فاعلية استخدام استراتيجية التعلم البنائي في تحسين الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثامن بدولة الكويت

د. شايع سعود الشايع*

تاريخ استلام البحث: ١٢\٨\٢٠٢٤ تاريخ قبول البحث للنشر: ٢\٩\٢٠٢٤

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تعرّف مدى فاعلية استراتيجية التعلم البنائي في تحسين الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثامن في دولة الكويت. واستخدمت المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين: (ضابطة وتجريبية) وقياسين: (قبلي وبعدي)؛ وذلك لمناسبته للدراسة وتحقيق أهدافها. وتكونت العينة من (٥٤) طالبا موزعين على مجموعتين: تجريبية مكونة من (٢٨) طالبا وضابطة من (٢٦) طالبا، وقام الباحث بإعداد أداة رئيسة للبحث هي عبارة عن اختبار "الفهم القرائي للنص". وبعد تطبيق البرنامج وإجراء عمليتي القياس القبلي والبعدي؛ كشفت النتائج عن عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي، في حين تبين وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطيهما في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. حيث كان المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (١١.٠٢) بانحراف معياري (٠.٩٨٨) في حين كان متوسط المجموعة التجريبية (١٩.٨١) بانحراف معياري (١.١٠٢) وكانت نسبة الكسب المعدل لبلاك للمجموعة التجريبية (١.٤٤٥) وهي نسبة دالة، وكانت قيمة مربع إيتا (η٢) مساوية لـ (٠.٩٤٧٩) بحجم أثر (٨.٥٣١). وتؤكد هذه النتائج فاعلية البرنامج المقترح القائم على استراتيجية التعلم البنائي في تحسين الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثامن المتوسط وبحجم أثر كبير جدا. وعلى ضوء ذلك قدم الباحث عددا من التوصيات من أهمها: تبنّي استراتيجية التعلم البنائي في تدريس القراءة، وتدريب المعلمين على توظيف هذه الاستراتيجية في أدائهم.

الكلمات المفتاحية: التعلم البنائي، الفهم القرائي، تدريس القراءة.

The effectiveness of the constructivist learning strategy in improving reading comprehension among eighth grade students in the State of Kuwait

Dr. Shaye Saud Alshaye

Abstract

The study aimed to determine the effectiveness of the constructivist learning strategy in improving reading comprehension among eighth grade students in the State of Kuwait. The quasi-experimental approach was used, based on two groups: (control and experimental) and two measurements: (pre and post). This is due to its suitability for study and achieving its goals. The sample consisted of (54) students distributed into two groups: an experimental group consisting of (28) students and a control group consisting of (26) students. The researcher prepared a main tool for the research, which is a “reading comprehension of the text” test. After applying the program and conducting the pre- and post-measurements. The results revealed that there was no statistically significant difference between the average scores of the control and experimental groups in the pre-measurement, while it was found that there was a statistically significant difference between their averages in the post-measurement in favor of the experimental group. The arithmetic mean of the control group's scores was (11.02) with a standard deviation of (0.988), while the mean of the experimental group was (19.81) with a standard deviation of (1.102). The adjusted Black gain ratio for the experimental group was (1.445), which is a significant ratio, and the value of the Eta square was (2η). Equal to (0.9479) with a trace size of (8.531). These results confirm the effectiveness of the proposed program based on the constructivist learning strategy in improving reading

◆ أستاذ مشارك . قسم المناهج وطرق التدريس . كلية التربية . جامعة الكويت

comprehension among eighth-grade intermediate students, with a very large effect size. In light of this, the researcher presented a number of recommendations, the most important of which are: adopting a constructivist learning strategy in teaching reading, and training teachers to employ this strategy in their performance.

Keywords: constructivist learning, reading comprehension, teaching reading.

مقدمة

بالنظر إلى الواقع السياسي الحالي في دولة الكويت فإننا نجد أن هناك تحولا كبيرا نحو التنمية الشاملة في جميع المجالات، وذلك لتحقيق أهداف وغايات التنمية المستدامة في رؤية كويت جديدة ٢٠٣٥. وهذا التحول بلا شك يشمل المجال التربوي وتطوير المنظومة التعليمية؛ للنهوض بالعملية التعليمية في الكويت إلى المستويات العالمية. وتطوير هذه العملية ليس مجرد ضرورة وقتية، بل هو استثمار استراتيجي يعود بالفائدة على المجتمع بأكمله، من خلال الاستثمار بالعنصر الرئيسي فيه وهو المتعلم. فيجب على مخططي المناهج التعليمية مواكبة هذا التحول الكبير، وذلك بتحويل محور العملية التعليمية من التركيز على المنهج الدراسي والمادة العلمية، إلى التركيز على عقل المتعلم وتنميته؛ ليصبح الطالب في ضوئها منتجا للمعرفة، وليس مجرد متلق لها.

ويؤكد أبوجادو ونوفل (٢٠١٧) أن ذلك لا يكون إلا بالتحول من استخدام الأساليب التقليدية والتلقينية في التعليم، إلى الاعتماد على طرائق التدريس وأساليب التعليم الحديثة، كوسائل تدريس وتقنيات دقيقة، تساعد على تقديم أنماط تعليمية جديدة، تعمل على مسايرة التغيرات التقنية والمعرفية، والتي تركز على بناء المتعلم المنتج، وليس المتعلم المتلقي للمعلومة، أو إكسابه المعارف والمعلومات دون إسهامه في بنائها وممارستها. فهناك العديد من الاستراتيجيات التدريسية والتعليمية القائمة على جعل المتعلم هو محور العملية التعليمية، وجعل مساهمته فيها كبيرة. تلك الاستراتيجيات مشتقة من النظرية البنائية، التي ترى أن المتعلمين يبنون معرفتهم بفعالية من خلال التفاعل مع البيئة ومعالجة المعلومات الجديدة بأنفسهم، فالتعلم ليس مجرد تلق للمعلومات، بل هو عملية نشطة يتفاعل فيها الفرد المتعلم مع العالم المحيط به (ثابت، ٢٠٢٢). ومن تلك الاستراتيجيات استراتيجية التعلم البنائي، والتي تتكون من أربع مراحل متتابعة هي (الإثارة - الاستكشاف - التفسير - اتخاذ الإجراء)، وتعتمد على إقامة حوار بناء وإيجابي بين الطلاب وبإشراف المعلم، بهدف توظيفهم لما لديهم من معلومات سابقة في المواقف التعليمية الجديدة.

فقد أكدت العديد من الدراسات السابقة على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم البنائي في المجال التعليمي وتحديدا في التدريس، وأنها تعد نهجا تعليميا يركز على بناء المعرفة من خلال التفاعل المجدي بين الطلاب والمحتوى التعليمي. كما تعتمد هذه الاستراتيجية على التفاعل النشط من الطلاب، والمشاركة الفعّالة في عمليات التعلم بدلاً من مجرد الاستماع والتلقي المباشر للمحاضرات، وكذلك البناء المعرفي لمعلومات الطالب الجديدة وخبراته السابقة، وتعزيز التفكير النقدي وحل المشكلات بشكل مستقل، مما يساهم في تطوير مهاراته العقلية والتحليلية، ويتضح ذلك جليا في نتائج الدراسات التي تناولت المواد الدراسية في التعليم العام (ثابت، ٢٠٢٢؛ السلمي، ٢٠٢١؛ محمد، ٢٠٢٠).

كما تساعد هذه الاستراتيجية على إحداث التعلم ذي المعنى القائم على الفهم، وتحديداً الفهم القرائي للنص، وهو الدور الكبير المطلوب من المتعلمين في عملية التعلم، حيث يُعرَّف الفهم القرائي بأنه عملية عقلية بنائية وتفاعلية تتضمن عددا من مهارات التفكير، وتتميز هذه العملية بأنها تقوم على التفاعل البنَّاء بين القارئ والنص، والسياق، وبين خبرات القارئ السابقة والمعلومات الجديدة المستقاة من النص المقروء؛ لذلك كان الاهتمام الكبير في الأدبيات التربوية والدراسات العلمية بدراسة عملية تحسين مهارات الفهم القرائي، حيث تعد من الغايات الأساسية التي يسعى إليها المتعلم لتنمية فكره وزيادة تحصيله العلمي (الزهراني، ٢٠٢٣؛ البوسعيدي، ٢٠٢٣؛ Aboulfotoh, 2023).

لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على فاعلية استراتيجية التعلم البنائي في تحسين الفهم القرائي لطلبة الصف الثامن في مدارس دولة الكويت.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

من خلال قيام الباحث بإجراء مقابلات مع عدد من معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة حول مستوى الفهم القرائي لدى طلابهم، فقد أفادوا بانخفاض مستوى هذا الفهم عن المأمول، وأن هناك تدني في ذلك، تكشفه متوسطات درجاتهم في الاختبارات الفصلية؛ ومن ثم تتمثل مشكلة الدراسة الحالية من تدني مستوى الفهم القرائي لدى طلبة المدارس في الكويت، والذي أظهرته نتائج بعض الدراسات السابقة في الميدان التربوي في وزارة التربية في دولة الكويت (الشايع، ٢٠٠٧). ويعرِّف الباحثُ مستوى الفهم القرائي إجرائيا بأنه مدى قدرة الشخص على إدراك المعاني في النص المكتوب واستيعابها، وقدرته على إعادةِ صياغةِ الأفكار والمفاهيم بأشكال مختلفة في ضوء ما يتوفر لديه من معرفة، سواء أكانت معرفة سابقة أو معرفة مكتسبة من النصوص المقروءة. ويتضح هذا التدني في المستوى القرائي في قصور الطلاب على فهم النصوص المقروءة في جميع المواد الدراسية، مما يؤثر على إجاباتهم على الأسئلة وتفاعلهم في الصف، ومن ثم يؤدي إلى انخفاض تحصيلهم الدراسي. فعلى الرغم من الأهمية التي يحظى بها الفهم القرائي والمتمثل في قدرة الطلاب على إدراك المعاني واستيعابها، وإعادة صياغة الأفكار والمفاهيم من صورة إلى أخرى في النصوص المقروءة (العبادي وجرادات، ٢٠١٥). إلا أنَّ نتائج الدراسات التربوية في أغلبها أكدت أنَّ هناك تدنيا في الفهم القرائي للنص لدى الطلبة في جميع المواد الدراسية وفي جميع مراحل التعليم العام (عرقاوي، ٢٠٠٨). ولعل السبب الرئيسي في هذا التدني يعود إلى أساليب التدريس التقليدية والتلقينية المتبَعة في المدارس، والتي تعتمد على الإلقاء المباشر للمعلم، ويكون دور المتعلم فقط مقتصراً على الاستماع والتَّلقي، حيث يعرض المعلم المعلومات والحقائق عرضا شفويا، دون أن يعطي وقتا للمتعلمين للمناقشة أو التعليق (بوطالب، ٢٠١٥). من هنا تنبعث مشكلة الدراسة الحالية، التي تسعى لإقناع العاملين في الميدان باستخدام استراتيجية التعلم البنائي والتي هي إحد ى الاستراتيجيات الحديثة المنبثقة من النظرية البنائية، والتعرف على فاعلية استخدامها في تحسين الفهم القرائي للنص لدى طلبة الصف الثامن في دولة الكويت.

وبناء على ما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيسي الآتي:

ما فاعلية استخدام استراتيجية التعلم البنائي في تحسين الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثامن بدولة الكويت؟

فرضيات الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى التحقق من صحة الفروض الآتية:

١. يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار الفهم القرائي للنص لصالح المجموعة التجريبية.

٢. لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار الفهم القرائي للنص.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف مدى فاعلية استراتيجية التعلم البنائي في تحسين الفهم القرائي للنص لطلبة الصف الثامن في دولة الكويت.

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة الحالية من خلال النقاط الآتية:

١. أهمية الموضوع الذي تعالجه، إذ القراءة مفتاح العلم، والفهم القرائي الصحيح للمادة المتعلمة يسهم في إدراك معاني المقروء بشكل جيد، ومن ثم فهم المادة وتنمية التحصيل الدراسي فيها، فضلا عن ترقية مستوى تقدير الثقة الذاتية للفرد.

