الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -

جامعة البويرة

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية **شعبة: العلوم الاجتماعية**

قسم: علم النفس وعلوم التربية **تخصص: علم النفس المدرسي**

فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام الاستراتيجيات الما وراء معرفية في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بالبويرة

أطروحة مكمّلة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث L.M.D تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالب: سريج موسى **إشراف الدكتورة: لوزاعي رزيقة**

لجنة المناقشة

اللقب والإسم	الرتبة	المؤسسة الجامعية	الصفة
حلوان زوينة	أستاذة التعليم العالي	جامعة البويرة	رئيسا
لوزاعي رزيقة	أستاذة محاضرة أ	جامعة البويرة	مشرفا ومقررا
ساعد وردية	أستاذة محاضرة أ	جامعة البويرة	مشرفا مساعدا ومقررا
ميلودي حسينة	أستاذة محاضرة أ	جامعة البويرة	عضوا مناقشا
أشروف كبير سليمة	أستاذة محاضرة أ	جامعة البويرة	عضوا مناقشا
يعقوب فتيحة	أستاذة محاضرة أ	جامعة الجزائر 2	عضوا مناقشا
حمر العين عبد الرزاق	أستاذ محاضر أ	جامعة تيزي وزو	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2024/2023م

شكر و تقدير

إيمانا بقول الله تعالى في كتابه الكريم : "و إذ تأذن

ربكم لئن شكرتم لأزدنكم " (سورة إبراهيم الاية 07)

و قوله صلى الله عليه و سلم : " من لا يشكر الناس لا يشكر الله "

نحمد الله على الائه حمدا كثيرا ، و نشكره شكرا عظيما ، و نذكره

لا يغادر في القلب إستكبارا ولا نفورا، نشكره إذ جعل الليل و النهار خلفه لمن أراد أن

يذكر أو أراد شكورا ، الحمد لله عدد ما كان و عدد مايكون و عدد الحركات و السكون .

و الصلاة و السلام على أطهر البشر ، الذي تعلمنا منه أسمى العبر الذي بعثه الله رحمة للبشرية ، بشيرا و نذيرا ، و على كافة الأنبياء و المرسلين .

ونخط أسمى عبارات الشكر والعرفان، فشكرا و تقديرا أولا للأستاذتين المشرفتين

" رزيقة لوزاعي " و" وردية ساعد " اللتان لم تبخلا علينا بتوجيهاتهما القيمة في تسيير خطوات هذا العمل فكانتا نعمة الموجه والمرشد والمقوم جعل الله كل حرف وكل جهد زيادة لهما في درجات الجنان.

و الشكر موصول كذلك إلى الأستاذة "حلوان زوينة " رئيسة مشروع الدكتوراه، على كل المساعدات التي قدمتها لنا، و على حرصها و سهرها على تذليل الصعوبات طوال فترة التكوين، دون أن ننسى كل أعضاء لجنة التكوين.

شكر خاص لمديرة مدرسة الحق في الحلم، ومديري المدرستين الإبتدائيتين منصوري محمد وكرنان محمد بسوق الخميس على كافة التسهيلات في سبيل إجراء الدراسة الميدانية.

كما لا ننسى أن نتقدم بالشكر لأساتذتنا الكرام الذين ساعدونا في الوصول إلى هذه اللحظة، ولم يبخلوا علينا بنصائحهم و إرشادتهم و تفانيهم في عملهم، و نخص بالذكر الأستاذة "الأستاذة ميلودي حسينة"، "الأستاذة خدوسي كريمة" " الأستاذ لعزيلي فاتح" ، "الأستاذ لرقط علي " ،"الأستاذ كتاش مختار سليم" الأستاذة " أشروف كبير سليمة"، الأستاذة " بوكنوس عائشة"، "الأستاذة قادري فريدة" ،"الأستاذ بن حامد لخضر" ،الأستاذة "سي محمد سعدية"، الأستاذ "عطاب حميمي"، الأستاذة " كواش منيرة"، "الأستاذة "إينوري عينان" ، "الأستاذة ريال فايزة"، "الأستاذ لعلام الوناس "، "الأستاذة جديدي عفيفة" ،

وإلى كل أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية .

إهداء

الحمد لله الواجب الوجود، الدائم العطاء والجود، الموجود قبل كل موجود، والصلاة والسلام على الرحمة المهداة سيدنا وحبيبنا وقائدنا محمد صلى الله عليه وسلم، ملأ العلى بكماله، كشف الدجى بجماله، عظمت جميع خصاله، صلوا عليه وآله، صلى الله عليك يا سيدي يا رسول الله.

*أهدي ثمرة جهدي إلى التي رآني قلبها قبل عينيها، إلى الزهرة التي فاقت كل الزهور، إلى الشمعة التي يشع منها النور، إلى الأزكى من كل العطور، إلى التي أنا بها فخور، إلى التي هي في وسط قلبي البهجة والسرور إلى التي من أجلها تعلمت الكتابة على السطور، سامحيني...فلو كان هناك أكثر من الحب لأهديته لك...

إلى أمي الغالية *

يا من علمتني معنى الحياة ، و الصبر و المثابرة و التضحيات ، يا من تكبد عناء الدنيا و قسوتها ذاق طعم الحياة بحلوها و مرها

يا من أنشأني التنشئة الصحيحة ، كبرت بين عينيه و واضعي نصب عينيه إليك يا قرة عيني "أبي العزيز" أطال الله في عمرك و رعاك

*إلى كل من قاسموني الحياة بكل ما فيها وشاركوني سقف البيت " إخوتي" *إلياس ، صالح ، شيماء، أميرة، يونس ، عمران*

إلى صغير العائلة زياد

إلى روح جدي الطاهرة الذي فارقنا ولكن دعواته لنا وبركته لم تفارقنا، رحمات ربي وسلامه عليك وأسكنك فسيح جنانه

إلى كل زملاء الدفعة الحالية والدفعة السابقة

كما أهدي عملي هذا إلى كل من عرف هذا العبد المتواضع من قريب أو بعيد

إلى كل من هم في ذاكرتي ولم تسعهم مذكرتي

إلى كل من نساهم قلمي ولم ينساهم ذكري

إلى كل من يقرأ هذا العمل

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام الإستراتيجيات ما وراء المعرفية في تنمية الفهم القرائي، لدى عينة بلغ حجمها 41 تلميذ(ة)، من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية البويرة، تم انتقاؤها بطريقة قصدية من المدرستين الابتدائيتين منصوري محمد وكرنان محمد بسوق الخميس، بولاية البويرة. ولدراسة الموضوع اعتمد الباحث على المنهج التجريبي. وتم تطبيق اختبار الذكاء لهاريس جودنوف، اختبار الفهم القرائي، و البرنامج التدريبي الذي تم إعداده خصيصا لهذه الدراسة. وبعد جمع البيانات ومعالجتها ، أسفرت النتائج عن ما يلي:

- يؤثر البرنامج التدريبي القائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية البويرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الحرفي بين القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية البويرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الإستنتاجي بين القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية البويرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي التقويمي بين القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية البويرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الإبداعي بين القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية البويرة.
- كما أظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الفهم القرائي بين القياسين البعدي والتتبعي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية البويرة.

الكلمات المفتاحية : الإستراتيجيات ما وراء المعرفية – الفهم القرائي – مرحلة التعليم الابتدائي.

Study Summary:

The current study aimed to assess the effectiveness of a training program based on the use of metacognitive strategies in developing reading comprehension among fourth-grade primary school students in the province of Bouira. The sample consisted of 41 students from two selected primary schools, Mansouri Mohamed and Kernane Mohamed in Souk Akhamis, purposefully chosen for the study. The researcher adopted an experimental approach and administered the Harris Goodenough Intelligence Test and the Reading Comprehension Test to the students. A specifically designed training program for this study was implemented.

After collecting and statistically processing the data using the t-test and Cohen's effect size with the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS26), the results indicated the following:

- The training program based on metacognitive strategies affects the development of reading comprehension among fourth-grade primary school students.
- There were statistically significant differences in literal reading comprehension scores between the pre-test and post-test for fourth-grade primary school students.
- Statistically significant differences existed in inferential reading comprehension scores between the pre-test and post-test for fourth-grade primary school students.
- Statistically significant differences were observed in evaluative reading comprehension scores between the pre-test and post-test for fourth-grade primary school students.
- Statistically significant differences were present in creative reading comprehension scores between the pre-test and post-test for fourth-grade primary school students.
- In addition, the results showed that there were no statistically significant differences in the literal reading comprehension scores between the posttest and the follow-up test among fourth-grade primary school students.

Keywords: Metacognitive strategies, Reading comprehension, Primary education stage.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

شكر وتقدير.....أ
إهداء..... ب
ملخص الدراسة باللغة العربية..... ت
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية..... ث
فهرس المحتويات.....ح
فهرس الجداول..... ذ
فهرس الاشكال..... ر
فهرس الملاحق..... ز
مقدمة 2

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

1- اشكالية الدراسة 07
2- فرضيات الدراسة 11
3- أسباب إختيار الموضوع 11
4- أهمية الدراسة.....12
5- أهداف الدراسة.....13
6- المفاهيم الإجرائية.....13
7- الدراسات السابقة 14

الجانب النظري

الفصل الثاني : استراتيجيات ما وراء المعرفة

تمهيد 26
1- نشأة ما وراء المعرفة.....26
2- مفهوم ماوراء المعرفة 28
3- مهارات ما وراء المعرفة 29

4- النماذج المفسرة لما وراء المعرفة..... 34
5- مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة 39
6- أنواع الاستراتيجيات ما وراء معرفية 40
7- الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء معرفية.....60
8- دور المعلم من خلال الاستراتيجيات ما وراء معرفية 62
9- دور المتعلم من خلال الاستراتيجيات ما وراء المعريفة 64
10- الأهمية التربوية لاستخدام الاستراتيجيات ما وراء معرفية 66
11- دور ما وراء المعرفة في عملية الفهم القرائي 67
خلاصة الفصل 69

الفصل الثالث : الفهم القرائي

تمهيد.....72

أولا: القراءة

1- مفهوم القراءة 72
2- شروط تعلم القراءة 73
3- مراحل تعلم القراءة 76
4- طرق تعلم القراءة 78
5- مهارات القراءة 83
6- أهداف القراءة في المرحلة الإبتدائية 85

ثانيا: الفهم القرائي

1- مفهوم الفهم القرائي 87
2- مكونات الفهم القرائي 89
3- مهارات الفهم القرائي.....90
4- مستويات الفهم القرائي.....92
5- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي.....97

6- أهمية الفهم القرائي.....99
7- النماذج المفسرة للفهم القرائي 101
8- الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بالمدرسة الجزائرية.....103
9- صعوبات الفهم القرائي.....104
10- تشخيص الفهم القرائي 108
11- علاج الفهم القرائي.....110

خلاصة الفصل 117

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد.....121
1- الدراسة الإستطلاعية 121
2- منهج الدراسة 122
3- مجتمع الدراسة 122
4- عينة الدراسة 123
5- مكان إجراء الدراسة 124
6- زمان إجراء الدراسة 124
7- أدوات جمع البيانات 124
8- الأساليب الإحصائية 136

الفصل الخامس : عرض تحليل ومناقشة نتائج البحث

تمهيد 140
1- عرض وتحليل ومناقشة النتائج 141
2- الإستنتاج العام 161

خاتمة 163
قائمة المراجع 166
الملاحق.

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح مراحل المعرفة عند بياجي وما يقابها من مراحل إستراتيجية دورة التعلم	50
02	يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	124
03	يمثل تحويل مجموع النقاط في اختبار رسم الرجل إلى عمر عقلي	125
04	يمثل تصنيف درجة الذكاء	125
05	مستويات ومهارات الفهم القرائي الخاصة باختبار "الله يراك" واختبار	126
06	جلسات البرنامج	133
07	يحدد مستويات حجم التأثير	136
08	دلالة الفروق في مستوى الفهم القرائي الحرفي بين القياسين القبلي والبعدي	140
09	دلالة الفروق في مستوى الفهم القرائي الإستنتاجي بين القياسين القبلي والبعدي	143
10	دلالة الفروق في مستو الفهم القرائي التقويمي بين القياسين القبلي والبعدي	147
11	دلالة الفروق في مستوى الفهم القرائي الإبداعي بين القياسين قبلي وبعدي	150
12	دلالة الفروق في الفهم القرائي الكلي بين القياسين القبلي والبعدي	152
13	حجم الأثر	153
14	نسبة الكسب ماك جوجيان	153
15	دلالة الفروق في الفهم القرائي الكلي بين القياسين البعدي والتتبعي	157

فهرس الأشكال والمخططات

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يمثل مخطط مهارات ما وراء المعرفة لسترنبرج وباير	30
02	يمثل تصنيف عبد الله 2011 لمهارات ما وراء المعرفة	32
03	يمثل تصنيف أكسفورد 1996 لمهارات ما وراء المعرفة	33
04	تصنيف جاما(2001) لمهارات ما وراء المعرفة	34
05	مكونات ما وراء المعرفة حسب (Hamilton et Ghatala)	36
06	يمثل نموذج فلافل لمكونات ما وراء المعرفة	38
07	يمثل خطوات إعداد خريطة مفاهيمية	43
08	خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي	48
09	خطوات إستراتيجية دورة التعلم	53
10	خطوات إستراتيجية روبينسون	56
11	REAP خطوات إستراتيجية	59
12	شروط تعلم القراءة	76
13	يمثل مراحل تعلم القراءة	77
14	يمثل مكونات الفهم القرائي	89
15	يمثل مستويات الفهم القرائي ومهاراته	96
16	يمثل العوامل المؤثر في الفهم القرائي	99
17	نموذج هارس – سميث	103
18	يمثل مظاهر صعوبات الفهم القرائي	107
19	أساليب تشخيص مهارة الفهم القرائي	110
20	مكونات البرنامج التدريبي	113
21	أنواع البرامج العلاجية	114

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان
1	الأساتذة محكمي البرنامج التدريبي
2	نتائج اختبار الذكاء لدى عينة الدراسة
3	دليل تنقيط اختبار الذكاء
4	إختبار الفهم القرائي
5	البرنامج التدريبي
6	spssمخرجات المعالجة الإحصائية

مقدمة

تعد القراءة من أهم المهارات التي وجب على الأفراد اكتسابها، وتنميتها باعتبارها الوسيلة الأولى لتحصيل المعارف وتنميتها لدى المتعلم، حيث يرتبط النجاح في المدرسة بالنجاح والقدرة على اكتساب هذه المهارة (**بكري**، 2021).

وعند التأمل في مفهوم القراءة يظهر جليا أنه مر بمراحل عديدة، وانتقل من المفهوم الآلي والذي حدوده الإدراك البصري، إلى مفهوم أكثر تعقيدا باشتراك العقل والحواس (السمع والبصر)، وبالتالي فالقراءة أصبحت مهارة بنائية يؤدي فيها القارئ دور المعالج الإيجابي للمعلومات، بالإعتماد على مهارات التفكير (**البشري**، 1436)، وفي هذا الاطار يرى **صلاح** (2002) أن القراءة تعتبر كعملية تفكير معقدة، تعمل على تفسير الرموز المكتوبة وربطها بالمعنى المناسب لها من أجل حدوث الفهم القرائي (**المحبوب**، 2021).

ويعتبر هذا الأخير الهدف الأساسي والغاية الكبرى لعملية القراءة، وهذا ما أشار إليه كحيل (2017) في قوله أن الفهم القرائي هو عملية استخلاص المعنى من النص المكتوب كوحدة متكاملة بدلا من كلمات منفصلة (El-Nahhal, 2020).

فمهارة الفهم القرائي هي عملية بناء المعنى للنص القروء، من خلال معرفة المعنى الصريح والضمني والوعي بالأفكار والعلاقات الموجوده به، وهي عملية مختلفة الأبعاد تضم القارئ والنص والعوامل المرتبطة بالنشاط القرائي، فخبرات القارئ والعلاقة التي تنشأ بينه وبين النص القرائي تعتبر العامل الرئيسي في تحصيل المفهوم العام، وهذا ما يفسر الاختلاف من فرد لآخر في فهم محتوى النص المكتوب (**المطيري والغزو**، 2019).

وفي هذا السياق يرى شحاتة والسمان (2012) أن الفهم القرائي هو عملية عقلية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء شعرا أو نثرا، اعتمادا على خبراته السابقة وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات، ربطا يقوم على عمليات التفسير والتحليل، والموازنة، والنقد، ويتدرج هذا الأخير في عدة مستويات، تبدأ بالفهم الحرفي للنص ثم الفهم الاستنتاجي ثم الفهم التقويمي وتنتهي بالفهم الإبداعي له، حتى يتمكن القارئ من بناء المعنى العام من النص القرائي من خلال تفاعله معه (**شحاتة والسمان**، 2012).

وفي ظل تغير طرق واستراتيجيات التدريس أصبح التركيز على تنمية مهارة القراءة و الفهم القرائي بطريقة واعية، من خلال دراسة ما يدور في عقل القارئ أثناء قراءة نص ما والتركيز على المهارات الداخلية للقارئ (**البشري**، 2014)، حيث ينظر للقارئ حسب النظرية القرائية الحديثة كمتعلم نشط، يسترد أفكاره من خبراته السابقة ومن النص القرائي، وبالتالي فعملية القراءة من خلال هذه النظرية تعتبر عملية نشطة يتفاعل فيها القارئ مع النص القرائي لبناء المعنى العام (**الحداد**، 2013).

ولهذا الغرض يتم توظيف عدد من الاستراتيجيات من أجل تمكين الطفل من الفهم القرائي، ومن أهم هذه الإستراتيجيات التي اتخذت من المتعلم واحتياجاته هدفا للعملية التعليمية التعلميّة، نجد إستراتيجيات ما وراء المعرفة (**الثبيتي**، 2017). والتي يعرفها الأحمدي (2012) على أنها طرائق تربوية تهدف إلى تنمية وعي المتعلم بقدراته وعملية تعلمه، كما تهدف إلى تشجيعه على تحمل مسؤولياته والتعلم الذاتي من خلال الاستخدام الأمثل لعمليات التفكير الخاصة به ومعتقداته ومعارفه، وتحويل الأفكار المجردة إلى معاني ملموسة يسهل فهمها وتخزينها واستخدامها في مواقف تعليمية جديدة (**بكري**،2021).

كما تعتبر هذه الاستراتيجيات حسب عريان (2003) على أنها الاختيار الأمثل الذي يسمح للمتعلم باستغلال قدراته ومهاراته في تطوير تعلمه والتحكم الذاتي، من خلال مهارات يقوم بها المتعلم في شكل إجراءات سواء قبل، أثناء وبعد الانتهاء من الأنشطة التعليمية (**المطيري والغزو**، 2019)، يطلق عليها مصطلح مهارات ما وراء المعرفة، و التي يعتبرها Sarver (2006) المكون المسؤول عن إدارة وضبط المتعلم لمعارفه من جهة، والإدراك الذاتي لتفكيره من جهة أخرى أي "التعلم الذاتي" (**بحري وفارس**، 2014). و تتمثل هذه المهارات حسب Strenberj (1988) و Byer (1987) في ثلاث مكونات: التخطيط والذي يكون قبل بداية الأنشطة التعليمية، المراقبة التي ينفذها القارئ أثناء القيام بهذه الأنشطة، والتقويم الذي يكون بعد الإنتهاء منها، لجعل الفرد قادرا على التحكم وضبط الأنشطة المعرفية المختلفة والمتنوعة والتي يكتسبها من خلال التفاعل مع هذه الأنشطة (**قماز**،2011).

ومن جهة أخرى حسب فلافل فإن هناك جزئين أساسين لما وراء المعرفة والتعامل معها، الجزء الأول والذي يتمثل في معرفة ما وراء المعرفة، ويتضمن تهيؤ الفرد لمعالجة المعلومات، تحديد الهدف، وتحديد الاستراتيجية المناسبة للوصول إلى تحقيق هذا الهدف (**قماز**،2011)، أما الجزء الثاني فهو متعلق بخبرات أو تجارب ما وراء المعرفة، حيث يذكر فلافل إلى أن خبرات ما وراء المعرفة طريق التعلم الواعي من خلال استحضار الوعي في الأنشطة التعليمية المختلفة (**هادي**، 2013)

مما سبق يتضح لنا أهمية توظيف الإستراتيجيات ما وراء المعرفية لتنمية الفهم القرائي، الذي يعد هدفا تربويا تسعى إليه كافة المؤسسات التربوية، خاصة في ظل الإنتشار الكبير لصعوبات الفهم القرائي بين المتعلمين.

لذلك نهدف من خلال البحث الحالي لدراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي بمستوياته (الحرفي، الإستنتاجي، التقويمي والإبداعي)، لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بولاية البويرة، مستندين في ذلك على النموذج النظري لفلافل، وذلك من خلال الدمج بين التوجهين

المعرفي والوظيفي، حيث سيتم التركيز على مهارات التفكير، وذلك بتبصير المتعلم بقدراته الفعلية وسبل استغلالها، وكذا إكسابه أكبر عدد من الإستراتيجيات ما وراء المعرفية الخاصة بمهارة الفهم القرائي ومبادئها، من أجل التعامل مع النصوص القرائية (كتوجه معرفي)، واختيار وتوظيف الإستراتيجية التي يراها مناسبة لقدراته وتوجهاته للتعامل لاحقا مع النصوص القرائية وفهمها (كتوجه وظيفي).

ولتناول الموضوع تم تقسيم العمل إلى جانبين جانب نظري وجانب تطبيقي. وقبل البدء بعرض هذين الجانبين نتطرق أولا إلى الفصل التمهيدي والمتمثل في الإطار العام للدراسة، حيث يتضمن إشكالية الدراسة وفرضياتها، أسباب اختيار الموضوع، أهمية وأهداف الدراسة، إضافة إلى تحديد المفاهيم والدراسات السابقة.

و بالنسبة للجانب النظري تم تقسيمه إلى فصلين (الفصل الثاني والفصل الثالث)، نتناول في الفصل الثاني استراتيجيات ما وراء المعرفة، حيث نتطرق الى نشأة ما وراء المعرفة ومفهومها، النماذج المفسرة لها ومهاراتها ، إضافة إلى ثم تناول إستراتيجيات ما وراء المعرفة، من خلال عرض مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة، الفرق بينها وبين الاستراتيجيات المعرفية، أنواع الاستراتيجيات ما وراء معرفية، وكذا دور المعلم من جهة والمتعلم من جهة أخرى من خلال هذا النوع من الإستراتيجيات، والأهمية التربوية لاستخدامها، وفي الأخير توضيح دور ما وراء المعرفة في عملية الفهم القرائي.

بينما نتطرق في الفصل الثالث إلى القراءة والفهم القرائي، حيث ركزنا فيه في الجزء الأول عملية القراءة، من خلال التطرق إلى مفهومها، شروط ومراحل تعلمها، كما نتطرق إلى أهداف وطرق تعلمها في المرحلة الإبتدائية، إضافة إلى مهاراتها. أما الجزء الثاني الخاص بالفهم القرائي فنتناول فيه مفهوم ومكونات الفهم القرائي، النماذج المفسرة له، مهاراته، مستوياته، أهميته ، العوامل المؤثرة فيه، كما سنتحدث عن صعوبات الفهم القرائي وطرق تشخيصه وعلاجه.

أما الجانب الميداني فيتكون من فصلين، الفصل الرابع والمتمثل في إجراءات الدراسة الميدانية ، والذي يتضمن الدراسة الاستطلاعية، المنهج المتبع، مجتمع الدراسة، العينة وخصائها، مكان وزمان إجراء الدراسة، مع التطرق للأدوات المستخدمة لجمع المعلومات والأساليب الإحصائية. والفصل الخامس، فخصص لعرض وتحليل ومناقشة النتائج المتوصل إليها.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أسباب إختيار الموضوع

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- تحديد المفاهيم

7- الدراسات السابقة

1 - إشكالية الدراسة:

على الرغم من الأهمية الكبيرة لمهارة الفهم القرائي من حيث كونها هدفا رئيسا من أهداف القراءة، والتي يتحدد من خلالها مدى نجاح الفرد تربويا النفسيا واجتماعيا، إلا أنّ الواقع يشير إلى وجود صعوبات في هذه المهارة في مختلف المراحل الدراسية وخاصة المرحلة الابتدائية، وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات، مثل دراسة النجار(2010) والتي أشارت نتائجها إلى وجود ضعف في مستوى القدرة على الفهم القرائي، وكذا دراسة العتيبي (2012) والتي توصلت إلى أن التلاميذ في المرحلة الابتدائية لديهم ضعف عام في مهارات الفهم القرائي (**الثبيتي**، 2018).

هذا الضعف يمكن عزوه إلى مجموعة من العوامل التي تساهم في ظهور هذا الاضطراب، ويظهر ذلك جليا من خلال نتائج الدراسات مثل دراسة " بلدن" و"كيرك" التي أظهرت أن التلاميذ الذين يعانون من ضعف في فهم ما يقومون بقراءته، يمكن أن يكون سببه انخفاض نسبة الذكاء، إلا أنه لا يمكن الاعتماد على درجة النمو العقلي وحدها في تحديد مدى إتقان هذه المهارة (**الشريجي**، 2004)، بل توجد عوامل أخرى تعتبر سبب هذه الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في الفهم القرائي، من بينها ما أشارت إليه دراسة الشروف(2006) والتي توصلت إلى أن استراتيجيات التدريس تعتبر السبب الرئيسي في ظهور مشكلة الفهم القرائي(**الحداد**، 2013). والملاحظ لغرفة الصف (الأقسام الدراسية) يتيقن أن التعليم مازال يمارس في حدوده الدنيا الكلاسيكية التي تعتمد على جهد المعلم في تلقين المعارف لا إكساب المهارات التي تساعد على التعلم الذاتي، ويبدو ذلك واضحا من خلال عدم قدرة المتعلم على الاستفادة وتوظيف ما تم تعلمه واستحضار المعارف السابقة بالسرعة التي تسمح بالتعامل الإيجابي الآني مع الموقف التعليمي (الفهم القرائي)، وهذا يؤكد على ضرورة امتلاك القارئ لمهارات تساعد على اختيار الإستراتيجية المناسبة التي يعمل من خلالها على توجيه تعلمه ذاتيا والوعي بالذات ومراقبة الذات والتخطيط وتقويم تعلماته (**الداعور**، 2007). وهذا ما أكدت عليه دراسة Alexander & Jetto(2000) والتي ترى أن الفهم القرائي لا يحدث بشكل آلي وإنما يعتمد على جهد المتعلم في استخدام استراتيجيات مناسبة للموقف القرائي (**الحداد**، 2013).

كما أن القراءة تقوم على محاولة فهم الموضوع من خلال الاستعانة بعدد هائل من المكونات المعرفية أهمها التفكير، الخلفية المعرفية، طبيعة الموضوع، الميول والاتجاهات. والتلميذ الذي يعاني من صعوبات في الفهم القرائي يكون في الغالب قادرا على فك شفرة الحروف لكن لا يصل إلى مرحلة الفهم القرائي، وبالتالي لا يتمكن من القدرة على اكتساب المعلومات (**أبو عمار**، 2015)، وهذا ما يؤثر على تعلمه وتحصيله الدراسي بشكل كبير،

لأن كافة التعلمات ترتبط بالقراءة، وبما أن الغاية من القراءة هي الفهم فإننا نتوقع ظهور صعوبات ليس فقط في مادة القراءة، بل يتعدى ذلك إلى مواد أخرى مرتبطة بها.

وأمام هذا الوضع اتجه الباحثون للقيام بدراسات من أجل ايجاد الحلول للصعوبات التي يواجهها التلاميذ في الفهم القرائي قصد تحسين مستواهم الأكاديمي، لهذا الغرض فكروا في تعليمهم الطريقة الصحيحة للتفكير في عملية تفكيرهم، من خلال تعليمهم استراتيجيات ومهارات قاعدية أساسية في المراحل التعليمية الابتدائية (**أبو بشير**، 2012).

ومن هذه الإستراتيجيات نجد استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تعمل على استحضار الوعي في المواقف التعليمية المتنوعة وتجاوز أسلوب التذكر الآلي، وتتسع دائرة الوعي إلى القدرة على اختيار الإستراتيجية المناسبة ومراقبة وتقييم وتقويم مدى فاعليتها في تحقيق الهدف العام وهو الفهم، وفي هذا دعوة إلى التحرر مما أسماه بياجي بالإتكالية المعرفية التي تقيد فكر المتعلم في إطار معرفي محدد خارجيا في غالب الأحيان من طرف المعلم (**دامخي**، 2016).

وفي هذا السياق أشارت الكثير من الدراسات الى أهمية تدريب التلاميذ على توظيف استراتيجيات التعلم ما وراء معرفية لتنمية الفهم القرائي من خلال برامج تدريبية، مثل: دراسة (أبو عمار، 2015)، ودراسة (الثبيتي، 2018)، ودراسة (المعيدي، 2019) و دراسة (الحداد، 2013) ودراسة (بكري، 2021) ودراسة (المطيري، 2019).

كما أكدت مجموعة من الدراسة على التأثير الكبير للأنواع المختلفة من إستراتيجيات ما وراء المعرفة في مهارة الفهم القرائي كدراسة (Ragab,2018) ودراسة (الرشيد، 2016) ودراسة (أبو منشار،2020) ودراسة (موسى، 2019) والتي أكدت على فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية الفهم القرائي.

كما أكدت دراسة كل من (عبد الجواد،2015) ودراسة (العذيقي، 2015) ودراسة (نهابة، 2013) على أثر وفاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الفهم القرائي.

وفي نفس السياق أشارت دراسة (جاسم، 2014) ودراسة (Sholeh, 2020) إلى أثر استخدام إستراتيجية دورة التعلم وإستراتيجية REAP على التوالي في تنمية الفهم القرائي .

في حين تطرقت دراسة (Khattab, 2015) ودراسة (الثبيتي، 2017) الى أثر استخدام استراتيجية K.W.L في تنمية الفهم القرائي، أما دراسة (المنصوري، 2020) ودراسة (المكاحلة ورمامنة، 2019) والتي أكدت على أثر استراتيجية استخدام استراتيجة SQ3R في تحسين الفهم القرائي.

ومن منطلق التكامل بين الإستراتيجيات تناولت دراسة خلف ودراسة (Qishta, 2021) ودراسة (Al-Astal & All, 2020) على فاعلية دمج إستراتيجيتي K.W.L و إستراتيجية SQ3R في تنمية الفهم القرائي.

من خلال هذا العرض لمختلف هذه الدراسات يتبين لنا الأهمية البالغة للأنواع المختلفة لإستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي. إلاّ أن المتعارف عليه في مجال ما وراء المعرفة أن المبدأ الأساسي الذي تقوم عليه هو عملية "الإختيار" أي اختيار المتعلم للاستراتيجية الانسب للموقف التعليمي ووفقا لقدراته، وهذا ما أكد عليه ليذر وميكلوغلين 2001 كما ذكر في شذى وعيسى (2010) في قولهما " أن وراء المعرفة هي عملية التفكير حول المعالجة الذاتية أو حول المعرفة الذاتية، وهي تتضمن عمليات الاختيار والفهم، والوعي ، والتحكم". بمعنى اختيار الأهداف التي يسعى المتعلم لوصولها بوعي واختيار الإستراتيجية المناسبة لتحقيق هذه الأهداف، ويكون ذلك من خلال الوعي بها وبخطوات تطبيقها.

ومن خلال مراجعتنا لمختلف الدراسات التي تم عرضها في حدود بحثنا تبين لنا أنها تفتقد لهذا المكون، حيث اقتصرت الدراسات على تطبيق إستراتيجية واحدة أو إستراتيجيتين على الأكثر وإجبار المتعلم على التعامل مع النصوص القرائية وفقا لها دون مراعاة لمدى توافق قدراته المعرفية وميوله في استخدام هذه الإستراتيجية، وبالتالي إلغاء مكون "الاختيار" وهذا ما يمكن أن يكون له تأثير سلبي على مجموعة معينة من المتعلمين ولا يتوافق مع المبدأ العام لما وراء المعرفة. وهذا ما أشارت إليه دامخي (2016) والتي ترى أن تعليم القراءة في المنظومة التربوية الجزائرية تفتقد إلى الاهتمام الصريح في التخطيط للهدف من خلال إبلاغ المتعلم قبل انطلاق الدرس بالأهداف الواجب تحقيقها عند النهاية من عملية القراءة، مما يضعف مستوى التهيؤ الذهني لديه ويفقده استخدام تفكيره الواعي الذي يجعله في وضعية تمكنه من اختيار الإستراتيجية المناسبة لمهمة القراءة وإجراءات تطبيقها، ومراقبة وتقويم فاعليتها في ضوء الأهداف المحددة سابقا.

لذلك سنحاول من خلال الدراسة الحالية، وخلافا للدراسات السابقة توظيف أكثر من إستراتجيتين أثناء تدريب التلاميذ على تنمية الفهم القرائي، و جعل التلاميذ ينتقون الاستراتيجيات ما وراء المعرفية المناسبة التي تسهل عليهم فهم النصوص القرائية، خاصة وأن المناهج التربوية لا تعمل على إكساب المتعلمين هذه المهارات (**البشري**، 1436). وهذا ما تبين لنا من خلال دراسة قمنا بها في بعض المدارس الابتدائية في ولاية البويرة، والتي توصلت نتائجها إلى أن المعلم في المرحلة الابتدائية ليس له دراية بهذه الاستراتيجيات وطرق تطبيقها (**سريج ولوزاعي**، 2023).

وبالتالي فعملية توظيف هذه الإستراتيجيات في مختلف المهارات التعليمية عامة ومهارة الفهم القرائي بشكل

خاص في الوسط المدرسي الجزائري تعتبر ضعيفة إن لم تكن منعدمة، وهذا ما يفسر وجود العديد من التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في الفهم القرائي، وهذا ما تبين لنا من خلال الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها في بعض المدارس الابتدائية في ولاية البويرة.

لذلك جاءت الدراسة الحالية، خلافا للدراسات السابقة والتي نحاول من خلالها بناء برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم ما وراء معرفية بهدف تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، من خلال توظيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي المتملة في التخطيط، المراقبة والتقويم كمهارات فوقية لمهارات التفكير المعرفية التي سنحاول توظيفها في بناء هذا البرنامج التدريبي ممثلة في (الملاحظة، التصنيف، الترتيب، المقارنة، الاستنتاج، التنبؤ، التساؤل، التمييز بين الرأي والحقيقة، والتلخيص) لما لها من دور في عملية الفهم القرائي، بالاعتماد على نموذج فلافل لما وراء المعرفة من خلال إكساب المتعلم لمجموعة من الإستراتيجيات ما وراء المعرفية وخطوات تطبيقها، وكذا تبصيره بقدراته الكامنة وسبل استغلالها في المرحلة الأولى، ثم الإعتماد على هذه الخبرات في اختيار الإستراتيجية المناسبة في المرحلة الموالية، لتحقيق الهدف العام وهو تنمية الفهم القرائي. وبناء على ما سبق يمكن طرح التساؤلات التالية:

التساؤل الاول:

- هل يؤثر البرنامج التدريبي القائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بولاية البويرة ؟

وللاجابة على هذا التساؤل نطرح التساؤلات الجزئية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الحرفي بين القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية البويرة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الإستنتاجي بين القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية البويرة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي التقويمي بين القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية البويرة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الإبداعي بين القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية البويرة ؟

التساؤل الثاني:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي بين القياسين البعدي والتتبعي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية البويرة ؟

2- فرضيات الدراسة:

2-1- الفرضية الأولى:

- يؤثر البرنامج التدريبي القائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بولاية البويرة.

وللاجابة على هذه الفرضية تم صياغة الفرضيات الجزئية التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الحرفي بين القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية البويرة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الإستنتاجي بين القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية البويرة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي التقويمي بين القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية البويرة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الإبداعي بين القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية البويرة.

2-2- الفرضية الثانية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي بين القياسين البعدي والتتبعي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي.

3- أسباب اختيار الموضوع:

- الانتشار الكبير للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في الفهم القرائي، اضافة الى نقص الدراسات الخاصة بعلاج وتدريب هذه المشكلة خاصة في الجزائر، يعد السبب الرئيسي لتناول هذا الموضوع، كما أن للخلفية

المعرفية والتوجه الأكاديمي الجامعي للباحث من جهة والرغبة في التعمق في هذه المواضيع من جهة أخرى كان دافعا قويا لاختيار هذا الموضوع.

- تبصير المعلمين في المدرسة الجزائرية بضرورة اعتماد استراتيجيات و طرق تدريس حديثة، للرفع من مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ بصفة عامة، والفهم القرائي بصفة خاصة.
- إعطاء حلول عملية للمعلمين و التلاميذ لتحسين مستوى الفهم القرائي للتلاميذ وذلك من خلال تدريبهم على تعلم و توظيف استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية في التعلم.
- الحث على توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة التي ترتكز على التفكير ما وراء المعرفي في المدارس الجزائرية لما لها من فائدة على المستوى التحصيلي للتلاميذ و الابتعاد عن الطرق التقليدية.

4- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في اقتراح برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء معرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي، وهذا ما سيعود بالنفع على المنظومة التربوية ككل، إضافة إلى مساعدة القائمين على وضع المناهج والمقررات التربوية إلى إرساء هذا النوع من الاستراتيجيات ضمن المبادئ الأساسية في تقديم المادة التعليمية ككل، لما لها من تأثير إيجابي على التحصيل الأكاديمي.

و تفيد هذه الدراسة المختصين و الممارسين بأداة " تتمثل في برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية " تساعدهم في تحسين صعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

كما نحاول من خلال هذا الموضوع أن نلفت انتباه القائمين على المنظومة التربوية الجزائرية الى أهمية تطبيق هذا النوع من الاستراتيجيات، الذي يعمل على تطبيق المفهوم الحديث لدور المؤسسات التربوية، في الإنتقال من مفهوم التعليم إلى مصطلح التعلم، والذي يجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، مسؤولا عن تقدمه واكتساب معارفه، مما يساعد في حل مشكلة التقييم الكلاسيكية التي تعتمد بالدرجة الأولى على المكون المعرفي المتمثل في الحفظ والتذكر، والإنتقال إلى التركيز على قدرة المتعلم في الحكم على مدى تقدمه من خلال مصطلح التقويم الذاتي.

وما يعطي لهذه الدراسة أهميتها أيضا، أنها الدراسة الأولى في الجزائر وفي الوطن العربي التي تناولت الموضوع من خلال توظيفها لعدة استراتيجيات ما وراء معرفية أثناء التدريب، تاركة الحرية للتلميذ في اختيار الاستراتيجيات التي تتوافق وميولاته وقدراته الفعلية، عكس الدراسات الأخرى التي جعلت التلميذ يتقيد بتوظيف الاستراتيجيات المقترحة عليه.

5- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن تأثير البرنامج التدريبي القائم على الإستراتيجيات ما وراء المعرفية (الخرائط المعرفية، التساؤل الذاتي، دورة التعلم، K.W.L، SQ3R، REAP) في تنمية الفهم القرائي بمستوياته الأربعة ممثلة في :

- الفهم القرائي الحرفي.
- الفهم القرائي الإستنتاجي.
- الفهم القرائي التقويمي.
- الفهم القرائي الإبداعي.

كما تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى بقاء أثر التدريب على درجة الفهم القرائي بمستوياته الأربعة (الحرفي، الإستنتاجي، التقويمي، الإبداعي) بعد مدة من الزمن.

6- المفاهيم الإجرائية :

البرنامج التدريبي :

هو مجموع الخطوات والإجراءات والوسائل والطرق المستندة على مجموعة من الإستراتيجيات ما وراء معرفية (الخرائط المعرفية، التساؤل الذاتي، دورة التعلم، K.W.L، SQ3R، REAP) المطبقة من طرف الباحث على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات الفهم القرائي بمدرستي الشهيدين كرنان محمد ومنصوري محمد بدائرة سوق الخميس للموسم الدراسي 2023/2022 بحجم ساعي مقدر ب 22 جلسة، ساعتين لكل حصة.

إستراتيجيات ما وراء المعرفة:

هي مجموع الإستراتيجيات التي تم اختيارها من طرف الباحث (الخرائط المعرفية، التساؤل الذاتي، دورة التعلم، K.W.L، SQ3R، REAP) وإدراجها في البرنامج التدريبي من أجل الرفع من مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدرسة كرنان محمد ومدرسة منصوري محمد بدائرة سوق الخميس ولاية البويرة.

الفهم القرائي:

هي الدرجة التي يتحصل عليها تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدرسة كرنان محمد ومدرسة منصوري محمد بدائرة سوق الخميس، بولاية البويرة على اختبار الفهم القرائي المعد من طرف الدكتورة العطوي سليمة.

7- الدراسات السابقة:

7-1- الدراسات المحلية:

7-1-1- دراسة العطوي سليمة (2014):

هدفت إلى دراسة الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، من خلال معرفة مدى تطبيق إستراتيجية بناء المعنى المعرفي في تحسين مستويات الفهم القرائي، في بعض مدارس مقاطعة بوزريعة/الجزائر العاصمة، طبقت الدراسة على عينة قدرها(110) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات الفهم، وتم تحديدها من خلال تطبيق نص الله يراك ونص النحلة بإتباع المنهج الشبه تجريبي. وبعد التحليل أسفرت نتائج الدراسة على أنه لا يوجد فروق في درجة الفهم بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الفهم الحرفي ووجود فروق في مستويات الفهم القرائي (الإستنتاجي، التقييمي، الإبداعي) وبالتالي فإستراتيجية البناء المعرفي K.W.L تؤثر إيجابا في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي.

7-1-2- دراسة ميلودي (2017) :

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج علاجي في الخفض من النشاط الزائد، زيادة القدرة على التركيز وتنشيط الانتباه وكذا تحسين القدرة على القراءة والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، بالإعتماد على المنهج التجريبي على عينة تجريبية مكونة من 17 حالة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدرسة هارون سليمان ومدرسة قاري عبد الرحمان بولاية البويرة/ الجزائر، وتم الإعتماد في هذه الدراسة على الملاحظة، الميزانية العصبية، اختبار رسم الرجل، استمارة ملاحظة، اختبار تحصيلي خاص بالفهم القرائي، وبعد المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة تم التوصل إلى النتائج التالية وجود فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج متوسطات القياس القبلي ونتائج متوسطات القياس البعدي لصالح القياس البعدي الخاص بالمجموعة التجريبية في مايلي:

- استمارة ملاحظة وتشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الخاص بالمعلمين وكذا الخاص بالأولياء.
- اختبار ستروب الخاص بالإنتباه الإنتقائي.
- اختبار الفهم القرائي.

7-2- الدراسات العربية:

7-2-1- دراسة الداعور (2004):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية تكامل استراتيجتي دورة التعلم وما وراء المعرفة في فهم طلبة

الصف السابع أساسي للمفاهيم العلمية، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم برنامج تدريبي واختبار للفهم ودليل للمعلم مبنيا على استراتيجية دورة التعلم، بإتباع المنهج التجريبي على عينة من 342 طالبا وطالبة مقسمين على أربع مجموعات، وتم توصل الدراسة إلى وجود فروق في درجة الفهم لصالح المجموعة التي درست بالإستراتيجية التكاملية، وعدم وجود فروق في درجة الفهم يعزى لمتغير الجنس، وجود فروق في مستوى الفهم يعزى إلى مستوى التحصيل في مادة العلوم لصالح التحصيل الممتاز.

7-2-2- دراسة الحداد (2013):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية قائمة على ما وراء المعرفة في تحسين الإستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، بإتباع المنهج التجريبي على عينة مكونة من مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد وتطبيق إختبار مكون من 24 بند، وبعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

7-2-3- دراسة نهابة (2013):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات القرائي لدى طلاب الصف الثاني متوسط بمحافظة بابل، بإتباع المنهج التجريبي، على عينة مكونة من 60 تلميذ وتلميذة 30 تلميذ للمجموعة التجريبية و30 تلميذ للمجموعة الضابطة، وتم الإعتماد في جمع على مهارات الفهم القرائي وإختبار لقياسها المعد من طرف الباحث، وبعد المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في مهارات الفهم القرائي الحرفي، الإستنتاجي، النقدي، التذوقي، الإبداعي، لصالح المجموعة التجريبية.

7-2-4- دراسة جاسم (2014):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية دورة التعلم فوق معرفية في تنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة الأحياء لدى طالبات الصف الثاني متوسط، بإتباع المنهج التجريبي على عينة من 25 طالبة للمجموعة التجريبية و 25 طالبة للمجموعة الضابطة، وتم إعتماد مقياس الفهم القرائي المعد من طرف الباحث واختبار تحصيلي موضوعي، وبعد معالجة البيانات إحصائيا عن طريق الإختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين متساويتين تم التوصل إلى وجود فروق في درجة الفهم والتحصيل لصالح المجموعة التجريبية .

7-2-5- دراسة العذيقي (2015):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، بإتباع المنهج شبه تجريبي، على عينة مكونة من 50 تلميذ من الصف الأول ثانوي بمحافظة القنفذة، 25 تلميذ للمجموعة التجريبية و25 تلميذ للمجموعة الضابطة، وتم الإعتماد على قائمة مهارات الفهم القرائي واختبار الفهم القرائي في جمع البيانات التي تم معالجتها إحصائيا عن طريق مجموعة من الأساليب ممثلة في (المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري، معادلة سبيرمان براون، معادلة كوبر، معامل السهولة والصعوبة، الصدق الذاتي، تحليل التباين ANOVA) وتم التوصل إلى وجود فروق في التحصيل البعدي لمهارات الفهم الحرفي، الإستنتاجي، التذوقي، والإبداعي، لصالح المجموعة التجريبية.

7-2-6- دراسة Khattab (2015):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية K.W.L في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن بمحافظة معان، بإتباع المنهج التجريبي على عينة مكونة من 50 تلميذ وتلميذة للمجموعة التجريبية و50 تلميذ وتلميذة للمجموعة الضابطة و50 تلميذ وتلميذة للمجموعة الضابطة، وتم الإعتماد على إختبار للإستيعاب القرائي في جمع البيانات وبعد تحليلها إحصائيا تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 لصالح المجموعة التجريبية ولا توجد فروق بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية.

7-2-7- دراسة أبو عمار (2015):

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات ما وراء معرفية في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم القراءة بدمشق بإتباع المنهج التجريبي على عينة مكونة 34 تلميذ وتلميذة 17 للمجموعة التجريبية و17 للمجموعة الضابطة، وتم تطبيق قائمة مهارات الفهم القرائي، مقياس الفهم القرائي لتلاميذ الصف الخامس أساسي، البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة، وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا و تم التوصل إلى وجود في الدرجة الكلية ومهارات الفهم القرائي(مهارات فهم الكلمة، فهم الفقرة، تنظيم المادة، العلاقات اللغوية) في القياس البعدي للمجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة كذلك إلى وجود فروق في درجة مقياس الفهم وأبعاده للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ووجود فروق في الدرجة الكلية ومهرات الفهم بين القياس البعدي والتتبعي لصالح القياس التتبعي لصالح القياس التتبعي.

7-2-8- دراسة عبد الجواد (2015):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي على الفهم القرائي، والدافعية نحو

القراءة ومفهوم الذات لدى طالبات الصف الثامن أساسي، بإستخدام المنهج التجريبي، على عينة مكونة من 90 تلميذ وتلميذة، وتم إعتماد قائمة مهارات الفهم القرائي، إختبار الفهم القرائي، مقياس الدافعية نحو القراءة، ومقياس مفهوم الذات في جمع البيانات الذي تم إعدادهم من طرف الباحث، وبعد معالجة البيانات إحصائيا تم التوصل إلى وجود فروق في درجة متغيرات الدراسة التابعة لصالح المجموعة التجريبية.

7-2-9- **دراسة الثبيتي** (2017):

هدفت الدراسة إلى التعرف فاعلية استخدام استراتيجية (K.W.L) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي بالاعتماد على المنهج التجريبي على عينة من 50 تلميذة 25 تلميذة للمجموعة الضابطة و25 تلميذة للمجموعة التجريبية، وبعد المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة تم التوصل إلى وجود فروق في الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك فروق في درجة مهارات الفهم القرائي (الحرفي، الإستنتاجي، الناقد، التذوقي، الإبداعي) لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى 0.05، وبالتالي فاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي.

7-2-10- **دراسة الثبيتي** (2018):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية مقترحة في ضوء ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس ابتدائي بمحافظة الطائف، بإستخدام المنهج التجريبي على عينة من 29 تلميذة موزعين على مجموعتين تجريبية 16 تلميذة وضابطة وعددها 13 تلميذة، وتم بناء وتطبيق مجموعة من الادوات ممثلة في قائمة مهارات الفهم القرائي، اختبار الفهم القرائي، دليل المعلمة والتلميذة لتناول موضوع القراءة وفق الإستراتيجية المقترحة، وبعد معالجة بيانات الدراسة إحصائيا توصلت الباحثة إلى فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية الفهم القرائي في مستويات الفهم(المباشر، الإستنتاجي، الناقد، التذوقي، الإبداعي) لدى تلميذات المجموعة التجريبية.

7-2-11- **دراسة العوفي** (2018):

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى أداء الطلاب المعلمين والمعلمات في الفهم القرائي ومدى استخدامهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، والكشف عن العلاقة بين استخدام الطلاب المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارات الفهم القرائي، بالإعتماد على **المنهج الوصفي** على عينة من 339 طالب وطالبة بكلية التربية في جامعة طيبة، من أجل ذلك إعتمد الباحث على إعداد وتطبيق اختبار لقياس مستوى الفهم، ومقياس الوعي بالإستراتيجيات ما وراء معرفية لمختاري وريتشارد (2002)، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الطلاب

محصور بين المرتفع والمتوسط، ونفس النتيجة بالنسبة لدرجة إستخدامهم للإستراتيجيات ما وراء معرفية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة الفهم واستخدام الإستراتيجيات ما راء معرفية تعزى لمتغير الدراسة (علمي-أدبي، ذكور-إناث).

7-2-12- **دراسة موسى** (2018):

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالعراق، بتطبيق توليفة قائمة على الخرائط المفاهيمية وتوضيح القيم والتساؤل الذاتي بإتباع المنهج التجريبي، على عينة من 30 تلميذ وتلميذة في المجموعة التجريبية و30 تلميذ وتلميذة في المجموعة الضابطة من المدارس الابتدائية بمحافظة بغداد، وتم جمع البيانات باستخدام اختبار الفهم القرائي و تحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، توصلت الدراسة إلى فاعلية هذه التوليفة في تتحقيق الهدف وهو تنمية مهارات الفهم القرائي.

7-2-13- **دراسة** Ragab (2018):

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمة في تنمية مهارات الفهم القرائي وتحسين اتجاهات طلاب المرحلة الإعدادية نحو القراءة بالإنجليزية، ومن أجل تحقيق هذا الهدف تم تطبيق الإستراتيجية المعدة من طرف الباحثة وتصميم اختبار قبلي وبعدي للفهم القرائي ومقياس الاتجاه على عينة من 35 تلميذ وتلميذة للعينة التجريبية و35 للعينة الضابطة، وأسفرت النتائج عن فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تطوير مهارات الفهم القرائي وتحسين اتجاهاتهم نحو دراسة النصوص باللغة الانجليزية.

7-2-14- **دراسة المطيري** (2019):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي باللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف الثاني ثانوي بجدة، بالإعتماد على المنهج التجريبي على عينة مكونة من 58 طالب موزعين على مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وتم تطبيق أدوات دراسة ممثلة في قائمة مهارات الفهم القرائي باللغة الانجليزية، اختبار الفهم القرائي، ودليل المعلم في استخدام استراتيجيات التفكير ما وراء معرفي، والذي تم إعدادهم خصيصا لهذه الدراسة، وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا تم التوصل إلى وجود فروق في درجة الفهم الكلية عند مستوياتها (الحرفي، الإستيعابي، النقدي)، وتوجد فروق في درجة الفهم الاستيعابي وكذا النقدي للقياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية والضابطةلصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق في درجة الفهم في مستوى الفهم الحرفي لدى طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي.

7-2-15- دراسة المكاحلة والرمامنة (2019):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير استراتيجية (SQ3R) في القدرة على تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس ذوي صعوبات التعلم، على عينة مقدرة ب 20 تلميذ وتلميذة للمجموعة الضابطة ومثلها للمجموعة التجريبية، وتم الإعتماد على مقياس مهارات الإستيعاب القرائي(الحرفي، الإستنتاجي، التطبيقي، الإبداعي) الذي تم إعداده من طرف الباحث، وبعد معالجة بيانات الدراسة إحصائيا تم التوصل إلى نتيجة أنه توجد فروق في الدرجة الكلية للمقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في درجة الفهم الإبداعي، وعدم وجود فروق في درجة الفهم يعزى لمتغير الجنس في مستويات الإستيعاب (الحرفي، الإستنتاجي، التطبيقي، الإبداعي).

7-2-16- دراسة المنصوري (2020):

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام إستراتيجية (PQ4R) و(SQ3R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف لأول ثانوي في مادة اللغة الانجليزية بمحافظة عدن، بالإعتماد على المنهج التجريبي على عينة مكونة من 93 طالبا من طلاب الصف الأول ثانوي، وتم جمع البيانات باستخدام اختبار مهارات الفهم وبعد المعالجة الإحصائية أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في مهارات الفقهم القرائي عامة ومستوياته الأربعة الحرفي، الإستنتاجي، النقدي، والإبداعي.

7-2-17- دراسة أبو منشار (2021):

هدفت دراسة إلى معرفة فاعلية استخدام استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية على امتلاك مهارة الفهم القرائي لدى طلبة جامعة الخليل، بإتباع المنهج التجريبي على عينة مكونة من 40 طالب وطالبة في المجموعة التجريبية و40 طالبا وطالبة في المجموعة الضابطة، وتم تطبيق إختبار الفهم القرائي المعد من طرف الباحث وبعد معالجة النتائج إحصائيا بإستخدام spss، توصلت الدراسة إلى وجود فروق في درجة الفهم لصالح المجموعة التجريبية وبالتالي فاعلية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيمية في إمتلاك الطلبة لمهارات الفهم القرائي.

7-2-18- دراسة Qishta (2021):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيتي k.w.l وsq3r في تطوير مهارات الفهم القرائي والكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثامن في غزة، بإتباع المنهج التجريبي على عينة من 3 مجموعات متكافئة مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة بمجموع 119 طالبة من ثانوية البنات في محافظة رفح، وتم الإعتماد

على قائمة رصد وتدقيق للمشرفين والمعلمين، اختبار مهارات الفهم القرائي، ومقياس الكفاءة الذاتية في جمع البيانات، وبعد معالجته إحصائيا توصلت الدراسة إلى فاعلية الإستراتيجيتين في تحسين الفهم القرائي.

7-2-19- دراسة بكري (2021):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على استخدام استراتيجية ماوراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي، بإتباع المنهج الشبه تجريبي على عينة من 26 تلميذا 13 تلميذ للمجموعة التجريبية و13 تلميذ للمجموعة الضابطة من مدارس القرائن بإمارة الشارقة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد وتطبيق اختبار تحصيلي لمهارات الفهم القرائي، وتم التوصئل إلى فاعلية استخدام البرنامج التجريبي القائم على الاستراتيجيات ما وراء معرفية في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السابع من ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

7-3- الدراسات الأجنبية :

7-3-1- دراسة Yuliawati(2018):

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير استخدام استراتيجية (SQ3R) على الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بإندونيسيا، بإتباع المنهج الشبه تجريبي، وتم تطبيق اختبار الفهم القرائي وبعد معالجة البيانات إحصائيا بإستخدام اختبار ت تم التوصل إلى فاعلية استخدام استراتيجية (SQ3R) في تنمية الفهم القرائي .

7-3-2- دراسة Sholeh & Osu (2020):

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير استخدام استراتيجية (REAP) على الفهم القرائي، بإتباع المنهج التجريبي على عينة من 51 طالبا، 22 طالبا للمجموعة الضابطة و29 طالبا للمجموعة التجريبية، وتم تطبيق اختبار الفهم القرائي وبعد معالجة بيانات الدراسة إحصائيا بإستخدام إختبار (ت) تم التوصل إلى فاعلية استراتيجية (REAP) في تنمية الفهم القرائي.

7-3-3- دراسة Sari (2021):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية (REAP) على الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثامن متوسط، بإتباع التصميم الشبه تجريبي، على عينة من 37 طالبا للمجموعة التجريبية و37 طالبا للمجموعة الضابطة، وتم تطبيق اختبار الفهم القرائي وبعد معالجة النتائج إحصائيا تم التوصل إلى فروق في درجة الفهم

لصالح المجموعة التجريبية وبالتالي فاعلية إستخدام استراتيجية (REAP) في تحسين الفهم القرائي.

7-3-4- دراسة Siregar (2023):

هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية استراتيجية (REAP) لتحسين الفهم القرائي لدى طلاب المجارس الثانوية بأندونيسيا، بإتباع المنهج التجريبي على عينة من 26 طالبا للمجموعة الضابطة و26 طالبا للمجموعة التجريبية، وتم تطبيق اختبار الفهم القرائي ومعالجة بيانات الدراسة إحصائيا، وأظهرت النتائج وجود فروق في درجة الفهم لصالح المجموعة التجريبية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح لنا من خلال عرض الدراسات السابقة وجود نقص كبير في الدراسات المحلية على البيئة الجزائرية في ما يتعلق بموضوع الدراسة، والمستثنى الوحيد منها هو دراسة الدكتوره العطوي (2014) والتي تناولت إستراتيجية واحدة وهي استراتيجية k.w.l، من خلال دراسة تأثير هذه الاستراتيجية على الفهم القرائي ، وهذا عكس دراستنا التي تم فيها إعداد وتطبيق برنامج تدريبي شامل يضم مهارات التفكير وكذا مجموعة من الإستراتيجيات الماوراء معرفية، ودراسة مدى فاعليته في تنمية الفهم القرائي.

كما يتضح كذلك أن كل الدراسات المذكورة وظفت إستراتيجية واحدة أو التكامل بين إستراتيجيتين ما وراء معرفيتين فقط في تحسين وتنمية الفهم القرائي من خلال البرامج التدريبية التي طبقتها، وهذا عكس دراستنا التي تم فيها الإعتماد على تدريس وإكساب المتعلم ستة إستراتيجيات ما وراء معرفية من خلال معرفة مفهومها وخطواتها وكيفية تطبيقها في الخطوة الأولى ثم يختار المتعلم الأنسب منها لقدراته وميوله والموقف التعليمي ككل، وهذا ما يعبر عن المبدأ الأساسي لما وراء المعرفة.

من جهة أخرى يؤكد جل الباحثين والعلماء على أن مصطلح ما وراء المعرفة يعبر عن عملية التفكير في التفكير، ونحن نعلم أن التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في الفهم يعانون من مشكلات كبيرة في مهارات التفكير، وبالتالي لابد من التدريب أولا على مهارات التفكير الواجبة في عملية الفهم لتحقيق مبدأ التفكير في عملية التفكير، وهذا هو منطلق دراستنا والتي تتنافى مع أغلب الدراسات التي تم عرضها - في حدود بحثنا- إلا دراسة أبو عمار (2016) والتي تم التركيز على هذه النقطة من خلال التدريب على مهارات التفكير اللازمة، غير أن الملاحظ على هذه الدراسة هو اتخاذها لمهارات الفهم كمتغير تابع للدراسة، وهذا من منطلق أن الدراسة تطبق على الأطفال ذوي عسر القراءة، عكس دراستنا التي تتناول مستويات الفهم القرائي كمتغير تابع، على

عينة من الأطفال الذين يواجهون صعوبات في الفهم القرائي وليس الأطفال ذوي عسر القراءة.

كما يتضح لنا كذلك أن جل الدراسات التي تم عرضها تم الاعتماد على المنهج التجريبي وهو ما يتوافق مع دراستنا غير أن التصميم التجريبي كان من خلال مجموعتين أو ثلاث مجموعات تجريبية وضابطة، عكس دراستنا التي اعتمدنا على مجموعة تجريبية واحدة، باجراء قياس قبلي وبعدي و تتبعي، من أجل التحكم أكثر في متغيرات الدراسة التجريبية والدخيلة.

كما تعتبر هذه الدراسات التي تم عرضها كحجر أساس تم الانطلاق منه في بلورة الخطوط العريضة للدراسة الحالية حيث أفادتنا في بناء الاشكالية، كما ستفيدنا في اعداد الفصول النظرية، وبناء البرنامج التدريبي، اضافة الى الاستفادة من المقاييس والاختبارات المطبقة بغرض جمع البيانات.

الجانب النظري

الفصل الثاني
إستراتيجيات ما وراء المعرفة

الفصل الثاني: إستراتيجيات ما وراء المعرفة

تمهيد

1- نشأة ما وراء المعرفة

2- مفهوم ماوراء المعرفة

3- مهارات ما وراء المعرفة

4- النماذج المفسرة لما وراء المعرفة

5- مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة

6- أنواع الاستراتيجيات ما وراء معرفية

7- الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء معرفية

8- دور المعلم من خلال الاستراتيجيات ما وراء معرفية

9- دور المتعلم من خلال الاستراتيجيات ما وراء المعريفة

10- الأهمية التربوية لاستخدام الاستراتيجيات ما وراء معرفية

11- دور ما وراء المعرفة في عملية الفهم القرائي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر موضوع ما وراء المعرفة من الموضوعات الحديثة التي أثبت الدراسات أهمية هذا المدخل التدريسي في العملية التعليمية التعلميّة، والتي تعمل عل جعل المتعلم محورا لها من خلال المشاركة في عملية بناء تعلماته واكتسابها عوض التلقي السلبي لها، من خلال تجاوز فكرة ماذا يتعلم المتعلم ؟ إلى فكرة كيف يتعلم المتعلم ؟ من خلال تبصير المتعلم بالطرق المناسبة والوسائل الواجب توفرها من أجل تحصيل المعارف بطريقة واعية، هذا الأخير "الوعي" يعتبر المبدأ الأساسي الذي يرتكز عليه هذا النوع من الإستراتيجيات من خلال مهارات ما وراء معرفية ثلاث، تتمثل في التخطيط والتي تكون قبل القيام بالأنشطة من خلال تحديد الأهداف واختيار الاستراتيجيات الملائمة للموقف التعليمي، المراقبة والتي تكون أثناء القيام بالأنشطة ومراقبة مدى تقدمه ، أما التقويم فيكون في نهاية الأنشطة التعلميّة من خلال الحكم على مدى تحقيق الأهداف المسطرة سابقا وتعديل النتائج في ضوئها. وهذا ما سنحاول تناوله في هذا الفصل، ومايرتبط بهذا الموضوع من مفاهيم أساسية وجب توضيحها والنماذج الأساسية التي يترتكز عليها، وكذا إبراز دورها سواء في الجانب النفسي الإجتماعي وخاصة الأكاديمي التربوي، والأنواع المختلفة لهذا النوع من الاستراتيجيات وطرق التدريب عليها، من أجل استغلالها والإستفادة منها في تنمية الفهم القرائي من خلال اختيار الأنسب منها والتحكم في خطوات تنفيذها واجراءها من خلال برنامج تدريبي.

1- نشأة ما وراء المعرفة:

تعد ماوراء المعرفة من الأطر النظرية الحديثة في مجال علم النفس المعاصر بشكل عام وعلم النفس المعرفي بشكل خاص، الذي يرتبط بنظريات وطرق التعلم، وإكتساب المعارف، وحل المشكلات، وإتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب، وجعل الفرد ملم بمهاراته وقدراته الذاتية من تخطيط ومراقبة وصولا إلى تقييم وتقويم لمختلف نشاطاته ومشاكله التي تواجهه، أي أنها السبيل لجعل الفرد ذو تفكير واعي وموجه (**رشيد**،2013).

وعلى الرغم من حداثة موضوع ماوراء المعرفة إلا أن جذوره التاريخية فلسفية ترجع إلى أفلاطون والذي يعبر بطريقة غير مباشرة عن ما وراء المعرفة حين قال "حينما يفكر العقل فإنما هو يتحدث إلى نفسه". كما إعتقد كولب(kulp) أنه يمكن دراسة التفكير من خلال وصف الناس لعملية تفكيرهم عند القيام بنشاط عقلي وسميت هذه الطريقة بالإستبطان، وبالفعل أنتج هذا المنحنى كما هائلا من المعرفة المرتبطة بالتفكير (**قماز**،2011). كما يشير جارمان وفافريك (jarman and varik,1995) إلى أن مصطلح ماوراء المعرفة يعود ظهوره ضمنيا إلى أصول علم النفس، من خلال وصف مصطلح العمليات ما وراء معرفية بالتأمل الذاتي الشعوري conscious

self-reflectionمن طرف جيمس James وديوي Dewey وهو مصطلح يشير بطريقة غير مباشرة إلى أوصاف ما وراء المعرفة التي نستخدمها هذه الأيام (**شذى وعيسى**،2011).

ورغم ماقدمه المنحنى الاستبطاني من فهم للتفكر الإنساني إلا أنه لم يلقى الترحيب من خلال التناقضات الكبيرة بين ما يعبر عنه الشخص وبين ماهو ظاهري وعدم الترابط بين أفكاره، وهذا أدى إلى ظهور المدرسة السلوكية التي باشرت الدراسة الموضوعية لعلم النفس بعيدا عن التفكير الخرافي والمنهج الإستبطاني، والتي لم تسلم من الإنتقادات اللاذعة خاصة بعد إهمال العمليات العقلية الداخلية وهذا بدوره أدى إلى ظهور فكر جديد وهو الفكر المعرفي خلال العقدين مابين 1950-1970 (**قماز**،2011). والذي صاحبه ظهور مصطلح ما وراء المعرفة التي نستخدمها هذه الأيام في الولايات المتحدة الأمريكية على يد فلافل Flavell في نهاية السبعينيات من القرن الماضي (**قيدوم**،2018). فقد لاحظ أن الأطفال على وجه العموم والأطفال ذوي صعوبات التعلم على وجه التحديد يعانون من إضطرابات ممثلة في الوعي بالإستراتيجيات والأساليب المستخدمة في عملية التعلم ولا يكون لهم وعي بما ينبغي عليهم إكتسابه وتعلمه، وهذا ما أدى به إلى صياغة هذا المفهوم العمليات ما وراء معرفية والذي أطلق عليه التفكير في عملية التفكير والوعي بعمليات التفكير المستخدمة من طرف الفرد في معالجة المعلومات (**الزغلول**،ص79).

وما ساعد على ظهور هذا المصطلح هو الإهتمام بالكمبيوتر والثورة التكنولوجية والأنظمة المعرفية المشتقة منها والتي عرفت بنظام معالجة المعلومات، وهذا ما أكد عليه ستيرينبيرغ (Sternberg,1979) أن مفهوم ما وراء المعرفة قد ظهر ضمن سياق نظرية معالجة المعلومات بهدف تمييز العمل الإستراتيجي في حل المشكلات من خلال بناء نموذج لكيفية التحكم بالمعرفة (**العتوم**،233،ص2004).

كما أن لتطور علم النفس اللغوي الأثر الكبير في تبلور مفهوم ومصطلح ماوراء المعرفة ففي بداية الخمسينيات توصل نعوم تشومسكي إلى أن اللغة بناء معقد التكوينات تتدخل فيه مجموعة من العمليات المعرفية، وانطلقت النظرية المعرفية في البحث ومحاولة التعرف وفهم طبيعة الإنسان ومدى تأثير العالم الخارجي على إدراكه للأشياء وتوصلت إلى أن العوامل الخارجية لا تأثر فينا وإنما الطريقة التي نترجم أو ندرك بيها هذه العوامل هي التي تؤثر فينا.

من جهة أخرى نجد أن البحوث في مجال الذاكرة وكذا البحوث في مجال التفكير كدراسات بياجي 1967 والذي أكد على التفكير الترابطي بين ما هو ممكن والواقع في مرحلة العمليات الشكلية من 11-15سنة هي ميزة من ميزات التفكير ماوراء معرفي، قد ساهمت في بلورة مصطلح ما وراء المعرفة والذي أطلق عليه مصطلحات

ماوراء الذاكرة، ماوراء الإستيعاب ما وراء المنافسة، ما وراء الدافعية، ماوراء الإنفعالات، ما وراء التفسير، ما بعد الفكرة، ماوراء اللغة، ما وراء التحليل، ما وراء العقل ....إلا أن فلافيل (1979) فضل إختيار مفهوم شامل يضم كل هذه المصطلحات وهو ما أطلق عليه اسم "ما وراء المعرفة" (**قمار**،2011).

2- تعريف ما وراء المعرفة:

يعرفها **فلافل** 1985على أنها: القدرة على التفكير في عمليات التفكير، أي معرفة الفرد لعمليات التفكير الخاصة به (**العبيدي والبرزنجي، ب،س**).

