فاعلية إستراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالبحرين

إعداد

د/ منى إبراهيم جاسم فخر

فاعلية إستراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالبحرين

أولا – المقدمة:

يتبوأ الفهم القرائي مكانة مهمة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ حيث يساعدهم في التفاعل مع المادة المقروءة، ويزودهم بالمعلومات المراد اكتسابها، ويساعدهم في الارتقاء بالعبارات، والألفاظ والتراكيب التي تسهم في تقوية قدراتهم على التعبير، وتنمية الثروة اللغوية لديهم، وأيضا يساعدهم في تلخيص ما تم قراءته في لغة موجزة وسليمة، وتعزيز قدراتهم على نقد المقروء، وإبداء آرائهم فيه، وكذلك يسهم في تنمية حبهم للقراءة، والميل إليها، وزيادة محصولهم الثقافي، كما يتيح لهم التقدم في سائر المواد الدراسية، ويُمكنهم من مواجهة الثروة المعرفية الضخمة التي فرضت نفسها على العالم كله، ويساعدهم في مواجهة ما يقابلونه من مشكلات، بالإضافة إلى أنه يكسبهم شخصية متفردة لها رأي خاص وينمي الثقة في أنفسهم. (إبراهيم عطا، 2011: 254؛ محمود الناقة، 2017: 293)

وتتبوأ الكتابة التفسيرية مكانة مهمة أيضا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ حيث إنها تساعدهم في تقديم معلومات تفصيلية حول الموضوعات التي يدرسونها وفهمها، كما تساعدهم في دعم الأفكار المتضمنة داخل الموضوع من خلال تقديم شرح واف له، وتساعدهم كذلك في تقديم أدلة وشواهد وحجج مقنعة وبيانات ومعلومات من مصادر موثوق منها وإحصائيات صادقة تؤكد صحة الأفكار المقدمة داخل الموضوع، وتساعدهم أيضا على تقييم هذه الأدلة وتلك الشواهد والحجج والبيانات والمعلومات وانتقائها وإبداء الرأي فيها، بالإضافة إلى أنها تساعدهم على تقديم رؤية نقدية لموضوع ما ومعالجة فكرية لمشكلة ما، علاوة على أنهم يستخدمونها عند قراءة الكتب الدراسية والمجلات العلمية

والمقالات الصحفية؛ مما يساعدهم على اكتساب مفردات وتراكيب لغوية جديدة، ويستخدمونها كذلك عند اجتياز الامتحانات الفصلية والأبحاث التقويمية. (Moss, 2004 ؛ Kirsten, 2011)

ونظرا لأهمية كل من الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فقد ظهرت نظريات عديدة يمكن أن تسهم في تنمية كل منهما، ولعل من أهمها نظرية ما بعد البنائية، تلك التي ظهرت على يد (جوردن Giordan) الذي اقترح مع فريقه البحثي في سويسرا أول نماذجها وهو نموذج التعلم التفارغي في عام 1999م، الذي يهدف إلى مساعدة التلاميذ في التعلم بأنفسهم من خلال ربطهم للمعلومات الجديدة بالسابقة فيتحقق اكتسابهم لها، ويعتمد ذلك على مدى ممارستهم للأنشطة الذهنية المتنوعة (Giordan, et.al., 1999)، ثم تطورت هذه النظرية على يد (هاكرينان Hakkarainen) الذي اقترح مع فريقه البحثي في فنلندا ثاني نماذجها وهو نموذج الاستقصاء التقدمي في عام 2003م، الذي يهدف إلى مساعدة التلاميذ في اكتشاف المعلومات، واستقصائها، وتنظيمها، وتحليلها، وتفسيرها، وطرح الأسئلة حولها (Hakkarainen, 2003).

وتحظى نظرية ما بعد البنائية بمكانة مهمة في تعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ حيث إنها تساعدهم في البحث عن المعلومات، والحصول عليها، واستخلاصها، واكتسابها، وحفظها، والبحث فيما وراءها من فكر، وتمكنهم من مهارات تحليلها وتفسيرها وتقويمها، كما تيسر لهم توليد الأسئلة المتعلقة بها، بالإضافة إلى أنها تساعدهم في توظيفها في مواقف جديدة. (Berger, et.al, 2009, P.12)

وعلى الرغم من أهمية كل من الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلا أن هناك قصورا في الاهتمام بتنمية مهارات كل منهما لدى هؤلاء التلاميذ؛ حيث يتم التركيز في تدريس موضوعات القراءة في المرحلة الابتدائية على قراءة المعلم الجهرية للموضوع، ويعقب ذلك تكليف المعلم لكل تلميذ بقراءة فقرة من فقر الموضوع

باستخدام طريقة قف – اقرأ – اجلس، وذلك دون الاهتمام بمستويات الفهم القرائي ومهارات كل مستوى (عبد العظيم صبري، 2007، ص 9)، بالإضافة إلى أنه يتم التركيز في تدريس الكتابة في المرحلة الابتدائية على تحديد موضوع التعبير التحريري، وطرح الأفكار المتعلقة به، ثم تكليف التلاميذ بالكتابة فيه، وذلك دون الاهتمام بمهارات الكتابة التفسيرية التي تركز على اتباع نظام الفقرات في الكتابة، وتقسيم الموضوع إلى مقدمة ومتن وخاتمة، وغيرها من المهارات. (ريحاب مصطفى، 2016) وهذا ما تأكد لدى الباحثة من خلال إجراء مقابلة مع خمسة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بالبحرين بمدرسة شهر كان الابتدائية؛ حيث أجمع هؤلاء المعلمون على أنه لا توجد لديهم خطة دراسية من خلال منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لتنمية كل من الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى التلاميذ، كما أنه لا يتوافر لديهم الإستراتيجيات التدريسية المناسبة لتنمية مهارات كل من الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى هؤلاء التلاميذ.

ثانيا – الإحساس بالمشكلة:

ونظرا لهذا القصور في الاهتمام بتنمية مهارات كل من الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالبحرين، فإنه يلاحظ ضعف في مهارات الفهم القرائي لدى هؤلاء التلاميذ؛ حيث يصعب عليهم استخلاص الفكر الرئيسية والفرعية من النص، فضلا عن التمييز بين الحقيقة والرأي، كما أنهم لا يستطيعون تحديد ما ليس له صلة بالموضوع، ولا استنتاج القيم والفكر الضمنية منه، بالإضافة إلى أنهم لا يستطيعون تحديد المعلومات الداعمة لفكرته الرئيسية، وتلخيصها، وتوظيفها في مواقف حياتية. (مروان السمان، 2010؛ محمد الشمري،2012)

وكذلك يفتقر هؤلاء التلاميذ إلى مهارات الكتابة التفسيرية؛ حيث إنهم لا يستطيعون صياغة فكرة رئيسة وربطها بالأفكار الفرعية، كما أنهم لا يتبعون نظام الفقرات في الكتابة بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة جديدة، وكل فقرة تحتوي على مقدمة ومتن وخاتمة، وكذلك فإنهم لا يستطيعون توظيف أدوات الربط بين الجمل داخل الفقرة وبين الفقرات

بعضها البعض، بالإضافة إلى أنهم لا يستطيعون توظيف المعلومات والبيانات والأدلة والشواهد المناسبة للموضوع، علاوة على أنهم لا يراعون الصحة اللغوية أثناء الكتابة. (ريحاب مصطفى، 2016)

يؤكد كل ما سبق الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة على عشرة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالبحرين بمدرسة شهر كان الابتدائية، وهدفت إلى تعرف مستوى كل من مهارات كل من الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ حيث طبق الباحث عليهم اختبارا مبدئيا في كل من الفهم القرائي والكتابة التفسيرية، تكون من سبعة أسئلة تم تقسيمها إلى خمسة أسئلة للفهم القرائي، وسؤالين للكتابة التفسيرية، وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

- ضعف في مهارات الفهم القرائي لدى هؤلاء التلاميذ؛ حيث بلغت نسبته 7.6%.
- ضعف في مهارات الكتابة التفسيرية لدى هؤلاء التلاميذ؛ حيث بلغت نسبته 5.3 %.

ويتضح من نتائج الدراسة الاستطلاعية ضعف مهارات كل من الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

وقد أكدت دراسات وأبحاث عديدة ضعف مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ –بصفة عامة– ولدى تلاميذ المرحلة الابتدائية –بصفة خاصة– لعل من أهمها: (Mark, 2001؛ El-Deep, 2002؛ Tomasello, 2002؛ فايزة عوض ومحمد سعيد، 2003؛ حنان مدبولي، 2004؛ Pershey, 2004؛ غازي مفلح، 2005؛ Luparelli, 2005 ؛ Nibaldo, 2005 ؛ صفاء سلطان، 2006؛ غادة فايد،2006؛ Costello, 2006؛ Wagner, et.al, 2006؛ فايزة عبد السلام، 2007؛ عبد العظيم صبري، 2007؛ فؤاد عبد الحافظ، 2007؛ ماهر عبد الباري، 2009؛ Brown, et.al, 2009؛ إيناس علي، 2010؛ مروان السمان، 2010؛ عقيلي موسى، 2011؛ علي الحديبي، 2012؛ محمد الشمري، 2012؛ عادل أبو الروس،2015؛ عمر جلال، 2017 ؛ محمد شوقي، 2017).

كما أكدت دراسات وأبحاث عديدة ضعف مهارات الكتابة التفسيرية لدى هؤلاء التلاميذ، ولعل من أهمها: (Kirsten, 2011؛ Moss, 2004 ؛ ريحاب مصطفى،2016)

بالإضافة إلى أن هناك افتقارا لإستراتيجيات تدريسية تعتمد على نظريات حديثة مثل نظرية ما بعد البنائية؛ حيث أكدت دراسات وأبحاث عديدة أهمية نظرية ما بعد البنائية في التعلم لعل من أهمها: (Hakkarainen, 2003 ؛ Muukkonen, et.al, 2004 ؛ Muukkonen, et.al, 2005 ؛ Taber, 2006 ؛ Lakkala, et.al, 2007 ؛ Lakkala, et.al, 2008 ؛ Giordan, 2012 ؛ هبة الله مختار وياسر مهدي، 2013؛ سيد رجب، 2016؛ هدى التقبي، 2016؛ أمل الطباخ، 2018)

كل ذلك يؤكد أهمية بناء إستراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالبحرين، وفي حدود علم الباحثة لم يجر بحث يتناول بناء إستراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالبحرين.

ثالثا – تحديد المشكلة:

تحددت مشكلة هذا البحث في ضعف مهارات كل من الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالبحرين، والافتقار إلى إستراتيجيات تدريسية قائمة على نظريات حديثة لتنمية كل منهما لدى هؤلاء التلاميذ.

وللتصدي لهذه المشكلة حاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي :

كيف يمكن بناء إستراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالبحرين؟

وتَفرع عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة التالية :

1 – ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بالبحرين؟

2 – ما مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بالبحرين؟

3 – ما أسس بناء إستراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالبحرين؟

4 – ما الإستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالبحرين؟

5 – ما فاعلية الإستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالبحرين؟

رابعا – حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على:

1 – الصف السادس الابتدائي: حيث يمثل هذا الصف نهاية المرحلة الابتدائية؛ مما يمكن من تنمية مهارات كل من الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى هؤلاء التلاميذ قبل التحاقهم بالمرحلة الإعدادية، كما أن تلاميذ هذا الصف يعانون من ضعف مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية، ومن ثم تأتي أهمية تنمية كل منهما لديهم في هذا الصف.

2 – بعض المدارس الابتدائية بالبحرين منها مدرسة شهر كان الابتدائية ومدرسة أسامة بن زيد الابتدائية: حيث تعد بيئة تعليمية ممثلة لبيئات مصر المختلفة.

3 – بعض مهارات الفهم القرائي التي يكشف البحث الحالي عن افتقار تلاميذ الصف السادس الابتدائي لها.

4 – بعض مهارات الكتابة التفسيرية التي يكشف البحث الحالي عن ضعفها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

5 – بعض نماذج نظرية ما بعد البنائية المناسبة لتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

خامسا – تحديد المصطلحات:

بعد دراسة الأدبيات المتصلة بمصطلحات هذا البحث، تُوصل إلى التحديدات الإجرائية التالية:

1 – إستراتيجية تدريسية: ويقصد بها في هذا البحث مجموعة من الخطوات، والإجراءات، والفنيات التي استخرجت من دراسة طبيعة كل من نظرية ما بعد البنائية ونماذجها، والفهم القرائي، والكتابة التفسيرية، وتلاميذ المرحلة الابتدائية، والتي أعيد نسجها في اتساق، وانتظام، وترتيب منطقي تتابع فيه تلك الخطوات التدريسية، وإجراءاتها، وفنياتها بشكل يجعلها فاعلة في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالبحرين.

2 – نظرية ما بعد البنائية: ويقصد بها في هذا البحث مجموعة من المبادئ والافتراضات التي تستند إلى طبيعة كل من المعرفة، واكتسابها، ودراستها، وإنتاجها، 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، تلك التي تؤلف في النهاية مجموعة من التوجهات والأسس التي يمكن الاستناد إليها في بناء الإستراتيجية التدريسية بغية تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالبحرين.

3 – الفهم القرائي: ويقصد به في هذا البحث تحديد تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالبحرين الفكرة الرئيسة للنص، والفكر الجزئية له، واستنتاج الفكر الضمنية فيه، وكذلك استخلاص مغزاه، والدروس المستفادة منه، والقيم الواردة فيه، وأيضا التمييز بين الحقائق والآراء الواردة فيه، بالإضافة إلى تحديد المعلومات الداعمة لفكره، وتلخيصها، وتوظيفها في مواقف حياتية.