٢. التأكيد على أهمية مشاركة المتعلم في الموقف التعليمي وتدريبه على البحث والتقصي لإنجاز المهام المحددة.
٣. تسهم نتائج الدراسة في توجيه نظر القائمين على تخطيط مناهج اللغة العربية بضرورة الاهتمام بدمج طرق التدريس الحديثة والفعالة في المناهج الدراسية.
٤. توجيه نظر معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام إلى استخدام استراتيجيات حديثة لتحسين الفهم القرائي للنص.
٥. فتح المجال للباحثين لاستخدام استراتيجية التعلم البنائي في تنمية المهارات اللغوية وزيادة التحصيل العلمي.

حدود الدراسة

١- **الحد الزماني:** الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.
٢- **الحد المكاني:** أحد مدارس المرحلة المتوسطة (بنين) بمنطقة العاصمة التعليمية في الكويت.
٣- **الحد الأكاديمي:** توظيف استراتيجية التعلم البنائي لتحسين الفهم القرائي للنص.
٤- **الحد البشري:** عينة من طلبة الصف الثامن من المرحلة المتوسط.

مُصطلحات الدراسة

أولا: استراتيجية التعلم البنائي: تعرف هذه الاستراتيجية بأنها أحد أساليب النظرية البنائية، وتتكون من أربع مراحل متتابعة هي (الإثارة- الاستكشاف- التفسير- اتخاذ الإجراء)، وتؤدي كل مرحلة منها وظيفة معينة تمثل تمهيدا للمرحلة التي تليها، فمرحلة الإثارة تؤدي إلى تحفيز ودفع الطلاب للبحث والتنقيب، وفي مرحلة الاستكشاف يبحث الطلاب عن كل ما عرض عليهم في مرحلة الإثارة، وفي مرحلة التفسير يقود المعلم طلابه للتواصل إلى المفاهيم أو العلاقات المطلوبة من خلال تفسيراتهم ومقترحاتهم التي توصلوا إليها في مرحلة الاستكشاف، وفي مرحلة اتخاذ الإجراء يتم تطبيق ما تم التوصل إليه في مرحلة التفسير (الزيني، ٢٠٢٠).
التعريف الإجرائي: يعرف الباحث في هذه الدراسة استراتيجية التعلم البنائي بأنها استراتيجية تعليمية تتكون من أربع مراحل متتابعة هي (الإثارة- الاستكشاف- التفسير- اتخاذ الإجراء)، وتعتمد على إقامة حوار بنَّاء وإيجابي بين الطلاب، بهدف توظيف ما لديهم من معلومات سابقة في المواقف التعليمية الجديدة لتحسين فهمهم القرائي للنصوص.

ثانيا: الفهم القرائي: هو قدرة الشخص على إدراك المعاني واستيعابها، وإعادة صياغة الأفكار والمفاهيم من صورة إلى أخرى، في ضوء ما لديه من معرفة سابقة أو مكتسبة من النصوص المقروءة (العبادي وجرادات، ٢٠١٥).
التعريف الإجرائي: ويعرِّف الباحثُ الفهمَ القرائي في هذه الدراسة؛ بأنه عملية عقلية بنائية وتفاعلية تتضمن عددا من مهارات التفكير، وتتميز هذه العملية بالتفاعل بين القارئ والنص، والسياق، وبين خبراته السابقة والمعلومات الجديدة في النص المقروء، ويمارس القارئ هذه العملية من خلال محتوى قرائي بغية استخلاص الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية للموضوع.

الإطار النظري

يتناول هذا الجزء من الدراسة متغيرات الدراسة في ثلاثة محاور رئيسية هي: أولاً: استراتيجية التعلم البنائي، ثانيا: الفهم القرائي، ثالثا: فاعلية استخدام استراتيجية التعلم البنائي في تحسين الفهم القرائي للنص لدى الطلاب. وذلك على النحو الآتي:

أولا: إستراتيجية التعلم البنائي

يؤكد جوردن (Gordon, 2009) أنَّ الفكر البنائي قد ظهر في السنوات الماضية كنموذج لبناء المعرفة لدى المتعلمين، ويسهم هذا الفكر في بناء المعرفة لدى المتعلم في قالب معرفي

متماسك، ويعد أحدث التوجهات التدريسية التي تنطوي على تحوُّل التركيز من العوامل الخارجية، التي تؤثر في التعلم والمتمثلة في المعلم والمدرسة والمقرر، إلى العوامل الداخلية التي تجري في داخل ذهن المتعلم عند تعرُّضه للمواقف التعليمية، وتعرف البنية المعرفية السابقة للمتعلم ومدى فهمه واستيعابه للمفاهيم العلمية، ومدى قدرته على معالجة المعلومات، والتعرف على أنماط تفكيره المختلفة، وكل ما يجعل التعلم ذا معنى بالنسبة له.

يعرِّف الباحثُ استراتيجية التعلم البنائي في هذه الدراسة بأنها "استراتيجية تعليمية تتكون من أربع مراحل متتابعة، وتعتمد على بناء حوار إيجابي بين الطلاب، يوظفون من خلاله معلوماتهم السابقة في المواقف التعليمية الجديدة، وذلك لتحسين فهمهم القرائي للنص المقروء". وترتكز استراتيجية التعلم البنائي على النظرية البنائية، والتي تتبنى قيام المتعلمين بتجهيز نماذج ذهنية تمكنهم من فهم البيئة المحيطة بهم. ويعتمد التعلم في البنائية على نشاط المتعلم وبنائه للمعرفة بنفسه وجعلها ذات معنى، وربطها بالخبرات السابقة والاستفادة منها في توليد خبرات جديدة، مما يسهم في تطوير البنية المعرفية لديه، من خلال التفاعل مع زملائه ومعلميه، وهذا يعني أن التعلم عملية بنائية اجتماعية؛ لذا لابد من توفير بيئة إيجابيه (الملا، ٢٠٢٠ ,Cakir 2008; Carr et al, 2013;).

مبادئ استراتيجية التعلم البنائي

بناءً على ما سبق فإنَّ استراتيجية التعلم البنائي ترتكز على عدة مبادئ ومنطلقات، مستندة على النظرية البنائية، ويلخص السلمي (٢٠٢١) هذه المبادئ على النحو الآتي:

١. تقديم التوضيحات المناسبة المتعلقة بالمفاهيم في صورة مرئية، بحيث يمكن لجميع الطلاب إدراكها، وبلوغ الهدف من تعلمها بسهولة.
٢. الموازنة بين الأسئلة التي تستثير تفكير الطلاب وقدراتهم العقلية في مستوياتها العليا.
٣. مساعدة الطلاب على ربط المعلومات والمهارات المتعلَّمة، وإدراك العلاقة بينها، بصورة تمكنهم من ربط معلوماتهم الجديدة وتكاملها بحيث تكون ذات معنى في بنيتهم المعرفية.
٤. مساعدة الطلاب على التعلم التعاوني لحل المشكلات التي يواجهونها.
٥. توجيه الطلاب إلى تطبيق ما تعلَّموه داخل المدرسة من خبرات جديدة في حياتهم العملية.
٦. تكليف الطلاب بإعطاء تفسيرات لنتائجهم سواء أكانت هذه النتائج صحيحة أم غير صحيحة.
٧. إعطاء الطلاب فرصة البحث والاستكشاف وتشجيعهم للوصول إلى الحل.
٨. آراء جميع الطلاب مقبولة وإن كانت غير دقيقة، مع مراعاة أن يقوم المعلم بتوجيه أفكار الطلاب إلى المسار الصحيح دون إشعارهم بأنَّ ما قدَّموه من أفكار لا يصلح.
٩. الأهمية التربوية لاستراتيجية التعلم البنائي

يؤكد ثابت (٢٠٢٢) في دراسته عن فاعلية استراتيجية التعلم البنائي في تنمية المهارات النحوية، أنَّ لاستراتيجية التعلم البنائي الأثرَ الفعَّالَ والأهمية التربوية للطلاب، والتي تتمثَّلُ بالآتي:

١. يتحول الطالب عبر هذه الاستراتيجية من مجرَّد مُتَلَقٍّ للمعرفة إلى مشارِكٍ نشيط وبنَّاء.
٢. يمارِس الطالبُ الملاحظةَ والاستنتاج.
٣. تراعي هذه الاستراتيجية الفروقَ الفردية بين الطلاب.
٤. يشجع الطلاب على العملَ الجماعي والتعاوني.

٥. يربط المعلِّمُ بين الطالب والمجتمع الذي يعيش فيه.
٦. تُتيح للطالب تجربة الحل بالمحاولة والخطأ، وبذلك يتقدم إيجابيا.
٧. تقدّر ذاتيةَ الطالب وتصقل شخصيته بما يساعده على الإبداع.
٨. تجعل الخبرات المكتسبة أبقى أثراً، وأقلَّ نسياناً.

مراحل استراتيجية التعلُّم البنائي في التدريس

ترتكز نظرية التعلم البنائي على أن يكون الطالب إيجابيا وفعَّالا، ونَشِطا يطرح الأسئلة، ويكشف العلاقاتِ، ويعَدِّل من بنائه المعرفي باستمرار. وقد حددت الأدبيات التربويةٍ أربع مراحل لاستراتيجية التعلم البنائي في التدريس لتدريب الطلاب على استخدامها في تعلمهم (الدليمي، ٢٠١٤؛ الفتلاوي، ٢٠١٦؛ أحمد، ٢٠١٨؛ الخضري وآخرون، ٢٠٢٠)، وهذه المراحل على النحو الآتي:

١. مرحلة الإثارة: **(Excitement Phase)**

وتهدف هذه المرحلة إلى الكشف عن الخبرات السابقة لدى الطلاب، وتحفيزهم وإثارة اهتمامهم وفضولهم تجاه موضوع التعلم الجديد، وذلك من خلال الأنشطة الآتية:

أ) تناول قصة أو أحداث اجتماعية مع المتعلمين كمدخل محوري للتعلم.
ب) عرض صور أو مشاهد مصورة لمشكلات ذات صلة بموضوع الدرس، أو ظواهرَ علميةٍ مرتبطةٍ بالدرس.
ج) اهتمام المعلم بجميع ما لدى المتعلمين من معلومات سابقة أو اعتقادات أو خبرات.
د) تعزيز حب المتعلمين للتعلم، وتشجيعهم على الحصول على المعرفة والمعلومات اللازمة لموضوع الدرس أو للمشكلة المرتبطة بالدرس، وفي نهاية هذه المرحلة يتحفز المتعلمين إلى البحث والتنقيب لمعالجة المشكلة المرتبطة بالموقف التعليمي.

٢. مرحلة الاستكشاف: **(Exploration Phase)**

تعمل هذه المرحلة على تشجيع المتعلمين على البحث عن إجابات لأسئلتهم الخاصة، التي تولَّدَت لديهم من خلال الملاحظة والقياس والتجريب، ويقارن المتعلمون أفكارَهم ويختبرونها في محاولة منهم لِتجميع ما يحتاجونه من بيانات ومعلومات خاصة بالمشكلة التي تواجههم، ويقوم المعلم بالتوجيه والتشجيع دون أن يتدخل بشكل كبير فيما يقوم به المتعلمون، وتهدف هذه المرحلة إلى تمكين المتعلم من التجريب العملي بنفسه وإلغاء دوره كمتفرج ومُتَلق، وكذلك تُمكنه من استخدام الأدوات المعملية المعدة مسبقا بما يهيِّئ له التوصلَ للنتائج السليمة بنفسه.

٣. مرحلة التفسير: **(Explanation Phase)**

يقدم المتعلمون هنا مقترحاتهم وآراءهم للتفسيرات وإعطاء الحلول من خلال مرورهم بخبرات جديدة، ومن خلال أدائهم للتجارب الجديدة، وتعديل ما لديهم من تصورات مَغلوطة أو إحلالُ المفاهيم العلمية السليمة محلَّ المفاهيم غير الصحيحة، فيعرض كل متعلم ما توصَّل إليه من معرفة، ويُجيب عن الأسئلة والفرضيات التي كانت محل اهتمامه، كما يشجِّع المعلمُ المتعلمين على صياغة ما توصلوا إليه من مفاهيم من خلال الملاحظة والتجريب، وإعطاء المتعلمين الوقت الكافي لإعداد اقتراحاتهم للتفسيرات والحلول قبل مناقشتها.