كما يعرفها **هينس وايلر** أنها: مجموعة الأنشطة والعمليات والأساليب التي يستخدمها المتعلم قبل القيام بنشاط تعلمي ما أو أثناءه أوبعده بهدف تحقيق عمليات معرفية ممثلة في الفهم والحفظ والتذكر ... وإستخدامها في مواقف تعليمية جديدة وحل للمشكلات التي تواجههم (**مجول**،2015).

أما **ليذر وميكلوغلين** 2001 فيفسر ما وراء المعرفة أنها التفكير حول المعالجة الذاتية أو التفكير حول المعرفة الذاتية، وهي تتضمن عمليات الإختيار والفهم، والوعي ، والتحكم، وإعادة ترتيب المادة التعليمية والتقويم من خلال التفاعل مع المادة التعليمية التعلّمية، وبإختصار ماوراء المعرفة هي التفكير في عملية التفكير (**شذى وعيسى**،2010).

في حين يرى **الجراح وعبيدات** 2011: ماوراء المعرفة على أنها قدرة الفرد على الوعي بقدراته الداخلية وعملية معالجة المعلومات وكيفية تفكيره وتحكمه فيه (**هادي رشيد**،2013).

أما **غييس وويلي** 2007: فيرى أنها عملية التفكير في التفكير التي تسمح للفرد بالتحكم في أفكاره وإعادة تشكيلها مما يسمح له في حل المشكلات التي تواجهه(**عبد الحافظ**،2016).

في حين يعرف **الفرماوي ورضوان** 2004 ماوراء المعرفة على أنها الإستبصار الذاتي الذي يؤدي بالفرد إلى التحكم في عملياته المعرفية من خلال الإدارة المعرفية ممثلة في التخطيط، والمراقبة، والتقويم وإختيار الإستراتيجية الملائمة لقدراته ووفق ما يقتضيه الموقف التعليمي (**وادي**،2021).

أما **القطامي**1989"يرى أنه وعي الفرد بتفكيره ومعرفته المرتبطة بنشاطه المعرفي، فهي معرفة المعرفة" (**علوان**،2020، ص72).

يتضح من خلال ما سبق أن جل التعريفات إتفقت على أن ماوراء المعرفة تعني التفكير في عملية التفكير

من خلال وعي الفرد بقدراته الفعلية والعمل على الإستغلال الأمثل لها من خلال الإختيار الأنجع للطريقة المناسبة لتعلمه، وهي ملازمة له سواء قبل أو أثناء أو بعد القيام بأي نشاط تعليمي وربطه بالخبرات السابقة .

3- مهارات ما وراء المعرفة :

بعد التطرق إلى مكونات ما وراء لمعرفة ومختلف وجهات النظر في هذا المجال نحاول الآن تسليط الضوء على الجزيئات المكونة لهذه المكونات وهي مهارات ما وراء المعرفة فهي عديدة بتعدد مكوناتها وهي على النحو التالي:

3-1- **تصنيف (سترنبرج**،strenberj 1988م) و(**باير**،Byer 1987) مهارات ما وراء المعرفة إلى مايلي:

- **التخطيط**: وهي عملية تعتمد بالدرجة الأولى على جهد المتعلم وتخطيطه قبل البدء والشروع في مهمة معينة ويشمل ذلك: وضع الأهداف، تحديد الصعوبات، وضع خطة أولية للتغلب على الصعوبات، إختيار الإستراتيجية المناسبة، تحديد الزمن المستغرق للإنتهاء من المهمة، جمع المعلومات حول الموضوع، التنبؤ بالنتائج المتوقع الوصول إليها .
- **المراقبة**: ويعرفها (أندرسون Anderson2002) أنها عملية التفكير في خطوات تحقيق المهمة والتفكير في أهداف المهمة (**المطيري**،2019). وتكون هذه المهارة أثناء القيام بالمهمة من خلال: تركيز التفكير في الهدف، تركيز التفكير في كيفية تحقيق الهدف، معرفة مدى الوصول إلى الهدف المحدد سابقا، التأكد من ملائمة الإستراتيجية، الحفاظ على تسلسل الخطوات، معرفة الوقت المناسب للإنتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى، التغلب على الصعوبات (**قماز**،2011).
- **التقويم**: يعرفها الغامدي 2011 على أنها مرحلة التأكيد من تحقيق الهدف المرجو من العملية السابقة (**المطيري**،2019). وتكون عند الإنتهاء من مهمة معينة من خلال: الحكم على مدى تحقق الهدف، الحكم على مدى دقة النتائج المتوصل لها، الحكم على مدى فاعلية الخطة، تقييم مدى فاعلية الخطوات الإستراتيجية المستخدمة، تقييم مدى القدرة في التغلب على الصعوبات، تعديل الأخطاء (**قماز**،2011).

وفي الشكل الموالي سيتم تلخيص لمهارات ما وراء المعرفة حسب سترنبيرج وباير:

شكل(01): يمثل مخطط مهارات ما وراء المعرفة لسترنبرج وباير

من إعداد: الباحث

3-2- **تصنيف هوراك**(Horak,1999) : حيث يشير إلى أن المهارات السابقة التخطيط، المراقبة، والتقويم هي محاولات يستخدمها الفرد بصورة واعية لتنظيم المعرفة والتي يمكن شرحها في النقاط التالية:

- **تحديد هدف التعلم** : وهي القدرة على وضع أهداف تعليمية قابلة للتحقيق.
- **إدارة الوقت في التعلم**: ويكون ذلك من خلال تحديد الوقت اللازم لتحقيق الأهداف التعليمية.
- **تتابع الفهم** : وهي القدرة على تسلسل مهام التعلم بالشكل الذي يجعل عملية التعلم متدرجة.
- **إستخدام مصادر التعلم**: ويشير هذا المكون إلى قدرة المتعلم على إستخدام دعائم التعلم في الوقت وبالشكل المناسب للموقف التعليمي.
- **المراقبة الذاتية** : وهي تركيز الوعي في سبيل تحقيق الأهداف المسطرة بدقة وفاعلية.
- **تحديد المتطلبات الأساسية**: وهي القدرة على تحديد الإحتياجات الخاصة واللازمة لعملية التعلم (**الحارون**، 2009).

3-3- **تصنيف عبد الله 2011** : يشمل هذا التصنيف العديد من المهارات والتي يمكن تنميتها وهي على النحو التالي:

- **مهارات خاصة بتوظيف المعرفة لأداء المهمة**: وتضم المهارات الفرعية التالية :

المعرفة التقريرية: وهي خاصة بمعرفة ووعي المتعلم بالمحتوى العام للمادة التعليمية، ومعرفته بالقوانين والمبادئ والنظريات، وكذا إدراكه لمعاني المفاهيم ومكوناتها.

المعرفة الإجرائية: وتضم معرفة المتعلم بالطرق والخطوات التي تساعد على فهم وضبط محتوى المعرفة التقريرية، وكذا إدراك الخطوات اللازمة الواجب إتباعها للوصول إلى هدف معين ومواجهة المشكلات وحلها، وكذا قدرة المتعلم على معرفة مكونات الأشياء و تحليل المهام إلى أجزاء والذي يساعد في تكوين الجمل من خلال الكلمات والكلمات من خلال الحروف، وكذا القدرة على تكوين نماذج وخرائط مفاهيمية وبناء خطط معينة وهذا ما يقصد به الوعي بخطوات التركيب والبناء.

المعرفة الشرطية: ويقصد بها الوعي بالظروف والشروط الواجب مراعاتاتها لحدوث عملية التعلم أو في إكتساب سلوك معين مرغوب وكبح سلوك مذموم، وتضم كذلك القدرة على فهم المشكلات وخطوات مواجهتها وحلها بإتباع خطوات وإستخدام إستراتيجيات معينة بطريقة واعية، مما يساعده على الإستفادة من محتوى المادة التعليمية والبرنامج التعليمي ككل (**وادي**،2021).

- **مهارات الضبط الإجرائي** : وتضم المهارات الفرعية التالية :

التخطيط : وتعني وضع الأهداف والخطط ومصادر التعلم قبل البدأ في عملية التعلم، من خلال وعي المتعلم بالمشكلة وتحديد الأهداف، والتنبؤ بالنتائج والصعوبات التي قد تواجهه، وإختيار الإستراتيجية المناسبة، وكذا الوعي بما هو مخزن في الذاكرة والقدرة على إسترجاعه وربطه بما هو جديد (الجبوري، 2019، ص233)

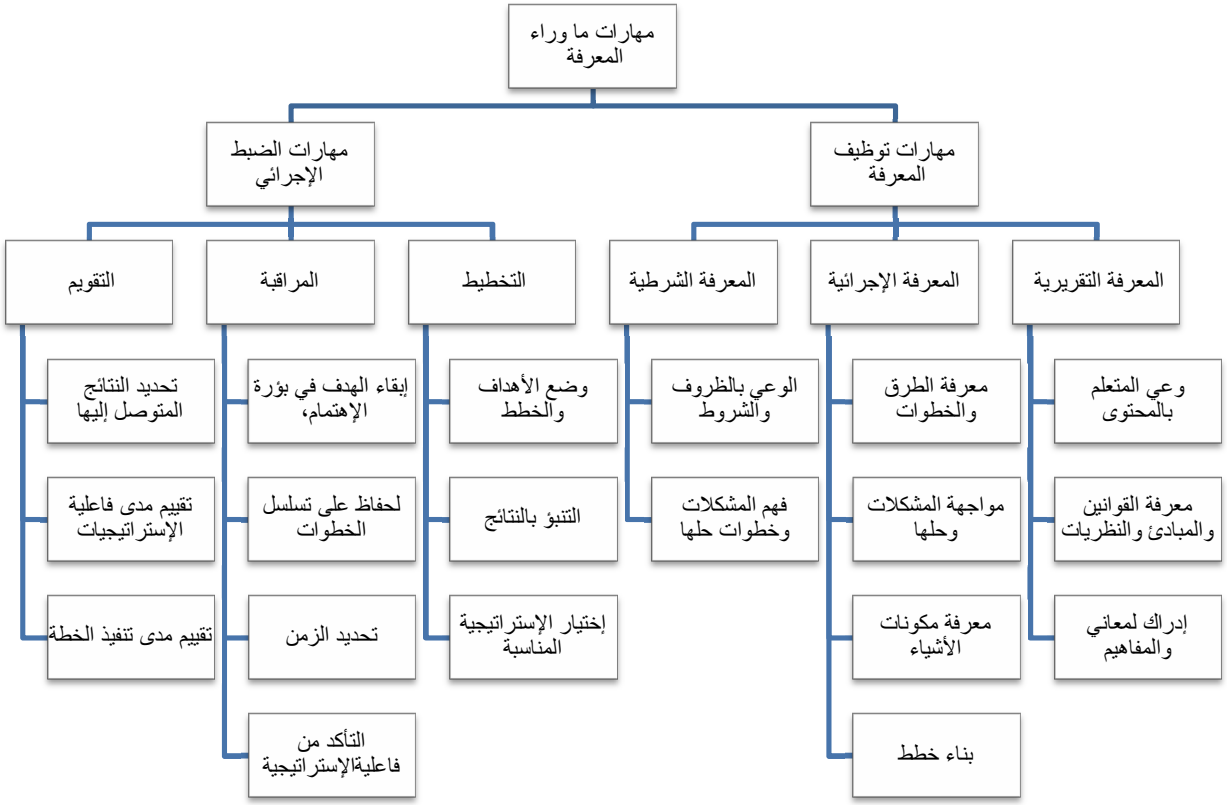
المراقبة : وتتضمن القدرة على إبقاء الهدف في بؤرة الإهتمام، والحفاظ على تسلسل الخطوات، تحديد الزمن الواجب لإنجاز المهام، التأكد من توافق الإستراتيجية مع تحقيق الهدف العام، وكذا تحديد الصعوبات والعمل على تجاوزها (**الأحمدي**، 2012).

التقويم: لا يقصد به القدرة على على تقييم النتائج المتوصل لها ومقارنتها بالنتائج المتوقعة فحسب وإنما يتعداها إلى معرفة العملية المتبعة في تحقيق الهدف ونتائج هذه العملية وكذا تعديل الأخطاء، ويكون ذلك

من خلال تحديد بدقة النتائج المتوصل إليها، تحديد فاعلية الإستراتيجيات والطرق المطبقة، تقييم كيفية مواجهة المشكلات والأخطاء، تقييم مدى تنفيذ الخطة المرسومة سابقا (**الشيخ**،2015).

وفي الشكل الموالي سيتم تلخيص لمهارات ما وراء المعرفة حسب سترنبيرج وباير:

شكل(02): يمثل تصنيف عبد الله 2011 لمهارات ما وراء المعرفة



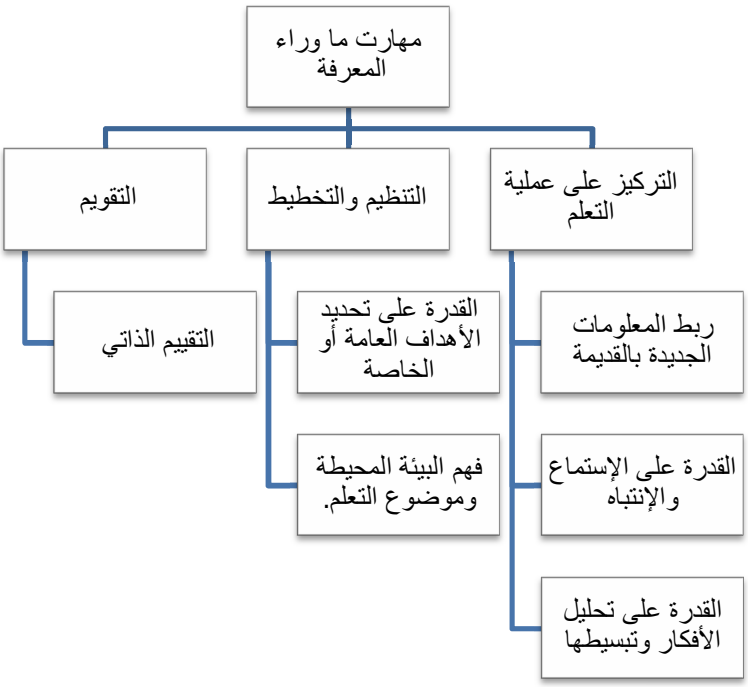
من إعداد: الباحث

3-4- **تصنيف أكسفورد** 1996: والذي يرى بأن مهارات ما وراء المعرفة تتمثل في مايلي:

- **التركيز على عملية التعلم**: ويكون ذلك من خلال ربط المعلومات الجديدة بما هو مخزن في الذاكرة طويلة المدى مع توفر مجموعة من الشروط ممثلة في القدرة على الإستماع والإنتباه و كذلك القدرة على تحليل الأفكار وتبسيطها.
- **التنظيم والتخطيط للتعلم**: ويتكون هذا المجال من القدرة على تحديد الأهداف سواء العامة أو الخاصة وكذا فهم البيئة المحيطة وموضوع التعلم.
- **تقويم التعلم** : وتضم عملية المراقبة والتقييم الذاتي (**رشيد**، 2013).

وفي الشكل الموالي سيتم تلخيص لمهارات ما وراء المعرفة حسب سترنبيرج وباير:

شكل (03): يمثل تصنيف أكسفورد 1996 لمهارات ما وراء المعرفة



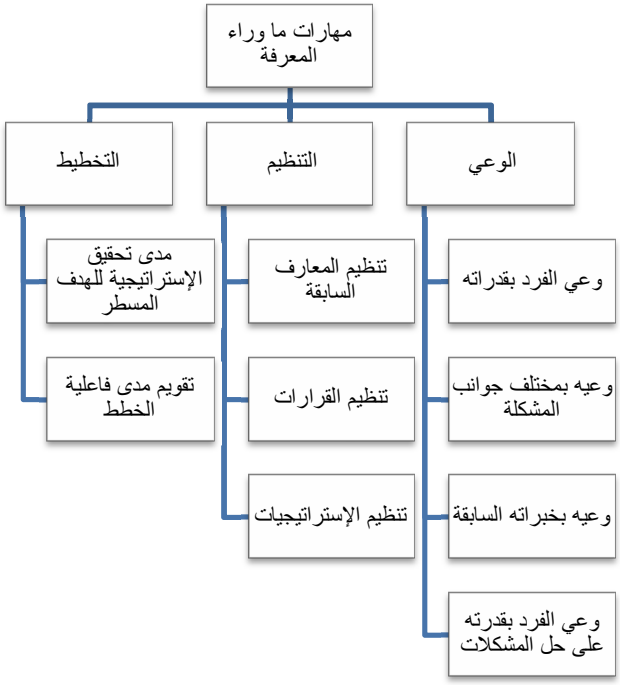
من إعداد: الباحث

3-5- **تصنيف جاما**(2001): حيث يصنف مهارات ما وراء المعرفة إلى:

- **الوعي**: ويشير هذا المكون إلى وعي الفرد بقدراته الفعلية الإيجابية منها أو السلبية، ووعيه بمختلف جوانب المشكلة، وكذا بخبراته السابقة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، وأخيرا وعيه بقدرته على مواجهة المشكلات وحلها.
- **التنظيم** : ويشمل القدرة على تنظيم المعارف السابقة لإستخدامها في مواقف جديدة، تنظيم القرارات لتلائمة الخطط الجديدة، تنظيم الإستراتيجيات.
- **التقويم**: وتتكون من تقويم مدى تحقيق الإستراتيجية للهدف المسطر، وكذا تقويم مدى فاعلية الخطط التي تم وضعها (قماز، 2011).

وفي الشكل الموالي سيتم تلخيص لمهارات ما وراء المعرفة حسب سترنبيرج وباير:

شكل(04):تصنيف جاما(2001) لمهارات ما وراء المعرفة



من إعداد: الباحث

مما سبق يتضح أن مختلف التصنيفات الخاصة بمهارات ما وراء المعرفة، ورغم اختلافها في بعض النقاط إلا أنه يوجد شبه اتفاق على أنها تضم مهارة التخطيط والتي تكون قبل القيام بأي نشاط معرفي من اختيار للإستراتيجية المناسبة، وتحديد الهدف والتنبؤ بالنتائج والتي تليها، مهارة المراقبة من تركيز الوعي في النشاط وتقييم مدى التقدم وتذليل الصعوبات التي تواجهه من أجل تحقيق الهدف المرجو من هذه العملية، وأخيرا مهارة التقويم للنتائج المتحصل عليها وتعديلها، ومدى الوصول إلى الهدف الذي تم وضعه سابقا.

4- النماذج المفسرة لما وراء المعرفة:

تختلف مكونات ماوراء المعرفة من باحث إلى آخر، كل وإتجاهه ومنطلقه النظري الذي يبنى عليه، وفي مايلي أهم النماذج الذي تحدد مكونات ما وراء المعرفة:

4-1- نموذج (hamilton et ghatala): تتكون ماوراء المعرفة من أربعة جوانب وهي :

- **الجانب الأول معرفة ماوراء المعرفة** : تشير إلى ثلاثة أمور وهي:

- **الدراية عن المعرفة** : وتضم مايعتقده الفرد عن نفسه ومعرفته بقدراته

- **المعرفة بالمهمة المطلوبة** : أي وعي المتعلم بمتطلبات المهمة التي يتعامل معها وخصائصها والإجراءات اللازمة لإنجاز المهمة
- **مكونات المعرفة الخاصة بالإستراتيجية:** والتي تشمل القدرة على معرفة الإستراتيجية المناسبة لمختلف المهام، وكيفية إستخدامها، ولماذا نستخدمها ولماذا ؟

- **الجانب الثاني الضبط ماوراء المعرفي** : يشير هذا الجانب إلى إلى مختلف الأنشطة والعمليات التي يرتبط بها المتعلم أثناء أداء مهمة معينة، من خلال إعادة تكوين ومراجعة جدولة الإستراتيجية الخاصة بالفرد وكذا ضبط تقدمه في سبيل تناول الأنشطة وتشمل:

- **ضبط النظر إلى الأمام:** وذلك من أجل معرفة بناء وتركيب الأشياء، وتحديد الأخطاء، والعمل على التحكم فيها وتصحيحها والتقليل منها من خلال إختيار الطرق والإستراتيجيات المناسبة لذلك
- **النظر إلى الخلف:** وذلك من أجل تقويم ما سبق إنجازه وتحديد ما إذا يستمر الفرد في نفس الإستراتيجية أو تغييرها .

- **التنظيم الذاتي** :

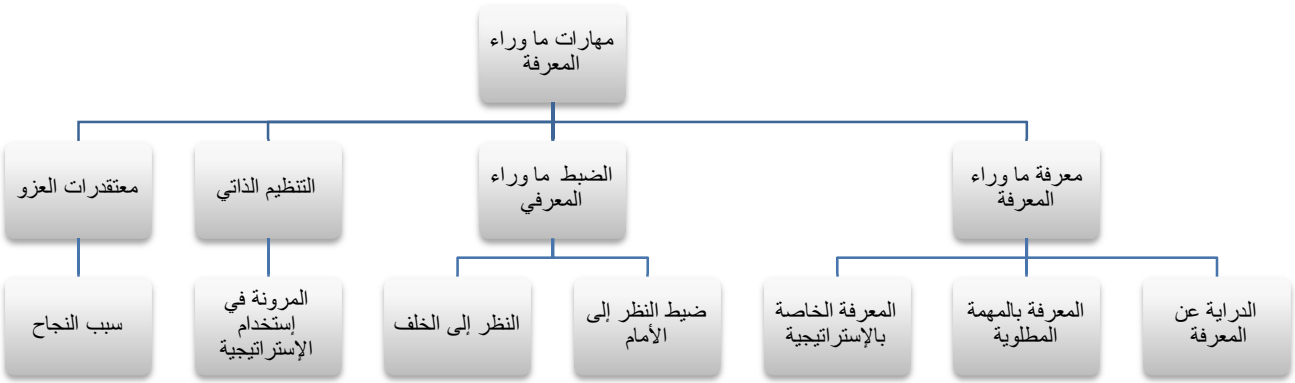
وهي مرتبطة بالعنصر السابق وهي المرونة في إستخدام الإستراتيجية أثناء القيام بنشاط تعليمي ما، من خلال تغييرها أو الإستمرار فيها أو تعديلها وفق ما يتطلبه الموقف التعليمي.

- **معتقدات العزو** :

وهي بمثابة تنمية لذات الفرد، من خلال إرجاع المتعلم السبب في إكتساب المعارف ونجاحه إلى جهده المبذول في سبيل ذلك (**ابو لطيفة**،2014).

مما يسبق يتبين لنا أن مكونات ما وراء المعرفة حسب hamilto et ghatala تتكون من أربع عناصر أساسية وهي معرفة ما وراء المعرفة التي تعبر عن معرفة الفرد للمهمة المطلوبة والإستراتيجية المناسبة لها، والضبط المعرفي الذي يعبر عن قدرة الفرد في الإرتكاز على المعرفة السابقة من أجل تشكيل المعرفة الجديدة، أما المكونين الأخيرين فيعبران عن التنظيم الذاتي من خلال القدرة على استخدام الإستراتيجيات، ومعتقدات العزو التي تبين الأسباب المؤدية إلى النجاح في أداء مهمة تعليمية معينة. وفي الشكل الموالي سيتم تلخيص نموذج hamilton et ghatala لما وراء المعرفة.

شكل(05): مكونات ما وراء المعرفة حسب (hamilton et ghatala)



من إعداد: الباحث

4-2- **نموذج ولن وفيلبس** (wilen and phillips,1995): حيث يحددان مكونات ماوراء المعرفة في:

- **الوعي** : وتعني وعي المتعلم بسلوكه المعرفي ويضم تحديد الهدف وماهي الإستراتيجية الملائمة للوصول إليه، وما يعرفه عن الموقف، وما يريد أن يعرفه، وماهي المهارات اللاّزمة لذلك.
- **السلوك** : وتتمثل في قدرة المتعلم على التخطيط والمراقبة والضبط الذاتي ومعالجة وتجاوز الصعوبات وكذا القدرة على المراجعة والتقويم من خلال إصلاح الأخطاء (**العفون وجليل**، 2013).

من خلال ما سبق يتبين لنا أن نموذج ولن وفيليبس 1995 يضم مكونين رئيسين لما وراء المعرفة وهما الوعي والسلوك، بحيث يعبر المكون الأول عن قدرة الفرد في التبصر والوعي بقدراته الفعلية ممثلة في القدرة على تحديد المعرفة الآنية والأهداف العامة واختيار الإستراتيجية المناسبة للوصول إليها، أما المكون الثاني فيمثل في المهارات الثلاث لما وراء المعرفة وهي التخطيط، المراقبة والتقويم، وتكون ملازمة للفرد سواء قبل أثناء أو بعد القيام بالأنشطة التعليمية.

4-3- **نموذج Duell**: والذي يرى أن ما وراء المعرفة تتكون من العناصر التالية :

- **معرفة ما وراء المعرفة** : هذا المكون يشير إلى المعارف المخزنة لديه عن الواقع المعرفي، أي ما يعرفه الفرد.

- **مهارات ما وراء المعرفة:** وهذا يشير إلى الخطوات الإجرائية التي يستخدمها المتعلم لمواجهة وحل المشكلات التي يتعرض لها .
- **الحالة الإنفعالية أو المعرفية:** وهي كل مايعيشه المتعلم من حقائق حول واقع المعاش **(هادي رشيد، 2013، ص196)**

يؤكد نموذج Duell على وجود ثلاث مكونات أساسية لما وراء المعرفة وهي معرفة ما وراء المعرفة والتي تعبر عن الخبرات السابقة للمتعلم، مهارات ما وراء المعرفة والتي تمثل مختلف الخطوات المستخدمة من طرف المتعلم لفهم ومواجهة مختلف المشكلات التي تواجهه، أما المكون الثالث فيبرز دور الحالة الإنفعالية والمعرفية للفرد ومدى تأثيرها في عملية اكتساب المعارف.

4-4- نموذج فلافيل لما وراء المعرفة 1976م:

يحدد فلافيل نوعين أساسين لما وراء المعرفة، والذي يجعل الفرد قادرا على التحكم وضبط الأنشطة المعرفية المختلفة والمتنوعة والتي يكتسبها من خلال التفاعل مع هذه الأنشطة والتعامل معها وهما:

- **معرفة ما وراء المعرفة:**

هي المخرجات المعرفية التي تنتج من تفاعل المعرفة في حد ذاتها ومعتقدات الفرد وتتضمن ثلاث عناصر أساسية :

- **معرفة الفرد لطبيعة الآخر من جهة وطبيعته في حد ذاته من جهة أخرى:** وهي عبارة عن تهيئة ذاتية لمعالجة المعلومات.

- **معرفة أهداف المهمة والمهمة على وجه التحديد:** من حيث شدة تعقيدها وصعوبتها، والمهام والشروط الواجب توفرها من أجل تحقيقها.

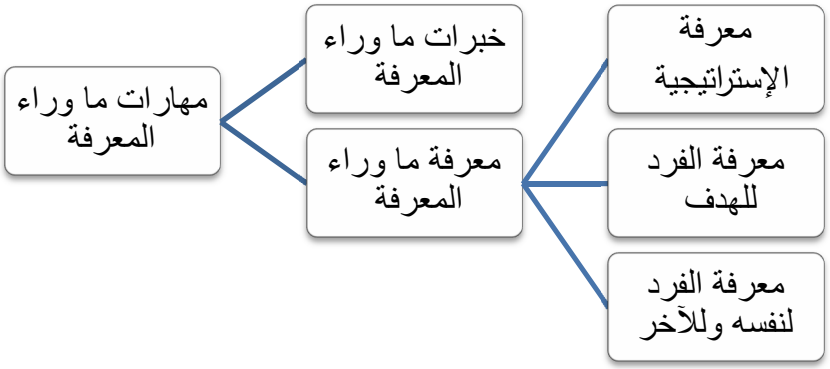
- **معرفة الإستراتيجية:** وذلك من خلال وعي المتعلم بالإستراتيجية المناسبة لتحقيق الهدف المسطر، وتتكون من معارف الفرد حول الإستراتيجية من استخراج الفكرة الأساسية وتلخيص النص إجراء العمليات الحسابية... أي أنها مجموعة لإنجاز النشاط المعرفي، أما المجموعة الثانية فهي وسيلة لتسيير النشاط السابق من خلال التأكد من تطابق التقديرات السابقة بهذه المعرفة، اكتشاف وتحليل الأخطاء ... **(قمار،2011)**.

- **خبرات أو تجارب ما وراء المعرفة:**

وتشير إلى مجموعة من الإجراءات التي يستخدمها المتعلم سواء قبل أداء المهمة أو أثناءها أو بعدها، بهدف الوصول إلى التحكم في النشاط المعرفي الذي يريد الوصول إليه، وهذا ما يؤدي إلى تنظيم وسلاسة عملية التعلم، ويذكر فلافيل إلى أن خبرات ما وراء المعرفة طريق التعلم الواعي من خلال إستحضار الوعي في الأنشطة التعليمية المختلفة (**هادي رشيد**،2013).

يشير نموذج فلافل إلى وجود مكونين رئيسيين لما وراء المعرفة وهي خبرات ما وراء المعرفة ومعرفة ما وراء المعرفة، حيث يشير المكون الأول إلى قدرة المتعلم على استحضار المعارف السابقة المرتبطة بالموقف التعليمي أما المكون الثاني فيتمثل في قدرة المتعلم على معرفة قدراته الفعلية وتحديد الأهداف والإستراتيجية المناسبة للوصول إليها. وفي الشكل الموالي سيتم تلخيص نموذج فلافل لما وراء المعرفة :

شكل(06): يمثل نموذج فلافيل لمكونات ما وراء المعرفة



من إعداد: الباحث

هذا ويشير عبد الستار (2010) إلى وجود وجهتي نظر من حيث الاستفادة من مكونات ما وراء المعرفة في الحصول على مهارات التفكير ما وراء معرفي حيث نجد الاتجاه الأول المعرفي الذين يتبنى فكرة أن التعليم يتم من العام إلى الخاص حيث يتوجب تعليم وإكساب المتعلم الإستراتيجيات ومبادئ حل المشكلات والتي يستفيد منها التلميذ لاحقا في حل المشكلات أي التركيز على معرفة ما وراء المعرفة، أما الاتجاه الثاني الوظيفي فيركز على الانتقال من الخاص إلى العام من خلال الاستفادة من التعلم الاستدلالي ومهارات حل المشكلات في إيجاد حلول للمشكلات المشابهة.

ومن خلال هذا المنطلق بدورنا سنقوم ببناء برنامج التدريبي من خلال التكامل بين النموذجين، المعرفي والوظيفي وذلك بالتركيز على الانتقال من العام إلى الخاص، من خلال تعليم التلاميذ أكبر عدد من الإستراتيجيات ما وراء المعرفية الخاصة بمهارة الفهم القرائي ومبادئها، من أجل التعامل مع النصوص القرائية

آنيا كتوجه معرفي، ومن ثم يستخدم التلميذ هذه الخبرات في اختيار الإستراتيجية الأنسب والأفضل له في التعامل لاحقا مع النصوص القرائية من أجل الفهم كتوجه وظيفي .

5- مفهوم إستراتيجيات ما وراء المعرفة:

تعددت وجهات النظر حول مفهوم إستراتيجيات ما وراء المعرفة، وهذا راجع بالأساس إلى تعدد الخلفية النظرية التي تبنّاها كل باحث في طرحه لمفهوم ما وراء المعرفة والتي نذكرها كمايلي :

يعرفها **سير وجرمان** (1998) فيرى أن إستراتيجيات ما وراء المعرفة هي عملية التفكير التي تحدث أثناء عملية التعلم، وتحديد الشروط الواجبة التي تساهم في تخطيط وتنظيم وتحسين أنشطته وضبطها وتقويمها ذاتيا(**أحمدي، ب.س**).

أما **عبد السلام**(2004): فيعرف إستراتيجيات ما وراء المعرفة أنها قدرة الفرد على اختيار ووضع الخطط اللازمة لإنجاز مهمة معينة، بالإضافة إلى قدرته على على التقييم الذاتي ومراجعتها باستمرار، كما تشير كذلك إلى وعي الفرد بقدراته المعرفية والقدرة على وصف تفكيره واستخدامه بالشكل الذي يعمل على تقدمه باستمرار (**الصناعي ورضوان**،2020).

في حين توضح **عريان** (2003) أن إستراتيجيات ما وراء المعرفة هي الطريق الذي يساعد المتعلم على إستخدام مهاراته وقدراته في سبيل تحقيق التعلم الذاتي، والذي يسمح له بتحمل مسؤولية تعلمه وتقدمه سواء قبل أو أثناء أو بعد عملية التعلم (**المطيري والغزو**، 2019).

كما يعرفها **الأحمدي** (2012) على أنها طرائق تربوية تهدف إلى تنمية وعي المتعلم بقدراته وعملية تعلمه، كما تهدف إلى تشجيعه على تحمل مسؤولياته والتعلم الذاتي من خلال الإستخدام الأمثل لعمليات التفكير الخاصة به ومعتقداته ومعارفه، وتحويل الأفكار المجردة إلى معاني ملموسة يسهل فهمها وتخزينها وإستخدامها في مواقف تعليمية جديدة (**بكري**،2021).

هذا ويشير مصطلح إستراتيجيات ما وراء المعرفة عند **أبو رياش** (2007) على أنها وعي المتعلم بالإستراتيجيات والمهارات التي يستخدمها، وتعديلها والتحكم فيها بالشكل الذي يسمح له بتحقيق الأهداف المسطرة، وهي كذلك وعي وتحكم المتعلم بنمط تفكيره ومستوياته عند القيام بنشاط معين (**العبيدي والخفاجي**، 2015).

أما **الزيات** (2001) فيرى أن إستراتيجيات ما وراء المعرفة هي مجموعة من الخطوات التي يقوم بها التلميذ من معرفة للعمليات الذهنية التي يستخدمها قبل أو أثناء أو بعد عملية التعلم للقيام بعمليات ما وراء معرفية، وكذا معرفة الأنشطة في حد ذاتها وما تقتضيه من خطوات (**زيدان**، 1430).

في حين يرى **حسب الله** (2005) أنها إجراءات وإختبارات عقلية يقوم بها المتعلم مراقبة أدائه وطريقة تفكيره، وكذا لمراجعة إستنتاجاته وأفكاره قبل أو أثناء أو بعد حل المشكلات (**سلمان**، 2017).

أما **عناوي وجاسم** (2012): فيؤكدان على أنها مجموع العمليات التي يقوم بها المتعلم قبل أو أثناء أو بعد التعلم التي تؤدي به إلى استيعاب وفهم الإجراءات والخطوات التي يتوجب عليه القيام بها وطبيعة تعلمه والغرض منه، لاكتساب معلومات جديدة وربطها بما هو مخزن في الذاكرة طويلة المدى (**بكري**،2021).

ومما سبق يمكن القول أن إستراتيجيات ما وراء المعرفة هي مجموعة من الخطوات التي ترتكز على مجموعة من المبادئ والأسس، والتي يقوم بها التلميذ بوعي منه وتوجيه من المعلم، سواء قبل عملية التعلم من خلال مهارة التخطيط أو أثناءها من خلال مهارة المراقبة أو بعدها من خلال عملية التقويم، في سبيل الوصول إلى الهدف المسطر وتحقيق مبدأ التعلم الذاتي.

6- أنواع إستراتيجيات ما وراء المعرفة:

تتعد أنواع وأشكال الإستراتيجيات ما وراء المعرفية من حيث طريقة تطبيقها وخطواتها، أو من حيث المكونات الخاصة بها والوقت المناسب لتطبيقها الذي يرجع بالأساس إلى الفروقات في قدرات المتعلمين من جهة وإختلاف الموقف التعليمي المراد التعامل معه منجهة أخرى، وفي مايلي سنتطرق إلى مجموعة من الإستراتيجيات ما وراء المعرفية والتي تم إدراجها في البرنامج التدريبي الخاص بهذه الدراسة وهي كالتالي:

6-1- إستراتيجية K.W.L :

وهي من إستراتيجيات التعلم الفوق معرفية التي يستخدمها المتعلم قبل أو أثناء أو بعد عملية التعلم من أجل التخطيط والفهم وحل المشكلات ومختلف الأنشطة المعرفية بتوجيه من المعلم، من أجل الوصول إلى التحكم وعي المتعلم بقدراته الذهنية والأنشطة المختلفة كالقراءة وسبل التعلم والتحكم فيها (**بكري**،2021).

وهذا ما يؤكد عليه العليان (2005) على أن إستراتيجية K.W.L هي إحدى الطرق الواسع انتشارها في مجال التعلم وخاصة في تدريس مهارة القراءة، والتي تنمي القدرة على الفهم القرائي، من خلال التركيز على المعرفة السابقة وجعلها الحجر الأساس الذي يرتكز عليه التعلم الجديد من خلال ربط المعلومات السابقة

بالمعلومات الجديدة المذكورة في النص القرائي (**أبو سلطان**، 2012).

وتسمى كذلك إستراتيجية بناء المعنى ويطلق عليها كذلك الجدول الذاتي، وإستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة، التي طوّرها أوجل، (Ogle ,1986) والتي تضم ثلاث مراحل أساسية (**العفون وجليل**، 2013). وهي على النحو التالي :

- **المرحلة K**: وهي تدل على Know Whant know about the subject ? في هذه المرحلة يحدد المتعلم مايعرفه عن الموضوع
- **المرحلة W**: وتدل على Want what we want to find out ? وهي مرحلة يحدد فيها المتعلم مايريد أن يتعلمه
- **المرحلة L**: وتشير إلى Learn what we learned ? وهذه المرحلة عبارة تحديد لما تم تعلمه بعد الإنتهاء من أي نشاط تعلمي تعلّمي (**المطيري وباحاذق**، 2016).

مميزات إستراتيجية K.W.L :

قام (Livingston, 1996) بتحديد عدّة مميزات لهذه الإستراتيجية والتي نذكرها في النقاط التالية:

- تشجع على التعلم الذاتي من خلال جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلّمية.
- إمكانية إستخدام الإستراتيجية في مختلف مراحل التعلم سواء في بداية السنة الدراسة من خلال تحديد ما يريدون تعلمه أو في النهاية لتقويم نتائج التعلم.
- تذلل الصعوبات مهما كانت شدّتها، وتثير الدافعية نحو التعلم من خلال إستثارة الفضول نحو التفكير .
- إمكانية إستخدامها في مختلف الأنشطة التعليمية.
- تطور مهارة القيادة في التعلم (**أبوسلطان**، 2012).

كما حدد **سالم** (2007) مميزات إستراتيجية K.W.L فيما يلي :

- تساهم في تنمية المعرفة التقريرية والتي تضم المعنى البنائي، وتنظيم المعلومات وتخزينها.
- تنشط المعارف السابقة.
- تساعد على تنمية مهارة المراقبة الذاتية، نتيجة التساؤل والاستجواب الذاتي.
- ربط المعلومات الجديدة بالقديمة، من خلال إعادة تشكيل البنية المعرفية وتدوير المعلومات والذي يساهم في الترابط المعرفي للفرد.
- تنمي مهارات التفكير بأنواعه المختلفة.

- تساعد على تنمية مهارة والتنبؤ والتخطيط وجمع المعلومات من مصادرها الأولية والثانوية.
- تسهم في تنمية مهارة الفهم الانتقائي الذي يرتبط بمجموعة من العمليات النفسية الأساسية كالانتباه الانتقائي والذاكرة العاملة.
- تشجع على التفكير الإبداعي والإبتكاري، من خلال تنشيط المعرفة السابقة وإعادة صياغتها في صورة جديدة بعيدا عن النمطية والصور المعتادة (**عرام**، 2012).

ومما سبق يتضح للباحث أن أهمية إستخدام إستراتيجية K.W.L في عملية التدريس تكمن في :

- جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلميّة.
- الإنتقال من مصطلح التعليم إلى مصطلح التعلم من خلال تشجيع التعلم الذاتي.
- تساعد على الفهم من خلال ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى.
- تساعد المتعلم في تذليل الصعوبات ومواجهتها.
- تنشيط المعارف السابقة.
- تحقيق الوعي الذاتي بقدراته وبالطريقة المناسبة للتعامل مع أي نشاط .
- تنمية التفكير الإبداعي والبعد عن النمطية في إيجاد الحلول.
- تجعل المتعلم منتجا للمعلومة مشارك في تحديد أهداف تعلمه.

6-2- الخرائط المفاهيمية :

في سنة 1960م قام نوفاك (Novak) بجامعة كورنيل (Cornell) الأمريكية وبمعية زملائه من ابتكار إستراتيجية جديدة في التدريس أطلق عليها اسم إستراتيجية خرائط المفاهيم (**عبيدات**، 2009)، والتي يكلف فيها التلاميذ بتحليل المواضيع التي يدرسونها تحليلا دقيقا يساعد على استخراج الأفكار الأساسية والثانوية وجعلها في شكل خريطة مبرزا من خلالها الترتيب والعلاقة والترابط بين هذه المفاهيم في صورة قوانين أو مبادئ أو قوانين (**العفون وجليل**، 2013).

تستند هذه النظرية على نظرية أوزبل الذي يرى أن الإنسان يفكر عن طريق المفاهيم والتنظيم الهرمي لها يعتبر متغير مهم جدا في عملية التعلم، فعند تعليم موضوع معين يعمل المتعلم على تشكيل المفهوم الرئيسي من خلال الوحدات الصغيرة التي تم تشكيلها (**الشمري**، 2010).

ويعرفها المدني (2003) كما ذكرت في أبو خوصة (2014) على أنها طريقة من طريق التدريس التي يقوم

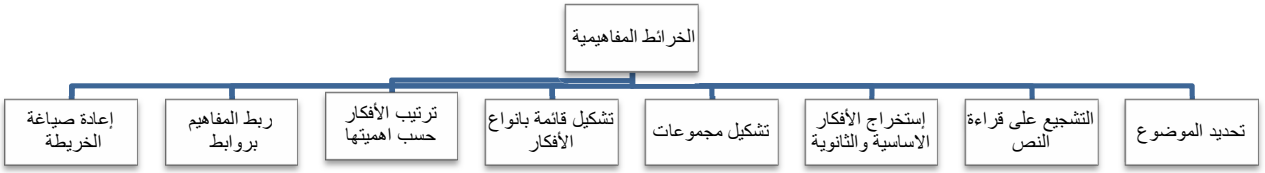
بها المعلم والمتعلم من استخراج وتحديد المفاهيم الأساسية أثناء التعامل مع النشاط التعليمي، ومن ثم جعلها في شكل تسلسلي هرمي والربط بينها بخطوط تصف العلاقة بينها حتى يكتمل البناء الخاص بالخريطة. ومن أشكالها نجد خرائط توضح المعلومات وتسلسلها، وخرائط توضح الفكرة الأساسية والأفكار التي ترتبط بها، كما نجد كذلك خرائط توضح النتائج والأسباب المؤدية لها والمقارنة بين شخصين أو فكرتين أو حدثين...، أو خرائط توضح العلاقة بين الأجزاء (**عبيدات وأبو السميد**، 2013).

6-2-1-خطوات خرائط المفاهيمية:

- تحديد الموضوع المراد التعامل معه.
- تشجيع التلاميذ على قراءة النص القرائي قراءة متأنية واعية ودقيقة.
- حث التلاميذ على إستخراج الأفكار الأساسية والثانوية، وتحديد العلاقة بينها وبينها وبين المفاهيم الواردة في النص القرائي (**عطية**، 2014).
- إمكانية تشكيل مجموعات صغيرة تعمل على التكامل بين أفراده في قراءة النص سوية واستخلاص ما فيه من مفاهيم وأفكار.
- تشكيل قائمة تضم الأفكار والمفاهيم العامة المجردة، ثم المفاهيم المحسوسة ومن ثمّ الأمثلة الخاصة بالمفاهيم.
- وضع المفاهيم العامة في قمة الهرم ثم المفاهيم الأقل أهمية، ثم المفاهيم والأفكار الخاصة، وصولا إلى الجنب الأخص والأمثلة.
- ربط المفهوم الرئيسي بالمفاهيم الأخرى بواسطة أسهم يكتب عليها كلمات رابطة والتي تصف العلاقة بين المفاهيم.
- إعادة التفكير في شكل المخطط وتغييرها إذا اقتضى الأمر وتعديل النقائص (**أبو خوصة**، 2014).

وفي الشكل الموالي سيتم تلخيص لخطوات إعداد خريطة مفاهيمية :

شكل (07): يمثل خطوات إعداد خريطة مفاهيمية



من إعداد: الباحث

6-2-2- مميزات وأهمية إستراتيجية خرائط المفاهيم :

لهذه الإستراتيجية أهمية كبيرة في المجال التعلّمي الخاص بالتلميذ، والمجال التعليمي الخاص بالمعلم على حد سواء، والتي نذكر منها ما يلي :

أشار Fitzgeraled(1999) والبكاتوشى (2009) كما ذكرت في عبيدي (2015) أهمية ومميزات إستراتيجية خرائط المفاهيم في النقاط التالية:

- الرموز البصرية تتسم بسهولة وسرعة الإدراك.
- الاختصار وعدم الإسراف في الكتابة النصية يسهل على العين القيام بالمسح الضوئي للأفكار المعروضة.
- الإدراك البصري يساعد على الفهم الشامل من خلال التمثيل المرئي والذي لا يمكن أن تنقله الكلمات لوحدها.
- تساعد على ترجمة وتنظيم المفاهيم الجديدة وربطها بالمعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى في صورة مرئية.
- تزيد من الدافعية للتعلم، وجعل التلميذ مشارك إيجابي في عملية التعلم واكتساب وإنتاج المفاهيم.
- تساعد خرائط المفاهيم في إكساب الطفل المهارات العلمية والإبداع ومهارات التفكير العلمي من خلال البحث في العلاقة بين المفاهيم .
- تخلق جو من الانسجام والتكامل داخل أفراد القسم الواحد من خلال التعلم التعاوني الذي تجسده إستراتيجية خرائط المفاهيم عند الإشتراك في بنائها.
- تجعل التعلم واعي ذا معنى قائم على الفهم.

كما يرى (**أبو خوصة**، 2014) أن لإستراتيجية خرائط المفاهيم أهمية كبير نذكر منها:

- ربط المعلومات الجديدة بما هو مخزن في الذاكرة وتمييزها عن المفاهيم المتشابهة
- تساهم تنمية مهارات التفكير الإبداعي وذلك من خلال البحث عن طرق جديدة لإنجاز خريطة متقنة
- تساعد في فهم المشكلات وتحديدها والعمل على حلها بأفضل الطرق
- تحسين في قدرة المتعلم على توضيف ما لديه من معرفة ومعلومات في مواف تعليمية جديدة

كما تساعد المتعلم على :

- التركيز على الأفكار الرئيسية التي يريد تدريسها وكبح الأفكار الثانوية
- تساهم في تنظيم وترتيب وتصنيف المفاهيم الخاصة بالمعلم
- توفير مناخ جماعي الناتج عن الإشتراك في تصميم الخريطة
- الفصل بين الأفكار الأساسية والثانوية
- يمكن إستخدامها كأداة تقييم وتقويم لقدرات المتعلم كبديل للطرق الكلاسيكية في عملية التقييم.

كما أشار (Zeilik,1998) كم ذكر في (عطية،2014) أن لإستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم ميزات عديدة نذكر منها:

- تجنب التلاميذ الحفظ الآلي الذي يرتكز على الحفظ دون الفهم
- تساعد التلاميذ والمعلمين على إيجاد الروابط المناسبة التي تربط الأفكار الاساسية والمفاهيم داخل النص القرائي
- تساهم في تكوين المعرفة الفعّالة المرتبط بفهم الإطار العام للموضوع، بعيدا عن المعرفة النظريّة الساكنة
- تأخذ بتفكير المتعلم إلى طرح التساؤل التالي كيف أتعلّم؟ وماهي الطرق والوسائل المناسبة للتعلم ؟

ومما سبق يتضح للباحث أن أهمية ومميزات إستراتيجية خرائط المفاهيم تكمن في :

- جعل عملية التعلم ذات معنى من خلال التركيز الأفكار الأساسية
- تزيد من دافعية التلاميذ للتعلم
- تقوم بعملية تنشيط وتحديث للمعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى
- تساعد التلاميذ على الفهم والبعد الحفظ الآلي
- تساهم في تنمية التفكير الإبداعي للمتعلم من خلال إستخراج الأفكار الأساسية والثانوية وتحديد الروابط التي تربطها ببعض
- تجسد معنى التعلم التعاوني من خلال العمل في مجموعات لتكوين الخرائط المفاهيمية
- تطبيق المفهوم الحديث للعملية التعليمية التعلّمية في جعل المعلم كموجه والمتعلم كمشارك ومسؤول عن عملية تعلمه وتقدمه.
- تساعد في ربط المعلومات الجديدة بما هو مخزنة في الذاكرة طويلة المدى .

6-3- التساؤل الذاتي :

تعددت التسميات الخاصة بإستراتيجية التساؤل الذاتي فمنهم من يطلق عليها اسم التخطيط الذاتي،التأمل

الذاتي، المساعدة الذاتية، وكذلك التقدير الذاتي، كما يوجد صنف آخر يطلق عليها اسم الاستجواب الذاتي، لأنّ المتعلم من خلال هذه الإستراتيجية يقوم بطرح مجموعة من الأسئلة على نفسه، كعملية استجواب أثناء عملية معالجة المعلومات، فيكون بذلك فرد مساهم في عملية تعلمه مندمجا فيه، واعي بعمليات ومهارات تفكيره، كما أن عملية طرح الأسئلة من قبل المتعلم على نفسه يساهم في بناء علاقة بين أجزاء المادة التعليمية وتوليد الأفكار الذي يؤدي إلى الاستيعاب والفهم الدقيق للنشاط حيز التعلم (**الجنابي**، 2019).

وهذا لا يتحقق إلاّ بتفعيل الدور الكبير الذي وجب على المعلم أن يقوم به لتجسيد إستراتيجية التساؤل الذاتي، من توجيه وتدريب للمتعلم في طرح الأسئلة الذاتيّة الموجهة لنفسه، ومراقبة عملية تقدمه وطريقة تفكيره، مما يؤدي به إلى زيادة دافعيته للتعلم، وتبصيره بأهمية المكتسبات التي شارك في تكوينها(**الحسني**، 2015).

وقد عرفها كوستا وآخرون 1997 كما ذكرت في شريف وحمزة (2016) "أنّها أسئلة يوجهها المتعلم إلى ذاته قبل عملية التعلم وأثنائه لتيسير الفهم والتشجيع على التفكير في العناصر المهمة في المادة التي يدرسها المتعلم"

وأضاف coyne2007 إلى أن إستراتيجية التساؤل الذاتي هي عبارة عن مجموع الاسئلة التي يقوم المتعلم بطرحها قبل أو أثناء أو بعد عملية القراءة، التي تستدعي تفكير التلاميذ وتكامل المعلومات أثناء عملية القراءة، وتتطلب كذلك إجابة التلاميذ على هذه التساؤلات (**الفسفوس وريان**، 2020).

كما أشار عطية 2006 أن إستراتيجية التساؤل الذاتي هي عبارة عن حوار داخلي، نقوم من خلاله بطرح أكبر عدد من الأسئلة حول مضمون النص المقروء، الناتج عن تحليل المعلومات والأفكار الخاصة به (**البدور ووشاح**، 2017).

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن التساؤل الذاتي هي طريقة نعمل من خلالها على طرح أسئلة ذاتية يستوجب الإجابة عليها ويكون ذلك قبل عملية القراءة أو أثناءها أو بعدها بطريقة واعية ومنظمة. وتكون وفق خطوات منظمة على النحو التالي :

6-3-1- خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي :

لا يوجد إتفاق محدد حول خطوات معينة في تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي إلاّ أنه يمكن إجمالها في العناصر التالية :

- **مرحلة قبل التعلم (التنبؤ وتنشيط المعرفة السابقة)** :

- تبدأ هذه المرحلة بعرض المعلم لموضوع الدرس، وتوجيهم لطرح أكبر عدد من التساؤلات حول الموضوع من أجل تنشيط للمعارف السابقة ومعرفة مالديهم من خبرات حول الموضوع، وكذا من أجل تنشيط لعمليات ما وراء المعرفة
- التنبؤ بمسار التعلم: من خلال النظر إلى العنوان ووضع تخمين لما سيكون عليه موضوع النص (**الخضير**، 2017).
- طرح التساؤلات التالي:

-لماذا أتوقع ذلك؟

-ماذا أفعل؟ من أجل عملية التركيز خاصة تفعيل الذاكرة العاملة

-لماذا أفعل هذا؟ من أجل تحديد الهدف

-لماذا يعتبر هذا مهما؟ من أجل معرفة السبب

-في ماذا يرتبط هذا بما أعرفه سابقا؟ من أجل تنشيط المعرفة السابقة والربط بينها وبين ما هو جديد (**مرغم وجبالي**، 2016).

- **مرحلة أثناء التعلم (تقويم التنبؤ والتأمل الذاتي)**:

وفيها يقوم المعلم بمناقشة التلاميذ حول ما يملكون من معلومات في ما يخص موضوع الدرس ويساعدهم في طرح التساؤلات التي تؤدي بهم إلى توضيح الأهداف وتوليد الأفكار وتنظيم المعلومات، وكذا تحديد المشكلات والتخطيط للأنشطة التي تعمل على الإجابة عليها والوصول إلى النتائج وتقويمها، وهذا يعني أنه عندما يقوم التلميذ من قراءة النص يختبر نفسه إلى أي مدى كانت تنبؤاته صحيحة (**الخضير**، 2017) بالإضافة إلى ذلك يقوم المعلم بتشجيع وتمرين التلاميذ على إستخدام أساليب التساؤل الذاتي ومن هذه الأسئلة :

- مالأسئلة التي وجب يجب أن أسألها الآن؟ وهذا من أجل اكتشاف الجوانب الغير مفهومة والغامضة
- هل الخطة التي قمت بوضها مناسبة للوصول إلى الهدف المحدد ؟
- ماهي أفكار النص الأساسية ؟
- ماهو الوقت الواجب توفره لإتمام النشاط؟ (**الزعبي**، 2015).

- **مرحلة ما بعد التعلم (التقويم الختامي)**:

ويكون ذلك بمناقشة المعلم مع التلاميذ النتائج المتوصل إليها، وإستثارة فضولهم في طرح الأسئلة التي

تساعدهم على تقويم وتحليل هذه النتائج، وكيفية الإستفادة منها في مواقف جديدة، وإلى أي مدى تمكنت الخطة التي تم وضعها من تحقيق الهدف المحدد سابقا (**الخضير**، 2017). ويمكن إجمال الأسئلة الذاتية الواجب طرحها في هذه المرحلة في النقاط التالية:

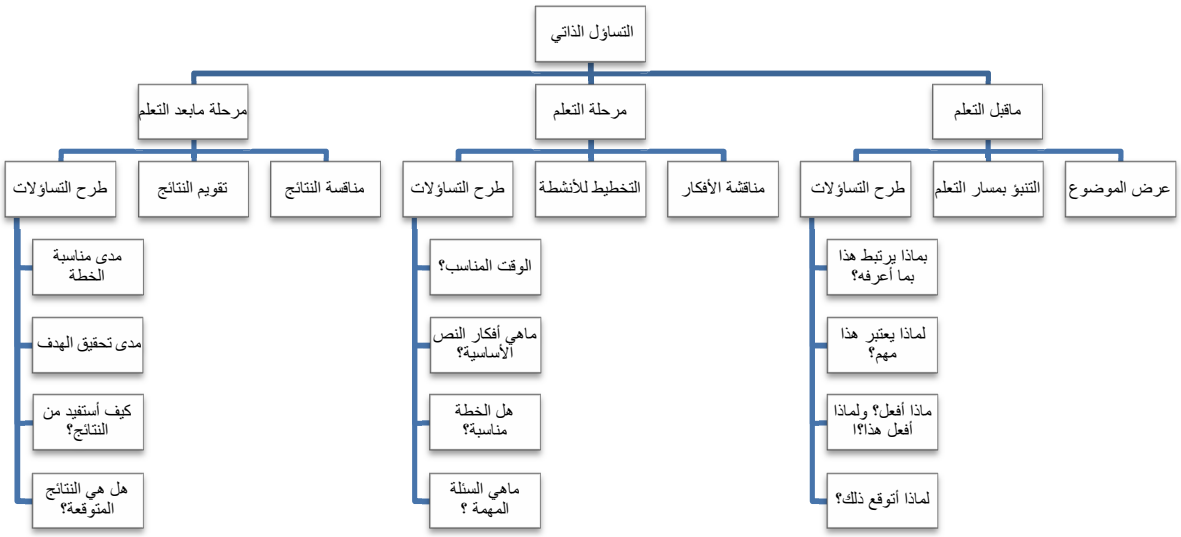
- كيف يمكن توظيف المعلومات المكتسبة في موقف جديدة ؟
- ما مدى قدرتي على تحقيق الهدف المحدد ؟
- هل الأساليب والوسائل التي استخدمتها كانت مناسبة ؟
- هل هذه النتائج التي كنت أريد الحصول عليها؟ (**مرغم وجبالي**، 2016).

وحدد **مونتاجو** Montague خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي في النقاط التالية:

- معرفة الأفكار الأساسية
- تحديد وكتابة الأفكار الأساسية
- إجراء تفكير وتخمين في الأسئلة المرتبطة بالأفكار الأساسية وكتابتها
- الإجابة على هذه الأسئلة ومناقشة الأسئلة والأفكار (**العذيقي**، 2009).

وفي الشكل الموالي سيتم تلخيص لخطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي :

شكل(08): خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي



من إعداد: الباحث

6-3-2- أهمية إستراتيجية التساؤل الذاتي :

تكمن أهمية إستراتيجية التساؤل الذاتي كإستراتيجية ما وراء معرفية في النقاط التالي :

- تساعد التلاميذ في الشعور بالمسؤولية عن عملية تعلمهم من خلال الدافع المعرفي الناتج عن الأسئلة التي يقومون بطرحها
- تساهم في عملية الفهم، والتعلم الجماعي
- وسيلة للتواصل من خلال التحاور، والنقاش في ما يعرفونه وما يودون معرفته
- تساعد التلاميذ على بقاء أثر التعلّم الذي تم بناء معانيه بأنفسهم
- تقوي شخصية المتعلم وفاعليته الذاتية والدافعية للتعلم (**نهابة**، 2013).
- هذا ويعتبر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي يجعل التلميذ أكثر حساسية بالأجزاء الهامة في الدرس، وهذا ما يؤدي به إلى مراقبة مستمرة لفهمه وواعي بالأجزاء التي لم يفهمها.
- يقوم بتقويم علاجي من خلال توجيه أسئلة ذاتية لنفسه وأقرانه (**محمود**، 2013).

6-4- إستراتيجية دورة التعلم :

تعد هذه الإستراتيجية نتاج أفكار وأعمال جان بياجي البنائية في مجال العلوم بصفة عامة ومجال التدريس بصفة خاصة، وهذا ما أدى ب كربلس (Karplus) وأتكن (Atkn) إلى وضع التصور الأولي لهذه الإستراتيجية سنة 1962 (**الداعور**،2007)، حيث يفسر الإرتباط الوثيق بين دورة التعلم والفكر البنائي من ناحيتين، أولها التلميذ يقوم ببناء معارفه ذاتيا، أمّا الناحية الثانية فهي تفاعل المتعلم مع بيئته، ومن هذا المنطلق فإنّ المعرفة وفق هذا المنظور هي عملية تكيفية، حيث يقوم المتعلم وفق هذه الإستراتيجية ببناء المعرفة والبحث عنها، وكذا العمل على حل المشكلات التي تواجهه من خلال الخبرات السابقة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، وتنمية تفكيره. كما أنّ ارتباط هذه الإستراتيجية بأعمال بياجي أدّى ببعض الباحثين إلى المقارنة بين خطوات هذه الإستراتيجية ومراحل تكون المعرفة عند بياجي (**خضر**، 2015). بحيث مرحلة التمثل عند بياجي يقابلها عملية جمع المعلومات واكتشاف المفهوم، ومرحلة المواءمة يقابلها عملية تفسير المفهوم ، ومرحلة التنظيم يقابلها عملية تطبيق المفهوم (**الجنابي**، 2011). وفي الجدول الموالي سنقوم بعرض لمراحل المعرفة عند بياجي وما يقابلها من استراتيجية دورة التعلم :

جدول (01) : يوضح مراحل المعرفة عند بياجي وما يقابها من مراحل إستراتيجية دورة التعلم

دورة التعلم	المعرفة عند بياجي
إستكشاف المفهوم: يحاول المتعلم في هذه المرحلة إستكشاف المفهوم الجديد من خلال التفاعل ما يتوفر لديه من معلومات وكذا التفاعل مع الآخرين	**التمثل**: وهي عدم التوازن المعرفي الذي يحصل للفرد عند تلقي معلومات جديدة ما يؤدي به إلى طرح تساؤلات ذاتية كيف حدث هذا؟ لماذا حدث هذا؟ ....
تفسير المفهوم: يحاول التلاميذ في هذه المرحلة بطريقة تعاونية من بناء المفهوم من خلال المعلومات التي تم جمعها في المرحلة السابة	**المواءمة**: وتعني تعديل الفرد للإستجابة التي أصدرها في عملية التمثل من أجل إستعادة التوازن المعرفي
تطبيق المفهوم: في هذه المرحلة يقوم المتعلم بتطبيق المعلومات التي تحصل عليها من خلال المراحل السابقة في مواقف جديدة	**التنظيم**: وتعني دمج للمعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة المخزنة

من إعداد: الباحث

هذا وقد تم تطوير هذه الإستراتيجية والتي أصبحت أربع مراحل وهي إستكتشاف المفهوم، ثم تفسير المفهوم، ثم تطبيق المفهوم، وأخيرا عملية التقويم، ومن بعد هذا تم تطويرها إلى خمس مراحل ممثلة في الإنشغال، الاستكشاف، التفسير، التوسيع، التقويم، ثم تطورت إلى سبع مراحل الإثارة، الإنشغال، الاستكشاف، التفسير، التوسيع، التمديد، التبادل، الفحص وأخيرا الامتحان (**أبو داود**، 2013). وفي بحثنا هذا قمنا بإعتماد دورة التعليم الرباعية في تشكيل محتوى البرنامج التدريبي، حيث يرى أنّ دورة التعلم التي تتكون من أربع مراحل تكون بدايتها بعرض الأستاذ مجموعة من الصفات والخصائص الخاصة بالمفهوم الذي يريد الحصول عليه وتسمى مرحلة تقديم المفهوم أو مرحلة استكشاف المفهوم، أما المرحلة الثانية فهي مرحلة تكوين المفهوم أو تفسير المفهوم وفي هذه المرحلة يعمل التلميذ الوصول إلى المفهوم بناء على المعلومات التي تم الحصول عليها في المرحلة السابقة، أما المرحلة الموالية فهي مرحلة ممارسة المفهوم وذلك بتطبيق المفهوم في مواقف جديدة. هذا وقدّم لافوا وجود (Lavoie et Good,1999) تصورا جديدا لإستراتيجية دورة التعلّم وذلك بإضافة مكون رابع وهو التقويم الذي يساعد التلميذ عل إستخدام مهارات عليا للتفكير، ويساعد في عملية الفهم (**الظفيري**،2010)، وتتمثل خطوات هذه الإستراتيجية فيما يلي:

6-4-1- خطوات دورة التعلم:

- **المرحلة الأولى : استكشاف المفهوم :**

تبدأ هذه المرحلة في محاولة المتعلم من اكتشاف المفهوم الجديد من خلال التفاعل في مجموعات وباستخدام أدوات ومواد مختلفة بتوجيه وتيسير من المعلم الذي يقوم بتصميم أنشطة التعلم الخاصة بمرحلة الاكتشاف وجعل المتعلم في وضعية مشكلة وعدم توازن معرفي، التي تعتبر كقاعدة تمكنهم من الاستمرار في اكتشاف بنية العمليات والمفاهيم الجديدة، التي تثير لديهم تساؤلات بحاجة تؤدي بهم إلى البحث عن الإجابة وأثناء عملية البحث قد يتمكن المتعلم من اكتشاف أفكار وعلاقات وأشياء لم تكن معروفة من قبل (**العليمات**، 2018). ومن هذه التساؤلات التي يطرحها التلميذ على نفسه :

- ماذا أفعل؟ لماذا يعتبر ذلك مهما؟ ونتيجة هذا التساؤل هو تكوين سبب لإجراء هذا العمل
- لماذا أفعل ؟ وهذا من أجل تحديد هدف
- كيف يرتبط هذا بما أعرفه ؟ وهذا من أجل ربط المعلومات الجديدة بما هو مخزن في الذاكرة طويلة المدى.

ويمكن في هذه المرحلة الاستعانة بالإستراتيجيات ما وراء معرفية التي تطرقنا إليها سابقا كإستراتيجية K.W.L وإستراتيجية خرائط المفاهيمية في الإجابة على هذه التساؤلات من خلال رسومات وخرائط تعبر عن المعرفة السابقة وما يريد تعلمه في إطار التكامل بين الإستراتيجيات لبناء المعارف (**الحربي وصبري**، 2009).

- **المرحلة الثانية: تفسير المفهوم:**

في هذه المرحلة يحاول التلاميذ الوصول إل المفهوم الجديد بالإعتماد على المعلومات التي تم الحصول عليها في المرحلة السابقة، والمناقشة الجماعية فيما بينهم (**الكساب**، 2016) أما دور المعلم في هذه المرحلة فيقتصر على توجيهه تفكير التلاميذ للوصول إلى المفهوم، وتقديم التعزيزات و تعديل الصياغة اللغوية للمفهوم الذي تم تقديمه من طرف التلاميذ، وتقابل هذه المرحلة مرحلة المواءمة الخاصة بتكوين المعرفة عند بياجيه (**عطية**، 2014).

- **المرحلة الثالثة: تطبيق المفهوم:**

تعد هذه المرحلة ضرورية لتطبيق المفهوم بشكل أوسع وغير ذلك تبقى المفاهيم مرتبطة بالأمثلة التي تم تقديمها فقط (**العدوان، ب.س**)، حيث تهدف إلى مساعدة التلاميذ على التنظيم العقلي للخبرات التي تم الحصول

عليها، وربط للمعلومات الجديدة بما هو مخزن في الذاكرة طويلة المدى، كما تكشف مدى فهم للمفهوم في المرحلتين السابقتين والتطبيق السليم له في هذه المرحلة، ويكون دور المعلم في هذه المرحلة تسهيل مهمة توسيع المفهوم لدى التلاميذ، من خلال التخطيط للنشاطات المناسبة ومنح الوقت الكافي للتعبير عن ما تعلموه وربطه بالخبرات السابقة، والحث على التفكير في ما وراء تفكيرهم، مما يساهم في تخلصهم من المفاهيم الخاطئة ذاتيا، وإعطاء فرصة لمناقشة الأفكار وإبداء الآراء (**طوالبة وآخرون**،2011).

ومن الأسئلة الذاتية للمعلم والتي تساعده في توجيه تفكير التلاميذ وتنظيم أفكارهم نذكر ما يلي :

- ماهي الخبرات التي إمتلكها التلاميذ ولها علاقة بالمفهوم الجديد ؟
- ماهي الأمثلة التي تساعد التلاميذ في رؤية فوائد العلوم؟
- ماهي الأمثلة التي تساعد التلاميذ في فهم العلاقة بين الأفكار والخبرات ؟
- ماهي الأسئلة التي يمكن طرحها لتشجيع التلاميذ على إكتشاف أهمية المفهوم الجديد والوصول إليه ؟
- مالمفهوم التالي الذي له علاقة بالمفهوم الحالي؟ وكيف أستطيع تشجيع إكتشاف المفهوم الجديد ؟ (**الكرد، ب.س**)

- **المرحلة الرابعة: التقويم:**

يجب أن يكون التقويم بشكل بطريقة تكاملية ومستمرة ولا يقتصر على النهاية فقط وذلك من خلال تلقي تغذية راجعة حول تفسيراتهم، وإستخدام الأدوات المختلفة في عملية التقويم من أجل تشجيع البناء المعرفي للمهارات العلمية وللمفهوم (**العليمات**،2018). ومن الأسئلة التي تساعد في هذا الخصوص:

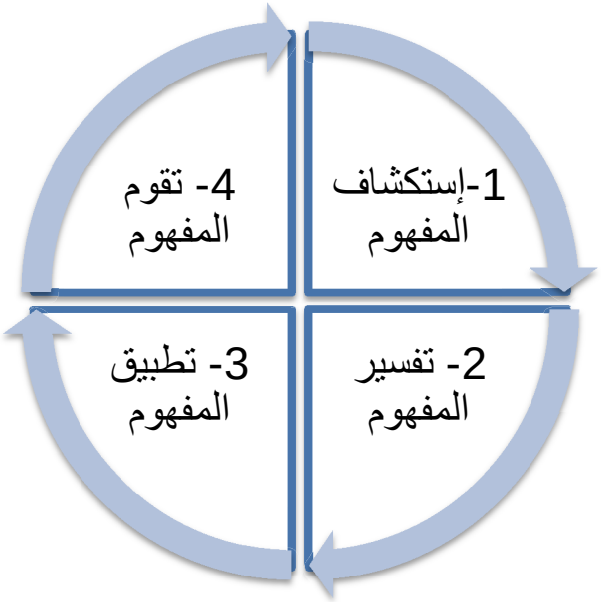
- ماهي نتائج التعلم المناسبة؟
- ماهي أنواع التقويم المناسبة لكل مرحلة من مراحل دورة التعلم ؟
- ماهي أنواع الأسئلة التي يمكن طرحها على التلاميذ لإسترجاع وتعديل ما تم تعلمه ؟ (**الظفيري**، 2010)

ولتحقيق أهداف هذه الإستراتيجية لابد من :

- تحديد الخبرات السابقة لأن هذه الإستراتيجية تعمل على ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة
- توجيه مسار التفكير من خلال تحديد أهداف التعلم
- تحديد المفاهيم التي يراد تعلمها
- وضع خطة لتنفيذ أنشطة الإستكشاف، أنشطة تقديم المفهوم، أنشطة صياغة المفهوم، وأنشطة تطبيق المفهوم في مواقف تعليمية جديدة (**عطية**، 2014).

