



كلية التربية



جامعة سوهاج

المجلة التربوية

**فاعلية استخدام إستراتيجيتي REACT و ECRIF
في تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية
لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية**

إعداد

د/ هيام جابر فتوح محمود

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية النوعية جامعة الزقازيق

تاريخ استلام البحث : ٢٦ يناير ٢٠٢٥ م - تاريخ قبول النشر: ٢ فبراير ٢٠٢٥ م

المستخلص باللغة العربية:

هدف هذا البحث إلى تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية باستخدام إستراتيجيتي ECRIF و REACT، وتحددت مشكلة هذا البحث في ضعف مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية؛ والافتقار إلى إستراتيجيات تدريسية حديثة مثل إستراتيجيتي ECRIF و REACT، وقد تم بناء الأدوات البحثية الآتية: استبانتان إحداهما بمهارات القراءة المتعمقة، والأخرى بمهارات الكتابة التأملية، واختباران أحدهما لمهارات القراءة المتعمقة، والآخر لمهارات الكتابة التأملية، ودليل المعلم لتنفيذ إستراتيجية ECRIF، ودليل المعلم لتنفيذ إستراتيجية REACT، وأوراق عمل الطلاب المعلمين، وتم اختيار عينة من الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق وعددها ٩٠ طالبا معلما، وتم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات؛ المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة، وتم تطبيق اختباري القراءة المتعمقة والكتابة التأملية عليهم قبلها، وتم التدريس باستخدام إستراتيجية ECRIF للمجموعة التجريبية الأولى، وتم التدريس باستخدام إستراتيجية REACT للمجموعة التجريبية الثانية، وتم تطبيق اختباري القراءة المتعمقة والكتابة التأملية عليهم بعديا، وتم التوصل إلى مجموعة من النتائج لعل من أهمها: فاعلية استخدام إستراتيجيتي ECRIF و REACT في تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى كل من المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية من الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.

الكلمات المفتاحية:

فاعلية - إستراتيجية ECRIF - إستراتيجية REACT - القراءة المتعمقة - الكتابة التأملية

Effectiveness of using ECRIF and REACT strategies

In developing in-depth reading and reflective writing skills

Among student teachers in college of specific education

Dr. Haiam Gaber Fattouh Mahmoud

This research aimed to develop in-depth reading and reflective writing skills among student teachers in colleges of specific education using the ECRIF and REACT strategies. The problem of this research was identified in the weakness of in-depth reading and reflective writing skills among student teachers in colleges of specific education. The lack of modern teaching strategies such as ECRIF and REACT strategies. The following research tools were constructed: two questionnaires, one for in-depth reading skills and the other for reflective writing skills, two tests, one for in-depth reading skills and the other for reflective writing skills, a teacher's guide for implementing the ECRIF strategy, a teacher's guide for implementing the REACT strategy, and student teachers' worksheets, and a sample was selected. Of the student teachers in the first group at the Faculty of Specific Education, Zagazig University, the number is 90 student teachers, and they were divided into three groups. ; The first experimental group, the second experimental group, and the control group. The deep reading and reflective writing tests were applied to them beforehand. The first experimental group was taught using the ECRIF strategy. The second experimental group was taught using the REACT strategy. The deep reading and reflective writing tests were applied to them afterward. It was concluded that A set of results, perhaps the most important of which is: the effectiveness of using the ECRIF and REACT strategies In developing in-depth reading and reflective writing skills for both the first experimental group and the second experimental group of student teachers in the first year at the Faculty of Specific Education, Zagazig University .

Keywords:

Effectiveness - ECRIF strategy - REACT strategy - in-depth reading - reflective writing,

مقدمة البحث:

تعد القراءة من أهم فنون اللغة، وهي من المهارات المكتسبة التي تحقق النجاح والمتعة لكل فرد خلال حياته ، وذلك انطلاقاً من أن القراءة هي الجزء المكمل للحياة الشخصية والعملية ، فهي مفتاح أبواب العلوم والمعارف المتنوعة ، ومفتاح الاطلاع علي ثقافات الأمم الأخرى ، وهي المصدر الأساسي لتعليم اللغة العربية .

كما أن القراءة عماد المعرفة والعلم وهي وسيلة الفرد الأساسية للحصول على المعلومات، وتسهم في بناء شخصيته، وتكسبه الخبرات المتنوعة، وتوسع مداركه، كما تنمي لديه الإبداع والإنجاز، وتساعده في التخطيط لحاضره ومستقبله، كما أنها تساعده على التواصل والاندماج في المجتمع، وتكسب الفرد المثل العليا والقيم النبيلة والمهارات الاجتماعية المختلفة، والهدف من أي قراءة هو فهم المعنى، وتعد الخطوة الأولى في هذه العملية هي: ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب وربط الخبرة بالرمز أمر مهم وضروري - لكنه أول أشكال الفهم. ويشتمل الفهم في القراءة على الربط الصحيح بين الرموز والمعاني، وإيجاد المعنى من السياق اللغوي، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكرها واستخدامها في بعض الأنشطة التعليمية المختلفة. (حسن شحاتة ، ٢٠٠٨ ، ١٧)

وإذا كانت القراءة من أهم مناشط اللغة انتشاراً، ووسيلة اللغة الأساسية لفهم ما يحيط بالإنسان، لذا تتطلب امتلاك الإنسان مهارات معينة وأهمها: مهارات الفهم، التي تتضمن مستويات متعددة ومتتابعة تبدأ من المستويات المباشرة في الفهم إلى أن تصل إلى المستويات العميقة فيه، لذا نجد أن مهارة فهم المقروء فهما عميقا يحتل مكانة مهمة في تعليم القراءة بل يعد الفهم العميق للمقروء (القراءة المتعمقة) من المهارات القرائية التي يتعين على الطلاب المعلمين التمكن منها وبخاصة في نهاية تعليمهم ودراساتهم (محمد لطفى ، ٢٠٠٣ ، ١٨)

والقراءة المتعمقة هي عملية يتم فيها إكساب القارئ معنى وفهم أعمق للنص المقروء والبحث في معلومات مفصلة حول مهمة ما، وقراءة المقاطع الصعبة في النص؛ لذا هناك أربع طرق مختلفة يجب أن تعزز فهم القارئ للنص وهي: طريقة RAP ، وطريقة RIDA ، وطريقة Five S ، وطريقة SQ3R ، وتمثل القراءة المتعمقة تلك الطرق والخطوات الواجب اتباعها للتمكن من عملية قراءة الكتب العلمية أو المقالات بشكل فعال (ياسمين عبد الرحمن ، ٢٠١٥

: ٩٩)

وتهتم القراءة المتعمقة بشد انتباه المتعلم وزيادة تركيزه نحو التفاصيل الدقيقة في النص، ومن ثم سميت بأنها قراءة مكثفة أو قراءة متعمقة فاحصة متأملة لما يتضمنه النص المقروء من معلومات وحقائق ومفردات وتراكيب (محمد لطفي ، ٢٠٠٣ ، ١٨ ، ماهر شعبان : ٢٠١٠ : ٢٣)

وتعد الكتابة وسيلة من وسائل التواصل اللغوي، وأداة يعبر بها الفرد عن أفكاره وآرائه ورغباته لإشباع حاجاته النفسية، كما أنها نشاط يُمارس بشكل دائم لسد احتياجات الاستعمال اللغوي المتنوعة والمتجددة، وهي دليل على عمق التفكير ورجاحته، ومن خلالها يستطيع الفرد أن ينقل ما تفيض به قرائحه إلى الآخرين، والكتابة عملية مركبة تتطلب قدرة على تصوير الأفكار، وتجسيدها في كلمات وتراكيب صحيحة، وما دامت الكتابة عملية عقلية؛ فإنها تركز على أربع عمليات رئيسية هي: التصور، والتصوير، والعرض، والمعالجة، وتجرى هذه العمليات على مستويين: أحدهما خفي؛ وهو التصور، والآخر ظاهر في نظم الأفكار، وتأليف (سامية الحارثي ، ٢٠١٤ ، ص ٢٨)

والكتابة التأملية ضرب من الكتابة يصف فيها الكاتب مشهداً حقيقياً أو خيالياً أو تجربة بطريقة شائقة ومثيرة باستخدام فنيات الصياغة، ويكون التركيز فيها على تأثير التجربة التي يصورها الكاتب في ذاته، وتأخذ أشكالاً متعددة منها : كتابة اليوميات الشخصية والمقالات، والمدونات، والمذكرات التأملية... إلخ.

وقد أشار (عصام خطاب ، ٢٠٢٣ ، ص ٢٠) إلى أن الكتابة التأملية تدفع المتعلم نحو إعادة التفكير فيما كتب، وتنمي لديه القدرة على التأمل الذاتي، ودقة الملاحظة، وتحليل الأحداث وتفسيرها من وجهة نظر الكاتب، ومن وجهة نظر الآخرين وتساعد على اتخاذ القرارات المناسبة، ومن ثم تعزز النجاح الأكاديمي.

وتعد الكتابة التأملية مطلباً تعليمياً مهماً في العملية التعليمية، لأن إهمالها أو عدم تمكن المتعلم منها سيؤثر عليه سلباً في المراحل كافة المتقدمة؛ لأنها مهارات بنائية تكتسب على نحو تدريجي، فإذا حدث أي خلل في اكتساب هذه المهارات فإن الضعف يحل بالمهارات المتقدمة التي تركز عليها (حاتم البصيص ، ٢٠١١ : ٢١٤) ورأت (نوف الغزوي وعبير العرفج ، ٢٠٢١ ، ١٧٩) أن الكتابة التأملية تمكن التلميذ من الربط بين ما يقرأ وما يعرف وما يشعر، وتساعد في استخدام معارف جديدة خاصة في المواقف الصفية التي يواجهها، وفي نشاطه اليومي، وبذلك تمتاز الكتابة التأملية بقوتها في تحسين المعرفة الجديدة مقارنة بالمعرفة

السابقة، وتعديل الطرق التقليدية في التفكير، وتطوير مهارات ما وراء المعرفة، وتسهيل اكتشاف الذات، والعمل على إيجاد الحلول للمشكلات التعليمية التي تواجه المتعلم. وتتطلب الكتابة التأملية امتلاك الكاتب مجموعة من المهارات تساعده في اكتشاف ذاته، وتنمية ثقته بنفسه، وإيجاد الحلول للمشكلات التعليمية التي تواجهه، ومن هذه المهارات: الانفتاح الذهني، والتوجيه الذاتي والمسؤولية الفكرية. (إيمان إبراهيم ، ٢٠٢١ ، ٧٤٩) وتشكل الكتابة التأملية أهمية قصوى لطلاب المرحلة الجامعية، حيث إنهم يمرون في تلك المرحلة بمجموعة من التجارب المتباينة من حب وكره؛ وطمأنينة وقلق؛ وطموح وكبح مما يستوجب نقل تلك الخواطر النفسية إلى الآخرين، بما يحقق المشاركة الوجدانية. وقد أشار (Van, 2012) إلى أن الكتابة التأملية تهدف إلى التخلص من الخوف والخجل الذي ينتاب بعض الطلاب، فضلاً عن تنمية القدرة على توظيف الخبرات السابقة، والمخزون اللغوي في الكتابة، وزيادة الثقة بالنفس، وزيادة الوعي الذاتي، وتنمية الذكاء العاطفي.

وعلى الرغم من أهمية القراءة المتعمقة والكتابة التأملية فقد ظهرت إستراتيجيات تدريسية حديثة يمكن أن تسهم في تنمية مهارات كل منهما، ولعل من أهمها إستراتيجيتي (ECRIF) ، (REACT) حيث ظهرت إستراتيجية (ECRIF) التي تتناسق مع الهدف الرئيس للعملية التعليمية بمنظورها الحديث، وهو أن عملية التعليم الحقيقية هي التي تهدف الي تعليم المتعلمين كيف يعملون عقولهم وليس كيف يحصلون على المعلومات، وتمر هذه الإستراتيجية بخمس خطوات متتالية كما ذكرها (السيد عزت ، ٢٠٢٣ ، ٥٥١) وهي: اللقاء أو العرض Encounter ويرمز لها بالحرف (E) ، ثم خطوة التوضيح Clarify ويرمز لها بالرمز (C) ، ثم تأتي الخطوة الثالثة وهي التذكر Remember ويرمز لها بالرمز (R) ، ثم الخطوة الرابعة وهي استيعاب صفة جديدة Intemalize ويرمز لها بالرمز (I) ، ثم تأتي الخطوة الخامسة والأخيرة وهي الطلاقة Fluency

وبإمعان النظر في تلك المراحل التي تتضمنها تلك الإستراتيجية يلاحظ أنها من الإستراتيجيات التي تهدف إلى تنمية عادات العقل لدى المتعلمين، بجانب مساعدتهم على تنظيم مخزونهم المعرفي بشكل يسمح باستدعائه دون عناء، كما أنها تضع المتعلم

في مواقف تعينه على إدارة أفكاره بفاعلية ومنطقية، وتوفر له الفرص للنظر إلى الأشياء بطريقة غير مألوفة يسهل معها الربط بين المعارف القديمة والجديدة

(Eriksson, Thomas, & Baath, Ekman, Fletcher, Giota, 2022, 16)

كما أن من أهم الإستراتيجيات التدريسية الحديثة التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية إستراتيجية (REACT) التي هي اختصار للحروف الأولى من الكلمات الإنجليزية الآتية: (الربط / Relating / الخبرة / Experiencing / التطبيق / Applying / التعاون / Cooperating / النقل / Transferring) والتي تقوم على النظرية السياقية في التعليم والتعلم، وقد تم اكتشافها بعد عدة أبحاث قام بها مركز البحث والتطوير المهني (CORD عام ١٩٩٩) بالولايات المتحدة الأمريكية. حيث إن التعلم من خلال السياق يساعد في انتقال أثر التعلم لدى الطلاب وتطبيق المعارف والمهارات التي تعلموها من مقرر لآخر؛ لذلك فإن المناهج المبنية على السياق تعد نقطة انطلاق لتحسين الفهم العلمي لدى الطلاب وتعمل على تحسين أداء الطلاب (King & Henderson, 2017) وتساعدهم على الانخراط في التعلم؛ لذلك أصبح في الآونة الأخيرة اهتمام كبير بالتعلم القائم على السياق؛ حيث إنه يخلق لدى المتعلم الحاجة إلى المعرفة (need to know) ، ويجعل التعلم ذا معنى، ويعمل على ربط المحتوى العلمي الذي يتعلمه الطلاب بالقضايا والأحداث والمواقف اليومية؛ مما يعمل على زيادة حماس الطلاب ودافعيتهم للتعلم ولإنجاز. (Ultay & Calik, 2016) ، فضلا على أن مدخل السياق يساعد المتعلمين في اتخاذ القرارات سواء كانت من خلال التفاوض مع زملائهم أو بشكل فردي، ويقوم الطلاب بعمل روابط وعلاقات بين ما يتعلمونه وحياتهم الواقعية، وأيضا يكون الطلاب في مدخل السياق منظمين ذاتيين ونشيطين، ويعمل التعلم القائم على السياق على تنمية قدرة الطلاب على التفكير الناقد والإبداعي، وذلك عن طريق مساعدة الطلاب في تحديد أنسب قرار عند إنجاز الأعمال والمهام المطلوب منهم ويساعد الطلاب في القيام بالعديد من مهارات التفكير كاتخاذ القرار والتحليل والتركيب، وينمي قدرة الطلاب على التواصل من خلال العمل في مجموعات. (السيد الفولي، ٢٠٢٢)

وقد أشار عديد من الباحثين إلى أهمية إستراتيجية (REACT) مثل: (سحر عبد الكريم ، ٢٠١٧)، (Neslihan Ultay1, (Ultay, E.& Ultay, N., 2017)

(Muammer Çalik, 2017) ، (ثريا سعيد ، ٢٠١٨)، (رعد عليوى ، ٢٠٢٣)، (مي الشنيطى ، ٢٠٢٣)، (آية أبو سالم ، ٢٠٢٣) ، (منى زيتون ، ٢٠٢٣)؛ حيث إنها تسهم من خلال الربط بين القراءة والحياة الواقعية، في تنمية مهارات القراءة بشكل أكثر وضوحا، وقابلية للفهم، وإثارة للاهتمام، كما تشجع الطلاب على التعلم بشكل أكثر نشاطا وفاعلية مما يؤدي إلى الاحتفاظ بالتعلم في الذاكرة لفترة أطول، وكذلك تنمية مهارات المشاركة والعمل في فريق خلال مرحلة التعاون، فضلا عن تنمية الإبداع وانتقال أثر التعلم الى مواقف جديدة في مرحلة النقل.

وتعتمد إستراتيجية (REACT) على النظرية البنائية، التي محورها الأساسي هو المتعلم، ودور المعلم توفير البيئة المحفزة الداعمة لحدوث التعلم من خلال مراحل الإستراتيجية الخمسة: (الربط - الخبرة - التطبيق - التعاون - النقل)، كما أنها تعد من الإستراتيجيات التي تقوم على التفاعل والاندماج في ضوء التعلم البنائي في إطار سياقي اجتماعي جدلي فهي تربط المعرفة الجديدة بخبرات المتعلم اليومية ويخلفيته السابقة فهي تثير اهتمام الطلاب ودوافعهم للربط بين المفاهيم والحياة اليومية وتنمي المهارات التعاونية والعمل في فريق لديهم ، وتنمي مهارات التفكير وحل المشكلات والاستدلال لديهم، وتزيد من التفكير الناقد من خلال ربط المفاهيم بالحياة اليومية ، كما تكسبهم مهارات علمية مثل التواصل العلمي وحياتية مختلفة مثل: المهارات الاجتماعية (شيري نصحي ، ٢٠٢١)

الإحساس بالمشكلة :

نبعت مشكلة البحث مما يلي :

استناداً الي الدراسات والبحوث السابقة التي أشارت الي :

- ضعف مهارات القراءة المتعمقة لدي المتعلمين ومن هذه الدراسات ، دراسة (سميرة داوود ، ٢٠٢١) والتي أثبتت ضعف الطلاب المعلمين بكلية التربية في مهارات القراءة المتعمقة لدى هؤلاء الطلاب، يتمثل في عدم القدرة على الفهم العميق للنص المقروء، وعدم القدرة على معرفة ما وراء السطور وما بينها وكذلك عدم القدرة على التمكن من الفحص السريع للنص واستخراج الحقائق وتقييمها وغيرها ، ودراسة (أسماء عبد الظاهر ، ٢٠٢٤) والتي أكدت علي ضعف تلاميذ المرحلة الإبتدائية في مهارات القراءة المتعمقة ، وأرجع هذا الضعف إلي أن القراءة المتعمقة لم تتل العناية الكافية في

المدارس الابتدائية والافتقار الي استراتيجيات تدريسية حديثة لتنميتها ، ودراسة (نادية أحمد ، ٢٠٢٤) والتي أكدت علي ضعف طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري في مهارات القراءة المتعمقة وأرجع هذا الضعف إلي الافتقار الي استراتيجيات تدريسية حديثة قائمة علي مدخل تحليل الخطاب لتنمية مهارات القراءة المتعمقة لديهم .

- ضعف مهارات الكتابة التأملية لدي المتعلمين ، ومن هذه الدراسات دراسة (نورا عمر ، ٢٠٢٢) التي أكدت ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات الكتابة التأملية ، وأرجع هذا الضعف إلي عدم استخدام استراتيجيات تدريس حديثة عند تدريس التعبير للتلاميذ ، واحتياجاتهم إلي ما يحفزهم وينمي قدرتهم علي التعبير والكتابة بطريقة تأملية ، ودراسة (عصام خطاب ، ٢٠٢٣) التي أكدت ضعف طلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية في مهارات الكتابة التأملية ، وأرجع هذا الضعف الي حاجة الطلبة لإستراتيجيات تدريسية مناسبة يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الكتابة التأملية لديهم مثل إستراتيجية التفكير البصري ، ودراسة (رانيا عمر ورائف إبراهيم ، ٢٠٢٣) التي أكدت إلي ضعف طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات الكتابة التأملية ، وأرجع هذا الضعف إلي استخدام المعلم أساليب تدريس تقليدية وعدم استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة تدفعهم نحو الكتابة التأملية ، وتنمي لديهم المهارات والثقة بالنفس ، ودراسة (رودينا خيري ، ٢٠٢٤) والتي أكدت ضعف تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مهارات الكتابة التأملية ، ويتمثل ذلك في عدم القدرة على كتابة مقدمة المقال التأملي من خلال عدم القدرة على تحديد كل من الموضوع الذي يريد التعبير عنه، والهدف منه، وأهميته، والدافع تجاهه، واستعراض الخبرات السابقة له، والربط بينه وموضوعات أخرى متصلة، ووصف شعوره تجاهه، وكذلك عدم القدرة على كتابة متن المقال التأملي من خلال عدم القدرة على كل من تحديد المفردات والتراكيب الخاصة بالموضوع، وترتيب الفكر بشكل واضح، والتعبير عن وجهة نظره تجاه الموضوع، وتوضيح وجهات نظر الآخرين تجاه الموضوع، وصياغة الموضوع بصورة جيدة، وأيضا عدم القدرة على كتابة خاتمة المقال التأملي من خلال عدم القدرة على كل من تلخيص وجهة نظره ورؤيته تجاه الموضوع ، وأرجع هذا الضعف الي عدم استخدام مداخل تدريسية حديثة لتنمية مهارات الكتابة التأملية .

يؤكد كل ما سبق الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة على مجموعة من الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى شعبة معلم الفصل بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق بلغ عددها (٣٠) طالبا معلما وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٤ - ٢٠٢٥ م ، وهدفت إلى التعرف على مدى امتلاك هؤلاء الطلاب المعلمين لمهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية؛ حيث قامت الباحثة بتطبيق اختباري القراءة المتعمقة والكتابة التأملية - من إعداد الباحثة - على هؤلاء الطلاب المعلمين، وتم التوصل إلى النتائج الآتية: وجود قصور في مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى مجموعة البحث؛ حيث بلغت نسبته ٣٤.٤٤٪ في القراءة المتعمقة، و بلغت نسبته ٣٢.٥٧٪ في الكتابة التأملية.

جدول (١) يوضح المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمهارات القراءة المتعمقة

المهارة	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	المستوي
مهارات فهم النص	١٤	٥,٤٢	١,٩٦	٣٨,٧١٪	متدني
مهارات تحليل النص	٢٠	٦,٧٧	٢,٨٢	٣٣,٨٥٪	متدني
مهارات نقد النص	١٦	٥,٠٣	٢,٠٨	٣١,٤٤٪	متدني
مهارات القراءة المتعمقة	٥٠	١٧,٢٢	٥,٧٦	٣٤,٤٤٪	متدني

يتضح من الجدول السابق ضعف مهارات القراءة المتعمقة ككل والمهارات الفرعية لدى الطلاب المعلمين حيث يوضح الجدول أن متوسط درجات الطلاب المعلمين في اختبار مهارات القراءة المتعمقة = ١٧,٢٢ بنسبة مئوية = ٣٤,٤٤٪ وهي قيمة منخفضة.

جدول (٢) يوضح المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمهارات الكتابة التأملية

المهارة	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	المستوي
مهارات كتابة مقدمة المقال التأملي	١٤	٤,٣٧	٢,٤٦	٣١,٢١٪	متدني
مهارات كتابة متن المقال التأملي	١٢	٤,١٥	١,٦٥	٣٤,٥٨٪	متدني

مهارات كتابة خاتمة المقال التأملية	٤	١,٢٥	٠,٧٩	٣١,٢٥ %	متدني
مهارات الكتابة الأكاديمية	٣٠	٩,٧٧	٣,٨٦	٣٢,٥٧ %	متدني

يتضح من الجدول السابق ضعف مهارات الكتابة التأملية لدي الطلاب المعلمين

حيث يوضح الجدول أن متوسط درجات الطلاب المعلمين في اختبار الكتابة التأملية = ٩,٧٧

بنسبة مئوية = ٣٢,٥٧ % وهي قيمة منخفضة .

وقد أكدت دراسات عديدة أهمية تنمية مهارات القراءة المتعمقة لعل من أهمها: مثل: دراسة عواد قشظة وزلفى بدر (٢٠١١)، ودراسة حمود العليمات (٢٠١٤) ، ودراسة عدنان خفاجي (٢٠١٥) ، ودراسة ياسمين عبد الرحمن (٢٠١٥)، ودراسة حسن شحاتة وباسم الغانمي وعدنان الخفاجي (٢٠١٦)، ودراسة سيد رجب (٢٠١٦)، ودراسة دعاء درويش (٢٠١٩)، ودراسة سميرة داوود (٢٠٢١)، ودراسة سامية عبد الله (٢٠٢٢)، ودراسة هدى علي (٢٠٢٣)، ودراسة نادية أحمد (٢٠٢٣)، ودراسة أسماء عبد الظاهر (٢٠٢٤).

كما أكدت دراسات عديدة أهمية الكتابة التأملية لعل من أهمها: دراسة موفق بشارة (٢٠١٠)، ودراسة جبر داوود (٢٠١٣)، ودراسة سامية الحارثي (٢٠١٤)، ودراسة خليل عيسى ونتالي طوبالي (٢٠١٨)، دراسة (Mohammad, et.al, 2018) (دراسة (Abdelwahabm 2020) ، ودراسة (Othmam, 2020)) ، ودراسة أسماء حسن (٢٠٢١)، ودراسة إيمان إبراهيم (٢٠٢١)، ودراسة نوف العنزي وعبير العرفج (٢٠٢١)، ودراسة نوال الخضر وسعيد الرشدي (٢٠٢١)، ودراسة بدرية العتيبي (٢٠٢٢)، ودراسة هيلة المشوح وسوزان حج عمر (٢٠٢٢)، ودراسة نورا عمر (٢٠٢٢)، ودراسة عصام خطاب (٢٠٢٣)، ودراسة رانيا عمر ورائف إبراهيم (٢٠٢٣) ، ودراسة رودينا خيرى (٢٠٢٤).

وكذلك أكدت دراسات عديدة أهمية إستراتيجية (ECRIF) لعل من أهمها: دراسة سوسن مزيد (٢٠١٧)، ودراسة السيد عزت (٢٠٢٣)، ودراسة إبراهيم فريج (٢٠٢٣).

بالإضافة إلى أن هناك دراسات عديدة أكدت أهمية إستراتيجية (REACT) لعل من أهمها: دراسة (Ultay & Cakik, 2016) ، ودراسة سحر عبد الكريم (٢٠١٧)، دراسة (Ultay, 2017) ، ودراسة (Isul & saul, 2017) ودراسة آيات صالح (٢٠١٨)،

ودراسة ثريا سعيد (٢٠١٨)، ودراسة رانيا محمد (٢٠١٩)، ودراسة غادة النوبي (٢٠١٩)، ودراسة (دعاء درويش ، ٢٠١٩)، ودراسة إيمان جلال (٢٠٢٠)، ودراسة شييري نصحي (٢٠٢١)، ودراسة جهاد ربيع (٢٠٢٢)، ودراسة السيد الفولي (٢٠٢٢)، ودراسة مایسة جاد الرب (٢٠٢٢)، ودراسة آية أبو سالم (٢٠٢٣)، ودراسة آية مصطفى (٢٠٢٣)، ودراسة رعد عليوي (٢٠٢٣)، ودراسة سها زوين (٢٠٢٣)، ودراسة منى زيتون (٢٠٢٣)، ودراسة مي الشنيطي (٢٠٢٣)، ودراسة عيد عبده (٢٠٢٤).

كل ذلك يؤكد الحاجة إلى تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين كلية التربية النوعية، وفي حدود علم الباحثة لم يجز بحث يتناول فاعلية استخدام إستراتيجيتي ECRIF و REACT في تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين كلية التربية النوعية.

تحديد مشكلة البحث:

تحددت مشكلة هذا البحث في ضعف مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين كلية التربية النوعية، والافتقار إلى إستراتيجيات تدريسية حديثة لتنمية هذه المهارات مثل إستراتيجيتي ECRIF و REACT.

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

كيف يمكن استخدام إستراتيجيتي ECRIF و REACT في تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية؟

وتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١. ما مهارات القراءة المتعمقة المناسبة للطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية؟
٢. ما مهارات الكتابة التأملية المناسبة للطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية؟
٣. ما أسس وإجراءات استخدام إستراتيجية ECRIF في تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية؟
٤. ما أسس وإجراءات استخدام إستراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية؟
٥. ما فاعلية استخدام إستراتيجية ECRIF في تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية؟

٦. ما فاعلية استخدام إستراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية؟
٧. أي الإستراتيجيتين ECRIF و REACT أكثر فاعلية في تنمية مهارات القراءة المتعمقة المناسبة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية ؟
٨. أي الإستراتيجيتين ECRIF و REACT أكثر فاعلية في تنمية مهارات الكتابة التأملية المناسبة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية ؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى:

- تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية باستخدام إستراتيجيتي ECRIF و REACT.
- قياس فاعلية استخدام إستراتيجيتي ECRIF و REACT في تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية.
- معرفة أي الإستراتيجيتي ECRIF و REACT أكثر فاعلية في تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية.

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على:

- كلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، حيث إنها بيئة ممثلة لجميع كليات التربية النوعية في مصر.
- الفرقة الأولى شعبة معلم الفصل: حيث يمثل هذا الصف بداية المرحلة الجامعية بكلية التربية النوعية، ومن ثم تأتي أهمية تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين في هذه الفرقة، بالإضافة إلى أنه يمكن من متابعة الطلاب المعلمين في بقية الفرق اللاحقة.
- بعض مهارات القراءة المتعمقة المناسبة لهؤلاء الطلاب المعلمين، والتي يكشف البحث الحالي عن ضعفها لديهم.
- بعض مهارات الكتابة التأملية المناسبة لهؤلاء الطلاب المعلمين، والتي يكشف البحث الحالي عن ضعفها لديهم.

- تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٥

تحديد مصطلحات البحث:

بعد دراسة الباحثة للأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث توصلت إلى التحديدات الإجرائية الآتية:

١ - الفاعلية: هي مدى الأثر الذي يمكن أن يحدثه كل من إستراتيجيتي ECRIF و REACT (باعتبارهما متغيرين مستقلين) في تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية (باعتبارهما متغيرين تابعين).

٢ - إستراتيجية (ECRIF): هي إستراتيجية تعليمية مكونة من خمس مراحل متتالية، وهي: (اللقاء أو العرض، والتوضيح، والتذكر، والاستيعاب، والطلاقة) وتهدف إلى تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية، وذلك في ضوء تنفيذهم مجموعة من الإجراءات المنظمةة والمتسلسلة لكل مرحلة من المراحل الخمس.

٣ - إستراتيجية (REACT): هي إستراتيجية تعليمية مكونة من خمس مراحل متتالية، وهي: (العلاقة أو الربط، والتطبيق، والانتقال، والتعاون، والخبرة) وتهدف إلى تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية، وذلك في ضوء تنفيذهم مجموعة من الإجراءات المنظمةة والمتسلسلة لكل مرحلة من المراحل الخمس.

٤ - القراءة المتعمقة: هي قدرة الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية على التفاعل مع النص المقروء، وتفسير كلماته وتراكيبه اللغوية، وتحديد الكلمات المفتاحية المعينة على الفهم العميق لفكرته ومحتواه، وتحليله وفحصه؛ لاستخلاص الفكر والمعلومات، والمعارف، والحقائق العميقة المستهدفة، واستنتاج التفاصيل الدقيقة والعميقة فيه، واستقصائها، ثم تقييمه.

٥ - الكتابة التأملية: هي قدرة الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية على كتابة المقالات التأملية التي تهدف إلى التعبير عن آرائهم في القضايا المختلفة، أو وصف مشاعرهم، أو رؤيتهم حول موضوع معين، أو وصفهم لما يريدون التأمّل فيه، وذلك من خلال كتابة مقدمة المقال التأملي التي تظهر قدراتهم على تحديد الموضوع الذي يريد التعبير عنه، والهدف منه، وأهميته، والدافع تجاهه، واستعراض الخبرات السابقة له، والربط بينه وموضوعات أخرى متصلة، ووصف شعورهم تجاهه، وكذلك كتابة متن المقال التأملي التي تظهر قدراتهم على تحديد المفردات والتراكيب الخاصة بالموضوع، وترتيب الفكر بشكل واضح، والتعبير عن وجهة

نظرة تجاه الموضوع، وتوضيح وجهات نظر الآخرين تجاه الموضوع، وصياغة الموضوع بصورة جيدة، وأيضاً كتابة خاتمة المقال التأملي التي تظهر قدراتهم على تلخيص وجهة نظره ورؤيته تجاه الموضوع.

خطوات البحث وإجراءاته:

سار هذا البحث في الخطوات والإجراءات التالية:

١ - تحديد مهارات القراءة المتعمقة المناسبة لطلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية، وتم ذلك من خلال دراسة:

أ - البحوث، والدراسات السابقة، والكتابات، والأدبيات المرتبطة بالقراءة المتعمقة.

ب - طبيعة القراءة المتعمقة، ومهاراتها.

ج - طبيعة المرحلة الجامعية، وخصائصها.

د - طبيعة اللغة العربية، وخصائصها.

هـ - آراء الخبراء والمتخصصين.

و - بناء قائمة بمهارات القراءة المتعمقة المناسبة لطلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لتحديد صدقها، وأوزانها النسبية.

٢ - تحديد مهارات الكتابة التأملية المناسبة لطلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية، وتم ذلك من خلال دراسة:

أ - البحوث، والدراسات السابقة، والكتابات، والأدبيات المرتبطة بالكتابة التأملية.

ب - طبيعة الكتابة التأملية، ومهاراتها.

ج - طبيعة المرحلة الجامعية، وخصائصها.

د - طبيعة اللغة العربية، وخصائصها.

هـ - آراء الخبراء والمتخصصين.

و - بناء قائمة بمهارات الكتابة التأملية المناسبة لطلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لتحديد صدقها، وأوزانها النسبية .

٣ - تحديد أسس وإجراءات استخدام إستراتيجية ECRIF في تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية، وتم ذلك من خلال دراسة:

أ - البحوث، والدراسات السابقة، والأدبيات المرتبطة بإستراتيجية ECRIF.

- ب - طببعة إستراتيجية ECRIF.
- ج - طببعة القراءة المتعمقة.
- و - طببعة الكتابة التأملية.
- د - قائمة مهارات القراءة المتعمقة التي تم التوصل إليها.
- هـ - قائمة مهارات الكتابة التأملية التي تم التوصل إليها.
- و - طببعة الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية.
- ٤ - تحديد أسس وإجراءات استخدام إستراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية، وتم ذلك من خلال دراسة:
- أ - البحوث، والدراسات السابقة، والأدبيات المرتبطة بإستراتيجية REACT.
- ب - طببعة إستراتيجية REACT.
- ج - طببعة القراءة المتعمقة.
- و - طببعة الكتابة التأملية.
- د - قائمة مهارات القراءة المتعمقة التي تم التوصل إليها.
- هـ - قائمة مهارات الكتابة التأملية التي تم التوصل إليها.
- و - طببعة الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية.
- ٥ - قياس فاعلية استخدام إستراتيجية ECRIF في تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية، وتم ذلك من خلال:
- أ - بناء اختبار مهارات القراءة المتعمقة، وضبطه.
- ب - بناء اختبار مهارات الكتابة التأملية، وضبطه.
- ب - اختيار ثلاث مجموعات من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق؛ التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة.
- ج - تطبيق اختباري مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية على المجموعات الثلاث قبلياً.
- د - التدريس للمجموعة التجريبية الأولى باستخدام إستراتيجية ECRIF وللمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المعادة.
- هـ - تطبيق اختباري مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية على المجموعات الثلاث بعدياً.
- و - استخلاص النتائج ، وتحليلها ، وتفسيرها ، ومناقشتها.

- ٦ - قياس فاعلية استخدام إستراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية، وتم ذلك من خلال:
- أ - بناء اختبار مهارات القراءة المتعمقة، وضبطه.
- ب - بناء اختبار مهارات الكتابة التأملية، وضبطه.
- ب - اختيار ثلاث مجموعات من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق؛ التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة.
- ج - تطبيق اختباري مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية على المجموعات الثلاث قبلياً.
- د - التدريس للمجموعة التجريبية الثانية باستخدام إستراتيجية REACT، وللمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المعتادة.
- هـ - تطبيق اختباري مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية على المجموعات الثلاث بعدياً.
- و - استخلاص النتائج ، وتحليلها ، وتفسيرها ، ومناقشتها.
٩. لقياس أي الإستراتيجيتين ECRIF و REACT أكثر فاعلية في تنمية مهارات القراءة المتعمقة المناسبة لدي الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية وذلك من خلال
- المقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبتين الأولى والثانية في اختبار مهارات القراءة المتعمقة المناسبة لدي الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية
١٠. لقياس أي الإستراتيجيتين ECRIF و REACT أكثر فاعلية في تنمية مهارات الكتابة التأملية المناسبة لدي الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية وذلك من خلال
- المقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبتين الأولى والثانية في اختبار مهارات الكتابة التأملية المناسبة لدي الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية .

فروض البحث:

للبحث ستة فروض هي:

- ١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الأولى (التي درست باستخدام إستراتيجية ECRIF) والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات القراءة المتعمقة (ككل وفي كل مهارة على حدة) في اختبار القراءة المتعمقة لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- ٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الأولى (التي درست باستخدام إستراتيجية ECRIF) والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات الكتابة التأملية (ككل وفي كل مهارة على حدة) في اختبار الكتابة التأملية لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- ٣ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الثانية (التي درست باستخدام إستراتيجية REACT) والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات القراءة المتعمقة (ككل وفي كل مهارة على حدة) في اختبار القراءة المتعمقة لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق لصالح المجموعة التجريبية الثانية.
- ٤ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الثانية (التي درست باستخدام إستراتيجية REACT) والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات الكتابة التأملية (ككل وفي كل مهارة على حدة) في اختبار الكتابة التأملية لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق لصالح المجموعة التجريبية الثانية.
- ٥ - " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في القياس البعدي لاختبار القراءة المتعمقة لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق."

٦- " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبتين الأولى والثانية في القياس البعدي لاختبار الكتابة التأملية لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق."

أهمية البحث:

قد يفيد هذا البحث كلاً من:

أ- مخططي المناهج ومطوريها: حيث يقدم هذا البحث قائمتين إحداهما بمهارات القراءة المتعمقة، والأخرى بمهارات الكتابة التأملية؛ مما يساعد في تطوير منهج القراءة والكتابة لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.

