فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الكتابة والتفكير التأملي والتحصيل لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية بالمجمعة

إعداد

أ.م. د/ سعاد جابر محمود حسن

استاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية –جامعة أسوان

s.gaber@edu.aswu.edu.eg

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى: تحديد مهارات الكتابة اللازمة للطالبات المعلمات، وبناء نموذج تدريسي قائم على نظرية ما بعد البنائية، والتحقق من فاعليته في تنمية مهارات الكتابة والتفكير التأملي والتحصيل لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية بالمجمعة، تم إعداد اختبار مهارات الكتابة، وإعادة تقنين لمقياس التفكير التأملي Kember et al ، واختبار تحصيلي في مقرر اتجاهات حديثة في إستراتيجيات التدريس، وبناء نموذج تدريسي قائم على نظرية ما بعد البنائية من أربع مراحل، واستغرقت تجربة البحث فصلاً دراسيًا كاملًا، وتكونت مجموعة البحث من ١١٧ طالبة معلمة بكلية التربية بالمجمعة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية قوامها ٧٧ طالبة، ومجموعة ضابطة قوامها ٤٠ طالبة، واعتمد البحث على المنهج التجريبي لدراسة فاعلية النموذج المقترح، وأسفرت تجربة البحث عن فاعلية النموذج التدريسي المقترح في تنمية مهارات الكتابة والتفكير التأملي والتحصيل حيث وجدت فروق دالة عند مستوى ٠.٠٠ ، (٠.٠٠٥)، ٠.٠٠ على الترتيب بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وللنموذج حجم تأثير متوسط في تنمية مهارات الكتابة، وحجم تأثير صغير في تنمية مهارات التفكير التأملي، وحجم تأثير كبير في التحصيل، وأوصى البحث بتوظيف النموذج التدريسي القائم على نظرية ما بعد البنائية الذي قدمه البحث في إكساب الطلاب المعلمين مهارات الكتابة والتفكير التأملي، وتشجيع المعلمين على استخدام الكتابة في أثناء ممارسة التدريس، وتدريب أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية على استخدام نماذج ما بعد البنائية في التدريس.

الكلمات المفتاحية : مهارات الكتابة – التفكير التأملي – ما بعد البنائية–التساؤل– نماذج التدريس، الدعم المتناقص – التحصيل

The effectiveness of A Proposed Teaching Model based on constructivism theory on Developing Writing Skills, Reflective Thinking, and Achievement of Students Teacher at Al Majmaah faculty of education

Abstract

The research aimed to: Determine the necessary writing skills for student teachers, develop a teaching model based on post constructivism theory, and verify the effectiveness of the proposed model in developing writing skills, reflective thinking and achievement among students teacher at Al Majmaah College of Education. A writing skills test was prepared And a re-standardize of Kember et al reflective thinking scale., an achievement test in a course on Modern Trends in Teaching Strategies, a teaching model based on post-constructivism theory of four stages developed ,

The research Experiment took an entire semester, the research group consisted of 117 students teacher divided into two groups: an experimental group of 77 students, and a control group of 40 students.

The research used experimental approach to study the effectiveness of the proposed model.

Results showed The effectiveness of the proposed teaching model in developing writing skills, reflective thinking and achievement, significant differences were found at the level of 0.00, (0.005), 0.00 respectively between the mean scores of the experimental and control groups in favor of the experimental group, and the research recommended: Encouraging teachers to use writing during the teaching practice, And training faculty members in the College of Education to use post-constructivism models in teaching

Key words: Writing skills - Reflective thinking - Post constructivism - Questioning - Teaching models- scaffolding-achievement

أولًا -المقدمة

يؤدى التعليم دورًا حاسمًا في رفع وعى الشباب بشأن التنمية المستدامة وتمكينهم من المهارات اللازمة لتحقيق أهدافها، وإعطاء أولوية لتنمية مهارات القراءة والكتابة باعتبارها كفايات محورية يحتاج تحقيقها إلى مجموعة واسعة من المهارات والمعرفة التي يصعب تدريسها بالطريقة التقليدية، فهناك حاجة متزايدة إلى توجهات أو نماذج تعليمية جديدة تدعم تطوير مهارات القراءة والكتابة ومهارات التفكير العليا، وهذا ما أكدته الأمم المتحدة بالتزامها بعقد التعليم للتنمية المستدامة ٢٠٠٥-٢٠١٤ (Dawe , Jucker, and Martin, Nov.2005)(*).

وإتقان الكتابة قد يكون الغاية الكبرى من تعليم اللغة، فعندما يتقن المتعلم الاستماع والتحدث والقراءة يكون الهدف من وراء ذلك هو تمكين المتعلم من التعبير عما يدور بذهنه من أفكار، وما يجيش بصدره من مشاعر وانفعالات، وهذا التعبير هو ما يوثق علاقته بالآخرين ويمكنه من التفاعل مع من حوله.

وتتضمن الكتابة عمليات مركبة يتم اكتسابها بصورة مقصودة عبر مواقف التعلم اللغوي، وهي عملية فكرية لغوية إنتاجية مركبة؛ لأن الكاتب يستحضر الأفكار والأمثلة المتنوعة التي يُراد نقلها إلي المستقبِل(عبد الرحمن الهاشمي، فائزة محمد،٢٠١٢) وهى وسيلة التعلم كذلك حيث ذكر Graham & Perin (2007، p2) أنه إذا أراد الطلاب أن يتعلموا، فيجب عليهم الكتابة، كما أبان(Grimm (2015، p79 أن الطلاب يتعلمون المفاهيم بشكل أفضل عندما يكتبون عنها.

ولتمكين الطالب من نقل أفكاره وآرائه للآخرين في جمل مكتوبة تتسم بالصحة اللغوية والهجائية، وجمال الكتابة لابد من الاهتمام بتنمية مهارات الكتابة لدى الطلاب بشكل عام، ولدى الطلاب المعلمين للغة العربية بصفة خاصة، فالكتابة مهارة معقدة لا يمكين إتقانها بسهولة وتتطلب إجراءات كثيرة لإتقانها.

(*) يتبع البحث أسلوب الجمعية الأمريكية السيكولوجيةAPA ، ويتم التوثيق باسم عائلة المؤلف للبحوث الاجنبية، ويشير العدد الأول بين القوسين إلى سنة النشر والعدد الثانى-إن وجد - إلى رقم الصفحة.

حاولت دراسات عديدة تنمية مهارات الكتابة بأنواعها باستخدام مداخل واستراتيجيات وبرامج متعددة، ومن بينها دراسة عبدالكريم سليم الحداد، وحسن محمد إسماعيل (٢٠١٤)، و هند عبد الله آل ثنيان (٢٠١٥)، ودراسة أحمد سعيد الأحول (٢٠١٨) ودراسة عبد الله بن محمود فجال (١٤٣٤).

وعلى الرغم من أهمية مهارات الكتابة فإن هناك ضعفًا يستشرى بين الطلاب فى معظم المراحل التعليمية، ويتجلى في مظاهر متعددة منها: ضحالة الأفكار، وعدم التركيز على الفكرة الرئيسة في الموضوع، وعدم قدرة الطلاب على الربط بين الأفكار من ناحية والفقرات من ناحية أخرى بطريقة معينة، وضعف في استعمال أدوات الربط المناسبة، وعدم تنظيم المادة التعبيرية في شكل فقرات متناسقة، بالإضافة للأخطاء الإملائية والنحوية، والاستعمال غير المناسب لعلامات الترقيم(سامى الحلاق و رشدي طعيمة، ٢٠١٠ ، ص ٨٥)

وتظهر نتائج الدراسات ضعف مستوى مهارات الكتابة لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية بما فيهم طلاب كلية التربية في مصر والوطن العربي بصفه عامة، وحتى على المستوى العالمي حيث أشارت نتائج دراسة (Mohr,2009) إلى أنه مازالت هناك حاجة إلى تصميم برامج لتعزيز مهارات الكتابة لدى المعلمين قبل الخدمة، بما يعزز كفاياتهم الكتابية.

ويعزو فهد خليل زايد (٢٠٠٩:٢١) ضعف المتعلمين في التعبير إلى طرائق التدريس المتبعة التي تجعل المدرس يستأثر بالحديث، ولا يعطي الطالب حقه لتنمية قدرته على التواصل في المواقف المختلفة؛ الأمر الذي ينعكس سلبًا على مهاراتهم، كما أشار سامي علي الحلاق (٢٠١٠:٨٢) إلى أن تلك الطرائق التدريسية المستخدمة في تعليم التعبير لم تفلح إلى الآن في بث روح التجديد والإبداع لدى الطالب؛ وذلك لكونها تعتمد على النمط الفكري التقليدي السائد القائم على الحفظ والتلقين، فالأساليب التي تتيح للطاب فرصة الحوار والمناقشة وتبادل الرأي وتحليل المشكلات لا تستعمل بصورة واسعة.

ويرى علماء النفس السلوكيون أن التفكير والتعبير مظهران لعملية عقلية واحدة، فنمو كل منهما مرتبط بنمو الآخر وارتقائه، وكلاهما مرتبط بتجارب الإنسان وخبراته في الحياة، فالتعبير ليس أداة من أدوات الاتصال فحسب، وإنما أداة لتسهيل عملية التفكير، فهو يتيح الفرصة أمام المتعلم لشحذ أفكاره، واستدعاء ما لديه من ثروة لغوية ليصب فيها أفكار مرتبة، ومنسقة، وحسنة الصياغة (أكرم صالح محمود، ٢٠١٢ ، ص ١٤٨)

ناقش العلماء علاقة اللغة بالتفكير وانتهى الجدل إلى وجهات نظر ثلاثة وهى: (عدنان يوسف و عبد الناصر ذياب وموفق بشار،٢٠٠٩ ص ٢٤)

أ- اللغة والفكر شيء واحد فالتفكير عبارة عن تناول الكلمات في الذهن كحديث داخلي بدون الأصوات وأن اللغة قد تكون خارجية كالكلمات والأصوات.

ب-التفكير يسبق اللغة حيث ينمو تفكير الطفل أولًا من خلال تفاعله مع بيئته ثم يتبعه الارتقاء اللغوي.

ج- التفكير أساس اللغة ففئات التفكير تحدد فئات اللغة، واللغة هي أداة التفكير وطريقة نقل الأفكار.

ومن أنماط التفكير التى يحتاجها الطلاب التفكير التأملي؛ إذ أنه يسمح لهم بإعادة الفكرة وتمحيصها، والنظر إليها من جوانب متعددة، وعرض عناصرها وكشف العلاقات القائمة بين هذه العناصر، وكشف الفجوات بينها، ومعرفة الأسباب التي أدت إلى النتائج من خلال العلاقات التي تربط عناصر الفكرة، ثم وضع حلول للمشكلات المطروحة؛ مما يساعد على خلق شخص قادر على التعلم بنفسه وهذا هو هدف التربية الحديثة. (جؤذر حمزة وثابت كامل، ٢٠١٤ص ٥٤٦)

أيدت دراسات عدة أهمية التفكير التأملي وضرورة تدريب الطلاب على مهاراته المختلفة، ومنها: دراسة خالد حسين (٢٠١٥) الذي وضح أهمية التفكير التأملي للمعلم في أنه يساعد في زيادة قدرته على حل المشكلات التي تواجهه يوميًا، ويستطيع تمرير الممارسات التأملية لطلبته، ويمكن أن يجعل التعليم أكثر فاعلية وفائدة، وتعويد الطلاب على التفكير بشكل تأملي.

وكشفت دراسات متعددة عن ضعف مستوى الطلاب في التفكير التأملي، وأن هناك حاجة ماسة إلى تنمية مهارات التفكير لديهم، ومن بينها: دراسة (عزو عفانة وفتحية اللولو، ٢٠٠٢)، ودراسة يوسف بن عقلا المرشد(٢٠١٤) وأوصت دراسة زياد أمين بركات (٢٠٠٤)، ودراسة (محمد أحمد عثمان، ٢٠١٧، ث) بتدريب المعلمين والطلاب على التفكير التأملي.

ومن نظريات التعلم التي ظهرت حديثًا نظرية ما بعد البنائية وهي نظرية تعلم تواكب طبيعة عصر ما بعد الحداثة، وتعقده المعرفي، تقوم على توظيف التطورات العلمية والتكنولوجية في بيئة تعلم تعاونية نشطة تركز على مشكلات تتحدى قدرات المتعلمين وتحفزهم على إنتاج المعرفة بأنفسهم لدمجها في عالمهم وحياتهم. (فايز مراد مينا ،٢٠١١ ، ص ٢١)

وبدأ ظهورها في عام ١٩٩٩ بعد أن وجهت انتقادات للنظرية البنائية التي مثلت أساسًا لكثير من الإستراتيجيات والبرامج وطورت نظرتها للتعلم حيث تقوم النظرية البنائية على فكرة أن الطالب متعلّم نشط بطبعه وقادر على تكوين بنية معرفية من خلال ربط ما يتلقاه من معلومات جديدة بما لديه من معرفة سابقة(Mercer,210) ، وأن الناس يبنون معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم في العالم من خلال المرور بعدد من التجارب والتفكير فيها(Tafrova,2012)

وركز علماء ما بعد البنائية على العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم في أثناء اكتساب المفاهيم والمعلومات، ورفضوا فكرة البنائية الاجتماعية أن التعلم يتم من خلال مجتمع الممارسة، ذلك أن كثير من المفاهيم والحقائق التي يجب أن يتعلمها الفرد تحتاج منه إجراء عمليات عقلية من البحث والملاحظة والاستكشاف والتساؤل والتجريب وهذه لا علاقة للمجتمع بها.

يحتاج التحصيل هذه العمليات العقلية حيث يعالج الطلاب المفاهيم والحقائق المتضمنة في المحتوى، ويعد التحصيل المؤشر الأساسي للحكم على مدى نجاح العملية التعليمية وتحقيقها للأهداف المرجوة، ويؤدي التحصيل الدراسي في التعليم الجامعي دوراً كبيراً في تشـــكيل عمليـــة الـــتعلّم وتحديدها، وعملية التحصيل معقّدة وتؤثّر فيها عوامل كثيرة ومتعددة، بعضها متعلّق بالمتعلم وقدراته واستعداداته ودافعيته (حميد احمد محمد ،٢٠١٠) وأساليب تعلمه (Rhouma 2016.p479)، وبعضها متعلق بالأسرة من حيث مستواها الاقتصادي والاجتماعي والعلاقات السائدة بين أفرادها(إكرام مصباح، ٢٠٠٢) وبعضها متعلّق بالخبرة أي المنهج ذاته، ومنها ما يتعلق بالمعلم مهاراته ومعلوماته ومعتقداته واستراتيجية التدريس التي يستخدمها فطـــرق التدريس الجيدة تؤدي إلى

تحصيل جيد، وأكد ذلك دراسات ومنها دراسة آمال بن يوسف (٢٠٠٨ ، ص : ١١) ودراسة عباد صباح (2015).

ولزيادة مستوى التحصيل ظهرت حديثًا نماذج سميت ما بعد البنائية حاول فيها الباحثون تقديم نظرة جديدة للتعلم ومنها نموذج الاستقصاء التقدمي والتعلم التفاريعى، وأجريت دراسات لاختبار فاعليتها في تنمية مهارات متعددة ففي العلوم دراسة هبة الله مختار وياسر مهدى (٢٠١٣) ودراسة أمل محمد على الطباخ (٢٠١٨) وفى مجال تدريس اللغة العربية بنى سيد رجب(٢٠١٦) برنامجًا على أساس نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة الموسعة والقراءة المركزة للطلاب الفائقين وأثبت فعاليته، و دمج مروان أحمد محمد(٢٠١٩) بين النموذجين واقترح استراتيجية تدريسية وأثبت فاعليتها في تنمية مهارات القراءة الوظيفية والثروة اللغوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

ومازال المجال في حاجة إلى نماذج تدريسية تعتمد على نظريات حديثة مثل نظرية ما بعد البنائية؛ ولذا يحاول البحث الحالي بناء نموذج تدريسي على أساس نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات الكتابة لدى الطالبات المعلمات والتفكير التأملي والتحصيل.

ثانيًا-مشكلة البحث وأسئلته :

نبع الإحساس بمشكلة البحث من خلال ملاحظة انخفاض تحصيل الطالبات في المواد التربوية، والاتجاه السلبي نحوها الذي اتضح من خلال مناقشة الطالبات في عدم الاهتمام بها والحرص على مواد التخصص وترجيح كفتها، واعتقاد الطالبات أن المواد التربوية لا تطبيق لها، وضعف مهارات الكتابة لدى الطالبات الذي ظهر جليًا في كتاباتهن وأدائهن في أثناء المحاضرات، ومن خلال التكليفات اليومية عند استخدام استراتيجية الجدول الذاتي في التدريس حيث يجب على الطالبات ملء أوراق العمل بما يعرفن وما يحتجن معرفته وما تعلمن في نهاية المحاضرة، وكذلك التكليفات التي يؤدينها كأعمال السنة لاحظت الباحثة أن كتاباتهن تتسم بعدم التنظيم، واضطراب بنية الجملة، ولا وجود لعلامات الترقيم، وتملؤها الأخطاء الإملائية والنحوية.

وعززت نتائج الدراسات السابقة ملاحظات الباحثة؛ حيث ذكر أبو الدهب البدري علي (٢٠٠٨) أن المتابع لأي بيئة صفية في أي مرحلة تعليمية يجد ضعفًا في مهارات التعبير وخاصة في مهارات التعبير الكتابي، ويلاحظ نضوب الفكرة، وضحالة المعالجة، وهامشية التعبير، وتقليدية الأداء اللغوي، وشكلانية القالب والإطار.