4 – الكتابة التفسيرية: ويقصد بها في هذا البحث قدرة تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالبحرين على الكتابة السردية، والوصفية، والترتيبية، والمقارنة، والتحليلية؛ لتقديم معلومات تفصيلية حول قضية، أو مشكلة ما مدعومة بشرح واف لأفكارها وعناصرها؛ مما يستلزم تقديم أدلة، وشواهد، وحجج، وبيانات، ومعلومات، وأمثلة تؤكد صحة هذه المعلومات، مع تقييمها وعرضها عرضا موجزا.

سادسا – خطوات البحث وإجراءاته:

سار هذا البحث في الخطوات والإجراءات التالية:

1 – تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بالبحرين **من خلال دراسة:**

أ – البحوث، والدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة بطبيعة الفهم القرائي، ومهاراته.

ب – طبيعة تلاميذ المرحلة الابتدائية بالبحرين، ونموهم اللغوي.

ج – بناء قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لتحديد صدقها.

2 – تحديد مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بالبحرين **من خلال دراسة:**

أ – البحوث، والدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة بطبيعة الكتابة التفسيرية، ومهاراتها.

ب – طبيعة تلاميذ المرحلة الابتدائية بالبحرين، ونموهم اللغوي.

هـ – بناء قائمة بمهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لتحديد صدقها.

3 – تحديد أسس بناء الإستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالبحرين **من خلال دراسة:**

أ – ما تم التوصل إليه في الخطوتين السابقتين.

ب – البحوث والدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة بطبيعة نظرية ما بعد البنائية، ونماذجها.

ج – البحوث والدراسات السابقة التي تناولت بناء إستراتيجيات قائمة على نظرية ما بعد البنائية.

4 – بناء الإستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالبحرين **من خلال تحديد:**

أ – أهداف الإستراتيجية التدريسية.

ب – المحتوى المراد تدريسه.

ج – مراحل الإستراتيجية التدريسية، وخطواتها، وإجراءاتها.

د – الوسائط والأنشطة التعليمية المستخدمة.

هـ – أساليب تقويم الإستراتيجية التدريسية.

و – إعداد دليل المعلم لاستخدام الإستراتيجية التدريسية.

5 – قياس فاعلية الإستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالبحرين **من خلال:**

أ – بناء اختباري قياس الفهم القرائي والكتابة التفسيرية، وضبطهما.

ب – اختيار عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتقسيمها إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة.

ج –تطبيق اختباري الفهم القرائي والكتابة التفسيرية على المجموعتين التجريبية والضابطة قبلياً.

د – التدريس بالإستراتيجية المقترحة للمجموعة التجريبية.

هـ –تطبيق اختباري الفهم القرائي والكتابة التفسيرية على المجموعتين التجريبية والضابطة بعدياً.

و – استخلاص النتائج، وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها، وتوصياتها، ومقترحاتها.

<u>سابعاً – فروض البحث:</u>

للبحث فرضان هما:

1 – "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالبحرين في اختبار الثروة اللغوية لصالح المجموعة التجريبية".

2 – "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالبحرين في اختبار القراءة الوظيفية لصالح المجموعة التجريبية".

ثامناً– أهمية البحث:

قد يفيد هذا البحث كلاً من:

أ– **مخططي مناهج اللغة العربية للصف السادس الابتدائي، ومطوريها** بالبحرين: حيث يقدم هذا البحث قائمتين إحداهما بمهارات الفهم القرائي، والأخرى بمهارات الكتابة التفسيرية المناسبتين لهؤلاء التلاميذ؛ مما يساعد في تطوير مناهج القراءة للصف السادس الابتدائي.

ب– **المعلمين** بالبحرين: حيث يقدم هذا البحث إستراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية؛ مما يساعد المعلمين في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء هذه الإستراتيجية التدريسية.

جـ– **التلاميذ** بالبحرين: حيث ينمي هذا البحث كل من مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

د– **الباحثين:** حيث يفتح هذا البحث مجالات لبحوث أخرى حول نظرية ما بعد البنائية، وتدريس فنون اللغة للمرحلة الابتدائية.

الإطار النظري للبحث: نظرية ما بعد البنائية، وتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية:

يهدف عرض الإطار النظري للبحث إلى استخلاص أسس بناء إستراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية، وكذلك استخلاص كل من مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية التي تسعى الإستراتيجية التدريسية لتنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالبحرين، ولتحقيق ذلك يعرض الإطار النظري لكل من نظرية ما بعد البنائية، والفهم القرائي والكتابة التفسيرية. وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولا – نظرية ما بعد البنائية:

يهدف هذا العرض إلى استخلاص أسس بناء إستراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالبحرين، وهي تلك الأسس المرتبطة بطبيعة نظرية ما بعد البنائية، ولتحقيق هذا الهدف يعرض البحث في هذا العنصر مفهوم نظرية ما بعد البنائية ونشأتها، ومبادئها وأسسها، ونماذجها. وبيان ذلك كما يلي:

1 – مفهوم نظرية ما بعد البنائية، ونشأتها:

عرفت نظرية ما بعد البنائية عدة تعريفات لعل من أهمها ما يلي:

– هي تلك النظرية التي تحكم عملية اكتساب المعرفة، وحفظها، وتوظيفها في مواقف جديدة، من خلال دراستها مستهدفا الاهتمام بعمليات البحث عن معلومات معينة في مصادر عدة، والتركيز على عمليات توليد الأسئلة التي تكسب المعرفة. (Taber, 2006, P. 125)

– هي نظرية تعلم تواكب طبيعة عصر ما بعد الحداثة وتعقده المعرفي، تلك التي تقوم على توظيف التطورات العلمية والتكنولوجية في بيئة تعلم تعاونية نشطة ترتكز على مشكلات تتحدى قدرات المتعلمين وتحفزهم على إنتاج المعرفة بأنفسهم لدمجها في عالمهم وحياتهم. (فايز مينا، 2011، ص 21)

– هي مجموعة من التوجهات والأسس التي تحكم عملية الإبحار في المعلومات، ودراستها، واكتسابها، وتنظيم بنائها من خلال مهارات ذهنية تساعد المتعلم على القيام بعمليات عقلية فكرية مثل البحث والاستقصاء وتوليد الأسئلة والتقييم الناقد؛ تحقيقا لاكتساب المعرفة والإبحار فيها. (سيد رجب، 2016، ص 23)

وفي ضوء هذه التعريفات يمكن التوصل إلى مفهوم نظرية ما بعد البنائية في ضوء إجراءات هذا البحث بأنها مجموعة من المبادئ والافتراضات التي تستند إلى طبيعة كل من المعرفة، واكتسابها، ودراستها، وإنتاجها، 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، تلك التي تؤلف في النهاية مجموعة من التوجهات والأسس التي يمكن الاستناد إليها في بناء الإستراتيجية التدريسية بغية تنمية الثروة اللغوية، ومهارات القراءة الوظيفية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

ونشأت نظرية ما بعد البنائية على يد (جوردن Giordan) الذي اقترح مع فريقه البحثي في سويسرا أول نماذجها وهو نموذج التعلم التفارغي في عام 1999م، الذي يهدف إلى مساعدة التلاميذ في التعلم بأنفسهم من خلال ربطهم للمعلومات الجديدة بالسابقة فيتحقق اكتسابهم لها، ويعتمد ذلك على مدى ممارستهم للأنشطة الذهنية المتنوعة (Giordan, et.al., 1999)، ثم تطورت هذه النظرية على يد (هاكرينان Hakkarainen) الذي اقترح مع فريقه البحثي في فنلندا ثاني نماذجها وهو نموذج الاستقصاء التقدمي في عام 2003م، الذي يهدف إلى مساعدة التلاميذ في اكتشاف المعلومات، واستقصائها، وتنظيمها، وتحليلها، وتفسيرها، وطرح الأسئلة حولها (Hakkarainen, 2003). ولعل أهم عوامل نشأتها تلك الانتقادات التي وجهت إلى النظرية البنائية مثل: صعوبة بناء جميع أنواع المعلومات بواسطة التلاميذ، والتعقد المعرفي في مهام التعلم، وكذلك حدوث انشقاق في البناء المعرفي لدى التلاميذ، بالإضافة إلى التضارب في بناء المعرفة إما بواسطة الفرد كما يرى بياجيه في البنائية المعرفية وإما

بواسطة وسائل اجتماعية كما يرى فيجوتسكي في البنائية الاجتماعية، علاوة على أن البنائية تفرض على التلاميذ ضغوطا معرفية عليا لا يستطيع بعضهم التعامل معها. (حسن زيتون وكمال زيتون، 2003، ص282؛ ليلى حسام الدين، 2011، ص 8)

وفي ضوء استعراض تعريفات نظرية ما بعد البنائية وصولا إلى المفهوم الإجرائي لها، ونشأتها فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي لبناء الإستراتيجية التدريسية:

- الاعتماد على مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي تتيح لتلاميذ الصف السادس الابتدائي اكتساب المعرفة، ودراستها، وإنتاجها، وتنظيم بنائها، وتوظيفها في مواقف جديدة.

2– مبادئ نظرية ما بعد البنائية، وأسسها:

تستند نظرية ما بعد البنائية إلى مجموعة من المبادئ، والأسس النظرية لعل من أهمها: (Muukkonen, et.al, 2004, P. 28 ؛Hakkarainen, 2003, P. 203؛ محمد سكران، 2006، ص 156؛ فايز مينا، 2011، ص 24؛ هبة الله مختار وياسر مهدي، 2013، ص 217؛ سيد رجب، 2016، ص 41؛ حسن شحاتة وليلى معوض، 2018، ص373؛ أمل الطباخ، 2018، ص22)

- التعلم القائم على الاقتصاد المعرفي: الذي يدور حول الحصول على المعرفة، ومشاركتها، واستخدامها، وتوظيفها، وابتكارها بهدف تحسين نوعية الحياة والإفادة من الثورة المعلوماتية والتطبيقات التكنولوجية المتطورة.

- التعلم من أجل بناء المعرفة: من خلال التركيز على كيفية الحصول على المعرفة وبنائها بشكل سليم يوظفه المتعلم أثناء تعلمه، وإتقان أدوات التعامل مع المعرفة، وربط بعضها ببعض.

- التعلم من أجل إثراء المعرفة، وتجديدها: من خلال توجيه التلاميذ إلى البحث فيما وراء المعلومات عن الجديد، والتوسع في دراستها، والإضافة إليها، وإثرائها، وتوظيفها بشكل جديد.

– التعلم من أجل البحث: من خلال الاهتمام بعمليات البحث عن المعرفة من كافة المصادر والوسائط المعرفية المتاحة للتلاميذ.

– التعلم من أجل الذاتية الشخصية: من خلال التركيز على مهارات التعلم الذاتي للمعرفة وتوجيه المعلم تلاميذه إلى هذه المهارات وتكوين شخصياتهم بإبداء الرأي فيما يتعلمونه.

– التعلم من أجل مشاركة الآخرين: من خلال حلقات النقاش ومجموعات العمل التعاوني بين التلاميذ التي تشجعهم على دراسة المعرفة، واكتسابها بشكل أفضل.

– التعلم من أجل الاستقلالية: من خلال الاهتمام بتوجيه التلاميذ إلى الاستقلالية في التعلم، واكتساب المعرفة، وتوظيفها، والبحث عنها، وتحمله لمسئولية تعلمه.

– التعلم من أجل العمل: من خلال الاهتمام بتطبيق ما تعلمه التلاميذ من معلومات في جميع مجالات الحياة، والتركيز على الجوانب العملية والتطبيقات الحياتية.

– التعلم من أجل الإبداع: من خلال اتباع أساليب التعلم بالاكتشاف، والاستفادة من دعم تكنولوجيا المعلومات للإبداع.

– التعلم في بيئة تعليمية جيدة: من خلال توجيه التلاميذ إلى المواد المطبوعة والإلكترونية ومواقع الإنترنت للحصول على المعلومات التي تحقق له الفهم العميق للمعرفة.

وفي ضوء استعراض مبادئ نظرية ما بعد البنائية، وأسسها يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء الإستراتيجية التدريسية:

- الاعتماد على مبادئ نظرية ما بعد البنائية وأسسها عند تدريب تلاميذ الصف السادس الابتدائي على مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية.

3– النماذج القائمة على نظرية ما بعد البنائية:

يقتصر هذا البحث على عرض نموذجين من نماذج نظرية ما بعد البنائية هما نموذج التعلم التفارغي، ونموذج الاستقصاء التقدمي؛ لأهميتهما في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وذلك فيما يلي:

أ – نموذج التعلم التفارغي Allosteric Learning Model:

اقترح هذا النموذج (جوردن Giordan) مع فريقه البحثي في سويسرا في عام 1999م، وهو إطار تعليمي تعلمي يفترض أن المتعلم يدير تعلمه بنفسه من خلال ربطه للمعلومات الجديدة بالسابقة فيتحقق فهمه لها، وتعتمد عملية اكتسابه للمعلومات على مدى ممارسته للأنشطة الذهنية التي تجعله يصل إليها بسهوله، ويحدث التعلم من خلال تكامل العمليات العقلية التي تحدث داخل ذهن المتعلم، والعمليات التي تحدث داخل البيئة التعليمية مما يجعل التلاميذ قادرين على بناء المعلومات وتوظيفها (Giordan, et,al., 1999, P. 63)، وتتمثل هذه العمليات فيما يلي: (Moradi, et.al., 2008, P. 5؛ Giordan, 1, 2012, P. 16 ؛ Gojkov & Stojanovic, 2011, P. 78)

1 – العمليات التي تحدث داخل ذهن المتعلم: وتتمثل فيما يلي:

– تحديد أهداف دراسة المعلومات: حيث تنجح العمليات العقلية في اكتساب المعلومات وتعلمها وبنائها بشكل جديد إذا ما حدد الهدف من دراستها لكل من التلاميذ والمعلم.

– التدرج في تنشيط الذهن وصولا إلى فهم المعلومات: حيث ينشط المعلم العمليات الذهنية التي تسهم في فهم التلاميذ للمعلومات مثل: الاستنتاج والبحث وطرح الأسئلة وغيرها.

