

## **The Effectiveness of Using the Constructivist Learning Model in Improving the Motivation towards Reading among Third Grade Students**

**Maisa Muafaq Seh \***

**Prof. Ali Ahmad Al-Barakat \*\***

**Prof. Mohammad Fouad Al-Hawamdeh \*\*\***

Received 22/4/2021

Accepted 5/6/2021

### **Abstract:**

The study aimed to investigate the effectiveness of using the constructive learning model in improving the motivation towards reading among third grade students in the Galilee region. The study used the quasi-experimental methodology. The study sample consisted of all third-grade students in Hussein Yassin elementary school in the Galilee region, whose number was (39) students. A questionnaire was used as a study tool after verifying its validity and reliability. The results of the study showed a difference in the estimates of the experimental and control group in the areas of motivation towards reading together, in favor of the experimental group. The study recommended encouraging and training teachers to design and develop constructive learning environments for teaching various educational materials, in line with students' preferences in this field, to improve educational and scientific outcomes.

**Keywords:** Constructivist Model, Reading Motivation, Third Grade.

---

Palestine\seh.maisaa@gmail.com \*

Department of Education\University of Sharjah\United Arab Emirates\ aliah320033@gmail.com \*\*

Faculty of Educational Sciences\ Yarmouk University\ Jordan\mohammad.f@yu.edu.jo \*\*\*

## فاعلية استخدام أنموذج التعلم البنائي في تحسين الدافعية نحو القراءة لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي

ميساء موفق صح\*

أ.د. علي أحمد البركات\*\*

أ.د. محمد فؤاد الحوامدة\*\*\*

### ملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية استخدام أنموذج التعلم البنائي في تحسين الدافعية نحو القراءة لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي في منطقة الجليل. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من جميع طلبة الصف الثالث الابتدائي في مدرسة حسين ياسين الابتدائية في منطقة الجليل، والبالغ عددهم (39) طالبا وطالبة. واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق في تقديرات المجموعة التجريبية والضابطة في مجالات الدافعية نحو القراءة مجتمعة، ولصالح المجموعة التجريبية. أوصت الدراسة بتشجيع المعلمين وتدريبهم على تصميم بيئات تعلم بنائي وتطويرها لتدريس مختلف المواد التعليمية، بما يتفق وتفضيلات الطلبة في هذا المجال؛ لتحسين المخرجات التربوية والعلمية. الكلمات المفتاحية: أنموذج التعلم البنائي، الدافعية نحو القراءة، الصف الثالث الابتدائي.

\* فلسطين/ [seh.maisaa@gmail.com](mailto:seh.maisaa@gmail.com)

\*\* قسم التربية/ جامعة الشارقة/ الإمارات العربية المتحدة/ [aliah320033@gmail.com](mailto:aliah320033@gmail.com)

\*\*\* كلية العلوم التربوية/ جامعة اليرموك/ الأردن/ [mohammad.f@yu.edu.jo](mailto:mohammad.f@yu.edu.jo)

## المقدمة:

يشهد الإنسان في العصر الحالي تطوراً هائلاً في شتى مجالات الحياة، الأمر الذي ينعكس على ما تقدمه المدرسة من طرائق ووسائل تدريس مختلفة، تساعد الطلبة في تلبية حاجاتهم وطموحاتهم، حيث تتزايد الحاجة إلى طرائق واستراتيجيات تدريس تكون قادرة على مواكبة التحديات والتطورات الحالية، والإسهام في التنمية بصورها المختلفة بشكل فاعل.

تعد القراءة من أهم وسائل كسب المعرفة، فهي تمكن الإنسان من الاتصال المباشر بالمعارف الإنسانية في حاضرها وماضيها، وهي وسيلة لاتصال الإنسان بعقول الآخرين وأفكارهم، فضلاً عن أثرها البالغ في تكوين الشخصية الإنسانية بأبعادها المختلفة ( Kamps, Abbott, Greenwood, & Wills, 2008).

وذكر عبد الباري (Abdel Bari, 2010) أن القراءة قبل أن تكون عملية فسيولوجية أو عقلية، فهي عملية نفسية بالدرجة الأولى، إذ إنها ترتبط بالمقدرة العامة للقارئ، واستعداداته نحو القراءة، ودافعيته تجاه المادة المقروءة، وغرضه من قراءة مادة معينة دون غيرها، وميله للقراءة في بعض المجالات التي تعنيه. وفي هذا الصدد أشار الأسطل (Al-Astal, 2010) إلى أن الدافعية نحو القراءة أحد العوامل المهمة التي تدفع الطلبة لممارسة القراءة، وكثرة الاطلاع، واستمرار البحث عن المعرفة، ذلك أن القراءة مهارة متنامية باستمرار، ويستمر تحسينها من خلال الممارسة، وأن الاتجاه الإيجابي نحو القراءة هو أحد العوامل المهمة التي تسهم في زيادة دافعية الطلبة نحوها.

## النظرية البنائية

تعد البنائية نظرية تربوية اشتقت منها نماذج تربوية حديثة مقارنة مع النظريات الأخرى، وأسست نقلة معرفية في العلوم الإنسانية، وكيفية التعامل مع المعرفة، وتنظيم طرق إيصالها، لتضع قواعد مهمة لكل من المعلم والمتعلم والمحتوى والمحيط التعليمي، ولينتج عنها نماذج تستند إلى الأساس البنائي المعرفي، ولتغدو منهجاً تربوياً يمارسه العاملون في المجال التعليمي للوصول إلى المعرفة (Al-Nasrallah, 2016). والبنائية مصطلح واسع يستخدم من زوايا مختلفة، والنظرة التربوية للبنائية هي أن يقوم المتعلمون ببناء الفهم الخاص بهم للموضوعات التي يقومون بدراستها في ضوء خلفياتهم السابقة، بدلاً من تقديمها جاهزة لهم ( Kauchak & Eggen, 2004).

وعزف عفانة وأبو ملح (Afaneh & Abu Mallouh, 2006, 6) البنائية بأنها "عملية تفاعل نشط بين ثلاثة عناصر في الموقف التعليمي، هي الخبرات السابقة، والمواقف التعليمية المقدمة للمتعلم، والمناخ البيئي الذي تحدث فيه عملية التعلم، وذلك من أجل بناء وتطوير تراكيب معرفية جديدة، تمتاز بالشمولية والعمومية مقارنة بالمعرفة السابقة، واستخدام هذه التراكيب المعرفية الجديدة في معالجة مواقف بيئية جديدة".

### التعلم من منظور النظرية البنائية

وفقاً للنظرية البنائية، فإن المتعلمين يوظفون، ويستفيدون من التعلم البنائي، ليكونوا قادرين على تطوير المعارف الجديدة بالاعتماد على تحليل وتركيب المعلومات، ويستطيعون ربطها بالمعارف السابقة مما يجعلهم قادرين على إعادة البناء والتراكيب المعرفية، التي تعينهم على إنتاج وابتكار الأفكار الجديدة (Al-Sani', 2018).

ويركز التعلم البنائي على قدرات الطلبة التي تخولهم التعامل مع المشكلات الواقعية، وتقدم طرقات واقعية ومعقولة لمعالجة تلك المشكلات والتعامل معها. ويرى بعض المختصين بأن المنظور البنائي يجعل المتعلم يصل للمعنى من خلال اختيار المعلومات وبناء ما يعرف، فضلاً عن التمييز بين النظرة الواقعية، والبنية المعرفية التي يتم تكوينها (Roblyet & Edwards, 2000). وللتعلم حسب النظرية البنائية عدة مفاهيم أساسية تنطلق منها نماذج البنائيين، وتلك المفاهيم يوردها زيتون وزيتون (Zaytoon & Zaytoon, 2003, 82-89) على النحو الآتي:

- **المعرفة:** إذ يميز بياجيه بين نوعين من المعرفة: المعرفة الشكلية ومعرفة الإجراء، أما المعرفة الشكلية فهي التي تشير إلى معرفة المثيرات بمعناها الحرفي، وأما معرفة الإجراء فهي المعرفة التي تتطوي على التوصل إلى الاستدلال في أي مستوى من المستويات.
- **التكيف:** إذ يرى بياجيه بأن تكيف الإنسان مع البيئة لا يشتمل قيامه بمجموعة من الأفعال البيولوجية فقط، بل يشتمل كذلك قيامه بمجموعة من الأفعال العقلية، وأن تكيف الإنسان ليس تكيفاً بيولوجياً بحتاً، لكنه عقلي في الوقت ذاته.
- **التراكيب المعرفية:** إذ إن التعلم المعرفي ما هو إلا تعديل في التراكيب المعرفية، ولكي يتكيف الإنسان مع البيئة فإنه يستخدم عدداً من التراكيب الجسدية، وبالمثل فإن التكيف العقلي بحاجة إلى تراكيب معرفية أو عقلية.

