الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

مخبر الجنوب الجزائري للبحث

في التاريخ والحضارة الإسلامية

أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

دراسة شبه تجريبية بمدينة متليلي ولاية غرداية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:

الزهرة بن ندير

إشراف الأستاذ الدكتور:

أ/د عمر حجاج

المشرف المساعد الدكتور:

د/ رشيد سعادة

لجنة المناقشة:

رقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
1	أمال بن عبد الرحمان	أستاذ	غرداية	رئيسا
2	عمر حجاج	أستاذ	ورقلة	مشرفا ومقررا
3	رشيد سعادة	أستاذ محاضر أ	غرداية	مشرفا ومساعدا
4	نورة بوعيشة	أستاذ	ورقلة	ممتحنا
5	إبراهيم تامتلت	أستاذ محاضر أ	غرداية	ممتحنا
6	خولة الشايب	أستاذ محاضر أ	غرداية	ممتحنا

الموسم الجامعي: 2022 – 2023

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

مخبر الجنوب الجزائري للبحث

في التاريخ والحضارة الإسلامية

أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

دراسة شبه تجريبية بمدينة متليلي ولاية غرداية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:

الزهرة بن ندير

إشراف الأستاذ الدكتور:

أ/د عمر حجاج

المشرف المساعد الدكتور:

د/ رشيد سعادة

لجنة المناقشة:

رقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
1	أمال بن عبد الرحمان	أستاذ	غرداية	رئيسا
2	عمر حجاج	أستاذ	ورقلة	مشرفا ومقررا
3	رشيد سعادة	أستاذ محاضر أ	غرداية	مشرفا ومساعدا
4	نورة بوعيشة	أستاذ	ورقلة	ممتحنا
5	إبراهيم تامتلت	أستاذ محاضر أ	غرداية	ممتحنا
6	خولة الشايب	أستاذ محاضر أ	غرداية	ممتحنا

الموسم الجامعي: 2022 – 2023

شكـــــر وعرفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين
سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين
الحمد لله حمدا وافرا على ما منَّ به علينا من النعم ويسر لنا القيام بهذا العمل ووفقنا لإتمامه إنه نعم المولى ونعم النصير.
أتقدم بأسمى آيات الشكر وأخلص عبارات التقدير والامتنان **للأستاذ الفاضل الدكتور عمر حجاج** الذي شرفني بالإشراف على هذه الرسالة، وبما أسدى إلي من نصائح ثرية وتوجيهات قيمة وإرشادات صائبة بأسلوبه المميز، ومتابعة هذا العمل في كل مراحله حتى تم واستوى على سوقه.
وأتوجه بخالص شكري وامتناني إلى المشرف المساعد **الدكتور رشيد سعادة**.
وإلى رئيسة المشروع **الأستاذة الدكتورة بن عبد الرحمان أمال** على كل ما قدمته من إسهامات لإنجاح هذا المشروع وجميع أساتذتي في قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة غرداية الذين كان لهم الفضل بعد الله سبحانه وتعالى للوصول إلى هذه المرحلة.
وأغتنم الفرصة لتعبير عن شكري وامتناني **للأستاذ دكتور الشايب الساسي** على المراجع القيمة التي زودني بها.
كما لا يفوتني أن أشكر كل الدكاترة والأساتذة الذي ساعدوني وقاموا بتحكيم أدوات الدراسة من داخل الوطن وخارجه، وكذلك للسادة المفتشين والمدرين والمعلمين الذين أثروا أدوات الدراسة.
كما أوجه جزيل شكري لأعضاء لجنة المناقشة على تحملهم عبء قراءة هذا العمل وتقويم اعوجاجه وتصويب اختلاله وإثراء جوانبه.
وأتقدم بالشكر والعرفان لكافة مديري المدارس الابتدائية بمدينة متليلي، وأخص بالذكر منهم مديرة ابتدائية ابن خلدون السيدة زينب بمهراس، والسيد مدير ابتدائية بن ندير لخضر السيد الفالح بوحادة، على التسهيلات التي لقيتها في التطبيق الميداني للدراسة وسيره في أحسن الظروف.
وأتوجه بالشكر الجزيل أيضا لأختي بن ندير مليكة على مساعدتها إياي في الإخراج التقني للرسالة وكذا الأستاذة مستورة بهاز لمساندتها وتشجيعها المستمر.
وأخيرا الشكر الموصول لكل من مدّ يد العون وساهم في انجاز هذه الرسالة من قريب أو بعيد راجية من المولى عز وجل أن يجزيهم عني خير الجزاء.

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الحالية إلى تقصي أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي، الجدول الذاتيK.W.L.H، تومس وروبنسونPQ4R)؛ في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدي تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة متليلي ولاية غرداية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الشبه تجريبي على عينة قوامها (51) تلميذا تم اختيارهم قصديا وتوزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين، الأولى تجريبية درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة مكونة من (25) تلميذاً، والأخرى ضابطة درست باستخدام الطريقة العادية مكونة من (26) تلميذاً.

وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة لمهارات الاستيعاب القرائي، واختبار مهارات الاستيعاب القرائي، ودليل المعلم وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة، وأظهرت النتائج أن التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يؤدى إلى تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ عينة الدراسة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في أثر التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة بين ذكور وإناث المجموعة التجريبية، وقد تم تفسير النتائج المتوصل إليها من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات ما وراء المعرفة، مهارات الاستيعاب القرائي، تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

Abstract:

The current study aimed to investigate the effects of using metacognitive strategies (self-questioning, K.W.L.H the self-table strategy, PQ4R by Thomas and Robinson) on the development of reading comprehension skills among fifth-grade pupils in Metlili, Ghardaia, to achieve the study objectives, a quasi-experimental design was employed, involving a purposively selected sample of 51 pupils who were randomly assigned to two groups. One group, consisting of 25 pupils, received instruction using metacognitive strategies, while the other group, comprising 26 pupils, received instruction using traditional methods.

The study employed several tools, including a checklist of reading comprehension skills, a reading comprehension skills test, and a teacher's guide based on metacognitive strategies. The results indicated that teaching using metacognitive strategies led to the development of reading comprehension skills among the students in the study sample. Additionally, there were no statistically significant gender differences in the impact of teaching using metacognitive strategies within the experimental group. The findings were interpreted within the theoretical framework and relevant studies.

Keywords: Metacognition Strategies, Reading Comprehension, Pupils of the Fifth level.

فهـرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وعرفان	أ
ملخص الدراسة	ب
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	ز
فهرس الأشكال	ي
فهرس الملاحق	ك
مقدمة.....	1
الجانب النظري	
الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها	
1.مشكلة الدراسة.....	7
2.تساؤلات الدراسة	15
3.فرضيات الدراسة.....	15
4.أهداف الدراسة.....	15
5.أهمية الدراسة.....	16
6. حدود الدراسة.....	17
7.التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.....	17
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	
تمهيد.....	22
1.الدراسات التي تناولت استراتيجيات ما وراء معرفة.....	22
2.الدراسات التي تناولت الاستيعاب القرائي.....	30
3. الدراسات التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة والاستيعاب القرائي	37
4.التعقيب على الدراسات السابقة.....	42

5.خلاصة الفصل الثاني	47
الفصل الثالث: استراتيجيات ما وراء المعرفة	
تمهيد	49
1.مفهوم ما وراء المعرفة.....	49
2. مهارات ما وراء المعرفة	51
3.التفكير ما وراء المعرفي.....	52
4. أهمية التفكير ما وراء معرفي	53
5.مهارات التفكير ما وراء معرفي.....	54
6. مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة	55
7. الأهمية التربوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة	56
8. استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة في الدراسة.....	58
1.8 استراتيجية التساؤل الذاتي.....	58
2.8 استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H)	62
3.8 استراتيجية تومس وروبنسون PQ4R	66
خلاصة الفصل الثالث.....	69
الفصل الرابع: الاستيعاب القرائي	
تمهيد	71
1.مفهوم القراءة.....	71
2.أهمية القراءة.....	72
3.أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية.....	73
4.أنواع القراءة.....	75
5.مفهوم الاستيعاب القرائي.....	76
6. طبيعة الاستيعاب القرائي.....	78
7.مكونات الاستيعاب القرائي.....	78
8.أهمية الاستيعاب القرائي.....	79

9.أهداف الاستيعاب القرائي.....	80
10.طرق لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي.....	80
11. نظريات الاستيعاب القرائي.....	81
12.مستويات الاستيعاب القرائي ومهارته	82
13.مراحل الاستيعاب القرائي.....	86
14.عوامل الاستيعاب القرائي.....	87
15.العوامل المؤثر في الاستيعاب القرائي.....	87
16.النماذج المفسرة للاستيعاب القرائي.....	88
خلاصة الفصل الرابع	89
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة.	
تمهيد.....	92
1.المنهج الدراسة	92
2.التصميم التجريبي للدراسة.....	93
3.متغيرات الدراسة.....	93
4.مجتمع الدراسة	94
5.عينة الدراسة.....	94
6. أدوات الدراسة	97
7.إجراءات التجريب.....	140
8.الأساليب الإحصائية.....	151
خلاصة الفصل الخامس	151
الفصل السادس: عرض ومناقشة وتفسير النتائج	
تمهيد.....	153
1.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.....	153
2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.....	182

استنتاج عام.....	189
قائمة المراجع	191
الملاحق	217

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	نموذج المخطط التنظيمي للدرس وفق استراتيجية (K.W.L.H)	63
02	توزيع أفراد العينة حسب مجموعتي الدراسة	95
03	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية	96
04	مستويات الاستيعاب القرائي للقائمة وعدد مهاراته	98
05	تعديلات المحكمين لقائمة مهارة الاستيعاب القرائي للمرحلة الأولى	100
06	نسبة اتفاق المحكمين على قائمة مهارات الاستيعاب القرائي للمرحلة الأولى	100
07	تعديلات المحكمين لقائمة مهارة الاستيعاب القرائي للمرحلة الثانية	101
08	نسبة اتفاق المحكمين على قائمة مهارات الاستيعاب القرائي للمرحلة الثانية	102
09	مهارات الاستيعاب القرائي	102
10	توزيع أسئلة الاختبار على مهارات الاستيعاب القرائي	103
11	توزيع أسئلة الاختبار القبلي على مهارات الاستيعاب القرائي	105
12	تعديلات المحكمين للاختبار القبلي للمرحلة الأولى	106
13	نسبة اتفاق المحكمين على الاختبار القبلي للمرحلة الأولى	107
14	تعديلات المحكمين للاختبار القبلي للمرحلة الثانية	108
15	نسبة اتفاق المحكمين على الاختبار القبلي للمرحلة الثانية	110
16	مواصفات الاختبار القبلي	111
17	زمن الاختبار القبلي	112
18	نتائج معاملات السهولة لفقرات الاختبار القبلي	113
19	نتائج معاملات التمييز لفقرات الاختبار القبلي	114
20	معاملات ارتباط كل بعد بالفقرات التي تنتمي إليه في الاختبار القبلي	115

21	معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية في الاختبار القبلي	116
22	ثبات الاختبار القبلي بطريقة إعادة الاختبار	117
23	معامل كيودر ريتشاردسون (KR20) للاختبار القبلي	117
24	معامل ثبات التجزئة النصفية للاختبار القبلي	118
25	توزيع أسئلة الاختبار البعدي على مهارات الاستيعاب القرائي	119
26	تعديلات المحكمين للاختبار القبلي للمرحلة الثانية	120
27	نسبة اتفاق المحكمين على الاختبار البعدي للمرحلة الثانية	121
28	تعديلات المحكمين للاختبار البعدي	122
29	نسبة اتفاق المحكمين على الاختبار البعدي	124
30	مواصفات الاختبار البعدي	124
31	زمن الاختبار البعدي	125
32	نتائج معاملات السهولة والصعوبة لفقرات الاختبار البعدي	126
33	نتائج معاملات التمييز لفقرات الاختبار البعدي	127
34	معاملات الارتباط كل بعد بالفقرات التي تنتمي إليه في الاختبار البعدي	128
35	معاملات الارتباط كل بعد والدرجة الكلية في الاختبار البعدي	129
36	ثبات الاختبار البعدي بطريقة إعادة الاختبار	129
37	معامل كيودر ريتشاردسون (KR20) للاختبار البعدي	130
38	معامل ثبات التجزئة النصفية للاختبار البعدي	130
39	نتائج طريقة الاختبارات المتكافئة للاختبارين القبلي والبعدي	131
40	توزيع نصوص القراءة على محاور التدريس المستهدفة والاستراتيجيات المستخدمة	135
41	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي أعمار المجموعتين التجريبية والضابطة	141
42	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي أعمار المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الذكاء	142
43	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي العام	142

44	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل في اللغة العربية	143
45	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في اختيار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي	144
46	توزيع حصص مادة القراءة	148
47	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي في القياسين القبلي والبعدي	153
48	نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي في المجموعتين التجريبية والضابطة (القياس البعدي)	155
49	التحقق من التجانس باستخدام اختبار لوفين	156
50	العلاقة الخطية بين المتغيرين المصاحب والتابع	156
51	اختبار تجانس ميل الانحدار (لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي)	157
52	نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للمجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي	157
53	العلاقة بين المتغير المصاحب والمتغير التابع	158
54	نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي	159
55	العلاقة بين المتغير المصاحب والمتغير التابع	160
56	نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي في للمجموعة التجريبية (القياس البعدي)	182
57	التحقق من التجانس باستخدام اختبار لوفين	183
58	العلاقة الخطية بين المتغيرين المصاحب والتابع	184
59	اختبار تجانس ميل الانحدار للمجموعة التجريبية والنوع الاجتماعي	184
60	نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لذكور وإناث المجموعة التجريبية في القياس البعدي	185
61	العلاقة بين المتغير المصاحب والمتغير التابع للمجموعة التجريبية	185

فهرس الاشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	مهارات ما وراء المعرفة	52
02	خطوات استراتيجيات التساؤل الذاتي	61
03	خطوات استراتيجية (PQ4R)	68
04	التصميم التجريبي المعتمد في الدراسة	93
05	مخطط (Q-Q PLOT) توزيع درجات اختبار مهارات الاستيعاب القرائي في القياس البعدي لأفراد العينة.	155
06	مخطط (Q-Q PLOT) توزيع درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي	183

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	الصورة النهائية لقائمة مهارات الاستيعاب القرائي	218
02	الصورة النهائية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي	219
03	شبكة تصحيح الاختبار القبلي	224
04	الصورة النهائية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي	224
05	شبكة تصحيح الاختبار البعدي	229
06	دليل المعلم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة	230
07	القائمة الاسمية للسادة المحكمين الذين شاركوا في التحكيم الأولي لقائمة واختبار مهارات الاستيعاب القرائي	262
08	القائمة الاسمية للسادة المحكمين الذين شاركوا في التحكيم الثاني لقائمة واختبار مهارات الاستيعاب القرائي	262
09	القائمة الاسمية للسادة المحكمين الذين شاركوا في تحكيم دليل المعلم لتدريس مهارات الاستيعاب القرائي وفقا لاستراتيجيات ما وراء المعرفة	264
10	نتائج شروط اختبار تحليل التباين المشترك للفرضية الأولى	266

11	نتائج اختبار تحليل التباين المشترك للفرضية الأولى	269
12	نتائج اختبار تحليل التباين المشترك للفرضية الأولى للمستوى الحرفي	270
13	نتائج اختبار تحليل التباين المشترك للفرضية الأولى للمستوى الاستنتاجي	271
14	نتائج اختبار تحليل التباين المشترك للفرضية الأولى للمستوى النقدي	272
15	نتائج اختبار تحليل التباين المشترك للفرضية الأولى للمستوى التذوقي	273
16	نتائج اختبار تحليل التباين المشترك للفرضية الأولى للمستوى الإبداعي	274
17	نتائج شروط اختبار تحليل التباين المشترك للفرضية الثانية	275
18	نتائج اختبار تحليل التباين المشترك للفرضية الثانية	278

مقدمة

مقدمة:

يشهد العالم خلال السنوات الأخيرة تطورا كبيرا لم تشهده العصور السابقة، وفترة انتقالية تتخللها تغيّرات في مختلف المجالات جعلت الشعوب والمجتمعات تدرك ضرورة انتهاج العلم والمعرفة، لمواكبة متطلبات الحياة، لذلك ازداد اهتمام الدول بالبحث في الميدان التربوي والتركيز على التعليم وجودته باعتباره أساس كلّ نهضة فكرية وعلمية، تتطلع إلى نظام تعليمي يتماشى مع التغيرات والمستجدات المعرفية والتكنولوجية.

والرقي بالتعليم خطوة مهمة تسلكها كل دولة حكيمة لصناعة أجيال أكفاء، لهم القدرة على التعامل مع كافة المواقف والمستجدات في حياتهم، باستخدام المكتسبات المعرفية لحل المشكلات التي يعاني منها المجتمع على جميع الأصعدة وكافة المستويات، ولن يتأتى ذلك إلا بالاعتماد على نظريات علم النفس وعلوم التربية المتعددة، والاطلاع على تجارب الأمم والشعوب والعناية بالنظم التعليمية، وإحداث تغيرات في قطاع التربية والتعليم بشكل ينسجم مع مقوماتها وفلسفتها وطموحاتها، وذلك في مختلف المراحل التعليمية بدء بالمرحلة الابتدائية باعتبارها القاعدة والأساس التي تبنى عليها مختلف المراحل التعليمية اللاحقة.

ولقد حظيت اللغة العربية بنصيب وافر ومكانة خاصة ضمن العمليات التعليمية، فمن خلالها تحقق المدرسة أهدافها ووظائفها فهي لست مجرد مادة دراسية فحسب؛ بل هي وسيلة لدراسة بعض المواد العلمية أو الأدبية التي تدرس في مختلف المراحل التعليمية، والهدف الأساسي من تعليمها هو إكساب المتعلمين مهاراتها من خلال فنونها المختلفة، والمتمثلة في الاستماع والمحادثة والكتابة والقراءة التي تتكامل فيما بينها لتحقيق المعرفة والإبداع وتوظيف التفكير والابتكار.

والقراءة من أهم المهارات التي يلج القارئ من خلالها لاكتساب اللغة العربية، ويتوقف عليها نجاح العملية التعليمية، وتتجلى أهميتها في التفاعل الإيجابي بين القارئ والنص المكتوب، ومدى اكتسابه للمعاني التي يتضمنها، وفهمه لرموزها وتحليلها وإدراكه الأفكار التي تعبر عنها، وعملية القراءة تتجاوز النطق الصحيح للأصوات والكلمات والتمييز بينها، لأنها عملية ذهنية ترتبط بالتفكير ووسيلة للتعلم والمعرفة من خلال الحوار والمناقشة والتحليل والتعليل والنقد، ورسوخ المعارف والخبرات، كما أنها تضمن تقييم القارئ للمقروء والإسهام في حل المشكلات الأدائية، والتركيز على الفهم والاستيعاب واكتساب الرصيد اللغوي.

والاستيعاب القرائي هو الغاية الرئيسة من تدريس القراءة، إذ يعد نشاطا عقليا وانفعاليا تتداخل فيه عوامل لغوية ومعرفية للوصول إلى المعاني الظاهرة، وكذا الضمنية الغير مصرح بها في النص، ويسير في مستويات متباينة ومتداخلة فيما بينها، مما يتطلب قدرات وإمكانيات عقلية وتدريب ومران؛ حيث تتجاوز مهاراته الاستيعاب الحرفي الذي يتضمن البنية السطحية لقراءة السطور، والذي ينحصر في فهم المعاني الصريحة المباشرة للمكتوب دون الذهاب إلى أبعد من ذلك، أي الوصول إلى قراءة ما بين السطور وإعادة تنظيم البنية المعرفية للقارئ من خلال استنتاج فكرة النص، والتعرف على المعاني الضمنية لمقاصد الكاتب التي لم يصرح بها، من أجل إصدار الأحكام ونقد وتقويم المقروء وإبداء الرأي وتقديم الحجج والبراهين لإثبات أو نفي صحة الحقائق، وصولا إلى تذوق مواطن الجمال من خلال قراءة الأفكار في العبارات الجميلة، للوصول إلى استخلاص المعنى من النص وبنائه وإعادة صياغته بأسلوب جديد والتعمق فيه لتنمية الإبداع.

تأسيسا لهذا التوجه أوصى الباحثون في مجال التربية والتعليم بضرورة العناية بمهارات الاستيعاب القرائي لدى المتعلمين، من خلال الاعتماد على استراتيجيات حديثة تستند إلى النظريات التربوية في التدريس، والتي تجعل المتعلم إيجابيا في التفاعل مع النص لتحقيق مبدأ التعلم الذاتي، من خلال تطوير أساليب التفكير وتنميتها، ومن بين هذه الاستراتيجيات استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وتأتي هذه الدراسة وفيها مجموعة من الخطوات المنظمة، والإجراءات التي يتبعها المتعلم قبل وأثناء وبعد القراءة، من خلال تطبيق استراتيجيات (التساؤل الذاتي، والجدول الذاتي(K.W.L.H)، وتومس وروبنسون (PQ4R) مما يسهم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، على النحو النشط الذي يمكّن القارئ من قراءة النصوص بطريقة منظمة وفعالة؛ تزيد من قدرته على تقويم تعلمه، وتجعل منه محوراً للعملية التعليمية التعلّمية، فيتعلم كيف يخطط ويراقب ذاته في ممارسة الأنشطة؛ لحل المشكلات في المواقف التعليمية المختلفة، وتجعل من المعلم مشرفا وموجها لتحقيق الأهداف المرجوة من التعلم.

وبالرغم من تأكيد الباحثين التربويين على ضرورة استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي في مادة القراءة، والتي من شأنها الرفع من مستوى المتعلم في بناء تعلماته الذاتية للانتقال من عملية التعليم إلى التعلم، إلا أنه في الواقع مازالت الطرق التقليدية في التدريس والقائمة على التذكر والاسترجاع والتلقين تشكل العائق الأكبر في تقديم نشاط القراءة.

من أجل ذلك سعت هذه الدراسة لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتي تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، وتركز على التعليم الذاتي بهدف تحسين التحصيل الدراسي وتنمية الاتجاه نحو القراءة.

وكان هدفها الأساس معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وتم تقسيم الدراسة إلى ستة فصول وهي:

الفصل الأول: خاص بمشكلة الدراسة، وتساؤلاتها، وفرضياتها، والأهداف المرجوة منها، وتوضيح أهميتها، ثم تحديد التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة وانتهاء بحدودها.

الفصل الثاني: تم التعرض فيه إلى الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيري الدراسة، ومناقشتها.

الفضل الثالث: خاص بالمتغير المستقل استراتيجيات ما وراء المعرفة، ويتضمن: مفهوم ما وراء المعرفة، والتفكير الماوراء معرفي، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وأهميتها، بالإضافة إلى الاستراتيجيات المستخدمة في الدراسة: (استراتيجية التساؤل الذاتي، استراتيجية الجدول الذاتي، استراتيجية (K.W.L.H)تومس وروبنسون (PQ4R)).

الفصل الربع: خصص للمتغير التابع مهارات الاستيعاب القرائي، ويتضمن: مفهوم القراءة وأهميتها وأهداف تدريسها، ومفهوم الاستيعاب القرائي، ومستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته العوامل المؤثرة فيه وكذلك نظرياته والنماذج المفسرة له.

الفصل الخامس: تضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، المتمثلة في: المنهج، عينة الدراسة وخصائصها، الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، الأدوات المستخدمة في الدراسة، وخصائصها السيكومتيرية، إجراءات التجريب وضبط المتغيرات الدخيلة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل السادس: خصص هذا الفصل لعرض ومناقشة نتائج الدراسة، تم فيه عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى، وعرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية، واختتم الفصل باستنتاج عام ومجموعة من الاقتراحات على ضوء النتائج المتحصل عليها.

الجانب النظري:

الفصل الأول:

مشكلة الدراسة واعتباراتها

1- مشكلة الدراسة.

2- تساؤلات الدراسة.

3- فرضيات الدراسة.

4- أهداف الدراسة.

5- أهمية الدراسة.

6- حدود الدراسة.

7- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

1- مشكلة الدراسة:

تشهد التوجهات الحديثة في مجال التربية والتعليم خلال السنوات الأخيرة فترة انتقالية ونهضة فكرية وعلمية تسعى إلى تحديث المنظومة التربوية وجعلها فاعلة، لتأكيد غايات ومقاصد التعليم النابعة من ثوابت المجتمع، والتي تستمد وجودها من الواقع لما لها من أهمية ودور فعال في تربية أجيال أكفاء في مختلف النواحي المعرفية والنفسية والاجتماعية، وتكييفهم لمجاراة المتغيرات التي يشهدها العالم، وإعدادهم للحياة وحل المشكلات التي يعاني منها المجتمع على كافة المستويات؛ للنهوض به وتحقيق نموه ورقيه الثقافي والاجتماعي والحضاري والاقتصادي، وذلك باستخدام ثقافة الحوار والاطلاع على تجارب الأمم والشعوب من خلال الأنظمة التعليمية التي أدرك قادتها بعد التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل ضرورة إحداث تغييرات في قطاع التربية والتعليم، وإعادة صياغتها بشكل ينسجم مع تلك المستجدات، دون المساس بمقوماتها وفلسفتها وأسسها الاجتماعية التي تنفرد بها وتميزها عن باقي الدول.

ومما لا شك فيه إن إصلاح الأنظمة التعليمية من أهم الموضوعات على الصعيدين العالمي والوطني وهي على ضرورتها الملحة عملية معقدة وحساسة، إذ يتعلق الأمر بمراجعة مضامين المناهج التربوية وتجديدها حسب الضرورة؛ لمواكبة التطورات العلمية المتسارعة، والتحديات التي تفرضها الدول والمجتمعات المتقدمة، لإن عملية الإصلاح تتطلب بنى قاعدية قوية باعتبار أن نجاحها مرهون بنوعية المناهج التي تتبناها.

لقد شهد النظام التربوي في الجزائر منذ الاستقلال العديد من الإصلاحات تختلف في طبيعتها وأهدافها، من أجل تطوير منهج تعليمي جزائري، والقضاء على المنظومة التربوية ذات الطابع الأجنبي البعيد عن غايات ومبادئ الدولة الجزائرية، لذلك جاءت هذه الإصلاحات منسجمة مع الهوية الوطنية لتحقيق طموحات الشعب الجزائري حتى يأخذ مكانه بين الشعوب.

وقد تبنت الجزائر في مطلع استقلالها نظاما تعليميا قوميا جديدا يسمى بالمقاربة بالمضامين، والذي ركز على الجانب المعرفي للمتعلم؛ "عن طريق التلقين، وتنمية قدرة الاسترجاع والتذكر لديه، فالمدرس وحده يدرس المنهاج وينفذه بكلّ دقة والتّلاميذ ينحصر دورهم في الاستماع واستقبال ما يلقى عليهم من خبرات، يخزنونها في أذهانهم". (بوزياني 2022: 442)

فاستراتيجيات التدريس وفق هذه المقاربة ركزت على التعليم بدل التعلّم، وعلى الرغم من الانتقادات التي وجهت لهذه المقاربة فالحاجة كانت ملحة لها في تلك مرحلة.

ومع تطور المناهج في مقارباتها وبسبب الانتقادات التي وجهت للمقاربة بالمضامين التي عرفت تراجعا أمام ظهور مقاربة جديدة أُطلق عليه المقاربة بالأهداف، هذا النموذج الذي حقق تطورا لا يستهان به كمًّا ونوعا على أساس أنه اتجاه تربوي قائم على فلسفة عقلانية. (بوزياني 2022: 442)

تهدف إلى تحويل المعارف إلى أهداف إجرائية قابلة للملاحظة والقياس، لكن سرعان ما واجهت هذه المقاربة ذات الطابع السلوكي صعوبات جراء التقيد الشديد بالأهداف التي تحدمن الابتكار والتفكير الناقد، "واقتصرت على الهدف الإجرائي وأهملت الجانب البيداغوجي وحولته إلى فعل يتكون من ردود أفعال مشروطة متجاهلة الخصوصية وكل أنواع التفكير الإبداعي لدى المتعلم. (Bouallag, 2006: 22) لهذا ظهرت حتمية التخلي عنها في الكثير من الأنظمة التربوية، ومنها النظام التربوي الجزائري، أين تقرر استبدالها بمقاربة جديدة تقوم على أساس تطوير الكفاءات. (زيان وزينات 2021: 237)

فالمقاربة بالكفاءات (مناهج الجيل الأول) هي امتداد للمقاربة بالأهداف، وإحدى البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية ابتداءً من الموسم الدراسي: 2004/2003 لما أحدثته من ثورة في تصميم المناهج، "حيث استندت في خلفيتها النظرية على الاتجاه السلوكي والبنائي والمعرفي، ويظهر تأثرها بالاتجاه السلوكي في الأساليب التقويمية القائمة على أجرأة الأهداف والتقدير الكمي، إلا أن الجديد في هذه المقاربة هو استنادها للاتجاه البنائي والمعرفي". (بن عمارة، 2016)،(جدي، 2017). القائم على ربط التعليم بالواقع وبحياة التلميذ، والاعتماد على مبدأ التعليم والتكوين وذلك من خلال توظيف التلميذ لمجموعة من الموارد المعرفية التي اكتسبها. (قمقاني، فاطمةالزهرة، 2022).

ولقد أظهر الواقع الميداني عدم التناغم بين ما حددته السياسات التربوية المرسومة والحقائق الميدانية، حيث لم ترق هذه المقاربة إلى المستوى المطلوب، كما ثبت عدم وجود فروق واضحة بين الممارسة البيداغوجية والطريقة الجديدة والطرق السابقة، والذي أدى من جديد إلى الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات الذي دخل حيز التنفيذ بدءً من الموسم الدراسي 2016 / 2017.

ومن بين مستجدات مناهج الجيل الثاني، تعزيز الجانب القيمي والأخلاقي المتعلق بإكساب مجموعة من قيم الهوية الوطنية (الإسلام العروبة، والأمازيغية)، والقيم الروحية والأخلاقية التي تشكل بانصهارها الجزائر، وكذا تعزيز عملية اكتساب القيم العالمية. (عبدالله، 2018)، (لزرق، 2018)، (بغاغة، 2020).

وبالرغم من كل الجهود المبذولة لإنجاح هذه الإصلاحات إلا أن اتجاهات الأساتذة تباينت بين القبول والرفض نحوها، حيث توصلت دراسة ياحي وسويسي (2016) ودراسة فروج وبلعربي (2020) إلى أن مناهج الجيل الثاني لم تلق الترحيب والقبول لدى أساتذة التعليم الابتدائي، ويعود هذا الرفض والسلبية إلى

التسرع والارتجالية في تطبيقها، وتتفق دراسة حبار (2021)، ودراسة بوزياني(2022)، على أن الحكم على نجاح أو فشل تطبيق هذه المقاربة سابق لأوانه، لأنها قيد التجريب. وتؤكد بوطورة(2022) أن إصلاح المنظومة التربوية لن يكون ذا فعالية إلا عند التخلي عن الإصلاحات الجزئية الترقيعية.

ويشير (زيدان، 2010) و(فارس وأبو القاسم، 2014) إلى أنه بالرغم من الإصلاحات الأخيرة التي شهدها قطاع التربية، إلا إنَّ أن التلميذ الجزائري لا يزال متلقياً للمعلومات الجاهزة من قبل المعلم الذي يعتمد على الطرائق التدريس التقليدية، فالأصل أن تكون مهمة المدرسة تشجيع المتعلم على التفكير الذاتي وتنمية قدراته لاكتساب مهارات التفكير في التفكير أو ما يسمى "ما وراء المعرفة".

وقد ظهر مصطلح ما وراء المعرفة على يد العالم الأمريكي جون فلافل (John Flavell) في بداية السبعينات ليضيف بعداً جديداً في الاتجاه المعرفي، ويفتح آفاقا واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم". (جروان، 2007: 47)

وتطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات، ولايزال يلقى الكثير من الاهتمام باعتباره طريقة جديدة في تدريس التفكير. (الغامدي، 2015: 369-370)

وتأكيدا لأهمية ما وراء المعرفة في ضمان نجاح العملية التعليمية، فإن تنمية مهاراتها له "دور مهم وفعال في تحسين عمليات القراءة والفهم والانتباه والتذكر والمعرفة الاجتماعية والتعلم الذاتي والإدارة الذاتية للمعرفة، فتعلم الطلبة وامتلاكهم مهارات ما وراء المعرفة يمكن أن يساعدهم على زيادة وعيهم وإدراكهم لعملية التعلم واكسابهم لمهارات متعددة ومهمة. (الشمري، 2014: 321)

وتؤكد نظرية بياجيه أن الطلاب فيما بعد سن السابعة من أعمارهم يتمكنون من ممارسة النشاطات بمجال التفكير في طرق التفكير، ولاحظ بياجيه أن التفكير الموّجه نحو الهدف يظهر لدى الأطفال قبل سن السابعة، لذا فإن التدريب في مجال التفكير الموجه يُحسِّن من العمليات العقلية. (الوحشي، 2020: 31)

ويشير جروان (2007) إلى أن مهارات التفكير الما وراء معرفي تنمو ببطء في سن الخامسة، ثم تتطور بشكل واضح من سن الحادية عشرة إلى الثالثة عشرة ويمكن تحديد هذه المهارات وقياسها.

ويرى (القحطاني، 2019) و(قشطة، 2008) أن المتعلمين الذين يمتلكون مهارات مرتفعة لما وراء المعرفة هم الأكثر فعالية في تنظيم تعلمهم الذاتي، ولديهم مقدرة على ضبط عمليات التعلم والتوافق معها، بالإضافة إلى التحكم في المواقف التعليمية المختلفة وتوجيهها، وأن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة له أهمية كبيرة في الانتقال من مستوى التعلم الكمي إلى مستوى التعلم النوعي.

ذلك لأنها من الاستراتيجيات الأكثر دراسة في البحوث التربوية الحديثة، كونها تعمل على تعليم التفكير للمتعلمين وتساهم في تطوير قدراتهم على بناء تعلمهم، إضافة إلى أنها تقلل من التلقين ما يدفع بالمتعلمين إلى البحث عن المعرفة بأنفسهم، ويكونون منظمين ومخططين وموجهين ذاتيا للتعلّم، وتُطور لديهم مجموعة من المهارات والقدرات. (رمضان وبوبكري، 2021)

كالتخطيط والمراقبة والتنظيم، حيث يحدد التلاميذ المشكلات، ويختارون الاستراتيجيات المناسبة، وينظمون أفكارهم، ويتنبؤون بالنتائج في حل المشكلات أثناء إعداد الخطط.

(Arianto, &Mustaji, 2021: 2571)

وتأسيسا لهذا التوجه اعتني الباحثون في مجال التربية والتعليم لاسيما في طرائق التدريس بإجراء بحوث عديدة تسعى إلى التعرف على أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في عملية التعلم وتنمية مهارات الفهم والاستيعاب، (الفتلاوي، 2013: 193). عربيا وأجنبيا على حد سواء، وقد أكدت الدراسات والبحوث فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة (التخطيط والمراقبة والتقويم)، في تنمية وتحسين التعليم والتعلّم بشتى متغيراته لدى الطلاب في المراحل والصفوف الدراسية، وفي مختلف المواد الدراسية.

(المطيري والعزو، 2019: 104)

ويمكن تمييز نوعين من الاستراتيجيات، استراتيجيات معرفية؛ وهي التي تسهل حل المشكلات: مثل المقارنة والتأكيد على المعلومات ذات الصلة وإعادة صياغة النص، وإستراتيجيات ما وراء معرفية تنظم الأنشطة المعرفية، وتهتم بشكل أساسي بالتخطيط والتحكم. (Bosson &al, 2009: 15)

فالمتعلمون الذين يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة يكونون على وعي بسلوكياتهم، ويدركون تفكيرهم خاصة أثناء أداء مهام محددة، ويمكنهم استخدام هذا الوعي للسيطرة والتحكم في أفعالهم وفي العمليات المعرفية، التي تعتبر إحدى أهم المهارات التي يساعد المعلم المتعلمَ على تطويرها، فاستراتيجيات ما وراء المعرفة تجعل المتعلم أكثر نشاط وفاعلية من أجل تحسين أدائه التعليمي. (thamraksa, 2005)

وتؤكد خطيب (KHETTIB, 2020: 463) أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية في التدريس تمكن المتعلمين من رؤية الصعوبات والعقبات ونقاط الضعف أو الفشل على أنها تحديات يمكن التغلب عليها باستخدام الاستراتيجيات المناسبة في التعلم. وتوصلت مهدي (2019) إلى تمتع استراتيجيات ما وراء المعرفة بكفاءة عالية وتأثير فعال في جميع المراحل الدراسية.

وتشير الفتلاوي (2013) إلى وجوب إلمام المدرسين باستراتيجيات ما وراء المعرفة مفهوما وأبعاد وأداء، لما لها من دور في تنمية الكثير من المهارات، لاسيما مهارة الاستيعاب القرائي لينقلوا خبراتهم المعرفية

والأدائية في هذا المجال للمتعلمين، ومن المهم مراجعة برامج إعداد المدرسين لضمان تأهيلهم لتدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

والقراءة من أهم المهارات اللّغوية، لكونها عملية نفسية لغوية نشيطة يبني فيها القارئ معنىً من خلال فهم المقروء ومزجه بالخبرات السابقة وتفاعله مع النص واستيعاب أفكاره. (الشنقيطي، 2020: 197-198)

ومن بين أهم أهدافها أن يكون الأداء القرائي للتلاميذ سليما وهذا ما ورد في الكفاءة الختامية للمرحلة الابتدائية فتحقيق ذلك يتطلب جملة من العمليات العقلية العليا. (العايب، 2021)

وتمت الإشارة في السنة الخامسة إلى مادة القراءة في ميدان فهم المكتوب الذي يعتبر عملية فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النص). (وزارة التربية الوطنية، 2016: 5)

الذي يغلب عليه النمط الحجاجي والنمط التفسيري، لأن المتعلم قد بلغ من النضج الفكري، والرصيد اللغوي، ما يهيئه مبدئيا إلى استشفاف خطاطة هذين النمطين بشكل ضمني طبعا، من خلال المحاكاة الشفهية للنصوص المنطوقة، والمحاكاة الكتابية للنصوص المكتوبة، تكريسا للمقاربة النصية التي تعتبر استراتيجية أساسية تعطي دلالة وانسجام للتعلّمات. (وزارة التربية الوطنية، 2019: 16)

إن الهدف من اعتماد المقاربة النصية كان من أجل الاهتمام بالاستيعاب القرائي في مناهج الجيل الثاني للسنة الخامسة ابتدائي، فمن خلالها يتفاعل المتعلم مع النص القرائي مع بداية كل وحدة تعلمية بتناول نص نثري أو شعري يتدرب فيه على القراءة المسترسلة باحترام علامات الوقف، واستنطاق المعاني الظَاهرة والكامنة أثناء قراءته وبعدها. ويسعى المتعلم بمساعدة المعلم على فهم النص ومقارنته بفهم زملائه للتعديل أو التحقق، كما يجتهد المعلم للأخذ بيده في تحديد عقبات الأداء والفهم، واقتراح حلول عملية مناسبة لها لتجاوزها. (وزارة التربية الوطنية، 2011: 10)

ومن أبرز أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة هو استعمال بعض معلمي اللغة العربية ومعلماتها طرائق تدريس لا تواكب عصر التقدم والتطور العلمي والمعرفي، التي تنقل المتعلم من المتلقي والمستمع للمادة إلى أدوار فاعلة تتمثل بالمشارك والمتفاعل النشط ويعطي الآراء فهو محور العملية التعلمية في ضوء الإستراتيجيات والأساليب والبرامج التدريسية الحديثة المعاصرة. (مهدي، 2020: 334)

وهذا ما أغفلته مناهج الجيل الثاني والتي أثرت تأثيرا سلبيا على المتعلم بالدرجة الأولى خاصة في بعض الأنشطة التعلمية، ولنأخذ نشاط القراءة على سبيل المثال لا الحصر؛ فعلى الرغم من أن المنظومة التربوية

الجزائرية سعت جاهدة لتطوير الحياة المدرسية إلا أن المدارس التعليمية الجزائرية ظلت تشهد تراجعا كبيرا في نشاط القراءة. (رقاني، 2016: 464-465)

ومن هنا يمكن القول بأن الهدف الأساس من عملية القراءة هو الاستيعاب القرائي الذي يسعى النّظام التّعليمي إلى إكسابه للمتعلمين؛ "ليرقى بهم إلى درجة الوعي والإدراك، فيعدّ قارئا يمتلك مهارات القراءة الفعلية الوظيفية التّي تمكنه من استيعاب المقروء، ضمن المستويات المتقدمة، التّي تقوده لأن يكون على درجة من الوعي، والاستيعاب الأدق للمقروء والقدرة على فهم هدف الكاتب وتحليله؛ لإصدار أحكام موضوعية على ما يقرأه في ضوء ما يتسم به من فهم قرائي عالٍ". (الزيدانين، 2021: 16)

ويري الصارمي(2004) أن مهارات الاستيعاب القرائي تعد جزءً من القدرة على استيعاب أو فهم المعلومات الواردة في النص المقروء، وتتعدى ذلك إلى القدرات المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقويم).

ولقد صنف الباحثون مهارات الاستيعاب القرائي لعدة مستويات، ورغم تشابهها إلا أنها رُتبت بشكل هرمي، لكنهم اختلفوا في تسمياتها وعدد مهاراتها، حيث يعتمد نجاح القارئ في استيعاب المستويات العليا على نجاحه في المستويات الدنيا. يتمحور هدف هذا التصنيف حول مساعدة القارئ في وضع أهداف لقراءته، وتطوير مهاراته في الاستيعاب القرائي، وتحسين قدراته اللغوية، وتحديد جودة المعلومات المناسبة لكل مرحلة دراسية ومدى توافقها مع مستوى استيعاب القارئ للنص، وبالتالي تساهم هذه التصنيفات في تنمية قدرات التلاميذ في الاستيعاب القرائي.

فقد اعتمد عمرو والناطور (2006)، وخطايبة (2019) تصنيفا ثنائيا لمستويات الاستيعاب القرائي يتضمن المستوى (الحرفي، والاستنتاجي)، في حين أضاف الطلافيح (2020)، ومصطفى (2021)، المستوى النقدي، أما رزق والعتوم (2018) فصنفاه إلى أربعة مستويات، بإضافة المستوى التذوقي، أما قربوع (2020)، ودربيل (2021) فقد اعتمدت تصنيفا آخراً يتضمن مستوى فهم (الكلمة، والجملة، والفقرة) وأضاف بالأكحل (2020) مستوى فهم النص.

وفي الدراسة الحالية تم استخدام التصنيف الخماسي الذي يتمثل في: (المستوى الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي والتذوقي، والإبداعي)، ذلك لأنه كلما تعددت وتنوعت التصنيفات كلما ارتفع مستوى الاستيعاب القرائي، وعندما عرضت الطالبة قائمة مهارات الاستيعاب القرائي واختبار مهارات الاستيعاب القرائي على مشرفي التربية والتعليم (المفتشين) ومعلمي السنة الخامسة أثناء تطبيق الدراسة أبدوا تخوفهم منه بحجة أن هذه المهارات تفوق مستوى التلاميذ؛ ويجب أن تدرس في مستويات ومراحل دراسية متقدمة، كمرحلة التعليم المتوسط أو التعليم الثانوي. في حين أكدت العديد من الدراسات قدرة

تلاميذ المرحلة الابتدائية على امتلاك مهارات (المستوى الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والابداعي)، كدراسة البصيص (2015)، ودراسة الدلمي (2015)، ودراسة الصيداوي (2015)، ودراسة الجهماني (2016)، ودراسة الصاعدي (2016)، ودراسة الثبيني (2018)، ودراسة العبدلي(2021).

وعلى الرغم من أهمية مهارات الاستيعاب القرائي وضرورة تمكن المتعلمين منه، إلا أن الواقع يشر إلى أن هناك ضعف واضح في إتقانها في مراحل دراسية مختلفة، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات؛ كدراسة فيو (Viau, 2014)، ودراسة محمدي (2017)، ودراسة الإبراهيمي (2018)، ودراسة رسلون وآخرون (Roslan & all, 2018). ودراسة العبادي (2020)، ودراسة الزيدانين(2021)، الذين أرجعوا سبب هذا الضعف إلى اعتماد أغلب المعلمين باختلاف مستوياتهم على طرائق التعليم التقليدية المستخدمة؛ القائمة على التلقين والنقل والاسترجاع للمعلومات، وعدم الربط بين المعرفة السابقة والجديدة، والخالية من أساليب التدريس التي تتبع الحيوية والتشويق، حيث أن الدرس يسير على نمط واحد جاف خلال الحصة دون تفاعل المتعلمين مع ذواتهم ومع النص، بالإضافة إلى تدريبهم على الاستيعاب السطحي الغير معمق للنص، وهذا يترتب عليه أجيال عاجزة عن إعمال العقل ومفتقرة لمهارات التفكير مما يؤدي إلى ضعف في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، وبالتالي ينعكس سلبا على تحصيل المتعلم، الأمر الذي جعل غالبية المعلمين يشكون من استيعاب المقروء.

ولقد لاحظ بن قسيمة وكتاش (2022)، أن الوسط المدرسي في الجزائر يعاني من نقص في برامج ووحدات تعليمية تشرح كيفية حدوث التعلُّم، وأشار إلى أن غالبية المتعلمين يتلقون المعرفة بصورة تقليدية، يتم تبويبها وحفظها أو فهمها على مستوى الدماغ بطريقة عشوائية لا يدري المتعلمون عن استراتيجياتها إلا القليل، وإن علم ذلك فلن يكون بالمستوى المطلوب لأنه أصلا لم يفهم لما يتعلم وكيف يجد الحل، ويحدث هذا نتيجة لاعتياد المعلمين الدروس وقفاً لمقرّرات الجهات الرسمية؛ التي تعتمد على أسلوب الإلقاء والتلقين، مما ينعكس سلباً على تلبية حاجات المتعلم، إذ يجد أن ما يتعلمه يكون بعيدا عن حياته الواقعية، حيث أننا نحتاج في مدارسنا لتمكين المتعلمين من امتلاك مهارات استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تساعدهم ليعيشوا حياة منتجة ومحققة للذات.

ويشير بريسلي وآخرون (Pressley et al, 1998)، أن استيعاب المتعلمين للنص المقروء لن يتحسن عن طريق قراءة العديد من النصوص، بل يتحسن عند استخدامهم لاستراتيجية واحدة أو العديد من استراتيجيات ما وراء المعرفة، فإن ذلك سيطور استيعابهم بشكل واضح وهذا يتطلب تدريبًا شاملاً عليها ومعظم المدارس لا تستخدم مثل هذه الاستراتيجيات. (Gooden Boulware-Gooden et al, 2007)

وأكد كوهين (1998)، أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تعزز قدرة التلاميذ على القراءة وترفع من مستوى الاستيعاب القرائي لديهم، من خلال دمج خبراتهم السابقة للتخطيط قبل القراءة، والتحكم في مراقبة عملية القراءة، وتقييم فهم الكلمات والجمل في النص. (Channa & al, 2018: 80)

ولعل المتتبع لعناوين البحوث والرسائل العلمية يدرك أن إستراتيجيات ما وراء المعرفة استخدمت في العديد من الدراسات السابقة، كدراسة أفارجيل وآخرون (Avargil, & all, 2018) حول تعليم العلوم، ودراسة سير (Cer,2019)، عن تأثيرها على مهارات الكتابة، ودراسة العازمي (2021) لتنمية التفكير الاستقرائي والاستنتاجي في مادة علم الأحياء، ودراسة محمد (2021)، لأثرها في تعليم وتعلم مفاهيم الرياضيات، وغيرها وهذا يدل على أن استراتيجيات ما وراء المعرفة لم تتناول مهارات الاستيعاب القرائي بالتحديد بل يمكن استخدامها في تدريس العديد من المواد الدراسية في مختلف المراحل التعليمية.

وانطلاقا من أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة وما تسهم فقد اهتمت بعض الدراسات السابقة بمهارات الاستيعاب القرائي، من خلال تجريب استراتيجيات تدريسية ما وراء معرفية متنوعة وتصميم برامج تعليمة تسهم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي من بينها دراسة ويشادي (Wichadee,2011)، ودراسة أحمد (2014)، ودراسة إيكر (Eker, 2014)، دراسة القاضي (2016)، ودراسة نافارو(Navarro 2021)، ودراسة مهيد وآخرون،(Muhid& all,2020) التي بينت أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي.

لقد نبعت مشكلة الدراسة الحالية من خلال عمل الطالبة كمعلمة بمرحلة التعليم الابتدائي، حيث لاحظت أن مستوى تحصيل التلاميذ السنة الخامسة في مادة القراءة متواضع جداً، يتراوح بين المتدني والمتوسط ولم يرقى إلى المستوى الجيد، وأنّ أغلب المعلمين يستخدمون الطرق التقليدية في تدريسها، ويركزون على المستوى الحرفي الذي يعتمد على المعرفة والتذكر كمعيار للحكم على نجاح المتعلم وتفوقه، وإغفالهم تنمية مستويات الاستيعاب القرائي الأخرى؛ المتعلقة بمهارات التفكير العليا كالاستنتاج، والنقد، والتذوق والإبداع، ولتدعيم ذلك أجرت الطالبة دراسة استطلاعية عن طريق مقابلات مع عدد من معلمي اللغة العربية، وبسؤالهم عن مستوى تحصيل التلاميذ في مادة القراءة وتفاعلهم في دروسها أجمع غالبيتهم عن وجود مشكلة في استيعاب النص المقروء ،كما اتضح ذلك جليا أثناء مشاركة الطالبة في لجنة تصحيح امتحانات السنة الخامسة المتعلقة بمادة اللغة العربية التي تنظَّم خلال الامتحانات الفصلية بمدينة متليلي، وعند اطلاعها على عينة عشوائية من كشوف النقاط لمادة اللغة العربية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

ومن هنا كانت الحاجة ملحة إلى استخدام استراتيجيات حديثة لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى التلاميذ، وعليه فقد حرصت الطالبة في هذه الدراسة على باستخدام ثلاث استراتيجيات ما وراء معرفية: (استراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية (KWLH)، واستراتيجية (PO4R)، من أجل تجنب الاستراتيجيات التقليدية المعقدة التي لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، وتعتمد على التلقين واسترجاع المعلومات، وتحقيقا لذلك تظهر أهمية هذه الدراسة، وهي محاولة الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وتتحدد مشكلة الدراسة من خلال طرح التساؤلين الآتيين:

2- تساؤلات الدراسة: تتلخص تساؤلات الدراسة في:

1. هل التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يؤثر في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟
2. هل يختلف تأثير التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (المجموعة التجريبية) باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث)؟

3- فرضيات الدراسة:

1. يؤثر التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
2. يختلف تأثير التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (المجموعة التجريبية) باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث).

4- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. تحديد مهارات الاستيعاب القرائي اللازمة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
2. الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
3. معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى لمجموعة التجريبية للنوع الاجتماعي (ذكور/ إناث) لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

5- أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، كونها تبحث في متغيرات لها دور مهم في العملية التعليمية التعلُّمية داخل المدرسة وخارجها، وهو الاستيعاب القرائي وتنميته باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، والدراسة الحالية لها أهمية نظرية وأخرى عملية.

1.5 الأهمية النظرية:

- تظهر أهمية هذه الدراسة من خلال دراسة استراتيجيات ما وراء المعرفة (استراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية (KWLH)، واستراتيجية (PO4R)، وأثرها في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي (للمستوى الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي)، لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، حيث تعد هذه الدراسة الأولى من نوعها على حد علم الطالبة لجمعها بين الاستراتيجيات السابق ذكرها والاستيعاب القرائي، والتي نأمل أن تقدم إضافة جديدة للبحث العلمي.
- تسليط الضوء على استراتيجيات ما وراء المعرفية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي حيث يعتبر امتلاك تلميذ السنة الخامسة ابتدائي، لها من أبرز عوامل النجاح في جميع المواد الدراسية.
- تأتي هذه الدراسة استجابة لمواكبة التوجهات الحديثة التي تؤكد على استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، بتوظيف مهارات التفكير في التفكير، باعتبارها أحد أهم المخرجات في العملية التعليمية التعلمية، نظراً لاهتمامها بتنمية مهارات الاستيعاب القرائي للصف الخامس الابتدائي.
- قد تفيد طلبة الدراسات العليا والباحثين في مجال التربية، بفتح المجال أمامهم لإجراء المزيد من البحوث والدراسات باستخدام استراتيجيات ما وراء معرفية متعددة، في مواد دراسية أو مراحل تعليمية أخرى.

2.5 الأهمية العملية:

- قد تفيد معلمي ومعلمات اللغة العربية من خلال تزويدهم بقائمة واختبار بمهارات الاستيعاب القرائي تساعدهم على تدريس نصوص القراءة بشكل أفضل، وقياس مستوى مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذهم؛ للوقوف على جوانب القوة وتعزيزها وتحسين جوانب الضعف وعلاجها.
- إفادة معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بتطوير أساليبهم التدريسية، بتبني استراتيجيات ما وراء معرفية حديثة بدل الطريقة الاعتيادية المعتمدة في التدريس.
- تنمية قدرات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي على استيعاب نصوص القراءة من خلال تنشيط المعرفة السابقة وجعلها نقطة انطلاق وربطها بالمعرفة الجديدة لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي.

- تنمية دافعية تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي نحو القراءة وزيادة ثقتهم بأنفسهم باستخدام الاستراتيجيات الما وراء معرفية.
- تزود مشرفي التربية (المفتشين) باستراتيجيات جديدة لتدريس النصوص القرائية، ونقلها للمعلمين أثناء تدريبهم وإعدادهم من خلال الندوات التكوينية، وعند متابعتهم الميدانية لتنمية معارفهم؛ لتمكين التلاميذ من مهارات الاستيعاب القرائي أثناء تدريسهم لمادة القراءة.
- تزويد مخططي مناهج اللغة العربية بقائمة واختبار بمهارات الاستيعاب القرائي، وثلاث استراتيجيات ما وراء معرفية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لتضمينها في مناهج تعليم اللغة العربية وأنشطتها في مختلف المراحل الدراسية.

6- حدود الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية أثناء بحثها بالحدود التالية:

2.6 الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، البالغ عددهم (51) تلميذا، تضمنت المجموعة التجريبية (25) تلميذا، أما المجموعة الضابطة فشملت (26) تلميذا.

3.6 الحدود المكانية: طبقت الدراسة بمدينة متليلي، وطبقت التجربة في ابتدائية ابن خلدون بمتليلي الواقعة بولاية غرداية.

4.6 الحدود الزمانية: طبقت أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من الموسم الدراسي 2022/2021.

7- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

1.7 الأثر:

يعرف لغة الأَثَرُ بفتحَتينِ ما بقيَ من رَسْم الشيء وضربة السيف (وأُستأثر) بالشيءِ أُستبدَّ به (والتأثيرُ) إبقاءُ الأَثَر في الشيءِ. (الرازي، 1986: 2-3)

يُعرّف اصطلاحا بأنه: مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعريضه لتأثير المتغير المستقل. (الجبوري والصانع، 2015: 239)

يعرف إجرائيا بأنه: التغير الذي يحدثه استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

2.7 الاستراتيجية:

- تعرف الاستراتيجية لغة: بأنها خطة شاملة في أي مجال من المجالات. (عمر، 2008: 90)

- تعرف اصطلاحا بأنها: "مجموعة من الإجراءات والوسائل التي تستخدم من قبل المعلم، ويؤدي استخدامها إلى تمكين المتعلمين من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة". (شبر وآخرون، 2014: 26)
- وتعرف الطالبة الاستراتيجية إجرائيا بأنها: مجموعة من الإجراءات والخطوات التي يتبعها المعلم من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، حسب توفر الإمكانيات المتاحة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

3.7 استراتيجيات ما وراء المعرفة:

يعرفها (السيد وآخرون، 2021: 323) بأنها "مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها التلميذ من خلال وضع خطة لتعلم الموضوعات، واستخدام الاستراتيجية المناسبة والأنشطة التي ينبغي القيام بها للمساعدة في تنظيم ومراقبة أدائه، ومراجعة معارفه وأفكاره والوعي بها لتحقيق الأهداف المرجوة والحصول على أفضل نتائج تعليمية".

وتعرف إجرائيا: "بأنها مجموعة من الإجراءات والخطوات التي يقوم بها تلميذ السنة الخامسة ابتدائي، بإشراف وتوجيهٍ من المعلم، قبل وأثناء وبعد قراءة النص لتمكن من استيعابه، ومن أجل تحقيق الأهداف التعليمة المسطرة مسبقا للحصول على أفضل النتائج في تعلم القراءة، باستخدام الاستراتيجيات التالية: (التساؤل الذاتي، الجدول الذاتي (K.W.L.H)، تومس وروبنسون (PQ4R))".

1.3.7 استراتيجية التساؤل الذاتي:

تعرف إجرائيا بأنها: "مجموعة من الأسئلة مرتبطة بالنص المقروء، يقوم تلميذ السنة الخامسة ابتدائي بطرح أسئلة على نفسه، ثم يجيب عنها بتوجيه من المعلم من أجل التأكد من صحة استيعاب المقروء من خلال ثلاث مراحل هي: مرحلة ما قبل القراءة، ومرحلة أثناء القراءة، ومرحلة بعد القراءة".

2.3.7 استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H): تعرف إجرائيا بأنها: "مجموعة من الإجراءات المنظمة التي يقوم بها تلميذ السنة الخامسة ابتدائي أثناء القراءة، لتنشيط معرفته السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة الواردة في النص المقروء من أجل استيعابه، من خلال طرح الأسئلة الآتية عن نفسه: (ماذا أعرف عن الموضوع؟ ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع؟ ماذا تعلمت عن الموضوع؟ كيف أتعلم المزيد عن الموضوع؟)".

3.3.7 استراتيجية تومس وروبنسون (PQ4R): تعرف إجرائيا بأنها "ست خطوات منظمة يتبعها تلميذ السنة الخامسة ابتدائي: (القراءة التمهيدية للموضوع، طرح الأسئلة، قراءة النص، التأمل وتكوين

التصورات والأفكار عن الموضوع، التسميع بصوت عال، المراجع)، أثناء حصة القراءة بتوجيه من المعلم؛ لمساعدته على حفظ المقروء وتذكره والاحتفاظ به للكشف عن أثرها في الاستيعاب القرائي.

4.7 الطريقة الاعتيادية: مجموعة من الإجراءات والخطوات التي يتبعها المعلم في تدريس القراءة، التي يلزم بتنفيذها وفق ما ورد في دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، يقصد بها في هذه الدراسة الطريقة التي درست بها المجموعة الضابطة، حيث يكون فيها المعلم هو محور العملية التعليمية.

5.7 التنمية:

تعرف التنمية لغة: (مادة: ن م و)، نمى الشيء تنمية، نما الشيء نماء ونمواً: زاد وكثر.

(فيلة والزكي، 2004: 132)

تعرف اصطلاحاً "تخطيط الفرص المناسبة لإحداث تغييرات معينة في سلوك الدارسين وتقدير المدى الذي حدثت به هذه التغيرات". (قزمل، 2013: 51)

تُعرفها الطالبة إجرائيًا: بأنها الزيادة والرفع من مستوى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في الاستيعاب القرائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة المعتمدة في هذه الدراسة.

6.7 مهارة:

تعرف لغةً في معجم الوسيط: مَهَرَ الشيء أي أحكمه وصار به حاذقاً، فهو ماهر، ويقال: مهر في العلم وفي الصناعة وغيرهما". (أورد أنيس وآخرون 2004: 889)

واصطلاحا: تعني نشاط معقد، يتطلب قدراً من التمرين والممارسة المنظمة والخبرة، بطريقة ملائمة، وخصائصها: (القوة والدفع والسرعة والدقة والتناسق والمرونة). (الهاشمي، 2006: 23)

وتعرفها الطالبة إجرائيا بأنها: "الأداء القائم على الإتقان والسرعة، وتقاس بدرجة استجابة تلاميذ السنة الخامسة لتعليمات اختبار الاستيعاب القرائي (المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى النقدي، والمستوى التذوقي، والمستوى الإبداعي)".

8.7 الاستيعاب القرائي:

تُعرف "(الشنقيطي، 2020: 210) الاستيعاب القرائي اصطلاحًا بأنها: "عملية عقلية تبدأ بالإدراك الحسي للرموز، ثم الانتباه والتحليل والتركيب، وذلك لإدراك المعاني الصريحة، واستخلاص المعاني الضمنية للمادة المقروءة، وهو يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالتفكير.

ويعرف إجرائيا بأنه: "عملية نشطة تتطلب قدرات عقلية عليا تقوم على التفاعل بين القارئ والنص المقروء، من خلال ربط خبراته السابقة بالمعلومات التي يتضمنها النص والسياق الذي تتم فيه معالجة

عملية القراءة، من أجل استيعابه ضمن خمس مستويات (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي والإبداعي)، ويمكن قياسها بالدرجة التي يحصل عليها تلميذ السنة الخامسة ابتدائي في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي المعد لهذا الغرض في الدراسة الحالية".

1.8.7 مستويات الاستيعاب القرائي:

-**المستوى الحرفي**: يقصد به أدنى مستوى في الاستيعاب القرائي يرتبط بالمعلومات الموجودة مباشرة في النص، ويشير إلى قدرة تلميذ السنة الخامسة على ذكر بعض الحقائق الواردة مباشرة، والإتيان بالمعنى الملائم للكلمة من السياق، وتحديد مضاد كلمة، بالإضافة إلى توظيف المفردات الواردة في النص في جمل، وترتيب الأحداث والأفكار حسب تسلسلها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ عند الإجابة على الفقرات التي تقيس الاستيعاب الحرفي في الاختبار المعد لهذه الدراسة.

-**المستوى الاستنتاجي**: يشير إلى قدرة تلميذ السنة الخامسة على قراءة ما بين السطور لاستخراج: الفكرة العامة، والأفكار الجزئية، والعلاقة بين السبب والنتيجة في النص، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ عند الإجابة عن الفقرات التي تقيس الاستيعاب الاستنتاجي في الاختبار المصمم لذلك.

- **المستوى النقدي**: ويعبر عن قدرة تلميذ السنة الخامسة على قراءة ما وراء السطور للحكم على عبارة أو شخصية، وإبداء الرأي اتجاه القضية المطروحة، مع تقديم أمثلة تدعم الفكرة، بالإضافة إلى التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، أي أنه يتضمن القيام بتقييم ونقد النص ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ عند الإجابة على الفقرات التي تقيس الاستيعاب النقدي في الاختبار.
- **المستوى التذوقي**: يشير إلى تذوق الجوانب الجمالية ويشير إلى قدرة تلميذ السنة الخامسة، على استخراج قيمة تضمنها النص، والموازنة بين التعبيرات اللغوية، وتحديد التشبيهات، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ عند الإجابة على الفقرات التي تقيس الاستيعاب التذوقي في الاختبار.
- **المستوى الإبداعي**: يقصد به المرحلة العليا من مراحل الاستيعاب القرائي ويصل فيها تلميذ السنة الخامسة إلى اقتراح: أكثر عدد من العناوين المناسبة للمقروء، وأكثر من مرادفة لكلمة وردت في النص، وحلول جديدة للمشكلات، ونهايات أخرى لبعض الأحداث، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ عند الإجابة عن الفقرات التي تقيس الاستيعاب الإبداعي في الاختبار المصمم لذلك.
- **7–9 تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي**: هم التلاميذ العاديين المولدون سنة: (2011)، المتمدرسون في المدارس الابتدائية، التابعة لوزارة التربية الوطنية، الذين لم يسبق لهم إعادة السنة خلال مسارهم الدراسي، ولا يعانون من أي مشاكل أو اضطرابات عضوية أو وظيفية.

الفصـل الثانـي:

الدراسات السابقة

تمهيد

1. الدراسات التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة.

2. الدراسات التي تناولت الاستيعاب القرائي.

3. الدراسات التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة والاستيعاب القرائي.

4. التعقيب على الدراسات السابقة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرضا لبعض الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية، التي عنيت بموضوع من استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومهارات الاستيعاب القرائي، وذلك من خلال الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع استراتيجيات ما وراء المعرفة في مختلف المواد الدراسية وبمهارات الاستيعاب القرائي مع مختلف استراتيجيات التدريس الحديثة، من أجل الاستفادة منها في تصميم الأدوات واختيار العينة وتفسير النتائج، وفيما يلي عرض لها.

1- الدراسات التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة:

1.دراسة بوسون (Bosson, 2008) بعنوان: اكتساب ونقل الاستراتيجيات ضمن التدخل الما وراء المعرفية لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم: والتي هدفت إلى تقييم التدخل الما وراء المعرفي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم لاكتساب الاستراتيجيات المعرفية والما وراء المعرفية، على عينة تكونت من (16) تلميذا ممن يعانون صعوبات التعلم، تم توزيعهم إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على اختبارين: اختبار لاستيعاب النص القرائي واختبار لحل المشكلات الرياضيات، واستخدام ثلاث استراتيجيات ما وراء معرفية متمثلة في التوقع والتخطيط والتحكم في المهام، وبرنامجين ما وراء معرفيين (DELF، PEI) لتدريب التلاميذ على اكتشاف وإتقان عدد من الاستراتيجيات المعرفية والما وراء معرفية. وأظهرت النتائج أن التدخل الما وراء معرفي له أثر إيجابي على الاستراتيجيات وفاعليتها.

2.1 دراسة مهدي (2019) بعنوان:كفاءة استراتيجيات ما وراء المعرفة في ضوء التحليل البعدي لنتائج الدراسات المنشورة في بعض الدوريات العربية خلال الفترة من 2000 إلى2018: والتي هدفت إلى التعرف على أهم مؤشرات التحليل البعدي لنتائج بعض دراسات تنمية استراتيجيات ما وراء المعرفة المنشورة خلال الفترة 2000 - 2018 في بعض الدوريات المصرية والعربية؛ لتوضيح مدى كفاءة هذه الاستراتيجيات في ضوء المتغيرات التابعة: (التحصيل، مهارات التفكير الناقد، الاتجاه نحو المادة)، ووفقا للمتغيرات التصنيفية: المرحلة الدراسية (الابتدائية، والإعدادية والثانوية، والجامعية)، وحجم العينة (صغيرة متوسطة)، واستخدمت الباحثة منهج التحليل البعدي، وبلغ عدد الدراسات التي أجري عليها البحث (39) دراسة، وأظهرت النتائج تمتع استراتيجيات ما وراء المعرفة بكفاءة عالية بصفة عامة وارتفاع متوسط حجم الأثر الكمي للدراسات.

3.1 دراسة العنزي (2019) بعنوان: أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد والتخفيف من القلق الاختباري لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت: وقد سعت إلى التعرف على أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد والتخفيف من القلق الاختباري لدى طلاب المرحلة المتوسطة، واتبع الباحث المنهج التجريبي على عينة تتألف من (70) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما ضابطة تكونت من(35) طالباً، والأخرى تجريبية تكونت من (35) طالباً، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، ومقياس قلق الامتحان، وبرنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد والتخفيف من قلق الامتحان، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد ككل ولكل مهارة على حدة، وعلى مقياس القلق الاختباري لصالح المجموعة التجريبية.

4.1 دراسة عمر (2019): فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتحسين تقدير الذات لدى الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة: هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتحسين تقدير الذات لدى الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الشبه تجريبي، على عينة تألفت من (20) طفلا وطفلة من أطفال الروضة للمستوى الثاني بمدى عمري (7-6) سنوات، وتم تطبيق اختبار القدرة العقلية العامة، ومقياس تقدير الذات، وبرنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتحسين تقدير الذات لدى الأطفال بمرحلة الروضة، كأدوات لجمع البيانات، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية.

5.1 دراسة الغامدي والشمراني (2020) بعنوان: فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات عمليات العلم الأساسية في العلوم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي في محافظة المندق: وكان هدفها الكشف على فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات عمليات العلم الأساسية في العلوم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، باستخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (44) تلميذة من الصف السادس الابتدائي، تم تقسيمهن بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة طبقت الباحثتان اختبار مهارات عمليات العلم، ودليل المعلمة وفق إستراتيجية ما وراء المعرفة (فكر، زاوج، شارك)

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات عمليات العلم لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

6.1 دراسة أريانتو ومستجي (Arianto & Mustaji, 2021) بعنوان: إستراتيجية ما وراء المعرفية في القدرة على حل المشكلات العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: والتي هدفت للكشف عن أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في القدرة على حل المشكلات العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، باستخدام المنهج الشبه التجريبي على عينة تكون من (100) تلميذ من تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة التلاميذ على حل المشكلات العلمية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

7.1 دراسة يونس وآخرون (2021) بعنوان: برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم لتحسين بعض عادات العقل: هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتحسين عادات العقل لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وشملت عينة الدراسة (40) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم تم تقسيمها إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة، ومقياس عادات العقل لدي التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وبرنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتحسين عادات العقل لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس عادات العقل لصالح القياس البعدي.

8.1 دراسة محمد (2021) بعنوان: أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تعليم وتعلّم مفاهيم الرياضيات لدى طفل الروضة: والتي هدفت إلى التعرف على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم وتعلم مفاهيم الرياضيات لدى طفل الروضة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، على عينة تألفت من(30) طفلا وطفلة من روضات الأطفال، وقد تم الاعتماد على خمس (5) استراتيجيات واختبار لمفاهيم الرياضيات، وأشارت نتائج البحث إلى الأثر الإيجابي لاستراتيجية ما وراء

المعرفة لتعليم وتعلم مفاهيم الرياضيات (الأعداد والعمليات الحسابية – القياس – الهندسة والحس المكاني) لدى طفل الروضة.

9.1 دراسة الزهيري (2021) بعنوان: تصميم تعليمي على وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة وأثره في تحصيل طلاب السادس العلمي التطبيقي في مادة الرياضيات وتفكيرهم الذكي: والتي هدفت إلى التعرف على تصميم تعليمي على وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة وأثره في تحصيل طلاب السادس العلمي التطبيقي في مادة الرياضيات وتفكيرهم الذكي، على عينة تألفت من (64) طالبا من طلاب الصف السادس العلمي التطبيقي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست الرياضيات بالتصميم التعليمي على وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة (استراتيجية القولبة، والاستراتيجية العكسية، واستراتيجية الجودة الشاملة، واستراتيجية التخطيط) بواقع (31) طالبا، والأخرى الضابطة درست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث اختبارا للتحصيل في الرياضيات، واختبارا للتفكير الذكي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الرياضيات بالتصميم التعليمي على وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل والتفكير الذكي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

10.1 دراسة العازمي (2021) بعنوان: أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية نمطي التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنتاجي في مادة علم الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية في دولة الكويت: والتي هدفت للتعرف على أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية نمطي التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنتاجي لدى طالبات المرحلة الثانوية في دولة الكويت، واستخدم الباحث المنهج الشبه تجريبي على عينة تكونت من (56) طالبة، تم توزيعهم عشوائيا بالتساوي إلى مجموعتين (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد دليل للمعلمة للتدريس وفق استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفة بمادة الأحياء، واختبارين موضوعين إحداهما يتعلق بالتفكير الاستقرائي والآخر يتعلق بالتفكير الاستنتاجي، وقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الدرجة الكلية لاختباري مهاراتي التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنتاجي في التطبيق البعدي.

11.1 دراسة المطيري (2021) بعنوان: فاعلية تدريس المواد الاجتماعية باستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الذاكرة العاملة وتنمية مهارات التفكير الاستقرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت: والتي هدفت إلى تعرف فاعلية تدريس المواد الاجتماعية وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الذاكرة العاملة وتنمية مهارات التفكير الاستقرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت، واعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي على عينة تألفت من (69) طالبا من طلاب الصف الحادي عشر الأدبي، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وتقسيمهم عشوائيا إلى ثلاثة مجموعات متساوية (مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة)، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء مقياس للذاكرة العاملة واختبار لمهارات التفكير الاستقرائي، وتوصلت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق استراتيجية تنبأ، لاحظ، فسر (POE)، والمجموعة التجربة الثانية التي درست وفق استراتيجية الجدول الثاني (KWL) على المجموعة الضابطة.

12.1 دراسة Erdol & Arikan (أردول وأركان، 2022) بعنوان: الفرق بين الجنسين في التحصيل القراءة والدور الوسيط لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في المواقف المتعلقة بالقراءة. والتي هدفت إلى معرفة الفرق بين الجنسين في تحصيل القراءة الدور الوسيط للاستراتيجيات ما وراء المعرفية في المواقف المتعلقة بالقراءة في تركيا، على عينة تتكون من (6890) طالباً تتمثل في (3396) إناث و(3494) ذكور، وأسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض درجات الإناث في استراتيجيات ما وراء المعرفة للمستويات المعرفية العليا، وإلى وجود اختلاف بين الجنسين في القراءة بسبب التمايز بين الاستراتيجيات الما وراء المعرفية والمواقف المتعلقة بالقراءة بين الذكور والإناث.

13.1 دراسة زيدان وآخرون (2022): "التحليل البعدي لفاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحقيق بعض نواتج تعلم العلوم البيولوجية لدى طلاب التعليم العام": هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحقيق بعض نواتج تعلم العلوم البيولوجية لدى طلاب التعليم العام، باستخدام منهج التحليل البعدي، وتكون مجتمع البحث من (323) بحثاً ودراسة أولية أجريت بين (2000 - 2020م)، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بتحليلها بالاعتماد على قائمة معايير التضمين والاستبعاد، وقائمة معايير الجودة، التي تم من خلالهما تحديد عينة البحث المتمثلة في (35) بحثا ودراسة، وباستخدام استمارة الترميز توصلوا إلى تحليل بيانات هذه البحوث والدراسات، وأشارت النتائج إلى وجود فاعلية كبيرة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة على نواتج تعلم العلوم

البيولوجية، وأظهرت نتائج تحليل المجموعات الفرعية أن تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة على نواتج تعلم العلوم البيولوجية لا يتغير وفقا لمجال الدراسة، والمرحلة الدراسية للعينة، ونوع استراتيجية ما وراء المعرفة.

14.1 دراسة رأوه (2022): "فاعلية التدريس باستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدى طالبات التربية الإسلامية بجامعة أم القرى": هدفت إلى تنمية مستوى التفكير الابتكاري والتحصيل لدى طالبات التربية الإسلامية بجامعة أم القرى، وذلك باستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة وبيان فاعليتها في تنميتهما، ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي على عينة تألفت من (68) طالبة من طالبات التربية الإسلامية، تم اختيارهن بالطريقة القصدية وتقسيمهن عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما ضابطة تكونت من(33) طالبةً، والأخرى تجريبية تكونت من (35) طالبةً، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحصيل الدراسي البعدي بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة بعد ضبط القياس القبلي لصالح المجموعة التجريبية.

15.1 دراسة حجاج والسليمي (2022):"فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني لدي طلاب كلية علوم الرياضة والنشاط البدني": حيث هدفت إلى استقصاء فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة (استراتيجية النمذجة، واستراتيجية الأسئلة الذاتية، واستراتيجية تدريس الأقران) في تنمية الذكاء الوجداني لدي طلاب كلية علوم الرياضة والنشاط البدني، على عينة تكونت من(60) طالبا، تم توزيعهم بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين متساويتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان باستخدام مقياس الذكاء الوجداني وتصميم برنامج قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الذكاء الوجداني، وكشفت النتائج عن فعالية البرنامج القائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني.

16.1 دراسة حسين (2022):"برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتحسين التفكير السابر وخفض التحيز المعرفي لطلبة الجامعة الفائقين أكاديميا (دراسة سيكومترية –تجريبية)": هدفت هذه الدراسة إلى تحسين التفكير السابر وخفض التحيز المعرفي لطلبة الجامعة الفائقين أكاديمياً من خلال البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة)، وتمثلت أدوات البحث من مقياس التفكير السابر ومقياس التحيز المعرفي، والبرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتوصلت النتائج إلى

وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التفكير السابر لدى طلبة الجامعة الفائقين أكاديمياً باختلاف القياسات (القبلي، البعدي، التتبعي) الصالح القياس البعدي كدرجة كلية وأبعاده الفرعية.

17.1 دراسة إلياس (2022):"برنامج أنشطة موسيقية لتنمية الابتكار الموسيقي باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة": كان الهدف منها التعرف عن برنامج أنشطة موسيقية لتنمية الابتكار الموسيقي باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، والكشف عن المشكلات التي تواجه الطالبات تجاه الابتكار الموسيقي من خلال تطبيق مبادئ استراتيجيات ما وراء المعرفة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي للمجموعة الواحدة، على عينة تكونت من (25) طالبة من طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية للطفولة المبكرة، وشملت أدوات الدراسة استبيان للطالبات المعلمات بالتدريب الميداني، واستمارة استطلاع الرأي حول مدى صلاحية استراتيجيات ما وراء المعرفة المقترحة في فروع الأنشطة الموسيقية، اختبار الابتكار الموسيقي، وتصميم برنامج موسيقي قائم على الأنشطة الموسيقية باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الابتكار الموسيقي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي – بعدي على اختبار الابتكار الموسيقي لصالح الأداء البعدي.

18.1 دراسة علي وآخرون (2022):"فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الكتابة الإبداعية التعبيرية لدى طلاب الصف الأول الثانوي": هدفت إلى تحسين الكتابة الإبداعية التعبيرية وأثرها على تحسين الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول ثانوي، على عينة بلغ حجمها (70) طالبًا وطالبةً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وطبق الباحثون مقياس الكتابة الإبداعية التعبيرية كأداة لجمع البيانات، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمقياس الكتابة الإبداعية التعبيرية في جميع محاور المقياس والمقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

19.1 دراسة العسال (2022) بعنوان: فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين التفكير الجانبي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم: هدفت إلى الكشف عن فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين التفكير الجانبي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، واعتمدت الدراسة على المنهج الشبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة التجريبية بقياس قبلي وبعدي وتتبعي، على عينة تكونت من (10) تلاميذ من تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدمت الباحثة عددا من الأدوات تمثلت في:

مقياس لتشخيص صعوبات التعلم، ومقياس تقدير سمات الموهبة لدى تلاميذ صعوبات التعلم، ومقياس التفكير الجانبي، والبرنامج التدريبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في مقياس التفكير الجانبي في القياسين (القبلي والبعدي) لصالح القياس البعدي.