وفي الشكل الموالي سيتم تلخيص لخطوات إعداد استراتيجية دورة التعلم :

شكل(09): خطوات إستراتيجية دورة التعلم



من إعداد: الباحث

6-4-2- أهمية ومميزات إستراتيجية دورة التعلم:

لدورة التعلم ميزات عديدة وهذا ما حدده سلامة وآخرون (2009) كما ذكرت في أبو داود (2013) وهي كالتالي:

- تفعيل دور المتعلم وجعله محور العملية التعليمية التعلمية
- إعطاء الفرصة للتلاميذ في ممارسة خطوات تحصيل العلم الأساسية
- تفعيل دور المتعلم في حل المشكلات، من خلال التفكير في أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلات التي تواجههم
- تنمي القدرة عل التفكير العلمي الخاص بالتلميذ
- تساعد في تنمية روح التعاون والتكامل لدى التلاميذ.

هذا وأضاف المفتي(1997) كما ذكرت في الظفيري (2010) أن مميزات إستراتيجية دورة التعلم تكمن في:

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين
- تراعي طبيعة المتعلم الإستقرائية عند تعلم مفاهيم جديدة وذلك من خلال الإنتقال من الجزء إل الكل

- الإعتماد على مبدأ عدم الإتزان المعرفي الذي يدفع بالمتعلم إلى التفكير والبحث
- توفر مجالا للتدريس والتخطيط الفعّال في المجال العلمي
- تعمل على تنمية مهارات التفكير المختلفة، ومهارة التعامل مع كل المشكلات التي تواجه المتعلم.

من خلال ما سبق يتضح لنا الأهمية الكبيرة التي تلعبها إستراتيجية دورة التعلم في تحقيق مبدأ بناء التعلمات الخاصة بالمتعلمين، مما يساعد في زيادة القدرة على إستعابهم للمفاهيم الأساسية والمادة التعليمية وفهمهم لها، وهذا ما دفع بنا إلى توظيف هذه الإستراتيجية في سبيل تنمية الفهم القرائي الخاص بتلاميذ السنة الرابعة إبتدائي.

6-5- إستراتيجية روبنسون الخطوات الخمس SQ3R :

في عام 1961م قام فرنسيس بليزينت روبنسون (Francis Pleasant Robinson) بتطوير إحدى إستراتيجيات التعلم الماوراء معرفية التي أستخدمت لتحسين ذاكرة التلاميذ في القراءة (Yuliawati,2018,p185)، والتي أطلق عليها إستراتيجية روبنسون نسبة لمخترعها، كما سميت كذلك بإستراتيجية القراءة الفعالة وإستراتيجية الخطوات الخمس والتي يرمز لها بالرمز (SQ3R) إختصارا لخطواتها الخمس (**المكاحلة والرمامنة**، 2018)، والتي تعتبر من أهم الإستراتيجيات التي تساعد في التغلب على المشكلات التعليمية في مختلف الأنشطة التعليمية التعلميّة التي تواجه المتعلم بصفة عامة، وتعلم القراءة بصفة خاصة وهذا من خلال التفاعل مع النص القرائي، والذي يحقق مستوى أعلى في الإعتماد على النفس والفهم(محمود والطائي، 2021، ص205)، وهذا ما أكد عليه عبد الله(2015) في قوله أن إستراتيجية SQ3R هي إحدى طرق القراءة التي تساعد على تحسين الفهم ومعالجة المعلومات والاستذكار(**الحارثية، والبوسعيدية**، 2020). وهذا من خلال خطوات تعمل على ذلك والتي نذكرها في ما يلي :

6-5-1- خطوات إستراتيجية SQ3R :

إنّ كلمة SQ3R هي إختصار لمجموع الخطوات التي يمر بها المتعلم في تطبيق إستراتيجية روبنسون حيث أن S تعبر عن (Survey) وتعني التصفح، و Qتعبر عن (Question) وتعني التساؤل، و3R تعبر عن (Read) بمعنى القراءة، و(Recite) بمعنى الإسترجاع وأخيرا (Review)بمعنى المراجعة ولكل خطوة مجموعة من الإجراءات الخاصة بها والتي نذكرها كمايلي:

- **التصفح** (Survey):

ويقصد بها إلقاء نظرة عامة سريعة على النص القرائي وذلك بهدف إستكشاف المتعلم للموضوع وتكوين فكرة حوله من جهة ومن جهة أخرى من أجل إسترجاع وجمع المعلومات اللازمة التي تؤدي إلى تحديد الأهداف العامة للنص والهدف من القراءة ككل، وكذا من أجل تحقيق التركيز والوعي القرائي، ويقتصر دور المعلم على تحديد الوقت المناسب حسب الجزء المراد تدريسه أو حجم النص ككل (**المعلوي**، 2019).

وتتضمن هذه المرحلة العناصر التالية :

- قراءة المقدمة
- قراءة الأهداف
- النظر إلى العناوين الرئيسية والعناوين الثانوية
- ملاحظة المفردات المهمة والتي تكون عادة مميزة بلون مخالف أو بخط عريض
- ملاحظة الصور، والجداول ، والأشكال والرسوم البيانية (**فيردي**، 2019).

- **التساؤل** (Question) :

وفي هذه الخطوة يقوم المتعلم بطرح أكبر عدد من التساؤلات التي تعبر عن الموضوع، وبالتحديد أسئلة حول ما يريد معرفته عن الموضوع، وهذا يجعل من القراءة عملية هادفة من خلال وضع أهداف محددة. ومن هذه الأسئلة الذاتية نذكر:

- هل يمكن إعطاء عناوين فرعية من خلال الأفكار المعروضة بالنص ؟
- ماهي الأسئلة التي يمكن الإجابة عليها من خلال قراءة النص ؟
- مالذي استخلصته من خلال إستطلاع النص ومسحه؟، ومالذي أريد الوصول إليه؟ (هادي،2014).

- **القراءة** (Read):

من خلال هذه القراءة يقرأ المتعلم النص قراءة فعلية موجهة للبحث عن الأسئلة التي تم تحديدها سواء كتابيا أو في ذهنه في المرحلة السابقة، وبالتالي فقراءته تكون فعلية، بمعنى يقرأ ما هو مهم من أجل تحقيق الفهم وملأ الفراغ الذهني، من خلال القراءة التأني في القراءة من أجل إستيعاب فقرات النص وكذا القراءة بصوت عالي وإجراء تسميع ذاتي بعد الإنتهاء من كل فقرة (**كرد، ب.س**). وأثناء عملية القراءة يجب مراعاة ما يلي :

- البحث عن إجابة للأسئلة التي تم طرحها
- الإستمرار في البحث عن الأجوبة.

- العمل على فهم المسائل والعناوين الرئيسة (**حسين، ب.س**).

- **الإسترجاع** (Recite) :

في هذه الخطوة يحاول المتعلم أن يقوم بعملية إسترجاع للمعلومات المذكورة في النص القرائي بعد تنحية الكتاب جانبا، والإجابة عن الأسئلة التي تحديدها في المرحلة الثانية، وذلك بإستخدام لغته الخاصة، وهذا ما يؤدي به إلى تنشيط ذاكرة المتعلم وبالتالي الإجابة على الأسئلة الذاتية (**الحداد**، 2006).

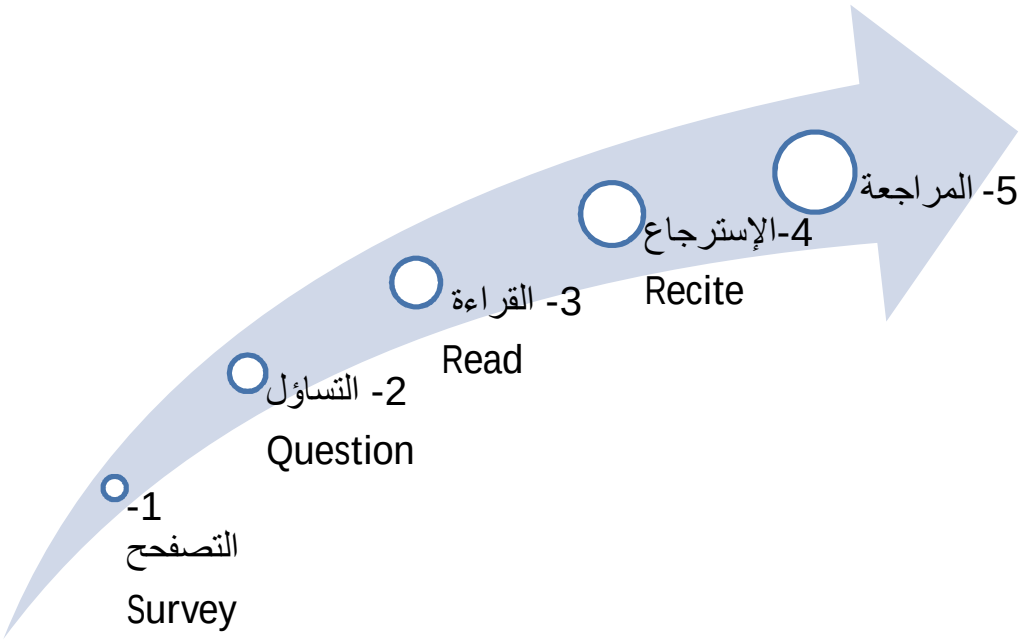
- **المراجعة** (Review):

تعمل هذه الخطوة على إنتقال التعليم والمعلومات من التعليم اللحظي إلى التعليم الذي يمكن إستخدامه وإسترجاعه مرة أخرى أي الإنتقال من التخزين القصير المدى إلى التخزين طويل المدى من خلال إسترجاع المعلومات التي تم قراءتها وتكرارها ومقارنتها بالأهداف التي تم وضعها ومدى الحصول على أجوبة للأسئلة الذاتية (**المعلوي**، 2019) ويكون ذلك من خلال:

- كتابة الملاحظات المهمة على الجانب
- الإجابة عن الأسئلة
- وضع أسئلة للمعلومات المبهمة والمهمة والبحث عن إجابة لها (**عطية**، 2014).

وفي الشكل الموالي سيتم تلخيص لخطوات إعداد استراتيجية روبينسون :

شكل(10): خطوات إستراتيجية روبينسون



من إعداد: الباحث

6-5-2- أهمية ومميزات إستراتيجية روبينسون SQ3R :

قدّم **سودارسوا** مجموعة من المميزات الخاصة بإستراتيجية الخطوات الخمس والتي نذكر منها:

- تمكن من القراءة السريعة للنصوص القرائية
- تساعد على الفهم القرائي
- إتاحة الفرصة للمتعلمين للمشاركة في عملية بناء المعارف
- تساعد المتعلم في تقويم تعلماته (**فيردي**، 2019).

هذا وذكر **الكندي** (2016) أن لإستخدام إستراتيجية روبينسون في عملية التدريس مميزات و أهمية كبيرات نذكر منها :

- تطور مهارة القراءة الناقدة والفاحصة للنصوص
- تسهل عملية تثبيت واستيعاب المعلومات المقروءة في الذهن
- تجعل من المتعلم مساهم ومشارك في عملية التعلم، من خلال بناء تعلماته
- تساهم في تحقيق الثقة بالنفس والثقة في معارفه من ما يزيد دافعيته للتعلم
- تستخدم في أغلب المواد التعليمية التعلميّة (**محمود والطائي**، 2021).

كما أضاف كونغو (Congo) أنّ إستراتيجية روبينسون تتميز ببطء كبير إلا أنّها تعتبر كحل لمشكلة نسيان المعلومات خاصة في فترة الامتحانات.

من خلال هذا العرض يتبين لنا الأهمية الكبرى لإستراتيجية روبينسون في مجال القراءة بصفة عامة، خاصة من جانب إستيعاب المتعلم لما يقرأه وجعله كمحور لعملية التعلم، وما يميزها أكثر عن الإستراتيجيات الأخرى التي تناولناها بالشرح في ما سبق إستراتيجية (K.W.L) وإستراتيجية التساؤل الذاتي وإستراتيجية دورة التعلم وإستراتيجية الخرائط المفاهيمية، أنها شاملة لكل وتيرات التعلم الخاصة بالمتعلمين السريعة منها أو البطيئة، وهذا ما دفعنا لتطبيق هذه الإستراتيجية في البرنامج التدريبي الخاص بهذه الدراسة التي تعنى بتنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي لجعل التدريب شامل لكل فئات المتعلمين الذين يعانون من ضعف في مهارة الفهم القرائي.

6-6- إستراتيجية R.E.A.P :

تعد إستراتيجية R.E.A.P إحدى الإستراتيجيات ماوراء المعرفية التي تعمل على تشجيع التلاميذ من

المشاركة الفعالة لأفكارهم في عملية القراءة من خلال التفكير الدقيق والعميق لما يقرؤونه، تم تطوير هذه الإستراتيجية من طرف إينات ومانزو (Manzo et Eanet) في عام 1976م (Siregar et all,2023)

كما قام بعد ذلك مانزو بتطوير هذه الإستراتيجية وجعلها كأحد أهم الإستراتيجية ما وراء معرفية التي تساهم في عملية التعلم بصفة عامة ومهارة القراءة بصفة خاصة، والتي تتكون من مقطعين، الأول خاص بالمتعلم من خلال كتابة هوامش وحواشي والقيام بعملية التفكير من خلال الإستدلال (**المدهون**، 2023)، والثاني خاص بالمعلم من خلال الأنشطة التي يقوم بها في توجيه الأسئلة للتلميذ من أجل تحقيق الإستيعاب القرائيفي وكذا في رفع مستوى الدوافع والإهتمام عندهم وتشجيع التلاميذ على دراسة المواضع من كل الجوانب والعمل على إستدعاء الخبرات والمعلومات السابقة التي تساعد في فهم الموضوع وينظم الأفكار ويوضحها من خلال تشجيع فكرة التطوير عن المتعلمين (**السعدي**، 2020).

ويكون ذلك من بإتباع أربع خطوات ممثلة في الخطوة الأولى اقرأ (Read) وهذا من أجل تحصيل أفكار وآراء الكاتب، والخطوة الثانية الترميز(Encode) ويكون فيها عملية ترجمة للأفكار التي طرحها الكاتب بلغة المتعلم، أما الخطوة الثالثة فهي كتابة حاشية(Annotate) تعبر عن ردود وتحليل القارئ، وأخيرا المرحلة الرابعة وهي التأمل(Ponder) ويتم فيها التفكير في ما تم كتابته وقراءته (**المدهون**، 2023). وفي ما يلي أكثر تفصيل حول خطوات إستراتيجية R.E.A.P :

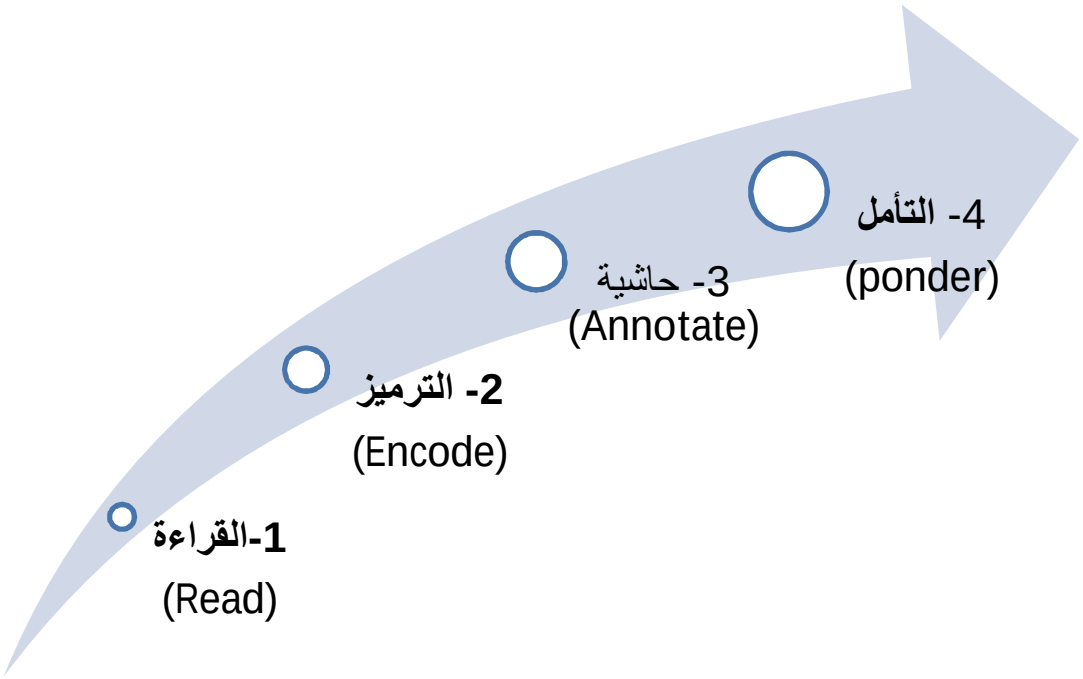
6-6-1- **خطوات إستراتيجية** R.E.A.P:

- **اقرأ** (Read) : وهي عملية قراءة النص من أجل تكوين فكرة عامة حول النص والتحضير لكتابة الحواشي التي تعبر عن أوجه النص المختلفة (**عطية**، 2014).
- **الترميز**(Encode) : وهي عملية وضع كلمات خاصة بالمتعلم والتي تعبر عن مضمون الفقرة أو السطر الخاص بالنص القرائي، وهذا ما يساعد في ما بعد من مناقشة النص دون الرجوع إل النص ككل (Supriyantini, 2017).
- **حاشية**(Annotate) : في هذه المرحلة يكتب المتعلم الفكرة العامة التي تحصل عليها من خلال عملية الترميز القراءة أو هي عملية تلخيص لما تم قراءته كتابيا، وهي خطوة جيدة مساعدة خاصة للأطفال الذين يعانون من الخجل والمناقشة الجهرية مع زملائهم والغير نشيطين.(Sholeh & Osu, 2020)

- **التأمل**(Ponder) : وفي هذه المرحلة يقوم التلميذ بإجراء عملية تأمل وتفكير لما تم كتابته، ومناقشة هذه الأفكار مع الزملاء، لزيادة فاعلية التخزين السليم من جهة وتحقيق الفهم القرائي من جهة أخرى. (Sari, 2021)

وفي الشكل الموالي سيتم تلخيص لخطوات إعداد استراتيجية REAP :

شكل(11): خطوات إستراتيجية REAP



من إعداد: الباحث

6-6-2- مميزات وأهمية إستراتيجية R.E.A.P:

- تساعدة المتعلم في معالجة أفكار النص وترسيخها في الذاكرة طويلة المدى
- تزيد من قدرة المتعلم على الكتاب
- تجعل من عملية القراءة عملية حيوية من خلال التفاعل الإيجابي للمتعلم مع النص القرائي
- تساهم في زيادة الإنتباه والدافعية للتعلم (**المدهون**، 2023).
- تساعد التلاميذ عل فهم وإستيعاب النصوص القرائية من خلال الإعتماد الحواشي
- تعمل على تنمية الرصيد اللغوي للتلميذ من خلال التفكير النقد والكتابة

- تعزيز العمل الجماعي من خلال التناقش حول تقويم الحواشي (**السعدي**، 2018).

مما سبق يتبين لنا أن هذا النوع من الإستراتيجيات والتي تم الاعتماد عليها في إعداد البرنامج التدريبي الموجه لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من أجل تنمية الفهم القرائي لديهم، أنها تتفق كلها على الهدف العام لما وراء المعرفة وهو تحقيق الوعي أثناء القيام بالانشطة التعليمية (القراءة) من خلال مهارات ثلاث وهي التخطيط، المراقبة والتقويم، في حين تتمايز عن بعضها البعض من حيث خطوات تطبيقها والتي يراعى فيها مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين، وهو الدافع الأساسي وراء إختيار أكبر عدد من الإستراتيجيات وإبقاء المجال أمام المتعلم في اختيار الأنسب منها للموقف التعليمي من جهة والمناسب منها لقدراته وميوله من جهة أخرى.

7- الفرق بين الإستراتيجيات المعرفية والإستراتيجيات ما وراء المعرفية :

تعد ما وراء المعرفة والمعرفة من المصطلحات التي تتداخل في ما بينها بشكل يجعل منها حاجز في سبيل تطبيق كل منها في الفعل التعليمي التعلمي، وبالتالي كان لزاما فهم هذا الاختلاف بين المفهومين إن كان موجودا والعمل على شرحهما والتفريق بينها وفي ما يلي مقارنة لإستراتيجيات ما وراء المعرفة والمعرفة:

حيث يؤكد معظم الباحثون بعد دراسات لأكثر من عشرين سنة، أنّ المعرفة وما وراء المعرفة يختلفان في كون أن المعرفة مهارة مهمة في القيام بأي نشاط أو أداء مهام تعليمية معينة، أمّا ما وراء المعرفة فهي الطريق الذي يعمل على تحقيق فهم للكيفية التي تم بها أداء هذه المهام والأنشطة، وبالتالي فمعرفة ما وراء المعرفة تختلف عن المعرفة في أنها أكثر استمرار وعمومية من حيث بقاء أثر التعلم والوعي بما يتم تعلمه (**الديب**، 2012).

وهذا ما يؤكد عليه فلافل (Flavell, 1976) في قوله أنّ التفريق بين ما وراء المعرفة والمعرفة يعود إلى كيفية استخدام كل منها، فالمعرفة تساعد المتعلم على تحقيق هدف معين، في حين أن ما وراء المعرفة تعمل على ضمان بلوغ هذا الهدف وخطوات الوصول إلى الهدف، أي أن التفريق الدقيق بين كلا المصطلحين يكمن في الكيفية التي يتعامل بها الفرد مع المعلومات (**بن قسمية**، 2023).

ويوافق هذا التوجه روبرت وإردوس (1993) في قوله أنّ الإستراتيجيات المعرفية تستعمل في سبيل مساعدة الفرد على تحقيق هدف معين مثل فهم النص، أما الإستراتيجيات ما وراء معرفية تستخدم للتأكد من تحقيق الهدف وكيفية تحقيقه (**بدران**، 2008).

كما أنه يمكن أن يكون تكامل بين الاثنين في كون أن استخدام الإستراتيجيات ما وراء معرفية قد يلي استخدام الإستراتيجيات المعرفية في التخطيط واختيار الطريقة المناسبة للوصول إلى الهدف والتنبؤ أو أثناءها من خلال العمل على تذليل الصعوبات والحكم على مدى التقدم، أو بعدها من خلال تقويم لما تم تعلمه والحكم على مدى الوصول إلى الهدف المحدد (**خطاب**، 2007).

وهذا ما أكد عليه نيشي (Nichcy, 1997) في قوله أن الإستراتيجيات المعرفية مهمة في تعلم الأفراد وأدائهم بعض المهام، أما الإستراتيجيات ما وراء معرفية فهي تعتبر كمدير تنفيذي يتضمن مهارات التخطيط وتوقع الأداء والمراقبة والتقويم الذاتي خلال تعلم الإستراتيجية الذاتية، فالمتعلم في لحظة إدراكه أنّه لم يفهم ما يقرأه فإن هذا الفراغ المعرفي يؤدي به إلى تنشيط عمليات ما وراء المعرفة لمعالجة الموقف التعليمي وتحقيق الفهم القرائي، وبناءا على هذا الإختلاف يمكن القول أن الإستراتيجيات المعرفية تؤدي إلى تنفيذ الأداء والمهام، أما الإستراتيجيات الميتامعرفية فهي أكثر تعقيدا حيث تؤدي دور عملية التخطيط والمراقبة والتقويم (**دامخي**، 2016).

وهذا ما تم الإشارة إليه من قبل ستيرنبرغ (Sternberg) إلى أن عمليات ما وراء المعرفة كما جاء بها فلافل وبراون هي المسؤولة عن الكيفية التي تجرى بها المهمات، والتي تعتبر كمرادف لما وراء العناصر أو المكونات التي تصنف كعمليات تنفيذية تعمل على السيطرة في المكونات المعرفية (**بن قسمية**، 2023).

هذا ويعتبر التداخل الكبير بين المفهومين في مجال تصنيف إستراتيجيات التدريس والتعلم من حيث كونها إستراتيجيات معرفية أو إستراتيجيات ما وراء معرفية، فنجد أن المتعلم يجد صعوبة كبيرة في التفريق بين الإستراتيجيتين واعتبارها كإستراتيجية معرفية أو ما وراء معرفية، وفي هذا الصدد وكتوضيح أكثر نقول أن إستراتيجية واحدة يمكن أن تكون ذو توجهين وهذا راجع بالأساس إلى الغرض والهدف والطريقة التي تم استخدمها به، فإستراتيجية التساؤل الذاتي مثلا والتي تم اعتمادها كإحدى الإستراتيجيات في برنامجنا التدريبي الخاص بتنمية الفهم القرائي، تصنف كإستراتيجية معرفية إذا ما تم قراءة نص من أجل الحصول على المعرفة، أما إذا تم استخدامها لمراقبة عملية القراءة وإدخال عليها مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم فهنا تصنف كإستراتيجية ما وراء معرفية (**بدران**، 2008).

ولعل في مادة الرياضيات مثلا يتم استخدام الإستراتيجيات المعرفية في فهم المسألة والوصول إلى الحل، في أنه من خلال إستراتيجيات ما وراء المعرفة فلا يقف عند هذا الحد وإنما يتعداه لمساعدة التلميذ في مراقبة هذا الفهم وإدراك الحل المطروح والوعي به من أجل الوصول إلى هدف أعلى، والتفكير في حلول أخرى من خلال استخلاص أفكار جديدة ومختلفة (**خطاب**، 2007).

من خلال ما سبق يتبين لنا الفرق بين كلا الإستراتيجيتين، في كون أن الإستراتيجية المعرفية تعبر عن المكونات التي يستخدمها المتعلم في أداء مهام والوصول إلى تحقيق أهداف معينة، مثل مهارات التفكير الأساسية التي تعتبر كعمليات معرفية يستخدمها المتعلم عند معالجة المعلومات ، أما الإستراتيجيات ما وراء معرفية فتعمل على مساعدة الأفراد على تحقيق وعي المتعلم بالمهام من خلال معرفة الطرق المناسبة للحل والتخطيط له وكذا العمل على تعديل النتائج وتخزينها بفاعلية لاستخدامها في مواقف تعليمية جديدة.

والتوجه التربوي الحديث لا يشجع على الفصل بين المكونين، وإنما يدعو إلى تحقيق التكامل بين الإستراتيجيتين في سبيل تحقيق جودة مخرجات العملية التعليمية التعلمية من خلال التركيز على العمليات المعرفية في التعليم وجعل عمليات ما وراء المعرفة كإستراتيجيات عليا تشمل هذه العمليات المعرفية، وهذا هو المبدأ الأساسي الذي يرتكز عليه برنامجنا التدريبي الذي قمنا فيه بتركيز التدريب على العمليات الواجب توفرها في عملية القراءة بصفة عامة والفهم القرائي بصفة خاصة وهي مهارات الملاحظة، التساؤل، المقارنة، التصنيف، الإستنتاج، التنبؤ، تحليل الخطأ، التمييز بين الرأي والحقيقة، التلخيص والتي تعتبر كعمليات معرفية، وذلك من خلال إستراتيجيات ما وراء معرفية، وكأكثر تفصيل حول هذه الإستراتيجيات نعرضها في هذا العنصر الموالي والتي تم تبنيها في البرنامج التدريبي.

8- دور المعلم من خلال إستراتيجيات ما وراء المعرفة :

يلعب المعلم دورا مهم في تجسيد وتطبيق إستراتيجية ما وراء المعرفة من خلال تجميعه لخبراته ومعارفه وإستغلالها في العمل على توجيه وإكساب المعلم الطرق الصحيحة في عملية التعلم من خلال هذا النوع من الإستراتيجيات وكأكثر تفصيل في ما يخص دور المعلم نذكر مايلي :

حدد الزهراني دور المعلم من خلال إستراتيجيات ما وراء المعرفة في االنقاط التالية:

- يعتبر المعلم العنصر المخطط لأهداف الدرس من خلال إختيار الدروس التي تساعد على ذلك
- يعتبر المعلم ككاشف لمستوى الخبرات السابقة التي يكتسبها المتعلم والتي تعتبر كحجر أساس للتعلم القادم.
- المنظم والموجه لمعارف المتعلم من خلال مخطط تعليمي تفاعلي (**أبوسلطان**، 2012، **ص**36)
- المحاور والمثير لتفكير التلاميذ من خلال توجيه أسئلة تعمل على ذلك
- المعدل لأخطاء المتعلمين التي بنيت على معارف وخبرات سابقة

- المقوم لإستجابات التلاميذ والحكم على مدى تحقيق الهدف المنشود (عرام، 2012).

كما حدد أبو خوصة (2014) مجموعة من الأدوار التي يقوم بها المعلم في سبيل تطبيق الإستراتيجيات ما وراء معرفية والتي قسمت إلى ثلاث محاور أساسية نذكرها كما يلي :

المرحلة الأولى: ماقبل التطبيق:

حيث يلعب المعلم دور هام في التخطيط لعملية التعلم من خلال:

- تحديد الموضوع
- وضع الأهداف التعليمية
- تحضير الأدوات والوسائل اللازمة لتقديم الدرس
- تحديد طرق التقييم والتقويم
- وضع خطة شاملة لما سيتم تعلمه

المرحلة الثانية: أثناء التطبيق

- تقسييم المجموعات وتوزيع الأدوار على أفرادها
- تشخيص مستوى الخبرات السابقة للمتعلمين والتي يرتكز عليها التعلم الجديد
- توجيه التعلم من خلال مخطط تعليمي تفاعلي
- طرح الأسئلة التي تثير فضول وتفكير المتعلم
- إستعمال أسلوب الحوار والمناقشة لأفكار التلاميذ

المرحلة الثالثة: مرحلة مابعد التطبيق

- إجراء عملية تقييم وتقويم لأداء التلاميذ ومدى ملائمة الإستراتيجية
- وضع خطة لمعالجة الأخطاء
- توجيه التلاميذ نحو مصادر الإستكاف والبحث والتعلم

في حين حدد **أورلخ وآخرون** (2003) مجموعة من الأدوار الخاصة بالمعلم البنائي في مجال تطبيق إستراتيجيات ما وراء المعرفة في النقاط التالية :

- **المقدم** (Presenter) :

وهو عكس المحاضر الذي يقوم بإلقاء الدرس عل المتعلمين، وإنما يتعداه ليصبح شخص يقدم الأنشطة

وينمذج ويشجع خبرات الطلبة بشكل مستمر .

- **المراقب** (Observer) : ويكون ذلك من خلال مراقبة أفكار وإستجابات التلاميذ بإستمرار وكذا مراقبة نفسه أثناء عملية التدريس
- **الموجه** (asker) : ويكون ذلك من خلال توجيه الأسئلة التي تثير فكر المتعلم لبناء تعلماته
- **المنظم** (Organizer) : حيث يقوم المعلم بتنظيم وإيضاح ما ينبغي للمتعلم تعلمه، وإتاحة الفرصة الكافية له من أجل الإستكشاف
- **منسق العلاقات العامة** (Public Relations Coordinator) : من خلال تشجيع التعلم التعاوني وتطوير العلاقات داخل الصف الدراسي
- **باني النظرية** (Theory Builder) : من خلال تشكيل روابط بين معارفهم السابقة وأفكارهم التي قامو بناءها (**الداعور**، 2007).

9- دور المتعلم من خلال إستراتيجيات ما وراء المعرفة :

من المتعلم العنصر الأهم في العملية التعليمية التعلمية، وبإعتباره المسؤول الأول عن بناء معارفه وتعلماته فأدواره عديدة متعددة في تجسيد المفهوم الجديد للمتعلم، وفي ما يلي عرض لأهم الأدوار المنوطة بالمتعلم :

حيث يرى (**مجول**،2015) أن دور المتعلم من خلال إستراتيجيات ما وراء المعرفة تكمن في :

- المبادرة إلى التعلم، والبحث عن المعلومة، وكذا يعمل على على تحليل وتفسير للظواهر، بحيث يكون للمتعلم دور نشط وايجابي في العملية التعليمية التعلمية
- العمل على حل المشكلات التعليمية وتفسير الظواهر ذاتيا، من خلال التفكير في طرق الحل وجعلها في المخطط المعرفي
- مناقشة الحل الذي تم التوصل إليه وشرح الخطوات مع الزملاء .
- محاولة إقناع للأخرين سبب إجابته .

كما حدد **المدهون** (2023) أدوار المتعلم في مجال القراءة من خلال إستراتيجيات ما وراء المعرفة في النقاط التالية :

- تكوين الأفكار الأساسية والثانوية المكونة للنص القرائي
- إعادة صياغة النص القرائي وفق أسلوب القارئ الخاص به

- العمل على تلخيص النص بعبارات موجزة
- العمل التعاوني مع الزملاء وتبادل الملاحظات
- تكوين روابط بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة

هذا وقد حدد الداعور (2007) صفات المتعلم وأدواره من خلال هذا النوع من الإستراتيجيات في النقاط التالية:

- **الطالب النشط** (The Active Learner) :

وهو عكس الإستقبال السلبي ويكون ذللك من خلال الجدل والمناقشة وفرض الفروض، والتفكير في الحلول ووضع إستراتيجيات تعينه في الوصول إلى الهدف.

- **الطالب الإجتماعي** (The Social Learner) :

تركز إستراتيجيات ما وراء المعرفة على الدور الإجتماعي الذي يلعبه المتعلم من حيث التأثر والتأثر بأفراد المجتمع ومؤسساته، فالتعلم لا يحدث في معزل عن الآخر وإنما وجب التعامل والتكامل والنقاش والمحادثة مع الآخرين لتحقيق التحصيل العلمي المتوقع مثل الأقران والمعلم ...

- **الطالب المبتكر** (The Creative Learner) :

المتعلم من خلال هذه الميزة يعمل على الملاحظة الدقيقة للظواهر وتحليلها وتفسيرها وإطلاق العنان لتفكيره والقدرة على إبقاء أثر هذا التعلم يحوله من فرد مبتدئ إلى متعلم خبير يبني تعلماته ويستخدمها حسب الموقف التعلمي .

ومما سبق وبعد التطرق إلى دور كل من المعلم والمتعلم في إستراتيجيات ما وراء المعرفة يتبين لنا أنه قد تغير المفهوم الكلاسيكي لكلا المكونين وذلك بإنتقال المعلم باعتباره المصدر الأساسي والوحيد للمعلومة وذلك بإلقاء المعلومات وحشوها للمتلقي مع إقصاء كلي لدور الآخر (المتعلم) في تكوين المعرفة إلى جعله كعنصر موجه مساعد مرشد ومقوم لعملية التعلم وبناء التعلمات، هذا التغيير أثّر على المكون الآخر المتعلم والذي تغيّر مفهومه من الفرد المتلقي المخزن للمعلومات واسترجعها وقت الحاجة إلى عنصر مشارك في عملية التعلم مسئول على بناء تعلماته وتقويمها باستمرار.

هذا التوجه الجديد لدور المتعلم والمتعلم هو نتيجة للانتقال من الاعتماد على المدرسة الكلاسيكية في علم النفس التي تلغي كل العمليات الداخلية للمتعلم، إلى المدرسة البنائية المعرفية التي تركز على دور المتعلم

وعملياته الداخلية من تفكير وتخمين وتحليل وتفسير وإبداع واستنتاج للعلاقات والقوانين التي تحكم عملية تقدمه، وهذا بدوره أثر على المنظومة التربوية الجزائرية في أطوارها التعليمية المختلفة من خلال الانتقال من الاعتماد على المقاربة بالمحتوى والمقاربة بالأهداف إلى اعتماد المقاربة بالكفاءات كمنظومة متكاملة تبرز الخطوط العريضة لدور كل من المعلم والمتعلم وفق المثلث الديداكتي الحديث، الذي يعتمد على مصطلح العملية التعليمية التعلمية عوض مصطلح التعليم .

10- الأهمية التربوية لإستخدام الإستراتيجيات ما وراء معرفية:

لقد تزايد البحث من قبل المهتمين بالحقل البيداغوجي عن أنجع الطرق التي تسهم في زيادة فاعلية مخرجات العملية التعليمية التعلمية، من خلال تنمية تفكير المتعلم وتزويده بالوسائل والأفكار التي تعمل على ذلك في مختلف مواقف التعلم، ومن هذه الإستراتيجيات نجد إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي أكدت العديد من الدراسات والأبحاث الأهمية البالغة لها في المجال التعلمي والتي نذكرها في النقاط التالية :

- تعمل على تحسين قدرة المتعلم في فهم وإستيعاب ماتم تعلمه .
- تجعل من المتعلم قادرا على إختيار الإستراتيجية المناسبة للموقف التعليمي .
- تزيد من قدرة المتعلم على تنمية مهارة التنبؤ الخاصة بالأهداف الواجب تحقيقها من جهة وبالنتائج المتوقعة من جهة أخرى .
- تفعّل الدور الإيجابي للمتعلم في العملية التعليمية وجعله شريكا في بناء تعلماته من خلال تنظيم ومتابعة وتقويم تقدمه (**قشطة**، 2008).
- زيادة قدرة المتعلم على زيادة فاعلية التخزين المنظم الإيجابي واستخدامها وقت الحاجة في موقف تعليمية متخلفة .
- تساعد على مسح الفجوة بين ما هو نظري وما هو تطبيقي
- تنمية التفكير الإبداعي مما يساعد على تحقيق تعلم أفضل
- تزيد من فاعلية الإقبال والإتجاه نحو الدراسة (**أبو بشير**، 2012).

هذا وقد أشار الحلواني (2000) كما ذكر في الفلمباني (2011) إلى أن إكتساب وتطبيق مهارات ماوراء المعرفة تساعد المتعلم على تجاوز الصعوبات التي تواجههم خاصة في فههم المادة التعليمية، وكذالك تساعد على تنظيم الوعي والسلوك الذاتي من خلال مهارة المراقبة أثناء عملية التعلم، كما تخلق فرصة للإختيار بين

الإستراتيجيات التي تساعد على الفهم وإعادة إستخدامها في مواقف تعليمية مختلفة

وهذا ما أكد عليه أيدكنز (1997) كما ذكرت في الدامخي(2016) في قوله أن المتعلمين من خلال هذا التوجه التعليمي يجعل منهم أفراد قادرين على الإختيار الواعي للإستراتيجية الملائمة التي تجعلهم يتحكمون ويقيمون أدائهم ذاتيا في خضم التعليم الواعي الذي يجعلهم يشعرون بدافعية لإنجاز المهمة التعليمية. وفي المقابل التلاميذ الإستراتيجية الضعاف لا يمكنهم إختيار الإستراتيجية المناسبة، ولماذا يختارون إستراتيجية عوض أخرى وهذا راجع إلى إفتقاد المتعلم للمعرفة الإجرائية.

هذا وقد ذهب جونستون (1993) إلى أبعد من ذلك حيث ذكر أنّ تطبيق المتعلم لإستراتيجيات ما وراء المعرفة يعمل على تنمية قدرته في التفكير والتحكم في مايتعلمه من خلال تحقيق:

- الوعي بالمهمة، أي الدراية بما يتم تعلمه .
- الوعي بالإستراتيجية، وتعني وعي المتعلم بالطريقة الأمثل لتعلمه .
- الوعي بالأداء، وتعني إلى أي مدى تمت عملية التعلم.

11- دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي :

يقول توماس جيفرسون الرئيس الأمريكي الثالث : الذين يكتبون ويقرؤون هم أحرار لأن القراءة تطرد الخرافة والجهل، ويقول فولتير في إجابته حول من سيقودون الأمم؟ إنهم هؤلاء الذين يكتبون ويقرؤون(**الأحمدي**،2012).

من هذا المنطلق يتبين لنا مدى أهمية القراءة عند الأمم والتي تطورت عبر العصور لتواكب مختلف التقدمات خاصة في مجال التكنولوجيا، وعند التأمل في تطور مفهوم القراءة يتبين لنا أنّه إنتقل من المفهوم الآلي الذي يعتمد على فك شفرة الحروف والكلمات إلى كونها عملية عقلية داخلية بنائية تفاعلية تعمل على جعل القارئ يضفي معنى جديد على النص القرائي من خلال ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة في النص لكي تحدث عملية الفهم القرائي الذي أصبح الغاية الكبرى من القراءة الحديثة وهذا ما جعل العديد من الباحثين ينتقلون من تفسير القراءة وفق ما هو ظاهري حول مخرجات المتعلم إلى الانتقال إلى دراسة العمليات الداخلية أثناء عملية القراءة ودراسة كيف يخطط ويراقب ويقيم ويستخدم المعلومات التي يمتلكها في ما يقرأه **(البشري**، 1436).

وهذا ما أدى إلى ظهور اتجاهات كثيرة في مجال القراءة تعمل على تحقيق الفهم القرائي أطلق عليها اسم إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تعمل على مسايرة نشاط المتعلم سواء قبل عملية القراءة من خلال التخطيط

واختيار الطريقة المناسبة وكذا التنبؤ ومعرفة ما يريدون الوصول إليه، وفي أثنائها من خلال تركيز الوعي على ما يتم قراءته وربط للمعلومات السابقة والمعلومات المذكورة في النص القرائي، أو بعدها من خلال تقييم مدى تحقيق الهدف من هذه العملية وهو الفهم (**الثبتي**، 2018).

لذلك تعتبر الإستراتيجيات المستخدمة في عملية القراءة طريق للفهم، بحث نجد أن القراء الذين يمتلكون مهارات ما وراء معرفية في مهارة القراءة يميزون بين متطلبات المهمة ويكونون على دراية بها، على سبيل المثال يختلف قراءة نص قرائي كمهمة من أجل المذاكرة على قراءة مجلة من أجل التسلية، بحيث يبحث هؤلاء عن تحقيق وعي بأهداف معينة من خلال التساؤل الذاتي وإجابات لهذه التساؤلات. إن هذا ما يطلق عليه الوعي القرائي من خلال تحديد القارئ للهدف، والذي يحدد له الإستراتيجية المناسبة في التعامل مع النص القرائي، فمثلا عندما يريد المتعلم تلخيص نص قرائي في شكل مفاهيم تساعده في ربط المعلومات مع بعضها البعض وتحقيق الفهم يلجأ إلى إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، وبالتالي فاستخدام المتعلم لهذه الإستراتيجية دون غيرها وفق ما يتطلبه الهدف مؤشر إيجابي على التنظيم الذاتي لديه، وإذا فشلت هذه الإستراتيجية يعمل على تغييرها وتعديلها لتتماشى مع الهدف، كما أن المتعلم وفق هذه الإستراتيجيات يكون كمقيم لمدى تحقيق الفهم القرائي من عن الانتهاء من قراءة نص قرائي ما بحيث أن هذا التقييم يكشف الوعي الذاتي لدى الفرد (**الرويعي**، 2000).

وبالتالي فالمتعلم وفق هذا المنظور أصبح ينظر إليه في المهارات التعلمية بصفة عامة ومهارة القراءة والفهم القرائي بصفة خاصة على أنّه مسيطر على عملية تفكيره، متحكما في تعلمه، وواعيا به، معتمدا على قدراته وإمكاناته ومهاراته، واستغلال خبراته في تعلمه الجديد (**المطيري والغزو**، 2019).

والمتعلم الذي يفتقر إلى هذه الإستراتيجيات لا يمكنه تحقيق إدراك لمراقبة مدى فهمه ولا يستطيع الوصول إلى التغيير في سرعة قراءته ومراجعة الأجزاء المبهمة والصعبة لتحقيق المزيد من الفهم القرائي. هذه المهارة التي سنتناولها بالتفصيل في الفصل الموالي..

خلاصة الفصل :

من خلال ما سبق يتضح لنا الأهمية الكبرى لما وراء المعرفة في سيرورة التعلم، التي تعمل على اكساب المتعلم مجموع المهارات التي تجعل منه عنصر أساسي في عملية تحصيل المعارف، بالإعتماد على استراتيجيات تم تبنيها في البرنامج التدريبي ممثلة في إستراتيجية "K.W.L" إستراتيجية **دورة التعلم** وإستراتيجية وإستراتيجية "SQ3R" وإستراتيجية " Reap" وإستراتيجية **التساؤل الذاتي** وإستراتيجية **الخرائط المفاهيمية**، والتي تم التطرق إلى الكيفية الصحيحة للإستفادة منها أولا واكسابها للأفراد عينة الدراسة من أجل التنظيم والإدارة الذاتية الخاصة بعملية التعلم، خاصة وأن الكثير من مهارات التفكير المتعلقة بالمعرفة المدرسية يصعب على التلاميذ اكتسابها لغياب طرق التدريب عليها في المناهج المدرسية. وبالتالي بمكن القول أن خلاصة هذا الفصل تكمن في توضيح والإجابة على مختلف الأسئلة المتعلقة بمدى تحقيق هذا النوع من الإستراتيجيات الهدف المرجو من توضيفها في تنمية الفهم القرائي الذي سنتناوله بالتفصيل في الفصل الموالي.

الفصل الثالث: الفهم القرائي

الفصل الثالث: الفهم القرائي

تمهيد

أولا: القراءة

1- مفهوم القراءة

2- شروط تعلم القراءة

3- مراحل تعلم القراءة

4- طرق تعلم القراءة

5- مهارات القراءة

6- أهداف القراءة في المرحلة الإبتدائية

ثانيا: الفهم القرائي

1- مفهوم الفهم القرائي

2- مكونات الفهم القرائي

3- مهارات الفهم القرائي

4- مستويات الفهم القرائي

5- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي

6- أهمية الفهم القرائي

7- النماذج المفسرة للفهم القرائي

8- الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بالمدرسة الجزائرية

9- صعوبات الفهم القرائي

10- تشخيص الفهم القرائي

11- علاج الفهم القرائي

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد القراءة من أهم المهارات اللغوية خاصة في المرحلة الإبتدائية التي تسمح للطفل من تطوير وتنمية قدراته المعرفية وإكتساباته وتعتبر القاعدة الأساسية التي يبنى عليه تعلمه الآني والمستقبلي، وبالتالي فأمام هذه الأهمية الكبرى لهذه المهارة، وبالتالي فهي ليست مجرد فك للرموز وإنّما يتخطاه ويفوقه إلى ما يتوافق مع التوجه الجديد والغاية الكبرى من هذه المهارة ألا وهو القدرة على فهم المقروء من خلال القيام بشرح ، تحليل ، تلخيص وكذا تفسير الأحداث الواردة في النص وذلك بإتباع الإستراتيجيات معرفية وخاصة ما وراء معرفية والتي أثبتت فاعليتها في هذا النوع من المهارات والذي تناولناه بالتفصيل في الفصل السابق بالإضافة إلى توفر مجموعة من الشروط التي تسمح له بذلك وهذا ما سنتطرق إليه في هذا الفصل الذي قسم إلى جزئين الجزء الأول خاص بالقراءة والجزء الثاني خاص بالفهم القرائي من خلال تحديد المفاهيم المتعلقة بكل منهما والنماذمج المفسرة لها وكذا طرق تعليمهما.

أولا: القراءة :

1- مفهوم القراءة :

تعددت وجهات النظر واختلفت الآراء في مجال تحديد مفهوم دقيق لمهارة القراءة، والذي يرجع بالأساس إلى الخلفية النظرية للباحثين في تفسيرهم لهذا المصطلح، والذي لم يسلم من التعديل والتطوير مواكبة للتطورات الحاصلة في مختلف المجالات خاصة التكنولوجية منها. وفي ما يلي عرض لأهم وجهات النظر حول مفهوم القراءة :

يشير Brumfit (1980): إلى أن القراءة نشاط معقد يتضمن مزيجا من القدرات اللغوية والادراكية والمعرفية (Abu-Sneineh, 2006).

ويرى Cartier (2002): أنها حالة تعليمية يسعى فيها المتعلم فك شفرة الرموز المكتوبة من خلال إدارة بيئة تعلمه وتحقيق المهمة بإتباع إستراتيجيات معينة (Cartier,2002) .

كما يعرفها Beaume(1986): هي عملية التعرف عل الرموز أو الرسالة المكتوبة وتحويلها إلى رسالة صوتية وفق قوانين معينة ودقيقة للغاية (Pennac, 2014).

أما شحاتة (2002) : فيعرفها على أنّها عملية عقلية دافعية انفعالية تشمل تفسير الرموز البصرية وفهم

المعاني والربط بين هذه المعاني والخبرات السابقة، وكذا الحكم والنقد وحل المشكلات والتذوق (**ازهاري**، 2009).

في حين يرى العلي (1998) : أن مهارة القراءة تعتبر عملية إدراك الرموز المكتوبة وترجمتها واستعابها إلى أفكار، وفهمها والتفاعل معها ثم الاستجابة لها (**جرار**، 2014).

هذا ويشير صلاح (2002): إلى أن القراءة تعتبر كعملية تفكير معقدة، تعمل على تفسير الرموز المكتوبة وربطها بالمعنى المناسب لها، بالاعتماد على الخبرات السابقة الخاصة بالقارئ (**المحبوب**، 2021).

وغير بعيد عن المصطلحات السابقة أبو مغلي (2007) يعرف القراءة :على أنها عمل فكري غرضه الفهم، وما يصاحب ذلك من جودة النطق وروعة الإلقاء وحسن الحديث (**رقاني**، 2019).

هذا ويصف Maduchi(2005) القراءة: أنها عملية معرفية تميز نشاطا مستمرا يبدأ قبل المدرسة وتستمر في التطور خلال مراحل الحياة، والتي تأثر إيجابا وسلبا بالعوامل الخارجية والداخلية (Al Kahlout, 2020).

من خلال ما سبق ذكره يتضح أن مصطلح القراءة قد شهد تطور ملحوظ من حيث الغاية الأساسية من هذه المهارة، وذلك بالإنتقال من مرحلة النظر إلى القراءة على أنها فقط عملية فك تشفير الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطوقة، إلى مرحلة إعتبار القراءة وسيلة تعليمية فكرية غايتها الأساسية الفهم.

وبالتالي فالباحث يرى أن القراءة عملية عقلية فكرية معقدة، يعمل من خلالها القارئ على فك شفرة الرموز المكتوبة وإدراكها وتحويلها إلى أصوات منطوقة، وربط هذه المعلومات مع الخبرات السابقة لتحقيق الفهم القرائي.

2- شروط تعلم القراءة :

من منطلق القراءة السليمة تتطلب مكونات وأعضاء سليمة، وجب إذا التطرق إلى الشروط الواجب توفرها لدى القارئ خاصة المبتدئ للحصول عل مخرجات تتناسب والهدف العام لكفاءة هذه المهارة والتي نذكرها في مايلي:

2-1- القدرات العقلية:

تعد نسبة الذكاء عند الأطفال ومدى تطابقه مع عمره الزّمني خلال مراحل معينة من العوامل الأساسية التي تجعل المتعلم على استعداد في تعلم واكتساب مهارة القراءة، وهذا يدلّ على أن النسبة الكبيرة من نجاح عملية تعلم مهارة القراءة يرجع إلى مدى نسبة الذكاء فوق المتوسط الطبيعي أو تحته والتي تتحكم في تطوير مختلف المهارات التي يتعلمها التلميذ (**الطيّب**، 2018).

حيث وجدت العديد من الدرسات أن الأطفال ذوي القدرات العقلية المحدودة لا يصلون إلى مرحلة التهيؤ لتعلمها إلاّ في سن متأخرة مقارنة بزملائه العاديين والأذكياء، كما أن سرعتهم تكون بطيئة في تعلم مهارة القراءة نتيجة لإرتبطها الطردي مع نسبة الذكاء (**عنتر**، 1995).

وهذا ما أشار اليه **جراي**(1981) الى أن القدرة العقلية تختلف من فرد لآخر خلال المراحل العمرية المختلفة والتي تعتبر أكبر عامل يرتبط بالتقدم في القراءة من أي عامل آخر درس حتى الان سواء من حيث الإستعداد أو من حيث السرعة في تعلمها، وبالتالي فإن اختبارات الذكاء والإختبارات المقننة تعد وسائل أساسية ومهمة لتشخيص وقياس الاستعداد القرائي للأطفال (**عبد الباري**، 2010).

2-2- القدرات المعرفية:

2-2-1- الإنتباه :

يعتبر الإنتباه كمصفاة لتصفية وإنتقاء المعلومات والمثيرات المهمة من العالم الخارجي، وهي المرحلة التي تسبق عملية الإدراك وإعطاء هذه المثيرات معنى، حيث يرى كهمان (1979) أنّ الإنتباه يعتمد على المواقف وهو مرتبط بالميول والحاجات التي تكون في محيطه (**شرفوح**، 2006).

من هذا المنطلق فالإنتباه يعتبر كوسيلة مهمة في تركيز الذهن على المادة المكتوبة والعمل على عزل للمثيرات الأخرى لكي تحدث عملية القراءة، والتلميذ الذي يفتقد هذه إلى هذه المهارة يصنف كفرد من ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما يؤكد عليه كل من ريجد ورسكو (1988) في قولهم أنّ الإنتباه هو القدرة على تركيز الوعي على المثيرات الداخلية والخارجية أي أنّه ذو طبيعة إنتقائية، فمثلا إذا أراد المعلم تعليم حرف الباء يكتبه على السبورة ويوضح معناه والمهمة المنوطة بالمتعلم هي العمل على التركيز الذهن في شكل الحرف وعزل المثيرات الأخرى كلون السبورة وشكلها ... وغيرها، وكذا العمل على ربط الصوت المنطوق مع الشكل المعروض للحرف من خلال عملية الإنتباه (**عنتر**، 1995).

2-2-2- الإدراك :

يرتبط مفهوم الإدراك بمرحلتين مهمتين من مراحل نمو الطفل في سبيل ترجمة المثيرات، فالمرحلة الأول تعبّر عن الإستعاد لمهارة القراءة من خلال القدرة على الإدراك الكلي للكلمات حيث ينظر الطفل إلى الكلمات بصورة غامضة دون إدراك لمعناها أو تفاصيلها، أي أن للإبصار الدور البارزة في هذه المرحلة من خلال إدراك الأشياء وفق حجمه وأبعادة المميزة (**عصفور**، 1995).

أما المرحلة الثانية فهي تعتبر عن القراءة الفعلية والتي تتطلب عملتي الإدراك السمعي والبصري معا من

خلال العمل على ترجمة المثيرات السمعية والبصرية المهمتين في مهارة القراءة، فعند رؤية أو سماع التلميذ لحرف ما لأول مرة عن طريق الحواس فإنه مطالب في هذه المرحلة بإدراك هذا المثير وإعطائه معنى وأي خلل على مستوى حاستي السمع أو البصر فإنّه يؤثر في إستقبال السليم للمثيرات والذي بدوره يؤثر في الإدراك السليم للحروف والكلمات المعروضة أمام التلميذ، كما يؤثر في القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة من الشكل أو من حيث الصوت، وهذا بدوره يشكل عامل أساسي في عدم القدرة على القراءة وظهور إضطراب صعوبات التعلم (**عنتر**، 1995).

2-2-3- **الذاكرة** :

تعتبر الذاكرة بمكوناتها الثلاث من أهم المكونات المعرفية التي لها الدور البارز في عملية القراءة، فالذاكرة قصيرة المدى والتي تم تطوير مفهومها إلى الذاكرة العاملة من قبل ألان بادلي فبالإضافة إلى التخزين المؤقت للمعلومات فهي تعمل على المعالجة للمعلومات والمثيرات التي تنقل لها من الذاكرة الحسية وبالتالي فدورها كبير في عملية القراءة لإرتباطها بالمعالجة الفونولوجية للأصوات، والتي يمكن إجمال وظائفها في مهارة القراءة في النقاط التالية :

- إنتقاء المعلومات الواجب بقائها وكف المعلومات الأخرى
- إعداد وتجهيز المعلومات التي ستنتقل إلى الذاكرة طويلة المدى
- إسترجاع المعلومات والخبرات السابقة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى والتي تتناسب مع الموقف القرائي (**عنتر**، 1995).

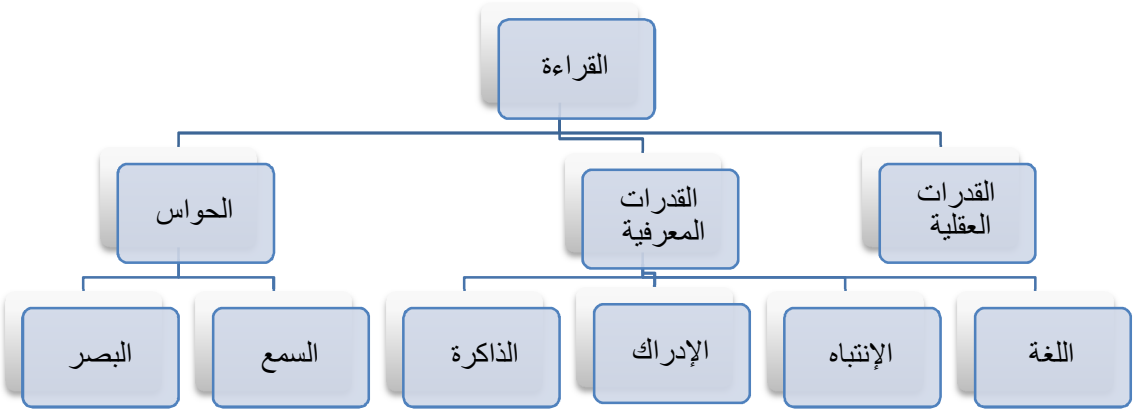
من جهة أخرى نجد الذاكرة طويلة المدى والتي تعبر عن البنية المعرفية التي يمتلكها القارئ، فمهارة القراءة تعتمد بالدرجة الأولى على الخبرات السابقة المخزنة في هذا المكون من مفردات ومعاني يستلزمها الموقف القرائي من أجل الآلية في عملية القراءة وتحسين القدرة على فك شفرة الرموز أو من أجل الفهم (**شرفوح**، 2006).

2-2-4- **اللغة** :

يقصد بالنمو اللغوي أن يرتقي الطفل إلى مرحلة التعبير عن ما يجول داخله من أفكار عند رؤيته أو سماعه لشيء ما بطلاقة (**الراشد**،2010)، حيث يحاط الطفل في البيت بين الأهل منذ ولادته باللغة الشفوية، وهذا ما يؤدي إلى إكتساب رصيد لغوي معتبر والتي تعتبر كخطوات أولية ووسائل نحو تعلم القراءة السليمة، ومن هذا المنطلق ينادي **ماري** إلى ضرورة إكساب الطفل بعض المعارف حول القراءة والكتابة وخاصة اللغة قبل الدخول المدرسي، والذي أطلق عليه إسم التعلم المنبثق والذي يكون على شكل خربشات.

وهذا ما يؤكد عليه سميث smith في قوله أن القراءة المبكرة للأطفال تكسبهم وعيا عن كيفية إستعمال المطبوعات ووظائفها وتزودهم بالوضعية المناسبة للقراءة (ياسر، 2008). **وفي المخطط الموالي سيتم تلخيص اهم القدرات المتدخلة في مهارة القراءة:**

شكل(12):شروط تعلم القراءة



من إعداد: الباحث

3- مراحل تعلم القراءة :

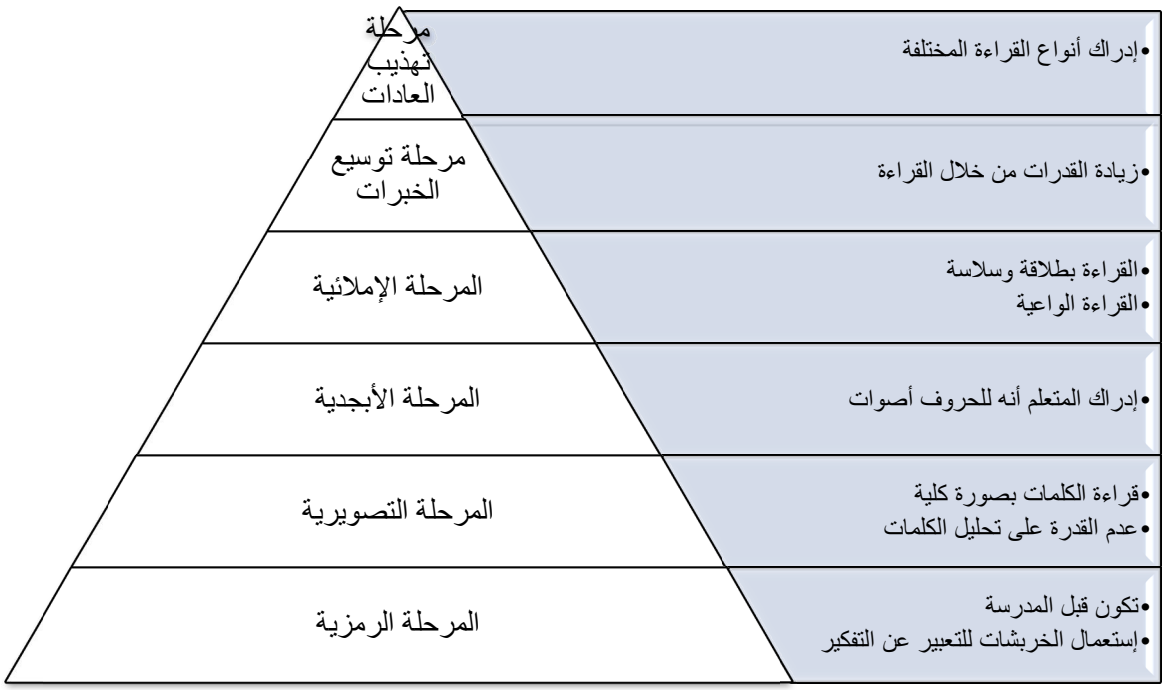
تعتبر مهارة القراءة من المهارات التي تعتمد على التراكمية في تعلمها من خلال خطوات متتالية تنمو فيها قدرات المتعلم وتتوسع في الإتجاهيين العمودي والأفقي ليصل إلى مرحلة القراءة السليمة التي تعتمد على إحترام مخارج الحروف والسرعة المناسبة للموقف التعليمي، وهي على النحو التالي :

- **المرحلة الرمزية** : وهي مرحلة ما قبل المدرسة التي يتم فيها الإستعداد لعملية القراءة من خلال إستعمال الخطوط و"الشخبطة" بشكل عفوي اعتباطي يعبر فيها الطفل عن كلمات تجول في فكره، مثلا يريد الطفل كتابة كلمة كلب فيبدأ بكتابة خربشات يعبر فيها عن هذه الكلمة، وتسمى هذه المرحلة بالمرحلة الغامضة
- **المرحلة التصويرية** : حيث يتعرف على الكلمات كصورة كلية بدون تحليل، ويتعرف عل الكلمات من خلال شكلها المعتاد عليه، مثلا كلمة youtub يقرأها يوتوب لكن لا يحلل الحروف التي تتكون منها الكلمة وإنما ينطقها من خلال تعوده عليها فقط.
- **المرحلة الأبجدية** : حيث يدرك المتعلم أنه للحروف أصوات خاصة بها.
- **المرحلة الإملائية** : في هذه المرحلة يبدأ الطفل في القراءة بطلاقة وسلاسة بطريقة واعية ومميزة للحروف عن بعضها البعض (عياد، 2007).

كما أضاف النوري (2010) مرحلتين من مراحل القراءة والتي تعبران عن المراحل الإعدادية (المتوسطة) والثانوية من تعليم الطفل وهي :

- **مرحلة توسيع الخبرات** : يعمل المتعلم من خلال هذه المرحلة على زيادة القدرات والكفايات من خلال القراءة الواسعة التي تزيد من خبرته وتكون في المرحلة الإعدادية .
- **مرحلة تهذيب العادات** : تمثل هذه المرحلة ما تبقى من مراحل التعلم والتي يعمل فيها المتعلم على تنمية الميول والعادات وتصفيتها في أنواع القراءة المختلفة.

شكل(13): يمثل مراحل تعلم القراءة



من إعداد: الباحث

هذا ويشير ليرنر (Lerner,2000) كما ذكرها **علوان** (2013) إلى ستة مراحل لنمو مهارات القراءة في الحالات العادية وهي على النحو التالي :

- **مرحلة الأمية**: والتي تكون قبل ست سنوات وفيها يبدأ الطفل الإهتمام بقراءة الإشارات والصور وتسمى كذلك مرحلة
- **مرحلة تحويل الرموز المكتوبة إلى حروف منطوقة**: وفيها يستطيع المتعلم قراءة حروف هجائية ومقاطع من كلمات وتكون في سن السادسة أو السابعة .

- **مرحلة الطلاقة في القراءة:** وفيها يستطيع الطفل القراءة بسلاسة وكذا القدرة على فهم العديد من المواد المكتوبة وتكون في السابعة والثامنة من عمر الطفل .
- **مرحلة توظيف القراءة في عملية التعلم:** وتكون مابين السنة الرابعة والخامسة إبتدائي حيث يستطيع المتعلم توظيف مهارة القراءة في عملية التعلم .
- **مرحلة توظيف القراءة في عديد المجالات:** وفيها يستخدم المتعلم القراءة في الحصول على معلومات وزيادة مفرداته وكذا لمناقشة الأفكار، كما تنمو لديه كذلك القدرة على الفهم والاستيعاب وكذا القدرة على القراءة الناقدة وتبدأ في نهاية المرحلة الإعدادية وحتى نهاية المرحلة الثانوية .
- **مرحلة توظيف القراءة في مجالات الحياة:** من خلال استخدام القراءة في إشباع حاجاته المهنية والنفسية وفهم وجهات نظر الآخرين، وتكون في المرحلة الجامعية .

4- طرق تعلم القراءة :

تتعدد وجهات النظر حول الطريقة الأمثل في إكتساب مهارة القراءة ولكل طريقة محاسنها وعيوبها، وهنا ظهر تيار آخر ينادي إلى دمج الطرق وجعلها واحدة، وكل هذا في سبيل وضع اللبنة الأولى للقراءة بطريقة سليمة تساهم في تحقيق الاتجاهات السوية والعادات الصحيحة في هذه المهارة سواء داخل المدرسة أو خارجها.

ويمكن إجمال النماذج المفسرة لطرق التعلم في طريقتين رئيسيتين الطريقة الجزئية والتي تندرج تحتها الطريقتان الأبجدية والصوتية، والطريقة الكلية والتي تندرج تحتها الطريقتان الكلمة والجملة، وتوجد طريقة لتكاملها وتجمع بين الطرق السابقة والتي يطلق عليها إسم الطريقة التكاملية، وكأكثر تفصيل حول هذه الطرق نذكرها كما يلي :

4-1- الطريقة التركيبية (الجزئية) :

المتعارف عليه في مجال القراءة أن كل طريقة تعمل على تحقيق مهارة معينة من مهارات القراءة وهي إما الترميز أو الاستيعاب، وهذا ما يؤكد عليه لبزج Leipzing (2001) في قوله أن الطريقة الجزئية تركز على الترميز، أمّا الطريقة الكلية فتركز على الإستيعاب والفهم القرائي. فعملية الترميز هي الجانب المهم من خلال هذه الطريقة والذي يدل على ربط الحرف المنطوق مع الشكل المكتوب، وهو من أكثر الصعوبات التي تحدث لكثير من المتعلمين (**البوسعيدي**، 2009).

ويعتبر المبدأ الأساسي لهذه الطريقة هو التسلسل في عملية التعلم، من خلال تعليم الأطفال للحروف

الهجائية وأصواتها، ثم الإنتقال إلى الكلمة من خلال التدرج في الصعوبة بداية من كلمة تتكون من حرفين إلى ثلاث أحرف ...، وصولا إلى تكوين جملة، لهذا أطلق على هذه الطريقة بالطريقة التركيبية لأنها تهتم بتركيب الحروف مع بعضها البعض لتكوين كلمات والكلمات مع بعضها البعض لتكوين جمل (**عصفور**، 1995).

هذه التهجئة والإنتقال التسلسلي يصبح كعملية أوتوماتيكية وبالتالي تحدث القراءة السليمة، وهذا مايؤكد عليه برابنت وبرادلي (Brant & Bradley,1998) في قولهما أنّ التعليم من خلال هذه الطريقة يسهّل تعليم القراءة، وذلك بمساعدة المتعلم على تطوير مهاراته الخاصة بالتحليل والتركيب وهذا ما يؤدي إلى جعل عملية التهجئة عملية أوتوماتيكية، والنتيجة هي الطلاقة في القراءة (**البوسعيدي**، 2009).