ب- المعلمين: حيث يقدم هذا البحث إستراتيجيتي ECRIF و REACT؛ مما يساعد أعضاء هيئة التدريس في تطوير تدريسهم للقراءة والكتابة في الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق في ضوءهما.

ج- الطلاب: حيث ينمي هذا البحث مهارات القراءة المتعمقة، والكتابة التأملية لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.

د- الباحثين: حيث يفتح هذا البحث مجالات لبحوث أخرى حول إستراتيجيتي ECRIF و REACT وتدریس بقية فنون اللغة.

الإطار النظري للبحث: إستراتيجيتا ECRIF و REACT، والقراءة المتعمقة، والكتابة

التأملية:

يهدف عرض الإطار النظري للبحث إلى استخلاص أسس وإجراءات إستراتيجيتي ECRIF و REACT، وكذلك استخلاص مهارات كل من القراءة المتعمقة والكتابة التأملية المناسبة لطلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، ولتحقيق ذلك يعرض الإطار النظري لإستراتيجيتي ECRIF و REACT، والقراءة المتعمقة، والكتابة التأملية. وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً □ إستراتيجية ECRIF:

يهدف هذا العرض إلى استخلاص أسس وإجراءات إستراتيجية ECRIF، ولتحقيق هذا الهدف يعرض البحث في هذا العنصر مفهوم إستراتيجية ECRIF، وأهميتها، وأسسها، ومراحلها، ودور المعلم والمتعلم فيها. وبيان ذلك كما يلي:

أ- مفهوم إستراتيجية ECRIF :

تعددت تعريفات إستراتيجية ECRIF لعل من أهمها:

عرفتها (سوسن مزيد، ٢٠١٧، ٩) بأنها إطار مرجعي يمكن الرجوع له لفهم عملية التعلم، والقيام بالتخطيط المسبق للمواقف التعليمية اللغوية، بالإضافة إلى إعطاء مساحة أكبر للمعلم عند تصميم أنشطة تعليمية تتناسب مع طبيعة أنماط المتعلمين واختيار أفضل أساليب التعلم الفعالة التي يمكن استغلالها لتحقيق الغاية من العملية التعليمية، كما تتيح الفرصة لمتابعة وملاحظة أنشطة المتعلم ومن ثم تتنوع أشكال التغذية الراجعة للمتعم.

وعرفها (السيد عزت، ٢٠٢٣، ٥٥١) بأنها: إستراتيجية المراحل التعليمية الخمسة؛ حيث تقف على خمس مراحل لتعلم الطلاب، وهي: اللقاء، التوضيح، التذكر، الاستيعاب، الطلاقة.

وعرفها (إبراهيم فريج، ٢٠٢٣، ٣٣٤) بأنها إستراتيجية تعليمية مكونة من خمس مراحل متتالية، وهي: (اللقاء أو العرض، والتوضيح، والتذكر، والاستيعاب، والطلاقة) وتهدف إلى تعزيز فهم طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية ومشاركتهم الفعالة تنفيذهم مجموعة من الإجراءات المنظمة والمتسلسلة لكل مرحلة من المراحل الخمس.

وفي ضوء هذه التعريفات يمكن التوصل إلى مفهوم إستراتيجية ECRIF في ضوء إجراءات هذا البحث بأنها إستراتيجية تعليمية مكونة من خمس مراحل متتالية، وهي: (اللقاء أو العرض، والتوضيح، والتذكر، والاستيعاب، والطلاقة) وتهدف إلى تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية، وذلك في ضوء تنفيذهم مجموعة من الإجراءات المنظمة والمتسلسلة لكل مرحلة من المراحل الخمس.

وفي ضوء استعراض تعريفات إستراتيجية ECRIF وصولاً إلى المفهوم الإجرائي لها، فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي:

- الاعتماد على مجموعة من الإجراءات المنظمة والمتسلسلة لكل مرحلة من المراحل الخمس (اللقاء أو العرض، والتوضيح، والتذكر، والاستيعاب، والطلاقة) لإستراتيجية ECRIF أثناء تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية.

ب - أهمية إستراتيجية ECRIF :

يشير (Gavilanes Pilatasig, G,2022, 12 -15) إلى أهمية إستراتيجية

ECRIF حيث تساعد هذه الاستراتيجية على:

- تعزز مبدأ المشاركة الفعالة للمتعلمين.
 - تحقق فهما معرفياً كبيراً للموضوع محل الدراسة.
 - تعزز التفكير الاستدلالي
 - تكيف الأنشطة الصفية وفقاً لاحتياجات المتعلمين
 - تشجع المتعلم على الاستقصاء والاكتشاف.
 - تعمل على تصحيح بعض المفاهيم والمعلومات اللغوية لدى المتعلمين.
 - توسع من قاعدة مدركات المتعلمين وثقافتهم العامة.
 - تعزز فرص الطلاقة اللغوية.
- كما تتمثل أهمية إستراتيجية ECRIF فيما يلي: (إبراهيم فريج، ٢٠٢٣، ٣٣٨)
- تركز على كيفية حدوث عملية التعلم الداخلية التي يمر بها المتعلمون عند تعلمهم.
 - تعطي الفرصة للمعلم بأن يضع نفسه محل المتعلم ويتعرف أكثر على أنماط تفكيرهم وأفضل الأساليب التي تعينهم على الانخراط بشكل كامل داخل عملية التعلم.
 - تعين المعلمين على رؤية ما يجري في فصولهم من حيث ما ينبغي فعله وما لا ينبغي فعله عند تعليم اللغة.
 - تعزز القدرات الذاتية للمتعلم بهدف إنشاء معرفة جديدة وفهم جديد للمواد التعليمية.
 - تزيد من قدرة المتعلم على التفكير بشكل نشط.
 - ترتقي بمستوى مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلم.
- وفي ضوء استعراض أهمية إستراتيجية ECRIF ، فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي:
- توجيه اهتمام الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية إلى تنمية قدراتهم على الاكتشاف والاستقصاء والقيام بالأنشطة، ومهارات التفكير الاستدلالي، والناقد، والإبداعي لديهم أثناء استخدام إستراتيجية ECRIF .

ج - أسس إستراتيجية ECRIF :

تقوم إستراتيجية ECRIF على النظرية البنائية في التعلم التي تركز على كيفية حدوث عملية التعلم الداخلية التي يمر بها المتعلمون عند تعلمهم، لا إلى ما يقوم به المعلم في الموقف التعليمي، ومن ثم يقع على عاتق المعلم تصميم الدرس وفقاً لهذه الرؤية، وتوقع ما يمكن أن يقوم به المتعلم في الموقف التعليمي.

وتقوم هذه الإستراتيجية على تبني طرق تفكير جديدة عند دراستها لعملية التفكير في عملية التعليم والتعلم، بجانب إعطاء الفرصة للمعلم بأن يضع نفسه محل المتعلم ويتعرف أكثر على أنماط تفكيرهم وأفضل الأساليب التي تعينهم على الانخراط بشكل كامل داخل عملية التعلم، ومن ثم يمكن القول بأن إستراتيجية ECRIF هي إطار فكري ومرآة تعين المعلمين على رؤية ما يجري في فصولهم من حيث ما ينبغي فعله وما لا ينبغي فعله عند تعليم اللغة (Briones, 2022. 4-6)

وتنتمي إستراتيجية ECRIF إلى مجموعة الإستراتيجيات التي تهتم بالبحث في كيفية حدوث التعلم داخل عقل المتعلم، ومن ثم فهي تعتمد في إطارها الفكري على استثارة فكر المتعلم ذهنياً بهدف توليد أكبر قدر من الأفكار تمهيداً لإعادة النظر فيها واختيار أفضلها ثم ترتيبها بهدف التعبير عنها بسلاسة لغوية. أي أنها تعتمد على فلسفة البناء الذاتي للمتعلم؛ حيث يتم تعزيز القدرات الذاتية للمتعلم بهدف إنشاء معرفة جديدة وفهم جديد للمواد التعليمية، وتزيد من قدرة المتعلم على التفكير بشكل نشط، كما ترتقي بمستوى مهارات التفكير الناقد والإبداعي لديه.

وفي ضوء استعراض أسس إستراتيجية ECRIF، فإنه فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي:

- الاعتماد على أسس إستراتيجية ECRIF، واعتبارها أساساً لتنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.

د - مراحل إستراتيجية ECRIF :

ذكر كل من (Dalkiran, B., & Semerci,C,2020,) أن هذه الإستراتيجية تمر بمجموعة من الإجراءات والخطوات المتتالية والمحددة، يكون الهدف منها الوصول إلى مستوى الطلاقة في نهاية الأمر لدى المتعلم، وهذه المراحل هي: اللقاء أو العرض Encounter ، التوضيح Clarify التذكر Remember استيعاب صفة جديدة Inteenalize الطلاقة

Fluency . ويشير كل من (AlSaleem , B. 2018, (Simba Tipam, 2023,12)

(72) إلى أن المقصود بتلك الخطوات ما يلي:

- مرحلة اللقاء أو العرض أو المواجهة : وتمثل هذه المرحلة (المدخلات) وفيها يتعرض المعلم لمشكلة أو موقف يتطلب استخدام اللغة ، حيث يسمع أو يشاهد محتوى تعليمياً جديداً في غالب الأمر لا يعرف جزءاً كبيراً منه، مما يدفعه لطرح التساؤل الذاتي (ما هذا؟ أنا لا أعرف عنه شيئاً؟)
 - مرحلة التوضيح وتشمل هذه المرحلة توفير بعض التفسيرات والأمثلة المقاربة بغرض توضيح المفاهيم اللغوية الجديدة وإدراك الهيكل اللغوي المقصود، تمهيداً لاستعمال المعاني الجديدة بعد التحقق من فهمها.
 - مرحلة التذكر وتهدف هذه المرحلة لوضع المتعلم في مواقف تدفعه إلى ممارسة أنشطة لغوية تساعده على نقل المعلومات من الذاكرة المؤقتة قريبة المدى إلى الذاكرة بعيدة المدى.
 - مرحلة الاستيعاب وتهدف هذه المرحلة إلى تطبيق المعرفة اللغوية الجديدة بشكل تفاعلي في سياقات لغوية جديدة ومهام لغوية تتطلب إنتاج اللغة بشكل منطوق أو مكتوب، وتدفع المتعلم إلى الربط بين ما يتعلمه وما يعيشه في الواقع، وتقدم له التغذية الراجعة.
 - مرحلة الطلاقة تهدف هذه المرحلة إلى دفع المتعلم إلى استخدام اللغة بطلاقة ودقة في مختلف المواقف الاتصالية، من خلال دفعهم إلى استعمال اللغة في سياقات لغوية جديدة في ضوء ما سبق يمكن القول بأن فلسفة إستراتيجية ECRIF تعتمد في المقام الأول على حث المتعلم إلى إعادة بناء الفكرة أو الحدث أو الموضوع وفقاً للتغيرات الجديدة التي تطرأ على بنيته المعرفية تجاه الموضوع محل النقاش أو الدراسة، كما أنها تتناسب مع طبيعة اللغة التي تتطلب من المتعلمين التفكير بشكل متشعب ومستجد، كما يمكن من خلالها تطوير الحدس اللغوي بناء على آليات الحذف والإضافة والتطوير والتعديل التي تقوم عليها.
- وفي ضوء استعراض مراحل إستراتيجية ECRIF فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي:

- الاعتماد على المراحل الخمس (اللقاء أو العرض، والتوضيح، والتذكر، والاستيعاب، والطلاقة) لإستراتيجية ECRIF واعتبارها مراحل للتدريس أثناء تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية.

هـ- دور المعلم والمتعلم في إستراتيجية ECRIF :

يتأثر دور المعلم في إستراتيجية ECRIF بطبيعة الفلسفة التي تستند إليها تلك الإستراتيجية، والتي تؤكد أهمية التعلم النشط واعتباره ثورة تربوية تعليمية؛ كونه حول دور المعلم من المركز الذي يقوم بكل شيء إلى التوجيه والتيسير والمراقبة والتدخل وتصحيح المسار، ومن ثم أصبح نجاح المعلم يعتمد في المقام الأول على صناعة بيئة تعليمية تقوم على الود والاحترام المتبادل، بجانب تعزيز التعلم التشاركي بين المتعلمين دون الخلل بتحقيق الأهداف المنشودة، ودفع المتعلمين إلى اكتشاف المعارف والمعلومات معتمدين على خطوات التفكير المنطقي والناقد.

أي أن الهدف الرئيس من استخدام تلك الإستراتيجية يكمن في توفير أدوات حقيقية تعين المعلم على تتبع أداء المتعلمين وملاحظة أنماط تفكيرهم وتصميم أفضل الأنشطة التي تتناسب مع تلك الأنماط؛ بهدف استثارتها والحد من العبء المعرفي الذي قد يقع على المتعلمين عند إتباع نمط أو أسلوب واحد في عرض المعلومات.

في هذا الصدد يشير (Muñoz Salguero, 2023, 26-32) أن نجاح استخدام إستراتيجية ECRIF في التدريس يتوقف في المقام الأول على وعي المعلم بدوره الرئيس في اختيار أفضل الأنشطة والمهام الصفية التي تتناسب مع الظروف المحيطة بالموقف التعليمي وقدرات المتعلمين بجانب قدرته على تكوين سياقات اجتماعية حقيقية داخل الصف وخارجه، بالإضافة إلى قدرته على تقدير مستوى التعزيز المناسب لأداء كل متعلم.

وفيما يلي عرض لتلك المراحل ودور المعلم والمتعلم في كل مرحلة :

- مرحلة التخطيط للموقف التعليمي: في هذه المرحلة يقوم المعلم بتحليل المنهج والمواد التعليمية المستهدف دراستها بهدف انتقاء النصوص المناسبة وتحويلها إلى مهام تتوافق مع طبيعة إستراتيجية ECRIF التي تتطلب في المقام الأول استثارة المتعلم لغويا ووضعه في حالة تساؤل ذاتي ما هذا؟ أنا لا أعرف عنه شيئاً؟، وهذه الخطوة تتطلب تصميم أوراق عمل وأنشطة تفرض على المعلم أن يكون ملما بأنماط المتعلمين في الفصل؛ حيث يقع على عاتقه في هذه المرحلة أيضا إعداد بيئة داعمة تزيد من دافعية المتعلمين.
- مرحلة تنفيذ الموقف التعليمي وتنقسم هذه المرحلة إلى جزئين، الأول إرشادي وفي هذا الجزء يقوم المعلم بشرح خطوات الإستراتيجية للمتعلمين، موضحا المقصود بكل مرحلة

وكيفية تنفيذها والانتهاء منها، ثم يأتي الجزء الثاني: وفي هذا الجزء يقوم المعلم بتشجيع المتعلمين على التعلم وتحفيزهم بشكل مستمر، وينتقل دوره للمراقب الذي يقوم بمراقبة أداء المتعلمين عند تنفيذ المهام ويتدخل في الوقت المناسب لتنشيط المتعلمين عند شعوره بقلّة دافعيّتهم مستحضرا في ذهنه أن الغاية من تنفيذ تلك المراحل الوصول إلى مرحلة الطلاقة. ولفهم طبيعة دور المعلم بشكل أوضح في تلك المرحلة؛ يمكن النظر إلى أوجه الدعم التي يقدمها في كل مرحلة من المراحل الخمس لتلك الإستراتيجية، والمتمثلة فيما يلي (السيد عزت، 578 - 557 2023)

- مرحلة العرض أو المواجهة : في هذه المرحلة يطلق المعلم العنان للمتعلمين للحديث حول الموضوع محل الدراسة؛ بهدف استدعاء خبراتهم المعرفية السابقة نحو هذا الموضوع والتأكد من فهمهم للمعنى العام للموضوع وفهم السياق، ويمكنه في تلك المرحلة تقديم مجموعة من الأنشطة التي تهدف لملء الفجوات المعرفية لديهم، كالأنشطة التي تقوم على العصف الذهني ووصف الصور واستكمال حوارات واختيار أفضل الإجابات عن سؤال مطروح... إلخ.
- مرحلة التوضيح : في هذه المرحلة يسعى المعلم لاكتشاف ما يمتلكه المتعلمون من معارف نحو الموضوع محل الدراسة، ودفعهم إلى تحمل مسئولية تعلمهم، مع إعطاء الفرصة لاستمطار الأفكار من أفواه المتعلمين، وحثهم على استخدام بعض المعاجم والقواميس.
- مرحلة التذكر : في هذه المرحلة يعطي المعلم قدر أكبر من الاهتمام للمشكلات التي واجهت المتعلمين والعمل على تقديم التغذية الراجعة لكل متعلم بشكل فردي، وقد يدفع المتعلمين في هذه المرحلة بأن يختبر بعضهم بعضا.
- مرحلة الاستيعاب : يستهدف المعلم في هذه المرحلة تحفيز المتعلمين على استعمال المفردات الجديدة في حديثهم وكتاباتهم، مستخدماً أنشطة لغوية تعين على ذلك.
- مرحلة الطلاقة : في هذه المرحلة يمنح المعلم كل متعلم الفرصة الحقيقية لممارسة ما تعلمه من معلومات لغوية جديدة من خلال منحه مهمات لغوية تواصلية ذات معنى لهم، وتجدر الإشارة هنا أن المعلم لا يصحح إخطاءهم بشكل فوري حتى لا يصيبهم بالإحباط أو يحد من تدفق الألفاظ، ولكنه يترك لهم الفرصة للانطلاق في الحديث أو الكتابة.

- مرحلة تقويم الموقف التعليمي : في هذه المرحلة يقوم المعلم بتقديم التغذية الراجعة للمتعلمين، ومن ثم لا بد أن تتنوع أساليب تقويمه فيلجأ إلى مراقبة التقدم وتقييم الأداء بشكل مستمر.

وعن دور المتعلم في تلك الإستراتيجية، فيتطلب منه أن يكون:

- متعلما نشطاً : فنجاح الإستراتيجية يتوقف على نشاط المتعلم ومدى إقباله على التعلم؛ فمن المعلوم أن المعرفة والفهم يكتسبان بالنشاط، والمتعلم النشط يملك الرغبة في خوض النقاشات والحوارات، ويستطيع أن يصوغ أفكار تنبؤية ويسعى إلى تفسيرها، ويتقبل وجهات نظر الآخرين والانتفاع منها.

- متعلما اجتماعيا: ويقصد بالمتعلم الاجتماعي هنا هو ذلك المتعلم الذي يكتسب معرفته من خلال الحوار والمناقشة والتفاوض الاجتماعي مع الآخرين، وكلما زاد التواصل الاجتماعي مع زملائه كلما أصبح قادرا على خوض الأحاديث بقدر أكبر من الثقة بالنفس.

- متعلما إبداعيا: ويقصد بذلك أن يكون المتعلم لديه القدرة على فهم المعرفة والتعبير عنها بأنماط لغوية مختلفة، وألا يعتمد على حفظ المعلومة وتخزينها في الذاكرة فقط. وفي ضوء استعراض دور المعلم والمتعلم في إستراتيجية ECRIF فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي:

- الاعتماد على دور المعلم والمتعلم في إعداد دليل المعلم لتنفيذ إستراتيجية ECRIF أثناء تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية.

ثانياً □ إستراتيجية REACT :

يهدف هذا العرض إلى استخلاص أسس وإجراءات إستراتيجية REACT، ولتحقيق هذا الهدف يعرض البحث في هذا العنصر مفهوم إستراتيجية REACT، وأهميتها، وأسسها، ومراحلها، ودور المعلم والمتعلم فيها. وبيان ذلك كما يلي:

أ - مفهوم إستراتيجية REACT :

عرفت إستراتيجية REACT عدة تعريفات لعل من أهمها:

هى إستراتيجية تقوم على النظرية السياقية في العملية التعليمية والتعلمية وفي إعداد المناهج والبرامج (Ultay, E.& Ultay, N.,2017)

وعرفتها (سحر عبد الكريم ، ٢٠١٧ ، ٢٣٨) بأنها : خمس مراحل أساسية للتدريس والتعلم محورها المتعلم تبني على النظرية البنائية، ودور المعلم توفير البيئة المحفزة والداعمة لحدوث التعلم من خلال الربط والتجريب والتطبيق، والتعاون، والنقل.

كما عرفتها (رانيا محمد، ٢٠١٩ ، ٩٠-٩١) بأنها : مجموعة من الإجراءات المعدة على أساس البنائية، وهي إحدى الإستراتيجيات القائمة على مدخل السياق، وتساعد على إشراك التلاميذ في التفكير وحل المشكلات والأنشطة العلمية من أجل تحسين فهمهم وزيادة إنجازهم، وتتكون من خمس خطوات أساسية (الربط والتجريب، والتطبيق ، والتعاون ، والنقل)

وعرفها (السيد الفولي ، ٢٠٢٢) أنها إحدى إستراتيجيات التدريس التي تتبع التعلم القائم على السباق حيث أنها تعتمد على السياق في تنشيط المعرفة الموجودة في البنية المعرفية للمتلم وربطها بالمعرفة الجديدة، وبواقع حياة الطلاب وتوضيح العلاقة بينهم، وتجريب المعرفة الجديدة وتطبيقها في الحياة الواقعية. وتساعد الطلاب على التعاون مع الآخرين، ونقل المعرفة السباق جديد، وتتكون إستراتيجية (REACT) من خمس مراحل رئيسية وهي: مرحلة العلاقة أو الربط Relating ومرحلة التطبيق Applying ومرحلة الخبرة أو التجريب Experiencing ومرحلة التعاون Cooperating ومرحلة الانتقال Transferring

بينما عرفتها كل من (مايسة جاد الرب ، ٢٠٢٢) و (سها زوين (٢٠٢٣) و(رعد عليوي، ٢٠٢٣) أنها إستراتيجية تقوم على النظرية السياقية في العملية التعليمية والتعلمية وفي إعداد المناهج والبرامج، كما تقوم على تنويع العمليات التعليمية لمساعدة الطلبة على بلوغ الأهداف التعليمية المنشودة في إطار السياق المفاهيمي والربط بين المعارف السابقة والجديدة من ناحية وواقع الحياة من ناحية أخرى، بحيث يتم إعدادهم كأفراد قادرين على حل المشكلات التي تعترضهم بمهارة.

وفي ضوء استعراض تعريفات إستراتيجية REACT فإنه يمكن التوصل إلى تعريفها في ضوء إجراءات هذا البحث بأنها إستراتيجية تعليمية مكونة من خمس مراحل متتالية، وهي:

(العلاقة أو الربط، والتطبيق، والانتقال، والتعاون، والخبرة) وتهدف إلى تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية، وذلك في ضوء تنفيذهم مجموعة من الإجراءات المنظمة والمتسلسلة لكل مرحلة من المراحل الخمس.

وفي ضوء استعراض تعريفات إستراتيجية REACT وصولاً إلى المفهوم الإجرائي لها، فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي:

- الاعتماد على مجموعة من الإجراءات المنظمة والمتسلسلة لكل مرحلة من المراحل الخمس (العلاقة أو الربط، والتطبيق، والانتقال، والتعاون، والخبرة) لإستراتيجية REACT أثناء تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية.

ب- أهمية إستراتيجية REACT :

تتمثل أهمية إستراتيجية REACT فيما يلي:

- إن إستراتيجية (REACT) إحدى إستراتيجيات المدخل السياقي في التدريس القائمة على النظرية البنائية، محورها الأساسي هو المتعلم في ضوء النظرية البنائية، ودور المعلم توفير البيئة المحفزة الداعمة الحدوث التعلم من خلال (الربط - الخبرة - التطبيق - التعاون - النقل) (سحر عبد الكريم، ، ٢٠١٧، ٢٣٨)
- إن إستراتيجية (REACT) لها تأثير إيجابي على مواقف الطلبة وزيادة نجاحهم؛ إذ يطور الطالب علاقات ذات معنى بين مفاهيم المحتوى، كما تربط هذه الإستراتيجية المعرفة بالتجارب اليومية، مما يمنح الطلبة فرصة لرؤية فائدة الموضوع في الحياة اليومية بشكل يؤدي إلى زيادة اهتمامهم بموضوع الدراسة، وتعزز أنشطة التدريس القائمة على الأنشطة التفاعلية للمتعلمين وقدراتهم على الفهم لتحليل المعلومات (Ultay, E.& Ultay, N.,2017)
- إن عملية التعلم على أساس إستراتيجية (REACT) لها تأثير إيجابي على مواقف الطلبة وزيادة نجاحهم؛ إذ يطور الطالب علاقات ذات معنى بين مفاهيم المحتوى، وتربط هذه الإستراتيجية المعرفة بالتجارب اليومية، مما يمنح الطلبة فرصة لرؤية فائدة الموضوع في الحياة اليومية بشكل يؤدي إلى زيادة اهتمامهم بموضوع الدراسة.
- وتعزز أنشطة التدريس القائمة على إستراتيجية (REACT) الأنشطة التفاعلية للمتعلمين وقدراتهم على الفهم لتحليل المعلومات (Ultay, E.& Ultay, N.,2017)

- وأوضحت (ثريا سعيد ، ٢٠١٨) أن إستراتيجية (REACT) على التفاعل العلمي في ضوء التعلم البنائي، في إطار سياقي اجتماعي ثقافي جدلي؛ فهي تربط المعرفة الجديدة بخبرات المتعلم اليومية وبخلفيته السابقة فهي تثير اهتمام الطالب ودوافعهم للربط بين المفاهيم والحياة اليومية (Utley, N.& Calik , N.,2016)
 - وتنمى تلك الإستراتيجية المهارات التعاونية ومهارات التواصل الجيد والعمل في فريق لديهم.
 - وتنمى أيضًا مهارات التفكير وحل المشكلات والاستدلال.
 - وتنمى الإستراتيجية مهارات التفكير الناقد من خلال ربط المفاهيم بالحياة اليومية (Johnsin,2012)
 - كما أنها تناسب أنماط المتعلمين المختلفة السمعي البصري - الحركي ؛ حيث إنها لا تعتمد على طريقة واحدة في تفاعل المتعلمين مع معلمهم؛ فيكون التواصل بين المعلم وطلابه عن طريق الأسئلة المباشرة أو بعرض صورة ثابتة أو بعرض ملف فيديو أو طرح مبادرة أو إدارة حوار بين أفراد مجموعة العمل. (عيد عبده، ٢٠٢٤ ، ٢٦)
 - يعمل المعلم كميسر العملية التعلم ويلعب الطلاب دورا نشطا في التعلم، أي في بناء المعرفة، وتطبيق المعرفة المكتسبة لحل المشاكل، وإبداء الرأي وتطبيق المفاهيم لحل مشكلات أكثر تعقيدا. (عيد عبده، ٢٠٢٤ ، ٢٦)
- وفي ضوء استعراض أهمية إستراتيجية REACT ، فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي:
- توجيه اهتمام الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية إلى تنمية قدراتهم على المهارات التعاونية والحياتية والقيام بالأنشطة، ومهارات التفكير الناقد لديهم أثناء استخدام إستراتيجية REACT .

ج- أسس إستراتيجية REACT:

تقوم إستراتيجية REACT على النظرية السياقية في التعليم والتعلم ، وقد تم اكتشافها بعد عدة أبحاث قام بها مركز البحث والتطوير المهني " CORD عام ١٩٩٩ بالولايات المتحدة الأمريكية ، في محاولة منه لتطوير النظرية السياقية، والتي تضمنت عدة استراتيجيات مختلفة، وعلى الرغم من إثبات فاعلية هذه الاستراتيجيات في المنهج التعليمي، إلا أن هذه الإستراتيجيات منها ما ارتبطت بأهداف تتناول جانباً من متطلبات الطلبة وعجزت عن سد الفجوة في تنمية الجوانب والمتطلبات الأخرى ، وبما أن الهدف الأساسي لعملية التعليم هو تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة للطلبة ، قامت منظمة المركز بجمع الاستراتيجيات الخمس

في استراتيجية سياقية واحدة وأطلقت عليها اسم إستراتيجية (Crawford, 2001) كما أشار كراوفوردو (REACT) تركز على خطوات محددة هي: (الربط - الخبرة - التطبيق - التعاون - انتقال أثر التعلم) (CORD, 2017)

وفي ضوء استعراض أسس إستراتيجية REACT، فإنه فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي:

- الاعتماد على أسس إستراتيجية REACT، واعتبارها أسسا لتنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.

د- مراحل إستراتيجية REACT :

تتكون إستراتيجية REACT من خمس مراحل هي: (الربط، والخبرة، والتطبيق، والتعاون، والنقل أو انتقال أثر التعلم) ويمكن عرضها فيما يلي: (مايسة جاد الرب، ٢٠٢٢)، و(آية أبو سالم، ٢٠٢٣)، و(آية مصطفى، ٢٠٢٣)، و(رعد عليوي، ٢٠٢٣)، و(سها زوين، ٢٠٢٣)، و(منى زيتون، ٢٠٢٣)، و(مي الشنيطي، ٢٠٢٣)، و(عيد عبده، ٢٠٢٤)

١- الربط Relating :

يقصد بالربط التعلم في سياق خبرات الحياة الواقعية أو المعرفة الموجودة مسبقا، ويتم في هذه المرحلة ربط المعرفة الجديدة بخبرات الحياة الواقعية أو المعرفة الموجودة لدى المتعلمين.

والربط هو الخطوة الأولى " خطوة البدء " في التعلم وتنطلق من واقع الحياة للمتعلم وربطه بالواقع التعليمي تحت شعار (حياتي - تعليمي) مثل: (ربط مفهوم جديد - أمثلة من حياة الطالب أو معرفة سابقة لديه - مشكلة حياتية)

وتهدف هذه المرحلة إلى شد انتباه المتعلمين وزيادة دافعيتهم للتعلم، ويستخدم المعلمون الربط عندما يريدون تقديم مفهوم جديد للطلاب عن طريق ربط المفهوم الجديد بما سبق للطلاب معرفته بالفعل، ويتم ذلك بأساليب مختلفة منها:

(طرح الأسئلة، وقراءة نص، ومشاهدة صور أو فيديو استخدام العصف الذهني)

٢- الخبرة أو التجربة Experiencing :

يقصد بالخبرة التعلم عن طريق الممارسة أو من خلال الاكتشاف والتجريب.

الخطوة الثانية ممارسة أنشطة التعلم فيها يتقمص المتعلم شخصية العالم في البحث عن المعرفة واكتشافها، حيث يتم تداول الخبرات بين المتعلمين للأخذ بيد من لا يعرف بشكل خبري غير مباشر.

وتهدف هذه المرحلة إلى مساعدة الطلاب الذين ليس لديهم معرفة سابقة بالموضوع، ومساعدة الطلاب على بناء معرفة جديدة من خلال الخبرات والتعامل مع المواد والأدوات، وأنشطة حل المشكلات، وأنشطة المعمل، والاكتشاف والتقصي.

٣- التطبيق Appluing :

يقصد بالتطبيق : التعلم عن طريق استخدام المفاهيم وتنفيذها في بيئة الطالب المدرسية أو غيرها.

ويطبق الطلاب المفاهيم عندما ينخرطون في أنشطة حل المشكلات البيئية والمشاريع، أو من خلال إجابة عن أسئلة أو تدريبات، أو كتابة مقال قصير عن المفهوم البيئي أو المشكلة البيئية.

الخطوة الثالثة " طبق ما تعلمت " ممارسة المعرفة الإجرائية المتعلمة في الخطوة السابقة وتنفيذها في بيئة المتعلم المدرسية أو غيرها .

وتهدف هذه المرحلة إلى مساعدة المعلم للطلاب على استخدام المعرفة التي تعلموها في حياتهم اليومية.

٤-التعاون Cooperating :

يقصد بالتعاون التعلم في سياق المشاركة بين أصدقاء الصف الدراسي الواحد والاستجابة والتواصل مع متعلمين آخرين وعندما يعمل الطلاب مع أقرانهم في مجموعات صغيرة، يطرحون الأسئلة دون الشعور.

والتعاون يمثل الخطوة الرابعة ونطلق عليها " التعلم بالمشاركة - التعلم تعاوني" وتهدف هذه المرحلة إلى بث روح التآلف والتعاون بين الأقران فلا يشعرون في جو آمن وملهم ومن خلال الاستماع إلى الآخرين في المجموعة، يعيد الطلاب تقييم أنفسهم، كما يتعلمون احترام الآخرين وتوفر الأنشطة التعاونية فرضا كبيرة للطلاب للحصول على المعلومات والمعارف الجديدة مهما كان مستواهم التحصيلي.

٥-النقل Transferring :

يقصد بالنقل انتقال أثر التعلم واستخدام المعرفة في سياق أو موقف جديد، لم يتعرض له المتعلمون من قبل، والبناء على هذه المعرفة، ويكون ذلك من خلال الاشتراك في مناقشة قضايا جديدة، وإيجاد حلول إبداعية، وعمل مشاريع، وحل بعض المشكلات التي تمثل تحدياً خاصاً يقدمه المعلم لطلابه داخل الصف الدراسي. وبآخر خطوة في الإستراتيجية (النقل) تبدأ دورة جديدة من التعلم لذا سميت بالعملية الدورية .

وفي ضوء استعراض مراحل إستراتيجية REACT فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي:

- الاعتماد على المراحل الخمس (الربط، والخبرة، والتطبيق، والتعاون، والنقل أو انتقال أثر التعلم) لإستراتيجية REACT واعتبارها مراحل للتدريس أثناء تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية.

هـ- دور المعلم ودور الطالب في إستراتيجية REACT :

تتم عملية التعليم والتعلم بالتفاعل الجاد بين المعلم والمتعلم من ناحية، وبين المتعلم وأقرانه من ناحية أخرى في سياق اجتماعي، وقد أوضحت الدراسات السابقة أن إستراتيجية (REACT) تتيح بيئة تعليمية ثرية وملهمة، تحدد للمعلم أدواره في أنه موجه وميسر العملية التعلم، ومتابع لخطواتها، ومستقبل للتغذية الراجعة لها، كما أن دور الطالب يتحدد في أنه محور العملية التعليمية فهو يبني معرفته بنفسه، وهو مسئول عن تعلمه.

والجدول التالي يوضح دور كل من الطالب والمعلم في إستراتيجية REACT (Uiltay, Durkam &Uitau, (Uultay Çalik, 2016. Uity & 2017)
(2016) (شيرى نصحي ٢٠٢١)، (السيد الفولى ، ٢٠٢٢)، (مایسة جاد الرب ، ٢٠٢٢)،
(مى الشنيطى ، ٢٠٢٣)

الجدول (٣)

يوضح دور كل من الطالب والمعلم في إستراتيجية (REACT)

دور المتعلم	دور المعلم	مراحل إستراتيجية REACT
<ul style="list-style-type: none"> يجيب عن الأسئلة المباشرة ، أو يقرأ النص أو يشهد الصور أو الفيديو يجيب عن الأسئلة التي تتبعها. يوضح المعرفة القبلية التي لديهم من خلال الإجابة على أسئلة المعلم يوضح الطلاب العلاقة بين المعرفة القبلية وموقف الحياة اليومية 	<ul style="list-style-type: none"> يعرض المعلم نصا مقروءا ، أو صورة متبوعة بأسئلة او فيديو يليه ثم يطرح على الطلاب عدة أسئلة تدور حول ما تم عرضه. يعمل على استثارة حماس الطلاب والدافعية للتعلم لديهم والكشف عن المعرفة القبلية التي سبق أن تكونت لديهم والمرتبطة بموضوع الدرس عن طريق الأسئلة التي يتم طرحها ، وتوضيح العلاقة بين المعرفة القبلية والحياة اليومية. 	مرحلة الربط / إيجاد العلاقة Relating
<ul style="list-style-type: none"> يقوم الطلاب بالأنشطة يدون الطلاب ملاحظاتهم يرسم الطلاب بيانيا نتائج الأنشطة يقدم الطلاب تفسيراتهم. يعد الطلاب عرضا تقديميا لما توصلوا إليه فى موضوع الدرس. 	<ul style="list-style-type: none"> يعد المعلم عدة أنشطة متنوعة ثم يوجه طلابه للعمل فى تلك الأنشطة يقدم التغذية الراجعة المناسبة أثناء إجراء الأنشطة يناقش الطلاب فى نتائج الأنشطة ومعالجتها يشجع طلابه فى إعداد وتقديم عرض لما توصلوا إليه من فهم واكتشافات فى موضوع الدرس 	مرحلة الخبرة / التدريب Experiencing
<ul style="list-style-type: none"> يجيب كل طالب بمفرده عن الأسئلة يقدم الطلاب أمثلة / قضايا / مبادرات / موضوعات / ظواهر مختلفة ومتنوعة كتطبيق على المعرفة التي توصلوا إليها . 	<ul style="list-style-type: none"> يقدم المعلم ورقة نشاط بها أسئلة تتناول الموضوع الذى تم دراسته. يوجه الطلاب لتقديم أمثلة من الحياة اليومية تطبيقا للمعرفة التي توصلوا إليها. 	مرحلة التطبيق Applying
<ul style="list-style-type: none"> يسارع الطلاب فى تكوين مجموعات العمل يبحث الطلاب عن حلول لهذه القضايا/ المشكلات أو عن إجابات للأسئلة عنم خلال العمل فى مجموعات وفى أثناء ذلك قد يحتاج للبحث عن البيانات باستخدام شبكة المعلومات يتعاون أفراد كل مجموعة لتقديم تقرير أو إجابة أو رؤية عن الموضوع أو القضية 	<ul style="list-style-type: none"> يطلب المعلم من طلابه تنظيم أنفسهم فى مجموعات عمل لا تتجاوز ستة طلاب. يطرح المعلم قضايا/ ظواهر/ أسئلة / مشكلة ويطلب من الطلاب كمجموعات ، كل مجموعة تقديم حلول / رؤية/ إجابة للأسئلة / أو القضايا يوجه كل مجموعة لتقديم عرض لما توصلت إليه يناقش المجموعات فيما توصلت 	مرحلة التعاون / المشاركة Cooperating

إليه	يعرض الطلاب ما توصلوا عليه ويتناقشون مع المعلم في ذلك
<ul style="list-style-type: none"> • يقدم المعلم قضايا/ أو ظواهر / أو مشكلات / أو موضوعات من الحياة اليومية مرتبطة بموضوع الدرس • يطلب من الطلاب استنتاج العلاقة بينها وبين موضوع الدرس • يطلب تقديم حلول إبداعية لموضوعات وقضايا ومشكلات مرتبطة بالموضوع الذي يدرسه • يطلب من الطلاب طرح موضوعات / ظواهر أخرى من الحياة اليومية ومرتبطة بموضوع الدرس 	<ul style="list-style-type: none"> • يستنتج الطلاب العلاقة بين ما يطرحه المعلم من أمثلة / قضايا / مشكلات / ظواهر وموضوع الدرس • يستخدم الطلاب المعرفة التي توصلوا إليها في دراسة ظواهر أخرى لها علاقة بتلك المعرفة • يستنتج الطلاب موضوعات/ ظواهر / من الحياة اليومية يمكن تفسيرها وربطها بموضوع الدرس

يتضح من الجدول (٣) ما يلي :

- فى خطوات التجريب والتطبيق : ينفذ الطلاب بأنفسهم الأنشطة ويجرون التجارب ويمارسون مهارات حل المشكلات ويقومون المشروعات وهذا يشجعهم على الإبداع والابتكار كما يدفع التلاميذ للتعلم والاعتماد على أنفسهم والاعتقاد فى قدرتهم وإمكاناتهم على التعلم خلال العمل كما يكسبهم مهارات التواصل وسيشعرهم بالاستمتاع بالتعلم.
- فى خطوة التعاون : يعمل الطلاب فى مجموعات ليصلوا من خلال العمل التعاونى العلاقة بين مفاهيم الجرس وموضوعاته وقضاياها وظواهره ومشكلاته فى حياتهم اليومية وهذا يكسب الطلاب مهارات اجتماعية ذلك بالإضافة إلى بحثهم عن المعلومات عبر شبكة الانترنت لاستكمال فهمهم وهذا يكسب الطلاب القدرة على التعلم الذاتى.
- وفى انتقال أثر التعلم : يستطيع الطلاب إدراك قيمة المعرفة فى حل القضايا والمشكلات وفهم الظواهر عن طريق تقديم حلول إبداعية للقضايا والمشكلات وهذا يشجع تنمية الإبداع والابتكار وحل المشكلات لدى الطلاب (شيري نصحي، ٢٠٢١)
- وفى ضوء استعراض دور المعلم والمتعلم فى إستراتيجية REACT فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي:
- الاعتماد على دور المعلم والمتعلم فى إعداد دليل المعلم لتنفيذ إستراتيجية REACT أثناء تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية.

