



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

أثر استخدام استراتيجيات (RAP-SQ3R-KWL) في تدريس القراءة في تنمية
مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الرابع
من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق

دراسة لنيل درجة الدكتوراه في المناهج وطرائق التدريس

أعدّها الطالب فيصل بكر أحمد

بإشراف

الدكتور سام عبد الكريم عمّار

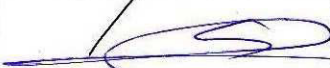
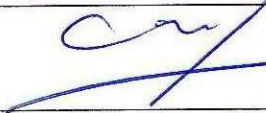
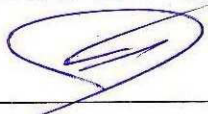
الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

(المجلد الأول)

نوقشت هذه الرسالة

أثر استخدام استراتيجيات (RAP-SQ3R-KWL) في تدريس القراءة في تنمية
مهارات الاستيعاب القرآني والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الرابع
من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق

وأجيزت يوم الثلاثاء الواقع في ٢٠١٤/٦/١٠ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم
الآتية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. محمود السيد	عضواً	
أ.د. علي منصور	عضواً	
أ.د. محمد خير الفوال	عضواً	
أ.د. سام عمّار	عضواً مشرفاً	
د. رنا قوشحة	عضواً	

أجريت التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الدكتوراه
في المناهج وطرائق التدريس - قسم المناهج وطرائق التدريس.

المجلد الأول

إهداء

إلى وطني: جزر القمر، الذي أدين له بالولاء والانتماء، وأعشق
ترابه، وأرتوي من مياهه. وهو الآن بحاجة إلى سواعد أبنائه وهمهم
ليرفعوا من شأنه، عزّة ونهضة وسؤداً.

إلى والديّ: تشبّعتُ منكما الحبّ، وارتشفتُ من ينبوعكما كؤوساً
من الحنان والتفاني، وتعلّمتُ منكما معاني الصّبر والتّضحية والإيثار
والوفاء. رجاء أن أكون ثمرةً يانعةً من زرعكما.

إلى إخوتي: فرّقتُ بين أجسادنا الغربية في سبيل درب العلم والمعرفة،
وتجمّعنا وحدة الهدف والأمنية.

إلى روح أخي محمد، الذي غادرنا رضيعاً، وأنا في غربتي أخطو
خطواتي الأولى في الجامعة، ولم تكتحل عيناى برؤيته.
إلى عشّاق لغة الضاد، تعلّماً وتعليماً وتدرّيساً.

إلى هؤلاء جميعاً أهدي هذا العمل المتواضع

فيصل

شكر

✍ هي كلمة عمرها الدهر، وذاكرتها التاريخ. هي كلمة شكر ووفاء وتقدير واعتراف بالجميل أتوجه بها:

إلى معلمي وأستاذي الفاضل، الأستاذ الدكتور سام عبد الكريم عمّار الذي تفضل متكرّماً بالإشراف على هذه الأطروحة، فغمرني بتوجيهاته الدقيقة وإرشاداته العلمية العميقة، وتصويباته السديدة، وإضافاته الضرورية، حتى قدّر لهذه الأطروحة أن تبصر النور. فنعم المعلم أنتم بعلمكم الراسخ، وعطائكم الزّاهر، ولطفكم الجَمّ، ودمائته خلقكم. لقد أحطتموني برعايتكم وعنايتكم، وإنني أقرّ فعلاً أنّ القلم يقف عاجزاً من أن يوفيكم حقكم ولكن لتكن كلمة...

إلى معلمي ومربّي وأستاذي الفاضل، الأستاذ الدكتور أحمد كنعان الذي تكرّم عليّ فأشرف على هذه الأطروحة في بدايتها منذ أن كانت مخططاً، فأفادني بملاحظاته العميقة وخبرته الواسعة وتوجيهاته وعلمه الغزير. وأحاطني برعايته وعنايته. لقد كنتُ ابناً من أبنائه؛ وطوّق عنقي بأياديهِ السابغات عليّ التي أعدّ منها ولا أعدّها منذُ كنتُ طالباً في المرحلة الجامعية الأولى.

إلى أساتذتي في كلية التربية، الذين لم يضنّوا عليّ بملاحظاتهم وآرائهم في تحكيم أدوات هذه الدراسة، ولما أسدوه إليّ من توجيهات وتصويبات. وأخصّ بالذكر فضيلة أستاذي المرحوم الأستاذ الدكتور يونس ناصر الذي أفقده اليوم وأنا أخطّ آخر سطر من هذا العمل المتواضع بعد أن حال بيني وبينه يد المنون. لروحك الطمأنينة والأمن والرحمة والسلام!!

إلى السّادة أعضاء لجنة الحكم على هذه الأطروحة: أساتذتي الأفاضل: الأستاذ الدكتور محمود السيد؛ والأستاذ الدكتور علي منصور؛ والأستاذ الدكتور محمد خير الفوال؛ والدكتورة رنا قوشة لما بذلوه من جهد في قراءتها وفي تقويمها وتصويبها، ولما قدموه من ملاحظات قيّمة أثّرت هذا العمل المتواضع وأغنّته. وإنني فخور حقاً أن أكون واحداً ممن تتلمذوا على أيديهم.

إلى هذا البلد الذي احتضنني طالباً في جامعته الرائدة «جامعة دمشق»، فعشتُ فيه ابناً من أبنائه بين أهلي وإخواني وأصدقائي: سورية. حماك الله.

إلى «جامعة دمشق»، هذه القلعة العلمية الشامخة التي فتّحت لي ولغيري من أبناء وطني أبوابها لنهل العلم من معينها الثرّ الذي لا ينضب.

إلى «كلية التربية» بإداريتها وأساتذتها: لطّفكم، وحسن معاملتكم إيّاي هو بلسم الفؤاد الذي أنساني حرقه الغربة والبعد عن الأهل والوطن.

إلى رفقاء الدّرب: زملائي وزميلاتي الذين جمعتنا مقاعد الدراسة فوقفوا إلى جنبي دائماً، وأخصّ منهم د. عارف جمعة، د. إيمان دندي، مروّة الخطيب، إياد كنعان، رنيم اليوسفي. فقد كنتم لي خير سندٍ. وأتمنى لكم تالقاً وتقدّماً في مسيرتكم العلمية وحياتكم المهنية.

كما أني مدين إلى إدارتي مدرستي المقدسي ومعن بن زائدة والمعلمين والتلاميذ فيهما لما قدّموه لي من عونٍ وتسهيلات في تطبيق هذه الدراسة.

فهرس المحتويات

أ.....	إهداء.....
ب.....	شكر.....
ك.....	فهرس الجداول.....
ع.....	فهرس الأشكال البيانية.....
١.....	الفصل الأول: مشكلة الدراسة.....
٢.....	١- مقدمة.....
٤.....	٢- مشكلة الدراسة.....
٦.....	٣- أهمية الدراسة.....
٧.....	٤- أسئلة الدراسة.....
٧.....	٥- أهداف الدراسة.....
٨.....	٦- فرضيات الدراسة.....
١٠.....	٧- متغيرات الدراسة.....
١٠.....	٨- منهج الدراسة.....
١١.....	٩- أدوات الدراسة.....
١١.....	١٠- عينة الدراسة.....
١١.....	١١- حدود الدراسة ومسوغاتها.....
١٢.....	١٢- إجراءات الدراسة.....
١٣.....	١٣- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.....
١٩.....	الفصل الثاني: دراسات سابقة.....
٢٠.....	١- مقدمة.....
٢٠.....	٢- دراسات تناولت استراتيجية KWL.....
٢٠.....	٢-١- دراسات تناولت اللغات والاستيعاب القرائي.....
٢٤.....	٢-٢- دراسات تناولت مقررات وتخصصات دراسية أخرى.....
٢٦.....	٢-٣- تعقيب على دراسات استراتيجية KWL.....
٢٧.....	٣- دراسات تناولت استراتيجية SQ3R.....
٣٢.....	٣-١- تعقيب على دراسات استراتيجية SQ3R.....
٣٢.....	٤- دراسات تناولت استراتيجية RAP.....
٣٦.....	٤-١- تعقيب على دراسات استراتيجية RAP.....

٣٦	٥- دراسات تناولت استراتيجيات وبرامج لتنمية التفكير الاستدلالي
٤٠	٥-١- تعقيب على دراسات التفكير الاستدلالي
٤١	٦- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة
٤٢	الفصل الثالث: الاستيعاب القرائي
٤٣	١- مقدمة
٤٣	٢- مفهوم الاستيعاب القرائي وتطوره
٤٩	٣- أهمية الاستيعاب القرائي وفوائده
٥١	٤- أسس الاستيعاب القرائي ومبادئه
٥٢	٥- عمليات الاستيعاب القرائي
٥٥	٦- النماذج المفسرة للاستيعاب القرائي
٥٧	٦-١- أنموذج كينتيش Kintisch's Model, 1977
٥٩	٦-٢- أنموذج فريدريكسون Frederickson Model, 1977
٦٠	٦-٣- أنموذج هاري وسميث Harris & Smith's Model, 1992
٦١	٦-٤- أنموذج جراي وستولر Grabe & Stoller's Model, 2002
٦٣	٦-٥- أنموذج عبد الباري للاستيعاب القرائي
٦٤	٧- عوامل الاستيعاب القرائي
٦٦	٨- صعوبات الاستيعاب القرائي
٦٧	٩- مستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته
٦٨	٩-١- التصنيفات الأفقية للمهارات
٧٠	٩-٢- التصنيفات الرأسية للمهارات
٨٧	الفصل الرابع: التفكير الاستدلالي
٨٩	١- مقدمة
٨٩	٢- مفهوم التفكير الاستدلالي ومؤشراته
٩٣	٣- خصائص التفكير الاستدلالي
٩٤	٤- أهمية التفكير الاستدلالي
٩٥	٥- عمليات التفكير الاستدلالي
٩٦	٦- أنواع التفكير الاستدلالي
٩٦	٦-١- الاستدلال المباشر والاستدلال غير المباشر
٩٧	٦-٢- الاستدلال المحسوس والاستدلال الصوري
٩٧	٦-٣- الاستدلال البدائي والاستدلال الراقى

٩٧	٦-٤ - الاستدلال العددي والاستدلال اللفظي.....
٩٨	٧- التفكير الاستدلالي وعلاقته ببعض السمات العقلية.....
٩٨	٧-١ - الاستدلال والتبرير.....
٩٩	٧-٢ - الاستدلال والتفكير الناقد.....
١٠٠	٧-٣ - الاستدلال والمنطق.....
١٠١	٧-٤ - الاستدلال واللغة.....
١٠٢	٧-٥ - الاستدلال والاستيعاب القرائي.....
١٠٣	٧-٦ - الاستدلال والحقيقة.....
١٠٤	٨- مهارات التفكير الاستدلالي.....
١٠٤	٨-١ - التفكير الاستقرائي.....
١٠٤	٨-١-١ - مفهوم التفكير الاستقرائي ومؤشراته.....
١٠٦	٨-١-٢ - أنواع الاستقراء.....
١٠٧	٨-١-٣ - تعليم التفكير الاستقرائي.....
١٠٩	٨-٢ - التفكير الاستنتاجي.....
١١٠	٨-٢-١ - مفهوم التفكير الاستنتاجي ومؤشراته.....
١١١	٨-٢-٢ - أنواع الاستنتاج.....
١١٢	٨-٢-٣ - تعليم التفكير الاستنتاجي.....
١١٣	٨-٣ - العلاقة بين الاستقراء والاستنتاج.....
١١٥	٩- تنمية التفكير الاستدلالي.....
١١٧	١٠- بعض العوامل المؤثرة في التفكير الاستدلالي.....
١١٩	١١- معوقات التفكير الاستدلالي.....
١٢٠	١٢- قياس التفكير الاستدلالي.....
١٢٢	الفصل الخامس: استراتيجيات تدريس القراءة المعتمدة في الدراسة KWL ، SQ3R ، RAP.....
١٢٤	١- مقدمة.....
١٢٤	٢- استراتيجية الجدول الذاتي KWL.....
١٢٤	٢-١ - نظرة تاريخية.....
١٣٠	٢-٢ - تعريف استراتيجية KWL.....
١٣٢	٢-٣ - إجراءات استراتيجية KWL وخطواتها.....
١٣٢	٢-٣-١ - أنموذج أوغل 1986-1987 Ogle.....
١٣٦	٢-٣-٢ - أنموذج ريشاردسون ومورغان Richardson & Morgan 1994.....

١٣٧	٢-٣-٣ - أنموذج سيبوروسكي Ciborowski, 1998
١٣٨	٢-٣-٤ - أنموذج دايرسون (٢٠٠٤)
١٤٠	٢-٣-٥ - أنموذج فاكا وفاكا Vacca & Vacca, 2005
١٤١	٢-٣-٦ - أنموذج الهاشمي والدليمي (٢٠٠٨)
١٤٢	٢-٣-٧ - أنموذج حافظ (٢٠٠٨) وأبانمي (٢٠١٠)
١٤٤	٢-٤-٤ - دور المعلم والمتعلم في التدريس باستراتيجية KWL
١٤٤	٢-٤-١ - دور المعلم في الاستراتيجية
١٤٥	٢-٤-٢ - دور المتعلم في الاستراتيجية
١٤٦	٢-٥-٥ - مميزات استراتيجية KWL وسليباتها
١٤٦	٢-٥-٢ - مزاياها وفوائدها
١٤٧	٢-٥-٢ - سلبياتها ونقاط ضعفها
١٤٨	٣- استراتيجية الخطوات الخمس SQ3R
١٤٨	٣-١ - النشأة والتطور
١٥٤	٣-٢ - خطوات استراتيجية SQ3R
١٥٤	٣-٢-١ - أنموذج روبنسون Robinson 1961
١٥٧	٣-٢-٢ - أنموذج براون Brown, 1991
١٥٨	٣-٢-٣ - أنموذج كارتيه ونيوريه Cartier & Théorêt, 2004
١٥٩	٣-٢-٤ - أنموذج مركز التعليم الأكاديمي في جامعة مانيتوبا
١٦٢	٣-٢-٥ - أنموذج عطية (٢٠١٠)
١٦٣	٣-٣ - تطبيقات استراتيجية SQ3R
١٦٤	٣-٣-١ - استخدام أسلوب وضع الخطوط في الكتب المدرسية
١٦٥	٣-٣-٢ - دراسة القراءات الجانبية الإثرائية
١٦٦	٣-٣-٣ - دراسة الرسوم والأشكال البيانية والجداول والمخططات والخرائط
١٦٧	٣-٤ - دور المعلم في استراتيجية SQ3R
١٦٨	٣-٥ - مميزات استراتيجية SQ3R
١٦٩	٤- استراتيجية إعادة الصوغ RAP
١٦٩	٤-١ - مفهوم استراتيجية RAP ونشأتها
١٧٠	٤-٢ - خطوات استراتيجية RAP
١٧١	٤-٣ - عناصر عملية إعادة الصوغ
١٧٣	٤-٤ - خصائص عملية إعادة الصوغ
١٧٤	٤-٥ - مبادئ استراتيجية RAP

١٧٦	٤-٦- مراحل تدريب المتعلمين على استراتيجية RAP
١٨٢	٤-٧- دور المعلم والمتعلم في استراتيجية RAP
١٨٢	٤-٧-١- دور المعلم في الاستراتيجية
١٨٣	٤-٧-٢- دور المتعلم في الاستراتيجية
١٨٣	٤-٨- متطلبات استراتيجية RAP وميزاتها
١٨٥	الفصل السادس: إجراءات الدراسة وأدواتها
١٨٧	١- مقدمة
١٨٧	٢- منهج الدراسة وتصميمها التجريبي
١٨٨	٣- أدوات الدراسة
١٨٨	٣-١- قائمة مهارات الاستيعاب القرائي
١٨٨	٣-١-١- تحديد هدف القائمة
١٨٨	٣-١-٢- مصادر اشتقاق القائمة
١٨٨	٣-١-٢-١- خطوة البحث والمقارنة والتصنيف
١٨٨	٣-١-٢-٢- خطوة اشتقاق المهارات من المعايير والمخرجات التعليمية
١٩٠	٣-١-٢-٣- خطوة تحليل محتوى كتاب (العربية لغتي) للصف الرابع الأساسي
١٩٠	٣-١-٢-٣-١- تحديد الهدف من التحليل
١٩٠	٣-١-٢-٣-٢- تحديد أداة التحليل
١٩٠	٣-١-٢-٣-٣- عينة التحليل
١٩١	٣-١-٢-٣-٤- فئات التحليل
١٩١	٣-١-٢-٣-٥- وحدات التحليل
١٩١	٣-١-٢-٣-٦- محددات عملية التحليل
١٩١	٣-١-٢-٣-٧- صدق عملية التحليل
١٩٢	٣-١-٢-٣-٨- ثبات عملية التحليل
١٩٢	٣-١-٢-٣-٩- نتائج عملية التحليل
١٩٥	٣-١-٣- محتوى قائمة المهارات في صورتها الأولية
١٩٥	٣-١-٤- صدق محتوى قائمة مهارات الاستيعاب القرائي
١٩٨	٣-١-٥- قائمة المهارات في صورتها النهائية
١٩٩	٣-٢- اختبار الاستيعاب القرائي
١٩٩	٣-٢-١- تحديد هدف الاختبار
١٩٩	٣-٢-٢- الإعداد لبناء الاختبار
٢٠٠	٣-٢-٣- تحديد محتوى الاختبار

٢٠١	٣-٢-٤- صوغ مفردات الاختبار وتعليماته
٢٠١	٣-٢-٥- تحكيم الاختبار
٢٠٣	٣-٢-٦- ضبط الاختبار
٢٠٣	٣-٢-٦-١- وضوح تعليمات الاختبار
٢٠٣	٣-٢-٦-٢- تحديد زمن الاختبار
٢٠٤	٣-٢-٦-٣- تحليل مفردات الاختبار
٢٠٤	٣-٢-٦-١- معاملات الصعوبة
٢٠٥	٣-٢-٦-٢- معاملات التمييز، والصدق التمييزي
٢٠٧	٣-٢-٦-٣- معاملات جاذبية (فعالية) المموّات
٢٠٨	٣-٢-٦-٤- ثبات الاختبار
٢١١	٣-٢-٧- اختبار الاستيعاب القرائي في صورته النهائية
٢١٢	٣-٢-٨- تصحيح اختبار الاستيعاب القرائي
٢١٢	٣-٢-٨-١- تقدير درجة القطع
٢١٢	٣-٢-٨-١- طريقة أنجوف
٢١٣	٣-٢-٨-٢- طريقة ندلسكي
٢١٤	٣-٢-٨-٣- درجة قطع الاختبار
٢١٤	٣-٢-٨-٢- معيار تصنيف مستويات امتلاك المهارات
٢١٤	٣-٣- اختبار التفكير الاستدلالي
٢١٥	٣-٣-١- تحديد هدف الاختبار
٢١٥	٣-٣-٢- مصادر بناء الاختبار
٢١٥	٣-٣-٣- صوغ محتوى فقرات الاختبار وتعليماته
٢١٥	٣-٣-٤- تحكيم الاختبار
٢١٦	٣-٣-٥- ضبط الاختبار
٢١٦	٣-٣-٥-١- وضوح تعليمات الاختبار
٢١٦	٣-٣-٥-٢- تحديد زمن الاختبار
٢١٧	٣-٣-٥-٣- تحليل فقرات الاختبار
٢١٧	٣-٣-٥-١- معاملات الصعوبة
٢١٧	٣-٣-٥-٢- معاملات التمييز، والصدق التمييزي
٢١٨	٣-٣-٥-٣- معاملات جاذبية المموّات
٢١٨	٣-٣-٥-٤- ثبات الاختبار
٢٢٠	٣-٣-٦- اختبار التفكير الاستدلالي في صورته النهائية
٢٢١	٣-٣-٧- تصحيح اختبار التفكير الاستدلالي

٢٢٢	٤-٣- أدلة المعلم لتدريس القراءة باستعمال الاستراتيجيات الثلاث
٢٢٢	٣-٤-١- المبادئ والأسس التي بُنيت عليها الأدلة
٢٢٢	٣-٤-٢- محتويات الأدلة
٢٢٤	٣-٤-٣- تحكيم الأدلة
٢٢٤	٣-٤-٤- التطبيق الاستطلاعي
٢٢٥	٤- التجربة النهائية
٢٢٥	٤-١- اختيار العينة من المجتمع الأصلي للدراسة
٢٢٧	٤-٢- ضبط المتغيرات الدخيلة وتكافؤ مجموعات الدراسة
٢٢٧	٤-٢-١- ضبط المتغيرات الدخيلة غير التجريبية
٢٣٠	٤-٢-٢- تكافؤ المجموعات في المتغيرات التجريبية
٢٣٢	٤-٣- إجراءات تطبيق التجربة
٢٣٣	٥- المعالجات الإحصائية المستخدمة في استخلاص نتائج الدراسة
٢٣٧	الفصل السابع عرض نتائج الدراسة
٢٣٩	١- مقدمة
٢٣٩	٢- عرض النتائج
٢٣٩	٢-١- النتائج المتعلقة بالاستيعاب القرائي
٢٣٩	٢-١-١- الإجابة عن السؤال الأول (الفرضية الأولى)
٢٤٢	٢-١-١-١- مهارات مستوى الاستيعاب الحرفي
٢٤٤	٢-١-١-٢- مهارات مستوى الاستيعاب الاستنتاجي
٢٤٥	٢-١-١-٣- مهارات مستوى الاستيعاب الناقد
٢٤٧	٢-١-١-٤- مهارتا مستوى الاستيعاب التدوقي
٢٤٨	٢-١-٢- الإجابة عن السؤال الثاني (الفرضية الثانية)
٢٥٠	٢-١-٣- الإجابة عن السؤال الثالث (الفرضيتان الثالثة والرابعة)
٢٥٠	٢-١-٣-١- الفرضية الثالثة الرئيسية
٢٥٠	٢-١-٣-١-٢- الفرضية الفرعية الأولى
٢٥٢	٢-١-٣-١-٢- الفرضية الفرعية الثانية
٢٥٣	٢-١-٣-١-٢- الفرضية الفرعية الثالثة
٢٥٥	٢-١-٣-١-٢- الفرضية الفرعية الرابعة
٢٥٧	٢-١-٣-٢- الفرضية الرابعة
٢٦٣	٢-٢- النتائج المتعلقة بالتفكير الاستدلالي
٢٦٣	٢-٢-١- الإجابة عن السؤال الرابع (الفرضية الخامسة)

٢٦٥	٢-٢-٢- الإجابة عن السؤال الخامس (الفرضية السادسة)
٢٦٧	٣-٢-٢- الإجابة عن السؤال السادس (الفرضيتان السابعة والثامنة)
٢٦٧	١-٣-٢-٢- الفرضية السابعة
٢٦٧	١-١-٣-٢-٢- الفرضية الفرعية الأولى
٢٦٨	٢-١-٣-٢-٢- الفرضية الفرعية الثانية
٢٦٨	٣-١-٣-٢-٢- الفرضية الفرعية الثالثة
٢٦٩	٤-١-٣-٢-٢- الفرضية الفرعية الرابعة
٢٧٠	٢-٣-٢-٢- الفرضية الثامنة
٢٧٤	٣-٢- النتائج المتعلقة بالعلاقة بين الاستيعاب القرائي، والتفكير الاستدلالي
٢٧٥	١-٣-٢- الإجابة عن السؤال السابع (الفرضية التاسعة)
٢٧٨	٢-٣-٢- الإجابة عن السؤال الثامن
٢٧٨	١-٢-٣-٢- التنبؤ بالتفكير الاستدلالي بناءً على الاستيعاب القرائي
٢٨٢	٢-٢-٣-٢- التنبؤ بالتفكير الاستدلالي بناءً على مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة
٢٩٢	الفصل الثامن : مناقشة النتائج وتفسيرها
٢٩٣	١- مقدمة
٢٩٣	٢- مناقشة النتائج وتفسيرها
٢٩٣	١-٢- مناقشة النتائج المتعلقة بالاستيعاب القرائي وتفسيرها
٣٠٣	٢-٢- مناقشة النتائج المتعلقة بالتفكير الاستدلالي وتفسيرها
٣٠٨	٣-٢- مناقشة النتائج المتعلقة بالعلاقة بين الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي وتفسيرها
٣١٠	٣- توصيات الدراسة ومقترحاتها
٣١٣	ملخص الدراسة باللغة العربية
٣١٦	مراجع الدراسة
٣١٦	١- المراجع العربية
٣٣٣	٢- المراجع الأجنبية
٣٤٦	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية
٣٦١-١	المجلد الثاني (الملاحق)

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	مقارنة بين التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنتاجي	١١٤
٢	عينة التحليل	١٩٠
٣	معاملات ثبات تحليل دروس القراءة لكتاب (العربية لغتي: الفصل ١) للصف الرابع الأساسي	١٩٢
٤	نتائج تحليل دروس القراءة لكتاب (العربية لغتي: الفصل ١) للصف الرابع الأساسي	١٩٣
٥	نتائج اختبار كاي مربع لدلالة الفروق في تساوي توزع تكرارات مهارات الاستيعاب القرائي في الدروس المحللة	١٩٤
٦	مواصفات قائمة مهارات الاستيعاب القرائي في صورتها الأولية	١٩٥
٧	الأوزان النسبية لتحكيم قائمة مهارات الاستيعاب القرائي مرتبة تنازلياً في كل مستوى بحسب الوزن النسبي الكلي	١٩٧
٨	نسب توزع المهارات في مستويات الاستيعاب القرائي	١٩٩
٩	مواصفات محتوى اختبار الاستيعاب القرائي	٢٠٠
١٠	تعديلات المحكمين في اختبار الاستيعاب القرائي	٢٠٢
١١	حساب زمن اختبار الاستيعاب القرائي	٢٠٣
١٢	معاملات صعوبة مفردات اختبار الاستيعاب القرائي	٢٠٤
١٣	معاملات تمييز مفردات اختبار الاستيعاب القرائي	٢٠٦
١٤	نتائج اختبار مان ويتني للفرق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا في اختبار الاستيعاب القرائي بمحاورة	٢٠٦
١٥	معاملات جاذبية مموهات مفردات اختبار الاستيعاب القرائي	٢٠٧
١٦	معاملات ارتباط درجة كل مهارة بدرجة المستوى ودرجة الاختبار، وارتباط درجة المستوى بالدرجة الكلية	٢٠٩

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
٢١٠	معامل ثبات الاتساق الداخلي لاختبار الاستيعاب القرائي بطريقة كودر-ريتشاردسون ٢٠	١٧
٢١٠	معامل الثبات النصفي لاختبار الاستيعاب القرائي بطريقتي سبيرمان براون وجيتمان	١٨
٢١١	معاملات ارتباط بيرسون بين درجات اختبار الاستيعاب القرائي في التطبيقين	١٩
٢١١	مواصفات اختبار الاستيعاب القرائي في صورته النهائية	٢٠
٢١٤	درجات قطع اختبار الاستيعاب القرائي بطريقة أنجوف - ندلسكي المختلطة	٢١
٢١٤	معيّار تصنيف مستوى امتلاك مهارات الاستيعاب القرائي	٢٢
٢١٧	حساب زمن اختبار التفكير الاستدلالي	٢٣
٢١٧	معاملات صعوبة فقرات اختبار التفكير الاستدلالي	٢٤
٢١٧	معاملات تمييز فقرات اختبار التفكير الاستدلالي	٢٥
٢١٨	نتائج اختبار مان ويتني للفرق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا في اختبار التفكير الاستدلالي بمحوريه	٢٦
٢١٨	معاملات جاذبية مموهات فقرات اختبار التفكير الاستدلالي	٢٧
٢١٩	معاملات ارتباط درجة كلّ فقرة بدرجة اختبار التفكير الاستدلالي ودرجة محوريه، وقيم دلالتها	٢٨
٢٢٠	معامل ثبات الاتساق الداخلي لاختبار التفكير الاستدلالي بمحوريه بطريقة كودر-ريتشاردسون ٢٠	٢٩
٢٢٠	معامل الثبات النصفي لاختبار التفكير الاستدلالي بمحوريه بطريقتي سبيرمان براون وجيتمان	٣٠
٢٢٠	معاملات ارتباط بيرسون بين درجات اختبار التفكير الاستدلالي بمحوريه في التطبيقين	٣١
٢٢١	مواصفات اختبار التفكير الاستدلالي في صورته النهائية	٣٢
٢٢١	معيّار تصنيف مستوى التفكير الاستدلالي بمهارتيه	٣٣

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
٢٢٦	أعداد تلاميذ الصف الرابع الأساسي المسجلين في مدرستي التجربة النهائية في بداية العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ م	٣٤
٢٢٧	توزيع أفراد عينة التجربة النهائية بحسب المجموعات الدراسية والمدرسة والشعبة والجنس	٣٥
٢٢٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحصيل الدراسي العام القبلي لتلاميذ مجموعات الدراسة	٣٦
٢٢٨	نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي الاتجاه لدلالة الفروق في التحصيل الدراسي لتلاميذ وتلميذات مجموعات الدراسة	٣٧
٢٢٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعمار تلاميذ وتلميذات مجموعات الدراسة	٣٨
٢٢٩	نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي الاتجاه لدلالة الفروق في أعمار تلاميذ وتلميذات مجموعات الدراسة	٣٩
٢٣١	نتائج الاختبارات المتعددة المتغيرات للفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في اختباري الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي القبليين، تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما	٤٠
٢٣٥	معيار كوهين Cohen's Standard لحجم الأثر	٤١
٢٤٠	نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لدلالة الفرق بين متوسط درجات تلاميذ كل مجموعة في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بمستوياته، ودرجة مستوى الإلتقان المفترض	٤٢
٢٤٢	نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لدلالة الفرق بين متوسط درجات تلاميذ كل مجموعة في مهارات مستوى الاستيعاب الحر في الاختبار البعدي، ودرجة مستوى الإلتقان المفترض	٤٣
٢٤٤	نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لدلالة الفرق بين متوسط درجات تلاميذ كل مجموعة في مهارات مستوى الاستيعاب الاستنتاجي في الاختبار البعدي، ودرجة مستوى الإلتقان المفترض	٤٤
٢٤٥	نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لدلالة الفرق بين متوسط درجات تلاميذ كل مجموعة في مهارات مستوى الاستيعاب الناقد في الاختبار البعدي، ودرجة مستوى الإلتقان المفترض	٤٥
٢٤٧	نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لدلالة الفرق بين متوسط درجات تلاميذ كل مجموعة في مهارات مستوى الاستيعاب التذوقي في الاختبار البعدي، ودرجة مستوى الإلتقان المفترض	٤٦
٢٤٨	المتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات تلاميذ كل مجموعة في مستويات الاستيعاب القرائي في الاختبار البعدي	٤٧
٢٤٩	نتائج اختبار تحليل التباين ذي القياسات المتكررة المتوازية لدلالة الفروق بين مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة	٤٨
٢٤٩	نتائج اختبار بونفيروني للمقارنات البعدية المتعددة	٤٩
٢٥١	نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (KWL) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب القرائي بمستوياته كلها ومهاراته كلها	٥٠

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
٢٥٢	نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب القرائي بمستوياته كلها ومهاراته كلها	٥١
٢٥٤	نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة (RAP) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب القرائي بمستوياته كلها ومهاراته كلها	٥٢
٢٥٥	نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (الاعتيادية) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب القرائي بمستوياته كلها ومهاراته كلها	٥٣
٢٥٧	المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بمستوياته الأربعة	٥٤
٢٥٨	نتائج الاختبارات المتعددة المتغيرات للفروق بين متوسطات درجات المجموعات في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بمستوياته كلها ومهاراته كلها	٥٥
٢٥٨	اختبارات التأثيرات بين الأفراد لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بمستوياته الأربعة	٥٦
٢٦٠	نتائج اختبار توكي للفرق الدال الصادق للمقارنات البعدية المتعددة للفروق بين متوسطات درجات المجموعات في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بمستوياته الأربعة	٥٧
٢٦١	حجم أثر كل استراتيجية في المقارنات الثنائية البعدية ومعدل التحسن في الاستيعاب القرائي بمستوياته الدالة	٥٨
٢٦٤	نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لدلالة الفرق بين متوسط درجات تلاميذ كل مجموعة في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي بمهارته، ودرجة مستوى التفكير المرتفع المفترض	٥٩
٢٦٦	المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعات في مهارتي التفكير الاستدلالي في الاختبار البعدي	٦٠
٢٦٦	نتائج اختبار تحليل التباين ذي القياسات المتكررة المتوازنة لدلالة الفرق بين متوسطي مهارتي التفكير الاستدلالي	٦١
٢٦٧	نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ كل مجموعة من مجموعات الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الاستدلالي	٦٢
٢٧٠	المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعات في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي بمهارته	٦٣
٢٧٠	نتائج الاختبارات المتعددة المتغيرات للفروق بين متوسطات درجات المجموعات في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بمهارته	٦٤
٢٧١	اختبارات التأثيرات بين الأفراد لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي بمهارته	٦٥
٢٧٢	نتائج اختبار توكي للفرق الدال الصادق للمقارنات البعدية المتعددة للفروق بين متوسطات درجات المجموعات في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي بمهارته	٦٦

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
٢٧٣	حجم أثر كل استراتيجية في المقارنات الثنائية البعدية ومعدل التحسن في مستوى التفكير الاستدلالي بمهارتيه	٦٧
٢٧٥	معاملات الارتباط بيرسون بين درجات الاستيعاب القرائي بمستوياته كلها، ودرجات التفكير الاستدلالي بمهارتيه	٦٨
٢٧٨	معاملات الارتباط والتحديد المتعدد، والأخطاء المعيارية، وتحليل تباين الانحدار الخطي البسيط للاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي بطريقة الإدخال، للعينة، وللمجموعات	٦٩
٢٧٩	نتائج معاملات الانحدار الخطي البسيط للاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي بطريقة الإدخال للعينة، وللمجموعات	٧٠
٢٨٢	معاملات الارتباط والتحديد المتعدد، والأخطاء المعيارية، ونتائج تحليل تباين الانحدار الخطي المتعدد بطريقة الانحدار المتدرج (Stepwise)، للعينة كلها	٧١
٢٨٣	نتائج معاملات الانحدار الخطي المتعدد لمستويات الاستيعاب القرائي الأربعة والتفكير الاستدلالي بطريقة الانحدار المتدرج، للعينة كلها	٧٢
٢٨٤	معاملات الارتباط والتحديد المتعدد، والأخطاء المعيارية، ونتائج تحليل تباين الانحدار الخطي المتعدد لمستويات الاستيعاب القرائي الأربعة والتفكير الاستدلالي بطريقة الانحدار المتدرج، للمجموعة التجريبية الأولى (KWL)	٧٣
٢٨٥	نتائج معاملات الانحدار الخطي المتعدد لمستويات الاستيعاب القرائي الأربعة والتفكير الاستدلالي بطريقة الانحدار المتدرج، للمجموعة التجريبية الأولى (KWL)	٧٤
٢٨٦	معاملات الارتباط والتحديد المتعدد، والأخطاء المعيارية، ونتائج تحليل تباين الانحدار الخطي المتعدد لمستويات الاستيعاب القرائي الأربعة، والتفكير الاستدلالي بطريقة الانحدار المتدرج للمجموعة التجريبية الثانية (SQ3R)	٧٥
٢٨٧	نتائج معاملات الانحدار الخطي المتعدد لمستويات الاستيعاب القرائي الأربعة والتفكير الاستدلالي بطريقة الانحدار المتدرج، للمجموعة التجريبية الثانية (SQ3R)	٧٦
٢٨٨	معاملات الارتباط والتحديد المتعدد، والأخطاء المعيارية، ونتائج تحليل تباين الانحدار الخطي المتعدد لمستويات الاستيعاب القرائي الأربعة، والتفكير الاستدلالي بطريقة الانحدار المتدرج، للمجموعة التجريبية الثالثة (RAP)	٧٧
٢٨٩	نتائج معاملات الانحدار الخطي المتعدد لمستويات الاستيعاب القرائي الأربعة والتفكير الاستدلالي بطريقة الانحدار المتدرج، للمجموعة التجريبية الثالثة (RAP)	٧٨
٢٨٩	معاملات الارتباط والتحديد المتعدد، والأخطاء المعيارية، ونتائج تحليل تباين الانحدار الخطي المتعدد لمستويات الاستيعاب القرائي الأربعة، والتفكير الاستدلالي بطريقة الانحدار المتدرج، للمجموعة الضابطة (الاعتيادية)	٧٩
٢٩٠	نتائج معاملات الانحدار الخطي المتعدد لمستويات الاستيعاب القرائي الأربعة والتفكير الاستدلالي بطريقة الانحدار المتدرج، للمجموعة الضابطة (الاعتيادية)	٨٠

فهرس الأشكال البيانية

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
٤٨	النموذج الحديث للاستيعاب القرائي Legendre, 2005; Giasson, 1990	١
٥٨	نموذج كينتس Kintisch's Model, 1977 للاستيعاب القرائي	٢
٦٠	نموذج فريدريكسون Frederickson Model, 1977 لحدث الاستيعاب القرائي	٣
٦١	نموذج هاري وسميث Harris & Smith's Model, 1992 للاستيعاب القرائي	٤
٦٢	نموذج جراي وستولر Grabe & Stoller's Model, 2002 للاستيعاب القرائي	٥
٦٤	نموذج عبد البارى (٢٠١٠) للاستيعاب القرائي	٦
١٠١	العلاقة بين الاستدلال والمنطق (من إعداد الباحث)	٧
١٠٨	مخطط تجميعي عن عملية الاستقراء (المصري، ٢٠٠٣)	٨
١٠٨	نموذج لمصفوفة استقراء (المصري، ٢٠٠٣)	٩
١١٤	العلاقة بين عمليتي الاستقراء والاستنتاج (فرحان وآخرون، ١٩٨٥)	١٠
١٣٤	مخطط KWL Ogle, 1986	١١
١٣٦	دليل الأسئلة التمهيدية لريشاردسون ومورغان Richardson & Morgan, 1994	١٢
١٣٨	المثلث الهرمي لسيبوروسكي Ciborowski, 1998	١٣
١٨١	مراحل تعليم استراتيجية إعادة الصّوغ Schumaker, Denton & Deshler 1984	١٤
١٨٧	التصميم التجريبي للدراسة	١٥
٢٤١	الأوزان النسبية لمتوسطات درجات امتلاك تلاميذ مجموعات الدراسة مهارات الاستيعاب القرائي	١٦

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
٢٤٣	الأوزان النسبية لمتوسطات درجات امتلاك تلاميذ مجموعات الدراسة مهارات مستوى الاستيعاب الحريفي	١٧
٢٤٥	الأوزان النسبية لمتوسطات درجات امتلاك تلاميذ مجموعات الدراسة مهارات مستوى الاستيعاب الاستنتاجي	١٨
٢٤٦	الأوزان النسبية لمتوسطات درجات امتلاك تلاميذ مجموعات الدراسة مهارات مستوى الاستيعاب الناقد	١٩
٢٤٨	الأوزان النسبية لمتوسطات درجات امتلاك تلاميذ مجموعات الدراسة مهارتي مستوى الاستيعاب التدقيقي	٢٠
٢٦٥	الأوزان النسبية لمتوسطات درجات تلاميذ مجموعات الدراسة في التفكير الاستدلالي بمهارتيه	٢١
٢٦٦	الأوزان النسبية لمتوسطات درجات تلاميذ مجموعات الدراسة في مهارتي الاستنتاج والاستقراء	٢٢

الفصل الأول

مشكلة الدراسة

٢	١ - مقدمة
٤	٢ - مشكلة الدراسة
٦	٣ - أهمية الدراسة
٧	٤ - أسئلة الدراسة
٧	٥ - أهداف الدراسة
٨	٦ - فرضيات الدراسة
١٠	٧ - متغيرات الدراسة
١٠	٨ - منهج الدراسة
١١	٩ - أدوات الدراسة
١١	١٠ - عينة الدراسة
١١	١١ - حدود الدراسة ومسوغاتها
١٢	١٢ - إجراءات الدراسة
١٣	١٣ - مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

الفصل الأول

مشكلة الدراسة

١ - مقدمة

تعدّ القراءة إحدى المهارات اللغوية الرئيسة التي يحرص التعليم الحديث على تطوير تعليمها وتعلّمها، وتأتي في صدر أولويات المناهج الدراسية بوصفها مقررّاً يبدأ المتعلّم في تعلّمه منذ مراحل حياته الدراسية الأولى. ذلك أنّ القراءة تمثّل الأداة الأهم لاكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بما أنتجه وينتجه العقل البشري، فهي تصل الإنسان بمنابع التراث الأصيل في ثقافته، كما تمدّه في الوقت ذاته بكلّ الأفكار الجديدة والمبتكرة التي تنتجها الإنسانية؛ «فالقراءة هي بوابة التعلّم وفهم اللغة المكتوبة والعنصر الفعّال في نمو المعرفة واستمرارها ونقلها عبر الأجيال» (حمادة، ٢٠٠٧، ١٥).

وإذا كانت القراءة واكتساب مهاراتها ضروريين لأي فرد من أفراد المجتمع عموماً، فهي أكثر أهمية للمتعلمين في المدارس، إذ إنّ تعلّمها «يمثل أداة حاسمة للتّمكن من المواد الدراسية الأخرى وأحد أفضل المؤشرات المهمّة للتنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي على المدى الطويل» (UNESCO, 2005a, 19)؛ فالتلميذ يتعلّم حقائق المواد الدراسية المختلفة بلجوئه إلى قراءة هذه المواد من كتبها المقررة، وإنّ أي ضعف في القراءة سيؤدّي في النتيجة إلى ضعفه التحصيلي في المواد كافّة (عبد الحميد، ٢٠٠٥، ٨٢)؛ بل إنّ بعض الباحثين يُرجعون معظم حالات الفشل الدراسي لدى كثير من المتعلّمين إلى ضعفهم في القراءة والاستيعاب القرائي (الزيات، ١٩٩٨، ٤٠؛ الناقة وحافظ، ٢٠٠٢، ٢٠٣؛ العيسوي، ٢٠٠٤، ٩٩).

انطلاقاً من ذلك كله زاد الاهتمام بالاستيعاب القرائي بوصفه الغرض الرئيس من عملية القراءة، فهو يأتي في مقدّمة الموضوعات المتعلّقة بالدراسات اللغوية والتربوية؛ لما يمثّله من أهمية في فهم المقروء والتواصل.

والملاحظ أنّ هناك تطوراً كبيراً في الأفكار المتصلة بعملية الاستيعاب القرائي «إثر انتقال النظريات من العناية بالمنظور السلوكي إلى الاهتمام بالمنظور الشمولي التفاعلي في التعليم. وتزامنت هذه التطورات مع بحث العمليات الإدراكية في عملية القراءة؛ فالقارئ وفّق هذه المعطيات يجب أن يتعلّم طرائق التّفكير وكيفية تقديم المعلومات في النّصّ مع وعي العمليات الإدراكية المنظّمة في القراءة» (Snow, 2002, 2-3).

فالاستيعاب القرائي لم يعد مجرد معرفة بالحقائق المتضمنة في الرموز المكتوبة بل أصبح ينظر إليه بوصفه «نشاطاً ذهنياً ذا أبعاد متعددة ينطوي على استخدام القارئ المعلومات

النَّحْوِيَّة Syntaxiques والدلالية Sémantiques، والبلاغية Rhétoriques، والعملية Pragmatiques المتضمنة في النصّ texte؛ بهدف تكوين بنية فكرية مطابقة للبنية التي قصد الكاتب نقلها في رسالته Message، وتجاوز ذلك إلى تكوين البنية الدلالية الخاصة به، ضمن السياق «contexte» (Legendre, 2005, 263)، وكذلك بوصفه عملية عقلية معقدة تتطلب نشاطاً ذهنياً يعتمد أنواعاً متعددة من عمليات التفكير من تحليل، وتركيب، وتمييز وربط، واستقراء، واستنتاج، وإصدار أحكام، وحلّ مشكلات (العليمات، ٢٠٠٧، ٢-٣).

إنّ التوصل إلى تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى المتعلم يتطلب استعمال طرائق واستراتيجيات تدريسية تعتمد الدور النشط للمتعلم وتجعله محورياً للعملية التعليمية بهدف تنمية قدراته وتحفيزه على المشاركة، وتساعد على اكتشاف المعرفة بنفسه وتوظيفها بدقة في حلّ ما يواجهه من مشكلات، على نحو يجعله يشعر بأنه أصبح جزءاً مهماً من الموقف التعليمي (فودة والبلي، ٢٠٠٦، ١٤٣). وهذا ما ذكره فوريو Furio وآخرون حين أكدوا «أنّ تنمية التفكير الاستدلالي يستلزم استراتيجيات تدريس تهتم بتهيئة مواقف تعليمية تتطلب من المتعلم الوصول إلى النتائج المتوقعة من خلال فحص المعلومات الخاصة بهذه المواقف ومعالجتها، بالإضافة إلى تشجيع المتعلم على استدعاء الأفكار التي ترتبط بحل المشكلة» (Furio & al, 2000, 548). وتأتي استراتيجيات التدريس المعرفية (التي منها استراتيجية إعادة الصّوغ RAP) وما وراء المعرفة (التي منها استراتيجيتا SQ3R, KWL) في مقدّمة هذه الاستراتيجيات.

ذلك أنّ الاستراتيجيات المعرفية «تُصمّم على أساس البحث عن كيفية تفكير المتعلم في أثناء التعلم» (عرفان، ٢٠٠٥، ٢٠٥)؛ وأنّ استراتيجيات ما وراء المعرفة «تُعنى بكيفية حدوث التعلم وبالكيفية التي يتم فيها تذكر المعرفة واسترجاعها، وتركّز على التفكير الذاتي المنظم وعلى طريقة تطبيق المعرفة في الأنشطة الخاصة بالتنظيم المعرفي والتفذي للقراءة» (Jacob & Paris, 1987, 225). كما أنها تساعد على زيادة الاهتمام بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم تعلّمه الخاص. يضاف إلى ذلك أنها تنقل المتعلم من مستوى التعلّم الكمي إلى مستوى التعلّم النوعي الذي يؤكّد أهمية التنشئة الذهنية للمتعلم وتطوير تفكيره وتزويده بالوسائل التي تمكّنه من التفاعل بفاعلية مع المعلومات وكيفية توظيفها (الهاشمي والدليمي، ٢٠٠٨، ٥٢).

من هنا جاءت فكرة هذه الدراسة التي تحاول استقصاء أثر تدريس نصوص قرائية من مقرر (العربية لغتي) للصف الرابع الأساسي باعتماد بعض الاستراتيجيات القرائية (KWL، RAP، SQ3R) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى التلاميذ.

٢ - مشكلة الدراسة

يحظى تدريس القراءة باهتمام كبير من المختصين، يتضح ذلك جلياً من البحوث والدراسات التي تحاول بيان الأساليب والاستراتيجيات والطرائق الحديثة في تدريس القراءة التي تساعد المتعلمين على استيعاب المقروء وتنمية مهارات التفكير لديهم.

وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة لمهارات استيعاب المقروء والتفكير الاستدلالي لم تقل من القائمين على تعليم القراءة على المستويين العربي والمحلي ما تستحقه من عناية واهتمام، حتى أصبح ضعف المتعلمين في هذه المهارات مشكلة تحتم دراسة عواملها وإيجاد حلول لها.

لقد أجرى الباحث دراسة استطلاعية على عينة عشوائية شملت (٧٨) تلميذاً وتلميذةً من الصف الرابع الأساسي في ثلاث مدارس في دمشق؛ لتعرف مستوى استيعابهم القرائي، وذلك من خلال إجاباتهم عن عشرة أسئلة حول نص نثري مأخوذ من كتاب (العربية لغتي) المقرر على تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية [الملحق (٣٥)]، تقيس مستوى استيعابهم مضمونه، في مدة زمنية لا تتجاوز (٢٥) دقيقة. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أنّ المتوسط الكلي لنسبة الإجابات الصحيحة عن الأسئلة بلغت حوالي (٥٢,٤٣٪). وهذا يدل على تدنٍ واضح في مستوى استيعابهم عن درجة الإتقان المأمول. ولقد تعددت الدراسات في مجال الاستيعاب القرائي، وأرجع العديد منها ضعف التلاميذ في استيعاب النصوص عمومًا إلى عدم تدريبهم على استخدام استراتيجيات مناسبة للاستيعاب. لقد أكدت دراسة أندرو (2002) Andrew أنّ معظم وقت التلاميذ في الصف يصرف على مهارات تعرف مفردات النصّ، وزيادة الطلاقة اللغوية على حساب استراتيجيات الاستيعاب التي لا تحظى بالاهتمام اللازم. ورأى ويندي، وزكرزكي، ووليمز (1999) Wendy, Siekiresi & Williams في دراستهم أنّ العديد من المتعلمين لا يمتلكون المهارات والاستراتيجيات المناسبة لاستيعاب النصّ. وأكد بيميل وشوتن (2004) Bimmel & Schooten أنّ الحل في هذا الضعف يكمن في تركيز التدريس على تدريب المتعلمين على كيفية استخدام استراتيجيات تناسب الاستيعاب القرائي. وهو الأمر الذي يناقضه الواقع التربوي الحالي؛ إذ وجد الباحث من خلال مقابلة (١٠) معلمين من معلمي اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في خمس مدارس من مدارس مرحلة التعليم الأساسي في دمشق، وحضور بعض حصصهم التدريسية، أنهم ينتهجون أسلوباً نمطياً في تدريس القراءة لا يختلف كثيراً من معلّم إلى آخر أو من فصل إلى آخر أو من درس إلى آخر، يتمثل غالباً في أن يبدأ المعلّم أو أحد تلاميذه بالقراءة الجهرية في الوقت الذي يستمع فيه التلاميذ، ثم يطلب المعلم إلى بعض التلاميذ قراءة أجزاء وفقرات منفصلة من الموضوع، وربما تخلّلت ذلك قراءة صامتة، من دون اهتمام يذكر بالأسئلة والخطوات

والإجراءات التي تركّز على تنمية كثير من مهارات الاستيعاب القرائي اللازم توافرها لدى تلاميذ الصف الرابع، ناهيك بتدريبهم على استراتيجيات الاستيعاب وطرح أسئلة من شأنها إثارة تفكيرهم حول القضايا والمعلومات المطروحة والاستدلال بها في استخلاص النتائج بدلاً من الحفظ الآلي؛ وهذا كلّه ينعكس سلباً في امتلاك المتعلّمين هذه المهارات. ولدى سؤال المتعلّمين عن معرفتهم الاستراتيجيات المعتمدة في هذه الدراسة، تبين للباحث عدم اطلاعهم على خطواتها وإجراءاتها، بالإضافة إلى عدم استعمالها في أثناء تدريسهم القراءة. وهذا يدلّ على محدودية المعلومات المتاحة لهم عن البدائل المختلفة من الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التي تسمح لهم بالتنوع في التدريس، ولاسيّما استعمال استراتيجيات التدريس المعرفية وما وراء المعرفة التي منها (RAP ، SQ3R ، KWL)، التي حظيت بالكثير من الاهتمام والمتابعة في الدول المتقدمة في العصر الحالي، ولاسيّما في الولايات المتحدة الأميركية، في حين أنها لم تلق الاهتمام المأمول على المستوى المحلي والعربي.

وهذه النمطية في طرائق التدريس واستراتيجياته واحدة من الملاحظات التي أشارت إليها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية حول الواقع الحالي للمناهج وطرائق تدريسها عموماً؛ إذ أكدت في وثيقة المعايير إلى قلة استخدام «الطرائق الحديثة والأساليب المناسبة التي تؤمّن فرص التعلّم الفعّال في الصفوف؛ وبالتالي سادت طرائق الإلقاء والتلقين في العمليات التدريسية. كما أنّ مصادر التعلّم غير موظفة بالشكل الأمثل، ولذلك فهي قليلاً ما تتمي شخصية المتعلّم وأساليب التعلّم الذاتي والتفكير» (وزارة التربية، ٢٠٠٧، ٢٢).

كلّ ذلك يدعو إلى ضرورة دراسة العلاقة البنوية بين مهارات الاستيعاب ومهارات التفكير بأنواعها المختلفة؛ ولاسيّما في ظلّ التوجهات الجديدة التي تدعو إلى البدء بتعليم مهارات التفكير المتنوعة منذ مراحل التعليم المبكرة. فقد أوصى المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب عام ٢٠٠٤ بضرورة تضمين المناهج الدراسية المهارات والقيم التي تسهم في تنمية أنواع مهارات التفكير المختلفة (الألييسكو، ٢٠٠٤). ودعا بعض توصيات مؤتمرهم الخامس المنعقد في القاهرة عام ٢٠٠٦ إلى إدخال مهارات التفكير في المناهج الدراسية، والبدء بمهاراتها الأساسية منذ الطفولة المبكرة؛ ليتقنها الأطفال قبل الانتقال إلى العمليات العليا في المراحل العمرية المتقدمة، وتأكيد أهمية تنمية تفكير التلاميذ وإكسابهم عمليات التفكير ومهاراتها المختلفة (الألييسكو، ٢٠٠٦). وذكرت المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي الصادرة عن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية (٢٠٠٧) أنّ من الأسس النفسية والتربوية التي تركز عليها «رفع وعي المتعلّم وتعزيز مهارات التفكير وحلّ المشكلات» (ص ٢٨)؛ وأنّ من الأهداف العامة لمرحلة التعليم الأساسي «تنمية مهارات التفكير

في حلّ المشكلات واقتراح الحلول واتخاذ القرارات المسؤولة» (ص ٣٢)؛ وأنّ تدريس مادة اللغة العربية بمجالاتها المختلفة يهدف فيما يهدف إليه «إلى مساعدة المتعلّم على الفهم والإفهام من خلال ما يسمع ويقرأ، والمشاركة في التفكير فيما حوله بقدر ما يسمح به نموه العمري ونضجه العقلي ومواهبه» (ص ٥٠).

إنّ ما سبق كلّه يعدّ مؤشراً على وجود مشكلة تتحدد أساساً في ضعف مستوى الاستيعاب القرائي، وإهمال قدرات التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي إن لم نقل غيابها كلياً؛ نتيجة عدم تركيز المعلّمين على هذه المهارات في تعليمهم، ونمطيتهم في تعليم القراءة من خلال الطرائق التقليدية، وعدم تنويعهم استراتيجيات تعليمها وطرائقها. وهذا ما دفع الباحث إلى دراسة أثر بعض الاستراتيجيات في حل هذه المشكلة من خلال السعي إلى الإجابة عن السؤال الآتي: ما أثر استخدام استراتيجيات (RAP, SQ3R, KWL) في تدريس القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق؟

٣- أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنّ نتائجها يمكن أن:

(١) تكشف عن أثر استراتيجيات (RAP, SQ3R, KWL) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى المتعلّمين، الأمر الذي قد يفيد في توجيه أنظار المسؤولين والقائمين على تخطيط المناهج وتطويرها إلى أهمية صوغ المحتوى وتنظيمه على نحو يوجّه معلّمي اللغة العربية إلى استخدام أنشطة ووسائل تركّز على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي بوصفها أهدافاً رئيسة لتدريس مقرراتهم.

(٢) تفيد المخططين والموجهين والباحثين في طرائق التدريس في تخطيط البرامج اللازمة لإعداد المعلّمين قبل الخدمة في كليات التربية، وتدريبهم في أثناء الخدمة على توظيف هذه الاستراتيجيات في تدريسهم.

(٣) تسهم في تعرّف معلّمي اللغة العربية استراتيجيات تدريس حديثة وفعّالة. وهذا قد يساعد في تطوير أدائهم ويخرجهم من قيود النمطية المملّة إلى التنويع والتغيير في أساليب تدريسهم للمقررات وطرائقه، وذلك من خلال تقديم أدلّة لهم تمثل نماذج إجرائية يمكن الاسترشاد بها في استخدام هذه الاستراتيجيات في تدريس القراءة في الفصول الدراسية المختلفة.

- ٤) تفيد في تقديم أدوات موضوعية لمدرسي اللغة العربية وللباحثين التربويين يمكن الاستعانة بها في قياس الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي.
- ٥) تفتح للباحثين التربويين آفاقاً جديدة للبحث حول فاعلية استخدام هذه الاستراتيجيات في مجالات دراسية أخرى ومقارنتها باستراتيجيات أخرى.
- ٦) تفتح المجال أمام دراسات أخرى تتناول التفكير الاستدلالي والعوامل المؤثر فيه، وبرامج تنميته لدى المتعلمين.

٤ - أسئلة الدراسة

- سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:
- ١) ما مستوى امتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي مهارات الاستيعاب القرائي؟
 - ٢) ما أكثر مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد والتذوقي) امتلاكاً لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي؟
 - ٣) ما أثر استخدام استراتيجيات (RAP ، SQ3R ، KWL) في تدريس القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي بمستوياته الأربعة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي؟
 - ٤) ما مستوى التفكير الاستدلالي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي بمهارتيه؟
 - ٥) ما أكثر مهارتي التفكير الاستدلالي امتلاكاً لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي؟
 - ٦) ما أثر استخدام استراتيجيات (RAP ، SQ3R ، KWL) في تدريس القراءة في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي بمهارتيه لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي؟
 - ٧) هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى استيعاب تلاميذ الصف الرابع الأساسي القرائي ومستوى تفكيرهم الاستدلالي؟
 - ٨) هل يمكن التنبؤ بمستوى تفكير تلاميذ الصف الرابع الأساسي الاستدلالي بناء على مستوى استيعابهم القرائي العام، وعلى مستوياته الأربعة؟

٥ - أهداف الدراسة

- سعت هذه الدراسة إلى تحقيق هدف رئيس هو: قياس أثر استخدام استراتيجيات (KWL ، RAP ، SQ3R) في تدريس القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق. وتتفرع عنه الأهداف الآتية:
- ١) تحديد مستوى امتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي مهارات الاستيعاب القرائي.
 - ٢) المقارنة بين مستويات الاستيعاب القرائي السائدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، لتعرف أكثرها امتلاكاً لديهم.

- ٣) قياس أثر استخدام استراتيجيات (RAP-SQ3R-KWL) في تدريس القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي بمستوياته الأربعة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.
- ٤) تحديد مستوى التفكير الاستدلالي بمهارتيه (الاستقراء والاستنتاج) لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.
- ٥) المقارنة بين مهارتي الاستقراء والاستنتاج، لتعرّف أكثرهما امتلاكاً لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.
- ٦) قياس أثر استخدام استراتيجيات (RAP-SQ3R-KWL) في تدريس القراءة في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.
- ٧) تحديد العلاقة بين الاستيعاب القرائي بمستوياته الأربعة والتفكير الاستدلالي بمهارتيه (الاستقراء والاستنتاج).
- ٨) التنبؤ بمستوى تفكير تلاميذ الصف الرابع الأساسي الاستدلالي بناءً على استيعابهم القرائي، وعلى مستوياته الأربعة.

٦- فرضيات الدراسة

- للإجابة عن أسئلة الدراسة اختُبرت صحة الفرضيات الآتية:
- ١) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة (التجريبية الأولى، والثانية، والثالثة، والضابطة) في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بمستوياته ومهاراته كلّها، ودرجة مستوى الإتيان المفترض (٧٥٪).
- ٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة لدى تلاميذ كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة (التجريبية الأولى، والثانية، والثالثة، والضابطة).
- ٣) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة (التجريبية الأولى، والثانية، والثالثة، والضابطة) في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي بمستوياته كلّها ومهاراته كلّها، ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمستوياته كلّها ومهاراته كلّها. وتتفرع عنها الفرضيات الآتية:
- ٣-١) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (KWL) في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي بمستوياته كلّها ومهاراته كلّها، ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمستوياته كلّها ومهاراته كلّها.

٢-٣) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R) في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي بمستوياته كلها ومهاراته كلها، ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمستوياته كلها ومهاراته كلها.

٣-٣) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة (RAP) في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي بمستوياته كلها ومهاراته كلها، ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمستوياته كلها ومهاراته كلها.

٤-٣) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي بمستوياته كلها ومهاراته كلها، ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمستوياته كلها ومهاراته كلها.

٤) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الرابع الأساسي في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بمستوياته كلها ومهاراته كلها، تعزى إلى استراتيجية التدريس (KWL، SQ3R، RAP، الاعتيادية المتبعة).

٥) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ كل مجموعة من مجموعات الدراسة (التجريبية الأولى، والثانية، والثالثة، والضابطة) في اختبار التفكير الاستدلالي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء)، ودرجة مستوى التفكير الاستدلالي المرتفع المفترض (٧٥٪).

٦) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات مستوى امتلاك تلاميذ كل مجموعة من مجموعات الدراسة: (التجريبية الأولى، والثانية، والثالثة، والضابطة) مهارة الاستنتاج، ومتوسط درجات مستوى امتلاكهم مهارة الاستقراء.

٧) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ كل مجموعة من مجموعات الدراسة (التجريبية الأولى، والثانية، والثالثة، والضابطة) في اختبار التفكير الاستدلالي القبلي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمهارتيه. وتتفرع عنها الفرضيات الآتية:

١-٧) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (KWL) في اختبار التفكير الاستدلالي القبلي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء)، ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمهارتيه.

٢-٧) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (SQ3R) في اختبار التفكير الاستدلالي القبلي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء)، ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمهارتيه.

٣-٧) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (RAP) في اختبار التفكير الاستدلالي القبلي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء)، ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمهارتيه.

٤-٧) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الاستدلالي القبلي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء)، ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمهارتيه.

٨) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الرابع الأساسي في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء)، تعزى إلى استراتيجيات التدريس (KWL، SQ3R، RAP، الاعتيادية المتبعة).

٩) لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات التلاميذ في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بمستوياته (الحري، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي) ودرجاتهم في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء).

٧- متغيرات الدراسة

تتكوّن متغيرات الدراسة ممّا يلي:

١) المتغير المستقل. ويتمثل في استراتيجيات التدريس التي تشتمل على أربع استراتيجيات هي:

- استراتيجية (KWL).

- استراتيجية (SQ3R).

- استراتيجية (RAP).

- الاستراتيجية الاعتيادية المتبعة.

٢) المتغيران التابعان.

- الاستيعاب القرائي.

- التفكير الاستدلالي.

وفي حالة دراسة العلاقة بين الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي، يصبح الاستيعاب القرائي متغيراً مستقلاً، والتفكير الاستدلالي متغيراً تابعاً.

٨- منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج التجريبي لدراسة أثر استراتيجيات (RAP، SQ3R، KWL) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي؛ إذ قُسمت عينة الدراسة إلى أربع مجموعات دراسية: ثلاث مجموعات تجريبية دُرست باعتماد (استراتيجية KWL) للمجموعة التجريبية الأولى، و(استراتيجية SQ3R) للتجريبية الثانية،

و(استراتيجية RAP) للتجريبية الثالثة. أمّا المجموعة الضابطة فقد دُرست وَفَقَ الاستراتيجية الاعتيادية المتبعة في التعليم. واختُبرت المجموعات الأربع قبل التجربة وبعدها بتطبيق اختباري الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي عليهما.

وسيأتي الحديث مفصّلاً عن منهج الدراسة والتصميم التجريبي في الفصل السادس من هذه الدراسة الخاص بالإجراءات.

٩- أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث الأدوات الآتية:

- (١) قائمة مهارات الاستيعاب القرائي اللازم توافرها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، المؤلفة من (١٤) مهارة والموزعة تبعاً لأربعة مستويات هي: (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي).
 - (٢) اختبار الاستيعاب القرائي المؤلف من (٤٢) سؤالاً موضوعياً من نوع الاختيار من متعدد حول أربعة نصوص قرائية تقيس مهارات الاستيعاب القرائي الأربع عشرة، والموزعة إلى أربعة مستويات.
 - (٣) اختبار التفكير الاستدلالي المؤلف من (٢٠) بنداً من نوع الاختيار من متعدد تقيس التفكير الاستدلالي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء).
 - (٤) أدلة المعلم المرفقة بالبرنامج التعليمي لتدريس نصوص القراءة من مجال المعارف والمهارات من كتاب (العربية لغتي: الفصل ١) للصف الرابع الأساسي باستخدام كلّ استراتيجيات من استراتيجيات التدريس الثلاث (RAP ، SQ3R ، KWL).
- وسيفصل الباحث عن هذه الأدوات وكيفية بنائها ومكوناتها والتحقق من خصائصها السيكمترية في الفصل السادس من الدراسة.

١٠- عينة الدراسة

عينت الدراسة قصديّة تألفت من (١٣٨) تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) اختيروا من مدرستي (المقدسّي بمنطقة القنوات، ومعن بن زائدة بمنطقة الشاغور) للتعليم الأساسي بمحافظة دمشق، يتوزعون في أربع مجموعات دراسية بواقع شعبتين في كلّ مدرسة. وسيفصل الباحث الحديث في طريقة اختيار العينة من مجتمعها الأصلي وكيفية توزيعها على المدرستين وأعدادها في الفصل السادس من الدراسة.

١١- حدود الدراسة ومسوغاتها

تتخصر الدراسة في الحدود الآتية:

- (١) تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي؛ إذ من المفترض أنّ التلميذ في هذا الصف قد وصل إلى مستوى مناسب من مهارات القراءة الأساسية تمكنه من اكتساب مهارات استيعاب المقروء؛ وإلى مستوى من النمو العقلي يساعده على اكتساب قدرات التفكير الاستدلالي تناسب مستواه العمري ونضجه.
- (٢) مدرستي المقدسي (بمنطقة القنوات)، ومعن بن زائدة (بمنطقة الشاغور) للتعليم الأساسي في مدينة دمشق.
- (٣) الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م.
- (٤) دروس القراءة من مجال (المعارف والمهارات) الواردة في كتاب (العربية لغتي: الفصل ١) الذي قرّره وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية على تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م؛ وذلك لكون هذه الموضوعات الأنسب أكثر من غيرها لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي، ولكونها مجالاً خصباً لتنمية التفكير الاستدلالي اللفظي لدى المتعلمين.

١٢- إجراءات الدراسة

- سارت الدراسة وفق الخطوات الآتية:
- (١) مراجعة البحوث والدراسات والأدبيات التربوية العربية والأجنبية التي تناولت استراتيجيات (KWL، SQ3R، RAP)، والاستيعاب القرائي، والتفكير الاستدلالي.
 - (٢) الاطلاع على مقرر «العربية لغتي» للصف الرابع الأساسي، وعلى دليل المعلم الخاص به، وعلى المعايير الوطنية لمناهج اللغة العربية.
 - (٣) إعداد أدوات الدراسة (قائمة مهارات الاستيعاب القرائي، اختبار الاستيعاب القرائي، اختبار التفكير الاستدلالي، أدلة المعلم المرفقة بالبرنامج التعليمي).
 - (٤) إجراء الدراسة الاستطلاعية لأدوات الدراسة على عينة من غير مجموعات الدراسة التجريبية للتحقق من خصائصها السيكميترية وصلاحيتها للتطبيق النهائي.
 - (٥) اختيار عينة الدراسة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وتقسيمها إلى أربع مجموعات (ثلاث مجموعات تجريبية وواحدة ضابطة).
 - (٦) تطبيق اختباري الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي على عينة الدراسة الأساسية قبل تنفيذ التجربة للتحقق من تكافؤ مجموعات الدراسة.
 - (٧) تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعات الأربع من معلّمي الشعب. فدرست المجموعة التجريبية الأولى وفق استراتيجية KWL، والمجموعة التجريبية الثانية وفق استراتيجية

SQ3R، والمجموعة التجريبية الثالثة باعتماد استراتيجية RAP، والمجموعة الضابطة وفقاً للاستراتيجية الاعتيادية المتبعة.

٨) تطبيق اختباري الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي بعد تنفيذ التجربة على تلاميذ مجموعات الدراسة الأربع.

٩) رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها.

١٠) تقديم بعض التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة.

١٣- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

١٣-١- الأثر Effect

يعرّف بأنه «مدى تفسير المتغير التابع أو توقعه بوساطة المتغير المستقل» (بابطين، ٢٠٠٢، ٩٤؛ حسن، ٢٠١١، ٢٦٥).

ويعرّفه الباحث إجرائياً بأنه مدى التغيير الذي يمكن أن تحدثه استراتيجيات (KWL، SQ3R، RAP) في مستوى مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي، ويقاس بالفرق الحاصل بين درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والبعدي لاختباري الدراسة، وبالفروق بين مجموعات الدراسة باستخدام المقاييس الإحصائية المناسبة لحجم الأثر، ويصنّف وفقاً معيار محدّد إلى كبير ومتوسط وصغير.

١٣-٢- استراتيجية التدريس Teaching Strategy

يعرفها زيتون (٢٠٠٣/أ) بأنها «خطوات للتعليم والتعلم المخطط يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي أو خارجه لتدريس محتوى موضوع دراسي معين بغية تحقيق أهداف محددة سلفاً، وتنطوي على مجموعة المراحل والخطوات والإجراءات المتتابعة والمتناسقة فيما بينها المنوط للمعلم والطلاب القيام بها في أثناء السير في تدريس ذلك المحتوى» (ص ٥).

ويعرفها الدليمي والوائل (٢٠٠٥) بأنها «مجموعة الأمور الإرشادية التي تحدد وتوجه مسار عمل المدرس وخط سيره في الدرس، وتمثل مجموعة الإجراءات التدريسية المتعلقة بتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها» (ص ٥-٦).

ويعرّفها الباحث إجرائياً بأنها مجموعة الإجراءات والخطوات والتوجيهات الإرشادية التي يفترض أن يتقيّد بها المعلم وتلاميذ الصف الرابع الأساسي في أثناء تدريس نصوص القراءة من مقرر (العربية لغتي الفصل ١) باعتماد استراتيجيات (KWL، SQ3R، RAP، الاعتيادية المتبعة)؛ بهدف الوصول إلى استيعاب مضمونها.

١٣-٣- استراتيجية KWL

عرّفها كارتية و تيوريه (2004) Cartier & Théorêt بأنها «استراتيجية متكاملة تنفذ من بداية القراءة إلى نهايتها، وتسمح بتحديد ما يعرفه المتعلم عن الموضوع عند تهيئته للقراءة، ثم ما يريد أن يعرفه من خلال القراءة، وأخيراً ما تعلمه من القراءة؛ ويدل الاختصار (KWL) على الأحرف الأولى من الكلمات الإنكليزية الآتية: (Know) أعرف، و(Want) أريد، و(Learned) تعلمت» (ص٢٣).

وعرفها بهلول (٢٠٠٤) بأنها «إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تهدف إلى مساعدة التلاميذ في بناء المعنى وتكوينه، وذلك من خلال تنشيط معرفة التلاميذ السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة في النصّ المقروء» (ص١٨٣). وتعرفها اليونسكو (2005b) UNESCO بأنها «طريقة مناسبة لتقويم المعارف والخبرات السابقة للتلاميذ، تمثل ثلاثة أسئلة يطرحها التلاميذ على أنفسهم في أثناء تعلّمهم مفاهيم أو معارف جديدة، وهي: ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ ويُطرح السؤال الأولان قبل النشاط، في حين يُطرح الثالث بعد النشاط» (ص٢٥).

ويعرفها العليان (٢٠٠٥) بأنها «استراتيجية ابتكرتها دونا أوجل Donna Ogle تكمن فائدتها بوجه خاص في قراءة النصوص الطبيعية؛ وتتكون من ثلاث خطوات يشير إليها كلّ حرف باللغة الإنكليزية على النحو الآتي: K: (What I Know)، ويقصد بها ماذا يعرف المتعلم عن الموضوع؛ W: (What I Want)، ويقصد بها ماذا يريد المتعلم أن يعرف عن الموضوع؛ L: (What I Learned)، ويقصد بها ماذا عرف المتعلم عن الموضوع الذي هو بحاجة لمعرفته» (ص٣٦).

ويعرّفها الباحث إجرائياً بأنها مجموعة من الخطوات والإجراءات والتوجيهات الإرشادية المحددة والمنظمة والمتابعة، المدرجة في دليل المعلم المقترح في هذه الدراسة، يقوم بها تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمساعدة معلمهم في أثناء دراستهم نصوص القراءة من مقرر «العربية لغتي: الفصل ١» بهدف تنشيط معارفهم السابقة حول موضوع النصّ القرائي، وربطها بالمعلومات الجديدة؛ وتحديد توقعاتهم وأهدافهم من القراءة، وتذكّر المعلومات الواردة في النصّ المقروء؛ وذلك عن طريق تساؤل التلميذ قبل القراءة حول ما يعرفه عن الموضوع، وما يتوقع أن يتعلمه منه، وما قد تعلمه فعلاً، بعد القراءة، بإجراء موازنة بين ما تعلمه وتوقعاته؛ معتمداً في ذلك ملء جدول ذاتي ذي ثلاثة أعمدة، يسهّل له تلك الإجراءات، يُسمّى مخطط KWL، عبر الإجابة عن ثلاثة أسئلة هي: ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ وتُعرف باسم استراتيجية الجدول الذاتي.

١٣-٤- استراتيجيية SQ3R

يعرفها كارتيه و تيوريه (2004) Cartier & Théorêt بأنها «تقنية دراسية تتألف من خمس خطوات يتعلم التلاميذ من خلالها تصفّح النصّ (إلقاء نظرة عامة عليه)، وطرح أسئلة حول ما يقرؤونه، والقراءة الصامتة، والتسميع، والمراجعة. ويدلّ كلّ حرف من حروف الاختصار (SQ3R) على الحرف الأول من الكلمات الإنكليزية: (Survey) تصفّح، و (Question) أسأل، و (Read) اقرأ، و (Recite) سمّع، و (Review) راجع» (ص ٤٠).

ويعرفه الهاشمي والدليمي (٢٠٠٨) بأنها «إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي ابتكرها فرانسيس روبنسون Francis Robinson، وتتألف من خمس خطوات هي: المسح، وطرح الأسئلة، والقراءة الأولية، والسرد والتسميع، والقراءة النهائية؛ وتعدّ فعالة في تقليل الوقت الذي يستخدم للاستيعاب والربط وحفظ المادة التعليمية، وتطوير مهارات استيعاب الفكرة الرئيسة في النصّ، وزيادة التركيز على القراءة لتحقيق الاستيعاب الكلي وتنشيط التعلم الذاتي وتفعيل دور الطالب بوصفه محوراً للعملية التعليمية» (ص ١١٥-١١٦).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها مجموعة من الخطوات والإجراءات والتوجيهات الإرشادية المنظمة والمتابعة المدرجة في دليل المعلم المقترح في هذه الدراسة، يقوم بها تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمساعدة معلّمهم في أثناء دراستهم نصوص القراءة من مقرر «العربية لغتي: الفصل ١» بهدف استيعاب مضمونه واستدكار المعلومات والفكر الواردة فيه، من خلال إلقاء نظرة عامة سريعة على النصّ المقروء، وطرح أسئلة حوله، وقراءته قراءة أولية، وتسميع ما ورد فيه من معلومات ذاتياً، ومراجعتها. وتُعرف باسم استراتيجيية الخطوات الخمس للقراءة.

١٣-٥- استراتيجيية RAP

تعرفها كينيدي (2002) Kennedy بأنها «استراتيجيية تُوجّه التلاميذ إلى أن يقرؤوا جزءاً محدداً من النصّ، وأن يتساءلوا حول الفكرة الرئيسة والفكر الفرعية للفقرة أو المقطع، وأن يضعوها في عباراتهم الخاصة؛ وهي تساهم في تحسين الاستيعاب القرائي من خلال تركيز انتباه القارئ على المعلومة الأكثر أهمية في الفقرة في أثناء تفاعله مع النصّ» (ص ٢٥).

ويعرفها بويل وسكلون (2009) Boyle & Scanlon بأنها «استراتيجيية فهم قرائي ابتكرها شوماخر وآخرون (1984) Schumaker & al، تتطلب من المتعلّمين إيجاد الفكر الرئيسة والفرعية من أية فقرة من فقرات النصّ المقروء، ومن ثمّ إعادة صوغ المعلومات شفهاً؛ وتهدف إلى مساعدة المتعلّمين ليصبحوا مشاركين في القراءة بفاعلية من خلال البحث عن الفكر الرئيسة والفرعية في فقرات النصّ، ومن ثمّ تحويل المعلومات من خلال إعادة صوغها وجعلها ذات معنى شخصي للقارئ» (ص ٢٠٧).

ويعرفها بلوم (2010) Blume بأنها «استراتيجية يمكن أن تُحسن استيعاب المتعلم القرائي، وتساعد على تذكر ما يقرأ، وعلى إعادة رواية القصة أو الإجابة عن أسئلة حولها أو حول النصّ في الصف؛ وتتألف من ثلاث خطوات أساسية، يدلّ كلّ حرف من حروف الاختصار (RAP) على الحرف الأول من العبارات الإنكليزية الآتية: (R): Read a Paragraph، اقرأ الفقرة؛ (A): Ask yourself what is the main idea and two details، اطرح على نفسك سؤالاً عن الفكرة الرئيسيّة وتفصيلين؛ (P): Put the main idea into your own words، ضع الفكرة الرئيسيّة في عباراتك الخاصة» (ص ٢٩).