20.1 دراسة عبد الرحيم وآخرون (2023) بعنوان: فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات كتابة القصة والتفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين: هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات كتابة القصة والتفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة تكونت من (40) طالباً، وزعوا بالتساوي على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث دليلاً للمعلم، وكتاباً للطالب، واختبارًا تحصيلياً لقياس مهارات كتابة القصة والتفكير الإبداعي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية، في اختبار مهارات كتابة القصة والتفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

21.1دراسة الشيسرية وآخرون (Chaisriya & al, 2023) بعنوان: **آثار دمج رواية القصص الرقمية مع نموذج التعلم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة (DSTMC) لتعزيز قدرات الاتصال:** حيث سعت الدراسة للكشف عن آثار دمج رواية القصص الرقمية مع نموذج التعلم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة (DSTMC) لتعزيز قدرات الاتصال لدى الطلبة الجامعيين، والتي تتمثل في مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والعرض التقديمي، واستخدم الباحثون المنهج التجريبي ذي التصميم (القبلي البعدي) للمجموعة الواحدة، على عينة تألفت من (30) طالبا جامعيا، وأعدوا اختبارا لتقييم قدرات الطلبة في التواصل واستبيانا لتقييم الذات، وخلصت النتائج إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة، المتمثلة في التساؤل الذاتي، وتدوين الملاحظات، والتفكير الذاتي، والمراجعة، وإعادة الجدولة، ونماذج تقييم الأشكال الوصفية، تعزز قدرة الطلبة على التواصل من خلال سرد القصص الرقمية.

2- الدراسات التي تناولت الفهم والاستيعاب القرائي:

1.2 دراسة بولوت (Bulut, 2017) بعنوان: "تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي": والتي هدفت إلى تحسين مهارات الاستيعاب القرائي باستخدام إستراتيجية (SQ3R)، وتكونت عينة الدراسة من (7) تلاميذ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الذين يعانون من مشاكل في مهارات الاستيعاب القرائي، ومن لأجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث اختباراً للاستيعاب القرائي، ومقابلة، وشبكة للملاحظة، ودليلا للمعلم للتدريس باستخدام إستراتيجية (SQ3R)؛ كأدوات لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن برنامج القراءة المعتمد على استراتيجية (SQ3R) زاد من مستوى الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

2.2 دراسة الرشود، (Alrshoud، 2020) بعنوان: أثر استخدام إستراتيجية(KWL)كاستراتيجية حل المشكلات في القراءة الاستيعابية واتجاهات متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الصف السابع الأساسي: والتي هدفت إلى البحث في أثر استخدام إستراتيجية (KWL) كاستراتيجية حل المشكلات في القراءة الاستيعابية واتجاهات متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وتكونت عينتها من (32) طالبة من طالبات الصف السابع، تم تقسيمهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة)، وأظهرت النتائج عن زيادة كبيرة في أداء المجموعة التجريبية، وفي الوقت ذاته كانت هناك زيادة طفيفة في متوسط المجموعة الضابطة، وتحسنت المجموعة التجريبية بشكل أكبر في جانب العنصر القرائي.

3.2 دراسة جالا (JALA, 2020) بعنوان: استيعاب القراءة لدى التلاميذ ومهارات حل المشكلات والأداء الأكاديمي: هدفت للكشف عن العلاقة بين مستوى الاستيعاب القرائي ومهارات حل المشكلات والأداء الأكاديمي، في أربعة مواد رئيسية تتمثل في اللغة الإنجليزية، والعلوم، والرياضيات، وغيرها من المواد الأخرى الفلبينية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي على عينة تكونت من (521) تلميذا من تلاميذ السنة السادسة ابتدائي بمنطقة كار الغربية بالفليبين، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار للاستيعاب القرائي للمستوى (الحرفي، والتفسيري (الاستنتاجي)، النقدي، والتطبيقي) في اللغة الإنجليزية، واختباراً لحل المشكلات الرياضية، وكشفت نتائج الدراسة عن أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الاستيعاب القرائي والأداء الأكاديمي، مما يعني أن فهم القراءة هو عامل مساهم في تحسين الأداء الأكاديمي للتلاميذ، وكشفت النتائج أيضًا أن أداء التلاميذ كان منخفضاً في مهارات (المستوى الحرفي، والمستوى التفسيري (الاستنتاجي)، والمستوى النقدي، والمستوى التطبيقي)

وفي الاستيعاب القرائي بشكل عام، وتشير هذه النتيجة إلى فشل التلاميذ في إظهار الكفاءة تجاه مهارات الاستيعاب القرائي.

4.2 دراسة السليمي ودخيل (Al sulami & Dakhiel, 2021) بعنوان: فاعلية استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في مقرر اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مدينة جدة: هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فعالية استراتيجية (PQ4R) في تطوير مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني متوسط، واعتمدت الدراسة على المنهج الشبه تجريبي على عينة قوامها (47) طالبة من طالبات الصف الثاني متوسط، تم توزيعهن على مجموعتين متساويتين: (تجريبية وضابطة)، ولتحقيق أهداف البحث أعدت الباحثتان دليلا للمعلم لتطبيق الاستراتيجية، واختباراً للاستيعاب القرائي، أظهرت النتائج أن إستراتيجية (PQ4R) كان لها تأثير إيجابي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثاني متوسط.

5.2 دراسة بن ندير وحجاج (2022) بعنوان: مستوى مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي: والتي هدفت إلى التعرف على مستوى مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي على عينة تكونت من (180) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة لمهارات الاستيعاب القرائي على أساسها بني اختبار لمهارات الاستيعاب القرائي وأسفرت النتائج عن: أن مستوى مهارات الاستيعاب القرائي للمستوى (الحرفي، والنقدي، والتذوقي) والاختبار ككل كان متوسطا، أما المستوى الاستنتاجي فكان مرتفعا، بينما جاء المستوى الإبداعي منخفضا، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

6.2 دراسة تشيكو وتعوينات (2022) بعنوان: تحسين مستوى الفهم القرائي من خلال برنامج قائم على استراتيجيات التدريس العلاجي لدى عينة من ذوي صعوبات القراءة: هدفت إلى تحسين مستوى الفهم القرائي لدى عينة من ذوي صعوبات القراءة، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة على عينة قوامها (10)متعلمين، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان اختبار الذكاء لإجلال سري، اختبار كلوز للفهم القرائي، برنامج استراتيجيات التدريس

العلاجي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة الدراسة لصالح القياس البعدي على اختبار كلوز للفهم القرائي.

7.2 دراسة إرشيد (2022) بعنوان: "فاعلية استخدام الصف المعكوس في تدريس اللغة الإنجليزية لتنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء الرمثا": سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام الصف المعكوس في تدريس اللغة الإنجليزية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء الرمثا، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي على عينة قوامها (40) طالبة، وزعن عشوائيا إلى مجموعين متساويتين (تجريبية وضابطة)، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة اختبار تحصيلي لقياس مستوى الفهم القرائي(الحرفي، والاستنتاجي، النقدي، والإبداعي) لدى مجموعتي الدراسة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات طالبات مجموعتي الدراسة على اختبار الفهم القرائي وعلي جميع المهارات ولصالح طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الصف المعكوس.

8.2دراسة عثمان وآخرون (2022) بعنوان: "استخدام إستراتيجية (PQ4R) لتنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص البيولوجية والتفكر التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوي": هدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص البيولوجية والتفكر التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوي باستخدام إستراتيجية (PQ4R)، ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي ذي التصميم الشبه تجريبي وتكونت عينة الدراسة من (68) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، تم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وصممت الباحثة دليلا للمعلم لتدرس وحدة "الأساس الكيمائية للحياة" وفق إستراتيجية (PQ4R)، وكراسة نشاط الطالب، واختبار الفهم القرائي للنصوص البيولوجية، واختبار التفكير التأملي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي للنصوص البيولوجية لصالح المجموعة التجريبية.

9.2 دراسة الشكور (2022) بعنوان: "درجة امتلاك طالبات الصف الثالث الأساسي في مدارس لواء الأغوار الشمالية لمهارات الفهم القرائي في اللغة العربية من وجهة نظر المعلمات": هدفت إلى تحديد درجة امتلاك طالبات الصف الثالث الأساسي في مدارس لواء الأغوار الشمالية لمهارات الفهم القرائي في اللغة العربية من وجهة نظر المعلمات، باستخدام المنهج الوصفي على عينة تكونت من (120)

معلمة من معلمات الصفوف الأساسية الأولى في لواء الأغوار الشمالية، وأعدّ الباحث استبانة لمهارات الفهم القرائي، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الفهم القرائي الحرفي كان في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة من التقييم، تلاه مستوى الفهم القرائي الاستنتاجي بدرجة متوسطة من التقييم، وثالثا مستوى الفهم القرائي الناقد بدرجة متوسطة من التقييم، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للأداة درجة متوسطة من التقييم.

10.2 دراسة حسين (2022) بعنوان: "فاعلية استخدام استراتيجية حوض السمكة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الخامس ابتدائي": هدفت إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية حوض السمكة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الخامس ابتدائي، ولتحقيق أهداف البحث اتبعت الباحثة المنهج التجريبي على عينة بلغ حجمها(60) تلميذة من تلميذات الصف الخامس ابتدائي، تم توزيعهن بالتساوي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة لمهارات الفهم القرائي، واختباراً لمهارات الفهم القرائي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في الاختبار البعدي لمهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

11.2 دراسة بكار وبن سليمان (2022) بعنوان: فاعلية برنامج قائم على التعليم العلاجي في الرفع من مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: حيث هدفت إلى تقييم فاعلية برنامج علاجي مقترح قائم على التعليم العلاجي في الرفع من مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذي التصميم الشبه تجريبي للمجموعة الواحدة على عينة مكونة من (12) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتم تطبيق اختبار الذكاء المصور لجون رافن وشبكة للملاحظة، بالإضافة إلى استخدام المقاييس التشخيصية لصعوبات التعلم لمايكل باست لمحور الفهم القرائي، وبرنامج علاجي مقترح كأدوات لجمع البيانات، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج القائم على التعليم العلاجي في الرفع من مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

12.2 دراسة السامرائي (2022) بعنوان: أثر أنموذج Neale في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ وتنمية الاستيعاب القرائي لديهم: حيث هدفت للكشف عن أثر أنموذج Neale في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ وتنمية الاستيعاب القرائي لديهم، ولتحقيق أهدف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة بلغ حجمها (62) طالباً جامعيا من طلاب الصف الرابع الأدبي، تم اختيارها بطريقة قصدية وتوزيعهم على مجموعتين: مجموعة تجريبية درست وفق أنموذج

(Neale) وتكونت من (32) طالباً، ومجموعة ضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية تكونت من (30) طالباً، وأعد الباحث اختبار تحصيلي، وقائمة لمستويات الاستيعاب القرائي ومهارته، واختباراً لمهارات الاستيعاب القرائي كأدوات لجمع البيانات، وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الاستيعاب القرائي.

13.2 دراسة نصر الله (2022)، بعنوان: مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت: حيث هدفت إلى التعرف على مستوى مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت وعلاقتها بمهارات التفكير الإبداعي لديهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي على عينة من تلميذات الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية مكوّنة من (83) تلميذة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد اختبار لمهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية واختبار لمهارات التفكير الإبداعي، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط لمهارات الاستيعاب القرائي الحرفي، والنقدي، ومستوى مهارات الاستيعاب القرائي ككل، أما مستوى مهارات الاستيعاب القرائي الاستنتاجي فكان مرتفعاً، ومستوى مهارات الاستيعاب القرائي الإبداعي كان أقل من المتوسط، في اللغة الانجليزية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

14.2 دراسة الغامدي (2022)، بعنوان: فاعلية استراتيجية الخطوات الخمس(SQ3R) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي: هدفت إلى قياس فاعلية استراتيجية الخطوات الخمس (SQ3R) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي للمستوى الحرفي والتفسيري والتطبيقي، ومعرفة مهارات الاستيعاب القرائي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي على عينة تكونت من (60) تلميذا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وتقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وصمم الباحث قائمة لمهارات الاستيعاب القرائي، واختبارا لمهارات الاستيعاب القرائي، ودليلا للمعلم لتطبيق إستراتيجية الخطوات الخمس (SQ3R)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الاستيعاب القرائي المرتبطة بكل من المستوى الحرفي والتفسيري والتطبيقي بعد ضبط الأداء القبلي لصالح المجموعة التجريبية.

15.2 دراسة الحارثي وجاد (2022) بعنوان: تقويم مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة بيشة: هدفت لتقويم مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي على عينة تألفت من (363) طالبةً من طالبات الصف الأول متوسط، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية متعددة المراحل، ولتحقيق هدف البحث أعد الباحثان قائمة بمهارات الاستيعاب القرائي واختبارا لتقويم مهارات الاستيعاب القرائي، وتوصلت نتائج البحث إلى توافر مهارات الاستيعاب القرائي المباشر بمستوى جيد، وجاءت في المرتبة الأولى، تليها في المرتبة الثانية مهارات الاستيعاب القرائي الاستنتاجي بمستوى منخفض، واحتلت مهارات الاستيعاب القرائي التقويمي المرتبة الأخيرة بمستوى منخفض.

16.2 دراسة الحربي (2022) بعنوان: فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي لتنمية الاستيعاب القرائي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لطالبات الصف الثالث ذوات صعوبات التعلم القرائية: هدفت إلى التحقق من فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي لتنمية الاستيعاب القرائي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات صعوبات التعلم القرائية بالصف الثالث الابتدائي، في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة على المنهج الشبه تجريبي، على عينة تكونت من (16) طالبة من طالبات الصف الثالث الابتدائي، تم توزيعهن عشوائيا على مجموعتين متساويتين: مجموعة التجريبية ومجموعة الضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة هدفت إلى حصر أهم الفروق في المهارات الاجتماعية بين مجموعتي الدراسة، وأشارت النتائج إلى فاعلية التدريس التبادلي لتنمية الاستيعاب القرائي في رفع مستوى المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات صعوبات التعلم القرائية.

17.2دراسة موجيا (Mogea, 2023) بعنوان: استخدام التعليم التعاوني لتحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الأول: التي هدفت إلى الكشف عن استخدام التعليم التعاوني في تحسين الاستيعاب القرائي؛ حيث تم استخدام المنهج التجريبي على عينة بلغ حجمها (25) طالباً، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث اختباراً للاستيعاب القرائي، وأظهرت نتائج الاختبار البعدي أن استخدام التعليم التعاوني يساعد على تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلاب.

18.2 دراسة أكتاش (Aktaş,2023) بعنوان تأثير التدريس التبادلي الإلكتروني على مهارات الاستيعاب القراءة ودافعية للقراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي: والتي هدفت إلى التعرف على تأثير التدريس المتبادل الإلكتروني على مهارات الاستيعاب القرائي والدافعية للقراءة لدى تلاميذ

الصف الرابع الابتدائي، واعتمد الباحث على المنهج الشبه تجريبي، على عينة شملت (30) تلميذا تم اختيارهم قصديا وتقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة)، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث اختبارا للاستيعاب القرائي، واستبيان للدافعية نحو القراءة، ودليلا للمعلم للتدريس وفق إستراتيجية التدريس التبادلي الإلكتروني، وخلصت النتائج إلى أن استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي الإلكتروني حسّنت من مستوى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي في مهارات الاستيعاب القرائي.

19.2 دراسة سانشيز وآخرون (Sanchez &al, 2023) بعنوان: تأثير منصة الألعاب في تعزيز فهم القراءة وتحسين الاتجاهات نحو القراءة في التعليم الابتدائي: حيث هدفت إلى التعرف عن تأثير منصة الألعاب في تعزيز فهم القراءة وتحسين الاتجاهات نحو القراءة في التعليم الابتدائي، واستخدام الباحثون المنهج الشبه تجريبي على عينة تكونت من (85) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

20.2 دراسة منصور ومصطفى (2023) بعنوان: أثر استخدام إستراتيجية تنال القمر في تدريس مادة اللغة العربية على تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي: هدفت الدراسة إلى التعرف على استخدام إستراتيجية تنال القمر في تدريس مادة اللغة العربية لتنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، ولتحقيق أهدف الدراسة استخدام الباحثان المنهج التجريبي ذي التصميم شبه تجريبي، على عينة تكونت من (80) طالبة، تم تقسيمهن بشكل عشوائي إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة)، وأعدا اختبار لقياس مهارة الاستيعاب القرائي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الاستيعاب القرائي على الاختبار الكلي، وعند المستويات (الحرفي، الاستنتاجي، الناقد) لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الاستيعاب القرائي عند المستوى الإبداعي.

21.2 دراسة الزهراني (2023):"واقع استخدام إستراتيجية روبنسون لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعيقات استخدامها": التي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام إستراتيجية روبنسون لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعيقات استخدامها، والكشف عن الفروق في الواقع والمعيقات تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات

الخبرة، واتبع الباحث المنهج الوصفي على عينة تكونت من (56) معلماً من معلمي صعوبات التعلم، أما أدوات الدراسة فتمثلت في استبانة، وأظهرت النتائج أن واقع استخدام إستراتيجية روبنسون من وجهة نظر المعلمين لتحسين مهارات الفهم القرائي كان بدرجة ضعيفة، وأن معيقات استخدام إستراتيجية روبنسون لتحسين مهارات الفهم القرائي من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة كبيرة.

22.2 دراسة بن ندير وحجاج (2023): **"الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في ضوء متغيري (نوع القراءة والنص المقروء)"**: هدفت للكشف عن مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في ضوء متغيري (نوع القراءة والنص المقروء)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي على عينة قوامها (180) تلميذا من تلاميذ السنة الخامسة بمدينة متليلي، تم اختيارهم عشوائيا وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة لمهارات الفهم القرائي واختبار لمهاراتها، وتوصلت النتائج إلى: وجود فروق دالة إحصائية في مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لمستويات الفهم القرائي لصالح المستوى الحرفي، يليه الاستنتاجي فالنقدي، ثم التذوقي وأخيرا المستوى الإبداعي.

3- الدراسات التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة والاستيعاب القرائي:

1.3دراسة فكيتي (Phakiti, 2003) بعنوان: "نظرة فاحصة على الجنس واستخدام الاستراتيجيات في القراءة باللغة الثانية": التي هدفت للكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في استخدام الاستراتيجيات (المعرفية وما وراء معرفية) في الاستيعاب القرائي باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وتكونت عينة الدراسة من (384) طالبًا جامعيًا تايلانديًا، واستخدام الباحث اختبار الاستيعاب القرائي، واستبيان للاستراتيجيات (المعرفية والما وراء معرفية)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في اختبار الاستيعاب القرائي وفي استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء معرفية.

2.3دراسة ستال(Stahl, 2003)، بعنوان: تأثير ثلاث طرق تعليمية على الاستيعاب القرائي واكتساب المحتوى لدى القرّاء المبتدئين: والتي هدفت للكشف عن تأثير ثلاث طرق تعليمية على الاستيعاب القرائي، واكتساب المحتوى لدى القرّاء المبتدئين والمتمثلة في طريقة المشاهد المصورة، وطريقة الجدول الذاتي (KWL)، وطريقة القراءة الموجهة للتفكير الموجه، على عينة تتكون من (31) تلميذا، تم تقسيمهم على ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدام الباحث

مقياسا لتصميم مكرر لاتيني داخل مجموعات، والمتاهة، والمقابلة، كأدوات لجمع البيانات وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائيا للقراءة الموجهة للتفكير الموجه على الاستيعاب القرائي واكتساب المحتوى لدى القراء المبتدئين لصالح المجموعة التجريبية.

3.3 دراسة جوسوبوفا وكازبيكوفا (Zhussupova & Kazbekova, 2016) بعنوان: "استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الاستيعاب القرائي": والتي هدفت إلى التعرف على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الاستيعاب القرائي لدى طلاب السنة الثانية لغة انجليزية كلغة أجنبية، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي على عينة تكونت من (60) طالبا تم تقسمهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، ولتحقيق أهدف الدراسة تم تصميم اختبار للاستيعاب القرائي، ودليلٍ للتدريس وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة، وكتابٍ للتمارين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تطوير الاستيعاب القرائي لدى طلبة المجموعة التجريبية.

4.3 دراسة شانا وآخرون (Channa & al, 2018) بعنوان: "الاستيعاب القرائي واستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلاب السنة الأولى بجامعة الهندسة في باكستان": حيث هدفت للتعرف عن استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية من قبل طلاب السنة الأولى في قسم الهندسة أثناء القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبا متطوعا من أربعة أقسام من أقسام الهندسة بإحدى الجامعات الباكستانية، تم تقسيمهم إلى (08) مجموعات في كل مجموعة (05) طلاب، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم تحديد الاستراتيجيات، وتوفير قائمة لتخطي مشكلات الاستيعاب القرائي لدى الطلاب وإجراء مقابلات جماعية، كأدوات لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن أكثر من نصف هذه المجموعات استخدموا استراتيجيات ما وراء المعرفة في ممارسة القراءة.

5.3 دراسة أجوستياني (Agustiani, 2019) بعنوان: استخدام استراتيجيتي (PQ4R) و(SSR) في قراءة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الفصل الدراسي: والتي هدفت إلى الكشف عن استراتيجية تومس وربنسون (PQ4R) واستراتيجية القراءة الصامتة المستمرة (SSR) في قراءة اللغة الانجليزية كلغة أجنبية لطلاب الصف الحادي عشر في إندونيسيا، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي على عينة تكونت من (60) طالبا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجموعتين متساويتين؛ تتألف كل مجموعة من (30) طالبا، حيث تم تدريس المجموعة الأولى باستخدام استراتيجية (PQ4R)، والمجموعة الثانية باستخدام استراتيجية (SSR)، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار للاستيعاب القرائي

كأداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيتي (PQ4R) و(SSR) أثبتتا فعاليتهما بشكل كبير في تحسين الاستيعاب القرائي لطلاب الصف الحادي عشر.

6.3 دراسة المطيري والغزو (2019) بعنوان: أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة جدة: والتي هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة جدة، واستخدمت الدراسة المنهج الشبه التجريبي، وتكونت عينتها من (58) طالبة تم توزيعهن عشوائيا إلى مجموعتين متساويتين ضابطة وتجريبية، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار الفهم القرائي باللغة الإنجليزية، ودليل المعلمة والطالبة لاستخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي التخطيط والمراقبة والتقويم، وتوصلت النتائج إلى ما يلي:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة)؛ ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر اللغة الإنجليزية عند المستوى الحرفي، بعد ضبط التحصيل القبلي.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر اللغة الإنجليزية عند المستوى النقدي، بعد ضبط التحصيل القبلي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

7.3 دراسة بالأكحل (2020) بعنوان: فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي: والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي، الجدول الذاتي (KWL)، روبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، واتبعت الدراسة المنهج الشبه تجريبي على عينة تألفت من (51) تلميذا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وتوزيعهم على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث قائمة لمهارات الفهم القرائي، واختبارا لمهارات الفهم القرائي، ودليل المعلم وفقا للاستراتيجيات الثلاث المقترحة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي بأبعاده (فهم الكلمة، فهم الجملة، وفهم الفقرة، وفهم النص) لصالح المجموعة التجريبية.

8.3 دراسة كيشتا وآخرون (Qishta & al, 2011) بعنوان: أثر استراتيجيتي (KWL) و(SQ3R) على تطوير مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثامن في غزة: والتي هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجيتي (KWL) و(SQ3R) في تطوير مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثامن في غزة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة قصدية مكونة من (119) طالبة، وزعت إلى ثلاث مجموعات متكافئة: مجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية قوامها (39) طالبة، ومجموعتين تجريبيتين درست المجموعة التجريبية الأولى باستخدام استراتيجية (KWL)، وبلغ عددها (40) طالبة، ودرست المجموعة التجريبية الثانية باستخدام استراتيجية (SQ3R)، وبلغ عددها (40) طالبا، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار لمهارات الفهم القرائي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الطالبات في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعتين التجريبيتين.

9.3 دراسة بكري (2021) بعنوان: فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السابع ذوي صعوبات التعلم بدولة الإمارات العربية المتحدة: والتي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السابع ذوي صعوبات التعلم، واتبعت الباحثة المنهج الشبه تجريبي على عينة قوامها (26) تلميذًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين: (تجريبية وضابطة)، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم اختبار تحصيلي لقياس مهارات الفهم القرائي، وأظهرت النتائج في مجملها أن استخدام برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة كان له أثر إيجابي في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السابع من ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

10.3 دراسة مصطفى والصافي (2021) بعنوان: فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض الاستراتيجيات التعليمية في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى طلاب صعوبات التعلم بالصف الخامس الأساسي بمكتب العين التعليمي (دراسة تطبيقية): والتي هدفت إلى التعرف على مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض الاستراتيجيات التعليمية (PQ4R، K.W.L) المتمثلة في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى طلاب صعوبات التعلم بالصف الخامس الأساسي، حيث أجريت الدراسة على عينة بلغ حجمها (64) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الأساسي، وزعت إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة)، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحثان مجموعة من الأدوات لجمع البيانات الخاصة بالدراسة، تمثلت في: اختبار وكسلر لذكاء لأطفال، واختبار الفرز العصبي السريع (لفرز التلاميذ ذوي

صعوبات التعلم)، واختبار الفهم القرائي لمهارات (معرفة معاني الكلمات- الاستنتاج- تحديد الأفكار والتمييز بينها)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار الفهم القرائي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وعن تحسن الفهم القرائي لدى أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بالقياس البعدي لأطفال المجموعة الضابطة.

11.3 دراسة نواني وقربوع (2021) بعنوان: دور الاستراتيجيات المعرفية للتذكر في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي (اقتراح برنامج تدريبي قائم على مقاربة معالجة المعلومات): حيث هدفت إلى بيان دور استراتيجيات عملية التذكر في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الأطفال ذوي صعوبات في الفهم القرائي، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي على عينة تكونت من (30) تلميذا من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي يعانون من صعوبات في الفهم القرائي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار للذكاء، واختبار رسم الرجل، وتصميم برنامج تدريبي وفق المقاربة النظرية لمعالجة المعلومات يعتمد على تلقين أفراد العينة إستراتيجيتين معرفيتين هما: استراتيجية التسميع وإستراتيجية إدراك التفاصيل، واختبار الفهم القرائي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في نتائج اختبار الفهم القرائي، بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي على إستراتيجية التسميع وإستراتيجية إدراك التفاصيل.

12.3 دراسة هالينج (Haling, 2022) بعنوان: "العلاقة بين إستراتيجية ما وراء المعرفية والاستيعاب القرائي لدي طلاب التعليم العالي": هدفت للتعرف عن وعي الطلاب الما وراء المعرفي لاستراتيجيات القراءة، ومستوى استيعابهم القرائي بالاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من طلاب الفصل الخامس للغة الإنجليزية، تم اختيارهم بطريقة العينة العنقودية العشوائية، واستخدم الباحث استبياناً للكشف عن إستراتيجية القراءة الما وراء المعرفية، واختبار للاستيعاب القرائي، كأدوات لجمع البيانات أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات القراءة الما وراء المعرفية تؤثر على الاستيعاب القرائي لدى الطلاب، وأن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية لديهم فرصة أكبر في استيعاب النص المقروء مقارنة بالطلاب الذين لا يستخدمون استراتيجيات قراءة ما وراء المعرفية.

13.3 دراسة عبد العالي وآخرون (Abd Ali &al, 2023) بعنوان: أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على الفهم القرائي لدى الطالبات العراقيات: هدفت للكشف عن أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على الفهم القرائي لدى الطالبات العراقيات بالاعتماد على المنهج التجريبي ذي التصميم الشبه تجريبي، وتألفت عينة الدراسة من (50) طالبة من طلاب الجامعة، تم اختيارهن قصدياً وتوزيعهن عشوائيا إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، واستخدم الباحثون استبياناً كأداة لجمع البيانات، وأسفرت النتائج عن فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تطوير الفهم القرائي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

14.3 دراسة إمينك (Immink, 2023) بعنوان: تأثير نمذجة استراتيجيات ما وراء المعرفة باستخدام التعليمات المباشر الصريحة على الوعي الما وراء معرفي لدى تلاميذ الصف الرابع لتحقيق الاستيعاب القرائي: والتي هدفت للكشف عن تأثير نمذجة الاستراتيجيات ما وراء المعرفية باستخدام التعليمات المباشرة الصريحة على الوعي الما وراء معرفي لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي لتحقيق الاستيعاب القرائي، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي على العينة، تكونت من (60) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، وزّعوا عشوائيا إلى مجموعتين (تجريبية والضابطة)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على اختبار للاستيعاب القرائي، واختبار للطلاقة القرائية، واستبيان لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، وبرنامج للتدريس وفقا لنمذجة استراتيجيات ما وراء المعرفة، كأدوات لجمع البيانات، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود تأثير للبرنامج المستخدم في التدريس وفقا لنمذجة استراتيجيات ما وراء المعرفة، وعدم قدرة تلاميذ المجموعة التجريبية على تطبيق الاستراتيجيات.

4- التعقيب على الدراسات السابقة:

1.4 التعقيب على الدراسات المتعلقة باستراتيجيات ما وراء المعرفة:

-من حيث الهدف: ارتبطت استراتيجيات ما وراء المعرفة بعدة متغيرات في الدراسات السابقة، فبعضها هدف إلى تنمية مهارات التفكير المختلفة كدراسة حسين (2022)، ودراسة عبد الرحيم وآخرون (2023)، وبعضها الآخر هدف إلى تحسين الكتابة الإبداعية التعبيرية كدراسة علي و آخرون (2022)، بينما هدفت دراسات أخرى إلى الكشف عن التحصيل في مختلف المواد والبيئات والتخصصات والمراحل التعليمية مثل كدراسة زيدان وآخرون (2022)، واعتمدت الدراسات السابقة على استراتيجيات

ما وراء المعرفة كمتغير مستقل ماعدا دراسة بوسون (Bosson, 2008) التي اعتمدت عليها كمتغير تابع.

- **من حيث المنهج:** اتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الشبه تجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، واختلفت مع الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي، والدراسات التي اتبعت المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الشبه تجريبي كدراسة عمر (2019)، ودراسة زيدان وآخرون (2022) التي اعتمدت على منهج التحليل البعدي.
- **من حيث العينة:** تباينت الدراسات السابقة في عيناتها من حيث الفئة العمرية والعدد، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي تناولت تلاميذ المرحلة الابتدائية، واختلفت مع الدراسات التي تناولت أطفال الروضة كدراسة محمد (2021)، والدراسات التي شملت طلاب المرحلة المتوسطة مثل كدراسة العنزي (2019)، بينما كانت دراسة عبد الرحيم وآخرون (2023) على طلاب المرحلة الثانوية، وتفردت دراسة الشيسرية وآخرون (Chaisriya & al, 2023) على طلاب الجامعة، واشتملت دراسة مهدي (2019) على عينة من البحوث، واختلفت طريقة اختيار العينة في الدراسات السابقة بين الاختيار العشوائي والقصدي.
- **من حيث الأدوات:** تنوعت الأدوات المعتمدة في الدراسات السابقة ما بين الاختبارات والمقاييس والاستبيانات، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسةبوسون (Bosson, 2008)، واختلفت مع جميع الدراسات السابقة في أدوات جمع البيانات وفي الاستراتيجيات المستخدمة.
- **من حيث النتائج:** أثبتت نتائج الدراسات السابقة تمتع استراتيجيات ما وراء المعرفة بكفاءة عالية بصفة عامة وبفاعليتها في تحقيق الأهداف المرجوة، وأثرها في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي، وتنمية بعض المتغيرات كالتفكير الناقد، والتفكير الاستقرائي، والاستنتاجي والتفكير الجانبي، بالإضافة إلى تمنية الذكاء الوجداني والابتكار الموسيقي والكتابة الإبداعية التعبيرية، ومهارات كتابة القصة، وأيضا في اكتساب التلاميذ القدرة على حل المشكلات وتعلم مفاهيم الرياضيات.

2.4 التعقيب على الدراسات المتعلقة باستراتيجيات ما وراء المعرفة:

- **من حيث الهدف:** تعددت الدراسات السابقة التي تناولت الاستيعاب القرائي وتنوعت اتجاهاتها في الكشف عن أثر وفاعلية استخدام استراتيجيات التدريس المختلفة، حيث هدفت في معظمها إلى تنمية الاستيعاب والفهم القرائي القرائي وتحسين مهاراته كدراسة بولوت (Bulut, 2017)

ودراسة الزهراني (2023)، أو حل مشكلات القراءة الاستيعابية، والأداء الأكاديمي مثل دراسة الرشود (Alrshoud، 2020)، ودراسة جالا (JALA,2020)، بالإضافة إلى التعرف على مهارات الاستيعاب القرائي والرفع من مستواه و تقييمه وتحديد درجة امتلاكه.

- **من حيث المنهج:** اتفقت أغلب الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الشبه تجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، واختلفت مع الدراسات التي اعتمدت على المنهج التجريبي، والدراسات التي اتبعت المنهج الوصفي الارتباطي و المنهج الوصفي التحليلي.

- **من حيث العينة:** تنوعت الدراسات السابقة في عيناتها من حيث المراحل العمرية وذلك حسب طبيعتها وأهدافها، واتفقت هذه الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة التي تناولت تلاميذ المرحلة الابتدائية، واختلفت مع الدراسات التي تناولت طلاب المرحلة المتوسطة مثل دراسة عثمان وآخرون (2022)، بينما اشتملت دراسة الشكور (2022) على عينة من المعلمات، وتفردت دراسة السامرائي (2022) بعينة من طلاب الجامعة، واختلفت طريقة اختيار العينة في الدراسات السابقة بين الاختيار العشوائي والقصدي.
- **من حيث الأدوات:** اتفقت هذه الدراسة مع معظم الدراسات التي استخدمت قائمة بمهارات الاستيعاب القرائي، واختبارا لمهارات الاستعياب القرائي، ودليل التدريس للمعلم وفقا لاستراتيجات ما وراء المعرفة، واختلفت مع الدراسات التي أضافت المقابلة وشبكة للملاحظة، واختبارا لحل المشكلات الرياضية واختبارا لمهارات التفكير الإبداعي واستبيانا لقياس الدافعية نحو القراءة، واختلفت كذلك مع دراسة تشيكو وتعوينات (2022) التي استخدمت اختبار الذكاء لإجلال سري، اختبار كلوز للفهم القرائي، برنامج استراتيجيات التدريس العلاجي، ودراسة الشكور (2022) التي اعتمدت على استبانة لمهارات الفهم القرائي.
- **من حيث النتائج:** توصلت أغلب الدراسات السابقة إلى نتائج متقاربة؛ إذ اتفقت معظمها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التجريبية في مهارات الاستيعاب والفهم القرائيين، وذلك بحسب أهداف الدراسة والإجراءات المستعملة، واتفقت أيضا مع دراسة الشكور (2022)، ودراسة الحارثي وجاد (2022)، ودراسة بن ندير وحجاج (2023)، في ترتيب مهارات

الاستيعاب والفهم القرائيين، واختلفت مع دراسة الزهراني (2023) التي كانت نتائجها لصالح المجموعة الضابطة من وجهة نظر المعلمين، ودراسة جالا (JALA,2020) التي كشفت نتائجها أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الاستيعاب القرائي والأداء الأكاديمي.

3.4 التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجيات ما وراء المعرفة والاستيعاب القرائي:

- **من حيث الأهداف:** تعددت الدراسات السابقة وتباينت في أهدافها وتنوعت اتجاهاتها في معرفة أثر وفاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، واتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات التي استخدمت استراتيجات ما وراء المعرفة كمتغير مستقل ومهارات الاستيعاب القرائي كمتغير تابع، غير أنها اختلفت معها من حيث نوع وعدد الاستراتيجيات المستخدمة ومستويات الاستيعاب القرائي، واختلفت أيضا مع الدراسات التي قدمت برنامجا تدريبيا، والتي بحثت في العلاقة بين استراتيجية ما وراء المعرفية والاستيعاب القرائي.
- **من حيث المنهج:** استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الشبه تجريبي أو المنهج التجريبي القائم على المجموعتين المتكافئتين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة).
- **من حيث العينة:** اختلفت الدراسات السابقة في عيناتها من حيث العدد والفئة العمرية والمراحل التعليمة المختلفة التي أجريت فيها، وطريقة اختيارها التي كانت بين العشوائية والقصدية، وذلك حسب طبيعة وأهداف البحث، واتفقت هذه الدراسة مع الدراسات التي اعتمدت على عينة تلاميذ المرحلة الابتدائية، واختلفت مع بعض الدراسات التي تناولت تلاميذ المرحلة الإعدادية مثل دراسة بكري (2021)، وكذا دراسة المطيري والغزو (2019) التي أجريت على طلاب مرحلة التعليم الثانوي، أما دراسة عبد العالي وآخرون (Abd Ali &al, 2023) فقد اعتمدت على الطلبة الجامعيين.
- **من حيث الأدوات:** تنوعت أدوات الدراسات السابقة، وكان هذا التنوع يتوافق مع طبيعة فروضها حيث اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات التي استخدمت قائمة واختبارا بمهارات الاستيعاب أو الفهم القرائي ودليلا للتدريس وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة، وباستثناء دراسة عبد العالي وآخرون (Abd Ali &al, 2023) التي استخدمت استبيانا، ودراسة مصطفى والصافي (2021) التي اعتمدت على اختبار وكسلر لذكاء لأطفال، واختبار الفرز العصبي السريع، واختبار لمهارات الفهم القرائي.

- **النتائج:** توصلت النتائج معظم الدراسات السابقة إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الطريقة المعتادة في الاختبار البعدي للاستيعاب أوالفهم القرائي، وهذا ما يدل على أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة كان له أثر إيجابي في تنمية الاستيعاب القرائي لدى أفراد العينة.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :

يمكن تلخيص أوجه إفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يلي:

- بناء الإطار النظري الخاص باستراتيجيات ما وراء المعرفة و الاستيعاب القرائي.
- تصميم قائمة واختبار لمهارات الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي، وإعداد دليل المعلم وفقا لاستراتييجات ماوراء المعرفة المعتمدة في الدراسة الحالية.
- تحديد المنهج الأكثر ملائمة، وهو المنهج الشبه تجريبي للقياسين القبلي والبعدي واختيار التصميم الشبه تجريبي القائم على المجموعتين المتكافئتين (المحموعة التجريبية والمجموعة الضابطة).
- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات ومعالجتها.
- تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تفسيراً علمياً وموضوعياً.
- **ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:**

تميزت الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة في هدفها الرئيسي، وهو أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، لما يشكله هذا المستوى من أهمية تربوية وسيكولوجية باعتباره نهاية المرحلة الابتدائية، ولما تتمتع به هذه المرحلة من خصائص معرفية وعقلية، ولغوية، ونفسية...وقد تميزت كذلك في مجتمعها وعينتها والأدوات المستخدمة فيها، وفي التدريس وفقا الاستراتيجيات الما وراء معرفية (إستراتيجية التساؤل الذاتي، إستراتيجية الجدول الذاتي K.W.L.H ، إستراتيجية تومس وروبنسون PQ4R)، كما تناولت جميع مهارات الاستيعاب القرائي بمستوياته الخمسة (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي) الملائمة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، بالإضافة إلى أنها قامت بالمقارنة بين الذكور والإناث في اكتساب مهارات الاستيعاب القرائي، وبذلك تكون هذه الدراسة الأولى من نوعها بهذه المواصفات البحثية، على حد علم الطالبة لأنها لم تعثر في حدود اطلاعها وبحثها في المجلات العلمية والرسائل والأطروحات وتصفحها مواقع ومحركات البحث، على أي دراسة عربية أو أجنبية تجمع بين

الاستراتيجيات الثلاثة المستخدم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي بمستوياته الخمسة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، مما يعطي هذه الدراسة نوعا من التفرد مقارنة بالبحوث والدراسات السابقة.

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل تم عرض الدراسات السابقة لمتغيري الدراسة المتغير المستقل (استراتيجيات ما وراء المعرفة)، والمتغير التابع (الاستيعاب القرائي)، والدراسات التي تناولت المتغيرين معا، للاستفادة منها في الإطار النظري وفي الجانب الميداني، حيث استغلت الطالبة هذه الدراسات في اقتراح الفرضيات، والتي سيتم اختبارها لحل مشكلة الدراسة وبناء الأدوات وعرض النتائج ومناقشتها.

الفصـل الثالـث:

استراتيجيات ما وراء المعرفة

تمهيـد

1- مفهوم ما وراء المعرفة

2- مهارات ما وراء المعرفة

3- التفكير ما وراء المعرفة

4- أهمية التفكير ما وراء المعرفي

5- مهارات التفكير ما وراء المعرفي

6- مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة

7- الأهمية التربوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة

8- استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة في الدراسة

خـلاصــة الفصل

تمهيد:

إن موضوع استراتيجيات ما وراء المعرفة من أهم مواضيع علم النفس المعرفي المعاصر لتوافقها مع النظرية المعرفية والبنائية المعاصرة؛ التي تستند إلى التعليم عن طريق التفكير في التفكير، حيث استقطبت اهتمام العديد من الباحثين فأجروا عليها العديد من الدراسات والبحوث في السنوات الأخيرة، ففتحت مجالا واسعا للدراسات التجريبية، وكان لها أثرها الإيجابي في الرفع من مخرجات التعليم لمطالبتها بالانتقال من فكر التعليم إلى فكر التعلّم الذي يدور حول وعي المتعلم بما يقوم به من مهارات وعمليات أثناء التفكير، ومن هنا فقد ارتأينا أن يتناول هذا الفصل موضوع استراتيجيات ما وراء المعرفة بجميع أدبياته النظرية.

1- مفهوم ما وراء المعرفة:

يعد مفهوم ما وراء المعرفة من أكثر المفاهيم التي دخلت مجال علم النفس المعرفي حديثا، مع أنه ليس بالفكرة الجديدة، فترجع الجذور التاريخية لهذا المفهوم إلى (سقراط) وأسلوبه في الحوار والجدل، ثم إلى (أفلاطون) الذي يقول حينما يفكر العقل فإنما هو يتحدث عن نفسه، إذ يرتبط مفهوم ما وراء المعرفة بمفهوم الوعي الذاتي والاعتقاد في النشاطات والفعاليات والمعرفة. (عثمان: 2022: 149)

وظهر مصطلح ما وراء المعرفة (Meta-cognition) التفكير في التفكير في بداية السبعينات على يد عالم النفس المعرفي الأمريكي فلافل (John Flavell) . (السحيباني، 2020 : 171)

الذي يعتبر أول من استخدم هذا مصطلح في البحث التربوي، حيث لاحظ أن المتعلمين يقومون بعملية مراقبة للفهم والأنشطة المعرفية الأخرى، أي أن ما وراء المعرفة تقود التلاميذ للاختيار، وتقوم المهام المعرفية والأهداف والاستراتيجيات التي يمكن أن تنظم تعلمهم. (عثمان: 2022: 149)

وبهذا أضاف فلافل بعداً جديداً في علم النفس المعرفي، وفتح آفاقاً واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النّظرية في موضوعات الذّكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم وتطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثّمانينات. (صومان وعبد الحق، 2016: 232-233)

ومازال في تطور مستمر، لذا فإن تبني هذا المفهوم في عمليات التعلم يقتضي توفر بيئة تشجع على التفكير، وجعل المتعلم أكثر إيجابية ونشاطا في عملية التعلم وجمع المعلومات، وتنظيمها وتقويمها أثناء عملية التعلم، فضلا عن توظيفها في مواقف جديدة ومشاكل متشابهة. (الغامدي، 2015، ص 372)

وتمثل ما وراء المعرفة أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقي الفرد على وعي بذاته وغيره أثناء التفكير في حل مشكلة، أو الحديث مع الذات بهدف متابعة نشاطات حل المشكلة ومراجعتها، وما

يتضمنه ذلك من مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم، وما تتطلبه ما وراء المعرفة من قدرة الفرد على بناء إستراتيجية مناسبة لاستحضار المعلومات التي يحتاجها، والوعي التام بهذه الإستراتيجية، والخطوات التي تتضمنها، ثم تقويم مدى أثر ما توصل إليه من نتائج، كل ذلك يسهم في تطوير العمليات العقلية لدى المتعلم، ونمو مهاراته المعرفية، وبالتالي تحسين تعلمه. (شحاته والسمان، 2012: 44)

واستخدم مصطلح (metacognition) في اللغة العربية بعدة مترادفات منها: ما فوق المعرفة؛ وما وراء المعرفة، الميتامعرفة، وما وراء الإدراك، والتفكير في التفكير. (الغريري، 2017: 26)

وقد وسّع العالم فلافل (Flavell) عام 1985 من نطاق مفهوم ما وراء المعرفة فعرفها بأنها: معرفة الفرد التي تتعلق بعملياته المعرفية ونواتجه أو أي شيء يتصل بها، مثل خصائص المعلومات أو البيانات التي تتعلق بالتعلم وتلاؤمه، كما تشير ما وراء المعرفة إلى المراقبة النشطة والتنظيم اللاحق وتناغم هذه العمليات في علاقتها بهدف معرفي تتعلق به. (رشيد، 2022: 317)

ويرى (وليم عبيد 2000) المشار إليه في (فيلة، 2014: 564) أن مفهوم ما وراء المعرفة يرتبط بثلاثة أنواع من السلوك العقلي هي:

- معرفة الشخص عن عمليات فكره الشخصي ومدى دقته في وصف تفكيره.
- التحكم والضبط الذاتي، ومدى متابعة الشخص لما يقوم به عند انشغاله بعمل عقلي، مثل حل مشكلة معينة، ومراقبة جودة استخدامه لهذه المتابعة وإرشاد نشاطه الذهني في حل المشكلة.
- معتقدات الشخص وحدسياته الوجدانية فيما يتعلق بفكره عن المجال الذي يفكر فيه، ومدى تأثير هذه المعتقدات في طريقة تفكيره.

ومع أن هذا المصطلح يعد من المصطلحات الحديثة نسبياً إلا أنه حظي باهتمام الأدبيات التربوية مما جعل الكتب تزخر بالعديد من التعريفات لهذا المصطلح. (يوسف، 2009: 34)

فعرفها فتحي الزيات بأنها: مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القرارات والمواد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات العصر. (محمد، 2015: 163)

أما برويون (Broyon,2006 :107) فعرفها أنها "المعرفة التي يمتلكها الشخص بنفسه، وتحكمه في نظامه المعرفي، إنها مهارةُ أن تطرح أسئلة من أجل التخطيط، وتقييم الذات باستمرار قبل وأثناء وبعد

القيام بمهمة، وإعادة ضبط نفس حسب الحاجة، وهي تعني أيضا معرفة كيفية ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة ومعرفة كيفية اختيار الاستراتيجيات المعرفية

ويعرفها إبراهيم (2005: 95) بأنها: المعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى.

ومن خلال التعريفات السابقة نستنتج: أن ما وراء المعرفة عملية عقلية مكتسبة تتضمن وعي المتعلم بتفكيره وبالعمليات المعرفية، والتحكم الذاتي في التخطيط وإدارة المعلومات وضبط الذات ومراجعة سلوكه، واتخاذ القرارات في حل المشكلات التي تواجهه أثناء التعلم.

2- مهارات ما وراء المعرفة:

إن مهارات ما وراء المعرفة هي إحدى مكونات الذكاء الإنساني، فإذا استطعنا أن ندمجها في التعليم المدرسي فإنه يكون بإمكاننا أن نساعد الطلاب على تعلم المواد الدراسية، ونساعدهم على أن يصبحوا مبتدئين أذكياء، فمهارات ما وراء المعرفة يجب الاهتمام بها كمهارات تفكير، والعمل على تنميتها لدى الطلاب لأن ذلك ينعكس على تنمية التفكير المعرفي بأنماطه المختلفة، وهذا ينعكس بدوره على تعلمهم وتمكنهم من المادة المتعلمة. (محمد، 2015: 169)

يعرفها الأشقر (2011) بأنها: تمثل وعي الفرد باستخدام العمليات المعرفية (التخطيط – المراقبة والتحكم – التنظيم – التوجيه – التقويم – انتقاء الاستراتيجية المناسبة للتعلم) في معالجة وإنجاز المهام المعرفية المختلفة. (الأشقر، 2011، ص 103)

وتستنتج الطالبة من خلال ما سبق أن مهارات ما وراء المعرفة: تتمثل في زيادة وعي المتعلم بسلوكه عند استخدامه العمليات المعرفية التي تتضمن التخطيط لتحسين الأداء، وضبط ومراقبة إنجاز المهام والتحكم في المعلومات، واتخاذ القرارات لاختيار الاستراتيجية المناسبة وتقييم مدى تحقيق الأهداف.

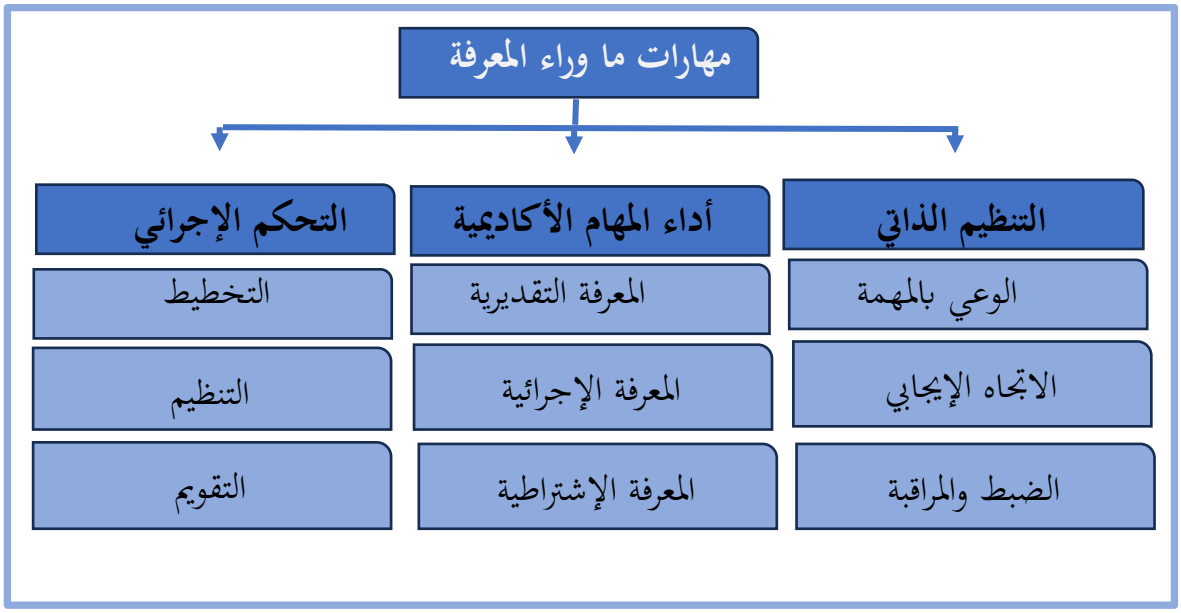
صنفت (نادية لطف الله، 2000) المشار إليه في (فيلة، 2014: 565) مهارات ما وراء المعرفة إلى:

أ-مهارة التنظيم الذاتي: وتتضمن الوعي بقرار الإنجاز للمهمة الأكاديمية، والاتجاه الايجابي نحو المهام الأكاديمية، وضبط الانتباه بإنجاز المهام.

ب -المهارات اللازمة لأداء المهام الأكاديمية وتشمل: المعرفة التقريرية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية.

ج–مهارات التحكم الإجرائي: وتشمل مهارة تقويم الطلاب لمعارفهم قبل وأثناء وبعد إنجاز المهام، ومهارات التخطيط الواعي للخطوات والاستراتيجيات لإنجاز المهمة، ومهارات التنظيم اللازم لإكمال المهمة وضبط ومراقبة التعلم.

ويمكن تلخيص مهارات ما وراء المعرفة في ثلاث مجالات وهي: التنظيم الذاتي، أداء المهام الأكاديمية، التحكم الإجرائي، ويضم كل منها ثلاثة أقسام فرعية، كما هو مبين في الشكل الآتي:



الشكل (01): مهارات ما وراء المعرفة

3– التفكير ما وراء معرفي:

يقصد بالتفكير ما وراء معرفي أو فوق معرفي Meta Cognitive Thinking: "عمليات تحكّم عليا، وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلات، كما أنها مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العامة في حل المشكلة، وكذلك تعد أحد أهم مكونات الأداء الذكي أو معالجة المعلومات. (محمود، 2006: 179).

ويعرفه قاموس علم النفس بأنه: "امتلاك المعرفة أو الوعي بالعمليات الخاصة بالفرد"

(العتوم وآخرون، 2009: 268)

ويعرفه آثر كوستا وبينا كاليك (Costa & Kallik) بأنه "التفكير حول التفكير، وهو ما يحدث في القشرة الدماغية للفرد، ويعبر عن مقدرتنا على معرفة ما نعرف وما لا نعرف، ويشتمل أيضا مقدرتنا على التخطيط لإستراتيجية من أجل إنتاج المعلومات اللازمة لمواجهة الموقف الذي نحن بصدده، كما

أن الوعي بالخطوات والاستراتيجيات المستخدمة في أثناء عملية حل المشكلات تعتبر من المكونات الرئيسة للتفكير ما وراء المعرفي". (أبو جاد ونوفل، 2006: 345)

والتفكير ما وراء معرفي يتطور مع العمر فالأفراد مع تقدمهم في العمر يطورون استراتيجيات فعالة لتذكر المعلومات، وضبطها ومراقبة تفكيرهم، ويبدأ تطور هذه العمليات من 5-7 سنوات، وتتطور خلال سنوات الدراسة، حيث أكدت نظرية التطور المعرفي لبياجيه أن الأطفال فيما بعد سن السابعة من أعمارهم يتمكنون من ممارسة النشاطات بمجال التفكير في التفكير. (إبراهيم، 2009: 104)

ويذكر المختصون أن مهارات التفكير ما وراء معرفي تنمو ببطء بدءاً من سن الخامسة ثم تأخذ في التطور بشكل ملموس في سن الحادي عشر إلى الثالثة عشرة. (محمود، 2006: 181)

4- أهمية التفكير ما وراء المعرفي:

تتجلى أهمية التفكير ما وراء المعرفي وفقاً لـ آرثر كوستا وبينا كاليك (Costa & Kallick, 2003) في:

1. يمكّن الأفراد من تطوير خطة عمل في المقام الأول، ومن ثم العمل على المحافظة عليها في أذهانهم فترة من الزمن، ثم التأمل فيها، وتقييمها عند اكتمالها، كما أن من شأن التخطيط لتوظيف إستراتيجية ما قبل البدء في عملية التنفيذ أن يساعد الفرد في متابعة الخطوات الإجرائية المخطط لها عند مستوى المعرفة الواعي طول الفترة الزمنية التي يستغرقها تنفيذ هذا النشاط.
2. يسهل عملية إصدار أحكام مؤقتة ومقارنة وتقييم استعداد الفرد للقيام بأنشطة أخرى.
3. يمكن الفرد من مراقبة وتفسير وملاحظة القرارات التي يتخذها.
4. يجعل الفرد أكثر إدراكاً لأفعاله، ومن ثم تأثيرها على الآخرين، وعلى البيئة التي يحيا فيها.
5. يطور لدى الفرد اتجاهاً سقراطياً في توليد الأسئلة الداخلية في أثناء البحث عن المعلومات والمعنى.
6. يطور مهارة تكوين الخرائط المفاهيمية (Concept Maps) قبل البدء في تنفيذ المهمات.
7. يمكن الأفراد من مراقبة الخطط في أثناء تنفيذها، مع الوعي بإمكانية إجراء التصحيح اللازم؛ إذا تبين أن الخطة التي تم رسمها لا تلبي مستوى التوقعات الإيجابية المنتظرة.
8. ينمي لدى الفرد عملية التقييم الذاتي (Self- Evaluation) والتي تعتبر من العمليات العقلية الراقية التي يقوم بها الفرد؛ وذلك بهدف التحسين.
9. يمكن الطلبة من جمع المعلومات وحل المشكلات التي تواجههم بسهولة.

10. يسهم في تنمية أداء الطلبة ذوي الأداء المنخفض من خلال إطلاق العنان لتفكيرهم العقلي المكبوت.

11. يعمل على تنمية الإدراك الآلي للمهارات المحورية في التفكير. (أبو جادو ونوفل،2007: 347-348)

5- مهارات التفكير الما وراء معرفي:

تعد المرحلة الابتدائية والإعدادية مرحلة مهمة جدا، فهي بمثابة إعداد لتنمية مهارات التفكير الفوق معرفي (ما وراء معرفي)؛ حيث تتطلب عملية تعليم وتنمية التفكير فوق معرفي تحديد مرحلتين أساسيتين هما: (مرحلة الإعداد، مرحلة المباشرة)، وأشار عبيدات وأبو سميد (2009: 233) أنه يمكن البدء بتعليم مهارات التفكير حول التفكير منذ الطفولة المبكرة، حيث اتفق العديد من الباحثين كعبيدات وأبو سميد (2009: 233-234)، وحسانين (2012: 300)، والعتوم (2012: 236)، مع تصنيف "ستيرنبرج" (Sternberg,1988) لمهارات التفكير ما وراء معرفي، والذي يشير إلى ثلاث مهارات رئيسية من أبرزها:

1- مهارات التخطيط: وتشمل المهارات التالية:

- تحديد الأهداف حسب أهميتها وأولوياتها.
- الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها.
- اختيار الاستراتيجيات الملائمة.
- ترتيب تسلسل العمليات وخطواتها.
- الوعي بخطوات العمل وحل المشكلات.
- تحديد الصعوبات والمشكلات المحتملة ومواجهتها.
- التنبؤ بالنتائج المتوقعة مسبقاً.

2- مهارات الضبط والمراقبة: وتشمل المهارات التالية:

- جعل الهدف في بؤرة التركيز أو الاهتمام.
- وضع جدول زمني لتحقيق الأهداف.
- الحفاظ على تسلسل الخطوات.
- معرفة متى تتحقق الأهداف المرحلية والفرعية.
- تحديد موعد الانتقال إلى العملية التالية أو الخطوة اللاحقة.
- اختيار العملية أو الخطوة الملائمة التي تأتي في السياق.

- اكتشاف الصعوبات أو الأخطاء وكيفية التغلب عليها.

3- مهارات التقييم: وتشمل المهارات التالية:

- تقييم مدى تحقيق الهدف.
- الحكم على دقة النتائج وكفايتها.
- تقييم مدى ملائمة الأساليب المستخدمة
- تقييم عملية تناول الصعوبات أو العقوبات.
- تقييم فعالية الخطة وتنفيذها.

6- مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة:

استراتيجيات ما وراء المعرفة من استراتيجيات التدريس الحديثة التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية؛ بتحمله مسؤولية تعليم ذاته باستخدام مهاراته، من خلال قيامه بالعديد من الإجراءات لمعرفة الأنشطة والأساليب التي يستخدمها في التخطيط والمراقبة والتنظيم لتقييم أدائه.

وتستند استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى أن التعليم يكون عن طريق التفكير الذي يؤدي إلى تحسينه وتفعيله، لذا كانت برامج التفكير إحدى أولويات التطوير في المنظومة التعليمية؛ نظراً لقدرتها على تهيئة المتعلمين للتعامل مع تحديات الحياة بكفاءة عالية تمكنهم من حل المشكلات واتخاذ القرارات وصناعة الإبداع. (محمد، 2021: 4945)

ويشير شحاته والسمان (2012: 43-44) بأنها: "القدرة على تعلم الموضوعات الدراسية بالاعتماد على النفس، من خلال وضع خطة لتعلم كل موضوع على حدة، مع الوعي بمراحل هذه الخطة، ومراقبة الذات أثناء تنفيذها، وتعديل مسار التعلم ذاتياً للحصول على أفضل النتائج".

يعرفها فلافل (John Flavel، 1985) "بمعرفة الفرد التي تتعلق بعملياته المعرفية ونواتجه أو أي شيء يتصل بها، مثل خصائص المعلومات أو البيانات التي تتعلق بالتعلم وتلائمه. (جابر، 1999: 329)

أما فاكيتي (Phakiti, 2006) فيعرفها بأنها "استراتيجيات تمكن المتعلم من التحكم في بيئته المعرفية، كما تمكنه من تنسيق عملية التعلم وتتكون أساساً من: استراتيجية التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقويم، وهي تساعد المتعلم على التحكم وتنفيذ عمليات التعلم. (المطيري والعزو، 2019: 208)

في حين عرفتها رحاب (2010، 163) بأنها: "مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى".

وتعرفها يونس (2021: 158) أنها: "مجموعة من أنماط وأساليب عمليات التفكير في التفكير لمراقبة الفهم والتنظيم والتقويم والتخطيط، يقوم بها المتعلم بمساعدة المعلم وتوجيهه، تجعله على وعي بسلوكه المعرفي من خلال المهمة التعليمية، وذلك من خلال وعيه بالهدف منها قبل وأثناء وبعد التعلم لتذكر المعلومات وفهمها والتخطيط لذلك، وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية، وتقليل شعورهم بالقصور أو العجز وجميعها أهداف تربوية يسعى المعلمون إلى تحقيقها".

وتعرف استراتيجيات ما وراء المعرفة في هذه الدراسة بأنها: مجموعة من الإجراءات والخطوات يقوم بها تلميذ السنة الخامسة ابتدائي، بإشراف وتوجيه من المعلم، قبل وأثناء وبعد قراءة النص ليتمكن من استيعابه، من أجل تحقيق الأهداف التعليمة المسطرة مسبقا للحصول على أفضل النتائج في تعلم القراءة، باستخدام استراتيجيات التالية: (التساؤل الذاتي، الجدول الذاتي (K.W.L.H)، تومس وروبنسون (PQ4R)).

7- الأهمية التربوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة:

أجمع التربويون على أن استخدام التلاميذ لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف التعلم المختلفة يساعد على توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير ويمكن أن تسهم في تحقيق ما يلي:

- تحسين قدرة المتعلم على الاستيعاب.
- تحسين قدرة المتعلم على اختيار الإستراتيجية الفعالة والأكثر مناسبة.
- زيادة قدرة المتعلم على التنبؤ بالمخرجات أو الأهداف المطلوب تحقيقها.
- مساعدة المتعلم على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها، وتقيمها أثناء
- عملية التعلم.
- زيادة قدرة المتعلم على استخدام المعلومات وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة.
- تحقيق تعلم أفضل من خلال زيادة القدرة على التفكير بطريقة أفضل.
- تنمية الاتجاه نحو دراسة المادة المتعلمة.
- يساعد المتعلم على تخطي الفجوة بين النظرية والتطبيق، وأيضا تساعد التلاميذ في تأمل مصدر سوء فهمهم، وبهذه الطريقة فإنهم يصلون إلى التحكم في مستوى قراءتهم بأنفسهم ويبتعدون عن الاعتماد على تقييم المعلم. (بهلول، 2004: 174-175)

ويلخص أبو عمار (2015) الأهمية التربوية لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فيما يلي:

- الانتقال بالتلاميذ من مستوى التعلم الكمي إلى مستوى التعلم النوعي الذي يهدف إلى إعداد وتأهيل المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية، والذي يؤكد أهمية التهيئة الذهنية وتطوير التفكير.
- وتزويد التلميذ بالأدوات والوسائل التي تمكنه من التعامل مع المعلومات وكيفية توظيفها لتحقيق مستوى أفضل من الاستيعاب.
- تساعد التلاميذ على التعرف على المفاهيم الخاطئة التي قد يقعون فيها لتفاديها.
- لها دور فعال في إدارة الوقت والجهد عند القيام بالمهام المعقدة.
- تزيد من وعي التلاميذ بما يدرسون، وتزيد ومن قدراتهم على التحكم في عملية تفكيرهم.
- تسهم في التقليل من صعوبات التعلم والارتقاء إلى مستويات متقدمة من التفكير وتوظيف المعرفة.
- تساعد على تنمية مهارات عمليات التعلم لدى التلاميذ وتمكنهم من مواجهة التحديات المستقبلية للتعامل مع متغيرات العصر، وتوظيفها وزيادة قدرتهم على التنبؤ بالآثار المترتبة على استخدام إحدى الاستراتيجيات دون غيرها.
- تجعل التلميذ أكثر فاعلية وأكثر استقلالا وأكثر حيوية ونشاطًا من خلال القرارات التي يتخذها فيما تعلمه، وفي الطريقة التي يريد التعلم بها، وفي الحكم على مستوي تحقيقه للهدف.

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لا تنحصر في الحصول على المعرفة بل تتجاوز ذلك للوصول إلى التفكير في المعرفة، واكتساب ما وراء المعرفة يتطلب من التلميذ بناء استراتيجية مناسبة تساعده على التخطيط لتحسين الأداء، وضبط ومراقبة إنجاز الأعمال والتحكم في إدارة المعلومات، واتخاذ القرارات لانتقاء الاستراتيجية المناسبة، وتقييم مدى تحقيق الأهداف للوصول إلى أفضل النتائج لتحسين عملية التعلم.

ولقد أشار بهلول (2004) إلى أن هناك إحدى وثلاثين استراتيجية مختلفة من استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة منها: استراتيجية التساؤل الذاتي، استراتيجية (K.W.L)، استراتيجية (K.W.L.H)، استراتيجية التدريس التبادلي، استراتيجية التفكير بصوت عال، استراتيجية خرائط المفاهيم، استراتيجية التلخيص، استراتيجية عمل الأشكال التوضيحية، استراتيجية خرائط التفكير، استراتيجية التعليم التعاوني، استراتيجية (SQ3R)، استراتيجية (PQ4R)، استراتيجية خرائط الشكل (V)، استراتيجية (SNIPS) للفهم القرائي. ولقد تم التطرق في هذه الدراسة إلى أهم الاستراتيجيات الما وراء معرفية التي أثبتت أثرها وفاعليتها في تنمية مهارات القراءة، مستهدفين في ذلك انتقاء ما يناسب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، بتدريبهم على وضعيات تعلم القراءة واكتساب مهارات

الاستيعاب القرائي وهي كالآتية: (استراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية (K.W.L.H)، واستراتيجية (PQ4R).

8- استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة في الدراسة:

8-1 استراتيجية التساؤل الذاتي:

تعد استراتيجية التساؤل الذاتي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة القائمة على أفكار النظرية البنائية، وهي من الاستراتيجيات التي توفر بيئة تعليمة تبعث على التفكير، وتساعد المتعلم على أن يكون إيجابياً أثناء عملية التعلم، وأن يكون أكثر إيجابية نحو تحصيله الدراسي. ولاستراتيجية التساؤل الذاتي تسميات متعددة، فهناك من يطلق عليها استراتيجية الاستجواب الذاتي. (وادي، 2022: 117)

والمساعدة الذاتية مثل: التخطيط الذاتي، التقدير الذاتي، التأمل الذاتي، وهناك من أطلق عليها استراتيجية التنبؤ القرائي. (نهابة، 2013: 104)

ويشير (عطية، 2014: 188) أن معالجة الموضوع القرائي وفق هذه الاستراتيجية يجعل المتعلم قادراً على استرجاع مواقفه وخبراته السابقة، ومعرفة نقاط القوة والضعف فيها فيتمكن من تعديلها، أو تغييرها فضلا عن أن الأسئلة التي يطرحها على ذاته لها دور فعّال في مساعدته على الاستيعاب والفهم الدقيق لمحتوى المقروء، ذلك الفهم القائم على توليد أفكار جديدة، وبناء علاقات بين أجزاء المادة أو فقراتها المقروءة.

وتضيف الأعسر (1997) أن الأسئلة الذاتية تيسر الفهم وتشجع الطلاب على التوقف والتفكير في العناصر الهامة بالمادة التي يتعلمونها، مثل الشخصيات، والأفكار الرئيسة، والعلاقات بين ما يقرؤونه وخبراتهم الماضية، وما إذا كان ما يقرؤونه يساعدهم على التنبؤ. (الأعسر، 1998: 299)

ويرى كيثلين (Keithlen,2005) أن استراتيجية التساؤل الذاتي هي عملية توجيه الأسئلة قبل وأثناء وبعد القراءة، وتستخدم لفهم النص المقدم، أي أنها عبارة عن قائمة من الخطوات يتبعها الطالب لتوجيه تفكيره، والتنبؤ والتوضيح وإجابة ما يطرحه من تساؤلات. (وادي، 2022: 117)

في حين يعرفها كوين(Coyen,2007) بأنها: "مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الطلاب قبل عملية القراءة أو في أثنائها، أو بعد القراءة وهذه التساؤلات تستدعي تكامل المعلومات وتفكير الطلاب في عملية القراءة، وتتطلب إجابة الطالب عن هذه الأسئلة". (نهابة، 2013: 104)

وتعرفها الجديلي (2019: 13) بأنها: "إحدى استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي، وهي مجموعة من الأسئلة يطرحها المتعلم على نفسه أو الآخرين؛ ليصبح عنصراً فاعلاً في عملية التفكير، والبحث عن

الحلول، وعرضها وتقييمها، ومقارنتها بالحل الأمثل، مما يمنح المتعلم فرصة لإعمال الخيال، والتفكير خارج الصندوق".

ومن خلال التعريفات السابقة نستنتج أن استراتيجية التساؤل الذاتي هي: "استراتيجية يقوم فيها المتعلم بطرح مجموعة من الأسئلة على نفسه وعلى زملائه قبل وأثناء وبعد القراءة، ثم يتفاعل محاولا الإجابة عنها ومقارنتها وتقييمها، في ضوء توجيهات وإرشادات المعلم من أجل استيعاب النص المقروء".

ويشير نهابة (2013: 105-104)، والزعبي (2015: 41)، والعذيقي (2015: 281) إلى أن أسئلة التساؤل الذاتي تتضمن نوعين من الأسئلة:

- ✓ **الأسئلة الموجهة:** هي عبارة عن رؤوس أسئلة يحددها المعلم للتلاميذ، وهم بدورهم يكملونها، ويولدون أسئلة تماثلها.
- ✓ **الأسئلة الغير موجهة (المفتوحة):** وهي الأسئلة التي يصوغها الطالب أثناء عملية التعلم، أو قبلها، أو بعدها، بحيث تساعده على فهم المادة المتعلمة وإدراكه المغزى منها والتفكير فيها.

8-1-1 خطوات استراتيجية التساؤل الذاتي:

يرى عطية(2014) أن التعلم باستراتيجية التساؤل الذاتي يتم من خلال ثلاث مراحل تقسم فيها الأسئلة التي يطرحها المتعلم على نفسه وفقها، قبل القراءة وفي أثنائها وبعدها، طبقا لموقع السؤال من توقيت استخدام عملية التعلم ذاتها وذلك على النحو التالي:

المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل التعلم:

يعرض المعلم موضوع القراءة على التلاميذ، ثم يوجههم لطرح تساؤلاتهم الذاتية حوله بهدف تنشيط المعرفة السابقة لديهم ومن هذه الأسئلة ما يأتي:

ماذا أفعل؟ بغرض معرفة المعارف السابقة لدى التلميذ.

لماذا أفعل؟ يتعرف عن الغرض من القيام بالمهمة لتوجيه مسار التفكير.

لماذا يعد هذا الذي أفعله مهماً؟ تحديد الأسباب للقيام بعمليات التفكير والتحفيز لإنجاز المهام.

كيف يمكن ربط هذا بما أعرف من قبل؟ لغرض توليد أفكار جديدة واكتشاف علاقة بين المعرفة القبلية والمعلومات الجديدة الواردة في النص.

في هذه الخطوة يتضح أن الهدف من طرح الأسئلة وهو استرجاع التلميذ ما لديه من معارف سابقة حول الموضوع الذي يراد دراسته، والربط بينها وبين المعارف الجديدة ليتمكن من تصحيح المعلومات الخاطئة والاحتفاظ بها لتكوين اتجاهات جديدة في التعلم ومعالجة المعلومات التي يتضمنها الموضوع.

المرحلة الثانية: مرحلة التعلم:

في هذه الخطوة يقوم المعلم بتدريب التلاميذ على أساليب التساؤل الذاتي لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة في أثناء تعلم القراءة، وتتمحور أسئلتهم حول الإجراءات والكيفيات التي يقومون بها للتعامل مع المواقف للإفادة بمتطلبات الموضوع، ومن هذه الأسئلة:

ما الذي يمكن أن أواجهه في هذا الموقف؟ يهدف إلى اكتشاف المعلومات الغامضة والغير مصرح بها.

ما الخطة الملائمة لفهم الموضوع أو تعلمه؟ وذلك لغرض التخطيط لعملية التعلم.

هل ما أقوم به يتوافق مع الخطة التي وضعتها؟ لغرض ضبط عملية التعلم.

الإجابة عن هذه الأسئلة تساعد التلاميذ على تنظيم أفكارهم ومعلوماتهم لتحليل النص من خلال توليد أفكار جديدة، وإلى اكتساب المعرفة نتيجة التفاعل بين المعرفة السابقة والخبرة الجديدة مما يؤدي إلى استيعاب النص المقروء.

المرحلة الثالثة: مرحلة ما بعد التعلم: يقوم التلميذ في هذه المرحلة بتقييم النتائج التي توصل إليها، وتحديد مدى استفادته منها، وكيفية توظيفها في مواقف جديدة، والهدف من هذه الأسئلة هو تنشيط ما وراء المعرفة، ومن بين الأسئلة التي تطرح في هذه المرحلة:

ما مستوى كفايتي في أداء هذه المهمة؟ معرفة مستوى التقدم الذي تحقق.

كيف يمكنني استخدام ما توصلت إليه في الحياة؟ وضع المعلومات موضع التطبيق.

هل أنا بحاجة لبذل جهد آخر؟ متابعة ما إذا كان بحاجة لإعادة إجراء المهمة.

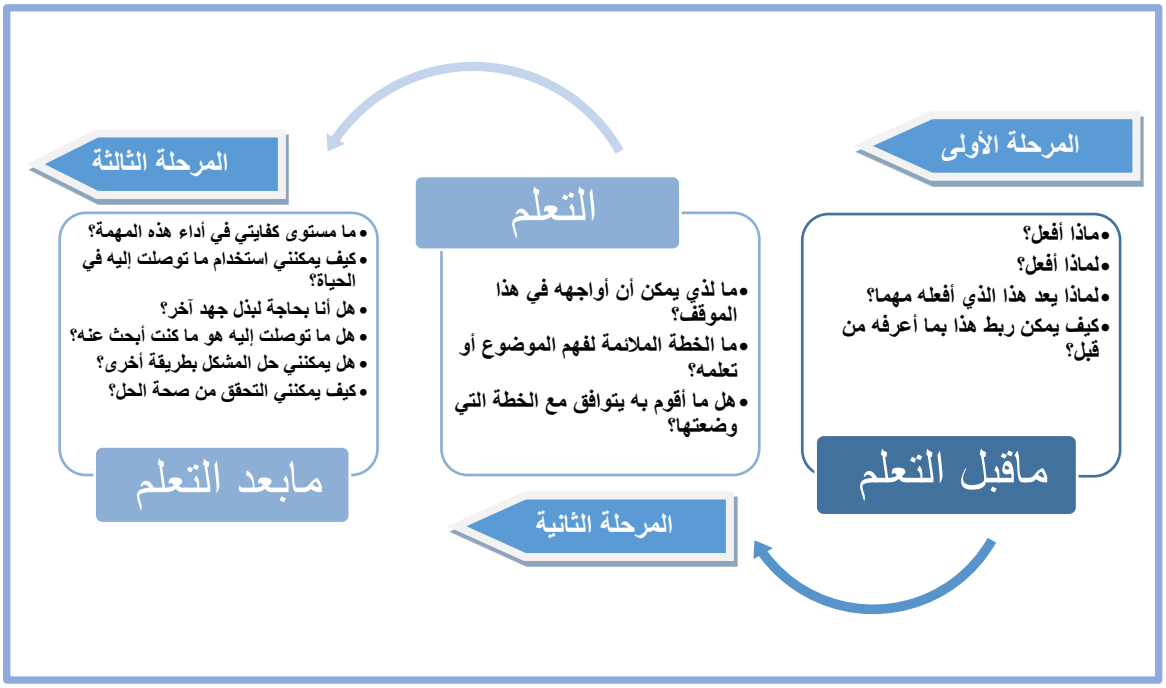
هل ما توصلت إليه هو ما كنت أبحث عنه؟ تقييم مدى تحقق الأهداف.

هل يمكنني حل المشكل بطريقة أخرى؟ البحث عن حلول أخرى.

كيف يمكنني التحقق من صحة الحل؟ التحقق من صحة المعلومات وتصويبها.

والإجابة عن الأسئلة في هذه المرحلة تمكن التلميذ على تحليل النص وتقويمه، ومعرفة كيفية الاستفادة من الموضوع في مواقف أخرى، واستخدام ما تعلمه بشكل أفضل، ونقل خبراته المكتسبة في مواقف مشابه، وهذا ما يؤدي إلى تحقق الأهداف واستيعاب النص المقروء.

