جامـعة قاصـــــــدي مربـاح –ورقلـة

كـلية العلوم الإنسانية والاجتـماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث

التخصص : تعليمية المواد وجودة التعليم

فاعلية بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية

دراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة عين معبد الجلفة

إعداد الطالب : محمد بالأكحل

إشراف: د. نورة بوعيشة

الموسم الجامعي : 2019 /2020

الرقم	الأستاذ	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	نادية بوشلالق	أستاذ	جامعة ورقلة	رئيسا
02	نورة بوعيشة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
03	عبدالله لبوز	أستاذ	جامعة ورقلة	مناقشا
04	شوقي ممادي	أستاذ	جامعة الوادي	مناقشا
05	حجاج عمر	أستاذ	جامعة غرداية	مناقشا
06	بوجمعة سلام	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشا

الإهـــــــــــــداء

يطيب لي أن أهدي هذا العمل المتواضع إلى :

- روح والدي رحمه الله تعالى رحمة واسعة الذي كانت وصيته منذ الصغر بأنْ أواصل دراستي.
- أمّي العزيزة التي طال ما حفزتني وحفّتني بدعواتها ورضاها.
- إلى إخوتي وأبنائهم الأعزاء الذين شجعوني وساندوني .
- زوجتي وأبنائي الذين تحمّلوا سفري وترحالي ، وصبروا عن ابتعادي عنهم وانشغالي بالمراجع والحاسوب.
- إلى جميع أصدقائي وزملائي المعلمين .
- إلى كل أساتذتي الذين تعلّمت على أيديهم من المدرسة الابتدائية إلى الجامعة.
- إلى طالب العلم والباحث "البشير بخيتي" الذي وفر لي كل المحاضرات أثناء مرحلتي الليسانس والماستر وأصرّ على مشاركتي في مسابقة الدكتوراه.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين

الحمد الله الذي منّ عليّ بإتمام هذه الدراسة في الوقت المحدد ، وأدعوه راجيا أن يبارك فيها ، وأن يجعلها وسيلة خير وينفع بها طلاب العلم والسادة المعلمين في تعليمهم القراءة في المرحلة الابتدائية.

وهنا أتقدم بجزيل الشكر وخالص التقدير والعرفان إلى مشرفتي الدكتورة **نورة بوعيشة** التي أشرفت على هذه الدراسة وأسدت لي النصائح والتوجيهات القيمة، وصوبت الأخطاء التي بدرت مني ،ولم تكتف بذلك وإنما قدمت لي يد العون ، وأمدتني ببعض المراجع المهمة المتصلة بموضوع الرسالة ، وكانت حريصة كل الحرص على أن يكتمل العمل في وقته.

كما يطيب لي أن أشكر الأستاذ الدكتور **عبد الله لبوز** رئيس مشروع التعليمية ، والأستاذة الدكتورة **نادية بوشلالق** رئيسة مخبر الممارسات النفسية والتربوية وكل أساتذتي الدكاترة الذين تعلّمنا على أيديهم خلال سنوات تكوين الدكتوراه : **سلام بوجمعة ، مُحَمَّد جخراب ، عمر حجاج ، قاسم بوسعدة ، ،خلادي يمينة ،غالم فاطمة ، وازي الطاوس ، زهية باعلي ، دريد ثريا** وكل أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بورقلة ، دون أن أنسى الأستاذة **سعاد بلعروسي** أمينة المخبر التي كانت تستقبلنا بحفاوة وترحب بنا وتسعى إلى تسهيل الأمور الإدارية وتفتح لنا مكتبة المخبر لمطالعة المراجع والدراسات السابقة.

كما أتقدم بالشكر والتقدير للأستاذ الدكتور **محسن علي عطية** الذي أسهم في تحكيم جميع أدوات الدراسة ، وخصص جزءا من وقته الثمين في مناقشتها بالتفصيل من خلال التواصل هاتفيا عبر الماسنجر ،وأبدى ملاحظاته المهمة ونصائحه القيمة.

ويسعدني أيضا أن أجزل الشكر والتقدير لكل الدكاترة والأساتذة الذين حكموا أدوات الدراسة من داخل الوطن وخارجه وكذلك للسادة المفتشين والمديرين والمعلمين الذين أثروا بملاحظاتهم وأرائهم أدوات الدراسة.

كما أشكر زملائي وزميلاتي طلبة الدكتوراه تخصص تعليمية المواد وجودة التعليم بمخبر الممارسات التربوية والنفسية .

كما أتقدم بالشكر والعرفان لمعلمي ومديرة مدرسة الشهيد بوزيدي المسعود ببلدية عين معبد على التسهيلات التي قدموها من أجل أن يتم التطبيق الميداني للدراسة في أحسن الظروف .

وأتوجه بالشكر الجزيل أيضا للأستاذ **البشير بخيتي** لمساعدته في التحليل الإحصائي للعينة الاستطلاعية ولتشجيعاته المستمرة وللأستاذ **مُحَمَّدي النذير** الذي قام بترجمة الملخص إلى اللغة الأجنبية.

وأقدم شكري الجزيل وتقديري لأعضاء لجنة المناقشة الذين قبلوا إثراء هذا العمل وإبداء ملاحظاتهم العلمية والمنهجية من أجل تجويد هذه الدراسة وتحسينها.

الطالب :مُحَمَّد بالأكحل

ملخص الدراســــــــــة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرّف على فاعلية بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة (التساؤل الذاتي الجدول الذاتيKWL ، روبنسونSQ3R) في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة عين معبد بولاية الجلفة ، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي الذي اعتمد تصميم المجموعتين المتكافئتين ، المجموعة التجريبية مكونة من (26) تلميذا درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة والمجموعة الضابطة مكونة من (25) تلميذا درسوا بالطريقة العادية.

تمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي ، واختبار الفهم القرائي ، ودليل المعلم وفقا للاستراتيجيات الثلاث المقترحة وتضمّن الدليل نصوص القراءة من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي المقررة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2019/2018 ، وتمّ التأكد من صدق الاختبار بحساب الصدق الظاهري ، وصدق الاتساق الداخلي، والصدق التمييزي، كما أظهر معامل كيودر ريتشاردسون أنّ الاختبار يتمتع بثبات عال.

تمّت معالجة البيانات إحصائيا ، واختبار الفرضيات بالاستعانة ببرنامج (Spss) النسخة (20) وأسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي بأبعاده (فهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة وفهم النص) ولصالح المجموعة التجريبية.

كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة في التطبيقين البعدي والتتبعي ، مما يعني استمرار فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة المطبقة في الدراسة في تنمية الفهم القرائي.

وفي ضوء هذه النتائج تقترح الدراسة ما يأتي:

- ❖ تضمين استراتيجيات ماوراء المعرفة في برامج تكوين وإعداد المعلمين.
- ❖ تكوين المعلّمين أثناء الخدمة على استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة المقترحة في دليل الدراسة والتي تساعد على تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- ❖ إجراء دراسات مشابهة للبحث في فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة الأخرى في تدريس القراءة وتحسين الفهم القرائي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات ماوراء المعرفة ؛ الفهم القرائي ؛ المرحلة الابتدائية

Abstract

The current study aims at identifying the effectiveness of some metacognitive strategies (self-questioning, self-table KWL, Robinson SQ3R) in developing reading comprehension among four graders in AinMaabad, Djelfa. In order to attend to the study objectives, the current study analyzes two groups, an experimental group consisting of 26pupils studying using metacognitive strategies and the control group consisting of (25) pupils studying in the traditional way. The current study makes use of a list of reading comprehension skills, reading comprehension test, and teacher's guide as research tools in accordance with the three strategies proposed. The guide includes the second trimester reading comprehension texts from the Arabic Language Book of the aforementioned level during the academic year 2018/2019. The validity of the test is confirmed by external validity, internal consistency, and discriminatory validity. The calculation of the Kuder Richardson coefficient shows that the test has a high reliability. Using the SPSS.20 for the statistical analysis, the results indicate a statistically significant difference at the level (0.05) between the mean scores of the experimental group and the control group in the reading comprehension test with its dimensions (word understanding, sentence understanding, paragraph understanding and text understanding) as the experimental group achieved higher scores. The results also indicate no statistically significant differences at the level (0.05) between the average levels of pupils who studied with metacognitive strategies in the post and consecutive applications, which indexes the continuous effectiveness of metacognitive strategies applied in the study in developing reading comprehension. In light of these results, the study suggests the following:

- Including Metacognition strategies in teacher training and preparation programs.
- Training in-service teachers to use the metacognitive strategies proposed in the study guide to help develop reading comprehension among primary school pupils.
- Conducting similar studies to investigate the effectiveness of other metacognitive strategies in teaching reading and improving reading comprehension.

Key words: Metacognition Strategies , Reading Comprehension , Elementary Stage.

Résumé

La présente étude visait à identifier l'efficacité de certaines stratégies métacognitives (auto-questionnement, auto-table KWL, Robinson SQ3R) dans le développement de la compréhension de la lecture pour les élèves de quatrième année du primaire à Ain Maabed, Wilaya de Djelfa. Des (26) étudiants ont étudié avec des stratégies métacognitives, et le groupe témoin était composé de (25) étudiants étudiés de manière normale.

Les outils d'étude consistaient en une liste de compétences en compréhension de la lecture, un test de compréhension en lecture et un guide de l'enseignant selon les trois stratégies proposées. Le guide comprenait la lecture de textes du livre de langue arabe pour la quatrième année du primaire prévue au deuxième semestre de l'année scolaire 2018/2019, et le test a été validé par le calcul de l'honnêteté apparente, La cohérence interne, l'honnêteté discriminatoire ont été validées et le Coefficient Kuder Richardson a montré que les tests étaient très stables.

Les données ont été traitées statistiquement et les hypothèses testées à l'aide de la version du programme (Spss) (20). Les résultats ont révélé une différence statistiquement significative au niveau (0,05) entre les scores moyens du groupe expérimental et du groupe témoin dans le test de compréhension en lecture avec ses dimensions (compréhension des mots, compréhension des phrases et compréhension des paragraphes et comprendre le texte) et en faveur du groupe expérimental.

Il a également montré qu'il n'y avait pas de différences statistiquement significatives au niveau (0,05) entre les niveaux moyens des étudiants qui ont étudié avec des stratégies métacognitives dans le post et les applications consécutives, ce qui signifie la continuité de l'efficacité des stratégies métacognitives appliquées dans l'étude pour développer la compréhension en lecture.

en conséquence de ces résultats, l'étude suggère ce qui suit:

- Inclure des stratégies de métacognition dans les programmes de formation et de préparation des enseignants.
- Former les enseignants pendant le service à l'utilisation des stratégies de métacognition proposées dans le guide d'étude qui aident à développer la compréhension en lecture des élèves du primaire.
- Mener des études similaires pour rechercher l'efficacité d'autres stratégies métacognitives dans l'enseignement de la lecture et l'amélioration de la compréhension de la lecture.

Mots clés: Stratégies de métacognition, compréhension de la lecture, cycle primaire.

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضــــــــــــــــــــــــــــــــــــوع
أ	إهــــــــــــــداء
ب	شكر وتقديـــــــــــــــر
ج	ملخص الدراسة باللغة العربــية
د	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية
ه	ملخص الدراسة باللغة الفرنسـية
و	فهرس المحتـــــــــويـــات
ك	فهرس الجـــــــــــداول
م	فهرس الأشكـــــــــــــال
ن	فهرس الملاحـــــــــــــق
1	مقدمة الدراســــــــــــة
	الفصل الأول : تقديم موضوع الدراسة
5	1. إشكالية الدراسـة
10	2. تساؤلات الدراسة
10	3. فرضيات الدراسة
11	4. أهداف الدراســة
12	5. أهمية الدراســـة
12	6.حدود الدراســـة
13	7.التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة
	الفصل الثاني : الفهم القرائي واستراتيجيات ماوراء المعرفة
16	تمهيد
16	**المبحث الأول : القراءة و الفهم القرائي**
16	**أولا:** القراءة في المرحلة الابتدائية
16	1.مفهوم القراءة
18	2.مكونات الموقف القرائي
19	3.أهمية القراءة

4.أنواع القـــراءة	22
5.أسس تدريس القــراءة	24
6.أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية	27
ثانيا : الفهم القـــــرائي	29
1.مفهوم الفهم القرائي	29
2.أهمية الفهم القرائي	30
3.مبادئ الفهم القرائي	31
4.مستويات الفهم القرائي	32
5.العوامل المؤثرة في الفهم القرائي	41
المبحث الثاني : استراتيجيات ماوراء المعرفة	43
1.مفهوم ماوراء المـــــــعرفة	43
2.مكونات ماوراء المـــــعرفة	46
3.أهمية التفكير ماوراء المعرفي	48
4.مهارات التفكير ماوراء المعرفي	50
5. استراتيجيات ماوراء المعرفة	52
1.5.إستراتيجية الجدول الذاتي KWL	54
2.5. إستراتيجية التساؤل الذاتي	58
3.5. إستراتيجية روبنسون SQ3R	61
7.الأهمية التربوية لاستراتيجيات ماوراء المعرفة	64
8. دور استراتيجيات ماوراء المعرفة في تدريس القراءة	65
خلاصة الفصل	68
الفصل الثالث : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	70
1. منهج الدراسة	70
2. عينة الدراسة	72
3.أدوات الدراسة	72
1.3.قائمة مهارات الفهم القرائي	73

2.3.اختبار الفهم القرائي	75
3.3. اختبار الذكاء الملون لجون رافن	84
4.3. استمارة المستوى التعليمي لأولياء عينة الدراسة	86
5.3. دليل المعلم للاستراتيجيات المقترحة	87
4. إجراءات تطبيق الدراسة	93
1.4.ضبط المتغيرات وتكافؤ المجموعتين	93
2.4. التطبيق القبلي للاختبار	96
3.4. تطبيق التجربة	96
5. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	98
خلاصة الفصل	99
الفصل الرابع : عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	101
المبحث الأول: عرض وتحليل نتائج الفرضيات	101
المبحث الثاني : مناقشة نتائج فرضيات الدراسة وتفسيرها	109
استنتاج عام وآفاق الدراسة	122
المراجع	124
الملاحق	140

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	خريطة إستراتيجية KWL	55
02	توزيع التلاميذ حسب المجموعتين التجريبية والضابطة	72
03	مستويات الفهم القرائي وعدد مهارات كل مستوى	74
04	مهارات الفهم القرائي وعدد الأسئلة التي تقيسها ونسبها المئوية	77
05	معاملات السهولة لفقرات اختبار الفهم القرائي	78
06	معاملات التمييز لفقرات اختبار الفهم القرائي	80
07	معاملات ارتباط كل فقرة ببعدها في اختبار الفهم القرائي	82
08	صدق الاتساق الداخلي بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للاختبار	82
19	نتائج المقارنة الطرفية لاختبار الفهم القرائي	83
10	قيم معامل كيودر ريتشاردسون	84
11	المستوى التعليمي لأولياء عينة الدراسة	86
12	اختبار ت لدلالة الفروق بين المجموعتين في متغير العمر	93
13	اختبار ت لحساب دلالة الفروق في اختبار الفصل الأول في اللغة العربية	94
14	اختبار ت لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين في متغير الذكاء	94
15	اختبار(ت) لدلالة الفروق في متغير المستوى التعليمي للوالدين	95
16	اختبار(ت) لدلالة الفروق في اختبار الفهم القرائي القبلي بين المجموعتين	96
17	اختبار(ت)لدلالة الفروق في اختبار الفهم القرائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة	101
18	اختبار(ت) لدلالة الفروق في مهارات فهم الكلمة بين المجموعتين التجريبية والضابطة	103
19	اختبار(ت)لدلالة الفروق في مهارات فهم الجملة بين المجموعتين التجريبية والضابطة	104
20	اختبار(ت) لدلالة الفروق في مهارات فهم الفقرة بين المجموعتين التجريبية والضابطة	105
21	اختبار(ت) لدلالة الفروق في مهارات فهم النص بين المجموعتين التجريبية والضابطة	106
22	اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الاختبارين البعدي و التتبعي	108

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	مكونات عملية القراءة	32
02	مجالات ماوراء المعرفة	48
03	خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي	60
04	خطوات إستراتيجية SQ3R	62
05	التصميم التجريبي المعتمد في الدراسة	71

فهرس الملاحق

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	الصورة النهائية لقائمة مهارات الفهم القرائي	141
02	الصورة النهائية لاختبار الفهم القرائي	142
03	دليل المعلم لاستراتيجيات ماوراء المعرفة(التساؤل الذاتي ، KWL,SQ3R)	149
04	قائمة محكّمي قائمة مهارات الفهم القرائي	175
05	قائمة محكّمي اختبار الفهم القرائي	176
06	قائمة محكّمي دليل المعلم	177
07	نتائج القياس القبلي والبعدي والتتبعي لعينة الدراسة	178
08	مخرجات برنامج Spss لنتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة	181
09	نماذج من بطاقات اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ:جون رافن	207

مقدمة

أظهرت حضارات الأمم المتعاقبة أنّه لا يمكن تحقيق التقدم والرقي إلا إذا اعتنينا بالفرد من خلال التربية والتعليم ، ولاريب أنّ المدرسة هي الدعامة الأساسية في المجتمع ، وإحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي ينطلق منها مسار النهوض في كل جوانب الحياة ، وفي حضنها يكتسب الأطفال المهارات والمعارف والاتجاهات ، وتعدّهم ليكونوا لبنة في بناء الوطن وتنميته والحفاظ عليه.

وقد شهد النصف الثاني من القرن العشرين عملية إصلاح في النظم التعليمية ، وذلك مواكبة للتطور العلمي والتكنولوجي، والذي عرف ظهور الأبحاث والدراسات التربوية التي تناولت مختلف القضايا التربوية والتعليمية ، ممّا جعل الدول تسارع إلى تحديث مناهجها التربوية وذلك لتحقيق متطلبات جودة التعليم.

ولم تكن الجزائر بعيدة عن هذا الاتجاه فقد أولت اهتماما كبيرا بالمدارس وبعملية التعليم خاصة وأنّها أرادت التخلص من آثار مستعمر حاول القضاء على هوية الجزائريين ولغتهم ، لذا شهدت المنظومة التربوية الجزائرية إصلاحات متعددة ، كانت بدايتها إعادة الاعتبار للغة العربية وجعلها لغة التعليم في جميع مراحل التعليم ، ثم تدرجت في تعديل مناهجها التعليمية وإصلاحها.

وانطلاقا مما سبق ذكره تبنت وزارة التربية الوطنية منذ(2003) مقاربة جديدة في إصلاح منظومتها التربوية تمثلت في إدخال بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في المناهج والمقررات الدراسية، والتي تجعل من المتعلّم مركز كل الاهتمامات ، وتراعي قدراته وإمكاناته، ويكون المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية وتتميز مقاربة التدريس بالكفاءات بأنّها تنطلق من منطق التعليم إلى منطق التعلّم ، وتولي أهمية كبيرة لنشاط المتعلم ، والنتائج التي يحققها في عملية التعليم والتعلم ، وتعتمد على التدرج في سيرورة التعلم بشكل ينسجم مع سياق بناء الكفاءات ، حيث يتم بناء الكفاءة الختامية مرحليا انطلاقا من الكفاءة القاعدية، وبعد أكثر من عشر سنوات من تطبيق مناهج المقاربة بالكفاءات ، وباعتبار أن سيرورة الإصلاح التربوي عملية مستمرة، أطلقت الجزائر الجيل الثاني من الإصلاحات.

وتشكل مرحلة التعليم الابتدائي المكونة من خمس سنوات مرحلة اكتساب التلاميذ للمعارف الأساسية والاهتمام بتنمية جوانب شخصية الطفل النفسية والاجتماعية ، كما أنها ترمي إلى تطوير قدراته في مجالات مهارات اللغة ، وفي المواد العلمية ، بالإضافة إلى تنمية القيم الوطنية والأخلاقية لديه ، ويتلقى في هذه المرحلة الأساسية تعليما قاعديا ومنهجيا يؤهله لضمان النجاح في مساره التعليمي في المراحل التعليمية اللاحقة.

وتعتبر اللغة العربية قطب الرحى الذي تدور حوله جميع التعلمات الأخرى ، ويتم تخصيص أكبر قدر من الوقت لها في هذه المرحلة ، حتى يتمكن التلاميذ من التعمق في اللغة والتحكم فيها، حيث أن هناك علاقة وثيقة بين اللغة وغيرها من المواد ، فإذا أتقنوا اللغة تمكنوا من فهم ما يقرأون بسرعة ، مما يساعدهم على النجاح في التعلمات الأخرى.

وتحظى القراءة باهتمام كبير في هذه المرحلة ، لأنها تؤدي دورا أساسيا في عملية التعلم ، ويعتمد عليها في اكتساب التلاميذ المعارف والمهارات الأساسية ، وبفضلها يستطيع التلاميذ النجاح في تعلم المواد الدراسية الأخرى، ويعد الفهم القرائي من أهم مهارات عملية القراءة وجوهرها الحقيقي ، والثمرة المرجوة منها ، وهو ضروري لكل عمليات التعلم ، ويؤدي التمكن من فهم المقروء إلى التفوق في المسار التعليمي عبر مراحله المختلفة.

وتؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على ضرورة استخدام الاستراتيجيات التدريسية التي تفسح المجال للمتعلّمين لبناء تعلّمهم بأنفسهم ، ومن بين الاستراتيجيات الجديدة التي اقترحها خبراء التربية ومفكروها في تدريس القراءة استراتيجيات ماوراء المعرفة ، والتي أثبتت فاعليتها في تحسين الفهم القرائي.

وبالرغم من تأكيد الدراسات والأبحاث التربوية على ضرورة استخدام الاستراتيجيات الحديثة في تدريس القراءة وتنمية مهارات الفهم القرائي ، وتشجيع المتعلم على المشاركة بفعالية في بناء تعلماته بنفسه، إلا أنّه في واقع الحال لا يزال نشاط القراءة يقدم بالطريقة القديمة الجامدة التي لا يتشوق لها المتعلم ، ويعتمد فيه على التلقين والنمطية في التدريس.

هذا الواقع الذي رصده الطالب طيلة عمله في مجال التربية والتعليم ، إضافة إلى ما أكدته دراسة نورة بوعيشة(2007) التي هدفت إلى معرفة مدى ممارسة معلمي المدرسة الابتدائية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات والتي خلصت إلى أنّ ممارسات المعلمين في التخطيط والتنفيذ والتقويم لا تزال بعيدة عن تطبيق المقاربة بالكفاءات، وأوصت الدراسة بتحسين نوعية التكوين بما يسمح بتطوير مهارات المعلمين التدريسية.

وفي هذا السياق نشأت فكرة هذه الدراسة والتي جاءت ضمن إستراتيجية مخبر تطوير الممارسات النفسية التربوية بجامعة قاصدي مرباح –ورقلة– و الذي يهتم بالبحث في تعليمية المواد وجودة التعليم .

وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ولهذا الغرض تمّ إعداد خطة منهجية تتكون من جانبين ، جانب نظري جمعنا فيه التراث النظري للموضوع وجانب ميداني اختبرنا فيه الفرضيات المقترحة ميدانيا .

الجانب النظري: ويضم فصلين.

الفصل الأول: تضمن هذا الفصل تحديد إشكالية الدراسة ، وتساؤلاتها ، والفرضيات الموضوعة، وأهمية الدراسة والأهداف المرجوة منها، وتحديد التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة وحدودها.

الفصل الثاني: وتضمن مبحثه الأول مفهوم القراءة وأهميتها ، وأهداف تدريسها في المرحلة الابتدائية ومهارات القراءة وكذلك تناول مفهوم الفهم القرائي ومهاراته ومستوياته والعوامل المؤثرة فيه.

بينما تضمن المبحث الثاني موضوع ماوراء المعرفة من حيث المفهوم ، والمهارات ، والمكونات وتطرق لمفهوم استراتيجيات ماوراء المعرفة ، وكذلك تقديم الاستراتيجيات المعتمدة في الدراسة (التساؤل الذاتي، KWL,SQ3R) ، والأهمية التربوية لهذه الاستراتيجيات ،كما تناول دورها في تدريس القراءة وعلاقتها بالفهم القرائي.

الجانب الميداني : ويضم فصلين.

الفصل الثالث : تضمن هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية ، التي تمثلت في المنهج المتبع في تطبيق الدراسة ، وعينة الدراسة ، والأدوات المستخدمة فيها ، وخصائصها السيكومترية ، كما خصص حيزا لإجراءات التجريب وضبط المتغيرات الدخيلة ، وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الرابع: خصّص هذا الفصل لعرض ومناقشة نتائج الدراسة ، تمّ فيه عرض وتحليل النتائج ومناقشة الفرضيات ومدى تحققها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ، واختتم الفصل باستنتاج عام.

وختمت الفصول الأربعة بقائمة المراجع والملاحق المتعلقة بالدراسة.

الفصل الأول : تقديم موضوع الدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. تساؤلات الدراسة
3. فرضيات الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. أهمية الدراسة
6. حدود الدراسة
7. التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة

1. إشكالية الدراسة:

تعد القراءة مهمة في حياة الإنسان ، وهي مفتاح العلوم ، وسر النجاح في العملية التربوية، وأداة لاكتساب المعرفة ، ووسيلة الانفتاح على ثقافة الآخرين ، لأنها تمكن أفراد المجتمع من إقامة الروابط بين الماضي والحاضر، واستشراف المستقبل، بها تتقدم الأمم وتحقق شروط نهضتها في كل المجالات.

ويرى(فرج عبداللطيف98:2008) أن القراءة من أهمّ الأسس الثقافية والحضارية في المجتمعات الحديثة حيث تعتبر وسيلة هامة للاتصال لا يمكن الاستغناء عنها ، وبها يتمكن الإنسان من الحصول على مختلف المعارف والثقافات كما أنّها تعدّ وسيلة الفرد في التعلّم ، وتحصيل المعرفة وشغل أوقات الفراغ بالمطالعة والبحث، وهي المنهل الفياض الذي يستمد منه الفرد الأفكار الغزيرة القيمة التي تيسر له مجابهة ظروف الحياة.

كما أنّ القراءة ضرورية للمتعلّمين فهي تمدّهم بالمعلومات والمعارف المتنوعة التي تساعدهم على تنمية ميولهم واتجاهاتهم، وتعمل على إيجاد الحلول لكثير من المشكلات التي تعترضهم، وتزيد من مستوى فهمهم للقضايا الاجتماعية من خلال الاطلاع على وجهات النظر المتعددة ، وتمكّنهم من تكوين آراء خاصة بهم ، وتثير فيهم روح النقد للأفكار المتضمنة في النصوص المقروءة ، وتوفر لهم فرص الاستمتاع والتسلية، وكذلك تفتح لهم أبواب الثقافة العامة.(لافي د.س:13)

ويشير اتحاد المعلمين الأمريكيين في أدبياته حول القراءة فيقول : ليس هناك مهارة من مهارات التفكير تحتاج إلى تعليم وتنمية أكثر من القراءة ، إنّها السبيل لكل معرفة أخرى.(الصوفي19:2007).

وتؤدي القراءة دورا مهما في عمليتي التعليم والتعلّم ،حيث أنّ كلّ العلوم التي تقدم في المدرسة يمرّ تعلّمها وتعليمها بالقراءة ، فهي وسيلة المتعلّم في توصيل العلوم ، وأداته في عملية تعلّمه ، لذلك فالقراءة تلازم الإنسان في جميع المراحل التعليمية ، وتستمر معه في بقية حياته ، وتعدّ وسيلته الرئيسة في مسار تعلّمه من المهد إلى اللحد.(عطية28:2014)

وتحظى القراءة باهتمام كبير في المرحلة الابتدائية بكونها المدخل الطبيعي لعملية التعلم ، حيث يرتبط نجاح المدرسة ارتباطا وثيقا بمدى تمكن تلامذتها من القراءة ، كما أنّ تقدّم التلاميذ في المواد الدراسية الأخرى يتوقف على قدراتهم القرائية ، فالقراءة ليست مادة منفصلة بذاتها، وإنّما هي جزء أساسي من كل مادة من المواد الأخرى ، ووسيلة ضرورية تسهل التعلّم. (زاير ،عايز 488:2014)

كما أنّ تعليمها يعدّ هدفا رئيسا من أهداف المنهج الدراسي ، وهي وسيلة من الوسائل الأكثر أهمية التي لا يمكن الاستغناء عنها في تحقيق المنهج ذاته ، كما أنّها ضرورية للحصول على المعلومات والمعارف ، وتساعد على تمكين المتعلمين من التحصيل العلمي ، والنجاح في بقية المواد الدراسية الأخرى.(عبد الوهاب وآخران42:2004)

وانطلاقا من المكانة المتميزة التي تتبوأ بها القراءة في عمليتي التعليم والتعلّم ، أولت المنظومة التربوية الجزائرية اهتماما كبيرا لنشاط القراءة في الإصلاحات التربوية التي تمّ تبنيها سنة(2003)، واستندت فيها على بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، حيث اعتمدت المناهج التربوية الجديدة مفهوم المقاربة النّصية ، التي تقوم على وضع نص القراءة موضع ارتكاز تنطلق منه الأنشطة اللغوية الأخرى ، ويشكّل محورا تدور حوله جميع التعلّمات ، ولا تعتبر القراءة في إطار هذه المقاربة غاية بذاتها ، وإنّما وسيلة لاكتساب مجموعة من المهارات ، إذْ يخدم تطبيق المقاربة النّصية وظيفتين ، تتعلّق إحداهما بالتلقي والفهم ، يمكن فيها الوقوف بصورة أفضل على مضامين النّصوص وأغراض أصحابها ، وتتعلق الوظيفة الثانية بإنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الانسجام والتماسك ، يستثمر فيها المتعلّم مكتسباته، ومعارفه اللغوية ويوظفها توظيفا سليما.(وزارة التربية الوطنية،12:2011).

ويتضح أنّ الغرض من اعتماد المقاربة النّصية جاء من أجل الاهتمام بالفهم القرائي ، حيث يتعامل التلميذ مع النّص المقترح في بداية الوحدة التعليمية ويتفاعل معه ، حيث يقرأ المتعلم النص قراءة معبرة ومسترسلة باحترام علامات الوقف ، كما يستخدم المتعلم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة، ويتعرّف على محتوى النّص، وعلى الجوانب المعالجة فيه وعلى مضمونه ، ويعرض بعد ذلك فهمه ويقارنه بفهم الآخرين قصد التحقّق أو التعديل.(وزارة التربية الوطنية15:2011).

ويرتبط الفهم القرائي ارتباطا وثيقا بعملية القراءة ، ويعدّ من المهارات الرئيسة للقراءة ومن بين أهداف تدريسها في المراحل التعليمية المختلفة ،وتقترن القراءة الحقيقية بالفهم ، وتستهدف تنميته، وتحسينه ، كما أنّ الفهم القرائي هو المستوى الأعلى الذي تتمحور حوله كلّ العمليات الأخرى.(إبراهيم 29:2013)

في حين يرى "عبد الباري" أنّ الفهم القرائي أساس عملية القراءة ، وهو الغاية من القراءة لأنّ الغرض الأساسي من القراءة هو بناء أو استخلاص المعنى، وهذا ما يستوجب التركيز عليه والاهتمام به وتنميته وتحسينه باستخدام استراتيجيات تعلّمية أو تدريسية حديثة.(عبد الباري 16:2010)

ويؤكد "لافي" أنّ الفهم القرائي هو البنية الأساسية التي ينطلق منها التلميذ إلى تعلّم واستيعاب المواد الدراسية الأخرى ، وخاصة في المرحلة الابتدائية ، حيث إذا تمكّن التلميذ من عملية الفهم القرائي وتجاوز الصعوبات التي تعترضه في فهمه للمقروء ، يتيح له ذلك حل المشكلات التي تواجهه في فهم مضمون النصوص المقروءة.(لافي2006:1016)

وحظي الفهم القرائي باهتمام العديد من الباحثين ، حيث تناولوا الموضوع ضمن مراحل التعليم المختلفة ومن مختلف زوايا البحث بغية الوصول إلى أنجع السبل ، وأفضل الطرق لتحسين مهارات الفهم القرائي وتزويد المناهج المدرسية باستراتيجيات فعّالة ، ومن بين هذه الدراسات: دراسة جاب الله(1996) التي توصلت إلى تنمية بعض مهارات الفهم القرائي على مستوى الكلمة والجملة والفقرة لدى طلاب السنة الثانية ثانوي باستخدام طريقة التدريس المركبة ، وهدفت دراسة غلبان(2014) إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصّف الرابع الأساسي بمدينة غزة من خلال استخدام إستراتيجيتين للتعلّم النشط وأكدت الدراسة أثر هاتين الإستراتيجيتين في تنمية مهارات الفهم القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي والإبداعي)، كما كشفت دراسة غازي مفلح (2005) على حدوث نمو واضح في مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي في ثانوية الصديق بمدينة حائل السعودية ، ودلّ ذلك على فاعلية أسلوب التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي .

واتجهت دراسات أخرى إلى اعتماد استراتيجيات حديثة لتحسين الفهم القرائي ، وتجاوزت بذلك هدف تدريس موضوعات القراءة التي تركز على التحصيل الدراسي ، والتي تقدّم القراءة للمتعلّمين بصورة نمطية بواسطة الطرق والأساليب المعتادة ، وقد استفادت من الأبحاث التربوية الجديدة التي تناولت استراتيجيات التدريس ، وأظهرت أنّ أفضلها تلك التي تنمي مهارات التفكير لدى المتعلّمين ، وتفسح المجال أمام المتعلّمين للمشاركة في بناء التعلم ، وفي هذا السياق أشار الحارثي(2007) إلى تزايد الاهتمام باستراتيجيات ما وراء المعرفة في العقد الأخير من القرن الماضي ، ويرجع ذلك لمميزات هذه الاستراتيجيات في تنمية الفهم القرائي ، حيث تتيح للمتعلّمين اكتساب المعلومات وتخزينها ثم توظيفها في وضعيات جديدة، ويتوافق ذلك مع الاتجاهات الحديثة للتربية التي تركز على تنمية المهارات العقلية العليا، من خلال مشاركة المتعلم في تخطيط تعلمه ، ومراقبة خطواته ، وتقويمها ، وهذا ما تهدف إليه استراتيجيات ما وراء المعرفة.(الأحمدي2012:122).

ويعرف " بهلول" استراتيجيات ماوراء المعرفة بأنها:« مجموعة من الإجراءات التي يمارسها القارئ يتأتى له من خلالها التعرف على طبيعة عملية القراءة التي يمارسها ، ومراحلها وأغراضها المختلفة والوعي بالإجراءات والأنشطة المختلفة التي ينبغي عليه أن يؤديها تحقيقا لنتيجة معينة أو هدف منشود ومراقبته لذاته في أثناء عملية تعلمه لمحتوى ما يقرأ ، وتوجيهها ثم مراجعته المستمرة لخطة تعلّمه التي رسمها لنفسه ، وتعديل مسار تعلّمه الذاتي لحصوله على نتائج أفضل في أثناء ممارسته وتعلّمه لمحتوى ما يقرأ ».(بهلول2004:169).

في حين بيّن "جونسون وجراهام" (1997)Johnson et Grahamأنّ تدريس الاستراتيجيات هو أكثر الطرق شيوعا لمواجهة مشكلات الاستيعاب القرائي للطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم أو غير جيدين في القراءة.(أبو جادو و نوفل،2007:359).

وضمن هذا السياق يمكن الإشارة إلى مجموعة من الدراسات في مجال مهارات التفكير، وتنمية التفكير الميتامعرفي في ضوء الاتجاهات الحديثة ومن بينها: دراسة مها السليمان(2001) ، ودراسة سعيد عبد الله لافي (2006)، ودراسة حافظ وحيد(2008)، ودراسة ياسين العذيقي (2009) ، ودراسة بسينة الغامدي (2009) ، عقريب ربيعة (2012) ، ودراسة أحمد صالح نهابة(2013) ، وقد كشفت هذه الدراسات أنّ الاستراتيجيات الميتامعرفية التي تمّ تطبيقها كان لها الأثر والفاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي رغم اختلاف العينات والبيئات التعليمية التي طبقت فيها ، وأوصت تلك الدراسات باعتمادها وتطبيق استراتيجيات ماوراء المعرفة في مختلف الأنشطة التدريسية، والابتعاد عن الطرق والأساليب المعتادة.

وتوصلت دراسة "نورة بوعيشة" (2014) إلى فاعلية أنشطة تدريسية قائمة على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أداء حل المشكلة الرياضية ، وقد فتحت نتائج هذه الدراسة آفاقا للبحث في مجال تطوير التدريس باعتماد أساليب تعليم التفكير بأنواعه ، وأوصت بتناول تنمية التفكير الميتامعرفي على مواد دراسية أخرى.

ويشير"عبد الفتاح عبد الحميد" (1995) إلى الضعف الواضح في القراءة الذي يعاني منه التلاميذ في مراحل التعليم العام ، إذ أصبح التلاميذ في مستويات عليا من التعليم يتعثرون في القراءة المعبّرة ويطيلون القراءة الصامتة ، ولا يحسنون استخلاص معاني ما يقرأون ، ولا يفهمون ماوراء السطور، ويرجع

أسباب الضعف في القراءة إلى أنّ تعليم القراءة في المدارس لا يقوم على أسس صحيحة مبنية على أساليب الدراسة العلمية التي تثير دافعية الطفل وتحببه في القراءة .(الغامدي 2009:221،222)

وجاء في دراسة "لافي" أنّ معلّمي المرحلة الابتدائية في تدريسهم لمقرراتهم الدراسية يركزون على القراءة الصامتة ، والقراءة الجهرية بصفة دائمة ، ويتجاهلون تنمية مهارات الفهم القرائي المتمثلة في التنبؤ والاستنتاج ، والتلخيص ، والتقويم ، كما أشار إلى أنّهم يستخدمون طرقا تدريسية تقليدية في تقديم القراءة لا تساعد على تحسين الفهم القرائي.(لافي2006:1019)

وبينت نتائج مشروع متابعة التعليم الذي قامت به منظمتا اليونسكو و اليونيسيف في تسع دول عربية بين (1993–1999) والذي قدمته في مؤتمر متابعة توصيات التربية للجميع الذي انعقد سنة(2000) في القاهرة أنّ مستوى كفايات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي أقل من المستويات المعيارية وكانت نسب تحقيق هذه الكفايات 14% في اللغة العربية و12%في الرياضيات و25%في المهارات الحياتية ، ومن بين الأسباب التي ذكرتها استخدام طرق تدريس جامدة وتقليدية تركز فقط على الحفظ والاسترجاع وإهمال الفهم والإبداع.(كوجك وآخرون2008:12)

وفي هذا الصدد لاحظ الطالب بحكم ممارسته في ميدان التعليم بصفته مدرسا في المرحلة الابتدائية أنّ التلاميذ يفشلون في أحيان كثيرة في فهم ما يقرأون ، وكذلك الأمر في الاختبارات الفصلية في اللغة العربية ، والتي تصحح وتقوّم على مستوى المقاطعة التربوية حيث نجد أنّ التلاميذ يجدون صعوبة في الإجابة عن أسئلة الفهم ، وغالبا ما لا يحصلون على العلامة الكاملة ، إضافة إلى الملاحظات الميدانية للطالب ، فقد شارك في تصحيح امتحانات نهاية المرحلة الابتدائية ، والتي أظهرت ضعفا لدى التلاميذ في الإجابة عن أسئلة الفهم والتي تتمحور عن اختيار عنوان آخر للنص ، وأسئلة غير مباشرة حول مضمون النص ، ومرادف للكلمات وتوظيف الكلمات في جمل أخرى مفيدة، ويقتضي التغلب على صعوبات الفهم القرائي السعي في تنويع أساليب واستراتيجيات تدريس القراءة ، التي أظهرت الدراسات التربوية نجاعتها في تنمية فهم المقروء، لاسيما في المرحلة الابتدائية ، حتى يتمكن التلاميذ من اكتساب مهارات الفهم القرائي .

وفي ضوء ما سبق عرضه ، وانطلاقا مما توصلت إليه الدراسات السابقة ، وما أضافته من توصيات للبحث في استراتيجيات ماوراء المعرفة ، وبالخصوص دراسة نورة بوعيشة (2014) التي فتحت زوايا

للدراسة في هذا المجال لاسيما مع قلّة البحوث حول استراتيجيات ماوراء المعرفة وتنمية الفهم القرائي في البيئة التربوية الجزائرية – على حد علم الطالب– ، وهذا مّا شجع الطالب على تبني بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة ، وتطبيقها في تعليم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، واكتشاف مدى فاعليتها في تنمية الفهم القرائي لديهم.

وبناء على ما تقدم يمكن القول بوجود حاجة ماسة إلى إجراء دراسة حول فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ، وبذلك يحدد الطالب مشكلة البحث في التساؤل العام الآتي :

ما فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟.

2. تساؤلات الدراسة:

في ضوء إشكالية الدراسة تصاغ التساؤلات كالتالي:

1.2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي؟.

2.2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية في مهارات (فهم الكلمة – فهم الجملة – فهم الفقرة – فهم النص) في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي؟.

3.2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة في التطبيقين البعدي و التتبعي لاختبار الفهم القرائي؟.

3 . فرضيات الدراسة:

1.3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي.

2.3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية في مهارات فهم الكلمة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي.

3.3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية في مهارات فهم الجملة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي.

4.3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية في مهارات فهم الفقرة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي.

5.3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية في مهارات فهم النص في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي.

6.3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة في التطبيقين البعدي و التتبعي لاختبار الفهم القرائي.

4.أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

أ. تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لمستوى السنة الرابعة ابتدائي.

ب. الكشف عن فاعلية التدريس باستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي.

ت. الكشف عن مدى استمرار فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة المعتمدة في الدراسة في تنمية الفهم القرائي.

ث. إعداد دليل للمعلّمين خاص ببعض استراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي، الجدول الذاتيKWL ، روبنسونSQ3R).

5.أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تقديم نشاط القراءة في المرحلة الابتدائية مستهدفين بذلك تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ، حيث تعدّ استراتيجيات ما وراء المعرفة من الاتجاهات الحديثة في التدريس.

ويمكن أن نلخص أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- التأكد من فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة مقارنة بالطريقة العادية في تنمية مهارات الفهم القرائي.
- تبني أساليب جديدة في تدريس اللغة العربية لتنمية التفكير لدى التلاميذ مما يؤثر إيجابا على تحسين الفهم القرائي.
- تمكّن الدراسة الباحث من إعداد دليل المعلم لاستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة.
- تنسجم هذه الدراسة مع سيرورة الإصلاحات التربوية المستمرة .
- إمكانية الاستفادة من هذه الدراسة من قبل واضعي المناهج والمقررات الدراسية.
- تفتح الدراسة آفاق للبحث في استراتيجيات ماوراء المعرفة في مراحل تعليمية أخرى.

6.حدود الدراسة:

يتحدد مجال الدراسة في الحدود الآتية:

1.6.حدود بشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، حيث بلغ عددها (51) تلميذا ، شملت المجموعة التجريبية (26) تلميذا ، بينما شملت المجموعة الضابطة (25) تلميذا.

2.6. حدود مكانية: تم التطبيق التجريبي في مدرسة الشهيد بوزيدي المسعود ، ببلدية عين معبد الواقعة بولاية الجلفة.

3.6.حدود زمانية: طبقت أدوات الدراسة خلال الفصل الثاني من الموسم الدراسي 2019/2018.

4.6.حدود موضوعية: اقتصر تطبيق الدراسة على مواضيع القراءة المقررة لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي والتي يتضمنها كتاب اللغة العربية (الوحدات التعلّمية للفصل الثاني).

5.6. حدود منهجية: تمثلت أدوات الدراسة في ما يأتي:

- إعداد أدلة ثلاث استراتيجيات ما وراء المعرفة.
- إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي .
- بناء اختبار الفهم القرائي.
- اختبار الذكاء الملون لجون رافن.

7.التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

تمّ تعريف مصطلحات الدراسة إجرائيا كما يلي:

1.7. الفاعلية: تعرّف إجرائيا هو الأثر الايجابي المتوقع من تطبيق بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ويظهر ذلك في تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي.

2.7. استراتيجيات ما وراء المعرفة: وتعرف إجرائيا في هذه الدراسة على أنّها مجموعة من الأنشطة والخطوات يتدرب تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي على تنفيذها بمساعدة ومرافقة المعلم ، ويكون ذلك قبل الشروع في القراءة وأثناءها وبعدها ، وتستهدف الرفع من قدراتهم الذاتية في التعلم عن طريق التساؤل والبحث والاستنتاج والمقارنة لديهم.

3.7. إستراتيجية التساؤل الذاتي:يعرّفها الباحث إجرائيا بأنها تعامل تلميذ السنة الرابعة ابتدائي مع نص القراءة من خلال طرح الأسئلة على نفسه قبل القراءة وأثناء القراءة وبعدها ومحاولة الإجابة عنها بتوجيه ومرافقة المعلم .

4.7. إستراتيجيةSQ3R : وتعرّف إجرائيا بأنها مجموعة من الخطوات المحددة و المرتبة يتبعها تلميذ السنة الرابعة الابتدائي (الق نظرة –اسأل–اقرأ–سمع–راجع) أثناء حصة القراءة ، وذلك بتوجيه ومساعدة المعلم.

5.7. إستراتيجية kwl :وتعرّف إجرائيا على أنّها مجموعة من الإجراءات يقوم بها تلميذ السنة الرابعة ابتدائي أثناء تناوله لموضوع القراءة ، حيث يسأل نفسه ماذا يعرف عن الموضوع ؟وماذا يريد أن يتعلم؟ وماذا تعلم؟.

6.7. **الفهم القرائي:** ويعرّفه الباحث إجرائيا على أنّه قدرة تلميذ السنة الرابعة ابتدائي على التعرف على موضوع القراءة ، ويتحدد بفهم كلّ من الكلمة والجملة والفقرة والنص المقرر، وعلى الجوانب المعالجة فيه وأنْ يربط المعطيات الواردة في نص القراءة مع مكتسباته القبلية، ويظهر ذلك في الدرجة التي يتحصل عليها في اختبار الفهم القرائي.

7.7. **مهارات فهم الكلمة:** ويقصد بها بعض المهارات المتعلقة بفهم الكلمة ، وتتمثل في فهم معنى الكلمة والإتيان بمرادفها ، وتحديد مضاد الكلمة ، وتصنيف الكلمات متشابهة المعنى في مجموعات والتي يقيسها البعد الأول من اختبار الفهم القرائي.

8.7 . **مهارات فهم الجملة** : ويقصد بها مجموعة المهارات المتعلقة بفهم الجملة ، وتتمثل في تحديد المعنى السياقي للجملة ، وترتيب الجمل حسب ورودها في النص ، وتعويض الجمل بكلمات تؤدي معناها والتي يقيسها البعد الثاني من اختبار الفهم القرائي.

9.7. **مهارات فهم الفقرة** : ويقصد بها مجموعة المهارات التي تتعلّق بفهم الفقرة ،وتتمثل في وضع عنوان مناسب للفقرة ، والربط بين السبب والنتيجة في الفقرة ، والتمييز بين الحقيقة والرأي ، والتمييز بين ما يتصل بالفقرة وما لا يتصل بها ، ونقيسها بالبعد الثالث من اختبار الفهم القرائي.

10.7. **مهارات فهم النّص** : ويقصد بها مجموعة المهارات التي تتعلّق بفهم النّص ككل، وتتمثل هذه المهارات في اختيار عنوان مناسب للنّص، وتحديد غرض الكاتب، واستنتاج الأفكار الأساسية للنّص والتعرّف على القيمة المقصودة في النص ، ونقيسها بالبعد الرابع من اختبار الفهم القرائي.

الفصل الثاني

الفهم القرائي واستراتيجيات ماوراء المعرفة

- المبحث الأول : الفهم القرائي

- ❖ **تمهيد**
- ❖ **مفهوم القراءة**
- ❖ **مكونات الموقف القرائي**
- ❖ **أهمية القراءة**
- ❖ **أنواع القراءة**
- ❖ **أسس القراءة**
- ❖ **أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية**
- ❖ **مفهوم الفهم القرائي**
- ❖ **أهمية الفهم القرائي**
- ❖ **مبادئ الفهم القرائي**
- ❖ **مستويات الفهم القرائي**
- ❖ **العوامل المؤثرة في الفهم القرائي**

- المبحث الثاني : استراتيجيات ماوراء المعرفة

- ❖ **تمهيد**
- ❖ **مفهوم ماوراء المعرفة**
- ❖ **مكونات ماوراء المعرفة**
- ❖ **أهمية التفكير ماوراء المعرفي**
- ❖ **مهارات التفكير ماوراء المعرفي**
- ❖ **استراتيجيات ماوراء المعرفة**
- ❖ **استراتيجيات التدريس المعتمدة في الدراسة**
- ❖ **الأهمية التربوية لاستراتيجيات ماوراء المعرفة**
- ❖ **دور استراتيجيات ماوراء المعرفة في تدريس القراءة**

خلاصـــة

تمهيد:

تعدّ القراءة منطلق كل تعلم ، وهي مهارة من مهارات اللغة العربية تتطلّب الاهتمام بها وباستراتيجيات تدريسها وتقديمها للمتعلّمين ، وانطلاقا من أهمية القراءة والفهم القرائي ضمن المناهج والبرامج التعليمية أتت هذه الدراسة هادفة إلى تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ، وفي هذا الإطار يستعرض هذا الفصل النظري مبحثين ، يتعلّق المبحث الأول بالقراءة كمفهوم ، وأهميتها وأنواعها وأسسها وكذلك أهداف تدريسها في المرحلة الابتدائية ، الفهم القرائي مفهومه ، وأهميته ، ومهاراته ومستوياته والعوامل المؤثرة فيه ، وتناول المبحث الثاني التفكير ماوراء المعرفي مكوناته ،أهميته ، مهاراته ، وتطرق إلى استراتيجيات ماوراء المعرفة ، أهميتها التربوية ، ودورها في تدريس القراءة.