ويعرّفها الباحث إجرائياً بأنها مجموعة من الخطوات والإجراءات والتوجيهات الإرشادية المنظمة والمتتابعة المدرجة في دليل المعلم المقترح في هذه الدراسة، يقوم بها تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمساعدة معلّمهم في أثناء دراستهم نصوص القراءة من مقرر «العربية لغتي: الفصل ١» بهدف مساعدتهم ليصبحوا أكثر فاعلية في أثناء القراءة، من خلال قراءة مقطع أو فقرة محددة من النصّ القرائي، والتساؤل حول الفكرة الرئيسيّة والتفاصيل الداعمة (الفكر الفرعية)، وإعادة صوغها بوضعها في عبارات من إنشاء التلميذ نفسه. ويسمّيها الباحث استراتيجية إعادة الصّوغ ترجمة لمصطلح Paraphrasing Strategy.

١٣-٦- الاستراتيجية الاعتيادية المتبعة

يعرّفها الباحث إجرائياً بأنها مجموعة الخطوات والإجراءات التي يعتمد عليها المعلّم عادةً في تدريس نصوص القراءة المقررة في كتاب (العربية لغتي: الفصل ١) لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

١٣-٧- الاستيعاب القرائي Reading Comprehension

يعرّف بأنه «عملية عقلية يتفاعل فيها القارئ مع النصّ مستخدماً خبرته السابقة وإشارات السياق؛ لاستنتاج المعاني المتضمنة في النصّ» (Gardill & Jitendra, 1999, 3). أو هو «عملية استخلاص المعنى، وبناءه على نحو متزامن، من خلال التفاعل مع اللغة المكتوبة ومشاركتها، وتتضمن ثلاثة عناصر، هي القارئ الذي يستوعب، والنصّ القرائي المستوعب، والنشاط الذي يعد الاستيعاب جزءاً منه» (Snow & Cathrine, 2002, 11). ويعرّفه الباحث إجرائياً بأنه نشاط عقلي تفاعلي ما بين تلميذ الصف الرابع الأساسي والنصوص المقرّوة يتطلب منهم فهم النصّ بوصفه رسالة يهدف الكاتب من خلالها إلى إيصال معناه إلى ذهن القارئ؛ ويعبر عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلاميذ أفراد عينة الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائي المعتمد في هذه الدراسة.

١٣-٨- مهارات الاستيعاب القرائي Reading Comprehension Skills

يعرّفها الباحث إجرائياً بأنها المهارات المتضمنة في قائمة مهارات الاستيعاب القرائي المعتمدة في هذه الدراسة، التي تتدرج تحت أربعة مستويات هي:

١٣-٨-١- المستوى الحرفي. وهو قدرة تلميذ الصف الرابع الأساسي على إدراك المعاني والمعلومات الظاهرية السطحية الواردة في النصّ القرائي صراحةً وفهمها فهماً مباشراً، من خلال ذكر بعض الحقائق الواردة صراحةً في النصّ، وتحديد مرادف الكلمات، وتحديد ضدها، وتحديد معنى مناسب للكلمة من السياق، وتعرّف تسلسل الأحداث. ويعبر عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلاميذ أفراد عينة الدراسة عبر الإجابة عن أسئلة محور المستوى الحرفي من اختبار الاستيعاب القرائي المعتمد في هذه الدراسة.

١٣-٨-٢- المستوى الاستنتاجي. وهو قدرة تلميذ الصف الرابع الأساسي على الغوص في أعماق النصّ القرائي، لاستخلاص المعاني والمعلومات التي لم ترد صراحةً فيه، من خلال استنتاج عنوان مناسب للنص، واستنتاج معنى ضمني منه، واستنتاج فكره، واستنتاج علاقة السبب بالنتيجة. ويعبر عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلاميذ أفراد عينة الدراسة عبر الإجابة عن أسئلة محور المستوى الاستنتاجي من اختبار الاستيعاب القرائي المعتمد في هذه الدراسة.

١٣-٨-٣- المستوى الناقد. وهو قدرة تلميذ الصف الرابع الأساسي على إصدار أحكام على المعاني والأفكار والمعلومات المتعلقة بموضوع النصّ القرائي، من خلال التمييز بين فكر النصّ الرئيسي والفرعية، وبين الحقائق والآراء، وبين ماله صلة بالموضوع وما لا صلة له به. ويعبر عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلاميذ أفراد عينة الدراسة عبر الإجابة عن أسئلة محور المستوى الناقد من اختبار الاستيعاب القرائي المعتمد في هذه الدراسة.

١٣-٨-٤- المستوى التدوقي. وهو قدرة تلميذ الصف الرابع الأساسي على فهم بعض الأساليب اللغوية، وإدراك أحاسيس الكاتب. من خلال الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية، واستنتاج القيم السائدة في النصّ. ويعبر عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلاميذ أفراد عينة الدراسة عبر الإجابة عن أسئلة محور المستوى التدوقي من اختبار الاستيعاب القرائي المعتمد في هذه الدراسة.

١٣-٩- التفكير الاستدلالي Reasoning Thinking

يعرفه أبو حطب وصادق (١٩٩٤) بأنه «ذلك النمط من التفكير الذي يتطلب استخدام أكبر مقدار من المعلومات بهدف الوصول إلى حلول تقاربية، سواء أكانت هذه الحلول إنتاجية أم انتقائية» (ص ١٩).

ويعرفه راشد (٢٠٠١) بأنه «نوع من التفكير يستهدف حل المشكلة حلاً ذهنياً، وذلك عن طريق استخدام الرموز والخبرات السابقة للوصول إلى نتيجة مجهولة من مقدمات معلومة» (ص ١٠).

وتعرفه السيد (٢٠٠٣) بأنه «مسار التفكير الذي يظهر فيه الأداء الفعلي الذي يتقدم العقل بوساطته من معلومات معروفة أو مسلم بصدقها أو ثبت صدقها إلى معرفة المجهول الذي يتمثل في نتائج ضرورية لهذه القضايا أو تلك المعلومات دون اللجوء للتجريب» (ص ٥٧). وهو عند زيتون (٢٠٠٣/ب) «تلك العملية التي تهدف إلى توليد معرفة جديدة عن طريق أعمال الفكر في المعلومات والأدلة المتوافرة، واستخدام قواعد منطقية غالباً، للوصول إلى نتائج معينة» (ص ٣٨).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه عملية عقلية تتمثل في قدرة تلميذ الصف الرابع الأساسي على الوصول إلى نتائج منشودة عن طريق إدراك العلاقات الموجودة بين معلومات ووقائع ومقدمات معطاة؛ ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها تلاميذ الصف الرابع الأساسي أفراد العينة في اختبار التفكير الاستدلالي المعتمد في هذه الدراسة. وهو يتألف من مهارتين، هما:

١٣-٩-١ مهارة الاستنتاج **Deductive**. وهو الأداء العقلي لتلميذ الصف الرابع الأساسي الذي يتمثل في قدرته على استخلاص الحقائق الجزئية والحالات الفردية من الحكم الكلي أو القاعدة العامة، أي الانتقال الذهني من القضية العامة إلى القضية الجزئية، أو استخلاص نتيجة جديدة غير موجودة في مقدمات معطاة؛ ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة في فقرات اختبار التفكير الاستدلالي الخاصة بالاستنتاج.

١٣-٩-٢ مهارة الاستقراء **Inductive**. وهو الأداء العقلي لتلميذ الصف الرابع الأساسي الذي يتمثل في قدرته على الوصول إلى الحكم الكلي أو القاعدة العامة انطلاقاً من الحقائق الجزئية والحالات الفردية، أي قدرته على الانتقال الذهني من القضايا الخاصة إلى القضية العامة. ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة في فقرات اختبار التفكير الاستدلالي الخاصة بالاستقراء.

١٣-١٠-١ مرحلة التعليم الأساسي

يتبنى الباحث تعريف وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية التي عرفتها بأنها «مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وتنتهي بنهاية الصف التاسع وهي مجانية وإلزامية، وتشمل حلقتين: الحلقة الأولى تبدأ من الصف الأول وحتى الصف الرابع والحلقة الثانية تبدأ من الصف الخامس وحتى الصف التاسع» (وزارة التربية، ٢٠٠٢، ٤).

الفصل الثاني

دراسات سابقة

٢٠	١ - مقدمة
٢٠	٢ - دراسات تناولت استراتيجية KWL
٢٠	٢-١ - دراسات تناولت اللغات والاستيعاب القرائي
٢٤	٢-٢ - دراسات تناولت مقررات وتخصصات دراسية أخرى
٢٦	٢-٣ - تعقيب على دراسات استراتيجية KWL
٢٧	٣ - دراسات تناولت استراتيجية SQ3R
٣٢	٣-١ - تعقيب على دراسات استراتيجية SQ3R
٣٢	٤ - دراسات تناولت استراتيجية RAP
٣٦	٤-١ - تعقيب على دراسات استراتيجية RAP
٣٦	٥ - دراسات تناولت استراتيجيات وبرامج لتنمية التفكير الاستدلالي
٤٠	٥-١ - تعقيب على دراسات التفكير الاستدلالي
٤١	٦ - موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

الفصل الثاني

دراسات سابقة

١ - مقدمة

يتناول هذا الفصل عدداً من الدراسات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة. وقد عُرضت ضمن أربعة محاور. تناول المحور الأول بعض الدراسات العربية والأجنبية التي درست استراتيجية الجدول الذاتي (KWL) وأثرها في الاستيعاب القرائي أو غيره من المتغيرات. وعالج المحور الثاني الدراسات المتعلقة باستراتيجية الخطوات الخمس (SQ3R). وعرض المحور الثالث الدراسات ذات الصلة باستراتيجية إعادة الصّوغ (RAP). أمّا المحور الرابع فضمّ بعض الدراسات التي تناولت استراتيجيات وبرامج لتنمية التفكير الاستدلالي. والمنهج المتبع في عرض دراسات كلّ محور هو ترتيبها ضمن المحور وفقاً لتاريخ إجرائها من الأحدث إلى الأقدم، وبدءاً بالدراسات العربية ثم الأجنبية. يلي ذلك التعقيب على دراسات كلّ محور على حدة. وأخيراً إبراز موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

٢ - دراسات تناولت استراتيجية KWL

يلاحظ من استعراض الدراسات التي استقصت أثر استراتيجية الجدول الذاتي (KWL) في عدد من المتغيرات المتنوعة أنّه يمكن تصنيفها إلى محورين أساسيين. دراسات تتعلق باللغات عموماً والاستيعاب القرائي، وأخرى تناولت بقية المواد والمقررات الدراسية في التخصصات العلمية المختلفة.

٢-١ - دراسات تناولت اللغات والاستيعاب القرائي

هدفت دراسة الزهراني (٢٠١١): أثر استخدام استراتيجية KWL على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنكليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، إلى تعرّف أثر استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (KWL) في التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنكليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة. تكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالبة من الصف الأول المتوسط في إحدى مدارس مكة المكرمة، وقُسمت إلى مجموعتين متساويتين في العدد، مجموعة تجريبية درست وحدة (My house) من مقرر اللغة الإنكليزية للصف الأول المتوسط باستعمال استراتيجية KWL، وأخرى ضابطة درستها بالطريقة التقليدية. وطُبّق على المجموعتين اختبار تحصيلي قبل التجربة وبعدها. وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في درجات الاختبار التحصيلي البعدي في مستويات بلوم المعرفية المقيسة في الدراسة (التذكر، الفهم، التطبيق).

وأجرى الخطيب وإدريس (Al-Khatub & Idriess, 2010) دراسة بعنوان: أثر استخدام استراتيجية (KWL) في الاستيعاب القرائي للمفاهيم الدينية لدى طالبات الصف العاشر بمدينة معان The Impact of using KWL strategy on grade ten female students' reading comprehension of religious concepts in Ma'an City، هدفت إلى تقويم الأثر الذي يمكن أن يحدثه استخدام استراتيجية (KWL) في الاستيعاب القرائي للمفاهيم الدينية لدى طالبات الصف العاشر في مدينة معان الأردنية من خلال مقارنتها بطريقة التدريس التقليدية. تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبة من الصف العاشر أُخْتِرْنَ عشوائياً من مدرسة معان الثانوية، وقُسمَت إلى مجموعتين متساويتين، مجموعة تجريبية درست خمسة أحاديث نبوية ونصين آخرين من مقرر (الحديث وعلومه) باستخدام استراتيجية (KWL)، ومجموعة ضابطة درستها باستخدام طريقة التدريس التقليدية. وطُبِّقَ على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل التجربة وبعدها اختبار للاستيعاب القرائي تألف من ٢٥ سؤالاً. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاستيعاب القرائي للمفاهيم الدينية، ودل ذلك على الأثر الإيجابي الذي أحدثه استخدام استراتيجية (KWL) في الاستيعاب القرائي مقارنة بالطريقة التقليدية.

وهدف دراسة أبانمي (٢٠١٠): فاعلية استراتيجية (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟) في تنمية مهارات استيعاب الحديث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، إلى تعرّف فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (KWL) في تنمية مهارات استيعاب الحديث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض. تألفت عينة الدراسة من (٨٢) تلميذاً من الصف السادس الابتدائي أُخْتيروا عشوائياً من مدرستين ابتدائيتين من مدارس مركز الإشراف بشمال الرياض، وقُسموا إلى مجموعة تجريبية تألفت من (٤٠) تلميذاً درسوا مقرر الحديث باستعمال استراتيجية (KWL)، ومجموعة ضابطة تكونت من (٤٢) تلميذاً درسوه بالطريقة التقليدية. وطُبِّقَ على المجموعتين قبل التجربة وبعدها اختبار لمهارات استيعاب الحديث. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في مهارتي القدرة على تحديد الفكرة الرئيسة، والقدرة على تحديد الفكر الفرعية والتفاصيل الداعمة الواردة في الحديث. في حين تفوقت المجموعة التجريبية على الضابطة في باقي مهارات استيعاب الحديث.

وهدف دراسة حافظ (٢٠٠٨): فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية (KWL) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، إلى تعرّف أثر استخدام كل من استراتيجيتي التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية (KWL) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس

الابتدائي بالملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (١٣٥) تلميذاً اختيروا عشوائياً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس مراكز الإشراف بشرق الرياض؛ وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات بلغ عدد كلٍّ منها (٤٥) تلميذاً، مجموعة تجريبية أولى درست موضوعات القراءة الواردة في مقرر القراءة والمحفوظات باستعمال استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي، ومجموعة تجريبية ثانية درست الموضوعات ذاتها باستعمال استراتيجية (KWL)، ومجموعة ضابطة درستها باعتماد الطريقة التقليدية. وطبق على المجموعات الثلاث قبل التجربة وبعدها اختبار للفهم القرائي. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق كلٍّ من المجموعة التجريبية الأولى والثانية على المجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي. كما أظهرت عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبيتين في مهارات الفهم القرائي.

وأجرت الشمري (٢٠٠٥) دراسةً بعنوان: أثر استخدام استراتيجية الجدول الذاتي في الاستيعاب القرائي في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات الأول المتوسط، هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (KWL) في الاستيعاب القرائي في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات الصف الأول المتوسط في جدة. وقد تكونت عينتها من (٦٠) طالبةً أخترن عشوائياً من بين طالبات الصف الأول المتوسط في متوسطة السابعة والستين لمركز الشمال في مديرية التربية والتعليم في جدة؛ وقُسمت العينة إلى مجموعة تجريبية تألفت من (٣٠) طالبةً درست مادة الأدب والنصوص باعتماد استراتيجية (KWL)، ومجموعة ضابطة ضمت (٣٠) طالبةً درستُها بالطريقة التقليدية. وطُبق على المجموعتين اختبار تحصيلي قبل التجربة وبعدها. وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمصلحة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي.

وهدفَت دراسة عوض وسعيد (٢٠٠٣): فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية، إلى تعرّف أسس استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، ومعرفة مدى فاعلية استراتيجيتي (PQ4R) و (KWL) في تنمية الفهم القرائي والقدرة على إنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية. تألفت عينة الدراسة من (٤٦) طالبةً من طالبات الصف الأول الثانوي أخترن من مدرستين من مدارس محافظة القاهرة، ووُزَّعن في مجموعتين متساويتين، مجموعة تجريبية درست النصوص الأدبية المقررة في الصف الأول الثانوي باستعمال استراتيجيتي (PQ4R) و (KWL)، ومجموعة ضابطة درستُها باتباع الطرائق التقليدية المعتادة. وطُبق على المجموعتين قبل التجربة وبعدها اختبار للفهم القرائي، ومقياس لتكوين الأسئلة، ومقياس الوعي بهذه

الاستراتيجيات. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الفهم القرائي وتكوين الأسئلة.

وأجرى الشايع (Al-Shaye, 2002) دراسة بعنوان: فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في الاستيعاب القرائي واستراتيجيات الاستيعاب لدى طلبة الصف الحادي عشر في مدارس الكويت الثانوية The effectiveness of metacognitive strategies on reading comprehension and comprehension strategies of eleven grade students in Kuwaiti high schools، هدفت إلى استقصاء فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة متمثلة في استراتيجيتي (KWL-plus) و (SQ3R) في تدريس مقرر اللغة العربية في الاستيعاب القرائي واستراتيجيات الاستيعاب لدى طلاب المدارس الثانوية للبنين في الكويت. وتكونت عينتها من (١٢٠) طالباً اختيروا عشوائياً من أربع مدارس ثانوية يُمثل كلُّ منها مجموعة من المجموعات البحثية الموزعة بالتساوي. ودرست المجموعة التجريبية الأولى باعتماد استراتيجية (KWL-Plus) المطورة، والتجريبية الثانية باستعمال استراتيجية (SQ3R)، والتجريبية الثالثة بالدمج بين الاستراتيجيتين (KWL-Plus, SQ3R). أما الضابطة فدرست بالطرائق التقليدية المتبعة في التدريس. وطُبِّق على المجموعات الأربع قبل التجربة وبعدها اختبار الاستيعاب القرائي واستراتيجيات الاستيعاب (RCCST) المؤلف من محورين: أسئلة القراءة للاستيعاب، وأسئلة استراتيجيات الاستيعاب. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعات التجريبية الثلاث على المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي واستراتيجيات الاستيعاب (RCCST). كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات التجريبية الثلاث.

وهدف دراسة فينجوان (Fengjuan, 2010): إدراج استراتيجية (KWL) في تدريس اللغة الإنكليزية لغير المختصين بها The integration of (KWL) strategy into English language teaching for Non-English Majors، إلى الإجابة عن سؤالين هما: كيف يمكن إدراج المخطط التعليمي (KWL) في تدريس اللغة الإنكليزية لغير المختصين؟ وما اتجاهات المتعلمين نحو المخطط التعليمي (KWL)؟ تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً وطالبةً غالبيتهم من فصل الكيمياء؛ والباقيون من فصل الطب البشري في جامعة سوشو (Soochow) في الصين، ومن ذوي المستوى المتوسط في إتقانهم اللغة الإنكليزية. وقُسمت العينة إلى مجموعة تجريبية درست باستعمال مخطط (KWL)، ومجموعة ضابطة لم تلق أي تدريب على استعماله، واقتصرت على الطريقة التقليدية في القواعد والترجمة. وطبق على المجموعتين اختبار تحصيلي، كما وُجّهت إلى طلبة المجموعة التجريبية مجموعة من الأسئلة لمعرفة اتجاهاتهم نحو اعتماد المخطط التعليمي في تدريس اللغة الإنكليزية. وتوصلت الدراسة

إلى أن لا استخدام استراتيجية (KWL) فعاليةً كبيرة في تحقيق الهدف النهائي للتعلم الذي يدور حول تطوير قدرات المتعلمين في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والترجمة.

أما دراسة بارنز (Burns, 1994): أثر استراتيجية (KWL) القرائية في الاستيعاب القرائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي واتجاههم نحو القراءة The effect of the K-W-L reading strategy of fifths-graders' reading comprehension and reading attitude، فهدفت إلى استقصاء أثر استعمال استراتيجية (KWL) القرائية في الاستيعاب القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. تألفت عينة الدراسة من (٥٢) تلميذاً اختيروا عشوائياً من مدرستين ابتدائيتين في شمال ولاية بنسلفانيا الأميركية؛ وقُسمت إلى مجموعتين متساويتين، مجموعة تجريبية درست نصوصاً مختارة من مقرر الدراسات الاجتماعية ومن كتاب «أميركا: أمس واليوم» لبيركن وآخرين (Berkin & al, 1988) باعتماد استراتيجية (KWL)، ومجموعة ضابطة درست النصوص ذاتها باستعمال الطرائق المعتادة. وطُبق على المجموعتين قبل التجري وبعده اختبار القراءة الشكل (K-L) للصف الخامس (GMRT-5)، ومقياس الاتجاه نحو القراءة للمرحلة الابتدائية (ERAS) من إعداد ماكيننا وكير (Mckenna & Kear, 1990). وأظهرت النتائج أن استعمال استراتيجية (KWL) ذو تأثير إيجابي في الاستيعاب القرائي المقاس باختبار (GMRT-5). في حين لم يكن له تأثير في مقياس الاتجاه نحو القراءة.

٢-٢- دراسات تناولت مقررات وتخصصات دراسية أخرى

لم تقتصر الدراسات التي أجريت حول استراتيجية (KWL) على تقصي أثرها أو فاعليتها في مجال اللغات عموماً والاستيعاب القرائي خصوصاً، وإنما تعدتْهما إلى مجالات أخرى، كالرياضيات، والعلوم، والكيمياء، والفيزياء.

فقد أجرت أبو سلطان (٢٠١٢) دراسة بعنوان: أثر استخدام استراتيجية (K.W.L) في تنمية المفاهيم والتفكير المنطقي في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، هدفت إلى تعرّف أثر استعمال استراتيجية (KWL) في تنمية المفاهيم والتفكير المنطقي في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في غزة. وتكونت عينتها من (٧٦) طالبة من الصف التاسع الأساسي من إحدى مدارس محافظة مديرية غرب غزة في فلسطين، ووُزعت إلى مجموعتين متساويتين في العدد، مجموعة تجريبية درست وحدة الدائرة من كتاب الرياضيات المقرر باعتماد استراتيجية (KWL)، وأخرى ضابطة درستها بالطريقة التقليدية. وطُبق على المجموعتين قبل التجربة وبعدها اختبار للمفاهيم الرياضية، وآخر للتفكير المنطقي. وتوصلت

الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في كل من اختبار المفاهيم الرياضية والتفكير المنطقي البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية.

وأجرت عرام (٢٠١٢) دراسة بعنوان: أثر استخدام استراتيجية (K.W.L) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي، هدفت إلى تعرّف أثر استعمال استراتيجية (K.W.L) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي في فلسطين. تألفت عينة الدراسة من (٩٧) طالبة من الصف السابع من إحدى مدارس مدينة خان يونس في فلسطين، وزُعن إلى مجموعة تجريبية تكوّنت من (٤٨) طالبة درست وحدة (خصائص الكائنات الحية) من كتاب العلوم المقررّ باعتماد استراتيجية KWL، وأخرى ضابطة ضمّت (٤٩) طالبة درستّها بالطريقة التقليدية. وطُبّق على المجموعتين قبل التجربة وبعدها اختبار للمفاهيم العلمية في العلوم وآخر لمهارات التفكير الناقد. وأظهرت الدراسة تفوّق المجموعة التجريبية على الضابطة في كل من اختبار المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقد البعدي.

كما هدفت دراسة عطية وصالح (٢٠٠٨): أثر استخدام استراتيجيتي (KWL) و(فكر، زوج، شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، إلى الكشف عن أثر استعمال استراتيجيتي (KWL) و(فكر، زوج، شارك) في تدريس الرياضيات في تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. تألفت عينة الدراسة من (١١١) تلميذاً أُختيروا عشوائياً من بين تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة الشرقية في السعودية. وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات متكافئة في العدد، تجريبية أولى درست مقرر الرياضيات باعتماد استراتيجية (KWL)، وتجريبية ثانية درستّه باستعمال استراتيجية (فكر، زوج، شارك). أما المجموعة الضابطة فدرسته باستعمال الطريقة التقليدية. وطُبّق على المجموعات الثلاث قبل التجربة وبعدها اختبار للتواصل الرياضي وآخر للإبداع الرياضي. وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في اختباري التواصل الرياضي التحريري والشفهي والإبداع الرياضي. وإلى تفوّق التجريبية الأولى (KWL) على التجريبية الثانية (فكر، زوج، شارك) فيهما.

وأجرى سريونام وتياروخام (Siribunnam & Tayraukham, 2009) دراسة بعنوان: أثر دائرة الأسئلة و(KWL) وطريقة التعليم التقليدية في التفكير التحليلي والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو تعلّم الكيمياء Effects of 7-E, KWL and conventional instruction on analytical thinking, learning achievement and attitudes toward chemistry learning، هدفت إلى المقارنة بين أثر استعمال استراتيجية دائرة الأسئلة و(KWL) وطريقة

التعليم التقليدية في التفكير التحليلي والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو تعلم الكيمياء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. تألفت عينة الدراسة من (١٥٤) تلميذاً اختيروا عشوائياً من سبعة صفوف من مدرسة مقاطعة (Mahasarakhm) في تايلاند. وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات، تجريبية أولى درست (١٢) درساً من مقرر العلوم باعتماد استراتيجية دائرة الأسئلة (7-E)، وتجريبية ثانية باستعمال استراتيجية (KWL)، ومجموعة ضابطة درستها بطريقة التعليم التقليدية. وطُبّق على المجموعات الثلاث اختبار للتفكير التحليلي، واختبار تحصيلي، ومقياس اتجاهات نحو تعلم الكيمياء. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعتين التجريبيتين الأولى (7-E) والثانية (KWL) على المجموعة الضابطة في التفكير التحليلي، والتحصيل، والاتجاه نحو تعلم الكيمياء. كما أظهرت تفوق مجموعة دائرة الأسئلة (7-E) على مجموعة (KWL) في التحصيل الدراسي.

أما دراسة مارتينيز (Martinez, 2004): هل يعزّز استخدام استراتيجية (KWL) القرائية الفهم لدى طلبة فصل العلوم في المدرسة الثانوية؟ Does the K-W-L reading strategy enhance student understanding in honors high school science classroom؟ فهدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية (KWL) في دراسة ست وحدات دراسية من مقرر علم الأحياء في زيادة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع والعاشر. وتألفت عينتها من (٧٥) طالباً وطالبة من الصف التاسع والعاشر من إحدى المدارس الثانوية العامة في مدينة (Inglewood) في ولاية كاليفورنيا. وقُسمت إلى مجموعتين درستتا ست وحدات دراسية من مقرر علم الأحياء؛ المجموعة (A): المؤلفة من (٤٨) طالباً وطالبة جُعِلت مجموعة تجريبية في دراسة الوحدات الدراسية (١-٣-٥) باستخدام استراتيجية (KWL)، ومجموعة ضابطة في دراسة الوحدات الدراسية (٢-٤-٦) باستخدام الطريقة التقليدية؛ والمجموعة (B): المؤلفة من (٢٧) طالباً وطالبة جُعِلت تارة مجموعة تجريبية في دراسة الوحدات وتارة أخرى ضابطة على عكس المجموعة (A) تماماً. وطُبّق على المجموعتين اختبار طوره (Examgen, 2000) تألف من قسمين، الأول منه بُني على شكل رسم كرتوني، والثاني على شكل أسئلة مقالية مفتوحة. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات كل الطلبة في الاختبار باستعمال استراتيجية (KWL) أو بعدمه.

٢-٣- تعقيب على دراسات استراتيجية KWL

بعد استعراض الدراسات السابقة عن استراتيجية الجدول الذاتي (KWL) يمكن تأكيد النقاط الآتية:

(١) تعددت الدراسات التي تناولت استراتيجية (KWL) بوصفها إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتتوعد اتجاهاتها في استقصاء فاعليتها أو أثرها في متغيرات مختلفة تمثلت في التحصيل الدراسي، والفهم/الاستيعاب القرائي، واستراتيجيات الاستيعاب، والتواصل والإبداع والترابط الرياضي، وإنتاج الأسئلة، والوعي بما وراء المعرفة، والاتجاهات، والمفاهيم الرياضية، والمفاهيم العلمية، والتفكير المنطقي، والتفكير التحليلي، والتفكير الناقد. وكان أغلب هذه الدراسات عن متغير الاستيعاب القرائي.

(٢) شملت مجالات علمية متعددة تمثلت في القراءة والأدب واللغات، والتربية الإسلامية والكيمياء، والفيزياء، والرياضيات، والعلوم.

(٣) أُجريت في مراحل تعليمية مختلفة.

(٤) تنوعت الأدوات المستخدمة فيها ما بين اختبارات تحصيلية واستيعاب قرائي، واختبارات تفكير، ومقاييس اتجاهات وغيرها. واتبعت المنهج التجريبي، كما هو الحال في الدراسة الحالية.

(٥) شمل مجتمعها الدراسي نطاقاً مناسباً من البلدان العربية والأجنبية في المملكة العربية السعودية، والأردن، والكويت، ومصر، وفلسطين، والصين، وتايلاند، وتركيا، والولايات المتحدة الأميركية.

(٦) تمتاز الدراسة الحالية عنها من زاوية دراسة أثر استراتيجية الجدول الذاتي (KWL) في تنمية التفكير الاستدلالي. ومن زاوية المقارنة بينها وبين استراتيجية إعادة الصّوغ (RAP) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي، إذ لم يعثر الباحث بعد التحري والبحث دراسة واحدة تطرقت إلى استقصاء أثرها في التفكير الاستدلالي، أو قارنت بينها وبين استراتيجية (RAP).

(٧) أفاد الباحث منها في إثراء الجانب النظري المتعلق باستراتيجية (KWL)، وفي إعداد دليل المعلم للتدريس وفّقها، وما يتطلبه من خطوات وإجراءات، وفي مناقشة النتائج المتعلقة بها.

٣- دراسات تناولت استراتيجية SQ3R

كانت استراتيجية الخطوات الخمس (SQ3R) منذ نشوئها على يد روبنسون موضوعاً لبعض الدراسات التي استقصت أثرها في استيعاب المقروء، والاستذكار والاحتفاظ بالتعلم:

فقد هدفت دراسة أجراها شاكر (٢٠١١) بعنوان: أثر استراتيجيتي روبنسون الأصلية والمطورة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن إلى تعرّف أثر استراتيجيتي روبنسون الأصلية والمطورة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. وتكونت عينتها من (١١٦)

طالباً وطالبةً من الصف العاشر الأساسي اختيروا من مدارس ثانوية في عمان ووَزَّعوا إلى ثلاث مجموعات، تجريبية أولى تألفت من (٣٤) طالباً وطالبةً درست باعتماد استراتيجية روبنسون الأصلية، وتجريبية ثانية تكوّنت من (٤٣) طالباً وطالبةً درست باستعمال استراتيجية روبنسون المطورة، ومجموعة ضابطة ضمّت (٣٩) طالباً وطالبةً درست بالطريقة التقليدية. وطُبِّق على المجموعات الثلاث قبل التجربة وبعدها اختبار الاستيعاب القرائي ومقياس الدافعية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعات الثلاث في مهارات الاستيعاب القرائي ومقياس الدافعية لمصلحة المجموعتين التجريبيتين. وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس في مهارات الاستيعاب القرائي وفي الدافعية.

وهدفت دراسة الحداد (٢٠٠٦): فعالية استراتيجية قرائية مقترحة في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي إلى تعرّف فعالية استراتيجية (SRQ2R) في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالباً اختيروا عشوائياً من أربع شعب دراسية من إحدى مدارس مديرية تربية عمان، وقسمت إلى مجموعتين: تجريبية تكوّنت من (٥٤) طالباً درسوا خمسة نصوص قرائية من كتاب (المطالعة والنصوص الأدبية) للصف الثامن الأساسي باستعمال استراتيجية (SRQ2R)، وضابطة تألفت من (٥٨) طالباً درسوها وفق الطريقة المعتادة. وطُبِّق على المجموعتين اختبار للاستيعاب القرائي قبل التجربة وبعدها. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية (SRQ2R) على الضابطة في الاستيعاب القرائي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي يعزى إلى أثر التفاعل بين استراتيجية التدريس ومستوى التحصيل.

وأجرى الشطي (٢٠٠١) دراسة بعنوان: فاعلية استخدام نموذج روبنسون في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، هدفت إلى تعرّف فاعلية استخدام استراتيجية الخطوات الخمس (SQ3R) في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية منطقة عمان الأولى. وتكونت عينتها من (٩٣) طالباً وطالبةً من طلبة الصف التاسع الأساسي اختيروا من أربع شعب اثنتان للذكور تألفت من (٥٥) طالباً واثنان للإناث تكوّنت من (٣٨) طالبةً. وقُسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية درست ستة نصوص من كتاب اللغة العربية للصف التاسع بحسب استراتيجية (SQ3R)، وضابطة درستها وفقاً للطريقة الاعتيادية. وطُبِّق على المجموعتين اختبار الاستيعاب القرائي قبل التجربة وبعدها. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين يعزى إلى طريقة التدريس.

وأجرى بوتري (Putri, 2012) دراسة بعنوان: أثر استخدام طريقة SQ3R (التصفح، التساؤل، القراءة، التسميع، المراجعة) في تدريس الاستيعاب القرائي في التحصيل القرائي

The effect of using the SQ3R (Survey, Question, Read, Recite, and Review) method in teaching reading comprehension on grade-10 students' reading achievement

الخمس (SQ3R) في تدريس مهارات الاستيعاب القرائي في تحصيل طلبة الصف العاشر القرائي في اللغة الإنكليزية. وتألّفت عينة الدراسة من (٧٧) طالباً وطالبة من الصف العاشر من إحدى المدارس الثانوية في إحدى المدن الإندونيسية، ووزّعوا إلى مجموعتين: تجريبية تألّفت من (٤٠) طالباً وطالبة، دُرّست باعتماد طريقة SQ3R، وضابطة تكوّنت من (٣٧) طالباً وطالبة، دُرّست باستعمال الطريقة المعتادة. وطُبّق على المجموعتين اختبارٌ للتحصيل القرائي في اللغة الإنكليزية قبل التجربة وبعدها. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دالّ إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيلهم القرائي لمصلحة المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة أجراها نيغروهو (Nugroho, 2012) بعنوان: تطبيق طريقة التصفح، التساؤل، القراءة، التسميع، المراجعة (SQ3R) لتحسين القدرة القرائية لتلاميذ الصف الثامن. The implementation of survey, question, read, recite, and review (SQ3R) method to improve students' reading ability at the eighth grade students إلى تقصّي أثر تطبيق استراتيجيات الخطوات الخمس (SQ3R) على تلاميذ الصف الخامس في تحسين قدرتهم القرائية. وتكوّنت عينتها من (٢٠) تلميذاً من الصف الثامن من إحدى مدارس إحدى مدن مقاطعة جاوا الشرقية في إندونيسيا، درّسوا باعتماد استراتيجية (SQ3R). وطُبّق عليهم قبل التدريس وبعده، اختبار للقراءة، وبطاقة ملاحظة، واستبانة اتجاهات نحو الاستراتيجية. وتوصلت الدراسة إلى أنّ القدرة القرائية للتلاميذ تحسّنت، وأنّهم وصلوا إلى درجة إتقان أعلى مما كانوا عليه قبل استخدام الاستراتيجية. كما أظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية نحو القراءة باستخدام الاستراتيجية. وأنّ التلاميذ كانوا أكثر نشاطاً في أثناء التعلّم.

وفي دراسة أجراها باير (Baier, 2011) بعنوان: أثر SQ3R في مستويات استيعاب تلاميذ الصف الخامس The effects of SQ3R on fifth grade students' comprehension levels هدفت إلى تقصّي أثر استخدام تقنية SQ3R في تحسين الاستيعاب القرائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي. تكوّنت عينة الدراسة من (٣٢) تلميذاً من الصف الخامس من إحدى مدارس مدينة نوليدو في ولاية أوهايو الأميركية، دُرّبوا على استعمال استراتيجية (SQ3R). وطُبّق عليهم قبل التجربة وبعدها اختبار للاستيعاب القرائي. وقد توصلت الدراسة إلى أنّ استراتيجية (SQ3R) حسّنت من درجات استيعاب النصوص القرائية التفسيرية، وأنّ أكثر الإجراءات استخداماً في أثناء القراءة هو تدوين الملاحظات.

وهدفت دراسة كانتو (Cantu, 2006): هل يُحسّن استعمال استراتيجية (SQ3R) أداء الطالب في الصف؟ Does the use of the SQ3R improve student performance in the classroom? إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية (SQ3R) في تحسين أداء الطلبة في الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (١١٥) طالباً وطالبة من جامعة تكساس/كينغ فيل (Texas A&M University-Kingsville)، اختيروا عشوائياً من ست شعب دراسية. وقُسمت العينة إلى مجموعتين، تجريبية تألفت من (٦٧) طالباً وطالبة تدرّبوا على استعمال استراتيجية (SQ3R) في دراسة المقررات الدراسية التمهيدية، وضابطة ضمت (٤٨) طالباً وطالبة درسوا المقررات ذاتها باعتماد الطرائق التعليمية التقليدية. وطُبّق على المجموعتين اختبار تحصيلي موضوعي حول المقررات الدراسية المدروسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين في الاختبار التحصيلي الموضوعي.

كما هدفت دراسة يحيى (Yahaya, 2004): أثر مجموعة من التعليمات واستراتيجية (SQ3R) في العادات الدراسية لطلبة المدرسة الثانوية Effects of group counseling and SQ3R on the study habits of secondary school students إلى تحديد أثر مجموعة من التعليمات واستراتيجية (SQ3R) والدمج بين التعليمات وخطوات (SQ3R) في تحسين العادات الدراسية للطلبة. تألفت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً وطالبة من المدرسة الثانوية في مدينة إيلورين (Ilorin) النيجيرية ممن لديهم ضعف في عاداتهم الدراسية، وقُسمت إلى أربع مجموعات متكافئة؛ تجريبية أولى تلقت تدريباً لمدة ستة أسابيع في اتباع مجموعة من التعليمات (G.C) في دراسة المقررات الدراسية؛ وتجريبية ثانية تلقت تدريباً في استعمال خطوات (SQ3R)؛ وتجريبية ثالثة تدرّبت في استعمال مجموعة من التعليمات (G.C) وخطوات (SQ3R)؛ ومجموعة ضابطة لم تلق أي نوع من التدريب. وطُبّق على المجموعات الأربع قائمة بكار (Bakare, 1997) للعادات الدراسية قبل التدريب وبعده. وأظهرت نتائج الدراسة تحسّن المجموعات التجريبية الثلاث في عاداتهم الدراسية مقارنة بالمجموعة الضابطة. كما أظهرت تفوق المجموعة التجريبية الثالثة (SQ3R + G.C) على المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في درجاتهم في قائمة العادات الدراسية.

وأجرى هارتليب وفورسيث (Hartlep & Forsyth, 2000) دراسة بعنوان: أثر طريقة المرجع الذاتي على التعلم والاستدكار The effect of self-reference on learning and retention هدف إلى الكشف عن أثر استعمال طريقة المرجع الذاتي في تعلّم مقرر في علم النفس واستدكاره لدى الطلبة مقارنة باستعمال استراتيجية روبنسون المعدّلة (SQ4R). تكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالباً وطالبة من طلبة فصول علم نفس الطفل في جامعة ولاية

كاليفورنيا (١٣ من الذكور، و ٣٩ من الإناث). وقُسمت العينة إلى ثلاث مجموعات؛ تجريبية أولى درست الفصل الأخير من كتاب «نمو الطفل» لـ (Bee.H, 1992) باعتماد استراتيجية (SQ4R)؛ وتجريبية ثانية درست الفصل ذاته بطريقة المرجع الذاتي؛ ومجموعة ضابطة درستة وفق طرائقهم المعتادة. وطبق على المجموعات الثلاث اختبار تحصيلي موضوعي بعدي، وبعدي مؤجل لقياس بقاء أثر التعلم. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في التحصيل وبقاء أثر التعلم، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبيتين في التحصيل وبقاء أثر التعلم.

وفي دراسة أجراها برادشو (Bradshaw, 1998) بعنوان: إعادة بناء النصّ أم (SQ3R)؟ استقصاء فاعلية طريقتين تدريبيتين في تنمية استيعاب المقرر الدراسي لدى طلبة الكلية Text reconstruction or SQ3R? An investigation into the effectiveness of two teaching methods for developing textbook comprehension in college students هدفت إلى المقارنة بين فاعلية استراتيجية إعادة بناء النصّ (TR) واستراتيجية (SQ3R) في تنمية الاستيعاب القرائي للمقرر الدراسي لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً وطالبة من إحدى كليات جامعة (Abilene Christian University) في ولاية تكساس، وزُعموا إلى ثلاث مجموعات؛ تجريبية أولى تألفت من (٢٣) طالباً وطالبة تدربوا على استعمال طريقة إعادة بناء النصّ (TR) في دراسة ستة نصوص مختارة من مقررات التاريخ وعلم الأحياء؛ وتجريبية ثانية تكونت من (٣٣) طالباً وطالبة تدربوا على استراتيجية (SQ3R)؛ ومجموعة ضابطة ضمت (١٤) طالباً وطالبة لم يلقوا أي تدريب. وطُبق على المجموعات الثلاث اختبار (Iowa) للقراءة الصامتة المستوى الثالث (ISRT)؛ وخرائط مفاهيم المقررات الدراسية؛ واختبار الاستيعاب القرائي بمستوياته الحرفي والتفسيري والتطبيقي. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في أي من الأدوات المستخدمة.

أمّا دراسة واندر (Wander, 1996): فعالية استراتيجيات (SQ3R) الدراسية المعدلة في دراسة محتوى النصوص في المدرسة الابتدائية العليا The effectiveness of modified SQ3R study strategies for studying content area texts in upper elementary school فهذه الدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية استراتيجيتي التدريس (SQ3R) الأصلية و (SQ4R) المعدلة في تحسين مهارات الاستدكار وطرح الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية العليا في إحدى المدارس التابعة لولاية فلوريدا الأميركية من خلال دراسة محتوى وحدة دراسية من المقرر (الدراسات الاجتماعية)، وإلى تعرف ملاحظاتهم حول الاستراتيجيتين قبل التعلم وبعده. تكونت عينة الدراسة من (٧٦) تلميذاً من الصف الخامس موزعين في ثلاثة فصول دراسية، إلى ثلاث مجموعات، تجريبية أولى درست باعتماد استراتيجية (SQ4R)؛ وتجريبية ثانية

باستراتيجية (SQ3R)؛ ومجموعة ضابطة دُرِّسَتْ وَفَّقُ الإجراءات الاعتيادية للمعلم. وطُبِّقَ على المجموعات الثلاث اختبارٌ للاستيعاب القرائي قبل التجربة وبعدها، ومقياس لاتجاهاتهم نحو الاستراتيجيتين. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أداء المجموعات الثلاث في الاستيعاب القرائي. كما أظهرت النتائج تحسن نوعية الأسئلة الذاتية المطروحة في المجموعتين التجريبيتين، وتحسن اتجاهات الطلبة نحو الاستراتيجيتين.

٣-١ - تعقيب على دراسات استراتيجية SQ3R

بعد العرض السابق للدراسات التي كان موضوعها عن استراتيجية الخطوات الخمس (SQ3R) يمكن تأكيد ما يلي:

- (١) تناولت تلك الدراسات أثر استراتيجية (SQ3R) وتعديلاتها بوصفها إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في الاستيعاب القرائي، والتحصيل القرائي، والقدرة القرائية، والدافعية، والاستذكار، والعادات الدراسية، والتحصيل الدراسي للمقررات الدراسية. غير أن أغلبها كان عن الاستيعاب القرائي. وهي بذلك تتشابه مع الدراسة الحالية في هذا الجانب.
- (٢) أجريت في مراحل تعليمية مختلفة. وتركز معظمها في الولايات المتحدة الأمريكية. كما أُجري بعضها في الأردن، وإندونيسيا، ونيجيريا.
- (٣) تنوعت الأدوات المعتمدة فيها ما بين اختبارات استيعاب قرائي، واختبارات تحصيلية ومقاييس الاتجاهات والدافعية وغيرها. وتشابهت الدراسة الحالية معها في اتباعها المنهج التجريبي.
- (٤) تمتاز الدراسة الحالية عنها من زاوية دراسة أثر استراتيجية (SQ3R) في تنمية التفكير الاستدلالي، وكذلك في المقارنة بين أثرها وأثر استراتيجية (RAP) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي. فلم يجد الباحث دراسة واحدة تناولت هذين الجانبين.
- (٥) أفاد الباحث من هذه الدراسات في إغناء الجانب النظري المتعلق باستراتيجية (SQ3R)، وفي إعداد دليل المعلم للتدريس وفقها، وفي مناقشة النتائج المتعلقة بها وتفسيرها.

٤ - دراسات تناولت استراتيجية RAP

على الرغم من غياب الدراسات العربية التي اهتمت باستراتيجية إعادة الصوغ (RAP)، حظيت باهتمام بعض الباحثين على المستوى العالمي:

ففي دراسة أجراها هاغامان وكاسي وريد (Hagaman, Casey, & Reid, 2012) بعنوان:
The Effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of young students

هدفت إلى تقصي أثر استراتيجية إعادة الصّوغ من خلال اعتماد نموذج التنظيم الذاتي المطور. وتكونت عينتها من ستة تلاميذ من الصف الثالث الابتدائي يعانون صعوبات في الاستيعاب القرائي، اختيروا من إحدى المدارس الابتدائية الأميركية. ودُرّسوا باتباع التدريس الفردي بأسلوب واحد مقابل واحد (One on one). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ استعمال استراتيجية إعادة الصّوغ (RAP) أدى إلى تحسين استيعاب التلاميذ القرائي الذي قيس بنسبة تذكرهم النّص، وبإجاباتهم عن بعض الأسئلة القصيرة حوله.

وهدف دراسة أوزدمير (Özdemir, 2012): أثر تدريس استراتيجية إعادة الصّوغ في مهارات الاستيعاب القرائي للطلبة The effect of the paraphrasing strategy instruction on students' reading comprehension skills إلى تقصي أثر تدريس الطلبة خطوات استعمال استراتيجية إعادة الصّوغ في تنمية مهارات استيعابهم القرائي. تكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالباً وطالبة من السنة الأولى، اختصاص اللغة الإنكليزية، في جامعة أبات إيزت بايسال (Abant Izzet Baysal) في تركيا، وُزّعوا في مجموعتين متساويتين، تجريبية وضابطة. ودُرّبت المجموعة التجريبية لمدة ستة أسابيع على استعمال استراتيجية إعادة الصّوغ في أثناء قراءة بعض النّصوص المختارة. وطُبّق على المجموعتين قبل التجربة وبعدها اختباران أحدهما لإعادة الصّوغ وثنائهما: للاستيعاب القرائي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ المجموعة التجريبية أظهرت تفوقاً في إعادة الصّوغ على المجموعة الضابطة. كما توصلت إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين في مهارات الاستيعاب القرائي.

كما هدفت دراسة كربلاي وأمولي (Karbalaei & Amoli, 2011): أثر التدريب على استراتيجية إعادة الصّوغ في الاستيعاب القرائي لطلبة الكلية في المستوى الجامعي The effect of paraphrasing strategy training on the reading comprehension of college students at the undergraduate level إلى تقصي أثر تدريب الطلبة على استعمال استراتيجية إعادة الصّوغ في استيعابهم القرائي في اللغة الأجنبية الإنكليزية. تكونت عينة الدراسة من (٦٣) طالباً وطالبة أُختيروا من ثلاث كليات هندية، قُسموا إلى مجموعتين ذات مستوى مرتفع وذات مستوى منخفض بناء على أدائهم في الاستيعاب القرائي. ودُرّبت المجموعتان على استعمال استراتيجية إعادة الصّوغ، وطُبّق عليهما اختبار الطلاقة القرائية قبل التدريب وبعده. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر للجنس في أداء الطلبة في الاستيعاب القرائي. ووجود فرق دال إحصائياً بين التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائية والتطبيق البعدي لمصلحة التطبيق البعدي. أي أنّ التدريب على استعمال استراتيجية إعادة الصّوغ أثر إيجاباً في تحسين استيعاب الطلبة القرائي.

وأجرى بلوم (Blume, 2010) دراسة بعنوان: RAP: استراتيجية استيعاب قرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم RAP: A reading comprehension strategy for students with learning disabilities، هدفت إلى استقصاء فاعلية استراتيجية (RAP) المعرفية في الاستيعاب القرائي وبقاء أثر التعلم بعد شهرين من التدريب لدى التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم. تألفت عينة الدراسة من ثلاثة تلاميذ من الصف الرابع من مدرسة ابتدائية في إحدى ولايات الوسط الغربي (Midwestern) في أميركا، اثنان منهم يعانون صعوبات في الكلام، في حين لوحظ لدى الآخر ضعف في التركيز وإفراط اضطرابي في النشاط. وتلقى التلاميذ الثلاثة سبعا إلى تسع جلسات من التدريب على الاعتماد الذاتي في استعمال استراتيجية (RAP) في قراءة نصوص من كتاب «Timed Readings Plus Book one» لسبارغو (Spargo, 1998) مدة شهرين. وطُبق عليهم قبل التدريب وبعده اختبار للاستيعاب القرائي. وكشفت نتائج الدراسة أن لاستراتيجية (RAP) أثرا إيجابيا في تحسين الاستيعاب القرائي ولاسيما في مستواه التفسيري.

وهدف دراسة هاغمان وريد (Hagaman & Reid 2008): أثر استراتيجية إعادة الصّوغ في الاستيعاب القرائي لطالبات المدرسة المتوسطة اللاتي لديهن احتمال ضعف في القراءة The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of middle school students at risk for failure in reading إلى تعرف أثر المزاجية بين نموذج استراتيجية الضبط الذاتي المطور (SRSD) واستراتيجية إعادة الصّوغ (RAP) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طالبات يعانين ضعفاً في الاستيعاب القرائي. تكونت عينة الدراسة من ثلاث تلميذات من الصف السادس من إحدى المدارس الريفية في أميركا. دُرِّبْنَ على استعمال استراتيجية (RAP) باعتماد نموذج الضبط الذاتي المطور (SRSD) في تعلم نصوص من كتاب تاريخ أميركا «America' Story» لبيرنستون (Bernstein, 1995). وطُبقَ على التلميذات بعد التدريب اختبار لاستدكار النصّ وآخر للاستيعاب القرائي. وأظهرت نتائج الدراسة أن استعمال استراتيجية (RAP) باعتماد نموذج الضبط الذاتي (SRSD) يؤثر إيجاباً في تنمية الاستيعاب القرائي لدى التلميذات اللاتي يعانين صعوبات في القراءة.

وأجرى براون (Brown, 2005) دراسة بعنوان: أثر استراتيجية التنشيط في تسهيل تعميم محتوى التعلم والاحتفاظ به لدى طلبة المدرسة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم المعتدلة The effects of a strategy activation facilitator on the generalization and maintenance of content-area learning by middle school students with mild learning disabilities هدفت إلى استقصاء فاعلية استراتيجية تنشيطية (ON) في تسهيل تحصيل المحتوى وتعميمه على مجالات التعلم الأخرى لدى طلبة المرحلة المتوسطة من ذوي

صعوبات التعلم بدرجة متوسطة ، وذلك من خلال المقارنة بين استعمال استراتيجية إعادة الصّوغ الأصلية (RAP) وبين الاستراتيجية المعدّلة المضافة إليها خطوات التنشيط (RAP ON). تكونت عينة الدراسة من (١١٠) طالباً وطالبةً من الصف السادس والسابع والثامن من ذوي صعوبات التعلّم، اختيروا من خمس مدارس متوسطة محلية في مقاطعة بالتييمور ماريلاند. وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات؛ تجريبية أولى تعلمت وحدات دراسية من مقرر العلوم والدراسات الاجتماعية باستعمال استراتيجية (RAP)؛ وتجريبية ثانية درست الوحدات باعتماد استراتيجية (RAP ON)؛ ومجموعة ضابطة درستها وفقاً طريقة التعلم التقليدية. واعتمدت درجات تحصيل المجموعات الثلاث في اختبارات التقويم الموجودة في نهاية كل فصل المعتمدة معايير خاصةً للتقويم في ولاية ماريلاند أداةً في هذه الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن طلبه المجموعتين التجريبيتين كانوا أقدر على الاحتفاظ بتعلم محتوى الوحدة وانتقال أثره أكثر من المجموعة الضابطة التي أظهرت انحداراً مستمراً في اختبارات الوحدات الدراسية.

وهدفت دراسة لي وفون كولن (Lee & Von Colln, 2003): أثر تدريس استراتيجية إعادة الصّوغ في الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي The effect of instruction in the paraphrasing strategy on reading fluency and comprehension إلى تقصي أثر استراتيجية إعادة الصّوغ في الطلاقة القرائية للتلاميذ الذين يجدون صعوبات في الاستيعاب القرائي. تكونت عينة الدراسة من تلميذ أميركي واحد من أصول أفريقية من الصف السادس الابتدائي في إحدى المدارس الابتدائية الأمريكية يعاني صعوبات في الاستيعاب القرائي. وطُبّق عليه اختبار للاستيعاب القرائي قبل تدريبه على استعمال استراتيجية إعادة الصّوغ في أثناء القراءة وبعد التدريب. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي لاستراتيجية إعادة الصّوغ في الاستيعاب القرائي وفي الطلاقة القرائية.

وهدفت دراسة موتيس (Mothus, 1997): أثر استراتيجية تعليمية في تحصيل الاستيعاب القرائي لطلبة المدرسة الثانوية The effects of strategy instruction on the reading comprehension achievement of junior secondary school students إلى تقويم أثر استعمال استراتيجية (RAP) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى الطلبة الذين يعانون صعوبات في القراءة. تكونت عينة الدراسة من (٩٨) طالباً وطالبةً من الصف الثامن من المدرسة الثانوية لمقاطعة بريتيش كولومبيا (British Columbia) في كندا، وقُسموا إلى ثلاث مجموعات؛ مجموعة تجريبية تألفت من (٣٣) طالباً وطالبةً تلقوا تدريباً على استعمال استراتيجية (RAP) في التعلم؛ وضابطة أولى تكونت من (٣٤) طالباً وطالبةً درست بتلقي مساعدة على استعمال طريقة التعلم التقليدية (LA)؛ وضابطة ثانية ضمت (٣١) طالباً وطالبةً

لم تتلقَّ أية مساعدة (NO-LA). وطُبِّق على المجموعات الثلاث اختبار ستانفورد الفرعي التشخيصي للاستيعاب القرائي قبل التجربة وبعدها. وأظهرت النتائج تفوقَ المجموعة التجريبية (RAP) في مستوى الاستيعاب القرائي على المجموعة الضابطة الأولى (LA) بمقدار سنة عمرية في الاختبار. وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في درجات أعمال الطلبة.

٤-١- تعقيب على دراسات استراتيجية RAP

بعد سرد بعض الدراسات السابقة التي أجريت حول استراتيجية إعادة الصَّوغ (RAP) يمكن تأكيد ما يلي:

- (١) ركّزت تلك الدراسات على تناول أثر استراتيجية (RAP) والتدرّب على خطواتها في الاستيعاب القرائي للمتعلمين.
- (٢) أُجريت في مراحل تعليمية مختلفة (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية والجامعية). واقتصرت عيناتها على متعلّمين يعانون صعوبات في الاستيعاب القرائي أو التعلّم ولاسيما في المرحلة الابتدائية، ما عدا دراستي (Özdemir, 2012) و (Karbalaei & Amoli, 2011)، اللتين أُجريتَا على طلبة عاديين في المرحلة الجامعية.
- (٣) أُجريت في البلدان الأجنبية كالولايات المتحدة الأميركية، وكندا، وتركيا، والهند. ولم يعثر الباحث بعد بحث وتحريشيين دراسة عربية واحدة تحدثت عن استراتيجية (RAP).
- (٤) اعتمدت المنهج التجريبي. وتنوعت أساليب التدريس المتبعة فيها، ما بين أسلوب التدريس الفردي (واحد مقابل واحد) في دراستي (Lee & Von Colln, 2003) و (Casey, & Reid, 2012)؛ والتدريس الجمعي في مجموعات صغيرة في دراستي (Blume, 2010) و (Hagaman, 2008)؛ والتدريس الجمعي في مجموعات كبيرة في بقية الدراسات التي تتفق مع الدراسة الحالية في اتباع هذا الأسلوب.
- (٥) تمتاز الدراسة الحالية عنها في سعيها إلى تعرّف أثر استراتيجية (RAP) في تنمية التفكير الاستدلالي. إذ لم يجد الباحث دراسة واحدة ربطت بين هذه الاستراتيجية والتفكير بأنواعه المختلفة بما في ذلك التفكير الاستدلالي.
- (٦) أفاد الباحث من هذه الدراسات في إغناء الجانب النظري المتعلق باستراتيجية (RAP)، وفي إعداد دليل المعلم للتدريس وفّقها، وفي مناقشة النتائج المتعلقة بها وتفسيرها.

٥- دراسات تناولت استراتيجيات وبرامج لتنمية التفكير الاستدلالي

اهتمَّ العديد من الباحثين بدراسة فاعلية بعض الاستراتيجيات التدريسية وأثرها في تنمية التفكير الاستدلالي ولاسيما في مجال المقررات والتخصّصات ذات الطابع العلمي. ولقد

اقتصَرَ الباحث هنا على الدراسات التي تناولت التفكير الاستدلالي في مجال اللغات عموماً والقراءة خصوصاً والعلاقة بينه وبين الاستيعاب القرائي، على ندرتها وقِلَّتْها.

فقد أجرى العليمات (٢٠١١) دراسة بعنوان: أثر القراءة الاستراتيجية التفاعلية في تنمية مستويات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، هدفت إلى تعرّف أثر استراتيجية تملّ القمر (POSSE) في تنمية الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة من الصف السادس الأساسي في الأردن موزعين بالتساوي في مجموعتين: تجريبية وضابطة درسوا نصوصاً مختارة من كتاب لغتنا العربية المقرر للصف السادس. وطُبّق على المجموعتين قبل التجربة وبعدها اختبار للاستيعاب القرائي، وآخر للتفكير الاستدلالي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاستيعاب القرائي وفي التفكير الاستدلالي لمصلحة التجريبية التي درست باستراتيجية تملّ القمر (POSSE). وعدم وجود فروق دالة إحصائية بينهما في الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي تعزى إلى أثر التفاعل بين الاستراتيجية والجنس.

كما أجرى العليمات (٢٠٠٧) دراسة أخرى بعنوان: أثر استراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى الطلبة. وتكونت عينتها من (١٧٨) طالباً وطالبة من الصف التاسع الأساسي من مدرستين ثانويتين تابعتين لمديرية التربية والتعليم بقصبة المفرق في الأردن. وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات: تجريبية أولى تألفت من (٥٩) طالباً وطالبة درسوا نصوصاً مختارة باستعمال استراتيجية دائرة الأسئلة (تعلم مفرد)؛ وتجريبية ثانية تكوّنت من (٦٠) طالباً وطالبة درست باستراتيجية دائرة الأسئلة (تعلم تعاوني)، ومجموعة ضابطة ضمّت (٥٩) طالباً وطالبة درست وفق الطريقة الاعتيادية المتبعة. وطُبّق على المجموعات الثلاث قبل التجربة وبعدها اختبار للاستيعاب القرائي، وآخر لقياس قدرات التفكير الاستدلالي. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي. وعدم وجود فروق دالة إحصائية فيهما بين المجموعة التجريبية الأولى والثانية. وعدم وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث فيهما تعزى لأثر التفاعل بين الاستراتيجية والجنس.

وهدفَت دراسة الهويمل (٢٠٠٦): تطوير برنامج تعليمي للنحو العربي في ضوء المعايير المعاصرة للمنهاج واختبار أثره في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الجامعات الأردنية إلى تطوير برنامج تعليمي في مقرر النحو العربي في ضوء المعايير

المعاصرة للمنهاج ودراسة أثره في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الجامعات الأردنية. تكونت عينة الدراسة من (١١١) طالباً وطالبة من المسجلين في مساق النحو (١) في جامعة مؤتة للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ اختيروا عشوائياً من شعبتين دراسيتين. وقسمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تألفت من (٥٨) طالباً وطالبة درسوا باعتماد البرنامج المطور؛ وضابطة ضمت (٥٣) طالباً وطالبة درسوا وفقاً للطريقة الاعتيادية المتبعة في التدريس. وطُبق على المجموعتين قبل التجربة وبعدها اختبار للمفاهيم النحوية، وآخر لمهارات التفكير الاستدلالي. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التفكير الاستدلالي وفي كل مهارة من مهاراته الثلاث (الاستقراء، والاستنباط، والاستنتاج).

وهدفت دراسة تزينغ (Tzeng, 2010): تصاميم خرائط المفاهيم وأثرها في أداء القراء في التذكر والاستدلال في أثناء القراءة Designs of concept maps and their impacts on readers' performance in memory and reasoning while reading خرائط المفاهيم وفقاً لاستراتيجيتين (تصور شامل وموضوعي) في أداء القراء في العمليات المعرفية (مثل: الإدراك، والذاكرة اللفظية، والتفكير الاستدلالي، والتركيب) في أثناء قراءتهم مقاليتين تاريخيتين تناقشان وجهات نظر مختلفة حول حدث تاريخي ترك أثراً بالغاً وعميقاً في المجتمع التايواني. تكونت عينة الدراسة من (٨٨) طالباً من الذكور من الصف العاشر اختيروا عشوائياً من المدارس الثانوية في تايوان، ودُرِّبوا جميعاً قبل أسبوع من التجربة على كيفية إنتاج خرائط المفاهيم وتفسيرها؛ ثم قُسموا إلى ثلاث مجموعات، تجريبية أولى قُدِّم لها كتيب يحتوي النص التاريخي مهيئاً بخريطة مفاهيم شاملة مفصلة؛ وتجريبية ثانية بخريطة مفاهيم موضوعية مصممة لتبسيط الضوء على الموضوعات الرئيسة للنص؛ ومجموعة ضابطة لم تقدم لها أية خريطة مفاهيم. وطلب إلى الطلاب جميعاً قراءة المقاليتين وتنفيذ سبعة مهام حولهما تتعلق بتذكر معلومات واردة في النص، وأسئلة تفكير استدلالي، واستيعاب، وإعادة بناء النص وتركيبه. وتوصلت الدراسة إلى أن نوع تصميم خريطة المفاهيم، ولدرجة تركيزها أثراً في التمثيلات والتصورات الذهنية للمعلومات، وأنهما يسهلان أو يقيدان قدرة القراء على تذكر المعلومات، وعلى تفكيرهم الاستدلالي في المواد المقروءة.

وأجرى لي وكاترين وكلار ودوروتي (Lee, Katherine, Clare & Dorothy, 2010) دراسة بعنوان: أنماط تفكير الأطفال الاستدلالي حول مفاهيم القراءة والجمع Children's patterns of reasoning about reading and addition concepts هدفت إلى فحص تفكير الأطفال الاستدلالي في سياقين تربويين (قراءة الكلمات، وعملية الجمع)، واكتشاف العوامل المرتبطة به التي تؤثر في المجالين. تكونت عينة الدراسة من (٦٧) طفلاً وطفلة تتراوح

أعمارهم بين خمس وسبع سنوات لغتهم الأم الإنكليزية، ولا يعانون صعوبات في القراءة أو التهجئة، واختيروا من بعض المدارس الابتدائية البريطانية، وأعطوا جميعاً سلاسل من الكلمات لقراءتها، أو من الأرقام الأحادية لجمعها (تتخللها عناصر أجنبية لا علاقة لها بها). واعتمدت تقارير الأطفال الذاتية حول عدد السلاسل التي حُلَّت، ودقة الإجابة وصحتها، والزمن المستغرق فيها مقياساً لتفكيرهم الاستدلالي، في حين اعتمد أدائهم في جمع الأرقام، وقراءة الكلمات المقدمة مقياساً للأداء المهاري. وتوصلت الدراسة إلى أن قدرة الأطفال على التفكير الاستدلالي عبر استخدام العلاقات والروابط المفاهيمية لحل المشكلات المتعلقة بقراءة الكلمات، وعملية الجمع، تحسنت في مستوى سرعتها ودقتها مع التقدم في العمر، وارتبطت بأدائهم المهاري. كما توصلت نتائج نموذج الانحدار إلى أن القدرات الاستدلالية الخاصة هي التي تفسر جيداً استخدام الروابط المفاهيمية في عمليتي القراءة والجمع. وأن هناك أثراً مرتفعاً ودالاً للتفكير الاستدلالي فيهما.

وفي دراسة أجراها تزيريل وجورج (Tzuriel & George, 2009) بعنوان: تحسين الاستدلال التمثيلي والتحصيل الأكاديمي عبر برنامج التفكير الاستدلالي التمثيلي Improvement of analogical reasoning and academic achievements by the Analogical Reasoning Programme (ARP) هدفت إلى استقصاء أثر برنامج التفكير الاستدلالي التمثيلي في تحسين عملية الاستدلال التمثيلي والتحصيل الأكاديمي في الرياضيات والاستيعاب القرائي. تكونت عينة الدراسة من (٥٣) تلميذاً وتلميذة من الصف الثالث الابتدائي اختيروا عشوائياً من بعض المدارس الابتدائية في بريطانيا، ووزعوا إلى مجموعتين؛ تجريبية تألفت من (٢٧) تلميذاً وتلميذة طُبِّق عليهم برنامج التفكير الاستدلالي التمثيلي (ARP)، وأخرى ضابطة ضمّت (٢٦) تلميذاً وتلميذة، طُبِّق عليهم برنامج بديل من الألعاب التربوية. وطُبِّق عليهم قبل التجربة وبعدها اختبار القدرة المعرفية التمثيلية المعدلة للأطفال (CATM)، واختباران للتحصيل الأكاديمي في الرياضيات والاستيعاب القرائي. كما طُبِّق عليهم بعد التجربة اختبار القدرة المفاهيمية والإدراكية التمثيلية المعدلة للأطفال (CCPAM). وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في اختبارات القدرة المعرفية التمثيلية، والقدرة المفاهيمية والإدراكية التمثيلية، والتحصيل الأكاديمي في الرياضيات، وفي الاستيعاب القرائي.

وهدف دراسة لين ويانغ (Lin & Yang, 2007): الاستيعاب القرائي للبراهين الهندسية: أثر المعرفة والاستدلال The reading comprehension of geometric proofs: The contribution of knowledge and reasoning إلى تقصي أثر نموذج مقترح للاستيعاب

القرائي للبراهين الهندسية (RCGP) في تنمية استيعابهم القرائي إياها، وإلى اكتشاف العلاقة بين الاستيعاب القرائي للطلبة، ومعارفهم السابقة، وتفكيرهم الاستدلالي المنطقي. وتكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية من طلبة الصف التاسع والعاشر في المدارس التايوانية. وتوصلت الدراسة إلى أنّ أثر النموذج المقترح في التفكير الاستدلالي المنطقي لطلبة الصف التاسع كان أكبر وأكثر تعقيداً من طلبة الصف العاشر، وأنّ معرفة الأشكال الهندسية ليست هي العامل الرئيس المؤثر في الاستيعاب القرائي للقوانين الهندسية، وأنّ المعرفة الهندسية المتضمنة (معرفة الأشكال، ووصفها وتوضيحها اللفظي) هي التي تميّز الطلبة بين مستوى الاستيعاب القرائي الحر في الظاهري ومستويات الاستيعاب الأخرى. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ترابطية موجبة بين الاستيعاب القرائي للبراهين الهندسية، والتفكير الاستدلالي المنطقي، والمعرفة الهندسية السابقة، وأنه يمكن التنبؤ بالاستيعاب القرائي بناء عليهما، بنسبة تباين كلي مفسّر بهما بلغت لطلبة الصف التاسع (٥٤٪) وللعاشر (٢٢٪).

وهدف دراسة فرانكس (Franks, 1997): الاستدلال الاستنتاجي في المقاطع النثرية: أثر العمر، ونوع الاستدلال، والمعرفة السابقة، ومهارة القراءة Deductive reasoning with prose passages: Effects of age, inference form, prior knowledge, and reading skill إلى تعرّف أثر العمر، ونوع الاستدلال، والمعرفة السابقة، ومهارة القراءة في الاستدلال الاستنتاجي للطلبة. وتألّفت عينتها من (٢١) تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع متوسط أعمارهم (١٠،٢)، و(٣٠) طالباً وطالبة من الصف السابع متوسط أعمارهم (١٠،٣)، و(٢٦) طالباً وطالبة من المستوى الجامعي متوسط أعمارهم (١٩،٧) في أمريكا، أجريت عليهم تجربة قراءة مقاطع نثرية تتضمن ستة أسئلة استنتاجية حول بنية المقاطع، يجاب عنها ب (صح، أو غلط، أو محايد) بناء على معارفهم السابقة، ويطلب إليهم للإجابة عنها على نحو صحيح أن يقوموا باستدلالات استنتاجية وفق ستة أنواع منها. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ترابطية بين مهارة القراءة، ونوع الاستدلال، واستيعاب المحتوى لدى طلبة الصف السابع وطلبة المستوى الجامعي. وأنّ لمهارة القراءة الأثر الأكبر في الاستدلال الاستنتاجي. وإلى وجود أثر للعمر الزمني، ونوع الاستدلال، والمعرفة السابقة، ومهارة القراءة في الاستيعاب الاستنتاجي.

١-٥ - تعقيب على دراسات التفكير الاستدلالي

بالنظر إلى الدراسات السابقة التي استعرضها الباحث وغيرها من الدراسات التي تناولت التفكير الاستدلالي، يمكن ملاحظة ما يلي:

- ١) استعمل بعضها برامج واستراتيجيات تدريسية مختلفة في تنمية الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي معاً، وبعضها في تنمية التفكير الاستدلالي فقط. ودرس بعضها

الآخر العلاقة بين الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي أو إحدى مهارتيه. غير أنها لم تتناول التنبؤ بالتفكير الاستدلالي بناءً على مستويات الاستيعاب القرائي.

(٢) أجريت في مراحل تعليمية مختلفة، واتبعت المنهج التجريبي.

(٣) لم تتناول أية دراسة منها أثر أية استراتيجية من الاستراتيجيات المعتمدة في الدراسة الحالية في التفكير الاستدلالي.

(٤) أفاد الباحث منها في إغناء الجانب النظري المتعلق بالتفكير الاستدلالي وفي إعداد اختبار التفكير الاستدلالي، وفي مناقشة النتائج المتعلقة به وتفسيرها.

٦ - موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

بعد أن استعرض الباحث (٤١) دراسة علمية عربية وأجنبية نشرت ما بين (١٩٩٤-٢٠١٢) تنوعت ما بين رسائل علمية جامعية (ماجستير، دكتوراه)، وأبحاث منشورة في مجلات علمية عربية وعالمية محكمة، وتنوعت مداخلها البحثية وفقاً للمحاور التي تمثل الإطار العلمي والموضوعي لمتغيرات هذه الدراسة. وبالإضافة إلى ما أشر سابقاً في أثناء التعليق على دراسات كل محور منها من أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، وما أفاده الباحث منها، يمكن القول: إن الدراسة الحالية تتميز عن غيرها من الدراسات - على حد علم الباحث - بما يلي:

(١) دراسة أثر كل استراتيجيات من استراتيجيات (RAP، SQ3R، KWL) في تنمية التفكير الاستدلالي. فلم يعثر الباحث في حدود اطلاعه وبحثه في الرسائل الأكاديمية والمجلات العلمية، وتصفح محركات البحث وقواعد البيانات العربية والعالمية المتخصصة في نشر الرسائل العلمية والأبحاث المنشورة في الدوريات والمجلات العلمية المتخصصة دراسة عربية أو أجنبية واحدة درست أثر إحدى هذه الاستراتيجيات الثلاث في التفكير الاستدلالي.

(٢) المقارنة بين أثر هذه الاستراتيجيات الثلاث في مهارات الاستيعاب القرائي من جهة، وفي التفكير الاستدلالي من جهة أخرى.

(٣) التنبؤ بالتفكير الاستدلالي بناءً على مستويات الاستيعاب القرائي.

(٤) قد تكون هذه الدراسة بحسب علم الباحث أول دراسة عربية تناولت استراتيجية (RAP)، وكتبت عنها بأسسها ومبادئها وخطواتها وإجراءاتها المنهجية التي بيّنها مصممها، ونقلتها إلى اللغة العربية؛ إذ لم يجد الباحث بعد بحثٍ وتقييمٍ مرجعاً عربياً واحداً تحدث عن هذه الاستراتيجية. وهذا ما اضطر الباحث إلى أن يتواصل مع أحد منظريها البروفيسور جان براغ شوماخر *Jean Bragg Schumaker* في جامعة كنساس للإفادة من خبرته فيها والحصول على مراجعها الأساسية.

الفصل الثالث

الاستيعاب القرائي

٤٣	١- مقدمة
٤٣	٢- مفهوم الاستيعاب القرائي وتطوره
٤٩	٣- أهمية الاستيعاب القرائي وفوائده
٥١	٤- أسس الاستيعاب القرائي ومبادئه
٥٢	٥- عمليات الاستيعاب القرائي
٥٥	٦- النماذج المفسرة للاستيعاب القرائي
٥٧	٦-١- أنموذج كينتيش Kintisch's Model, 1977
٥٩	٦-٢- أنموذج فريدريكسون Frederickson Model, 1977
٦٠	٦-٣- أنموذج هاري وسميث Harris & Smith's Model, 1992
٦١	٦-٤- أنموذج جراي وستولر Grabe & Stoller's Model, 2002
٦٣	٦-٥- أنموذج عبد الباري للاستيعاب القرائي
٦٤	٧- عوامل الاستيعاب القرائي
٦٦	٨- صعوبات الاستيعاب القرائي
٦٧	٩- مستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته
٦٨	٩-١- التصنيفات الأفقية للمهارات
٧٠	٩-٢- التصنيفات الرأسية للمهارات

الفصل الثالث

الاستيعاب القرائي

١ - مقدمة

الاستيعاب القرائي هو الغرض الأساسي للقراءة، وهو مطلب لغوي وتعليمي يحقق أسمى أهداف القراءة؛ إذ هو البنية الأساسية التي ينطلق منها المتعلم إلى تعلم المواد التعليمية الأخرى، ويتوقف نجاحه أو فشله فيها عليه. وتزداد الحاجة إليه يوماً بعد يوم في هذا العصر الذي يشهد تدفقاً معرفياً متسارعاً وثورة معلوماتية كبيرة تتطلب من المتعلمين امتلاك مهارات الاستيعاب القرائي التي تعينهم على الاستفادة من هذا الكم الهائل من المعلومات المتدفقة وتوظيفها في حياتهم؛ لذلك اهتم به التربويون وبذلوا جهوداً كبيرة في توصيفه وبيان ماهيته، وإبراز أهميته، والعوامل المؤثرة فيه ومهاراته. كما سعت دراسات كثيرة إلى البحث عن الوسائل والأساليب والاستراتيجيات الكفيلة بتنميته لدى المتعلمين ورفع مستواهم فيه. ويأتي هذا الفصل الذي يتناول الاستيعاب القرائي بوصفه متغيراً أساسياً في هذه الدراسة ليناقد أبرز القضايا المتعلقة به، فيبحث في مفهومه ومراحل تطوره، وأهميته، وأساسه ومبادئه، وعملياته، والنماذج التي تفسره، والعوامل التي تؤثر فيه، والصعوبات التي قد تعوقه، وصولاً إلى اقتراح تصنيف خاص بمستوياته ومهاراته في ضوء تحليل تصنيفات الباحثين السابقة.

٢ - مفهوم الاستيعاب القرائي وتطوره

تعود جذور مصطلح الاستيعاب القرائي إلى نهاية القرن الثامن عشر، ثم تطور بعد ذلك تطوراً كبيراً مع الزمن (عبد الباري، ٢٠١٠، ٢٤ - ٢٧):

(١) فقد كان ينظر إليه في عام ١٨٠٠م على أنه ليس إلا أداءً لفظياً (صوتياً) تعبيرياً للنص المقروء، يتضمن جانبيين هما: الحفظ، والتسميع. وظل هذا المفهوم سائداً حتى عام ١٩١٧م الذي نشر فيه إدوارد ثورونديك *Edward Thorndike* تقريراً بعنوان: «القراءة بصفتها استدلالاً: دراسة الأخطاء عند قراءة الفقرة» *Reading as reasoning: A study of mistakes* in paragraph، وأشار فيه إلى أن القراءة تستلزم فهم القارئ لما يقرأ، وقدرته على توظيف ما فهمه في سياقات جديدة.