والشكل الآتي يوضح خطوات استراتيجية التساؤل الذاتي:



الشكل (02): خطوات استراتيجيات التساؤل الذاتي

8-1-2 الأهمية التربوية لاستراتيجية التساؤل الذاتي:

يمكن تلخيص الأهمية التربوية لاستراتيجية التساؤل الذاتي حسب ما ورد في بهلول (2004)، وعطية (2014)، والزعبي (2015)، والجديلي(2019)، ومهدي(2019)، وهي كالتالي:

1. تجعل المتعلم محور العملية التعليمية فاستخدامه للأسئلة الذاتية يزيد من وعيه بما يدرس يجعله يخطط ويراقب ويقوم تعلمه.
2. توفر فرصاً للمناقشة والتفاعل من خلال قراءة ما بين السطور وما وراءها، وتحقق تعلماً إيجابياً وتنمي الشعور بالمسؤولية لدى المتعلمين مما يجعل التعلم ذاتيا وذا معنى.
3. التقليل من صعوبات التعلم والارتقاء إلى مستويات متقدمة من التفكير والمعالجة.
4. تنمي الإبداع لدى المتعلممن خلال استيعاب المقروء، وتوظيفه في مواقف أخرى للخروج من ثقافة المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات ومعالجتها.
5. تساعد المتعلم على التحكم في العمليات المعرفية وما وراء المعرفية المرتبطة بالتعلم.
6. تجعل التعلم ذاتيا وتسهم تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات ما وراء المعرفة.
7. تزيد من ثقة المتعلمين بأنفسهم وتشجعهم على طرح تساؤلاتهم وتدعم شعورهم بالحيوية اتجاه القراءة وتساعد على إبقاء أثر التعلم فترة طويلة.

8. تجعل المتعلم أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها من الموضوع فيكون لديه وعي بعمليات تفكيره.

8-2 استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H):

استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) من استراتيجيات ما وراء المعرفة، وإحدى أنواع استراتيجية (K.W.L) في تعليم القراءة تستند إلى النظرية البنائية، وتعتمد على التعلم الذاتي وتهدف إلى تنشيط المعرفة السابقة للمتعلم وتجعلها نقطة انطلاق لربطها بالمعلومات الجديدة في النص المقروء. ولقد تعددت تسمياتها فسميت الجدول الفهمي، استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة، التنظيمات المعرفية، المنظور الفهمي، استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد، استراتيجية بناء المعنى. (عاشور، 2018: 12)

وترجع أصول هذه الاستراتيجية إلى جراهام ديتريك (Graham Dettrich) عام (1980) الذي استمد هذه الاستراتيجية من أفكار بياجه وسماها: استراتيجية تكوين المعرفة، ثم جعلها ماسون جزءاً من نموذجه لحل المشكلات. (مزرب وطيبة، 2020: 300)

وتنسب إلى دونا أوغل (Donna Ogle) التي قدّمتها ضمن برنامج فنون اللغة واستيعابها عام (1986) في الكلية الوطنية للتعليم في (إيفانستون) بأمريكا، وطُورت مراحل هذه الاستراتيجية بموجب دراسة قدّمها المركز الإقليمي الشمالي للتعلّم في أمريكا (Ncrel, 1995)، إذ قدم نموذجا فنياً فاعلاً للتفكير النشط في أثناء التعلم، وتنمية مهارات الاستيعاب، بزيادة حرف (H)، وبذلك أصبحت الاستراتيجية تتكون من أربع مراحل هي: (K.W.L.H)؛ إذ يمثل كل حرف منها الحرف الأول من الكلمة التي تدل على الفعالية التي تمارس في عملية التفكير ومراحل المعرفة الأساس. (الزويني، 2015: 158)

ويشير عطية (2014)، وعرام (2012)، وجابر (2015) إلى المراحل الأربعة لاستراتيجية (K.W.L.H) والتي ترمز إلى المصطلحات الآتية:

أولاً: (**K**) للدلالة على كلمة (Know) والتي تعني ماذا أعرف عن الموضوع؟ (What we Know about Subject?)

ثانياً: (**W**) للدلالة على كلمة (want) والتي تعني ماذا أريد أن أعرف؟ (What we want to find out?)

ثالثاً: (**L**) للدلالة على (Learn) كلمة والتي وتعني ماذا تعلمت؟ (What we Learned?)

رابعاً: (**H**) للدلالة على كلمة (HOW) والتي تعني كيف أتعلم المزيد؟ (How we can Learn more?) والجدول الآتي يبين خطوات استراتيجية (K.W.L.H):

الجدول (01): نموذج المخطط التنظيمي للدرس وفق استراتيجية (K.W.L.H)

ماذا أعرف عن الموضوع؟ K	ماذا أريد أن أتعلم عن الموضوع؟W	ماذا تعلمت عن الموضوع؟ L	كيف أتعلم المزيد عن الموضوع؟ H
.....	.....	.....	.....

وعرفها عطية وصالح (2008) أنها إحدى استراتيجيات التعلم البنائي، حيث يسجل التلميذ كل ما لديه من معلومات سابقة عن الموضوع، ثم يقرر ويسجل ما يحتاجه في ضوء ما يطرحه المعلم من معلومات، وبعد ذلك يسجل ما تعلمه بالفعل، ثم يسجل أهم التطبيقات على ما تعلمه، ويمكن أن يتم ذلك في شكل فردي أو في مجموعات ينظمها المعلم حسب ما يتطلبه الموقف.(عاشور، 2018: 13)

في حين عرفها الهاشمي والدليمي (2008) بأنها: "مجموعة الخطوات أو الممارسات التي يتبعها المعلم داخل الصف بحيث تساعده على تحقيق أهداف المقرر وتشمل عناصر عديدة منها: التمهيد للدرس ليثير دافعية التلاميذ، وتحديد تتابع الأنشطة التعليمية، الوقت المخصص لكل منها، ونوع التفاعل الذي يمكن أن يحدث داخل الصف". (حسن وآخرون، 2020: 427).

وعرفها عبد الباري (2010) على أنها: نمط من الخرائط المعرفية من حيث كونها نشاطاً بصرياً للمعلومات الواردة في النص المقروء، إذ يحدد الطالب قبل أن يندمج في قراءة النص ما يعتقده عن الموضوع، وماذا يريد أن يعرف عن الموضوع ؟، ويقول لنفسه بعد القراءة ما الذي تعلمته؟

(جواد وعباس، 2013: 335)

أما الفاهمي (2010) فعرفها بأنها: "استراتيجية معرفية تقوم على تطوير القراءة النشطة للنصوص والمفسرة والشارحة لمساعدة الطلبة في تفعيل معرفتهم السابقة من أجل فهم النص وتوظيفه بشكل ينسجم مع البناء المعرفي للمتعلم وهي من استراتيجيات الاستيعاب القرائي". (القصار، 2008: 222).

وتعرفها الصعايدة (Alsaaideh, 2020: 56) أنها: خطة عمل منظمة تستند إلى أربع خطوات: K ماذا أعرف، Wماذا أريد أن أعرف، L ما الذي تعلمته، H كيف يمكنني معرفة المزيد، تم تطويرها لتحقيق نتائج تعليمية محددة بناءً على أفكار النظرية البنائية، بحيث يساهم في تنشيط تفكير الطلاب حول الوضع التعليمي وتعلم الموضوع الأكاديمي تدريجيًا قبل أن يحدث تعلم جديد حتى يتمكنوا من بناء المعنى وتطويره بأنفسهم بتوجيه من المعلم.

وتعرف إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في الدراسة الحالية بأنها: "مجموعة من الإجراءات والخطوات المنظمة التي يقوم بها تلميذ السنة الخامسة ابتدائي أثناء القراءة، لتنشيط معرفته السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة الواردة في النص المقروء من أجل استيعابه، من خلال طرح الأسئلة الآتية عن نفسه: (ماذا أعرف عن الموضوع؟ ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع؟ ماذا تعلمت عن الموضوع؟ كيف أتعلم المزيد عن الموضوع؟).

8-2-1مراحل إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H):

قدم كل من أبو خوصة (2015)، وجابر (2015)، وأبو عمشة (2016)، والقصار (2018)، وربابعة (2019)، نموذجا لتنفيذ خطوات سير درس وفق إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في خطوات متسلسلة تتدرج من المعرفة البسيطة والخبرة السابقة إلى مستويات متقدمة في التفكير والمعرفة وهي على النحو الآتي:

1-الإعلان عن الموضوع: في هذه الخطوة يعلن المدرس عن الموضوع بذكر عنوانه وكتابته على السبورة بخط واضح ثم يبين الأطر العامة له، ويقدم نبذة موجزة عنه.

2-عرض الجدول الذاتي: في هذه الخطوة يرسم المدرس الجدول السابق على السبورة ويذكر التلاميذ بالخطوات التي تقتضيها هذه الإستراتيجية، وكيفية ملء كل حقل من حقول الجدول ونوع المعلومات التي تثبت في كل حقل.

3-تحديد أسلوب الدراسة: ويفضل اختيار أسلوب المجموعات على الأسلوب الفردي، ثم يتم توزيع التلاميذ على مجموعات صغيرة، وتسمية أفراد كل مجموعة وتبصيرهم بما يجب فعله.

4- ملء الحقل أو العمود الأول من الجدول (تحديد ما يعرفه التلاميذ): تتطلب هذه الخطوة العصف الذهني؛ حيث يُطلب من التلاميذ ملء العمود الأول من الجدول بالمعلومات التي يعرفونها سابقاً عن موضوع القراءة، وهذا يقتضي أن تكون لدى كل تلميذ أو كل مجموعة نسخة من الجدول يمكن أن توزع بينهم أو يطلب منهم رسمها على غرار الجدول الذي رسمه المدرس على السبورة.

5-ملء الحقل الثاني في الجدول (تحديد ما يريد معرفته): في هذه الخطوة يقوم التلاميذ بتحديد ما يريدون معرفته عن الموضوع، وذلك بكتابة الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها بعد أو في أثناء دراستهم للموضوع في الحقل الثاني من الجدول.

6-دراسة الموضوع بشكل معمق: في هذه الخطوة يقوم التلاميذ بتفحص الموضوع بحثاً عن إجابة لتساؤلاتهم، مستفيدين من خبراتهم السابقة كأساس ينطلقون منه، ومن الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها التي تم تحديدها في الخطوة السابقة، ثم يقمون بتدوينها في العمود الثاني من الجدول.

7-تدوين ما تم تعلمه: بعد دراسة الموضوع يقوم التلاميذ بتدوين ما تعلموه من معارف، وما توصلوا إليه من خلال دراستهم المعمقة للنص، على أن يدون ذلك في العمود الثالث من الجدول (ماذا تعلمت؟) ومناقشته مع زملائهم.

8-تقويم ما تم إنجازه: في هذه الخطوة يجري التلاميذ تقويماً لما تعلموه من دراسة النص، وذلك بموازنة محتوى الحقل الثالث (ماذا تعلمت) بمحتوى الحقل الثاني (ماذا أريد أن أتعلم)، أي بمقارنة بين ما كانوا يرغبون في تعلمه، وما تعلموه فعلاً، وذلك لمعرفة مستوى النجاح الذي تحقق، فضلاً عن تعديل بعض المعتقدات أو الأفكار الخاطئة لديهم قبل التعلم الجديد.

9-مرحلة الاستزادة وتأكيد التعلم: في هذه المرحلة يقوم التلاميذ بتلخيص ما تعلموه من الموضوع وتحديدمجالات الاستفادة مما تعلموه، وتقديم عرض شفهي لما تعلموه، والبحث عن مصادر الاستزادة للحصول على المعلومات وتحقيق تعلم أفضل، وهذا يعني أن التعلم مستمر لا يتوقف عند حد معين.

8-2-2 الأهمية التربوية لاستراتيجية (K.W.L.H):

يرى كل من عطية (2014)، حسن وآخرون (2020)، أن مميزات استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) تتميز بالمميزات الآتية:

1. تجعل المتعلم محور العملية التعليمية وتؤكد مبدأ التعلم الذاتي والاعتماد على النفس.
2. تزيد من مهارات التساؤل والاستجواب الذاتي.
3. ذات فعالية عالية في تنمية مهارات التفكير الما وراء معرفي.
4. تسهم في زيادة البنية المعرفية للمتعلم وتنظيمها.
5. يستخدمها التلاميذ في بداية الدراسة لتحديد ما يريدون تعلمه، وموازنة ذلك بما تعلموه في نهايتها.
6. تنشيط المعرفة السابقة وتثير فضول المتعلمين في التفكير، وتمكنهم من تعلم الموضوعات الدراسية الصعبة.
7. تنمي لدى التلميذ القدرة على جمع عن المعلومات من مصادر مختلفة.
8. يمكن استخدامها في جميع المراحل الدراسية ومواد التعلم.
9. تمكن الطلبة من تقرير ما يتعلمونه وقيادة أنفسهم في عملية التعلم.

3-8 استراتيجية تومس وروبنسون PQ4R:

إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التابعة للنظرية المعرفية التي تعد إحدى روافد النظرية البنائية، وهي أحدث نظريات التعلّم والتعليم القائمة حالياً في الميدان التربوي. (أبو موسى، 2021: 12)

يطلق عليها إستراتيجية خطوات نظام الست في القراءة، ظهرت على يد تومس وفرانسيس روبنسون في عام(1972)، وهي مطورة عن استراتيجية (SQ3R). (حمزة وآخرون، 2014: 633)

انتشرت وشاعت في الآونة الأخيرة، كونها تساعد المتعلمين على حفظ المقروء وتذكره والاحتفاظ به مع بقاء أثره، وتهدف إلى تطوير الوعي الذاتي للفهم الذي يساعد المتعلمين على فحص فهمهم بحيث يصبحون على وعي بماذا يتعلمون، والتحكم في عمليات الفهم القرائي ليس فقط فيما يدرسون من محتوى دراسي في المدرسة؛ ولكن أيضا عندما يقرؤون خارج المدرسة. (الجبوري والصايغ، 2015: 242)

ومن خلال هذه الاستراتيجية يبقى المتعلم في حالة من اليقظة أثناء الحصة الدراسية، كما تساعده على التركيز وترميز المعلومات في ذاكرته، والربط الفعال والبّناء لجميع عناصر المادة المقروءة تمهيداً للخطوات اللاحقة وهي الفهم والتطبيق من خلال التبسيط السابق، والتجزئة التي تتم في مراحل القراءة والتمهيد، وبالانتقال التدريجي إلى المراحل اللاحقة للوصول إلى مخرجات تعلمية.

(الخطيب، 2020: 9)

وعرفها عبد الخالق (1977) بأنها: "استراتيجية تستعمل لتنشيط الذاكرة، وتقوم على تحسين قدرة الطالب على فهم المادة وتذكرها". (حمزة وآخرون، 2014: 631).

أما عطية (2010) فعرفها بأنها: "إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتي تستعمل في فهم المقروء وربط خبرة الطالب السابقة بالخبرة الجديدة". (الجبوري والخزاعي، 2015: 439).

في حين عرفها العجرش (2013) بأنها: "احدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهي استراتيجية تفصيل وتوضيح انتشرت في الآونة الأخيرة؛ لأنها تساعد المتعلمين على فهم المقروء وتذكره والاحتفاظ المقروء به مع بقاء أثره، ويُلخّص اسم الأحرف الأولى لهذه الاستراتيجية خطواتها الست (Preview, Question, Read, Reflect, Recite, Review)". (العمري وعبيدي، 2020: 118)

وعرفها الشهراني (2020) بأنها: "إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتي تساعد المتعلم على تعلم المعرفة الجديدة ذاتيًّا، وتنظيمها في ذاكرته حسب قدراته العقلية والمعرفية وما لديه من معلومات سابقة ذات علاقة بالمعرفة الجديدة وسهولة استرجاعها عند الحاجة إليها". (الحميان وآل عمران، 2021: 106)

وتعرف في هذه الدراسة بأنها: ست خطوات المنظمة يتبعها تلميذ السنة الخامسة ابتدائي (القراءة التمهيدية للموضوع، طرح الأسئلة، قراءة النص، التأمل وتكوين التصورات والأفكار عن الموضوع، التسمع بصوت عال، المراجع)، إثناء حصة القراءة بتوجيه من المعلم، لمساعدته على حفظ المقروء وتذكره والاحتفاظ به للكشف عن أثرها في الاستيعاب القرائي.

الأحرف الست لاستراتيجية (PQ4R) وترجمتها: يتكون اسم هذه الاستراتيجية من مجموعة من الأحرف ويفسر اسم الاستراتيجية على النحو الآتي:

1. الحرف (P) مأخوذ من كلمة (**preview**) التي تعني تفحص معالم النص المقروء بإلقاء نظرة تمهيدية عليه بقصد معرفة الأفكار الرئيسية له.
2. الحرف (Q) مأخوذ من كلمة (Question) التي تعني طرح الأسئلة حول موضوع قيد الدراسة.
3. الحرف (R) الأول مأخوذ من كلمة (Read) التي تعني اقرأ.
4. الحرف (R) الثاني مأخوذ من كلمة (Reflect) التي تعني تأمل.
5. الحرف (R) الثالث مأخوذ من كلمة (Recite) التي تعني سمع.
6. الحرف (R) الرابع مأخوذ من كلمة (Review) التي تعني راجع. (الجبوري والصايغ، 2015: 243).

8-3-1 خطوات استراتيجية (PQ4R): تتكون الاستراتيجية من ست خطوات وفقا لما أورده عطية(2014)، والجبوري، والخزاعي (2015)، وأبو موسى (2021)، ويتم تنفيذها على النحو الآتي:

الخطوة الأولى: (القراءة التمهيدية للموضوع)، حيث يقوم التلاميذ في هذه الخطوة بإلقاء نظرة عامة على موضوع النص القرائي، من خلال النظر إلى العناوين والأفكار الرئيسة التي يحتويها، والتعرف على مكوناته إذ تعد القراءة المسحية إحدى استراتيجيات تنظيم الأفكار وهي بمثابة الأرضية التي يستند إليها المتعلمون في محاولتهم للسيطرة على ما في النص وقراءته واستيعابه بشكل جيد، والتنبؤ بما يمكن أن يتناوله الموضوع.

الخطوة الثانية: (قراءة الأسئلة) يقوم التلاميذ في هذه الخطوة بطرح أسئلة يرون أنه بإمكان النص القرائي أن يقدم إجابات لها؛ إذ أن عملية طرح الأسئلة تساعد على دمج المعلومات الواردة في النص مع المخزون المعرفي، كما يساعد في ربط المادة الجديدة بالمعارف الموجودة سابقاً في الذهن وبهذا الربط بتحقق الاستيعاب.

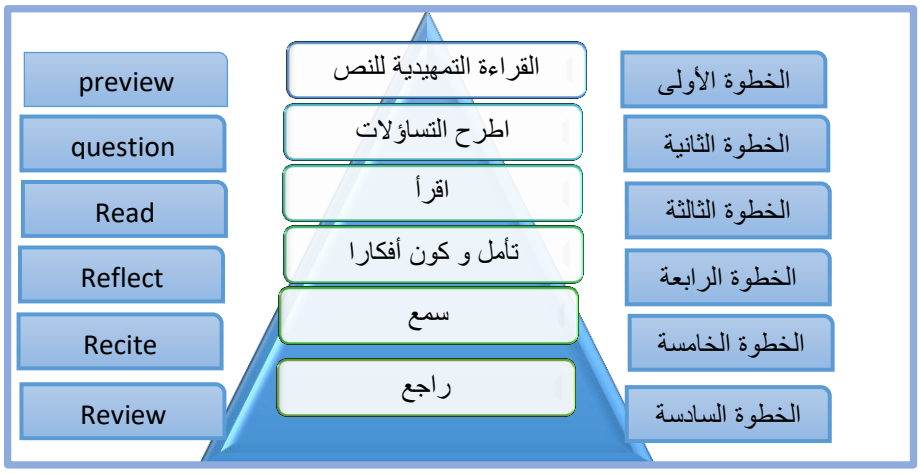
الخطوة الثالثة: (قراءة النص) وفيها يحاول التلاميذ البحث عن إجابات لأسئلتهم التي وضعوها في النص المقروء، وذلك بالنظر إلى العناوين الرئيسية والتفاصيل مرة أخرى.

الخطوة الرابعة: (التأمل وتكوين التصورات والأفكار حول الموضوع)، وفي هذه الخطوة يتأمل التلاميذ النص لتكوين صورة بصرية عن أفكار الموضوع، في ضوء ما اطلعوا عليه في الخطوات السابقة وإذا ما تمكنوا من ذلك، ويحاولون الربط بين المعلومات الجديدة التي توصلوا إليها مع ما لديهم من معلومات سابقة مخزونة في بنيتهم المعرفية.

الخطوة الخامسة: (التسميع) في هذه الخطوة يقوم التلاميذ بترديد الإجابات التي توصلوا إليها بصوت مسموع أو مهموس، بمعنى أنهم يجيبون سماعياً عن الأسئلة التي طرحوها دون النظر إلى موضوع الدرس.

الخطوة السادسة والأخيرة: (المراجعة) في هذه الخطوة يراجع التلاميذ ما توصلوا إليه، ولهم أن يعيدوا قراءة النص إذا ما وجدوا أنهم بحاجة إلى ذلك بغرض التثبيت من صحة إجاباتهم، وأنهم توصلوا إلى الأهداف التي تعبر عنها الأسئلة التي وضعوها.

والشكل الآتي يوضح خطوات هذه الاستراتيجية:



الشكل (03) خطوات استراتيجية (PQ4R) (العموش، 2018: 7)

8-3-2 الأهمية التربوية لاستراتيجية (PQ4R):

لقد ذكر عطية (2014)، والجبوري والصائغ (2015)، والخطيب (2020) وأبو موسى (2021) مميزات هذه الاستراتيجية فيما يلي:

1. تساعد التلاميذ على حفظ المعلومات واستذكارها.
2. تنشيط المعرفة السابقة للتلاميذ، وتؤسس لاكتشاف العلاقات بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة.

3. تنمي قدرة التلاميذ في طرح الأسئلة.
4. تزيد من وعي التلاميذ في عمليات ما وراء المعرفة.
5. تجعل التلاميذ أكثر وعيا بتنظيم المعلومات الجديدة، وتيسير انتقالها من الذاكرة قصيرة المدى إلى طويلة المدى.
6. تزيد من القدرة على البحث عن المعلومة في محاولات لإيجاد إجابات للأسئلة المطروحة.
7. تنمي الاتجاه الإيجابي نحو القراءة، والحصول على التغذية الراجعة.
8. توفر الاستقلالية للتلميذ وتزيد من مهاراته في حل المشكلات.
9. تنمي كافة مستويات التعلم من تذكر، وتطبيق، واكتشاف، وإبداع.

وتضيف الطالبة أن من مميزاتها أيضا أنها تسهم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، وتزيد من القدرة على إنتاج الأسئلة المرتبطة بالنص، بالإضافة إلى حفظ المقروء وتذكره والاحتفاظ به وإبقاء أثر التعلم، وترتيب الأفكار وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى والربط بين عناصر النص المقروء.

من خلال ما سبق التطرق له في عرض الاستراتيجيات الثلاثة المستخدمة في هذه الدراسة (استراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L.H)، واستراتيجية تومس وروبنسون (PQ4R))؛ يُلاحظ أنها تستند إلى النظرية البنائية التي تعد من أحدث نظريات التعلّم والتعليم في المجال التربوي، التي من شأنها أن تجعل التعلم ذاتيا بتنمية الاستيعاب القرائي ومهارات ما وراء المعرفة، وتهدف إلى تنشيط المعرفة السابقة للمتعلم وتجعلها نقطة انطلاق لربطها بالمعلومات الجديدة، وتنمي الاتجاه الإيجابي نحو القراءة والتعليم، بالإضافة إلى أن جميعها يعتمد على التساؤل الذاتي، ويصلح مع جميع المراحل التعليمية.

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة كونها من الاستراتيجيات الحديثة التي ظهرت في علم النفس التربوي لأهميتها في مجال التعليم والتعلم، ودورها الفعال في تحفيز المتعلمين وإثارة خبراتهم العلمية وتنمية مهاراتهم المعرفية وما وراء المعرفية كالتخطيط والمراقبة والتقويم وحل المشكلات واتخاذ القرار، كما تم عرض بعض التعريفات التي تناولت مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة وتحديد أهدافها وأهميتها ومكوناتها، والتركيز على استراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) واستراتيجية تومس وروبنسون (PQ4R).

الفصـل الرابـع:
الاستيعاب القرائي

تمهيـد

1. **مفهوم القراءة**
2. **أهداف القراءة**
3. **أهمية القراءة للأطفال**
4. **أنواع القراءة**
5. **مفهوم الاستيعاب القرائي**
6. **مستويات الاستيعاب القرائي ومهارته**
7. **نظريات الاستيعاب القرائي**
8. **النماذج المفسرة للاستيعاب القرائي**

خلاصة الفصل

تمهيد:

القراءة هي إحدى المهارات الأساسية لاكتساب اللغة، لذلك يحرص التعليم الحديث على تطوير مناهجها وآلياتها، والاستيعاب القرائي من أهم المجالات التي يتم بحثها ومناقشتها عند دراسة القراءة، فمن دونه لا تتحقق القراءة، فبالاستيعاب يتمكن القارئ من إعادة بناء النص، والبحث العميق لما وراء الكلمات والجمل التي يتضمنها، واستثمار المادة المقروءة في تحصيل رصيد لغوي، وعلى هذا فستكون القراءة والاستيعاب محور دراستنا في هذا الفصل، نستعرض فيه مفهوم القراءة، أهميتها، أنواعها، مفهوم الاستيعاب القرائي، أهميته، مستوياته، العوامل المؤثرة فيه.

1- مفهوم القراءة:

كان مفهوم القراءة في العقد الأول من القرن العشرين لا يتعدى التعرف على الحروف الهجائية، ومنه إلى تكوين الكلمات والنطق بها نطقا سليما صحيحاً، ثم تطور فأصبحت القراءة عملية معقدة تستلزم الفهم والربط والاستنتاج وغيرها من العمليات العقلية. (محمود، 2005)

والقراءة بمفهومها الحديث التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، إلى جانب الفهم والربط والاستنتاج والتحليل والتفاعل مع المقروء ونقده والإسهام فيحل المشكلات. (طاهر، 2010: 24).

وتعرفها الرابطة القومية لدراسة التربية في أمريكا بأنها: "عملية ذهنية تأملية، ينبغي أن تنمى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقلية عليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم، والتحليل والتعليل، وحل المشكلات". (زهران وآخرون، 2007: 365)

وعرف " جودمان القراءة بأنها "عملية نفسية لغوية، يقوم القارئ بوساطتها بإعادة بناء معنى عبر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة، وبمعنى آخر هي أداة اتصال فكري بين القارئ وكاتب النص يتم عبر الرمز المكتوب الذي يعبر عن مضمون النص وغرضه. (الغول، 2009: 153)

وعرف أكيول (2012) القراءة بأنها "عملية تحديد المعنى باستخدام المعلومات الأولية، بناءً على التواصل الفعال بين الكاتب والقارئ، بما يتماشى مع الطريقة والغرض المناسبين لها، ويتم إجراؤها في بيئة منظمة". (Akaydın & Çeçen, 2015: 184).

أما عويضة (2012: 15) فعرفها بأنها: "عملية ذهنية نفسية فسيولوجية تشمل العديد من مستويات التفكير، تتطلب عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات، تتطلب التفاعل والتدخل بين الرموز، لتحقيق فهم المقروء، وتوظيفه في حل المشكلات".

في حين عرفها ديب (2015: 27) بأنها: "العملية المعرفية التي تستند على الرموز المكتوبة والنطق بها وتستلزم فهم القارئ لما يقرأ والتفاعل مع المادة المقروءة، والانتفاع بها في الجوانب الحياتية المختلفة".

أما عاشور (2018: 584) فتعرفها بأنها: "عملية عقلية معرفية معقدة تقتضي فك الرموز المكتوبة وإعادة بناء المعنى بمهارات وعمليات خاصة من أجل فهم ما يُقرأ".

وذكر عابد (2008) أن "القراءة أصبحت تهدف إلى فهم واستيعاب القارئ لما يقرأ، والتفاعل مع المادة المقروءة ونقدها، والانتفاع بها في مواجهة مواقف حياتية مختلفة. (ديب، 2015: 27).

وجاء في الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية أن القراءة: "عملية فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة فهي نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النص)، وتعتبر أهم وسيلة تكسب المتعلمين المعرفة والتفكير وتنمية وحب الاستطلاع لديهم". (وزارة التربية والتعليم، 2016: 5).

من خلال التعريفات السابقة تعرف الطالبة القراءة بأنها: "عملية ذهنية تستند إلى عمليات عقلية عليا يتم من خلالها ترجمه الرموز المكتوبة إلى كلمات قصد التعرف عليها، ونطقها نطقا صحيحا وتحليلها ونقدها وتذوقها للاستفادة منها في حل المشكلات، وتهدف إلى الفهم والاستيعاب، وتحدث نتيجة التفاعل بين المهارات اللغوية للقارئ والنص المكتوب".

2- أهمية القراءة:

تظهر أهمية القراءة في كونها من أهم أدوات اكتساب المعرفة والثقافة التي يستطيع التلميذ من خلالها أن يشبع حاجاته، والقراءة من دواعي التفكير وحب الاطلاع، وهي من وسائل التنشئة الاجتماعية التي من خلالها يتعرف الفرد على العادات والقيم والمثل العليا التي تسود مجتمعه. (زعرب، 2012: 51)

وهي أساس كل عملية تعليمية، ومفتاح المواد الدراسية جميعها، فالضعف الدراسي فيها يعد سببا للإخفاق في المواد الدراسية الأخرى أو في الحياة ذاتها، وتعد القراءة باب الولوج إلى المعرفة الإنسانية مهما امتد بها الزمان والمكان، ومن دون استيعاب المقروء وفهمه تبقى مسألة إغناء فكر المتعلم بالمعرفة الإنسانية محدوداً جداً لا يتعدى مستوى الفهم الحرفي السطحي للمقروء. (مهدي، 2019: 42).

وتعد القراءة من أهم المهارات الدراسية التي تعلّم في المرحلة الابتدائية، فهي الجسر الموصول إلى المعارف الأخرى، وعن طريقها يتمكن التلميذ من متابعة دروسه. (الكحالي، 2011: 55-56)

وتكمن أهمية القراءة في السنة الخامسة ابتدائي كونها كفاءة عرضية، ومفتاحا للعملية التعليمية التعلمية، ومجالا لتعزيز المهارات المكتسبة، وتدريبا على الجديد منه، كما أنها دعامة مهمة لتمييز آليات النظام اللغوي، ومواطنه التركيبية من خلال ما يتجسد في النص من موضوعات نحوية وتراكيب لغوية مختلفة تساعد المتعلم على فهم المقروء، وتحسين أدائه من جهة، وترسخ في ذهنه القوالب اللغوية والنماذج التركيبية من جهة أخرى، ليتخذ أسلوبه طابعا متميزا شفويا كان أو كتابيا فيستقيم لسانه.

ولتحقيق هذا المسعى يستغل نص القراءة بما يحوي من ظواهر نحوية، فتستخرج ويقارن بينها وبين غيرها مما هو في رصيد المتعلم ليكتشف المتعلم بتوجيه المعلم النموذج الجديد، ويستنتج ضوابطه ويربطه مع بقية الظواهر السابقة فيوظفه بعد ذلك في جميع أنشطة اللغوية. (وزارة التربية والتعليم، 2011: 10)

واستنادا لما ذكر سابقا يمكن القول بأن القراءة وسيلة مهمة لتحقيق التفوق والنجاح واكتساب العلوم والمعارف، ومن خلالها يتم إعداد المتعلم فكريا واجتماعياً وانفعالياً؛ حيث تعمل على ارتقاء القارئ وتعزز استيعابه للمقروء وتوسيع مداركه مما يؤهله إلى التفكير والقدرة على الإبداع في شتى مجالات الحياة، وتساعده كذلك على اكتساب ثروة لغوية وتذوق الصور الفنية الموجودة في ثنايا الكتب المتضمنة للقيم الإنسانية الخيّرة، للاستفادة منها والاطلاع على تجارب الآخرين وثقافاتهم، وتمكنه من الاستمتاع بأوقات فراغه وتنير فكره وتجعله مستقلاً عن غيره، والاستمرار في القراءة يبعث المتعة والشجاعة والطلاقة والفصاحة وحب الاستطلاع لدى المتعلم ويجعله قادرا على التعبير عن أحاسيسه، وتهذب ذوقه وتحسنه فيشعر بالرضا ويعزز ثقته بنفسه.

3-أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية:

تعد القراءة من أهم فنون اللغة العربية ومهاراتها والمحور الأساس الذي تدور حوله جميع الأنشطة في المرحلة الابتدائية، فمن خلالها يحدد فشل المتعلم ونجاحه في التحصيل الدراسي، وعليه تسعى التربية الحديثة إلى جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية قادرا على فهم واستيعاب وتحليل وتفسير ونقد ما يقرأ، ولا شك أن الهدف من تعليم القراءة في المدرسة الابتدائية هو تنمية قدرة القارئ على القراءة واكتساب مهاراتها لتوظيفها في حل المشكلات التي تواجهه وهذا ما تصبو لتحقيقه المنظومة التربوية.

ولقد حدّد صلاح الدين مجاور (1974) المذكور في محمدي (2017) أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية كالآتي:

1. نمو المهارات الأساسية للقراءة لتكوين القدرة القرائية للمتعلم عن طريق:
   - ✓ التعرف الكلمات.

- ✓ التأكد من معاني المفردات.
- ✓ فهم المقروء وتفسيره.
- ✓ إدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والعبارات.
- ✓ القراءة الصامتة لاستيعاب الجيد النص المقروء.
- ✓ القراءة الجهرية السليمة من حيث الأداء والنطق ومخارج الحروف.
- ✓ استعمال الكتب بمهارة، واكتساب حب مرافقة الكتاب.

2.تهيئة الفرصة للمتعلم كي يكتسب خبرات من خلال عمليات القراءة.

3.الاختيار الجيد لما يعرض على المتعلم لبعث المتعة والتشويق للإقبال على القراءة والانجذاب نحوها.

4.تنمية ميول المتعلم ورغبه نحو القراءة باختيار المواضيع المشوقة الملائمة لمرحلته العمرية ونموه العقلي.

5.إكساب المتعلم حصيلة لغوية من المفردات والتراكيب والعبارات والأساليب والمعاني والأفكار.

6.تدريب المتعلم على الاستفادة من المقروء في حياته.

وتهدف القراءة حسب ما جاء في منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي (2011)، ومنهاج مرحلة التعليم الابتدائي (2016)، والوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي (2011)، ودليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي (2019-2020) الصادرين عن وزارة التربية الوطنية إلى:

- الأداء الحسن، والجودة البيانية، وحسن استنطاق علامات الوقف، واستجلاء المعاني وبيان وظائف الأساليب المختلفة.
- اكتشاف التراكيب النحوية، والصيغ الصرفية والقواعد الإملائية حسب ما تمليه المقاربة النصية.
- التذوق الأدبي بشقيه الأدائي والاستثماري.
- فهم المقروء واكتشاف المعنى السياقي للمفردة والعبارة.
- تجاوز المعنى السطحي للقراءة للوصول إلى المعنى العميق بالاستعانة بالقراءة اللغوية وغير اللغوية.
- تناول صيغ الكلمة، وفهم أثر التصريف والتحويل في تغير معنى الجملة وشكلها.
- تدريب المتعلم على قراءة النصوص الأدبية والتواصلية ذات الأنماط والأنواع المختلفة مع التركيز على النمطين التفسيري والحجاجي.
- تعزيز الرصيد اللغوي الذي اكتسبه المتعلم من محيطه الاسري والاجتماعي مع تهذيبه وتصحيحه.
- ربط القراءة بالفهم (القراءة الواعية)، والتفاعل مع النصوص وتمثيلها.

- تكوين رصيد لغوي يمكن للمتعلمين استثماره في الإنتاج الكتابي وفي وضعيات تواصلية دالة.
- اعتماد وضعيات قرائية تعزز الرغبة في القراءة انطلاقا من أنشطة إيقاظية محفزة تنشط الخيال.
- فهم المقروء وإعادة بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب.
- استعمال إستراتيجية القراءة وتقييم مضمون النص المكتوب.
- التدرج في تعلم القراءة من الكل إلى الجزء ومن التحليل إلى التركيب.
- استثمار المقروء من جوانبه الشكلية والدلالية.

واستناداً لما سبق تعتبر السنة الخامسة المرحلة الأخيرة من التعليم الابتدائي، ويقاس نجاح المتعلم في مادة القراءة برصيده اللغوي ومدى تحقيقه للأهداف الختامية المسطرة من وزارة التربية الوطنية، ففي هذه المرحلة يكون التلميذ قد تجاوز مرحلة التهجي والتعرف على الحروف، وأصبح لديه مستوى جيد يمكنه من التفاعل مع النصوص المكتوبة بسهولة.

4-أنواع القراءة:

صنف كل من: **السمان** (1983)، وأبو عكر (2009)، والغول (2009)، وعطية (2014)، والعرنوسي (2016)، ومهدي (2019) القراءة إلى ثلاثة أنواع:

أولا- القراءة الصامتة:

عملية فكرية تعتمد على التعرف البصري للرموز الكتابية والإدراك العقلي لمدلولاتها، يعتمد فيها القارئ على المعنى ويركز على السرية التي لا صوت فيها ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة، وهي أعون على الفهم والاستيعاب تستخدم في جميع المراحل التعليمية بنسب متفاوتة.

ثانيا – القراءة الجهرية:

هي عملية آلية ذهنية معقدة تشترك فيها العين والذهن وأعضاء النطق، يتم بها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة، وتعتمد على نطق القارئ للمفردات والجمل المكتوبة نطقا صحيحا سليما بصوت جهري، وأداء معبر عن المعاني التي تتضمنها، تستخدم في جميع المراحل التعليمية لكن وقتها يطول بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

وتعد القراءة الصامتة والجهرية من أكثر أنواع القراءة استخداما في المدرسة الابتدائية، وذلك بهدف تمكن التلاميذ من القراءة الصامتة لأنها أعون على الاستيعاب والتحليل والنقد والتذوق وأوفر للوقت. وعلى القراءة الجهرية التي تسعى للوصول بالمتعلم إلى صحة النطق وسلامته، وحسن الأداء والإلقاء، وتمثيل المعنى، واكتساب الذوق السليم والشجاعة والثقة بالنفس.

ثالثا – القراءة السمعية:

إذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعين، والقراءة الجهرية تتم بالعين والشفتين فإن الاستماع قراءة بالأذن، وهي عملية ذهنية يتم التعرف فيها على المادة المقروءة عن طريق الاستماع والإصغاء للقارئ وفيها يتفرغ الذهن للفهم والاستيعاب ويعد الإصغاء العنصر الفاعل فيها.

يمكن الاعتماد على الاستماع كوسيلة للتلقي والفهم في جميع مراحل الدراسة عدا المرحلة الابتدائية الدنيا، حيث يكون الطفل ميالاً بفطرته للعب، فلا يستطيع أن ينحصر انتباهه مدة طويلة إلا إذا كان يسمع القصة.

ويشير السمان (1983، 132-133) أنه ينبغي أن ندرب أطفال المدرسة الابتدائية بصفة خاصة على هذا النوع من القراءة، بالاستماع إلى المدرس وهو يقص قصصاً أو غيرها، بالاستماع إلى الإذاعة المدرسية، وتعقب هذه القراءة السمعية مناقشة فيما سمعه التلاميذ فيها.

ويؤكد ديب (2015: 42) على أهمية قراءة الاستماع لدى تلاميذ الصفوف الأولى، وذلك لحصولهم على الاستفادة والمنفعة بفضل حسن الإصغاء والانتباه والاستيعاب ومتابعة المتكلم وسرعة الفهم.

وحاصله أن تدريب التلاميذ على الاستماع في المرحلة الابتدائية مفيد، ويكون من خلال حصص اللغة العربية كحصة فهم المنطوق، والقراءة، والمحفوظات، والمطالعة، والتربية الموسيقية، وغيرها من الحصص الأخرى، ليتمكن المتعلم من الاستماع الجيد للمدرّس أثناء شرح الدرس، والمشاركة في المناقشات مع زملائه ومعلمه وغيرهم، وللاستماع لنصائح وإرشادات والديه.

5– مفهوم الاستيعاب القرائي:

يرتبط مفهوم الاستيعاب القرائي بالمفهوم الحديث للقراءة، فالاستيعاب القرائي يعد محور العملية القرائية، فهو يعمل على توسيع خبرات الفرد التعليمية، والارتقاء بمستوياته التربوية المنشودة، والتي تسعى إلى تغيير دور المتعلم في العملية التعليمية، من دور المتلقي السلبي إلى دور النشط المتفاعل الذي يتذكر، ويربط، ويفسر، ويحلل، وينتقد، ويقيم. (مصطفى، 2011: 36)

ويرتكز مفهوم الاستيعاب القرائي على الخلفية المعرفية التي يستخرج من خلالها المتعلم المعنى مما يقرأه من النصوص؛ إذ يمكن من خلال هذه العملية أن يفهم المتعلم ويتعلم المعارف والخبرات والتغلب على معظم العقبات في أثناء مواجهته المواقف التعليمية الغامضة، لذا فإن الاستيعاب القرائي يشير إلى تلك العمليات العقلية التي يستخدمها من أجل بناء المعنى الكامل في النصوص.

(العودات وجرادات، 2021:178)

يعرفه جودمان (Goodman, 1994) بأنه: "عملية يقتبس من خلالها المعنى الصريح أو الضمني للمادة المكتوبة أو المنطوقة، حيث ينصب اهتمام القارئ على تقليل الفجوة بين المعرفة السابقة وبين معلومات النّص الجديدة". (تلاحمه، 2019، 10)

ويعرفه سميث (Smith, 1997) بأنه: "عملية مركبة معقدة، تتضمن ربط المعلومات التي يكشف عنها النص بخبرات القارئ السّابقة؛ وبذلك يصعب على المرء أن يصف نفسه بأنه قارئ ماهر ما لم يمعن في التّفكير بموضوع القراءة، وتحليل العلاقات التي تربط بين أجزائه المختلفة، وربط الأفكار التي يطرحها كاتب النّص بما لديه من معارف سابقة عن موضوع النّص، ويقارنها بما تعلمه من قبل".
(رزق والعتوم، 2018: 4)

ويري جاد (2003) أن: "الاستيعاب القرائي عبارة عن عملية مركبة ومعقدة، حيث أنها تضمن عمليات عقلية عليا، وتندرج تحتها مستويات تبدأ بالفهم الحرفي أو الفهم المباشر، ثم الاستنتاجي، ثم الناقد، ثم التذوقي، وختاما الفهم الإبداعي". (الظنحاني، 2008: 19)

ويعرفه الساعدي (2020: 27) بأنه: "عملية يتعرف فيها التلميذ على الكلمات والتراكيب المقروءة، ولا يكتفي بالتعرف على صور وأشكال الكلمات فقط، بل يجب أن يكون مدركاً لمعانيها".

تعرفه الشنقيطي (2020: 210) بأنها: "عملية عقلية تبدأ بالإدراك الحسي للرموز، ثم الانتباه والتحليل والتركيب وذلك لإدراك المعاني الصريحة، واستخلاص المعاني الضمنية للمادة المقروءة، وهو يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالتفكير".

وقد أجرى التل ومقدادي (1988) مسحاً شاملا للتعريفات المتعددة للاستيعاب القرائي، وخلصا إلى تعريفه بأنه: "محصلة ما يستوعبه القارئ، وما يستنتجه من معارف وحقائق بالاستناد إلى خلفيته المعرفية، ويبدأ الاستيعاب بإدراك الرموز والكلمات والعلاقات التي تربط بينها، ثم باستيعاب المعاني والمدلولات للرموز المكتوبة، أي بإدراك الغرض الذي يرمي إليه الكاتب، وعليه فالاستيعاب القرائي عملية تفاعل ديناميكي حيوي بين القارئ والمقروء". (التل، 1992: 13)

وبالنظر إلى التعريفات السابقة يمكن الاستنتاج أن: "الاستيعاب القرائي عملية عقلية معقدة، يتفاعل القارئ من خلاله مع خبراته السابقة والمعلومات التي يقدمها النص لإدراك المعني الصريح والضمني للمادة المقروءة، تبدأ بالفهم السطحي وتنتهي بالفهم العميق".

ويشير عبد الباري (2010: 27) إلى محاولة بعض الباحثين التفريق بين مصطلحين هما الفهم القرائي، والاستيعاب القرائي، وذلك انطلاقا من وجود كلمتين إنجليزيتين هما: (Understanding)، والتي تعني

الفهم، وكلمة (Comprehension) والتي تعني الفهم أيضاً، وأشار إلى أن كلمة الاستيعاب أعم وأشمل من كلمة الفهم؛ لأن الفهم – من وجهة نظرهم – يقف القارئ عند حد المعنى الظاهري أو السطحي أو الحرفي (LiteralComprehension)، أما الاستيعاب والتي تمثله كلمة (Comprehension)، فيعني إحاطة القارئ بالنص القرائي إحاطة تامة بحيث يفهم ما على السطور، وما بين السطور، وما وراء السطور، كما أنه يراقب تفكيره قبل القراءة وفي أثنائها وبعدها، ولكنه عدل عن التفريق بين المصطلحين –الفهم والاستيعاب– بعد رجوعه إلى معاجم اللغة.

ويتفق كل من أحمد (2014)، والجهماني (2016)، وشحاتة والنجار(2003) مع ما ذهب إليه عبد البارئ إلى عدم التفريق بين المصطلحين لأنهما صارا يطلقان في المجال التربوي على المضمون ذاته.

6– طبيعة الاستيعاب القرائي:

ترى جانيت ليرنر (Lerner, 1998) الواردة في بدر والعلي (2012: 291) أن الاستيعاب القرائي منظومة متعددة يمكن رؤيتها من خلال كونها:

1. **عملية معرفية:** تعتمد على ما يكتسبه القارئ من معان المادة المكتوبة من خلال خبراته السابقة.
2. **الاستيعاب القرائي عملية لغوية:** فقراءة النص وفهمه لا تعتمد فقط على التعرف على الحروف وإنما أيضا تعتمد على المعنى من السياق وعلى كل مظاهر جوانب اللغة.
3. **الاستيعاب القرائي عملية تفكير:** تهدف إلى الوصول للمعاني المتضمنة في النص، يستخدم المفاهيم ويطور الفرص ويختبر وينسق المعاني، وهو ذات ما يحدث في عملية التفكير وحل المشكلات.
4. **الاستيعاب القرائي عبارة عن تفاعل مع النص:** وهذا التفاعل يكون نشطاً ومستمرا بين ثلاثة عناصر هي القارئ والنص من حيث تنظيمه والمعلومات التي فيه، والهدف من القراءة سواء كانت لاستيعاب التفاصيل أو الاستمتاع.

7– مكونات الاستيعاب القرائي:

وتتضمن عملية استيعاب النص القرائي استيعاب ثلاث مكونات أساسية هي:

- **استيعاب المفردات:** إذ يجب على القارئ استيعاب مفردات النص واستخلاص معانيها وتفسيرها استناداً إلى خلفيته المعرفية.
- **استيعاب الجملة:** إذ يسعى القارئ إلى فهم الجملة وعلاقتها بالجملة التي سبقتها وما من شك أن معرفة القارئ بقواعد النحو تزيد من قدراته على استيعاب الجملة.

- **استيعاب الفقرة:** إذ يتوجب على القارئ فهم الجملة وإدراك تنظيمها وترتيبها، والعلاقة التي بينها حتى يتمكن من استيعاب النص. (مصطفى، 2021: 1234-1235)

8- أهمية الاستيعاب القرائي:

- مطلب لغوي وتربوي يحقق أسمى أهداف القراءة، فهو البنية الأساسية التي ينطلق منها المتعلّم إلى تعلّم المواد التعليمية واستيعابها، ضمانا للارتقاء بلغة المتعلم وتزويده بأفكار ثرية وإلمامه بمعلومات مفيدة.
- يسهم في الارتقاء بمهارات النقد والتحليل والتفسير لدى المتعلم، وإبداء الرأي، وإصدار الأحكام على المقروء.
- يرفع مستوى كفاءة المتعلم في تفكيره، ويشعره بإحساس عميق بالسيطرة على تفكيره، ويجعله أكثر مغامرة بأفكاره، ويرفع من درجة الإثارة والانجذاب للخبرات، مما يجعل دوره إيجابيا.
- يؤدي إلى رفع تحصيل المتعلم المعرفي، ويكسبه التميز والتفوق على أقرانه، ولاسيما في المهارات اللغوية، وفي رؤية الاحتمالات التي لا يراها الآخرون.
- يساعد على عقد العلاقات بين الأسباب والنتائج وفهمها، وعلى استخدام الأدلة والبراهين والاستفادة من المقرر بأفضل صورة ممكنة.
- وسيلة لا غنى عنها في الانخراط في التقدم العلمي والتكنولوجي في عصر المعلومات المتدفقة على نحو متسارع.
- يؤدي إلى تحسين الواقع؛ فالكاتب يكتسب معلوماته، ويتدرب على الخبرات عن طريق القراءة، فيضيف إلى العلم بمقدار قراته وكثرة اطلاعه.
- سلاح المتعلم نحو الصدارة الاجتماعية والفكرية والسياسية، إذ لابد لكلّ من يريد أن يتصدى للقيادة الفكرية أو الاجتماعية أو السياسية، أن يقرأ، ويستوعب ما يقرأ.
- يساعد على تنشيط مهارات المتعلمين الفكرية، وتهذيب أذواقهم، وإشباع حاجاتهم في حب الاستطلاع، ومعرفة محيطهم، والتزود بالمعلومات الضرورية عند البحث عن حلول للمشكلات، ويكسب الفرد شعورا بالارتياح والثقة لأنه ينتمي إلى عالم الثقافة.
- يؤدي الضعف فيه إلى كثير من صعوبات التحصيل الدراسي من المواد الدراسية المختلفة.

(أحمد، 2014: 50)

وبناء على ما تقدم يمكن إجمال أهمية الاستيعاب القرائي في كونه من أهم عوامل النجاح في التحصيل الدراسي في مختلف المواد الدراسية؛ ذلك لأنه ينمي الثروة اللغوية للمتعلم ويكسبه معان ومفردات جديدة، ويرفع من كفاءة تفكيره ويكسبه المعلومات والمعارف والمهارات اللازمة لتحليل النص وتفسيره ونقده وتقويمه واستيعاب معناه، بالإضافة إلى مساعدة القارئ في حفظ المعلومات لمدة طويلة وسرعة استرجاعها، واكتساب مهارات الاستيعاب الاستنتاجية والنقدية والتذوقية والإبداعية.

9- أهداف الاستيعاب القرائي: تتمثل أهداف الاستيعاب القرائي فيما يلي:

- **أهداف معرفية وعلمية:** تتحقق بقدرة المتعلم على الحصول على المعلومات والمعارف والأفكار من النص المقروء.
- **أهداف ثقافية:** وتتحقق بقدرة المتعلم على الحصول على إنتاجات البشرية المدونة للتدقيق، ومحاولة نقدها وإبداء الرأي فيها، وإصدار حكم عليها والعمل على التطوير والتغير.
- **أهداف نفسية:** وتتمثل في تكيف المتعلم مع المجتمع الذي يعيش فيه من أجل ملء الفراغ الذي يمر به الإنسان، وذلك من خلال قراءة موضوعات ثقافية وعلمية من أجل الوصول إلى الإيمان والافتخار بالأمة ولغتها وثقافتها، ويتطلب أيضًا قدرة المتعلم على فهم شخصه وحل المشكلات التي تواجهه في حياته.
- **أهداف اجتماعية:** وتتحقق بقدرة المتعلم التفاعل مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، ويتم ذلك بمناقشة الموضوعات الاجتماعية التي تدور في المجتمع، والقدرة على حل مشكلات هذا المجتمع.
- **أهداف خاصة بالقراءة:** وتتمثل في قدرة المتعلم على ترجمة الرموز المكتوبة أو المطبوعة صوتًا أو تنظيمًا، وقدرته على فهم المادة المكتوبة والتعرف إلى الأفكار الرئيسة والجزئية ومواطن اتساقها وطريقة نظمها وبنائها، وإثراء لغته وتوظيف المقروء في شتى مجالات الحياة، والإفادة والتعلم وإنتاج مادة ونص للقراءة غني ومطوّر يعكس قدراته الفكرية المدربة. (ربابعه، 2021: 35-36)

10- طرق لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي:

تحدثت عبد الحميد (2005)، عن بعض الطرق التي يمكن استخدامها لتنمية الاستيعاب القرائي منها:

1. تنظيم الأفكار أثناء القراءة.
2. تدريب الطلبة على القراءة جملة جملة بشكل مترابط، لا كلمة كلمة بشكل جزئي.
3. تدريب الطلبة على تذوق جمالية النصوص، والتفاعل والانفعال مع معانيها.
4. تدريب الطلبة على تلخيص كل ما يقرؤونه.

5. تشجيع الطلبة على القراءة وبيان أهميتها. (تلاحمه، 2019، 33)

وترى الطالبة أنه من الممكن تنمية مهارات الاستيعاب القرائي من خلال تدريب المتعلمين على:

1. القراءة السليمة للنص، ابتداء من فك الرموز وصولا إلى التحليل والتركيب والتقويم.
2. المطالعة وكيفية اختيار الكتاب المناسبة لمستواهم وميولهم.
3. ربط الأفكار المقروءة بالخبرات السابقة للقارئ.
4. الاهتمام بالقراءة الصامتة وإدراجها في حصة خاصة.
5. استخدام القواميس لشرح معاني المفردات الجديدة أو الصعبة التي تواجههم أثناء القراءة.
6. التركيز على التفاصيل المهمة في النص، والتعمق في البحث عن المعاني الخفية، أي قراءة ما بين السطور.
7. فهم المعاني الضمنية التي لم يصرح بها في النص.
8. إصدار أحكام وإبداء آرائهم اتجاه المقروء.
9. الحرص تذوق القيم الجمالية أثناء القراءة.
10. اقتراح حلول لمشكلات وردت في النص.
11. إمكانية تمثيل النصوص والتفاعل معها.
12. توظيف الاستراتيجيات اللازمة لتحليل النص وتفسيره ونقده وتقويمه.

11- نظريات الاستيعاب القرائي: للاستيعاب القرائي نظريات لا بد من التطرق إليها، والتعريف بها، لتسهيل وتوضيح كيفية إتمام عملية الاستيعاب:

11-1 نظرية المخططات الذهنية:

أشار غننغ (Gunning, 1996)، إلى مفردة المخطط الذهني على أنَّه شبكة من المعلومات مخزنة في ذاكرة الفرد، على شكل ملفات منتظمة تحتوي أسماء الأشخاص والأماكن والحوادث والأشياء التي مرت به، وبالذاكرة طويلة المدى تحديداً، فيسهل بناءً على هذا الأساس ربط المعلومات والخبرات الجديدة، وهكذا تخزن المعلومات الجديدة أثناء محاولته لاستيعاب النص المقروء، من أجل استخدامها في المستقبل عند مواجهته لمشكلة معينة مشابهة، أي أن العلاقة طردية بين شمولية هذه الملفات، وترتيبها في الذاكرة وبين سرعة الاستيعاب القرائي.

11-2 نظرية العرض:

وفيها يسعى القارئ إلى تشكيل فكرة عامة أو رئيسة أثناء تفحصه للنص القرائي، فيرتب الأفكار في ذهنه وفق تسلسل هرمي، يعطي فيه أولوية الحفظ للمعلومات الأهم بالنسبة له، ثم الأقل منها أهمية، بتشكيل هرم يسهل به حفظ المعلومات، يبتدأ من القاعدة بأفكار النص الأولية، وصولاً إلى القمة، وهي الفكرة الأساسية التي تتمركز حولها بقية الأفكار الثانوية.

11-3 نظرية النموذج العقلي:

يمكن تشبيه هذا النموذج بفيلم في رأس القارئ يفكر به، ويؤلف سيناريو خاصاً به اعتماداً على محتوى المادة المقروءة، وغالباً ما ينسجم مع قراءة الطالب لرواية أو قصة قصيرة، ويكون تركيز القارئ واهتمامه فيها منصبين على شخصية القصة الرئيسة، وما سيحدث لها وما يتمنى أن تكون نهاية بطل هذه القصة من وجهة نظر القارئ.

قد لا يخلو الأمر بالنسبة للقارئ من أن يتشكّل لديه فهم خاطئ، بشأن بعض المفاهيم المهمة، يؤدي إلى تكوّن نماذج عقلية مضللة عن المادة المقروءة، فيَبرز دور المعلم الذي تقع عليه مسؤولية تصحيح المسار الفكري بإعادة الطالب إلى المسار الصحيح لرسم صورة أكثر دقة وإيجابية عمّا يطالعه من نصوص. (الشبلي، 2017: 14-15) .

12- مستويات الاستيعاب القرائي ومهارته:

قسّم خبراء التربية والباحثين الاستيعاب القرائي إلى مستويات أفقية ورأسية، وتعد هذه المستويات من الشروط اللازمة لتحديد المستوى التعليمي للتلاميذ وتحسينه والتعرّف على الضعف الذي يعانون منه، وهذه المستويات متدرجة من حيث سهولتها وصعوبتها، بحيث تلائم جميع المتعلمين وتراعي الفروق الفردية بينهم، إضافة إلى طبيعة القراءة وأهميتها وأهدافها والعوامل المؤثرة فيها.

أولا: مستويات الاستيعاب القرائي الأفقية: (Reading comprehension horizontal levels)

تنظر هذه المستويات إلى الفهم والاستيعاب القرائي أنه امتداد أفقي في الفهم، يبدأ بالمستويات الدنيا وصولاً إلى المستويات العليا، بما يتفق مع إمكانيات وقدرات تلاميذ كل مرحلة.

(الجهماني، 2016: 88)

وتتطلب المستويات الأفقية فهم الكلمة لأنها إحدى مكونات الجملة، وفهم الجملة باعتبارها من أجزاء الفقرة، وفهم الفقرة كونها وحدة من وحدات النص، ثم يتم الربط بين كل هذه الأجزاء فتتداخل وتترابط لتكون صورة كاملة عن المقروء.

وأورد جاب الله (1977) المذكور في أحمد (2014: 68) تصنيفا لمهارات الاستيعاب القرائي في ثلاث مستويات هي:

- **مستوى الكلمة:** ويتضمن المهارات الآتية: تحديد معنى الكلمة، تحديد ضد الكلمة، إدراك العلاقة بين كلمتين ونوع هذه العلاقة، القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات مشابهة المعنى.
- **مستوى الجملة:** ويتضمن المهارات الآتية: تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها، نقد ما تضمنته الجملة من المعنى، ربط الجملة بما يناسبها من معان ونصوص متشابهة، إدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة، القدرة على تصنيف الجملة وفق ما تنتمي إليه من آراء ومفاهيم.
- **مستوى الفقرة:** ويتضمن المهارات الآتية: وضع عنوان مناسب للفقرة، إدراك ما تهدف إليه الفقرة، إدراك الفكرة الأساسية للفقرة، تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء، إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية (غير معلنة).

وذكر بهلول (2004: 157)، أن هذا التصنيف أنه لم يشمل مستوى فهم النص ككل، على الرغم من أهمية هذا المستوى في الربط بين الفقرات في نظام متناسق ومتكامل، لتكوين صورة واضحة عن الموضوع ككل، وهذا ما أشار إليه بالأكحل (2020: 141)، إذ أضاف في تصنيفه مستوى فهم النص للمستويات الثلاثة وكان توزيع المهارات كالآتي:

- **مستوى فهم الكلمة:** ويتمثل في: تحديد معنى الكلمة، تحديد مضاد الكلمة، تصنيف الكلمات متشابهة المعنى في مجموعات.
- **مستوى فهم الجملة:** ويشير إلى: تحديد المعنى السياقي للجملة، ترتيب الجمل حسب ورودها في النص، استبدال الجمل بكلمات تؤدي معناها.
- **مستوى فهم الفقرة:** ويتضمن: وضع عنوان مناسب للفقرة، الربط بين السبب والنتيجة في الفقرة، التمييز بين الحقيقة والرأي، التمييز بين ما يتصل بالفقرة وما لا يتصل بها.
- **مستوى فهم النص:** ويتمثل في: اختيار عنوان مناسب للنص، تحديد غرض الكاتب من النص، استنتاج الأفكار الأساسية للنص، التعرف على القيمة المقصودة من النص.

ثانيا: مستويات الاستيعاب القرائي الرأسية:(Reading comprehension of Vertical Levels)

لكي يدرك التلميذ المعاني والأفكار المعبّر عنها في المادة المقروءة، ويربط هذه الأفكار بخبرته ومعلوماته ويتفاعل معها ويحكم عليها ويستفيد منها، لابد من تمكنه من الفهم والاستيعاب القرائي، وبالتالي إتقان مجموعة من المهارات ذات المستويات المتعددة. (الجهماني، 2016: 90)

بدءاً بمهارات المستوى الحرفي الذي يقصد به استيعاب المعنى الصريح للحقائق والكلمات والجمل والمعلومات الواردة مباشرة في النص من دون الذهاب إلى ما هو أبعد من ذلك، مروراً بمهارات المستوى الاستنتاجي الذي يعني القدرة على استنتاج فكرة النص، والعلاقة بين السبب والنتيجة والتعرف على المعاني الضمنية، وأغراض الكاتب الغير مصرح بها، يليه المستوى النقدي الذي يتضمن القدرة على إصدار الأحكام وإبداء الرأي، وتقديم الأدلة والشواهد والحجج وتقويم النص، أما المستوى التذوقي فيشير إلى تذوق مواطن الجمال والقيم والموازنة بين التعابير، وانتهاءً بالمستوى الإبداعي الذي يرتكز على اقتراح أكبر عدد من العناوين والحلول للمشكلات والقدرة على التنبؤ.

وقد صنف روي وستودت وبيرنز (Roe, Stodt, & Burns, 1997) الاستيعاب القرائي إلى ثلاثة مستويات وهي:

1) **قراءة السطور**: يقوم القارئ بتجميع المفردات مع بعضها مدركا إياها كوحدة لغوية متكاملة، بحيث يعطي كلاً منها وزنها الحقيقي في السياق، ويدرك ما تحمله المفردات من معان.
2) **قراءة ما بين السطور**: يحاول القارئ التعرف إلى قصد الكاتب، وتفسير أفكاره، وإصدار بعض الأحكام على ما في النص من مفردات وأفكار.
3) **قراءة ما وراء السطور**: يحاول القارئ استخلاص تعميمات وأفكار جديدة، وتوظيف الأفكار المتضمنة في المادة المقروءة لحل مشكلة تواجهه. (العلوان والتل، 2010: 372)

أما سميث (Smith, 1979) فقد صنف الاستيعاب القرائي إلى مستويين هما:

1) **المستوى الحرفي**: يشير إلى تذكر الأحداث والأفكار والإحصائيات الواردة في النص.
2) **المستوى الاستنتاجي**: يشير إلى القدرة على الاستنتاج، والتنبؤ، وتكوين الآراء واستنتاج الأفكار الثانوية، واختيار عنوان مناسب للنص، ومعرفة معاني المفردات، ومعرفة الأسباب والنتائج، ومعرفة هدف الكاتب، والقدرة على رسم نهاية للقصص، واستنتاج الكلمات المحذوفة.

(بن زين الدين، وبنت رملن،2017: 624-625)

وصنفه بلوم (Bloom, 1956) إلى ثلاثة مستويات هي:

1) **المستوى التفسيري**: ويعني بالتفسير قدرة القارئ على صياغة المفاهيم في قوالب لفظية مختلفة، وتحويلها إلى أنواع من الرموز.
2) **المستوى التأويلي**: يعني فهم ما وراء السطور، وملاحظة العلاقات الخفية بين الجزئيات، وإعادة صياغة المقروء إلى أشكال متعددة، والتفريق بين الأساسي وغير الأساسي.

3) **المستوى التنبؤي:** يعني بالتنبؤ الوصول إلى ما وراء اللفظ الحرفي، واستدلال النتائج، وتوقع ما سيحدث ومعرفته. (الحارثي وجاد، 2022: 87)

أما الشنقيطي (2020: 212) فقد صنفته إلى ثلاث مستويات هي:

1) **المستوى الحرفي** ويتضمن: الاستعانة بالسياق لاستنباط المعاني، ذكر كلمات مضادة، ذكر تفاصيل محددة في النص المقروء، استرجاع الأفكار الواردة في النص المقروء بشكل متسلسل.

2)**المستوى الاستنتاجي:** ويشير إلى: استنتاج الأفكار الرئيسة في النص المقروء، استنتاج الأفكار الفرعية في النص المقروء، الربط بين السبب والنتيجة في المقروء، بناء أسئلة حول الفكرة الرئيسة في المقروء، استنباط القيم الواردة في المقروء.

3) **المستوى النقدي: ويتمثل في:** التمييز بين الأفكار المنتمية للموضوع والتي لا تنتمي له، الحكم على الأفكار المطروحة في المقروء، تقديم أدلة وشواهد لدعم فكرة محددة في المقروء، الحكم على الشخصيات والمواقف من خلال سياق النص المقروء.

أما العطوي (2014: 247-248) ومنصر وبوجلال (2022: 819) فجاء تصنيفهم في أربعة مستويات:

1) **المستوى الحرفي:** يشير إلى ذكر ترتيب الأحداث حسب تسلسلها الزمني، ذكر الحقائق كما وردت في النص، التعرف على الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية.

2) **المستوى الاستنتاجي:** يتضمن استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة، تفسير عبارات النص، استخراج هدف الكاتب، استخراج أوجه الشبه والاختلاف.

3) **المستوى التقويمي:** يتضمن إصدار الأحكام على ظاهرة أو شخصية أو الأفكار أو على النص، التمييز بين الحقيقة والرأي، التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

4) **المستوى الإبداعي:** يشير إلى وضع عنوان للنص، اقتراح حلول للمشكلات المعروضة في النص، كيفية التصرف في مواقف جديدة، التنبؤ بالنتائج.

وصنف (الجهماني، 2016: 122) الاستيعاب القرائي في خمسة مستويات وهي:

1) **المستوى الحرفي:** ويتمثل في المهارات التالية: يحدد عمل بعض الشخصيات في الدرس، يضع الحرف أو الفعل المناسب في الفراغ، يسمي الأماكن والأزمنة الواردة في الدرس، يحلل جملة إلى كلمات، يصوغ جملةً وفق نموذجٍ محددٍ.

2) **المستوى الاستنتاجي**: ويشير إلى المهارات التالية: يشرح معاني الكلمات الجديدة في الدرس، يربط بين السبب والنتيجة، يضع كلماتٍ في جملٍ صحيحة، يحدد أضداداً لبعض الكلمات، يرتب حروفاً مبعثرةً لتكوين جملة.

3) **المستوى النقدي**: ويتضمن المهارات التالية: يعلل إعجابه بالدرس أو عدمه، يعبر عن رأيه من موقف من حياته اليومية، ينتقد سلوكاً عُرض عليه.

4) **المستوى التذوقي**: ويتمثل في المهارات التالية: يقدم نصيحة لأصدقائه، يحدد الفائدة من الدرس، يوجه جملة إلى شخصية أعجبته.

5) **المستوى الإبداعي**: ويشير إلى المهارات التالية: يقترح عنواناً جديداً للدرس، يتخيل نفسه مكان إحدى الشخصيات، يقترح حلاً لمشكلة عرضت عليه.

يتضح مما سبق تعدد تصنيفات مستويات الاستيعاب القرائي بتعدد الباحثين، وعلى الرغم من الاختلاف في تصنيفاتهم من حيث عددها ومسمياتها، غير أنها متسلسلة بشكل هرمي، ومتدرجة في صعوبتها يتدرج المتعلم من خلالها للوصول إلى أعلى مستويات التفكير، إلا أنه يمكن ملاحظة تشابه كبير بين هذه التصنيفات والمهارات في المضمون لتسهيل عملية تعليمها، فلكل مستوى مهاراته التي لا يمكن للمتعلم اكتسابها دون تمكنه من إتقان مهارات المستوى الذي سبقه، إذ يعتمد الاستيعاب في المستويات العليا على استيعاب المستويات الّدنيا.

واستناداً لما تقدم تم تصنيف مهارات الاستيعاب القرائي في هذه الدراسة وفق التصنيف الرأسي الذي يعتمد على خمسة مستويات، المستوى الحرفي، المستوى الاستنتاجي، المستوى النقدي، المستوى التذوقي، المستوى الإبداعي، وكل مستوى من هذه المستويات يتضمن مجموعة من المهارات الفرعية المناسبة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، البالغ عددها تسع عشرة مهارة نوردها بالتفصيل في الفصل الخامس الخاص بالإجراءات المنهجية للدراسة.

13-مراحل الاستيعاب القرائي:

- **الإدراك الحسي**: يتضمن نشاط الإدراك الحسي التعرف إلى الأحرف، والكلمات ومؤشرات سطح النص، فهو عبارة عن فك رموز الكلمات عبر استخراج السمات الإملائية والنحوية للمادة المقدمة.
- **عملية التنشيط**: وهي تتعلق بالبحث في الذاكرة عن المعلومات الملائمة للحوافز المفكوكة، ويتواجد هذا النشاط على كافة مستويات معالجة النص.

- **الاستدلال:** هو إستراتيجية إدراكية تستعمل المعلومات الموجودة بحوزة القارئ بغية إغناء المعلومات الموجودة في النص أو إكمالها أو تحويلها بحيث يصبح فهمها وحفظها أكثر سهولة. ويبلغ الاستدلال أهمية خاصة في اكتشاف عدم الترابط المنطقي أو الالتباس.
- **التنبؤ:** وهو نشاط إدراكي يقوم على التكهن بالمعلومات التي ما تزال غير متوفرة، وهدف هذا النشاط هو التوصل إلى تحديد المعنى الحقيقي لما يقرأه الفرد، فإنه يقدم مؤشرات تسهل اختيار التفسير الأفضل من أجل متابعة القراءة.
- **نشاط الحفظ:** إن الحفظ لمدى طويل يتحقق أكثر للتصور الدلالي، فتذكر النص كلمة كلمة يتناقص بسرعة أكثر من التذكر المنسوب للمدلول، إذا يتوافق ما يحفظ مع بنية النص الفوقية أما المعلومات حتى ولو جرى تخزينها في الذاكرة على الفور فهي عرضة للنسيان، وهناك ثلاثة عوامل تؤثر في الحفظ: (حداثة المعلومات، أهميتها النسبية، قيمتها الانفعالية).
- **نشاط الاسترجاع والعرض:** يقوم هذا النشاط على استعادة المعلومات التي خزنت في الذاكرة بعد معالجة معينة، إذ تخضع استعادة المعلومات إلى حد بعيد إلى نمط المعالجة المجراة والعوامل التي تؤثر في الحفظ. (عاشور، الحوامدة، 2009: 112)

14-عوامل الاستيعاب القرائي:

يرى ليجاندر وآخرون (Legendre et al, 2005) أنه لحدوث الاستيعاب القرائي لا بد أن يمتلك القارئ الحد الأدنى من القدرات والمهارات اللغوية والمعارف السابقة، التي تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة المخزنة في ذاكرته طويلة المدى، وأن يكون قادراً على القيام ببعض العمليات المعرفية، مثل التفسير والتنبؤ والاستنتاج، وفرض الفرضيات والاستدلال المنطقي، وحل المشكلات، وتؤثر بعض العوامل النفسية في عملية الاستيعاب (مثل الاتجاهات، والحالة النفسية للقارئ والمشاعر، والعواطف)، بالإضافة إلى العوامل المرتبطة بأغراض القراءة، والظروف المادية التي يحدث فيها الاستيعاب، فاتجاهات الطفل نحو القراءة تتأثر مثلاً ببيئته المدرسية والأسرية؛ إذ قد يكوّن اتجاهاً إيجابياً نحو القراءة عندما تكون هناك خبرات قرائية إيجابية، وتسهم بعض العوامل المتعلقة بخصائص النص في الاستيعاب، كنوع النص، وبنيته ودرجة صعوبته. (أحمد، 2014: 63)

15- العوامل المؤثر في الاستيعاب القرائي:

وقد بينت الدراسات المختلفة أن الاستيعاب القرائي يخضع إلى العديد من العوامل والتأثيرات الديناميكية التي تتفاعل مع بعضها لتؤثر على استيعاب الفرد سلباً أو إيجاباً، وعلى الرغم من تعدد

الآراء حول العوامل المؤثرة في عملية استيعاب المقروء، إلا أن هذه الآراء في جملتها تؤكد أهمية العوامل الآتية:

1-خصائص المقروء: ويشير إلى التركيب القاعدي للجمل داخل النص، ومعاني المفردات ودلالاتها، فمعرفة القارئ بقواعد اللغة والقضايا النحوية المختلفة، يحسن من قدرته على استيعاب النصوص المعروضة عليه، بالإضافة إلى أن امتلاك القارئ لحصيلة وافرة من المفردات، ومعرفته لمعانيها ودلالاتها ضرورة يجب توافرها ليتمكن من استيعاب النصوص التي تعرض عليه، فصعوبة المفردات لها أثر كبير في إعاقة عملية الاستيعاب القرائي، فالجملة التي تحتوي مفردات غير معروفة تكون عملية استيعابها أكثر صعوبة من تلك التي لا تشتمل مثل هذه المفردات. (العلوان والتل، 2010: 373)

2-خصائص القارئ: ويقصد بذلك ذكاء القارئ، وخلفيته المعرفية، وتمكنه من اللغة وقواعدها، وقدرته على التركيز والتحليل، والاستقصاء، وضبط الكلمات والنطق بها.

3-طريقة التدريس: إذ تشير الدراسات إلى أن طريقة التدريس مهمة في مساعدة القارئ على استيعاب النصوص التي تعرض عليه، لذا ينصح المعلم بتنويع طرائق تدريسه لتسهل عملية الاستيعاب القرائي.

4-نوع القراءة: ويقصد به القراءة الصامتة، والجهرية، فالقراءة الصامتة تعد أفضل خيار عندما يكون الهدف هو الاستيعاب القرائي.

5-الغرض من القراءة : فالطلبة يقرؤون المواد المختلفة لأغراض متنوعة منها : القراءة لتعلم معلومات جديدة، والقراءة لأداء مهمة ما، والقراءة للاستيعاب، والقراءة للاستمتاع بها، وهكذا يلاحظ بأن طريقة التدريس المستخدمة تعد حلقة الوصل بين خصائص المادة المقروءة ونوع القراءة والغرض منها من جهة وخصائص القارئ من جهة ثانية، ويأتي دور المعلم في اختياره لطريقة التدريس المثلى التي تحقق الغرض، وتربط بين تلك العوامل مجتمعة. (رستم، 2016: 44)

16- النماذج المفسرة للاستيعاب القرائي:

قدم العلماء والباحثون العديد من النماذج المفسرة للاستيعاب القرائي التي يتبعها القارئ عند تعامله مع المقروء للوصول إلى الاستيعاب القرائي، وهناك ثلاثة نماذج رئيسية توضح كيف يستوعب القارئ النص القرائي وفيما يلي عرض لها:

أولا: نموذج الاستيعاب من أسفل إلى أعلى (The Bottomup Model):

ويرى هذا النموذج أن القارئ يصل إلى المعنى من خلال النص، حيث يقوم القارئ بفك الرموز والتعرف على الكلمات وقراءتها ومن ثم تحصيل معانيها، أي أن المعنى الذي يسعى إليه القارئ موجود في المادة المكتوبة وعلى القارئ أن ينجح بقراءة النص حتى يصل إليه.

ثانيًا: نموذج الاستيعاب من أعلى إلى أسفل (down ModelThe Top):

ويرى أصحاب هذا النموذج أن القارئ يعتمد في فهمه للنص على معرفته السابقة، أي أن المعنى يكمن في عقل القارئ، حيث أن فهمه وتفسيره لأفكار النص يعتمدان على تلك المعلومات والمعارف التي لديه. ويركز هذا النموذج على قدرة القارئ على طرح أسئلته ووضع فرضياته الخاصة.

ثالثًا: النموذج التفاعلي

يرى أصحاب هذا النموذج أن المعنى يكمن في النص القرائي وفي عقل القارئ معًا، لذا فإن الحصول على المعنى من المادة المقروءة يتم نتيجة التفاعل بين هذين السياقين، والقراءة حسب هذا النموذج هي عملية تفاعل بين خبرات القارئ وبين المعاني المتضمنة في النص، لذلك فإن نجاح القارئ في فهم النص يتوقف على مدى امتلاكه لمهارات القراءة المتعلقة بالتعرف على الرموز والكلمات من جهة ومدى امتلاكه لمعارف وخبرات حول الموضوع الذي يتضمنه النص القرائي من جهة أخرى.

(عمرو والنظور، 2006: 114-115)

ووفقا لهذه النماذج يقوم القارئ بالعديد من العمليات المتسلسلة أثناء القراءة للوصول إلى الاستيعاب، فنتائج النموذج من أعلى إلى أسفل تتعلق بتحقق نتائج النموذج من أسفل إلى أعلى، ومن خلال التفاعل بينهما يصل القارئ إلى استيعاب النّص ويحدث هذا التفاعل في نفس الوقت.

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى القراءة بصفة عامة، وإلى الاستيعاب القرائي بصفة خاصة؛ نظراً لأهميته البالغة، ولكونه جانبا أساسيا في عملية القراءة، والهدف المرجو الذي يسعى كل معلم إلى تنميته في مختلف المراحل التعليمية وخاصة مرحلة التعليم الابتدائي، تلك المرحلة الأساسية التي تبنى فيها التعلمات، فإذا اكتسب التلميذ مهارات الاستيعاب القرائي فإنه يصبح قادرا على استيعاب المحتوى التعليمي، فيقوم بتحليله ونقده وتذوقه والإبداع فيه، وفي هذا السياق تم عرض تفصيلي لمهارة الاستيعاب القرائي ومستوياته وكل ما يتعلق به.

الجانب التطبيقي

الفصـل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1. منهج الدراسة
2. التصميم التجريبي للدراسة
3. متغيرات الدراسة
4. مجتمع الدراسة
5. عينة الدراسة
6. أدوات الدراسة
7. إجراءات التجريب
8. الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد الانتهاء من عرض الجانب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة المتمثلة في المتغير المستقل المتضمن استراتيجيات ما وراء المعرفة، والمتغير التابع المتمثل في الاستيعاب القرائي، يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، انطلاقا من تعريف المنهج المستخدم، وتحديد مجتمع الدراسة، وعينتها وأسلوب اختيارها، بالإضافة إلى توضيح كيفية تصميم وبناء وأدوات الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها بتجريبها استطلاعيا، ثم التطرق لإجراءات تنفيذ الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات المتحصل عليها لاستخلاص نتائج الدراسة واختبار فرضياتها.