ثالثاً □ القراءة المتعمقة:

يهدف هذا العرض إلى استخلاص مهارات القراءة المتعمقة المناسبة للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية، ولتحقيق هذا الهدف يعرض البحث في هذا العنصر مفهوم القراءة المتعمقة، وأهميتها، ومهاراتها، وأسس تدريسها، ومراحل تدريسها. وبيان ذلك كما يلي:

أ - مفهوم القراءة المتعمقة:

تعددت تعريفات القراءة المتعمقة لعل من أهمها ما يلي:

عرفها (رشدي طعيمة وعلاء الشعيبي، ٢٠٠٦، 274 ، وعبد الرحمن الفوزان 195,2011) بأنها: تلك القراءة التي يتفاعل فيها الطالب مع النص داخل الفصل الدراسي أو خارجه بهدف الفهم العميق المحتوى النص من خلال تفسير الطالب الصعوبات والتراكيب اللغوية، واستخلاص أهم المعارف والأفكار العميقة المقصودة وسط تيار من المعلومات، وتحديد التفاصيل الدقيقة المفسرة الفكرة النص وقضيته.

وهذا المفهوم يشير إلى أن القراءة المتعمقة تهدف تحقيق الفهم العميق والشامل النص المقروء، ومن ملامح هذا الفهم: تفسير صعوبات النص القرائي، وتحديد المعاني المتعددة للألفاظ والتراكيب التي تكون فكرة النص الرئيسية، فضلا عن استخلاص أهم التفاصيل التي تتطلب قراءة النص أكثر من مرة حتى يستطيع الطالب أن يحددها ... الخ .

وعرفتها (سميرة داود، 2021، 315) بأنها نوع من أنواع القراءة الأكثر تعقيدا والتي تحتاج إلى انتباه شديد وتركيز شديد أثناء القراءة؛ بهدف تحقيق القدرة على الفهم العميق من خلال تفسير الكلمات الصعبة والتراكيب، وتحديد الكلمات المفتاحية المعينة على فهم وتفسير فكرة النص، وتحليل وفحص محتوى النص لاستخلاص أهم الأفكار والمعارف والتفاصيل الدقيقة والعميقة بالنص، وتقييم النص المقروء.

وعرفتها (سامية عبد الله، ٢٠٢٢، ٩٦) بأنها: ثلة من المهارات العقلية تهدف إلى إكساب الطلاب المهارات الأساسية للقراءة بالإضافة إلى التركيز على التفاصيل الدقيقة بدء من المفردات اللغوية، ومرورا باستطاعة الطلاب فهم أبعاد النص وأفكاره ومضامينه المجتمعية والتربوية ، وانتهاء بالتفاعل وإكساب الطلاب الأساليب المساعدة في فهم النص.

كما عرفتھا (أسماء عبد الظاهر، ٢٠٢٤، ٨) بأنها : قراءة النص بعمق ونشاط، مما يؤدي إلى التعمق في المعاني وفهمها ويساعد على التركيز فيها بعمق شديد، وتحديد المعلومات المهمة وتحديد الفهم العميق للنص المقروء، واستنباط غرض الكاتب من النص المقروء.

وفي ضوء استعراض تعريفات القراءة المتعمقة، فإنه يمكن تعريفها في ضوء إجراءات هذا البحث بأنها: قدرة الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية على التفاعل مع النص المقروء، وتفسير كلماته وتراكيبه اللغوية، وتحديد الكلمات المفتاحية المعينة على الفهم العميق لفكرته ومحتواه، وتحليله وفحصه؛ لاستخلاص الفكر والمعلومات، والمعارف، والحقائق العميقة المستهدفة، واستنتاج التفاصيل الدقيقة والعميقة فيه، واستقصائها، ثم تقييمه.

وفي ضوء استعراض تعريفات القراءة المتعمقة وصولاً إلى التعريف الإجرائي، فإنه

يمكن استخلاص الأساس التالي:

- تدريب الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية إلى التفاعل مع النص المقروء، وتفسير كلماته وتراكيبه اللغوية، وتحديد الكلمات المفتاحية المعينة على الفهم العميق لفكرته ومحتواه، وتحليله وفحصه؛ لاستخلاص الفكر والمعلومات، والمعارف، والحقائق العميقة المستهدفة، واستنتاج التفاصيل الدقيقة والعميقة فيه، واستقصائها، ثم تقييمه.

ب - أهمية القراءة المتعمقة:

للقراءة المتعمقة أهمية تتمثل فيما يلي: (Willy Renandya, 2007, 137)،

(وحسن شحاتة ، وباسم الغانمي ، وعدنان الخفاجي ، 2016، 29)

- تسهم القراءة المتعمقة في إكساب الطالب مهارات كثيرة فهي تساعد على تحديد هدفه من قراءة النص المقروء مما يعني التدقيق والفحص والاستنباط المحتوى النص.
- توجه اهتمام الطلاب إلى الملامح الرئيسية للنص وأهم الطرق والأساليب التي تساعد في الفهم الكامل للنص .
- تساعد الطلاب على تحديد أفكار النص الرئيسية، والتفاصيل المتعلقة بها في أثناء القراءة من أجل تحقيق الفهم العام للنص، فضلاً عن تحليل ما يتضمنه من معلومات وآراء وشخصيات ودلائل وبراهين.

- توجه القراءة المتعمقة أنظار الطلاب قبل القراءة إلى ضرورة تحديد هدف معين لقراءتهم للنص : أي قراءة النص في ضوء مجموعة من الأهداف التي يحددها الطالب والمعلم معا من قراءة النص.
- تسهم في تنمية مهارات القراءة العميقة المحتويات النص فتشدد وتجذب انتباه الطلاب إلى قراءة العنوان وتربط بينه وبين أفكار النص، وتحديد أهم القضايا في النص المقروء التي يمكن أن يعالجها النص ويستهدفها في نهايته.
- كما تتمثل أهمية القراءة المتعمقة في أنها: (هدى علي، ٢٠٢٣)، (نادية أحمد، ٢٠٢٤)، (أسماء عبد الظاهر، ٢٠٢٤)
- تساعد على التحفيز الذهني.
- تعزز عمل الذاكرة حيث تتطلب بذل جهد كبير العضلات الذاكرة الخاصة بالطالب.
- القراءة المتعمقة فرصة جيدة للتعلم أكثر.
- تخلق بين الفرد وبين الكتاب صداقة فكرية ممتعة.
- تساعد الفرد على تنمية ميوله واهتماماته والاستفادة من أوقات الفراغ.
- تساعد الفرد على التقدم في التحصيل الدراسي.
- توفر فرصة جيدة لمعرفة تفاصيل أكثر عمقا.
- تساعد القراءة المتعمقة في توسيع حصيلة المفردات اللغوية.
- تعمل القراءة المتعمقة على تحسين التركيز لدى الأفراد المتعلمين.
- وفي ضوء استعراض أهمية القراءة المتعمقة، فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي:
- توجيه أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية النوعية إلى تنمية ميول الطلاب المعلمين نحو التعلم، وتوسيع حصيلتهم اللغوية، وتحصيلهم الدراسي.

ج - مهارات القراءة المتعمقة:

عرفها (بيتر شيفرد وجريجوري ميتشل 2006, 54) بأنها العمليات التي تسهم في إتقان مهاراتها، حيث إنها: عملية تفاعل الطالب مع النص تفاعلا عميقا ومتأملاً من خلال ممارسة عدد من العمليات، مثل: التفسير والتحليل المحتوى النص ومعلوماته والبحث والاستنتاج لما بين السطور وما وراءها من معانٍ ضمنية، فضلا عن استخلاص أهم الكلمات المفتاحية التي تساعد على فهم النص، وتحديد أفكاره الأساسية وتحليلها. ويضيف هذا المفهوم

مهارات أخرى للقراءة المتعمقة، مثل: استخلاص ما وراء السطور من معان ودلالات ضمنية، فضلا عن استخلاص غرض الكاتب من النص، وكذا الخروج بعد قراءة النص بأهم الكلمات المفتاحية المعينة على فهم فكرة النص، وهذه مهارات تحتاج إلى ممارسة عدد من العمليات حتى يتمكن الطالب المتفوق منها، مثل: البحث والتنقيب والاستنتاج.

وصنفت الأدبيات والدراسات السابقة مهارات القراءة المتعمقة فيما يلي: (محمود الناقبة ، 213, 1985) ورينج (Rop Warring, 2006, P6) وكلينجر Klinget and (Boardman, 2006, P6) (بيتر كومنب 153-150, 2007) و (Sujit Kumar, 2009,P15) ، (حسن شحاته وآخرون ، 2016) (سميرة داود ، 2021) ، (سامية عبد الله ، 2022)

- تفسير صعوبات النص اللغوي (الكلمات والتراكيب) ويقصد بهذه المهارة قدرة الطالب على تفسير الصعوبات التي تعوق عملية الفهم من ألفاظ وكلمات وتراكيب. وقد يتعدد التفسير بتعدد معاني النص وأغراضه الكثيرة، وقد يكون في ضوء خبرات الطالب المتفوق أثناء دراسته في العملية التعليمية.
- تحديد ما بين السطور وما وراء السطور من معان ضمنية: وتشير هذه المهارة إلى قدرة الطالب المتفوق على استنتاج واستنباط تلك المعاني والأغراض الضمنية بين السطور وما وراء السطور، فالكلمات والتراكيب وسياق النص قد توجي أو تشير إلى معان ضمنية غير صريحة، يجب على الطالب أن يستنتجها ويحددها بدقة.
- استخلاص القيم الاجتماعية الموجودة في النص: ويقوم الطالب في هذه المهارة بالبحث عن المواطن والمواضع التي تشير في نص ما إلى قيمة اجتماعية مقصودة من جانب الكاتب، فكل نص لا بد وأن يتضمن قضية أو قيمة اجتماعية يسعى الكاتب لعرضها وطرحها دون تصريح لها.
- استخلاص الأدلة والبراهين المؤيدة لفكرة النص أو قضيته: وهذه المهارة تعني قدرة الطالب المتفوق على تحديد البرهان أو الدليل الذي ساقه الكاتب ليؤيد فكرة ما أو يؤكد رأيا معيناً من النص، وهذه المهارة تتطلب قراءة النص قراءة عميقة ودقيقة لكي يحدد الطالب بدقة الدليل المطلوب.
- تحصيل الأحداث والشخصيات الواردة في النص: ويقوم الطالب المتفوق هنا بتحليل الأحداث الوارد في قصة معينة أو تحليل بعض الشخصيات في نص معينين، فيقوم بإبداء

- رأيه في الأحداث ومدى ترابطها ومنطقيتها وتنوين ذلك، كما يبدي رأيه في أدوار بعض الشخصيات وصفاتها ومدى ترابط أدوارها بصفاتها، ثم تقييم دورها في القصة.
- تلخيص النص في جمل مفيدة وواضحة تعبر عن قضيته : وتشير هذه المهارة إلى قدرة الطالب المتفوق والتميز على تلخيص النصوص في فقرة واحدة متضمنة أهم الأفكار، مركزا فيها على أهم المعاني والآراء والأفكار التي طرحها الكاتب في النص.
 - كما صنفت دراسة (أسماء عبد الظاهر ، ٢٠٢٤) مهارات القراءة المتعمقة فيما يلي :
 - مهارة تحديد ما بين السطور وما وراء السطور من معان ضمنية : وتشمل المهارات الفرعية التالية (بربط السبب بالنتيجة، يوظف ما يتعلمه من النص ، يفهم المغزى من وراء تعبير معين في النص ، يحدد أدق التعبيرات ، يستخرج بعض التفاصيل من النص المقروء ، يستنتج من النص كلمتين لهما نفس النهاية).
 - مهارة تحليل النص المقروء : وتشمل المهارات الفرعية التالية : يحلل عناصر النص ، يضع عنوان مناسب للفقرة التي أمامه ، يعرض الأفكار الرئيسية والفرعية في النص تحديد بداية و وسط ونهاية النص ، يذكر الأحداث التي وردت في النص ، يوضح دور الشخصيات الواردة في النص.
 - مهارة تلخيص النص المقروء : وتشمل المهارات الفرعية التالية: يلخص العبارة التي أمامه في جملة مفيدة ، يكتب ملاحظات عن أهم المواقف الواردة في النص ، يخطط جدول المعاني المفردات الواردة في العبارة التي أمامه .. يكمل الشكل التخطيطي لأهم أفكار النص ، يذكر معلومات إضافية عن النص المقروء ، يرسم خريطة ذهنية تشمل الشخصيات الواردة في النص
 - مهارة تقييم النص المقروء : وتشمل المهارات الفرعية التالية : يبدي رأيه في عنوان الدرس ، يقيم الألفاظ والمفردات في النص المقروء يقترح نهاية مناسبة للقصة ، يحكم على أسلوب الكاتب ، يبين مدى ارتباط الكاتب بالماضي ، يبدي وجهة نظره في موضوع الدرس.
 - مهارة الفهم العميق وتشمل المهارات الفرعية التالية : يربط المفردات من خلال علاقتها ببعض ، يستدعي مفاهيم معينة من النص ، يكتشف المعاني المتعددة لكلمة وردت في النص المقروء يربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة يفسر عبارة وردت في النص المقروء ، يتعرف معاني المفردات الجديدة في النص.

وفي ضوء استعراض مهارات القراءة المتعمقة، فإنه يمكن استخلاص مهارات القراءة المتعمقة المناسبة للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق فيما يلي:

١- مهارات فهم النص:

- يحدد الفكرة الرئيسة للنص.
- يحدد الفكر الفرعية للنص.
- يستنتج معاني بعض كلمات النص من خلال السياق.
- يستنتج هدف الكاتب من خلال النص.
- يستنتج خصائص أسلوب الكاتب.
- يستنتج الفكر الضمنية التي لم يصرح بها الأديب في النص.
- يستنتج القيم الشائعة في النص.

٢- مهارات تحليل النص:

- يحدد أنواع الكلمات في النص من حيث السهولة والصعوبة.
- يحدد أنواع الجمل في النص من حيث السهولة والصعوبة.
- يحدد نوع العاطفة في النص.
- يوضح مدى ارتباط العاطفة بفكر النص.
- يميز أنواع الصور البيانية في النص الأدبي.
- يوضح أسرار الجمال في الصور البيانية في النص الأدبي.
- يميز أنواع المحسنات البديعية في النص الأدبي.
- يوضح أسرار الجمال في المحسنات البديعية في النص الأدبي.
- يحدد أنواع الأساليب الواردة في النص الأدبي.
- يوضح مكونات الأساليب الواردة في النص الأدبي.
- يوضح أغراض الأساليب الواردة في النص الأدبي.

٣- مهارات نقد النص:

- يميز بين الأفكار المباشرة والأفكار الضمنية في النص.
- يميز بين الواقع والخيال في النص.
- يميز بين الحقيقة والرأي الشخصي في النص.

- يفند الأسباب التي ذكرها الكاتب في النص.
 - يكتشف الفجوات الموجودة في النص.
 - يكتشف ما بين الأفكار من ترابط أو تناقض.
 - يكون رأيا حول القضايا المطروحة في النص.
 - يحكم على الفكر في ضوء سياقها الزمني والاجتماعي والثقافي.
 - يحكم على القيم المستنبطة من النص.
- د - أسس تدريس القراءة المتعمقة :**

للقراءة المتعمقة مجموعة من الأسس التي تساعد في تحقيق مهاراتها وتتمثل فيما يلي: (محمود الناقة ، 1985 ، 213) ، (بيتر كومب 150-153) ، (Rop warring ، 2006 ، P6) (Sujit Kumar, 2009, (Klinger and Board,am. 2006 ,p6) (2006 , P15)

- أ- الاهتمام بتوجيه الطلاب إلى قراءة النص قراءة واعية تمكنهم من تحديد أهم صعوبات النص القرآني من كلمات وتراكيب والعمل على تفسيرها.
- ب- توجيه أنظار الطلاب إلى التركيز أثناء القراءة بعلى مهارات الاستنتاج والاستخلاص لأهم المعلومات والحقائق الضرورية في النص، والتي تسهم في ترابط النص وتماسكه.
- ج- الاهتمام أثناء القراءة المتعمقة للتلاميذ يشد ويجذب انتباههم إلى تلك المواطن التي تشيع بالمعاني والدلالات الضمنية، والتي تدربهم على قراءة ما بين السطور وما وراء السطور من معانٍ ضمنية، واستخلاص المعاني والأغراض والقيم الضمنية، تلك التي لم يشر إليها الكاتب صراحة.
- د- تدريب الطلاب علي إيجاد هدف من القراءة المتعمقة؛ وذلك لكي تحقق القراءة أهدافها ومهاراتها، فالطالب يقرأ مثلاً بهدف: البحث حول معلومة محددة ومقصودة وسط تيارات متعددة من المعلومات والمعارف استخلاص أهم الدلائل والبراهين المتعلقة بفكرة النص أو قضيته الرئيسية والتلخيص لأهم ما في النص من نقاط وأفكار ومعلومات من خلال توظيف وانتقاء الكلمات والتراكيب المعبرة عن ذلك.
- وتحدد (أسماء عبد الظاهر، ٢٠٢٤) أسس تعليم القراءة المتعمقة في:
- تصفح العناوين الرئيسية للكتاب قبل قراءته لتكوين لمحة معلوماتية عن محتواه قبل المباشرة فيه.

- وضع بعض الملاحظات عن آخر صفحة في الكتاب.
 - أن يفكر القارئ فيما يقرأه وأن يحاول التخمين بما سيكون محتوى السطر التالي.
 - استخدام الأفلام الملونة في تحديد الفقرات المهمة هو الذي يجعل القراءة أكثر متعة.
- وفي ضوء استعراض أسس تدريس القراءة المتعمقة، فإنه يمكن التوصل إلى الأساس

التالي:

- الاعتماد على أسس تدريس القراءة المتعمقة، واعتبارها أساساً لتنمية مهاراتها.

هـ - مراحل تدريس القراءة المتعمقة:

تتمثل مراحل القراءة المتعمقة فيما يلي: (سوسن الشخريتي، 2009، 27)، (نادية أحمد،

٢٠٢٤، ٣٩)

- المرحلة الأولى: التصفح : ويقصد به استطلاع المادة المراد قراءتها، أو مسحها بشكل شامل، مثل قراءة العناوين الرئيسية فيها، والتركيز على قراءة الخلاصة أو النتائج الموجودة في آخرها، ثم إعادة قراءة الفقرة الأولى مع التركيز على الكلمات والمصطلحات المهمة فيها، ويجب أن تأخذ هذه العملية كثيراً من الوقت، ولكنها تهيء النفس لمباشرة القراءة، ومعرفة الفكرة العامة من المقال، أو البحث المراد قراءته ليظهر لدى القارئ هذه التساؤلات عن أي شيء يتحدث النص؟ وعن أي شيء يتحدث الفقرة الأولى والثانية؟
- المرحلة الثانية: السؤال: تكون هذه الخطوة بعد تكوين الشخص لفكرة العامة عما يرغب بقراءته، ثم بعد ذلك يبدأ القارئ بوضع العديد من التساؤلات حول المادة العلمية بحيث يكون العديد من الأسئلة حول العنوان الرئيسي، أو حول الفكرة من هذه الورقة العلمية أو وضع الأسئلة حول العناوين الفرعية وما تحتويه من أفكار ومعلومات، والهدف من وضع هذه الأسئلة إيجاد الحافز الذي يدفع الشخص للقراءة، كما أن الهدف الآخر هو تذكر المادة التي تمت قراءتها بعد فترة من الزمن، وتذكر أهم ما كان فيها من أفكار.
- المرحلة الثالثة: القراءة: في هذه الخطوة يبدأ القارئ بقراءة المادة العلمية بتركيز أكبر، ويكون الهدف الأساسي من هذه الخطوة أن يبحث القارئ عن إجابة لجميع الأسئلة التي طرحت المادة ويرغب بمعرفة الإجابة عنها، ومن المهم أن يتذكر القارئ هذه الأسئلة وفقاً لترتيبها الصحيح، كونه سوف يقرأ المادة العلمية وفقاً للترتيب، وفي نهاية هذه الخطوة سوف يحصل القارئ على إجابة لجميع تساؤلاته التي طرحها من قبل في المرحلة السابقة.

- المرحلة الرابعة: التسميع: في هذه الخطوة يترك الكاتب المادة العلمية، ويحاول استرجاع الأسئلة التي طرحها المادة والإجابة عنها، ويمكنه استخدام لغته الخاصة في التعبير بدلا من اللجوء للكلمات الموجودة في المائة، وتعتبر هذه الخطوة مهمة جدا؛ حيث إن التسميع أفضل من إعادة قراءة المادة للمرة الثانية، مع أنها الشرط الأساسي قبل قراءة المادة مرة أخرى، ويكون الهدف الأساسي منها تحسين مهارات العقل على حفظ المعلومات وتذكرها بشكل أفضل.
- المرحلة الخامسة : المراجعة: في كثير من الأحيان قد ينسى القارئ الهدف من فقرة ما من المادة العلمية، وقد ينسى الإجابة عن سؤال ما قد طرحه حول فقرة معينة، وهذه الفقرة تساعد القارئ على العودة للفقرة التي تحتوي على الإجابة بوقت قصير، كما أنها تساهم في مراجعة المادة بشكل كامل ودقيق.

وفي ضوء استعراض مراحل تدريس القراءة المتعمقة، فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي:

- الاعتماد على مراحل تدريس القراءة المتعمقة، واعتبارها خطوات لتنمية مهاراتها.

رابعا □ الكتابة التأملية:

يهدف هذا العرض إلى استخلاص مهارات الكتابة التأملية المناسبة للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية، ولتحقيق هذا الهدف يعرض البحث في هذا العنصر مفهوم الكتابة التأملية، وأهميتها، وأهدافها، وأنماطها، ومهاراتها، ومراحلها، ودور المعلم والمتعلم فيها. وبيان ذلك كما يلي:

أ - مفهوم الكتابة التأملية :

عرفت الكتابة التأملية تعريفات متعددة لعل من أهمها:

عرفها (موفق بشارة ، ٢٠١٠ ، ٣٠) بأنها تعبير عن الآراء والتوقعات والمشاعر المدعومة بالأدلة التي تدعمها تجاه التجربة أو الخبرة التي تعرض من قبل المتعلم، بحيث تتضمن الكتابة التأملية التي يستخدمها المتعلم ثلاث صيغ، وهي رد الفعل (البعد الشعوري / الانفعالي)، والارتباط بالموضوع البعد المعرفي (التفكير)، والمسئولية البعد الحركي (العمل).
وعرفها (Othman, 2021, 593) بأنها نشاط يعبر فيه الطلاب عن أفكارهم، ومشاعرهم، وتجاربهم، ووجهات نظرهم، وهم يتصدون لحل مشكلة أو مهمة بصورة كتابية، والذي يساعدهم في الوصول لفهم أفضل لما يتعلمون.

وعرفتها أيضا (إيمان إبراهيم ، ٢٠٢١ ، ص ٧١٢) بأنها مجموعة من الأنشطة الكتابية القائمة على إمعان النظر والتدقيق المفصل في ضوء نصوص تدريبية تتضمن الآراء ، والتوقعات، والمشاعر الخاصة بالكاتب مدعومة بالأدلة في ضوء خبراته الخاصة التي مر بها.

بينما عرفتها (نوف العنزي وعبير العرفج ، ٢٠٢١ ، ١٨٣) بأنها: " أحد أنواع الكتابة الحرة التي يستخدمها المعلم كإستراتيجية أو نشاط كي يتيح للتلميذ التعبير عن رأيه، أو وصف مشاعره، أو رؤيته حول موضوع معين، أو وصفه لما يريد التأمل فيه، والذي يساعده في تنمية التفكير التأملي لديه وتعزيزه، وتنمية ثقته بنفسه، كما أنها ترجمة للفكر من خلال الكتابة في عدة أشكال كالمذكرات اليومية، أو التقارير، أو الواجبات الكتابية.

كما عرفتها (هيلة المشوح وسوزان حج عمر ، ٢٠٢٢ ، ١٧٢) بأنها " إحدى المهام ما وراء المعرفة التي تسمح للطلاب بالتفكير والتعبير عن مهاراتهم أثناء تعلمهم موضوعاً جديداً، وهي كتابة المفاهيم وتحويلها إلى أفكار متماسكة بالتأمل وتوضيح التعلم المتكون لدى الطلاب.

وكذلك عرفها (عصام خطاب ، ٢٠٢٣ ، ٤٠) بأنها " نوع من الكتابة الحرة يقتضي إعادة النظر في التجارب والمواقف التي مر بها الإنسان في حياته وإعمال العقل، وإمعان الفكر أثناء التنفيس عن الأفكار والمشاعر والنظر إلى الأمور بعمق للتوصل إلى استنتاجات منطقية، وقد يكون ذلك أثناء الكتابة عن مشكلة استطاع المتعلم أن يتغلب عليها، أو قصة من قصص النجاح، أو تجربة فاشلة مر بها.

بينما عرفتها (رانيا عمر ورائف إبراهيم ، ٢٠٢٣ ، ٦٠٢) الكتابة التأملية بأنها "الأنشطة الكتابية المعبرة عن استجابات الطلاب للتجارب أو الآراء أو الأحداث أو المعلومات الجديدة؛ لتحقيق الوضوح وفهم أفضل لما يتعلمونه، بإضفاء المعنى على ما يدرسه فتجعلهم على دراية بما تعلموه، وبكفاءة تعلمهم.

في حين عرفتها (رودينا خيرى، ٢٠٢٤ ، ١١) بأنها مزيج من توظيف القدرات التخيلية والتأملية واللغوية التي تتيح لتلميذ الصف الثالث الإعدادي مساحة واسعة للتعبير عن نفسه والتواصل مع مجتمعه وذاته في كلمات وعبارات مكتوبة، وهي تتطلب الصدق والشجاعة حتى تؤدي نتائج بارعة.

وفي ضوء التعريفات السابقة للكتابة التأملية فإنه يمكن تحديد مفهومها في ضوء إجراءات هذا البحث بأنها قدرة الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية على كتابة المقالات التأملية التي تهدف إلى التعبير عن آرائهم في القضايا المختلفة، أو وصف مشاعرهم، أو رؤيتهم حول موضوع معين، أو وصفهم لما يريد التأمل فيه، وذلك من خلال كتابة مقدمة المقال التأملي التي تظهر قدراتهم على تحديد الموضوع الذي يريد التعبير عنه، والهدف منه، وأهميته، والدافع تجاهه، واستعراض الخبرات السابقة له، والربط بينه وموضوعات أخرى متصلة، ووصف شعوره تجاهه، وكذلك كتابة متن المقال التأملي التي تظهر قدراتهم على تحديد المفردات والتراكيب الخاصة بالموضوع، وترتيب الفكر بشكل واضح، والتعبير عن وجهة نظره تجاه الموضوع، وتوضيح وجهات نظر الآخرين تجاه الموضوع، وصياغة الموضوع بصورة جيدة، وأيضا كتابة خاتمة المقال التأملي التي تظهر قدراتهم على تلخيص وجهة نظره ورؤيته تجاه الموضوع.

وفي ضوء استعراض تعريفات الكتابة التأملية وصولا إلى التعريف الإجرائي، فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي:

- تدريب الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية على كتابة المقالات التأملية التي تهدف إلى التعبير عن آرائهم في القضايا المختلفة، أو وصف مشاعرهم، أو رؤيتهم حول موضوع معين، أو وصفهم لما يريد التأمل فيه، وذلك من خلال كتابة مقدمة المقال التأملي التي تظهر قدراتهم على تحديد الموضوع الذي يريد التعبير عنه، والهدف منه، وأهميته، والدافع تجاهه، واستعراض الخبرات السابقة له، والربط بينه وموضوعات أخرى متصلة، ووصف شعوره تجاهه، وكذلك كتابة متن المقال التأملي التي تظهر قدراتهم على تحديد المفردات والتراكيب الخاصة بالموضوع، وترتيب الفكر بشكل واضح، والتعبير عن وجهة نظره تجاه الموضوع، وتوضيح وجهات نظر الآخرين تجاه الموضوع، وصياغة الموضوع بصورة جيدة، وأيضا كتابة خاتمة المقال التأملي التي تظهر قدراتهم على تلخيص وجهة نظره ورؤيته تجاه الموضوع.

ب- أهمية الكتابة التأملية:

تتمثل أهمية الكتابة التأملية فيما يلي (Ehizabeth & Angene (2002) :

- تستخدم كوسيلة هامة في تسجيل الخبرات والأفكار، بحيث تجعلها أكثر وضوحاً، وتشكل بدورها المعرفة الذاتية.
- تقوي العلاقة بين المعلم والتلاميذ.
- تنمي الحوار الداخلي (ضبط العملية المعرفية)
- تساهم في تحسين القدرة علي مراقبة ومواجهة الذات
- تستخدم كوسائل ونوافذ لتحسين تفكير التلاميذ وتعلمهم.
- تسهم في بقاء أثر التعلم.
- تسهل التقدير الذاتي لنمو التلاميذ.
- تنمي القدرة على مراقبة الذات، ومواجهة الذات كعمليات فوق معرفية.

وأوضح (Bolton, 2010, P. 23) أن الكتابة التأملية " تعزز مهارات الملاحظة، ومهارات الإدراك لدى التلاميذ، فكلهما يتطلب تركيزاً حاداً على أي حدث في أي وقت، ويمكن أن تساعد في تنمية التفكير التأملي لدى التلاميذ، كما أنها تكسب التلاميذ مهارات عقلية متنوعة مثل التفكير الإبداعي والتفكير الناقد.

وأشارت (هيلة المشوح وسوزان حج عمر، ٢٠٢٢، ١٧٢) إلى دور الكتابة التأملية في التعلم، فهي تنمو مع النمو المعرفي للطالب، فيدون فيها الطالب الأفكار والأسئلة التي تحتاج إلى مزيد من التوضيح، وما تم أدائه من أنشطة واستنتاجات ذات صلة بموضوع المشكلة قيد الدراسة، كما أنها تعد خير وسيلة للكشف عن فهم الطالب؛ حيث تؤدي أنشطة الكتابة إلى تولد الأفكار باختيار الذكريات المفيدة، ووضعها في بنية منطقية لتتحول إلى جمل مكتوبة توضح الفهم لدى الطالب، وتقدم الكتابة التأملية دليلاً على النمو الذاتي الشخصية الطالب.

وأوضح (عصام خطاب، ٢٠٢٣، ٤٢) أن الكتابة التأملية تعود الطالب الي التداعي الحر والتحليل النفسي ، واستكشاف خبراته وتجاربه السابقة والحكم عليها ، وتؤدي الي مراجعة تفكيره لا سيما عند صياغة الأفكار وتنفيحها ، واكتشاف علاقتها وترابطها واستكشاف درجة توافق المكتوب مع المعاني العقلية .

وأوضحت (رودينا خيري، ٢٠٢٤، ١١٢) أن الكتابة التأملية تؤدي إلى تنمية الإبداع لدى التلميذ، حيث يصبح التلميذ فاعلاً قوياً، ويتمكن من الربط بين ما يقرأ وما يعرف وما يشعر، مما يساعد في تطوير التلاميذ لاستخدامهم المعارف الجديدة خاصة في المواقف الصفية التي يواجهونها، وفي نشاطاتهم اليومية، كما تعزز الكتابة التأملية التجارب لدى التلميذ، ولها أهمية معرفية حيث تعكس الأهداف الشخصية والاهتمامات الفكرية للتلميذ، وتقدم دليلاً على النمو الذاتي الشخصية للتلميذ.

وفي ضوء استعراض أهمية الكتابة التأملية، فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي:

- تدريب الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية على استخدام معارفهم في المواقف الصفية والقيام بالأنشطة الكتابية المختلفة.

ج - أهداف الكتابة التأملية:

يري (Beud,2001) أن الكتابة التأملية تحقق أهدافاً عديدة ، من أهمها مساعدة التلاميذ علي اكتساب اللغة واتقان التعامل معها وفق قواعدها وأنظمتها ، وامتلاك دقة الملاحظة والقدرة علي وصف الأشياء والمشاهد والحوادث والمواقف بسرعة وبشكل سليم ، اضافة إلي زيادة قدرة التلميذ علي الإفصاح عما يجول في خاطره بطريقة سهلة ، وأسلوب أدبي مؤثر وراق يتجلي في خياله وإبداعه ويثري مخزونه اللغوي في الكتابة ، كذلك غرس روح الطموح والتطلع للنزعة القيادية في نفوس التلاميذ

كما تهدف الكتابة التأملية إلى مساعدة التلميذ على التخلص من الخوف والخجل، وتتيح الفرصة أمام التلاميذ ليستخدموا مخزونهم اللغوي في الكتابة، اضافة إلي ما تقدمه من مجال واسع يدفعهم للإبداع والابتكار، كما تعودهم سرعة التفكير، والتعبير، وكيفية مواجهة المواقف الكتابية الطارئة، والمواقف الشفهية المفاجئة (Van, 2012,117)

وأضافت (نوف العنزي وعبير العرفج ، ٢٠٢١) الأهداف التالية:

- تسريع التفكير؛ ويقصد به مزيج من الخبرات الشخصية للتلميذ، وكيف شكلت هذه التجارب تفكير التلميذ، وأثرت في مستقبله، على سبيل المثال: تكليف التلميذ بكتابة قصة شخصية تعبر عن تجربته أو خطأ أثر على حياته.
- الإعلام والشرح؛ يقصد به تكليف التلميذ بالقيام بالكتابات التي تجيب عن سؤال كيف، والمواضيع ذات الأهمية في العالم الحقيقي، على سبيل المثال: كيف يعمل هذا الجهاز؟

- التقييم والتحكيم؛ وهو عبارة عن اجراء مقارنات بين كافة الأفكار أو المنتجات المختلفة، وإصدار حكم حول أيهما أفضل ولماذا؟، على سبيل المثال: يطلب من التلميذ الكتابة عن ثلاثة منتجات، وعقد موازنة بينها مخططات المقارنة على سبيل المثال: يقوم التلميذ بإنشاء مخططات تقارن بين الجوانب المتنوعة لثلاثة جوانب مختلفة من النوع نفسه.
- الاستفسار والاستكشاف؛ حيث تستخدم الكتابة التأملية لتعليم التلاميذ كيفية التفكير، والسؤال، ولا يتطلب بالضرورة الوصول إلى إجابة محددة أو هدف نهائي، على سبيل المثال: يطلب إلى التلميذ كتابة مثال يجيب فيه عن أسئلة تبدأ بـ "لماذا"، وينبغي عليه توضيح سبب حدوث شيء ما، أو احتمال حدوثه.
- التحليل والتفسير؛ وهو لغرض إكساب التلاميذ فهماً أفضل سواء لظاهرة، أو شيء، أو شخص، أو مكان على سبيل المثال: يطلب إلى التلميذ كتابة مقال عن حدث اجتماعي أو أدبي، أو قضية، وتحديد موقفه من القضية وعلى من يقع اللوم ومن المسئول عن هذه القضية مع شرح الأسباب.
- اتخاذ موقف / اقتراح الحل، يُقصد به التنسيق الجدلي الذي يجعل التلاميذ يدافعون عن قضية معينة، ويقترحون ما يمكن القيام به، على سبيل المثال: يطلب إلى التلميذ كتابة مقال تجاه أمور معقولة يمكن القيام بها لحل مشكلة ما.
- ومما سبق يتضح أن الكتابة التأملية تهدف إلى مساعدة التلاميذ في التخلص من الخوف والخجل، وتنمية الجانب الثقافي لديهم من خلال ما تتضمنه موضوعاتها من معلومات علمية، واجتماعية وثقافية وسياسية واقتصادية، وأخلاقية، كما تهدف إلى إتاحة الفرصة أمام التلاميذ ليستخدموا مخزونهم اللغوي في الكتابة دون خوف أو خجل، إضافة إلى ما تقدمه لهم من مجال واسع يدفعهم للإبداع والابتكار، وتعودهم على السرعة في التفكير والتعبير.
- وفي ضوء استعراض أهداف الكتابة التأملية، فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي:
- الاعتماد على أهداف الكتابة التأملية أثناء تنمية مهاراتها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية.