(٢) ثم أعقب ذلك تصوّر فرديريك دافيز *Frederick B. Davis* عن الاستيعاب القرائي الذي عدّه عام ١٩٤٤م واحدة من المهارات القابلة للقياس، ويتضمن التّصور معلومات عن معاني الكلمات، وتتبع النصّ في تنظيمه وتركيبه، وتحديد فكرته الرئيسة، وغرض كاتبه

ووجهة نظره، وتعرّف المعلومات الصريحة والضمنية الواردة فيه، وقيام القارئ ببعض الاستدلالات.

٣) واستمر هذا التصور حتى منتصف عام ١٩٧٠م، حيث بدأ العلماء والباحثون في العلوم المعرفية Cognitive Sciences، وفي معالجة المعلومات Information Processing يقدمون تفسيراتهم للعمليات اللغوية التي تحدث داخل العقل البشري عند تفاعله مع النصّ المقروء. فقدّم أندرسون وبيرسون (Anderson & Pearson 1984) رؤيةً نظريةً للمخططات العقلية ودورها في تفسير عمليات الاستيعاب القرائي الأساسية، وعده عملية تمثّل الخبرات الحياتية واستحضارها في سلسلة تُعين القارئ على بناء المعنى من خلال خبراته ومعارفه السابقة، وتفاعله مع النصّ المقروء.

٤) وفي عام ١٩٩٨م استكمل بعض العلماء تفسيرهم لعمليات الاستيعاب، ومنهم كينتس Kintsch الذي قدّم النموذج البنائي التكاملي، وفسّر الاستيعاب القرائي بأنه بناء المعنى، وإنشاء تمثيلات (تصورات ذهنية) متماسكة ومتكاملة للمعنى في ذاكرة القارئ لاستيعاب النصّ، وتعلّم خبرات عدة.

وقد اتخذ هذا المصطلح في مراحل تطوّره أربعة اتجاهات أساسية هي (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥، ٣٥ - ٣٦):

(١) النقل

ساد هذا الاتجاه إلى أواخر القرن التاسع عشر، وفيه كان يعدّ كاتب النصّ مصدرَ المعنى ومركزه، واقتصر الأمر فيه على استظهار المواد وحفظها، وتسميعها من الذاكرة، ليُستدلّ بذلك على أنّ القارئ قد وصل إلى رسالة المؤلف وصوته وغرضه.

(٢) الترجمة

وفي نهاية القرن التاسع عشر تطوّر مفهوم الاستيعاب القرائي من اكتشاف قصد الكاتب وصوته إلى تحديد المعاني المتضمنة في النصّ، وترجمته إلى معنى، وأصبح لمهاتري تعرّف الكلمة، والاستيعاب (اختيار الفكر الرئيسي، إعادة صوغ النصّ، تعرّف الأدوات الأدبية) نشاطاتٌ صفية شائعة ومعتادة في هذه الفترة.

(٣) التفاعل

وفي أواخر السبعينات بدأت النظرة التفاعلية للاستيعاب القرائي تأخذ قسطاً من اهتمام الباحثين، وأصبح ينظر إلى الاستيعاب على أنّه نتيجة تفاعل بين المعلومات المرمّزة في النصّ وخبرة القارئ ومعرفته السابقة. وظهر على إثر ذلك نظرية السيغما Sigma (المخطط الإدراكي) للتعلّم الفعّال ما وراء المعرفي.

٤) التَّحَوُّل

وهذا الاتجاه يعطي القارئ المسؤولية الكبرى في إنشاء المعنى وبنائه في أثناء استجابته للنص. وانطوى هذا الاتجاه على نظرية استجابة القارئ، والنظرية الأدبية لما بعد البنيوية التي افترضت أن النصوص مفتوحة دائماً لتغيرات جديدة في ضوء السياقات والاجتهادات.

وعلى الرغم من هذا المسار التطوري لمصطلح الاستيعاب القرائي، ما زال يعدّ مصطلحاً معقداً ينطوي على بعض الغموض في مفهومه، ويفتقد إلى الاتفاق العام حول تعريفه وتحديد ماهيته، حتى على الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلها الباحثون التربويون واللغويون في بيان معناه وأسس ومبادئه.

وقد يعود ذلك في جزء منه كما يرى الشهري (٢٠١٢) إلى «طبيعة العملية العقلية المعقدة والمركبة للفهم، وما تتضمنه من تفاعل بين القارئ والنص، وتنوع دلالات النص في هذه العملية بتنوع القراء» (ص ٤٣).

ومع هذا عرفه ليرنر (1993) Lerner بأنه «القدرة على استخلاص المعاني من النصّ موضوع القراءة أو اشتقاقها» (ص ٩٥).

وعرفه سولزبي (1993) Sulzby بأنه «عملية عقلية تهتم بإدراك المعنى أو تداعيه، وتقويم المعنى المقترح من الكاتب، وانتقاء المعنى الصحيح، والتعميم القائم على الربط بين التفاصيل المتضمنة في النصّ المقروء، ثمّ التنبؤ بأهداف الكاتب، بناء على خبرة القارئ السابقة، ومنطقية الجمل والفقرات التي يقدمها» (ص ٤٠).

وترى طومسون (2000) Thompson أنه «عملية بنائية تفاعلية يقوم بها القارئ، وتتضمن ثلاثة عناصر، هي: القارئ، والنص القرائي، والسياق الذي يقرأ فيه النصّ... ويعدّ من أكثر العمليات الداخلية تعقيداً في التعلّم البشري» (ص ٣-٤).

أما سنو وكاترين (2002) Snow & Cathrine فيعرفانه بأنه «عملية استخلاص المعنى، وبنائه على نحو متزامن، من خلال التفاعل مع اللغة المكتوبة ومشاركتها، وتتضمن ثلاثة عناصر هي: القارئ الذي يستوعب، والنص القرائي المستوعب، والنشاط الذي يعد الاستيعاب جزءاً منه» (ص ١١).

ولقد وصفه بهلول (٢٠٠٣) بأنه «نشاط إدراكي يقوم به القارئ، وعملية تفاعل بين النصّ والقارئ، بحيث تخضع هذه العملية إلى مؤثرات تتعلق بالنص، والسياق، وخلفية القارئ» (ص ١٨٨).

وعرفه الحيلواني (٢٠٠٣) بأنه «عملية عقلية غير قابلة للملاحظة، أي أنها عملية تفكير؛ فالقارئ يفهم النصّ من خلال البناء الداخلي للمعنى (ضمن نطاق الجهاز المعرفي للقارئ) عن

طريق التفاعل مع النصّ الذي يقرؤه؛ فهو عملية تتطلب من القارئ اكتشاف المعنى المطلوب؛ لتحقيق هدف معين» (ص ١٤٢).

وإنّه بحسب الشمري (٢٠٠٥) «معرفة الأفكار المحددة من خلال الرموز اللفظية للنص، ومقارنتها بما يعرفه المرء، والتقاط الجديد والضروري من الأفكار، وتنقية مفاهيم المرء السابقة» (ص ١٢٠).

وهو كما يرى طعيمة والشعبي (٢٠٠٦) «القدرة على فهم المعلومات المعروضة في شكل مكتوب» (ص ٨٩).

وقد عرفه سعد (٢٠٠٦) بذكر بعض المؤشرات الدالة عليه، فوصفه بأنه «عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة، أو فهم معنى الجملة، أو فهم معنى الفقرة، وتمييز الكلمات، وإدراك المتعلقات اللغوية، والتمييز بين المعقول وغير المعقول، ومعرفة سمات الشخصية، وإدراك علاقة السبب بالنتيجة، وإدراك القيمة المتعلقة بالنص، ووضع عنوان مناسب للقطعة، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، ومعرفة الجملة المحورية في النصّ» (ص ٩٧).

وعرفه كوين وكامي وكارنين (Coyne, Kameeni, & Carnine 2007) بأنه «بناء المعنى، الذي هو عملية معقدة تتكون من مجموعة من العناصر أو المكونات هي: المعلومات والمهارات والاستراتيجيات التي يوظفها القارئ في تفاعله مع النصّ المقروء» (ص ٢).

ويعرفه لاي (٢٠٠٧) بأنه «تفاعل القارئ مع النصّ المقروء، واستخلاص ما به من معان، وأفكار، وهو الربط بين الرمز والمعنى ربطاً صحيحاً، والوقوف على المعاني القريبة والبعيدة، والاستفادة من المادة المقروءة في الأنشطة الحياتية المختلفة» (ص ١٠٢٢).

وعرفه ميسنر ويون (Meissner & Yun 2008) بأنه «عملية التفكير وتكوين المعنى المطلوب، قبل القراءة، وفي أثناءها، وبعدها، عن طريق الربط بين المعلومات المقدمة من المؤلف وخلفية القارئ المعرفية» (ص ٣٨٦).

أما قاسم والمزروعي (٢٠٠٩) فيعرفانه بأنه «عبارة عن عملية استخلاص المعنى من النصّ المكتوب، وهو الغاية الأساسية من القراءة، ويحدث في أثناءها في الغالب تفاعل بين طرفين هما: القارئ وكاتب النصّ. وتبدأ عملية الفهم القرائي في ذهن القارئ بفك رموز الكلمات المكتوبة، وصولاً إلى تفاعل خلفية القارئ المعرفية، وربطها بالنص للوصول إلى مغزى النصّ أو رسالة الكاتب» (ص ٦٣).

ويلاحظ من التعريفات السابقة أنّ معظمها اتفق على وصف الاستيعاب القرائي بأنه عملية عقلية. وذهب بعضها (طعيمة والشعبي، ٢٠٠٦؛ Lerner, 1993) إلى وصفه بالقدرة. وإلى

جانب تسميته بالعملية وصفه بهلول (٢٠٠٣) بأنه نشاط إدراكي. وتميَّز تعريف ميسنر ويون (٢٠٠٨) بوصف الاستيعاب بأنه عملية تفكير. ومع هذا الاختلاف في التعبير عنه هناك إجماعٌ ضمنيٌّ في جميع هذه التعريفات على أنَّ الاستيعاب القرائي عملية تتعلق بالعقل أو الذهن سواءً أأسميناها عملية عقلية، أم قدرة، أم نشاطاً إدراكياً، أم عملية تفكير؛ إذ إنَّ كلَّ ذلك يتعلق بالعقل البشري وما يجري فيه من عمليات معقَّدة.

ويلاحظ أيضاً أنَّ تلك التعريفات كلّها ركّزت على عملية التفاعل بين قارئٍ هو بمنزلة المستقبل، ونصٍّ مقروء يعدّ الرسالة التي أراد الكاتبُ (المرسل) إيصالها إلى ذهن هذا القارئ ضمن سياق محدّد.

وقد تنوعت عبارات الباحثين في التعريفات السابقة في توضيحهم لجوهر الاستيعاب بين كونه استخلاصاً للمعنى، أو اشتقاقاً له، أو بناءً، أو إدراكه. إلا أنَّ المتأمل في ذلك كلّهُ يدرك جيّداً أننا هنا أمام (معنى) متضمَّن في رموز وألفاظ مكتوبة تدلّ عليه، ومهمة القارئ إزاء ذلك تتلخّص في استخلاص ذاك المعنى وإدراكه؛ ليصبح جزءاً من بنيته المعرفية. وهذا يتطلب بالضرورة امتلاكه قدرات وخبرات عقلية، ولغوية، ومعرفية سابقة مناسبة تمكّنه من القيام بتلك المهمة. وبناءً على ذلك يمكننا تحديد ماهية الاستيعاب القرائي ضمن النقاط الآتية:

- (١) إنّه عملية عقلية معقّدة مركّبة من عمليات عقلية متنوعة؛
- (٢) تقوم على التفاعل بين قارئٍ هو (المستقبل)، ونصٍّ مقروء مكتوب في رموز وألفاظ دلالية هو (الرسالة)؛
- (٣) جوهره استخلاص القارئ المعنى الذي أراده الكاتب (المرسل)، وإدراكه، وتمثّله في بنيته المعرفية؛
- (٤) معتمداً في ذلك قدراته العقلية واللغوية، وخبراته المعرفية السابقة، والسّياق الذي يقرأ فيه القارئ.

وهذا يعني أنَّ الموقف القرائي الذي تحدث فيه عملية الاستيعاب يتكوّن كما يرى كثير من الباحثين من ثلاثة عناصر أساسية، هي (Barr, Blachowicz, Giasson, 1990, 15)؛ (Ricard, 2007, 18-21؛ Legendre, 2005, 263؛ Bates, Katz, & Kaufman, 2002, 155)؛ عبد الباري، ٢٠١٠، ٣٢-٣٦؛ الشهري، ٢٠١٢، ٥١-٥٢):

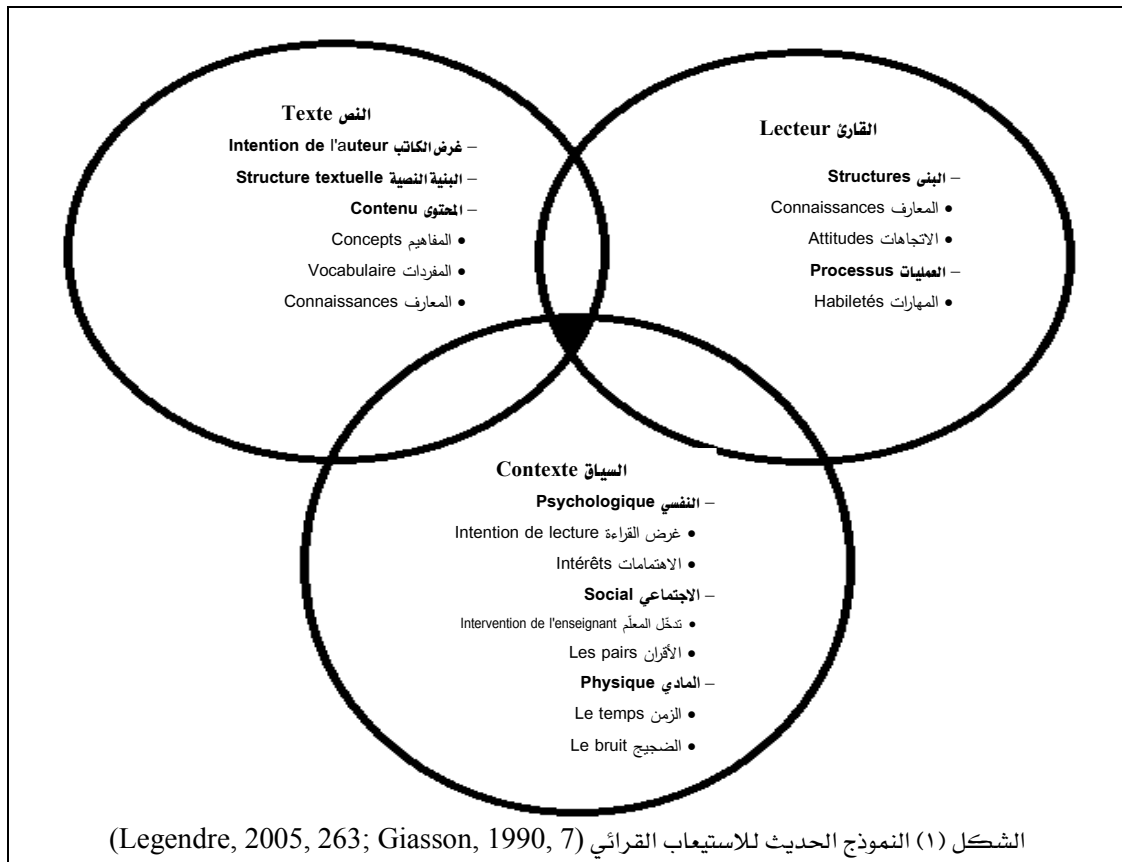
(١) القارئ The reader، الذي يقرأ الموضوع متفاعلاً معه وموظّفاً على نحوٍ صحيح قدراته العقلية واللغوية التي تتضمن: كفاءته المعرفية، ودافعيته نحو القراءة، ومعرفته اللغوية، ومعرفته باستراتيجيات الاستيعاب القرائي، وخبرته، وغرضه من القراءة.

(٢) النصّ المقروء The text، متمثلاً في صوغه اللغوي بمفرداته وتراكيبه، وبالفكر الواردة فيه، التي تعبر عن المعنى، ونماذجه العقلية المتمثلة في طرائق معالجة الفكر الواردة فيه للوصول إلى الفكرة العامة والغرض من القراءة، وكذلك بموضوعه من حيث درجة صعوبته وسهولته، ومقروءيته.

(٣) السياق The context، متمثلاً في البيئات النفسية والثقافية والاجتماعية والمادية المحيطة بالقارئ.

ويمثل النظر إلى الاستيعاب بوصفه عملية تحدث نتيجة التفاعل بين تلك العناصر الثلاثة النموذج الحديث للاستيعاب القرائي، إذ يوصف بأنه «عملية يستعمل فيها القارئ المعاني النحوية والبلاغية والدلالية، والعملية المتضمنة في النص؛ بهدف تكوين بنية فكرية مطابقة للبنية التي قصد الكاتب نقلها في رسالته، وتجاوز ذلك إلى تكوين البنية الدلالية الخاصة بالقارئ، ضمن السياق» (Legendre, 2005, 263).

وأفضل نموذج يجسّد هذا التوجه في تعريف الاستيعاب القرائي هو نموذج غياسون (Giasson, 1990) الذي يوضّحه الشكل (١) الآتي:



ولا بد من الإشارة هنا إلى أنّ عبارات الباحثين تنوعت في ترجمة مصطلح Reading comprehension بالإنكليزية أو Compréhension en lecture بالفرنسية، إلى الاستيعاب

القرائي، أو الفهم القرائي باللغة العربية، مع اتفاقهم في بحوثهم ودراساتهم على المضمون ذاته لهما، فهما اسمان لمسمى واحد كما يتضح من استقراء هذه البحوث والدراسات العربية. ولقد ذكر عبد الباري (٢٠١٠) في هذا الصدد أنّ هناك من حاول التفريق بين المصطلحين؛ لوجود كلمتين إنكليزيتين هما: Understanding التي تعني الفهم، وكلمة Comprehension التي تعني أيضاً الفهم، ورأوا أنّ كلمة الاستيعاب أعمّ وأشمل من كلمة الفهم، لأنّ الفهم - من وجهة نظرهم - يقف بالقارئ عند مستوى المعنى الظاهري أو السطحي أو الحرفي، أما كلمة الاستيعاب التي هي ترجمة لـ Comprehension فتعني إحاطة تامة، تتناول فهم ما في السطور، وما بينها، وما وراءها، مع مراقبة التفكير قبل القراءة، وفي أثنائها، وبعدها (ص ٢٧-٢٨).

ويتفق الباحث هنا مع ما ذهب إليه عبد الباري في ترجيحه عدم التفريق بين المصطلحين، هذا من زاوية أنّهما صارا يطلقان في المجال التربوي على المضمون ذاته. أمّا من زاوية ما قاله بعدم وجود قرينة لغوية تدلّ على وجود فرق لغوي بين الكلمتين مع رجوعه إلى المعاجم اللغوية في ذلك، فإنّ ذلك لا يسلم له، إذ يُلاحظ أنّ في كلمة (استيعاب) معنى زائداً على كلمة (الفهم)، وهو الشمول والإحاطة والاتساع والاستقصاء. فقد ذكر ابن فارس في معجم مقاييس اللغة في مادة (وعب) أنّ «الواو والعين والباء: كلمة تدل على استيعاف الشيء، وأوعِبْتُ الشيء: استوفيتُه كلّهُ» (ابن فارس، ١٩٧٩، ١٢٤/٦)؛ وذكر ابن منظور في لسان العرب، والزبيدي في تاج العروس أنّ «الْوَعْب: إيعابك الشيء في الشيء كأنه يأتي عليه كله... واستوعب المكان والوعاء الشيء: وسّعه منه، والإيعاب، والاستيعاب: ... الاستقصاء في كلّ شيء» (ابن منظور، ٢٠٠٣، ٩٤٤/١؛ الزبيدي، ٢٠٠٧، ٢٠١/٢ - ٢٠٢). في حين تدلّ كلمة (الفهم) على مجرد المعرفة والعلم «فالفهم: معرفتك الشيء بالقلب، فهمه، فهماً، وفهماً، وفهامة: علمه... وفهمتُ الشيء: عقلته وعرفتُه» (ابن منظور، ٢٠٠٣، ٥٣٩/١٢).

لذلك يعتقد الباحث أنّ استخدام مصطلح الاستيعاب القرائي أدقّ في التعبير عن مصطلح الفهم القرائي، فهو أشمل في الدلالة على مستوياته كافّة، وعلى العمق في الفهم.

٣- أهمية الاستيعاب القرائي وفوائده

تبرز أهمية الاستيعاب القرائي في عدد من النقاط، التي يمكن استنتاجها مما ذكره عدد من الباحثين حول أهمية القراءة وفهم المقروء وهي أنّ الاستيعاب القرائي: (الزيات، ١٩٩٨، ٤٠؛ إبراهيم، ١٩٩٩، ١١؛ El Shura, 1999؛ عبد الحميد، ٢٠٠٠، ٢٠٣؛ يونس، ٢٠٠١، ٢٥٩؛ فضل الله، ٢٠٠١، ٨٢؛ النصار، ٢٠٠٣، ٥٢٥؛ جاد، ٢٠٠٣، ١٨؛ رسلان، ٢٠٠٥؛ عبد

الخالق، ٢٠٠٦، ٥٣؛ محمد، ٢٠٠٦، ٤٨؛ سعد عطا الله، ٢٠٠٩، ١٢٥؛ رجب، ٢٠٠٩، ٤٩؛
العديقي، ٢٠٠٩، ٣١ - ٣٢؛ الشهري، ٢٠١٢، ٤٤ - ٤٨):

- (١) مطلب لغوي وتعليمي وتربوي يحقق أسمى أهداف القراءة، فهو البنية الأساسية التي ينطلق منها المتعلم إلى تعلم المواد التعليمية واستيعابها.
 - (٢) ضمان للارتقاء بلغة المتعلم وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة.
 - (٣) يساهم في الارتقاء بمهارات النقد والتحليل، والتفسير لدى المتعلم، وإبداء الرأي، وإصدار الأحكام على المقروء.
 - (٤) يرفع مستوى كفاءة المتعلم في تفكيره، ويشعره بإحساس عميق بالسيطرة على تفكيره، ويجعله أكثر مغامرة بأفكاره، ويرفع من درجة الإثارة والجذب للخبرات، مما يجعل دوره إيجابياً.
 - (٥) يؤدي إلى رفع تحصيل المتعلم المعرفي، ويكسبه التميز والتفوق بين أقرانه، ولاسيما في المهارات اللغوية، وفي رؤية الاحتمالات التي لا يراها الآخرون.
 - (٦) يساعد على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج، وعلى استخدام الأدلة والبراهين، والاستفادة من المقروء بأفضل صورة ممكنة.
 - (٧) وسيلة لا غنى عنها في الانخراط في التقدم العلمي والتكنولوجي في عصر المعلومات المتدفقة على نحو متسارع.
 - (٨) يؤدي إلى تحسين الواقع؛ فالكاتب يكتسب معلوماته، ويتدرب على الخبرات عن طريق القراءة، فيضيف إلى العلم بمقدار قراءته وكثرة اطلاعه.
 - (٩) سلاح المتعلم نحو الصدارة الاجتماعية، والفكرية، والسياسية؛ إذ لا بد لكل من يريد أن يتصدى للقيادة الفكرية أو الاجتماعية أو السياسية، أن يقرأ، ويستوعب ما يقرأ.
 - (١٠) 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 شعوراً بالارتياح والثقة؛ لأنه ينتمي إلى عالم الثقافة.
 - (١١) يؤدي الضعف فيه إلى كثير من صعوبات التحصيل الدراسي في المواد الدراسية المختلفة.
- وبناء على ما تقدم تكمن أهمية الاستيعاب القرائي برأي الباحث في كونه مفتاح الفرد للدخول إلى عالم المعرفة، والاطلاع على ما أنتجته وتتجه الثقافة الإنسانية، والإفادة من الخبرات في جميع فروع المعرفة في حل مشكلاته؛ إذ يعتمد الفرد في كل ذلك على القراءة. والقراءة المجردة من الاستيعاب عديمة الجدوى، وأمر لا طائل وراءه.

وتزداد أهمية الاستيعاب القرائي في ظل هذا العصر الذي يشهد ثورة معرفية ومعلوماتية تضع الأفراد عموماً، والمتعلمين خصوصاً أمام كم هائل من المعلومات المتدفقة؛ إذ إن امتلاك الفرد مهارات الاستيعاب، سيمكّنه من الغوص في أعماق هذه المعلومات والمعارف، وتناولها بالتحليل، والتفسير، والنقد، والتقويم؛ ليختار منها ما يثري معارفه، ويوسّع مداركه، وينمي أفكاره، ويشبع نهمه في المعرفة، ويلبي احتياجاته وميوله، ويفيده في حلّ مشكلاته. ولا شك في أنّ إعداد أفراد قادرين على فهم ما يقرؤون، ومتسلّحين بمهارات الاستيعاب الاستنتاجية والنقدية والإبداعية، وبالخبرات في المجالات كافة، يعدّ لبنّة مهمّة في النهوض بالمجتمع، علمياً، وفكرياً، واقتصادياً، وسياسياً، ووسيلة لا غنى عنها في حلّ مشكلاته. وبعبارة موجزة: لا تقدّم للمجتمعات من دون العلم والمعرفة، والقراءة هي بوابتهما، واستيعاب المقروء هو مفتاحها.

٤ - أسس الاستيعاب القرائي ومبادئه

تتوقف فاعلية عملية الاستيعاب القرائي ونجاحه في تحقيق أهدافه على مجموعة من المبادئ والأسس التي تجب مراعاتها لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى المتعلّم. وقد ذكر بعض الباحثين (الزيات، ١٩٩٨، ٤٦٣؛ حبيب الله، ٢٠٠٠، ٣٨ - ٣٩؛ سلام، ٢٠٠٤، ١٨٤؛ الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥، ٢٢؛ سلطان، ٢٠٠٦، ٣٤؛ العذيق، ٢٠٠٩، ٣٣ - ٣٤؛ الشهري، ٢٠١٢، ٥٣ - ٥٤)، عدداً من الأسس والمبادئ لتحقيق الاستيعاب القرائي، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- (١) تحديد هدف القارئ من القراءة.

- (٢) مراعاة دافعية القارئ في أثناء القراءة.

- (٣) مراعاة خلفية القارئ السابقة عن مهارات الاستيعاب القرائي.

- (٤) وعي القارئ الاستراتيجيات اللازمة لتحليل النّصّ، وتفسيره، واستيعاب معناه.

- (٥) وعي القارئ العمليات العقلية التي تُمكنه من مراقبة عملية الاستيعاب.

- (٦) توظيف السياق في استيعاب معنى النّصّ المقروء.

- (٧) مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة نصّ معين.

- (٨) استثمار طاقات القارئ وتفعيلها للوصول إلى الاستيعاب.

- (٩) توجيه العملية العقلية إلى النهاية المرغوبة.

- (١٠) تركيز الانتباه على الفكرة الرئيسيّة أكثر من الفكر الفرعية.

- (١١) الوعي ما وراء المعرفي بالنشاطات القائمة؛ لتحديد ما إذا كان الاستيعاب يحدث.

- (١٢) الانغماس في المراجعة، لتحديد مستوى تحقق الأهداف.

- (١٣) اتخاذ الإجراء المناسب عند ملاحظة القصور في عملية الاستيعاب.

٥ - عمليات الاستيعاب القرائي

إنَّ أغلب المداخل التربوية التي عُنيت بتقويم الاستيعاب القرائي ركّزت على وصفه بالعملية Process، بدلاً من تسميته بالمنتج Product، انطلاقاً من أنَّ الاستيعاب قدرة معرفية معقّدة تتطلب كما يرى منيغتي وكريتي ودي بني (Meneghetti, Carretti & De Beni (2006) «توافر العمليات اللازمة للربط بين المعلومات الواردة في النصوص ومعرفة القارئ، وما ينجم عن ذلك من توسيع نطاق التمثيلات العقلية المتكونة في الذاكرة الإنسانية» (ص٢٩٨). وقد قدمت هذه المداخل مجموعة من العمليات المتعلقة بالاستيعاب القرائي.

فيرى غاغن (Gagne (1985 أنَّ الاستيعاب القرائي في جوهره يُقسّم إلى العمليات الأربع الآتية (مصطفى، ٢٠١١، ٤٣):

- (١) فكّ الرموز Decoding. في هذه العملية تُحوّل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ.
- (٢) الاستيعاب الحرفي Literal Comprehension. فيها يجمع القارئ الكلمات التي فك رموزها جنباً إلى جنب؛ لتكوين المعاني التي يطرحها النصّ الكتابي.
- (٣) الاستيعاب الاستدلالي Inferential Comprehension. وفيها يتم الانتقال إلى المعاني الضمنية للنص. وهذه العملية مكونة من ثلاث مراحل:
 - مرحلة الدمج Integration. دمج المعلومات الجديدة مع المعلومات المخزنة في الذاكرة.
 - مرحلة التلخيص Summarization، أي تلخيص فكر النصّ لاكتشاف بُناها المعرفية.
 - مرحلة التوسّع Elaboration، أي التوسّع في الأفكار الجديدة من خلال ربطها بالأفكار الشخصية للقارئ عن طريق إعطاء الأمثلة، أو إضافة تفاصيل، أو إيجاد الشبيه.
- (٤) مراقبة الاستيعاب Comprehension Monitoring. وهنا يتحقق للقارئ وعي العمليات المعرفية التي تضمن له تحقيق هدفه من القراءة بفاعلية كبيرة.

أما ويلس (Wells (2002 فتري أنَّ الاستيعاب القرائي عملية معقّدة، يمكن تجزئتها إلى ثلاث عمليات أساسية هي:

- (١) المطابقة Identification. وفيها يربط القارئ المعنى بالكلمات في أثناء القراءة.
 - (٢) التنظيم Organization. وهو الطريقة التي ينظم بها القارئ أفكاره لإنتاج المعنى.
 - (٣) الاستجابة Reaction. وهي التفاعل العقلي والعاطفي النشط الذي يعتمد نوع المادة المقروءة، واتجاهات القارئ نحوها؛ فالقراءة السّارة تؤدي إلى تفاعل يقود إلى قراءة أوسع.
- ويرى أندرسون (Anderson (1985 أنَّ الاستيعاب القرائي ينقسم إلى العمليات الآتية (مصطفى، ٢٠١١، ٤٢ - ٤٣):

- (١) الإدراك الحسي Perception. في هذه المرحلة يجري تحويل الألفاظ والرموز المكتوبة إلى ما يماثلها من ألفاظ في ذهن القارئ.
- (٢) الإبانة عن المعنى Parsing. في هذه المرحلة تُحوّل الألفاظ إلى ما يماثلها من معنى من المعاني المخزنة في الذاكرة.
- (٣) الاستخدام Utilization. فيها يجري توظيف المعاني والأفكار الجديدة ضمن مخططات البنية المعرفية للدماغ.
- وقدّم دونالد (Donland 1995) نموذجاً لعمليات الاستيعاب القرائي، ورأى أنها تشمل ما يلي (Mclaian, 2001, 45):
- (١) الإدراك الحسي Perception الذي هو الاستجابة ذات المعنى أكثر من مجرد الإدراك البسيط للكلمة أو الجملة أو الفقرة.
- (٢) الإدراك الترابطي Apperception الذي هو قدرة القارئ على ربط المادة الجديدة المقروءة بخبراته السابقة.
- (٣) التلخيص Abstraction، الذي هو انتقاء حقائق المفاهيم التي لها علاقة بهدف القراءة ومهاراته، وإهمال التفاصيل الجزئية غير ذات الصلة.
- (٤) التّقدير Appraisal، الذي هو تقويم صحة مواد القراءة، من مبادئ، وقواعد، وقوانين، وفكر، وفق معايير ومقاييس مقبولة.
- (٥) التّصور Ideation، الذي هو إعطاء فكرة مرتبطة بأهداف المادة المقروءة، باستخدام طرائق التفكير الاستقرائية، والاستنتاجية، والنقدية، وحل المشكلات.
- (٦) التّطبيق Application، الذي هو استخدام القارئ المعلومات المقروءة المكتسبة في توسيع خبراته، وزيادة فهمه، لاكتساب معرفة جديدة واستيعابها.
- وصنّف بلوم Bloom بدوره عمليات الاستيعاب القرائي في قائمة من أنماط السلوك هي: (الدليمي والوائل، ٢٠٠٥، ١٩)
- (١) التذكر Remembering. ففي أثناء القراءة يستدعي القارئ المعارف المرتبطة بفكر النّص من مخزون ذاكرته.
- (٢) التعليل Reasoning. وفيه يحاول القارئ أن يقنع نفسه بالفكر والعلاقات التي يقرؤها في النّص، ويجد لها تفسيراً منطقياً.
- (٣) حل المشكلة Problem Solving. هنا يبحث القارئ عن تفسيرات وإجابات عن الأسئلة التي تتولد لديه في أثناء القراءة، وصولاً إلى حل مقنع له.

- ٤) تشكيل المفهوم Concept Formation. إذ يُجري القارئ عمليات ذهنية تقوده إلى تصنيف المعرفة التي في النصّ، وترميزها بما يدل عليها؛ ليعيد بها تشكيل مخزونه المعرفي.
- ٥) التفكير الإبداعي Creative Thinking. فيه يقوم القارئ الفكر الواردة في النصّ، ويوسّع تعلّمه؛ للإجابة عن أسئلة جديدة تتولّد لديه، ثم يوظّف تعلّمه وينقله إلى مواقف جديدة.
- ٦) تعرّف علاقات السبب والنتيجة في النصّ.

وقد أورد عصر (٢٠٠٠)، خمس عمليات للاستيعاب القرائي، تندرج تحتها عمليات فرعية، متفقاً مع ما ذكره أروين (Orwin)، وهي (عصر، ٢٠٠٠، ١٠؛ سلطان، ٢٠٠٦، ٢٥):

- ١) العمليات الجزئية، التي تتمثل في اختيار وحدات صغرى من الجملة للتذكير بها، وهي تهتم بفهم الفكرة، واختيارها من الجملة، وتذكرها. وتتضمن عمليتين فرعيتين هما:
- التركيب أو الربط. تركيب الكلمات بعضها بعضاً لتكوين جملة صحيحة، بعد فهم معنى الكلمة المفردة خارج التركيب، وبعد التمكن من قواعد اللغة المتعلقة بذلك التركيب.

- الاختيار الجزئي، أي اختيار الفكرة، أو انتقاؤها من الأجزاء؛ لتذكرها.

- ٢) العمليات التكاملية. وتتضمن العمليات المتعلقة بفهم الروابط، واستنتاج العلاقات بين عناصر الجمل في السياق الواحد. وتندرج تحتها ثلاث عمليات فرعية هي:

- العائد، مثل الضمائر، وأسماء الإشارة، وأسماء الموصول..الخ.
 - الروابط. وهي العلاقات التي تربط بين عناصر الجملة وأجزائها، مثل: السببية والتمييز.
 - الاستنتاج، أي استنتاج معلومات من علاقات الجمل؛ لتكون روابط غير مصرّح بها.
- ٣) العمليات الكلية، التي تهدف إلى تحديد طريقة تنظيم النصّ المقروء، وتلخيصه؛ ليعين ذلك القارئ على انتقاء الفكر التي يتكوّن منها ملخص النصّ، وكذلك إلى اختزال الفكر الأكثر أهمية؛ ليسهل تذكرها.

- ٤) العمليات التفصيلية المكملّة المختصّة بتقديم استنتاجات غير مقيّدة عن هدف الكاتب. وتشتمل على خمس عمليات فرعية، هي:

- افتراض ما سيحدث.
- توسيع النصّ المقروء وإكماله بمعلومات إضافية مستمدّة من خلفية القارئ المعرفية.
- التصور الذهني الذي يختص بالتعبيرات المجازية، وتعبيرات الحقيقة.
- الاستجابة الانفعالية الفاعلة للمقروء.
- الاستجابة للنصّ بعمليات ذات مستوى أعلى من استجابات التفكير، مثل: التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

٥) عمليات ما وراء المعرفة. وهي العمليات المصاحبة للتعرف. وتعني وعي الفرد وإدراكه ما يقرؤه أو يتعلمه، وتمكّنه من وضع مخطّط محدّد للوصول إلى أهدافه، وقدرته على مراقبة ذاته، وتقويم أعماله المعرفية، وضبطها وتعديلها؛ بهدف تكييف سلوكه القرائي للتحقق من حدوث الاستيعاب، في ضوء اختيار الاستراتيجية المناسبة، وتقويمها، وتعديلها؛ ليمارس القراءة بطريقة تمكّنه من السيطرة على درجة استيعابه.

والواضح من تصنيفات عمليات الاستيعاب القرائي السابقة أنها انطلقت من النظر إلى الاستيعاب القرائي بوصفه عملية عقلية، تتضافر فيها عمليات متعددة ومعقدة، يمكن تصنيفها من وجهة نظر الباحث إلى ثلاثة أنماط رئيسة من العمليات: عمليات معرفية تتعلق بما يجري في ذهن القارئ من عمليات عقلية؛ وعمليات ما وراء معرفية تتعلق بوعي القارئ العمليات المعرفية المصاحبة للاستيعاب ومراقبتها وتقويمها وضبطها ليتمكن من السيطرة على استيعابه؛ وعمليات لغوية، تتعلق بتركيب الكلمات والجمل وبنيتها الدلالية.

٦- النماذج المفسرة للاستيعاب القرائي

لم يأل العلماء، قديماً وحديثاً، جهداً في توضيح ما يجري في العقل البشري في أثناء قراءته للاستيعاب، وقدّموا في ذلك نماذج متنوعة حاولت إعطاء صورة متكاملة عن الخطوات والإجراءات المتسلسلة التي يتبعها القارئ عند تعامله مع المادة المقروءة وصولاً إلى استيعاب معناها وتمثله في ذهنه وتوظيفه. وتُصنّف تلك النماذج على تنوعها إلى ثلاث فئات رئيسة، هي:

١) القراءة عملية من أسفل إلى أعلى Reading as a Bottom-Up Process

تبدأ عملية الاستيعاب في هذه الفئة من النماذج من الحرف إلى تعرف الكلمة، ثم الانتقال إلى العبارات والجمل والفقرات، وتنتهي بالحصول على المعنى الإجمالي للنص. وينظر إلى القارئ في هذه النماذج على أنه مستقبل سلبي للمعلومات من الناحية المعرفية، فهو يستجيب للنص في أثناء قراءته، ولا يضع فرضيات، ولا يتنبأ بفاعلية. وتفترض أن إدراك الحروف يضمن استيعاب الكلمة، وأن استيعاب الكلمة يؤدي إلى استيعاب الجملة، واستيعاب النص هو النتيجة الطبيعية لذلك (الحلاق، ٢٠١٠، ٢٠٤).

فعلى القارئ في هذه النماذج أن يقوم ببعض العمليات من المستويات الدنيا (مثل فك الرموز، وتعريف الكلمات، الخ) قبل أن يتمكن من اكتشاف فكر النص الأساسية وبنيته الكلية Macrostructure، من خلال المعلومات المقدمة من النص فقط؛ لذلك تسمّى هذه النماذج Les modèles d'un fonctionnement dirigé par les données، أو النماذج الموجهة بالمعطيات. وفي عملية التعليم، يقترح أي نموذج منها أن يتألف المتعلمون أولاً مع الرموز (الحروف Lettres والمقاطع Syllabes)، باستخدام أساليب

تهجئة الحروف Méthodes Alphabétiques، والأساليب اللفظية الصوتية Phonétiques،
وأساليب المقاطع Syllabiques (Legendre, 2005, 263).

ويرى الباحث أنه بالإمكان أن يطلق على هذه الفئة اسم (النماذج التركيبية)، إذ إنه كما يبدو من خطواتها، تنطلق من العناصر الجزئية المكوّنة للنص المقروء (حرف، كلمة، جملة، فقرة) إلى استيعاب المعنى الكلي للنص.

٢) القراءة عملية من أعلى إلى أسفل Reading as a Top-Down Process

تفترض عملية الاستيعاب في هذه الفئة من النماذج أنّ القارئ يفسّر ما يقرؤه، أو يحلّله، ويعطيه أبعاداً ربما لا تكون موجودة في النصّ، وربما لم يقصدها الكاتب. فالقارئ لا يسلم بما هو موجود في النصّ بوصفه حقيقة نهائيةً، بل يضع الفرضيات التي تتعلق بمعنى المادة المطبوعة، والتي تُبنى على أساس معرفة القارئ السابقة عن الموضوع، وعلى أساس قدرته اللغوية. ومع استمراره في القراءة يتضح له صدق فرضياته فيقبلها، أو عدم صدقها فيرفضها أو يعدّلها. والاستيعاب وفق هذه النماذج يتفق والنظرة الحديثة للقراءة التي تقوم على المهارات ذات المستويات العليا، مثل: الخلفية المعرفية، والتنبؤ، ووضع الفرضيات، والتثبت، والتصحيح (Caroline, 1996, 14)؛ ولذلك تُسمّى نماذج عملية موجهة بالمفاهيم Les modèles d'un fonctionnement dirigé par les concepts، أو الموجهة بالمعرفة Knowledge-driven أو المبنية على المعرفة Knowledge-based. وتتمحور الخطوات التعليمية لهذه النماذج حول جعل القارئ يتعلّم الوحدات مثل النصّ أو الجملة، وتركّز على الفرضيات من خلال الأساليب التحليلية Méthodes Analytiques (Legendre, 2005, 263).

ولأن هذه الفئة من النماذج تقابل الفئة السابقة، وتركز على الأساليب التحليلية في المعالجة، يرى الباحث أنه قد يصحّ أن تسمّى هي الأخرى (النماذج التحليلية) للاستيعاب.

٣) القراءة عملية تفاعلية Reading as Interactive Process

تتفاعل المعلومات في عملية الاستيعاب في هذه الفئة من النماذج في اتجاهين: من أعلى إلى أسفل، ومن أسفل إلى أعلى، ومن هنا سمّيت النماذج التفاعلية. وهي تلائم النظرة التفاعلية التي تُعدّ القراءة تفاعلاً دائماً لتحديد المهارات؛ إذ تسمح المهارات ذات المستويات الدنيا بتعرّف الأشكال اللغوية والنحوية المطلوبة لفك رموز النصّ؛ وتسمح المهارات ذات المستويات العليا بإعادة صوغ النصّ في بناء موحد ومترابط المعنى. وللوصول إلى الاستيعاب، لا بد من أن تتفاعل المعلومات المخزنة في ذهن القارئ المتمثلة في خبراته السابقة، وأغراضه، واستراتيجياته، وكفاءته اللغوية، مع المعلومات الموجودة في النصّ التي تمثلها الرموز اللغوية (الحلاق، ٢٠١٠، ٢٠٤).

ووفق هذه النماذج، يُعتقد أنّ عمليات مختلفة هي المسؤولة عن تقديم المعلومات التي تشترك فيها عمليات أخرى. فالتنبؤ المتولد من المعالجة من أعلى إلى أسفل يتأثر بنتائج المعالجة من أسفل إلى أعلى. والمعالجة من أسفل إلى أعلى تتأثر بالمعالجة من أعلى إلى أسفل. وبالتفاعل النشط بين هاتين المعالجتين يصل القارئ إلى استيعاب النصّ. ويحدث هذا التفاعل دائماً في آن واحد متزامناً (Sweet & Anderson, 1993, 18). وهذا يعني أنّ القارئ يستخدم معالجات متنوعة، فهو يعتمد المعالجة (من أسفل إلى أعلى) إذا كانت معلوماته السياقية Contextuelles ضعيفة وقليلة، والمعالجة (من أعلى إلى أسفل) للقراءة السياقية Lecture en contexte (Legendre, 2005, 263). ولقد أطلق غودمان وآخرون (Goodman et al. (1979) على الأنموذج التفاعلي اسم (الأنموذج المرحلي)؛ فالقراءة، من وجهة نظرهم، عملية تفاعلية تأملية تجري في صورة عملية مرحلية تتسم بالتداخل والتسلسل، وترمي إلى تحصيل معاني المواد المكتوبة أو المطبوعة باتباع الاستراتيجيات الآتية:

- (١) «التعرّف Recognition، أي تعرّف الكلمات المكتوبة.
- (٢) الفحص Examination، أي تدقيق معاني النصّ، أو المفردات، وتعرّف ما بين السطور.
- (٣) التنبؤ Predicting، أي توقع المقاصد التي خلف السطور.
- (٤) التحقق Confirming، أي التحقق من المعاني التي فهمت.
- (٥) التصحيح Correcting، أي تصحيح ما يحتاج إلى تصحيح.
- (٦) الانتهاء Termination.

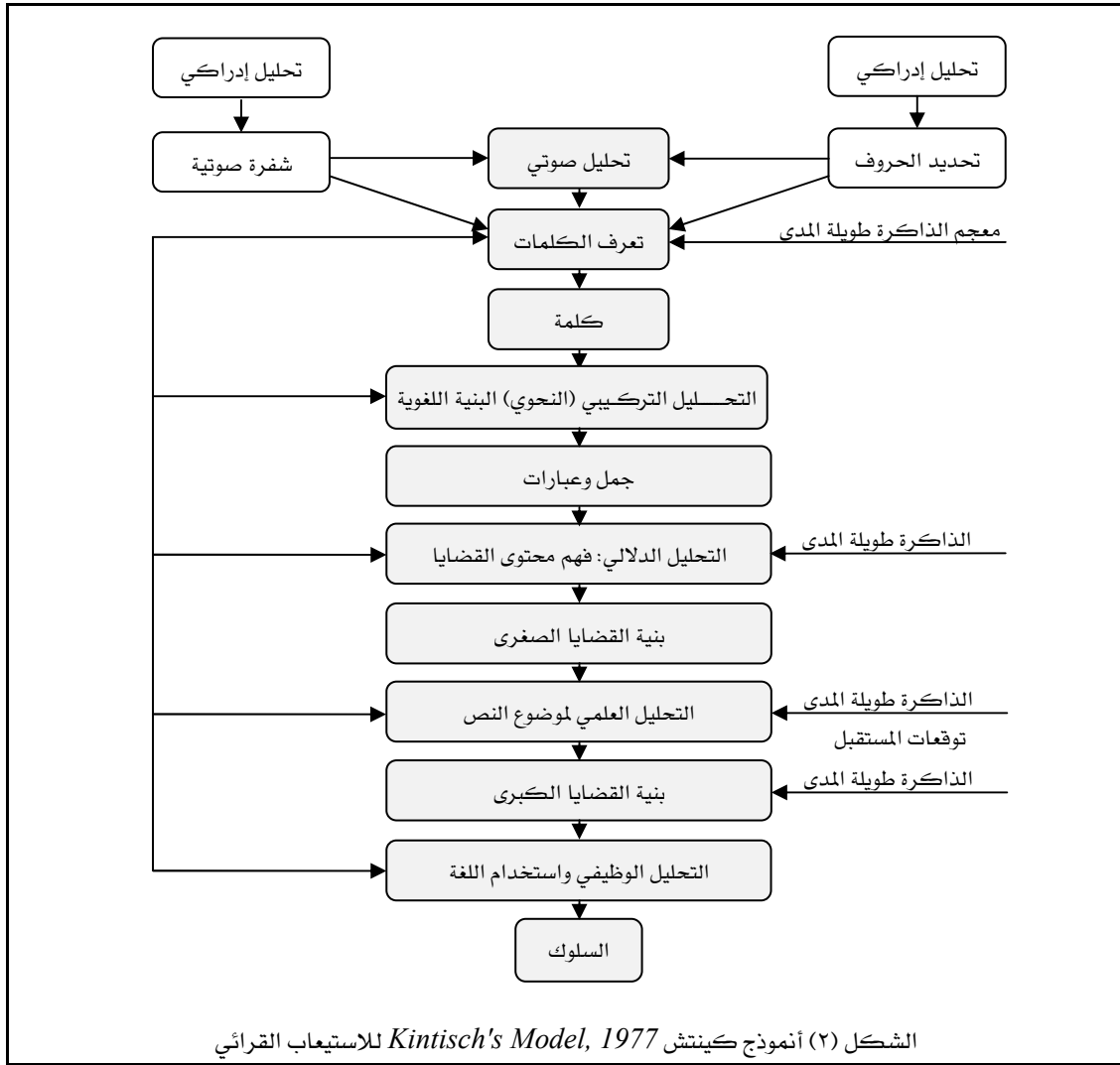
وبحسب غودمان وزملائه فإن القراءة تعدّ عملية دائرية تبدأ بتعرّف الكلمة المكتوبة، وتستمرّ إلى ما بعد تحصيل المعنى، فالقراءة إذن عملية ذات اتجاهين: من أسفل إلى أعلى، ومن أعلى إلى أسفل، والقارئ فيها يفسّر ما يقرأ، ويحلّله، ويعطيه أبعاداً قد لا تكون موجودة في النصّ المقروء، وقد لا يقصدها الكاتب أصلاً (عطية، ٢٠١٠، ٢٣-٢٤).

وبناء على رأي غودمان هذا، يعتقد الباحث أنّه قد يصحّ إطلاق اسم (الأنموذج الدائري) على الأنموذج التفاعلي أيضاً. وقد أطلق عليه أيضاً اسم الطريقة المختلطة أو التوفيقية التي تجمع بين التحليل والتركيب (السيد، ٢٠١١، ٣٥٨).

ومع هذا التصنيف الإجمالي لنماذج الاستيعاب القرائي، قدّم بعض التربويين نماذجهم الخاصة التي اشتهرت بأسمائهم والتي تدرج تحت فئة من الفئات الثلاث السابقة. ومن أبرزها:

٦-١- أنموذج كينتيش Kintisch's Model, 1977 (السيد، ٢٠٠٥، ١١٨-١١٩)

أوضح كينتيش في أنموذجه الذي قدّمه للنص الروائي عام ١٩٧٧م مراحل تجهيز الرسالة اللغوية سواء أكانت مقروءة أم مسموعة. كما يظهر في الشكل (٢) الآتي:



ويعدّ هذا الأنموذج من النماذج الجمعية Additive أو التفاعلية Interactive في استيعاب النصّ، إذ تعتمد عملية الاستيعاب النهائية للرسالة اللغوية في هذا الأنموذج على تفاعل الطريقتين:

- من أعلى إلى أسفل، فالاعتماد فيها يكون على الخلفية الثقافية المخزّنة في الذاكرة طويلة المدى.

- ومن أسفل إلى أعلى، فالاعتماد فيها يكون على قرائن النصّ التي تزوّد الفرد في أثناء القراءة بمنظومة الخصائص البصرية والصوتية.

وفي هذا الأنموذج يسير الفرد في أثناء تجهيزه للرسالة اللغوية المقروءة وفق الخطوات المتسلسلة الآتية:

(١) تحليل المثيرات اللغوية (أي الكلمات) تحليلاً إدراكياً.

(٢) تمثيلها بصرياً في صورة شفرة (رموز) بصرية.

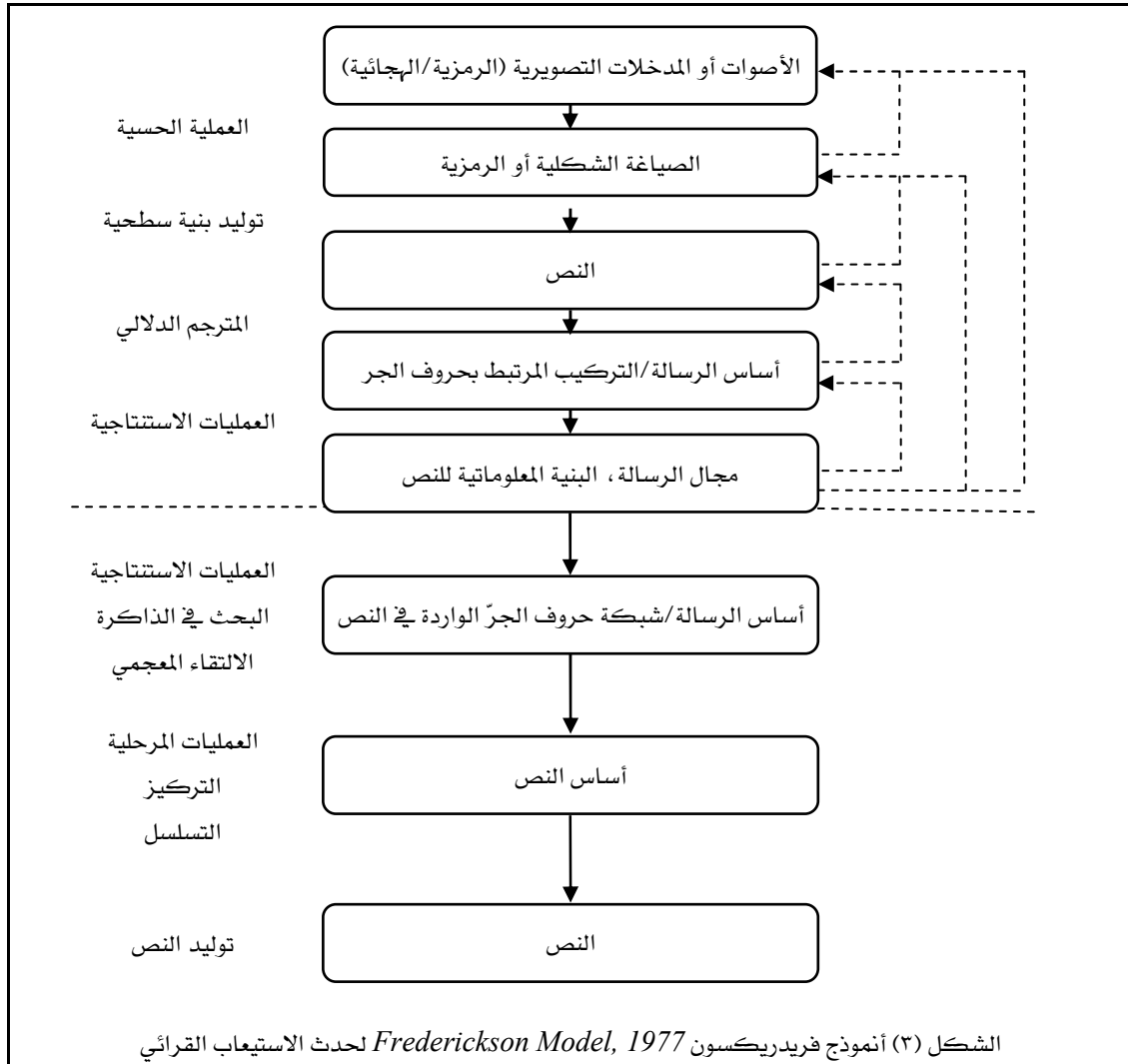
- (٣) تحويل الشفرة البصرية إلى الشفرة الصوتية المقابلة لها في المعجم العقلي، في حالة القراءة. أو تمثيلها في صورة شفرة صوتية تُجهّز في المعجم العقلي، وتُطابق مع ما خُزن من قبل في الذاكرة طويلة المدى؛ لتعرّف الكلمة، في حالة المثيرات اللغوية المسموعة.
- (٤) التجهيز التركيبي النحوي، وذلك بمعالجة سلاسل الكلمات المتعرّفة، وتجهيزها، وتنظيمها في جمل وتراكيب لغوية ذات مكوّنات محدّدة، باستخدام قواعد الاستراتيجية المخزّنة من قبل في الذاكرة طويلة المدى.
- (٥) إجراء تحليل دلالي لهذه الجمل والتراكيب، يتمثّل في القضايا الدلالية الصغرى التي تحملها البنية السطحية لهذه الجمل، وتنظيمها في بيئة هرمية متماسكة تسمى البنية الكبرى للنص، وهي تمثل المعنى المستخلص من النصّ.

٦-٢- أنموذج فريدريكسون 1977, Frederickson Model

- يتألف هذا الأنموذج من مجموعة من العمليات هي (عبد الباري، ٢٠١٠، ٤٢-٤٤):
- (١) الأصوات أو المدخلات التصويرية (الرمزية/الهجائية) Phonetic of Graphic Input. وتمثّل الجانب الرمزي للكلمات، والجمل، والعبارات بوصفها مثيرات تستثير القارئ للقراءة.
- (٢) الصياغة الشكلية أو الرمزية Feature Code، التي تتضمن توليد التراكيب اللغوية لدى القارئ، والتسلسل اللغوي للكلمات، وتحديد دلالة الكلمات المعجمية، والجانب النحوي والتركيبي لهذه الكلمات، وأثر الجانب التركيبي في تحديد المعنى.
- (٣) النصّ The Text، الذي يتضمن توليد التمثيلات الداخلية للفرد، واستحضارها، وتشمل الجانب التركيبي (النحوي) للسلسلة اللغوية.
- (٤) أساس الرسالة Message Base، الذي يتضمن التراكيب المرتبطة بحروف الجرّ، وتفسير بنية النصّ القرائي من الجانب القاعدي للغة، التي تسهم في تكوين شبكة من المفاهيم النحوية، وتحديد دلالتها، وعلاقة الجانب النحوي بالدلالي في النصّ القرائي.
- (٥) مجال الرسالة Message Domain، الذي يتضمن الجانب المعلوماتي للنصّ القرائي. وهذا العنصر أو المكوّن يعدّ من أهمّ مكوّنات الأنموذج؛ لارتباطه بفحوى الرسالة اللغوية، أو باستخلاص المعنى من النصّ القرائي.
- (٦) أساس الرسالة Message Base، الذي يتضمن تحليل حروف الجرّ الواردة في النصّ، ودلالة ذلك على معنى الموضوع أو فحواه.
- (٧) أساس النصّ Text Base. ويتضمن تحليل النصّ، ليصل القارئ إلى طريقة تركيب الكاتب أو المتحدث الجمل والعبارات الواردة في الموضوع.

٨ النصّ The Text. ويتضمن استخلاص القارئ تطبيق الكاتب بعض القواعد النحوية التي تعينه في نقل رسالته إلى القارئ بوضوح.

وقد ترجم فريدريكسون هذه المراحل والخطوات في الشكل (٣) الآتي:



٦-٣- أنموذج هاري وسميث *Harris & Smith's Model, 1992*

ركّز هذا الأنموذج الذي قدّمه هاري وسميث في كتابهما «تعليم القراءة: تشخيص التدريس في الصف» على العوامل التي تؤثر في الاستيعاب القرائي. ويشتمل أنموذجه على المكونات الآتية (Harris & Smith's Model, 1992, 228):

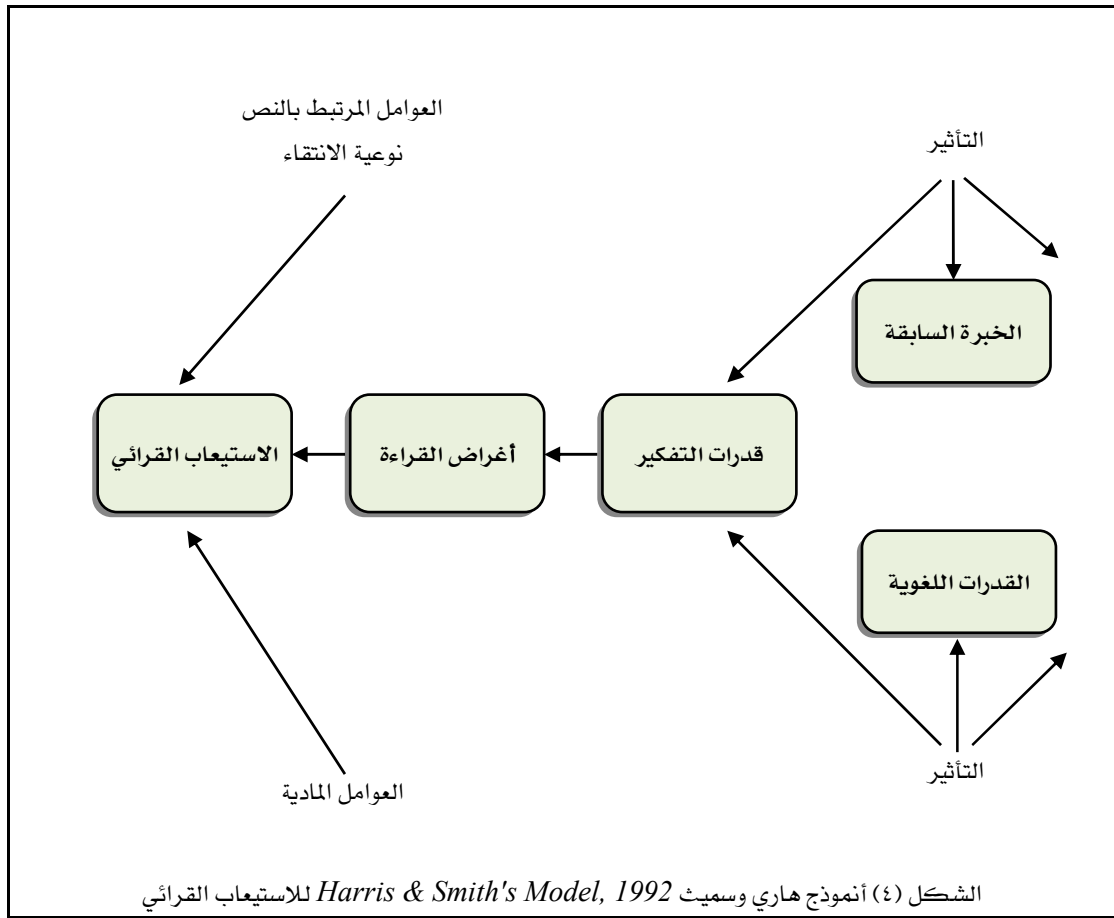
(١) الخبرة السابقة *Background Experience*.

(٢) القدرات اللغوية *Language Abilities*.

(٣) قدرات التفكير *Thinking Abilities*.

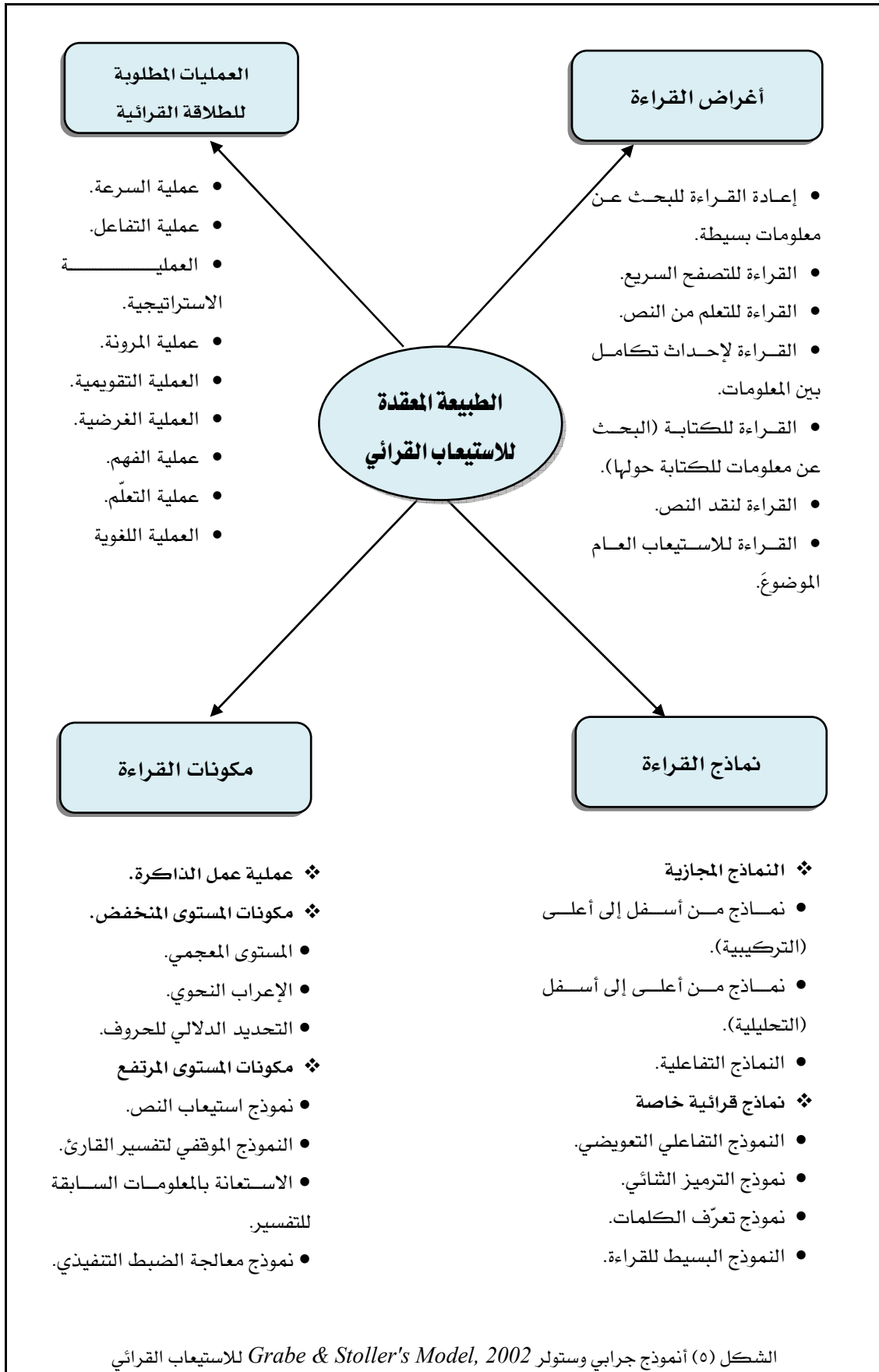
(٤) أغراض القراءة *Reading Purposes*.

٥) الاستيعاب القرائي Reading Comprehension الذي يتأثر بالعناصر المرتبطة بالنص،
وبالعوامل المادية. والشكل (٤) الآتي يوضّح ذلك:



٦-٤- أنموذج جراي وستولر Grabe & Stoller's Model, 2002 (Pan, 2005, 15-16)

ينطلق هذا الأنموذج من مسلمة مفادها، أنّ الغاية من القراءة هي تحقيق الاستيعاب الجيّد للمقروء، وأنّ استيعاب النّصّ القرائي الجيّد يتطلب من القارئ المعالجة السريعة والآلية للكلمات؛ بهدف استخلاص المعنى أو الفكرة العامّة، وتكوينه، أو صوغه، أو تمثيله عقلياً. ولا بد للقارئ لتحقيق تلك الغاية أن يستعين بمجموعة من استراتيجيات ما وراء المعرفة، مثل: المراقبة الذاتية، وتنظيم الوقت في القراءة، والتخطيط الجيد لعملية القراءة، ومراجعة النّصّ القرائي، وقدرة القارئ على التنبؤ بمحتواه، والتحقق من صحة تنبؤاته، وطرحه مجموعة من التساؤلات قبل عملية القراءة وفي أثنائها وبعدها، وقدرته على الربط الجيّد بين معلوماته وخبراته السابقة عن الموضوع والمعلومات الجديدة المتضمنة في النّصّ المقروء، فضلاً عن تلخيصه الجيّد ما يقرأ، وتفسيره الموضوع وفّق رؤيته. والشكل (٥) الآتي يوضح تصوّر الباحثين لعملية الاستيعاب القرائي:



٦-٥- أنموذج عبد الباري للاستيعاب القرائي (٢٠١٠، ٥٢-٥٣)

وهو أنموذج مقترح في ضوء أنموذج معالجة المعلومات، ويتضمن ثلاثة مكونات رئيسية هي: المدخلات، والمعالجات، والمنتج النهائي. بالإضافة إلى التغذية الراجعة أو المرتدة:

(١) المدخلات Inputs

- تنشيط معارف القارئ السابقة عن موضوع القراءة.
- فهم الغرض من المهمة القرائية.
- التخطيط الجيد لموضوع القراءة.
- اختيار الاستراتيجيات التي تناسب القارئ من جهة، والموضوع من جهة أخرى.

(٢) المعالجات Processes

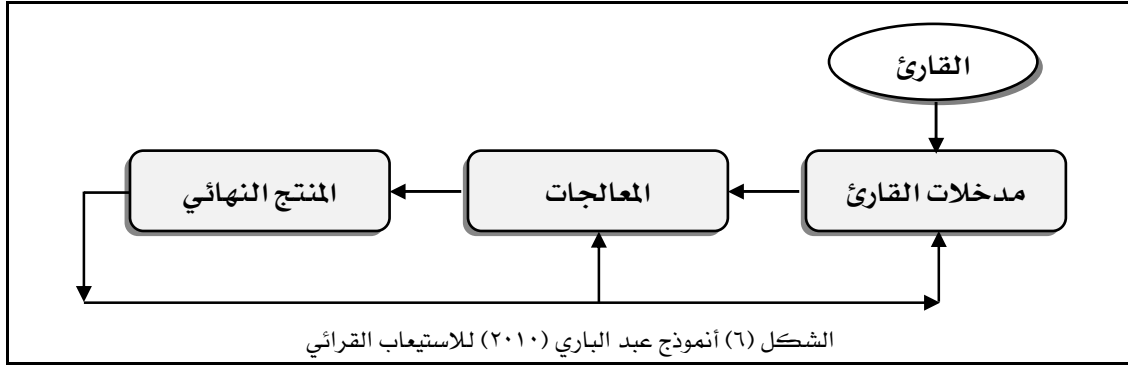
- تعرّف الرموز والكلمات وتحديد دلالاتها.
- تركيز الانتباه.
- التنبؤ والتوقع.
- تعديل الاستراتيجية إذا لزم الأمر ذلك.
- الاستعانة بالسياق؛ لتحديد معاني الكلمات غير المفهومة.
- الاستعانة بقرائن السياق Context Clues؛ لتحديد المعنى.
- التحليل البنيوي للكلمات (تحديد جذر الكلمة، تحديد السوابق واللواحق).
- ربط الأفكار بعضها بعضاً.
- تصنيف المعلومات الواردة في النصّ في أطر أو مخططات عقلية.
- مراقبة القارئ مدى فهمه.
- تحديد مواطن الصعوبة في النصّ القرائي.

(٣) المنتج النهائي Outcome

- تعرّف الرموز والكلمات وتحديد دلالاتها.
- التحقق من بلوغه الهدف المنشود.
- تلخيص الموضوع في بضعة أسطر.
- إعادة إنتاج الموضوع في أشكال رسومية أو تخطيطية Graphic Organizers.
- استخلاص النقاط أو العناصر المهمة في الموضوع.
- البحث عن معلومات إضافية ترتبط بالنص المقروء.

(٤) التغذية المرتدة (الراجعة) Feedback

تتمثل في التعزيز الذي يتلقاه القارئ في كل مرحلة من مراحل القراءة نتيجة لتفاعله مع النصّ، (سواء أكان تعزيزاً إيجابياً أم سلبياً، داخلياً أم خارجياً).
وأوضح عبد الباري تلك المكونات في الشكل (٦) الآتي:



والذي يلاحظ من أنموذج عبد الباري أنه أخذ بمدخل النظم في عملية الاستيعاب القرائي بما فيه من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة.

٧- عوامل الاستيعاب القرائي

يرى ليجاندر وآخرون (Legendre et al. (2005 أنه لكي يحدث 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؛ فالاتجاهات الطفل نحو القراءة تتأثر مثلاً ببيئته المدرسية والأسرية؛ إذ قد يُكوّن اتجاهات إيجابية نحو القراءة عندما تكون هناك خبرات قرائية إيجابية. وتسهم بعض العوامل المتعلقة بخصائص النصّ في عملية الاستيعاب، كنوع النصّ، وبنيته، ودرجة صعوبته، ومقروئيته (ص٢٦٣).

وعموماً فإنّ العوامل التي تؤثر في عملية استيعاب النصوص القرائية تتمثل فيما يلي (الدليمي والوائل، ٢٠٠٥، ٢٩ - ٣٠؛ عطية، ٢٠١٠، ٤٢؛ الجعافرة، ٢٠١١، ١٦٧ - ١٧٠):

- (١) القدرة العقلية. وهذا العامل يؤدي دوراً كبيراً في القدرة على استيعاب المادة المقروءة بدقة وسرعة، وفي تعرّف الكلمات؛ لتحسين الاستيعاب القرائي بسرعة.
- (٢) اللغة. وهي قدرة القارئ على نطق الكلمات، ومعرفة معاني الجمل، وقدرته على تمييز صورة الكلمة البصرية، وتذكرها.

(٣) الخبرة السابقة، التي مرّ بها القارئ والمعلومات التي يمتلكها، وما يتصل بنيته المعرفية السابقة، إذ من شأنها تسهيل عمليات الاستنتاج، وفهم المعنى الضمني والظاهري للنص، وعملية النقد على القارئ.

(٤) نضجُ القارئ العامُ المتمثل في النمو الجسمي، والعقلي، والانفعالي، والاجتماعي. وهو يتفاوت من قارئ إلى آخر.

(٥) العوامل العاطفية النفسية، كفقدان الثقة بالنفس، والشعور بالحزن والكآبة، والخجل المبالغ فيه، والشروود الذهني، وفقدان دافعية القراءة... الخ.

(٦) العوامل الاقتصادية والاجتماعية.

(٧) العوامل التربوية. وتشمل مدى ملاءمة التعليم للقراءة، ونوعية إعداد المعلمين، واستراتيجيات التدريس المتبعة، ومدى التركيز على مهارات القراءة.

(٨) دافعية القارئ، وانجذابه إلى قراءة الموضوع.

(٩) النّصّ (محتواه، ولغته، وبنيته). ويتضمن كمّية المعلومات وكثافتها. وتقاس بطول الفقرة، وطريقة العرض، والتفاعل بين الكاتب والقارئ، ومستوى مقروئية النّصّ، وسهولة مفرداته، ومستوى الحشو والتكرار فيه.

(١٠) مناسبة النّصّ خلفية الطالب المعرفية.

(١١) المهمة المطلوبة في إجراء التقييم. وتشمل الغرض من القراءة وأهدافها.

ويرى العديد من الباحثين (Flood et al., 1992, 610؛ Learner & Kline, 2006, 62؛ الزغارنة، ٢٠١١، ٤٨-٤٩؛ العيد، ٢٠١١، ١٣؛ نوفل، ٢٠١١، ١٩؛ العبد اللات، ٢٠١٢، ٢٢-

٢٣) أنّ الاستيعاب القرائي يتأثر بتفاعل أربع مجموعات من العوامل، هي:

(١) عوامل تتعلق بالقارئ. وتتمثل في عمره الزمني، ودافعيته، وأهدافه من القراءة، وحالته النفسية، وخبراته السابقة، وإلمامه باللغة وقواعدها.

(٢) عوامل مرتبطة ببيئة القارئ. وهي العوامل المتعلقة بالعملية التعليمية التي توفرّ الراحة العامة للقارئ، مثل: الجو الاجتماعي والثقافي الذي يقرأ فيه، ومكان جلوس القارئ، والإضاءة.

(٣) عوامل مرتبطة بالمعلم. وهي العوامل المرتبطة بأساليب المعلم التدريسية وطرائقه، وخبراته، واتجاهاته، ومهاراته.

(٤) عوامل مرتبطة بالنصّ القرائي، فطبيعة النّصّ القرائي المتمثلة في صعوبة اللغة التي كتب بها أو سهولتها، وكذلك أسلوبه يؤثر مباشرة في استيعاب القارئ.

٨ - صعوبات الاستيعاب القرائي

إنّ الاستيعاب القرائي عملية عقلية معقّدة، قد يعاني القارئ صعوبةً فيها نتيجة مجموعة من الأسباب. ففي ضوء نظريات علم النفس المعرفي ونظرية البنية المعرفية، تتضح أهمية القارئ والنصّ المقروء في تكوين البنية المعرفية في أثناء القراءة. فبحسب السيد محمد (٢٠٠٣)، للقارئ دوره في عملية القراءة في تنشيط المعرفة السابقة، ومحاولة الوصول إلى فهم المعنى، وللنصّ أهميته في تنشيط عمليات القراءة لدى القارئ. فإذا ما كان النصّ جديداً مليئاً بالعبارات الغامضة، والأحداث غير المألوفة للقارئ، فإن ذلك من شأنه أن يؤدي إلى صعوبة استيعاب القارئ إيّاه. فتدني مقروئية النصّ قد يؤدي دوراً سلبياً في قدرة القارئ على استيعاب النصّ وفي عزوفه عنه. ويرجع تدني مقروئية النصّ إلى عوامل: منها ما يتصل بشكل النصّ في تنظيمه وإخراجه وعدم احتوائه على دليل واضح للتعامل معه ومع مفرداته وفكره؛ ومنها ما له علاقة بمضمون النصّ وعدم ملاءمته في السهولة والصعوبة مستوى القارئ، وميوله، واتجاهاته، وحاجاته، ونمطه المعرفي، وقدراته، وخصائصه، وخبراته السابقة (ص ٤٨-٤٩).

وفي هذا الصدد يرى ديفيد (2005) David أنّ صعوبة الاستيعاب القرائي تكمن في كونه «عملية ذهنية تعتمد في أدائها المخزون المعرفي السابق للمتعلم. كما أنّ اختلاف النصوص التي يتعرض لها المتعلم قد يكون وراء صعوبة استيعاب المقروء، يضاف إلى ذلك نوع الاستراتيجية التعليمية المستعملة» (ص ٧٩-٨٠).