ويندرج تحت هذه الطريقة طريقتان فرعيتان الطريقة الأبجدية أو الحرفية والطريقة الصوتية وفي ما يلي أكثر تفصيل حول الطريقتين :

4-1-1- الطريقة الحرفية (الأبجدية) :

يعد هذا الأسلوب من أقدم الأساليب في مجال تعليم القراءة وأكثرها انتشارا في المدارس الابتدائية والكتاتيب والمساجد في الجزائر، ويكون ذلك من خلال تلقين الأطفال للحروف بأسمائها وربطها مع صورتها المكتوبة فيقال هذا ميم وهذا تاء وهذا باء وهذا ألف وهكذا ... وبعد حفظ هذه الحروف ينتقل المعلم بالمتعلم إلى عملية البناء والتركيب من خلال جمع حرفين لتكوين كلمة وتدريبه عليها، مثل كلمة أب، باب، جار، ثم ينتقل إلى تكوين كلمة من ثلاث أحرف حتى الوصول إلى تكوين كلمات بأكبر عدد ممكن من الحروف، وصولا إلى تكوين جمل صغيرة . ويكون هذا التعليم مقترن مع التدريب على الحركات المصاحبة من فتحة وضمة وسكون وكسرة، وكذا التنبيه على وجود حركات طويلة مثل الألف والواو والياء (**الطيّب**، 2018).

مزايا الطريقة الأبجدية:

- سهلة التطبيق في عملية التدريس
- تزود المتعلم بمفاتيح القراءة
- تسهل تعلم الحروف لأنها تعتمد على ربط الخبرات
- تعتمد على التدرج الطبيعي (**عصفور**، 1995).

عيوب الطريقة الأبجدية :

- تبعث في نفوس المتعلم الملل والقضاء على دافعيتهم للتعلم

- تعتمد في تعليم النطق على الكلمات لا القراءة
- تخالف قوانين الأشياء بالإنتقال من الجزء إلى الكل في حين أن العين تدرك الأشياء بصورتها الإجمالية
- يجد المتعلم صعوبة في التعبير والتحدث، لأن التعبير يكون بالمعاني لا بالحروف (نصر، 2014).

4-1-2- الطريقة الصوتية :

يوجد إتفاق بين الطريقة الحرفية والصوتية في أن كل منهما يبدأ في تعليم القراءة من خلال الحروف أولا، إلا أنه ما يمز الطريقة الصوتية عن الكلية هو اعتمادها على تعليم الحروف بدلا من أسمائها المميزة لها، فحرف الباء مثلا لاينطق باء وإنما (ب)، ويكون هذا من خلال تدريب المتعلم على أصوات الحروف الهجائية كلها أو بعضها مع ضرورة التركيظ على حركاتها كذلك سواء فتحا وضما وكسرا، ثم ينتقل المعلم إلأى جمع صوتين أو ثلاثة أور أربعة وهكذا حتى الوصول إلى تأليف كلمات وجمل (عصفور، 1995).

مزايا الطريقة الصوتية :

- سهلة التطبيق من قبل المعلمين
- تنال رضا الوالدين على تقد أبنائهم
- تغلب عليها الناحية الصوتية وبالتالي فهي مسايرة لمهارة اللغة العربية
- يعتمد التعلم فيها على كل الحواس (نصر، 2014).

عيوب الطريقة الصوتية :

- لا تهتم بالمعنى وإنما بالأجزاء
- تعود الطفل على البطئ في القراءة .
- الإعتماد على مد الحروف يترك عادات قبيحة في النطق (نصر، 2014).

4-2- الطريقة الكلية (التحليلية) :

من منطلق أن الحرف ليس له معنى ولا دلالة في نفسه إلا في صياغ الكلمة التي ينتمي إليها، والكلمة في الغالب لا يتضح معناها إلاّ إذا وضعت في جملة، جاءت فكرة الطريقة التحليلية في الإنتقال من الكل إلى الجزء في تعليم القراءة، والتي تضمن للمتعلم أكبر قدر من الوضوح مما يساعده على الشعور بأنه يقرأ شيء ذا معنى

ودلالة، وبالتالي تتولد لديه الدافعية للقراءة لأنها تتوافق وطبيق الفرد الإدراكية. وهذا ما يؤكد عليه صامويل كيرك في قوله أن الجشطلت أنسب طريقة لتعلم مهارة القراءة لدى الأطفال من إدراك الكليات ثم الإنتقال إلى الجزئيات (**البوسعيدي**، 2009).

أي أن هذه الطريقة تسير عكس الطريقة الجزئية، وذلك من خلال الإنتقال في تعلم مهارة القراءة من الكلمات إلى الحروف، ويكون ذلك من خلال العمل على إكساب الطفل مجموعة من الأشياء وأسمائها قبل الدخول إلى المدرسة، وعند البدأ الفعلي في تعليم القراءة يعمد المعلم إلى طرح كلمات من البيئة الإجتماعية للمتعلم ليسهل عليه إدراكها ثم ينتقل تدريجيا إلى أجزائها، ويندرج تحت هذه الطريقة طريقة (انظر وقل) وهي نوعان طريقة الكلمة وطريقة الجملة (**نصر**، 2014). وفي ما يلي أكثر تفصيل حولها الطريقتين :

4-2-1- طريقة الكلمة :

وفي هذه الطريقة يعمد المعلم إلى نطق الكلمة نطقا دقيقا واضحا مع الإشارة إليها والمتعلم ينظر إليها، ثم يكررها عدّة مرات ، ومن ثم يعرض المعلم عدة كلمات مشابهة لها من أجل المقارنة، ويمكن إقران الكلمة مع صورة معبرة لها (**عصفور**، 1995)، والبدأ التدريجي في نزع هذه الصور وفقا لمبدأ الإشراط الكلاسيكي ويحللها كل حرف على حدة، ثم إعادة تجميعها لتكوين كلمة، من أجل التمييز بين الحروف وأصواتها وأشكالها (**البوسعيدي**، 2009).

مزايا طريقة الكلمة :

- تساعد المتعلم على اكتساب ثروة لغوية.
- تساعد على تكوين جمل من خلال الكلمات المكتسبة .
- تشجع على القراءة من خلال عامل التشويق .
- تساعد على زيادة السرعة في عملية القراءة لأن الوحدة فيها كلمات وليست أحرف .
- يتعلم من خلال هذه الطريقة المعنى واللفظ والرمز.
- تساعد على الفهم الكلي للنصوص (**نصر**، 2014).

عيوب الطريقة الكلمة :

- حصر خبرات المتعلم في كلمات محددة .
- إفتقاد التلاميذ إلى التهجئة .
- تعود المتعلم على النظر إلى الشكل العام للأشياء وإهمال التفاصيل .

- الخلط بين الكلمات المتشابهة
- التعود على الكلمات الغريبة يفقدهم الرغبة في القراءة (**عصفور**، 1995).

4-2-2- طريقة الجملة :

تبدأ هذه الطريقة بتقديم الجملة كاملة، ثم تحليلها إلى كلمات، ومن ثم تحليل هذه الكلمات إلى حروفها وأصواتها المميزة لها، مع التشديد على ضرورة ربط الجمل مع بعضها البعض لتكوين قصة صغيرة، وكذلك عدم تكوين الجمل فوق ثلاث أو أربع كلمات (**البوسعيدي**، 2009).

وتتفق هذه الطريقة مع المبادئ الأساسية للإدراك الإنساني الذي يهتم بالبدأ بكلية الأشياء ثم الإنتقال إلى التفاصيل والعناصر المكونة لها من خلال التحليل والتجريد (**عصفور**، 1995).

مزايا طريقة الجملة :

- تساعد في الفهم من خلال تقديم للتلاميذ شيء ذا معنى .
- تقوم على مبدأ الإستفادة من الخبرات السابقة .
- تقلل من الحدس والتخمين عكس طريقة الكلمة .
- تزيد من التشويق إلى القراءة .
- تزيد من قدرة المتعلم على التعبير والكفاءة اللغوية القرائية والكتابية (**نصر**، 2014).

عيوب طريقة الجملة :

- لا تهتم بتكوين المهارات اللازمة في سبيل التعرف على كلمات جديدة
- صعوبة استيعاب الجملة دفعة واحدة خاصة في بداية مرحلة التعليم
- تتطلب كفاءة وقدرات خاصة من المعلم من أجل تطبيقها
- تحتاج إلى وسائل كثيرة من أجل تطبيقها .

4-3- الطريقة التكاملية في القراءة :

ويكون ذلك من خلال الاعتماد على إجراء تكامل بين النواحي الإدراكية ومكافآتها الصوتية، وكذلك في دور المخزون المعرفي والخلفية السابقة في تجهيز المعلومات ومعالجتها أثناء القراءة، إذ يجب على القارئ من خلال

هذا النموذج التركيز على المعرفة السابق والمعرفة الجديدة في آن واحد (**شرفوح**، 2006).

ومن أهم العناصر التي المكونة لهذه الطريقة هي :

- تقدم للأطفال وحدات كاملة للقراءة
- تقدم جمل سهلة تحتوي على كلمات مشتركة
- تحليل الكلمات للتعرف على أصوات الحروف وربطها برموزها
- معرفة الحروف الهجائية وسما ورسما (**نصر**، 2014).

مما سبق وبعد عرض لأهم الطرق المتبعة في تعليم القراءة يتضح لنا أنها تتنوع بتنوع المدارس الكبرى في علم النفس، وتتوافق مع ما هو مطبق في المدارس الابتدائية الجزائرية في ما يخص تعليم الأطفال للمهارات القاعدية الأساسية ممثلة في مهارة القراءة، حيث كان النظام تربوي الجزائري يعتمد على الانتقال من الجزء إلى الكل في تعلم هذه المهارة حرف ثم كلمة ثم جملة مع ربط الأحرف الهجائية مع أصواتها، غير أن النظام التربوي الجزائري حديثا ومع ما شهده من تعديلات وتطورات أصبح يعتمد على الانتقال من الكل إلى الجزء أي الانتقال من الجملة أي الانتقال من الجملة إلى الكلمة ثم الحرف، وصاحب هذا التغيير ظهور وانتشار كبير لمصطلح صعوبات التعلم خاصة في مجال القراءة، فهل يمكن اعتبار هذا التعديل وراء ظهور الصعوبات الأكاديمية لدى التلاميذ **؟!**

من خلال ما سبق ذكره في العنصر الخاص بالخطوات الأساسية المتفق عليها في مجال تعليم مهارة القراءة، ذكرنا أن الخطوات الأساسية لطبيعة المتعلم الإنسانية تبدأ بالمرحلة الحرفية وتنتهي بالمرحلة الإملائية أي ما يتوافق مع نظام الانتقال من الجزء إلى الكل وهذا يعزز من فرضية أن الانتقال من الكل إلى الجزء يكون كعامل مساعد في ظهور صعوبات التعلم الخاص بالقراءة.

وللحصول على نتائج دقيقة في هذا المجال وجب إجراء دراسات تنفي أو تثبت هذه الفرضية والتي تعد من مقترحات وآفاق هذه الدراسة .

5- مهارات القراءة :

يعد الاختلاف في المهارات الخاصة بالقراءة نتيجة للاختلاف الكبير والذي تم عرضه سابقا في تفسير مفهوم القراءة بكل عام، وهذا ما يؤكد عليه هدسون (Hudson,2007) في قوله أنّ الاختلاف في تعريف القراءة ينتج

عنه اختلاف في المهارات اللازمة لحدوثها(**السرطاوي ورواش**، 2016). وفي ما يلي عرض لأهم وجهات النظر حول مهارات القراءة :

أوردت **الحوري** (1997) مجموعة من المهارات الأساسية المكونة للقراءة وهي:

- **السرعة في القراءة:** وتعد من أهم المهارات الواجب اكسابها للمتعلمين والتي وجب على المناهج التربوية التشديد عليها، حيث اجريت العديد من الدراسات التي اكدت أن السرعة في القراءة هي نتائج لتجاوز هذا القارئ لعمليات عقلية عجز القراء الآخرون الأقل سرعة في تجاوزها.
- **تنويع في الصوت** : ويكون الإختلاف نتيجة لتغير الجمل من استفهامية إلى تعجبية أو ندائية إلى غير ذلك
- **ضبط الحركات في آخر الكلام:** ويعد ذلك من أهم المخرجات الأساسية التي يركز عليها التعليم في المرحلة الابتدائية.
- **التفريق في مخارج الحروف:** من خلال التفريق بين الحروف المتشابهة في النطق (**الطير**، 2008).

هذا وتضيف **البجة** (2002) إضافة إلى هذه المهارات مهارات أخرى تتمثل في :

- قراءة الكلمات قراءة صحيحة نحوا وصرفا.
- إثراء المعاجم اللغوية للمتعلم بالألفاظ والأساليب .
- خلق الرغبة والدافعية للقراءة في نفوس الأطفال .
- القدرة على التلخيص والتركيز في المادة المقروءة .
- القدرة على الفهم والاستيعاب الكلي للمقروء (**نصر**، 2014).

ويمكن تلخيص أهم مهارات الفهم القرائي كما ذكرها **الزيات** (1998) **وونج** (Wong,1995) فيما يلي :

❖ **التعرف على الكلمة** :

يقصد بهذه المهارة عملية إدراك الحروف والكلمات إدراكا صحيحا من خلال نطقها نطقا صحيحا، من خلال عنصرين أساسين العنصر الأول يتمثل في القدرة على التعرف على الكلمات وتمييزها عن الكلمات المشابهة لها وتحويل هذه الرموز إلى معاني، أما العنصر الثاني فيتمثل في الآلية أي السرعة في القراءة من خلال التعرف على الكلمات وقراءتها بتلقائية دون تلعثم (**البوسعيدي**، 1999).

حيث يشير كل مصطفى وعبد الله (2000) إلى أن الأسباب الرئيسية لقراءة الكلمات في يسر ودقة تعود

إلى:

- الحصيلة اللغوية للقارئ
- السرعة الإدراكية للقارئ
- القدرة على ملاحظة البناء الصوتي للكلمات (**العنزي**، 2011).

❖ **الفهم القرائي** :

تعد مهارة الفهم المهارة الثانية من مهارات القراءة والغاية الكبرى منها فلا يوجد معنى لترجمة الرموز إلى أصوات إن لم يصاحب هذه الأصوات معاني يتم إدراكها بالدرجة الأولى من قبل القارئ والمستمع. هذه المهارة التي سوف نتطرق إليها بالتفصيل في الجزء الموالي من هذا الفصل ...

6- أهداف القراءة في المرحلة الإبتدائية :

تعد المرحلة الابتدائية من أهم المراحل التي تبنى فيها شخصية الفرد وتكتشف فيها مواهبه وميولاته الشخصية، كما تعد كذلك القاعدة التي تبنى عليها المراحل التعليمية اللاحقة والتنبؤ بمدى قدرة المتعلم على النجاح، ولا يكون هذا إلاّ من خلال إكسابه مجموعة من المهارات القاعدية الأساسية التي تلازمه طوال فترة تعلمه، ومن هذه المهارات نجد القراءة التي تعد أهم المهارات التي يكتسبها المتعلم لتحقيق مجموعة من الأهداف المحددة والتي نذكرها على النحو التالي :

- النطق الصحيح للحروف مع إحترام مخارجها السليمة.
- اكتساب ثروة لغوية من خلال القراءة تساعدهم على التعبير.
- قراءة النصوص جهرا وسرا بسرعة مناسبة وبفهم.
- تنمية مهارة الإستماع والإستيعاب للمادة المنطوقة (**الشخريتي**، 2009).
- التعبير بلغة واضحة ومفهومة تعبر عن أفكار المتعلم .
- النسخ والكتابة السليمة الخالية من الأخطاء.
- تمييز الحروف عن بعضها البعض وفق شكلها التعرف على الحركات وتمييزها عن بعضها البعض والقدرة على قراءتها

- يفهم النصوص بالإعتماد على القراءة دون الصور(**نصر**، 2014).

ويتوقع من التلميذ في نهاية المرحلة الابتدائية أن يكون قادرا على :

- قراءة النصوص المشكولة وغير المشكولة قراءة صحيحة خالية من الأخطاء .
- فهم ما يسمعه فهما كليا وجزئيا .
- الإدراك الكلي لأسلوب ومضمون النص المقروء .
- تمكن المتعلم من إعادة صياغة مضمون النص وتلخيصه بلغته الخاصة .
- مناقشة ما يسمع وما يقرأ بطلاقة وجرأة
- قراءة النصوص متنوعة
- تنمية قدرات المتعلم بالحصيلة اللغوية والفكرية التي تساهم في القدرة على التعبير الكتابي والشفوي
- القدرة على استخراج معاني الكلمات المذكورة في النصوص من المعاجم ومصادر المعرفة الأخرى
- اكتساب مجموعة من الاتجاهات والقيم الإيجابية
- الإعتزاز بهوية المواطنة كفرد عربي المسلم منتج (**أبو عكر**، 2009).

كما أن أهداف القراءة عامة كما حددها **الطير** تتمحور في النقاط التالية :

- قراءة عميقة وواسعة في مجالات مختلفة، من خلال مهارات النقد والإستنتاج وحل المشكلات والتذوق والتفاعل مع المادة المقروءة
- القدرة عل تحديد المعلومات المطلوبة وأخذ الملاحظات وإعادة صياغة النصوص واستخدام للمراجع .
- السرعة في القراءة الصامتة التي يستطيع المتعلم من خلال جمع أكبر عدد من المعلومات في أقل وقت، في مجال الدراسة أو خارجها .
- إتقان مهارات النطق ممثلة في الدقة في النطق، الدقة في استخدام نبرات الصوت، قراءة الجمل تامة، إعتماد الإشارات المعبرة في القراءة
- إختيار ما يتم قراءته، وجعل القراءة طريق للتفكير والتحصيل (**الطير**، 2008).

كما أن القراءة تعمل عل تحقيق التوافق النفسي الإجتماعي، من خلال اكتساب الاتجاهات والقيم السليمة وأنماط السلوك المرغوب فيه والعلاقات المرغوبة اجتماعيا، والإستقلال عن الوالدين وكيفية الوصول إلى مستوى الكبار اجتماعيا واقتصاديا، وتتعزيز الثقة في النفس، ويكون هذا من خلال أخذ خبرات الآخرين التي تساعد في عملية التوافق وحل المشكلات التي تواجهه، كما تساعد القراءة كذلك عل تكوين شخصية الفرد من خلال تعزيز

الثقة في النفس وتزويده بالراحة النفسية والطمأنينة، فهناك فرق كبير بين طفل قارئ وسط الجماعة وبين طفل غير قارئ (**الحقيل**، 2000).

ويلخص الأستاذ (**علي عوينات**) الأهداف العامة لتعلم القراءة خلال المرحة الابتدائية في ثلاثة نقاط أساسية وهي :

- الوصول بالمتعلم الى القراءة المعبرة المسترسلة والمؤثرة.
- تنمية الفهم العميق لما يقرأ مع تمكينه من الأداء الطبيعي لتطوير المعنى، كالتعجب والاستفهام.
- الانتفاع بالقراءة لأغراض الحياة العامة كقراءة الجرائد اللافتات والإعلانات (**ركزة**، 2016).

ومما سبق يتبين للباحث أن أهمية وأهداف القراءة لا تقتصر على كونها إكساب المتعلم الطريقة الصحيحة لفك شفرة الرموز وإعطائها معنى فقط، وإنما يتعداها إلى تكوين شخصية المتعلم ودمجه في المجتمع وجعله شخصا منتجا يشارك في البناء النفسي والمهني والإقتصادي الشخصي، الذي يعزز من مكانته ودوره الإجتماعي من خلال القراءة الذي يعتبر الهدف لها ما يتوافق مع الغاية الكبرى للعملية التعليمية التعلمية كما ذكرت في القانون التوجيهي للتربية في الجزائر القانون 08/04 والذي يركز على تكوين الفرد أو المواطن الصالح.

ثانيا: الفهم القرائي:

1- مفهوم الفهم القرائي :

يعرف Thompson (2000) الفهم القرائي : أنه عملية بنائية وتفاعلية يقوم بها القارئ، وتشمل ثلاث عناصر أساسية ممثلة في النص والقارئ والسياق (Khattab, 2015).

في حين يرى Millrood (2001): أن الفهم القرائي عبارة عن عملية معرفية بصرية تعمل على استخراج المعنى من النص المكتوب من خلال معالجة المعلومات وربطها بالمعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى (Al aila, 2015).

هذا ويعرفه صلاح (2004) : أنه القدرة عل بناء معنى من النص المقروء من خلال إشتراك ثلاث مستويات أساسية ممثلة في الفهم الحرفي، الفهم الإستنتاجي والفهم النقدي (Al-salah, 2004).

هذا ويضيف بدر الدين (2011): إلى أن الفهم القرائي عبارة عن عملية متكاملة تتضمن فك ترميز الكلمات والجمل، وربطها مع المعارف السابقة، بإستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية (Al Safadi, 2017).

أما Firwana (2016) : فيعرف الفهم القرائي على أنه عملية استخراج المعنى وبنائه من خلال التفاعل مع النص المكتوب، وذلك بالإعتماد على تحليل المعلومات واستيعابها وربط المعارف السابقة مع ماهو موجود في النص.

من جهة أخرى يرى كحيل (2017) الفهم القرائي: أنه عملية استخلاص المعنى من النص المكتوب، بمعنى أن الهدف من عملية القراءة هو استخلاص المعنى العام للنص كوحدة متكاملة بدلا من كلمات منفصلة (El-Nahhal, 2020).

في حين يعرف Setiawan (2019): الفهم القرائي أنه عملية تفكير تؤدي إلى التعرف على اللغة المكتوبة وفهم الأفكار الواردة في النصوص القرائية، ويظهر ذلك في القدرة على تحديد التفاصيل، والفكرة الرئيسية، والتخمين، واستنتاج الأسباب، وانتقاء الاختيارات المناسبة (Ysin, 2021).

هذا ويرى Pathways (2021) : أن الفهم القرائي هو القدرة على معالجة النص واستخراج معانيه المترابطة، بالإعتماد على قدرات ممثلة في القدرة على فك الرموز وفهم اللغة (Aladini, 2021).

مما سبق يمكن القول أن الفهم القرائي هي مهارة معرفية بصرية، تمثل القدرة على ربط أجزاء الرموز المكتوبة مع بعضها البعض من جهة، ومع المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى من جهة أخرى، بالإعتماد على استراتيجيات معرفية وخاصة ما وراء معرفية لاستخراج الفكرة العامة والأفكار الأساسية المكونة للنص القرائي وإعطائه معنى ودلالة.

2- مكونات الفهم القرائي:

يعتبر الفهم القرائي من المهارات التي تشترك في تحقيقها مجموعة متكاملة من الأفراد والوسائل والمهارات في سبيل تحقيق هذه المهارة بالشكل الذي يجعل من المتعلم يرتقي ايجابيا نحو تعلم ذو هدف ومعنى بوعي منه، ومن هذه المكونات نذكر ما يلي:

2-1- القارئ :

يعد القارئ العنصر الأساسي في مهارة الفهم القرائي، فهو المسؤول على عملية تفاعله مع النص القرائي من خلال التوظيف الفعلي والايجابي لقدراته المعرفية اللغوية والعقلية بشكل صحيح (**الغلبان**، 2014).

حيث تقف هذه الخصائص خلف معدل فهمه وعلى اختياره للمواد موضوع القراءة، وتؤثر على قدرته على

القراءة من حيث الكيف والكم، بحيث يختلف معدل إقباله على القراءة وفهمه لها، ومثابرته عليها باختلاف الخصائص السابق ذكرها، وغيرها من الأنشطة العقلية الأخرى. (**يحياوي**، 2010).

2-2- الموضوع أو النص القرائي:

يعتبر النص القرائي من مكونات شديدة التأثير في تحديد مدى فهم أو عدم الفهم بالنسبة للقارئ، ومن هذا المنطلق فالقارئ يقوم ببناء عدة تمثيلات لبلوغ عتبة الفهم (**الصيداوي**، 2015). والتي نذكرها على النحو التالي:

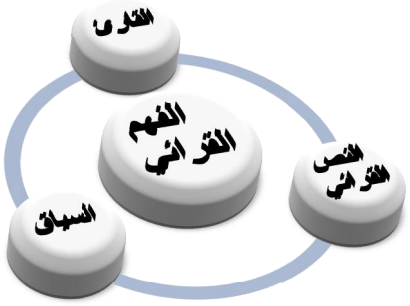
- الشفرة الظاهرة للنص: والتي تدل على المفردات والتراكيب التي تستخدم في الصياغة اللغوية لموضوع القراءة من أجل فهم الرسالة.
- قاعدة النص أو أساسه: وهي مجموع الأفكار والمعلومات المكونة للنص القرائي والتي تعبر عن المعنى العام للموضوع.
- النماذج العقلية: وهي مجموع الاستراتيجيات التي تعالج من خلالها أفكار النص للوصول إلى الفكرة العامة والهدف العام للموضوع (**مهدي**، 2020).

2-3- السياق:

يدل هذا المصطلح على تجاوز مهارة تعلم القراءة لحدود الفصل الدراسي، ويقصد به تعلم القراءة تتأثر بالعوامل البيئية والاجتماعية والثقافية المحيطة بالقارئ والتي يحيا ويتعلم ويقرأ فيها (**التتري**، 2016، **ص42**).

من جهة أخرى فالمواقف تؤثر على الفهم القرائي لدى المتعلمين ويعتبر الغرض من القراءة جزء من سياق القراءة، فقراءة مجلة من أجل التسلية تختلف عن قراءة كتب علمية من أجل التحصيل الدراسي وفهم التفاصيل (**يحياوي**، 2010).وفي الشكل الموالي سيتم تلخيص لمكونات مهارة الفهم القرائي:

شكل(14): يمثل مكونات الفهم القرائي



من إعداد: الباحث

3- مهارات الفهم القرائي:

حاول الكثير من الباحثين إعطاء تصنيف لمهارات الفهم القرائي ككل ومن هذه التصنيفات نجد تصنيف عبيد(1996)، شحاتة(2002)، عاشور(2003) الذين قامو بتحديد مهارات الفهم القرائي في خمس مهارات أساسية والتي نذكرها كما يلي :

- **تحديد الفكرة الأساسية:**

إذا كان الهدف الأساسي من عملية القراءة هو استخراج وتحديد الفكرة الأساسية فإن هذا يجعل من القارئ ملم بكل الجوانب الخاصة بالموضوع ويساعد في تحديد مسار عملية القراءة، وهذا ما أكد عليه بيرسلي وأفرباك (Pressley & Afferbach, 1995) إلى أن عملية توليد الفكرة الأساسية هو بمثابة قراءة بنائية تفاعلية بين القارئ والنص من خلال البحث والتفاعل والتأمل في سبيل الوصول إلى الفكرة الرئيسية.

- **تحديد التفاصيل الداعمة:**

تضيف التفاصيل الداعمة المتصلة بالنص القرائي والتي تكون مبعثرة في ثناياه للقارئ شرحا أو توضيحا أو وصفا دقيقا أو تأييدا للفكرة الرئيسية، ويكون ذلك من خلال القدرة على تذكر التفاصيل الهامة وربط المعلومات مع بعضها البعض.

- **التعرف على المفردات وتحديد معناها:**

يعتبر التعرف على الكلمات الخطورة الأولى من خطوات تحقيق الفهم القرائي، ويعتمد ذلك على الحصيلة اللغوية المخزنة الخاصة بالقارئ والمتصلة بالمفردات الموجودة بالنص القرائي والعمل على اختيار الأنسب منها وحسب ما يقتضيه السياق.

- **التنبؤ بالنتائج:**

مهارة التنبؤ تعد أساس الفهم من خلال استنتاج مضامين النص والقدرة على وضع احتمالات مرتبطة بالنص المقروء والتي يعمل القارئ على الوصول إلى تأكيدها أو نفيها في النهاية، كما تساعد هذه المهارة على منع حدوث احتمالات غير مرتبطة بالموضوع.

- **إبداء الرأي والنقد:**

مهارة النقد تعتبر من المهارات العليا الخاصة بالفهم القرائي والتي تعمل تمكين القارئ من تقدير أهمية ما

يقرأه، والحكم على صدق الأخبار ودقتها (**المطيري**،2007).

هذا وقد قام **هاريس وسيباي** (Harris & Sipay, 1985) بتحديد هذه المهارات على النحو التالي:

- التعرف عل الكلمات وشرح معناها.
- التعرف على الجمل.
- تحديد الفكرة الأساسية.
- فهم المعنى العام للقراءة.
- تحديد الأفكار الثانوية.
- تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.
- القدرة على استخراج هدف الكاتب.
- القدرة على التنبؤ بالأحداث والنتائج (**خلف**، 2007).

في حين أن **الحلواني** (2003) كما ذكر في **الصيداوي**(2015) قد حدد مهارات الفهم القرائي في النقاط التالية:

- القدرة على استنتاج وتذكر معاني الكلمات من خلال النص.
- القدرة على ايجاد إجابات مباشرة للأسئلة.
- القدرة على إعادة صياغة محتوى النص.
- ربط الأفكار مع بعضها البعض.
- التوصل إلى استنتاجات من خلال قراءة النص.
- اكتشاف هدف الكاتب ومزاجه وموقفه.
- التعرف على أسلوب الكاتب .

هذا وقد قام عبد الوهاب (2004) بحصر مهارات الفهم القرائي في النقاط التالية:

- الفهم طبقا لنوع العمليات العقلية التي تتطلب القراءة، كفهم الأفكار الفرعية والرئيسية، وإدراك العلاقات بين مختلف الأفكار.
- الفهم طبقا لمستوى العمليات العقلية والتي نستدل عليها من خلال نتائجها السلوكية

- الفهم طبقا لحجم الوحدة المقروءة بدء الكلمة، وانتهاء الموضوع، مرورا الفقرات الجمل والكلمات (**عبد الوهاب**،2004).

4- مستويات الفهم القرائي :

تعددت الآراء من قبل الباحثين والتربويين حول الطريقة المناسبة لتطبيق واكساب المتعلمين مهارة الفهم القرائي اللازمة، وبالتالي كان الإقتراح تصنيف مهارات الفهم والتي تم ذكرها في العنصر السابق إلى مستويات محددة، تساعد في إعداد أهداف القراءة عامة وفي استخدام الاستراتيجيات والطرق والوسائل اللازمة لتحقيق هذا الهدف ومن هذه التصنيفات نذكر ما يلي:

حدد الكندري 1993 والملا 1987م ثلاث مستويات للفهم القرائي وهي المستوى الحرفي، الاستنتاجي والتقويمي

- **المستوى الحرفي** : ويعنى بالقدرة على الفهم وتذكر الحقائق من تسلسل للأحداث والتفاصيل والأفكار الأساسية.

حيث يقوم القارئ من خلال هذا المستوى بمتابعة الأفكار والقصص وفق النظام والتوجيهات التي حددها الكاتب، بالإضافة إلى التعرف على الفكرة الرئيسية ومختلف التفاصيل المكونة للفقرات.

- **المستوى الإستنتاجي** : يقوم القارئ في هذا المستوى بفك ترتيب الجمل المكونة للنص القرائي وإعادة صياغتها بلغته الخاصة وكذا ترجمة المفردات اللغوية، كما يقوم كذلك بتحديد الأفكار الأساسية والثانوية، وتلخيصها، والعمل على القيام بوضع تصنيف عقلاني للمعلومات والأفكار المقدمة، بالإضافة إلى معرفة هدف الكاتب والأفكار الضمنية الغير مصرح بها.
- **المستوى التقويمي**: من خلال هذا المستوى يقوم القارئ بالحكم على مدى تحيز الكاتب والتمييز بين الرأي والحقيقة، وفهم العلاقات واستخلاص المعلومات المتعلقة بهدف الكاتب، بالإضافة إلى نقد المادة التعليمية والأسلوب والوصول إلى استنتاجات خاصة بالمعلومات والأفكار المتناقضة (الزيد، 1997، ص18).

هذا وقد قام **باريت** barrett بتصنيف مستويات الفهم القرائي إلى مجموعة من المستويات والذي يعتبر من أهم النماذج في القراءة حيث قسم باريت مستويات الفهم القرائي الى أربعة مستويات وأعطى أمثلة لكل مستوى

عبارة عن مهارات متضمنة في كل مستوى وكانت كالآتي:

- **مستوى الفهم الحرفي المباشر ويتضمن:**

- التعرف على الأفكار التفصيلية والرئيسية واسترجاعها .
- التعرف على التسلسل والقدرة على استرجاعه.
- التعرف على أوجه الاختلاف والتشابه واسترجاعه.
- التعرف على الاسباب والنتائج واسترجاعها.
- التعرف على السمات الشخصية واسترجاعها.

- **مستوى الفهم الاستنتاجي ويتضمن:**

- القدرة على استخلاص الأفكار التفصيلية.
- القدرة على استخلاص الأفكار الرئيسية.
- القدرة على استخلاص تسلسل فقرات وافكار النص.
- استنتاج أوجه التشابه والاختلاف.
- استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة.
- استنتاج سمات الشخصية.
- القدرة على التنبؤ بالخاتمة.

- **مستوى الفهم الناقد ويتضمن:**

- التمييز بين عالم الواقع وعالم الخيال.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- الحكم على الكفاية والصدق.
- الحكم على متابعة الأفكار,
- الحكم على القيمة والتقبل والرغبة.

- **مستوى الفهم التذوقي ويتضمن:**

- الاستجابة للمواضيع والتفاعل معها.
- تقمص الأحداث والشخصيات المكونة للنص القرائي.
- الاندماج مع أسلوب الكاتب.

- الاستجابة للصور المتصلة والغير متصلة بالموضوع (**سعد**، 2005).

في حين أن عبد الباري (2010) قد قدم تصنيف خماسي لمستويات الفهم القرائي وهي على النحو التالي :

- **مستوى الفهم الحرفي**: والتي يندرج تحتها المهارات الفرعية التالية

- تحديد معاني الكلمات المكونة للنص المقروء.
- تحديد ضد ومرادف بعض الكلمات الواردة في النص.
- توضيح العلاقة بين الكلمات والجمل وتوضيح نوع هذه العلاقة.
- تحديد الأفكار الرئيسية والثانوية.
- الترتيب المنطقي والزمني للأحداث الواقعة في النص.

- **مستوى الفهم الاستنتاجي**: والتي تندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية وهي كالتالي

- استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة.
- استنتاج دوافع الكاتب وأهدافه.
- استنتاج الاتجاهات والقيم التي يتضمنها النص القرائي.
- استنتاج أوجه التشابه والاختلاف.
- استنتاج أسلوب الكاتب.

- **مستوى الفهم النقدي**: ويندرج تحته مجموعة من المهارات الفرعية وهي :

- التمييز بين الأفكار الثانوية والرئيسية.
- تحديد ما يتصل وما لا يتصل بالموضوع القرائي.
- التمييز بين الفروض والحقائق.
- التمييز بين الآراء والحقائق.
- التمييز بين الأفكار العقلية واللاعقلانية المكونة للنص القرائي.

- **مستوى الفهم التذوقي**: ويندرج تحت هذا المستوى مجموعة من المهارات الفرعية التي نذكرها كمايلي

- ترتيب أفكار النص حسب قوة معانيها.
- اختيار المعاني المناسبة التي ذكرت في النص القرائي.
- تحديد القيمة الدلالية للكلمات.
- استخلاص مشاعر الكاتب وعاطفته.
- القدرة على تلخيص النص المقروء بإيجاز غير مخل بالمعنى.

- **مستوى الفهم الإبداعي**: يعد أعلى مستويات الفهم القرائي التي يمكن للقرئ الوصول إليها خاصة في المرحلة الابتدائية ويكون ذلك من خلال ما يلي :

- القدرة على وضع الفرضيات وتوقع الأحداث
- القدرة على إعادة ترتيب الأحداث والأفكار بطريقة مبتكرة.
- القدرة على التنبؤ بالنتائج.
- إعادة ترتيب أحداث النص وأفكاره (**أبو موسى**، 2021).

من خلال ما سبق يتبين للباحث أن مستويات الفهم القرائي تتدرج كلها في صنفين رئيسيين مستويات دنيا وتشمل مستوى الفهم الحرفي والنقدي، ومستويات عليا وتشمل مستوى الفهم النقدي والتقويمي والإبداعي ولا يمكن فصل مهارات الفهم عن مستويات وإنما تعتبر كمكونات لها.

وبالاعتماد على هذه التصنيفات ومراجعة الأبحاث والدراسات الأخرى خاصة دراسة العطوي (2013) يتبنى الباحث التقسييم الرباعي لمستويات الفهم القرائي المناسبة لسنوات الرابعة ابتدائي بالجزائر، والذي يضم مستوى الفهم الحرفي، مستوى الفهم الاستنتاجي، مستوى الفهم التقويمي، ومستوى الفهم الإبداعي وهي على النحو التالي:

- **الفهم الحرفي** : ويضم المهارات التالية

- ذكر الترتيب الصحيح للأحداث وفق تسلسلها الصحيح.
- ذكر الحقائق كما ذكرت في النص.
- التعرف على الأفكار الثانوية والأفكار الأساسية.

- **الفهم الاستنتاجي**: ويضم المهارات التالية:

- توضيح العلاقة بين السبب والنتيجة.
- شرح عبارات النص.
- اكتشاف هدف الكاتب من النص.
- استخرج أوجه التشابه والاختلاف.

- **الفهم التقويمي**: ويضم المهارات التالية:

- إصدار الأحكام على الأفكار أو شخصيات أو ظواهر من النص القرائي.
- التمييز بين الرأي والحقيقة.

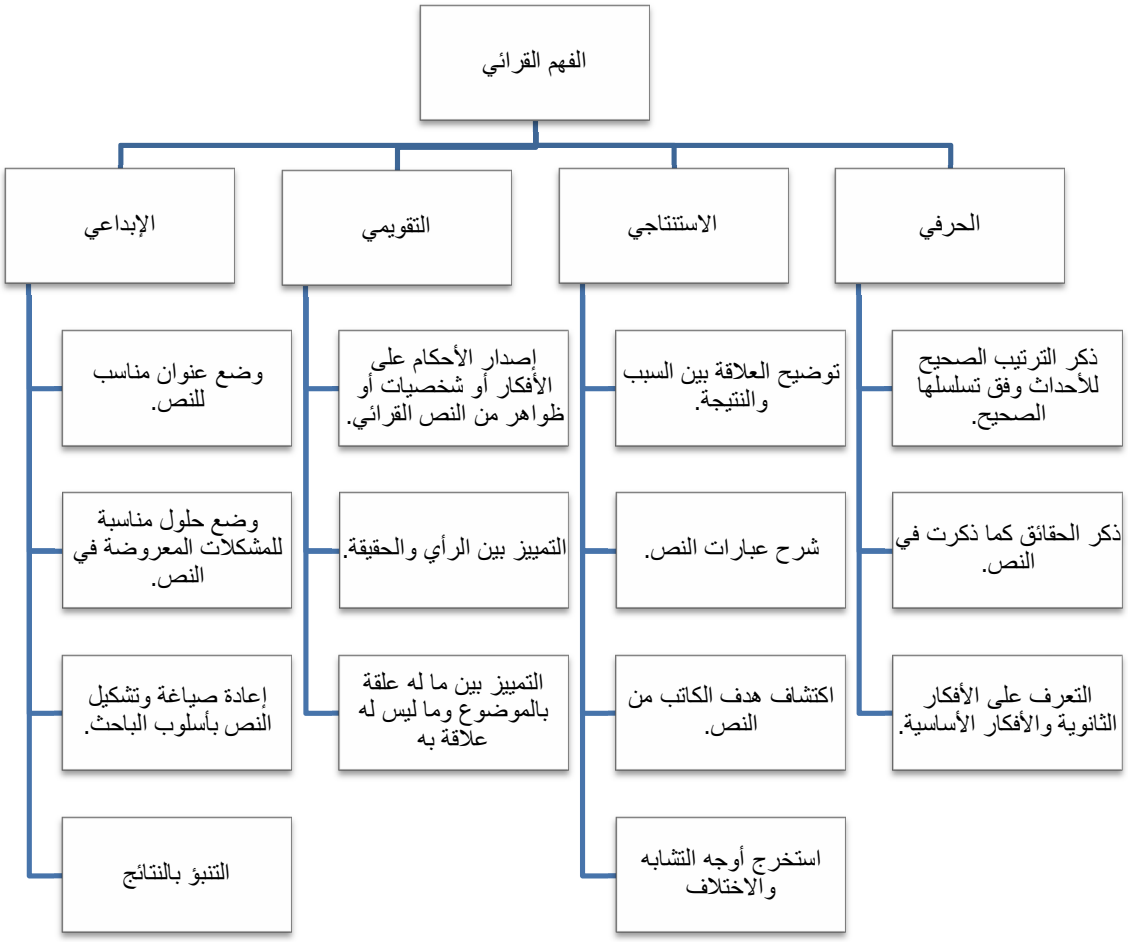
- التمييز بين ما له علقة بالموضوع وما ليس له علاقة به.

- **الفهم الإبداعي**: ويضم المهارات التالية:

- وضع عنوان مناسب للنص.
- وضع حلول مناسبة للمشكلات المعروضة في النص.
- إعادة صياغة وتشكيل النص بأسلوب الباحث.
- القدرة على التصرف في مواقف جديدة.
- التنبؤ بالنتائج.

وفي المخطط الموالي سيتم عرض لمستويات مهارة الفهم القرائي والتي تم الإعتماد عليها في البرنامج التدريبي الخاص بهذه الدراسة :

شكل(15): يمثل مستويات الفهم القرائي ومهاراته



من إعداد: الباحث

5- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

يعتمد الفهم القرائي على تداخل واشتراك مجموعة من العوامل التي تعمل كلها في سبيل تحقيق كفاءة هذه المهارة أو فشلها (**طيبي**،2007، **ص**185).، ومن هذه العوامل ماتطرقت إليه **كارين** (1988)caren كما ذكر في **البراك** (2003) وهي على النحو التالي:

- **الدافع**: وهذا بإعتبار أن المتعلم إن لم يكون له سبب للقراءة فإن ذلك يعمل على خفض نسبة الطاقة المحركة له في سبيل التعلم والاكتشاف والتي تؤثر سلبا على مردوده التعليمي ككل ومهارة الفهم القرائي خاصة.
- **مستوى المعرفة**: تختلف درجة الفهم من فرد لآخر بإختلاف الرصيد اللغوي للمتعلم، بالإضافة إلى الطلاقة اللفظية والتي تؤثر كلها سلبا أو إيجابا في هذه المهارة.
- **الخبرة**: يعتمد الفهم القرائي إعتمادا مباشر على الخبرات السابقة من خلال ربط المعلومات الجديدة المذكورة في النصوص القرائية مع المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى وبالتالي فالخبرات السابقة للمتعلم تعد كعامل أساسي يؤثر في درجة الفهم.
- **استراتيجيات الضبط الذاتي**: يقصد بذلك قدرة المتعلم على ضبط ما تم الاستماع إليه بطرق مختلف ومحاولة ربطه بالمخزون السابق لديه.
- **البيئة**: يجب عزل كل المشتتات التي تعمل على إفقاد المتعلم تركيزه، وتكون عملية القراءة في بيئة ساكنة مهيأة للتعلم.
- **التكرار**: يعد أسلوب التكرار من الأساليب المهمة المساعدة على الفهم.
- **طريقة كتابة النص**: تؤثر الكتابة السليمة والتقسيمات الخاصة بكل فقرة على درجة الفهم للمتعلم.
- **اتصال النظر**: يرتبط هذا العنصر بمكون أساسي من المكونات المعرفية وهو الإنتباه المستمر الذي يعمل على بقاء تركيز الذهن في مثير معين (القراءة) وعدم تشتته مما يعمل على توفير فرص أفضل للفهم .

هذا وقد حدد **الخوالدة** (2008) مجموعة من المبادئ والتي تعد كعوامل أساسية في إستثارة درجة الفهم القرائي وهي على النحو التالي:

- **العمليات المعرفية**: يشير هذا المبدأ إلى أن الفهم القرائي يعتمد إعتمادا مباشرا على البناء المعرفي أو الخلفية المعرفية للمتعلم، بالإضافة إلى معرفة المتعلم للمعرفة اللغوية القائمة في النصوص القرائية.

- **اللغة**: حيث يعد الفهم القرائي كعملية وصول إلى المعنى من خلال اللغة.
- **التفكير**: حيث تشير الدراسات والبحوث إلى العلاقة الوثيقة بين القراءة والتفكير، وهذا من منطلق أن المتعلم من أجل الوصول إلى حل مشكلة ما فإن ذلك يعتمد إعتماد مباشر على حل اختبار الفروض وتعديل المفاهيم واشتقاق المعاني، وبالتالي فالقراءة هي نوع من أنواع التفكير والاستنتاج يهدف الوصول إلى المعنى المتضمن في النصوص القرائية.
- **التفاعل مع النص**: ويكون ذلك من خلال توظيف الخبرات السابقة في المعلومات الواردة في النص القرائي، حيث تشير الدراسات إلى أن الأطفال ذوي الكفاءة العالية في مجال القراءة لا يعتمدون على تجزئة النصوص كلمة كلمة وإنما يتجهون إلى تجميع الكلمات ذات السايق الواحد في إطار معرفي واستخلاص المعنى العام لما تم قراءته.
- **الطلاقة الذهنية**: ويقصد بهذا المصطلح القدرة على تفسير الكلمات والجمل والفقرات وربطها مع بعضها البعض اعتمادا على الحضور الذهني للمتعلم.

هذا وقد قام **الحيلواني**(2003) كما ذكر في **أبو موسى**(2021) في تحديد العوامل المؤثرة في الفهم القرائي من خلال النقاط التالية:

- المادة القرائية .
- البرامج المعتمد عليها في عملية التدريس.
- اتجاهات وميول ومستوى دافعية المتعلم.
- العادات السابقة للمتعلم في القراءة.
- البيئة الإجتماعية للمتعلم.
- درجة صعوبة وطول المادة التعليمية.
- كيفية ربط المعلومات مع بعضها البعض داخل النص وخارجه.

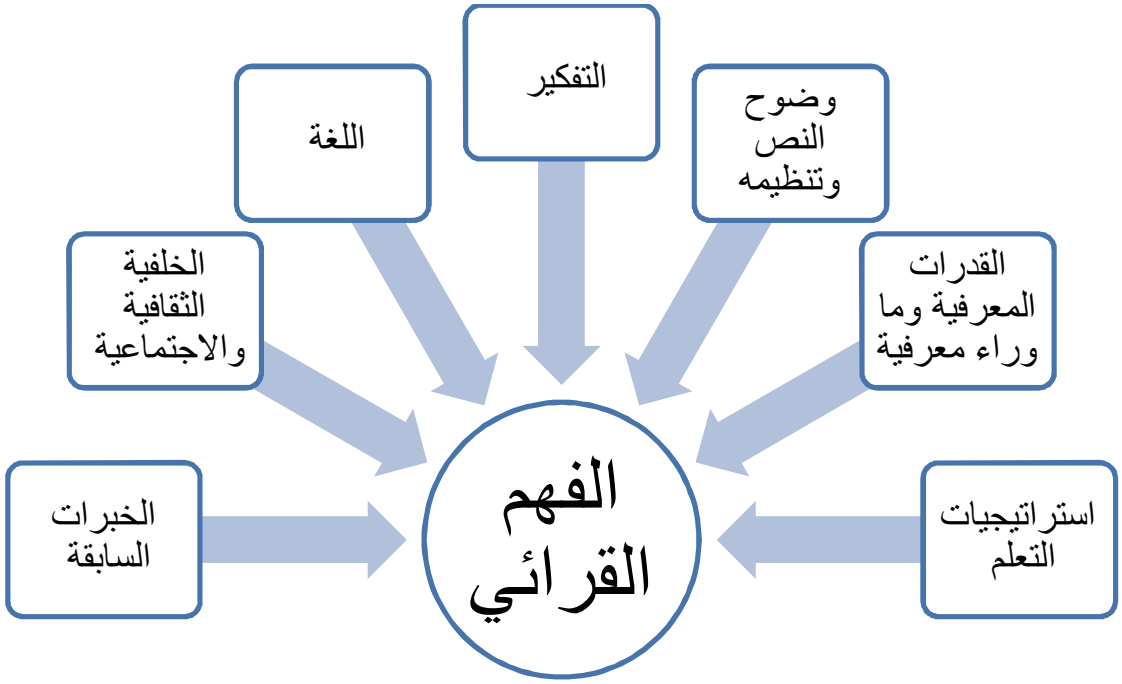
ومما سبق وبعد مراجعة الأبحاث والدراسات في هذا المجال يمكن تلخيص العوامل المؤثرة في الفهم القرائي في النقاط التالية:

- الخبرات السابقة.
- الخلفية الثقافية والاجتماعية للمتعلم.
- استراتيجيات المتبعة في عملية التعلم.

- الدافعية للتعلم.
- القدرات المعرفية وما وراء معرفية.
- سلامة اللغة.
- القدرة على التفكير الناقد والابداعي.
- مدى وضوح وسلاسة الأفكار في النص القرائي.

وفي الشكل الموالي سيتم تلخيص لمختلف العوامل المؤثرة في مهارة الفهم القرائي:

شكل(16): يمثل العوامل المؤثر في الفهم القرائي



من إعداد: الباحث

6- أهمية الفهم القرائي:

يشير **عبد الجواد** (2007) أن أهمية الفهم القرائي من أهمية القراءة ككل، وهذا انطلاقا من كون الفهم القرائي أحد المكونات الأساسية لمهارة القراءة، من خلال مساعدة المتعلم على الاستفادة من المقروء، وزيادة القدرة الإدراكية الخاصة به، كما يعمل كذلك على تنمية قدرات المتعلمين في أساليب طرح الأدلة والبراهين الواقعية التي تعزز من قوة معالجة الوقف التعليمي (**مهدي**، 2020).

هذا ويرى **العلوان والتل** (2010) أن الفهم القرائي يعد أهم موضوع في مجال القراءة، بل هو الهدف والغاية الأسمى من مهارة القراءة، والتي تسعى الأنظمة التربوية باختلافها إلى إكسابها للمتعلمين كونها أكثر المهارات ارتباطا بالعملية التعليمية التعلمية وتعد السبب الرئيسي في نجاح أو فشل الأفراد، هذا ما أكسبها أهمية خاصة يتجلى ذلك في الإهتمام الكبير من قبل الباحثين والتربوين والنفسانيين في دراسة العوامل المؤثرة فيه ومستوياته ومكوناته (**الغلبان**، 2014).

وهذا مايؤكد عليه **عبد الوهاب** (2008) الى أن الفهم القرائي يعد البنية الأساسية التي ينطلق الطالب من خلالها الى تعلم واستيعاب موضوعات اللغة العربية وكذلك موضوعات المواد الدراسية الأخرى بدرجات متفاوتة لذا يظل تنمية مهارات الفهم القرائي هدفا من الأهداف الأساسية التي يسعى علماء اللغة وعلماء النفس والمربون الى تحقيقها دوما لدى المتعلمين في كل المراحل التعليمية (**التتري**، 2016).

هذا ويشير **أبو موسى** (2021) إلى أن أهمية الفهم القرائي تكمن في إكساب المتعلمين المهارات القرائية المختلفة كالطلاقة، والسرعة، والقدرة على استخلاص المعاني، وتحسين النطق، كما تعمل على تنمية دافعية الأفراد للتعلم والتعبير الصحيح عن معنى ماتم قراءته، بالإضافة إلى زيادة الحصيلة اللغوية وعدد المفردات الخاصة بالمتعلم (**أبو موسى**، 2021).

ويؤكد **الصيداوي**(2015) على أن الفهم القرائي تعتبر العنصر الأساسي في تحديد نجاح أو فشل المتعلم، حيث يعمل على ضمان الإرتقاء بلغة القارئ، ويساعده في في إبداء رأيه والقدرة على نقد ما يتم قراءته، كما يزوده بالطرق الصحيحة في فهم المشكلات والتعامل معها، وربط الخبرات السابقة بالخبرات الحالية مما يساعده على القيام بعملية التنبؤ وتحديد أهدافه وتوقع نتائجه (**الصيداوي**، 2015).

ومن ما سبق ذكره وبإطلاع الباحث على الأدبيات في هذا المجال فيمكن إجمال أهمية الفهم القرائي في العملية التعليمية التعلمية في النقاط التالية:

- يساهم في زيادة الدافعية للتعلم والرغبة في الإكتشاف.
- يجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية .
- يعمل على تكوين صورة ايجابية حول التعلم ككل.
- يساهم في وعي المتعلم وإدارة تعلماته.
- يساهم في فهم المشكلات التي تواجه المتعلم والقدرة على حلها.
- يزود المتعلم بمهارة النقد البناء الموضوعي وإبداء الرأي.

- تزيد من الثقة في النفس وتكوين صورة ايجابية حول الذات.
- الإرتقاء بلغة المتعلم وزيادة حصيلته اللغوية.
- القدرة عل التعبير بشقيه الكتابي والشفوي والطلاقة في الحديث والمناقشة.
- تزيد من إندماجه في بيئته المدرسية والمهنية وفي المجتمع ككل.

7- النماذج المفسرة للفهم القرائي:

7-1- النموذج من أسفل إلى أعلى:

يعتمد هذا النموذج على خمس مراحل متتباعة يعتمدها القارئ للوصول إلى الفهم القرائي وهي: التركيز البصري، استيعاب التمثيل البصري، التعرف على الحروف، التمثيل الصوتي، الفهم القرائي، وتكون هذه المراحل بشكل تسلسلي. حسب هذا النموذج فالفهم القرائي قبل الوصول إلى تحديد المعنى العام لابد من التعرف أولا على الحروف والكلمات وبعده العبارات والجمل والإنتهاء بتحصيل المعنى الإجمالي للنص القرائي، حيث يستهل القارئ دراسة الرموز المكتوبة والتي تتطلب وجود مدخلات بسيطة.

من هذا المنظور فإن النموذج من أسفل الى أعلى ينظر الى القارئ على أنه مستقبل سلبي للمعلومات من الناحية المعرفية، بحيث لا يضع فرضا أو يقوم بعمل تنبؤات على نحو فعال وإنما يتم الإستجابة مباشرة، لذا فإن فهم القارئ لنص معين يعتمد بشمل رئيسي على فك الرموز و الكلمات، والجمل وتنتهي بالحصول على المعنى الإجمالي للجمل والنص ككل، لذلك فالقارئ محكوم بالرسائل التي يبعثها الكاتب والمعلومات التي يحتويها النص(**سعد**، 2005).

7-2- النموذج من أعلى الى أسفل:

يركز هذا النموذج على الى أهمية معرفة القارئ، واختبار فروضه وتوقعاته ، فالقارئ يساهم في المعلومات أكثر مما يساهم به المطبوع على ورق المقروء، يعني أن القارئ يفهم ما يقرأ لأنه قادر على أخذ المثير الى أبعد من تمثيله البياني ويربطه بمجموعة من المفاهيم الملائمة التي قد قام بالفعل بتخزينها في ذاكرته.

يفترض منظور من أعلى الى أسفل أن القارئ ينتقل مباشرة من المطبوع الى المعنى بدون فك رموز المطبوع، حيث يتم وضع فروض تتعلق بمعنى المادة المطبوعة مباشرة بعد استقبال المدخلات البيانية ، والتي تقوم على أساس الخبرات السابقة للقارئ حول الموضوع، وأيضا على أساس قدراته اللغوية، وكلما استمر القارئ في القراءة كلما تبين له صدق فروضه أو رفضها أو تعديلها.

ويرتكز هذا النموذج على نموذجي جودمان وسميث، والذي بدورهما يقومان على النظريات السيكو لغوية للقراءة، يعتقد جودمان القراءة تعتمد على أربع عمليات أساسية وهي: التنبؤ، الاختبار، التثبت، التصحيح، والقارئ يستخدم معرفته بعلوم تراكيب اللغة syntaxe والمعاني sémantiques ليقلل من اعتماده على الصوتيات phonique والحروف المطبوعة في النص، ويؤكد سميث Smith (1944) على دور المعنى وحاجة القارئ للتنبؤ أثناء القراءة.

فمن خلال هذا النموذج يمكن القول أنّ القراءة لعبة تخمين سيكو لغوية يعمل القارئ على التنبؤ بالأحداث في النص، لو صدقت تنبؤاته أدى الى استمراره في القراءة وإذا لم تصدق يعود مرة أخرى ليقوم بعمل تنبؤات أخرى (**سعد**،2005).

7-3- **النموذج التفاعلي**: interactive medal:

ابتكر روملهاتrumelhart نموذجا تتفاعل فيه المعلومات في اتجاهين: من أعلى الى أسفل ومن أسفل الى أعلى وأطلق عليه النموذج التفاعلي.

وبالتالي فالوصول الى الفهم لا ينبغي على القارئ أن يعتمد على مصدر واحد ويتجاهل المصدر الآخر بل ينبغي أن يستفيد من كلا المصدرين يجب أن نلاحظ أن النموذج من أعلى الى أسفل والنموذج من أسفل الى أعلى ففي هذا النموذج يعتقد أن عمليات مختلفة هي المسؤولة عن تقديم المعلومات التي تشترك معها في عمليات أخرى لذلك التنبؤ الذي هو وليد المعالجة من أعلى الى أسفل يتأثر بنتائج المعالجة من أسفل الى أعلى، وأن المعالجة من أسفل الى أعلى تتأثر بالمعالجة من أعلى الى أسفل، من خلال تفاعل نشط بين هذين النوعين من المعالجة يصل القارئ الى فهم النص القرائي، هذا التفاعل يحدث دائما في آن واحد، من هذا المنظور فإن القارئ يأخذ دورا سلبيا أو إيجابيا بناء على دقة الفروض وقوتها الناتجة عن المعالجة من أعلى الى أسفل، عندما يكون هناك دليل يثبت صحة الفروض. فإن القارئ وقتها يصل الى الفهم (**سعد**، 2005).

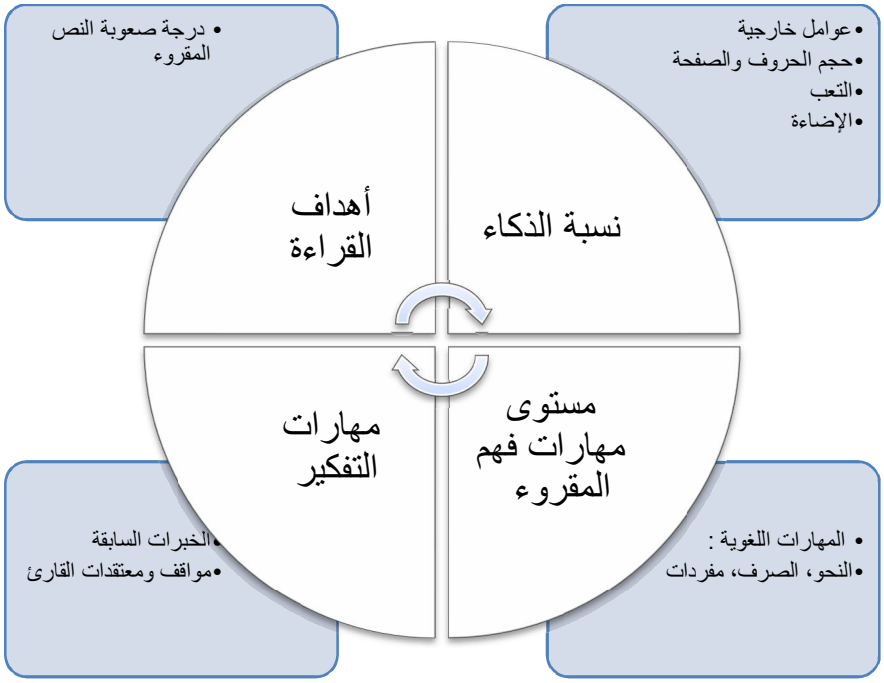
ومما سبق ومن خلال عرض النموذجين يتضح أن الفهم القرائي وفقا لنموذج من أسفل الى أعلى يعتمد بشكل رئيسي على قدرة القارئ على استخلاص المعلومات من النص، فالقارئ يفهم النص من خلال إدراك الحروف الكلمات، الجمل والفقرات، هذا النموذج يساير النظرة التقليدية للقراءة على أنها تقوم على بعض المهام ذات المستويات الدنيا مثل التعرف على الرموز.أما أن النموذج من أعلى إلى أسفل فيؤكد على أهمية المهارات ذات المستويات العليا مثل التنبؤ،وضع الفروض الخلفية المعرفية، التصحيح، وبالتالي وجوب وجود توازن ملائم بين المعلومات في النص والمعلومات في ذهن القارئ. في حين يرى النموذج التكاملي وجوب دمج النموذجين السابقين للوصول إلى المعنى العام للنص، وعدم الفصل بينهما.

7-4- نموذج هارس- سميث :

يهتم هذا النموذج بالعوامل الداخلية والخارجية التي التي تعمل على مساعدة القارئ في فهم المقروء، من خلال جعل القارئ الأساس في تفعيل المهارات اللازمة للقراءة وفي إختيار الطريقة المناسبة للقراءة، فمثلا عندما يريد القارئ البحث عن الفكرة الأساسية فيقوم بإتخاذ طريقة القراءة السريعة وسيلة لهذا الهدف من خلال البحث عن العناوين المهمة والأفكار التي يبنى عليها النص، أما إذا كانت من أجل الفهم فهنا يقوم بالتمحيص والتأني والتكرار في سبيل تحقيق هذا الهدف وفي ما يلي شرح لهذا النموذج (**السرطاوي ورواش**، 2016).

وفي الشكل الموالي سيتم تلخيص لأهم المهارات اللازمة في مهارة الفهم القرائي:

الشكل (17): نموذج هارس – سميث



من إعداد: الباحث

8- الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بالمدرسة الجزائرية:

يعتبر الفهم ذو طبيعة سيكولوجية خاصة به تشير إلى أن الفهم عملية نشطة تتضمن الوظائف العقلية العليا، فالفهم عملية أشبه ما تكون بحل مشكلة ما، ثم إن الفهم ينمو لدى التلاميذ ويزداد بداية من المرحلة الابتدائية (**عيسى**، 2005)، وبالتحديد بداية من السن التاسعة من عمر التلميذ حتى 16 سنة، وهي البداية الحقيقية لاستخدام القراءة كوسيلة للتعلم، وفي هذه المرحلة تعد عملية فك الرموز عملية آلية، فاتحة المجال أمام مصادر

الانتباه للتركيز على فهم النص وتعلمه (**عبد الباري**،2009).

ومن مبدأ الأهمية الكبرى لهذه المهارة أقرت المناهج الوطنية الخاصة بالجيل الثاني في الجزائر إطارا خاصا بالفهم القرائي، سمي بميدان فهم المكتوب باعتباره عملية فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، والذي ينتقل فيه التلميذ من قاعدة أساسية وهي التحكم في الحروف وفهم معاني الكلمات ، إلى التعرف على أنماط النصوص والتمييز بينها، وهذا ما يمس المستوى الإستنتاجي والتفسيري من خلال ربط للمعارف السابقة مع المعارف الجديدة، ثم ينتقل في الخطوة الموالية إلى التذوق الجمالي وإصدار الحكم الشخصي والذي يمس المستوى النقدي والتقويمي، من خلال إبداء القارئ لرأيه في أفكار النص وقراءة ما خلف السطور، وفي الأخير استعمال القاموس اللّغوي وهذا ما يعتبر إبداعا (**مأمون وعريف**، 2021).

وجاء في مناهج " **السنة الرابعة ابتدائي بالجزائر**" أن فهم المقروء يتكون من مجموعة من المركبات وهي كالتالي:

- يفهم ما يقرأ.
- يعيد تشكيل وبناء المعلومات الواردة في النّص المكتوب.
- يقوم باستعمال المعلومات المذكورة في النص المقروء.
- يعتمد على استراتجيات متنوعة في تناول مواضيع القراءة.
- يقيّم مضمون النص (**خالصة**، 2022).

مما سبق يتضح أن منهاج السنة الرابعة الخاص بمهارة الفهم القرائي في المدرسة الجزائرية، قد تم التركيز فيه على أربع مستويات للفهم القرائي وهي: **المستوى الحرفي**، وذلك من خلال فهم القارئ لما يقرأه، **ومستوى الفهم الاستنتاجي**، من خلال استعمال المعلومات المذكورة في النص القرائي، إضافة إلى **مستوى الفهم القرائي التقويمي** من خلال تقييم مضمون النص، وأخيرا **مستوى الفهم القرائي الإبداعي** وذلك بإعادة تشكيل وبناء المعلومات الواردة في النص المقروء.

ولبناء البرنامج التدريبي القائم على استخدام استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية، لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي سيتم مراعاة هذه المستويات التي تم ذكرها ضمنيا في منهاج السنة الرابعة الخاص بالفهم القرائي.

9- صعوبات الفهم القرائي:

تتعد الأنواع الخاصة بصعوبات الفهم القرائي، وهذا نتيجة لتغير وتعدد مستويات ومهارات الفهم، وبالتالي وجب التحديد الدقيق لأنواع هذه الصعوبات لتسهيل عملية إكتشاف وتشخيص ثم علاجها، حيث يرى ساتوري (Satoria,1985) أن الصعوبات الخاصة بالفهم القرائي يمكن إجمالها في ثلاث أنواع أساسية وهي:

9-1- صعوبات الفهم الحرفي:

صعوبات الفهم القرائي تتمثل في افتقاد القدرة على إدراك معاني الكلمات والعبارات والجمل وفهمها، وصعوبات في القدرة عل استدعاء الحقائق والتفاصيل وتذكرها وتسلسلها، وكذا تتابع الحوادث، وفهم الأفكار الأساسية، والقدرة على تلخيص محتوى النصوص القرائية (**البراك**، 2003)، وكأكثر تفاصيل حول هذه الصعوبات نذكرها في ما يلي:

- **الصعوبة في فهم معاني الكلمات والعبارات والجمل:**

تعد عملية تنمية معاني الكلمات من المهارات الأساسية الواجب إكسابها للمتعلم في المرحلة الأساسية، وتقع على عاتق المعلم مسؤولية هذه المهمة في إكساب التلاميذ مفردات جديدة وتبيان معانيها، ولا شك أن التلاميذ مع مرور الوقت ستتلاشى هذه المفردات وتتآكل إن لم تستعمل، وهنا يبرز دور المعلم في ربط هذه المفردات بتعلماته الجديد وتوظيفها في نشاطات يومية تعمل على تنمية الرصيد المعرفي للمتعلم وتنشيطه.

ومن مظاهر المشكلات المتعلقة بالمعاني أنها قد تكون واسعة بما لا يناسبها من الكلمات التي تدل عليها وينطقونها، كما يغلب على المتعلمين أسلوب المحاولة والخطأ دون تريث في تحديد معاني الكلمات، ويقبل أول معنى للكلمة يرد إلى ذهنه بدون تريث.

والملاحظ خاصة في اللغة العربية هو تنوع معاني الكلمات المتشابهة فمثل كلمة بر بكسر الباء تدل على الإحسان وبر بفتح الباء تعني عكس البحر ...إلخ، وبالتالي فالتلميذ الذي لا يتمتع بقدرات لغوية مناسبة يؤدي إلى صعوبات في فهم دلالة الألفاظ وإدراك تراكيبها وبالتالي إفتقاد القدرة على استيعاب الكلمات والجمل وانعدام القدرة عل الفهم (**الزيد**، 1997).

- **صعوبة استدعاء الحقائق والتفاصيل وتذكرها:**

يعتمد التعلم بالدرجة الأولى على الذاكرة التي تعد المكون الرئيسي المسؤول عن تنظيم المعلومات وتخزينها واستدعاءها، ويمكن تحديد الصعوبات الخاصة بعدم فاعليتها في عملية التذكر إلى كثرة المعلومات المتداخلة في ما بينها، أو شعور المتعلم بعدم جدوى هذه المعلومات مما يؤدي إلى عدم معالجتها بالشكل الذي يسمح باسترجاعها وقت الحاجة، أو ربما لعدم وجود علاقة واضحة بين الحقائق والتفاصيل المعروضة في النص القرائي.

حيث يستجيب الأطفال الذين يعانون من مشاكل في التذكر إلى المعلومات والمثيرات الأخيرة، كما يعد

صعوبة تركيز الذهن في مثير معين نتيجة إضطراب في الإنتباه والذي يعد سببا رئيسا في عدم قدرة المتعلم على معالجة واستدعاء المعلومات بشكل فعال، وكذا عدم القدرة على قراءة النصوص بالشكل الذي يسمح بإنتقاء المثيرات المهمة واسترجاعها مما يؤدي إلى اضطراب في الفهم القرائي لدى المتعلم (**البوسميط**، 2001).

- **صعوبة في تسلسل الأفكار**:

يعتبر القصور والعجز في تسلسل وتذكر التفاصيل والأفكار نتيجة لإضطراب والعجز في الذاكرة، حيث يتوقع من التلميذ في السنوات الأولى من تعلمه أن يتذكر تسلسل وتفاصيل قصة قام بقراءتها أو سمعها، وإلا فإنه يكون ضعيفا في نمو الطريقة الصحيحة لنمو وتطور القصص (**خلف**، 2007).