وكذلك توصلت دراسة متعددة أجنبية وعربية إلى أن هناك صعوبة لدى الطلاب في تطوير أفكارهم في مقالات منظمة بشكل جيد ودعمها بتفاصيل مناسبة، إضافة إلى قصور في تنظيم الأفكار المكتوبة، حيث يلجأون إلى أسلوب السرد أو الحوار عندما يتم توجيههم نحو الكتابة عن قضية أو مشكلة، وقد يبدؤون الموضوع ويختتمونه على نحو مفاجئ دون تسلسل منطقي، فضلاً عن المبالغة في استخدام أدوات الربط بين الجمل(Mustian&Carlino,2013)، (Nevero,2015)، و(عبد الله بن محمد آل تميم، ٢٠١٥).

وأوصت عدة دراسات بضرورة تدريب الطلاب المعلمين على مهارات الكتابة والتفكير، ومن بينها دراسات كلا من: إيمـــان أنـــور زكرى (٢٠٠٣)، ودراسة رائد محمود السليم (٢٠١٦)، ودراسة الحسن بن يحي صعدي (٢٠١٧)، وعبير بنت محمد أبوبكر (٢٠١٣)، ودراسة وليد عبد الرحمن إسماعيل وعلاء حسين فرج (٢٠١٩)

وللوقوف على المستوى الفعلي للطالبات المعلمات في مهارات الكتابة أعدت الباحثة اختبارًا يتطلب كتابة مقال(*) من خمس فقرات عن(مهنة التعليم ما لها وما عليها)، طُبق على ٢٤ طالبة معلمة بالمستوى السابع، وصُحح باستخدام مؤشرات تقدير متدرجة تبلغ الدرجة القصوى فيها ١٥ درجة، وتم حساب متوسط درجات الطالبات وجاءت النتيجة كما هو مبين بجدول(١) الآتي:

جدول(١) قيمة متوسط درجات طالبات العينة الاستطلاعية في اختبار الكتابة

الاختبار	المتوسط	العينة ن	الانحراف المعياري	الدرجة الكلية
الكتابة	٦.٧٥	٢٤	٥.٤٨	١٥

ويتضح من الجدول السابق انخفاض متوسط درجات الطالبات المعلمات في اختبار مهارات الكتابة.

وتأسيسًا على ما تقدم تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى مهارات الكتابة لدى الطالبات المعلمات والحاجة إلى تنمية التفكير التأملي، وضعف مستوى التحصيل؛ لذا يحاول البحث الحالي بناء نموذج تدريسي قائم على نظرية ما بعد البنائية

(*) ملحق(١)اختبار كتابة

لتنمية مهارات الكتابة والتفكير التأملي وتحسين التحصيل والتحقق من فاعليته، والإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مهارات الكتابة اللازمة للطالبات معلمات اللغة العربية؟

٢- ما أسس بناء نموذج تدريسي قائم على نظرية ما بعد البنائية؟

٣- ما مكونات النموذج التدريسي المقترح القائم على نظرية ما بعد البنائية؟

٤- ما فاعلية النموذج المقترح في تنمية مهارات الكتابة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بكلية التربية بالمجمعة؟

٥- ما فاعلية النموذج المقترح في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بكلية التربية بالمجمعة؟

٦- ما فاعلية النموذج المقترح في تنمية التحصيل لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بكلية التربية بالمجمعة؟

ثالثًا -أهداف البحث:

تحددت أهداف البحث في الآتي:

- تحديد مهارات الكتابة اللازمة للطالبات المعلمات.
- بناء نموذج تدريسي قائم على نظرية ما بعد البنائية.
- التحقق من فاعلية النموذج المقترح في تنمية مهارات الكتابة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بكلية التربية بالمجمعة.
- التحقق من فاعلية النموذج المقترح في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بكلية التربية بالمجمعة؟
- التحقق من فاعلية النموذج المقترح في تنمية التحصيل لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بكلية التربية بالمجمعة.

رابعًا-تحديد المصطلحات:

تم التوصل إلى التعاريف الإجرائية لمصطلحات البحث بعد مراجعة الأدبيات المرتبطة بمتغيرات البحث وتفصيلها في الإطار النظري، وهي:

- **مهارات الكتابة:**

أداء لغوى تدون من خلاله الطالبة المعلمة أفكارها في شكل كلمات صحيحة إملائيًا، وجمل صحيحة نحويًا وفقرات مترابطة متبعًة استراتيجية تنظيم منطقية، ومقدمة مشوقة تعطى نظرة شاملة للموضوع، ومراعية تدفق الأفكار والانتقالات الميسرة بينها، وخاتمة تلخص الموضوع، باستخدام أساليب اللغة المختلفة، ومراعيًة صحة المعلومات ووضوح الهدف وجودة الأمثلة، وعلامات الترقيم وموقع الحرف بالنسبة للسطر ونظافة الورقة.

- **التفكير التأملي:**

نشاط عقلي يمكّن الطالبة المعلمة من الملاحظة الدقيقة للمعلومات التي تعرض عليها وتحليلها وفهمها وتفسيرها في ضوء خبراتها السابقة، واستنتاج مجالات تطبيقها وطرق حل المشكلات وفق أربعة مستويات متدرجة، هي: الأداء المألوف، والاستيعاب، والتأمل، والتأمل الناقد وتحليلها بعمق لاتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة ٤وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في استبانة التفكير التأملي"

- **التحصيل:**

مقدار المفاهيم والحقائق والتعميمات والمبادئ والمهارات التي يحصل عليها الطالب من خلال دراسته لمقرر اتجاهات حديثة في استراتيجيات التدريس ويقاس بالاختبار التحصيلي المعد لذلك.

- **نظرية ما بعد البنائية:**

مجموعة من الافتراضات المترابطة حول عملية التعلم تقوم على أساس أن الطالب يبنى معرفته بنفسه من خلال العمليات العقلية التي تتضمن البحث والاستقصاء وتوليد الأسئلة في ظروف بيئية تحفز على إنتاج المعرفة وتوليد المعنى الخاص بكل طالب في أثناء عملية التعلم.

- **النموذج التدريسي القائم على نظرية ما بعد البنائية:**

خطة شاملة ومتماسكة للتدريس تقوم على مبادئ نظرية ما بعد البنائية لإثارة العمليات العقلية لدى الطالبة المعلمة من البحث والاستقصاء وتوليد الأسئلة، وتهدف إلى تنمية مهارات الكتابة والقراءة والتفكير وتعديل المعتقدات والمفاهيم الخطأ، تقوم الطالبة فيه بقراءة المحتوى وإثارة التساؤلات حول أهميته ومجالات تطبيقه، وتلخيص أهم النقاط الأساسية، ويكون المعلم نموذجا للأداء وميسرًا وشارحًا للمحتوى، ومقيمًا لنتائج تعلم الطالبات.

خامسًا- فروض البحث:

يختبر البحث الحالي صحة الفروض الآتية:

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في مهارات الكتابة لصالح المجموعة التجريبية.
٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.
٣. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

سادسًا -أدوات البحث:

اعتمد البحث الأدوات الآتية:

١- اختبار الكتابة: إعداد الباحثة

٢- اختبار التحصيل: إعداد الباحثة

٣- استبانة التفكير التأملي (Kember et al ,2000) Reflective thinking Questionnaire

سابعًا -أهمية البحث:

تعد نماذج التدريس ذات قيمة تطبيقية كبيرة في مجال تعليم مهارات اللغة؛ لأنها تتضمن أنشطة يمكن أن ينفذها الطلاب مثل الكتابة والتلخيص، ووضع الأسئلة، ولذا يمكن أن يفيد هذا البحث كلا من:

- الطابات المعلمات حيث تنمو لديهن مهارات الكتابة والتفكير التأملي ويتحسن تحصيلهن بتطبيق النموذج التدريسي.
- القائمين على برامج إعداد المعلم حيث يمكن استخدام هذا النموذج التدريسي لتنمية مهارات متعددة وتدريس مقررات مختلفة.
- الباحثين حيث يفتح البحث مجالات لبحوث أخرى حول نظرية ما بعد البنائية ومهارات اللغة الأخرى.

ثامنًا-حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

١- **مكانيـــــة:** محافظة المجمعة بالمملكة العربية السعودية؛ لأنها محل إقامة الباحثة وعملها.

٢- **بشريـــــة:** الطالبات المعلمات بالمستوى السابع بكلية التربية.

٣- **موضوعية:** مهارات الكتابة، ومهارات التفكير التأملي، ونظرية ما بعد البنائية.

٤- **زمنيـــــة:** الفصل الدراسي الثانى للعام الجامعي ٢٠١٧-٢٠١٨.

تاسعًا-منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي الذي لا يقتصر على مجرد وصف الظاهرة بل يتم وضع تصميم تجريب يتضمن جميع العوامل والنتائج وإجراء التجربة، (ديوبولد فاندلين، ١٩٩٤، ص٣٤٩)، ويستخدم البحث تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، ويتم تجريب النموذج المقترح لتعرف فعاليته في تنمية مهارات الكتابة والتفكير التأملي والتحصيل لدى الطالبات المعلمات.

عاشرًا-الإطار النظري:

تنمية مهارات الكتابة، والتفكير التأملي، ونظرية ما بعد البنائية ونماذجها، التساؤل.

يهدف هذا العرض إلى استخلاص أسس بناء النموذج التدريسي المقترح القائم على نظرية ما بعد البنائية ومكوناته، وتحديد مهارات الكتابة اللازمة للطالبة المعلمة بكلية التربية، ومهارات التفكير التأملي المراد تنميتها باستخدام النموذج المقترح، ولذا يتناول الإطار النظري للبحث تعريف الكتابة، ومهاراتها وتصنيفها، وطرق تنمية مهاراتها، والتفكير التأملي من حيث مفهومه وأهميته، ومهاراته، ونظرية ما بعد البنائية تعريفها ونشأتها، وأشهر نماذجها، وكذلك المقصود بنماذج التدريس، وخصائصها.

١-مهارات الكتابة :

الكتابة في اللغة من مادة (ك- ت- ب) تعنى الجمع والشد والتنظيم، كما تعنى: الاتفاق على الحرية، فالرجل يكاتب عبده على مال يؤديه منجمًا، أي يتفق معه على حريته مقابل مبلغ من المال. كما تعنى: القضاء والإلزام والإيجاب. ومنه قوله تعالى: "يا أيها الذين آمنوا كُتب عليكم الصيام كما كُتب على الذين من قبلكم لعلكم تتقون".(البقرة،١٨٣)

واصطلاحا تُعرّف بأنها : " مجموعة الأداءات التي يقوم بها الطلاب في أثناء الكتابة لتكون كتاباتهم دقيقة وصحيحة ومترابطة، وهذا يعني المحافظة على اكتمال أركان الجملة، وعلامات الترقيم، وأدوات الربط وإتباع نظام الفقرة " (صالح الشنطى، ٢٠٠١، ص٩٩)، كما تعرف بأنها: "عملية رسم الحروف أو الكلمات، بالاعتماد على الشكل والصوت، للتعبير من خلالها عن الذات الإنسانية بما فيها من مفاهيم ومعانٍ وتخيلات، و هي شكل من أشكال التواصل اللغوي، ومهارة لا تقل أهمية عن مهارة القراءة " (مختار الطاهر، ٢٠٠٦،ص١٥٦)

وعرفها إبراهيم على (٢٠١٢) بأنها:" مجموعة من الأفعال الذهنية واللغوية الأدائية التي يمارسها الكاتب لتوليد عدد من الأفكار المرتبطة بموضوع الكتابة، وترجمتها إلي وحدات لغوية في شكل كلمات و جمل وفقرات مراعيًا قواعد الكتابة العربية، وعوامل الإقناع والتأثير في جمهور القراء المستهدفين بالكتابة، وكذلك هي المهارة اللغوية التي تتضمن القدرة على التعبير في مواقف الحياة والقدرة على التعبير عن الذات بجمل

متماسكة مترابطة فيها الوحدة والاتساق، وتتوافر فيها الصحة اللغوية والصحة الهجائية، وجمال الرسم وهي تعبير وظيفي أو أدبي. (وليد عبد الرحمن إسماعيل وعلاء حسين فرج، ٢٠١٩، ص ٥١٧)

ويتضح من التعاريف السابقة أن الكتابة تتضمن عمليات عقلية ويدوية وتتنوع ما بين كتابة إبداعية ووظيفية، وتشمل مجموعة أداءات يؤديها المتعلم في سرعة ودقة، وتفيد في التعبير عن الذات والأفكار.

وعلى ذلك يمكن تحديد المقصود بمهارات الكتابة في البحث الحالي بأنها: أداء لغوى تدون من خلاله الطالبة المعلمة أفكارها في شكل كلمات صحيحة إملائيًا، وجمل صحيحة نحويًا وفقرات مترابطة متبعًة استراتيجية تنظيم منطقية، ومقدمة مثيرة تعطى نظرة شاملة للموضوع، ومراعيًة تدفق الأفكار والانتقالات الميسرة بينها، وخاتمة تلخص الموضوع، باستخدام أساليب اللغة المختلفة، ومراعيًة صحة المعلومات ووضوح الهدف وجودة الأمثلة، وعلامات الترقيم وموقع الحرف بالنسبة للسطر ونظافة الورقة.

الكتابة من المهارات اللغوية المعقدة، وغالبا ما تُفهم الكتابة على أنها مجرد نسخ وإملاء، ولكن الكتابة الفعلية تشمل أيضا مجموعة متنوعة من العمليات المعرفية تكشف ما يريده الشخص، وأشار فتحي على يونس (٢٠٠٠، ص٤٢٩) إلى أن للكتابة مهارات من أهمها: مراعاة القواعد الهجائية، ومراعاة قواعد الشكل في الكتابة، بالإضافة إلى مهارات تنظيم الكتابة؛ أي أن مهارات الكتابة تتمثل في: المهارات الفكرية، والمهارات الأسلوبية اللغوية، والمهارات التنظيمية.

وصنفها على عبد المنعم (٢٠٠٧، ص٢٤٥) إلى مهارات خاصة بهيكلة النص وتشمل: البناء العام، وتنظيم المحتوى، ومهارات خاصة بالمعجمية وتشمل الملاءمة والتنوع، ومهارات خاصة بالنحو، ثم مهارات خاصة بالتهجي وعلامات الترقيم، وأصالة المحتوى، وهناك أيضا تنوع في تصنيف المهارات، فقد صنفت فايزة عوض (2002) مهارات التعبير الكتابي تصنيفاً ثنائيًّا إلى :مهارات الشكل، ومهارات المضمون، وصنفتها أسماء **عبد الرحمن** فهمي (2002 ، 11) تصنيفاً ثنائيًّا آخر إلى : مهارات المضمون ومهارات الأسلوب، وصنفت كذلك تصنيفاً ثلاثيًّا تضمن:

(أ) مهارات الشكل :

تتعلق بتنظيم المكتوب أسماها فتحي يونس (٢٠٠٠,٧٩٧) المهارات التنظيمية : و يقصَد بها القدرة على تقسيم الموضوع إلى مقدمة ومتن وخاتمة، وكتابة كل فكرة رئيسة في فقرة مستقلة.

وتتضمن المهارات الآتية :حسن استخدام علامات الترقيم، اتباع قواعد الهجاء، وجودة الخط، كتابة الموضوع في فقرات منظمة، والطول المناسب غير الممل للجمل والفقرات، وحسن التنظيم، واستخدام العناوين الجانبية، ودقة الرسومات والتوضيحات.

(ب)مهارات المضمون:

وتتعلق بالأفكار مثل :اختيار الموضوع، وكتابة عنوان معبرٍ، وكتابة مقدمة مناسبة تشير إلى أهم الأفكار المتضمنة، تناول صلب الموضوع بدقة ووضوح وتسلسل منطقي، وكتابة خاتمة للموضوع تلخص أهم أفكاره، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية بوضوح، وتنظيم الأفكار وعرضها في ترتيب منطقي، وصحة المعلومات ودقتها، مناسبة الكلام لمقتضى الحال، تأييد الأفكار بالأدلة والشواهد، جودة الأسلوب وسلامة المعنى (فايزة عوض،٢٠٠٢).

(ج)مهارات الأسلوب :

صحة المفردات، وصحة الجمل، وترابط الفقرات، واستخدام علامات الترقيم، واتباع القواعد النحوية السليمة.

- **طرق تنمية مهارات الكتابة:**

بذلت جهود كبيرة في سبيل تحسين تدريس الكتابة بنوعيها الوظيفية والإبداعية على جميع المستويات التعليمية والمراحل، وتم تجريب استراتيجيات متعددة ونماذج تدريسية وبرامج ومداخل متنوعة منها: التعلم التعاوني (عبد العزيز شفيق الرقب ٢٠١٩)، والعصف الذهني (سيد السايح حمدان ،٢٠٠٣)، و(حجاج أحمد عبد الله ، ٢٠١٩) وقام البعض بتجريب نماذج بنائية حيث توصلت (زينة جبار و بارق الجبورى، وأسعد محمد ،٢٠١٩) إلى فعالية استخدام نموذج بيركنز وبلايث في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وحاولت دراسات تجريب فاعلية نماذج تدريسية واستراتيجيات قائمة على البنائية ومنها: دراسة أحمد لعيبي ومحمد فتح (٢٠١٤) لتجريب المدخل البنائي في تعليم مهارة الكتابة،

ودراسة محمد لطفى وآخرين (٢٠١٦) لوضع إستراتيجية قائمة على النظرية البنائية لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية.