– حفظ المعلومات وتوظيفها: حيث يحتفظ العقل بالمعلومات ثم يوظفها في مواقف أخرى، وقد يضيف إليها أو يعيد تكوينها من جديد.

– البحث عن معلومات جديدة: حيث يستخدم العقل المعلومات التي حفظها في مواقف متعددة من أجل الوصول إلى معلومات جديدة تحل محل المعلومات المحفوظة.

2 – العمليات التي تحدث داخل بيئة التعلم: وتتمثل فيما يلي:

–أن تكون بيئة التعلم جاذبة للتلاميذ، ومحفزة لتفكيرهم وقدراتهم العقلية من خلال مجموعة من الأنشطة والتكليفات، وتتمثل أنماط التفاعل داخل هذه البيئة بين كل من:

– التلميذ والمعلومات التي يدرسها تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

- التلميذ وزملائه من خلال حلقات النقاش والعروض والتكليفات الجماعية التي تجعل التلاميذ ينتجون معلومات جديدة.
- المعلم وتلاميذه من خلال التوجيه والإرشاد والتعزيز لتلاميذه وتقييمهم.

-أن يستند الجو التعليمي إلى مجموعة من الوسائل البصرية التي تساعد التلاميذ في اكتساب المعلومات وبنائها مثل: الرموز والرسوم والمخططات التي تساعد في التفاعل داخل بيئة التعلم.

وتتمثل أهم خطوات هذا النموذج فيما يلي: (Giordan, 2, 2012, P. 11؛ هبة الله مختار وياسر مهدي، 2013، ص225)

-طرح الأسئلة: حيث يطرح المعلم على التلاميذ مجموعة من الأسئلة ترتبط بمعلومات معينة، وتعد دافعا لكل نشاط عقلي يقومون به.

-ربط المعلومات الجديدة بالسابقة: لكي يتمكن التلاميذ من الإجابة عن أسئلة المعلم يحاولون إيجاد علاقة بين المعلومات السابقة التي يمتلكونها والمعلومات الجديدة.

-استخدام التلاميذ العمليات العقلية: وذلك أثناء المشاركة في الأنشطة المختلفة مثل: الرسوم والمخططات والرموز.

-توظيف المعلومات: حيث يوظف التلاميذ المعلومات السابقة التي نتجت من خلال استخدام العمليات العقلية في مواقف جديدة.

-تفسير المعلومات: حيث ينتج التلاميذ مجموعة من الفكر والرموز اللازمة للتعبير عن المعلومات وتفسيرها.

ب – نموذج الاستقصاء التقدمي Progressive Inquiry Model :

اقترح هذا النموذج (هاكرينان Hakkarainen) مع فريقه البحثي في فنلندا في عام 2003م، وهو إطار تعليمي تعلمي يهدف إلى مساعدة التلاميذ في اكتشاف المعلومات، وتنظيمها، وتحليلها، وتفسيرها، وطرح الأسئلة، والاستفسار، والاستقصاء، وحل المشكلات تعاونيا (Hakkarainen, 2003, P. 203)، ويسير هذا النموذج في مجموعة من

الخطوات هي: (Kozma, 2003, P. 7؛ Muukkonen, et.al, 2004, P. 39؛ Lakkala, et.al, 2008, P. 35؛ هدى التقبي، 2016، ص 33؛ حسن شحاتة وليلى معوض، 2018، ص 377؛ أمل الطباخ، 2018، ص26)

– التخطيط لاكتساب المعلومات: فعملية اكتساب المعلومات تستند إلى التخطيط المنظم الذي ينتج عنه هدف محدد، فيخطط للبحث عن معنى معين أو معلومة معينة.

– البحث عن المعلومات: حيث يحدد المعلم للتلاميذ المعلومات التي يبحثون عنها في مصادر المعرفة المطبوعة والإلكترونية.

– فهم المعلومات: حيث يتم تحديد المعلومات والمفاهيم الرئيسية، وفهم المعنى العام لها، وما وراءها من أغراض، وبناء التلاميذ للمعرفة من جديد.

– إعداد الأسئلة، وطرحها: حيث يعد المعلم مجموعة من الأسئلة حول المعلومات المقدمة للتلاميذ، ويطرحها عليهم، ثم يدرب التلاميذ على طرح الأسئلة أيضا لتحقيق فهم الأفكار والمعاني، واستثارة دافعيتهم للبحث عن إجابات هذه الأسئلة.

– توليد الأسئلة الفرعية: حيث يتم تدريب التلاميذ على تحويل الأسئلة الرئيسية التي سبق للمعلم إعدادها وطرحها عليهم إلى أسئلة فرعية أكثر تحديدا بحيث تقيس كافة التفاصيل التي تتضمنها المعلومات المقدمة؛ مما يساعدهم في البحث واستخلاص المعلومات للوصول إلى إجاباتها.

– توزيع الأدوار والخبرات على التلاميذ: من خلال تكليف كل تلميذ بمهمة معينة، ثم يجلس الجميع للمناقشة والحوار والتعديل، وفي النهاية يخلص المعلم إلى تقييم العمل.

وفي ضوء استعراض نماذج نظرية ما بعد البنائية يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء الإستراتيجية التدريسية:

– الاعتماد على تكامل خطوات نموذجي التعلم التفارغي والاستقصاء التقدمي معا عند تدريب تلاميذ الصف السادس الابتدائي على مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية.

ثانيا – الفهم القرائي:

يهدف هذا العرض إلى استخلاص أسس بناء إستراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وهي تلك الأسس المرتبطة بطبيعة الفهم القرائي، ولتحقيق هذا الهدف يعرض البحث في هذا العنصر مفهوم الفهم القرائي، ومهاراته. وبيان ذلك كما يلي:

1 – مفهوم الفهم القرائي:

عرف الفهم القرائي عدة تعريفات لعل من أهمها ما يلي:

- عملية عقلية تنشأ بين القارئ والنص لفهم مكوناته المختلفة، مستخدما خبرته ومهاراته للوصول إلى مستويات الفهم المختلفة؛ (الحرفية، والاستنتاجية، والنقدية، والإبداعية، والتذوقية). (رشدي طعيمة ومحمد الشعيبي، 2006: 287؛ رشدي طعيمة، 2008: 321)
- مجموعة الإجراءات والعمليات العقلية والجسمية التي يقوم بها الفرد للوصول إلى المعاني المتضمنة في النص سواء كانت هذه المعاني صريحة أو ضمنية. (علي مدكور، 2008: 221)
- عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء اعتماداً على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطاً يقوم على عمليات التفسير والموازنة والتحليل والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص وتنتهي بالفهم الإبداعي له، حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه. (حسن شحاتة، 2016: 36؛ حسن شحاتة ومروان السمان، 2018: 324)

وفي ضوء استعراض التعريفات السابقة يمكن التوصل إلى مفهوم الفهم القرائي في ضوء إجراءات هذا البحث بأنه تحديد تلاميذ الصف السادس الابتدائي الفكرة الرئيسة للنص، والفكر الجزئية له، واستنتاج الفكر الضمنية فيه، وكذلك استخلاص مغزاه،

والدروس المستفادة منه، والقيم الواردة فيه، وأيضا التمييز بين الحقائق والآراء الواردة فيه، بالإضافة إلى تحديد المعلومات الداعمة لفكره، وتلخيصها، وتوظيفها في مواقف حياتية.

وفي ضوء استعراض تعريفات الفهم القرائي وصولا إلى المفهوم الإجرائي لها فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي لبناء الإستراتيجية التدريسية:

- الاهتمام بتدريب تلاميذ الصف السادس الابتدائي على تحديد الفكرة الرئيسة للنص، والفكر الجزئية له، واستنتاج الفكر الضمنية فيه، وكذلك استخلاص مغزاه، والدروس المستفادة منه، والقيم الواردة فيه، وأيضا التمييز بين الحقائق والآراء الواردة فيه، بالإضافة إلى تحديد المعلومات الداعمة لفكره، وتلخيصها، وتوظيفها في مواقف حياتية.

2 – مهارات الفهم القرائي:

تم استخلاص مهارات الفهم القرائي التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالبحرين من خلال دراسة بعض الأدبيات، والأبحاث والدراسات مثل: (Mark, 2001؛ El-Deep, 2002؛ Tomasello, 2002؛ فايزة عوض ومحمد سعيد، 2003؛ حنان مدبولي، 2004؛ Pershey, 2004؛ غازي مفلح، 2005؛ Luparelli, 2005 ؛ Nibaldo, 2005 ؛ صفاء سلطان، 2006؛ غادة فايد،2006؛ Costello, 2006؛ Wagner, et.al, 2006 ؛ فايزة عبد السلام، 2007؛ عبد العظيم صبري، 2007؛ فؤاد عبد الحافظ، 2007؛ ماهر عبد الباري، 2009؛ Brown, et.al, 2009؛ إيناس علي، 2010؛ مروان السمان، 2010؛ عقيلي موسى، 2011؛ علي الحديبي، 2012؛ محمد الشمري، 2012؛ عادل أبو الروس،2015؛ عمر جلال، 2017 ؛ محمد شوقي، 2017).

أ – مهارات الفهم المباشر:

– يحدد الفكرة الرئيسة للنص.

– يحدد الفكر الجزئية للنص.

– يحدد المعلومات الداعمة في النص.

ب – مهارات الفهم الاستنتاجي:

– يستنتج الفكر الضمنية في النص.

– يستخلص المغزى من النص.

– يستخلص الدروس المستفادة من النص.

– يستنبط القيم الواردة في النص.

ج – مهارات الفهم الناقد:

– يميز بين الحقائق والآراء الشخصية في النص.

– يميز بين الحقيقة والخيال في النص.

– يرتب فكر النص وفقا لترتيب معين.

– يحدد ما ليس له صلة بموضوع النص.

– يوضح مدى موضوعية أو تحيز الكاتب في النص.

– يبدي رأيه في فكر النص.

د – مهارات الفهم الإبداعي:

– يقترح عنوانا جديدا للنص.

– يلخص المعلومات الواردة في النص.

– يطرح أسئلة مناسبة حول معلومات النص.

– يوظف معلومات النص في مواقف حياتية.

وفي ضوء استعراض مهارات الفهم القرائي فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء الإستراتيجية التدريسية:

- الاعتماد على نصوص قرائية، وأنشطة، وتدريبات متنوعة يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

ثالثا – الكتابة التفسيرية:

يهدف هذا العرض إلى استخلاص أسس بناء إستراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالبحرين، وهي تلك الأسس المرتبطة بطبيعة الكتابة التفسيرية، ولتحقيق هذا الهدف يعرض البحث في هذا العنصر مفهوم الكتابة التفسيرية، ومهاراته. وبيان ذلك كما يلي:

1 – مفهوم الكتابة التفسيرية:

عرف (Bean,et.al., 2004) الكتابة التفسيرية بأنها تلك الكتابة التي تستهدف الشرح والإيضاح؛ حيث يقوم الكاتب بشرح، وتوضيح وجهة نظره، وتأملاته حول موضوع ما، وتشمل النصوص الوصفية، والمتسلسلة زمنيا، والسبب والنتيجة، والتعدادية.

كما عرفها (Moss,2004) بأنها تلك الكتابة التي تستهدف توفير المعلومات التفصيلية حول الموضوع مدعومة بشرح واف؛ لمعالجة الفكرة المقدمة من خلال تقديم أدلة دامغة، وحجج مقنعة، وبيانات ومعلومات موثقة، وإحصائيات صادقة، وأمثلة معبرة تدعم التفسير وتوجهه، وتشمل النصوص الوصفية، والمتسلسلة زمنيا، والتعدادية، والمقارنة، والمتباينة.

في حين أن (Wilder&Mongillo,2007) عرفها بأنها تلك الكتابة التي يحتاجها الطالب للتعبير عن فكرة ما بعد التحقق منها من خلال تقييم الأدلة، وانتقائها، وشرحها، ثم عرضها بطريقة واضحة، وموجزة، وتشمل الكتابة التعريفية، والوصفية، والترتيبية، والتصنيفية، والمقارنة، والتحليلية، والإقناعية.

بالإضافة إلى أن (Kirsten,2011) عرفها بأنها تلك الكتابة التي يسعى من خلالها الكاتب إلى تقديم المعلومات إلى القارئ حول نظريات، أو تنبؤات، أو حقائق، أو أشخاص، أو تعميمات، وذلك من أجل تفسير فكرة معينة، وتشمل النموذج الإسهابي، والسردي، والتذكيري، والوصفي، والترتيبي، والمقارن، والسبب والنتيجة، والمشكلة والحل.

علاوة على أن (ريحاب مصطفى،2016) عرفتها بأنها كتابة غير روائية تستهدف تقديم معلومات تفصيلية حول موضوع ما مدعومة بشرح واف لمعالجة الأفكار المتضمنة فيه؛ مما يستلزم تقديم أدلة وشواهد تؤكد صحة الأفكار المقدمة.

وفي ضوء التعريفات السابقة للكتابة التفسيرية فإنه يمكن التوصل إلى مفهومها في ضوء إجراءات هذا البحث بأنها قدرة تلاميذ الصف السادس الابتدائي على الكتابة السردية، والوصفية، والترتيبية، والمقارنة، والتحليلية؛ لتقديم معلومات تفصيلية حول قضية، أو مشكلة ما مدعومة بشرح واف لأفكارها وعناصرها؛ مما يستلزم تقديم أدلة، وشواهد، وحجج، وبيانات، ومعلومات، وأمثلة تؤكد صحة هذه المعلومات، مع تقييمها وعرضها عرضا موجزا.

وفي ضوء استعراض تعريفات الكتابة التفسيرية وصولاً إلى المفهوم الإجرائي لها فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي لبناء البرنامج:

- تدريب تلاميذ الصف السادس الابتدائي على كتابة موضوعات سردية، ووصفية، ومقارنة، وتحليلية، بالإضافة إلى تدريبهم على تقديم معلومات تفصيلية حول قضية ما مع تقديم الأدلة التي تدعمها، وتقييم هذه الأدلة.