- **صعوبة في فهم الفكرة لرئيسية**:

إن الفهم القرائي يشترط انتقاء الفكرة الأساسية من النص أو الموضوع القرائي، ويكون ذلك من خلال قدرة المتعلم على فرز الأفكار الأساسية والثانوية واستخلاص الفكرة الرئيسية التي تستغرق وقتا للوصول إليها، وربما لا يجد القدرة على تصنيف وفرز تلك الحقائق وبناء الأفكار الرئيسية واستخلاصها، وكلما كبر حجم الموضوع القرائي أصبح المشكلة أكثر تعقيدا، وبالتالي تزيد من صعوبات المتعلم في السيطرة عليه (**الزيد**، 1997).

- **صعوبة تلخيص المحتوى**:

التلخيص هو قدرة المتعلم على إعادة صياغة بناء النص بطريقة وأسلوب مغاير يعتمد على قدرة ولمسة القارئ، وأهم ما يؤدي إلى هذه الصعوبة هو إفتقار المتعلم للحصيلة اللغوية ومهارة فهم الكلمات، وكذا عدم القدرة على إدراك التفاصيل والحقائق وصعوبة تسلسلها(**البوسميط**، 2001).

9-2- صعوبات الفهم التفسيري:

ويكون ذلك في صعوبة فهم العلاقات والاستدلال، وصعوبات الوصول إلى استنتاجات والقدرة على التمييز بين الرأي والحقيقة، والمتعارف عليه هو أن التلميذ الذي يعاني من مشكلات في المستوى الأول الحرفي يجد صعوبات كبيرة في المستويات الموالية أي أن المستوى التفسيري يكون مستحيلا لديه (**البراك**، 2003)، وكأكثر تفصيل حول هذه الصعوبات نذكرها في ما يلي:

- **صعوبات فهم العلاقات**:

كلما قلت قدرة المتعلم على فهم العلاقات الموجودة في النص كلما أدى ذلك إلى انخفاض قدرته على فهم أن هناك علاقات بين الحقائق والمعلومات الموجودة في النص القرائي والتفريق بينها، ونتيجة هذا هو عدم القدرة

على التفريق بين السبب والنتيجة (**خلف**، 2007).

- **صعوبة الاستدلال**:

ويعني ذلك قدرة المتعلم على قراءة ما بين السطور وما يفكر فيه الكاتب، والقصور في هذه النواحي يؤدي بالمتعلم إلى قصور في الإجابة على التساؤلات التالية:

- ماذا يعني الكاتب؟
- ماهو شعورك نحو الموضوع؟ (**الزيد**، 1997).

- **صعوبة التفريق بين الرأي والحقيقة**:

يؤدي القصور في هذه المهارة إلى إضطراب المتعلم في النواحي الخاصة بتحديد ما إذا كان النص يحتوي على مادة حقيقية أو خيالية بعيدة عن الواقع (**البوسميط**، 2001).

- **صعوبة التوصل إلى خلاصة**:

يعاني القارئ ذو صعوبات التعلم من القدرة على ترتيب الأحداث وتحليل النتائج، كما يؤدي ذلك إلى عدم الوصول إلى استنتاجات معقولة تتناسب والفكرة العامة للنص القرائي (**خلف**، 2007).

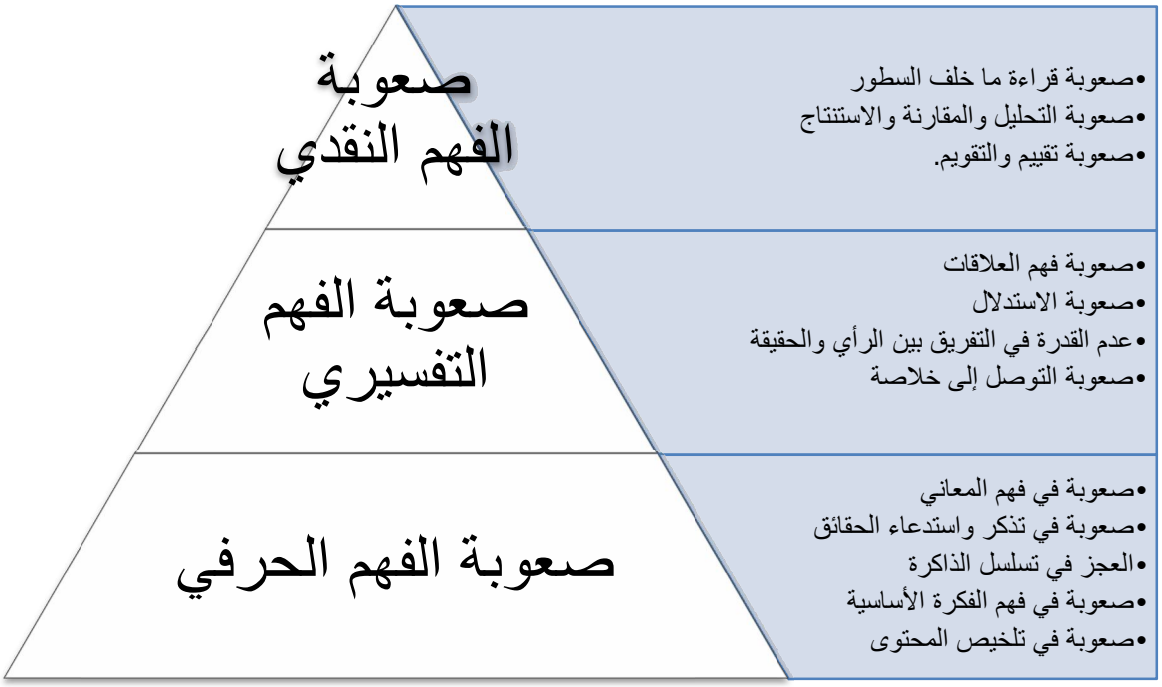
9-3- صعوبات الفهم النقدي:

تعتبر القراءة النقدية أعلى مستويات القراءة التي يمكن للقارئ الوصول إليها، وتعني تقييم الكاتب وما مدى تناسب الكتابة مع الموضوع والحكم على مدى مصداقية وصلاحية وثقة المعلومات، وكذا تحديد ما إذا يحتوي النص على حقائق وآراء وما إذا كانت استنتاجات الكاتب موضوعية قابلة للإثبات أو غير موضوعية (**الزيد**، 1997).

وتضيف ليرنر (Lerner, 1993) أن هذا المستوى من القراءة هو عملية قراءة ما خلف السطور حيث يعمل القارئ على التحليل والمقارنة وتقييم الأفكار المعروضة للوصول إلى استنتاجات بديلة، أو لتعميم النتائج النهائية، والقارئ الذي يعاني من صعوبات في مهارة الفهم القرائي سيواجه سيواجه صعوبات في الخبرات التفسيرية، وبالتالي تضطرب مهارة القراءة النقدية لديه (**خلف**، 2007).

وفي المخطط الموالي سيتم عرض لمظاهر صعوبات الفهم القرائي:

شكل(18): يمثل مظاهر صعوبات الفهم القرائي



من إعداد: الباحث

10- تشخيص الفهم القرائي:

10-1- طرق تشخيص الفهم القرائي:

تتعدد الطرق المستخدمة في مجال قياس والتشخيص الرسمي لمهارة الفهم القرائي من أجل التحديد الدقيق لدرجة الضعف فيها كما حددها عوض (2010) في النقاط التالية:

- **الملاحظة:** من خلال تتبع وملاحظة عادات المتعلم القراءة.
- **المناقشة الشفوية:** ويكون ذلك من خلال مناقشة أفكار أو موضوع ما مع المتعلم لتحديد مكمن الصعوبة لديه.
- **المقابلة:** من خلال القيام بمقابلات فردية مع المتعلم .
- **السجلات اليومية:** حيث يعمل المعلم على تدوين ملاحظات وسلوكات المتعلم في مجال القراءة يوميا في سجلات خاصة.
- **الإختبارات:** ويقصد بذلك الاختبارات المقننة التي يطبقها المعلم لإكتشاف الضعف القرائي لدى المتعلم، هذا ويمكن للمعلم أن يقوم ببناء إختبارات تقديرية يشخص من خلالها مستوى الطلاب في مهارة القراءة.

- **دراسة حالة:** يعمل من خلالها عل تتبع حالة كل فرد ومعرفة تاريخ الحالة والأسباب التي أثرت عل مستوى التلميذ في مهارة القراءة (**السوافري**، 2020).

10-2- أهداف تشخيص الفهم القرائي:

حدد **كاريل ورايس**(carlile and ric 2004) أهداف تقييم الفهم القرائي في النقاط التالية :

- تحديد الأطفال المرشحين للمعانات من مشكلات الفهم مستقبلا.
- تقييم مستوى مهارة الفهم لدى التلاميذ.
- تقييم مستوى تقدم التلاميذ في البرامج التعليمية التعليمي.
- تقسييم المناهج والبرامج التعليمية

هذا وقد حدد **كيمينوي وآخرون** (kameenui et al 1996) كما ذكر في **سعد** (2005). أربعة أهداف أساسية لتقييم الفهم القرائي وهي:

- التشخيص
- الفرز
- مستوى التقييم.
- نتائج التقييم.

10-3-أساليب تشخيص الفهم القرائي:

حدد كارلايل ورايس (2004) كما ذكر في ميلودي (2017) أربع أهداف أساسية لتقييم مهارة الفهم القرائي وهي على النحو التالي:

- إجراء تقييم عام للمنهاج والبرامج الدراسية
- تشخيص دقيق لنوع المشكلات في مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال.
- تحديد الأطفال المرشحين للإصابة بخطر مشكلة الفهم القرائي.
- تقويم وتقييم مدى التقدم من خلال البرامج التعليمية والعلاجية.

هذا وحدد **عواد** (2009) مجموعة من الطرق المتبعة في تشخيص إضطراب مهارة الفهم القرائي وهي على النحو التالي:

- **أساليب التقييم الغير رسمي:**

وتكون من خلال ملاحظات المعلم خلال الفصل الدراسي والذي يبنى على ذلك ترشيح المتعلم ليكون من ذوي إضطراب الفهم القرائي، والتي تساعد في ما بعد الأخصائيين على التحديد الدقيق للمشكلة وللبرنامج التدريبي أو العلاجي المناسب لتقدم التلميذ.

- **أساليب التقييم الرسمي:**

يكون ذلك من خلال دراسة كل حالة عل حدى، وتطبيق مجموعة من الأدوات ذات التقييم الرسمي كالإختبارات التحصيلية لمهارة الفهم القرائي من طرف أخصائيين مدربيين على ذلك، في موقف مضبوط ومحكم على أساس فردي، ويكون خارج الفوصل الدراسية العادية (**سعد**،2005).

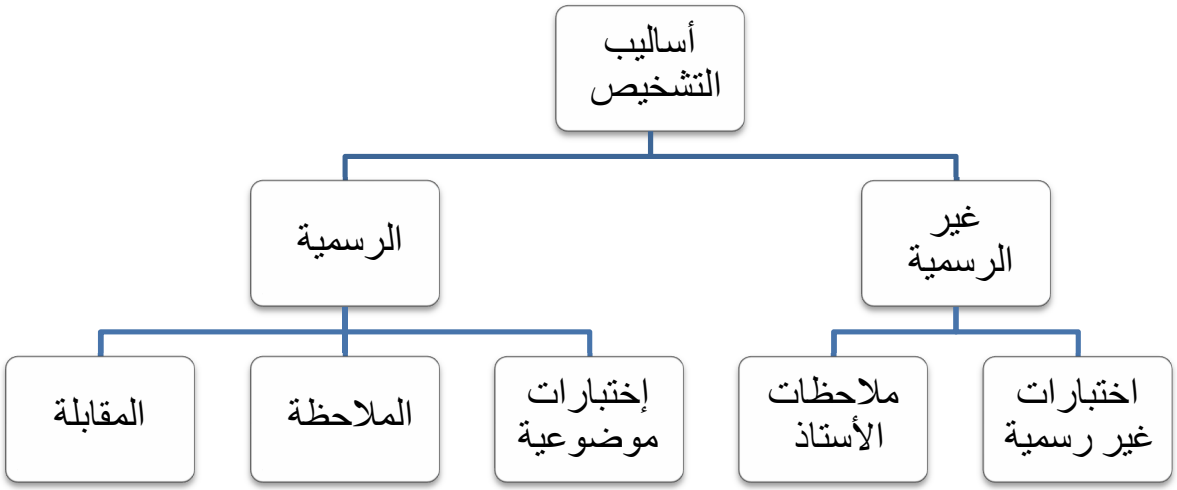
ومن هذه الإختبارات التحصيلية نذكر مايلي:

أ- **إختبار ميلودي حسينة للفهم القرائي (وتعود الحياة إلى باب الواد):** وهو اختبار تحصيلي في مادة اللغة العربية، يهدف إلى قياس قدرة التلميذ في مهارة الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعو ابتدائي، يحتوي على 9 مهارات أساسية (التعرف على مفرد أو جمع الكلمة، تحديد أضداد ومرادفات الكلمات، الفهم المباشر للكلمة والجملة، تحديد معنى الكلمة المناسب للسياق، الربط بين السبب والنتيجة، تمييز ما له صلة وما ليس له صلة بالموضوع، اعطاء عنوان جديد للنص، تحديد واستخراج العبارات ذات الألفاظ والمعاني الجميلة من النص، التعرف على التعبير المجازي في النص) موزعين على ثلاث مستويات أساسية (مستوى الفهم الحرفي، مستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم التذوقي)، بما مجموعه 20 سؤال (**ميلودي**، 2017).

ب- **إختبار العطوي سليمة الخاص بالفهم القرائي (الله يراك، النحلة):** هو اختبار تحصيلي خاص بالفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي يضم 14 مهارة أساسية (ترتيب الأحداث وفق تسلسلها الزمني، ذكر الحقائق كما وردت في النص، التعرف على الأفكار الفرعية والفكرة الرئيسية، ايجاد العلاقة بين السبب والنتيجة، ايجاد تفسير لعبارات النص، اكتشاف هدف الكاتب، الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف، إصدار الأحكام على الشخصيات والظاهرة والأفكار والنص، التمييز بين الرأي والحقيقة، التمييز بين ما يتصل بالموضوع وغير ذلك، وضع العنوان المناسب للنص، اقتراح حلول لمشكلات النص، القدرة على التصرف في مواقف جديدة، التنبؤ بالنتائج) موزعين على 4 مستويات (مستوى الفهم الحرفي، الاستنتاجي، التقويمي، الابداعي)، بما مجموعه 14 سؤال (**العطوي**، 2014).

وفي الشكل الموالي سيتم تلخيص لأبرز أساليب تشخيص مهارة الفهم القرائي:

شكل(19): أساليب تشخيص مهارة الفهم القرائي



من إعداد: الباحث

11- علاج الفهم القرائي:

11-1- مبادئ وشروط تنمية وعلاج مشكلة الفهم القرائي:

يحتاج التلاميذ ذوي صعوبات الفهم إلى رعاية ومساندة للرفع من مستوى الأداء الخاص بهذه المهارة، وهذا ماحدده خاطر وآخرون (1986) حول المبادئ الواجبة في التدريس العلاجي الخاص بمهارة الفهم القرائي وهي على النحو التالي:

- يجب تحديد المستوى الفعلي للتلميذ الخاص بتلك المهارة، وماهي المهارات التي يتقنها والمشكلات التي يعاني منها.
- تحديد مستوى التقدم بالمقارنة مع ما كان عليه لا مع زملائه.
- تقديم التعزيز الايجابي، والعمل على الرفع من مستوى الدافعية لديه.
- الابتعاد عن وضعه في سباق مع زملائه.
- التنويع في النصوص القرائية، والتدرج في مستوى الصعوبة.
- عرض التلميذ على خبرات متعددة ومواقف متنوعة، من خلال التنويع في الأنشطة المدرسية التي تتطلبها مهارة القراءة.

هذا ويضيف **أبو العزايم** (1983) مجموعة من الملاحظات التي يجب التركيز عليها في إعداد وتطبيق البرنامج التدريبي الخاص بمهارة الفهم القرائي وهي على النحو التالي:

- يجب التنظيم الدقيق للبرنامج التدريبي.
- يجب أن لا يكون البرنامج العلاجي يحل محل نشاط محبب للمتعلم.
- توفير الوقت الكافي للتعلم والصبر على تقدمه (**الزيد**، 1997).

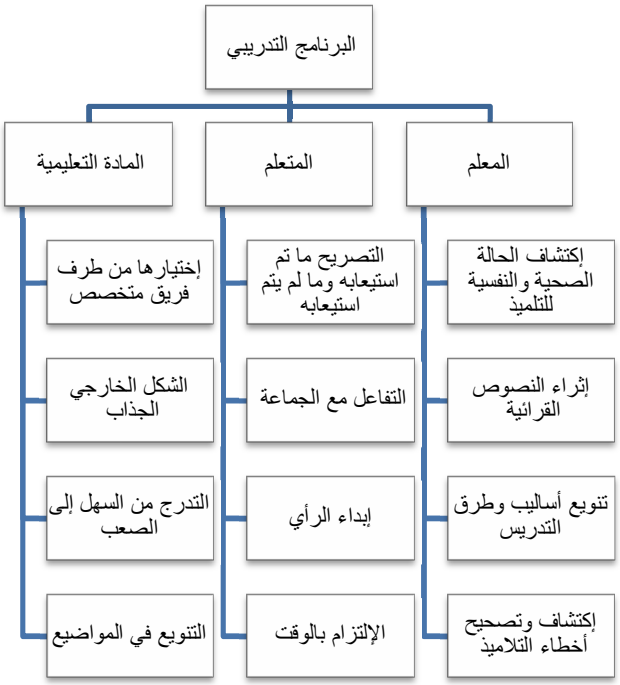
في حين يؤكد الشهراني (2011) كما ذكر في التيتري (2016) أن تنمية الفهم القرائي ينجح إذا توفرت الشروط التالية:

- إرتباط البرنامج بالأداء المطلوب الوصول إليه.
- توظيفه بما يناسب طبيعة المهارة، وطبيعة مرحلة النمو اللغوي لدى التلميذ في كل مرحلة.
- قيامه على فلسفة تربوية تحدد أدوار كل من المعلم والمتعلم.
- مزج البرنامج مع شخصية المتعلم وخبراته السابقة.

11-2- مكونات برنامج علاج الفهم القرائي:

يرتكز التعليم العلاجي على تكامل مجموعة من المكونات التي تعمل على نجاح البرنامج المعد خصيصا لأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي، ممثلة في المعلم المتعلم والكتاب أو المادة التعليمية وهذا كما ذكرت في الغلبان (2014، ص55)، وكأثر تفصيل حول أدوار وشروط كل من هذه العناصر نعرض الخريطة المفاهيمية التالية

شكل (20): مكونات البرنامج التدريبي



من إعداد: الباحث

11-3- أنواع البرامج العلاجية:

حدد **مصطفى** (2005) كما ذكر في **أبو موسى**(2021) نوعين من أنواع البارمج العلاجية الخاصة بمهارة الفهم القرائي والتي نذكرها على النحو التالي:

11-3-1- برامج علاجية فردية:

المتعارف عليه في مجال التأخر الدراسي هو عدم قدرة المتعلم على مسايرة زملائه في عملية التعلم الخاص بتلك المهارة والتي وضعت لتشمل كافة التلاميذ نتيجة أي سبب من الأسباب، ويبدأ ذلك تدريجيا بصعوبات خفيفة وتبدأ تتعقد كل ما تعمق وتقدم المعلم في الطرح، والذي بدوره يجد نفسه منشغلا بالتلاميذ ككل بصفة عامة ولا يستطيع تشخيص أو اكتشاف هذه الصعوبات التي يعاني منها التلميذ إلا بعد أن يصبح تدارك ذلك النقص مستحيلا مع زملائه، وبالتالي فهو بحاجة إلى تصميم برنامج علاجي فردي يراعي خصائص المتعلم من جهة وموطن وأسباب الضعف من جهة أخرى من منطلق أن التلاميذ يتعلمون بأساليب مختلفة.

11-3-2- برامج علاجية جماعية:

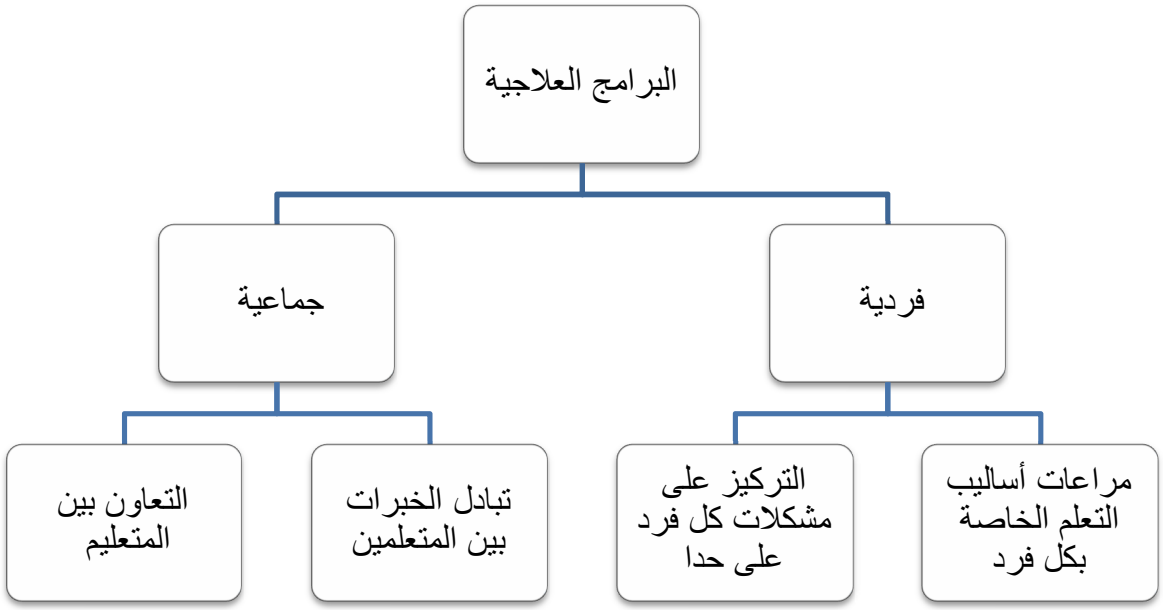
كما سبق ذكره أن التعليم العلاجي يحتاج إلى تدريب الفردي والتركيز في كل حالة على حدا للحصول على

تقدم ونتائج أفضل، إلا أن هذا الأسلوب غير مجدي في بعض الأحيان حيث يحتاج التلميذ إلى الاحتكاك بزملائه والذين يعانون من نفس مشكلاته من أجل مشاركة زملائه المشكل وملاحظة تقدمهم مما يعمل على التقدم الإيجابي لهم وتحقيق نوع من الأريحية والدافعية للإنجاز والتعلم لديهم.

وبدورنا قمنا باعتماد البرامج العلاجية الجماعية من أجل تطبيق البرنامج التدريبي الخاص بالأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي، من مبدأ تعدد الحالات وربحا للوقت وكذا لتبادل الخبرات وزيادة الدافعية نحو التعلم.

وفي الشكل الموالي عرض لهذه البرامج العلاجية المستخدمة في علاج ضعف الفهم القرائي:

شكل(21): أنواع البرامج العلاجية



من إعداد: الباحث

11-4- طرق واستراتيجيات تنمية الفهم القرائي:

11-4-1- استراتيجية التلخيص:

تشير هذه الاستراتيجية إلى كونها خطة عمل يستخدمها القارئ بمرونة لاختصار النص المقروء، وإعادة بناءه في صورة جديدة مع الأخذ بعين الإعتبار المحافظة على العناصر والأفكار الأساسية في النص الأصلي (السلمي،1435).

وتقوم هذه الاستراتيجية على مبدأ حذف المعلومات غير الملائمة والمكررة وزيادة دعم الأفراد داخل الصف

الدراسي، والعمل على إيجاد التعميمات التي قام بها المؤلف وإستخدامها في مواقف جديدة، والتعامل مع المعلومات التي تحملها الأشكال، وكذا تحليل وابتكار تمثيلات مرئية.(**عاشور**،2005).

هذا وقد أثبتت دراسة عبد الحميد **عبدالله** (2000) فعالية استراتيجية التلخيص مع استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. (**عبد اللاه**،2008).

11-4-2- عمل استنتاجات:

حيث تطبق هذه الاستراتيجية ، سينتج القراء المعاني باستعمال المعلومات الواردة في النص وتلك التي مصدرها المعرفية القائمة لديه عن العالم، والصور الذهنية لديهم لملء أجزاء المعلومات التي ترد صراحة في النص، إذ ليس هناك نص صريح تماما لذا فإن المطلوب من القارئ أن يقوم باستنتاجات حتى ينمنه فهم ما يقرؤونه، عن طريق تعليم الطلبة كيف يستنتجون فإنك تساعدهم على تعلم كيف يستخدمون معرفتهم القائمة الجانب المعلومات الواردة في النص في سبيل بناء المعني، (**عاشور**، 2005).

11-4-3- استراتيجيات العصف الذهني:

تقوم هذه الاستراتيجيات على عصف ذهن الانسان بالمشكلة التي تتحدى معلوماته فينشط في تفحصها وإيجاد حلول إبداعية لها، لم تكن معلومة لديه، تقوم هذه الاستراتيجيات على عدة مبادئ وهي : حرية التفكير، تأجيل النقد والتقويم، توفير بيئة التعلم، إنتاج أكبر كم من الأفكار، التوحيد والتعمق والتحسين للأفكار المطروحة.(**السلمي**،1435).

11-4-4- استراتيجيات التعلم التعاوني:

تقوم هذه الطريقة عل التكامل والتعاون بين التلاميذ مع بعضهم البعض، والحوار والتفاعل في ما بينهم في ما يخص المادة التعليمية، والذي ينتج عنه هدفين أساسيين تنمية للمهارات الإجتماعية التواصلية، ودعم وتكوين للشخصية السوية الإيجابية.

حيث تعتمد على مبدأ تقسيم التلاميذ الى مجموعات صغيرة، بحيث أن كل عضو من أعضاء الفريق لا تقتصر مسؤوليته عل تعلمه فقك وإنما يتعداه إلى مساعدة زملائه في المجموعة من أجل تحقيق الهدف والغاية العامة من هذه الإستراتيجية في خلق جو من التعلم والتحصيل المرتفع.

وتعتبر هذه الإستراتيجية مهمة جدا في العملية التعليمية التعلمية لسببين هما:

- يحقق التعلم التعاوني فائدة للمتعلم من خلال إيجاد فرصة لإلقاء الأسئلة والإجابة على بعض التساؤلات والتعبير عن رأيه بحرية ودون خوف، وتزداد دافعيته ونشاطه للتعلم، كما يخلق جو من الراحة التي تساعده على التعلم من خطأه وينمو تفكيره ويكتسب القدرة على التحكم في وقته وتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لديه.

– كما تساعد هذه الإستراتيجية على توفير الجهد والوقت للمعلم في القدرة على عرض المادة التعليمية ومناقشتها بطريقة فعالة، والقدرة على اكتشاف التلاميذ الضعاف والعمل على علاجهم (**عبد اللاه،2008، ص85**).

11-4-5- إستراتيجيات ما وراء معرفية:

تعكس هذه الإستراتيجيات نمط من استراتيجيات التعلم التي تعبر عن وعي المتعلم بقدراته من جهة وطريقة تعلمه واختياره للاستراتيجية المناسبة والتحكم في الاستراتيجيات المعرفية من جهة أخرى.

حيث تلعب هذه الاستراتيجيات دورا هاما في مهارة الفهم القرائي من خلال عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم، فالتلميذ الناجح هو القادر على مراقبة درجة فهمه ومتطلبات المهمة ونوع الإستراتيجية التي تتناسب وقدراته وموقفه التعليمي من أجل تيسير فهمه(العطوي، 2013، ص155).

وبالتالي فالاستراتيجية المعرفية يمكن أن تصنف كإستراتيجيات ما وراء معرفية إذا ما تم إدخال مهارات ما وراء المعرفة ممثلة في التخطط والمراقبة والتقويم، وكأكثر تفصيل حول أنواع هذه الإستراتيجيات وخطواتها أنظر العنصر رقم (6) من الفصل الثاني الخاص بما وراء المعرفة.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل جانبين أساسين من جوانب الدراسة ككل، الجانب الاول خاص بالقراءة والجانب الثاني خاص بالفهم القرائي والذي توصلنا من خلاله إلى أنّ القراءة من المهارات الضرورية التي يجب أن يتعلمها الفرد ويتقنها بإعتبارها الركيزة الأساسية التي تبنى عليها المعرفة الآنية والمستقبلية، فعملية فهم ما يتم قراءته من طرف المتعلمين يجب توفر مجموعة من الشروط منها الإجتماعية، الجسمية ، العقلية، النفسية و خاصة المعرفية وماوراء معرفية من خلال تحديد الأهداف المرجوة بدقة من اجل التمكن من إستخراج المعنى الكلي للمادة المقروء والإستفادة منها وذلك بإتباع الإستراتيجيات اللازمة مع إيجاد الوسيلة التي تسمح بتطبيقها بطريقة مرنة، من خلال البرنامج التدريبي الخاص بهذه الدراسة والمعد خصيصا لهذا الغرض وهو تنمية الفهم القرائي.

الجانب التطبيقي

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

الفصل الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1- الدراسة الإستطلاعية

2- منهج الدراسة

3- مجتمع الدراسة

4- عينة الدراسة

5- مكان إجراء الدراسة

6- زمان إجراء الدراسة

7- أدوات جمع البيانات

8- الأساليب الإحصائية

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية مرحلة هامة في عملية البحث العلمي، فهي تقوم على إجراءات منهجية لدراسة الظاهرة وذلك بجمع المعطيات والمعلومات ثم العمل على تصنيفها وتحليلها والوصول إلى نتائج علمية وموضوعية، وتم التطرق في هذا الفصل إلى الاجراءات المنهجية المعتمدة في الدراسة الحالية بدأ بالدراسة الإستطلاعية وتحديد المنهج المتبع ومجتمع وعينة الدراسة وتحديد مجالاتها، بالإضافة إلى أدوات جمع البيانات والأدوات الإحصائية المعتمد عليها في اختبار فرضيات الدراسة.

1- الدراسة الإستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أولى الخطوات التي تسبق الدراسة التطبيقية الميدانية، وتعتبر ذات أهمية كبرى في تحديد مدى جدوى الدراسة ككل، ومدى مناسبة الفروض التي تم صياغتها والبيانات التي سيتحصل عليها، كما تمكن الباحث من اكتشاف وتحديد المشكلات التي قد يواجها في الدراسة الأساسية (**أبوعلام**، 2007).

وتم إجراء الدراسة الاستطلاعية ابتداء من 1فيفري 2023م إلى غاية 1 مارس 2023م بمدرسة منصوري محمد ومدرسة كرنان محمد ببلدية سوق الخميس/ولاية البويرة على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي والذي بلغ عددهم 160 تلميذ وتلميذة.

وبعد أخذ الموافقة من طرف مدير وأستاذة السنة الرابعة ابتدائي بالمدرستين من أجل تطبيق البرنامج التدريبي، باشرنا تطبيق الدراسة الاستطلاعية والتي كان من بين أهدافها:

- تحديد عينة الدراسة .
- تجريب أدوات البحث المستعملة والمتمثلة في إختبار الفهم القرائي نص "الله يراك " للدكتورة العطوي سليمة وتحديد مدى وضوح النص والأسئلة الخاصة به.
- تطبيق اختبار رسم الرجل لتحديد مستوى الذكاء و استبعاد التلاميذ الذين يعانون من نقص في الذكاء والتي يمكن أن يكون لها تأثير في نتائج الدراسة.
- تجريب أولي للبرنامج التدريبي و معرفة مدى وضوح التعليمات و النصوص التي يتضمنها.
- تطبيق نص قرائي على التلاميذ لمعرفة مدى قدرتهم على فك تشفير الكلمات والقراءة السليمة.

وأسفرت **نتائج الدراسة الاستطلاعية** عن مايلي:

- تحديد أفراد العينة من أجل القيام بالدراسة الاساسية، ففي بداية الدراسة الاستطلاعية تمكنا من تحديد العينة في صورتها الأولية، والتي كانت تضم حوالي 72 تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، ثم أصبحت تقدر ب 52 تلميذ(ة) عند البدء في تطبيق حصص البرنامج التدريبي، وكان ذلك بسبب استبعاد10

تلاميذ بسبب القراءة غير المسترسلة، وذلك بعد حضورنا في حصة القراءة، وملاحظة نوعية القراءة لديهم. كما تم استبعاد التلاميذ الذين أبدوا انزعاجهم من المشاركة في حصص البرنامج التدريبي، والذين قدر عددهم ب 10 تلاميذ.

وبعد بدأ حصص البرنامج التدريبي تم استبعاد 11 تلاميذ تكرر غيابهم عدة مرات أثناء تطبيق جلسات البرنامج التدريبي. وبذلك أصبحت عينة الدراسة في صورتها النهائية تتكون من 41 تلميذ وتلميذة.

- وضوح و سهولة تطبيق نص "الله يراك" الخاص باختبار الفهم القرائي وأسئلته.
- وضوح التعليمات و النصوص و الخطوات الخاصة بالبرنامج التدريبي .
- تحديد درجات الذكاء لدى أفراد العينة، وبالتالي تم التأكد من جود ذكاء عادي لديهم.
- تم تحديد العينة المبدئية للدراسة الأساسية بعد استبعاد التلاميذ الذين كانت قراءتهم غير مسترسلة.

2- منهج الدراسة:

يعرف الدكتور عبد الرحمان بدوي المنهج: بأنه الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقائق في العلوم، بواسطة طائفة القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل، وتحديد عملياته، حتى يصل إلى نتيجة معلومة (**البيان**، 2016).

وتم الإعتماد في الدراسة الحالية على **المنهج التجريبي** لدراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإستراتيجيات ما وراء معرفية في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي من خلال تصميم تجريبي لعينة واحدة وإجراء إختبار قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه، والذي يعرف على أنه تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أو الظاهرة التي تكون موضوع الدراسة وملاحظة ما ينتج من آثار عن هذا التغيير في الواقع (**المحمودي**، 2019).

3- مجتمع الدراسة:

يشير قراوتز GRAWTZ (1988) إلى أن مجتمع البحث هو مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المنتهية أو غير منتهية من الخصائص المحددة سابقا والتي تكون محور الملاحظات، وهو مجموعة عناصر يجرى عليها البحث ولها خاصية أو مجموعة خصائص تميزها عن العناصر الأخرى (**أنجرس**، 2006).

فمجتع الدراسة يعبر عن كل الأفراد أو الأحداث أو المشاهدات موضوع الدراسة أو البحث (**الطويسي**، 2001).

وفي بحثنا هذا يمثل مجتمع الدراسة كل تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدرسة منصوري محمد ومدرسة كرنان محمد ببلدية سوق الخميس/ولاية البويرة والبالغ عددهم 160 تلميذ وتلميذة.

4- عينة الدراسة:

تعرف العينة بأنها مجموعة من الوحدات نتيجة المعاينة تخضع للدراسة الميدانية أو التحليلية، بشرط تمثيلها تمثيلا صادقا ومتكافئا مع المجتمع الأصلي بالشكل الذي يسمح بتعميم نتائجها عليه. ويعدّ اختيارها مرحلة مهمة من البحث والذي يتوقف عليها مدى الاستخلاص الدقيق للنتائج الخاصة بالظاهرة المقاسة وتعميم نتائجها على المجتمع الأصلي الذي اشتقت منه الظاهرة العلمية موضوع الدراسة (**المشهداني**، 2019).

وتتمثل عينة بحثنا في 41 تلميذ وتلميذة يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي، تم اختيارهم بطريقة قصدية، بحيث يجب أن تتوفر فيهم الشروط التالية:

- ان يكونو متمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي، وذلك لأن في هذه المرحلة يكون التلاميذ قد تمكنوا من مهارة الفهم القرائي.
- درجة الفهم القرائي: يجب أن تكون درجة اختبار الفهم القرائي الذي سيتم تطبيقه في هذه الدراسة أقل من المتوسط.
- سلامة الحواس: يجب أن تكون حاستي السمع والبصر لديهم سليمة. وتم التأكد من ذلك بالاطلاع على الدفاتر الصحية للتلاميذ.
- يجب أن تكون لديهم قراءة مسترسلة، لكي نستبعد أن تكون صعوبات الفهم القرائي لديهم راجعة لصعوبات في فك تشفير الكلمات .
- درجة الذكاء: يجب أن تكون متوسطة أو فوق المتوسط وذلك من أجل استبعاد حالات التخلف الذهني، ولهذا الغرض قمنا بتطبيق اختبار الذكاء ل ،Harris Goodenough والذي توصلنا من خلاله إلى أن أفراد عينة الدراسة لديهم ذكاء عادي (عد إلى الملحق رقم .... للاطلاع على نتائج اختبار الذكاء).
- عدم تلقي أي برنامج تدريبي آخر مشابه سابقا، أو أثناء فترة إجراء التطبيق.
- الرغبة في المشاركة في حصص البرنامج التدريبي: ويكون ذلك من خلال مقابلة مع الأولياء والتلاميذ ومعرفة مدى قدرتهم على السماح لأولادهم من المشاركة في جلسات البرنامج التدريبي.

وفي الجدول الموالي سيتم عرض توزيع خصائص عينة الدراسة:

جدول رقم(02): يمثل خصائص العينة

المدرسة	الصف	الجنس		
		ذكور	اناث	المجموع
مدرسة منصوري محمد	الرابعة ابتدائي	03	10	13
مدرسة كرنان محمد		12	16	28
المجموع		15	26	41
النسبة		%37	%63	%100

5- مكان إجراء الدراسة :

قمنا بإجراء بحثنا في مدرسة منصوري محمد ومدرسة كرنان محمد ببلدية سوق الخميس/ ولاية البويرة.

6- زمان إجراء الدراسة :

امتدت الدراسة الميدانية من 1 مارس 2023 إلى غاية 30 سبتمبر من نفس السنة.

7- أدوات جمع البيانات :

7-1- الملاحظة:

تم الإعتماد على الملاحظة من أجل تحديد نوعية القراءة عند افراد العينة بالاعتماد على مجموعة من النصوص القرائية من المقرر الدراسي والتي يقوم التلميذ بقراءتها، ومن ثم الحكم على جودة القراءة لديهم، والتي من شروطها أنّها تكون سليمة مسترسلة.

7-2- اختبار الذكاء:

قمنا بتطبيق اختبار رسم الرجل لـ Harris Goodenough وهو أحد المقاييس الإسقاطية لتقدير مستوى القدرات العقلية. يستخدم للكشف عن مستوى النضج أو التخلف العقلي كما يستخدم كذلك لأغراض تربوية إرشادية أو علاجية.

يطبق الإختبار على الأطفال من 3 إلى 14 سنة، وتم تطبيق هذا المقياس في الدراسة الحالية على تلاميذ السنة الرابعة من أجل استبعاد التلاميذ الذين يعانون من تخلف عقلي ، وتم اختياره لسهولة تطبيقه وغير مكلف ماديا ولا معنويا هذا من جهة، ومن جهة أخرى لتحرره كليا من آثار الحدود الثقافية.

7-2-1- وصف طريقة تطبيق و تصحيح الاختبار:

يطبق هذا الاختبار على وفق الخطوات التالية:

- نقدم للتلميذ قلم رصاص وممحاة للمفحوص ويطلب منه رسم رجل في مدة لا تتجاوز 10د.
- نحسب معدل ذكاء التلميذ عن طريق إعطاء نقطة لكل جزء نلاحظه في الرسم، بحيث يحتوي هذا الاختبار على 51 جزء
- نجمع النقاط وننظر إلى جدول تحويل مجموع النقاط إلى عمر عقلي نقوم بتحويل العمر العقلي والعمر الزمني إلى شهور.
- ثم نقسم العمر العقلي على العمر الزمني ونضربه في مئة فنتحصل على درجة الذكاء.

جدول رقم(03): يمثل تحويل مجموع النقاط في اختبار رسم الرجل إلى عمر عقلي."

العمر العقلي	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
النقاط	2	6	10	14	18	22	26	30	34	38	42

و يتم تصنيف الذكاء حسب الدرجات التي يحصل عليها المفحوص في اختبار رسم الرجل و هذا ما سنوضحه في الجدول الموالي:

جدول رقم (04) : يمثل تصنيف درجة الذكاء.

140 واكثر	ذكاء عالي جدا(Intelligence très supérieure)
139-120	ذكاء عالي (Intelligence supérieure)
119-110	ذكاء عالي نوعا ما (Intelligence légèrement supérieure)
109-90	ذكاء عادي (Intelligence normale)
89-80	ثقل الذكاء و التفكير(Lenteur d'esprit)
79-70	ابله (Débilité)
69	تأخر عقلي حقيقي (arriération mentale vraie)
68-50	تأخر عقلي قوي (Arriération mentale forte)
تحت 49	الغباء (idiotie imbécillité)

7-2-2- صدق وثبات الاختبار:

تشير Newton(1982) من خلال دراستها أن مقياس رسم الرجل يمكن الإستعانة به في تحديد مستوى الذكاء عند الأطفال.

كما يشير كذلك **كامل عبد الوهاب**(1990) إلى تميز الإختبار بمستوى ثبات قوي لدى الأطفال من 3 و14 سنة حيث تراوحت نسبتها ما بين 0.74 و0.77 وهي نسبة قوية

أماعن الصدق فقد و جدت معاملات ارتباط عالية حيث كشفت عن الفروق بين الأطفال ممن ينتمون لمختلف فئات المجتمع فيما يخص نسب ذكائهم وأيضا بين أطفال الحضر والريف (**لوزاعي**، 2017).

7-3- اختبار الفهم القرائي:

تم الاعتماد على اختبار الفهم القرائي المعد من طرف الدكتورة العطوي سليمة(2014) على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وتم اختياره من خارج المقرر الدراسي للتأكد من عدم تناولها سابقا والذي يشمل مجموعة من الأسئلة ذات الاختيار المتعدد والتي تضم مستويات الفهم التالية:

جدول (05): مستويات ومهارات الفهم القرائي الخاصة باختبار "الله يراك"

المستويات	المهارات المناسبة	رقم الأسئلة
الحرفي	- ترتيب الأحداث وفق تسلسلها الزمني. - ذكر الحقائق كما وردت في النص. - التعرف على الأفكار الفرعية والفكرة الرئيسية.	14.12.2
الاستنتاجي	- ايجاد العلاقة بين السبب والنتيجة. - ايجاد تفسير لعبارات النص. - اكتشاف هدف الكاتب. - الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف.	11.8.3.1
التقويمي	- إصدار الأحكام على الشخصيات والظاهرة والأفكار والنص. - التمييز بين الرأي والحقيقة. - التمييز بين ما يتصل بالموضوع وغير ذلك.	7.6.4
الابداعي	- وضع العنوان المناسب للنص. - اقتراح حلول لمشكلات النص. - القدرة على التصرف في مواقف جديدة.	13.10.9.5

	- التنبؤ بالنتائج.	
المجموع		14

7-3-1- ثبات الإختبار:

قامت الباحثة (العطوي، 2014) بحساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط ألفا كرونباخ على عينة من 120 تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وبلغ قيمته 0.70 وهي نسبة مرتفعة تدل على تمتع الاختبار بثبات عالي.

7-3-2- صدق الإختبار:

أ- صدق المحكمين:

قامت الباحثة (العطوي، 2014) بعرض مجموعة من النصوص على مجموعة من أساتذة السنة الرابعة وممن تتوفر فيهم الخبرة والبالغ عددهم 25 أستاذا من أجل اختيار نصين اثنين فقط والتأكيد على مدى ملائمة هذه النصوص لستوى التلاميذ من جهة ومدى مواءمة المهارات المراد قياسها مع مستويات الفهم القرائي، وتم الإتفاق على نص النحلة بنسبة 98% و اختبار الله يراك بنسة 100%.

ب- الصدق الذاتي:

تم الاستعانة بقياس الصدق الذاتي من خلال ايجاد الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، والذي بلغت قيمته 0.83 بالنسبة لاختبار الله يراك وهي درجات مرتفعة تدل على صدق الاختبار.

7-3-3- حساب معامل الصعوبة:

يتم حساب معامل الصعوبة من خلال المعادلة التالية :

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد التلاميذ الذين أجابو إجابة صحيحة عن السؤال}}{\text{عدد التلاميذ الذين حاولو الإجابة}} \times 100$$

تعتبر العبارات التي معامل الصعوبة فيها أقل من 20% صعبة جدا أما المعاملات التي تفوق 80% فتعتبر سهلة جدا، وفي اختبرنا هذا تراوح معامل الصعوبة في ما يخص اختبار الله يراك ما بين 21.3% و75%، وهي عبارات يمكن الاحتفاظ بها وهذا ما أكد عليه عودة في أن معاملات الصعوبة التي تتراوح بين 20 و80 % يتم الاحتفاظ بها.

7-3-4- حساب معامل التمييز:

تم تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين 27% للمجموعة العليا و27% للمجموعة الدنيا، وتم حسابها كمايلي:

معامل التمييز=(عدد المجيبين بصحيح من الفئة العليا- عدد المجيبين بصحيح من الفئات الدنيا)/عدد تلاميذ إحدى المجموعتين.

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد المجيبين بصحيح من الفئة العليا} - \text{عدد المجيبين بصحيح من الفئات الدنيا}}{\text{عدد تلاميذ إحدى المجموعتين}}$$

تراوحت معاملات التمييز بالنسبة لإختبار "الله يراك بين 0.34 إلى0.71 بمتوسط قدره 0.54.

وبالتالي تم قبول كل بنود الإختبار لأن القوة التمييزية المناسبة تبلغ 0.30 فأكثر.

7-3-5- حساب زمن الاختبار:

تم حساب زمن الإختبار من خلال المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أسرع تلميذ} + \text{زمن أبطأ تلميذ}}{2}$$

وتم التوصل إلى أن الوقت المناسب لإجراء الإختبار هو 50 دقيقة، حيث كان زمن أول تلميذ أنهى الإختبار 40د، وآخر تلميذ كان 60د.

7-4- البرنامج التدريبي:

7-4-1- التعريف بالبرنامج :

هو برنامج تدريبي جماعي يهدف إلى تنمية مستويات الفهم القرائي (الحرفي، الإستنتاجي، التقويمي والإبداعي) لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، والذي تم بناؤه استنادا على مبدأين أساسيين:

النموذج النظري لفلافل، وذلك من خلال الدمج بين التوجهين المعرفي والوظيفي، وذلك من خلال تبصير المتعلم بقدراته الفعلية وسبل استغلالها ممثلة في مهارات التفكير، وكذا إكسابه أكبر عدد من الإستراتيجيات ما وراء المعرفية الخاصة بمهارة الفهم القرائي ومبادئها (معرفة ما وراء المعرفة)، من أجل التعامل مع النصوص القرائية آنيا كتوجه معرفي، ومن ثم تمكنه من اختيار الإستراتيجية الأنسب والأفضل له في التعامل لاحقا مع النصوص القرائية من أجل الفهم كتوجه وظيفي (خبرات ما وراء المعرفة).

وكذا تصنيف سترنبرج 1988م وباير 1987م لمهارات ما وراء المعرفة والذي يقوم على أساس ثلاث مكونات أساسية وهي التخطيط، المراقبة والتقويم.

7-4-2- أهداف البرنامج:

أ- الهدف الاساسي:

يهدف البرنامج التدريبي الي تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي .

ب-الاهداف الفرعية: و تتمثل في:

- تنمية الفهم القرائي الحرفي.
- تنمية الفهم القرائي الإستنتاجي.
- تنمية الفهم القرائي التقويمي.
- تنمية الفهم القرائي الإبداعي.

7-4-3- الأسس والمبادئ التي يقوم عليها البرنامج:

التدريب على توظيف مهارات التفكير (الملاحظة، التساؤل، المقارنة، التصنيف، الاستنتاج، التنبؤ، تحليل الخطأ، التمييز بين الرأي والحقيقة، التلخيص) نظرا للدور الكبير الذي تلعبه في عملية القراءة بصفة عامة ومستويات الفهم القرائي بصفة خاصة، وذلك حسب ما أشارت إليه دراسة (**عافشي**، 2018)، حيث سيتم توظيفها في البرنامج التدريبي كما يلي:

- مستوى الفهم الحرفي: يتضمن العمليات التالية الملاحظة، التساؤل، المقارنة والتصنيف
- مستوى الفهم الإستنتاجي: يتضمن عمليات الإستنتاج والتنبؤ
- مستوى الفهم التقويمي: ويتضمن عمليا التمييز بين الرأي والحقيقة وكذا تحليل الخطأ
- مستوى الفهم الإبداعي: ويتضمن عملية التلخيص وإعادة التشكيل

الاعتماد في التدريب على مهارات التفكير التي حددتها الجمعية الأمريكية لعلم النفس وكذا التدريب على التعامل مع النصوص القرائية، باستخدام إستراتيجيات ما وراء معرفية ممثلة في إستراتيجية "K.W.L" إستراتيجية **دورة التعلم** وإستراتيجية وإستراتيجية "SQ3R" وإستراتيجية " Reap" وإستراتيجية **التساؤل الذاتي** وإستراتيجية **الخرائط المفاهيمية** .

الاعتماد على المبدأ الأساسي الذي ترتكز عليه إستراتيجيات ماوراء المعرفة وهو التفكير في التفكير، وبالتالي تدريب التلميذ وتبصيره بهذه المهارات والعمل على تطبيقها بطريقة واعية.

أن يقوم التدريب بشكل جماعي أو فردي مع الحالات التي تعاني من نقص كبير في مهارة الفهم القرائي

لا يمكن الإنتقال إلى الوحدة الموالية إلاّ إذا أكمل الوحدة التي سبقتها.

إستخدام التعزيز المادي (بطاقات تشجيعية)، والتعزيز المعنوي (عبارات تشجيعية) لتحفيز التلاميذ وزيادة الدافعية نحو التعلم والاستمرار في عملية إكمال البرنامج.

التنويع في طريقة تقديم المادة التعليمية بين ما هو جماعي في مجموعات صغيرة وبين ماهو فردي، وبين ماهو شفهي وكتابي .

التنويع في أساليب تقديم الجلسات التدريبية الحوار، الاستقساء، العصف الذهني.

7-4-4- الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

أ- إستراتيجية k.w.l :

تعتبر هذه الإستراتيجية من إحدى الطرق الواسع انتشارها خاصة في تدريس مهارة القراءة، والتي تنمي القدرة على الفهم القرائي، من خلال التركيز على المعرفة السابقة وجعلها الحجر الأساس الذي يرتكز عليه التعلم الجديد من خلال ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة المذكورة في النص القرائي (**أبو سلطان**، 2012).

ب- إستراتيجية دورة التعلم :

يقوم المتعلم وفق هذه الإستراتيجية ببناء المعرفة والبحث عنها، وكذا العمل على حل المشكلات التي تواجهه من خلال الخبرات السابقة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، وتنمية تفكيره. كما أنّ ارتباط هذه الإستراتيجية بأعمال بياجي أدّى ببعض الباحثين إلى المقارنة بين خطوات هذه الإستراتيجية ومراحل تكون المعرفة عند بياجي بحيث مرحلة التمثل عند بياجي يقابلها عملية جمع المعلومات واكتشاف المفهوم، ومرحلة المواءمة يقابلها عملية تفسير المفهوم ، ومرحلة التنظيم يقابلها عملية تطبيق المفهوم

وتم التركيز على إكساب هاذين الإستراتيجيتين لأفراد عينة الدراسة من أجل تناول النصوص القرائية من جهة ومن جهة أخرى خاصة في إكسابهم مهارات التفكير السابق ذكرها من خلال هذا البرنامج.

ت- إستراتيجية الخرائط المفاهيمية:

تعد الخرائط المفاهيمية من استراتيجيات التدريس التي يقوم بها المعلم والمتعلم والتي تعمل على استخراج وتحديد المفاهيم الأساسية أثناء التعامل مع النشاط التعليمي (القراءة)، ومن ثم جعلها في شكل تسلسلي هرمي والربط بينها بخطوط تصف العلاقة بينها حتى يكتمل البناء الخاص بالخريطة. ومن أشكالها نجد خرائط توضح المعلومات وتسلسلها، وخرائط توضح الفكرة الأساسية والأفكار التي ترتبط بها (**عبيدات وأبو السميد**، 2013). وهذا ما تم الاعتماد عليه في البرنامج التدريبي من خلال هذه الإستراتيجية والتي تعمل على جعل المتعلم قادر على تحديد المفاهيم والأفكار الرئيسية والثانوية في شكل هرمي تسلسلي بطريقة واعية تؤدي به إلى الفهم.

ث- التساؤل الذاتي :

تعمل هذه الإستراتيجية على أن يقوم المتعلم بطرح مجموعة من الأسئلة على نفسه، كعملية استجواب أثناء عملية معالجة المعلومات، فيكون بذلك فرد مساهم في عملية تعلمه مندمجا فيه، واعي بعمليات ومهارات تفكيره، كما أن عملية طرح الأسئلة من قبل المتعلم على نفسه يساهم في بناء علاقة بين أجزاء المادة التعليمية وتوليد

الأفكار الذي يؤدي إلى الاستيعاب والفهم الدقيق للنشاط حيز التعلم (**الجنابي**، 2019).

ج- إستراتيجية روبنسون الخطوات الخمس SQ3R :

تعتبر هذه الإستراتيجية من أهم الإستراتيجيات التي تساعد في التغلب على المشكلات التعليمية في مختلف الأنشطة التعليمية التعلميّة التي تواجه المتعلم بصفة عامة، وتعلم القراءة بصفة خاصة وهذا من خلال التفاعل مع النص القرائي، والذي يحقق مستوى أعلى في الاعتماد على النفس والفهم (**محمود والطائي**، 2021).

ح- إستراتيجية R.E.A.P :

تعد إستراتيجية R.E.A.P إحدى أهم الإستراتيجية ما وراء معرفية التي تساهم في عملية التعلم بصفة عامة ومهارة القراءة بصفة خاصة، والتي تتكون من مقطعين، الأول خاص بالمتعلم من خلال كتابة هوامش وحواشي والقيام بعملية التفكير من خلال الإستدلال (**المدهون**، 2023)، والثاني خاص بالمعلم من خلال الأنشطة التي يقوم بها في توجيه الأسئلة للتلميذ من أجل تحقيق الإستيعاب القرائيفي وكذا في رفع مستوى الدوافع والإهتمام عندهم وتشجيع التلاميذ على دراسة المواضع من كل الجوانب والعمل على إستدعاء الخبرات والمعلومات السابقة التي تساعد في فهم الموضوع وينظم الأفكار ويوضحها من خلال تشجيع فكرة التطوير عن المتعلمين (**السعدي**، 2020).

7-4-5- ضبط المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على تطبيق البرنامج:

قبل تطبيق البرنامج، سيتم ضبط جميع المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على السير الحسن لجلسات البرنامج التدريبي، والتي ندرجها فيما يلي:

- التأكد من أن افراد العينة لديهم ذكاء عادي، وبالتالي استبعاد حالات التخلف الذهني التي يمكن أن تؤثر على نتائج الدراسة التجريبية.

- التأكد من عدم تلقي عينة الدراسة لأي تدريب أو تكفل نفسي عصبي أو أرطوفوني خلال فترة تطبيق البرنامج التدريبي، لأن ذلك سيؤثر على مصداقية النتائج التي سوف نتحصل عليها.

- التأكد من توفير بيئة مناسبة لتنفيذ جلسات البرنامج التدريبي من خلال:

- توفير قاعة هادئة بعيدة عن الضوضاء والمشتتات لضمان تركيز أفضل للانتباه أثناء تطبيق أنشطة البرنامج.

- توفر الوقت اللازم لتطبيق أنشطة البرنامج التدريبي.

- الحرص على تقديم الدعم و التعزيز المادي والمعنوي لعينة الدراسة لزيادة مستوى الدافعية وضمان استمرار مشاركتهم في جلسات البرنامج التدريبي.

7-4-6- مصادر اشتقاق البرنامج :

تم اشتقاق البرنامج من مجموع الدراسات السابقة التي قام بها الباحثون في مجال صعوبات الفهم القرائي وكذا

في مجال الإستراتيجيات ماوراء معرفية وهي على النحو التالي :

- دراسة (عافشي، 2018)
- دراسة (أبوعمار، 2015)
- دراسة (الغامدي وسعيد 2009)
- دراسة (نهابة، 2013)
- دراسة (عبد الباري، 2009)

7-4-7- **المستهدفون من البرنامج التدريبي:** هم تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين لديهم صعوبات في الفهم القرائي.

7-4-8- **مدّة البرنامج**:

تم تخصيص 21 جلسة موزعة على 32 حصة لتطبيق البرنامج التدريبي، بمعدل حصتين كل أسبوع، ودام تطبيق هذا البرنامج التدريبي حوالي أربعة أشهر.

7-4-9- **تقييم البرنامج**: يتم تقييم فاعلية هذا البرنامج من خلال:

أ- **إجراء قياس قبلي**: ويكون ذلك بتطبيق إختبار الفهم القرائي قبل تطبيق البرنامج التدريبي على عينة بحثنا.

ب- **إجراء قياس بعدي**: ويكون ذلك بإعادة تطبيق إختبار الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لمعرفة فاعليته على الفهم القرائي لدى العينة المدروسة.

7-4-10- **تقويم البرنامج**:

تم عرض البرنامج التدريبي على مجموعة من المحكمين من تخصصات مختلفة (علم النفس العصبي، علوم التربية، الارطوفونيا)، إضافة إلى بعض مفتشي وأساتذة اللغة العربية في التعليم الابتدائي لمعرفة مدى ملائمة البرنامج لمستوى التلاميذ وقدراتهم الفعلية، ومعرفة مدى تحقيق البرنامج للأهداف المسطرة. كما تم تطبيقه على مجموعة من التلاميذ لمعرفة مدى استعابهم للأنشطة المدرجة في البرنامج و معرفة مدى وضوحها.

وبعد عرضه على المحكمين، تم تعديله وفق الملاحظات المقدمة تم إعداد النسخة النهائية للبرنامج (عد إلى الملحق رقم 05 للاطلاع على البرنامج التدريبي والملحق رقم 01 للإطلاع عل أسماء الاساتذة المحكمين).

وقد أشار المحكمون إلى بعض الملاحظات و المتمثلة في:

- إعادة صياغة مفردات البرنامج لتتناسب والعمر الزمني للتلاميذ.
- تقليص وقت الجلسات من ثلاث ساعات إلى ساعتين وتوزيع الجلسات على حصص.
- حذف بعض الأنشطة التي لا تتناسب مع هدف الدراسة.

ملاحظة: يمكن تبسيط المفاهيم الخاصة بالبرنامج التدريبي عند تطبيقه، إذا لاحظ الباحث صعوبة نوعية في استيعاب المفاهيم من مبدأ مراعات الفروق الفردية بين المتعلمين، مع ضرورة عدم الإخلال بالمعنى العام للمفاهيم.

7- 4- 11- **جلسات البرنامج التدريبي:** في الجدول الموالي عرض جلسات البرنامج التدربي ومحتواها طيلة مرحلة تطبيقه.

جدول(06): يمثل جلسات البرنامج التدريبي القائم عل استراتيجيات ما راء المعرفة

الوحدة		جلسة	مستوى الفهم	محتوى الجلسة	الوسائل والأدوات	الإستراتيجيات	مدة الجلسة
الوحدة الأولى: تمهيدية		01	/	**التعارف وكسر الجليد**	سبورة، أقلام، قصاصات	الحوار،المناقشة، العصف الذهني، الاستقصاء	**حصة 1سا**
		02		**مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقويم)**	سبورة، أقلام، دفتر المتعلم	الحوار،المناقشة، العصف الذهني، الاستقصاء	**حصة 1سا ونصف**
		03		**إستراتيجية k.w.l نص قرائي**	سبورة، أوراق عمل، أقلام، دفتر المتعلم	إستراتيجية k.w.l	**1حصة سا ونصف**
الوحدة الثانية: جمع وتنظيم المعلومات		04	مستوى الفهم الحرفي	**استراتيجية SQ3R نص قرائي**	سبورة، أوراق عمل، أقلام، دفتر المتعلم	**استراتيجية** SQ3R	**حصة 1سا**

جمع المعلومات		05		الملاحظة نص قرائي	سبورة، أوراق عمل، أقلام، دفتر المتعلم	k.w.l، دورة التعلم	حصتان 1سا+1سا
		06		التساؤل نص قرائي	سبورة، أوراق عمل، أقلام، دفتر المتعلم	k.w.l، دورة التعلم	حصتان 1سا+1سا
تنظيم المعلومات		07		المقارنة نص قرائي	سبورة، أوراق عمل، أقلام، دفتر المتعلم	k.w.l، دورة التعلم	حصتان 1سا+1سا
		08		التصنيف نص قرائي	سبورة، أوراق عمل، أقلام، دفتر المتعلم	k.w.l، دورة التعلم	حصتان 1سا+1سا
		09		نص قرائي. أسئلة مهارات التفكير+ أسئلة الفهم الحرفي	أوراق عمل	استراتيجية SQ3R	حصة 1سا
إنتاج المعلومات		10	مستوى الفهم الإستنتاجي	استراتيجية التساؤل الذاتي نص قرائي	سبورة، أوراق عمل، أقلام، دفتر المتعلم	التساؤل الذاتي	حصة 1سا
		11		الإستنتاج نص قرائي	سبورة، أوراق عمل، أقلام، دفتر المتعلم	k.w.l، دورة التعلم، التساؤل الذاتي	حصتان 1سا+1سا
		12		التنبؤ نص قرائي	سبورة، أوراق عمل، أقلام، دفتر المتعلم	k.w.l، دورة التعلم، التساؤل الذاتي	حصتان 1سا+1سا
		13		نص قرائي. أسئلة مهارات	أوراق عمل	التساؤل الذاتي	حصة 1سا

			التفكير+ أسئلة الفهم الإستناجي			
تقويم المعلومات	14	**مستوى الفهم التقويمي**	**إستراتيجية REAP نص قرائي**	سبورة، أوراق عمل، أقلام، دفتر المتعلم	k.w.l، دورة التعلم، REAP	**حصة 1سا**
	15		**تحليل الخطأ نص قرائي**	سبورة، أوراق عمل، أقلام، دفتر المتعلم	k.w.l، دورة التعلم، REAP	**حصتان 1سا+1سا**
	16		**التمييز بين الرأي والحقيقة نص قرائي**	سبورة، أوراق عمل، أقلام، دفتر المتعلم	k.w.l، دورة التعلم، REAP	**حصتان 1سا+1سا**
	17		**نص قرائي. أسئلة مهارات التفكير+ أسئلة الفهم التقويمي**	**أوراق عمل**	**استراتيجية REAP**	**حصة 1سا**
دمج وتكامل المعلومات	18	**مستوى الفهم الإبداعي**	**إستراتيجية الخرائط المفاهيمية نص قرائي**	سبورة، أوراق عمل، أقلام، دفتر المتعلم	k.w.l، دورة التعلم، **الخرائط المفاهيمية**	**حصة 1سا**
	19		**مهارة التلخيص نص قرائي**	سبورة، أوراق عمل، أقلام، دفتر المتعلم	k.w.l، دورة التعلم، **الخرائط المفاهيمية**	**حصتان 1سا+1سا**

			نص قرائي			
	20		نص قرائي. أسئلة مهارات التفكير+ أسئلة الفهم الإبداعي	أوراق عمل	استراتيجية الخرائط المفاهيمية	حصة 1سا
تقويم نهائي	21	الحرفي+الإستنتاجي+التقويمي+الإبداعي	3 نصوص قرائية	أوراق عمل	إختيارية	3 حصص 1سا+1سا+1سا

8- الأساليب الإحصائية:

تم في هذه الدراسة استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

8-1- الإحصاء الوصفي:

أ- المتوسط الحسابي (Moyenne).

ب- الانحراف المعياري (Ecart type).

8-2- الإحصاء الاستدلالي:

أ- اختبار"ت" (Test t) للفروق بين المجموعتين المترابطتين.

ب- نسبة الكسب ماك جوجيان.

ت- حجم الأثر لكوهين (D) والذي يتم تفسير نتائجه وفق الجدول التالي:

جدول(07): يحدد مستويات حجم التأثير

المقياس المستخدم	حجم الأثر		
D	0.2	0.5	0.8 فما فوق
	صغير	متوسط	كبير

المرجع: (كامل، 2022).

وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS26.

الفصل الخامس
عرض وتحليل ومناقشة النتائج

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد

1- عرض وتحليل ومناقشة النتائج

2- الإستنتاج العام

تمهيد:

في هذا الفصل سنقوم بعرض مختلف النتائج المتحصل عليها بعد تطبيقنا لمختلف المقاييس على عينة الدراسة، وسنقوم بتحليل ومناقشة مختلف النتائج وتقديم الإستنتاج العام، وسننهي الفصل بخاتمة و توصيات حول موضوع بحثنا .

1- عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

1-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الاولى:

1-1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الحرفي بين القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية البويرة"، ولاختبار هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار "ت" لعينتين مترابطتين، وحجم الأثر، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم(08) :

جدول(08): دلالة الفروق في مستوى الفهم القرائي الحرفي بين القياسين القبلي والبعدي.

الأساليب الإحصائية المتغيرات	العينة	متوسط الحسابي	انحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
قبلي	41	1.60	0.80	40	-4.43	0.00	0.05	دالة	0.69
بعدي	41	2.24	0.48						

من خلال عرض لنتائج الجدول رقم (08) نلاحظ أن قيمة "ت" قدرت بـ (4.43-) عند مستوى الدلالة 0,05 ودرجة الحرية 40، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي قدرت بـ (1.60) وقيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي قدرت بـ (2.24) كما أن قيمة الانحراف المعياري للقياس القبلي قدرت بـ (0.80) وقيمة الانحراف المعياري للقياس البعدي قدرت بـ (0.48)، وبمقارنة الدلالة الاحتمالية 0.00 بمستوى الدلالة 0.05 تبين أن هذا الأخير أكبر من القيمة الاحتمالية، وبالتالي تحقق الفرضية الجزئية الاولى للدراسة والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الحرفي بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

من جهة أخرى نلاحظ أن حجم التأثير للمتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي على المتغير التابع وهو الفهم القرائي الحرفي قد بلغ نسبة 0.69 وبمقارنة هذه النتيجة مع الدليل المرجعي لمستويات التأثير كما ذكر في (**كامل**، 2022) يمكن القول أن حجم التأثير هذا يندرج ضمن مستوى متوسط (أنظر العنصر 8 من فصل الإطار

المنهجي للدراسة)، وبالتالي فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الفهم القرائي الحرفي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

1-1-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

أشارت نتائج التحليل الاحصائي الى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الحرفي في القياسين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية البويرة.

ويرجع الباحث هذه النتائج إلى فاعلية الإستراتيجيات ما وراء المعرفية المطبقة في البرنامج التدريبي والتي ساعدت المتعلمين بالدرجة الأولى على القراءة الواعية من خلال تحديد الأهداف والتخطيط لها والمراقبة الدورية أثناء قراءة النص وهذا ما ساعد المتعلمين على تنمية قدرتهم على تحديد المعنى العام للكلمات المكونة للنص القرائي وربطها مع بعضها البعض وكذا تحديد أضداد الكلمات ومرادفات بعض الكلمات الواردة في النص، وتساعد هذه الاستراتيجيات على تركيز الذهن في النص القرائي وتحديد الأفكار الرئيسية والثانوية والتفريق بينها والترتيب المنطقي والزمني للأحداث الواقعة في النص.

من جهة أخرى فبالرغم من أن طريقة اختيار عينة الدراسة كان بدقة من خلال العمل على استبعاد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في مهارة القراءة ، لأن الانتقال إلى المهارة الثانية من مهارات القراءة وهي الفهم يعتمد على التمكن من المهارة الأولى وهي فك شفرة الرموز أو الحروف، وفي هذا الإطار ترى العطوي (2014) أن مستوى الفهم الحرفي يكون مرتفع لدى كل التلاميذ الذين لديهم سيرورة فك الرموز وتجميعها (سلامة القراءة) مرتفعة، من خلال الاعتماد على النموذج من الأسفل إلى الأعلى لمهارة القراءة والذي يعتمد فيها القارئ وفق هذا النموذج حسب كاتس وكامحي (1999) الى الوصول إلى المعنى من خلال النص(**العطوي**، 2014)، رغم ذلك فان نتائج عينة الدراسة قبل تطبيق البرنامج التدريبي كانت ضعيفة في هذا المستوى من مستويات الفهم القرائي، ويرجع الباحث هذا الضعف إلى المنهج التعليمي لمهارة القراءة في المدرسة الجزائرية والذي يعتمد على النموذج من الأعلى إلى الأسفل من خلال الاعتماد على النظرية الجشطالتية وهو نموذج عكسي لما تم ذكره سابقا في الانتقال من الجزء إلى الكل، والذي يرتكز على فرضية أن الحرف ليس له معنى ولا دلالة في نفسه إلا في الكلمة التي ينتمي إليها، والكلمة في الغالب لا يتضح معناها إلاّ إذا وضعت في جملة (**البوسعيدي**، 2009)، حيث أن القارئ ينتقل مباشرة من المطبوع إلى المعنى بدون فك رموز المطبوع (**سعد**، 2005).