٤. مرحلة اتخاذ الإجراء: **(Make Action)**

وفي هذه المرحلة يعمل المتعلمين على إيجاد تطبيقات مناسبة لما توصلوا إليه من حلول في مسائلَ جديدةٍ، وتنفيذ هذه التطبيقات عمليا وإثبات صلاحيتها، ومحاولتهم اتخاذ القرار إزاء ما طبَّقوه، وتساعد هذه المرحلة المتعلمين على انتقال أثر التعلم وعلى تعميم خبراتهم السابقة على مواقفَ جديدةٍ، ويجب على المعلم في هذه المرحلة أن يعطى المتعلمين وقتا كافيا؛ ليطبقوا ما تعلموه، وليناقش فيه بعضُهم بعضا أثناءَ هذه المرحلة من خلال الحوار.

يتضح من المراحل السابقة لاستراتيجية التعلم البنائي التي تم استعراضُها أنها تتكامل فيما بينها، فكل مرحلة تؤدى إلى المرحلة التي تليها، فمرحلة الإثارة على سبيل المثال تؤدى إلى

دفع المتعلمين إلى البحث والتنقيب وصولاً إلى حل المشكلة، وبالتالي يُلاحَظ أنَّ المتعلمين ينخرطون في الأنشطة والتجارب، ويمارسونها بالفعل مما يمكنهم مِن حَلِّ مشكلاتهم، وبعد هذه الحلول يطبق المتعلمون ما تعلموه في مواقفَ مُشابهةٍ أخرى.

توظيف استراتيجية التعلم البنائي في العملية التعليمية

ترفض النظرية البنائية أن توظف إستراتيجياتها في العملية التعليمية كنقلٍ للمعلومات وحفظٍ لها، فالتعلم من وجهة نظرها عملية بناء وإعادة بناءٍ للمعرفة، والمتعلم يفسِّرُ المعلوماتِ الجديدة ويؤولها على أساس من المعرفة الموجودة لديه مُسبَقا، وتؤكد النظرية البنائية على دور التفاعل الاجتماعي والعمل التعاوني، وترى أنَّ اللغة والثقافة المشتركتين يمكن أن تجعلا المتعلمين يفهمون الأشياء بشكل متشابه أو متقاربٍ، وإذا ما ظهر لديهم بعض الاختلاف في النظرة إلى الأشياء أو تأويلها فإنَّ مردَّ ذلك إلى اختلافَ خبراتهم الشخصية ونظرتهم الخاصة إلى الأمور (زيتون، ٢٠٠٨).

ثانيا: الفهم القرائي

تُعرِّف هذه الدراسةُ الفهمَ القرائي بأنه عملية عقلية بنائية وتفاعلية تتضمن عدداً من مهارات التفكير، وتتميز هذه العملية بالتفاعل بين القارئ والنص، والسياق، وبين خبراته السابقة والمعلومات الجديدة في النص المقروء، ويمارس القارئُ هذه العملية من خلال محتوى قرائي بُغية استخلاص الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية للموضوع. وبناء على هذا التعريف فإن الفهم القرائي يُعَد أساسَ عملية القراءة، بل هو المهارة الأكاديمية المعرفية الأكثر إلحاحا في عملية التعليم والتعلم. إلا أن عبد الحميد (٢٠٠٦) يرى أنَّ هذه المهارة قد لا تتوفر لدى الكثير من المتعلمين، في حال وجود العقبات الآتية:

أ) الفهم غير الكافي للكلمات المستخدَمة في النص.

ب) المعرفة الناقصة بالمجالات المعروضة في النص.

ج) قلة الأُلْفة للبناءات والقواعد اللغوية التي تساعد في التنبؤ بالعلاقات بين الكلمات.

د) نقص المعرفة بالأعراف المستخدَمة لتحقيق الأهداف المختلفة (الدُّعابة، التوضيح، الحِوار).

ه) القصور في القدرة الاستدلالية اللفظية التي تمكِّن القارئَ من قراءة ما بين السطور.

و) نقص القدرة على تذكر المعلومات اللفظية.

عناصر الفهم القرائي

كوْن عملية الفهم القرائي عملية بناء واستخلاصٍ للمعنَى من خلال التفاعل والاندماج مع اللغة المكتوبة، فإنَّ لهذه العملية عناصرَ أساسية ترتكز عليها، وقد ذكرت بعض الأدبيات التربوية هذه العناصر (هلال، ٢٠٠٧؛ العبادي وجرادات، ٢٠١٥؛ الشايع والظفيري، ٢٠١٩)، وهي على النحو الآتي:

١. القارئ: فخصائصُ القارئ وقدراتُه ومهاراتُه تؤثر على عملية الفهم بشكل كبير، وتتضمن هذه القدراتُ والمهاراتُ القدراتِ المعرفية التالية: (الانتباه- التذكر- التحليل- الناقد- التخيل)، والدافعية للقراءة (الغرض من القراءة- الاهتمام بالمحتوى- الكفاءة الذاتية)، والأنماط المتنوعة من المعرفة (معرفة المفردات- المعرفة بالموضوع- المعرفة اللغويةِ والكتابية- المعرفة باستراتيجيات الفهم المحددة). فالقارئ الفعَّال هو الذي يمتلك مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التي تساعده على الفهم. والمعلمُ الفعَّالُ هو الذي يكون لديه فهمٌ واضحٌ للطالب الذي يحتاج إلى نمطٍ معيَّنٍ من التعليم.

٢. النص: يمكن للنصوص أن تكون سهلة أو صعبة؛ وذلك لتأثير ملامحه وشكله على الفهم بشكل كبير، من خلال التفاعل بين المعلومات في النص وقدرات القارئ. ويعتمد فهم النص كذلك على مدى وضوح المادة المكتوبة، ومناسبتها للبنية المعرفية للقارئ.

٣ـ الأنشطة: يساعد وضوح نشاط المتعلم خلال القراءة على نجاحه في أداء أنشطة، ومناسبة العمليات المستخدَمة في المعالجة والنتيجة التي سيتوصل إليها القارئ من هذا النشاط. فعملية القراءة تتم من أجل تحقيق أهداف معيَّنة، وتتأثر هذه الأهداف بمجموعة من المتغيرات، التي منها الاهتمام بالموضوع، والمعرفة السابقة به.

٤ـ السياق: بينت الأدبيات التربوية السابقة أنَّ النظريات الاجتماعية والثقافية والبيئية تؤكد على دور التفاعل بين الطالب والبيئة المحيطة به ضمن التفاعلات الاجتماعية مع الأقران الراشدين، وينظرون إلى المعرفة على أنها عملية تعاونية. إنَّ هذه النظرة الاجتماعية الثقافية حول تعلم القراءة والكتابة تفترض أن الطالب سوف يندمج ويتفاعل في مهمة القراءة فقط عندما يلبي السياقُ احتياجاتِه، ويتيح له إشباع إحساسه بالاستقلالية، ويدعم هذا الإحساس، ويسمح بالتعاون مع الآخَرين.

العوامل المؤثرة في الفهم القرائي

ثَمَّة عواملُ عدة تؤثر في عملية الفهم القرائي، وتؤثر في قدرة القارئ على فهم المادة المقروءة، والتي لها الأثر الكبير في تدنِّي مستوى الفهم القرائي للنص، وتذكر عرقاوي (٢٠٠٨) خمسة عوامل أساسية مؤثرة على عملية الفهم القرائي، وهي على النحو الآتي:

١ـ خصائص القارئ: حيث يتأثر فهْمُ المقروء بمستوى ذكاء القارئ وبمعلوماته وخلفيته السابقة عن الموضوع، وقدرته على تفسير الكلمات وتحويلها إلى مفاهيم وأفكار.

٢ـ نوع القراءة: الذي هو من حيث الأداء: إمَّا قراءة صامتة أو قراءة جهرية أو قراءة استماع. فالقراءة الجهرية تتطلب من القارئ الفهمَ والاستيعابَ والتفاعلَ مع المادة المقروءة خلال القراءة الجهرية، أما القراءة الصامتة فتتطلب فهمَ وإدراك معاني المادة المقروءة، بينما تتطلب قراءة الاستماع فهم وإدراك ما يُسمع.

٣ـ استراتيجية التدريس: ويقصد بها الإجراءات أو مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل الفصل؛ ليصبح تدريسُه أكثرَ فعالية، ومما لا شك فيه أنَّ تنوع الاستراتيجيات من حيث الإبداع يساعد المتعلم على فهم وإدراك النصوص بطريقة صحيحة.

٤ـ فهم معنى النص: النص القرائي هو السياق الأكبر الذي يتكون من عدد من العبارات والفقرات التي تعالِج الأفكارَ الرئيسية للنص، وترتبط معها بالمعنى. فتمَوضُع الكلمات والجمل والفقرات وربط بعضها ببعض من حيث الفكرة الرئيسية والأفكار العامة، هو النظام الذي تُبنَى عليه النصوص، سواء أكان النص معلوماتيا أو قصصيا أو غير ذلك.

٥ـ خصائص المادة المقروءة: والتي تتعلق بالربط بين مجموعة الكلمات والمعنى الكلي لها، فقد تحمل الكلمة الواحدة أكثر من معنى أو مدلول، ويختلف هذا المعنى أو المدلول باختلاف موضع كل منهما في الجملة. وإذا كان من المهم أن تُنطق الكلمة بشكل صحيح أثناءَ القراءة فإنَّ الأكثر أهمية هو فهم مدلولها وِفق سياقها. ذلك أنَّ الفهم يساعد على تحليل المادة المقروءة والتحكم بها والتنبؤ بنتائجها.

مهارات الفهم القرائي

أورد الزهراني (٢٠٢٣) في دراسته لواقع استخدام إستراتيجية ربونسون لتحسين مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم تسلسلا هرميا لمهارات الفهم القرائي. حيث عرضها على النحو الآتي:

١- مهارات الفهم الحرفي: ويقصد به قدرة القارئ على فهم ما طرحه الكاتب في موضوعه، ومن تلك المهارات: تحديد المعنَى المناسب للكلمة من السياق الذي وجدت فيه، وتحديد مرادفاتها وأضدادها، واحتمال أن تحمل أكثر من معنى، وتحديد الفكرة الرئيسة للفقرة، والفكرة العامة والفكرة المحورية، وتحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص، وإدراك الترتيب الزماني والمكاني للمفاهيم والأفكار حسب الأهمية.

٢- مهارات الفهم الاستنتاجي: ومن مهاراتها استنتاج أوجه التشابه والاختلاف، واستنتاج علاقات السبب بالنتيجة، واستنتاج أغراض الكاتب ودوافعه، والاتجاهات والقيم الشائعة في النص، وخصائص أسلوب الكاتب، واستنتاج المعاني الضمنية في النص.

٣- مهارات الفهم الناقد: ومن مهاراتها تمييز الأفكار الرئيسة والثانوية، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار، وتكوين رأي حول القضايا المطروحة في النص.

٤- مهارات الفهم التذوقي: ومن مهاراتها ترتيب الأبيات حسب قوة المعنَى، وإدراك القيمة الجمالية والدلالية والإيحائية في الكلمات والتعبيرات، إدراك الحالة المزاجية والشعورية المخيمة على جو النص.

٥- مهارات الفهم الإبداعي: ومن مهاراتها التنبؤ بالأحداث وحبكة الموضوع أو القصة قبل الانتهاء من قراءتها، والتوصل إلى توقعات للأحداث اللاحقة بناء على فرضيات معينة، وتحديد نهاية القصة ما لم يحدد الكاتب لها نهاية، واقتراح حلول جديدة للمشكلات التي يطرحها موضوع القصة.