### الدافعية نحو القراءة

مما لا شك فيه أن الطلبة يتفاوتون في تحصيلهم ومستوى تعلمهم، وقد يعزى ذلك إلى تباين مستويات الدافعية لديهم. ومن أبرز أشكال هذه الدافعية دافعتهم نحو القراءة، والتي تتمثل في رغبة الفرد المستمرة في القراءة واستمتاعه بما يقرأه، ومن السمات المميزة لهذا الفرد التحدي، والمثابرة، وحب الاستطلاع، والمنافسة، والتعاون، والكفاءة الذاتية (Wigfield & Guthrie, 1997).

ودافعية القراءة قد تكون داخلية، تتجلى بالمشاركة في الأنشطة القرائية بصرف النظر ما إذا كان للنشاط القرائي قيمة خارجية أم لا، ويظهر ذلك بوضوح في اختيار الكتب المناسبة للقراءة الحرة في المدرسة أو البيت. ومن السمات الدالة على الأفراد ذوي الدافعية الداخلية نحو القراءة الحماس المرتفع، والبحث المستمر عن الفرص المناسبة للاشتراك في برنامج قرائي معين، وهم أكثر استقلالية، وأقل احتياجاً للضغط الخارجي لإنجاز واجباتهم القرائية (Khudair & Abu-Ghazal, 2016).

وعرّف جوثري وويغفيلد وفونسيكر (Guthrie, Wigfield, & VonSecker, 2000, 333) الدافعية نحو القراءة بأنها "العملية التي تشير إلى أن الطالب نشط في أثناء عملية القراءة، إذ يستخدم استراتيجيات عدة للفهم، ويظهر اتجاهات نحو القراءة". كما عرّفها كيلر وسونغ (Keller & Song, 2001, 6) بأنها "الوقود للأدوات التي يستخدمها الناس من أجل التعلم والحصول على المعلومات". أما كامبريا وجوثرى (Cambria & Guthrie, 2010, 17) فعرفاها بأنها على أنها "القيم والمعتقدات والسلوكيات المحيطة بعملية القراءة للفرد، فهناك بعض القيم والمعتقدات التي ربما تقود إلى الإثارة، وقيم أخرى تقود إلى العمل الصعب".

وتتجلى أهمية الدافعية نحو القراءة عند مقارنة القراء الجيدين بنظرائهم الضعاف، إذ يمتلك القراء الجيدون كفاءة ذاتية مرتفعة ودافعية نحو القراءة. كما يظهرون اتجاهات أقوى نحو التعلم مقارنة بالقراء الضعاف، كما أن القراء الضعاف لا يستخدمون استراتيجيات التعلم بشكل محدد فحسب، بل يواجهون كذلك مشكلات دافعية متعددة، ويكون مفهوم الذات الأكاديمية لديهم منخفضاً (Chapman & Tunmer, 2003).

وأورد كامبريا وجوثرى (Cambria & Guthrie, 2010) ثلاثة مكونات للدافعية نحو القراءة، هي الاهتمام، إذ إن الطالب المهتم يقرأ لأنه يستمتع بعملية القراءة، ويجذبه النص لمتابعة

القراءة، والمواظبة، كما إن الطالب الذي يكرس الجهد للقراءة تثري معرفته وخبراته، نتيجة لدافعيته نحو القراءة، والثقة بالنفس، فكلما زادت ثقة الطالب بنفسه فإنه يستطيع أن يقرأ دون أخطاء، وبذلك تزداد دافعيته نحو القراءة.

وتؤثر في دافعية القراءة عوامل عدة، أولها المدرسة، فكلما كانت بيئة المدرسة مناسبة ومحفزة، ازدادت دافعية الطلبة نحو القراءة، وثانيها الكتاب المدرسي، إذ إن اشتراك الطلبة في استخدام الكتاب مع أقرانهم له أثر إيجابي في زيادة دافعية الطلبة نحو القراءة، وثالثها المعلم، ذلك إن ردود أفعال إيجابية أو سلبية تتكون تبعاً لأسلوب تعامل المعلم مع الطالب، فكلما كانت معاملة المعلم للطلبة إيجابية ازدادت دافعتهم نحو القراءة، وتؤثر الأسرة كذلك في دافعية القراءة، إذ تعد الأسرة من المتغيرات المهمة في تنشئة الطالب، إذ تؤثر هذه التنشئة في دافعية الطالب تجاه القراءة سلباً أم إيجاباً، فالجو العائلي، واهتمام الأسرة بالطالب وتحفيزه، تعد عوامل فاعلة في دافعية الطالب نحو القراءة، أما العامل الأخير فهو العلاقات بين الطلبة أنفسهم، إذ تؤدي العلاقات الإيجابية بين الطلبة إلى تكوين علاقات إيجابية نحو المدرسة، والتعلم، مما يزيد من دافعتهم نحو القراءة (Ulper, 2011).

وفي داخل الخط الأخضر، يبتعد كثير من المعلمين عن تطبيق استراتيجيات تدريس حديثة، وإنما يلتزمون بتطبيق استراتيجيات التدريس التقليدية، والتي تقوم في معظمها على التلقين والحفظ والاختبارات التحصيلية، وربما يعود ذلك إلى زخم المناهج المقررة، والتزام المعلمين بمواعيد محددة لاستكمال الدروس المقررة، إذ إن تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة كاستراتيجية التعلم البنائي قد تتطلب من المعلمين جهداً إضافياً، وتغييراً في مواعيد الحصص المجدولة، الأمر الذي يتعارض مع باقي المواد المقررة، ويعارضه كثير من مديري المدارس.

#### الدراسات السابقة

تم في هذا الجزء استعراض بعض الدراسات السابقة المتعلقة باستخدام النظرية البنائية وعلاقتها بالدافعية نحو التعلم، ويوردها الباحثون مرتبة من الأقدم إلى الأحدث، وعلى النحو الآتي:

هدفت دراسة الزعبي (Al-Zoubi, 2014) الكشف عن أثر برنامج التعلم البنائي في تنمية الفهم القرائي والدافعية نحو القراءة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد تكونت عينة الدراسة من 30 تلميذاً تم اختيارهم بالطريقة القصدية من الطلبة الذين

يعانون صعوبات تعلم القراءة في المدارس الكويتية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، إحداها تجريبية، درست موضوعات القراءة باستخدام التعلم البنائي، والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وأُستخدم المنهج شبه التجريبي، واستخدم اختبار التحصيل القبلي والبعدي، ومقياس الاتجاه نحو القراءة أداتين للدراسة. أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي يعزى لأثر تطبيق برنامج التعلم البنائي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائياً في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو القراءة يعزى لأثر تطبيق برنامج التعلم البنائي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة بني عيسى (Bani Essa, 2016) تقصي فاعلية استخدام أنموذجين تدريسيين قائمين على المنحى البنائي في دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم. تكونت عينة الدراسة من (212) طالباً وطالبة من الصف الثامن الأساسي في مدارس دولة الإمارات العربية المتحدة، تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى، تم تدريسها المادة التعليمية باستخدام أنموذج بايبي (5E's)، وبلغت (71) طالباً وطالبة؛ والمجموعة التجريبية الثانية تم تدريسها باستخدام أنموذج جون زاهوريك، وبلغت (70) طالباً وطالبة؛ في حين تم تدريس المجموعة الثالثة (الضابطة) باستخدام الطريقة الاعتيادية، وبلغت (71) طالباً وطالبة. واستخدمت أداة للدراسة تمثلت بمقياس الدافعية نحو تعلم العلوم. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر أنموذج التدريس، لصالح المجموعتين التجريبيتين.