هذا التحول والانتقال يجعل من المتعلم يركز على الكليات فقط بالدرجة الأولى في تحديد المعنى وبالتالي

يجد صعوبة في عملية تركيب الجزئيات للوصول إلى المعنى، وبالتالي ظهور صعوبات في مهارة الفهم القرائي الحرفي وهو ما ظهر لدى عينة الدراسة في القياس القبلي، وبالتالي وجوب تعديل لمسار المتعلم في مجال القراءة.

فمن خلال تطبيق البرنامج التدريبي والذي يرتكز على مجموعة من الإستراتيجيات ما وراء معرفية التي تساعد المتعلم على الانتقال التدريجي العقلاني من الجزء إلى الكل من خلال خطوات محددة وواعية يتبعها القارئ، لاحظنا تحسن مستوى الفهم الحرفي لدى عينة الدراسة، حيث أصبحوا قادرين على ربط الكلمات والجمل مع بعضها البعض وتحديد مرادفاتها وأضدادها للوصول إلى المعنى العام، وهذا أثر بشكل ايجابي على نتائج عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

كما أن تدريب وإكساب التلاميذ عينة الدراسة لمهارات التفكير (الملاحظة، التساؤل، المقارنة، التصنيف) كان له الأثر الكبير في تجسيد المفهوم العام والمبدأ الأساسي لما وراء المعرفة وهو التفكير في عملية التفكير، مما ساعدهم على التفاعل الإيجابي مع النص القرائي، وهذا بدوره ساهم في تنمية مستوى الفهم الحرفي باعتبار أنه توجد علاقة قوية بين هذا الأخير ومهارات التفكير السابق ذكرها والتي تعمل على مساعدة القارئ على فهم ما يدور في النص القرائي، من خلال الفهم المباشر للكلمات والجمل المعروضة في النص القرائي.

فمهارة الملاحظة تساعد على ملاحظة وتحديد الترتيب المنطقي للأفكار وأهميتها كما تعمل على التعرف على المفردات المذكورة في النص القرائي وشرحها وكذا ايجاد مرادفاتها، وتعمل مهارة التصنيف على إدراك القارئ للأفكار الفرعية والفكرة العامة للنص القرائي، وإدراك الترتيب المكاني والزماني، وكذا تحديد أولوية وأهمية أفكار النص، كما تعمل مهارة التساؤل: على التخطيط لمهارة القراءة من خلال طرح أكبر قدر من التساؤلات التي تخلق لديه نوع من الفراغ المعرفي التي يعمل من خلالها المتعلم عن البحث عن الأسئلة التي تم وضعها والوصول إلى التوازن المعرفي، وهذا ما يجسد لمصطلح القراءة الواعية والتعلم الذاتي الذي يؤدي بالقارئ إلى الفهم، وتلعب مهارة المقارنة دورا هاما في توليد وتنظيم معارف القارئ ومعرفة الفروق بين الكلمات والمعاني المكونة للنص القرائي، وبالتالي فالتدريب على هذا النوع من المهارات له دور كبير في تنمية الفهم القرائي الحرفي. وهذا ما تؤكد عليه **دراسة (الحايك، 2005) ودراسة (عافشي، 2018)** في العلاقة الطردية القوية بين مهارات التفكير (الملاحظة، التساؤل، المقارنة، التصنيف) ومستوى الفهم القرائي الحرفي.

و تتفق نتائج هذه الدراسة في ما يخص أثر الإستراتيجيات ما وراء معرفية في تنمية مستوى الفهم القرائي الحرفي مع **دراسة (المطيري، 2019)**، كما تتوافق كذلك **مع دراسة (العذيقي، 2015) ودراسة (نهابة، 2013)** التي

أكدت على فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي، وهي أحد الإستراتيجيات ما وراء معرفية التي تم الإعتماد عليها في البرنامج التدريبي الخاص بالدراسة الحالية في تنمية الفهم القرائي، **ودراسة (المكاحلة ورمامنة،** 2019) التي تتوافق نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية، حيث تؤكد على فاعلية إستراتيجية SQ3R في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج **دراسة (الثبيتي،** 2017) التي بينت أهمية وتأثير إستراتيجية K.W.L على تنمية مستوى الفهم القرائي الحرفي.

بينما تختلف النتائج التي تحصلنا عليها مع نتائج **دراسة (العطوي،** 2014) والتي تنفي وجود تأثير للإستراتيجيات ما وراء معرفية (K.W.L) في تنمية مستوى الفهم القرائي الحرفي، من مبدأ أن التلميذ الذي يمتلك القدرة عل فك شفرة الحروف لا يحتاج إلى تدريب من أجل التمكن من هذا المستوى.

1-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

1-2-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

تنص الفرضية على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الإستنتاجي بين القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية البويرة ".

ولاختبار هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار "ت" لعينتين مترابطتين، وحجم الأثر، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم(09) :

جدول(09): دلالة الفروق في مستوى الفهم القرائي الإستنتاجي بين القياسين القبلي والبعدي

الأساليب الإحصائية المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
قبلي	41	1.04	0.83	40	-11.54	0.00	0.05	دالة	1.80
بعدي	41	2.82	0.73						

يتبين من الجدول رقم (09) أن قيمة "ت" قدرت بـ (11.54-)عند مستوى الدلالة 0,05 ودرجة الحرية 40، وقيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي قدرت بـ (1.04) وقيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي قدرت بـ (2.82) كما أن قيمة الانحراف المعياري للقياس القبلي قدرت بـ (0.83) وقيمة الانحراف المعياري للقياس البعدي قدرت بـ (0.73)، وبمقارنة الدلالة الاحتمالية 0.00 بمستوى الدلالة 0.05 تبين أن قيمة الدلالة

الغحتمالية أقل من مستوى الدلالة، وبالتالي نقبل الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الإستنتاجي بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

من جهة أخرى نلاحظ أن حجم التأثير للمتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي على المتغير التابع وهو الفهم القرائي الإستنتاجي قد بلغ نسبة 1.80 وبالتالي يمكن القول أن حجم التأثير هذا يندرج ضمن مستوى كبير جدا استنادا إلى الدليل المرجعي (أنظر العنصر 8 من فصل الإطار المنهجي للدراسة)، وبالتالي فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الفهم القرائي الإستنتاجي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي.

1-2-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

دلت نتائج التحليل الاحصائي على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الإستنتاجي في القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية البويرة.

ويرجع الباحث هذه النتائج إلى فاعلية الإستراتيجيات ما وراء معرفية في تنمية هذا المستوى من مستويات الفهم القرائي بعد الخضوع للتدريب، حيث يعمل القارئ من خلال هذا النوع من الإستراتيجيات على القراءة الواعية والموجهة التي تساعد المتعلم على معرفة ما وراء السطور وهو عكس المستوى الحرفي الذي يترك فيه الباحث المجال للقارئ من تحديد المعنى بناءا على الملاحظة المباشرة، بحيث أن هذا المستوى يعتمد اعتمادا مباشرا على الخبرة الشخصية للقارئ في تحديد المعنى وهذا ما يؤكده "عبد الحميد 2000" والذي يرى أن الفهم القرائي هو العملية العقلية التي تعتمد على التعرف على الرموز المكتوبة وتفسيرها، وربطها بدلالتها في ضوء الخبرة الثقافية للمتعلم (**التتري**، 2016)

فالعقل الإنساني عندما يلتقط معلومات جديدة فإنه يضيفها إلى المعلومات القديمة التي سبق له تخزينها، فإذا وجد الربط الموضوعي المناسب لها فإنّها تصبح جزءا من شبكة المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد أمّا إذا لم تجد الارتباط المناسب فإنّها سرعان ما تتلاشى، وتحدث هذه المعالجة نفسها عند فهم المقروء وإدراكه فعندما يقرأ الإنسان فإنه يربط ما يقرأ وما يعرفه من معلومات مخزنة في ذاكرته (**صوفي**، 2007)

وبالتالي فعملية الوصول إلى المعنى الضمني (الاستنتاج) يعتبر كسيرورة معرفية يعمل فيها المتعلم على تسيير المعلومات الضمنية في النص القرائي من خلال ربطه بما هو مخزن في الذاكرة طويلة المدى وهذا ما يؤكد عليه فايول إلى أن الاستنتاج عملية الرجوع إلى المعلومات الغير مصرحة بها وعلى القارئ إيجادها من خلال المعلومات المخزنة أو إنشائها من خلال الاستنتاج.وبالتالي فهذا الأخير يعتبر يعتبر كمكون رئيسي من

مكونات الفهم القرائي، ويذهب بعض الباحثين إلى أبعد من ذلك باعتبار الفهم القرائي هو الاستنتاج وهذا ما يؤكد عليه هارست الذي يرى أن الفهم القرائي عبارة عن نشاط عقلي يتمثل في استنتاج المعنى من المادة المقروءة (**العطوي**، 2014).

و تعمل ما وراء المعرفة والتي من مفاهيمها ما وراء التفسير، ما وراء الاستيعاب، ما بعد الفكرة، من خلال استراتجياتها والتي اعتمدنا عليها في البرنامج التدريبي على مساعدة المتعلم على ربط المعلومات الموجودة في النص من جهة وربطها مع المعلومات السابق تخزينها في الذاكرة طويلة المدى من خلال تنشيطها واسترجاعها.

حيث ان توظيف إستراتيجية k.w.l والتي تنص على ربط المعلومات والمعارف الآنية الموجودة بالنص القرائي مع المعلومات السابقة والتي تعتبر حسب العليان (2005) على أنها إحدى الطرائق الواسع انتشارها في مجال التعلم وخاصة في تدريس مهارة القراءة، والتي تنمي القدرة على الفهم القرائي، من خلال التركيز على المعرفة السابقة وجعلها الحجر الأساس الذي يرتكز عليه التعلم الجديد من خلال ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة المذكورة في النص القرائي (**أبوسلطان**، 2012). كما تعمل إستراتيجية الخرائط المفاهيمية من خلال تنظيمها المعرفي المتسلسل على جعل المتعلم يصل إلى استنتاجات للمادة المقروءة بطريقة واعية من الأفكار الجزئية وهذا ما يؤكد عليه الشمري (2010) في قوله أن خرائط المفاهيم تستند على نظرية أوزبل الذي يرى أن الإنسان يفكر عن طريق المفاهيم والتنظيم الهرمي لها يعتبر متغير مهم جدا في عملية التعلم، فعند تعليم موضوع معين يعمل المتعلم على تشكيل المفهوم الرئيسي من خلال الوحدات الصغيرة التي تم تشكيلها (**الشمري**،2010).

كما تعمل إستراتيجية التساؤل الذاتي من خلال الأسئلة التي يتم طرحها على الوصول إلى استنتاجات لما يتم تعلمه من خلال عملية البحث عن أجوبة لهذه الأسئلة، فيكون بذلك فردا مساهما في عملية تعلمه مندمجا فيه، واعيا بعمليات ومهارات تفكيره، كما أن عملية طرح الأسئلة من قبل المتعلم على نفسه يساهم في بناء علاقة بين أجزاء المادة التعليمية والوصول إلى استنتاجات (**الجنابي**،2019)، وهذا مايؤكد عليه عطية (2006) أن إستراتيجية التساؤل الذاتي هي عبارة عن حوار داخلي، يقوم المتعلم من خلاله بطرح أكبر عدد من الأسئلة حول مضمون النص المقروء، الناتج عن تحليل المعلومات والأفكار الخاصة به للوصول إلى استنتاجات(**البدور ووشاح**، 2017).

من جهة اخرى تعمل استراتيجيات REAP واستراتيجية SQ3R وإستراتيجية دورة التعلم من خلال خطواتها المترابطة والمتسلسلة التي تعتمد على جهد المتعلم على زيادة دافعيته للتعلم والوصول إلى استنتاجات حول

المادة المقروءة بطريقة واعية، وهذا ما أكد عليه سلامة وآخرون (2009) أن هذا النوع من الإستراتيجيات يعمل على تفعيل دور المتعلم في حل المشكلات، من خلال التفكير في أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلات التي تواجههم للوصول إلى استنتاجات (**أبو داود**، 2013). وفي نفس السياق أكد الكندري (2016) على مساهمة هذه الإستراتجيات في تحقيق الثقة بالنفس والثقة في المعارف مما يزيد الدافعية للتعلم (**محمود والطائي**، 2021).

ويمس مستوى الفهم الاستنتاجي مجموعة من مهارات التفكير التي تعتبر مهمة للوصول إلى المعن الضمني للنص والتي يجب امتلاكها من قبل القارئ، و المتمثلة في مهارة التنبؤ والاستنتاج والتي تم فيها الاعتماد عليها في البرنامج التدريبي والعمل على إكسابها إلى أفراد عينة الدراسة. وفي هذا الاطار ترى دراسة كل من (**الحليك**، 2005) ودراسة (**عافشي**، 2018) أن هاتين المهارتين ترتبطان بمهارة القراءة التحليلية التي تعمل على مساعدة المتعلم في الفحص الدقيق لأجزاء النص وتحليل الكليات إلى جزيئات ومناقشتها، والغوص في المضمون والتفاعل النشط مع المحتوى واستخلاص الأفكار وربطها مع منظومة الخبرات السابقة من أجل الوصول إلى المعاني الضمنية والصريحة للنصوص والتوصل إلى العلاقات المنطقية بين الأفكار وهذا ما يعزز قدرة القارئ على قراءة ما وراء السطور، ايجاد العلاقة بين السبب والنتيجة، إيجاد تفسير لعبارات النص، اكتشاف هدف الكاتب، الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف.

إن توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارات التفكير، ساهمت بشكل كبير في تنمية مستوى الفهم الاستنتاجي لدى عينة الدراسة، وهذا ما يفسر وجود فروق في درجة مستوى الفهم القرائي الإستنتاجي بين القياس القبلي والبعدي لديهم.

هذه النتائج تتوافق مع **دراسة (العذيقي**، 2015) **ودراسة (نهابة**، 2013) التي أكدت على فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي وهي أحد الإستراتيجيات ما وراء معرفية التي تم الإعتماد عليها في البرنامج التدريبي الخاص بالدراسة الحالية في تنمية الفهم القرائي الإستنتاجي، كما أكدت **دراسة (المكاحلة ورمامنة**، 2019) وكذلك دراسة (**المنصوري**، 2020) على فاعلية إستراتيجية SQ3R في تحسين مستوى الفهم القرائي الإستنتاجي ، في حين أكدت **دراسة (العطوي**، 2014) **ودراسة (الثبيتي**، 2017) اللتان بينتا أهمية وتأثير إستراتيجية K.W.L في تنمية مستوى الفهم القرائي الاستنتاجي.

1-3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

1-3-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

تنص هذه الفرضية على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي التقويمي بين القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية البويرة " .

ولاختبار هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار "ت" لعينتين مترابطتين، وحجم الأثر وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم(10) :

جدول(10): دلالة الفروق في مستوى الفهم القرائي التقويمي في القياسين القبلي والبعدي

الأساليب الإحصائية المتغيرات	العينة	متوسط الحسابي	انحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
قبلي	41	1.24	0.88	40	-3.57	0.00	0.05	دالة	0.55
بعدي	41	1.82	0.97						

أظهر التحليل الإحصائي لنتائج الفرضية الجزئية الثالثة كما هو موضح في الجدول رقم (10) أن قيمة "ت" قد بلغت بـ (3.57-) عند مستوى الدلالة 0,05 ودرجة الحرية 40، كما نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي قدرت بـ (1.24) وقيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي قدرت بـ (1.82) بينما قدرت قيمة الانحراف المعياري للقياس القبلي بـ (0.88) وقيمة الانحراف المعياري للقياس البعدي قدرت بـ (0.97)، وبمقارنة الدلالة الاحتمالية 0.00 بمستوى الدلالة 0.05 تبين أن هذا الأخير مستوى الدلالة أكبر من القيمة الاحتمالية، وبالتالي تحقق الفرضية الجزئية الثالثة من الدراسة، والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الفهم القرائي الحرفي بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي .

من جهة أخرى نلاحظ أن حجم التأثير للمتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي على المتغير التابع وهو الفهم القرائي التقويمي قد بلغ نسبة 0.55 وبالتالي يمكن القول أن حجم التأثير هذا يندرج ضمن الدرجة المتوسطة (أنظر العنصر 8 من فصل الإطار المنهجي للدراسة)، وبالتالي فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الفهم القرائي التقويمي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي.

1-3-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

توصلت نتائج الدراسة الاحصائية إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي التقويمي بين القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية البويرة.

ويرجع الباحث هذه النتائج إلى فاعلية الإستراتيجيات ما وراء معرفية في تنمية هذا المستوى من مستويات الفهم القرائي حيث تعمل الإستراتيجيات التي تم تطبيقها من خلال خطواتها وخاصة المرحلة الأخيرة من مراحل كل إستراتيجية على تنمية مهارة التقويم التي تعد من المهارات الما وراء معرفية، فالمرحلة الأخيرة من مراحل إستراتيجية k.w.l يعمل من خلالها القارئ على تعديل للمعارف السابق تعلمها. ويكون ذلك من خلال تحديد ما تم تعلمه بعد الانتهاء من أي نشاط تعليمي تعلّمي ومقارنته بالخبرات السابقة (**المطيري وباحاذق**، 2016).

كما تعمل المرحلة الأخيرة من مراحل إستراتيجية الخرائط المفاهيمية وكما ذكره أبو خوصة(2014) على أنها مرحلة إعادة التفكير في شكل المخطط الذي تم إعداده والذي يحتوي على الأفكار الرئيسية والثانوية الخاصة بالنص القرائي ويعمل القارئ من خلال هذه المرحلة على تغييره وتعديل النقائص حسب الحاجة للوصول إلى الإشباع المعرفي (**أبو خوصة**، 2014). كما تقوم استراتيجية التساؤل الذاتي من خلال خطوة مرحلة ما بعد التعلم (التقويم الختامي) كما ذكر في (**الخضر**،2017) بمناقشة المعلم مع التلاميذ للنتائج المتوصل إليها، واستثارة فضولهم العلمي في طرح الأسئلة التي تساعدهم على تحليل وتعديل هذه النتائج، وكيفية الاستفادة منها في مواقف جديدة، وإلى أي مدى تمكنت الخطة التي تم وضعها من تحقيق الهدف المحدد سابقا وهو الفهم القرائي.

في حين يعمل القارئ من خلال المرحلة الرابعة من مراحل إستراتيجية دورة التعلم وهي مرحلة التقويم على تلقي التغذية الراجعة حول تفسيراتهم وتعديلها، واستخدام الأدوات المختلفة في عملية التقويم من أجل تشجيع البناء المعرفي للمهارات العلمية وللمفهوم (**العليمات**، 2018).

كما تعمل إستراتيجية SQ3R وإستراتيجية REAP من خلال خطوتي المراجعة (Review) والتأمل(Ponder) على القيام بمناقشة الأفكار ذاتيا ومع الزملاء، من أجل زيادة فاعلية عملية التخزين، وهذا ما يؤكد عليه المعلوي (2019) على أن هذه الإستراتيجيات تعمل من خلال هذه الخطوات على انتقال التعليم والمعلومات من التعليم اللحظي إلى التعليم الذي يمكن استخدامه واسترجاعه مرة أخرى أي الانتقال من التخزين القصير المدى إلى التخزين طويل المدى من خلال استرجاع المعلومات التي تم قراءتها وتكرارها ومقارنتها بالأهداف التي تم وضعها ومدى الحصول على أجوبة للأسئلة الذاتية لحصول الفهم القرائي التقويمي (**المعلوي**، 2019)، وهذا ما يفسر الفروق في درجة الفهم لهذا المستوى بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

كما يمس هذا المستوى مجموعة من مهارات التفكير الواجب توفرها في القارئ والتي تم الاعتماد عليها في تحقيق المبدأ الأساسي لما وراء المعرفة في البرنامج التدريبي، وهي مهارة التمييز بين الرأي والحقيقة وكذا مهارة تحليل الخطأ وهذا ما أكدت عليه مجموعة من الدراسات أمثال دراسة دراسة (**الحليك**، 2005) ودراسة (**عافشي**، 2018) التي أكدت على أن مهارة القراءة لا تعتبر كغاية في حد ذاتها، وإنّما هي نشاط يخضع للتقويم في ضوء الهدف، من خلال التفاعل والتحليل والتركيب والاختبار ثم تقويم للمقروء، حيث أنّ القارئ لا يكتفي بأن يكون مستقبلا لما يتم قراءته ولكنه يتدخل بطريقة موجهة وواعية يصل فيها إلى أدق الأجزاء المكونة للنص المقروء، ليكوّن موقف ورؤية ناقدة حول ما تم قراءته، وبالتالي القدرة على الحكم للوصول إلى الفهم، وهذا ما يتوافق مع ما نتائج دراسة والتي تؤكد على أهمية استخدام مهارات التفكير ضمن المناهج التعليمية من أجل حفظ وفهم المعلومات لدى المتعلمين في جميع المراحل التعليمية (**بوحاج وبعوش، ب.س**).

من خلال ما سبق يتضح لنا مدى تأثير الإستراتيجيات ما وراء معرفية من خلال خطواتها من جهة ومهارات التفكير المطبقة في البرنامج التدريبي من جهة أخرى على تنمية مستوى الفهم القرائي التقويمي من خلال مهاراته ممثلة في إصدار الأحكام على الشخصيات والظاهرة والأفكار والنص، التمييز بين الرأي والحقيقة، التمييز بين ما يتصل بالموضوع وغير ذلك، وهو ما يظهر في نتائج الدراسة في الفروق بين القياسين القبلي والبعدي.

كما نلاحظ من نتائج الدراسة الحالية كذلك أنّ حجم تأثير البرنامج التدريبي في مستوى الفهم القرائي التقويمي لم يكن بالشكل الكبير، والذي نستدل عليه من خلال حجم التأثير لكوهين (D) والذي يمكن عزوه إلى أنّ مستوى الفهم القرائي التقويمي يرتبط ارتباطا مباشرا بمهارة التقويم والتي تعد حسب تصنيف بلوم (1967) من مهارات التفكير العليا التي تضم كل المستويات الأخرى، وبالتالي وجوب توفير مدة أكبر ونوع خاص من التدريب من أجل تمكين الأفراد عينة الدراسة من هذا المستوى (**العبيدي والبرزنجي، ب.س**)، وهذا ما تؤكد عليه دراسة هناء (2003) والتي ترى أن التدريب المركز المستمر أفضل من التدريب الموزع في تعلم المهارات الأساسية (**صالح وسليمان** 2021)، وهو ما يتنافى مع طريقة التدريب التي تم تبنيها في الدراسة الحالية، حيث تم الاعتماد على التدريب الموزع بحكم أن عملية تطبيق البرنامج التدريبي تؤثر فيه مجموعة العوامل أهمها الوقت المرخص به من إدارة المدرسة لتطبيق حصص البرنامج التدريبي خلال كل أسبوع وبالتالي الاعتماد على "حصتين كل أسبوع" تتخلله مرحلة توقف أثناء فترة الامتحانات وهذا ما يفسر نتائج الدراسة الخاصة بهذا المستوى في وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي إلا أن حجم التأثير لم يكن كبيرا.

وتتفق النتائج التي توصلنا اليها مع نتائج **دراسة** (**العطوي**، 2014)، التي أكدت على فاعلية الإستراتيجيات ما

وراء معرفية في تنمية مستوى الفهم القرائي التقويمي.

1-4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة :

1-4-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص هذه الفرضية على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الإبداعي بين القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية البويرة" .

ولاختبار هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار "ت" لعينتين مترابطتين، وحجم الأثر، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم(11) :

جدول(11): دلالة الفروق في مستوى الفهم القرائي الإبداعي بين القياسين قبلي وبعدي

الأساليب الإحصائية المتغيرات	العينة	متوسط الحسابي	انحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
قبلي	41	1.21	0.98	40	-8.50	0.00	0.05	**دالة**	1.32
بعدي	41	2.70	1.03						

تظهر نتائج الجدول رقم (11) أن قيمة "ت" قدرت بـ (-8.50) عند مستوى الدلالة 0,05 ودرجة الحرية 40، كما يتبين كذلك أن قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي قدرت بـ (1.21) وقيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي قدرت بـ (2.70) كما أن قيمة الانحراف المعياري للقياس القبلي قدرت بـ (0.98) وقيمة الانحراف المعياري للقياس البعدي قدرت بـ (1.03)، وبمقارنة الدلالة الاحتمالية 0.00 بمستوى الدلالة 0.05 تبين أن هذا الأخير أكبر من القيمة الاحتمالية، وبالتالي تحقق الفرضية الجزئية الرابعة التي مفادها أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الفهم القرائي الإبداعي بين القياسين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

من جهة أخرى نلاحظ أن حجم التأثير قد بلغ نسبة 1.32 وبمقارنة هذه النتيجة مع الدليل المرجعي لمستويات التأثير كما ذكر في (**كامل**، 2022) فيمكن القول أن حجم التأثير هذا يندرج ضمن مستوى كبير جدا (أنظر العنصر 8 من فصل الإطار المنهجي للدراسة)، وبالتالي فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مستوى الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي.

1-4-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

دلت نتائج التحليل الاحصائي على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الفهم القرائي الإبداعي بين القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية البويرة.

ويرجع الباحث هذه النتائج إلى فاعلية الإستراتيجيات ما وراء معرفية في تنمية هذا المستوى من مستويات الفهم القرائي بعد الخضوع للتدريب، ونستدل على هذا من خلال معامل حجم التأثير الكبير للبرنامج التدريبي على مستوى الفهم القرائي الإبداعي حيث يعمل القارئ من خلال هذا النوع من الإستراتيجيات على الانتقال من التعليم النمطي الذي يرتكز على التتبع الدقيق لمحتوى النص إلى التعليم الإبداعي الذي يعتمد على قدرة المتعلم في نقد المادة المقروءة وتغييرها اعتمادا على قدراته الخاصة وخبراته السابقة والهدف من النص.

فإستراتيجية خرائط المفاهيم المطبقة في البرنامج التدريبي، يعمل القارئ من خلالها على إعادة صياغة النص القرائي شكلا ومضمونا وفق الأهداف التي حددها سابقا من جهة ووفق نظرته ومدى استيعابه لأفكار النص العامة والخاصة الظاهرة والضمنية من جهة أخرى، وهذا ما أكد عليه العفون وجليل(2013) في قولهما أن إستراتيجية خرائط المفاهيم تقوم عل مبدأ تكليف التلاميذ بتحليل المواضيع التي يدرسونها تحليلا دقيقا يساعد على استخراج الأفكار الأساسية والثانوية وجعلها في شكل خريطة مبرزا من خلالها الترتيب والعلاقة والترابط بين هذه المفاهيم (**العفون وجليل**، 2013).

هذا الترتيب يساعد المتعلم الوصول إلى الفهم بطرق غير مألوفة تعتمد على قدرته في التغيير والإبداع، وهذا ما ذهب إليه الشمري (2010) في قوله أن إستراتيجية خرائط المفاهيم تستند على نظرية أوزبل الذي يرى أن الإنسان يفكر عن طريق المفاهيم والتنظيم الهرمي، لهذا يعتبر متغير مهم جدا في عملية التعلم، فعند تعليم موضوع معين يعمل المتعلم على تشكيل المفهوم الرئيسي من خلال الوحدات الصغيرة التي تم تشكيلها (**الشمري**، 2010).

كما أكد البكاتوشى (2009) على أنّ هذه الإستراتيجية تزيد من الدافعية للتعلم، وجعل التلميذ مشارك إيجابي في عملية التعلم واكتساب المهارات العلمية والإبداع ومهارات التفكير العلمي من خلال البحث في العلاقة بين المفاهيم، في جو من الانسجام والتكامل بين أفراد القسم الواحد من خلال التعلم التعاوني عند الاشتراك في بناء هذه الاستراتيجية (**العبيدي**، 2015).

من جهة أخرى فمستوى الفهم الإبداعي يمس مجموعة من مهارات التفكير الواجب توفرها في القارئ، وهذا حسب الجمعية الأمريكية لعلم النفس ومن هذه المهارات نجد مهارة التلخيص التي قمنا بالتركيز عليها في

البرنامج التدريبي والتي تسمح للقارئ باستخدام القراءة الإبداعية. وفي هذا الاطار أكدت الباحثة عافشي (2018) أن هذا النوع من القراءات يرتبط ارتباطا وثيقا بمهارات التفكير العليا، من رؤية للعلاقات وإدراك تكوين المفاهيم و عمل استنتاجات وإجراء موازنات وكذا الكشف عن النقص، وهذا ما يساعد القارئ على الترتيب المنطقي للأفكار وتركيبها بشكل موجه نحو الهدف بدمج أفكار النص والخبرات السابقة والتعبير عنها بأسلوب جديد (**عافشي**، 2018).

وهذا ما ساعد أفراد عينة الدراسة على التمكن من هذا المستوى، ويفسر الفروق في درجة الفهم الإبداعي بين القياسين القبلي والبعدي من خلال قدرتهم على القيام بوضع عناوين جديدة، واقتراح حلول لمشكلات النص، وكذا القدرة على التنبؤ والتصرف في مواقف جديدة.

هذه النتائج تتوافق مع ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات في ما مجال أثر الإستراتيجيات ما وراء معرفية في تنمية مستوى الفهم القرائي الإبداعي ومن هذه الدراسات نذكر كل من دراسة (**العطوي**، 2014)، دراسة (**العذيقي**، 2015)، دراسة (**نهابة**، 2013)، دراسة (**المنصوري**، 2020)، دراسة (**المكاحلة والرمامنة**، 2019)، دراسة (**الثبيتي**، 2017)، دراسة (**الثبيتي**، 2018).

1-5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

1-5-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص هذه الفرضية على أنه: يؤثر البرنامج التدريبي القائم على استخدام الاستراتيجيات ما وراء معرفية في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بولاية البويرة. "ولاختبار هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار "ت" لعينتين مترابطتين، وحجم الأثر لكوهين، ونسبة الكسب لماك جوجيان وكانت النتائج كمايلي :

أ- الفروق في درجة الفهم القرائي بين القياسين القبلي والبعدي: اختبار "ت" لعينتين مترابطتين

جدول(12): دلالة الفروق في درجة الفهم القرائي الكلي بين القياسين القبلي والبعدي

الأساليب الإحصائية المتغيرات	العينة	متوسط الحسابي	انحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
قبلي	41	5.12	2.06	40	-17.80	0.00	0.05	دالة
بعدي	41	9.60	1.61					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن قيمة "ت" قدرت بـ (17.80-) عند مستوى الدلالة 0,05 ودرجة الحرية 40، وقدر المتوسط الحسابي للقياس القبلي بـ (5.12) وقيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي قدرت بـ (9.60) كما أن قيمة الانحراف المعياري للقياس القبلي قدرت بـ (2.06) وقيمة الانحراف المعياري للقياس البعدي قدرت بـ (1.61)، وبمقارنة الدلالة الاحتمالية 0.00 بمستوى الدلالة 0.05 تبين أن هذا الأخير أكبر من القيمة الاحتمالية، وبالتالي نقول أن قيمة "ت" دالة لصالح القياس البعدي.

ب- حجم الأثر لكوهين:

جدول رقم(13): يمثل نتائج حجم الأثر

العينة	قيمة اختبار "ت"	قيمة D	حجم التأثير
41	17.80	2.78	كبير

ت- نسبة الكسب "ماك جوجيان":

جدول رقم(14): يمثل نتائج نسبة الكسب ماك جوجيان

الدرجة الكلية	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	قيمة MG	الملاحظة
14	5.12	9.60	0.51	مقبول

من خلال الجدول رقم (13) نلاحظ أن حجم للمتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي على المتغير التابع وهو الفهم القرائي الكلي قد بلغ نسبة 2.78، وبمقارنة هذه النتيجة مع الدليل المرجعي لمستويات التأثير كما ذكره كامل (2022)، يمكن القول أن حجم التأثير هذا يندرج ضمن مستوى كبير جدا (أنظر العنصر 8 من فصل الإطار المنهجي للدراسة).

كما نلاحظ من خلال نتائج الجدول (14) أن نسبة الفاعلية قد بلغت 0.51 وهي قيمة تقع فوق الإطار الذي حدده ماك جويجيان في ما يخص الحد الأدنى للقبول وهو 0.5، والذي يمتد من 0.5إلى 1، مما يدل على ارتفاع نسبة التلاميذ الذين استفادوا من هذا البرنامج.

نستدل من هذه النتائج السابق ذكرها على تحقق فرضية الدراسة الأولى، وبالتالي فاعلية البرنامج التدريبي في ما أعد له وهو تنمية الفهم القرائي.

1-5-2- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

بعد عرض وتحليل نتائج اختبار الفهم القرائي، توصلنا إلى أن البرنامج التدريبي القائم على استخدام الاستراتيجيات ما وراء معرفية كان له تأثير كبير في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بولاية البويرة، وهذا يرجع لتمكن عينة الدراسة من توظيف الاستراتجيات ما وراء المعرفية، التي تضمّنها البرنامج التدريبي، ممثلة في (إستراتيجية "K.W.L" إستراتيجية دورة التعلم، إستراتيجية "SQ3R"، إستراتيجية " Reap"، إستراتيجية التساؤل الذاتي، وإستراتيجية الخرائط المفاهيمية) و هذه الاستراتيجيات تعمل على زيادة وعي المتعلم بالمهمة من جهة، وبقدراته الفعلية واستخدامها بفاعلية من جهة أخرى.

فهذا النوع من الإستراتيجيات يجعل من المتعلم عنصر فعّال ومحور العملية التعلمية التعلميّة مسئولا عن تعلماته سواء قبل القيام بالمهام التعليمية أو أثناءها أو بعدها من خلال مهارات ما وراء معرفية ممثلة في مهارة التخطيط والمراقبة والتقويم والتي تعمل عل تنمية الفهم القرائي لدى المتعلم.

فإستراتيجية الخرائط المفاهيمية ساعدت التلاميذ على التنظيم الذاتي الهرمي للمعارف مما سهل عليهم عملية فهم الرموز المكتوبة وإعطائها معنى وكذا الربط بينها، وهذا ما أكده عفانة (1995) الذي يرى أن استراتيجية الخرائط المفاهيمية تعتبر كأداة مساندة للتفكير والتعلم، لأنها تتفرع وتتشكل بنفس الطريقة التي تتشكل من خلالها الخلايا العصبية في تسلسلها وترابطها(**أبو منشار**،2021). وهذا ما ساعد التلاميذ على تبسيط المعارف وتنظيمها وتسهيل عملية الاستيعاب والفهم، نتيجة اعتمادهم من خلال هذه الإستراتيجية على الذاكرتين البصرية واللفظية في التخزين والمعالجة، وكذا تحسين اتجاهاتهم نحو التعلم من خلال هذا التنظيم المعرفي وإيجاد الطرق المناسبة لربط المفاهيم مع بعضها البعض، مما ساهم في بناء المعاني وتعلمها.

كما أن استراتيجية التساؤل الذاتي ساعدت على التعمق في التفكير وتنميته، من خلال الأسئلة التي يقوم المتعلمين بطرحها على أنفسهم أثناء معالجة المعلومات، وهذا ما يؤكد عليه عبد الجواد (2015) في قوله أن استراتيجية التساؤل الذاتي تساعد المتعلم على ممارسة عمليات عقلية تجعله أكثر اندماجا مع النص القرائي، ولا

ينشغل بأمور أخرى سوى المهام المكلف بها، مما يبقي مستوى الوعي لديه مرتفعا، وهذا ما ينعكس بشكل ايجابي على الفهم القرائي لديه (**عبد الجواد**، 2015).

وبالنسبة لإستراتيجية روبنسون(SQ3R) وإستراتيجية (REAP) المطبقتان في البرنامج التدريبي كان لهما كذلك الأثر الكبير في عملية الفهم القرائي لدى عينة الدراسة، من خلال خطوات متتابعة ومتسلسلة تم اتبعاها من طرف التلاميذ مما أدى إلى تعميق عملية قراءتهم للنص والتفكير فيه مليا وربطهم للمعلومات الموجودة بالنص بالمعارف السابقة مع الاعتماد على التغذية الراجعة التي عملت على تثبيت المعلومات أكثر في أذهانهم. ويمكن ارجاع السبب الرئيسي في الاعتماد على هاتين الإستراتيجيتين يكمن في كون استراتيجية (REAP) تتمايز على استراتيجية (SQ3R) في الاعتماد أكثر على الكتابة (كتابة حواشي، ملاحظات...) أثناء قراءة النص، بينما استراتيجية (SQ3R) تعتمد على بالدرجة الأولى على اللغة الشفهية للقارئ وهذا مايجعل البرنامج التدريبي يراعي مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين، فهناك أفراد بصريون يعتمدون أكثر على حاسة البصر وأفراد سمعيون يكون مستوى التركيز عندهم كبير من خلال حاسة السمع وهناك أفراد لمسيون يعتمود أكثر على الممارسة اللمسية من خلال الكتابة مثلا في اكتساب المعارف وتخزينها وهذا ما تؤكد عليه دراسة (**صاكال وخليفة**، 2017) على ضرورة التنويع في طرق التدريب الخاصة بالمتعلمين من منطلق أن للأفراد خمس حواس، و تختلف فاعلية نوع الحاسة من فرد لآخر، وبالتالي يجب مراعاة هذه الاختلافات والتباينات بين المتعلمين. وفي نفس السياق يؤكد مارتن وسيكستون وجنرو (1998) أن الأطفال يدركون ما يرونه ولكن لا يفهمون إلا ما يقومون بفعله، من هذا المنطلق يجب الاهتمام بإثارة أيدي التلاميذ وحواسهم، وربط العمل العقلي بالعملي اليدوي لتحدث فاعلية العملية التعلمية(**الداعور**، 2007) ، وهذا ما تم تبنيه في هذا البرنامج التدريبي من أجل تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ.

وكان للنصوص القرائية المطبقة في البرنامج التدريبي، والتي تعالج مباشرة مستويات الفهم القرائي من خلال الأسئلة الخاصة بها، وبالاعتماد على الإستراتيجيات ما وراء معرفية السابق ذكرها، الأثر المباشر في تنمية الفهم القرائي لدى عينة الدراسة.

من جهة أخرى فإن مهارات التفكير التي تم توظيفها في هذا البرنامج وتدريب التلاميذ عليها ساهمت هي الأخرى في زيادة مستوى الفهم القرائي في مستوياته الأربعة (الحرفي، الإستنتاجي، التقويمي، الإبداعي)، وفي ذات السياق أشارت دراسة (**عافشي**، 2018)، الى وجود علاقة بين مهارات التفكير ومستويات الفهم القرائي، وترى أن كل مستوى من مستويات الفهم يستلزم مجموعة من مهارات التفكير. وفي هذا الاطار قم تم التركيز في

بناء البرنامج التدريبي على إكسابها للمتعلمين والعمل على استغلالها بطريقة واعية، من خلال إستراتيجيتين ما وراء معرفيتين: استراتيجية K.W.L واستراتجية دورة التعلم، والتي تتطابق والمفهوم التربوي الحديث في الجزائر الذي يرتكز على المقاربة بالكفاءات التي تعمل على بناء المتعلم لتعلماته، فإستراتيجية K.W.L تعمل على تنمية التفكير وبناء المتعلم لتعلماته من خلال ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، وهذا ما يجعل عملية التعلم تراكمية ذات معنى تخزن وتسترجع بفاعلية وهذا ما تؤكد عليه دونا وأوغل (1986) إلى أن استراتيجية إستراتيجية K.W.L تهدف إلى تنشيط عمليات التفكير قبل، أثناء وبعد دراسة الموضوع. وتعد إحدى الوسائل التعليمية التي تعمل على تنمية المعرفة السابقة لدى المتعلم تعمل على تعميق الفهم وتسمح بمتابعة عملية التعلم وحل المشكلات(**العفون وجليل**، 2013).

كما أن إستراتيجية دورة التعلم، تجعل المتعلم في وضعية مشكلة تستلزم البحث والاستكشاف، وهذا ما يؤكد عليه الرويثي (2009 إلى أن دورة التعلم تستلزم في كل المراحل الخاصة بها عملية تفكير موجه، وعدد من التساؤلات التي تحتاج إلى اكتشاف (**خضر**، 2015). وبالتالي فعملية اكتساب مهارات التفكير واستخدامها عند تلاميذ عينة الدراسة أصبحت بطريقة واعية وهذا ما ساعد المتعلمين على تطبيق المفهوم الأساسي لما وراء المعرفة وهو التفكير في عملية التفكير والاستفادة منها في مختلف المهارات التعليمية وظهر ذلك من خلال نتائج الدراسة في مجال تنمية الفهم القرائي.

وتتفق النتائج التي توصلنا إليها مع ما توصلت إليه **دراسة (أبو عمار**، 2015)، **دراسة (المطيري**، 2019)، **دراسة (بكري**،2021)، **دراسة (الحداد**، 2013)، **دراسة (الثبيتي**، 2018)، **دراسة (الداعور**، 2004)، **دراسة (العوفي**، 2018) في مدى فاعلية التكامل بين مجموعة من الإستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي.

في حين أكدت مجموعة من الدراسات الأخرى على فاعلية إحدى الإستراتيجيات ما وراء معرفية والمطبقة في البرنامج التدريبي من أجل تنمية الفهم القرائي، ومن هذه الدراسات نجد كل من **دراسة (العطوي**، 2014)، **دراسة** (Ragab, 2018) **دراسة (أبو منشار**، 2021)، **دراسة (موسى**، 2018)، **دراسة (عبد الجواد**، 2015)، **دراسة (العذيقي**، 2015)، **دراسة (نهابة**، 2013)، **دراسة** (Khattab, 2015)، **دراسة (جاسم**، 2014)، **دراسة (المنصوري**، 2020)، **دراسة (المكاحلة والرمامنة**، 2019)، **دراسة** (Qishta, 2021)، **دراسة (الثبيتي**، 2017)، **دراسة** (Siregar, 2023)، **دراسة** (Sholeh & Osu, 2020)، **دراسة** (Sari, 2021) ، **دراسة** (Yuliawati, 2018).

1-6- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية :

1-6-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص هذه الفرضية على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي بين القياسين البعدي

والتتبعي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي".

ولاختبار هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار "ت" لعينتين مترابطتين، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول(15): دلالة الفروق في مستوى الفهم القرائي بين القياسين البعدي والتتبعي

الأساليب الإحصائية المتغيرات	نوع الإختبار	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	القيمة الإحتمالية	الدلالة الإحصائية	الدلالة الإحصائية
الفهم الحرفي	بعدي	41	2.24	0.48	40	0.24	0.81	0.05	غير دالة
	تتبعي	41	2.21	0.47					
الفهم إستنتاجي	بعدي	41	2.82	0.73	40	-0.57	0.57	0.05	غير دالة
	تتبعي	41	2.90	0.62					
الفهم التقويمي	بعدي	41	1.82	0.97	40	1.79	0.81	0.05	غير دالة
	تتبعي	41	1.43	1.11					
الفهم الإبداعي	بعدي	41	2.70	1.03	40	-2.02	0.05	0.05	دالة
	تتبعي	41	3.07	1.05					
الفهم الكلي	بعدي	41	9.60	1.61	40	-0.12	0.90	0.05	غير دالة
	تتبعي	41	9.63	1.29					

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" الخاصة **بالفهم القرائي الحرفي** قدرت بـ (0.24-) عند مستوى الدلالة 0,05 ودرجة الحرية 40، كما نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي قدرت بـ (2.24) وقيمة المتوسط الحسابي للقياس التتبعي قدرت بـ (2.21) كما أن قيمة الانحراف المعياري للقياس البعدي قدرت بـ (0.48) وقيمة الانحراف المعياري للقياس التتبعي قدرت بـ (0.47)، وبمقارنة الدلالة الاحتمالية

0.81 بمستوى الدلالة 0.05 تبين أنّ مستوى الدلالة أصغر من قيمة الدلالة الإحتمالية وبالتالي نقول أن قيمة "ت" غير دالة أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الحرفي بين القياسين البعدي التتبعي.

في حين نلاحظ أن قيمة "ت" الخاصة **بالفهم القرائي الإستنتاجي** قدرت بـ (0.57-)عند مستوى الدلالة 0,05 ودرجة الحرية 40، كما نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي قدرت بـ (2.82) وقيمة المتوسط الحسابي للقياس التتبعي قدرت بـ (2.90)، كما أن قيمة الانحراف المعياري للاختبار البعدي قدرت بـ (0.73) وقيمة الانحراف المعياري للقياس التتبعي قدرت بـ (0.62)، وبمقارنة الدلالة الاحتمالية 0.57 بمستوى الدلالة 0.05 تبين أنّ مستوى الدلالة أصغر من قيمة الدلالة الإحتمالية وبالتالي نقول أن قيمة "ت" غير دالة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الإستنتاجي بين القياسين البعدي التتبعي.

أما بالنسبة **للفهم القرائي التقويمي** فنلاحظ أن قيمة "ت" قدرت بـ (1.79) عند مستوى الدلالة 0,05 ودرجة الحرية 40، كما نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي قدرت بـ (1.82) وقيمة المتوسط الحسابي للقياس التتبعي قدرت بـ (1.43) كما أن قيمة الانحراف المعياري للقياس البعدي قدرت بـ (0.97) وقيمة الانحراف المعياري للقياس التتبعي قدرت بـ (1.11)، وبمقارنة الدلالة الاحتمالية 0.81 بمستوى الدلالة 0.05 تبين أنّ مستوى الدلالة أصغر من قيمة الدلالة الإحتمالية وبالتالي نقول أن قيمة "ت" غير دالة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي التقويمي بين القياسين البعدي التتبعي.

في حين نلاحظ أن قيمة "ت" الخاصة **بالفهم القرائي الإبداعي** قدرت بـ (2.02-) عند مستوى الدلالة 0,05 ودرجة الحرية 40، كما نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي قدرت بـ (2.70) وقيمة المتوسط الحسابي للقياس التتبعي قدرت بـ (3.07) كما أن قيمة الانحراف المعياري للقياس البعدي قدرت بـ (1.03) وقيمة الانحراف المعياري للقياس التتبعي قدرت بـ (1.05)، وبمقارنة الدلالة الاحتمالية 0.05 بمستوى الدلالة 0.05 تبين أنّ مستوى الدلالة يساوي قيمة الدلالة الإحتمالية وبالتالي نقول أن قيمة "ت" دالة أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الإبداعي بين القياسين البعدي التتبعي.

من جهة أخرى نلاحظ أن قيمة قيمة "ت" **للفهم القرائي الكلي** قدرت بـ (0.12-) عند مستوى الدلالة 0,05 ودرجة الحرية 40، كما نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي قدرت بـ (9.60) وقيمة المتوسط الحسابي للقياس التتبعي قدرت بـ (9.63) كما أن قيمة الانحراف المعياري للقياس البعدي قدرت بـ (1.61) وقيمة الانحراف المعياري للقياس التتبعي قدرت بـ (1.29)، وبمقارنة الدلالة الاحتمالية 0.90 بمستوى الدلالة

0.05 تبين أنّ مستوى الدلالة أصغر من قيمة الدلالة الإحتمالية وبالتالي نقول أن قيمة "ت" غير دالة أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي الكلي بين القياسين البعدي التتبعي.

نستدل من هذه النتائج على تحقق الفرضية التي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي بين القياسين البعدي والتتبعي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

1-6-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تدل هذه النتائج على بقاء أثر التعلم وتطوره لدى العينة التجريبية بعد مدة زمنية، حيث يذكر الحساني(2011) أن المراحل التعليمية الأولى للتلميذ تعتبر كمرحلة اكتساب، وهذا راجع إلى طبيعة وخصائص المتعلمين في هذه المرحلة حيث يظهر عليهم أثر التعلم بشكل أسرع من المراحل المتقدمة (**أبو عمار**،2011). وهذا يعني أن أفراد عينة الدراسة قد تبنوا هذا النوع من الإستراتيجيات كأحد المبادئ الأساسية في التعامل مع النصوص القرائية وأصبحت ضمن بنائهم المعرفي. أي الانتقال من التعلم الصم كما سماه دافيد أوزبل (David Ausubel) والذي أكد على أن التعليم دون فهم معرض إلى النسيان، إلى التعلّم ذي المعنى الذي يربط المعلومات الجديدة بما تم تعلمه سابقا بطريقة واعية غير عشوائية في البنية المعرفية للمتعلم (**بوختالة**، 2020)، حيث ظهر ذلك في إجابات التلاميذ عينة الدراسة حول طريقة تعاملهم مع النصوص القرائية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تقديمه بفترة زمنية طويلة نوعا ما.

وجاءت معظم إجابات التلاميذ كالتالي:

- أختار إستراتيجية معينة من الإستراتيجيات التي قمنا بدراستها عند قراءة النصوص.
- أصبحت القراءة مادة مشوقة لي، بحيث أطبق فيها مجموعة من الخطوات.
- أقوم بالتخطيط لأي نشاط قبل القيام به سواء في مادة القراءة أو المواد التعليمية الأخرى.
- أصبحت أتعامل مع الأسئلة الخاصة بالنصوص بتأني وأريحية.
- عند قراءة نص ما أركز في النص القرائي، والتفكير في ما أقوم بقراءته من خلال محاولة إيجاد تفسير للكلمات والجمل المكونة له.
- أقوم بتصحيح الأخطاء بمعية الأستاذ وزملائي.
- تطورت قدرتي على فهم النصوص وإعادة تشكيلها.

من جهة أخرى يتفق الباحثون على أنه توجد وجهتي نظر من حيث الاستفادة من مكونات ما وراء المعرفة في الحصول على مهارات التفكير ما وراء معرفي، حيث نجد الاتجاه المعرفي الذي يتبنى فكرة أن التعليم يتم من

العام إلى الخاص، حيث يتوجب تعليم وإكساب المتعلم إستراتيجيات ومبادئ حل المشكلات، والتي يستفيد منها التلميذ لاحقا في حل المشكلات، أي التركيز على معرفة ما وراء المعرفة، أما الاتجاه الوظيفي فيركز على الانتقال من الخاص إلى العام من خلال الاستفادة من التعلم الاستدلالي ومهارات حل المشكلات في إيجاد حلول للمشكلات المشابهة (**عبد الستار**، 2010).

فتطبيق البرنامج التدريبي، يلزم التلميذ التعامل مع إستراتيجيات معينة يتم إكسابها وتعليمها له من طرف الباحث، أما بعد انتهاء البرنامج وفي الخطوة الثانية يتيح الباحث للمتعلمين الفرصة لاختيار الأنسب لقدراته ووفق ميولاته لإستراتيجية معينة دون الأخرى، والتي تتطور بالممارسة وتصبح كمكون أساسي مدمج في البناء المعرفي للمتعلم، وهذا ما يفسر بقاء أثر التعلم في درجة الفهم بين القياسين البعدي والتتبعي.

هذه النتائج تتفق مع دراسة (**أبو عمار**، 2015) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في درجة الفهم القرائي الكلي ومستوياته في القياس التتبعي.

2- الإستنتاج العام :

تناولنا في الدراسة الحالية موضوع "فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بالبويرة " وبعد عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية الذي أسفر عنه التحليل الإحصائي للبيانات خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يؤثر البرنامج التدريبي القائم على استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بولاية البويرة .

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الفهم القرائي الحرفي بين القياس القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية البويرة.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الفهم القرائي الإستنتاجي بين القياس القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية البويرة.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الفهم القرائي التقويمي بين القياس القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية البويرة.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الفهم القرائي الإبداعي بين القياس القبلي والبعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية البويرة.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الفهم القرائي الكلي ومستوياته (الحرفي، الإستنتاجي، التقويمي، الإبداعي) بين القياس البعدي والتتبعي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية البويرة.

خاتمة

خاتمة:

ركزت الدراسات والتوجهات التربوية الحديثة جل اهتمامها نحو معالجة المشكلات التعليمية خاصة في المراحل الابتدائية لأنها الحجر الأساس الذي يرتكز عليه التعلم المستقبلي والتي من خلالها كذلك يحدد مدى نجاح أو فشل الفرد في العملية التعليمية التعلمية، ومن هذه المهارات نجد مهارة الفهم القرائي والتي انتقلت الدراسات فيها من البحث عن العوامل والأسباب المؤدية إلى اضطراب الفهم القرائي إلى الدراسات التي من خلالها يتم إيجاد الحلول ومعالجة هذه المشكلة، خاصة مع الانتشار الكبير لهذه المشكلة التعليمية في الوسط المدرسي.

وهذا ما أدى إلى ظهور توجه جديد يتم فيه الاعتماد على استراتيجيات التي يعمل من خلالها القارئ على استحضار الوعي وإبقاء المعلومات نشطة وكذا مراقبة والحكم على مدى فهمه للنص المقروء، ومن هذه الإستراتيجيات نجد استراتيجيات ما وراء المعرفة التي أكدت مجموعة من الدراسات فاعليتها في علاج مشكلة الفهم القرائي. ومن هذه الدراسات والتي تم التطرق إليها في الجانب النظري دراسة (**أبو عمار**،2015)، ودراسة (**الثبيتي**، 2018)، ودراسة (**المعيدي**، 2019) ودراسة (**الحداد**، 2013) ودراسة (**بكري**، 2021) ودراسة (**المطيري**، 2019).

كما أكدت مجموعة من الدراسة حول التأثير الكبير للأنواع المختلفة من إستراتيجيات ما وراء المعرفة في مهارة الفهم القرائي كدراسة (Ragab, 2018) ودراسة (**الرشيد**، 2016) ودراسة (**أبو منشار**، 2020) ودراسة (**موسى**، 2019)، دراسة (**عبد الجواد**، 2015) ودراسة (**العذيقي**، 2015)، دراسة (**جاسم**، 2014) ودراسة (Sholeh, 2020) ودراسة(Khattab, 2015) ودراسة (**الثبيتي**، 2017)، ودراسة (**المنصوري**، 2020) **ودراسة** (**المكاحلة ورمامنة**، 2019)، ودراسة (Qishta, 2021) ودراسة (Al-Astal & All, 2020).

فمختلف هذه الدراسات أكدت على فاعلية هذا النوع من الإستراتيجيات على الفهم القرائي، غير أن الملاحظ على هذه الدراسات هو اعتمادها على إستراتيجية واحدة أو إستراتيجيتين على الأكثر ودراسة مدى تأثيرها على الفهم القرائي، عكس دراستنا الحالية والتي جاءت تكملة لهذه الدراسات السابقة، حاولنا الاعتماد على ستة إستراتيجيات ما وراء معرفية وإكسابها للمتعلمين في الخطوة الأولى والمتعلم يختار ما يناسب قدراته وميولاته وهي (إستراتيجية "K.W.L"، إستراتيجية دورة التعلم، إستراتيجية "SQ3R"، إستراتيجية "Reap"، إستراتيجية "التساؤل الذاتي"، وإستراتيجية "الخرائط المفاهيمية")، من مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين، كما تم التركيز كذلك على تحقيق المبدأ العام لمصطلح ما وراء المعرفة وهو التفكير في عملية التفكير، من خلال التركيز على تبصير

المتعلمين بمهارات التفكير الخاصة بهم والتدريب عليها، والتي أثبتت الدراسات فاعليتها وأهميتها في مهارة الفهم القرائي أمثال دراسة (**عافشي**، 2018) ودراسة (**الحليك**، 2005) وهي مهارة (الملاحظة، التساؤل، المقارنة، التصنيف، الاستنتاج، التنبؤ، تحليل الخطأ، التمييز بين الرأي والحقيقة، التلخيص).

وبعد القيام بالدراسة الميدانية واجراء القياس القبلي توصلنا الى وجود خلل ونقص عام في مهارة الفهم القرائي ومستوياته لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، لكن بعد تطبيق البرنامج التدريبي و اجراء القياس البعدي، لاحظنا وجود تحسن في مختلف مستويات الفهم القرائي لدى عينة بحثنا، وهذا ما يدل على فاعليتة البرنامج التدريبي في تنمية الفهم القرائي الكلي ومستوياته (الحرفي، الإستنتاجي، التقويمي، الإبداعي) لدى عينة الدراسة، ونستدل على ذلك من خلال النتائج المتحصل عليها من حيث الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. كما توصلنا كذلك إلى نتيجة بقاء وتطور أثر التدريب لدى عينة الدراسة، من خلال الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس التتبعي، وهذا ما يفسر أن الإستراتيجيات ما وراء معرفية قد أصبحت ضمن النظام المعرفي لدى المتعلم، و أصبح بإمكانه اختيار الأنسب لقدراته، وبالتالي التعامل مع النصوص القرائية يكون بطريقة واعية، وهذا ما ساعد أفراد عينة الدراسة في تنمية قدرتهم على الفهم القرائي. كما أن التدريب على تنمية مهارات التفكير بالإعتماد على استراتيجيات ما وراء معرفية كان له الأثر في تنمية مستوى الفهم القرائي لدى عينة الدراسة، بحيث أن التلميذ من خلال معرفته وتمكنه من هذه المهارات تصبح لديه القدرة على تطبيق المفهوم الأساسي لما وراء المعرفة وهو التفكير في عملية التفكير وبالتالي استخدامها في المواقف التعليمية بطريقة واعية.

هذه النتائج التي توصلنا إليها تبرز مدى أهمية هذا النوع من الإستراتيجيات في العملية التعليمية التعلمية بصفة عامة، ومهارة الفهم القرائي المسايرة للمتعلم طوال مراحل اكتسابه للمعارف بشكل خاص، خاصة مع تبني المدرسة الجزائرية للمقاربة بالكفاءات، والتي غيرت في البنية التفاعلية الخاصة بالمثلث الديداكتي (المعلم، المتعلم، المنهاج) من مصطلح التعليم إلى مصطلح التعلم، من خلال مساعدة المتعلم في بناء تعلماته بطريقة واعية وجعله محورا للعملية التعليمية التعلمية والمعلم كمحفز وموجه لهذا الأخير.

ورغم النتائج الإيجابية المحققة جراء تطبيق هذا النوع من الإستراتيجيات ما وراء معرفية، إلا أنه لابد من تكثيف عملية التدريب على استخدامها فمدة أربعة أشهر لم تكن كافية، ويظهر ذلك جليا من خلال مستوى الفهم القرائي التقويمي، والذي رغم تحسنه لدى أفراد عينة الدراسة إلاّ أن حجم تأثير البرنامج التدريبي لم يكن كبيرا في هذا المستوى. وبالتالي فمدة التدريب كان لها أثر على النتائج المحققة.

رغم ذلك تبقى النتائج المحصل عليها بعد تطبيق البرنامج التدريبي جد ايجابية، حيث أظهر تطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية فاعلية كبيرة في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. وما نختم به هذه الدراسة هو بعض **التوصيات والإقتراحات** والتي ندرجها فيما يلي:

- إجراء دراسات أخرى تعتمد على الإستراتيجيات ما وراء معرفية في علاج المشكلات التعليمية في المهارات الأكاديمية العلمية التي تعتمد على المنطق كالرياضيات مثلا.
- توسيع دائرة عينة الدراسة لتشمل المراحل التعليمية الثلاث.
- إجراء دراسات تبرز دور هذا النوع من الإستراتيجيات في علاج المشكلات النفسية بالمدارس الجزائرية.
- اقتراح وبناء إستراتيجيات ما وراء معرفية ودراسة مدى فاعليتها في علاج الضعف في مهارة الفهم القرائي.
- تبني استراتيجيات ما وراء معرفية أخرى ودراسة مدى تأثيرها في مختلف المهارات الأكاديمية.
- إجراء دراسات تبين أهمية هذا النوع من الاستراتيجيات مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومدى تحقيق التكيف النفسي الاجتماعي لديهم.
- دمج البرنامج التدريبي الحالي في برامج أقسام التعليم المكيف من أجل تنمية مهارات الفهم القرائي .
- إعادة النظر في طرق تعليم القراءة لدى الأطفال في المراحل الابتدائية والتي يتم الاعتماد فيها على الطريقة الكلية التي قد تؤدي إلى ظهور المشكلات في مستويات الفهم القرائي.
- توظيف هذا النوع من الإستراتيجيات في البرامج التعليمية التعلّمية وجعله كوسيلة أساسية لبناء معارف المتعلمين.

قائمة المراجع

قائمة المراجع :

- أبو بشير، أسماء عاطف (2012). *أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى* (رسالة ماجستير)، غزة، فلسطين.
- أبو خوصة، أكرم أحمد عوده (2014). *أثر توظيف إستراتيجيتي (K.W.L.H) والمخططات المفاهيمية في تنمية التفكير في التكنولوجيا لد طلبة الصف الحادي عشر بغزة* (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
- أبو داود، محمد صادق العبد (2013). *"أثر توظيف إستراتيجية دورة التعلم (5Es) في تنمية بعض عمليات العلم والتفكير الإبداعي في العلوم لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بمحافظات غزة"* (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- أبو زايدة، حاتم (2018). *مناهج البحث العلمي*. الإمارات: أبحاث المستقبل.
- أبو سلطان، كميليا كمال حسين (2012). *"أثر إستخدام إستراتيجية K.W.L في تنمية المفاهيم والتفكير المنطقي في الرياضيات لد طالبات الصف التاسع أساسي"*(رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
- أبو عكر، محمد نايف(2009). *"أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الابداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدراس خان يونس"*(رسالة ماجستير)، غزة، فلسطين.
- أبو علام، رجاء محمود (2007). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. مصر: دار النشر للجامعات.
- أبو عمار، ناديا (2015). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة* (رسالة ماجستير). جامعة دمشق، الأردن.
- أبو لطيفة، حسن محمد(2015)."مستوى التفكير ماوراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة،السعودية"، *مجلة جامعة القدس المفوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *3*(10) .
- أبو منشار، منال ماجد (2021). "أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على امتلاك مهارة الفهم القرائي عند طلبة مساق القراءة في جامعة الخليل. *مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي*، *8*(2)، 763-773.

- أبو موسى، إيمان عبد الله (2021). *أثر توظيف استراتيجية PQ4R في تنمية مهارات السرعة والفهم القرائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بغزة"* (رسالة ماجستير) ، الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين.
- الأحمدي، مريم بنت محمد عايد(2012). "فاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة"، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، (32) ، 121-152.
- ازهاري، محمد يحيى(2009). *"تنمية مهارة القراءة باستخدام طريقة القراءة"*(رسالة ماجستير منشورة)، جامعة مولانا مالك ابراهيم الإسلامية، إندونيسيا.
- أنجرس، موريس، (2006). " *منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية*. الجزائر: دار القصبة للنشر
- بدران، عبد المنعم أحمد (2008). *"مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية*. مصر: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- البدور، أمين ووشاح، وهاني (2017) أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدة لدى طلبة السنة أولى في جامعة الحسين بن طلال في الأردن، *مجلة جامعة النجاح للابحاث*، ***31***(7)، 1205-1228.
- البراك، بدر ناصر عبد الرحمان (2003). *أثر التدريب عل الفهم الإستماعي في تحسين الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية بدولة الكويت*" (رسالة ماجستير). جامعة الخليج العربي، البحرين.
- البشري، محمد بن شديد (2014). "استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، *مجلة العلوم التربوية*، (2)، 171-214.
- بكري، سهام عبد المنعم (2021). "برنامج قائم على إستراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السابع ذوي صعوبات التعلم بدولة الإمارات العربية المتحدة"، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*،***16***(41)، 289-340.
- بن الصيد، بورني سراب (2018). كتاب *اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي*. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- بن قسمية، جلال الدين (2023). "*مستوى مهارات ماوراء المعرفة وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ الثالثة من التعليم الثانوي العام*(أطروحة دكتوراه)، جامعة البويرة، الجزائر.

- بوحاج، مزيان وبعوش، خالد (ب،س). تأثير منهج تعليمي باستخدام مهارات التفكير في فهم وحفظ المعلومات لدى طلبة معهد STAPS. *دراسات في الأرطفونيا وعلم النفس*، 9-27.
- بوختالة، مصطفى (2020). النظرية البنائية للتعلّم من النشأة إلى الرؤية التحليلية النقدية. *مجلة الباحث*، *12*(3)، 129-165.
- البوسعيدي، خولة هلال زاهر (2009). *"فاعلية برنامج تدريسي في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي الاعاقة الذهنية البسيطة في سلطنة عمان"* (رسالة ماجستير)، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- البوسميط، صديقة أحمد مطر (2001). *"اثر برنامج علاجي باستخدام التدريس المباشر في تنمية مهارة التسلسل لدى التلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي في الصف الرابع الابتدائي بدولة البحرين"* (رسالة ماجستير). جامعة الخليج العربي، البحرين.
- البيان للدراسات والتخطيط (2017). خطوات كتابة البحث العلمي في الدراسات الإنسانية. تم تحميله من موقع www.bayancenter.org
- التتري، محمد علي سليم (2016). *"أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي"* (رسالة ماجستير)، جامعة غزة، فلسطين.
- الثبيتي، مريم سعيد محمد (2018). " استراتيجية مقترحة في ضوء ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف" (14)، 57-74.
- الثبيتي، مريم سعيد محمد (2018). "استراتيجيات مقترحة في ضوء ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الإبتدائي بمحافظة الطائف"، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *2*(14)، 57-74.
- الثبيتي، يسرا رجاء عبد الله (2017). "فاعلية استخدام استراتيجية ***kwl*** في تنمية مهارات الإستيعاب القرائي". *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، *2*(5)، 86-103.
- جاسم، بتول محمد (2014). " اثر استخدام استراتيجية دورة التعلم الفوق معرفية لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة الأحياء لدى طالبات الصف الثاني متوسط". *مجلة كلية التربية الأساسية*، (17)، 369-388.
- الجبوري، إيناس علي حسين (2019). "النظرية البنائية الإجتماعية ومهارات ما وراء المعرفة"، *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والإجتماع*"، (33)، 225-239.

- جرار، شهد سفيان أحمد(2014). *"فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى التعلم التعاوني في مهارة القراءة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس محافظة جنين الحكومية"*(رسالة ماجستير)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- الجنابي، طارق كامل داود (2011). "فاعلية إستراتيجية بنائية(دورة التعلم) في تحصيل طلاب الثاني المتوسط بمادة علم الأحياء واتجاهاتهم نحوها"، *مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية*، (1)، 264-297.
- الجنابي، عبد الباسط عباس محمد (2019). "اثر استراتيجية التساؤل الذاتي تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط"، *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والإجتماعية*، (7)، 131-152.
- الحارثية، إيمان بنت سعيد بن محمد والبوسعيدية، فاطمة بنت يوسف بن خلفان(2020). "فاعلية إستراتيجية روبنسون SQ3R في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي سلطنة عمان"، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 44*، (2)، 169-198، ISSN 2519-6146.
- الحارون، شيماء حموده (2009). *"كيف يعمل العقل أثناء حدوث عملية التعلم*. مصر: المكتبة المصرية للنشر والتوزيع.
- الحداد، عبد الكريم سليم (2013). "أثر استراتيجية قائمة على ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي" *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14*(3سبتمبر)، 217-240.
- الحربي، سلمان بن رشيدان وصبري، ماهر إسماعيل (2009)." فاعلية نموذج دورة التعلم فوق المعرفية في تدريس العلوم على تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة"، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 3*(3)، 239-278.
- الحسني، أسماء عبد الرحمن حنين (2015). *أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل الرياضيات والتفكير لدى طالبات الصف الأول متوسط* (رسالة ماجستير)، جامعة بغداد قسم العلوم التربوية والنفسية، فلسطين.
- الحقيل، أمجد بن عبد العزيز(2000). *"عوامل مهارات القراءة الجهرية وعلاقتها بالفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعاديين بالمرحلة الابتدائية"*(رسالة ماجستير)، جامعة الخليج العربي، البحرين.

- حميدة، شيماء سمير أنور (2022). "فاعلية استخدام مداخل الحواس المتعددة في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية". *مجلة التربية الخاصة*، *11*(40)، 116-186.
- خالصة، مزرب (2022). *أثر استخدام استراتيجية الجدول الذاتي في تحصين مستويات الفهم القرائي لد تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في اللغة العربية*. أطروحة دكتوراه، جامعة قسنطينة 2، الجزائر.
- خدوسي، رابح (2011). *الشيخ العجيب. السعودية*: دار الحضارة للنشر والتوزيع والطباعة.
- خضر، وداد إسماعيل عبد الهادي (2015). *"أثر إستراتيجية دورة التعلم فوق معرفية في إكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة معهد علوم الأرض والبيئة في جامعة آل البيت واحتفاظهم بها* (رسالة ماجستير)، جامعة آل البيت.
- الخضير، أمل بنت عبد الله (2017). "فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية معرفة أصناف العمق المعرفي لدى معلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية"، *مجلة كلية التربية جامعة عين الشمس*، (41)، 16-56.
- خطاب، أحمد علي ابراهيم علي (2007). أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي(رسالة ماجستير). جامعة الفيوم.
- خلف، عواطف عبد الله حسن (2007) .*أثر استخدام اسلوب التدريس التبادلي على مستوى الفهم القرائي ودافعية القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت* (رسالة ماجستير)، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- خوالدة، ناجح علي (2008). *"فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن"* (أطروحة دكتوراه). جامعة عمان، الأردن.
- خولة، أحمدي(ب.س) *علاقة إستراتيجيات ما وراء المعرفة بالفاعلية الذاتية الإحصائية لدى الطلبة الجامعيين*، جامعة الجزائر 02
- الداعور، نائلة بدوي محمود(2007). *أثر تكامل إستراتيجتي دورة التعلم وما وراء المعرفة في فهم طلبة الصف السابع الأساسي للمفاهيم العلمية* (رسالة ماجستير)، جامعة القدس، فلسطين.