1- منهج الدراسة:

نظرا لطبيعة الموضوع المتمثلة في دراسة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، ولصعوبة تطبيق المنهج التجريبي لأنه "يحمل بصمات علوم الطبيعة حيث يعتبر هو منهجها النموذجي، أما استعماله في العلوم الإنسانية فهو محدود لأسباب متنوعة، أولا لأن ظواهر العلوم الإنسانية لا تحتمل القياس دائما كما يتطلبه تحليل النتائج التجريبية". (أنجرس، 2008: 104)

وعليه لجأنا إلى استخدام المنهج الشبه تجريبي، الذي "يعتبر من أكثر الوسائل كفاية في الوصول إلى معرفة موثوق بها، ويمكن استخدامه في حل المشكلات". (شحاتة، 2008: 215)

2- التصميم التجريبي للدراسة:

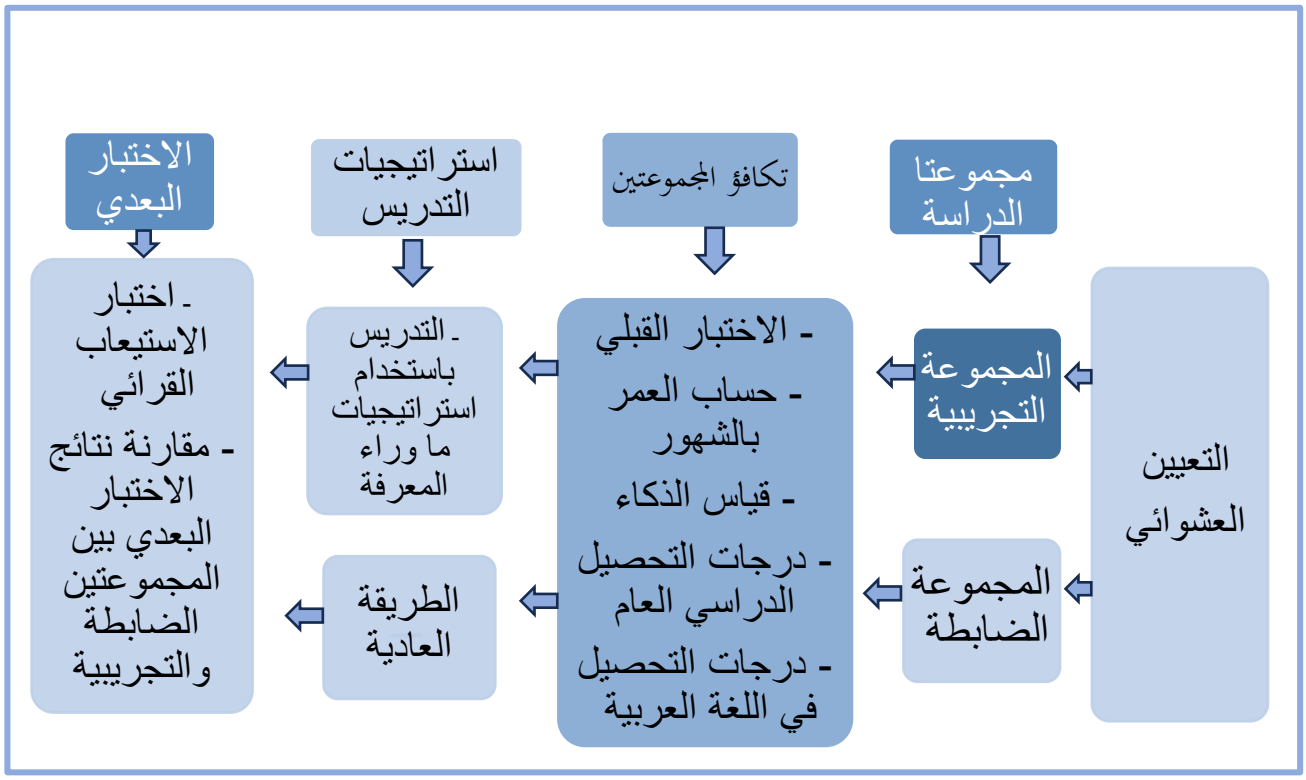
اعتمدت الدراسة الحالية على التصميم الشبه تجريبي في ضبط متغيرات التجربة وإجرائها، وذلك من خلال الاختيار العشوائي للمجموعة الضابطة التي تدرّس بالطريقة الاعتيادية، والمجموعة التجريبية التي تدرّس نفس المحتوى باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة كمتغير تجريبي (مستقل)، لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي كمتغير تجريبي (تابع)، وتم تطبيق القياس القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

وقد أوضح (Campbel & Stanley,1966) أن الدراسات الشبه تجريبية تستحق الاستخدام عندما يتعذر التحقيق الدقيق. (آري وجاكوبس ورازافييه، 2013: 374)

ذلك لأن أفضل طريقة لضبط المتغيرات الدخيلة هي استخدام مجموعتين متكافئتين في بداية التجربة، واختيار إحداهما بطريقة عشوائية كمجموعة تجريبية تخضع لتأثير المتغير المستقل، والأخرى ضابطة لا

تخضع لتأثير المتغير المستقل، شريطة أن تتعرض المجموعتان خلال فترة التجربة إلى نفس الظروف باستثناء تأثير المتغير المستقل على المجموعة التجريبية فقط. (عباس وآخرون، 2014: 81)

والشكل الآتي يوضح التصميم الشبه تجريبي المعتمد:



الشكل (04): التصميم الشبه تجريبي المتبع في الدراسة

يتضح من هذا التصميم أنه يسعى إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (كمتغير مستقل) لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي (كمتغير تابع)؛ وذلك من خلال ضبط المتغيرات الدخيلة بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث:(العمر الزمني، والذكاء، والتحصيل الدراسي العام، والتحصيل في اللغة العربية)، لغرض تحقيق التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)، واستخدم القياس القبلي لضبط الإجراءات التجريبية ثم القياس البعدي لدراسة الفروق ودلالاتها بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة العادية (التقليدية).

3- متغيرات الدراسة :

3- 1 المتغير المستقل: هو العامل الذي يريد الباحث قياس مدى تأثير في الظاهرة المدروسة، وعادة ما يعرف باسم المتغير أو العامل التجريبي". (عليان وغنيم، 2000: 51)

ويتمثل في الدراسة الحالية في استراتيجيات ما وراء المعرفة.

2-3 المتغير التابع: هو نتاج تأثير العامل المستقل في الظاهرة. (عليان وغنيم، 2000: 51)
ويتمثل في الدراسة الحالية في الاستيعاب القرائي.

3-3 المتغير الدخيل:

هو المتغير أو العامل الذي ربما يكون له أثر على المتغير التابع، فيحاول الباحث عزله وتثبيته كالعمر الزمني والذكاء والخبرة والمرحلة التعليمية". (محمود، 2006: 231).

ويتمثل في هذه الدراسة في المتغيرات التالية: (العمر الزمني لتلاميذ المجموعتين محسوباً بالشهور، واختبار الذكاء للمصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن، والتحصيل الدراسي للفصل الأول للموسم الدراسي (2021 /2022)، التحصيل في اللغة العربية، واختبار الاستيعاب القرائي القبلي).

4- مجتمع الدراسة:

يعرف المجتمع على أنه "مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى. (أنجرس، 2008: 298)

يشمل مجتمع الدراسة جميع تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي المسجلين في العام الدراسي (2021-2022)، التابعين للمدارس الحكومية بمدينة متليلي ولاية غرداية، والبالغ عدد هم (1259) تلميذا وتلميذة موزعين على (31) ابتدائية.

5- عينة الدراسة:

العينة هي: مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة مناسبة، وإجراء الدراسة عليها، ومن ثم استخدام تلك النتائج، وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي. (المحمودي، 2019: 160)

1-5 عينة الدارسة الأساسية:

1-1-5 أسباب اختيار تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي: تم اختيار تلاميذ السنة الخامسة لإجراء الدراسة؛ لأنهم أكثر استقرارا وقدرة على الاعتماد على الذات كونهم في آخر مرحلة من مراحل التعليم الابتدائي، ولديهم مستوى مناسب من مهارات القراءة يمكّنهم من اكتساب مهارات الاستيعاب القرائي، على غرار المستويات الدراسية الدنيا، فهم في مرحلة الطفولة المتأخرة وهذه المرحلة تتميز بأنها بداية النضج في العديد مظاهر النمو بصورة واضحة على غرار مرحلة الطفولة الوسطى.

2-1-5 طريقة اختيار العينة:

أُختير أفراد عينة الدراسة بالطريقة القصدية من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدرسة ابن خلدون التابعة لمديرية التربية بمدينة متليلي ولاية غرداية، لوجود العدد المناسب من التلاميذ لتمثيل العينة، وعليه

تكونت عينة الدراسة من (51) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، تم توزيعهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة بالطريقة العشوائية بنظام القرعة.

5-1-3 أسباب اختيار العينة:

تم اختيار الطالبة لهذه المدرسة بالطريقة القصدية مجالا لدراسة للأسباب التالية:

- إبداء إدارة المدرسة استعدادها لتقديم كل ما يلزم من تسهيلات خلال عملية تطبيق الدراسة.
- قرب المدرسة من مكان سكن الطالبة.
- سهولة تعامل الطالبة مع عينة الدراسة.
- وجود العدد المناسب من التلاميذ في المدرسة لتمثيل العينة لإجراء التجربة.

5-1-4 حجم العينة الدراسة الأساسية:

تشمل أحجام العينات النموذجية لمختلف أنواع تصميمات البحوث ما يلي: في البحوث التجريبية من (15) إلى (30) مشاركا لكل مجموعة. (دانييل، 2015: 321- 322)

وعليه تكونت عينة الدراسة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي البالغ عددهم (51) تلميذا، موزعين على قسمين، وقد أُستخدم الاختيار العشوائي ليكون أحد الفوجين يمثل المجموعة التجريبية (25) تلميذا والفوج الأخر يمثل المجموعة الضابطة (26) تلميذا، ويوضح الجدول التالي خصائص العينة:

جدول (02): توزيع أفراد العينة حسب مجموعتي الدراسة

المدرسة	المجموعة	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
ابن خلدون	التجريبية	11	14	25	%49.02
	الضابطة	12	14	26	%50.98
المجموع الكلي		23	28	51	%100

يظهر من خلال الجدول أعلاه أن عينة الدراسة الأساسية تتكون من (51) تلميذا وتلميذة موزعين على مجموعتين، مجموعة تجريبية خضعت للتدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة تشمل (25) تلميذا وتلميذة بنسبة مئوية تقدر (49.02%)، ومجموعة ضابطة خضعت للتدريس بالطريقة العادية تشمل (26) تلميذا وتلميذة بنسبة مئوية تقدر بـ (50.98%).

5-2 الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية عاملا أساسيا في البحث، " يقوم فيها الباحث بمحاولات استكشافية تمهيدية قبل أن ينخرط في بحثه الأساسي، حتى يطمئن إلى صلاحية خطته وأدواته وملائمة الظروف للبحث الأساسي الذي ينوي القيام به". (طه واخرون، (ب.ت)، 194-195)

5-2-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية: تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى:

- تقريب الباحث من ميدان بحثه ليتعرف على الظروف المحيطة بالظاهرة محل الدراسة.
- التعرف على المشاكل والصعوبات التي تعيق تطبيق أدوات الدراسة لتجنبها مع عينة الدراسة الأساسية
- التحقق من صلاحية أدوات الدراسة.
- الكشف عن وضوح فقرات الاختبار وتعليماته وقدرتها على تحقيق الأهداف المرجوة.
- معرفة مستوى سهولة وصعوبة كل سؤال من أسئلة الاختبار.
- معرفة معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار.
- قياس الخصائص السيكومترية للاختبار.

5-2-2 عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (50) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بابتدائية الشهيد الشريف بكار بمدينة متليلي، تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية البسيطة من خارج عينة الدراسة الأساسية، خلال الموسم الدراسي (2022/2021)، وقد طُبّقت الدراسة في الفترة الممتدة من 2021/11/14 إلى 2021 /11/15، وُأعيد تطبيقها على نفس أفراد العينة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من 2021/11/28 إلى 2021/11/29، من أجل التعرف على أفراد الدراسة وطبيعة استجاباتهم.

الجدول (03): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية

المدرسة	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
الشهيد الشريف بكار	22	28	50
النسبة المئوية	%44	%56	%100

يتضح من خلال الجدول أن عينة الدراسة الاستطلاعية تقدر بـ (50) تلميذا، وأن عدد الذكور بلغ (22) تلميذا بنسبة مئوية تقدر (44%)، وعدد الإناث بلغ (28) تلميذة بنسبة مئوية تقدر (56%).

6- أدوات الدراسة:

تعد استراتيجية ما وراء المعرفة من أهم الاستراتيجيات التي تستخدم في التدريس، كونها تشجع التلميذ على التفكير، وتتكون ما وراء المعرفة في هذه الدراسة من ثلاث استراتيجيات وهي: (استراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية الجدول الذاتي(KWLH)، واستراتيجية تومس وروبنسون (PQ4R).

واعتمدت الطالبة على الأدوات الآتية:

- قائمة مهارات الاستيعاب القرائي.
- اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي.
- اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي.
- اختبار الذكاء للمصفوفات المتتابعة الملونة لـ: جون رافن.
- دليل المعلم لتدريس استراتيجيات ما وراء المعرفة ويشتمل على ثلاث استراتيجيات: استراتيجية التساؤل الذاتي – استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH)– استراتيجية توماس وروبنسون(PQ4R)

6-1 قائمة مهارات الاستيعاب القرائي:

من أجل الوصول إلى مهارات الاستيعاب القرائي المناسبة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، تم إعداد قائمة تتضمن عددا من مهارات الاستيعاب القرائي التي ينبغي تنميتها باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وفق للخطوات الآتية:

6-1-1 تحديد هدف قائمة مهارات الاستيعاب القرائي:

تهدف القائمة إلى تحديد مهارات الاستيعاب القرائي التي تناسب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، تمهيدا لاستخدامها في إعداد اختبار مهارات الاستيعاب القرائي؛ لقياس وتنمية هذه المهارات بواسطة استراتيجيات ما وراء المعرفة.

6-1-2 مصادر بناء قائمة مهارات الاستيعاب القرائي:

استندت الطالبة في اشتقاق مهارات الاستيعاب القرائي على الخطوات الآتية:

ـ جمع المادة العلمية ذات الصلة بموضوع الدراسة.

الاطلاع على الأدب التربوي والبحوث والدراسات التي تناولت الفهم والاستيعاب القرائي وتصنيف مستوى مهاراته.

ـ الرجوع إلى بعض القوائم والتصنيفات الخاصة بمهارات الفهم والاستيعاب القرائي ومستوياته.

ـ تحليل محتوى أسئلة نصوص القراءة لكتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، بالإضافة إلى كراس النشاطات في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.

ـ الاطلاع على دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.

الأخذ بآراء بعض المختصين في تدريس اللغة العربية من مشرفين تربويين ومعلمين ذوي خبرة في تدريس السنة الخامسة ابتدائي.

- الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة: أحمد (2014)، والسيلتي (2014)، والصيداوي (2015)، والصاعدي (2016)، وأبو زيادة (2017)، والثبيتي (2018)، والشهري (2018)، وعبد العاطي (2018)، والعموش (2018)، والغلبان (2019).
- وقد أسفرت عملية المقارنة والفرز بين هذه القوائم والتصنيفات الخاصة بمهارات الاستيعاب القرائي ومستوياته، إلى اعتماد المهارات التي تم الاتفاق عليها (80%) من هذه الدراسات إلى قائمة نهائية لمهارات الاستيعاب القرائي، تتألف من (24) مهارة استيعاب قرائي تندرج تحت خمسة مستويات وهي: (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتقويمي والإبداعي).

6-1-3 الصورة المبدئية للقائمة:

بناء على الخطوات السابقة المتمثلة في الرجوع إلى المصادر السابقة التي تمت الإشارة إليها، تكونت القائمة في صورتها المبدئية من خمسة مستويات من مهارات الاستيعاب القرائي وهي: (المستوى الحرفي والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي)، اللازم توافرها لدي تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، تندرج تحتها (24) مهارة فرعية والجدول يوضح الآتي ذلك:

الجدول (04): مستويات الاستيعاب القرائي للقائمة وعدد مهاراته

المستوى	عدد المهارات
المستوى الحرفي	05
المستوى الاستنتاجي	04
المستوى النقدي	05
المستوى التذوقي	05
المستوى الإبداعي	05
المجموع	24

يتضح من خلال الجدول رقم (04) أن قائمة مهارات الاستيعاب القرائي تتضمن خمسة مستويات (أبعاد)، وتتكون من (24) مهارة فرعية.

6-1-4 صدق قائمة مهارات الاستيعاب القرائي:

6-1-5 الصدق الظاهري (صدق المحكمين): لقد مرت عملية حساب الصدق بمرحلتين:

أ- المرحلة الأولى: للتأكد من صدق محتوى قائمة مهارات الاستيعاب القرائي، تم عرضها على عدد من المشرفين التربويين في اللغة العربية ومعلميها من ذوي الخبرة والكفاءة (انظر الملحق رقم: 07)، لإبداء آرائهم فيها وتقديم ملاحظاتهم فيما يلي:

- مدى انتماء كل مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي للمستوى المهاري الذي صنفت فيه.
- مدى مناسبة كل مهارة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- مدى أهمية كل مهارة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- مدى سلامة الصياغة اللغوية للمهارات.
- إبداء الرأي بالحذف أو التعديل أو الإضافة.
- إضافة ملاحظات أخرى يمكن أن تفيد الطالبة.

أجمع السادة المحكمين على أن بعض هذه المهارات وخاصة المهارات المتعلقة بالمستوى (النقدي والتذوقي والإبداعي)، غير مناسبة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، ولم يتطرقوا لها طيلة سنوات دراستهم لمادة اللغة العربية وخاصة القراءة، وأنها فوق مستوى التلاميذ، ويجب أن تدرس في مستويات ومراحل دراسية متقدمة كمرحلة التعليم المتوسط أو التعليم الثانوي، وعند إخبارهم أن هناك العديد من الدراسات أكدت قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية على امتلاك مهارات المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى النقدي، والمستوى التذوقي، والمستوى الابداعي، كدراسة (العبدلي، 2021)، ودراسة (الثبيتي، 2018)، ودراسة(الصاعدي، 2016) ودراسة(أبو عمار، 2015)ودراسة (البصيص، 2015)، ودراسة(الصيداوي، 2015)، طلبوا من الطالبة إنجاز اختبار مهارات الاستيعاب القرائي حتى يتمكنوا من معرفة كيفية طرح الأسئلة من نصوص القراءة حول هذه المهارات.

قامت الطالبة ببناء اختبار مهارات الاستيعاب القرائي وعرضه على نفس المحكمين، وعليه تم تحكيم قائمة مهارات الاستيعاب القرائي، واختبار مهارات الاستيعاب القرائي من خلال عقد ورشة حولهما دامت ثلاثة أيام واستغرقت مدة ساعتين في اليوم، اتفقت الطالبة مع المشرفين التربويين على عقد ندوة تربوية لمناقشة القائمة والاختبار لأهميتهما، ولتكوين معلمي السنة الخامسة ابتدائي إلا أن الظروف

المتمثلة في جائحة كوفيد 19 التي تمنع التجمع في المؤسسات التربوية وإقامة الندوات والأيام الدراسية والتكوينية منعت ذلك، وعلى ضوء آراء السادة المحكمين أجريت التعديلات والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول (05): تعديلات المحكمين لقائمة مهارة الاستيعاب القرائي للمرحلة الأولى

المستوى	قبل التعديل	بعد التعديل	الحذف
الاستنتاجي	استنتاج الفكرة الرئيسة	استخراج الفكرة العامة	استنتاج المعنى ضمني من النص
	استنتاج الأفكار الفرعية لفقرات النص	استخراج الأفكار الجزئية لفقرات النص	
	استنتاج علاقة السبب والنتيجة في النص	استخراج علاقة السبب بالنتيجة في النص	
النقدي			التمييز بين الحقيقة والرأي
التذوقي	استنتاج القيم السائدة في النص	استنتاج قيمة من القيم التي تضمنها النص	ذكر الدلالة الإيحائية للكمات والعبارات الواردة في النص
			وصف العاطفة المسيطرة في النص
الإبداعي			ذكر حقائق غير واردة في النص

يتضح من خلال الجدول رقم (05) أنه تم تعديل بعض المهارات وحذف بعضها، وأجريت التعديلات على ضوء ملاحظات السادة المحكمين، حيث تم الاحتفاظ بجميع المستويات مع تعديل صياغة بعض المهارات، وحذف بعضها لعدم مناسبتها لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، حيث أجمع المحكمون على إمكانية تدريس المهارات المحذوفة في المراحل التعليمية العليا (التعليم المتوسط والثانوي)، وأخذ ما اتفق علية أكثر من (85%) من أراء المحكمين، وعليه يمكن التثبت من صدق الأداة وصلاحيتها، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (06): نسبة اتفاق المحكمين على قائمة مهارات الاستيعاب القرائي للمرحلة الأولى

المستويات	الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي	المتوسط
عدد المهارات	05	03	04	03	04	
نسبة الاتفاق	% 100	% 86	%100	% 86	%100	% 94.4

يشير الجدول إلى أن نسبة الاتفاق على قائمة مهارات الاستيعاب القرائي بين المحكمين كانت عالية حيث بلغت (100%) للمستوى الحرفي، والنقدي والإبداعي، بينما بلغت (86 %) للمستوى الاستنتاجي والنقدي، ووصلت إلى (94.4 %) للمتوسط الكلي وهي نسبة مرتفعة تدل على صدق القائمة.

ب– المرحلة الثانية:

بعد الأخذ بآراء وملاحظات المحكمين في المرحلة الأولى، تم عرض قائمة مهارات الاستيعاب القرائي في صورتها الأولى على مجموعة من الدكاترة المتخصصين، في مناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم وعلوم التربية واللغة العربية وآدابها، لإبداء آرائهم فيها وتقديم ملاحظاتهم فيما يلي:

- مدى انتماء كل مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي للمستوى المهاري الذي صنفت فيه.
- مدى مناسبة كل مهارة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- مدى أهمية كل مهارة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- مدى سلامة الصياغة اللغوية للمهارات.
- إبداء الرأي بالحذف أو التعديل أو الإضافة.
- إضافة ملاحظات أخرى يمكن أن تفيد الطالبة.

والجدول التالي يبين آراء وملاحظات السادة المحكمين لقائمة مهارات الاستيعاب القرائي:

الجدول (07): تعديلات المحكمين لقائمة مهارة الاستيعاب القرائي للمرحلة الثانية

المستوى(البعد)	قبل التعديل	بعد التعديل
الحرفي	ذكر بعض الحقائق الوارد صراحة في النص	ذكر بعض الحقائق الوارد مباشرة في النص
النقدي	الحكم على موقف أو شخصية وردت في النص	الحكم على عبارة أو شخصية وردت في النص
	تقديم أدلة وشواهد وحجج تدعم فكرة في النص	تقديم أمثلة تدعم فكرة في النص
التذوقي	تحديد الصورة البيانية التي تضمنها النص	تحديد تشبيه تضمنه النص

يتضح من خلال الجدول أنه تم تعديل بعض المهارات الخاصة بالمستوى (الحرفي، والنقدي والتذوقي)، وهي تعديلات أشار بها السادة المحكمون، وقد تم الاحتفاظ بجميع المستويات والمهارات مع تعديل صياغة بعض المهارات، وأخذ ما اتفق عليه من (90%) فأكثر من أراء المحكمين وعليه يمكن التثبت من صدق الأداة وصلاحيتها، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (08): نسبة اتفاق المحكمين على قائمة مهارات الاستيعاب القرائي للمرحلة الثانية

المستويات	الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي	
عدد المهارات	05	03	04	03	04	المتوسط
نسبة الاتفاق	%97	%96	%96	%90	%93	% 94

يشير الجدول رقم (08) إلى أن نسبة الاتفاق على قائمة مهارات الاستيعاب القرائي بين المحكمين كانت عالية حيث بلغت (97%) للمستوى الحرفي، و (96%) للمستوى الاستنتاجي والنقدي، و(90%) للمستوى التذوقي، و(93%) للمستوى الإبداعي، ووصلت إلى (94 %) للمتوسط الكلي وهي نسبة مرتفعة يمكن الحكم بها على ثبات القائمة.

6-1-5 الصورة النهائية للقائمة:

اشتملت قائمة مهارات الاستيعاب القرائي بعد إجراء التعديلات المقترحة من طرف السادة المحكمين؛ على (19) مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي، تندرج ضمن خمسة مستويات وهي: المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى النقدي، والمستوى التذوقي، والمستوى الإبداعي، (انظر الملحق رقم: 01) المتضمن قائمة مهارات الاستيعاب القرائي في صورتها النهائية، والجدول يوضح ذلك:

جدول (09): مهارات الاستيعاب القرائي

الرقم	مستويات الاستيعاب القرائي	عدد مهارات كل مستوى	النسبة المئوية
01	المستوى الحرفي	05	% 26.32
02	المستوى الاستنتاجي	03	%16.79
03	المستوى النقدي	04	% 20.05
04	المستوى التذوقي	03	%16.79
05	المستوى الإبداعي	04	% 20.05
المجموع		19	% 100

من خلال الجدول نلاحظ أن مهارات الاستيعاب القرائي للمستوى (الاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي) تحصلت على نسب مئوية متقاربة من استجابات المحكمين، بينما سجل المستوى الحرفي أعلى نسبة مئوية من استجابات المحكمين.

6-1 اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي:

أ-وصف اختبار مهارات الاستيعاب القرائي:

قامت الطالبة بعرض نصوص القراءة المقررة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني)، على بعض المعلمين ذوي خبرة والكفاءة في تدريس السنة الخامسة ابتدائي، بعد استبعاد النصوص المحذوفة من طرف وزارة التربية والتعليم وفق التعديل الذي حدث جراء جائحة كوفيد(19)، من أجل اختيار نصين لبناء اختبار مهارات الاستيعاب القرائي، وعليه اتفق (80%) من المعلمين على نص (أرض غالية) لأنه يمثل الهوية الوطنية، و(70%) من المعلمين على نص (واد الحياة) لأنه يتناول جسم الإنسان وصحته بالإضافة إلى قيم التضامن والتآزر والتكافل.

بعد اختيار النصين قامت الطالبة ببناء اختبار مهارات الاستيعاب القرائي المتكون من نصين في صورتين متكافئتين، صيغت فقراته بالاعتماد على الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد، وقد تم وضع مقدمة للسؤال مع (أربعة بدائل واحد منها صحيح) لقياس مهارات الاستيعاب القرائي للمستوى (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي)، بحيث يختار التلميذ بديلا واحدا من الأربعة، يتكون الاختبار في صورته الأولى من (24) مهارة تضم (48) سؤال، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (10): توزيع أسئلة الاختبار على مهارات الاستيعاب القرائي

الموضوع	مستوى الاستيعاب القرائي	عدد مهاراته	الأسئلة التي تقيسها	النسبة المئوية
- أرض غالية - وادي الحياة	الحرفي	05	10	% 20.83
	الاستنتاجي	04	08	% 16.68
	النقدي	05	10	% 20.83
	التذوقي	05	10	% 20.83
	الإبداعي	05	10	% 20.83
	المجموع	24	48	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن اختبار مهارات الاستيعاب القرائي يتضمن خمسة مستويات (أبعاد) تتكون من (24) مهارة فرعية و(48) سؤالا.

لقد تم عرض اختبار مهارات الاستيعاب القرائي للتحكيم، فأشار المحكمون إلى تقسيم الاختبار إلى قسمين، واعتماد النص الأول (أرض غالية) كاختبار قبلي لمهارات الاستيعاب القرائي، والنص الثاني (وادي الحياة) كاختبار بعدي لمهارات الاستيعاب القرائي، وعليه قامت الطالبة بإعداد اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي وفقا للخطوات التالية:

ب- تحديد هدف الاختبار القبلي:

هدف الاختبار إلى قياس مهارات الاستيعاب القرائي للمستويات الخمسة: (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي) لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وذلك للتعرف على أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي من خلال بعض نصوص القراءة المقرر في كتاب اللغة العربية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

ج- مصادر بناء اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي: اعتمدت الطالبة في بناء اختبار مهارات الاستيعاب القرائي على المراجع الآتية:

- منهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائية الجيل الثاني.
- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي وفق منهاج الجيل الثاني.
- دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي للسنة الدراسية 2019-2020.
- كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.
- الجانب النظري من الدراسة.
- كتب القياس والتقويم المذكورة في المراجع.
- الدراسات السابقة التي تناولت الفهم والاستيعاب القرائي (انظر الفصل الثاني).
- خبرة المفتشين وأساتذة التعليم الابتدائي.

د- وصف الاختبار:

يتكون اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي من النص المعنون (بأرض غالية) من نصوص القراءة المقررة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني)، صيغت فقراته بالاعتماد على الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد، وقد تم وضع مقدمة للسؤال مع (أربعة بدائل واحد منها صحيح)، لقياس مهارات الاستيعاب القرائي للمستويات الآتية: (الحرفي، والاستنتاجي

والنقدي، والتذوقي والإبداعي)، بحيث يختار التلميذ بديلا واحدا من الأربعة، تكون الاختبار في صورته الأولى من (24) مهارة تضم (24) سؤال، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (11): توزيع أسئلة الاختبار القبلي على مهارات الاستيعاب القرائي

الموضوع	مستوى الاستيعاب القرائي	عدد مهاراته	الأسئلة التي تقيسها	النسبة المئوية
- أرض غالية	الحرفي	05	05	% 20.83
	الاستنتاجي	04	04	% 16.68
	النقدي	05	05	% 20.83
	التذوقي	05	05	% 20.83
	الإبداعي	05	05	% 20.83
	المجموع	24	24	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن اختبار مهارات الاستيعاب القرائي يتضمن خمسة مستويات (أبعاد)، تتكون من (24) مهارة فرعية و(24) سؤالا.

6-2-1 الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي:

لقياس الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي طبق على أفراد العينة الاستطلاعية خلال الموسم الدراسي (2022/2021)، وتم حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز وصدق الاختبار وثباته.

6-2-1-1 صدق الاختبار:

إن الهدف من صدق الاختبار هو التأكد من أن الاختبار يقيس ما وضع لأجله، وبما أن الاختبار الحالي يقيس مهارات الاستيعاب القرائي، تم التأكد من الصدق بالاعتماد على الصدق الظاهري.

6-2-1-1-2 الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

يشير الصدق الظاهري إلى السمة التي يظهر أن الاختبار يقيسها بشكل أولي (ظاهري)، وبالرغم من أن هذه الطريقة ليست كافية للتأكد من صدق الاختبار، ولكنها تفيد في طمأنة الباحث مبدئيا على دقة الاختبار الذي يستخدمه في مقياس ما صمم لقياسه. (محاسنة، 2013: 160)، ومرت عملية الصدق بمرحلتين:

أ-المرحلة الأولى:

للتأكد من صدق محتوى اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي تم عرضه في صورته الأولى على عددا من المشرفين التربويين في اللغة العربية ومعلميها من ذوي الخبرة والكفاءة حسب طلبهم، لإبداء آرائهم وتقديم ملاحظاتهم فيما يلي:

- مدى انتماء كل مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي للمستوى المهاري الذي صنفت فيه.
- مدى مناسبة كل مهارة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- مدى أهمية كل مهارة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- مدى سلامة الصياغة اللغوية للمهارات.
- إبداء الرأي بالحذف أو التعديل أو الإضافة.
- إضافة ملاحظات أخرى يمكن أن تفيد الطالبة.

وفي ضوء آراء السادة المحكمين أجريت التعديلات الآتية. والجدول التالي يبين ذلك

الجدول (12): تعديلات المحكمين للاختبار القبلي للمرحلة الأولى

المستوى	المهارة	قبل التعديل	بعد التعديل	الحذف
الحرفي	تحديد ضد كلمة	**أ-** المسكون	أ- المأهول	
الاستنتاجي	استخراج الأفكار الجزئية لفقرات النص	ما الفكرة الجزئية الغير الواردة في النص	الفكرة الجزئية الغير واردة في النص هي:	
	استنتاج المعنى الضمني من النص			- لماذا عبرت الجدة بعد سماعها بخبر استشهاد ابنها بإرسال زغرودة طويلة؟
النقدي	التمييز بين الحقيقة والرأي في النص			- جميع العبارات التالية حقائق، ما عدا عبارة واحدة تعتبر رأي،
التذوقي	ذكر الدلالة الإيحائية للكلمات			-"تأملت البيت المهجور والحنين يعصف بها " هذه

	والعبارات الواردة في النص			العبارة توحي إلى :
	وصف العاطفة المسيطرة على النص			-"لقد أحب أبي هذه الدار كثيرا وكل هذه الأرض ...وأنا أيضا أحبها" العاطفة المسيطرة على العبارة هي:
الإبداعي	ذكر حقائق غير واردة في النص			ما الحقيقة الغير واردة في النص؟

يلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أنه تم تعديل بعض الأسئلة وحذف بعضها، وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين أجريت التعديلات، حيث تم الاحتفاظ بجميع المستويات مع تعديل صياغة أسئلة بعض المهارات، وحذف أسئلة بعضها لعدم مناسبتها لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، حيث أجمع المحكمون على إمكانية تدريسها في المراحل التعليمية العليا كمرحلة التعليم المتوسط والثانوي، وأخذ ما اتفق عليه (86 %) فأكثر من أراء المحكمين، وعليه يمكن التثبت من صدق الأداة وصلاحيتها، والجدول يبين ذلك:

جدول (13): نسبة اتفاق المحكمين على الاختبار القبلي للمرحلة الثانية

المستويات	الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي	
عدد المهارات	10	06	08	06	08	**المتوسط**
نسبة الاتفاق	%100	% 86	%100	% 86	%100	% 94.4

يشير الجدول اعلاه إلى أن نسبة الاتفاق على الاختبار بين المحكمين كانت عالية، حيث بلغت (100%) للمستوى الحرفي، والنقدي، والإبداعي، و(86 %) للمستوى الاستنتاجي، والتذوقي، ووصلت إلى (94.4 %) للمتوسط الكلي وهي نسبة مرتفعة يمكن الحكم بها على ثبات الاختبار.

ب- المرحلة الثانية:

بعد الأخذ بآراء وملاحظات المحكمين في المرحلة الأولى تم عرض اختبار مهارات الاستيعاب القرائي في صورته الأولى على مجموعة من الدكاترة المتخصصين، في مناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم وعلوم التربية واللغة العربية وآدابها، لإبداء آرائهم حوله وتقديم ملاحظاتهم فيما يلي:

- مدى انتماء كل مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي للمستوى المهاري الذي صنفت فيه.
- مدى مناسبة كل مهارة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- مدى أهمية كل مهارة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- مدى سلامة الصياغة اللغوية للمهارات.
- إبداء الرأي بالحذف أو التعديل أو الإضافة.
- إضافة ملاحظات أخرى يمكن أن تفيد الطالبة.

والجدول التالي يبين آراء وملاحظات السادة المحكمين لقائمة مهارات الاستيعاب القرائي:

الجدول (14): تعديلات المحكمين للاختبار القبلي للمرحلة الثانية

المستوى	المهارة	قبل التعديل	بعد التعديل	الإضافة	الحذف
الحرفي	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق			" نعم يا بنيّ: أحببها محتم عليك أن تحبها " المقصود بكلمة (مُحَتَّم).	
	تحديد ضد كلمة واردة في النص			"إياك أن يغرك المال أو يخدعك أحد وتفرط فيها" ضد كلمة (تفرط).	
	ترتيب الأحداث حسب تسلسلها في النص			الوصية الثانية من وصايا الجدة لحفيدها هي:	
الاستنتاجي		ما الفكرة الجزئية الغير واردة في النص	الفكرة الجزئية الغير واردة في النص هي:		
	استخراج علاقة			القسوة التي	

	السبب بالنتيجة			واجهتها الطبيعة بسبب:	
النقدي	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	ما العبارة التي لا تتصل بالموضوع	العبارة التي لا تتصل بالموضوع هي:		
	الحكم على موقف أو شخصية وردت في النص	أحكم على شخصية الجدة كما وردت في النص	أحكم على شخصية الجدة كما وردت في النص، تتصف الجدة بـ:		
التذوقي	الموازنة بين التعبيرات اللغوية في النص			"لقد قاسينا كثيرا لأجلها حفظناها وحفظتنا " أيّ العبارات الآتية أجمل في التعبير عن معنى هذه الجملة:	
الإبداعي					حذف البدائل الأسئلة

يبين الجدول رقم (14) التعديلات التي أجريت على بعض الأسئلة؛ بالحذف أو الإضافة.

وأشار المحكمون إلى تقسيم الاختبار إلى قسمين، واعتماد النص الأول كاختبار قبلي والنص الثاني كاختبار بعدي مع إضافة بعض الأسئلة كما هو مبين في الجدول السابق، وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجريت التعديلات، حيث أخذ ما اتفق علية (96%) فأكثر من أراء المحكمين، وعليه يمكن التثبت من صدق الاختبار وصلاحيته، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (15): نسبة اتفاق المحكمين على الاختبار القبلي للمرحلة الأولى

المستويات	الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي	المتوسط
عدد المهارات	05	03	04	03	04	
عدد الأسئلة	08	04	04	04	04	
نسبة الاتفاق	%98	%97	%97	%96	%97	%97

يشير الجدول رقم (15) إلى أن نسبة الاتفاق على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي بين المحكمين كانت عالية حيث بلغت (98%) للمستوى الحرفي، و(97 %) للمستوى الاستنتاجي والنقدي، والإبداعي و(96 %) للمستوى التذوقي، ووصلت إلى (97 %) للمتوسط الكلي وهي نسبة مرتفعة يمكن الحكم بها على ثبات الاختبار.

ج- الصورة النهائية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي:

بعد إجراء التعديلات المقترحة من طرف المحكمين تم اعتماد المهارات التي نالت نسبة قبول (96 %) فأكثر من أراء المحكمين، وأصبح الاختبار يتألف من (19) مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي موزعة على (24) سؤال، تندرج ضمن خمسة مستويات وهي: (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي)، وبذلك يمكن التثبت من صدق الأداة وصلاحيتها لتطبق على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (انظر الملحق رقم02) المتضمن الاختبار القبلي في صورته النهائية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (16): مواصفات الاختبار القبلي

الرقم	مستوى مهارات الاستيعاب القرائي	عدد المهارات في كل مستوى	الأسئلة التي تقيسها	النسبة
01	المستوى الحرفي	05	08	% 33.32
02	المستوى الاستنتاجي	03	04	% 16.67
03	المستوى النقدي	04	04	% 16.67
04	المستوى التذوقي	03	04	% 16.67
05	المستوى الإبداعي	04	04	% 16.67
المجموع		19	24	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن مهارات الاستيعاب القرائي (للمستوى الاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي) تحصلت على نفس النسب المئوية من استجابات المحكمين، بينما سجل المستوى الحرفي أعلى نسبة مئوية من استجابات المحكمين.

د- وضع تعليمات الاختبار:

بعد صياغة بنود الاختبار قامت الطالبة بوضع تعليمات الاختبار لتوضيح كيفية التعامل مع الاختيار حسب ما يلي:

- البيانات الأولية: وتتضمن الاسم واللقب والقسم والمدرسة.
- تعليمات الاختبار: تشمل نص القراءة وعدد الفقرات وأسئلة الاختبار وعدد صفحاته.
- مثال توضيحي عن كيفية إجابة التلاميذ على فقرات الاختبار.

هـ - زمن الاختبار:

حُدد زمن الاختبار في التجربة الاستطلاعية بحساب متوسط الزمن الذي استغرقه أول خمسة تلاميذ وآخر خمسة التلاميذ في الإجابة على الأسئلة، وبلغ الزمن الكلي للاختبار (59) دقيقة، وتم تقريبه إلى (60) دقيقة ويمكن تطبيقه في حصة واحدة، وذلك من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{متوسط الزمن} = \frac{\text{مجموع زمن التلاميذ الخمسة الأوائل} + \text{مجموع زمن التلاميذ الخمسة الأواخر}}{\text{عدد التلاميذ}}$$

لقد تم تحديد الزمن التي استغرقه أول خمسة تلاميذ وآخر خمسة تلاميذ في الإجابة عن أسئلة الاختبار القبلي والمتوسط الحسابي للزمن المستغرق للاختبار ككل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (17): حساب زمن الاختبار القبلي

التلاميذ	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	متوسط الزمن	زمن الاختبار
الخمسة الأوائل	42	44	47	48	49	46	59 دقيقة
الخمسة الأواخر	69	70	72	74	75	72	

يشير الجدول إلى أن متوسط زمن أول خمسة تلاميذ في الإجابة عن أسئلة اختبار القبلي قدر (46) دقيقة، بينما متوسط زمن آخر خمسة تلاميذ قدر (72) وبلغ الزمن الكلي للاختبار (59) دقيقة وتم تقريبه إلى (60) دقيقة.

و- تصحيح الاختبار:

صححت إجابات الاختبار وفق شبكة التصحيح النموذجية (انظر الملحق رقم:03)، حيث وأعطيت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفر لكل إجابة خاطئة، وبلغت الدرجة القصوى للاختبار (24) درجة والدرجة الدنيا للاختبار (0) درجة.

ي- تحليل بنود الاختبار:

يقوم تحليل بنود الاختبار على التحقق من درجة فعالية كل بند من البنود التي يتضمنها مما يتيح التأكد من صلاحية الاختبار بمجموعه، كما يوفر الفرصة لاستخدامه أو استخدام بنود معينة منه في مرات عديدة قادمة. (مخائيل، 2015: 142)

قامت الطالبة بعد بتطبيق اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي على العينة الاستطلاعية بتحليل نتائج إجابات التلاميذ على أسئلة الاختبار وذلك للتعرف على:

1- معامل السهولة والصعوبة لفقرات الاختبار القبلي:

-معامل الصعوبة: معامل الصعوبة هو النسبة المئوية للذين لم يتمكنوا من الإجابة على السؤال إجابة صحيحة ويرمز لها بالمعادلة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد من أخطأ في الإجابة على السؤال}}{\text{عدد المفحوصين الذين حاولوا الإجابة على السؤال}} \times 100$$ (كوافجة، 2010: 149)

جدول (18): نتائج معاملات السهولة لفقرات الاختبار القبلي

الفقرة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	الفقرة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	الفقرة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
01	0.75	0.25	**09**	0.61	0.39	**17**	0.39	0.61
02	0.46	0.54	**10**	0.57	0.43	**18**	0.57	0.43
03	0.61	0.39	**11**	0.64	0.36	**19**	0.61	0.39
04	0.32	0.68	**12**	0.36	0.64	**20**	0.36	0.64
05	0.71	0.29	**13**	0.57	0.43	**21**	0.39	0.61
06	0.57	0.43	**14**	0.61	0.39	**22**	0.36	0.64
07	0.57	0.43	**15**	0.46	0.54	**23**	0.32	0.68
08	0.50	0.50	**16**	0.64	0.36	**24**	0.32	0.68

يبين الجدول أعلاه أن معاملات السهولة لاختبار مهارات الاستيعاب القبلي تراوحت بين (0.32 و0.75)، أما معاملات الصعوبة تراوحت بين (0.25 و0.68) وهي معاملات مقبولة.

يكون الاختبار جيدا إذا لم تكن كل فقرة من فقراته على مستوى عال من السهولة بحيث يتمكن جميع الأفراد الإجابة عليها أو تكون صعبة جدا فيفشل الجميع في الإجابة عليها.

وذكر ملحم (2017) أنّ فقرات الاختبار تعد فقرات مقبولة إذا تراوح مدى صعوبتها بين (20%-75%).

(الشجيري والزهري، 2020: 270)

2- معامل التمييز لفقرات الاختبار القبلي:

الغرض من حساب معامل تمييز السؤال هو معرفة قدرة السؤال على التمييز بين المجموعتين العليا – والدنيا، والسؤال الذي تكون درجة تمييزه عالية يشير إلى أن نسبة من أجابوا عليه إجابة صحيحة من أفراد المجموعة العليا أكبر من نسبة من أجابوا عليه إجابة صحيحة من أفراد المجموعة الدنيا.

- خطوات حساب معامل التمييز:
- تصحيح جميع الأوراق الامتحانية.
- ترتيب الأوراق تنازليا أو تصاعديا.
- تحديد المجموعتان الطرفيتان العليا والدنيا عن طريق حساب الإرباعى الأعلى – والإرباعى الأدنى أو ما يعادلها (27 %) من المجموعة العليا، (27%) من المجموعة الدنيا. (سليمان وأبوعلام، 2010: 215)

جدول (19): نتائج معاملات التمييز لفقرات الاختبار القبلي

الفقرة	معامل التمييز	الفقرة	معامل التمييز	الفقرة	معامل التمييز
01	0.50	**09**	0.64	**17**	0.50
02	0.50	**10**	0.86	**18**	0.71
03	0.64	**11**	0.43	**19**	0.36
04	0.50	**12**	0.57	**20**	0.57
05	0.57	**13**	0.86	**21**	0.64
06	0.71	**14**	0.64	**22**	0.57
07	0.57	**15**	0.50	**23**	0.50
08	0.57	**16**	0.57	**24**	0.50

يوضح الجدول رقم (19) أن معاملات التمييز للاختبار القبلي تراوحت بين (0.36و0.86)، وهذا يعني أن قوة التمييز عالية بين أفراد المجموعة العليا وأفراد المجموعة الدنيا، حسب ما أورده (مراد وسليمان، 2005: 219)، من خلال بيان قيم معامل التمييز ودلالته وفق ما يلي:

- معامل التمييز = (0.5) قوة تمييز جيدة.
- معامل التمييز> (0.3) قوة التمييز عالية بين أفراد المجموعتين العليا والدنيا.
- (0.2) ≤ معامل التمييز ≤ (03) تمييز منخفض.
- (0.1) ≤ معامل التمييز ≤ (0.2) معامل التمييز غير مقبول والسؤال يحتاج إلى التعديل.
- قيم سالبة السؤال يحذف لأنه مضلل، نسبة من أجابوا عليه بالصواب من المجموعة الدنيا أكبر من لأقرانهم في المجموعة العليا.

6-2-1-1-3 صدق الاتساق الداخلي (صدق البناء):

أ- معامل ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار:

قامت الطالبة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار، فكانت جميع الفقرات مرتبطة مع الدرجة الكلية للاختبار، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.39 و0.67) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يؤكد على أن فقرات الاختبار متسقة مع الدرجة الكلية للاختبار، وأن اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي يتمتع بالاتساق الداخلي.

ب- معاملات الارتباط بين درجة كل بعد ودرجات الفقرات التي تنتمي إليه:

تم حساب معاملات الارتباط بين فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول (20): معاملات ارتباط كل بعد بالفقرات التي تنتمي إليه للاختبار القبلي

المستوى الحرفي		المستوى الاستنتاجي		المستوى النقدي		المستوى التذوقي		المستوى الإبداعي	
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
01	0.54**	**02**	0.60**	**03**	0.76**	**05**	0.60**	**21**	0.83**
04	0.59**	**07**	0.61**	**10**	0.93**	**09**	0.85**	**22**	0.69**
06	0.44**	**11**	0.85**	**13**	0.93**	**14**	0.58**	**23**	0.70**
08	0.70**	**19**	0.82**	**16**	0.52**	**18**	0.88**	**24**	0.69**
12	0.59**								

15	0.68**								
17	0.55**								
20	0.61**								

*: دال عند 0.05، **: دال عند 0.01.

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يدل أن الفقرات متسقة مع الأبعاد التي تنتمي إليها، وأن اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي يتمتع بالاتساق الداخلي.

ج- معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاختبار:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاختبار والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول (21): نتائج معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاختبار القبلي

البعد	الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
المستوى الحرفي	0.86**	0.00	دال عند 0.01
المستوى الاستنتاجي	0.69**	0.00	دال عند 0.01
المستوى النقدي	0.69**	0.00	دال عند 0.01
المستوى التذوقي	0.71**	0.00	دال عند 0.01
المستوى الإبداعي	0.64**	0.00	دال عند 0.01

*: دال عند 0.05، **: دال عند 0.01.

يشير الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يعني أن الأبعاد متسقة مع الدرجة الكلية للاختبار، وأن اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي يتمتع بالاتساق الداخلي.

6-2-1-2 ثبات الاختبار: يشير مصطلح الثبات إلى دقة الاختبار واتساقه في القياس ولحساب ثبات الاختبار تم استخدام ما يلي:

أ- ثبات الاختبار وإعادة الاختبار:

يطبق الباحث نفس الاختبار على نفس المبحوثين مرتين متتاليتين، الفارق بينهما لا يقل عن أسبوع ولا يزيد عن شهر، بحيث يكون التطبيق تحت نفس الظروف بقدر الإمكان، ثم يوجد معامل الارتباط بين نتائج مرتي التطبيق. (صابر وخفاجة، 2002: 166)

قامت الطالبة بتطبيق اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (50) تلميذا وتلميذة، ثم أعادت تطبيقه مرة ثانية على نفس العينة الاستطلاعية بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيق الأول ودرجات التلاميذ في التطبيق والثاني، باستخدام معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (22): نتائج ثبات الاختبار القبلي بطريقة إعادة الاختبار

البعد	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
المستوى الحرفي	0.72**	0.00	دال عند 0.01
المستوى الاستنتاجي	0.68**	0.00	دال عند 0.01
المستوى النقدي	0.70**	0.00	دال عند 0.01
المستوى التذوقي	0.66**	0.00	دال عند 0.01
المستوى الإبداعي	0.80**	0.00	دال عند 0.01
الاختبار ككل	0.91**	0.00	دال عند 0.01

*: دال عند 0.05، **: دال عند 0.01.

يبين الجدول السابق أن معاملات الارتباط تتراوح بين (0.66 و0.91)، وجميعها دالة عند دال عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يعني ثبات الاختبار.

ب- معامل كيودر ريتشاردسون (KR20):

للتأكد من ثبات اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي تم استخدام معادلة: كيودر ريتشاردسون (KR20)، وتظهر النتائج في الجدول التالي:

الجدول (23): نتائج معامل كيودر ريتشاردسون (KR20) للاختبار القبلي

الاختبار	معامل كيودر ريتشاردسون (KR20)
مهارات الاستيعاب القرائي	0.87

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معامل كيودر ريتشاردسون (KR20) لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي بلغ (0.87)، وهو معامل ثبات عال يدل أن الاختبار يتمتع بمؤشرات ثبات تسمح بتطبيقه.

ج- الثبات بالتجزئة النصفية (معامل الاتساق الداخلي):

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي، وذلك بتقسيم فقرات الاختبار إلى نصفين متساويين فقرات فردية وأخرى زوجية، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ في الجزأين، وتصحيح هذا وباستخدام معادلة سبرمان براون للحصول على معامل الثبات، والجدول التالي يوضح الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

الجدول (24): معامل ثبات التجزئة النصفية للاختبار القبلي

طريقة الثبات	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل
التجزئة النصفية	0.82	0.90

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجات الفردية والزوجية قبل التعديل بلغت (0.82)، وبعد التعديل بمعادلة سبرمان براون أصبح معامل الثبات (0.90) وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات الاختبار.

6-2اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي:

أ-تحديد هدف الاختبار:

يهدف الاختبار البعدي إلى قياس أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (استراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية الجدول الذاتي K.W.L.H، واستراتيجية توماس وروبنسون PQ4R) المستخدمة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي للمستويات الخمسة (المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي، المستوى النقدي، والمستوى التذوقي، والمستوى الإبداعي) لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، بعد الانتهاء مباشرة من تطبيق التجربة (المعالجة التجريبية)، من خلال تدريس نصوص القراءة المقررة في كتاب اللغة العربية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، المبرمجة في الفصل الثاني والمتكونة من خمسة مقاطع (محاور).

ب- مصادر بناء اختبار مهارات الاستيعاب القرائي:

اعتمدت الطالبة في بناء اختبار مهارات الاستيعاب القرائي على المراجع الآتية:

- منهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائية الجيل الثاني.
- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي وفق منهاج الجيل الثاني.
- دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.
- كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.
- الجانب النظري من الدراسة.
- كتب القياس والتقويم المذكورة في المراجع.
- الدراسات السابقة التي تناولت الفهم والاستيعاب القرائي (انظر الفصل الثاني).
- خبرة المفتشين وأساتذة التعليم الابتدائي.

هـ- وصف الاختبار: يتكون اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي من النص المعنون بـ (واد الحياة) من نصوص القراءة المقررة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني)، صيغت فقراته بالاعتماد على الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد، وقد تم وضع مقدمة للسؤال مع (أربعة بدائل واحد منها صحيح) لقياس مهارات الاستيعاب القرائي للمستويات الآتية: (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي والإبداعي)، بحيث يختار التلميذ بديلا واحدا من الأربعة وتكون الاختبار في صورته الأولى من (24) مهارة تضم (24) سؤال، والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول (25): توزيع أسئلة الاختبار البعدي على مهارات الاستيعاب القرائي

الموضوع	مستوى الاستيعاب القرائي	عدد مهاراته	الأسئلة التي تقيسها	النسبة المئوية
- واد الحياة	الحرفي	05	05	% 20.83
	الاستنتاجي	04	04	% 16.68
	النقدي	05	05	% 20.83
	التذوقي	05	05	% 20.83
	الإبداعي	05	05	% 20.83
	المجموع	24	24	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (25) أن اختبار مهارات الاستيعاب القرائي تتضمن خمسة مستويات (أبعاد) تتكون من (24) مهارة فرعية و(24) سؤالا.

6-3-1 الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي:

من أجل التأكد من الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي طبق على أفراد العينة الاستطلاعية خلال الموسم الدراسي، (2021/ 2022).

6-3-2 صدق اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي:

إن الهدف من صدق الاختبار هو التأكد من أن الاختبار يقيس ما وضع لأجله، وبما أن الاختبار الحالي يقيس مهارات الاستيعاب القرائي، تم التأكد من الصدق الكيفي بالاعتماد على صدق الظاهري (صدق المحكمين)، والصدق الكمي بحساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز، كما تم الاعتماد على صدق الاتساق الداخلي بين أسئلة الاختبار.

6-3-2-1 صدق الظاهري (صدق المحكمين): مرت عملية الصدق بمرحلتين:

أ- المرحلة الأولى:

للتأكد من صدق محتوى اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي تم عرضه في صورته الأولى على عددا من المشرفين التربويين في اللغة العربية ومعلميها من ذوي الخبرة والكفاءة حسب طلبهم، لإبداء آرائهم وتقديم ملاحظاتهم فيما يلي:

- مدى انتماء كل مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي للمستوى المهاري الذي صنفت فيه.
- مدى مناسبة كل مهارة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- مدى أهمية كل مهارة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- مدى سلامة الصياغة اللغوية للمهارات.
- إبداء الرأي بالحذف أو التعديل أو الإضافة.
- إضافة ملاحظات أخرى يمكن أن تفيد الطالبة.

وفي ضوء آراء السادة المحكمين أجريت التعديلات الآتية. والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول (26): تعديلات المحكمين للاختبار البعدي للمرحلة الثانية

المستوى (البعد)	المهارة	قبل التعديل	بعد التعديل	الحذف
المستوى الاستنتاجي	استخراج الأفكار الجزئية لفقرات النص	ما الفكرة الجزئية الغير واردة في النص	الفكرة الجزئية الغير واردة في النص هي:	
	استنتاج المعنى الضمني من النص			– لماذا لا يتضرر الإنسان إذا تبرع بدمه؟
المستوى النقدي	التمييز بين الحقيقة والرأي في النص			– جميع العبارات التالية حقائق، ما عدا عبارة واحدة تعتبر رأي، وهي:
المستوى التذوقي	ذكر الدلالة الإيحائية للكلمات والعبارات الواردة في النص			–"إذا تعكّر أو توقف تتوقف معه الحياة عبارة تعكّر" توحي إلى :
	وصف العاطفة المسيطرة على النص			"يتقدم إليها الأصحاء ليعطوا قليلا من دمهم "العاطفة المسيطرة على العبارة هي
المستوى الإبداعي	ذكر حقائق غير واردة في النص			ما الحقيقة الغير واردة في النص؟

يشير الجدول السابق أنه تم تعديل بعض الأسئلة وحذف بعضها.

في ضوء ملاحظات السادة المحكمين أجريت التعديلات، حيث تم الاحتفاظ بجميع المستويات مع تعديل صياغة أسئلة بعض المهارات، وحذف أسئلةٍ بعضها غير مناسب لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، حيث أجمع المحكمون على إمكانية تدريس الأسئلة المحذوفة في المراحل التعليمية العليا كمرحلة

التعليم المتوسط والثانوي، وأخذ ما اتفق عليه (86 %) فأكثر من آراء المحكمين وعليه يمكن التثبت من صدق الأداة وصلاحيتها، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (27): نسبة اتفاق المحكمين على الاختبار البعدي للمرحلة الثانية

المستويات	الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي	المتوسط
عدد المهارات	10	06	08	06	08	
نسبة الاتفاق	%100	% 86	%100	% 86	%100	% 94.4

يشير الجدول السابق إلى أن نسبة الاتفاق على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي بين المحكمين كانت عالية حيث بلغت (100%) للمستوى الحرفي، و(86 %) للمستوى الاستنتاجي، و(100%) للمستوى النقدي، و(86 %) للمستوى التذوقي، و(100%) للمستوى الإبداعي، ووصلت إلى (94.4 %) للمتوسط الكلي وهي نسبة مرتفعة يمكن الحكم بها على ثبات الاختبار.

ب- المرحلة الثانية:

بعد الأخذ بآراء وملاحظات المحكمين في المرحلة الأولى تم عرض اختبار مهارات الاستيعاب القرائي في صورته الثانية على مجموعة من الدكاترة المتخصصين، في مناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم وعلوم التربية واللغة العربية وآدابها، لإبداء آرائهم حوله وتقديم ملاحظاتهم فيما يلي:

- مدى انتماء كل مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي للمستوى المهاري الذي صنفت فيه.
- مدى مناسبة كل مهارة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- مدى أهمية كل مهارة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- مدى سلامة الصياغة اللغوية للمهارات.
- إبداء الرأي بالحذف أو التعديل أو الإضافة.
- إضافة ملاحظات أخرى يمكن أن تفيد الطالبة.

من خلال آراء السادة المحكمين أجريت التعديلات الآتية. والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول (28): تعديلات المحكمين للاختبار البعدي

المستوى	المهارة	قبل التعديل	بعد التعديل	الإضافة	الحذف
الحرفي	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق			"من الضروري تعويض الدم الذي فقده الجسم بسرعة وبدم مناسب" المقصود بكلمة (مناسب)	
	تحديد ضد كلمة واردة في النص			"تجعله يتجمد مكان الجرح فيتوقف سيلانه" ضد كلمة يتجمد	
	ترتيب الأحداث حسب تسلسلها في النص			من خلال قراءتك للفقرة الثانية في النص الجملة الثالثة هي:	
المستوى الاستنتاجي		ما الفكرة الجزئية الغير واردة في النص	الفكرة الجزئية الغير واردة في النص هي:		
	استخراج علاقة السبب بالنتيجة			ما سبب تحديد فصيلة الدم بعد تحليل عينة منه في المخبر؟	

النقدي	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	ما العبارة التي لا تتصل بالموضوع	العبارة التي لا تتصل بالموضوع هي:		
التذوقي	الموازنة بين التعبيرات اللغوية في النص			"من جملة ما ميز الله به هذا السائل الغالي، احتواؤه على صفائح توقف سيلان الجرح " أي العبارات الآتية أجمل في التعبير عن معنى هذه الجملة:	
الإبداعي					حذف البدائل

يلاحظ من خلال الجدول رقم (28) تعديل بعض الأسئلة وحذف بعضها وإضافة أخرى.

وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين أجريت التعديلات، حيث أخذ ما اتفق عليه (94%) فأكثر من أراء المحكمين، وعليه يمكن التثبت من صدق الاختبار وصلاحيته، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (29): نسبة اتفاق المحكمين على الاختبار البعدي

المستويات	الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي	
عدد المهارات	05	03	04	03	04	المتوسط
عدد الأسئلة	08	04	04	04	04	
نسبة الاتفاق	%97	%99	%98	%94	%97	%97

يشير الجدول رقم (29) إلى أن نسبة الاتفاق على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي بين المحكمين كانت عالية حيث بلغت (97%) للمستوى الحرفي، و(99 %) للمستوى الاستنتاجي، و(98 %)

للمستوى النقدي، و(94 %) للمستوى التذوقي، و(97 %) للمستوى الإبداعي، ووصلت إلى (97 %) للمتوسط الكلي وهي نسبة مرتفعة يمكن الحكم بها على ثبات الاختبار.

ج- الصورة النهائية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي:

بعد إجراء التعديلات المقترحة من طرف المحكمين، تم اعتماد المهارات التي نالت نسبة قبول (94 %) فأكثر من أراء المحكمين، وأصبح الاختبار يتألف من (19) مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي موزعة على (24) سؤال، تندرج ضمن خمسة مستويات وهي: (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي والإبداعي)، وبذلك يمكن التثبت من صدق الاختبار وصلاحيته لتطبيقه على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية (انظر الملحق رقم: 04) المتضمن الاختبار البعدي في صورته النهائية، والجدول يبين ذلك:

جدول (30): مواصفات الاختبار البعدي

الرقم	المستويات	عدد المهارات	الأسئلة	النسبة
01	المستوى الحرفي	05	08	% 33.32
02	المستوى الاستنتاجي	03	04	% 16.67
03	المستوى النقدي	04	04	% 16.67
04	المستوى التذوقي	03	04	% 16.67
05	المستوى الإبداعي	04	04	% 16.67
المجموع		19	24	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن مهارات الاستيعاب القرائي (للمستوى الاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي) تحصلت على نفس النسب المئوية من استجابات المحكمين، بينما سجل المستوى الحرفي أعلى نسبة مئوية من استجابات المحكمين.

د- وضع تعليمات الاختبار:

بعد صياغة بنود الاختبار قامت الطالبة بوضع تعليمات الاختبار لتوضيح كيفية التعامل مع الاختيار حسب ما يلي:

- البيانات الأولية: وتتضمن الاسم واللقب والقسم والمدرسة.
- تعليمات الاختبار: تشمل نص القراءة وعدد الفقرات وأسئلة الاختبار وعدد صفحاته.
- مثال توضيحي عن كيفية إجابة التلاميذ على فقرات الاختبار.

هـ – زمن الاختبار:

حدد زمن الاختبار في التجربة الاستطلاعية بحساب متوسط الزمن الذي استغرقه أول خمسة تلاميذ وآخر خمسة التلاميذ في الإجابة على الأسئلة، وبلغ الزمن الكلي للاختبار (58.5) دقيقة وتم تقريبه إلى (60) دقيقة، ويمكن تطبيقه في حصة واحدة، وذلك من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{متوسط الزمن} = \frac{\text{مجموع زمن التلاميذ الخمسة الأوائل} + \text{مجموع زمن التلاميذ الخمسة الأواخر}}{\text{عدد التلاميذ}}$$

لقد تم تحديد الزمن التي استغرقه أول خمسة تلاميذ وآخر خمسة تلاميذ في الإجابة عن أسئلة الاختبار البعدي والمتوسط الحسابي للزمن المستغرق للاختبار ككل، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (31): حساب زمن الاختبار البعدي

التلاميذ	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	متوسط الزمن	زمن الاختبار
الخمسة الأوائل	40	44	45	48	50	45.4	58.5 دقيقة
الخمسة الأواخر	68	70	72	73	75	71.6	

يلاحظ من خلال الجدول أن متوسط زمن أول خمسة تلاميذ في الإجابة عن أسئلة اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي قدر بـ (45.4) دقيقة، بينما متوسط زمن آخر خمسة تلاميذ قدر بـ (71.6)، وبلغ الزمن الكلي للاختبار (58.5) دقيقة وتم تقريبه إلى (60) دقيقة.

و– تصحيح الاختبار:

صححت إجابات الاختبار وفق شبكة التصحيح النموذجية (انظر الملحق رقم:05)، حيث وأعطيت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر لكل إجابة خاطئة وبلغت الدرجة القصوى للاختبار (24) درجة والدرجة الدنيا (0) درجة.

ي– تحليل بنود الاختبار:

تم تحليل فقرات اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي بحساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز.

1–معامل سهولة وصعوبة لفقرات الاختبار البعدي:

إن الغرض من حساب معامل سهولة وصعوبة الفقرات هو اختيار الفقرات ذات مستوى الصعوبة المناسبة، وحذف الفقرات السهلة جداً والصعبة جداً، لأنها لا تتيح لنا التعرف إلى الفروق بين الأفراد. (الزعبي،2014: 198)

والجدول الآتي يوضح معاملات السهولة والصعوبة لفقرات اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي.

جدول (32): نتائج معاملات السهولة والصعوبة لفقرات الاختبار البعدي

الفقرة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	الفقرة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	الفقرة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
01	0.61	0.39	**09**	0.54	0.46	**17**	0.46	0.54
02	0.64	0.36	**10**	0.54	0.46	**18**	0.57	0.43
03	0.39	0.61	**11**	0.61	0.39	**19**	0.61	0.39
04	0.50	0.50	**12**	0.46	0.54	**20**	0.54	0.46
05	0.57	0.43	**13**	0.36	0.46	**21**	0.32	0.68
06	0.57	0.43	**14**	0.43	0.57	**22**	0.32	0.68
07	0.64	0.36	**15**	0.50	0.50	**23**	0.29	0.71
08	0.50	0.50	**16**	0.54	0.46	**24**	0.50	0.50

يظهر من خلال الجدول أعلاه أن معاملات السهولة لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي تراوحت بين (0.29- 0.64)، أما معاملات الصعوبة تراوحت بين (0.36 و0.71) وهي معاملات مقبولة.

2- معامل التمييز لفقرات الاختبار البعدي:

جدول (33): نتائج معاملات التمييز لفقرات الاختبار البعدي

الفقرة	معامل التمييز	الفقرة	معامل التمييز	الفقرة	معامل التمييز
01	0.79	**09**	0.64	**17**	0.64
02	0.57	**10**	0.64	**18**	0.57
03	0.50	**11**	0.64	**19**	0.64
04	0.86	**12**	0.64	**20**	0.79
05	0.43	**13**	0.57	**21**	0.64
06	0.57	**14**	0.43	**22**	0.50
07	0.57	**15**	0.86	**23**	0.43
08	0.86	**16**	0.50	**24**	0.86

يتضح من خلال الجدول رقم (33) أن معاملات التمييز تراوحت بين (0.43- 0.86)، وهذا يدل على أنها تميز بين درجات أفراد المجموعة العليا ودرجات أفراد المجموعة الدنيا.

6-3-2-2 صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي، بتطبيقه على عينة استطلاعية متكونة من (50) تلميذا وتلميذة، لحساب معامل ارتباط درجة كل الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار.

أ- معامل ارتباط درجة كل الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي باستخدام معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار، فكانت جميع الفقرات مرتبطة مع الدرجة الكلية للاختبار، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.37-0.72) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يؤكد على أن فقرات الاختبار متسقة مع الدرجة الكلية للاختبار، وأن اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي يتمتع بالاتساق الداخلي.

ب- معاملات الارتباط بين درجة كل بعد ودرجات الفقرات التي تنتمي إليه:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (34): معاملات ارتباط كل بعد بالفقرات التي تنتمي إليها في الاختبار البعدي

المستوى الحرفي		المستوى الاستنتاجي		المستوى النقدي		المستوى التذوقي		المستوى الإبداعي	
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
01	0.64**	**02**	0.61**	**03**	0.63**	**05**	0.48**	**21**	0.77**
04	0.71**	**07**	0.77**	**10**	0.59**	**09**	0.75**	**22**	0.74**
06	0.37**	**11**	0.74**	**13**	0.59**	**14**	0.56**	**23**	0.74**
08	0.72**	**19**	0.69**	**16**	0.60**	**18**	0.78**	**24**	0.59**
12	0.64**								
15	0.77**								
17	0.63**								
20	0.72**								

*: دال عند 0.05، **: دال عند 0.01.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (34) أن معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.37 و0.78)، وكلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يدل على أن الفقرات متسقة مع الأبعاد التي تنتمي إليها، وأن اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي يتمتع بالاتساق الداخلي.

ج- معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاختبار:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاختبار، لاستخراج دلالات الصدق بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للاختبار والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول (35): معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاختبار البعدي

البعد	الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
المستوى الحرفي	0.89**	0.00	دال عند 0.01
المستوى الاستنتاجي	0.72**	0.00	دال عند 0.01
المستوى النقدي	0.70**	0.00	دال عند 0.01
المستوى التذوقي	0.74**	0.00	دال عند 0.01
المستوى الإبداعي	0.80**	0.00	دال عند 0.01

*: دال عند 0.05، **: دال عند 0.01.

من خلال الجدول رقم (35) نلاحظ أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار تراوحت بين (0.70 و0.89)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يعني أن الأبعاد متسقة مع الدرجة الكلية للاختبار، وأن اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي يتمتع بالاتساق الداخلي.

6-3-2-2 ثبات اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي:

أ-ثبات الاختبار وإعادة الاختبار:

قامت الطالبة بتطبيق اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (50) تلميذا وتلميذة، ثم أعادت تطبيقه مرة ثانية على نفس العينة الاستطلاعية بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيق الأول ودرجات التلاميذ في التطبيق والثاني، باستخدام معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (36): نتائج ثبات الاختبار البعدي بطريقة إعادة الاختبار

البعد	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
المستوى الحرفي	0.72**	0.00	دال عند 0.01
المستوى الاستنتاجي	0.62**	0.00	دال عند 0.01
المستوى النقدي	0.65**	0.00	دال عند 0.01
المستوى التذوقي	0.65**	0.00	دال عند 0.01
المستوى الإبداعي	0.73**	0.00	دال عند 0.01
الاختبار ككل	0.90**	0.00	دال عند 0.01

*: دال عند 0.05، **: دال عند 0.01.

يتبين من خلال الجدول رقم (36) أن معاملات الارتباط تتراوح بين (0.62 و0.90)، وجميعها دالة عند دال عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يدل على ثبات الاختبار.

ب- معامل كيودر ريتشاردسون (KR20):

لتأكد من ثبات اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي، تم حساب معامل كيودر ريتشاردسون (KR20)، وتظهر النتائج في الجدول التالي:

الجدول (37): نتائج معامل كيودر ريتشاردسون (KR20) للاختبار البعدي

الاختبار	معامل كيودر ريتشاردسون
مهارات الاستيعاب القرائي	0.88

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل كيودر ريتشاردسون لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي (0.88)، وهي تدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات تسمح بتطبيقه.

ج- الثبات بالتجزئة النصفية (معامل الاتساق الداخلي):

تم الاعتماد على طريقة التجزئة النصفية في حساب ثبات اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي، وذلك بتقسيم فقرات الاختبار إلى نصفين متساويين فقرات فردية وأخرى زوجية، ثم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ في الجزأين وتصحيحه بمعادلة سبرمان براون للحصول على معامل الثبات، والجدول التالي يوضح الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

الجدول (38): معامل ثبات التجزئة النصفية للاختبار البعدي

طريقة الثبات	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل
التجزئة النصفية	0.73	0.84

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجات الفردية والزوجية قبل التعديل (0.73) ، وبعد تعديلها بمعادلة سبرمان براون (0.84)، وهذا يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات عالية.

د- طريقة الاختبارات المتكافئة:

يقصد بها أن يعطى المفحوص في اليوم نفسه صورتين من الاختبار نفسه بحيث تكون كل صورة مكافئة للأخرى وتساويها من حيت محتوى الاختبار. (الخطيب والخطيب، 2010: 30)

هـ – حساب التكافؤ بين الاختبارين القبلي والبعدي:

للتأكد من التكافؤ بين الاختبارين تم الاعتماد على طريقة الصور المتكافئة التي تستخدم "في إجراء البحوث التي تتطلب إجراء قياسين قبلي – بعدي". (غنيم، 2004ص73).

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بينهما والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول (39): نتائج طريقة الاختبارات المتكافئة للاختبارين القبلي والبعدي

طريقة الاختبارات المتكافئة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي والبعدي	0.86	0.00	دال عند 0.01

يبين الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الاختبارين القبلي والبعدي (0.86)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وعليه يمكنا القول إن الاختبار القبلي مكافئ للاختبار البعدي.

4-6 اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لقياس الذكاء لـ جون رافن "John Raven":

يعد اختبار رافن(Raven) للمصفوفات المتتابعة من أهم الاختبارات التي شاع استخدامها في معظم دول العالم، وهو من اختبارات الذكاء الجمعية والفردية غير اللفظية، ومصفوفات رافن من الاختبارات العقلية التي استغرق فيها العالم الانجليزي جون رافن وتلاميذه (30) عاما في إعددها وتطويرها.
(قدي، 2017: 650)

فهو يتصف بالتحرر من أثر الثقافة؛ لاعتماده على الأشكال الهندسية المجردة، وقدرته على قياس الذكاء العام، ويغطي مجالاً واسعاً للقدرات العقلية، وملائمته للأعمار المختلفة، وإمكانية تطبيقه على

المفحوصين بطريقة فردية أو جماعية، ووضوح تعليماته، وصلاحيته لتشخيص حالات الضعف العقلي والتفوق العقلي، ونجاح تجربة تقنينه في كثير من الدول العربية. (أبو غالي وأبو مصطفى، 2014: 91)..

6-4-1وصف الاختبار:

يعد هذا الاختبار من الاختبارات غير اللفظية المتحررة من قيود (أثر) الثقافة لقياس الذكاء، فهو مجموعة من الرسوم الزخرافية (التصميمات)، ويتكون من ثلاثة أقسام متدرجة الصعوبة هي (أ)، (أب)، (ب)، يشمل كل منها (12) بندًا، ويشمل الاختيار (36) مصفوفة أو تصميم، أحد أجزائه ناقصًا، وعلى الفرد أن يختار الجزء الناقص من بين (6) بدائل معطاة لا يوجد سوى بديل واحد صحيح، ويعطى درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، والدرجة الكلية هي (36).

(محروس، 2019: 515-516)

والقسمان (أ)، (ب) هما نفس القسمين في اختبار المصفوفات المتتابعة العادية (SPM)، مضافا إليها قسما جديدا هو (أب) يتوسطهما في الصعوبة، وقد أعدت لكي تقيس بشكل تفضيلي العمليات العقلية للأطفال من عمر (5.5) إلى (11) سنة، كما تصلح للمتأخرين عقليًا وكبار السن، ويتكون كل بند من المصفوفات من شكل أو نمط أساسي اقتطع منه جزء معين، وأسفله ستة أجزاء يختار من بينها المفحوص الجزء الذي يكمل الفراغ في الشكل الأساسي. (علي، 2016: 10)

6-4-2 مكوناته:

يتكون هذا الاختبار من (3) مجموعات، وهي:

- المجموعة (A) والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.
- المجموعة (AB): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.
- المجموعة (B) والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقيا أو مكانيا، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

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

وقد تم إعداد اختبار رافن ليلائم البيئة الجزائرية، فقد تم تقنينه على المرحلة الابتدائية في دراسة (قدي، 2017)، ودراسة (عيواج، 2016)، ودراسة (جاب الله وبلبكاي، 2017).

6-4-3 الخصائص السيكومترية للاختبار:

- تراوح معامل الاستقرار بطريقة إعادة الاختبار بين (0.62) و (0.91) بوسيط مقداره (0.76) للنسخة الأجنبية، ومعامل ثبات مقداره (0.79) للنسخة العربية.
- وتراوحت معاملات الثبات ما بين (0.44) و(0.99) بوسيط مقداره (0.88) للنسخة الأجنبية، وما بين (0.87) و(0.82) للنسخة العربية.
- وتراوحت معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية للاختبار ما بين (0.55) و(0.82) للنسخة الأجنبية، وما بين (0.42) و(0.91) للنسخة العربية. (العنزي، 2008: 55)

قام فؤاد أبو حطب وآخرون وبدعم من مركز البحوث التربوية والنفسية التابع لكلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز بمكة المكرمة، بحساب صدق الاختبار عن طريق: صدق المحك، حيث وجد معاملات ارتباطه تتراوح بين (0.22 – 0.62)، وهي كلها دالة إحصائيا عند (0.05 و0.01)،كما قام بحساب ثبات الاختبار عن طريق: طريقة إعادة الاختبار حيث تراوحت معاملات الثبات المستخرجة بين (0.87 و0.96)، وتدل هذه النتائج على ثبات عال للاختبار. (قدي، 2017: 653 -654).

أجرى المدني (2014) دراسة لتقنين مصفوفات ريفن الملونة على أطفال ليبيين، فأظهرت النتائج مؤشرات جيدة عن صدق الاتساق الداخلي للمقياس بمعاملات الارتباط الدالة إحصائيا بين الدرجة الكلية ودرجة الأجزاء الثلاثة للمقياس، حيث تراوحت بين (0.79 -0.87 - 0.90)، وكلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، الأمر الذي يدعم الصدق البنائي للمقياس، ويدل على مؤشرات ثبات عالية، ولقد بلغ معامل الثبات باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق (0.82)، ومعامل الفا كرومباخ (0.80)، مما يوفر دليلا قويا على ثبات مصفوفات رفن الملونة .