ومن أشهر حركات تعلم الكتابة ما عُرف بالكتابة للتعلم (write to learn) وتهدف إلى تعميق فهم محتوى المواد الدراسية المختلفة، وإتقان مهارات الكتابة في الوقت نفسه، و تهدف مهام الكتابة التي تتطلب من الطلاب تفسير المفاهيم وتطبيقها في سيناريوهات مختلفة إلى تعميق فهمهم للمفاهيم العلمية مع تنمية مهارات الكتابة والثقة بالنفس.

وأثبتت الدراسات الآثار الإيجابية للكتابة حيث كانت فعالة مع جميع مجالات المحتوى والصفوف من الصف الرابع إلى الثانى عشر بصورة متساوية، ودعمت دراسات المراجعة الرئيسية الإضافية والتحليلات الماورائية استخدام الكتابة للتعلم لتعزيز فهم الأدب. (Hurley & Wilkinson ،Bangert–Drowns, 2004)

طور كل من Krom and Williams (2011) مهام اكتب لتتعلم (WTL) التي تتطلب من المتعلمين شرح مفاهيم المحاسبة باستخدام القصص الخيالية، وأثبت فعاليتها في فهم المحتوى، وحدد Gillepsie et al(2014) . أنواع من الأنشطة التي تُستخدم في إطار استخدام الكتابة لدعم التعلم وشملت: تدوين الملاحظات، وإجابات الأسئلة المختصرة، وأوراق العمل، والتحليل والتفسير، والشرح، وتوصلت دراسة Grimm (2015) إلى أن مهام الكتابة في سجل التعلم كانت مفيدة للطلاب في تعزيز نتائج التعلم، وأكد تحليل الانحدار لدرجات الاختبارات في متغير سجل التعلم أنه يزيد من فهم المحتوى.

ويمكن استخلاص الأسس الأتية لبناء النموذج:

- ضرورة العناية بمهارات المضمون والأسلوب والشكل.
- ربط مهام الكتابة مع محتوى المادة الدراسية.
- جمع المهام الكتابية للمقرر في سجل منظم يرجع إليه المتعلم في فهمه للمعلومات.
- تقييم التكليفات الكتابية للمقرر وفق مؤشرات لمهارات الكتابة الخاصة بالمضمون وصحته ودقته، والأسلوب وصحته اللغوية والشكل وبهذا يتم التركيز على مهارات الكتابة واكتساب المحتوى التعليمي.

٢- التفكير التأملي:

التأمل لغة (المعجم :القاموس المحيط) تأمَّلَ :فعل تأمَّلَ /تأمَّلَ في يتأمَّل تأمُّلاً فهو متأمِّل ، والمفعول متأمَّل ، تَأَمَّلَ : تلَّبث في الأمر والنظر، تَأَمَّلَ الشيءَ ، وفيه : تدبره وأَعاد النظر فيه مرة بعد أخرى لِيَسْتَيْقِنَه، تروّى في النَّظر فيه، وتبصَّر فيه مليًّا ليتحقّق ويستيقن منه بإمعان تأمَّل قضيَّةً / في الموضوع قبل الحكم عليه

وتوازيها التدبر و بيَّنَ اللهُ سبحانَهُ الغايةَ من إنزالِ القرآنِ فقال سبحانه: (كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ) (سورة ص، ٢٩)، فالتفكر في آيات الله والتدبر لها هو تأمل أما التفكير التأملي فعُرِّف بأنه "التفكير النشط والمستمر والدقيق في أي معتقد أو شكل من أشكال المعرفة المفترض في ضوء الأسس التي تدعمه". (ديوي ، ١٩٣٣ ، ص ١١٨).

هو التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذى أمامه ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة، وهذا النمط من التفكير يتداخل مع التفكير الاستبصارى ومع التفكير الناقد حيث أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي لما يتطلبه الأخير من وضع فرضيات واختبارها بطريقة تقاربية (عدنان يوسف، عبد الناصر، وموفق بشار،٢٠٠٩، ص ٣٠)

وعرفه إبراهيم بركات (٢٠١١) بأنه" القدرة على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية بيقظة، وتحليلها بعمق وتأن للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين لتحقيق الأهداف المتوقعة منه، وعرفته أسماء عاطف أبو بشير (٢٠١٢، .ص ٧٠) بأنه نشاط عقلي يستخدم فيه الرموز والأحداث وتحديد نقاط القوة والضعف، والرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة حتى يصل إلى نتائج في ضوء خطط مرسومة

أما ابتسام عافشى (٢٠١٦) فعرفته في دراستها بأنه :عملية تقوم بها الطالبات نحو المواقف، بتحليلها إلى عناصرها واتباع الإجراءات اللازمة لفهمها، بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، ويقاس ذلك بدرجة ممارستهن لجوانب التفكير التأملي المحددة في الدراسة.

وقصد به علم الدين أحمد محمود (٢٠١٨، ص ٧) ذلك النوع من التفكير المعقد الذى يستخدمه الفرد استخدامًا موجهًا للوصول إلى حلول مقترحة للمشكلات التي قد تواجهه في الحياة، وفيه يستخدم الفرد التأمل والملاحظة والكشف عن المغالطات والوصول إلى الاستنتاجات وإعطاء تفسيرات مقتنعة ووضع حلول مقترحة وذلك بهدف الوصول إلى مبتغاه.

ويتبين من التعاريف السابقة أنه نشاط عقلي يقوم على مجموعة عمليات تبدأ بالملاحظة ثم التحليل والاستنتاج وتفسير تلك الملاحظات ومن ثم اتخاذ الفرد قرار نحو ما سمع أو قرأ، ويقصد بالتفكير التأملي في البحث الحالي:

نشاط عقلي يمكن الطالبة المعلمة من الملاحظة الدقيقة للمعلومات التي تعرض عليها وتحليلها وفهمها وتفسيرها في ضوء خبراتها السابقة، واستنتاج مجالات تطبيقها وطرق حل المشكلات بدقة وسرعة في الأداء وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس "Kember

- **أهمية التفكير التأملي:**

تتضح أهمية التفكير التأملي من مجرد ملاحظة تعريفه ومهاراته التي يتضمنها؛ فمن الأهمية بمكان أن يلاحظ المرء ما حوله وما يقرأ وما يسمع ويحلله؛ ليستنتج منه كيف يفسر ما حوله من ظواهر وأحداث ويفهمها، حتى يرتب رد فعله ويدبر قرارته بوعي وإدراك سليم.

لخصت فاطمة عبد الوهاب (٢٠٠٥، ١٧٧) أهمية التفكير التأملي في أن الفرد يصبح قادراً على ربط الأفكار بالخبرات السابقة والحالية والمتنبأ بها، وهو من المهارات المهمة في التعلم القائم على حل المشكلات، ويساعد الطلبة على التفكير الجيد، ويعمق العمليات اللازمة لحل المشكلات والخطوات المتبعة بها، ويساهم في تنمية الإحساس بالمسؤولية والعقل المتفتح والخلاق، ويكون الفرد المتأمل أكثر قدرة على توجيه حياته وأقل انسياقًا للآخرين.

ويذكر عبد العزيز القطراوي (٢٠١٠) أن التفكير التأملي يجعل الطالب مخططًا ويراقب ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار ويقوم على تأمل وتمعن الطالب في كل ما يعرض عليه من معلومات وهذا بدوره يبقى أثر التعلم في عقل المتعلم وهذا يؤكد على التعلم ذي المعنى.

ويتسم التفكير التأملي بأنه تفكير فعال يتبع منهجية واضحة ودقيقة، وتفكير فوق معرفي يتضمن إستراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرار، وعقلاني تبصري ناقد متفاعل بحيوية ويتوصل إلى حل المشكلات (الفار، ٢٠١١، ص ٤٥)

وبررت تغريد أبو صبيح (٢٠١٤، ٢٠٢) أهمية ممارسة الطالب الجامعي للتفكير التأملي للربط بين النظرية والتطبيق وحل المشكلات، إذ ينبغي توعيتهم بهذا النمط، وتجريبه معهم في سائر المساقات الدراسية.

وتوصلت دراسة محمد أحمد الرفوع (٢٠١٧) إلى وجود ارتباط موجب بين درجة مهارات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب، وأوصت بتنميته، وإن كان هذا الحال بالنسبة للمتعلم بصفة عامة وللطالب الجامعي بصفة خاصة فإنه بالنسبة للطالب المعلم أكثر أهمية وضرورة.

حيث من المهم تحفيز التفكير التأملي في تعليم الطلاب المعلمين لدعمهم في تعلمهم لمهارات التدريس ففترة الإعداد بكلية التربية يبدأ الطلاب في تشكيل عمليات تفكيرهم وهو وقت مثالي لبدء تطوير مهارات التدريس، فإن التفكير التأملي يزود الطلاب بالمهارات اللازمة لمعالجة تجارب التعلم عقلياً، وتحديد ما تعلموه، وتعديل مهاراتهم بناءً على المعلومات والخبرات الجديدة، ونقل تعلمهم إلى مواقف أخرى.

- **مهارات التفكير التأملي ومستوياته:**

حدد Kember,et al (2000,383-385) أربعة مستويات للتفكير التأملي تضمنت:

أ- **العمل الاعتيادي:** ويشير إلى كل ما تعلمه الفرد سابقا من خلال الاستخدام المتكرر وأصبح نشاطًا ينفذ تلقائيًا.

ب- **الفهم:** ويتضمن هذا المستوى إدراك المفاهيم واستيعابها دون التأمل في دلالتها أو معانيها في الشخص أو ممارسات الموقف

ج- **التأمل:** ويشير إلى جميع الأنشطة الانفعالية والعقلية التي يشترك فيها الأفراد بهدف استكشاف خبراتهم والتعمق فيها وصولا إلى تقديرات وفهم جديد.

د- **التأمل الناقد:** ويمثل هذا المستوى أعلى مستويات التفكير التأملي وينطوى على تحويلات جوهرية في وجهات النظر، ويتحقق عندما يصبح الفرد قادرا على تبرير وجهات منظرة وأفكاره وإجراءاته

وهناك خمس مهارات أساسية للتفكير التأملي حددها عفانة واللولو(٢٠٠٢) فى:

- **الرؤية البصرية** : وهى القدرة على عرض جوانب الموضوع وتعرف مكوناته سواء كان ذلك من خلال طبيعة الموضوع أو إعطاء رسم أو شكل يبين مكوناته بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.
- **الكشف عن المغالطات** :وهي القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع ، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية أو تحديد بعض التصورات الخاطئة أو البديلة في إنجاز المهام التربوية.
- **الوصول إلى استنتاجات** :وهي القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع والتوصل إلى نتائج مناسبة.
- **إعطاء تفسيرات مقنعة** : وهي القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة وقد يكون هذا المعنى معتمدًا على معلومات سابقة أو على طبيعة الموضوع وخصائصه.
- **وضع حلول مقترحة** :وهي القدرة على وضع خطوات منطقية لحل الموضوع المطروح وتقوم الخطوتين الأخيرتين على تصورات ذهنية متوقعة للموضوع المطروح.

ذكر رودجرز (٢٠٠٢) المراحل الست من التفكير التأملي:

١- تجربة.

٢- التفسير التلقائي للتجربة.

٣- تسمية المشكلات أو الأسئلة التي تنشأ من التجربة.

٤- توليد تفسيرات محتملة للمشكلات أو لأسئلة المطروحة.

٥- تقريب التفسيرات إلى فرضيات كاملة.

٦- تجربة أو اختبار الفرضية المحددة.

وحدد صالح (٢٠١٤، ص ١٥٤) مهارات التفكير التأملي فى:

- وصف الحدث أو الموقف وتحديد المسببات لحدوث المشكلة.
- تحليل البيانات التي حصل عليها من المشكلة وتفسيرها.
- اتخاذ قرار مع تحديد أسباب الأخذ به.

وحاولت دراسات متعددة تنمية مهارات التفكير التأملي ومنها: دراسة صفية أحمد محمود (٢٠١٢) التي أثبتت فاعلية توظيف إستراتيجية التخيل الموجه في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير التأملي في العلوم، واستخدم عبد العزيز القطراوي (٢٠١٠) إستراتيجية المتشابهات، و استخدمت أسماء عاطف أبو بشير(٢٠١٢) إستراتيجيات ما وراء المعرفة، واعتمدت انتصار خليل عشا و آمال نجاتي عياش (٢٠١٣) على إستراتيجية العقود في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع، و استخدم الهدايبة أمبو سعيدى و إيمان عبدالله (٢٠١٦) نموذج مكارثى فى تنمية التفكير التأملي وتحصيل العلوم.

وفى مجال تدريس اللغة وجدت الدراسات علاقة بين التفكير التأملي والتحصيل في اللغة حيث توصلت تغريد أبو صبيح. (٢٠١٤) إلى أن البرنامج القائم على التفكير التأملي أسهم في تحسين التحصيل اللغوى ومهارات حل المشكلات، كما كشف جؤذر حمزة وثابت كامل (٢٠١٤، ص ٥٥١) أن العلاقة بين التفكير التأملي والتعبير متبادلة؛ بحيث يمكن للشخص التعبير عن نفسه في موقف أو حدث معين ما، أو يكتب في موضوع ما هو فهم هذا الموقف وتحليل العناصر المكونة له، وتذكر المعرفة السابقة بشأن الموقف والتنظيم. من خلاله يصل إلى الاستنتاجات والحلول، ثم يطبق الحلول؛ وهذه هي مهارات التفكير التأملي، وأوصيا بضرورة اعتماد مهارات التفكير التأملي في تدريس مادة التعبير في المرحلة الإعدادية؛ لأنها حققت نتائج جيدة، و تدريب مدرسي اللغة العربية على مهارات التفكير التأملي، كما وجدت ابتسام بنت عباس عافشى (٢٠١٦) علاقة موجبة بين التفكير التأملي ومهارات القراءة التحليلية.

ويمكن استخلاص الأسس الأتية لبناء النموذج:

- التركيز على مستوى الفهم والتحليل كمهارات فرعية للتفكير التأملي.
- تنوع المهام المطلوبة من الطلاب لتتضمن تأمل الخبرات السابقة واسترجاعها ومقارنتها بما يعرض عليهم من معلومات.
- إتاحة الفرصة للطلاب لاتخاذ قرارات مستقبلية في ضوء ما قرءوا في المقرر للجوانب التطبيقية في المحتوى.
- عرض مشكلات واقعية مرتبطة بالمقرر ويكون حلها بتأمل وتحليل المحتوى الحالي ليمارس الطلاب التفكير التأملي والاستبصار واقتراح حلول للمشكلات.

٣-نظرية ما بعد البنائية:

النظرية بصفة عامة هيَ " مجموعة من البناءات والافتراضات المترابطة التي توضح العلاقات القائمة بين عددٍ من المتغيرات وتهدف إلى تفسير ظاهرة والتنبؤ بها. (Kerlinger,1973,p9).

وهناك عدة نظريات للتعلم ومن أحدثها نظرية ما بعد البنائية التى عرفها مروان أحمد (٢٠١٩، ٢٨) بأنها مجموعة من المبادئ والافتراضات التي تستند إلى طبيعة كل من المعرفة واكتسابها ودراستها وانتاجها وتنظيم بنائها وتوظيفها في مواقف جديدة وكذلك العمليات العقلية الفكرية مثل البحث والاستقصاء وتوليد الأسئلة والتقييم الناقد بالإضافة إلى البيئة التعليمية التي تحفز على إنتاج المعرفة"

وقد ظهرت نظرية ما بعد البنائية نتيجة الانتقادات التي وجهها الباحثون للبنائية وتفسيرها لعملية التعلم وبخاصة الباحثون فى تعليم العلوم، حيث أرادت مجموعة من العلماء تجاوز التعارض التقليدي بين العلوم الطبيعية و الاجتماعية، لأن العلوم الطبيعية تؤمن تقليديًا باكتشاف الحقائق أو الواقع ، و علماء الاجتماع يختزلون كل شيء فى المجتمع ولا يأخذون في الاعتبار الحقائق التي يمكن للفرد إدراكها بصورة ذاتية، أرادوا تجاوز هذين الموقفين المستقطبين، وإظهار أن العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية لا تضطر بالضرورة إلى الوقوف في مواجهة معارضة شديدة في ادعاءاتهم حول الواقع. (Taber,2006).

تم تطوير كثير من النماذج التعليمية البنائية عبر الخمسين عامًا الماضية أسست كلها على مبدأ أن الأفراد يمتلكون طريقة معينة للتفكير والحس العام لتنظيم التعلم واكتساب المعرفة، بصفة أساسية يتقدم نشاط على جزء من المادة والتعلم لذلك يصبح قدرة على الفعل الوجداني أو اللفظي أو الرمزي، وترتبط بوجود العمليات العقلية وهي مجموعة من العمليات الفكرية التي يسيطر عليها المتعلمون، وتسمح لهم بالتواصل مع تلك العناصر في مجموعة المراجع الخاصة بهم، وعمل الاستدلالات، وبالتالي اشتقاق المفهوم واستخدامه، و يطلق عليهم المتخصصون الثوابت العملية. (Giordan et al.,1999,p.65)

الأمر الذى جمع بين رواد ما بعد البنائية هو رغبتهم في تضمين الأشياء المادية في تفسير صنع الواقع، حيث يرون أن الواقع لا يمكن أن يوجد فقط في التفاعل الاجتماعي، وهذا هو التفاعل البشري، ربما يكون Latour الأقوى في دعوته للعودة إلى استعارة لفظة البناء، وهو يجادل بأنه عندما يقال إن شيئًا ما قد تم بناؤه، "فليس لغزا انبثق من العدم" نحن في الواقع قادرون على متابعة عمليات البناء والنظر فيها والعناصر والمواد المختلفة التي تشكل جزءًا من أعمال البناء، لن يكون من المنطقي شرح بناء عند النظر فقط في الأمور الاجتماعية و التفاعلات. (Maaike Knol ,(2011.