ثالثا: فاعلية استخدام استراتيجية التعلم البنائي في تحسين الفهم القرائي لدى الطلاب

يتلخص موضوع هذه الدراسة في التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم البنائي، في تحسين الفهم القرائي للنص لدى طلبة الصف الثامن في مدارس الكويت، ومن خلال مراجعته للأدب التربوي في هذا المجال فإن الباحث لم يجد -بحدود عِلمه- أيَّة دراسة تتناول استخدام هذه الاستراتيجية في تحسين الفهم القرائي للنص، إلا أن الدراسات والبحوث العلمية السابقة قد أظهرت فاعلية تدريس استراتيجية التعلم البنائي في زيادة التحصيل العلمي وتنمية مهارات المواد الدراسية الأخرى بشكل عام (أحمد وآخرون، ٢٠٢١؛ السلمي، ٢٠٢١؛ محمد، ٢٠٢٠)، وفاعليتها في تدريس فروع اللغة بشكل خاص، كتنمية المهارات اللغوية وتحسين مستواها (ثابت، ٢٠٢٢).

لقد ظهرت استراتيجية التعلم البنائي كنموذج لبناء المعرفة لدى المتعلمين في قالب معرفي متماسك، حتى عُدَّت من أحدث الأساليب التدريسية التي عملت على تحويل التركيز من العوامل الخارجية، التي تؤثر في التعلم بشكل مباشَر والمتمثلة في كل من المعلم والمدرسة والمقرر، إلى التركيز على العوامل الداخلية في ذات المتعلم التي تؤثر في التعلم؛ حيث تركز هذه الاستراتيجية على ما يجري بداخل ذهن المتعلم عند تعرضه للمواقف التعليمية (Gordon, 2009). ومما يميز هذه الاستراتيجية رفضها لفكرة أن يكون التعلم مجرَّدَ نقل للمعلوماتِ وحفظٍ لها، واعتبارها التعلم عملية بناء وإعادة بِناء للمعرفة، فالمتعلم يفسِّر المعلوماتِ الجديدةَ ويؤولها على أساسٍ من المعرفة الموجودة لديه سلفا (زيتون، ٢٠٠٨). ومِن ميزات هذه الاستراتيجية كذلك أنها تساعدُ الطلاب على الربط بين المعلومات والمهارات المتعلمة، وإدراك العلاقة القائمة بينها، بصورة تؤدِّي إلى تكاملها وإظهارها في بنية معرفية ذات معنى، وتوجيه الطلاب إلى تطبيق ما تعلموه داخل المدرسة من أفكار واكتسبوه من خبرات في حياتهم العملية، ومساعدتهم على التعلم التعاوني لحل المشكلات التي يواجهونها، وكذلك إعطاء الطلاب فرصة البحث والاستكشاف وتشجيعهم على الوصول إلى الحل بأنفسهم.

الدراسات السابقة

يتضمن هذا الجزء عرضاً لبعض الدراسات السابقة التي تمكَّن الباحث من الحصول عليها، والتي تناولت توظيف استراتيجية التعلم البنائي وفي أساليب التعلم والتعليم من أجل تحسين الفهم القرائي. وقد تم تقسيم هذا الجزء إلى قسمين رئيسين على النحو الآتي:

أولا: دراسات تناولت فاعلية توظيف استراتيجية التعلم البنائي في التدريس:

قام الباحث بإجراء مسح للأدبيات والدراسات التربوية، التي تناولت فاعلية توظيف استراتيجية التعلم البنائي، إلا أنه لم يجد -على حد بحثه- أي دراسة علمية تتناول توظيف هذه الاستراتيجية في تحسين الفهم القرائي للنص لدى الطلاب، بل وجد العديد من الدراسات التي أظهرت فاعلية التعلم البنائي في مجالات مختلفة، وفيما يلي استعراض سريع لهذه الدراسات:

أجرى سيد (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على مبادئ التعلم البنائي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والابتكار في العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري. وكانت أداتيَ الدراسة اختبار قياس أبعاد الاستيعاب المفاهيمي، ومقياس للتفكير الابتكاري في العلوم. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والابتكار في العلوم، مع وجود علاقة موجبة بين الاستيعاب المفاهيمي والابتكار. وقدم البحث عددا من التوصيات من أهمها ضرورة الاستفادة من مبادئ التعلم البنائي في بناء مهام أنشطة العلوم، وضرورة بناء البرامج المقترحة اللازمة لتنمية أبعاد الاستيعاب وجوانب الابتكار في العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري.

وأجرى العتيبي والقحطاني (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية أنموذج التعلم البنائي E7 في تنمية الفهم المفاهيمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في منهاج التوحيد. حيث تكونت العينة من (٦٥) طالبة من مدينة الدمام المنطقة الشرقية، مقسمة إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية. بينما كانت أدوات البحث ومواد المعالجة التجريبية على النحو الآتي: ١) قائمة بأبعاد الفهم المفاهيمي المطلوب تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي في منهاج التوحيد. ٢) اختبار في منهاج التوحيد لقياس مستوى الفهم المفاهيمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ٣) بناء دليل المعلم وفق نموذج التعلم البنائي E7 لتنمية الفهم المفاهيمي في منهاج التوحيد لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية نموذج التعلم البنائي E7 في تنمية أبعاد الفهم المفاهيمي، في منهج التوحيد لدى طلاب المرحلة الثانوية في اختبار الفهم المفاهيمي (الشرح، التفسير، التطبيق، المنظور، والكل). وكانت أهم التوصيات والمقترحات: ضرورة إدراج أبعاد الفهم المفاهيمي في مناهج التوحيد، لتدريب الطلاب على ممارسة أبعاد الفهم المفاهيمي (الشرح، التفسير، التطبيق، المنظور). وكذلك الاهتمام بضرورة تدريب المعلمين على النموذج البنائي للتعلم E7 نموذج التعلم البنائي.

وفي دراسته على المرحلة الابتدائية، سعى محمد (٢٠٢٠) للتعرف على فاعلية استراتيجية التعلم البنائي في تحصيل مادة التربية الفنية لدى تلاميذ الصف السادس. استخدمت الدراسة التصميم التجريبي ذا المجموعتين المستقلتين والمتكافئتين، وتم اختيار (٤٠) تلميذا كعينة للدراسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من تلاميذ الصف السادس، وحدد الباحث الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس وفقَ التعلم البنائي (٢٠) تلميذا، والشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية (٢٠) تلميذا، كما أعد الباحث أداة البحث وهي الاختبار المهاري، واستمارة تقويم الأداء المهاري. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام استراتيجية التعلم البنائي على أقرانهم تلاميذ المجموعة الضابطة.

وفي دراسة مشابهة لدراسة محمد، قامت الملا (٢٠٢٠) بإجراء دراسة للتعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مبادئ التعلم البنائي، في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الاستدلالي في التربية الفنية، لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؛ ولتحقيق هدف الدراسة في التعرف على فاعلية الاستراتيجية في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الإستدلالي استخدمت الباحثة المنهجَ شبه التجريبي، واشتملت عينة الدراسة على (٦٠) تلميذا من مدرسة الشامية بمنطقة العاصمة بدولة الكويت، قسِّمَت عشوائيا إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية وعددها (٣٠) تلميذا، والأخرى ضابطة وعددها (٣٠) تلميذا، وتمثلت أداتا البحث في اختبار تحصيل مفاهيم التربية الفنية، ومقياس التفكير الاستدلالي في التربية الفنية. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الاستدلالي في التربية الفنية لدى التلاميذ، حيث أظهرت أن هناك فروقا إحصائية بين المجموعتين كانت لصالح المجموعة التجريبية.

وقامت الخويف (٢٠٢٠) بدراسة سعت من خلالها إلى التعرف على مدى فاعلية بعض استراتيجيات التعلم البنائية في تنمية الحساب الذهني لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في الصف الثالث الابتدائي، واعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي باستخدام أسلوب المجموعة الواحدة، حيث كانت عينة الدراسة من (٦) طلاب. وأعدت الباحثة برنامجا تدريبيا هو

عبارة عن جلسات تحتوي على التطبيق العملي لاستراتيجيات التعلم البنائي، لتنمية الحساب الذهني من خلال اختبار مهارات الحساب الذهني. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات عينة البحث في القياس (البعدي) لاختبار مهارات الحساب الذهني، والتي تعزى لاستخدام استراتيجيات التعلم البنائي، مما يؤكد فعالية هذا البرنامج في تنمية الحساب الذهني.

وأجرى عسيري (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى تحديد أثر استخدام نموذج التعلم البنائي E7 في تدريس وحدة الهندسة والتفكير المكاني لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، في تنمية التحصيل والاحتفاظ بأثر التعلم لديهم. تمت دراسة الحالة على عينة من (٦١) طالبا في الصف الثاني المتوسط وفق دورة التعلم المعدلة (E's7)، وتم تقسيم العينة على مجموعتين: مجموعة تجريبية تتكون من (٣١) طالبا، ومجموعة ضابطة تتكون من (٣٠) طالبا. وتكونت أدوات البحث من الاختبار التحصيلي، ودليل المعلم، وأوراق عمل الطالب. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في كل من تنمية التحصيل والاحتفاظ بأثر التعلم لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وفي دراسة لأحمد وآخرون (٢٠٢١) استهدفت التعرف على فاعلية استراتيجية قائمة على النظرية البنائية في تنمية التفسير والتحليل التاريخي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالتعليم الأساسي". وقد استخدم الباحثون فيها المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، وتكونت عينتها من (٣٠) طالبا استخدم الباحثون معهم استراتيجية التعلم البنائي، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن قائمة من مهارات التحليل والتفسير التاريخي، واختبار مهارات التفسير والتحليل التاريخي. — أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام الاستراتيجية القائمة على النظرية البنائية، في تنمية التفسير والتحليل التاريخي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالتعليم الأساسي.

أمّا السلمي (٢٠٢١) فقد هدفت دراسته إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم البنائي السباعي في تنمية المعرفة المفاهيمية والرغبة المنتجة لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) طالبا من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدينة مكة المكرمة، اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية، وموزعين على مجموعتين: إحداهما: تجريبية تكونت من (٣٤) طالبا، والأخرى: ضابطة تكونت من (٣١) طالبا. وأعدّ الباحث أداتَي قياس طبقهما على مجموعتي الدراسة تمثلتا في اختبار المعرفة المفاهيمية، ومقياس الرغبة المنتجة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لكل من اختبار المعرفة المفاهيمية ومقياس الرغبة المنتجة ولصالح المجموعة التجريبية.

وقد أجرى ثابت (٢٠٢٢) دراسة استهدفت التعرف على فاعلية استراتيجية التعلم البنائي في تنمية المهارات النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء، حيث اعتمدت الدراسة المنهج على الوصفي والمنهج التجريبي في تصميم المجموعتين: التجريبية والضابطة بقياسين: قبلي وبعدي. وقد أعد الباحث قائمة بالمهارات النحوية من كتاب (النحو والصرف) للصف الأول الثانوي، مصحوبا بدليل المعلم لتدريس المهارات النحوية للصف الأول الثانوي. واقتصرت الدراسة على عينة قصدية من (٦٠) طالبا في الصف الأول الثانوي من مدرستين من مدارس العاصمة صنعاء، قسمت بالتساوي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية درست المهارات النحوية باستخدام استراتيجية التعلم البنائي، ومجموعة ضابطة درست المهارات نفسهما بالطريقة التقليدية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات النحوية لصالح المجموعة التجريبية، ويعزى هذا الفرق لاستراتيجية التعلم البنائي، حيث بلغ حجم الأثر (٠.٨٨٠).