المبحث الأول : الفهم القرائي:

أولا: القراءة في المرحلة الابتدائية:

1. مفهوم القراءة:

انتقل مفهوم القراءة من النظرة البسيطة التي كانت ترى في القراءة مجرد فك الرموز والتعرف على الحروف ، والتمكن من تحويل المكتوب إلى منطوق ، إلى نظرة أوسع وأشمل وأعمق ، وصار الباحثون يشيرون إلى أنّها عملية ذهنية معقدة ، تستدعي التفكير والتأمل ، وتتطلب التنظيم والفهم .

يعرّف "حافظ عبد الفتاح" القراءة بأنّها :«عملية التعرّف على الرموز المكتوبة التي تستدعي معاني تكونت من الخبرة السابقة للقارئ ، في صورة مفاهيم ، وكذلك إدراك مضمونها الواقعي يساهم في تحديد هذه المعاني كل من الكاتب والقارئ». (بحرة 210:2016)

ويعرّفها "هاريس وسيباي" (Hariss et Sipay,1985) بأنّها :« تفسير ذو معنى للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة ، وقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ ويحاول القارئ فك الرموز التي يقصدها الكاتب».(حمزة 11:2008)

في حين يعرّفها "الجعافرة" (2011) بأنّها عملية انفعالية تتضمن تفسير الرموز والرسوم التي يشاهدها القارئ وفهم المعاني ودلالة الألفاظ ، والربط بين المكتسبات القبلية والنص المقروء ، وهذه العمليات

متداخلة يقوم بها القارئ للوصول إلى غرض الكاتب واستخلاصه وإعادة تنظيمه والاستفادة منه.(حسين 210:2012)

وأشار "إسماعيل الصاوي" (2009) إلى أنّ عملية القراءة تتضمن عمليتين أساسيتين:إحداهما فك شفرة الحروف والرموز المكتوبة ، وتحويلها إلى أصوات ولغة منطوقة ، والثانية هي فهم تلك المادة المقروءة وتحويلها إلى معنى.(بوفاتح ،بن عيسى 248:2016)

وتعرّفها الرابطة القومية لدراسة التربية في أمريكا NSSE بأنّها:« ليست مهارة آلية بسيطة ، كما أنّها ليست أداة مدرسية ضيقة،إنّها أساسا عملية ذهنية تأملية ، وينبغي أن تنمّى كتنظيم مركب يتكّون من أنماط ذات عمليات عقلية عليا،إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير ، التقويم ، والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات». (طعيمة 518:1986)

ويعرّفها "جودمان"(Goodman,1994) بأنّها عملية نفسية لغوية ، يساهم القارئ فيها في بناء المعنى وصياغته وتقييمه ، وذلك من خلال تفاعله مع النص ، يوظف فيها القارئ معرفته السابقة .(خضير وآخرون2012:672) ، وكلّما زادت المعلومات لدى القارئ كان فهمه للنصوص أفضل.(سولسو2000:521)

وجاء في دليل المعلم الذي تصدره وزارة التربية الوطنية أنّها عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة ، وهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم ، إعادة البناء، واستخدام المعلومات وتقييم النص) ، وتعتبر أهم وسيلة في إكساب المعرفة ، وإثراء التفكير، وغرس المتعة ، وحب الاستطلاع.(وزارة التربية الوطنية 18:2018/2017)

مما سبق من تعريفات نستنتج أنّ مفهوم القراءة تدرج من البسيط إلى المعقد:

- فالقراءة في أبسط تعريف لها هي عملية التعرّف على الرموز المكتوبة.
- القراءة تفسير ذو معنى للرموز.
- القراءة عملية نفسية انفعالية.
- القراءة عملية ذهنية تأملية.

2- **مكونات الموقف القرائي:**

ترى "جياسون" (Giasson1995) أنّ القراءة نشاط ديناميكي يتحقق بتفاعل ثلاثة أطراف وهي: القارئ والنص المقروء والسياق الذي تجري فيه العملية :

-القارئ: يمتلك قدرات واستعدادات فيزيولوجية وذهنية وانفعالية حتى يتمكن من أداء نشاط القراءة.

- النّص: كل مكتوب بإشارات أو رموز لسانية دالة.

- السياق:هو مجموعة من العناصر المادية والاجتماعية والثقافية التي تحيط بعملية القراءة في وقت معين.(الجابري وآخران2004:11)

وقد توسع عبد الباري (2010) في تناوله مكونات الموقف القرائي حيث أشار إلى العناصر الثلاثة التي تكوّن الموقف القرائي ، وشرح ذلك بالتفصيل على النحو الآتي:

أ- **القارئ:** يعد العنصر الأول من عناصر الموقف القرائي ، وهو الذي يمارس الفعل القرائي بواسطة التفاعل مع النص ، وتتم عملية التفاعل من خلال توظيف القدرات العقلية واللغوية بشكل سليم وتتضمن الآتي:

-**الكفاية المعرفية** : تتضمن الكفاية المعرفية الانتباه والذاكرة ، القدرة على التحليل الناقد ، والاستدلال والاستنتاج ، أو القدرة على التخيل أو التصور.

- **الدافعية** : وتشمل الأبعاد الآتية: تحديد الغرض من القراءة ، الميل للمحتوى القرائي ، كفاءة الذات القرائية.

- **القدرة اللغوية:** وتعني معرفة دلالة المفردات اللغوية ، معرفة المعلومة الرئيسة ، ومعرفة قواعد اللغة مثل: القواعد النحوية ، والصرفية ، والإملائية وأساليب اللغة .

- **المعرفة باستراتيجيات فهم المقروء:** وتعني أنّ للقارئ معرفة بالإجراءات والخطوات التي تسمح له بالتفاعل مع نص القراءة ، وفهم واستيعاب ما تضمنه النص من أفكار.

- **خبرات القارئ:** تسمح له باستدعاء المعارف القبلية المتراكمة لديه والمرتبطة بموضوع القراءة ، وهذا ما يؤدي إلى بناء معرفة جديدة متعلقة بالمعلومات والمعارف السابقة .

ب- **الموضوع أو النّص المقروء:**

يؤثر النّص المقروء بصورة شديدة على الفعل القرائي ، لأنّه إمّا يساعد على الفهم أو يعيق هذا الفهم لدى القارئ ، وحتى يستطيع القارئ بلوغ الفهم يلزمه بناء عدد من التمثلات ومنها:

- **الشفرة الظاهرة للنّص:**وتتمثل في الصياغة اللغوية للموضوع ،يفضل فيها استخدام مفردات وتراكيب تساعد القارئ على فهم الرسالة اللغوية.

- **أساس النّص أو قاعدته:** يقصد به مجموعة الأفكار التي يتكون منها النص ، والتي تعبر عن المعنى العام الذي يتضمنه النص المقروء.

- **النماذج العقلية:** ونعني بها الطرائق التي تعالج بها الأفكار التي تضمنها النص ، ويتوصل من خلالها القارئ إلى الأفكار الجزئية، والفكرة العامة للنص ، والهدف من الموضوع.

ج- **السياق القرائي:**يعني السياق القرائي ما يحيط بالقارئ من بيئات ثقافية واجتماعية والتي تؤثر في حياته و في تعلمه وقراءته ، ولهذا اختلاف الفهم القرائي إنما يرجع في بعض الأحيان إلى اختلاف البيئات واختلاف الثقافات.(عبد الباري 2010:32-36)

3. أهمية القراءة :

تكتسي القراءة أهمية بالغة في حياة المتعلّم فهي تساهم في بناء شخصيته بواسطة اكتساب المعرفة وإثراء الفكر، كما أنها تعد وسيلة تعلم في البيئة المدرسية ، وهي بحق كفاءة عرضية يستطيع المتعلم عند التمكن منها التقدم في جميع الأنشطة التعلمية الأخرى ، وتكمن أهميتها بكونها المحور الذي تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية مثل :التعبير الشفوي ، والكتابي ، وقواعد النحو والصرف.(حثروبي 2012:165)

ويصفها (زاير ،عايز2014:488) بأنّها المدخل الطبيعي للتعلّم ، ولا يمكن الحكم على نجاح المدرسة الابتدائية إذا لم تحقق النجاح في تعليم تلامذتها القراءة ، فهي ليست نشاطا ذات محتوى محدد يمكن أن يقدم منفصلا عن المواد الأخرى، بل هي جزء أساسي من كل مادة من المواد الأخرى، ووسيلة تيسر أنواع التعلم الأخرى.

في حين تشير "الكندري" إلى أنّها عملية ثرية وهامة للفرد والمجتمع لأنّها تصنع التميز في المجتمع وتفسح المجال للخيال وتستثير الأفكار ، وتعمل على توسيع المدارك ، وتساعد في اكتساب السلوكيات المرغوبة ، وتعد همزة الوصل بين الماضي والحاضر ، وبين جميع أفراد المجتمع ومكوناته ، وهذا من أهم عناصر وحدة المجتمع القائم على التناسق والتكامل.(الكندري2004:18)

ويضيف(خضير وأبوغزال2016:375) بأنّ القراءة من أهم المهارات المكتسبة عند المتعلم ، فهي مفتاح اكتساب المعلومات والمعارف المتنوعة، ووسيلة اتصال للتعلم ، ومصدر للنمو اللغوي لديه ، ومن العوامل الرئيسة التي تؤثر في تشكيل شخصيته وتوسيع مداركه وآفاقه وقدراته وإشباع حاجاته.

وفي هذا الصدد يرى كل من(منصوري وبن عروم 2015:18) أنّ تعليم القراءة من أهم الأهداف التي تسعى المرحلة الابتدائية لتحقيقها ، حيث تعدّ القراءة وسيلة لتحقيق الذات ، وأداء الدور الاجتماعي للمتعلم كما تساعده على التوافق الدراسي والاجتماعي ، فيما تسمح للمجتمع بالحفاظ على مقوماته وتراثه وتماسكه الاجتماعي.

ويشير عطية(2007) إلى أنّ القراءة أصبحت ضرورة ملحة للإنسان، وحاجة مطلوبة له في سعيه إلى التحضّر والرّقي ، وعلى الرغم ممّا حدث من تطور في مجال تكنولوجيا الاتصال إلا أنّ قراءة النص المكتوب لازالت تمثل بوابة أساسية للمعرفة ، فلا قيمة للمعرفة المكتوبة ، أو الموسوعات العلمية والتاريخية دون قراءة ، وترجح كفة القراءة على غيرها من وسائل الاتصال الأخرى ، لأنّ قراءة الكتاب تتمّ في أيّ وقت وفي أيّ مكان دون محددات قد تتطلبها تلك الوسائط المتنوعة.(الشمري وحسن 2018:601)

وفي هذا السياق حدد (عطا 2006:169-170) أهمية القراءة وضرورياتها بالنقاط الآتية:

- ✓ تمكن القارئ من اتخاذ القرار المناسب المبني على قراءة سليمة للمواقف والأحداث.
- ✓ تنمي القراءة الواعية والمستمرة شخصية الفرد ، وتزيد من تقديره لذاته ، وتساعده على إثبات ذاته في محيطه الاجتماعي ، وتمكّنه من تجديد وتطوير مواقفه.
- ✓ تساعد الفرد على تكوين رؤى صحيحة إزاء القضايا والمواقف التي تواجهه ، وتمكنه من تقديم حلول جديدة ومبتكرة.

- ✓ تساعد الفرد على التفكير السليم ، وتمكنه من استنباط النتائج في ضوء المقدمات ، تكسبه الفهم وإدراك مختلف الأمور والقضايا.
- ✓ تمكّن الفرد من توسيع خبراته ، وتثري رصيده المعرفي ، وتتيح له الاطلاع على ثقافات الآخرين وبيئاتهم الاجتماعية ، وتجاربهم المختلفة .
- ✓ تسهم في تنمية القيم الإنسانية ، من حيث تعدّد المصادر التي تعطيها المادة المقروءة ، وعرضها على المحك الأساسي ، الذي يحدد تلك القيم.
- ✓ تساعد المتعلم على التحصيل والدرس والبحث ، وتمكنه من توظيف المعرفة في ضوء التفكير السليم والمعالجة الصحيحة.
- ✓ تسهم القراءة في التنشئة الاجتماعية للتلاميذ ، وتساعدهم على التكيف مع المحيط الذي يعيشون فيه ، والتطبيع الاجتماعي مع المشكلات الحالية أو المتوقعة في المستقبل.
- ✓ تسهم في تنمية التعليم لدى الفرد والمجتمع ، لأن الرغبة في القراءة الجيدة تؤدي إلى استمرار تعليم الفرد وارتقائه من مستوى تعليمي إلى مستوى تعليمي أعلى ، وهذا يعود بالفائدة على المجتمع ، لأن المجتمع الذي أفراده متعلمون يكتسب شروط النهضة والتقدم.
- ✓ تساهم في إدخال الفرحة والسرور عند الفرد ، والاستمتاع بالمواضيع المقروءة ، كما أنّها تشغل الوقت بما يفيد ، وتقضي على أوقات الفراغ.
- ✓ يمكن أن تؤدي القراءة إلى الطلاقة التعبيرية وهي بعد من أبعاد الإبداع ، ويقصد بالطلاقة الإبداعية القدرة على التعبير عن الأفكار وسهولة صياغتها في كلمات.
- ✓ تسهم القراءة في تنشيط الذاكرة ، واستحضار الذكريات الجميلة.
- ✓ القراءة الحقيقية تزيد من صلة الإنسان بربّه ، وتدفعه إلى إعمار الأرض بإبداعاته وإنجازاته وتقوده إلى الرشد والتحضر.

استنادا لما سبق ذكره يمكن القول أنّ القراءة منطلق كل تعلّم ، وأنّها ضرورية لتقدّم حضارة الإنسان المبنية أساسا على التعليم ، ولا يمكن أن تتطوّر المجتمعات بدون الاهتمام بعملية القراءة لدى الأطفال في المراحل التعليمية الأولى ، خاصة في هذا العصر الذي يشهد انفجارًا معلوماتيا هائلا ، وطغت فيه وسائل التواصل الاجتماعي بتأثيراتها المختلفة ، ولا سبيل إلى تفادي ذلك إلاّ بتشجيع الأطفال على القراءة المثمرة

التي تنمي التفكير ، وتشجّع على إبداء الرأي ، والنقد والإبداع ، وإصدار الأحكام ، واتخاذ القرارات المناسبة.

4. أنواع القراءة:

تنوعت تصنيفات القراءة وتباينت وفق رؤى الباحثين لطبيعة القراءة وأغراضها وأنواعها ، وما يتضمنه كل نوع من أنواع القراءة من أهداف ومهارات وعناصر مشتركة ، وبهذا الخصوص أورد كل من (السّمّان 1983:131-133)؛(جاب الله 2002:2-4)؛ (بهلول2004:152-154) ؛ (عطية2010:29-35) (العرنوسي2016:194-197)؛(عبدالله سامية 2017:29-32) العديد من التصنيفات اتفقت في مجملها على تقسيم القراءة وتصنيفها وفق ما يأتي:

1.4. تصنيف القراءة من حيث الغرض العام للقارئ:

تصنّف القراءة حسب الغرض العام للقارئ إلى ثلاثة أصناف:

- ✓ قراءة الدرس والتحصيل .
- ✓ القراءة المتفحصة الدقيقة.
- ✓ القراءة المتصفحة السريعة

2.4.تصنيف القراءة حسب الغرض الخاص للقارئ:

تصنف حسب دوافع القارئ من عملية القراءة إلى:

- ✓ قراءة التحصيل.
- ✓ قراءة للتزود بالمعلومات العلمية.
- ✓ قراءة للترفيه.
- ✓ قراءة سريعة عاجلة.
- ✓ قراءة الاستمتاع ، وإمتاع الآخرين.
- ✓ قراءة لحل المشكلات.

3.4.تصنيف القراءة على حساب المادة المقروءة:

تصنف القراءة من حيث المادة المقروءة إلى ما يلي:

- ✓ قراءة المواد العلمية.
- ✓ قراءة المواد الأدبية.
- ✓ قراءة المواد التاريخية.

4.4. تصنيف القراءة حسب شكلها العام وطريقة أدائها:

تصنف القراءة وفق شكلها العام وطريقة أدائها ، كما يشير العرنوسي (2016) إلى ثلاثة أنواع من القراءة:

أ- القراءة الصامتة:

وهي قراءة ليس فيها صوت ولا همس ، تتم بواسطة العينين فقط ،لا يقوم التلميذ بتحريك الشفتين وتوفر للتلميذ الاستقلالية وتبعث فيه الثقة بالنفس، وتستخدم في مراحل التعليم جميعا بنسب متفاوتة.

ب. القراءة الجهرية :

تشتمل هذه القراءة على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرّف بواسطة البصر على الحروف والرموز الكتابية ، وإدراك لمعانيها ، لكن التعبير عنها يكون بالنطق والصوت الجهري وبالتالي فهي أصعب من القراءة الصامتة ، ويستخدم هذا النوع من القراءة في جميع مراحل التعليم ، لكنها تأخذ حيزا كبيرا من الوقت في المرحلة الابتدائية ، وتتناقص مع بلوغ التلاميذ المراحل العليا من التعليم .

ج. قراءة الاستماع:

يستخدم الطفل في هذا النوع من القراءة حاسّة السمع ، عكس النّوعين السابقين الذيْن يعتمدان على العينين والشفتين ، وتستغلّ خاصية الاستماع كوسيلة للتلقي والفهم في المراحل العليا من التعليم، ويستعين بها لفترة قصيرة في التدريس في المرحلة الابتدائية من خلال فهم المسموع أثناء قراءة المعلّم النّموذجية للنّص المقروء ، أو أثناء سرد رواية أو قصّة ، ويعود ذلك لكون الطفل يميل إلى اللّعب ، ولا يستطيع أن يحصر انتباهه لمدة أطول ، ويشير" السّمّان" إلى أهمية تدريب أطفال المرحلة الابتدائية بصفة خاصة

على هذا النوع من القراءة ، وتعويدهم على الاستماع للمدرس أثناء القراءة ، وكذلك لما تبثه الإذاعة المدرسية ، وضرورة الحرص على مناقشة المتعلمين في ما استمعوا له.(السّمّان 1983:132-133)

5. أسس تدريس القراءة:

إنّ القراءة هي أهم مهارة يتعلّمها الفرد للنجاح في دراسته وحياته ، وأيُّ تقصير في تعليمها يضرّ بالفرد والمجتمع ، ولعلّ معاناة التلاميذ من المشكلات التعليمية سببه الفشل في تعلّمهم كيف يقرأون وضعف تطوير مهارات القراءة لديهم منذ سنوات طفولتهم الأولى ، لهذا وجب الاهتمام والعناية بالقراءة ، ووضع استراتيجيات ، وأساليب كفيلة بتنمية القراءة لدى المتعلّمين.(الصوفي 2007:175).

وعرض شحاتة(2000) مجموعة من الأسس العامة التي ينبغي مراعاتها ، والاسترشاد بها عند تدريس القراءة ، وتشمل القراءة الصامتة والقراءة الجهرية:

1.5. أسس تدريس القراءة الصامتة:

- يجب أن يهدف تدريس القراءة إلى تنمية رغبة المتعلم في المطالعة، وأن تستجيب لتطلعاته في اكتشاف معلومات ومعارف جديدة.

- اختيار موضوع القراءة وفقا لمحيط المتعلم واهتماماته ، وأن تتدرج في الصعوبة حتى يستطيع المتعلم متابعة القراءة ، ويرغب في الاستزادة من القراءة.

- أنْ يتصف كتاب القراءة بالجودة من حيث الشكل العام ووضوح الكتابة ومناسبة حجم الحروف لقدرات المتعلمين وأن يكون الإخراج جذابا ونصوصه مشوقة.

- توجيه المتعلّمين إلى الطريقة الصحيحة للقراءة الصامتة التي تتطلب استخدام العين فقط دون الهمس أو تحريك الشفتين ويشير إليهم بوضع خطوط بأقلام الرصاص حين تصادفهم كلمات صعبة أو جديدة بالنسبة لهم ، أو غير مألوفة لديهم.

- يناقش المدرس الأفكار العامة للموضوع مباشرة بعد أنْ يفرغ المتعلمون من القراءة الصامتة بطرح أسئلة تتعلق بالخطوط العريضة للنص، وذلك حتى يختبر فهم المقروء.

– توجد أساليب متنوعة لشرح المفردات اللغوية من بينها وضع الكلمة في جملة ، وفهمها في سياقها وتوظيفها في جمل مفيدة من إنتاج المتعلّمين، ولا ينبغي الاكتفاء والتقيد بالمعنى الوارد في المعاجم والقواميس، وإنّما يقوم بتوضيحها للوصول إلى فهم الجملة.

– ينبغي التشجيع على طرح الأسئلة التي تتعلق بالأفكار الجزئية التي تضمنها النص حتى يثير تفكير المتعلمين وتدفع فيهم جانب المنافسة بينهم في توليد الأفكار والاتجاه بالتدريج نحو القراءة الناقدة التي يبدي فيها المتعلم رأيه في الموضوع ويميز بين الحقائق والآراء.

– تقوية مهارات الاستنتاج أثناء القراءة حتى يكتشف المتعلم المعاني الضمنية وغرض الكاتب من الموضوع المقروء.

– توفر الظروف الفيزيقية في حجرة الدراسة من حيث الإضاءة والدفء والتهوية وتمتع التلاميذ بالجلسة المريحة.(شحاتة 2000:138 –140).

2.5 أسس تدريس القراءة الجهرية:

– الحرص على تقديم القراءة النموذجية والأداء الجيد للقراءة حتى يستطيع المتعلم محاكاة القراءة النموذجية ، وينبغي التدرج في مقدار النموذج من الجمل إلى الفقرات، ثمّ النص، حتى يضمن استفادة جميع المتعلّمين حسب قدراتهم في القراءة.

– لا يمكن الوصول إلى الأداء الجيّد في القراءة إلا إذا صاحبه فهم للمعاني، ومن أجل ذلك يجب فهم المعنى الإجمالي لنص القراءة بواسطة القراءة الصامتة ، وإجراء مناقشة حول الموضوع قبل الانطلاق في القراءة الجهرية .

– لا يجب أن يكتفي المدرسون عند القراءة الجهرية بمخارج الحروف ، وصحة البنية وسلامة الإعراب وإنما تتعداها إلى القراءة الممثلة للمعنى، والتحول إلى القراءة الناقدة التي يبدي فيها رأيه وموقفه من النص.

– تشجيع التلاميذ على الإلقاء الجهري للنص ، وتدريبهم على تنويع الصوت أثناء القراءة حسب المواقف الوجدانية المتضمنة في النص ، وبالممارسة والتكرار تكتسب مهارات القراءة، فإلقاء نص شعري يختلف عن إلقاء نص نثري.

– تنويع النصوص القرائية وتعريض التلاميذ لخبرات مختلفة تتماشى مع بيئته ومنفتحة مع ألوان الثقافة المتنوعة.

– يجتهد المدرسون في إعداد دروس القراءة والتخطيط الجيد لها ومتابعة التلاميذ في قراءتهم ومراعاة كيفية الجلوس المريحة للقراءة وطريقة إمساك الكتاب.(شحاتة 142:2000 –144).

يتضح مما سبق ذكره أنّ أسس تدريس القراءة ترتبط ارتباطا وثيقا بتفاعل المتعلّم والمعلّم والكتاب والبيئة الصفية ، إذْ أنّ دافعية المتعلّم وميله للقراءة يدفعه إلى النهل من نصوص القراءة والاستفادة منها وإضافة خبرات جديدة إلى مكتسباته السابقة ، ويقع على المعلّم الإعداد الجيد لدروس القراءة والاهتمام بها ، حيث يعدّ القدوة والنموذج الذي يحتذي به التلاميذ ، وينبغي عليه أن يراقب جلوس التلاميذ أثناء القراءة ويصحح مخارج الحروف وبنية القراءة لبعض التلاميذ ، وكذلك اختيار أفضل استراتيجيات التدريس التي تمكّن التلاميذ من التفاعل الصفي ومناقشة الأفكار، وتبادل الآراء.

كما ينبغي العناية بالمادة المقروءة المتمثلة في كتب القراءة ، بتنويع مصادر نصوصها، والاهتمام بها من حيث الطباعة والمظهر والإخراج ، ويراعى فيها عوامل متنوعة ، لاسيما كتب المرحلة الابتدائية التي يجب أنْ تكون جذابة ومشوّقة ، وأن تتوفر بيئة صفية مريحة في حجرات الدراسة ، من إضاءة جيدة وتهوية مناسبة ، ومقاعد مريحة للتلاميذ ، وتوفر وسائل تعليمية تشجع على القراءة.

وفي هذا الصدد اقترح خوالدة (2016) مجموعة من الأساليب لتنمية مهارة القراءة لدى المتعلمين نذكر منها:

– التركيز على القراءة الصامتة لأنّها تؤدي إلى فهم النص، وتعمل على تحضير القراءة الجهرية.

– تدريب المتعلّمين على القراءة المعبرة من خلال القراءة النموذجية للأستاذ.

– حث المتعلمين على القراءة السليمة ، واحترام علامات الوقف .

– التعرّف على الكلمات الجديدة ، وتوظيفها في جمل مفيدة من إنتاج المتعلمين.

– بث الثقة في النفس ، والجرأة أثناء القراءة ، وتفادي الخجل بتكليف المتعلم بالقراءة أمام المتعلمين.

– تعويد المتعلمين على الفهم وتنظيم الأفكار.

- تنمية الذوق الجمالي للنص من خلال التركيز على التعبيرات الجميلة .

- تحفيز المتميزين في القراءة ، وتثمين مشاركتهم في مختلف الأنشطة المدرسية.

- تنمية الميل نحو القراءة ، وتشجيع المطالعة داخل المدرسة وخارجها. (خوالدة2016:79،80)

ويشير العياصرة (2011) في السياق ذاته إلى أنّ تنمية مهارة القراءة والتفكير يتطلب من المعلم عددا من الأمور التي ينبغي له تبنيها وتنميتها وهي:

- ينبغي للمعلم أنْ يمتلك اتجاها إيجابيا نحو القراءة ، ففاقد الشيء لا يعطيه.

- يجب أنْ يحسن المعلّم القراءة الصحيحة والنموذجية ، ويوظفها في كلّ موضوع دراسي.

- يعمل المعلم على مساعدة المتعلمين على القراءة السليمة، ومعالجة عثراتهم وتصويب أخطائهم ، وحث المتعلّمين على سلامة التعبير في كافة المواضيع الدراسية.

- يتقبّل المعلم استعدادات المتعلمين ، ويراعي الفروق الفردية بينهم.(العياصرة2011:241)

- التشجيع على القراءة الحرة ، وإنشاء مكتبات الفصول.(شحاتة 1997:122)

6- أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية:

تهدف المناهج التربوية في المرحلة الابتدائية إلى تعليم الأطفال القراءة والتمكن منها ،لأنّها أساس تعليم بقية المواد ، فالقراءة هي إحدى مهارات اللغة العربية المهمّة ، وتعتبر وسيلة تعليم وتعلم ، ومن بين الأهداف التي سطرها المنهاج الدراسي في نشاط القراءة نذكر ما يلي:

- القراءة الصامتة يجمع فيها المتعلم المعلومات .

- القراءة الجهرية المعبرة عن الفهم.

- القراءة المسترسلة التي يحترم فيها المتعلم احترام علامات الوقف.

- تحكّم المتعلم في آليات القراءة.

- تحديد الموصوف وإبراز جوانب الوصف فيه.

– إبداء الرأي في مضمون النص المقروء.

– إبراز الصلة التي تربط بين مكونات النص.

– تجاوز المعنى السطحي إلى الفهم العميق للنص، باستخدام قرائن لغوية وغير لغوية.(بن عزي2016 :132)

ويرى "مصطفى فهيم" أنّ هناك أهدافا ينبغي على المعلم تحقيقها حتى يكتسب المتعلّم المهارات الأساسية في القراءة ، ويستطيع التفكير بشكل إيجابي ومن بين هذه الأهداف ما يأتي:

– القدرة على القراءة مع الفهم والاستيعاب الجيد للأفكار الرئيسة والأفكار الجزئية الواردة في نص القراءة.

– التمكّن من ترجمة الرموز المكتوبة إلى معاني ، وربط تلك الرموز بمعانيها ومفاهيمها.

– أنْ يكون قادرا على جمع الكلمات وتسلسلها لكي تشكل وحدة فكرية.

– اكتساب القدرة على حل المشكلات.

– اكتساب القدرة على الحفظ وتذكر ما يقرأه.

– أنْ يتمكن من القراءة المتمعنة ، وتنفيذ التعليمات والقيام بالمهمات.

– أنْ يكتسب القدرة على التصفح والمطالعة. (مصطفى فهيم 39:2002)

وفي السياق ذاته استعرض (الكحالي 57،58:2011) مجموعة من الأهداف تسعى المرحلة الابتدائية إلى تحقيقها من تعليم اللغة العربية نذكر منها:

– تنمية الثروة اللغوية للمتعلم ، وزيادة اطلاعهم وثقافتهم.

–تنمية خبرات المتعلم ، وزيادة أفكاره ومفاهيمه.

– إكساب المتعلم مهارات القراءة المتنوعة.

– تنمية قدرة التلاميذ على الفهم.

– تنمية ميل المتعلم نحو القراءة ، وذلك باختيار المواضيع المشوقة ، والمناسبة لكل مرحلة عمرية وتتماشى مع نمو المتعلم.

– بعث المتعة والتشويق في نفس المتعلم.

– القدرة على القراءة السليمة من حيث النطق ومخارج الحروف .

– اكتساب حب القراءة ومرافقة الكتاب.

– ترسيخ القيم الوطنية والدينية عند المتعلم ، وذلك باختيار الموضوعات الهادفة والتي تبعث الشعور بالانتماء للوطن وتحث على التمسك بالقيم الجميلة.(الكحالي 2011:58،57)

– القراءة من أجل تحقيق النّجاح في المواد الأكاديمية، والاستمتاع بالقراءة ، والتفاعل مع الثقافة الجديدة.(ماضي ،أبوسنينة2018:46)

ثانيا :الفهم القرائي:

1. مفهوم الفهم القرائي:

يعدّ الفهم القرائي محور عملية القراءة (Salih,Shabeeb2016:217) ، ومهارة من مهاراتها وأساس التحكّم والسيطرة على فنون اللغة كلّها ، ولذلك حظي فهم المقروء بمكانة كبيرة في تعليم اللغة من قبل الباحثين ، والمتخصصين والخبراء ،حيث عرّفوه وحددوا مفهومه ، وبينوا تصنيفاته ، ومستوياته ومهاراته الفرعية ، كما قاموا بالدراسات والبحوث من أجل تنميته وتحسينه.(مفلح2005:278)

ويعرّف الفرماوي(1986) الفهم القرائي بأنّه: « التعرّف على الكلمات ومعانيها وتجميعها في صورة وحدات فكرية والتركيز على تلك الوحدات الفكرية من أجل فهم المعنى الكامل للجمل ، وإدراك العلاقات بين الجمل لتمكنه من إدراك معنى الفقرة ، وإدراك العلاقات القائمة بين تلك الفقرات يمكنه حينئذ أن يفهم معنى النص كاملا».(ابراهيم2013:31)

ويشير "باردو" (Pardo ,2004) إلى أنّ الفهم القرائي عملية يقوم فيها القارئ بنقل المعنى والتفاعل مع النص المقروء ، وذلك من خلال الجمع بين المعرفة السابقة والخبرة التي لديه والمعلومات الواردة في النص ويتمثل في الموقف الذي يتخذه القارئ فيما يتعلق بالموضوع.(Kussai,And,All,2013,P:52)

يعرّفه (طعيمة 522:1986) بأنّه: القدرة على إدراك العلاقة بين معاني الكلمات والجمل ، وفهم الدلالات التي تعبّر عنها سواء أكانت الدلالات مباشرة أو غير مباشرة .

مما سبق يمكن أن نستنتج أنّ الفهم القرائي هو أهم مهارة من مهارات القراءة ، وهو الترجمة الأساسية للقراءة بفضله يستطيع الفرد التزود بالأفكار الجديدة ، وتثبيت الأفكار السابقة ، ويتمكن به من إبداء الرأي الخاص ونقد أراء الآخرين ، ويتميز بأثره في عملية التعلّم ، وهو ما جعل جمهرة من الباحثين التربويين يتوجهون بالدراسة والبحث حول أفضل الطرق والاستراتيجيات التي تساهم في تنميته ، وتحسينه عند المتعلمين.

2-أهمية الفهم القرائي:

يستمد الفهم القرائي أهميته من أساسية القراءة في حياة الإنسان ، حيث أنّ الفهم القرائي ضروري لجميع عمليات التعلّم ، فإهمال القراءة وعدم تعلّمها، أوالضعف فيها يترتب عنه انعكاسات سلبية خطيرة على مستوى الأفراد والمجتمعات ، ويؤدي إلى مظاهر التخلف والفشل في كل مناحي الحياة ، مما يؤكد أهمية تعلّمها واكتساب مهاراتها وتنميتها حتى يستطيع الفرد التفاعل بإيجابية ، وتحقيق التكيف مع محيطه الاجتماعي وتيسر له المشاركة في خدمة المجتمع الذي يعيش فيه .(لافي 13:2012)

ويعدّ الفهم القرائي الجوهر الحقيقي لعملية القراءة ، والعامل الأكبر الذي ترتكز عليه كلّ العمليات الأخرى، وفهم المقروء أساس جميع عمليات القراءة ، وهو الثمرة المرجوة من القراءة ، إذْ يتوقف تطور مستوى المتعلم في القراءة على مدى فهمه لما يقرأ ، واستثمار المقروء في المواقف المختلفة ، كما أنّه يساهم مساهمة فاعلة في تمكنه من مهارات اللغة الأخرى.(حلس ، الصيداوي 379:2018)

وتشير (عبدالله سامية 43:2017-45) إلى أنّ أهمية الفهم القرائي تكمن في النقاط الآتية :

- ✓ يعدّ الفهم القرائي مطلبا أساسيا وضروريا في القراءة، إذ يستهدف تعليم القراءة في كل المستويات تنمية القدرة على الفهم القرائي.
- ✓ يؤدي الفهم القرائي إلى الرّقي بلغة المتعلّم من خلال ربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة الواردة في النصوص المقروءة ، واكتسابه لمهارات النقد ، وإبداء الرأي في أفكار النص ، وإصدار أحكام على المقروء.

- ✓ يؤثر الضعف في الفهم القرائي في التحصيل الدراسي للمتعلّم ، ممّا ينتج عنه صعوبات في التعلم في المواد الدراسية الأخرى ، وشعور المتعلم بالقلق وانحسار تقدير الذات.
- ✓ يعدّ الفهم القرائي من أهمّ عوامل النجاح في الحياة الدراسية ، حيث إنّ المتعلم الذي يعاني صعوبات في اكتساب مهارات الفهم القرائي في المراحل الدراسية الأساسية قد تستمر معه هذه المشكلة طيلة مساره التعليمي، وتعيقه على النجاح والتفوق إذا لم تحظى بالمعالجة التربوية التي تساعده على تجاوز هذه الصعوبات في وقت مبكر.
- ✓ وجود علاقة وثيقة بين الفهم القرائي ومستويات التفكير العليا.

3-مبادئ الفهم القرائي :

يشير"الزيات" (1998) المذكور في (عطية2010:78-79) إلى مجموعة من المبادئ تسهم إسهاما كبيرا في تنشيط الفهم القرائي وهي:

1.3. الفهم القرائي عملية معرفية : يقتضي فهم النّص استخدام اللغة في العمليات الذهنية التي يجريها القارئ من أجل فهم المعاني المتضمنة في النص المقروء ، وهذا يعني أنّ معرفة القارئ للكلمات والتراكيب اللغوية الموجودة في النص تساعد القارئ على التفكير وإدراك المعاني.

2.3.الفهم القرائي عملية تفكير: تعدّ القراءة نشاطا له أهداف ، وهي نوع من أنواع المشكلات التي يواجهها القارئ وتتطلب إيجاد الحلول لها ، وتدفعه لإعمال الفكر أثناء عملية القراءة من أجل الوصول إلى استنتاج الأفكار الرئيسة للنص المقروء ، وفهم ماوراء السطور.

3.3.الفهم القرائي تفاعل بين القارئ والمقروء: تقتضي عملية الفهم القرائي وجود تفاعل نشط بين القارئ والنص المقروء ، يستخدم فيه القارئ بنيته المعرفية في التعامل مع المعلومات والمعرفة التي يتضمنها النص من أجل فهمه.

4.3.الفهم القرائي يستلزم طلاقة ذهنية: يقصد بالطلاقة الذهنية قدرة القارئ على التعرف على الكلمات والتراكيب المقروءة بشكل سريع وقراءتها قراءة مسترسلة ، وأن تكون له القدرة على اكتشاف المعاني الضمنية في فقرات النص.

4.مستويات الفهم القرائي ومهاراته:

أبانت الأبحاث والدراسات أنّ خبراء التربية والباحثين اختلفوا في تصنيف مهارات الفهم القرائي ومستوياته، حيث تدرجت هذه المستويات من البسيط إلى المعقد ، ومن السهل إلى الأصعب ، وقد تنوعت مستوياته وتعددت مهاراته.(الحوامدة، البلهيد 176:2016).

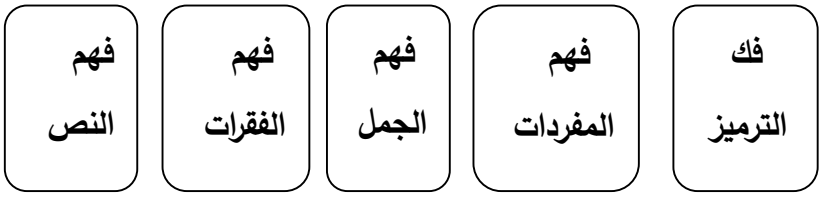
وهناك من تناول مهارات الفهم القرائي من زوايا مختلفة شملت النقاط التالية :

– الفهم حسب **نوع** العمليات العقلية التي تتطلبها القراءة مثل:فهم الأفكار الأساسية ، والفرعية ،وإدراك العلاقات بين الأفكار.

– الفهم حسب **مستوى** العمليات العقلية والتي يستدل عليها من خلال النتائج السلوكية وتتضمن :الفهم التفسيري ، وفهم ماوراء السطور ، والفهم الناقد.

– الفهم حسب **حجم المادة المقروءة** وتبدأ من فهم الكلمة ، وفهم الجملة ، ثم فهم الفقرة ، وفهم الموضوع كوحدة متكاملة ، وهذا يعني أن هذا الفهم المعتمد على حجم المقروء يمكن تحليله وتفكيكه إلى مكونات يجب على المتعلم الإلمام بها ويمكن توضيح ذلك بالشكل الآتي:

شكل رقم (01): **مكونات عملية القراءة**



وتتميز هذه المكونات المبينة في الشكل السابق بأنّها تراكمية ومترابطة ، ويفسر بعضها بعضا ، حتى وإن بدت أنها منفصلة أو مستقلة نسبيا.(عبد الوهاب وآخران 94:2004 ،95)

وأشار فتحي يونس المذكور في (عبد اللاه 70،69:2008) إلى أنّ هناك تصنيفين رئيسيين لمهارات الفهم القرائي تمثلا في مايأتي:

أ- **المستوى الأفقي لمهارات الفهم القرائي** : ويتضمن المهارات الآتية:

فهم معنى الكلمة ، فهم معنى الجملة ، فهم معنى الفقرة ، فهم معنى الموضوع.

ب المستوى الرأسي لمهارات الفهم القرائي: وأهم مهاراته هي: الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي الفهم النقدي، الفهم التذوقي، الفهم الإبداعي.

أ- **المستوى الأفقي لمهارات الفهم القرائي :**

وحدد جاب الله (1996) في دراسة تجريبية لتنمية الفهم القرائي مجموعة من مهارات الفهم القرائي، وذلك بتقسيمها حسب حجم المقروء إلى ثلاثة مستويات هي:

1.مستوى الكلمة:

- ✓ تحديد معنى الكلمة.
- ✓ تحديد مضاد الكلمة.
- ✓ إدراك العلاقة بين كلمتين ونوع هذه العلاقة.
- ✓ القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى.

2. **مستوى الجملة:**

- ✓ تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها.
- ✓ نقد ما تتضمنه الجملة من نقد.
- ✓ ربط الجملة بما يناسبها من معان ونصوص متشابهة.
- ✓ إدراك العلاقة بين جملتين ونوع هذه العلاقة.
- ✓ القدرة على تصنيف الجمل ، وفق ما تنتمي إليه من أراء ومفاهيم.

3. مستوى الفقرة:

- ✓ وضع عنوان مناسب للفقرة.
- ✓ إدراك ما تهدف إليه الفقرة.
- ✓ إدراك الأفكار الأساسية بالفقرة.

- ✓ تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وأراء.
- ✓ إدراك مابين السطور من أفكار ضمنية .

وذكر(بهلول 157:2004) أنّ هذا التصنيف أغفل مستوى فهم النص ككل، بالرغم من أهمية هذا المستوى في الربط بين الفقرات في نظام متناسق ومتكامل ، إذْ يتكّون النّص من كلمات وجمل وفقرات وسياق كلّي، ومن ثمة أفكار رئيسة وجزئية ، وهذا ما يشير إليه (طعيمة والشعيبي2006:89-91) في تصنيفهما الذي أضاف مستوى فهم النص للمستويات الثلاثة التي تبناها "جاب الله" (1996) وكان توزيع المهارات على النحو الآتي:

1. **فهم معاني الكلمات** : وتشمل تحديد مرادفات الكلمات ومضاداتها ، اختيار معنى الكلمة الذي يناسب السياق الذي جاءت فيه.

2. **فهم معنى الجملة:** وتشمل تحديد معنى الجملة ، وتحديد معنى الجملة من خلال السياق الكلي للفقرة أو النص.

3. **فهم معنى الفقرة:** وتشمل التعرّف على شكل الفقرة ، وتحديد الأفكار التي ترتبط بالفقرة ، تحديد الجمل الأكثر أهمية والتي تكّون الفكرة الرئيسة للفقرة.

4. **فهم معنى النص:** فهم تنظيم وبناء النص ، تحديد الأفكار الجزئية لفقرت النص، تحديد الفكرة العامة للنّص.

وفي السياق ذاته أوردت (عبدالله سامية2017:54،55) تصنيفا جديدا ضمن التصنيف الأفقي أدمجت فيه مهارات فهم الفقرة مع مستوى فهم النص وكان على النحو الآتي:

1-مستوى فهم الكلمة: ويشمل المهارات الآتية:

- ✓ تحديد مرادفات الكلمات.
- ✓ تحديد معاني الكلمات.
- ✓ تحديد دلالات الكلمات.
- ✓ تحديد مضادات الكلمات.
- ✓ تحديد العلاقات بين الكلمات.

- ✓ تحديد أكثر الكلمات دقة.

2-مستوى فهم الجملة: ويشمل المهارات الآتية :

- ✓ تحديد معاني الجمل.
- ✓ تحديد المكونات الأساسية للجمل.
- ✓ تحديد المعنى الدلالي السياقي للجمل.
- ✓ تحديد العلاقات بين الجمل.

3-مستوى فهم النص: ويتضمن المهارات الآتية:

- ✓ تحديد الفكرة الأساسية للنص.
- ✓ استخلاص الأفكار الجزئية.
- ✓ استنتاج الأفكار الضمنية في النص (بين السطور) .
- ✓ التنبؤ بالأحداث (ماوراء السطور).
- ✓ استنتاج غرض الكاتب.
- ✓ تحديد الرؤية الشخصية الكبرى في النص.
- ✓ تطبق الأفكار الواردة في النص.

ب- المستوى الرأسي لمهارات الفهم القرائي:

وقد قسم" رو وستودت" (Roe & Stodt2004) مستويات فهم المقروء إلى **ثلاثة مستويات** هي:

- **قراءة السطور:** يركز فيه القارئ على المفردات ومعانيها ، وتجميعها مع بعضها في وحدة متكاملة ويدرك ما تحمله من معاني.

- **قراءة مابين السطور:** يحاول القارئ فيه معرفة قصد الكاتب وتفسير أفكاره ، وإصدار بعض الأحكام على ما في النص من أفكار.

- **قراءة ماوراء السطور:** يتضمن هذا المستوى استخلاص الأفكار الجديدة ، توظيف الأفكار التي أوردها الكاتب في خبرات أخرى، أو حل مشكلة تواجهه.(صومان ،عبد الحق 236:2016)

وفي ذات الاتجاه صنف (طعيمة والشعيبي2006: 92،93) مهارات الفهم القرائي تحت ثلاثة مستويات هي:

1-مستوى الفهم الحرفي: ويطلق عليه قراءة السطور ، ويتضمن المهارات الآتية:

- ✓ تطوير الثروة اللغوية.
- ✓ تحديد التفاصيل وتذكرها.
- ✓ تحديد الفكرة العامة المصرح بها.
- ✓ فهم تنظيم وبناء النص.
- ✓ تنفيذ التعليمات.

2- **مستوى الفهم التفسيري:** ويعرف أيضا بقراءة مابين السطور، ويتضمن المهارات الآتية:

- ✓ تفسير المعنى المجازي للكلمات.
- ✓ التعرف على الفكرة ورأي الكاتب.
- ✓ استخلاص النتائج.
- ✓ التنبؤ بالأحداث.
- ✓ التعرف على الفكرة المحورية غير المصرح بها في النص.
- ✓ تفسير المشاعر.
- ✓ تحليل الشخصيات.

3-**مستوى الفهم التطبيقي:** ويطلق عليه قراءة ماوراء السطور، ويتضمن المهارات الآتية:

- ✓ تقدير مدى دقة الكاتب في التعبير عن الأفكار.
- ✓ تمييز الحقائق والآراء.
- ✓ حل المشكلات.

يلاحظ تشابه تصنيف "رو وستودت" (Roe & Stodt2004) مع تصنيف (طعيمة والشعيبي2006) حيث اتفقوا في تصنيف الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات: قراءة السطور ، ومابين السطور، ماوراء السطور ، واختلفوا في تسمية كل مستوى ، وفي المهارات التي تضمنها كل مستوى ، حيث تناول "طعيمة

والشعيبي" المهارات بشيء من التفصيل والتدقيق، في حين تميزت المهارات التي أوردها "رو وستودت" ضمن المستويات الثلاثة للفهم بالتعميم .

ويصنّف"هارس وسميث" (Hariss et Smith1972) الفهم القرائي إلى **أربعة مستويات** يمارسها القارئ عند القراءة وهي:

أ-**المستوى الحرفي:** يشير إلى القدرة على استرجاع أو استدعاء معلومات ومكتسبات قبلّية تتعلق بالموضوع المقروء تساعده على فهم أفكار الكاتب.

ب- **المستوى التفسيري:**يشير إلى قدرة القارئ إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج ، ويتم فيها استنتاج الأفكار والمعلومات من النص المقروء.

ج- **المستوى النقدي** : يتطلب هذا المستوى قدرة القارئ على إصدار حكم على المعلومات والأفكار المتضمنة في النص المقروء .

د- **المستوى الإبداعي** :يشير إلى قدرة القارئ على توظيف المعلومات والأفكار المستنبطة من النص في مواضيع ومجالات أخرى .(إبراهيم يوسف 2013:36،37)

وفي ذات السياق صنّف (السليتي 2017:205) مهارات الفهم القرائي في دراسته حول فاعلية التعلّم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلّمي الصف الرابع الأساسي إلى **أربعة مستويات** اقتصرت على المهارات الآتية:

1-مستوى الفهم الحرفي : ويشتمل على المهارات الآتية:

- ✓ معرفة تفاصيل النص.
- ✓ استخراج الحقائق من النص.
- ✓ معرفة معاني المفردات العامة.
- ✓ معرفة الشخصيات والأمكنة.

2- مستوى الفهم الاستنتاجي: ويضمّ المهارات الآتية:

- ✓ استخلاص الفكرة العامة للنص.

- ✓ استنتاج العلاقات السببية.
- ✓ تفسير عبارات النص.

3. مستوى الفهم التقويمي: ويضمّ المهارات الآتية:

- ✓ التمييز بين الحقيقة والرأي.
- ✓ التمييز بين الخيال والحقيقة.
- ✓ التنبؤ بالنتائج.
- ✓ إصدار الأحكام على النص المقروء.

4. مستوى الفهم الإبداعي: ويشمل المهارات الآتية:

- ✓ اقتراح حلول جديدة.
- ✓ اختيار أفضل عنوان بديل.
- ✓ إضافة أجزاء أخرى للنص.

في حين يشير (Weih, 2018:1) إلى أنّ فهم المقروء يصنّف إلى مستويات ، يفهم من خلالها تلاميذ الابتدائي النّص المكتوب بناءً على تصنيف بلوم ، حيث يُمكن للتلاميذ فهم النّص وفق مختلف المستويات بما في ذلك الحرفي والاستنتاجي والتطبيقي والتقييمي.

وقام (عبد الباري 2009:24،25) بإعداد قائمة مهارات الفهم القرائي تتضمن **خمسة مستويات** :هي مستوى الفهم السطحي أو المباشر ، والاستنتاجي ، والناقد ، والتذوقي ، والإبداعي، وكانت مهاراتها الفرعية على النحو الآتي:

1-**مستوى الفهم السطحي (المباشر):** ويشتمل المهارات التالية:

- ✓ يحدد التلميذ المعنى المعجمي للكلمة.
- ✓ يحدد معنى الكلمة من خلال السياق.
- ✓ يحدد مرادف الكلمة.
- ✓ يحدد مضاد الكلمة.