ويقصد بهذا أن عملية التعلم لا يمكن اقتصار تفسيرها على البنائية المعرفية التي تؤكد بناء الفرد للمفاهيم بعد اكتشافها بطريق الملاحظة والتجريب والبحث، ولا يمكن اختزالها في التعلم من المحيط الاجتماعي كما تدعى البنائية الاجتماعية لأن هناك معلومات وموضوعات في الحياة تحتاج إلى عمليات عقلية أخرى و لا يتدخل المجتمع في اكتسابها.

ومن التحولات التي أدت إلى تغير مفهوم التعلم في نظرية ما بعد البنائية:

- **من البنائية المعرفية إلى البنائية الاجتماعية:** تشير البنائية المعرفية إلى التعلم على أنه بناء معاني جديدة (معرفة) من قبل المتعلم نفسه، وتشير البنائية الاجتماعية إلى التعلم كنتيجة للمشاركة النشطة في "مجتمع" حيث يتم تكوين معاني جديدة بشكل مشترك من قبل المتعلم و "مجتمعه" والمعرفة هي نتيجة الإجماع (Gruender، 1996 ؛ Savery & Duffy، 1995).
- **من إنتاج المعرفة إلى تكوين المعرفة:** بسبب التطور في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، أصبحت كميات كبيرة من المعلومات متاحة ويمكن للعديد من الأفراد الوصول إليها في جميع أنحاء العالم، إن إنتاج المعرفة يفسح المجال لما يسمى تكوين المعرفة؛ لذا يجب على المؤسسات التعليمية تطوير الموارد البشرية المختصة اللازمة لإدارة تكوين المعرفة بشكل فعال، حيث أكدت المؤسسات التعليمية بشكل كبير على إنشاء محتوى لبرامج التعلم في الماضي، فإن تقييم المحتوى وتخزينه وإعادة استخدامه سيصبح أكثر أهمية.

- **من إدارة المعرفة إلى صنع المعنى:** التركيز يجب أن ينتقل في المستقبل من إدارة المعرفة إلى صنع المعنى، وهو الطريقة التي يختار بها البشر بين التفسيرات المتعددة الممكنة للحواس والمدخلات الأخرى في أثناء سعيهم لمطابقة الظواهر مع الواقع من أجل التصرف بطريقة تستجيب لـــلعالم من حولهم ، إن الأمر يتعلق بضمان الفعالية المعرفية في معالجة المعلومات من أجل اكتساب ميزة معرفية، هذا الاتجاه منطقي عند التفكير في الصعوبات التي تواجه الأفراد في العمل والحياة اليومية بسبب وفرة المعلومات والتفاعل الذي يتطلب تطبيق مهارات جديدة من أجل إدارة البيئة بشكل هادف.

كل هذه التحولات في النظر إلى عملية التعلم تبرز بوضوح الحاجة إلى ابتكار ممارسات ونماذج تعليمية جديدة، وجرت محاولات عديدة لبلورة استًراتيجيات تنفيذية يتبعها المعلم داخل الفصل لإكساب المتعلمين المفاهيم المهارات والاتجاهات وفق المرتكزات الأساسية للفلسفة البنائية وما بعدها، وتؤكد هذه الاستًراتيجيات على المشاركة الفكرية والعقلية للمتعلم في أنشطة التعلم بحيث يحدث تعلم ذو معنى قائم على الفهم.

وتتضمن نماذج ما بعد البنائية عدة توجهات تساعد الطلاب على البحث العميق عن المعرفة وإعادة بنائها وتشكيلها ومنها نموذج الاستقصاء التقدمي، ونموذج البحث العميق، ونموذج الإبحار المعرفي، ومن العمليات العقلية التي تركز عليها نماذج ما عبد البنائية البحث والاستقصاء والاستنتاج والاستقراء وإعادة بناء المعرفة وتوليد الأسئلة المتعددة والتقييم وحل المشكلات والتلخيص.

عرف سيد رجب محمد(٢٠١٦) نماذج ما بعد البنائية بأنها مجموعة من التوجهات والأسس التي تحكم عملية الإبحار فى المعلومات ودراستها دراسة عميقة وواسعة واكتسابها وتنظيم بنائها من خلال مهارات ذهنية تساعد الطالب الفائق على القيام بعمليات عقلية فكرية من مثل البحث والاستقصاء وتوليد الأسئلة والتقييم الناقد تحقيقاً لاكتساب المعرفة والإبحار فيها تركيزا واتساعا".

أ- نموذج التعلم التفارغى:

كان (Giordan et al.,1999) ممن انتقد البنائية في نظرتها لتعلم العلوم وناقش في عدة أبحاث أوجه النقد في تعليم الكيمياء وعارض فكرة التدخل الاجتماعي في تكوين المفاهيم، واقترح إطارًا تعليميًا، افترض فيه أن المتعلم يدير تعلمه بنفسه من خلال ربطه للمعلومات الجديدة بالسابقة فيفهم، وتعتمد عملية اكتسابه للمعلومات على ممارسته للأنشطة الذهنية التي تجعله يصل إليها بسهولة، ويتم التعلم من خلال تكامل العمليات العقلية التي تحدث داخل ذهن المتعلم، والعمليات التي تحدث داخل البيئة التعليمية؛ مما يجعل المتعلمين قادرين على بناء المعلومات وتوظيفها.

وذكرت هبة الله مختار وياسر مهدى (٢٠١٣،ص٢٢٥) أن نموذج Giordan يتضمن :

- **طرح الأسئلة:** حيث يطرح المعلم على التلاميذ مجموعة من الأسئلة تعد دافعًا لكل نشاط عقلي يقومون به.
- **ربط المعلومات الجديد بالسابقة** لكي يتمكن التلاميذ من الإجابة عن أسئلة المعلم عليهم إيجاد علاقة بين المعلومات السابقة والجديدة.
- **استخدام التلاميذ العمليات العقلية** وذلك في أثناء المشاركة في الأنشطة المختلفة.
- **توظيف المعلومات:** حيث يوظف التلاميذ المعلومات السابقة في مواقف جديدة.
- **تفسير المعلومات** حيث ينتج التلاميذ مجموعة من الفكر والرموز اللازمة للتعبير عن المعلومات وتفسيرها.

ب- نموذج الاستقصاء التقدمي:

وضعه Hakkariamen (2003) وهو عبارة عن إطار تعليمي تعلمي يهدف إلى مساعدة التلاميذ على اكتشاف المعلومات، وتنظيمها، وتحليلها، وتفسيرها، وطرح الأسئلة، والاستفسار، والاستقصاء، وحل المشكلات تعاونيًا.

ويتضمن البحث عن المعلومات وفهمها وإعداد مجموعة من الأسئلة وطرحها من قبل المعلم، وتوليد الأسئلة الفرعية حيث يقوم التلاميذ بتحويل الأسئلة التي طرحها المعلم إلى أسئلة فرعية أكثر تحديدا، ثم تكليف التلاميذ بمجموعة مهام ومناقشتها وفى النهاية يقيّم المعلم العمل.

ويمكن استخلاص الأسس الأتية لبناء النموذج المقترح:

- تدريب الطلاب على إعادة بناء المعرفة عن طريق دمج المعلومات الجديدة في بنيتهم المعرفية والتعبير عن ذلك في أفكار جديدة.
- صنع المعنى يهدف النموذج إلى تدريب الطلاب على صنع معنى لما يدرسون وتحديد أهميته ومنفعته لهم من جوانب متعددة معرفية ومهارية ووجدانية، وتحديد المشكلات التي يمكن ان يحلها المحتوى من خلال دراسته.
- طرح الأسئلة يقوم المعلم بطرح أسئلة على الطلاب ويجيبوا عنها مما يحفز فهمهم للمحتوى.
- تدريب الطلاب على توليد الأسئلة من أهم ما يجب الحرص عليها عند دراسة المحتوى ويضمن في خطوات النموذج التدريسي المقترح.

٤- التساؤل:

يعد طرح الأسئلة مكونًا حاسمًا في التدريس الفعال، حيث درست الأبحاث العلاقة بين التساؤل فى الفصول الدراسية وتحصيل الطلاب واستبقائهم للمعلومات ومستوى المشاركة، ويوفر استخدام الأسئلة فرصة للطلاب للانخراط في عملية التفكير والتعلم المثمر والاحتفاظ بالمحتوى، إذا تم ذلك بطريقة تحفز عمليات التفكير والخيال" (Smith, & Rook, 2007, p. 44) ، وطرح أسئلة رفيعة المستوى تتطلب من المتعلمين تحليل أو تصنيف أو تطبيق ما قرأوه أمر أساسى لتعلمهم، وله تأثير إيجابي على الطالب حيث يؤدى إلى زيادة المشاركة، والفضول والاهتمام والدافعية (Lundy, 2008)

تساعد عملية صياغة السؤال على تعزيز قدرة الطلاب على صياغة أسئلتهم الخاصة، بل أيضًا على وضع استراتيجية لكيفية إجابتها، وتُمكّن هذه العملية من تطوير الطلاب المتباينين، ومهارات التصنيف وتحديد الأولويات، وقدرات ما وراء المعرفة والتفكير التأملي في وقت قصير للغاية "(Rotherstein & Santana,2011,p.1،).

حلل Cotton (2013,p.13) سبع وثلاثين وثيقة بحثية حول التساؤل في الفصل ومجالات اهتمام الطالب: التحصيل العام، وتحصيل القراءة (الفهم عادة)، والدراسات

الاجتماعية، والعلوم، والرياضيات، والاستبقاء، ومستوى مشاركة الطلاب، والمستوى المعرفي لإجابات الطلاب وخلُص إلى أن التدريس الذي يتضمن طرح الأسئلة في أثناء الدروس أكثر فاعلية في تحقيق مكاسب التحصيل من التدريس الذي يتم دون طرح أسئلة على الطلاب.

وأظهرت نتائج مشروع بحث عملي تأثير طرح أسئلة مرتفعة المستوى للطلاب فى أثناء تعليم القراءة الموجهة زيادة فهم الطلاب وزيادة مشاركتهم (Remark,2015,p2) ، و راجع Davoudi & Sadaghi (2015) نتائج ٦٠ دراسة منذ عام ١٩٧٤ أجريت على الأسئلة عبر مختلف التخصصات التي تركز على تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، وتوصل إلى أن أنماط الأسئلة المختلفة تؤثر على مجالات التعلم المختلفة والقراءة والكتابة. وتم إجراء مراجعة متعمقة لأربعين دراسة أجريت بين عامي ٢٠٠٠ – ٢٠١٤ درست دور طرح الأسئلة في المجالات الأكاديمية المختلفة، ووجدوا أن التساؤل يّسر التفكير الناقد، و الكتابة، والفهم القرائي، وتعلم الموضوعات، ومهارات ما وراء المعرفية .

ووجدت Fernand (2016) أن استخدام أسلوب صياغة الأسئلة بالتزامن مع برنامج تعليمي للكتابة العملية أثر إيجابًا على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في الكتابة.

ويمكن استخلاص الأسس الأتية لبناء النموذج:

- ضرورة أن يتضمن هذا النموذج المقترح طرح أنواع من الأسئلة.
- أن يحتوى النموذج أسئلة تحفز على فهم المحتوى وتتناول مكوناته من مفاهيم وتعميمات وحقائق.
- يطرح المعلم أسئلة تأملية تتطلب منهم مراجعة معتقداتهم وممارساتهم ومعرفتهم السابقة.
- أسئلة تسهم الإجابة عنها في اتخاذ قرار حول كيفية تطبيق المعلومات الواردة فيه، وفى أي سياق يمكن تطبيقها.

٥- نماذج التدريس:

عرّف Metzler(2000,p12) نماذج التدريس بأنها "خطة شاملة ومتماسكة للتدريس تتضمن أساسًا نظريًا، وبيانات عن نتائج التعلم المقصودة، وخبرة معرفة محتوى المعلم،

وأنشطة التعلم المتسلسلة المناسبة للتطور، وتوقعات المعلم والطالب السلوكيات وبنية المهمة، وتقييم نتائج التعلم وطرق التحقق من التنفيذ الأمين للنموذج نفسه.

كما عُرف أيضًا على أنه "تصميم تعليمي يصف عملية تحديد مواقف بيئية معينة وإنتاجها يؤدي إلى تفاعل الطلاب بطريقة تحدث تغييرًا معيناً في سلوكهم" (Yogeshkumar,2013.p.125)

وهناك أنواع مختلفة من نماذج التدريس، ومنها: نماذج معالجة المعلومات، والتفاعل الاجتماعي، والتنمية الشخصية، وتعديل السلوك. وتعد النماذج أدوات مفيدة لفهم أفضل لعمليات تعلم الطلاب، وللمعلمين أنفسهم، كما يمكن أن توفر نقطة انطلاق للبدء في تطوير الخبرات التعليمية.

حاول الباحثون تجميع نماذج للفصل أو المدرسة تصف عملية التعليم والتعلم، وتهدف إلى فهم المتغيرات المرتبطة بالتعلم المدرسي خاصةً إذا تم قياسها بالنتائج في اختبارات المهارات الأساسية، ويحدد كل نموذج العوامل الهامة المتعلقة بالتعلم ويساهم بمعلومات مهمة في الإجابة عن السؤال "لماذا يتعلم بعض الطلاب أكثر من غيرهم؟"

ويلخص Yogeshkumar (2013,p129) مزايا نموذج التدريس فى: أنه مفيد في تطوير قوة خيال الطلاب،وتطوير قدرتهم على التفكير، ويساعدهم فى تحليل التعلم بشكل منهجي، فهو يحافظ على مشاركة الطلاب بفاعلية في نشاط الفصول، مما يجعلهم مراقبين جيدين.

خصائص نموذج التدريس الجيد:

١- تحديد نواتج التعلم: نماذج التدريس تحدد ما يجب على التلميذ أداؤه بعد إكمال تتابع تعليمي.

٢- تحديد الظروف البيئية التى يستجيب لها التلميذ ويُلاحظ فيها.

٣- تحديد معايير الأداء التى يجب أن يتوقع أداء التلميذ خلاله.

٤- تحديد العملية: يحدد نموذج التدريس الآلية التى تقدم لتفاعل المتعلم مع البيئة.

٥- تحديد الإجراءات العلمية: يقوم النموذج على إجراء نظامي لتعديل سلوك المتعلم.

حادى عشر - بناء النموذج المقترح أسسه ومكوناته :

١ - تحديد أهداف النموذج المقترح:

يهدف النموذج المقترح القائم على نظرية ما بعد البنائية إلى تنمية مهارات الكتابة والتفكير التأملي والتحصيل لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية، وتم تحديد مهارات الكتابة والتفكير التأملي فيما يلى:

أ- قائمة مهارات الكتابة:

تم اشتقاق مهارات الكتابة من خلال مراجعة ما أمكن من البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الكتابة ومهاراتها، وتحليل محتواها، ووضع ما أسفرت عنه من مكونات في قائمة، وشملت القائمة خمسة مكونات، وهي: بنية المقال، والمحتوى، والشكل، والنظافة، ووضعت القائمة المبدئية في صورة استبانة مقسمة الى أربعة محاور الأول المجال ثم الثانى للمهارات الفرعية والثالث لرأى المحكم (لازمة وغير لازمة) والرابع لرأى المحكم تنتمى ولا تنتمى والخامس للتعديلات، ثم عرضت الاستبانة **على نخبة من أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية (انظر ملحق٢ أسماء المحكمين ووظائفهم) لاستفتائهم مدى لزوم تلك المهارات للطالبات المعلمات وصحة انتماء ما ورد فيها للمهارات الأساسية، وأوصى المحكمون بنقل مهارة** يكتب جملا تخلو من الأخطاء الإملائية من مهارات الشكل إلى مهارات اللغة الأسلوب ، وكذلك مهارة "يكتب جملا تخلو من الأخطاء النحوية" من مهارات المحتوى إلى مهارات الأسلوب، **وبإجراء** ما أوصى به المحكمون تم التوصل إلى القائمة النهائية وتكونت من أربعة مكونات يندرج تحت كل منها عدد من المهارات يوضحها جدول(٢) الآتي:

جدول (٢)

أولا-	**مهارات بنية الموضوع وتضم:**
	التنظيم: يضع استراتيجية تنظيم منطقية لفقرات الموضوع.
	المقدمة: يستهل الموضوع بمقدمه مشوقة وتحتوي على الموضوع الرئيسي وتقدم نظرة عامة عنه.
	تدفق الأفكار: يعبر عن الفكرة بوضوح ويكتب الأفكار في ترتيب ييسر تتبعها بسهولة.
	الانتقالات: الانتقالات بين الأفكار وبعضها وبين الفقرات وبعضها ميسرة.
	الخاتمة: يكتب خاتمة قوية تلخص الموضوع بوضوح مع تأكيد النقاط الأساسية.
ثانيًا-مهارات المحتوى وتضم المهارات الفرعية الآتية:	
	صحة المعلومات: يكتب معلومات صحيحة.
	وضوح الهدف: يدعم الموضوع بالمعلومات والأفكار التي تظهر فهمه الكامل لما يكتب.
	استخدام الأمثلة: يسوق أمثلة وأدلة متنوعة لتدعيم الأفكار ويوضح علاقتها بالمعلومات.
ثالثًا-مهارات اللغة (الأسلوب وتشتمل على المهارات الآتية:	
	استخدام الكلمات: يستخدم كلمات مناسبة للسياق ودقيقة وواضحة.
	بنية الجمل: يكتب جملًا صحيحة فى تركيبها، وبنية متنوعة الطول.
	الأخطاء الإملائية: يكتب جملا تخلو من الأخطاء الإملائية.
	الأخطاء النحوية: يكتب جملا تخلو من الأخطاء النحوية.
رابعًا – مهارات الشكل: وتتضمن مهارات ثلاث، وهي:	
	يكتب بخط واضح ومقروء مراعيًا موقع الحرف بالنسبة للسطر.
	يستخدم علامات الترقيم بدقة.
	يراعى نظافة الورقة.