2– مهارات الكتابة التفسيرية:

تم استخلاص مهارات الكتابة التفسيرية التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالبحرين من خلال دراسة الأبحاث والدراسات السابقة مثل: (Barbara,2001؛ Wilder&Mongillo,2007؛ Applebee & Langer,2009؛ David & Kristin,2011 ؛ Gagnon & Ziarko,2012؛ ريحاب مصطفى،2016) وهي كما يلي:

- يكتب الموضوع بنظام الفقرات بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة واحدة.
- يكتب مقدمة مناسبة للموضوع، وممهدة له.
- يكتب مقدمة للموضوع تشتمل على فكرته الرئيسة، وأفكاره الفرعية.

- يكتب أفكارا فرعية للموضوع ترتبط بفكرته الرئيسة.
- يكتب متنا للموضوع يشتمل على الفقرات الشارحة للفكرة الرئيسة.
- يتناول في كل فقرة شارحة فكرة فرعية واحدة.
- يستخدم الوصف أو الترتيب الزمني أو السبب والنتيجة حسب الموضوع.
- يكتب خاتمة مناسبة للموضوع.
- يكتب خاتمة للموضوع تشتمل على ملخص لأفكاره، ونتائجه.
- يوظف أدوات الربط بين الجمل داخل الفقرة، وبين الفقرات بعضها البعض.
- يراعي الصحة النحوية، والإملائية أثناء الكتابة.
- يستخدم علامات الترقيم أثناء الكتابة.

وفي ضوء استعراض مهارات الكتابة التفسيرية فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء البرنامج:

- الاعتماد على موضوعات كتابية، وأنشطة، وتدريبات متنوعة يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

بناء الإستراتيجية التدريسية، وتطبيقها:

يهدف هذا الجانب من البحث إلى بناء إستراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالبحرين، كما يهدف أيضا إلى تحديد إجراءات تطبيق هذه الإستراتيجية التدريسية. ولتحقيق هذين الهدفين يتناول هذا الجانب محورين هما: المحور الأول: بناء الإستراتيجية التدريسية، والمحور الثاني: تطبيق الإستراتيجية التدريسية. وفيما يلي عرض ذلك تفصيليا:

المحور الأول: بناء الإستراتيجية التدريسية:

ويتناول هذا المحور العناصر التالية:

أولا – تحديد أهداف الإستراتيجية التدريسية:

تهدف الإستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالبحرين، وقد تم تحديد كل من مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية فيما يلي:

(أ) قائمة مهارات الفهم القرائي:

يهدف بناء هذه القائمة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بالبحرين، والتي تسعى الإستراتيجية التدريسية إلى تنميتها لدى هؤلاء التلاميذ، واعتمد البحث الحالي في بناء هذه القائمة على عدة دراسات منها: (Mark, 2001؛ El-Deep, 2002؛ Tomasello, 2002؛ فايزة عوض ومحمد سعيد، 2003؛ حنان مدبولي، 2004؛ Pershey, 2004؛ غازي مفلح، 2005؛ Luparelli, 2005 ؛ Nibaldo, 2005 ؛ صفاء سلطان، 2006؛ غادة فايد،2006؛ Costello, 2006؛ Wagner, et.al, 2006؛ فايزة عبد السلام، 2007؛ عبد العظيم صبري، 2007؛ فؤاد عبد الحافظ، 2007؛ ماهر عبد الباري، 2009؛ Brown, et.al, 2009؛ إيناس علي، 2010؛ مروان السمان، 2010؛ عقيلي موسى، 2011؛ علي الحديبي، 2012؛ محمد الشمري، 2012؛ عادل أبو الروس،2015؛ عمر جلال، 2017 ؛ محمد شوقي، 2017). وتم التوصل إلى قائمة مبدئية بهذه المهارات تضم سبع عشرة مهارة من مهارات الفهم القرائي. (انظر ملحق 2 يوضح قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها المبدئية).

ثم وضعت هذه القائمة المبدئية في صورة استبانة، وتم تقسيم هذه الاستبانة إلى أربعة أنهر؛ حيث يمثل النهر الأول مهارات الفهم القرائي، ويمثل النهران الثاني والثالث وعنوانهما (مناسبة، وغير مناسبة) رأي المحكم في مدى مناسبة المهارة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ويمثل النهر الرابع وعنوانه (تعديل الصياغة) رأي المحكم في تعديل صياغة المهارة (انظر ملحق 3 يوضح استبانة للحكم على مهارات الفهم القرائي).

وعرضت هذه الاستبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية لإبداء آرائهم فيها من حيث مناسبتها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وكذلك إبداء الرأي في صياغتها (انظر ملحق 1 يوضح أسماء السادة المحكمين ووظائفهم)، وقد رأى السادة المحكمون حذف مهارتين لعدم مناسبتهما لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وهما: المهارة الأولى: يوضح مدى موضوعية أو تحيز الكاتب في النص، والمهارة الثانية: يطرح أسئلة مناسبة حول معلومات النص، وقد وافق الباحث آراء السادة المحكمين في ذلك؛ حيث إن مستوى هاتين المهارتين قد يفوق مستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. كما رأى السادة المحكمون تعديل صياغة مهارتين هما: المهارة الأولى: يرتب فكر النص وفقا لترتيب معين، وتعدل إلى: يرتب فكر النص وفقا لأهميتها، والمهارة الثانية: يحدد المعلومات الداعمة في النص، وتعدل إلى: يحدد المعلومات الداعمة للفكرة الرئيسة في النص، وقد وافق الباحث آراء السادة المحكمين في ذلك؛ حيث إن الصياغة الجديدة توظف المهارة بشكل أفضل، ولم يضف السادة المحكمون أية مهارات أخرى.

وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون، وتم الاعتماد على بقية المهارات؛ لأنها حظيت بوزن نسبي 80% فأكثر من آراء السادة المحكمين. ومن ثم أصبحت القائمة في صورتها النهائية تضم خمس عشرة مهارة من مهارات الفهم القرائي.(انظر ملحق 4 يوضح قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية)

(ب) – قائمة مهارات الكتابة التفسيرية:

يهدف بناء هذه القائمة إلى تحديد مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بالبحرين، والتي تسعى الإستراتيجية التدريسية إلى تنميتها لدى هؤلاء التلاميذ، واعتمد البحث الحالي في بناء هذه القائمة على عدة دراسات منها: (Moss,2004؛ Kirsten,2011؛ ريحاب مصطفى،2016) وتم التوصل إلى قائمة مبدئية بهذه المهارات تضم اثنتي عشرة مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية (انظر ملحق 5 يوضح قائمة مهارات الكتابة التفسيرية في صورتها المبدئية).

ثم وضعت هذه القائمة المبدئية في صورة استبانة، وتم تقسيم هذه الاستبانة إلى أربعة أنهر؛ حيث يمثل النهر الأول مهارات الكتابة التفسيرية، ويمثل النهران الثاني والثالث وعنوانهما (مناسبة، وغير مناسبة) رأي المحكم في مدى مناسبة المهارة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ويمثل النهر الرابع وعنوانه (تعديل الصياغة) رأي المحكم في تعديل صياغة المهارة (انظر ملحق 6 يوضح استبانة للحكم على مهارات الكتابة التفسيرية).

وعرضت هذه الاستبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية لإبداء آرائهم فيها من حيث مناسبتها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وكذلك إبداء الرأي في صياغتها (انظر ملحق 1 يوضح أسماء السادة المحكمين ووظائفهم)، وقد رأى السادة المحكمون حذف مهارتين لعدم مناسبتهما لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وهما: المهارة الأولى: يراعي الصحة النحوية والإملائية أثناء الكتابة، والمهارة الثانية: يستخدم علامات الترقيم أثناء الكتابة، كما رأى السادة المحكمون تعديل صياغة مهارة واحدة هي: يتناول في كل فقرة شارحة فكرة فرعية واحدة، وتعدل إلى: يتناول كل فكرة فرعية في فقرة شارحة.

وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون، وتم الاعتماد على بقية المهارات؛ لأنها حظيت بوزن نسبي 80% فأكثر من آراء السادة المحكمين. ومن ثم أصبحت القائمة في صورتها النهائية تضم عشر مهارات للكتابة التفسيرية تمثل أهدافا للإستراتيجية التدريسية. (انظر ملحق 7 يوضح قائمة مهارات الكتابة التفسيرية في صورتها النهائية)

ثانيا – تحديد المحتوى المراد تدريسه:

تضمن المحتوى وحدتين دراسيتين مقررتين على تلاميذ الصف السادس الابتدائي في الفصل الدراسي الأول، وهما: الوحدة الأولى: وعنوانها (حياتك بين يديك)، وتتضمن درسين هما: الدرس الأول: (مفتاح النجاح)، والدرس الثاني: (كن قويا)، والوحدة الثانية: وعنوانها (نوادر وطرائف)، وتتضمن ثلاثة دروس هي: الدرس الأول: (ذكاء صبي)، والدرس الثاني: (المنصور والطيور)، والدرس الثالث: (الطماع والدجاجة)، ويمكن من

خلالها تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من خلال الإستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية، بحيث يهتم كل درس من هذه الدروس الخمسة بتنمية ثلاث مهارات من مهارات الفهم القرائي ومهارتين من مهارات الكتابة التفسيرية. (انظر ملحق (12) دليل المعلم لاستخدام الإستراتيجية التدريسية موضحا به الدروس المستخدمة)

ثالثا – تحديد مراحل الإستراتيجية التدريسية، وخطواتها، وإجراءاتها:

تستند مراحل هذه الإستراتيجية التدريسية إلى نظرية ما بعد البنائية، وتم تحديد هذه المراحل في ضوء دراسة النماذج القائمة على نظرية ما بعد البنائية، والمتمثلة في نموذجي التعلم التفارغي والاستقصاء التقدمي، والتوليف والدمج بين هذين النموذجين، وكذلك دراسة أسس تنمية الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء نظرية ما بعد البنائية؛ بحيث تضم كل مرحلة من هذه المراحل مجموعة من الخطوات والإجراءات تمثلت فيما يلي:

أ – المرحلة الأولى: التهيئة لدراسة النص القرائي والكتابة التفسيرية حوله:

وتعني جذب انتباه التلاميذ لدراسة النص القرائي التفسيرية حوله، وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بثلاث خطوات رئيسة:

1 – التخطيط لاكتساب معلومات النص والكتابة التفسيرية حوله: وتتمثل في أن يخطط المعلم لإكساب تلاميذه: معلومات النص من خلال مهارات فهم المقروء، ونقده، وتنظيمه، والتخطيط للكتابة التفسيرية حول موضوع النص.

2 – تحديد أهداف دراسة النص والكتابة التفسيرية حول موضوعه: وتتمثل في تحديد المعلم أهداف دراسة: معلومات النص للتلاميذ، والتي تتمثل في اكتساب مهارات فهم المقروء، ونقده، وتنظيمه، والكتابة التفسيرية حول موضوع النص.

3 – التدرج في تنشيط الذهن وصولا إلى اكتساب معلومات النص والكتابة التفسيرية حول موضوعه: حيث ينشط المعلم العمليات الذهنية التي تسهم في اكتساب التلاميذ

لمعلومات النص والكتابة التفسيرية حول موضوعه، فيطلب إليهم: البحث عن فكرة النص الرئيسة وفكره الفرعية، من خلال طرح بعض الأسئلة عليهم مثل: ما فكرة النص الرئيسة؟ وما فكره الفرعية، ثم من خلال قراءتك لموضوع هذا النص في المنزل حدد فكرته الرئيسة التي يدور حولها، ثم يتلقى المعلم إجابات التلاميذ، ويتوصل معهم إلى الإجابات الصحيحة عن هذه الأسئلة، ووضع مخطط للكتابة حول موضوع النص محددا فكرتك الرئيسة وفكرك الفرعية.

ب – المرحلة الثانية: البحث عن معلومات النص، وفكره، والكتابة التفسيرية حولها:

وتعني دراسة ما يتضمنه النص من معلومات وفكر والكتابة التفسيرية حولها، وتتضمن هذه المرحلة الخطوات الآتية:

1 – البحث عن المعلومات: حيث يكلف تلاميذه بالبحث عن معلومات النص، فيطلب إليهم:تحديد الفكرة الرئيسة في النص، وتحديد الفكر الجزئية في النص، واستنتاج الفكر الضمنية في النص، واستخلاص المغزى من النص، واستخلاص الدروس المستفادة من النص، وكتابة نص تفسيري حول موضوع النص المقروء من خلال مقدمة ومتن وخاتمة.

2 – حفظ المعلومات، وفهمها، وتفسيرها: حيث يقوم المعلم بتدريب تلاميذه على حفظ المعلومات، وفهمها، وتفسيرها من خلال طرح بعض الأسئلة عليهم مثل: ما الفكرة الرئيسة للنص؟ وما فكره الجزئية؟ وما الفكر الضمنية فيه؟ وما المغزى منه؟ وما الدروس المستفادة منه؟ وما العنوان الذي يمكن أن نقترحه له؟ واكتب مقدمة النص التفسيري في فقرة. ثم يتلقى إجاباتهم عنها ويتوصل معهم إلى الإجابات الصحيحة.

3 – ربط المعلومات الجديدة بالسابقة: حيث يدرب المعلم تلاميذه على الربط بين المعلومات الجديدة والسابقة من خلال إيجاد العلاقة بين المعلومات السابقة التي يمتلكونها والمعلومات الجديدة؛ حيث يطرح المعلم عليهم سؤالا هو: ما العلاقة بين

موضوع هذا النص وموضوع النص السابق؟ واكتب متن النص التفسيري في عدة فقرات شارحة.

ثم يتوصل معهم إلى الإجابة الصحيحة عنه.