2- مستوى الفهم الاستنتاجي: ويتضمن المهارات التالية:

- ✓ يحدد الفكرة العامة للنص المقروء.
- ✓ يستنتج الأفكار الرئيسية للموضوع.
- ✓ يميز بين الأفكار الفرعية والأفكار الرئيسية.
- ✓ يحدد علاقة الأفكار الفرعية بالأفكار الرئيسية.
- ✓ يضع عنوانا معبرا عن الموضوع.
- ✓ يستنتج العاطفة السائدة في النص.
- ✓ يستنتج الهدف العام للكاتب.

3-**مستوى الفهم الناقد:**ويتضمن المهارات التالية:

- ✓ يميز ماله صلة بالموضوع وما ليس له صلة.
- ✓ يميز بين الحقيقة والرأي.

4- **مستوى الفهم التذوقي:** ويشتمل على المهارات التالية:

- ✓ يوازن بين بعض التعبيرات اللغوية.
- ✓ يحدد الحالة النفسية للكاتب.

5- مستوى الفهم الإبداعي: ويتضمن المهارات التالية:

- ✓ يولد أفكارا جديدة من النص.
- ✓ يذكر أكبر عدد من الكلمات المرادفة لكلمة معينة (طلاقة لفظية).
- ✓ يتنبأ بنهاية الموضوع بناء على مقدماته.

وفي هذا الصدد تجدر الإشارة إلى أنّ هناك اتجاه آخر لا يرى تصنيف مهارات الفهم القرائي وفق المستويات الرأسية أو الأفقية، وإنّما يرى أنّ الفهم القرائي عبارة عن مجموعة من المهارات التي ترتبط بعضها ببعض ، وهذا ما أكده (لافي1033:2006) في دراسته حول تنميته الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، حيث وضع قائمة بمهارات الفهم القرائي تتضمن المهارات الآتية:

- ✓ التنبؤ بالمعنى من خلال عنوان النص.
- ✓ التنبؤ بالمعنى من خلال سياق النص.
- ✓ التنبؤ بنهاية الموضوع من خلال السياق.
- ✓ معرفة المعنى الحرفي.
- ✓ التوصل للمعاني الضمنية.
- ✓ التوصل للفكرة الرئيسة.
- ✓ ذكر التفصيلات التي تتضمنها الأفكار الرئيسة.
- ✓ تنظيم الأفكار التي يتم التوصل إليها تنظيما منطقيا.
- ✓ تحديد المعلومات المهمة في النص.
- ✓ تلخيص النص.
- ✓ نقد الموضوع نقدا موضوعيا.

يظهر من خلال استعراض التصنيفات المتنوعة لمستويات الفهم القرائي ومهاراته ، أنّ هناك تشابه في مضمون المهارات وترابطها وتسلسلها ، فتنطلق من المهارات السطحية الظاهرة إلى المهارات الضمنية ويشير كلّ من (بهلول159:2004) ، و(عبدالله سامية 52:2017) أنّه لا يمكن عزل هذه المهارات عن بعضها البعض ، أو تفضيل لمهارة أو مستوى عن آخر ، وأنّ بعض التصنيفات ترى أنّ الفهم مهارة رئيسة تتضمن مهارات جزئية تتداخل مع بعضها البعض.

ويرى "طعيمة والشعبي" أنّ مهارات الفهم يمكن إجمالها في إدراك المعاني والأفكار المعبر عنها في المادة المقروءة وربط هذه الأفكار بخبرته السابقة ، والتفاعل معها وإصدار الحكم عليها ، والاستفادة منها ولتسيير عملية تنمية مهارات الفهم القرائي يجدر فهم مكونات النّص من كلمات وجمل وفقرات ، ومن ثمة أفكار رئيسة وجزئية. (طعيمة والشعبي 89:2006)

ويدعم ذلك ما أشار إليه "بهلول" في أنّ المتعلّم يحتاج إلى فهم الكلمات والجمل ليفهم الفقرة ، وهذا يستدعي أن يتقن مهارات الفهم المباشر للوصول إلى المهارات العليا من الفهم القرائي ، ومن خلال فهمه لمعنى الكلمة والجملة يستطيع أن يربط بين الجمل ويتعرّف على الأفكار الرئيسة ، والجمل المفتاحية في الفقرات ، وهذا يتطلب معرفة العلاقات بين الجمل ، وربط الأسباب بالنتائج ومعرفة هدف الكاتب، وفهم مابين السطور، والتعرّف على اتجاهات الكاتب وتفسيرها ونقدها.(بهلول158:2004)

وبناء على ما تقدم تم تصنيف مهارات الفهم القرائي لهذه الدراسة وفق التصنيف الأفقي الذي يعتمد على أربعة مستويات : مهارات فهم الكلمة ، مهارات فهم الجملة ، مهارات فهم الفقرة ، مهارات فهم النص وقد ضمت أربع عشرة مهارة مناسبة لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ، تم تحكيمها من قبل مجموعة من أساتذة علم النفس ومختصين في مناهج وطرق التدريس ، وكذلك مجموعة من المعلمين الممارسين للفعل التعليمي على مستوى المؤسسات التعليمية ، وهذا ما يتمّ توضيحه بالتفصيل في الفصل الثالث الخاص بالإجراءات المنهجية للدراسة.

5. العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

ترى (عبدالله سامية 2017:62-66) أنّ الفهم القرائي عملية بناء واستخلاص المعنى تتمّ بتفاعل واندماج مع اللغة المكتوبة ، وتعتمد في ذلك على القارئ وما يمتلكه من قدرات ومهارات وعلى النّص المقروء ومضمونه المناسب، ثمّ معالجة القارئ للنص ضمن أنشطة القراءة لتحقيق أهدافها باستخدام استراتيجيات فعّالة ، ويحدث ذلك كلّه ضمن السياق الاجتماعي والثقافي المتكامل.

في حين أورد (فتحي2007:24-25) مجموعة من العوامل التي تؤثر سلبا في الفهم القرائي لدى المتعلّمين ، وتتعلّق بثلاثة أطراف المتعلم والمعلم والمادة المقروءة ، ويتم توضيح ذلك في ما يأتي:

أ-عوامل تتعلق بالمتعلّم : وتتمثل في النقاط الآتية:

- ✓ عدم قدرة المتعلم على القراءة بطريقة تمكنه من الفهم ببساطة وسهولة.
- ✓ ضعف الاستعداد العقلي لمعرفة المعاني وفهمها.
- ✓ قلة الخبرة وضعف الخلفية الثقافية لدى المتعلم.
- ✓ عدم القدرة على التركيز.
- ✓ نقص الاتزان الانفعالي ، وحالات القلق والاضطراب النفسي.
- ✓ ضعف الحصيلة اللغوية لدى المتعلم.

ب. عوامل تتعلق بالمعلم :وتتمثل في النقاط الآتية:

- ✓ ضعف المستوى العلمي والثقافي نتيجة قصور في التكوين التربوي للمعلم في مجال طرق التدريس والمعالجة التربوية.

- ✓ عدم العناية بالفهم القرائي أثناء تدريس القراءة ، وإهمال التركيز على فهم ما تحمله الكلمات من معاني ، لاسيما الكلمات الجديدة وغير المألوفة بالنسبة للمتعلم.
- ✓ تعوّد المعلّم على القراءة الآلية والسريعة ، وعدم تجديد طرق وأساليب التدريس ، ممّا يجعل نشاط القراءة مُمّلا، لأنّ المعلم يتبع نفس الخطوات في تقديم نصوص القراءة.

ج.عوامل تتعلق بالمادة المقروءة: وتتمثل في النقاط الآتية:

- ✓ عدم ملائمة نصوص القراءة لمستوى المتعلم من حيث المعاني أو الأساليب والصور والمشاهد المعينة على الفهم.
- ✓ تضمّن نصوص القراءة لكلمات غير مألوفة لدى المتعلّم ، وتقارب الأصوات بين بعض الكلمات مما يؤدي إلى اضطراب المعنى في ذهن المتعلّم مثال ذلك: (اضطلع) و(اطلع).

يتضح مما سبق أنّ العوامل المؤثرة في عملية الفهم القرائي تتمثل في أربعة عوامل ترتبط ارتباطا وثيقا بمكونات عملية القراءة وتتمثل في القارئ وخصائصه وقدراته ، وفي النص المقروء من حيث السهولة والصعوبة ، وملائمة كلماته وجمله لمستوى القارئ ، وفي أنشطة القراءة والاستراتيجيات المتبعة في معالجة النصوص المقروءة ، ويتمّ ذلك ضمن سياقات اجتماعية وثقافية ، تتفاعل هذه الأبعاد من أجل تحقيق أهداف عملية القراءة ، وضمان تعلّم ناجح ، أمّا إذا لم تراع هذه الجوانب التي تؤثر في القراءة، فإنّ القارئ يعاني ضعفا في القراءة وصعوبة في الفهم، وهذا يؤدي بالمتعلم إلى التأخر الدراسي في بقية المواد الدراسية التي تتأثر بمستوى المتعلّم في القراءة.

كما يتطلب تحسين الفهم القرائي لدى المتعلمين إدخال معايير الجودة ضمن تأليف كتب القراءة الموجهة للمراحل التعليمية من حيث ملائمة النصوص المختارة لمستوى المتعلّمين ، وانتمائها للبيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها المتعلّمون دون أن تغفل عن الانفتاح الايجابي على ثقافات الآخرين حيث يستحسن أن تكون مواضيعها مشوقة ، تثير أذهان المتعلّمين وتحظى باهتمامهم ، وأن تدعّم بالصور والمشاهد الجذابة.

وفي هذا الصدد ترى (فلوسي134:2015) أنّ فهم المقروء يكون أكثر وضوحا حين يقدم المتعلم على قراءة النّص قراءة متأنية ، يسودها الحرص على تتبّع المعاني والأفكار ودلالة الكلمات والجمل ، وإجراء

المقارنات والاستنتاجات ، وغير ذلك من الاستراتيجيات التي يحتاجها المتعلّم لفهم الموضوع أو المادة المقروءة.

ويشير "يوسف مارون" (2008) إلى أنّ استراتيجيات التدريس شهدت في السنوات الأخيرة تطورا كبيرا نتيجة تقدّم البحوث التربوية وفلسفة المجتمعات ، وقد انعكس هذا التطور ايجابيا على العملية التعليمية حيث بدأ التدريس يسير في منحى جديد تخلّى فيه على طرق تلقين المعلومات الجاهزة ، وحشو الذهن بها واكتشف التربويون أنّ الطرق التقليدية لا تحقق أهداف تنمية التفكير لدى المتعلّمين ، مما دعاهم إلى التوجه نحو تبني استراتيجيات حديثة ترتكز على التعلّم الذاتي ، وتفسح المجال للمتعلّم من أجل بناء تعلّمه بنفسه .(خليف ، بن ناصر 2017:469-470)

ومن هذا المنطلق تبرز الحاجة الملحة لاستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة في أثناء تعليم القراءة أو غيرها من المواد الدراسية الأخرى ، حيث تعمل على تحسين فهمهم ، وتنمي قدرتهم على التفكير وتساعدهم على المشاركة الايجابية ، والفاعلة في عملية بناء التعلّم.(بهلول 2004:165)

وهذا ما يسعى المبحث القادم التطرق إليه من خلال تناول استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهميتها التربوية في تدريس القراءة ، وعرض استراتيجيات ماوراء المعرفة المقترحة للتنفيذ في هذه الدراسة من أجل تنمية الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

المبحث الثاني : استراتيجيات ماوراء المعرفة

1. مفهوم ماوراء المعرفة :

يعدّ مفهوم ماوراء المعرفة من المفاهيم الجديدة في علم النفس التربوي والمعرفي ، حيث يرى كل من "جارمان وفا فريك" (Jarman et Vavrik ,1995) أنّ هذا المفهوم يمتد بجذوره إلى أصول علم النفس حيث وصف "وليم جيمس وجون ديوي" العمليات ماوراء المعرفية بأنّها تتضمن التأمل الذاتي الشعوري أثناء عملية التفكير والتعلم ، وهو ما يشير إلى مهارات التفكير ماوراء المعرفي المطبقة الآن.(العتوم وآخرون2009:266)

وظهر مصطلح ماوراء المعرفة Metacognitionعلى يد الباحث "فلافل" (JohnH.felavell) في بداية سنوات السبعينيات ، ومع نهاية هذا العقد من القرن الماضي ، بدأت التعريفات الأولى لما وراء

المعرفة تتضح عبر نموذج "فلافل" الذي طوره سنة (1979) ، ويشير إلى إدارة المعرفة ومراقبة الأفكار الخاصة بالفرد، وبيّن أنّها تشمل جانبين أطلق عليهما: معرفة ماوراء المعرفة وخبرات ماوراء المعرفة (Cloutier,2012:15)، ويرى أن ماوراء المعرفة هو التفكير في التفكير، أو مراقبة وتنظيم التفكير.(Mechelle,2012,p112)

وقد زاد الاهتمام بالتفكير ماوراء المعرفي في بداية الثمانينيات بفضل الدراسات والأبحاث التي تعنى بنظريات الذكاء، والتعلّم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار (جروان47:2007)، وأجرت "براون" (Brown1994) تطبيقات متعددة في مختلف المجالات الأكاديمية ، حيث توصلت إلى أهمية ماوراء المعرفة في التعلّم ، ولاحظت أنّ الفرق بين المتفوقين معرفيا وغير المتفوقين معرفيا يعود إلى اختلاف خصائص ماوراء المعرفة لدى كل منهم.(بدران58:2008)

وقبل الشروع في استعراض التعريفات العديدة لهذا المصطلح ، والتي تعود لحداثة تناول هذا الموضوع تجدر الإشارة إلى أنّ الباحثين العرب قد أطلقوا عليه التفكير في التفكير، والتفكير الميتا معرفي، والتفكير ماوراء المعرفة ، والتفكير فوق المعرفي ، وما وراء الإدراك ، والوعي بالتفكير بوصفها مترادفات لمفهوم ماوراء المعرفة.(صومان وعبد الحق 244:2016) ، وبرغم ما يظهر من اختلاف في ترجمته إلا أنّهم اتفقوا في ماهية ماوراء المعرفة.

ومن خلال البحث في موضوع التفكير ماوراء المعرفي رصدت الدراسة العديد من التعريفات التي صاغها الباحثون ، ومن بينها ما يأتي:

يعرّف هاكر(Hacker,2009) ماوراء المعرفة بأنّها: تتضمن الوعي بكيفية تعلم الأفراد ، وتقييم احتياجاتهم التعليمية، وتوليد استراتيجيات لتلبية هذه الاحتياجات ثم تنفيذ الاستراتيجيات.(Sajna, Premachandran,2016:p165)

ويعرّفها هويلت (Huilt,1997) بأنّها: "المعرفة التي يمتلكها الفرد حول نظامه المعرفي وتتضمن تفكير الفرد في ما يعرف وما لا يعرف ، ومراقبة كيف تسير عملية تعلمه وتفكيره".(لورسي 201:2013)

وتصف "كارول وكارول" (Carole&Carole,2000) ماوراء المعرفة بأنّه المعرفة أو الوعي بالعمليات المعرفية ، والقدرة على مراقبة تلك العمليات والتحكم فيها.(Ali,2013,P:95)

ويعرّف التفكير ماوراء المعرفي بأنّه:ًعبارة عن عمليات تحكم عليا ، وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة أو الموضوع، وهو القدرة على التفكير في مجريات التفكير أو حولهً.(القضاة الترتوري2006:325)

وأوضح الأشقر(2011:96) أنّ مفهوم ماوراء المعرفة "يشير إلى التأمل و التعمق في فهم المعرفة والمعلومات التي يمتلكها الفرد والى الطريقة التي يخطط ، وينظم ، ويتحكم ، ويضبط ويواجه بها الفرد عملية التعلم الخاصة به".

وفي نفس السياق عرّف "عبيد" مصطلح ماوراء المعرفة بأنّه تأملات عن المعرفة أو التفكير فيما نفكر والكيفية التي نفكر بها، وأشار إلى أنّ هذا المفهوم يرتبط بثلاثة أصناف من السلوك العقلي هي:

1- معرفة الشخص حول عمليات تفكيره ، وقدرته على وصف تفكيره.

2- التحكم والضبط الذاتي ومتابعة الشخص لكل الخطوات التي يقوم بها.

3-معتقدات الفرد وحدسياته الوجدانية التي تتعلّق بتفكيره ومدى تأثيرها في طريقة التفكير، حيث تؤدي دورا في إدارة الوقت، والجهد عند أداء مهمة ما، وتتضمن التخطيط والمتابعة والرقابة.(عبيد 2004:6،7)

في حين يشير "نيوتن" (Newton,2000) إلى أنّ ماوراء المعرفة هي التفكير حول التفكير وتضمّ بُعدين هما:

أ- التقييم الذاتي حول المعرفة: يرتبط بالقدرات الخاصة بالمتعلم ، وما يتصل بالمجال المعرفي أو بالمهمة التي يطالب بإنجازها، وتشتمل على المعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية والمعرفة التصريحية.

ب- إدارة الذات: وتعني تحويل المعرفة وترجمتها إلى أفعال ، وتشمل مهارات التخطيط والتنظيم والتقويم.(سليمون2014:277)

وتوصل (قطامي2007:165) استنادا إلى الأبحاث والدراسات التي استعرضها في كتابه إلى أنّ ماوراء المعرفة تنمو وتتطور في سن الخامسة والسادسة والسابعة ، وتتطور خلال سنوات الدراسة ويستطيع الأطفال القيام بهذه العمليات ماوراء المعرفية ، وتدريبهم على استخدام استراتيجيات خاصة .

وفي ضوء ما تقدم فإنّ ماوراء المعرفة تشمل المعاني الآتية:

– ماوراء المعرفة هي عملية وعي المتعلم بكيفية تعلّمه.

– ماوراء المعرفة تتضمن تفكير المتعلّم في معلوماته ومعارفه السابقة ، وفي ما يرغب في تعلّمه.

– ماوراء المعرفة هي عمليات عقلية ترتبط بمعرفة الفرد وقدرته على وصف تفكيره ، يتبع فيها خطوات واضحة ومحددة.

– يعدّ التفكير ماوراء المعرفي من أعلى مستويات التفكير، ويعتمد على خطوات ثلاث تتمثل في التخطيط والمراقبة ، والتقويم.

2. مكونات ماوراء المعرفة:

يرى "فلافل" (1979) أنّ العمليات ماوراء المعرفية تتألف من مكوّنين هما:

أولا:المعرفة عن العمليات المعرفية:

وبيّن أنّها تتضمن ثلاثة جوانب:

1–المعرفة بالمتغيرات المتعلّقة بالإنسان: وتتضمن النظرة العامة حول التعلم الإنساني ، معرفة المتعلم عن ذاته ماذا يعرف ؟ وماذا لا يعرف؟وماذا يريد أن يتعلم؟.

2.المعرفة بالمتغيرات المتعلّقة بالمهمة: وتعني التعرف على طبيعة المهمة ، وكيفية القيام بها حسب ما تهدف إليه.

3.المعرفة بالمتغيرات المتعلّقة بالإستراتيجية: وتعني معرفة استراتيجيات التعلم ، والتمكن من استخدامها وفق إجراءاتها السليمة ، ومدى مناسبتها للموقف التعليمي .

ثانيا:المعرفة عن عمليات التنظيم الذاتي:

ترتبط هذه المعرفة بخبرات المتعلم ومكتسباته السابقة ،وقدرته على تنظيم تسلسل عملياته وتخطيطه لها وفق استراتيجيات ماوراء المعرفة.(الزغول رافع،عماد،2006: 83،82)

ويحدد "ولن وفيلبس" (Wilen et Phillps,1995) مكوّنين رئيسيين لما وراء المعرفة هما : الوعي والفعل .

-الوعيAwarness: ويقصد به وعي الشخص بسلوكه المعرفي أثناء قيامه بالمهمة ، وإدراكه للهدف من المهمة وخبراته السابقة حول الموضوع ، واختياره للإستراتيجية التي تساعده على التعلم.

-الفعلAction: وتتضمن تمكّن الفرد من التخطيط لتعلمه ، واستخدام استراتيجيات ملائمة ، وتفادي الأخطاء والصعوبات المتوقعة ومعالجتها، وممارسة الفرد الضبط الذاتي لسلوكه.(الشرقاوي2003:206)

ونقل "أبوعليا محمد"(2003) عن كل من (Woolfolk,1998; Marzano ,1998) أنّ التفكير ماوراء المعرفي -حسب ما جاء في نماذجهم- يتضمن عنصرين هامين هما:

أولا:أشكال المعرفة:

ويتضمن ثلاثة أشكال من المعرفة هي:

أ- المعرفة التقريرية: تشير إلى الوعي بالاستراتيجيات والمهارات التي يحتاجها المتعلم لتنفيذ المهمة وهذه المعرفة تجيب عن السؤال ماذا؟(What) ، ومثال ذلك ما يعرفه القارئ عن استراتيجيات فهم النص المقروء.

ب- المعرفة الإجرائية: وتتضمن الإجراءات التي يتبعها المتعلم في انجاز المهمة ، وهي تجيب على السؤال كيف؟ (How) ، ومثال ذلك أن يعرف المتعلم كيف يستخرج الأفكار من النص المقروء؟ ، وكيف يلخصه؟.

ج- المعرفة الشرطية : وتشير إلى شروط استخدام الإستراتيجية المناسبة لانجاز مهمة ما ، وهي تجيب على السؤال متى (When)، أو لماذا (What) ، ومثال ذلك لماذا استخدمت إستراتيجية الجدول الذاتي في فهم النص المقروء؟ ومتى يجب تطبيقها؟.

ثانيا:الضبط التنفيذي لأداء المهمة:

وتشير إلى تحويل المعرفة إلى إجراءات وتتضمن ثلاثة عناصر:

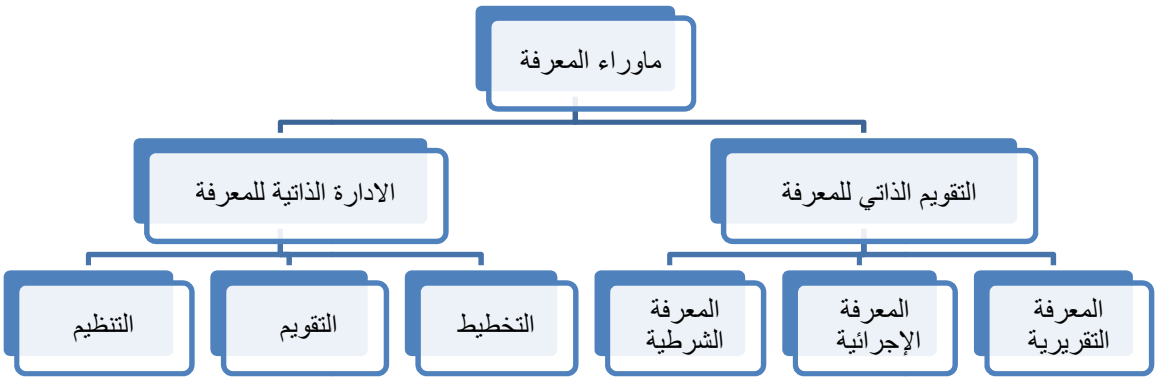
أ- التخطيط : يقوم المتعلم باختيار الإستراتيجية الملائمة وفق الأهداف المحددة لأداء مهمة دراسية ما.

ب- المراقبة: يتمّ التأكد من مستوى التقدم الذي أحرزه لتحقيق الهدف ، وذلك من أجل تصحيح مسار التعلّم ، ومراجعة الإجراءات واختيار أنسبها للموقف التعليمي.

ج- التقييم : يتم التأكد من مدى تحقق الأهداف ، يقوم فيها المتعلّم بالتساؤل الذاتي هل استوعبت النص المقروء ؟ (أبو جادو، نوفل 2007:350، 351)

وفي نفس الاتجاه ذهبً يورyore ً المذكور في (جلجل 2009:277، 278) حيث رأى أنّ ماوراء المعرفة تنقسم إلى مجالين كبيرين هما :التقويم الذاتي للمعرفة ، والإدارة الذاتية للمعرفة و يتضمن كل مجال مجموعة من المهارات الفرعية والشكل الآتي يوضح ذلك:

شكل رقم (02): يوضح مجالات ماوراء المعرفة



3.أهمية التفكير ماوراء المعرفي:

يحتل التفكير ماوراء المعرفي أهمية كبرى وأساسية في التربية والتعليم ، فهو حسب ما أشار إليه(Lafortune&Al,2003) يشكّل إحدى مركبات عملية التعلم ، وهو يأخذ مكانة واسعة في الأبحاث والدراسات التربوية ، وقد اعتنى بتركيز المتعلّم على عملياته الذهنية ، ومراقبته لكيفية تعلّمه ، واستهدف الانتقال التدريجي نحو تحمّل المتعلم لمسؤولية التعلم.(لورسي،2014:202)

وتتمثل أهميته في العملية التربوية في السعي لتحقيق أهداف عديدة منها : تمكين المتعلمين من تطوير خطط عمل في أذهانهم خلال فترة من الزمن ، ثم التأمل فيها وتقييمها عند إكمالها ، وهذا يساعد على التقويم ، وإصدار الأحكام بشأن استعداد المتعلم للقيام بأنشطة أخرى.(قاسم 2017:247)

ويدخل هذا الاتجاه ضمن استخدام الاستراتيجيات الحديثة التي تهدف إلى تطوير ممارسات المعلمين التدريسية ، حيث تساهم في تغيير دور المتعلم من متلقي سلبي للمعلومات لا يشارك في عملية التعلم إلى دور نشيط محوري وحيوي ، يتميز بالايجابية في البحث وإنتاج المعلومات.(دعمس 45:2011)

ويسجل "فونتين وفويسكو"(Fountain&Fusco) أنّ نمو الوعي والتحكّم في عمليات التفكير من الأسس الهامة في دمج التفكير في عمليات التعلم داخل الفصل ، وهذا يساعد المتعلمين على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها وتكاملها ، ومتابعتها وتقويمها أثناء بناء عملية التعلم.(الأعسر 167:1998)

وأثبتت الدراسات حول ماوراء المعرفة وجود علاقة قوية بين ماوراء المعرفة وحل المشكلات حيث ينجح الطلاب الذين يتمتعون بمستوى أعلى من مهارات ماوراء المعرفة في حل المشكلات.(Catherine,2013,p:335).

ويشير كلّ من" آرثر كوستا" و"بينا كاليك" (Costa&Kallick,2003) إلى أنّ أهمية التفكير ماوراء المعرفي تتمثل في النقاط الآتية:

- يساعد التفكير ماوراء المعرفي الفرد على التخطيط والمتابعة والتأمل والتقييم .
- يساعد الفرد على مراقبة قراراته ، ومن ثمة السيطرة عليها والتحكم فيها.
- يمكّن الفرد من إدراك نشاطه ، ومدى تأثيره على الآخرين وعلى محيطه.
- ينمي لدى الفرد حب الاستطلاع والبحث وتوليد الأسئلة .
- يطور مهارة تكوين الخرائط المفاهيمية .
- ينمي لدى الفرد التقويم الذاتي.
- يمكن الفرد من جمع المعلومات وحل المشكلات .
- يسهم في الرفع من أداء وتحصيل الطلبة .(أبو جادو، نوفل 347:2007 ،348)

4. مهارات التفكير ماوراء المعرفة :

يشير مفهوم مهارات التفكير ماوراء المعرفي إلى مهارات عقلية معقدة تستخدم في معالجة المعلومات وتنمو هذه المهارات مع التقدم في العمر والخبرة ، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير عند حل مشكلة ، أو القيام بتنفيذ مهمة ما، وتهدف إلى دفع المتعلّم إلى ممارسة التعلّم الذاتي.(عبدالعزيز2009: 211 ،212)

وتبيّن أنّ الأفراد مع مرور الزمن يطوّرون استراتيجيات فعالة لتذكر المعلومات ، وضبطها ومراقبة تفكيرهم ، ويبدأ تطور هذه العمليات من عمر 5–7سنوات ، وتزداد مع سنوات الدراسة ، وهذا ما أكدته نظرية التطور المعرفي لبياجيه ، والتي ترى أنّ الأطفال فيما بعد سن السابعة يتمكنون من ممارسة النشاطات بمجال التفكير في التفكير.(إبراهيم 104:2009)

وتتضمن هذه المهارات التفكير من أجل التفكير،كما تتضمن معرفة الفرد بذاته ، يتمكن من خلالها الفرد من تشخيص المشكلات ، واتجاهات تمثيل المشكلات ، والتخطيط لإجراءات حل المشكلات ، واستعراض التقدم ، وتقويم النتائج، وتتطور مهارات ماوراء المعرفة بتدريب المتعلمين على استراتيجيات ميتا معرفية تنظم نشاطاتهم ، وتشجعهم على التفكير في تعلّمهم .(علوان 113:2012)

وقد اتفق العديد من الباحثين (عرفة محمود2006) ؛ (جروان53،52:2007) ؛(علي السيد 230:2011،231) ؛ (العتوم 236:2012) ،(عبد العزيز213،212:2009) مع تصنيف "ستيرنبرج" (Sternberg,1988) لمهارات التفكير ماوراء المعرفي ، والذي يشير إلى ثلاث فئات رئيسية تتمثل في التخطيط ، والمراقبة والتحكم، والتقييم ، وكلّ فئة تحتوى مجموعة من المهارات يمكن تلخيصها فيما يلي:

1.4 مهارة التخطيط:

- تحديد الهدف المنشود.
- الإحساس بالمشكلة وتحديد طبيعتها.
- اختيار إستراتيجية التفكير وتنفيذها.
- ترتيب تسلسل عمليات التفكير وخطواتها.

- رصد الصعوبات وكيفية مواجهتها.

- التنبؤ بالنتائج المتوقعة.

2.4 **المراقبة والتحكم:**

- جعل الأهداف في بؤرة الاهتمام.

- الحفاظ على تسلسل عمليات التفكير والخطوات.

- تحديد استراتيجيات تحقيق الأهداف المرحلية والفرعية.

- اختيار العمليات الأساسية المناسبة.

- اكتشاف الصعوبات و الأخطاء.

- معرفة كيفية التغلب على الصعوبات والأخطاء.

3.4 **التقييم:**

- تقييم مدى تحقق الأهداف.

- الحكم على دقة النتائج .

- مدى مناسبة الاستراتيجيات والخطوات المتبعة.

- تقييم أساليب مواجهة الصعوبات وتدارك الأخطاء.

- تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.

ويلخص كل من عبيدات وأبو السميد (2014: 261 ،262) مهارات ماوراء المعرفة بوعي المتعلم لعملية تفكيره ، ويظهر هذا الوعي في طريقة مواجهته للمشكلة ، والحسابات الداخلية التي أجراها أثناء بحثه عن الحل ، والنتائج التي توصل إليها ، ويتم التدريب على الوعي بالتفكير بواسطة إثارة الأسئلة التالية:

- لماذا أصدرت هذا الحكم؟ هل الوقت مناسب؟.

– كيف سجلت ملاحظاتك؟ هل كنت واثقا مما لاحظت؟.

– ما الذي لفت انتباهك أولا؟.

– كيف اتخذت هذا القرار ؟ ما المعلومات التي استندت عليها.

– ماذا تخطط لتحسين طريقتك في اتخاذ القرار؟.

– ما الذي دار في ذهنك قبل أن تقول هذا؟.

– كيف توصلت لهذه الإجابة؟.

– اذكر الصعوبات التي واجهتك وأنت تفكر بهذه الطريقة.

ويشير الويشي (2013) إلى أنّ الفرد يستخدم مهارات ماوراء المعرفة بصورة واعية من أجل أن ينظم المعرفة على النحو الآتي:

–تحديد الوقت في التعلّم : وتتمثل في قدرة الفرد في وضع أهداف قابلة للتحقيق .

–إدارة الوقت في التعلّم : تحديد الوقت الذي تتم فيه التعلمات ،وضبط الوقت حسب المهام.

– تتابع الفهم: وتعني قدرة المتعلّم على ترتيب المهام بشكل فعلي.

– استخدام مصادر التعلّم: وتعني فاعلية استخدام المتعلّم لمصادر التعلم.

– المراقبة الذاتية: وتعني القدرة على التحكم والسيطرة في مراحل انجاز المهمة ، وتحقيق الأهداف.

– تحديد المتطلبات الأساسية: وتتمثل في قدرة المتعلّم على تحديد ما يحتاجه التعلّم ، والوسائل التي يتطلبها الموقف التعليمي.(الويشي 106:2013)

5– استراتيجيات ماوراء المعرفة:

يعرّفها رمضان (2005) بأنّها عبارة عن مجموعة من الإجراءات يقوم بها المتعلم ، تظهر مستوى وعيه وإدراكه لتعلماته ومدى قدرته على ضبطها والتحكم فيها، ووضع خطوات محددة قبل التعلم ، وفي أثنائه

وبعده ، وذلك لتحقيق أهدافه ، مستخدما التذكر، والمناقشة، والتفسير والتنظيم ، والتقويم المستمر.(أبو جحجوح194:2014)

في حين تعرّفها "سميرة عريان"(2013) بأنّها:«نمط من التدريس يسمح للمتعلم باستخدام مهاراته في تطوير تعلم مستقل يمكنه من تحمل المسؤولية الذاتية للتعلم ، ولهذه الاستراتجيات إجراءات يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل التعلم وفي أثنائه وبعده للتذكر والفهم والتخطيط والتطبيق والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى.(الغامدي210:2009)

ويشير (جابر310:2006) إلى أنّ استراتيجيات ما وراء المعرفة –التي أطلق عليها ما بعد المعرفة– يقصد بها إدارة المتعلّم لإمكانياته وموارده المعرفية ، ومراقبته لأدائه العقلي والفكري وتتضمن معرفة استراتيجيات المعرفة ، ويرى (بهلول 179:2004) أنّ الاستراتيجيات المعرفية تتكامل مع الاستراتيجيات ماوراء المعرفية ويعتمد كلّ منهما على الآخر.

ويؤكد(محمد الدرس وآخران611:2014) أنّ الفرق الحاسم بينهما يتمثل في أنّ الإستراتيجية المعرفية تستخدم لمساعدة المتعلّم من أجل تحقيق هدف معين، بينما تستخدم الاستراتيجيات ماوراء المعرفية لضمان مستوى الهدف الذي توصل إليه.

يلاحظ في ضوء التعريفات السابقة أنّ إستراتيجيات ماوراء المعرفة هي تلك الإجراءات التي يتبعها المتعلّم لإدارة تعلّمه ، ومراقبة خطوات هذا التعلّم ، وتسمح له بالاستقلالية والمشاركة الايجابية والفعّالة في بناء تعلّمه ، وتنمي لديه الشعور بتحمّل مسؤولية التعلّم، وتطبق هذه الإجراءات قبل التعلم وأثنائه وبعده.

وتعرّف استراتيجيات ماوراء المعرفة في هذه الدراسة بأنّها: مجموعة من الأنشطة والخطوات يتدرب تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي على تنفيذها بمساعدة ومرافقة المعلّم ، ويكون ذلك قبل الشروع في القراءة وأثناءها وبعدها ، وتستهدف الرفع من قدراتهم الذاتية في التعلّم عن طريق التساؤل والبحث والاستنتاج والمقارنة.

وهناك العديد من استراتيجيات ماوراء المعرفة التي تهدف إلى تعليم التفكير وتنميته ، وقد ذكر(السليتي،221:2008) مجموعة منها: إستراتيجية التمثيل المعرفي ، إستراتيجية المنظم المتقدم التدريب على التساؤل ، إستراتيجية هيلدا تابا(HildaTaba) للتفكير الاستقرائي ، العصف الذهني ، رسم

الخرائط الذهنية، إستراتيجية المناظرات ، إستراتيجية الاستيضاح من خلال الأسئلة ، إستراتيجية حل المشكلات ، إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع، إستراتيجية استفتاء الآراء، إستراتيجية الاستجواب إستراتيجية انتقاد الآخرين، برنامج الكورت للتفكير.

بينما تضمنت دراسة (بهلول 183:2004) إحدى وثلاثين(31) إستراتيجية من استراتيجيات ماوراء المعرفة في تعليم القراءة نذكر منها: إستراتيجية kwl ، تنشيط المعرفة السابقة ، التساؤل الذاتي، التفكير بصوت عال ، العصف الذهني ، النمذجة ، التدريس التبادلي ، التعلم التعاوني التلخيص، خرائط المفاهيم إستراتيجية SQ3R، إستراتيجيةPQ4R، إستراتيجية REAP ، إستراتيجية استخلاص الاستنتاجات تجميع المعلومات.

ومن بين الاستراتيجيات المذكورة اختارت هذه الدراسة ثلاث استراتيجيات ماوراء معرفية (kwl، التساؤل الذاتي،SQ3R) لتدريس نصوص القراءة المسطّرة في البرنامج المقرر للسنة الرّابعة ابتدائي، وذلك بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة الدراسة ، وتم تبني هذه الاستراتيجيات الحديثة لفعاليتها في تحسين الفهم القرائي ، ولمزاياها التي تجعل من المتعلم يبني تعلّمه بنفسه ، وتمكنه من المشاركة الايجابية في عملية التعلم ، وقد أشار خبراء التربية من أمثال: بهلول (2004) ، والدليمي والهاشمي (2008)، وعبد الباري (2010) ، وعطية (2010)، عبدالله سامية (2017) إلى أنّ هذه الاستراتيجيات لها فاعلية وتأثير في تدريس القراءة ، كما أثبتت الدراسات السابقة فاعليتها في تنمية الفهم القرائي ، وفي ما يأتي تقديم لهذه الاستراتيجيات من حيث المفهوم وخطوات تنفيذها ومميزاتها:

1.5. إستراتيجية الجدول الذاتي k-w-l:

هي إستراتيجية مؤثرة تساعد المتعلّمين على بناء المعنى وتكوينه ، وضعتها دونا أوجل Ogle Donna سنة 1986 ، وتقترح "أوجل" أن يحدد المتعلم ما الذي يعتقد أنه يعرفه عن الموضوع ، وماذا يريد أن يعرف عن الموضوع ، وبعد القراءة يحدد المتعلم ما الذي تعلمه.(عبد الباري 311:2010).

ويشير (عطية 173:2010) إلى أنّه في ضوء المصطلح الذي يرمز إلى هذه الإستراتيجية فإنّها تتكون من ثلاث مراحل ، إذ يدلّ الحرف الأول (K) على كلمة (Know) التي يبدأ بها السؤال : ماذا نعرف عن الموضوع؟ ، أمّا الحرف الثاني (W) يدلّ على كلمة (Want) التي يبدأ بها السؤال :ماذا نريد أن نعرف؟ ، ويدلّ الحرف الثالث (L) على كلمة (Learn) التي يبدأ بها السؤال : ماذا تعلّمنا؟.

والجدول الآتي يوضح خطوات إستراتيجية **K.W.L**

الجدول (01) :**خريطة K.W.L**

ماذا أعرف؟	ماذا أريد أن أعرف؟	ماذا تعلّمت؟
1.....	1.....	1.....
2.....	2.....	2. .....
3.....	3.....	3. .....

وتعدّ إحدى استراتيجيات ماوراء المعرفة ، ويطلق عليها جدول التعلم الذاتي، تستعمل في تدريس مختلف المواد العلمية والأدبية وفي المراحل الدراسية كافة ، لأنّها تمتاز ببساطتها وخلوها من التعقيد بالنسبة للمتعلم ، ولقد أثبتت البحوث والدراسات التربوية التجريبية أنّ لها فاعلية وأثر في تنمية التحصيل الدراسي لدى المتعلمين في جميع أطوار العملية التعليمية وتعتمد هذه الإستراتيجية على النظرية البنائية في اكتساب المعرفة .(الموسوي 430:2013)

وتستخدم هذه الإستراتيجية بشكل واسع في تدريس نشاط القراءة (Vakilifard 2017:192) وتهدف إلى تنشيط المعرفة السابقة للمتعلّم ، وتجعل من هذه المعرفة نقطة انطلاق لبناء معرفة جديدة ترتبط بالمعلومات الواردة في النص المقروء.(بهلول 183:2004)

وفي الاتجاه ذاته أكدت "سوزان مايكل"(1998) Michael ,Susan أنّه يمكن استخدامها في جميع الصفوف الدراسية ، وفي مجالات كثيرة ومتنوعة ، ومنها قراءة الكتب المدرسية بجميع أنواعها ، وخاصة الكتب التي تشجع على الاكتشاف والاستقصاء.(بهلول 185:2004)

يتضح مما سبق من التعريفات أنّ إستراتيجية kwl تعتمد أساسا على المكتسبات المعرفية القبلية لدى المتعلم ، ومن هذه المعرفة القبلية يتمّ الانطلاق في بناء التعلمات الجديدة ، وتؤكد على ارتباط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة ، وتعرّف إجرائيا على أنّها مجموعة من الإجراءات يقوم بها تلميذ السنة الرابعة ابتدائي أثناء تناوله لموضوع القراءة ،حيث يسأل نفسه ماذا يعرف عن الموضوع؟ ، وماذا يريد أن يتعلّم؟ وماذا تعلم؟.

1.1.5- خطوات إستراتيجية الجدول الذاتي kwl:

قدم (الهاشمي و الدليمي 2008 :162،161) نموذجا لسير درس نشاط القراءة وفق خطوات إستراتيجية kwl ، وكان النموذج التطبيقي على النحو الآتي :

- اختيار نص القراءة (النصوص المقررة في الكتاب المدرسي ، أو يختاره المعلم).
- مراجعة النص وتقديم معاني الكلمات الجديدة والصعبة.
- تقديم جدول لكل متعلم ، استعدادا لتنفيذ الخطوات المقبلة.
- التأكيد على قراءة المتعلمين لعنوان النص والأسطر الأولى منه ، ثم يجيبون عن الأسئلة ، ويطلب منهم أن يقوموا بتعبئة الجزء الأول من الجدول ، المتعلّق بالمعرفة السابقة عن الموضوع.

وعقب الانتهاء من كتابة ما يعرفه المتعلمون عن الموضوع ، يوجههم المعلم إلى طرح أسئلة حول ما يريدون تعلمه ، وما هي الأشياء التي يرغبون في معرفتها من النص المقروء .

- ينبغي للمعلم أن يبذل الجهد كي يسهل للمتعلم عملية التفاعل مع النص من خلال فتح مجال المناقشة والحوار، والإجابة عن كل تساؤلاتهم الواردة في الجزء الثاني من الجدول ويحفزهم بتسجيل بعض الأسئلة التي أنتجها المتعلّمون واقتراحاتهم حول الموضوع على السبورة.
- يستثمر الوقت في إتاحة الفرصة للمتعلمين لقراءة النص ، ويعتمد ذلك على طول النص وصعوبته ثم يقوم المتعلّمون بتعبئة الجزء الثالث من الجدول بالمعلومات ، والمعارف الجديدة التي اكتسبوها من النص المقروء، وهي المعلومات التي أضيفت إلى مخزونهم المعرفي.
- يجب الإشارة إلى ضرورة تحلّي المتعلّمين بالانتباه إلى ما يريدون أن يتعلّموه من الموضوع وهذا يتيح لهم المجال للبحث، والتقصّي، والتعلّم.

وإثر الانتهاء من قراءة النص وملء الجدول ، يعوّد المعلّم المتعلّمين على القيام بمجموعة من المهام تمكّنهم من فهم أفضل للموضوع ، وتساعدهم على تنمية مهارات التفكير المعرفية ، وأهمها ما يأتي:

- ✓ الوصول إلى كتابة جمل تلخيصية عن الموضوع ، بمساهمة المتعلمين في إنتاجها.
- ✓ توجيه المتعلمين إلى انجاز خرائط مفاهيمية للأفكار الرئيسة في الموضوع ، ويتحقق ذلك بالممارسة والتدريب على تشكيل خرائط المعرفة، وإتاحة الفرصة للنقاش وتبادل الأفكار من خلال غرس لغة التواصل بينهم.

- ✓ بعد تجهيز الخرائط المعرفية ، يقوم المعلم بتوجيه المتعلمين إلى تلخيص الموضوع ، ويتطلب التلخيص بذل الجهد والتحضير الجيد من قبل المعلم ، لتمكين المتعلمين من هذه المهارة الصعبة التي تحتاج إلى قدر كبير من المعرفة.
- ✓ يتيح المعلّم المجال لكل متعلّم في مناقشة انتاجات زملائه وإبداء الرأي فيها ، ويقدم التغذية الراجعة لتحويل التلخيص الضعيف إلى تلخيص جيد ، وننتقل في البداية من مجرد الانجاز للوصول إلى النماذج الجيدة التي يكتسب بها المتعلم جملة من الأدوات والعبارات يثري بها رصيده.
- ✓ يمكن للمعلم أن يطلب إنجاز مشاريع فردية أو جماعية في شكل إنتاجات كتابية حول الموضوع.

2.1.5- مميزات إستراتيجية الجدول الذاتي KWL:

يرى كل من (بهلول 185:2004) ؛ (عطية175:2010) أنّ إستراتيجية KWL تتميز بعدة مميزات نجملها على النحو الآتي :

1. تعزيز فكرة التعلم التي تتمحور حول المتعلم ، وتجعل منه قطب الرحى الذي تدور حوله كل العملية التعليمية .

2. تعزيز بيئة التعلم الصفي ، وتحقيق التفاعل داخل الصف بالمشاركة النشطة للمتعلمين.

3. تشجيع المتعلمين على قيادة تعلّمهم الخاص .

4. تتميز بفاعلية كبيرة في تنمية مهارات التفكير ماوراء المعرفي.

5. تعوّد المتعلّم على التفكير قبل القراءة وفي أثنائها وبعدها.

6. تحفز على التعلم الذاتي والاعتماد على النفس.

7. تسهم في رفع البنية المعرفية لدى المتعلمين .

8.تسهم في تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلم، وتعدها أساسا لبناء معرفة جديدة.

9. يمكن أن تستخدم هذه الإستراتيجية في تدريس القراءة لمختلف المستويات التعليمية.

2.5.إستراتيجية التساؤل الذاتي:

يذكر الزكري(29:2017) أنّ كلّ من دونيسون وشراو (Schraw&Dennison,461,1994) عرّفا إستراتيجية التساؤل الذاتي بأنّها مجموعة الأسئلة التي يطرحها المتعلم حول عملية التعلم ، مثل : ما الذي يعرفه؟ ، وما الذي يريد أن يعرفه؟ وكيف ينظم المتعلّم تعلّماته؟.

وأشار"عطية" إلى فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحقيق الوعي لدى المتعلم بعمليات التفكير والتحكم فيه ، ومراقبة تلك العمليات ، حيث تكسبه القدرة على التنظيم الذاتي لعملية القراءة ، وفهم المقروء، وتساعده في إنتاج الأسئلة التي يطرحها على نفسه في أثناء معالجته للنص المقروء.(عطية 188:2010)

وفي السياق ذاته أكّد (الأعسر1998) أنّ التساؤل الذاتي قبل وأثناء وبعد التعلم ، يساعد على التحكم في عملية التفكير ويسهل الفهم ، وينمي لدى المتعلم الوعي بتلك العمليات ، ويوصله إلى إدراك العلاقات بين المفاهيم ، مما يجعل التعلّم ذا معنى.(السامرائي ، الخفاجي120:2014)

ويرى "يونغ"(Wong,1985) أنّها واحدة من استراتيجيات ماوراء المعرفة الفعّالة في تعليم القراءة التي تساعد على تفعيل المعارف السابقة لدى المتعلم ، ودمجها مع المعلومات الجديدة وخلص إلى أنّ التدريب الكافي للمتعلّمين على توليد الأسئلة الخاصة بهم ، يؤدي إلى تحسين الفهم لديهم (Safarpoor,2015:71)

2.2.5. خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي:

ويرى عطية (2009) أنّ طرح الأسئلة ، وتوليد الأفكار يتم في هذه الإستراتيجية في ثلاث مراحل هي:

أ- مرحلة قبل التعلّم :

يقوم فيها المعلّم بعرض موضوع القراءة على التلاميذ ، ثمّ يوجههم إلى طرح الأسئلة على أنفسهم من قبيل:

- ✓ ماذا أفعل؟ يتعرف فيها عن المهمة المطلوب إنجازها.
- ✓ لماذا أفعل هذا؟ يتعرف المتعلم منه غرض المهمة.

- ✓ لماذا يعتبر هذا الأمر مهما؟ يهدف إلى تحديد أسباب القيام بالمهمة، وتحفيز الذات لانجاز المهمة.
- ✓ كيف يمكن ربط المهمة الجديدة بما أعرفه ؟ والهدف هو توليد الأفكار وإنتاجها ، وربط العلاقة بين المكتسبات القبلية والمعلومات الجديدة الواردة في النص.

ب- مرحلة التعلم:

يشير المعلم لتلاميذه بإثارة التساؤلات الذاتية حول الموضوع، ويهدف منها تنشيط عمليات ماوراء المعرفة لديهم ، وتتمحور التساؤلات حول الإجراءات والكيفيات التي يقومون بها لمعالجة الموقف والتعامل معه ، وتتمثل هذه الأسئلة في:

- ✓ ما الذي يمكن أن أواجهه في هذا الموقف؟ يهدف إلى اكتشاف الموقف الجديد.
- ✓ ما مدى مناسبة الخطة التي وضعتها لفهم الموضوع ؟ وهل توصلني لما أريده؟
- ✓ هل سير تعلمي يتوافق مع الخطة التي وضعتها؟.

إنّ طرح المتعلم لمثل هذه الأسئلة تدفعه لتنظيم أفكاره وبناء تعلماته بطريقة سليمة ، وتوليد أفكار جديدة تساعده على الفهم والوصول إلى تحقيق أهداف التعلم.