ويُرجع بست ورو وأوزورو وميكنامارا (2005) Best, Rowe, Ozuru & Mcnamara صعوبة الاستيعاب القرائي إلى ثلاثة عوامل رئيسية: منها ما يعود إلى خبرة المتعلم نفسه، ومنها ما يعود إلى النصّ ذاته في صعوبته أو سهولته. ومنها ما يعود إلى الاستراتيجية المستخدمة في عملية الاستيعاب؛ إذ يؤكدون أنّ القارئ حتى لو كان قادراً على فك الرموز الموجودة ضمن النصّ، أو على فهم الكلمات الموجودة فيه، فإنّ العضلة الأساسية التي تواجهه تكمن في ربط الكلمات بعضها بعضاً من أجل تكوين معنى منطقي مفهوم (ص ٧٠).

أمّا بيميل وسكوتن (2004) Bimmel & Schooten فيريان أنّ «صعوبة النصّ المقروء ذاته قد تكون السبب في فشل عملية الاستيعاب، وأنّ المتعلم قد يخفق في استيعاب النصوص القرائية بسبب إهمال بعض الأمور التي تتعلق بالبناء الخارجي للنصّ، مثل عدم استخدام علامات الترقيم في النصّ، وعدم تقسيم النصّ إلى فقرات منطقية، وعدم وضع عناوين رئيسية وفرعية له.. الخ» (المبيضين، ٢٠٠٩، ٣٦).

وقد لخص طعيمة والشعبي (٢٠٠٦) أسباب الفشل في الاستيعاب القرائي في خمسة أسباب

هي:

(١) «ال فشل في فهم كلمة.

(٢) الفشل في فهم جملة.

(٣) الفشل في إدراك العلاقات بين الجمل.

(٤) الفشل في فهم أنّ المعلومات تتكيف معاً بطريقة ذات معنى (التنظيم).

(٥) ضعف الاهتمام والتركيز» (ص ٩١).

ويبدو للباحث هنا أنّه مهما تعددت الأسباب الكامنة وراء صعوبة الاستيعاب القرائي فإنها ترجع بمجملها إلى:

- أسباب تتعلق بالقارئ ذاته. وتتمثل في ضعف مخزونه اللغوي من المفردات، وفي عدم امتلاكه الخبرة السابقة حول النصّ المقروء، وضعف نضجه العقلي واستعداده القرائي، وضعف دافعيته نحو القراءة، وحالته النفسية، ومزاجه.
- أسباب تتعلق بالنص المقروء. وتتمثل على سبيل المثال، في صعوبة المفردات المستخدمة فيه، والتعقيد في أسلوب عرض المعلومات فيه، واشتماله على تراكيب معقدة وغامضة، وعدم صلة موضوعه بالخبرة السابقة للقارئ، وسوء تنظيم فقراته، الخ.

٩- مستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته

يشتمل الاستيعاب القرائي على عدد من المهارات التي تستدلّ بها عليه. وقد صنّف الباحثون في مجال القراءة هذه المهارات إلى عدّة مستويات تتدرج من المستويات الدنيا إلى قيمة المستويات العليا في عملياتها المعرفية التي تنطوي عليها.

وكان غرضهم من هذه التصنيفات تسهيل فهم هذه المهارات ومناقشتها، ومساعدة المعلم على تنظيم تدريسها، وصوغ الأهداف التي تناسبها، وتقويمها (عطية، ٢٠٠٦، ١٤٦؛ العديقي، ٣٧؛ الشهري، ٢٠١٢، ٤٢). ويرى ليجاندر وآخرون أنّه مهما تعددت مهارات الاستيعاب القرائي فإنها تصنف إلى ثلاثة أنواع أساسية هي (Legendre, 2005, 263):

(١) المهارات اللغوية *Habiletés linguistiques*، التي تتعلق بالمفردات المعجمية *Lexique*،

والقواعد النحوية والصرفية *Morphosyntaxe*، والأساليب *Stylistique*.

(٢) المهارات الدلالية *Habiletés sémantiques*، التي ترتبط ببنى النصوص.

(٣) المهارات العملية *Habiletés pragmatiques*، التي تضمن العلاقة بين السياق والقارئ.

ومن الملاحظ أنّ تصنيفات مهارات الاستيعاب القرائي اتخذت بعدين أساسيين، إذ يمكن التمييز بين التصنيف الأفقي للمهارات، وبين تصنيفها الرأسي:

٩-١ - التصنيفات الأفقية للمهارات

تتدرّج مستويات الاستيعاب القرائي في هذه التصنيفات بحسب حجم المادة المقروءة، وتتعلق بمكونات النصّ المقروء. ومن هذه التصنيفات:

٩-١-١ - تصنيف جاب الله (١٩٩٧)

أورد جاب الله تصنيفاً لمهارات الاستيعاب القرائي في ثلاثة مستويات هي (جاب الله، ١٩٩٧، ٧١٢):

(١) «مستوى الكلمة». ويتضمن المهارات الآتية:

- تحديد معنى الكلمة.
- تحديد ضد الكلمة.
- إدراك العلاقة بين كلمتين ونوع هذه العلاقة.
- القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى.
- (٢) مستوى الجملة. ويتضمن المهارات الآتية:
 - تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها.
 - نقد ما تتضمنه الجملة من معنى.
 - ربط الجملة بما يناسبها من معانٍ ونصوص متشابهة.
 - إدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة.
 - القدرة على تصنيف الجملة وفق ما تنتمي إليه من آراء ومفاهيم.
- (٣) مستوى الفقرة. ويتضمن المهارات الآتية:

- وضع عنوان مناسب للفقرة.
- إدراك ما تهدف إليه الفقرة.
- إدراك الفكر الأساسية للفقرة.
- تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء.
- إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية (غير معلنة).

٩-١-٢ - تصنيف سلطان (٢٠٠٦)

توصّل سلطان في دراسته إلى تصنيف الاستيعاب القرائي إلى المستويات والمهارات الآتية المناسبة للصف السادس الابتدائي (سلطان، ٢٠٠٦، ٣٢):

(١) «مستوى فهم الكلمة». ويتضمن المهارات الآتية:

- تحديد مرادفات الكلمة.
- تحديد معاني الكلمات.

- تحديد دلالات الكلمات.
- تحديد أضداد الكلمات.
- تحديد العلاقات بين الكلمات.
- تحديد أكثر الكلمات دقة.
- (٢) مستوى فهم الجملة. ويشمل المهارات الآتية:
 - تحديد معاني الجمل.
 - تحديد المكونات الأساسية للجمل.
 - تحديد المعنى الدلالي السياقي للجمل.
 - تحديد العلاقات بين الجمل.
- (٣) مستوى فهم النصّ، ويشمل المهارات الآتية:
 - تحديد الفكرة الأساسية للنص.
 - استخلاص الأفكار الجزئية.
 - استنتاج الأفكار الضمنية الكامنة في النصّ (ما بين السطور).
 - التنبؤ بالأحداث (ما وراء السطور).
 - استنباط غرض مؤلف النصّ.
 - تحديد الرؤية الشخصية الكبرى في النصّ (نقد النصّ).

٩-١-٣- تصنيف طعيمة والشعبي (٢٠٠٦)

- ويشتمل تصنيفهما على أربعة مستويات هي (طعيمة والشعبي، ٢٠٠٦، ٨٩-٩١):
- (١) استيعاب معاني الكلمات. بقدر سعة قاموس الفرد اللغوي من حصيلة الكلمات ومرادفاتها وأضدادها، تتحدد قدرته على استيعاب ما قد يقابله من كلمات، واختيار المعنى الذي يناسبها وفقاً لسياقها.
 - (٢) استيعاب معنى الجملة. تحوي الجملة عدداً من الكلمات بينها علاقة تركيبية دلالية، تخبر عن معنى محدد. إنّ المعنى العام للجملة لا يساوي بالضرورة مجموع معاني كلماتها.
 - (٣) استيعاب معنى الفقرة. وهي مجموعة جمل تحمل غالباً فكرة واحدة رئيسة ومجموعة من الفكر التفصيلية، ترتبط الجمل داخلها بروابط محسوبة من علامات الترقيم تدلّ على نمط تنظيمي للعلاقة بينها.
 - (٤) استيعاب معنى النصّ.

ويلاحظ من التصنيفات الثلاثة الأفقية السابقة أنّ تصنيف طعيمة والشعبي (٢٠٠٦) هو أشملها، إذ تضمن مكونات استيعاب النصّ القرائي الأربعة المتمثلة في (الكلمة، والجمله، والفقره، والنص).

وتمتاز هذه التصنيفات الأفقية من وجهة نظر الباحث بسهولة إدراج المهارات تحت مستوياتها، إذ المعيار المعتمد في التصنيف هو مدى ارتباطه بالكلمة أو الجمله أو الفقرة أو النصّ. ولكن ما يعاب عليها عدم تمييزها بين المهارات من حيث المستويات المعرفية التي تتطلبها سواء أكانت مستويات عليا أم دنيا، فقد يشتمل أحد مستويات هذه التصنيفات على مهارات استنتاجية ونقدية وتذوقية وإبداعية طالما أنها تتناول استيعاب معنى الجمله مثلاً.

٩-٢- التصنيفات الرأسيّة للمهارات

وتراعي هذه التصنيفات المستويات المعرفية للمهارات، فتتدرج تصاعدياً من المهارات الدنيا إلى المهارات العليا. وقد توصل الباحثون إلى تصنيفات رأسيّة متعددة تتشابه كثيراً في مستوياتها، وتختلف قليلاً في عدد المهارات المدرجة تحت كلّ منها قلّة وكثرة. ومن هذه التصنيفات:

٩-٢-١- تصنيف كارلين Karlin, 1984

قسّم كارلين مهارات الاستيعاب القرائي إلى ثلاثة مستويات (Karlin, 1984, 191-192):
(١) الاستيعاب الحرفي Literal Comprehension. وهو قدرة القارئ على استيعاب ما يطرحه الكاتب في الموضوع، ويركّز فيه القارئ على المعنى الظاهري السطحي للرسالة اللغوية. ويعبّر عنه في مجال التعليم بقدرة المتعلّم على التعبير عمّا فهمه من النصّ بلغته الخاصة، وأسلوبه الخاص. ويتضمن هذا المستوى القدرة على تعرّف:

- التفاصيل.
- الفكر الرئيّسة.
- تسلسل الأحداث وتتابعها.
- المقارنات والتضاد.
- السبب والنتيجة.
- سمات الشخصية.

(٢) الاستيعاب الاستنتاجي Inferential Comprehension. وهو قدرة القارئ على الغوص في أعماق النصّ لاستخلاص المعاني التي لم يصرّح بها الكاتب على نحو مباشر، وتحديد المعاني العميقة، أي القراءة فيما بين السطور. ويتضمن هذا المستوى المهارات الآتية:
- مهارات المستوى الحرفي جميعها.

- التنبؤ بالنتائج بناء على المقدمات المعروضة في النصّ.
- التفسير الرمزي أو المجازي للغة.
- (٣) الاستيعاب التقويمي أو الناقد Evaluative or Critical Comprehension. وهو قدرة القارئ على الحكم على الأفكار والمعلومات التي أوردها الكاتب في موضوعه، وتحديد المعلومات التي يعرفها عن هذا الموضوع أو ذاك، واستجابته له بالقبول أو الرفض. ومن مهارات هذا المستوى:
- التمييز بين الحقيقة والخيال.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- تحديد المناسبة.
- تحديد القيمة.
- المرغوبة.
- القابلية.

٩-٢-٢- تصنيف طومسون Thompson, 2000

- صنّفت طومسون مهارات الاستيعاب القرائي إلى أربعة مستويات (Thompson, 2000, 4):
- (١) الاستيعاب الحرفي. وتدرج تحته المهارات الآتية:
 - ذكر الحقائق.
 - تحديد التفاصيل الواردة في النصّ.
 - تحديد التسلسل والتتابع.
 - تحديد معاني الكلمات والمفردات.
 - (٢) الاستيعاب الاستنتاجي. وفي هذا المستوى يدمج القارئ المعلومات التي استوعبها في المستوى الحرفي، مع معارفه السابقة، من أجل:
 - تحديد التناقضات والتضاد الواردة في النصّ.
 - تحديد علاقات السبب والنتيجة.
 - شرح بعض المعلومات الواردة في النصّ وتفسيرها.
 - التنبؤ.
 - شرح الفكر الرئيسي وتفسيرها.
 - (٣) الاستيعاب التقويمي. وفيه يُكوّن القارئ رأياً شخصياً بناء على المعلومات الواردة في النصّ، ويشتمل هذا المستوى على المهارات الآتية:
 - الحكم على المقروء.

- الحكم على كفاية البدائل الواردة في الموضوع.
- اتخاذ مواقف تجاه القضايا.
- الدفاع عن أمر ما أو رفضه.
- ٤) الاستيعاب الناقد. وهو قدرة القارئ على تحليل المادة المقروءة في عبارات، حول شكل النصّ، وأساليب كتابته، ومحتواه. ويتطلب هذا المستوى إلى القارئ:
 - التمييز بين الحقيقة والرأي.
 - تعرّف مدى منطقية الأفكار الواردة في النصّ واتساقها.
 - التمييز بين الأساليب الأدبية المستخدمة في النصّ.
 - تعرّف عاطفة الكاتب.
 - تحديد غرض الكاتب.
 - تعرّف وجهة نظر الكاتب.

٩-٢-٣- تصنيف حبيب الله (٢٠٠٠)

صنّف حبيب الله مهارات الاستيعاب القرائي إلى ثلاثة مستويات، وصاغها في صيغة أسئلة على النحو الآتي (حبيب الله، ٢٠٠٠، ٣١-٣٢):

١) «المستوى الحرفي (قراءة السطور). ومن مظاهره ما يلي:

- ماذا قال الكاتب عن؟
- ما هي النقاط المهمة؟
- قارن بين...
- ما الكلمة الصعبة، وما معناها؟
- ما الموضوع الرئيس؟
- ماذا كانت الأسباب؟
- ٢) المستوى التفسيري (قراءة ما بين السطور). ويحتوي على الأسئلة الآتية:
 - ماذا قصد الكاتب؟
 - عمّ يتحدّث الكاتب في الحقيقة؟
 - ماذا نستنتج من النصّ؟
 - كيف تفسر عمل (سلوك) البطل؟
 - ما شعورك بعد قراءة النصّ؟
 - ٣) المستوى التطبيقي. ومن مظاهره:
 - ماذا تقترح؟ ماذا تفعل لو كنت مكان..؟

– كيف تستفيد مما قرأته في حلّ مشكلة تواجهك؟

– ما رأيك فيما يقول الكاتب؟

– أهذا الكلام دقيق؟ أهو رأي أم حقيقة؟»

٩-٢-٤- تصنيف موسى (٢٠٠١)

توصلت دراسة موسى إلى تصنيف الاستيعاب القرائي إلى ستة مستويات أساسية تدرج

تحتها مجموعة من المهارات الفرعية (موسى، ٢٠٠١، ٨٧):

(١) «الفهم الحرّفي. ويتضمن المهارات الآتية:

– ذكر حقيقة محددة وردت في المقروء.

– ذكر الأعداد التي وردت في المقروء.

– ذكر الشخصيات الواردة في المقروء.

– ذكر الأماكن الواردة في المقروء.

– ذكر الألوان الواردة في المقروء.

(٢) الفهم الاستنتاجي. ويتضمن المهارات الآتية:

– استنتاج معنى كلمة وردت في القطعة باستخدام السياق.

– استنتاج ما يدل عليه الأسلوب الإنشائي الوارد في القطعة.

– استنباط الدروس والعبر المتضمنة في المقروء.

– تحديد عوامل ظاهرة وردت في المقروء وأسبابها.

– تفسير سبب ظاهرة وردت في المقروء.

– تفسير الكلمات المجازية في المقروء.

– التفريق بين التعبيرات الدالة على الزمن.

– توقّع الأسباب والعلاقات في ضوء ما ورد في المقروء.

– استنتاج الصفات المميزة للشخصيات الواردة في المقروء.

– تصنيف الأفكار، والأحداث في مجموعات متجانسة.

(٣) الفهم التطبيقي. ويتضمن ما يلي:

– استنتاج تعميمات مما يقرأ يمكن تطبيقها على ظاهرة جديدة.

– استنتاج درس جديد يتصل بالحياة المستقبلية من المقروء.

– تحديد سبب جوهري لحدوث ظاهرة جديدة لم ترد في المقروء.

– حل مشكلة عامة أو خاصة وردت في المقروء.

– اقتراح حل؛ لتحسين ظاهرة وردت في المقروء.

(٤) الفهم النقدي. ويتضمن المهارات الآتية:

- إصدار حكم على ظاهرة أو شخصية وردت في المقروء.
- تحديد رأيه في تصرف أو ظاهرة وردت في المقروء.
- تحديد مدى اتفاقه مع ما ورد في المقروء.
- تحديد الصواب والخطأ في تصرف شخصية وردت في الموضوع.
- تحديد النقاط الجديدة في المقروء.

(٥) الفهم الوجداني أو التذوقي. ومهاراته هي:

- تحديد المشاعر، والانفعالات التي اشتمل عليها النصّ.
- تحديد القيم، والاتجاهات في النصّ.
- تحديد بعض جوانب الإعجاب في النصّ.

(٦) الفهم الإبداعي. ومهاراته هي:

- وضع عنوانٍ جديدٍ للنصّ.
- تقديم مقترحات جديدة ومتنوعة؛ لتطوير النصّ.
- تقديم حلولٍ مبتكرة لبعض المشكلات الواردة في النصّ.
- تقديم صياغة جديدة للنصّ.

٩-٢-٥- تصنيف الناقّة وحافظ (٢٠٠٢)

ويتضمن هذا التصنيف خمسة مستويات هي (الناقّة وحافظ، ٢٠٠٢، ٢١٥-٢١٨):

(١) «مستوى الفهم المباشر. ويضمّ المهارات الآتية:

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
- تحديد مرادف الكلمة.
- تحديد ضد الكلمة.
- تحديد أكثر من معنى للكلمة (المعنى المشترك).
- تحديد الفكرة العامة المحورية للنصّ.
- تحديد الفكرة الرئيسيّة للفقرة.
- تحديد الفكر الجزئية والتفاصيل الداعمة في النصّ.
- إدراك الترتيب الزماني.
- إدراك الترتيب المكاني.
- إدراك الترتيب بحسب الأهمية.

(٢) مستوى الفهم الاستنتاجي. وتندرج تحته المهارات الفرعية الآتية:

- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
- استنتاج علاقات السبب بالنتيجة.
- استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه.
- استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النصّ.
- استنتاج المعاني الضمنية في النصّ.
- (٣) مستوى الفهم النقدي. ويشتمل على المهارات الآتية:
 - التمييز بين الفكر الثانوي، والأساسية.
 - التمييز بين الحقيقة والرأي.
 - التمييز بين ما يتصل بالموضوع، وما لا يتصل به.
 - التمييز بين المعقول، وغير المعقول من الأفكار.
 - التمييز بين الفكرة الشائعة، والفكرة المبتكرة.
 - تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها.
 - تحديد مدى مصداقية الكاتب.
 - الحكم على مدى أصالة المادة ومعاصرتها.
- (٤) مستوى الفهم التدقيقي. ومن مهاراته:
 - ترتيب الأبيات بحسب قوة المعنى.
 - إدراك القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية في الكلمات والتعبيرات.
 - إدراك الحالة الشعورية والمزاجية المخيمة على جو النصّ.
 - اختيار أقرب الأبيات معنىً إلى بيت معيّن.
- (٥) مستوى الفهم الإبداعي. ويتضمن المهارات الآتية:
 - إعادة ترتيب أحداث القصة، أو ترتيب شخصياتها بصورة مبتكرة.
 - اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة.
 - التوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة.
 - التنبؤ بالأحداث وحبكة الموضوع أو القصة قبل الانتهاء من قراءتها.
 - تحديد نهاية لقصة ما، لم يحدد الكاتب نهاية لها.
 - مسرحة النصّ المقروء، وتمثيله.

٩-٢-٦- تصنيف الطوبالة (٢٠٠٥)

وهذا التصنيف خاص بمهارات الاستيعاب القرائي للصفوف الرابع والخامس والسادس من المرحلة الابتدائية، ويتكوّن من أربعة مستويات، هي (الطوبالة، ٢٠٠٥، ٢٩):

(١) «المستوى الحرفي». ومهاراته هي:

- معرفة الأفكار الرئيسة.
- استخراج بعض الحقائق من النصّ.
- معرفة الشخصيات والأمكنة (تحديدّها).
- معرفة تسلسل الأحداث.
- متابعة السياق.
- معرفة معاني المفردات العامة.
- اختيار المعاني الأخرى (الترادف).

(٢) المستوى الاستنتاجي. ويتضمن المهارات الآتية:

- تمييز الفكرة الرئيسة من الفرعية.
- استنتاج معاني المفردات من السياق (سياق النصّ).
- تحديد وجهة نظر الكاتب.

(٣) المستوى التقيمي. ويتكوّن من المهارات الآتية:

- التمييز بين الحقائق والآراء.
- المقارنة بين المؤتلف والمختلف (العبارات، والجمل، والمعاني).
- إصدار الأحكام.
- إبراز جمال المقروء.

(٤) المستوى الإبداعي. ويتضمّن المهارات الآتية:

- إضافة أجزاء أخرى للنص.
- اختيار أفضل عنوان.
- تلخيص النصّ.
- إبراز جمال المقروء.

٩-٢-٧- تصنيف طعيمة والشعبي (٢٠٠٦)

المهارة الأساسية للاستيعاب القرائي هي امتلاك ثروة لغوية من المعاني الحرفية والمجازية، سواء أكان على مستوى الكلمات أم على مستوى الجمل والفقرات والسياقات الأكبر. ويمكن تصنيف مهارات الاستيعاب القرائي إلى ثلاثة مستويات هي (طعيمة والشعبي، ٢٠٠٦، ٩١-٩٣):

(١) المستوى الأول (الفهم الحرفي). ويطلق عليه قراءة السطور. ويتضمن المهارات الفرعية الآتية:

- تطوير الثروة اللغوية.

- تحديد التفاصيل وتذكرها.
 - تحديد الفكرة العامة المصرح بها.
 - فهم تنظيم النصّ وبناءه.
 - تنفيذ التعليمات.
- (٢) المستوى الثاني (الفهم التفسيري). ويطلق عليه قراءة ما بين السطور. ويتضمن المهارات الفرعية الآتية:
- تفسير المعنى المجازي للكلمات.
 - تعرف فكرة الكاتب ورأيه.
 - استخلاص النتائج.
 - تتبع الأحداث.
 - تعرف الفكرة المحورية غير المصرح بها في النصّ.
 - تفسير المشاعر.
 - تحليل الشخصيات.
- (٣) المستوى الثالث (الفهم التطبيقي). ويطلق عليه قراءة ما وراء السطور. ويتضمن المهارات الفرعية الآتية:
- تقدير مدى دقّة الكاتب في التعبير عن الأفكار.
 - التمييز بين الحقائق والآراء.
 - حلّ المشكلات.

٩-٢-٨- تصنيف حراشة (٢٠٠٧)

- ويتألف تصنيفه من خمسة مستويات هي (حراشة، ٢٠٠٧، ٨٠-٨١):
- (١) «مستوى الفهم المباشر (المستوى الحرفي أو السطحي). وهو فهم الكلمات والجمل والأفكار فهماً مباشراً مثل ما ورد في النصّ صراحةً. ويتضمن المهارات الفرعية الآتية :
- تحديد المعنى المناسب.
 - تحديد المترادفات.
 - تحديد الأضداد.
 - تحديد المعنى المشترك.
 - تحديد الفكرة العامة.
 - تحديد الفكر الفرعية.
 - إدراك الترتيب المكاني والزمني.

- ترتيب الأولويات وفق الأهمية.
- (٢) مستوى الفهم التفسيري (الاستنتاجي). وهو قدرة المتعلم على تحديد المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب، ولم ترد صراحة في النص. ويتفرع إلى المهارات الآتية:
 - استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
 - استنتاج العلاقات بين الفكر.
 - إدراك العلاقات السببية.
 - تحديد أهداف الكاتب ومقاصده.
 - معرفة الاتجاهات والقيم الواردة، والفكر الضمنية العميقة.
- (٣) مستوى الفهم الناقد. وهو قدرة القارئ على إصدار الحكم على النص المقروء لغوياً ودلالياً ووظيفياً، وفق قواعد وأسس ومعايير وأطر مرجعية مناسبة ومضبوطة. ومن مهاراته:
 - التمييز بين الفكر الرئيسة والفرعية.
 - التمييز بين المعقول وغير المعقول.
 - التمييز بين الحقائق والآراء.
 - تحديد مدى مصداقية الكاتب ودوافعه.
 - تكوين رأي حول الأفكار الواردة في النص.
 - الحكم على أصالة المادة المقروءة ومدى مناسبتها للعصر.
- (٤) مستوى الفهم التذوقي. وهو الفهم العميق القائم على خبرة القارئ التأملية، وإحساسه بأحاسيس الكاتب ومشاعره. ومن مهاراته الفرعية:
 - إحساس القارئ بإحساس كاتب النص.
 - إدراك القيم الجمالية السامية أو الإيحائية، أو الحالة الشعورية في النص.
- (٥) مستوى الفهم الابتكاري (الإبداعي). وهو مستوى عالٍ من الفهم، يتطلب من القارئ ابتكار أفكار جديدة غير مألوفة؛ أي المبادأة والابتكار والخروج عن المألوف. ومن مهاراته:
 - اقتراح حلول جديدة لمشكلات واردة في النص.
 - التنبؤ بالأحداث قبل الانتهاء من قراءة النص.
 - بيان نهاية المقروء، إذا لم يحدد الكاتب نهاية له.
 - تمثيل المقروء ومسرحته.
 - تحديد عناصر المقروء، وحبكته، وأحداثه.
 - ترتيب أحداث النص المقروء بصور إبداعية.

٩-٢-٩- تصنيف عبد الباري (٢٠١٠)

ويتضمن هذا التصنيف خمسة مستويات هي (عبد الباري، ٢٠١٠، ٨١-٨٣):

(١) «مستوى الفهم الحرفي أو المباشر أو السطحي أو الظاهري. ويتضمن المهارات الآتية:

- تحليل الكلمة إلى جذورها.
- التمييز بين سوابق الكلمة ولواحقها.
- تحديد المعنى المعجمي للكلمة.
- تحديد معنى الكلمة من خلال السياق.
- تحديد مرادف الكلمة.
- معرفة المشترك اللفظي للكلمة.
- معرفة ضد الكلمة.
- ذكر بعض الحقائق الواردة في النصّ.
- ذكر بعض الأماكن الواردة في النصّ.

(٢) مستوى الفهم التفسيري أو الاستنتاجي. ويشتمل على المهارات الآتية:

- تحديد الفكرة العامة للنصّ القرائي.
- استنتاج الفكر الرئيسة للموضوع.
- التمييز بين الفكر الفرعية والأفكار الرئيسة.
- استنتاج الأفكار الفرعية.
- الربط بين الفكر الفرعية والرئيسة.
- وضع عنوان معبر عن الموضوع.
- استنتاج أسلوب الكاتب.
- استنباط العاطفة السائدة في النصّ.
- استنتاج هدف الكاتب العام.

(٣) مستوى الفهم الناقد. ويحوي المهارات الآتية:

- إصدار حكم عام على النصّ القرائي.
- الحكم على الصوغ اللغوي لبعض الفقرات أو الجمل.
- التمييز بين ما له صلة بالموضوع، وما لا صلة له به.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- تحديد التناقض الموجود في النصّ.
- المقارنة بين النصّ القرائي، وبين عمل آخر للكاتب نفسه.

- التمييز بين المعقول واللامعقول.
- التمييز بين الواقع والخيال.
- كَشَفُ مساحة تحيِّز الكاتب.
- تحديد مواطن إجادة الكاتب.
- التفريق بين الفرضيات والمسلمات.
- الحكم على بنية النَّصِّ القرائي (مقومات النَّصِّ).
- تمييز مظاهر الجِدَّة في النَّصِّ.

٤) مستوى الفهم التدقيقي. ومهاراته هي:

- التمييز بين بعض الصور البيانية.
- الموازنة بين نصٍّ أدبي ونصٍّ آخر يدور حول الفكرة نفسها.
- تحديد القيم السَّائدة في النَّصِّ.
- الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية.
- تحديد العلاقات في النَّصِّ الأدبي.
- تحليل الصورة الأدبية إلى عناصرها.
- تحليل النَّصِّ الأدبي في ضوء مقوماته.
- استنتاج قيمة الألفاظ الإيحائية.
- فهم دلالة تكرار بعض الألفاظ في النَّصِّ.
- إدراك درجة التوافق بين التجربة والصَّوغ.
- تحديد حالة الكاتب أو الأديب النفسية.
- التمييز بين الأسلوب العلمي والأدبي.
- تحديد وظيفة كلٍّ من الأسلوبين الخبري، والإنشائي.
- كَشَفُ دلالة بعض الكلمات الرمزية في العمل الأدبي.

٥) مستوى الفهم الإبداعي. ويتضمن المهارات الآتية:

- وضع عنوان أصيل للنصِّ.
- تقديم مقترحات جديدة ومتنوعة لتطويع النَّصِّ.
- توليد أفكار جديدة من النَّصِّ القرائي.
- تقديم حلول مبتكرة لبعض المشكلات الواردة في النَّصِّ.

- إعادة صوغ النصّ بصورة جديدة (رسم صورة، كتابة معادلة، بناء مخطط، خريطة...).
- تصنيف المعلومات الواردة في النصّ تصنيفاتٍ متعددة.
- ذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات المرادفة لكلمة معينة (طلاقة لفظية).
- ذكر أكبر عدد من الأفكار ذات الصلة بالموضوع.
- إعادة ترتيب النصّ القرائي بطريقة جديدة.
- التنبؤ بنهاية الموضوع بناءً على مقدّماته.
- إجادة غلق نصّ مفتوح النهاية.

٩-٢-١٠ - تصنيف الشّهري (٢٠١٢)

وهذا التصنيف خاص بمهارات الاستيعاب القرائي للصف السادس الابتدائي، ويتكوّن من خمسة مستويات تدرج تحتها مجموعة من المهارات، هي (الشهري، ٢٠١٢، ٧٥-٧٦):

(١) «المستوى الحرّفي». ويتضمن المهارات الآتية:

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
- تحديد ضد الكلمة.
- التمييز بين المفرد والمتنّى والجمع.
- تصنيف الكلمات المتشابهة المعنى في مجموعات.
- ترتيب المقروء بحسب التسلسل الزمني.
- استرجاع التفاصيل المذكورة صراحة في النصّ المقروء.

(٢) المستوى الاستنتاجي. ويتضمن المهارات الآتية:

- استنتاج الفكرة المحوري للنص المقروء.
- استنتاج عنوان مناسب للنص المقروء.
- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف في النصّ المقروء.
- استنتاج الأفكار الأساسية لفقرات النصّ المقروء.
- استنتاج غرض الكاتب.
- استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.

(٣) المستوى الناقد. ويشتمل على المهارات الآتية:

- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين الحجج القوية، والحجج الضعيفة.
- تمييز ما له صلة بالمقروء مما ليس له صلة به.
- التمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية.

– التمييز بين الآراء الصحيحة وغير الصحيحة.

– التمييز بين المقبول وغير المقبول من الأفكار.

(٤) المستوى التذوقي. ومهاراته هي:

– إدراك العاطفة السائدة المسيطرة على النصّ القرائي.

– التمييز بين أشكال التعبير في المقروء (سخرية، هزل، جد).

– تخيل الأشخاص والمناظر والأحداث التي يصفها الكاتب.

– تحديد التعبير الأجمل، أو الأقوى من بين التعبيرات المقدمة.

– ترتيب الفكر الواردة في الموضوع وفق أهميتها.

(٥) المستوى الإبداعي. ويتضمن المهارات الآتية:

– اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النصّ المقروء.

– تطوير أفكار جديدة من خلال أفكار سابقة.

– اقتراح عنوان جديد للنصّ المقروء.

– توقع نهاية النصّ القرائي بناء على أحداث معينة.

– تقديم بدائل لكلمة معينة وردت في النصّ المقروء.

– تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة معينة.

٩-٢-١١ - تصنيف الباحث

بعد استعراض التصنيفات الرأسية السابقة يمكن تأكيد النقاط الآتية:

– تنوعت تلك التصنيفات بين تصنيفات عامة، وتصنيفات خاصة بصف معين، كتصنيفات

موسى (٢٠٠١)، والطالبة (٢٠٠٥)، والشهري (٢٠١٢).

– تتفق هذه التصنيفات جميعها في ذكر المستويات الثلاثة الأولى (الحرفي، والاستنتاجي،

والناقد). وقد تنوعت عبارات الباحثين في تسمية المستوى الأول، فسُمي المستوى الحرفي، أو

السطحي، أو الظاهري، أو قراءة السطور؛ وكذلك في تسمية المستوى الثاني، فسُمي

المستوى الاستنتاجي، أو التفسيري، أو قراءة ما بين السطور.

– تنوعت عبارات الباحثين في تسمية المستوى الثالث، بين من أطلق عليه المستوى الناقد، أو

التقويمي مع اتفاقهما في نوعية المهارات المدرجة تحتها. إلا أنّ تصنيف طومسون (٢٠٠٠)

جعلهما مستويين منفصلين، ولكن الذي يبدو للباحث من خلال استعراض المهارات

المدرجة تحت هذين المستويين أنها تتعلق جميعاً بإصدار حكم ما على المقروء، لذلك فهي

تصلح لمستوى واحد.

- انفراد تصنيفاً حبيب الله (٢٠٠٠)، وموسى (٢٠٠١) بإضافة مستوى سميّاه المستوى التطبيقي، غير أنّ المهارات المتضمنة في هذا المستوى يمكن إدراجها إمّا إلى المستوى الناقد كما هو الحال في تصنيف حبيب الله (٢٠٠٠)، أو إلى المستوى الإبداعي كما في تصنيف موسى (٢٠٠١).

- وبناء على ما سبق يمكن تصنيف مهارات الاستيعاب القرائي إلى خمسة مستويات أساسية هي: الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي. وقد توصّل الباحث من خلال تحليل التصنيفات السابقة ودراسة التقاطعات بينها [الملحق (١)] إلى التصنيف الشامل الآتي:

(١) المستوى الحرفي (الظاهري، السطحي، قراءة السطور). وهو قدرة القارئ على إدراك المعاني والمعلومات الظاهرية السطحية الواردة في النصّ القرائي صراحةً وفهمها فهماً مباشراً. وتندرج تحته المهارات الآتية:

- ذكر بعض الحقائق الواردة صراحةً في النصّ.

- تحديد مرادف الكلمة.

- تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق.

- إدراك الترتيب المكاني (معرفة المكان).

- معرفة تسلسل الأحداث وتتابعها.

- إدراك الترتيب الزماني (معرفة الزمان).

- تحديد شخصيات النصّ وسماتها.

- تحديد ضد الكلمة.

- تحديد أكثر من معنى للكلمة (المعنى المشترك).

- ترتيب الأولويات وفق الأهمية.

- تحليل الكلمة إلى جذورها.

- التمييز بين سوابق الكلمة ولواحقها.

- تحديد المعنى المعجمي للكلمة.

- ذكر الأعداد التي وردت في المقروء.

- ذكر الألوان التي وردت في المقروء.

- التمييز بين المفرد والمثنى والجمع.

(٢) المستوى الاستنتاجي (التفسيري، قراءة ما بين السطور). وهو قدرة القارئ على الغوص في أعماق النصّ القرائي، لاستخلاص المعاني والمعلومات التي لم ترد صراحةً فيه. وتندرج تحته المهارات الآتية:

- استنتاج معنى ضمني من النصّ.

- استنتاج فكر النصّ العامة والرئيسة والفرعية.
 - استنتاج علاقات السبب بالنتيجة.
 - استنتاج عنوان مناسب للنص.
 - استنتاج غرض الكاتب.
 - استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
 - استنتاج العلاقات بين الفكر الواردة في النصّ.
 - شرح بعض المعلومات الواردة في النصّ وتفسيرها.
 - استنتاج أسلوب الكاتب.
 - تصنيف المعلومات الواردة في النصّ تصنيفات متعددة.
- ٣) المستوى الناقد (التقويمي). وهو قدرة القارئ على إصدار أحكام على المعاني والأفكار والمعلومات المتعلقة بموضوع النصّ القرائي، وتكوين آرائه الشخصية تجاه القضايا الواردة فيه. ويتضمن المهارات الآتية:
- تكوين رأي حول قضية مطروحة في النصّ.
 - التمييز بين الفكر الرئيسة والفكر الفرعية الواردة في النصّ.
 - التمييز بين الحقيقة والخيال.
 - التمييز بين الحقيقة والرأي.
 - التمييز بين المعقول وغير المعقول.
 - تحديد مدى مصداقية الكاتب ودوافعه.
 - التمييز بين الواقع والخيال.
 - الحكم على أصالة المادة المقروءة.
 - تعرف مدى منطقية الأفكار الواردة في النصّ واتساقها.
 - التمييز بين الأساليب الأدبية المستخدمة في النصّ.
 - تعرف وجهة نظر الكاتب.
 - التمييز بين ما له صلة بالموضوع، وما لا صلة له به.
 - التمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة.
 - تحديد المناسبة.
 - الحكم على الصوغ اللغوي لبعض الفقرات.
 - تحديد التناقض الموجود في النصّ.
 - المقارنة بين المقروء وبين عمل آخر للكاتب نفسه.
 - كشف مساحة تحيز الكاتب.

- تحديد مواطن إجادة الكاتب.
 - التفريق بين الفرضيات والمسلمات.
 - الحكم على بنية النصّ القرائي.
 - تمييز مظاهر الجدة في النصّ.
 - التمييز بين الحجج القوية، والحجج الضعيفة.
 - الحكم على المقروء.
 - الحكم على كفاية البدائل الواردة في الموضوع.
 - الدفاع عن أمر ما أو رفضه.
- ٤) المستوى التذوقي. وهو قدرة القارئ على فهم الأساليب اللغوية والصور البيانية وتذوقها، وإدراك أحاسيس الكاتب والمشاعر والقيم والاتجاهات الواردة في النصّ. ويشتمل على المهارات الآتية:
- تعرّف عاطفة الكاتب.
 - إحساس القارئ بإحساس كاتب النصّ.
 - إدراك القيم الجمالية السامية أو الإيحائية، أو الحالة الشعورية في النصّ.
 - التمييز بين بعض الصور البيانية.
 - الموازنة بين نصّ أدبي ونصّ آخر يدور حول الفكرة نفسها.
 - إدراك درجة التوافق بين التجربة والصّوغ.
 - استنتاج قيمة الألفاظ الإيحائية.
 - تحديد العلاقات في النصّ الأدبي.
 - تحديد القيم السائدة في النصّ.
 - تحديد حالة الكاتب أو الأديب النفسية.
 - تحديد وظيفة كلّ من الأسلوبين الخبري والإنشائي.
 - تحليل الصورة الأدبية إلى عناصرها.
 - تحليل النصّ الأدبي في ضوء مقوماته.
 - تخيل الأشخاص والمناظر والأحداث التي يصفها الكاتب.
 - التمييز بين الأسلوبين العلمي والأدبي.
 - فهم دلالة تكرار بعض الألفاظ في النصّ.
 - كشف دلالة بعض الكلمات الرمزية في العمل الأدبي.
 - الموازنة بين التعبيرات الواردة في النصّ في الجمال والقوة.
 - الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية.

٥) المستوى الإبداعي. وهو قدرة القارئ على تجاوز المقروء بتقديم أفكار جديدة أصيلة غير

مألوفة. ويتضمن المهارات الآتية:

- إجادة غلق نص مفتوح النهاية.
- استنتاج تعميمات مما يقرأ يمكن تطبيقها على ظاهرة جديدة.
- استنتاج درس جديد من المقروء يتصل بالحياة المستقبلية.
- إعادة صوغ النصّ وتلخيصه بصورة جديدة.
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات واردة في النصّ.
- بيان نهاية المقروء، إذا لم يحدد الكاتب نهاية له.
- تحديد سبب جوهري لحدوث ظاهرة جديدة لم ترد في المقروء.
- تحديد عناصر المقروء وحبكته، وأحداثه.
- ترتيب أحداث النصّ المقروء بصورة إبداعية.
- تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة معينة.
- تقديم بدائل لكلمة معينة وردت في النصّ المقروء.
- تقديم حلول مبتكرة لبعض المشكلات الواردة في النصّ.
- التنبؤ بالأحداث قبل الانتهاء من قراءة النصّ.
- توقع الأحداث بناء على فرضيات معينة.
- توليد أفكار جديدة من النصّ القرائي.
- ذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات المرادفة لكلمة معينة (طلاقة لفظية).
- ذكر أكبر عدد من الأفكار ذات الصلة بالموضوع.
- مسرحة النصّ المقروء، وتمثيله.

أمّا المهارات المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي فقد توصل الباحث إلى أربع عشرة مهارة تتدرج في أربعة مستويات هي: (الحريّة، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي)، كما فصل ذلك في الفصل السادس من هذه الدراسة الخاص بإجراءاتها وأدواتها.

الفصل الرابع

التفكير الاستدلالي

٨٩	١ - مقدمة
٨٩	٢ - مفهوم التفكير الاستدلالي ومؤشراته
٩٣	٣ - خصائص التفكير الاستدلالي
٩٤	٤ - أهمية التفكير الاستدلالي
٩٥	٥ - عمليات التفكير الاستدلالي
٩٦	٦ - أنواع التفكير الاستدلالي
٩٦	٦-١ - الاستدلال المباشر والاستدلال غير المباشر
٩٧	٦-٢ - الاستدلال المحسوس والاستدلال الصوري
٩٧	٦-٣ - الاستدلال البدائي والاستدلال الراقى
٩٧	٦-٤ - الاستدلال العددي والاستدلال اللفظي
٩٨	٧ - التفكير الاستدلالي وعلاقته ببعض السمات العقلية
٩٨	٧-١ - الاستدلال والتبرير
٩٩	٧-٢ - الاستدلال والتفكير الناقد
١٠٠	٧-٣ - الاستدلال والمنطق
١٠١	٧-٤ - الاستدلال واللغة
١٠٢	٧-٥ - الاستدلال والاستيعاب القرائي

١٠٣	٧-٦- الاستدلال والحقيقة
١٠٤	٨- مهارات التفكير الاستدلالي
١٠٤	٨-١- التفكير الاستقرائي
١٠٤	٨-١-١- مفهوم التفكير الاستقرائي ومؤشراته
١٠٦	٨-١-٢- أنواع الاستقراء
١٠٧	٨-١-٣- تعليم التفكير الاستقرائي
١٠٩	٨-٢- التفكير الاستنتاجي
١١٠	٨-٢-١- مفهوم التفكير الاستنتاجي ومؤشراته
١١١	٨-٢-٢- أنواع الاستنتاج
١١٢	٨-٢-٣- تعليم التفكير الاستنتاجي
١١٣	٨-٣- العلاقة بين الاستقراء والاستنتاج
١١٥	٩- تنمية التفكير الاستدلالي
١١٧	١٠- بعض العوامل المؤثرة في التفكير الاستدلالي
١١٩	١١- معوقات التفكير الاستدلالي
١٢٠	١٢- قياس التفكير الاستدلالي

الفصل الرابع

التفكير الاستدلالي

١ - مقدمة

حظي التفكير باهتمام المربين وعلماء النفس والباحثين، نظراً لأهميته في العملية التعليمية التعلمية، وأصبح غاية من غايات التربية الحديثة التي تسعى إلى بناء الإنسان المفكر القادر على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجهه، وعلى التفكير بحرية وموضوعية. لذلك كان على المدرسة الحديثة أن تؤدي دورها في إنشاء جيل مفكر، وأن تُسخر مدخلات نظامها التعليمي وعملياته كافة لتخريج أطر بشرية قادرة على الانخراط الفعّال في المجتمع، وعلى توظيف قدراتهم الفكرية والمعرفية في حلّ مشكلاته والارتقاء به؛ وذلك من خلال تركيزها على الوسائل والطرائق والاستراتيجيات التدريسية الفعّالة في تنمية التفكير لدى المتعلمين. وفي هذا الإطار يعدّ التفكير الاستدلالي أحد أنواع التفكير الذي لقي اهتماماً واسعاً من الباحثين في مجال التعليم في الآونة الأخيرة؛ انطلاقاً من أهميته البارزة في تزويد المتعلمين بالأدوات المعرفية الضرورية التي تعينهم على التفكير المبني على المنطق، وعلى توظيف البراهين العلمية في اتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام، ومعالجة المشكلات التي يقابلونها في المواقف التعليمية والحياتية المختلفة؛ وكان بالنتيجة مجالاً للعديد من الدراسات التي سعت إلى البحث عن الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تسهم في تنميته؛ كما هو الحال في هذه الدراسة. وبناء على ذلك يسعى هذا الفصل إلى إلقاء الضوء على التفكير الاستدلالي أحد متغيرات هذه الدراسة، فيبحث في مفهومه، وخصائصه، وأهميته، وعملياته، وأنواعه، وعلاقته بسمات عقلية أخرى، ومهاراته، وخطوات تنميته، والعوامل المؤثرة فيه، ومعوقاته، وأساليب قياسه.

٢ - مفهوم التفكير الاستدلالي ومؤشراته

يعني الاستدلال لغوياً طلب الدليل، وهو من دلّه على الطريق دلالةً: إذا أرشده إليه. جاء في معجم مقاييس اللغة: «الدال واللام، أصلان: أحدهما إبانة الشيء بأمانة تتعلّمها، والآخر اضطراب في الشيء؛ فالأول قولهم: دلّلت فلاناً على الطريق، والدليل: الأمانة في الشيء، وهو بين الدلالة والدلالة..» (ابن فارس، ١٩٧٩، ٢/٢٥٩). فأصل الاستدلال هو الاسترشاد ومحاولة الوصول إلى الصواب، وتجنب الغلط في أية مشكلة يتعرض لها الفرد، وهو تقديم دليل أو طلبه لإثبات أمر ما.

أما في مجال التربية وعلم النفس فقد يرد الاستدلال مطلقاً غير مقيد، وقد يرد وصفاً للقدرة، ويعني حينئذٍ إحدى القدرات الطائفة المركبة (القدرة الاستدلالية)، وقد يرد وصفاً

للتفكير (التفكير الاستدلالي)، ويعني إذ ذاك أحد أنماط التفكير العلمي (المقطري، ١٩٩٩، ٨٦).

لقد اهتم علماء التحليل العاملي بالاستدلال منذ بداية البحث في القدرات العقلية. ويرجع الفضل في ذلك إلى عالم النفس التربوي الإنكليزي سيريل بيرت Cyril Burt الذي اهتم بدراسة الاستدلال عاملياً في الفترة ما بين عامي ١٩٠٦-١٩١٣، واستطاع أن يميز بين إدراك العلاقات (فهمها) والربط بين العلاقات (استعمالها)، ورأى أن فهم العلاقات قد يكون صريحاً أو تحليلياً، وهذا ما يسميه التفكير المنطقي، وقد يكون مضمراً أو تركيبياً، وهو ما يسميه التفكير الحدسي. ويميز في استخدام العلاقات أو الربط بينها، بين التفكير الاستقرائي Inductive thinking، والتفكير الاستنتاجي Deductive thinking، وهو التمييز الذي ظل شائعاً في بحوث الاستدلال اللاحقة إلى الوقت الحاضر (أبو حطب، ٢٠١١، ٢٨١-٢٨٢).

وحين تحدث ثورستون Thurston في أبحاثه عن الاستدلال، نظر إليه بوصفه قدرة من القدرات الثماني المكونة للعامل العام، وفسّره تفسيراً مبدئياً، إذ رأى أن أعلى تشبّعاته هي: اختبارات الاستدلال الحسابي، والحكم العددي، والحركة الميكانيكية، والتكلمة والتهجي، والمفردات. وفي تحليله القدرات الأولية إلى مكوناتها البسيطة وجد ثورستون أن عامل الاستدلال العام (أو التفكير المقيد) يتكون من عاملين هما: عامل الاستقراء، وعامل الاستنباط أو الاستنتاج (أبو حطب، ٢٠١١، ٢٨٢).

أمّا جيلفورد Guilford (1967)، فقد جعل العمليات الاستدلالية في أبعاد متعددة في أنموذجه العام للتتظيم الثلاثي، وأشار في مصفوفة القدرات الإدراكية المعرفية لنوع المحتوى إلى الاستدلال من خلال إدراك الوحدات الرمزية، ومعرفة العلاقات بين الرموز، وإدراك العلاقات الشكلية (ص ٤٧٠-٤٧٢).

لقد قادت بحوث التحليل العاملي إلى تبلور مفهوم التفكير الاستدلالي في علم النفس لاحقاً، وتجلية ماهيته وحدّه، فصار ينظر إليه بوصفه نمطاً من أنماط التفكير، وتنوعت تعريفات الباحثين لهذا المفهوم.

فقد عرّف أبو حطب (٢٠١١) التفكير الاستدلالي بأنه «ذلك النمط من التفكير الذي يتطلب استخدام أكبر قدر من المعلومات بهدف الوصول إلى حلول تقاربية، سواء أكانت هذه الحلول إنتاجية Productive، أم انتقائية Selective» (ص ٢٨١).

وعرّفه نيكرسون Nickerson (1986) بأنه «مجموعة من العمليات العقلية المستخدمة في تكوين المعتقدات وتقويمها، وفي إظهار صحة الادّعاءات والمقولات أو زيفها» (ص ٧).

وعرّفه راشد (٢٠٠١) بأنه «نوع من التفكير يستهدف حلّ المشكلة حلاً ذهنياً، وذلك عن طريق استخدام الرموز والخبرات السابقة، للوصول إلى نتيجة مجهولة من مقدمات معلومة» (ص٨٧).

وهو يعني عند العتيبي (٢٠٠١) «عملية عقلية يحاول فيها الفرد الاستفادة من المعلومات والبيانات المتاحة في الكشف عن نتائج جديدة، وذلك عن طريق السير بخطوات استنتاجية، وربط كلّ سبب بنتيجة، ثم يقوم بإدراك العلاقات بين النتائج، ليصل إلى علاقة جديدة معينة» (ص٩).

ويتفق معه زيتون (٢٠٠٣/ب)، حين يذهب إلى تعريف التفكير الاستدلالي بأنه «تلك العملية التي تهدف إلى توليد معرفة جديدة عن طريق إعمال الفكر في المعلومات والأدلة المتوافرة، واستخدام قواعد منطقية غالباً، للوصول إلى نتائج معينة» (ص٣٨).

ويعرّفه ليجاندر وآخرون (Legendre et al. 2005) بأنه «عملية تقوم على الربط بين القضايا والأحكام الواقعية للوصول إلى نتيجة» (ص١١٢٥).

أما فخرو وحسين (٢٠١٠) فقد عرّفاه بأنه تلك «المهارة في استخلاص النتائج الممكنة، ومعرفة ما يتبع ذلك، عن طريق حقائق موجودة، أو مقدمات منطقية» (ص٢٦٦).

إنّ التفكير الاستدلالي هو «ذلك النشاط العقلي الذي يتطلب اكتشاف القاعدة التي تربط بين مجموعة من العناصر في صورة أرقام أو حروف» (قطامي، ٢٠٠٣، ٨١). أو هو «عملية ذهنية ينتقل فيها المتعلّم من الأفكار العامة إلى الأفكار والملاحم الخاصة، وتتضمن تطبيق عبارة أو مبدأ عام على قضايا فردية، واستخلاص أحكام خاصة من أحكام عامة» (قطامي، ٢٠٠٣، ٨٢).

ومهما تعدّدت تعريفات مفهوم التفكير الاستدلالي السابقة وتتنوع في عباراتها، فإنّها من وجهة نظر الباحث تكاد أن تتفق في تحديد ماهية التفكير الاستدلالي في النظر إليه على أنّه:

- عملية عقلية، أو نشاط عقلي، أو قدرة عقلية؛
- جوهره الوصول إلى معلومات مجهولة، وحقائق غير موجودة، تسمى (نتائج)؛
- بناء على معلومات، أو وقائع، أو حقائق، أو أدلة... متوافرة ومعلومة ومعطاة، تسمى (مقدمات)؛
- عن طريق إدراك العلاقات الموجودة بين هذه المعلومات والوقائع المتوافرة، وتعرّفها، أي إدراك العلاقات بين المقدمات، والربط بينها وبين النتائج المنشودة.

ففي الاستدلال يجرب الفرد الاحتمالات المختلفة في ذهنه بدلاً من أن يندفع على الفور نحو نشاط حركي لا يسبقه تأمل وتخطيط، ويستهدي في حل مشكلة ما، بما توحيه إليه ذاكرته وخبراته السابقة، لا بمجرد ما تزوّده به الملاحظات المباشرة لخصائص الموقف

المشكّل. ويعتمد الاستدلالُ ما استقرّ في ذهن الإنسان من معلومات من القوانين العامة للظواهرات التي تعكس العلاقات والمبادئ العامة للعالم المحيط. وينطلق من الخبرة الحسية الحية، ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها، بالإضافة إلى انعكاس العلاقات والروابط بين الظواهرات والأحداث والأشياء في صورة لفظية رمزية (القاضي، ٢٠٠٩، ٤٥).

والقدرة الاستدلالية كما يراها قوقام تتحدد في ثلاثة مضامين هي (قوقام، ١٩٩٤، ١٩):
(١) المضمون النفسي. وفيه يعتمد الاستدلالُ بناءً مدركات جديدة. وهذه البناءات الإدراكية هي التي تمكّن الفرد من التصور واستعادة الذكريات، وبها يستدل على نتائج المواقف التي تواجهه. ويقوم الفرد بالعملية الاستدلالية عندما تواجهه مشكلة ما، أو موقف يتطلب إليه أن يكتشف قاعدة توضح العلاقات بين العناصر، أو يضع فرضيات يستخدمها في شرح المشكلة.

(٢) المضمون السلوكي. وهو عبارة عن النشاط العقلي الذي ينتج عن تفكير ذي خصائص معينة يطلق عليها التفكير المنطقي، وهذا التفكير يعتمد في طبيعته على قدرات عقلية تعرف بالقدرات الاستدلالية.

(٣) المضمون المادي الذي يختلف باختلاف المادة الاختبارية للكشف عنه، التي يمكن أن تكون رمزية، أو عددية، أو مكانية، أو لفظية.

وبناء على ما سبق، نجد أنّ تعريف أبو حطب (٢٠١١) السابق للتفكير الاستدلالي، مع إيجازه ودقته، ينقصه تأكيد مسألة إدراك العلاقات بين المعلومات المستخدمة للوصول إلى الحلول. وهو ما وقع فيه أيضاً تعريفاً (راشد، ٢٠٠١؛ Nickerson, 1986). وربما عنواً من قولهم "استخدام المعلومات" التعميم، وعدوا إدراك العلاقات بين المعلومات نوعاً من استخدامها. إلا أنّ استخدام المعلومات لا يستلزم بالضرورة القدرة على تعرف العلاقات المنطقية التي تربط بينها، والمقام مقام بيانٍ لحدّ الشيء وماهيته، وهو يقتضي التحديد والتخصيص، لا التعميم. وعلى الرغم من شمولية تعريف العتيبي (٢٠٠١)، لا يتفق الباحث معه في قوله: «ثم يقوم بإدراك العلاقات بين النتائج»، إذ إنّ إدراك العلاقات في التفكير الاستدلالي، إنّما يكون بين المقدمات، لا بين النتائج.

ولكي لا يبقى التفكير الاستدلالي مفهوماً عائماً، غير قابل للملاحظة والقياس، وضع له كثير من الباحثين (زيدان، ٢٠٠٢، ٢٤-٢٦؛ الهويل، ٢٠٠٦، ٥٥؛ جروان، ٢٠٠٧، ٢٥٦-٢٥٧؛ فخرو وحسين، ٢٠١٠، ٢٦٦-٢٦٧)، عدّة مؤشرات تسهم في إيضاحه، ويدلّ توافرها لدى الفرد على امتلاكه القدرة على التفكير الاستدلالي، وهي:

- (١) القدرة على استنتاج حقيقة أو معلومة أو قضية مجهولة من حقيقتين أو معلومتين أو قضيتين، أو أكثر، من دون اللجوء إلى التجريب.
- (٢) القدرة على الاستقراء، باستنتاج أحداث محتملة الوقوع بناء على سلسلة من الملاحظات والمشاهدات.
- (٣) تقويم الأدلة والشواهد، بالتأكد من دقة المعلومات، وتحليلها وتبيين صلة بعضها بعضاً.
- (٤) اختبار قيمة المعلومات، عن طريق التحليل الموضوعي لوجهات النظر المتباينة حول الموضوعات المثيرة للجدل.
- (٥) القدرة على القراءة النقدية، وبيان نقاط القوة والضعف في حجة ما، أو مقولة، أو بحث.
- (٦) تعرف الارتباطات والعلاقات السببية.
- (٧) الربط بين النتيجة والسبب.
- (٨) الملاحظة السليمة والدقيقة.
- (٩) الانتقال السلس من المقدمات إلى النتائج.
- (١٠) الكشف عن الحقائق والقوانين التي تنظم الظواهر.

٣- خصائص التفكير الاستدلالي

بناء على التعريفات السابقة للتفكير الاستدلالي ومؤشرات، ومن خلال مراجعة الأدب التربوي، وبعض الدراسات السابقة (راجح، ١٩٩٠، ٢٢٠؛ عبد النبي، ١٩٩٢، ١٧؛ عزب، ٢٠٠٤، ٦٣؛ الشمري، ٢٠١١، ٧٣؛ علي، ٢٠٠٦، ١٧؛ سلمان، ٢٠١٢، ٢٨)، يمكن تحديد الخصائص العامة للتفكير الاستدلالي بما يلي:

- (١) هو عملية منطقية، أي تصدر النتائج بوساطتها بالضرورة من المقدمات، وفق قواعد المنطق، ومن دون الحاجة إلى التجريب.
- (٢) تُدرَك فيه العلاقات وتُستعمل في إنتاج معلومات جديدة.
- (٣) قد يُستخدم في حالات تكوين المفهوم، وهو مهم لاستنباط الفرضيات النظرية.
- (٤) هو تفكير عقلاني ترتبط فيه الأسباب بالنتائج.
- (٥) هو أساس في عمليتي التمييز والتعميم.
- (٦) يعتمد الخبرة والمعلومات السابقة عن الموضوع.
- (٧) ينتقل فيه الفرد من المعلوم إلى المجهول.
- (٨) يقتضي تدخّل العمليات العقلية العليا، كالتخيل، والفهم، والاستبصار، والتجريد، والتخطيط، والتمييز، والتحليل، والنقد.
- (٩) يتطلب استخدام قدر كبير من المعلومات؛ بهدف الوصول إلى حلول معقولة.

(١٠) هو أداة علمية لحل المشكلات.

(١١) يحدث عندما يواجه الفرد موقفاً يتطلب اكتشاف العلاقات بين المعلومات، أو تطبيقها في إنتاج معلومات جديدة.

(١٢) يمتاز بالدقة في تحديد المصطلحات والألفاظ التي تتضمنها المقدمات.

(١٣) يمتاز بالإنتاجية والجدة في النتائج.

٤ - أهمية التفكير الاستدلالي

للتفكير الاستدلالي أهمية كبيرة في حياة الأفراد ودراساتهم، وفي مجال العلم والمعرفة؛ بل إن بعض علماء النفس يقصرون التفكير على التفكير الاستدلالي، ويعدونه النشاط العقلي الذي يستهدف حل المشكلات، والوصول إلى اتخاذ القرارات، أو إصدار الأحكام، ولاسيما في التفكير المنطقي (العيسوي، ١٩٩٩، ٥٩). وتكمن أهمية التفكير الاستدلالي في أنه:

(١) أداة لإثراء العلم. فالمتعلم عندما يستخدم المنهج العلمي، فإنه يتحرك بين الاستقراء والاستنتاج. والاستدلال الاستقرائي يمهد لتكوين الفرضيات، والاستدلال الاستنتاجي يكشف النتائج المنطقية التي يترتب عليها لكي يستعيد الفرضيات التي لا تتفق مع الحقائق، ثم يعيد الاستقراء ثانية ليسهم في تحقيق الفرضيات الباقية (النجدي وراشد وعبد الهادي، ٢٠٠٧، ٢٤٤).

(٢) يحقق أهداف التعليم؛ إذ إن هدف التعليم هو أن يستطيع المتعلم أن يفكر بوضوح، ودقة، وأن يخرج بالشواهد والاستنتاجات الصحيحة؛ لكي يتخذ القرارات الحكيمة في حياته (النجدي وآخرون، ٢٠٠٧، ٢٤٤).

(٣) يُعين المتعلم على التحصيل، والفهم، والتطبيق، ويزوده بطريقة منطقية للتفكير والتعلم، وتوظيف ما تعلمه عند الحاجة (راجع، ١٩٩٠، ٣٥٣).

(٤) يتوقف النجاح في الحياة المتطورة، وفي العمل، والدراسة إلى حد كبير على قدرة الفرد على الاستدلال الواضح والمنظم والمنتج (العيسوي، ١٩٩٩، ٦٧).

(٥) يثير قدرات النقد، والمقابلة، والربط، والتحقيق، وموازنة الأدلة، وإرجاع الحوادث إلى دوافعها الأولية الأصلية (عزت، ٢٠٠٤، ٦٩).

(٦) يُعين الإنسان على استقراء الماضي، والانتفاع من خبرات السابقين، ويعينه على التنبؤ بالمستقبل، والاستعداد له، ويوفر له الكثير من الجهد، ويقلل كثيراً من أغلاله (راجع، ١٩٩٠، ٣١٨)، فعملية الاستدلال تُعدّ من العمليات المهمة التي تستخدم للتنبؤ بأحداث مستقبلية، وفي صوغ الفرضيات، إذ تصاغ في هذه العملية الذهنية عبارات أكثر عمومية تصف مجموعة من الأحداث والمواقف بدلاً من حدث أو موقف واحد (قطامي، ٢٠٠٣، ٨٢).

(٧) يؤدي تطبيقه في المواقف التعليمية إلى توظيف البرهان العلمي الذي يقوم على المنطق، والموضوعية، والدقة في إصدار الأحكام (إبراهيم، ٢٠٠٣، ٣٦٧).

(٨) يستخدم أسلوباً لحل المشكلات، ومنهج بحث، وفي التنبؤ بالنجاح (محمد، ٢٠٠٥، ٢٤٤).

ويمكن القول: إنّ أهمية التفكير الاستدلالي تظهر عموماً في الحقبة المعاصرة، من خلال ثلاثة مستويات:

(١) المستوى الاجتماعي، الذي تبرز فيه أهمية التفكير الاستدلالي في مساعدته الأفراد على النظر بعمق إلى المشكلات الاجتماعية التي يعانيها المجتمع، وتحليل أحداثها، والفصل بين الأسباب والنتائج، وإجراء تنبؤات مستقبلية لمسارات الأحداث اليومية، وتتبع ما تفضي إليه من نتائج، وتشخيص عناصر الموقف وفهمها بدقة. وهذا يضمن للفرد الوصول إلى استدلالات اجتماعية تتسم بالدقة النسبية؛ وهذا من شأنه تحسين أدائه في المواقف التفاعلية (الشمري، ٢٠١١، ٧٤).

(٢) المستوى الشخصي. فكثير من المواقف الحياتية تتطلب من الشخص اتخاذ قرارات مستقبلية، وافترض فرضيات حولها، بناء على معلومات، وحقائق متصلة بها؛ لمحاولة التنبؤ بالنتائج المترتبة على اتخاذ قرار ما. وهذا يجعل حياة الفرد الشخصية والمهنية أكثر تنظيماً (جروان، ٢٠٠٧، ٢٥٦).

(٣) المستوى التعليمي. فالنجاح في كثير من المواد الدراسية والعلمية يتوقف إلى حد كبير على قدرة المتعلم الاستدلالية، من خلال جمع البيانات، واكتشاف العلاقات بين الحقائق، والتوصل إلى النتائج التي تدعمها (الحجازين، ٢٠١٢، ٣٥).

إنّ الأهمية الكبرى للتفكير الاستدلالي تتجلى من وجهة نظر الباحث في كونه أداة من الأدوات المعرفية التي تمكّن الفرد من توسيع مداركه العلمية، واكتشاف الحقائق؛ مستنداً في ذلك إلى الخبرات السابقة، والبراهين المنطقية، في توليد أفكار ومعطيات جديدة تسهم في تقدّم البشرية.

٥- عمليات التفكير الاستدلالي

يمر التفكير الاستدلالي بعمليات، هي (حبيب، ١٩٩٥، ٤٦؛ القاضي، ٢٠٠٩، ٦٠-٦١):

٥-١- المقارنة. وهي الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء والظواهر والعلاقات.

٥-٢- التصنيف. وهو تجميع الأشياء أو الظواهر على أساس ما يميزها من معالم عامة مشتركة تحت مفاهيم عامة في فئات معينة.

٥-٣- التنظيم. وهو ترتيب فئات الأشياء أو الظواهر، أو تنسيقها في نظام معين؛ للتمكن من فهم العلاقات.

٥-٤- التحليل. وهو عملية فكّ ظاهرة مركبة من عناصرها المكونة لها إلى مكوناتها الجزئية؛ لفهم هذه المكونات التي تؤدي بدورها لفهم الكل.

٥-٥- التركيب. وهو العملية العقلية التي يُعاد فيها توحيد الظاهرة المركبة من عناصرها التي حلّت وفُكّت في عملية التحليل؛ للحصول على مفهوم كلي عن الظاهرة.

٥-٦- التجريد. وهو إعمال الفكر على أساس ما يميز الموضوع في خصائص أو معالم عامة أساسية.

٥-٧- التعميم. وهو استخلاص خاصية عامة يمكن تطبيقها على حالات ومواقف أخرى تشترك معها.

٥-٨- الارتباط والمحسوسية. وهو الانتقال من التجريد والتعميم إلى الواقع الحسي، وهو شرط للفهم الصحيح، ولربط الموضوع بالحياة.

٥-٩- الاستدلال العلمي. وهو استنتاج صحة حكم معين من صحة أحكام أخرى، ويؤدي الاستدلال الصحيح إلى تحقيق الثقة في ضرورة النتائج التي يتوصل إليها وحتميتها.

إنّ هذه العمليات تبدو للباحث عمليات عقلية متسلسلة، ومتكاملة فيما بينها ومتداخلة. فعندما تُعرض مشكلة ما أمام الفرد يُطلب إليه البحث عن حلّ لها، يبدأ العقل بجمع المعطيات المتوافرة حولها، والمقارنة بينها، وتصنيفها، وتنظيمها، وتحليلها، وتركيبها، وتجريدها، وتعميم الخاصية المشتركة بين عناصر المشكلة على ما يماثلها، ثم إدراك العلاقات التي تربط بينها، وصولاً إلى نتيجة تسهم في حلّ المشكلة المعروضة.

٦- أنواع التفكير الاستدلالي

يصنّف التفكير الاستدلالي إلى أنواع متعدّدة أبرزها:

٦-١- الاستدلال المباشر والاستدلال غير المباشر Direct and Indirect Reasoning

يُميّز الباحثون (الناشف ١٩٨٣، ١٠؛ الخليلي وحيدر ويونس، ١٩٩٦، ١٨٤؛ النعيمي، ٢٠٠٥، ٤٥؛ القطامي ٢٠٠٧، ٤٢٢) بين نوعين من الاستدلال هما:

٦-١-١- الاستدلال المباشر. وهو استدلال من نتيجة واحدة. مثال: كلّ إنسان فانٍ (قضية مقدمة)، إذن بعض الناس فانٍ (نتيجة).

٦-١-٢- الاستدلال غير المباشر. وهو استدلال النتائج من مقدماتين أو أكثر معاً. مثال: كلّ إنسان فانٍ (مقدمة كبرى)، زيد إنسان (مقدمة صغرى)، إذن زيد فانٍ (نتيجة). وقد ذكر الخليلي وزميلاه أنواعاً للاستدلال غير المباشر هي: الاستدلال الاحتفاضي، والاستدلال المنطقي، والاستدلال الاجتماعي، والاستدلال بضبط المتغيرات، والاستدلال التناسبي.

٦-٢ - الاستدلال المحسوس والاستدلال الصوري Concert and Formal Reasoning

يمكن التمييز بين نوعين من الاستدلال بناء على نوع الخبرة التي تستخدم فيه هما (Valanides, 1997, 169):

٦-٣-١ - الاستدلال المحسوس. وهو التفكير الذي تُستخدم فيه الخبرة المباشرة، والأشياء المادية أو المحسوسة أو الأفعال المألوفة.

٦-٣-٢ - الاستدلال الصوري. ويقوم على أساس التجريدات، وهو مستوى من النمو العقلي ينعكس في قدرة الفرد على القيام بأنواع معينة من التفكير.

٦-٣ - الاستدلال البدائي والاستدلال الراقي Primitive and High Order Reasoning

يصنّف التفكير الاستدلالي بناء على درجة تعقيده إلى نوعين هما (قطامي، ٢٠٠٧، ٤٢٤):

٦-٣-١ - الاستدلال البدائي. وهو استدلال بسيط وأولي، يحصل فيه الانتقال الذهني السريع من حقائق خاصة إلى حقائق أخرى من دون ذكر المبرر أو الأساس الذي قامت عليه النتيجة، ويُمثّل على ذلك باستدلال الحيوانات الدنيا الفطريّ حينما تشعر باقتراب العدو أو اقتراب الفريسة. ويُمثّل ذلك أيضاً استدلال الطفل قبل أن تتطور لديه القدرة اللغوية على استعمال اللغة العامة، والأفكار المجردة، إذ إنّ استدلال الأطفال في مرحلة الروضة استدلال ناقص يحتاج إلى تهذيب. فمثلاً قد يشاهد الطفل قطعة خشب تطفو على سطح الماء فتسأله: لماذا ستطفو قطعة خشب أخرى مشابهة؟ فتكون إجابته مثلاً: "لأن تلك القطعة من الخشب تطفو على سطح الماء" وقد تكون إجابة الطفل غلطاً، لأنه لم يسأل نفسه: "هل تطفو أنواع الخشب كلّها على سطح الماء؟".

٦-٣-٢ - الاستدلال الراقي. إنّ التفكير الاستدلالي تفكير ينمو مع العمر، إذ يبدأ في صورته الأولية تفكيراً استدلالياً بسيطاً، ثم يتطور عن طريق الخبرات والمواقف التي يتعرض لها، ويتقدم إلى تفكير استدلال راقٍ. ويمكن للمعلم أن يساهم في تطوير هذا التفكير وذلك بوضع المتعلمين أمام قضايا حسية بسيطة مألوفة، ويطلب إليهم صوغ استدلالات بسيطة، وتكرارها للوصول إلى إجابات صحيحة. ويمكن استخدام بطاقات تعليمية (Flash Cards) تتضمن قضايا مصورة بسيطة، وتُناقش للوصول إلى إجابات صحيحة.

٦-٤ - الاستدلال العددي والاستدلال اللفظي Numerical and Verbal Reasoning

أشار الحجازين إلى أنّه يمكن التمييز بين نوعين من الاستدلال هما (الحجازين، ٢٠١٢، ٢٥-٢٨):

٦-٤-١ - الاستدلال العددي، الذي يقوم على عملية تعرّف العلاقات الرياضية، ويتطلب القدرة على محاكمة المعلومات العددية التي تتضمنها المشكلة المعروضة من أجل اكتشاف العلاقات

التي تربط بينها ، بالاستناد إلى معرفة رياضية أساسية ، ومعرفة لغوية أساسية عندما تعرض المشكلة في إطار لغوي. والاستدلال العددي مهارة يمكن أن تتطور بالتدريب ، والممارسة ، والتوجيه. كما أن إتقان هذه المهارة ضروري ومهم للأداء في اختبارات التفكير الرياضي ، أو الاستعداد الرياضي. ومن أشكال الاستدلال العددي الرياضي: المتتاليات أو الأنساق العددية ، والمتقابلات العددية.

٦-٤-٢ - الاستدلال اللفظي، الذي يتضمن استيعاب النص أو المادة ، من خلال الملاحظة الدقيقة لمكوناته ، والمعلومات الواردة فيه ، وتفعيل مخزونات الذاكرة وعملياتها التي تتضمن استقراء المدخلات التي حوتها المشكلة وتحليلها وتصنيفها. وتتطلب مشكلات الاستدلال اللفظي أو التفكير اللفظي تعرف العلاقات بين مكونات النص أو المادة الكلامية لكي يمكن فهمها وحلها. وتأخذ العلاقات اللفظية أنماطاً عدة منها : علاقات بين مفاهيم الألفاظ ومعانيها المرادفة ؛ والمتقابلات اللفظية ؛ وعلاقات أفعال التفضيل التي تقع ضمن أشكال الاستدلال الاستنتاجي.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن تصنيف التفكير الاستدلالي إلى هذه الثنائيات ، ينطلق من زوايا متعددة ، فمن نظر إلى التفكير الاستدلالي من حيث عدد قضاياها ، صنفه إلى مباشر وغير مباشر. ومن نظر إلى نوع الخبرة المكونة لقضاياها ، قسمه إلى محسوس وصوري. ومن نظر إلى مستوى العمليات المستخدمة فيه ، صنفه إلى بدائي وراق. ومن تناوله من زاوية الموضوع الذي يراد منه تعرف علاقاتها ، صنفه إلى لفظي وعددي.

٧- التفكير الاستدلالي وعلاقته ببعض السمات العقلية

يرتبط التفكير الاستدلالي بعدد من القضايا التي تتطلب إبراز العلاقة المشتركة بينها ، وبيان الفروق الجوهرية الموجودة بينها وبينه. وأبرز هذه القضايا :

٧-١ - الاستدلال والتبرير Reasoning and Rationalization

يتخذ التبرير شكل الاستدلال وصورته غالباً ، إلا أن هناك فرقاً رئيساً بين الاستدلال والتبرير ، يرجع إلى هدف كل منهما.

فالاستدلال يهدف إلى توليد معرفة جديدة ، عن طريق إعمال الفكر في المعلومات والأدلة المتوافرة ، وتقليب الأمر على وجوهه ، واستخدام قواعد واستراتيجيات علمية معقولة للوصول إلى نتائج صحيحة.

أما عملية التبرير أو التسويغ فإنها تهدف إلى بلوغ استنتاج يتفق ورغبات صاحب العلاقة وتفضيلاته ، عن طريق إخفاء الدوافع الحقيقية والأسباب الخفية لعمل ما ، واختلاق أسباب

تبدو مقنعة ومقبولة لتبرير العمل. ومن الأسباب المستخدمة في عملية التبرير ما يأتي (جروان، ٢٠٠٧، ٢٥٧-٢٥٨؛ الحجازين، ٢٠١٢، ٣٠):

- (١) تركيز الاهتمام على المعلومات المؤيدة للقرار، أو الاستنتاج المرغوب فيه، وتجاهل المعلومات التي لا تدعمه أو تضعفه، أو إهمالها.
- (٢) إعطاء أهمية كبرى لمصدر المعلومات المؤيدة والتقليل من قيمة مصدر المعلومات التي لا تؤيد النتيجة المرغوبة، أو من مصداقيتها.
- (٣) استخدام محكات متناقضة في تفسير الأدلة والحكم عليها.
- (٤) لوم الآخرين، ونقدهم، وتشيت الانتباه، والابتعاد عن لب الموضوع.
- (٥) تصيد الأغلاط والهفوات في حجج الآخرين وعروضهم؛ بهدف كسب النقاش، أو دحض النتيجة من غير اكتراث بتحري الحقيقة.

٧-٢ - الاستدلال والتفكير الناقد Reasoning and Critical thinking

إذا كان التفكير الناقد يعني «القدرة على الحكم على الأشياء، وفهمها وتقويمها، طبقاً لمعايير معينة من خلال طرح الأسئلة، وعقد المقارنات، ودراسة الحقائق دراسة دقيقة، وتصنيف الأفكار، والوصول إلى الاستنتاج الصحيح الذي يؤدي إلى حل المشكلة» (الإمام وإسماعيل، ٢٠١٠، ٨٢)؛ «والقدرة على فحص الحلول المعروضة وتقييمها» (الحلاق، ٢٠٠٧، ٤٢)؛ ويتضمن كما يرى إينيس Ennis سمتين أساسيتين «أولهما: أنه تفكير معقول، يؤدي إلى استنتاجات، وقرارات سليمة مبررة، أو مؤيدة بأدلة مقبولة. وثانيهما: أنه تفكير تأملي، يظهر فيه وعي تام بخطوات التفكير التي يتوصل بها إلى استنتاجات وقرارات سليمة» (Ennis, 2011, 5-6)؛ فإن ذلك يظهر علاقة ما بينه وبين الاستدلال. إلا أن الباحثين اختلفوا في تحديد طبيعة تلك العلاقة، ولكنهم مع ذلك يتفقون على أن التفكير الناقد يقع في مستوى العمليات العقلية المركبة والمعقدة التي يتفرع عن كل منها عدة مستويات من مهارات التفكير الأساسية. وقد برز اتجاهان في موضوع العلاقة بين الاستدلال والتفكير الناقد هما (جروان، ٢٠٠٧، ٢٥٨):

٧-٢-١ - اتجاه يمثلته باير (Beyer 1987)، الذي يرى أن مهارات التفكير الناقد تختلف عن مهارات الاستدلال، ويميز بين عمليات التفكير، واستراتيجياته، ومهاراته المختلفة في مستوى التعقيد، والشمولية، والعلاقات الوظيفية لكل منها. ويقدم هذا الاتجاه تصنيفاً للعمليات المعرفية الرئيسة، ويرى أنها تضم ثلاثة مستويات هي:

- (١) استراتيجيات التفكير. وتشمل حل المشكلات، واتخاذ القرار، وتكوين المفاهيم.
- (٢) مهارات التفكير الناقد.