4 – إعداد الأسئلة، وطرحها، وتوليدها: حيث يعد المعلم مجموعة من الأسئلة حول المعلومات المقدمة للتلاميذ في إحدى فقرات النص مثل: ما أهم القيم الواردة في النص؟ وما أهم المعلومات الداعمة لفكرة النص؟، وما رأيك في فكر النص؟ واكتب خاتمة النص التفسيري في فقرة. ثم يطرح المعلم هذه الأسئلة على التلاميذ، ويتلقى إجاباتهم عنها، ويتوصل معهم إلى الإجابات الصحيحة. وبعد ذلك يدرب المعلم تلاميذه على طرح أسئلة مماثلة لتلك الأسئلة التي سبق للمعلم إعدادها وطرحها عليهم، فيطلب إليهم طرح بعض الأسئلة وتوليدها تتعلق بفقرة أخرى من فقرات النص مثل الأسئلة السابقة، بحيث تقيس كافة التفاصيل المقدمة في النص؛ وذلك لتحقيق اكتسابهم للمفردات والمعلومات في النص، ويطلب إليهم الإجابة عنها، ثم يتوصل معهم للإجابات الصحيحة.

5 – توزيع الأدوار والخبرات على التلاميذ: حيث يقوم المعلم بتوزيع المهام على تلاميذه، وتكليف كل تلميذ بالإجابة عن سؤال واحد من الأسئلة الآتية: رتب فكر النص وفقا لأهميتها. وما أهم الحقائق والآراء الواردة في النص؟ وما أهم التعبيرات الخيالية الواردة في النص؟ وما أهم القيم الواردة في النص؟ وما أهم المعلومات الداعمة لفكرة النص؟ وما رأيك في فكر النص؟ ولخص معلومات النص وفكره في فقرة. راجع النص التفسيري الذي قمت بكتابته. ثم يجلس المعلم مع تلاميذه للمناقشة والحوار حول الإجابة عن هذه الأسئلة، وفي النهاية يتوصل المعلم مع تلاميذه إلى الإجابات الصحيحة عنها.

ج – المرحلة الثالثة: استخدام معلومات النص في الكتابة التفسيرية:

وتعني استخدام ما يتضمنه النص من مفردات ومعلومات في مواقف حياتية، وتتضمن هذه المرحلة الخطوات الآتية:

1 – المخططات العقلية: حيث يكلف المعلم تلاميذه برسم مخططات لموضوع النص من خلال طرح السؤال عليهم: ارسم مخططا لموضوع النص من حيث عنوانه وفكره الرئيسة والجزئية والضمنية ومغزاه والدروس المستفادة منه والحقائق والآراء والتعبيرات الخيالية والقيم والمعلومات الواردة. ثم يناقشهم المعلم في هذه المخططات للتوصل إلى المخططات الصحيحة.

2 – توظيف المفردات والمعلومات في الكتابة التفسيرية: حيث يكلف المعلم تلاميذه بتوظيف المفردات والمعلومات الواردة في النص في الكتابة التفسيرية من خلال طرح بعض الأسئلة عليهم مثل: لخص موضوع النص مستخدما مفرداته، واكتب موضوعا تفسيريا حول النص القرائي مستخدما مفرداته ومعلوماته، ثم يناقشهم المعلم في إجابات هذه الأسئلة للتوصل إلى الإجابات الصحيحة.

رابعا – تحديد الأنشطة والوسائط التعليمية المستخدمة في الإستراتيجية التدريسية:

تتحدد الأنشطة التعليمية المستخدمة في التدريس بهذه الإستراتيجية فيما يلي :

1 – أنشطة ما قبل قراءة النص، وتتمثل في طرح مجموعة من الأسئلة التمهيدية على التلاميذ ترتبط بمعلومات النص والكتابة التفسيرية حول موضوعه، ومناقشتهم فيها للوصول إلى الإجابات الصحيحة.

2 – أنشطة ما بعد قراءة النص، وتتمثل في:

- تكليف التلاميذ باستخراج المفردات الصعبة من النص، والبحث في المعجم المدرسي عن تغيراتها (المرادف، والمضاد، والمذكر، والمؤنث، والمفرد، والمثنى، والجمع)، ومناقشتهم فيها.

- تكليف التلاميذ بجمع معلومات حول موضوع النص من خلال الإنترنت ومناقشتهم فيها.
- تكليف التلاميذ بقراءة قصة في مكتبة المدرسة أو في الإنترنت تتناول موضوع النص، وتلخيصها باستخدام مفرداتها ومعلوماتها، وعرضها على الزملاء.
- تنظيم مناقشة بين التلاميذ حول مفردات النص، ومعلوماته، وإبداء الرأي فيها.
- تكليف التلاميذ برسم مخططات تتناول تغيرات بعض كلمات النص، وموضوع النص ككل، وعرضها على الزملاء.
- تكليف التلاميذ بكتابة تلخيص لمعلومات النص باستخدام مفرداته، وعرضه على الزملاء.

كما تتحدد الوسائط التعليمية المستخدمة في التدريس بهذه الإستراتيجية فيما يلي:

1 – جهاز كمبيوتر متصل بشبكة الإنترنت لعرض النص على التلاميذ.

2 – بعض الأقراص المرنة (CD) لعرض النص، ومفرداته، ومعلوماته، وتدريباته على التلاميذ.

3 – شرائح عروض متقدمة (بوربوينت) لعرض مفردات النص، ومعلوماته، وتدريباته على التلاميذ.

خامسا – تقويم الإستراتيجية التدريسية:

تم تقويم الإستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية من خلال اختبارين؛ أحدهما لمهارات الفهم القرائي، والآخر لمهارات الكتابة التفسيرية كما يلي:

(أ) اختبار مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي:

- **الهدف من الاختبار:** يهدف بناء اختبار مهارات الفهم القرائي إلى الحكم على مدى تمكن تلاميذ الصف السادس الابتدائي من مهارات الفهم القرائي، وقياس أدائهم فيها.

- **<u>بناء الاختبار:</u>** يتكون اختبار مهارات الفهم القرائي من ثلاثين سؤالاً موضوعيا؛ حيث خصص لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي سؤالان، كما خصص لكل سؤال درجة واحدة، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار مهارات الفهم القرائي:

جدول (1) يوضح مواصفات اختبار مهارات الفهم القرائي

م	مهارات الفهم القرائي	عدد المفردات	الوزن النسبي للمفردات	توزيع المهارات على المفردات
1	يحدد الفكرة الرئيسة للنص.	2	%6.67	1، 16
2	يحدد الفكر الجزئية للنص.	2	%6.67	2، 17
3	يستنتج الفكر الضمنية في النص.	2	%6.67	3، 18
4	يستخلص المغزى من النص.	2	%6.67	4، 19
5	يستخلص الدروس المستفادة من النص.	2	%6.67	5، 20
6	يقترح عنوانا جديدا للنص.	2	%6.67	6، 21
7	يميز بين الحقائق والآراء الشخصية في النص.	2	%6.67	7، 22
8	يميز بين الحقيقة والخيال في النص	2	%6.67	8، 23
9	يرتب فكر النص وفقا لأهميتها.	2	%6.67	9، 24
10	يحدد ما ليس له صلة بموضوع النص.	2	%6.67	10، 25
11	يستنبط القيم الواردة في النص.	2	%6.67	11، 26
12	يبدي رأيه في فكر النص.	2	%6.67	12، 27
13	يحدد المعلومات الداعمة للفكرة الرئيسة في النص.	2	%6.67	13، 28
14	يلخص المعلومات الواردة في النص.	2	%6.67	14، 29
15	يوظف معلومات النص في مواقف حياتية.	2	%6.67	15، 30
	المجموع = خمس عشرة مهارة	**30**	**%100**	----

- **<u>صياغة تعليمات الاختبار</u>:** تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح الاختبار في أبسط صورة ممكنة؛ ومن ثم تصاغ تعليمات الاختبار صياغة لفظية موجزة وسهلة وواضحة، وقد وجهت للتلاميذ التعليمات التالية عند الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتتضمن ضرورة أن يراعي التلميذ: قراءة النص جيداً قبل الإجابة عن الأسئلة التي تليه،

واختيار بديل واحد من البدائل المطروحة، ووضع دائرة حول الرمز الذي يمثل الإجابة الصحيحة، وعدم ترك سؤال دون إجابة.

- **وضع مفتاح تصحيح الاختبار:** وضع مفتاح لتصحيح أسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي، وكيفية توزيع الدرجات. (انظر ملحق 9 مفتاح تصحيح اختبار مهارات الفهم القرائي).
- **ضبط الاختبار:** تم ضبط اختبار مهارات الفهم القرائي من خلال ما يلي :

1 – صدق الاختبار: ويقصد بصدق الاختبار أن يقيس هذا الاختبار ما وضع لقياسه. (علي خطاب، 2001، ص161) ومن خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار – السابق عرضه – والوزن النسبي لكل مفردة من مفردات هذا الاختبار، وبالنظر إلى مهارات الفهم القرائي الخمس عشرة مهارة يتضح أن الاختبار قد قاس المهارات التي وضع من أجل قياسها، وهي مهارات الفهم القرائي، وللتأكد من صدق اختبار مهارات الفهم القرائي عرض الاختبار على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج تعليم اللغة العربية وطرق تدريسها (انظر ملحق **1** يوضح أسماء السادة المحكمين ووظائفهم). وطلب من السادة المحكمين إبداء الرأي في: مناسبة الاختبار لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ومناسبة مفردات الاختبار لمهارات الفهم القرائي المشار إليها في جدول المواصفات، والصياغة اللغوية لمفردات الاختبار، ووضوح تعليمات الاختبار، وقد تلقى الباحث آراء السادة المحكمين في الاختبار وتوجيهاتهم وناقشهم فيها، وأجرى التعديلات التي طلبها السادة المحكمون. (انظر ملحق **8** اختبار مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بعد التعديل)، وبذلك يصبح الاختبار متمتعاً بدرجة عالية من الصدق.

2 **– التجربة الاستطلاعية:** بعد إجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون على مفردات الاختبار، تم تطبيق هذا الاختبار استطلاعياً بهدف: تحديد الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تواجه التلاميذ في الصف السادس الابتدائي أثناء الإجابة عن أسئلة

الاختبار، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وحساب معامل ثبات الاختبار، وتم تطبيق الاختبار استطلاعياً على عينة عشوائية عددها ثلاثون تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه أسفرت النتائج عما يلي:

- الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار تلائم تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- **تحديد زمن الاختبار:** حيث يتحدد من خلال المعادلة التالية: (علي خطاب، 2001، ص234)

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أول تلميذ ينهي الإجابة عن الاختبار} + \text{زمن آخر تلميذ ينهي الإجابة عنه}}{2}$$

وقد تحدد زمن الاختبار وهو 45 دقيقة من خلال التجربة الاستطلاعية؛ حيث كان زمن أول تلميذ أجاب عن الاختبار = 30 دقيقة، وزمن آخر تلميذ=60 دقيقة.

- **حساب معامل ثبات الاختبار:** حيث تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية للاختبار من خلال استخدام معادلة سبيرمان وبراون: (علي خطاب، 2001، ص210)

$$\text{رأأ} = \frac{\text{ن ر}}{1 + (\text{ن} - 1)\ \text{ر}}$$

حيث (رأأ) ترمز إلى معامل ثبات الاختبار، و(ن) عدد أجزاء الاختبار، و(ر) معامل ارتباط أي جزأين للاختبار، وقسم الاختبار إلى جزأين متكافئين: جزء للأسئلة الفردية، وجزء للأسئلة الزوجية، ومن ثم أصبح معامل ثبات الاختبار (رأأ) =0.74 ومن هنا يتضح أن للاختبار درجة ثبات يمكن الوثوق بها عند تطبيقه.

(ب) – اختبار مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي:

- **الهدف من الاختبار:** يهدف بناء اختبار مهارات الكتابة التفسيرية إلى الحكم على مدى تمكن تلاميذ الصف السادس الابتدائي من مهارات الكتابة التفسيرية، وقياس أدائهم فيها.

- **بناء الاختبار:** يتكون اختبار مهارات الكتابة التفسيرية من سؤالين مقاليين؛ حيث يتناول السؤال الأول نمط الكتابة السردية، ويتناول السؤال الثاني نمط الكتابة الوصفية، ويتم معالجة جميع مهارات الكتابة التفسيرية في كل نمط منهما، كما خصص لكل سؤال عشرون درجة، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار مهارات الكتابة التفسيرية:

جدول (2) يوضح مواصفات اختبار مهارات الكتابة التفسيرية

م	مهارات الكتابة التفسيرية	عدد المفردات	توزيع المهارات على المفردات
1	يكتب الموضوع بنظام الفقرات بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة واحدة.	2	الأول والثاني
2	يكتب مقدمة مناسبة للموضوع، وممهدة له.	2	الأول والثاني
3	يكتب مقدمة للموضوع تشتمل على فكرته الرئيسة، وأفكاره الفرعية.	2	الأول والثاني
4	يكتب أفكارا فرعية للموضوع ترتبط بفكرته الرئيسة.	2	الأول والثاني
5	يكتب متنا للموضوع يشتمل على الفقرات الشارحة للفكرة الرئيسة.	2	الأول والثاني
6	يتناول كل فكرة فرعية في فقرة شارحة.	2	الأول والثاني
7	يستخدم الوصف أو الترتيب الزمني أو السبب والنتيجة حسب الموضوع.	2	الأول والثاني
8	يكتب خاتمة مناسبة للموضوع.	2	الأول والثاني
9	يكتب خاتمة للموضوع تشتمل على ملخص لأفكاره، ونتائجه.	2	الأول والثاني
10	يوظف أدوات الربط بين الجمل داخل الفقرة، وبين الفقرات بعضها البعض.	2	الأول والثاني
	المجموع = عشر مهارات	**20**	----

- **صياغة تعليمات الاختبار:** تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح الاختبار في أبسط صورة ممكنة؛ ومن ثم تصاغ تعليمات الاختبار صياغة لفظية موجزة وسهلة وواضحة، وقد وجهت للتلاميذ مجموعة من التعليمات عند الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتتضمن ضرورة أن يراعي التلميذ: قراءة كل موضوع جيداً قبل الإجابة عنه، وقراءة رأس

الموضوع جيداً حتى يفهم المطلوب منه، واختيار موضوع واحد – فقط – في كل سؤال، والإجابة عن الأسئلة بحرية تامة.