وهدف دراسة ديندار (Dindar, 2016) تقصي العلاقة بين بيئة التعلم البنائية ودافعية الطلبة نحو تعلم العلوم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدم مقياس الدافعية نحو تعلم العلوم أداة للدراسة، إذ تم تطبيقه على (243) طالباً من طلبة المدارس الابتدائية الحكومية في تركيا، وذلك قبل وبعد أن تم تدريسهم لمنهاج العلوم وفقاً لأنموذج التعلم البنائي، من خلال ربط المفاهيم العلمية بالحياة الواقعية. أظهرت النتائج أن مستوى دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم قد ارتفع في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي.

وهدف دراسة ساري (Sari, 2016) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي مصمم وفق أنموذج بايبي البنائي في تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات ودافعتهم نحوها. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينتها من (80) طالباً من طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة الفينطرة بسوريا، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة)، واستخدمت

الاختبارات التحصيلية ومقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات أداين للدراسة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

وهذفت دراسة حسن (Hasan, 2017) الكشف عن أثر استخدام أنموذج "باببي" البنائي في الدافعية الذاتية للتعلم في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي؛ ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس الدافعية الذاتية للتعلم، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (77) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة أم طفيل الثانوية في عمان بالأردن، تم تقسيمهن إلى مجموعتين، إحداها تجريبية مكونة من (39) طالبة، والأخرى ضابطة مكونة من (38) طالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستخدام أنموذج "باببي" البنائي في اكتساب الدافعية الذاتية للتعلم.

وهذفت دراسة الرحامنة (Al-Rahamneh, 2019) إلى الكشف عن أثر تدريس التاريخ باستخدام إستراتيجية باببي على مستوى الدافعية لتعلم التاريخ. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (65) طالبا من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدرسة صلاح الدين الاساسية للبنين التابعة لمديرية تربية لواء عين الباشا في الأردن، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة، وتجريبية)، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت استبانة دافعية التعلم، أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستخدام إستراتيجية باببي ومستوى الدافعية لتعلم التاريخ لصالح المجموعة التجريبية.

هذفت دراسة توهامي (Tohamey, 2020) إلى بحث أثر استخدام برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية لتنمية مهارات تحليل النص والكتابة الإبداعية والدافعية نحوها لدى الطلبة، استخدمت الدراسة تصميم المجموعة الواحدة (التصميم القبلي والبعدي)، وتكونت عينة الدراسة من تسعين طالبا وطالبة من طلبة اللغة الانجليزية في جامعة المنيا بمصر تم تدريسهم وفقاً للبرنامج القائم على النظرية البنائية، واستخدم اختبار مهارات تحليل النص، واختبار مهارات الكتابة الإبداعية، ومقياس تدريجي لتقييم أداء الطلبة في الكتابة الإبداعية، ومقياس للدافعية أدوات للدراسة. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح القياس البعدي، والذي يدل على نجاح البرنامج في تنمية مهارات تحليل النص والكتابة الإبداعية والدافعية نحوها.

وهذفت دراسة يان وهونغونغ ويان وهونغيانغ (Yan, Hongbing, Yan, Hongying, ) (2020) نقصي أثر استخدام أنموذج التعلم البنائي المتمثل في الكتب الإلكترونية والتدريس

التفاعلي عبر الإنترنت على مهارتي فهم المقروء والدافعية نحو قراءة اللغة الإنجليزية كلفة ثانية (ESL)، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (72) مشاركاً في إحدى مدارس تعليم اللغة الإنجليزية في مدينة بنغبو بالصين، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة)، واستخدمت الاختبارات التحصيلية واستبانة الدافعية نحو القراءة أداتين للدراسة. أظهرت النتائج فاعلية استخدام الكتب الإلكترونية والتدريس التفاعلي عبر الإنترنت إذ اكتسب طلبة المجموعة التجريبية معرفة ومعلومات أكثر من المجموعة الضابطة، وساعدهم أنموذج التعلم البنائي في تحسين مهارات القراءة، وزيادة مستوى دافعتهم نحو التعلم. وكذلك إيجاد حالة تعليمية إيجابية.

#### التعقيب على الدراسات السابقة

بالاطلاع على الدراسات السابقة تبين أنها تناولت أنموذج التعلم البنائي من خلال استخدام تطبيق منهجيات بحث مختلفة تنوعت بين شبه التجريبي والوصفي، وقد استفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات وغيرها في إعداد أدوات الدراسة وتطبيقها، وكذلك في بناء الإطار النظري وترتيبه، ومناقشة النتائج. وتشابهت مع بعض تلك الدراسات في استخدام المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهدافها، فيما تميزت عنها في أنها الوحيدة التي تم تطبيقها في منطقة الجليل داخل الخط الأخضر.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد القراءة من أهم وسائل كسب المعرفة، فهي تمكن الإنسان من الاتصال المباشر بالمعارف الإنسانية في حاضرها وماضيها. والأصل في القراءة أن تكون للفهم؛ لأن الفهم القرائي هو المهارة المحورية التي يهدف تعليم القراءة إلى تنميتها، وهو الهدف الأسمى من القراءة، الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه، وتهدف العملية التعليمية إليه، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح (Jaballah, Makkawi, & Abdel Bari, 2011).

وبحكم عمل أحد الباحثين في المجال التعليمي، فقد لاحظ أن هناك ضعفاً في مهارة الفهم القرائي، والتي قد يكون لها أثر في ضعف الدافعية نحو القراءة، ومن خلال الاطلاع على عديد من الدراسات كدراسات الزعبي (Al-Zoubi, 2014)، وتوهمي (Tohamey, 2020)، ويان وآخرون (Yan, et al, 2020)، وجميعها أشارت إلى أهمية أنموذج التعلم البنائي كاستراتيجية تدريس تركز على جعل المتعلم محور العملية التعليمية من خلال تفعيل دوره في الاستكشاف والبحث، وتحفيز

طاقاته الكامنة، والذي ينمي لديه الاتجاه الإيجابي نحو التعلم، كما أوصت تلك الدراسات وأخرى غيرها باعتماد الأنموذج البنائي كأسلوب تدريس، فقد جاءت فكرة إجراء هذه الدراسة، للوقوف على أثر أنموذج التعلم البنائي في تحسين الدافعية نحو القراءة، سعياً وراء تفعيل هذا الأنموذج بشكل أوسع وأكثر شمولية في المستقبل، بما يخدم الأهداف التربوية المنشودة، وقد بحثت هذه الدراسة في فاعلية أنموذج التعلم البنائي في تحسين الدافعية نحو القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، وذلك من خلال الإجابة على السؤال الآتي:

- ما فاعلية استخدام أنموذج التعلم البنائي في تحسين الدافعية نحو القراءة لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي؟

#### أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

- التعرف إلى فاعلية استخدام أنموذج التعلم البنائي في تحسين الدافعية نحو القراءة لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي في مدرسة حسين ياسين الابتدائية في منطقة الجليل.

#### أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية في كونها من الدراسات القليلة -في حدود علم الباحثين- التي تركز على فاعلية أنموذج التعلم البنائي في تحسين الدافعية نحو القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. ويؤمل أن تسهم في إثراء المعرفة من خلال تقديمها إطاراً نظرياً مناسباً، الأمر الذي يشكل إضافة علمية جديدة للأدب التربوي في موضوع الدراسة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تبرز أهمية هذه الدراسة من الناحية العملية في إعداد أدوات الدراسة وتطبيقها وما ينتج عنها من نتائج وتوصيات يمكن أن تفيد عديداً من الجهات المعنية واصحاب القرار، وأن تسهم في تحسين الأساليب التدريسية وتطويرها بما ينعكس إيجاباً على العملية التربوية ككل، إذ يؤمل أن تسهم هذه الدراسة في:

- مساعدة واضعي المناهج والمواد التعليمية في تطوير تعليم القراءة، وعلى وجه الخصوص النواحي المتعلقة بالدافعية نحو القراءة، وفقاً لأنموذج التعلم البنائي.
- مساعدة معلمي اللغة العربية في تطوير أدائهم التدريسي في تعليم القراءة وفقاً لأنموذج التعلم

## البنائي.

- البحث في كيفية تحسين مستوى الدافعية نحو القراءة لدى طلبة المدارس.

## التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تشتمل الدراسة الحالية على المصطلحات الآتية:

- **الفاعلية:** عرّفها الكيلاني (Al-Keelani, 2005, 21) بأنها "العمل على بلوغ أعلى درجات الإنجاز وتحقيق أفضل النتائج بأقل التكاليف". وتعرف إجرائياً بأنها الأثر الذي يحدثه أنموذج التعلم البنائي في تحسين الدافعية نحو القراءة لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي في مدرسة حسين ياسين الابتدائية في منطقة الجليل، ويقاس هذا الأثر بدرجة أفراد عينة الدراسة في الاختبار الذي تم إعداده لهذا الغرض.
- **أنموذج التعلم البنائي:** عرّفه زيتون (Zaytoon, 2007, 383) بأنه "طريقة يتم من خلالها مساعدة الطلبة على بناء معرفتهم (المفاهيم، المبادئ، القوانين) عن موضوع الدرس الجديد، من خلال وضعهم في موقف ينضوي على مشكلة، ثم يوجهون إلى إجراء نشاط استكشافي لاختبار صحة أفكارهم الأولية، ثم عرض ما توصلوا إليها من نتائج وتفسيرات، وتلخيصها في صورة معلومات أساسية لاستخدامها في مواقف جديدة". ويعرف إجرائياً بأنه أنموذج تعليمي يستخدم لتحسين الدافعية نحو القراءة لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي في مدرسة حسين ياسين الابتدائية في منطقة الجليل.
- **الدافعية نحو القراءة:** عرّفها شعيب وعصفور (Shu'aib & Asfour, 2017, 10) بأنها "ما يحرك الفرد نحو القراءة والاستمتاع بما يقرأ". وتعرف إجرائياً بأنها رغبة طالب الصف الثالث الابتدائي في مدرسة حسين ياسين في منطقة الجليل في القراءة والاطلاع والمعرفة العامة، بعيداً عن المناهج الدراسية، وتقاس بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية نحو القراءة الذي تم إعداده لهذا الغرض.

## حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** فاعلية أنموذج التعلم البنائي في تحسين الدافعية نحو القراءة.
- **الحدود البشرية:** طلبة الصف الثالث الابتدائي.
- **الحدود المكانية:** مدرسة حسين ياسين الابتدائية في منطقة الجليل داخل الخط الأخضر.

- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020-2021.
- وتحددت نتائج الدراسة من خلال مجتمع الدراسة، ومن خلال معاملات صدق أداة الدراسة وثباتها، والإحصاء المستخدم في تحليل البيانات.
- منهجية الدراسة**
- اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي وذلك لمناسبته لأهدافها.
- مجتمع الدراسة**
- تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثالث الابتدائي في منطقة الجليل والبالغ عددهم (1300) طالب وطالبة، يتوزعون على (14) مدرسة.
- عينة الدراسة**
- تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة الصف الثالث الابتدائي في مدرسة حسين ياسين الابتدائية في منطقة الجليل والبالغ عددهم (39) طالباً وطالبة، إذ تم تقسيمهم إلى مجموعتين، (ضابطة ن=20) و(تجريبية ن=19).
- أداة الدراسة**
- تم تبني استبانة قياس الدافعية نحو القراءة ( Reading Motivation Questionnaire (RMQ)) التي قام بإعدادها ويغفيلد وغوثري (Wigifield & Guthrie, 1997)، والتي تهدف إلى قياس مستوى دافعية القراءة لدى الطلبة من سن (10-12) سنة، وتتكون من (54) فقرة مقسمة إلى (11) مجالاً، وعلى النحو الآتي:
- **أهمية القراءة:** ويقصد بها القيمة أو الجدوى التي يحققها الطالب من القراءة.
- **كفاءة القراءة:** ويقصد بها اعتقادات الطالب عن نجاحه وإنجاز الأعمال الموكلة اليه في عملية القراءة.
- **الدرجات المدرسية:** ويقصد بها رغبة الطالب في القراءة سعياً للحصول على درجات عالية وتقوى في التحصيل الدراسي.
- **تجنب القراءة:** ويقصد به رغبة الطالب في تجنب أو تجاهل القراءة والأنشطة المتعلقة بها.
- **التحدي:** ويقصد به استعداد الطالب الطوعي ورغبته في قراءة مواد صعبة.
- **الالتزام بالقراءة:** ويقصد به قراءة الطالب وذلك لمواجهة توقعات الآخرين منه وتحقيقها.
- **التقدير الناتج عن القراءة:** ويقصد به سعادة الطالب المكتسبة من خلال اعتراف المحيطين

بنجاحه في القراءة.

- **الفضول القرائي:** ويقصد به رغبة الطالب في قراءة مواد ممتعة ومثيرة بالنسبة له تثير اهتمامه.
- **الاندماج في القراءة:** ويقصد به شعور الطالب بالمتعة عند قراءة مواد محددة تستهويه والانخراط في مضمونها.
- **المنافسة:** ويقصد بها رغبة الطالب في التفوق على أقرانه في القراءة.
- **النواحي الاجتماعية:** ويقصد بها مقدرة الطالب على مشاركة الآخرين في عملية القراءة وأنشطتها.

وقد تم تكييف فقرات الاستبانة من حيث الصياغة اللغوية بحيث تتناسب مع سن طلبة الصف الثالث الأساسي. ولاعتقاد الباحثين بصعوبة تمييز طلبة الصف الثالث الأساسي الفروق بين درجات الاستبانة الخماسي، تم تكييف درجات الاستبانة إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي، وتمت مساعدة الطلبة على فهم الكلمات الواردة في الاستبانة.

- نعم، (وتعني مرتفع)، وتعطى عند تصحيح الاستبانة الوزن (3).
- لا أعرف، (وتعني محايد)، وتعطى عند تصحيح الاستبانة الوزن (2).
- لا، (وتعني منخفض)، وتعطى عند تصحيح الاستبانة الوزن (1).

#### صدق أداة الدراسة

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من (12) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات الأردنية وخارجها، وذلك لإبداء رأيهم حول الصياغة اللغوية للفقرات، وانتماء كل فقرة لمجالها، والتأكد من مناسبة الصياغة اللغوية لمجتمع الدراسة، وقد تم تبني معيار (80%) من آراء المحكمين للأخذ بالتعديل، وبعد الأخذ بآراء المحكمين التي تمثلت في إبقاء المجالات كما هي دون تعديل، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وكذلك حذف سبع فقرات، تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (47) فقرة موزعة على (11) مجالاً.

#### صدق بناء أداة الدراسة

تم التحقق من صدق البناء لاستبانة الدافعية نحو القراءة من خلال تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (50) مشاركاً من خارج عينة الدراسة، ومن ثم إعادة تطبيقها بعد فاصل زمني

مدته أسبوعان على العينة ذاتها بطريقة (test-retest)، وتحديد معامل الثبات للاختبارين، فضلاً عن استخدام معامل الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ-الفا. إذ تراوحت معاملات الارتباط (بيرسون ر 1) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها بين (0.83) و(0.90) لمجال أهمية القراءة، وبين (0.76) و(0.80) لمجال كفاءة القراءة، وبين (0.77) و(0.83) لمجال الدرجات المدرسية، وبين (0.77) و(0.90) لمجال تجنب القراءة، وبين (0.83) و(0.88) لمجال التحدي، وبين (0.72) و(0.90) لمجال الالتزام بالقراءة، وبين (0.77) و(0.86) لمجال الناتج عن القراءة، وبين (0.82) و(0.85) لمجال الفضول القرائي، وبين (0.81) و(0.89) لمجال الاندماج في القراءة، وبين (0.71) و(0.86) لمجال المنافسة، وبين (0.75) و(0.91) لمجال النواحي الاجتماعية، وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للاستبانة بين (0.69) و(0.90)، وجميعها ذات دلالة إحصائية ( $P < .01$ )، وأعلى من علامة القطع (0.35) (Bryman & Cramer, 1997). وتشير القيم السابقة إلى صدق البناء لاستبانة الدافعية نحو القراءة (Brown, 1983).