وبالتوصل إلى قائمة مهارات الكتابة تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

ب- قائمة مستويات التفكير التأملي:

اعتمد البحث الحالي على مستويات التفكير التأملي التي وضعها Kember et al., 2000 وتضمنت:

أ. **العمل الاعتيادي:** ويشير إلى كل ما تعلمه الفرد سابقا من خلال الاستخدام المتكرر وأصبح نشاطًا ينفذ تلقائيًا.

ب. **الفهم:** هو توظيف المعارف القائمة دون محاولة لتقييمها، فيبغى التعلم ضمن خطط المعنى الموجود مسبقا، ويوصف بأنه عملية معرفية، ويتضمن هذا

المستوى إدراك المفاهيم واستيعابها دون التأمل في دلالتها أو معانيها في الشخص أو ممارسات الموقف.

ج. **التأمل:** ويشير إلى جميع الأنشطة الانفعالية والعقلية التي يشترك فيها الأفراد بهدف استكشاف خبراتهم والتعمق فيها وصولا إلى تقديرات وفهم جديد، و النظرة النشطة لأي معتقد أو أي شكل من المعرفة في ضوء الأسس المعتمدة والاستنتاجات اللاحقة حولها، وينطوي التأمل على نقد الافتراضات حول المحتوى أو عملية حل المشكلات.

د. **التأمل الناقد:** ويمثل هذا المستوى أعلى مستويات التفكير التأملي وينطوي على تحويلات جوهرية في وجهات النظر، ويتحقق عندما يصبح الفرد قادرا على تبرير وجهات منظرة وأفكاره وإجراءاته لا يظهر بشكل متكرر مثل الفهم أو التأمل فهو عملية تحليل وإعادة النظر في الخبرات ضمن سياق واسع من القضايا، ويتضمن عمق واتساع المعاني وطرح أسئلة حولها ووضع الأفكار الجديدة ضمن الممارسة العملية.

- **التحصيل:**

أولى الباحثون اهتمامًا كبيرًا للتحصيل الدراسي باعتباره مؤشرًا موضوعيًا على مدى تقدم الطالب في اكتسابه للمعارف المختلفة وكذا على مدى قدرته على استرجاعها في الوقت المناسب في أثناء الامتحانات، و قُدمت مجموعة من التعاريف المختلفة للتحصيل فعرّف عبد الكريم(2001) التحصيل الدراسي بأنه" المعلومات والمهارات التي يكتسبها الطالب وتنمو لديه خلال تعلمه للموضوعات الدراسية المقررة، ويقاس التحصيل بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في اختبارات التحصيل أو التي يضعها المعلم أو كليهما، وعرفه حسن شحاته وزينب النجار (٢٠٠٣، ٨٩) بأنه " كل ما يكتسبه التلاميذ من معارف ومهارات واتجاهات وميول وقيم وأساليب تفكير وقدرات على حل المشكلات نتيجة لدراسة ما هو مقرر عليهم في الكتب المدرسية ويمكن قياسه بالاختبارات التي يعدها المعلمون، كما عرفه الشايب خالد (٢٠١٧، ٣٣) بأنه مقدار ما اكتسبه المتعلم من المعارف والخبرات والمهارات المقترحة في المنهاج الدراسي، ويتم قياسها باستخدام اختبارات التحصيل.

وتتفق التعاريف السابقة على مكونات التحصيل من حقائق ومعلومات وعلى وسيلة قياس مقدار التحصيل وهي الاختبارات التحصيلية، ويقصد به في البحث الحالي: مجموع المفاهيم والحقائق والتعميمات والمبادئ والمهارات التي يحصل عليها الطالب من خلال دراسته لمقرر اتجاهات حديثة في استراتيجيات التدريس ويقاس بالاختبار التحصيلي المعد لذلك.

- **أهمية التحصيل:**

للتحصيل الدراسي أهمية كبيرة بالنسبة للطالب مما ينعكس على المجتمع وتتجلى أهميته في أنه يساعد في الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصله التلاميذ بطريقة مباشرة في محتوى المادة الدراسية، ويشبع الحاجات النفسية التي يسعى إليها المتعلمون، و تكمن أهميته في التنبؤ بأهم الموضوعات والمشكلات التي توجد في ميدان التربية والتعليم وعلم النفس(محمد جاسم، ٢٠٠٩).

وللطالب المعلم يحتاج إلى معرفة مفاهيم تربوية وتدريسية متعددة، وحقائق عن إستراتيجيات التدريس المختلفة، حتى يستطيع فهم سياق عملية التدريس والقيام بما هو مطلوب منه في الفصل من تهيئة وإدارة للصف وتخطيط للدرس، وتنفيذ وتقويم.

التحصيل الدراسي بمثابة المرحلة التي يستطيع من خلالها الطالب المعلم أن يصنع قراراته حول ما يدرس وكيف يدرسه، وكيف يقيم أداء الطلاب، فكلما كان تحصيله مرتفعا فإنه سيوثر في مهارته وبالتالي يقود تلاميذه نحو الأفضل ويساعدهم على التفاعل مع المادة الدراسية والمدرسة والبيئة من حولهم.

ولذا يهدف النموذج التدريسي الحالي إلى تنمية التحصيل لدى الطالبة المعلمة.

٢- <u>تحديد أسس النموذج المقترح:</u>

استخلصت الباحثة الأسس التي يقوم عليها النموذج المقترح: من خلال ما تم تناوله في الإطار النظري للبحث، وهى كالآتي:

- ضرورة أن يتضمن النموذج المقترح طرح القائم بالتدريس أنواعًا متعددة من الأسئلة.
- أن يحتوي النموذج أسئلة تحفز على فهم المحتوى وتتناول مكوناته من مفاهيم وتعميمات وحقائق.

- يطرح المعلم أسئلة تأملية تتطلب منهم مراجعة معتقداتهم وممارساتهم ومعرفتهم السابقة.
- أسئلة تسهم الإجابة عنها في اتخاذ قرار حول كيفية تطبيق المعلومات الواردة فيه، وفى أي سياق يمكن تطبيقها.
- التركيز على مستوى الفهم والتحليل كمهارات فرعية للتفكير التأملي.
- تنوع المهام المطلوبة من الطلاب لتتضمن تأمل الخبرات السابقة واسترجاعها ومقارنتها بما يعرض عليهم من معلومات.
- إتاحة الفرصة للطلاب لاتخاذ قرارات مستقبلية في ضوء ما قرءوا في المقرر للجوانب التطبيقية في المحتوى.
- عرض مشكلات واقعية مرتبطة بالمقرر ويكون حلها بتأمل وتحليل المحتوى الحالي ليمارس الطلاب التفكير التأملي والاستبصار واقتراح حلول للمشكلات.
- ضرورة العناية بمهارات المضمون والأسلوب والشكل في الكتابة.
- ربط مهام الكتابة مع محتوى المادة الدراسية.
- جمع المهام الكتابية للمقرر في سجل منظم يرجع إليه المتعلم في فهمه للمعلومات.
- تقييم التكليفات الكتابية للمقرر وفق مؤشرات لمهارات الكتابة الخاصة بالمضمون وصحته ودقته، والأسلوب وصحته اللغوية والشكل وبهذا يتم التركيز على مهارات الكتابة واكتساب المحتوى التعليمى.
- ضرورة تدريب الطلاب على التساؤل وتوليد الأسئلة.
- يؤسس النموذج على ربط المعلومات المقدمة للطلاب بمعلوماتهم السابقة.
- تتضمن مراحل النموذج توظيف المعلومات التي يتم دراستها في مواقف جديدة.
- تتضمن مراحل النموذج ضرورة تفسير الطلاب للمعلومات من وجهة نظرهم فيكتبون شرحا لما قرأوا .
- تكليف الطلاب بمجموعة مهام مثل توليد الأسئلة والتلخيص واقتراح التطبيقات.
- معرفة المعلم القبلية تعد شرطاً أساسياً لبناء المعنى.
- تقويم المعاني التي تم التوصل إليها.
- تحديد أهمية هذه المعلومات في تغيير الاعتقادات السابقة والمعلومات هل هي متوافقة معها أم متعارضة، هل لها أهمية ومغزى في تعلمه.

٣- **تحديد خطوات النموذج التدريسي المقترح:**

SYNTAX: يشير هذا المصطلح أو النموذج التدريجي إلى وصف إجراءات النموذج، ويتضمن وصفًا لعملية التدريس وهدفها، و يشير أيضًا إلى بعض أنشطة تعلم المبادئ المستخدمة لتحقيق الأهداف.

- **مراحله:** يتكون النموذج من أربع مراحل هي القراءة والتساؤل والتلخيص فيما يلي توضيحها:

أ- المرحلة الاولى : مرحلة ما قبل القراءة:

- **التهيئة:** في هذه المرحلة يقوم المعلم بإثارة انتباه الطلاب لدراسة المحتوى المحدد، وتعريفهم بأدوارهم وكيفية القراءة وأنواع الأسئلة التي عليهم الإجابة عنها، والتي عليهم توليدها، مع نمذجة الأداء.

ب- المرحلة الثانية: مرحلة القراءة:

- يقرأ الطلاب الفصل أو الموضوع قراءة صامتة بصورة فردية في غضون من ٥ – ١٠ دقائق وفقًا لطول المادة، ودرجة صعوبتها، ويتحرك المعلم بين الصفوف لملاحظة جدية القراءة، وتقرأ بعض الأجزاء قراءة جهرية.
- يمكن للمعلم إرسال الجزء المقرر للدراسة للطلاب عبر الإنترنت للقراءة في المنزل وتتم المناقشة وبقية الخطوات في الفصل.
- في أثناء القراءة يتم توجيه الطلاب إلى تحديد المصطلحات الجديدة والغامضة.

ج- المرحلة الثالثة: التساؤل:

أ- أسال: يدون الطلاب المصطلحات الصعبة والمفاهيم الجديدة.

ب-لماذا أدرس هذا؟

ج-ما أهمية ما أدرسه في معلوماتي؟

د-كيف ستفيدنى في اعتقاداتي عن .....

ه-كيف ستفيدنى في مهاراتي: تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس.

في هذه الخطوة يطرح المعلم سؤالا على كل طالب ويعطيه وقتًا في التفكير؛ ليجيب بما يوافق تفكيره الخاص ومعلوماته السابقة عن الموضوع، ما أهمية الموضوع بالنسبة له هل زادته معلومة أو صححت معلومة سابقة ويحددها، هل وافق اعتقاد سابق له ودعمه أو العكس، وهنا يتقبل المعلم اختلاف الإجابات.

يملأ الطالب ورقة عمل رقم(١) تحتوي الآتي:

كنت أعتقد أن .....ولكنى عرفت الآن أن.....

كنت اعرف ..... ولكنى الآن فهمت معنى.....

و- **كيف سأطبق هذا؟** تحديد كيفية تطبيق هذه المعلومات في الواقع

تفيد هذه الخطوة في وضع تصور لدى الطلاب عن إمكانية تطبيق ما تدرسه وعلى المعلم أن ينمذج الأداء في أول مرة بأن هذه المعلومات يمكن تطبيقها من أول خطوة في التخطيط للدرس إلى تقويم الدرس. في تخطيط الدرس: صياغة الأهداف في استخدام الوسائل، في اختيار الأنشطة، وفي تنفيذ الدرس (في إدارة الصف، معاملة الطلاب، والشرح والتوضيح، وطرح الأسئلة، وتقويم الدرس في صياغة الأسئلة، وأدوات التقويم) يملأ الطالب ورقة عمل رقم(٢) تحتوي مجالات تطبيق المعلومات التي درسها.

د- المرحلة الرابعة تلخيص المقروء وإعادة صياغته:

تأتى المرحلة الرابعة والأخيرة وهى تلخيص المقروء وإعادة صياغته بأسلوب الطالب الخاص بها، على أن يتم التنبيه إلى كتابة العناوين الفرعية واستيفاء ما ورد تحتها من معلومات وتفاصيل بلغتها الخاصة. ويكلف المعلم الطلاب برسم خريطة مفاهيم للجزء المقروء، مع التنبيه على الطلاب بأن تكون الخريطة المجمعة للمقرر متكاملة ويتم ملئها في كل محاضرة بما تم دراسته من أجزاء.

- يملأ الطالب ورقة عمل رقم(٣) تحتوي ملخصًا لما تم دراسته على أن يتضمن: العناوين الفرعية، والمفاهيم الأساسية، الحقائق التي تم تعلمها مصاغة بأسلوبه الخاص.
- يرسم الطالب ورقة عمل(٤) خريطة مفاهيم للجزء المدروس وتكملة خريطة عامة للمقرر.

٤- **<u>تحديد النظام الاجتماعي:</u>** يشير النظام الاجتماعي إلى أدوار الطالب والمعلم، والعلاقات بينهما، وقواعد السلوك الشخصي المشترك بينهم، وفى هذا النموذج هي كما يلي:

جدول(٣) أدوار المعلم والمتعلم في النموذج المقترح

م	أدوار الطالب:	أدوار المعلم:
١.	يقرأ النص.	يقدم نموذجًا للأداء يوضح للطالب الخطوة وعمليات التفكير المطلوب.
٢.	يطلب التوضيح.	يقترح تطبيقات من عنده.
٣.	يلخص النص بأسلوبه.	يقدم الدعم المتناقص.
٤.	يربط بين معلوماته السابقة والمعلومات التى يطرحها النص.	شرح المفاهيم الجديدة والغامضة.
٥.	يصحح أفكاره ويراجع اعتقاداته.	تزويد المتعلمين بالمشكلات أو مواقف حقيقية لتطبيق المعلومات والأفكار الجديدة التي توصلوا إليها.
٦.	يقترح تطبيقات لما يقرأ.	التخطيط للأسئلة التي ترتبط بخبرات التعلم وتشعره بالحاجة إلى الاهتمام والمشاركة لإيجاد الحلول لهذه الأسئلة.
٧.	يطرح أسئلة.	عمل جلسات للحوار مع الطلاب بهدف إحلال المفاهيم العلمية الصحيحة محل المفاهيم اليومية الخاطئة.
٨.		توجيه المتعلمين لتصحيح الأخطاء بأنفسهم والتوصل إلى الإجابات الصحيحة.

٥- نظام الدعم:

يشمل نظام الدعم جميع الموارد الممكنة بما في ذلك الأفكار والأنشطة مثل: العمل الجماعي، والعمل في ثنائيات، والعمل الفردي وما إلى ذلك، والمواد مثل: أوراق العمل، وبطاقات الدور، وموارد الانترنت.

أ- **أوراق العمل:** يتطلب تنفيذ النموذج استيفاء خمسة أنماط من أوراق العمل:

- أسئلة.
- إجابات عن أسئلة كنت أعتقد كنت أعرف.
- تلخيص.
- خرائط المفاهيم.
- مهام تنفيذية.

ب- مواقع الإنترنت:

- صفحات المحتوى: يمكن توجيه الطلاب إلى صفحات المحتوى المراد دراسته إن لم يتوفر كتاب ورقى بين أيديهم.
- مدونة تحتوي المعلومات: يسجل عليها المعلم المحتوى، ويعرض عليها بعض الطلاب إجاباتهم عن الأسئلة ليطلع عليها زملائهم فيحاكون طريقة التفكير والإجابة.
- البريد الإلكتروني: يمكن إرسال الصفحات عبر البريد الإلكتروني للطلاب، ويمكن إرسال أوراق العمل إلى المعلم إذا لم يشأ الطالب أن يعرضها أمام زملائه.

٦- نظام التقويم:

تقويم النموذج التدريسي من خلال ثلاثة اختبارات، وهي: اختبار مهارات الكتابة، واستبانة التفكير التأملي، واختبار التحصيل، وفيما يلي خطوات إعداد كل منها:

أولًا- اختبار الكتابة: تم إعداد الاختبار وفق الخطوات الاتية:

أ- **تحديد هدف الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس مهارات الكتابة لدى الطالبات المعلمات.

ب- **تحديد مصادر بناء الاختبار:** بُنى الاختبار في ضوء قائمة مهارات الكتابة التي تم التوصل إليها.

ج- **وضع تعليمات الاختبار** :وضعت عددًا من التعليمات كما يلي:

- توضيح الهدف من الاختبار.
- الحرص على اتباع نظام الفقرات في أثناء الكتابة.
- الحرص على وضوح الخط مع مراعاة الصحة اللغوية.
- الالتزام بالزمن المحدد.
- ضرورة تسجيل الطالبة بياناتها الشخصية في المكان المخصص لذلك.