- **بناء بطاقة تقدير درجات التلاميذ في الكتابة التفسيرية:** تم بناء بطاقة تقدير أداء التلاميذ في الكتابة التفسيرية من خلال تقسيمها إلى أربعة أنهر؛ حيث خصص النهر الأول لمهارات الكتابة التفسيرية، وخصص النهر الثاني لتقدير كفء (درجتان)، وخصص النهر الثالث لتقدير متوسط (درجة واحدة)، وخصص النهر الرابع لتقدير ضعيف (صفر). (انظر ملحق رقم (11) يوضح بطاقة تقدير درجات التلاميذ في الكتابة التفسيرية).
- **ضبط الاختبار :** تم ضبط اختبار مهارات الكتابة التفسيرية من خلال ما يلي :

1 – صدق الاختبار : ويقصد بصدق الاختبار أن يقيس هذا الاختبار ما وضع لقياسه. (علي خطاب، 2001، ص161) ومن خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار – السابق عرضه – والوزن النسبي لكل مفردة من مفردات هذا الاختبار، وبالنظر إلى مهارات الكتابة التفسيرية العشر يتضح أن الاختبار قد قاس المهارات التي وضع من أجل قياسها وهي مهارات الكتابة التفسيرية، وللتأكد من صدق اختبار مهارات الكتابة التفسيرية عرض الاختبار على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج تعليم اللغة العربية وطرق تدريسها (انظر ملحق رقم (1) يوضح أسماء السادة المحكمين ووظائفهم). وطلب من السادة المحكمين إبداء الرأي في: مناسبة الاختبار لتلاميذ السادس الابتدائي، ومناسبة مفردات الاختبار لمهارات الكتابة التفسيرية المشار إليها في جدول المواصفات، والصياغة اللغوية لمفردات الاختبار، ومدى وضوح تعليمات الاختبار ، وقد تلقى الباحث آراء السادة المحكمين في الاختبار وتوجيهاتهم وناقشهم فيها، وأجرى التعديلات التي طلبها السادة المحكمون. (انظر ملحق رقم (10) اختبار مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بعد التعديل)، وبذلك يصبح الاختبار متمتعاً بدرجة عالية من الصدق.

2 – **التجربة الاستطلاعية :** بعد إجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون على مفردات الاختبار، تم تطبيق هذا الاختبار استطلاعياً بهدف: تحديد الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تواجه تلاميذ الصف السادس الابتدائي أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وحساب معامل ثبات الاختبار، وتم تطبيق الاختبار استطلاعياً على عينة عشوائية عددها ثلاثون تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه أسفرت النتائج عما يلي:

- الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار تلائم تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- **تحديد زمن الاختبار:** حيث يتحدد من خلال المعادلة التالية: (علي خطاب، 2001، ص234)

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أول تلميذ ينهي الإجابة عن الاختبار + زمن آخر تلميذ ينهي الإجابة عنه}}{2}$$

وقد تحدد زمن الاختبار وهو 50 دقيقة من خلال التجربة الاستطلاعية؛ حيث كان زمن أول تلميذ أجاب عن الاختبار = 40 دقيقة، وزمن آخر تلميذ=60 دقيقة.

حساب معامل ثبات الاختبار: حيث تم حسابه بطريقة إعادة تطبيق الاختبار على نفس عينة التجربة الاستطلاعية، وبعد مرور فاصل زمني (15) يوم أعيد تطبيق الاختبار على نفس العينة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيقين الأول والثاني باستخدام معامل الارتباط لبيرسون من خلال المعادلة التالية: (علي خطاب، 2001، ص197)

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مج س ص} - \text{مج س مج ص}}{\sqrt{\text{ن مج س}2 - (\text{مج س})2 \times \text{ن مج ص}2 - (\text{مج ص})2}}$$

حيث إن: ن = عدد الطلاب (30) تلميذاً، س = درجات التلاميذ في التطبيق الأول للاختبار، ص = درجات التلاميذ في التطبيق الثاني للاختبار، وبالتعويض في المعادلة

اتضح أن معامل ثبات الاختبار =0.70 ومن هنا يتضح أن للاختبار درجة ثبات يمكن الوثوق بها عند تطبيقه.

سادسا – إعداد دليل المعلم لاستخدام الإستراتيجية التدريسية:

هدف هذا الدليل إلى تقديم إرشادات وتوجيهات لمعلم اللغة العربية للصف السادس الابتدائي للتدريس باستخدام الإستراتيجية التي يقدمها هذا البحث؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد تضمن هذا الدليل ما يلي: (انظر ملحق (12) دليل المعلم لاستخدام الإستراتيجية التدريسية)

1 – أهداف الإستراتيجية التدريسية: وتتضمن مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية.

2 – المحتوى المراد تدريسه: ويتضمن الوحدتان الدراسيتان، ودروسهما المختارة سابقا، مع بيان عدد الحصص المخصصة لكل درس على حدة.

3 – مراحل الإستراتيجية التدريسية، وخطواتها، وإجراءاتها.

4 – الوسائط والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم المستخدمة في التدريس بالإستراتيجية المقترحة.

5 – تخطيط درسين من الدروس المختارة لتطبيق الإستراتيجة التدريسية.

المحور الثاني: تطبيق الإستراتيجية التدريسية:

يتضمن تطبيق الإستراتيجية التدريسية ما يلي:

أولا – التصميم التجريبي المستخدم في البحث:

استخدم هذا البحث تصميما تجريبيا يعتمد على مجموعتين (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة)؛ حيث درست المجموعة التجريبية الوحدتين اللتين تم اختيارهما سابقا ودروسهما الخمسة من خلال الإستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية، بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، أما المجموعة الضابطة فقد درست نفس الوحدتين ودروسهما الخمسة من خلال طريقة المعلم التقليدية، وقد طبق هذا البحث اختباري مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية قبل

التدريس بالإستراتيجية المقترحة وبعده في حالة المجموعة التجريبية، وكذلك قبل التدريس التقليدي وبعده في حالة المجموعة الضابطة، وذلك بهدف قياس مقدار النمو في مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية (المتغيرين التابعين) التي أحدثته الإستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية (المتغير المستقل).

ثانياً– اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بحيث تضم (60) تلميذا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة أسامة بن زيد الابتدائية بالبحرين، وتم تقسيمها إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية تضم (30) تلميذا، والأخرى ضابطة تضم (30) تلميذا.

ثالثاً– ضبط متغيرات تجربة البحث:

تم ضبط المتغيرات الدخيلة في التجربة بهدف تحقيق التكافؤ بينهما من حيث:

أ – العمر الزمني: حيث تراوحت أعمار التلاميذ في المجموعتين – عند بداية التجربة في الفصل الدراسي الأول لعام 2021 – 2022 – ما بين اثنتي عشرة سنة، واثنتي عشرة سنة وستة أشهر، وبضبط هذا المتغير يتحقق التكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني.

ب – المعلم: حيث تم تحقيق التكافؤ بين المعلمين القائمين بالتدريس في المجموعتين التجريبية والضابطة في المؤهل الدراسي؛ حيث إنهما حاصلان على ليسانس الآداب والتربية شعبة تعليم ابتدائي، وكذلك في سنوات الخبرة؛ حيث تتراوح سنوات خبرتهما بين سبعة أعوام وعشرة أعوام، كما أن التقارير السنوية لكل منهما (ممتاز).

رابعا – التطبيق القبلي لاختباري مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية:

يهدف التطبيق القبلي لاختباري مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية إلى التأكد من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية قبل تطبيق الإستراتيجية التدريسية على المجموعة التجريبية، وكذلك لتحديد مدى تمكن تلاميذ المجموعتين من مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية؛ أي تحديد نقطة البداية عند تلاميذ المجموعتين؛ ومن ثم أجري تطبيق اختبار الفهم القرائي قبليا على المجموعتين

التجريبية والضابطة، وتم تطبيق اختبار مهارات الكتابة التفسيرية قبليا على المجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد تطبيق اختباري مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية قبليا على المجموعتين التجريبية والضابطة عولجت نتائجهما إحصائيا من خلال حزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق القبلي لاختباري مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية على المجموعتين التجريبية والضابطة كما يلي:

جدول (3) يوضح الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة على مهارات الفهم القرائى و الدرجة الكلية قبل تطبيق البرنامج

المهارة	المجموعة	ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	التجانس	ت المحسوبة	درجات الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
1	ضابطة	30	0.73	0.45	يوجد	0.41	58	2	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	0.8	0.76					
2	ضابطة	30	0.9	0.55	يوجد	1.61	58	2	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	0.63	0.72					
3	ضابطة	30	0.83	0.65	يوجد	1.55	58	2	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	0.57	0.68					
4	ضابطة	30	0.63	0.61	يوجد	0.87	58	2	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	0.77	0.57					
5	ضابطة	30	0.5	0.51	يوجد	0.20	58	2	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	0.53	0.73					
6	ضابطة	30	0.37	0.61	يوجد	1.03	58	2	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	0.53	0.63					
7	ضابطة	30	0.33	0.55	يوجد	1.04	58	2	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	0.5	0.68					
8	ضابطة	30	0.67	0.55	يوجد	0.92	58	2	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	0.53	0.57					
9	ضابطة	30	0.43	0.5	يوجد	0.24	58	2	غير

	تجريبية	30	0.47	0.57					دالة إحصائياً
10	ضابطة	30	0.4	0.56	يوجد	1.14	58	2	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	0.57	0.57					
11	ضابطة	30	0.6	0.62	يوجد	0.70	58	2	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	0.7	0.47					
12	ضابطة	30	0.53	0.51	يوجد	1.23	58	2	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	0.7	0.53					
13	ضابطة	30	0.5	0.51	يوجد	0.25	58	2	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	0.53	0.51					
14	ضابطة	30	0.33	0.48	يوجد	0.85	58	2	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	0.23	0.43					
15	ضابطة	30	0.5	0.51	يوجد	1.22	58	2	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	0.33	0.55					
الدرجة الكلية	ضابطة	30	8.27	2.03	يوجد	0.26	58	2	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	8.4	1.83					

يتضح من الجدول السابق أن هناك تكافؤ بين المجموعتين التجريبية و الضابطة فى القياس القبلى لأداء الطلاب لمستوى مهارات الفهم القرائى ، حيث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية و درجات المجموعة الضابطة فى القياس القبلى لأداء مستوى مهارات الفهم القرائى ، فقد كانت جميع قيم (ت) المحسوبة غير دالة إحصائيا لأنها أقل من قيمة (ت) الجدولية و هى (2) .

جدول (4) يوضح الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة على مهارات الكتابة التفسيرية و الدرجة الكلية قبل تطبيق البرنامج

المهارة	المجموعة	ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	التجانس	ت المحسوبة	درجات الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
1	ضابطة	30	0.83	0.59	يوجد	1.17	58	2	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	0.97	0.18					
2	ضابطة	30	0.6	0.72	يوجد	0.63	58	2	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	0.7	0.47					

3	ضابطة	30	0.57	0.68	يوجد	0.21	58	2	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	0.53	0.51					
4	ضابطة	30	0.63	0.76	يوجد	0.79	58	2	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	0.5	0.51					
5	ضابطة	30	0.63	0.72	يوجد	0.21	58	2	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	0.67	0.48					
6	ضابطة	30	0.73	0.64	يوجد	1.12	58	2	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	0.57	0.5					
7	ضابطة	30	0.4	0.67	يوجد	0.21	58	2	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	0.43	0.5					
8	ضابطة	30	0.53	0.68	يوجد	0.43	58	2	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	0.6	0.5					
9	ضابطة	30	0.47	0.51	يوجد	0.25	58	2	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	0.5	0.51					
10	ضابطة	30	0.4	0.56	يوجد	0.72	58	2	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	0.5	0.51					
الدرجة الكلية	ضابطة	30	5.80	2.19	يوجد	0.37	58	2	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	30	5.97	1.16					

يتضح من الجدول السابق أن هناك تكافؤ بين المجموعتين التجريبية و الضابطة فى القياس القبلى لأداء الطلاب لمستوى مهارات الكتابة التفسيرية ، حيث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية و درجات المجموعة الضابطة فى القياس القبلى لأداء مستوى مهارات الكتابة التفسيرية ، فقد كانت جميع قيم (ت) المحسوبة غير دالة إحصائيا لأنها أقل من قيمة (ت) الجدولية و هى (2) .