د - أسس تدريس الكتابة التأملية:

- تركز الكتابة التأملية على مجموعة من الأسس حددها (سامي أبو زيد وعبد الرؤوف مصطفى، ٢٠١٥)، (محمد الصويركي، ٢٠١١) فيما يلي:

- أن تظهر شخصية الكاتب بصورة تلفت انتباه القارئ بما فيها من عاطفة، وانفعال قوي أثناء تناول التجارب الذاتية، وخطرات النفس الإنسانية، وعقبات الحياة والكون كما تتراءى في نظر الكاتب ومشاهداته الخاصة التي يبوح بها لقارئه.
 - أن تستخدم ألوان متباينة من عناصر التشويق والإثارة عن كتابة النص التأملي.
 - أن يكون التعبير صادراً عن إحساس صادق، وتجربة حية، ودافع ذاتي.
 - أن يراعي الإقناع والتأثير بحيث تترك الكتابة التأملية أثراً إيجابياً في المتلقي، من خلال الاعتماد على أسلوب الإقناع العقلي، وأسلوب التأثير العاطفي.
 - أن تخلو الكتابة من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية.
- وفي ضوء استعراض أسس تدريس الكتابة التأملية، فإنه يمكن استخلاص الأساس

التالي:

- الاعتماد على التأمل والتفكير المستمر والمتواصل في الأنشطة الكتابية، وأسلوب الإقناع العقلي، والتأثير العاطفي في المتلقي، واستدعاء المعرفة السابقة وربطها بالمعرفة الجديدة، وتوفير حلول متنوعة ومتباينة للمشكلات واختيار أفضلها في ضوء معايير محددة، صحة اللغة وسلامة التعبير أثناء تنمية مهارات الكتابة التأملية.

هـ - أنماط الكتابة التأملية:

هناك عدة أنماط للكتابة التأملية، حيث أشار (ماجدة عبيد، ٢٠٠٢، ١٥٦) إلى أحد هذه الأنماط وهو المذكرات اليومية التي يدونها التلميذ عن أوجه نشاطه اليومي، والتي تبرز ميول التلميذ واهتماماته، وتساعد المعلمين في التعرف على قدراته، ومواهبه، ومشكلاته، لأنها صادقة ونابعة من ذاته دون مراقبة، وتفكير وحفظ.

وأوضح كل من (Stevens & Cooper, 2009) أنماط الكتابة التأملية كما يلي:

- التعبير الحر؛ يُراد به كتابة التلميذ خلال مدة محددة عن موضوع غير محدد بأفكار معينة، والهدف منه هو كتابة ما يصل إلى الذهن تلقائياً دون الاهتمام بالقواعد النحوية واللغوية.
- التعبير الحر المركز يركز التلميذ في هذا النوع على فكرة واحدة للموضوع في مدة محددة، وهذا النوع يشبه النوع الأول إلى حد ما.
- التعداد؛ يُراد به إنشاء قائمة طويلة من الأفكار، والكلمات، والآراء حول موضوع معين.

- السجل (Log) عبارة عن مقالات مسجلة بتواريخ محددة، ومجدولة، تتضمن وصفاً مختصراً لحدث حصل في ذلك التاريخ.
 - الحوار المكتوب يُراد به محادثة مكتوبة بين فردين أو أكثر، وتتضمن أدوار هؤلاء الأفراد وما يدور حولهم.
 - خرائط المفاهيم؛ يُراد بها مجموعة من الأفكار والعبارات التي تخص موضوع محدد، وتوضع في قالب محدد مثل: الرسم الشجري، بحيث تتفرع تلك الأفكار الرئيسية إلى أفكار فرعية وثانوية.
 - المجاز؛ يُراد به استعمال اللفظ في غير ما وضع له، وذلك لوجود قرينة أو شبه بين الموضوعين.
 - إعادة التأمل (Meta Reflection)؛ يُراد به قراءة الكاتب لما كتبه من مذكرات قبل مدة زمنية كشهر مثلاً، وإعادة تدوين ما يراه قابلاً للتعديل، أو التعليق عليها. وأشارت (نوف العنزي وعبير العرفج، ٢٠٢١) إلى أنماط الكتابة التأملية كما يلي:
 - التعبير الحر.
 - التعبير الحر المركز.
 - كتابة قائمة من الكلمات والأفكار حول موضوع معين.
 - المقالات التأملية.
 - محادثة مكتوبة بين شخصين أو أكثر.
 - خرائط المفاهيم.
 - المذكرات اليومية التأملية.
- بينما أشار كل من (جبر داوود، ٢٠١٣)، و(أسماء حسن، ٢٠٢١) إلى الأنماط الآتية: كتابة المذكرات وكتابة المقالات الهادفة التي تعبر عن آراء التلاميذ، وخبراتهم، ومشاعرهم، وأفكارهم.
- وفي ضوء استعراض أنماط الكتابة التأملية، فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي:
- الاعتماد على نمط المقال التأملي أثناء تنمية مهارات الكتابة التأملية لمناسبة للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.
- و - مراحل الكتابة التأملية:

تتعدد مراحل الكتابة التأملية، حيث حددها (موفق بشارة، ٢٠١٠) فيما يلي:

- قراءة الموضوع قراءة واعية بغرض الاستيعاب الدقيق للمشكلة المطروحة.
- التأمل في المشكلة المطروحة، وما يتعلق بها من نقاط مثيرة.
- تحديد المشكلة الرئيسية بكلمات ومفردات واضحة ومحددة وعبارات دقيقة
- استدعاء الخبرات السابقة وثيقة الصلة بالموضوع
- الحوار الذاتي حول ما تم قراءته من أفكار، وإعادة صياغة المشكلة.
- ممارسة العمليات الذهنية التالية، بوصفها أسئلة يوجهها التلميذ لذاته كما يلي :
 - ما الذي يتأمل فيه؟
 - ما الذي يريد الوصول إليه؟
 - ما البيانات والمعلومات المتوافرة لديه؟
- توفير وقت كاف للتأمل في الخطوات والبنود سالفة الذكر، حتى يعتقد التلميذ أنه تقدم في تأمله حول المسألة.
- صياغة الافتراضات والحلول.
- تحديد الحل الأنسب للمشكلة المطروحة.
- البدء بكتابة مقالة تأملية تلخص رؤية التلميذ للمشكلة، وينبغي تقسيم المكتوب إلى ثلاثة أجزاء أساسية هي:
 - الفقرة التقديمية: وهي إعادة اختبار لما حدث، كما أنها تصنع المشهد أو الموقف من خلال إعطاء معلومات واقعية حقيقية.
 - متن الموضوع : يتم توظيف ما هو متوقع من الخبرة التي قدمت، وما الذي يشعر به الكاتب ويلاحظه بحيث يتيح للقارئ أن يرى ما يراه بغض النظر عن طبيعة الشيء الذي يتأمل به الكاتب.
 - مقدمة الفقرة النهائية وهنا يتم الاهتمام بتأثير الخبرة في ذات الكاتب.
- وأشارت (نوال الخضر وسعيد الرشيدي، ٢٠٢١) إلى المراحل التالية:
 - مرحلة التهيئة : في هذه المرحلة يتم تكليف الطلاب ببعض المهام، والأنشطة الكتابية، والتي تنفذ بشكل فردي ويتم ذلك من خلال طرح بعض الأسئلة التي تثير تفكير الطلاب وتحفزهم، ويدون الطلاب ما يفكرون فيه حول موضوع التعلم الجديد، وما يريدون تعلمه، وما علاقته بالموضوعات السابقة وبذلك يمكن للمعلم تحديد الفجوة بين ما يمتلكونه من معلومات، وما يجب أن يتعلموه؛ لتكون مدخلاً لكتابة الموضوع الجديد.

- مرحلة التعلم : في هذه المرحلة يُكلف الطلاب ببعض المهام والأنشطة التعليمية الكتابية أثناء عرض الدرس يعبرون من خلالها عن الأفكار، ويكمن دور المعلم في توجيه والإرشاد المساعدة الطلاب في أداء تلك الأنشطة الكتابية، والفهم العميق للمحتوى المقدم إليهم، ويؤدي الطلاب تلك الأنشطة بصورة فردية أو جماعية.
- مرحلة المناقشة والمراجعة: في هذه المرحلة يقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة من (٢ - ٥) طلاب، وفقاً للهدف من النشاط، ويُطلب إلى كل تلميذ مناقشة زملائه داخل المجموعة حول الكتابات التي كتبت من حيث الصياغة والتركيب، ويطلب المعلم إلى كل طالب مراجعة كتاباته وتعديلها في ضوء ملاحظاته وملاحظات زملائه.
- مرحلة ما بعد التعلم : في هذه المرحلة يُكلف الطلاب بمهام كتابية تقييمية للدرس، وقد تتم هذه الأنشطة بشكل فردي أو جماعي، وتهدف تلك الأنشطة إلى تعرف ما اكتسب من المهارات والمعلومات الجديدة، والعوائق التي تواجه الطلاب أثناء أداء تلك الأنشطة، وطرق التغلب عليها، ويكتب المعلم تعليقاته على كتابات الطلاب ويناقشهم فيها خلال الحصة الدراسية التالية بوصفها تغذية راجعة.

بينما أشارت (بدرية العتيبي، ٢٠٢٢) إلى المراحل التالية:

- مرحلة الوصف؛ قم بوصف ما يحدث؟
- مرحلة المشاعر ؛ ما الذي كنت تفكر وتشعر به؟
- مرحلة التقييم؛ حدد النقاط الجيدة، والنقاط السلبية في الموقف؟
- مرحلة التحليل؛ ما هو شعورك تجاه هذا الموقف؟
- مرحلة الاستنتاج؛ ما الذي يمكن لك أن تفعله أيضاً؟
- مرحلة خطة العمل اكتب كل ما يمكن أن تفعله في موقف قد يواجهك يشابه هذا الموقف.

وفي ضوء استعراض مراحل الكتابة التأملية، فإنه يمكن استخلاص مراحل الكتابة التأملية كما يلي:

- يقرأ الطالب المعلم الموضوع قراءة متعمقة.
- ينظر الطالب المعلم إلى المشكلة المطروحة، وما يتعلق بها من نقاط مثيرة.
- يستدعي الطالب المعلم الخبرات السابقة وثيقة الصلة بالموضوع.
- يسأل الطالب المعلم نفسه، ما الذي أتأمل فيه؟، وما الذي أريد الوصول إليه؟

- يصوغ التلميذ الطالب المعلم افتراضات، وحلول مناسبة للمشكلة.
- يبدأ الطالب المعلم بكتابة مقال تأملي يلخص رؤيته للمشكلة من خلال مقدمة و متن وخاتمة.

ز - مهارات الكتابة التأملية:

تباينت تصنيفات مهارات الكتابة التأملية من دراسة إلى أخرى، حيث ذكرت (إيمان إبراهيم، ٢٠٢١) مهارات التأملية في أبعاد ثلاثة كما يلي:

مهارات الانفتاح الذهني :

- تحليل الأحداث والمواقف الحياتية.
- التأمل بالموضوع اعتمادًا على أفكار متعددة.
- التعامل مع المشكلات الحياتية اليومية بكفاءة عالية.
- إدراك مواطن الخطأ في الاعتقادات الذهنية حول المشكلة.

مهارات التوجيه الذاتي :

- صياغة افتراضات وبدائل أولية للمشكلة مستعينا بالخبرة السابقة.
- تحديد إيجابيات الافتراضات والبدائل المراد صياغتها وسلبياتها.
- تحديد البديل الأمثل لحل المشكلة المعروضة في النص.
- تلخيص مقالة برؤيتك الخاصة عن الموضوع المطروح.

مهارات المسؤولية الفكرية :

- تحديد المفردات والكلمات الخاصة بالموضوع في ضوء خبرات الطالب السابقة.
- إدراك المحاذير في النتائج التي تصدر عن أي موقف خاص.
- صياغة محتوى النص بصورة جديدة ومن زوايا مختلفة.
- اقتراح طرق وأساليب مستقبلية لتفادي ظهور المشكلة المطروحة.

وحددت (نورا عمر، ٢٠٢٢) قائمة مهارات الكتابة التأملية كما يلي:

- ترتيب وتسجيل الأفكار بشكل واضح.
- استعراض الخبرات السابقة التي تمكنه من التعبير بشكل مختلف.
- الربط بين الموضوع الحالي وموضوعات أخرى ذات صلة.
- استنتاج القضايا الاجتماعية والأدبية والأخلاقية المرتبطة بالموضوع.

- توضيح أهمية الموضوع الذي يعبر عنه.
- توضيح الهدف من الموضوع.
- توضيح ما يحتاجه لكتابة الموضوع.
- توضيح الصعوبات والمشكلات التي تواجهه أثناء كتابة الموضوع.
- توضيح نواحي القوة والضعف فيما يكتب.
- اقتراح أفكاراً لعلاج نواحي القصور فيما يكتب.
- توضيح وجهات نظر الآخرين عن الموضوع المطروح.
- تحديد الدافع تجاه الموضوع.
- التعبير عن وجهة نظره عن الموضوع.
- وصف شعوره تجاه الموضوع الذي يعبر عنه.
- تحديد الموضوع الذي يريد التعبير عنه.

وفي ضوء استعراض مهارات الكتابة التأملية فإنه يمكن استخلاص قائمة مهارات الكتابة التأملية المناسبة للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية فيما يلي:

١- مهارات كتابة مقدمة المقال التأملي:

- يحدد موضوع الكتابة التأملية.
- يوضح الهدف من الموضوع.
- يبين أهمية الموضوع.
- يذكر الدافع تجاه الموضوع.
- يعرض خبراته السابقة حول الموضوع.
- يربط بين الموضوع وموضوعات أخرى متصلة به.
- يحدد فكر الموضوع.
- يصف شعوره تجاه الموضوع.

٢- مهارات كتابة متن المقال التأملي:

- يكتب موضوع المقال التأملي في فقرات.
- يحلل الموضوع إلى عناصره.
- يحدد المفردات والتراكيب الخاصة بالموضوع.
- يرتب فكر الموضوع بشكل واضح.

- يطرح وجهة نظره تجاه الموضوع.
- يحلل وجهات نظر الآخرين تجاه الموضوع.
- ٣- مهارات كتابة خاتمة المقال التأملي:
- يلخص رؤيته تجاه الموضوع.
- يستنتج القضايا الاجتماعية والأخلاقية المرتبطة بالموضوع.

ح - دور المعلم والمتعلم في الكتابة التأملية:

يتمثل دور المعلم والمتعلم في الكتابة التأملية فيما يلي:

١- دور المعلم في الكتابة التأملية :

- بعد المعلم هو الموجه والمرشد في عملية الكتابة، حيث يوجه التلاميذ قبل الكتابة وأثناءها، والانتقال من مرحلة إلى أخرى، ولذلك يعد دوره أثناء كتابة التلاميذ في غرفة الصف مهماً جداً، وأشارت (نوال الخضر وسعيد الرشيدي، ٢٠٢١) إلى ضرورة اتباع المعلم ما يلي:
- تشجيع التلاميذ على كتابة ما يتبادر إليهم من أفكار تجاه الموضوع الجديد، وما يريدون معرفته عنها.
- تعليم التلاميذ كيفية تكوين جمل سليمة؛ من أجل بناء جمل أكثر دقة، ومعبرة عما يمتلكون من أفكار.
- توليد الأفكار التي تدور حول الأنشطة الكتابية من عقول التلاميذ أنفسهم.
- طرح موضوعات الدرس وأفكاره، ليتولى التلاميذ تطويرها، وتحمل مسؤولية التعبير عنها كتابياً
- توجيه مجموعة من الأنشطة المتنوعة، وحث التلاميذ على الإجابة عنها.
- تحديد الأنشطة المناسبة للتلاميذ لتطبيقها في المنزل ، وناقشها المعلم داخل الفصل مع تلاميذه فيما بعد.
- التجول بين التلاميذ لأهداف منها؛ معرفة الصعوبات التي تواجههم، ومتابعتهم من أجل التأكد من انخراطهم جميعاً بالعمل الكتابي، ومن ثم تقديم التوجيهات اللازمة لهم، وتقديم التغذية الراجعة.

٢- دور المتعلم في الكتابة التأملية:

تتمركز عملية الكتابة التأملية حول المتعلم، وما على المعلم سوى الإرشاد والتوجيه كما ذكر سلفاً، وأشارت (نوال الخضر وسعيد الرشيدى، ٢٠٢١) إلى أن دور المتعلم في الكتابة التأملية يتمثل فيما يلي:

- التفكير المستمر والمتواصل في الأنشطة الكتابية المكلف بها.
 - استرجاع المعلومات السابقة، وربطها بالمعلومات الجديدة.
 - تسجيل فهمه للمحتوى الذي يقدمه المعلم، وكتابة ما تعلمه.
 - التواصل، والمشاركة، والتفاعل مع معلمه، وزملائه والمناقشة والحوار والبحث عن الأدلة والبراهين التي تثبت صحة رأيه.
 - توفير حلول متنوعة للمشكلة المطروحة، واختيار أفضلها في ضوء معايير محددة.
- وفي ضوء استعراض دور المعلم والمتعلم في الكتابة التأملية، فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي:
- الاعتماد على دور المعلم والمتعلم في الكتابة التأملية أثناء بناء دليلي المعلم لتنفيذ مهاراتها.

بناء أدوات البحث، ومواده التعليمية:

وتشمل ما يلي:

أولاً - قائمة مهارات القراءة المتعمقة:

تهدف هذه القائمة إلى تحديد مهارات القراءة المتعمقة المناسبة للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، والتي يمكن تنميتها باستخدام إستراتيجيتي ECRIF و REACT.

واعتمد البحث الحالي في بناء هذه القائمة على عدة دراسات منها: دراسة عواد قشطة وزلفى بدر (٢٠١١)، ودراسة حمود العليمات (٢٠١٤)، ودراسة عدنان خفاجى (٢٠١٥)، ودراسة ياسمين عبد الرحمن (٢٠١٥)، ودراسة حسن شحاتة وباسم الغانمي وعدنان الخفاجى (٢٠١٦)، ودراسة سيد رجب (٢٠١٦)، ودراسة دعاء درويش (٢٠١٩)، ودراسة سميرة داوود (٢٠٢١)، ودراسة سامية عبد الله (٢٠٢٢)، ودراسة هدى علي (٢٠٢٣)، ودراسة نادية أحمد (٢٠٢٣)، ودراسة أسماء عبد الظاهر (٢٠٢٤)

وتم التوصل إلى قائمة مبدئية تتضمن مهارات القراءة المتعمقة المناسبة للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، تضم ثلاث مهارات أساسية يندرج تحتها سبع وعشرون مهارة من مهارات القراءة المتعمقة. (انظر ملحق (٢) يوضح قائمة مهارات القراءة المتعمقة في صورتها المبدئية).

وللتأكد من صدق هذه القائمة وصلاحيتها في تحديد أهم مهارات القراءة المتعمقة المناسبة للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، تم عرضها على مجموعة من المحكمين، وعددهم عشرة من متخصصي اللغة العربية ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية (انظر ملحق رقم (١) يوضح أسماء السادة المحكمين على صدق أدوات الدراسة)، وقد عرضت القائمة على السادة المحكمين في صورة استبانة (انظر ملحق رقم (٣) يوضح الاستبانة التي تم عرضها على المحكمين)، وقد قُسمت الاستبانة إلى ثمانية أنهر؛ خُصص النهر الأول من اليمين لمهارات القراءة المتعمقة المناسبة للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، وخُصص النهران؛ (الثاني والثالث) لإبداء المحكم رأيه في كل مهارة، حيث طلب من المحكم وضع علامة (✓) أمام كل مهارة من المهارات في النهر الثاني، وعنوانه (مناسب) إذا وافق على هذه المهارة، والعلامة نفسها أمام كل مهارة من المهارات في النهر الثالث، وعنوانه (غير مناسب) إذا لم يوافق المحكم عليها، وخُصص النهران (الرابع والخامس) لإبداء المحكم رأيه في كل مهارة، حيث طُلب من المحكم وضع علامة (✓) أمام كل مهارة من المهارات في النهر الرابع، وعنوانه (تنتمي) إذا وافق على هذه المهارة، والعلامة نفسها أمام كل مهارة من المهارات في النهر الخامس وعنوانه (لا تنتمي) إذا لم يوافق عليها، وخُصص النهران؛ (السادس والسابع) لإبداء رأي المحكم في كل مهارة، حيث طُلب من المحكم وضع علامة (✓) أمام كل مهارة في النهر السادس، وعنوانه (مهمة) إذا وافق على هذه المهارة، والعلامة نفسها أمام كل مهارة من المهارات في النهر السابع وعنوانه (غير مهمة) إذا لم يوافق عليها، وخُصص النهر الأخير لتعديل صياغة بعض المهارات التي يرى المحكم أنها في حاجة إلى تعديل صياغتها. وقد طُلب من السادة المحكمين ما يلي:

- تحديد مدى مناسبة مهارات القراءة المتعمقة للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.
 - تحديد مدى انتماء كل مهارة إلى مهارات القراءة المتعمقة للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.
 - تحديد مدى أهمية كل مهارة من مهارات القراءة المتعمقة للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.
 - تعديل صياغة أية مهارة من مهارات القراءة المتعمقة يرون أنها تحتاج إلى تعديل في الصياغة.
 - إضافة مهارات أخرى للقراءة المتعمقة يرون ضرورة تنميتها للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.
 - حذف المهارات التي يرون أنها غير ملائمة للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.
- وتلخصت آراء السادة المحكمين فيما يلي:
- * مهارات رأى المحكمون حذفها: رأى السادة المحكمون حذف مهارتين؛ لعدم مناسبتها للطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية وهما:
- المهارة الأولى: يوضح مكونات الأساليب الواردة في النص الأدبي.
 - المهارة الثانية: يكتشف الفجوات الموجودة في النص.
- وقد وافقت الباحثة آراء السادة المحكمين في ذلك؛ حيث إن مستوى مهارتين السابقتين قد يفوق مستوى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.
- * مهارات رأى المحكمون تعديل صياغتها: رأى السادة المحكمون تعديل صياغة مهارة واحدة، وهي: (يحكم على القيم المستنبطة من النص)، وتعديل إلى: (يحكم على القيم المستنبطة من النص في ضوء ارتباطها بالواقع). وقد وافقت الباحثة آراء السادة المحكمين في ذلك؛ حيث إن الصياغة الجديدة أوضحت أهمية المهارة.
- ولم يشر السادة المحكمون لمهارات جديدة يمكن إضافتها لمهارات القراءة المتعمقة للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.

وقد اعتبر البحث الحالي نسبة (٨٠٪) فأكثر من مجموع آراء المحكمين على كل مهارة من مهارات القراءة المتعمقة شرطاً للموافقة على هذه المهارة؛ ومن ثم أصبحت القائمة في صورتها النهائية تضم خمس وعشرون مهارة من مهارات القراءة المتعمقة تمثل أهدافاً لتدريس النصوص الأدبية. (انظر ملحق ٤ يوضح قائمة مهارات القراءة المتعمقة في صورتها النهائية)

ثانياً □ قائمة مهارات الكتابة التأملية:

تهدف هذه القائمة إلى تحديد مهارات الكتابة التأملية المناسبة للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، يمكن تنميتها باستخدام إستراتيجيتي ECRIF و REACT.

واعتمد البحث الحالي في بناء هذه القائمة على عدة دراسات منها: دراسة موفق بشارة (٢٠١٠)، ودراسة جبر داوود (٢٠١٣)، ودراسة سامية الحارثي (٢٠١٤)، ودراسة خليل عيسى ونبالي طوبالي (٢٠١٨)، دراسة (Mohammad, et.al, 2018) (دراسة (Abdelwahabm 2020) ، ودراسة (Othmam, 2020) ، ودراسة أسماء حسن (٢٠٢١)، ودراسة إيمان إبراهيم (٢٠٢١)، ودراسة نوف العنزي وعبير العرفج (٢٠٢١)، ودراسة نوال الخضر وسعيد الرشيد (٢٠٢١)، ودراسة بدرية العتيبي (٢٠٢٢)، ودراسة هيلة المشوح وسوزان حج عمر (٢٠٢٢)، ودراسة نورا عمر (٢٠٢٢)، ودراسة عصام خطاب (٢٠٢٣)، ودراسة رانيا عمر ورائف إبراهيم (٢٠٢٣) ، ودراسة رودينا خيري (٢٠٢٤).

وتم التوصل إلى قائمة مبدئية تتضمن مهارات الكتابة التأملية المناسبة للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، تضم ثلاث مهارات رئيسية، يندرج تحتها ست عشرة مهارة من مهارات الكتابة التأملية. (انظر ملحق (٥) يوضح قائمة مهارات الكتابة التأملية في صورتها المبدئية).

وللتأكد من صدق هذه القائمة وصلاحيتها في تحديد أهم مهارات الكتابة التأملية المناسبة للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، تم عرضها على مجموعة من المحكمين، وعددهم عشرة من متخصصي اللغة العربية ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية (انظر ملحق رقم (١) يوضح أسماء السادة المحكمين على صدق أدوات الدراسة)، وقد عرضت القائمة على السادة المحكمين في صورة استبانة (انظر ملحق رقم (٣) يوضح الاستبانة التي تم عرضها على المحكمين)، وقد قُسمت الاستبانة إلى ثمانية أنهر؛

خُصِّصَ النهر الأول من اليمين لمهارات الكتابة التأملية المناسبة للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، وخُصِّصَ النهران؛ (الثاني والثالث) لإبداء المحكم رأيه في كل مهارة، حيث طلب من المحكم وضع علامة (✓) أمام كل مهارة من المهارات في النهر الثاني، وعنوانه (مناسب) إذا وافق على هذه المهارة، والعلامة نفسها أمام كل مهارة من المهارات في النهر الثالث، وعنوانه (غير مناسب) إذا لم يوافق المحكم عليها، وخُصِّصَ النهران (الرابع والخامس) لإبداء المحكم رأيه في كل مهارة، حيث طُلبَ من المحكم وضع علامة (✓) أمام كل مهارة من المهارات في النهر الرابع، وعنوانه (تنتمي) إذا وافق على هذه المهارة، والعلامة نفسها أمام كل مهارة من المهارات في النهر الخامس وعنوانه (لا تنتمي) إذا لم يوافق عليها، وخُصِّصَ النهران؛ (السادس والسابع) لإبداء رأي المحكم في كل مهارة، حيث طُلبَ من المحكم وضع علامة (✓) أمام كل مهارة في النهر السادس، وعنوانه (مهمة) إذا وافق على هذه المهارة، والعلامة نفسها أمام كل مهارة من المهارات في النهر السابع وعنوانه (غير مهمة) إذا لم يوافق عليها، وخُصِّصَ النهر الأخير لتعديل صياغة بعض المهارات التي يرى المحكم أنها في حاجة إلى تعديل صياغتها. وقد طُلبَ من السادة المحكمين ما يلي:

- تحديد مدى مناسبة مهارات الكتابة التأملية للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.
 - تحديد مدى انتماء كل مهارة إلى مهارات الكتابة التأملية للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.
 - تحديد مدى أهمية كل مهارة من مهارات الكتابة التأملية للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.
 - تعديل صياغة أية مهارة من مهارات الكتابة التأملية للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق يرون أنها تحتاج إلى تعديل في الصياغة.
 - إضافة مهارات أخرى للكتابة التأملية يرون ضرورة تنميتها للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.
 - حذف المهارات التي يرون أنها غير ملائمة للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.
- وتلخصت آراء السادة المحكمين فيما يلي:

* مهارات رأى المحكمون حذفها: رأى السادة المحكمون حذف مهارة واحدة؛ لعدم مناسبتها للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، وهي: يربط بين الموضوع وموضوعات أخرى متصلة به.

وقد وافقت الباحثة آراء السادة المحكمين في ذلك؛ حيث إن مستوى المهارة المحذوفة السابقة قد يفوق مستوى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.

* مهارات رأى المحكمون تعديل صياغتها: رأى السادة المحكمون تعديل صياغة مهارة واحدة، وهي: (يحدد المفردات والتراكيب الخاصة بالموضوع)، وتعديل إلى: (يستخدم المفردات والتراكيب المناسبة للموضوع). وقد وافقت الباحثة آراء السادة المحكمين في ذلك؛ حيث إن الصياغة الجديدة أوضحت المهارة وجعلتها أكثر إجرائية.

ولم يشر السادة المحكمون لمهارات جديدة يمكن إضافتها لمهارات الكتابة التأملية للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.

وقد اعتبر البحث الحالي نسبة (٨٠٪) فأكثر من مجموع آراء المحكمين على كل مهارة من مهارات الكتابة التأملية شرطاً للموافقة على هذه المهارة؛ ومن ثم أصبحت القائمة في صورتها النهائية تضم خمس عشرة مهارة من مهارات الكتابة التأملية. (انظر ملحق ٧ يوضح قائمة مهارات الكتابة التأملية في صورتها النهائية)

ثالثاً - اختبار مهارات القراءة المتعمقة:

* الهدف من الاختبار:

يهدف بناء اختبار مهارات القراءة المتعمقة إلى الحكم على مدى تمكن الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق من مهارات القراءة المتعمقة، وقياس أدائهم فيها، والكشف عما يمتلكونه منها.

* مصادر بناء الاختبار:

استندت الباحثة في بناء اختبار مهارات القراءة المتعمقة لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق إلى:

- دراسة الكتب والمصادر والمراجع المتخصصة في مجال التقويم بصفة عامة، وتقويم مهارات القراءة المتعمقة بصفة خاصة.

- دراسة المقاييس والاختبارات التي تناولت مهارات القراءة المتعمقة.
 - دراسة قائمة مهارات القراءة المتعمقة التي توصل إليها البحث الحالي.
 - دراسة طبيعة نمو طلاب المرحلة الجامعية، وخصائص تلك المرحلة.
 - آراء المتخصصين والخبراء في مجال الاختبارات والتقويم.
- * أسس بناء الاختبار ووضع أسئلته:

تناول البحث الحالي - قبل بناء الاختبار - عددًا من الدراسات والبحوث السابقة التي قدمت اختبارات لقياس مهارات القراءة المتعمقة؛ وذلك لتحديد أسس بناء اختبار القراءة المتعمقة لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، وما يجب مراعاته عند وضع أسئلته، ومن ثم تم التوصل إلى الأسس التالية لبناء الاختبار:

- أن تتدرج أسئلة الاختبار في السهولة والصعوبة، وذلك وفق طبيعة المهارة التي يستهدف السؤال الحكم على مدى تحقيق الطلاب المعلمين لها.
- أن تتنوع أسئلة الاختبار وفق طبيعة مهارات القراءة المتعمقة، بحيث يتضمن الاختبار أسئلة متنوعة تتناول المهارات المتعلقة بفهم النص وتحليله ونقده.
- أن يعتمد تحديد عدد الأسئلة المخصصة لتقويم مدى تحقيق التلاميذ لمهارة معينة من مهارات القراءة المتعمقة على طبيعة المهارات التي يجب أن يمتلكها الطلاب المعلمون، وكذلك الأداء المطلوب منهم؛ للتأكد من تحقيق هذه المهارة؛ بحيث يقيس سؤال واحد على الأقل لكل مهارة من مهارات القراءة المتعمقة.
- وضوح صياغة أسئلة الاختبار وتجنب الغموض، بحيث تناسب مستوى نضج الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.

* بناء الاختبار:

يتكون اختبار القراءة المتعمقة من خمسين سؤالاً؛ حيث خُصص لكل مهارة من مهارات القراءة المتعمقة سؤالان، كما خُصص لكل سؤال درجة واحدة، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار القراءة المتعمقة:

جدول (٤)
يوضح مواصفات اختبار القراءة المتعمقة

م	مهارات القراءة المتعمقة	عدد الأسئلة	الوزن النسبي للأسئلة	توزيع المهارات على الأسئلة
١-	يحدد الفكرة الرئيسية للنص.	٢	٪٤	٢٦،١
٢-	يحدد الفكر الفرعية للنص.	٢	٪٤	٢٧،٢
٣-	يستنتج معاني بعض كلمات النص من خلال السياق.	٢	٪٤	٢٨،٣
٤-	يستنتج هدف الكاتب من خلال النص.	٢	٪٤	٢٩،٤
٥-	يستنتج خصائص أسلوب الكاتب.	٢	٪٤	٣٠،٥
٦-	يستنتج الفكر الضمنية التي لم يصرح بها الأديب في النص.	٢	٪٤	٣١،٦
٧-	يستنتج القيم الشائعة في النص.	٢	٪٤	٣٢،٧
٨-	يحدد أنواع الكلمات في النص من حيث السهولة والصعوبة.	٢	٪٤	٣٣،٨
٩-	يحدد أنواع الجمل في النص من حيث السهولة والصعوبة.	٢	٪٤	٣٤،٩
١٠-	يحدد نوع العاطفة في النص.	٢	٪٤	٣٥،١٠
١١-	يوضح مدى ارتباط العاطفة بفكر النص.	٢	٪٤	٣٦،١١
١٢-	يميز أنواع الصور البيانية في النص الأدبي.	٢	٪٤	٣٧،١٢
١٣-	يوضح أسرار الجمال في الصور البيانية في النص الأدبي.	٢	٪٤	٣٨،١٣
١٤-	يميز أنواع المحسنات البيديعية في النص الأدبي.	٢	٪٤	٣٩،١٤
١٥-	يوضح أسرار الجمال في المحسنات البيديعية في النص الأدبي.	٢	٪٤	٤٠،١٥
١٦-	يحدد أنواع الأساليب الواردة في النص الأدبي.	٢	٪٤	٤١،١٦
١٧-	يوضح أغراض الأساليب الواردة في النص الأدبي.	٢	٪٤	٤٢،١٧
١٨-	يميز بين الأفكار المباشرة والأفكار الضمنية في النص.	٢	٪٤	٤٣،١٨
١٩-	يميز بين الواقع والخيال في النص.	٢	٪٤	٤٤،١٩
٢٠-	يميز بين الحقيقة والرأي الشخصي في النص.	٢	٪٤	٤٥،٢٠
٢١-	يفند الأسباب التي ذكرها الكاتب في النص.	٢	٪٤	٤٦،٢١
٢٢-	يكتشف ما بين الأفكار من ترابط أو تناقض.	٢	٪٤	٤٧،٢٢
٢٣-	يكون رأيا حول القضايا المطروحة في النص.	٢	٪٤	٤٨،٢٣
٢٤-	يحكم على الفكر في ضوء سياقها الزمني والاجتماعي والثقافي.	٢	٪٤	٤٩،٢٤
٢٥-	يحكم على القيم المستنبطة من النص في ضوء ارتباطها بالواقع.	٢	٪٤	٥٠،٢٥
	المجموع = خمس وعشرون مهارة	٥٠	٪١٠٠	-

يتضح من الجدول السابق أن كل مهارة من مهارات القراءة المتعمقة قد حظيت
بسؤالين من أسئلة اختبار القراءة المتعمقة.
* 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 للطلاب المعلمين
التعليمات التالية عند الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتتضمن ضرورة أن يراعي التلميذ:

- قراءة كل نص من نصوص الاختبار بدقة.
- الإجابة عن الأسئلة الخاصة بكل نص في الورقة نفسها .
- لا تبدأ في الإجابة حتى يؤذن لك.
- تبدأ بأي سؤال تشاء .
- درجة الاختبار خمسون درجة.

* وضع مفتاح تصحيح الاختبار:

وُضِع مفتاح لتصحيح أسئلة اختبار القراءة المتعمقة، وكيفية توزيع الدرجات، (انظر
ملحق (٩) مفتاح تصحيح اختبار القراءة المتعمقة)
* ضبط الاختبار:

تم ضبط اختبار القراءة المتعمقة من خلال ما يلي:

١- صدق الاختبار:

ويقصد بصدق الاختبار أن يقيس هذا الاختبار ما وُضِع لقياسه. (علي خطاب،
٢٠٠١م، ص ١٦١). ومن خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار - السابق عرضه -
والوزن النسبي لكل سؤال من أسئلة هذا الاختبار، وبالنظر إلى مهارات القراءة المتعمقة
الخمس وعشرين مهارة، يتضح أن الاختبار قد قاس المهارات التي وُضِع من أجل قياسها،
وهي مهارات القراءة المتعمقة، وللتأكد من صدق اختبار القراءة المتعمقة عُرض الاختبار على
عدد من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج تعليم اللغة العربية وطرق تدريسها (انظر
ملحق (١) يوضح أسماء السادة المحكمين ووظائفهم). وطُلب من السادة المحكمين إبداء
الرأي في:

- مدى مناسبة أسئلة الاختبار للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.
- مدى مناسبة أسئلة الاختبار لمهارات القراءة المتعمقة لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.
- تعديل صياغة الأسئلة المطروحة.
- حذف أو إضافة الأسئلة المطلوبة.

وجاءت أهم آراء ومقترحات السادة المحكمين كما يلي:

- بالنسبة لمناسبة أسئلة الاختبار للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، فقد أجمع المحكمون على مناسبة أسئلة اختبار القراءة المتعمقة للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.
 - بالنسبة لصدق الأسئلة في قياس مدى تحقيق التلاميذ لمهارات القراءة المتعمقة لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، فقد أجمع المحكمون أن أسئلة الاختبار تقيس بالفعل مهارات القراءة المتعمقة لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.
 - بالنسبة لصياغة اللغوية للأسئلة، فقد أجمع المحكمون على سلامة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار.
 - أجمع المحكمون العشرة على سلامة ووضوح تعليمات الاختبار.
- وقد تلقت الباحثة آراء السادة المحكمين في الاختبار وتوجيهاتهم وناقشتهم فيها، وأجريت التعديلات التي طلبها السادة المحكمون. (انظر ملحق (٨) اختبار القراءة المتعمقة لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق بعد التعديل)، وبذلك يصبح الاختبار متمتعاً بدرجة عالية من الصدق.
- ٢- التجربة الاستطلاعية:

- بعد إجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون على أسئلة الاختبار، تم تطبيق هذا الاختبار استطلاعياً بهدف:
- تحديد الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تواجه الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار.
 - تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار.