ثانيا: دراسات تناولت تحسين الفهم القرائي للنص لدى الطلاب:

يُعَد موضوع الفهم القرائي من الموضوعات التربوية واللغوية التي تناولتها العديد من الدراسات التربوية، والتي تسعى لقياس أثر بعض المتغيرات على تحسين الفهم القرائي في مجالات تربوية عدة. وكما عرَّف الباحث الفهم القرائي في مصطلحات الدراسة بأنه عملية عقلية بنائية وتفاعلية تتضمن عددا من مهارات التفكير، وتتميز هذه العملية بالتفاعل بين القارئ والنص، والسياق، وبين خبراته السابقة والمعلومات الجديدة في النص المقروء، وأنَّ القارئ يمارس هذه العملية من خلال محتوى قرائي بغية استخلاص الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية للموضوع. فإنه سيعرض في هذا الجزء من البحث عدة دراسات تربوية حديثة، تناولت الفهم القرائي ومدى تأثره بعدة متغيرات وفي مجالات عدة. وذلك على النحو الآتي:

أجرى باكز وسوت (Pakize & Suat, 2023) دراسة هدفت إلى فحص العوامل المعرفية التحفيزية؛ بهدف تفسير الفهم القرائي للنصوص الإعلامية والسردية: ومعرفة أيهما أكثر فعالية؟ ففي ضوء الأدبيات ذات الصلة، كانت العوامل المعرفية في هذه الدراسة هي: المفردات، والمعرفة السابقة، واستخدام استراتيجيات القراءة، بينما كانت العوامل التحفيزية هي: الدافع، والكفاءة الذاتية. وتم استخدام كل من النصوص الإعلامية والسردية لقياس النجاح في فهم القراءة. وكانت عينة الدراسة مكونة من (٣٨٤) طالبا يدرسون في الصف السادس (إناث: ٢٠٥، ذكر: ١٧٩). وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ العواملِ المعرفية والتحفيزية كِليهما تنبَّأ بفهم القراءة عند مستوى ذي دلالة إحصائية، وأنَّ العاملين الأكثر فعالية هما: المفردات، والمعرفة السابقة، وكلاهما عوامل معرفية. وكان ترتيب العوامل من حيث الأهمية كالآتي: المفردات، المعرفة السابقة، الدافع، الكفاءة الذاتية، واستراتيجيات القراءة.

وفي تدبُّر آياتِ القرآن الكريم، حَرَص البوسعيدي (٢٠٢٣) في دراسته على تنمية مهارات الفهم القرائي للآيات القرآنية والتفكير التأملي، لدى طلاب التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان. وذلك بتصميم برنامج قائم على مدخل التعليم المتمايز وقياس فاعليته، حيث قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي للآيات القرآنية والتفكير التأملي، وأعدّ اختبارا لقياس هذه المهارات. وتم اختيار عينة الدراسة من مجموعة من طلاب الصف الحادي عشر من التعليم ما بعد الأساسي، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث طبق الاختبار على المجموعتين قبليا. وبعد تدريس المجموعة التجريبية البرنامج القائم على التعليم المتمايز؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي للآيات القرآنية والتفكير التأملي لديهم، تم تدريس المجموعة الضابطة البرنامج المدرسي بالطريقة التقليدية، ثم قام الباحث بتطبيق الاختبار بعديا على المجموعتين. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث تم ثبوت فاعلية البرنامج القائم على مدخل التعليم المتمايز، في تنمية مهارات الفهم القرائي للآيات القرآنية والتفكير التأملي.

أما في مجال صعوبات التعلم، فقد سعت كحول (٢٠٢٣) في دراستها لتتعرف على كيفية تنمية الفهم القرائي لدى المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم، وذلك بالموازنة بين أسلوبين في التدريس: أسلوبِ معالجة المعلومات، وأسلوبِ القدرات الخاصة. حيث بينت الباحثة أن هذين الأسلوبين يدرسان من قبل أساتذة المرحلة الابتدائية، ولهما دور فعال في تنمية الفهم القرائي. ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبانة، وقدمت لعينة الدراسة والمكونة من (٣٦) أستاذا في المرحلة الابتدائية في مدارس الجزائر. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن أساتذة المرحلة الابتدائية يعتمدون في تدريسهم، وفي تنميتهم للفهم القرائي للمتعلمين وبشكل كبير على أسلوب معالجة المعلومات، وذلك لفاعليته في التركيز على اكتساب المعلومات وتخزينها في الذاكرة، وتحفيزه المتعلمين وجعلهم أكثر نشاطا وحيوية.

وفي دراسة للزهراني (٢٠٢٣) استهدف التعرف على واقع استخدام استراتيجية روبنسون لتحسين مهارات الفهم القرائي، لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعيقات استخدامها، والفروق في الواقع والمعيقات تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) معلما من معلمي صعوبات التعلم في محافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية. حيث

استخدَم الباحثُ المنهجَ الوصفيَّ، وكانت أداة الدراسة هي استبانة لجمع البيانات، تكونت من (١٢) عبارة منها (٦) عبارات للتعرف على واقع استخدام المعلمين لاستراتيجية روبنسون و(٦) عبارات للتعرف على معيقات استخدامها. وأظهرت نتائج الدراسة الآتي: ١) المتوسط الحسابي العام لواقع استخدام استراتيجية روبنسون من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة ضعيفة، ٢) معيقات استخدام استراتيجية روبنسون من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة، ٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع استخدام المعلمين لاستراتيجية روبنسون حسب اختلاف المؤهل العلمي، ٤) توجد فروق في معيقات الاستخدام لصالح مؤهل الماجستير، ٥) عدم وجودٍ فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع ومعيقات استخدام المعلمين لاستراتيجية روبنسون تبعا لاختلاف سنوات الخبرة.

أمَّا أبو الفتوح (Aboulfotoh, 2023) فقد استقصى في دراسته أثرَ برنامج تدريبي مقترح في اللغة الإنجليزية، قائم على أسلوب هيرنجبون والمدونة التعليمية المرئية، لقياس مدى فاعليته في تنمية مهارتَي الفهم القرائي والتحدث لدى طلاب المعهد العالي للعلوم الإدارية في جامعة بني سويف في مِصر. وقد تكونت عينة الدراسة من الفرقة الأولى لذات المعهد، والتي بلغ عدد أفرادها (٦٠) طالبا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وعددها (٣٠) طالبا، ومجموعة ضابطة عددها (٣٠) طالبا. اشتملت أداة الدراسة على: استبيان بتحليل الاحتياجات، وقائمة بمهارات الفهم القرائي والتحدث (اختبار قبلي وبعدي). وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارتي الفهم القرائي والتحدث لدى طلاب المجموعة التجريبية، حيث أوصى الباحث بتضمين أسلوب هيرنجنبون والمدونة التعليمية المرئية في البرامج التعليمية الأخرى للغة الإنجليزية؛ وذلك لفاعليتها في تنمية مهارتي الفهم القرائي والتحدث.

وفي دراسة تُعَد من أحدث الدراسات في الفهم القرائي قام كلٌّ من العبيدي وبخارت (Al-Obaydi; Pikhart, 2024) بدراسة هدفت للتعرف على تأثير القراءة الشفهية عبر الإنترنت على الفهم القرائي، وعلى قلق القراءة، والقلق الصفي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، حيث تم تصميم تجربة نوعية لاختبار العلاقة بين قلق القراءة وإتقان القراءة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في فصل دراسي عبر الإنترنت، وذلك باستخدام منهج البحث الارتباطي لمعرفة ما إذا كانٍ هناك ارتباط بين قلق القراءة ومستوى إتقان القراءة. شارك في هذه الدراسة (٢٠٠) طالبٍ جامعي من إحدى الجامعات الحكومية في العراق. تلقت المجموعة التجريبية تدخلا شفهيا في القراءة لمدة ستة أشهر في محاضراتهم اليومية، في حين لم تفعل المجموعة الضابطة ذلك. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذو دلالة إحصائية في درجات اختبار الفهم القرائي بين المجموعة التجريبية التي تلقت برنامج التدخل القرائي وبين المجموعة الضابطة التي لم تتلقَّ هذا التدخل، وكانت لصالح المجموعة التجريبية.

كما تناولت بيننتا Pinninti (2024) بدراستها الحديثة تأثير استراتيجية القراءة التعاونية بين الأقران والمذكرات التأملية على استخدام الاستراتيجية وفهمها. وقد استخدمت الدراسة المنهجَ التجريبي، وذلك بتقسيم عينة الدراسة والتي تتكون من (٧٢) طالبا في الصف التاسع إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية قوامُها (٣٦) طالبا ومجموعة ضابطة قوامُها (٣٦) طالبا، وذلك بالمقارنة بين الاختبارين: القبلي، والبعدي من خلال المجالات التأملية، واختبار فهم القراءة، ومسح استراتيجيات القراءة. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على مجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في الفهم وتكرار استخدام الاستراتيجية.

التعليق على الدراسات السابقة

أظهرت نتائج الدراسات السابقة فاعلية استخدام استراتيجية التعلم البنائي في المجال التربوي، وتحديدا في نطاق التدريس في المواد الدراسية بشكل عام، وفي مراحل تعليمية مختلفة. وأكدت نتائج تلك الدراسات أن استراتيجية التعلم البنائي هي نهج تعليمي يركز على بناء المعرفة من خلال التفاعل البنَّاء بين الطلاب والمحتوى التعليمي (محمد، ٢٠٢٠؛ الملا، ٢٠٢٠؛ السلمي، ٢٠٢١؛ ثابت، ٢٠٢٢). وبناء على ذلك يَفترِض الباحثُ أنَّ استراتيجية التعلم البنائي سيكون لها فاعلية

كبيرة في تحسين الفهم القرائي للنص في هذه الدراسة، كونها تساعد على تعليم الطالب بناء المعلومات وتطبيقها خلال تفكيره وخلال دراسته.

إجراءات الدراسة

١. منهج الدراسة

استخدام الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ لمناسبته لهدفها في قياس أثر المتغير المستقل (استراتيجية التعلم البنائي) على المتغير التابع (الفهم القرائي للنص). واعتمدت الدراسة في ذلك على تصميم تجريبي قائم على المجموعتين: المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية في التدريس، والمجموعة التجريبية التي تعلمت من خلال استراتيجية التعلم البنائي لتحسين الفهم القرائي للنص، مع قياسين: قبلي وبعدي. ثم قياس تتبعي للمجموعة التجريبية. وتم تطبيق الاختبار التحصيلي للفهم القرائي قبليا للمجموعتين، وبعد إتمام العملية التجريبية لمدة أربعة أسابيع طبق الاختبار التحصيلي البعدي، وأجريت مقارنة للنتائج التي تم الحصول عليها من خلال القياسين القبلي والبعدي؛ وذلك لمقارنة التغييرات الحادثة في نتائج اختبار "الفهم القرائي للنص" بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة. مع إجراء القياس التتبعي للمجموعة التجريبية بعد ثلاثة أسابيع من القياس البعدي.

٢. مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمعُ هذه الدراسة مِن جميع طلبة الصف الثامن (الذكور) في منطقة العاصمة التعليمية في دولة الكويت، البالغ عددهم حوالي (٢٤٨٢) طالبًا، موزعين في (٢١) مدرسة متوسطة للذكور، وفي حوالي (٩٨) فصلا، بواقع (٢٥) طالبًا في الفصل الواحد، وذلك في العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤ حسب النشرة الإحصائية للتعليم بدولة الكويت. وقد تم اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بطريقة العينة المقصودة، بعد أن حدَّدتْ منطقة العاصمة التعليمية للباحث عددا من مدارس المرحلة المتوسطة، التي يستطيع تطبيق الدراسة فيها. فاختار الباحث إحدى المدارس لأسباب معينة؛ منها قرب المدرسة من سكنه ووجود علاقة جيدة بين الباحث وإدارة هذه المدرسة، مما يؤدي إلى سهولة التعامل معها خلال تطبيق الدراسة.

حيث تم اختيار فصلين دراسيين للصف الثامن في أحد مدارس المرحلة المتوسطة (ذكور) في منطقة العاصمة التعليمية، فقد اشتملت عينة الدراسة على (٥٤) طالبا؛ مقسمين على مجموعتين: المجموعة الأولى هي فصل (١/٨) وعددهم (٢٨) طالبا وتم تحديدها (المجموعة التجريبية)، والمجموعة الثانية هي فصل (٢/٨) وعددهم (٢٦) طالبا وتم تحديها كمجموعة ضابطة. وتوزيع العينة حسب المجموعة موضح في جدول (١) الآتي:

جدول (١)

توزيع العينة بحسب نوع المجموعة

المجموعة	التجريبية	الضابطة	المجموع
العدد	٢٨	٢٦	٥٤

٣. أداة الدراسة

بعد اطلاع البحث على عدد من الدراسات السابقة ذات صلة بموضوع الدارسة الحالية وبعد قراءة مستفيضة للدارسات التربوية والأدبية في مجال الدراسة، تمكن الباحث من إعداد أداة للدراسة الحالية؛ وهي عبارة عن اختبار "الفهم القرائي للنص" وذلك بغية قياس الفهم القرائي للنص لدى طلبة الصف الثامن في مدارس التعليم العام بالكويت؛ لأجل الوقوف على فاعلية توظيف استراتيجية التعلم البنائي في تحسين الفهم القرائي لدى الطلاب.