خامسا – التدريس بالإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية ما بعد البنائية:

استغرق التدريس بالإستراتيجية المقترحة خمسة أسابيع بواقع أربع حصص كل أسبوع، وبلغ عددها عشرين حصة ، والجدول التالي يوضح الجدول الزمني لتنفيذ الإستراتيجية التدريسية:

جدول (4) يوضح الجدول الزمني لتنفيذ الإستراتيجية التدريسية

الوحدات التعليمية	الدروس التعليمية	مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية	عدد الحصص
الوحدة الأولى (حياتك بين يديك)	مفتاح النجاح	– يحدد الفكرة الرئيسة للنص. – يحدد الفكر الجزئية للنص. – يستنتج الفكر الضمنية في النص. • يكتب الموضوع بنظام الفقرات بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة واحدة. • يكتب مقدمة مناسبة للموضوع، وممهدة له.	أربع حصص
	كن قويا	– يستخلص المغزى من النص. – يستخلص الدروس المستفادة من النص. – يقترح عنوانا جديدا للنص. • يكتب مقدمة للموضوع تشتمل على فكرته الرئيسة، وأفكاره الفرعية. • يكتب أفكارا فرعية للموضوع ترتبط بفكرته الرئيسة.	أربع حصص
الوحدة الثانية (نوادر وطرائف)	ذكاء صبي	– يميز بين الحقائق والآراء الشخصية في النص. – يميز بين الحقيقة والخيال في النص. – يرتب فكر النص وفقا لأهميتها. • يكتب متنا للموضوع يشتمل على الفقرات الشارحة للفكرة الرئيسة. • يتناول كل فكرة فرعية في فقرة شارحة.	أربع حصص
	المنصور والطيور	– يحدد ما ليس له صلة بموضوع النص. – يستنبط القيم الواردة في النص.	أربع حصص

		– يبدي رأيه في فكر النص. • يستخدم الوصف أو الترتيب الزمني أو السبب والنتيجة حسب الموضوع. • يكتب خاتمة مناسبة للموضوع.	
	الطماع والدجاجة	– يحدد المعلومات الداعمة للفكرة الرئيسة في النص. – يلخص المعلومات الواردة في النص. – يوظف معلومات النص في مواقف حياتية. • يكتب خاتمة للموضوع تشتمل على ملخص لأفكاره، ونتائجه. • يوظف أدوات الربط بين الجمل داخل الفقرة، وبين الفقرات بعضها البعض.	أربع حصص
المجموع: وحدتان	**خمسة دروس**	**خمس عشرة مهارة للفهم القرائي وعشر مهارات للكتابة التفسيرية**	**عشرون حصة**

سادسا – التطبيق البعدي لاختباري الفهم القرائي والكتابة التفسيرية:

بعد التدريس بالإستراتيجية المقترحة تم إعادة تطبيق اختبار الفهم القرائي بعديا على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم تطبيق اختبار مهارات الكتابة التفسيرية بعديا على المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لتحديد مقدار النمو في مهارات الفهم القرائي، ومهارات الكتابة التفسيرية؛ ومن ثم قياس فاعلية الإستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

سابعا – المعالجة الإحصائية للنتائج :

تم تحليل النتائج من خلال حساب قيمة (ت) لمتوسطي مجموعتين مستقلتين متساويتي العدد؛ لمقارنة نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة قبل التدريس باستخدام

الإستراتيجية المقترحة؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وكذلك بعد التدريس باستخدام الإستراتيجية المقترحة؛ للتأكد من فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية، بالإضافة إلى حساب مربع إيتا؛ لتحديد حجم تأثير الإستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية، وقد استخدم في ذلك حزمة البرامج الإحصائية (SPSS).

نتائج البحث، وتفسيرها، ومناقشتها، وتوصياتها، ومقترحاتها :

يهدف هذا المحور إلى عرض النتائج التي توصل إليها هذا البحث، وتفسيرها، ومناقشتها، وتقديم التوصيات، والمقترحات كما يلي:

أولا – نتائج البحث:

يعرض هذا البحث نتائجه من خلال الإجابة عن أسئلته كما يلي:

1 – الإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مهارات الفهم القرائي، ووضعها في قائمة مبدئية، وعرضها في صورة استبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية، وتم التوصل إلى صورتها النهائية، وقد تم عرض ذلك بالتفصيل سابقا.

2 – الإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه: ما مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ووضعها في قائمة مبدئية، وعرضها في صورة استبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية، وتم التوصل إلى صورتها النهائية، وقد تم عرض ذلك بالتفصيل سابقا.

3 – الإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه: ما أسس بناء إستراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخلاص أسس بناء الإستراتيجية التدريسية من خلال دراسة طبيعة كل من نظرية ما بعد البنائية، والفهم القرائي ومهاراته،

والكتابة التفسيرية، ومهاراتها، وقد تم عرض هذه الأسس تفصيلا أثناء عرض الإطار النظري للبحث.

4 – الإجابة عن السؤال الرابع، والذي نصه: ما الإستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم عرض مكونات الإستراتيجية التدريسية، وهي: أهداف الإستراتيجية التدريسية، والمحتوى المراد تدريسه، ومراحل الإستراتيجية التدريسية وخطواتها وإجراءاتها، والأنشطة، والوسائط التعليمية، وأدوات تقويمها، وقد تم عرض هذه المكونات تفصيلا أثناء عرض بناء الإستراتيجية التدريسية.

5 – الإجابة عن السؤال الخامس، والذي نصه: ما فاعلية الإستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟ وللإجابة عن هذا السؤال اختبرت صحة الفرضين الآتيين:

أ – الفرض الأول للبحث: ونصه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات الفهم القرائي في اختبار الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي لصالح المجموعة التجريبية**".

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى تحقق مهارات الفهم القرائي، وكذلك تحديد حجم تأثير الإستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية الفهم القرائي، وقد تم الحصول على هذه النتائج من خلال اختبار الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي، وحجم تأثيرها:

جدول (5) يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات الفهم القرائي، وحجم تأثيرها

المهارة	المجموعة	ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0.05	مربع إيتا(^{1})	حجم التأثير
1	ضابطة	30	0.87	0.57	5.57	دالة	0.55	كبير
	تجريبية	30	1.63	0.49				
2	ضابطة	30	0.47	0.57	6.98	دالة	0.72	كبير
	تجريبية	30	1.5	0.57				
3	ضابطة	30	0.6	0.67	7.05	دالة	0.74	كبير
	تجريبية	30	1.67	0.48				
4	ضابطة	30	0.53	0.51	7.7	دالة	0.74	كبير
	تجريبية	30	1.6	0.56				
5	ضابطة	30	0.53	0.57	10.38	دالة	0.82	كبير
	تجريبية	30	1.83	0.38				
6	ضابطة	30	0.37	0.61	7.26	دالة	0.74	كبير
	تجريبية	30	1.53	0.63				
7	ضابطة	30	0.67	0.55	8.25	دالة	0.76	كبير
	تجريبية	30	1.73	0.45				
8	ضابطة	30	0.43	0.63	7.34	دالة	0.74	كبير
	تجريبية	30	1.57	0.57				
9	ضابطة	30	0.53	0.57	9.44	دالة	0.81	كبير
	تجريبية	30	1.77	0.43				
10	ضابطة	30	0.57	0.68	6.65	دالة	0.71	كبير
	تجريبية	30	1.63	0.56				
11	ضابطة	30	0.6	0.56	7.89	دالة	0.74	كبير
	تجريبية	30	1.67	0.48				
12	ضابطة	30	0.33	0.48	8.32	دالة	0.76	كبير
	تجريبية	30	1.47	0.57				
13	ضابطة	30	0.63	0.67	4.99	دالة	0.48	كبير
	تجريبية	30	1.43	0.57				
14	ضابطة	30	0.3	0.53	10.13	دالة	0.81	كبير

[1] 1- قد رأى كيسKiess 1989(في صلاح أحمد مراد : 248) أنه إذا كانت قيمة مربع إيتا تساوي 0.01 فإنها تكون ضعيفة في المتغير التابع ، و إذا كانت تساوي 0.06 فإنها تكون متوسطة ، و إذا كانت تساوي 0.15 فإنها تكون مرتفعة .

	تجريبية	30	1.7	0.53				
15	ضابطة	30	0.43	0.63	6.37	دالة	0.71	كبير
	تجريبية	30	1.47	0.63				

يتضح من الجدول السابق ان للاستراتيجية فاعلية فى تمكين طلاب المجموعة التجريبية من مهارات الفهم القرائى ، حيث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج فى متوسط مهارات الفهم القرائى لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت جميع قيم " ت " دالة إحصائياً عند مستوى 0.05

جدول (6) يوضح الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية على اختبار مهارات الفهم القرائى في القياس البعدى

المهارة	المجموعة	ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0.05	مربع إيتا	حجم التأثير
الدرجة الكلية	ضابطة	30	7.87	2.10	20.08	دالة	0.95	كبير
	تجريبية	30	24.20	3.69				

يتضح من الجدول السابق ان للبرنامج فاعلية فى تمكين طلاب المجموعة التجريبية من مهارات الفهم القرائى ككل ، حيث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج فى متوسط الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائى لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة " ت " دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 .

يتضح من الجدولين السابقين أن للإستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية فاعلية في تنمية كل مهارة من مهارات الفهم القرائي على حده، وفي تنمية مهارات الفهم القرائي ككل لدى المجموعة التجريبية؛ حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو كل مهارة من مهارات الفهم القرائي على حده، وكذلك مهارات الفهم القرائي ككل لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك يمكن قبول الفرض الأول للبحث.

ب – الفرض الثاني للبحث: ونصه: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات الكتابة التفسيرية في اختبار مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي لصالح المجموعة التجريبية".**

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى تحقق مهارات الكتابة التفسيرية، وكذلك تحديد حجم تأثير الإستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية، وقد تم الحصول على هذه النتائج من خلال اختبار مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الكتابة التفسيرية، وحجم تأثيرها:

جدول (7) يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات الكتابة التفسيرية، وحجم تأثيرها

المهارة	المجموعة	ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0.05	مربع إيتا	حجم التأثير
1	ضابطة	30	0.57	0.63	5.70	دالة	0.57	كبير
	تجريبية	30	1.4	0.5				
2	ضابطة	30	0.67	0.61	7.31	دالة	0.74	كبير
	تجريبية	30	1.73	0.52				
3	ضابطة	30	0.6	0.72	8.65	دالة	0.76	كبير
	تجريبية	30	1.87	0.35				
4	ضابطة	30	0.4	0.62	11.30	دالة	0.80	كبير
	تجريبية	30	1.87	0.35				
5	ضابطة	30	0.43	0.57	11.80	دالة	0.80	كبير
	تجريبية	30	1.87	0.35				
6	ضابطة	30	0.73	0.74	7.25	دالة	0.62	كبير
	تجريبية	30	1.83	0.38				
7	ضابطة	30	0.7	0.65	8.67	دالة	0.76	كبير
	تجريبية	30	1.87	0.35				
8	ضابطة	30	0.6	0.81	6.68	دالة	0.65	كبير
	تجريبية	30	1.73	0.45				
9	ضابطة	30	0.4	0.67	9.73	دالة	0.81	كبير
	تجريبية	30	1.8	0.41				
10	ضابطة	30	0.5	0.73	8.87	دالة	0.80	كبير
	تجريبية	30	1.83	0.38				

يتضح من الجدول السابق ان للبرنامج فاعلية فى تمكين طلاب المجموعة التجريبية من مهارات الكتابة التفسيرية ، حيث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج فى متوسط مهارات الكتابة التفسيرية لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت جميع قيم " ت " دالة إحصائياً عند مستوى 0.05

جدول (8) يوضح الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية على اختبار مهارات الكتابة التفسيرية في القياس البعدى

المهارة	المجموعة	ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0.05	مربع إيتا	حجم التأثير
الدرجة الكلية	ضابطة	**30**	**5.60**	**2.61**	**24.48**	دالة	**0.98**	كبير
	تجريبية	**30**	**17.80**	**0.81**				

يتضح من الجدول السابق أن للبرنامج فاعلية فى تمكين طلاب المجموعة التجريبية من مهارات الكتابة التفسيرية ككل ، حيث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج فى متوسط الدرجة الكلية لمهارات الكتابة التفسيرية لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة " ت " دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 .

يتضح من الجدول السابق أن للإستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية فاعلية في تنمية كل مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية على حده، وفي تنمية مهارات الكتابة التفسيرية ككل لدى المجموعة التجريبية؛ حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو كل مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية ، وكذلك مهارات الكتابة التفسيرية ككل لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك يمكن قبول الفرض الثاني للبحث.

ثانيا – مناقشة النتائج وتفسيرها :

أظهرت النتائج السابق ذكرها أن للإستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية ما بعد البنائية التي قدمها هذا البحث فاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ حيث إن الإستراتيجية التدريسية المقترحة قد اعتمدت في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية على:

- أسس نظرية ما بعد البنائية، ومبادئها المتمثلة في التعلم القائم على الاقتصاد المعرفي، والتعلم من أجل (بناء المعرفة، وإثراء المعرفة، والبحث، والذاتية الشخصية، ومشاركة الآخرين، والاستقلالية، والعمل، والإبداع، والبيئة التعليمية الجيدة) وتوظيفها في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- نماذج نظرية ما بعد البنائية المتمثلة في نموذجي التعلم التفارغي والاستقصاء التقدمي، وخطواتهما في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- تنفيذ المرحلة الأولى من مراحل الإستراتيجية التدريسية المقترحة والمتمثلة في التهيئة لدراسة النص القرائي والكتابة التفسيرية حوله من خلال تخطيط المعلم لاكتساب تلاميذه معلومات النص والكتابة التفسيرية حوله، وتحديده أهداف دراستها لتلاميذه، والتدرج في تنشيط أذهان تلاميذه لإكسابهم معلومات النص والكتابة التفسيرية حوله؛ مما أدى إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لديهم.
- تنفيذ المرحلة الثانية من مراحل الإستراتيجية التدريسية المقترحة والمتمثلة في البحث عن معلومات النص وفكره والكتابة التفسيرية حوله، ودراستها من خلال توجيه المعلم لتلاميذه للبحث عن المعلومات، وكذلك حفظها، وفهمها، وتفسيرها، بالإضافة إلى ربطها بالمعلومات السابقة، وأيضا إعداد المعلم للأسئلة وطرحها على التلاميذ، وتوجيههم إلى توليد أسئلة مشابهة لها، علاوة على قيام المعلم بتوزيع الأدوار والخبرات على تلاميذه؛ مما أدى إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لديهم.
- تنفيذ المرحلة الثالثة من مراحل الإستراتيجية التدريسية المقترحة والمتمثلة في استخدام معلومات النص وفكره في الكتابة التفسيرية من خلال توجيه المعلم لتلاميذه إلى رسم مخططات عقلية تتناول مفردات النص ومعلوماته، وكذلك توجيههم إلى توظيف مفردات النص ومعلوماته في الكتابة التفسيرية؛ مما أدى إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لديهم.