ج- مرحلة بعد التعلم:

هي مرحلة التقييم ، يقوم فيها المتعلم بتقييم تعلمه وما توصل إليه ، ومدى استفادته من المعلومات والمعارف التي قام ببنائها استنادا لمعرفته السابقة ، وكذلك مدى تمكنه من استخدامها عند تعرضه لمواقف تعلمية جديدة ، ومن بين أنواع الأسئلة التي تطرح في هذه المرحلة :

- ✓ هل حققت ما كنت أريد الوصول إليه؟ تقييم مدى التوصل إلى تحقيق أهداف التعلم.
- ✓ هل يمكن أن أجد طريقة أخرى تساعدني على الفهم؟ البحث عن حلول أخرى.
- ✓ كيف يمكن أن أنجز المهمة بطريقة صحيحة؟ التحقق من صحة إنجاز المهمة.
- ✓ ما مستوى الكفاية في إنجاز المهمة؟ يهدف إلى تقييم مدى التقدم المحقق.
- ✓ كيف يمكنني استخدام ما توصلت إليه في مواقف تعلمية جديدة؟ تقييم مدى الاحتفاظ بالمعلومات المكتسبة ، واستخدامها في مواقف جديدة أثناء التعلم.(عطية 2009:245-247)

والشكل الآتي يوضح خطوات هذه الإستراتيجية:

الشكل رقم (03) خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي

مما سبق يتضح أنّ تدريب المتعلّمين على هذا النوع من الأسئلة وتوليد الأفكار ، ومحاولة إيجاد الحلول لها ، تمكّن المتعلّم من ربط المعارف السابقة بالمعلومات الجديدة ، والتي بدورها تستخدم في مواقف تعلّمية جديدة قد يتعرّض لها المتعلّم في حياته ، وهذا التفاعل يحصل بين ما يمتلكه المتعلّم من معارف ومعلومات ومكتسبات قبلية ، وبين ما يكتشفه من خلال التعلّم الجديد يؤدي به إلى تحقيق أهداف التعلّم.

وتعرّف إستراتيجية التساؤل الذاتي في هذه الدراسة إجرائيا بأنّها تعامل تلميذ السنة الرابعة ابتدائي مع نص القراءة من خلال طرح الأسئلة على نفسه قبل القراءة ، وأثناء القراءة ، وبعدها ومحاولة الإجابة عنها بتوجيه ومرافقة المعلّم .

2.2.5. مميزات إستراتيجية التساؤل الذاتي:

يرى كل من : (بهلول 196:2004)، و(الزكري36:2006) ، و(عطية189:2010) و(نهابة105:2013)،(عبدالله سامية143:2017) أنّ إستراتيجية التساؤل الذاتي تتميز بالمميزات الآتية:

- تجعل من المتعلّم محورا للعملية التعليمية.

– تتيح الفرصة للتعلّم الذاتي.

– لها أثر فعّال في تنشيط المتعلّمين وتحفيزهم على استيعاب النصوص المقروءة بكفاءة عالية.

– تجعل دور المتعلّم أكثر ايجابية في عملية التعلّم، وهذا يشعره بالمسؤولية اتجاه تعلّمه .

– تزيد من ثقة المتعلّم بنفسه ، وتفاعله مع زملائه ، وتتيح الفرصة لتعبير المتعلم عن خبرته وتطوير معارفه السابقة.

– تثير دافعية المتعلم نحو التعلّم بالاستعانة بمعلوماته وخبراته السابقة.

3.5. **إستراتيجية روبنسون SQ3R** :

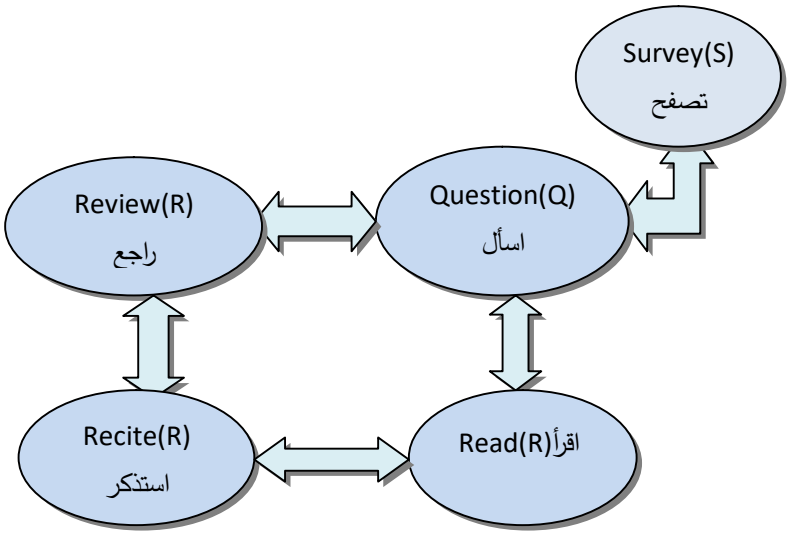
تعدّ إستراتيجية **SQ3R** من أهم استراتيجيات ماوراء المعرفة في تدريس القراءة ، حيث يتبع فيها المتعلمون مجموعة من الإجراءات الدقيقة والمحددة يتفاعلون من خلالها مع النص المقروء ويحققون بها مستويات عالية من الفهم(بهلول 247:2004)

وتقدم هذه الإستراتيجية مقاربة أكثر فاعلية ونشطة في تدريس القراءة(Gurning&Siregar,2017:193)، ويطلق عليها نظام الخطوات الخمس للقراءة وضعها "فرانسيس روبنسون" في عام 1946 وتسمى أيضا بإستراتيجية روبنسون نسبة له تساعد التلاميذ على القراءة بطريقة فعالة اختصاراتها سهلة التذكر، حيث يتكون اسم هذه الإستراتيجية من مجموعة الأحرف الأولى وفقا لخطواتها:

- ✓ (S) مأخوذ من كلمة (Survey) وتعني أتصفح أو استطلع.
- ✓ (Q) مأخوذ من كلمة (Question) وتعني اسأل.
- ✓ (R) مأخوذ من كلمة (Read) وتعني أقرأ.
- ✓ (R) مأخوذ من كلمة (Recite) وتعني سمّع أو استذكر.
- ✓ (R) مأخوذ من كلمة (Review) وتعني راجع. (مجول 401:2015،400)

وقام (طعيمة والشعيبي 183:2006) بتصميم هذا الشكل الذي يوضح خطوات الإستراتيجية وأصل اختصاراتها:

الشكل رقم (04) خطوات إستراتيجية SQ3R



1.3.5. خطوات إستراتيجية SQ3R:

تنفذ إستراتيجية SQ3R في خمس خطوات وفقا لما أورده كل من (Garty1975:19) (طعيمة والشعيبي2006:184)؛ (الهاشمي، الدليمي2008:191)؛(عطية155:2010) (مجول2015:401،402) ، ويتم تنفيذها على النحو الآتي:

1-**الخطوة الأولى:** يتصفح المتعلّم النّص الذي يريد قراءته ، ويلقي نظرة سريعة على جميع العناوين المتضمنة بالموضوع والصور والمشاهد المعينة ، ويكوّن المتعلم عن طريق هذا المسح والتصفح فكرة عامة عن الموضوع قبل قراءته.

2. الخطوة الثانية: بعد استكشاف النّص يقوم المتعلّم بصياغة مجموعة من الأسئلة حول الفكرة العامة للموضوع والعناوين الفرعية ، وتحفز عملية توليد الأسئلة بهذه الطريقة على القراءة وتؤدي إلى التشويق والإثارة في التعلّم، حيث يعتمد التساؤل الذاتي على ربط المعرفة الجديدة التي يسعى المتعلم في اكتسابها بالمعرفة السابقة لديهم ، وتقوده في الخطوات اللاّحقة إلى المعلومات التي يرغب في تعلّمها.

3.الخطوة الثالثة: يقرأ المتعلم في هذه الخطوة الموضوع قراءة فاحصة ، يبحث فيها عن إجابات للأسئلة التي طرحها في الخطوة السابقة ، وتهدف إلى الوصول إلى فهم أكثر عمقا ، ويفضل أن يكون بيده قلم يستعمله للإشارة إلى المعاني الجديدة ، والأفكار البارزة المهمة.

4.الخطوة الرابعة: بعد فراغ المتعلم من القراءة يقوم بتلخيص ما تم قراءته بأسلوبه الخاص ، ويسجل أهم الأفكار التي تضمنها النص ، وتساعد هذه الخطوة على التذكر لمدة زمنية أطول وتشكل أساسا جيدا للفهم ، كما تمده بتغذية راجعة حول مستوى قراءته وفهمه للمقروء.

5.الخطوة الخامسة: يراجع المتعلّم النص مراجعة فورية بعد الانتهاء من خطوة التسميع والاسترجاع ويراعي النقاط الرئيسة في النص والأفكار المهمة ، ويمكنه العودة إلى الكتاب للإجابة عن الأسئلة التي فشل في استذكارها ، وتكرار عملية المراجعة لتثبيت المعلومات التي تم الحصول عليها من النص ، وهذا يسمح باستدعائها بعد فترات طويلة من مراجعتها.

2.3.5. **مميزات إستراتيجيةSQ3R** :

يرى عطية (157:2010) أنّ هذه الإستراتيجية تتميز مجموعة من المميزات نبينها فيما يأتي:

- ✓ يمكن أن تستخدم هذه الإستراتيجية في أغلب مواد التعلم ، وتستثنى المواد ذوات الطبيعة الرقمية كالرياضيات والإحصاء.
- ✓ خطواتها وإجراءاتها بسيطة وسهلة التنفيذ.
- ✓ تنمي قدرة المتعلّم على الاعتماد على نفسه في عملية التعلم.
- ✓ تنمي قدرة المتعلّم على تفحص النّصوص ونقدها.
- ✓ تفيد في فهم المقروء وتساعد على تثبيت ما يقرأه المتعلّم في ذهنه.
- ✓ تساهم في جعل المتعلّم أكثر نشاطا وفعالية في بناء تعلمه.
- ✓ تدرب المتعلم على إدراك ذاته ، ومعرفة إجراءات عملية أثناء تعلمه.
- ✓ تنمي قدرة المتعلم على تذكر المعلومات التي يقوم بقراءتها.

يلاحظ من خلال ما سبق التطرق له في تناول الاستراتيجيات الثلاث المعتمدة في الدراسة (Kwl،التساؤل الذاتي ،SQ3R) أنّها تركز كلّها على تنشيط المعرفة السابقة للمتعلم ، وتفسح المجال له في المشاركة بايجابية في عملية تعلّمه ، وكذلك تشترك في خطوة التساؤل والاستجواب الذاتي الذي يعدّ خطوة أساسية في الاستراتيجيات الثلاث ، كما أثبتت الدراسات والأبحاث التربوية أنّها تصلح للتطبيق مع جميع الصفوف والمراحل الدراسية ، وفي مختلف البيئات التعليمية.

6- أهمية استراتيجيات ماوراء المعرفة :

تكمن أهمية استراتيجيات ماوراء المعرفة في النقاط الآتية :

- ✓ تفيد في بعث روح الاستكشاف لدى المتعلم ، وتضعه في وضعية انطلاق لبناء تعلمه.
- ✓ تشرك المتعلمين في بناء تعلماتهم وتشجعهم على الاستقلال الذاتي.
- ✓ تدفع المتعلم للتفكير والبحث عن المزيد من المعرفة.
- ✓ تنمي طريقة البحث لدى المتعلم .
- ✓ تعطي نتائج ايجابية في التحصيل للمفاهيم العلمية وتنمي الاتجاهات.
- ✓ تمكن المتعلم من التعلم الذاتي والتوصل للكثير من المعلومات والحقائق التي يتضمنها موضوع الدرس.
- ✓ تمكن المتعلم من إجراء التقويم الذاتي بصورة مستمرة.
- ✓ تعمل على نقل أثر التعلم إلى مواقف تعليمية جديدة.
- ✓ تنمي وعي المتعلم بمستوى تفكيره ، وقدرته على الانجاز.(الزويني2015:150 -151)

وحسب ما نقله لورسي (2013) عن كلّ من "باريس و فينوغراد" (Paris&Winograd1990) أنّ الميتامعرفية لها خصال عديدة بالنظر إلى التعليم والتعلّم من بينها:

- ✓ تؤكد على دور وعي المتعلم ، وإدارته لتفكيره أثناء تعلمه.
- ✓ تراعي الفروق الفردية في النمو المعرفي في عمليتي التعلم والتعليم.
- ✓ تمثل نوع من التعلم ، تترسخ بالتمدرس وزيادة الخبرة.
- ✓ تطور معارف الفرد وتكسبه استراتيجيات تعلمية فاعلة.
- ✓ تبرز الربط الضروري بين العوامل المعرفية والعوامل الوجدانية من خلال التقويم وتسيير الذات.(لورسي 2013:206)

ويرى الويشي(2013) أنّ استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة يساعد المتعلمين في فهم تعلمهم حول الموضوع أو المهمة التي يقومون بانجازها ، ومعرفة مصادر تعلمهم من أجل بناء المعنى ، وأشار إلى أنّ هذه الاستراتيجيات تكتسب وتغرس لدى المتعلمين من خلال مواقف مباشرة تقدم لهم ممّا يشجعهم على:

- ✓ تحسين الأداء والتمكن من الانجاز.

- ✓ تنمية الميول نحو الموضوعات الدراسية.
- ✓ تشجعهم على التعلم الذاتي ، وتمنحهم الفرصة في التعلم.
- ✓ تؤدي إلى رفع مستوى التفكير لدى المتعلمين.
- ✓ تهتم بقدرة المتعلم على أن يخطط ، وينظم ، ويراقب ، ويقوّم تعلّمه الخاص.
- ✓ تسهيل البناء النشط للمعرفة.
- ✓ تساعد على تحسين التحصيل الدراسي وانتقال أثر التعلم.
- ✓ تزيد من قدرة المتعلم على استخدام المعرفة ، وتوظيفها في المواقف التعليمية المختلفة.
- ✓ تمكن المتعلّمين من وصف عمليات تفكيرهم وإظهارها.
- ✓ ترفع من قدرة المتعلم على إدراك تعلمه ونواتج التعلم وتنظيمها.(الويشي 2013:121،122)

يتضح مما سبق ذكره أنّ أهمية استراتيجيات ماوراء المعرفة تكمن في الفضاء الذي تتيحه للمتعلّمين في بناء تعلّمهم بأنفسهم ، حيث تعتمد على استثارة أفكار المتعلّمين ، وتعمل على تنشيط معرفتهم السابقة وربطها بالمعرفة والمعلومات الجديدة الواردة في النص المقروء وتشجعهم على التفكير وحب الاكتشاف.

7- دور استراتيجيات ماوراء المعرفة في تدريس القراءة وتنمية الفهم القرائي:

تكمن أهمية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تدريس القراءة في اعتبار التفكير ماوراء المعرفي من أعلى مستويات التفكير بأنواعها المختلفة ، فهو يمثل مستوى معقد من التفكير يبقى القارئ على وعي بتفكيره ، ويمكنه من مراقبة تعلّمه في أثناء عملية القراءة ، وينمي قدرته على بناء استراتيجيات مناسبة يكون واعيا بها ، وبخطواتها وإجراءاتها ، ويمتلك القدرة على تقويم ما توصل إليه من نتائج تعلّمه ويساعد كل ذلك في تنمية قدرات التفكير لدى القارئ.(عطية 2010:146)

ويسهم التدريس باستراتيجيات ماوراء المعرفة في تحسين قدرة الفهم لدى المتعلّم ويساعده في تفعيل دوره الايجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ، وينمي تفكيره الناقد ويطوّر العمليات العقلية لديه ، ويجعل المتعلّم أكثر ضبطا في عملية التعلّم مما يقلّل سوء فهمه ، وهذا دفع بالتوجه نحو تكوين المعلّمين لاستخدامها في غرفة الصف. (الحربي و صبري 2009:255)

إنّ تدريس المتعلّمين بالأنشطة القائمة على استراتيجيات ماوراء المعرفة ، يكسبهم المهارات الميتامعرفية المتمثلة في التخطيط ، والمراقبة، والتقويم ، وتدمجها ضمن بنيتهم المعرفية ويمتلكون بها القدرة على

توجيه التفكير نحو ضبط الهدف التعلّمي والتدرج في بلوغه وفق وسائل واستراتيجيات محددة.(بوعيشة 152:2014)

وتؤكد "الثبيتي" على أهمية تدريب المتعلّمين على استراتيجيات ماوراء المعرفة التي تعين على الفهم والاستيعاب ، حيث أشارت إلى:« أنّ إتقان الفهم القرائي يحتاج إلى تدريب مستمر، وتتطلب من التلميذ قدرات ومهارات خاصة ، ويؤدي ضعف التلميذ في هذه المهارات إلى العجز عن فهم واستيعاب المقروء لذا فإنّ السبيل إلى تحسين قدرة التلميذ على الفهم القرائي يكون من خلال تدريبه على استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات الفهم والاستيعاب التي تمكنه من الوعي بعمليات تفكيره الذاتية ، واتخاذه قرارات واعية وصحيحة أثناء القراءة». (الثبيتي62:2018)

واستنتج حمدان (2011) من دراسته أنّ استخدام المتعلّم لاستراتيجيات ماوراء المعرفة أثناء القراءة تجعله على وعي بجوانب القوة والضعف لديه في ما يقرأ ، وهو ما يمكّنه بإعادة النظر في الأنشطة والاستراتيجيات المعرفية التي يستعملها في القراءة، وتسمح له بإجراء التعديلات اللازمة بهدف تصحيح مسار القراءة.(بوفاتح ، بن عيسى 250:2016)

وفي هذا السياق كشفت العديد من الدراسات والأبحاث عن دور استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي وتحسينه لدى المتعلّمين ومن بينها : دراسة عطية (2006) ، العذيقي (2009) ، الغامدي (2009)، نهابة(2013)، أحمد (2014) ، صومان وعبد الحق (2016)، رستم (2016) ، دراسة (Rakhmawati ,2015) ، (Laurice&AL,2016) (Bulut ,2017)، والتي توصلت جميعها إلى فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي، وأشارت تلك الدراسات إلى أنّ إستراتيجيات ماوراء المعرفة مهمة في تدريس القراءة وتحسين الفهم القرائي لدى المتعلمين ، ويمكن استخدامها مع فئات متنوعة من المتعلّمين وفي مختلف الأفواج التدريسية ، وعبر المراحل التعليمية من الابتدائية إلى الجامعة ، ويؤكد العديد من التربويين أنّ عملية القراءة لن تأتي بثمارها المرجوة إلا إذا اقترنت باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة.(بهلول176:2004)

وترى عبدالله سامية(2017) على أنّ تدريس إستراتيجيات الفهم القرائي تدريسا مباشرا من قبل المعلّم يحدث فرقا في مخرجات المتعلّم المعرفية والأدائية ، وينمّي اتجاهاتهم نحو القراءة ، وتحفزهم على المشاركة في عملية القراءة ، خصوصا المتعلّمين منخفضي التحصيل الدراسي ، و يتبنى المعلّم مع

هؤلاء مداخل تدريسية تساعده في تحسين قدرتهم على تخطي الصعوبات التي يواجهونها.(عبدالله سامية2017 : 96،95)

يتضح مما سبق أنّ استراتيجيات ماوراء المعرفة تساعد على تفعيل دور المتعلم في نشاط القراءة وتمكنه من جمع المعلومات وتنظيمها ، وتنمي فيه مهارة استدعاء معلوماته وخبراته السابقة ، ودمجها بالمعلومات الجديدة الواردة في النّص المقروء ، إنّ التدريب المستمر على استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة يكسب المتعلّم مهارات ماوراء المعرفة المتمثلة في التخطيط والمراقبة والتحكم ، والتقويم ، ويسمح له بتطوير عملياته العقلية ، وينمي لديه الوعي بتفكيره ، وهذا مايؤدي به إلى تحقيق الهدف الأساسي من عملية القراءة وهو تحسين الفهم القرائي وتنميته.

خلاصة:

استعرض هذا الفصل بعض الجوانب المهمة للقراءة من حيث تطوّر مفهومها وأهميتها، والأهداف المرجوة من القراءة في المرحلة الابتدائية ، وأنواعها ، وقد ظهر فيه أنّ القراءة عبارة عن نشاط عقلي أساسي في عملية التعلّم ، وأنّها مهمة وأساسية في التنشئة الاجتماعية للأفراد ، وتعمل على تسهيل تكيّفهم الاجتماعي مع التغيرات المتسارعة التي يشهدها المجتمع ، كما تساعد في التطور والتقدم الحضاري للمجتمعات ، وتزداد أهميتها مع التقدم العلمي الحاصل في الوقت الحالي.

كما تمّ التطرّق للفهم القرائي الذي يعدّ مطلبا ضروريا لتعليم القراءة وعاملا من عوامل نجاحها، وبلوغ أهدافها ، وتناول مفهوم الفهم القرائي وأهميته ، والمبادئ التي يقوم عليها ، وأهم تصنيفاته ومستوياته ومهاراتهّ ، وأخيرا العوامل المؤثرة فيه.

وتناول هذا الفصل من الدراسة في مبحثه الثاني مفهوم التفكير ماوراء المعرفة ومكوناته ومهاراته وأهميته ، وتعريف استراتيجيات ماوراء المعرفة ، ودورها في تدريس القراءة وتحسين الفهم القرائي ، وعرج إلى تقديم استراتيجيات ماوراء المعرفة الثلاث المعتمدة في الدراسة (kwl، التساؤل الذاتي ، SQ3R) وخطوات تنفيذها ، ومميزات كل إستراتيجية.

وحظيت استراتيجيات ماوراء المعرفة باهتمام الباحثين وخبراء التربية ، لما لها من أهمية جمّة في عمليتي التعليم والتعلّم ، وتتجلّى تلك الأهمية في إتاحتها الفرصة للمتعلّم في المشاركة الايجابية في عملية التعلّم وفق إجراءات محددة يتبعها قبل التعلم ، وفي أثنائه وبعده ، وتجعل منه محورا للعملية التعليمية التعلمية ، وهذا يستجيب للاتجاهات الحديثة في التربية التي تدعو إلى التعلّم الذاتي ، وإلى استقلالية المتعلم في بناء تعلّمه ومراعاة رغباته وميولاته ، وإفساح المجال له لتحمل مسؤولية تعلّمه.

وبعد الانتهاء من الجانب النظري الذي شمل متغيرات الدراسة المتمثلة الفهم القرائي كمتغير تابع واستراتيجيات ماوراء المعرفة كمتغير مستقل ، سيتم التحقق من فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وهذا ما سيكشفه الجانب الميداني من الدراسة .

الفصل الثالث : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1. منهج الدراسة
2. عينة الدراسة
3. أدوات الدراســة
4. إجراءات التجريب
5. الأساليب الإحصائية

خلاصة

تمهيد:

بعد استعراض الجانب النظري المتعلّق بمتغيرات الدراسة المتمثلة في المتغير المستقل: استراتيجيات ماوراء المعرفة ، والمتغير التابع: الفهم القرائي ، يشرح هذا الفصل الإجراءات المتبعة في الجانب المنهجي والميداني للدراسة ، حيث يرد في ثنايا هذا الفصل الخطوات التي اتبعت من أجل التحقق من فرضيات الدراسة ، وذلك من خلال إظهار المنهج المناسب لموضوع الدراسة ، وتحديد العينة المعنية بالتجريب وتوضيح كيفية بناء أدوات الدراسة ، وقياس خصائصها السيكومترية ، وإجراءات التجريب ، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة النتائج.

1- منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي ، حيث يعدّ مناسبا لمثل هذه الدراسات التي تعالج الظواهر التربوية والمدرسية التي تتشكل من عوامل كثيرة ومتداخلة ، ويرى العباس وآخرون(2007) أنّ الدراسات شبه التجريبية إذا تمّ تصميمها بشكل دقيق وبعناية يمكن أن تقود لمعرفة ذات قيمة. (عباس وآخرون199:2007).

وأشار شحاتة (2008) في تقويمه للمنهج شبه التجريبي بأنّه أكثر الوسائل كفايةً للوصول إلى معرفة موثوق بها ، وأرجع ذلك إلى اعتبارين اثنين هما: أنّه يسمح بتكرار الملاحظات ، وأيضا يتيح للملاحظ أن يغير في شرط واحد فقط في الوقت ذاته ، ويبقي على جميع الشروط الأخرى ثابتة تماما ، هذا يجعله يحلل علاقات السبب والنتيجة بسرعة وثقة أكبر مما هو ممكن تحت شروط غير مضبوطة.(شحاتة 215:2008)

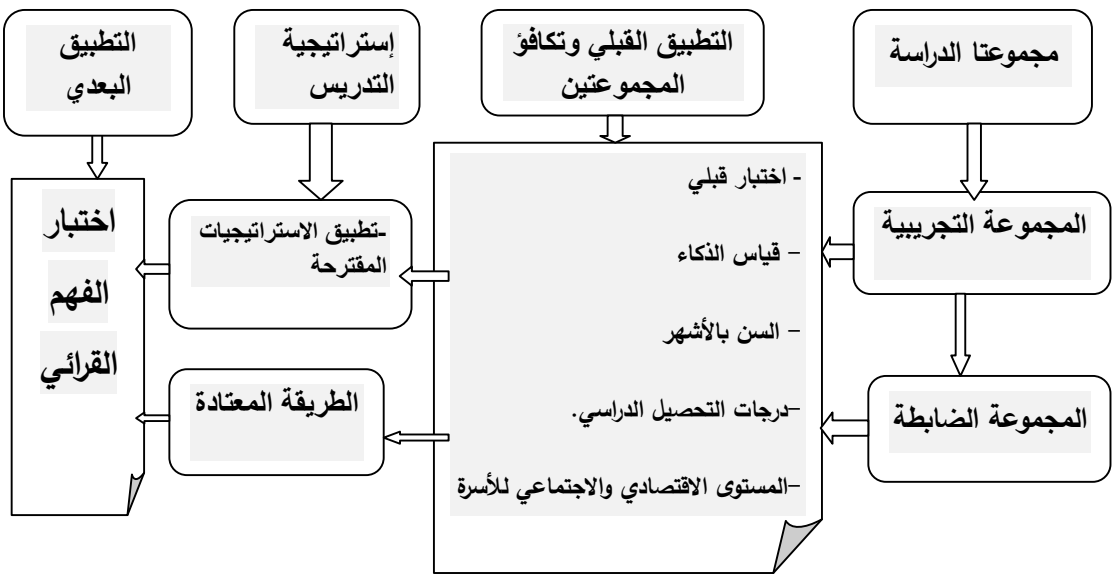
وللتعرّف على فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة المعتمدة في هذه الدراسة (KWL,SQ3R،التساؤل الذاتي) في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي تمّ استخدام التصميم شبه التجريبي الذي يقارن بين مجموعتين ، مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية ، وحتى يتحقق التكافؤ بين المجموعتين وتضبط التجربة ، قام الطالب بقياس المتغيرات الآتية لكلتا المجموعتين : قياس قبلي بإجراء اختبار الفهم القرائي ودرجة الذكاء الذي قاسه بمقياس جون رافن الملون ، وعمر التلاميذ محسوبا بالأشهر ، ودرجات التحصيل الدراسي في اختبار الفصل الأول في مادة اللغة العربية ، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة ، ويتعرض تلاميذ المجموعة التجريبية للمتغير المستقل المتمثل في استراتيجيات ماوراء المعرفة.

في حين يتلقى تلاميذ المجموعة الضابطة نشاط القراءة بالطريقة المعتادة ، وتختم التجربة بالاختبار البعدي الذي يحدد مدى فاعلية المتغير المستقل استراتيجيات ماوراء المعرفة (KWL,SQ3R،التساؤل الذاتي) في تنمية المتغير التابع (الفهم القرائي) ، وللوقوف على استمرارية فاعلية الاستراتيجيات المعتمدة في هذه الدراسة في تنمية الفهم القرائي قام الطالب بتطبيق اختبار تتبعي بعد شهرين من إجراء التطبيق البعدي.

ونظرا لما شهده قطاع التربية في بلادنا خلال السنوات الأخيرة من التحاق العديد من الأساتذة الجدد الذين هم في طور التربص والتكوين نتيجة تقاعد الكثير من الأساتذة ذوي الأقدمية المهنية الطويلة والمرتبين في رتبة أساتذة مكوّنين ، فقد ارتأى الطالب تدريس المجموعتين الضابطة والتجريبية، لكونه يمارس مهنة التعليم ، ومرتب ضمن الأساتذة المكوّنين، وهذا يساعد على إخفاء أثر المعالجات كما سماه زيتون(1997) ، حيث يتمّ ضمان عدم وصول حيثيات التجربة إلى أفراد المجموعة الضابطة ، مادام يقدّم لهم نفس النّصوص القرائية ويدرسهم نفس الأستاذ ، ويمكّن هذا الإجراء من التخلص من تأثير اختيار المجموعتين من مدرستين مختلفتين ، والذي قد يؤدي إلى مشكلة أكبر إذا لم يتوفر التماثل بين المدرستين في كلّ الظروف .(زيتون1997:185).

واستخدم التصميم شبه التجريبي الذي يقوم على مجموعتين ضابطة وتجريبية ، والشكل الآتي يوضح هذا التصميم شبه التجريبي :

الشكل رقم (05) مخطط التصميم شبه التجريبي للدراسة



ويتضح من هذا التصميم أنّه يسعى إلى معرفة فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة كمتغير مستقل في تنمية الفهم القرائي كمتغير تابع ، وذلك من خلال التحكّم في المتغيرات الأخرى غير التجريبية ، حيث يعزز التشابه بين المجموعة الضابطة والتجريبية في متغيرات الذكاء والجنس والسن، والتحصيل الدراسي في اللغة العربية، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة ، فإذا وجد فرقا جوهريا بين المجموعتين إثر تطبيق الاختبار البعدي ، فإنّه يُمكن حينها التأكد من فاعلية استراتيجيات التدريس المطبقة على المجموعة التجريبية.(عيسوي 279:1999)

2-عينة الدراسة:

تمّ اختيار عينة الدراسة على مرحلتين ، أُختيرت في المرحلة الأولى المدرسة التي ستطبق فيها الدراسة بشكل عشوائي من بين مجتمع الدراسة ، ثم بعد ضبط التكافؤ بين الفوجين ، تمّ اختيار المجموعة الضابطة والتجريبية عن طريق القرعة ، مع استبعاد الفوج الثالث نظرا لأنّ أغلب المتعلّمين فيه من الرّاسبين الذين تجاوزت أعمارهم الأعمار المفترضة للمرحلة الابتدائية.

وتكونت عينة الدراسة من (51) تلميذا من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدرسة الشهيد بوزيدي مسعود وضمت فوجين ، الفوج الأول يتكوّن من (26)تلميذا والفوج الثاني يتكّون من(25) تلميذا ، واختيرت المجموعتين الضابطة والتجريبية بالطريقة العشوائية كما ذكرنا سابقا.

الجدول (02) يبين توزيع التلاميذ حسب المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الفوج	عدد التلاميذ
المجموعة التجريبية	أ	26
المجموعة الضابطة	ب	25

4-أدوات الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة جملة من الأدوات نعرضها على النحو الآتي:

1-قائمة مهارات الفهم القرائي

2- اختبار الفهم القرائي

3- اختبار الذكاء الملون لـ:" جون رافن "

4-استمارة البيانات الأولية حول عينة الدراسة.

5- دليل المعلم في تطبيق استراتيجيات ماوراء المعرفة ويشتمل على ثلاث استراتيجيات :

- إستراتيجية التساؤل الذاتي

- إستراتيجية الجدول kwl

- إستراتيجية روبنسون SQ3r

1.4. قائمة مهارات الفهم القرائي: لبناء اختبار الفهم القرائي استوجب تحديد قائمة بمهارات الفهم القرائي الملائمة لمستوى السنة الرابعة ابتدائي ، واتبعنا في ذلك الخطوات الآتية :

1.1.4. **الهدف من بناء قائمة الفهم القرائي:** يتمثل الهدف من بناء قائمة مهارات الفهم القرائي فيما يأتي:

- تحديد مهارات الفهم القرائي الملائمة لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ، وذلك بالاستعانة بالمناهج والكتب المدرسية الحالية والمصادر والمراجع العلمية ، والاستفادة من آراء المحكمين من خبراء التربية ، وعلم النفس وإطارات التربية الذين يمارسون الفعل التعليمي في الميدان.

- بناء اختبار الفهم القرائي في ضوء القائمة النهائية لمهارات الفهم القرائي.

2.1.4 مصادر قائمة مهارات الفهم القرائي:

اتبع الطالب في بناء قائمة مهارات الفهم القرائي الخطوات الآتية:

- توجيه سؤال للأساتذة والمعلمين محتواه : ماهي مهارات الفهم القرائي المقررة في مستوى السنة الرابعة ابتدائي؟.

- خبرة الطالب في هذا المجال بصفته معلم مرحلة ابتدائية.

- الاستفادة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الفهم القرائي.

- الاطلاع على بعض الأدبيات التي تناولت موضوع القراءة والفهم القرائي.

3.1.4- وصف قائمة مهارات الفهم القرائي:

استنادا لما ذكر سابقا حول الخطوات المتبعة في تحديد مهارات الفهم القرائي ، فقد استخلصت الدراسة مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وتمّ تصنيفها ضمن أربعة مستويات فهم قرائي وفق حجم المقروء والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول(03) يوضح مستويات الفهم القرائي وعدد مهارات كل مستوى

الرقم	مستوى الفهم القرائي	عدد المهارات
01	فهم الكلمة	03
02	فهم الجملة	03
03	فهم الفقرة	04
04	فهم النص	04

وتضمنت قائمة الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المهارات التالية مرتبة حسب التصنيف الموجود في الجدول أعلاه:

- ✓ تحديد معنى الكلمة.
- ✓ تحديد مضاد الكلمة.
- ✓ تصنيف الكلمات متشابهة المعنى في مجموعات.
- ✓ تحديد المعنى السياقي للجملة.
- ✓ ترتيب الجمل حسب ورودها في النص.
- ✓ استبدال الجمل بكلمات تؤدي معناها.
- ✓ وضع عنوان مناسب للفقرة.
- ✓ الربط بين السبب والنتيجة في الفقرة.
- ✓ التمييز بين الحقيقة والرأي.
- ✓ التمييز بين ما يتصل بالفقرة ومالا يتصل بها.

- ✓ اختيار عنوان مناسب للنص.
- ✓ تحديد غرض الكاتب من النص.
- ✓ استنتاج الأفكار الأساسية للنص.
- ✓ التعرف على القيمة المقصودة من النص.

4.1.4. صدق قائمة مهارات الفهم القرائي:

تمّ عرض قائمة مهارات الفهم القرائي على مجموعة من المحكمين من خبراء علم النفس وعلوم التربية ومناهج التدريس ، وكذلك معلمين وأساتذة ، ومفتشين يمارسون في الميدان (انظر الملحق4) ، وذلك من أجل إبداء الرأي فيها وتقديم ملاحظاتهم فيما يخص النقاط الآتية :

– مدى ملائمة مهارات الفهم القرائي لمستوى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

– مدى انسجام قائمة مهارات الفهم القرائي مع المنهاج المدرسي في المرحلة الابتدائية .

– سلامة الصياغة اللغوية لمهارات الفهم القرائي ووضوحها.

– إبداء الرأي بالحذف أو التعديل أو الإضافة.

وبعد استقبال ردود الأساتذة المحكّمين والتي تنوعت طرق الاتصال بهم ، فهناك من تمّ التواصل معه مباشرة ، ومنهم من حكّم من خلال شبكات التواصل الاجتماعي، وآخرون عبر البريد الالكتروني ، وبعد جمع وتمحيص نتائج التحكيم ، تبيّن أنّ قائمة مهارات الفهم القرائي قد حظيت بموافقة المحكّمين ، وبذلك تعتبر مهارات الفهم القرائي الواردة في القائمة ملائمة ومقبولة ، ويتطلب تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة المقترحة في هذه الدراسة ، وتعدّ صالحة كأساس يُبنى من خلالها اختبار الفهم القرائي.

2.4.اختبار الفهم القرائي: تم إعداد اختبار الفهم القرائي بإتباع الخطوات الآتية:

1.2.4 الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس درجة الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرّابعة ابتدائي وتضمن أربعة أبعاد تمثلت في : فهم الكلمة ، وفهم الجملة ، وفهم الفقرة ، وفهم النص.

2.2.4 مصادر بناء الاختبار: تمّ الاستعانة في بناء اختبار الفهم القرائي بالمراجع الآتية:

أ- منهاج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

ب- دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي 2018/2017.

ج- كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الأساسي.

د- كتاب القراءة السنة السادسة من التعليم الابتدائي.

هـ- مراجع الفصل النظري الذين تناولنا فيه استراتيجيات ماوراء المعرفة ، والقراءة والفهم القرائي لاسيما الكتب الآتية:

- ✓ استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية. (ماهر شعبان عبد الباري2010)
- ✓ استراتيجيات فهم المقروء.(محسن علي عطية 2010)
- ✓ الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية.(محمد صالح حثروبي2012)
- ✓ تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات.(فتحي جروان2007).

ج- الدراسات السابقة التي تناولت الفهم القرائي ومن بينها: دراسة جاب الله (1996) ؛ العذيقي(2009)؛ دراسة عقريب ربيعة (2012) ؛ نهابة صالح (2013) ؛ عبود الروقي (2014) ، فلوسي (2015).

3.2.4 وصف الاختبار:

يتكوّن الاختبار من نصين للقراءة ، يتناول أحدهما موضوع حول الكتاب والآخر يتحدث عن فصل الربيع ، وقد تذيلا بأسئلة من نوع الاختيار من متعدد –انظر الملحق رقم (02)- ويقيس الاختبار(14) مهارة من مهارات الفهم القرائي موزّعة على أربعة مستويات للفهم القرائي : مستوى فهم الكلمة ، مستوى فهم الجملة، مستوى فهم الفقرة ، مستوى فهم النص، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (04) مهارات الفهم القرائي وعدد الأسئلة التي تقيسها ونسبها المئوية

الموضوع	مستوى الفهم القرائي	عدد مهاراته	الأسئلة التي تقيسها	النسبة المئوية
1. فصل الربيع 2. كتابي	فهم الكلمة	3	6	%21.43
	فهم الجملة	3	6	%21.43
	فهم الفقرة	4	8	%28.57
	فهم النص	4	8	%28.57
	الإجمالي	14	28	%100

4.2.4.تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية:

طبّق الاختبار على عينة استطلاعية خلال الأسبوع الأول من الفصل الثاني متكوّنة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من المدارس الأخرى التي لا تطبق فيها الدراسة ، وشملت العينة 130 تلميذا، واستهدف هذا الإجراء:

– التأكد من وضوح الأسئلة ومدى صعوبتها وسهولتها للتلاميذ.

– حساب معامل السهولة والصعوبة لاختبار الفهم القرائي.

– حساب الصدق والثبات لاختبار الفهم القرائي.

– تحديد زمن الاختبار المناسب بحساب الفرق بين زمن إنجاز التلميذ الأول وآخر تلميذ أنهى إجابته حيث استغرق الأول (20) دقيقة ، واستغرق الأخير (80) دقيقة وعند حساب المتوسط يكون الوقت المخصص للاختبار هو: (50) دقيقة.

5.2.4 الخصائص السيكومترية للاختبار:

تمّ حساب الخصائص السيكومترية لاختبار الفهم القرائي ، والتي تمثلت في معامل السهولة والصعوبة وصدق الاختبار وثباته ، وكانت النتائج على النحو الآتي :

1.5.2.4.معامل سهولة وصعوبة الاختبار:

يحسب معامل سهولة الفقرة وفقا للمعادلة الآتية:

$$\text{س}=\frac{\text{ص}}{\text{ص}+\text{خ}}$$

حيث: س = معامل السهولة.

ص= عدد الإجابات الصحيحة

خ= عدد الإجابات الخاطئة (عمر وآخرون 194:2010)

وتجدر الإشارة إلى أنّ العلاقة بين معامل السهولة ومعامل الصعوبة هي علاقة عكسية مباشرة بمعنى أنّ: معامل الصعوبة= 1- معامل السهولة. (مراد ، سليمان 212:2005)

وبعد حساب معامل السهولة لاختبار الفهم القرائي تحصلنا على معاملات السهولة لجميع الأسئلة كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم(05): يوضح معاملات السهولة لفقرات اختبار الفهم القرائي

الفقرة	معامل السهولة	الفقرة	معامل السهولة	الفقرة	معامل السهولة	الفقرة	معامل السهولة
01	0.13	08	0.53	15	0.20	22	0.58
02	0.13	09	0.36	16	0.24	23	0.27
03	0.41	10	0.43	17	0.27	24	0.33
04	0.44	11	0.61	18	0.20	25	0.25
05	0.60	12	0.45	19	0.51	26	0.44
06	0.73	13	0.39	20	0.23	27	0.26
07	0.41	14	0.30	21	0.37	28	0.50

يتضح من الجدول (05) أنّ معاملات سهولة اختبار الفهم القرائي تراوحت بين (0.13 إلى 0.73) وهي معاملات مقبولة وفقا لتصنيف (Butcher,2010):

0.11-0.20 أسئلة صعبة تشمل في هذا الاختبار السؤالين (1،2) حيث بلغ معامل السهولة (0.13).

0.20–0.34 أسئلة صعبة نوعا ما تشمل في هذا الاختبار(27،25،24،23،20،18،17،16،15،14).

0.35–0.64 أسئلة مناسبة للتلميذ العادي، وتشمل في هذا الاختبار الأسئلة(28،26،22،21،19،13،12،11،10،9،8،7،5،4،3).

0.66–0.80 أسئلة سهلة إلى حد ما ، وتشمل في هذا الاختبار السؤال رقم (06).

ويعزز ذلك ما ذهب إليه (عبد الرحمن 227:2008) من أنّ الاختبار يتدرّج بين السهولة والصعوبة حيث يستحسن أنْ يتوّزع كما يأتي:

حوالي 50% من أسئلة الاختبار ذات معامل سهولة من 0.25 إلى 0.75

حوالي 25% من أسئلة الاختبار ذات معامل سهولة أعلى من0.75.

حوالي 25% من أسئلة الاختبار ذات معامل سهولة أقل من 0.25 .

2.5.2.4 حساب معامل التمييز:

يهدف تحديد معامل تمييز الاختبار إلى معرفة قدرة الأسئلة على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا حيث تعني درجة تمييز السؤال المرتفعة أنّ نسبة الإجابات الصحيحة عند أفراد المجموعة العليا أكبر من نسبة الإجابات الصحيحة عند أفراد المجموعة الدنيا ، ويتم حساب معامل التمييز وفق المعادلة الآتية:

❖ معامل التمييز = $\frac{\text{الفرق بين عدد الاجابات الصحيحة (العليا–الدنيا)}}{\text{نصف العدد الكلي للتلاميذ الذين أجابوا عن السؤال}}$ (مراد ،سليمان 215:2005)

ويرى (علي 209:2004) أنّ اللّجوء لاستخدام معامل التمييز بسبب أنّ معامل السهولة والصعوبة لا يحقق الغرض من الاختبار التحصيلي ، فهذا المعامل لا يسمح بتحديد مستوى التلاميذ، ولا يحدد فئة التلاميذ الممتازين ، والمتوسطين والضعاف.

جدول رقم(06): يوضح معاملات التمييز لفقرات اختبار الفهم القرائي

الفقرة	معامل التمييز	الفقرة	معامل التمييز	الفقرة	معامل التمييز	الفقرة	معامل التمييز
01	0.20	08	0.37	15	0.31	22	0.62
02	0.21	09	0.22	16	0.34	23	0.34
03	0.48	10	0.24	17	0.37	24	0.48
04	0.62	11	0.48	18	0.22	25	0.21
05	0.68	12	0.42	19	0.45	26	0.62
06	0.51	13	0.40	20	0.28	27	0.51
07	0.25	14	0.51	21	0.37	28	0.71

يظهر من الجدول (06) أنّ أغلب معاملات التمييز تتراوح بين (0.31–0.71) وهذا يدل على أنّها تميز بدرجة عالية بين أفراد المجموعة العليا وأفراد المجموعة الدنيا ، بينما تراوحت معاملات بقية الأسئلة بين (0.20–0.25) ، وهذه المعاملات تمييز منخفضة لكنّها مقبولة، لأنّها أكبر من (0.20)، حيث وضح (مراد ،سليمان 219:2005) قيم معامل التمييز ودلالته وفق ما يأتي:

- ✓ أكبر من 0.3 تدلّ على قوة تمييز عالية بين أفراد المجموعتين.
- ✓ 0.20–0.30 تدلّ على تمييز منخفض
- ✓ 0.10–0.20 تدلّ على معامل تمييز غير مقبول ويحتاج السؤال إلى تعديل.
- ✓ قيم سالبة ينبغي حذف السؤال لأنّه مضلّل ، لأنّ نسبة من أجابوا إجابات صحيحة من المجموعة الدنيا أكبر من أقرانهم من المجموعة العليا.

2.2.4.4– الصدق:

تم حساب صدق الاختبار بالطرق الآتية:

- ✓ الصدق الظاهري – صدق المحكمين.
- ✓ صدق الاتساق الداخلي.
- ✓ الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية).

أ. الصدق الظاهري:

عرض الطالب الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص ، إذْ بدأ التواصل مع المعلمين والأساتذة والمفتشين الذين يمارسون الفعل التربوي والتعليمي في الميدان وهم أقرب إلى ما يحصل في الواقع من تغيير للمناهج والكتب المدرسية ، ثم استعان بآراء خبراء علم التدريس وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس من داخل الوطن وخارجه ملحق رقم(05) ، وكان الهدف من ذلك أن يستطلع آراءهم في النقاط الآتية:

– ملائمة العبارات والنصوص لمستوى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

– وضوح صياغة أسئلة الاختبار وبدائل الأجوبة .

– سلامة اللغة بالنسبة للنصوص والعبارات.

– مدى قياس أسئلة اختبار الفهم القرائي للمهارات المحددة في القائمة.

وأبدى المحكمون موافقتهم على أغلب العبارات واستحسنوا النّصين ، واقترح بعضهم إعادة صياغة بعض العبارات ، وتمّ تعديل بعض الأسئلة وخيارات الإجابة في ضوء تلك الملاحظات مع بقاء الاختبار في صورته الأولية مكونا من (28) فقرة.

ب– صدق الاتساق الداخلي:

1.معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للبعد:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بطريقة ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه ، حيث تميزت جميع الفقرات بارتباطات قوية بالدرجة الكلية للأبعاد ، وهذا يتضح من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم(07) **: يوضح معاملات ارتباط كل فقرة ببعدها في اختبار الفهم القرائي**

بعد فهم الكلمة		بعد فهم الجملة		بعد فهم الفقرة		بعد فهم النص	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
01	0,276**	04	0,637**	07	0,344**	11	0,494**
02	0,371**	05	0,587**	08	0,500**	12	0,485**
03	0,666**	06	0,584**	09	0,478**	13	0,535**
15	0,489**	18	0,365**	10	0,238**	14	0,549**
16	0,532**	19	0,574**	21	0,483**	25	0,285**
17	0,572**	20	0,456**	22	0,437**	26	0,577**
				23	0,463**	27	0,512**
				24	0,451**	28	0,560**

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات ترتبط ارتباطا قويا مع الدرجة الكلية للبعد وأنّها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) ، وهذا يؤكد أنّ اختبار الفهم القرائي يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

2- معامل ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للاختبار:

تمّ حساب درجة ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي ، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم(8) : صدق الاتساق الداخلي بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للاختبار.

الأبعاد	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مستوى فهم الكلمة	0,60	0,000	0,01
مستوى فهم الجملة	0,75	0,000	0,01
مستوى فهم الفقرة	0,71	0,000	0,01
مستوى فهم النص	0,80	0,000	0,01

ويتضح من الجدول رقم (8) أن معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائيا عند (0,01)، وتراوحت بين (0,60-0,80) وهذا يدلّ على أنّ الاختبار يتمتّع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ج- الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية):

الجدول رقم(9) يوضح نتائج المقارنة الطرفية لاختبار الفهم القرائي

الأبعاد	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
فهم الكلمة	الفئة الدنيا	0,000	0,000	-18,294	0,000
	الفئة العليا	3,000	0.970		
فهم الجملة	الفئة الدنيا	0,828	0,568	-22,402	0,000
	الفئة العليا	4,485	0,781		
فهم الفقرة	الفئة الدنيا	1,485	0,612	-23,017	0,000
	الفئة العليا	5,457	0,816		
فهم النص	الفئة الدنيا	0,885	0,718	-24,157	0.000
	الفئة العليا	5,542	0,885		
الدرجة الكلية	الفئة الدنيا	5,485	1,221	-20,905	0,000
	الفئة العليا	16,485	2,836		

يتضح من الجدول أعلاه أنّ قيمة الدلالة الإحصائية في الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار أصغر من قيمة (0.05) و(0.01) وهذا يدلّ على وجود فروق حقيقية بين الفئة العليا والفئة الدنيا ، وحسب (Berk,1980) تشير هذه الفروق لصدق البناء لاختبار الفهم القرائي.(نوفل ، أبو عواد 274:2010).

3.2.4.4- ثبات الاختبار :

تمّ حساب ثبات الاختبار بالطريقة الآتية:

أ- معامل كيودر ريتشاردسون:

للتأكد من ثبات اختبار الفهم القرائي تمّ حساب معامل كيودر ريتشاردسون لكل بعد من أبعاد الاختبار ولدرجة الاختبار الكلية ، وتظهر النتائج في الجدول الآتي:

جدول رقم (10) يوضح قيم معامل كيودر ريتشاردسون

	الأبعاد	عدد العبارات	قيمة ألفا
اختبار الفهم القرائي	فهم الكلمة	6	0.685
	فهم الجملة	6	0.707
	فهم الفقرة	8	0.646
	فهم النص	8	0.706
	الدرجة الكلية	28	0.786

يظهر من الجدول أعلاه أنّ قيمة معامل ثبات حساب أبعاد الاختبار تتراوح بين(0.646-0707) وتعدّ هذه القيم مرتفعة ومقبولة ، أمّا قيمة معامل كيودر ريتشاردسون للدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي فقد بلغت (0.786) وهي قيمة عالية تدلّ على ثبات الاختبار.