٣) مهارات التفكير الصغرى التي تنقسم إلى قسمين: أولهما: مهارات معالجة المعلومات. وهي مشتقة من تصنيف بلوم للأهداف المعرفية؛ وتضم الاستدعاء، والترجمة، والتفسير، والتنبؤ الاحتمالي، والتطبيق والتحليل، والتركيب، والتقويم. وثانيهما: مهارات الاستدلال. وتضم مهارات الاستقراء، والاستنتاج أو الاستنباط، والتمثيل. وبموجب هذا الاتجاه فإن كلاً من مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير الصغرى تمثل اللبنة الأساسية لاستراتيجيات التفكير.

٧-٢-٢- اتجاه يمثله أودال ودانليز (1991) Udall & Daniels. لا يفرق بين التفكير الناقد والاستدلال، ويقسم مهارات التفكير الناقد إلى ثلاثة أنواع: استقرائية، واستنباطية، وتقويمية.

وهكذا يتضح أن الفرق بين تصنيف أودل ودانليز وتصنيف باير لمفهومي التفكير الناقد والاستدلال ينحصر في المكون الثالث للتصنيفين، وهو التفكير التقويمي في الأول، والاستدلال التمثيلي في الثاني.

٧-٣- الاستدلال والمنطق Reasoning and Logic

تبدو العلاقة بين الاستدلال وعلم المنطق في أن الاهتمام في علم المنطق ينصبّ على عمليات الاستدلال وفق القواعد المنطقية؛ لأن علم المنطق في الأصل هو علم الاستدلال الصائب، كما أن علماء المنطق يميزون بين ثلاثة أنواع من الاستدلال هي (جروان، ٢٠٠٧، ٦٠-٦١):

١) الاستدلال الاستنباطي أو الاستنتاجي Deductive Reasoning، وهو الاستدلال من العام إلى الخاص.

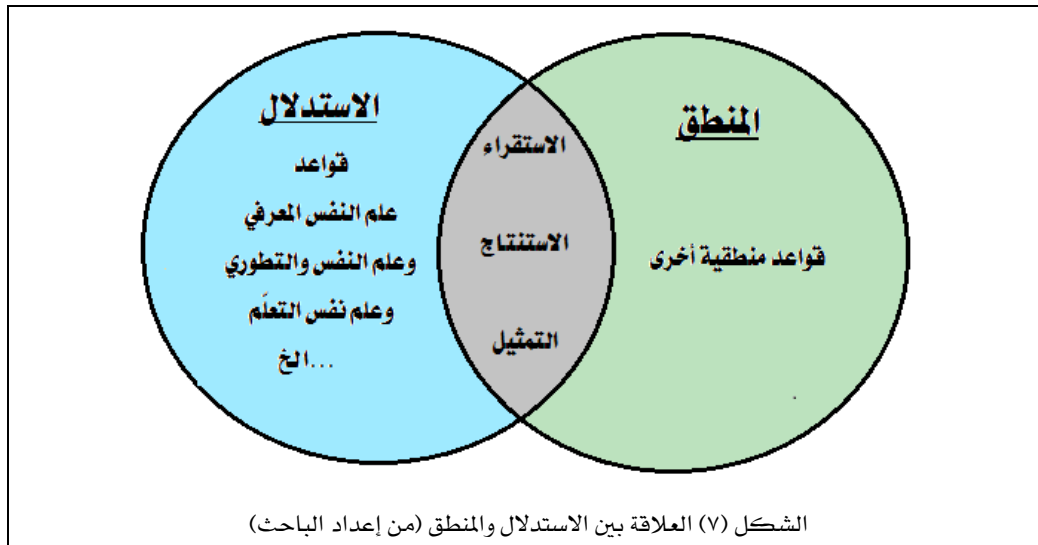
٢) الاستدلال الاستقرائي Inductive Reasoning. ويعني الاستدلال من الخاص إلى العام.

٣) الاستدلال التمثيلي Analogical Reasoning. وهو استدلال من الخاص إلى الخاص، عن طريق إجراء مماثلة بين شيئين أو حالتين بينهما أوجه شبه، ويترتب على عملية المماثلة الوصول إلى نتيجة، هي نقل حكم أو وصف من أحد المتماثلين إلى الآخر.

ومما لا شك فيه أن فهم قواعد المنطق الصوري ومبادئه، والألفة مع بعض مصطلحات المنطق، ومعرفة أنواع الاستدلال المنطقي، تمثل كلها عوامل مفيضة لممارسة الاستدلال بفاعلية. ولكن لا بد من ملاحظة أن المنطق ليس إلا مظهراً واحداً من مظاهر الاستدلال؛ لأن الاستدلال بمعناه الواسع لا يقتصر على استخدام قواعد المنطق، وتحريّ المغالطات المنطقية، بل يتجاوز ذلك إلى أشكال عديدة تُستخدم فيها قواعد علم النفس المعرفي والتطوري، وعلم نفس التعلم، ومعالجة المعلومات وغيرها. يضاف إلى ذلك أن المنطق لا يقدم الكثير في موضوع الكشف عن صحة الأشياء والادعاءات أو زيفها، في حين يُعنى الاستدلال بالتوصل إلى

الحقيقة عن طريق توليد الفرضيات، وفحصها، وموازنة البدائل، وهي عمليات للإبداع فيها دورٌ جوهري؛ لأنها تتجاوز المعلومات المتاحة (الحجازين، ٢٠١٢، ٣٣).

وهكذا يمكن القول: إنّ بين الاستدلال والمنطق علاقةً خصوصٍ وعمومٍ من جهة. فمن ناحية، تعدّ قواعد الاستدلال جزءاً من القواعد العامة للمنطق الصّوري، والمنطق من هذه الزاوية أعمّ من الاستدلال. ومن جهة أخرى يستخدم الاستدلال في عملياته بعض القواعد المنطقية، وقواعد أخرى من علم النفس المعرفي وغيره. فالاستدلال من هذه الزاوية إذن أعم من المنطق. ويمكن تمثيل العلاقة بين الاستدلال والمنطق كما في الشكل (٧) الآتي:



٧-٤ - الاستدلال واللغة Reasoning and Language

ترتبط عملية الاستدلال ارتباطاً وثيقاً باللغة. وقد يصعب التمييز أحياناً بين القصور في القدرة على الاستدلال، والقصور في استخدام اللغة وفهمها. بل إنّ هناك من يرى أنّ اللغة هي الداء والدواء بخصوص القدرة على الاستدلال، ذلك أنّ الغموض وعدم الدقة في طريقة استعمال الكلمات عاملان مؤثران في قدرة الفرد على الاستدلال. وليس هناك أدنى شك في أنّ الكلمة الواحدة قد تستعمل للدلالة على معانٍ مختلفة وفقاً لسياق الكلام، أو غاية المتكلم. وهكذا فمن غير المحتمل أن يكون الشخص قادراً على الاستدلال الصحيح، ما لم يكن متمكناً من استخدام اللغة بمنتهى الدقة والحذر (جروان، ٢٠٠٧، ٢٥٩).

لقد حظيت العلاقة بين اللغة والتفكير باهتمام كبير من الباحثين منذ أمدٍ بعيد، وأكد كثير من برامج تعليم التفكير أهمية اللغة في التفكير الفعّال. فاللغة تؤدي دوراً في عملية الاستدلال العقلي؛ إذ إنّ كثيراً من صعوبات عملية الاستدلال العقلي وأغلاطها ناجمة أساساً عن ضعف في فهم مدلولات الألفاظ والتراكيب اللغوية (الحجازين، ٢٠١٢، ٣٢).

ومن وجهة نظر الباحث تمثل اللغة القوالب اللفظية الدلالية التي تتجسد فيها عمليات التفكير الاستدلالي، وتبرزها إلى حيّز الوجود؛ فالتفكير الاستدلالي لا يمكن أن يتكوّن منفصلاً عن الألفاظ التي تدلّ على العمليات العقلية التي تنطلق من المقدمات المنطقية المصوّغة لغوياً إلى النتيجة الصحيحة.

٧-٥ - الاستدلال والاستيعاب القرائي Reasoning and Reading Comprehension

تظهر العلاقة بين الاستدلال والاستيعاب القرائي حين يتعامل القارئ مع النصّ المقروء، إذ يُفترض فيه أن يتجاوز معناه المباشر السطحي إلى القيام باستدلالات منطقية للوصول إلى الفهم العميق والصحيح للنص؛ فالكاتب لا يوضح عادةً العلاقات داخل النصّ كلّها، وإنما يترك جزءاً منها إلى قدرة القارئ الذي يستنتجها من المقدمات المعطاة له في النصّ.

وهذا ما دفع العديد من الباحثين إلى وصف الاستدلال بأنّه يمثل قلب عملية الاستيعاب. وفي هذا الصدد يرى كلّ من دولي ودوفي وبيرسون وروهلر (Dole, Duffy, Pearson & Roehler ١٩٩٠) أنّ من الصعب فصل مهارات التفكير الاستدلالي عن مهارات الاستيعاب القرائي، وأنّه ينبغي الحرص على تقديم مهارات التفكير الاستدلالي من المرحلة الدنيا (العليمات، ٢٠٠٧، ٦١). ويؤكد ويندي ونانسي وكارولين (Wendy, Nancy & Carolyn ١٩٩٩) أنّ معظم المتعلّمين الذين يعانون ضعفاً في فهم المفردات المقدمة في النصّ يفشلون في استيعاب النصوص، وفي استنتاج أيّة معانٍ ضمنية من النصّ (ص ٧٩-٨٠). فالمتعلّمون الذين يفشلون في مهمتهم القرائية كما يرى ديلباز (De La Paz ١٩٩٩) لا يتوصّلون إلى استنتاجات منطقية من النصّ القرائي (ص ١٠٤).

وفي هذا الصدد أيضاً يرى العليمات (٢٠٠٧) أنّ الاستيعاب والاستدلال عمليتان متلازمتان في فهم النصّ القرائي، ولا يمكن فصل إحداهما عن الأخرى. ولكي يفهم المتعلّم ما يقدّم له من نصوص فهماً جيداً لا بد له من القيام باستنتاجات منطقية تكملّ الفجوات في المعنى، وتربط بين الأجزاء المتناثرة (ص ٦١).

ولقد توصل بعض الدراسات النفسية والتربوية إلى وجود علاقة بين الاستيعاب القرائي وبعض أنواع الاستدلال، فقد أكّد روبيرج وكرافين (Roberge & Craven ١٩٨١) أنّه كلّما زاد مستوى الاستيعاب القرائي لدى المتعلّم ازدادت قدرته على الاستدلال الشرطي (ص ٢٥٧-٢٥٨). كما توصّل في دراسة أخرى لهما أجريت على تلاميذ الصف الخامس حتى الثامن، إلى وجود علاقة إيجابية طردية بين استيعابهم القرائي والقدرة على الاستدلال الاستنتاجي (Roberge & Craven, ١٩٨٢, ١٠٣-١٠٤).

وانطلاقاً مما سبق ومن العلاقة المتبادلة بين القراءة والتفكير التي جسدها بعض الباحثين بمقولة «التفكير للقراءة، والقراءة للتفكير» (Thinking to Read, Reading to Think) (Thomson & Nixey, 2005, 12)، يرى الباحث أنّ العلاقة بين الاستدلال والاستيعاب القرائي هي علاقة ذات تأثير متبادل بينهما، فمن جهة يستلزم القيام بالاستدلال ولاسيماً اللفظي منه امتلاك القدرة على الاستيعاب، ذلك أنّ الاستدلال ينطلق من مقدمات تربط بينها علاقات منطقية. ولا يمكن إدراك هذه العلاقات إن لم يستوعب الفرد مضمون تلك المقدمات، وما فيها من علاقات منطقية من عموم وخصوصٍ وجزئية وكلية.

ومن جهة أخرى يتضافر في الاستيعاب القرائي بوصفه عملية عقلية معقدة كثيرٌ من العمليات العقلية، ويستلزم كثيرٌ من مهاراته بعض العمليات الاستدلالية من استقراء واستنتاج؛ فلا يمكن مثلاً الوصول إلى تعميم الأحكام والقضايا العامة التي تشتمل عليها النصوص القرائية إلا باستقراء جزئياتها المتضمنة فيها. ولن يتأتى للقارئ التوصل إلى تحديد الفكر العامة لفقرات النصوص القرائية أو استنتاجها، إلا بإدراك العلاقات المشتركة التي تربط بين الفكر الفرعية والتفاصيل الداعمة. وهذا ما يمثل جوهر عملية الاستقراء الذي هو مهارة استدلالية.

٦-٧ - الاستدلال والحقيقة Reasoning and Truth

ميّز نيكرسون (1986) Nickerson بين الحقيقة والاعتقاد والرأي «فالحقيقة في جوهرها عبارة عن اعتقادات تجمعت نتيجة وجود أدلة صحيحة تجعل ثقتنا كبيرة في كونها حقيقة، أمّا الاعتقاد فلم تثبت صحته، ويمكن الافتراض بأنه إما أن يكون صحيحاً، وإما أن يكون غلطاً. وفي المقابل ينحصر الرأي في الأمور المرتبطة بالتفضيلات، والقيم، والأذواق الشخصية، ولا يخضع للاستدلال، أو معايير الصحة والغلط» (ص ٢٤).

إنّ الاستدلال الصائب يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالحقيقة، على الرغم من أنّه لا يؤدي دائماً إليها. وبناء عليه فإن الاستدلال الصائب يقتضي من جانب الفرد وجود اتجاه محدد لديه نحو الحقيقة، يركز ضمناً على عدّة أسس أشبه بالمسلمات، من أهمها (جروان، ٢٠٠٧، ٢٦١-٢٦٢؛ الحجازين، ٢٠١٢، ٣٤):

- (١) الالتزام بالحقيقة كلما أمكن إثباتها؛
- (٢) الرغبة في تعديل المعتقدات والحقائق عند توافر أدلة تستوجب التعديل؛
- (٣) التسليم بأن حالة اليقين نادرة، وأنّ الحاجة لإعادة فحص المعتقدات ومراجعتها من وقت لآخر قائمة ومشروعة.
- (٤) الاستدلال الصائب لا يقود بالضرورة إلى الحقيقة.

٥) الاستدلال الصائب يجعل الفرد أكثر اقتراباً من الحقائق.

ويرى الباحث أنّ العلاقة بين الاستدلال والحقيقة، تتجلى في أنّ الأول إحدى الوسائل والأدوات المنطقية التي يستخدمها الفرد للبحث عن الحقيقة. فالعلاقة بينهما هي إذن علاقة وسيلة وغاية.

٨- مهارات التفكير الاستدلالي

يتكوّن التفكير الاستدلالي من مهارتين أساسيتين هما: الاستقراء والاستنتاج. ويمكن تفصيل القول فيهما بما يلي:

٨-١- التفكير الاستقرائي Inductive Thinking

يُعد الاستقراء أو التفكير الاستقرائي إحدى المهارتين المكونتين للاستدلال. ويمكن توضيح مفهومه ومؤشرات، وأنواعه، وخطوات تعليمه في النقاط الآتية:

٨-١-١- مفهوم التفكير الاستقرائي ومؤشرات

يرى برونو (1992) Bruno، أنّ الاستقراء هو عملية الانتقال من الخاص إلى العام. ويتفق معه في هذا التوصيف سايمون (1996) Simon الذي عرّف التفكير الاستقرائي بأنه «العملية التي ينتقل فيها تفكير المتعلّم من الخاص إلى العام، أي من الأسفل إلى الأعلى، أو من القاع إلى القمة» (ص ١٦٩).

فالتفكير الاستقرائي هو ذلك «التفكير الذي ينتقل الفرد أو المتعلّم فيه من الجزء إلى الكل، ومن الأمثلة إلى القاعدة، ومن الحالات الفرعية الخاصة إلى الأفكار الكلية العامة» (العيصرة/أ، ٢٠١١، ٢١٠). إنّه «ضرب من التفكير يبدأ من تحليل الحالات الفردية، ثم ينتهي إلى وضع فرضية، وأخيراً إلى استنتاج» (الخليلة واللبايدي، ١٩٩٧، ٧٩). فالفرد في هذا النوع من التفكير كما أشار مصطفى (٢٠١١) يبدأ بالجزئيات ليصل منها إلى قوانين عامة، وهو يعتمد التحقق بالملاحظة المنظمة الخاضعة للتجريب والتحكم في المتغيرات المختلفة، ... ويستخدم الإنسان هذا النمط من التفكير ليتحقق من صدق المعرفة الجزئية باعتماد الملاحظة والتجربة الحسية، ونتيجة لتكرار حصول الإنسان على النتائج ذاتها يعتمد إلى تكوين تعميمات ونتائج عامة (ص ٦٦).

ويرى المصري (٢٠٠٣) أنّ الاستقراء يتمثل في «عملية استخلاص عقلية لنتائج أو تعميمات عامة من مقدمات جزئية. وهي عملية تساعد التلاميذ على تنظيم الحقائق والبحث عن العلاقات ذات الدلالة بينها» (ص ٧١). فهو نوع من «التعميم والتصريح المنطقي باعتماد مشاهدة حالات متباينة» (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧، ١٠٠). كما أنّه نوع من الاستدلال ندرس فيه حالات

فردية لموضوع ما أو حالة معينة أو ظاهرة محددة ونفحصها، ثم نستنتج حكماً عاماً ينطبق على جميع أفراد الموضوع أو الحالة أو الظاهرة. وتعدّ المعلومات المتعلقة بالحالات الفردية هي المقدمات، والحكم العام هو النتيجة (عبد العزيز، ٢٠٠٧، ٢٠١).

وهذا ما دفع بعض الباحثين إلى تعريفه بأنه «عملية استدلال عقلي تنطلق من فرضية أو مقولة أو ملاحظة، وتتضمن إما القيام بإجراءات مناسبة لفحص الفرضية من أجل نفيها أو إثباتها؛ وإما التوصل إلى نتيجة أو تعميم بالاستناد إلى الملاحظات أو المعطيات المتوفرة» (فخرو وحسين، ٢٠١٠، ٢٣٨؛ حسين، ٢٠١١، ٢٢٠).

فالتفكير الاستقرائي عملية استدلال عقلي تهدف إلى التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوفرة، أو المعلومات التي تقدمها المشاهدات المسبقة. فهو يذهب دائماً إلى ما هو أبعد من حدود المعلومات المعطاة، أو الدليل المائل أمام المستقري، وجلّ ما يطمح إليه هو اتخاذ الدليل أو المعلومات المتوفرة سنداً مرجحاً للاستنتاجات. وهو موجّه بطبيعته لاستكشاف القواعد والقوانين. كما أنّه وسيلة مهمّة لحل المشكلات الجديدة، أو إيجاد حلول جديدة لمشكلات قديمة، أو تطوير فرضيات جديدة (جروان، ٢٠٠٧، ٦٦-٦٧).

إنّ التفكير الاستقرائي كما يراه نيهان (٢٠٠٨) يقوم على التدرج المنطقي في الوصول إلى نتيجة أو مجموعة نتائج، عن طريق الملاحظة، واكتشاف العلاقات المتشابهة والمختلفة من أجزاء المادة العلمية التي يراد تعلّمها، من خلال الأمثلة المتنوعة، المنتمية إلى الموضوع، ومن ثم استخلاص القاعدة (ص ٨٥).

وفي التفكير الاستقرائي يتم الوصول إلى نظريات أو تعميمات باستخدام عمليات التجميع والتنظيم وتبويب المعلومات، ففي هذا النوع من التفكير يبدأ الفرد بملاحظة الجزئيات على نحو مباشر ومحسوس، ثم يستنتج قاعدة عامة يمكن تعميمها على الفئة التي تنتمي إليها هذه الجزئيات (القاضي، ٢٠٠٩، ٤٧).

وفي هذا الصدد يرى الباحث أنّه يمكن النظر إلى التفكير الاستقرائي على أنّه عملية عقلية تتمثل في قدرة الفرد على اكتشاف الصفة الكلّية المشتركة بين عدد من الجزئيات والحالات الفردية. فالفرد يدرس الأمور الجزئية والقضايا والحالات الفردية ويحلّلها بحثاً عن الجامع المشترك بينها الذي يسمح بتعميمه على تلك الجزئيات والحالات الفردية.

ويتكوّن هذا النوع من التفكير كما يرى بعض الباحثين من مجموعة من مهارات التفكير النوعية تعدّ مؤشرات له، أهمّها (حبيب، ١٩٩٦، ٦٤؛ جروان، ٢٠٠٧، ٦٧-٦٨؛ الكبسي، ٢٠٠٨، ١٥٩؛ الشمري، ٢٠١١، ٧٧):

(١) تحديد العلاقة السببية، أو ربط السبب بالمسبب، أي تحديد العلاقات بين السبب والنتيجة.

٢) تحليل المشكلات المفتوحة Open-Ended.

٣) الاستدلال التمثيلي Analogical Reasoning.

٤) التوصل إلى استنتاجات.

٥) تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع، من خلال البحث بين السطور، والرجوع إلى الإطار المعرفي الشخصي فيما يتعلق بمعاني المفردات، وتفسير العبارات والأسباب، والأدلة المؤيدة منها والمخالفة، والخصائص والعلاقات والأمثلة.

٦) تعرّف العلاقات، بإدراك عناصر المشكلة أو الموقف والتمييز بينها، وفهمها بصورة تؤدي إلى إعادة تركيبها، أو صوغها وحلّها. وقد تأخذ هذه العملية أشكالاً عدّة منها:

١- تعرّف العلاقات عن طريق الاستدلال اللفظي.

٢- تعرّف العلاقات عن طريق الاستدلال العددي أو الرياضي.

٣- تعرّف العلاقات عن طريق الاستدلال المكاني.

٤- حلّ مشكلات تنطوي على استبصار أو حدة ذهن.

٨-١-٢- أنواع الاستقراء

ميّز الباحثون بين نوعين من الاستدلال الاستقرائي، بحسب طريق الوصول إلى النتيجة هما (صليبيا، ١٩٨٢، ٧٢/١؛ الخلايلة واللبايدي، ١٩٩٧، ٧٩؛ عزب، ٢٠٠٤، ٦٧؛ Legendre, 770, 2005؛ جروان، ٢٠٠٧، ٢٧٥-٢٧٦؛ عبد العزيز، ٢٠٠٧، ٢٠١؛ طوالبة والصرايرة والشمالية والصرايرة، ٢٠١٠، ٣١٤-٣١٥؛ الشمري، ٢٠١١، ٧٨؛ سلمان، ٢٠١٢، ٣٠-٣١):

٨-١-٢-١- Induction entière ou formelle الاستقراء التام أو الصوري

وهو تتبع جميع جزئيات الكلّ المطلوبة معرفةً حكمه. وفيه يحصر المستقرئ كلّ الحالات الجزئية التي تقع في إطار فئة معينة ويقرر ما توصل إليه في نتيجة عامة. ويُتوصّل فيه إلى النتيجة، بعد دراسة حالات الموضوع أو الظاهرة المعينة جميعها، أو مفرداتها. وتشمل الدراسة الحالات أو المفردات المعروفة للموضوع. ويسمح هذا النوع من الاستقراء بالتحقق المطلق من النتيجة.

٨-١-٢-٢- Induction amplifiante ou expérimentale الاستقراء الناقص أو التجريبي

وهو تتبع بعض جزئيات الكلّ المطلوبة معرفةً حكمه. ويُتوصّل من خلاله إلى النتيجة بعد دراسة عينة من الحالات أو المفردات المتعلقة بموضوع أو ظاهرة ما. وهذا النوع من الاستقراء هو الأكثر انتشاراً في البحوث العلمية في العلوم الطبيعية أو الإنسانية. وكلّما كان عدد الحالات أو أفراد العينة المستقراً أكثر، كانت نتيجة الاستقراء أكثر دقة في التعبير عن الواقع.

وقد أشار «ثينيس» (1975) Thinès وفولكويه (1982) Foulquière إلى نوع ثالث من الاستقراء، هو الاستقراء الرياضي Induction Mathématique، الذي يقوم على عملية الاستدلال الرجعي Raisonement Récurent ويؤدي إلى الوضوح (Legendre, 2005, 770) لكن الصحيح ألا يُجعل الاستقراء الرياضي نوعاً ثالثاً موازياً للاستقراء التام والناقص، وإنما هو نوع من أنواع الاستقراء التام، يقوم على الانتقال من الخاص إلى العام، أو من العام إلى الأعم. وقد سمّاه هنري بوانكاريه Henri Poincaré الاستدلال الرجعي، وبين أن الرياضيين يبرهنون أولاً على قضية خاصة جزئية، ثم ينتقلون منها إلى قضية أعم منها (صليبا، ١٩٨٢، ٧٢/١).

٨-١-٣- تعليم التفكير الاستقرائي

يكتسب تعليم التفكير الاستقرائي للمتعلمين أهمية بالغة لما له من فوائد وميزات، فهو يثير المتعلم للوصول إلى الحقيقة أو القاعدة العامة بنفسه. ويسمح له بمشاركة أقرانه من المستوى الفكري المتعمق في تأملاتهم الفكرية العميقة. ويتيح للمعلمين تقديم أي مهارة من مهارات التفكير، حتى في حال عدم وضوح قواعدها، أو عملياتها، أو المعرفة الخاصة بها. ويساعد المتعلم على الاحتفاظ الأفضل بعمليات التفكير، وبالتعلم النشط (العياصرة/ب، ٢٠١١، ١٧٧-١٧٨).

وتحتاج عملية تعلم مهارة الاستقراء إلى مجموعة من المتطلبات القبلية الضرورية لدى المتعلم تتمثل في قدرته على جمع المعلومات، وعلى التحليل والربط، وعلى التلخيص والتعميم (فخرو وحسين، ٢٠١٠، ٢٣٨). فالاستقراء في جوهره مهارة مركبة من تلك المهارات، فلا يمكن للمتعم أن يستقرئ ما لم يجمع الجزئيات والحالات الفردية، ويحللها ويربط بينها للوصول إلى استخلاص الحكم العام أو القاعدة الكلية التي تجمعها والتي يمكن تعميمها على جميع الجزئيات.

وفي هذا الصدد يقترح المصري عدداً من الخطوات التي يمكن الاسترشاد بها لتدريب المتعلمين على الاستقراء في الفصول الدراسية، وذلك عن طريق (المصري، ٢٠٠٣، ٧٢-٧٧):

(١) عرض المعلومات على المتعلم؛ ليركز فيها على جزئيات محددة دون أي افتراض مسبق حولها.

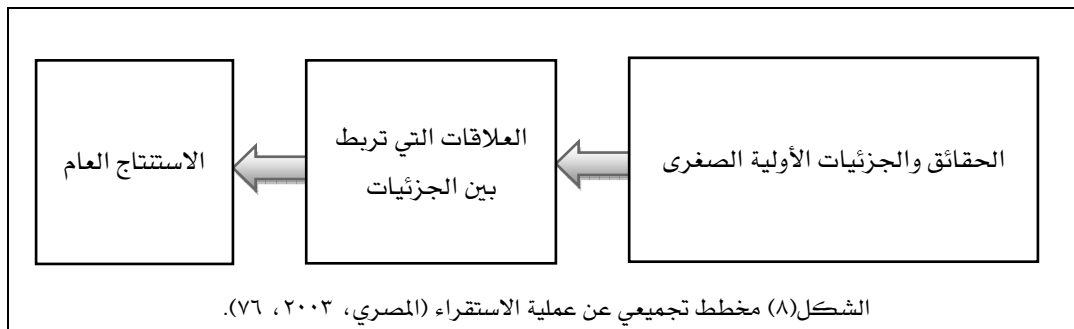
(٢) تشجيع التلاميذ على البحث عن علاقة ما، أو اقتران، أو نظام رابط بين هذه الجزئيات.

(٣) تشجيع التلاميذ على صوغ استخلاصات عامة تفسر علاقة الترابط بين أجزاء المعلومات المعروضة.

٤) جعل التلاميذ يبحثون عن ملاحظات جديدة لتدعيم الاستخلاص الذي توصلوا إليه، من أجل التأكد من أن التعميم صحيح بدرجة كبيرة، أم أنه بحاجة إلى تعديل أو إضافة جزئيات جديدة.

٥) تدريب التلاميذ على استخدام الأشكال المنظمة للتعبير عن الاستقراء، ومنها:

- المخططات التجميعية، أو استخدام الدوائر. فمن الأشياء المفيدة أن يدرب التلاميذ على التعبير عن الاستقراء بالأشكال المنظمة، ومنها المخططات التجميعية التي تنظم الحقائق في نسق متسلسل منطقي يشجع على الاستقراء والاستنتاج:



- مصفوفات الاستقراء، التي تعدّ من الأشكال المنظمة والسهلة لاستخدام الاستقراء مع جميع مجموعة من المفاهيم ذات العلاقة الترابطية لاستنتاج تعميم أو مبدأ أوسع. وعادة ما تكون المصفوفة على شكل محورين أحدهما أفقي والآخر عمودي، يتضمن المحور الأفقي مجموعة مفاهيم منتمة ومن نسق واحد، أمّا المحور العمودي فيشتمل على عدّة أسئلة تدور حول المفاهيم وتتطلب إجابة عنها:

الأسئلة / المفاهيم	سؤال (١)	سؤال (٢)	سؤال (٣)	سؤال (٤)	سؤال (٥)	الاستنتاجات
المفهوم (١)						
المفهوم (٢)						
المفهوم (٣)						
المفهوم (٤)						
المفهوم (ن)						

الشكل (٩) نموذج لمصفوفة استقراء (المصري، ٢٠٠٣، ص ٧٦).

- مسار الاتجاه أو الزمن. إن استخدام المعلم مسار الاتجاه أو الزمن في غرفة الصف يساعد التلاميذ على اكتشاف أسباب الحدث ومسبباته، ومن ثمّ استخلاص نتائج وتعميمات.

وقد قدّم ويل (Weil 1986) كما ورد في (قطامي، ٢٠٠٧، ص ٣٥٦) أنموذجاً لتطوير التفكير الاستقرائي يتألف من ثلاث استراتيجيات وتوسع مراحل، بواقع ثلاث مراحل لكل استراتيجية:

ففي الاستراتيجية الأولى يكون تكوّن المفاهيم على ثلاث مراحل:

(١) المرحلة الأولى: التعداد ووضع العناصر في قوائم.

(٢) المرحلة الثانية: وضع الأشياء في مجموعات.

(٣) المرحلة الثالثة: وضع الأشياء في فئات.

وفي الاستراتيجية الثانية يكون تفسير البيانات على ثلاث مراحل:

(١) المرحلة الرابعة: تحديد الأبعاد والعلاقات.

(٢) المرحلة الخامسة: شرح الأبعاد والعلاقات وتفسيرها.

(٣) المرحلة السادسة: الوصول إلى استدلالات.

وفي الاستراتيجية الثالثة يكون تطبيق المبادئ على ثلاث مراحل:

(١) المرحلة السابعة: الوصول إلى فرضيات، وتنبؤات.

(٢) المرحلة الثامنة: شرح التنبؤات والفرضيات ودعمها.

(٣) المرحلة التاسعة: التحقق من التنبؤات، والفرضيات.

أمّا برونر Bruner فقد وضع خطوات محددة لتدريب الطلاب على مهارة الاستقراء في غرفة الصف. وتتلخص استراتيجيته الاستقرائية في خطوتين عبر جملة من الوسائل هي (المصري، ٢٠٠٣، ٧٢):

- (١) عرض المعلومات على المتعلمين، بهدف ملاحظة ما بينها من ترابط وتشجيعهم على اكتشاف المفهوم أو المبدأ الذي يراود تدريسه من خلال:
 - تقديم أمثلة دالة وأمثلة غير دالة على المفهوم أو المبدأ.
 - تشجيع التلاميذ على المقارنة بين الأمثلة الدالة وغير الدالة، بهدف التوصل إلى خصائص المعرفة للمفهوم أو المبدأ.

(٢) تقويم المفهوم أو المبدأ الذي تُوصّل إليه، ويتم ذلك عن طريق:

- الطلب إلى التلاميذ إعطاء أمثلة إضافية. ويقبل المعلم صوغ المفهوم الذي توصّلوا إليه أو يرفضه، في ضوء الخصائص المعرّفة له.
- تقديم المزيد من الأمثلة الدالة وغير الدالة.
- قبول المعلم المفهوم أو المبدأ، وبإمكانه أن يساهم في صوغه بطريقة أكثر ملاءمة.
- يقترح التلاميذ أمثلة إضافية دالة وغير دالة على المفهوم أو المبدأ.

٨-٢- التفكير الاستنتاجي Deductive thinking

يعد التفكير الاستنتاجي المكوّن الآخر للتفكير الاستدلالي. ويمكن توضيح مفهومه ومؤشراته، وأنواعه، وخطوات تعليمه بما يلي:

٨-٢-١ - مفهوم التفكير الاستنتاجي ومؤشرات

يعرّف نان (1999) Nnan التفكير الاستنتاجي بأنه «العملية التي يصل من خلالها الفرد إلى دراسة القواعد والنظريات والمبادئ الكبرى، ثم يطبقها على الحالات النوعية والأمثلة الخاصة» (ص ٣٠٥).

ويرى توركيم (2000) Torchim أنه «العملية العقلية التي تعمل من الأكثر عمومية إلى الأكثر نوعية وتحديداً، وتسمى أحياناً بأسلوب (القمة - القاع). فقد يبدأ العمل باتباع نظرية حول موضوع ما، ثم يتقلص إلى فرضيات أكثر تحديداً يمكن اختبارها، ثم يتقلص ويضيق أكثر فأكثر عندما تُجمع الملاحظات لعنونة الفرضيات، وهذا يؤدي إلى اختبار الفرضيات وبيان مدى اتساقها مع النظرية».

إنه «عملية عقلية يرى فيها الإنسان أن ما يصدق على الكل يصدق أيضاً على الجزء بحيث يحاول الإنسان أن يبرهن على صحة الجزء بوقوعه منطقياً ضمن حدود الكل» (العياصرة/أ، ٢٠١١، ٢٠٩). وهو بحسب المصري (٢٠٠٣) نوع من أنواع الاستدلال المنطقي الذي يهدف إلى التوصل إلى نتائج كامنة أو خفية غير ظاهرة في عدد من القضايا أو المقدمات المتوافرة وإبرازها عن طريق جهد عقلي منظم. أي التوصل إلى نتائج واستنتاجات جزئية من مبادئ أو تعميمات أو مفاهيم كلية (ص ٧٨).

وبناء على ما سبق يمكن القول: إن التفكير الاستنتاجي عملية عقلية ينتقل فيها الفرد من القضايا الكلية والقواعد والأحكام العامة إلى الجزئيات والحالات الفردية، أو يستخلص النتائج من مقدمات معطاة ومعلومات متوافرة بعد إدراك العلاقات المنطقية التي تربط بينها.

فالاستنتاج كما يرى القاضي (٢٠٠٩) يتضمن بعض المهارات النوعية التي تعدّ مؤشرات له تتمثل في القدرة على التنبؤ بالنتائج، واستخلاص نتيجة جديدة من الملاحظات، والربط بين السبب والنتيجة، وتفسير المعلومات (ص ٤٨). وهذا يعني أنه يتكوّن عموماً من جزأين رئيسين، أولهما: الأدلة أو المعلومات التي تقدم لإثبات الأمر أو القضية موضع الاهتمام، وتسمى (مقدمات). وثانيهما: المعلومة التي يُتوصّل إليها بمعالجة الأدلة والمعلومات المعطاة، وتسمى (نتيجة)، أو مدلولاً عليه (فخرو وحسين، ٢٠١٠، ٢٤٨).

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن بعض الباحثين (العتيبي، ٢٠٠١؛ العليمات، ٢٠٠٧؛ سلمان، ٢٠١٢) ذهبوا إلى التمييز بين مصطلحي الاستنتاج والاستنباط، فرأوا أن النتيجة في الاستنتاج تكون جديدة وتتجاوز المعلومات المتوافرة في المقدمات المعطاة، في حين أن الفرد ينتقل في الاستنباط من القضية العامة إلى القضية الجزئية من دون إضافة معلومات جديدة من خارج

إطار المعلومات المتوافرة في المقدمات. وجعلوا للتفكير الاستدلالي ثلاث مهارات هي: الاستقراء، والاستنتاج، والاستنباط.

ويتفق الباحث مع أكثر الباحثين الذين لم يروا مثل هذا التفريق، والذين اقتصروا في مهارات التفكير الاستدلالي على مهارتي الاستقراء والاستنتاج (الاستنباط). إذ يعتقد الباحث أنه لا يمكن اعتماد نوعية النتيجة معياراً للتمييز بينهما، ما داماً ينطلقان من العملية العقلية ذاتها، وهي الانتقال الذهني من القضايا الكلية إلى القضايا الجزئية، أو استخلاص النتائج من المقدمات. فالمعول في تحديد ماهية المهارة وتوصيف جوهرها ليس ماهية المنتج الذي يتولد منها، وإنما العمليات العقلية والخطوات المنطقية التي يقوم بها الفرد للوصول إلى ذلك المنتج، وهي العمليات ذاتها في كل من الاستنباط والاستنتاج باتفاق الباحثين بمن فيهم أولئك الذين ميّزوا بين المصطلحين. وأقصى ما يمكن قوله هنا: إنّ الوصول إلى النتيجة في عملية الاستنتاج تتدرج صعوبته تبعاً لعدد من الأسباب، من بينها ورود النتيجة في المقدمات أو لا، وكذلك عدد المقدمات. فغالباً ما تُسهّل المقدمات القليلة كما في الاستدلالات المباشرة عملية استخلاص النتيجة أكثر من المقدمات الكثيرة كما في الاستدلالات غير المباشرة.

ومما يدعم الرأي السابق الذي يتفق معه الباحث، والذي لا يجعل الاستنباط مهارة موازية لمهارتي الاستقراء والاستنتاج في التفكير الاستدلالي، ما ذهب إليه بعض العلماء مثل بياجيه (1970) Piaget من تصنيف الاستنتاج إلى ثلاثة أنواع بناء على نوعية النتيجة فيه وما يحمله أو لا يحمله من علم جديد زائد على المقدمات، من غير أن يجعلوها مهارة ثالثة مستقلة للتفكير الاستدلالي. كما سيتضح ذلك في الفقرة (٨-٢-٢) الآتية عن أنواع الاستنتاج.

٨-٢-٢-٢-أنواع الاستنتاج

ميز بياجيه (١٩٧٠) بين ثلاثة أنواع من الاستنتاج (Legendre, 2005, 351؛ صليبا، ١٩٨٢، ٧٥-٧٦):

٨-٢-٢-١- الاستنتاج الشامل أو القياسي Déduction inclusive ou syllogisme

وهو ينتج من التداخل بين القضايا أو المقدمات، ولا يحمل علماً زائداً جديداً على المقدمات وتلزم النتيجة عنها اضطراراً، ولا تصدق النتيجة أو لا تكذب إلا على افتراض صدق المقدمات أو كذبها. ويسمى أيضاً الاستنتاج الصوري Déduction formelle، وهو مرادف للقياس.

٨-٢-٢-٢- الاستنتاج التفسيري أو التحليلي Déduction explicative ou analytique

وهو يحدث عن طريق التركيب Structuration أو التحويل Transformation، ويظهر ترابطاً منطقياً بين القضايا أو المقدمات المتتابعة. فهو الاستدلال المؤلف من مقدمات مركبة، إذا وُضعت استخرج العقل منها نتائج داخلة فيها، كالبرهان التحليلي (في الرياضيات) الذي يتألف

من سلسلة من القضايا، أولها القضية المراد إثباتها، وآخرها القضية المعلومة. فإذا انتقلنا من الأولى إلى الأخيرة كان كل قضية نتيجةً للتي بعدها، وكانت القضية الأولى نفسها نتيجةً للقضية الأخيرة وصادقةً مثلها.

٨-٢-٣- الاستنتاج البنائي أو التركيبي Dédution Constructive ou synthétique

وهو يحدث عن طريق التركيب أو التحويل أيضاً، ولكنه يؤدي إلى استخلاص نتائج مركبة من مبادئ بسيطة عن طريق التركيب بين القضايا. فهو يشبه التركيب الرياضي الذي تلزم فيه النتيجة عن المبادئ اضطراراً. وقد سُمي بنائياً أو إنشائياً لأن نتيجته ليست داخلة في مقدماته. بل هي لازمة عنها وزائدة عليها.

٨-٢-٣- تعليم التفكير الاستنتاجي

تكمن أهمية تدريب المتعلمين على التفكير الاستنتاجي في تمكينهم من تطبيق القوانين والتعميمات في المواقف الجديدة، وتوظيف المعلومات في الحياة العملية، وجعل تفكيرهم أكثر فاعلية في حلّ المشكلات أو المسائل المعقدة التي تواجههم بتجاوز ما يرد في الكتب المدرسية المقررة من معلومات معينة إلى معانٍ أكثر عمقاً ودقةً، واستخدام البرهان المنطقي والدقة في الأحكام (عزب، ٢٠٠٤، ٦٥؛ العياصرة/ب، ٢٠١١، ١٦٦).

وتتطلب عملية تعلّم مهارة الاستنتاج مجموعة من المتطلبات القبلية الضرورية التي ينبغي على المتعلم أن يمتلكها، منها: القدرة على حل المشكلات، والقدرة على اتخاذ القرار، والقدرة على تحديد النتائج (فخرو وحسين، ٢٠١٠، ٢٤٧).

وفي هذا الأمر يرى العياصرة أنّ عملية تعليم المتعلمين مهارة الاستنتاج تحتاج إلى الاسترشاد بمجموعة من الخطوات العملية هي (العياصرة/ب، ٢٠١١، ١٦٧):

- (١) الاهتمام بالمعلومات المتوافرة عن موضوع ما أو مشكلة محددة.
- (٢) مقارنة المعلومات السابقة عند المتعلمين بالمواقف والخبرات الجديدة المطروحة.
- (٣) النظر في العلاقات المتداخلة والمتنوعة للقضايا أو الموضوعات المطروحة.
- (٤) الوصول إلى قرار حول إمكانية تعميم الخبرات السابقة على المواقف الحالية.
- (٥) الوصول إلى استنتاج مبني على الخبرات السابقة والتعميمات اللاحقة.
- (٦) تنفيذ خطوات الاستنتاج على نحو دقيق.
- (٧) الحكم على مدى فاعلية مهارة الاستنتاج بعد تطبيقها مرات عدّة، عن طريق الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الآتية:

١- ما الذي أنجز بخصوص مهارة الاستنتاج؟

٢- ما الذي لم يُنجز بعد؟

٣- ما الذي يمكن فعله في المرات القادمة ، على نحو جديد ومختلف عن المرات السابقة؟ ويرى المصري أنّ خطوات إكساب التلاميذ التفكير الاستنتاجي تتمثل في (المصري، ٢٠٠٣، ٧٩):

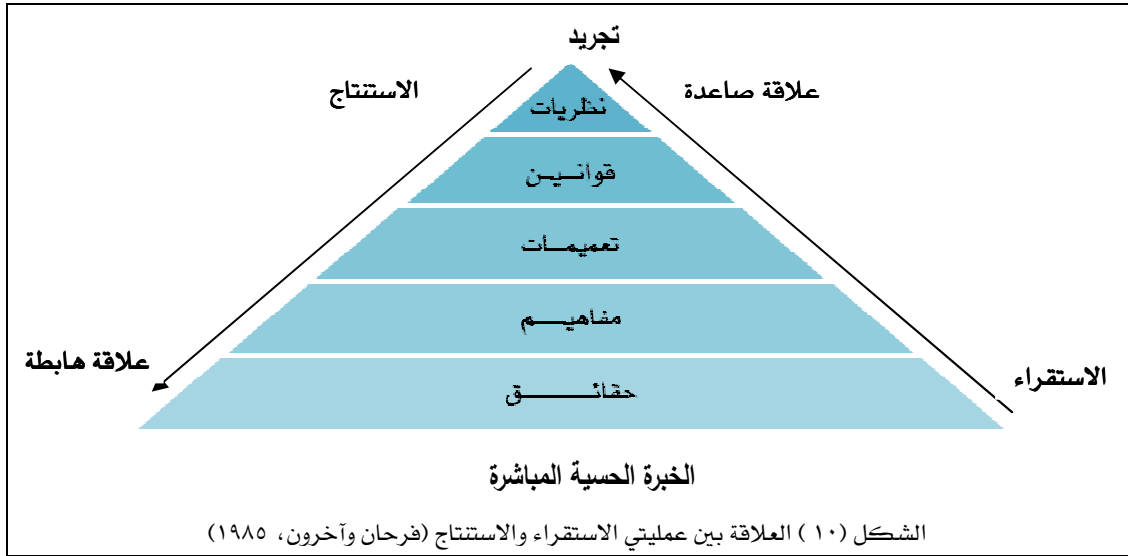
- (١) توضيح مفهوم الاستنتاج للتلاميذ.
- (٢) عرض الخطوات العامة للتفكير الاستنتاجي عبر:
 - ١- تقديم القواعد العامة التي تنطبق على الموقف.
 - ٢- تحديد الظروف والشروط اللازم توافرها لتطبيق القواعد أو القاعدة المعروضة وذلك عن طريق:
 - ١- تقديم أمثلة دالة وغير دالة على القاعدة.
 - ٢- إظهار الصفات والخصائص المعرّفة للقاعدة أو المبدأ.
 - ٣- التدرج من السهل إلى الصعب في الأمثلة وتناسبها مع مستويات التلاميذ.
 - ٤- تقديم تغذية راجعة تركز على الصفات المعرّفة.

٨-٣- العلاقة بين الاستقراء والاستنتاج

إذا كان الاستنتاج يقوم على اشتقاق نتيجة من قضية تعدّ مقدمة ، أي الانتقال من القضايا العامة أو التعميمات أو البديهيات إلى الوقائع أو النتائج، وكان الاستقراء يقوم على ملاحظة الوقائع الجزئية والانتقال منها إلى قوانين أو مبادئ أو قواعد عامة، عن طريق استخدام أسلوب طرح الأسئلة، واستخدام الفرضيات والتجريب، فإنّه يمكن توضيح العلاقة بين عمليتي الاستنتاج والاستقراء في أنّ العلاقة الاستقرائية علاقة صاعدة من التجارب أو الخبرات المحسوسة إلى تكوين عموميات وكليات تدرج في مدى تجريدها؛ لتصل إلى مستوى من النظريات التي تمثل قمة التجريد في البناء العلمي الهرمي. أما العلاقة الاستنتاجية فهي علاقة هابطة من قمة البناء متمثلة في عملية التجريد إلى أسفله. وفي هذا الاتجاه تستخدم النظريات العلمية في تفسير أشياء أو عمليات أو ظواهر أخرى غير تلك التي نتجت عنها. ففي التفكير الاستقرائي يسير الفرد سيراً طبيعياً في التفكير، إذ يبدأ بالأمثلة وصولاً إلى القاعدة، وينتقل من المحسوس إلى المجرد، ومن الخاص إلى العام، ومن الجزء إلى الكل. فالحركة الذهنية فيه إذن حركة تصاعدية. وهو طريق للإبداع والاختراع، وفيه يتم تحقيق أهداف التركيب المعرفية (Knowledge). يضاف إلى ذلك أنّ الاعتماد يكون على استخدام الملاحظة والشرح، والمبادرة للبحث والعمل للمستقبل. أما التفكير الاستنتاجي فهو عملية ذهنية معرفية مخالفة للعملية السابقة، فيها يبدأ الذهن بالبحث عن القواعد العامة، وملاحظتها، بهدف التحقق والتثبت منها، من أجل التأكد من صحتها أو غلطها، عن طريق فحص الأجزاء التي تدخل أو

تتطوي ضمن القاعدة العامة. وفيها ينتقل تفكير الفرد من المجرد إلى المحسوس، ومن العام إلى الخاص، ومن الكلي إلى الجزئي. فالحركة فيها إذن حركة تنازلية تتضمن عمليات تحليل ما يُتوصّل إليه والبرهنة عليه (قطامي، ٢٠٠٧، ٤٢٤-٤٢٦؛ القاضي، ٢٠٠٩، ٥٠).

وقد أوضح فرحان وآخرون (١٩٨٥) العلاقة بين التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنتاجي من خلال الشكل (١٠) الآتي، كما ورد في (قطامي، ٢٠٠٧، ٤٢٥):



ويمكن التوصل عموماً من خلال مراجعة التعريفات، والأدب التربوي الذي تناول مهارتي الاستقراء والاستنتاج والعلاقة والمقارنة بينهما (جروان، ٢٠٠٧، ٢٨٠؛ قطامي، ٢٠٠٧، ٤٢٥-٤٢٦؛ العياصرة/ب، ٢٠١١، ١٩١)؛ إلى المقارنة الآتية التي توضّح أوجه الشبه والاختلاف بينهما كما يلي:

جدول (١) مقارنة بين التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنتاجي

رقم	التفكير الاستقرائي	التفكير الاستنتاجي
١	الانتقال فيه من الخاص إلى العام.	الانتقال فيه من العام إلى الخاص.
٢	الانتقال فيه من الجزء إلى الكل.	الانتقال فيه من الكل إلى الجزء.
٣	الانتقال فيه من الأمثلة إلى القاعدة أو التعريف.	الانتقال فيه من القاعدة أو التعريف إلى الأمثلة.
٤	الانتقال فيه من المحسوس إلى المجرد.	الانتقال فيه من المجرد إلى المحسوس.
٦	الانتقال من النظريات إلى الفرضيات، ثم الملاحظات.	الانتقال من الملاحظات إلى الفرضيات، ثم النظريات.
٥	الحركة فيه تصاعدية من القاع إلى القمة، أو من الأدنى إلى الأعلى.	الحركة فيه تنازلية من القمة إلى القاع، أو من الأعلى إلى الأدنى.
٧	يتكوّن من مقدمة أو كثر، ومن نتيجة.	يتكوّن من مقدمة أو كثر، ومن نتيجة.
٨	النتيجة تتجاوز حدود المقدمات أو الأدلة.	النتيجة متضمنة في المقدمة أو المقدمات ومحكومة بها.

رقم	التفكير الاستقرائي	التفكير الاستنتاجي
٩	إذا كانت المقدمات صادقة، يصبح صدق النتيجة أكثر احتمالاً، ولكنها غير مؤكدة.	إذا كانت المقدمات صادقة، يتحتم أن تكون النتيجة صادقة، ومؤكدة في حالة كون الاستدلال صحيحاً.
١٠	تقوم منهجية الاستقراء على تجاوز المعلومات المتوافرة، وتعميم حكم الخاص على الكل.	تقوم منهجية الاستنباط على الالتزام بالمعلومات وإثبات حكم العام للخاص
١١	لا يمكن إثبات صحة النتيجة بصورة مطلقة.	يمكن إثبات صحة النتيجة باستخدام قواعد محددة للمنطق الاستنباطي.
١٢	تقع فيه مغالطات مادية فقط.	تقع فيه مغالطات صورية ومادية.
١٣	يكون غير مباشر دائماً.	قد يكون مباشراً أو غير مباشر.
١٤	يمثل الجزء السفلي من قاع التفكير الإنساني.	يمثل الجزء العلوي من قمة التفكير الإنساني.
١٥	يمكن تطبيقه في جميع ميادين المنهج المدرسي المختلفة.	يمكن تطبيقه في جميع ميادين المنهج المدرسي المختلفة.
١٦	يعمل على تنمية التفكير الفعال لدى المتعلمين.	يعمل على تنمية التفكير الفعال لدى المتعلمين.
١٧	يواجه فيه المتعلم صعوبة الوصول إلى النظرية، أو التعميم، أو القاعدة، أو التعريف.	أكثر سهولة لانتقال المتعلم فيه من النظرية إلى الفرضية.

٩- تنمية التفكير الاستدلالي

تحتاج عملية تنمية التفكير الاستدلالي لدى المتعلم إلى مجموعة من المتطلبات القبلية تتمثل في القدرة على التنبؤ، وحل المشكلات، والتقويم، وتحديد النتائج (فخرو وحسين، ٢٠١٠، ٢٦٦). وتتم هذه العملية بثلاث خطوات أساسية هي (إبراهيم، ٢٠٠٥، ٣٣٣):

- (١) تعرّف المشكلة.

- (٢) القدرة على استدعاء الأفكار التي تتعلق بحل المشكلة، أو القدرة على فرض الفرضيات التي تمكن الفرد من الوصول إلى حلول للمشكلة، مع تقدير وزن الحلول المختلفة لها.
- (٣) القدرة على اختيار أنسب الحلول التي تمكن الفرد من حل المشكلة.

وتتطلب تنمية الاستدلال جملة من المهام هي (إبراهيم، ٢٠٠٥، ٣٣٣-٣٤٣؛ الشمري، ٢٠١١، ٨٢؛ الزعوري، ٢٠٠٨، ٣١):

- (١) الوعي بأنّ الكليات يمكن الوصول إليها عن طريق دراسة عينة ممثلة من الحالات الفردية التي تنتمي للنوع ذاته، وفحصها.
- (٢) الوعي بدرجة صدق المقدمات، عن طريق فهم معنى التعريف والقانون والنظرية فهماً عميقاً.
- (٣) الوعي بأنّ صدق المقدمات يعتمد على عدم إدخال أي معنى شخصي غير ما تنص عليه المقدمات.

- ٤) التدريب على عملية الاستقراء التي تعني اشتقاق القاعدة من حالاتها الفردية.
- ٥) التدريب على عملية الاستنتاج التي تعني استخلاص معلومات معينة من مقدمات ثم ملاحظتها أو افتراضها
- ٦) عرض الدروس على هيئة مشكلات تتحدى تفكير المتعلمين، والعمل على إعمال مقدرتهم العقلية لاستخلاص النتائج.
- ٧) الابتعاد عن طريقة التدريس التي يتحمل فيها المعلم الأعباء كلها، ولا يقوم فيها المتعلم بشيء، فقد أصبح التعلم الذاتي أمراً حتمياً للجميع.
- ٨) إتاحة الفرص للمتعلمين للمشاركة في النقاشات الجماعية، وعقد الندوات، والمناظرات، تحت توجيه المعلمين وإشرافهم.
- ٩) إيجاد جو من الديمقراطية في أثناء التدريس؛ ليستطيع المتعلمون التفكير، ومحاولة الإجابة عن التساؤلات وحل المشكلات.
- ١٠) طرح الأسئلة التي تثير دافعية المتعلمين نحو التفكير.
- ١١) الابتعاد عن الامتحانات بصورتها التقليدية.

وفي هذا الصدد أعدت برامج في صورة ممارسة فعلية لتنمية التفكير الاستدلالي، من هذه البرامج:

٩-١ - برنامج الاستدلال الاستقرائي لكلاوير Klauer Inductive Reasoning

أعدّ كارل جوزيف كلاوير (1989) Karl Josef Klauer من جامعة ولاية أيوا Iowa State University في الولايات المتحدة الأمريكية برنامجاً لطلاب المرحلة الابتدائية، يهدف إلى تنمية مهارة الاستدلال الاستقرائي، التي تعدّ أقرب القدرات العقلية إلى الذكاء، وإلى تحسين حل المشكلات المعقدة، وتدعيم المعرفة المتعلقة بالمدرسة. ويتضمن البرنامج التدريب على التعميم، والتمييز، وتصنيف الأشكال، وإدراك العلاقات، وأوجه التشابه والاختلاف، وتشكيل النظم، من خلال عدد من الأشكال، والعمليات الحسابية المتدرجة الصعوبة. ويُدرّب التلاميذ من خلال البرنامج على يد خبراء مؤهلين للقيام بذلك. وهو ما يؤدي إلى تحسّن قدرات التلاميذ الاستدلالية (Klauer, Willmes & Phye, 2002, 2).

٩-٢ - برنامج الفلسفة للأطفال Philosophy for Children Program

أعدّه في الولايات المتحدة الأمريكية ماثيو ليمان (1979) Matthew Lipman الذي يرى أنّ الاستدلال من أبرز ملامح الفلسفة، وأنّ المقالة الفلسفية تتصف بالتسلسل المنطقي المبني على العلاقات الموجودة بين مقدماتها التي من شأنها تدعيم القدرة على الاستدلال، وإصدار الأحكام. وطوّر البرنامج ونشر عبر السنوات اللاحقة. ويعد هذا البرنامج من البرامج المعترف

بها عالمياً في مجال التفكير الاستدلالي لدى الأطفال والشباب. ويتمثل الهدف الرئيس للبرنامج في مساعدة الناشئة على ممارسة التفكير بمنطقية وعقلانية. ويتكون البرنامج من سبعة أجزاء رئيسية:

٩-٢-١ - ثلاثة أجزاء مبكرة تقدم لتلاميذ المرحلة الابتدائية. وتشمل (الخروج معاً؛ خاطرة؛ تجربة التساؤل في المنطق: البحث عن معنى).

٩-٢-٢ - جزأين في المرحلة الإعدادية. ويشملان (مهارات التفكير الأساسية؛ في المنطق والأخلاق).

٩-٢-٣ - جزأين في المدرسة الثانوية. ويشملان (الكتابة كيف ولماذا؟ المنطق والدراسات الاجتماعية).

ويتضمن البرنامج تدريب الأطفال على التصنيف، والتعميم، والتنبؤ بالنتائج، وإدراك أوجه التشابه والاختلاف من خلال الحوار والنقاش بعد قراءة المتدربين نصاً قصصياً يبدأ بالحوار وتبادل وجهات النظر بين المتدربين حول بعض القضايا الفلسفية في هذه القصة باعتماد التفكير الموزع. وقد جمعت موادها مما كان سائداً في الفلسفة التقليدية من أفكار جون ديوي John Dewey، وأرسطو Aristotle، وهربرت Herbert، وفيوجتسكي Vygotsky (Western Oregon University, 1997, 5-8؛ العتيبي، ٢٠٠٩، ٤٨-٤٩).

١٠ - بعض العوامل المؤثرة في التفكير الاستدلالي

يتأثر التفكير الاستدلالي بعدد من العوامل، منها ما يلي:

١٠-١ - الذكاء Intelligence

يعدّ التفكير وظيفة أساسية من وظائف الذكاء والقدرات والاستعدادات، وتعدّ القدرة الاستدلالية من أكثر القدرات العقلية ارتباطاً بالذكاء (طه، ٢٠٠٠، ٢٦٢؛ أبو ناجي، ٢٠٠٧، ٥٩). ويمثل الاستدلال حجر الزاوية في الذكاء الإنساني، إذ يرى بياجيه «أنّ نمو الاستدلال هو أحد مظاهر نمو الذكاء» (بياجيه، ١٩٨٧، ٤٤).

وقد استخدمه تشارلز سبيرمان (Charles Spearman 1863-1945) بوصفه أحد المؤشرات المهمة للذكاء العام، من خلال القياس، أو التمثيل الذي يعنى بالمعنى المنطقي الحكم على شيء معين بصفة ما لوجود هذه الصفة نفسها في شيء آخر معين مماثل له في صفة أو صفات أخرى. وقد اشتق سبيرمان ثلاثة مبادئ رئيسية من خلال استخدام القياس أو التمثيل هي: أولاً: القدرة على استيعاب علاقات الدرجة الثانية، أو علاقات ما بين العلاقات. وثانياً: صيغ معينة لإكمال سلاسل الأرقام أو الحروف. وثالثاً: مشكلات التصنيف. ومن وجهة النظر المعرفية

تؤدي قدرات الاستقراء دوراً رئيساً في النظر إلى الذكاء بوصفه معالجة للمعلومات وتجهيزها (الحجازين، ٢٠١٢، ٢٣-٢٤).

١٠-٢- الخبرات السابقة Experiences

وهي المعارف والمهارات التي اكتسبت من المواقف السابقة. وكلما زادت هذه الخبرات أمكن تطبيقها في المواقف اللاحقة. وبالتدرب على مهارات التفكير الاستدلالي يُمكن تنظيم التفكير، والاستفادة من الخبرات السابقة في المواقف الأخرى، وحل المشكلات المتنوعة (عزب، ٢٠٠٤، ٧١؛ أبو ناجي، ٢٠٠٧، ٦٠). إن مستوى خبرة الفرد السابقة قد تؤدي إلى زيادة قدرته على التفكير الاستدلالي نتيجة نمو قدرته على التعميم (العتيبي، ٢٠٠١، ٣٧).

١٠-٣- العمر الزمني Age

لقد أشار بياجيه إلى أنه كلما زاد العمر الزمني للمتعلم، زادت قدرته على التفكير الاستدلالي الصحيح. وكلما نقص عمره الزمني، عجز عن إدراك العلاقات المنطقية بين المقدمات والنتائج (راجع، ١٩٩٠، ٣٤٦).

وقد ميز كثير من الباحثين مثلاً بين أطفال الرياض وأطفال الرابع الابتدائي في التفكير الاستدلالي، فأروا أنه على الرغم من أن الأطفال يستخدمون عموماً الاستدلال الاستنتاجي والاستدلال الاستقرائي، لا يفهم أطفال الرياض الفرق بينهما؛ إذ يستجيبون للمشكلات الاستنتاجية والمشكلات الاستقرائية على نحو متشابه؛ وهم بذلك يختلفون تماماً عن أطفال الرابع الابتدائي الذين يفهمون أن الاستدلال الاستنتاجي يختلف عن الاستدلال الاستقرائي، إذ يفكرون أن النتائج الاستنتاجية صادقة، وهم أكثر ثقة بأنهم على حق، ويتوصلون إلى النتائج بسرعة أكثر من توصلهم لها في المشكلات الاستقرائية (Galotti, Komatsu & Voelz, 1997, 76؛ سيجلر، ٢٠١١، ٤٥٢).

فالتفكير الاستنتاجي موجود، وإن بقدر يسير، لدى الأطفال منذ وقت مبكر. ولقد ضرب شولونيك ووينغ (Scholnick & Wing 1995) أمثلة على منطق طفل في الرابعة من عمره يقول: «إذا لم تتحطم حين أسقطها فهي صخرة... لم تتحطم، ينبغي إذن أن تكون صخرة» للدلالة على وجود هذا النوع من التفكير في وقت مبكر. والأمر ذاته ينطبق على تعليق طفل في الثالثة من عمره متحدثاً إلى أمه بعد أن حصل على علبة مفتوحة من الصودا من الثلاجة «علبة من هذه؟ إنها ليست علبتك لأنه ليس عليها أحمر الشفاه» ويبدو أن تفكير طفل السنوات الثلاث هذا هو: «إنّ أمي دائماً تترك أحمر الشفاه على العلب حين تشرب منها، ولا يوجد أحمر شفاه على هذه العلبة، إذن هي لم تشرب من هذه العلبة» (ص ٣٤٢).

إنَّ القدرة على الاستدلال لا تظهر فجأة، بل تنمو بالتدريج مع السن والخبرة، فأطفال المدرسة يمكنهم حل المشكلات، وكلما كبروا زادت سرعتهم، وقلت أغلاطهم في اكتشاف الحلول، وازداد تنظيمهم لعمليات اكتشاف الفرضيات، ووضعها، واختبارها، وازدادت قدرتهم على تعميمات أكثر كفاية. ولا بد من الإشارة إلى أنَّ الفروق في التفكير الاستدلالي بين الكبار والصغار هي فروق في الدرجة لا في النوع. وهذا يعني أنَّ على التربية أن تستثمر في كل المستويات التعليمية العمليات العقلية العليا، وأساليب التفكير المختلفة (الخليلية واللبابيدي، ١٩٩٧، ٧٨).

١٠-٤- النوع Gender

لم تصل الدراسات السابقة إلى أثر حاسم في أثر الجنس في التفكير الاستدلالي. وإذا كان بعض منها قد وجد فروقاً بين الذكور والإناث في الأداء الخاص بالاختبارات المستخدمة للكشف عن القدرات العقلية الاستدلالية، فإنَّ هذه الفروق لم تقطع بتمييز أي من الجنسين عن الآخر، نظراً لتشابه العمليات المعرفية التي تتكون منها الاستراتيجيات الاستدلالية لدى كلٍّ منها (خريبة، ٢٠٠٢، ٤١؛ عزب، ٢٠٠٤، ٧٢).

١٠-٥- التحصيل Achievement

يكتسب المتعلِّم في أثناء عملية التحصيل بعض المعارف والمهارات التي تؤثر في قدرته على الاستدلال. وقد أكد بعض الباحثين أنَّ التحصيل يؤثر في التفكير الاستدلالي، إذ إنَّ التراكم الكمي للخبرات المعرفية يتحول غالباً إلى تغييرٍ كافي له تأثيره الواضح في تحصيل المتعلِّمين، ونموهم العقلي، وتفكيرهم (الجندي، ٢٠٠٢، ٥٩٦؛ سلمان، ٢٠١٢، ٣٥-٣٦).

١٠-٦- طريقة التدريس Teaching Method

تؤثر طريقة التدريس في القدرة على التفكير الاستدلالي إيجاباً أو سلباً. فالمعلم الذي يعتمد الطريقة الإلقائية سيكون أقل فاعلية في تنمية التفكير الاستدلالي لدى المتعلِّمين من غيره الذي يعتمد طرائق التدريس الخاصة بتنمية التفكير. كذلك فالمتعلم الذي يعتمد أسلوب الحفظ والاستظهار لن تنمو لديه القدرة على التفكير الاستدلالي مثل نظيره الذي يشارك معلمه في الحوار، والمناقشة بفاعلية في الصف (عزب، ٢٠٠٤، ٧٢؛ صالح، ٢٠٠٩، ٩٦).

١١- معوقات التفكير الاستدلالي

قد يواجه التفكير الاستدلالي عدداً من المعوقات التي تحول دون أن يكون عمليةً منتجةً، يمكن تلخيصها مما ذكره العديد من الباحثين (راجع، ١٩٩٠، ٢٩٠-٢٩٥؛ حبيب، ١٩٩٥؛ الزعوري، ٢٠٠٨، ٣٢؛ القاضي، ٢٠٠٩، ٦١) في المعوقات الآتية:

- (١) الأغلاط المنطقية، مثل: التسرع في الانتقال إلى التابع من مقدمات ومعلومات بسيطة أو التسليم بمقدمات معينة قد تكون مغلوطة. وهذا يؤدي إلى الوصول إلى نتائج غير صحيحة.
- (٢) العوامل الانفعالية الوجدانية. وتتمثل بتأثير الرغبات في التفكير، ويسمى التفكير الارتعابي، ويحول دون حل المشكلات لأنه يشوه الرؤية، فيرى الفرد الشيء كما يريد لا كما هو في الواقع.
- (٣) المعلومات غير الصحيحة.
- (٤) التقبل السلبي لآراء السلطة.
- (٥) انتقاء المعلومات والاستنتاجات التي تتناسب وتوافق وجهة نظر الفرد الذي يقوم بالتفكير
- (٦) عدم كفاية المعلومات والمقدمات اللازمة لحل المشكلات واتخاذ القرارات.
- (٧) غموض المعاني وإبهامها.
- (٨) عدم مراعاة شروط الاستدلال الصحيح.
- (٩) جمود الفكر والتشبث بفرضية أو فكرة مهما ظهر عدم جدواها، وعدم الانتقال إلى تجريب غيرها من الأفكار والفرضيات.
- (١٠) العجلة وسرعة الانتقال من فكرة إلى أخرى قبل فحصها والتحقق من صحتها أو بطلانها.
- (١١) التسرع في الحكم والتعميم دون مقدمات كافية.
- (١٢) التعليل غير المنطقي، وإقامة علاقات غير منطقية بين الأشياء.
- (١٣) اتباع الهوى والميل إلى تصديق ما يوافق الفطرة، وإنكار ما يخالف توجهاته.

١٢ - قياس التفكير الاستدلالي

إنّ التفكير الاستدلالي تفكير ينمو مع العمر، فهو يبدأ في صورته الأولية تفكيراً استدلالياً بسيطاً، ثم يتطور عن طريق الخبرات والمواقف التي يتعرض لها، ويتقدم إلى تفكير استدلالى راقٍ، ويمكن للمعلم أن يساهم في تطوير هذا التفكير وذلك بوضع المتعلم أمام قضايا حسية بسيطة مألوقة، ويطلب إليهم صوغ استدلالات بسيطة، وتكرارها للوصول إلى إجابات صحيحة.

وإذا كان التفكير الاستدلالي موجوداً فإن قياسه ممكن، وأبرز أساليب قياس التفكير الاستدلالي هي:

١٢-١ - الملاحظة السلوكية

وتعني مراقبة ظاهرة معينة مراقبة مقصودة وتسجيل الكيفية التي تحدث بها في الواقع بدون أي تحيز للذات أو الأحكام التقديرية للملاحظ (الشيخ، ١٩٩٦، ٨٩). إذ يمكن ملاحظة السلوك الاستدلالي في أثناء المقابلة التي يقوم بها الباحث، ويجب فيها المبحوث عن

أسئلة تعبر عن مواقف معينة، تتطلب الاستدلال للوصول إلى حلول لتلك المواقف. وكذلك عندما يتطلب الأمر اختيار أشخاص ذوي مهارات استدلالية مرتفعة (القاضي، ٢٠٠٩، ٦٣).

١٢-٢- التقرير الذاتي

يعطي المفحوص هنا فكرةً عن نفسه، ويقوم مستوى مهاراته الاستدلالية بذاته. ويُذكر أنّ غودمان استعان بهذا الأسلوب حين طلب إلى بعض الطلبة أن يلاحظوا أنفسهم في قدرتهم على التفكير الاستدلالي، ثم حلّ مضمون ما كتبوه عن أنفسهم، وتوصل من خلاله إلى مؤشرات أولية عن مستواهم (العتيبي، ٢٠٠١، ١٩).

١٢-٣- تقديرات المحيطين بالفرد

سواء أكانوا من الزملاء في المدرسة أم في العمل أم كانوا المعلمين أم الرؤساء في العمل أم الأسرة... الخ بإمكانهم أن يزودنا بصورة واضحة نسبياً عن مستواهم في المهارات الاستدلالية، من خلال توجيه أسئلة إليهم حول الفرد موضع الدراسة (القاضي، ٢٠٠٩، ٦٤).

١٢-٤- الاختبارات والمقاييس النفسية

وهي التي تقنّن للحصول على معلومات عن سلوك التفكير الاستدلالي في ظروف بيئة معينة، أو متطلبات بيئية معينة، أو في مواجهة تحديات تتطلب أقصى الجهد أو الطاقة. وغالباً ما تأخذ هذه الظروف أو التحديات أسلوب الأسئلة اللفظية (العتيبي، ٢٠٠١، ٢٠). وهي الأسلوب الذي اختاره الباحث في هذه الدراسة لقياس التفكير الاستدلالي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

الفصل الخامس

استراتيجيات تدريس القراءة المعتمدة في الدراسة

RAP ،SQ3R ،KWL

١٢٤	١- مقدمة
١٢٤	٢- استراتيجية الجدول الذاتي KWL
١٢٤	٢-١- نظرة تاريخية
١٣٠	٢-٢- تعريف استراتيجية KWL
١٣٢	٢-٣- إجراءات استراتيجية KWL وخطواتها
١٣٢	٢-٣-١- أنموذج أوغل Ogle 1986-1987
١٣٦	٢-٣-٢- أنموذج ريشاردسون ومورغان Richardson & Morgan 1994
١٣٧	٢-٣-٣- أنموذج سيبوروسكي Ciborowski, 1998
١٣٨	٢-٣-٤- أنموذج دايرسون (٢٠٠٤)
١٤٠	٢-٣-٥- أنموذج فاكا وفاكا Vacca & Vacca, 2005
١٤١	٢-٣-٦- أنموذج الهاشمي والدليمي (٢٠٠٨)
١٤٢	٢-٣-٧- أنموذج حافظ (٢٠٠٨) وأبانمي (٢٠١٠)
١٤٤	٢-٤- دور المعلم والمتعلم في التدريس باستراتيجية KWL
١٤٤	٢-٤-١- دور المعلم في الاستراتيجية
١٤٥	٢-٤-٢- دور المتعلم في الاستراتيجية
١٤٦	٢-٥- مميزات استراتيجية KWL وسلبياتها
١٤٦	٢-٥-١- مميزات وفوائدها
١٤٧	٢-٥-٢- سلبياتها ونقاط ضعفها
١٤٨	٣- استراتيجية الخطوات الخمس SQ3R
١٤٨	٣-١- النشأة والتطور
١٥٤	٣-٢- خطوات استراتيجية SQ3R
١٥٤	٣-٢-١- أنموذج روبنسون Robinson 1961
١٥٧	٣-٢-٢- أنموذج براون Brown, 1991

١٥٨	٣-٢-٣ - أنموذج كارتيه و تيوريه Cartier & Théorêt, 2004
١٥٩	٣-٢-٤ - أنموذج مركز التعليم الأكاديمي في جامعة مانيتوبا
١٦٢	٣-٢-٥ - أنموذج عطية (٢٠١٠)
١٦٣	٣-٣ - تطبيقات استراتيجية SQ3R
١٦٤	٣-٣-١ - استخدام أسلوب وضع الخطوط في الكتب المدرسية
١٦٥	٣-٣-٢ - دراسة القراءات الجانبية الإثرائية
١٦٦	٣-٣-٣ - دراسة الرسوم والأشكال البيانية والجداول والمخططات والخرائط
١٦٧	٣-٤ - دور المعلم في استراتيجية SQ3R
١٦٨	٣-٥ - مميزات استراتيجية SQ3R
١٦٩	٤ - استراتيجية إعادة الصوغ RAP
١٦٩	٤-١ - مفهوم استراتيجية RAP ونشأتها
١٧٠	٤-٢ - خطوات استراتيجية RAP
١٧١	٤-٣ - عناصر عملية إعادة الصوغ
١٧٣	٤-٤ - خصائص عملية إعادة الصوغ
١٧٤	٤-٥ - مبادئ استراتيجية RAP
١٧٦	٤-٦ - مراحل تدريب المتعلمين على استراتيجية RAP
١٨٢	٤-٧ - دور المعلم والمتعلم في استراتيجية RAP
١٨٢	٤-٧-١ - دور المعلم في الاستراتيجية
١٨٣	٤-٧-٢ - دور المتعلم في الاستراتيجية
١٨٣	٤-٨ - متطلبات استراتيجية RAP وميزاتها

الفصل الخامس

استراتيجيات تدريس القراءة المعتمدة في الدراسة RAP-SQ3R -KWL

١ - مقدمة

تكتسب القراءة بوصفها أحد المقررات الدراسية التي يبدأ المتعلم في تعلّمها منذ مراحل حياته الدراسية الأولى أهمية كبيرة في مجال التعليم؛ لأنها مفتاح المعرفة، والنافذة التي يطل منها الفرد على الفكر الإنساني، والوسيلة الأساسية للتزود بالمعارف والعلوم في مجالات الحياة المختلفة، فلا تعلم من دون قراءة، فهي أداة المتعلم في التعلم، وهي وسيلته في توصيل العلوم واكتساب المعارف. وقد ازدادت أهميته في ظل هذا العصر الذي يشهد تطوراً معرفياً هائلاً، يتطلب من المتعلم أن يتقن القراءة، وأن يستوعب ما يقرأ ليكون قادراً على مواكبة الثورة المعرفية والمعلوماتية المتسارعة. وهذا ما دعا إلى زيادة الاهتمام بتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى المتعلمين؛ لثُمّكنهم من فهم ما يقرؤون في أثناء تعلّمهم المواد الدراسية المختلفة. ونَجَمَ عن ذلك البحث المتواصل عن الاستراتيجيات التدريسية الفعّالة في تعليم القراءة وتنمية الاستيعاب القرائي التي تعتمد الدور النشط للمتعلّم وتساعد على تحمّل مسؤولية تعلّمه بكفاءة وفاعلية. وكان من بينها الاستراتيجيات القرائية الثلاث المعتمدة في هذه الدراسة (RAP ، SQ3R ، KWL) التي نالت اهتماماً عالمياً واسعاً في مجال تدريس القراءة والاستيعاب القرائي، والتي خُصّص هذا الفصل من الدراسة لتقديم خلفية نظرية عنها وذلك في ثلاثة محاور، يتناول كلُّ محور منها استراتيجية من هذه الاستراتيجيات الثلاث.

٢ - استراتيجية الجدول الذاتي KWL

يتناول هذا المحور استراتيجية الجدول الذاتي (KWL) فيبحث في نشأتها وتطورها وتعدّلاتها، ومفهومها، وخطوات التدريس بها وإجراءاته، وأدوار المعلم والمتعلم فيها، وميزاتها، وعيوبها.