د- **وصف الاختبار:** يطلب إلى الطلاب كتابة مقال حول موضوع من موضوعات التعلم.

ه- **إعداد مؤشرات التقدير لتصحيح الاختبار:** يتم تقييم كتابة الطالبة وفق مقياس متدرج يتكون من خمسة أبعاد، وهي:

- **بنية المقال:** وتشمل: التنظيم، والمقدمة، وتدفق الأفكار، والانتقالات، والخاتمة.
- **المحتوى المعلومات:** وتشمل: صحة المعلومات، ووضوح الهدف، واستخدام الأمثلة
- **اللغة والأسلوب:** ويشمل: استخدام الكلمات، وبنية الجمل، وأخطاء الإملاء، وأخطاء القواعد، وأخطاء الترقيم
- **الشكل** ويقيم مراعاة موقع الحرف بالنسبة للسطر.
- **النظافة** ويقيم نظافة الكتابة وفق ٥ مستويات.

لكل مهارة منها ٥ بنود تصف السلوك الذي يجب على الطالب القيام به. باستخدام مؤشرات تقدير مجموع درجاتها ٧٥ درجة.

و- ضبط الاختبار: تم ضبط الاختبار من خلال:

١- **صدق الاختبار:** تحقق للاختبار الصدق لأنه تم إعداده وفق قائمة المهارات، كما تم عرضه على مجموعة من المحكمين وطلب إليهم إبداء الرأي في مناسبته لقياس مهارات الكتابة، ومناسبة مؤشرات التقدير المتدرجة، وأفادوا بمناسبتها.

٢- **ثبات الاختبار:** تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار ويقاس الثبات إحصائيا بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها الأفراد في المرة الأولى وبين نتائج الاختبار في المرة الثانية، وعددهن ١٠ طالبات من غير مجموعة البحث ويوضح جدول(٤)

جدول (٤) معامل ثبات اختبار الكتابة

عدد أفراد العينة الاستطلاعية	معامل الارتباط	معامل الثبات	مستوى الدلالة
١٠	٠.٦٦	٠.٧٩	مناسب

وبالنظر إلى المعاملات السابقة نجد أنها مناسبة؛ حيث إن معامل ثبات الاختبار يساوي (٠.٧٩) وهو مرتفع إلى حد كبير؛ ولذا يمكن استخدام الاختبار كأداة لقياس مهارات الكتابة. (ملحق٤ اختبار مهارات الكتابة ومؤشرات التقدير المتدرجة لتصحيحه)

ثانيًا–استبانة التفكير التأملي:

وضع Kember et al (2000) **استبانة التفكير التأملي، وذكر أنه** لا يمكن استخدامها إلا في المقررات التي تتطلب كتابة دورية، و تحتوي على ١٦ فقرة موزعة على أربعة مستويات هي:

جدول (٥) مستويات التأمل وأرقام العبارات التي تقيسها

م	مستوى التأمل	أرقام العبارات في المقياس
١	العمل الاعتيادي	١، ٥، ٩، ١٣
٢	الفهم	٢، ٦، ١٠، ١٤
٣	التأمل	٣، ٧، ١١، ١٥
٤	التأمل الناقد	٤، ٨، ١٢، ١٦

لكل فقرة مستوى ٤ فقرات على سلم استجابة خماسي: موافق تمامًا (١)، موافق (٢) وغير متأكد (٣)، ومعارض(٤)، ومعارض بشدة(٥)، تم تقنينها على طلاب الجامعة في هونج كونج عام ٢٠٠٠ على عينة من ٣٠٣ طالبًا بالجامعة، وتراوحت معاملات ألفا كرونباخ بين ٠.٦٢، ٠.٧٦، وقننه Like Evin & GÜLŞAH (2013,944) على طلاب الجامعة بتركيا ووجد أن معامل الفا كرونباخ للمقياس ككل ٠.٨٨ ، و بين المقاييس الفرعية ٠.٦١ إلى ٠.٧٨

وفى البحث الحالي تم تطبيق الاستبانة على ٣٠ طالبة من غير مجموعة البحث، وحساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وبلغت ٠.٧٥ ، وهذا يكفى لأغراض البحث.(ملحق ٥ استبانة التفكير التأملي)

ثالثًا–إعداد الاختبار التحصيلي:

أ- **تحديد هدف الاختبار:** يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس مستوى معرفة الطالبات المعلمات –مجموعة البحث–للحقائق، والمفاهيم، والتعميمات المتضمنة فى المحتوي المعرفي لمقرر اتجاهات حديثة في استراتيجيات التدريس المقرر على طالبات المستوى السابع بكلية التربية.

ب–**تحديد المستويات المعرفية التي يقيسها الاختبار:** يقيس الاختبار المستويات الستة فى المجال المعرفي طبقًا لتصنيف بلوم " Bloom Taxonomy " للأهداف

المعرفية وهي: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم المتضمنة بالمقرر.

ج- إعداد بنود الاختبار: وتشمل:

بعد الاطلاع على بعض المراجع والدراسات التى تناولت أساليب التقويم والشروط الواجب مراعاتها عند بناء الاختبارات التحصيلية، أثرت الباحثة أن يحتوى الاختبار على أربعة أنواع من الأسئلة لتلائم طبيعة المقرر، ولذا وضعت أسئلة من نوع الاختيار ويرجع اختيار هذا النمط إلى ما يتميز به من مميزات فهو أكثر الأسئلة الموضوعية صدقاً وثباتاً، ويغطى أكبر كمية من مكونات المحتوى، من متعدد وأسئلة الصواب والخطأ، كما اشتمل الاختبار على أسئلة ذات الإجابة المنشأة التى تتطلب من الطالبة المعلمة أن تسجل إجابتها كتابة، وقد روعي فيها الآتي:

- صياغة المفردات الاختبارية بأسلوب واضح، وبسيط، وبلغة سليمة.
- تجنب أي مؤشرات للإجابات الصحيحة.
- عدم اعتماد إجابة إحدى المفردات على إجابة مفردة أخرى.

د- صياغة تعليمات الاختبار: لتعليمات الاختبار أهمية فى توضيح الغرض الأساسي من الاختبار وطريقة التعامل معه، وتم وضع مجموعة من التعليمات التى يجب على الطالب اتباعها قبل الإجابة عن مفردات الاختبار منها، تحديد الهدف من الاختبار مع شرح فكرته، وتوضيح عدد مفردات الاختبار، وتحديد طريقة الإجابة عن بنود الاختبار.

ه- نظام تقدير الدرجات وطريقة تصحيح الاختبار: يتم تصحيح الأسئلة التى تتطلب اختيار إجابة واحدة من عدة اختيارات أو وضع علامة صح أو خطأ بأن تعطى كل إجابة صحيحة درجة واحدة، وكل إجـــابة خاطئة أو متروكة صفراً، وبالنسبة للأسئلة التى تعتمد على الاستجابات المنشأة فإن التصحيح يتم وفقاً لقواعد التقدير المتدرجة، وهى شكل خاص من المحكات يصف النقاط المطلوب تقديرها، وتفيد فى وصف الأداء الجيد.

و- مواصفات الاختبار التحصيلي: تم تحديد مواصفات الاختبار التحصيلي الحالي من خلال تحليل موضوعات المقرر وروعي فيها أن يكون هناك تناسب بين المستويات المعرفية الستة التى يقيسها الاختبار، و أن يتضمن الاختبار كافة موضوعات المقررة مع مراعاة الأوزان النسبية لأهداف كل موضوع، و بلغ عدد مفردات الاختبار (٤٢) سؤالاً موزعة فى ثلاثة أجزاء، وهى:

- أسئلة الاختيار من متعدد وعددها ١٥ سؤالا.
- أسئلة الصواب والخطأ وعددها ١٠ أسئلة.
- أسئلة الاستجابة المنشأة: ١٧ سؤالًا

ويوضح جدول (٦) الاتي مواصفات الاختبار التحصيلي:

جدول (٦) مواصفات اختبار التحصيل

المستويات المعرفية / الموضوع	المستويات المعرفية						الوزن النسبي	عدد الأسئلة
	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم		
الأول التدريس لتنمية التفكير (العلمي والناقد)	١١	١٥	٣٠		٤٢		%٩	٤
الثاني التدريس لتنمية التفكير الابداعى و ماوراء المعرفة	٢٣		٢١	٣٥			٧.١	٣
الثالث التدريس البنائي مبادئ	٢-	١٧-١٦	٣١	٣٧			١١.٩	٥
الرابع التدريس البنائي استراتيجيات	٦-١٣-١٤	٩	٣٤				١١.٩	٥
الخامس التدريس المتمايز	٤-٢٠	١٢		٢٧	٣٩		١١.٩	٥
السادس التدريس التبادلي	١٨	٣			٤١	٢٩	%٩	٤
السابع التدريس التأملي	٥-١٩	٧-٢٥		٤٠	٢٨		%١٤.٢	٦
الثامن التدريس باستخدام الكمبيوتر	١-٢٤	٨- ١٠		٣٣	٢٦	٣٨	%١٦.٦	٧
التاسع التعلم السريع	٢٢			٣٦		٣٢	٧.١	٣
الوزن النسبي للأهداف	%٣٣.٣	%٢٣.٨	%٩.٥	١٤.٢	%١١.٩	%٧.١	%١٠٠	٤٢

ز- ضبط الاختبار:

عُرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس؛ للتأكد من صلاحية الاختبار، الذين أبدوا بدورهم بعض الملاحظات، مثل: تعديل بعض البدائل حيث إنها يمكن أن تكون إجابات محتملة، و روعي ذلك في الصورة النهائية، وبعد إجراء التعديلات، أصبحت بنود الاختبار (٤٢) بنداً، وتحقق للاختبار صدق المحكمين وأصبح جاهزاً للتطبيق في التجربة الاستطلاعية، تم تطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية من الطالبات وعددها (٣٣) طالبة، و**حساب معامل ثبات الاختبار** باستخدام طريقة التجزئة النصفية (Split–half) من خلال حساب معامل ارتباط بنود الاختبار ببعضها باعتبار أن درجات الأسئلة الفردية هي أحد نصفي الاختبار، ودرجات الأسئلة الزوجية هي النصف الثاني من الاختبار، حساب معامل الارتباط للدرجات الخام بالطريقة العامة وذلك بتطبيق معادلة معاملات الارتباط لبيرسون (Person)، وباستخدام برنامج الـــ spss الإحصائي، جاءت النتائج كما بالجدول:

جدول(٧) معامل ثبات الاختبار التحصيلي

م	الاختبار	ن	معامل الثبات	مستوى الدلالة
١	اختبار التحصيل	٣٣	٠.٦١	دالة عند ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن الاختبار التحصيلي يتمتع بمستوي معقول من الثبات، ويمكن استخدامه في قياس مستوي تحصيل طالبات كلية التربية مجموعة البحث؛ مما يمكّن الباحثة من استخدامه كأداة للقياس.

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة اختبار التحصيل:** حُسبت معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار؛ وذلك لإعادة ترتيب الأسئلة ترتيبا تنازلياً، وتراوحت معاملات السهولة لأسئلة الاختبار بين (٠,٣٣- ٠,٥٥) في حين انحصرت معاملات الصعوبة بين (٠,٤٩-٠,٧٢) وبهذا تعد أسئلة الاختبار متفاوتة فى نسبة السهولة والصعوبة؛ وذلك لمراعاة الفروق الفردية بين الطالبات وهى قيم مناسبة لمعاملات سهولة وصعوبة فقرات الاختبار.

- **حساب معاملات التمييز:** تم حساب معاملات تمييز بنود الاختبار باستخدام معادلة جونسون (Johnson formula) و حُسبت معاملات تمييز جميع بنود الاختبار من خلال ترتيب درجات الطالبات فى الاختبار ترتيباً تنازلياً، و اختيار نسبة (٢٧%) العليا من درجات الطالبات، و٢٧% الدنيا من درجات الطالبات وكانت نسبة (٢٧%) من المجموعة تمثل (٨) طالبات، وباستخدام معادلة التمييز تم إيجاد معاملات تمييز مفردات الاختبار التى انحصرت بين (٠,٢٤-٠,٨٣) وهذا يدل على أن مفردات الاختبار كلها مميزة.
- **حساب زمن تطبيق الاختبار:** تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار عن طريق حساب الزمن الذي استغرقته كل طالبة من أفراد العينة الاستطلاعية فى الإجابة عن أسئلة الاختبار، ومن ثم حساب متوسط الزمن، وكان المتوسط ١٠٠ دقيقة، ومن خلال ما سبق من إجراءات أصبح الاختبار صالحًا للتطبيق (ملحق ٦ الاختبار التحصيلي)

وبهذه الخطوات تم بناء النموذج التدريسي أسسه ومكوناته، والإجابة عن السؤالين الثانى والثالث من أسئلة البحث.

ثانى عشر-تطبيق النموذج التدريسي القائم على نظرية ما بعد البنائية:

١- التصميم التجريبي المستخدم:

اعتمد البحث على تصميم تجريبي ذي المجموعتين (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة)، واختيرت مجموعة البحث من طالبات المستوى السابع بكلية التربية بالمجمعة للعام الجامعي ١٤٣٨-١٤٣٩، في الفصل الدراسي الثانى، شعبة عدد طالباتها (٤٠) طالبة تم اعتبارها مجموعة ضابطة تدرس مقرر "اتجاهات حديثة في استراتيجيات التدريس" بطريقة المحاضرة والعروض التقديمية تقوم بالتدريس لها زميلة بالقسم تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، أما الشعبيتين الأخريان ومجموع طالباتهما ٧٧ طالبة تم تحديدهما كمجموعة تجريبية تدرس لهن الباحثة المقرر نفسه.

شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

٢- التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تم تطبيق اختبار مهارات الكتابة واستمارة التفكير التأملي تطبيقًا قبليًا يوم الإثنين الموافق ٥ -جمادى الأول -١٤٣٩، في أول محاضرة تمهيدية بالفصل الدراسي الثانى على طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية تطبيقًا قبليًا ورصد النتائج في جداول خاصة بذلك.

٣- التدريس بالنموذج المقترح القائم على نظرية ما بعد البنائية:

استغرق تطبيق النموذج التدريسي عشرة أسابيع بواقع محاضرة لمدة ساعتين أسبوعيًا، خلال الفترة من يوم الإثنين الموافق١٤٣٩/٥/١٢ وحتى يوم الإثنين الموافق ١٦/ ٧/ ١٤٣٩ مع شعبتي المجموعة التجريبية.

٤- التطبيق البعدى لأدوات البحث:

تم تطبيق اختبار مهارات الكتابة واستمارة التفكير التأملي يوم الإثنين الموافق ١٤٣٩/٧/٢٣، في المحاضرات النهائية للفصل الدراسي الثانى على طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية أما اختبار التحصيل فقد تأخر تطبيقه حتى ٧/ شعبان ١٤٣٩ لظروف الدراسة بالكلية ولضمان تطبيقه بشكل رسمي، وبذلك تم تطبيق أدوات البحث الثلاث تطبيقًا بعديًا ورصد النتائج في الجداول الخاصة بذلك تمهيدا لمعالجتها إحصائيًا.

ثالث عشر –المعالجة الإحصائية لنتائج البحث:

(أ) **اختبار(ت) للعينات المستقلة**(Independent samples Test) **لحساب** الفروق بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة، والتحصيل واستبانة التفكير التأملي وتعرف دلالتها، **باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (Spss)**

(ب)**حجم التأثير:** (صلاح أحمد مراد،٢٠٠٠، ٢٤٦) من المقاييس الإحصائية المستخدمة لتحديد تأثير المتغير المستقل مربع إيتا(μ^2) ويتم تحويله إلى قيمة(d) التى تعبر عن حجم التأثير، ويتحدد حجم التأثير سواء كان صغيراً أو متوسطاً أو كبيراً كما يلى:

- إذا كانت القيمة المحسوبة تساوى ٠.٢ فإن حجم التأثير يكون ضعيفاً (صغيراً)، أما إذا كانت تساوى ٠.٥ فتدل على حجم تأثير متوسط، بينما القيمة ٠.٨ تدل على حجم تأثير مرتفع للمتغير المستقل على المتغير التابع.
- أى أن قيمة(d) عندما تنحصر بين٠.٢ وأقل من ٠.٥ يكون حجم التأثير صغيراً، وعندما تنحصر بين ٠.٥ وأقل من ٠.٨ يكون حجم التأثير متوسطاً، وإذا جاءت أكبر من أو تساوى ٠.٨ يكون حجم التأثير كبيراً.
- تم حسابه للحكم على فاعلية النموذج التدريسي القائم على نظرية ما بعد البنائية والتحقق من صحة فروض البحث. وفيما يلى النتائج:

رابع عشر –نتائج البحث وتفسيرها:

يتم عرض نتائج البحث من خلال الإجابة عن أسئلته، والتحقق من صحة فروضه، هذا وتمت الإجابة عن الأسئلة من الأول إلى الثالث في أثناء إعداد الإطار النظري، وفى هذا الجزء يتم الحكم على مدى فاعلية النموذج التدريسي المقترح من خلال الإجابة عن الأسئلة من الرابع إلى السادس من أسئلة البحث، والتحقق من صحة الفروض المرتبطة بها، وذلك على النحو الآتي:

أ- حساب الفرق بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة، وتعرف دلالتها

ب-حساب فاعلية النموذج في مهارات الكتابة.

للإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: ما فاعلية النموذج المقترح في تنمية مهارات الكتابة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بكلية التربية بالمجمعة؟ ولاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في مهارات الكتابة لصالح المجموعة التجريبية، تم الآتي:

أ- حساب قيمة ت (Independent samples Test) للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة والبعدي باستخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة، وحساب حجم تأثير النموذج في مهارات الكتابة، وجاءت النتيجة كما هي مبينة بجدول(٨) الآتي:

جدول (٨) قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة ودلالتها الإحصائية وحجم تأثيرها

الاختبار	المجموعة	ن	المتوسط	انحراف معيارى	متوسط الفرق	ت	درجات الحرية	الدلالة	حجم التأثير	نوعه
مهارات الكتابة	التجريبية	٧٧	٤٤.٥٨	٧.٨٧	-٨.٨٥٧	٧.٢٣	١١٥	٠.٠٠٠	٠.٧	متوسط
	الضابطة	٤٠	٣٦	٥.٢٨						

يوضح جدول(٨) السابق أن النموذج التدريسي القائم على نظرية ما بعد البنائية له فاعلية في تنمية مهارات الكتابة لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠٠ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمهارات الكتابة لصالح المجموعة التجريبية و يدل على ذلك قيمة (ت)، كما يتضح أيضا أن للنموذج حجم تأثير متوسط في تنمية مهارات الكتابة، وبهذا تثبت صحة الفرض الأول من فروض البحث.

للإجابة عن السؤال الخامس الذى نصه : ما فاعلية النموذج المقترح في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بكلية التربية **بالمجمعة، وللتحقق من الفرض الثانى الذي نصه:** " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية "، وذلك بحساب قيمة (ت) للكشف عن دلالة

الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، **وحساب حجم التأثير**، و جاءت النتيجة كما هي مبينة بجدول(٩) الآتي:

جدول (٩) قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاستبانة التفكير التأملي ودلالتها الإحصائية وحجم تأثيرها ونوعه

التفكير التأملي	العينة ن	المتوسط	انحراف معيارى	F	دلالة	متوسط الفرق	قيمة ت	دلالة الطرفين	حجم التأثير	نوعه
التجريبية	٧٧	63.32	4.90285	1.045	.309	-3.17468	-3.097	005	٠.٣	صغير
الضابطة	٤٠	60.15	5.89459							

يوضح جدول(٩) السابق أن النموذج التدريسي القائم على نظرية ما بعد البنائية له فاعلية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٠٥)بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية و يدل على ذلك قيمة (ت)، كما يتضح أيضا أن للنموذج حجم تأثير صغير في تنمية مهارات التفكير التأملي ، وبهذا تثبت صحة الفرض الثانى من فروض البحث.

للإجابة عن السؤال السادس الذي نصه" ما فاعلية النموذج المقترح في تنمية التحصيل لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بكلية التربية بالمجمعة؟ وللتحقق من صحة الفرض الثالث الذي نصه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

تم حساب اختبار T للعينات المستقلة، ومقارنة متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي مع متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، وحساب حجم التأثير، وجاءت النتيجة كما هو مبين بجدول(١٠) الآتي:

جدول (١٠) قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل ودلالتها الإحصائية وحجم تأثيرها ونوعه

الكتابة	العينة ن	المتوسط	انحراف معياري	دلالة	متوسط الفرق	قيمة ت	دلالة الطرفين	حجم التأثير	نوعه
التجريبية	٧٧	49.0	4.65	.722	-8.85714	-18,80	000	٠.٩	كبير
الضابطة	٤٠	31.72	4.83						

يوضح جدول(١٠) السابق أن النموذج التدريسي القائم على نظرية ما بعد البنائية له فاعلية في تنمية التحصيل لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ حيث يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٠٠) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى للتحصيل لصالح المجموعة التجريبية و يدل على ذلك قيمة (ت)، كما يتضح أيضا أن للنموذج حجم تأثير كبير في تنمية التحصيل حيث بلغت قيمة (d) ٠.٩وهى أكبر من ٠.٨ التي حددها Cohen's في المعادلة ليكون حجم التأثير كبيراً وبهذا تثبت صحة الفرض الثالث من فروض البحث.

يتضح من النتائج السابقة أن أداء الطالبات في المجموعة التجريبية كان أفضل من الطلاب في المجموعة الضابطة من حيث مهارات الكتابة والتفكير التأملي و تحصيلهم، وترجع هذه التأثيرات الإيجابية للنموذج من تأثير خطواته حيث تسهم القراءة والتساؤل والتلخيص في تحقيق التعلم العميق، والتعلم العميق "مدخل واتجاه للتعلم، يستخدم المتعلم فيه المهارات المعرفية العليا مثل القدرة على تحليل المشكلات وتوليفها وحلها، والتفكير الماوراء معرفى من أجل بناء فهم طويل الأمد ويتضمن كذلك التحليل النقدي للأفكار الجديدة، وربطها بالمفاهيم والمبادئ المعروفة بالفعل، بحيث يمكن استخدام هذا الفهم لحل مشكلات في سياقات جديدة وغير مألوفة. (Hermida، 2016)

وفى هذا النموذج يقرأ الطالب المعلومات ويسأل عن كل كلمة في النص ويستوضح عن الغامض في المفاهيم، وتأتى خطوة التساؤل ليطرح سؤالين أولهما لماذا أدرس هذا ؟ فيتم توضيح جوانب استفادته من المعلومات وهذا ما يفتقده معظم الطلاب فهم لا يرون جدوى لما يدرسون، ويتم تفصيل جوانب الاستفادة معرفية ومهارية ووجدانية وعن طريق النمذجة يوضح القائم بالتدريس مواضع الاستفادة في المعلومات، والمهارات، والاعتقادات، وتسهم هذه الخطوة في تنمية التفكير التأملي.

فالطالبة عندما تتأمل المعلومات وتراجع ما لديها من معلومات سابقة وتحدد علاقتها بما تتلقاه فقد تتعارض فتطلب التوضيح والاقناع، وقد تتسق معها فتتأكد المعلومة وترتبط بما قبلها بشكل سليم (Ambrose,2010) وتأتى الجزئية الأكثر أهمية وأكثر إهمالًا في المجال التعليمي وهي معتقدات الطالبة المعرفية فعند إجابتها عن السؤال كنت اعتقد..... والآن اعتقد.....، وهنا تتعمق الطالبة في أعماق وجدانها لتحدد تصوراتها واعتقاداتها عما تدرس، فهي فرصة لتصحيح اعتقاداتها أو بنائها وتأكيد أهميتها لدى الطالبة المعلمة، وأثبتت بحوث كثيرة تأثير معتقدات المعلم في ممارساته (Bou Jaoude &Saad,2012) .(Bingimlas. & Hanrahan,2010) والسؤال الثالث عن مهاراته وهنا يظهر الجانب العملي لما يستقيده المعلم والمهارات المطلوبة منه في ممارسة المهنة مستقبلًا.

ويأتي السؤال **كيف أطبق هذا؟** ليفتح مجالًا للتفكير في تطبيقات هذه المعلومات في تخطيط الدروس من صياغة الأهداف، واختيار استراتيجية التدريس، وانتقاء الأنشطة، وأساليب التقويم؛ حيث ساهمت هذه الخطوة من خطوات النموذج في توجيه تفكير الطالبات في تطبيقات المعلومات التي يدرسنها وساعدهن على تنظيمها في أذهانهن وهذا ما أشار إليه (Giordan) من ضرورة توظيف المعلومات حيث يوظف التلاميذ المعلومات السابقة في مواقف جديدة.

وفي خطوة التلخيص يكون التركيز على ترتيب ما تم دراسته وتنظيمه، ((John Dunlosky2013, Bednall & Kehoe, (2011)) ويسهم النموذج في تنمية مهارات الكتابة من خلال:

- الاطلاع على نموذج كتابة يتمثل في النص الذي قرأته الطالبة وتستقى منه المفردات المناسبة وتتأثر بترتيب الجمل.
- ممارسة الكتابة في صياغة الأسئلة والإجابة عنها.
- ممارسة الكتابة في التلخيص كخطوة في النموذج.
- التغذية الراجعة التي تتلقاها حول ما كتب عند تقييم إجابتها عن الأسئلة والتقويم حيث يتضمن جوانب المعلومات ومهارات الكتابة.

تشير هذه النتائج إلى أن المجموعة التجريبية كتبت ملخصات أقوى من تلك الموجودة في المجموعة الضابطة، والأسئلة التي وضعتها الطالبات ساعدتهن على التفكير وخلقت رغبة حقيقية لمعرفة المزيد، كما أن بدء الدروس مع حل المشكلات المعقدة جعل الطالبات يشعرن بقيمة ما يدرسن من معلومات علمية بحل ما يواجههن من مشكلات، و ينمي لديهن الثقة بالنفس.

- التلخيص وإعادة الصياغة عملت على تأكيد فهم المعلومات، وهي خطوة ساعدت الطالبات في تنظيم أفكارهن وتقديمها إلى نقطة تلخصها، ويرى علماء مابعد البنائية أن
- التلخيص يسهم في إعادة بناء المعرفة في ذهن الطالب حيث يتم من خلال التلخيص استدخال المعلومات في بنيته المعرفية بشكل يلائم مستواه، وهى من العمليات التي تعمق دراسة المعرفة وتسهم في فهمها وتخزينها (Berger,et al.2009)
- صياغة الملخص في شكلين الأول فقرات وصفية والثانى في شكل خريطة مفاهيم ضمت كل موضوع على حدة وعلاقته بغيره حتى انتهت الطالبات إلى خريطة شاملة للمقرر كله؛ مما أدى إلى اكتساب الطالبات صورة كلية للمقرر وتحسين مستوى التحصيل حتى في حالة تغيب إحدى الطالبات عن محاضرة كانت تحرص على ملء الجزء الذى فاتها من معلومات في خريطة المقرر.
- يُعد طرح الأسئلة أحد الأليات التي أبقت الطالبات مشاركات في عملية التعلم، واستخدام الأسئلة بطريقة استراتيجية زاد من مشاركتهن وفهمهن وتأملهن فيما يدرسن، وهى من استراتيجيات التعلم التي أكد عليها علماء ما بعد البنائية حيث أكدوا على طرح الأسئلة وتوليدها فى الخطوات الأساسية في كلا النموذجين: **نموذج التعلم التفارغى الذى وضعه** Giordan et al.,1999 **ونموذج الاستقصاء التقدمي** الذى وضعه Hakkariamen(2003)

- الدعم المتناقص الذي قدمته الباحثة ونمذجة الخطوات ساعدت الطالبات على تطوير قدرتهن على التفكير في تعلمهن، وأيضًا على تعزيز مهارات التفكير التأملي لديهن (Kinchin & Hay, 2000).
- البيئة التعليمية الجيدة: تنص مبادئ مابعد البنائية على التعلم في بيئة تعليمية جيدة حيث تهتم بالوسائل التي تعين الطالب على اكتساب المعرفة بشكل متكامل فتوجهه إلى المواد المطبوعة ومواقع الإنترنت بحيث يحصل الطالب منها على المعلومات التي تحقق لديه الفهم العميق والواسع للمعرفة (Hakkarainen,2003) وهذا ماطبقه النموذج المقترح من توجيه الطالبة في مرحلة التساؤل إلى مواقع معينة **على شبكة الإنترنت، ومنها** صفحات للمحتوى، ومدونة تحتوي المعلومات وتعرض عليها بعض الطالبات إجاباتهن عن الأسئلة لتطلع عليها زميلاتهن فيحاكين طريقة التفكير والإجابة، والبريد الإلكتروني حيث تم إرسال الصفحات عبر البريد الإلكتروني للطالبات، وإستقبال أوراق العمل من الطالبات مما أتاح لهن التفكير بحرية وبدون خجل من عرضها أمام زميلاتهن.
- حقق النموذج المقترح مبدأ التعلم من أجل الذاتية الشخصية، والتركيز على مهارات الدتعلم الذاتي للمعرفة، وذلك من خلال مراجعة الاعتقادات والمعارف السابقة واتخاذ قرار بما سيتم تغييره من معارف واعتقادات شخصية حيال عملية التدريس بعناصرها المختلفة.
- تعدد مرات ممارسة مهارات الكتابة مع تقويم المستوى بعد كل مهمة وتقديم التغذية الراجعة حول الكتابة؛ أدى إلى تحسن مستواها لدى الطالبات.
- خطوة قراءة الطالبات للمحتوى والتساؤل أدت إلى انتباه الطالبات للمحتوى والتغلب على المشتتات من الأحاديث الجانبية والانشغال بالجوالات وغيرها؛ مما ساعد على تحسين مستوى التحصيل.

خامس عشر -توصيات البحث:

بناءً على نتائج البحث توصى الباحثة بالآتي:

- توظيف النموذج التدريسي القائم على نظرية ما بعد البنائية الذي قدمه البحث لإكساب الطلاب المعلمين مهارات الكتابة والتفكير التأملي.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية على استخدام نماذج ما بعد البنائية في التدريس .
- الاهتمام بتعرف اعتقادات الطلاب المعلمين عن التعلم والتدريس.
- تشجيع المعلمين على استخدام مهام الكتابة في أثناء ممارسة التدريس.
- تدريب طلاب كلية التربية على استخدام نماذج ما بعد البنائية في التدريس.

سادس عشر: مقترحات البحث:

فى ضوء ما كشفت عنه نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

- دراسة فاعلية النموذج التدريسي القائم على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة الناقدة.
- دراسة فاعلية النموذج التدريسي القائم على نظرية ما بعد البنائية في تعديل الاتجاهات السلبية نحو المقررات التربوية.
- دراسة فاعلية النموذج التدريسي القائم على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى الطلاب المعلمين.
- دراسة فاعلية النموذج التدريسي القائم على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات التفكير العملى لدى الطلاب المعلمين.

المراجع

أولًا -المراجع العربية:

ابتسام بنت عباس محمد عافشى.(٢٠١٢). فاعلية إستراتيجية الأسئلة المستندة إلى التفكير في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد للنصوص الأدبية لدى طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ١٢٦.

ـــــــــــــ. (٢٠١٦). **مستوى طالبات كلية التربية في التفكير التأملي وعلاقته بمهارات التحليل القرائي**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٦٩ يوليو ٢٠١٦

إبراهيم بركات. (٢٠١١). أثر استخدام شبكات التفكير البصري في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية". مجلة التربية العلمية. المجلد: ١٤ .العدد: ١.

أبو الدهب البدري علي(٢٠٠٨) . فعالية استخدام الرسوم الكاريكاتورية في تدريس التعبير في تنمية الكتابة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المؤتمر العلمي العشرون، مناهج التعليم والهوية الثقافية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول، ٣٠-٣١ يوليو.

أحمد سعيد الأحول.(٢٠١٨). إجراءات تدريسية مقترحة في ضوء مدخل نحو النص، وأثرها في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد١٥، عدد١، يونيو

أحمد لعيبى حسين. (٢٠١٨). أثر أنموذج بيركنز وبلايث في التفكير التأملي، المؤتمر العلمي السنوي الثانى عشر لكلية العلوم الإسلامية، كلية العلوم الإسلامية، جامعة أهل البيت.

أسماء عاطف أبو بشير .(٢٠١٢).أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة

أسماء عبد الرحمن فهمى.(٢٠٠٢). فعالية استخدام الأنشطة في مرحلة ما قبل الكتابة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة العدد الثامن عشر، نوفمبر ص ٦٦

أكرم صالح محمود خوالدة .**التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٢ م.

إكرام مصباح عثمان . (٢٠٠٢). مستوى الأسرة و علاقته بالسمات الشخصية والتحصيل للأبناء , دار بن حزم للطباعة و النشر ، ط ١

الحسن بن يحي صعدي.(٢٠١٧).فاعلية برنامج نمذجة كتابية في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز ،مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ١٨، العدد ٢، يوليو

الشايب خالد(٢٠١٧). علاقة الصلابة النفسية بالتحصيل الدراسي لطالب التربية البدنية والرياضية، رسالة ماجستير، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

الهدايبة أمبو سعيدى، إيمان عبدالله (٢٠١٦). أثر استخدام نموذج مكارثى فى تنمية التفكير التأملي وتحصيل العلوم لدى طلاب الصف السادس الأساسي ، المجلة الأردنية العلوم التربوية، مجلد ١٢، ع ١، ص ص ١-١٥

أمل محمد على الطباخ.(٢٠١٨). **منهج مقترح في العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء ما بعد البنائية لتنمية مهارات عادات العقل ودافعية الانجاز لدي التلاميذ**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أماني حلمى عبد الحميد.(٢٠٠٦). أثر استخدام إستراتيجية التعلم البنائي طبقا لنموذج (Trowbridge and Bybee) على تحصيل تلاميذ الصف الثانى الإعدادي للقواعد الإملائية واتجاهاتهم نحوها، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، العدد ٥٨

أمال عياش ومحمد العبسي.(٢٠١٣).مستوى معرفة وممارسة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية من وجهة نظرهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ع ١٤

أمال بن يوسف .(٢٠٠٨). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي ، رسالة ماجستير في علوم التربية ، بجامعة الجزائر.

انتصار خليل عشا، آمال نجاتي عياش(٢٠١٣) .أثر إستراتيجية العقود في تحصيل المفاهيم في مادة العلوم الحياتية وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن .**مجلة العلوم التربوية**، المجلد ٤٠

إيمـــان أنـــور زكرى (٢٠٠٣). فعالية برنامج مقترح باستخدام المدخل التعاوني لتنمية بعض مهارات كتابة المقال لدى طلاب كلية التربية بالفيوم شعبة اللغة الفرنسية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الفيوم.