كما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها بين (0.77) و(0.80) لمجال أهمية القراءة، وبين (0.75) و(0.79) لمجال كفاءة القراءة، وبين (0.71) و(0.79) لمجال الدرجات المدرسية، وبين (0.66) و(0.77) لمجال تجنب القراءة، وبين (0.65) و(0.82) لمجال التحدي، وبين (0.69) و(0.79) لمجال الالتزام بالقراءة، وبين (0.71) و(0.79) لمجال الناتج عن القراءة، وبين (0.78) و(0.84) لمجال الفضول القرائي، وبين (0.78) و(0.80) لمجال الاندماج في القراءة، وبين (0.68) و(0.77) لمجال المنافسة، وبين (0.69) و(0.81) لمجال النواحي الاجتماعية، وجميعها ذات دلالة إحصائية ( $P < .01$ )، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.30) (Leech, Barrett, & Morgan, 2011)، وهذا يشير إلى أن هناك تجانساً وظيفياً في أداء الطلبة على فقرات الاستبانة، وبعبارة أخرى، تتمتع الاستبانة بدرجة مقبولة من صدق البناء (Brown, 1983; Leech et al., 2011).

#### ثبات أداة الدراسة

للتحقق من اتساق أداء طلبة العينة الاستطلاعية على استبانة الدافعية نحو القراءة (ثبات الاتساق الداخلي)، تم استخراج معاملات الاتساق باستخدام معادلة كرونباخ-ألفا، ومعامل الاستقرار (الاختبار وإعادة الاختبار) لمجالات الاستبانة والكلية. تراوحت معاملات كرونباخ ألفا

بين (0.79) إلى (0.91) لمجالات الدافعية نحو القراءة كل على حدة، و(0.88) للاستبانة بالكامل، وتراوحت معاملات إعادة الاختبار بين (0.77) إلى (0.89) لمجالات الدافعية نحو القراءة كل على حدة، و(0.85) للاستبانة الكلي، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.70) (Cronbach, 1951)، وعليه تتمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات.

قام الباحثون بتطوير ثلاثة دروس من المنهاج المقرر للصف الثالث الابتدائي وفقاً لنموذج التعلم البنائي، وهي (أسباب بكاء الطفل، وعباس بن فرناس، والحرية)، وقد دامت عملية تدريس الدروس المطورة مدة أربعة أسابيع. وقد تم عرض الدروس على مجموعة من (12) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات الأردنية وخارجها، وذلك لإبداء رأيهم حول توافقها مع نموذج التعلم البنائي، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على الدروس المطورة، وأنها ملائمة للتطبيق.

#### متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

##### المتغير المستقل

– أنموذج التعلم البنائي.

##### المتغير التابع

– مستوى الدافعية نحو القراءة لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي.

##### إجراءات تطبيق الأنموذج

تم تطبيق الأنموذج البنائي للدروس المطورة وفقاً للخطوات الآتية:

##### أولاً: مرحلة الدعوة

- التهيئة للحصة من حيث الجلسة الصحيحة، الإصغاء، عدم مقاطعة الحديث.
- عرض الوسيلة المخصصة للدرس (فيديو، شرائح، ألعاب).
- تكليف الطلبة بالتعبير عن محتويات الفيديو المعروض.
- تقديم أسئلة تثير تفكير الطلبة، وتمنحهم فرصة التنبؤ بشكل فردي.
- مناقشة الطلبة فيما ورد في الفيديو من أحداث.
- ربط خبرات الطلبة السابقة بالأحداث الجديدة التي تم عرضها.
- إعطاء الطلبة فرصة الحديث عن مواقف مشابهة واقعية أو من نسج خيالهم.
- طرح أسئلة تثير تفكير الطلبة، وتحثهم على الاستقصاء والاستكشاف.

– تدريب الطلبة على التفكير وحل المشكلات، من خلال إثارة روح التنافسية بينهم.  
**ثانياً: مرحلة الاستكشاف.**

- تدريب الطلبة على التعلم الذاتي من خلال تكليفهم بالبحث في الإنترنت ومصادر المعلومات للحصول على معلومات مرتبطة بموضوع الدرس.
- تدريب الطلبة على التعاون والعمل ضمن فريق واحد من خلال تكوين مجموعات صغيرة من أجل مناقشة الأفكار والتأمل، مما يعزز من ثقتهم بأنفسهم.

#### **المرحلة الثالثة: التفسير والاقتراحات والحلول**

- تفسير المصطلحات والمفاهيم بالتشارك مع الطلبة.
  - التوصل إلى إجابات عن الأسئلة والأفكار بأسلوب تعاوني مع الطلبة.
- رابعاً: مرحلة التوسع والتقييم.**

- تقديم شروحات وتفسيرات مرة أخرى حول الدرس.
- التأكد من الفهم الصحيح للطلبة من خلال إجراء حوارات وملاحظات وطرح أسئلة سايرة تكشف فهم الطلبة.
- تقديم إجابات أنموذجية مدعمة بالأدلة.
- تقييم معرفة الطلبة من خلال اختبار أفكارهم.
- إجراء مناقشات متعمقة عن ما توصل إليه الطلبة من مواقف جديدة، وردم الهوة بين ما توصلوا إليه وبين أهداف الدرس.
- تشخيص المهارات التي اكتسبها الطلبة.
- التأكد من مدى تحقق المعرفة لدى الطلبة من خلال طرح أسئلة تقوم تعليمهم.

#### **المعالجة الإحصائية:**

تمت المعالجة الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبارات تحليل التباين ANOVA.

#### **نتائج الدراسة ومناقشتها**

يتضمن هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة ومناقشة تلك النتائج، وعلى النحو الآتي:  
**النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة: ما فاعلية استخدام أنموذج التعلم البنائي في**

## تحسين الدافعية نحو القراءة لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي؟

للإجابة عن السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للتقدير القبلي والبعدي لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في مجالات الدافعية نحو القراءة بصورة منفردة، وفقاً لمتغير استراتيجيات التدريس (التعلم البنائي، الاعتيادية)، والجدول (1) يُبين ذلك.

الجدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتقدير القبلي والبعدي لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في مجالات الدافعية نحو القراءة

| المجال              | عدد الفقرات | المجموعة | الاختبار القبلي |                   | الاختبار البعدي |                   |
|---------------------|-------------|----------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|
|                     |             |          | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| أهمية القراءة       | 2           | ضابطة    | 3.65            | .67               | 4.15            | 9.5               |
|                     |             | تجريبية  | 4.00            | .94               | 5.42            | .69               |
| كفاءة القراءة       | 4           | ضابطة    | 5.75            | 9.7               | 7.40            | 60.               |
|                     |             | تجريبية  | 85.5            | 21.0              | 10.21           | 31.2              |
| الدرجات المدرسية    | 4           | ضابطة    | 6.40            | .68               | 7.10            | 5.4               |
|                     |             | تجريبية  | 86.5            | 1.26              | 9.53            | .96               |
| تجنب القراءة        | 4           | ضابطة    | 8.00            | 6.8               | 8.05            | .39               |
|                     |             | تجريبية  | 6.68            | .82               | 10.05           | 81.0              |
| التحدي              | 5           | ضابطة    | 6.20            | .77               | 9.25            | .91               |
|                     |             | تجريبية  | 6.89            | 1.24              | 11.89           | 61.5              |
| الالتزام بالقراءة   | 4           | ضابطة    | 6.10            | 1.55              | 8.10            | 9.7               |
|                     |             | تجريبية  | 7.00            | 51.2              | 49.7            | 1.8               |
| النتائج عن القراءة  | 4           | ضابطة    | 8.30            | 1.17              | 7.25            | .55               |
|                     |             | تجريبية  | 47.7            | 51.0              | 10.05           | 8.7               |
| الفضول القرائي      | 5           | ضابطة    | 7.85            | .813              | 8.85            | 5.7               |
|                     |             | تجريبية  | 17.1            | 31.7              | 12.26           | 1.69              |
| الاندماج في القراءة | 5           | ضابطة    | 7.00            | 81.3              | 8.60            | .68               |
|                     |             | تجريبية  | 6.63            | 1.30              | 912.7           | 1.27              |
| المنافسة            | 4           | ضابطة    | 11.75           | 1.25              | 9.20            | 11.0              |
|                     |             | تجريبية  | 811.5           | 1.46              | 10.47           | .51               |
| النواحي الاجتماعية  | 6           | ضابطة    | 3.65            | .67               | 12.90           | 21.9              |
|                     |             | تجريبية  | 4.00            | .94               | 14.84           | 1.34              |