- دامخي، ليلى (2016). "فعالية برنامج قائم على بعض الإستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"(أطروحة دكتوراه)، جامعة باتنة1، الجزائر .
- در، محمد (2017). "أهم مناهج وعينات وأدوات البحث العلمي". *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، (9)، 308-325.
- الديب، محمد محمود درويش (2012). *"فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية في العلوم لدى طلاب الصف التاسع"* (رسالة ماجستير)، غزة، فلسطين.
- الديري، ياسمين عبد الكريم (2016). *"فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي"* (رسالة ماجستير)، جامعة دمشق، الأردن.
- راشد، ليندا صالح محمد(2010). *"الدلالات التمييزية لمهارات الإدراك البصري لدى التلميذات ذوات صعوبات تعلم القراءة والعاديات بالمملكة العربية السعودية دراسة نمائية"*(رسالة ماجستير)، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- رشيد، أزهار هادي (2013). مستوى التفكير ماوراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (39)، 188-2018.
- الرشيد، منيرة محمد فهد الرشيد (2016). " *فاعلية استخدام استراتيجية خريطة الدلالة في تنمية مهارات الفهم القرائي لنصوص كيميائية واكتساب المفاهيم الكيميائية لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمنطقة الرياض". 17*(2 يوليو)، 367-406.
- رقاني، محمد بن علي(2019). "نشاط القراءة في مرحلة التعليم المتوسط بين الواقع والمأمول"، *مجلة آفاق علمية*، *11*(4)، 463-477.
- ركزة ، سميرة (2016). "القراءة الكتابة الرياضيات صعوبات التعلم". الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.
- الرويعي، بدرية أحمد (2000). *"دور العمليات ماوراء المعرفية في العلاقة بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة عند تلميذات المرحلة الإبتدائية ذوات صعوبات الفهم القرائي والعمليات"*(رسالة ماجستير)، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- الزعبي، جهان برهم (2015). *"فاعلية التكامل بين إستراتيجيتي التساؤل الذاتي والمتشابهات في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الإجتماعية*(رسالة دكتوراه)، جامعة دمشق كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس، الأردن .

- الزغلول، رافع النصير والزغلول، عماد عبد الرحيم(ب.س). *علم النفس المعرفي*. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الزيد، شافية عبد الله (1997). "*استخدام طريقة التدريس المباشر في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت*" (رسالة ماجستير) ، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- زيدان، ندى فتاح (1430). "أثر برنامج تعليمي في تنمية إستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى كلبة جامعة الموصل"، *دراسات موصلية*، (24)، 1-35.
- السرطاوي، عمران احمد ورواش فؤاد محمود(2016). "القراءة مفهومها- مهارتها- تدريسها- تقويمها". الطبعة1
- سريج، موسى ولوزاعي، رزيقة (2023). مدى معرفة وتطبيق أساتذة التعليم الابتدائي لإستراتيجيات ما وراء المعرفة -دراسة ميدانية ببلدية عين بسام ولاية البويرة-". *مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية*، *6*(1)، 194-224.
- سعد، مراد علي عيسى (2005). "الضعف في القراءة و أساليب التعلم". ، الإسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر.
- سلامه، حمدي أحمد حسين، (ب،س). "*بحث حول إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة SQ3R*، كلية التربية جامعة أسيوط.
- سلمان، هدى محمد(ب،س). "أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة عند طلبة كلية التربية في مادة طرائق التدريس"، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (53)، 319-341.
- السلمي، حميد بن مطيع الله (1435هـ). "*أثر استخدام الوسائط المتعددة في تحصيل طلاب الفصل الثالث متوسط لمهارة القراءة في ل.الإنجليزية وعلى تنمية اتجاهاتهم نحوها بمدارس مكة المكرمة*" (رسالة ماجستير). جامعة أم القرى، مكة المكرمة .
- السوافري، روان هشام رزق (2020). "*أثر توظيف استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة*" (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- الشخريتي، سوسن شاهين(2009). "*اثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية*" (أطروحة دكتوراه)، غزة، فلسطين.

- شذى، عبد الباقي محمد ومحمد عيسى، مصطفى (2010). *"اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي"*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- شذى، عبد الباقي محمد ومحمد عيسى، مصطفى (2011). *"إتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي"*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- شرفوح، البشير(2006). *"انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين"* (أطروحة دكتوراه)، جامعة الجزائر2، الجزائر .
- الشريجي، رياض بدري (2005). *مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص و العلاج*. عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع .
- شريف، غادة وحمزة، نسرين(2016). "أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في التحصيل وتنمية الإتجاه لدى طالبات الصف الرابع العلمي، *مجلة العلوم الإنسانية/كلية التربية للعلوم الإنسانية*، *23*(1)، 456-498.
- شلابي، عبد الحفيظ(2017). *"تصميم اختبار لتشخيص عسر القراءة لاطفال المرحلة الابتدائية"*(أطروحة دكتوراه)، جامعة تلمسان، الجزائر
- الشمري، سعيد (2010). *"أثر إستراتيجية العصف الذهني كإحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية"* (رسالة ماجستير)، جامعة مؤتة، .
- الشيخ، أسماء عبد الرحمان نامي (2016). فاعلية دورة التعلم ما وراء المعرفية في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير ما وراء المعرفية لدى طالبات قسم الأحياء بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، *Global institue for study and researcg journal*، *2*(9)، 43-57.
- صاكال، فاطمة رمضان والشيباني، عبد السلام (2017). "الفروق الفردية بين تنوع التدريس وتفريد التعليم". *مجلة كليات التربية*، (7)، 1-14.
- صالح، محمود مصطفى عطية وسليمان، مروة سليمان أحمد (2021). أثر نمط التدريب الإلكتروني (المكثف، الموزع) على تنمية مهارات قواعد البيانات وكفاءة التعلم لطلاب تكنولوجيا التعليم بالدراسات العليا. *مجلة كلية التربية*، *1*(45)، 329-416.

- الصناعي، عبده سعيد ورضوان، أحلام علي ثابت(2020). "مستوى إستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة في مدينة الحديدة، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، (5)، 66-105.
- صوفي، عبد اللطيف (2007). فن القراءة. سوريا: دار الفكر
- الصيداوي، خالد ياسين عيسى (2015). *"أثر استخدام استراتيجية تنال القمر عل تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع"*(رسالة ماجستير منشورة)، جامعة غزة، فلسطين.
- طوالبة، هادي وعمايرة ، أحمد والرفاعي، عبير(2011). "أثر إتستخدام إستراتيجية دور التعلم في التحصيل لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الجغرافيا"، *دراسات العلوم التربوية*، *38*(7)، 2402-2413.
- الطويسي، زياد أحمد (2001). *مجتمع الدراسة والعينات*. الأردن: لواء البتراء.
- الطيب، محمد أنيس (2018). *"مظاهر اضطرابات اللّغة والكلام في البنية الصوتية دراسة تحليلية لظاهرة عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية في مقاطعة ابن زياد-قسنطينة"* (أطروحة دكتوراه)، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- طيبي ، سناء عوراتي واخرون (2007). "مقدمة في صعوبات القراءة. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع
- الطير، أحمد محمد عبد الرحمان (2008). *"برنامج مقترح لتدريس القراءة ومهاراتها المختلفة لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات الحديثة واثرها على التحصيل القرائي"*(أطروحة دكتوراه)، جامعة أم درمان، السودان.
- الظفيري، بشرى هباد (2010). *"تأثير إستراتيجية دورة التعلم المعدلة (5Es) على التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الخامس الإبتدائي في مادة العلوم في دولة الكويت"*(رسالة ماجستير)، جامعة الشرق الأوسط، الكويت .
- عاشور، راتب ومقدادي، محمد (2005). *"المهارات القرائية و الكتابية طرق تدريسها و استراتيجياتها"*. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.
- عافشي، ابتسام بنت عباس (2018). "تعليم التفكير في مهارة القراءة دراسة تحليلية". *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *27*(6)، 174-192.

- عبد الجواد، اياد ابراهيم (2015). أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الفهم القرائي والدافعية نحو القراءة ومفهوم الذات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بفلسطين. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، *17*(1)، 347-361.
- عبد الحافظ، ثناء عبد الودود (2016). "التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة، *مجلة الأستاذ*، *2*(217)، 385-410.
- عبد اللاه، مختار عبد الخالق (2007)." *القراءة في عصر العولمة"*. مصر: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (2013). *"إستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي"*. الأردن: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبيدات، يحيى فوزي موسى (2009). " *أثر إستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم المستندة إلى مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحسين مهارة حل المسائل الرياضية اللفظية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية*" (رسالة دكتوراه)، جامعة عمان العربية .
- عبيدي، شيماء محمد أحمد محمد عطية (2015). *"استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم لإكساب أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية بعض المفاهيم البيئية* (رسالة ماجستير) كلية رياض الأطفال قسم العلوم التربوية، جامعة الإسكندرية، مصر .
- العبيدي، صباح مرشود منوخ والبرزنجي، ليلى علي عثمان (ب، س). تعليم التفكير. لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.
- العبيدي، وجدان جاسم محمج سعيد والخفاجي، سحر حسين فاضل والعبيدي، سوسن موسى مدحت (2015). "فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ"، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (21)، 600-615.
- العتوم، عدنان يوسف(2004). *علم النفس المعرفي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العدوان، زيد سليمان (ب.س). *" فاعلية إستخدام إستراتيجية دورة التعلم في إكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن"* (رسالة ماجستير)، قسم العلوم التربوية، جامعة البلقان التطبيقية.
- العذيقي، ياسين بن محمد بن عبده (2015). "فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي". *مجلة البحوث والنشر العلمي*، *31*(3)، 268-289.

- العذيقي، ياسين بن محمد بن عبده(2009). *"فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي"* (رسالة ماجستير)، جامعة ام القرى كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس.
- عرام، ميرفت سليمان عبد الله (2012). *"أثر إستراتيجية (K.W.L) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لد طالبات الصف السابع أساسي"*(رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
- عصفور، حسين مدن حسين مدن (1995). *"دراسة مقارنة لفاعلية الطريقتين الكلية والجزئية في تعليم القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المرحلة الإبتدائية بدولة البحرين"*(رسالة ماجستير)، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- العطوي، سليمة (2013). "الفهم القرائي استراتيجياته وصعوبة تعلمه". *دراسات نفسية وتربوية*، (11ديسمبر)، 147-160.
- العطوي، سليمة (2014). "دراسة الفهم القرائي للنص المكتوب عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي عند تلاميذ السنة الرابعة الابتدائي" (أطروحة دكتوراه). جامعة الجزائر2، الجزائر.
- العطوي، سليمة، (2014). *"دراسة الفهم القرائي للنص المكتوب عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي"*(أطروحة دكتوراه)، جامعة الجزائر2، الجزائر.
- عطية، محسن علي (2014). *"إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*. عمان الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع،
- العفون، نادية حسين وجليل سن ماهر(2013). *"التعلم المعرفي وإستراتيجيات معالجة المعلومات"*. عمان، الأردن: دار العبيدي، صباح مرشود منفوخ والبرزنجي، ليلى علي عثمان (ب، س). *"تعليم التفكير"*. لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.
- علوان، خالد عبيد (2020). "التفكير ماوراء المعرفي لدى طلبة السادس الإعدادي في اللغة العربية، *مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية*، *28*(4)، 69-88.
- علوان، مصعب محمد شعبان(2013). *"فعالية برنامج لعلاج العسر القرائي الديسليكسيا دراسة تجريبية على تلاميذ المرحلة الأساسية في قطاع غزة"*(رسالة ماجستير)، جامعة أم درمان الإسلامية، فلسطين.

- العليمات، علي مقبل (2018). أثر إستخدام دورة التعلم المعدلة في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في الاحياء لدى الطلبة، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ***16***(1)، 238 - 268.
- عنتر، عبد الحسن جاسم محمد (1995). *"أثر الترتيب الذي تقوم به الحروف الهجائية على تعلمها لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية"*(رسالة ماجستير)، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- العنزي، صالح غانم مريجب(2011). *"مدى شيوع صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات التصنيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت"*(رسالة ماجستير)، الكويت.
- عياد، مسعودة (2007). *"اكتساب مفهومي الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الإبتدائية"* (أطروحة دكتوراه)، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
- العيسوي، عبد الرحمان (1997). *مناهج البحث العلمي*. مصر: دار الراتب الجامعية.
- الغلبان، حاتم خالد صالح (2014). *"أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي"*(رسالة ماجستير)، جامعة غزة، فلسطين.
- الفسفوس، أحمد ريان وريان، عادل عطية (2020). أثر استراتيجية قائمة على الدمج بين التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية في تنمية مهارات التفكير التوليدي واكساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف العاشر. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ***11***(32)، 248-263 E-ISSN :2307-4655
- الفلمباني، دينا خالد أحمد (ب.س). "فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهاارت ما وراء المعرفة في تنمية مهارة حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول الإعدادي"(رسالة ماجستير)، جامعة القاهرة، مصر.
- فيردي، فردوس(2019). "فعالية استخدام استراتيجية القراءة الفعالة SQ3R في تدريس مهارة القراءة لدى طلاب المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية 2 سيرانج"(أطروحة دكتوراه)، جامعة شريف هداية الله جاكرتا.
- قشطة، أحمد عودة (2008). *أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة*(رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

- قماز، فريدة(2011). "التفكير الما وراء معرفي وتفسير السلوك المرضي"، *دراسات نفسية تربوية مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية*، (عدد6 جوان)، 211 - 249.
- قنديلجي، عمار ابراهيم (ب.س). *منهجية البحث العلمي*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- قيدوم، أحمد(2018). "أثر إستراتيجيات التعلم ماوراء المعرفية على التحصيل التلميذ"، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية*"، (33)، 613-622.
- كامل، أحمد عبدالبديع عبد الله (2022). حجم التأثير والفاعلية في البحوث التجريبية، *المجلة الدولية لبحوث الإعلام والإتصالات*، *2*(3)، 1-27.
- كرد، محمد رجب(ب،س). "*إستراتيجية SQ3R*"، معهد التطوير والإشراف التربوي
- الكرد، هايل (ب.س). "تعليم العلوم وتوظيف دورة التعلم، *مجلة رؤى تربوية*، (29)، 91-97.
- الكساب، علي عبد الكريم محمد (2016). "فاعلية إستراتيجية دورة التعلم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي في مقرر الدراسات الإجتماعية والوطنية لد طلاب الصف الثالث الثانوي في محافظة القنفذة، journal of educational and psychology sciences، 272-291.
- لوزاعي، رزيقة (2017). "*دراسة اضطرابات الذاكرة العاملة وتأثيرها عل عملية القراءة لدى الأطفال المصابين بالعسر القرائي واقتراح برنامج علاجي لإعادة تأهيلها –مقاربة نفسية عصبية معرفية-* (أطروحة دكتوراه). جامعة الجزائر2، الجزائر.
- مأمون، سعاد وعريف، هنية (2021). مستويات الفهم القرائي في تعليم القراءة لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، *مجلة علوم اللغة العربية وآدابها*، *13*(01)، 1280-1303.
- ماهر شعبان، عبد الباري (2010). "*سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مجول، مشرق محمد (2015). "استراتيجيات ما وراء المعرفة رؤية نظرية في عملية اكتساب المفاهيم النحوية"، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (21)، 393-408.
- مجول، مشرق محمد (2015). "استراتيجيات ماوراء المعرفة رؤية نظرية في اكتساب المفاهيم النحوية، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية*، (21)، 393-408.
- المحبوب، شافي فهد(2021). "واقع القراءة الالكترونية لدى طلبة كلية التربية الاساسية بدولة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات"، *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، *1*(2)، 1-36.

- المحرج، خالد بن محمد (بدون سنة). "فعالية طريقة أورتون-جلنجهام في تعليم القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة في المملكة العربية السعودية". *مجلة الطفولة العربية*، (82)، 53-77.
- محمود شكر، حسين إسماعيل والطائي، رنا غانم (2021). "أثر إستراتيجية SQ3R في تحصيل طلاب الصف الرابع الادبي في مادة الجغرافية، *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، *18*(3)، 195-226، 1992-7452 : ISNN.
- محمود، شيماء محمود يوسف (2013). "تصور مقترح لإستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي"، *مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد*، (13)، 591-617.
- المحمودي، محمد سرحان علي (2019).مناهج البحث العلمي. صنعاء، اليمن: دار الكتب.
- المدهون، وائل خالد عبد القادر (2023). "*أثر إستراتيجية R.E.A.P في تنمية القراءة اليقظة والمهارات الكتابية لدى تلاميذ الصف الرابع في خان يونس*" (رسالة ماجستير) ، جامعة الأقصى، فلسطين .
- مرغم، سعاد وجبالي، نور الدين، (2016). "أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية دافعية التعلم لدى طلاب الجامعة"، *دار المنظومة*، *17*(56)، 1-12.
- المشهداني، سعد سلمان (2019). *منهجية البحث العلمي*. الأردن، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- المطيري، خالد عبد الله مناحي(2007). *"أثر انقرائية النص وتدريسه وفق استراتيجية التساؤل على مستوى الفهم القرائي والإتجاه نحو القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت"*(رسالة ماجستير منشورة)، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- المطيري، فاطمة بنت متعب بن فليح (2019). "أثر إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة جدة"، *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط*، *35*(8)، 199-228.
- المطيري، فاطمة بنت متعب والغزو، ختام بنت محمد (2019). "أثر إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة جدة"، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث- مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *3*(20)، 198-228.

- المطيري، لينا ناصر سعود وباحاذق، رجاء عمر (2016). "أثر إستخدام إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدعيم بعض مهارات التفكير الناقد لدى طفل الروضة، *كلية التربية جامعة الملك سعود*، *32*(2).
- المعلوي، أحمد محمد (2019). *فاعلية استخدام استراتيجية SQ3R في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية عمليات العلم التكاملية لدى طلاب المرحلة المتوسطة*. المجلة العلمية البحوث والنشر العلمي، *35*، (1)، 434-477.
- المعيدي، شريفة محمد عبده (2019). " أثر استراتيجية قائمة على ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي". *المجلة العلمية للبحوث والنشر العلمي*، *35*(5)، 237-273.
- المكاحلة، أحمد والرمامنة عبد اللطيف (2019). "أثر برنامج قائم على استراتيجية SQ3R في تحسين مهارات الإستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس. *مجلة جامع النجاح للأبحاث*، *33*(2)، 275-304.
- المكاحلة، أحمد والرمامنة، عبد اللطيف (2019). أثر برنامج قائم على إستراتيجية SQ3R في تحسين مهارات الإستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس، مجلة *جامعة النجاح للأبحاث*، *33(2)*، 275-304.
- المنصوري، سيناء قاسم أحمد (2020). "فاعلية استراتيجتي *PQ4R* و *SQ3R* في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة اللغة الانجليزية بمحافظة عدن". *مجلة القلم*، (19)، 366-397.
- مهدي، سها سامي محمد (2020). *"أثر استراتيجية الاستقصاء الدوري في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي"*(رسالة ماجستير)، جامعة غزة، فلسطين.
- مهند، محمد عبد الستار(2010). "دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي". عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
- موسى، فراس جاسم (2019). "استراتيجية توليفية قائمة على خرائط المفاهيم وتوضيح القيم والتساؤل الذاتي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في العراق. *مجلة الجمعية التربوية لتدريس اللغات*، (3سبتمبر)، 1-20.

- ميلودي، حسينة (2017). *فعالية برنامج علاجي للخفض من اضطراب نقص الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد وتحسين الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عل مستوى ولاية البويرة مقاربة نفسية عصبية معرفية* (أطروحة دكتوراه)، جامعة الجزائر2، الجزائر.
- نصر، مها سلامة حسن (2014). *"فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية"*(أطروحة دكتوراه)، غزة، فلسطين.
- نهابة، أحمد صالح (2013). أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي ف تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الف الثاني متوسط. *مجلة التربية الأساسية/جامعة بابل*، (14)، 101-120.
- النوري، إيمان أحمد(2010). *"صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها"* (رسالة ماجستير)، جامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
- هادي، مريم مهدي (2014). "أثر استعمال إستراتيجية (SQ3R) في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية الطبيعية"، *مجلة كلية التربية الأساسية*، (15)، 137-161.
- هالاهان، دانيال ، ترجمة عادل عبد الله محمد. (2007).عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع
- هليل، عبد الحميد مصطفى (2021). *ملخص خطوات البحث العلمي*. مصر: أقلامنا للترجمة والنشر.
- وادي، أكرم سعدي (2021). فاعلية إستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس الجغرافيا على تنمية التحصيل المعرفي ومهارات ما وراء المعرفى لدى طالبات الصف العاشر أساسي. *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 116-138.
- وادي، عفاف زياد(2021). "قياس إستراتيجية ما وراء المعرفية لدى طلبة السادس الإعدادي"، *مجلة نسق*، (29) ، 112-124.
- ياسر، محمد(2008). "القراءة من أجل التعليم". الأردن. عمان: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- يحياوي ، إبراهيم (2015). *"القراءة و المطالعة*. البليدة، الجزائر: مركز جيل البحث العلمي.

- **المراجع باللغة الأجنبية:**

- Abu-sneineh, fayzeh hussien sulaiman (2006). *The effect of using the strategies of word-detective and suggestopedia on middle basic stage student' vocabulary achievement and reading comprehesion*. Amman, Jordan.
- Al aila, mahmoud (2015). *Effectiveness of using scaffolding strategy on developing seventh grader's readig comprehesion skills* (master thesis). The islami university of gaza, palestin.
- Al Kahlot, Mona (2020). *A suggested program based on the 21st cetury skills for devlopig palestiia sixth grades' reflective thinkig and reading comprehension skills* (master thesis). The islami university of gaza, palestin.
- Al safadi, Heba abdullah (2017). *The effectiveness of using collaborative strategic reading (CSR) o developig reading comprehesion and learning motivation amog inth graders* (master thesis). The islami university of gaza, palestin.
- Aladini, enas mahmoud nasr (2021). *The effevtiveness of a suggested program based on ASL i developing palestinia DHH studets' english reading cmprehension skills and their perpectives towards it* (master thesis). The islami university of gaza, palestin.
- Al-Astal, ibrahim (2020). The effect of KWL and SQ3R strategies on developing reading comprehension skills and self-efficacy among eighth graders in Gaza. *Jornal of the islamic university for educational and psychological sciences, 29*(4), 863-881.
- Al-salah, mahmoud ahmad (2004). *The Effect of a computerized instructioal reading program on improvig some comprehensio skills in the secondary stage* (doctoral dissertation). University for graduate studies, Amman.

- Bakheet, ahmad saleh (2016). *The impact of using a website on 10th graders' english vocabulary retention and readig skils* (master thesis). The islami university of gaza, palestin.
- Cartier, Sylvie (2002). Etude de l'apprentissage par la lecture d'etudiants en contexte d'apprentissage par problèmes (APP). *the canadian journal of higher education*, *XXXII*(1), 1-30.
- Congo, Dennis(s, d).*Textook Study System*, University of central florida
- Desrochers, Alain & Kirby, John (2008). Le dévelopment de la lecture orale l'efant. *Canadian psychology*, *49*(2), 111-117.
- El-nahhal, mohammed (2020). *The effect of using RAP and DRTA strategies on developing reading comprehension and critical thinking for seventh graders in gaza governorates* (2020). The islami university of gaza, palestin.
- Khattab, amal ahmad (2015). *The effect of using (know, want and lerned) strategy on imporoving reading comprehension of eighth grade students at Ma'an governorate* (master thesis). Mu'tah university, jordan.
- Khattab, amal ahmad (2015). *The effect of using (know, want, and learned) strategy o improvig reading comprehesion of eighth grade students at ma'an governorate* (master thesis). Mu'tah university, Jordan.
- Pennac, Daniel (2014). *La relation entre l'enfant et l'entrée dans la lecture* (thèse doctarant). Bejune, suisse.
- Qishta, wafaa ibrahim (2021). *The effect of KWL and SQ3R strategies on developing reading comprehension skills and self-efficacy among eighth graders in Gaza* (master thesis). The islamic university of Gaza. Palastin.
- Ragab, shaimaa hazem hany (2018). Usine concept maps strategy in devloping the english reading comprehension skills and attitudes of preparatory students. *Jornal of scietific research in education,* (19), 597-630.

- Sari, Oktavia perwita(2021). *The influene of using REAP (read, encode, annotate, ponder) strategy toward students reading comprehension on recount tex tat the second semester of the eighth grad of mts al-mubarok bandar matarm in academic year of 2020/2021*(thesis), Raden intan state islamic university lampung.
- Sholeh, Agus & osu, Maria fatima (2021), Read encode annotate and ponder (REAP) on reading comprehension, *Advances in science education and humanities reasarch*, *542*, 92-95.
- Sholeh, agus &Osu, maria Fatima (2020). Read, encode, annotate and ponder(REAP) reading comprehension.Education and humanities research, *542, 92-95.*
- Siregar, Fitri rayan & harida, Eka sustri & Miranti & Rayendriani, fahmei lubis & Sokhira, linda vinde rambe(2023). The implementation of REAP strategy to improve students reading comprehension of analytical expositinal thext in digital era, KNE *social sciences humanities*, *2023* , 208-216.
- Supriyanini (2017), Using read encode annotate and ponder (REAP) teachnique to increase reading comprehension a case of the eleventh grade students of sma, *university of PGRI semarang*, *8*(1), 95-116.
- Yassin, islam amir (2021). *The effectiveness of employing an interactive virtual language lab in developing reading comprehension skils and motivation toward english among sevenrh graders* (master thesis). The islami university of gaza, palestin.
- Yuliawati, Ilham (2018). The Effectiveness of SQ3R Method Toward Reading Comprehension Grade 3 Elementary school, Advances in social science, *Education and Humanities Research, 33*, 185-188.

المدحق

ملحق رقم (01) : قائمة الأساتذة محكمي البرنامج التدريبي

- عطاب حميمي	أستاذ التعليم العالي	تخصص علوم التربية	جامعة البويرة
- خدوسي كريمة	أستاذة التعليم العالي	تخصص الارطوفونيا	جامعة البويرة
- لعزيلي فاتح	أستاذ التعليم العالي	تخصص علوم التربية	جامعة البويرة
- لوزاعي رزيقة	أستاذ محاضر – أ-	تخصص علم النفس العصبي	جامعة البويرة
- ساعد وردية	أستاذ محاضر – أ –	تخصص علوم التربية	جامعة البويرة
- ميلودي حسينة	أستاذ محاضر – أ –	تخصص علم النفس العصبي	جامعة البويرة
- بن عمور جميلة	أستاذ محاضر – أ –	تخصص علم النفس	جامعة الشلف
- صدقاوي أمينة	أستاذ محاضر – ب-	تخصص علم النفس العصبي	جامعة البليدة 2
- بعض أساتذة ومفتشي التربية الوطنية للتعليم الابتدائي			

ملحق (02): نتائج اختبار الذكاء لدى عينة الدراسة

العينة	العمر العقلي بالأشهر	العمر الزمني بالأشهر	درجة الذكاء	الملاحظة
01	156	120	130	ذكاء عالي
02	156	124	125	ذكاء عالي
03	120	119	100	ذكاء عالي نوعا ما
04	144	122	118	ذكاء عالي نوعا ما
05	108	120	90	ذكاء عادي
06	144	124	116	ذكاء عالي نوعا ما
07	120	112	107	ذكاء عادي
08	144	118	122	ذكاء عالي
09	132	118	111	ذكاء عالي نوعا ما
10	144	156	92	ذكاء عادي
11	108	114	94	ذكاء عادي
12	144	110	130	ذكاء عالي
13	132	128	103	ذكاء عادي
14	120	116	103	ذكاء عادي
15	156	132	118	ذكاء عالي نوعا ما
16	108	116	93	ذكاء عادي
17	108	116	93	ذكاء عادي
18	144	117	123	ذكاء عالي
19	132	113	116	ذكاء عالي نوعا ما
20	120	125	96	ذكاء عادي
21	108	120	90	ذكاء عادي
22	120	122	98	ذكاء عادي
23	132	124	106	ذكاء عادي
24	144	118	122	ذكاء عالي
25	132	120	110	ذكاء عالي نوعا ما
26	144	120	120	ذكاء عالي
27	132	120	110	ذكاء عالي نوعا ما

28	132	117	112	ذكاء عادي نوعا ما
29	120	120	100	ذكاء عادي نوعا ما
30	144	120	120	ذكاء عالي
31	132	118	111	ذكاء عالي نوعا ما
32	144	123	117	ذكاء عادي نوعا ما
33	132	124	106	ذكاء عادي
34	120	120	100	ذكاء عادي
35	120	110	109	ذكاء عادي
36	144	118	122	ذكاء عالي
37	120	120	100	ذكاء عادي
38	120	115	104	ذكاء عادي
39	132	117	112	ذكاء عالي نوعا ما
40	132	117	112	ذكاء عالي نوعا ما
41	132	121	109	ذكاء عادي

ملحق 03: دليل تصحيح اختبار الذكاء

الرقم	الأعضاء	النقطة
1	وجود الرأس	
2	وجود الساقين	
3	وجود الذراعين	
4	وجود الجذع	
5	إذا كان طول الجذع أطول من عرضه	
6	ظهور الكتفين بوضوح	
7	اتصال الذراعين والساقين بالجذع في الأماكن الصحيحة	
8	إذا كان اتصال الذراعين والساقين بالجذع في الأماكن الصحيحة	
9	وجود الرقبة	
10	اتصال خطوط الرقبة مع الرأس والجذع	
11	وجود احدى العينين أو كلاهما	
12	وجود الأنف	
13	وجود الفم	
14	وضوح الأنف والفم والشفتين	
15	وجود فتحتي الأنف	
16	وجود الشعر	
17	وضوح حدود الشعر حول الرأس والوجه	
18	وجود الملابس	
19	وجود قطعتين من الملابس	
20	تغطية الملابس للجسم وعدم الشفافية	
21	ظهور تفاصيل الملابس بحيث تكون أكثر من مجرد قطعتين	
22	إذا كانت الملابس كاملة تماما	
23	وجود الأصابع	
24	إذا كان عدد الأصابع صحيحا	
25	إذا كانت تفاصيل الأصابع واضحة	
26	إذا كان الإبهام متميزا عن باقي الأصابع	
27	إذا كانت راحة اليد واضحة ومتميزة	

28	ظهور مفصل الكتف أو مفصل الكوع	
29	ظهور مفصل الركبة أو مفصل القدم	
30	تناسب حجم الرأس مع الجسم	
31	تناسب حول الذراعين مع الجذع بحيث تكون أطول قليلا منه	
32	تناسب طول الساقين بحيث لا تكون أقل من طول الجذع ولا أطول منه	
33	تناسب حجم القدمين	
34	وجود الذراعين والساقين من بعدين	
35	ظهور الكعب	
36	التوافق الحركي لخطوط الرسم بحيث اتصالاتها واضحة	
37	ظهور الحركة في خطوط الرسم في نوع من الدقة	
38	وضوح خطوط الرأس وتوفق حدودها مع الرقبة	
39	التوافق الحركي للجذع	
40	التوافق الحركي لخطوط الذراعين والساقين	
41	وضوح تقطعات الوجه في أماكنها الصحيحة	
42	وجود الأذن	
43	إذا كانت الأذن في المكان الصحيح	
44	وجود الحاجب ورموش العين	
45	وضوح جفن العين	
46	إذا كان شكل العين صحيحا بحيث طولها أكبر من عرضها	
47	إذا كان الإبصار واضحا	
48	ظهور الذقن والجبهة	
49	بروز الذقن ووضوح تفاصيله	
50	الرسم الجانبي أو البروفيل الجزئي	
51	الرسم الجبائي أو البروفيل الكلي	
العلامة الكاملة		

ملحق رقم 04: إختبار الفهم القرائي

المستوى: السنة الرابعة ابتدائي

عنوان النص: الله يراك

النص:

كَانَ هُنَاكَ طِفْلٌ طَيِّبٌ يَعِيشُ فِي قَرْيَةٍ جَمِيلَةٍ تُطِلُ عَلَى شَاطِئِ الْبَحْرِ اسْمُهُ عَبْدُ الرَّحْمَانِ يَشتَهِرُ بِالصِدْقِ وَالأَمَانَةِ وَالكَرَمِ وَالشَّجَاعَةِ، وَكَانَ كُلُّ أَهْلِ القَرْيَةِ يُحِبُونَهُ كَثِيرًا، كَانَ يَذْهَبُ كُلَّ يَوْمٍ لِشَيْخِ القَرْيَةِ لِيَحْفَظُ الْقُرْآنَ عَلَى يَدَيهِ. كَانَ الشَّيْخُ يُكْرِمُ عَبْدَ الرَحْمَانِ وَيُقَدِّرُهُ أَكْثَرَ مِنْ زُمَلائِهِ، فَغَارَ زُمَلاهُ وَقَالُوا لِلْشَيْخِ: لِمَاذَا تُفَضْلُهُ دَائِمًا عَلَيْنَا؟ فَقَالَ الشَيخ سَأَطْلُبُ مِنْكُمْ جَمِيعًا شَيْئًا لِتَفْعَلُوهُ وَسَتَعْرِفُونَ بَعْدَهَا لِمَاذَا أَفَضْلُ عَبْدَ الرَّحْمَانِ عَلَيْكُمْ جَمِيعًا؟ قَامَ الشَّيْخُ بِإِعْطَاءِ بُرْتُقَالَةٍ لِكُلِ تِلْمِيذٍ وَقَالَ لَهُ أُرِيدُكَ أَنْ تَأْكُلَهَا فِي مَكَانٍ لَا يَرَاكَ فِيهِ أَحَدٌ، وَسَتَلْتَقِي غَدًا هُنَا لِأَعْرِفَ مِنْ كُلِ وَاحِدٍ مِنْكُمْ أَيْنَ أَكَلَ البُرْتُقَالَةَ، فَأَخَذَ كُلُ وَاحِدٍ مِنَ التلاميذ بُرْتُقَالَةٌ وَانْصَرَفَ وَفِي اليَوْمِ التَّالِي حَضَرَ جَمِيعُ التَلَامِيذِ فَسَأَلَهُمُ الشَّيْخُ: هَلْ وَقَالَ الثَانِي: أَكَلْتُهَا تَحْتَ السَّرِيرِ وَقَالَ الثَّالِثُ : أَنَا أَكَلْتُهَا فَوْقَ سَطْحِ البَيْتِ أَكَلْتُمُ البُرْتُقَالَ فقال الأول: أَكَلْتُهَا فِي الخزانة. وَأَخَذَ كُلُ وَاحِدٍ مِنَ التَلَامِيذِ يَحْكِي أَيْنِ أَكَلَ البُرْتُقَالَة، إِلَى أَنْ جَاءَ دَوْرُ عَبْدِ الرَّحْمَانِ، فَقَالَ لَهُ الشَّيْخُ: وَأَنْتَ يَا عَبْدَ الرّحْمَانِ أَيْنَ أَكَلْتَ البُرْتقَالَة؟ فَأَخْرَجَ عَبْدُ الرَحْمَانِ البُرْتُقَالَةَ مِنْ جَيْبِهِ وَقَالَ لِلْشَيْخِ أَنَا لَمْ أَكُلِّ البُرْتُقَالَةَ يَا شَيْخِي. قَالَ الشَيْخُ: وَلِمَاذَا لَمْ تَأْكُلُهَا ؟ قَالَ لأَنَّكَ أَمَرْتَنَا أَنْ نَأْكُلُهَا فِي مَكَانٍ لَا يَرَانَا فِيهِ أَحَدٌ، وَكُلَّمَا ذَهَبْتُ إِلَى مَكَانٍ وَأَرَدْتُ أَنْ أَكُلَ البُرْتُقَالَةَ عَلِمْتُ أَنَّ اللَّهَ يَرَانِي، فَمِنْ أَجْلِ ذَلِكَ لَمْ أَكُلِ البُرْتُقَالَة. فَفَرِحَ الشَيْخُ فَرَحًا كَبِيرًا وَاحْتَضَنَهُ، وَأَعْطَاهُ مُكَافَأَةً، ثُم قَالَ لِبَاقِي التَلَامِيذِ مَا رَأَيْكُمْ فِي عَبْدُ الرَّحْمَانِ؟ قَالُوا: لَقَدْ عَلِمْنَا حَقًّا أَنه أَفْضَلُ مِنَّا ، لأَنهُ يُرَاقِبُ اللَّهَ وَيَخْشَاهُ. وعليه أصبحت أسئلة الاختبار كالتالي:

أَجِبْ عَنِ الْأَسْئِلَةِ التَالِيَةِ:

اختر الإجَابَةَ الصَحِيحَةَ بِوَضْعِ عَلَامَةُx

-1-يُحِبُ الشَّيْخُ عَبْدَ الرَحْمَانِ لِأَنَّهُ:

أ - يحفظ القُرْآن أَكْثَرَ مِنْ زُمَلائِهِ

ب - مُجْتَهِدٌ فِي دُرُوسِهِ

ج - يَخَافُ اللَّهَ وَيُطِيعُهُ

د - لأنهُ خَجُولٌ

-2طَلَبَ الشَّيْخُ مِنَ التَّلَامِيذِ:

أ- بَيْعَ البُرْتُقَالَةَ

ب- شراء البرتقالة

ج -إِهْدَاء البرتقالة

د - أكل البُرْتُقَالَة

-3- تَعْنِي عِبَارَةُ أَعْطَاهُ مُكَافَأَةَ أَن الشَّيْخ:

أ- راض عنه

ب- غَاضِبٌ مِنْهُ

ج - يَفْتَخِرُ بِه

د - أ+ج

-4-يُمْكِنُ الحُكْمُ عَلَى عِبَارَةِ الكَاتِبُ كَانَ عَبْدُ الرَّحْمَانِ يَشْتَهِرُ بِالصِدْقِ وَالْأَمَانَةِ وَالكَرَمِ وَالشَّجَاعَةِ بِأَنَّهَا:

أ- رَأْيُ الكَاتِبِ

ب - حَقِيقَةٌ

ج- رَأْيُ النَّاسِ فِيهِ

د - إِشَاعَةً فَقَط

-5- إِذَا مَا طَلَبَ مِنكَ وَالِدَكَ القِيَامَ بِحِفْظِ القُرْآنَ فَهَلْ:

أ - تَسْتَجِيبُ لِأَمْرِه

ب - تَرْفُضُ أَمْرَهُ

ج- لَا تُبَالِي بِمَا طَلَبَهُ مِنْكَ

د تُفَكِرُ فِي الْأَمْرِ

- 6- الفِكْرَةُ التي لَمْ تَرِدْ فِي النَّص هي:

أ - خُلُقُ عَبْدُ الرَّحْمَانِ

ب نَجَاحُ عَبْدُ الرَّحْمَانِ فِي الامْتِحَانِ

ج- اعتراف الشيخ بِإِيْمَانِ عَبْدُ الرَّحْمَانِ

د حُسْنُ وَجَمَالُ عَبْدُ الرَّحْمَانِ

-7- هَلْ تَرَى أَنَ مَا قَامَ بِهِ الشَّيْخُ كَانَ:

أ- لِأَنَّهُ يُحِبُ عَبْدَ الرَّحْمَانِ أَكْثَرَ مِنْ بَاقِي التَلَامِيذِ

ب- لِيُبَينَ مَدَى إِيْمَانِ عَبْدُ الرَّحْمَانِ

ج - لِيُوَضحَ الفَرْقَ بَيْنَ عَبْدُ الرَحْمَانِ وَبَيْنَ بَاقِي التَلَامِيذِ

د- لأن التَلَامِيذَ طَلَبُوا مِنْهُ ذَلِكَ

-8- دَوْرُ شَيْخ القَرْيَةِ هُوَ:

أ- تَعْلِيمُ القُرْآن للأطفال

ب - تَرْبِيَةُ الأَطْفَالِ

ج - تَعْلِيمُ الْأَطْفَالِ الدِّينَ الإِسْلَامِي

د- أ + ج

-9- لا تَقُومُ بِفِعْلِ مَا يُغْضِبُ اللَّهَ لأَنكَ:

أ- تُحِبُهُ وَتَخَافُهُ

ب- وَالِدَيْكَ يَطْلُبُونَ مِنْكَ ذَلِكَ

ج - المُعَلِمُ يَطْلُبُ مِنْكَ ذَلكَ

د - لأَنَّكَ لا تَعْرِفُ لِمَاذَا.

-10- يُمْكِنُ إِعطَاءُ عُنْوَانِ آخَرَ لِلنَّصْ وَهُوَ:

أ - الإِيْمَانُ الصَّادِقُ

ب- جَزَاءُ الإِحْسَانُ

ج - الصِّدْقُ وَالأَمَانَةُ

د - اللَّهُ يُرَاقِبُكَ

-11- فَرِحَ الشَّيْخُ فَرَحًا كَبِيرًا وَاحْتَضَنَ عَبْدُ الرَحْمَانِ لِأَنَّهُ:

أ- لَمْ يُخْيِبْ أَمَلَهُ

ب بَيْنَ أَنَّهُ كَانَ عَلَى صَوَابٍ

ج- نَجَحَ فِي الامْتِحَانِ

د كُلِّ مَا ذُكِرَ سَابِقًا

-12- اعْتَرَفَ التَّلَامِيذُ بِذَكَاءِ زَمِيلَهُمْ عَبْدُ الرَحْمَانِ لِأَنَّهُ:

أ- نَجَحَ فِي الاخْتِبَارِ

ب - رَسَبَ فِي الاخْتِبَارِ

ج- كَانَ أَفْضَلَ مِنْهُمْ

د طَلَبَ مِنْهُمُ الشَّيْخُ ذَلِكَ

-13- أنت تَخَافُ اللَّهَ عِنْدَمَا:

أ -تَقُومُ بِعَمَلٍ لَا يُرْضِيهِ

ب - لَا تَقْرَأُ القُرْآنُ

ج- عِنْدَمَا تَمْرَضُ

د تَخَافُ اللَّهَ دَائِمًا وَتُحِبُهُ دَائِمًا بِدُونِ وُجُودِ سَبَبٍ مَا

-14- عِنْدَمَا طَلَبَ الشَيْخُ مِنَ التَلَامِيذِ أَكُلَ البُرْتِقَالَةِ:

أ- أكل كُلِّ تِلْمِيذٍ بُرْتُقَالَتَهُ

ب البَعْضُ أَكَلَهَا وَالبَعْضُ الْآخَرُ لَمْ يَأْكُلُهَا

ج- لَمْ يَأْكُلُهَا إِلَّا اثْنَانِ

د- لَمْ يَأْكُلُهَا إِلَّا عَبْدُ الرَّحْمَانِ

الملحق 05: البرنامج التدريبي

البرنامج التدريبي

الوحدة الأولى: تمهيدية

الجلسة الأولى: التعارف وكسر الجليد

الطريقة والأساليب : الحوار، المناقشة، العصف الذهني

الوسائل والأدوات: سبورة، قلم أزرق، قصاصات

المدة : حصة 1سا

الأهداف	الإجراءات العامة للجلسة
- إضفاء جو من الألفة والإرتياح وسط التلاميذ - التعريف بالبرنامج التدريبي والهدف العام منه - معرفة ميول ورغبات التلاميذ - تحديد الشروط الأساسية لإنجاح البرنامج	- البداية بإلقاء كلمة ترحيبية على التلاميذ - التعرف على أسماء التلاميذ كلهم دون إستثناء - معرفة النشاطات والميولات التي يحبذها كل تلميذ - معرفة المشكلات التعليمية التي تواجه كل واحد منهم ونوع المشكل الذي يعانون منه خاصة في نشاط القراءة - بعد الإنتهاء من سماع المشكلات التي تواجه التلاميذ في الفهم القرائي يحاول الباحث إعطاءهم الحل والذي يكمن في الإستراتيجيات ما وراء معرفية من خلال تعديد فوائده في تحسين او التغلب على مشكلات الفهم القرائي . - ثم يتحدث الباحث عن البرنامج التدريبي الذي يرتبط بمشكلتهم وهي صعوبة الفهم القرائي، وعلاج هذه المشكلة يرتبط بمدى الإلتزام بالشروط والقواعد التي يتم الاتفاق عليها مسبقا في سبيل إنجاح هذا البرنامج

النشاط: قواعد سير البرنامج التدريبي	ورقة عمل: التدريب على تشكيل أفواج
الاتفاق بين الباحث والتلاميذ على القواعد التالية: - الحق في إعطاء الإجابة لكل تلميذ بغض النظر عن كونها صحيحة أو خاطئة. منع كل أشكال التشويش على الزملاء خاصة أثناء العمل - الحق للجميع في طرح الأسئلة في أي وقت - الحق في إعادة الجزء غير المفهوم من أي جلسة لكل تلميذ - عدم مقاطعة الزملاء أثناء الإجابة - احترام القانون الخاص بالمجموعات وتقبل آراء الزملاء - الإجابة تكون عن طريق رفع الأيدي	- إعطاء رقم لكل تلميذ من 1 إلى..... آخر تلميذ - كتابة أرقام في قصاصات صغيرة - توضع هذه القصاصات داخل علبة صغيرة - يطلب الباحث من التلاميذ واحدا تلو الآخر أن يصعد للمكتب ويستخرج قصاصة تحمل رقم تلميذ معين. - الرقم الذي يسحب أولا يوضع في المجموعة الأولى، والذي يسحب ثانيا يوضع في المجموعة الثانية، وهكذا دواليك بالنسبة لبقية الأرقام. - التلاميذ الأربعة الذين تم سحبهم أولا يعينون كرؤساء أفواج – ثم نعيد الكرّة مع الأعضاء الذي يسحب خامسا يوضع في المجموعة الأولى، الذي يسحب سادسا في المجموعة ..إلخ حتى ننتهي من كل الأعضاء

الوحدة الأولى : تمهيدية

الجلسة الثانية : مهارات ماوراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقويم)

الطرق والأساليب : المناقشة، الحوار، العصف الذهني.

الأدوات المستخدمة : سبورة، أقلام، دفتر الطالب.

المدة : حصة 1سا ونصف

الأهداف	الإجراءات
الهدف العام - تعريف التلاميذ بمهارات ما وراء المعرفة - تطبيق هذه المهارات على نص قرائي - التفريق بين هذه المهارات وترتيبها في سبيل حل مشكلة ما أو تعلم مهارة ما . - تطبيق هذه المهارات على مختلف النشاطات التعليمية	- تبادل التحية بين التلاميذ والباحث والترحيب بهم - سؤال قبلي حول موضوع ما وراء المعرفة بصفة عامة - التذكير بأهمية البرنامج الذي تم عرضه سابقا والذي يستند بالدرجة الأولى على ما وراء المعرفة - التنويه إلى أن ما وراء المعرفة ترتكز بالدرجة الأولى في تطبيقها على مجموعة من المهارات والتي

الأهداف الإجرائية من خلال هذه المهارات يمكن للتلميذ أن يقوم ب: - التفكير في المهمة المراد القيام بها - التفكير في الخطوات والكيفية التي يمكن اتخاذها للوصول إلى حل مشكلة - تحديد نقطة البداية في سبيل حل مشكلة ما - معرفة الإجراءات اللازمة في طريق الحل - مراجعة مسار الوصول إلى الحل - تقويم النتائج النهائية .	تلازم المتعلم في جميع نشاطاته التعلميّة وفي جميع مراحله الدراسية - فتح المجال للتلاميذ للتعبير عن هذه المهارات من خلال كتابة إجاباتهم على السبورة - فتح باب المناقشة مع التلاميذ في إختيار الإجابات الصحيحة كتابة الموضوع على السبورة مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقويم) شرح ما وراء المعرفة بصفة عامة وشرح كل مهارة وعرضها على السبورة **ماوراء المعرفة:** **التخطيط:** ويقصد به وعي ومعرفة المتعلم بإستراتيجيات التعلم المختلفة وكيفية عملها والعمل على اختيار إحداها وأن يكون لديه خطة واضحة لتحقيق الأهداف بما يتناسب وموقف التعلم . **المراقبة:** العناوين ويقصد به مراقبة المتعلم لمدى التقدم والإنجاز نحو متابعة تعلمه وتعديل سلوكه وتوجيهه واكتشاف الأخطاء والعقبات ومعرفة كيفية التغلب عليها ومعالجتها والتخلص منها . **التقويم** : ويقصد به تقدير المتعلم لمدى التقدم الحالي في عملية التعلم والعمل على تعديل سلوكه إذا كان خاطئا والحكم على دقة وكفاية النتائج وصولا للهدف المرجو تحقيقه. إعطاء أمثلة حول كل مهارة

النشاط الخاص بالمهارات :

إملأ الجدول بما يناسبه مما يلي :

- أختار الإستراتيجية المناسبة لفهم نص ما قبل قراءته – أضع خطة لكل مشكلة تواجهني للوصول إلى حلها- أكتشف أخطائي بعد القيام بقراءة نص ما – قبل البدأ في قراءة نص ما - أقوم بفحص ما أقرؤه فحصا دقيقا–

أثناء القيام بقراءة نص ما - أكتشف الصعوبات التي تحول دون وصولي إلى القراءة الجيدة – عند الإنتهاء من قراءة نص - أعدل النتائج التي لا تتماشى مع الهدف – أراقب ما أقوم بقراءته

التخطيط "قبل القيام بعملية القراءة"	المراقبة "أثناء القيام بالقراءة"	التقويم "بعد القيام بالقراءة"
-	-	-
-	-	-
-	-	-

الوحدة الأولى : تمهيدية

الجلسة الثالثة : إستراتيجية بناء المعرفة K.W.L

الطريقة والأسلوب : العصف الذهني، التعلم التعاوني، الحوار.

الأدوات المستخدمة : سبورة، أوراق عمل، أقلام.

المدة : حصة 1سا ونصف.

الأهداف	الإجراءات
- التعرف على إستراتيجية بناء المعنى المعرفي - التعرف على مكونات الإستراتيجية: ما الذي أعرفه عن الموضوع؟ ما الذي أريد أن أعرفه عن الموضوع؟ ما الذي تعلمته من الموضوع - التدريب على تطبيق المهارات ما وراء معرفية التي تعلمها سابقا (التخطيط، المراقبة، التقويم) من خلال هذه الإستراتيجية - تطبيق الإستراتيجية على نص قرائي	- إلقاء ومبادلة التحية مع التلاميذ - طرح أسئلة حول الدرس السابق لتنشيط المعرفة السابقة والخاصة بدرس مهارات ما وراء المعرفة التخطيط، المراقبة، التقويم بعد التأكد من إدراك كل التلاميذ لهذه المهارات - عرض هذه المهارات على السبورة كل مهارة وما يقابلها من إستراتيجية بناء المعنى المعرفي k.w.l التخطيط ---------- ماذا أعرف عن الموضوع K؟ المراقبة---------- ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع W؟ التقويم ---------- ما الذي تعلمته من الموضوع L ؟ - فتح المجال للتلاميذ بعد جعلهم في وضعية مشكلة للتعبير عن ما هو معروض أمامهم - بعد سماع كل التلاميذ وعرض إجاباتهم على السبورة يخبر الباحث بأن

	هذه الرموز K.W.L تعبر عن عمليات يقوم بها التلميذ قبل وأثناء وبعد الإنتهاء من أي نشاط وهي تعبر عن إستراتيجية تعلم ما وراء معرفية - يكتب الباحث عنوان الدرس على السبورة " إستراتيجية البناء المعرفي K.W.L " - يفكك الباحث كل حرف ويجعل له مثال من النشاطات المدرسية مثل نص حقوق الجار K--------- وتعني ماذا أعرف عن حقوق الجار W-------- ما الذي أريد أن أتعلمه عن حقوق الجار L -------- كتقويم ما الذي تعلمته عن حقوق الجار - يفتح الباحث المجال للتلاميذ في تحديد مفهوم عام لهذه الإستراتيجية من خلال فتح مجال للعصف الذهني - يقوم الباحث بمعية التلاميذ مناقشة إجابات التلاميذ - بعد ذلك يقوم الباحث باختيار وعرض المفهوم المتفق عليه على السبورة الخاص بإستراتيجية بناء المعنى المعرفي وهي كالتالي : هي نشاط يحث فيه المعلم التلاميذ المشاركة في قراءة النصوص ومناقشة الموضوع من خلال استخلاص المعرفة السابقة والعمل على اكتساب معلومات جديدة . - تطبيق هذه الإستراتيجية على نص قرائي من خلال ورقة عمل K.W.L

النشاط الخاص بورقة العمل :

ما الذي تعرفه ؟	**ما الذي تريد أن تعرفه ؟**	**ما الذي تعلمته ؟**
عن موضوع حقوق الجار في نص القراءة	عن موضوع حقوق الجار في نص القراءة	عن موضوع حقوق الجار في نص القراءة
.....	.....	.....
....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	....
.....	.....	.....

الوحدة الثانية: جمع وتنظيم المعلومات

الوحدة الثانية: جمع وتنظيم المعلومات.

الجلسة الرابعة : استراتيجية SQ3R

مستوى الفهم القرائي المستهدف: الفهم القرائي الحرفي

الإستراتيجية المستخدمة: استراتيجية K.W.L، إستراتيجية دورة التعلم، استراتيجية SQ3R

الطريقة والأسلوب : العصف الذهني، التعلم التعاوني، الحوار، التفكير بصوت عالي.

الأدوات المستخدمة : سبورة، أوراق عمل، أقلام، دفتر المتعلم.

المدة : حصة 1سا

الأهداف	الإجراءات
- التعرف على إستراتيجية SQ3R - التعرف على خطوات الإستراتيجية - التعرف على أهميتها - تطبيق الإستراتيجية على نص قرائي	- إلقاء ومبادلة التحية مع التلاميذ - يوزع الباحث نص قرائي على التلاميذ لقراءته قراءة صامتة - يقرأ الباحث النص القرائي بإتباع خطوات إستراتيجيةSQ3R وباستخدام إستراتيجية التفكير بصوت عالي ويطلب من التلاميذ التركيز في ترتيب الخطوات التي قام بها - يفتح الباحث المجال للتلاميذ باب الحوار والمناقشة للوصول إلى تحديد عنوان الدرس والذي يعبر عن الخطوة التي قام بها - بعد الوصول إلى تحديد كل الخطوات التي قام بها يعرض الباحث كل خطوة وما يمز إليها اختصارا باللغة الأجنبية S---------- Survey وتعني الاستطلاع Q --------- Question وتعني طرح التساؤلات R---------- Read وتعني القراءة R---------- Recite وتعني التسميع R---------- Review وتعني مراجعة - يكتب الباحث عنوان الدرس النهائي **إستراتيجية** SQ3R - يوزع الباحث على التلاميذ أوراق عمل ويطلب منهم الإجابة على القسمين الأول والثاني الخاص بإستراتيجية k.w.l - **يعرض الباحث خطواتها** : -تصفح الموضوع أو النص واستطلاعه – مساءلة الذات – قراءة النص قراءة فاحصة ودقيقة – يسمع ويسترجع التلميذ لنفسه ما فهمه من النص

	القرائي – مراجعة ما تم قراءته . **أهميتها** : - إمكانية استخدامها في كل المواد – تنمي القدرة لدى المتعلم في الاعتماد عل نفسه – تنمي على القراءة الدقيقة والناقدة – تسهل عملية فهم واستيعاب النص القرائي – تجعل المتعلم فاعلا في العملية التعليمية التعلميّة – تساهم في وعي المعلم بذاته وبقدراته أثناء قبل وبعد عملية التعلم – تساهم في عملية تذكر المعلومات السابقة

1-النشاط:

يطلب البحث من التلاميذ قراءة النص "طاقة لا تنفذ" والإجابة عن أسئلته ومحاولة استخراج الأفكار الأساسية بالاعتماد على إستراتيجية الخطوات الخمس SQ3R.

2- تقويم نهائي للجلسة:

2-1- بعد إنتهاء كل التلاميذ من قراءة النص والإجابة عل الأسئلة الخاصة به بقوم الباحث بمعية التلاميذ في إجراء تقييم وتقويم للإجابات الخاصة بهم، وكذا خطوات تناول النص من خلال هذه الإستراتيجية.

2-2- يطلب الباحث من التلاميذ الإجابة على القسم الأخير من استراتيجية K.W.L ماذا تعلمت من الموضوع

الوحدة الثانية : جمع المعلومات

الجلسة الخامسة : الملاحظة.

مستوى الفهم القرائي المستهدف : الفهم القرائي الحرفي

الإستراتيجية المستخدمة: K.W.L وإستراتيجية دورة التعلم، SQ3R.

الطريقة والأسلوب : العصف الذهني، الحوار، المناقشة.

الأدوات المستخدمة : سبورة، أوراق عمل، أقلام.

المدة : حصتين 1سا+1سا.

الأهداف	الإجراءات
- التعرف على مهارة الملاحظة - تطبيق مهارة الملاحظة . - أن يقوم التلميذ بتعريف المهارة وتحليلها	- تبادل التحية مع التلاميذ - عرض صورة لمنظر طبيعي ما على السبورة. - يطلب الباحث من التلاميذ أن يحددوا كل المكونات

- أن يطبقها على نص قرائي - التدرب على عملية التخطيط قبل القيام بالمهام	الموجودة بالصورة - بعد الانتهاء من عملية المقارنة يفتح الباحث المجال للتلاميذ أن يعطوا العنوان المناسب لهذه العملية التي قامو بها - يكتب الباحث عنوان الدرس والذي وصل إليه التلاميذ "مهارة الملاحظة " - يوزع الباحث على التلاميذ أوراق عمل ويطلب منهم الإجابة على القسمين الأول والثاني الخاص بإستراتيجية k.w.l - يقوم الباحث بمعية التلاميذ في إعطاء تعريف لمهارة المقارنة **الملاحظة** : هي إحدى عمليات التفكير الأساسية لجمع المعلومات من خلال استخدام الحواس المختلفة. **أهمية الملاحظة** : - تلعب دورا هاما في توليد وجمع المعارف - معرفة خصائص الأشياء - تسهيل عملية فهم وحفظ واسترجاع المعلومات **خطوات مهارة الملاحظة** : - تحديد الغرض من الملاحظة - تحديد الأشياء المراد ملاحظتها - عمل قائمة بالأشياء التي تم ملاحظتها - عمل تلخيص لخصائص الأشياء التي تم ملاحظتها

1-النشاط الخاص بمهارة الملاحظة :

أجب بصحيح أو خطأ :

- مهارة الملاحظة من مهارات التعلم
- الملاحظة من مهارات التفكير
- لا يمكن استخدام الملاحظة في نص القراءة
- تساعدنا الملاحظة الدقيقة على فهم النصوص القرائية المعروضة أمامنا
- تساعدنا الملاحظة في جمع المعلومات

2-الأنشطة الخاصة بتطبيق مهارة الملاحظة:

2-1-إليك العناصر التالية :

- علم الجزائر – فناء المدرسة – مكتب المعلم – كراس زميلك

المطلوب :

من خلال الملاحظة الدقيقة لهذه العناصر قم بوصف شامل لكل عنصر من هذه العناصر

2-2- باستخدام إستراتيجية الخطوات الخمس SQ3R وبالاعتماد على مهارة الملاحظة قم بتناول نص الأمير عبد القادر وأجب على الأسئلة التالية:

- عبّر عن ما تلاحظه في الصورتين الداعمتين للنص القرائي؟ – ماذا تلاحظ بالنسبة للباس الأمير عبد القادر؟ – ماذا تلاحظ بالنسبة لشكل الأمير عبد القادر؟ – ما هي عدد الفقرات في النص القرائي؟ – ما هو الفرق بين هذه الفقرات؟ - ما هي صفات الأمير عبد القادر؟4

3-ختام الجلسة:

3-1- يطلب الباحث من التلاميذ الإجابة على القسم الأخير من استراتيجية K.W.L ماذا تعلمت من الموضوع؟

3-2- **التفكير في التفكير** : عند الانتهاء من النشاط السابق يقوم الباحث بطرح أسئلة تخص التفكير ما وراء معرفي لمعرفة العمليات الداخلية التي حدثت في ذهن المتعلم ليزداد وعيه بها وهي كالتالي :

- ما الذي لاحظته ؟ وما الذي دار بذهنك عند ملاحظته ؟
- ما الذي جعلك تركز عليه ؟ كيف سجلت ملاحظاته ؟
- كيف لاحظت هذه الأجزاء ؟
- كيف يمكنك الإستفادة من الملاحظة ؟ وما الذي عليك تطويره لتكون ملاحظتك أكثر دقة ؟

ملاحظة: النشاطين الخاصين بختام الجلسة يكونان في كل المهارات القادمة في نهاية جلسة.

الوحدة الثانية : جمع المعلومات

الجلسة السادسة : التساؤل

مستوى الفهم القرائي المستهدف : الفهم القرائي الحرفي

الإستراتيجيات المستخدمة: K.W.L، إستراتيجية دورة التعلم، واستراتيجية SQ3R

الطريقة والأسلوب : العصف الذهني، الحوار، المناقشة.

الأدوات المستخدمة : سبورة، أوراق عمل، أقلام.

المدة : حصتين 1سا+1سا.

الأهداف	الإجراءات
- التعرف على مهارة وأهميتها التساؤل - التعرف على خطوات المهارة - أن يقوم التلميذ بتعريف المهارة - تطبيق مهارة التساؤل	- تبادل التحية مع التلاميذ - عرض على السبورة مجموعة من الكلمات والتي تضم أقلام مختلفة، أثاث منزلي، مجموعة من الحيوانات - يطلب الباحث من التلاميذ طرح أكبر عدد من الأسئلة لكل تلميذ حول الصورة المعروضة - يطلب الباحث من التلاميذ مناقشة الأسئلة التي تم كتابتها على السبورة - بعد الانتهاء من المناقشة وكتابة كل المعلومات المستخرجة من الصورة المعروضة يفتح الباحث المجال للتلاميذ أن يعطوا العنوان المناسب لهذه العملية التي قاموا بها - يختار الباحث الإجابة الصحيحة من خلال المناقشة مع التلاميذ - يكتب الباحث عنوان الدرس والذي وصل إليه التلاميذ "مهارة التساؤل" - يوزع الباحث على التلاميذ أوراق عمل ويطلب منهم الإجابة على القسمين الأول والثاني الخاص بإستراتيجية k.w.l - يوزع الباحث نشاط على التلاميذ للقيام بحله - يقوم بمعية التلاميذ في إعطاء تعريف لمهارة التساؤل **التساؤل** : هو إحدى مهارات التفكير الخاصة بجمع المعلومات من خلال طرح أكبر عدد ممكن من الأسئلة حول موضوع ما **أهميته** : - تنمية التفكير الناقد - جمع المعلومات - يساعد على الفهم الفعلي للنص القرائي

1-النشاط الخاص بمهارة التساؤل:

أجب بصحيح أو خطأ على العبارات التالية :

- مهارة التساؤل وطرح الأسئلة تخص الأستاذ فقط .....
- التساؤل هو مهارة تفكير .....
- مهارة التساؤل من مهارات جمع المعلومات .....
- التساؤل هو عملية ذهنية .....
- مهارة التساؤل تهدف إلى طرح أكبر عدد ممكن من الأسئلة حول موضوع ما ....
- مهارة التساؤل من مهارات تنظيم المعلومات .....
- مهارة التساؤل تكون في بداية النشاط فقط .....

2- النشاط الخاص بتطبيق مهارة التساؤل :

2-1- نشاط العمل فيه يكون من خلال مجموعات وفق الخطوات التالية :

- يطلب الباحث من المجموعات قراءة قصة صغيرة توزع عليهم خاصة بسيدنا موسى و قصة خاصة بسيدنا عيسى وقصة أخرى حول سيدنا إبراهيم وذلك بالاعتماد على إستراتيجية الخطوات الخمس SQ3R السابق تعلمها
- بعد قراءتها يطلب منهم توليد أكبر عدد ممكن من الأسئلة
- مناقشة الأسئلة مع بعضهم البعض داخل المجموعة
- ثم مناقشة الأسئلة مع المجموعة الأخرى

3- ختام الجلسة:

3-1- بعد الانتهاء كتقويم نهائي للجلسة يقوم الباحث بطرح مجموعة من الأسئلة والتي تعبر عن التفكير في التفكير :

- ماذا فعلت لتقوم بعملية التساؤل ؟
- ما هي الخطوات التي قمت بها لتقوم بعملية التساؤل ؟

ما الذي ستفعله مستقبلا للاستفادة من هذه المهارة؟ وفي أي شيء ستستخدمه؟.

3-2- يطلب الباحث من التلاميذ الإجابة على القسم الأخير من استراتيجية K.W.L ماذا تعلمت من الموضوع؟

الوحدة الثانية : تنظيم المعلومات

الجلسة السابعة : المقارنة

مستوى الفهم القرائي المستهدف : الفهم القرائي الحرفي

الإستراتيجية المستخدمة: استراتيجية K.W.L، إستراتيجية دورة التعلم، استراتيجية SQ3R

الطريقة والأسلوب : العصف الذهني، الحوار، المناقشة

الأدوات المستخدمة : سبورة، أوراق عمل، أقلام

المدة : حصتان 1سا+1سا.

الأهداف	الإجراءات
- التعرف على مهارة المقارنة - تطبيق مهارة المقارنة - أن يتعرف على خطوات مهارة المقارنة - أن يقوم بتعريف المهارة وتحليلها - أن يطبقها على نص قرائي	- تبادل التحية مع التلاميذ - عرض على السبورة صورتين لمنزل بالريف ومنزل بالمدينة - يطلب الباحث من التلاميذ أن يحددوا أوجه التشابه والاختلاف بين الصورتين - بعد الانتهاء من عملية المقارنة يفتح الباحث المجال للتلاميذ أن يقومو بإعطاء العنوان المناسب لهذه العملية التي قامو بها - يكتب الباحث عنوان الدرس والذي وصل إليه التلاميذ "مهارة المقارنة " - يوزع الباحث على التلاميذ أوراق عمل ويطلب منهم الإجابة على القسمين الأول والثاني الخاص بإستراتيجية k.w.l - يوزع الباحث نشاط على التلاميذ للقيام بحله يعبر عن مدى معرفتهم وإلمامهم بمهارة المقارنة - يقوم الباحث بمعية التلاميذ في إعطاء تعريف لمهارة المقارنة **المقارنة** : هي إحدى عمليات التفكير الأساسية لتنظيم المعلومات، وتتطلب هذه المهارة مهارة الملاحظة والتذكر للتعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين شيئين أو أكثر. **أهمية المقارنة:** - تلعب دورا هاما في توليد وتنظيم معارف الإنسان - معرفة الفروق بين الأشياء - تسهيل عملية فهم وحفظ واسترجاع المعلومات **خطوات مهارة المقارنة** : - فحص الخصائص أو الصفات ذات الصلة بشيئين أو فكرتين أو

	مفهومين أو مشكلتين أو موضوعين. - عمل قائمة بأوجه التشابه. - عمل قائمة بأوجه الاختلاف. - عمل تلخيص لأوجه الشبه والاختلاف.

1- نشاط خاص بمهارة المقارنة:

1-1- أجب بصحيح أو خطأ :

- المقارنة تخص أوجه التشابه فقط
- المقارنة تخص أوجه الاختلاف فقط
- لا يمكن استخدام مهارة المقارنة في الأشياء الغير ملموسة
- المقارنة هي مهارة تفكير
- المقارنة خاصة بأوجه التشابه والاختلاف معا
- تعتمد المقارنة على الملاحظة الدقيقة
- لا يمكن مقارنة أكثر من شيئين

2- أنشطة خاصة بتطبيق مهارة المقارنة :

2-1- قارن بين مكتب الأستاذ و طاولة التلميذ (مقارنة مفتوحة) :

أوجه التشابه	أوجه الإختلاف

2-2- قارن بين فصل الشتاء وفصل الصيف :

أوجه التشابه	أوجه الإختلاف

2-3- فتح المجال للعمل في مجموعات من خلال اختيار المجموعة لظاهرتين أو رقمين أو شيئين أو شخصيتين أو وسيلتين أو ما شبه ذلك ..... ثم يقوم بعد ذلك بالمقارنة بينها

2-4- يطلب الباحث من التلاميذ فتح كتاب القراءة على الصفحة 65 وقراءة نص بيوتنا بين الأمس واليوم بالاعتماد على إستراتيجية الخطوات الخمس والإجابة عن الأسئلة التالية:

- قارن بين الصورتين؟ - قارن بين الحياة في القديم والحياة في الحاضر؟ - قارن بين البيوت في القدم والبيوت

الآن؟

3- ختام الجلسة:

3-1- بعد الانتهاء كتقويم نهائي للجلسة يقوم الباحث بطرح مجموعة من الأسئلة والتي تعبر عن التفكير في التفكير :

- ماذا فعلت لتقوم بعملية المقارنة ؟ بماذا فكرت أولا خلال هذه النشاطات ؟ ولماذا فكرت هكذا ؟
- ما هي الخطوات التي قمت بها لتقوم بعملية المقارنة ؟

ما الذي ستفعله مستقبلا للاستفادة من هذه المهارة؟ وفي أي شيء ستستخدمه.