تغريد أبو صبيح. (٢٠١٤) . أثر برنامج تدريبي قائم على أسلوب التفكير التأملي في تنمية مهارات حل المشكلات الإبداعي والتحصيل لدى طلبة الصف الثامن في مادة اللغة العربية". مجلة الثقافة والتنمية. العدد: الثاني والثمانون.

جمال عبد الناصر أبو نحل.(٢٠١٠). مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

جؤذر حمزة كاظم الفتلاوي و ثابت كامل هادي.(٢٠١٤).أثر مها رات التفكير التأملي في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العلمي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ع ١٨

حجاج أحمد عبد الله محمد. (٢٠١٩). استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي والاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة كلية التربية بالمنيا.

حسن شحاته وزينب النجار.(٢٠٠٣) .معجم المصطلحات النفسية والتربوية ،ط١، دار المصرية للنشر والتوزيع، مصر

حمدي محمد محمد.(٢٠١١). إستراتيجية تدريسية مقترحة في ضوء نموذج ويتلي البنائي لتنمية التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي في مقرر تخطيط وإدارة الانتاج لطلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع ١٧٣ يوليو ٦٤-١٠٥

خالد حسين أبو عمشة.(٢٠١٥).أهميّة التفكير التأملي وأثره في تعليم الطّلبة، رسالة دكتوراه، كلية العلوم التربوية للدراسات العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

ديو بولد فان دالين.(١٩٩٤). **مناهج البحث فى التربية وعلم النفس**، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرين، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

رائد محمود السليم خضير.(٢٠١٦). أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات كتابة المقالة والخاطرة لدى طالبات معلم الصف في جامعة اليرموك .المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج. ١٢، ع. ١، ص ص٤٥-٥٨.

رباح حبيب.(٢٠١٥). واقع استخدام ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

رهام خليل إبراهيم عامر.(٢٠١٤).أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية تحصيل طلبة الصف التاسع في منهاج التكنولوجيا نحوه في مدارس محافظة نابلس الحكومية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح ، نابلس

زياد أمين بركات.(٢٠٠٤).العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، مجلة البحرين، ع٤، م ٦

زينة جبار و بارق الجبورى، أسعد محمد.(٢٠١٩). أثر أنموذج بيركنز وبلايث في تنمية الكتابة الإبداعية لطلاب الصف الخامس الأدبي، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، مج٩، ع٢، 64 – 35

سامي علي الحلاق (٢٠١٠). اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية وإستراتيجيات تدريسية. تقديم: رشدي أحمد طعيمة. ط ٢ .الأردن .عمان، دار المسيرة للطباعة والنشر.

سيد السايح حمدان. (٢٠٠٣). استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس البلاغة وأثره في تنمية التعبير الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر العلمي الخامس عشر، المجلد الثاني، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي

سيد رجب محمد.(٢٠١٦).برنامج قائم على ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس النموذجية للفائقين، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٢١٣، ج١.

سيد حسن مهدي.(٢٠١٣).فاعلية استخدام نماذج ما بعد البنائية لتدريس تكنولوجيا النانو في تنمية الخيال العلمي والاندماج في التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع٣٣

سمير الخريسات.(٢٠٠٦). أثر استخدام استراتيجيتين تدريسيتين قائمتين على البنائية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد٥٨ ، ص ص١٩٦-١٧٧

شاهنده محب عبد الحميد.(٢٠١٩). إستراتيجية تدريس مقترحة باستخدام النصوص التاريخية لتنمية الفهم القرائي لدى طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية جامعة طنطا، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا، ص ص ١٤ – ٥٤

صالح صالح .(٢٠١٤،) فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع ٤٥

صالح الشنطي.(٢٠٠١). **المهارات اللغوية، مدخل الى خصائص اللغة العربية وفنونها**، ط ٢، دار الاندلس.

صفية أحمد محمود الجدبة.(٢٠١٢) الجدبة فاعلية توظيف إستراتيجية التخيل الموجه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة،

صلاح أحمد مراد. (٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، عالم الكتب.

عباد صباح. (٢٠١٥) كفاية المعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي للتلاميذ دراسة ميدانية بابتدائيات بدائرة حاسي خليفة ــ الوادي، رسالة ماجستير ، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي.

عبد الله بن محمود فجال (١٤٣٤) أثر برنامج تدريبي قائم على تنمية المهارات الكتابية لدى طالب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود، المؤتمر الدولي التاسع للغة العربية، دبى الإمارات العربية المتحدة.

عبد الحميد عبدالرحمن عبدالحميد.(٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على علم اللغة النصي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

عبد الرحمن الهاشمي، فائزة محمد.(2012). الكتابة الفنية (مفهومها-أهميتها- مهاراتها- تطبيقاتها)عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع

عبد العزيز القطرواى.(٢٠١٠). أثر إستراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في لعلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

عبدالكريم سليم الحداد، وحسن محمد إسماعيل. (٢٠١٤). أثر استراتيجية قائمة على التخيل في تحسين مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت، المجلة التربوية، الكويت، المجلد (٢٨) العدد (١١٠) مارس/. ص ١٧٧- ٢٠١.

عبير بنت محمد أبوبكر المحضار.(٢٠١٣). أثر مدونة إلكترونية مقترحة على تنمية مهارات الكتابة الإعدادية لدى طالبات المرحلة الثانوية، المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض.

عدنان يوسف العتوم، عبد الناصر ذياب ، وموفق بشار.(٢٠٠٩). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع

عزو عفانة وفتحية اللولو. (٢٠٠٢). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية، مجلة التربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٥(١)، ١-٣٦

علم الدين أحمد محمود أبو السعود.(٢٠١٨). أثر توظيف إستراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة العلوم والحياة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

فاطمة عبد الوهاب. (٢٠٠٥). فعالية استخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني، الثانوي الأزهري، مجلة التربية العلمية، المجلد (٨)، ع٤

فايزة عوض.(٢٠٠٢). مقارنة بين المدخل التقليدي ومدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفي بعملياتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ص ٧، ٨

فتحي على يونس.(٢٠٠٠)، **تعليم اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار**، القاهرة ، مطبعة الكتاب الحديث.

فهد خليل زايد. (٢٠٠٩). أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة. ط ١، عمان، الأردن.

نضال غوادره.(٢٠١٧).أثر استخدام استراتيجيتين مقترحتين قائمتين على النّظرية البنائية والبنيويّة لتنمية التّحصيل النّحوي في كتاب لغتنا الجميلة لتلاميذ الصّف السابع الأساسي بمحافظة جنين، مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث المجلد(٤) ع ٢

لمياء عبد الموجود السيد.(٢٠١٧). استخدام الويكي في تنمية مهارات كتاب المقال الأدبي في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة بحوث عربية مجالات التربية النوعية، رابطة التربويين العرب، مجلد ٨ عدد ٨، ص ص ١٧٤-١٥٩

محمد أحمد الرفوع. (٢٠١٧). درجة توافر مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٧٤ (الجزء الأول) يوليو

محمد أحمد عثمان.(٢٠١٧).أثر التمثيلات الرياضية المتعددة في تنمية مهارات التفكير التأملي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

محمد السيد الزيني. (٢٠١٠) . برنامج مقترح في نحو النص ومدى فاعليته في تنمية الفهم القرائي لنماط متنوعة من النصوص لدى طاب المعلمين، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٧٤ ، الجزء الثاني

محمد جاسم لعبيدي. (٢٠٠٩). علم النفس التربوي وتطبيقاته ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ص٤١٤-٤١٥

محمد فتح.(٢٠١٤). المدخل البنائي في تعليم مهارة الكتابة بمعهد القران نور الهدى سعورى ملانج العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ ، كلية التربية والعلوم التربوية، الجامعة الإسلامية الحكومية، تولونج أجونج

محمد لطفى جاد، فوزى عبد الغنى خالد، أحمد محمد عيسى، (٢٠١٦).إستراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنائية لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية، العلوم التربوية، العدد الثالث،ج٣، يوليو

مختار الطاهر حسين. (٢٠٠٦). تعليم التعبير الكتابي (مرشد للمعلم)، القاهرة، دار الكتب العربية.

مروان أحمد محمد السمان. (٢٠١٩) . إستراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية الثروة اللغوية ومهارات القراءة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٢٤١، ص ص ١٦-٦٤

مريم عبد الحسين جاسم وضياء عويد حربي العرنوسي.(٢٠١٩). تصميم أنموذج إثرائي لمعلمي قواعد اللغة العربية على وفق مدخلات النظرية البنائية، مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية، ٢٠١٩ ، المجلد :٩ ،العدد:٢

ملاك بنت محمد السليم.(٢٠٠٤). فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم وأثرها في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض، مجلة العلوم التربوية، مجلد ١٦، عدد٢

هبة الله مختار وياسر مهدى .(٢٠١٣). فاعلية استخدام نماذج ما بعد البنائية لتدريس تكنولوجيا النانو في تنمية الخيال العلمي والاندماج في التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ع. ٣٣، ج. ٣، يناير

هند عبد الله آل ثنيان.(٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات سكامبر في تحسين مهارات توليد الأفكار في التعبير الكتابي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض، مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج. ١٦، ع. ١.

وليد عبد الرحمن إسماعيل و علاء حسين فرج.(٢٠١٩).تدني وضعف القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة بغداد، مجلة مداد الآداب

يوسف بن عقلا المرشد.(٢٠١٤). مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف: دراسة مستعرضة، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، المجلّد ٩، العدد ٢ ، ص ص (١٦٣-١٨٤)

ثانيًا -المراجع الإنجليزية:

Bednall, T. C., & Kehoe, E. J. (2011). Effects of self-regulatory instructional aids on self-directed study. Instructional Science, 39, 205–226.

Berger, D., Jourdan, D., Pizon, F., (2009): scientific literacy and social aspects of science", A collection of papers presented at ESERA 2009 conference.

Bingimlas,K. & Hanrahan,M (2010). The relationship between teacher's beliefs and their practice :How the literature can inform science education reformers and researchers. paper was presented in ESERA 2009 conference, August 31st - September 4th 2009, Istanbul, Turkey. (published in 2010

Brown, TH. (2006) Beyond constructivism: Navigationism in the knowledge era. On the Horizon, Volume 14 No 3, 2006, Emerald Group Publishing limited, Bradford, UK.

Cothran ,Donetta J. and Kulunna ,Pamela Hodges,(2008).Teacher's knowledge about and use of teaching models, the physical Educator.pp122-129.

Cotton Kathleen. (2013).Classroom Questioning, North West Regional Educational Laboratory, available at: learner3.learner.org/workshops.

Dawe , Gerald, Jucker ,Rolf and Martin ,Stephen,(November 2005).Sustainable Development in Higher Education: Current Practice and Future Developments A report for The Higher Education Academy, Higher Education Academy ,Innovation Way, York Science Park

Dewey, J. (1933) How We Think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process (Boston, D.C. Heath).in: - Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M. & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. Assessment & Evaluation in Higher Education, 25(4), 381 - 395.

Davoudi, Mohammad & Sadeghi, Narges Amel. (2015). A Systematic Review of Research on Questioning as a High-level Cognitive Strategy, English Language Teaching; Vol. 8, No. 10

Fernand, Mary T., (2016).Effects Of The Question Formulation Technique On Secondary Students' Argument Writing Achievement Scores". *Education Dissertations*. 20. https://repository.wcsu.edu/educationdis/20

Gegen Sarah Elizabeth.(2006). The Effects Of Higher-Level Questioning In A High School Mathematics Classroom, Master of Education, Wichita State University

Ghanizadeh, A. & Jahedizadeh, S. (2017). Validating the Persian Version of Reflective Thinking Questionnaire and Probing Iranian University Students' Reflective Thinking and Academic Achievement. International Journal of Instruction, 10(3), 209-226.

Giordan, Andre Ste´phane Jacquemet, Alain Golay, (1999).A new approach for patient education: beyond constructivism Patient Education and Counseling 38 , pp;61–67

Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, *99*, 445-476.

Grimm, Stephanie Dehning .(, 2015).Learning Logs: Incorporating Writing-to-Learn Assignments into Accounting Courses, Issues In Accounting Education, American Accounting Association,Vol. 30, No. 2 ,pp. 79–104

Hannel, I. (2009). Insufficient questioning. Phi Delta Kappan, 91(3), 65-69.

jason, felch, & jason Song.(2009). Bar Set Low for Lifetime Job in L.A.schools,Los Angelos Times,December20.

John Dunlosky, Katherine A. Rawson, Elizabeth J. Marsh, Mitchell J. Nathan, and Daniel T. Willingham.(2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology, Psychological Science in the Public Interest 14(1) 4

Kerlinger, Fred N. (1973*) Foundations of Behavioral Research.* 2nd edition. Holt, Rinehart and Winston

Kember, D., Leung, D.Y.P., Jones, A., Loke, A.Y., McKay, J., Sinclair, K., Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. Assessment and Evaluation in Higher Education, 25(4), 382-395.

Krom, C., and S. Williams. 2011. Tell me a story: Using creative writing in introductory accounting courses to enhance and assess student learning. Journal of Accounting Education 29 (4): 234–249

İlke EVİN GENCELb& GÜLŞAH BAŞOLa.(2013) Reflective Thinking Scale: A Validity and Reliability Study, Educational Sciences: Theory & Practice - 13(2) • Spring • 941-946

Lundy, M. M. (2008). The nature of questioning moves used by exemplary teachers during reading instruction (Doctoral dissertation). Retrieved from Proquest.

Mercer, T. (2010). Constructivist View of human Development of one Context Life Master's Program Clinical Psychology Capella University U S A

Metzler, M.W,.(2000).Instructional models for physics education .Needham Height, MA: Alyn &Bacon)

Maaike Knol ,.(2011.)Constructivism and post-constructivism: The methodological implications of employing a post-constructivist research approach. Trial lecture (as part of the fulfilments for the degree of

Mohawbi ,Belkacem, Doudou. Belkacem, and Kunduzthe, Ahmed.(2016) effect of the guided discovery style in developing reflective thinking and learning motivation in secondary school students toward lessons of physical. education and sports, Journal of Human and Social Sciences,vol.26,sept

Mohr, L. (2014). Supporting pre-service teachers writing during teacher training :perception of seven interviewees compared with themes in current research, master thesis, Montana state university

Permanasari, P., Saleh, M., Rukmini, D., & Mujiyanto, J. (2019).The Effectiveness of E- 6tslear ning in Teaching Reading for Academic Purposes to the Students with Different Learning Styles. Arab World English Journal, 10 (1) 94- 104. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no1.9

Rhouma ,Wissal Belhaj. (2016).Perceptual Learning Styles Preferences And Academic Achievement, International Journal of Arts & Sciences, 09(02):479–492

Remark, Amber A. and Ewing, Emily M., (2015).Use of High-Level Questioning to Increase Student Achievement in Reading, Masters of Arts in Education Action Research Papers. Paper 127.

Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. Teachers College Record. 104 (4), 842-866.

Rotherstein, D., & Santana, L. (2011). Teaching students to ask their own questions. Harvard Education Letter, 27(5). Retrieved from hepg.org/ helhome/issues/27_ 5/helarticle/teaching students-to-ask-their-own-questions_507#home

Radhakrishnan, P., Schimmack, U., & Lam, D. (2011). Repeatedly answering questions that elicit inquiry-based thinking improves writing. Journal of Instructional Psychology, 38(4), 247-252.

Saad, Rayana& BouJaoude , Saouma.(2012). The Relationship between Teachers' Knowledge and Beliefs about Science and Inquiry and Their Classroom Practices, Eurasia Journal of Mathematics, science and Technology Education,Vol.8

Song, H. D., Koszalka, T. A., & Grabowski, B. (2005). Exploring instructional design factors prompting reflective thinking in young adolescents. Canadian Journal of Learning and Technology, 31(2), 49-68.

Satjatam Porntaweekul, Sarintip Raksasataya and Teerachai Nethanomsak .(2016). Developing reflective thinking instructional model for enhancing students' desirable learning outcomes Educational Research and Reviews Vol. 11(6), pp. 238-251, 23 March

Samelian, Lindsay A., (2017).How Higher Order Questioning And Critical Thinking Affects Reading Comprehension,. School of Education Student Capstone Theses and Dissertations. at: http://digitalcommons.hamline.edu/hse_all.

Smith, K., Rook, J., & Smith, T. (2007). Increasing student engagement using effective and metacognitive writing strategies in content areas. Preventing School Failure, 51(3), 43-48.

Sreenidhi S K, & Helena ,Tay Chinyi,.(2017).Styles of Learning Based on the Research of Fernald, Keller, Orton, Gillingham, Stillman , Montessori and Neil D Fleming, International Journal For Innovative Research In Multidisciplinary Field, Volume - 3, Issue - 4, Apr -

Tienken, C. H., Goldberg, S., & DiRocco, D. (2010). Questioning the questions. Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review, 75(9), 28-

A. Tafrova-Grigorova, E. Boiadjieva,Iliya Emilov, Milena Kirova, (January 2012).Science teachers' attitudes towards constructivist environment: A Bulgarian case, Journal of Baltic Science Education 11(2):184-191

UNESCO, (2019).Education for Sustainable Development, available at: https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/

Yogeshkumar P. Pateliya.(2013). An Introduction to Modern Models of Teaching, International Journal for Research in ucation, Vol. 2, Issue:2, February 2013