- مجموعة من الأنشطة القائمة على نظرية ما بعد البنائية، ومبائها التي يمكن أن تهتم بتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- اعتماد تدريس الموضوعات القرائية والكتابية على استخدام إطار عام لتدريب تلاميذ الصف السادس الابتدائي على مراحل الإستراتيجية التدريسية المقترحة وخطواتها وإجراءاتها، وهي تلك المراحل والخطوات والإجراءات التي توصل إليها البحث في ضوء نظرية ما بعد البنائية، مما ساعد على تمكين تلاميذ الصف السادس الابتدائي من استخدام هذه الإجراءات أثناء دراستهم للموضوعات القرائية والكتابية.
- اعتماد التدريس باستخدام الإستراتيجية المقترحة على المناقشة الفاعلة بين الباحث ومعلم اللغة العربية للصف السادس الابتدائي القائم بالتطبيق، وتلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ مما أدى إلى زيادة الثقة بين هؤلاء التلاميذ والباحث والمعلم القائم بالتطبيق، كما أدى لرفع معدلات الأداء ومراعاة الفروق الفردية بين تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- اعتماد التدريس باستخدام الإستراتيجية المقترحة على أسلوبي التقويم البنائي والختامي معاً عقب كل موضوع قرائي وكتابي؛ مما أدى إلى زيادة تقدم تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية.

ثالثا – توصيات البحث:

في ضوء مشكلة البحث وما كشفت عنه من نتائج يوصي هذا البحث بما يلي:

- إعادة النظر في أهداف تدريس القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء قائمتي مهارات مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية.
- إعادة النظر في خطوات تدريس القراءة والكتابة وإجراءاتهما الحالية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء الإستراتيجية التدريسية المقترحة التي يقدمها هذا البحث تلك التي تقوم على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة العربية للصف السادس الابتدائي لتدريبهم على تدريس القراءة والكتابة باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية ما بعد البنائية بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- إعادة النظر في أدوات ووسائل تقويم مهارات القراءة والكتابة في ضوء اختباري مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية اللذين يقدمهما هذا البحث.

رابعا – بحوث مقترحة:

في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها، والتوصيات السابقة يقترح هذا البحث إجراء عدة بحوث منها:

1. إستراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
2. برنامج قائم على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والكتابة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
3. نموذج تدريسي قائم على نظرية ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة الناقدة والقراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
4. تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء نظريات أخرى.

مراجع البحث

أولا – المراجع العربية:

- إبراهيم عطا (2011): **المرجع في تدريس اللغة العربية.** القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- أمل الطباخ (2018): منهج مقترح في العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء ما بعد البنائية لتنمية مهارات عادات العقل ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ. **رسالة دكتوراه. غير منشورة.** كلية التربية – جامعة عين شمس.
- إيناس علي (2010) : فاعلية برنامج مقترح قائم على البنيوية اللغوية في تنمية استراتجيات فهم النثر القصصي لطلاب الصف الأول الثانوي، **رسالة دكتوراه. غير منشورة.** كلية التربية ، جامعة الأسكندرية.
- حسن زيتون، وكمال زيتون (2003): **التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية.** القاهرة: عالم الكتب.
- حسن شحاتة (2016): **المرجع في فنون القراءة العربية لتشكيل إنسان عربي جديد.** القاهرة: دار العالم العربي.
- ـــــ ، ومروان السمان (2018): المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها ، الدار العربية للكتاب ، القاهرة .
- ـــــــــ، وليلى معوض (2018): **التعليم للإبداع وصناعة المبدعين.** القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- حنان مدبولي (2004): أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهري، **مجلة القراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الرابع، المجلد الثاني، ص ص 178-222.**
- رشدي طعيمة، ومحمد الشعيبي (2006): **تعليم القراءة والأدب، إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع.** القاهرة: دار الفكر العربي.

- _____ (2008): **المهارات اللغوية: مستوياتها – تدريسها – صعوباتها.** القاهرة: دار الفكر العربي.
- ريحاب مصطفى (2016): فعالية المخططات الرسومية في تنمية بعض مهارات الكتابة التفسيرية لطالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. **مجلة القراءة والمعرفة، عدد (172)، جزء (2)، ص ص 149–221.**
- سيد رجب (2016): برنامج قائم على نماذج ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس النموذجية للفائقين. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع (213)، ص ص 15 – 89.**
- صفاء سلطان (2006): أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي, **رسالة دكتوراه (غير منشورة)**, جامعة حلوان, كلية التربية, حلوان.
- عبد العظيم صبري (2007): فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي الوظيفي في تنمية المهارات اللغوية في مرحلة ما بعد محو أمية الكبار. **رسالة دكتوراه. غير منشورة.** كلية التربية – جامعة حلوان.
- عقيلي موسى (2011): أثر استخدام أنشطة القراءة الإلكترونية في اللغة العربية على تنمية المهارات القرائية والكتابية والتحصيل اللغوي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الموهوبين (ذوي العسر القرائي والكتابي). **مجلة القراءة والمعرفة، ع (122)، ص ص 19–64.**
- عادل أبو الروس (2015) : استخدام أسلوب الفصول المقلوبة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى ، **مجلة الدراسات العربية والإسلامية ، كلية التربية ، جامعة قطر ، قطر.**
- علي الحديبي (2012) : تاثير إستراتيجية أتقن المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها ، **مجلة العربية للناطقين بغيرها ،**

معهد اللغة العربية ، جامعة إفريقيا العالمية ، الخرطوم ، السودان ص ص 191 – 259.

- علي خطاب (2001): **القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.** القاهرة: الأنجلو المصرية.
- علي مدكور (2008): **تدريس فنون اللغة العربية.** القاهرة: دار الفكر العربي.
- عمر جلال (2017) : فاعلية مدخل المهام في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية الدارسين بالأزهر **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية مناهج وطرق تدريس اللغة العربية ، جامعة الأزهر.
- غادة فايد (2006): تصور مقترح لبرنامج إثرائي في القراءة قائم على التعلم الذاتي لتنمية الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **رسالة ماجستير**. غير منشورة. كلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة.
- غازي مفلح (2005): فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، **مجلة جامعة دمشق، مج21، ع2، ص ص 269:302، سوريا.**
- فايز مينا (2011): **توجهات في الدراسة والبحث التربوي في مجال المناهج مع إشارة خاصة إلى تعليم الرياضيات.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فايزة عبد السلام (2007): فعالية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي والميول القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري. **رسالة دكتوراه.** غير منشورة. كلية الدراسات الإنسانية – جامعة الأزهر.
- فايزة عوض، ومحمد سعيد (2003) : فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي ، وإنتاج الأسئلة، والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ص55– 101، جامعة عين شمس.**

- فؤاد عبد الحافظ (2007): فاعلية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية، جامعة الفيوم، العدد (7)، ص ص 101- 165.**
- ليلى حسام الدين (2011): **البنائية، وبعض نماذجها، وإستراتيجياتها، ومداخلها.** القاهرة: كلية البنات – جامعة عين شمس.
- ماهر عبد الباري (2009) فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ع (145)، ص ص 74 : 114.**
- محمد سكران (2006): **التربية والثقافة فيما بعد الحداثة.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد الشمري (2012) : فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **رسالة ماجستير.** غير منشورة. كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى السعودية.
- محمد شوقي (2016): إستراتيجية تدريسية قائمة على النظرية التداولية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الأجانب. **رسالة ماجستير.** غير منشورة. كلية التربية – جامعة عين شمس.
- محمد فضل الله (2001): مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة. **مجلة القراءة والمعرفة، ع (7)، ص ص 77 -133.**
- محمود الناقة (2017): **تعليم اللغة العربية لأبنائها؛ المداخل، والطرائق، والفنيات، والإستراتيجيات المعاصرة.** القاهرة: دار الفكر العربي.

- مروان السمان (2010) : فاعلية استراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **رسالة دكتوراة (غير منشورة)** كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس ، جامعة عين شمس .
- هاني فراج (2010): فعالية إستراتيجية قائمة على نظرية إلماعات السياق في تنمية الثروة اللغوية وبعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **رسالة ماجستير. غير منشورة.** كلية التربية – جامعة المنصورة.
- هبة الله مختار، وياسر مهدي (2013): 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، ع (33)، ج (1).**
- هدى التقبي (2016): وحدة في العلوم في ضوء النانوتكنولوجي ووفقا لنموذج الاستقصاء التقدمي لتنمية الاستيعاب المفاهيمي ومهارات حل المشكلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية بليبيا. **رسالة ماجستير. غير منشورة.** كلية التربية – جامعة عين شمس.

ثانيا – المراجع الأجنبية:

- Applebee, A. & Langer, J. (2009): "What's happening in the Teaching of Writing?" **English Journal**, Vol. (98), No. (5).
- Barbara, M. (2001): **Step- By- Step Strategies for Teaching Expository Writing**. New York: Scholastic Professional Books.
- Bean, et.al. (2004): **Reading Rhetorically.** New York: Pearson/Longman.
- Berger, D., et.al. (2009): "School health education: impacts of a Prevention AIDS Programme in children 9 to 11 years old, contemporary science education research: scientific literacy and social aspects of science", **A Collection of Papers Presented at ESERA 2009 Conference.**
- Brown, D., et.al. (2009): "Functional reading acuity and performance: comparison of 2 accommodating intraocular lenses". **Journal of Catract & Refractive Surgery, V. (35), I. (10).**
- Costello, K. (2006): "Functional reading strategies and their effect on reading comprehension performance of seventh grade students". **Ph.D.** University of Connecticut.
- David, F. & Kristin, C. (2011): "Improving Expository Writing Skills with Explicit and Strategy Instructional Methods in Inclusive Middle School Classrooms International", **Journal of Special Education**, Vol. (26), No. (3).
- El-Deep, E. (2002): "The effectiveness of an ESP programme on developing reading and writing skills of architectural industrial section students at Helwan faculty of education". **M.A. Thesis**, Faculty of Education, Helwan University.
- Gagnon, R. & Ziarko, H. (2012): "The Writing of Expository Texts in Early Grades: What Predicative Analysis Teaches Us, **Journal of Articles, Reports and Research**, Vol. (13), No. (2).

- Giordan, A., et.al. (1999): "A New approach for patient education: beyond constructivism". **Patient Education and Counseling, V. (38), N. (1).**
- _____ (2012): **The Allosteric Learning Model and Current Theories about Learning, Laboratory of Teaching Epistemologies and Sciences**. LDES, University of Geneva, Switzerland.
- _____ (2012): **From Constructivism to Allosteric Learning Model, Laboratory of Teaching Epistemologies and Sciences**. LDES, University of Geneva, Switzerland.
- Gojkov, G. & Stojanovic, A. (2011): "Participatory epistemologies in didacatics". **Research Studies, V. (46).**
- Hakkarainen, K. (2003): "Emergence of progressive inquiry culture in computer- supported collaborative learning". **Learning Environments Research, V. (6), N. (2).**
- Kozma, R. (2003): "Technology and classroom practices: an international study". **Journal of Research on Technology in Education, V. (36), N. (1).**
- Kirsten, A. (2011): "Access to English Program, More on Expository Essays", Available at: http://access-socialstudies.cappelendamm.no/c319365/artikkel/vis.html?tid=382116
- Lakkala, M., et.al. (2007): "Implementing virtual, collaborative inquiry practices in a middle school context". **Behaviour & Information Technology, V. (26), N. (1).**
- _____ (2008): "Designing pedagogical infrastructures in university courses for technology – enhanced collaborative inquiry". **Research and Practice in Technology Enhanced Learning. V. (3), N. (1).**
- Luparelli, A. (2005): "A Functional reading strategy in an eighth grade industrial arts graphic arts program". **Ph.D.** University of Connecticut.

- Mark, M. (2001): " A Study to compare the effectiveness of functional reading instruction and reading comprehention instruction at the roger Brooke Taney junior high school". **The George Washington University, Publishing.**
- Moradi, M., et.al. (2008): "Design a product for learning and teaching: from underline basic theories to developing a process". **International Workshop in Extended Product and Process Analysis and Design, Bordeaux, 20- 21 March, France.**
- Moss, B. (2004): "Teaching Expository Text Structures Through Information Trade Book Retellings". **In Reading Teacher**, Vol. (57), No. (8).
- Muukkonen, H., et.al. (2004): "Computer – mediated progressive inquiry in higher education". In T.S. Roberts (Ed.), **Online Collaborative Learning: Theory and Practice.** Hershay, PA: Information Science Publishing.
- _____ (2005): "Technology – mediation and tutoring: how do they shape progressive inquiry discourse?". **The Journal of the Learning Sciences, V. (14), N. (4).**
- Nibaldo, P. (2005): "Functional reading and academic achievement in students' education at the university of zulia". Retrieved at: URL:http://www.monografias.com/trabios43/lecturav/lectura-y-rendimionto.shtml**.**
- Pershey, M. (2004): "Children's awareness of pragmatic language functions in narrative text". **ProQuest Dissertations and Theses, Section 0111, Part 0535**, United States Massachusetts, University of Massachusetts Lowell, Publication Number: AAT9434288.
- Taber, S. (2006): "Beyond constructivism: the progressive research programme into learning science". **Studies in Science Education, V. (42).**

- Tomasello, M. (2002): "Things are what they do: Katherine Nelson's functional approach to language and cognition". **Journal of Cognition and Development, V. (3), N. (1).**
- Wagner, D., et.al. (2006): "The use of functional reading analysis to identify effective reading interventions". University of Minnesota, **Assessment for Effective Intervention, V. (32), N. (1).**
- Wilder, H. & Mongillo, G. (2007): "Improving Expository Writing Skills of Preserves Teachers in an Online Environment", **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, Vol. (7), No. (1).