3.4/ اختبار الذكاء الملون لجون رافن:

يتكون اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملوّنة The Coloured Progressive Matrices (CPM) من ثلاث مجموعات (أ ، أب ، ب) ، وكل مجموعة تضم (12) مصفوفة ، بحيث يكون مجموع المصفوفات(36) مصفوفة ، وتعد المجموعة (أب) أكثر صعوبة من المجموعة (أ) وأقل صعوبة من المجموعة(ب)،ونشر هذا الاختبار لأول مرّة عام (1947) وتم تعديله سنة (1956) ، ويستخدم هذا الاختبار لقياس الذكاء مع الأعمار من ست سنوات إلى إحدى عشرة سنة ، ومع المتأخرين عقليا ، وكبار السن ومع ذوي الإعاقة المؤثرة في التحصيل اللغوي كالصم والبكم (النفيعي 29:2001) .

يعتبر (علام 2006) المصفوفات المتتابعة الملونة هي المستوى الأول من اختبار الذكاء الذي أعدّه جون رافن والمكوّن من ثلاثة مستويات قائمة على مفهوم نظرية العاملين لسبيرمان للذكاء ، وهو من الاختبارات الشائعة الاستخدام ، وتطبق فرديا أو جماعيا لقياس القدرة العامة للذكاء.(أبو القاسم محمد130:2017).

ويتميز اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة بالخصائص الآتية:

– تستخدم هذه الاختبارات الأشكال ، وهذا يسمح بتخطي حاجز استخدام اللغة ، ويمكنها أيضا قياس ذكاء فئات مختلفة ومتنوعة.

– يستخدم اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة في مختلف البيئات العربية وغير العربية ، إذْ أنه اختبار عابر للحضارات والثقافات المختلفة.

– يعدّ من الاختبارات المناسبة جدا لاستخدامه وتطبيقه على التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة وتحديد فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

– يتمتع الاختبار بدرجة عالية من الصدق والثبات ، وهذا ما تشير له الكثير من الدراسات والأبحاث التي أجريت في بعض البلدان العربية وغير العربية ، والتي تناولت تقنين الاختبار، وحساب خصائصه السيكومترية. (عبد الرحيم ، الخطيب 174:2009).

وبالنظر إلى تلك الخصائص التي يتمتع بها هذا الاختبار تمّ تطبيقه في هذه الدراسة على المجموعتين الضابطة والتجريبية من أجل تحييد هذا المتغير غير التجريبي ، وتحقيق التكافؤ بين أفراد المجموعتين في متغير الذكاء.

وتشير دراسة (بوعيشة 105:2014) إلى أنّ اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة يعدّ من اختبارات الأداء التي تناسب تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وهو اختبار غير لفظي يصلح لقياس القدرة العقلية العامة للتلاميذ دون الرجوع إلى مستواهم اللغوي أو قدرتهم على القراءة.

جرى تطبيق اختبار الذكاء بشكل فردي على تلاميذ المجموعتين ، حيث وفرت إدارة المدرسة قاعة المكتبة المدرسية التي تتميز بتوفر الظروف الملائمة من إنارة وتهوية جيدة ، تساهم في إنجاح التطبيق على أكمل وجه ، في البداية تمّ تهيئة المفحوصين بتقديم شرح حول الاختبار ومستوياته، وطريقة الإجابة

عن بنود الاختبار بإتباع التعليمات ، حيث يطلب من المفحوص اختيار مصفوفة صغيرة واحدة من بين ست مصفوفات لتكملة الجزء الناقص من مصفوفة الشكل الكبير في الأعلى ، ويتمّ تسجيل أجوبة التلميذ في ورقة الإجابة التي تحمل بياناته ، ثم التدرج في الحل من مجموعة إلى أخرى.

أخذ تطبيق الاختبار على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية مدة ثلاثة أيام ، حيث استغرق زمن التطبيق الفردي بين 10دقائق إلى 15دقيقة لكل تلميذ .

4.4. استمارة المستوى التعليمي لأولياء عينة الدراسة:

تضمنت استمارة المستوى التعليمي لأولياء عينة الدراسة بيانات عامة حول المتعلم والفوج الذي يدرس فيه ، ومستوى تعليم الأب والأم ، وتم الطلب من المتعلمين ملأ الاستمارة رفقة الأولياء وإعادتها ، حيث تدرّج المستوى التعليمي من 1إلى5 ، مرتبة كالآتي: أمّي(1) ، ابتدائي(2) ، متوسط(3) ، ثانوي(4) جامعي (5).

وبعد استرجاع الاستمارات تمّ التوصل للنتائج المبينة في الجدول أدناه الذي يوضح المستوى التعليمي لأولياء أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية:

الجدول رقم(11) يوضح المستوى التعليمي لأولياء عينة الدراسة

المستوى التعليمي	المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
	الأب	النسبة	الأم	النسبة	الأب	النسبة	الأم	النسبة
أمّي /أمّية	09	%36	15	%60	13	%50	15	%57
ابتدائي	05	%20	06	%24	09	%34	07	%26
متوسط	07	%28	02	%8	02	%7	02	%7
ثانوي	04	%16	02	%8	02	%7	02	%7
جامعي	00	%00	00	%00	00	%00	00	%00
المجموع	25	%100	25	%100	26	%100	26	%100

يظهر من الجدول أعلاه أنّ المستوى التعليمي للأولياء متقارب وسيتم التأكد من ذلك من خلال حساب الفروق بين متوسطات المجموعتين في المستوى التعليمي لأولياء أمور أفراد العينة عند التطرق لضبط تكافؤ المجموعتين في المتغيرات غير التجريبية.

وتجدر الإشارة إلى أنّ المستوى الاقتصادي لأسر العينة متشابه لأنّهم يسكنون في نفس الحي الذي توجد به المدرسة ، وأغلب الأولياء لا يزاولون أعمالاً ومهنًا قارة ، وإنّما هم إمّا يعانون البطالة أو عمال الشبكة الاجتماعية ، أما الأمّهات فهنّ ماكثات في البيت بسبب أنّ أغلبهن دون مستوى دراسي ، وهذا ما يلاحظ من قراءة الجدول رقم (11) ، إذْ تبلغ نسبة الأمهات الأميات تقارب 60% في المجموعتين وكذلك نفس الأمر بالنسبة للآباء حيث كانت نسبة الذين لا يقرأون ولا يكتبون في المجموعتين مرتفعة أيضا، وهذا يؤكد أنّ المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسر عينة الدراسة متشابه ومتقارب.

5.4. دليل المعلم للاستراتيجيات:

تسعى هذه الدراسة لتنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة كما هو موضح في الفصل النظري الثاني ، ويستدعي ذلك إعداد دليل للاستراتيجيات المقترحة لتدريس نصوص القراءة.

وتم إتباع الخطوات الآتية :

أ- الاطلاع على كتاب القراءة للسنة الرّابعة ابتدائي والمحاور التي تضمنها والنصوص الموجودة فيه.

ب- مراجعة منهاج السنة الرابعة ابتدائي لمعرفة ملمح تخرّج المتعلم في هذا الطور التعليمي، والتعرف على الكفاءات المستهدفة في ميدان فهم المكتوب .

ج- دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي الذي تصدره وزارة التربية الوطنية .

د- الاطلاع على الكتب والمراجع التي تناولت استراتيجيات ماوراء المعرفة ، واستراتيجيات فهم المقروء ومن بينها : (عبد الباري2010)، (عطية 2010) ، (عبد الهاشمي ، الدليمي 2008).

و- الاطلاع على الكتب والمراجع التي تناولت التفكير ماوراء المعرفي وتنمية التفكير.

هـ- الاستفادة من كتب ومراجع علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي لمعرفة النمو المعرفي واللغوي للمتعلّم في المرحلة الابتدائية.

ل- الاستعانة بالدراسات والأبحاث التي تناولت استراتيجيات ماوراء المعرفة خاصّة الإستراتيجيات المعتمدة في هذه الدراسة: إستراتيجية التساؤل الذاتي، وإستراتيجية kwl ، وإستراتيجية SQ3r لأنّها تعدّ من بين الاستراتيجيات الحديثة التي تجعل من المتعلم يشارك بفاعلية في عملية بناء تعلّمه وتنمي لديه الفهم وإدراك خطوات تعلّمه .

1.5.4 – محتوى دليل الاستراتيجيات:

تضمن دليل الاستراتيجيات ما يأتي:

- تمهيد

1- مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة

2- الاستراتيجيات المقترحة في الدليل.

3- مهارات الفهم القرائي المستهدفة.

4- نصوص القراءة المستهدفة.

5- وضعيات التعلّم المقترحة .(انظر الملحق رقم03)

وقد استهل الطالب الدليل بتمهيد عرض فيه موضوع الدراسة والإجراءات المتبعة من أجل تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي باستخدام بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة.

1.1.5.4- مفهوم استراتيجيات ماوراء المعرفة : ومميزاتها التي تسمح بمشاركة المتعلم في بناء تعلمه وتنمي تفكيره وتطوره ، وتؤدي إلى تخطيط التعلم ومراقبته وتنظيمه وفق خطوات واضحة.

2.1.5.4- الاستراتيجيات المقترحة في الدليل: تم تحديد ثلاث استراتيجيات ميتا معرفية (التساؤل الذاتي SQ3R ، k w l) تساعد على تنمية الفهم القرائي ، وكانت خطوات تنفيذ الاستراتيجيات الثلاث على النحو الآتي:

أ-خطوات تنفيذ إستراتيجية التساؤل الذاتي:

❖ **قبل القراءة :**

- يكتب المعلم عنوان النص على السبورة .

- يقوم المتعلمون بتسجيل مجموعة من الأسئلة في البطاقة المخصصة.

- عمّ يتحدث النص حسب عنوانه؟.

- ماهي جوانب الموضوع الذي يتناولها الكاتب حسب العنوان ؟.

- ماهي المعلومات الجديدة التي سترد في النص ؟.

- ما الذي يمكنني توقعه من النص؟.

- يقوم المتعلمون بتسجيل مجموعة الأسئلة التي طرحوها في البطاقة المخصصة للأسئلة.

- يكتب المعلم قائمة الأسئلة التي أنتجها المتعلمون على السبورة .

- يطالب المعلم المتعلمين بالإجابة عنها.

❖ **أثناء القراءة :**

- يطالب المتعلمين بقراءة النص قراءة صامتة.

- يكلف المتعلمين بالإجابة عن الأسئلة التي طرحوها في المرحلة السابقة.

- يقسم المعلم النص إلى فقرات .

- يطلب من المتعلمين قراءة الفقرة الأولى ، وطرح تساؤلات حولها ، وكتابتها في البطاقة المخصصة للتساؤلات.

- جمع الأسئلة التي طرحها المتعلمون من دون تكرار ، ونقل الأسئلة على السبورة.

- يطلب المعلم من المتعلمين الإجابة عن التساؤلات المطروحة.

– تصويب الأخطاء والسماح للمتعلمين بالتقويم الذاتي.

يقوم المعلم بتوجيه المتعلمين بمواصلة الانجاز مع بقية الفقرات وبالكيفية نفسها، وباستخدام الإستراتيجية نفسها.

❖ **بعد القراءة:**

– يحث المعلم المتعلمين على طرح تساؤلات عامة من قبيل الفكرة العامة ، وهدف الكاتب وغرضه .

– يكتب المعلم التساؤلات التي توصل إليها المتعلمون جميعا والتي تدور حول موضوع النص.

– يطلب المعلم من المتعلمين الإجابة عنها ، ومناقشتها ، وتصويب الأخطاء، والتقويم الذاتي.

ب– خطوات تنفيذ إستراتيجية kwl:

❖ **مرحلة قبل القراءة:**

– يعرض المعلم عنوان النص ثم يسألهم ماذا تعرفون عن هذا الموضوع؟

– يطلب تسجيل ما يعرفونه عن الموضوع في العمود الأول من الجدول.

– يسألهم ماذا تريدون أن تعرفوا عن الموضوع؟.

– يكتب التلاميذ ما يرغبون في معرفته عن الموضوع في العمود الثاني من الجدول.

❖ **مرحلة القراءة:**

– يقرأ التلاميذ النص قراءة صامتة.

– قراءة نموذجية من طرف المعلم ، يتداول التلاميذ على قراءة النص.

– يذكرهم المعلم بالبحث عن إجابات لما كتبوه في العمود الثاني.

❖ **مرحلة ما بعد القراءة:**

– يكتب التلاميذ ما تعلموه من نص القراءة في العمود الثالث من الجدول.

– مناقشة ما تعلمه التلاميذ وتقويمه.

ج– خطوات تنفيذ إستراتيجية SQ3R:

– **المسح Survey:** يمهد المعلم لموضوع القراءة ويطلب من المتعلمين قراءة النص قراءة تمهيدية يأخذون فيها لمحة عن موضوع النّص ، وفكرته العامة(جمع معلومات عن الموضوع).

– **طرح الأسئلة Question** : يوجه المعلم المتعلمين لطرح الأسئلة على أنفسهم حول الفكرة العامة لموضوع القراءة ، وكذلك ما يريدون معرفته عن الجوانب المختلفة للموضوع ،وما يتوقعونه من إجابات يقترحها كاتب النص المقروء.

– **القراءة Read:** يكلف المعلم المتعلمين بالتداول على قراءة النص ، ويطلب منهم الإجابة على الأسئلة المطروحة في الخطوة السابقة.

– **التسميع Recite:** يكلف المعلم المتعلمين بأن يجيبوا عن الأسئلة التي طرحوها بصوت مسموع ويكتب أحد المتعلمين الإجابات على السبورة ، ويتيح مشاركة الآخرين في النقاش وتبادل الأفكار.

– **المراجعة Review** : يقوم المتعلمون بمراجعة ما تم التوصل إليه من إجابات ، ويتأكد المعلم من اكتسابهم للمعلومات الجديدة ومدى فهمهم وتذكرهم لما جاء من أفكار أساسية وقضايا مهمة في النص المقروء.

3.1.5.4– قائمة مهارات الفهم القرائي: تكوّنت قائمة مهارات الفهم القرائي الملائمة لمستوى السنة الرّابعة ابتدائي من 14مهارة موزّعة على أربعة مستويات هي: مستوى الكلمة، ومستوى الجملة ، ومستوى الفقرة ، ومستوى النص (انظر الملحق رقم 01).

4.1.5.4– نصوص القراءة المستهدفة:

تم استهداف نصوص القراءة من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي ، والمقررة في الفصل الثاني والموزعة على ثلاثة مقاطع تعلّمية ، والّتي تعالج محاور الطبيعة والبيئة ، والصحة والرياضة ، والحياة الثقافية وكانت الموضوعات المختارة كالآتي:

– نصوص محور الطبيعة والبيئة: رسالة ثعلب ، البيت البيئي ، طاقة لا تنفذ.

– نصوص محور الصحة والرياضة: قصة زيتونة ، مرض سامية ، لمن تهتف الحناجر.

– نصوص محور الحياة الثقافية : أنامل من ذهب ، لباسنا الجميل ، القاص الطارقي .

ويرجع اختيار تطبيق دليل الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للأسباب الآتية:

– تعتبر السنة الرابعة ابتدائي آخر سنة في الطور الثاني وهو طور التعمق في التعلمات الأساسية.

– يكون المتعلم في هذا الفصل قد تمكّن من القراءة السليمة المسترسلة والمعبرة، ويتعوّد فيه على النّمط الوصفي خلافا لنصوص السنة الثالثة ابتدائي التي تركز على النمط السردي.

– تمكّن المتعلّم من قواعد القراءة الصامتة والقراءة الجهرية المعبّرة وفهم معاني النّصوص.

– اكتساب المتعلّمين للكفاءات المستهدفة في الفصل الأول من خلال نصوص القراءة، حيث يستطيع المتعلّم الربط بين المعارف السابقة لديه ، والمعارف الجديدة الواردة في النّصوص .

5.1.5.4– وضعيات التعلّم المقترحة:

تمّ إعداد مجموعة من وضعيات التعلّم تضبط سير نشاط القراءة شكليا وفق نماذج المذكرات التربوية التي اقترحتها وزارة التربية الوطنية في ميدان فهم المكتوب ، حيث أبقت على الكفاءة الختامية ، ومؤشرات الكفاءة ، وأضافت الأهداف التعلّمية المراد تنميتها، والتي تمثلت في مهارات الفهم القرائي، وصممت هذه الخطط التدريسية وفق استراتيجيات ماوراء المعرفة المقدمة في دليل الدراسة.(انظر الملحق رقم 03)

2.5.4– صدق دليل الدراسة

تمّ عرض هذا الدليل على مجموعة من الخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس ومتخصصين في علم النفس التربوي ، وبعض أساتذة التعليم الابتدائي (انظر الملحق رقم:06) ليبدوا آراءهم وملاحظاتهم من حيث الشكل والمضمون في محتوى الدليل ، ومدى مطابقة وضعيات التعلم المقترحة للاستراتيجيات الثلاث (التساؤل الذاتي ، k w l ، SQ3R) .

وحظي الدليل بموافقة المحكّمين مع الإشارة إلى بعض التصويبات اللغوية التي أشار إليها بعض المحكمين، والتي تمّ تعديلها وفقا لملاحظاتهم .

5- إجراءات تطبيق الدراسة:

تمثلت إجراءات تطبيق الدراسة في ضبط متغيرات الدراسة ، وتكافؤ المجموعتين، وتطبيق التجربة وتعرض على النحو الآتي:

1.5 ضبط المتغيرات وتكافؤ المجموعتين:

تمّ التأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة من حيث المتغيرات الآتية: العمر الزمني ، الذكاء ، الجنس المستوى التعليمي للوالدين، الاختبار القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية ، وكانت النتائج وفق الخطوات الآتية:

1.1.5 متغير العمر:

ضُبط متغير العمر بالرجوع إلى سجلات التلاميذ والقوائم الرّسمية للأفواج ، بهدف حساب الفروق في متوسط أعمار أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية وباستخدام اختبار ت لمعرفة قيمة دلالة الفروق تحصلنا على الجدول الآتي:

الجدول رقم(12) يوضح اختبار ت لحساب الفروق بين المجموعتين لمتغير العمر

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة
العمر بالأشهر	التجريبية	26	121 ,11	12,94	0.836	49	0,407
	الضابطة	25	124,48	15,71			

يتضح من الجدول السابق أنّ قيمة الدلالة(0.407) أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ، وهذا يفسر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أعمار أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية ويتحقق بالتالي تكافؤ المجموعتين في متغير العمر.

2.1.5- متغير التحصيل الدراسي في اللغة العربية:

بهدف التأكد من تكافؤ تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير التحصيل الدراسي في اللغة العربية ، تمّ الاطلاع على الدفاتر المدرسية وكشوف النقاط ، واستخدم اختبار(ت) لحساب الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ، وهذا ما يبينه الجدول الآتي:

الجدول رقم(13) يوضح اختبار ت لحساب الفروق في درجة اختبار اللغة العربية في الفصل الأول بين المجموعتين .

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة
درجة اختبار اللغة العربية	التجريبية	26	5.615	2.346	0.613	49	0.543
	الضابطة	25	5.260	1.738			

يظهر من الجدول رقم (13) أن قيمة الدلالة (0.543) غير دالة عند (0.05) ، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي في اختبار مادة اللغة العربية للفصل الأول الدراسي ، ومما يدفعنا للقول أنّ المجموعتين متكافئتين في هذا المتغير.

3.1.5 –متغير الذكاء:

عقب تطبيق اختبار جون رافن لقياس الذكاء على تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية ، وتم استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق في متوسطات درجات المجموعتين والجدول (14) يوضح الفروق بين المجموعتين ودلالتها الإحصائية:

جدول رقم (14) يوضح اختبار ت لحساب الفروق بين المجموعتين لمتغير الذكاء

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة
الذكاء	التجريبية	26	19.50	5.66	-0.232	49	0.818
	الضابطة	25	19.12	6.03			

يظهر من خلال الجدول السابق أنّ قيمة الدلالة المستخرجة من برنامج spss (0.818) أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ، وهذا يعني أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء بين متوسطات ذكاء أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية ، ويبين بذلك تكافؤ المجموعتين في متغير الذكاء.

3.1.5 متغير الجنس:

بلغ أفراد المجموعة التجريبية (26) تلميذا منهم (12) تلميذة ، أمّا المجموعة الضابطة فكان عدد أفرادها (25) تلميذا منهم (13) تلميذة ، وهذا يعني أنّ هناك تكافؤ بين المجموعة الضابطة والتجريبية في متغير الجنس.

3.1.5 متغير المستوى التعليمي للوالدين:

جدول رقم (15) يوضح نتائج اختبار(ت) لحساب الفروق في متغير المستوى التعليمي للوالدين

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة
المستوى التعليمي للأب	الضابطة	25	2.24	1.128	1.770	49	0.083
	التجريبية	26	1.73	0.919			
المستوى التعليمي للأم	الضابطة	25	1.640	0.952	-0.052	49	0.958
	التجريبية	26	1.653	0.935			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة الدلالة (0.083) أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ، وهذا يدلّ على أنّه لا توجد فروق بين المجموعتين ، ويعني أنّ هناك تكافؤ بين المجموعة الضابطة والتجريبية في متغير المستوى التعليمي للوالدين.

2.5. التطبيق القبلي للاختبار:

استخدمت الدراسة اختبار (ت) لحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (16) يوضح قيم(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين في اختبار الفهم القرائي

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة
فهم الكلمة	الضابطة	**25**	0,68	0,988	-0,995	49	0,325
	التجريبية	**26**	0,923	0,744			
فهم الجملة	الضابطة	**25**	2,40	1,354	1,175	**49**	0,246
	التجريبية	**26**	1,961	1,310			
فهم الفقرة	الضابطة	**25**	3,160	1,545	1,191	**49**	0,239
	التجريبية	**26**	2,576	1,921			
فهم النص	الضابطة	**25**	2,60	1,707	1,360	**49**	0,181
	التجريبية	**26**	2,038	1,182			
الدرجة الكلية للاختبار	الضابطة	**25**	8,84	3,578	1,386	**49**	0,172
	التجريبية	**26**	7,50	3,325			

يظهر من الجدول رقم(16) أن الفروق بين متوسط درجات كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الفهم القرائي بأبعاده الأربعة ودرجته الكلية غير دالة مما يعني أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في الاختبار القبلي.

2.5 – تطبيق التجربة:

بعد ضبط تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة وإجراء الاختبار القبلي ، تمّ الشروع في تطبيق التجربة وفق الخطوات الآتية:

– إجراء التجربة في الفترة الممتدة من 13جانفي 2019 إلى غاية 21مارس 2019 أيّ خلال الفصل الثاني من الموسم الدراسي 2019/2018، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية بدليل الدراسة المتضمن

ثلاث استراتيجيات، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة ، وتوزّع التدريس على ست حصص قراءة في الأسبوع بواقع ثلاث حصص لكل مجموعة.

– قام الطالب بحكم عمله أستاذا في المرحلة الابتدائية بتدريس المجموعتين الضابطة والتجريبية، ومن أجل ذلك تم تكييف الوقت المخصص لمادة القراءة في الجدول الزمني الأسبوعي وفق ظروف التجربة بالاتفاق مع الإدارة وأستاذتي الفوجين، حيث يقدم نصوص القراءة للمجموعة الضابطة في الحصص الأولى من الفترة الصباحية وتبرمج حصص القراءة للمجموعة التجريبية في الفترة الثانية أيْ بعد مدة الاستراحة المقررة في شبكة مواقيت المدرسة.

– عقد جلسة تعارف مع تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية ، وإبلاغهم بالتعديل الجديد لحصص القراءة ، وبتقديم الطالب لهذه الحصص ، والقصد من هذا الإجراء تفادي تعرّف التلاميذ على المجموعة المعنية بالتجريب ، كما تم إخفاء الأمر عن المعلّمتين حتى لا تتدخلا في التجربة من باب التنافس الموجود بين المعلمين والأفواج في المدارس الابتدائية.

– تنظيم نشاط مع تلاميذ المجموعة التجريبية يتضمن لمحة حول استراتيجيات تدريس القراءة المقترحة في الدليل ، تعرّف فيه التلاميذ على خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي ، وإستراتيجية kwl ، وإستراتيجية SQ3R ، وتدريبهم على استخدام هذه الاستراتيجيات قبل القراءة ، وأثناء القراءة وبعدها.

– تم تدريس ثلاثة محاور وتسعة نصوص قرائية من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة الابتدائي باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة المتضمنة في دليل المعلم ، حيث تمّ تدريس المحور الأول باستراتيجيات التساؤل الذاتي ، والمحور الثاني بإستراتيجية kwl ، والمحور الثالث بإستراتيجية SQ3R ، وقد أعجب التلاميذ بهذه الاستراتيجيات التي سمحت لهم ببناء التعلم من خلال إنتاج الأسئلة من طرفهم، وكذلك موافقتها لرغباتهم، وما يريدون أن يتعلموه من نصوص القراءة ، وتساعدهم على تقويم تعلمهم.

– تمّ تقديم الاستراتيجيات المذكورة في الدليل في الأسبوع الأخير لمعلمي المدرسة ، وقد أشادت معلمة الفوج الذي خضع للتجريب بتطور تلاميذها في مجال القراءة ، وأنّ تلامذتها أخبروها بخطوات الاستراتيجيات حيث صاروا يستدعون معلوماتهم السابقة ومكتسباتهم القبلية عن موضوع القراءة بمجرد الاطلاع على عنوان نص القراءة .

– تمّ تطبيق اختبار الفهم القرائي على المجموعتين الضابطة والتجريبية ، وذلك بعد الانتهاء من تدريس جميع نصوص القراءة الواردة في دليل المعلم للاستراتيجيات وكان بتاريخ:19مارس2019 ، وبذلك يكون آخر إجراء ميداني لمعرفة فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى المجموعة التجريبية وكذلك لحساب الفروق في الفهم القرائي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

– القيام بتصحيح اختبار الفهم القرائي.

–جمع البيانات المتعلقة بنتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية ومعالجتها إحصائيا وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها.

– إجراء تطبيق تتبعي لتلاميذ المجموعة التجريبية من أجل معرفة استمرار فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة المعتمدة في الدراسة في تنمية الفهم القرائي لديهم ، وتمّ هذا التطبيق بعد مرور شهرين من إجراء التطبيق البعدي ، و كان بتاريخ :20ماي 2019.

6– الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تمّ الاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية النسخة 20(Spss) لمعالجة البيانات إحصائيا ، ومن بين الاختبارات المستخدمة من خلال هذا البرنامج :

- ❖ معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي.
- ❖ معامل كيودر ريتشارد سون لحساب ثبات الاختبار.
- ❖ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- ❖ اختبار الفروق "ت" لعينتين مستقلتين.
- ❖ اختبار الفروق "ت" لعينتين مترابطتين.
- ❖ حجم الأثر: يتم حساب حجم الأثر عن طريق "مربع إيتا" وتفسر نتائجه وفق محكات كوهن (Cohen,1977) التي حددت قوة تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع كما يأتي:
  - ✓ التأثير الذي يفسر حوالي 1% من التباين الكلي يدلّ على تأثير منخفض.
  - ✓ التأثير الذي يفسر حوالي 6% من التباين الكلي يعدّ تأثيرا متوسطا.
  - ✓ التأثير الذي يفسر حوالي 15% من التباين الكلي يعدّ تأثيرا كبيرا.(الدردير2006:78)

وتمّ حساب معامل السهولة والصعوبة ومعامل التمييز ببرنامج Excel مستخدمين المعادلة:

❖ معامل سهولة السؤال $= \frac{\text{ص}}{\text{ص+خ}}$ (عمر وآخرون 194:2010)

❖ معامل التمييز $= \frac{\text{الفرق بين عدد الاجابات الصحيحة (العليا–الدنيا)}}{\text{نصف العدد الكلي للتلاميذ الذين أجابوا عن السؤال}}$ (مراد ،سليمان 215:2005)

خلاصة الفصل:

وصف هذا الفصل مجريات الدراسة الميدانية التي تمثلت في اختيار المنهج شبه التجريبي واستخدام تصميم المجموعتين المتكافئتين الضابطة والتجريبية ،ثمّ وصف عينة الدراسة وطريقة اختيارها ، واحتاجت هذه الدراسة لإجرائها إعداد مجموعة من الأدوات هي: قائمة مهارات الفهم القرائي ؛ اختبار الفهم القرائي دليل المعلم لاستراتيجيات ماوراء المعرفة.

ولتحقيق التكافؤ بين المجموعتين تمّ ضبط المتغيرات غير التجريبية (العمر ، التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية ، الذكاء ، الجنس ، المستوى التعليمي للوالدين) ، وإجراء الاختبار القبلي، ومن خلال التجريب الاستطلاعي تمّ حساب الخصائص السيكومترية لاختبار الفهم القرائي ، وبعد الانتهاء من تنفيذ استراتيجيات ماوراء المعرفة الواردة في الدليل (إستراتيجية التساؤل الذاتي؛ kwl ؛ SQ3r) التي هدفت إلى تنمية الفهم القرائي لدى عينة الدراسة ، أجري التطبيق البعدي للاختبار على المجموعتين الضابطة والتجريبية، أمّا التطبيق التتبعي أجري على التلاميذ الذين درسوا باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة المعتمدة في الدراسة ، وأخيرا عرضت أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.

وسيتم عرض نتائج الدراسة، ومناقشتها وتفسيرها في الفصل الموالي في ضوء الإطار النظري للموضوع والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة.

الفصل الرابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيـــــــــــــــد

أولا: عرض وتحليل نتائج الفرضيات:

1.عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى.

2. عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية.

3. عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثالثة.

4. عرض وتحليل نتيجة الفرضية الرابعة.

5. عرض وتحليل نتيجة الفرضية الخامسة.

6. عرض وتحليل نتيجة الفرضية السادسة .

ثانيا: مناقشة نتائج الفرضيات وتفسيرها:

1.مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الأولى.

2. مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الثانية والثالثة.

4. مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الرابعة.

5. مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الخامسة.

6. مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية السادسة .

استنتاج عام وآفاق الدراســـــــــــــــــة

تمهيد:

يستعرض هذا الفصل نتائج الدراسة الميدانية ومخرجات معالجة بيانات التطبيق البعدي والتتبعي لاختبار الفهم القرائي على عينة الدراسة من خلال حزمة البرامج الإحصائية Spss النسخة20، حيث يتمّ التأكد من مدى فاعلية بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وذلك باختبار فرضيات الدراسة ، والإجابة عن مشكلة الدراسة وفرضياتها من خلال مناقشة النتائج وتفسيرها.

أولا: عرض وتحليل نتائج الفرضيات:

1. عرض وتحليل الفرضية الأولى :

نص الفرضية : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي.

للتحقّق من صحة هذه الفرضية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي ، ثمّ حساب قيمة(ت) لمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات ، ومربع إيتا لقياس حجم تأثير استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي ، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم(17) : **نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي، ومربع معامل إيتا.**

البيانات / المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
المجموعة التجريبية	26	19.50	4.09	6.64	0.00	0.47
المجموعة الضابطة	25	11.64	4.35			

يظهر من الجدول رقم(17) أنّ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي قد بلغت (19.50) وبانحراف معياري قدره (4.09) ، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات

تلاميذ المجموعة الضابطة (11.64) وبانحراف معياري (4.35) ، بينما كانت قيمة اختبار(ت) قد بلغت (6.64) وهي دالة إحصائيا عند (0.05) لأن قيمة الاحتمال بلغت(0.00) وهي أصغر من (0.05) وهذا يثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وممّا سبق ذكره يمكن القول أنّ الفرضية التي نصّها : **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي ولصالح التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة** قد تحققت.

وللتعرّف على حجم فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة (التساؤل الذاتي ، KWL، SQ3R) في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ عينة الدراسة ، أظهر حساب مربع معامل إيتا أنه بلغ (0.47) ، وهذا يعني حجم تأثير كبير، مما يؤكد فاعلية هذه الاستراتيجيات في تنمية الفهم القرائي.

2.عرض وتحليل الفرضية الثانية :

تنص هذه الفرضية على مايلي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية في مهارات فهم الكلمة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبعد مهارات فهم الكلمة ، ثم حساب قيمة(ت) لمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات ومربع إيتا لقياس حجم تأثير استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات فهم الكلمة والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (18) : **نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات فهم الكلمة ومربع معامل إيتا.**

البيانات / المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
المجموعة التجريبية	26	4.84	1.08	10.22	0.00	0.68
المجموعة الضابطة	25	1.80	1.04			

تبين من القراءة التحليلية للجدول رقم(18) أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (4.84) والانحراف المعياري هو(1.08) أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الذي بلغ (1.80) بانحراف معياري (1.04) ، وقيمة ت (10.22) وبقيمة احتمال (0.00) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ، **وهذا يدلّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد مهارات فهم الكلمة ولصالح المجموعة التجريبية.**

ويمكن القول أنّ الفرضية القائلة **بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية في مهارات فهم الكلمة ، ولصالح التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة** قد تحققت ، وهذا يثبت فاعلية هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات فهم الكلمة لديهم.

ويظهر في الجدول نفسه حجم تأثير المتغير المستقل استراتيجيات ماوراء المعرفة في المتغير التابع الفهم القرائي ، حيث بلغ معامل إيتا (0.68) **وهذا يعني حجم تأثير كبير جدا** ، وهو دليل يثبت أيضا فاعلية هذه الاستراتيجيات في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، واستند هذا التفسير إلى محكات كوهن (Cohen,1977) المشار إليها في الفصل السابق ، والتي حددت قوة تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.

3. عرض وتحليل الفرضية الثالثة :

تنص هذه الفرضية على مايلي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية في مهارات فهم الجملة .

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبعد مهارات فهم الجملة ، ثم حساب قيمة(ت) لمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات و مربع إيتا لقياس حجم تأثير استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات فهم الجملة والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (19) : نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات فهم الجملة ومربع معامل إيتا.

البيانات / المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
المجموعة التجريبية	26	4.15	1.34	2.39	0.02	0.10
المجموعة الضابطة	25	3.20	1.50			

يتضح من الجدول رقم(19) أنّ المتوسط الحسابي لتلاميذ المجموعة التجريبية في بعد مهارات فهم الجملة قد بلغ (4.15) وبانحراف معياري (1.34) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي لتلاميذ المجموعة الضابطة في نفس البعد (3.20) وبانحراف معياري (1.50) ، أما قيمة الاختبار (ت) فبلغت (2.39) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) ، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.00)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في بعد مهارات فهم الجملة.

ويستنتج من ذلك قبول الفرضية الثالثة التي تنص على **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية في مهارات فهم الجملة ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجيات ماوراء المعرفة.**

ولمعرفة فاعلية هذه الاستراتيجيات وحجم أثرها على تنمية مهارات فهم الجملة ، تمّ حساب مربع معامل إيتا وقيمته حسب الجدول رقم(19) بلغت (0.10) وهذا يعدّ مؤشر تأثير متوسط حسب ما أشار إليه كوهن (Cohen,1977).

4. عرض وتحليل الفرضية الرابعة :

تنص الفرضية على مايلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية في مهارات فهم الفقرة .

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبعد مهارات فهم الفقرة ، ثم حساب قيمة(ت) لمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات و مربع إيتا لقياس حجم تأثير استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات فهم الفقرة ، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم(20): **نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات فهم الفقرة ومربع معامل إيتا.**

البيانات / المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
المجموعة التجريبية	26	4.92	1.74	3.21	0.002	0.17
المجموعة الضابطة	25	3.40	1.63			

يتضح من الجدول رقم(20) أنّ المتوسط الحسابي لتلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجيات ماوراء المعرفة قد بلغ (4.92) وبانحراف معياري (1.74) ، في حين بلغ المتوسط الحسابي لتلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة العادية (3.40) وبانحراف معياري (1.63) ، وأظهرت نتائج اختبار(ت) أنّ القيمة التائية تساوي (3.21) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) لأنّ قيمة الاحتمال (0.002) أصغر من (0.05) ، وهذا يعني تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ

المجموعة الضابطة في بعد فهم الفقرة من اختبار الفهم القرائي ، ويدعو إلى **قبول الفرضية** التي مفادها **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في فهم الفقرة، ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجيات ماوراء المعرفة.**

ويظهر من الجدول السابق أنّ استراتيجيات ماوراء المعرفة المطبقة على تلاميذ المجموعة التجريبية حققت فاعلية معتبرة في تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم ، وهذا ما يؤكده حساب مربع معامل إيتا الذي بلغ (0.17) ، وهو مؤشر تأثير كبير بالرجوع إلى المحكّات السابقة ، ويمكن القول أنّ هذه النتيجة أثبتت فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة (التساؤل الذاتي ، KWL، SQ3R) في تنمية مهارات فهم الفقرة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

5. عرض وتحليل الفرضية الخامسة :

تنص الفرضية على مايلي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية في مهارات فهم النص .

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبعد مهارات فهم النص ، ثم حساب قيمة(ت) لمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات و مربع إيتا لقياس حجم تأثير استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات فهم النص ، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم(21) : **نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات فهم النص، ومربع معامل إيتا.**

البيانات / المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
المجموعة التجريبية	26	5.57	1.55	5.02	0.00	0.34
المجموعة الضابطة	25	3.24	1.76			

يظهر من خلال نتائج اختبار (ت) التي تظهر في الجدول رقم (21) أنّ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في بعد فهم النص قد بلغ (5.57) بانحراف معياري قدره (1.55) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في البعد نفسه (3.24) بانحراف معياري قدره (1.76) ، ويلاحظ أنّ هناك فارق بين المتوسطين ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ، وهذا الفارق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) ، لأنّ قيمة اختبار "ت" بلغت (5.02) ، وبقيمة احتمال (0.00) وهي أصغر بكثير من (0.05)، وهذا يعني وجود فرق في نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بعد فهم النص ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ، ويبين ذلك فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة المنفذة في هذه الدراسة في تنمية مهارات فهم النص.

وهذا يدعو إلى القول أنّ الفرضية التي نصّها: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية في مهارات فهم النص ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجيات ماوراء المعرفة** قد تحققت.

ويتضح من الجدول السابق أنّ معامل حجم تأثير استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات فهم النص قد بلغ (0.34) وهو **حجم تأثير كبير** ، مما يعني أنّ هناك فاعلية لاستراتيجيات ماوراء المعرفة (التساؤل الذاتي ، KWL، SQ3R) في تنمية مهارات فهم النص.

6. عرض وتحليل الفرضية السادسة :

هذه الفرضية نصّها : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة في التطبيقين البعدي و التتبعي لاختبار الفهم القرائي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي و التتبعي لاختبار الفهم القرائي ، ثم حساب قيمة(ت) لمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات ، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (22) نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي و التتبعي لاختبار الفهم القرائي ككل.

الأبعاد	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الاختبار ككل	التطبيق البعدي	19.50	4.09	1.39	25	0.17
	التطبيق التتبعي	18.42	3.81			

يظهر من الجدول رقم(22) أنّ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي قد بلغ (19.50) وبانحراف معياري قدره (4.09) ، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم في التطبيق التتبعي (18.42) وبانحراف معياري (3.81) ، بينما كانت قيمة اختبار(ت) قد بلغت (1.39) وهي غير دالة إحصائيا عند (0.05) لأن قيمة الاحتمال بلغت(0.17) وهي أكبر من مستوى الدلالة(0.05) ممّا يعني أنّه **لا توجد** فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي في اختبار الفهم القرائي بشكل عام.

مما سبق عرضه من نتائج التحليل الإحصائي لفرضيات الدراسة نستنتج أنّ كلّ الفرضيات المقترحة قد تحققت، وظهر من خلال حساب حجم التأثير أنّ استراتيجيات ماوراء المعرفة المطبقة في دليل المعلم أثرت بصورة عالية في تنمية وتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ العينة التجريبية ، وهذا ما سيتم مناقشته وتفسيره في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري للدراسة.

ثانيا: مناقشة نتائج الفرضيات وتفسيرها:

سيتم مناقشة وتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة وفق الفرضيات المعتمدة فيها ، وبالاستناد إلى الإطار النظري ، والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة المتمثلة في استراتيجيات ماوراء المعرفة والفهم القرائي.

1. مناقشة الفرضية الأولى وتفسيرها:

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الكلية أنّ تلاميذ المجموعة التجريبية تفوقوا على تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي ، إذْ بيّن الجدول رقم (17) أنّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين في الاختبار البعدي ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

واتضح من الجدول السابق أنّ حجم تأثير استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي قد بلغ (0.47) وهو حجم كبير جدا ، وهذا يدل على فاعلية هذه الاستراتيجيات في تنمية الفهم القرائي لدى عينة الدراسة.

وبالنظر إلى الضبط التجريبي المبين في الفصل الثالث من الدراسة ، والذي تمّ فيه عزل المتغيرات الدخيلة ، وتحقيق التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ، وانطلاقا من نتائج الاختبار القبلي يمكن إرجاع هذا التفوق والتحسن في الفهم القرائي لدى المجموعة التجريبية إلى استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة المطبقة في هذه الدراسة .

ويُفسّر هذا التفوق بتدريب تلاميذ المجموعة التجريبية على استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة، ممّا جعلهم يكتسبون القدرة على التفاعل مع النصوص المقروءة ، والمشاركة بفاعلية في عملية القراءة ، حيث تعوّد التلاميذ على إجراءاتها، وتدرّبوا على خطواتها التي تعتمد على ثلاث مراحل :قبل القراءة وأثناءها وبعد القراءة ، وصار في ضوئها التلميذ محورا للعملية التعليمية ، يقوم ببناء تعلّمه بنفسه مستخدما مكتسباته القبلية ، وخبراته السابقة ، ووسعت آفاق التلاميذ بالخروج من السياق المألوف لتناول القراءة بالطرق الاعتيادية إلى السياق الذي يحفز التلميذ على التفاعل مع النص المقروء، وذلك بتقديم وضعيات جديدة وفق هذه الاستراتيجيات الميتامعرفية التي يكتسب بها التلميذ جملة من الإجراءات والأدوات التي يثري بها رصيده اللغوي، ويستثمر فيها خبراته السابقة عن الموضوع ، ويربطها بالمعلومات الجديدة

المتضمنة في النص، ويتحقق ذلك بالممارسة والتدريب حتى يتمكن التلاميذ من تنفيذ استراتيجيات ماوراء المعرفة المقترحة في تسيير درس القراءة.

ويتطلب إتقان الفهم القرائي تدريبا مستمرا، بالإضافة إلى امتلاك المتعلّمين قدرات ومهارات خاصة وأيّ ضعف لديهم في تلك المهارات يجعلهم غير قادرين على فهم واستيعاب ما يقرأون ، لذلك فإنّ الطريقة الأنسب لتحسين قدرة المتعلمين على فهم المقروء هي تدريبهم على استخدام مختلف استراتيجيات الفهم والاستيعاب التي تسمح لهم بأن يكونوا على دراية بعمليات تفكيرهم ، كما تساعدهم في اتخاذ القرارات المناسبة والصحيحة في عملية القراءة. (الثبيتي 62:2018)

وتعتمد استراتيجيات ماوراء المعرفة على تدريب التلاميذ على توليد الأسئلة الذاتية ، والتي أشار إليها (عفانة والخزندار 2009) بأنّها تخلق بناءً انفعاليا ودافعا معرفيا، حيث يصبح التلاميذ عند تطبيقها أكثر إيجابية ، وتثير لديهم دوافع النظر في خبراتهم السابقة ، ومواقف حياتهم اليومية ، مما يزيد في تكوين رصيد من المعلومات المخزنة في الذاكرة بعيدة المدى ، ويتمّ استعمال هذه المعلومات في المواقف الجديدة بكل سهولة. (نهابة103:2013).

وتشترك استراتيجيات ماوراء المعرفة المستخدمة في هذه الدراسة في تركيزها على إنتاج الأسئلة الذاتية لدى التلاميذ كخطوة أساسية ومهمة في التعلم ، وهنا يكمن دور المعلم وكفايته بالتدريس بإثارة التلاميذ من خلال الأسئلة الصفية التي تعد مثيرات قوية تبعث فيهم التحدي، وتدفعهم للتفاعل والتواصل مع الموقف التعليمي وتضفي الحيوية والنشاط على عملية التعلم في غرفة الدراسة.(عطية 216:2009)

وأكد كوستا (1977) على أهمية طرح المتعلّم للأسئلة وتوليدها والبحث عن إجابات لها ، في تنمية الفهم القرائي لديه ، حيث يتحكم إنتاج الأسئلة الذاتية لدى المتعلم في درجة استيعابه ، وفي درجة تفكيره بشكل أفضل.(بهلول195:2004)

وهنا يبرز دور المعلم في هذه الاستراتيجيات الحديثة في توجيه المتعلمين، وتحفيزهم ، وتيسير عملية التعلم ، حيث يثير لديهم الشعور بالمشكلة ، ويحثهم على طرح أكبر قدر من الأسئلة قبل القراءة ، وأثناء القراءة وبعدها ، ويشجعهم على إيجاد الحلول ، واستخراج الأفكار الرئيسة المتضمنة في النصوص واستنتاج غرض الكاتب وهدفه ، ويتيح لهم نقد الآراء الواردة في النصوص، والوصول إلى القيم السائدة فيها ، وهذا يسمح للمعلم بتوسيع نطاق مشاركة التلاميذ في بناء التعلم.

ويتوقف نجاحه على مدى قدرته في إكساب المتعلّمين كيفية التعلّم ، وتعويدهم على خطوات الطريقة العلمية في التفكير وحل المشكلات ، وإكسابهم صياغة الأسئلة وطريقة إثارتها ، كما يقوم بإفساح المجال للمناقشة وتبادل الأفكار، وتشجيعهم على إبداء الرأي والإنصات للآخرين ، والاستفادة من وجهات النظر المتنوعة ، وتدريبهم على التقويم الذاتي ، وكيفية عرض منجزاتهم وتثمينها.(عبد العزيز،عبد العظيم 218:2007)

في المقابل تلاميذ المجموعة الضابطة درسوا بالطريقة المعتادة ، والتي تتميز بالجمود والروتين يتعوّد فيها المعلّمون على المذكرة الصمّاء التي لا تتغير ، وتبقى بنفس الخطوات طيلة السنة الدراسية، حيث يطلب المعلم فيها من التلاميذ فتح كتب القراءة ، وأن يقرأوا النصوص قراءة صامتة ، ثم الشروع في القراءة الجهرية ، وشرح بعض الكلمات والمفردات ، واستخراج الأفكار الأساسية ، ويكون المعلّم حسب هذه الطريقة هو المتحكم في سير درس القراءة ، وتكرّس طغيان دور المعلّم وتحجّم من دور المتعلّم في المشاركة في عملية القراءة ، وتجعل القراءة مملّة وغير ممتعة ، ممّا يؤدي إلى تدني مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ.

ويشير "عبد الفتاح عبد الحميد" (1995) إلى الضعف الواضح في القراءة الذي يعاني منه التلاميذ في مراحل التعليم العام ، إذ أصبح التلاميذ في مستويات عليا من التعليم يتعثرون في القراءة المعبّرة ويطيلون القراءة الصامتة ، ولا يحسنون استخلاص معاني ما يقرأون ، ولا يفهمون ماوراء السطور، ويرجع أسباب الضعف في القراءة إلى أنّ تعليم القراءة في المدارس لا يقوم على أسس صحيحة مبنية على أساليب الدراسة العلمية التي تثير دافعية الطفل وتحببه في القراءة .(الغامدي 2009:221،222)

وأرجع الطائي (2011) هذا الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى طلبة المتوسط إلى قلة العناية بالمطالعة في المدارس ، وإهمال المدرسين للطرائق والاستراتيجيات الحديثة التي تؤثر بصورة ملحوظة في تنمية الفهم القرائي.(الكفيشي 4:2016)

ويسهم التدريس باستراتيجيات ماوراء المعرفة في تحسين قدرة الفهم لدى المتعلم ويساعده في تفعيل دوره الايجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ، وينمي تفكيره الناقد ويطور العمليات العقلية لديه ،ويجعل المتعلم أكثر ضبطا في عملية التعلم مما يقلل سوء فهمه ، وهذا دفع بالتوجه نحو تكوين المعلمين لاستخدامها في غرفة الصف. (الحربي و صبري 255:2009).

إنّ تدريس التلاميذ بالأنشطة القائمة على استراتيجيات ماوراء المعرفة ، يكسبهم المهارات الميتامعرفية المتمثلة في التخطيط ، والمراقبة، والتقويم ، وتدمجها ضمن بنيتهم المعرفية ، ويمتلكون بها القدرة على توجيه التفكير نحو ضبط الهدف التعلّمي والتدرج في بلوغه وفق وسائل واستراتيجيات محددة.(بوعيشة 152:2014)

وتنسجم هذه النتيجة التي أظهرت فاعلية الاستراتيجيات المقترحة في الدليل في تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل عام مع النتائج المتوصل إليها في الفرضيات الجزئية ، والتي أبانت على فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات فهم الكلمة، وفهم الجملة ، وفهم الفقرة ، وفهم النص، وهذا ما أشار إليه الفرماوي(1986) بأنّ الفهم القرائي يقتضي أن يتعرّف التلاميذ على معاني الكلمات وتجميعها في صورة وحدات فكرية تؤدي بهم إلى فهم معنى الجمل ، كما أنّ إدراك العلاقات بين الجمل تمكنهم من فهم معنى الفقرة ، وكذلك الوعي بالأفكار الجزئية الواردة في فقرات النص والربط بينها تمكنهم من فهم النص المقروء.(ابراهيم31:2013)

وأظهرت نتائج دراسات سابقة طبقت على عينات متنوعة وفي بيئات مدرسية مختلفة فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي ومنها:

– دراسة عطية (2006) التي أظهرت فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

– دراسة الغامدي (2009) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة (التساؤل الذاتي PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي بصفة عامة لدى طالبات الصف الأول ثانوي.