3-2- يطلب الباحث من التلاميذ الإجابة على القسم الأخير من استراتيجية K.W.L ماذا تعلمت من الموضوع؟

الوحدة الثانية : تنظيم المعلومات

الجلسة الثامنة : التصنيف

مستوى الفهم القرائي المستهدف : الفهم القرائي الحرفي

الإستراتيجية المستخدمة: استراتيجية K.W.L، إستراتيجية دورة التعلم، استراتيجية SQ3R

الأدوات المستخدمة : سبورة، أوراق عمل، أقلام

الطريقة والأسلوب : العصف الذهني، الحوار، المناقشة

المدة : حصتان 1س+1سا.

الأهداف	الإجراءات
- التعرف على مهارة التصنيف - تطبيق مهارة التصنيف - أن يقوم بتعريف المهارة وتحليلها - أن يطبق التلميذ المهارة على نص قرائي	- تبادل التحية مع التلاميذ - عرض على السبورة مجموعة من الكلمات والتي تضم أقلام مختلفة، أثاث منزلي، مجموعة من الحيوانات - يطلب الباحث من التلاميذ رسم جدول بعدد الخانات التي يمكن أن نكتب فيها هذه الكلمات المعروضة والتي تنتمي إلى نفس المجموعة - يختار الباحث الإجابة الصحيحة من خلال المناقشة مع التلاميذ - يعرض الجدول على السبورة ويقوم بمعية التلاميذ ملأه - يفتح الباحث المجال للتلاميذ أن يعطو العنوان المناسب لهذه العملية التي قامو بها - يكتب الباحث عنوان الدرس والذي وصل إليه التلاميذ "مهارة التصنيف"

	- يوزع الباحث على التلاميذ أوراق عمل ويطلب منهم الإجابة على القسمين الأول والثاني الخاص بإستراتيجية k.w.l - يوزع الباحث نشاط على التلاميذ للقيام بحله - يقوم بمعية التلاميذ بإعطاء تعريف لمهارة التصنيف **التصنيف** : هو عملية تفكير وتعني إيجاد نظام أو طريقة لفصل المفردات وتجميعها في فئات لكل منها خصائص تميزها عن الفئات الأخرى **خطوات مهارة التصنيف** : - تحديد الأشياء التي نود تصنيفها - اختيار أحد هذه الأشياء ثم تحديد الوحدات المشابهة لها - تحديد القاعدة التي تصف انتماء هذه الوحدات لفئة واحدة - اختيار شيء آخر ثم تحديد وحدات أخرى مشابهة له - تحديد القاعدة التي تصف انتماء هذه الوحدات لفئة واحدة - تكرار الخطوات السابقة حتى يتم تصنيف كل الوحدات **أهمية مهارة التصنيف** : - فصل الوحدات عن بعضها ليسهل فهمها و تخزينها واسترجاعها - تعلم ماهية الخصائص المشتركة - تنظيم المعلومات

1- نشاط خاص بمهارة التصنيف :

1-1-ضع علامة × أمام الإجابة الخاطئة و العلامة / أمام الإجابة الصحيحة

التصنيف هو :

- جعل كل المفردات المختلفة في مجموعة واحدة
- خاص بمعيار الطول والوزن فقط
- مهارة تنظيم
- عملية عقلية
- لا يساعد على عملية التعلم

فتح باب المناقشة و تقويم تكويني إجاباتهم

2- نشاطات خاصة بتطبيق مهارة التصنيف:

2- 1- اقرأ الجمل التالية قراءة متأنية ثم صنف كل الكلمات التي تحتويها هذه الجمل في جدول حسب ما تراه

مناسبا:

- ضرب المعلم التلميذ - قتل المجاهد العدو
- قذف اللاعب الكرة - يدخل الإمام المسجد
- رمى الصياد الصنارة - يقرأ التلميذ النص

بعد الانتهاء يقوم التلاميذ بتقويم إجاباتهم

2-2- توجيه التلاميذ لتوليد مجموعة من الكلمات ثم يقوم بتصنيفها في جدول : "عمل جماعي "

ثم تقويم تكويني جماعي

2-3- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة نص "بين الجارين" من كتاب اللغة العربية الخاص بهم بالاعتماد على إستراتيجية الخطوات الخمس والقيام بما يلي:

- عمل جدول يضم الأفعال الإيجابية والأفعال السلبية التي قام بها الجيران الثلاث منير سميرة وسعاد.
- عمل جدول يضم كلمات تدل على الفعل وكلمات تدل على الأفعال وكلمات تدل على المفعول به.

3- ختام الجلسة:

3-1- بعد الانتهاء كتقويم نهائي للجلسة يقوم الباحث بطرح مجموعة من الأسئلة والتي تعبر عن التفكير في التفكير :

- ماذا فعلت لتقوم بعملية التصنيف ؟ بماذا فكرت أولا خلال هذه النشاطات ؟
- ما هي الخطوات التي قمت بها لتقوم بعملية التصنيف ؟

ما الذي ستفعله مستقبلا للاستفادة من هذه المهارة؟ وفي أي شيء ستستخدمه؟.

3-2- يطلب الباحث من التلاميذ الإجابة على القسم الأخير من استراتيجية K.W.L ماذا تعلمت من الموضوع؟

تقويم نهائي للوحدة الثانية

الجلسة التاسعة : استخدام استراتيجية الخطوات الخمس في تنمية الفهم القرائي الحرفي.

الإستراتيجية المستخدمة: SQ3R

الأدوات المستخدمة : أوراق عمل، أقلام.

المدة : حصة 1سا.

النشاط القرائي " الصيام" :

حَلَ شَهْرُ رمضانَ الكريمُ، فعمَتِ الْفرحةُ قلوبَ المُسْلِمِينَ، وبدأتْ مظاهرُ الحياةِ تتغيَرُ فِي البيوتِ والشّوارعِ، وازْدادَ النّاسُ تقرُبًا إلى اللهِ بالعِبادةِ، وفِعلِ الخَيرِ .

أمَّا فِي بَيْتِنَا، فقَدْ كَانَ أَبِي يساعِدُ الفُقراءَ والمَساكِينَ، وأمِّي تطهُو الطَّعَامَ وترسِلُهُ إِلَى الجَمْعيةِ الخيرِيَّةِ لإفطارِ الصَّائِمينَ المُحتاجينَ والمُسَافِرينَ .

أمَّا أختِي خديجةُ فتترقبُ أذانَ المغربِ بينَ اللّحظةِ والأُخرَى، وبعدَ أداءَ صلاةِ المغربِ تَجْتمعُ عَائِلَتِي علىَ مائدةِ الإفْطارِ، ثمَّ نتوجَّهُ جميعًا إِلَى مسجدِ حيِّناَ لأَداءِ صلاَةِ العِشاءِ وَالتراويحِ.

1 – بعد الإفطار توجه الناس إلى :

- السوق
- الحديقة
- المسجد

2 – عمت الفرحة قلوب المسلمين بحلول :

- يوم العيد
- شهر رمضان
- المولد النبوي الشريف

3- وازْدادَ النّاسُ تقرُبًا إلى اللهِ بالعِبادةِ: ضد كلمة (تقربا) :

- تكلفا
- تبعدا
- تنافيا

4- فعمَتِ الْفرحةُ قلوبَ المُسْلِمِينَ : شرح كلمة (عمّت) :

- انتشرت
- ازدهرت
- اكتملت

5- من خلال قراءتك للنص، الأحداث التالية كلها وقعت إلا حدث واحد ماهو :

- حل شهر رمضان

- الأم تطهو الطعام
- الأب يشتري الأغراض المنزلية

6 – كلمة حلّ تشبه كل الكلمات إلا واحدة ما هي :

- أقبل
- قدم
- ابتعد

7- في أي خانة يمكن تصنيف عمل الأم :

- التكافل الاجتماعي
- الترابط الأسري
- التباعد بين أفراد المجتمع

8 – قارن بين عمل الأب والأم عند حلول شهر رمضان :

9 – شهر رمضان يصنف ك :

- عادة
- عبادة
- ثقافة

10- قارن بين يوم رمضان ويوم آخر من أيام السنة العادية :

تقويم نهائي للجلسة:

بعد إنتهاء كل التلاميذ من قراءة النص والإجابة عل الأسئلة الخاصة به يقوم الباحث بمعية التلاميذ في إجراء تقييم وتقويم للإجابات الخاصة بهم، وكذا خطوات تناول النص من خلال هذه الإستراتيجية.

الوحدة الثالثة : إنتاج المعلومات

الوحدة الثالثة: انتاج المعلومات

الجلسة العاشرة: التساؤل الذاتي

الإستراتيجية المستخدمة: استراتيجية K.W.L، إستراتيجية دورة التعلم، التساؤل الذاتي.

الطريقة والأسلوب : العصف الذهني، التعلم التعاوني ،الحوار، المناقشة

الأدوات المستخدمة : سبورة، أوراق عمل، أقلام

المدة : حصة 1سا.

الأهداف	الإجراءات
- التعرف على إستراتيجية التساؤل الذاتي - التعرف على خطوات الإستراتيجية - التعرف على أهميتها - تطبيق الإستراتيجية على نص قرائي	- إلقاء وتبادل التحية مع التلاميذ - يوزع الباحث نص قرائي على التلاميذ لقراءته قراءة صامتة ثم يقرأه بنفسه - باستخدام إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع يقوم الباحث بقراءة النص وفق خطوات التساؤل الذاتي - يفتح الباحث المجال للتلاميذ باب الحوار والمناقشة للوصول إلى تحديد عنوان الدرس والذي يعبر عن الخطوات التي قام بها الأستاذ - يكتب الباحث عنوان الدرس إستراتيجية التساؤل الذاتي - يوزع الباحث على التلاميذ أوراق عمل ويطلب منهم الإجابة على القسمين الأول والثاني الخاص بإستراتيجية k.w.l يعرض الباحث مفهوم **إستراتيجية التساؤل الذاتي** : هي إحدى إستراتيجيات التعلم ما وراء معرفية التي تساعد المتعلمين على فحص فهمهم حيث يصبحون على دراية بما يتعلمون وكيف يتعلمون . **خطواتها** : - طرح الموضوع – الحث والتشجيع – قراءة الموضوع من طرف التلاميذ – تقويم النتائج من طرف التلاميذ – قيام المعلم بتقصي الإجابات. **أهميتها** : - تزيد من دافعية المتعلم – بناء علاقات بين أجزاء النص القرائي - تجعل التلميذ أكثر وعيا بعملية تعلمه – تساعد على الفهم والإستعاب – تحسين مهارات الذاكرة الخاصة بالتلميذ – تنمية مهارات التفكير .

1- النشاط :

يطلب البحث من التلاميذ قراءة نص "مرض سامية" والإجابة عن أسئلته ومحاولة استخراج الأفكار الأساسية بالاعتماد على إستراتيجية التساؤل الذاتي.

2- تقويم نهائي للجلسة:

2-1- بعد إنتهاء كل التلاميذ من قراءة النص والإجابة عل الأسئلة الخاصة به بقوم الباحث بمعية التلاميذ في إجراء تقييم وتقويم للإجابات الخاصة بهم، وكذا خطوات تناول النص من خلال هذه الإستراتيجية.

2-2- يطلب الباحث من التلاميذ الإجابة على القسم الأخير من استراتيجية K.W.L ماذا تعلمت من الموضوع

الوحدة الثالثة : إنتاج المعلومات

الجلسة الحادي عشر : الاستنتاج

مستوى الفهم القرائي المستهدف : الفهم القرائي الإستنتاجي

الإستراتيجيات المستخدمة: استراتيجية K.W.L، إستراتيجية دورة التعلم، التساؤل الذاتي.

الطريقة والأسلوب : العصف الذهني، الحوار، المناقشة

الأدوات المستخدمة : سبورة، أوراق عمل، أقلام

المدة : حصتان 1سا+1سا.

الأهداف	الإجراءات
- التعرف على مهارة الإستنتاج - أن يقوم بتعريف المهارة - أن يتعرف على خطوات المهارة - تطبيق مهارة الاستنتاج	- تبادل التحية مع التلاميذ - عرض على السبورة جملة "اللاعب يبكي والجمهور غاضب جدا " - يطلب الباحث من التلاميذ عمل تخمين حول ما هو السبب الذي أدى باللاعب إلى هذه الحالة - يناقش إجابات التلاميذ - بعد الانتهاء من المناقشة يكتب الباحث الإجابات الصحيحة - يفتح الباحث المجال للتلاميذ أن يعطو العنوان المناسب لهذه العملية التي قامو بها - يختار الباحث الإجابة الصحيحة من خلال المناقشة مع التلاميذ - يكتب الباحث عنوان الدرس والذي وصل إليه التلاميذ "مهارة الاستنتاج "

	- يوزع الباحث على التلاميذ أوراق عمل ويطلب منهم الإجابة على القسمين الأول والثاني الخاص بإستراتيجية k.w.l - يوزع الباحث نشاط على التلاميذ للقيام بحله - يقوم بمعية التلاميذ في إعطاء تعريف لمهارة الاستنتاج **الاستنتاج** : هو إحدى مهارات التفكير الإنتاجية وتعني القدرة على قراءة مابين السطور وما وراء السطور والتقاط المعاني الضمنية التي أرادها الكاتب ولكن لم ذكرها صراحة في النص . **أهميته** : - تنمية التفكير الناقد - إنتاج المعلومات - اكتشاف العلاقات بين المقدمة والنتيجة - تحديد المعلومات ذات الصلة بالموضوع - تحديد مدى صحة البيانات في ضوء المعلومات المتاحة – استخدام الاستنتاجات في عملية التنبؤ – التأكد من الاستنتاجات للتأكد من الفهم . **خطواته** : - قراءة النص – وضع بعض الاحتمال في ضوء أفكار النص المقروء – البحث عن أدلة وشواهد في النص تدعم الاحتمال

1-نشاط خاص بمهارة الاستنتاج :

أجب بصحيح أو خطأ

- الاستنتاج هي مهارة تفكير .....
- الاستنتاج يكون في مادة القراءة فقط .....
- الاستنتاج يكون من خلال اكتشاف العلاقة بين المقدمة والنتيجة .....
- الاستنتاج مهارة لتقييم المعلومات .....
- الاستنتاج هو عملية قراءة مابين السطور .....
- مهارة الاستنتاج تكون في نهاية الدرس فقط ....
- الاستنتاج لا يكون صحيح في كل الحالات

2- نشاط حول تطبيق مهارة الاستنتاج :

2-1- ضع علامة × في المكان المناسب :

	جو بارد	جو حار	معتدل
صوف			
سروال قصير			
معطف			

قطن			
نصف قطن			

2-2- نشاط خاص بالمجموعات :

- الخطوة الأولى : يعطى فيها الحرية لكل فرد من أفراد المجموعة أن يقرأ نص من اختياره، وكل فرد من أفراد المجموعة يعمل استنتاج حول ما قرأه زميلهم بالاعتماد على إستراتيجية التساؤل الذاتي

- الخطوة الثانية : يتم اختيار نص من النصوص أو فقرة من الفقرات التي تم مناقشها داخل المجموعة الواحدة ويتم مناقشتها مع المجموعات الأخرى "عمل استنتاج لها من قبل المجموعات الأخرى"

3- ختام الجلسة:

3-1- بعد الانتهاء كتقويم نهائي للجلسة يقوم الباحث بطرح مجموعة من الأسئلة والتي تعبر عن التفكير في التفكير :

- ماذا فعلت لتقوم بعملية الإستنتاج الخاصة بالنص القرائي ؟ بماذا فكرت أولا خلال هذا النشاط؟ ولماذا فكرت هكذا ؟

- ما هي الخطوات التي قمت بها لتقوم بعملية الإستنتاج ؟

- ما الذي ستفعله مستقبلا للاستفادة من هذه المهارة؟ وفي أي شيء ستستخدمه.

3-2- يطلب الباحث من التلاميذ الإجابة على القسم الأخير من استراتيجية K.W.L ماذا تعلمت من الموضوع؟

الوحدة الثالثة : إنتاج المعلومات

الجلسة الثانية عشر : التنبؤ

مستوى الفهم القرائي المستهدف : الفهم القرائي الإستنتاجي

الإستراتيجية المستخدمة: استراتيجية K.W.L، إستراتيجية دورة التعلم، استراتيجية التساؤل الذاتي.

الأدوات المستخدمة : سبورة، أوراق عمل، أقلام

الطريقة والأسلوب : العصف الذهني، الحوار، المناقشة، التعلم التعاوني.

المدة : حصتان 1سا+1سا

الأهداف	الإجراءات
- التعرف على مهارة التنبؤ - التعرف على خطوات مهارة	- تبادل التحية مع التلاميذ - عرض مجموعة من الجمل على السبورة:

التنبؤ - أن يقوم بتعريف المهارة - تطبيق مهارة التنبؤ	"ماذا تتوقع إذا جئت إلى المدرسة دون أن تحل واجباتك "، "ماذا يحدث لو تم إلغاء كل إشارات المرور التي في الطريق" "ماذا يحدث لو لم تمطر السماء على مدى عاميين متتاليين " - يطلب الباحث من التلاميذ الإجابة على هذه التساؤلات - يفتح الباحث المجال لمناقشة الإجابات مع التلاميذ - بعد الإنتهاء من المناقشة يكتب الباحث التوقعات المنطقية - يفتح الباحث المجال للتلاميذ أن يعطو العنوان المناسب لهذه العملية التي قامو بها - يختار الباحث الإجابة الصحيحة من خلال المناقشة مع التلاميذ - يكتب الباحث عنوان الدرس والذي وصل إليه التلاميذ "مهارة التنبؤ " - يوزع الباحث على التلاميذ أوراق عمل ويطلب منهم الإجابة على القسمين الأول والثاني الخاص بإستراتيجية k.w.l - يوزع الباحث نشاط على التلاميذ للقيام بحله - يقوم بمعية التلاميذ في إعطاء تعريف لمهارة التنبؤ **التنبؤ**: هو إحدى مهارات التفكير الإنتاجية وتعني قدرة الفرد على توقع الأحداث القادمة في سياق معين، من خلال ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة التي توجد في النص . **أهميته** : - تنمية التفكير الناقد - إنتاج المعلومات – يساعد في توظيف المعلومات السابقة – وضع خطط دقيقة للمستقبل **خطواته** : - جمع المعلومات حول الموضوع – تحليل هذه المعلومات بدقة – ربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة التي لها علاقة بموضوع التنبؤ – وضع الفرضيات المحتملة في ضوء هذه المعلومات .

1- نشاط حول معرفة مهارة التنبؤ :

1-1- أجب بصحيح أو خطأ على العبارات التالية :

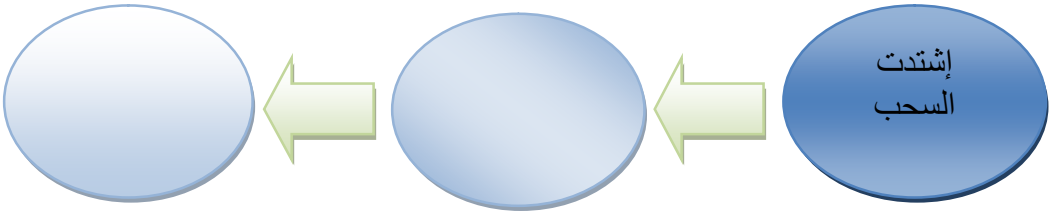
- مهارة التنبؤ هي مهارة من مهارات التفكير .....
- يمكن استخدام مهارة التنبؤ في القراءة فقط .....
- مهارة التنبؤ من مهارات جمع المعلومات .....
- التنبؤ هو ربط للمعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة .....
- لا تحتوي مهارة التنبؤ على خطوات .....

- تكمن أهمية مهارة التنبؤ في محاولة ضبط الأحداث السابقة .....

- مهارة التنبؤ هي مهارة لإنتاج المعلومات .....

2- نشاطات خاصة بتطبيق مهارة التنبؤ:

2-1- بالتعاون مع مجموعتك تنبأ بسلسلة الأحداث التالية :



2-2- نشاط جماعي :

- الخطوة الأولى : كل فرد من من أفراد المجموعة يقرأ بداية قصة ما أو بداية نص قرائي من كتاب اللغة العربية والأفراد الآخرين يحاولون التنبؤ بالنهاية باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي

- الخطوة الثانية : يختار قائد المجموعة بمعية أفرادها جملتين و يتم عرضهم على المجموعات الأخرى ليتم التنبؤ بنهايتهما

3- ختام الجلسة:

3-1- بعد الانتهاء كتقويم نهائي للجلسة يقوم الباحث بطرح مجموعة من الأسئلة والتي تعبر عن التفكير في التفكير :

- ماذا فعلت لتقوم بعملية التنبؤ الخاصة بالنص القرائي ؟ بماذا فكرت أولا خلال هذا النشاط؟

- ما هي الخطوات التي قمت بها لتقوم بعملية التنبؤ؟

- ما الذي ستفعله مستقبلا للاستفادة من هذه المهارة؟ وفي أي شيء ستستخدمه؟.

3-2- يطلب الباحث من التلاميذ الإجابة على القسم الأخير من استراتيجية K.W.L ماذا تعلمت من الموضوع؟

تقويم نهائي للوحدة الثالثة

الجلسة الثالثة عشر: استخدام الإستراتيجيات ما وراء معرفية في تنمية الفهم القرائي الإستنتاجي

الإستراتيجية المستخدمة : التساؤل الذاتي

الأدوات المستخدمة : أوراق عمل، أقلام

المدة : حصة 1سا.

النشاط القرائي " سالم و الحاسوب":

كَانَ سَالِمُ يَتَجَولُ فِي أَزِقةِ المدينةِ، يَقِفُ أَمَامَ واجِهاتِ المحَلاَتِ المُتخصِّصَةِ في بَيْعِ الأَجْهزَة الإلكترُونيِّةِ لأَنَّه يُرِيدُ أَنَّ يَقْتَنِيَ حَاسُوبًا مَحْمُولاً . رَأَى وَاحداً صَغِيرَ الحَجْمِ فَدَنَا لِيَقْرأَ ثَمنُهُ قَائِلاً فِي نَفْسِه : لَعلَّ هَذَا الصَغِيرُ يكونُ ثَمَنُهُ فِي مُتنَاولي .

تَرَاجَعَ سَالمُ إِلَى الوَراء لِأَنَّهُ صُعِقَ مِنْ سِعرِهِ البَاهِض.

- هَلْ يَسْتَحِقُ هَذَا الحَاسُوبُ الصَّغيرُ هذَا الَمبْلغَ الكَبيرَ الذّي لَوْ عَزَمْتُ عَلى شِرَائِه فِعْلاً، لَكَلَّفَنِي كَثِيرًا؟! وَإِذا بِالحَاسُوبُ الصَّغِيرُ يَرُدُّ وَهُوَ يَحْتقنُ غَضَبًا !

- أَلَا تَخْجَلُ مِنْ نَفْسِك أَيُّها القَزَمُ ؟! .. كيفَ تَدَّعِي أَنَّكَ عِمْلاَقٌ وَحَجْمُكَ صَغيرٌ، لاَ يَتعدَى عِشْرينَ سنتيمترًا طُولاً عَلَى خَمْسَةَ عَشَرَ سَنْتِيمتْراً عُرْضًا، وَسنتيمِتْرَيْنِ سُمْكًا ؟!

- أَعِرْنِي أُذُنَيْكَ قَلِيلاً : لَيْسَ الكِبَرُ وَلَا الصِغَرُ بِالحَجْمِ وَإِنَّمَا بِالعَمَلِ وَالجُهْدِ والنَّشاطِ والدِّقَةِ . . وأَنَا بِرُغْمِ حَجْمِي الصَغِير الصغير، فإِنَّ دِماغِي كبيرٌ كبير . .

- ومَالفَرقُ بينَكَ وبَيْن الحَوَاسِيبِ البَاقِية ؟

- يَكْمُنُ الفَرقُ فِي سُرْعتِي الفائقةِ فِي إِجْرَاءِ العمليَّاتِ الحِسابِيَّةِ، وَفي قُدْرَتي عَلى تَنفْيذِ مَلاَيين العَمَليَّات فِي الثَّانِية الوَاحِدَةِ !

- هَذَا مُدْهِشٌ، مدهشٌ حَقًا ! لَكِنْ بِماذا تُفيدُنا قُوَّتكَ وَسِعتكَ وَسُرعتُكَ وَدِقَّتكَ ؟

- إِنَّنِي أُفِيدُ وَطَنِي العَزِيزُ فِي مَجَال الأَحْوالِ الجَوِّيةِ، وَفِي تَسْيير وتدبير النِّفْط . . وما يطرأُ فَجْأَةً من فَياضاناتٍ وأَعاصير وزَلازلَ وبَرَاكِينَ . كَما أفيدُ الشَرِكَاتِ الكُبرى والبَاحِثِين فِي إعداد الخرائِطِ والرُّسوم الَبيَانِية والصُورِ والأَشْرِطَة . . .

- أَعْتَرِفُ لَكَ بِأنني أَقِف أمام عملاقٍ حقًا، لأنّك أَقْوى وأسرعُ جِهَاز حاسوبٍ في العالم رأته عَيْنَايَ وَسمعتهُ أُذْنَايَ . . برغمِ حَجْمِكَ الصَّغِير جِدًّا . . فيَا لِفرحةِ صَاحِبكَ بِكَ !

- اعْتِرافٌ أَعتزُّ بِهِ !

- لَكِنَنِي لاَ أَسْتطِيعُ شِراءكَ، فأنتَ أَغْلَى بِكثيرٍ مِنْ مِيزَانِيِّتِي .

من خلال قراءة النص قراءة صامة وبالإعتماد على استراتيجية التساؤل الذاتي أجب على الأسئلة التالية:

1- بعد قراءة الأسطر الأولى من بداية النص إلى ..... وَإِذا بِالحَاسُوبُ الصَّغِيرُ يَرُدُّ وَهُوَ يَحْتقنُ غَضَبًا !

قم بعمل تخمين للحديث الذي دار بين سالم والحاسوب

2- " أَعْتَرِفُ لَكَ بِأنني أَقِف أمام عملاقٍ حقًّا " على من تعود كلمة عملاق :

- الطفل
- المحل
- الحاسوب

3- إليك الجملة التالية : " وما يطرأُ فَجْأَةً من فَياضاناتٍ وأَعاصير وزَلازلَ وبَرَاكِينَ" مفرد أعاصير :

- عصير
- إعصار
- عصر

4- كَانَ سَالِمُ يَتَجَولُ فِي أَزِقةِ المدينةِ، يَقِفُ أَمَامَ واجِهاتِ المحَلاَتِ المُتخصِّصَةِ في بَيْعِ الأَجْهزَة الإِلكترُونيِّةِ لأَنَّه يُريدُ أنَّ يَقْتَنِيَ :

- حاسوبا
- هاتفا
- تلفازا

5- رَأَى وَاحداً صَغِيرَ الحَجْمِ فَدَنَا لِيَقْرأَ ثَمنُهُ :مامعنى كلمة دنا :

- جلس
- إقترب
- وقف

6- تَرَاجَعَ سَالمُ إِلَى الوَراء لِأَنَّهُ صُعِقَ مِنْ سِعرِهِ البَاهِض. مامعنى كلمة الباهض :

- الغالي
- الكبير
- العالي

7- حدد أداة الإستفهام لملأ الفراغ في الجملة التالية : كَانَ سَالِمُ يَتَجَولُ فِي أَزِقةِ المدينةِ :

- ماذا
- كيف
- متى

8- ماهي العلاقة بين الحاسوب والرياضيات :

- إجراء الرسوم الملونة
- إجراء العمليات الحسابية
- إجراء النصوص القرائية

10- ماهي العلاقة بين الحاسوب والباحثين :

تقويم نهائي للجلسة: بعد إنتهاء كل التلاميذ من قراءة النص والإجابة عل الأسئلة الخاصة به بقوم الباحث بمعية التلاميذ في إجراء تقييم وتقويم للإجابات الخاصة بهم، وكذا خطوات تناول النص من خلال هذه الإستراتيجية.

الوحدة الرابعة : تقويم المعلومات

الوحدة الرابعة: تقويم المعلومات

الجلسة الرابعة عشر: استراتيجية R.E.A.P

الإستراتيجية المستخدمة: استراتيجية K.W.L، إستراتيجية دورة التعلم، استراتيجية R.E.A.P.

الطريقة والأسلوب : العصف الذهني، الحوار، المناقشة

الأدوات المستخدمة : سبورة، أوراق عمل، أقلام

المدة : حصة 1سا.

الأهداف	الإجراءات
- التعرف على إستراتيجية REAP - التعرف على خطوات الإستراتيجية - التعرف على أهميتها - تطبيق الإستراتيجية على نص قرائي	- إلقاء وتبادل التحية مع التلاميذ - يوزع الباحث نص قرائي على التلاميذ لقراءته قراءة صامتة - يقرأ الباحث النص القرائي بإتباع خطوات إستراتيجية REAP وباستخدام إستراتيجية التفكير بصوت عالي ويطلب من التلاميذ التركيز في ترتيب الخطوات التي قام بها - يفتح الباحث المجال للتلاميذ باب الحوار والمناقشة للوصول إلى تحديد عنوان الدرس والذي يعبر عن الخطوات التي قام بها الأستاذ يسأل عن الخطوة التي قام بها - بعد الوصول إلى تحديد كل الخطوات التي قام بها يعرض الباحث كل خطوة وما يمز إليها اختصارا باللغة الأجنبية R---------- Read وتعني القراءة e --------- Encode وتعني ترميز المعلومات a---------- Annotate وتعني كتابة الحواشي p---------- Ponder وتعني التأمل والتفكير - يكتب الباحث عنوان الدرس النهائي **إستراتيجية** Reap

	- يوزع الباحث على التلاميذ أوراق عمل ويطلب منهم الإجابة على القسمين الأول والثاني الخاص بإستراتيجية k.w.l - **يعرض الباحث خطواتها** : - قراءة النص لغرض تكوين فكرة عامة عنه – إعادة صياغة المعلومات وفق أسلوبه ولغته الخاصة في شكل رموز – كتابة ملخصات صغيرة تعبر عن أفكار النص – التأمل في ما قام بكتابته من تغطية جميع أوجه الموضوع . **أهميتها** : - تجعل النص القرائي ذا معنى – تساهم في شد انتباه القارئ لما يقرأه – تجعل القارئ متفاعلا إيجابيا مع النص القرائي – تساهم في معالجة وتثبيت المعلومات في الذاكرة – تنمي القدرة اللغوية للقارئ .

1- **النشاط** :

يطلب الباحث من التلاميذ فتح الكتاب على الصفحة 121 نص بهية والقلم وبالاعتماد على إستراتيجية R.E.A.P اقرأ النص جيدا وأجب على الأسئلة الخاصة به.

2- **تقويم نهائي للجلسة**:

2-1- بعد إنتهاء كل التلاميذ من قراءة النص والإجابة عل الأسئلة الخاصة به بقوم الباحث بمعية التلاميذ في إجراء تقييم وتقويم للإجابات الخاصة بهم، وكذا خطوات تناول النص من خلال هذه الإستراتيجية.

2-2- يطلب الباحث من التلاميذ الإجابة على القسم الأخير من استراتيجية K.W.L ماذا تعلمت من الموضوع

الوحدة الرابعة : تقويم المعلومات

الحصة الخامسة عشر : تحليل الخطأ

مستوى الفهم القرائي المستهدف : الفهم القرائي التقويمي

الإستراتيجية المستخدمة: K.W.L وإستراتيجية دورة التعلم، استراتيجية R.E.A.P

الطريقة والأسلوب : العصف الذهني، الحوار، المناقشة

الأدوات المستخدمة : سبورة، أوراق عمل، أقلام

المدة : حصتان 1سا+1سا

الأهداف	الإجراءات
- التعرف على مهارة تحليل الخطأ - أن يقوم بتعريف المهارة - التعرف على خطوات المهارة - تطبيق مهارة تحليل الخطأ الأهداف الثانوية : - مساعدة التلاميذ على تحسين مستوى دقتهم في القراءة - التعرف على علامات الوقف وإحترامها - مساعدتهم في تعديل أخطائهم بأنفسهم - تعزيز ثقة التلاميذ من خلال إستخدام الملاحظات الإيجابية	- تبادل التحية مع التلاميذ - يقوم الباحث بعرض فيديو لشخص ما يقوم بالقراءة - يقوم الباحث باكتشاف الأخطاء التي وقع فيها التلميذ وتصحيحها بتوظيف إستراتيجية التفكير بصوت عالي - يقوم الباحث بعد ذلك بعرض فيديو لطفل يقوم بالقراءة " قراءة دون إحترام لعلامات الوقف ، . ؟ ! " الحذف القلب الإبدال - يطلب الباحث من التلاميذ ملاحظة قراءة التلميذ جيدا ومحاولة تدوين الأخطاء التي يراها التلميذ - يطلب الباحث من كل تلميذ عرض الأخطاء التي تم تدوينها - يفتح الباحث المجال لمناقشة تلك الأخطاء ومحاولة تصحيحها جماعيا - يطرح الباحث التساؤل التالي ماذا نسمي الطريقة التي قمنا بها وهي موضوع درسنا اليوم - يفتح الباحث المجال للمناقشة الجماعية - يختار الباحث الإجابة الصحيحة من خلال المناقشة مع التلاميذ - يكتب الباحث عنوان الدرس والذي وصل إليه التلاميذ "مهارة تحليل الخطأ " - يوزع الباحث على التلاميذ أوراق عمل kwl ويطلب منهم الإجابة على القسمين الأول والثاني - يوزع الباحث نشاط على التلاميذ للقيام بحله - يقوم بمعية التلاميذ في إعطاء تعريف لمهارة تحليل الخطأ . **مهارة تحليل الخطأ**: هي إجراءات تكون بخطوات معينة تحتوي على جمع بيانات الأخطاء، تصنيفها، وشرح سببها، وتصحيحها .

	أهميتها : - الإبتعاد عن التحيز في الأفكار – الإبتعاد عن التعميم الخاطئ – تساعد في عملية التعرف على الحقائق والأراء في النص **خطواته :** - تحديد ما إذا كانت المعلومات المقدمة لها تأثير أو تهدف للإقناع بشيء ما - تحديد ما إذا كانت هذه المعلومات كافية ليتخذ موقفا أو يبدي رأيا - فحص مدى إتفاق المعلومات على تأكيد فكرة معينة - إخضاع جميع المعلومات للنقد – تحديد مصدر الخطأ وتصويبه – المقارنة بين الصواب والخطأ .

1- النشاط الخاص بمهارة تحليل الخطأ:

- تستخدم مهارة تحليل الخطأ في النصوص القرائية فقط
- مهارة تحليل الخطأ من مهارات التفكير
- مهارة تحليل الخطأ من مهارات تقويم
- مهارات تحليل الخطأ من مهارات جمع المعلومات
- لا يمكن أن نستخدم هذه المهارة في مادة الرياضيات
- تحليل الخطأ بمعنى إكتشاف الخطأ
- تنتهي مهمة هذه المهارة في إكتشاف الخطأ فقط

2- نشاط خاص بتطبيق مهارة تحليل الخطأ :

- الخطوة الأولى كل مجموعة تقوم بإختيار نص قرائي

-الخطوة الثانية : يقوم كل أعضاء المجموعة بقراءة جزء منه

الخطوة الثالثة: المجموعات الأخرى تدون الأخطاء التي وقع فيها

الخطوة الرابعة : تقوم المجموعات بعرض ومناقشة هذه الأخطاء وتصحيحها مع بعضها البعض بتوجيه من الباحث

الخطوة الخامسة : كل مجموعة تكتب ماذا فهمت من النص القرائي الذي تم عرضه بالإعتماد على استراتيجية REAP .

3- ختام الجلسة:

3-1- بعد الانتهاء كتقويم نهائي للجلسة يقوم الباحث بطرح مجموعة من الأسئلة والتي تعبر عن التفكير في التفكير :

- ماذا فعلت لتقوم بعملية تحليل الخطأ ؟ بماذا فكرت أولا خلال هذا النشاط؟
- ما هي الخطوات التي قمت بها لتقوم بعملية تحليل الخطأ ؟
- ما الذي ستفعله مستقبلا للاستفادة من هذه المهارة؟ وفي أي شيء ستستخدمه.

3-2- يطلب الباحث من التلاميذ الإجابة على القسم الأخير من استراتيجية K.W.L ماذا تعلمت من الموضوع؟

الوحدة الرابعة : تقويم المعلومات

الجلسة السادسة عشر : التمييز بين الرأي والحقيقة.

مستوى الفهم القرائي المستهدف : الفهم القرائي التقويمي

الإستراتيجية المستخدمة: K.W.L وإستراتيجية دورة التعلم، استراتيجية R.E.A.P

الطريقة والأسلوب : العصف الذهني، الحوار، التعلم التعاوني

الأدوات المستخدمة : سبورة، أوراق عمل، أقلام

المدة : حصتان 1سا+1سا.

الأهداف	الإجراءات
- التعرف على مهارة التمييز بين الرأي والحقيقة - أن يقوم بتعريف المهارة - التعرف على خطوات المهارة - تطبيق مهارة التمييز بين الرأي والحقيقة على نص قرائي	- تبادل التحية مع التلاميذ - يقوم الباحث بعرض اربع جمل على السبورة *الشمس أكبرمن القمر * تقع الجزائر في قارة إفريقيا * الحياة في الريف أفضل من المدينة * القراءة أصعب من الرياضيات . - يطلب الباحث من التلاميذ أن يقرؤو الجمل قراءة متأنية - يطرح الباحث التساؤل التالي بصوت مرتفع ماهي من بين الجمل التي تم عرضها والتي يمكن مناقشتها والإجابة عليها وماهي الجمل التي لايمكن أن نناقشها أو ماهي الجمل التي تختلفون في صحتها وماهي الجمل التي لا يوجد إختلاف حول صحتها . - يفتح الباحث المجال في إعطاء كل تلميذ لرأيه حول الجمل التي تم عرضها وتحديد الجمل التي تم الإختلاف في صحتها - يطرح الباحث التساؤل التالي ماذا نسمي الجمل التي تم الإختلاف حولها وماذا نسمي الجمل التي لم يكن الإختلاف حولها وهي موضوع درسنا اليوم - يفتح الباحث المجال للمناقشة الجماعية - يختار الباحث الإجابة الصحيحة من خلال المناقشة مع التلاميذ

	- يكتب الباحث عنوان الدرس والذي وصل إليه التلاميذ "مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي " - يوزع الباحث على التلاميذ أوراق عمل kwl ويطلب منهم الإجابة على القسمين الأول والثاني - يوزع الباحث نشاط على التلاميذ للقيام بحله - يقوم بمعية التلاميذ في إعطاء تعريف للرأي و الحقيقة و تعريف لمهارة التمييز بين الرأي والحقيقة . **الرأي** : هو إعتقاد ذاتي يعبر عن رأي الشخص حول موضوع ما **الحقيقة** : تشير إلى المعلومات التي قد تم الإجماع على صحتها والتي يمكن التأكد من صحتها **مهارة التمييز بين الرأي والحقيقة** : هي مهارة من المهارات التقويمية التي تساعد المتعلم في تحليل الخطأ وبناء تعلماته . **أهميتها** : - الإبتعاد عن التحيز في الأفكار – الإبتعاد عن التعميم الخاطئ – تساعد في عملية التعرف على الحقائق والأراء في النص **مميزات الحقيقة** : -وقعت أو وجدت في الماضي – عدد قليل من الناس لا يقبلون الحقائق – تحوي معلومات رقمية – تبنى على خبرات عدد كبير من الناس **مميزات الرأي** : - ممكن أن تحدث مستقبلا – ععد كبير من الناس لا يقبلون الأراء – مقولات عامة لم تثبت فعليا – مبنية على ما يعتقد الفرد أنه صحيح

1- نشاط خاص بمعرفة مهارة التمييز بين الرأي والحقيقة :

- الرأي يكون دائما صادق
- الحقيقة هي وجهة نظر الكاتب في النص
- مهارة التمييز بين الرأي والحقيقة هي مهارة تفكير
- الحقيقة تكون مطلقة لا يمكن أن نتحقق منها
- الرأي ضد الصدق
- مهارة التمييز بين الرأي والحقيقة من المهارات التقويمية
- مهارة التمييز بين الرأي والحقيقة تكون في القصص فقط

2- أنشطة خاصة بتطبيق مهارة التمييز بين الرأي والحقيقة:

2-1- يطلب الباحث من التلاميذ قراءة نص "بهية والقلم" بالاعتماد على إستراتيجية REAP وكتابة العبارات التي تعبر عن الآراء والعبارات التي تعبر عن الحقيقة.

2-2- **نشاط جماعي** :

الخطوة الأولى : الباحث يطلب من المجموعات إعطاء كل عضو من أعضاءها لمعلومة تعبر عن راي أو حقيقة

الخطوة الثانية : المجموعات الأخرى تستمع جيدا لعرض المجموعة الأخرى وتدون إن كانت حقيقة أم رأي

الخطوة الثالثة : فتح المجال للمجموعات المستمعة لعرض كل المعلومات وإن كانت حقيقة أم رأي ومناقشة ذلك مع المجموعات الأخرى.

3- ختام الجلسة:

3-1- بعد الانتهاء كتقويم نهائي للجلسة يقوم الباحث بطرح مجموعة من الأسئلة والتي تعبر عن التفكير في التفكير :

- ماذا فعلت لتقوم بعملية التمييز بين الرأي والحقيقة ؟ بماذا فكرت عند القيام بالتمييز بين الآراء والحقيقة؟
- ما هي الخطوات التي قمت بها لتقوم بعملية الإستنتاج ؟
- ما الذي ستفعله مستقبلا للاستفادة من هذه المهارة؟ وفي أي شيء ستستخدمه.

3-2- يطلب الباحث من التلاميذ الإجابة على القسم الأخير من استراتيجية K.W.L ماذا تعلمت من الموضوع؟

تقويم نهائي للوحدة الرابعة

مستوى الفهم القرائي المستهدف : الفهم القرائي التقويمي

الجلسة السابعة عشر: استخدام الإستراتيجيات ما وراء معرفية في تنمية الفهم القرائي االتقويمي

الإستراتيجية المستخدمة : R.E.A.P

الأدوات المستخدمة : أوراق عمل، أقلام

المدة : حصة 1سا.

النشاط القرائي : قصة زيتونة :

أنهَى صالِحٌ غداءهُ ولمْ يَترُكْ في الصَّحنِ غيرَ زَيتُونةٍ وَهمَّ بالنُّهوضِ وَإذَا بالزَّيتونةِ تُنادِيهِ : ---- ياصَالِحُ- لِماذَا لَمْ تأْكُلْنِي ؟ أَنتَ لاَ تدرَي مَا تُضيِّع وبينَما بَقِيَ مَهُولًا يَنظرُ إليهَا واصَلَتْ حَديثهَا قائِلةً : إستَمِعْ إلى ما أقولُ، سأقصُّ عَليكَ قِصتِي لِتفهمَ كَلَّ شَيء . نَبَتُّ مَعَ إخْوَتِي على شَجَرةٍ زَيْتُونٍ مِنْ أقْدَمِ الأَشْجَارِ المَعْرُوفَةِ فِي الدُّنْيَا، لَيْسَتْ مِنَ الأَشْجارِ العَظِيمَةَ ولاَ الطَوِيلةِ لَكِنَها دَائِمَةُ الخُضْرَةِ تُثْمِرُ بَعْدَ زَمَنٍ قَصِيرٍ مِنْ غَرْسِهَا، كَرِيمَةٌ فَلَا يَكَادُ يَمْضِي عَلَى غَرْسِهَا سَنَتَانِ حَتَى تُؤْتِي ثِمَارَهَا، زَهَيدَةٌ لاَ تطلبُ سَقْيًا ولاَ عِنايَةً.

حينَ أتَى شَهْرُ سِبتمبر حَانَ وْقتُ قِطَافِي وكَمْ أخذتُ مِن النَّفْضِ، أمَّا أخواتِي اللَّواتِي يُستخرجُ مِنهنَّ فَلاَ يُقطَفْنَ حَتَى يَنْضَجْنَ جَيدًا، ثُمَ يُسَقْنَ إلَى المَعْصَرَةِ. أَحْسنُ الزُّيُوتِ ما يَكُونُ عَصْرَهَا بَارِدًا، أَيْ بِالضَغْطِ فقطْ، فتكونُ حُمُوضَتُهَا قَلِيلة . أمَّا أَنَا فَمُلِّحْتُ لِأُؤْكلَ غضّةً فَأنفعَ جِسْمَكَ بالموادِ الغِذَائِيَّةِ التِي يَحْتَاجُهَا .

عَائِلَتِي مَنْ حَبَاتٍ وزُيُوتٍ، يَاصَالِحُ ، مَؤُونَةُ الجَزَائِرِيينَ مُنْذُ أَقْدَمِ العُصُورِ، فَلَا تَكَادُ تَخْلُو وَجْبَةُ طَعَامٍ مِنَا. شِعارُنَا لذَّةٌ ودَوَاءٌ. وَفَوائِدُنَا كثِيرةٌ لاَ تَكَادُ تُحْصَى، الفِيتامِيناتُ والذُهُونُ النباتيةُ المفيدةُ التِي لاَ تضُرُ القَلْبَ كَمَا أننا نُسَاعِدُ عَلَى فَتْحِ الشَهِيَةِ وَ ..... فَقَاطَعَهَا صَالِحُ وَهُوَ لاَ يَكَادُ يُصَدِقُ أَنَّهُ يُكَلِمُ زَيْتُونَة أَنتِ مُفِيدَةٌ جِدًا وَزَيْتُكِ نَافِعٌ جِدًا لَكِنَكِ ثَرْثَارَةٌ جِدّاً سَآكُلُكِ وَانْتَهَى الأَمْرُ .

من خلال قراءة النص قراءة صامة وبالإعتماد على R.E.A.P أجب على الأسئلة التالية وذلك بوضع علامة × أمام الإجابة الصحيحية :

1-يمكن الحكم على عبارة الكاتب التالية: "ولمْ يَترُكْ في الصَّحنِ غيرَ زَيتُونةٍ وَهمَّ بالنُّهوضِ وَإذَا بالزَّيتونةِ تُنادِيهِ":

- حقيقة
- رأي الكاتب
- خيال

2- من بين هذه الأفكار حدد الفكرة التي وردت في النص :

- فصل قطف حبات الزيتون
- فوائد شجرة التين
- أضرار مادة زيت الزيتون

3- لماذا أكل صالح الزيتونة :

- لمعرفته لفوائد الزيتونة
- ليكف الزيتونة عن الثرثرة
- لأن أمه أمرته بذلك

4- حدد من بين الأفكار التالية الفكرة التي لم تلد في النص :

- مناداة حبة الزيتون لصالح
- حبة الزيتون تتكلم عن فوائدها
- صالح يتكلم عن غلاء ثمرة الزيتون

5- نَبَتُّ مَعَ إِخْوَتِي على شَجَرةٍ زَيْتُونٍ مِنْ أَقْدَمِ الأَشْجَارِ المَعْرُوفَةِ فِي الدُّنيا :

- رأي الكاتب
- حقيقة
- إشاعة فقط

6- يمكن الحكم على عبارة الكاتب يَاصَالِحُ ، مَؤُونَةُ الجَزَائِرِيِينَ مُنْذُ أَقْدَمِ العُصُورِ :

- حقيقة
- رأي الناس
- إشاعة فقط

7- لماذا يتم عصرها باردا أي بالضغط فقط :

- لتكون أشد حموضة
- لتزداد حلاوتها
- لتنقص حموضتها

8- ما هي الفكرة الدخيلة على النص :

- تكلم الزيتونة
- تكلم شجرة الزيتون
- تكلم صالح

9- هل ترى أن الزيتونة قامت بعد فوائدها لأن :

- صالح رماها
- لأن صالح شتمها
- لأن صالح لم يأكلها

تقويم نهائي للجلسة:

بعد إنتهاء كل التلاميذ من قراءة النص والإجابة عل الأسئلة الخاصة به بقوم الباحث بمعية التلاميذ في

إجراء تقييم وتقويم للإجابات الخاصة بهم، وكذا خطوات تناول النص من خلال هذه الإستراتيجية.

الوحدة الخامسة: دمج وتكامل المعلومات

الوحدة الخامسة: دمج وتكامل المعلومات.

الجلسة الثامنة عشر: إستراتيجية الخرائط المفاهيمية.

مستوى الفهم القرائي المستهدف : الفهم القرائي الإبداعي

الإستراتيجيات المستخدمة : الخرائط المفاهيمية، استراتيجية K.W.L وإستراتيجية الخرائط المفاهيمية.

الأدوات المستخدمة : سبورة، أوراق عمل، أقلام.

الطريقة والأسلوب : العصف الذهني، الحوار، المناقشة.

المدة : حصة 1سا.

الأهداف	الإجراءات
- التعرف على إستراتيجية الخرائط المفاهيمية - التعرف على خطوات الإستراتيجية - التعرف على أهميتها - تطبيق الإستراتيجية على نص قرائي	- إلقاء وتبادل التحية مع التلاميذ - يوزع الباحث نص قرائي على التلاميذ لقراءته قراءة صامتة. - يقوم الباحث بقراءة نموذجية للنص. - يعرض الباحث نموذج لمخطط خاص بإستراتيجية الخرائط المفاهيمية - الباحث يفتح المجال للتلاميذ للتعبير عن الشكل المعروض - يختار الإجابة الصحيحة "مخطط " "خريطة " - يطرح الباحث سؤال حول الطريقة أو المهارة التي نستخدمها في جعل النص القرائي الذي تم عرضه سابقا في هذا المخطط ثم يفتح المجال للتعبير عن أفكار التلاميذ - يختار الباحث الإجابة الصحيحة "مهارة التلخيص " - باستخدام إستراتيجية التفكير بصوت عالي يقوم الباحث بعمل تلخيص للنص القرائي من خلال الاحتفاظ بالأفكار الأساسية وجعلها في مخطط - يفتح الباحث المجال للتلاميذ باب الحوار والمناقشة للوصول إلى تحديد عنوان الدرس والذي يعبر عن الخطوات التي قام بها الأستاذ - يكتب الباحث عنوان الدرس إستراتيجية الخرائط المفاهمية - يوزع الباحث على التلاميذ أوراق عمل ويطلب منهم الإجابة على القسمين الأول والثاني الخاص بإستراتيجية k.w.l

	يعرض الباحث **مفهوم إستراتيجية الخرائط المفاهيمية** : هي رسوم تخطيطية تترتب فيها المادة في صورة هرمية بحيث تكون المفاهيم الأكثر شمولا في قمة الهرم تليها تدريجيا المهارات الأقل شمولا في قاعدة الهرم. **خطواتها** : - تحديد الموضوع القرائي - قراءة النص قراءة دقيقة – تقصي الافكار الرئيسة والأفكار الأقل أهمية – يقوم التلاميذ بكتابة الخرائط المفاهيمية – تقويم هذه الخرائط من خلال عرضها أمام الجميع – التوضيح من خريطة التي عرضها يقوم التلميذ بتوضيح محتوى النص . **أهميتها** : - تجعل التلميذ أكثر وعيا بعملية تعلمه – ربط المعلومات والأفكار الواردة في النص مع بعضها البعض – يساعد التلاميذ على الإبداع في التعامل مع محتوى النص القرائي وإستعابه والتعبير عنه – تحسين مهارات الذاكرة الخاصة بالتلميذ – تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ .

1- نشاط:

يطلب الباحث من التلاميذ فتح الكتاب على الصفحة 133 نص حكايات وحقيبتي من كتاب اللغة العربية الخاص بهم وبالاعتماد على إستراتيجية الخرائط المفاهيمية استخرج الأفكار الأساسية والثانوية المكونة للنص القرائي واجعلها في شكل خريطة مفاهيمية.

2- تقويم نهائي للجلسة:

2-1- بعد إنتهاء كل التلاميذ من قراءة النص والإجابة عل الأسئلة الخاصة به بقوم الباحث بمعية التلاميذ في إجراء تقييم وتقويم للإجابات الخاصة بهم، وكذا خطوات تناول النص من خلال هذه الإستراتيجية.

2-2- يطلب الباحث من التلاميذ الإجابة على القسم الأخير من استراتيجية K.W.L ماذا تعلمت من الموضوع

الوحدة الخامسة : دمج وتكامل المعلومات

الحصة التاسعة عشر : التلخيص

مستوى الفهم القرائي المستهدف : الفهم القرائي الإبداعي

الإستراتيجية المستخدمة: K.W.L وإستراتيجية دورة التعلم، استراتيجية الخرائط المفاهيمية.

الطريقة والأسلوب : العصف الذهني، الحوار، المناقشة

الأدوات المستخدمة : سبورة، أوراق عمل، أقلام

المدة : حصتان 1سا+1سا

الأهداف	الإجراءات
- التعرف على مهارة التلخيص - أن يقوم بتعريف المهارة - أن يتعرف على خطوات المهارة - تطبيق مهارة التلخيص على نص قرائي	- تبادل التحية مع التلاميذ - توزيع نص قرائي على التلاميذ - يطلب الباحث من التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة ومحاولة فهمه جيدا - يحث الباحث التلاميذ على إستخراج الأفكار الأساسية - من خلال هذه الأفكار يقوم الباحث بمعية التلاميذ بإعادة تشكيل النص القرائي والذي يحتوي على أهم الأفكار فقط - يفتح الباحث المجال لمناقشة الطريقة التي قامو بها في الوصول إلى إعادة تشكيل النص القرائي وإعطاء العنوان المناسب للنص - يختار الباحث الإجابة الصحيحة من خلال المناقشة مع التلاميذ - يكتب الباحث عنوان الدرس والذي وصل إليه التلاميذ "مهارة التلخيص" - يوزع الباحث على التلاميذ أوراق عمل kwl ويطلب منهم الإجابة على القسمين الأول والثاني - يوزع الباحث نشاط على التلاميذ للقيام بحله - يقوم بمعية التلاميذ في إعطاء تعريف لمهارة التلخيص **التلخيص:** هو إحدى مهارات التفكير وتعني فهم وإستيعاب معلومات الكاتب وإستخراج الأفكار الرئيسية بالنص والتعبير عنها بإيجاز ووضوح . **أهميته** : - تزويد القارئ بالأفكار الأساسية – يساعد في القدرة على الفهم والإستعاب – يساعد في مهارات القراءة الإستماع والتعبير الشفوي والكتابي – الإحتفاظ بالمعرفة المكتسبة **خطواته** : - قراءة النص قراءة متأنية – تحديد الأفكار الرئيسة – وضع إشارات على

	الجمل والكلمات التي لا يؤدي حذفها إلى إختلال في المعنى العام – صياغة الملخص بألفاظ من إنشاء القارئ – مقارنة الملخص بالنص الأصلي للتأكد من عدم إختلال المعنى – مراجعة أخيرة للملخص لإستبدال أو حذف أو إضافة بعض الكلمات الضرورية .

1- نشاط حول معرفة مهارة التلخيص :

أجب بصحيح أو خطأ :

- التلخيص يعني التقليص .....
- التلخيص هو الإحتفاظ بالأفكار الأساسية وحذف الأفكار الثانوية .....
- نستخدم مهارة التلخيص في القصص فقط .....
- مهارة التلخيص هي مهارة من مهارات التفكير .....
- تساعد مهارة التلخيص على الفهم الجيد للنص .....
- لا يمكن إعادة صياغة النص الملخص بأسلوب القارئ .....

3- **ختام الجلسة:** يطلب الباحث من التلاميذ الإجابة على القسم الأخير من استراتيجية K.W.L ماذا تعلمت من الموضوع؟

تقويم نهائي للوحدة الخامسة

الجلسة العشرون: استخدام الإستراتيجيات ما وراء معرفية في تنمية الفهم القرائي الإبداعي

الإستراتيجية المسنخدمة : الخرائط المفاهيمية

الأدوات المستخدمة : أوراق عمل، أقلام

المدة : حصة 1سا.

النشاط القرائي " الشيخ العجيب":

في العُطلَةِ الصَّيفِيَةِ المَاضِيَةِ زَارَ سَلِيمٌ عَمَّهُ في الرِّيفِ ، وَعَاشَ مَعَهُ أَيَامًا مُمْتِعَةً،ثُمَّ كَتَبَ عَنْهُ قَائِلاً: عَمِّي صَالِح رَجُلٌ سَعيدٌ، حَياتُهُ عَمَلٌ واجتِهَادٌ، وَأَيَّامُهُ أَفْرَاحٌ وأعْيَادٌ...

عَمِّي صَالِح يَسْكُنُ القَرِيَةَ التي وُلدَ بِهَا،مَحْبُوبٌ عِنْدَ سُكَّانِ بَلْدَتِهِ لأَنَّهُ لطِيفُ المُعَاشَرَةِ،حُلوُ الكَلامِ،كَثِيْرُ الابْتِسَامَةِ.يَعِيْشُ حَيَاةً عَجِيبَةً غَرِيبَةً، لَكِنَّهَا مُمْتِعَةٌ هَادِئَةٌ...

لَوْ تَسأَلُهُ:

– مَاهِي سَاعَتُكَ؟

يُجيبُكَ عَمِّي صَالِح في زَهْوٍ:

– دِيكٌ يَصِيحُ وَقْتَ الفَجْرِ وَالظُّهْرِ، وَظِلٌّ أَرَاهُ مَعِي يَمْشِي كُلَّمَا طَلَعَ البَدْرُ أَوْ ظَهَرَتِ الشَّمْسُ...

عَمِّي صالِح يَسْمَعُ الأغَانِي الجَمِيلَةَ مِنْ صَوْتِ العَصَافِيرِ نَهَارًا، وَنَقِيقِ الضَّفَادِعِ لَيْلاً...وَيُتَابِعُ أَخْبَارَ الدُّنْيَا عَبْرَ أَمْوَاجِ الطَّبِيعَةِ وَ عَلَى شَاشَةِ الأَرْض ،فيرَى مُعْجِزَاتِ الكَوْنِ وهُوَ يَتَأملُ مَمْلَكَةَ النَّحْلِ، وَمَسِيرَاتِ جُيُوشِ النَّمْلِ، فَهَلْ يَحْتَاجُ عَمِّي صَالِح إلى مِذْيَاعٍ أو تِلْفَازٍ؟!

عَمِي صَالح فَلاَّحٌ نَشِيْطٌ، رِيَّاضِيٌ يَجْرِي في سُرْعَةِ البَرْقِ فيَسْتَنْشِقُ الهَوَاءَ النَقي، لَهُ صَوْتٌ كَالرَّعْدِ وَقُوَّةٌ كَالأسَدِ. لَمْ يَزُرْ طُولَ حَيَاتِهِ طَبِيبًا لأنَّهُ سَلِيمُ الجِسْمِ وَالعَقْلِ... وَإِذَا أَصَابَهُ دَاءٌ يُعَالِجُ بِرَحِيقِ الزَّهْرِ وَبُذُورِ الأعْشَابِ وَعَسَلِ النَّحْلِ.

حَقًّا إنَّهُ طَبِيْبُ نَفْسِهِ كَمَا قَالَ!!...

كُلَّ مَسَاءٍ تُهْدِيهِ دَجَاجَتُهُ الحَمْرَاءُ بَيْضًا شَهِيًّا، يَجِدُهُ في مَحْضَنِ التِّبْنِ،

وَحَدِيقَتُهُ الخَضْرَاءُ تُطْعِمُهُ خُضَرًا وَفَوَاكِهَ،وَزَوْجَتُهُ الزَهْرَاءُ تُهْدِيهِ خُبْزًا يَدَوِيًا لَذِيذًا.

سَأَلْتُهُ مَرَّةً:

– عَمِّي صَالِح مَاهُوَ عُنْوَانُ مَنْزِلِكَ؟ نَظَرَ نَحْوِي مُبْتَسِمًا، ثُمَّ قَالَ:

– أَسْكُنُ حَدِيقَةَ الحُبِّ، فِي شَارِعِ الحُرِّيَةِ، حَي السَّعَادَةِ، بَلَدِيَة العَصَافِيرِ، وِلايَةَ الاجْتِهَادِ، جُمْهُورِيَّة السَّلاَمِ.

وَسَأَلْتُهُ عَنْ رَقْمِ مَنْزِلِهِ فَأَجَابَنِي:

إِنَّ رَقْمَ بَيْتِي يَتَغَيَّرُ كُلَّ مَسَاءٍ حَسْبَ عَدَدِ حَبَّاتِ العَرَقِ التِي تَتَصَبَّبُ مِنْ جَبِينِي أَثْنَاءَ عَمَلِي خِلاَلَ كَامِلِ النَّهَارِ.

ضَحِكْتُ لِكَلاَمِ عَمِّي صَالِح فَضَمَّنِي إلى صَدْرِهِ وَقَبَّلَنِي ،ثُمَّ قَدَّمَ لِي

بَاقَةَ أَزْهَارٍ وَسلَّةَ فَوَاكِه مِنْ ثِمَارِ حَدِيقَتِهِ.

إِنَّهُ عَمِّي صَالِح .... وَإِنَنِي أُفَكِرُ فِي العَيْشِ

مِثْلَهُ..... وَسَأَفْعَل **(خدوسي، 2011)**.

من خلال قراءة النص قراءة صامة وبالإعتماد على الخرائط المفاهيمية أجب على الأسئلة التالية:

1- استخرج الأفكار الأساسية وضعها في خريطة من تصميمك

2- إذا طلب منك العيش في الريف :

- تستجيب للأمر

- ترفض ذلك

- تفكر في الأمر

3- نأكل العسل عندما :

- نمرض
- نذهب إلى الريف
- نكبر

4- إذا طلب منك أن تصف حالة العم صالح :

- حياة بدائية
- حياة تعيسة
- حياة سعيدة

5-عندما تكون شخصا رياضيا :

- تشعر بالتعب
- تصبح نشيطا
- تصبح شخصا ذكيا

6- علاج التعاسة في الحياة :

- النوم والخمول
- الرياضة
- العمل والاجتهاد

7- إذا أخبرك والديك بأن تختار المكان الذي تقضي فيه عطلتك من بين هذه الأماكن ماذا تختار :

- شاطئ البحر
- الريف
-الصحراء

8- للابتعاد عن الضجيج نذهب إلى :

- المدينة
- الريف
- السوق

9- عندما يحل الفجر :

- يموء القط
- يعوي الذئب
- يصيح الديك

10- لكي تصبح شخصا محبوبا عند الجيران يجب أن تكون :

- كثير الكلام

- لطيف المعاشرة
- سريع الغضب

11- من بين العناوين التالية ماهو العنوان الذي لا يتوافق مع النص :

- عطلة سليم
- حياة عمي صالح
- ذكاء سليم

12- بالاعتماد على الأفكار التي تم استخراجها سابقا، قم بإعادة صياغة النص بطريقة أخرى من إبداعك الخاص.

تقويم نهائي للجلسة:

بعد إنتهاء كل التلاميذ من قراءة النص والإجابة عل الأسئلة الخاصة به بقوم الباحث بمعية التلاميذ في إجراء تقييم وتقويم للإجابات الخاصة بهم، وكذا خطوات تناول النص من خلال هذه الإستراتيجية.

تدريب نهائي

تقويم نهائي: التدريب على التعامل مع النصوص القرائية

الجلسة : الواحد والعشرون

الإستراتيجية : إختيارية

المدة : ثلاث حصص1سا+1سا+1سا

الأهداف	الإجراءات
- التدريب على مهارات التخطيط المراقبة والتقويم - التدريب على التعامل مع النصوص التي تحتوي على أسئلة خاصة بالفهم القرائي الحرفي الإستنتاجي التقويمي والإبداعي	- يوزع الباحث على التلاميذ نصوص قرائية تحتوي على أسئلة خاصة بمستويات الفهم القرائي الأربعة (الحرفي الإستنتاجي التقويمي والإبداعي) - يطلب الباحث من التلاميذ اختيار أحد الإستراتيجيات الماوراء المعرفة التي تم تعلمها سابقا في قراءة النص وحل الأسئلة الخاصة به - بعد الانتهاء من النص الأول يقوم الباحث بتقويم لإجابات التلاميذ من خلال عملية المناقشة وعرض للإجابة الصحيحة - في الحصة الموالية يقوم الباحث بتوزيع النص الثاني وتقويم إجابات التلاميذ - في الحصة الثالثة بنفس الإجراءات المتبعة في النص القرائي الأول والثاني يقوم بعرض النص الثالث على التلاميذ وعند الانتهاء من قراءته والإجابة على أسئلته يقوم الباحث بعمل تقويم لإجابات التلاميذ - بعد الانتهاء من كل حصة يطرح الباحث على التلاميذ السؤال التالي: ما هي الإستراتيجية التي قمت بإتباعها في تناول النص القرائي؟.

ملحق 06: مخرجات المعلاجة الإحصائية spss

التجانس:

العينة	تباين القياس البعدي	تباين القياس القبلي	r	القيمة المحسوبة	القيمة المجدولة	الملاحظة
41	4.26	2.59	0.63	0.77	2.02	يوجد تجانس

التوزيع الطبيعي:

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
قبلي	,104	41	,200*	,968	41	,307
كلي_بعدي	,185	41	,001	,952	41	,081

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors

الفرضية الأولى: الفروق بين القياس القبلي والبعدي في الفهم القرائي الكلي

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	قبلي	5,1220	41	2,06392	,32233
	كلي_بعدي	9,6098	41	1,61056	,25153

Test des échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur			
Paire 1	كلي_بعدي - قبلي	-4,48780	1,61434	,25212	-4,99735	-3,97826	-17,800	40	,000

الفرضية الجزئية الأولى: الفروق بين القياسيين القبلي والبعدي في مستوى الفهم الحرفي

Test des échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur			
Paire 1	قبلي_حرفي - بعدي_حرفي	-,63415	,91532	,14295	-,92306	-,34524	-4,436	40	,000

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	قبلي_حرفي	1,6098	41	,80244	,12532
	بعدي_حرفي	2,2439	41	,48890	,07635

الفرضية الجزئية الثانية: الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في مستوى الفهم الاستنتاجي

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	قبلي_استنتاجي	1,0488	41	,83520	,13044
	بعدي_استنتاجي	2,8293	41	,73832	,11531

Test des échantillons appariés

		Différences appariées					T	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur			
Paire 1	قبلي_استنتاجي - بعدي_استنتاجي	-1,78049	,98773	,15426	-2,09225	-1,46872	-11,542	40	,000

الفرضية الجزئية الثالثة: الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في مستوى الفهم التقويمي

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	قبلي_تقويمي	1,2439	41	,88827	,13872
	بعدي_تقويمي	1,8293	41	,97217	,15183

Test des échantillons appariés

		Différences appariées					T	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur			
Paire 1	قبلي_تقويمي - بعدي_تقويمي	-,58537	1,04823	,16371	-,91623	-,25450	-3,576	40	,001

الفرضية الجزئية الرابعة: الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في مستوى الفهم الإبداعي

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	قبلي_ابداعي	1,2195	41	,98773	,15426
	بعدي_ابداعي	2,7073	41	1,03063	,16096

Test des échantillons appariés

		Différences appariées					T	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur			
Paire 1	قبلي_ابداعي - بعدي_ابداعي	-1,48780	1,12076	,17503	-1,84156	-1,13405	-8,500	40	,000

الفرضية الثانية: الفروق في درجة الفهم القرائي ومستوياته بين القياسين البعدي والتتبعي

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	كلي_بعدي	9,6098	41	1,61056	,25153
	تتبعي	9,6341	41	1,29916	,20289
Paire 2	بعدي_حرفي	2,2439	41	,48890	,07635
	تتبعي_حرفي	2,2195	41	,47498	,07418
Paire 3	بعدي_استنتاجي	2,8293	41	,73832	,11531
	تتبعي_استنتاجي	2,9024	41	,62470	,09756
Paire 4	بعدي_تقويمي	1,8293	41	,97217	,15183
	تتبعي_تقويمي	1,4390	41	1,11912	,17478
Paire 5	بعدي_ابداعي	2,7073	41	1,03063	,16096
	تتبعي_ابداعي	3,0732	41	1,05807	,16524

Test des échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur			
Paire 1	تتبعي - كلي_بعدي	-,02439	1,23466	,19282	-,41410	,36532	-,126	40	,900
Paire 2	تتبعي_حرفي - بعدي_حرفي	,02439	,65145	,10174	-,18123	,23001	,240	40	,812
Paire 3	بعدي_استنتاجي - تتبعي_استنتاجي	-,07317	,81824	,12779	-,33144	,18510	-,573	40	,570
Paire 4	تتبعي_تقويمي - بعدي_تقويمي	,39024	1,39424	,21774	-,04983	,83032	1,792	40	,081
Paire 5	تتبعي_ابداعي - بعدي_ابداعي	-,36585	1,15664	,18064	-,73093	-,00077	-2,025	40	,050