- حساب معامل ثبات الاختبار وصدقه.
 - حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار.
 وتم تطبيق الاختبار استطلاعياً على عينة عشوائية عددها ثلاثون طالباً من الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه أسفرت النتائج عما يلي:
 تحديد زمن الاختبار

* تم حساب زمن اختبار مهارات القراءة المتعمقة للطلاب المعلمين من خلال تقدير الزمن الذي استغرقه جميع الطلبة في الإجابة علي الاختبار فكان (١٨٤٢) دقيقة ، وبقسمة مجموع الأزمنة علي عدد الطلاب (٣٠) فكان (٦١.٤) دقيقة ، بالإضافة إلي (٤) دقائق لكل تلميذ لكتابة تعليماته وقراءة التعليمات ، وبذلك يصبح الزمن الكلي للاختبار هو (٦٥) دقيقة تقريباً
 * التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار القراءة المتعمقة:

أ- الصدق: صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات القراءة المتعمقة باستخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل مهارة فرعية بالدرجة الكلية للمهارة الرئيسية والدرجة الكلية للاختبار وقد تبين أن قيم معاملات الارتباط جميعها مرتفعة والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والاختبار ككل

معامل الارتباط بالدرجة الكلية لاختبار تحليل النص الأدبي	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	المهارة
**٠,٧٢٢	**٠,٦٧٩	يحدد الفكرة الرئيسية للنص.
**٠,٧٣٦	**٠,٧١١	يحدد الفكر الفرعية للنص.
**٠,٧١١	**٠,٦٢٨	يستنتج معاني بعض كلمات النص من خلال السياق.
**٠,٦٨١	**٠,٧٣٢	يستنتج هدف الكاتب من خلال النص.
**٠,٧١٨	**٠,٦١٢	يستنتج خصائص أسلوب الكاتب.
**٠,٧٢٢	**٠,٨٧١	يستنتج الفكر الضمنية التي لم يصرح بها الأديب في النص.
**٠,٧١١	**٠,٧٠٢	يستنتج القيم الشائعة في النص.
**٠,٨٧١	**٠,٧٩٢	يحدد أنواع الكلمات في النص من حيث السهولة والصعوبة.
**٠,٧٧٨	**٠,٧٢٢	يحدد أنواع الجمل في النص من حيث السهولة والصعوبة.
**٠,٧٦٢	**٠,٧٣٢	يحدد نوع العاطفة في النص.
**٠,٧٢٢	**٠,٦٧١	يوضح مدى ارتباط العاطفة بفكر النص.
**٠,٧٢٦	**٠,٦٧١	يميز أنواع الصور البيانية في النص الأدبي.
**٠,٧٩٣	**٠,٨٨٦	يوضح أسرار الجمال في الصور البيانية في النص الأدبي.
**٠,٧٢٢	**٠,٦٧٩	يميز أنواع المحسنات البديعية في النص الأدبي.
**٠,٧٢٢	**٠,٧٦٢	يوضح أسرار الجمال في المحسنات البديعية في النص الأدبي.
**٠,٦٧٩	**٠,٧٢٢	يحدد أنواع الأساليب الواردة في النص الأدبي.
**٠,٧٩٢	**٠,٧٧٨	يوضح أغراض الأساليب الواردة في النص الأدبي.
**٠,٧٢٢	**٠,٦٧٩	يميز بين الأفكار المباشرة والأفكار الضمنية في النص.
**٠,٧٤٥	**٠,٨٠٨	يميز بين الواقع والخيال في النص.
**٠,٧٣٨	**٠,٧٨١	يميز بين الحقيقة والرأي الشخصي في النص.
**٠,٧٣٦	**٠,٦١٢	يفند الأسباب التي ذكرها الكاتب في النص.
**٠,٧٢٢	**٠,٧٨٣	يكتشف ما بين الأفكار من ترابط أو تناقض.
**٠,٧٣٤	**٠,٦٧١	يكون رأيا حول القضايا المطروحة في النص.
**٠,٦٨٩	**٠,٨٨٣	يحكم على الفكر في ضوء سياقها الزمني والاجتماعي والثقافي.
**٠,٦٢٣	**٠,٧٩٣	يحكم على القيم المستنبطة من النص في ضوء ارتباطها بالواقع.

** احصائيا عند مستوى ٠,٠١ * دال عند مستوي ٠,٠٥

يتضح من نتائج الجدول السابق (٥) أن جميع المهارات الفرعية لها علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بدرجة البعد التي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية، مما يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي الذي يعني أن المفردات تشترك في قياس القراءة المتعمقة، كما تم حساب معامل ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للاختبار والجدول (٦) يوضح ذلك

جدول (٦)
علاقة الأبعاد بالدرجة الكلية للاختبار

مهارات فهم النص	مهارات تحليل النص	مهارات نقد النص	الأبعاد
**٠,٨١٢	**٠,٧٩٧	**٠,٨٠٨	الارتباط بالدرجة الكلية

** دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن الاختبار بوجه عام يتمتع بدرجة عالية من الصدق وصادق لما وضع لقياسه.

ب- الثبات:

قام الباحثة بحساب ثبات اختبار القراءة المتعمقة بطريقتين هما: طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (٧)

معاملات الثبات لاختبار القراءة المتعمقة

معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
٠,٧٣٤	٠,٧٣١

حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

عدد الإجابات الصحيحة

معامل السهولة =

عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخاطئة

وباستخدام المعادلة السابقة على مفردات الاختبار اتضح أن معاملات سهولة مفردات الاختبار قد تراوحت بين (٢٩ - ٧٥)، وهي ذات معاملات سهولة مقبولة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨)

يوضح معاملات السهولة لمفردات اختبار القراءة المتعمقة

معاملي التمييز	معامل السهولة	معامل الصعوبة	المهارة
٠,١٩	٠,٢٥	٠,٧٥	يحدد الفكرة الرئيسية للنص.
٠,٢٣	٠,٣٨	٠,٦٣	يحدد الفكر الفرعية للنص.
٠,٢٥	٠,٥	٠,٥	يستنتج معاني بعض كلمات النص من خلال السياق.
٠,١٩	٠,٢٥	٠,٧٥	يستنتج هدف الكاتب من خلال النص.
٠,١٩	٠,٧٥	٠,٢٥	يستنتج خصائص أسلوب الكاتب.
٠,٢١	٠,٧١	٠,٢٩	يستنتج الفكر الضمنية التي لم يصرح بها الأديب في النص.
٠,٢٥	٠,٥٤	٠,٤٦	يستنتج القيم الشائعة في النص.
٠,٢٤	٠,٤٢	٠,٥٨	يحدد أنواع الكلمات في النص من حيث السهولة والصعوبة.
٠,٢٤	٠,٥٨	٠,٤٢	يحدد أنواع الجمل في النص من حيث السهولة والصعوبة.
٠,٢٤	٠,٤٢	٠,٥٨	يحدد نوع العاطفة في النص.

٠,٢٤	٠,٤٢	٠,٥٨	يوضح مدى ارتباط العاطفة بفكر النص.
٠,١٩	٠,٧٥	٠,٢٥	يُميز أنواع الصور البيانية في النص الأدبي.
٠,٢٢	٠,٣٣	٠,٦٧	يوضح أسرار الجمال في الصور البيانية في النص الأدبي.
٠,٢٤	٠,٤٢	٠,٥٨	يُميز أنواع المحسنات البديعية في النص الأدبي.
٠,٢٥	٠,٥٤	٠,٤٦	يوضح أسرار الجمال في المحسنات البديعية في النص الأدبي.
٠,٢٥	٠,٥٤	٠,٤٦	يحدد أنواع الأساليب الواردة في النص الأدبي.
٠,٢٥	٠,٤٦	٠,٥٤	يوضح أغراض الأساليب الواردة في النص الأدبي.
٠,١٩	٠,٢٥	٠,٧٥	يُميز بين الأفكار المباشرة والأفكار الضمنية في النص.
٠,٢٥	٠,٥٤	٠,٤٦	يُميز بين الواقع والخيال في النص.
٠,٢١	٠,٧١	٠,٢٩	يُميز بين الحقيقة والرأي الشخصي في النص.
٠,٢٣	٠,٦٣	٠,٣٨	يُفند الأسباب التي ذكرها الكاتب في النص.
٠,١٩	٠,٧٥	٠,٢٥	يكتشف ما بين الأفكار من ترابط أو تناقض.
٠,٢٤	٠,٤٢	٠,٥٨	يكون رأيا حول القضايا المطروحة في النص.
٠,٢١	٠,٧١	٠,٢٩	يحكم على الفكر في ضوء سياقها الزمني والاجتماعي والثقافي.
٠,٢٢	٠,٦٧	٠,٣٣	يحكم على القيم المستنبطة من النص في ضوء ارتباطها بالواقع.

ويتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات السهولة وقيم معاملات الصعوبة هي قيم مقبولة احصائيا بالنسبة لمعامل السهولة والصعوبة للمفردات كما أن معامل التمييز أكبر من ٠,١٦ وهي قيم مقبولة تعني قدرة المفردات علي التمييز.

رابعاً - اختبار مهارات الكتابة التأملية:

* الهدف من الاختبار:

يهدف بناء اختبار مهارات الكتابة التأملية إلى الحكم على مدى تمكن الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق من مهارات الكتابة التأملية، وقياس أدائهم فيها، والكشف عما يمتلكونه منها.
* مصادر بناء الاختبار:

استندت الباحثة في بناء اختبار مهارات الكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق إلى:

- دراسة الكتب والمصادر والمراجع المتخصصة في مجال التقويم بصفة عامة، وتقويم مهارات الكتابة التأملية بصفة خاصة.
- دراسة المقاييس والاختبارات التي تناولت مهارات الكتابة التأملية.
- دراسة قائمة مهارات القراءة الكتابة التأملية التي توصل إليها البحث الحالي.
- دراسة طبيعة نمو طلاب المرحلة الجامعية، وخصائص تلك المرحلة.
- آراء المتخصصين والخبراء في مجال الاختبارات والتقويم.

* أسس بناء الاختبار ووضع أسئلته:

- تناول البحث الحالي - قبل بناء الاختبار - عددًا من الدراسات والبحوث السابقة التي قدمت اختبارات لقياس مهارات الكتابة التأملية ؛ وذلك لتحديد أسس بناء اختبار الكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، وما يجب مراعاته عند وضع أسئلته، ومن ثم تم التوصل إلى الأسس التالية لبناء الاختبار:
- أن تتدرج أسئلة الاختبار في السهولة والصعوبة، وذلك وفق طبيعة المهارة التي يستهدف السؤال الحكم على مدى تحقيق الطلاب المعلمين لها.
 - أن تتنوع أسئلة الاختبار وفق طبيعة مهارات الكتابة التأملية، بحيث يتضمن الاختبار أسئلة متنوعة تتناول المهارات المتعلقة بالكتابة التأملية.
 - أن يعتمد تحديد عدد الأسئلة المخصصة لتقويم مدى تحقيق التلاميذ لمهارة معينة من مهارات الكتابة التأملية على طبيعة المهارات التي يجب أن يمتلكها الطلاب المعلمين، وكذلك الأداء المطلوب منهم؛ للتأكد من تحقيق هذه المهارة؛ بحيث يقيس سؤال واحد على الأقل لكل مهارة من مهارات الكتابة التأملية.
 - وضوح صياغة أسئلة الاختبار وتجنب الغموض، بحيث تناسب مستوى نضج الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.
- * بناء الاختبار:

يتكون اختبار الكتابة التأملية من سؤالين مقاليتين؛ حيث خُصص لكل مهارة من مهارات الكتابة التأملية سؤالان، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار الكتابة التأملية:

جدول (٩)
يوضح مواصفات اختبار الكتابة التأملية

مهارات الكتابة التأملية	عدد الأسئلة	الوزن النسبي للأسئلة	توزيع المهارات على الأسئلة
١- يحدد موضوع الكتابة التأملية.	٢	٪٦,٦٦	الأول والثاني
٢- يوضح الهدف من الموضوع.	٢	٪٦,٦٦	الأول والثاني
٣- يبين أهمية الموضوع.	٢	٪٦,٦٦	الأول والثاني
٤- يذكر الدافع تجاه الموضوع.	٢	٪٦,٦٦	الأول والثاني
٥- يعرض خبراته السابقة حول الموضوع.	٢	٪٦,٦٦	الأول والثاني
٦- يحدد فكر الموضوع.	٢	٪٦,٦٦	الأول والثاني
٧- يصف شعوره تجاه الموضوع.	٢	٪٦,٦٦	الأول والثاني
٨- يكتب موضوع المقال التأملي في فقرات.	٢	٪٦,٦٦	الأول والثاني
٩- يحلل الموضوع إلى عناصره.	٢	٪٦,٦٦	الأول والثاني
١٠- يستخدم المفردات والتراكيب المناسبة للموضوع.	٢	٪٦,٦٦	الأول والثاني
١١- يرتب فكر الموضوع بشكل واضح.	٢	٪٦,٦٦	الأول والثاني
١٢- يطرح وجهة نظره تجاه الموضوع.	٢	٪٦,٦٦	الأول والثاني
١٣- يحلل وجهات نظر الآخرين تجاه الموضوع.	٢	٪٦,٦٦	الأول والثاني
١٤- يلخص رؤيته تجاه الموضوع.	٢	٪٦,٦٦	الأول والثاني
١٥- يستنتج القضايا الاجتماعية والأخلاقية المرتبطة بالموضوع.	٢	٪٦,٦٦	الأول والثاني
المجموع = خمس عشرة مهارة	سؤالان	٪١٠٠	-

يتضح من الجدول السابق أن كل مهارة من مهارات الكتابة التأملية قد حظيت بسؤالين من أسئلة اختبار القراءة المتعمقة.

* 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 للطلاب المعلمين التعليمات التالية عند الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتتضمن ضرورة أن يراعي التلميذ:

- قراءة كل نص من نصوص الاختبار بدقة.
- الإجابة عن الأسئلة الخاصة بكل نص في نفس الورقة.
- لا تبدأ في الإجابة حتى يؤذن لها.
- تبدأ بأي سؤال تشاء.
- درجة الاختبار ستون درجة.

* بناء بطاقة تقدير أداء الطلاب المعلمين في اختبار الكتابة التأملية:

تم بناء بطاقة تقدير أداء الطلاب المعلمين في اختبار الكتابة التأملية، وتم تقسيمها إلى أربعة أنهر؛ بحيث يمثل النهر الأول مهارات الكتابة التأملية، ويمثل النهر الثاني (كفاء) ويأخذ درجتان ، ويمثل النهر الثالث (متوسط) ويأخذ درجة واحدة ، ويمثل النهر الرابع (ضعيف) ويأخذ صفر درجة، (انظر ملحق (٩) بطاقة تقدير أداء الطلاب المعلمين في اختبار الكتابة التأملية)

* ضبط الاختبار:

تم ضبط اختبار الكتابة التأملية من خلال ما يلي:

١- صدق الاختبار:

ويقصد بصدق الاختبار أن يقيس هذا الاختبار ما وُضِع لقياسه. (علي خطاب، ٢٠٠١م، ص١٦١). ومن خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار - السابق عرضه - والوزن النسبي لكل سؤال من أسئلة هذا الاختبار، وبالنظر إلى مهارات الكتابة التأملية الخمس عشرة مهارة، يتضح أن الاختبار قد قاس المهارات التي وُضِع من أجل قياسها، وهي مهارات الكتابة التأملية، وللتأكد من صدق اختبار الكتابة التأملية عُرض الاختبار على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج تعليم اللغة العربية وطرق تدريسها (انظر ملحق (١) يوضح أسماء السادة المحكمين ووظائفهم). وطُلب من السادة المحكمين إبداء الرأي في:

- مدى مناسبة أسئلة الاختبار للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.
- مدى مناسبة أسئلة الاختبار لمهارات الكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.
- تعديل صياغة الأسئلة المطروحة.
- حذف أو إضافة الأسئلة المطلوبة.

وجاءت أهم آراء ومقترحات السادة المحكمين كما يلي:

- بالنسبة لمناسبة أسئلة الاختبار للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، فقد أجمع المحكمون على مناسبة أسئلة اختبار الكتابة التأملية للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.

– بالنسبة لصدق الأسئلة في قياس مدى تحقيق التلاميذ لمهارات الكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، فقد أجمع المحكمون أن أسئلة الاختبار تقيس بالفعل مهارات الكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.

– بالنسبة للصياغة اللغوية للأسئلة، فقد أجمع المحكمون على سلامة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار.

– أجمع المحكمون العشرة على سلامة ووضوح تعليمات الاختبار.

وقد تلقت الباحثة آراء السادة المحكمين في الاختبار وتوجيهاتهم وناقشتهم فيها، وأجريت التعديلات التي طلبها السادة المحكمون. (انظر ملحق (٨) اختبار الكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق بعد التعديل)، وبذلك يصبح الاختبار متمتعاً بدرجة عالية من الصدق.

٢- التجربة الاستطلاعية:

بعد إجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون على أسئلة الاختبار، تم تطبيق هذا الاختبار استطلاعياً بهدف:

- تحديد الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تواجه الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار.
- تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار.
- حساب معامل ثبات الاختبار وصدقه.
- حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار.

وتم تطبيق الاختبار استطلاعياً على عينة عشوائية عددها ثلاثون طالباً من الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه أسفرت النتائج عما يلي:

* تحديد زمن الاختبار:

تم حساب زمن اختبار مهارات الكتابة التأملية للطلاب المعلمين من خلال تقدير الزمن الذي استغرقه جميع الطلبة في الإجابة علي الاختبار فكان (١٥٤٠) دقيقة ، وبقسمة مجموع الأزمنة علي عدد الطلاب (٣٠) فكان (٥١.٣) دقيقة ، بالإضافة إلي (٤) دقائق لكل تلميذ لكتابة تعليماته وقراءة التعليمات ، وبذلك يصبح الزمن الكلي للاختبار هو (٥٥) دقيقة تقريباً

* التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار الكتابة التأملية:

أ- الصدق: صدق الاتساق الداخلي:

تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين المهارات الفرعية والدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (١٠)

يوضح الاتساق الداخلي لاختبار الكتابة التأملية

معامل الارتباط بالدرجة الكلية لاختبار تحليل النص الأدبي	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	المهارة
**٠,٧٣٦	**٠,٧١١	١-يحدد موضوع الكتابة التأملية.
**٠,٧٠٢	**٠,٦٢٨	٢-يوضح الهدف من الموضوع.
**٠,٦٤٩	**٠,٧٣٦	٣-يبين أهمية الموضوع.
**٠,٧١٢	**٠,٦٦٤	٤-يذكر الدافع تجاه الموضوع.
**٠,٧١٣	**٠,٧٣١	٥-يعرض خبراته السابقة حول الموضوع.
**٠,٦٧٩	**٠,٧٧٥	٦-يحدد فكر الموضوع.
**٠,٨٢١	**٠,٦٢٤	٧-يصف شعوره تجاه الموضوع.
**٠,٨٨٣	**٠,٧٢٢	٨-يكتب موضوع المقال التأملي في فقرات.
**٠,٧٥٤	**٠,٦٤٣	٩-يحلل الموضوع إلى عناصره.
**٠,٧٣٦	**٠,٧٩٣	١٠-يستخدم المفردات والتراكيب المناسبة للموضوع.
**٠,٨٥٤	**٠,٦٥٤	١١-يرتب فكر الموضوع بشكل واضح.
**٠,٨٥٤	**٠,٦٣٧	١٢-ي طرح وجهة نظره تجاه الموضوع.
**٠,٧٣٦	**٠,٦١٢	١٣-يحلل وجهات نظر الآخرين تجاه الموضوع.
**٠,٨٠٦	**٠,٨١٢	١٤- يلخص رؤيته تجاه الموضوع.
**٠,٨١٤	**٠,٧٩٣	١٥- يستنتج القضايا الاجتماعية والأخلاقية المرتبطة بالموضوع.

يتضح من الجدول السابق أن جميع معامل الارتباط بين كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق. كما تم حساب معامل ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للاختبار والجدول (١١) يوضح ذلك

جدول (١١)

علاقة الأبعاد بالدرجة الكلية للاختبار

الأبعاد	مهارات كتابة مقدمة المقال التأملي	مهارات كتابة متن المقال التأملي	مهارات كتابة خاتمة المقال التأملي
الارتباط بالدرجة الكلية	**٠,٨١٢	**٠,٧٩٧	**٠,٨٠٨

** دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن الاختبار بوجه عام يتمتع بدرجة عالية من الصدق وصادق لما وضع لقياسه.

ب- الثبات:

قامت الباحثة بحساب ثبات اختبار الكتابة التأملية بطريقتين هما: طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (١٢)

معاملات الثبات لاختبار الكتابة التأملية

معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
٠,٨٣٢	٠,٨٠٩

حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

عدد الإجابات الصحيحة

معامل السهولة =

عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخاطئة

وباستخدام المعادلة السابقة على مفردات الاختبار اتضح أن معاملات سهولة مفردات الاختبار قد تراوحت بين (٠,٢٩ - ٠,٧٥)، وهي ذات معاملات سهولة مقبولة.، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٣)

يوضح معاملات السهولة لمفردات اختبار الكتابة التأملية

معامل التمييز	معامل الصعوبة	معامل السهولة	المهارة
٠,٢٣	٠,٢٥	٠,٧٥	١- يحدد موضوع الكتابة التأملية.
٠,٢٥	٠,٤	٠,٦	٢- يوضح الهدف من الموضوع.
٠,١٩	٠,٦٣	٠,٣٨	٣- يبين أهمية الموضوع.
٠,١٤	٠,٥٣	٠,٤٨	٤- يذكر الدافع تجاه الموضوع.
٠,٢١	٠,٣٥	٠,٦٥	٥- يعرض خبراته السابقة حول الموضوع.
٠,٢٥	٠,٧	٠,٣	٦- يحدد فكر الموضوع.
٠,٢٤	٠,٦٨	٠,٣٣	٧- يصف شعوره تجاه الموضوع.
٠,٢٤	٠,٥٨	٠,٤٣	٨- يكتب موضوع المقال التأمل في فقرات.
٠,٠٤	٠,٧١	٠,٢٩	٩- يحلل الموضوع إلى عناصره.
٠,٢٤	٠,٧١	٠,٢٩	١٠- يستخدم المفردات والتراكيب المناسبة للموضوع.
٠,٠٨	٠,٦	٠,٤	١١- يرتب فكر الموضوع بشكل واضح.
٠,٢٥	٠,٦٣	٠,٣٨	١٢- يطرح وجهة نظره تجاه الموضوع.
٠,٢٥	٠,٦٣	٠,٣٨	١٣- يحلل وجهات نظر الآخرين تجاه الموضوع.
٠,١٩	٠,٧١	٠,٢٩	١٤- يلخص رؤيته تجاه الموضوع.
٠,١٤	٠,٧٥	٠,٢٥	١٥- يستنتج القضايا الاجتماعية والأخلاقية المرتبطة بالموضوع.

ويتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات السهولة وقيم معاملات الصعوبة هي قيم مقبولة احصائيا بالنسبة لمعامل السهولة والصعوبة للمفردات كما أن معامل التمييز أكبر من ٠,١٤ وهي قيم مقبولة تعني قدرة المفردات علي التمييز.

خامسا □ بناء دليل معلم المعلم لتنفيذ إستراتيجية ECRIF:

هدف هذا الدليل إلى تقديم إرشادات وتوجيهات لمعلم المعلم بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق لتنفيذ إستراتيجية ECRIF في تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، وقد روعي عند إعداد هذا الدليل ما يلي:

أ - تحديد الأهداف بصورة إجرائية:

هدف تدريس النصوص الأدبية في ضوء إستراتيجية ECRIF إلى تنمية مهارات القراءة المتعمقة الآتية:

١ - مهارات فهم النص:

- يحدد الفكرة الرئيسة للنص.
- يحدد الفكر الفرعية للنص.
- يستنتج معاني بعض كلمات النص من خلال السياق.
- يستنتج هدف الكاتب من خلال النص.
- يستنتج خصائص أسلوب الكاتب.
- يستنتج الفكر الضمنية التي لم يصرح بها الأديب في النص.
- يستنتج القيم الشائعة في النص.

٢ - مهارات تحليل النص:

- يحدد أنواع الكلمات في النص من حيث السهولة والصعوبة.
- يحدد أنواع الجمل في النص من حيث السهولة والصعوبة.
- يحدد نوع العاطفة في النص.
- يوضح مدى ارتباط العاطفة بفكر النص.
- يميز أنواع الصور البيانية في النص الأدبي.
- يوضح أسرار الجمال في الصور البيانية في النص الأدبي.
- يميز أنواع المحسنات البديعية في النص الأدبي.
- يوضح أسرار الجمال في المحسنات البديعية في النص الأدبي.
- يحدد أنواع الأساليب الواردة في النص الأدبي.

- يوضح أغراض الأساليب الواردة في النص الأدبي.
 - ٣-مهارات نقد النص:
 - يميز بين الأفكار المباشرة والأفكار الضمنية في النص.
 - يميز بين الواقع والخيال في النص.
 - يميز بين الحقيقة والرأي الشخصي في النص.
 - يفند الأسباب التي ذكرها الكاتب في النص.
 - يكتشف ما بين الأفكار من ترابط أو تناقض.
 - يكون رأياً حول القضايا المطروحة في النص.
 - يحكم على الفكر في ضوء سياقها الزمني والاجتماعي والثقافي.
 - يحكم على القيم المستنبطة من النص في ضوء ارتباطها بالواقع.
- كما هدف تدريس النصوص الأدبية في ضوء إستراتيجية ECRIF إلى تنمية مهارات الكتابة التأملية الآتية:

- ١-مهارات كتابة مقدمة المقال التأملي:
- يحدد موضوع الكتابة التأملية.
- يوضح الهدف من الموضوع.
- يبين أهمية الموضوع.
- يذكر الدافع تجاه الموضوع.
- يعرض خبراته السابقة حول الموضوع.
- يحدد فكر الموضوع.
- يصف شعوره تجاه الموضوع.
- ٢-مهارات كتابة متن المقال التأملي:
- يكتب موضوع المقال التأملي في فقرات.
- يحلل الموضوع إلى عناصره.
- يستخدم المفردات والتراكيب المناسبة للموضوع.
- يرتب فكر الموضوع بشكل واضح.
- يطرح وجهة نظره تجاه الموضوع.
- يحلل وجهات نظر الآخرين تجاه الموضوع.

٣- مهارات كتابة خاتمة المقال التأملي:

- يلخص رؤيته تجاه الموضوع.
- يستنتج القضايا الاجتماعية والأخلاقية المرتبطة بالموضوع.

ب - تحديد المحتوى المراد تدريسه:

تضمن المحتوى خمسة نصوص أدبية تم اختيار تدريسيها لتنمية القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٤ - ٢٠٢٥)، وهي:

- النص الأول: مدح للبحثري، وكتابة مقال تأملي حوله.
- النص الثاني: غزل لأبي العلاء المعري، وكتابة مقال تأملي حوله.
- النص الثالث: وصف لأبي تمام، وكتابة مقال تأملي حوله.
- النص الرابع: حكم للطغرائي، وكتابة مقال تأملي حوله.
- النص الخامس: عتاب لأبي فراس الحمداني، وكتابة مقال تأملي حوله.

بحيث يهدف كل نص من هذه النصوص الخمسة إلى تنمية خمس مهارات من مهارات القراءة المتعمقة، وثلاث مهارات من مهارات الكتابة التأملية.

ج - تحديد خطوات إستراتيجية ECRIF:

تتمثل خطوات إستراتيجية ECRIF فيما يلي:

- مرحلة اللقاء أو العرض أو المواجهة : وتتمثل إجراءاتها فيما يلي:
 - يطرح معلم المعلم مشكلة أو موقف على الطلاب المعلمين ترتبط بالنص الأدبي.
 - يطلب معلم المعلم من الطلاب المعلمين الاستماع إلى النص الأدبي أو قراءته.
 - يطرح الطلاب المعلمون التساؤل الذاتي حول النص. (ما هذا؟ أنا لا أعرف عنه شيئاً؟)

- مرحلة التوضيح: وتتمثل إجراءاتها فيما يلي:

- يوضح معلم المعلم فكرة النص، وهدفه للطلاب المعلمين.
- يقدم معلم المعلم بعض التفسيرات الأدبية المتعلقة بالأبيات بغرض توضيح معاني المفردات اللغوية الجديدة وفهم الأبيات فهما أدبيا، تمهيدا لاستعمال المعاني الجديدة بعد التحقق من فهمها.

- يحلل معلم المعلم النص الأدبي أمام الطلاب المعلمين تحليلاً فكرياً، ولغوياً، وأدبياً، وبلاغياً.
- يقدم معلم المعلم دراسة نقدية للنص الأدبي من حيث فكرته، وعاطفته، ولغته، وأسلوبه.
- مرحلة التذكر: وتتمثل إجراءاتها فيما يلي:
 - يطلب معلم المعلم إلى الطلاب المعلمين ممارسة أنشطة لغوية ترتبط بفهم النص مثل الإجابة عن أسئلة ترتبط بالفكرة الرئيسة والفرعية وهدف النص وخصائص أسلوب الشاعر.
 - يطلب معلم المعلم إلى الطلاب المعلمين ممارسة أنشطة لغوية ترتبط بتحليل النص مثل الإجابة عن أسئلة ترتبط بالتحليل الفكري واللغوي والأدبي والبلاغي للنص.
 - يطلب معلم المعلم إلى الطلاب المعلمين ممارسة أنشطة لغوية ترتبط بنقد النص مثل الإجابة عن أسئلة ترتبط بالحكم على مفردات النص وتراكيبه ولغته وأسلوبه وفكره وعاطفته.
- مرحلة الاستيعاب: وتتمثل إجراءاتها فيما يلي:
 - يطلب معلم المعلم إلى الطلاب المعلمين تطبيق المعرفة اللغوية التي اكتسبوها بشكل تفاعلي في النص في سياقات لغوية جديدة ومهام لغوية من خلال التفكير في كتابة مقال تأملي حول النص.
 - يوضح معلم المعلم للطلاب المعلمين عناصر المقال التأملي (مقدمة - متن - خاتمة) وكيفية كتابة كل عنصر ومهارات كل عنصر.
- مرحلة الطلاقة: وتتمثل إجراءاتها فيما يلي:
 - يطلب معلم المعلم إلى الطلاب المعلمين استخدام اللغة بطلاقة ودقة في كتابة مقال تأملي حول النص.
 - يطلب معلم المعلم إلى الطلاب المعلمين عرض المقال التأملي عليه وعلى الزملاء لإبداء الرأي فيه.
- د - تحديد الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الطلاب المعلمون أثناء التدريس:

تحددت الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الطلاب المعلمون أثناء التدريس باستخدام إستراتيجية ECRIF فيما يلي:

- تكليف الطلاب المعلمين بجمع معلومات حول موضوع النص الأدبي من خلال شبكة الإنترنت.
 - تكليف الطلاب المعلمين بالاستماع إلى نصوص شعرية ونثرية من خلال شبكة الإنترنت، وتلخيص مضمونها، وعرضها على الزملاء أو الزميلات.
 - تنظيم مناقشة بين الطلاب المعلمين حول فكر النص، ومعلوماته، وإبداء الرأي فيها.
 - تكليف الطلاب المعلمين بقراءة بعض القصائد الشعرية، أو القصص القصيرة المرتبطة بقضية النص الأدبي من خلال شبكة الإنترنت، وتلخيص مضمونها، وعرضها على الزملاء.
 - تكليف الطلاب المعلمين بتلخيص النص الأدبي، وعرضه على الزملاء أو الزميلات.
- هـ - تحديد الوسائط التعليمية المستخدمة:
- تحددت الوسائط التعليمية التي يقوم بها التلاميذ أثناء التدريس باستخدام إستراتيجية ECRIF فيما يلي:
- جهاز كمبيوتر متصل بشبكة الإنترنت يعرض النصوص الأدبية على الطلاب المعلمين.
 - بعض الأقراص المرنة (CD) مسجل عليها النصوص الأدبية.
 - السبورة الذكية لعرض النصوص الأدبية، وتحليلها.
- و - تحديد أساليب التقويم المناسبة:
- تحدد أساليب التقويم المستخدمة في تقويم التدريس باستخدام إستراتيجية ECRIF فيما يلي:
- أسئلة شفوية قبل قراءة النص الأدبي؛ لإثارة اهتمام الطلاب المعلمين، واستدعاء خبراتهم المرتبطة بموضوع النص الأدبي.
 - أسئلة شفوية أثناء قراءة النص الأدبي، وتهدف إلى تمكين الطلاب المعلمين من تحقيق مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية.
 - أسئلة شفوية بعد قراءة النص الأدبي، وتهدف إلى تقويم تحقيق الطلاب المعلمين لمهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية.
 - أسئلة تحريرية بعد قراءة النص الأدبي، وتهدف إلى تقويم تحقيق الطلاب المعلمين لمهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية.
 - اختبار مهارات القراءة المتعمقة (من إعداد الباحثة).

- اختبار مهارات الكتابة التأملية (من إعداد الباحثة).
- وقد تضمن هذا الدليل: (انظر ملحق (١٢) دليل المعلم لتنفيذ إستراتيجية ECRIF)
- مقدمة نظرية حول إستراتيجية ECRIF، والقراءة المتعمقة والكتابة التأملية.
- أهداف التدريس باستخدام إستراتيجية ECRIF: وتتضمن مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية.
- المحتوى المراد تدريسه: ويتضمن النصوص الأدبية المختارة، مع بيان عدد المحاضرات المخصصة لكل نص على حدة.
- خطوات تدريس النصوص الأدبية باستخدام إستراتيجية ECRIF.
- الوسائط والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم المستخدمة في تدريس النصوص الأدبية.
- تخطيط تدريس النصوص الأدبية باستخدام إستراتيجية ECRIF.

سادسا □ بناء دليل معلم المعلم لتنفيذ إستراتيجية REACT:

هدف هذا الدليل إلى تقديم إرشادات وتوجيهات لمعلم المعلم بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق لتنفيذ إستراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، وقد روعي عند إعداد هذا الدليل ما يلي:

أ - تحديد الأهداف بصورة إجرائية:

هدف تدريس النصوص الأدبية في ضوء إستراتيجية REACT إلى تنمية مهارات القراءة المتعمقة الآتية:

١- مهارات فهم النص:

- يحدد الفكرة الرئيسة للنص.
- يحدد الفكر الفرعية للنص.
- يستنتج معاني بعض كلمات النص من خلال السياق.
- يستنتج هدف الكاتب من خلال النص.
- يستنتج خصائص أسلوب الكاتب.
- يستنتج الفكر الضمنية التي لم يصرح بها الأديب في النص.

• يستنتج القيم الشائعة في النص.

٢ - مهارات تحليل النص:

- يحدد أنواع الكلمات في النص من حيث السهولة والصعوبة.
- يحدد أنواع الجمل في النص من حيث السهولة والصعوبة.
- يحدد نوع العاطفة في النص.
- يوضح مدى ارتباط العاطفة بفكر النص.
- يميز أنواع الصور البيانية في النص الأدبي.
- يوضح أسرار الجمال في الصور البيانية في النص الأدبي.
- يميز أنواع المحسنات البديعية في النص الأدبي.
- يوضح أسرار الجمال في المحسنات البديعية في النص الأدبي.
- يحدد أنواع الأساليب الواردة في النص الأدبي.
- يوضح أغراض الأساليب الواردة في النص الأدبي.

٣ - مهارات نقد النص:

- يميز بين الأفكار المباشرة والأفكار الضمنية في النص.
 - يميز بين الواقع والخيال في النص.
 - يميز بين الحقيقة والرأي الشخصي في النص.
 - يفند الأسباب التي ذكرها الكاتب في النص.
 - يكتشف ما بين الأفكار من ترابط أو تناقض.
 - يكون رأياً حول القضايا المطروحة في النص.
 - يحكم على الفكر في ضوء سياقها الزمني والاجتماعي والثقافي.
 - يحكم على القيم المستنبطة من النص في ضوء ارتباطها بالواقع.
- كما هدف تدريس النصوص الأدبية في ضوء إستراتيجية REACT إلى تنمية مهارات الكتابة التأملية الآتية:

١- مهارات كتابة مقدمة المقال التأملي:

- يحدد موضوع الكتابة التأملية.
- يوضح الهدف من الموضوع.
- يبين أهمية الموضوع.

- يذكر الدافع تجاه الموضوع.
 - يعرض خبراته السابقة حول الموضوع.
 - يحدد فكر الموضوع.
 - يصف شعوره تجاه الموضوع.
 - ٢-مهارات كتابة متن المقال التأملي:
 - يكتب موضوع المقال التأملي في فقرات.
 - يحلل الموضوع إلى عناصره.
 - يستخدم المفردات والتراكيب المناسبة للموضوع.
 - يرتب فكر الموضوع بشكل واضح.
 - يطرح وجهة نظره تجاه الموضوع.
 - يحلل وجهات نظر الآخرين تجاه الموضوع.
 - ٣- مهارات كتابة خاتمة المقال التأملي:
 - يلخص رؤيته تجاه الموضوع.
 - يستنتج القضايا الاجتماعية والأخلاقية المرتبطة بالموضوع.
- ب - تحديد المحتوى المراد تدريسه:
- تضمن المحتوى خمسة نصوص أدبية تم اختيار تدريسيها لتنمية القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٤ - ٢٠٢٥)، وهي:
- النص الأول: مدح للبحثري، وكتابة مقال تأملي حوله.
 - النص الثاني: غزل لأبي العلاء المعري، وكتابة مقال تأملي حوله.
 - النص الثالث: وصف لأبي تمام، وكتابة مقال تأملي حوله.
 - النص الرابع: حكم للطغرائي، وكتابة مقال تأملي حوله.
 - النص الخامس: عتاب لأبي فراس الحمداني، وكتابة مقال تأملي حوله.
- بحيث يهدف كل نص من هذه النصوص الخمسة إلى تنمية خمس مهارات من مهارات القراءة المتعمقة، وثلاث مهارات من مهارات الكتابة التأملية.

ج - تحديد خطوات إستراتيجية REACT:

تتمثل خطوات إستراتيجية REACT فيما يلي:

١- الربط: وتتمثل إجراءاتها فيما يلي:

- يستثير معلم المعلم حماس الطلاب المعلمين ودافعيتهم نحو تعلم النص الأدبي لديهم من خلال الأسئلة التي يتم طرحها.
 - يكشف معلم المعلم عن المعرفة القبلية للطلاب المعلمين المرتبطة بموضوع النص الأدبي لديهم، ويوضح العلاقة بين المعرفة القبلية بالنص وموضوعه.
 - يعرض معلم المعلم النص الأدبي على الطلاب المعلمين متبوعاً بأسئلة.
 - يطرح معلم المعلم على الطلاب المعلمين عدة أسئلة تدور حول ما تم عرضه.
- ٢- الخبرة أو التجربة: وتتمثل إجراءاتها فيما يلي:
- يعد معلم المعلم عدة أنشطة لغوية متنوعة ترتبط بفهم النص وتحليله ونقده.
 - يطلب معلم المعلم إلى الطلاب المعلمين ممارسة أنشطة لغوية ترتبط بفهم النص مثل الإجابة عن أسئلة ترتبط بالفكرة الرئيسية والفرعية وهدف النص وخصائص أسلوب الشاعر.
 - يطلب معلم المعلم إلى الطلاب المعلمين ممارسة أنشطة لغوية ترتبط بتحليل النص مثل الإجابة عن أسئلة ترتبط بالتحليل الفكري واللغوي والأدبي والبلاغي للنص.
 - يطلب معلم المعلم إلى الطلاب المعلمين ممارسة أنشطة لغوية ترتبط بنقد النص مثل الإجابة عن أسئلة ترتبط بالحكم على مفردات النص وتراكيبه ولغته وأسلوبه وفكره وعاطفته.
 - يقدم معلم المعلم التغذية الراجعة المناسبة أثناء إجراء تلك الأنشطة.
 - يناقش الطلاب المعلمين في نتائج تلك الأنشطة ومعالجتها.
 - يشجع طلابه المعلمين في إعداد وتقديم عرض لما توصلوا إليه حول فهم النص الأدبي وتحليله ونقده.