– دراسة الشهري (2012) التي هدفت إلى الوقوف على فاعلية برنامج قائم على نشاطات القراءة في تنمية الفهم القرائي بمستوياته (الحرفي والاستنتاجي ،النقدي ، التذوقي ، الإبداعي) لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتوصلت إلى فاعلية برنامج نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي وتكوين اتجاه ايجابي نحوها .

– دراسة عقريب (2012) التي أظهرت أنّ استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة (التساؤل الذاتي) في تدريس موضوعات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط أدّى إلى تحسين مستوى أداء المجموعة التجريبية البعدي في مهارات الفهم القرائي المستهدفة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

– دراسة أحمد (2014) التي بحثت في أثر استخدام استراتيجيات (RAP,SQ3R,KWL) في تدريس القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق ، وأسفرت على وجود أثر كبير في تنمية الاستيعاب القرائي بمستوياته كلها .

– دراسة صومان وعبد الحق(2016) والتي أثبتت أثر إستراتيجية ماوراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي ، وأوصت الدراسة بتوظيف إستراتيجية ماوراء المعرفة في تعليم القراءة.

وفي هذا السياق كشفت دراسة كارين ودينا وايليتو (Karen, Diane & Elliot,2003) التي طبقت على عينة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي مكونة من (414) تلميذا في مدينة رودايسلندا(Rhode Island) عن وجود علاقة ارتباطية قوية دالة إحصائيا بين ماوراء الاستيعاب والأداء القرائي ، وأثبتت أن استخدام استراتيجيات ماوراء الاستيعاب عمل على تحسين أداء التلاميذ في القراءة ، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ التلاميذ الذين استخدموا مهارات ماوراء الاستيعاب ارتفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي حيث وجدت أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين ماوراء الاستيعاب والتحصيل الأكاديمي. (العلوان2012:138)

يتضح من نتائج الدراسة الحالية أنّ استراتيجيات ماوراء المعرفة (التساؤل الذاتي ، kwl SQ3R) ساعدت في تحسين الفهم القرائي بمستوياته كلّها لدى عينة الدراسة، وتدلّ على أنّ هذه الاستراتيجيات مفيدة وفعالة في تدريس القراءة ، وتؤثر بشكل كبير في عملية الفهم عند التلاميذ لأنّها تفعّل دور التلاميذ في نشاط القراءة ، وتمكّنهم من جمع المعلومات وتنظيمها، وترفع من قدرتهم على استدعاء المعارف والمكتسبات السابقة لديهم وربطها بالمعلومات الجديدة المتضمنة في النّص المقروء ، وتتيح لهم الفرصة لتنظيم أفكارهم والتفاعل مع النّصوص القرائية، ويؤيد ذلك ما توصلت إليه الدراسات والأبحاث السابقة التي أشارت إلى فاعلية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ مختلف المراحل التعليمية ، وتؤكد على أهمية استخدام هذه الاستراتيجيات في تدريس القراءة وتنمية الفهم القرائي.

2.مناقشة الفرضيتين الثانية والثالثة وتفسيرها:

أظهرت نتائج اختبار (ت) المبينة في الجدول رقم(18) وجود فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في **مهارات فهم الكلمة** ولصالح المجموعة التجريبية ، وهذه الفروق في المتوسطات دالة إحصائيا عند (0.05)، وبلغ مربع إيتا (0.58) وهذا يعني أنّ استراتيجيات ماوراء المعرفة المستخدمة في هذه الدراسة(التساؤل الذاتي SQ3R, kwl) أثرت بصورة كبيرة جدا على تنمية مهارات فهم الكلمة المتمثلة في تحديد معنى الكلمة وتعيين مضادها والقدرة على تصنيف الكلمات المتشابهة.

وأسفرت نتائج اختبار الفرضية الثالثة كما هو موضح في الجدول رقم (19) ، أنّ تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة (التساؤل الذاتي SQ3R, kwl) تفوقوا على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة العادية في **مهارات فهم الجملة،** حيث بيّن اختبار (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية وتعزى هذه الفروق في المتوسطات إلى استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة.

وتؤكد هذه النتائج أنّ التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة ، قد تفوقوا في مهارات فهم الكلمة ومهارات فهم الجملة على التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية.

ويمكن تفسير نتيجة هذه الدراسة بأنّ استراتيجيات ماوراء المعرفة الثلاث ساعدت المتعلّمين على تحسين مهارات فهم الكلمة ، ومهارات فهم الجملة ، حيث سمحت إستراتيجية الجدول الذاتي (kwl) للمتعلّم بأنْ يستدعي مكتسباته القبلية وخبراته السابقة في بناء تعلّمه الجديد ، وهذا ساعد المتعلّم على تكوين رصيد من الكلمات والمفردات والمعاني ، أما إستراتيجية التساؤل الذاتي فتمكنه من توليد الأسئلة والبحث عن إجابات لها وبذلك تثري لغته ، في حين تعمل إستراتيجية SQ3R على الرفع من قدرة المتعلّمين على التذكر من خلال إجراءاتها المعينة على تحسين الفهم القرائي، والتي يقوم فيها المتعلم بالتأشير على الكلمات الجديدة ، الغير مألوفة لديه باستخدام قلم الرصاص واكتشاف معانيها ، وتسجيل ذلك ضمن دفتر خاص بالمتعلّم ليسهل عليه الرجوع إليها بين فترة وأخرى.

وتجدر الإشارة إلى ما تطرقت له الدراسة في الإطار النظري الذي تناول الفهم القرائي ومستوياته الأفقية والرأسية والعلاقة التبادلية فيما بينها، لأنّ التلميذ لا يمكنه فهم الفقرة ، أو الموضوع إلاّ إذا تمكّن من فهم

الكلمات والجمل ، ولا يمكنه أيضا الوصول إلى المهارات العليا للفهم القرائي ، إلاّ إذا أتقن مهارات الفهم المباشر، ويستطيع بفهمه لمعنى الكلمة والجملة أن يربط بين الجمل ويتعرّف على أفكار الكاتب ، والجمل المفتاحية في الفقرات ، وهذا يستدعي معرفة العلاقات بين الجمل وربط الأسباب بالنتائج ، والتعرّف على غرض الكاتب وفهم مابين السطور في النص.(بهلول 158:2004)

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات والبحوث ، التي أظهرت فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي في مختلف المراحل التعليمية ، ومن بينها:

– دراسة العذيقي (2009) التي أكدت فاعلية إستراتيجية ماوراء المعرفة (التساؤل الذاتي) في تحسين مهارات الفهم الحرفي (تحديد المعنى المناسب للكلمة في السياق ، تعيين مضاد الكلمة ، توضيح العلاقة بين الجمل).

– دراسة الغامدي(2009) والتي أشارت إلى جدوى إستراتيجيتي التساؤل الذاتي وPQ4R في تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوى الفهم المباشر.

– دراسة نهابة (2013) التي أظهرت أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مستوى مهارات الفهم الحرفي ، حيث ساعدت هذه الإستراتيجية المتعلمين على تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق وتعيين مضادها ، وتوضيح العلاقات التي تربط بين الجمل.

–دراسة رستم (2016) التي توصلت إلى فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي عند مستوى فهم الكلمة ومستوى فهم الجملة لدى عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي واتجاهاتهم نحو الإستراتيجية.

وتختلف مع ما توصل إليه أحمد (2014) في دراسته التي كشفت تفوق المجموعات التجريبية الثلاث التي درست باستراتيجيات ماوراء المعرفة على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في الاستيعاب القرائي بمستوياته كلّها ، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائيا بين المجموعات الأربع في مستوى الاستيعاب الحرفي ، ويمكن تفسير ذلك من خلال النتائج الأخرى للدراسة نفسها التي توصلت إلى تحسّن الاستيعاب القرائي بمستوياتها كلّها بين الأداء القبلي والبعدي للمجموعات التجريبية ، إضافة إلى ذلك أشارت نتائج المقارنة بين مستويات الاستيعاب القرائي للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة

الاعتيادية إلى أنّ المستوى الحرفي هو أكثر المستويات امتلاكا لدى تلاميذ هذه المجموعة ، ويمكن أن يبرّر هذا التباين في النتيجة إلى اختلاف بيئة العينة ، وخصائص أفرادها.

في ضوء ما ذكر يمكن القول أنّ تدريس نشاط القراءة لتلميذ السنة الرابعة ابتدائي باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة المقترحة في هذه الدراسة ساعد على تحسين أداء التلاميذ في مهارات فهم الكلمة ، ومهارات فهم الجملة ، وأثرى رصيدهم اللغوي ، وأثبتت هذه النتيجة فاعلية هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات الفهم القرائي.

4.مناقشة الفرضية الرابعة وتفسيرها:

أظهرت نتائج اختبار (ت) المبينة في الجدول رقم(20) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات فهم الفقرة عند مستوى (0.05) ، وهذه الفروق جاءت لصالح المجموعة التجريبية ، مما يؤكد تفوق التلاميذ الذين درسوا باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة (التساؤل الذاتي SQ3R, kwl) على التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية .

ويشير معامل إيتا الذي بلغ (0.17) إلى أنّ هناك تأثير كبير لاستراتيجيات ماوراء المعرفة في تحسين مهارات فهم الفقرة عند تلاميذ المجموعة التجريبية بالمقارنة مع تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة العادية.

وتفسر نتيجة الدراسة الحالية بفاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحسين قدرة تلاميذ المجموعة التجريبية على التعامل مع النّص ومع وحداته المتمثلة في الفقرات ، وكما رأينا في تطبيق خطوات وإجراءات الاستراتيجيات الثلاث ، فإنّه يتم تدريب التلاميذ على التركيز أيضا على فقرات النص ، وطرح أسئلة حول الفقرة ، والأفكار المتضمنة فيها ، واقتراح عنوان مناسب لها ، وكذلك ما يتصل بالفقرة ومالا يتصل بها ، والتمييز بين الحقائق والآراء فيها ، ويتعوّد بذلك التلاميذ على معالجة مضمون الفقرات ومناقشته مع الزملاء وفق خطوات تنفيذ استراتيجيات ماوراء المعرفة ، التي تشجع التلاميذ على التفاعل مع النصوص بالمناقشة والحوار ، وتوفر الفرصة لتبادل الأفكار والآراء .

والفهم القرائي حسب ما يعرّفه "سنو" (snow,2002) هو عملية بناء المعنى يتمّ فيها تفاعل المعلومات السابقة للقارئ مع المعلومات الجديدة الواردة في النّص المقروء ، ويرى أنّ فهم المقروء يتكوّن من ثلاثة مكونات أساسية ومهمة هي: القارئ وقدراته المتنوعة بالإضافة إلى ما يمتلكه من معارف

وخبرات سابقة ، والنّص المقروء والأنشطة المتصلة به ، ونتائج التعلّم المترتبة عن التفاعل مع عملية القراءة. (الثبيتي 61:2018)

وفي هذا الصدد تساعد القراءة التمهيدية ، وطرح الأسئلة قبل القراءة في إستراتيجية روبنسون(SQ3R) في تنشيط المعرفة السابقة ، وتسهيل عملية الربط بين المكتسبات الجديدة ، والمعرفة القبلية عند التلاميذ وتمكّنهم من النظر إلى العناوين والأفكار، والموضوعات الرئيسة في النص ، وتنمي لديهم الوعي بتنظيم الموارد الجديدة.(جابر1999: 325،324)

كما يسهم تدريب التلاميذ على إستراتيجية التساؤل الذاتي في زيادة الفهم القرائي ، ويجعلهم قادرين على التفكير الناقد من خلال التساؤل الذاتي عن محتوى النص ، وما يتضمنه من حقائق وآراء ، ومعلومات متصلة بالموضوع ، وتتيح للقارئ أنْ يعبّر عن شخصيته اتجاه أفكار الكاتب والقضية التي يطرحها النص. (نهابة 118:2013)

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة رستم (2016) التي استهدفت التعرّف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الجدول الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي واتجاهات التلامذة نحوها، حيث خلصت إلى وجود أثر كبير لإستراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارة فهم الفقرة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

كما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي أكدت فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي مثل دراسة عطية (2006) ، ودراسة العذيقي (2009) ، ودراسة الغامدي (2009)، ودراسة نهابة(2013)، ودراسة أحمد (2014) ، ودراسة صومان وعبد الحق (2016) ، والتي أظهرت جميعها فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم الناقد ، وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه المهارات التي تضمنها بعد فهم الفقرة ، تتقاطع مع ما جاء في بعض الدراسات والتي أدرجت هذه المهارات ضمن مستوى الفهم الناقد، في حين تضعها بعض الأبحاث الأخرى ضمن مهارات القراءة الناقدة –انظر الفصل الثاني المتعلق بالقراءة والفهم القرائي ومستوياته–

5.مناقشة الفرضية الخامسة وتفسيرها:

أسفرت نتائج اختبار (ت) المبينة في الجدول رقم(21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات فهم النّص عند مستوى (0.05) ، وهذه الفروق جاءت لصالح المجموعة التجريبية ، مما يؤكد تفوق التلاميذ الذين درسوا باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة (التساؤل الذاتي SQ3R, kwl) على التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية .

ويشير معامل إيتا الذي بلغ (0.34) إلى حجم تأثير كبير لاستراتيجيات ماوراء المعرفة في تحسين مهارات فهم الفقرة عند تلاميذ المجموعة التجريبية بالمقارنة مع تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة العادية.

ويرجع هذا التفوق إلى فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة المستخدمة في هذه الدراسة وإلى إجراءاتها التي ساعدت تلاميذ المجموعة التجريبية على التفاعل الايجابي مع نصوص القراءة ، حيث تسمح هذه الاستراتيجيات باستدعاء التلاميذ لمعارفهم السابقة عن الموضوع ، وبطرح الأسئلة حول النص قبل الانطلاق في القراءة وأثناءها وبعدها، وكذلك إلقاء نظرة تمهيدية فاحصة عنه ، وطرح الأسئلة ، ثم القراءة والتسميع والمراجعة.

وترى "الغامدي" أنّ إستراتيجيتي التساؤل الذاتي وروبنسون من أنسب استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي ، حيث تؤثر كلّ منهما بفاعلية في تنشيط التلاميذ ، وتقومان بتحفيزهم على تحسين مستواهم في الفهم القرائي ، ويساهم وعي التلاميذ بما يقومون به من أنشطة وعمليات معرفية في تعديل الخطط وأساليب القراءة وتنظيمها ومراقبة الفهم واكتشاف الصعوبات ومحاولة تلافيها ، ويتم ذلك وفق إجراءات محددة تتمثل بالنسبة لإستراتيجية التساؤل الذاتي في : طرح الأسئلة قبل القراءة ، وفي أثناء القراءة ، وبعدها ، أما إستراتيجية روبنسون فإنّها تنطلق من إلقاء نظرة تمهيدية عن الموضوع ، وطرح الأسئلة قبل القراءة ، ثم القراءة ، والتسميع والمراجعة.(الغامدي 212:2009) .

وتؤكد(عبدالله سامية144:2017) أنّ إستراتيجية التساؤل الذاتي تساعد على تنشيط وتحفيز القارئ على استيعاب النصوص المقروءة ، وتدفعهم إلى تحسين مستوى فهمهم القرائي ، وتنمي لديهم الوعي بما يقوم به من أنشطة عقلية وعمليات معرفية ، وكل ذلك يتم وفق خطوات الإستراتيجية التي تؤدي إلى فهم أعمق للنص المقروء، ويرى(Jeffrey,2000) أنّها تمكّن التلاميذ من تحديد أهمية المعلومات والأفكار

المتضمنة في النص وتنمي فيهم مهارة الموازنة بين المعلومات المهمة وغير المهمة ، وصياغة الأسئلة حولها.(صومان ،عبد الحق 259:2016)

كما تتيح إستراتيجية (kwl) الفرصة للتلاميذ بتنشيط معارفهم السابقة وخبراتهم في التفاعل مع النص المقروء ، وتوظيف المعلومات المكتسبة في مواقف جديدة ، وترى (لعطوي 157:2013) أنّ تشكّل المعنى الإجمالي للنّص يستلزم ربط المعارف السابقة الموجودة لدى التلميذ بالمعلومات الجديدة المستقاة من نص القراءة ، وفي نفس الاتجاه أكد وحيد حافظ (2008) على ضرورة الاعتماد على خبرات التلميذ السابقة في تقديم وبناء الخبرة الجديدة ، حيث تكون هذه الخبرة الجديدة هي مزيج من الخبرة السابقة للتلميذ والخبرة الجديدة المكتسبة من موضوع القراءة.(عبد الباري ،4:2009)

ويرى "بهلول" أنّ إستراتيجية (kwl) تعد نموذجا فنيا فعّالا للتفكير النشط في أثناء القراءة ، ولتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب".(بهلول184:2004)

ومكّن تدريب التلاميذ على استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة طيلة التطبيق في الفصل الثاني الدراسي من التحكّم في خطوات الاستراتيجيات الثلاث ، ومعالجة نصوص القراءة وفق ذلك ، ممّا رفع قدرة تلاميذ المجموعة التجريبية على استنتاج الأفكار الأساسية للنصوص المقروءة ، وتحديد غرض الكاتب منها واستنتاج العناوين المناسبة لها ، ومن التعرّف على القيم الواردة فيها ، وأتاحت هذه الاستراتيجيات الفرصة لتفعيل النقاش والحوار بين المعلّم وتلامذته من جهة، وبين التلاميذ أنفسهم حول النصوص المقروءة من جهة أخرى، ورسخت لديهم مهارات استنتاج المعاني والأفكار المتضمنة فيها.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عطية (2006) ، حيث ظهرت الفروق في أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات تحديد العنوان الرئيسي للموضوع ، وتحديد الأفكار الرئيسة في مستوى الفهم المباشر ، وفي مهارات استنتاج هدف الكاتب في مستوى الفهم الاستنتاجي ، وأسفرت أيضا على تحسن في جميع مهارات الفهم القرائي ومستوياته لدى أفراد المجموعة التجريبية نتيجة استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة.

وفي نفس الاتجاه أظهرت دراسة العذيقي (2009) تحسنا ايجابيا في مهارات الفهم الاستنتاجي لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة ، وأرجعت ذلك إلى فاعلية إستراتيجية

التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي (اختيار عنوان مناسب للموضوع ، استنتاج الأفكار الرئيسة للموضوع ، بيان غرض الكاتب ، استنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب).

وكشفت دراسة نهابة (2013) التي هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط ، تفوق طلبة المجموعة التجريبية على أقرانهم في المجموعة الضابطة في مهارات الفهم الاستنتاجي ، وتوصل إلى أنّ إستراتيجية التساؤل الذاتي ساعدت في تنمية مهارات اختيار عنوان مناسب للنص ، واستنتاج الأفكار الرئيسة للنص ، وبيان غرض الكاتب.

وأظهرت دراسة الروقي (2014) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية إستراتيجيتي التساؤل الذاتي وتنشيط المعرفة السابقة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وكذلك تنمية اتجاهاتهم نحو القراءة ، وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب لصالح المجموعتين التجريبيتين في الأداء البعدي لمهارات الاستنتاج المتمثلة في استنتاج المغزى العام من النص، واستنتاج الأفكار الرئيسة والثانوية ، واستنتاج القيم المضمنة في النص.

6.مناقشة الفرضية السادسة وتفسيرها:

يتضح من نتائج استخدام اختبار(ت) للعينات المرتبطة حسب الجدول رقم(22) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار الفهم القرائي ككل، وهذا يعني أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة في التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي لاختبار الفهم القرائي ، وتدلّ هذه النتائج على استمرار فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة ، ومساهمتها في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد فترة المتابعة التي دامت شهرين.

وتفسر هذه النتيجة بالتأثير الايجابي الذي أحدثته استراتيجيات ماوراء المعرفة (التساؤل الذاتي ، kwl SQ3R) لدى المتعلّمين حيث ساعدتهم على الاحتفاظ بالمعلومات والمعارف المكتسبة لمدة طويلة وأتاحت لهم إمكانية استدعاء هذه المعلومات أثناء ممارسة المتعلّمين لخطوات هذه الاستراتيجيات في عملية القراءة ، كما أنّ تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية على استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في قراءة نصوص القراءة بعث فيهم الحيوية والنشاط ، والمشاركة الفاعلة في نشاط القراءة ، وصارت القراءة لديهم عملية تفاعلية يتم فيها الربط بين المعارف السابقة ، والمعلومات الواردة في النصوص من أجل بناء

معارف جديدة ، وهذا ما سمح للمتعلمين بطرح الأسئلة التي تدور بأذهانهم حول موضوع النّص ومناقشتها واستنتاج الأفكار الأساسية والضمنية ، والتمييز بين الرأي والحقيقة التي يتضمنها النص ، ويتم كلّ هذا في جو يسوده النقاش وتبادل الآراء ، وهذا يساعد المتعلّمين على تنمية تفكيرهم من خلال تشجيعهم على نقد الموضوع ، وإبداء الرأي فيه ، واستنباط الأفكار .

وفي هذا الصدد أكد (copper1997) كفاءة استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية فهم المعاني المتضمنة في النّص المقروء، حيث أنّ استخدام المتعلّمين لهذه الاستراتيجيات يجعلهم أكثر نشاطا في أثناء عملية التعلّم ، معتمدين في ذلك على أنفسهم من خلال مراقبة فهم النصوص المقروءة ، وتحسين كفاءتهم في الفهم القرائي.(عطية جمال 157:2006)

ويرى (لافي 1021:2006) أنّ استراتيجيات ماوراء المعرفة هي:" أساليب ترتقي بمهارات التفكير لدى المتعلمين ، وتؤدي إلى ايجابيتهم في التعلّم ، مما يجعلهم أكثر وعيا بالنصوص المقروءة وما تتضمنه من معان وأفكار ، والقدرة على تقويم النصوص وإعادة تنظيمها تنظيما منطقيا وفقا لرؤية القارئ الشخصية".

وقد أشار "الحلواني2003" المذكور في (نهابة 117:2013) إلى أنّ التساؤل الذاتي يمكّن المتعلّمين من الوصول إلى نتائج إيجابية ، حيث يساعد على استرجاع المعلومات ، واستخدامها في مواقف تعلمية أخرى ، وتسمح لهم بالاعتماد على الذات في بناء المعنى من خلال اكتشافهم له ، وهذا يجعلهم يحتفظون بالمعاني والمعلومات في الذاكرة لفترة طويلة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة رستم (2016) التي أشارت إلى أنّ استخدام إستراتيجية الجدول الذاتي مكنت التلاميذ من الاحتفاظ بما اكتسبوه من مهارات الفهم القرائي ، وأرجعت ذلك إلى فاعلية هذه الإستراتيجية وميزاتها الكثيرة التي تساعد على بقاء أثر التعلّم بشكل كبير ودائم.

وتتفق أيضا مع دراسة (المحويتي نجاة وآخران621،620:2015) التي استهدفت البحث في فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلّم لدى تلميذات الصف الثاني متوسط بالمملكة العربية السعودية ، وخلصت إلى أنّ تنوع استراتيجيات ماوراء المعرفة من العوامل التي أدّت إلى تنمية التحصيل ، وبقاء الأثر لدى تلميذات المجموعة التجريبية ، حيث ساعدت التلميذات في القدرة على إدراك الفكرة ، والبحث على أفكار مبتكرة ترتبط بها ، وتحويل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى للاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة إليها.

استنتاج عام وآفاق الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن فاعلية بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة (التساؤل الذاتي ، kwl SQ3R) في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وقد أثبتت النتائج المتوصل إليها فاعلية تطبيق دليل المعلم لاستراتيجيات ماوراء المعرفة على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في تحسين الفهم القرائي ، وكانت النتائج التي توصلت إليها الدراسة على النحو الآتي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية في **مهارات الفهم القرائي بشكل عام**، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية في **مهارات فهم الكلمة** ، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية في **مهارات فهم الجملة**، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية في **مهارات فهم الفقرة**، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة ومتوسط درجات التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية في **مهارات فهم النص**، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين درسوا باستراتيجيات ماوراء المعرفة في التطبيقين البعدي و التتبعي .

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن اقتراح مايلي:

- ✓ ضرورة تضمين مهارات الفهم القرائي في المناهج والوثائق المدرسية.
- ✓ تضمين استراتيجيات ماوراء المعرفة في برامج تكوين وإعداد المعلمين والأساتذة.
- ✓ تكوين المعلمين أثناء الخدمة على استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة ، لاسيما الاستراتيجيات المقترحة في دليل الدراسة والتي تعين على تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- ✓ إجراء دراسات للبحث في فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة الأخرى في تدريس القراءة وتحسين الفهم القرائي.
- ✓ إجراء دراسات مشابهة لمراحل دراسية أخرى.

قائمة المراجع

1- إبراهيم بسام عبد الله طه (2009) التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن.

2- إبراهيم يوسف سليمان عبد الواحد (2013) صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية ، ط1 الوراق للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن.

3- أبو القاسم محمد عوض الله محمد (2017) معدلات أداء الأطفال على اختبار المصفوفات المعياري لقياس الذكاء دراسة ميدانية مدينتي الفاشر ونيالا ، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث- مجلة العلوم التربوية والنفسية – المركز القومي للبحوث، غزة ، فلسطين ، المجلد (01) العدد (01) مارس 2017 ص ص:127- 143.

4- أبو جادو صالح، نوفل محمد بكر (2007) تعليم التفكير النظرية والتطبيق ،ط1،دار المسيرة ، عمان الأردن.

5- أبو جحجوح يحي محمد (2014) فاعلية إستراتيجية ماوراء المعرفة في تنمية الاستدلال العلمي والكفاءة الذاتية ومهارة اتخاذ القرار في تدريس العلوم لدى الطلبة /المعلمين ، مجلة الدراسات التربوية والنفسية جامعة السلطان قابوس ،مجلد 8 ،العدد 1،ص ص:192-213.

6- أحمد فيصل بكر (2014) أثر استخدام استراتيجيات (RAP,SQ3R,KWL) في تدريس القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة دمشق ، الجمهورية العربية السورية.

7- الأحمدي مريم بنت محمد عايد (2012) فاعلية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، المجلة الدولية للأبحاث التربوية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، العدد 32.

8- الأشقر فارس راتب(2011) فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم ،ط1،دار زهران للنشر والتوزيع،عمان ، الأردن.

9- الأعسر صفاء يوسف (1998) تعليم من أجل التفكير ، دار قباء للطباعة والنشر ، مصر.

10- بحرة كريمة (2016) عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي عند التلاميذ:السنة الثانية ابتدائي نموذجا ، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية ،مركز جيل البحث العلمي ، العددين 17-18مارس 2016،ص ص :209-234.

11- بدران عبد المنعم أحمد (2007) مهارات ماوراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية،ط1، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ، مصر.

12- بن عزي خديجة (2016) تعليمية نشاط القراءة في ظل المقاربة النصية دراسة وصفية تقويمية لمنهاج السنة الرابعة ابتدائي ،جامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف، العدد الخامس ، مارس2016،ص ص:127-137.

13- بوعيشة نورة (2007) الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء التدريس بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، الجزائر.

14- بوعيشة نورة (2014) فاعلية أنشطة تدريسية في تنمية أداء حل وضعية مشكل (مسألة)في الرياضيات في ضوء استراتيجيات الميتامعرفية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر.

15- بوفاتح محمد ،بن عيسى احمد (2016) الفهم الميتامعرفي وعلاقته بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي المعسرين قرائيا-دراسة ميدانية في بعض مدارس بلدية الأغواط – ، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية ،مركز جيل البحث العلمي ، العددين 17-18مارس 2016،ص ص ص:247-264.

16- الثبيتي مريم سعيد محمد (2018) إستراتيجية مقترحة في ضوء ماوراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف ،مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد الثاني العدد الرابع عشر ، ص ص:57-74.

17- جاب الله علي سعد (1996) تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام بحوث مؤتمر تربية الغد ،عدد خاص من مجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات، ص ص: 695-739.

18- جاب الله علي سعد (2002) الاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم القراءة الوظيفية بالمرحلة الثانوية بحث مرجعي مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة المساعدين.

19- جابر عبد الحميد جابر (2006) تنمية تفكير المراهقين الصغار والكبار إستراتيجيات للمعلمين ط1، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.

20- الجابري عبد اللطيف ، عبد الرحيم آيت دوصو ، المصطفى حاجي (2004) تدريس القراءة الكفايات والاستراتيجيات –دليل نظري- مطبعة النجاح الجديدة ، دار البيضاء ، المغرب.

21- جروان فتحي عبد الرحمن(2007) تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات،ط3،دار الفكر،عمان ،الأردن.

22- جلجل نصرة محمد عبد المجيد (2009) اتجاهات معاصرة في علم النفس التربوي بحوث تطبيقية ط1 ، مكتبة النهضة المصرية ، جمهورية مصر العربية.

23- حثروبي محمد الصالح (2012) الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية ، دار الهدى للطباعة والنشر ،عين مليلة ،الجزائر.

24- حسين أحمد خليل علي (2012) أثر إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ،مجلة الفتح ، العد :52، ص ص:267-296.

25- حلس داود درويش، الصيداوي خالد ياسين (2018) أثر إستراتيجية تنال القمر على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساس ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية غزة فلسطين ، المجلد (26) ، العدد (4) ، ص ص :377-403.

26- حمزة أحمد عبد الكريم (2008) سيكولوجية عسر القراءة ،ط1،دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان الأردن.

27- الحربي سلمان بن رشيدان ، صبري ماهر إسماعيل (2009) فاعلية نموذج دورة التعلم فوق المعرفية في تدريس العلوم على تنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة ،مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP) ، المجلد (3) ، العدد (3)، يوليو2009 ،ص ص:239-278.

28- الحوامدة محمد فؤاد ،البلهيد فيصل محمود (2016) فاعلية استرتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي ،دراسات العلوم التربوية ،المجلد(43) العدد(01)،ص ص:175-192.

29- خضير رائد محمود ، مقابلة نصر محمد ، نصر حمدان علي، الخوالدة محمد علي (2012) درجة ممارسة طلبة جامعة اليرموك للقراءة الإستراتيجية وعلاقتها ببعض المتغيرات ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ،المجلد العشرون ،العدد الثاني ،ص ص :671-704، يونيو 2012.

30- خضير رائد محمود ، أبو غزال معاوية محمود (2016) دافعية القراءة وعلاقتها ببيئة الصف الاجتماعية لدى المرحلة الأساسية المتوسطة في محافظة إربد ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية 12(3) ، ص ص:375-396.

31- خليف أسماء ، بن ناصر حنيفي (2017) طرائق تدريس اللغة العربية وفق المنهاج القديم والحديث مجلة جسور، جامعة حسيبة بن بوعلي ، الشلف، المجلد 03، العدد 10، ص ص : 462-477.

32- خوالدة أكرم صالح محمود (2016) اللغة والتفكير الاستدلالي ،ط1،دار الحامد للنشر والتوزيع عمان ، الأردن.

33- الدردير عبدالمنعم أحمد (2006) الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، ط1 ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر.

34- دعمس مصطفى نمر (2011) استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة ، ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.

35- رستم هديل فايز (2016) فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الجدول الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي واتجاهات التلامذة نحوها (دراسة تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في كتاب العربية لغتي في مدينة اللاذقية) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة تشرين ، سوريا.

36- الروقي راشد بن محمد عبود (2014) فاعلية إستراتيجيتي التساؤل الذاتي وتنشيط المعرفة السابقة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو القراءة ،بحث مكمل

لمطالب الحصول على درجة الدكتوراه في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ،كلية التربية ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.

37- زاير سعد علي ، عايز إيمان إسماعيل (2014) مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

38- الزغول رافع النصير،الزغول عماد عبد الرحيم (2006) علم النفس المعرفي ، دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن.

39- الزكري عبد اللطيف (2017) اثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طلاب الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات ،مجلة العلوم التربوية والنفسية،المجلد 01- العدد 01،مارس 2017،ص ص:27-37.

40- الزويني ابتسام صاحب موسى (2015) أساليب التدريس قديمها - حديثها ،ط1، دار المنهجية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

41- زيتون كمال عبد الحميد (1997) منهجية البحث التربوي والنفسي من المنظور الكمي والكيفي عالم الكتب.

42- السامرائي قصي محمد ، الخفاجي رائد إدريس (2014) الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس ، ط1 دار دجلة ، عمان ، الأردن.

43- السليتي فراس (2008) استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق ، ط1، عالم الكتب الحديث إربد الأردن.

44- السّمان محمود علي (1983) التوجيه في تدريس اللغة العربية (كتاب المعلم والموجه والباحث في طرق تدريس اللغة العربية) ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر.

45- سليمون ريم (2014) الوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة وعلاقته بتوجه الهدف وتحصيلهم الدراسي ،مجلة جامعة دمشق ،المجلد (30) ،العدد(2)،ص ص:271-297.

46- سولسو روبرت (2000) علم النفس المعرفي ، ترجمة محمد نجيب الصبوة ، مصطفى محمد كامل محمد الحسانين الدق ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة ، مصر.

47- شحاتة حسن (1997) أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي ، ط3 ، الدار المصرية اللبنانية القاهرة ، مصر.

48- شحاتة حسن(2000) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط4، الدار المصرية اللبنانية القاهرة مصر.

49- شحاتة حسن (2008) المرجع في مناهج البحوث التربوية والنفسية ، ط1 ، مكتبة الدار العربية للكتاب القاهرة ، مصر.

50- الشرقاوي محمد أنور(2003) علم النفس المعرفي المعاصر،ط2،مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة مصر.

51- الشمري محمد هادي حسن ، حسن دموع فخري (2018) تقويم أداء معلمي القراءة للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الاتصال اللفظي ، مجلة كلية التربية ، جامعة واسط ، العراق ، العدد (30) ، ص ص:596-639 . متاحة في:https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=142989 .

52- الشهري محمد بن هادي بن علي (2012) فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، رسالة دكتوراه في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.

53- الصوفي عبد اللطيف (2007) فن القراءة أهميتها ، مستوياتها ، مهاراتها ، أنواعها، الطبعة الأولى دار الفكر ، دمشق، سوريا.

54- صومان أحمد إبراهيم ، عبد الحق زهية إبراهيم (2016) أثر إستراتيجية ماوراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان،مجلة العلوم التربوية والنفسية ،المجلد 17،العدد 4ديسمبر 2016،ص ص:229-265.

55- طعيمة رشدي احمد (1986) المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى -الجزء الأول المناهج وطرق التدريس- سلسلة دراسات في تعليم اللغة ،18، معهد اللغة العربية ، جامعة أم القرى.

56- طعيمة رشدي أحمد ، والشعيبي محمد علاء الدين (2006) تعليم القراءة والأدب إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع ، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.

57- عباس محمد خليل ،نوفل محمد بكر، العبسي محمد مصطفى ،أبو عواد فريال محمد (2007)، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن.

58- عبد الباري ماهر شعبان (2009) فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية ،مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ،كلية التربية ،عين شمس ،العدد (145) ، ص ص:73-114.

59- عبد الباري ماهر شعبان (2010) استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية ،ط1 دار المسيرة،عمان،الأردن.

60- عبد الرحمن سعد(2008) القياس النفسي النظرية والتطبيق ، ط5 ، هبة النيل للنشر والتوزيع الجيزة ، مصر.

61- عبد الرحيم نجدة محمد ، الخطيب محمد الأمين (2010) دلالة الصدق والثبات لاختبارات المصفوفات المتتابعة لجون رافن ، مجلة العلوم والتقانة ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ،مجلد 11(01) ،ص ص 169-194.

62- عبد العزيز سعيد (2009) تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية ،ط1،دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

63- عبد العزيز صفاء ، عبد العظيم سلامة (2007) إدارة الفصل وتنمية المعلم ، دار الجامعة الجديدة للنشر ، الإسكندرية ، مصر.

64- عبد اللاه عبد الخالق مختار (2008) تدريس القراءة في عصر العولمة استراتيجيات وأساليب جديدة ط1، العلم والإيمان للنشر والتوزيع ،كفر الشيخ –دسوق- مصر.

65- عبد المنعم بدران (2008) ،التحصيل اللغوي وتنميته وطرق تنميته ،ط1 ، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ ، دسوق ، مصر.

66- عبد الوهاب سمير،الكردي احمد علي ، سليمان محمد جلال الدين (2004) تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية ‹‹ رؤية تربوية ›› ، ط2 ، الدقهلية للطباعة والنشر ، مصر.

67- عبدالله سامية محمد محمود (2017) الفهم القرائي :طبيعته –مهاراته–استراتيجياته ، ط1، دار الكتاب الجامعي.

68- عبيد وليم (2004) المعرفة وما وراء المعرفة المفهوم والدلالة ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات المؤتمر العلمي الرابع 7-8 يوليو2004 .

69- عبيدات ذوقان ،أبوالسميد سهيلة (2014) استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي ودليل التربية العملية للطلاب –المعلمين ،ط3 ،دار الفكر ،عمان ، الأردن.

70- العذيقي ياسين بن محمد بن عبده (2009) فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى،السعودية.

71- عرفة محمود صلاح الدين (2006) تفكير بلا حدود رؤية تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه،عالم الكتب، مصر.

72- العتوم عدنان يوسف (2012) علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق ،ط3،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان ، الأردن.

73- العتوم عدنان يوسف ، الجراح عبد الناصر ذياب ، بشارة موفق (2009) ، تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية ، ط2،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ، الأردن.

74- العرنوسي ضياء عويد حربي (2016) معلم المدرسة الأساسية ،ط1،دار الرضوان للنشر والتوزيع عمان ، الأردن.

75- عطا إبراهيم محمد (2006) المرجع في تدريس اللغة العربية ،ط2 ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة مصر.

76- عطية جمال سليمان (2006) فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية ، مجلة كلية التربية ،جامعة بنها ، المجلد (16) العدد(67)، ص ص:140-182.

77- عطية محسن علي (2009) الجودة الشاملة والجديد في التدريس ، ط1 ،دار صفاء للنشر والتوزيع عمان ، الأردن.

78- عطية محسن علي (2010) استراتيجيات ماوراء المعرفة في فهم المقروء ،دار المناهج للنشر والتوزيع عمان ، الأردن.

79- عقريب ربيعة (2012) دور استخدام استراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية في تحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر.

80- علوان عامر إبراهيم (2012) تربية الدماغ البشري وتعليم التفكير،ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان.

81- عمر محمود أحمد ، فخرو حصة عبد الرحمن ، السبيعي تركي ، تركي آمنة عبدالله (2010) القياس النفسي والتربوي ، ط1 ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن.

82- العياصرة وليد رفيق (2011) التفكير واللغة ،ط1 ، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.

83- علي عماد أحمد حسن (2004) القياس النفسي ،كلية التربية ، جامعة أسيوط ، القاهرة.

84- علي محمد السيد (2011) موسوعة المصطلحات التربوية ،ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان الأردن.

85- العلوان أحمد فلاح (2012) مستوى ماوراء الاستيعاب وعلاقته بالتحصيل القرائي لدى طلبة الجامعة ،مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد (13) ، العدد(04)، ص ص :129-158.

86- عيسوي عبد الرحمن محمد (1999) القياس والتجريب في علم النفس والتربية ، دار المعرفة الجامعية مصر.

87- غازي مفلح (2005) ، فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد 21 ، العدد 2 .

88- الغامدي بسينة عبدالله سعيد (2009) فعالية إستراتيجية ماوراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس (asep)، المجلد(3)، العدد(4) ،ص ص :252-207.

89- فتحي وليد (2007) الطرق الخاصة لعلاج مشكلات القراءة والكتابة بالمدارس الابتدائية ، العلم والإيمان للنشر والتوزيع .

90- فرج عبد اللطيف حسن (2008) منهج المرحلة الابتدائية ، دار الراية للنشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن.

91- فلوسي سمية (2015) الفهم القرائي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات الرياضية دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية -في ضوء متغير الجنس- ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الحاج لخضر ، باتنة ، الجزائر.

92- قاسم سالي صلاح عنتر (2017) التفكير فوق المعرفي والعوامل الكبرى للشخصية والتفاؤل والتشاؤم كمنبئات بسمة ماوراء المزاج لدى طلاب الجامعة ، دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق) ، العدد(95) ،الجزء الأول أبريل 2017،ص ص :229- 316.

93- القضاة محمد فرحان ،الترتوري محمد عوض (2006) أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق دار الحامد للنشر والتوزيع،عمان ، الأردن.

94- قطامي يوسف (2007) تعليم التفكير لجميع الأطفال ،ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان الأردن.

95- الكحالي سالم بن ناصر (2011) صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها ،ط1،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ،الكويت.

96- الكفيشي آمنة عامر عبدالله (2018) مستوى الفهم القرائي في مادة المطالعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، مجلة آداب المستنصرية ، كلية الآداب في الجامعة المستنصرية ، بغداد ،العدد (82) جمهورية العراق ، ص ص :1-25.

97- الكندري لطيفة حسين (2004) تشجيع القراءة ، ط1 ، المركز الإقليمي للطفولة والأمومة ، الكويت

98- كوجك كوثر حسين وآخرون (2008) تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي ، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ، بيروت ، لبنان.

99- لافي سعيد عبد الله (د.س) القراءة وتنمية التفكير ، دار عالم الكتب ، القاهرة ، مصر.

100-لافي سعيد عبدالله (2006) أثر استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، المؤتمر العلمي الثامن عشر ، مناهج التعليم وبناء الإنسان ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، دار الضيافة جامعة عين شمس ، المجلد(3)، 25-26يوليو 2006، ص ص:1014-1055. متاح بالرابط :http://search.mandumah.com/Record/394

101- لعطوي سليمة (2013) الفهم القرائي ، إستراتيجياته وصعوبات تعلمه ، دراسات نفسية وتربوية مخبر تطوير الممارسات التربوية والنفسية ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، الجزائر، العدد (11) ، ص ص:147-160.

102- لورسي عبد القادر (2013) الميتامعرفية :مفهومها أهميتها وعلاقتها بكل من التقويم الذاتي والأداء المدرسي ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ،العدد العاشر،مارس 2013، ص ص199-208.

103- لورسي عبد القادر (2016) المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس جسور للنشر والتوزيع، الجزائر.

104- ماضي إيمان أحمد ، أبوسنينة عودة عبد الجواد (2018) أسباب ضعف تحصيل طلبة الصفوف الثلاث الأساسية في القراءة و الكتابة وسبل معالجتها من وجهة نظر المعلمين بدير علا الأغوار/الأردن مجلة العلوم التربوية والنفسية-المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث ،العدد(11)،المجلد(02) ،ص ص:42-61.

105- مجول مشرق محمد (2015) استراتيجيات ماوراء المعرفة رؤية نظرية في عملية اكتساب المفاهيم النحوية مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ، جامعة بابل ، العراق ،العدد (21)، ص ص:393-408.

106- محمد الدرس علاء سعيد ، أبو علام رجاء محمود، إبراهيم أماني سعيدة سيد (2014) فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التنظيم الذاتي في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية العلوم التربوية ،العدد (03) ، الجزء(02) يوليو 2014، ص ص:602-637.

107- المحويتي نجاة حسين علي ، شوق محمود أحمد ، أبو القاسم جليلة محمود (2015) فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ، العلوم التربوية ، العدد الثالث ج2، يوليو 2015، ص ص:584-631.

108- مراد صلاح أحمد ، سليمان أمين علي (2005) الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها ، ط2 ، دار الكتاب والحديث ،القاهرة ، مصر.

109- مصطفى فهيم (2002) مهارات التفكير في مراحل التعليم العام:رياض الأطفال- الابتدائي - الإعدادي - الثانوي: رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي ، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ،مصر.

110- مفلح غازي (2005) فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي ، مجلة جامعة دمشق، المجلد (21)،العدد الثاني ،ص ص:269-302.

111- منصوري مصطفى ، بن عروم وافية (2015) صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة ابتدائي ، مجلة دراسات نفسية وتربوية ،جامعة قاصدي مرباح ، الجزائر، عدد14جوان 2015،ص ص:17-31.

112- مها عبد الله السليمان (2001) أثر برنامج قائم على استخدام استراتجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس ابتدائي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، مملكة البحرين .

113- الموسوي نجم عبد الله (2013) التفكير وعلاقته باستراتيجيات ما وراء المعرفة (إستراتيجية الجدول الذاتي أنموذجا)، مجلة العميد ،العدد الثامن ،كانون الأول 2013 ، ص ص :407-450.

114- النفيعي عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد (2001) تقنيين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المتقدم على طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، السعودية.

115- نهابة أحمد صالح (2013) أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط ، مجلة كلية التربية الأساسية ، جامعة بابل ، العدد 14.

116- نوفل محمد بكر ، أبو عواد فريال محمد (2010) التفكير والبحث العلمي ، ط1 ،دار المسيرة، عمان الأردن.

117- الهاشمي عبد الرحمن عبد ، الدليمي طه علي حسين (2008) استراتيجيات حديثة في فن التدريس ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

118- الويشي السيد فتحي (2016) استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق ،ط1،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، مصر.

119- وزارة التربية الوطنية، (2011) الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

120- وزارة التربية الوطنية، (2011) مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

121- وزارة التربية الوطنية (2017-2018) دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

122- وزارة التربية الوطنية (د.س) كتابي في القراءة، السنة السادسة ابتدائي ، المعهد التربوي الوطني الجزائر.

123- وزارة التربية الوطنية (د.س) كتابي في القراءة، السنة الرابعة ابتدائي ، المعهد التربوي الوطني الجزائر.

المراجع الأجنبية:

124- Aurah, Catherine M. (2013),The Effects of Self-efficacy Beliefs and Metacognition Academic Performance: A Mixed Method Study, American Journal of Educational Research, 2013, Vol. 1, No.8,pp 334-343.

125- Bulut, Aydin (2017) 'Improving 4th Grade Primary School Students Reading Comprehension Skills , *Universal Journal of Educational Research*, v5 n1 p23-30.

126- Butcher, phil (2010) Quiz report statistics, Available on the site: https://docs.moodle.org/dev/Quiz_report_statistics, Date of visit:07/04/2019,heure:20:02.

127- Cloutier, Emilie (2012),Stratégies Métacognitives de Lectures A Risque du Troisième Cycle du Primaire , Mémoire presentė comme Exigence Partielle de la maîtrise en Éducation ,Université du Québec , Á Montréal.

128-Garty, Roberta H (1975) The Effect of DRA and SQ3R on the Immediate and Delayed Recall of Seventh-Grade Social Studies Material , M.Ed. Thesis, Rutgers University, The State University of New Jersey.

129-Ghazal, Kussai, Tawfiq ,Husain Ali Ahmed, Mustafa Mahmood Nuaman(2013) The Effect of Using the Story-Mapping Technique on Reading Comprehension , J.Edu.Sci.,Vol. (20),No. (3), PP:47-69.

130-Gurning, Busmin; Siregar Aguslani (2017) The Effect of Teaching Strategies and Curiosity on Students' Achievement in Reading Comprehension , English Language Teaching, v10 n11 p191-198.

131-Jaleel ,Sajna, (2016), A study on the Metacognition Awareness of Secondary School Students ,Universal journal of Educational Research ,4 (1):165-172.

132- Mowaffaq H. Ali & Kamal H. Hussein & Shoaib S. Fahady, (2013),Designing an Instructional Model According to Bales's theory and testing its impact on reading comprehension and developing university students metacognitive and communicative skills Journal of Education and science vol.20,No.3,2013,pp.91-116.

133- prytula, Michelle p (2012) ,Teacher Metacognition within the Professional Learning community , International Education Studies ,vol.5,N.4,pp112-121.

134- Rakhmawati Dian ,(2015) The Effectiveness of know-want to know-learned (kwl) Strategy in Reading Comprehension, Jurnal SMART, Volume 1 No. 1, Januari 2015. PP: 25-31.

135- Rouse, Christina A (2015) The Effects of Self-Questioning on Reading Comprehension: A Literature Review, Reading & Writing Quarterly, 32:2, 152-173.

136-Safarpoor. L, Ghaniabadi, S., & Moulavi Nafchi, A. (2015). The Effect of the Self-Questioning Strategy as a Generative Learning Strategy on Iranian Intermediate EFL Learners' Reading Comprehension. AJELP: The Asian Journal of English Language and Pedagogy, 3, 66-87. Retrieved from http://ojs.upsi.edu.my/index.php/AJELP/article/view/1221.

137- Salih, Salah Mohammed , Shabeeb Hafud Ibraheem,(2016) The Impact of Marzano`s Third Dimension 'Extending and Refining Knowledge' on Students' Reading Comprehension, Anbar University Journal of Language & Literature, Number 22,PP:208-233.

138- Vakilifard, Amirreza ,(2017) Pour un enseignement efficace de la compréhension en lecture: une trousse d'intervention soutenue par les recherches scientifiques, Recherches en Langue et Littérature Françaises, Revue de la Faculté des Lettres, Année 11, No 20, Automne-hiver 2017.

139- Weih, T. G. (2018) Teaching Reading Comprehension to Students in Grades 4-6. (https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590429.pdf)

الملاحق

ملحق رقم (01)

الصورة النهائية لقائمة مهارات الفهم القرائي

البعد	المهارات
أولا	
فهم الكلمة	تحديد معنى الكلمة
	تحديد مضاد الكلمة
	تصنيف الكلمات متشابهة المعنى في مجموعات
ثانيا	
فهم الجملة	تحديد المعنى السياقي للجملة
	ترتيب الجمل حسب ورودها في النص
	استبدال الجمل بكلمات تؤدي معناها
ثالثا	
فهم الفقرة	وضع عنوان مناسب للفقرة
	الربط بين السبب والنتيجة في الفقرة
	التمييز بين الحقيقة والرأي
	التمييز بين ما يتصل بالفقرة ومالا يتصل بها.
رابعا	
فهم النص	اختيار عنوان مناسب للنص
	تحديد غرض الكاتب من النص
	استنتاج الأفكار الأساسية للنص.
	التعرف على القيمة المقصودة من النص

ملحق رقم (02)

الصورة النهائية لاختبار الفهم القرائي

اختبار الفهم القرائي

المتعلم :.....