يتضح من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للتقديرات البعدي لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في مجالات الدافعية نحو القراءة (أهمية القراءة، وكفاءة القراءة، والدرجات المدرسية، وتجنب القراءة، والتحدي، والالتزام بالقراءة، والنتائج عن القراءة، والفضول القرائي، والاندماج في القراءة، والمنافسة، والنواحي الاجتماعية)، وفقاً لمتغير استراتيجيات التدريس، إذ كان متوسط تقديرات المجموعة التجريبية أعلى من متوسط تقديرات المجموعة

الضابطة في مجالات الدافعية نحو القراءة الأحد عشر.

ولضبط أثر الفروق القبلية في التقدير القبلي لمجموعتي الدراسة في مجالات الدافعية نحو القراءة، واختبار الدلالة الإحصائية للفروق في التقدير البعدي لمجموعتي الدراسة في مجالات الدافعية نحو القراءة مجتمعة (Linear Combination)؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدد المتغيرات (One Way MANCOVA) باستخدام اختبار (Hotelling's Trace)، وقد كانت قيمة الاختبار (0.19) دالة إحصائية ( $P < 0.01$ )، مما يشير إلى أن لطريقة التدريس أثراً دالاً إحصائياً في مجالات الدافعية نحو القراءة، ويُفسر 98% من التباين في تقديرات الطلبة لمجالات الدافعية نحو القراءة مجتمعة.

ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقديرات مجموعتي الدراسة في كل مجال من مجالات الدافعية نحو القراءة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (Univariate: ANCOVAs). والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVAs) لاختبار دلالة الفروق في تقديرات المجموعة التجريبية والضابطة البعدية في مجالات القراءة منفردة، وفقاً لمتغير استراتيجيّة

التدريس بعد ضبط أثر التقدير القبلي

| المصدر        | المجال              | مجموع المربعات | درجات الحرية | وسط المربعات | الإحصائي | الدلالة الإحصائية | مربع إيتا |
|---------------|---------------------|----------------|--------------|--------------|----------|-------------------|-----------|
| طريقة التدريس | أهمية القراءة       | 2.13           | 1            | 2.13         | 5.96     | .020              | 9.10      |
|               | كفاءة القراءة       | 33.21          | 1            | 33.21        | 61.30    | .000              | .700      |
|               | الدرجات المدرسية    | 114.1          | 1            | 114.1        | 5038.    | .000              | 60.0      |
|               | تجنب القراءة        | 24.94          | 1            | 24.94        | 51.136   | .000              | .660      |
|               | التحدي              | 25.16          | 1            | 25.16        | 320.2    | .000              | 4.40      |
|               | الالتزام بالقراءة   | 92.3           | 1            | 92.3         | 34.9     | 4.00              | 6.10      |
|               | الناتج عن القراءة   | 22.59          | 1            | 22.59        | 3059.    | .000              | 70.0      |
|               | الفضول القرّاني     | 31.62          | 1            | 31.62        | 32.51    | .000              | 6.50      |
|               | الاندماج في القراءة | 162.3          | 1            | 162.3        | 58.42    | .000              | .690      |
|               | المنافسة            | 73.8           | 1            | 73.8         | 7.30     | .010              | 2.20      |
|               | النواحي الاجتماعية  | 18.70          | 1            | 18.70        | 68.6     | 1.00              | .250      |
| الخطأ         | أهمية القراءة       | 9.30           | 26           | 6.30         |          |                   |           |
|               | كفاءة القراءة       | 914.0          | 26           | .540         |          |                   |           |
|               | الدرجات المدرسية    | 39.5           | 26           | 7.30         |          |                   |           |
|               | تجنب القراءة        | 12.68          | 26           | 9.40         |          |                   |           |
|               | التحدي              | 32.34          | 26           | 1.24         |          |                   |           |
|               | الالتزام بالقراءة   | 112.6          | 26           | 9.40         |          |                   |           |
|               | الناتج عن القراءة   | 19.9           | 26           | .380         |          |                   |           |

| المصدر  | المجال              | مجموع المربعات | درجات الحرية | وسط المربعات | الإحصائي | الدلالة الإحصائية | مربع إيتا |
|---------|---------------------|----------------|--------------|--------------|----------|-------------------|-----------|
|         | الفضول القرائي      | 925.2          | 26           | .970         |          |                   |           |
|         | الاندماج في القراءة | 327.7          | 26           | 71.0         |          |                   |           |
|         | المنافسة            | 813.7          | 26           | .530         |          |                   |           |
|         | النواحي الاجتماعية  | 56.16          | 26           | 2.16         |          |                   |           |
| المجموع | أهمية القراءة       | 918.00         | 39           |              |          |                   |           |
|         | كفاءة القراءة       | 3110.00        | 39           |              |          |                   |           |
|         | الدرجات المدرسية    | 2753.00        | 39           |              |          |                   |           |
|         | تجنب القراءة        | 3240.00        | 39           |              |          |                   |           |
|         | التحدي              | 4459.00        | 39           |              |          |                   |           |
|         | الالتزام بالقراءة   | 3137.00        | 39           |              |          |                   |           |
|         | الناتج عن القراءة   | 2988.00        | 39           |              |          |                   |           |
|         | الفضول القرائي      | 4486.00        | 39           |              |          |                   |           |
|         | الاندماج في القراءة | 4625.00        | 39           |              |          |                   |           |
|         | المنافسة            | 3801.00        | 39           |              |          |                   |           |
|         | النواحي الاجتماعية  | 7616.00        | 39           |              |          |                   |           |

يتبين من الجدول (2) ما يأتي:

- وجود فرق دال إحصائيًا ( $\alpha < 0.01$ ) بين متوسطي تقديري المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال أهمية القراءة، ويفسر 19% (مربع إيتا) من التباين في تقديرات الطلبة، ولصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فرق دال إحصائيًا ( $\alpha < 0.01$ ) بين متوسطي تقديري المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال كفاءة القراءة، ويفسر 70% من التباين في تقديرات الطلبة، ولصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فرق دال إحصائيًا ( $\alpha < 0.01$ ) بين متوسطي تقديري المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال الدرجات المدرسية، ويفسر 60% من التباين في تقديرات الطلبة، ولصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فرق دال إحصائيًا ( $\alpha < 0.01$ ) بين متوسطي تقديري المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال تجنب القراءة، ويفسر 66% من التباين في تقديرات الطلبة، ولصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فرق دال إحصائيًا ( $\alpha < 0.01$ ) بين متوسطي تقديري المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال التحدي، ويفسر 44% من التباين في تقديرات الطلبة، ولصالح المجموعة

#### التجريبية.

- وجود فرق دال إحصائيًا ( $\alpha < 0.01$ ) بين متوسطي تقديري المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال الالتزام بالقراءة، ويفسر 16% من التباين في تقديرات الطلبة، ولصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فرق دال إحصائيًا ( $\alpha < 0.01$ ) بين متوسطي تقديري المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال الناتج عن القراءة، ويفسر 70% من التباين في تقديرات الطلبة، ولصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فرق دال إحصائيًا ( $\alpha < 0.01$ ) بين متوسطي تقديري المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال الفضول القرائي، ويفسر 56% من التباين في تقديرات الطلبة، ولصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فرق دال إحصائيًا ( $\alpha < 0.01$ ) بين متوسطي تقديري المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال الاندماج في القراءة، ويفسر 69% من التباين في تقديرات الطلبة، ولصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فرق دال إحصائيًا ( $\alpha < 0.01$ ) بين متوسطي تقديري المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال المنافسة، ويفسر 22% من التباين في تقديرات الطلبة، ولصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فرق دال إحصائيًا ( $\alpha < 0.01$ ) بين متوسطي تقديري المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال النواحي الاجتماعية، ويفسر 25% من التباين في تقديرات الطلبة، ولصالح المجموعة التجريبية.