وقامت أعيواج (2014) بدراسة لتقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة على البيئة الجزائرية فكانت نتيجة الثبات بإعادة التطبيق بين (0.77 – 0.90)، ومعاملات ألفا كرومباخ تراوحت بين (0.57 – 0.84)، ومعاملات جتمان كانت على التوالي (0.87، 0.71، 0.80، 0.70) للاختبار الكلي AB).(B. A, وتم إثبات الصدق من خلال صدق الاتساق الداخلي (0.63-0.90)، والصدق البنائي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي التوكيدي، وقد أسفرت نتيجة التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام

محك (كاتل 1966) (Screéplot) على ثلاث عوامل تشبع عليها (28) بند، وبناء على هذه النتيجة واعتمادا على ما افترضه رافن في دارسته الأصلية (1956)، تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي فكانت نتائج حسن المطابقة في المدى المثالية للمطابقة كمؤشر (R M SEA =0.047)، والذي يدل على مطابقة النموذج الثلاثي للعوامل على غرار الدراسة الأصلية. (أعيواج، 2014: 297- 289)

6-4- 4 تطبيق الاختبار:

قامت الطالبة بتطبيق اختبار الذكاء لجون رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة على تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) بشكل فردي، في القاعة التي ستجرى فيها التجربة، وقبل الشروع في تطبيق الاختبار تم تهيئة التلاميذ، حيث قدم لهم شرح حول الاختبار ومستوياته الثلاثة، وطريقة الإجابة على بنوده بالتدريج، وتسجيل إجابات كل تلميذ في ورقة الإجابة النموذجية التي تتضمن بياناته.

صُححت أوراق الإجابة يدويا باستخدام مفتاح التصحيح المعد لهذا الغرض، وذلك بمنح الإجابة الصحيحة درجة واحدة والإجابة الخاطئة صفر، ثم إدخال نتائج الاختبار بعد عملية التفريغ إلى الحاسوب في برنامج (EXCEL) ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج (SPSS).

أجري الاختبار من أجل التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في الفترة الصباحية، من الساعة الثامنة صباحا حتى العاشرة صباحا خلال خمسة أيام، واستغرقت مدة التطبيق الفردي لأفراد مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) بين (10) دقائق إلى (20)دقيقة لكل تلميذ.

6-5 دليل المعلم لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة:

تسعى هذه الدراسة لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتطلب إعداد الدليل الخطوات التالية:

6-5-1 تحديد الهدف من الدليل: يهدف الدليل لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي للمستويات (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، الإبداعي)، باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهو أداة توضح الإجراءات التي يتبعها المعلم في تدريس نصوص القراءة باستخدام (استراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية (K.W.L.H)، واستراتيجية (PQ4R)) لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي.

6-5-1-1 إعداد دليل المعلم في صورته الأولية:

6-5-1-2 مصادر بناء الدليل: اعتمدت الطالبة في إعداد الدليل على المراجع التالية:

- الاطلاع على الإطار النظري المتعلق باستراتيجيات ما وراء المعرفة.
- الاطلاع على الإطار النظري المتعلق الاستيعاب القرائي.

- الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة.
- المراجع التي تصدرها وزارة التربية الوطنية.
- منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي للجيل الثاني.
- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي وفق منهاج الجيل الثاني.
- دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي لتحديد الكفاءات المستهدفة في ميدان فهم المكتوب.
- مخططات حصص التعلّم لمادة اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي.
- تحليل دروس نصوص القراءة لكتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي وكراس النشاطات.
- كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.
- كتب علم النفس لمعرفة خصائص ومتطلبات النمو اللغوي والمعرفي في مرحلة الطفولة المتأخرة.
- الكتب التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي الوارد ذكرها في قائمة المراجع.
- نظريات التعلم، النظرية السلوكية والبنائية والمعرفية.

6-5-1-2 تحديد محاور التدريس المستهدفة:

تم اختيار نصوص القراءة المقررة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي المبرمجة في الفصل الثاني، التي تتكون من خمسة مقاطع من المحاور التالية: التنمية المستدامة، والصحة والتغذية، وعالم العلوم والاكتشافات، وقصص وحكايات من التراث، والأسفار والرحلات. والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (40): توزيع نصوص القراءة على محاور التدريس المستهدفة والاستراتيجيات المستخدمة

الرقم	عنون النص	الصفحة	عدد الحصص	المقطع	المحور	الاستراتيجية المستخدمة
01	حين تصير النفايات ثروة	65	03	04	التنمية المستدامة	التساؤل الذاتي
02	الحصاد والكلب وقطعة الخبز	69	03	04	التنمية المستدامة	
03	أحسن الأطباء: عصير الخضروات	86	03	05	الصحة والتغذية	

	والفواكه					
04	عبقرية فذة	95	03	06	عالم العلوم والاكتشافات	الجدول الذاتي K.W.L.H
05	قصة البنسلين	99	03	06	عالم العلوم والاكتشافات	
06	جحا والسلطان	116	03	07	قصص وحكايات من التراث	
07	وفاء صديق	120	03	07	قصص وحكايات من التراث	تومس وروبنسون PQ4R
08	رحلة إلى عين الصفراء	129	03	08	الأسفار والرحلات	
09	حكى ابن بطوطة	133	03	08	الأسفار والرحلات	

يوضح الجدول أعلاه عدد الحصص لتنفيذ نصوص القراءة الموزعة على محاور التدريس المستهدفة، وفقا لاستراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي، الجدول الذاتي K.W.L.H، توماس وروبنسون PQ4R).

6-5-5 الخطة الزمنية لتنفيذ النصوص وفق خطوات استراتيجيات ما وراء المعرفة:

تم تحديد عدد الحصص اللازمة لتنفيذ تدريس نصوص القراءة وفقًا لاستراتيجيات ما وراء المعرفة بواقع (09) أسابيع بمعدل (03) حصص في الأسبوع.

6-5-6 محتوى دليل المعلم لتنفيذ الاستراتيجيات:

يحتوي الدليل على شرح مفصل لكيفية تدريس نصوص القراءة وفقا لاستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تتحقق من خلالها أهداف الدراسة يحتوي الدليل على ما يلي:

- تمهيد
- مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة.

- الاستراتيجيات المقترحة في الدليل.
- مهارات الاستيعاب القرائي المستهدفة.
- نصوص القراءة المستهدفة.
- وضعيات التعلم المقترحة. (انظر الملحق رقم:06)

تم استخدام ثلاث استراتيجيات ميتامعرفية: (استراتيجية التساؤل الذاتي – استراتيجية الجدول الذاتي K.W.L.H–ا توماس وروبنسونPQ4R)، لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي، وفيما يلي توضيح خطوات تنفيذ الاستراتيجيات الثلاث:

6-5-6-1 إستراتيجية التساؤل الذاتي:

تعد من استراتيجيات ما وراء المعرفة، المعينة على الاستيعاب القرائي تقوم على توليد الأسئلة ذاتيا، وذلك بتوجيه المتعلمين مجموعة من الأسئلة لأنفسهم بعد تدريبهم عليها من قبل المعلم قبل وأثناء وبعد القراءة، وتشمل ثلاث خطوات وهي:

- **قبل القراءة:**

- **تحديد أسلوب الدراسة:** تم اتباع أسلوب المجموعات بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة.
- **العصف الذهني:** يكتب المعلم عنوان نص القراءة على السبورة، يطلب من المتعلمين طرح تساؤلاتهم حوله على نحو الآتي:

عما يتحدث النص؟ ما المعلومات التي يمكن أن يتضمنها النص؟ هل لدي معلومات حول موضوع النص؟

- يسجل المتعلمون تساؤلاتهم حول الموضوع، في ورقة العمل مخصصة للأسئلة.
- تدون التساؤلات المطروحة على السبورة ضمن قائمة مستخلصة من تساؤلات المتعلّمين.
- يجيب المتعلمون عن الأسئلة في ورقة العمل.
- تعرض الإجابات الصحيحة للتساؤلات على السبورة.
- يصوب كل متعلّم أخطاءه ويقوّم ذاته.

- **أثناء القراءة:**

-خطوات القراءة الصامتة للنص:

-يقرأ المتعلمون النص قراءة صامتة، ويطرحون تساؤلاتهم حول: الفكرة العامة، وأكبر عدد ممكن من العناوين للنص المقروء.

- يجيب التلاميذ عن هذه الأسئلة في ورقة العمل.

-تصحح الإجابات من خلال القائمة المعروضة على السبورة.

-خطوة القراءة الجهرية:

- يقرأ المعلم النص قراءة جهرية نموذجية.
- يقسم النص إلى فقرات حيث تدور كل فقرة حول فكرة واحدة.
- يتداول المتعلمون على قراءة الفقرة الأولى من النص، ويدونون تساؤلاتهم ضمن ورقة العمل.
- يجيب التلاميذ عن تلك التساؤلات في ورقة العمل الخاصة بهذه الفقرة.
- يصوب كل متعلم أخطاءه ويقوّم ذاته من خلال قائمة الإجابات الصحيحة المعروضة على السبورة.
- يوجه المعلم المتعلمين إلى إتباع نفس الخطوات السابقة مع بقية الفقرات، على أن تكون تساؤلاتهم الذاتية تستهدف تنمية مهارات الاستيعاب القرائي.

- **بعد القراءة:**

- يطلب المعلم من المتعلمين طرح تساؤلات تتناول موضوع القراءة من جميع جوانبه.
- تدون جميع التساؤلات المطروحة ضمن قائمة موحدة مستخلصة من تساؤلات المتعلمين على السبورة.
- تعرض الإجابات الصحيحة للتساؤلات على السبورة.
- يصوب كل متعلم أخطاءه ويقوّم ذاته.
- يشجع المعلم ويحفز المتعلمين الذين أظهروا طلاقة في طرح التساؤلات والإجابة عنها أثناء الدرس.

6-5-6-2 إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H):

تعتبر من استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تقوم بتنشيط المعرفة السابقة للمتعلم وجعلها نقطة انطلاق لربطها بالمعلومات الجديدة، واستثمارها في عملية التعلم الجديد، تسيّر وفق أربعة مراحل وتتطلب الإجابة عن أربعة أسئلة وهي: ماذا أعرف عن الموضوع؟ ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع؟ ماذا تعلمت عن الموضوع؟ كيف أتعلم المزيد عن الموضوع؟

- **المرحلة الأولى: ما قبل القراءة: ماذا أعرف عن الموضوع؟** يرمز لها بالرمز (K) لدلالة على كلمة (Know) (المعرفة السابقة) وتتكون من ثلاث خطوات:

1- تحديد أسلوب الدراسة: تم اتباع أسلوب المجموعات بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة.

2- عرض جدول العمل: يعرض المعلم الجدول الذاتي على السبورة، ويوزع على التلاميذ أوراق عليها مخطط الجدول الذاتي، ويوجههم إلى كيفية تنفيذ خطوات إستراتيجية (K.W.L.H) والتعامل مع كل حقل من حقول الجدول.

3- العصف الذهني:

- يعرض المعلم عنوان النص على السبورة.
- يطلب من المتعلمين كتابة كل ما يعرفونه عن الموضوع في ذلك العمود الأول (K).
- تسجل الإجابات من قبل المعلم على السبورة، بهدف ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الحالية.

- **المرحلة الثانية: ما قبل القراءة: ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع؟** ويرمز لها بالرمز (W) للدلالة على كلمة (Want) (المعرفة المقصودة):

- يطلب المعلم من المتعلمين تسجل كل ما يريدون معرفته عن الموضوع في العمود الثاني (W) من الجدول.
- يدون المتعلمون الأسئلة التي يردون الإجابة عنها.

- **المرحلة الثالثة: ماذا تعلمت عن الموضوع؟** ويرمز لها بالرمز (L) للدلالة على كلمة (Learned) (المعرفة المكتسبة)، يكتب المتعلمون بعد قراءة النص كل ما تعلموه عن الموضوع في العمود (L).

-التقويم: يجري المتعلمون تقويما لما تعلموه من خلال مقارنة مفردات الحقل الثاني بمفردات الحقل الثالث لمعرفة مستوى النجاح الذي تحقق، بالإضافة إلى تصحيح المعلومات الخاطئة لديهم.

- **المرحلة الرابعة: كيف أتعلم المزيد عن الموضوع؟** ويرمز لها بالرمز (H) للدلالة على كلمة (How) (المعرفة المراد تعلمها)، التي تعني مساعدة التلاميذ للحصول على مزيد من التعلم والبحث في المصادر.

- يطلب المعلم من المتعلمين تلخيص أهم ما تعلموه عن الموضوع في العمود الأخير.
- **تأكيد التعلم:** يطلب المعلم من المتعلمين تأكيد ما تعلموه عن طريق (تقديم عرض شفوي لما تعلموه، وتحديد مجالات الاستفادة مما تعلموه).

6-5-6-3 إستراتيجية توماس وروبنسون (PQ4R):

- **مفهوم الإستراتيجية:**

إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، يطلق عليها خطوات نظام الست في القراءة، تساعد المتعلمين على فهم المقروء واستيعابه والاحتفاظ به وتذكره للمدى البعيد، تنشط المعرفة السابقة وتربطها بالمعرفة الجديدة، تستند على قواعد أساسية لتنمية الاستيعاب القرائي، وتشمل خطوات التالية:

- **الخطوة الأولى:** القراءة التمهيدية للموضوع (Preview): ويرمز لها بالرمز (P)، في هذه الخطوة يتفحص المتعلم معالم النص بإلقاء نظرة عامة على الموضوع، من خلال القراءة صامتة للنص محاولاً التنبؤ بما يمكن أن يتناوله الموضوع.
- **الخطوة الثانية:** طرح الأسئلة (Question): ويرمز لها بالرمز (Q) يطلب المعلم من المتعلم أن يقوم بطرح الأسئلة حول الموضوع.
- **الخطوة الثالثة:** قراءة النص (Read) ويرمز لها بالرمز (R1)، يقرأ المتعلم النص قراءة جهرية ويجيب عن تساؤلات السابقة.
- **الخطوة الرابعة:** التأمل وتكوين التصورات والأفكار عن الموضوع (Reflect)، ويرمز لها بالرمز (R2) يتأمل المتعلم النص المقروء عبر عملية القراءة لربط الأفكار والحقائق الموجودة في النص بحقائق واقعية في الحياة اليومية، ويقوم المعلم في هذه المرحلة بطرح عدد من الأسئلة على المتعلمين.
- **الخطوة الخامسة:** التسميع بصوت عال (Recite): ويرمز لها بالرمز(R3)، يقوم المتعلم بتسميع نفسه بصوت عال للإجابات التي توصل إليها.
- **الخطوة السادسة:** (المراجعة) (Review): ويرمز لها بالرمز (4R)، يقوم المتعلم بمراجعة الإجابات والتأكد من تحقق الأهداف.

- **صدق دليل المعلم:**

تم عرض دليل المعلم في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين المختصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس التربوي وعلوم التربية، والقياس والتقويم والإحصاء النفسي والتربوي، وبعض من أستاذة التعليم الابتدائي لضبطه واستطلاع آرائهم وملاحظاتهم حوله، من حيث ملائمته لخطوات الاستراتيجيات وأساليب التقويم المستخدمة، بالإضافة إلى دقة صياغة الأهداف، وسلامة الصياغة اللغوية للدليل، وبناء على آراء المحكمين تم إجراء التعديلات المطلوبة وفق ملاحظاتهم

ومقترحاتهم بما يتلاءم ومستوى السنة الخامسة ابتدائي، وتم إخراج الدليل المعلم في صورته النهائية (انظر الملحق رقم: 09)

7- إجراءات تطبيق الدراسة:

7-1 الضبط التجريبي:

قبل البدء في التجربة قامت الطالبة بضبط بعض المتغيرات المتمثلة في: (العمر الزمني، والذكاء، والتحصيل الدراسي العام، والتحصيل الدراسي في اللغة العربية، واختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي)؛ من أجل تحقيق تكافؤ بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، التي قد تؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على نتائج التجربة، حتى يعزى الاختلاف بين المجموعتين إلى العامل التجريبي المتمثل في استراتيجيات ما وراء المعرفة، وكانت النتائج وفق الخطوات الآتية:

7-1-1 التكافؤ في متغير العمر الزمني:

تم ضبط متغير العمر من خلال الحصول على أعمار التلاميذ بالاستعانة بالقوائم الاسمية للأفواج وملفات التلاميذ بالمدرسة، بهدف حساب الفروق بين متوسطي أعمار تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة)، باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق، كما هو مبين في الجدول:

الجدول (41): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي أعمار المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار"ت"	درجة الحرية	الاحتمالية sig	مستوى الدلالة
التجريبية	25	124.52	2.45	1.43	49	0.15	غير دال
الضابطة	26	123.46	2.78				

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأعمار تلاميذ المجموعة التجريبية بلغ (124.52) بانحراف معياري قدر بـ (2.45)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأعمار تلاميذ المجموعة الضابطة بـ (123.46) بانحراف معياري قدر بـ (2.78)، وبلغت قيمة اختبار (ت) (1.43)، وهي غير دالة إحصائيا لأن مستوى الاحتمالية (sig) بلغ (0.15)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ويؤكد تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني.

7-1-2 التكافؤ في متغير الذكاء:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء؛ اعتمدت الطالبة على اختبار (رافن) للمصفوفات المتتابعة الملون، وبعد جمع البيانات وتصحيح الإجابات وذلك بإعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، وحساب المجموع الكلي للاختبار، تم استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول (42): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الذكاء

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	درجة الحرية	الاحتمالية sig	مستوى الدلالة
التجريبية	25	30.36	2.95	0.30	49	0.76	غير دال
الضابطة	26	30.15	1.78				

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدرجات ذكاء تلاميذ المجموعة التجريبية بلغ (30.36) بانحراف معياري قدر بـ (2.95)، أما المتوسط الحسابي لدرجات ذكاء تلاميذ المجموعة الضابطة بلغ (30.15) بانحراف معياري قدر بـ (1.78)، في حين كانت قيمة اختبار (ت) تساوي (0.30) وهي غير دالة إحصائيا، لأن مستوى الاحتمالية (sig) بلغ (0.76)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يفسر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء بين المجموعتين، ويعني أن هناك تكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة في متغير الذكاء.

7-1-3 التكافؤ في متغير التحصيل الدراسي العام:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي العام، تم الاطلاع إلى كشوف نقاط التلاميذ للفصل الأول باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين من خلال الجدول الآتي:

الجدول (43): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي العام

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	درجة الحرية	الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة
التجريبية	25	7.88	1.04	0.99	49	0.32	غير دال
الضابطة	26	7.60	0.98				

يظهر من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي العام بلغ (7.88) بانحراف معياري قدر بـ (1.04)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي العام بـ (7.60) بانحراف معياري قدر بـ (0.98)، وبلغت قيمة اختبار (ت) (0.99)، وهي غير دالة إحصائيا لأن مستوى الاحتمالية (sig) بلغ (0.32) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، ويؤكد تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي العام.

7-1-4 متغير التحصيل الدراسي في اللغة العربية:

بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية تم الرجوع إلى كشوف نقاط التلاميذ للفصل الأول باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين في متغير التحصيل الدراسي في اللغة العربية كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (44): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل في اللغة العربية

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	درجة الحرية	الاحتمالية sig	مستوى الدلالة
التجريبية	25	7.63	1.13	1.10	49	0.27	غير دال
الضابطة	26	7.25	1.25				

يتضح من خلال الجدول رقم (44) أن المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي في اللغة العربية قدر بـ (7.63) بانحراف معياري بلغ (1.13)، بينما قدر المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي في اللغة العربية بـ (7.25) بانحراف

معياري بلغ (1.25)، أما قيمة اختبار (ت) فكانت تساوي (1.10) وهي غير دالة إحصائيا لأن مستوى الاحتمالية (sig) بلغ (0.27) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ويدفعنا للقول أنّ المجموعتين متكافئتين في متغير التحصيل الدراسي في اللغة العربية.

7-1-5 متغير اختيار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي (التطبيق القبلي للاختبار):

تم تطبيق اختبار مهارات الاستيعاب القرائي على تلاميذ مجموعتي الدراسة قبل تطبيق التجربة، وللتأكد من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة)، تم حساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي للمستويات (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، الإبداعي)، والدرجة الكلية للاختبار، وكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول (45): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في: اختبار مهارات الاستيعاب القرائي

المهارات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	درجة الحرية	قيمة sig	مستوى الدلالة
المستوى الحرفي	التجريبية	3.80	1.70	1.63	49	0.10	غير دال
	الضابطة	4.69	2.14				
المستوى الاستنتاجي	التجريبية	2.36	1.31	0.78	49	0.43	غير دال
	الضابطة	2.65	1.35				
المستوى النقدي	التجريبية	3.28	0.89	0.85	49	0.39	غير دال
	الضابطة	3.07	0.79				
المستوى التذوقي	التجريبية	3.16	0.94	0.99	49	0.32	غير دال
	الضابطة	3.42	0.94				
المستوى الإبداعي	التجريبية	0.64	056	0.58	49	0.55	غير دال
	الضابطة	0.73	0.53				
الدرجة الكلية للاختبار	التجريبية	13.24	3.12	1.41	49	0.16	غير دال
	الضابطة	14.57	3.59				

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة (ت) لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي بمستوياته الخمسة والدرجة الكلية للاختبار هي على التوالي (1.63، 0.78، 0.85، 0.99، 0.58، 1.41)، غير دالة إحصائيا لأن قيمة الاحتمالية (sig) قدرت على التوالي بـ (0.10، 0.43، 0.39، 0.32، 0.55، 0.16)، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار القبلي، ويؤكد تكافؤ مجموعتي الدراسة في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي.

من خلال النتائج المحصل عليها والتي تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من متغير (العمر، والذكاء، والتحصيل الدراسي العام، والتحصيل في اللغة العربية، واختيار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي) بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)، يمكن القول أنّ المجموعتين متكافئتين قبل بداية التجربة، وبهذا نستطيع تطبيق الدراسة على عينة البحث وإدخال المتغير المستقل (استراتيجيات ما وراء المعرفة) في تدريس الاستيعاب القرائي للمجموعة التجريبية.

7-2 ضبط المتغيرات الدخيلة:

حاولت الطالبة ضبط المتغيرات الدخيلة (غير تجريبية)؛ لأنه إذا لم تضبط هذه المتغيرات المؤثر في المتغير التابع تسبب فروقا لها دلالة إحصائية تؤثر في النتائج، وبالتالي لا يمكن الوثوق في نتائج الدراسة ومن أهم هذه المتغيرات هي:

7-2-1 اختيار العينة:

يُقصد بهذا العامل تكافؤ مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة قبل البدء بالتجربة، (القواسمة وآخرون، 2012: 183)، وأفضل وسيلة للتحكم في هذا العامل هو الاعتماد على الاختيار العشوائي أو التعيين العشوائي أو كليهما. (أبو علام، 2006: 203)

لقد تم الحد من هذا المتغير الدخيل للسيطرةعلى الفروق؛ وذلك باختيار أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) عشوائيا، وإجراء تكافؤ إحصائي بين أفراد مجموعتي الدراسة في المتغيرات التالية: (العمر الزمني، والذكاء، والتحصيل الدراسي للفصل الأول للموسم الدراسي (2022/2021)، والتحصيل الدراسي في اللغة العربية، واختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي) لضمان السلامة الداخلية للتجربة، وتوصلت الطالبة إلى أنّ المجموعتين متكافئتين في هذه المتغيرات.

7-2-2 البيئة التجريبية:

طبقت التجربة على مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في ابتدائية ابن خلدون في نفس القاعة الدراسية لتوفر المدرسة على العديد من القاعات الشاغرة، وفي ظروف متشابهة من ناحية عدد التلاميذ في الفوج، بالإضافة إلى الإضاءة، والحرارة، والتهوية، والمقاعد الدراسية ونوعيتها، وحجم السبورة، والأقلام الملونة، والأوراق، والكتاب المدرسي، إلى غير ذلك من الإمكانيات المادية الأخرى طول مدة التجربة لكلا المجموعتين بالتساوي، مما جعل بيئة التجربة واحدة.

7-2-3 الفترة الزمنية:

استغرقت فترة تطبيق الدراسة بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) مدة (10) أسابيع دراسية، متضمنة التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي.

7-2-4 المتغيرات المصاحبة:

ويقصد بها أن "يترك عدد من أفراد العينة التجربة مما يؤدي إلى تقليل عدد أفراد العينة وبالتالي التأثير في نتائج التجربة" (النعيمي وآخرون، 2015: 215)

لم يتعرض تلاميذ المجموعتين إلى أي حادث أو ظرف طارئ يعيق سير التجربة، وإلى أي انقطاع أو ترك أو غياب من طرف تلاميذ المجموعتين طوال مدة إجرائها، يكون له تأثير في المتغير التابع إلى جانب المتغير المستقل خلال مدة التجربة، إذ أن أغلبية الأحداث كانت عامة ولها نفس التأثير على المجموعتين.

7-2-5 العمليات المتعلقة بالنضج:

لم تكن مدة التجربة طويلة جدا حيث أنها لم تتجاوز (03) أشهر، فلم يكن هناك أثر لهذا المتغير عليها، ذلك لأن تلاميذ المجموعتين خضعوا لنفس الظروف ونفس المدة الزمنية.

7-2-6 الأدوات المستخدمة:

لابد من استخدام نفس نوع الأداة في اختبارين على أن يكونا متكافئين من شتى الوجوه حتى يقل أثر العامل الخارجي. (أبو علام، 2006: 203).

استخدمت الطالبة نفس أداتي القياس وهما: (اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي، واختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي)، لكلا المجموعتين (التجريبية والضابطة) لقياس أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

7-2-7 المادة الدراسية:

تمثلت المادة الدراسية في مقرر اللغة العربية للفصل الثاني الخاص بدروس القراءة للسنة الخامسة ابتدائي لكلا المجموعتين (التجريبية والضابطة).

7-2-8 متغير الأستاذ:

قامت الطالبة بتدريس المجموعتين (التجريبية والضابطة) بنفسها بصفتها أساتذة تعليم ابتدائي حرصا على دقة التنفيذ، حيث تم الاتفاق مع الإدارة وأستاذتي القسمين لتفادي تأثير هذا المتغير." فقد تنسب الفروق النهائية بين المجموعتين إلى فروق في المدرّسين وليس فروق المعالجة، ومن أجل ضبط متغير المدرّس يجب أن تتعلم المجموعتان من نفس المدرّس". (جايا، 2004: 123)

حيث لو تم تخصيص أستاذ لتدريس كل مجموعة قد يؤثر على التجربة نتيجة لشخصية وأسلوب الأستاذ ودرجته العلمية وخبرته في مجال التدريس، لكيلا يحصل تحيز لمجموعة على حساب الأخرى، أو ظهور تفاعل تلاميذ مجموعة أكثر من المجموعة الأخرى، ويؤثر في نتائج التجربة.

7-2-9 تفاعل القياس القبلي وآثاره:

من أجل ضبط أثر الاختبار القبلي لمهارات الاستيعاب القرائي الذي طبق لغرض تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، تم استخدام تحليل التباين المشترك في اختبار فرضية الدراسة من أجل الضبط الإحصائي لهذا المتغير.

7-2-10 أثر الإجراءات التجريبية: قامت الطالبة بضبط هذا المتغير لضمان سير وسلامة التجربة وتمثل ذلك فيما يلي:

أ- الحرص على سرية الدراسة:

للحفاظ على سرية الدراسة تم الاتفاق مع الإدارة وأساتذة اللغة العربية بعدم إخبار تلاميذ المجموعتين بأنهم يخضعون للدراسة والتجربة، وبتقديم الطالبة للتلاميذ بأنها أستاذة تدرسهم مادة القراءة من أجل مساعدتهم على إتمام البرنامج في ظل الظروف الراهنة المتمثلة في جائحة كوفيد (19)كي لا تتأثر إجاباتهم ونشاطهم وتفاعلهم خلال مدة تطبيق التجربة، وبذلك تم تفادي أثر هذا المتغير.

ب- الوسائل التعليمية:

استعملت الطالبة نفس الوسائل التعليمية في تدريس تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة)، كالسبورة التي لها نفس الحجم واللون، والأقلام والأوراق والكتاب المقرر لتدريس القراءة للموسم الدراسي (2022-2021)

ج- توزيع الحصص:

قامت الطالبة بتوزيع الحصص بالتساوي بين مجموعتي الدراسة، إذ درست ستة حصص في الأسبوع بواقع ثلاثة حصص في الأسبوع لكل مجموعة، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (46): توزيع حصص مادة القراءة

المجموعة	اليوم	الحصة	التوقيت	الطريقة
التجريبية الأولى	الأحد	الأولى	08:00 – 08.45	استراتيجيات ما وراء المعرفة
الضابطة الأولى	الأحد		08.45- 09.15	
التجريبية الثانية	الاثنين	الأولى	08:00 – 08.45	الطريقة الاعتيادية
الضابطة الثانية	الاثنين		08.45- 09.15	
التجريبية الأولى	الثلاثاء	الثانية	08.00- 08.30	استراتيجيات ما وراء المعرفة
الضابطة الأولى	الثلاثاء		08.30- 09.00	
التجريبية الثانية	الأربعاء	الثانية	08.00- 08.30	الطريقة الاعتيادية
الضابطة الثانية	الأربعاء		08.30- 09.00	
التجريبية الأولى	الخميس	الثالثة	08.00- 08.30	استراتيجيات ما وراء المعرفة
الضابطة الأولى	الخميس		08.30- 09.00	
التجريبية الثانية	الخميس	الثالثة	10:00- 10:30	الطريقة الاعتيادية
الضابطة الثانية	الخميس		10:30- 11:00	

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن عدد الحصص وزعت بالتساوي بين المجموعتين (التجريبية والضابطة).

د- مدة التجربة:

كانت مدة التجربة نفسها لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، دامت مدة فصل دراسي كامل وهو الفصل الثاني، إذ بدأت التجربة يوم الأحد الموافق لـ (02 /01 / 2021)، وانتهت يوم الأحد الموافق لـ 2022/03/20.

2-7 تنفيذ التجربة:

بعد التأكد من صلاحية أدوات الدراسة والتحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) إحصائيا وضبط المتغيرات غير التجريبية، تم الشروع في تطبيق التجربة وفق الخطوات الآتية:

- إجراء التجربة في الفترة الممتدة من (2022/01/02) إلى غاية (2022/03/20) بابتدائية ابن خلدون، وقد تم خلالها توقيف الدراسة، ولم تتمكن الطالبة من تطبيق التجربة بسبب العطلة الاستثنائية في الفترة الممتدة من (2022/01/27) إلى(2022/02/06)، بعد تسجيل بعض الإصابات بفيروس (كوفيد 19) في وسط التلاميذ ومستخدمي التربية.
- التنسيق مع إدارة المدرسة من أجل تقديم التسهيلات اللازمة لتطبيق التجربة.
- التأكد من عدم تغيير الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية.
- تطبيق التجربة في الفصل الثاني لتجاوز حركة التنقل الداخلية والخارجية للتلاميذ من أجل الحصول على أفواج مستقرة والتي عادة ما تكون في بداية السنة.
- تحضير دروس القراءة وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة (إستراتيجية التساؤل الذاتي، إستراتيجية الجدول الذاتي KWLH، إستراتيجية توماس وروبنسونPQ4R).
- تحديد عينة الدراسة والتي تمثلت في مجموعة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، البالغ عددهم (51) تلميذا وتلميذة، ثم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.
- تطبيق اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي على تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل تدريس نصوص القراءة المبرمجة في دليل المعلم، يوم الأحد (2022/01/09) في قاعتين متجاورتين متشابهتين بإشراف الطالبة على الفوجين بالاستعانة بأحد المدرسين لحراسة التلاميذ أثناء الاختبار، وكان سير الاختبار عاديا، فلم يظهر أي طارئ يؤثر على سيره، وتم تصحيح إجابات التلاميذ وفق المعيار المستعمل (انظر الملحق رقم:05)، وعليه فإن الدرجة العليا بلغت (24) درجة والدرجة الدنيا قدرت (0) درجة.
- تطبيق اختبار رافن للذكاء على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) ابتداء من (2022/01/02) إلى (2021/01/06) للتحقق من تكافؤ المجموعتين في اختبار الذكاء.
- التنسيق مع أستاذتي القسمين لضبط الوقت المخصص لمادة القراءة في الجدول الزمني الأسبوعي وفق ظروف التجربة، تجنبا لتعطيل جدول الدراسة الذي جرى تنظيمه بغية تنفيذ الدراسة، حيث تم تدريس نصوص القراءة للمجموعة التجريبية في الحصص الأولى من الفترة الصباحية وبرمجة حصص القراءة للمجموعة الضابطة في الفترة الموالية أي قبل الاستراحة.

ولتجنب اختلاط المجموعتين التجريبية والضابطة في ساحة المدرسة وتبادل أطراف الحديث حول ما يحصل معهم في القسم، ولمنع انتقال أثر التجربة إلى المجموعة الضابطة تم تدريس الأفواج غير المبرمجة للدراسة في ذلك اليوم.

-عقدت جلسة تعارف مع تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية، وإخبارهم بالتعديل الطارئ على تدريس حصص القراءة، وبتدريس الطالبة لهذه الحصص لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في يومين مختلفين، والقصد من هذا الإجراء فصل تلاميذ المجموعة التجريبية عن الضابطة.

- درّست الطالبة المجموعة التجريبية وفقا لاستراتيجيات ما وراء المعرفة (استراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية الجدول الذاتي KWLH، وإستراتيجية توماس وروبنسون PQ4R)، بينما درّست المجموعة الضابطة بالطريقة العادية، بواقع ثلاثة حصص أسبوعيا، مدة الحصة الأولى (45) دقيقة ومدة الحصتين الثانية والثالثة (30) دقيقة لكل مجموعة.
- تنظيم أنشطة مع تلاميذ المجموعة التجريبية لتعريفهم بخطوات استراتيجيات ما وراء المعرفة المقترحة في الدليل.
- تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية على كيفية طرح الأسئلة حول مهارات الاستيعاب القرائي للمستويات الخمسة، من خلال ستة حصص أسبوعيا بمعدل ثلاثة حصص لكل فوج مدة كل حصة (30) دقيقة.
- تدريب التلاميذ على استخدام كل استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة قبل الشروع في تدريسها.
- تدريس ثلاثة محاور وتسعة نصوص قرائية من كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة المتضمنة في دليل المعلم، حيث تم تدريس المحور الأول باستراتيجية التساؤل الذاتي، والمحور الثاني باستراتيجية (KWLH)، والمحور الثالث باستراتيجية PQ4R) .

-تطبيق اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي على تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) عقب الانتهاء من تدريس نصوص القراءة المبرمجة في دليل المعلم، يوم الأحد (2022/03/27) في قاعتين متجاورتين متشابهتين بإشراف الطالبة على فوجين بالاستعانة بأحد المدرسين لحراسة التلاميذ أثناء الاختبار، وكان سير الاختبار عادي فلم يظهر أي طارئ يؤثر على سيره، وصُححت إجابات التلاميذ وفق المعيار المستعمل.

- رصد نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة من أجل معالجتها إحصائيا، تمهيدا لتحليلها ومناقشتها وتفسيرها.

8- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- معامل السهولة والصعوبة والتمييز للاختبارين القبلي والبعدي.
- معامل الارتباط بيرسون: لحساب صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي.
- ثبات الاختبار بطريقة الإعادة.
- معامل كيودر ريتشاردسون (KR20): لحساب ثبات الاختبارين القبلي والبعدي.
- التجزية النصفية: لحساب ثبات الاختبارين القبلي والبعدي.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب تكافؤ العينتين في العمر والذكاء والتحصيل الدراسي العام والتحصيل الدراسي في اللغة العربية واختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي.
- تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لاختبار الفرضية الأولى.
- معادلة إيتا مربع لحساب أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة.

خلاصة الفصل:

شمل هذا الفصل الإجراءات الميدانية للدراسة من خلال اختيار المنهج الشبه تجريبي، باستخدام التصميم الشبه التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة التي تم ضبط التكافؤ بينهما في المتغيرات غير التجريبية والمتمثلة في (العمر الزمني، والذكاء، والتحصيل الدراسي العام، والتحصيل الدراسي في اللغة العربية، واختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي)، بالإضافة إلى التطرق إلى مجتمع الدراسة وعينتها التي تكونت من (51) تلميذا وتلميذة موزعين على مجموعتين، (25) تلميذا وتلميذة في المجموعة التجريبية و(26) تلميذا وتلميذة في المجموعة الضابطة، وقد أجري الاختبار القبلي من خلال التجريب الاستطلاعي، أما بالنسبة لأدوات جمع البيانات فتمثلت في قائمة لمهارات الاستيعاب القرائي، واختبار لمهارات الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي، ودليل المعلم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، وطبق الاختبار البعدي لمهارات الاستيعاب القرائي بعد الانتهاء من تنفيذ استراتيجيات ما وراء المعرفة الواردة في دليل المعلم، كما تم التطرق إلى إجراءات تطبيق الدراسة، وأخيرا عرضت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة استعدادا لمعالجة البيانات التي سيتم عرضة ومناقشة نتائجها في فصل الموالي.

الفصـــل السادس:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

3- الاستنتاج العام.

تمهيد:

بعد أن تطرقنا في الفصل السابق إلى الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة، سنقوم في هذا الفصل بعرض نتائج كل فرضية من الفرضيات التي تم التوصل إليها بعد إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، من خلال برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية النسخة (SPSS)، ثم مناقشة النتائج وتفسيرها بمقارنتها مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة، والاستراتيجيات التي تم تطبيقها في التجربة، والإطار النظري للدراسة.

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على أنه "يؤثر التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي".

ولاختبار هذه الفرضية إحصائيا تم تحويلها إلى فرضية صفرية، "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي بمستوياته الخمسة (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي) بعد ضبط تأثير القياس القبلي".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم عرض المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي بمستوياته الخمسة، في القياسين القبلي والبعدي، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول (47): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي في القياسين القبلي والبعدي

المجموعات	الأفراد	مستوى مهارات الاستيعاب القرائي	القياس القبلي		القياس البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	25	المستوى الحرفي	3.80	1.770	6.08	2.019
		المستوى الاستنتاجي	2.36	1.319	3.76	0.435
		المستوى النقدي	3.28	0.890	3.84	0.374
		المستوى التذوقي	3.16	0.943	3.80	0.408

		المستوى الإبداعي	0.64	0.568	2.60	0.957
		المقياس ككل	13.24	3.126	20.08	2.900
الضابطة	26	المستوى الحرفي	4.69	2.149	4.61	1.358
		المستوى الاستنتاجي	2.65	1.354	2.84	1.120
		المستوى النقدي	3.07	0.796	3.00	1.264
		المستوى التذوقي	3.42	0.945	3.23	0.815
		المستوى الإبداعي	0.73	0.533	0.76	0.815
		المقياس ككل	14.57	3.590	14.46	3.512

يتضح من خلال الجدول أن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في القياس القلبي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي بمستوياته الخمسة (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي) تراوحت بين (13.24 - 0.64) بانحراف معياري تراوح بين (13.24 - 0.568).

في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة في القياس القلبي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي بمستوياته ما بين (14.57- و0.73)، بانحراف معياري تراوح بين (3.590- 0.533).

أما بالنسبة للمتوسطات الحسابية للقياس البعدي في المجموعة التجريبية؛ فنلاحظ أنها سجلت ارتفاعا في المقياس وفي كل مستوى من مستوياته، حيث تراوحت بين (20.08- 2.60)، بانحراف معياري تراوح بين (2.900-0.957). في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار بين (14.46- 0.76)، بانحراف معياري تراوح بين (3.512-0.815).

ولمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي بمستوياته الخمسة إذا كانت دالة أم تعود للصدفة، تم اختبارها باستخدام تحليل التباين الأحادي المشترك – المغاير– (ANCOVA)، على مجموعتي الدراسة باعتبار استراتيجيات ما وراء المعرفة متغير مستقل واختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي متغير تابع، وهذا بعد ضبط وعزل أثر القياس القبلي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي باعتباره متغيراً مصاحباً.

ولإجراء تحليل التغاير (ANCOVA) تم التحقق من شروط هذا الأسلوب الإحصائي والتي تتمثل في:

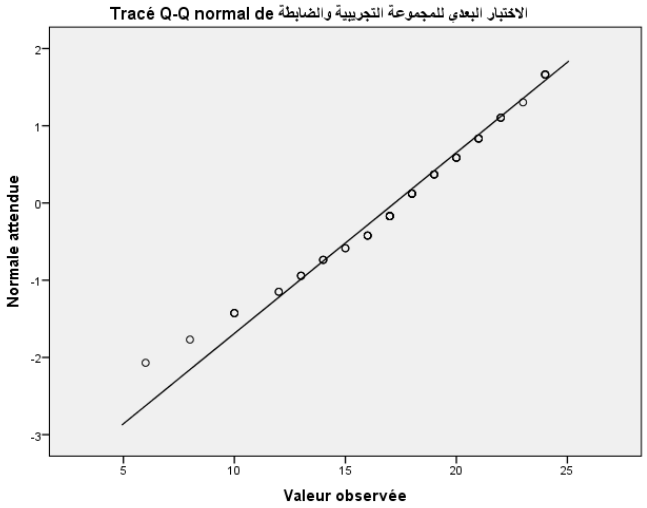
- **أولا شروط تحليل التغاير:**

1. **العشوائية:** تم اختيار أفراد عينتي المجموعتين التجريبية والضابطة بشكل عشوائي.
2. **المجموعتان المستقلتان:** المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة مستقلتان وهذا الشرط محقق.
3. **التحقق من اعتدالية توزيع البيانات:** تم التأكد من اعتدالية توزيع البيانات إحصائيا، من خلال اختبار Shapiro– wilk، واختبارKolomogorov- Smirnov، كما هو مبين في الجدول:

الجدول (48): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي في المجموعتين التجريبية والضابطة (القياس البعدي)

المجموعة التجريبية	Shapiro- wilk			Kolomogorov- Smirnov		
	الاحصاء	درجة الحرية	Sig	الاحصاء	درجة الحرية	Sig
	0.192	51	0.969	0.107	51	0.200

نلاحظ من خلال الجدول أن القيمة الاحتمالية (Sig) في الاختبارين قدرت بـ: (0.969) و(0.200)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على أن البيانات الإحصائية للمتغير التابع (اختبار مهارات الاستيعاب القرائي) تتبع التوزيع الطبيعي، أي أنها موزعة توزيعا اعتداليا، وقد تم التحقق من هذا الشرط بالاعتماد على الرسم البياني لمخطط (Q-Q PLOT) والشكل التالي يبين ذلك:



الشكل (05): توزيع درجات اختبار مهارات الاستيعاب القرائي في القياس البعدي لأفراد العينة

نلاحظ من خلال الشكل رقم (05) أن درجات القياس البعدي للمتغير التابع لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي، تتجمع حول الخط المستقيم مما يدل على تحقق توزيع البيانات توزيعا اعتداليا.

4. التحقق من التجانس باستعمال اختبار لوفين:

للتأكد من هذا الشرط تم حساب التجانس بالاعتماد على اختبار (لوفين Levene) والذي يظهر من خلال الجدول التالي:

الجدول (49): يوضح التحقق من التجانس باستخدام اختبار لوفين

المتغير التابع	درجة الحرية	اختبار لوفين	Sig
المجموعة التجريبية	49	0.819	0.370

يبين الجدول أعلاه أن قيمة اختبار لوفين بلغت (0.819)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا لأن القيمة الاحتمالية Sig (0.370) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على تحقق شرط التجانس.

5.التحقق من العلاقة الخطية بين المتغير المصاحب (القبلي) والمتغير التابع (البعدي)

تم التأكد من العلاقة الخطية بين المتغيرين: المصاحب (الاختبار القبلي) والتابع (الاختبار البعدي) بحساب معامل الارتباط بينهما والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (50): العلاقة الخطية بين المتغيرين المصاحب والتابع

المجموعة	القياس	عدد الأفراد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التجريبية	المتغير المصاحب والمتغير التابع	51	0.445**	0.01

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل الارتباط بين المتغيرين المصاحب (القياس القبلي) والتابع (القياس البعدي) للمجموعة التجريبية بلغ (0.445)، وهو قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يشير إلى دلالة العلاقة الخطية بين المتغيرين المصاحب والتابع وبهذا يتحقق شرط العلاقة الخطية.

6.اختبار تجانس ميل الانحدار:

من خلال اختبار تجانس ميل الانحدار تم تقويم التفاعل بين المتغير المصاحب والمتغير المستقل، وتظهر النتائج في الجدول التالي:

الجدول (51): اختبار تجانس ميل الانحدار (لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي)

المتغيرات	Sig	قيمةf	حجم الأثر
المتغير المستقل	0.000	86.266	0.755
اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي	0.000	6.147	0.767
تفاعل المستقل مع القبلي	0.206	1.526	0.246

يوضح الجدول رقم (51) أن التفاعل بين المتغير المستقل والمتغير المصاحب (الاختبار القبلي) غير دال إحصائيا، لأن القيمة الاحتمالية Sig (0.206) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على تحقق شرط تجانس ميل الانحدار، كما يوضح الجدول حجم الأثر لكل من اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي 76%، والمتغير المستقل 24% في المتغير التابع، وهذا ما يسمح لنا باستخدام تحليل التباين المصاحب.

بعد التحقق من الشروط السابقة تم إجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لاختبار الفرضية الأولى، والجدول يبين النتائج المتحصل عليها.

الجدول (52): نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل	قيمةf	Sig	حجم الأثر (μ)
التجريبية	20.080	2.900	20.594	132.888	0.000	0.735
الضابطة	14.461	3.512	13.968			

يبين الجدول اعلاه أن قيمة (f) لحساب الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي بعد عزل أثر المتغير المصاحب (القياس القبلي) تساوي (132.888)، وهي قيمة دالة إحصائيا لأن القيمة الاحتمالية (0.000=Sig) أصغر من مستوى الدلالة (0.01). مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على: "وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين التجريبية الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي بعد ضبط تأثير القياس القبلي". وهو يدل على أثر استخدام استراتيجيات ما

وراء المعرفة لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي، والذي كان لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسطها المعدل بعد استبعاد المتغير المصاحب (20.594)، وهو أكبر من المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة المقدر (13.968).

كما يبين الجدول قيمة حجم الأثر (مربع إيتا) لاستراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي البالغة (μ^2)= (0.735)، وهي قيمة مرتفعة لأنها أكبر من (0.14). وهذا يعني أن حجم الأثر لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية كبير.

- إذ أن مربع إيتا (μ^2) يعد:
- ضعيفا إذا كان مساويا (0.01)
- متوسطا إذا كان مساويا (0.06)
- قويا إذا كان مساويا (0.14) (وادي، 2021: 111)

وعليه فإن نسبة (73%) من التباين الكلي في درجات اختبار مهارات الاستيعاب القرائي تفسره استراتيجيات ما وراء المعرفة.

جدول (53): العلاقة بين المتغير المصاحب (لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي) والمتغير التابع (لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي)

المتغير المصاحب	المتوسط الحسابي	قيمة f	Sig	حجم الأثر (μ^2)
اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي	13.921	78.157	0.000	0.620

يتضح من خلال الجدول رقم (53) أن العلاقة بين المتغير المصاحب (الاختبار القبلي) والمتغير التابع (الاختبار البعدي) دالة إحصائيا، حيث بلغت قيمة (Sig= 0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، وبلغ حجم الأثر (μ^2) (0.620) مما يشير إلى أن ما يساهم به المتغير المصاحب يبلغ حوالي (62%) من التباين في المتغير التابع، لذلك تم عزله أثناء اختبار الفرضية.

ولمعرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي للمستويات الخمسة: (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي). يمكن ملاحظة الجدول التالي:

الجدول (54): نتائج اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى مهارات الاستيعاب القرائي

المستويات (الأبعاد)	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل	قيمة f	Sig	حجم الأثر (μ^2)
الحرفي	التجريبية	6.080	2.019	6.265	17.069	0.000	0.262
	الضابطة	4.615	1.358	4.438			
الاستنتاجي	التجريبية	3.760	0.435	3.782	16.224	0.000	0.253
	الضابطة	2.846	1.120	2.825			
النقدي	التجريبية	3.840	0.374	3.819	9.171	0.004	0.160
	الضابطة	3.000	1.264	3.020			
التذوقي	التجريبية	3.800	0.408	3.819	11.202	0.002	0.189
	الضابطة	3.230	0.815	3.212			
الإبداعي	التجريبية	2.600	0.957	2.609	54.446	0.000	0.531
	الضابطة	0.769	0.815	0.761			

يظهر من خلال الجدول رقم (54) أن قيمة اختبار "ف" للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي (للمستوى الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي)، بعد عزل وتحديد القياس القبلي بلغت على التوالي: (17.069، 16.224، 9.171، 11.202، 54.446)، وهي قيمة دالة إحصائيا لأن مستوى الاحتمالية (sig) = (0.00) أقل من مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي (للمستوى الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي)، لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط المعدل للمجموعة التجريبية على التوالي (6.265، 3.782، 3.819، 3.819، 2.609)، وهو متوسط أكبر من متوسط المعدل للمجموعة الضابطة (4.438، 2.825، 3.020، 3.212، 0.761)، كما يتضح من الجدول قيمة الأثر(مربع إيتا) (μ^2) بلغت على التوالي: (0.26، 0.253، 0.160، 0.189، 0.531)، وهي قيم مرتفعة لأنها أكبر من (0.14)، وهذا يعني أن ما نسبته (26 %، 25%، 16%،

18%، 53 %) من التباين الكلي في درجات المستوى الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي تفسره استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للمستوى الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي، بعد ضبط وعزل تأثير القياس القبلي لكل منهم.

جدول (55): العلاقة بين المتغير المصاحب والمتغير التابع

المتغير المصاحب	المتوسط الحسابي	قيمةf	Sig	حجم الأثر (μ^2)
المستوى الحرفي القبلي	4.254	12.942	0.001	0.212
المستوى الاستنتاجي القبلي	2.509	2.623	0.112	0.052
المستوى النقدي القبلي	3.176	1.664	0.203	0.034
المستوى التذوقي القبلي	3.294.	2.184	0.146	0.044
المستوى الإبداعي القبلي	0.686	0.657	0.422	0.013

يتضح من خلال الجدول رقم (55) أن العلاقة بين المتغير المصاحب (للمستوى الحرفي القبلي) والمتغير التابع (للمستوى الحرفي البعدي) دالة إحصائيا، حيث بلغت قيمة (Sig= 0.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، وبلغ حجم الأثر (μ^2) (0.212) مما يشير إلى أن ما يساهم به المتغير المصاحب يبلغ حوالي (21%) من التباين في المتغير التابع، لذلك تم عزله أثناء اختبار الفرضية.

أما بالنسبة للعلاقة بين المتغير المصاحب للمستويات (الاستنتاجي القبلي، والنقدي القبلي والتذوقي القبلي، والإبداعي القبلي)، والمتغير التابع للمستويات (الاستنتاجي البعدي، والنقدي البعدي، والتذوقي البعدي، والإبداعي البعدي)، غير دالة إحصائيا لأن قيمة (Sig) بلغت على التوالي (0.112، 0.203 ، 0.146، 0.422)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبلغ حجم الأثر (μ^2) على التوالي (0.052، 0.034، 0.044، 0.013)، مما يشير إلى أن ما يسهم به المتغير المصاحب يبلغ على التوالي حوالي (5%، 3%، 4%، 1%) من التباين في المتغير التابع، وبرغم من أنها قيم صغيرة لا تسهم في نسبة التباين بشكل كبير إلا أنه تم عزلها أثناء اختبار الفرضية.

أظهرت نتائج الدراسة الحالية الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي (الدرجة الكلية)، وللمستوى (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي،

والإبداعي) لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة متليلي، وهذا يدل على أن التدريس باستخدام هذه استراتيجيات له تأثير فعال في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية إذا ما قورنوا بتلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة العادية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع أغلب البحوث والدراسات التي تطرقت لاستراتيجيات ما وراء المعرفة والاستيعاب القرائي، بمختلف مهاراته ومستوياته في دراسة كل من: ستال (Stahl, 2003)، بالأكحل (2020)، وبكري (2021)، ومصطفى والصافي (2021)، وعبد العالي وآخرون (Abd Ali &al, 2023)، والتي بينت الأثر الإيجابي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الاستيعاب القرائي.

ويعزز نتائج هذه الدراسة ما توصلت إليه الدراسات التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة في مجال التدريس بمختلف الرؤى سواء لتنمية مهارات التفكير المختلفة، كدراسة: راوه (2022)، ودراسة عبد الرحيم وآخرون(2023)، أو لتنمية التحصيل في مختلف المواد والتخصصات والمراحل التعليمية، مثل دراسة محمد (2021)، دراسة زيدان وآخرون (2022)، حيث كانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتؤكد دراسة مهدي (2019) على تمتع استراتيجيات ما وراء المعرفة بكفاءة عالية في العديد من الدراسات.

وفي السياق نفسه بينت الدراسات التي أجراها كل من:السليمي ودخيل Al sulami & Dakhiel, 2021)، وحسين (2022)، وأكتاش (Aktaş,2023)، ودراسة سانشيز وآخرون (Sanchez &al, 2023)، أن المجموعات التي درست وفق استراتيجيات التدريس الحديثة تفوقت بكثير في مهارات الاستيعاب القرائي مقارنة بالمجموعات التي درست بالطريقة العادية.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة إمينك (Immink, 2023)؛ التي توصلت إلى عدم وجود تأثير للبرنامج المستخدم في التدريس وفقا لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، وعدم قدرة تلاميذ المجموعة التجريبية على تطبيق الاستراتيجيات، وتختلف كذلك مع دراسة الزهراني (2023) التي أظهرت أن معيقات استخدام استراتيجية روبنسون لتحسين مهارات الفهم القرائي من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة كبيرة.

وتفسر الطالبة تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات الاستيعاب القرائي إلى تدريبهم على استخدام ثلاث استراتيجيات ما وراء معرفية (إستراتيجية التساؤل الذاتي، وإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) واستراتيجية تومس وروبنسون (PQ4R))، جعلت المتعلم أكثر استقلالية وفاعلية ونشاطا باعتباره محور العملية التعلمية التعليمية، "وذلك عن طريق القرارات التي يتخذها فيما تعلمه

وفي الطريقة التي يريد التعلم بها، وفي الحكم المستمر على مستوى تحقيقه للهدف. (محمد، 2017: 113) ضمن العمل في مجموعات تعليم تعاوني غرست في نفوس التلاميذ قيما إيجابية كالتعاون والاحترام وتقبل الأفكار وآراء الغير وعدم التحيز ونبذ التعصب، فتقرّب التلاميذ من بعضهم البعض، وتقاسم للمهام وتحملهم مسؤولية نجاح الفريق دربهم على الإنصات والحوار والمناقشة، فمشاركتهم وتفاعلهم في البحث عن المعرفة وإنتاج الأفكار ذاتيا رسخ المعلومات في أذهانهم، وأشعرهم بالارتياح وهذا ما جاءت به مناهج الجيل الثاني وأكدت على تطبيقه في كل المواد الدراسية، كما أن تعودهم على حل المشكلات سهل لهم فكرة الحصول على المعرفة الجديدة، وهذا ساعدهم على الخروج عن نطاق الكتاب المدرسي وطريقة عرضه للدرس من خلال أساليب جديدة وفعالة لتنمية مهاراتهم الاستيعابية.

ولتحقيق الاستيعاب القرائي الجيد للنص لابد من تفاعل المعلومات المخزنة في ذهن القارئ المتمثلة في خبراته السابقة، وكفاءته اللغوية، مع المعلومات الموجودة في النص التي تتطلب منه المعالجة السريعة لها، بهدف استخلاص المعنى أو الفكرة العامة، أو تكوينه أو صوغه أو تمثيله عقليا، ولتحقيق تلك الغاية يستعين القارئ بمجموعة من استراتيجيات ما وراء المعرفة كالمراقبة الذاتية، وتنظيم وقت القراءة، والتخطيط الجيد لعملية القراءة، ومراجعة النص، وقدرة القارئ على التنبؤ بمحتواه، والتحقق من صحة تنبؤاته، وطرحه مجموعة من التساؤلات قبل عملية القراءة وفي أثنائها وبعدها، فضلا عن تلخيصه الجيد لما يقرأ، وتفسيره للموضوع وفق رؤيته. (أحمد، 2014).

وللتمكن من إتقان مهارات الاستيعاب القرائي يتطلب "امتلاك المتعلمين قدرات ومهارات خاصة، وأيّ ضعف لديهم في تلك المهارات يجعلهم غير قادرين على فهم واستيعاب ما يقرؤون، لذلك فإن الطريق الأنسب لتحسين قدرة المتعلمين على فهم المقروء هي تدريبهم على استخدام مختلف استراتيجيات الفهم والاستيعاب التي تسمح لهم بأن يكونوا على دراية بعمليات تفكيرهم، كما تساعدهم على اتخاذ القرارات المناسبة والصحيحة في عملية القراءة. (الثبيتي، 2018: 61).

ويمكن أن تعزى نتيجة الدراسة الحالية إلى دليل المعلم القائم على النظريات الحديثة التي تنسجم مع الدراسات المعاصر للقراءة، بتركزه على مجموعة من التطبيقات التربوية المشجعة على الانخراط في الأنشطة التي تتفق مع التوجهات الحديثة في التربية، وإلى مفهوم الاستيعاب القرائي كعملية عقلية معرفية تتم من خلال التفاعل بين المتعلم والنص المقروء بالاعتماد على ربط الخبرات السابقة للقارئ بفقرات النص، لمعرفة المعاني والتحليل والنقد والموازنة والتذوق وحل المشكلات، والتدرج في مستويات الاستيعاب القرائي بدءاً بالمستوى الحرفي فالاستنتاجي ثم النقدي والتذوقي إلى أن يصل إلى المستوى

الإبداعي، بتوفير المعلّم للبيئة الداعمة التي تمكن التلاميذ من التفاعل بحرية في التعبير عن أفكارهم وتحمل المسؤولية تعلمهم، من خلال توظيف خبرات المتعلم السابقة في معالجة المقروء لتحقيق الاستيعاب القرائي، وهو الأمر الذي حرر تلاميذ المجموعة التجريبية من الحفظ والاسترجاع وحسّن من استيعابهم للنصوص القرائية مقارنة بالتلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية، كما تفسر هذه النتيجة، إلى وضوح الأهداف المستهدفة وخطوات التدريس والإجراءات التي تتضمنها الاستراتيجيات المستخدمة في هذه الدراسة، مما ساعد على تنفيذ الدليل والخروج عن النمط الاعتيادي في التدريس الذي يعتمد على الحفظ والتلقين، بالإضافة إلى البيئة التعليمية النشيطة التي توفر تعلما ذا معنى يتشارك فيه التلاميذ والمعلم، وهو ما يؤدي إلى الرفع من مستوى الدافعية للمتعلمين فأصبح المتعلم مسؤولا عن عملية تعلمه قادرا على تنظيم أفكاره واتخاذ القرار والتعلم بطريقة فعالة.

ولقد ساعدت استراتيجية التساؤل الذاتي تلاميذ المجموعة التجريبية على التعلم الذاتي ومكنتهم من طرح العديد من الأسئلة قبل الشروع في القراءة وأثناءها وبعدها؛ لمعالجتها والإجابة الذاتية عنها بوضع خطة محكمة يسيرون عليها للوعي بما يتعلمون وكيف يتعلمون، وبمراقبتهم لذاتهم وتقييمهم لنتائجهم من أجل فحص فهمهم للنص، وتؤكد (دروزة، 2000) أن التساؤل الذاتي يساعد التلميذ على الفهم والاستيعاب، والتعلم بطريقة أفضل مما لو أخذ المعلومات جاهزة من المعلم، فضلا عن أنها تجعل التلاميذ أكثر حماساً وحيويةً في التعلم، وتساعدهم على استيعاب ما يقرؤون. (علي، 2015: 345)

وتمر هذه الاستراتيجية بثلاثة مراحل تبدأ بمرحلة ما قبل القراءة، يتم فيها التمهيد لموضوع النص بهدف تنشيط المعرفة السابقة للمتعلم، بالتنبؤ والتأمل لعنوان النص تثار العديد من الأسئلة باستخدام أسلوب العصف الذهني، ثم تدوين الأسئلة بعد مناقشتها ضمن مجموعة التعليم التعاوني؛ لمعرفة معلومات عامة عن موضوع النص، وما يتضمنه، وهل لديه معلومات حوله في جدول معد مسبقاً لذلك، ثم يتحرى التلميذ الإجابة الصحيحة ويتجنب الخروج عن الموضوع ويصوب أخطاءه ذاتيا بتوجيه من المعلم.

فالغرض من هذه الأسئلة التي يوجهها التلميذ لنفسه هو التعرف على ما لديه من معرفة سابقة حول موضوع الدرس، وإثارة اهتمامه حيث إن هذه المعرفة السابقة أو التصورات القبلية تقاوم الاختفاء إذا ما استخدمت معها استراتيجيات التدريس التقليدية، والتعرف على هذه التصورات القبلية تساعد المعلم في تحديد تشكيل خبرات التعلم ومساعدة التلاميذ على الوصول إلى المفهوم

المقبول علمياً، فهذه الأسئلة تخلق توجها عقلياً معيناً لدى التلاميذ وتخلق لديهم دليلا يوجههم في التعلم ومعالجة المعلومات. (أبو عجوة، 2009: 36)

تليها مرحلة أثناء القراءة أو مرحلة التعلم: التي تهدف لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة عن طريق القراءة الصامتة للنص التي يقوم فيها التلميذ بطرح أسئلة للبحث عن الفكرة العامة، وعن أكبر عدد من العناوين، بغرض اكتشاف الجوانب غير المعلومة في النص، بعدها يقرأ التلاميذ فقرات النص قراءة جهرية ويدونون تساؤلاتهم عن كل فقرة أثناء القراءة، بحيث تستهدف هذه التساؤلات تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، بتضمنها أمثلة حول استخراج الفكرة الجزئية لكل فقرة في النص، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، بالإضافة إلى اقتراح أكثر من مرادفة، وحلول جديدة لمشكلة وردت في النص، وغير ذلك مما تشتمله الفقرة، بالاعتماد إلى قائمة الأهداف المعدة مسبقا، وهذا ما زاد من قدرتهم على صياغة الأسئلة، ثم يقوم التلاميذ بالإجابة عن الأسئلة التي في العمود المخصص لها في الجدول، ثم يصوب كل متعلم أخطاءه ويقوم نفسه ذاتيا.

والإجابة عن هذه الأسئلة تساعد التلميذ على تنظيم معلوماته وتذكرها وتوليد أفكار جديدة، مما يجعله يفكر في الخطوات التي تساعده في حل المشكلة من جوانبها المختلفة مما يجعلها أسهل في الحل. (بهلول، 2004: 192)

وآخر مرحلة في هذه الاستراتيجية هي: مرحلة ما بعد القراءة تهدف هذه المرحلة إلى تنشيط عمليات ما وراء المعرفة، وذلك من خلال تحليل المعلومات التي توصل إليها التلاميذ بطرح تساؤلات عامة تتناول موضوع القراءة من جميع جوانبه، وتقويمها بمقارنة التعلّمات الجديدة بالقديمة، والبحث عن كيفية الاستفادة منها في مواقف جديدة، وتحديد ومدى التقدم الذي تم تحقيقه من خلال الأهداف التعليمية المستهدفة، بالإضافة إلى تشجيع وتحفيز ودعم المتعلمين الذين أظهروا طلاقة في طرح التساؤلات والإجابة عنها في جميع خطوات الدرس.

والإجابة عن هذه الأسئلة تساعد على ربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة وتحليلها بعمق وتنظيمها مما يؤدي إلى اكتساب المعرفة وتكاملها، (محمود، 2013: 601)، مما يؤدي إلى استيعاب المادة الدراسية وعلى المعلم أن يدرب المتعلم على منطقية الأسئلة التي يوجهها لنفسه حتى يقوى قدرة المتعلم على أن يتابع تعلمه ويلاحظ ويراقب عملية تفكيره، وبذلك تتحقق نتائج إيجابية في تنمية الدافعية والشعور بالمسؤولية لدى المتعلم، كما أنها تساعد المتعلم على الفهم والاستيعاب. (بهلول، 2004: 193)

وتشير (موسى وحميد، 2016: 437) إلى أن استراتيجية التساؤل الذاتي من الاستراتيجيات التي أثبتت فاعليتها في تطوير وتنمية الاستيعاب القرائي ومهاراته وفي انتاج الأسئلة الذاتية.

وتضيف الحيوات (2019) أن استراتيجية التساؤل الذاتي استراتيجية تفاعلية طورت لتحسين الاستيعاب القرائي لدى المتعلمين، وتمكينهم من التخطيط والمراقبة والتقويم، لزيادة فهمهم للنص ومساعدتهم على التحليل والتحاور وطرح الأسئلة من خلال العمل الجماعي.

وتوصلت نتائج دراسة الهياجنة والتل (2017)، ودراسة نهابة (2013)، إلى أن استراتيجية التساؤل الذاتي أثرت في تنمية مهارات الفهم والاستيعاب القرائي مقارنة بالطريقة التقليدية، إذ تعد هذه الاستراتيجية ممتعة تعتمد على صياغة المتعلمين لأسئلتهم الذاتية قبل وأثناء وبعد القراءة، وتحويل دور المعلم من الملقن إلى المدرب والمحفز والمحاور؛ مما زاد من دافعيتهم وأضفى جواً من الحيوية بين التلميذ السائل والمجيب، التلميذ المحلل والمعقب أثناء المشاركة في الدرس، وعزز من ثقتهم بأنفسهم وإثارة انتباههم وتركيزهم، الأمر الذي أدى إلى استيعاب أعمق للنص المقروء.

فتطبيق استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) ساهم في اكتساب التلاميذ مهارات الاستيعاب القرائي، وساعدهم على ممارسة مهارات عقلية مختلفة أثناء تحليل النصوص القرائية مما أدى إلى تعزيز المهارات العقلية العليا الخاصة بالمستوى النقدي والتذوقي والإبداعي، من خلال توظيف عدة أساليب علمية مثل العصف الذهني، التعليم التعاوني، طرح الأسئلة، إجراء المقارنة، التساؤل، مما ساعدهم على التعبير عن أفكارهم نتيجة تعاملهم مع المواقف والمشكلات التي تتطلب البحث عن حلول عن طريق التفكير، وتنشيط معرفة التلاميذ السابقة وتفعيلها من أجل استيعاب النص المقروء وتوظيفه بشكل ينسجم مع البناء المعرفي للمتعلم.

كما ساهمت استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H)كونها استراتيجية نشطة تمتاز بتنوع الأنشطة واستمرارها، في اكتساب التلاميذ مهارات عقلية مختلفة أثناء تحليل النصوص القرائية؛ أدى إلى تعزيز المهارات العقلية العليا الخاصة بالمستوى الاستنتاجي والنقدي والتذوقي والإبداعي، من خلال توظيف عدة أساليب منها العصف الذهني والتعليم التعاوني، في تقديم المعلومات للتلاميذ بطريقة غير مباشرة، وتوجيههم للوصول إليها بتنشيط معرفتهم السابقة، وإعادة تنظيم أفكارهم وأبنيتهم المعرفية لتحديد أهدافهم وتفعيل دور المتعلم للتفاعل مع جدول الاستراتيجية كمحور للعملية التعلمية للإجابة عن أسئلته، بدء بالسؤال الأول (ماذا أعرف عن الموضوع؟) وفي هذه الخطوة يقوم التلاميذ باستطلاع جميع المعلومات التي تدور في أذهانهم عن الموضوع، قبل وأثناء قراءة النص، واستدعاء خبراتهم السابقة

للبحث عن المعرفة المقصودة (ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع؟)، أي ما الذي يريدون تعلمه؟ والإجابة عن هذه الأسئلة تكون من خلال النص، وهذه الخطوة تعتبر كموجه لمسار تفكيرهم تعمل على جذب انتباههم بشكل أوسع لأنهم قاموا بتحديد الشيء المراد تعلمه، وبوضع أهداف يسعون لتحقيقها، فيثار الجدل والنقاش بين التلاميذ وزملائهم وبين التلاميذ والمعلم، الذي بدوره يقوم بتوجيههم، ولا يتدخل إلا إذا واجهوا صعوبات في الوصول إلى المطلوب، أو عند خروجهم عن الموضوع، ويزداد التعمق في فهمهم للموضوع، من خلال البحث عن المعرفة المكتسبة (ماذا تعلمت عن الموضوع؟) وبتقييم التلاميذ لأدائهم بمقارنة ما تعلموه عن الموضوع بمعرفتهم السابقة، بالإضافة إلى تصويب أخطائهم مما يؤدي إلى تثبيت المعلومات في أذهانهم لوقت أطول، ثم يبحثون عن المعرفة المراد تعلمها (كيف أتعلم المزيد عن الموضوع؟) وهذه الخطوة تشير إلى كيفية الحصول على مزيد من التعلم والاكتشاف، وذلك بالبحث في مصادر تعلم أخرى خارج الكتاب المدرسي لتنمية معلوماتهم، من خلال تلخيص أهم ما تعلموه من الموضوع، وتحديد مدى استفادتهم منه لمعرفة مستوى النجاح المحقق، وهذا يعني أن التعلم عملية مستمرة لا تتوقف عند حد معين، وهو ما يجعل التلميذ نشطا أثناء إجراء الاستراتيجية وأكثر فهما للمعلومات والخطوات مما ساعدهم كثيرا على الرفع من مستوى مهارات الاستيعاب القرائي.

وخلصت دراسة أبو عباس (2021) إلى وجود أثر ايجابي لاستخدام استراتيجية (K.W.L.H) في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية، بوصفها من الاستراتيجيات الجديدة في التدريس، حيث تعتبر أسلوبا جيدا ممتعا جعلت من المتعلم محوراً للتعلم بما يؤديه من دور رئيس في مراحل التدريس، إذ تحوله من متلقٍ إلى منتج ومبدع، يقود زمام تعلمه بتنظيم ذاتي، قادر على مواصلة التخطيط لما تعلمه، مراقب لعمليات تفكيره، شاعر بالمسؤولية تجاه ما اكتسبه من معلومات.

وبالاعتماد على استراتيجية تومس وروبنسون (PQ4R) قام التلاميذ باتباع ست خطوات لاستذكار المعلومات بتنشيط المعرفة السابقة، وذلك من خلال تحديد أهداف الدرس والتعرف على نواتج التعلم، بتفحص النص بدءاً بالقراءة التمهيدية الصامتة؛ للقيام بمسح للعناوين والأفكار العامة المتضمنة في النص بشكل سريع للتنبؤ بما سيتناوله الموضوع؛ ومساعدتهم على استدعاء الخبرات المتصلة بالمقروءة حيث "تعد القراءة المسحية إحدى الاستراتيجيات التي تنظم الأفكار الرئيسية وهي بمثابة الأرضية التي يستند إليها المتعلم في محاولته للسيطرة على ما في النص، وقراءته واستيعابه بشكل جيد". (الجبوري والخزاعي، 2015: 441)

تليها خطوة طرح الأسئلة بعد استطلاع الموضوع لاختبار مضمون النص، حيث يساعد المعلم التلاميذ في توليد الأسئلة بالاستعانة بقائمة الأهداف التعليمية، بتحويل العناوين والأفكار إلى أسئلة وذلك لتنمية لاستيعابهم وفهمهم للنص، كسؤالهم عن الأفكار الجزئية لفقرات النص، أو عن توظيف مفردات في جمل مفيدة أو تحديد أضداد أو تحديد المعنى الملائم للكلمات من السياق، وتأتي خطوة القراءة الجهرية السليمة المعبرة الهادفة للبحث عن أدق التفاصيل في النص المقروء، من خلالها تتم الإجابة عن الأسئلة المطروحة بإيجاد الحلول المناسبة لها وذلك بالاستعانة بالعناوين الرئيسية والتفاصيل مرة أخرى، فتكون القراءة خير معين للاستيعاب، ويتم ذلك بإشراف المعلم وبتوجيه للتلاميذ أثناء الحصة مما يرفع ثقتهم بنفسهم، ثم تبدأ خطوة التأمل وتكوين التصورات والأفكار بتأمل النص والتفكير عبر القراءة المتعمقة التي تهيئ القارئ نفسيا وعقليا محاولا ربط المعلومات الجديدة التي توصل إليها بالمعلومات المخزنة في بنيته المعرفية السابقة؛ ليتمكن التلميذ من تكوين صورة بصرية لربط الأفكار والحقائق الموجودة في النص بالحقائق الواقعية في الحياة، بطرح عدد من الأسئلة ومناقشها، وتحول قراءته إلى قراءة هادفة تسير من العام إلى الخاص تمشيا مع مبادئ التعلم، وفي الخطوة الخامسة يقوم التلميذ بتسميع إجابات الأسئلة الذاتية السابقة بصوت عال دون الرجوع إلى النص لفحص استيعابه، يتم فيها تثبيت الصورة الذهنية وإزالة الغموض الذي يشوب النص ومدى إسهامها في توضيح المقروء، وفي الأخير يتوقف لمراجعة ما قرأ بحيث يركز على الأسئلة التي وجد صعوبة في الإجابة عنها، وبهذه الخطوة يتم التأكد من المعلومات التي حصّلها، وهكذا تترسخ المعلومات بالاستيعاب القرائي لفترة طويلة المدى، ويصل التلميذ من تحقيق الأهداف المرجوة من القراءة.

وكشفت الدراسات التي استخدمت استراتيجية PQ4R بأنها فعّالة في تنشيط المعرفة السابقة لدى الطلبة، وتؤسس لاكتشاف العلاقات والروابط بين المعرفة الجديدة والمعارف السابقة، وتجعلهم أكثر قدرة على الوعي بتنظيم المعلومات الجديدة وتيسير انتقالها من الذاكرة قصيرة الأجل إلى الذاكرة طويلة الأجل، وتزيد من قدرة المتعلمين على إنتاج الأسئلة (العمري وعبيدي، 2020: 112-113)

ويشير الجبوري والصائغ (2015: 242)، إلى أنها استراتيجية تساعد المتعلمين "على حفظ المقروء وتذكره، والاحتفاظ به مع إبقاء أثره؛ وتهدف هذه الاستراتيجية إلى تطوير الوعي الذاتي للفهم الذي يساعد المتعلمين على فحص فهمهم بحيث يصبحون على وعي بماذا يتعلمون، والتحكم في عمليات الفهم القرائي ليس فقط فيما يدرسون من محتوى دراسي في المدرسة، ولكن أيضا عندما يقرؤون خارج المدرسة.

وتوصلت دراسة العموش (2018)، دراسة المعيدي والفقيه (2019)، ودراسة جاد الله (Jaddallah, 2020)، ودراسة السلمي ودخيل (Dakhiel, 2021Alsulami&)، إلى أن استراتيجية PQ4R أثرت في تنمية مهارات الفهم والاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

وأضافت الطالبة خطوة الاستثمار في جميع الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها التحقق من مدى تحقيق الأهداف ونجاح الاستراتيجيات، من أجل تقييم مكتسبات التلاميذ عن طريق التقويم التحصيلي الختامي للوقوف على أوجه القصور وتحديد والصعوبات التي تواجه التلاميذ للحد منها وعلاجها آنياً.

وتعتمد استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية قدرة الأفراد على التفكير، ولا سيما تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين هم بسن الطفولة، ويجب إعدادهم إعداداً يؤهلهم لمواجهة المستقبل.(موسى، 2018: 3)

واستخدام المتعلم لهذه الاستراتيجيات تساعده على استخدام مهاراته الخاصة في تطوير تعلم مُستقل يمكنه من تحمُّل المسؤولية الذّاتية للتعلّم؛ لأن المتعلّم في هذه الحالة يُصبح لديه وعي بما لا يعرفه، ما يجب أن يعرفه في أي موقف للتعلم ويستطيع استخدام معارفه ومعتقداته في تحويل الأفكار والمفاهيم إلى أشياء لها معنى، أي يُصبح لديه وعي وتحكم بعمليّة التعلم. (جوارنة والحوامدة، 2022، 141).

وأورد العديد من التربويين أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، في الانتقال من مستوى التعلم الكمي إلى مستوي التعلم النوعي الذي يستهدف إعداد وتأهيل المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية، والذي يؤكد أيضا على أهمية التهيئة الذهنية وتطوير التفكير وضرورة تزويد المتعلم بالأدوات والوسائل التي تجعله أقدر على التعامل بفعالية مع المعلومات، من مصادرها المختلفة سعيا إلى تحقيق مستوى أفضل من الاستيعاب لهذه المعلومات. (حجاج، السليمي، 2022: 405).

وترجع الباحثة تدني نتائج تلاميذ المجموعة الضابطة مقارنة بالمجموعة التجريبية في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي إلى الطريقة الاعتيادية؛ التي تحد من نشاط وتفاعل المتعلم وتعتمد على انتظار المعلومة من المعلم الذي يكتفي بطرح أسئلة تتضمن المستويات الدنيا للتفكير الخاصة بالمستوى الحرفي والفهم السطحي للنص، فلا يقوم بالتنويع أثناء طرح الأسئلة، ويركز على النطق الصحيح للكلمات والرموز المكتوبة والقواعد النحوية والصرفية في حصة القراءة، "ولايركز على فهم ما تحمله هذه الرموز من معان في أغلب الأحيان، فإن ذلك سيؤدي حتما إلى تراكم الضعف ليمتد إلى كل ميادين المعرفة مما يؤدي إلى عدم نمو الخبرات أو عمقها. (الحارثي وجاد، 2022: 106)

وإلى عدم تنمية مهارات التفكير العليا والتعمق في النص، بالإضافة إلى أن التلاميذ لم يألفوا مهارات الاستيعاب القرائي بمستوياتها (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والابداعي)، ولم يدربوا على استخدامها خلال مسارهم الدراسي في حصة القراءة، فهم يحفظون معاني الكلمات اللغوية، "خاصة أن كتاب القراءة ذا الموضوع الواحد الذي يدرسه تلاميذ الصف الخامس الابتدائي يتضمن كماً هائلاً من المفردات اللغوية، وأن معلمي اللغة العربية يهتمون بتحفيظ التلاميذ مدلولات هذه المفردات اللغوية كمهارة من مهارات القراءة، خاصة أن امتحانات آخر العام تركز على هذه المفردات اللغوي". (شحاته والسمان، 2012: 258)

وأظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، المبين في الجدول رقم (54) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة العادية، في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي للمستوى الحرفي لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على تفوق التلاميذ الذين درسوا باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية، وتعزى هذه النتيجة إلى أثر العامل التجريبي المتمثل في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي للمستوى الحرفي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة البصيص (2015) التي توصلت إلى تركيز التدريبات القرائية على مهارات المستوى الحرفي بصورة واضحة أكثر من غيره من المستويات لمناسبته للصف الخامس الأساسي، وتتفق كذلك نتيجة هذه الفرضية مع نتائج الدراسات السابقة، مثل دراسة التتري (2016)، دراسة الصيداوي (2015)، ودراسة الغلبان (2014)، ودراسة نهابة (2013)، التي أظهرت تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي للمستوى الحرفي.