٣- التطبيق: وتتمثل إجراءاتها فيما يلي:

- يقدم معلم المعلم ورقة نشاط تحتوي على أسئلة ترتبط بفهم النص الأدبي وتحليله ونقده.
- يطلب معلم المعلم إلى الطلاب المعلمين تطبيق المعرفة اللغوية التي اكتسبوها في النص في سياقات لغوية جديدة ومهام لغوية من خلال التفكير في كتابة مقال تأملي حول النص.

- يوضح معلم المعلم للطلاب المعلمين عناصر المقال التأملي (مقدمة - متن - خاتمة) وكيفية كتابة كل عنصر ومهارات كل عنصر.
- ٤-التعاون: وتتمثل إجراءاتها فيما يلي:
 - يطلب معلم المعلم من طلابه تنظيم أنفسهم في مجموعات عمل لا تتجاوز ستة طلاب.
 - يطرح معلم المعلم أسئلة ترتبط بفهم النص الأدبي وتحليله ونقده، ويطلب إلى كل مجموعة من الطلاب المعلمين تقديم إجابة للأسئلة.
 - يوجه كل مجموعة من المجموعات إلى كتابة مقدمة المقال التأملي، ومتنه، وخاتمته.
 - يوجه كل مجموعة لتقديم عرض لما توصلت إليه من الإجابة عن الأسئلة، وكتابة المقال التأملي.
 - يناقش المجموعات فيما توصلت إليه.
- ٥-النقل: وتتمثل إجراءاتها فيما يلي:
 - يقدم معلم المعلم نصا أدبيا آخر مرتبط بموضوع النص الحالي.
 - يطلب إلى الطلاب المعلمين استنتاج العلاقة بين النص الجديد وبين موضوع النص الحالي.
 - يطلب إلى الطلاب المعلمين تطبيق ما اكتسبوه من أنشطة تتعلق بفهم النص وتحليله ونقده في النص الحالي على النص الجديد.
 - يطلب إلى الطلاب المعلمين كتابة مقال تأملي حول النص الجديد يتكون من مقدمة و متن وخاتمة.
- د - تحديد الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الطلاب المعلمون أثناء التدريس:

تحددت الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الطلاب المعلمون أثناء التدريس باستخدام إستراتيجية REACT فيما يلي:

 - تكليف الطلاب المعلمين بجمع معلومات حول موضوع النص الأدبي من خلال شبكة الإنترنت.
 - تكليف الطلاب المعلمين بالاستماع إلى نصوص شعرية ونثرية من خلال شبكة الإنترنت، وتلخيص مضمونها، وعرضها على الزملاء أو الزميلات.
 - تنظيم مناقشة بين الطلاب المعلمين حول فكر النص، ومعلوماته، وإبداء الرأي فيها.

• تكليف الطلاب المعلمين بقراءة بعض القصائد الشعرية، أو القصص القصيرة المرتبطة بقضية النص الأدبي من خلال شبكة الإنترنت، وتلخيص مضمونها، وعرضها على الزملاء.

• تكليف الطلاب المعلمين بتلخيص النص الأدبي، وعرضه على الزملاء أو الزميلات.
هـ - تحديد الوسائط التعليمية المستخدمة:

تحددت الوسائط التعليمية التي يقوم بها التلاميذ أثناء التدريس باستخدام إستراتيجية

REACT فيما يلي:

- جهاز كمبيوتر متصل بشبكة الإنترنت يعرض النصوص الأدبية على الطلاب المعلمين.
- بعض الأقراص المرنة (CD) مسجل عليها النصوص الأدبية.
- السبورة الذكية لعرض النصوص الأدبية، وتحليلها.
- و - تحديد أساليب التقويم المناسبة:

تحدد أساليب التقويم المستخدمة في تقويم التدريس باستخدام إستراتيجية REACT فيما

يلي:

- أسئلة شفوية قبل قراءة النص الأدبي؛ لإثارة اهتمام الطلاب المعلمين، واستدعاء خبراتهم المرتبطة بموضوع النص الأدبي.
- أسئلة شفوية أثناء قراءة النص الأدبي، وتهدف إلى تمكين الطلاب المعلمين من تحقيق مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية.
- أسئلة شفوية بعد قراءة النص الأدبي، وتهدف إلى تقويم تحقيق الطلاب المعلمين لمهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية.
- أسئلة تحريرية بعد قراءة النص الأدبي، وتهدف إلى تقويم تحقيق الطلاب المعلمين لمهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية.
- اختبار مهارات القراءة المتعمقة (من إعداد الباحثة).
- اختبار مهارات الكتابة التأملية (من إعداد الباحثة).

وقد تضمن هذا الدليل: (انظر ملحق (١٣) دليل المعلم لتنفيذ إستراتيجية REACT)

- مقدمة نظرية حول إستراتيجية REACT، والقراءة المتعمقة والكتابة التأملية.
- أهداف التدريس باستخدام إستراتيجية REACT: وتتضمن مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية.

- المحتوى المراد تدريسه: ويتضمن النصوص الأدبية المختارة، مع بيان عدد المحاضرات المخصصة لكل نص على حدة.
- خطوات تدريس النصوص الأدبية باستخدام إستراتيجية REACT.
- الوسائط والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم المستخدمة في تدريس النصوص الأدبية.
- تخطيط تدريس النصوص الأدبية باستخدام إستراتيجية REACT.

سابعاً - بناء أوراق عمل الطلاب المعلمين:

هدفت أوراق عمل الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق إلى مساعدتهم في تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لديهم سواء باستخدام إستراتيجية ECRIF أو باستخدام إستراتيجية REACT، وقد رُوعي عند إعدادها الأسس التالية: (انظر ملحق ١٤ أوراق عمل الطلاب المعلمين)

- تحديد الأهداف بصورة إجرائية.
- تحديد محتوى النصوص.
- تحديد الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الطلاب المعلمون.
- تحديد التدريبات المناسبة.
- وطلب فيها من التلاميذ:
- قراءة أهداف كل نص.
- قراءة محتوى النص.
- الإجابة عن الأنشطة التعليمية والتدريبات الموجودة في كل نص بدقة مع المعلم.

تطبيق أدوات البحث ومواده التعليمية: ويتناول هذا المحور العناصر التالية:

التصميم التجريبي المستخدم في البحث:

استخدم البحث الحالي في تطبيق إستراتيجيتي ECRIF و REACT لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق تصميمًا تجريبيًا يعتمد على ثلاث مجموعات (مجموعة تجريبية أولى، ومجموعة تجريبية ثانية، ومجموعة ضابطة)؛ حيث درست المجموعة التجريبية الأولى النصوص الأدبية المختارة في الفصل الدراسي الأول خلال العام الدراسي (٢٠٢٤ - ٢٠٢٥) باستخدام إستراتيجية ECRIF؛ بهدف تنمية مهارات القراءة

المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، ودرست المجموعة التجريبية الثانية النصوص الأدبية المختارة في الفصل الدراسي الأول خلال العام الدراسي (٢٠٢٤ - ٢٠٢٥) باستخدام إستراتيجية REACT؛ بهدف تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، أما المجموعة الضابطة فقد درست النصوص الأدبية النصوص الأدبية المختارة في الفصل الدراسي الأول خلال العام الدراسي (٢٠٢٤ - ٢٠٢٥) باستخدام طريقة معلم المعلم التقليدية المعتادة.

وقد طبق البحث الحالي اختباري مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق قبل التدريس باستخدام إستراتيجية ECRIF وبعد تدريسه في حالة المجموعة التجريبية الأولى، وأيضاً طبق البحث الحالي اختباري مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق قبل التدريس باستخدام إستراتيجية REACT بعد تدريسه في حالة المجموعة التجريبية الثانية، وكذلك طبق البحث الحالي اختباري مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق قبل التدريس باستخدام طريقة المعلم التقليدية المعتادة وبعد تدريسه في حالة المجموعة الضابطة.

ويهدف تطبيق اختباري مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق قبلياً وبعدياً على المجموعات الثلاث (الضابطة والتجريبية الأولى والتجريبية الثانية) إلى قياس مقدار تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق (المتغير التابع)، الذي أحدثته كل من إستراتيجيتي ECRIF و REACT الذي يقدمهما البحث الحالي (المتغيران المستقلان)؛ بهدف تمكين التلاميذ من مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.

اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث عددها (٩٠) من الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى شعبة معلم الفصل بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق منقسمة إلى ثلاث مجموعات؛ وكان عدد الطلاب المعلمين بالمجموعة التجريبية الأولى (ثلاثون طالباً) ، وكان عدد الطلاب المعلمين بالمجموعة التجريبية الثانية (ثلاثون طالباً)، وكان عدد الطلاب المعلمين بالمجموعة الضابطة (ثلاثون طالباً) من الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية

ضبط متغيرات تجربة البحث:

للتأكد من فاعلية إستراتيجيتي ECRIF و REACT اللتان يستخدمهما البحث الحالي في تمكين الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق من مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية في هذه الفرقة؛ كان لابد من ضبط المتغيرات الدخيلة في التجربة في كل من المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة؛ بهدف تحقيق التكافؤ بين المجموعات الثلاث فيما يلي:
العمر الزمني:

تراوحت أعمار الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق في المجموعات الثلاث - عند بداية التجربة في الفصل الدراسي الأول لعام (٢٠٢٤ - ٢٠٢٥) - بين ثماني عشرة سنة وستة أشهر، وتسع عشرة سنة؛ وبضبط هذا المتغير يتحقق التكافؤ بين المجموعات الثلاث في العمر الزمني.

التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة المتعمقة:

يهدف التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة المتعمقة لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق السابق إعداده إلى التأكد من التكافؤ بين المجموعات الثلاث (التجريبية الأولى والتجريبية الثانية والضابطة) في مهارات القراءة المتعمقة قبل تطبيق إستراتيجية ECRIF على المجموعة التجريبية الأولى، وقبل تطبيق إستراتيجية REACT على المجموعة التجريبية الثانية وكذلك لتحديد مدى تمكن تلاميذ المجموعات الثلاث من مهارات القراءة المتعمقة قبل تطبيق الإستراتيجيتين؛ أي تحديد نقطة البداية عند تلاميذ المجموعات الثلاث؛ ومن ثم أُجري تطبيق اختبار القراءة المتعمقة على المجموعات الثلاث خلال أيام (١ ، ٢ ، ٣) من أكتوبر (عام ٢٠٢٤) على كل من المجموعة التجريبية

الأولى والمجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة على التوالي، حيث حُصص للاختبار ٦٥ دقيقة ، وبعد تطبيق الاختبار قبليًا على المجموعات الثلاث (التجريبية الأولى والتجريبية الثانية والضابطة) عولجت نتائجها إحصائيًا من خلال تطبيق SPSS لحساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعات الثلاث.

والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة المتعمقة لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق على المجموعات (التجريبية الأولى التجريبية الثانية والضابطة) كما يلي:

جدول (١٤)

تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين المجموعات قبلية : اختبار مهارات القراءة المتعمقة

المهارة الرئيسية	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
مهارات فهم النص	يحدد الفكرة الرئيسية للنص.	بين المجموعات	٠,٠٦٧	٢	٠,٠٣٣	٠,١٣٠	غير دال
		داخل المجموعات	٢٢,٣٣٣	٨٧	٠,٢٥٧		
		الكلية	٢٢,٤٠٠	٨٩			
يحدد الفكر الفرعية للنص.	يحدد الفكر الفرعية للنص.	بين المجموعات	٠,٦٢٢	٢	٠,٣١١	١,٢٦٩	غير دال
		داخل المجموعات	٢١,٣٣٣	٨٧	٠,٢٤٥		
		الكلية	٢١,٩٥٦	٨٩			
يستنتج معاني بعض كلمات النص من خلال السياق.	يستنتج معاني بعض كلمات النص من خلال السياق.	بين المجموعات	٠,٢٨٩	٢	٠,١٤٤	٠,٥٦٧	غير دال
		داخل المجموعات	٢٢,١٦٧	٨٧	٠,٢٥٥		
		الكلية	٢٢,٤٥٦	٨٩			
يستنتج هدف الكاتب من خلال النص.	يستنتج هدف الكاتب من خلال النص.	بين المجموعات	٠,٢٠٠	٢	٠,١٠٠	٠,٤٠٧	غير دال
		داخل المجموعات	٢١,٤٠٠	٨٧	٠,٢٤٦		
		الكلية	٢١,٦٠٠	٨٩			
يستنتج خصائص أسلوب الكاتب.	يستنتج خصائص أسلوب الكاتب.	بين المجموعات	٠,٣٥٦	٢	٠,١٧٨	٠,٧١٦	غير دال
		داخل المجموعات	٢١,٦٠٠	٨٧	٠,٢٤٨		
		الكلية	٢١,٩٥٦	٨٩			
يستنتج الفكر الضمنية التي لم يصرح بها	يستنتج الفكر الضمنية التي لم يصرح بها	بين المجموعات	٠,٤٢٢	٢	٠,٢١١	٠,٨٤٣	غير دال
		داخل المجموعات	٢١,٨٠٠	٨٧	٠,٢٥١		
		الكلية	٢٢,٢٢٢	٨٩			

المهارة الرئيسية	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
	الأديب في النص،						
غير دال	يستنتج القيم الشائعة في النص،	بين المجموعات	٠,٠٦٧	٢	٠,٠٣٣	٠,١٤٥	
		داخل المجموعات	١٩,٩٣٣	٨٧	٠,٢٢٩		
		الكلية	٢٠,٠٠٠	٨٩			
غير دال	مهارات فهم النص	بين المجموعات	٧,٤٦٧	٢	٣,٧٣٣	٢,١٧٤	
		داخل المجموعات	١٤٩,٤٣٣	٨٧	١,٧١٨		
		الكلية	١٥٦,٩٠٠	٨٩			
غير دال	يحدد أنواع الكلمات في النص من حيث السهولة والصعوبة،	بين المجموعات	٠,٦٨٩	٢	٠,٣٤٤	١,٣٨٥	
		داخل المجموعات	٢١,٦٣٣	٨٧	٠,٢٤٩		
		الكلية	٢٢,٣٢٢	٨٩			
غير دال	يحدد أنواع الجمل في النص من حيث السهولة والصعوبة،	بين المجموعات	٠,٠٦٧	٢	٠,٠٣٣	٠,١٣٩	
		داخل المجموعات	٢٠,٨٣٣	٨٧	٠,٢٣٩		
		الكلية	٢٠,٩٠٠	٨٩			
غير دال	يحدد نوع العاطفة في النص،	بين المجموعات	٠,٨٢٢	٢	٠,٤١١	١,٦٩٢	
		داخل المجموعات	٢١,١٣٣	٨٧	٠,٢٤٣		
		الكلية	٢١,٩٥٦	٨٩			
غير دال	يوضح مدى ارتباط العاطفة بفكر النص،	بين المجموعات	٠,٨٠٠	٢	٠,٤٠٠	١,٦٠٤	
		داخل المجموعات	٢١,٧٠٠	٨٧	٠,٢٤٩		
		الكلية	٢٢,٥٠٠	٨٩			
غير دال	يميز أنواع الصور البيانية في النص الأدبي،	بين المجموعات	١,٠٨٩	٢	٠,٥٤٤	٢,٢١٧	
		داخل المجموعات	٢١,٣٦٧	٨٧	٠,٢٤٦		
		الكلية	٢٢,٤٥٦	٨٩			
غير دال	يوضح	بين المجموعات	٠,٠٦٧	٢	٠,٠٣٣	٠,١٣٩	

المهارة الرئيسية	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
	أسرار الجمال في الصور البيانية في النص الأدبي.	داخل المجموعات	٢٠,٨٣٣	٨٧	٠,٢٣٩		
		الكلي	٢٠,٩٠٠	٨٩			
	يُميز أنواع المحسنات البديعية في النص الأدبي.	بين المجموعات	٠,٨٠٠	٢	٠,٤٠٠	١,٦٣٤	غير دال
		داخل المجموعات	٢١,٣٠٠	٨٧	٠,٢٤٥		
		الكلي	٢٢,١٠٠	٨٩			
	يوضح أسرار الجمال في المحسنات البديعية في النص الأدبي.	بين المجموعات	٠,٨٠٠	٢	٠,٤٠٠	١,٦٠٤	غير دال
داخل المجموعات		٢١,٧٠٠	٨٧	٠,٢٤٩			
الكلي		٢٢,٥٠٠	٨٩				
يحدد أنواع الأساليب الواردة في النص الأدبي.	بين المجموعات	٠,٤٢٢	٢	٠,٢١١	٠,٨٣٢	غير دال	
	داخل المجموعات	٢٢,٠٦٧	٨٧	٠,٢٥٤			
	الكلي	٢٢,٤٨٩	٨٩				
يوضح أغراض الأساليب الواردة في النص الأدبي.	بين المجموعات	٠,٢٨٩	٢	٠,١٤٤	٠,٥٦٧	غير دال	
	داخل المجموعات	٢٢,١٦٧	٨٧	٠,٢٥٥			
	الكلي	٢٢,٤٥٦	٨٩				
مهارات تحليل النص	بين المجموعات	٣٢,٠٦٧	٢	١٦,٠٣٣	٢,٢٥٩	غير دال	
	داخل المجموعات	٦١٧,٥٣٣	٨٧	٧,٠٩٨			
	الكلي	٦٤٩,٦٠٠	٨٩				
مهارات نقد النص	بين المجموعات	٠,٢٨٩	٢	٠,١٤٤	٠,٥٧٣	غير دال	
	داخل المجموعات	٢١,٩٣٣	٨٧	٠,٢٥٢			
	الكلي	٢٢,٢٢٢	٨٩				

المهارة الرئيسية	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
	الضمنية في النص.						
غير دال	يميز بين الواقع والخيال في النص.	بين المجموعات	٠,١٥٦	٢	٠,٠٧٨	٠,٣٢٢	
		داخل المجموعات	٢١,٠٠٠	٨٧	٠,٢٤١		
		الكلي	٢١,١٥٦	٨٩			
غير دال	يميز بين الحقيقة والرأي الشخصي في النص.	بين المجموعات	٠,٢٦٧	٢	٠,١٣٣	٠,٥٢٤	
		داخل المجموعات	٢٢,١٣٣	٨٧	٠,٢٥٤		
		الكلي	٢٢,٤٠٠	٨٩			
غير دال	يفند الأسباب التي ذكرها الكاتب في النص.	بين المجموعات	٠,٢٨٩	٢	٠,١٤٤	٠,٦٠٢	
		داخل المجموعات	٢٠,٨٦٧	٨٧	٠,٢٤٠		
		الكلي	٢١,١٥٦	٨٩			
غير دال	يكشف ما بين الأفكار من ترابط أو تناقض.	بين المجموعات	٠,٠٦٧	٢	٠,٠٣٣	٠,١٣٠	
		داخل المجموعات	٢٢,٣٣٣	٨٧	٠,٢٥٧		
		الكلي	٢٢,٤٠٠	٨٩			
غير دال	يكون رأيا حول القضايا المطروحة في النص.	بين المجموعات	٠,١٥٦	٢	٠,٠٧٨	٠,٣٠٧	
		داخل المجموعات	٢٢,٠٦٧	٨٧	٠,٢٥٤		
		الكلي	٢٢,٢٢٢	٨٩			
غير دال	يحكم على الفكر في ضوء سياقها الزمني والاجتماعي والثقافي.	بين المجموعات	٠,١٥٦	٢	٠,٠٧٨	٠,٣٧٨	
		داخل المجموعات	١٧,٩٠٠	٨٧	٠,٢٠٦		
		الكلي	١٨,٠٥٦	٨٩			
غير دال	يحكم على القيم المستنبطة من النص في ضوء ارتباطها بالواقع.	بين المجموعات	٠,٠٢٢	٢	٠,٠١١	٠,٠٥٢	
		داخل المجموعات	١٨,٤٦٧	٨٧	٠,٢١٢		
		الكلي	١٨,٤٨٩	٨٩			
غير دال	مهارات نقد النص	بين المجموعات	٣,٢٠٠	٢	١,٦٠٠	٠,٥٥٥	
		داخل	٢٥٠,٩٠٠	٨٧	٢,٨٨٤		

المهارة الرئيسية	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
		المجموعات					
		الكلي	٢٥٤,١٠٠	٨٩			
غير دال	مهارات القراءة المتعمقة	بين المجموعات	٨٦,٤٦٧	٢	٤٣,٢٣٣	٢,٧٤٦	
		داخل المجموعات	١٣٦٩,٥٣٣	٨٧	١٥,٧٤٢		
		الكلي	١٤٥٦,٠٠٠	٨٩			

يتضح من الجدول (١٤) السابق أن جميع قيم تحليل التباين أحادي الاتجاه (ف) غير دالة احصائيا بالنسبة لمهارات القراءة المتعمقة الرئيسية والفرعية مما يدل على عدم وجود فرق حقيقي بين درجات المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة المتعمقة: ذلك ما يعني تكافؤ مجموعات البحث قبلها وأن ما قد يظهر بينهم من فروق في التطبيق البعدي يمكن إرجاعها إلى أثر اختلاف المعالجة التدريسية استخدام إستراتيجيتي ECRIF و REACT علي المجموعات التجريبية.

التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة التأملية:

يهدف التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق السابق إعداده إلى التأكد من التكافؤ بين المجموعات الثلاث (التجريبية الأولى والتجريبية الثانية والضابطة) في مهارات الكتابة التأملية قبل تطبيق إستراتيجية ECRIF على المجموعة التجريبية الأولى، وقبل تطبيق إستراتيجية REACT على المجموعة التجريبية الثانية وكذلك لتحديد مدى تمكن تلاميذ المجموعات الثلاث من مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية قبل تطبيق الإستراتيجيتين؛ أي تحديد نقطة البداية عند تلاميذ المجموعات الثلاث؛ ومن ثم أُجري تطبيق اختبار الكتابة التأملية على المجموعات الثلاث خلال أيام (٨، ٩، ١٠) من أكتوبر (عام ٢٠٢٤) على كل من المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة على التوالي، حيث حُصص للاختبار (٥٥) دقيقة، وبعد تطبيق الاختبار قبلياً على المجموعات الثلاث (التجريبية الأولى والتجريبية الثانية والضابطة) عولجت نتائجه إحصائياً من خلال تطبيق SPSS لحساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعات الثلاث.

والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق على المجموعات (التجريبية الأولى التجريبية الثانية والضابطة) كما يلي:

جدول (١٥)

تحليل التباين أحادي الاتجاه للفرق بين المجموعات قبلها : اختبار الكتابة التأملية

المهارة الرئيسية	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
مهارات كتابة مقدمة المقال التأملية	يحدد موضوع الكتابة التأملية	بين المجموعات	٣,٨٠٠	٢	١,٩٠٠	٢,٠٦١	غير دال
		داخل المجموعات	٨٠,٢٠٠	٨٧	٠,٩٢٢		
		الكلية	٨٤,٠٠٠	٨٩			
	يوضح الهدف من الموضوع	بين المجموعات	٠,٠٨٩	٢	٠,٠٤٤	٠,٠٥٤	غير دال
		داخل المجموعات	٧٢,٢٣٣	٨٧	٠,٨٣٠		
		الكلية	٧٢,٣٢٢	٨٩			
	يبين أهمية الموضوع	بين المجموعات	٠,٤٦٧	٢	٠,٢٣٣	٠,٢٥٢	غير دال
		داخل المجموعات	٨٠,٤٣٣	٨٧	٠,٩٢٥		
		الكلية	٨٠,٩٠٠	٨٩			
يذكر الدافع تجاه الموضوع	بين المجموعات	٠,٤٢٢	٢	٠,٢١١	٠,٢٧٩	غير دال	
	داخل المجموعات	٦٥,٩٠٠	٨٧	٠,٧٥٧			
	الكلية	٦٦,٣٢٢	٨٩				
يعرض خبراته السابقة حول الموضوع	بين المجموعات	٢,١٥٦	٢	١,٠٧٨	١,١١٨	غير دال	
	داخل المجموعات	٨٣,٩٠٠	٨٧	٠,٩٦٤			
	الكلية	٨٦,٠٥٦	٨٩				
يحدد فكر الموضوع	بين المجموعات	١,٦٨٩	٢	٠,٨٤٤	٢,٦١١	غير دال	
	داخل المجموعات	٢٨,١٣٣	٨٧	٠,٣٢٣			
	الكلية	٢٩,٨٢٢	٨٩				
يصف شعوره تجاه الموضوع	بين المجموعات	٠,٨٠٠	٢	٠,٤٠٠	٠,٥٦٥	غير دال	
	داخل المجموعات	٦١,٦٠٠	٨٧	٠,٧٠٨			
	الكلية	٦٢,٤٠٠	٨٩				
مهارات كتابة مقدمة	بين المجموعات	١٨,٠٦٧	٢	٩,٠٣٣	١,٤٣٥	غير دال	
	داخل	٥٤٧,٥٣٣	٨٧	٦,٢٩٣			

المهارة الرئيسية	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
	المقال التأملي	المجموعات الكلي	٥٦٥,٦٠٠	٨٩			
مهارات كتابة متن المقال التأملي	يكتب موضوع المقال التأملي في فقرات	بين المجموعات	٢,١٥٦	٢	١,٠٧٨	١,١٣٠	غير دال
		داخل المجموعات	٨٣,٠٠٠	٨٧	٠,٩٥٤		
		الكلي	٨٥,١٥٦	٨٩			
	يحلل الموضوع إلى عناصره	بين المجموعات	١,٢٦٧	٢	٠,٦٣٣	٠,٨٠٦	غير دال
		داخل المجموعات	٦٨,٣٣٣	٨٧	٠,٧٨٥		
		الكلي	٦٩,٦٠٠	٨٩			
	يحدد المفردات والتراكيب الخاصة بالموضوع	بين المجموعات	٣,٨٢٢	٢	١,٩١١	١,٧٥٧	غير دال
		داخل المجموعات	٩٤,٦٣٣	٨٧	١,٠٨٨		
		الكلي	٩٨,٤٥٦	٨٩			
	يرتب فكر الموضوع بشكل واضح	بين المجموعات	٣,٨٢٢	٢	١,٩١١	١,٦٨٨	غير دال
		داخل المجموعات	٩٨,٥٠٠	٨٧	١,١٣٢		
		الكلي	١٠٢,٣٢٢	٨٩			
	ي طرح وجهة نظره تجاه الموضوع	بين المجموعات	٠,٠٨٩	٢	٠,٠٤٤	٠,٠٦٢	غير دال
		داخل المجموعات	٦٢,٢٣٣	٨٧	٠,٧١٥		
		الكلي	٦٢,٣٢٢	٨٩			
	يحلل وجهات نظر الآخرين تجاه الموضوع	بين المجموعات	٠,٦٢٢	٢	٠,٣١١	٠,٣١١	غير دال
		داخل المجموعات	٨٦,٩٣٣	٨٧	٠,٩٩٩		
		الكلي	٨٧,٥٥٦	٨٩			
	مهارات كتابة متن المقال التأملي	بين المجموعات	٢١,٤٢٢	٢	١٠,٧١١	٠,٨٤٤	غير دال
		داخل المجموعات	١١٠٤,٣٦٧	٨٧	١٢,٦٩٤		
		الكلي	١١٢٥,٧٨٩	٨٩			
	يلخص رؤيته تجاه الموضوع	بين المجموعات	٠,٤٢٢	٢	٠,٢١١	٠,٢٣٩	غير دال
		داخل المجموعات	٧٦,٧٠٠	٨٧	٠,٨٨٢		
		الكلي	٧٧,١٢٢	٨٩			
غير دال	يستنتج	بين المجموعات	٠,٢٠٠	٢	٠,١٠٠	٠,٣٣٢	غير دال

المهارة الرئيسية	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
	القضايا الاجتماعية والأخلاقية المرتبطة بالموضوع	داخل المجموعات	٢٦,٢٠٠	٨٧	٠,٣٠١		
		الكلية	٢٦,٤٠٠	٨٩			
غير دال	مهارات كتابة خاتمة المقال التأملي	بين المجموعات	١,٠٨٩	٢	٠,٥٤٤	٠,٤٢٢	
		داخل المجموعات	١١٢,٣٠٠	٨٧	١,٢٩١		
		الكلية	١١٣,٣٨٩	٨٩			
غير دال	الكتابة التأملية	بين المجموعات	٢٠,٢٦٧	٢	١٠,١٣٣	٠,٤٩٤	
		داخل المجموعات	١٧٨٥,٣٣٣	٨٧	٢٠,٥٢١		
		الكلية	١٨٠٥,٦٠٠	٨٩			

يتضح من الجدول (١٥) السابق أن جميع قيم تحليل التباين أحادي الاتجاه (ف) غير دالة احصائيا بالنسبة لمهارات الكتابة التأملية الرئيسية والفرعية مما يدل على عدم وجود فرق حقيقي بين درجات المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة التأملية: ذلك ما يعني تكافؤ مجموعات البحث قبلها وأن ما قد يظهر بينهما من فروق في التطبيق البعدي يمكن ارجاعها الي أثر اختلاف المعالجة التدريسية استخدام إستراتيجيتي ECRIF و REACT علي المجموعات التجريبية.

تدريس النصوص الأدبية باستخدام إستراتيجيتي ECRIF و REACT:

تم تدريس النصوص الأدبية المختارة باستخدام إستراتيجيتي ECRIF و REACT خلال الفترة من يوم الأحد الموافق ١٣/١٠/٢٠٢٤ م حتى يوم الأحد الموافق ١٠/١١/٢٠٢٤ م، أي أن التدريس قد استمر لمدة ٥ أسابيع، وفيما يلي يعرض البحث الجدول الزمني لتنفيذ تدريس النصوص الأدبية:

جدول (١٦)
الزمني لتنفيذ الإستراتيجيتين

عدد الساعات	مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية	النصوص الأدبية
٤ ساعات	خمس مهارات للقراءة المتعمقة، وثلاث مهارات للكتابة التأملية	النص الأول: مدح للبحثري، وكتابة مقال تأملي حوله.
٤ ساعات	خمس مهارات للقراءة المتعمقة، وثلاث مهارات للكتابة التأملية	النص الثاني: غزل لأبي العلاء المعري، وكتابة مقال تأملي حوله.
٤ ساعات	خمس مهارات للقراءة المتعمقة، وثلاث مهارات للكتابة التأملية	النص الثالث: وصف لأبي تمام، وكتابة مقال تأملي حوله.
٤ ساعات	خمس مهارات للقراءة المتعمقة، وثلاث مهارات للكتابة التأملية	النص الرابع: حكم للطغرائي، وكتابة مقال تأملي حوله.
٤ ساعات	خمس مهارات للقراءة المتعمقة، وثلاث مهارات للكتابة التأملية	النص الخامس: عتاب لأبي فراس الحمداني، وكتابة مقال تأملي حوله.
٢٠ ساعة	٢٥ مهارة للقراءة المتعمقة و ١٥ مهارة للكتابة التأملية	خمس نصوص

التطبيق البعدي لاختباري مهارات القراءة المتعمقة، والكتابة التأملية:

بعد الانتهاء من تدريس النصوص الأدبية الذي استغرق ٥ أسابيع، تم إعادة تطبيق اختباري مهارات القراءة المتعمقة، والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق تطبيقاً بعدياً على المجموعات الثلاث (التجريبية الأولى والتجريبية الثانية والضابطة)؛ وذلك لتحديد مدى تحقيق المجموعات الثلاث لمهارات القراءة المتعمقة، والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق؛ ومن ثم تحديد فاعلية إستراتيجيتي ECRIF و REACT اللتان يستخدمهما البحث الحالي في تمكين المجموعتين التجريبتين من تحقيق هذه المهارات. وتم تطبيق اختباري مهارات القراءة المتعمقة، والكتابة التأملية بعدياً على المجموعة التجريبية الأولى يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢٤/١١/١٩ م و على المجموعة التجريبية الثانية يوم الأربعاء الموافق ٢٠٢٤/١١/٢٠ م، وعلى المجموعة الضابطة يوم الخميس الموافق ٢٠٢٤/١١/٢١ م

المعالجة الإحصائية للنتائج:

تم تحليل النتائج من خلال حساب قيمة ت للمتوسطات غير المرتبطة؛ لمقارنة نتائج تلاميذ المجموعات الثلاث؛ المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة؛ للتأكد من فاعلية إستراتيجيتي ECRIF و REACT في تنمية مهارات القراءة المتعمقة، والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة

الزقازيق في المجموعات الثلاث؛ المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة، 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:

أولاً □ نتائج البحث:

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

١ - الإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: ما مهارات القراءة المتعمقة المناسبة للطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مهارات القراءة المتعمقة المناسبة للطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية، 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 سابقاً.

٢ - الإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه: ما مهارات الكتابة التأملية المناسبة للطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مهارات الكتابة التأملية المناسبة للطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية، 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 سابقاً.

٣ - الإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه: ما أسس وإجراءات استخدام إستراتيجية ECRIF في تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخلاص أسس وإجراءات استخدام إستراتيجية ECRIF في تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية من خلال دراسة طبيعة إستراتيجية ECRIF، ومهارات كل من القراءة المتعمقة والكتابة التأملية، وقد تم عرض هذه الأسس تفصيلاً أثناء عرض الإطار النظري للبحث.

٤- الإجابة عن السؤال الرابع، والذي نصه: ما أسس وإجراءات استخدام إستراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية

النوعية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخلاص أسس وإجراءات استخدام إستراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية من خلال دراسة طبيعة إستراتيجية REACT، ومهارات كل من القراءة المتعمقة والكتابة التأملية، وقد تم عرض هذه الأسس تفصيلاً أثناء عرض الإطار النظري للبحث.

٥ - الإجابة عن السؤال الخامس، والذي نصه: ما فاعلية استخدام إستراتيجية ECRIF في تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية؟

تمت صياغة الفرضين الأول والثاني والتأكد من صحتها :

الفرض الأول - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيّة الأولى (التي درست باستخدام إستراتيجية ECRIF) والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات القراءة المتعمقة (ككل وفي كل مهارة على حدة) في اختبار القراءة المتعمقة لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

الفرض الثاني - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الأولى (التي درست باستخدام إستراتيجية ECRIF) والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات الكتابة التأملية (ككل وفي كل مهارة على حدة) في اختبار الكتابة التأملية لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج هذه الفروض:

أولاً □ نتائج الفرض الأول:

ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الأولى (التي درست باستخدام إستراتيجية ECRIF) والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات القراءة المتعمقة (ككل وفي كل مهارة على حدة) في اختبار القراءة المتعمقة لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية الأولى (التي درست باستخدام إستراتيجية ECRIF) والضابطة لمدى تمكن الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق من كل مهارة من مهارات القراءة المتعمقة، وعددها خمس وعشرون مهارة، وكذلك مدى تمكنهم من مهارات القراءة المتعمقة ككل من خلال درجاتهم في اختبار مهارات القراءة المتعمقة، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمدى تمكن المجموعة التجريبية الأولى من كل مهارة من مهارات القراءة المتعمقة على حده، وكذلك من مهارات القراءة المتعمقة ككل:

جدول (١٧)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين درجات المجموعتين التجريبية الأولى ECRIF والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة المتعمقة.