٢-١ - نظرة تاريخية

تعود جذور هذه الاستراتيجية بحسب ما يراه بعض الباحثين، إلى يد غراهام ديتريك Dettrich Graham (1980) الذي استمدها من أفكار جان بياجيه Jean Piaget عام ١٩٦٤م، وسَمّاها استراتيجية تكوين المعرفة Creating Knowledge strategy، ثم جاء بعده ماسون Mason عام ١٩٨٢م فجعلها جزءاً من أنموذجه لحل المشكلات (محمد، ٢٠٠٤، ٦٠؛ حافظ، ٢٠٠٨، ١٩٥؛ أبانمي، ٢٠١٠، ١٤٥).

وما يكاد يُجمع عليه الباحثون أنّ المنظّر الحقيقي لهذه الاستراتيجية هو دونا أوغل Donna Ogle، الأستاذة المتخصصة في القراءة واللغات من جامعة لويس الوطنية في شيكاغو، إلينوي، التي وضعت هذه الاستراتيجية وطوّرتها في الكلية الوطنية للتعليم في مدينة إيفانستون Evanston في شيكاغو بإلينوي في الولايات المتحدة الأميركية، ضمن برنامج التخرج للقراءة وفنون اللغة (Ogle, 1987, 570؛ Ogle, 2009, 57).

وقد نشرت أوغل عام ١٩٨٦م في مجلة معلم القراءة (*Reading Teacher*) بحثاً بعنوان: KWL: A teaching model (KWL: A teaching model) التي تهدف إلى تنشيط معرفة المتعلمين السابقة، وتوظيفها على نحو ينسجم مع بنيتهم المعرفية السابقة، وجعلها نقطة انطلاق ومحور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة من أجل استيعاب النصّ. وسمّيت استراتيجية KWL: نسبةً إلى خطوات المعرفة الأساسية الثلاث التي تتطلب:

- (١) الوصول إلى ما أعرفه Accessing what I Know؛ ومن هنا جاء الحرف (K).
- (٢) وتحديد ما أريد أن أتعلّمه Determining what I Want to learn؛ ومن هنا جاء الحرف (W).
- (٣) وتذكّر ما تعلّمته نتيجة القراءة Recalling what I did Learn as result of reading؛ ومن هنا جاء الحرف (L).

ولتسهيل هذه الإجراءات على المتعلمين وجعلها أكثر عمليّة، طوّرت أوغل ورقة عمل Worksheet مؤلفة من ثلاثة أعمدة، يستخدمها المتعلمون في أثناء عملية التفكير القرائي Thinking-reading process، وعُرفت باسم جدول أو مخطط KWL (Ogle, 1986, 564-). (Huffman, 1998, 470؛ Cantrell, 1997, 392؛ 565)

وفي عام ١٩٨٧م نشرت إلين كار Eileen Carr ودونا أوغل في مجلة القراءة (*Journal of Reading*) بحثاً بعنوان: KWL المطوّرة: استراتيجية للاستيعاب والتلخيص (KWL Plus: A strategy for comprehension and summarizing)، ذكرنا فيه مراحل استراتيجية (KWL) الأصلية وخطواتها التفصيلية (التي ستفصّل فيما يأتي في الفقرة ٢-٣-١ من هذا الفصل)، ثم أضفنا إليها خطوتين أساسيتين، هما:

- (١) رسم خريطة المفاهيم Concept Mapping؛

٢) وتلخيص المعلومات (Carr & Ogle, 1987, 628-629) Summarizing Information؛ Blachowicz & Ogle, Klemp & McBride, 2007, 151-155؛ Crevier, 1995, 66؛ (Ogle, 2008, 113-117).

وقد استخدمت هذه الاستراتيجية في العديد من الدراسات والأبحاث العلمية، وتوالت التعديلات التي أجراها الباحثون عليها مع مرور الوقت، حتى بلغت التعديلات التي اطلع عليها الباحث أحد عشر تعديلاً، رُتبت بحسب تاريخ إجراءاتها على النحو الآتي:

٢-١-١-K.W.L.H. في عام ١٩٩٥ طوّر المختبر التربوي الإقليمي المركزي الشمالي في أميركا *North Central Regional Educational Laboratory-NCREL* استراتيجية (KWL) بإضافة عمود رابع إليها في الأخير مرمّزاً له بحرف (H) للدلالة على الحرف الأول من كلمة (How) التي يبدأ بها السؤال الآتي: كيف نستطيع أن نتعلّم أكثر؟ (How we can learn more?). وتهدف هذه الخطوة إلى مساعدة المتعلّمين في الحصول على مزيد من التعلّم والاكتشاف في مصادر أخرى تنمي معلوماتهم، وتعمّق خبراتهم عن هذا الموضوع؛ لتصبح الاستراتيجية مؤلفةً من أربعة حروف هي: K.W.L.H. (NCREL, 1995). وقد استخدمت سالم (٢٠٠٧) هذه الاستراتيجية المعدّلة في دراستها. كما استخدمها حديثاً جيمينيز (Jimenez (2010 في تدريس العلوم للمتعلّمين الذين يعانون صعوبات في القدرات العقلية.

٢-١-٢-K.W.D.L. في عام ١٩٩٧ استخدم شو، وشامبلز، وبريس، وبيردين *Shaw, Chambless, Chessin, Price, & Beardain* استراتيجية KWL في حل مشكلات الرياضيات، وعدّلوها بإضافة عمود إليها قبل الحرف الأخير مشاراً إليه بحرف (D)، للدلالة على الحرف الأول من كلمة (Did) من السؤال الآتي: ماذا فعلت؟ (What I Did?). وتعني هذه الخطوة سرد الخطوات، والتفكير بوعي في الخطط والعمليات التي تستخدم لحل المسائل، والتوصل إلى إجابات؛ لتصبح هذه الاستراتيجية مؤلفةً من أربعة حروف هي: K.W.D.L. (Shaw, Chambless, Chessin, Price, & Beardain, 1997, 483).

٢-١-٣-K.W.W.L. في نيسان من عام ١٩٩٨ نشر جان بريان *Jan Bryan* في مجلة تعليم القراءة (*Teaching Reading*) بحثاً، قدّم فيه تعديلاً لاستراتيجية KWL بإضافة عمود بعد الحرف الثاني، رمز له بالحرف (W) للدلالة على الحرف الأول من كلمة (Where) من السؤال الآتي: أين يمكن أن أتعلّم هذا؟ (Where I can learn this?). وتعني هذه الخطوة المصادر والمراجع التي يمكن للمتعلم أن يجد فيها إجاباته عن الأسئلة التي لم يجد لها جواباً في النصّ المقروء. وبذلك تصبح الاستراتيجية المعدّلة مؤلفةً من أربعة حروف هي: K.W.W.L. (Bryan, 1998, 618-619).

٢-١-٤-K.W.L.Q. في عام ١٩٩٩ نشرت باتريسيا ريجيانو شميدت Patricia Ruggiano في المجلة ذاتها بحثاً في استخدام هذه الاستراتيجية في تدريس العلوم، وذكرت فيه تعديلاً لها، بإضافة عمود رابع في الأخير يرمز له اختصاراً بالحرف (Q)؛ للدلالة على الحرف الأول من كلمة (Question). وهدف هذه الخطوة هو تشجيع المتعلمين على طرح مزيد من الأسئلة الجديدة حول الموضوع، والنظر إلى التعلم بوصفه تساؤلاً مستمراً؛ لأن البحث الجيد هو الذي يؤدي إلى طرح مزيد من الأسئلة لدراسات أخرى مستقبلية. لتصبح الاستراتيجية المعدلة مؤلفة من أربعة حروف هي: K.W.L.Q (Schmidt, 1999, 789).

٢-١-٥-K.C.S.W.L.S. أجرت ميري بيث سامبسون Mary Beth Sampson عام ٢٠٠٢ تعديلات على الاستراتيجية، تمثلت في تغيير صيغة سؤال العمود (K) من صيغة: ماذا أعرف؟ (What I Know?)، إلى صيغة: ما الذي أعتقد أنني أعرفه؟ (What I think I Know?)، وذلك لمساندة العصف الذهني، والتفاعل الصفّي بين المتعلمين، وليس الإيهام بأن المعلومات التي يدلي بها المتعلمون حقيقة مطلقة. كما تمثلت التعديلات في إضافة عمودين بعد العمود الأول (K)، سمتهما على التوالي: مؤكّدة (Confirmed)، والمصدر (Source). فيضع المتعلم إشارة (صح) في العمود (Confirmed) مقابل أية معلومة ذكرت في العمود الأول (K) الذي يدل على ما يعرفه المتعلم عن الموضوع؛ للدلالة على أن المعلومة المذكورة التي يعرفها عن الموضوع هي حقيقة. ولا يكون ذلك إلا بعد أن يسجل المتعلم في العمود الذي يليه: (Source) المصادر والمراجع التي استمد منها تلك المعلومة والتي تؤكّد عليها، وتصادق على أنها حقيقة، على ألا تقل المصادر لكل معلومة عن مصدرين، أحدهما مصدر مكتوب على الأقل، ولو كان مصدراً إلكترونياً. وقد أضافت أيضاً عموداً في الأخير بعد العمود (L) سمّته أيضاً: المصدر (Source)، يدوّن فيه المتعلم المصادر والمراجع التي تُثبت إمكانية وجود كل معلومة من المعلومات التي تعلّمها عن الموضوع، مع ذكر اسم المصدر ورقم الصفحة، أو رابط الموقع الإلكتروني. وبذلك تصبح استراتيجيتها بعد التعديل مؤلفة من ستة أعمدة هي: ما الذي أعتقد أنني أعرفه؟ (What I think I Know?)، مؤكّدة (Confirmed)، المصدر (Source)، ماذا أريد أن أعرف؟ (What I Want to know)، ماذا تعلّمت؟ (What I Learned?)، المصدر (Source). وترمز لها اختصاراً: K.C.S.W.L.S (Sampson, 2002, 529-530).

٢-١-٦-K.W.L.S. في عام ٢٠٠٤ أضاف ياسر فاروق محمد عموداً رابعاً إلى الاستراتيجية سمّاه (S) إشارة إلى الحرف الأول من كلمة (Summarizing)، وفيه يكتب المتعلم ملخصاً للدرس؛ لتصبح الاستراتيجية المعدلة مؤلفة من أربعة حروف، هي: K.W.L.S (محمد، ٢٠٠٤).

ويبدو من خطوته التي أضافها، أنها لا تختلف في شيء عن تعديل أوغل (KWL Plus)، غايةً ما في الأمر أنه اقتصر من الخطوتين المضافتين في تعديل أوغل على خطوة التلخيص فقط.

٢-١-٧- K.W.H.H.L. أضافت سوزان سزابو Susan Szabo في دراسة لها عام ٢٠٠٦ عمودين قبل العمود الأخير من الاستراتيجية الأصلية، رمزت لهما بحرف (H). ويدل الأول منهما على الحرف الأول من كلمة (Heard) في العبارة الآتية: الكلمات المسموعة (Heard Words)، وفيه يدوّن المتعلّم الكلمات الغامضة التي لم يفهمها في أثناء القراءة، وذلك من خلال كتابة الجملة التي تتضمنها في العمود، ثمّ وضع خطّ تحت الكلمة غير المفهومة. ويدل الحرف (H) الثاني على الحرف الأول من كلمة (Heart) من العبارة الآتية: الكلمات العاطفية ولماذا؟ (Heart Words & Why?)، وفيه يسجّل المتعلّم قائمةً من الكلمات التي أثارت عواطفه ومشاعره في أثناء القراءة، مع ذكر السبب. وبذلك تصبح الاستراتيجية وفّقاً لتعديلها مؤلفةً من خمسة حروف هي: K.W.H.H.L. (Szabo, 2006, 60).

٢-١-٨- K.W.H.L. ذكر صالح أبو جادو ومحمد نوفل في كتابهما الذي نشر عام ٢٠٠٧ تعديلاً آخر لهذه الاستراتيجية سمّياه: K.W.H.L. وهذا التعديل لا يختلف في شيء منه عن تعديل المختبر التربوي الإقليمي المركزي الشمالي السابق (NCREL, 1995)، سوى في مكان وجود العمود الذي يرمز له بالحرف (H)، وفي السؤال الذي يُبدأ به اسمُ الاستفهام كيف (How)، إذ إنّ صيغته في تعديلها هي: كيف نحصل على المعلومة؟ (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧، ٨١-٨٢).

٢-١-٩- K.W.L.A. في عام ٢٠٠٨ قدّم إبراهيم عطية ومحمّد صالح تعديلاً لهذه الاستراتيجية في تدريس الرياضيات، وأضافا عموداً رابعاً في الأخير رُمز له بالحرف (A)؛ للدلالة على الحرف الأول من كلمة (Application) من السؤال الآتي: ما التطبيقات على ما تعلّمته؟ (What is the Application of this?)، ويكتب المتعلّم في هذا العمود أهمّ التطبيقات لما تعلّمه في المجالات المختلفة، وبذلك تصبح الاستراتيجية المطوّرة مؤلفةً من أربعة حروف، هي: K.W.L.A. (عطية وصالح، ٢٠٠٨، ٦٤-٦٥).

٢-١-١٠- K.W.L.M. في عام ٢٠١٢ قدّمت الباحثة آيف إيمليانا Ive Emaliana تعديلاً للاستراتيجية بإضافة عمود في آخرها سمّته (M) للدلالة على الحرف الأول من كلمة (More) في العبارة الآتية: التعلّم أكثر (To learn More)، وتشير إلى نشاط كتابي يلي القراءة، يكتب المتعلّم في هذا العمود قائمةً من المعلومات الإضافية التي يرغب في تعلّمها؛ وذلك لتنويع المهمات التي تلي الأنشطة والتقويم. وأصبحت استراتيجيتها التي طوّرتها مكوّنةً من أربعة حروف، هي: K.W.L.M. (Emaliana, 2012, 2-3؛ Emaliana, 2013, 10).

٢-١-١١ - K.W.L.C. أخيراً استخدمتها الباحثة كميليا أبو سلطان في عام ٢٠١٢ في تدريس الرياضيات، وأضافت عموداً رابعاً في آخرها، ورمزت له بالحرف (C)، ويعني: التعليق (Comment)، ويكتب المتعلم فيه تعليقه بعد مرحلة الموازنة بين ما تعلمه وما كان يريد أن يتعلمه، وكذلك بين ما تعلمه وبين ما كان يعرفه؛ وذلك لمعرفة مستوى النجاح الذي تحقق، وتعديل بعض المعتقدات أو الأفكار غير الصحيحة لديه قبل التعلم؛ لتصبح استراتيجيتها المعدلة مؤلفة من أربعة حروف، هي: K.W.L.C (أبو سلطان، ٢٠١٢، ٣٠).

وبناءً على هذا السرد التاريخي لتطور استراتيجية (KWL)، والتعديلات المتنوعة التي أدخلت عليها، يمكن استنتاج ما يلي:

(١) يعود الفضل في وضع استراتيجية (KWL) إلى دونا أوغل، وليست هناك أدلة علمية تؤيد ما ذهب إليه بعض الباحثين في إرجاع هذه الاستراتيجية إلى غراهام ديتريك عام ١٩٨٠م، ولاسيما أن أوغل ذاتها التي حددت معالمها، وأوضحت خطواتها وإجراءاتها، لم تنص في أي من بحثيها المنشورين حول الاستراتيجية الأصلية والمطورة، على أنها استمدتها منه، أو استوحنتها من نظريته، وإنما اكتفت بالتمهيد لاستراتيجيتها بالحديث عن الأهمية الكبيرة للمعرفة السابقة وأثرها في تفسير ما نقرأ، وفي التعلم من القراءة؛ على الرغم من أن المدة الزمنية التي تفصل بين بحثي أوغل وديتريك ليست طويلة. وقد يكون المبرر الذي دفع هؤلاء الباحثين إلى إرجاع هذه الاستراتيجية إلى ديتريك الذي استمدّها من أفكار بياجيه، تركيز خطواتها على بناء المعنى وتكوينه، من خلال تنشيط معارف المتعلم السابقة، وربطها بالمعلومات الجديدة. وهو ما أشارت إليه كثير من النظريات البنوية المعرفية. إلا أن هذا لا ينهض دليلاً علمياً كافياً يمكن اعتماده للسبب الذي ذكرناه.

(٢) تُعدّ استراتيجية الجدول الذاتي (KWL) استراتيجية مرنة، قابلة للاستخدام في مجالات متنوعة، وفي مراحل عمرية مختلفة، كما أنها قابلة للتعديل.

(٣) إن جميع التعديلات التي أُجريت على الاستراتيجية حافظت على بنيتها الأساسية وترتيب خطواتها الأصلية، وعلى جوهرها المتمثل في أسئلتها الثلاثة: (ماذا أعرف؟ - ماذا أريد أن أتعلّم - ماذا تعلمت؟)، واقتصرت التعديل فقط على إضافة خطوات أخرى.

(٤) يظهر للباحث أيضاً أن الخطوات التي أُضيفت إلى الاستراتيجية - على تنوعها - تنطلق من معيارين أساسيين يحكمانيهما، هما: العمر الزمني للمتعلّم، ونوع المادة العلمية التي تُستخدم الاستراتيجية في تدريسها.

٥) وبناءً عليه فإن اقتصار الباحث هنا على الاستراتيجية الأصلية دون إدخال إضافات أخرى، كان نتيجة مرحلة التلاميذ العمرية التي لا يناسبها التوسّع في مزيد من الخطوات المعقّدة التي قد يصعب عليهم تنفيذها؛ لاعتمادها في معظمها التعلّم الذاتي.

٢-٢- تعريف استراتيجية KWL

نظراً للأهمية الكبيرة لاستراتيجية (KWL) في مجال القراءة، سعى كثير من الباحثين والتربويين إلى تعريفها، وتوضيح ماهيّتها، فيزخر الأدب التربوي في هذا المجال بالعديد من التعريفات التي قدّمت حول هذه الاستراتيجية:

فقد عرّفها لويسنان (1995) Lusignan بأنها «تقنية تفكير قرائي تساعد المتعلّم على إنشاء روابط مع معارفه السابقة المكتسبة، وعلى تحديد توقّعاته وتنبؤاته، وتحديد أهداف القراءة» (ص ٣١-٣٢).

إنّها «إحدى الاستراتيجيات الفاعلة في تنمية مهارة فهم المقروء، وتهدف إلى تنشيط معرفة التلاميذ السابقة، وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة بالنص المقروء. وتشتمل هذه الاستراتيجية على ثلاث مراحل. ففي المرحلة (K) يحدّد التلميذ ما يعتقد أنّه يعرفه حول الموضوع المقروء، ثم تأتي المرحلة (W) التي يُعدّ فيها التلميذ قائمة بما يريد أن يعرفه حول الموضوع المقروء، وهذا يجعل الأسئلة الشائعة تأتي لذاكرته نتيجة تحديد ما يعتقد أنّه يعرفه، وفي المرحلة (L)، يحدّد التلميذ ما تعلّمه فعلاً بعد مشاركته في أنشطة التعليم الهادفة، وفي هذه المرحلة يسجّل الإجابة عن التساؤلات التي تولّدت لديه، والمعلومات الأخرى التي لم تتولّد بالضرورة عن طريق الأسئلة، ثم يرسم مخطّطاً للأفكار التي تمّ التوصل إليها، ثم يكتب ملخصاً عن تلك الأفكار والمعلومات» (وزارة التربية والتعليم والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بمصر، ١٩٩٦، ٥٣؛ حافظ، ٢٠٠٨، ١٩٦؛ أبانمي، ٢٠١٠، ١٤٦).

ويعرّفها إينز (1997) Eanes بأنها «أحد الأساليب المستخدمة في مجال القراءة لمساعدة المعلّمين على تنشيط خلفية المتعلّمين المعرفية، واهتمامهم حول الموضوع. ويشتمل على ثلاث خطوات أساسية، توجّه المتعلّمين إلى الوصول إلى ما يعرفونه فعلاً عن الموضوع، وإلى تحديد ما يريدون تعلّمه، وإلى تذكّر ما تعلّموه من القراءة» (ص ٥١-٥٢).

أمّا مارزانو وآخرون (١٩٩٨) فيعرّفونها بأنها «الاستراتيجية التي وضعتها دونا أوغل سنة ١٩٨٦م، وهي استراتيجية أو طريقة مؤثرة تساعد التلاميذ على بناء المعنى وتكوينه، وقبل أن يندمج التلميذ في محاكاة وقراءة فصل أو الإنصات لمحاضرة، أو مشاهدة فيلم، أو عرض، تقترح أوغل أن يحدّد التلميذ ما الذي يعتقد أن يعرفه عن الموضوع، وماذا يريد أن يعرف عن

الموضوع، ويقول لنفسه، وبعد القراءة أو الاستماع أو الملاحظة يحدد التلميذ ما الذي تعلّمه» (ص ٧٦).

وعرّفها مكتب التعليم الفرنسي في مقاطعة مانيتوبا بـ *Le Bureau de l'éducation française à Manitoba* (2004, 99; 2005, 79) بأنها «استراتيجية تفكير قرائي تركّز على ما يعرفه المتعلّمون، وتساعدهم على تحديد ما يريدون معرفته، وتُمنحهم الفرصة للتفكير فيما تعلّموه».

وتعرّفها دايرسون (٢٠٠٤) بأنها «استراتيجية تساعد الطلاب على أن يفكّروا قبل أن يقرؤوا، وفي أثناء القراءة، وبعد أن يقرؤوا... وتستخدم لمساعدة الطلاب على فهم النّصّ الإخباري، ذلك النّصّ الذي يتضمّن معلومات يحتاج الطلاب أن يتذكروها، ولا تصلح للاستخدام عند قراءة القصص والروايات» (ص ٣٤).

وهي تعني عند هارادا ويوشينا (2005) Harada & Yoshina «أداة تستخدم عادة لمساعدة المتعلّمين في تخطيط مشروعاتهم البحثية وتقويمها، ويتألف مخطط KWL من ثلاثة أعمدة هي: (K): يستخدمه المتعلّمون لكتابة ما يعرفونه عن الموضوع. و(W): يكتبون فيه ما يريدون معرفته عن الموضوع. و(L): يكتبون فيه ما تعلّموه من القراءة والبحث» (ص ٥٩).

ويصفها إبراهيم (٢٠٠٥/أ) بأنها «استراتيجية تعلّم واسعة الاستخدام، تهدف إلى تنشيط معرفة الطالب السابقة، وجعلها نقطة ارتكاز، لربطها بالمعلومات الجديدة التي يتعلّمها» (ص ١٢٤).

ويعرّفها كوب (2005) Kopp بأنها «استراتيجية فعّالة يستخدمها المتعلّمون؛ لتنشيط تفكير المتعلّمين في موضوع الدّرس قبل أن يحدث التّعلّم الجديد» (ص ١٠).
أمّا بيريز (2008) Perez فقد عرّفها بأنها «استراتيجية تتضمن العصف الذهني، والتصنيف، وإثارة الأسئلة، والقراءة الموجهة، يحدّد فيها المتعلّم المعلومات التي يعرفها عن الموضوع، ثمّ يكتب ما يريد معرفته عنه، ثمّ يبحث في النّهاية عن إجابات الأسئلة التي طرحها» (ص ٢١).

ويرى أمين (٢٠٠٨) أنها «استراتيجية تمهيدية، تساعد على تذكير الطلبة بمعلومات حول موضوع معيّن، ثمّ ما يريد الطلبة أن يعرفوا، ثمّ يتم تسجيل ما تعلّموه وما لم يتعلّموه» (ص ٢١).
وعرّفها بولالين وداتيل وفيلافيرد وكارديناس (2008) Bolalin, Datul, Villaverde, & Cardenas بأنها «استراتيجية تدريس قرائية، تُستخدم لتوجيه المتعلّمين في النّصّ المقروء. وتقدّم مخططاً لاستدعاء ما يعرفه المتعلّمون عن الموضوع، وتدوين ما يريدون معرفته، وأخيراً سرد ما تعلّموه، وما لم يتعلّموه بعد، وذلك عن طريق تنشيط معارف المتعلّمين السابقة. وهي استراتيجية تُحسّن استيعاب النّصّ التفسيرية التوضيحي» (ص ٢).

ويعرفها عطية (٢٠١٠) بأنها «من الاستراتيجيات المهمة ذات الأثر الفعّال في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وشاع استخدامها في تعليم القراءة، ويقوم التّعليم فيها على أساس تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلّم، واستثمارها في عملية التّعلّم الجديد؛ لذلك فإن المعرفة السابقة لدى المتعلّم تعدّ نقطة الانطلاق والارتكاز التي يقوم عليها التعليم الجديد ويرتبط بها» (ص١٧١).

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة، يمكن القول: إنّ ماهية استراتيجية KWL تتحدد في أنّها:

- (١) استراتيجية تفكير قرائي ما وراء معرفي؛
- (٢) تستخدم في قراءة أي نص تفسيري معلوماتي،
- (٣) تدفع المتعلّم إلى التفكير قبل القراءة، وفي أثناءها، وبعدها؛
- (٤) وتهدف إلى تنشيط معارفه السابقة حول موضوع النّصّ القرائي، وربطها بالمعلومات الجديدة؛ وإلى تحديد توقعاته وأهدافه من القراءة، وإلى تذكّر المعلومات الواردة في النّصّ المقروء؛
- (٥) وذلك عن طريق التساؤل قبل القراءة، حول ما يعرفه المتعلّم عن الموضوع، وما يتوقع أن يتعلّمه منه، وما قد تعلّمه فعلاً بعد القراءة، بإجراء موازنة بين ما تعلّمه وبين توقعاته؛
- (٦) معتمداً في ذلك ملء جدول ذاتي ذي ثلاثة أعمدة، يسهّل له تلك الإجراءات، يُسمّى مخطط KWL.

٢-٣- إجراءات استراتيجية KWL وخطواتها

تفاوتت مسالك الباحثين وتعدّدت في عرض الخطوات التي يُفترض اتباعها من جانب المعلّم والمتعلّم في أثناء التدريس باستراتيجية KWL، منذ نشأتها على يد أوغل إلى وقتنا الحاضر، وذلك وفّق الأهداف البحثية لهؤلاء الباحثين، مع اتفاقهم على الخطوات العريضة الأساسية التي رسمتها أوغل لها. وفيما يلي بعض النماذج التي قدّمها بعض الباحثين عن خطوات الاستراتيجية وإجراءاتها:

٢-٣-١- أنموذج أوغل 1986-1987 Ogle

تعدّ الخطوات التي اعتمدها أوغل في بحثها لعامي ١٩٨٦م و١٩٨٧م، المرجع الأساس الذي يعود إليه كلّ من كتب عن هذه الاستراتيجية، إذ خصّص هذين الباحثين في توضيح الخطوات الأساسية للتدريس باستراتيجية (KWL) الأصلية والمطوّرة.

وقد بيّنت أوغل أنّ هذه الاستراتيجية تُعدّ تقنية ناجحة في تعليم المتعلّمين مراقبة قراءتهم، والإفادة من خبراتهم السابقة. وتتكون من أنشطة وإجراءات عدّة قبل القراءة، وفي أثناءها، وبعدها، تعكس أنّ القارئ الناجح هو متعلّم استراتيجي. وتتمثل أنشطة هذه الاستراتيجية

وإجراءاتها في ثلاث مراحل أساسية، لكل مرحلة منها عدّة خطوات، وذلك على النحو الآتي
(Carr & Ogle, 1987, 626-628; Ogle, 1986, 565-567):

٢-٣-١-١ - قبل القراءة Before Reading

وتشتمل أنشطة ما قبل القراءة على ثلاثة مكّنات، هي:

(١) **العصف الذهني Brainstorming**. فمن أجل تنشيط المعرفة السابقة، يُطلب إلى المتعلّمين أن يقوموا بعملية عصف ذهني للأفكار، وأن يناقشوا بعضهم بعضاً حول ما يعرفونه عن الموضوع المقروء.

ويمكن للمتعلّمين في هذه الخطوة، إن لم يجدوا إجابات كافية عن بعض الأسئلة المتعلقة ببعض النقاط البارزة المحددة أن يحتفظوا بها، ويرجعوا إليها لاحقاً بوصفها معلومات يرغبون في إيجاد حلول لها، وأجوبة عنها، في أثناء القراءة.

وبعد العصف الذهني والمناقشات، يسجّل المتعلّمون في أوراق أعمالهم الخاصة (أي مخطط KWL) ما يعرفونه عن موضوع النصّ القرائي، وذلك في العمود المرمّز له بـ (K): ماذا أعرف عن الموضوع؟ (What I Know?).

(٢) **تصنيف المعلومات، وتوقع فئات المعلومات Categorize Information and Anticipate Categories of information**. يصنّف المتعلّمون في هذه الخطوة المعلومات والأفكار المتشابهة التي تولّدت من عملية العصف الذهني إلى فئات، ويتوقعون فئات المعلومات التي يمكن أن يجدوها في النصّ المقروء. فبتحفيز شعور التوقع لدى المتعلّمين في البداية، تُعزّز استراتيجية KWL وعي المحتوى المقروء، وكيفية تنظيمه. يضاف إلى ذلك أن تصنيف المعلومات يساعدهم على التوقع، وعلى ربط المعلومات بنصوص أخرى.

وعلى المعلم في هذه الخطوة أن يقدّم للمتعلّمين أنموذجاً لكيفية تصنيف المعلومات، عن طريق التفكير بصوت مسموع، في أثناء تحديده الفئات، وجمعه المعلومات، وتصنيفها. ثمّ يكمل المتعلّمون بعد ذلك توقعاتهم عن فئات المعلومات في ورقة العمل.

(٣) **الأسئلة Questions**. تُختتم مرحلة ما قبل القراءة بأنّ يطرح المتعلّمون عدداً من الأسئلة التي يرغبون في معرفة إجاباتها في أثناء قراءة النصّ. ويدوّنون هذه الأسئلة في العمود المرمّز له بـ (W): ما ذا أريد أن أتعلّم؟ (What I Want to learn?).

ويمكن أن تُستنتج الأسئلة المطروحة هنا من المعلومات التي جمعت من المناقشات السابقة، ومن التفكير حول الفئات الأساسية للمعلومات المتوقعة.

إنّ طرح هذه الأسئلة يجعل المتعلّمين يميلون إلى تحديد أهدافهم من القراءة باستقلالية. وهذا يدفعهم إلى التركيز في النصّ، ومراقبة تعلّمهم.

٢-٣-١-٢ - في أثناء القراءة During Reading

وفيها يبدأ المعلم بتقسيم النصّ إلى فقرات، ثمّ يقوم المتعلّمون أنفسهم بذلك مستقبلاً حينما يصبحون أكثر قدرة عليه.

ويمكن للمتعلمين - بحسب رغباتهم وقدراتهم- أن يقطّعوا القراءة، ويقفوا بعد كل فقرة أو فقرتين، لمراقبة مدى استيعابهم ما يقرؤونه، عن طريق البحث عن إجابات عن الأسئلة التي طرحوها ودوّنوها في العمود (W). وهذا من شأنه أن يجعل المتعلّمين - قبل قراءة النصّ كاملاً- واعين مدركين ما تعلّموه، وأيضاً ما لم يفهموه ويستوعبوه.

يضاف إلى ذلك أنّه في أثناء القراءة حينما يجد المتعلّمون معلومات جديدة، يمكنهم أن يضيفوا أسئلة جديدة إلى العمود (W). وهو ما سيجعلهم يفكرون فيما قرؤوه، ويراقبون تعلّمهم، وربما يولّدون أسئلة أخرى إضافية توجّه قراءتهم.

وعلى المتعلّمين في هذه الخطوة أن يسجّلوا في أثناء القراءة المعلومات الجديدة في العمود (L): ماذا تعلّمت؟ (What I Learned?). وهذا يساعدهم على تحديد المعلومات المهمّة في كلّ فقرة من فقرات النصّ، ويزوّدهم بمرجع أساسي يمكنهم العودة إليه مستقبلاً في أثناء المراجعة.

٢-٣-١-٣ - بعد القراءة After Reading

في هذه المرحلة يناقش المتعلّمون ما تعلّموه من القراءة، ويراجعون الأسئلة التي طرحوها قبل القراءة وفي أثناءها؛ لتحديد كيف أُجيب عنها؟ وفي حال وجود أسئلة لم يُجب عنها، يمكن تشجيع المتعلّمين على البحث عن معلومات إضافية، بقراءة مواد إضافية تُعينهم على ذلك. وقدّمت أوغل الجدول الذاتي الآتي المكوّن من ثلاثة أعمدة، الذي يُسمّى جدول أو مخطط استراتيجي KWL؛ لتسهيل استخدامها وتنفيذ خطواتها وإجراءاتها:

L What I Learned? ماذا تعلّمت؟	W What I Want to know? ماذا أريد أن أعرف؟	K What I Know? (١) ماذا أعرف؟
(٢) فئات المعلومات التي أتوقع استخدامها Categories of information I expect to use		
	٥	(أ)
	و	(ب)
	ز	(ج)
	ح	(د)

الشكل (١١) مخطط KWL (Ogle, 1986, 565).

وقد ذكرت كار وأوغل (Carr & Ogle, 1987, 628-630) أنّ خطوات استراتيجية KWL السابقة تكون أكثر فائدة في حالة إضافة النشاط الكتابي إليها؛ ذلك أنّ النشاط الكتابي المتمثل في خريطة المفاهيم، وفي التلخيص، يوسّع مفهوم التعلّم الذاتي، بمساعدة المتعلّمين على التفكير في المعلومات التي صنّفوها إلى فئات، وعلى بناء التعلّم، وتطبيق ما تعلّموه. وتُعدّ هذه الأنشطة مفيدة ولاسيما لذوي الصعوبات القرائية، الذين يعانون صعوبة في التفاعل والاندماج مع المعلومات الواردة في النصّ. ومن هنا فقد اقترحنا إضافة خطوتين إلى الاستراتيجية، وسَمّناها استراتيجية KWL المطوّرة (KWL Plus)، والخطوتان هما:

(١) رسم خريطة المفاهيم Concept Mapping. وهو يتطلب من المتعلّمين تحديد الفكر الرئيسي والفرعية والتفاصيل الدّاعمة في النصّ، والربط بينها في منظومة متكاملة. كما يتطلب منهم أيضاً أن يظهروا العلاقات والروابط فيما يقرؤونه، وأن يصوِّروا تلك العلاقات والروابط بيانياً على شكل خرائط. وبإمكان المتعلّمين الاستعانة بمخطط KWL لإنشاء هذه الخرائط المفاهيمية.

وتتمثل الخطوة الأولى لذلك في تصنيف المعلومات الواردة في العمود (L) من المخطط، فيتساءل المتعلّمون عمّ تصف كلّ عبارة؟ وحين ينفّذون هذه الخطوة سيكتشفون غالباً تصنيفات كثيرة، يمكن استخدامها في القراءات المستقبلية.

وقد يستخدم المتعلّمون الخريطة النهائية لمفاهيم النصّ المقروء؛ لتوليد أسئلة جديدة ذاتياً وعلى نحو مستقلّ، ولدراسة المعلومات، والتحضير للاختبارات. فهم يحاولون في البداية أن يطرحوا أسئلة حرفية حول التفاصيل الداعمة، ولكن بإمكانهم أن يطوروا بسهولة الأسئلة المفتاحية عن المفاهيم الرئيسية، باستخدام خريطة الفئات التصنيفية والتفاصيل الداعمة.

(٢) التلخيص Summarizing. إنّ كتابة ملخص للنصّ المقروء تساعد على تحسين الاستيعاب القرائي. وهذه الخطوة تستلزم من المتعلّمين أن يفكّروا ذاتياً وباستقلالية فيما تعلّموه، وأن يكتبوه بأسلوب منطقي ومفهوم، وأن يعبروا عنه بأسلوبهم الخاص وبعباراتهم الشخصية. إنّ استراتيجية KWL المطوّرة تحسّن مهارات المتعلّمين في التلخيص، لأن المعلومات المهمّة في النصّ القرائي قد حُدّدت سابقاً في الاستراتيجية الأصلية، وصُنّفت، وأُدمجت في أثناء رسم خريطة المفاهيم.

وإنّ بإمكان المتعلّمين استخدام خريطة المفاهيم بوصفها خطوطاً عريضة للملخص، بأنّ يرقّموا في الخريطة فئات المعلومات المتعلّقة بالفقرة التي يرغبون في تلخيصها.

ولأنّ خريطة المفاهيم تصوّر بيانياً كيفية تنظيم المعلومات في النصّ، فإن كتابة الملخص تصبح سهلة نسبياً؛ ذلك أنّ نواة الخريطة (Map's Core) تصبح حينئذٍ العنوان الرئيس للملخص، وأنّ أية فئة في الخريطة تمثل موضوع كلّ فقرة جديدة في الملخص، وأنّ التفاصيل

الداعمة في كلّ فئة من فئات الخريطة تُستعمل لتوسيع الفقرة، أو لتوضيح الفكرة الرئيسة وشرحها.

٢-٣-٢- أنموذج ريشاردسون ومورغان Richardson & Morgan 1994 للاستخدام الفردي لاستراتيجية KWL (Cartier & Théorêt, 2004, 24-27)

اقترح ريشاردسون ومورغان في كتابهما المنشور عام ١٩٩٤م بعنوان: القراءة للتعلم في مجالات المحتوى (*Reading to learn in content areas*)، -اقترحا- دليلاً للأسئلة التمهيدية (Preliminary Questions Guide) يشبه جدول استراتيجية KWL. ويُقدّم هذا الدليل على شكل جدول ذي ثلاثة أعمدة، ويهدف إلى تحديد المعارف التي اكتسبها المتعلّمون من نصّ مقروء سابقاً، وإلى الاستفادة من تلك المعارف والبناء عليها، للشروع في تعلّم نصّ آخر أكثر صعوبة، وإلى مساعدة المتعلّمين على بناء توقّعات قرائية، وذلك وفق الخطوات الآتية:

- (١) قبل قراءة نصّ جديد (أو فقرة جديدة من النصّ ذاته)
 - يقرأ المتعلّمون أسئلة تمهيدية يطرحها المعلّم، ويرقّمها في العمود الأوسط من الدليل؛
 - ويحاول المتعلّمون الإجابة عنها قبل الشّروع في قراءة الفقرة الجديدة من النصّ، معتمدين معارفهم السابقة المكتسبة من الفقرة السابقة للفقرة الجديدة؛
 - وفي حال عدم قدرتهم على الإجابة عن تلك الأسئلة، يلجؤون إلى توقّع الإجابات؛
 - ويجب المتعلّمون باختصار عن الأسئلة المطروحة، في العمود اليميني من الدليل؛
- (٢) وبعد القراءة
 - يُعيد المتعلّمون قراءة الأسئلة ذاتها المطروحة في العمود الأوسط من الدليل؛
 - ثمّ يملؤون العمود الشمالي من الدليل بإجاباتهم عن تلك الأسئلة. والشكل (١٢) الآتي يوضح دليل الأسئلة التمهيدية الذي اقترحه الباحثان:

عنوان النصّ		
بعد القراءة After Reading	الأسئلة التمهيدية Preliminary Questions	قبل القراءة Before Reading
	(١)	
	(٢)	
	(٣)	
	(٤)	

الشكل (١٢) دليل الأسئلة التمهيدية لريشاردسون ومورغان Richardson & Morgan 1994

ومن أجل استخدام استراتيجية KWL ذاتياً وعلى نحو فردي، اقترح الباحثان للمعلمين أن يزودوا كل متعلم بنسخة من جدول KWL المؤلف من ثلاثة أعمدة: (ما أعرفه، ما أريد معرفته، ما تعلمته)، وأن يقوموا بالإجراءات الآتية:

(١) في أثناء التحضير للتعليم

- توزيع جدول KWL على المتعلمين؛
- الطلب إلى المتعلمين ملء العمودين الأولين من الجدول باختصار؛
- الطلب إليهم إعادة الجداول إلى المعلم، للاحتفاظ بالإجابات.

(٢) في نهاية التعلم

- إعادة الجداول مرة أخرى إلى المتعلمين؛
 - الطلب إليهم الإجابة باختصار عن سؤال العمود الثالث من الجدول.
- (٣) وفيما يتعلق بدليل الأسئلة التمهيدية، اقترح الباحثان للمعلمين ما يلي:
- الطلب إلى المتعلمين ملء العمود الأول من جدول الأسئلة التمهيدية (قبل التعلم)؛
 - الطلب إليهم ملء العمود الثالث من جدول الأسئلة التمهيدية (بعد القراءة).

٢-٣-٣- أنموذج سيبوروسكي 1998, Ciborowski (176-178, 1998, Rousselle):

من أجل القيام بالتوقعات القرائية اقترح سيبوروسكي في كتابه المنشور عام ١٩٩٨ بعنوان: الكتب المدرسية والطلبة الذين لا يستطيعون قراءتها (Textbook and the students who can't read them)، استخدام جدول KWL في شكل مثلث هرمي:

(١) يقسم المعلم الهرم إلى ثلاثة أقسام (القمة، والوسط، والقاعدة)، على أن تكون قاعدة الهرم واسعة.

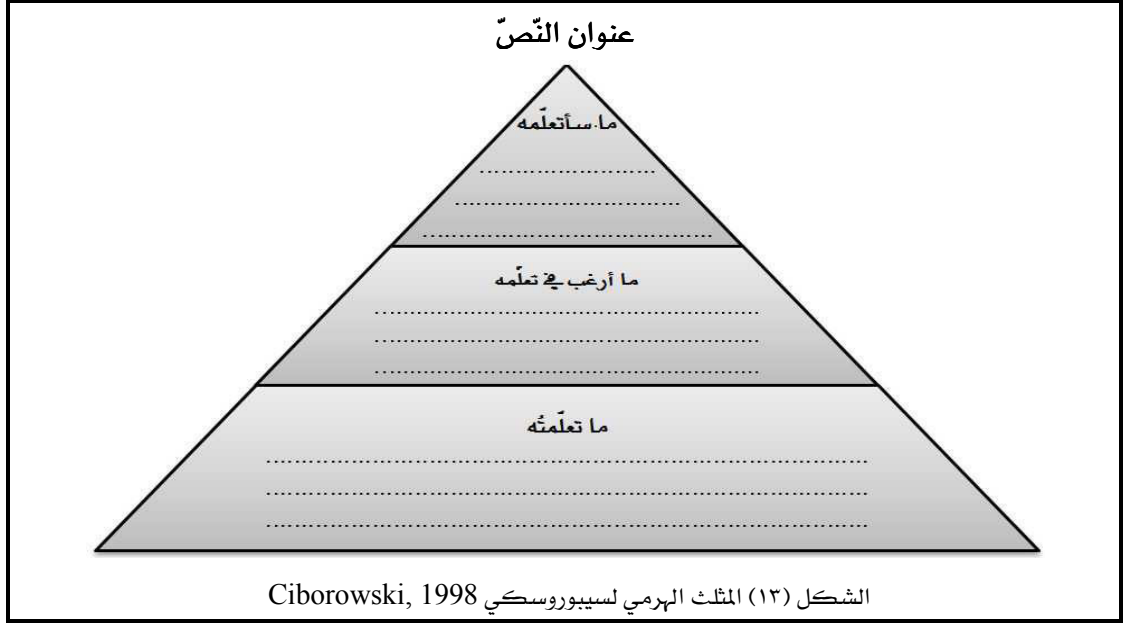
(٢) يكتب المعلم في قمة الهرم وفي وسطه التعليمات المطلوبة إلى المتعلمين تكملتها في كل قسم منهما: (ما يعتقدون أنهم سيتعلمونه، وما يرغبون في تعلمه)؛

(٣) ويسطر تحت التعليمات خطوطاً مقطعة مخصصة لتوقعات المتعلمين القرائية حول النص؛

(٤) يكتب المعلم في قاعدة الهرم التعليمات المطلوبة إلى المتعلمين تكملتها: (ما تعلموه)؛

(٥) ويسطر تحت التعليمات خطوطاً كثيرة مقطعة مخصصة لإجابات المتعلمين؛ إذ تُتوقع منهم إجابات أكثر تفصيلاً في هذا القسم.

والشكل (١٣) الآتي يبين المثلث الهرمي الذي اقترحه سيبوروسكي لاستراتيجية KWL:



٢-٣-٤- أنموذج دايرسون (٢٠٠٤)

ترى دايرسون أنّ القراء الجيدين يفكّرون قبل أن يقرؤوا، فهم يقرؤون العنوان ثمّ يفكّرون، إنهم يفكّرون وهم يتوقّعون ما سيخبرهم به النصّ. يقرؤون الجملة الأولى ثمّ يفكّرون، ثمّ يراجعون توقّعاتهم. وفي أثناء القراءة يستمرّون في تفحص كلّ فقرة من فقرات النصّ بالطريقة ذاتها، فيبدؤون بالتوقّع، ثم يقرؤون الفقرة، ثم ينقّحون ويحدّثون ذاكرتهم الخاصّة بالنصّ بالإضافة إلى توقّعاتهم، ومن ثمّ يكملون القراءة. وبعد قراءة النصّ فإنهم يفكّرون بما تعلّموه، وما الذي يعنيه النصّ لهم.

ومن وجهة نظرها، فإن استراتيجية KWL، التي تُرجمت إلى العربية باسم (الجدول الذاتي) تُمثّل ما يفعله القراء الجيّدون، فهي تساعد المتعلّمين على أن يفكّروا قبل القراءة، وفي أثناءها، وبعدها، وفي فهم النصّ الإخباري؛ ويستطيع أيّ معلّم استخدامها مع جميع المتعلّمين في الصّف؛ بهدف تعزيز الممارسات القرائية الجيدة، كما يمكن استعمالها؛ لجعل المعلومات المستخلصة من النصّ أكثر قابلية للفهم والاستدعاء.

ورأت دايرسون أنّ هذه الاستراتيجية تمرّ بثلاث مراحل هي (دايرسون، ٢٠٠٤، ٣٤ - ٣٦):

٢-٣-٤-١- مرحلة ما قبل القراءة

وتتألف من الخطوات الآتية:

(١) يبدأ المتعلّم بقراءة عنوان النصّ، والجملة الأولى منه، ثمّ يطرح السؤال الأول: (ما الذي

أعرفه الآن عن هذا الموضوع؟).

(٢) يستدرّ المتعلّم أفكاره، وينشّط معرفته السابقة عن الموضوع.

٣) يوجّه المعلّم المتعلّمين في غرفة الصّف للمشاركة في تذكّر المعلومات السابقة ذات العلاقة بالموضوع.

٤) من المستحسن أن يدوّن المعلّم أو المتعلّمون ملاحظات حول المعلومات التي يتمّ تذكّرها واستدعاؤها.

٥) يستخدم العمود الأول من الجدول الذاتي لتدوّن فيه بعض الأفكار التي يستدرّها المتعلّمون (خمس إلى ست أفكار) ولمدّة خمس دقائق، ما لم يكن النصّ صعباً جداً.

٦) بعد الانتهاء من استدعاء المعلومات السابقة عن الموضوع، يطرح المتعلّم على نفسه السؤال الثاني من أسئلة ما قبل القراءة: (ما الذي أريد أن أعرفه من هذا النصّ؟)، وبذلك يضعون لأنفسهم هدفاً للقراءة.

٧) يختار المعلّم من أسئلة المتعلّمين الكثيرة خمسة إلى ستة أسئلة، ويسجلّها في العمود الثاني من الجدول الذاتي، ويخبر المتعلّمين أنّه بإمكانهم أن يسجلّوا أيضاً أسئلتهم الأخرى في العمود ذاته.

٢-٣-٤-٢- في أثناء القراءة.

وتشتمل هذه المرحلة على الخطوات الآتية:

١) يقرأ المتعلّمون النصّ.

٢) يذكّرهم المعلّم بضرورة استخدام الأسئلة التي سجلّوها في العمود الثاني؛ لتوجيه انتباههم في أثناء عملية قراءة النصّ؛ إذ إنّهم سيبحثون فيما إذا كان النصّ يتضمن إجابات عن أسئلتهم.

٣) يقرأ المعلّم النصّ للمتعلّمين، إن كانوا صغاراً، أو كان النصّ صعباً جداً.

٢-٣-٤-٣- مرحلة ما بعد القراءة

وتتضمّن الخطوات الآتية:

١) يفكّر المتعلّمون بالمعلومات التي قرؤوها، ويطرحون السؤال الآتي في العمود الثالث من الجدول: (ماذا تعلّمت من قراءة هذا النصّ؟)؛

٢) يتساءل المتعلّمون فيما إذا كان جميع الأسئلة التي طرحوها في العمود الثاني من الجدول قد أجيب عنها؟ وماذا كانت هذه الإجابات؟ ويدوّنون هذه المعلومات (الإجابات) في العمود الثالث من الجدول؛

٣) وتُدوّن في العمود الثالث أيضاً المعلومات الإضافية التي اكتسبها المتعلّمون، التي لا ترتبط بأسئلتهم التي طرحوها؛

٤) يطرح المتعلّمون سؤالاً مستقبلياً: (ماذا أريد أن أتعلّم بعد؟).

ولا بدّ من الإشارة هنا إلى أنّ داريسون رأت إمكانية استخدام هذه الاستراتيجية بخطواتها السابقة في تدريس القراءة للأطفال الأصغر سناً، وقد أعدت في كتابها (تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية) المنشور عام ١٩٩٥م، دروساً وفقاً للاستراتيجية، لتلاميذ رياض الأطفال، وتلاميذ كلّ صفّ من المرحلة الابتدائية.

٢-٣-٥- أنموذج فاكا وفاكا Vacca & Vacca, 2005

يرى فاكا وفاكا أنّ KWL هي استراتيجية اندماجية، بمعنى أنها تنفذ من بداية تعلّم القراءة إلى نهايته، وتهدف إلى تحديد ما يعرفه المتعلّم عن الموضوع عند بدء القراءة، ثم ما يريد معرفته من خلال القراءة، وأخيراً ما تعلّمه من القراءة. وأنها تُقدّم عموماً في شكل جدول مقسّم إلى ثلاثة أعمدة، يملؤها المتعلّمون في أثناء تعلّمهم. وقد اقترحت ست خطوات أساسية للتدريس وفقاً لهذه الاستراتيجية، هي (Vacca & Vacca, 2005, 322-327):

(١) عرض استراتيجية KWL في بداية التعلّم. ويؤدي المتعلّمون في هذه الخطوة دوراً كبيراً. ومن المهمّ لهم أن يتحقّقوا مما يعرفونه عن الموضوع المقروء، وألاّ يتردّدوا في طرح الأسئلة على معلّميهم. وقد يكون هذا النشاط على هيئة حوار بينهم.

(٢) إبراز معارف المتعلّمين حول الموضوع المقروء. ويتعلّق هذا النشاط بالعصف الذهني لما يعتقد المتعلّمون أنهم يعرفونه عن الموضوع. وهنا لا يُميّز بين الأجوبة الصحيحة وغير الصحيحة، وإنّما تُدرج أيضاً المفاهيم والأفكار المغلوطة.

(٣) توليد أسئلة لدى المتعلّمين. ولتحقيق ذلك، يجيب المتعلّمون عن السؤال الآتي: (ماذا تريدون معرفته أيضاً عن هذا الموضوع؟) أو (ما الذي يهتمّكم أن تعرفوه أيضاً؟). وبانتهاء عملية العصف الذهني الجماعي، يملأ كلّ متعلّم ذاتياً وعلى نحو منفرد جدول KWL. ويستطيع المتعلّمون الذين يجدون صعوبة في ذلك أن يستعينوا بنتائج عملية العصف الذهني التي أجريت جماعياً في الخطوات الثانية والثالثة.

(٤) توقّع تنظيم الأفكار المقترحة من كاتب النّص. وفي هذه الخطوة التحضيرية للتعلّم، يستخدم المتعلّمون معارفهم لعمل توقّعاتهم القرائية، بالإجابة عن السؤال الآتي: (ما الذي تتصوّرونه عن الكيفية التي ستُعرض بها المعلومات في النّص؟) أو (ما تصوّركم عن الكيفية التي نظّم بها الكاتب المعلومات في النّص؟). وتُجمع إجاباتهم كلّها، ثم يملؤون جدول KWL ذاتياً وعلى نحو منفرد.

(٥) قراءة المتعلّمين النّص؛ للإجابة عن الأسئلة المطروحة في الخطوة الرابعة السابقة. ويملأ المتعلّمون في هذه الخطوة العمود الثالث (L) من جدول KWL: (ما الذي تعلّمته من الموضوع؟).

٦) القيام بأنشطة متابعٍ مع المتعلّمين؛ لتوضيح معارفهم وتوسيعها. يستطيع المتعلّمون في هذه الخطوة أن يستخدموا جدول KWL لإدراج معارف جديدة في أثناء الأنشطة التي تجري بعد القراءة.

وبعد أن سرد فاكاً وفاكاً خطواتهما الست، رأياً أنّه يمكن استخدام هذه الاستراتيجية على نحو جماعي، فذكرنا أنّه من أجل طمأننة المتعلّمين الذين يخشون ملءَ جدول KWL ذاتياً وعلى نحو منفرد، ومن أجل زيادة دافعية أولئك الذين ينقصهم الاهتمام، اقترحنا للمعلّم عرضَ أنموذج أمام مجموعة من المتعلّمين أو أمام صفٍّ كامل. وبحسبهما فإنّ تدريس هذه الاستراتيجية التعلّميّة يناسب النقاش والحوار في الصف. وقد أكّدا للمعلّمين ضرورة التأكّد من أنّ كلّ المتعلّمين يشاركون بفعالية ونشاط في كل خطوات العملية. وقدّمنا للمعلّم النصائح الآتية لاستخدام الاستراتيجية على نحو جماعي:

- ١) يمكن للمعلّم خلال عملية العصف الذهني أن يستخدم السبورة، أو جهاز عرض، لعرض قائمة تتضمن جميع إجابات المتعلّمين.
- ٢) يمكنه استخدام لوحة كبيرة لجدول KWL، بأشكال مختلفة (هرمي، أو ثلاثة أعمدة).
- ٣) يسجّل المعلّم كلّ إجابات المتعلّمين (مُدرجاً المفاهيم والأفكار المغلوطة) من غير تمييز بين الإجابات الصحيحة وغير الصحيحة.
- ٤) من أجل توليد الأسئلة لدى المتعلّمين، عليه أن يستشيرهم بأسئلة تحفيزية، ثم يدوّن إجاباتهم.
- ٥) يطلب المعلّم عند تحضيره التعلّم إلى المتعلّمين استخدام معارفهم لبناء توقّعاتهم القرائية، وذلك بطرح أسئلة تحفيزية عليهم، ثم يسجّل إجاباتهم.
- ٦) يسجّل المعلّم إجابات المجموعة كلّها، في اللوحة الكبيرة لجدول KWL.
- ٧) يمكن للمعلّم أن يعرض مثلاً أو مثالين لكيفية ملء العمود (L) من الجدول.
- ٨) وأخيراً، يمكن للمعلّم أن يستخدم استراتيجية KWL وسيلةً لإدراج معارف المتعلّمين في أثناء الأنشطة التي تلي القراءة.

٢-٣-٦- أنموذج الهاشمي والدليمي (٢٠٠٨)

عرض الهاشمي والدليمي أنموذجاً تطبيقياً لخطوات تنفيذ استراتيجية KWL في التدريس، هي (الهاشمي والدليمي، ٢٠٠٨، ١٦١ - ١٦٢):

- ١) اختيار النّص.
- ٢) مراجعة النّص، وتقديم معاني الكلمات الصعبة في النّص نفسه، أو في ورقة أخرى، إن كان عددها كبيراً.
- ٣) تجهيز جدول لكل متعلّم، استعداداً لتنفيذ الخطوات اللاحقة.

- (٤) عند تقديم النصّ المعلوماتي، ينبغي للمعلّم أن يؤكّد ما يلي.
- (٥) يقرأ المتعلّمون العنوان والأسطر الأولى من النصّ، ثمّ يجيبون عن الأسئلة، ويطلب المعلّم إليهم أن يملؤوا الجزء الأول من الجدول.
- (٦) بعد الانتهاء من كتابة ما يعرفه المتعلّمون عن الموضوع، يسجّلون أسئلة عما يدور في أذهانهم حول ما هم بحاجة إلى أن يتعلّموه عن الموضوع.
- (٧) ينبغي للمعلّم أن يمنح المتعلّمين فرصة المناقشة والحوار والقراءة الفاحصة؛ للإجابة عن كلّ تساؤلاتهم الواردة في الجزء الثاني من الجدول. ويستطيع المعلّم أن يدوّن بعض أسئلة المتعلّمين واقتراحاتهم حول الموضوع على السبورة.
- (٨) يمنح المعلّم المتعلّمين وقتاً كافياً لقراءة النصّ، وفقاً لطول النصّ وصعوبته. ويملأ المتعلّمون الجزء الثالث من الجدول بالمعلومات الجديدة التي تعلموها، أو بما أضافوه إلى مخزونهم المعرفي. (ويمكن عمل ذلك في صيغة نقاط في بعض الحالات).
- (٩) ينبغي للمتعلّمين أن ينتبهوا إلى ما يريدون تعلّمه عن الموضوع؛ لكي يتيح لهم المعلّم المجال للبحث، والتقصّي، والتعلّم.
- (١٠) بعد الانتهاء من قراءة النصّ وملء الجدول، هناك مجموعة من المهمّات التي يمكن للمعلّم أن يؤدّيها؛ لمساعدة المتعلّمين على استيعاب المتعلّمين الموضوع استيعاباً جيّداً، ولتنمية مهارات التفكير المعرفية، وأهمّ هذه المهمّات:
- كتابة جمل تلخيصية للنص، مشاركة مع المتعلّمين.
 - توجيه المتعلّمين لرسم خرائط مفاهيمية لأهمّ الأفكار، مع إعطائهم الفرصة لتبادل الأفكار مع زملائهم.
 - بعد تجهيز الخرائط المفاهيمية، يوجّه المعلّم المتعلّمين لتلخيص الموضوع.
 - يعطي المعلّم المجال لكلّ متعلّم للحكم على الملخصات المختلفة، ويقدم لهم التغذية الراجعة، لتحويل التلخيص الضعيف إلى تلخيص جيّد.
 - يمكن للمعلّم أن يكتب تقارير صفية أشبه بالمشروعات الفردية والجماعية.

٢-٧- أنموذج حافظ (٢٠٠٨) وأبانمي (٢٠١٠)

اتفق كلّ من حافظ وأبانمي في دراستيهما في تحديد خطوات تدريس تلاميذ الصف السادس الابتدائي وفقاً لاستراتيجية KWL في أربع عشرة خطوة تفصيلية، هي (حافظ، ٢٠٠٨، ٢٠٢ - ٢٠٤؛ أبانمي، ٢٠١٠، ١٥٣ - ١٥٥):

(١) يحدّد المعلّم الموضوع القرائي المراد تدريسه باستراتيجية KWL.

(٢) يكتب المعلّم عنوان الموضوع على السبورة.

٣) يعدّ المعلّم على السبورة مخططاً للاستراتيجية مكوّناً من أربعة أعمدة (KWLS). ويدل العمود (S) منها على التلخيص (Summarizing).

٤) يقدم المعلّم لكل تلميذ ، أو لكل مجموعة ورقة عمل تشتمل على المخطط.

٥) يطلب المعلّم إلى التلاميذ أن يفكّروا ، ويعصفوا أذهانهم ، ويستحضروا كلّ ما لديهم ، وما يعرفونه من معلومات عن الموضوع القرائي.

٦) يسجّل كلّ تلميذ ما توصّل إليه من معلومات في العمود الأول (K): (ماذا أعرف؟).

٧) يشجّع المعلّم التلاميذ على توقّع ما سيقدمه الموضوع القرائي من معلومات وأفكار جديدة والتنبؤ بها ، بأن يطرحوا الأسئلة التي يرغبون في معرفة إجابات عنها ، وأن يحدّدوا المعلومات التي يريدون معرفتها عن الموضوع القرائي ، ويسجّلوها في العمود الثاني (W): (ماذا أريد أن أعرف؟).

٨) يساعد المعلّم التلاميذ في تحديد هدفهم من القراءة وتوجيهه ، بمساعدتهم على التركيز على الأسئلة المهمّة ، وتوضيح المعلومات الجزئية ، وإزالة التعارض بين المعلومات.

٩) يطلب المعلّم إلى التلاميذ أن يقرؤوا الموضوع قراءة صامتة ، لمحاولة البحث عن معلومات جديدة ، وإجابات الأسئلة المطروحة المدوّنة في العمود الثاني (W).

١٠) يقرأ المعلّم الموضوع قراءةً جهريّة واضحة ، ثمّ يوضّح المفردات اللغوية الصّعبة الواردة في النّصّ المقروء ، ويكتبها أمام التلاميذ ، لكي يسهل عليهم فهم المقروء.

١١) يقسّم المعلّم النّصّ المقروء إلى فقرات ، ثمّ يكلّف التلاميذ بقراءة الفقرات فقرّة فقرّة ، وتسجيل ما يتوصّل إليه من إجابات عن الأسئلة المطروحة سابقاً ، ومن معلومات جديدة ، في العمود الثالث (L): (ماذا تعلّمت؟). ويدوّن التلاميذ أسئلة جديدة في العمود (W) ، كلّما وجدوا معلومات جديدة.

١٢) يناقش المعلّم تلاميذه مناقشةً جماعيّة في المعلومات ، والأفكار ، وإجابات الأسئلة ، التي توصّلوا إليها ، موضّحاً ما فيها من حقائق ، وآراء ، وأهداف الكاتب... الخ ، ثمّ يكتب تلك المعلومات على السبورة في العمود الثالث (L).

١٣) يكلّف المعلّم كلّ تلميذ أو كلّ مجموعة برسم خريطة للمفاهيم ، والأفكار ، والمعلومات التي توصّلوا إليها؛ على أن يكون عنوان الدرس هو المفهوم الرئيس الذي تبنى عليه هذه الخريطة.

١٤) يطلب المعلّم إلى كلّ تلميذ أن يكتب بأسلوبه الشخصي ، ومن دون أن يساعده أحد ، تلخيصاً لما تعلّمه.

٢-٤- دور المعلم والمتعلم في التدريس باستراتيجية KWL

يرتكز تنفيذ استراتيجية KWL على ركنين أساسيين هما المعلم والمتعلم، شأنها في ذلك شأن أي استراتيجية تدريسية تُنفَّذ في الصفّ الدراسي. ومن خلال استعراض النماذج المختلفة السابقة التي تناولت شرح الخطوات الرئيسة لتنفيذ الاستراتيجية وإجراءاتها، وكذلك من خلال مراجعة الأدب التربوي، وبعض الدراسات والبحوث التي تناولت هذه الاستراتيجية بالشرح، وكيفية استخدامها، وفعاليتها في مجال التدريس، وبعض أدوار المعلمين والمتعلمين فيها (Conner, 2004, 23-28; Cartier & Théorêt, 2004; إبراهيم، ٢٠٠٥/ب، ١٢٤ - ١٢٥؛ Philip, 2010, 23-25؛ ٢٠٠٩، ٢٥١ - ٢٥٤؛ الجليدي، ٢٠٠٩، ٥٥؛ الفاهمي، ٢٠١٠، ٢٣-٢٥؛ عطية، 2006, 113-117; Blachowicz & Ogle, 2008؛ البركاتي، ٢٠٠٨، ٩٨؛ عطية، ٢٠٠٩، ٢٥١ - ٢٥٤؛ الزهراني، ٢٠١١، ٢٤ - ٢٥؛ عرام، ٢٠١٢، ٤٢ - ٤٥؛ أبو سلطان، ٢٠١٢، ٣٥ - ٣٧)، توصّل الباحث إلى أهمّ الأدوار الخاصّة بكلّ من المعلم والمتعلم في هذه الاستراتيجية على النحو الآتي:

٢-٤-١- دور المعلم في الاستراتيجية

- إنّ دور المعلم الأساس في هذه الاستراتيجية يكمن في كونه من يوجّه المتعلمين إلى تنفيذ خطواتها، وينظّم العملية التعليمية التعلمية. وتتمثّل أهم أدواره فيما يلي:
- (١) يخطط أهداف الدرس، ويختار النّصّ أو الموضوع المقروء، ويوجّه القراءة.
 - (٢) يجهّز أوراق العمل اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية، ولاسيّما مخطط KWL.
 - (٣) يهيئ بيئة التعلم المناسبة للتعلم الذاتي، ويتولّى إدارة الصفّ، ويوزّع المجموعات في حالة اعتماد النموذج الجماعي في تدريس الاستراتيجية.
 - (٤) يدير النقاشات والحوارات بين المتعلمين، في أثناء عملية العصف الذهني، وفي جميع مراحل تنفيذ الاستراتيجية.
 - (٥) يدير الوقت، مراعيّاً طول النّصّ المقروء، ومقروئته، وسهولته وصعوبته، وقدرات المتعلمين المعرفية واللغوية.
 - (٦) يدرّب المتعلمين على كيفية استخدام الاستراتيجية فردياً أو جماعياً.
 - (٧) يقدّم للمتعلمين أنموذجاً لكيفية تنفيذ خطوات الاستراتيجية، من تحديد الفئات، وجمع المعلومات، وتصنيفها، وبناء التوقعات، وملء جدول KWL... الخ.
 - (٨) يثير تفكير المتعلمين، بأسئلته التوليدية والسّابرة.
 - (٩) يطرح الأسئلة التحفيزية؛ لتنشيط معارف المتعلمين السابقة عن الموضوع المقروء، ولبناء التوقعات.

١٠) يحثّ المتعلّمين على المثابرة، وتوليد الأفكار المبدعة، والبحث عن إجابات عن الأسئلة المطروحة.

١١) يحفّز المتعلّمين على التوقّع والتنبؤ، وربط المعلومات السابقة بالجديدة.

١٢) يدوّن جميع الأفكار والمعلومات التي يدلي بها المتعلّمون.

١٣) يصحّح أغلاط المتعلّمين في المعلومات التي يدلّون بها، ويقوّم أداءهم، ويتحقّق من تحقّق أهداف التعلّم.

١٤) يعزّز المتعلّمين، ويقدّم لهم تغذية راجعة.

١٥) يشجّع المتعلّمين على المشاركة الفاعلة والنشطة في خطوات الاستراتيجية في غرفة الصف.

٢-٤-٢- دور المتعلّم في الاستراتيجية

إنّ استراتيجية KWL هي استراتيجية تعلّم ذاتي بالدرجة الأولى، وبناء على ذلك يعدّ المتعلّم فيها محور العملية التعليمية التعلّمية، ويقع على عاتقه العبء الأكبر في تنفيذ خطواتها وإجرائاتها. أمّا أهم أدواره التي ينبغي عليه أن يقوم بها لنجاح عملية التعلّم باستخدام هذه الاستراتيجية فهي ما يلي:

١) يقرأ النّصوص المختارة، ويحاول استيعاب الأفكار المطروحة فيها.

٢) يستدعي معارفه السابقة عن الموضوع المقروء، ويربطها بالمعارف الجديدة.

٣) يقوم بعملية العصف الذهني، ويستدرّ الأفكار.

٤) يشارك في النقاش والحوار مع زملائه؛ لاستدراار الأفكار حول ما يعرفونه عن الموضوع.

٥) يصوّب ما رسخ في بنيته المعرفية السابقة من معلومات وحقائق غير صحيحة.

٦) يضع أهدافاً لقراءته باستقلالية.

٧) يراقب تعلّمه وقراءته.

٨) يتوقّع ما سيخبره النّصّ المقروء.

٩) يطرح الأسئلة التوقّعية، ويبحث عن إجابات عنها ممّا يقرأ.

١٠) يصنّف المعلومات والأفكار إلى فئات. ويحدّد المعلومات المهمّة في فقرات النّصّ القرائي.

١١) يملأ جدول KWL ذاتياً بمعارفه السابقة عن الموضوع في العمود الأول منه، وبما يريد معرفته عنه في العمود الثاني، وبما تعلّمه فعلاً في العمود الثالث.

١٢) يلخص النّصّ المقروء.

١٣) يقارن بين ما تعلّمه، وما كان يرغب في تعلّمه.

٢-٥-٥- مميزات استراتيجية KWL وسليباتها

يمكن ذكر مميزات استراتيجية KWL ونقاط ضعفها على النحو الآتي:

٢-٥-١- مميزات وفوائدها

بناءً على الأدب التربوي ونتائج الدراسات والبحوث التي تحدثت عن استراتيجية KWL وبعض مميزات وخصائصها (Ogle, 1986, 569-570؛ Cantrell, 1997, 392؛ Huffman, 1998, 470-471؛ Sampson, 2002, 528؛ بهلول، ٢٠٠٤، ١٨٥؛ العليان، ٢٠٠٥، ٥٤-٥٨؛ سالم، ٢٠٠٧، ٤٠-٤١؛ الهاشمي والدليمي، ٢٠٠٨، ١٥٩-١٦٠؛ حافظ، ٢٠٠٨، ١٩٦-١٩٧؛ البركاتي، ٢٠٠٨، ٩٥؛ عطية، ٢٠٠٩، ٢٥٢-٢٥٣؛ أبانمي، ٢٠١٠، ١٤٧؛ أبو سلطان، ٢٠١٢، ٣٠-٣٢؛ عرام، ٢٠١٢، ٤٥-٤٧) يمكن إجمال مميزات هذه الاستراتيجية وفوائدها في النقاط الآتية:

- (١) سهولة الاستخدام والتنظيم.
- (٢) تتسم بالمرونة في خطوات تنفيذها وإجراءاتها.
- (٣) تساعد المتعلم على مراجعة معلوماته السابقة وتطويرها، وعلى ربط الأفكار الجديدة ومقارنتها بما تعلمه سابقاً، مما يجعل منه قارئاً ماهراً.
- (٤) تؤكد على نشاط المتعلم في بناء المعنى وتكوينه في بنيته المعرفية، وذلك بتنظيم المعلومات، والتمييز بين أنواعها المختلفة، وتجربتها، وتمثلها في الذاكرة طويلة المدى بصورة تيسر التوصل إليها لاحقاً.
- (٥) تعزز فكرة التعلم الذي يكون فيه المتعلم محور العملية التعليمية.
- (٦) يمكن استعمالها في معالجة أي نص قرائي، مهما كانت درجة مقروئيته، وصعوبته.
- (٧) يمكن تطبيقها وتنفيذها في أي صف دراسي في كل المستويات الدراسية، وفي أغلب التخصصات العلمية، كتدريس اللغات، والكتابة، والرياضيات، والعلوم، والتربية الصحية، وتدريس ذوي صعوبات التعلم... الخ؛ وذلك بسبب قوة الأساس الذي تستند إليه.
- (٨) يمكن للمتعلم استخدامها في الصف أو خارجه في الدراسة المنزلية.
- (٩) تمكن المتعلم من وضع أهدافه للتعلم. وهذا يعزز عملية استيعابه المقروء.
- (١٠) تؤكد على مهارات التفكير ما وراء المعرفي، المتمثلة في التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي.
- (١١) تعود المتعلم على التفكير، قبل القراءة، وفي أثناءها، وبعدها؛ وتساعد على تنظيم التفكير وعملياته وتسلسلها.
- (١٢) تعود المتعلم الدقة في القراءة، وتفحص ما يقرؤه.

١٣) تمكّن المتعلّم من قيادة تعلّمه الخاص ومراقبته، وتؤكد مبدأ التعلّم الذاتي، والاعتماد على النفس في التعلّم.

١٤) تمكّن المتعلّم من التمييز بين النقاط المهمّة، وغير المهمّة فيما يقرأ.

١٥) تتمي لدى المتعلّم مهارات تحليل النصوص إلى فكرها الرئيسة والفرعية وتفاصيلها الداعمة، وجمع المعلومات، وتصنيفها، والتنبؤ، والتوقع، والتلخيص، والتساؤل الذاتي، وكتابة الخرائط المفاهيمية.

١٦) تمنح المتعلّم فرصة تنمية تفكيره الابتكاري والمتجدّد والناقد؛ لأنها تعتمد تنشيط المعرفة السابقة، ومحاولة إعادة صوغها من جديد؛ وللمقارنة التي يلجأ إليها المتعلّم في الموازنة بين ما تعلّمه وما كان يرغب في تعلّمه، وكذلك نقد الأفكار والمعلومات التي تطرح للنقاش في عملية العصف الذهني.

٢-٥-٢- سلبياتها ونقاط ضعفها

يرى فيليب Philip أنّ لاستراتيجية KWL بعض السلبيات ونقاط الضعف التي قد تحدّ من فاعليتها، منها ما يلي (Philip, 2010, 26-27):

١) يصعب استخدامها مع المتعلّمين الذين ليست لديهم معرفة سابقة عن الموضوع: فهم سيواجهون مشكلة ملء العمود الأول من جدول هذه الاستراتيجية (K): (ماذا أعرف؟)، وسيصعب عليهم تكوين فكرة عامّة عن الموضوع قبل القراءة. ومع تسليم الباحث بهذه السلبية التي رآها فيليب، غير أنّه يمكن التغلّب على هذه الصعوبة، بالاستعانة بدليل الأسئلة التمهيدية الذي اقترحه ريشاردسون ومورغان، الذي سبقت الإشارة إليه سابقاً، وذلك بأن يبادر المعلّم ذاته إلى طرح الأسئلة التي تفترض ما على المتعلّم معرفته، وتدوينها في العمود الأوسط (W)، ثمّ يطلب إلى المتعلّمين الإجابة عنها في العمود (K) قبل القراءة.

٢) قد تستغرق وقتاً طويلاً في تنفيذها؛ إذ يقع على عاتق المتعلّمين فيها رسم إطار العمل، وقد يستغرق تفكيرهم في المعلومات اللازم ملؤها في جدول الاستراتيجية وقتاً طويلاً. ويرى الباحث أنّه يمكن تجاوز هذه السلبية، بأن يحدّد المعلّم لكل خطوة من خطواتها دقائق محدّدة لا يتجاوزها، وأن يحدّد الحد الأدنى من عدد الأسئلة والأفكار المطلوبة لكل عمود من جدول الاستراتيجية. وهذا ما نبّهت إليه دايرسون مراراً وتكراراً في أنموذجها الذي سبق عرضه.

٣) لا تناسب قراءة النصوص الخيالية وتدريسها، ولاسيّما إذا لم تكن لدى المتعلّمين فكرة عن القصّة أو الرواية المقروءة. ومن وجهة نظر الباحث، يمكن الاستعاضة بالمعلومات

والحقائق التي تُستذكر عادةً في النصوص المعلوماتية التفسيرية المناسبة لهذه الاستراتيجية، عناصر أخرى في النصوص الخيالية، مثل، الشخصيات، والأمكنة، والأزمنة، والأحداث، والحبكة، والمفردات والتراكيب اللغوية المستخدمة فيها... الخ.

٤) قد يصعب استخدامها مع المتعلمين ذوي المستوى المنخفض من التفكير النشط، أو ضعف في مهارات التذكر والاستدعاء.

٥) قد تسبب الملل للمتعلمين الذين يخفون في ملء العمود الثالث من جدولها؛ بسبب عدم قدرتهم على النقد. وهذا قد يؤدي إلى عزوفهم عن إكمال مهماتها.

٣- استراتيجية الخطوات الخمس SQ3R

حُصص الحديث في هذا المحور لنشأة استراتيجية الخطوات الخمس (SQ3R) وتطورها، وخطواتها، وتطبيقاتها، وأدوار المعلم والمتعلم فيها وميزاتها.

٣-١ - النشأة والتطور

تُرجع استراتيجية (SQ3R) في جذورها الأولى إلى فرنسيس بليزانت روبنسون *Francis Pleasant Robinson*، أستاذ علم النفس في جامعة ولاية أوهايو في كولومبوس *Ohio State University, Columbus*، الذي نشر في عام ١٩٦١ طبعةً منقحةً ومزودةً من كتابه الذي نشره للمرة الأولى عام ١٩٤١، بعنوان: الدراسة الفعّالة (*Effective Study*)، وذكر فيه بالشرح والتفصيل استراتيجيته المعروفة باسم (SQ3R) التي بُنيت بناءً على النظريات المتعلقة بالذاكرة الإنسانية والعمليات الذهنية التي تتم في أثناء القراءة، وقامت على أسس نفسية وتربوية ومعرفية. كما ذكر فيه تجاربه الأولية التي قادتته إلى هذه الاستراتيجية وتنظيم خطواتها وفعاليتها في الاستيعاب القرائي. فقد استفاد من دراساته وخبرته في علم النفس التربوي في اكتشاف استراتيجية تعلم ذاتي، وتمحورت تجاربه في اتجاهين:

(١) الاتجاه الأول: البحث عن تقنيات تحسّن الاستيعاب القرائي لدى الطلبة.

(٢) الاتجاه الثاني: البحث عن طريقة دراسية تقلّل النسيان، وتزيد مدة الاحتفاظ في الذاكرة بعد مضيّ مدة زمنية طويلة من التعلم.