وتختلف مع نتيجة دراسة كل من أحمد (2014)، والمطيري والغزو (2019)، والعطوي (2022) الذين توصلوا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الاختبار البعدي للمستوى الحرفي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وأرجعوا السبب إلى أن المستوى الحرفي هو أكثر المستويات امتلاكا لدى التلاميذ لتعودهم على الإجابة عن أسئلته التي تكون واضحة ومعبر عنها في النص يصل إليها التلميذ مباشرة.

وتختلف أيضا مع الدراسة التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الأربعة في مستوى الاستيعاب الحرفي، وفسر ذلك إلى أن المستوى الحرفي هو أكثر المستويات امتلاكا لدى تلاميذ هذه المجموعة، ويمكن أن يبرّر هذا التباين في النتيجة إلى اختلاف بيئة العينة وخصائصها.

وتفسر الطالبة تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية إلى استخدام استراتيجيات ما وراء معرفة (استراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) واستراتيجية تومس وروبنسون (PQ4R)، التي ساعدت المتعلّمين في تنمية مهارات الاستيعاب للمستوى الحرفي، الذي يشكل القاعدة الأساسية في عمليات الاستيعاب القرائي، حيث يتضمن قراءة ما على السطور والاستيعاب المباشر لمعاني الكلمات واختيار المعنى الملائم لها في السياق، والقدرة على تحصيل الأضداد، وتوظيف المفردات الواردة في النص في جمل، وفهم الأفكار والحقائق والتفاصيل المصرح بها فهما مباشراً، بالإضافة إلى تسمية الأشخاص والأماكن، وتحديد زمان ومكان وقوع الأحداث وترتيبها حسب تسلسلها، وتتبعها وربط بعضها ببعض، مع القدرة على تذكرها واسترجاعها في ضوء خبراته السابقة.

وقد يرجع سبب تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في هذا المستوى لسهولة أسئلته مقارنة بالمستويات الأخرى، ذلك لأنه لا يحتاج إلى درجات تفكير متقدمة ومهارات عقلية عليا فهو يقوم أساساً على تذكر واسترجاع المعلومات، لذلك صنف ضمن مهارات التفكير الدنيا، وقد أشار إلى مثل ذلك (حبيب الله، 2000) عندما قابل كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي بمهارات معينة من تصنيف بلوم المشهورة لدرجات التفكير، فالمستوى الأول هو أسهل درجات التفكير، يقابله من تصنيف بلوم القدرة على التذكر. (خطايبة، 2019: 137).

فبتجاوزه يمكن تحقيق المهارات الأكثر تعقيدا المتمثلة المستوى الاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي، في نفس السياق يرى بيري (Berry, 2005) أن القراءة الحرفية هي التي تعنى بالبحث عن القيمة الظاهرية للمعلومات الواردة في النص دون الوصول إلى مستوى أعمق من التفكير.

(المستريحي وطاشمان، 2019: 36)

ولقد لاحظت الطالبة حسب خبرتها في التدريس في المرحلة الابتدائية، وأثناء إجراء الدراسة الاستطلاعية اهتمام المعلمين بمهارات المستوى الحرفي على حساب المستويات الأخرى وتدريب التلاميذ عليها، وقد يرجع سبب هذا الاهتمام كونها مهارات تندرج ضمن أهداف كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، وإلى أسئلة الامتحانات الرسمية التي تركز على المستوى الحرفي في مادة القراءة على حساب المستويات الأخرى، ويسأل من خلالها المدرّس عن نتائج التلاميذ إذا كانت متدنية، فنجده يهتم بهذا المستوى أكثر من المستويات الأخرى، وإلى متابعة المشرفين المستمرة لهم وتأكيدهم على إكسابها للتلاميذ بالإضافة إلى التقارير الدورية المفصلة التي يقومون بتقديمها للوزارة عن نتائج التلاميذ، بالإضافة إلى أن كتاب اللغة العربية ودفتر النشاطات يركزان على المستوى الحرفي ويفتقران

للمستويات الأخرى، وهذا ما لمسناه من خلال تحليل محتوى كتاب اللغة العربية ودفتر النشاطات الخاص بمادة القراءة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

وفي هذا الصدد أشارت دراسة سيرايت (Sirait, 2014) إلى أن كتب تمارين القراءة في اللغة الإنجليزية ركزت على مستويات الفهم القرائي الدنيا وأهملت مستويات الفهم القرائي العليا.

ويشير مأمون وعريف (2021) إلى أن كتاب اللغة العربية الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي ركز على أسئلة المستوى الحرفي المباشر المجسد أولاً بالرصيد اللّغوي الذي يبحث عن مرادفات أو أضداد أو ربط العبارة بالمعنى الصحيح، أو حول موضع النص وشخصياته فهي تحث التلميذ على تذكر المعلومات والأحداث والشخصيات.

وأثناء تطبيق الاستراتيجيات لاحظت الطالبة افتقار تلاميذ المجموعة الضابطة لبعض مهارات المستوى الحرفي على الرغم من تعودهم على هذه المهارات وتدريبهم عليها أثناء دراستهم لمادة القراءة، بالإضافة إلى توافرها في الكتاب المدرسي؛ وذلك من خلال تعثرهم في البحث عن مرادف لكلمة من السياق، وفي ترتيب الأحداث وفقا لتسلسلها الزمني، وأرجعت ذلك لعدم فهمهم لمعاني الكلمات والجمل في النص، ولاهتمام المدرسين بالقراءة الأولية دون تركيز على مهارات الاستيعاب القرائي؛ حيث أن الطريقة التي يتبعها المعلمون في تدريس القراءة تعتمد على التلقين والتذكر والاسترجاع وتؤدي إلى سلبية المتعلم بجعله متلقيا.

وهذا يتفق مع ما يراه (عبده، 1999) أن سبب الضعف في الاستيعاب القرائي، يقع جزء كبير على المعلم من خلال الطريقة التي يتبعها في تنفيذ المواقف التعليمية، فإذا كان هم المعلم أن يدرب الطالب على النطق الصحيح لما يراه من رموز مكتوبة، لا يركز على فهم ما تحمله هذه الرموز من معان في أغلب الأحيان، فإن ذلك سيؤدي حتما إلى تراكم الضعف ليمتد إلى كل ميادين المعرفة مما يؤدي إلى عدم نمو الخبرات أو عمقها. (الحارثي وجاد، 2022: 106)

أسفرت نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) المبين في الجدول رقم (54) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة العادية في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي للمستوى الاستنتاجي لصالح المجموعة التجريبية، وتعزي هذه النتيجة إلى أثر العامل التجريبي المتمثل في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي للمستوى الاستنتاجي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من نصر الله (2022) وبن ندير وحجاج (2022) ومنصور ومصطفى (2023)، والتي أكدت جميعها على أن مهارات الاستيعاب القرائي للمستوى الاستنتاجي كان مرتفعاً، واتفقت كذلك مع دراسة سونجينجواتي (Sunggingwat,2003) التي أظهرت أن مستوى الاستيعاب الحرفي أعلى من الاستيعاب الاستنتاجي، واختلفت مع نتائج دراسة كل من جالا (JALA,2020)، والحارثي وجاد (2022)، التي بينت أن مهارات الاستيعاب القرائي للمستوى الاستنتاجي كان منخفضاً، حيث فشل التلاميذ في إظهار الكفاءة اتجاهه، واختلفت كذلك مع دراسة ميلر وسميث (Miller & Smit,1985) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للاستيعاب القرائي الاستنتاجي، وقد يرجع السبب في الاختلاف إلى البيئة وطبيعة العينة وخصائصها وإلى الظروف التي أجريت فيها هذه الدراسات.

ويمكن تفسير نتيجة هذه الدراسة إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة أتاحت الفرصة لتلاميذ المجموعة التجريبية لقراءة ما بين السطور في التعامل مع فقرات النص، بعدما تمكنوا من فهم معنى الكلمات والجمل ودلالاتها في المستوى الحرفي؛ ذلك لأن المستوى الاستنتاجي يتجاوز المعنى الظاهري المعلن عنه للوصول إلى المعنى الضمني الغير مصرح به، الذي يختبئ وراء المعنى اللغوي الموجود في ذهن القارئ، من خلال التحليل والتركيب والتفسير والاستنتاج وغيرها من العمليات العقلية؛ لتنشيط المعرفة السابقة للمتعلم وربطها بمحتوى النص لفهمه، عن طريق عصف أفكار القارئ والتنبؤ من خلال عنوان النص عن الموضوع لتكوين المعنى العام، فعندما يقرأ التلميذ النص يقوم ببناء تصور لمحتواه لاستخراج الفكرة العامة، ثم يقوم بطرح التساؤلات الذاتية ومناقشتها للبحث عن الإجابات عنها من خلال تبادل الآراء والأفكار ضمن مجموعات التعليم التعاوني أثناء القراءات المتكررة لفقرات النص لاستخراج الأفكار الأساسية، فتوظيف التساؤلات والحوار والاستنتاج والتفكير والفهم أدى إلى ربط مختلف مكونات محتوى النص بشكل متناسق، لمعرفة العلاقة بين والسبب النتيجة بتحديد الأسباب والدلائل الكامنة وراء وقوع الأحداث وسلوك الشخصيات للوصول إلى النتيجة، بتوظيف المعرفة السابقة في مواقف جديدة تدعم ما تعلمه التلميذ، وتعزو الطالبة هذه النتيجة بشكل كبير إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية قدرات التلاميذ في الاستيعاب القرائي للمستوى الاستنتاجي، الذي يعتبر من المهارات التي تتطلب التركيز والتدريب، لإكسابها للتلاميذ والوصول إلى الهدف الرئيسي وهو امتلاك التلاميذ لمهارات الاستيعاب القرائي.

فالمستوى الاستنتاجي يعتمد قدرة القارئ على استيعاب المعلومات التي تم استنتاجها ضمنيًا من النص، ويعد أكثر تعقيدًا من المستوى الحرفي لأنه يتطلب التحكم في المعلومات ومعالجتها بالإضافة إلى استخدام الخلفية المعرفية للقارئ. (Brassell&Rasinski, 2008, p17)

ويرى "فايول" أن الاستنتاج هو الرجوع إلى المعلومات غير المصرّح بها، وعلى القارئ أن يجدها في ذاكرته أو أن ينشئها من خلال الاستنتاج، وهذا لإقامة تواصل بين الأحداث أو الموضوعات الموصوفة، وتعد إقامة الاستنتاج ضرورية لاستمرار بناء التصورات الذهنية للوضعية الموصوفة، وفي غيابه فإن الفهم ينحصر في إقامة مجموعة من المعاني، وهو بهذا لا يساهم في إدماج كل المعلومات فالاستنتاجات هي أجزاء صغيرة أساسية للتفكير تقود النظام المعرفي إلى ربط المعلومات.

(العطوي، 2022: 42)

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة ميلر وسميث (Miller & Smith, 1985) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للفهم القرائي الاستنتاجي.

وتكمن صعوبات الفهم الاستنتاجي في عدم قدرة القراء غير الأكفاء على تجاوز البنية السطحية للنص إلى البنية العميقة التي تقتضي استخدام استراتيجيات ومهارات محددة، مثل: الاستنتاجات، واستخدام سياق الخطاب، والمعرفة وما وراء المعرفة، ففهم الخطاب يتطلب أكثر من معالجة سلسلة من الجمل الفردية، "فالقراء غير الأكفاء لا يعرفون جيدا كيفية دمج معارفهم القبلية وخبراتهم السابقة مع معلومات النص المختلفة، ولا متى يقومون بالاستنتاج بشكل مناسب، مما يؤثر سلبا في معالجة معلومات النص". (عاشور، 2018: 586)

ولقد ساهمت استراتيجية التساؤل الذاتي بما تتضمنه من خطوات في إثارة تفكير تلاميذ المجموعة التجريبية لطرح تساؤلاتهم الذاتية قبل وأثناء وبعد القراءة، وسهلت عليهم التنقل عبر مراحلها للتعامل مع النص المقروء، فالعمل الجماعي مكّن التلاميذ من مراقبة معلوماتهم وتحليلها وتقييمها بتوجيه من المعلمة للقيام بمسح للنص أثناء القراءة الصامتة لاستخراج الفكرة العامة، وفي جو من المشاركة والتنافس قام التلاميذ بصياغة أسئلتهم الذاتية لتوليد أفكار جديدة للبحث عن العلاقة بين السبب والنتيجة، ووضع الحلول المناسبة للإجابة عنها والتعقيب عن إجابات زملائهم، ومن خلال تنشيط العمليات ما وراء المعرفية، وأثناء التداول على القراءة الجهرية حلل المتعلمون النص لاستخراج ما تتضمنه فقراته من أفكار جزئية، فكل هذه الإجراءات والنشاطات أتاحت الفرصة للتلاميذ في اكتساب مهارات مستوى الاستيعاب الاستنتاجي.

فبالاعتماد على استراتيجية (K.W.L.H) يقوم المتعلم بقراءة النصوص المختارة، ويستوعب الأفكار المطروحة فيها، وطرح الأسئلة التي تلبي حاجاته المعرفية المبنية على معرفته السابقة وتوليد أسئلة جديدة، وتصنيف الأفكار الواردة في النص الأفكار الواردة في النص إلى محاور أساسية وفرعية، وتصويب ما رسخ في أبنيته المعرفية السابقة من معلومات وحقائق خاطئة. (أبو عمشة، 2016: 22)

كما تعزى هذه النتيجة لاستراتيجية (PQ4R) التي تقوم على مجموعة من الخطوات المتمثلة في (القراءة التمهيدية، طرح الأسئلة ، قراءة النص، التأمل وتكوين التصورات والأفكار عن الموضوع، التسميع بصوت عال، المراجعة)، التي تتصف بالجدية وتتطلب التركيز والتكرار حتى يستطيع التلميذ فهم النص، وذلك بتفعيل دور التلميذ باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية، وتعمل على إعطاء القراءة دورها من خلال التدرج في خطواتها بشكل سهل وسلس، بدءًا بالقراءة التمهيدية التي تمكنه من إلقاء نظرة خاطفة يقوم من خلالها بعملية مسح للعناوين لاستخراج الفكرة العامة ليتعرف على النص ويألفه بشكل سريع وفي أقل وقت وجهد، وبالاعتماد على القراءة الجهرية المعمقة الفاحصة للفقرات وطرح التساؤلات والمناقشة الثرية يتمكن المتعلم من الوصول إلى أدق التفاصيل لاستخراج الأفكار الجزئية للنص المقروء، وإيجاد العلاقة التي تربط بين السبب والنتيجة بطريقة منظمة وفعالة، مما يؤدي إلى الارتقاء بقدراته العقلية لتحقيق مهارات الاستيعاب القرائي للمستوى الاستنتاجي.

وأوضحت نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) المبينة في الجدول رقم (54)، وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات الاستيعاب القرائي النقدي عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على أن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجيات ما وراء معرفة (استراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H)، واستراتيجية تومس وروبنسون (PQ4R) كان أفضل من أداء تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة العادية، وهذا يبين أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة له أثر مهم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي للمستوى النقدي، مقارنة بطريقة التدريس الاعتيادية التي لم تظهر مثل هذا الأثر.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من إرشيد (2022)، ومنصور ومصطفى (2023)، في وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الاستيعاب القرائي للمستوى الناقد لصالح المجموعة التجريبية، وتختلف مع دراسة جالا (JALA,2020)، التي كشفت أن أداء التلاميذ كان منخفضاً في مهارات الاستيعاب القرائي

للمستوى النقدي، ويرجع السبب في هذه النتيجة إلى فشل التلاميذ في إظهار الكفاءة تجاه مهارات الاستيعاب القرائي لهذا المستوى.

ويمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية إلى الأثر الإيجابي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين قدرة تلاميذ المجموعة التجريبية على قراءة ما وراء السطور، لممارسة مستويات عليا من التفكير من خلال التحليل والمقارنة وإبداء الرأي لتقييم النص المقروء والتفاعل معه ضمن مجموعات التعليم التعاوني، فتوزيع المهام والنشاطات جعل كل تلميذ يشارك ويؤدي دوره ويتحمل مسؤوليته، ويتبادل المعلومات مع زملائه بالحوار والمناقشة والتساؤل والمعارضة، كما أن التسلسل في تطبيق خطوات الاستراتيجيات وتنوعها ساهم في إحداث رؤى جديدة لدى المتعلم حول المقروء، حيث أصبح لديه القدرة على تفحص النص والتعرف عليه والتعامل مع أفكاره وفقراته بوعي، وتبني مواقف ووجهات نظر ناقدة تُظهر قدرته على الفهم والتحليل وإصدار الأحكام على "المادة المقروءة لغوياً ودلالياً ووظيفياً وتقويمها من حيث جودتها، ومدى تأثيرها على القارئ، وفق معايير مضبوطة". (الزهراني، 2017: 59)

والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، واختيار التفاصيل لإبداء الرأي اتجاه القضايا أو البرهان على صحة المواقف، للتعرف على المعاني البعيدة التي يقصدها الكاتب، مما يؤدي إلى دفع التلميذ إلى التفكير بعمق من أجل تنفيذ الأنشطة وتحقيق الأهداف المستهدفة، وهذا ما جعل عملية القراءة هادفة وذات معنى، فمن خلال المستوى النقدي يستطيع التلميذ أن يقبل أو يعارض أو ينفي أو يتنقد، لذلك يعتبر هذا المستوى الأكثر تعقيدا من المستويين السابقين الحرفي والاستنتاجي، ولكي يصل التلاميذ إلى المستوى التذوقي والإبداعي لابد له من التمكن من مهارات المستوى النقدي؛ لأن عملية التعلم عملية بنائية تراكمية تتدرج من مهارات التفكير الدنيا إلى مهارات التفكير العليا، "وتتطلب الإجابة عن أسئلته والتفاعل بين معلومات النص والقارئ، والتحليل المتعمق والتفكير النقدي الذي يعتمد بشكل كبير على المعرفة القبلية والخبرات السابقة للقارئ. (Brassell&Rasinski, 2008, p1)

ذلك لأن القارئ الناقد قارئ متفاعل مشارك نشط يمتلك القدرة على قراءة ما بين السطور وما وراءها بشكل إيجابي، وهو مفكر ناقد يعتمد على مهارة طرح الأسئلة كطريق لفهم غرض الكاتب وتقويم أفكاره، ويستخدم معتقداته وقيمه وتجاربه، ومعرفته السابقة في عملية القراءة. (السليتي، 2005)

ويشير النهابة (2013: 118) إلى مساهمة تدريب التلاميذ على استراتيجية التساؤل الذاتي في زيادة فهمهم للمقروء، وجعلهم متعلمين قادرين على التفكير الناقد من خلال تساؤلهم الذاتي عن محتوى

النص القرائي، ومدى ما يتضمنه من حقائق وآراء، ومعلومات متصلة بالموضوع، وبيان الآراء التي تعبر عن شخصية القارئ تجاه فكرة أو قضية مطروحة في النص القرائي، والقدرة على إصدار حكم يعبر عن فهم المحتوى القرائي.

ويرى العون (2007) بالرغم من أن القراءة عملية مقعدة تشمل مجموعة من المهارات، وتتضمن الكثير من العمليات العقلية؛ كالإدراك والتذكر، والاستنتاج، والربط، والفهم، والنقد، وحل المشكلات، إلا أن استراتيجية الجدول الذاتي تدفع بالمتعلمين إلى المشاركة الإيجابية الفعّالة في العملية التربوية، وتعودهم على البحث والتقصي من خلال التفاعل مع النص المقروء لاستنتاج ما وراء الكلمات من أفكار ومضامين، وربطها بما لديهم من خبرات ومعلومات للوصول إلى أفكار جديدة، لتقويم المقروء بإصدار أحكام وإبداء الرأي حوله، من خلال تعلم التفكير الناقد وبناء المعلومات ومعالجتها، وتحويلها من المعرفة إلى التعمق في فهم المعرفة وتفسيرها للاستدلال على المعاني الضمنية الغير مصرح بها من خلال التقصي والتخطيط.

كما تعزى هذه النتيجة لاستراتيجية (PQ4R) التي تعتمد على قواعد أساسية تعمل على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، بتفعيل دور التلميذ وجعله عنصرا إيجابيا وفعالا من خلال التدرج في خطواتها بدء بالقراءة التمهيدية، التي تمكن المتعلمين من توليد العديد من الأسئلة التي تتم الإجابة عنها أثناء القراءة الجهرية، فطبيعة هذه الاستراتيجية تقوم على التفكير الناقد من خلال تأمل النص المقروء والتفكير فيه بعمق، لتنشيط الذاكرة وربط المعلومات المتضمنة فيه بالخبرات السابقة للتلاميذ، وإدراك العلاقات بين النتيجة والسبب، وإجراء المقارنات بينها وطرح التساؤلات عند إصدار الأحكام، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، وتكوين آراء مستقلة حول المقروء، بالإضافة إلى تدعيم أفكار النص، وتقييم أداء المتعلم بتسميع إجاباته بصوت عال، ومراجعتها من خلال مناقشة زملاءه لتذكرها وترسيخها في ذهنه، مما يؤدي إلى إثراء وزيادة خبراته اللغوية وتنمية مهارات الاستيعاب النقدي لديه.

وأظهرت نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) المبينة في الجدول الرقم (54) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي لصالح المستوى التذوقي.

وتدل هذه النتيجة على تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة في هذه الدراسة، على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الطريقة العادية في مهارات المستوى التذوقي، وتعزى هذه الفروق في المتوسطات إلى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (استراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H)، واستراتيجية توماس وروبنسون (PQ4R)).

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة بن ندير وحجاج (2022)، التي توصلت إلى أن مستوى مهارات الاستيعاب القرائي للمستوى التذوقي كان متوسطا، ويرجع السبب في هذه النتيجة إلى استخدام المدرسين الطريقة العادية في تدريس مادة القراءة.

وتفسر الطالبة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية إلى استخدام استراتيجيات ما وراء معرفة (استراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) واستراتيجية تومس وروبنسون (PQ4R))، التي ساعدت المتعلّمين في تنمية مهارات الاستيعاب للمستوى التذوقي، وأحدثت تفاعلا بين الخبرات السابقة التي يمتلكها تلاميذ المجموعة التجريبية والخبرات المكتسبة من دراسة النصوص قبل وأثناء وبعد القراءة، مما أدى إلى تنمية مهارات المستوى التذوقي لديهم بشكل واضح، وإلى طبيعة التدريبات والأنشطة والمهام من خلال طرح المتعلمين لتساؤلاتهم الذاتية والبحث عن الحلول المناسبة لها، وتصويب أخطائهم ضمن مجموعات التعليم التعاوني، حيث أثرى تنوع الاستراتيجيات خبرات التلاميذ وأسهم بشكل فاعل في تنمية مهاراتهم على الاستيعاب المعمق، عن طريق تحليل النصوص وتذوق مواطن الجمال فيها، والتفاعل معها عقليا ووجدانيا واجتماعيا، باستخدام الحوار والنقاش، بالإضافة إلى طبيعة الأدوار التي وزعت بشكل تفاعلي بين التلاميذ وزملائهم من جهة، وبين التلاميذ والمعلم من جهة أخرى، وما يتخللها من أسئلة وإجابات وتعليقات ركزت على الموازنة والمفاضلة بين التعبيرات اللغوية، وانتقاء الألفاظ التي يتم توظيفها، بالإضافة إلى أن الاستراتيجيات المستخدمة التي منحت تلاميذ المجموعة التجريبية اهتماما كبيرا ودورا في المشاركة في المواقف التعليمية، وعزز ثقتهم بأنفسهم وأكسبتهم الشجاعة من خلال الاعتماد على النفس في طرح الأسئلة، وفي المبادرة للاستفسار والإجابة عنها، ساعدهم على تذوق القيم وتقويمها، وتوجه نظرهم إلى التعبير بعبارات تتجلى فيها مهارات المستوى التذوقي بصورة واضحة، وتحسس مواطن الجمال في النص من خلال استخراج الصور البيانية المتمثلة في التشبيه، وتدريبهم على حسن الأداء أثناء القراءة الجهرية المعبرة،

هذا ما جعل التلاميذ يدركون أن إنجاز مهارات المستوى التذوقي يرجع إلى الجهود المبذولة من طرفهم، وإلى والاستراتيجيات التي مكنتهم من استيعاب النصوص وتذوقها.

كما أن تنويع المهام والأدوار في استراتيجية الجدول الذاتي (ماذا أعرف عن الموضوع؟ ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع؟ ماذا تعلمت عن الموضوع؟ كيف أتعلم المزيد عن الموضوع؟)، أدى إلى جذب انتباه التلاميذ ومساعدتهم على رؤية ما يسعى الكاتب إلى إيصاله إليهم من خلال التخمين وإعادة قراءة النص عدة مرات؛ لفهم معاني الكلمات التي لها تأثير قوي للوصل إلى استيعاب المعني المقصود ومساعدتهم على تذوق المفردات اللغوية بما فيها من جمال، يدفع بالقارئ للاستجابة لها والتأثر بها وهذا ما ظهر جليا عند ملاحظة سلوكات التلاميذ وانفعالاتهم وأحاسيسهم ومشاعرهم اتجاه النص المقروء أثناء تطبيق الاستراتيجية وتفاعلهم مع مراحلها.

بالإضافة إلى الدور الفعال لاستراتيجية (PQ4R)، وأنشطتها الثرية ومراحلها المتنوعة التي حفزت تلاميذ المجموعة التجريبية على التفاعل مع النصوص، لاستخراج جماليات النص من خلال فهم معاني الكلمات والعبارات الأدبية، وإعطاء المتعلمين فرصة الاعتماد على النفس في صياغة الأفكار، والتعبير عنها بوضوح، وبناء التصورات بتوظيف المعرفة السابقة وربطها بالخبرات الجديدة لمعايشة النص المقروء ومشاركة المؤلف انفعالاته وأحاسيسه ومشاعره عن طريق التأمل والتفكير والتحليل الدقيق للتعرف أكثر على تفاصيل النص المقروء، والتركيز على ربط القيم الأخلاقية والتربوية التي تثيرها بعض المفردات اللغوية، لتعديل سلوكات التلاميذ وحثهم على التحلي بمكارم الأخلاق وتطبيقها في الحياة اليومية، لتنمية الجانب الوجداني لديهم والوصول بهم إلى الاستيعاب والتذوق الذي "يقصد به الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ بما أحسه الشاعر أو الكاتب، وهو سلوك لغوي يعبر به المتعلم عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص الأدبي، والخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة". (الزهراني، 2017: 59). ولا يتحقق التذوق إلا مع تمكن القارئ من استيعاب النص الأدبي وفهمه، وتفاعله معه تفاعلا عقليا ووجدانيا، وهو مرتبط بالحاجات الجمالية التذوقية التي تحتل مكانة رفيعة في قمة هرم (ماسلو)". (الجاغوب، 2008: 3)

وتزداد أهمية التذوق الأدبي للتلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي لأنه " يغرس في وجدانه القيم السامية التي تفتح أمامه آفاقاً من الجمال والمتعة، وليس ذلك فحسب بل إنه يعد فرعاً من فروع اللغة العربية حتى عده البعض الفن الخامس للفنون اللغوية والتي تتمثل في: القراءة والكتابة والتحدث ولاستماع. (جابر، 2015، 599)

وترجع الطالبة عدم تفوق تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات المستوى التذوقي إلى طريقة التدريس المعتادة التي تعتمد على الشرح والإلقاء والقراءة المسترسلة بالتناوب بين التلاميذ، وتدريب المتعلمين على الإنصات والحفظ والاسترجاع، وإلى الكتاب المدرسي والبيئة التعليمية التي تهتم بالتذكّر وتشجع عليه وتفتقد إلى التذوق الأدبي، بالإضافة إلى أن مهارات هذا المستوى جديدة على التلاميذ وغير مألوفة لديهم ولم يتطرقوا لها أثناء دراستهم لمادة القراءة؛ لاهتمام المدرسين بتطبيق ما يتضمنه كتاب اللغة العربية الذي يفتقر لمهارات المستوى التذوقي، وهذا ما توصلت إليه دراسة مأمون وعريف (2021) التي أظهرت نتائجها الغياب التام لأسئلة المستوى التذوقي في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، وهو ما لمسته الطالبة أثناء تحليل أسئلة كتاب اللغة العربية وكتاب النشاطات للسنة الخامسة ابتدائي، كما أسفرت نتائج دراسة العبدلي والرشيدي (2017) إلى افتقار التدريبات لجميع المهارات المتعلقة بمستوى الفهم التذوقي بكتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي.

وتشير جابر (2015) إلى ضعف مستوى تلاميذ الصف الرّابع الأساسي في مهارات التذوق الأدبي، بسبب أسئلة الامتحانات والتدريبات التي لا تهتم بتنمية التذوق، فالمدرسة تقتل التذوق وتجعله للحفظ والاستظهار، بالإضافة إلى طريقة التدريس النصوص الأدبية فالكثير من المعلمين لا يعرفون كيفية تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى التلاميذ.

وأسفرت نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) المبينة في الجدول الرقم (54)، عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاستيعاب القرائي للمستوى الإبداعي عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذه الفروق جاءت لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، مما يدل على تفوق التلاميذ الذين درسوا باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على التلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة إرشيد (2022) التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائية بين درجات طالبات مجموعتي الدراسة في اختبار الفهم القرائي للمستوى الإبداعي لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وتختلف مع نتيجة دراسة نصر الله (2022)، التي توصلت إلى أن مستوى مهارات الاستيعاب القرائي للمستوى الإبداعي كانت أقل من المتوسط في اللغة الانجليزية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، وقد يرجع السبب في الاختلاف إلى طبيعة العينة وإلى ظروف إجراء الدراسة.

وتفسر الطالبة تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية للعامل التجريبي المتمثل في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (استراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H)

واستراتيجية تومس وروبنسون (PQ4R)، التي ساعدت المتعلّمين في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي للمستوى الإبداعي، "الذي يقصد به الفهم القائم على ابتكار أفكار جديدة، واقتراح اتجاه أو مسار فكري جديد، بحيث يبدأ القارئ بما هو معروف من حقائق ومعلومات ومفاهيم، لكنه يرى لها استخدامات جديدة غير تقليدية، أو يرى فيها علاقات مميزة، والقارئ بذلك لا يفسر النص وإنما يفكر فيما وراء النص، ليصل إلى حلول للمشكلات وابتكار أفكار يمكن الحكم عليها بالصحة أو الخطأ". (الزهراني، 2017: 59).

ويندرج تحت هذا المستوى العديد من المهارات المتمثلة في اقتراح أكثر من مرادف للكلمات في النص ضمن سياقها اللغوي وبمعان جديدة وفريدة في وقت محدد دون تردد أو تلعثم، والبحث عن نهايات لأحداث غير متوقعة وغير مألوفة من قبل، باستدعاء الخبرات السابقة، وربطها أفكار النص المقروء ومن ثم تكوين أفكار جديدة تزيد من تدفق المعلومات وتنظيمها بشكل متسلسل في ذهن المتعلم، وفي السياق ذاته تثار الأسئلة وتنظم الأفكار وتتنوع الألفاظ لاقتراح العديد من العناوين في عبارات موجزة مناسبة، فيتفاعل التلميذ مع النص ويقوم باتخاذ القرارات الصائبة والتكيف مع مختلف المواقف والأحداث لإيجاد حلول جديدة للمشكلات المطروحة فيه، وبذلك تتحقق مهارات المستوى الإبداعي الذي يمثل أعلى مستويات الاستيعاب القرائي.

فالمستوى الإبداعي يشمل الفهم القائم على ابتكار أفكار جديدة، واقتراح اتجاه أو مسار فكري جديد، بحيث يبدأ القارئ بما هو معروف من حقائق ومعلومات ومفاهيم، ولكنه يرى لها استخدامات جديدة غير تقليدية، أو يرى فيها علاقات متميزة، بذلك لا يفسر النص وإنما يفكر فيما وراء النص. ليصل إلى حلول للمشكلات وابتكار أفكار للحكم عليها بالصحة أو الخطأ. (الزهراني، 2017: 59)

إن القارئ يفهم ما يقرأ بمستويات مختلفة، بحسب مستواه، فالبعض يفهم المقروء فهماً حرفياً، ويتعدى آخر إلى الفهم التفسيري (الاستنتاجي)، ويتجاوز قارئ آخر حتى يصل إلى فهم المقروء فهما ناقداً، ولا يكتفي القارئ المبدع بذلك وإنما يفهم النص فهماً إبداعياً، ففيه يعطي القارئ حلولا مبتكرة للمشكلة ومن ثم حل المشكلات التي تواجهه في الحياة. (القاضي والدلمي، 2011: 135-136)

فاستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي جعل التلاميذ يقرؤون بأنفسهم ويفكرون فيما يقرؤون، ويقومون بتوليد الأفكار واستخدامها بطريقة مشوقة، لاقتراح العناوين المناسبة وتصويب الأخطاء وتوقع الاحتمالات الغير واردة في النص، من خلال تساؤلاتهم الذاتية وبالاعتماد على خبراتهم السابقة؛ "لبناء معلومات جديدة يكتسبها القارئ وينفذها ويقوّمها ويحور ويبدل فيها، ويستدعي

أفكاره وخبراته السابقة ويمزجها بالأفكار الجديدة المكتوبة، فيشكل المادة المقروءة ويعيد صياغتها، ويولد أفكاراً مبتكرة، ويكون إنتاجا جديدا متكاملا، فتزداد خبراته التي يوظفها في حل مشكلاته".
(براهمي وبوجلال، 2015: 3)

فكل هذه الإجراءات تنشط الذهن وتسهم في إعمال العقل على انتقاء المعلومات لتغيير أساليب التعلم، وتجريب الجديد والابتعاد عن الروتين من حفظ واستظهار، لزيادة القدرة على التفكير والإبداع وتهيئة المتعلمين للكشف عن خبراتهم الذاتية من خلال الإلمام بجوانب الموضوع، وإعادة صياغة نهايات من إنشائهم باقتراح نتائج غير متوقعة من خلال التنبؤ بمجريات الموضوع أو عن طريق مسرحة الأحداث بإنتاج إبداعي جديد.

كما تسهم استراتيجية الجدول الذاتي بتنوع مراحلها وخطواتها والإجراءات والأنشطة التي تتضمنها بتنمية الاستيعاب القرائي لدى التلاميذ، وذلك بتنشيط المعرفة السابقة وجعلها نقطة انطلاق لربطها بالمعلومات الجديدة واستثمارها في عملية التعلّم الجديد، وبجعل المتعلمين قادرين على التفكير الإبداعي من خلال التعمق في النص، لإنتاج أكثر عدد من المرادفات لبعض المفردات، وتوليد الأفكار الجديدة عن محتوى النص، وتوسيع قدرتهم على التفكير والانتقال به من فكرة لأخرى لاستحضار المعلومات وإعمال الخيال لكتابة نهاية لقصة غير مكتملة، أو إضافة فكرة للنص للوصول إلى استنتاجات واقعية لتقديم حلول متنوعة للمشكلات.

وفي هذا الصدد تشير العون (2007)، إلى تعزيز استراتيجية الجدول الذاتي للجانب الإبداعي لدى التلاميذ، وذلك بتشجيعهم على التفكير الحر والإبداعي في إطار جماعي، أدى إلى تعدد الأفكار وتنوعها، في إيجاد حلول للمشكلات من خلال استحضار الخبرات السابقة لتكوين آراء وأفكار جديدة أصيلة غير مألوفة بالتفاعل مع النص المقروء، واتخاذ قرارات صائبة التي تجعل منهم متعلمين قادرين على تنظيم أفكارهم وتداولها والتعبير عنها، والاعتماد على النفس للوصول إلى حلول سليمة، ضمن قالب محفز يثير الاهتمام والتشويق في معالجتها.

وبالاعتماد على استراتيجية PQ4R تمكن التلاميذ من خلال الأساليب المتنوعة للاستراتيجية من التأمل وتكوين تصورات وأفكار عن النص المقروء، والتفكير المعمق فيه لإقامة الروابط والعلاقات بين المعلومات المعروفة مسبقا والمعلومات الجديدة، لاقتراح أكبر عدد من العناوين، واقتراح أكثر من مرادف لكلمة وردت في النص عن طريق المناقشة والحوار والمشاركة الإيجابية في الدرس، تم الربط بين الأفكار والحقائق الموجودة في النص بحقائق الواقعية في حياتهم اليومية، حيث استطاع التلاميذ اقتراح

حلول جديدة لمشكلة وردت في النص، واقتراح نهايات أخرى لبعض الأحداث غير المذكورة، وتمت الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالمستوى الإبداعي لتنمية مهارات القراءة الإبداعية المتمثلة في الطلاقة والمرونة والأصالة.

وتعزو الطالبة تدني مستوى تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة في المستوى الإبداعي مقارنة بتلاميذ المجموعة التجريبية، إلى طريق التدريس التي يستخدمها المعلمون في المرحلة الابتدائية، والتي تتسم بالنمطية في الأداء التدريسي وتعتمد على التلقين وتركز على التحصيل، وعدم تشجيع التلاميذ على توليد الأفكار وربط بعضها ببعض، واقتراح الحلول للمشكلات، بالإضافة إلى افتقادهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تنمي مهارات التفكير الإبداعي بصفة عامة، ومهارة الطلاقة والمرونة والأصالة القرائية بصفة خاصة.

2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أنه " يختلف تأثير التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (المجموعة التجريبية) باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث)، "ولاختبار هذه الفرضية إحصائيا تم تحويلها إلى فرضية صفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور وإناث المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي بعد ضبط تأثير القياس القبلي".

ومن أجل المعالجة الإحصائية للفرضية الثانية تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لغرض معرفة إذا كان لاستراتيجيات ما وراء المعرفة تأثير على الجنس في القياس البعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي (المجموعة التجريبية) باعتباره متغيرا تابعا، وضبط أثر القياس القبلي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي (المجموعة التجريبية) باعتباره متغيرا مصاحبا.

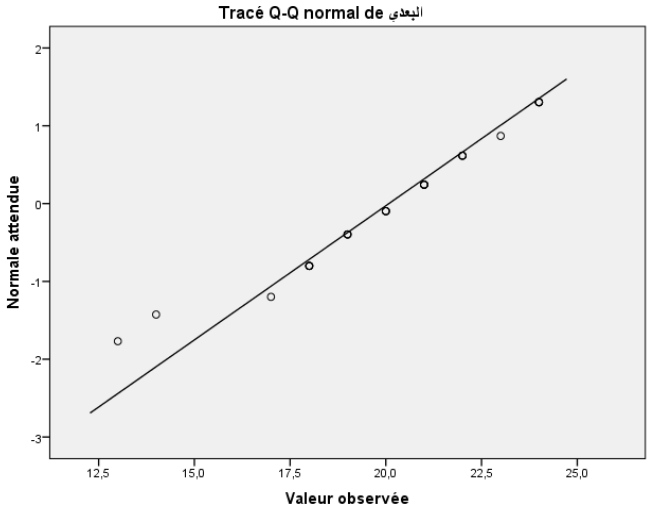
ولإجراء تحليل التباين المغاير(ANCOVA) تم التحقق من شروطه والتي تتمثل في ما يلي:

1. **العشوائية:** تم التحقق من هذا الشرط من خلال اختيار عينة المجموعة التجريبية بشكل عشوائي.
2. **الاستقلالية:** ويقصد بها أن تكون المجموعات مستقلة عن بعضها البعض في المتغير الواحد، والمجموعة التجريبية تضم مجموعة الذكور وهي مستقلة عن مجموعة الإناث وهذا الشرط محقق.
3. **التحقق من اعتدالية توزيع البيانات:** تم التأكد من اعتدالية التوزيع البيانات من خلال اختبار Shapiro- wilk، واختبارKolomogorov- Smirnov، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (56): نتائج التوزيع الطبيعي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي للمجموعة التجريبية (القياس البعدي)

المجموعة	Shapiro- wilk			Kolomogorov- Smirnov		
التجريبية	الاحصاء	درجة الحرية	Sig	الإحصاء	درجة الحرية	Sig
الاختبار البعدي	0.936	25	0.120	0.117	25	0.200

نلاحظ من خلال الجدول أن القيمة الاحتمالية (Sig) في الاختبارين قدرت (0.134) و(0.200)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على أن البيانات الإحصائية للمتغير التابع (اختبار مهارات الاستيعاب القرائي) تتبع التوزيع الطبيعي، أي أنها موزعة توزيعا اعتداليا في المجتمع الذي تنتمي إليه، ولقد تم التحقق من هذا الشرط بالاعتماد على الرسم البياني المخطط (Q-Q PLOT) والشكل التالي يبين ذلك:



الشكل (06): توزيع درجات المجموعة التجريبية في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي

نلاحظ من خلال الشكل رقم (03) أن درجات أفراد المجموعة التجريبية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي، تتجمع حول الخط المستقيم مما يدل على تحقق توزيع البيانات توزيعا اعتداليا.

4. التحقق من التجانس باستعمال اختبار لوفين:

تم حساب التجانس بالاعتماد على اختبار "لوفين" لتأكد من تحقق هذا الشرط، حيث يظهر ذلك من خلال الجدول التالي:

الجدول (57): التحقق من التجانس باستخدام اختبار لوفين

المتغير التابع	درجة الحرية	اختبار لوفين	Sig
المجموعة التجريبية	23	0.020	0.888

يبين الجدول أعلاه أن قيمة اختبار لوفين بلغت (0.020)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا لأن القيمة الاحتمالية Sig (0.888) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على تحقق شرط التجانس.

5. التحقق من العلاقة الخطية بين المتغير المصاحب (القبلي) والمتغير التابع(البعدي) للمجموعة التجريبية للنوع الاجتماعي: تم التأكد من العلاقة الخطية بين المتغيرين المصاحب والتابع بحساب معامل الارتباط بينهما والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (58): العلاقة الخطية بين المتغيرين المصاحب والتابع

المجموعة	القياس	عدد الأفراد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التجريبية	المتغير المصاحب والمتغير التابع	25	0.591**	0.01

من خلال الجدول رقم (58) نلاحظ أن معامل الارتباط بين المتغيرين المصاحب (القياس القبلي) والتابع (القياس البعدي) للمجموعة التجريبية بلغ (0.591)، وهو قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وهو ما يشير إلى دلالة العلاقة الخطية بين المتغيرين المصاحب والتابع وبهذا يتحقق شرط العلاقة الخطية.

6. اختبار تجانس ميل الانحدار:

من خلال اختبار تجانس ميل الانحدار تم تقويم التفاعل بين المتغير المصاحب (القياس القبلي) للمجموعة التجريبية والنوع البشري. تظهر النتائج في الجدول التالي:

الجدول (59): يبين اختبار تجانس ميل الانحدار للمجموعة التجريبية (المتغير المصاحب) والنوع البشري

المتغيرات	Sig	قيمة f	حجم الأثر
المتغير المستقل	0.204	1.851	0.156
اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي	0.157	1.948	0.637
تفاعل المستقل مع القبلي	0.859	0.318	0.113

يوضح الجدول رقم (59) أن التفاعل بين الجنس والمتغير المصاحب (المجموعة التجريبية) غير دال إحصائيا، لأن القيمة الاحتمالية Sig (0.859) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على تحقق شرط تجانس ميل الانحدار.

بعد التحقق من الشروط السابقة تم إجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لاختبار الفرضية الثانية، والجدول التالي يبين النتائج المتحصل عليها:

الجدول (60): نتائج تحليل التباين المشترك لذكور وإناث المجموعة التجريبية في القياس البعدي

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل	قيمة f	Sig	حجم الأثر (μ)
الذكور	19.818	2.892	19.427	1.437	0.243	0.061
الإناث	20.285	2.998	20.593			

يبين الجدول رقم (60) أن قيمة (f)لحساب الفروق بين (الذكور والإناث) في القياس البعدي للمجموعة التجريبية بعد عزل أثر القياس القبلي تساوي (1.437)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا لأن القيمة الاحتمالية (Sig=0.243) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور وإناث المجموعة التجريبية، ومنه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور وإناث المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي بعد ضبط تأثير القياس القبلي".

جدول (61): العلاقة بين المتغير المصاحب (اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي) والمتغير التابع (اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي) للمجموعة التجريبية

المتغير المصاحب	المتوسط الحسابي	قيمة f	Sig	حجم الأثر (μ^2)
اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي	13.240	13.755	0.001	0.385

يتضح من خلال الجدول رقم (61) أن العلاقة بين المتغير المصاحب (اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي) والمتغير التابع (اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي) للمجموعة التجريبية دالة

إحصائيا، حيث بلغت قيمة (Sig= 0.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، وبلغ حجم الأثر (μ^2) (0.385) مما يشير إلى أن ما يساهم به المتغير المصاحب يبلغ حوالي (38%) من التباين في المتغير التابع، لذلك تم عزله أثناء اختبار الفرضية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ودراسة كايد (2011)، ودراسة دراسة عيسى وآخرون (2015)، حيث بينت أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي، وتختلف مع دراسة صومان وعبد الحق (2015)، التي أظهرت وجود فرق دال إحصائية يعزى لأثر الجنس لصالح الإناث. وأرجعا ذلك إلى انضباط الإناث وجدّيتهن في إنجاز الأعمال وإلى قدراتهن اللغوية، وتختلف أيضا مع دراسة أردول وأركان (Arikan& Erdol, 2022)، التي توصلت إلى انخفاض درجات الإناث في استراتيجيات ما وراء المعرفة للمستويات المعرفية العليا، وإلى وجود اختلاف بين الجنسين في القراءة بسبب التمايز بين الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، والمواقف المتعلقة بالقراءة بين الذكور والإناث، بينما أسفرت نتيجة دراسة الشمالي (2017) إلى وجود أثر لطريقة التدريس على الفهم القرائي لصالح الذكور.

وتُفسر هذه النتيجة بأن كلا من الذكور والإناث لهم مستوى متقارب في التفكير والكفاءة اللغوية فضلا عن التشابه فيما يتعلق بقراءة الكلمات وفهم معاني المفردات والقدرة على معالجتها وذكر الحقائق وربطها بالمادة المقروءة، والتحليل، والنقد، والتذوق، وحل المشكلات، فسعيهم لامتلاك مهارات الاستيعاب القرائي له أثر إيجابي من أبرز عوامل النجاح.

فالاستيعاب القرائي، لا يختص به الذكور دون الإناث أو العكس، وخاصة وأنهم ينحدرون من نفس البيئة هذا ما جعلهم متقاربين من حيث الثقافة وظروف المعيشة، فهم أبناء حي واحد ومنطقة جغرافية واحدة، ومتكافئون في المرحلة العمرية والمستوى التعليمي بالإضافة إلى تشابه ظروف تطبيق التجربة؛ من حيث المتغيرات الدخيلة المتمثلة في أدوات القياس المطبقة عنهم، بالإضافة إلى البيئة الصفية والظروف التدريسية المتمثلة في دراستهم في قسم واحد وعند نفس المعلم الذي لا يفرق بينهم في المعاملة من حيث تلقيهم للمفاهيم والمهارات والمعارف، وإنجازهم للمهام الموكلة إليهم، حيث يقوم بإتاحة فرص مماثلة لهم في دراسة المحتوى التعليمي الخاص بمادة القراءة و انجاز النشاطات اللغوية المصاحبة لعمليات التعلم أثناء تطبيق التجربة، لتقويم عملية الاستيعاب القرائي عقب كل حصة، مما يضمن مستوى مريحاً في التعلم باستخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية المقررة في هذه الدراسة، وهذا ما يؤكده الحوامدة (2015) بأن الطلبة والطالبات من مجتمع واحد لا تباين فيه، وأن الجنس كأحد

الخصائص الخلقية لا يؤدي دورا فاعلا في اكتساب التعلم بشكل عام، ومهارات الاستيعاب القرائي بشكل خاص، ولقد أثبتت دراسة شحاته والسمان (2012)، أن الفروق اللغوية تتلاشى بين الذكور والإناث كلما انتقل التلاميذ من صف دراسي إلى صف دراسي أعلى. (شحاته والسمان، 2012: 257)

وتشير قاجة والشايب، (2016: 368): "أن التعليم في بلادنا مختلط أي أن الذكور والإناث يكونون في القسم الواحد معنى ذلك يتلقون نفس طريقة التدريس، ونفس المعارف والأنشطة، ويعاملون نفس المعاملة لذلك تتقلص الفروق بينهم".

ولقد تم تدريس تلاميذ المجموعة التجريبية داخل مجموعات التعليم التعاوني المختلطة التي أكسبتهم الثقة بالنفس والاعتماد على الذات أثناء ممارسة النشاطات، مما خلق جوا يسوده التعاون والتنافس والانسجام، لتجسد مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين، والسمح لهم بتكوين مماثل في الجوانب اللغوية للرفع من أدائهم في القراءة، "بتحليل ما هو مكتوب ونقده، والتفاعل معه والإفادة منه في حل المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحيوية والمتعة النفسية بالمقروء"، (الزهيري والساعدي، 2020: 16) لتحسين استيعابهم القرائي بشكل أفضل، هذا ما زاد من حرصهم على التفوق، وانضباطهم واهتمامهم بإنجاز المهام الموكلة لهم بشكل متقن، وفي وقت قصير وخاصة مع وضوح الأهداف التعليمية من أجل تحقيق الكفاءات المرجوة وهذا ما لاحظته الطالبة أثناء تطبيق إجراء التجربة.

وتضيف عبابنة (2015) أن نظرة المعلمين للتلاميذ لا تميز بين الذكور والإناث، فكلاهما يلقى الاهتمام ذاته في إتاحة الفرصة أمامه للتعبير عن ذاته وآرائه ومشاعره.

لقد ساد في مجال علم النفس أن الإناث يتفوقن على الذكور في مجال القدرة اللغوية ومهاراتها، ومنها بالطبع مهارات الاستيعاب القرائي. (المسيعديين، 2005: 113)

ويشير (الصارمي وإبراهيم: 2004، 236) إلى أن بعض الدراسات توصلت إلى أن القدرة اللفظية لدى الإناث أفضل منها لدى الذكور، وقد ظل هذا الاعتقاد سائدا حتى منتصف الثمانينات من القرن الماضي، ولاحظ الزهران (1986: 244) "أن البنات يفقن البنين في القدرة اللغوية " لأن الإناث أكثر تركيزا، في مواقف الاتصال اللغوي وبالتالي الأكثر قدرة على الأداء والتفاعل وممارسة مهارات التفكير العليا بصورة انضباطية مما يزيد من دافعتيهن وبالتالي تحصيلهن." (العليمات، 2018: 174).

غير أن نتائج الدراسات تضاربت حول الموضوع فاتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عمرو والناطور (2006)، ودراسة الشبلي (2017)، على عدم وجود فرق دالة إحصائيا في الاستيعاب القرائي تعزى لمتغير الجنس.

في حين اختلفت مع دراسة كل من أبو مشنك (2007)، ودراسة العلوان والتل (2010)، ودراسة بن زين الدين وبنت رملن (2017)، ودراسة القحطاني (2018)، ودراسة بن ندير وحجاج (2022)، فقد أسفرت كل هذه الدراسات عن وجود فروق دالة إحصائيا في الاستيعاب والفهم القرائي بين الجنسين لصالح الإناث، ويرجع السبب في هذه النتائج إلى طبيعة الاكتساب اللغوي لدى الجنسين، حيث أثبتت الدراسات تفوق الإناث في التطور اللغوي عن الذكور.

فاستراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة في الدراسة لم تتحيز لا إلى الذكور ولا إلى الإناث، بل ركزت على المتعلمين وجعلتهم محور العملية التعليمية التعلمية، وأعطت لكل منهم فرصا مماثلة في التعلم حسب قدراته وإمكانياته ومتطلباته وخصائصه النمائية، وراعت الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لديهم، وأكسبت المعلم والمتعلم الحرية في ممارسة الاستراتيجيات لإعطائهم مزيدا من الدافعية لإثبات قدراتهم ومهاراتهم لإنجاز المهام الموكلة إليهم بشكل أفضل، فضلا عن تأكيدها على استخدام قدرات المتعلم الذاتية في بناء معرفته، والاعتماد على نفسه في الحصول على المعلومات الأمر الذي جعل الذكور والإناث يكوّنون ردود فعل إيجابية اتجاه القراءة.

ويستدل من هذه النتيجة أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تسير وفق خطوات معرفية تراكمية منظمة ومخطط لها مسبقا جعلت كلا من الذكور والإناث على وعي بما يقوم به من مهام، من خلال مراقبته لمدى تقدمهم في العمل من طريق تحديد العقبات التي تواجههم، والأخطاء التي تم ارتكابها والبحث عن أساليب التغلب عليها، وتقويم تعلماتهم بمقارنة خبراتهم السابقة بالمعلومات الجديدة التي حصلوا عليها، والحكم على النتائج وكفاياتها، وهذا يدل على ملائمة استراتيجيات ما وراء المعرفة لكل من الذكور والإناث.

وبينت نتائج دراسة فكيتي (Phakiti, 2003)، عدم وجود فرق بين الذكور والإناث في اختبار الاستيعاب القرائي، وفي استخدام الاستراتيجيات (المعرفية أو ما وراء المعرفية) لدى طلاب السنة الثانية ثانوي لغات أجنبية، وأرجع ذلك إلى تقارب كلا من مستوى التفكير ومستوى التحصيل العلمي لديهم وإلى قدرتهم على استيعاب استراتيجيات التعلم التي تم تعليمهم وتدريبهم عليها.

وتوصلت دراسة عمومن والقني (2020)، إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم (المعرفية أو ما وراء المعرفية) واكتساب مهارات اللغة الأربعة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) لا يرجع بالضرورة إلى عامل الجنس، وإنما يرجع إلى عوامل أخرى يجب مراعاتها في تعليم المهارة، كدافعية التعلم والمتابعة

الدقيقة من طرف المعلم عن طريق المحاكاة وتعزيزها بالتدريبات المتواصلة مع مراعاة درجة تعقد المهارة، فبعض المهارات بها شيء من التعقيد والصعوبة تحتاج إلى التدرج في إكسابها وتعلمها.

4.الاستنتاج العام:

استهدفت هذه الدراسة استقصاء أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، تم التعرف من خلال الجانب النظري للدراسة على متغيراتها؛ المتغير المستقل(استراتيجيات ما وراء المعرفة)، والمتغير التابع (مهارات الاستيعاب القرائي) وما يتعلق بهما، ومن أجل تحقيق الهدف من هذه الدراسة تم الاعتماد على المنهج الشبه التجريبي، على عينة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تم توزيعهم على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (استراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H)، واستراتيجية تومس وروبنسون (pQ4R)، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وقامت الطالبة ببناء قائمة لمهارات الاستيعاب القرائي، واختباراً قبليا واختبارا بعديا لمهارات الاستيعاب القرائي، ودليلا للمعلم وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة في الدراسة كأدوات لجمع البيانات، ومن أجل تحقيق التكافؤ بين أفراد مجموعتي الدراسة تم ضبط التكافؤ في متغير العمر الزمني، والتحصيل الدراسي العام، والتحصيل الدراسي في اللغة العربية، كما طُبق اختبار الذكاء "لجون لرافن"، واختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي الذي صممته الطالبة، بالإضافة إلى ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية)، وفي نهاية التجربة تم تطبيق اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي على أفراد العينة والمقارنة بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، في مهارات الاستيعاب القرائي للمستويات الخمسة (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي) مجتمعة ومنفصلة، كما تمت المقارنة بين ذكور وإناث المجموعة التجريبية باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لكل فرضية، بالاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) النسخة 24.

وتوصلت نتائج الدراسة في الفرضية الأولى إلى تنمية مهارات الاستيعاب القرائي بعد تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة، وكانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي وفي مهارات الاستيعاب القرائي للمستويات الخمسة (الحرفي والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي)، لدى أفراد عينة الدراسة مقارنة بالطريقة التدريسية المعتادة، في حين لم تثبت نتائج الفرضية الثانية وجود فروق دالة إحصائيا بين ذكور وإناث المجموعة التجريبية في مهارات الاستيعاب القرائي، وهو ما اختلفت حوله نتائج بعض الدراسات السابقة وعليه

نستنتج أن النتائج المتعلقة بالفرضيتين الأولى والثانية قد أظهرت أن التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة له أثر إيجابي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي مقارنة بالطريقة المعتادة، وأنه توجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق التجربة في مهارات الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يقودنا إلى الأهمية التربوية لاستخدام وتنويع الاستراتيجيات النشطة في التدريس، وعدم التركيز على أسلوب تدريس واحد، الأمر الذي يحد من قدرات التلاميذ الاستنتاجية والنقدية والتذوقية والإبداعية، ولا يراعي الفروق الفردية بينهم، كما نستنتج أن استخدام هذه الاستراتيجيات مجتمعة من شأنه تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والرفع من كفاءة التلاميذ في مادة القراءة بصفة خاصة، وفي اللغة العربية بصفة عامة في المرحلة الابتدائية.

وبناء على الإطار النظري الذي تم الاطلاع عليه وبالرغم من أهمية نتائج الدراسة، تظل هناك بعض الحدود المقيدة لها لتعميم نتائجها، والتي تمثل نقطة انطلاق لمسارات بحثية لإجراء المزيد من الدراسات بمتغيرات أخرى وعليه تقترح الطالبة في ضوء هذه النتائج مايلي:

ـ إجراء دراسات مماثلة على مستويات ومراحل تعليمية مختلفة.

- تعميم استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس جميع المواد الدراسية.
- استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير بأنواعه المختلفة.
- اعتماد استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارات الاستيعاب القرائي ضمن أدلة المعلمين والوثائق المرفقة والمناهج الدراسية.
- عقد دورات تكوينية للمعلمين قبل وأثناء الخدمة لتدريبهم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات لتطبيق هذه الاستراتيجيات في مواد دراسية أخرى.
- تضمين دليل المعلم للمرحلة الابتدائية مهارات الاستيعاب القرائي، المدعومة بنماذج تطبيقية لإعداد الدروس وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة.
- القيام بدراسات تهدف إلى المقارنة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة المختلفة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية.

قائمة

المراجـع

قائمة المراجع

- **المراجع باللغة العربية:**

- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد بكر. (2007).*تعليم التفكير: النظرية والتطبيق*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو زيادة، إسراء محمد نافذ إدريس. (2017). *أثر توظيف استراتيجيه (ليد) في تنمية مهارات سرعة وفهم القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في غزة* [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.
- أبو عمار، ناديا. (2015). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة [رسالة ماجستيرة]*. جامعة دمشق.الجمهورية العربية السورية.
- أبو عمشة، عرين عدي عبد الله. (2016).*أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.H) للفهم القرائي في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس في تنمية التفكير الإبداعي لديهم [رسالة ماجستير]*. جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.
- أبو غالي، عطاف محمود وأبو مصطفى، نظمي عودة. (2014). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن للفئة العمرية من (8-18) سنة على طلبة التعليم العام في محافظات غزة. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 9*(1)، 90-108.
- أبو موسى، إيمان. (2021).*أثر توظيف استراتيجية PQ4R في تنمية مهارات السرعة والفهم القرائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بغزة* [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.
- أبوعكر، محمد نايف. (2009).*أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خان يونس [رسالة ماجستير].الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.*
- أبوعلام، رجاء محمود. (2006).*مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. دار النشر للجامعات.
- أحمد، فيصل بكر. (2014). *أثر استخدام استراتيجيات (RAP- SQ3R- KWL) في تدريس القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الرابع من*

قائمة المراجع

مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق [رسالة دكتوراه]. جامعة دمشق.الجمهورية العربية السورية.

- إرشيد، إيمان احمد إرشيد. (2022). فاعلية استخدام الصف المعكوس في تدريس اللغة الإنجليزية لتنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء الرمثا. *المجلة العلمية لكلية التربية– جامعة أسيوط، 38*(1)، 89-115.
- الأشقر، فارس راتب. (2011).*فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم*. دار زهران للنشر والتوزيع.
- الأعسر، صفاء يوسف. (1998). تعليم من أجل التفكير. دار قباء للطباعة والنشر.
- أمل فتاح زيدان. (2010). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة الأحياء في مركز محافظة نينوى. *مجلة التربية والتعليم، 17*(2)، 248-215.
- أنجرس، موريس. (2008). *منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات علمية*. (ترجمة صحراوي بوزيد وكمال بوشرف وسعيد سبعون). دار القصبة للنشر.
- أنيس، إبراهيم ومنتصر، عبد الحليم والصوالحي، عطية وأحمد، محمد خلف الله. (2004). *المعجم الوسيط مجمع اللغة العربية*. مكتبة الشروق الدولية.
- أيو خوصة، أكرم عودة. (2015). *أثر توظيف إستراتيجيتي (K.W.L.H) والمخططات المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير في التكنولوجيا لدى طلبة الصف الحادي عشر بغزة [رسالة ماجستير]*. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.
- بالأكحل، محمد وبوعيشة، نورة. (2022). مستوى الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي دراسة ميدانية بمدارس ولاية الجلفة. *مجلة دراسات نفسية وتربوية،، 15*(1)، 77-87.
- بالأكحل، محمد. (2020). *فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة عين معبد [رسالة دكتوراه]*. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.
- بشرى بغاغة. (2020). قراءة في مناهج الجيل الثاني. *مجلة علوم الإنسانية والمجتمع، 9*(5)، 95-113.

قائمة المراجع

- البصيص، حاتم حسين. (2015). مستوى تمثيل مهارات الفهم القرائي في تدريبات كتاب العربية لغتي لتلاميذ الصف – دراسة تحليلية. *مجلة الآداب*، (111)، 615- 640.
- بكار، بوبكر وبن سليمان، ريان. (2022). فاعلية برنامج قائم على التعليم العلاجي في الرفع من مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . *مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية*، *7*(7)، 178- 190.
- بكري، سهام عبد المنعم. (2021). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السابع ذوي صعوبات التعلم بدولة الإمارات العربية المتحدة، *مجلة التربية خاصة والتأهيل*، *12* (41)، 289- 340.
- بن زين الدين، غزالي وبنت رملن، سيتي روسيلاواتي. (2017). أثر استخدام استراتيجية الجدول الذاتي في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى الطلبة الناطقين بغيرها في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. [عرض ورقة]. المؤتمر الدولي الثالث للدراسات الإسلامية. file:///C:/Users/pc/Downloads/kwlh-1.pdf
- بن عمارة، سعيدة. (2016).*اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور الإصلاح التربوي في تطوير أدائهم الوظيفي دراسة ميدانية في متوسطات ولاية ميلة [رسالة دكتوراه]*. جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2- الجزائر.
- بن فروج، هشام وبن العربي، مليكة. (2020). اتجاهات أساتذة العليم الابتدائي بمدينة الأغواط نحو مناهج الجيل الثاني. *مجلة التمكن الاجتماعي*، *2*(3)،1 - 19.
- بن قسيمة، جلال الدين وكتاش، مختار سليم. (2022). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقته بالطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي خلال جائحة كورونا. *مجلة معارف*، *17*(1)، 908- 929.
- بن ندير، الزهرة ، وحجاج، عمر. (2022). مستوى مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. *المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات*، *5*(1)، 374-393.
- بن ندير، الزهرة ، وحجاج، عمر. (2023). الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في ضوء متغيري (نوع القراءة والنص المقروء). *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*، *7*(2)، 218- 236.
- بهلول، إبراهيم أحمد. (2004). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. *مجلة القراءة والعرفة*،(30)، 148- 280.

قائمة المراجع

- بوزياني، عائشة. (2022). إشكالية المناهج وواقع الانتقال من بيداغوجيا تدريس المناهج باللغة العربية في التعليم الابتدائي وفق الأهداف إلى التدريس وفق المقاربة بالكفاءات (الجزائر – أنموذجا). *مجلة العلوم الاجتماعية، 16*(2)، 438-454.
- بوطورة، حنان. (2022). الرؤية الاستراتيجية للإصلاح التربوي من منظور نظرية الذكاءات المتعددة. *مجلة ألف اللغة والإعلام والمجتمع ، 3*(9)، 235-261.
- التثري، محمد علي سليم. (2016).*أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي [رسالة ماجستير]*. الجامعة الإسلامية غزة. فلسطين.
- تشيكو أمينة ، وتعوينات علي. (2022). تحسين مستوى الفهم القرائي من خلال برنامج قائم على استراتيجيات التدريس العلاجي لدى عينة من ذوي صعوبات القراءة. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 11*(3)، 146- 227.
- التل، شادية. (1992). أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن. *مجلة أبحاث اليرموك وسلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 8*(4)، 9-44.
- تلاحمة، آيات محمد إبراهيم. (2019).*أثر استراتيجية POSSE في تنمية الاستيعاب القرائي والكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف السابع الأساس* [رسالة ماجستير]. جامعة القدس. فلسطين.
- الثبيتي، مريم سعيد محمد. (2018). استراتيجية مقترحة في ضوء ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14*(2)، 57- 74.
- جاب الله، يوسف وبلبكاي، جمال. (2017). تكييف رائز رافن للمصفوفات الملونة على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية لولاية المدية. *مجلة الروائز، 1*(1)، 69-76.
- جابر، جمانة عبد الحكيم. (2015). فاعلية استراتيجية القصّة المصوّرة في تنمية بعض مهارات التذّوق الادبي لدى تلاميذ الصف الرّابع الأساسي. *مجلة الآداب*، (113)، 597- 624.
- جابر، دعاء ابراهيم. (2015). أثر توظيف استراتيجية (K.W.L.H) على تنمية مهارات السرعة والفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة. [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.
- جابر، عبد الحميد جابر. (1999).*استراتيجيات التدريس والتعلم*. دار الفكر العربي.

قائمة المراجع

- جاد، محمد لطفي محمد و طلبة، خلف عبد المعطي عبد الرحمن. (2022) .إستراتيجية قائمة على البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية باللغة العربية والمهارات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، 8*(13)، 37-92.
- جايا، ل.ر. (2004). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. (ترجمة مهني محمد غنايم وسمير عبد القادر جاد) الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- الجبوري، حمدان مهدي والصائغ، أمنة حاتم عبد الواحد. (2015). أثر استراتيجية تومس وروبنسون (PQ4R) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافيا. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية الإنسانية / جامعة بابل*، (19)، 236-253.
- الجبوري، فراس طراد علي ساجت والخزاعي، علاء إبراهيم. (2015). فاعلية التدريس باستراتيجية (PQ4R) في التفصيل المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية*، (17)، 433-471.
- جدي، مليكة. (2017). المنظومة التربوية في الجزائر: من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات إلى الكفاءات الشاملة. *مجلة آفاق العلوم*، (7)، 121-129.
- الجديلي، سها إبراهيم. (2019). *أثر توظيف استراتيجية الاستجواب الذاتي في تنمية مها رات تحليل النصوص الأدبية والتفكير الناقد لدى طالبات الصف التاسع الأساسي [رسالة ماجستير]*. الجامعة الإسلامية، غزة.
- جرادات، سهير والعودات، أمل. (2021). أثر استخدام تطبيقات انترنت الأشياء في تنمية مهارتي الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. *دراسات العلوم التربوية، 48*(2)، 174- 190.
- جروان، فتحي عبد الرحمن.(2007).*تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الجهماني، خالد محمد. (2016).*فاعلية برنامج تدريسي قائم على التعلّم عن طريق لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي وتنمية اتجاهاتهم نحو القراءة* [رسالة دكتوراه]. جامعة دمشق. الجمهورية العربية السورية.

قائمة المراجع

- جواد، ابتسام جعفر وعباس، نسرين حمزة. (2013). فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K-W-L-H) في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء. *مجلة كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل*، (13)، 267-332.
- الحارثي، جواهر بنت بن عايض وجاد، محمد لطفي. (2022). تقويم مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة بيشة. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية*، *7*(11)، 77-111.
- حجاج، محمد يوسف والسليمي، عبد الله عبد الرحمن. (2022). فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني لدي طلاب كلية علوم الرياضة والنشاط البدني. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*(93)، 404-426.
- الحربي، أسماء إبراهيم. (2022). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية الاستيعاب القرائي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية للطالبات الصف الثالث ذوات صعوبات التعلم القرائية. *مجلة التربية الخاصة والتاهيل*، *14*(51)، 87-123.
- الحربي، محمد بن صنت وبن جبل، آمنة بنت سعيد. (2020). فاعلية استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مادةالرياضيات. *مجلة كلية التربية للبنات- جامعة بغداد – العراق*، *31*(4)، 60-77.
- حسانين، عواطف محمد محمد. (2012). *سيكولوجية التعلم نظريات- عمليات معرفية – قدرات عقلية*. المكتبة الأكاديمية.
- حسن، حسن عمران وسيد،عبد الوهاب هاشم وسيد، عاطف علي مجمد. (2020). فاعلية استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية بعض مهارات التفكير العليا في القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية. *مجلة التربية كلية التربية بالقاهرة جامعة الازهر*، (187)، 420- 457.
- حسن، هبة ممدوح محمود. (2022). برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتحسين التفكير السابر وخفض التحيز المعرفي لطلبة الجامعة الفائقين أكاديمبا (دراية سيكومترية- تجريبية). *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، *16*(12)، 1185-1090.

قائمة المراجع

- حسين، ابتسام جاسم (2022). فاعلية استخدام استراتيجية حوض السمكة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الخامس ابتدائي. *مجلة ديالي للبحوث الإنسانية*(91)، 499-532.
- حمزة، حميد محمد ، ومغير، عباس حسين ، وداوود، علياء محمد. (2014). أثر استراتيجية PQ4R في التحصيل والاستبقاء لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة علم الاحياء. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/ جامعة بابل، (18)، 628-648.*
- الحميان، مها وآل عمران، حنان. (2021). أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 1*(9)، 99- 124.
- خطايبة، ألمازة راجح. (2019). أثر تدريس بنية النص التفسيري في تحسين الاستيعاب القرائي (الحرفي والاستنتاجيّ) لدى طالبات الصف العاشر الاساسيّ في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية، 46*(2)، 125-141.
- الخطيب، محمد أحمد والخطيب، أحمد حامد. (2010). *الاختبارات والمقاييس النفسية*. دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.
- الخطيب، منى. (2020).*أثر استخدام استراتيجية PQ4R في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لطالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة إربد [رسالة ماجستير]*. جامعة جرش. الأردن.
- دانييل جوني. (2015). *أساسيات اختيار العينة في البحوث العلمية مبادئ توجيهية علمية لإجراء اختيارات العينة البحثية*. (ترجمة طارق عطية عبد الرحمن ومحمد بن إبراهيم عقيل) مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.
- دربيل، شريفة. (2021). الفهم القرائي وعلاقته بالكف عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي – دراسة ميدانية مقارنة. *مجلة الممارسات اللغوية، 12*(4)، 223-254.
- الدليمي، أحمد حسين. (2015).*مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن* [رسالة ماجستير]. جامعة مؤتة. الأردن.
- الرازي، محمد بن ألي بكر بن عبد القادر. (1986). *مختار الصحاح*. مكتبة لبنات.

قائمة المراجع

- راوه، وداد جمال حسين. (2022). فاعلية التدريس باستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدى طالبات التربية الإسلامية بجامعة أم القرى. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (20)، 275-303.
- ربابعة، إدريس محمود. (2021). فاعلية المحتوى التعليمي ذي الطابع الثقافي العربي في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والاستيعاب القرائي (لدى متعلمي اللغة الناطقين بغيرها). *مجلة الأثر، 18*(2)، 25- 47.
- ربايعة، علي بن محمد بن أحمد. (2019). أثر استخدام استراتيجية (K.W.L.H) في تحصيل طلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في مقرر مناهج المحدثين بجامعة القصيم واتجاهاتهم نحوها. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27*(6)، 240-260.
- رحاب، شيماء نصر، قطب إبراهيم. (2010). فاعلية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في كل من التحصيل الأكاديمي وتنمية القدرة الإبتكارية لدى طالبات الصف الثالث الإعدادي في مادة الاقتصاد المنزلي. *مجلة بحوث التربية النوعية*،(16)، 154-184.
- رزق، عبد الله محمد عبد اللطيف والعتوم، عدنان يوسف. (2018). أثر برنامج تدريبي مستند للتصور العقلي في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة السابع الأساسي في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 9*(26)، 1- 17.
- رستم، هديل رستم. (2016).*فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي واتجاهات التلاميذ نحوها (دراسة شبه تجريبية على تلاميذ الصف الرابع الأساسي في كتاب العربية لغتي في مدينة اللاذقية)* [رسالة ماجستير]. جامعة تشرين الجمهورية العربية السورية.
- رشيد، فارس هارون. (2022). ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة القادسية. *Lark Journa، 46*(3)، 313- 338.
- رقاني، محمد بن علي. (2016). نشاط القراءة في مرحلة التعليم المتوسط بين الواقع والمأمول. *مجلة آفاق علمية ، 11*(4)، 456-464.
- رمضان نعيمة وبوبكري، ليلى. (2021). استراتيجيات ما وراء المعرفة وأهميتها التربوي. *مجلة المجتمع والرياضة، 4*(2)، 234-240.

قائمة المراجع

- رملن، سيتي روسيلاواتي ، والشرعة، نايل درويش. (2016). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة الماليزيين الناطقين بغير العربية. *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، (3)،79- 107* (3)، 79-107.
- الزعبي، جهان إبراهيم. (2015) . فاعلية التكامل بين استراتيجيتي التساؤل الذاتي والمتشابهات في التحصيل وتنمية مها رات التفكير الناقد لدي تلامذة الصف الرابع ا الأساسي في مادة الاجتماعية [رسالة دكتوراه]. جامعة دمشق. الجمهورية العربيةالسوريا.
- زعرب، هاني حميدان سليمان. (2012).*أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في اكتساب مهارات التفكير (الإبداعي – التأملي) في دروس القراءة للصف الثالث الأساسي [رسالة ماجستير]*. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.
- زهران، حامد عبد السلام وطعيمة، رشدي أحمد والشيخ، محمد عبد الرؤوف وقنديل، محمد متولي وجاد، محمد لطفي والأشول، عادل عز الدين ومخلوف، لطفي عمارة وأبو زنادة، شايان عبد اللطيف وزكي، أمل عبد المحسن. (2007). المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها. دار المسيرة للنشر والتويع.
- الزهراني، أحمد بن بخيت عتيق. (2023). واقع استخدام استراتيجية روبنسون لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعيقات استخدامها. *المجلة العلمية لكلية التربية– جامعة أسيوط، 39*(3)، 158-128.
- الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن الزهيري. (2021). تصميم تعليمي على وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة وأثره في تحصيل طلاب السادس العلمي التطبيقي في مادة الرياضيات وتفكيرهم الذكي. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، 3*(2)، 290-326.
- الزويني، إبتسام صاحب موسى. (2015). *أساليب التدريس قديمها– حديثها*. دار المنهجية للنشر والتوزيع.
- زيان، منال وزينات، فطيمة. (2021). التجربة التعليمية الجزائرية في ظل المقاربات البيداغوجية: تعليمية الترجمة على ضوء المقاربة بالكفاءات. *مجلة الأسرة والمجتمع، 9*(1)، 229-249.
- زيدان، عبد الفتاح محمد أحمد وحسن، عبد المنعم ، والسعيد، جمال عثمان. (2022). التحليل البعدي لفاعلية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحقيق بعض نواتج تعلم العلوم البيولوجية لدى طلاب التعليم العام. *مجلة التربية كلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر*، (194)، 370-409.

قائمة المراجع

- الزيدانين محمد محمود هويشل. (2021). أثر استراتيجية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في مبحث اللغة العربية لدى طلاب الصّف التاسع الأساسي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، 5*(45)، 15-28.
- الساعدي، حسن حيال محيسن. (2020).*المعلم الفعال واستراتيجيات ونماذج تدريسه* (ط 2). مكتبة الشروق للطباعة والنشر.
- سالمي، العزوزية ، وجخراب محمد عرفات. (2021). واقع استخدام مهارات التفكير في مرحلة التعليم الابتدائي في وجهة نظر المعلمين (دراسة تحليلية ميدانية لبعض ابتدائيات الوادي). *مجلة العلوم النفسية والتربوية، 7*(4)، 174-192.
- السامرائي، قصي محمد لطيف. (2022). أثر إنموذج Neale في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ وتنمية الاستيعاب القرائي لديهم. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، 29*(12)، 418-418.
- السحيباني، إيمان بنت عبد العزيز. (2020). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة علوم التربية*، 159-238.
- السلمي، وزيره فرج الله ، ودخيل ميسون عبد العزيز. (2021). فاعلية استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في مقرر اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مدينة جدة. . *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5*(8)، 123-138.
- السليتي، فراس محمود. (2014). أثر استراتيجيه التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15*(2)، 447-467.
- سليمان، أمين علي محمد وأبو علام رجاء محمود. (2010). *القياس في العلوم الإنسانية وأدواته وتطبيقاته*. دار الكتاب الحديث.
- السمان، محمود علي. (1983). *التوجيه في تدريس اللغة العربية (كتاب المعلم والموجه والباحث طرق تدريس اللغة العربية)*. دار المعارف.