وللمقارنة بين متوسطات تقديرات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد ضبط أثر الفروق القبلية في مجالات الدافعية، استخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة في مجالات الدافعية. والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية لتقديرات المجموعتين التجريبية والضابطة في مجالات الدافعية، قبل

#### ضبط الفروق القبلية وبعدها

| المجال        | المجموعة | قبل التعديل     |                   | بعد التعديل     |               |
|---------------|----------|-----------------|-------------------|-----------------|---------------|
|               |          | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الخطأ القياسي |
| أهمية القراءة | ضابطة    | 4.15            | 9.50              | 4.39            | 0.18          |
|               | تجريبية  | 5.42            | .690              | 5.17            | 0.19          |

| المجال              | المجموعة | قبل التعديل       |                 | بعد التعديل   |                 |
|---------------------|----------|-------------------|-----------------|---------------|-----------------|
|                     |          | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الخطأ القياسي | المتوسط الحسابي |
| كفاءة القراءة       | ضابطة    | 7.40              | 60.0            | 0.23          | 7.27            |
|                     | تجريبية  | 10.21             | 31.2            | 0.23          | 10.35           |
| الدرجات المدرسية    | ضابطة    | 7.10              | 5.40            | 0.19          | 7.31            |
|                     | تجريبية  | 9.53              | .960            | 0.19          | 9.31            |
| تجنب القراءة        | ضابطة    | 8.05              | .390            | 0.21          | 7.73            |
|                     | تجريبية  | 10.05             | 81.0            | 0.22          | 10.39           |
| التحدي              | ضابطة    | 9.25              | .910            | 0.34          | 9.24            |
|                     | تجريبية  | 11.89             | 61.5            | 0.35          | 11.91           |
| الالتزام بالقراءة   | ضابطة    | 8.10              | 9.70            | 0.21          | 8.50            |
|                     | تجريبية  | 49.7              | 1.80            | 0.22          | 9.32            |
| النتائج عن القراءة  | ضابطة    | 7.25              | .550            | 0.19          | 7.38            |
|                     | تجريبية  | 10.05             | 8.70            | 0.20          | 9.92            |
| الفضول القرائي      | ضابطة    | 8.85              | 5.70            | 0.30          | 9.05            |
|                     | تجريبية  | 12.26             | 1.69            | 0.31          | 12.05           |
| الاندماج في القراءة | ضابطة    | 8.60              | .680            | 0.32          | 8.59            |
|                     | تجريبية  | 912.7             | 1.27            | 0.33          | 12.80           |
| المنافسة            | ضابطة    | 9.20              | 11.0            | 0.22          | 9.31            |
|                     | تجريبية  | 10.47             | .510            | 0.23          | 10.36           |
| النواحي الاجتماعية  | ضابطة    | 12.90             | 21.9            | 0.45          | 12.72           |
|                     | تجريبية  | 14.84             | 1.34            | 0.47          | 15.03           |

يتبين من الجدول (3)، وجود فروق بين تقديرات المجموعة التجريبية والضابطة في مجالات الدافعية الأحد عشر، ولصالح المجموعة التجريبية. وبناءً على ذلك، فإن لبرنامج التعليم البنائي أثراً دالاً إحصائياً في تحسين تقديرات المجموعة التجريبية في مجالات الدافعية الأحد عشر. ولتحديد دلالة الفرق بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في مجالات الدافعية نحو القراءة مجتمعة، وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس، تم استخراج المتوسطين الحسابيين، والانحرافين المعياريين للتقدير القبلي والبعدي لمجموعتي الدراسة في مجالات الدافعية نحو القراءة مجتمعة، وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتقديرات القبلي والبعدي لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في مجالات الدافعية نحو القراءة مجتمعة

| المجموعة  | الاختبار القبلي |                   | الاختبار البعدي |                   |
|-----------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|
|           | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| الضابطة   | 77.20           | 4.71              | 90.85           | 2.52              |
| التجريبية | 75.00           | 3.82              | 117.26          | 4.71              |
| الكلية    | 76.13           | 4.38              | 103.72          | 13.88             |

يتبين من الجدول (4) وجود فرق ظاهري بين متوسطي تقديرات المجموعتين التجريبية والضابطة في مجالات الدافعية نحو القراءة مجتمعة، إذ كان متوسط تقديرات المجموعة التجريبية أعلى من متوسط تقديرات المجموعة الضابطة.

ولاختبار دلالة الفرق في تقديرات المجموعتين التجريبية والضابطة في مجالات الدافعية نحو القراءة مجتمعة بعد ضبط أثر التقديرات القبليّة، استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA). والجدول (5) يبيّن ذلك.

الجدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لاختبار دلالة الفرق في تقديرات المجموعتين التجريبية والضابطة في مجالات الدافعية نحو القراءة مجتمعة، وفقاً لمتغير استراتيجيّة

التدريس بعد ضبط أثر التقديرات القبليّة

| المصدر        | مجموع المربعات | درجات الحرية | وسط المربعات | الإحصائي | الدلالة الإحصائية | مربع إيتا |
|---------------|----------------|--------------|--------------|----------|-------------------|-----------|
| الأداء القبلي | 12.82          | 1            | 12.82        | 0.91     | 0.35              | 0.03      |
| طريقة التدريس | 6504.69        | 1            | 6504.69      | 461.50   | 0.00              | 0.93      |
| الخطأ         | 507.41         | 36           | 14.01        |          |                   |           |
| المجموع       | 426857.00      | 39           |              |          |                   |           |

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب في الجدول (5)، وجود فرق دال إحصائيًا ( $\alpha < 0.05$ ) بين متوسطي تقديرات المجموعتين التجريبية والضابطة في مجالات الدافعية نحو القراءة مجتمعة، ولصالح المجموعة التجريبية.

وللمقارنة بين متوسطي تقديرات المجموعة التجريبية والضابطة بعد ضبط أثر الفروق القبليّة في تقديرات مجالات الدافعية نحو القراءة مجتمعة، استخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة لتقديرات مجموعتي الدراسة في مجالات الدافعية نحو القراءة مجتمعة قبل ضبط الفروق القبليّة وبعدها في التقدير. والجدول (6) يبيّن ذلك.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لتقديرات مجالات الدافعية نحو

القراءة مجتمعة، قبل وبعد ضبط الفروق القبليّة.

| المجموعة  | قبل التعديل     |                   | بعد التعديل     |               |
|-----------|-----------------|-------------------|-----------------|---------------|
|           | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الخطأ القياسي |
| الضابطة   | 90.85           | 22.5              | 90.70           | .850          |
| التجريبية | 117.26          | 4.71              | 2117.4          | 8.80          |

يتبين من الجدول (6)، وجود فرق في تقديرات المجموعة التجريبية والضابطة في مجالات الدافعية نحو القراءة مجتمعة، ولصالح المجموعة التجريبية. وبناءً على نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب، فإن لبرنامج التعليم البنائي أثراً دالاً إحصائياً في تحسين أداء المجموعة

التجريبية في مجالات الدافعية نحو القراءة مجتمعة، ويفسر 93% من التباين في الدافعية. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن التعلم البنائي يدفع الطالب إلى أن يكون أكثر حماسة وأكثر حرصاً في متابعة الدرس، وحماسة الطلبة وحرصهم يظهران في اهتمامهم الكبير بعمليات استكشاف المعلومات من مصادرها المتنوعة، وكذلك في عملية مناقشة الدرس وتقديم الآراء وفي عملية التفسيرات.