وقد تكوَّن الاختبار من قسمين رئيسين: القسم الأول يتضمن النص المقروء، والذي يقرؤه الطالب قراءة صامته، ويدرك معانيه وأفكاره، والنص بعنوان (دعوة الرسول صلى الله عليه وسلم في مكة) من تأليف طلال المشعل. حيث تستغرق قراءته (١٠) دقائق، أما القسم الثاني فهو عبارة عن (٢٠) سؤالا، ولكل سؤال أربعة اختيارات، يقوم الطالب باختيار الإجابة الصحيحة من بينها بعد قراءته للنص بفهم وإدراك. وهذه الأسئلة موزعة بحسب مهارات الفهم القرائي، التي تساعد في معرفة درجة الفهم القرائي لكل طالب للمادة المقروءة.

وقد تم تطبيق اختبار "الفهم القرائي للنص" قبليا (Pretest) للقياس القبلي لهذا المستوى لدى المجموعتين، وبعد الفترة التجريبية تم تطبيق الاختبار مرة أخرى في الاختبار البعدي (Posttest) للقياس البعدي، ثم مقارنة نتائج القياسين للمجموعتين لمعرفة مدى فاعلية استراتيجية التعلم البنائي في تحسين الفهم القرائي للنص لدى الطلاب.

٤. صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة عن طريق بحث صدق المحتوى، تم عرض أداة الدراسة على (٥) محكمين متخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الكويت، للوقوف على صدق اختبار "الفهم القرائي للنص"، والتعرف على مدى مناسبته في تحقيق أهداف الدراسة، والتأكد من شموليته لجميع جوانب التقييم؛ لذلك طلب من المحكمين إبداء رأيهم في الاختبار من حيث: صلاحية كل سؤال لقياس محتواه المهاري، وسلامة الصياغة ومناسبتها لمستوى الطلبة، وكذلك تعديل ما يرونه مناسبا سواء بحذف بعض الأسئلة، أو تغيير صياغة السؤال، أو إضافة أسئلة أخرى. وقد كان رأي أغلب المحكمين التأكيد على صلاحية الاختبار لقياس ما صُمِّم من أجله، حيث أقروا بسلامة الصياغة اللغوية والأسلوبية لأسئلة الاختبار، وبأن الأسئلة في مستوى الطلبة. وكانت هناك بعض الملاحظات من أحد المحكمين، في تعديل صياغة بعض الأسئلة، وإضافة سؤال جديد رأى أهمية إضافته في الاختبار، وقد تم ذلك بالفعل، وبذلك أصبح عدد فقرات اختبار "مستوى الفهم القرائي للنص" (٢٠) فقرة تحتوي على كلمات تتعلق بمستويات الفهم القرائي الخمسة.

٥. ثبات الأداة

وللوقوف على ثبات أداة الدراسة؛ تم تطبيق اختبار "الفهم القرائي للنص" على عينة استطلاعية عشوائية حجمها (٢٥) طالبا من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأساسية، وذلك في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

وبعد استخلاص نتائج هذا التطبيق قام الباحث بحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لدرجات العينة الاستطلاعية على الاختبار، والتي بلغت قيمتها (٠.٨٧٢)، وهي قيمة عالية تدل على ثبات جيد لأداة الدراسة. ومن خلال نتائج العينة الاستطلاعية تم الوقوف على أمرين: الأول معاملات السهولة للاختبار، حيث كانت تتراوح بين (٠.٥٠ – ٠.٨٩)، وبمعامل تمييز حوالي يتراوح بين (٠.٥٠– ٠.٦١) وهي معاملات جيدة، تدل على جودة الفقرات الاختبارية. والأمر الثاني الزمن المناسب للإجابة على الاختبار مع قراءة النص، حيث قرأ أسرع طالب النص وأجاب عن أسئلة الاختبار في زمن قدره (٢٤) دقيقة، أما آخر طالب فقد قدّم إجابته بعد (٣٦) دقيقة، وبحساب المتوسط الحسابي للزمن المستغرَق في الإجابة، تبين أنه قد بلغ (٣٠) دقيقة.

البرنامج التدريبي

١. التعريف بالبرنامج: هو برنامج تدريبي قائم على توظيف إحدى استراتيجيات النظرية البنائية، وهي استراتيجية التعلم البنائي للوقوف على مدى فاعليتها في تحسين الفهم القرائي للنص لدى طلبة الصف الثامن في مدارس دولة الكويت. وقد استخدم الباحثُ في هذا البرنامج أربعَ مراحل لهذه الاستراتيجية مع أحد فصول الصف الثامن (المجموعة التجريبية) في مدرسة البيروني المتوسطة بنين، وهذه المراحل على النحو الآتي: مرحلة الإثارة، مرحلة الاستكشاف، مرحلة التفسير، ومرحلة اتخاذ الإجراء. كما تم استخدم طريقة التدريس التقليدية للقراءة مع أحد الفصول في الصف الثامن (المجموعة الضابطة) في نفس المدرسة، وذلك للموازنة بين الطريقتين للتعرف على مدى فاعلية كل منهما في الفهم القرائي للطلبة.

٢. الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم البنائي، في تحسين الفهم القرائي للنص لدى طلبة الصف الثامن بدولة الكويت.

٣. معايير وأسس اختيار مادة البرنامج التدريبي: تتنوع استراتيجيات النظرية البنائية، فمنها ما يحتوي على أربع مراحل، ومنها ما يحتوي على خمس مراحل، ومنها ما يحتوي على سبع مراحل. وقد اختار الباحث لمادة هذا البرنامج استراتيجية التعلم البنائي، والتي تحتوي على أربع مراحل؛

وذلك لسهولة استخدامها، وتركيزها على فاعليةٍ وإيجابية الطالب خلال عملية القراءة، وتجعله نشطا ويطرح الأسئلة، ويكشف العلاقات، ويُعدِّل من بنائه المعرفي باستمرار.

٤ـ تنفيذ البرنامج التدريبي: قام الباحث ببرنامج مقترَح لاستخدام استراتيجية التعلم البنائي؛ للتعرف على مدى فاعليتها في تحسين الفهم القرائي للنص لدى طلبة الصف الثامن، حيث طبقت هذه الدراسة على طلبة الصف الثامن في أحد المدارس المتوسطة في منطقة العاصمة التعليمية، وذلك في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٣/٢٠٢٤، فقد تم تنفيذ الدراسة على فصلين مدرسيين من فصول المدرسة في مادة اللغة العربية، وذلك من قِبَل معلمي اللغة العربية لهذين الفصلين. كانت الفترة التجريبية لهذه الدراسة على مدار أربعة أسابيع بواقع ثلاث حصص في الأسبوع، ومدة كل حصة (٤٠) دقيقة، وذلك بواقع (١٢) حصة لكل مجموعة.

وقد تم تدريس المجموعتين مجالات متعددة في القراءة (ثقافية، إسلامية، تاريخية، التراث العربي) في مادة اللغة العربية، بواقع موضوع في كل حصة، أي عدد المواضيع خلال هذه التجربة هو (١٢) موضوع قراءة.

قام معلم المجموعة الضابطة بتدريس الطلاب القراءة بالطريقة الاعتيادية، وهي قراءة المعلم النص أو الموضوع كاملا، ثم قراءة الطلبة له قراءة صامته، حيث يسألهم الأستاذ أسئلة مباشرة حول النص، وذلك اعتمادا على فهمهم لما قرأوه في قراءتهم الفردية. أما معلم المجموعة التجريبية فقد قام بتدريس طلبة هذه المجموعة باستخدام استراتيجية التعلم البنائي، وذلك من خلال المراحل الأربع لهذه الاستراتيجية وهي على النحو الآتي:

أ) **مرحلة الإثارة:** وذلك بالتعلم بعدة وسائل منها: طرح بعض القضايا التي تهم المتعلم، إثارة تفكير المتعلم، التركيز على معلوماته السابقة، تنمية حبه للاستطلاع.

ب) **مرحلة الاستكشاف:** تحفز هذه المرحلة المتعلمين على البحث عن إجابات لأسئلتهم الخاصة التي تولدت لديهم من خلال الملاحظة والقياس والتجريب.

ج) **مرحلة التفسير:** في هذه المرحلة يقدم المتعلمون اقتراحاتهم للتفسيرات وإعطاء الحلول من خلال مرورهم بخبرات جديدة ومن خلال أدائهم للتجارب الجديدة.

د) **مرحلة اتخاذ الإجراء:** تحفز هذه المرحلة قدرات المتعلمين لإيجاد تطبيقات مناسبة لما توصلوا إليه من حلول أو استنتاجات في مسائل جديدة.

أساليب المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس والتحقق من صحة الفروض الإحصائية؛ فقد استُخدِمت الأساليب الإحصائية الآتية لمعالجة البيانات:

- معامل ثبات ألفا كرونباخ للوقوف على ثباتِ الاختبار.
- اختبار (ت) لبحث دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين المستقلتين (الضابطة / التجريبية)، في القياسين: القبلي، والبعدي. ومتوسطي درجات المجموعتين المرتبطتين (التجريبية) في القياسين البعدي والتتبعي.
- نسبة الكسب المعدل لبلاك ومربع إيتا (η^2) وحجم الأثر (d) لبيان فاعلية البرنامج المقترح في تحسين الفهم القرائي للنص.

١. تكافؤ المجموعتين

للوقوف على مدى تكافؤ المجموعتين في مستوى الفهم القرائي للنص، تم تطبيق اختبار الفهم القرائي للنص على المجموعتين قبليا، وتم استخدام الاختبار التائي لفحص دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين، وتم رصد نتائج ذلك في جدول (٢) الآتي:

جدول (٢)

نتيجة اختبار (ت) لبحث الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	ملاحظات
الضابطة	٢٦	١٠.٣٤	٠.٩٦٢	٥٥٢	٠.٦٤٥	٠.٥٢٢	غير دالة
التجريبية	٢٨	١٠.٥١	٠.٩٧٣				

يتضح من الجدول (٢) أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي في اختبار "الفهم القرائي للنص"، إذ كانت قيمة (ت) = (٠.٦٤٥) وهى غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥). ويستدل من ذلك على تكافؤ المجموعتين: (التجريبية - الضابطة) في الفهم القرائي للنص، وهذا مؤشر جيد قبل بداية عملية التجريب.

عرض النتائج ومناقشتها

أولا: عرض نتائج الدراسة

١. للتحقق من صحة الفرض الأول: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار "الفهم القرائي للنص" لصالح المجموعة التجريبية. تم استخدام الاختبار التائي، وتم رصد نتائج ذلك في جدول (٣) الآتي:

جدول (٣)

نتيجة اختبار (ت) لبحث الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	ملاحظات
الضابطة	٢٦	١١.٠٢	٠.٩٨٨	٥٢	٣٠.٧٧٤	٠.٠٠٠	دالة
التجريبية	٢٨	١٩.٨١	١.١٠٢				

يتضح من الجدول (٣) أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي في اختبار "الفهم القرائي للنص"، إذ كانت قيمة (ت) = (٣٠.٧٧٤) وهى دالة إحصائيا عند مستوى أقل من (٠.٠٥) ومن ثم يقبل الفرض الأول: يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي في اختبار الفهم القرائي للنص لصالح المجموعة التجريبية. ويستدل من ذلك على تحسن الفهم القرائي للنص لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم البنائي، مقارنة بنظرائهم الذين تعلموا القراءة باستخدام الطريقة الاعتيادية.