الفعالية	الأثر	مربع ايتا	مستوي الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة	البعد	
كبيرة	١,٣٧	٠,٣٢	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٥,٢٠٥	٠,٦٠	١,٧٠	٣٠	التجريبية ١	يحدد الفكرة الرئيسية للنص.	مهارات فهم النص
						٠,٤٩	٠,٩٧	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,٣٤	٠,٣١	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٥,١١٤	٠,٦٠	١,٧٠	٣٠	التجريبية ١	يحدد الفكر الفرعية للنص.	
						٠,٤٥	١,٠٠	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,٠١	٠,٢٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٣,٨٥١	٠,٧٢	١,٦٣	٣٠	التجريبية ١	يستنتج معاني بعض كلمات النص من خلال السياق.	
						٠,٣٧	١,٠٧	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,١٣	٠,٢٤	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٤,٣٢١	٠,٧٢	١,٦٣	٣٠	التجريبية ١	يستنتج هدف الكاتب من خلال النص.	
						٠,٥٢	٠,٩٣	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,٠١	٠,٢٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٣,٨٥١	٠,٧٢	١,٦٣	٣٠	التجريبية ١	يستنتج خصائص أسلوب الكاتب.	
						٠,٣٧	١,٠٧	٣٠	الضابطة		
كبيرة	٠,٩٤	٠,١٨	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٣,٥٨٠	٠,٨٢	١,٥٧	٣٠	التجريبية ١	يستنتج الفكر الضمنية التي لم يصرح بها الأديب في النص.	
						٠,٥٢	٠,٩٣	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,٥٤	٠,٣٧	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٥,٨٧١	٠,٥٢	١,٧٣	٣٠	التجريبية ١	يستنتج القيم الشائعة في النص.	
						٠,٤٩	٠,٩٧	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,٣٢	٠,٣٠	دالة عند	٥٨	٥,٠٢٣	٤,٤٥	١١,٦٠	٣٠	التجريبية ١	مهارات فهم	

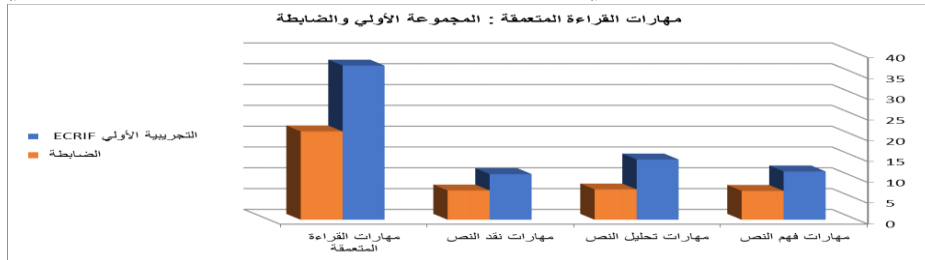
			مستوي ٠,٠١			٢,٤٦	٦,٩٣	٣٠	الضابطة	النص	
كبيرة	١,٠٧	٠,٢٢	دالة عند مستوي ٠,٠١	٥٨	٤,٠٥٩	٠,٨٦	١,٥٠	٣٠	التجريبية ١	يحدد أنواع الكلمات في النص من حيث السهولة والصعوبة,	مهارات تحليل النص
						٠,٦٥	٠,٧٠	٣٠	الضابطة		
كبيرة	٠,٩٧	٠,١٩	دالة عند مستوي ٠,٠١	٥٨	٣,٦٩٠	٠,٧٣	١,٤٧	٣٠	التجريبية ١	يحدد أنواع الجملة في النص من حيث السهولة والصعوبة,	
						٠,٥٩	٠,٨٣	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,١٧	٠,٢٥	دالة عند مستوي ٠,٠١	٥٨	٤,٤٤٦	٠,٨١	١,٦٠	٣٠	التجريبية ١	يحدد نوع العاطفة في النص,	
						٠,٦٣	٠,٧٧	٣٠	الضابطة		
كبيرة	٠,٨٥	٠,١٥	دالة عند مستوي ٠,٠١	٥٨	٣,٢٢١	٠,٩٣	١,٣٧	٣٠	التجريبية ١	يوضح مدى ارتباط العاطفة بفكر النص,	
						٠,٦٥	٠,٧٠	٣٠	الضابطة		
كبيرة	٠,٩٥	٠,١٨	دالة عند مستوي ٠,٠١	٥٨	٣,٦٢٢	٠,٩٠	١,٤٣	٣٠	التجريبية ١	يميز أنواع الصور البيانية في النص الأدبي,	
						٠,٦٥	٠,٧٠	٣٠	الضابطة		
كبيرة	٠,٩٥	٠,١٨	دالة عند مستوي ٠,٠١	٥٨	٣,٦١٦	٠,٦١	١,٦٧	٣٠	التجريبية ١	يوضح أسرار الجمال في الصور البيانية في النص الأدبي,	
						٠,٦١	١,١٠	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,١٨	٠,٢٦	دالة عند مستوي ٠,٠١	٥٨	٤,٤٩٨	٠,٩٨	١,٢٧	٣٠	التجريبية ١	يميز أنواع المحسنات البيانية في النص الأدبي,	
						٠,٤٩	٠,٣٧	٣٠	الضابطة		
كبيرة	٠,٩٨	٠,١٩	دالة عند مستوي ٠,٠١	٥٨	٣,٧٤٠	٠,٩٥	١,٣٠	٣٠	التجريبية ١	يوضح أسرار الجمال في المحسنات البيانية في النص الأدبي,	
						٠,٦٨	٠,٥٠	٣٠	الضابطة		
كبيرة	٠,٩٧	٠,١٩	دالة عند مستوي ٠,٠١	٥٨	٣,٦٩٤	٠,٨٢	١,٤٣	٣٠	التجريبية ١	يحدد أنواع الأساليب الواردة في النص الأدبي,	
						٠,٦٤	٠,٧٣	٣٠	الضابطة		

كبيرة	٠,٨٥	٠,١٥	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٣,٢٢٧	٠,٧٧	١,٤٣	٣٠	التجريبية ١	يوضح أغراض الأساليب الواردة في النص الأدبي.	
						٠,٥٧	٠,٨٧	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,٢١	٠,٢٧	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٤,٥٩٨	٧,٣٧	١٤,٤٧	٣٠	التجريبية ١	مهارات تحليل النص	
						٤,٣٩	٧,٢٧	٣٠	الضابطة		
متوسطة	٠,٦٧	٠,١٠	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٥٨	٢,٥٣٨	٠,٧٦	١,٣٣	٣٠	التجريبية ١	يميز بين الأفكار المباشرة والأفكار الضمنية في النص.	
						٠,٥٥	٠,٩٠	٣٠	الضابطة		
متوسطة	٠,٦٢	٠,٠٩	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٥٨	٢,٣٥٦	٠,٧٦	١,٣٣	٣٠	التجريبية ١	يميز بين الواقع والخيال في النص.	
						٠,٧٨	٠,٨٧	٣٠	الضابطة		
متوسطة	٠,٧٧	٠,١٣	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٥٨	٢,٩٤٤	٠,٧٩	١,٣٠	٣٠	التجريبية ١	يميز بين الحقيقة والرأي الشخصي في النص.	
						٠,٤٨	٠,٨٠	٣٠	الضابطة		
متوسطة	٠,٦٩	٠,١١	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٥٨	٢,٦٤٥	٠,٧٩	١,٣٠	٣٠	التجريبية ١	يفند الأسباب التي ذكرها الكاتب في النص.	
						٠,٦٦	٠,٨٠	٣٠	الضابطة		
كبيرة	٠,٨٧	٠,١٦	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٣,٣٢٥	٠,٧٢	١,٣٧	٣٠	التجريبية ١	يكشف ما بين الأفكار من ترابط أو تناقض.	مهارات نقد النص
						٠,٦٨	٠,٧٧	٣٠	الضابطة		
متوسطة	٠,٧٤	٠,١٢	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٥٨	٢,٨٠٢	٠,٧٦	١,٣٣	٣٠	التجريبية ١	يكون رأيا حول القضايا المطروحة في النص.	
						٠,٥١	٠,٨٧	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,٠٢	٠,٢١	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٣,٨٧٧	٠,٥١	١,٥٠	٣٠	التجريبية ١	يحكم على الفكر في ضوء سياقها الزمني والاجتماعي والثقافي.	
						٠,٥٦	٠,٩٧	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,٠٠	٠,٢٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٣,٧٩١	٠,٥١	١,٥٠	٣٠	التجريبية ١	يحكم على القيم المستنبطة من النص في ضوء ارتباطها بالواقع.	
						٠,٣٧	١,٠٧	٣٠	الضابطة		
كبيرة	٠,٩٩	٠,٢٠	دالة عند	٥٨	٣,٧٥٦	٥,٣٥	١٠,٩٧	٣٠	التجريبية ١	مهارات نقد	

			مستوي ٠,٠١			٢,٠٨	٧,٠٣	٣٠	الضابطة	النص
كبيرة	١,٣٥	٠,٣١	دالة عند مستوي ٠,٠١	٥٨	٥,١٥٠	١٥,٧٩	٣٧,٠٣	٣٠	التجريبية ١	مهارات القراءة المتعمقة
			٠,٠١			٥,٧٦	٢١,٢٣	٣٠	الضابطة	

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى ECRIF بالنسبة لاختبار مهارات القراءة المتعمقة ككل بلغت (٣٧,٠٣) درجة وهو أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة الذي بلغ (٢١,٢٣) درجة من الدرجة النهائية مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة المتعمقة، كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " المحسوبة بالنسبة لاختبار مهارات القراءة المتعمقة بلغت (٥,١٥) تجاوزت قيمة " ت " الجدولية عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الأولى ECRIF نتيجة تعرضهم للمعالجة التجريبية (إستراتيجية ECRIF). وبالتالي تم قبول الفرض : يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى ECRIF والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة المتعمقة وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى ECRIF ذلك بالنسبة للاختبار ككل وكذلك بالنسبة للمهارات الفرعية.

. ويتمثل درجات مجموعتي البحث باستخدام شكل الأعمدة البيانية اتضح ما يلي:



شكل (١) التمثيل البياني بالأعمدة لمتوسطات درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي ويتضح من التمثيل البياني السابق وجود فروق واضحة بيانياً بين درجات مجموعتي البحث.

ولدراسة فاعلية إستراتيجية ECRIF وحجم الأثر تم استخدام أساليب التحليل التالي المناسبة للبحث الحالي ومنها اختبار مربع إيتا وحجم الأثر وتبين من الجدول (١٧) أن : قيمة اختبار مربع إيتا (27) لنتائج المجموعتين للاختبار ككل = ٠,٣١ ويعني أن ٣١٪ من

التباين بين درجات المجموعتين يرجع الي اختلاف المعالجة التجريبية. كما بلغ حجم الأثر ١,٣٥ ، وبالنسبة للمهارات الرئيسة والمهارات الفرعية لاختبار القراءة المتعمقة فان جميع قيم مربع ايتا وجميع قيم حجم الأثر تشير الي وجود أثر كبير (متوسط في بعض المهارات الفرعية) وفعالية مرتفعة لاستخدام إستراتيجية ECRIF في تنمية مهارات القراءة المتعمقة.

ثانياً نتائج الفرض الثاني:

ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الأولى (التي درست باستخدام إستراتيجية ECRIF) والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات الكتابة التأملية (ككل وفي كل مهارة على حدة) في اختبار الكتابة التأملية لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية الأولى (التي درست باستخدام إستراتيجية ECRIF) والضابطة لمدى تمكن الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق من كل مهارة من مهارات الكتابة التأملية، وعددها خمس عشرة مهارة، وكذلك مدى تمكنهم من مهارات الكتابة التأملية ككل من خلال درجاتهم في اختبار مهارات الكتابة التأملية، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمدى تمكن المجموعة التجريبية الأولى من كل مهارة من مهارات الكتابة التأملية على حده، وكذلك من مهارات الكتابة التأملية ككل:

جدول (١٨)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين درجات المجموعتين التجريبية الأولى ECRIF والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة التأملية.

الفعالية	الأثر	مربع ايتا	مستوي الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة	البعد	
متوسطة	٠,٥٩	٠,٠٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٥٨	٢,٢٢٨	١,٣٠	٢,٦٠	٣٠	التجريبية ١	يحدد موضوع الكتابة التأملية	مهارات كتابة مقدمة المقال التأملية
						١,١٢	١,٩٠	٣٠	الضابطة		
متوسطة	٠,٥٦	٠,٠٧	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٥٨	٢,١٣١	١,٢٥	٢,٧٧	٣٠	التجريبية ١	يوضح الهدف من الموضوع	
						١,٠٤	٢,١٣	٣٠	الضابطة		
كبيرة	٠,٨٩	٠,١٦	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٥٨	٣,٣٧٠	١,٣٢	٢,٦٧	٣٠	التجريبية ١	يبين أهمية الموضوع	
						٠,٦٣	١,٧٧	٣٠	الضابطة		
متوسطة	٠,٥٦	٠,٠٧	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٢,١٤١	١,٣٤	٢,٨٣	٣٠	التجريبية ١	يذكر الدافع تجاه الموضوع	
						١,٠٥	٢,١٧	٣٠	الضابطة		
كبيرة	٠,٧٨	٠,١٣	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٢,٩٧٧	١,٣٠	٢,٧٧	٣٠	التجريبية ١	يعرض خبراته السابقة حول الموضوع	
						١,١٢	١,٨٣	٣٠	الضابطة		
كبيرة	٠,٩٩	٠,٢٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٣,٧٨١	١,٢٣	٢,٨٣	٣٠	التجريبية ١	يحدد فكر الموضوع	
						١,١٥	١,٦٧	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,٠٦	٠,٢٢	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٤,٠٥١	١,١٦	٢,٩٧	٣٠	التجريبية ١	يصف شعوره تجاه الموضوع	
						١,١٤	١,٧٧	٣٠	الضابطة		
كبيرة	٠,٩١	٠,١٧	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٣,٤٦٤	٧,٤٦	١٩,٤٣	٣٠	التجريبية ١	مهارات كتابة مقدمة المقال التأملية	
						٦,٣٦	١٣,٢٣	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,٢٥	٠,٢٨	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٤,٧٥٢	٠,٩٠	٣,١٣	٣٠	التجريبية ١	يكتب موضوع المقال التأملية في فقرات	
						١,٠٠	١,٩٧	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,١١	٠,٢٤	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٤,٢٣٠	١,٠٤	٣,١٣	٣٠	التجريبية ١	يحلل الموضوع إلى عناصره	
						٠,٩١	٢,٠٧	٣٠	الضابطة		
كبيرة	٠,٨٩	٠,١٦	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٣,٣٨١	١,٠٧	٢,٨٧	٣٠	التجريبية ١	يحدد المفردات والتراكيب الخاصة بالموضوع	
						٠,٥١	٢,١٣	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,١٦	٠,٢٥	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٤,٤١٧	٠,٨٤	٣,٣٠	٣٠	التجريبية ١	يرتب فكر الموضوع بشكل	
						٠,٩٢	٢,٣٠	٣٠	الضابطة		

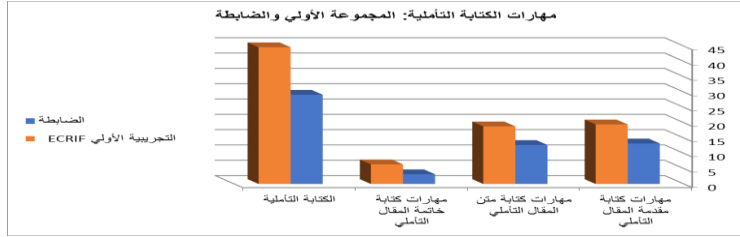
									واضح	
كبيرة	١,٢٢	٠,٢٧	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٤,٦٥٦	٠,٧٦	٣,١٠	٣٠	التجريبية ١	ي طرح وجهة نظره تجاه الموضوع
						١,٠٠	٢,٠٣	٣٠	الضابطة	
كبيرة	١,٢٥	٠,٢٨	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٤,٧٤٧	٠,٧٨	٣,٢٧	٣٠	التجريبية ١	يحل وجهات نظر الآخرين تجاه الموضوع
						٠,٩٠	٢,٢٣	٣٠	الضابطة	
كبيرة	١,٧٨	٠,٤٤	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٦,٧٦٠	٤,٢٥	١٨,٨٠	٣٠	التجريبية ١	مهارات كتابة متن المقال التأملي
						٢,٤٦	١٢,٧٣	٣٠	الضابطة	
كبيرة	١,٧٢	٠,٤٢	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٦,٥٣٥	٠,٧٦	٣,٣٧	٣٠	التجريبية ١	يلخص رؤيته تجاه الموضوع
						٠,٨٩	١,٩٧	٣٠	الضابطة	
كبيرة	١,٨٧	٠,٤٧	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٧,١١٥	١,٣٠	٣,٠٣	٣٠	التجريبية ١	يستنتج القضايا الاجتماعية والأخلاقية المرتبطة بالموضوع
						٠,٥٥	١,٢٠	٣٠	الضابطة	
كبيرة	٢,١٥	٠,٥٤	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٨,١٩٧	١,٩٦	٦,٤٠	٣٠	التجريبية ١	مهارات كتابة خاتمة المقال التأملي
						٠,٩١	٣,١٧	٣٠	الضابطة	
كبيرة	١,٥٦	٠,٣٨	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٥,٩٤١	١٢,٣٠	٤٤,٦٣	٣٠	التجريبية ١	الكتابة التأملية
						٧,٢٧	٢٩,١٣	٣٠	الضابطة	

مهارات
كتابة
خاتمة
المقال
التأملي

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى ECRIF بالنسبة لاختبار مهارات الكتابة التأملية ككل بلغت (٤٤,٦٣) درجة وهو أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة الذي بلغ (٢٩,١٣) درجة من الدرجة النهائية مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة التأملية، كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " المحسوبة بالنسبة لاختبار مهارات الكتابة التأملية بلغت (٥,٩٤١) تجاوزت قيمة " ت " الجدولية عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الأولى ECRIF نتيجة تعرضهم للمعالجة التجريبية (إستراتيجية ECRIF). وبالتالي تم قبول الفرض : يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين

متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى ECRIF والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة التأملية وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى ECRIF ذلك بالنسبة للاختبار ككل وكذلك بالنسبة للمهارات الفرعية.

. وبتمثيل درجات مجموعتي البحث باستخدام شكل الأعمدة البيانية اتضح ما يلي:



شكل (٢) التمثيل البياني بالأعمدة لمتوسطات درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي ويتضح من التمثيل البياني السابق وجود فروق واضحة بيانياً بين درجات مجموعتي البحث.

ولدراسة فاعلية إستراتيجية ECRIF وحجم الأثر تم استخدام أساليب التحليل التالي المناسبة للبحث الحالي ومنها اختبار مربع ايتا وحجم الأثر وتبين من الجدول (١٨) أن : قيمة اختبار مربع ايتا (27) لنتائج المجموعتين للاختبار ككل = $0,38$ ، ويعني أن 38% من التباين بين درجات المجموعتين يرجع الي اختلاف المعالجة التجريبية. كما بلغ حجم الأثر $1,56$ وبالنسبة للمهارات الرئيسة والمهارات الفرعية لاختبار الكتابة التأملية فان جميع قيم مربع ايتا وجميع قيم حجم الأثر تشير الي وجود أثر كبير (متوسط في بعض المهارات الفرعية) وفعالية مرتفعة لاستخدام إستراتيجية ECRIF في تنمية مهارات الكتابة التأملية.

- للإجابة علي السؤال السادس، والذي نصه: ما فاعلية استخدام إستراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية؟ تمت صياغة الفرضين الثالث والرابع والتأكد من صحتها :

الفرض الثالث - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $0,05$ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الثانية (التي درست باستخدام إستراتيجية REACT) والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات القراءة المتعمقة (ككل وفي كل مهارة على حدة) في اختبار القراءة المتعمقة لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

الفرض الرابع - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الثانية (التي درست باستخدام إستراتيجية REACT) والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات الكتابة التأملية (ككل وفي كل مهارة على حدة) في اختبار الكتابة التأملية لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

ثالثاً □ نتائج الفرض الثالث:

ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الثانية (التي درست باستخدام إستراتيجية REACT) والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات القراءة المتعمقة (ككل وفي كل مهارة على حدة) في اختبار القراءة المتعمقة لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية الثانية (التي درست باستخدام إستراتيجية REACT) والضابطة لمدى تمكن الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق من كل مهارة من مهارات القراءة المتعمقة، وعددها خمس وعشرون مهارة، وكذلك مدى تمكنهم من مهارات القراءة المتعمقة ككل من خلال درجاتهم في اختبار مهارات القراءة المتعمقة، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمدى تمكن المجموعة التجريبية الثانية من كل مهارة من مهارات القراءة المتعمقة على حده، وكذلك من مهارات القراءة المتعمقة ككل:

جدول (١٩)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين درجات المجموعتين التجريبية الثابتة REACT والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة المتعمقة.

الفعالية	الأثر	مربع ايتا	مستوي الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة	البعد	
كبيرة	١,٢٢	٠,٢٧	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٤,٦٦٠	٠,٦٦	١,٦٧	٣٠	التجريبية ٢	يحدد الفكرة الرئيسية للنص.	مهارات فهم النص
						٠,٤٩	٠,٩٧	٣٠	الضابطة		
كبيرة	٠,٨٧	٠,١٦	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٣,٣١٩	٠,٨٢	١,٥٧	٣٠	التجريبية ٢	يحدد الفكر الفرعية للنص.	
						٠,٤٥	١,٠٠	٣٠	الضابطة		
كبيرة	٠,٩٠	٠,١٧	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٣,٤٢٧	٠,٧٧	١,٦٠	٣٠	التجريبية ٢	يستنتج معاني بعض كلمات النص من خلال السياق.	
						٠,٣٧	١,٠٧	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,١٣	٠,٢٤	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٤,٣٢١	٠,٧٢	١,٦٣	٣٠	التجريبية ٢	يستنتج هدف الكاتب من خلال النص.	
						٠,٥٢	٠,٩٣	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,٠١	٠,٢٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٣,٨٥١	٠,٧٢	١,٦٣	٣٠	التجريبية ٢	يستنتج خصائص أسلوب الكاتب.	
						٠,٣٧	١,٠٧	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,٢٥	٠,٢٨	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٤,٧٧٣	٠,٦٦	١,٦٧	٣٠	التجريبية ٢	يستنتج الفكر الضمنية التي لم يصرح بها الأديب في النص.	
						٠,٥٢	٠,٩٣	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,٣٧	٠,٣٢	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٥,٢٠٥	٠,٦٠	١,٧٠	٣٠	التجريبية ٢	يستنتج القيم الشائعة في النص.	
						٠,٤٩	٠,٩٧	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,٢٣	٠,٢٧	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٤,٦٨٩	٤,٦٩	١١,٤٧	٣٠	التجريبية ٢	مهارات فهم النص	
						٢,٤٦	٦,٩٣	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,٢٢	٠,٢٧	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٤,٦٤٦	٠,٦٨	١,٥٠	٣٠	التجريبية ٢	يحدد أنواع الكلمات في النص من حيث السهولة والصعوبة.	مهارات تحليل النص
						٠,٦٥	٠,٧٠	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,٤١	٠,٣٣	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٥,٣٨٥	٠,٦١	١,٦٧	٣٠	التجريبية ٢	يحدد أنواع الجمل في النص من حيث السهولة والصعوبة.	
						٠,٥٩	٠,٨٣	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,٣٦	٠,٣٢	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٥,١٨٢	٠,٦٧	١,٦٣	٣٠	التجريبية ٢	يحدد نوع العاطفة في النص.	
						٠,٦٣	٠,٧٧	٣٠	الضابطة		

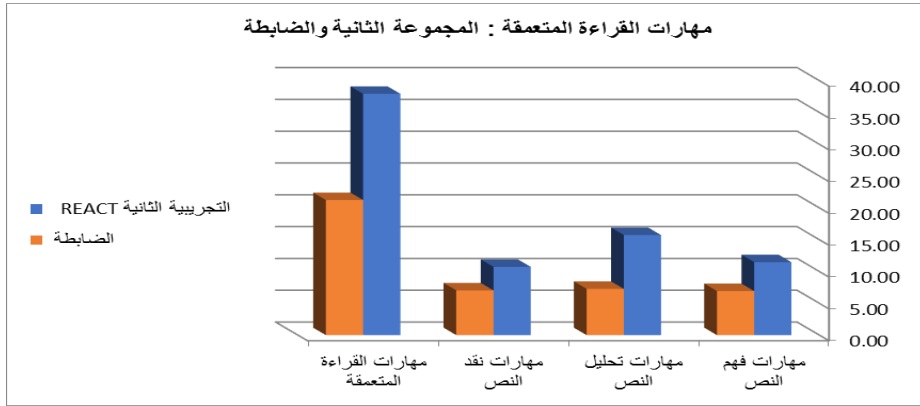
كبيرة	١,٣٣	٠,٣١	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٥,٠٦٢	٠,٧٢	١,٦٠	٣,٠	التجريبية ٢	يوضح مدى ارتباط العاطفة بفكر النص,
						٠,٦٥	٠,٧٠	٣,٠	الضابطة	
كبيرة	١,٤٤	٠,٣٤	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٥,٤٧٧	٠,٦٧	١,٦٣	٣,٠	التجريبية ٢	يميز أنواع الصور البيانية في النص الأدبي,
						٠,٦٥	٠,٧٠	٣,٠	الضابطة	
متوسط	٠,٥٤	٠,٠٧	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٥٨	٢,٠٣٨	٠,٧٨	١,٤٧	٣,٠	التجريبية ٢	يوضح أسرار الجمال في الصور البيانية في النص الأدبي,
						٠,٦١	١,١٠	٣,٠	الضابطة	
كبيرة	٢,٠٠	٠,٥٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٧,٦١٣	٠,٦٨	١,٥٣	٣,٠	التجريبية ٢	يميز أنواع المحسنات البديعية في النص الأدبي,
						٠,٤٩	٠,٣٧	٣,٠	الضابطة	
كبيرة	١,٥٤	٠,٣٧	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٥,٨٦٩	٠,٦٨	١,٥٣	٣,٠	التجريبية ٢	يوضح أسرار الجمال في المحسنات البديعية في النص الأدبي,
						٠,٦٨	٠,٥٠	٣,٠	الضابطة	
كبيرة	٠,٨٣	٠,١٥	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٣,١٦٥	٠,٨٩	١,٣٧	٣,٠	التجريبية ٢	يحدد أنواع الأساليب الواردة في النص الأدبي,
						٠,٦٤	٠,٧٣	٣,٠	الضابطة	
كبيرة	١,٦٩	٠,٤٢	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٦,٤٤١	٠,٥٥	١,٨٠	٣,٠	التجريبية ٢	يوضح أغراض الأساليب الواردة في النص الأدبي,
						٠,٥٧	٠,٨٧	٣,٠	الضابطة	
كبيرة	١,٦٦	٠,٤١	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٦,٣٣٦	٥,٨٦	١٥,٧٣	٣,٠	التجريبية ٢	مهارات تحليل النص
						٤,٣٩	٧,٢٧	٣,٠	الضابطة	
متوسطة	٠,٦٥	٠,٠٩	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٥٨	٢,٤٦٠	٠,٧٠	١,٣٠	٣,٠	التجريبية ٢	يميز بين الأفكار المباشرة والأفكار الضمنية في النص,
						٠,٥٥	٠,٩٠	٣,٠	الضابطة	
كبيرة	١,٠٥	٠,٢٢	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٣,٩٨٦	٠,٥٧	١,٥٧	٣,٠	التجريبية ٢	يميز بين الواقع والخيال في النص,
						٠,٧٨	٠,٨٧	٣,٠	الضابطة	

متوسطة	٠,٧٦	٠,١٣	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٥٨	٢,٨٩١	٠,٧٤	١,٢٧	٣٠	التجريبية ٢	يميز بين الحقيقة والرأي الشخصي في النص,
						٠,٤٨	٠,٨٠	٣٠		
متوسطة	٠,٦١	٠,٠٩	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٥٨	٢,٣٢٧	٠,٧٧	١,٢٣	٣٠	التجريبية ٢	يفند الأسباب التي ذكرها الكاتب في النص,
						٠,٦٦	٠,٨٠	٣٠		
متوسطة	٠,٧٢	٠,١١	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٥٨	٢,٧٢٨	٠,٧٤	١,٢٧	٣٠	التجريبية ٢	يكشف ما بين الأفكار من ترابط أو تناقض.
						٠,٦٨	٠,٧٧	٣٠		
متوسطة	٠,٦٤	٠,٠٩	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٥٨	٢,٤٤٢	٠,٧٤	١,٢٧	٣٠	التجريبية ٢	يكون رأيا حول القضايا المطروحة في النص,
						٠,٥١	٠,٨٧	٣٠		
كبيرة	٠,٨٩	٠,١٧	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٣,٤٠٦	٠,٥٠	١,٤٣	٣٠	التجريبية ٢	يحكم على الفكر في ضوء سياقها الزمني والاجتماعي والثقافي.
						٠,٥٦	٠,٩٧	٣٠		
متوسطة	٠,٧١	٠,١١	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٥٨	٢,٧٢٠	٠,٥٦	١,٤٠	٣٠	التجريبية ٢	يحكم على القيم المستنبطة من النص في ضوء ارتباطها بالواقع.
						٠,٣٧	١,٠٧	٣٠		
كبيرة	٠,٩٩	٠,٢٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٣,٧٥٥	٤,٩٨	١٠,٧٣	٣٠	التجريبية ٢	مهارات نقد النص
						٢,٠٨	٧,٠٣	٣٠		
كبيرة	١,٦٤	٠,٤٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٦,٢٥٨	١٣,٤٣	٣٧,٩٣	٣٠	التجريبية ٢	مهارات القراءة المتعمقة
						٥,٧٦	٢١,٢٣	٣٠		

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية REACT بالنسبة لاختبار مهارات القراءة المتعمقة ككل بلغت (٣٧,٩٣) درجة وهو أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة الذي بلغ (٢١,٢٣) درجة من الدرجة النهائية مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة المتعمقة، كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " المحسوبة بالنسبة لاختبار مهارات القراءة المتعمقة بلغت (٦,٢٥٨) تجاوزت قيمة " ت " الجدولية عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الثانية REACT نتيجة تعرضهم للمعالجة التجريبية (إستراتيجية

(REACT). وبالتالي تم قبول الفرض : يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الثانية REACT والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة المتعمقة وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية REACT ذلك بالنسبة للاختبار ككل وكذلك بالنسبة للمهارات الفرعية.

. ويتمثيل درجات مجموعتي البحث باستخدام شكل الأعمدة البيانية اتضح ما يلي:



شكل (٣) التمثيل البياني بالأعمدة لمتوسطات درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي

ويتضح من التمثيل البياني السابق وجود فروق واضحة بيانيا بين درجات مجموعتي البحث.

ولدراسة فاعلية إستراتيجية REACT وحجم الأثر تم استخدام أساليب التحليل التالي المناسبة للبحث الحالي ومنها اختبار مربع ايتا وحجم الأثر وتبين من الجدول (١٩) أن : قيمة اختبار مربع ايتا (η^2) لنتائج المجموعتين للاختبار ككل = ٠,٤٠ ، ويعني أن ٤٠٪ من التباين بين درجات المجموعتين يرجع الي اختلاف المعالجة التجريبية. كما بلغ حجم الأثر ١,٦٤ ، وبالنسبة للمهارات الرئيسية والمهارات الفرعية لاختبار القراءة المتعمقة فان جميع قيم مربع ايتا وجميع قيم حجم الأثر تشير الي وجود أثر كبير (متوسط في بعض المهارات الفرعية) وفعالية مرتفعة لاستخدام إستراتيجية REACT في تنمية مهارات القراءة المتعمقة.

رابعاً □ نتائج الفرض الرابع:

ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الثانية (التي درست باستخدام إستراتيجية REACT) والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات الكتابة التأملية (ككل وفي كل مهارة على حدة) في اختبار الكتابة التأملية لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية الثانية (التي درست باستخدام إستراتيجية REACT) والضابطة لمدى تمكن الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق من كل مهارة من مهارات الكتابة التأملية، وعددها خمس عشرة مهارة، وكذلك مدى تمكنهم من مهارات الكتابة التأملية ككل من خلال درجاتهم في اختبار مهارات الكتابة التأملية، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمدى تمكن المجموعة التجريبية الثانية من كل مهارة من مهارات الكتابة التأملية على حده، وكذلك من مهارات الكتابة التأملية ككل:

جدول (٢٠)

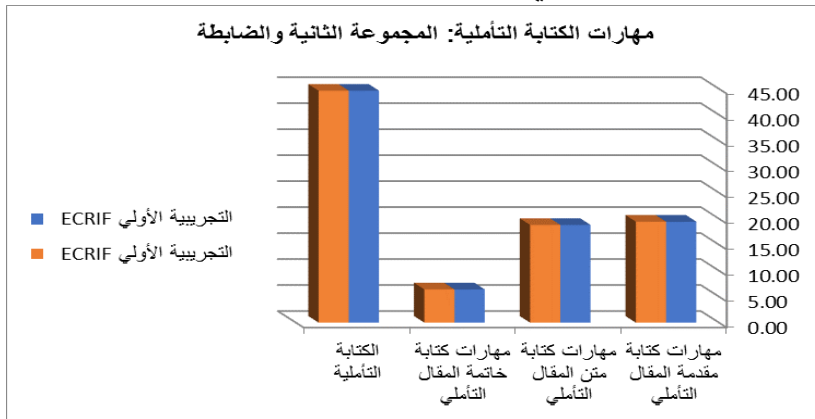
نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين درجات المجموعتين التجريبية الثابتة REACT والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة التأملية.

الفعالية	الأثر	مربع ايتا	مستوي الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة	البعد	
كبيرة	٠,٩٤	٠,١٨	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٣,٥٧٨	١,١١	٢,٩٣	٣٠	التجريبية ٢	يحدد موضوع الكتابة التأملية	مهارات كتابة مقدمة المقال التأملية
						١,١٢	١,٩٠	٣٠	الضابطة		
متوسطة	٠,٦٧	٠,١٠	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٥٨	٢,٥٦٨	١,١٧	٢,٨٧	٣٠	التجريبية ٢	يوضح الهدف من الموضوع	
						١,٠٤	٢,١٣	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,٣٩	٠,٣٣	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٥,٢٨٦	١,١١	٣,٠٠	٣٠	التجريبية ٢	يبين أهمية الموضوع	
						٠,٦٣	١,٧٧	٣٠	الضابطة		
متوسطة	٠,٦٠	٠,٠٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٥٨	٢,٢٨١	١,٢١	٢,٨٣	٣٠	التجريبية ٢	يذكر الدافع تجاه الموضوع	
						١,٠٥	٢,١٧	٣٠	الضابطة		
كبيرة	٠,٩٨	٠,١٩	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٣,٧٢١	١,١٧	٢,٩٣	٣٠	التجريبية ٢	يعرض خبراته السابقة حول الموضوع	
						١,١٢	١,٨٣	٣٠	الضابطة		
متوسطة	٠,٥٤	٠,٠٧	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٥٨	٢,٠٤٨	١,٤٧	٢,٣٧	٣٠	التجريبية ٢	يحدد فكر الموضوع	
						١,١٥	١,٦٧	٣٠	الضابطة		
كبيرة	٠,٩٨	٠,١٩	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٣,٧٣٦	١,٢١	٢,٩٠	٣٠	التجريبية ٢	يصف شعوره تجاه الموضوع	
						١,١٤	١,٧٧	٣٠	الضابطة		
كبيرة	٠,٩٧	٠,١٩	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٣,٦٩٨	٧,٤٢	١٩,٨٣	٣٠	التجريبية ٢	مهارات كتابة مقدمة المقال التأملية	
						٦,٣٦	١٣,٢٣	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,١٨	٠,٢٦	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٤,٤٨٠	٠,٩٦	٣,١٠	٣٠	التجريبية ٢	يكتب موضوع المقال التأملية في فقرات	مهارات كتابة متن المقال التأملية
						١,٠٠	١,٩٧	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,٠٠	٠,٢٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٣,٨١٦	١,١١	٣,٠٧	٣٠	التجريبية ٢	يحلل الموضوع إلى عناصره	
						٠,٩١	٢,٠٧	٣٠	الضابطة		

كبيرة	١,٣١	٠,٣٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٤,٩٩٠	٠,٩٧	٣,١٣	٣٠	التجريبية ٢	يحدد المفردات والتركيب الخاصة بالموضوع	
						٠,٥١	٢,١٣	٣٠	الضابطة		
كبيرة	٠,٨٧	٠,١٦	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٣,٣٠٤	٠,٩٦	٣,١٠	٣٠	التجريبية ٢	يرتب فكر الموضوع بشكل واضح	
						٠,٩٢	٢,٣٠	٣٠	الضابطة		
كبيرة	٠,٨٣	٠,١٥	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٣,١٥٩	١,٢٧	٢,٩٧	٣٠	التجريبية ٢	يطرح وجهة نظره تجاه الموضوع	
						١,٠٠	٢,٠٣	٣٠	الضابطة		
كبيرة	٠,٧٨	٠,١٣	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٢,٩٨٦	١,٠٨	٣,٠٠	٣٠	التجريبية ٢	يحلل وجهات نظر الآخرين تجاه الموضوع	
						٠,٩٠	٢,٢٣	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,٤٣	٠,٣٤	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٥,٤٣٤	٥,١٢	١٨,٣٧	٣٠	التجريبية ٢	مهارات كتابة متن المقال التأملي	
						٢,٤٦	١٢,٧٣	٣٠	الضابطة		
كبيرة	٠,٨٣	٠,١٥	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٣,١٦٧	١,٢١	٢,٨٣	٣٠	التجريبية ٢	يلخص رؤيته تجاه الموضوع	مهارات كتابة خاتمة المقال التأملي
						٠,٨٩	١,٩٧	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,٨٥	٠,٤٦	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٧,٠٤٥	١,٢٣	٢,٩٣	٣٠	التجريبية ٢	يستنتج القضايا الاجتماعية والأخلاقية المرتبطة بالموضوع	
						٠,٥٥	١,٢٠	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,٤٩	٠,٣٦	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٥,٦٩٢	٢,٣٣	٥,٧٧	٣٠	التجريبية ٢	مهارات كتابة خاتمة المقال التأملي	
						٠,٩١	٣,١٧	٣٠	الضابطة		
كبيرة	١,٥٤	٠,٣٧	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥٨	٥,٨٥١	١١,٨٣	٤٣,٩٧	٣٠	التجريبية ٢	الكتابة التأملية	
						٧,٢٧	٢٩,١٣	٣٠	الضابطة		

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية REACT بالنسبة لاختبار مهارات الكتابة التأملية ككل بلغت (٤٣,٩٧) درجة وهو أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة الذي بلغ (٢٩,١٣) درجة من الدرجة النهائية مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة التأملية، كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " المحسوبة بالنسبة لاختبار مهارات الكتابة التأملية بلغت (٥,٨٥١) تجاوزت قيمة " ت " الجدولية عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الثانية REACT نتيجة تعرضهم للمعالجة التجريبية (إستراتيجية REACT). وبالتالي تم قبول الفرض : يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الثانية REACT والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة التأملية وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية REACT ذلك بالنسبة للاختبار ككل وكذلك بالنسبة للمهارات الفرعية.

. ويتمثل درجات مجموعتي البحث باستخدام شكل الأعمدة البيانية اتضح ما يلي:



شكل (٤) التمثيل البياني بالأعمدة لمتوسطات درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي

ويتضح من التمثيل البياني السابق وجود فروق واضحة بيانياً بين درجات مجموعتي البحث.

ولدراسة فاعلية إستراتيجية REACT وحجم الأثر تم استخدام أساليب التحليل التالي المناسبة للبحث الحالي ومنها اختبار مربع إيتا وحجم الأثر وتبين من الجدول (٢٠) أن : قيمة اختبار مربع إيتا ($F_{2,77}$) لنتائج المجموعتين للاختبار ككل = ٠,٣٧، ويعني أن ٣٧٪ من

التباين بين درجات المجموعتين يرجع الي اختلاف المعالجة التجريبية. كما بلغ حجم الأثر ١,٥٤ ، وبالنسبة للمهارات الرئيسة والمهارات الفرعية لاختبار الكتابة التأملية فان جميع قيم مربع ايتا وجميع قيم حجم الأثر تشير الي وجود أثر كبير (متوسط في بعض المهارات الفرعية) وفعالية مرتفعة لاستخدام إستراتيجية REACT في تنمية مهارات الكتابة التأملية. -للإجابة علي السؤال السابع ، والذي نصه : أي الإستراتيجيتين ECRIF و REACT أكثر فاعلية في تنمية مهارات القراءة المتعمقة المناسبة لدي الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية؟

تمت صياغة الفرض التالي والتأكد من صحته :

الفرض الخامس- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبتين في القياس البعدي لاختبار القراءة المتعمقة لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق."