الصف:.....

المدرسة:.....

عزيزي المتعلم وُضِعَ هذا الاختبار لقياس مدى فهمك لنص القراءة الذي بين يديك، نرجو منك قراءة النص ثم الشروع في الإجابة عن الأسئلة:

1. اختر إجابة واحدة من بين البدائل.

2.ضع علامة (√) أمام الإجابة التي ترى أنها صحيحة.

الموضوع الأول

خرجتُ إلى الغابةِ في نزهةٍ ، وكان الرّبيع قد انتشر في كلّ مكانٍ : هذهِ الحقولُ قد امتلأتْ بالأزهارِ على اختلاف ألوانِها ، والأشجارُ قد ارتدت حلّةً منَ الأوراقِ الغضّةِ ، والطيورُ قد خرجتْ من أوكارِها تترنمُ بالأناشيدِ العذبةِ ، وتتطايرُ باحثةً هنا وهناك عن موادَ تَبني بها أعشاشَها ، والجداولُ قد انسابتْ بينَ المزارعِ و المروجِ ، و الطبيعةُ كلُّها في بهجةٍ و مرحٍ ...

إنّه الرَّبيعُ فصلُ الجمالِ و الأحلامِ : العصافيرُ تحلمُ بالأفراخِ ، و الأشجارُ تحلمُ بالثمارِ، الحيواناتُ تحلمُ بصغارِها تدبُّ حَواليها ، والإنسانُ يحلمُ بالسّنبلةِ الَّتي دَفنَ أمَّها في الأرضِ .

أليستْ حياةُ الإنسانِ صورةً عن حياةِ الطبيعةِ : فصولٌ أربعةٌ تتعاقبُ على الطبيعةِ ، فتولدُ في الرَّبيع وتبلغُ أشدَّها في الصَّيفِ وتهرمُ في الخريفِ ، وتنامُ في الشِّتاءِ .

كانتْ هذه الأفكارُ تجولُ بخاطري وأنا سائرٌ بين أهازيجِ الطّيُورِ وخريرِ السَّواقِي ، فنفضتُها من مُخَيلَتِي وقُلتُ لِنَفْسِي : (دَعْ عنْك الآن هذه الأفكار و اَمْلأ رِئَتيكَ منْ هذا النَّسِيم العطرِ ، ومَتِعْ ناظِرَيْكَ بهذا المنظرِ البَديعِ) .

الأسئلة

1. **كلمة "الغضة" تعني :**

أ – القاسية ☐ ب– الطرية ☐ ج– الجميلة ☐ د– الخضراء ☐

2. **ضد كلمة "تهرم" تعني:**

أ – تعاني ☐ ب– تصغر ☐ ج– تكبر ☐ د– تنشط ☐

3– **كلمة "بهجة" تتشابه في المعنى مع الكلمات الآتية كلّها إلا كلمة:**

أ – فرح ☐ ب– سرور ☐ ج– حزن ☐ د– غبطة ☐

4– **يقصد الكاتب بالجملة الآتية:" الطيور تترنم بالأناشيد العذبة":**

أ. الطيور تبني أعشاشها ☐ ج. الطيور تغرد ☐

ب. الطيور تبحث عن الطعام ☐ د. الطيور تخرج إلى الطبيعة ☐

5– حياة الإنسان حسب الكاتب تتعاقب مثل الفصول الأربعة :

أ. تهرم في الخريف ، تنام في الشتاء ، تبلغ أشدها في الصيف ، تولد في الربيع ☐

ب. تولد في الربيع ، تبلغ أشدها في الصيف ، تهرم في الخريف ، تنام في الشتاء . ☐

ج. تبلغ أشدها في الصيف ، تولد في الربيع ، تهرم في الخريف ، تنام في الشتاء ☐

د. تنام في الشتاء ، تهرم في الخريف ، تولد في الربيع ، تبلغ أشدها في الصيف ☐

6.عوض الجملة الآتية: **ً الأشجار تحلم بالثمار**ً بكلمة تؤدي معناها:

أ. تنمو ☐ ج. تورق ☐

ب. تثمر ☐ د. تخضر ☐

7. **عنوان الفقرة الأولى:**

أ.في الغابة ☐ ج. إقبال فصل الربيع ☐

ب.خروج الطيور ☐ د. المزارع والمروج ☐

8.**حسب ما ورد في الفقرة الأولى فان سبب بهجة الطبيعة:**

أ. دخول فصل الربيع ☐ ج. الخروج في نزهة ☐

ب. ذهاب فصل الربيع ☐ د. تعاقب الفصول الأربعة ☐

9.**في الفقرة الأولى ثلاثة حقائق ورأي واحد هو:**

أ.الطبيعة تبتهج في فصل الربيع ☐ ج. تورق الأشجار في الربيع ☐

ب. تخرج الطيور من أوكارها ☐ د. تمتلئ الحقول بالأزهار ☐

10. **أي من الجمل الآتية لا ترتبط بالفقرة الأولى :**

أ. الأشجار ارتدت حلّة خضراء ☐ ج. خرجت الطيور من أوكارها ☐

ب. الأشجار تحلم بالثمار ☐ د. تنساب الجداول بين المزارع ☐

11.**اختر عنوانا مناسبا للنص:**

أ. في الغابة ☐ ب. فصل الربيع ☐

ج. النزهة ☐ د. جمال الطبيعة ☐

12. **يهدف الكاتب من هذا الموضوع:**

أ. وصف أحداث النزهة ☐ ب.وصف الفصول الأربعة ☐

ج. وصف مظاهر فصل الربيع ☐ د. وصف مظاهر الغابة ☐

13. **يتضمن النص الأفكار الرئيسة الآتية ماعدا:**

أ. مقارنة حياة الإنسان بتعاقب الفصول ☐ ب. حلم الكائنات في فصل الربيع ☐

ب. مظاهر حلول فصل الربيع ☐ د. حزن الطبيعة في فصل الربيع ☐

14. **القيمة التي استفدت منها عند قراءتك هذا النص:**

أ. أهازيج الطيور وخرير السواقي ☐ ب. مظاهر الفصول الأربعة ☐

ج. التمتع بالطبيعة في فصل الربيع ☐ د. حياة الإنسان صورة من حياة الطبيعة ☐

الموضوع الثاني

جلسَ أحمدُ على أريكةٍ ، وبدأَ يَقْرَأُ في كتابِهِ الجديدِ حتّى غَلَبهُ النُّعاسُ ، فارتختْ أطْرافُه ، ووقعَ الكتابُ من يدِه ، ونامَ أحمدُ نومًا عميقًا، وفجأةً سمعَ صوتًا خافتًا يخاطبُه مؤنبًا :أهكذا تُعاملُ صديقَك المُخلِصَ ورفيقَك الوفيَّ ! أحمدُ : صديقي ورفيقي ! مَنْ أنْتَ ؟.

أنَا كتابُك ، أَمَا عرفْتَنِي ؟ أنا الَّذي أقُصُّ عليْكَ القِصصَ الطَّريفةَ ، وأُزوِّدُك بالعلومِ النَّافعةِ ، وأُعَرِّفُك بِدينِك وتاريخِكَ ، ووطنِكَ ، ولُغتِكَ ، أنا الَّذِي أُرَافِقُك وأُساعِدُكَ على فهمِ الدُّروسِ وإنْجازِ الفرُوضِ .

أحمدُ : هذا صحيحٌ يا صدِيقِي ، ولكنَّنِي أحيانًا أَجدُ فيكَ كلماتٍ صعبةً تَعُوقُني عنِ الفَهمِ ، فَمَاذا أفعلُ؟

إذا لمْ تفهمْ كلمةً ،فَابْحَثْ عنْها في القاموسِ ،فهذا الَّذي يساعدُك على الفهمِ ، والآن يا صديقي لا تَتْركني هكذا مرميًا على الأرضِ ، فإنَّ الرّطوبةَ تبلِّلُ صفَحاتِي وتُتْلِفُها، فَضَعْنِي في مكانٍ آمنٍ مِنْ فضْلِكَ.

مدَّ أحمدُ يدَه لِيرْفَعَ كتابَهُ ، فمَال جسمُه وكادَ يسقطُ من الأريكةِ ، وفي هذه اللّحظة أفاقَ من النَّومِ ، ثمَّ أخذَ الكتابَ بِكُلِّ عِنايَةٍ ، ووضعُه في مَكْتبتِه الصَّغيرةِ ، وهو يقولُ : سامحْنِي يا صديقِي العزِيزِ ، فَما تَعَمَّدْتُ الإساءةَ إلَيْكَ .

الأسئلة

1. **كلمة مؤنباً تعني :**

أ – مخاطبا ☐ ب– معاتبا ☐ ج– مؤنسا ☐ د– مرميا ☐

2. **ضد كلمة عنايةً**

أ – اهتمام ☐ ب– نافع ☐ ج– إهمال ☐ د – معرفة ☐

3– **كلمة المخلص تتشابه في المعنى مع الكلمات الآتية كلّها إلا كلمة:**

أ – الصادق ☐ ب– الوفي ☐ ج– البار ☐ د– الخائن ☐

4– **يقصد الكاتب بالجملة الآتية:" ما تعمدت الإساءة إليك":**

أ. ما سمعت صوتك ☐ ج. ما عرفت قيمتك ☐

ب. ما أردت إتلافك ☐ د. ما تعلمت منك شيئا ☐

5– بيّن الترتيب الصحيح للجمل حسب ورودها في النص:

أ. قرأ الكتاب ، غلبه النعاس ، ارتخت أطرافه ، وقع الكتاب ☐

ب.وقع الكتاب ، ارتخت أطرافه ، غلبه النعاس ، قرأ الكتاب ☐

ج. قرأ الكتاب ، ارتخت أطرافه ، غلبه النعاس ، وقع الكتاب ☐

د. وقع الكتاب ، غلبه النعاس ، قرأ الكتاب ، ارتخت أطرافه ☐

6.عوض الجملة التالية: **ارتخت أطرافه** بكلمة تؤدي معناها:

أ. تطاولت ☐ ج. تصلبت ☐

ب. تدلت ☐ د. تركت ☐

7.**عنوان الفقرة الثانية:**

أ.صعوبة الفهم ☐ ج. الصديق الوفي ☐

ب.فوائد الكتاب ☐ د. إهمال الكتاب ☐

8.**حسب ما ورد في الفقرة الثانية فان سبب إتلاف الكتاب:**

أ. نزول المطر ☐ ج. الرطوبة ☐

ب. الجو الحار ☐ د. البرودة ☐

9.**في الفقرة الثانية ثلاثة أراء وحقيقة واحدة هي:**

أ. الرطوبة تبلل الكتاب وتتلفه ☐ ج. الكتاب ضروري للحياة ☐

ب. الكتاب يساعدنا على الفهم ☐ د. الكتاب به قصص طريفة ☐

10. **أيّ من الجمل الآتية لا ترتبط بالفقرة الثانية :**

أ. يزودنا الكتاب بالعلوم ☐ ج. يعرفنا الكتاب بالدين والوطن ☐

ب. يساعدنا الكتاب على الفهم ☐ د. يساعدنا الكتاب على النوم ☐

11.**اختر عنوانا مناسبا للنص:**

أ. في المكتبة ☐ ب. الكتاب خير جليس ☐

ج. العلوم النافعة ☐ د. المطالعة مفيدة ☐

12. **يهدف الكاتب من هذا الموضوع:**

أ. معاملة الأصدقاء ☐ ب. كتابة التاريخ ☐

ج. رواية القصص ☐ د. المحافظة على الكتاب ☐

13. **يتضمن النص الأفكار الرئيسة الآتية ماعدا:**

أ. تأنيب الكتاب لأحمد ☐ ب. المحافظة على الكتاب ☐

ب.فوائد الكتاب ☐ د. زيارة المكتبة ☐

14. **القيمة التي استفدت منها عند قراءتك هذا النص:**

أ. المحافظة على الكتب ☐ ب. نوم الطفل أحمد ☐

ج. الحفاظ على الصداقة ☐ د. معاملة الأصدقاء ☐

الملحق رقم (03)

دليل المعلم لاستراتيجيات ماوراء المعرفة (التساؤل الذاتي ، k.w.l، SQ3r)

أخي /أختي المعلم (ة):

في إطار القيام بدراسة علمية حول فاعلية بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ، أضع بين أيدي السادة المعلمين والسيدات المعلمات دليل المعلم الذي يشرح كيفية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تدريس نصوص القراءة المبرمجة في الفصل الثاني من كتاب المتعلم المقرر من وزارة التربية الوطنية .

ويتضمن دليل المعلم مايلي :

1-مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة

2-الاستراتيجيات المقترحة في الدليل.

3- مهارات الفهم القرائي المستهدفة.

4- نصوص القراءة المستهدفة.

5- وضعيات التعلم المقترحة .

أولا: مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة:

تعدّ استراتيجيات ماوراء المعرفة أو الميتا معرفية **META COGNITIVE** من الاتجاهات الحديثة في التدريس ، حيث تسمح للمتعلم بناء تعلّمه بنفسه ، وتنمي تفكيره ، وتمكنه من تحمل مسؤولية تعلّمه وهي مجموعة من الإجراءات يقوم بها المتعلم للتحكم في النشاط المعرفي والتأكد من تحقيق أهداف التعلم.

وأهم ما يميز استراتيجيات ماوراء المعرفة أنّها تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية ، وقطب الرحى الذي تدور حوله كل الأنشطة المقترحة ،إنّ تدريب المتعلم على استخدام هذه الاستراتيجيات في أثناء التعلم وفي مختلف المواقف التعليمية تؤدي إلى تطوير تفكيره وتخطيطه لتعلّمه ومراقبة التعلم وتنظيمه على وفق خطوات واضحة.

لهذا يقع على المعلم تدريب المتعلمين على خطوات تنفيذ استراتيجيات ماوراء المعرفة ، وتنمية مهارات التفكير للوصول إلى متعلم يشارك بفعالية في بناء التعلم.

ثانيا : الاستراتيجيات المقترحة في الدليل :

هناك العديد من استراتيجيات ماوراء المعرفة تقارب 31 إستراتيجية اقترحنا في هذا الدليل ثلاث استراتيجيات : إستراتيجية الجدول kwl ، إستراتيجية التساؤل الذاتي ،إستراتيجية sQ3r.

1. إستراتيجية الجدول kwl:

تعتمد هذه الإستراتيجية على تنشيط المعرفة السابقة للمتعلم واستثمارها في بناء تعلّم جديد ، وتطبق هذه الإستراتيجية في ثلاث خطوات هي :

أ.ما أعرفه عن الموضوع : يعرض المعلم عنوان الموضوع ويطالب التلاميذ بكتابة ما يعرفونه عن الموضوع في العمود الأول من الجدول .

ب. ما أريد تعلمه عن الموضوع : يسجل التلميذ كل المعلومات التي يرغب في الحصول عليها ويسجل ما يريد أن يعرفه عن الموضوع في العمود الثاني من الجدول.

ج. ماذا تعلمت عن الموضوع : يكتب التلاميذ بعد القراءة كل ما تعلموه من الموضوع في العمود الأخير من الجدول .

ماذا أعرف؟	ماذا أريد أن أعرف؟	ماذا تعلمت؟
.....1	1	1
.....2	2	2
.....3	3	3
.....4	4	4

2.إستراتيجية التساؤل الذاتي :

تعدّ هذه الإستراتيجية من الاستراتيجيات المعينة على الفهم القرائي ، **و** تتطلب هذه الإستراتيجية توليد الأسئلة، حيث يطرح التلميذ مجموعة من الأسئلة تدور حول الموضوع قبل القراءة وفي أثنائها وبعدها، وهو ما يساعد التلاميذ على فهم الموضوع .

وتشتمل على ثلاث خطوات :

أ.قبل القراءة :

أولا: يكتب المعلم عنوان النص على السبورة .

ثانيا: يقوم المتعلمون بتسجيل مجموعة من الأسئلة في البطاقة المخصصة.

– عم يتحدث النص حسب عنوانه؟.

– ما هي جوانب الموضوع الذي يتناولها الكاتب حسب العنوان ؟

– ما هي المعلومات الجديدة التي سترد في النص ؟.

– ما الذي يمكنني توقعه من النص؟.

– يقوم المتعلمون بتسجيل مجموعة الأسئلة التي طرحوها في البطاقة المخصصة للأسئلة.

ثالثا: يكتب المعلم قائمة الأسئلة التي أنتجها المتعلمون على السبورة .

رابعا: يطالب المعلم المتعلمين بالإجابة عنها.

ب. أثناء القراءة :

– ويطالب المتعلمين بقراءة النص قراءة صامتة.

– يكلف المتعلمين بالإجابة عن الأسئلة التي طرحوها في المرحلة السابقة.

– يقسم المعلم النص إلى فقرات .

– يطلب من المتعلمين قراءة الفقرة الأولى ، وطرح تساؤلات حولها ، وكتابتها في البطاقة المخصصة للتساؤلات.

– جمع الأسئلة التي طرحها المتعلمون من دون تكرار ، ونقل الأسئلة على السبورة.

– يطلب المعلم من المتعلمين الإجابة عن التساؤلات المطروحة.

– تصويب الأخطاء والسماح للمتعلمين بالتقويم الذاتي.

يقوم المعلم بتوجيه المتعلمين بمواصلة الانجاز مع بقية الفقرات وبالكيفية نفسها، وباستخدام الإستراتيجية نفسها.

ج.بعد القراءة:

– يقرأ المعلم النص قراءة نموذجية ، ثم يتداول بعض التلاميذ قراءة النص.

– يحث المعلم المتعلمين على طرح تساؤلات عامة من قبيل الفكرة العامة ، وهدف الكاتب وغرضه .

– يكتب المعلم التساؤلات التي توصل إليها المتعلمون جميعا والتي تدور حول موضوع النص.

– يطلب المعلم من المتعلمين الإجابة عنها ، ومناقشتها ، وتصويب الأخطاء، والتقويم الذاتي.

3.إستراتيجية SQ3r :

هي إحدى استراتيجيات ماوراء المعرفة تتكون من خمس خطوات يتبعها المتعلم لفهم النص المقروء وتساعده على تحسين فهمه، وتذكر ما يقرأ ،وتطبق بالشكل الآتي:

1– المسح Survey: يمهد المعلم لموضوع القراءة ويطلب من المتعلمين قراءة النص قراءة تمهيدية يأخذون فيها لمحة عن موضوع النص وفكرته العامة(جمع معلومات عن الموضوع).

2– طرح الأسئلة Question : يوجه المعلم المتعلمين لطرح الأسئلة على أنفسهم حول الفكرة العامة لموضوع القراءة ، وكذلك ما يريدون معرفته عن الجوانب المختلفة للموضوع ،وما يتوقعونه من إجابات يقترحها كاتب النص المقروء.

3- **القراءة Read:** يكلف المعلم المتعلمين بالتداول على قراءة النص ، ويطلب منهم الإجابة على الأسئلة المطروحة في الخطوة السابقة.

4- **التسميع Recite:** يكلف المعلم المتعلمين بأن يجيبوا عن الأسئلة التي طرحوها بصوت مسموع ويكتب أحد المتعلمين الإجابات على السبورة ، ويتيح مشاركة الآخرين في النقاش وتبادل الأفكار.

5- **المراجعة Review** : يقوم المتعلمون بمراجعة ما تم التوصل إليه من إجابات ، ويتأكد المعلم من اكتسابهم للمعلومات الجديدة ومدى فهمهم وتذكرهم لما جاء من أفكار أساسية وقضايا مهمة في النص المقروء.

ثالثا: مهارات الفهم القرائي المستهدفة:

تم تحديد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لمستوى السنة الرابعة ابتدائي، والتي نهدف إلى تنميتها في هذه الدراسة باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة (الميتامعرفية).

مهارات فهم الكلمة	مهارات فهم الجملة
1. تحديد معنى الكلمة 2. تحديد مضاد الكلمة 3. تصنيف الكلمات متشابهة المعنى في مجموعات.	1.يحدد معنى السياقي للجملة 2. ترتيب الجمل حسب ورودها في النص 3.استبدال الجمل بكلمات تؤدي معناها.

مهارات فهم الفقرة	مهارات فهم النص
1. وضع عنوان مناسب للفقرة. 2. الربط بين السبب والنتيجة. 3. التمييز بين الحقيقة والرأي في الفقرة 4. التمييز بين ما يتصل بالفقرة ومالا يتصل بها.	1. اختيار عنوان مناسب للنص. 2. تحديد غرض الكاتب من النص. 3. استنتاج الأفكار الأساسية للنص. 4. التعرف على القيمة المقصودة في النص.

رابعا: نصوص القراءة المستهدفة:

استخدمنا في الدراسة نصوص كتاب القراءة للسنة الرابعة الابتدائي والمبرمجة في الفصل الثاني وتتكون من ثلاث مقاطع بها تسعة نصوص و تتناول المحاور التالية: الطبيعة والبيئة والصحة والرياضة والحياة الثقافية.

الرقم	عنوان النص	الصفحة	عدد الحصص	المقطع	المحور
01	رسالة ثعلب	ص61	ثلاث حصص	الخامس 05	الطبيعة والبيئة
02	بيوتنا بين الأمس واليوم	ص65	ثلاث حصص		
03	طاقة لا تنفذ	ص69	ثلاث حصص		
04	قصة زيتونة	ص78	ثلاث حصص	السادس 06	الصحة والرياضة
05	مرض سامية	ص82	ثلاث حصص		
06	لمن تهتف الحناجر	ص86	ثلاث حصص		
07	أنامل من ذهب	ص95	ثلاث حصص	السابع 07	الحياة الثقافية
08	لباسنا الجميل	ص99	ثلاث حصص		
09	القاص الطارقي	ص103	ثلاث حصص		

خامسا: وضعيات التعلم المقترحة:

1- الدرس الأول:

النشاط :قراءة	**المقطع التعلمي 04:الطبيعة والبيئة**	**الحصة:**	**المدة:45د**
الميدان :فهم المكتوب		**الموضوع: رسالة ثعلب**	
الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط الوصفي ،قراءة سليمة ويفهمها.			
مركبات الكفاءة :يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويستخدمها بلغته الخاصة ويوظف إستراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص.			
الأهداف التعلمية: 1. أن يفهم معاني الكلمات، ومضادات الكلمة ، تشابه معاني الكلمات.			

2. أن يفهم معاني الجمل ،ودلالاتها ، وترتيبها حسب ورودها في النص. 3. أن يقترح عنوانا للفقرة ،وأن يربط بين السبب والنتيجة ،وأن يميّز بين ما يتصل بالفقرة ومالا يتصل بها، وأن يفرّق بين الرأي والحقيقة. 4. أن يعرف هدف الكاتب وغرضه ، وأن يستنتج أفكار النص ، وأن يستفيد من قيم النص ، وأن يقترح عنوانا آخر للنص المقروء.
الوسائل التعليمية : السبورة ، الكتاب المدرسي ، أوراق عمل.

الخطوات	الوضعية التعلمية المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	اذكر بعض الحيوانات التي تعيش في الغابة ؟ ماذا نسميها؟	يجيب عن الأسئلة المطروحة
ماقبل القراءة	▪ يعرض المعلم عنوان النصً **رسالة ثعلبً** على المتعلمين ويطلب منهم كتابة ما يتبادر إلى أذهانهم من أسئلة حول عنوان النص. ▪ يستمع إلى أسئلة المتعلمين حول الموضوع ، ويكلف أحد التلاميذ بنقل كل الأسئلة على السبورة، والاتفاق على قائمة واحدة من الأسئلة تكون من إنتاج المتعلمين. ▪ يطلب من المتعلمين الإجابة على قائمة الأسئلة التي توصلوا إليها.	– تنشيط المعرفة السابقة للمتعلمين. – يجيب المتعلمون على الأسئلة المطروحة . – اكتشاف الأخطاء والتصحيح الفردي
أثناء القراءة	▪ يفتح المتعلمون كتاب القراءة ص:61 ثم يترك الفرصة لهم للقراءة الصامتة ،موجها إياهم إلى طرح أسئلة حول الفكرة العامة للنص والأفكار الجزئية، يقوم المعلم بتوجيه المتعلمين إلى تقسيم النص على ثلاث فقرات. ▪ ويطلب منهم التداول على قراءة الفقرة الأولى قراءة جهرية مع كتابة الأسئلة حول الكلمات الجديدة والغير المألوفة ، عم تتحدث هذه الفقرة ، ماذا فهمت من هذه الفقرة؟... ▪ يقوم المتعلمون بكتابة الأسئلة التي تبادرت إلى أذهانهم	يوجه المعلم تلامذته إلى توليد الأسئلة حسب أهداف الدرس التي تنشد تنمية مهارات فهم المقروء. يقوم التلاميذ بالتقويم الذاتي ، والتصحيح الجماعي.

	والإجابة عنها. ▪ يتم نفس العمل وبالكيفية ذاتها مع الفقرة الثانية والثالثة.	
بعد القراءة	▪ يطلب المعلم من المتعلمين غلق الكتاب وطرح أسئلة عامة حول النص موجها إياهم إلى أهداف الدرس من قبيل معاني الكلمات الجديدة، والأفكار الجزئية ، والفكرة العامة للنص والبحث عن عنوان آخر للموضوع وما هي القيمة التي نستنتجها من النص؟ وهل هذه القصة حقيقية أم خيالية؟ ▪ الوصول إلى قائمة من الأسئلة يساهم في طرحها جميع المتعلمين ؟ . ▪ يطلب الإجابة عن الأسئلة المطروحة. ▪ يكلف أحد المتعلمين بكتابة الأجوبة الصحيحة على السبورة.	متابعة أعمال التلاميذ ومساعدتهم في طرح الأسئلة والإجابة عنها المتعلمون يقومون بالتقويم الذاتي
استثمار النص	▪ أنجز مايلي: 1-تعني كلمة المراوغة: أ-الصدق ب-التمرير ج-المخادعة د- الصبر 2-ضد كلمة يؤذي هي: أ-يضر ب-ينفع ج-يجري د- يحمل 3. كلمة ًيجرم تتشابه في المعنى مع الكلمات التالية ماعدا كلمة: أ-ينقذ ب-يؤذي ج-يؤثم د- يعتدي. 4. يقصد الكاتب بجملة ًرسالة إلى المعنيين ًرسالة إلى: أ-الحيوانات ب-الإنسان ج-ملك الغابة د- الطيور 5- بم وُصِفَ الثعلبُ في النّص؟ أ – حب الصيد ب- الخبث والاحتيال ج- الاعتداء على الدجاج د- الهدوء والسكينة 6. اختر عنوانا آخر للنص: أ- الثعلب والإنسان ب- تهديد الإنسان للبيئة ج- الثعلب الصياد. د-فوائد الطيور. 7.القيمة التي استفدت منها من خلال قراءتك هذا النص: أ-شكوى الثعلب ب- مظاهر تهديد الإنسان للبيئة. ج-غدر الثعلب بالإنسان. د- تسمم الهواء والأرض.	ينجز المتعلمون النشاط من خلال الإجابة على الأسئلة.

2- **الدرس الثاني:**

النشاط :قراءة	**المقطع التعلمي 04:الطبيعة والبيئة**	**الحصة**:	**المدة**:45د
الميدان :فهم المكتوب		**الموضوع**: **بيوتنا بين الأمس واليوم**	
الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط الوصفي ،قراءة سليمة ويفهمها.			
مركبات الكفاءة :يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويستخدمها بلغته الخاصة ، ويوظف إستراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص.			
الأهداف التعلمية: 1. أن يفهم معاني الكلمات، ومضادات الكلمة ، تشابه معاني الكلمات 2. أن يفهم معاني الجمل ،ودلالاتها ، وترتيبها حسب ورودها في النص. 3. أن يقترح عنوانا للفقرة ،وأن يربط بين السبب والنتيجة ،وأن يميّز بين ما يتصل بالفقرة ومالا يتصل بها، وأن يفرّق بين الرأي والحقيقة. 4. أن يعرفَ هدف الكاتب وغرضه ، وأن يستنتج أفكار النص ، وأن يستفيد من قيّم النّص ، وأنْ يقترح عنوانا آخر للنص المقروء.			
الوسائل التعليمية : السبورة ، الكتاب المدرسي ، أوراق عمل.			

الخطوات	الوضعية التعلمية المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	صف الحياة في الريف ، بم تتميز الحياة في المدينة ؟ وما الفرق بين الريف والمدينة؟	يصف المتعلم الحياة في الريف والمدينة.
ماقبل القراءة	• يعرض المعلم عنوان النصً **بيوتنا بين الأمس واليومً** على المتعلمين ويطلب منهم كتابة ما يتبادر إلى أذهانهم من أسئلة حول عنوان النص. • يستمع إلى أسئلة المتعلمين حول الموضوع ، ويكلف أحد التلاميذ بنقل كل الأسئلة على السبورة، والاتفاق على قائمة واحدة من الأسئلة تكون من إنتاج المتعلمين. • يطلب من المتعلمين الإجابة على قائمة الأسئلة التي توصلوا إليها.	– تنشيط المعرفة السابقة للمتعلمين. – يجيب المتعلمون على الأسئلة المطروحة . – اكتشاف الأخطاء والتصحيح الفردي

أثناء القراءة	▪ يفتح المتعلمون كتاب القراءة ص:65 ثم يترك الفرصة لهم للقراءة الصامتة ،موجها إياهم إلى طرح أسئلة حول الفكرة العامة للنص والأفكار الجزئية، يقوم المعلم بتوجيه المتعلمين إلى تقسيم النص إلى ثلاث فقرات. ▪ ويطلب منهم التداول على قراءة الفقرة الأولى قراءة جهرية مع كتابة الأسئلة حول الكلمات الجديدة وغير المألوفة ، عم تتحدث هذه الفقرة ، ماذا فهمت من هذه الفقرة؟... ▪ يقوم المتعلمون بكتابة الأسئلة التي تبادرت إلى أذهانهم والإجابة عنها. ▪ يتم نفس العمل وبالكيفية ذاتها مع الفقرة الثانية والثالثة.	يوجه المعلم تلامذته إلى توليد الأسئلة حسب أهداف الدرس التي تنشد تنمية مهارات الفهم. يقوم التلاميذ بالتقويم الذاتي ، والتصحيح الجماعي.
بعد القراءة	▪ يطلب المعلم من المتعلمين غلق الكتاب وطرح أسئلة عامة حول النص موجها إياهم إلى أهداف الدرس من قبيل عنوان آخر للموضوع ، والفكرة العامة للنص وما هي القيمة التي نستنتجها من النص؟ وهل هذه القصة حقيقية أم خيالية؟ ▪ الوصول إلى قائمة من الأسئلة يساهم في طرحها جميع المتعلمين. ▪ يطلب الإجابة عن الأسئلة المطروحة. ▪ يكلف أحد المتعلمين بكتابة الأجوبة الصحيحة على السبورة.	متابعة أعمال التلاميذ ومساعدتهم في طرح الأسئلة والإجابة عنها المتعلمون يقومون بالتقويم الذاتي
استثمار النص	▪ أنجز مايلي: 1-تعني كلمة يصغي: أ-يتكلم ب-ينشد ج-يستمع د- يسكت 2-ضد كلمة العابسة: أ-الكئيبة ب-السعيدة ج-المضيئة د- الحزينة 3. يقصد الكاتب بجملة بنى مكانها أوكارا ضيقةً أ-عمارة عالية ب- بيوت تقليدية. ج-بيوت فردية. د- سكن واسع. 4- وصف الكاتب غرف البيوت القديمة ب: أ – الضيقة ب- الواسعة ج- البسيطة د- المرتفعة 5. اختر عنوان للفقرة الأولى:	يجيب المتعلمون عن الأسئلة وينجزون هذا النشاط.

	أ-جمال البيوت القديمة ب- السكنات العصرية. ج-المنازل. د- تطور حياة الإنسان. 6-القيمة التي استفدت منها من خلال قراءتك هذا النص: أ-الاهتمام بالبيئة ب- جمال الأحياء العصرية. ج-البيوت القديمة. د- ايجابيات البيوت العصرية.	

3- **الدرس الثالث:**

النشاط :قراءة	**المقطع التعلمي 04:الطبيعة والبيئة**	**الحصة:**	**المدة:45د**
الميدان :فهم المكتوب		**الموضوع: طاقة لا تنفذ**	
الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط الوصفي ،قراءة سليمة ويفهمها.			
مركبات الكفاءة :يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويستخدمها بلغته الخاصة ويوظف إستراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص.			
الأهداف التعلمية: 1. أن يفهم معاني الكلمات، ومضادات الكلمة ، تشابه معاني الكلمات. 2. أن يفهم معاني الجمل ،ودلالاتها ، وترتيبها حسب ورودها في النص. 3.أن يقترح عنوانا للفقرة ،وأن يربط بين السبب والنتيجة ،وأن يميّز بين ما يتصل بالفقرة ومالا يتصل بها، وأن يفرّق بين الرأي والحقيقة. 3. أن يعرف هدف الكاتب وغرضه ، وأن يستنتج أفكار النص ،وان يستفيد من قيم النص ، وأن يقترح عنوانا آخر للنص المقروء.			
الوسائل التعليمية : السبورة ، الكتاب المدرسي ، أوراق عمل.			

الخطوات	الوضعية التعلمية المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	ماهي مصادر الطاقة التي يستخدمها الإنسان بكثرة؟ هل تؤثر على البيئة؟	يجيب المتعلم على الأسئلة.
ماقبل القراءة	▪ يعرض المعلم عنوان النص **طاقة لا تنفذ** على المتعلمين ويطلب منهم كتابة ما يتبادر إلى أذهانهم من أسئلة حول	- تنشيط المعرفة السابقة للمتعلمين.

	عنوان النص. ▪ يستمع إلى أسئلة المتعلمين حول الموضوع ، ويكلف أحد التلاميذ بنقل كل الأسئلة على السبورة، والاتفاق على قائمة واحدة من الأسئلة تكون من إنتاج المتعلمين. ▪ يطلب من المتعلمين الإجابة على قائمة الأسئلة التي توصلوا إليها.	– يجيب المتعلمون على الأسئلة المطروحة – اكتشاف الأخطاء والتصحيح الفردي
أثناء القراءة	▪ يفتح المتعلمون كتاب القراءة ص:61 ثم يترك الفرصة لهم للقراءة الصامتة ،موجها إياهم إلى طرح أسئلة حول الفكرة العامة للنص والأفكار الجزئية، يقوم المعلم بتوجيه المتعلمين إلى تقسيم النص إلى ثلاث فقرات،ويطلب منهم التداول على قراءة الفقرة الأولى قراءة جهرية مع كتابة الأسئلة حول الكلمات الجديدة وغير المألوفة ، عم تتحدث هذه الفقرة ، ماذا فهمت من هذه الفقرة؟... ▪ يقوم المتعلمون بكتابة الأسئلة التي تبادرت إلى أذهانهم والإجابة عنها. ▪ يتم نفس العمل وبالكيفية ذاتها مع الفقرة الثانية والثالثة.	يوجه المعلم تلامذته إلى توليد الأسئلة حسب أهداف الدرس التي تنشد تنمية مهارات الفهم. يقوم التلاميذ بالتقويم الذاتي ، والتصحيح الجماعي.
بعد القراءة	▪ يطلب المعلم من المتعلمين غلق الكتاب وطرح أسئلة عامة حول النص موجها إياهم إلى أهداف الدرس من قبيل عنوان آخر للموضوع ، والفكرة العامة للنص ، وما هي القيمة التي نستنتجها من النص؟ وهل هذه القصة حقيقية أم خيالية؟. ▪ الوصول إلى قائمة من الأسئلة يساهم في طرحها جميع المتعلمين ؟ . ▪ يطلب الإجابة عن الأسئلة المطروحة.	متابعة أعمال التلاميذ ومساعدتهم في طرح الأسئلة والإجابة عنها المتعلمون يقومون بالتقويم الذاتي
استثمار النص	▪ أنجز مايلي: 1–ضد كلمةً دائمً: أ–واقف ب–زائل ج–مستمر د– متزايد 2–العرض الذي قدمته المعلمة بالماسح الضوئي هو:	الأسئلة ينجز المتعلمون هذا النشاط من خلال

	أ – عرض علمي . ب– عرض فني. ج– عرض ثقافي . د– عرض ترفيهي. 3–القيمة التي استفدت منها من خلال قراءتك هذا النص: أ–النفط متوفر ب– طاقة الشمس غير ملوثة. ج–أهمية التعليم. د– تلوث البيئة. 4– اختر عنوانا آخر للنص: أ – الطاقة المتجددة . ب– البيئة. ج– درس التربية العلمية. د– النفط والغاز.	الإجابة على الأسئلة.

الدرس الرابع 04 :

نص القراءة: قصة زيتونة

النشاط :قراءة	**المقطع التعلمي 05:الصحة والرياضة**	**الحصة:**	**المدة:45د**
الميدان :فهم المكتوب		**الموضوع: قصة زيتونة**	
الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط الوصفي ،قراءة سليمة ويفهمها.			
مركبات الكفاءة :يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويستخدمها بلغته الخاصة ويوظف إستراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص.			
الأهداف التعلمية: 1. أن يفهم معاني الكلمات، ومضادات الكلمة ، تشابه معاني الكلمات 2. أن يفهم معاني الجمل ،ودلالاتها ، وترتيبها حسب ورودها في النص. 3. أن يقترح عنوانا للفقرة ،وأن يربط بين السبب والنتيجة ، وأن يميّز بين ما يتصل بالفقرة ومالا يتصل بها، وأن يفرّق بين الرأي والحقيقة. 4. أن يعرف هدف الكاتب وغرضه ، وأن يستنتج أفكار النص ،وان يستفيد من قيم النص ، وأن يقترح عنوانا آخر للنص المقروء.			
الوسائل التعليمية : السبورة ، الكتاب المدرسي ، أوراق عمل.			

الخطوات	الوضعية التعلمية المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق(تمهيد)	هل تعرفون الأشجار المثمرة؟ اذكروا بعضا منها ؟	ماهي فوائد الشجرة ؟
ماقبل القراءة	• يوزع المعلم على المتعلمين جدول إستراتيجية الجدول kwl المتكون من ثلاث أعمدة. • يقدم المعلم عنوان النص **قصة زيتونةً** للمتعلمين ، ثم يسألهم ماذا تعرفون عن شجر الزيتون؟ 1- يطلب تسجيل ما يعرفونه من معلومات عن شجر الزيتون في العمود الأول من القصاصة، ويقرأ التلاميذ ما كتبوه للتوصل لأكبر عدد من المعلومات ثم يقوم أحد التلاميذ بكتابتها على النموذج في السبورة. 2-يسأل المعلم التلاميذ قائلا: ما الذي يريدون معرفته عن هذا النص ؟ ، وتسجيل الأسئلة المهمة في العمود الثاني.	ينشط المعرفة السابقة للمتعلمين. يوجه المعلم تلاميذه لطرح الأسئلة في صلب الموضوع يقوم المتعلمون بملأ العمود الثاني الخاص بما يريد المتعلمون معرفته
أثناء القراءة	• يفتح المتعلمون كتاب القراءة ص:78 ويقرأون النص قراءة صامتة . • يذكرهم المعلم بالبحث عن إجابات عن أسئلة العمود الثاني ، لاسيما ما يتعلق بالأهداف التعلمية. • يقرأ المعلم قراءة نموذجية ، ثم يتداول التلاميذ على قراءة النص قراءة جهرية.	يوجه المعلم تلامذته إلى البحث عن إجابات لما أرادوا تعلمه من خلال العمود الثاني. يقوم التلاميذ بالتقويم الذاتي ، والتصحيح الجماعي.
بعد القراءة	• يطلب المعلم من المتعلمين تسجيل ما تعلموه من النص في العمود الثالث ،وذلك من خلال إجاباتهم عن الأسئلة التي طرحوها. • يضع المتعلمون جميع المعلومات الجديدة التي تعلموها في العمود الثالث من الجدول.	متابعة أعمال التلاميذ ومساعدتهم في تنظيم إجاباتهم
استثمار النص	• أنجز مايلي: 1- ضد كلمة زهيدةً هي: بسيطة ب-غالية ج-منيعة د- طويلة	يجيب المتعلمون عن الأسئلة وينجزون هذا النشاط.

	2-بم وصف الكاتب شجرة الزيتون في النص؟ أ – بأنها من الأشجار العظيمة ب- بأنها شجرة طويلة ج- بأنها كريمة و دائمة الخضرة د- بأنها شجرة غضة. 3. تعني كثيرة الكلام: أ-صامتة ب-ثرثارة ج-قلقة د- متوترة 4- يهدف الكاتب من هذا النص إلى تبيان: - الشجرة العظيمة ب- منافع الزيتون وزيته. ج-حوار الزيتونة مع صالح. د- طعام صالح. 5-القيمة التي استفدت منها من خلال قراءتك هذا النص: أ- ثرثرة زيتونة ب- فوائد الزيتون. ج-الزيتونة الوحيدة. د- غذاء صالح.	

الدرس الخامس 05 :

النشاط :قراءة	**المقطع التعلمي 05:الصحة والرياضة**	**الحصة:**	**المدة:45د**
الميدان :فهم المكتوب		**الموضوع: مرض سامية**	
الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط الوصفي ،قراءة سليمة ويفهمها.			
مركبات الكفاءة :يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويستخدمها بلغته الخاصة ويوظف إستراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص.			
الأهداف التعلمية: 1. أن يفهم معاني الكلمات، ومضادات الكلمة ، تشابه معاني الكلمات 2. أن يفهم معاني الجمل ،ودلالاتها ، وترتيبها حسب ورودها في النص. 3. أن يقترح عنوانا للفقرة ،وأن يربط بين السبب والنتيجة ،وأن يميّز بين ما يتصل بالفقرة ومالا يتصل بها، وأن يفرّق بين الرأي والحقيقة. 4. أن يعرف هدف الكاتب وغرضه ، وأن يستنتج أفكار النص ،وان يستفيد من قيم النص ، وأن يقترح عنوانا آخر للنص المقروء.			
الوسائل التعليمية : السبورة ، الكتاب المدرسي ، قصاصات أوراق ، مشهد مرض سامية			

الخطوات	الوضعية التعلمية المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق(تمهيد)	تغيب زميلك عن المدرسة بسبب مرض ألم به ، ماذا تفعل؟	يجيب المتعلم
ماقبل القراءة	• يوزع المعلم على المتعلمين جدول إستراتيجية الجدول kwl المتكون من ثلاث أعمدة. • يقدم المعلم عنوان النص **مرض سامية** للمتعلمين ، ويطلب منهم مشاهدة مشهد الفتاة المريضة المحضر مسبقا ، ثم يسألهم كيف تبدو الفتاة؟. • يطلب تسجيل ما يعرفونه من معلومات عن مرض سامية في العمود الأول من القصاصة، ويقرأ التلاميذ ما كتبوه للتوصل لأكبر عدد من المعلومات، ثم يقوم أحد التلاميذ بكتابتها على النموذج في السبورة. • يسأل المعلم التلاميذ قائلا: ما الذي يريدون معرفته عن هذا النص ؟ ، وتسجيل الأسئلة المهمة في العمود الثاني.	– تنشيط المعرفة السابقة للمتعلمين. يوجه المعلم تلاميذه لطرح الأسئلة في صلب الموضوع
أثناء القراءة	• يفتح المتعلمون كتاب القراءة ص:78 ويقرأون النص قراءة صامتة . • يذكرهم المعلم بالبحث عن إجابات عن أسئلة العمود الثاني ، لاسيما ما يتعلق بالأهداف التعلمية. • يقرأ المعلم قراءة نموذجية ، ثم يتداول التلاميذ على قراءة النص قراءة جهرية.	يوجه المعلم تلامذته إلى البحث عن إجابات لما أرادوا تعلمه من خلال العمود الثاني. يقوم التلاميذ بالتقويم الذاتي ، والتصحيح الجماعي.
بعد القراءة	• يطلب المعلم من المتعلمين تسجيل ما تعلموه من النص في العمود الثالث ،وذلك من خلال إجاباتهم عن الأسئلة التي طرحوها. • يضع المتعلمون جميع المعلومات الجديدة التي تعلموها في العمود الثالث من الجدول.	متابعة أعمال التلاميذ ومساعدتهم في تنظيم إجاباتهم
استثمار النص	أنجز مايلي: –تعني كلمة مهرولة:	يجيب المتعلمون عن

	أ-بطيئة ب-مسرعة ج-متماسكة د- متأنية 2- ضد كلمة سيئةً هي: أ- مريضة ب-حسنة ج-مرتعشة د- عاجزة 3- كلمة السقم تتشابه في المعنى مع كل الكلمات التالية إلا كلمة: أ- المرض ب-الداء ج-العلة د- السلامة 4-هناك جملة لا علاقة لها بعلامات مرض سامية: أ – لازالت تئن وتتوجع ب- تفحص عينيها الغائرتين ج- كان عمار قلقا د- ووجها الشاحب الذابل. 5. الجملة التي تدل على تدهور صحة سامية هي: أ – الطبيب يكشف عن سامية ب- حالة سامية سيئة ج- تناول سامية للدواء د- يمكن تجاوز حالتها. 6- يهدف الكاتب من هذا النص إلى تبيان: - وصف مرض سامية ب- خطورة الأعشاب الطبية. ج-أهمية وجود الطبيب. د- أعراض مرض سامية. 7-القيمة التي استفدت منها من خلال قراءتك هذا النص: أ- حسن استخدام الأعشاب الطبية ب- مرض سامية. ج-خوف عمار على زوجته د- زيارة الطبيب.	الأسئلة وينجزون هذا النشاط.

الدرس السادس 06 :

النشاط :قراءة	**المقطع التعلمي 05:الصحة والرياضة**	**الحصة:**	**المدة:45د**
الميدان :فهم المكتوب		**الموضوع: لمن تهتف الحناجر**	
الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط الوصفي ،قراءة سليمة ويفهمها.			
مركبات الكفاءة :يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويستخدمها بلغته الخاصة ويوظف إستراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص.			
الأهداف التعلمية: 1. أن يفهم معاني الكلمات، ومضادات الكلمة ، تشابه معاني الكلمات 2. أن يفهم معاني الجمل ،ودلالاتها ، وترتيبها حسب ورودها في النص.			

3. أن يقترح عنوانا للفقرة ،وأن يربط بين السبب والنتيجة ،وأن يميّز بين ما يتصل بالفقرة ومالا يتصل بها، وأن يفرّق بين الرأي والحقيقة. 4. أن يعرف هدف الكاتب وغرضه ، وأن يستنتج أفكار النص ،وان يستفيد من قيم النص ، وأن يقترح عنوانا آخر للنص المقروء.
الوسائل التعليمية : السبورة ، الكتاب المدرسي ، أوراق عمل.

الخطوات	الوضعية التعلمية المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق(تمهيد)	ماهي الرياضة التي تحبونها؟ أين تلعب كرة القدم ؟ أين يجلس الجمهور؟	يجيب المتعلمون
ماقبل القراءة	• يوزع المعلم على المتعلمين جدول إستراتيجية الجدول kwl المتكون من ثلاث أعمدة. • يقدم المعلم عنوان النص **لمن تهتف الحناجر** للمتعلمين، ثم ويطلب منهم ملاحظة المشهد المعد مسبقا ويسأل أين تتواجد شخصيات المشهد؟ وكم عدد أعضاء فريق كرة القدم؟. 1- يطلب تسجيل ما يعرفونه من معلومات عن كرة القدم في العمود الأول من القصاصة، ويقرأ التلاميذ ما كتبوه للتوصل لأكبر عدد من المعلومات ثم يقوم أحد التلاميذ بكتابتها على النموذج في السبورة. 2-يسأل المعلم التلاميذ قائلا: ما الذي يريدون معرفته عن هذا النص ؟ ، وتسجيل الأسئلة المهمة في العمود الثاني.	- تنشيط المعرفة السابقة للمتعلمين. يوجه المعلم تلاميذه لطرح الأسئلة في صلب الموضوع
أثناء القراءة	• يفتح المتعلمون كتاب القراءة ص:78 ويقرأون النص قراءة صامتة . • يذكرهم المعلم بالبحث عن إجابات عن أسئلة العمود الثاني ، لاسيما ما يتعلق بالأهداف التعلمية. • يقرأ المعلم قراءة نموذجية ، ثم يتداول التلاميذ على قراءة النص قراءة جهرية.	يوجه المعلم تلامذته إلى البحث عن إجابات لما أرادوا تعلمه من خلال العمود الثاني. يقوم التلاميذ بالتقويم الذاتي ، والتصحيح الجماعي.

بعد القراءة	• يطلب المعلم من المتعلمين تسجيل ما تعلموه من النص في العمود الثالث ،وذلك من خلال إجاباتهم عن الأسئلة التي طرحوها. • يضع المتعلمون جميع المعلومات الجديدة التي تعلموها في العمود الثالث من الجدول.	متابعة أعمال التلاميذ ومساعدتهم في تنظيم إجاباتهم.
استثمار النص	أنجز مايلي: -تعني كلمة فزعًا: أ-فرحًا ب-مسرورًا ج-خائفًا د- حزينًا 2- ضد كلمة مكتظةً هي: أ- مليئة ب-فارغة ج-مزدحمة د- مترامية 3.كلمة منعزلا تتشابه في المعنى مع كل الكلمات التالية إلا كلمة:أ- منفردا ب-وحيدا ج-منطويا د- مجتمعا 4.هناك جملة لا علاقة لها بالجملة لعل الوقت الرسمي انتهىً: أ – الشوط الأول ب- الوقت الإضافي ج- الدقائق الأخيرة من المباراة د- بداية الشوط الثاني. 5. اختر عنوانا آخر للنص: أ – مباراة مصيرية ب- مباراة وهمية ج- العنف في الملاعب د- كرة القدم.	يجيب المتعلمون عن الأسئلة وينجزون هذا النشاط.