١. للوقوف على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على استراتيجية التعلم البنائي في تحسين الفهم القرائي للنص لدى طلبة الصف الثامن، فقد تم استخدام معادلة نسبة الكسب المعدل لبلاك الآتية:

$$\text{نسبة الكسب المعدل لبلاك} = \frac{\text{درجة البعدي - درجة القبلي}}{\text{الدرجة الكلية للاختبار}} + \frac{\text{درجة البعدي - درجة القبلي}}{\text{الدرجة الكلية للاختبار - درجة القبلي}}$$

جدول (٤)

نسبة الكسب المعدل لبلاك بعد القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين

المجموعة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
القياس	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
الدرجة	١٠.٣٤	١١.٠٢	١٠.٥١	١٩.٨١
الدرجة الكلية للاختبار	٢٠		٢٠	
نسبة الكسب المعدل لبلاك	٠.١٠٤		١.٤٤٥	

تكشف النتائج في جدول (٤) عن أنّ نسبة الكسب المعدل لبلاك للمجموعة الضابطة هي (٠.١٠٤) وهي غير دالة، في حين أنّ نسبة الكسب المعدل لبلاك للمجموعة التجريبية كانت (١.٤٤٥) وهي دالة، حيث حدد " بلاك " القيمة (١.٢٠) لتكون نسبة الكسب المعدل عندها دالة، وتؤكد هذه النسبة أنّ الاستراتيجية التي استخدمتها المجوعة التجريبية كانت ذات فاعلية في تحسين الفهم القرائي للنص لديهم.

٣- وللتعرُّف على مدى فاعلية تم حساب قيمة مربع إيتا (η٢) بدلالة قيمة (ت) ودرجات الحرية الموضحة في جدول (٣) السابق، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (٥) الآتي:

جدول (٥)

قيم مربع إيتا (η٢) وحجم الأثر (D) لبيان فاعلية البرنامج المقترح

درجة الحرية	قيمة ت	مربع إيتا (η٢)	حجم الأثر (D)
٥٢	٣٠.٧٧٤	٠.٩٤٧٩	٨.٥٣١

تكشف النتائج في جدول (٥) عن فاعلية البرنامج المقترح القائم على استراتيجية التعلم البنائي لتحسين الفهم القرائي للنص لدى طلبة الصف الثامن المتوسط. وذلك استنادا إلى قيمة مربع إيتا (η٢) حيث كانت تساوي (٠.٩٤٧٩). ومعنى ذلك أنَّ التحسن الحادث في الفهم القرائي للنص لدى طلبة المجموعة التجريبية يعود إلى توظيف استراتيجية التعلم البنائي وبحجم أثر كبير جدا. حيث كانت قيمة حجم الأثر (d=8.531). ومعنى ذلك أنَّ البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية القائم على استراتيجية التعلم البنائي لتحسين الفهم القرائي للنص لدى طلبة الصف الثامن المتوسط كان فعالا وبدرجة كبيرة في إحداث هذا التحسن.

٤- للتحقق من صحة الفرض الثاني: لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار الفهم القرائي للنص. تم استخدام الاختبار التائي لبحث دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، وتم رصد نتائج ذلك في جدول (٦) الآتي:

جدول (٦)

نتيجة اختبار (ت) لبحث الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	ملاحظات
البعدي	٢٨	١٩.٨١	١.١٠٢	٢٧	١.٨٦٣	٠.٠٦٨	غير دالة
التتبعي	٢٨	١٩.٢٣	١.٢٢٥				

يتضح من الجدول (٦) أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في اختبار "الفهم القرائي للنص"، إذ كانت قيمة (ت) = (١.٨٦٣) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى أقل من (٠.٠٥) ومن ثم يقبل الفرض الثاني الصفري الذي يشير إلى عدم وود فرق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي. ويستدل من ذلك على استمرار تحسن مستوى الفهم القرائي للنص لدى طلبة المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم البنائي بعد إجراء التجربة.

وفي ضوء تلك النتائج والتي أجابت عن سؤال الدراسة الرئيس المتعلق ببحث مدى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم البنائي في تحسين الفهم القرائي. يتبين لنا أنَّ هذه الاستراتيجية كانت فعالة وبدرجة كبيرة جدا في تحسين الفهم القرائي للنص لدى طلبة الصف الثامن بدولة الكويت.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة ثابت (٢٠٢٢) التي كشفت عن فاعلية توظيف استراتيجية التعلم البنائي في تنمية المهارات النحوية لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك دراسة أحمد وآخرون (٢٠٢١) التي أظهرت نتائجها فاعلية استخدام الاستراتيجية القائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفسير والتحليل التاريخي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالتعليم الأساسي. وتتفق نتائج هذه الدراسة أيضا مع نتيجة دراسة السلمي (٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود فرق دال إحصائيا لصالح درجات طلاب المجموعة التجريبية في

التطبيق البعدي لاختبار المعرفة المفاهيمية. ومع نتيجة دراسة محمد (٢٠٢٠) التي كشفت عن تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية التعلم البنائي، في تحصيل مادة التربية الفنية — من تلاميذ الصف السادس. ومع نتيجة دراسة الملا (٢٠٢٠) التي كشفت عن فاعلية استراتيجية التعلم البنائي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الاستدلالي في التربية الفنية لدى التلاميذ. ومع نتيجة دراسة الخوفي (٢٠٢٠) التي كشفت عن فاعلية استراتيجيات التعلم البنائي في تنمية مقدرة التلاميذ في الحساب الذهني. ومع نتيجة دراسة عسيري (٢٠٢٠) التي أظهرت فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي E7 في تدريس وحدة الهندسة والتفكير المكاني لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، في تنمية التحصيل والاحتفاظ بأثر التعلم لديهم. ومع نتيجة سيد (٢٠١٩) التي أسفرت عن فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على مبادئ التعلم البنائي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والابتكار في العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. ومع نتيجة دراسة العتيبي والقحطاني (٢٠١٩) التي أظهرت فاعلية نموذج التعلم البنائي E7 في تنمية أبعاد الفهم المفاهيمي في منهج التوحيد لدى طلاب المرحلة الثانوية في اختبار الفهم المفاهيمي.

ثانيا: مناقشة النتائج

في بداية التجربة كان من الضروري الوقوف على مدى تكافؤ المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في الفهم القرائي للنص؛ ولذلك قام الباحث بتطبيق اختبار "الفهم القرائي للنص" على المجموعتين قبل البدء بعملية التجريب، وقد كشفت النتائج عن عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في القياس القبلي، استنادا إلى قيمة (ت) الواردة في جدول (٢)، ومن ثم فقد تأكد الباحث من تكافؤ المجموعتين: (التجريبية – الضابطة) في الفهم القرائي للنص قبل بداية التجربة. بعد ذلك قام الباحث بتطبيق البرنامج القائم على استخدام استراتيجية التعلم البنائي في تعليم القراءة للمجموعة التجريبية في النصوص التي تم تحديدها وعلى مدار الزمن المخصص للتجربة، في حين تعلمت المجموعة الضابطة القراءة من خلال استخدام الطريقة الاعتيادية في التدريس القائمة على المحاضرة والتلقين، ثم قام الباحث بتطبيق اختبار "الفهم القرائي للنص" مرة أخرى بَعديا على المجموعتين، وقد كشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في القياس البعدي في اختبار الفهم القرائي للنص استنادا إلى قيمة(ت)، التي كانت دالة إحصائيا عند مستوى أقل من (٠.٠٥)، وكان ذلك تحققا من صحة الفرض الأول القائل بوجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية . وكانت تلك النتيجة مؤشرا على أن تحسُّن الفهم القرائي للنص لدى طلبة المجموعة التجريبية، يمكن عزوه إلى تَعَرُّضِ هذه المجموعة للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم البنائي. غير أنَّ الباحث رأى أنَّ ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية عن متوسِط درجات المجموعة الضابطة في القياس البَعدي على اختبار الفهم القرائي للنص لم يكن كافيا لإثبات فاعلية هذه الاستراتيجية في تحسين الفهم القرائي للنص. هنا قام الباحث بحساب نسبة الكسب المعدل لبلاك، والوقوف على دلالتها، وكشفت النتائج الواردة في جدول (٤) أنَّ نسبة الكسب المعدل للمجموعة الضابطة كانت (٠.١٠٤) وهي غير دالة. في حين كانت للمجموعة التجريبية (١.٤٤٥) وهي دالة. وهنا تأكد للباحث من أنَّ ارتفاع متوسِط درجات المجموعة التجريبية في الفهم القرائي للنص لم يكن وليدَ الصدفة، وإنما كان نتيجة لاستخدام استراتيجية التعلم البنائي. ولتحديد مستوى فاعلية توظيف استراتيجية التعلم البنائي في تحسين الفهم القرائي للنص قام الباحث بحساب قيمة مربع إيتا (η٢)، وهي إحدى الطرق التي تحدِّد حجمَ الفاعلية للطريقة المستخدمة، وقد وجد أنَّ (η٢= 0.9479) ومعنى ذلك أنَّ التحسن الحادث في الفهم القرائي للنص بنسبة (٩٤.٧٩٪) يمكن عزوه إلى استخدام استراتيجية التعلم البنائي، ويَعضد هذه النتيجة أنَّ حجم الأثر كان (d=8.531) وهو حجم أثرٍ كبيرٌ جدا، كما تشير أدبيات الإحصاء التربوي.

ولما كان بقاء أثر التعلم (الاحتفاظ بالتعلم) من الأهداف المأمول تحقيقها في العملية التعليمية، فقد تم للتأكد من بقاء أثر توظيف استراتيجية التعلم البنائي في تحسين درجة الفهم القرائي للنص، من خلال اختبار صحة الفرض الثاني المتعلق بالفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، وكشفت النتائج عن عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين، ومن ثم تم التأكد من مدى استمرار أثر استراتيجية التعلم البنائي في تحسين مستوى الفهم القرائي للنص ، حيث تبين أن الطلاب لا يزالون يحتفظون بالمعلومات التي تعلمونها وأنهم يختزنونها، ويمكنهم استرجاع واستدعاء المعلومات والخبرات التي مروا بها المخزنة بالذاكرة نتيجة استخدام الاستراتيجية في المواقف التعليمية المماثلة.

وإجمالاً؛ تؤكد النتائج أنَّ البرنامج المستخدَم في الدراسة والقائم على استراتيجية التعلم البنائي لتحسين الفهم القرائي للنص لدى طلبة الصف الثامن المتوسط، كان فعَّالا وبدرجة كبيرة في إحداث هذا التحسُّن.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنَّ عملية الفهم القرائي تُعَد عملية بناء واستخلاص للمعنَى من خلال التفاعل والاندماج مع اللغة المكتوبة، وهي تحتاج إلى مهارات محددة، قد لا تتوفر لدى الكثير من المتعلمين، إذْ غالبا ما يكون لديهم فهمٌ غيرُ كافٍ للكلمات المستخدَمة في النص أو قصورٌ في المجالات المعروضة في النص، وكذلك القصور في القدرة الاستدلالية اللفظية التي تُمكن القارئ من قراءة ما بين السطور. وعلى ذلك فعملية الفهم القرائي تُعَد بمثابة عملية عقلية بنائية وتفاعلية تتضمن عددا من مهارات التفكير، وتتميز بالتفاعل بين القارئ والنص، والسياق، وبين خبراته السابقة والمعلومات الجديدة في النص المقروء. وتبرز أهمية استراتيجية التعلم البنائي في هذا السياق من كون النظرية البنائية ترفض أنْ يكون التعلم مجرَّدَ نقلٍ للمعلومات وحفظٍ لها فحسب، وإنما تعتبَره عملية بناء وإعادة بناء للمعرفة، وترفض أنْ يكونَ المتعلم سلبيا في عملية التعلم، بل تؤكد على دور التفاعل الذي يجعل المتعلمين يفهمون الأشياء من خلال الخبرات الشخصية والمشاركة في المواقف التعليمية (زيتون، ٢٠٠٨).