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أثر مرحلة الدعوة (Engagement)، التي يتم فيها دعوة الطلبة إلى التعلم -إذ يقوم المعلم بجذب انتباه الطلبة وإثارة اهتمامهم إلى ما يريد عرضه أو تقديمه لهم، سواء كان درساً جديداً، أم مشكلة معينة يريد منهم الوصول إلى حلها، إذ تهدف هذه المرحلة إلى إثارة دافعية الطلبة للدرس وتهيئتهم للتعلم (Aamer, 2014).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن التعلم البنائي أكثر واقعية من التعلم الاعتيادي، إذ يركز التعلم البنائي على قدرات الطلبة التي تحولهم للتعامل مع المشكلات الواقعية، ويقدم طرقاً واقعية ومعقولة للتعامل مع، ومعالجة تلك المشكلات وهو ما يتناسب مع ما خلصت إليه دراسة ديندار (Dindar, 2016) من أن ربط المفاهيم العلمية بالحياة الواقعية، يساعد الطلبة على الاحتفاظ بالمفاهيم ويزيد كذلك من دافعتهم نحو تعلمها.

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى دور المعلم؛ إذ إن ردود أفعال إيجابية أو سلبية تتكون تبعاً لأسلوب تعامل المعلم مع الطالب، فكلما كانت معاملة المعلم للطلبة إيجابية كلما ازدادت دافعتهم نحو القراءة.

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى العلاقات بين الطلبة أنفسهم؛ إذ تؤدي العلاقات الإيجابية بين الطلبة إلى تكوين علاقات إيجابية نحو المدرسة، والتعلم، مما يزيد من دافعتهم نحو القراءة. اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج جميع الدراسات السابقة والتي أظهرت نتائجها فاعلية وأهمية استخدام نماذج التعلم البنائية في التعليم.

**التوصيات:** في ضوء النتائج، أوصت الدراسة بما يأتي:

- ضرورة تشجيع المعلمين وتدريبهم على تصميم بيئات تعلم بنائي وتطويرها لتدريس مختلف المواد التعليمية، بما يتفق وتفضيلات الطلبة في هذا المجال؛ ولتحسين المخرجات التربوية والعلمية.

- إجراء دراسات ميدانية لكشف بيئات التعلم البنائية المفضلة، وخاصة لدى طلبة المرحلتين

#### الثانوية والأساسية.

- تضمين نماذج تطبيقية ودروس في مناهج اللغة العربية تقوم على استراتيجيات النظرية البنائية وخصوصا التدريس البنائي؛ ليستفيد منها معلمو اللغة العربية في تدريسهم.
- إجراء دراسات وبحوث حول العوائق التي تواجه المعلمين في تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة، وأفكار نظرية التعلم البنائي، أو حول اتجاهات الطلبة وتقبلهم للمنهج البنائي في التعلم.

#### References:

- Aamer, R. (2014). *The effect of using the constructivist-learning model in developing the achievement of the ninth-grade students in the technology curriculum and their attitudes towards it in Nablus governorate government schools*. Unpublished Master Thesis, An-Najah National University, Nablus, Palestine.
- Abdel Bari, M. (2010). *The psychology of reading and its educational applications*. Amman: Al-Masirah for Publishing and Distribution.
- Afaneh, E. & Abu Mallouh, M. (2006). *The effect of using some constructivist theory strategies on developing systematic thinking in engineering among ninth grade students in Gaza*. Unpublished PhD Dissertation, Islamic University, Gaza, Palestine.
- Al-Astal, A. (2010). *The level of reading and writing skills of sixth grade students and its relationship to reciting and memorizing the Holy Qur'an*. Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.
- Al-Keelani, M. (2005). *Education and regeneration*. Kuwait: Dar Al-Qalam.
- Al-Nasrallah, H. (2016). *The degree to which geography teachers possess the principles of constructive teaching in the upper elementary stage in Karak governorate from their point of view*. Unpublished Master thesis, Mu'tah University, Karak, Jordan.
- Al-Rahamneh, H. (2019). The effect of teaching history using the Bybee strategy to the level of motivation to learn history and the development of achievement among eighth grade students. *The Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies*, 26 (2), 238-259.
- Al-Sani', S. (2018). *The implications of the principles of constructivism theory in the books of science and mathematics for the lower basic stage in Jordan*. Unpublished Master thesis, Mu'tah University,

- Karak, Jordan.
- Al-Zoubi, S. (2014). The impact of a constructive learning program on developing reading comprehension and the attitudes towards reading among fifth grade students with learning difficulties in Kuwait. *Journal of Arab Gulf and Arabian Peninsula Studies*, 40 (153), 112-140.
- Bani Essa, G. (2016). The effectiveness of using two teaching models based on the constructivist approach to students' motivation towards learning science. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 10 (1), 222-235.
- Brown, F. (1983). *Principles of educational and psychological testing* 3rd ed. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1997). *Quantitative data analysis with SPSS for Windows: A guide for social scientists*. London, UK: Routledge.
- Cambria, J., & Guthrie, J. (2010). Motivating and Engaging Students in Reading. *The NERA Journal*, 46 (1), 16-29.
- Chapman. J. & Tunmer, W. (2003). Reading difficulties, reading- related self- perceptions, and strategies for overcoming negative self- beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, 19 (1), 5-24.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Dindar, A. (2016). Student motivation in constructivist learning environment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(2), 233-247.
- Guthrie, J., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 331-341.
- Hasan, S. (2017). The effect of using Bybee constructivist model on acquiring jurisprudential concepts and developing habits of mind and self-motivation for learning The Islamic education among students of the eighth grade in Jordan. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 13 (1), 47-61.
- Jaballah, A., Makkawi, S. & Abdel Bari, M. (2011). *Teaching reading and writing: Its pedagogical foundations and procedures*. Amman: Al-Masirah for publishing and distribution.
- Kamps, D., Abbott, M., Greenwood, CH., & Wills, H. (2008). Effects of small group reading instruction and curriculum differences for students most at risk in kindergarten: Two-year results for secondary- and tertiary level interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 41 (2), 101-114.
- Kauchak. D. & Eggen. P. (2004). *Educational psychology windows on*

- classrooms. New Jersey: Prentice Hall.
- Keller, J., & Song, S. (2001). Effectiveness of motivationally adaptive computer – assisted instruction on the dynamic aspects of motivation. *Educational Technology Research and Development*, 49 (2), 5-22.
- Khudair, R. & Abu Ghazal, M. (2016). Reading motivation and its relationship to the social class environment among middle school students in Irbid Governorate. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 12 (3), 375-396.
- Leech, N., Barrett, K., & Morgan, G. (2011). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (4<sup>th</sup> ed.,). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Roblyet, M. & Edwards, J. (2000). *Integrating educational technology into teaching*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Sari, R. (2016). *The effect of using the computer-aided Bybee constructivist model on students' achievement in mathematics and their attitudes towards it: An experimental study on primary fourth-grade students in the Quneitra governorate*. Unpublished PhD Dissertation, University of Damascus, Syria.
- Shu'aib, A. & Asfour, E. (2017). Reading motivation and its relationship to reading self-efficacy and reading anxiety among students with learning difficulties. *Journal of Psychological and Educational Sciences*, 4 (2), 8--30.
- Tohamey, Al-Shimaa. (2020). Using a suggested program based on constructivism for developing 3rd year English majors' discourse analysis skills, creative writing, and motivation towards them. Unpublished PhD Dissertation, Minia University, Minia, Egypt.
- Ülper, H. (2011). The motivational factors for reading in terms of students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11 (2), 954-960.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420-432.
- Yan L., Hongbing L., Yan X., & Hongying L. (2020). Online English reading instruction in the ESL classroom based on constructivism. *Journal of Educational Technology Systems*, 48(4) 539–552.
- Zaytoon, A. (2007). *Constructivist theory and science teaching strategies*. Amman: Dar Al Shorouq.
- Zaytoon, H. & Zaytoon, K. (2003). *Learning and teaching from a constructivist theory perspective*. Cairo: The World of Books.