الدرس السابع 07 :

النشاط :قراءة	**المقطع التعلمي 6:الحياة الثقافية**	**الحصة:**	**المدة:45د**
الميدان :فهم المكتوب		**الموضوع: أنامل من ذهب**	
الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط الوصفي ،قراءة سليمة ويفهمها.			
مركبات الكفاءة :يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويستخدمها بلغته الخاصة ، ويوظف إستراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص.			
الأهداف التعلمية: 1. أن يفهم معاني الكلمات، ومضادات الكلمة ، تشابه معاني الكلمات 2. أن يفهم معاني الجمل ،ودلالاتها ، وترتيبها حسب ورودها في النص. 3. أن يقترح عنوانا للفقرة ،وأن يربط بين السبب والنتيجة ،وأن يميّز بين ما يتصل بالفقرة ومالا يتصل بها، وأن يفرّق بين الرأي والحقيقة. 4. أن يعرف هدف الكاتب وغرضه ، وأن يستنتج أفكار النص ،وأن يستفيد من قيّم النّص ، وأن يقترح عنوانا آخر للنص المقروء.			
الوسائل التعليمية : السبورة ، الكتاب المدرسي ، مشهد ، أوراق عمل.			

الخطوات	الوضعية التعلمية المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق(تمهيد)	اذكر بعض أنواع الحرف التقليدية ؟ ماهي الأدوات المستعملة في هذه الحرف؟	المتعلم يجيب
ماقبل القراءة	• يحدد المعلم عنوان النصً **أنامل من ذهب** ويكتبه على السبورة ثم يعرض مشهد ويطلب منهم استدعاء أي فكرة أو معلومة عن الموضوع.	استدعاء مكتسبات المتعلمين السابقة حول الموضوع
المسح	• يطلب المعلم فتح الكتاب ص:95 نص القراءة:"**أنامل من ذهب**" ويحث المتعلمين على إلقاء نظرة تمهيدية حول النص يتصفحون فيها فقرات النص ويحاولون التعرف على الفكرة العامة للموضوع.	يلتزم بالقراءة الصامتة
طرح الأسئلة	• يطلب منهم طرح الأسئلة التي تبادرت إلى أذهانهم حول	يتوقع الأسئلة التي

	الموضوع ، وحول كل فقرة من فقراته،وكتابتها في ورقة جانبية ويوجههم إلى التساؤل عن الفكرة العامة للنص والأفكار الجزئية التي تضمنها النص ، وغرض الكاتب وهدفه والكلمات الجديدة الواردة في النص...	يمكن أن يجيب عنها النص
القراءة	• قراءة النص قراءة نموذجية من طرف المعلم • تداول المتعلمين على قراءة النص. • يطلب منهم وضع خطوط تحت المعلومات المهمة والكلمات الغير مألوفة. • يطلب المعلم من المتعلمين الإجابة عن الأسئلة التي طرحوها من قبل والمكتوبة في الأوراق الجانبية.	-يقرأ قراءة جهرية مسترسلة. -يتعرف على الكلمات الجديدة. - البحث عن الإجابات
التسميع	• يقوم المتعلمون بالإجابة عن الأسئلة السابقة، لكن دون تصفح الكتاب ، وذلك بتسميعها بصوت مرتفع ومناقشتها مع الزملاء.	-يستذكر ما قرأ - يجيب على الأسئلة بطريقته.
المراجعة	• يقرأ المتعلمون أجوبة الأسئلة حتى يتمكنوا من تذكرها وترسخ لديهم.	يراجع الأفكار والإجابات
استثمار النص	• أنجز مايلي: 1-ضد كلمة "شديد": أ-قوي ب-ضعيف ج-شجاع د- بدين 2-عم يتحدث النص ؟ : أ – صناعة الفخار ب- النقش على النحاس ج- صناعة الزربية د- صناعة البرنوس 3-القيمة التي استفدت منها من خلال قراءتك هذا النص: أ-المحافظة على الحرف التقليدية ب- الحصول على الجائزة ج-تعاون الجيران. د- اليوم الوطني للصناعات التقليدية 4- اختر عنوانا آخر للنص: أ – مشاركة جازية ب- جازية والنسوة ج- مهارة جازية في صنع الزربية د- صناعة البرنوس	ينجز النشاط

الدرس الثامن 8 :

النشاط :قراءة	**المقطع التعلمي 06:الصحة والرياضة**	**الحصة:**	**المدة:45د**
الميدان :فهم المكتوب		**الموضوع: لباسنا الجميل**	
الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط الوصفي ،قراءة سليمة ويفهمها.			
مركبات الكفاءة :يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويستخدمها بلغته الخاصة ويوظف إستراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص.			
الأهداف التعلمية: 1. أن يفهم معاني الكلمات، ومضادات الكلمة ، تشابه معاني الكلمات 2. أن يفهم معاني الجمل ،ودلالاتها ، وترتيبها حسب ورودها في النص. 3. أن يقترح عنوانا للفقرة ،وأن يربط بين السبب والنتيجة ، وأن يميّز بين ما يتصل بالفقرة ومالا يتصل بها، وأن يفرّق بين الرأي والحقيقة. 4. أن يعرف هدف الكاتب وغرضه ، وأن يستنتج أفكار النص ،وان يستفيد من قيم النص وأن يقترح عنوانا آخر للنص المقروء.			
الوسائل التعليمية : السبورة ، الكتاب المدرسي ، أوراق عمل.			

الخطوات	الوضعية التعلمية المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق(تمهيد)	ماهي أنواع اللباس التي تشتهر بها منطقتنا؟ ماهي المواد التي تصنع منها؟	المتعلم يجيب
ماقبل القراءة	يحدد المعلم عنوان النص **لباسنا الجميل** ويكتبه على السبورة ثم يعرض مشهد ويطلب منهم استدعاء أي فكرة أو معلومة عن الموضوع.	استدعاء مكتسبات المتعلمين السابقة حول الموضوع
المسح	• يطلب المعلم فتح الكتاب ص:99 نص القراءة:"**لباسنا الجميل**" ويحث المتعلمين على إلقاء نظرة تمهيدية حول النص يتصفحون فيها فقرات النص ويحاولون التعرف على الفكرة العامة للموضوع.	يلتزم بالقراءة الصامتة.

طرح الأسئلة	• يطلب منهم طرح الأسئلة التي تبادرت إلى أذهانهم حول الموضوع ، وحول كل فقرة من فقراته،وكتابتها في ورقة جانبية ويوجههم إلى التساؤل عن الفكرة العامة للنص والأفكار الجزئية التي تضمنها النص ، وغرض الكاتب وهدفه ...والكلمات الجديدة الواردة في النص...	يتوقع الأسئلة التي يمكن أن يجيب عنها النص
القراءة	• قراءة النص قراءة نموذجية من طرف المعلم • تداول المتعلمين على قراءة النص. • يطلب المعلم من المتعلمين الإجابة عن الأسئلة التي طرحوها من قبل والمكتوبة في الأوراق الجانبية.	يقرأ قراءة جهرية مسترسلة. -يتعرف على الكلمات الجديدة. - البحث عن الإجابات
التسميع	• يقوم المتعلمون بالإجابة عن الأسئلة السابقة، لكن دون تصفح الكتاب ، وذلك بتسميعها بصوت مرتفع ومناقشتها مع الزملاء.	-يستذكر ما قرأ - يجيب على الأسئلة بطريقته.
المراجعة	• يقرأ المتعلمون أجوبة الأسئلة حتى يتمكنوا من تذكرها وترسخ لديهم.	يراجع الأفكار والإجابات
استثمار النص	• أنجز مايلي: 1-ضد كلمة "استياء" تعني: أ-فرح ب-غضب ج-حزن د- انبهار 2-دهشة الكاهنة تدلّ على : أ – إعجابها بلباس الرومان ب- استيائها من التقليد الأعمى. ج- لم يعجبها لون اللباس د- جمال اللباس الأوراسي. 3-القيمة التي استفدت منها من خلال قراءتك هذا النص: أ-المحافظة على الشخصية الوطنية ب- تقليد الغير ج-التباهي باللباس. د- الحوار بين الاميرات. 4- وقعت أحداث النص في: أ- جبال الونشريس . ب- جبال الأوراس . ج- جبال الهقار. د- جبال الشريعة.	ينجز النشاط

	5- اختر عنوانا آخر للنص: أ – اللباس الوطني ب- لباس الرومان ج- التقليد د- قصور جبال الأوراس.	

الدرس التاسع 09 :

النشاط :قراءة	**المقطع التعلمي 06:الحياة الثقافية**	**الحصة:**	**المدة:45د**
الميدان :فهم المكتوب		**الموضوع: القاص الطارقي**	
الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط الوصفي ،قراءة سليمة ويفهمها.			
مركبات الكفاءة :يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويستخدمها بلغته الخاصة ويوظف إستراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص.			
الأهداف التعلمية: 1. أن يفهم معاني الكلمات، ومضادات الكلمة ، تشابه معاني الكلمات 2. أن يفهم معاني الجمل ،ودلالاتها ، وترتيبها حسب ورودها في النص. 3. أن يقترح عنوانا للفقرة ،وأن يربط بين السبب والنتيجة ،وأن يميّز بين ما يتصل بالفقرة ومالا يتصل بها، وأن يفرّق بين الرأي والحقيقة. 4. أن يعرف هدف الكاتب وغرضه ، وأن يستنتج أفكار النص ،وان يستفيد من قيم النص وأن يقترح عنوانا آخر للنص المقروء.			
الوسائل التعليمية : السبورة ، الكتاب المدرسي ، مشهد ، أوراق عمل.			

الخطوات	الوضعية التعلمية المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق(تمهيد)	ماهي المناطق السياحية في بلدنا الجزائر؟ بم تتميز؟ ما نوع الآثار الموجودة؟	المتعلم يجيب
ماقبل القراءة	• يحدد المعلم عنوان النص **القاص الطارقي** ويكتبه على السبورة ثم يعرض مشهد ويطلب منهم استدعاء أي فكرة أو معلومة عن الموضوع.	استدعاء مكتسبات المتعلمين السابقة حول الموضوع
المسح	• يطلب المعلم فتح الكتاب ص:103 نص القراءة:"**القاص**	يلتزم بالقراءة الصامتة

	الطارقي" قراءة تمهيدية يتأمل فيها الصورة ويتصفح المتعلم فقرات النص ويتعرف على الفكرة العامة للنص والأفكار الأساسية التي يتضمنها النص.	
طرح الأسئلة	• يطلب منهم طرح الأسئلة التي تبادرت إلى أذهانهم حول الموضوع ، وحول كل فقرة من فقراته،وكتابتها في الورقة المقدمة للمتعلمين، ويوجههم إلى التساؤل عن الفكرة العامة للنص والأفكار الجزئية التي تضمنها النص ، وغرض الكاتب وهدفه ...والكلمات الجديدة الواردة في النص...	يتوقع الأسئلة التي يمكن أن يجيب عنها النص
القراءة	• قراءة النص قراءة نموذجية من طرف المعلم • تداول المتعلمين على قراءة النص. • يطلب المعلم من المتعلمين الإجابة عن الأسئلة التي طرحوها من قبل والمكتوبة في الأوراق الجانبية.	-يقرأ قراءة جهرية مسترسلة. -يتعرف على الكلمات الجديدة. - البحث عن الإجابات
التسميع	• يقوم المتعلمون بالإجابة عن الأسئلة السابقة، لكن دون تصفح الكتاب ، وذلك بتسميعها بصوت مرتفع ومناقشتها مع الزملاء.	-يستذكر ما قرأ - يجيب على الأسئلة بطريقته.
المراجعة	• يقرأ المتعلمون أجوبة الأسئلة حتى يتمكنوا من تذكرها وترسخ لديهم.	يراجع الأفكار والإجابات
استثمار النص	• أنجز مايلي: 1-ضد كلمة "السمر" تعني: أ-السهر ب-النوم ج-شجاع د- بدين 2- تتشابه كلمة جميلً مع الكلمات التالية ماعدا: أ-حسن ب-بهي ج-بديع د- قوي 3-لهفة الأطفال على مجلس أمغار يدل على أن : أ – قصصه مملة ب- قصصه مشوقة ج- قصصه مزعجة د- قصصه عادية. 4-القيمة التي استنتجتها من قصص أمقار أنها : أ- تعتبر مجرد تسلية . ب- تضيع الوقت .	ينجز النشاط

	ج- تلقن الشهامة والأخلاق. د- تتميز برشف الشاي. 5- حكايات أمغار لها علاقة ب: أ- البيئة الساحلية . ب- البيئة الصحراوية . ج- البيئة الشمالية. د- بيئة الهضاب العليا 6- اختر عنوانا آخر للنص: أ - السهرة ب- الحكواتي ج- الصحراء د- الأطفال	

الملحق رقم 04

القائمة الاسمية للسادة المحكمين الذين شاركوا في تحكيم قائمة مهارات الفهم القرائي

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	الجامعة
01	د. نورة بوعيشة	علم التدريس	جامعة قاصدي مرباح ورقلة-الجزائر
02	أ.د .محسن علي عطية	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها	متقاعد- العراق
03	د.علي لطفي علي قشمر	المناهج وطرق التدريس	جامعة الاستقلال -فلسطين
04	أ.د. عبدالله لبوز	علم النفس	جامعة قاصدي مرباح ورقلة-الجزائر
05	د.عبد الرحمن عرفات	علم النفس التربوي	جامعة زيان عاشور –الجلفة-الجزائر
06	د.مجدي سعيد عقل	المناهج وطرق التدريس	الجامعة الإسلامية –غزة فلسطين
07	د.زين العابدين محمد علي وهبة	علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي	جامعة الأزهر كلية التربية القاهرة-مصر
08	د.يسري محمد جودة	أستاذ علم النفس	جامعة حائل –المملكة العربية السعودية
09	د.عمر حجاج	علوم التربية	جامعة غرداية- الجزائر
10	د.بوجمعة سلام	علوم التربية	جامعة قاصدي مرباح ورقلة-الجزائر
11	د.كلثوم قاجة	علم النفس التربوي	جامعة حسيبة بن بوعلي –الشلف-الجزائر
13	د.بن قسمية موسى الأسعد	علم النفس اللغوي والمعرفي	جامعة زيان عاشور-الجلفة-الجزائر
14	د. سحوان عطاء الله	علم الاجتماع التربوي	جامعة زيان عاشور-الجلفة-الجزائر
15	د. عباسي سعاد	علوم التربية	جامعة يحي فارس –المدية -الجزائر
16	أ.عزوزي عامر	مفتش التعليم الابتدائي	مديرية التربية بولاية الجلفة -الجزائر
17	أ.لمريني بلخيري	مدير مدرسة ابتدائية	مديرية التربية بولاية الجلفة-الجزائر
18	أ.هبول فاطنة	مدير مدرسة ابتدائية	ابتدائية محمد دباب الشريف-عين معبد-الجزائر
19	أ.حمزة بورنان	أستاذ مكـــــــوّن	ابتدائية بلحرش البشير –الجلفة -الجزائر
20	أ.احمد مكاوي	أستاذ مكـــــــوّن	ابتدائية بوزيدي المسعود –الجلفة -الجزائر
21	أ.بورويسة عبد الكريم	أستاذ مكـــــــون	ابتدائية الكرمونية – عين معبد –الجزائر
22	حمايدي سعاد	أستاذ رئـــــيسي	ابتدائية محمد دباب الشريف-عين معبد-الجزائر

الملحق رقم 05

القائمة الاسمية للسادة المحكمين الذين شاركوا في تحكيم اختبار الفهم القرائي

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	الجامعة
01	د. نورة بوعيشة	علم التدريس	جامعة قاصدي مرباح ورقلة-الجزائر
02	أ.د .محسن علي عطية	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها	متقاعد- العراق
03	د.علي لطفي علي قشمر	المناهج وطرق التدريس	جامعة الاستقلال -فلسطين
04	أ.د. عبدالله لبوز	علم النفس	جامعة قاصدي مرباح ورقلة-الجزائر
05	د.عبد الرحمن عرفات	علم النفس التربوي	جامعة زيان عاشور –الجلفة-الجزائر
06	د.مصطفى جويفل	مناهج وطرق تدريس /تكنولوجيا التعليم	جامعة الحسين بن طلال –العلوم التربوية-الأردن
07	أ.د ابراهيم الشرع	المناهج والتدريس	كلية العلوم التربوية –الجامعة الأردنية-الأردن
08	د.مجدي سعيد عقل	المناهج وطرق التدريس	الجامعة الإسلامية –غزة فلسطين
09	د.زين العابدين محمد علي وهبة	علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي	جامعة الأزهر كلية التربية- القاهرة-مصر
11	د.يسري محمد جودة	علم النفس	جامعة حائل –المملكة العربية السعودية
12	د.تيسير حسين السعيدين	أصول التربية	أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين-الأردن
13	د.غالم فاطمة	علم التدريس	جامعة قاصدي مرباح –ورقلة -الجزائر
14	د.كلثوم قاجة	علم النفس التربوي	جامعة حسيبة بن بوعلي –الشلف-الجزائر
15	د بوجلال سهيلة	علم النفس التربوي	جامعة محمد بوضياف –المسيلة -الجزائر
16	بن قسمية موسى الأسعد	علم النفس اللغوي والمعرفي	جامعة زيان عاشور-الجلفة-الجزائـــر
17	د سحوان عطاء الله	علم الاجتماع التربوي	جامعة زيان عاشور-الجلفة-الجـــزائر
18	أ.عزوزي عامر	مفتش التعليم الابتدائي	مديرية التربية بولاية الجلفة -الجزائر
19	أ.لمريني بلخيري	مدير مدرسة ابتدائية	مديرية التربية بولاية الجلفة –الجزائـــر
20	أ.حمزة بورنان	أستاذ مكـــــوّن	ابتدائية بلحرش البشير –الجلفة -الجزائر
21	أ.احمد مكاوي	أستاذ مكـــــوّن	ابتدائية بوزيدي المسعود –الجلفة -الجزائر
22	أ.بورويسة عبد الكريم	أستاذ مكـــــون	ابتدائية الكرمونية – عين معبد -الجلفة–الجزائر

الملحق رقم 06

القائمة الاسمية للسادة المحكمين الذين شاركوا في تحكيم دليل المعلم

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	الجامعة
01	د. نورة بوعيشة	علم التدريس	جامعة قاصدي مرباح ورقلة-الجزائر
02	أ.د .محسن علي عطية	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها	متقاعد- العراق
03	د.علي لطفي علي قشمر	المناهج وطرق التدريس	جامعة الاستقلال -فلسطين
04	أ.د. عبدالله لبوز	علم النفس	جامعة قاصدي مرباح ورقلة-الجزائر
05	د.عبد الرحمن عرفات	علم النفس التربوي	جامعة زيان عاشور –الجلفة-الجزائر
06	د.الأمين عياط	علم التدريس	جامعة عمار ثليجي –الأغواط- الجزائر
07	أ.احمد مكاوي	أستاذ مكوّن	ابتدائية بوزيدي المسعود –الجلفة -الجزائر

الملحق رقم (07) نتائج القياس القبلي والبعدي والتتبعي للدراسة

1. درجات القياس القبلي **للمجموعة الضابطة** في كل من :الذكاء والسن والتحصيل الدراسي والمستوى التعليمي للوالدين وفي اختبار الفهم القرائي القبلي:

الرقم	السن	الذكاء	التحصيل الدراسي في اللغة العربية	مستوى تعليم الأب	مستوى تعليم الأم	فهم الكلمة	فهم الجملة	فهم الفقرة	فهم النص	اختبار الفهم القرائي القبلي
1	106	19	7	متوسط	ابتدائي	0	4	4	5	13
2	105	12	6.5	ثانوي	لا تقرأ	0	3	4	5	12
3	129	13	6	ثانوي	ابتدائي	0	3	5	4	12
4	129	22	5	ثانوي	ابتدائي	1	1	1	2	5
5	119	23	5	متوسط	متوسط	0	1	5	6	12
6	120	17	5	ابتدائي	ثانوي	0	5	2	2	9
7	142	23	5.5	متوسط	ابتدائي	0	2	1	4	7
8	152	27	3	ابتدائي	ابتدائي	2	1	3	2	8
9	108	22	8.5	ثانوي	لا تقرأ	1	4	5	2	12
10	117	21	4	لا يقرأ	لا تقرأ	2	2	1	1	6
11	149	21	3.5	لا يقرأ	لا تقرأ	1	1	3	3	8
12	138	27	3	متوسط	ثانوي	0	4	5	3	12
13	143	21	6	لا يقرأ	لا تقرأ	0	3	3	3	9
14	109	27	6	ابتدائي	لا تقرأ	1	4	1	3	9
15	131	27	8	متوسط	لا تقرأ	0	3	3	2	8
16	113	24	6.5	لا يقرأ	لا تقرأ	3	4	5	5	17
17	113	14	2	لا يقرأ	لا تقرأ	1	1	2	1	5
18	116	30	7.5	لا يقرأ	لا تقرأ	2	4	5	4	15
19	139	12	4	ابتدائي	لا تقرأ	0	3	2	5	10
20	110	12	4	ابتدائي	ابتدائي	0	2	3	0	5
21	107	11	4	لا يقرأ	لا تقرأ	0	2	5	2	9
22	108	12	6.5	متوسط	متوسط	0	3	3	2	8
23	154	13	6.5	لا يقرأ	لا تقرأ	3	2	3	1	9
24	115	14	2.5	متوسط	لا تقرأ	1	1	3	5	10
25	136	14	6	لا يقرأ	لا تقرأ	0	1	4	0	5

2. درجات القياس القبلي **للمجموعة التجريبية** في كل من :الذكاء والسن والتحصيل الدراسي والمستوى التعليمي للوالدين وفي اختبار الفهم القرائي القبلي:

الرقم	السن	الذكاء	التحصيل الدراسي في اللغة العربية	مستوى تعليم الأب	مستوى تعليم الأم	فهم الكلمة	فهم الجملة	فهم الفقرة	فهم النص	اختبار الفهم القرائي القبلي
1	125	27	8	ثانوي	متوسط	0	3	2	2	7
2	106	13	5	لا يقرأ	لا تقرأ	0	1	1	2	4
3	130	25	2.5	متوسط	لا تقرأ	1	1	2	2	6
4	138	18	4.5	ابتدائي	ابتدائي	2	1	1	2	6
5	108	9	3.5	ابتدائي	ابتدائي	0	1	1	1	3
6	109	21	5	لا يقرأ	لا تقرأ	1	2	5	2	10
7	143	23	6	ابتدائي	ابتدائي	0	1	5	2	8
8	152	21	2	لا يقرأ	لا تقرأ	1	0	2	3	6
9	137	14	5	لا يقرأ	ابتدائي	2	4	2	2	10
10	139	27	5	متوسط	متوسط	0	0	1	1	2
11	115	11	2.5	ابتدائي	لا تقرأ	2	1	1	2	6
12	12	23	9.5	لا يقرأ	لا تقرأ	2	2	5	1	10
13	138	16	1.5	ابتدائي	لا تقرأ	1	1	1	2	5
14	128	26	3.5	لا يقرأ	لا تقرأ	2	2	0	0	4
15	122	13	4	ابتدائي	لا تقرأ	1	2	0	3	6
16	115	24	6.5	لا يقرأ	لا تقرأ	1	2	2	3	8
17	115	16	9.5	لا يقرأ	لا تقرأ	0	4	4	3	11
18	117	19	7.5	ابتدائي	لا تقرأ	0	2	6	3	11
19	115	13	5	ابتدائي	لا تقرأ	1	2	0	0	3
20	113	21	8	لا يقرأ	ابتدائي	2	5	6	2	15
21	119	25	9.5	لا يقرأ	لا تقرأ	2	5	4	3	14
22	109	16	7	لا يقرأ	لا تقرأ	1	3	1	4	9
23	107	17	8	ثانوي	ثانوي	1	2	5	5	13
24	115	22	7.5	لا يقرأ	ابتدائي	1	2	2	1	6
25	108	16	4.5	لا يقرأ	ابتدائي	0	0	5	1	6
26	117	31	5.5	ابتدائي	ثانوي	1	2	3	2	8

3- درجات أفراد العينة في اختبار الفهم القرائي البعدي

- الاختبار التتبعي بالنسبة للمجموعة التجريبية:

المجموعة الضابطة

الرقم	فهم الكلمة	فهم الجملة	فهم الفقرة	فهم النص	اختبار الفهم البعدي
1	1	3	4	4	12
2	2	4	5	5	16
3	2	2	2	3	9
4	3	3	1	1	8
5	1	6	6	6	19
6	2	5	6	4	17
7	1	3	3	3	10
8	1	3	5	1	10
9	5	5	5	5	20
10	2	2	2	2	8
11	2	1	3	1	7
12	1	3	2	5	11
13	1	2	4	3	10
14	1	4	5	6	16
15	2	3	3	0	8
16	4	6	4	3	17
17	0	2	3	2	7
18	1	2	1	5	9
19	2	5	6	4	17
20	2	2	3	4	11
21	1	1	1	2	5
22	2	5	4	4	15
23	2	3	1	5	11
24	2	1	2	0	5
25	2	4	4	3	13

المجموعة التجريبية

الرقم	فهم الكلمة	فهم الجملة	فهم الفقرة	فهم النص	اختبار البعدي	ا. التتبعي
26	5	6	5	5	21	16
27	3	1	3	4	11	18
28	4	3	6	7	20	17
29	5	6	5	6	22	21
30	5	5	5	6	21	18
31	6	5	6	6	23	18
32	4	5	6	7	22	15
33	3	2	4	6	15	19
34	4	5	4	3	16	15
35	5	6	2	6	19	11
36	5	4	6	4	19	12
37	6	4	6	7	23	23
38	4	3	6	6	19	19
39	6	2	3	6	17	15
40	6	4	5	3	18	17
41	5	3	4	6	18	18
42	6	4	6	7	23	23
43	5	4	4	5	18	24
44	3	3	3	1	10	15
45	6	6	8	6	26	25
46	6	5	7	7	25	26
47	6	5	1	6	18	21
48	6	5	6	7	24	21
49	4	3	3	4	14	15
50	3	4	6	7	20	17
51	5	5	8	7	25	20

ملحق رقم (08) مخرجات برنامج spss لنتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة

- حساب صدق وثبات اختبار الفهم القرائي .
- ضبط المتغيرات الدخيلة : العمر ، الذكاء ، الجنس ، التحصيل الدراسي في اللغة العربية المستوى التعليمي للوالدين .
- نتائج اختبار الفهم القرائي القبلي.
- نتائج اختبار الفهم القرائي البعدي.
- حساب الفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي.

1/ تقدير صدق وثبات اختبار الفهم القرائي

1.الصدق: أ- صدق الاتساق الداخلي: **ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لبعد فهم الكلمة**

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00001	,1308	,33845	130
VAR00002	,1385	,34672	130
VAR00003	,4154	,49469	130
VAR00015	,2077	,40722	130
VAR00016	,2462	,43244	130
VAR00017	,2769	,44921	130
فهم الكلمة	1,4154	1,23756	130

Correlations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00015	VAR00016	VAR00017	chap1
VAR00001	Pearson Correlation	1	-,023	,043	,083	-,116	,015	,276**
	Sig. (2-tailed)		,792	,624	,350	,190	,866	,001
	N	130	130	130	130	130	130	130
VAR00002	Pearson Correlation	-,023	1	,069	,069	,081	,051	,371**
	Sig. (2-tailed)	,792		,436	,434	,359	,568	,000
	N	130	130	130	130	130	130	130
VAR00003	Pearson Correlation	,043	,069	1	,146	,243**	,281**	,666**
	Sig. (2-tailed)	,624	,436		,098	,005	,001	,000
	N	130	130	130	130	130	130	130
VAR00015	Pearson Correlation	,083	,069	,146	1	,104	,065	,489**
	Sig. (2-tailed)	,350	,434	,098		,241	,466	,000
	N	130	130	130	130	130	130	130
VAR00016	Pearson Correlation	-,116	,081	,243**	,104	1	,165	,532**
	Sig. (2-tailed)	,190	,359	,005	,241		,060	,000
	N	130	130	130	130	130	130	130
VAR00017	Pearson Correlation	,015	,051	,281**	,065	,165	1	,572**
	Sig. (2-tailed)	,866	,568	,001	,466	,060		,000
	N	130	130	130	130	130	130	130
فهم الكلمة	Pearson Correlation	,276**	,371**	,666**	,489**	,532**	,572**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	130	130	130	130	130	130	130

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لبعد فهم الجملة

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00004	,4462	,49902	130
VAR00005	,6077	,49015	130
VAR00006	,7385	,44117	130
VAR00018	,2077	,40722	130
VAR00019	,5154	,50170	130
VAR00020	,2385	,42779	130
فهم الجملة	2,7538	1,49449	130

Correlations

		VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00018	VAR00019	VAR00020	chap2
VAR00004	Pearson Correlation	1	,246**	,182*	,036	,282**	,224*	,637**
	Sig. (2-tailed)		,005	,038	,681	,001	,010	,000
	N	130	130	130	130	130	130	130
VAR00005	Pearson Correlation	,246**	1	,275**	,101	,230**	-,031	,587**
	Sig. (2-tailed)	,005		,002	,254	,009	,726	,000
	N	130	130	130	130	130	130	130
VAR00006	Pearson Correlation	,182*	,275**	1	,046	,263**	,128	,584**
	Sig. (2-tailed)	,038	,002		,605	,002	,148	,000
	N	130	130	130	130	130	130	130
VAR00018	Pearson Correlation	,036	,101	,046	1	-,073	,203*	,365**
	Sig. (2-tailed)	,681	,254	,605		,411	,021	,000
	N	130	130	130	130	130	130	130
VAR00019	Pearson Correlation	,282**	,230**	,263**	-,073	1	,037	,574**
	Sig. (2-tailed)	,001	,009	,002	,411		,676	,000
	N	130	130	130	130	130	130	130
VAR00020	Pearson Correlation	,224*	-,031	,128	,203*	,037	1	,456**
	Sig. (2-tailed)	,010	,726	,148	,021	,676		,000
	N	130	130	130	130	130	130	130
فهم الجملة	Pearson Correlation	,637**	,587**	,584**	,365**	,574**	,456**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	130	130	130	130	130	130	130

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لبعد فهم الفقرة:

		chap3
VAR00007	Pearson Correlation	,344
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	130
VAR00008	Pearson Correlation	,500
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	130
VAR00009	Pearson Correlation	,478
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	130
VAR00010	Pearson Correlation	,238
	Sig. (2-tailed)	,006
	N	130
VAR00021	Pearson Correlation	,483
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	130
VAR00022	Pearson Correlation	,437
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	130
VAR00023	Pearson Correlation	,463
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	130
VAR00024	Pearson Correlation	,451
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	130
فهم الفقرة	Pearson Correlation	1
	N	130

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00007	,4154	,49469	130
VAR00008	,5308	,50098	130
VAR00009	,3692	,48446	130
VAR00010	,4385	,49812	130
VAR00021	,3769	,48649	130
VAR00022	,5846	,49469	130
VAR00023	,2769	,44921	130
VAR00024	,3385	,47502	130
chap3	3,3308	1,64429	130

ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لبعد فهم النص:

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00011	,6154	,48839	130
VAR00012	,4538	,49979	130
VAR00013	,3923	,49015	130
VAR00014	,3077	,46332	130
VAR00025	,1077	,31119	130
VAR00026	,4496	,49939	129
VAR00027	,2692	,44528	130
VAR00028	,5000	,50193	130
chap4	3,1085	1,88845	129

Correlations

		chap4
VAR00011	Pearson Correlation	,494
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	129
VAR00012	Pearson Correlation	,485
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	129
VAR00013	Pearson Correlation	,535
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	129
VAR00014	Pearson Correlation	,549
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	129
VAR00025	Pearson Correlation	,285
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	129
VAR00026	Pearson Correlation	,577
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	129
VAR00027	Pearson Correlation	,512
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	129
VAR00028	Pearson Correlation	,560
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	129
فهم النص	Pearson Correlation	1
	N	129

معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي:

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
الاختبار	10,5923	4,56936	130
فهم الكلمة	1,4154	1,23756	130
فهم الجملة	2,7538	1,49449	130
فهم الفقرة	3,3308	1,64429	130
فهم النص	3,1085	1,88845	129

Correlations

		exam	chap1	chap2	chap3	chap4
الاختبار	Pearson Correlation	1	,605**	,754**	,715**	,804**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	130	130	130	130	129
فهم الكلمة	Pearson Correlation	,605**	1	,412**	,164	,353**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,062	,000
	N	130	130	130	130	129
فهم الجملة	Pearson Correlation	,754**	,412**	1	,387**	,423**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	130	130	130	130	129
فهم الفقرة	Pearson Correlation	,715**	,164	,387**	1	,440**
	Sig. (2-tailed)	,000	,062	,000		,000
	N	130	130	130	130	129
فهم النص	Pearson Correlation	,804**	,353**	,423**	,440**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	129	129	129	129	129

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ب.صدق المقارنة الطرفية:

صدق المقارنة الطرفية لبعد فهم الكلمة:

Group Statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
فهم الكلمة	mini	35	,0000	,00000	,00000
	max	35	3,0000	,97014	,16398

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
فهم الكلمة	Equal variances assumed	51,766	,000	-18,294	68	,000	-3,00000	,16398	-3,32723	-2,67277
	Equal variances not assumed			-18,294	34,000	,000	-3,00000	,16398	-3,33326	-2,66674

صدق المقارنة الطرفية لبعد فهم الجملة:

Group Statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
فهم الجملة	minim	35	,8286	,56806	,09602
	max	35	4,4857	,78108	,13203

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
فهم الجملة	Equal variances assumed	6,974	,010	-22,402	68	,000	-3,65714	,16325	-3,98290	-3,33138
	Equal variances not assumed			-22,402	62,104	,000	-3,65714	,16325	-3,98346	-3,33082

صدق المقارنة الطرفية لبعد فهم الفقرة:

Group Statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
فهم الفقرة	الدنيا	35	1,4857	,61220	,10348
	العليا	35	5,4571	,81684	,13807

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
فهم الفقرة	Equal variances assumed	1,260	,266	-23,017	68	,000	-3,97143	,17255	-4,31574	-3,62712
	Equal variances not assumed			-23,017	63,035	,000	-3,97143	,17255	-4,31623	-3,62663

صدق المقارنة الطرفية لبعد فهم النص:

Group Statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
فهم النص	الدنيا	35	,8857	,71831	,12142
	العليا	35	5,5429	,88593	,14975

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
فهم النص	Equal variances assumed	4,042	,048	-24,157	68	,000	-4,65714	,19279	-5,04184	-4,27244
	Equal variances not assumed			-24,157	65,213	,000	-4,65714	,19279	-5,04214	-4,27214

صدق المقارنة الطرفية للدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي:

Group Statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاختبار	الدنيا	35	5,4857	1,22165	,20650
	العليا	35	16,4857	2,86327	,48398

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الدرجة الكلية للاختبار	Equal variances assumed	12,438	,001	-20,905	68	,000	-11,00000	,52619	-12,05000	-9,95000
	Equal variances not assumed			-20,905	45,982	,000	-11,00000	,52619	-12,05918	-9,94082

2.الثبات:

-معامل كيودر ريتشاردسون لبعد فهم الكلمة:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,685	7

-معامل كيودر ريتشاردسون لبعد فهم الجملة:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,707	7

-معامل كيودر ريتشاردسون لبعد فهم الفقرة:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,646	9

-معامل كيودر ريتشاردسون لبعد فهم النص:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,706	9

معامل كيودر ريتشاردسون للدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,786	28

2. مخرجات البرنامج لنتائج تحليل بيانات الضبط التجريبي(التكافؤ):

أ . التحليل الخاص بمتغير العمر:

Group Statistics

	groupe	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
age	g1	25	124,4800	15,71125	3,14225
	g2	26	121,1154	12,94705	2,53913

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
age	Equal variances assumed	2,427	,126	,836	49
	Equal variances not assumed			,833	46,530

t-test for Equality of Means			
Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
			Lower
,407	3,36462	4,02449	-4,72290
,409	3,36462	4,03991	-4,76481

ب. التحليل الخاص بمتغير الذكاء :

Group Statistics

	groupe	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
intel	g1	25	19,1200	6,03683	1,20737
	g2	26	19,5000	5,66569	1,11113

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
intel	Equal variances assumed	,435	,513	-,232	49
	Equal variances not assumed			-,232	48,483

t-test for Equality of Means

Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval of the Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	t-test for Equality of Means95% Confidence Interval of the Difference
	Upper		Lower	Upper
,818	2,91321	1,63876	-3,67321	2,91321
,818	2,91828	1,64084	-3,67828	2,91828

ج. التحليل الخاص بمتغير المستوى التعليمي للآباء:

Group Statistics

	groupe	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
niveau_p	g1	25	2,2400	1,12842	,22568
	g2	26	1,7308	,91903	,18024

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
niveau_p	Equal variances assumed	3,115	,084	1,770	49
	Equal variances not assumed			1,763	46,297

t-test for Equality of Means				
Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
,083	,50923	,28766	-,06883	1,08730
,084	,50923	,28882	-,07204	1,09050

د.التحليل الخاص بمتغير المستوى التعليمي للأمهات:

Group Statistics

	groupe	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
niveau_m	g1	25	1,6400	,95219	,19044
	g2	26	1,6538	,93562	,18349

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
niveau_m	Equal variances assumed	,008	,928	-,052	49
	Equal variances not assumed			-,052	48,838

t-test for Equality of Means

Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Std. Error Difference Upper	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
,958	-,54510	,51741	-,54510	,51741
,958	-,54533	,51764	-,54533	,51764

و.التحليل الخاص بمتغير الجنس:

Group Statistics

	groupe	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
gender	g1	25	1,6400	,48990	,09798
	g2	26	1,5000	,50990	,10000

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
gender	Equal variances assumed	2,125	,151	,999	49
	Equal variances not assumed			1,000	49,000

t-test for Equality of Means

Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval of the Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	95% Confidence Interval of the Difference
	Upper		Lower	Upper
,323	,42157	,14011	-,14157	,42157
,322	,42134	,14000	-,14134	,42134

هـ.التحليل الخاص بمتغير التحصيل الدراسي في اللغة العربية :

Group Statistics

	groupe	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Achievement	Groupe1	26	5,6154	2,34652	,46019
	Groupe2	25	5,2600	1,73877	,34775

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Achievement	Equal variances assumed	2,522	,119	,613	49	,543	,35538	,58018	-,81053	1,52130
	Equal variances not assumed			,616	46,059	,541	,35538	,57681	-,80563	1,51640

ن. تحليل نتائج الاختبار القبلي:

Group Statistics

	groupe	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
فهم الكلمة	g1	25	,6800	,98826	,19765
	g2	26	,9231	,74421	,14595
فهم الجملة	g1	25	2,4000	1,35401	,27080
	g2	26	1,9615	1,31090	,25709
فهم الفقرة	g1	25	3,1600	1,54596	,30919
	g2	26	2,5769	1,92194	,37692
فهم النص	g1	25	2,6000	1,70783	,34157
	g2	26	2,0385	1,18257	,23192
الدرجة الكلية للاختبار	g1	25	8,8400	3,57864	,71573
	g2	26	7,5000	3,32566	,65222

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
									Lower
فهم الكلمة	Equal variances assumed	3,134	,083	-,995	49	,325	-,24308	,24435	-,73411
	Equal variances not assumed			-,989	44,583	,328	-,24308	,24570	-,73807
فهم الجملة	Equal variances assumed	1,060	,308	1,175	49	,246	,43846	,37316	-,31143
	Equal variances not assumed			1,174	48,745	,246	,43846	,37340	-,31201
فهم الفقرة	Equal variances assumed	2,369	,130	1,191	49	,239	,58308	,48961	-,40083
	Equal variances not assumed			1,196	47,541	,238	,58308	,48752	-,39738
فهم النص	Equal variances assumed	7,250	,010	1,370	49	,177	,56154	,40996	-,26231
	Equal variances not assumed			1,360	42,549	,181	,56154	,41286	-,27133
الدرجة الكلية للاختبار	Equal variances assumed	,085	,771	1,386	49	,172	1,34000	,96691	-,60307
	Equal variances not assumed			1,384	48,381	,173	1,34000	,96832	-,60655

مخرجات برنامج spss لاختبار الفرضيات :

1- نتائج الفرضية الكلية (الاختبار البعدي):

Group Statistics

	groupe	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Exam	exprimente	26	19,5000	4,09145	,80240
	control	25	11,6400	4,35775	,87155

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Exam	Equal variances assumed	,469	,497	6,643	49	,000	7,86000	1,18318	5,48231	10,23769
	Equal variances not assumed			6,635	48,487	,000	7,86000	1,18467	5,47868	10,24132

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
exam * groupe	,688	,474

2. نتائج الفرضية الجزئية الأولى: (بعد فهم الكلمة)

Group Statistics

	groupe	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
dimension1	exprimental	26	4,8462	1,08415	,21262
	control	25	1,8000	1,04083	,20817

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
dimension1	Equal variances assumed	,868	,356	10,229	49	,000	3,04615	,29780	2,44770	3,64461
	Equal variances not assumed			10,237	49,000	,000	3,04615	,29756	2,44819	3,64412

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
dimension1 * groupe	,825	,681

3. نتائج الفرضية الجزئية الثانية: (بعد فهم الجملة)

Group Statistics

	groupe	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
dimension2	exprimental	26	4,1538	1,34736	,26424
	control	25	3,2000	1,50000	,30000

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
dimension2	Equal variances assumed	,320	,574	2,391	49	,021	,95385	,39892	,15218	1,75551
	Equal variances not assumed			2,386	47,968	,021	,95385	,39978	,15002	1,75767

Report

dimension2

groupe	Mean	N	Std. Deviation
exprimental	4,1538	26	1,34736
control	3,2000	25	1,50000
Total	3,6863	51	1,48983

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
dimension2 * groupe	,323	,104

4. نتائج الفرضية الجزئية الثالثة: (بعد فهم الفقرة)

Group Statistics

	groupe	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
dimension3	exprimental	26	4,9231	1,74179	,34159
	control	25	3,4000	1,63299	,32660

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
dimension3	Equal variances assumed	,010	,919	3,219	49	,002	1,52308	,47321	,57212	2,47403
	Equal variances not assumed			3,223	48,971	,002	1,52308	,47260	,57333	2,47282

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
dimension3 * groupe	,418	,175

5. نتائج الفرضية الجزئية الرابعة: (بعد فهم النص)

Group Statistics

	groupe	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
dimension4	expérimental	26	5,5769	1,55366	,30470
	control	25	3,2400	1,76257	,35251

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
dimension4	Equal variances assumed	,859	,359	5,028	49	,000	2,33692	,46478	1,40292	3,27093
	Equal variances not assumed			5,015	47,698	,000	2,33692	,46595	1,39992	3,27393

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
dimension4 * groupe	,583	,340

نتائج الفرضية السادسة(الفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي):

- التوزيع الطبيعي -

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
after test	,126	26	,200*	,961	26	,406
track test	,121	26	,200*	,972	26	,667

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

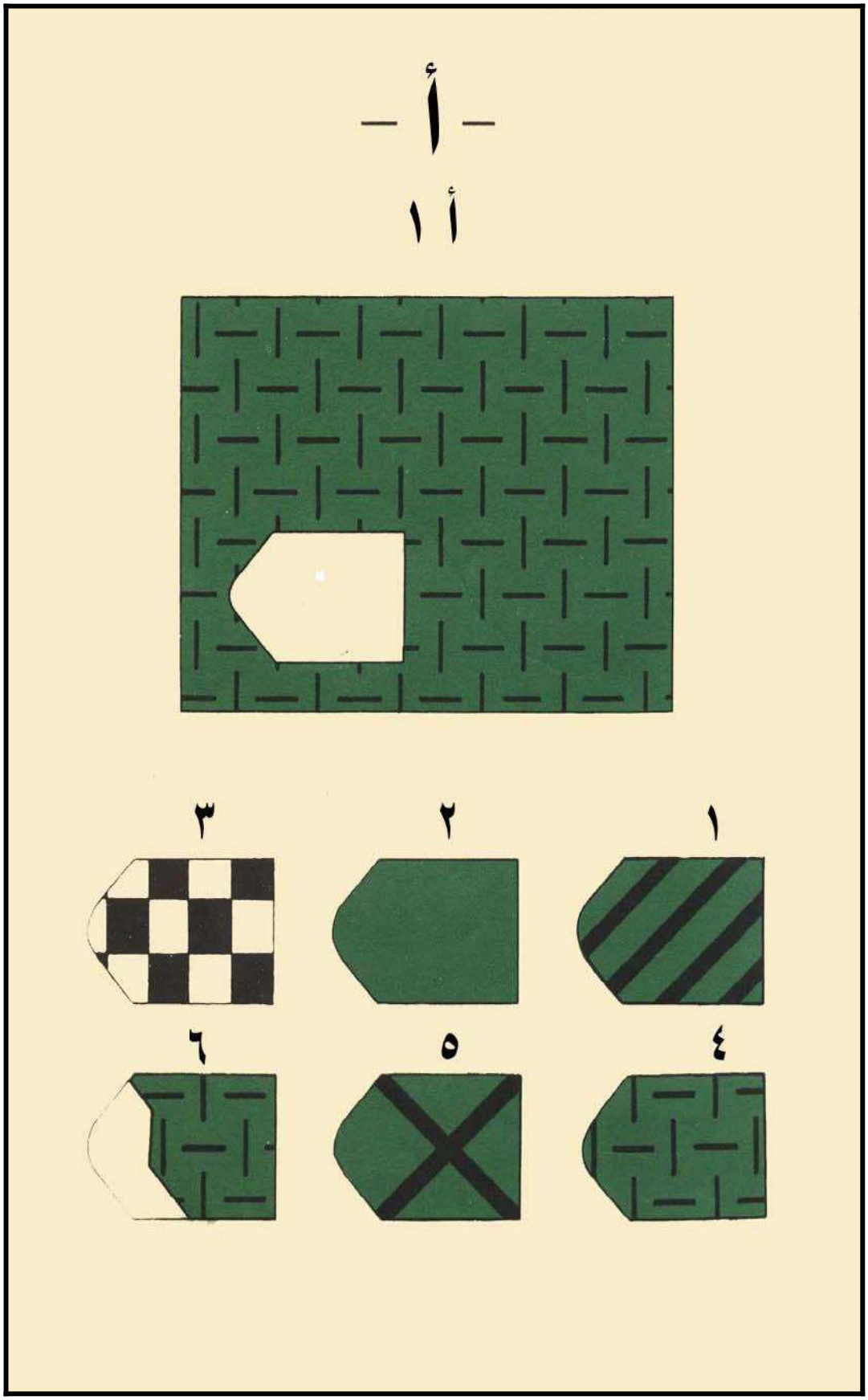
Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	after test	19,5000	26	4,09145	,80240
	track test	18,4231	26	3,81757	,74869

Paired Samples Test

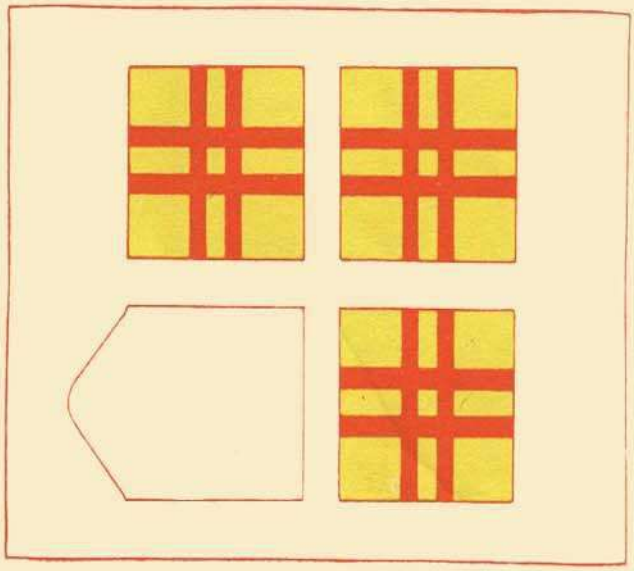
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	after test - track test	1,07692	3,93876	,77245	-,51398	2,66782	1,394	25	,176

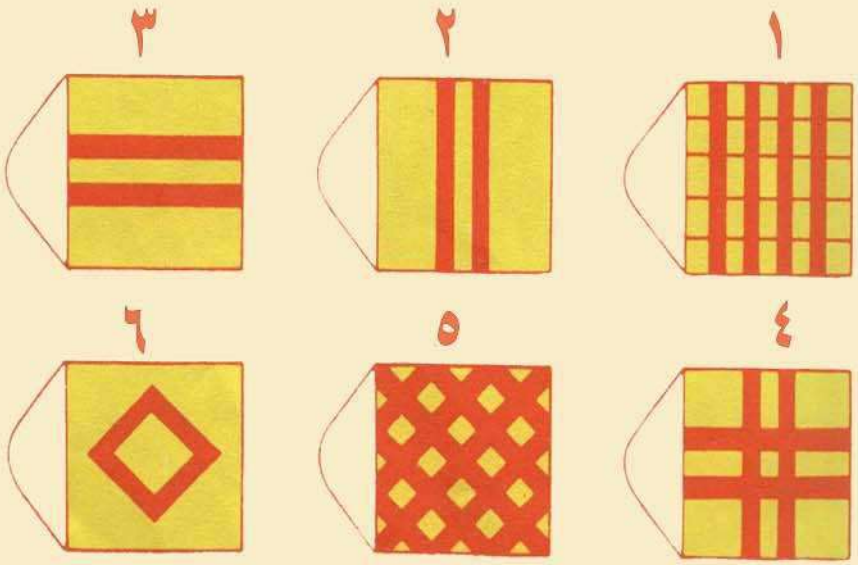
الملحق رقم (09) نماذج من بطاقات اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ: جون رافن



- أب -

أب ١





ـ ب ـ

ب١