ويعزو الباحث فاعلية استراتيجية التعلم البنائي في تحسين الفهم القرائي للنص، إلى أنَّ هذه الاستراتيجية ترتكز على مبادئ ومنطلقات تستند إلى النظرية البنائية، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات السابقة (أحمد وآخرون، ٢٠٢١؛ السلمي، ٢٠٢١؛ محمد، ٢٠٢٠)، حيث تقوم استراتيجية التعلم البنائي على تقديم التوضيحات المناسبة المتعلقة بالمفاهيم في صورة مرئية، بحيث يمكن لجميع الطلاب إدراكها، وبلوغ الهدف من تعلمها بسهولة، ومساعدة الطلاب على ربط المعلومات والمهارات المتعلمة، وإدراك العلاقة بينها، بصورة تمكنهم من ربط معلوماتهم الجديدة وتكاملها بحيث تكون ذات معنى في بنيتهم المعرفية، وتؤكد على التعلم التعاوني، وتهتم بتقديم فرصة البحث والاستكشاف للمتعلمين، وبأن يقوم المتعلمون بإعطاء تفسيرات لنتائجهم من خلال عملية التعلم النشط الذي يكون فيه الطالب إيجابيا وفعَّالا، ونشطا يطرح الأسئلة، ويكشف العلاقات، ويعدِّل من بنائه المعرفي باستمرار. ومن ثم فجوهر هذه الاستراتيجية يتمثل في إشراك الطلاب في عمليات تعلم نشطة ومنظمة تشمل استخدام الخبرات السابقة، والتفكير النقدي، والتعاون، وحل المشكلات. وتعتمد هذه الاستراتيجية على التفاعل النشط في عمليات التعلم بدلا من الاستماع المباشر للمحاضرات، وكذلك البناء المعرفي لمعلومات الطالب الجديدة وخبراته السابقة، وتعزيز التفكير النقدي وحل المشكلات بشكل مستقل، مما يساهم في تطوير مهاراتهم العقلية والتحليلية.

كما أن استراتيجية التعلم البنائي في التدريس تتم وفق مجموعة من المراحل؛ تتضمن مرحلة الدعوة التي يتم خلالها دعوة المتعلمين إلى التعلم من خلال طرح بعض القضايا المحسوسة، ومن خلال عرض بعض الصور الفوتوغرافية التي تشير إلى مشكلات ذات صلة بموضوع الدرس، أو ظواهر علمية مرتبطة بالدرس تدعو المتعلمين للتفكير. ومن خلال تنمية حب الإستطلاع لدى المتعلمين، وتشجيعهم للحصول على المعرفة والمعلومات المرتبطة بالدرس. وصولاً إلى مرحلة الاستكشاف والابتكار التي تحفز المتعلمين على البحث عن إجابات لأسئلتهم الخاصة التي تولدت لديهم من خلال الملاحظة والقياس والتجريب. ثم تأتي مرحلة اقتراح

التفسيرات والحلول من خلال مرورهم بخبرات، ومن ثم تعديل ما لدى المتعلمين من تصورات خطأ أو إحلال المفاهيم العلمية السليمة محلَّ ما لديهم من مفاهيم خطأ. وفي النهاية تأتي مرحلة اتخاذ القرار لما توصلوا إليه من حلول أو استنتاجات في مسائل جديدة، وتطبيقا لما تعلموه، وتساعد هذه المرحلة المتعلمين على انتقال أثر التعلم وعلى تعميم خبراتهم السابقة في مواقف جديدة. ومن ثَم يتضح أنَّ مراحل استراتيجية التعلم البنائي تمثل استراتيجية متكاملة فيما بينها، كون كل مرحلة تؤدى إلى المرحلة التي تليها (الدليمي، ٢٠١٤). ولذلك تَظهَر استراتيجية التعلم البنائي كنموذج لبناء المعرفة لدى المتعلمين في قالب معرفي متماسك؛ ولذا تُعَد من أحدث الأساليب التدريسية التي تنطوي على الانتقال من التركيز على العوامل الخارجية، التي تؤثر في التعلم والمتمثلة في المعلم والمدرسة والمقرر، إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في التعلم وتتصل بالمتعلم ذاته؛ وبما يجري بداخل ذهنه عند تعرُّضه للمواقف التعليمية.

التوصيات والمقترحات:

أولا: التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة؛ يوصي الباحث بالآتي:

١- تبنِّي استراتيجية التعلم البنائي كمدخلٍ تدريسيٍّ مُهمٍّ في تعليم القراءة.

٢- تدريب المعلمين على توظيف استراتيجية التعلم البنائي في تدريس القراءة.

٣- أن يهتم مخططو المناهج باستخدام استراتيجية التعلم البنائي في التدريس وتطوير مناهج اللغة العربية في ضوء هذه الاستراتيجية.

٤- التوجه إلى إعادة تنظيم بيئة التعليم؛ لجعلها بيئة بنائية متمركزة حول المتعلم، وليس المعلم.

٥- حث المعلمين على استخدام استراتيجيات تدريس متعددة كاستراتيجية التعلم البنائي لمعالجة بعض المشاكل الدراسية.

ثانيا: المقترحات:

ويقترح الباحث إجراء دراسات حول:

٦- واقع استخدام معلمي مراحل التعليم العام لاستراتيجية التعلم البنائي في التدريس.

٧- فاعلية استراتيجية التعلم البنائي في تحسين الفهم القرائي للنص لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة.

٨- فاعلية النظرية البنائية في تنمية التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في الكويت.

المَراجع

١- أبو جادو، صالح؛ نوفل، محمد (٢٠١٧). *تعليم التفكير: النظرية والتطبيق*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢- أحمد، شيرين وفرج، إلهام وعبد الخالق، سامح (٢٠٢١). استراتيجية قائمة على النظرية البنائية لتنمية التفسير والتحليل التاريخي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالتعليم الأساسي. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية*، ٥(٦)، ١٣٠- ١٦٤.

٣- أحمد، هدى إمام (٢٠١٨). استخدام استراتيجية التعلم البنائي السباعية في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، (١١٦)، ج ٣، ٢٩٧- ٣٢٠.

٤- البوسعيدي، عبد الله (٢٠٢٣). *برنامج قائم على مدخل التعليم المتمايز لتنمية مهارات الفهم القرائي للآيات القرآنية والتفكير التأملي لدى طلاب التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان. [رسالة دكتوراه غير منشورة]*، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٥- بوطالب، فاطمة الزهراء (٢٠١٥). *الأخطاء الإملائية في التعبير الكتابي: تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط أنموذجا*. [أطروحة ماجستير]، كلية الآداب واللغات، جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر.

٦- ثابت، إبراهيم (٢٠٢٢). فاعلية إستراتيجية التعلم البنائي في تنمية المهارات النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأندلس للعلوم والتقنية*، ٩ (٦١)، ١٩١- ٢٣٠.

٧- الخضري، ياسر؛ نصر، معاطي؛ سليمان، محمود (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على دورة التعلم السباعية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٢٢١)، ٣٣١-٣٦٧.

٨- الخوفي، أمل (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم البنائي لتنمية الحساب الذهني لدى تلميذات صعوبات تعلم الرياضيات. *المجلة العلمية للتربية الخاصة*، ٢ (٢)، ١١٦ -١٥٤.

٩- الدليمي، عصام (٢٠١٤). *النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

١٠- الزهراني، أحمد (٢٠٢٣). واقع استخدام استراتيجية روبنسون لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعيقات استخدامها. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٩ (٣)، ج٢، ١٢٧- ١٥٨.

١١- زيتون، كمال (٢٠٠٨). *تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية*. دار النشر والتوزيع: عالم الكتب. جمهورية مصر العربية.

١٢- الزيني، مها (٢٠٢٠) تأثير استخدام استراتيجية التعلم البنائي سباعي المراحل على مستوى الأداء المهاري في الرقص الابتكاري الحديث. *مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية*، ٥٤(٣)، ٧٢٢- ٧٥٢.

١٣- السلمي، تركي (٢٠٢١). استخدام استراتيجية التعلم البنائي السباعي (7S,E) في تنمية المعرفة المفاهيمية والرغبة المنتجة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، ٢٤ (١١)، ٨-٤٨.

١٤- سيد، عصام (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مبادئ التعلم البنائي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والابتكار في العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية*. ٢٢ (٥)، ٥١-٩٢.

١٥- الشايع، شايع (٢٠٠٧). أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة (دراسة تجريبية). *مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية*، ٤(٢)، ٧٥- ١٠٢.

١٦- الشايع، شايع؛ الظفيري، محمد (٢٠١٩). فاعلية استخدام إستراتيجية الخارطة الذهنية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت. *المجلة التربوية، بجامعة الكويت*، (١٣٢)، ١٥- ٥١.

١٧- العبادي، حامد؛ جرادات، يونس (٢٠١٥). أثر استخدام الخارطة الذهنية الإلكترونية في تنمية الاستيعاب القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*،١١ (٤)، ٤٦٩- ٤٨٠.

١٨- عبد الحميد، جابر (٢٠٠٦). *حجرة الدراسة الفارقة والبنائية*. القاهرة: عالم الكتب.

١٩- العتيبي، نايف والقحطاني، عبير (٢٠١٩). فاعلية نموذج التعلم البنائي السباعي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في منهج التوحيد لدى طالبات المرحلة الثانوية. *المجلة السعودية للعلوم التربوية، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية جامعة الملك سعود*. (٦٥)، ١٠١ -١٢٣.

٢٠- عرقاوي، إيناس (٢٠٠٨). *أثر أسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٢١- عسيري، محمد (٢٠٢٠). استخدام نموذج التعلم البنائي السباعي (7E's) في تدريس الرياضيات لتنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة نجران، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين***، ٢١ (٤)، ٣١٧ -٣٤٣.

٢٢- عطية، جمال (٢٠٠٦). فاعلية برنامج قائم على مدخل الحلقات الأدبية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية بالمنوفية*، ٢١ (٢)، ٢٢٠- ٢٥٢.

٢٣- الفتلاوي، فاضل (٢٠١٦). فاعلية استخدام طريقة دورة التعلم السباعية المعدلة على التحصيل لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات. *مجلة الجامعة الإسلامية*، (٤٠)، ٢٨٥- ٣٣٣.

٢٤- كحول، شفيقة. (٢٠٢٣). الفهم القرائي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم: دراسة ميدانية في ضوء آراء أساتذة المرحلة الابتدائية. *المجلة العلمية للتربية الخاصة جامعة محمد خيضر*، ٥(١)، ٧٣-٩٨.

٢٥- الكسباني، محمد (٢٠٠٨). *التدريس: نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٦- محمد، علي (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية التعلم البنائي في تحصيل مادة التربية الفنية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة كلية التربية الأساسية*، (١٠٧)، ١٦٠- ٢٧٦.

٢٧- الملا، بثينة (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مبادئ التعلم البنائي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الاستدلالي في التربية الفنية لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ٣٩ (١٨٦)، ج٢، ٣١٣ -٣٦٣.

٢٨- هلال، رانيا (٢٠٠٧). *فعالية برنامج باستخدام التعلم التبادلي في مستويات الفهم القرائي ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

29- Al-Obaydi, L. & Pikhart, M. (2024). The Effect of Online Oral Reading on Reading Comprehension, Reading Anxiety, and Classroom Anxiety among EFL Learners. *Education and Information Technologies*, *9*(3), 2841-2855.

30- Cakir, M. (2008). Constructivist approaches to learning in science and their implications for science pedagogy: A literature review. *International Journal of Environmental and science education, 3* (4), 193-206.

31- Carr, M. , Barker, M., Bell, R., Rddulah, F. , Jones, A. , Kirkwood, V.& Symington, D. (2013). *The constructivist paradigm and some implications for science content and pedagogy*. In The content of science: A constructivist approach to its teaching and learning, 159-172.

32- Gorden, M. (2009). Toward a pragmatic discourse of constructivism. Reflections on Lessons from practice. *Educational Studies, 45* (1), 39-58.

33- Pakize, U. & Suat, U. (2023). The Role of Cognitive-Motivational Factors in Reading Comprehension of Informative and Narrative Texts: Which Is More Effective? *Reading & Writing Quarterly*, 39(2), 137-154.

34- Pinninti, L. (2024). The Impact of Peer-Collaborative Strategic Reading and Reflective Journal Writing on Orchestrated Reading Strategy Use and Comprehension. *TESL-EJ*, 27(4), https://doi.org/10.55593/ej.27108a3.

35- Aboulfotoh, M. (2023). A proposed ESP training program based on Herringbone and Vlogs for developing management sciences students' reading comprehension and speaking skills, *International Journal of Research in Educational Sciences*. *6*(2), Estonia.