قائمة المراجع

- السيد، منى عبد العاطي وعامر، عبد الناصر السيد ، وحامد، نهال لطفي. (2021). أثر برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، (21)، 319-339.
- شبر، خليل إبراهيم وجامل، عبد الرحمان وأبو زيد، عبد الباقي. (2014). *أساسيات التدريس*. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الشبلي، سحر لطيف كاظم. (2017). مستوى الاستيعاب القرائي وعلاقته بالذكاءات المتعددة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في المدارس الأساسية في محافظة العاصمة عمان [رسالة ماجستير]. جامعة عمان العربية.
- الشجيري، ياسر خلف والزهيري، حيدر عبد الكريم. (2022).*اتجاهات حديثة في القياس والتقويم النفسي والتربوي*. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- شحاتة، حسن ، والنجار زينب . (2003).*معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.
- شحاتة، حسن. (2008). *المرجع في مناهج البحوث التربوية والنفسية*. مكتبة الدار العربية للكتاب.
- شحاته، حسن ، والسمان، مروان. (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- الشكور، ميساء علي محمد. (2022). درجة امتلاك طالبات الصف الثالث الأساسي في مدارس لواء الأغوار الشمالية لمهارات الفهم القرائي في اللغة العربية من وجهة نظر المعلمات. *المجلة العلمية لكلية التربية– جامعة أسيوط ، 38*(4)، 224-249.
- الشمري، صاحب أسعد ويس. (2014). ما وراء المعرفة وعلاقتها بأسلوب التعليم (السطحي العميق) دراسة مقارنة. *مجلة سرّ من رأى، 10*(38)، 311-238.
- الشنقيطي، أمامة محمد. (2020). فاعلية استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية الاستيعاب القرائي لمقرر لغتي الخالدة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. *مجلة الفتح*، (82)، 196-219.
- الشهري، سالمة على حسن. (2018). دور التعليم التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لمادة لغتي الجميلة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (15)، 12-67.

قائمة المراجع

- صابر، فاطمة عوض وخفاجة، ميرفت على . (2002).*أسس ومبادئ البحث العلمي*. مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.
- الصارمي، عبد الله بن محمد وإبراهيم، علي محمد. (2004). القدرة على الاستيعاب القرائي وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص ونوع النص لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5*(4)، 232-249.
- الصاعدي، وجدي محمد حسن. (2016).*مهارات الفهم القرائي الازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي* [رسالة ماجستير]. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- صومان، أحمد إبراهيم ، وعبد الحق، زهرية. (2016). أثر استراتيجية ما وراء معرفية في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 17*(4)، 265-299.
- الصيداوى، خالد. (2016).*أثر استخدام استراتيجيه تنال القمر على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساس* [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- طاهر، علوي عبد الله. (2010). *كتب تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الطلافيح، شرين عارف فاضل. (2020).*أثر استخدام مثلث الاستماع في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى الصف الثالث الأساسي [رسالة ماجستير]*. جامعة الشرق الأوسط. عمان. الأردن.
- الظنحاني، راشد محمد عبد لله. (2008).*فاعلية برنامج تعليمي لغوي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي ولاستماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في دولة الإمارات العربية المتحدة* [رسالة دكتوراه]. جامعة عمان العربية. عمان. الأردن.
- العازمي، غدير عبد الله منصور. (2021).*أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية نمطي التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنتاجي في مادة علم الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية في دولة الكويت*. [رسالة دكتوراه] جامعة العلوم الإسلامية العالمية. عمان. الأردن.
- عاشور، راتب قاسم ، والحوامدة، محمد فؤاد . (2009). *فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق*. عالم الكتاب الحديث.

قائمة المراجع

- عاشور، صباح عدنان حسين. (2018).*أثر توظيف استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية مهارات التفكير البصري في الهندسة لدى طالبات الصف السابع الأساسي في محافظة رفح [رسالة ماجستير]* . جامعة الأزهر. غزة. فلسطين.
- العبادي، صفاء ووديع، عبد الساده. (2021). أثر استراتيجيتي المخطط الدلالي والتصور الذهني في تنمية مهارات استيعاب المقروء لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي. *مجلة العلوم الإنسانية /كلية التربية العلوم الإنسانية ، 38*(3)، 1-19.
- عباس، محمد خليل ونوفل، محمد بكر والعبسي، محمد مصطفى ، وأبو عواد، فريال محمد. (2014). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبد الباري، ماهر شعبان. (2010).*استراتيجيات فهم المقروء أسساها النظرية وتطبيقاتها العملية*. دار المسيرة.
- عبد الرحيم، أحمد فتحي أحمد ، عرفان، خالد محمود وعلي، نصر الدين خضري. (2023). فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات كتابة القصة والتفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين. *مجلة التربية كلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر*،(197)، 418- 394.
- عبد الرزاق، بدر تركي والعلي، ماجدة هليل. (2012). الاستيعاب القرائي وعلاقته بمهارات التفكير البصري لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية*.، (2)، 286- 309.
- عبد العاطي، محمد ناصر محمد. (2018).*أثر استخدام استراتيجيه التدوير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي [رسالة ماجستير]*. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.
- العبدلي، نجمة عبد المعين. (2021). فاعلية مدخل قراءة الصورة في تنمية الفهم القرائي والمهارات الحياتية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5*(1)، 56-85.
- عبيدات، دوقان وأبو السميد سهيلة. (2014).*استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرون دليل المعلم والمشرف التربوي ودليل التربية العلمية للطلاب- المعلمين*. (ط 3). دار الفكر.
- العتوم، عدنان يوسف. (2012).*علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق* (ط 3). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

قائمة المراجع

- عثمان، الطيب حمد الزين عبد الله. (2022). مستوى التفكير الما وراء معرفي وعلاقته باستراتيجية حل المشكلات لدى طلاب كلية التربية جامعة شندى (2020-2021م). مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية، (12)، 145- 180.
- عثمان، حنفي محمود ومحمد، السيد شحاته وجلال، إيمان فتحي. (2022). باستخداماستراتيجية (PQ4R) لتنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص البيولوجية والتفكر التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *مجلة التربوية لتعليم الكبار– كلية التربية– جامعة أسيوط، 4*(2)، 191-212.
- العذيقي، ياسين بن محمد بن عبده. (2015). فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *المجلة العلمية لكلية التربية –بجامعة أسيوط، 31*(3)، 269-289.
- عرام، ميرفت سليمان عبد الله. (2012). أثر استخدام استراتيجية (K.W.L) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.
- العرنوسي، ضياء عويدة حربي. (2016).*معلم المدرسة الأساسية*. دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- العسال، إيمان محمد السيد خليفة. (2022). فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين التفكير الجانبي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. *مجلة العلوم المتقدمة للصحة النفسية والتربية الخاصة، 1-59*.
- العطوي، سليمة. (2022). فاعلية استراتيجية بناء المعنى المعرفي في تنمية الفهم الإبداعي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. *مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، 10*(2)، 1-28.
- العطوي، سليمة. (2014).*دراسة الفهم القرائي للنص المكتوب عند تلاميذ السنة الرابعة [رسالة دكتوراه]*. جامعة الجزائر 2. الجزائر.
- عطية، محسن علي. (2014). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- العلوان، أحمد فلاح ، والتل شادية أحمد. (2010). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب. *مجلة جامعة دمشق، 26*(3)، 404-367.

قائمة المراجع

- علي، جمال محمد وسالم، ياسمين عبد الغني وصالح، أحمد عبد الله أحمد. (2022). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الكتابة الإبداعية التعبيرية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة الإرشاد النفسي، 3*(72)، 150-190.
- علي، ژيان عبد الكريم علي. (2015). أثر استراتيجيتي روبنسون والتساؤل الذاتي في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. (45)، 341-363.
- علي، عماد أحمد حسن. (2017). *اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـRaven*.مكتبة الأنجو المصرية.
- عليان، ربحي مصطفى وغنيم، عثمان محمد. (2000). *مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عمر، أحمد مختار. (2008).*معجم اللغة العربية المعاصر*. عالم الكتاب.
- عمر، زينب محمد سلامة. (2019). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتحسين تقدير الذات لدى الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة. *مجلة الطفولة والتربية*(40)، 88-126.
- عمرو، منى محمود والناطور، ميادة محمد. (2006). أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان. *مجلة دراسات العلوم التربوية، 33*(1)، 113-133.
- العمري، وصال هاني وعبيدي، أسعد عبد الكريم. (2020). أثر استخدام استراتيجية توماس وروبنسون (PQ4R) في اكتساب المفاهيم الفزيائية ومستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف الحادي عشر. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية- جامعة الإمارات العربية المتحدة، 44*(2)، 106-134.
- العموش، ريم عبد الكريم. (2018). أثر استراتيجيه (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة العربية لطالبات الصف السادس الأساسي بمحافظة الزرقاء الأردن. *مجلة العلوم التربوية النفسية، 2*(19)، 1-24.
- عمومن، رمضان ، والقني عبد الباسط. (2020). علاقة استراتيجيات التعلم (معرفية – ما وراء معرفية) ببعض المهارات اللغوية لتعلم اللغة الإنجليزية. *مجلة حوليات الجزائر 1، 34*(4)، 668-683.

قائمة المراجع

- العنزي، صالح غانم مريجب. (2019). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد والتخفيف من القلق الاختباري لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. *المجلة العلمية لكلية التربية– جامعة أسيوط، 74*(2)، 528-574.
- عويضة، علاء حسن. (2012). *الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساس في ضوء المستويات المعيارية [رسالة ماجستير]*. الجامعة الإسلامية غزة.فلسطين
- عيواج، صونيا. (2016). تقنين اختبارات الذكاء في البيئة المحلية. الآليات والمعايير. اختبار رافن كنموذج. *مجلة تنمية الموارد البشرية*،(12)، 249-304.
- الغامدي، خالد ناصر الغامدي. (2022). فاعلية استراتيجية الخطوات الخمس (SQ3R) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 1*(16)، 144-166.
- الغامدي، صالح يحي الجار الله . (2015). أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلاب الدبلوم العام للتربية بجامعة الملك عبد العزيز. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (16)، 368-388.
- الغامدي، فوزية خميس والشمراني، فاطمة أحمد علي. (2020). فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات عمليات العلم الأساسية في العلوم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي في محافظة المندق. *مجلة كلية التربية النوعية للدراسات التربوية والنوعية*، (13) 182-193.
- الغريري، سعدي جاسم عطية. (2017).*ما وراء المعرفة Metacognition نشأتها، نماذجها، مهاراتها، استراتيجياتها* (ط 1). مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- الغلبان، نسمة ياسر أحمد. (2019). *أثر توظيف إستراتيجية التساؤل الذاتي علي تنمية مهارات الفهم القرائي لدي طالبات الصف الرابع الأساسي والاتجاه نحوها [رسالة ماجستير]*. الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- غنيم، محمد عبد السلام. (2004).*مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي*. مكتبة يوسف الرميض لنشر وتوزيع الكتب بكافة مجالاتها.
- الغول، منصور حسن. (2009).*مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها*. دار الكتاب الثقافي.

قائمة المراجع

- فارس، علي وأبو القاسم، سعد الله. (2016). العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية- دراسة ميدانية.المجلة الجزائرية للطفولة والتربية،*4*(1)، 69-84.
- فاروق، عبده فيلة والزكي، أحمد عبد الفتاح. (2004). *معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً*. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- الفتلاوي، جؤذر حمزة كاظم عطية. (2013). تقويم الكفاية المعرفية لتدريسيي طرائق تدريس اللغة العربية ومناهجها باستراتيجيات ما وراء المعرفة واستعمالها في التدريس. *مجلة العلوم الإنسانية، 1*(16)، 193- 202.
- فيلة، شيماء السيد السعيد. (2014). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الحس الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية –جامعة بور سعيد*،(15)، 553-587
- قاجة، كلثوم وشايب، محمد الساسي. (2016). مستوى تمكن التلاميذ من مهارات القراءة الناقدة دراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (24)، 355-370.
- القاضي، هيثم ممدوح. (2016). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في البادية الشمالية الشرقية في الأردن (دراسة ميدانية). *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 38*(4)، 156-185.
- القحطاني، أماني بنت عائض بن مريّع. (2019). فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المهارات الحياتية في مقرر مهارات الاتصال لدى طالبات البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية– جامعة بور سعيد*،(26)، 372-396.
- القحطاني، شاهرة سعيد القحطاني. (2018). فعالية استراتيجية (PQ4R) في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية على التحصيل المعرفي وتنمية التفكير التوليدي لدى طالبات الصف الثالث متوسط بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14*(2)، 105- 128.
- قدي، سومية. (2017). دراسة الخصائص السيكومترية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم،. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (31)، 649-685.

قائمة المراجع

- قربوع، سهام ونواني، حسين. (2020). دور الاستراتيجيات المعرفية للتذكر في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي (اقتراح برنامج تدريبي قائم على مقاربة معالجة المعلومات). *مجلة العلوم النفسية والتربوية، 6*(1)، 14-32.
- قزامل، سونيا هانم. (2013). *المعجم العصري في التربية*. عالم الكتب.
- 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. https://mobt3ath.com/pdf.php?ext=pdf&id=10253&titA
- القصار، أمل إبراهيم. (2018). أثر إستراتيجية في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التربية الإسلامية. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 14*(2)، 215- 280.
- قطامي، يوسف . (2013).*النظرية المعرفية في التعليم* (ط 1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- قمقاني، فاطمة الزهراء. (2022). التعليم في المدرسة الجزائرية وفق مناهج الجيل الاولوالثاني من المقاربة بالكفاءات (قراءة في مضامين المنهج). *مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 11*(2)، 49-70.
- القواسمة، رشدي وأبو موسى، مفيد وأبو الرز، جمال. (2012).*مناهج البحث العلمي*. جامعة القدس المفتوحة.
- الكحالي، سالم بن ناصر. (2011).*صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- كوافجة، تيسير مفلح . (2010).*القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة*. (ط3). دار المسيرة للنشر والتوزيع والتوزيع : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- لزرق، أحمد . (2018). دور مناهج الجيل الثاني من الإصلاحات في التربية البدنية والرياضية في بلوغ الكفاءات المستهدفة للمنظومة التربوية في مرحلة التعليم المتوسط، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (33)، 612-601.
- مأمون، سعاد ، وعريف، هنية. (2021). مستويات الفهم القرائي في تعليم القراءة لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. *مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، 13*(1)،1280- 1303.
- محاسنة ، إبراهيم محمد. (2013). *القياس النفسي في ظل النظرية التقليدية والنظرية الحديثة*. دار جرير للنشر والتوزيع.

قائمة المراجع

- محروس، عبير عبد الرحيم عبد المحسن وطه، مروة حسن اسماعيل ودرويش، دعاء محمد مجمود والقناوي، أميرة محمد. (2019). فاعلية استخدام مدخل الحواس المتعددة في تنمية مهارات الخريطة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (20)، 503-526.
- محمد، آمال جمعة عبد الفتاح. (2015). *مهارات التفكير رؤية تربوية معاصرة*. دار الكتاب الجامعي.
- محمد، سهام عبد الهادي. (2017). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات قسم رياض الأطفال كلية التربية للبنات/ جامعة ذي قار. *مجلة جامعة ذي قار، 12* (1)، 105- 133.
- محمد، نجوى جمعة أحمد. (2021). أثر استخدام ما وراء المعرفة في تعليم وتعلم مفاهيم الرياضيات لدى طفل الروضة. *مجلة كلية التربية جامعة سوهاج، 11* (91)، 4938-4982.
- محمدي، عبد الرؤوف. (2017).*صعوبات تعليم اللغة العربية وتعلّمها في المرحلة الابتدائيّة بين النظرية والتطبيق [رسالة دكتوراه]*. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.
- محمود، حمدي شاكر. (2006). *البحث التربوية للمعلمين* (ط 3). دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- محمود، صلاح الدين عرفة. (2006). *تفكير بلا حدود رؤية تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه*. عالم الكتب.
- محمود، عبد الرحمن كامل عبد الرحمن. (2005). *طرق تدريس اللغة العربية*. مكتبة المرجع.
- المحمودي، محمد سرحان علي. (2019). *مناهج البحث العلمي* (ط 2). دار الكتاب.
- مخائيل، أمطانيوس نايف . (2015).*القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة*. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- المدني، خالد محمد. (2014). تقنين مصفوفات ريفن الملونة على أطفال ليبيين في مدينة مصراته. *مجلة كلية الآداب*،(1)، 34-60.
- مراد، صلاح أحمد وسليمان، أمين على. (2005).*الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها*. دار الكتاب الحديث.

قائمة المراجع

- مزرب ، عبد السلام وطيبة، خالصة . (2020). أثر استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (L.W.K) على التحصيل الدراسي في نشاط الرياضيات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 12*(2)، 295-308.
- مسكين، عبدالله. (2018). تجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مضمون القيم والمواقف في مناهج الجيل الثاني (دراسة ميدانية لدى أساتذة الثانية من التعليم الثانوي بمديرية التربية لولاية مستغانم). مجلة *دراسة نفسية، 11*(1)، 249-265.
- المسيعديين، عاهد هاني إبراهيم. (2005). *برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الكليات الجامعية المتوسطة في الأردن [رسالة ماجستير]*. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الأردن.
- مصطفى، أحمد فايز يوسف. (2011).*فاعلية برنامج تعليمي قائم على معايير شهادة جامعة كمبردج للغة الأم في تنمية التعبير الكتابي والنقاشي والاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في سلطنة عمان* [رسالة دكتوراه]. جامعة عمان العربية.الأردن
- مصطفى، أشرف محمد ، وصافي، محمد. (2021). فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض الاستراتيجيات التعليمية في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى طلاب صعوبات التعلم بالصف الخامس الأساس بمكتب العين التعليمي (دراسة تطبيقية). *مجلة التربية خاصة والتأهيل، 12*(41)، 91-129.
- مصطفى، محمود محمد. (2012). أثر تطبيق مهارات الفهم القرائي في فهم النصوص الشرعية والدافعية لدى طلبة الصف الحادي عشر الثانوي في مبحث التربية إسلامية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 12*(33)، 94-105.
- المطيري، فاطمة بنت متعب والغزو، ختام بنت محمد. (2019). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة جدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 35*(20)، 100-120.
- المطيري، نايف خالد عايض راشد غازي. (2021).*فاعلية تدريس المواد الاجتماعية باستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الذاكرة العاملة وتنمية مهارات التفكير الاستقرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت [رسالة دكتوراه]*. جامعة العلوم الإسلامية العالمية. عمان. الأردن.

قائمة المراجع

- المعيدي، شريفة محمد عبده ، والفقيه، أحمد حسن أحمد. (2019). أثر استراتيجية قائمة على ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. *مجلة كلية التربية (أسيوط)، 5*(35)، 236- 273.
- منصور، عثمان ناصر ومصطفى، شوق أحمد. (2013). أثر استخدام استراتيجية تنال القمر في تدريس مادة اللغة العربية على تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. *مجلة العلوم التربوية و النفسية، 7*(6)، 11-96.
- مهدي رشا أحمد. (2019). بعنوان كفاءة استراتيجيات ما وراء المعرفة في ضوء التحليل البعدي لنتائج الدراسات المنشورة بعض الدوريات العربية خلال الفترة من 2000 إلى 2018. *المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة اسيوط، 35*(2)، 286- 316.
- موسى، ابتسام صاحب وحميد، رائدة حسين . (2016). أثر استراتيجيه التساؤل الذاتي في تنمية الاستيعاب القرائي وإنتاج الأسئلة الذاتية عند طالبات الصف الخامس العلمي في مادة المطالعة. *مجلة العلوم الإنسانية، 23*(1)، 435-456.
- نصر الله، ليلى علي. (2022). مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. *المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط، 38*(12)، 288-309.
- النعيمي، محمد عبد العال والبياتي، عبد الجبار توفيق. (2015).*طرق ومناهج البحث العلمي*. مؤسسة الورق للنشر والتوزيع.
- نهابة، أحمد صالح. (2013). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط . *مجلة كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل*، (14)، 101-125.
- وادي، أكرم سعدي. (2022). فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس الجغرافيا على تنمية التحصيل المعرفي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية النفسية، 30*(2)، 116-138.
- الوحشي، عائشة عمير محمد. (2020). أثر استراتيجية فوق المعرفية في التحصيل والتفكير الإبداعي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4*(41)، 28-56.

قائمة المراجع

- وزارة التربية الوطنية. (2011). *الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي* . الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية. (2011).*منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.* . الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية. (2016).*الوثيقة المرفقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي.* الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية. (2019-2020). *دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السنة الخامسة ابتدائي.* الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر.
- ياحي، جمال ، وسويسي، عمار. (2016). أسباب مقاومة الإصلاح التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، (2)، 58- 110.
- الياس، سمير رانيا. (2022). برنامج أنشطة موسيقية لتنمية الابتكار الموسيقي باستخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة. *مجلة علوم وفنون الموسيقى- كلية التربية موسيقية*،(47)، 1654-1706.
- يوسف عدنان العتوم ، عبد الناصر ذياب الجرح، و موفق بشارة. (2009).*تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية* (ط 2). دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة.
- يوسف، جيهان موسى اسماعيل. (2009). *أثر برنامج محوسب في ضوء نظرية جانبي الدماغ على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة تكنولوجيا المعلومات بمحافظات غزة* [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية غزة. فلسطين.
- يونس، عمرو علي محمد وسليمان، سناء محمد ومهتدي، شادية عبد العزيز. (2021). برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم لتحسين بعض عادات العقل. *مجلة بحوث العلوم التربوية*، (2)، 153-191.

قائمة المراجع

- **المراجع باللغة الأجنبية:**

- Abd Ali, Z. K., Bashar, A., & Khonamri, F. (2023). The Eeffect of Metacognitive Strategy Training on Reading Comprehension among the Iraqi Female Students. social science journal, *13*(1), 768-782.
- Acar-Erdol, T., & Akin-Arikan, Ç. (2022). Gender gap in reading achievement: the mediating role of metacognitive strategies and reading-related attitudes. *Social Psychology of Education*, 1-30.
- Agustiani, M .(2019). The Uses of PQ4R and SSR Strategies in EFLReading Classroom. ETERNAL (English Teaching Journal), *10* (1), 18- 24
- -Ahmadi, M. R., Ismail, H. N., & Abdullah, M. K.K. (2013). The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension. Journal of English Language Teaching *06*(10), 235-244.
- Akaydın, Ş., & Çeçen, M. A. (2015). A Content Analysis on Articles Related to Reading Skills. Journal Education and Science,*40* (178), 183-198
- Aktaş, N. (2023). The Effect of Online Reciprocal Teaching on Fourth Grade Primary School Students' Reading Comprehension Skills and Reading Motivation. *journal Reading & Writing Quarterly*, 1-27.
- Al sulami, W. F., &Dakhiel, M. A. (2021). The Effectiveness of PQ4R Strategy on the Development of Reading Comprehension Skills of the English Language Course among Second Intermediate Grade Students (Female Students). Journal of Educational and Psychological Sciences, *5* (8), 123-138.
- Alsaaideh, M. H. (2020). The Effect of Using a Teaching Strategy Based on the KWLH Learning Schedule to Gain the Concepts of Scientific Research Curricula among Princess Rahma University College Students. Journal of Educational and Social Research, 10(2), 52-71
- Arianto, F., & Mustaji, B. S. (2021). Metacognitive Strategy and Science Problem-Solving Abilities in Elementary School Students. *International Journal of Social Science and Human Research*, *4*(9), 2571-2574.
- Avargil, S. Lavi, R., & Dori, Y. J. (2018). Students' metacognition and metacognitive strategies in science education. Cognition, Metacognition, and Culture in STEM Education: Learning, Teaching and Assessment, 33-64.
- *Bosson, M. (2008). Acquisition et transfert de stratégies au sein d'une intervention métacognitive pour des élèves présentant des difficultés d'apprentissage [Doctoral dissertation]. University of Geneva.*https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=12d4c3fee42e2c9543ebe3a067c4c0f1dffef6df

قائمة المراجع

- Bosson, M. S., Hessels, M. G., & Hessels-Schlatter, C. (2009). Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, (1), 14- 20.
- -Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, R. M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. The reading teacher, *61*(1), 70-77.
- Broyon, M. A. (2006). Métacognition, cultures et pensée réflexive: applications de la recherche dans la formation des enseignants. Formation et pratiques d'enseignement en questions, *4*, 105-119.
- Bulut, A. (2017). Improving 4th Grade Primary School Students' Reading Comprehension Skills. *Universal Journal of Educational Research*, *5*(1), 23-30.
- Cer, E. (2019). The instruction of writing strategies: The effect of the metacognitive strategy on the writing skills of pupils in secondary education. Sage Open, 9(2).
- Chaisriya, K., Kaeophanuek, S. & Gilbert, L. (2023). The effects of integrating digital storytelling with metacognition strategies (DSTMC) learning model to enhance communication abilities. *Contemporary Educational Technology*, *15*(2), 1-14
- Channa, M. A., & Nordin, Z. S. (2014). Identifying metacognitive strategies through learners' reading comprehension: a review of related studies. Science International (Lahore), *26*(5), 2457-2460
- Channa, M. A., Abassi, A. M., John, S., Mohammad, J. K., Memon, M. A., & Nordin, Z. S. (2018). Reading Comprehension and Metacognitive Strategies in First Year Engineering University Students in Pakistan. *International Journal of English Linguistics*, *8*(6), 78-87.
- Eker, C. (2014). The Effect of Teaching Practice Conducted by Using Metacognition Strategies on Students' Reading Comprehension Skills. International Online Journal of Educational Sciences, 6(2), 269-280.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. American psychologist, *34*(10), 906-911.
- Haling, S. N. I. (2022). The Correlation between Students' Metacognitive Strategy and their Reading Comprehension in Higher Education. *LETS: Journal of Linguistics and English Teaching Studies*, *4*(1), 1-12.
- Immink, A. M. (2023). *The Effect of Modelling Metacognitive Strategies Using Explicit Direct Instruction on Fourth Grade Students' Metacognitive Awareness and Reading Comprehension Achievement*[Master's thesis]. University of Twente. *http://essay.utwente.nl/94443/1/Immink_MA_BMS.pdf*.

قائمة المراجع

- Jaddallah, H. S. (2020). *Using PQ4R Strategy in Developing English Reading Comprehension and Reflective Thinking Skills for Seventh Graders* [Doctoral dissertation]. The Islamic University of Gaza. https://library.iugaza.edu.ps/thesis/128190.pdf
- JALA, G. T. (2020). Pupils' reading comprehension, problem-solving skills and academic performance. Journal of World Englishes and Educational Practices, *2*(4), 1-9
- Kei, V. W. W., & Wong, V. (2013). Metacognition in 3-6 years old: Evidence from a kindergarten in Hong Kong. Asia Pasific Journal of Research ın Early Chilhood Education, *7*(1), 1-29.
- Miller, S. D., & Smith, D. E. P. (1985). Differences in literal and inferential comprehension after reading orally and silently. Journal of Educational Psychology, *77*(3), 341–348
- Mogea, T. (2023). Improving Students's Reading Comprehension Through Group Discussion Technique. *Jurnal Pendidikan dan Sastra Inggris*, *3*(1), 91-102.
- Muhid, A., Amalia, E. R., Hilaliyah, H., Budiana, N., & Wajdi, M. B. N. (2020). The Effect of Metacognitive Strategies Implementation on Students' Reading Comprehension Achievement. International Journal of Instruction, 13(2), 847-862.
- Navarro, Z. I. T. (2021). Metacognitive strategies for reading comprehension in basic education students. Asian Journal of Education and Social Studies, 14(4), 34-46.
- Ohtani, K., & Hisasaka, T. (2018). Beyond intelligence: A meta-analytic review of the relationship among metacognition, intelligence, and academic performance. Metacognition and Learning, *13*, 179-212.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in L2 reading. *Language learning*, *53*(4), 649-702.
- Prados Sanchez, G., Cózar-Gutiérrez, R., del Olmo-Muñoz, J., & González-Calero, J. A. (2023). Impact of a gamified platform in the promotion of reading comprehension and attitudes towards reading in primary education. *Computer Assisted Language Learning*, *36*(4), 669-693.
- Qishta, W. I., Kishta, A. S., & El-Astal, I. H. (2021). The Effect of KWL and SQ3R Strategies on Developing Reading Comprehension Skills Among Eighth Graders in Gaza. IUG Journal of Educational and Psychology Sciences, *29*(4), 863-881.
- Rechard, D. (2005). Developing reading comprehension questions. Journal of Reading in a Foreign Language, *17*(1), 60-73.
- Roslan, S. R., Zainuddin, G., & Baharum, A. S., (2018). The Effect of Using Metacognitive Strategies on Developing Critical Thinking Skills among Students of Islamic Science University of Malaysia: al-Qanatir: International Journal of Islamic Studies, *11*(1), 33-54.

قائمة المراجع

- SaovapaWichadee, S. (2011). The effects of metacognitive strategy instruction on EFL Thai students reading comprehension ability. Journal of College Teaching & Learning (TLC), *8*(5), 31-40.
- Sarah Khettib. (2020). Metacognitlion in Enhancing Students' Writing Skills Les Strategies D'ecritures a Travers L'enseinement Metacognitif. journal (Lougha - Kalaam) Edited by Language and Communication Laboratory. *6*(3).455-464
- Stahl, K. A. D. (2003). The effects of three instructional methods on thereading comprehension and content acquisition of novice readers *[Doctoral dissertation].* University of Georgia.
- Sunggingwati, D. (2003). Reading questions of junior high school English textbooks. Journal of bahasa dan seni, *31*(1), 84-105
- Viau, J .(2014). Relation entre l'enseignemen texplicite des stratégies de lecture et le degré de compréhensiond' élèves de 4e année du primaire Canadian. Journal of Education, *37* (4), 3-28
- Wahono, S. (2014). Using PQ4R Increase the Students' Reading Comprehension at Al-Bid ayah Islamic Boarding School Jember.Fenomena,*13*, (2), 121-132
- Wicaksono, J., Indrastana, N., Rinda, R., Taufan, G,. & Pramudita, R. (2023). Textual Enhancement on Students' Reading Comprehension. In Proceedings of the 3rd International Conference on Social Science, Humanity and Public Health, ICoSHIP 2022, 05-06 November 2022, Jember, East Java, Indonesia. https://eudl.eu/pdf/10.4108/eai.5-11-2022.2326523.
- Yildirim, K., Cetinkaya, F. C., Ates, S., Kaya, D., & asinski, T. (2020). Testing the kaps model of reading comprehension in a turkish elementary school context from low Socioeconomic background. Journal of education sciences, (10), 1-10
- Zhussupova, R., & Kazbekova, M. (2016). etacognitive strategies aspoints in teaching reading comprehension. *Procedia-social and behavioral sciences*,*228*, 593-600.

الملاحق

الملحق رقم (01):

الصورة النهائية لقائمة مهارات الاستيعاب القرائي

المستوى(البعد)	الفقرة	مهارات الاستيعاب القرائي
الحرفي	01	ذكر بعض الحقائق الواردة مباشرة في النص
	02	تحديد المعنى المناسب للكلمة من سياق
	03	تحديد ضد الكلمة الواردة في النص
	04	توظيف التراكيب اللغوية الواردة في النص في جملة
	05	ترتيب الأحداث حسب تسلسلها الزمني في النص
الاستنتاجي	06	استخراج الفكرة العامة للنص
	07	استخراج الأفكار الجزئية لفقرات النص
	08	استخراج علاقة السبب بالنتيجة في النص
النقدي	09	التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة له
	10	الحكم على موقف أو شخصية وردت في النص
	11	إبداء الرأي اتجاه قضية مطروحة في النص
	12	تقديم أدلة وشواهد وحجج تدعم فكرة في النص
التذوقي	13	استنتاج قيمة من القيم التي تضمنها النص
	14	الموازنة بين التعبيرات اللغوية في النص
	15	تحديد الصورة البيانية التي تضمنها النص
الإبداعي	16	اقتراح أكبر عدد من العناوين المناسبة للنص
	17	اقتراح أكثر من مرادفة لكلمة وردت في النص
	18	اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص
	19	اقتراح نهايات أخرى لبعض أحداث النص

الملحق رقم (02)

الصورة النهائية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي

اسم ولقب التلميذ: ..... **السنة الدراسية 2021-2022**

القسم: ..... **المدرسة:** .....

عزيزي التلميذ (ة) وُضِعَ هذا الاختبار لقياس مهارات الاستيعاب القرائي لنص القراءة الذي بين يديك، علما أن العلامة التي تحصل عليها في لا تحتسب في معدل الاختبار الفصلي، لدى نرجو منك قراءة النص جيدا ثم الشروع في الإجابة عن الأسئلة.

1) **اكتب بياناتك أعلى الصفحة.**

2) **اقرأ النص قراءة صامتة قبل البدء في الإجابة عن الأسئلة**

3) **اختر إجابة واحدة من بين البدائل.**

4) **ضع علامة (x) أمام الإجابة الصحيحة.**

5) **أجب عن كل أسئلة الاختبار ولا تترك سؤالا دون إجابة.**

6) مثال: "كأن القط نمر" المشبّه (بالقط) هو:

أ- الأسد [ ] **ب- الفهد** [ ] **ج- النمر** [x] **د- الذئب** [ ]

النص: .....

فِي جِبَال "بابور" الشّاهِدَة عَلَى مُقاوَمَة عَظيمَة لِجُنود جَيْش التَّحْرير الوَطَني الجَزائِري، اِنْتَقَلَت بعد الاِسْتِقْلال الجَدَّة مَسْعودَة رُفْقَة حَفيدِها مُحَمَّد إلى الْمكان الَّذي اسْتُشْهِد فيه ابْنُها. قَبَّلَت تُرَاب الجَبَل وَأَطْلَقَت زَفْرَة طَوِيلَة وهي تَقول: «رَحِمَ اللَّهُ الشُّهَدَاءَ». لَمْ تَبْك الجدة وَخَبَر اسْتِشْهادِه يَدُقُّ الباب دَكَ الزَمَن لقد اكْتَفَت بإِرْسال زَغْرودَة طَويلَة.

وأَكْمَلَت المَسيرة وَعَيْناها تَنْتَقِلَان بين الْجِبال والْأَشْجار والسَّماء والْأَرْض، مَناظِرُ جميلة لَطالَما أَحَبَّتْها تِلْكَ المُروج الَّتي تَرَعْرَعَت فيها والّتي كانت تَخْرُج إليها مع أَنْفاس الصُبْح خَلْف قُطْعان الْغَنَم وَالْأَبْقار، وَتِلْكَ الْغابات كم احْتَطَبَت منها وتلك الْعَيْن الدَّفَاقَة لازال ماؤُها يَجْري زُلالًا، وَلَكنَّها حَزِنَت كَثيرًا لِهذه الْقَسْوَة الّتي وَاجَهَتْها الْطَبيعَة هنا فقد رَحَل الْأَهالي تاركينَ كُلَّ شيءٍ وراءَهُمْ لِلْإِهْمال ولِلْجَفاف ولِلْفَوْضى.

وأَخيرًا وَصَلَ الرَّفيقان إلى الْبَيْتِ الْعَتيق الَّذي انْشَقَّت جُدُرانُه حتّى الْأَساس، هو الّذي شَهِدَ شَطْرًا كَبيرًا من عُمُرِ الجدة قَبْلَ أَنْ تَرْحَل عنه، واقْتَرَبَت الْعَجوز تَأَمَّلَتِ الْبَيْت الْمَهْجور وَالْحَنين يَعْصِف بها حين.

سَمِعَت مُحَمَّدًا يَقُولُ: جَدَّتي لقد أَحَبَّ أبي هذه الدّار كَثيرا وكلَّ هَذِهِ الْأَرْض.. وأنا أَيْضا أُحِبُّها.

نعم يا بُنَيَّ: أَحْبِبْها مُحَتَّم عَلَيْكَ أَن تُحِبَّها...إِنَّهَا أَرْضُ أَجْدادِك تَعال قُربي اُنْظُر إلى هذه الشِّعاب الْمُنْبَسِطَةِ وتلك الْأَراضي الْواسِعَة، هذا كُله مُلْكُكَ يَا أَيُّها الْعَزيز حَافِظْ عَلَيْها كَعَيْنَيْكَ فَهي غَالِيَةٌ غَالِيَة.. ومَسَحَتْ عَيْنَيْها بِكُمِّ جُبَّتِها وعادَت لِتَقُول: إِيَّاك أَنْ يَغُرَّك الْمال أو يَخْدَعَك أَحَد وتُفَرِّط فيها سَأَغْضَب عَلَيْك. فَحُبّ الْأَرْض مِثْل القَلْبِ في الجَسَد لَقَد قاسَيْنا كَثيرا لِأَجْلِها حَفِظْناها وحَفِظَتْنا، أَرْض مُعَطَّرَة بِدِماءٍ مازالت رَائِحَتُها بَاقِيَّة زَكِيَّة طاهِرَةً، إِياكَ أَنْ تُهينَها، إِياك. إِنَّ كَلامَكِ يُشْبِهُ كَلامَ أَبِي، سَأُحِبُّها كما أَحَبَّها، وكما أَحْبَبْتِها أَنْتِ فَاطْمَئِنّي يا جَدَّتي.

وهيبة جموعي/ رواية نانّا قصة امرأة فحلة – بتصرف–

الأسئلة

1) إلى أين توجهت الجدة مسعودة رفقة حفيدها؟

أ– إلى الرّيف لزيّارة أقاربها ☐ ب – إلى الحقل لخدمة أرضها ☐

ج– إلى المكان الّذي استشهد فيه ابْنُها. ☐ د– إلى المستشفى لتتلقىّ العلاج ☐

2) الفكرة العامة للنص هي:

أ– حب الوطن والتضحية من أجله ☐ ب– زيارة الجدة للقرية رفقة حفيدها ☐

ج– وصف جمال الطبيعة في الجزائر ☐ د– حزن الجدة على استشهاد ابنها ☐

3) أحكم على شخصية الجدة كما وردت في النص، تتصف الجدة بـ:

أ– القسوة والعناد والبغض ☐ ب– القوة والشجاعة والصبر ☐

ج– الضعف والخوف والغباء ☐ د– بالكسل والخمول والتهاون ☐

4) الوصية الثانية من وصايا الجدة لحفيدها هي:

أ– سأغضب عليك. فحب الأرض مثل القلب في الجسد. ☐

ب– إياك أن تهينها.. إياك. ☐

ج– إياك أن بغرك المال أو يخدعك أحد وتفرط فيها. ☐

د– حافظ عليها كعينيك، فهي غالية، غالية. ☐

5) فحب الأرض مثل القلب في الجسد" شبهت الجدة الأرض بـ:

أ- العرض ☐ ب- العقل ☐ ج- القلب ☐ د- الجوارح ☐

6) "رحل الأهالي تاركين كل شيء وراءهم للإهمال " التوظيف الملائم لكلمة (رحل) هو:

أ- رُحِّل القائد مصطفى بن بولعيد إلى السجن. ☐

ب- يرحل الرعاة إلى أماكن الكَلَاء. ☐

ج- المحتلون يرحلون الفلسطينيين من ديارهم. ☐

د- رحل الحجاج إلى البقاع المقدّسة. ☐

7) الفكرة الجزئية الغير واردة في النص هي:

أ- زيارة الجدة وحفيدها للمكان الذي استشهد فيه ابنها. ☐

ب-وصف الجدة لجمال الطبيعة وحزنها على الإهمال الذي حل بالقرية. ☐

ج- وعد الحفيد لجدته بحب أرضه والمحافظة عليها. ☐

د- مقاومة محمد للاستعمار رفقه جيش التحرير الوطني. ☐

8) " نعم يا بنيّ: أحبها محتّم عليك أن تحبها" المقصود بكلمة (محتّم).

أ- مخيّر ☐ ب - مفروض ☐ ج - مستحب ☐ د- مكروه ☐

9) "في جبال بابور الشاهدة على مقاومة عظيمة لجنود التحرير"

أيّ العبارات الآتية أقرب إلى معنى هذه الجملة الواردة في النص.

أ- في جبال البابور المغطاة بالثلوج شتاء. ☐

ب-جبال البابور الشامخة من أعظم جبال سلسلة الأطلس التلي. ☐

ج- جبال البابور الشاهدة على كفاح وانتصارات جيش التحرير الوطني. ☐

د- في جبال البابور الخضراء ذات المناظر الجميلة الخلابة ☐

10) لو كنت مكان الأهالي فإن خير ما تفعله هو:

أ- تعتني بأرضك وتخدمها وتحولها إلى جنة لتستفيد من خيراتها. ☐

ب- تغادر المكان وتذهب للعيش في المدينة. ☐

ج- تبيع أرضك وتستفيد من أموالها في انجاز مشاريع خاصة بك. ☐

د- تهمل أرضك وتتركها للجفاف والفوضى والخراب. ☐

11) تأثرت الجدة كثيرا فقامت بمسح عينها بكم جبتها سبب هذا التأثر هو:

أ- اشتاقت الجدة لأقاربها وجيرانها. ☐

ب- تذكرت الجدة ابنها الشهيد وحالة الدار والأرض قبل الاستقلال. ☐

ج- أعجبت الجدة بجمال الطبيعة. ☐

د- تعبت الجدة من الصعود للجبل. ☐

12) "تأملت البيت المهجور" ضدّ كلمة (المهجور).

أ-المأْهُول ☐ ب - المظْلم ☐ ج – البَعيِد ☐ د- المتْرُوك ☐

13) "أرض معطرة بدماء مازالت رائحتها باقية زكية طاهرة" اختر ما يدعم هذا القول

أ- أرض الجزائر ضحى من أجلها آباؤنا بدمائهم ونحن علينا أن نجتهد لتطويرها. ☐

ب- ليس هناك أحسن من العيش وسط الأهل في سلام وأمان. ☐

ج- يعتدي المستعمر على الأوطان فينهب الخيرات. ☐

د- انجازات الشعب الجزائري بقيت راسخة في الأذهان. ☐

14) من القيم التي تضمنها النص

أ - التضامن مع الفقراء والتكفّل بهم. ☐

ب- الاجتهاد في الدراسة لتحقيق النجاح. ☐

ج- طاعة الوالدين والإحسان إليهما. ☐

د- حب الوطن والدفاع عنه والمساهمة في تطويره. ☐

15) "وأخيرا وصل الرفيقان إلى البيت العتيق" المقصود بكلمة (العتيق).

أ- الجديد ☐ ب -القديم ☐

ج - الحديث ☐ د- الواسع ☐

16) ما العبارة التي لا تتصل بالموضوع؟

أ- وعد الحفيد جدته بحب أرضه كما أحبتها. ☐

ب- حذرت الجدة حفيدها من الانخداع بالمال التفريط في أرضه. ☐

ج- فرحت الجدة لأن الأهالي هجروا المكان فأصبح عرضة للإهمال ☐

د- شعرت الجدة بالحنين وهي تتأمل بيتها المهجور. ☐

17) " إِيَّاكَ أَنْ يَغُرَّك الْمال أو يَخْدَعَك أَحَد وتُفَرِّط فيها " ضد كلمة (تفرط).

أ- تتمسك بها ☐ ب - تتركها ☐

ج - تتخلى عنها ☐ د- تتنازل عنها ☐

18) "لَقَد قاسَيْنا كَثيرا لِأَجْلِها حفظناها وحفظتنا " أيّ العبارات الآتية أجمل في التعبير عن معنى هذه الجملة:

أ- الجزائر أرض طيبة تبادلنا العطاء، نفديها بأرواحنا وننعم بخيراتها. ☐

ب - وطني أرض الخيرات الوافرة والعطاء. ☐

ج - الجزائر أرض مليون ونصف المليون شهيد. ☐

د- وطني الغالي أرض السلام والمحبة والوئام. ☐

19) سبب القسوة التي واجهتها الطبيعة هو:

أ- قل الأمطار وندرتها. ☐ ب- قطع الأشجار للاستفادة من خشبها. ☐

ج-رحيل الأهالي عنها. ☐ د- تحويلها إلى مفرغة للنفايات. ☐

20) الترتيب الملائم لأحداث النص هو:

أ- زيارة الجدة لبيتها العتيق، ووصيتها لحفيدها بالمحافظة على أرضه. ☐

ب-زيارة الجدة للمكان الذي استشهد فيه ابنها، وحزنها على الإهمال الذي حل بالقرية، ووصيتها لحفيدها بالتمسك بأرضه. ☐

ج- وصيت الجدة لحفيدها بالمحافظة على أرضه، وزيارتها لبيتها العتيق. ☐

د- حزن الجدة على الإهمال الذي حل بالقرية، ووصيتها حفيدها. ☐

21) أكتب ثلاث عناوين ملائمة للنص: .....

22) " تلك المروج التي ترعرعت فيها"، أكتب ثلاث مرادفات ملائمة لكلمة (ترعرعت):

.....

23) كيف يمكن حل مشكل رحيل الأهالي والإهمال الذي حل بالأرض:

.....

24) كيف يوفي أحمد بوعده ويعمل على تحقيق حلم جدته؟

.....

الملحق رقم (03)

شبكة تصحيح الاختبار القبلي:

الفقرة	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
الإجابات	ج	أ	ب	د	ج	د	د	ب	ج	أ
الفقرة	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
الإجابات	ب	أ	أ	د	ب	ج	أ	أ	ج	ب

الفقرة (21): وطني الغالي –حب الوطن – أرض العزة والصمود.

الفقرة (22): نشأت– شبّت– تربّت.

الفقرة (23): مساعدة الدولة للأهالي بالأموال والعتاد الفلاحي، من أجل ترميم بيوتهم وخدمة أراضيهم.

الفقرة (24): تفوقه في الدراسة وتخصصه في مجال الزرعة، وخدمته لأرضه.

الملحق رقم (04):

الصورة النهائية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي للنص البعدي

الاسم واللقب: ..... **السنة الدراسية 2021–2022**

القسم: .... **المدرسة:** .....

عزيزي التلميذ (ة) وُضِعَ هذا الاختبار لقياس مهارات الاستيعاب القرائي لنص القراءة الذي بين يديك، علما أن العلامة التي تحصل عليها في لا تحتسب في معدل الاختبار الفصلي، لدى نرجو منك قراءة النص جيدا ثم الشروع في الإجابة عن الأسئلة.

1) أكتب بياناتك أعلى الصفحة.

2) اقرأ النص قراءة صامتة قبل البدء في الإجابة عن الأسئلة

3) اختر إجابة واحدة من بين البدائل.

4) ضع علامة (x) أمام الإجابة الصحيحة.

5) أجب عن كل أسئلة الاختبار ولا تترك سؤالا دون إجابة.

6) مثال: "كأن القط نمر" المشبّه (بالقط) هو:

أ– **الأسد** [ ] **ب– الفهد** [ ] **ج– النمر** [x] **د– الذئب** [ ]

النص: .....

يُقَال أَنّ الدَّم هو وادِي الحَيَاة؛ لأنه السَائِل الذي يدور في أَنْحاءِ الجِسْمِ بِاسْتِمْرار. يَحْمِل الغِذَاء والأوكْسجين إلى سائِر الأَعْضَاء صَغيرِها وكَبيرِها فَتَدبُّ الحَياة فيها. لكن ما هو الدَّم؟

هو سائِلٌ يتكون من: البْلازْما والكُرَيَّات الحَمْراء والبَيْضاء والصفائح، فالكُرَيّات البَيْضاء أَقَلّ عَدَدا من الحَمْرَاءِ وهي مُتَناهية في الصِّغَر، إِذْ تَحْتَوي قَطْرَة واحِدَة مِن الدَّم على أَكْثَر من مائَتَيْن وخَمسين مَلْيونا منها، ودَوْرُها رَئيسِيّ فَبِفَضْلِها يُحَارِبُ الجِسْم الأَمْراض والجَراثيمَ كما أَنَّها تُعَوِض الدَّم الضَّائِع في حالَةِ نَزيف.

إِنّ جِسْم الرَّجُل العاديّ يَشْتَمِل على حَوالي خَمْس لِتْرَات ونِصْف من الدَّم، وهذا السّائِل يَدور في الجِسْم من أعْلاه إلى أَدْناه وتَسْتَغرِق دَوْرَتَه في المُتَوَسِّط أَقَلّ من دَقيقَة. أمّا المِضَخَّة الّتي تَدْفَعَه باسْتِمرار لكي يَدور فهي القَلْب.

ومن جُمْلَة ما ميز اللَّه به هذا السَّائِل الغالي اِحْتواؤُه على صَفائِح دَمَوِيَّة تَجْعَلُه يَتَجَمَّد مكان الجُرْحِ فَيَتَوَقَّف سَيَلاَنُه. وفي حَالةِ التَّعَرُّض لِنَزِيف حادّ لابُدّ من تَدخُّل المُمَرِّض أو الطَّبيب لإيقَافِه. ومن الضَّرورِي أيضا تَعْويضُ الدَّم الّذي فَقَدَه الجِسْم بِسُرْعَة وبِدَم مُناسِب؛ لأنّ الدَّم أَرْبَع فصائِل منها الإِيجابِيّ والسِّلْبِيّ ويَتِمّ تَحديد فَصيلَة الدَّم بعد تَحْليل عَيِّنَة منه في المَخْبِر. ولقد أُنْشِئَت مَراكِز للتَّبَرُّع بالدَّم وشاحِنَات مُتَنَقِلَة لهذا الغَرَض، يَتَقَدَّم إِليها الأَصِحَّاء لِيُعْطوا قَليلا من دَمِهِم لن يَضُرُّهُم ذلك في شَيْء. ولكن سوف يُنْقذون حَياة المُصابين أو الجَرْحى الّذين قد تَتَوَقَّف حَيَاتُهُم عليه، فَجِسْم الإِنْسَان يَضَلّ المَصْدَر الوَحيد لهذا السَّائِل الحَيَوِيّ.

إِنَّ العِنايَة بِعَدَم تَلَوُّث الدَّم واتِّصَالِه بِأَيَّة مَادَّة خَارِجِيَّة غَيْر مُعَقَّمَة أَساسِيَّة لِلْمُحافَظَة على الصّحَّة. لأنَّ الدَّم سَيَنْقُل الميكْروبات والسُّموم إلى سائِر الجِسْم، تَماما كَالوَدي، إِذا تَعَكَّر أو تَوَقَّف تَتَوَقّف معه الحَياة. **كنوز العلم – بتصرف–**

الأسئلة

1) ممّ يتكون الدّم؟

أ– من الصفائح والخلايا العصبية. ☐ ب – من الأوعية الدموية. ☐

ج– من البلازما فقط. ☐ د– من البلازما والكريات الحمراء والبيضاء والصفائح. ☐

2) الفكرة العامة للنص هي:

أ-الدم هو السائل الحيوي الذي تتوقف عليه الحياة. ☐

ب-فصيلة الدّم النادرة وكيفية الحصول عليها. ☐

ج- النزيف الحاد وكيفية إيقافه. ☐

د- تلوث الدّم والأمراض الناجمة عنه. ☐

3) أحكم على عملية نقل الدّم الملوث من جسم إلى آخر.

أ- تقوم الصفائح الدموية بتنقية الدم من الميكروبات. ☐

ب- تقوم الكريات الحمراء بالقضاء على الدّم الملوث. ☐

ج- ينقل معه الأمراض إلى الجسم وقد يكون سببا في الوفاة. ☐

د- تقوم البلازما بتطهير الدم من التلوث. ☐

4) من خلال قراءتك للفقرة الثانية في النص الجملة الثالثة هي:

أ- بفضل الكريات البيضاء يحارب الجسم الأمراض والجراثيم، ويعوض الدم في حالة النزيف. ☐

ب- تحتوي قطرة الدم على أكثر من مائتين وخمسين مليون كرية البيضاء. ☐

ج- الكريات البيضاء أقل عدد من الكريات الحمراء وهي متناهية في الصغر. ☐

د- يتكون الدم من: البلازما والكريات البيضاء والصفائح. ☐

5)" تماما كالوادي إذا تعكّر أو توقف، تتوقف معه الحياة" المشبّه (بالوادي) هو:

أ- الدّم ☐ ب- الماء ☐ ج- النهر ☐ د- البحر ☐

6)"وهو يحمل الغذاء والأكسجين إلى سائر الأعضاء" التوظيف الملائم لكلمة (سائر) هو:

أ- جئت سائرا على الأقدام. ☐ ب-السائر على الدرب يصل. ☐

ج - خلق الله الإنسان وميزه على سائر المخلوقات. ☐ د- الخبر سائر بين الناس. ☐

7) الفكرة الجزئية الغير واردة في النص هي:

أ- دور الدّم في جسم الإنسان. ☐

ب-مكونات الدّم ودورته في جسم الإنسان. ☐

ج- فوائد الدّم وضرورة التبرع به والمحافظة عليه. ☐

د- أنواع فصائل الدم في الجسم الإنسان هي:(O,AB,B,A). ☐

8) "من الضّروريّ تعويض الدّم الذي فقده الجسم بسرعة، بدم مناسِب" المقصود بكلمة (مُناسِب)

أ– ملوث ☐ ب **–** معقّم ☐ ج – فاسد ☐ د– ملائم ☐

9)"لكن سوف ينقذون حياة المصابين أو الجرحى الّذين تتوقف حياتهم عليه" أي العبارات الآتية أقرب إلى معنى هذه الجملة الواردة في النص.

أ– جسم الإنسان يظل المصدر الوحيد لهذا السائل الحيوي. ☐

ب– القلب هو المضخة التي تدفع الدّم في جسم الإنسان باستمرار. ☐

ج– يتبرّع الأصحّاء بدمهم لإنقاذ أرواح المصابين والمرضى. ☐

د– تتجمد الصفائح مكان الجرح لتوقف النزيف. ☐

10) ما رأيك في تبرع الأصحاء بدمهم لإنقاذ حياة المصابين والمرضى؟

أ– أمر خطير لأنه ينقل الأمراض من شخص لآخر. ☐

ب–عمل إنساني وصدقة جارية ينال بها المتبرع الأجر والثواب. ☐

ج– يسبب للمتبرع نزيفا حادا يصعب إيقافه. ☐

د– يموت المتبرع لأنه لا يعوض الدم المسحوب منه. ☐

11) تسمية الدّم بوادي الحياة لأنه:

أ– سائل يدور في جميع أنحاء الجسم محملا بالغذاء والأكسجين. ☐

ب– يحتوي على صفائح دموية. ☐

ج– ينقل المكروبات والسموم إلى سائر أعضاء الجسم. ☐

د– لا يحافظ على حياة المرضى والمصابين ☐

12) " فتدب الحياة فيها " ضد كلمة (تدب)

أ– تسري ☐ ب– تتوقف ☐ ج– تسعى ☐ د– تمشي ☐

13) جسم الإنسان يظل المصدر الوحيد لهذا السائل الحيوي. اختر ما يدعم هذا القول

أ– لا يحتاج جسم الإنسان إلى الدّم. ☐

ب**–** يصنع جسم الإنسان الدّم ولا يفقده أبدا. ☐

ج– القلب هو الذي يوزع الدّم إلى جميع الأعضاء. ☐

د– الدم أثمن ما في الحياة فلا يمكن صنعه، نحصل عليه من المتبرعين. ☐

14) من القيم التي يتضمنها النص:

أ- محاربة الجسم للأمراض والجراثيم. ☐

ب-المرض المعدي وضرورة الشفاء منه. ☐

ج- التبرع بالدّم مضرّ بالصحة. ☐

د- التعاون من أجل مساعدة الآخرين. ☐

15)"تعوض الدم الضائع في حالة النزيف " المقصود بكلمة (الضائع) هو:

أ- الموجود ☐ ب – المفقود ☐ ج – التائه ☐ د- المهمل ☐

16) ما العبارة التي لا تتصل بالموضوع؟

أ- تنقل الأوردة الدم المحمل بثاني أوكسيد الكاربون والفضلات. ☐

ب- الدّم هو وادي الحياة. ☐

ج- الدّم أربع فصائل منها الإيجابي والسلبي. ☐

د- الكريات البيضاء أقل عددا من الحمراء. ☐

17) "تجعله يتجمّد مكان الجرح فيتوقّف سيلانه " ضد كَلمَة (يَتَجَمَّد).

أ- يجري ☐ ب - يتصلّب ☐ ج - يترسّب ☐ د- يتخثّر ☐

18) "من جملة ما ميز الله به هذا السائل الغالي، احتواؤه على صفائح توقف سيلان الجرح "

أي العبارات الآتية أجمل في التعبير عن معنى هذه الجملة:

أ- خلق الله الإنسان ومكّنه من التبرع بدمه لإنقاذ غيره. ☐

ب-يتميز جسم الإنسان بصنع مادة الحياة مزودة بصفائح توقف نزيف الجرح. ☐

ج- الدم كنز ثمين لاحتوائه على البلازما التي تغدي الخلايا. ☐

د- تقوم الكريات البيضاء بالقضاء على المكروبات والفيروسات. ☐

19) ما سبب تحديد فصيلة الدم بعد تحليل عينة منه في المخبر؟

أ- لأنه أربع فصائل منها الإيجابيّ والسلبيّ ☐

ب-لأنه يحتوي على الكريات الحمراء ☐

ج- من أجل تعقيمه وحفظه ☐

د- من أجل إيقاف النزيف الحاد ☐

20) الترتيب الزمني المناسب لأحداث النص هو:

أ- النصح بالتبرع بالدَّم لدوره في الجسم، وتسمية بواد الحياة لأهميته. ☐

أ- مفهوم الدم ودوره في الجسم، لدى ينصح بالتبرع به. ☐

ج- مكونات الدم، وأهميته في جسم الإنسان. ☐

د- تسمية الدم بواد الحياة لدوره المهم في جسم الإنسان، ينصح بالتبرع والعناية به. ☐

21) أكتب ثلاث العناوين ملائمة للنص: .....

22)"بفضلها يحارب الجسم الأمراض والجراثيم"، أكتب ثلاث مرادفات ملائمة لكلمة (يحارب)

.....

23) كيف يمكننا حل مشكل توفير الدم للمصابين عند حدوث الكوارث؟

.....

24) ضع خاتمة للنص تبين فيها أهميّة التبرع بالدّم.

.....

الملحق رقم (05):

شبكة تصحيح الاختبار البعدي:

الفقرة	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
الإجابات	د	أ	ج	ب	أ	ج	د	د	ج	ب
الفقرة	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
الإجابات	أ	ب	د	د	ب	أ	أ	ب	ج	د

الفقرة (21): أهميّة الدّم – السائل الحيوي – التبرّع بالدّم

الفقرة (22): يقاوم –يقضي –يتصدى

الفقرة (32): استعمال التقنيات الحديثة في الاتصال بالمتبرعين والاستعانة بوسائل النقل الحديثة المجهزة للتبرع بالدم ونقله

الفقرة (24): التبرع بالدّم صدقة جارية تمكنا من إنقاذ العديد من الأرواح

الملحق رقم (06):

دليل المعلم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة (استراتيجية التساؤل الذاتي، استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H)، استراتيجية تومس وروبنسون (PQ4R))

إلى السيد (ة) المعلم (ة) الفاضل (ة):

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

في إطار القيام بدراسة علمية حول أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، أضع بين أيديكم هذا الدليل الذي يوضح لكم كيفية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس نصوص القراءة المبرمجة للفصل الثاني من كتاب المتعلم المقرر من طرف وزارة التربية الوطنية.

يتضمن دليل المعلم ما يلي:

- الاستراتيجيات المقترحة في الدليل.
- مهارات الاستيعاب القرائي المقترحة في الدليل.
- نصوص القراءة المستهدفة.
- وضعيات التعلم المقترحة.

أولا: استراتيجيات ما وراء المعرفة:

من الاستراتيجيات الحديثة في التعليم تتكون من مجموعة من الخطوات المتسلسلة المنظمة يقوم بها المتعلم بإشراف وتوجيه من المعلم؛ لتدريبه على الوعي بتعلمه والقدرة على مراقبة أدائه وضبطه والتحكم فيه، قبل التعلم وفي أثنائه وبعده وذلك لتحقيق الأهداف والحصول على أفضل النتائج.

ثانيا: الاستراتيجيات المقترحة في الدليل:

لقد تم الاعتماد في هذا الدليل على ثلاث استراتيجيات من استراتيجيات ما وراء المعرفة: استراتيجية التساؤل الذاتي، استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H)، استراتيجية تومس وروبنسون (PQ4R).

1- استراتيجية التساؤل الذاتي: تعد من استراتيجيات ما وراء المعرفة يقوم المتعلم من خلالها بطرح تساؤلاته الذاتية قبل وأثناء وبعد قراء النص وتتكون من ثلاث خطوات

أ- قبل القراءة:

1. العصف الذهني: يكتب المعلم عنوان نص القراءة على السبورة ويطلب من المتعلمين النظر إليه دون فتح الكتاب وطرح تساؤلاتهم حوله.

2. بناء على عنوان الدرس يسأل التلميذ نفسه مجموعة من الأسئلة على نحو الآتي:

- عم يتحدث النص؟
- ما المعلومات التي يمكن أن يتضمنها النص؟
- هل لدي معلومات حول موضوع النص؟

3. تدون جميع التساؤلات المطروحة ضمن قائمة مستخلصة لها

ب- أثناء القراءة:

1. القراءة الصامتة للنص:

- يطلب المعلم من المتعلمين ما يلي:
- القراءة الصامتة للنص.
- الإجابة عن الأسئلة السابقة.
- طرح تساؤلاتهم حول فكرة العامة، وحول أكثر عدد ممكن من العناوين للنص.
- تدوين الأسئلة في ورقة العمل ثم الإجابة عنها.
- تصويب الأخطاء من خلال القائمة المعروضة على السبورة.

2. القراءة الجهرية للنص:

- يقرأ المعلم النص قراءة نموذجية ويطلب من المتعلمين ما يلي:
- تقسيم النص إلى فقرات وقراءتها.
- تدوين كل التساؤلات ضمن ورقة العمل.
- الإجابة عن التساؤلات- تصويب الأخطاء- التقويم الذاتي من طرف المتعلمين.

ج – بعد القراءة:

- يطلب المعلم من المتعلمين غلق الكتاب وطرح تساؤلات عامة، تتناول موضوع القراءة من جميع جوانبه، بالاعتماد على قائمة مهارات الاستيعاب القرائي، وكتابتها على الورقة المخصصة لذلك.
- يمكن للمتعلمين العودة إلى الكتاب إذا تطلب الأمر.
- تعرض الإجابات الصحيحة للتساؤلات على السبورة.
- يصوب كل متعلم أخطاءه ويقوم بتقويم نفسه ذاتيا
- تشجيع وتحفيز المتعلمين الذين أظهروا طلاقة في طرح التساؤلات والإجابة عنها في خطوات الدرس.

2– استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H):

تقوم هذه الاستراتيجية على تنشيط المعرفة السابقة للمتعلم وجعلها نقطة انطلاق لربطها بالمعلومات الجديدة واستثمارها في عملية التعلم الجديد، تسيّر فق أربعة مراحل وتتطلب الإجابة عن أربعة أسئلة وهي: ماذا اعرف عن الموضوع؟ ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع؟ ماذا تعلمت عن الموضوع؟ كيف أتعلم المزيد عن الموضوع؟

المرحلة الأولى: ماذا أعرف عن الموضوع؟ ويتم من خلالها الاستطلاع لاستدعاء ما لدى التلاميذ من معلومات مسبقة حول الموضوع وتتكون من أربع خطوات:

1.تحديد أسلوب الدراسة: يقوم المعلم بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات تعلم تعاوني

2.عرض جدول العمل: يوزع المعلم الجدول الذاتي على المتعلمين ويوجههم إلى كيفية تنفيذ خطوات استراتيجية (K.W.L.H) والتعامل مع كل حقل من حقول الجدول.

- **العصف الذهني:** يعرض المعلم عنوان النص على السبورة ويوجه المتعلمين إلى ملء العمود الأول (K) بكتابة كل ما يعرفونه عن الموضوع.

- **المرحلة الثانية: ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع؟** يقوم المعلم بإرشاد المتعلمين إلى تحديد ما يريدون تعلمه من خلال هذا الموضوع بملء العمود (W) .

- **الخطوة الثالثة: ماذا تعلمت عن الموضوع؟** يسجل المتعلمون بعد القراءة ما تعلموه عن الموضوع ومدى استفادتهم منه في العمود الثالث (L).

- **الخطوة الرابعة: كيف أتعلم المزيد عن الموضوع؟** يلخص المتعلمون بعد القراءة أهم ما تعلموه من الموضوع شفهيا، ثم يسجلونه في العمود الأخير (H) من الجدول.

ماذا أعرف؟ K	ماذا أريد أن أعرف؟ W	ماذا تعلمت؟ L	كيف أتعلم المزيد H
.....	.....	.....	.....

3–استراتيجية تومس وروبنسون (PQ4R):

يطلق عليها استراتيجية خطوات نظام الست في القراءة تساعد المتعلمين على فهم المقروء واستيعابه والاحتفاظ به وتذكره للمدى البعيد، تنشط المعرفة السابقة وتربطها بالمعرفة الجديدة وتستند على قواعد أساسية لتنمية الاستيعاب القرائي وتشمل الخطوات التالية:

1. **الخطوة الأولى**: القراءة التمهيدية للموضوع (Preview): يتفحص فيها المتعلم النص بإلقاء نظرة عامة عليه من خلال القراءة الصامتة للنص، وذلك بالنظر إلى العناوين والأفكار الأساسية التي يتضمنها الدرس محاولاً التنبؤ بما يمكن أن يتناوله الموضوع.
2. **الخطوة الثانية**: طرح الأسئلة (Question): يطلب المعلم من المتعلم طرح أسئلته حول الموضوع التي يرى أن النص بإمكانه أن يقدم إجابات لها.
3. **الخطوة الثالثة**: قراءة النص (Read): يقرأ المتعلم النص قراءة جهرية ويجيب عن تساؤلات السابقة ثم يقوم بتصويب أخطائه.
4. **الخطوة الرابعة**: التأمل وتكوين التصورات والأفكار عن الموضوع (Reflect): يتأمل المتعلم النص المقروء، ثم يقوم المعلم بطرح عدد من الأسئلة على المتعلمين.
5. **الخطوة الخامسة**: (التسميع بصوت عال) (Recite): يسمع القارئ بصوت عال الإجابات التي توصل إليها من خلال الأسئلة التي طرحها في الخطوة السابقة.
6. **الخطوة السادسة**: (المراجعة) (Review): يراجع المتعلم الإجابات ويتأكد من تحقق الأهداف ويمكنه إعادة القراءة مرة أخرى إذا تطلب الأمر، للإجابة عن الأسئلة السابقة بإشراف المعلم.

ثالثا: مهارات الاستيعاب القرائي المستهدفة:

قائمة مهارات الاستيعاب القرائي الملائمة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

الرقم	المستوى	مهارات الاستيعاب القرائي
01	المستوى الحرفي	1-ذكر بعض الحقائق الواردة مباشرة في النص. 2-تحديد المعنى الملائم للكلمة من السياق. 3-تحديد ضد كلمة واردة في النص. 4-توظيف المفردات الواردة في النص في جمل. 5-ترتيب الأحداث والأفكار حسب تسلسلها في النص.
02	المستوى الاستنتاجي	1- استخراج الفكرة العامة للنص. 2- استخراج الأفكار الجزئية لفقرات النص. 3- استخراج علاقة السبب بالنتيجة في النص.
03	المستوى النقدي	1- الحكم على عبارة أو شخصية وردت في النص. 2- إبداء الرأي اتجاه قضية مطروحة في النص.

		3- تقديم أمثلة تدعم فكرة في النص. 4- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
04	المستوى التذوقي	1-استخراج قيمة تضمنها النص. 2-الموازنة بين التعبيرات اللغوية في النص. 3-تحديد التشبيه الذي تضمنه النص.
05	المستوى الابداعي	1-اقتراح أكثر عدد من العناوين المناسبة للنص. 2-اقتراح أكثر من مرادفة لكلمة وردة في النص. 3-اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص. 4-اقتراح نهايات أخرى لبعض أحداث النص.

رابعا: نصوص القراءة المستهدفة:

تم استخدام نصوص القراءة المقررة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي المبرمجة في الفصل الثاني وتتكون من خمس مقاطع.

الرقم	عنون النص	الصفحة	عدد الحصص	المقطع	المحور	الاستراتيجية المستخدمة
01	حين تصير النفايات ثروة	65	03	04	التنمية المستدامة	التساؤل الذاتي
02	الحصاد والكلب وقطعة الخبز	69	03	04	التنمية المستدامة	
03	أحسن الأطباء عصير الخضروات والفواكه	86	03	05	الصحة والتغذية	
04	عبقرية فذة	95	03	06	عالم العلوم والاكتشافات	الجدول الذاتي K.W.L.H
05	قصة البنسلين	99	03	06	عالم العلوم والاكتشافات	
06	جحا والسلطان	116	03	07	قصص وحكايات	

					من التراث	
07	وفاء صديق	120	03	07	قصص وحكايات من التراث	تومس وروبنسون PQ4R
08	رحلة إلى عين الصفراء	129	03	08	الأسفار والرحلات	
09	حكى ابن بطوطة	133	03	08	الأسفار والرحلات	

خامسا: وضعيات التعلم المقترحة: الدرس الأول:

النشاط: قراءة	**المقطع04: التنمية المستدامة**	**المدة 90د**	**الحصص: 1-2- 3**
الميدان: فهم المكتوب		**الموضوع:** حين تصير النفايات ثروة	
الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا مركبة يغلب عليها النمطان التفسيري والحجاجي، قراءة سليمة ويفهمها.			
مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب- يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب- يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب.			
مؤشرات الكفاءة: يلتزم المتعلم بقواعد القراءة الصامتة، ويحترم شروط القراءة المسترسلة ويعبر عن فهمه لمعاني النص.			
الأهداف التعليمية: - أن يذكر الحقائق الواردة مباشرة في النص-أن يحدد المعنى الملائم للكلمة من السياق- أن يحدد ضد كلمة- أن يوظف المفردات في جمل-أن يرتب الأحداث والأفكار حسب تسلسلها. - أن يستخرج: الفكرة العامة- الأفكار الجزئية- العلاقة بين السبب بالنتيجة. - أن يحكم على عبارة أو شخصية-أن يبدي رأيه اتجاه قضية-أن يقدم أمثلة تدعم فكرة في النص-أن يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به. - أن يستخرج: تشبيها- قيمة تضمنها النص، أن يوازن بين التعبيرات اللغوية. - أن يقترح: أكثر عدد من العناوين- أكثر من مرادفة لكلمة- حلول جديدة لمشكلات وردت في النص- نهايات أخرى لبعض الأحداث.			
الوسائل التعليمية: السبورة، الكتاب المدرسي، القاموس، جهاز العرض، أوراق العمل			

<table>
<tr><th>المراحل</th><th>الوضعية التعليمية التعلّمية والنشاط المقترحة</th><th>التقويم</th></tr>
<tr><td>وضعية الانطلاق</td><td>الملاحظة والتنبؤ: توزيع المتعلمين ضمن مجموعات تعليم تعاوني عرض مشهدين عن النفايات وإعادة تدويرها وكتابة العبارة: إعادة تدوير النفايات هو التقاء البيئة مع الاقتصاد. الطلب من المتعلمين التعبير عن المشهدين. وذكر بعض فوائد عملية تحويل النفايات.</td><td>– يعبر عن المشهدين
– يجيب عن السؤال</td></tr>
<tr><td>ما قبل القراءة</td><td>العصف الذهني:
- يكتب المعلم عنوان نص: حين تصير النفايات ثروة على السبورة ويطلب من المتعلمين طرح تساؤلاتهم حوله دون فتح الكتاب
- يسجل المتعلمون جميع تساؤلاتهم على أوراق العمل
- تعرض الإجابات الصحيحة للتساؤلات على السبورة.
- يصوب كل تلميذ أخطاءه ويقوم بتقويم نفسه ذاتيا.
ورقة العمل
<table><tr><th>الرقم</th><th>التساؤل</th><th>الإجابة</th></tr><tr><td>01</td><td>.....</td><td>.....</td></tr><tr><td>02</td><td>.....</td><td>.....</td></tr></table></td><td>– تنشيط المعرفة السابقة للمتعلمين
– يدوين المتعلمون جميع تساؤلاتهم و يجيبون عنها
– يصوب الأخطاء</td></tr>
<tr><td>أثناء القراءة</td><td>خطوات القراءة الصامتة للنص: يطلب المعلم من المتعلمين:
- فتح كتاب اللغة العربية على ص (65) والقراءة صامتة النص.
- طرح سؤالا حول فكرة العامة للنص.
- تدوين تساؤلاتهم حول أكثر عدد من العناوين للنص المقروء.
- الإجابة عن الأسئلة في ورقة العمل.
- تصحيح الإجابات من خلال القائمة المعروضة على السبورة.
- تقسيم النص إلى فقرات.
- خطوات القراءة الجهرية: القراءة النموذجية للنص
- يطلب المعلم من المتعلمين ما يلي:
- قراءة الفقرة الأولى قراءة جهرية بالتناوب، وتدوين تساؤلاتهم حولها بالاستعانة بقائمة الأهداف التعليمية.</td><td>-يقرأ النص قراءة الصامتة
-يطرح التساؤلات و يجيب عنها
-يصوب الأخطاء
-يقرأ النص قراءة جهرية
-يطرح التساؤلات و</td></tr>
</table>

	- الإجابة عن تلك التساؤلات وتصويب الأخطاء في ورقة العمل - القيام بنفس العمل مع باقي فقرات النص على أن تكون التساؤلات ذاتية تستهدف تنمية مهارات الاستيعاب القرائي.	يجيب عنها — يصوب الأخطاء
بعد القراءة	- يطلب المعلم من المتعلمين: - غلق الكتاب وطرح تساؤلات عامة تتناول موضوع القراءة من جميع جوانبه بالاستعانة بقائمة الأهداف التعليمية. - العودة إلى الكتاب إذا تطلب الأمر ذلك. - تدون جميع التساؤلات المطروحة على الأوراق والإجابة عنها. - تصوب الأخطاء من خلال التقويم الذاتي. - تشجيع وتحفيز المتعلمين الذين أظهروا طلاقة في طرح التساؤلات والإجابة عنها في جميع خطوات الدرس. **واجب منزلي:** بالاعتماد على أحدث النص أكتب حوارا قصيرا بينك وبين زميلك حول أنشاء ورشة لإعادة تدوير النفايات.	- يغلق الكتاب -يطرح التساؤلات و يجيب عنها - يصوب الأخطاء -يقترح نهاية أخرى للنص
الاستثمار	**1- أنجز ما يلي: رتب مراحل إعادة تدوير النفايات** - إعادة تدويرها وتحويلها واسترجاعها. ☐ - إدخالها في حلقة الإنتاج للحصول على المادة لخام. ☐ - فرز النفايات ونقلها ومعالجتها. ☐ - بقايا الحطب إلى عجين ورق وبذلك تثمين النفايات. ☐ - مثل الزجاج أو على مادة جديدة كتحويل. ☐ **3-اقترح أكثر من مرادفة لكلمة "نشمئز"** **2- سطر تحت العبارة التي لا يتصل بالموضوع "أشار الخبراء إلى"** **أ-**حرق النفايات للتخلص منها **ب-**ردم النفايات في الأرض **ج-** رمي النفايات في البحر **د-** تحويل مراكز الردم إلى مصانع **4- احكم على عمل الشبان الذين يقومون بتجميع النفايات وفرزها كل صباح من أجل إعادة تدويرها "هو عمل من":** أسوء المهن ☐ أشرف المهن ☐ أحدث المهن ☐	- يرتب مراحل إعادة تدوير النفايات -يقترح أكثر من مرادفة لكلمة - يسطر تحت العبارة التي لا يتصل بالموضوع - يحكم على عمل الشبان

	5- قدم أمثلة من النص تدعم فكرتك	- يدعم فكرة
	6- كيف يمكن حل مشكل السخرية ممن يجمعون النفايات؟	- يحل مشكل
	7- دعم فكرتك بآية أو حديث أو حكمة.	-يدعم فكرة

الدرس الثاني:

النشاط: قراءة	**المقطع04: التنمية المستدامة**	**المدة 90د**	**الحصص: 1-2- 3**
الميدان: فهم المكتوب		**الموضوع:** الحصّاد والكلب وقطعة الخبز	
الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا مركبة يغلب عليها النمطان التفسيري والحجاجي، قراءة سليمة ويفهمها.			
مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب- يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب- يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب.			
مؤشرات الكفاءة: يلتزم بقواعد القراءة الصامتة، ويحترم شروط القراءة المسترسلة ويعبر عن فهمه لمعاني النص.			
الأهداف التعليمية: - أن يذكر الحقائق الواردة مباشرة في النص-أن يحدد المعنى الملائم للكلمة من السياق- أن يحدد ضد كلمة- أن يوظف المفردات في جمل-أن يرتب الأحداث والأفكار حسب تسلسلها. - أن يستخرج: الفكرة العامة- الأفكار الجزئية- العلاقة بين السبب بالنتيجة. - أن يحكم على عبارة أو شخصية-أن يبدي رأيه اتجاه قضية-أن يقدم أمثلة تدعم فكرة في النص-أن يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به. - أن يستخرج: تشبيها- قيمة تضمنها النص، أن يوازن بين التعبيرات اللغوية. - أن يقترح: أكثر عدد من العناوين- أكثر من مرادفة لكلمة- حلول جديدة لمشكلات وردت في النص- نهايات أخرى لبعض الأحداث.			
الوسائل التعليمية: السبورة، الكتاب المدرسي، القاموس، جهاز العرض، ورق العمل.			