فقد أجرى تجربة حول أهمية تصفّح عناوين المقروء، وقراءة ملخصه وأثرهما في الاستيعاب القرائي. كما أجرى تجربة أخرى في أثر تقديم الأسئلة للمتعلمين قبل القراءة في استيعابهم القرائي. وأوصلته هذه التجارب التي أثبتت فاعليتها في تحسين استيعاب المقروء إلى استراتيجيته المؤلفة من خمس خطوات رمز لها بالحروف الآتية: (SQ3R) دلالة على الحرف الأول من كل كلمة من الكلمات الإنكليزية التي تمثل هذه الخطوات:

١) التصفح Survey. وفيها يلقي المتعلم نظرة عامة على النصّ لتعرّف عناوينه وملخصاته وفكره الأساسية لتكوين فكرة عامّة عنه.

٢) التساؤل Question. وفيها يحوّل العناوين إلى أسئلة.

٣) القراءة Read. يقرأ المتعلم النصّ ليجيب عن الأسئلة.

٤) التسميع Recite. وفيها يسمّع المتعلم ذاتياً الفكرَ في ذهنه؛ لتثبيتها في الذاكرة والاحتفاظ بها.

٥) المراجعة Review. وفيها يراجع ما احتفظ به (Robinson, 1961, 13-35). وستُفصل هذه الخطوات كما عرضها روبنسون فيما يأتي في الفقرة (٣-٢-١) من هذا الفصل.

وأوضح روبنسون في كتابه أن كثيراً من الدراسات أثبتت فعالية استراتيجية في تحقيق الاستيعاب، وذكر منها دراسة أجريت حول مادة (تاريخ كندا) في بُعدين: دقة الاستيعاب، ومعدّل القراءة، دُرّب فيها المتعلّمون لمدة أيام متواصلة على خطوات الاستراتيجية الخمس، وأثبتت التجربة تحسناً واضحاً في المجموعة التجريبية في الاستيعاب مقارنة بالضابطة (Robinson, 1961, 30).

وقد اكتسبت هذه الاستراتيجية أهمية وشهرة واسعة عالمياً، وأصبحت منذ نشوئها حتى العصر الحالي أساساً لبرامج عدّة صُمّمت، ودراسات أجريت لتحسين الاستيعاب القرائي، ولتشجيع النشاطات الدراسية الذاتية التي يقوم بها المتعلّمون، ولربط المعلومات الجديدة التي يفيدها الطلبة من النصّ بمعرفتهم السابقة ذات الصلة بموضوع النصّ، لإبقاء المتعلّمين أكثر فاعلية ونشاطاً في تعلّم المادة الدراسية، ولتزويدهم بفرص الحصول على تغذية راجعة بما يتعلّق بتعلّمهم النصوص المقرّوة (الشطي، ٢٠٠١، ١٤؛ شاكر، ٢٠١١، ٢٤).

ونظراً لأهمية هذه الاستراتيجية فقد كانت مجالاً لكثير من الدراسات والبحوث العلمية في كثير من المجالات العلمية، كما توالى التعديلات التطويرية التي أجريت عليها، منها:

٣-١-١-SQ4R. في تشرين الأول من عام ١٩٦٨ نشر إدوين كاسيبيير Edwin Casebeer الأستاذ في جامعة بورديو Purdue University في ولاية إنديانا Indianapolis بحثاً بعنوان: SQ4R في تحليل الشعر (SQ4R in the analysis of poetry)، أجرى فيه تعديلاً لخطوات روبنسون الخمس SQ3R، بإضافة خطوة سادسة قبل الخطوة الأخيرة، رمز لها بحرف (R₃) وسمّاها خطوة الكتابة (Write)، لتصبح الاستراتيجية مؤلفة من ست خطوات هي: تصفّح (Survey)، تساءل (Question)، اقرأ (Read)، سمّع (Recite)، اكتب (Write)، راجع (Review). وأدرج تحت كل خطوة من الخطوات السابقة خطوات تفصيلية تسهّل عملية تحليل الشعر، إذ ذكّر أنّ مراجعة استراتيجيته المطوّرة (SQ4R) تمثّلت - بالإضافة إلى زيادة خطوة

سادسة - في جانبين هامّين، أولهما: إدراج خطوة التلخيص (Paraphrase) تحت الخطوة الثانية من الاستراتيجية (Question)، وثانيهما: قراءة القصيدة ست مرّات بدلاً من القراءة الواحدة العادية التي اعتُمدت في الاستراتيجية الأصلية، نظراً لطبيعة الاختلاف الموجود بين قراءة الكتب المدرسية وبين قراءة الشعر. وقد أدمجت خطوة القراءة (Read) مع الخطوة الثانية (Question)، لتصبح هذه الخطوة الخطوة الرئيسيّة في الاستراتيجية وأعقدها لدى المتعلّمين. وقد أشار إلى أنّ خطوة التساؤل هذه تقع تحت صنفين من الأسئلة: أولهما: ما الخبرة التي تزوّدني بها القصيدة؟ وثانيهما: كيف زوّدتك القصيدة بهذه الخبرة؟ (-Casebeer, 1968, 232). (235)

٣-١-٢-PQ4R. في عام ١٩٧٢ ذكرت إلين توماس وآلان روبنسون *Ellen Thomas & Alan Robinson* في كتابهما: تحسين القراءة في كلّ صفّ (Improving reading in every class)، تعديلاً لاستراتيجية (SQ3R)، بتغيير الخطوة الأولى منها (Survey)، وترميزها بالحرف (P) للدلالة على الحرف الأول من كلمة: إلقاء نظرة عامة (Preview)، ولا تختلف هذه الخطوة، في حقيقة الأمر، في مضمونها عن الخطوة الأولى للاستراتيجية الأصلية: التصفح (Survey)، فهو تغيير في التسمية فقط. وإنّما كان أبرز تعديل أجرته الباحثان على الاستراتيجية هو إضافة خطوة أخرى إليها رمزتها لها بالحرف (R₂) دلالة على الحرف الأول من كلمة: التّفكير (Reflect)، وينبغي للمتعلّم في خطوة التّفكير هذه أن يجعل المادة المقروءة ذات معنى ووظيفة، وأن يربطها بالحياة، ويربط بين ما يقرؤه ومعارفه السابقة. وبذلك أصبحت استراتيجيتهما المعدّلة مؤلّفة من ست خطوات مرتّبة على النحو الآتي: ألق نظرة عامة (Preview)، تساءل (Question)، اقرأ (Read)، فكّر (Reflect)، سمّع (Recite)، راجع (Review). وسمّتاها: PQ4R (Thomas & Robinson, 1972)؛ Acero, Javier & Castro, (2004, 248-250)

٣-١-٣-SQ4R. في عام ١٩٨٤ نشر ولتر بوك *Walter Pauk* في مجلة (*Reading World*) بحثاً بعنوان: SQ4R الجديدة (The new SQ4R) ذكر فيه تعديلاً لاستراتيجية SQ3R، بإضافة خطوة سادسة رمزتها له بالحرف (R₂) للدلالة على الحرف الأول من كلمة: التسجيل (Recording). يسجّل المتعلّم في هذه الخطوة ملاحظات موجزة عن الأفكار والحقائق والتفاصيل في الهوامش الجانبية، ويعتمدها في المراجعة اللاحقة. وبذلك أصبحت استراتيجيته المطوّرة مؤلّفة من ست خطوات هي: التصفح (Surveying)، والتساؤل (Question)، والقراءة (Reading)، والتسجيل (Recording)، والتسميع (Reciting)، والمراجعة (Reviewing)، ورمز لها اختصاراً بـ: SQ4R (Pauk, 1984, 274-275). ويبدو واضحاً هنا أنّ تعديل بوك

يختلف عن تعديل كاسبير السابق (الفقرة ٣-١-١) في ترتيب خطوة التسجيل كما سمّاها بوك أو خطوة الكتابة كما سمّاها كاسبير. وقد استخدم يعقوب أوغلو Yakupoğlu (2012) استراتيجية بوك المطوّرة في دراسته عن أثر الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في أداء الطلبة القرائي في اللغة الإنكليزية.

٣-١-٤-SQ5R. أضاف بوك في بحثه السابق المنشور عام ١٩٨٤ خطوة أخرى لاستراتيجيته (SQ4R)، رمز لها بالحرف (R₅) للدلالة على الحرف الأول من كلمة: التّفكير (Reflecting)، وفيها يكتب المتعلّم ملخصاً، من أجل التّفكير ملياً فيما استوعبه من الموضوع المقروء. وبذلك أصبح استراتيجيته المعدّلة مؤلّفة من سبع خطوات هي: التصفح (Surveying)، والتساؤل (Question)، والقراءة (Reading)، والتسجيل (Recording)، والتسميع (Reciting)، والمراجعة (Reviewing)، والتّفكير (Reflecting). وترمز لها اختصاراً ب: SQ5R (Pauk, 1984, 275). وقد أصدرت جامعة لويولا في شيكاغو Loyola University Chicago-LUC عام ٢٠٠٦م نشرة تفصيلية لهذه الخطوات السبع، بعنوان: SQ5R أسلوب للقراءة والدراسة: مقدّم لطلاب السنة الأولى والثانية (SQ5R system for reading and studying: First and Second Year Advising).

٣-١-٥-SRQ2R. وفي عام ١٩٩١ قدّم مكايل ولكر Michael Walker في أطروحته للدكتوراه في جامعة ولاية واين Wayne State University، تعديلاً طفيفاً لاستراتيجية (SQ3R) تمثّل في تقديم خطوة القراءة (Read) على خطوة التساؤل (Question)، وأصبح ترتيب خطوات الاستراتيجية المعدّلة على النحو الآتي: تصفّح (Survey)، اقرأ (Read)، تساءل (Question)، سمّع (Recite)، راجع (Review)، ورمز لها ب: SRQ2R (Walker, 1991, 123-124).

٣-١-٦-SQ4R. في عام ١٩٩٦ اقترحت ديان ويندر Diane Wander في أطروحتها للدكتوراه تعديلاً لاستراتيجية (SQ3R)، وقارنت بين فعالية الاستراتيجيتين الأصلية والمعدّلة في دراسة محتوى النّصوص في إحدى المدارس الابتدائية في فلوريدا. واقتصر تعديلها على إضافة خطوة رمّزت لها بالحرف (R₂) إشارة إلى الحرف الأول من كلمة: إعادة التساؤل (Re-question). وتنطوي هذه الخطوة على قبول الأسئلة الأصلية التي طرحت في خطوة التساؤل (Question)، أو مراجعتها، أو إضافة أسئلة تتناسب مع الفقرة المقروءة، وبالتالي يتعلّم التلاميذ الدراسة النقدية لل فقرات، واستخراج المعلومات المهمّة منها، بمراجعة الأسئلة الإضافية أو توليدها. وتكوّنت استراتيجيتها المعدّلة بالتالي من ست خطوات هي: تصفّح (Survey)، تساءل (Question)، اقرأ (Read)، تساءل مرة أخرى (Re-question)، سمّع (Recite)، راجع (Review). وسمّتها اختصاراً: SQ4R (Wander, 1996, 125-128).

٣-١-٧-SQRC. اقترحت كاثر ساكتا Cathy Sakta في بحث لها نشر عام ١٩٩٩ في مجلة (*Journal of Adolescent & Adult Literacy*)، استراتيجية سمّتها (SQRC)، لتنمية مهارات القراءة ومستويات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الابتدائية والثانوية. وذكرت أنّ استراتيجيتها المقترحة مشتقة من استراتيجية روبنسون (SQ3R)، وهي إحدى تعديلاتها. وتتألف من أربع خطوات رمز لها بالحروف الآتية، أولها: (S) للدلالة على الحرف الأول من كلمة: إعلان الموقف (State)، ففيها يعلن المتعلمون موقفهم من الموضوع المقروء موافقةً أو معارضةً، بأن يزودهم المعلم بعبارات إيجابية أو سلبية، يختارون منها ما يناسب موقفهم، أو بأن يكتبوا هم أنفسهم عباراتهم الشخصية التي تعبّر عن موقفهم. وثانيها: (Q) للدلالة على الحرف الأول من كلمة: التساؤل (Question)، وفيها يحوّل المتعلمون عباراتهم الخاصة التي تعبّر عن موقفهم من الموضوع إلى صيغة أسئلة. وثالثها: (R) للدلالة على الحرف الأول من كلمة: القراءة (Read)، وفيها يقرأ المتعلمون النصّ للبحث عما يدعم موقفهم، ويدوّنون ملاحظات في أثناء القراءة. ورابعها: (C) للدلالة على الحرف الأول من كلمة: الخلاصة (Conclude)، وفيها يراجع المتعلمون ملاحظاتهم، ويكتبون خلاصة مختصرة (Sakta, 1999, 265-266). وقد انتقدت هوبر Huber ما ادّعته ساكتا من كون استراتيجيتها مشتقة من استراتيجية روبنسون؛ وذكرت أنّها لم تقدّم دليلاً تستند إليه في هذه الدعوى (Huber, 2004, 109). والذي يترجّح لدى الباحث من خلال مراجعة الأنموذج التدريسي التطبيقي الذي قدّمته ساكتا في بحثها، أنّه يمكن عدّ استراتيجيتها تعديلاً اختزالياً لاستراتيجية (SQ3R)، ولاسيّما أنها حافظت فيها على خطوتين مهمتين منها هما: التساؤل، والقراءة.

٣-١-٨-SQ6R. أجرت شيري وليامز Sherie Williams عام ٢٠٠٥ تعديلاً واسعاً على استراتيجية SQ3R فأضافت لها أربع خطوات أخرى، بعد أن أغفلت خطوة التسميع (Recite) الواردة في الاستراتيجية الأصلية. وقد رمزت لخطواتها الإضافية بالحروف الآتية: (R₂) للدلالة على الحرف الأول من كلمة: التفكير (Reflect)، وفيها يُوقف المتعلم التحليل، ويفكّر ملياً في الموضوع المقروء كاملاً. و(R₄) للدلالة على الحرف الأول من كلمة: المشاركة (Rehash)، وفيها يُشرك المتعلم زملاءه في فريق التعلم في تفسيراته التي توصّل إليها، وفي ملخصاته، وآرائه، ويُصغي بفاعلية إلى الآراء الأخرى. و(R₅) للدلالة على الحرف الأول من كلمة: إعادة التفكير (Rethink)، وفيها يتأمّل في وجهات النظر الأخرى، ويخصّص صفحة لها. و(R₆) للدلالة على الحرف الأول من كلمة: إعادة التقويم (Reevaluate)، وفيها يُنقّح المتعلم عناوينه، وملخصاته، ثم يطور خطة عمل لاستخدام المعلومات المقروءة وتوظيفها. وبذلك أصبحت استراتيجيتها الموسّعة مؤلفة من ثماني خطوات مرتبة على النحو الآتي: تصفّح

(Survey)، تساءل (Question)، اقرأ (Read)، فكر (Reflect)، راجع (Review)، أشرك (Rehash)، أعد التفكير (Rethink)، أعد التقويم (Reevaluate)، ورُمز لهذه الاستراتيجية المعدلة بـ: SQ6R (Williams, 2005, 138-139؛ Svinicki & McKeachie, 2012, 34).

٣-١-٩-SQV3R. في عام ٢٠١٠ أصدرت جامعة ولاية كاليفورنيا في بيكرسفيلد (California State University Bakersfield-CSUB) نشرة، تضمنت خطوات تفصيلية لاستراتيجية سمّتها SQV3R، تعدّ تعديلاً لاستراتيجية روبنسون الأصلية، وأضافت إليها خطوة قبل خطوة القراءة (Read) رمزت لها اختصاراً بالحرف (V) للدلالة على الحرف الأول من كلمة: المفردات (Vocabulary)، وفيها يراجع المتعلّم المفردات الدلالية الواردة في النصّ (مثل كلمات: الأول، قبل، ...)، ويستخدم خرائط المفاهيم، وينفذ أنشطة تتعلق بالمفردات مستخدماً وسائل مختلفة، كالمربعات، والأشكال الهرمية... الخ. كما استُبدلت خطوة الاستجابة (Respond) بالخطوة الواردة في الاستراتيجية الأصلية: التسميع (Recite)، وفي خطوة الاستجابة هذه يعالج المتعلّم المعلومات من دون اختزال ولا إطناب، ويعزّز المفاهيم الأساسية ويوضّحها من خلال النّمذجة والدليل التطبيقي، ويراجع المفردات، ويحلّل ويلخص، ويتساءل عن الفكر المهمّة، وتسلسل الأحداث، والتفاصيل، والمراحل، ويبحث عما يدعم معلوماته الخاصة، ويتساءل عن النتائج المتوقعة، ويجيب عن الأسئلة الكبرى. وفيها يفكر ويبحث، ويستدلّ بالقرائن ليحكم على ما كتبه المؤلّف. وبذلك أصبحت الاستراتيجية المعدلة مؤلفةً من ست خطوات مرتبة على النحو الآتي: تصفّح (Survey)، تساءل (Question)، المفردات (Vocabulary)، اقرأ (Read)، استجب (Respond)، راجع (Review). واستخدمت لتحسين الاستيعاب القرائي (CSUB, 2010).

٣-١-١٠-SQ5R. في عام ٢٠١٠ أيضاً استخدم الباحث تانوميشيت سانغشارون Tanomchit Sangcharoon استراتيجية معدّلة خطواتها من استراتيجية بوك المطوّرة السابقة (SQ5R)، في تنمية مهارات القراءة والكتابة. وتمثّلت تعديلاته في إضافة خطوتين إلى الاستراتيجية، ورمز لهما بحرفين، أولهما: (R₃) للدلالة على الحرف الأول من كلمة: التسجيل (Record)، وفيها يسجّل المتعلّمون إجابات الأسئلة في عبارات كاملة، ويدوّنون بعض الملاحظات عن النقاط الرئيسيّة للنصّ. وثانيهما: (R₄) للدلالة على الحرف الأول من كلمة: ردة الفعل أو الاستجابة (React)، وفيها يربط المتعلّمون الفكر الواردة في النصّ بخبراتهم الشخصية من خلال الكتابة. ويُشجّع المتعلّمون على التعبير عن آرائهم ومشاعرهم تجاه القضايا التي أُثيرت في النصّ. وبذلك تصبح استراتيجيتها المعدلة مؤلفة من سبع خطوات على النحو الآتي: تصفّح

(Survey)، تساءل (Question)، اقرأ (Read)، سمّع (Recite)، سجّل (Record)، استجب (React) راجع (Review)، ويرمز لها اختصاراً بـ: SQ5R (Sangcharoon, 2010, 6-7).

ومن خلال هذه اللوحة التاريخية لاستراتيجية SQ3R وتعديلاتها، يمكن القول: إنّ كلّ هذه التعديلات التي أجريت عليها حافظت على ثلاث خطوات أساسية تعدّ جوهر الاستراتيجية، وهي الخطوات التي ركّز عليها روبنسون، وكانت محوراً أساسياً لدراساته التي أوحّت له بالاستراتيجية، وهي: التصفح، والتساؤل، والقراءة. وتدلّ هذه التعديلات كلّها على مرونة هذه الاستراتيجية، وإمكانية تطويعها لتناسب مع المجالات العلمية المتنوعة، ومع المراحل التعليمية المختلفة.

٣-٢ - خطوات استراتيجية SQ3R

اختلفت اتجاهات الباحثين في عرض الخطوات التفصيلية لاستراتيجية SQ3R، على الرغم من اتفاقهم على الخطوط العريضة لها. وفيما يلي بعض النماذج التي قدمها بعض الباحثين:

٣-٢-١ - أنموذج روبنسون 1961 Robinson

أفرد فرنسيس روبنسون الفصل الثاني من كتابه (الدراسة الفعّالة)، الذي عنوانه بـ: SQ3R طريقة للدراسة (*Survey Q3R Method of studying*) للحديث عن استراتيجية (SQ3R) وخطواتها. وذكر أنّ هذه الاستراتيجية تساعد على الاستذكار والمراجعة، وتدلّ رموزها على الحرف الأول من الكلمات الآتية التي تؤلّف خطوات هذه الاستراتيجية، وهي: (Robinson, 1961, 28-35):

١) التصفح Survey

يلقي المتعلّم نظرة عامّة على عناوين الفصل أو الدّرس أو النّصّ، لتعرّف النقاط البارزة التي ستعالج. ويقرأ الملخص النهائي لكل فقرة من فقرات النّصّ، في حال وجوده. ويجب ألا تستغرق عملية التصفح أكثر من دقيقة واحدة. وأن تُظهر ثلاثاً إلى ستّ من الفكر الأساسية التي سيدور النقاش حولها. وهذا التوجّه من شأنه أن يساعد المتعلّم على تنظيم الفكر التي سيقروها لاحقاً.

وينبغي للمتعلّم أن يبذل جهوداً واعية لتعلّم كيفية تطبيق عملية التصفح، وأن يتدرّب على هذه المهارة ذاتياً، عن طريق بعض المواد القرائية التي تدور حول مواضيع مألوّفة لديه (مثل الصحف، والمجلّات، والكتب المدرسية التي سبقت له دراستها في الصفوف الماضية)، وتصفح عناوين مقالة ما أو فصل من كتاب معيّن، ثمّ أن يخمّن ويتوقّع ما ستُخبر عنه المادة التي يقرؤها.

٢) التساؤل Question

يحوّل المتعلّم العنوان الأول إلى سؤال. وهو ما سيثير فضوله، ويدفعه إلى بذل مزيد من الجهود الواعية لتوجيه ذاته بفاعلية ونشاط نحو المادة المقروءة، ويزيد من استيعابه إياها. ويحوّل أي عنوان إلى سؤال، عند قراءة ذلك العنوان، ولكن ذلك يستلزم جهداً واعياً من القارئ؛ لجعل ذلك سؤالاً ينبغي له أن يقرأ ليجد له جواباً.

٣) القراءة Read

يقرأ المتعلّم النصّ ليجيب عن الأسئلة المطروحة. وينبغي له أن يُحدّد في ذهنه ما يريد تعلّمه وهو يقرأ أيّة فقرة من النصّ، لا أن يكون سلبياً في أثناء القراءة. إنّ قراءة الكتب المدرسية عملية، ينبغي للمتعلّم فيها أن يعرف ما الذي يبحث عنه في تلك الكتب، وأن يبحث عنها، وأن ينظّم تفكيره في الموضوع المقروء.

٤) التسميع Reciting

بعد قراءة المقطع أو الفقرة الأولى من النصّ أو الدرس أو الفصل، يُبعد المتعلّم الكتاب عن نظره، ويحاول أن يستذكر، ويسمّع لنفسه جواب السؤال الذي طرحه في البداية. وينبغي له أن يستخدم في ذلك عباراته الشخصية.

وتُعَدّ عملية التسميع الذاتي اختباراً لمستوى استيعاب المتعلّم المادة المقروءة، كما أنّ التسميع الذاتي يثبّت الأفكار ويرسّخها في الذاكرة، يضاف إلى ذلك أنّ الإصرار على الإجابة عن الأسئلة وتسميعها يزيد نشاط المتعلّم في أثناء القراءة، ويشجّعه على نقد ما يقرؤه. وقد يكون التسميع الذاتي مراجعةً ذهنيةً أو كتابيةً للأجوبة. إلّا أنّ أفضل طريقة للتسميع الذاتي هي أن يدوّن القارئ باختصار العبارات الأساسية للفقرة التي قرئت في مذكرة خارجية مخصصة لتدوين الملاحظات.

فالمراجعة الكتابية تُعدّ أكثر تأثيراً وفاعلية، لأنها تُلزم القارئ بالتعبير اللفظي عن الإجابات، على عكس المراجعة الذهنية التي قد تخدع القارئ في اعتقاده أنّ شعوره الغامض باستيعابه الموضوع يمثل إتقاناً له. يضاف إلى ذلك أنّ استخدام حواسّ كثيرة في حالة المراجعة الكتابية وتدوين الملاحظات يزوّد القارئ بإشارات بصرية وحركية، وبصورٍ لفظية للتفكير حول ما يكتب.

وينبغي أن تستغرق الملاحظات المدوّنة وقتاً وجهداً أقلّ، وأن تكون قصيرةً ومختصرةً جداً؛ إذ إنّ كثيراً من المتعلّمين يعانون مشكلاتٍ في تدوين الملاحظات في أثناء استخدامهم استراتيجية (SQ3R).

فبعضهم يميل إلى عاداته القديمة في تدوين الملاحظات الطويلة التي تنسخ تفصيلاتها كلها من الكتاب، وبعبارات كاملة غالباً. الأمر الذي يعطلّ التقدم في القراءة، ويضيع تسلسل الأفكار.

كما أنّ من عادات بعضهم الآخر أنّهم إذا وجدوا فكرة مهمّة مما يقرؤون يقطعون القراءة لنسخها في مذكراتهم المخصّصة لتدوين الملاحظات، وبحركة الأصبع يحدّدون فوراً العبارة التي ينبغي لهم نقلها حرفياً من الكتاب إلى مذكراتهم، وهكذا. بل إنّ كثيراً من هؤلاء المتعلّمين ينسخون العبارة من دون أن يقرؤوها لفهم معناها؛ إذ إنّهم بمجرد رؤية شيء ما ملوّن أو مكتوب بخط غامق أو مائل أو مخطط تحته، يشرعون في نسخه مباشرة من دون وعي.

ولكي تكون الملاحظات التي يدوّننها المتعلّمون فعّالة، لا بد من اتباع الإرشادات الآتية:

- عدم تدوين أي ملاحظة قبل الانتهاء من قراءة الفقرة كاملة.
- اختصار الملاحظات وكتابتها من الذاكرة، لا من الكتاب.
- أن تكون الملاحظات بعبارات المتعلّمين ومختصرة بأقل قدر ممكن من الكلمات والجمل. وأن تقتصر فقط على العبارات الأساسية التي يعتقد المتعلّم بقناعاته الشخصية أنها تدلّ على النقاط التي يعرفها؛ ذلك أنّ معرفة المتعلّم الموضوع تُمكنه من تفسيره وشرحه بسهولة، كما أنّ اختصار الملاحظات وإيجاز الكلمات التي تتضمنها يسهّل للمتعلّم عملية تصوّرها بصرياً في أثناء المراجعة فيما بعد.

ولابد من الإشارة هنا إلى أنّ المتعلّم يكرر الخطوات الثانية والثالثة والرابعة السابقة من الاستراتيجية لكل فقرة من فقرات النّصّ (تحويل عنوان الفقرة إلى سؤال، القراءة للإجابة عن السؤال، التسميع الذاتي للجواب بتدوين العبارات في مذكرة خاصة، القراءة على هذا النحو إلى نهاية النّصّ أو الدرس).

٥) المراجعة Review

بعد قراءة النّصّ، يستعرض المتعلّم الملاحظات التي دوّنّها؛ ليلقي نظرة عامة على النقاط الواردة فيها والعلاقات التي تربط بينها. ثم يختبر ذاكرته، بتسميع النقاط الأساسية والفرعية التي تندرج تحت كل عنوان، للتحقق ممّا إذا كانت المادة المقروءة قد احتُفظت وثُبّتت جيّداً في الذاكرة.

إنّ أفضل طريقة للمراجعة هي إخفاء الملاحظات التي دوّنت في المذكرة، ثم محاولة استذكار النقاط الرّئيسية واستدعائها من الذاكرة، ثمّ الكشف عن الملاحظات والاطلاع عليها لتعرّف صحّة ما استُذكر ودقّته. ثمّ إخفاء الملاحظات مرّة أخرى، واستذكار النقاط

الفرعية التي تندرج تحت النقاط الرئيسية، ثمّ الكشف عنها لتعرّف دقّتها. ويكرّر المتعلّم ذلك مع كل نقطة رئيسية.

وهذه الطريقة تساعد المتعلّم على اكتشاف التنظيم الموجود بين الفكر المختلفة، وتكشف له ما لم يُتقنه بعد. كما تساعد على الاحتفاظ بالفكر في الذاكرة بوضوح، وإبطاء نسيانها.

٣-٢-٢- أنموذج براون Brown, 1991

رأى براون أنّ استراتيجية SQ3R تزيد نشاط المتعلّمين، من خلال تحديد هدف لقراءتهم، وتزوّدهم بفكرة عامة عن درجة تعقيد المادة المقروءة، وتشجّعهم على تركيز انتباههم في أثناء القراءة، وتُمنّي لديهم عادة المراجعة، ومهارات السّؤال والتلخيص واستخدام عناوين النّصّ وأسلوب تنظيمه. وقد استعرض في دراسته الخطوات الأساسية اللازمة للتدريس وفق هذه الاستراتيجية؛ لتنمية الاستيعاب القرائي في اللغة الأجنبية الثانية، وذلك كما يلي (Brown, 1991, 58-60):

(١) التصفح

وهو تفحص منظم للنصّ المقروء، يدوّن المتعلّم خلاله عنوان المنشور، ومؤلفه، والتاريخ الذي نشر فيه.

ويُلي ذلك تفحص العناوين الرئيسية والفرعية، والمعلومات المتضمنة في الأشكال والرّسوم والمخطّطات البيانية والصوّر، والعبارات والمقاطع المكتوبة بخط غامق أو مائل أو ملوّن. وأخيراً، يقرأ المتعلّم الفقرة الأولى من النّصّ، والعبارة الأولى من كل فقرة، والفقرة الأخيرة من النّصّ.

ويتكوّن لدى المتعلّم من خلال عملية التصفح انطباع عام عن نوع المعلومات المعروضة في النّصّ، ويتوقّع درجة صعوبة النّصّ المقروء قبل قراءته بعمق، ويتنبأ بالمعلومات التي سيغطّيها النّصّ.

(٢) التساؤل

في هذه الخطوة يطرح المتعلّمون أسئلة، يتوقّعون الإجابة عنها من خلال القراءة. ويُفترض أن تندرج الأسئلة من الأسئلة العامة (مثل: ما النقطة التي تتضمنها...؟) إلى الأسئلة الخاصة المحددة بالاسم أو التاريخ...الخ.

وتصنّف الأسئلة، إمّا باستخدام العناوين الفرعية معياراً للتصنيف، وإمّا بناءً على أنماطها (من، ماذا، أين، متى، لماذا، كيف، كم؟). ويُمكن أن تكون الأسئلة من النّصّ ذاته، أو من دليل المعلّم.

ومهما يكن من أمر، فإنّ إنتاج الأسئلة واستخدامها يُعدّ وسيلةً تساعد المتعلّم على التركيز على معلومات خاصّة معيّنة وتحديدها.

(٣) القراءة

يقرأ المتعلّمون النّصّ. ويسعون بنشاط في أثناء قراءتهم إلى الإجابة عن أسئلتهم التي طرحوها.

(٤) التسميع

بعد انتهاء المتعلّمين من القراءة، يسمعون ذاتياً ما تعلّموه من النّصّ، بكتابة ملخص لما قرؤوه.

(٥) المراجعة

يراجع المتعلّمون النّصّ؛ لتأكيد مستوى استيعابهم إيّاه.

٣-٢-٣- أنموذج كارتنييه وتيوريه Cartier & Théorêt, 2004

إنّ التدريس باستخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R) التي ترمز إليها في الترجمة الفرنسية بـ (SQL2R) يسير وفق الخطوات الآتية (Cartier & Théorêt, 2004, 40-41):

(١) التصفح Survoler

وتهدف هذه الخطوة إلى جمع المعلومات عن النّصّ القرائي، من البداية، وذلك من خلال قراءة الفصل قراءة تمهيدية؛ وقراءة العناوين الرّئيسة والفرعية (الانتباه إلى الكلمات الغامقة، أو المائلة أو الملونة...); وإلقاء نظرة على الرسوم التوضيحية والصّور وقراءة العبارات التي تصاحبها؛ وقراءة قوائم أسئلة المراجعة (Listes de contrôle) والأسئلة في نهاية الفصل. وينبغي للمعلّم في هذه الخطوة أن يذكر المتعلّمين بتلك الأمور التي يجب عليهم قراءتها قراءة صامتة، وأن يُعلّمهم مسبقاً بالوقت الذي يلزمهم لذلك.

(٢) التساؤل Questionner

في هذه الخطوة يطرح المتعلّمون أسئلتهم الخاصّة كتابياً، باستخدام العناوين الرّئيسة والفرعية المشار إليها في الخطوة السابقة. ويُمكن للمعلّم أن يعطي أمثلة عن كيفية صوغ الأسئلة، بأن يختار عنواناً رئيساً أو فرعياً ويُعيد صوغه في صيغة سؤال.

(٣) القراءة Lire

يقرأ المتعلّمون في هذه الخطوة مقطعاً من الفصل، ويحاولون في أثناء قراءتهم أن يجيبوا عن الأسئلة المطروحة في الخطوة السابقة.

ويستطيع المعلم أن يقسم النصّ إلى مقاطع، ويحدّد للمتعلّمين المقطع المطلوب، بناءً على العناوين الرئيسيّة والفرعية في النصّ. ويجب عليه أن ينبّههم مسبقاً إلى عدم قراءة المقطع الذي يلي إلا بعد الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالمقطع السابق، وهكذا إلى نهاية النصّ أو الفصل أو الكتاب.

وتمكّن هذه الخطوة المتعلّمين من تحديد هدف قراءتهم، ومن التركيز على أجزاء النصّ المقروء.

٤) التسميع Réciter

في هذه الخطوة، يسمّع المتعلّمون ذاتياً ما تعلّموه من القراءة، أي يجيبون عن الأسئلة المطروحة المتعلقة بالمقطع المقروء غيباً، من دون النظر في الكتاب. وفي حال عدم تمكّنهم من الإجابة عن الأسئلة غيباً، فعليهم أن يُعيدوا قراءة الأجوبة. وعلى المعلم هنا أن يشجّع المتعلّمين على استخدام عباراتهم الخاصّة وهم يسمعون ذاتياً، بدلاً من النّقل الحرفي للمعلومات من الكتاب.

٥) المراجعة Réviser

تسمح هذه الخطوة للمتعلّمين بمراجعة ما قرئ، باستذكار إجابات الأسئلة المطروحة في الخطوة الثانية، التي أجب عنها في الخطوة الثالثة، والإجابة عنها مرّة أخرى؛ بهدف الاحتفاظ بالمعلومات.

ويُمكن للمتعلّمين أيضاً أن يتأمّلوا في العلاقات الموجودة بين عناصر الإجابة، ويحاولوا قبل كلّ شيء تذكّر الفكرة الرئيسيّة التي تشتمل عليها إجابات الأسئلة. وينبغي للمعلّم أن يذكّر المتعلّمين بأنّه ليس ضرورياً إعادة قراءة النصّ. ويُمكن أن يسمح لهم بمراجعة النصّ للبحث عن معلومات ناقصة.

٣-٢-٤- أنموذج مركز التعليم الأكاديمي في جامعة مانيتوبا

Academic Learning Center-ALC, University of Manitoba, 2012

أصدر مركز التعليم الأكاديمي في جامعة مانيتوبا في كندا نشرة بعنوان: SQ3R استراتيجية قرائية (SQ3R: Reading strategy)، تضمّن خطوات تفصيلية لكيفية استعمال هذه الاستراتيجية في القراءة.

وقد ذكرت النشرة أنّ استراتيجية SQ3R تساعد الطلبة في تحسين استيعابهم، واستذكارهم، وطلاقتهم في القراءة. وأنها تتكوّن من خمس خطوات تعمّق تفكير المتعلّم في أثناء القراءة، وهي (ALC, 2012):

(١) التصفح

وهو يعني تصفّح الصفحات المحدّدة للقراءة، بغرض تكوين فكرة عامة عن الفصل، أو الفقرة، أو المقالة... الخ. وتُمهّد هذه الخطوة لعملية القراءة النشطة.

وبإلقاء نظرة عامة على كيفية تنظيم النّصّ أو الدرس، أو الفصل، ومن خلال تصوّر أوّلي للموضوعات التي ستُغطّى فيه، يُمكن للمتعلم أن يشرع في تنظيم المادة المقروءة.

ولا تحتاج هذه الخطوة من المتعلّم وقتاً طويلاً. وما عليه فعله هو إلقاء نظرة سريعة على العناوين الرّئيسة والفرعية، والتمهيد والخلاصة، والأسئلة، والصّور، والمخطّطات، والعبارات والفكر المكتوبة بنمط مميّز (خط غامق، مائل، ملوّن، تحته خط... الخ)، والرسوم البيانية، والأشكال، والجداول، والملخص، ومقدار ما يرغب في قراءته، ومستوى تعقيد النّصّ.

إنّ الهدف من هذه المرحلة هو تعرّف الاتجاه العام للموضوع، أو غرضه: (عمّ يتحدّث؟ ما الذي يحاولون تعليمي إياه هنا؟) واللغة الضرورية لفهم الموضوع: (ما المفردات الأساسية اللازمة لفهم هذا الموضوع؟) ومقدار الوقت المتوقّع لإنهاء مهمّة القراءة: (هل سأقدر على قراءة هذا النّصّ كاملاً في جلسة واحدة أو في حصّة واحدة؟ ما الوقت الذي أحتاجه لإتمام القراءة؟).

(٢) التساؤل

باستخدام المعلومات التي جُمعت في الخطوة السابقة، يُعدّ المتعلّم بعض الأسئلة حول ما يرغب في تعلّمه أو ما يحتاج إليه من عملية القراءة. وبإمكان المتعلّم أن يقوم بما يلي:

- تحويل أي عنوان إلى سؤال.

- تحويل الكلمات والعبارات المكتوبة بنمط مميّز (خط غامق، مائل، ملوّن...) إلى سؤال.

- استخدام الأسئلة الموجودة في نهاية الفصل، أو الدرس، أو النّصّ.

- الاستعانة بأهداف الدرس؛ لصوغ الأسئلة.

- صوغ أسئلة شخصيّة، بناءً على اهتماماته وميوله الخاصة تجاه الموضوع.

ومن أمثلة الأسئلة المتضمّنة في هذه الخطوة:

- لم يُعدّ هذا المفهوم أو هذه الفكرة مهمّة؟

- كيف ارتبطت هذه الفكرة بالفكر الواردة في الفقرات السابقة؟

- لماذا أكثّر المؤلف أو المؤلفون أو كاتب النّصّ من استعمال هذه الكلمة في النّصّ، أو في

الفصل؟

- كيف ارتبطت هذه الفكرة بما تحدّثنا عنه في الصّف؟

- لقد تعلّمت هذه الفكرة من قبل، كيف تختلف هذه المعلومة عمّا تعلّمتُه؟

وعلى الرغم من أنّ بعض المتعلّمين يميلون إلى تجاوز خطوة التساؤل هذه؛ ليبدؤوا بالقراءة، أثبتت الدراسات أهمية صوغ الأسئلة؛ من أجل أن يبقى المتعلّم في حالة تأهّب ونشاط ومشاركة في أثناء القراءة (ولاً، فإنّه قد يملُّ، أو يصاب بالنعاس، أو يفقد التركيز)، ومن أجل أن يساعد ذلك على تذكّر ما يقرؤه، يربطه بما يعرفه سابقاً، أو بما تعلّمه من القراءة. وللأسباب السابقة، يُفضّل أن يدوّن المتعلّم أسئلته الخاصّة في ورقة، وأن يكون ذلك بعباراته الشخصية.

(٣) القراءة

يقرأ المتعلّم النّصّ. وينبغي له ألا يكون سلبياً في أثناء القراءة، أو يشعر بالنعاس والرغبة في عدم القراءة.

- ولكي يحافظ المتعلّم على نشاطه وفاعليّته وهو يقرأ، فإن عليه اتباع ما يلي:
- يضع خطوطاً تحت الفِكرَ الرّئيسة، أو يميّزها بعلامة (وينبغي للمتعلّم أن يحدّد لنفسه مقدار ١٠٪ من كل صفحة، إذ ليس كل ما يرد فيها مهمّاً، فعليه أن ينتقي ما هو مهمّ).
- يدوّن باختصار ملاحظاتٍ، أو أسئلةً، أو تعليقاتٍ، أو إشاراتٍ، أو رموزاً في الهوامش.
- يدوّن باختصار المعلومة التي ترتبط مباشرة بما سبق الحديث عنه في أثناء الدرس أو المحاضرة (ويمكن للمتعلّم أن يخصّص دفترًا خاصاً بالملاحظات).
- يضع قائمة من الأسئلة؛ ليسأل معلّمه إياها في الصّف، أو في مكتبه.
- يُنصّح المتعلّم، إن أراد أن يستذكر جيّداً المعلومات، أن يدوّن ملاحظاته بعباراته الشخصية بدلاً من أن ينسخها حرفياً من الكتاب المدرسي.

(٤) التسميع

بعد الانتهاء من قراءة فقرة أو مقطع من النّصّ أو الدّرس، يُغلق المتعلّم كتابه، ويُبعد دفترَ ملاحظاته عن نظره لحظةً. ويحاول أن يلخّص شفهيّاً بصوتٍ عالٍ أو كتابياً الغرض من القراءة، والفِكرَ الرّئيسة، والعبارات المفتاحية، وإجابات أسئلته التي طرحها. وقد يضطرّ المتعلّم أحياناً إلى إلقاء نظرة خاطفة على الكتاب أو دفتر ملاحظاته مرّاتٍ عدّة. ويعدّ التسميع الذاتي اختباراً جيّداً لمستوى استيعاب المتعلّم الموضوع الذي قرأه. وإذا كان المتعلّم يجد صعوبةً في التسميع الذاتي، فإنّ ذلك قد يكون ناجماً عن انعدام نشاطه في أثناء القراءة.

وقد يحتاج إلى مساعدة من زملائه في الصّف، أو من المجموعة الدراسية، أو من معلّمه؛ لاستيعاب الفِكرَ الواردة في النّصّ. وينبغي له ألا يتوانى في طلب أيّة مساعدة إضافية هو بحاجة إليها.

٥) المراجعة

وتُعدّ هذه الخطوة مهمّة؛ لتثبيت المعلومات الأساسية في الذاكرة، والاحتفاظ بها، لكي لا يُعيد تعلّمها مرّة أخرى لاحقاً (كأن يُجهد المتعلّم نفسه في الليلة التي تسبق الامتحان). والمراجعة هنا لا تعني أبداً تكرار قراءة ما دوّنه المتعلّم من ملاحظات المرّة تلو الأخرى على نحو آلي، وإنما تعني معالجة المعلومات على نحو مختلف، مثل: إنشاء خرائط، أو جداول، أو مخططات للمعلومات؛ وصنع بطاقات تعليمية؛ وكتابة الفكر الأساسية بعبارات المتعلّم الشخصية؛ ومشاركة الآخرين والزملاء بتلك الأفكار (وهو مناسب جداً في أسلوب التعلّم التعاوني، والتعلّم ضمن فريق)؛ وحلّ الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية النّص، أو الدّرس، أو الفصل؛ وإعداد أسئلة اختبار متوقّعة، ومشاركة الزملاء في الصف في الإجابة عنها (ويساعد أسلوب التعلّم ضمن فريق على تنفيذ ذلك)؛ وإعداد سلسلة زمنية للأحداث الواردة في النّص.

٣-٢-٥- أنموذج عطية (٢٠١٠)

تعدّ استراتيجية (SQ3R) من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي تسهم في زيادة فعالية القراءة، ويكون لها أثر كبير في زيادة الفهم وتطوير مهارات الاستيعاب القرائي. وتُطبّق هذه الاستراتيجية باتّباع الخطوات الخمس الآتية (عطية، ٢٠١٠، ١٥٤-١٥٧):

١) تصفّح الموضوع أو النّص واستطلاعه

في هذه الخطوة يجري القارئ مسحاً استطلاعياً سريعاً للنّص، بمعنى يقرؤه قراءة سريعة، الغرض منها تكوين فكرة عامّة عن النّص والفكرة أو القضية التي يدور حولها، على افتراض أنّ القارئ يؤسس لفهم الموضوع إذا ما علم عن أي شيء يدور، على أن يتساءل وهو يتصفّح الموضوع عن إمكانية إعطائه عناوين فرعية، يعبر كلٌّ منها عن فكرة من فكره.

٢) مساءلة الذات (التساؤل)

في هذه الخطوة يسأل القارئ ذاته عن:

- إمكانية إعطاء عناوين فرعية للفكر التي تضمّنها الموضوع.
- الأسئلة التي يمكن أن يجيب عنها الموضوع.
- ما تعلّمه من الموضوع بعد مسحه واستطلاعه، وما يريد الوصول إليه، على أن يدوّن التساؤلات التي يطرحها.

٣) قراءة النّص الفاحصة

في هذه الخطوة يقرأ القارئ الموضوع قراءة فاحصة، يبحث فيها عن إجابات الأسئلة التي طرحها محاولاً قراءة كل ما يتضمّنه النّص من بيانات وجداول. وبعد قراءة كل فقرة يسمّع نفسه ما استوعبه منها.

٤) التسميع والاسترجاع

يلخّص القارئ فكرَ الموضوع، ويربط بينها، ويصوغها بأسلوبه الخاص، ويسمّعها لنفسه، ثمّ يدوّن الملخّص بأسلوبه أيضاً مؤشّراً تحت الفكرَ والقضايا المهمّة في الموضوع.

٥) المراجعة

بعد قراءة الموضوع واسترجاع أفكاره يبدأ القارئ عملية المراجعة لما تم من قراءة وكتابة وأسئلة واسترجاع وإجابات عن الأسئلة، ومقارنة ما أنجز وحُصّل بما يجب أن يكون؛ لتأشير جوانب القوّة والقصور في تعلّم الموضوع واستيعابه. وتتضمّن عملية المراجعة:

- كتابة أسئلة عن الجوانب التي يراها القارئ مهمّة وتستوجب الاهتمام.
- كتابة أسئلة حول الملاحظات والفكرَ الفرعية التي وردت.
- الإجابة عن الأسئلة التي وردت في نهاية الموضوع أو هوامشه.
- وضع الأسئلة التي يعتقد بأنّها صعبة ولها أهمية في بطاقات يحتفظ بها مع إجاباتها لمراجعتها عند الحاجة.

٣-٣- تطبيقات استراتيجية SQ3R

لا يقتصر استخدام استراتيجية SQ3R على قراءة الكتب والمقررات المدرسية والمواد الأكاديمية فقط، بل يمكن استخدامها في بعض المجالات العلمية، منها (بلقيس، ٢٠٠٣، ٢٠٧؛ Guzniczak, 2007, 47-48؛ الهاشمي والدليمي، ٢٠٠٨، ١٨٩؛ Feldt & Hensley, 2009, 584-585؛ أحمد وعبد الغني وسعدون ومصطفى، ٢٠١١، ٤٢٠-٤٢١؛ Al-Firdaus, 2012, 50-51):

(١) قراءة المقالات في المجلات والصحف.

(٢) قراءة فصول الكتب، أو أجزاء الوحدات الدراسية.

(٣) الفنون.

(٤) العلوم الإنسانية.

(٥) المراجع العامة.

(٦) الكتب العلمية.

(٧) القصص والروايات.

(٨) المواد الالكترونية.

وقد خصّ روبنسون الفصل الثالث من كتابه للحديث عن بعض التطبيقات الأخرى لاستراتيجية SQ3R غير الكتب المدرسية، مع ذكر بعض المقترحات والتعديلات في الخطوات الخمس لتناسب استخدامها في هذه المجالات، وهي (Robinson, 1961, 37-47):

٣-١- استخدام أسلوب وضع الخطوط في الكتب المدرسية Underlining

إنّ وضع خطوط أو أية علامة أخرى مميّزة، لتحديد النقاط المهمّة في الكتب المدرسية، يستخدم عادة مساعداً على المراجعة اللاحقة. ولأنّ وضع خط تحت الفكرة المهمّة في النّصّ أسهل من تدوين الملاحظات، يفضّل كثير من المتعلّمين أسلوب وضع الخطوط أكثر من تدوين الملاحظات، كما أنّهم يلجؤون إلى تدوين ملاحظاتهم في يمين النّصّ، وليس في مذكرات خاصّة. وعلى الرغم من كون أسلوب وضع الخطوط الذي يستخدمها المتعلّمون غالباً أقلّ فاعليّة من تدوين الملاحظات، قد يصبح في بعض الحالات تقنيةً دراسيّة ذات فاعليّة للقارئ؛ وذلك في حال اتباع الإرشادات الآتية:

- وضع الخطوط بعد الانتهاء من قراءة الفقرة.
- التّفكير في النقاط المهمّة في الفقرة.
- وضع الخطوط تحت العبارة أو العبارات الأساسيّة في الفقرة فقط.
- استخدام نظام ترقيم أو أي تأشير آخر (أي وضع علامة مميّزة)، يُظهر العلاقات الموجودة بين النقاط التي أُشّرت.

ولاستخدام أسلوب وضع الخطوط والتأشير في استراتيجية SQ3R، لا بد من اتباع الخطوات الآتية:

- (١) إلقاء نظرة سريعة على العناوين والمخصّصات؛ لتكوين فكرة عامّة عن النقاط الرّئيسة التي يتناولها النّصّ.
- (٢) تحويل أي عنوان منها إلى سؤال عند بداية قراءة الفقرة.
- (٣) قراءة الفقرة للإجابة عن السؤال المطروح.
- (٤) تسميع الجواب عن السؤال المطروح؛ بالتفكير فيما هو مهمّ، ثم البحث عن العبارة أو العبارات التي تعبّر باختصار عن النقطة. وينبغي الانتباه إلى ضرورة عدم وضع خط تحت أي عبارة ليست أساسيّة في النّصّ؛ ذلك أنّ أسلوب التأشير إنّما يستخدم فقط لإظهار درجة أهميّة أي نقطة.
- (٥) بعد قراءة النّصّ أو الدرس كاملاً على هذا النحو، يراجع المتعلّم العبارات التي وضعت خطوط تحتها؛ لتكوين صورة عامّة عما يدور حوله النّصّ أو الدرس من أفكار، ثمّ يسمّعها ذاتياً مرّة أخرى؛ لتثبيتها في الذهن.

ولا بد من الإشارة إلى أنّ الفرق بين استخدام الطريقة الفاعلة في وضع الخطوط والتأشير، واتباع خطوات استراتيجية SQ3R السابقة في وضع الخطوط وعملية التأشير Marking، هو أنّ هذا الأخير يعد طريقة نشطة في عملية التّفكير أكثر من عملية التأشير الآلي. وباستثناء

الخطوة الرابعة السابقة في استخدام SQ3R، يلاحظ وجود تشابه بين الطريقة الفاعلة في وضع الخطوط وبين استخدام استراتيجية SQ3R.

ولم تُعدّل تلك الخطوة الرابعة؛ لجعل عملية وضع الخطوط والتأشير ذات فائدة فحسب، وإنما لضمان إجرائها بعد التفكير، مع حدّ أدنى من التأشير، وتنظيم دقيق؛ لاستخدامها في المراجعة اللاحقة.

٣-٢-٢- دراسة القراءات الجانبية الإثرائية Collateral readings

تُعدّ خطوات استراتيجية SQ3R مهمة في دراسة الكتب المدرسية المختلفة المعتمدة عادة في الدروس؛ وذلك لأن الفكر في هذه الكتب تُعرض منظّمة ومتسلسلة، من خلال وجود العناوين والمخصصات المختلفة. وهذا يسهّل استخدام خطوات SQ3R.

إلا أنه قد يُطلب إلى المتعلّمين في هذه الدروس بعضُ القراءات الجانبية الإثرائية لبعض الكتب أو المقالات أو النصوص، التي قد تُكتب إمّا بالأسلوب ذاته الذي كُتبت به نصوص الكتب المدرسية، مع اختلاف في عدم ارتباط الأسئلة المطروحة فيها مباشرة بعناوين الفقرات؛ وإمّا أن تكتب على نحو مختلف تماماً عنها، بأسلوب المقالة أو الرواية التاريخية. وقد تكون الأسئلة المطروحة فيها غير مرتبطة بالفقرات إلا نادراً. وهو الأمر الذي يصعب مهمة دراسة المتعلّمين هذه الكتب، وتهيئتهم للاختبارات المتعلقة بها، ولاسيّما في حال اتباعهم الأسلوب ذاته الذي يتبعونه في دراسة الكتب المدرسية.

وأوّل خطوة لتطوير استراتيجية دراسية فاعلة لمثل هذا النوع من القراءات، هو تحديد أهدافها التي تتمثل غالباً في رغبة المعلّم في إثراء النقاط الرئيسيّة الواردة في الدرس وإغنائها، أو في زيادة شرح بعض النقاط التي يعتقد أنها لم تُوضّح كفاية في الدرس. والمؤكّد أنّ المعلّم لا يتوقّع من المتعلّمين في مثل هذه القراءات أن يتذكّروا جميع النقاط الواردة فيها، بل النقاط الرئيسيّة فقط. كما أنّ المتعلّم يحتاج بدوره إلى طريقة ما لتحديد الموضوعات الرئيسيّة التي ستضمّنها، وللتنبؤ بالأسئلة التي يمكن أن تطرح حولها.

وتبدو استراتيجية SQ3R مناسبة لهذه القراءات الجانبية الإثرائية، بعد إدخال بعض التعديلات الطفيفة عليها؛ لتصبح على النحو الآتي:

(١) التصفح. ويتطلب التفكير في الغرض الذي وضع من أجله الكتاب الإثرائي، وتصفح مقدّمته، وعناوين فصوله، وتعرّف توجّهه العام.

(٢) التساؤل. وفيه يحوّل المتعلّم النقاط السابقة إلى أسئلة. وبدلاً من أن يكون لدى المتعلّم سؤال واحد طيلة فترة القراءة، يحتفظ في ذهنه بأسئلة عدّة وهو يقرأ. وينبغي له أن يسجّل هذه الأسئلة بين الفينة والأخرى؛ ليساعده ذلك على الاحتفاظ بها في ذهنه. وفي حال كتابته تلك

الأسئلة على مذكرة خاصة، يستطيع أن يدون باختصار تحت كل سؤال منها الفكر الأساسية التي تبدو له مرتبطة بكل سؤال؛ وذلك بعد الانتهاء من قراءة بعض الفقرات أو المقاطع أو الفصول.

٣) القراءة. يقرأ المتعلم للإجابة عن الأسئلة المطروحة. ولأن الفكر العامة الأساسية هي الأكثر أهمية في مثل هذا النوع من القراءات، ولأن تعزيز السرعة مطلوبة فيها، ينبغي أن تكون الوحدة القرائية (أي مقدار ما يُقرأ) أكبر من الفقرة؛ إذ إن نهايات الفقرات أو الفصول الطويلة تمثل أمكنة جيدة ومناسبة لوقف القراءة؛ من أجل التقييم.

٤) التسميع. يحاول المتعلم استذكار الفكر والمعلومات التي تبدو ذات صلة بأي سؤال من قائمة الأسئلة المطروحة.

ولأن المتعلم سيقراً كمية كبيرة من المعلومات قبل وقف القراءة للتسميع، يحتاج أحياناً إلى الرجوع إلى الوراء فيما قرئ، وإلقاء نظرة سريعة عليها لا تأخذ وقتاً طويلاً؛ ليتمكن من استدعاء نقطة ما من الذاكرة على نحو صحيح، ثم تدوينها باختصار.

٥) المراجعة. يستعرض المتعلم الملاحظات التي دونها عن الكتاب للتأكد من دقة إجابات الأسئلة ووضوحها (فالتقيد هنا يُعدّ خطوة مهمة)، ثم يبذل بعض الجهود لتسميع أجوبة كل سؤال ذاتياً وغيباً بإخفاء الملاحظات المدونة.

٣-٣-٣- دراسة الرسوم والأشكال البيانية والجداول والمخططات والخرائط

يحتوي كل كتاب مدرسي تقريباً على أشكال أو رسوم بيانية أو جداول أو مخططات أو خرائط أو صور تستعمل لجعلها أكثر جاذبية للمتعلمين. كما توظف هذه المواد البصرية لعرض أهم الفكر الواردة في الدرس، أو لشرح النص، أو إكمال شرحه. وغالباً ما تقتصر هذه الوسائل التوضيحية على عرض الموضوعات والفكر المهمة في النص أو الدرس.

وتتطوي مهارة قراءة الرسوم والأشكال البيانية والجداول والمخططات والخرائط ودراستها على جانبين أساسيين:

أولهما: ضرورة امتلاك القدرة على قراءتها.

وثانيهما: تحديد ما هو مهم في العرض، بعد معرفة كيفية قراءتها؛ لأن الجداول والخرائط قد تحوي تفاصيل كثيرة غير مطلوب الاحتفاظ بها وتذكرها. في حين أن المطلوب هو التركيز على الفكر الرئيسة والفرعية المهمة المتضمنة فيها. والمشكلة التي تواجه المتعلمين هنا هي قدرتهم على اكتشاف تلك الفكر الأساسية المهمة وسط تزاخم التفاصيل والفكر الفرعية المعروضة.

وللتغلب على هذه المشكلة يمكن للمتعلمين أن يسترشدوا ببعض القرائن لتحديد ما هو مهمّ فيها، منها:

- العنوان المصاحب للشكل البياني أو للجدول...الخ، فهو يوضّح عادة الفكرة الرئيسيّة التي ستعرض.

- النّصّ المكتوب على نحو مميّز وبارز، فهو يُعدّ مصدراً ثانياً لاكتشاف ما هو مهمّ في الشكل البياني أو الجدول أو...الخ.

- إنّ أهمّ طريقة لاكتشاف ما هو مهمّ وأساسي في الجداول والأشكال والرسوم البيانية والخرائط...الخ، هي امتلاك القدرة على فحصها وتحديد اتجاهها العام. وتتمثل مهارة القارئ هنا في قدرته على إلقاء نظرة عامّة عليها، ثمّ تدوين الغرض العام من عرضها.

ولتطبيق استراتيجية SQ3R لقراءة هذه المواد التوضيحية (من أشكال، ورسوم بيانية، وجداول، ومخططات، وخرائط...) لا بد من الاسترشاد بما يلي:

(١) التصفّح الأولي للدرس الذي سيزوّد المتعلّم بفكرة عامّة عن النقاط المهمّة التي ستُضمّن في الفصل، وفي المخططات والرسوم والأشكال البيانية والجداول...الخ. والمطلوب هنا هو تحويل عناوين هذه الأشكال والجداول... إلى أسئلة.

(٢) يلي ذلك فحص الشكل البياني أو الجدول للإجابة عن الأسئلة المطروحة.

(٣) والخطوة الثالثة الأهم هي تسميع الأسئلة ذاتياً. إنّ أفضل طريقة لفعل ذلك هي تدوين عبارة باختصار في المذكرة الخاصّة، تدلّ على الفكرة أو الفكر الرئيسيّة التي وردت في الإجابات.

(٤) وبعد الانتهاء من قراءة الفصل، ينبغي العودة إلى الملاحظات المدوّنة؛ للمراجعة اللاحقة.

٣-٤ - دور المعلم في استراتيجية SQ3R

إنّ استراتيجية الخطوات الخمس SQ3R تسعى بالدرجة الأولى إلى تنشيط التعلّم الذاتي، وتفعيل دور المتعلّم بوصفه محور العملية التعليمية التعلّمية، ويقتصر دور المعلم فيها على ما يلي (عطية، ٢٠١٠، ١٥٧؛ شاكر، ٢٠١١، ٢٤):

(١) تدريب المتعلّمين على تطبيقها في عملية التعلّم عن طريق النمذجة.

(٢) تزويد المتعلّمين بدليل عملي يحتوى على التوجيهات والإرشادات اللازمة لممارسة التعلّم بموجب هذه الاستراتيجية.

(٣) توجيه المتعلّمين في أثناء عملية التعلّم.

(٤) الضبط، وتنظيم الوقت، وإعطاء التعليمات.

(٥) تهيئة الجوّ التعليمي الفعال.

٣-٥- مميزات استراتيجية SQ3R

من خلال ما ذكره العديد من الباحثين حول استخدام استراتيجية SQ3R في قراءة النصوص (بلقيس، ٢٠٠٣، ٢٠٤؛ الهاشمي والدليمي، ٢٠٠٨؛ عطية، ٢٠١٠، ١٥٧؛ شاكر، ٢٠١١، ٢٤؛ Huber, 2004, 109؛ Ciccarelli & White, 2009, 4-5؛ Al-Firdaus, 2012, 3-4)، يمكن إجمال أهم الميزات التي تتمتع بها هذه الاستراتيجية فيما يلي:

- (١) يمكن استخدامها في أغلب مواد التعليم، ما عدا المواد ذات الطبيعة الرقمية، كالرياضيات والإحصاء.
- (٢) تفسح المجال للمتعلم للاستخدام الذاتي باستقلالية.
- (٣) يسهل تطبيقها؛ لقلة إجراءاتها وخطواتها وسهولتها نسبياً.
- (٤) تجعل القراءة عملية نشطة. وهذا يساعد على انتباه القارئ وتحسين تذكره.
- (٥) تنمي القدرة على القراءة الفاحصة والناقدة.
- (٦) تسمح للمتعلمين باستثمار قدراتهم التذكرية كاملةً، بتكوين ذاكرة بصرية وسمعية حول النصّ المقروء. وهذا يساعد على الاحتفاظ بالمعلومات الواردة فيها.
- (٧) تسهل عملية استيعاب المقروء. وهي تقنية مفيدة تماماً في استيعاب المعلومات المكتوبة.
- (٨) تجعل المتعلم أكثر فاعلية ونشاطاً في عملية التعلم.
- (٩) تدرب المتعلم على أن يعي ذاته ويعرف ما يجري من عمليات في أثناء التعلم.
- (١٠) تجعل المتعلمين أكثر قدرة على الوعي بتنظيم المعلومات الجديدة وتيسير انتقالها من الذاكرة قصيرة الأجل إلى الذاكرة طويلة الأجل.
- (١١) تساعد المتعلم على ربط المعلومات الجديدة التي يفيد بها النصّ بمعرفته السابقة ذات الصلة بموضوع النصّ.
- (١٢) تساعد المتعلم على أن يعتمد على نفسه في تدوين الملاحظات حول ما يقرأ.
- (١٣) تنمي قدرة القارئ على تذكر المعلومات التي يقرأها.
- (١٤) تزيد قدرة المتعلمين على إنتاج الأسئلة.
- (١٥) تتطلب خطواتها استخدام الحواس كلها.
- (١٦) تساعد القارئ على تشكيل كل معرفي متكامل لمحتوى المادة المقروءة، والأهداف التعليمية المرتبطة بها.
- (١٧) تساعد القارئ على تكوين بنية معرفية حول الموضوع المقروء يمكن الاستعانة بها في تصحيح كثير من الحقائق.
- (١٨) تدفع القارئ إلى استخدام تقنيات المراجعة لتساعده على تثبيت المعلومات في ذهنه.

٤ - استراتيجية إعادة الصّوغ RAP

يناقش هذا المحور مفهوم استراتيجية إعادة الصّوغ ونشأتها، وخطواتها، وأسسها ومبادئها، ومراحل تدريب المتعلّمين عليها، وأدوار المعلّم والمتعلّم فيها، وميزاتها.

٤-١ - مفهوم استراتيجية RAP ونشأتها

تعدّ استراتيجية إعادة الصّوغ Paraphrasing strategy التي تُعرّف اختصاراً باستراتيجية (RAP)، من الاستراتيجيات التي تعتمد العمليات المعرفية وما وراء المعرفة في إجراءاتها، ومبادئ التعلّم الذاتي. ويعود الفضل في إرساء قواعد هذه الاستراتيجية، وبيان خطواتها وإجراءاتها وأسسها ومراحل تدريسها، إلى جان براغ شوماخر *Jean Bragg Schumaker* الأستاذ المتخصص في علم النفس التربوي، وعلم نفس نموّ الطفل، في قسم التنمية البشرية والتربية الخاصة Department of Human Development and Special Education في جامعة كنساس University of Kansas بمدينة لورانس Lawrence في ولاية كنساس الأمريكية، وإلى زميله في الجامعة ذاتها بيغي دينتون *Pegi Denton* ودونالد ديشلير *Donald Deshler* الذين نشروا عام ١٩٨٤ كتاباً بعنوان: استراتيجية إعادة الصّوغ (The Paraphrasing strategy)، أوضحوا فيه جوهر هذه الاستراتيجية، وخطواتها، ومبادئها، ومبرراتها، وخصّصوا القسم الأكبر منه لتقديم دليل للمعلّم يتضمّن الإجراءات التفصيلية للمراحل التعليمية المتسلسلة لتدريب المتعلّمين على كيفية استخدام هذه الاستراتيجية في قراءة المواد الدراسية. كما نشر شوماخر وديشلير وجيم كنايت *Jim Knight* عام ٢٠٠٧ كتاباً آخر بعنوان: أسس إعادة الصّوغ والتلخيص: كتاب المعلّم (The Fundamentals of Paraphrasing and Summarizing: Instructor's Manuel)، عرضوا فيه بإطناب الأسس التي تقوم عليها استراتيجية إعادة الصّوغ، من خلال تقديم دليل تفصيلي للمعلّم لكيفية تدريب المتعلّمين على امتلاك المهارات الأساسية لعملية إعادة الصّوغ، مع تقديم نماذج تدريسية لذلك. كما أصدر في العام ذاته الكتاب الخاص بالمتعلّم بعنوان: (the Fundamentals of Paraphrasing and Summarizing: Student materials). وتعدّ هذه الكتب الثلاثة الأعمدة الأساسية التي يرجع إليها الباحثون في تعرّف استراتيجية إعادة الصّوغ والإفادة منها في جميع البحوث والدراسات العلمية كما هي الحالة في هذه الدراسة.

ولقد صمّمت هذه الاستراتيجية - ضمن نموذج التّعليم الاستراتيجي Strategic Instruction Model-SIM لجامعة كنساس في سلسلة الاستراتيجيات التعليمية للمناهج الدراسية Learning Strategies Curriculum - وذلك لمساعدة المتعلّمين على التعامل بفعالية أكثر مع متطلبات القراءة المعقدة التي ستواجههم في المراحل التعليمية المتقدمة، وتطوير قدرتهم على

استدعاء الفكر الأساسية والحقائق التفصيلية مما يقرؤون وتذكرها بسهولة (Schumaker, 3, 1984, Denton & Deshler)، ومساعدتهم على التفكير أكثر فيما يقرؤون، وتحسين استيعابهم القرائي (Schumaker, Knight & Deshler, 2007, 13؛ Hagaman & Reid, 222, 2008)، وتشجيعهم على الاستعانة بمعارفهم السابقة حول ما يقرؤونه في إعادة صوغه (Kletzien, 76, 2009) ولتدريب المتعلمين على تلخيص المعلومات من النصوص التوضيحية التفسيرية غير الخيالية (Brunner, 147, 2012).

وهي استراتيجية تتطلب من المتعلمين قراءة مقاطع وفقرات نصية قصيرة، وإعادة صوغ محتواها، متضمنة الفكر الأساسية والتفاصيل الداعمة، وذلك بعباراتهم الخاصة (Schumaker et al., 1984, 3).

٤-٢- خطوات استراتيجية RAP

تتألف استراتيجية إعادة الصوغ من ثلاث خطوات تمثل بنيتها الأساسية، ورمز لها بثلاثة حروف (RAP)، يدل كل حرف منها على الحرف الأول من العبارات الإنكليزية التي تمثل خطواتها، وهي (Schumaker et al., 1984, 66؛ Schumaker et al., 2007, 12-13؛ Florida Department of Education, 2009, 15):

٤-٢-١- الخطوة (R). قراءة فقرة Read a paragraph

في بداية تعلم الاستراتيجية يقرأ المتعلمون النص فقرة فقرة مع التفكير في معاني الكلمات المتضمنة فيها، وعندما يصلون إلى درجة عالية من إتقان الاستراتيجية يمكنهم قراءة مقطع كامل من فصل، أو عدة فقرات. وقد تكون القراءة جهرية أو صامتة بحسب الحالات والظروف المناسبة التي يقدّرها المعلم.

٤-٢-٢- الخطوة (A). التساؤل الذاتي عما تحتويه الفقرة من فكرة رئيسية ومن تفاصيل

Ask yourself, What were the main idea and details in the paragraph?

وفي هذه الخطوة يطرح المتعلمون على أنفسهم أسئلة تقودهم إلى التفكير فيما قرؤوه، وإلى مراجعته. ذلك أن مراجعة ما قرئ تحتاج إلى استعراض الفقرة ثم اكتشاف الفكر الرئيسة والتفاصيل المتضمنة فيها بطرح أسئلة توجيهية تتعلق بالفكرة الرئيسة، والتفاصيل الداعمة، وكيفية استخراجها من الفقرة.

٤-٢-٣- الخطوة (P). وضع الفكرة الرئيسة والتفاصيل المتضمنة في الفقرة في عبارات المتعلم الخاصة

Put the main idea and details into your own words

وفي هذه الخطوة يجعل المتعلم المعلومات الواردة في الفقرة المقروءة ذاتية، من خلال التعبير عنها بعباراته الشخصية، مما يساعده على الاحتفاظ بها وتذكرها.

وقد طوّرت ليندا براون هذه الاستراتيجية بإضافة خطوتين إليها سمّتهما استراتيجية التشييط وهما :

- **الخطوة (O).** التنظيم الذاتي للتعلم (Organize myself for learning).
 - **الخطوة (N).** تدوين الملاحظات واتخاذ الأسلوب الذاتي الخاص للتعلم (Note and take ownership for learning).
- وبذلك أصبحت استراتيجيتها المطوّرة مؤلفةً من خمس خطوات ترمز لها بـ (RAP-ON) (Brown, 2005, 11).

وللمعلم أن يسترشد بالخطوات والإجراءات الآتية في أثناء التدريس باستخدام استراتيجية إعادة الصّوغ (Brunner, 2012, 148):

- (١) تعريف المتعلمين بالاستراتيجية، والطلب إليهم إعادة صوغ محتوى النصّ القرائي، والتوضيح لهم بأن عليهم قراءة الفقرة، ثم التساؤل حول الفكرة الرئيسة والتفاصيل المختلفة، ثم وضع هذه المعلومات في عباراتهم الخاصة (خطوات RAP).
- (٢) وعند البحث عن الفكرة الرئيسة، ينبغي للمعلم أن يطلب إلى المتعلمين أن يطرحوا مثل هذه الأسئلة: (حول ماذا تدور هذه الفقرة؟ عمّ تتحدث هذه الفقرة؟).
- (٣) الطلب إلى المتعلمين البحث عن التفاصيل الداعمة التي تساعد على شرح الفكرة الرئيسة وتوضيحها.
- (٤) الطلب إلى المتعلمين إعادة صوغ كلّ فقرة من النصّ المحدّد، والتوضيح لهم أنّ عملية إعادة الصّوغ ينبغي أن تشتمل على الفكر جميعها، وأن تكون دقيقة، وذات معنى، وأن يستخدم المتعلمون فيها عباراتهم الخاصة.
- (٥) التوضيح للمتعلمين أنّ التفكير الذاتي بصوت عالٍ في أثناء استخدام الاستراتيجية سيسهل عليهم كثيراً عملية استيعاب ما يقرؤونه، والاحتفاظ به وتذكره.

٤-٣- عناصر عملية إعادة الصّوغ

تُعَدّ عملية إعادة الصّوغ جوهر الاستراتيجية ومجورها الأساس. وتعني باختصار وضع المعلومات في عبارات المتعلم الخاصة. وتشتمل على مجموعة من العناصر التي تقوم عليها، هي (Schumaker et al., 2007, 88-100):

- ٤-٣-١ - الكلمة المفردة Single word. وذلك بالبحث عن مرادف Synonym للكلمة الأصلية تحمل معناها ذاته، أو أي معنى قريب منه.

٤-٣-٢- العبارة Phrase. وهي مجموعة من الكلمات المركبة مع بعضها لتفيد معنىً (مثل: تحت الطاولة. منزل خشبي. على طول الطريق. قبل بدء اللعبة...الخ). ويعاد صوغها عن طريق البحث عن مرادفات ممكنة للكلمات التي تتركب منها العبارة ثم محاولة الربط بينها لتدلّ على معنى العبارة الأصلية ذاته.

٤-٣-٣- الجملة Sentence. وهي مجموعة من الكلمات المترابطة، تشتمل على مسند، ومسند إليه، وتنتهي بنقطة أو أي علامة ترفيم، وتدلّ على معنى مفيد. (مثال: وضعت الكتاب تحت الطاولة، أسكن في منزل خشبي قديم، اتفقوا على القواعد قبل بدء اللعبة...الخ). ويُعاد صوغها عن طريق تجزئتها إلى عبارات، ثم إعادة صوغ كلّ جزءٍ منها وفق الطريقة الخاصة لإعادة صوغ العبارات باستخدام المترادفات، ثم التركيب بينها، ثم التحقق ممّا إذا كانت الجملة الجديدة تحمل المعنى ذاته للجملة الأصلية، مع تغيير معظم كلماتها.

٤-٣-٤- الفقرة Paragraph. وهي مجموعة من الجمل والعبارات المترابطة فيما بينها، تحتوي على:

- موضوع Topic. وهو عبارة عن كلمة أو كلمتين تدلّ على ما تتحدث عنه الفقرة. وتكون غالباً في الجملة الأولى أو الثانية من الفقرة. وتكرر فيها أحياناً. وأحياناً ترد في عنوان الفقرة ذاتها. ويمكن تحديد موضوع أي فقرة بإكمال العبارة الآتية بكلمة أو كلمتين: (هذه الفقرة تدور حول.....).

- فكرة رئيسية Main Idea. وهي الفكرة الأساسية التي تدور حولها الفقرة، وهي العبارة العامة المختصرة التي تلخّص المعلومات الواردة في الفقرة، في كلمات قليلة. وقد توجد الفكرة الرئيسية في الجملة الأولى أو الثانية من الفقرة أو أية جملة منها. ويمكن إيجادها عن طريق الإجابة عن التساؤل الآتي: (بم تخبرني هذه الفقرة عن الموضوع؟).

- تفاصيل Details. وهي مجموعة من المعلومات ترتبط بالفكرة الرئيسية، وهي كل عبارة تقدّم معلومات محدّدة حول الفكرة الرئيسية، وموضوع الفقرة. ويمكن إيجادها عن طريق الإجابة عن أحد السؤالين الآتين: (أي معلومة في هذه الفقرة تحدثني أكثر عن الفكرة الرئيسية؟ ما المعلومة التي ترتبط بالفكرة الرئيسية؟).

ويُعامل مع عناصر الفقرة بطريقتين هما:

(١) من العام إلى الخاص TM-to-D، أي من خلال تحديد الموضوع (Topic) أولاً، ثمّ الفكرة الرئيسية (Main idea)، ثم التفاصيل (Details). وهو الأكثر استخداماً.

(٢) من الخاص إلى العام D-to-MT، بتحديد التفاصيل، ثم التفكير حول الفكرة الرئيسية بالتساؤل حول العبارة التي تلخص مجموعة التفاصيل، ثم التفكير حول موضوع الفقرة.

ويعاد صوغ الفقرة باتباع الخطوات الآتية:

- (١) قراءة الفقرة قراءة ذاتية.
- (٢) التفكير حول عملية إيجاد عناصر الفقرة باتباع طريقة (TM-to-D).
- (٣) التساؤل حول موضوع الفقرة والإجابة عن السؤال.
- (٤) كتابة الموضوع في المكان المخصص له.
- (٥) التساؤل حول الفكرة الرئيسة والإجابة عن السؤال.
- (٦) كتابة الفكرة الرئيسة في المكان المخصص لها.
- (٧) التساؤل حول التفاصيل والإجابة عن السؤال.
- (٨) كتابة كل تفصيل منها مختصراً في المكان المخصص له (غير معادة الصوغ بعد).
- (٩) إعادة صوغ الفكرة الرئيسة باتباع خطوات إعادة صوغ الجمل.
- (١٠) تدوين الفكرة الرئيسة المُعاد صوغها في المكان المخصص لها.
- (١١) إعادة صوغ التفاصيل باتباع خطوات إعادة صوغ الجمل والعبارات.
- (١٢) تدوين التفاصيل المُعاد صوغها في المكان المخصص لها.
- (١٣) التحقق من مدى ارتباط كل تفصيل بالفكرة الرئيسة بالطريقة ذاتها التي ترتبط بها التفاصيل الأخرى.
- (١٤) التحقق من صحة عملية إعادة الصوغ، بأن تكون مكتوبة بعبارات المتعلم الخاصة، وتكون ذات معنى.

٤-٤- خصائص عملية إعادة الصوغ

لا بد أن تتوافر في عملية إعادة الصوغ مجموعة من الخصائص التي تعدّ معايير الأداء الجيد. هي (Siddiqui, 2007, 3-5؛ Schumaker et al., 1984, 13-14؛ Schumaker et al., 2007, 130):

- (١) أن تكون صحيحة، أي أن يكون لما أُعيد صوغه المعنى ذاته لما قرئ.
- (٢) أن تتضمن عبارات المتعلم الخاصة، أي تغيير بعض الكلمات ممّا قرئ إلى كلمات جديدة.
- (٣) أن تكون ذات معنى، أي أن تكون مفهومة لدى الآخرين.
- (٤) أن تكون دقيقة.
- (٥) أن تشتمل على معلومة مفيدة.
- (٦) أن تشتمل على فكرة واحدة رئيسة لكل فقرة.
- (٧) أن تشتمل على تفصيلين.

٤-٥-٥ مبادئ استراتيجية RAP

تقوم استراتيجية إعادة الصُّوغ على مجموعة من المبادئ، يمكن إجمالها فيما يلي:

٤-٥-١-١ التّدريس في مجموعات Instructional Groups

صُمّمت هذه الاستراتيجية التعليمية أساساً لاستعمالها في تدريس مجموعات تعليمية صغيرة، يضمّ كلّ منها (٤-٧) متعلّمين. ذلك أنّ تدريس المتعلّمين الاستراتيجية في مجموعات يفيدهم في ملاحظة إجابات زملائهم في المجموعة. كما أنّ المجموعات التعليمية الصغيرة تمنح المعلّم فرصاً واسعة لتقديم تغذية راجعة منتظمة وفردية للمتعلّمين.