خامساً نتائج الفرض الخامس :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبتين في القياس البعدي لاختبار القراءة المتعمقة لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق."

ولاختبار صحة هذا الفرض تم وصف وتلخيص بيانات البحث بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري لدرجات المجموعتين التجريبتين في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة المتعمقة ، وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين تم استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين المتساويتين في عدد الأفراد، وبتطبيق اختبار (ت) لفرق المتوسطين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطى درجات مجموعتي البحث اتضح ما يلي:

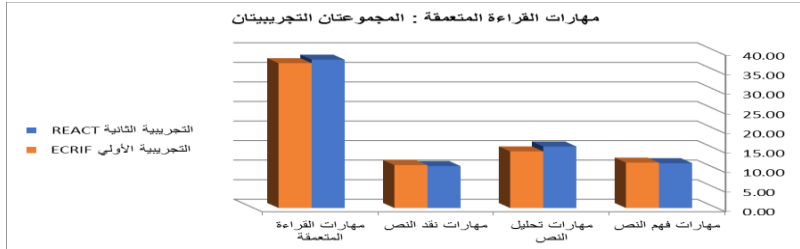
جدول (٢١)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين درجات المجموعتين التجريبتين في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة المتعمقة.

البعدي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوي الدلالة
مهارات فهم النص	التجريبية ١	٣٠	١١,٦٠	٤,٤٥	٠,١١٣	٥٨	غير دالة احصائياً
	التجريبية ٢	٣٠	١١,٤٧	٤,٦٩			
مهارات تحليل النص	التجريبية ١	٣٠	١٤,٤٧	٧,٣٧	٠,٧٣٧	٥٨	غير دالة احصائياً
	التجريبية ٢	٣٠	١٥,٧٣	٥,٨٦			
مهارات نقد النص	التجريبية ١	٣٠	١٠,٩٧	٥,٣٥	٠,١٧٥	٥٨	غير دالة احصائياً
	التجريبية ٢	٣٠	١٠,٧٣	٤,٩٨			
مهارات القراءة المتعمقة	التجريبية ١	٣٠	٣٧,٠٣	١٥,٧٩	٠,٢٣٨	٥٨	غير دالة احصائياً
	التجريبية ٢	٣٠	٣٧,٩٣	١٣,٤٣			

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية REACT بالنسبة لاختبار مهارات القراءة المتعمقة ككل بلغت (٣٧,٩٣) درجة وهو أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الأولى ECRIF الذي بلغ (٣٧,٠٣) درجة وإن كان الفرق هامشياً وقيم المتوسطات الحسابية للمهارات الرئيسة لاختبار القراءة المتعمقة لدي المجموعتين متقاربة، كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " المحسوبة بلغت (٠,٢٣٨) وهي أقل من قيمة " ت " الجدولية عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على عدم وجود فرق حقيقي بين متوسطي درجات المجموعتين وبالتالي تم قبول الفرض الصفري : لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبتين في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة المتعمقة.

. ويتمثل درجات مجموعتي البحث باستخدام شكل الأعمدة البيانية اتضح ما يلي:



شكل (٥) التمثيل البياني بالأعمدة لمتوسطات درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي

ويتضح من التمثيل البياني السابق عدم وجود فروق واضحة بيانياً بين درجات مجموعتي البحث. وذلك ما يعني فاعلية استخدام إستراتيجيتي ECRIF و REACT في تنمية مهارات القراءة المتعمقة وعدم وجود الفروق بين المجموعتين التجريبتين.

- للاجابة علي السؤال الثامن ، والذي نصه : أي الإستراتيجيتين ECRIF و REACT أكثر فاعلية في تنمية مهارات الكتابة التأملية المناسبة لدي الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية ؟ تمت صياغة الفرض التالي والتأكد من صحته:

الفرض السادس- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبتين في القياس البعدي لاختبار الكتابة التأملية لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.

سادساً □ نتائج الفرض السادس:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبتين في القياس البعدي لاختبار الكتابة التأملية لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق."

ولاختبار صحة هذا الفرض تم وصف وتلخيص بيانات البحث بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري لدرجات المجموعتين التجريبتين في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة التأملية ، وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين تم استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين المتساويتين في عدد الأفراد، وبتطبيق اختبار (ت) لفرق المتوسطين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث اتضح ما يلي:

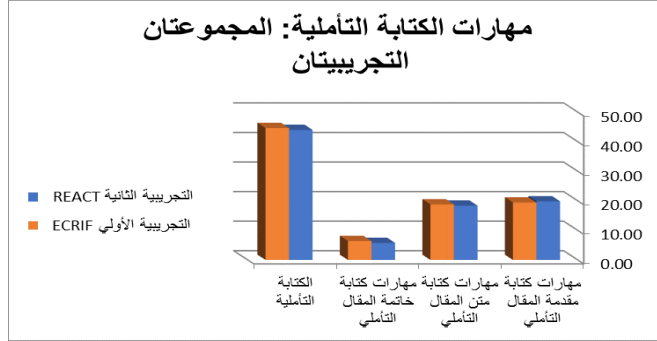
جدول (٢٢)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين درجات المجموعتين التجريبتين في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة التأملية.

مستوي الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة	البعد
غير دالة احصائيا	٥٨	٠,٢٠٨	٧,٤٦	١٩,٤٣	٣٠	التجريبية ١	مهارات كتابة
			٧,٤٢	١٩,٨٣	٣٠	التجريبية ٢	مقدمة المقال التأملية
غير دالة احصائيا	٥٨	٠,٣٥٧	٤,٢٥	١٨,٨٠	٣٠	التجريبية ١	مهارات كتابة
			٥,١٢	١٨,٣٧	٣٠	التجريبية ٢	متن المقال التأملية
غير دالة احصائيا	٥٨	١,١٤٠	١,٩٦	٦,٤٠	٣٠	التجريبية ١	مهارات كتابة
			٢,٣٣	٥,٧٧	٣٠	التجريبية ٢	خاتمة المقال التأملية
غير دالة احصائيا	٥٨	٠,٢١٤	١٢,٣٠	٤٤,٦٣	٣٠	التجريبية ١	الكتابة التأملية
			١١,٨٣	٤٣,٩٧	٣٠	التجريبية ٢	

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية REACT بالنسبة لاختبار مهارات الكتابة التأملية لكل بلغت (٤٣,٩٧) درجة وهو أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الأولى ECRIF الذي بلغ (٤٤,٦٣) درجة وان كان الفرق هامشي وقيم المتوسطات الحسابية للمهارات الرئيسة لاختبار الكتابة التأملية لدي المجموعتين متقاربة، كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " المحسوبة بلغت (٠,٢١٤) وهي أقل من قيمة " ت " الجدولية عند درجة حرية (٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على عدم وجود فرق حقيقي بين متوسطي درجات المجموعتين وبالتالي تم قبول الفرض الصفري : لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبتين في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة التأملية.

. وبتمثيل درجات مجموعتي البحث باستخدام شكل الأعمدة البيانية اتضح ما يلي:



شكل (٦) التمثيل البياني بالأعمدة لمتوسطات درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي

ويتضح من التمثيل البياني السابق عدم وجود فروق واضحة بين درجتي مجموعتي البحث. وذلك ما يعني فاعلية استخدام إستراتيجيتي ECRIF و REACT في تنمية مهارات الكتابة التأملية وعدم وجود الفروق بين المجموعتين التجريبتين.

ثانياً مناقشة النتائج وتفسيرها :

أظهرت النتائج السابق ذكرها أن لإستراتيجية ECRIF فاعلية في تنمية مهارات كل من القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب معلمي المجموعة التجريبية الأولى حيث إن تدريس النصوص الأدبية باستخدام إستراتيجية ECRIF قد اعتمد في تنمية مهارات كل القراءة المتعمقة والكتابة التأملية على خطوات إستراتيجية ECRIF والمتمثلة فيما يلي:

- مرحلة اللقاء أو العرض أو المواجهة : وتتمثل إجراءاتها فيما يلي:
 - يطرح معلم المعلم مشكلة أو موقف على الطلاب المعلمين ترتبط بالنص الأدبي.
 - يطلب معلم المعلم من الطلاب المعلمين الاستماع إلى النص الأدبي أو قراءته.
 - يطرح الطلاب المعلمون التساؤل الذاتي حول النص. (ما هذا؟ أنا لا أعرف عنه شيئاً؟)

- مرحلة التوضيح: وتتمثل إجراءاتها فيما يلي:

- يوضح معلم المعلم فكرة النص، وهدفه للطلاب المعلمين.
- يقدم معلم المعلم بعض التفسيرات الأدبية المتعلقة بالأبيات بغرض توضيح معاني المفردات اللغوية الجديدة وفهم الأبيات فهماً أدبياً، تمهيداً لاستعمال المعاني الجديدة بعد التحقق من فهمها.

- يحلل معلم المعلم النص الأدبي أمام الطلاب المعلمين تحليلاً فكرياً، ولغوياً، وأدبياً، وبلاغياً.
 - يقدم معلم المعلم دراسة نقدية للنص الأدبي من حيث فكرته، وعاطفته، ولغته، وأسلوبه.
 - مرحلة التذكر: وتتمثل إجراءاتها فيما يلي:
 - يطلب معلم المعلم إلى الطلاب المعلمين ممارسة أنشطة لغوية ترتبط بفهم النص مثل الإجابة عن أسئلة ترتبط بالفكرة الرئيسية والفرعية وهدف النص وخصائص أسلوب الشاعر.
 - يطلب معلم المعلم إلى الطلاب المعلمين ممارسة أنشطة لغوية ترتبط بتحليل النص مثل الإجابة عن أسئلة ترتبط بالتحليل الفكري واللغوي والأدبي والبلاغي للنص.
 - يطلب معلم المعلم إلى الطلاب المعلمين ممارسة أنشطة لغوية ترتبط بنقد النص مثل الإجابة عن أسئلة ترتبط بالحكم على مفردات النص وتراكيبه ولغته وأسلوبه وفكره وعاطفته.
 - مرحلة الاستيعاب: وتتمثل إجراءاتها فيما يلي:
 - يطلب معلم المعلم إلى الطلاب المعلمين تطبيق المعرفة اللغوية التي اكتسبوها بشكل تفاعلي في النص في سياقات لغوية جديدة ومهام لغوية من خلال التفكير في كتابة مقال تأملي حول النص.
 - يوضح معلم المعلم للطلاب المعلمين عناصر المقال التأملي (مقدمة - متن - خاتمة) وكيفية كتابة كل عنصر ومهارات كل عنصر.
 - مرحلة الطلاقة: وتتمثل إجراءاتها فيما يلي:
 - يطلب معلم المعلم إلى الطلاب المعلمين استخدام اللغة بطلاقة ودقة في كتابة مقال تأملي حول النص.
 - يطلب معلم المعلم إلى الطلاب المعلمين عرض المقال التأملي عليه وعلى الزملاء لإبداء الرأي فيه.
- وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت فاعلية إستراتيجية ECRIF في تنمية مهارات التعلم - بصفة عامة - والمهارات اللغوية المختلفة - بصفة

خاصة - مثل دراسات: دراسة سوسن مزيد (٢٠١٧)، ودراسة السيد عزت (٢٠٢٣)، ودراسة إبراهيم فريج (٢٠٢٣)

كما أظهرت النتائج السابق ذكرها أن لإستراتيجية REACT فاعلية في تنمية مهارات كل من القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدى الطلاب معلمي المجموعة التجريبية الثانية حيث إن تدريس النصوص الأدبية باستخدام إستراتيجية REACT قد اعتمد في تنمية مهارات كل القراءة المتعمقة والكتابة التأملية على خطوات إستراتيجية REACT والمتمثلة فيما يلي:

١- الربط: وتتمثل إجراءاتها فيما يلي:

- يستثير معلم المعلم حماس الطلاب المعلمين ودافعيتهم نحو تعلم النص الأدبي لديهم من خلال الأسئلة التي يتم طرحها.
- يكشف معلم المعلم عن المعرفة القبلية للطلاب المعلمين المرتبطة بموضوع النص الأدبي لديهم، ويوضح العلاقة بين المعرفة القبلية بالنص وموضوعه.
- يعرض معلم المعلم النص الأدبي على الطلاب المعلمين متبوعاً بأسئلة.
- يطرح معلم المعلم على الطلاب المعلمين عدة أسئلة تدور حول ما تم عرضه.

٢- الخبرة أو التجربة: وتتمثل إجراءاتها فيما يلي:

- يعد معلم المعلم عدة أنشطة لغوية متنوعة ترتبط بفهم النص وتحليله ونقده.
- يطلب معلم المعلم إلى الطلاب المعلمين ممارسة أنشطة لغوية ترتبط بفهم النص مثل الإجابة عن أسئلة ترتبط بالفكرة الرئيسية والفرعية وهدف النص وخصائص أسلوب الشاعر.
- يطلب معلم المعلم إلى الطلاب المعلمين ممارسة أنشطة لغوية ترتبط بتحليل النص مثل الإجابة عن أسئلة ترتبط بالتحليل الفكري واللغوي والأدبي والبلاغي للنص.
- يطلب معلم المعلم إلى الطلاب المعلمين ممارسة أنشطة لغوية ترتبط بنقد النص مثل الإجابة عن أسئلة ترتبط بالحكم على مفردات النص وتراكيبه ولغته وأسلوبه وفكره وعاطفته.
- يقدم معلم المعلم التغذية الراجعة المناسبة أثناء إجراء تلك الأنشطة.
- يناقش الطلاب المعلمين في نتائج تلك الأنشطة ومعالجتها.
- يشجع طلابه المعلمين في إعداد وتقديم عرض لما توصلوا إليه حول فهم النص الأدبي وتحليله ونقده.

٣- التطبيق: وتتمثل إجراءاتها فيما يلي:

- يقدم معلم المعلم ورقة نشاط تحتوي على أسئلة ترتبط بفهم النص الأدبي وتحليله ونقده.
- يطلب معلم المعلم إلى الطلاب المعلمين تطبيق المعرفة اللغوية التي اكتسبوها في النص في سياقات لغوية جديدة ومهام لغوية من خلال التفكير في كتابة مقال تأملي حول النص.
- يوضح معلم المعلم للطلاب المعلمين عناصر المقال التأملي (مقدمة - متن - خاتمة) وكيفية كتابة كل عنصر ومهارات كل عنصر.

٤- التعاون: وتتمثل إجراءاتها فيما يلي:

- يطلب معلم المعلم من طلابه تنظيم أنفسهم في مجموعات عمل لا تتجاوز ستة طلاب.
- يطرح معلم المعلم أسئلة ترتبط بفهم النص الأدبي وتحليله ونقده، ويطلب إلى كل مجموعة من الطلاب المعلمين تقديم إجابة للأسئلة.
- يوجه كل مجموعة من المجموعات إلى كتابة مقدمة المقال التأملي، ومتنه، وخاتمته.
- يوجه كل مجموعة لتقديم عرض لما توصلت إليه من الإجابة عن الأسئلة، وكتابة المقال التأملي.

- يناقش المجموعات فيما توصلت إليه.

٥- النقل: وتتمثل إجراءاتها فيما يلي:

- يقدم معلم المعلم نصا أدبيا آخر مرتبط بموضوع النص الحالي.
- يطلب إلى الطلاب المعلمين استنتاج العلاقة بين النص الجديد وبين موضوع النص الحالي.

- يطلب إلى الطلاب المعلمين تطبيق ما اكتسبوه من أنشطة تتعلق بفهم النص وتحليله ونقده في النص الحالي على النص الجديد.

- يطلب إلى الطلاب المعلمين كتابة مقال تأملي حول النص الجديد يتكون من مقدمة و متن وخاتمة.

وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت فاعلية إستراتيجية REACT في تنمية مهارات التعلم - بصفة عامة - والمهارات اللغوية المختلفة - بصفة خاصة - مثل دراسات: دراسة سحر عبد الكريم (٢٠١٧)، ودراسة آيات صالح (٢٠١٨)، ودراسة ثريا سعيد (٢٠١٨)، ودراسة رانيا محمد (٢٠١٩)، ودراسة غادة النوبي (٢٠١٩)، ودراسة (دعاء درويش ، ٢٠١٩)، ودراسة إيمان جلال (٢٠٢٠)، ودراسة شيري نصحي (٢٠٢١)، ودراسة جهاد ربيع (٢٠٢٢)، ودراسة السيد الفولي (٢٠٢٢)، ودراسة مايسة جاد

- الرب (٢٠٢٢)، ودراسة آية أبو سالم (٢٠٢٣)، ودراسة آية مصطفى (٢٠٢٣)، ودراسة رعد عليوي (٢٠٢٣)، ودراسة سها زوين (٢٠٢٣)، ودراسة منى زيتون (٢٠٢٣)، ودراسة مي الشنيطي (٢٠٢٣)، ودراسة عيد عبده (٢٠٢٤)
- دراسة الطلاب معلمي المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية للنصوص المختارة باستخدام إستراتيجيتي ECRIF و REACT ؛ حيث ساعدتهم في تنمية مهارات القراءة المتعمقة، والكتابة التأملية.
 - مجموعة من الأنشطة المستخدمة في تدريس النصوص الأدبية باستخدام إستراتيجيتي ECRIF و REACT التي يمكن أن تهتم بتنمية مهارات القراءة المتعمقة، والكتابة التأملية لدى الطلاب معلمي المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية.
 - اعتماد التدريس باستخدام إستراتيجيتي ECRIF و REACT على المناقشة الفاعلة بين الباحثة، والطلاب معلمي المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية؛ مما أدى إلى زيادة الثقة والود بين هؤلاء الطلاب المعلمين والباحثة، كما أدى لرفع معدلات الأداء ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب المعلمين.
 - اعتماد التدريس باستخدام إستراتيجيتي ECRIF و REACT على أساليب التقويم القبلي والبنائي والبعدي؛ مما أدى إلى زيادة تقدم الطلاب معلمي المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في مهارات القراءة المتعمقة، والكتابة التأملية.

ثالثا - توصيات البحث:

- في ضوء مشكلة البحث وما كشفت عنه من نتائج يوصي هذا البحث بما يلي:
- إعادة النظر في أهداف تدريس النصوص الأدبية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق في ضوء قائمتي مهارات القراءة المتعمقة، والكتابة التأملية.
 - إعادة النظر في أساليب تدريس النصوص الأدبية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق في ضوء إستراتيجيتي ECRIF و REACT اللتان يستخدمهما هذا البحث في تنمية مهارات القراءة المتعمقة، والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.
 - الاهتمام بتنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدي المتعلمين في جميع المراحل الدراسية المختلفة من خلال التدريب المكثف والتأكيد علي ميولهم وتوجيههم في ذلك .

- عقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق لتدريبهم على تدريس النصوص الأدبية في ضوء إستراتيجيتي ECRIF و REACT بهدف تنمية مهارات القراءة المتعمقة، والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.
- الإهتمام بتفعيل المفردات الموجودة لدى المتعلمين ، بتدريبهم علي توظيفها في كتاباتهم التأملية .
- إعادة النظر في أدوات تقويم مهارات القراءة المتعمقة، والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق في ضوء اختباري مهارات القراءة المتعمقة، والكتابة التأملية اللذان يقدمهما هذا البحث.

رابعا - بحوث مقترحة:

- في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها، والتوصيات السابقة يقترح هذا البحث إجراء عدة بحوث منها:
- فاعلية إستراتيجيتي ECRIF و REACT في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية.
 - برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة التأملية لدي معلمي اللغة العربية بمراحل التعليم المختلفة .
 - فاعلية إستراتيجيتي ECRIF و REACT في تنمية مهارات فهم المسموع وفهم المقروء لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية.
 - فاعلية إستراتيجيتي ECRIF و REACT في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الناقدة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية.
 - برنامج قائم على إستراتيجيتي ECRIF و REACT لتنمية مهارات القراءة التحليلية والكتابة التحليلية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية.
 - برنامج قائم على إستراتيجيتي ECRIF و REACT لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية.
 - تنمية مهارات القراءة المتعمقة، والكتابة التأملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية في ضوء إستراتيجيات أخرى.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- إبراهيم فريح (٢٠٢٣): فاعلية إستراتيجية ECRIF في تنمية تدفق الأفكار وخفض مستوى قلق الكتابة لدى طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، مج (٢٠)، ع (١١٩)، ص ص ٣٢٣ - ٣٨٣.
- أسماء حسن (٢٠٢١) فاعلية برنامج في علوم القرآن قائم على التدريس التأملى للأمثال القرآنية لتنمية بعض مهارات فهم النص لطلاب الفرقة الثانية ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس - كلية التربية - جامعة المنيا ، ٣٦(٢) ، ١١٣-١٦٦
- أسماء عبد الظاهر (٢٠٢٤): فاعلية استخدام إستراتيجية SQ3R في تنمية القراءة المتعمقة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير. غير منشورة. كلية التربية - جامعة مدينة السادات.
- آيات صالح (٢٠١٨). أثر إستراتيجية REACT القائمة على مدخل السباق في تنمية انتقال أثر التعلم والفهم العميق والكفاءة الذاتية الأكاديمية في مادة الأحياء لطلاب المرحلة الثانوية، مصر : المجلة المصرية للتربية العلمية، العدد السادس، المجلد الحادي والعشرون.
- آية أبو سالم (٢٠٢٣) إستراتيجية (REACT) في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية الذكاء العملي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد ١٢٢ ، ابريل ٢٠٢٣
- آية مصطفى (٢٠٢٣) استخدام إستراتيجية (REACT) في تدريس العلوم لتنمية الاستيعاب المفاهيمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس مجلد ٣٨ العدد ٤
- إيمان إبراهيم (٢٠٢١) فاعلية إستراتيجية المحطات العلمية الرقمية في تنمية بعض مهارات الكتابة التأملية والكفاءة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية المجلة التربوية - جامعة سوهاج ، ٧٠٠، ٩-٧٥٨.
- إيمان جلال (٢٠٢٠) فاعلية تدريس الاحياء لاستخدام إستراتيجية REACT لتنمية تحصيل ومهارات حل المسائل الوراثية والدافعية للتعلم لدي طالبات المرحلة الثانوية، مصر : ج أسبوط المجلة التربوية كلية التربية.
- بدرية العتيبي (٢٠٢٢) أثر استخدام إستراتيجية الكتابة التأملية في الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات الموهوبات في مدينة الطائف. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب - مصر، (٢١) ، ٨٧-١١١

- بيتر شيفرد وجريجوري ميتشل (2006) القراءة السريعة، كيف تمتلك مهارة القراءة السريعة الحفاظ على الاستيعاب الكامل ، مجلة دار أجيال للنشر والطباعة ، الطبعة الأولى ، ترجمة أحمد هوشان ، الأردن.
- بيتر كومب (2007) : الإنطلاق في القراءة السريعة ، المملكة العربية ، السعودية ، مكتبة جرير ، ط4
- ثريا سعيد (٢٠١٨) أثر إستراتيجية REACT في البنية المفاهيمية ومهارات حل المشكلات بمادة الأحياء لدى طالبات الصف الحادي عشر، الإمارات، جائزة أفضل بحث، مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز .
- جبر داود (٢٠١٣) فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود المجلة الدولية للأبحاث التربوية - كلية التربية - جامعة الإمارات المتحدة، (٣٣)، ٩٢-١٢٨
- جهاد ربيع (٢٠٢٢) إستراتيجية REACT وتأثيرها على تعلم بعض مهارات التمرينات الإيقاعية باستخدام الشريط والتفكير ما وراء المعرفي مجلة علوم الرياضة، كلية التربية الرياضية جامعة المنيا، سبتمبر .
- حاتم البصيص (٢٠١١) تنمية مهارات القراءة والكتابة (إستراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم) . دمشق . الهيئة العامة السورية للكتاب ..
- حسن شحاتة (٢٠٠٨) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، الطبعة (٧)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة
- حسن شحاتة ، باسم الغانمي ، عدنان الخفاجي (2016) إستراتيجية توليفية قائمة علي القراءة الموسعة والقراءة المكثفة لتنمية مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية لدي طالبات المرحلة الإعدادية في العراق ، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية ، كلية التربية للبنات ، جامعة الكوفة ، ع 10، مج 19، ص ص 15-65
- حمود العليمات (٢٠١٤): أثر القراءة الثلاثية في الفهم القرائي وسعة الذاكرة العاملة لدى طالبات الصف الثامن في الأردن، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية مجلد ١٢، العدد ٢، ص ص ١١٨-١٣٢
- خليل عيسى، ونتالي طوباسي (٢٠١٨) تحسين مستوى الكتابة التأملية في ملفات خبرة مساقى التربية العملية في كلية التربية بجامعة بيت لحم. مجلة العلوم التربوية والنفسية المركز القومي للبحوث غزة - فلسطين، ٢(٢٤) ، ١١٥-١٦٠

- دعاء درويش (٢٠١٩): نموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية الذكاء الناجح لتنمية الفهم العميق وحب الاستطلاع الجغرافي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع (١١١)، ص ص ٨٠ - ١٥٦.
- رانيا عمر، ورائف إبراهيم (٢٠٢٣) وحدة بينية في النحو والمنطق لتنمية مهارات الكتابة التأملية ومستويات عمق المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية - جامعة بني سويف، ٢٠ (١١٦)، ٥٨٣-٦٦٦
- رانيا محمد (٢٠١٩): فاعلية استخدام إستراتيجية REACT في تنمية مهارات التفكير المستقبلي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة كلية التربية جامعة بنها، مج (٣٠)، ع (١١٩)، ص ص ٨١ - ١٢٨.
- رشدي طعيمة وعلاء الشعيبي (٢٠٠٦) تعليم القراءة والأدب إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، دار الفكر العربي، القاهرة.
- رعد عليوي (٢٠٢٣)، أثر إستراتيجية (REACT) في تنمية مهارة الكتابة الإبداعية عند طلاب الصف الخامس الأدبي، مجلة نسق مجلد (٣٨) عدد (٤) في ٣٠ حزيران ٢٠٢٣
- رودينا خيرى (٢٠٢٤): فاعلية برنامج قائم على المدخل التخيلي وتطبيقات الواقع المعزز لتنمية بعض مهارات القراءة الموسعة والكتابة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه. غير منشورة. كلية التربية - جامعة الزقازيق.
- سامي أبو زيد، وعبد الرؤوف مصطفى (٢٠١٥) مهارات الكتابة العربية. عمان: دار عالم الثقافة.
- سامية الحارثي (٢٠١٤) استخدام مذكرات الكتابة التأملية في تنمية مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى.
- سامية عبد الله (٢٠٢٢) استخدام إستراتيجية الفصل المقلوب في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة المكثفة وبعض عادات العقل لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية ، مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف ، مج ١٩ ع 112 ، يناير ، ص ص 85-161
- سحر عبد الكريم (٢٠١٧). أثر استخدام إستراتيجية REACT في تنمية قدرات الذكاء الناجح وفهم المفاهيم ومستوى الطموح لدى طالبات الصف الأول الثانوي ذوات الاتجاه السلبي نحو تعلم الكيمياء. مصر: مجلة البحث العلمي في التربية، العدد الثامن عشر ، ٢٣٨
- سميرة داوود (2021) أثر القراءة الحرة في تنمية القراءة المتعمقة وبعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب المعلمين كلية التربية ، جامعة سوهاج ، نوفمبر ١٤ مج ٩١ ، ص ص ٣٠١-٣٤٣

- سها زوين (٢٠٢٣)، أثر إستراتيجية (REACT) القائمة على مدخل السياق في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير الجانبي والفهم الجغرافي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة كلية التربية جامعة بنى سويف، عدد إبريل، الجزء الأول.
- سوسن الشخريتي (2009) أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، في مدارس الغوث الدولية، غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- سوسن مزيد (٢٠١٧). فاعلية توظيف إستراتيجيتي ECRIF و PPP، في تعلم طلبة الصف الخامس للمفردات واحتفاظهم بها، رسالة ماجستير غير منشورة، مخطوط غزة.
- السيد الفولي (٢٠٢٢): تدريس مادة البيولوجي باستخدام إستراتيجية REACT القائمة على مدخل السياق لتنمية البنية المفاهيمية ومهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب التعليم الثانوي الزراعي. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، مج (١٩)، ع (١١٥).
- سيد رجب (٢٠١٦) 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 ٢١٣، ج ١، ص ص 16-75
- السيد عزت (٢٠٢٣) إستراتيجية ECRIF سبيلاً إلى استكناه تعليم اللغة الهدف وتحسينها من خلال التعلم (دراسة نظرية تطبيقية)، مؤتمر اللغة العربية الدولي السادس بالشارقة فبراير ٢٠٢٣م المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ٥٥١-٥٦٣.
- شيري نصحي (٢٠٢١) فاعلية استراتيجية REACT (الربط - الخبرة - التطبيق - التعاون - النقل) في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ومتمتع تعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، مج ٤٥، ع ١، ٢١٩ - ٢٨٨
- عبد الرحمن الفوزان (٢٠١١) إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض. مكتبة الملك فهد الوطنية.
- عدنان خفاجي (٢٠١٥) فاعلية إستراتيجية قائمة على القراءة الموسعة والقراءة المكثفة لتنمية مستويات الفهم القراني في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الإعدادية في العراق، رسالة دكتوراة غير منشورة كلية التربية جامعة عين شمس.
- عصام خطاب (٢٠٢٣). أثر استخدام إستراتيجية التفكير البصري في تنمية مهارات الكتابة التأملية لدى طلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية مجلة القراءة والمعرفة - جامعة عين شمس (٢٥٩) ١٥ -

- علي خطاب (٢٠٠١). القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- عواد قشطة وزلفى بدر (٢٠١١) أثر القراءة الحرة المكثفة على تنمية مهارات استيعاب المقروء لدى طالبات الصف التاسع بمحافظة غزة ، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) مجلد ١٩ ، العدد ٢، ص ص ٧٧٧ - ٨٠٩
- عيد عبده (٢٠٢٤): فاعلية استخدام إستراتيجية REACT في تنمية المفاهيم ومهارات حل المشكلات البيئية بمنهج اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير. غير منشورة. كلية الدراسات العليا والبحوث البيئية - جامعة عين شمس.
- غادة النوبي (٢٠١٩) فاعلية استخدام استراتيجية REACT في تدريس مقرر الاقتصاد المنزلي لتنمية قدرات الذكاء الناجح وبعض مفاهيم التربية الغذائية لدى طالبات المرحلة الثانوية، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة الوادي الجديد عدد ٢٩، ص ص ٧٧-١٤٧
- ماجة عبيد (٢٠٠٢) تربية الموهوبين والمتفوقين. عمان. دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- ماهر شعبان (٢٠١٠) إستراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية ، دار المسيرة، عمان.
- مایسة جاد الرب (٢٠٢٢): فاعلية استخدام إستراتيجية REACT في تدريس البلاغة لتنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم، ع (١٦)، ج (١٠)، ص ص ١٥٣١ - ١٥٧٢.
- محمد الصويركي (٢٠١١) : التعبير الوظيفي .الأردن : دار الكندي للنشر والتوزيع .
- محمد لطفي (٢٠٠٣) فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي للتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة ، ٢٢٤، ص ص ٥-٤٥.
- محمود الناقة (1985) ، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه ومداخله، واستراتيجيات مكة المكرمة ، جامعة أم القرى، ط١، ع ٣٥٦
- منى زيتون (٢٠٢٣): نموذج تدريسي قائم على إستراتيجية REACT وفاعليته في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالب المعلم. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا، ع (٤٥)، ص ص ٢١٧٣ - ٢٢٢٨.
- موفق بشارة (٢٠١٠): أثر التدريب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى عينة من طالبات رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال، مجلة جامعة الملك سعود ٢٢ (١) / ٢٧-

- مي الشنيطي (٢٠٢٣)، تدريس مادة علم الاجتماع باستخدام إستراتيجية (REACT) القائمة على مدخل التعلم السياقي لتنمية تجهيز المعلومات الاجتماعية ومهارات فعالية الحياة لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، مج ١٧، العدد ٥.
- نادية احمد (٢٠٢٤) برنامج مقترح في تدريس المطالعة والإنشاء قائم علي مدخل تحليل الخطاب لتنمية مهارات القراءة المتعمقة والكتابة الإقناعية لطالبات الصف الثاني الثانوي الأزهرى ، المجلة العلمية ، كلية التربية جامعة بني سويف يناير مج ١ ، ص ص ١٦٤-٢٢١
- نوال الخضر ، وسعيد الرشيدى (٢٠٢١) فاعلية إستراتيجية قائمة على التساؤل الذاتى والكتابة التأملية فى تنمية مهارات طرح المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الأول الثانوى ، جمعية الثقافة من أجل التنمية - مصر ، ٢٠ (١٦٢) ، ١-٥٨
- نورا عمر (٢٠٢٢) برنامج مقترح قائم على التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الوادي الجديد.
- نواف العنزي، وعبير العرفج (٢٠٢١) تعليم المعلمات للكتابة التأملية في المرحلة الابتدائية مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط، (٣٧) (٩) ، ١٧٦ - ٢٥٠
- هدى علي (2023) فاعلية إستراتيجية القراءة المتعمقة في تنمية التحصيل القرائي لدي متعلمي العربية غير الناطقين بها جمعية الثقافة من أجل التنمية مج ٢٣ ، ع١٨٧ ، ص ص ١٦٧ - ٢٢٩
- هيلة المشوح، وسوزان حج عمر (٢٠٢٢) أثر استخدام الكتابة التأملية في تعلم مفاهيم الأحياء وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة العلوم التربوية - كلية التربية - جامعة الملك سعود، ٣٤(٢) ، ١٦٩ - ١٩٢
- ياسمين عبد الرحمن (٢٠١٥) أثر الإستراتيجية ذات الخطوات الخمس التدريس القراءة في فهم المقروء وتحسين مهارات التفكير العليا لدي طلبة الصف السابع، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.

• ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Abdel Wahab, A. (2020). The effective of using the process Gener Approach on developing reflective writing skills and Genre awareness of EFL. Journal of education. (73). 1-37.
- AlSaleen, B.I.A (2018), The effect of ECRIF strategy on EFL seventh graders vocabulary learning and retention.
- Belton, G. (2010). Reflective Practice: Writing and Professional development. Washington DC: Stage Publications.
- Beud, D. (2001). Using Journal Writing to enhance reflective practice. New directions for adult and continuing education, (90), 9-18.

- Briones Cedeño, K. I. (2022). The ECRIF framework as a planning tool to foster oral interaction (Master's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2022.).
- CORD, (2017). Reacting to Learn Student Engagement Strategies in Contextual Teaching and Learning, CORD Learning Change in Education (retrieved 13 February 2017, from http://WWW.cord.org/REACT_Flyer_Website. Pdf).
- Crawford, M. L. (2001). Teaching contextually: research, rationale, & techniques for improving student motivation and achievement in mathematics. Science &, Texas: CCI Publishing.
- CORD, (2017). Reacting to Learn Student Engagement Strategies in Contextual Teaching and Learning, CORD Learning Change in Education (retrieved 13 February 2017, from http://WWW.cord.org/REACT_Flyer_Website. Pdf).
- Dalkıran, B., & Semerci, C. (2020). The Effect of ECRIF Taxonomy in Foreign Language Teaching on Academic Achievement. *Advances in Language and Literary Studies*, 11(4), 7-12.
- Ehizabeth, S& Angene, W. (2002). Demystifying Reflection: A study of pedagogical Strategies that Encourage Reflective Journal Writing. *Teachers Collage Record*, 7 (104), 1393-1421.
- Ekman, R., Fletcher, A., Giota, J., Eriksson, A., Thomas, B., & Bååthe, F. (2022). A Flourishing Brain in the 21st Century: A Scoping Review of the Impact of Developing Good Habits for Mind, Brain, Well-Being, and Learning. *Mind, Brain, and Education*, 16(1), 13-23.
<http://keynote.conferenceservices.net/resources>
- Gavilanes Pilatasig. G. M. (2022). Peer teaching program using ecrif and pdp frameworks to improve speaking and listening skills in the first level of the pedagogic English major at the technical University of Cotopaxi (Bachelor's thesis, Ecuador: Pujili: Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC))
- Johnson, E. B. (2012). Contextual teaching & learning: What is & why is here to stay. London: Routledge Falmer.
- King, D. Henderson, S. (2017). Context-based learning In the Middle Years: Achieving Resonance Between Context and Concepts, ESERA
- Mohammed, S, Al-Hadi, T & Abdel-Hag, E. (2018). Using Authentic Materials For Developing Vocabulary Acquisition among EFL Students. *Journal of the College of Education*, 29(116), 170-197.
- Muñoz Salguero, A. E. (2023). Implementation of ECRIF framework to improve speaking skills in al level students at Instituto Tecnológico T' Sachila in santo Domingo 2021 (Bachelors thesis)
- Neslinan Ultay, Muammer Calik, (2017). Distinguishing SE Model from REACT Strategy: An. Turkey.

- Othman, M. (2021). An Inquiry Based Learning Program for Developing Reflective Writing Skills and Reducing Writing Apprehension among EFL Post Graduates. Journal of Scientific Research in Education, 22 (1), 581-622.
- RopWarring (2006): Getting an extensive Reading going okayama,note dame seishi university, Japan.
- Sajit, k. (2009): reading comprehension for the cat new Delhi, darling Kindersley (India) p ttd.
- Simbolon. M. E.&Aditaeni. L.P. (2023): IMPROVING INTENSIVE READING SKILL WITH THE KNOW WANT TO KNOW LEARNED STRATEGY. Jornal of Education Experts (JEE).6(1).76-84.
- Stevens, D & Cooper, J. (2009). Journal Keeping: How to use reflective writing for effective learning, Teaching Professional insight, and Positive change. Virginia. Stylus Publishing. LLC.
- Sujit,k (2009): reading comprehension for the eat new Delhi darling Kindersley (India) pvt. td.
- Ültay, N., & Calik, M. (2016). "A comparison of different teaching designs of 'acids and bases' subject. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 12(1), 57-86.
- Ültay, N., & Ültay, E (2017).Using The REACT strategy to understand Physical and Chemical changes ,The School Science review ,98(364),47-52
- Van, P. (2012). The impact of reflective writing paper on non-English major learn-ears' autonomy in the context of Vietnam. Journal of NELTA, 17 (2), 104 -179
- Willy ,R.(2007) : The Power of Extensive Reading , los Angeles ,London,New Delhi and Singapore ,vol 3&2) 133-149