المراحل	**الوضعية التعليمية التعلّمية والنشاط المقترحة**	**التقويم**
وضعية	**الملاحظة والتنبؤ:** توزيع المتعلمين ضمن مجموعات تعليم تعاوني.	- يعبر عن

<table>
<tr><td>الانطلاق</td><td>عرض مشهد من كتاب اللغة العربية ص (69) والطلب من المتعلمين التعبير عنه. ما سب تواجد الكلب بالقرب من الحصّاد؟</td><td>المشهد ويجيب عن السؤال</td></tr>
<tr><td>ما قبل القراءة</td><td>العصف الذهني:
- يعرض المعلم عنوان النص "الحصّاد والكلب وقطعة الخبز" ويطلب من المتعلمين طرح تساؤلاتهم حوله دون فتح الكتاب.
- يسجل المتعلمون جميع التساؤلات التي تخطر ببالهم حول الموضوع، في الأوراق العمل ثم يجيبون عنها.
- تعرض التساؤلات والإجابات الصحيحة على السبورة.
- يصوب كل متعلم أخطاءه ويقوم بتقويم نفسه ذاتيا.
ورقة العمل
<table><tr><th>الرقم</th><th>التساؤل</th><th>الإجابة</th></tr><tr><td>01</td><td>.....</td><td>.....</td></tr><tr><td>02</td><td>.....</td><td>.....</td></tr></table></td><td>– تنشيط المعرفة السابقة للمتعلمين
– يدون المتعلمون جميع تساؤلاتهم و يجبون عنها
– يصوب المتعلم أخطاءه</td></tr>
<tr><td>أثناء القراءة</td><td>خطوات القراءة الصامتة للنص: يطلب المعلم من المتعلمين:
- فتح كتاب اللغة العربية على ص (69) والقراءة صامتة النص.
- طرح سؤالا حول فكرة العامة للنص.
- تدوين أكثر عدد ممكن من العناوين للنص المقروء.
- الإجابة عن الأسئلة في ورقة العمل
- التصحيح الإجابات من خلال القائمة المعروضة على السبورة.
- تقسيم النص إلى فقرات.
- خطوات القراءة الجهرية: القراءة النموذجية للنص
- يطلب المعلم من المتعلمين ما يلي:
- قراءة الفقرة الأولى قراءة جهرية بالتناوب، وتدوين تساؤلاتهم حولها بالاستعانة بقائمة الأهداف التعليمية.
- الإجابة عن تلك التساؤلات وتصويب الأخطاء في ورقة العمل
- القيام بنفس العمل مع باقي فقرات النص على أن تكون</td><td>- يقرأ النص قراءة الصامتة
- يطرح تساؤلات ويجيب عنها
- يصوب الأخطاء
- يقرأ النص قراءة جهرية
- يطرح التساؤلات ويجيب عنها</td></tr>
</table>

	التساؤلات ذاتية تستهدف تنمية مهارات الاستيعاب القرائي.	- ويصوبها
بعد القراءة	- يطلب المعلم من المتعلمين: - غلق الكتاب وطرح تساؤلات عامة تتناول موضوع القراءة من جميع جوانبه بالاستعانة بقائمة الأهداف التعليمية. - العودة إلى الكتاب إذا تطلب الأمر ذلك. - تدون جميع التساؤلات المطروحة على الأوراق والإجابة عنها. - تصوب الأخطاء من خلال التقويم الذاتي. تشجيع وتحفيز المتعلمين الذين أظهروا طلاقة في طرح التساؤلات والإجابة عنها في جميع خطوات الدرس **واجب منزلي:** اقتراح نهاية أخرى للنص بإضافة قطعة الخبز في الحوار وإعادة سرد النص من جديد.	- يغلق الكتاب - يطرح التساؤلات ويجيب عنها يصوب الأخطاء - يقترح نهاية أخرى للنص
الاستثمار	**1- أنجز ما يلي: رتب مراحل نمو نبتة القمح** - يأتي الربيع فينبت الزرع وترتفع السنابل. ☐ - تحرث الأرض ويبذر القمح في فصل الخريف. ☐ - وفي فصل الصيف تحصد سنابل القمح وتجمع في أغمار. ☐ - يمر الشتاء فيروي الأرض. ☐ **2-ما رأيك هل كان الحصاد محقا في قوله بأن تحضير الخبز سهل وبسيط؟ دعم فكرتك بالاستناد إلى النص** **3- سطر تحت العبارة التي لا يتصل بالموضوع "اعترف الحصاد بأن"** – الكلب فرح وابتهج من تصرفات الإنسان - يعتقد الحصّاد أن تحضير الخبز أمر صعب ومعقد. - ينعت الإنسان بالعقل وحسن التدبير غير أنه ويبذر أحيانا. **4- احكم على العبارة التي كررها الكلب عدة مرات.** **5-كيف يمكن حل مشكل رمي الخبز في أكياس القمامة؟** **6-دعم فكرتك بآية أو حديث تنهى عن هذا السلوك.** **7- استخلص العبرة التي وردت على لسان على الكلب.**	- يرتب مراحل نمو النبتة - يبدي رأيه حول قول الحصاد - يسطر تحت العبارة التي لا يتصل بالموضوع - يحكم على العبارة - يحل مشكل - يدعم فكرة - يستخلص العبرة

الدرس الثالث:

النشاط: قراءة	**المقطع05: الصحة والتغذية**	**المدة 90د**	**الحصص: 1-2- 3**
الميدان: فهم المكتوب	الموضوع: أحسن الأطباء عصير والخضروات والفاكهة		
الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا مركبة يغلب عليها النمطان التفسيري والحجاجي، قراءة سليمة ويفهمها.			
مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب- يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب- يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب.			
مؤشرات الكفاءة: يلتزم بقواعد القراءة الصامتة، يحترم شروط القراءة المسترسلة ويعبر عن فهمه لمعاني النص.			
الأهداف التعليمية: - أن يذكر الحقائق الواردة مباشرة في النص-أن يحدد المعنى الملائم للكلمة من السياق- أن يحدد ضد كلمة- أن يوظف المفردات في جمل-أن يرتب الأحداث والأفكار حسب تسلسلها. - أن يستخرج: الفكرة العامة- الأفكار الجزئية- العلاقة بين السبب بالنتيجة. - أن يحكم على عبارة أو شخصية-أن يبدي رأيه اتجاه قضية-أن يقدم أمثلة تدعم فكرة في النص-أن يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به. - أن يستخرج: تشبيها- قيمة تضمنها النص، أن يوازن بين التعبيرات اللغوية. - أن يقترح: أكثر عدد من العناوين- أكثر من مرادفة لكلمة- حلول جديدة لمشكلات وردت في النص- نهايات أخرى لبعض الأحداث.			
الوسائل التعليمية: السبورة، الكتاب المدرسي، القاموس، جهاز العرض، أوراق العمل.			

المراحل	**الوضعية التعليمية التعلّمية والنشاط المقترحة**	**التقويم**
وضعية الانطلاق	**الملاحظة والتنبؤ:** توزيع المتعلمين ضمن مجموعات تعليم تعاوني عرض مشاهد من كتاب اللغة العربية ص (86). عبر عن المشاهد أكمل العبارة التالية: عصير الخضر والفواكه الطبيعي غذاء.....	- يعبر عن المشاهد ويجيب عن السؤال
ما قبل القراءة	**- العصف الذهني:** يكتب المعلم عنوان نص القراءة: **أحسن الأطباء عصير والخضروات والفاكهة** ويطلب من المتعلمين طرح تساؤلاتهم	- تنشيط المعرفة السابقة

	حوله دون فتح الكتاب. يسجل المتعلمون جميع التساؤلات التي تخطر ببالهم حول الموضوع، في أوراق العمل تم يجيبون عنها. - تعرض التساؤلات والإجابات الصحيحة على السبورة. - يصوب المتعلمون أخطاءهم ويقومون بتقويم أنفسهم ذاتيا. **ورقة العمل** الرقم | التساؤل | الإجابة 01 | ..... | ..... 02 | ..... |	للمتعلمين - يدون المتعلمون جميع تساؤلاتهم و يجبون عنها - يصوب المتعلمون أخطاءهم
أثناء القراءة	**خطوات القراءة الصامتة للنص**: يطلب المعلم من المتعلمين: - فتح كتاب اللغة العربية على ص (86) والقراءة صامتة النص. - طرح سؤالا حول فكرة العامة للنص. - تدوين تساؤلاتهم حول توظيف الكلمات التالية في سياق مناسب: طازجة – مطهراً – الوقاية. والإجابة عن الأسئلة. - تصحيح الإجابات من خلال القائمة المعروضة على السبورة. - تقسيم النص إلى فقرات. - **خطوات القراءة الجهرية**: القراءة النموذجية للنص - يطلب المعلم من المتعلمين ما يلي: - قراءة الفقرة الأولى قراءة جهرية بالتناوب، وتدوين تساؤلاتهم حولها بالاستعانة بقائمة الأهداف التعليمية. - الإجابة عن تلك التساؤلات وتصويب الأخطاء في ورقة العمل - القيام بنفس العمل مع باقي فقرات النص على أن تكون التساؤلات ذاتية تستهدف تنمية مهارات الاستيعاب القرائي.	- يقرأ القراءة الصامتة - يطرح التساؤلات ويجيب عنها - تصويب الأخطاء - يقرأ النص قراءة جهرية - يطرح التساؤلات ويجيب عنها - يصوب الأخطاء
بعد القراءة	- يطلب المعلم من المتعلمين: - غلق الكتاب وطرح تساؤلات عامة تتناول موضوع القراءة من جميع جوانبه بالاستعانة بقائمة الأهداف التعليمية. - العودة إلى الكتاب إذا تطلب الأمر ذلك.	- يغلق الكتاب - يطرح التساؤلات ويجيب عنها

	- تدون جميع التساؤلات المطروحة على الأوراق والإجابة عنها. - تصوب الأخطاء من خلال التقويم الذاتي. - تشجيع وتحفيز المتعلمين الذين أظهروا طلاقة في طرح التساؤلات والإجابة عنها في جميع خطوات الدرس. **واجب منزلي:** صنف في جدول فوائد بعض الخضر والفواكه التي لم تذكر في النص وأكتب كيفية تحضير عصيرها الطبيعي في البيت.	- يصوب الأخطاء - يقترح نهاية أخرى للنص
الاستثمار	**- 1 انجز ما يلي: رتب فوائد عصير الليمون** - يستخدم منذ القدم كدواء شاف للعديد من الأمراض. ☐ - يعالج ضربات الشمس ويوقف نزيف الأنف. ☐ - كالكوليرا والتيفويد. ☐ - يمتاز عصير الليمون بخواصه الطبية ضد التسمم. ☐ - بالإضافة لكونه مهدئا للأعصاب. ☐ **2– اقترح أكثر من مرادفة لكلمة "عُصَارَة"** **3– واستخرج من النص ضد: مجففة، الملوثة، مُرض** **4– استخرج من النص اسم فاكهة أو خضار وأذكر فوائدها** **5–سطر تحت العبارة التي لا يتصل بالموضوع** "أشار الخبراء إلى" - أضرار الأغذية وفوائدها. - فوائد عصير الخضر والفواكه المعلبة. - قام طبيب انجليزي بمعالجة الجروح بغسلها بمحلول عصير الرمان - القيمة الصحية العظيمة للخضر والفواكه الطازجة. **6–كيف يمكن حل مشكل الإصابة بالأمراض؟** **7–قدم أمثلة تدعم فكرتك.** **8–اختر نهاية أخرى للنص.**	- يرتب فوائد عصير الليمون - يقترح أكثر من مرادف للمفردة - يستخرج الضد - يستخرج اسم فاكهة أو خضار ويذكر فوائدها. - يسطر تحت العبارة التي لا يتصل بالموضوع - يحل مشكل - يدعم فكرة - يختار نهاية أخرى للنص

الدرس الرابع:

النشاط: قراءة	**المقطع06: عالم العلوم والاكتشافات**	**المدة 90د**	**الحصص: 1-2- 3**
الميدان: فهم المكتوب	**الموضوع:** عبقرية فذة		
الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا مركبة يغلب عليها النمطان التفسيري والحجاجي، قراءة سليمة ويفهمها.			
مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب- يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب- يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب.			
مؤشرات الكفاءة: يلتزم بقواعد القراءة الصامتة، يحترم شروط القراءة المسترسلة ويعبر عن فهمه لمعاني النص.			
الأهداف التعليمية: - أن يذكر الحقائق الواردة مباشرة في النص-أن يحدد المعنى الملائم للكلمة من السياق- أن يحدد ضد كلمة- أن يوظف المفردات في جمل-أن يرتب الأحداث والأفكار حسب تسلسلها. - أن يستخرج: الفكرة العامة- الأفكار الجزئية- العلاقة بين السبب بالنتيجة. - أن يحكم على عبارة أو شخصية-أن يبدي رأيه اتجاه قضية-أن يقدم أمثلة تدعم فكرة في النص-أن يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به. - أن يستخرج: تشبيها- قيمة تضمنها النص، أن يوازن بين التعبيرات اللغوية. - أن يقترح: أكثر عدد من العناوين- أكثر من مرادفة لكلمة- حلول جديدة لمشكلات وردت في النص- نهايات أخرى لبعض الأحداث.			
الوسائل التعليمية: السبورة، الكتاب المدرسي، القاموس، جهاز العرض، مخطط (K.WL.H)			

المراحل	**الوضعية التعليمية التعلّمية والنشاط المقترحة**	**التقويم**
وضعية الانطلاق	**الملاحظة والتنبؤ:** توزيع المتعلمين ضمن مجموعات تعليم تعاوني وعرض مشاهد من كتاب اللغة العربية ص (95). عبر عن المشاهد المعروضة أمامك. من العالم الذي يتحدث عنه النص؟ بما اشتهر؟	- يعبر عن المشاهد ويعرف بالشخصية

ما قبل القراءة	**العصف الذهني**: يكتب المعلم عنوان النص "**عبقرية فذة** " ويوزع مخطط (K.W.L.H) على المتعلمين، ويذكرهم بالعمليات التي تقتضيها هذه الاستراتيجية وكيفية التعامل مع الجدول، ثم يوجه اهتمامهم إلى العمود الأول (K) يطلب منهم كتابة كل ما يعرفونه عن الموضوع في ذلك العمود. يسجل المتعلمون جميع المعلومات التي تخطر ببالهم في العمود (K) تم يعرضونها على المعلم لتصويبها.	- يدون المتعلمون جميع تساؤلاتهم في العمود الأول (K) تصويب الأخطاء
أثناء القراءة	**خطوات القراءة الصامتة للنص**: يطلب المعلم من المتعلمين: - فتح كتاب اللغة العربية على ص (86) والقراءة صامتة النص. - ملء العمود الثاني(W) بطرح تساؤلاتهم حول النص بالاعتماد على قائمة الأهداف التعليمية. - الإجابة عن الاسئلة في العمود (L) وتصوب الأخطاء. - **خطوة القراءة الجهرية**: القراءة الجهرية النموذجية للنص. - تقسيم النص إلى فقرات والقراءة الجهرية لفقراته بالتناوب. - قراءة الفقرة الأولى وملء العمود (W) من خلال طرح تساؤلاتهم حولها والاستعانة بقائمة الأهداف التعليمية. - الإجابة عن الأسئلة في العمود (L). وتصوب الأخطاء - يطلب المعلم من المتعلمين قراءة الفقرة الثانية قراءة جهرية والقيام بما قاموا به أثناء تنفيذهم للنشاط الخاص بالفقرة السابقة. وهكذا في بقية الفقرات، على أن تكون تساؤلاتك الذاتية تستهدف تنمية مهارات الاستيعاب القرائي. - **التقويم** في هذه المرحلة يطلب المعلم من المتعلمين المقارنة بين العمودين (W) و(L) وإجراء تقويم لما تعلموه فعلا و بما كانوا يرغبون في تعلمه، للتعرف على مستوى النجاح الذي تحقق	- يقرأ القراءة الصامتة - يدون المتعلمون جميع تساؤلاتهم ويجيبون عنها - تصويب الأخطاء - يقرأ النص قراءة جهرية - يطرح التساؤلات ويجيب عنها - يصوب الأخطاء - يقارن بين العمودين في الجدول - يملأ العمود (H) ويعرض
بعد القراءة	- **تأكيد التعلم**: في هذه المرحلة يقوم المتعلمون بملء العمود (H) وتقديم عرض شفهي يلخص أهم الأحداث، ثم إعادة هيكلة النص عبر خريطة مفاهيمية كعملية تقويمية للاستراتيجية.	

		الملخص - ينجز الخريطة المفاهيمية - يقترح نهاية أخرى للنص
الاستثمار	**1- رتب بالأرقام اكتشافات البيروني** - شرح كيفية تكوّن الآبار والينابيع ☐ - استطاع تفسير تمدد المعادن بالحرارة ☐ - أنكر أن تكون الأرض مسطحة ☐ - حدد الفارق بين درجة حرارة الماء البارد والساخن بدقة ☐ - أكد أن سرعة الضوء أكبر من سرعة الصوت ☐ **4-لو كنت مكان البيروني هل تقبل أم ترفض هدية السلطان؟** **5-صل بخط بين السبب والنتيجة** - توفي والده فتعلم لغتهم واتسع إدراكه - خالط التجار الهنود واليونان لذلك اعتبر عالما - ألمّ البيروني بجميع العلوم اضطر للعمل في بيع الحطب **5- أظهر رغبة كبيرة في اكتشاف أسرار الطبيعة**" استخرج من النص العبارة الأقرب في المعنى لهذه الجملة. **6- سطر تحت العبارة التي لا يتصل بالموضوع** - وُصف البيروني بأنه من أعظم العلماء وأكثر الفلكيين ذكاء - كتب البيروني أكثر من مئة وعشرين كتابا في مختلف العلوم - أكد البيروني أن الأرض مسطحة الشكل. **7- استخرج قيمة من القيم التي تضمنها النص.**	- يرتب بالأرقام اكتشافات البيروني - يبدي رأيه تجاه هدية السلطان - يصل بين السبب والنتيجة - يستخرج العبارة الأقرب إلى المعنى - يسطر تحت العبارة التي لا يتصل بالموضوع - يستخرج قيمة تضمنها النص

الشخصية	نشأتها	مميزاتها	إنجازاتها	ألقابها
.....	.....	.....	.....	.....

واجب منزلي: اختر نهاية أخرى للنص تبين فيها الحوار الذي دار بين السلطان والبيروني.

الدرس الخامس:

النشاط: قراءة	**المقطع06: عالم العلوم والاكتشافات**	**المدة 90د**	**الحصص: 1-2- 3**
الميدان: فهم المكتوب	**الموضوع:** قصة البنسلين		
الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا مركبة يغلب عليها النمطان التفسيري والحجاجي، قراءة سليمة ويفهمها.			
مركبات الكفاءة: : يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب- يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب- يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب.			
مؤشرات الكفاءة: يلتزم بقواعد القراءة الصامتة، يحترم شروط القراءة المسترسلة ويعبر عن فهمه لمعاني النص.			
الأهداف التعليمية: - أن يذكر الحقائق الواردة مباشرة في النص-أن يحدد المعنى الملائم للكلمة من السياق- أن يحدد ضد كلمة- أن يوظف المفردات في جمل-أن يرتب الأحداث والأفكار حسب تسلسلها. - أن يستخرج: الفكرة العامة- الأفكار الجزئية- العلاقة بين السبب بالنتيجة. - أن يحكم على عبارة أو شخصية-أن يبدي رأيه اتجاه قضية-أن يقدم أمثلة تدعم فكرة في النص-أن يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به. - أن يستخرج: تشبيها- قيمة تضمنها النص، أن يوازن بين التعبيرات اللغوية. - أن يقترح: أكثر عدد من العناوين- أكثر من مرادفة لكلمة- حلول جديدة لمشكلات وردت في النص- نهايات أخرى لبعض الأحداث.			
الوسائل التعليمية: السبورة، الكتاب المدرسي، القاموس، جهاز العرض، مخطط (K.WL.H)			

المراحل	**الوضعية التعليمية التعلّمية والنشاط المقترحة**	**التقويم**
وضعية الانطلاق	**الملاحظة والتنبؤ:** توزيع المتعلمين ضمن مجموعات تعليم تعاوني عرض مشاهد من كتاب اللغة العربية ص (99)، عبر عن المشاهد المعروضة أمامك. من هذا العالم؟ ما علاقته بالعفن والبنسلين؟	- يعبر عن المشاهد ويعرف بالشخصية

ما قبل القراءة	**العصف الذهني:** يكتب المعلم عنوان النص "**قصة البنسلين** " ويوزع مخطط (K.W.L.H) على المتعلمين، ويذكرهم بالعمليات التي تقتضيها هذه الاستراتيجية وكيفية التعامل مع الجدول، ثم يوجه اهتمامهم إلى العمود الأول (K) يطلب منهم كتابة كل ما يعرفونه عن الموضوع في ذلك العمود، يسجل التلاميذ جميع المعلومات التي تخطر ببالهم في العمود (K)، تم يعرضونها على المعلم لتصويبها.	- يدون المتعلمون جميع تساؤلاتهم في العمود الأول (K) تصويب الأخطاء
أثناء القراءة	**خطوات القراءة الصامتة للنص:** يطلب المعلم من المتعلمين: - فتح كتاب اللغة العربية على ص (99) والقراءة صامتة النص. - ملء العمود الثاني(W) بطرح تساؤلاتهم حول النص بالاعتماد على قائمة الأهداف التعليمية. - الإجابة عن الاسئلة في العمود (L) وتصوب الأخطاء. - **خطوة القراءة الجهرية:** القراءة الجهرية النموذجية للنص. - تقسيم النص إلى فقرات والقراءة الجهرية لفقراته بالتناوب. - قراءة الفقرة الأولى وملء العمود (W) من خلال طرح تساؤلاتهم حولها والاستعانة بقائمة الأهداف التعليمية. - الإجابة عن الأسئلة في العمود (L). وتصوب الأخطاء - يطلب المعلم من المتعلمين قراءة الفقرة الثانية قراءة جهرية والقيام بما قاموا به أثناء تنفيذهم للنشاط الخاص بالفقرة السابقة. - وهكذا في بقية الفقرات، على أن تكون تساؤلاتك الذاتية تستهدف تنمية مهارات الاستيعاب القرائي - **التقويم** في هذه المرحلة يطلب المعلم من المتعلمين المقارنة بين الثاني العمود ين (W) و(L)، وإجراء تقويم لما تعلموه فعلا وبما كانوا يرغبون في تعلمه، للتعرف على مستوى النجاح الذي تحقق	- يقرأ القراءة الصامتة - يطرح التساؤلات ويجيب عنها - تصويب الأخطاء - يقرأ النص قراءة جهرية - يطرح التساؤلات ويجيب عنها - يصوب الأخطاء - يقارن بين العمودين في الجدول - يملأ العمود (H) ويعرض
بعد القراءة	- **تأكيد التعلم:** في هذه المرحلة يقوم المتعلمون بملء العمود (H) وتقديم عرض شفوي يلخص أهم الأحداث، ثم إعادة هيكلة	

	النص عبر خريطة مفاهيمية كعملية تقويمية للاستراتيجية. **واجب منزلي:** اختر نهاية أخرى للقصة	الملخص - ينجز الخريطة المفاهيمية - يقترح نهاية أخرى للنص
الاستثمار	**1– اقرأ الفقرة (4) ضع إشارة (x) حول الفكرة الثانية** - عظمة العلم وفضل العلماء ☐ - البنسلين العلاج لأكبر المشكلات الصحية ☐ - إنقاذ البنسلين حياة الآلف من المرضى ☐ - أحدث اكتشاف البنسلين ثورة في عالم الطب ☐ **3– هل تؤيد أم تعارض فكرة**" فضل التقاء الصدفة بعقل منتبه جاهز في ظهور الكثير من الاكتشافات العظيمة؟ **مع التعليل** **4–"بالعلم والعلماء تستنير البشرية ترتقي، وتتحسن صحة الإنسان**" استخرج من النص العبارة الأقرب في المعنى لهذه الجملة **5– أحد هؤلاء العلماء لم يذكر في النص، من هو:** أرنست تشين – لويس باستور – هَوارد فلوري – ألكسندر فلمنج **6–من القيم التي تضمنها النص** - فضل العلم والعلماء على البشرية. - الانتصار الباهر للعلم على الأمراض المستعصية. - التقاء الصدفة بالعقل المنتبه لحل المشكلات - جميع ما ذكر **7– بماذا شبه ألكسندر فلمنج المادة التي يفرزها العفن.**	- يضع إشارة (x) حول الفكرة الثانية - يبدي رأيه حول الفكرة - يستخرج من النص العبارة الأقرب في المعنى - يسطر تحت الاسم الغير مذكور في النص - يستخرج قيمة تضمنها النض يستخرج تشبيها

تعريف البنسلين	مكتشفه	خصائصه	استخداماته
.....	.....	.....	.....

الدرس السادس:

النشاط: قراءة	**المقطع07: قصص وحكايات من التراث**	**المدة 90د**	**الحصص: 1-2- 3**
الميدان: فهم المكتوب	**الموضوع:** جحا والسلطان		
الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا مركبة يغلب عليها النمطان التفسيري والحجاجي، قراءة سليمة ويفهمها.			
مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب- يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب- يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب.			
مؤشرات الكفاءة: يلتزم بقواعد القراءة الصامتة، يحترم شروط القراءة المسترسلة ويعبر عن فهمه لمعاني النص.			
الأهداف التعليمية: - أن يذكر الحقائق الواردة مباشرة في النص-أن يحدد المعنى الملائم للكلمة من السياق- أن يحدد ضد كلمة- أن يوظف المفردات في جمل-أن يرتب الأحداث والأفكار حسب تسلسلها. - أن يستخرج: الفكرة العامة- الأفكار الجزئية- العلاقة بين السبب بالنتيجة. - أن يحكم على عبارة أو شخصية-أن يبدي رأيه اتجاه قضية-أن يقدم أمثلة تدعم فكرة في النص-أن يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به. - أن يستخرج: تشبيها- قيمة تضمنها النص، أن يوازن بين التعبيرات اللغوية. - أن يقترح: أكثر عدد من العناوين- أكثر من مرادفة لكلمة- حلول جديدة لمشكلات وردت في النص- نهايات أخرى لبعض الأحداث.			
الوسائل التعليمية: السبورة، الكتاب المدرسي، القاموس، جهاز العرض، مخطط (K.WL.H)			

المراحل	**الوضعية التعليمية التعلّمية والنشاط المقترحة**	**التقويم**
وضعية الانطلاق	**الملاحظة والتنبؤ:** توزيع المتعلمين ضمن مجموعات تعليم تعاوني عرض مشاهد من كتاب اللغة العربية ص (116)، عبر عن المشاهد المعروضة أمامك. أين دارت أحداث القصة؟ ما سبب الاجتماع؟	- يعبر عن المشاهد ويجيب عن الأسئلة

ما قبل القراءة	**العصف الذهني**: يكتب المعلم عنوان النص "**جحا والسلطان** " ويوزع مخطط (K.W.L.H) على المتعلمين، ويذكرهم بالعمليات التي تقتضيها هذه الاستراتيجية وكيفية التعامل مع الجدول، ثم يوجه اهتمامهم إلى العمود الأول (K) يطلب منهم كتابة كل ما يعرفونه عن الموضوع في ذلك العمود، يسجل التلاميذ جميع المعلومات التي تخطر ببالهم في العمود (K)، تم يعرضونها على المعلم لتصويبها.	- يدون المتعلمون جميع تساؤلاتهم و يجبون عنها ويصوبون أخطاءهم
أثناء القراءة	**خطوات القراءة الصامتة للنص**: يطلب المعلم من المتعلمين: - فتح كتاب اللغة العربية ص (116) والقراءة صامتة النص. - ملء العمود الثاني(W) بطرح تساؤلاتهم حول النص بالاعتماد على قائمة الأهداف التعليمية. - الإجابة عن الاسئلة في العمود (L) وتصوب الأخطاء. - **خطوة القراءة الجهرية**: القراءة الجهرية النموذجية للنص. - تقسيم النص إلى فقرات والقراءة الجهرية لفقراته بالتناوب. - قراءة الفقرة الأولى وملء العمود (W) من خلال طرح تساؤلاتهم حولها والاستعانة بقائمة الأهداف التعليمية. - الإجابة عن الأسئلة في العمود (L). وتصوب الأخطاء - يطلب المعلم من المتعلمين قراءة الفقرة الثانية قراءة جهرية والقيام بما قاموا به أثناء تنفيذهم للنشاط الخاص بالفقرة السابقة. وهكذا في بقية الفقرات، على أن تكون تساؤلاتك الذاتية تستهدف تنمية مهارات الاستيعاب القرائي - **التقويم** في هذه المرحلة يطلب المعلم من المتعلمين المقارنة بين العمودين (W) و(L) وإجراء تقويم لما تعلموه فعلا وبما كانوا يرغبون في تعلمه، للتعرف على مستوى النجاح الذي تحقق	- يقرأ القراءة الصامتة - يطرح التساؤلات ويجيب عنها - تصويب الأخطاء - يقرأ النص قراءة جهرية - يطرح التساؤلات ويجيب عنها - يصوب الأخطاء - يقارن بين العمودين في الجدول - يملأ العمود (H) ويعرض
بعد القراءة	- **تأكيد التعلم**: في هذه المرحلة يقوم المتعلمون بملء العمود (H) وتقديم عرض شفوي يلخص أهم الأحداث، ثم إعادة هيكلة	

	النص عبر خريطة مفاهيمية كعملية تقويمية للاستراتيجية. | اسم الشخصية | مميزات الشخصية | مكان حدوث القصة | نوع القصة | الحيلة المستخدمة | | ..... | ..... | ..... | ..... | ..... | **واجب منزلي:** اختر نهاية أخرى للقصة من خلال مسرحة أحداثها	الملخص - ينجز الخريطة المفاهيمية - يقترح نهاية أخرى للنص
الاستثمار	**1- ضع إشارة (x) أمام الفكرة الثالثة في النص** - مكافأة السلطان لمن يحضر له لحم الطير ☐ - عودة جحا إلى الوطن والفكرة التي راودته لنيل الجائزة ☐ - محاولة جحا لدخول قصر السلطان ومقايضة الحارس له ☐ - دهشة السلطان من طلب جحا الغريب ☐ - إعجاب السلطان بنباهة جحا وحيلته في تأديب الحارس ☐ **2- هل تؤيد أم تعارض جحا في الحيلة التي استخدمها ليعاقب الحارس؟** **3- قدم امثلة تدعم فكرتك.** **4-" من القيم التي تضمنها النص** أ- تقدير جهود العلماء. **ب-** عواقب الاحتيال على الناس **ج -** الوفاء بالوعد. **د-** (ب –ج) معا **5-أي العبارات أقرب لمعنى هذه الجملة في النص** لو كان في الرعية البعض ممن يتمتعون بالنباهة والاخلاص والأخلاق الفاضلة لساد الأمن والعدل بين البشر **6-بماذا شبه الحارس جحا.** **7- اقترح حلا أخر للموقف الذي حدث مع جحا والحارس**	- يضع إشارة (x) أمام الفكرة الثالثة - يبدي رأيه حول حيلة جحا - يدعم فكرة - يستخرج قيمة تضمنها النص - يستخرج من النص العبارة الأقرب في المعنى - يستخرج تشبيه - يقترح حلا

الدرس السابع:

النشاط: قراءة	**المقطع07: قصص وحكايات من التراث**	**المدة 90د**	**الحصص: الحصة 1 المدة 45د – الحصة:2 المدة 30د –الحصة:3 المدة 30د**
الميدان: فهم المكتوب			**الموضوع:** وفاء صديق
الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا مركبة يغلب عليها النمطان التفسيري والحجاجي، قراءة سليمة ويفهمها.			
مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب– يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب– يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب.			
مؤشرات الكفاءة: يلتزم بقواعد القراءة الصامتة، يحترم شروط القراءة المسترسلة ويعبر عن فهمه لمعاني النص.			
الأهداف التعليمية: - أن يذكر الحقائق الواردة مباشرة في النص–أن يحدد المعنى الملائم للكلمة من السياق– أن يحدد ضد كلمة– أن يوظف المفردات في جمل–أن يرتب الأحداث والأفكار حسب تسلسلها. - أن يستخرج: الفكرة العامة– الأفكار الجزئية– العلاقة بين السبب بالنتيجة. - أن يحكم على عبارة أو شخصية–أن يبدي رأيه اتجاه قضية–أن يقدم أمثلة تدعم فكرة في النص–أن يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به. - أن يستخرج: تشبيها– قيمة تضمنها النص، أن يوازن بين التعبيرات اللغوية. - أن يقترح: أكثر عدد من العناوين– أكثر من مرادفة لكلمة– حلول جديدة لمشكلات وردت في النص– نهايات أخرى لبعض الأحداث.			
الوسائل التعليمية: السبورة، الكتاب المدرسي، القاموس، جهاز العرض، أوراق العمل			

المراحل	الوضعية التعليمية التعلّمية والنشاط المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	- **الملاحظة والتنبؤ:** توزيع المتعلمين ضمن مجموعات تعليم تعاوني عرض مشاهد من كتاب اللغة العربية ص (120)، عبر عن المشاهد. من بطلا القصة؟ ما العلاقة التي تربطهما ببعض؟	يعبر عن المشاهد ويجيب عن الأسئلة

<table>
<tr><td>القراءة التمهيدية للموضوع</td><td>يكتب المعلم عنوان النص "وفاء صديق" ص (120) ثم يطلب من المتعلمين قراءة النص قراءة صامتة، ووضع خطا تحت الكلمات التي لا يعرفون معنها من أجل طرح تساؤلاتهم حولها في المرحلة اللاحقة واستخرج الفكرة العامة للنص.</td><td>-يقرأ النص قراءة الصامتة يستخرج الفكرة العامة للنص</td></tr>
<tr><td>طرح الأسئلة</td><td>- يطلب المعلم من المتعلمين أن يقوموا بطرح كل الأسئلة التي تتبادر إلى ذهنهم حول كل فقرة من فقرات النص بالاستعانة بقائمة الأهداف التعليمية. يسجل المتعلمون جميع التساؤلات التي تخطر ببالهم ويريدون معرفتها عن الموضوع في ورقة عمل.</td><td>- يطرح التساؤلات يدون التساؤلات</td></tr>
<tr><td>القراءة الجهرية للنص</td><td>القراءة الجهرية: يقرأ المعلم أو أحد المتعلمين النص قراءة نموذجية
القراءات الفردية: يتناوب المتعلمون على القراءة الجهرية لفقرات النص، ويقومون بالإجابة عن الأسئلة في ورقة العمل.</td><td>يقرأ النص قراءة جهرية ويجيب عن الأسئلة</td></tr>
<tr><td>التأمل وتكوين التصورات والأفكار</td><td>يترك المعلم المجال أمام المتعلمين بتأمل النص المقروء والتفكير عبر عملية القراءة؛ للربط بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة. يطرح المعلم في هذه المرحلة عدد من الأسئلة ويناقشها مع المتعلمين.</td><td>- يتأمل النص
- يناقش الأسئلة</td></tr>
<tr><td>يسمع بصوت عال</td><td>يطلب المعلم من المتعلمين غلق الكتاب والإجابة عن أسئلة السابقة دون الرجوع إلى النص، ثم يقوم أحد المتعلمين بتسميع الإجابات بصوت مرتفع (مسموع) ويناقشها مع زملائه</td><td>يجيب عن الأسئلة بصوت عال</td></tr>
<tr><td>المراجعة</td><td>يراجع المتعلمون الإجابات التي تم التوصل إليها للتأكد من تحقق الأهداف التعليمية، كما يمكنهم إعادة القراءة أن وجدوا أنهم بحاجة إليها مرة أخرى لغرض التأكد من صحة الإجابات. إعادة هيكلة النص عبر خريطة مفاهيمية كعملية تقويمية للاستراتيجية.
<table>
<tr><th>العنوان</th><th>الشخصيات</th><th>صفاتهم</th><th>الأحداث</th><th>المشكلة</th><th>العبرة</th></tr>
<tr><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>....</td></tr>
</table></td><td>- يراجع الأفكار والإجابات
- يعيد هيكلة النص</td></tr>
</table>

	الواجب المنزلي: اختر نهاية أخرى للنص: ما مصير سعد لو أن مراد ورفض مساعدته. يمكن اقتراح نهايات أخرى للقصة	- ينجز الواجب المنزلي
الاستثمار	**1- أنجز ما يلي: أكمل الفراغ.** عرف مراد .....فقصد .....و.....صداقتهما. **2- كل العبارات تتصل بالموضوع إلا واحدة.** - افتقر مراد وتخلى عنه أصدقاؤه ☐-استرجع مراد ما ضاع منه☐ -أصبح سعد تاجرا ثريا ☐- استقبل سعد مراد ورفض مساعدته☐ **3- قارن بين صفات مراد وصفات سعد.** **صفات مراد** | **صفات سعد** ..... | ..... **4- رتب الأفكار بالأرقام حسب ورودها في النص.** - لوم مراد لصديقه في بيتين من الشعر. ☐ - توطدت الصداقة بين مراد وسعد وتعاونهما على فعل الخير. ☐ - مساندة سعد لصديقه وإرجاعه إلى سوق الذهب من جديد ☐ - فراق الصديقان وعواقب سوء إدارة مراد لثروته. ☐ **5- ما رأيك فيما قام به سعد، قدم أمثلة تدعم فكرتك.** **6- "من لم يحسن إدارة ثروته افتقر، وتفرّق الأصحاب من حوله".** أي العبارات الآتية أجمل في التعبير عن معنى هذه الجملة: - الأصحاب هم من إن غبت افتقدوك وإن أخطأت أرشدوك. - الصديق وقت الضيق والصاحب ساحب. - عواقب من يسئ إدارة ماله ويخفق في اختيار أصحابه. **7- حزن مراد عندما رفض سعد مقابلته بماذا شبه الكاتب ذلك.**	- يكمل ملء الفراغ - يحدد العبارة التي لا تتصل بالموضوع - يقارن بين الصفات - يرتب الأفكار بالأرقام - يبدي رأيه ويدعم فكرته بأمثلة - يختار العبارة الأجمل في التعبير عن المعنى - يستخرج من النص تشبيه

الدرس الثامن:

النشاط: قراءة	**المقطع08: الأسفار والرحلات**	**المدة 90د**	**الحصص: الحصة 1 المدة 45د – الحصة:2 المدة 30د –الحصة:3 المدة 30د**
الميدان: فهم المكتوب		**الموضوع:** رحلة إلى عين الصفراء	
الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا مركبة يغلب عليها النمطان التفسيري والحجاجي، قراءة سليمة ويفهمها.			
مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب– يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب– يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب.			
مؤشرات الكفاءة: يلتزم بقواعد القراءة الصامتة، يحترم شروط القراءة المسترسلة ويعبر عن فهمه لمعاني النص.			
الأهداف التعليمية: - أن يذكر الحقائق الواردة مباشرة في النص–أن يحدد المعنى الملائم للكلمة من السياق– أن يحدد ضد كلمة– أن يوظف المفردات في جمل–أن يرتب الأحداث والأفكار حسب تسلسلها. - أن يستخرج: الفكرة العامة– الأفكار الجزئية– العلاقة بين السبب بالنتيجة. - أن يحكم على عبارة أو شخصية–أن يبدي رأيه اتجاه قضية–أن يقدم أمثلة تدعم فكرة في النص–أن يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به. - أن يستخرج: تشبيها– قيمة تضمنها النص، أن يوازن بين التعبيرات اللغوية. - أن يقترح: أكثر عدد من العناوين– أكثر من مرادفة لكلمة– حلول جديدة لمشكلات وردت في النص– نهايات أخرى لبعض الأحداث.			
الوسائل التعليمية: السبورة، الكتاب المدرسي، القاموس، جهاز العرض، أوراق العمل			

المراحل	**الوضعية التعليمية التعلّمية والنشاط المقترحة**	**التقويم**
وضعية الانطلاق	- **الملاحظة والتنبؤ:** توزيع المتعلمين ضمن مجموعات تعليم تعاوني عرض مشاهد من كتاب اللغة العربية ص (129)، عبر عن المشاهد المعروضة أمامك. من هؤلاء؟ ما سبب اجتماعهم؟	يعبر عن المشاهد ويجيب عن الأسئلة

<table>
<tr><td>القراءة التمهيدية للموضوع</td><td>يكتب المعلم عنوان النص "رحلة إلى عين الصفراء" ص (129) ثم يطلب من المتعلمين قراءة النص قراءة صامتة، ووضع خطا تحت الكلمات التي لا يعرفون معنها من أجل طرح تساؤلاتهم حولها في المرحلة اللاحقة واستخرج الفكرة العامة للنص.</td><td>-يقرأ النص قراءة الصامتة يستخرج الفكرة العامة للنص</td></tr>
<tr><td>طرح الأسئلة</td><td>- يطلب المعلم من المتعلمين أن يقوموا بطرح كل الأسئلة التي تتبادر إلى ذهنهم حول كل فقرة من فقرات النص بالاستعانة بقائمة الأهداف التعليمية، يسجل المتعلمون جميع التساؤلات التي تخطر ببالهم ويريدون معرفتها عن الموضوع في ورقة العمل.</td><td>- يطرح التساؤلات
- يدون التساؤلات</td></tr>
<tr><td>القراءة الجهرية للنص</td><td>القراءة الجهرية: يقرأ المعلم أو أحد المتعلمين النص قراءة نموذجية.
القراءات الفردية: يتناوب المتعلمون على القراءة الجهرية لفقرات النص، ويقومون بالإجابة عن الأسئلة في ورقة العمل.</td><td>يقرأ النص قراءة جهرية ويجيب عن الأسئلة</td></tr>
<tr><td>التأمل وتكوين التصورات والأفكار</td><td>يترك المعلم المجال أمام المتعلمين بتأمل النص المقروء والتفكير عبر عملية القراءة؛ للربط بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة. يطرح المعلم في هذه المرحلة عدد من الأسئلة ويناقشها مع المتعلمين.</td><td>- يتأمل النص
- يناقش الأسئلة</td></tr>
<tr><td>يسمع بصوت عال</td><td>يطلب المعلم من المتعلمين غلق الكتاب والإجابة عن أسئلة السابقة دون الرجوع إلى النص، ثم يقوم أحد المتعلمين بتسميع الإجابات بصوت مرتفع (مسموع) ويناقشها مع زملائه</td><td>يجيب عن الأسئلة بصوت عال</td></tr>
<tr><td>المراجعة</td><td>يراجع المتعلمون الإجابات التي تم التوصل إليها للتأكد من تحقق الأهداف التعليمية، كما يمكنهم إعادة القراءة أن وجدوا أنهم بحاجة إليها مرة أخرى لغرض التأكد من صحة الإجابات. إعادة هيكلة النص عبر خريطة مفاهيمية كعملية تقويمية للاستراتيجية.
<table>
<tr><th>العنوان</th><th>المكان</th><th>الزمان</th><th>الأشخاص</th><th>الأحداث</th><th>وصف السوق</th></tr>
<tr><td>....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td></tr>
</table>
الواجب المنزلي: أكمل قصة رحلة البدو واصفا مشقة السفر وفرحة</td><td>- يراجع الأفكار والإجابات
- يعيد هيكلة النص
- ينجز الواجب</td></tr>
</table>

	وصلهم إلى مضاربهم وحفاوة استقبال أهلهم. يمكن أن يقترح التلاميذ نهايات أخرى للقصة	المنزلي
الاستثمار	**1– جميعها صفات للبدو الرحّل إلا واحدة ماهي:** يسوقون مواشيهم ☐– نعالهم جلدية ☐–يسكنون المنازل ☐ سراويلهم عريضة وقصيرة ☐ – يلبسون عباءات وبرانيس ☐ **2– أربط بين الكلمة ومعناها.** - كومات المحفوفة - تُدعى أكداس - المحاطة تكنى **3– ضع إشارة (x) أمام الفكرة الجزئية الثالثة** - عرض الباعة لسلعهم في ساحة السوق الواسعة. ☐ - جلوس البدو في المقاهي وتبادلهم أطراف الحديث. ☐ - قضاء البدو ليلتهم في بلدة "تيوت" ذات البيوت الجميلة. ☐ - تنقل القوافل عبر الفجاج الجبلية للوصول إلى السوق. ☐ **4– ما رأيك في هذا القول** "يوم سوق عين الصفراء يوم بهجة". **5– قدم أمثلة من النص تدعم فكرتك.** "فكانت ليلة شتوية هادئة ومجلسا من مجالس الصحراء. **6–سطر تحت العبارة الأجمل في التعبير عن معنى هذه الجملة:** - يتبادل البدو الرحّل أطراف الحديث ويرتشفون الشاي. - يقضي البدو الرحّل أوقاتا ممتعة في سرد مغامراتهم. - يتسامر البدو الرحّل حول موقد الجمر وصينيّات الشاي. **7– بماذا شبه الكاتب سوق عين الصفراء الأسبوعي؟**	- يحدد الصفة المطلوبة - يربط بين الكلمة ومعناها - يضع إشارة أمام الفكرة الجزئية الثالثة - يبدي رأيه في القول - يدعم فكرته - يسطر تحت العبارة الأجمل في التعبير عن المعنى - يستخرج تشبيه من النص

الدرس التاسع:

النشاط: قراءة	**المقطع08: الأسفار والرحلات**	**المدة 90د**	**الحصص: الحصة 1 المدة 45د – الحصة:2 المدة 30د –الحصة:3 المدة 30د**
الميدان: فهم المكتوب		**الموضوع:** حكي ابن بطوطة	
الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا مركبة يغلب عليها النمطان التفسيري والحجاجي، قراءة سليمة ويفهمها.			
مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب– يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب– يستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب.			
مؤشرات الكفاءة: يلتزم بقواعد القراءة الصامتة، يحترم شروط القراءة المسترسلة ويعبر عن فهمه لمعاني النص.			
الأهداف التعليمية: - أن يذكر الحقائق الواردة مباشرة في النص–أن يحدد المعنى الملائم للكلمة من السياق– أن يحدد ضد كلمة– أن يوظف المفردات في جمل–أن يرتب الأحداث والأفكار حسب تسلسلها. - أن يستخرج: الفكرة العامة– الأفكار الجزئية– العلاقة بين السبب بالنتيجة. - أن يحكم على عبارة أو شخصية–أن يبدي رأيه اتجاه قضية–أن يقدم أمثلة تدعم فكرة في النص–أن يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به. - أن يستخرج: تشبيها– قيمة تضمنها النص، أن يوازن بين التعبيرات اللغوية. - أن يقترح: أكثر عدد من العناوين– أكثر من مرادفة لكلمة– حلول جديدة لمشكلات وردت في النص– نهايات أخرى لبعض الأحداث.			
الوسائل التعليمية: السبورة، الكتاب المدرسي، القاموس، جهاز العرض، أوراق العمل			

المراحل	الوضعية التعليمية التعلّمية والنشاط المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	- **الملاحظة والتنبؤ:** توزيع المتعلمين ضمن مجموعات تعليم تعاوني عرض مشاهد من كتاب اللغة العربية ص (133)، عبر عن المشاهد المعروضة أمامك. من هؤلاء؟ كيف يبدو لباسهم؟	يعبر عن المشاهد ويجيب عن الأسئلة

<table>
<tr><td>القراءة التمهيدية للموضوع</td><td>يكتب المعلم عنوان النص "حكى ابن بطوطة" ص (133) ثم يطلب من المتعلمين قراءة النص قراءة صامتة، ووضع خطا تحت الكلمات التي لا يعرفون معنها من أجل طرح تساؤلاتهم حولها في المرحلة اللاحقة واستخرج الفكرة العامة للنص.</td><td>-يقرأ النص قراءة الصامتة يستخرج الفكرة العامة للنص</td></tr>
<tr><td>طرح الأسئلة</td><td>- يطلب المعلم من المتعلمين أن يقوموا بطرح كل الأسئلة التي تتبادر إلى ذهنهم حول كل فقرة من فقرات النص بالاستعانة بقائمة الأهداف التعليمية، يسجل التلاميذ جميع التساؤلات التي تخطر ببالهم ويريدون معرفتها عن الموضوع في ورقة العمل.</td><td>- يدون التساؤلات</td></tr>
<tr><td>القراءة الجهرية للنص</td><td>القراءة الجهرية: يقرأ المعلم أو أحد المتعلمين النص قراءة نموذجية القراءات الفردية: يتناوب المتعلمون على القراءة الجهرية لفقرات النص، ويقومون بالإجابة عن الأسئلة في ورقة العمل.</td><td>يقرأ النص قراءة جهرية ويجيب عن الأسئلة</td></tr>
<tr><td>التأمل وتكوين التصورات والأفكار</td><td>يترك المعلم المجال أمام المتعلمين بتأمل النص المقروء والتفكير عبر عملية القراءة؛ للربط بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة. يطرح المعلم في هذه المرحلة عدد من الأسئلة ويناقشها مع المتعلمين.</td><td>- يتأمل النص
- يناقش الأسئلة</td></tr>
<tr><td>يسمع بصوت عال</td><td>يطلب المعلم من المتعلمين غلق الكتاب والإجابة عن أسئلة السابقة دون الرجوع إلى النص، ثم يقوم أحد المتعلمين بتسميع الإجابات بصوت مرتفع (مسموع) ويناقشها مع زملائه</td><td>يجيب عن الأسئلة بصوت عال</td></tr>
<tr><td>المراجعة</td><td>يراجع المتعلمون الإجابات التي تم التوصل إليها للتأكد من تحقق الأهداف التعليمية، كما يمكنهم إعادة القراءة أن وجدوا أنهم بحاجة إليها مرة أخرى لغرض التأكد من صحة الإجابات. إعادة هيكلة النص عبر خريطة مفاهيمية كعملية تقويمية للاستراتيجية.
<table>
<tr><td>العنوان</td><td>المكان</td><td>الزمان</td><td>الأشخاص</td><td>الأحداث</td><td>المشكل</td><td>الحل</td></tr>
<tr><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td></tr>
</table>
الواجب المنزلي: لو أن البنت لم تصدق ابن بطوطة وذهبت ليلا</td><td>- يراجع الأفكار والإجابات
- يعيد هيكلة النص</td></tr>
</table>

	إلى المعبد تخيل ماذا سيحدث؟ يمكن أن يقترح المتعلمون نهايات أخرى للقصة.	- ينجز الواجب المنزلي
الاستثمار	**1- أنجز ما يلي: اختر الإجابة الصحيحة: من حكى القصة؟** أحمد شنورازه ☐ - أبو البركات المغربي ☐- الإدريسي ☐ **2- جميعها صفات لابن بطوطة إلا واحدة.** رحالة شهير ☐ - حافظ للقرآن الكريم ☐ - ذكي وحكيم ☐ شجاع ومقدام ☐ - يؤمن بالخرافات والأوهام ☐ **3- أربط بين الكلمة وضدها.** - حضر مهانا - مكرّما قسا - رقّ غاب **4- ضع إشارة (x) أمام الفكرة الجزئية الرابعة** - ظهور عفريت من الجن آخر كل شهر. - استضافة العجوز التي أصابتها القرعة لأبي البركات. - صلاة وتلاوة أبي البركات في المعبد. - وصل أبن بطوطة إلى جزر المالديف. - إسلام جميع سكان الجزيرة على يدي أبي البركات. **5-هل اقتنعت بفكرة العفريت وما يفعله أهل الجزيرة؟** **6- في رأيك من يكون العفريت؟** **8- استخرج من النص العبارة أقرب لمعنى هذه الجملة** "الإسلام دين الحق ينكر الخرافات وينهى عن عبادة الأصنام". **9- بما شبه ابن بطوطة العفريت**	- يختار الإجابة الصحيحة - يختار الصفة المطلوبة - يربط بين الكلمة ضدها - يضع الإشارة أمام الإجابة المناسبة - يبدي رأيه اتجاه الفكرة - يستخرج العبارة الأقرب للمعنى يستخرج تشبيها

الملحق رقم (07)

القائمة الاسمية للسادة المحكمين الذين شاركوا في التحكيم الأولي

لقائمة واختبار مهارات الاستيعاب القرائي

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	المؤسسة
01	عمر بهاز	مفتش تربية وتعليم	مديرية التربية والتعليم –غرداية
02	حسيني بكار	مفتش تربية وتعليم	مديرية التربية والتعليم –غرداية
03	خنين عبد الله	أستاذ مكون	أستاذ متقاعد
04	بن ندير خيرة	أستاذ مكون	ابتدائية ابن خلدون
05	بهاز مستورة	أستاذ مكون	ابتدائية ابن خلدون
06	بلغيث أحمد	أستاذ مكون	ابتدائية الشهيد رسيوي أحمد
07	بوعامر حورية	أستاذ مكون	ابتدائية الشهيد بيتور جلول

الملحق رقم (08)

القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين الذين شاركوا في تحكيم الثاني

قائمة واختبار مهارات الاستيعاب القرائي

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	الجامعة
01	أ.د عمر حجاج	علوم التربية	جامعة غرداية – الجزائر
02	د .نورة بوعيشة	علم التدريس	جامعة قاصد مرباح ورقلة – الجزائر
03	د. قاجة كلثوم	علم النفس التربوي	جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف – الجزائر
04	أ.د محسن علي عطية	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها	متقاعد – العراق
05	أ.د علي لطفي علي قشمر	المناهج وطرق التدريس	جامعة الاستقلال – فلسطين
06	د. يسري محمد جودة	علم النفس	جامعة حائل – المملكة العربية السعودية
07	د. بوجمعة سلام	علوم التربية	جامعة قاصد مرباح ورقلة – الجزائر

08	د. أحمد بن دانية	علم النفس التربوي	جامعة الملك فهد – المملكة العربية السعودية
09	د.محمد بالأكحل	أستاذ مكون	مدرسة بوزيدي المسعود –الجلفة
10	د. خالد ياسين الصيداوي	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	جامعة الأمة للتعليم المفتوح غزة- فلسطين
11	د. عبد المالك رابحي	أستاذ مكون	ابتدائية هلالبة عبد الرحمان بالأغواط
12	أ.د سليمان حسين المزين	التربية أصول الإدارة التربوية	الجامعة الاسلامية بغزة- فلسطين.
13	د. بوفلجة غيات	التربية وعلم النفس	جامعة محمد بن أحمد وهران 2 –الجزائر
14	د. إسماعيل محمد أحمد الغمري	مناهج وطرق تدريس	الجامعة الإسلامية بغزة – فلسطين
15	د.سعاد عباسي	علوم التربية	جامعة يحي فارس المدية- الجزائر
16	د. محمد جقاوة	تعليمية اللغة العربية وتعلمها	جامعة غرداية – الجزائر
17	أ.د صاحب أسعد الشمري	علم النفس التربوي	جامعة سامراء – العراق
18	أ.د عبد المعطي رمضان الأغا	المناهج وطرق التدريس	الجامعة الإسلامية بغزة- فلسطين
19	د. محسن محمود عدس	مناهج وطرائق تدريس	الجامعة الإسلامية بغزة- فلسطين
20	د. فتحي سليمان إبراهيم كلوب	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	وزارة التربية والتعليم التربوية – فلسطين
21	د. هيفاء عدنان حسونة	مناهج وطرق تدريس الاجتماعيات	الجامعة الإسلامية الأمريكية بغزة – فلسطين
22	د. محمد محمد فتح	القياس والتقويم	المركز القومي للامتحانات والتقويم

	الله	والإحصاء النفسي والتربوي	التربوي القاهرة مصر
23	أد عبد الناصر السيد عامر	القياس والتقويم والإحصاء النفسي والتربوي	جامعة قناة السويس – مصر

الملحق رقم (09)

القائمة الاسمية للسادة المحكمين الذين شاركوا في تحكيم دليل المعلم لتدريس مهارات الاستيعاب القرائي وفقا لاستراتيجيات ما وراء المعرفة

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	الجامعة
01	أ.د عمر حجاج	علوم التربية	جامعة غرداية – الجزائر
02	د. رشيد سعادة	علوم التربية	جامعة غرداية – الجزائر
03	د. نورة بوعيشة	علم التدريس	جامعة قاصد مرباح ورقلة – الجزائر
04	د. قاجة كلثوم	علم النفس التربوي	جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف –الجزائر
05	أ.د على لطفي على قشمر	المناهج وطرق التدريس	جامعة الاستقلال — فلسطين
06	د. يسري محمد جودة	علم النفس	جامعة حائل — المملكة العربية السعودية
07	د. بوجمعة سلام	علوم التربية	جامعة قاصد مرباح ورقلة – الجزائر
08	خالد ياسين الصيداوي	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	جامعة الأمة للتعليم المفتوح غزة – فلسطين
09	أ.د . أمامة محمد الشنقيطي	المناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن – المملكة العربية السعودية
10	د. إسماعيل محمد أحمد الغمري	مناهج وطرق تدريس	الجامعة الإسلامية بغزة –فلسطين

11	د.أحمد محمد ابو علبة	مناهج وطرق التدريس-تكنولوجيا التعليم	وزارة التربية والتعليم العالي- فلسطين
12	د. محمد بالأكحل	أستاذ مكون	مدرسة بوزيدي المسعود -الجلفة
13	د. إسماعيل خليل المعيمعة	مناهج وأساليب تدريس	وزارة التربية والتعليم – العراق
14	د. أحمد بن دانية	علم النفس التربوي	جامعة الملك فهد - المملكة العربية السعودية
15	صاحب الشمري	علم النفس التربوي	جامعة سامراء – العراق
16	أ.د على لطفي على قشمر	المناهج وطرق التدريس	جامعة الاستقلال - فلسطين
17	د. يسري محمد جودة	علم النفس	جامعة حائل – المملكة العربية السعودية
18	د. سامية إسماعيل سكيك	الفلسفة في أصول التربية	وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية
19	د. محمد حسن خميس أبو رحمة	الإدارة التربوية	وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي- مصر
20	محمد حسني خلف حسين	مناهج وطرق تدريس العلوم	جامعة سوهاج – مصر
21	د. فتحي سليمان إبراهيم كلوب	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	وزارة التربية والتعليم التربوية – فلسطين
22	أ.د.عبد المعطي رمضان الأغا	المناهج وطرق التدريس	الجامعة الإسلامية غزة- فلسطين

23	أ.د محمد محمد فتح الله	القياس والتقويم والإحصاء النفسي والتربوي	المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي القاهرة مصر
24	أد. عبد الناصر السيد عامر	القياس والتقويم والإحصاء النفسي والتربوي	جامعة قناة السويس – مصر
25	بهاز مستورة	أستاذ مكون	ابتدائية ابن خلدون متليلي–الجزائر
26	بلغيث أحمد	أستاذ مكون	ابتدائية الشهيد رسيوي أحمد متليلي–الجزائر
27	بوعامر حورية	أستاذ مكون	ابتدائية الشهيد بيتور جلول متليلي–الجزائر

الملحق رقم (10)

يبين نتائج شروط (ANCOVA) للفرضية الأولى: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي

Statistiques

		المجموعة الصابطة الاختبار البعدي	الاختبار البعدي للمستوى الحرفي	الاختبار البعدي للمستوى الاستنتاجي	الاختبار البعدي للمستوى النقدي	الاختبار البعدي للمستوى التذوقي	الاختبار البعدي للمستوى الإبداعي
N	Valide	26	26	26	26	26	26
	Manquant	25	25	25	25	25	25
Moyenne		14,4615	4,6154	2,8462	3,0000	3,2308	,7692
Ecart type		3,51261	1,35873	1,12044	1,26491	,81524	,81524

Statistiques

		المجموعة الضابطة الاختبار القبلي	المستوى الحرفي للاختبار القبلي	المستوى الاستنتاجي للاختبار االقبلي	المستوى النقدي للاختبار القبلي	المستوى التذوقي للاختبار القبلي	المستوى الإبداعي للاختبار القبلي
N	Valide	26	26	26	26	26	26
	Manquant	25	25	25	25	25	25
Moyenne		14,5769	4,6923	2,6538	3,0769	3,4231	,7308
Ecart type		3,59080	2,14978	1,35476	,79614	,94543	,53349

نتائج تبين اعتدالية توزيع البيانات للفرضية الأولى:

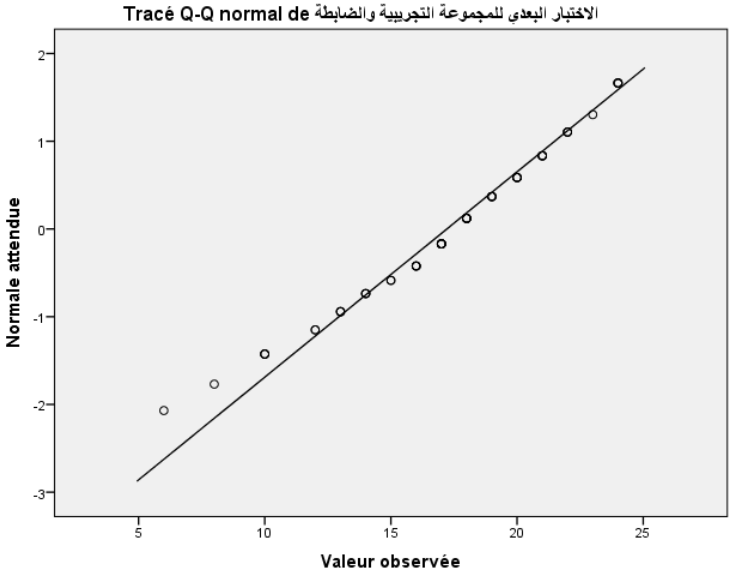
Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	Ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة	,107	51	,200*	,969	51	,192

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors

Récapitulatif de traitement des observations						
	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة	51	100,0%	0	0,0%	51	100,0%



نتائج تساوي تباينات المجتمعات التي أخذت منها العينات (التجانس) للفرضية الأولى:

Récapitulatif de traitement des observations							
		Observations					
	المجموعة التجريبية	Valide		Manquant		Total	
	والمجموعة الضابطة	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة	المجموعة التجريبية	25	100,0%	0	0,0%	25	100,0%
	المجموعة الضابطة	26	100,0%	0	0,0%	26	100,0%

Test d'homogénéité de variance					
		Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة	Basé sur la moyenne	1,338	1	49	,253
	Basé sur la médiane	,819	1	49	,370
	Basé sur la médiane avec ddl ajusté	,819	1	45,829	,370
	Basé sur la moyenne tronquée	1,184	1	49	,282

نتائج الارتباط الخطي للفرضية الأولى:

Corrélations			
		الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة	الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية والضابط
الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة	Corrélation de Pearson	1	,445**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	51	51
الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية والضابط	Corrélation de Pearson	,445**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	51	51
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).			

نتائج اختبار تجانس ميل الانحدار بين المتغير المستقل (استراتيجيات ما وراء المعرفة) والمتغير المصاحب (مهارات الاستيعاب القرائي قبلي) :

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]			
Variable dépendante: الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة			
F	ddl1	ddl2	Signification
1,604	22	28	,118
Teste l'hypothèse nulle selon laquelle la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.			
a. Plan : Constante + الترميز + الاختبار_القبلي + الترميز * الاختبار_القبلي			

Tests des effets inter-sujets						
Variable dépendante: الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة						
Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	797,961[a]	22	36,271	8,857	,000	,874
Constante	8904,635	1	8904,635	2174,388	,000	,987
الترميز	353,281	1	353,281	86,266	,000	,755
الاختبار_القبلي	377,595	15	25,173	6,147	,000	,767
الترميز * الاختبار_القبلي	37,490	6	6,248	1,526	,206	,246
Erreur	114,667	28	4,095			
Total	16028,000	51				
Total corrigé	912,627	50				
a. R-deux = ,874 (R-deux ajusté = ,776)						

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة				
Variable dépendante: الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة				
			Intervalle de confiance à 95 %	
المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	Moyenne	Erreur standard	Borne inférieure	Borne supérieure
1,00	19,475[a]	,502	18,448	20,502
2,00	13,532[a]	,461	12,587	14,477
a. Basées sur la moyenne marginale de la population modifiée.				

الملحق (11): يوضح نتائج اختبار تحليل التباين المشترك للفرضية الأولى

Facteurs inter-sujets		
		N
المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	1,00	25
	2,00	26

Statistiques descriptives			
Variable dépendante: الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة			
المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	Moyenne	Ecart type	N
1,00	20,0800	2,90000	25
2,00	14,4615	3,51261	26
Total	17,2157	4,27230	51

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]			
Variable dépendante: الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة			
F	ddl1	ddl2	Signification
10,261	1	49	,002
Teste l'hypothèse nulle selon laquelle la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.			
a. Plan : Constante + الاختبار_القبلي + الترميز			

Tests des effets inter-sujets						
Variable dépendante: الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة						
Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	718,468[a]	2	359,234	88,810	,000	,787
Constante	125,691	1	125,691	31,073	,000	,393
الاختبار_القبلي	316,142	1	316,142	78,157	,000	,620
الترميز	537,531	1	537,531	132,888	,000	,735
Erreur	194,159	48	4,045			

Total	16028,000	51				
Total corrigé	912,627	50				

a. R-deux = ,787 (R-deux ajusté = ,778)

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة				
Variable dépendante: الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة				
			Intervalle de confiance à 95 %	
المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	Moyenne	Erreur standard	Borne inférieure	Borne supérieure
1,00	20,594[a]	,406	19,776	21,411
2,00	13,968[a]	,398	13,167	14,769

a. Les covariables figurant dans le modèle sont évaluées à l'aide des valeurs suivantes : الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية والضابط.13,9216 =

الملحق رقم (12): يوضح نتائج اختبار تحليل التباين المشترك للفرضية الأولى للمستوى الحرفي:

Facteurs inter-sujets		
		N
المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	1,00	25
	2,00	26

Statistiques descriptives			
Variable dépendante: الاختبار البعدي للمستوى الحرفي			
المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	Moyenne	Ecart type	N
1,00	6,0800	2,01908	25
2,00	4,6154	1,35873	26
Total	5,3333	1,85113	51

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]			
Variable dépendante: الاختبار البعدي للمستوى الحرفي			
F	ddl1	ddl2	Signification
10,053	1	49	,003

Teste l'hypothèse nulle selon laquelle la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Constante + القبلي_الحرفي + الترميز

ests des effets inter-sujets						
Variable dépendante: الاختبار البعدي للمستوى الحرفي						
Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	57,918[a]	2	28,959	12,256	,000	,338

Constante	112,444	1	112,444	47,589	,000	,498
القبلي_الحرفي	30,579	1	30,579	12,942	,001	,212
الترميز	40,330	1	40,330	17,069	,000	,262
Erreur	113,415	48	2,363			
Total	1622,000	51				
Total corrigé	171,333	50				

a. R-deux = ,338 (R-deux ajusté = ,310)

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

Variable dépendante: الاختبار البعدي للمستوى الحرفي

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	Moyenne	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 %	
			Borne inférieure	Borne supérieure
1,00	6,265[a]	,312	5,638	6,891
2,00	4,438[a]	,305	3,824	5,052

a. Les covariables figurant dans le modèle sont évaluées à l'aide des valeurs suivantes : الاختبار القبلي للمستوى الحرفي = 4,2549.

الملحق رقم (13): يوضح نتائج اختبار تحليل التباين المشترك الفرضية الأولى للمستوى الاستنتاجي

Facteurs inter-sujets

		N
المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	1,00	25
	2,00	26

Statistiques descriptives

Variable dépendante: الاختبار البعدي للمستوى الاستنتاجي

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	Moyenne	Ecart type	N
1,00	3,7600	,43589	25
2,00	2,8462	1,12044	26
Total	3,2941	,96528	51

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]

Variable dépendante: الاختبار البعدي للمستوى الاستنتاجي

F	ddl1	ddl2	Signification
12,523	1	49	,001

Teste l'hypothèse nulle selon laquelle la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Constante + القبلي_الاستنتاجي + الترميز

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: الاختبار البعدي للمستوى الاستنتاجي

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	12,506[a]	2	6,253	8,806	,001	,268
Constante	94,499	1	94,499	133,088	,000	,735
القبلي_الاستنتاجي	1,862	1	1,862	2,623	,112	,052
الترميز	11,520	1	11,520	16,224	,000	,253
Erreur	34,082	48	,710			
Total	600,000	51				
Total corrigé	46,588	50				

a. R-deux = ,268 (R-deux ajusté = ,238)

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

Variable dépendante: الاختبار البعدي للمستوى الاستنتاجي

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	Moyenne	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 %	
			Borne inférieure	Borne supérieure
1,00	3,782[a]	,169	3,442	4,122
2,00	2,825[a]	,166	2,492	3,158

a. Les covariables figurant dans le modèle sont évaluées à l'aide des valeurs suivantes : الاختبار القبلي للمستوى الاستنتاجي.2,5098 =

الملحق رقم (14): يوضح نتائج اختبار تحليل التباين المشترك للفرضية الأولى للمستوى النقدي

Facteurs inter-sujets

		N
المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	1,00	25
	2,00	26

Statistiques descriptives

Variable dépendante: الاختبار البعدي للمستوى النقدي

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	Moyenne	Ecart type	N
1,00	3,8400	,37417	25
2,00	3,0000	1,26491	26
Total	3,4118	1,02326	51

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]

Variable dépendante: الاختبار البعدي للمستوى النقدي

F	ddl1	ddl2	Signification
14,821	1	49	,000

Teste l'hypothèse nulle selon laquelle la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.
a. Plan : Constante + القبلي_النقدي + الترميز

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: الاختبار البعدي للمستوى النقدي

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	10,446[a]	2	5,223	5,982	,005	,200
Constante	24,838	1	24,838	28,450	,000	,372
القبلي_النقدي	1,453	1	1,453	1,664	,203	,034
الترميز	8,007	1	8,007	9,171	,004	,160
Erreur	41,907	48	,873			
Total	646,000	51				
Total corrigé	52,353	50				

a. R-deux = ,200 (R-deux ajusté = ,166)

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

Variable dépendante: الاختبار البعدي للمستوى النقدي

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	Moyenne	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 %	
			Borne inférieure	Borne supérieure
1,00	3,819[a]	,188	3,442	4,196
2,00	3,020[a]	,184	2,651	3,390

a. Les covariables figurant dans le modèle sont évaluées à l'aide des valeurs suivantes : الاختبار القبلي للمستوى النقدي.3,1765 =

الملحق رقم (15): يوضح نتائج اختبار تحليل التباين المشترك للفرضية الأولى للمستوى التذوقي

Facteurs inter-sujets

		N
المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	1,00	25
	2,00	26

Statistiques descriptives

Variable dépendante: الاختبار البعدي للمستوى التذوقي

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	Moyenne	Ecart type	N
1,00	3,8000	,40825	25
2,00	3,2308	,81524	26
Total	3,5098	,70349	51

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]			
Variable dépendante: الاختبار البعدي للمستوى التذوقي			
F	ddl1	ddl2	Signification
15,255	1	49	,000

Teste l'hypothèse nulle selon laquelle la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Constante + القبلي_التذوقي + الترميز

Tests des effets inter-sujets						
Variable dépendante: الاختبار البعدي للمستوى التذوقي						
Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	5,027[a]	2	2,513	6,118	,004	,203
Constante	34,635	1	34,635	84,310	,000	,637
القبلي_التذوقي	,897	1	,897	2,184	,146	,044
الترميز	4,602	1	4,602	11,202	,002	,189
Erreur	19,718	48	,411			
Total	653,000	51				
Total corrigé	24,745	50				

a. R-deux = ,203 (R-deux ajusté = ,170)

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

Variable dépendante: الاختبار البعدي للمستوى التذوقي				
			Intervalle de confiance à 95 %	
المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	Moyenne	Erreur standard	Borne inférieure	Borne supérieure
1,00	3,819[a]	,129	3,560	4,078
2,00	3,212[a]	,126	2,958	3,466

a. Les covariables figurant dans le modèle sont évaluées à l'aide des valeurs suivantes : القبلي للمستوى التذوقي.3,2941 = الاختبار

الملحق رقم (16): يوضح نتائج اختبار تحليل التباين المشترك للفرضية الأولى للمستوى الإبداعي

Facteurs inter-sujets		
		N
المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	1,00	25
	2,00	26

Statistiques descriptives			
Variable dépendante: الاختبار البعدي للمستوى الإبداعي			
المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	Moyenne	Ecart type	N
1,00	2,6000	,95743	25
2,00	,7692	,81524	26
Total	1,6667	1,27541	51

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]			
Variable dépendante: الاختبار البعدي للمستوى الإبداعي			
F	ddl1	ddl2	Signification

,778	1	49	,382

Teste l'hypothèse nulle selon laquelle la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Constante + القبلي_الإبداعي + الترميز

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: الاختبار البعدي للمستوى الإبداعي

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	43,239[a]	2	21,620	27,242	,000	,532
Constante	47,312	1	47,312	59,615	,000	,554
القبلي_الإبداعي	,521	1	,521	,657	,422	,013
الترميز	43,210	1	43,210	54,446	,000	,531
Erreur	38,094	48	,794			
Total	223,000	51				
Total corrigé	81,333	50				

a. R-deux = ,532 (R-deux ajusté = ,512)

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

Variable dépendante: الاختبار البعدي للمستوى الإبداعي

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	Moyenne	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 %	
			Borne inférieure	Borne supérieure
1,00	2,609[a]	,178	2,250	2,968
2,00	,761[a]	,175	,409	1,113

a. Les covariables figurant dans le modèle sont évaluées à l'aide des valeurs suivantes : القبلي للمستوى الإبداعي.6863, = الاختبار

الملحق رقم (17) يبين شروط اختبار تحليل التباين المشترك للفرضية الثانية

Statistiques de groupe

	النوع الاجتماعي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
البعدي	ذكور	11	19,8182	2,89200	,87197
	أناث	14	20,2857	2,99817	,80129

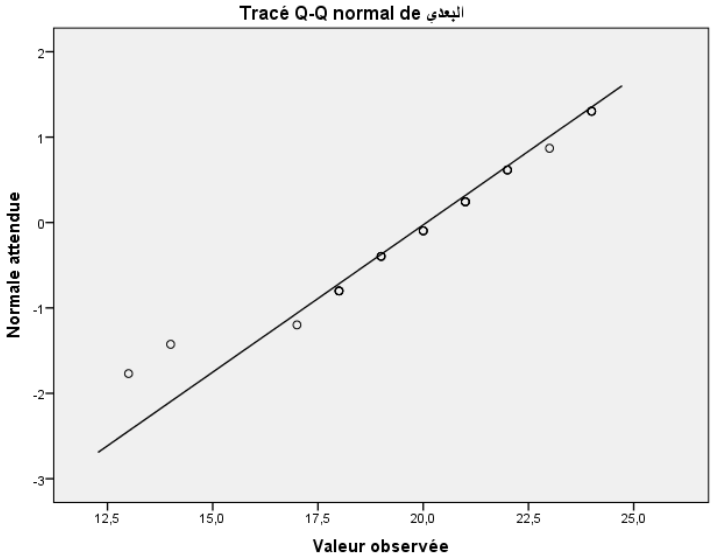
Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
البعدي	Hypothèse de variances égales	,015	,905	-,393	23	,698	-,46753	1,18959	-2,92838	1,99331
	Hypothèse de variances inégales			-,395	21,969	,697	-,46753	1,18423	-2,92368	1,98861

نتائج التوزيع الطبيعي: للتحقق من اعتدالية توزيع البيانات للفرضية الثانية:

Récapitulatif de traitement des observations						
	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
البعدي	25	100,0%	0	0,0%	25	100,0%

Tests de normalité						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	Ddl	Sig.
البعدي	,117	25	,200*	,936	25	,120
*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.						
a. Correction de signification de Lilliefors						



نتائج التجانس: تساوي تباينات المجتمعات التي أخذت منها العينات(التجانس) للفرضية الثانية:

Récapitulatif de traitement des observations							
		Observations					
	النوع الاجتماعي	Valide		Manquant		Total	
		N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
البعدي	ذكور	11	100,0%	0	0,0%	11	100,0%
	أناث	14	100,0%	0	0,0%	14	100,0%

Test d'homogénéité de variance					
		Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
البعدي	Basé sur la moyenne	,015	1	23	,905
	Basé sur la médiane	,020	1	23	,888
	Basé sur la médiane avec ddl ajusté	,020	1	22,968	,888

	Basé sur la moyenne tronquée	,017	1	23	,897

نتائج تبين الارتباط الخطي:

Corrélations

		البعدي	القبلي
البعدي	Corrélation de Pearson	1	,591**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	25	25
القبلي	Corrélation de Pearson	,591**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	25	25

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

نتائج اختبار تجانس ميل الانحدار بين المتغير المستقل (النوع الاجتماعي) والمتغير المصاحب (درجات المجموعة التجريبية قبلي):

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]

Variable dépendante:البعدي

F	ddl1	ddl2	Signification
1,023	14	10	,498

Teste l'hypothèse nulle selon laquelle la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Constante + النوع الاجتماعي + القبلي + النوع الاجتماعي * القبلي

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante:البعدي

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	131,340[a]	14	9,381	1,331	,330	,651
Constante	6737,812	1	6737,812	955,718	,000	,990
النوع الاجتماعي	13,048	1	13,048	1,851	,204	,156
القبلي	123,616	9	13,735	1,948	,157	,637
النوع الاجتماعي * القبلي	8,974	4	2,244	,318	,859	,113
Erreur	70,500	10	7,050			
Total	10282,000	25				
Total corrigé	201,840	24				

a. R-deux = ,651 (R-deux ajusté = ,162)

النوع الاجتماعي

Variable dépendante:البعدي

الجنس	Moyenne	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 %	
			Borne inférieure	Borne supérieure

ذكور	19,214[a]	,910	17,188	21,241
أناث	20,125[a]	,790	18,365	21,885

a. Basées sur la moyenne marginale de la population modifiée.

الملحق رقم (18) نتائج اختبار تحليل التباين المشترك الفرضية الثانية:

Facteurs inter-sujets

		Libellé de valeur	N
النوع الاجتماعي	1,0	ذكور	11
	2,0	أناث	14

Statistiques descriptives

Variable dépendante:البعدي

النوع الاجتماعي	Moyenne	Ecart type	N
ذكور	19,8182	2,89200	11
أناث	20,2857	2,99817	14
Total	20,0800	2,90000	25

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]

Variable dépendante:البعدي

F	ddl1	ddl2	Signification
4,780	1	23	,039

Teste l'hypothèse nulle selon laquelle la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Constante + القبلي + النوع الاجتماعي

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante:البعدي

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	78,478[a]	2	39,239	6,998	,004	,389
Constante	182,421	1	182,421	32,532	,000	,597
القبلي	77,132	1	77,132	13,755	,001	,385
النوع الاجتماعي	8,060	1	8,060	1,437	,243	,061
Erreur	123,362	22	5,607			
Total	10282,000	25				
Total corrigé	201,840	24				

a. R-deux = ,389 (R-deux ajusté = ,333)

النوع الاجتماعي

Variable dépendante:البعدي

النوع الاجتماعي	Moyenne	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 %	
			Borne inférieure	Borne supérieure
ذكور	19,427[a]	,722	17,930	20,924
أناث	20,593[a]	,638	19,269	21,917

a. Les covariables figurant dans le modèle sont évaluées à l'aide des valeurs suivantes : القبلي = 13,2400.