ومع ذلك فإنّه يمكن استخدام هذه الاستراتيجية في التدريس الفردي بأسلوب (واحد مقابل واحد One on-one). كما يمكن اعتمادها في تدريس المجموعات الكبيرة التي قد تصل إلى (٣٠) متعلّماً (Schumaker et al., 1984, 6).

٤-٥-٢ مشاركة المتعلّمين Involve the students

لا بدّ من التأكيد أنّ الهدف التعليمي الأساس من تعلّم هذه الاستراتيجية هو التّوصّل إلى أن يصبح المتعلّمون نشطين ومتعلّمين مستقلّين وقراء جيّدين. ومما يساعد على تحقيق هذا الهدف إشراك المتعلّمين على نحو مدروس في مناقشة النقاط جميعها ونقدها في أثناء العملية التعليمية. وينبغي للمعلّم أن يلتزم طيلة العملية التعليمية بـ(قاعدة العبارات الثلاث Three-Statement Rule)، التي تعني أنه: «ينبغي للمعلّم ألاّ يتحدث بثلاث عبارات من دون أن يلقي استجابة ما من أحد المتعلّمين» (Schumaker et al., 1984, 6). ويمكن أن تكون استجابة المتعلّم شفهيّة كالإجابة عن سؤال ما، أو مكتوبة، كتدوين بعض الملاحظات.

وباختصار تعدّ مشاركة المتعلّمين في العملية التعليمية مهمّة من أجل جذب اهتمامهم، وتحقيق الهدف التعليمي بجعلهم مشاركين نشطين في العملية التعليمية؛ فعندما يكونون نشطين أكاديمياً يزيد النشاط تحصيلهم الدراسي أكثر ممّا لو كانوا سلبين في أثناء العملية التّعليميّة (Schumaker, Knight & Deshler, 2007, 5).

ويفترض في المعلّم، إن أراد التحقّق من بقاء المتعلّمين نشطين أكاديمياً في أثناء العملية التعليمية، أن يتأكّد من أنّ كلّ أنشطته التّعليميّة تتّسق مع الأهداف التي تسعى إلى جعل المتعلّمين مستقلّين.

فمثلاً إذا طلب المتعلّم إلى معلّمه جواباً عن مسألة ما أو حلاً لمشكلة ما، يفترض في المعلّم، بدلاً من أن يلقنه الإجابة الصحيحة مباشرة، أن يسأله أسئلة سابرة عن أسباب تلك المشكلة، لكي يصل إلى الجواب أو الحلّ بنفسه. فالمعلّم بهذه الطريقة يجعل المتعلّم أكثر نشاطاً واستقلالاً في أثناء العملية التعليمية، على عكس الحالة الثانية التي تجعله اتكالياً.

٤-٥-٣- التقويم وفق مستويات تصنيف بلوم للمجال المعرفي Bloom's Taxonomy

يمكن للمعلّم الاستفادة من تصنيف بلوم للمجال المعرفي في قياس التعلّم باستخدام استراتيجية إعادة الصّوغ، من خلال طرح النماذج الآتية من الأسئلة لكل مستوى من مستويات التصنيف (Brunner, 2012, 148):

- (١) التذكر Remember. ما الذي تتذكره من النّص؟
- (٢) الفهم Understand. استخدم عباراتك الخاصة. أخبر زميلاً لك في الصف بمضمون الفقرة التي قرأتها.
- (٣) التطبيق Apply. كيف تتجلى أهمية المعلومات المتضمنة في النّص بالنسبة للأهداف التعليمية العامّة؟
- (٤) التحليل Analyze. ما أهمّ الفكر التي يتضمنّها النّص الذي قرأته؟
- (٥) التركيب Synthesis. ما الخلاصة والنتائج التي يمكن أن توجزّها ممّا قرأته؟
- (٦) التقويم Evaluate. كيف يمكنك تحديد أولويات المعلومات التي أعدت صوغها؟

٤-٥-٤- تقديم التغذية الراجعة Feedback

لكي تكون التغذية الراجعة التي يقدمها المعلّم للمتعلمين وفق استراتيجية إعادة الصّوغ (RAP) أكثر فاعلية، لا بدّ أن تتوافر فيها الخصائص الأربع الآتية (Schumaker, et al., 1984, 6-7):

- (١) أن تكون إيجابية Positive. ومن أجل ذلك يفترض في المعلّم أن يبيّن للمتعلمين أنّ ثلاثة جوانب من أداء المتعلّمين على الأقل كانت ملائمة؛ إذ إنّ تقديم تغذية راجعة لهم يشجّعهم، ويوعّيهم بأنماط السلوك التي يجب عليهم أن يستمروا عليها في الأداء.
- (٢) أن تكون تصحيحية Corrective. أي تهدف إلى توعية المتعلّمين إلى الجوانب المحدّدة غير الصحيحة من أدائهم. فكلّما كان المعلّم أكثر تحديداً في تغذيته الراجعة وتصحيحه للأداء تحسّن أداء المتعلّمين بسرعة. ويجب على المعلّم تصنيف أنواع الأغلط التي يقع فيها المتعلّمون عادة، وتحديد أنواع الأغلط التي وقع فيها المتعلّم، ثمّ مساعدته على إيجاد استراتيجيات بسيطة لتجنّب تلك الأغلط في المستقبل، ثمّ حثّه على تحديد الأهداف المتعلّقة بالأداء وعلى تحقيقها في الدّروس اللاحقة.
- (٣) أن تُقدّم فردياً Individually. فالتغذية الراجعة التي تقدّم جماعياً تكون أقلّ تأثيراً نسبياً في تعديل سلوك المتعلّم وأدائه من التغذية الراجعة الفرديّة.
- (٤) أن يكون توقيتها ملائماً Timely. وتُقدّم، ما أمكن، بعد كلّ أداء، وتُراجع قبل الأداء الذي يلي، لأنّ توقيت التغذية الراجعة مهمّ جداً؛ إذ يجب أن تعقب الأداء مباشرة. ولا بد من

الإشارة إلى أنّ كثيراً من المعلّمين يدركون أهميّة تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين بعد أدائهم مباشرة. إلّا أنّهم مع ذلك ينسون أهميّة مراجعتها قبل استجابة المتعلّم التي تليها، على الرّغم من أهميّتها الكبيرة للمتعلمين المنخفضي التحصيل، لكي لا يستمرّوا في استخدام عاداتهم القديمة غير الصّحيحة في الأداء.

٤-٦-٦- مراحل تدريب المتعلّمين على استراتيجية RAP

لكي يصل المتعلّمون إلى درجة الإتقان في استعمالها في القراءة، تحتاج عملية تدريس المتعلّمين وتدريبهم على خطوات استراتيجية (RAP) إلى أن يتدرج المعلّم في المراحل التعليمية المتسلسلة الآتية (Schumaker, et al., 1984, 3-10؛ Siddiqui, 2007, 130-135؛ Blume, 2010, 28-36):

٤-٦-٦-١- الاختبار القبلي وتقديم التعهّدات Pretest and Make Commitments

وفي هذه المرحلة يُختبر المتعلّمون؛ لتحديد عاداتهم التعلّميّة الرّاهنة بخصوص قدرتهم على إعادة صوغ المعلومات المكتوبة في النّصوص القرائيّة، وعلى الاحتفاظ بها وتذكّرها. ولتحديد مدى قدرة المتعلّمين على استيعاب ما يقرؤونه، ووضعها في عباراتهم الشخصية، من المهمّ استخدام مقطع قرائي يحتوي على خمس فقرات على الأقل، يشبه في درجة صعوبته المواد القرائيّة التي سيتعامل معها المتعلّمون في بيئتهم التعلّميّة العادية. ولا بد من استخدام أحد المقرّرات المدرسية في ذلك.

وبعد هذا الاختبار التقويمي ينبغي إخبار المتعلّمين بنقاط القوة والضعف المتعلقة بالمهارات التي سبق أن قوّمت. وهذا يساعدهم من جهة على إدراك أسباب كونهم قراء غير فاعلين، ومن جهة أخرى يكون أساساً للحصول على التزامهم وتعهّدهم بتعلّم استراتيجية بديلة تساعدهم على أن يصبحوا قراءً بارعين. وقد أثبتت التجربة أنّ الدافعية تجاه إجراءات التعلّم تزداد عندما يتعهّد المتعلّمون شفهيّاً برغبتهم في تحسين مهاراتهم قبل بداية التعلّم. يضاف إلى ذلك أنّ على المعلّم أن يتعهّد للمتعلمين بخصوص دوره في عملية التعلّم.

٤-٦-٦-٢- الوصف Describe

وتهدف هذه المرحلة إلى رسم صورة لتفاصيل طبيعة الاستراتيجية وإيجابيات استخدامها. وينبغي للمعلّم بعد التعريف العام باستراتيجية إعادة الصّوغ، أن يبيّن للمتعلمين فوائد إتقانها، وأن يوضّح لهم مكان استخدامها وميزاتها مقارنة بعاداتهم الدراسية السابقة. ومن الضروري للمعلّم أن يزوّدهم بفكرة عامة عن النتائج المتنوعة المتوقعة بعد تعلّمهم استراتيجية إعادة

الصَّوْغ. لأنَّ عملية تزويد المتعلِّمين بفكرة عامَّة عن تعلِّمها تساعدهم على تحديد بعض الأهداف بخصوص مقدار السرعة التي يرغبون فيها في تعلِّم الاستراتيجية.

وينبغي للمعلِّم أخيراً أن يزوِّد المتعلِّمين بوصف شامل للخطوات المتضمنة في استراتيجية إعادة الصَّوْغ.

٤-٦-٣- النَّمذجة Model

وفي هذه المرحلة يقدِّم المعلِّم للمتعلِّمين أنموذجاً لكيفية تطبيق جميع خطوات استراتيجية إعادة الصَّوْغ، من خلال التَّفكير بصوت عالٍ. وهذا يمكِّن المتعلِّمين من مشاهدة العمليات المعرفية كُلِّها، بالإضافة إلى السلوكات الصَّريحة التي يتضمَّنُها الأداء في الاستراتيجية. ومن الضروري تقديم كلِّ خطوة من الاستراتيجية بوضوح. كما ينبغي حتَّى المتعلِّمين على طرح أسئلة ما وراء معرفية تظهر مدى فهمهم للأنموذج الذي يقدِّمه المعلِّم. مثل: ما الذي عليَّ فعله بعد؟ ما الخطوة التي تلي؟ ماذا يعني التعبير عن شيء ما بعبارتي الخاصة؟

وينبغي للمعلِّم في النَّمذجة اللاحقة إشراك المتعلِّمين تدريجياً في العملية، كأن يقرأ المقطع قراءة جهرية ثم يرشده المتعلِّمون إلى ما ينبغي له فعله فيقوم به. ويجب عليه بعد نهاية تقديم الأنموذج، أن يُشرك المتعلِّمين في تقويم مستوى استيعابهم خطوات الاستراتيجية.

٤-٦-٤- التطبيق الشفهي Verbal Practice

قبل الطلب إلى المتعلِّمين استخدام الاستراتيجية الجديدة، يجب عليهم أن يكونوا قد استوعبوا الإجراءات المطلوبة لتطبيقها. كما ينبغي تهيئتهم لاستخدام التعلُّم الذاتي بفاعلية عند تنفيذ إجراءاتها. ومن ثمَّ، تعلِّم تسمية خطوات الاستراتيجية على نحو تلقائي.

وخلال هذه المرحلة يُطلب إلى المتعلِّمين أيضاً أن يفصلوا شفهيّاً العمليات المعرفية والتعريفات المتعلقة بالاستراتيجية، وأن يكرِّروا شفهيّاً خطواتها الرئيِّسة والفرعية بتسلسل. وهذا الإجراء يهدف إلى تسهيل التعلُّم الذاتي والاستقلالية لدى المتعلِّمين عند استخدامهم الاستراتيجية مستقبلاً.

ويمكن أن تُنفَّذ مرحلة التطبيق الشفهي بفاعلية وسرعة مع مجموعة من المتعلِّمين باستخدام أسلوب "الطلقة السريعة" (Rapid-fire)، الذي يتمثل في الإشارة إلى كل متعلِّم ضمن المجموعة على التوالي، والطلب إليه الإجابة عن سؤال أو تحديد الخطوة التالية للاستراتيجية وهكذا. وعندما يتضح أن المتعلِّمين استوعبوا خطوات الاستراتيجية وعرفوها، يُسألون فردياً؛ لتحديد مدى إتقانهم المفاهيم، ولمعرفة إن كان باستطاعتهم تحديد الخطوات بانتظام وإتقان.

٤-٦-٥ - التطبيق المضبوط والتغذية الراجعة Controlled Practice and Feedback

في هذه المرحلة، وبعد أن يُظهر المتعلّمون استيعابهم خطوات الاستراتيجية وإجراءاتها وإتقانهم الشفهيّ إيّاها، يختار لهم المعلّم موادّ قرائيّة مضبوطة لاستخدامها في تطبيق الاستراتيجية. وينبغي أن تكون هذه المواد مكتوبةً بلغة تناسب المستوى التعليمي القرائي للمتعلمين.

إنّ الهدف الرئيس من هذه المرحلة هو منح المتعلّمين فرصاً واسعة للتطبيق باستخدام الاستراتيجية الجديدة في المواد القرائيّة التي تخلو إلى حد بعيد من المطالب الكثيرة المتعلقة بموادهم الدراسية النظامية (مثل: المفردات الصعبة، المفاهيم المعقدة، المقاطع الطويلة). وبتطبيق الاستراتيجية في مواد سهلة، يستطيع المتعلّمون بناء الثقة والسّلاسة في أدائهم خطواتها.

ولا بد من الإشارة إلى أنّ بعض المتعلّمين يشعرون بأنّ التعامل مع هذه المواد القرائيّة المضبوطة مضيعة للوقت، لأنهم لا يتعاملون مباشرة مع المواد القرائيّة المطلوبة في دروسهم. وفي هذه الحالة، من المهم أن يشرح المعلّم لهؤلاء المتعلّمين مبررات التطبيق على هذه المواد. وينبغي للمعلّم - ما أمكن - أن يختار المواد القرائيّة المضبوطة التي تتعلق بمعلومات سيُطالب بها المتعلّمون في بيئتهم الصفية (فمثلاً: إذا كان الدرس يتعلق بعيد الجلاء، ينبغي للمعلّم أن يبحث عن نص قرائي يتعلق بعيد الجلاء).

وعلى الرّغم من أنّ الهدف هنا ليس تقديم محتوى أكاديمي للمتعلمين، قد يعزز استخدام مثل هذه المواد القرائيّة المضبوطة إلى حد كبير دافعية المتعلّمين لاستخدامها، لأنهم يستطيعون إتقان الاستراتيجية ومواكبة ما يُقدّم في البيئة الصفية في الوقت ذاته.

ويُفترض أن يتلقّى المتعلّمون في كلّ مرّة يطبّقونها فيها الاستراتيجية التغذيةيّة الراجعة، التي ربّما تعدّ العنصر الأهمّ في منظومة العملية التعليمية برمتها؛ إذ إنّ المتعلّمين يؤدّون جيداً عندما يحصلون على تغذية راجعة مناسبة لاستجاباتهم. ومن دونها قد يقدّم المتعلّمون المنخفضو التحصيل غالباً أجوبة غير صحيحة. وهذا يؤخّر إتقانهم الاستراتيجية المستهدفة.

٤-٦-٦ - التطبيق المتقدم والتغذية الراجعة Advanced Practice and Feedback

إنّ الاختبار الحقيقي لقدرة المتعلّمين على استخدام الاستراتيجية يتمثل في معرفة قدرتهم على تطبيقها في موادهم الدراسية التي يجدون صعوبة في التعامل معها في الأصل.

إنّ الهدف من هذه المرحلة التعليمية هو إعطاء المتعلّمين فرصاً واسعةً للتطبيق باستخدام هذه الاستراتيجية في مواد متنوعة في البيئة الطبيعية (مثل: العملية التعليمية النظامية). وتمثّل هذه المرحلة جانباً مهماً جداً في تعزيز قوّة الاكتساب.

ويجب على المعلّم أن يوظّف هذه المرحلة على نحو خاص لتقليل التوجيهات التعليمية والتعليمات التي أعطيت للمتعلّمين بكثرة في المراحل السابقة. وبهذه الطريقة يجعلهم أكثر قدرة على تحمّل مسؤوليّاتهم في أخذ زمام المبادرة، وأكثر نشاطاً في استخدامهم هذه الاستراتيجية.

إنّ دور التغذية الراجعة التي يقدمها المعلّم في هذه المرحلة لا يختلف عما تمّت مناقشته في المرحلة الخامسة السابقة. ومع ذلك يصبح من المناسب في هذه المرحلة أن يُشارك المتعلّمون فيها، بطرح أسئلة تتعلّق بأجوبتهم التي يقدمونها، ثمّ تمكينهم من "تحليل" مدى ملاءمة أدائهم، بدلاً من تحمّل المعلّم المسؤولية الكاملة للتغذية الراجعة.

٤-٦-٧- الاختبار البعدي وتقديم التعهّدات Posttest and Make Commitments

تُستخدم في هذه المرحلة المواد والإجراءات ذاتها التي استُخدمت في المرحلة الأولى؛ لتعرّف مستوى تقدّم المتعلّمين في تعلّم الاستراتيجية. إنّ هذه المرحلة تهدف إلى الحصول على نتائج قياسية عن قدرة المتعلّمين على إعادة صوغ المعلومات المكتوبة، واستيعابها، والاحتفاظ بها وتذكّرها. وفي حال تحقيقهم الأهداف المحدّدة في المرحلة الأولى، تنبغي تهنئتهم وتعزيزهم إيجابياً على إنجازهم.

وتتضمن هذه المرحلة أيضاً التشجيع على تحليل التقدّم الذي حقّقه المتعلّم، والحصول على تعهّد منه باستعمال هذه الاستراتيجية الجديدة في حالات وظروف مختلفة. كما يحتاج المعلّم إلى تقديم تعهّد للمتعلّمين حول دوره في عملية التعميم اللاحقة.

٤-٦-٨- التعميم Generalization

تعدّ مرحلة التعميم أكثر المراحل إهمالاً من المتعلّمين المنخفضي التحصيل. وغالباً ما يُظهر المعلّم رضاه عن المتعلّمين عندما يُظهرون كفاءة في الاختبار وعملية التقويم، أو في التعامل مع المواد القرائية المضبوطة. ومع ذلك يتمثل المقياس الحقيقي لنقل أثر التعلّم في عملية التقويم، في مستوى قدرة المتعلّمين على تعميم استراتيجيات إعادة الصّوغ المُتعلّمة في البيئة الواقعية، واستخدامها مع مرور الوقت. ويمكن التمييز بين أربع مراحل فرعية لتعميم التعلّم، هي:

٤-٦-٨-١- مرحلة التوجيه Orientation Phase. وتهدف هذه المرحلة إلى جعل المتعلمين واعين ومدركين للحالات والظروف التي يمكن استخدام الاستراتيجيات الجديدة المتعلمة فيها، والطريقة التي يحتاجون فيها إلى تعديل الاستراتيجيات لتناسب الحالات الخاصة.

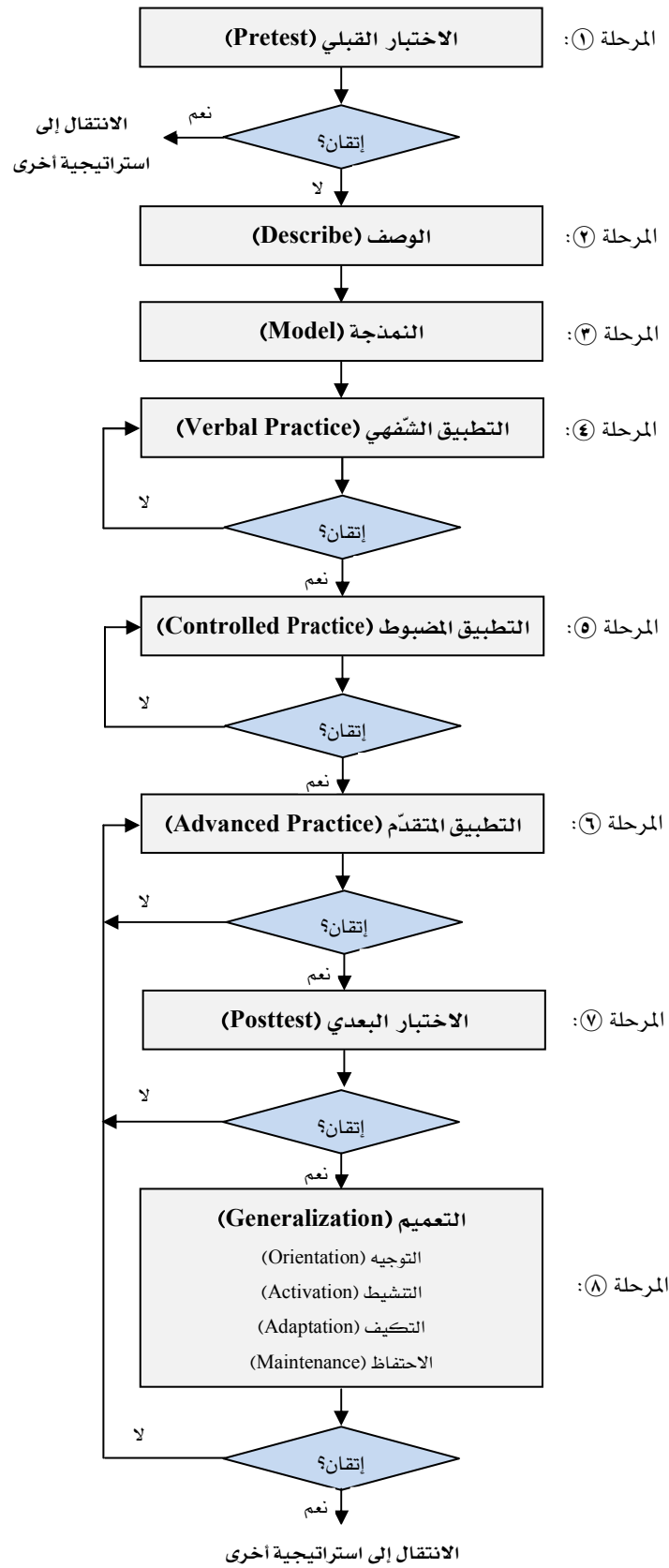
٤-٦-٨-٢- مرحلة التنشيط Activation Phase. وتهدف هذه المرحلة إلى تأكيد قدرة المتعلمين على استخدام الاستراتيجيات في مجموعة واسعة من الحالات والظروف، من خلال تزويدهم بعدد من الأنشطة التطبيقية. ومن المهم جداً إعطاء المتعلمين مهمات محددة تتطلب تطبيق الاستراتيجيات في حالات متنوعة، بدلاً من افتراض أنهم سيقومون بذلك من تلقاء أنفسهم.

٤-٦-٨-٣- مرحلة التكيف Adaptation Phase. وتهدف هذه المرحلة إلى ضمان كون المتعلمين واعين ومدركين الاستراتيجيات المعرفية المتضمنة في استراتيجيات إعادة الصوغ، وأنهم أصبحوا واعين ومدركين الحالات والظروف التي يمكن تكييف بعض عناصر الاستراتيجية لاستخدامها فيها. كما تهدف هذه المرحلة إلى إعطاء المتعلمين تطبيقات للتكيف مع الاستراتيجية، وإلى بناء ثقة المتعلمين بأنفسهم بوصفهم متعلمين استراتيجيين قادرين على التعميم. وفي هذه المرحلة يتعلم المتعلمون كيفية تكييف العمليات المعرفية لاستراتيجية إعادة الصوغ في أنواع أخرى من المهمات.

٤-٦-٨-٤- مرحلة الاحتفاظ Maintenance Phase. وقد صُممت هذه المرحلة لإجراء تقويم دوري للتأكد من عدم نسيان المتعلمين خطوات استراتيجية إعادة الصوغ، ومدى استمراريتهم في استخدامها مع مرور الوقت على نحو صحيح ومناسب. ولا بد هنا من الامتثال بالعبرة الشهيرة «إذا لم تستخدمه فسوف تفقده» (If you don't use it, you'll lose it).

وبنهاية مرحلة التعميم يصل المتعلم إلى درجة إتقان الاستراتيجية، عندما يحصل على درجة (٨٠٪) في قدرته على إعادة صوغ ما يقرؤه والاحتفاظ بها وتذكرها، وكذلك في قدرته على استخدام الاستراتيجية بسلاسة. والشكل البياني (١٤) الآتي يلخص مراحل تعليم الاستراتيجية وتسلسلها.

وتجدر الإشارة إلى أن شوماخر وزميليه قدّموا في كتابهم (The paraphrasing strategy) دليلاً للمعلم يتضمن الإجراءات التفصيلية لهذه المراحل الثماني والخطوات التي ينبغي للمتعلم اتباعها في تعليم المتعلمين استخدام هذه الاستراتيجية، مع أمثلة تطبيقية عليها (Schumaker, et al., 1984, 11-56).



الشكل (١٤) مراحل تعليم استراتيجيات إعادة الصَّوغ (Schumaker et al., 1984, 4)

وقد اختصر هاغمان ولويسشين وريد مراحل تعليم استراتيجية إعادة الصَّوْغ (RAP) إلى ست مراحل، هي (Hagaman, Luschen & Reid, 2010, 24-27):

- (١) تطوير المعرفة السابقة وتنشيطها Develop and active Background Knowledge. في هذه المرحلة يحدّد المعلّم المهارات التي يحتاجها المتعلّمون لأداء الاستراتيجية، عبّر التحقق من إدراكهم المقصود من الفكر الرئيسي والتفاصيل الداعمة لها في الفقرة.
- (٢) مناقشة الاستراتيجية Discuss the Strategy. وتكون المناقشة حول مدى مساعدة استراتيجية إعادة الصَّوْغ في تحسين الاستيعاب القرائي. كما ينبغي في هذه المرحلة مناقشة مستوى الأداء الحالي للمتعلّمين، وخطوات الاستراتيجية المختلفة، ثم الحصول على تعهد من المتعلّمين بتعلّم الاستراتيجية واستخدامها.
- (٣) نمذجة الاستراتيجية Model the Strategy. ويكون بأنّ يقدم المعلّم نموذجاً لكيفية تطبيق استراتيجية (RAP)، باتباع أسلوب التفكير بصوت عالٍ، مستخدماً أسئلة من نوع (كيف؟) و(لماذا؟) في كل خطوة.
- (٤) حفظ الاستراتيجية Memorize the Strategy. وفيها يحفظ المتعلّمون خطوات الاستراتيجية، ويستخدمونها تلقائياً وبسلاسة في محاولة استيعاب النصّ.
- (٥) دعم الاستراتيجية Support the strategy. وهي مرحلة مشتركة بين المعلّم والمتعلّم، يستخدم فيها المعلّم أسلوب التدرّج في دعم المتعلّمين وإشراكهم في تطبيق خطوات الاستراتيجية؛ لكي يصلوا إلى درجة إتقانها.
- (٦) الأداء المستقل Independent Performance. ويُفترض للمتعلّم في هذه المرحلة أن يكون جاهزاً لاستخدام الاستراتيجية باستقلالية ومن دون مساعدة المعلّم. ويقتصر دور المعلّم هنا على مراقبة أداء المتعلّمين، وضمان حسن تطبيق الاستراتيجية واتّساقه.

٤-٧- دور المعلّم والمتعلّم في استراتيجية RAP

يتلخص دور المعلّم والمتعلّم في استخدام استراتيجية إعادة الصَّوْغ، في قراءة المواد الدراسية في الصف، في ثلاث مسؤوليات لكلّ منهما، يمكن إيجازها في النقاط الآتية (Denon, 2004, 815-817؛ Collins, 2006, 50-51):

٤-٧-١- دور المعلّم في الاستراتيجية

ويتمثل في ثلاث مسؤوليات، هي:

- (١) النمذجة Modeling. فالمعلّم يقدم للمتعلّمين أنموذجاً لكيفية أداء المهمّات المحددة المتعلقة بالاستراتيجية

٢) القيادة Coaching. فالمعلم يوجه المتعلمين، ويشير دافعيّتهم للتعلّم، ويشجّعهم على استخدام خطوات الاستراتيجية بدقة في أثناء القراءة، ويقدم لهم التغذية الراجعة المناسبة على أدائهم المهمّات المحدّدة، ويقدم لهم الدّعم اللازم باستمرار في أثناء العملية التعليمية.

٣) التوجيه بأسلوب السّقالة (التدرّج) والتلاشي Scaffolding & Fading. يزود المعلم المتعلّم ببعض التوجيهات والتعليمات التي تساعد في تذكّر خطوات أداء المهمة. وتتلّشى هذه التوجيهات والتعليمات تدريجياً عندما يصبح المتعلّم قادراً على أداء المهمّات باستقلالية معتمداً على نفسه.

٤-٧-٢- دور المتعلّم في الاستراتيجية

وتمثل أيضاً في ثلاث مسؤوليات، هي:

- ١) التعبير Articulation. وفيها يوضّح المتعلّمون ويشرحون ما تعلّموه من معارف، وإجراءات الاستراتيجية وخطواتها، وأين يمكنهم استخدام ما تعلّموه.
- ٢) التّفكير Reflection. وفيها يفكّر المتعلّمون فيما تعلّموه، لتحديد ما يعرفونه الآن من المعلومات التي كانوا يجهلون سابقاً.
- ٣) الاستكشاف Exploration والتوظيف. وفيها يُطلب إلى المتعلّمين التّفكير في كيفية استخدام ما تعلّموه من الاستراتيجية من معارف وإجراءات في أداء مهمّات جديدة.

٤-٨- متطلبات استراتيجية RAP وميزاتها

يتطلب تنفيذ استراتيجية إعادة الصّوغ في قراءة المواد الدراسية جملة أمور (Schumaker, et al., 1984, 3-8؛ Mothus & Lapadat, 2006, 15-16؛ McInnis, 2009؛ Parker, 2009، 409-410؛ Brunner, 2012، 147-149):

- ١) تتطلب هذه الاستراتيجية من المتعلّمين التفاعل بنشاط وإيجابية مع المادة المقروءة، بدلاً من قراءتها قراءة سلبية.
- ٢) إنّ تقسيم النّصّ المقروء إلى وحدات قرائية صغيرة، وتنوع أنشطة هذه الاستراتيجية وتعاقبها (القراءة، التساؤل، إعادة الصّوغ، القراءة... الخ)، يتطلبان من المتعلّم الاحتفاظ بمستوى عالٍ من التركيز والانتباه طيلة فترة نشاط القراءة.
- ٣) تتطلب هذه الاستراتيجية من المتعلّمين تجزئة المادة المقروءة من مقاطع طويلة إلى وحدات قرائية صغيرة، وتذكر المعلومات المتضمنة في هذه الوحدات القرائية.
- ٤) يؤدي تكامل تأثيرات الجوانب المختلفة السابقة لاستراتيجية إعادة الصّوغ، في النتيجة إلى زيادة استيعاب المادة المقروءة.

(٥) تكون استراتيجية إعادة الصّوغ مفيدة، عندما يكون بمقدور المتعلّمين قراءة المادة القرائية، ثم إجراء اختبار على المعلومات المتضمنة فيها، ثم الإجابة الشفهية عن أسئلة المعلّم أو كتابة أسئلة الواجبات المنزلية بعباراتهم الشخصية، أو كتابة تقرير حول موضوع مقروء بعباراتهم الشخصية.

أما ميزاتها فالآتية (3، 1984، Schumaker, et al.; 8-9، 2006، Mothus & Lapadat؛ 15-16، 2009، McInnis؛ 409-410، 2009، Parker؛ 147-149، 2012، Brunner):

(١) يمكن أن تساعد استراتيجية إعادة الصّوغ المتعلّمين في الحصول على أفضل الدرجات في فصولهم الدراسية.

(٢) تمنح المتعلّمين فرصة للعمل الفردي، وللجهد الجماعي.

(٣) تشجّع على الاهتمام بالتفاصيل وتركيز الانتباه عليها، وتشجّع على مشاركة المتعلّمين.

(٤) لا تحتاج إلى جهد كبير ووقت طويل من المعلّم في تحضيرها.

(٥) تعدّ استراتيجية واضحة وسهلة في شرحها وفهمها.

(٦) تساعد المتعلّمين على فهم كيفية التلخيص بطريقة منهجية منظّمة.

(٧) تحدّد هدفاً للقراءة.

(٨) يُمكن تنفيذها بسهولة حتى من المعلّمين البدلاء.

(٩) يُمكن استخدامها بوصفها نشاطاً مستمراً في أثناء قراءة الكتاب

(١٠) يُمكن تعديلها بسهولة لاستخدامها في أنواع مختلفة من المجالات.

(١١) يمكن الاستفادة من مواقع التواصل الاجتماعي والتعليمي (مثل: Edmodo، Twitter) لتقديم

التغذية الراجعة فيها للمتعلّمين، كما يمكن استخدام موقع (Google Docs) لمشاركة

الملخصات حول المادة المقروءة وتحريرها.

الفصل السادس

إجراءات الدراسة وأدواتها

١٨٧	١ - مقدمة
١٨٧	٢ - منهج الدراسة وتصميمها التجريبي
١٨٨	٣ - أدوات الدراسة
١٨٨	٣-١ - قائمة مهارات الاستيعاب القرائي
١٨٨	٣-١-١ - تحديد هدف القائمة
١٨٨	٣-١-٢ - مصادر اشتقاق القائمة
١٨٨	٣-١-٢-١ - خطوة البحث والمقارنة والتصنيف
١٨٨	٣-١-٢-٢ - خطوة اشتقاق المهارات من المعايير والمخرجات التعليمية
١٩٠	٣-١-٢-٣ - خطوة تحليل محتوى كتاب (العربية لغتي) للصف الرابع الأساسي
١٩٥	٣-١-٣ - محتوى قائمة المهارات في صورتها الأولية
١٩٥	٣-١-٤ - صدق محتوى قائمة مهارات الاستيعاب القرائي
١٩٨	٣-١-٥ - قائمة المهارات في صورتها النهائية
١٩٩	٣-٢ - اختبار الاستيعاب القرائي
١٩٩	٣-٢-١ - تحديد هدف الاختبار
١٩٩	٣-٢-٢ - الإعداد لبناء الاختبار
٢٠٠	٣-٢-٣ - تحديد محتوى الاختبار
٢٠١	٣-٢-٤ - صوغ مفردات الاختبار وتعليماته
٢٠١	٣-٢-٥ - تحكيم الاختبار
٢٠٣	٣-٢-٦ - ضبط الاختبار
٢٠٣	٣-٢-٦-١ - وضوح تعليمات الاختبار
٢٠٣	٣-٢-٦-٢ - تحديد زمن الاختبار
٢٠٤	٣-٢-٦-٣ - تحليل مفردات الاختبار
٢٠٤	٣-٢-٦-١-٣ - معاملات الصعوبة
٢٠٥	٣-٢-٦-٢-٣ - معاملات التمييز، والصدق التمييزي
٢٠٧	٣-٢-٦-٣-٣ - معاملات جاذبية (فعالية) المموّيات
٢٠٨	٣-٢-٦-٣-٤ - ثبات الاختبار
٢١١	٣-٢-٧ - اختبار الاستيعاب القرائي في صورته النهائية
٢١٢	٣-٢-٨ - تصحيح اختبار الاستيعاب القرائي

٢١٢	٣-٢-٨-١- تقدير درجة القطع
٢١٤	٣-٢-٨-٢- معيار تصنيف مستويات امتلاك المهارات
٢١٤	٣-٣- اختبار التفكير الاستدلالي
٢١٥	٣-٣-١- تحديد هدف الاختبار
٢١٥	٣-٣-٢- مصادر بناء الاختبار
٢١٥	٣-٣-٣- صوغ محتوى فقرات الاختبار وتعليماته
٢١٥	٣-٣-٤- تحكيم الاختبار
٢١٦	٣-٣-٥- ضبط الاختبار
٢١٦	٣-٣-٥-١- وضوح تعليمات الاختبار
٢١٦	٣-٣-٥-٢- تحديد زمن الاختبار
٢١٧	٣-٣-٥-٣- تحليل فقرات الاختبار
٢١٧	٣-٣-٥-١- معاملات الصعوبة
٢١٧	٣-٣-٥-٢- معاملات التمييز، والصدق التمييزي
٢١٨	٣-٣-٥-٣- معاملات جاذبية المموّات
٢١٨	٣-٣-٥-٤- ثبات الاختبار
٢٢٠	٣-٣-٦- اختبار التفكير الاستدلالي في صورته النهائية
٢٢١	٣-٣-٧- تصحيح اختبار التفكير الاستدلالي
٢٢٢	٣-٤- أدلة المعلم لتدريس القراءة باستعمال الاستراتيجيات الثلاث
٢٢٢	٣-٤-١- المبادئ والأسس التي بُنيت عليها الأدلة
٢٢٢	٣-٤-٢- محتويات الأدلة
٢٢٤	٣-٤-٣- تحكيم الأدلة
٢٢٤	٣-٤-٤- التطبيق الاستطلاعي
٢٢٥	٤- التجربة النهائية
٢٢٥	٤-١- اختيار العينة من المجتمع الأصلي للدراسة
٢٢٧	٤-٢- ضبط المتغيرات الدخيلة وتكافؤ مجموعات الدراسة
٢٢٧	٤-٢-١- ضبط المتغيرات الدخيلة غير التجريبية
٢٣٠	٤-٢-٢- تكافؤ المجموعات في المتغيرات التجريبية
٢٣٢	٤-٣- إجراءات تطبيق التجربة
٢٣٣	٥- المعالجات الإحصائية المستخدمة في استخلاص نتائج الدراسة

الفصل السادس

إجراءات الدراسة وأدواتها

١ - مقدمة

يتضمن هذا الفصل شرحاً مفصلاً لإجراءات الدراسة، بدءاً بالمنهج المعتمد فيها، فتصميم أدواتها، والتحقق من صدقها وثباتها، ومجتمعها المستهدف، واختيار عينتها، وضبط متغيراتها، وإجراءات التجربة والتطبيق، وانتهاءً بذكر الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بياناتها وتحليلها.

٢ - منهج الدراسة وتصميمها التجريبي

تطلبت الدراسة الحالية اعتماد المنهج التجريبي الذي يُعرّف بأنه «تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما، وملاحظة التغيرات الناتجة في الحدث ذاته وتفسيرها» (فان دالين، ٢٠١٠، ٣٨٥؛ منسي وأحمد، ٢٠١٣، ٥٥٣)، والذي يسعى إلى الكشف عن العلاقات بين المتغيرات المستقلة والتابعة في ظروف يسيطر فيها الباحث على متغيرات أخرى؛ لمعرفة الظروف التي تسبب ظاهرة محددة (الشرييني، ٢٠٠٧، ٩).

وقد اعتمد الباحث تصميم الاختبار القبلي/البعدي للمجموعات المتكافئة الذي يساعد على ضبط أثر المتغيرات غير التجريبية (فان دالين، ٢٠١٠، ٤٠٢؛ أبو علام، ٢٠١١، ٢٢٤).

لقد تألف التصميم التجريبي من ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة واحدة، جرى التحقق من تكافئها جميعاً، وضبط أثر المتغيرات غير التجريبية فيها، وطُبّق عليها اختبار الاستيعاب القرائي (Reading Comprehension Test: RCT) واختبار التفكير الاستدلالي (Reasoning Thinking Test: RTT) قبل التجربة، ثم أُدخل المتغير التجريبي (المتغير المستقل) على المجموعات التجريبية الثلاث، فدرّست المجموعة التجريبية الأولى باستراتيجية (KWL)، والثانية باعتماد استراتيجية (SQ3R)، والثالثة باستراتيجية (RAP). في حين حُجبت عنه المجموعة الضابطة فدرّست وفق الطريقة المتبعة في التعليم. ثم اختبرت المجموعات الأربع بعد التجربة بتطبيق الاختبارين ذاتهما عليهما. والشكل (١٥) الآتي يوضح التصميم التجريبي:

المجموعات	التطبيق القبلي للاختبارين	المعالجة التجريبية	التطبيق البعدي للاختبارين
التجريبية الأولى	اختبار الاستيعاب القرائي	اختبار التفكير الاستدلالي	اختبار الاستيعاب القرائي
التجريبية الثانية	اختبار الاستيعاب القرائي	اختبار التفكير الاستدلالي	اختبار الاستيعاب القرائي
التجريبية الثالثة	اختبار الاستيعاب القرائي	اختبار التفكير الاستدلالي	اختبار الاستيعاب القرائي
الضابطة	اختبار الاستيعاب القرائي	اختبار التفكير الاستدلالي	اختبار الاستيعاب القرائي

الشكل (١٥) التصميم التجريبي للدراسة

٣- أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، أعدّ الباحث الأدوات الآتية:

٣-١- قائمة مهارات الاستيعاب القرائي Reading Comprehension Skills List-RCSL

ل للوصول إلى مهارات الاستيعاب القرائي التي تناسب تلاميذ الصف الرابع الأساسي، والتي ينبغي تنميتها لديهم، أعدّ الباحث قائمة تتضمن بعض مهارات الاستيعاب القرائي. وتطلّب ذلك اتباع الإجراءات الآتية:

٣-١-١- تحديد هدف القائمة

تهدف القائمة إلى تحديد أهم مهارات الاستيعاب القرائي التي تناسب تلاميذ الصف الرابع الأساسي، تمهيداً لاستخدامها في إعداد اختبار الاستيعاب القرائي.

٣-١-٢- مصادر اشتقاق القائمة

اتبع الباحث في اشتقاق مهارات الاستيعاب القرائي الخطوات الآتية:

٣-١-٢-١- خطوة البحث والمقارنة والتصنيف

جمع الباحث المادة العلمية ذات الصلة بموضوع الدراسة من المراجع في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ واطلع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة والاستيعاب القرائي، ورجع إلى بعض القوائم والتصنيفات الخاصة بمهارات الاستيعاب القرائي ومستوياته. وقد أسفرت عملية المقارنة والفرز بين هذه القوائم والتصنيفات [الملحق (١)] إلى قائمة شاملة لمهارات الاستيعاب القرائي بغض النظر عن المرحلة التعليمية الموجهة إليها، كما أشير إليها في (الفقرة ٩-٢-١١ من الفصل الثالث) من الدراسة (ص ٨٢). وتألّفت من (٨٩) مهارة استيعاب قرائي تتدرج تحت خمسة مستويات، هي:

(١) المستوى الحرفي.

(٢) المستوى الاستنتاجي.

(٣) المستوى الناقد.

(٤) المستوى التذوقي.

(٥) المستوى الإبداعي.

٣-١-٢-٢- خطوة اشتقاق المهارات من المعايير والمخرجات التعليمية

في سبيل حصر المهارات التي تناسب تلاميذ الصف الرابع الأساسي من بين مكوّنات القائمة السابقة، رجع الباحث إلى المعايير الوطنية للغة العربية الخاصة بصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (١-٤) في الجمهورية العربية السورية، انطلاقاً من أنّ امتلاك مهارات الاستيعاب القرائي الخاصة بصف ما يستلزم بالضرورة امتلاك بعض المهارات اللازمة للصفوف

السابقة. كما رجع الباحث إلى دليل المعلم لكتاب (العربية لغتي) للصف الرابع الأساسي. ثم اشتق مهارات الاستيعاب القرائي من المعايير والمخرجات التعليمية (الأهداف) الخاصة بمجال القراءة والفهم والمحفوظات [الملحق (٢)]، والأدب وتذوقه، والقيم والمواقف الإيجابية (وزارة التربية، ٢٠٠٧، ١٣٧-١٦١)؛ عبر تحليل كل مخرج تعليمي إلى المهارات التي تدل عليه في القائمة السابقة [الملحق (٣)]. وقد توصلت نتائج عملية الاشتقاق [الملحق (٤)] إلى أربعة مستويات مهارية (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي) تندرج تحتها المهارات الآتية:

(١) المستوى الحرفي

- ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النصّ.
- تحديد مرادف الكلمة.
- تحديد ضدّ الكلمة.
- تحديد شخصيات النصّ وسماتها.
- تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق.
- إدراك الترتيب المكاني (معرفة المكان).
- إدراك الترتيب الزمني (معرفة الزمان).
- معرفة تسلسل الأحداث.

(٢) المستوى الاستنتاجي

- استنتاج عنوان مناسب للموضوع.
- استنتاج فكر النصّ.
- استنتاج علاقة السبب بالنتيجة من النصّ.
- استنتاج معنى ضمني من النصّ.
- استنتاج غرض الكاتب من النصّ.
- استنتاج أسلوب الكاتب من النصّ.

(٣) المستوى الناقد

- تكوين رأي حول قضية مطروحة في النصّ.
- التمييز بين الفكر الرئيسي والفرعية في النصّ.
- التمييز بين الحقيقة والخيال.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين الواقع والخيال.

(٤) المستوى التذوقي

- الموازنة بين بعض الأساليب والتعبيرات اللغوية.

- تحديد القيم السائدة في النصّ.

- تذوق دلالة الألفاظ الإيحائية في النصّ.

٣-٢-١-٣ - خطوة تحليل محتوى كتاب (العربية لغتي) للصف الرابع الأساسي

يعرف باردان (Bardin 1977) تحليل المحتوى بأنه «مجموعة من أساليب تحليل مواد الاتصال، تهدف عبر الإجراءات المنظمة والموضوعية لوصف محتوى الرسائل، إلى الحصول على مؤشرات كمية أو غير كمية، تسمح باستنتاج معارف متعلقة بشروط إنتاج هذه الرسائل أو استقبالها» (ص ٤٣). وهو «أسلوبٌ بحثيٌ يسمح بالفحص المنهجي والمنظم والموضوعي والكمي لمضمون النصوص؛ بهدف تصنيف العناصر المكوّنة لها، التي يصعب إدراكها في أثناء القراءة السطحية، وتفسيرها» (Robert & Bouillaguet, 1997, 4). ولتحليل محتوى كتاب (العربية لغتي: الفصل ١) للصف الرابع الأساسي اتبع الباحث الإجراءات الآتية:

٣-٢-١-٣ - تحديد الهدف من التحليل

هدفت عملية التحليل إلى تحديد مهارات الاستيعاب القرائي المتضمنة في دروس القراءة لكتاب (العربية لغتي: الفصل ١) للصف الرابع الأساسي، بهدف استخدامها في إعداد اختبار الاستيعاب القرائي، وفي تصميم الدروس وفقاً لاستراتيجيات (KWL-SQ3R-RAP).

٣-٢-١-٣ - تحديد أداة التحليل

استخدم الباحث في عملية التحليل القائمة الشاملة لمهارات الاستيعاب القرائي التي أعدها، المكوّنة من (٨٩) مهارة تدرج في خمسة مستويات [الملحق (١)].

٣-٢-١-٣ - عينة التحليل

اقتصرت عينة التحليل على أسئلة دروس القراءة جميعها (مجال المعارف والمهارات) في الوحدات الدراسية الست لكتاب التلميذ (العربية لغتي: الفصل ١) للصف الرابع الأساسي، بالإضافة إلى دفتر التلميذ المخصص لبعض أنشطة الدروس الواردة في الكتاب. والجدول الآتي يوضح الدروس المحللة:

جدول (٢) عينة التحليل

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	دروس القراءة المحللة (مجال المعارف والمهارات)	
		عدد الدروس	رقم الدرس وعنوانه
الأولى	حقوق الطفل	٢	الثاني (مجلس الأطفال) - الثالث (يا أطفال العالم)
الثانية	الخوايا	٢	الأول (خواية التمثيل) - الثاني (الخواة الثلاثة)
الثالثة	الصحة والخواة	٢	الأول (عالم من بلدي) - الثاني (عند طبيب العيون)
الرابعة	الطبيعة	١	الثالث (تدوير النفايا)
الخامسة	الأسفار والرحلات	٢	الثاني (من عادات الشعوب) - الثالث (الحاسوب)
السادسة	المدن	٢	الأول (مدينة حلب) - الثاني (من أغاني الرعاة)
أنشطة تقويمية		٢	(الفواكه) - (الرقة)

٣-١-٢-٤- فئات التحليل

اعتمد الباحث نوعين من فئات التحليل:

- فئات رئيسية. وتتمثل في مستويات الاستيعاب القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي).

- فئات فرعية. وتتمثل في مهارات الاستيعاب القرائي المندرجة تحت كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي، المتضمنة في قائمة مهارات الاستيعاب القرائي المعتمدة أداةً للتحليل.

٣-١-٢-٥- وحدات التحليل

اعتمد الباحث الفكرة وحدةً للتحليل. وبحسب ذلك يصبح كلّ سؤال من أسئلة أنشطة النصّ وحدةً تحليلية بما يتضمنه من فكرة محددة. وقد بلغ عدد الوحدات المحلّة (١٥٦) وحدة، موزعة بين (١٤٠) وحدة في كتاب التلميذ، و(١٦) وحدة في دفتر التلميذ [الملحق (٥)].

٣-١-٢-٦- محددات عملية التحليل

وتتمثل في المحددات الآتية:

- اقتصرت عملية التحليل على تحليل أسئلة الأنشطة المخصّصة لكلّ نص قرائي، المندرجة تحت أسئلة المجالات الآتية: أستوعب وأفهم؛ واللغة والتركيب؛ وتدريبات القراءة (أتذوق، موقف ورأي)، في كتاب التلميذ. بالإضافة إلى المجالين (أتذكر، والتدريبات اللغوية)، في دفتر التلميذ.

- لم يشمل التحليل الأسئلة المتعلقة بالصور التي تسبق النصوص القرائية.

- شمولية التحليل أسئلة نصّي الأنشطة التقويمية التي عيّنت بعض الدروس.

- التحليل في ضوء التعريف الإجرائي لكلّ مستوى مهاري، ومؤشرات المتعلمة في المهارات الفرعية لكلّ مستوى.

٣-١-٢-٧- صدق عملية التحليل

للتحقق من صدق تحليل المحتوى استعان الباحث بمجموعة من المحكمين [الملحق (٧)]، فاختار عينة عشوائية من أربعة دروس محلّة من وحدات دراسية مختلفة (مجلس الأطفال، والهواة الثلاثة، والحاسوب، ومدينة حلب)، وأرفق باستمارة تحليلها نسخة مصوّرة من هذه الدروس من الكتاب المدرسي، ثم طلب إلى المحكمين ما يأتي:

- التحقق من تغطية التحليل المرفق الدروس المعروضة عليهم وشموليته بناء على محددات عملية التحليل.

- التحقق من اتفاق الوحدات التحليلية المسجلة مع فئات التحليل الرئيسة والفرعية.

- تقديم بعض التعديلات المتعلقة بحذف ما يروونه مناسباً أو إضافته إلى التحليل المرفق.

وقد اتفق المحكمون على شمولية تحليل الباحث الدروس المحللة، وعلى تناسب الوحدات المحللة مع فئاتها التحليلية التي تندرج تحتها. وهو ما يستدل به على صدق عملية التحليل وصلاحياتها.

٣-١-٢-٣-٨ ثبات عملية التحليل

للتأكد من ثبات التحليل، حلّ الباحث الكتاب ودفتر الأنشطة بتاريخ (٢٢/١٢/٢٠١١)، وبعد مرور شهر من التحليل الأول أعاد التحليل مرة أخرى بتاريخ (٢٣/١/٢٠١٢)، ثمّ اجتمع بمحلّل آخر، فأوضح له طريقة التحليل، فحلّ الدروس المطلوبة وفق أداة التحليل ومحدداته. ثمّ حَسَب الباحثُ معامل الثبات بين تحليله الأول وكلّ من تحليله الثاني وتحليل المحلّل الآخر. وكذلك بين تحليله الثاني وتحليل المحلّل الآخر، باستخدام معادلة هولستي (Holsti): $r = \frac{2C_{1,2}}{C_1 + C_2}$ ، التي يدل فيها (r): على معامل الثبات، و(C_{1,2}): على عدد وحدات التحليل التي يتفق عليها المحللان أو المحلل نفسه في التحليلين، و(C₁): على عدد وحدات التحليل الأول، و(C₂): على عدد وحدات التحليل الثاني (طعيمة، ١٩٧٨، ١٩٧).

كما حُسِب معامل الثبات العام بتطبيق المعادلة الآتية: [(ن × متوسط الاتفاق بين المحلّلين) + ١] / [(ن-١) × متوسط الاتفاق بين المحلّلين]، التي تدل فيها (ن) على عدد المحلّلين أو التحليلات (عطيفة، ٢٠١٢، ٣٨٧). والجدول (٣) الآتي يوضح معاملات الثبات:

جدول (٣) معاملات ثبات تحليل دروس القراءة لكتاب (العربية لغتي: الفصل ١) للصف الرابع الأساسي

تحليل	الباحث (٢) = [١٥٢ وحدة محللة]			المحلّل الآخر = [١٤١ وحدة محللة]		
	الاتفاق	الاختلاف	الثبات	الاتفاق	الاختلاف	الثبات
الباحث (١) = [١٥٦ وحدة]	١٤٩	٧	٠,٩٧	١٣٨	١٨	٠,٩٣
الباحث (٢) = [١٥٢ وحدة]	—	—	—	١٣٢	٢٠	٠,٩٠
معامل الثبات العام	$0,98 = \frac{[(3/0,90 + 0,93 + 0,97) \times (1-3)] + 1}{[(3/0,90 + 0,93 + 0,97) \times 3]}$					

يتضح من الجدول (٣) السابق أنّ معاملات الثبات بين التحليلات الثنائية المختلفة تراوحت بين (٠,٩٠) و(٠,٩٧) درجة. كما بلغ معامل الثبات العام (٠,٩٨) درجة. وهي معاملات ثبات عالية جداً، تدلّ كلّها على ثبات عالٍ لعملية التحليل.

٣-١-٢-٣-٩ نتائج عملية التحليل

توصلت عملية تحليل أسئلة دروس القراءة (مجال المعارف والمهارات) في كتاب التلميذ (العربية لغتي: الفصل ١) للصف الرابع الأساسي، بالإضافة إلى دفتر التلميذ إلى عدد من النتائج (الملحق (٦))، يمكن تلخيصها في الجدول (٤) الآتي:

جدول (٤) نتائج تحليل دروس القراءة لكتاب (العربية لغتي: الفصل ١) للصف الرابع الأساسي

المستوى	تسلسل	مهارات الاستيعاب القرائي	التكرارات	الترتيب بخصوص المستوى		الترتيب بخصوص القائمة	
				النسبة	المرتبة	النسبة	المرتبة
المرحلة الأولى	١	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النصّ	٣٧	%٥٠	١	%٢٣,٧٢	١
	٢	تحديد مرادف الكلمة	١١	%١٤,٨٦	٢	%٧,٠٥	٦
	٣	تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	٧	%٩,٤٦	٣	%٤,٤٩	٨
	٤	إدراك الترتيب المكاني (معرفة المكان)	٥	%٦,٧٦	٤	%٣,٢١	١٠
	٥	تحديد ضد الكلمة	٥	%٦,٧٦	٥	%٣,٢١	١١
	٦	إدراك الترتيب الزمني (معرفة الزمان)	٤	%٥,٤١	٦	%٢,٥٦	١٤
	٧	معرفة تسلسل الأحداث	٣	%٤,٠٥	٧	%١,٩٢	١٥
	٨	تحديد شخصيات النصّ	٢	%٢,٧٠	٨	%١,٢٨	١٧
المجموع			٧٤	%١٠٠	—	%٤٧,٤٤	①
الاستنتاج	٩	استنتاج فكر النصّ	١٦	%٢٩,٠٩	١	%١٠,٢٦	٢
	١٠	استنتاج معنى ضمني من النصّ	١٥	%٢٧,٢٧	٢	%٩,٦٢	٣
	١١	استنتاج علاقات السبب بالنتيجة	١٣	%٢٣,٦٤	٣	%٨,٣٣	٤
	١٢	استنتاج عنوان مناسب للنص	١١	%٢٠	٤	%٧,٠٥	٥
المجموع			٥٥	%١٠٠	—	%٣٥,٢٦	②
الناقد	١٣	تكوين رأي حول قضية مطروحة في النصّ	٥	%٣١,٢٥	١	%٣,٢١	٩
	١٤	التمييز بين الفكر الرئيسي والفرعية في النصّ	٤	%٢٥	٢	%٢,٥٦	١٢
	١٥	التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة به	٤	%٢٥	٣	%٢,٥٦	١٣
	١٦	التمييز بين الحقيقة والخيال	١	%٦,٢٥	٤	%٠,٦٤	١٨
	١٧	التمييز بين الحقيقة والرأي	١	%٦,٢٥	٥	%٠,٦٤	١٩
	١٨	التمييز بين الواقع والخيال	١	%٦,٢٥	٦	%٠,٦٤	٢٠
المجموع			١٦	%١٠٠	—	%١٠,٢٦	③
التدقيق	١٩	الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية	٩	%٨١,٨٢	١	%٥,٧٧	٧
	٢٠	تحديد القيم السائدة في النصّ	٢	%١٨,١٨	٢	%١,٢٨	١٦
المجموع			١١	%١٠٠	—	%٧,٠٥	④
المجموع الكلي لمهارات الاستيعاب القرائي			١٥٦	%١٠٠	—	%١٠٠	—

يتبين من الجدول (٤) السابق أنّ مهارات الاستيعاب القرائي المتضمنة في دروس القراءة لكتاب (العربية لغتي: الفصل ١) للصف الرابع الأساسي بلغت (٢٠) مهارة، تندرج تحت أربعة مستويات هي:

— المستوى الحرفي. بلغ عدد المهارات المدرجة تحت هذا المستوى، المتضمنة في دروس القراءة في كتاب التلميذ وفي دفتر الأنشطة ثمانين مهارة، وجاءت مهارتان (ذكر بعض الحقائق الواردة في النصّ، وتحديد مرادف الكلمة) في المرتبتين الأولى والثانية بين مهارات هذا المستوى، في حين جاءت مهارتا (معرفة تسلسل الأحداث، وتحديد شخصيات النصّ) في المرتبتين الأخيرتين.

- المستوى الاستنتاجي. بلغ عدد مهاراته أربعاً. وكانت مهارة (استنتاج فكر النص) في المرتبة الأولى، في حين جاءت مهارة (استنتاج عنوان مناسب للنص) في المرتبة الأخيرة.
- المستوى الناقد. بلغ عدد مهاراته المتضمنة في دروس القراءة ست مهارات. وجاءت مهارتا (تكوين رأي حول قضية مطروحة في النص، والتمييز بين الفكر الرئيسة والفرعية في النص) في المرتبتين الأولى والثانية، في حين كانت مهارتا (التمييز بين الحقيقة والرأي، التمييز بين الواقع والخيال) في المرتبتين الأخيرتين.
- المستوى التدقيقي. تضمن الكتاب مهارتين منه فقط هما على الترتيب (الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية، تحديد القيم السائدة في النص).
- في حين لوحظ غياب مهارات المستوى الإبداعي، التي لم ترد أيضاً في المعايير الوطنية كما سبق بيانه في (الفقرة ٣-١-٢-٢ من هذا الفصل). وقد يعود ذلك إلى القناعة السائدة لدى بعض الباحثين وواضعي المناهج بأن مهارات هذا المستوى تحتاج إلى مستوى من النمو العقلي لم يصل إليه تلاميذ الصف الرابع الأساسي. وهو ما يتعارض مع بعض الدراسات (الطوبلة، ٢٠٠٥؛ الكثيري والعايد، ٢٠٠٠؛ الصلاح، ٢٠٠٢؛ الشّهي، ٢٠١٢) التي ترى إمكانية تنمية هذه المهارات في هذا المستوى العمري مع ضرورة مراعاة خصائص التلاميذ في ذلك. وللتحقق من مدى تساوي في توزيع تكرارات مهارات الاستيعاب القرائي المضمنة في الدروس المحللة ومستوياتها، استخدم الباحث اختبار كاي مربع (Chi-square)، على النحو الذي يظهر في الجدول (٥) الآتي:

جدول (٥) نتائج اختبار كاي مربع لدلالة الفروق في تساوي توزيع تكرارات مهارات الاستيعاب القرائي في الدروس المحللة

المتغيرات	توزيع تكرارات مهارات المستوى				توزيع تكرارات مهارات القائمة	توزيع تكرارات مستويات القائمة
	الحرية	الاستنتاجي	الناقد	التدقيقي		
كاي مربع	١٠٠,٩٢	١,٠٧	٦,٥٠	٤,٤٥	١٦٨,٨٧	٧١,٦٤
درجة الحرية	٧	٣	٥	١	١٩,٠٠	٣,٠٠
قيمة الدلالة	٠,٠٠	٠,٧٨	٠,٢٦	٠,٠٣	٠,٠٠	٠,٠٠
القرار	دالة	غير دالة	غير دالة	دالة	دالة	دالة

يتبين من الجدول (٥) السابق أن قيمتي كاي مربع (χ^2) لتوزيع تكرارات مهارات القائمة جميعها، وتوزيع تكرارات المستويات الأربعة دالتان إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0,01$)، إذ إن قيمتي دلالتهم أصغر من مستوى الدلالة ($P\text{-value} > 0,01$). وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية في تكرارات المهارات والمستويات في دروس القراءة المحللة، لمصلحة المهارات والمستويات الأعلى تكراراً، وأن توزع هذه المهارات والمستويات لم يكن متوازناً ومتساوياً. حيث تدلّ نتائج التحليل في الجدول (٤) السابق أن المستوى الحرفي جاء في المرتبة الأولى بـ (٧٤) تكراراً بنسبة (٤٧,٤٤٪) من مجموع تكرارات التحليل البالغ عددها (١٥٦) تكراراً.

يليهما المستوى الاستنتاجي في المرتبة الثانية بـ (٥٥) تكراراً ونسبة قدرها (٣٥,٢٦٪). ويأتي المستوى الناقد في المرتبة الثالثة بـ (١٦) تكراراً، ونسبة (١٠,٢٦٪). يليهما في المرتبة الأخيرة المستوى التدوقي بـ (١١) تكراراً، ونسبة (٧,٠٥٪).

ويتضح من الجدول (٥) أيضاً أنّ قيم كاي مربع (χ^2) لتوزع تكرارات مهارات المستويين الحرفي والتدوقي دالة إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠٥$). وهذا يدل على عدم التساوي في توزع مهارات هذين المستويين لمصلحة المهارات الأكثر تكراراً كما في الجدول (٤) السابق، في حين أنّها غير دالة إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} < ٠,٠٥$) بخصوص توزع مهارات المستويين الاستنتاجي والناقد. وهذا يدل على أنّ مهارات هذين المستويين وزّعت في محتوى الدروس المحللة على نحو متساوٍ ومتوازن.

٣-١-٣ - محتوى قائمة المهارات في صورتها الأولية

بناءً على الخطوات السابقة، المتمثلة في الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والقوائم والتصنيفات الخاصة بمهارات الاستيعاب القرائي ومستوياته، واشتقاق المهارات اللازمة للصف الرابع الأساسي من المعايير والمخرجات التعليمية، ونتائج تحليل دروس القراءة لكتاب (العربية لغتي: الفصل ١) للصف الرابع الأساسي، أعدّ الباحث قائمة أولية، تضم أهم مهارات الاستيعاب القرائي اللازم توافرها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي [الملحق (٨)]. وبلغ عدد مهاراتها (٢٥) مهارة مصنّفة في خمسة مستويات رئيسية، كما في الجدول (٦) الآتي:

جدول (٦) مواصفات قائمة مهارات الاستيعاب القرائي في صورتها الأولية

رقم المستوى	مستويات الاستيعاب القرائي	عدد المهارات في كلّ مستوى	النسبة
١	المستوى الحرفي	٨	٣٢٪
٢	المستوى الاستنتاجي	٦	٢٤٪
٣	المستوى الناقد	٦	٢٤٪
٤	المستوى التدوقي	٢	٨٪
٥	المستوى الإبداعي	٣	١٢٪
المجموع		٢٥	١٠٠٪

٣-١-٤ - صدق محتوى قائمة مهارات الاستيعاب القرائي

يقصد بمصطلح الصدق عموماً «مدى استطاعة أداة القياس أو إجراءاته، قياس ما هو مطلوب قياسه» (عطيفة، ٢٠١٢، ٢٦٤). ويدلّ مصطلح صدق المحتوى على «نوع من الصدق يدل أولاً: على درجة تطابق كلّ بند من بنود المقياس مع الهدف المُقاس ومناسبته إيّاه؛ وثانياً: على درجة الصفة التمثيلية لبنود المقياس إزاء ما يُراد قياسه» (Legendre, 2005, 1440)؛ بالإضافة إلى «إخضاع البنود التي ستدخل في الأداة لخبراء مؤهلين يرتّبونها وفقاً لأهميتها في المساهمة في العامل المراد قياسه» (فان دالين، ٢٠١٠، ٤٥٥).

وللتأكد من صدق محتوى قائمة المهارات عُرضت في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وفي اللغة العربية [الملحق (٧)]، وطلب إليهم إبداء آرائهم فيها، في الجوانب الآتية:

- اتساق المهارات مع كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي.

- مناسبة كل مهارة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

- أهمية كل مهارة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

- سلامة الصّوغ اللغوي للمهارات.

- إضافة ما يروونه مناسباً إلى القائمة، أو حذفه منها أو تعديله.

لقد صمّم الباحث قائمة موجّهة إلى المحكمين مصدّرةً بتحديد الهدف منها، والتعريفات الإجرائية لمستوياتها، ومؤلفةً من جدول ذي اثني عشر عموداً، وُضعت في العمود الأول منه مستويات المهارات، وفي الثاني: رقم المهارة، وفي الثالث: مهارات الاستيعاب القرائي، يليه عمودان لمدى اتساق كل مهارة مع مستوى الاستيعاب القرائي الذي تنتمي إليه [متسقة (١)، غير متسقة (٢)]، ثم يليهما عمودان لمدى مناسبة المهارات لتلاميذ الصف الرابع الأساسي [مناسبة (١)، غير مناسبة (٢)]، ثم ثلاثة أعمدة لمدى أهمية المهارات لهؤلاء التلاميذ [مهمّة جداً (٣)، مهمّة (٢)، قليلة الأهمية (١)]، يأتي في النهاية عمودان أخيران لسلامة صوغ المهارات لغوياً [سليمة الصّوغ، تعدل إلى]. وأضيف في الأخير جدول آخر مفتوح لإضافة المهارات التي يقترحونها [الملحق (٨)]. كما وجّه الباحث القائمة إلى عينة عشوائية مكوّنة من (٤٦) معلّماً من معلّمي اللغة العربية في مدارس التعليم الأساسي في دمشق، وطلب إليهم إبداء آرائهم في أهمية كل مهارة من المهارات المذكورة [مهمّة جداً (٣)، مهمّة (٢)، قليلة الأهمية (١)].

ثم فرّغ الباحث إجابات المحكمين والمعلّمين [الملحقان (٩)، (١٠)]، وحسب المتوسطات والأوزان النسبية للمهارات، وفّق هذه المعادلة: [الوزن النسبي = متوسط المهارة × ١٠٠ / الدرجة العليا لخيارات الإجابة]. يضاف إلى ذلك حساب الوزن النسبي الكلي لكل مهارة وفّق القانون الآتي: [الوزن النسبي الكلي = الوزن النسبي لمناسبة المهارة + الوزن النسبي لأهمية المهارة من وجهة نظر المحكمين + الوزن النسبي لأهمية المهارة من وجهة نظر المعلّمين/٣]؛ وذلك للاحتكام إلى هذه النسب في استبعاد بعض المهارات. وبناء على كل ذلك اعتمدت المهارات التي حظيت بنسبة اتفاق بين المحكمين والمعلّمين بلغت (٨٠٪) فأكثر، في حين استبعدت المهارات التي حصلت على أوزان نسبية تقل عن ذلك. ويأتي اعتماد الباحث هذا المعيار في ضوء الدراسات السابقة في الاستيعاب القرائي التي اعتمدت هذه النسبة، ومنها دراسات (العليمات، ٢٠٠٧؛ العديقي، ٢٠٠٩؛ عبد الباري، ٢٠٠٩؛ الغامدي، ٢٠١٠؛ الشهري، ٢٠١٢). والجدول (٧) الآتي يلخص نتائج تحكيم قائمة مهارات الاستيعاب القرائي:

جدول (٧) الأوزان النسبية لتحكيم قائمة مهارات الاستيعاب القرائي مرتبةً تنازلياً في كل مستوى بحسب الوزن النسبي الكلي

المستوى	مهارات الاستيعاب القرائي ورقم تسلسل كل مهارة في قائمة التحكيم	الوزن النسبي للاتساق	الوزن النسبي للمناسبة	الوزن النسبي للأهمية		الوزن النسبي الكلي	سلامة الصوغ
				المحكّمون	المعلّمون		
العربي	(٧) معرفة تسلسل الأحداث	%١٠٠	%١٠٠	%٩٣,٣٣	%٨٣,٣٣	%٩٢,٢٢	%٩٠
	(٥) تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	%١٠٠	%٩٠	%٨٣,٣٣	%٩١,٣٠	%٨٨,٢١	%١٠٠
	(١) ذكر الحقائق الواردة صراحة في النصّ	%١٠٠	%١٠٠	%٨٠,٠٠	%٨١,١٦	%٨٧,٠٥	%١٠٠
	(٤) تحديد ضدّ الكلمة	%١٠٠	%١٠٠	%٨٣,٣٣	%٧١,٧٤	%٨٥,٠٢	%١٠٠
	(٣) تحديد مرادف الكلمة	%١٠٠	%١٠٠	%٧٣,٣٣	%٧٩,٧١	%٨٤,٣٥	%١٠٠
	(٢) تحديد شخصيات النصّ	%١٠٠	%١٠٠	%٤٣,٣٣	%٤٤,٩٣	%٦٢,٧٥	%١٠٠
	(٨) إدراك الترتيب الزمني (معرفة الزمان)	%١٠٠	%١٠٠	%٤٣,٣٣	%٣٦,٢٣	%٥٩,٨٦	%٧٠
	(٦) إدراك الترتيب المكاني (معرفة المكان)	%١٠٠	%١٠٠	%٣٦,٦٧	%٣٧,٦٨	%٥٨,١٢	%٧٠
الاستنتاجي	(٩) استنتاج عنوان مناسب للنص	%١٠٠	%١٠٠	%٨٣,٣٣	%٧٣,٩١	%٨٥,٧٥	%١٠٠
	(١٢) استنتاج معنى ضمني من النصّ	%١٠٠	%٧٠	%٩٠,٠٠	%٨٨,٤١	%٨٢,٨٠	%١٠٠
	(١٠) استنتاج فكر النصّ	%٨٠	%٨٠	%٨٣,٣٣	%٨٤,٠٦	%٨٢,٤٦	%١٠٠
	(١٤) استنتاج علاقات السبب بالنتيجة	%١٠٠	%٧٠	%٨٣,٣٣	%٨٧,٦٨	%٨٠,٣٤	%١٠٠
	(١١) استنتاج غرض الكاتب	%١٠٠	%٤٠	%٤٠,٠٠	%٤٦,٣٨	%٤٢,١٣	%١٠٠
	(١٣) استنتاج أسلوب الكاتب	%٧٠	%٢٠	%٣٣,٣٣	%٤٣,٤٨	%٣٢,٢٧	%١٠٠
الناقد	(١٧) التمييز بين الفكر الرئيسي والفرعية	%١٠٠	%١٠٠	%٨٠,٠٠	%٨٤,٠٦	%٨٨,٠٢	%١٠٠
	(١٦) التمييز بين الحقيقة والرأي	%١٠٠	%١٠٠	%٨٠,٠٠	%٧٤,٦٤	%٨٤,٨٨	%١٠٠
	(١٩) التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة به	%١٠٠	%٨٠	%٨٠,٠٠	%٩٠,٥٨	%٨٣,٥٣	%٧٠
	(٢٠) تكوين رأي حول قضية مطروحة	%١٠٠	%٥٠	%٤٦,٦٧	%٤٤,٩٣	%٤٧,٢٠	%١٠٠
	(١٥) التمييز بين الحقيقة والخيال	%١٠٠	%٦٠	%٣٦,٦٧	%٣٩,٨٦	%٤٥,٥١	%١٠٠
	(١٨) التمييز بين الواقع والخيال	%١٠٠	%٣٠	%٣٣,٣٣	%٣٩,١٣	%٣٤,١٥	%١٠٠
التذوقي	(٢٢) تحديد القيم السائدة في النصّ	%٩٠	%٨٠	%٨٠,٠٠	%٨٤,٧٨	%٨١,٥٩	%٨٠
	(٢١) الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية	%١٠٠	%٩٠	%٨٠,٠٠	%٧٣,١٩	%٨١,٠٦	%٩٠
الإداعي	(٢٥) تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة معينة	%٩٠	%٥٠	%٤٠,٠٠	%٣٨,٤١	%٤٢,٨٠	%١٠٠
	(٢٣) التنبؤ بنهاية الموضوع بناء على مقدماته	%٩٠	%٣٠	%٣٣,٣٣	%٤٠,٥٨	%٣٤,٦٤	%١٠٠
	(٢٤) إضافة أجزاء أخرى إلى النصّ	%١٠٠	%٢٠	%٣٦,٦٧	%٣٨,٤١	%٣١,٦٩	%١٠٠

يظهر من الجدول (٧) السابق ما يأتي:

- اتساق مهارات الاستيعاب القرائي المتضمنة في القائمة مع المستويات التي تنتمي إليها ، إذ تراوحت الأوزان النسبية لآراء المحكّمين في مدى الاتساق بين (٩٠٪) و (١٠٠٪) ، ما عدا مهارة واحدة هي (استنتاج غرض الكاتب) ، التي رأى (٣٠٪) من المحكّمين أنها لا تنتمي إلى المستوى الاستنتاجي ، وإنّما إلى المستوى التذوقي. ومع هذا تراوحت الأوزان النسبية لمناسبة هذه المهارة مستوى تلاميذ الصف الرابع الأساسي ، ولأهميتها لهم بين (٤٠٪) و (٤٦,٣٨٪) ، وهو ما أدى إلى استبعاد هذه المهارة من القائمة كما سيأتي بيانه.

• بناء على الأوزان النسبية الكلية للمهارات التي تدلّ على مدى مناسبتها مستوى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وعلى أهميتها لهم، استُبعدت (١١) مهارة من القائمة (ثلاث مهارات من المستوى الحرفي، ومهارتان من المستوى الاستنتاجي، وثلاث مهارات من المستوى الناقد، ومهارات المستوى الإبداعي الثلاث)، وذلك لحصولها كلّها على أوزان نسبية تقلّ عن المعيار المعتمد (٨٠٪)، إذ تراوحت أوزانها النسبية الكلية بين (٣٢,٢٧٪ - ٦٢,٧٥٪)، وهي على الترتيب من الأدنى إلى الأعلى نسبةً: استنتاج أسلوب الكاتب، إضافة أجزاء أخرى إلى النصّ، التمييز بين الواقع والخيال، التنبؤ بنهاية الموضوع بناء على مقدماته، استنتاج غرض الكاتب، تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة معينة، التمييز بين الحقيقة والخيال، تكوين رأي حول قضية مطروحة، إدراك الترتيب المكاني (معرفة المكان)، إدراك الترتيب الزمني (معرفة الزمان)، تحديد شخصيات النصّ. ويلاحظ مما سبق استبعاد المستوى الإبداعي من القائمة لحصول مهاراته على نسب اتفاق أقل من المعيار (٣٤,٦٤٪، ٣١,٦٩٪، ٤٢,٨٠٪). يضاف إلى ذلك أنّ نتائج عملية تحليل المخرجات التعليمية وكذلك الكتاب ودفتر الأنشطة أظهرت عدم ورود مهارات هذا المستوى (كما سبق في الفقرة ٣-١-٢-٣ من هذا الفصل).

• أجمع المحكّمون على سلامة الصّوغ اللغوي للمهارات، ما عدا بعض المهارات التي اقترح بعضهم تعديلها على النحو الآتي:

- رأى (٣٠٪) من المحكّمين حذف كلمة (إدراك) الواردة في المهارتين السادسة والثامنة (إدراك الترتيب المكاني، وإدراك الترتيب الزمني) والاستبدال بها كلمة (تعرفّ)، لعدم إمكانية قياس الإدراك وملاحظة أثره التعليمي. وقد التزم الباحث بهذا التعديل، على الرغم من كون المهارتين ضمن المهارات التي استبعدت من القائمة كما سبق بيانه آنفاً.

- اقترح أحد المحكّمين استبدال كلمة (تعرفّ) بكلمة (معرفة) الواردة في المهارة السابعة (معرفة تسلسل الأحداث)، لكون الأولى أكثر قابليةً للملاحظة والقياس من الثانية. وقد أخذ الباحث بهذا الاقتراح وأجرى التعديل اللازم.

- رأى (٣٠٪) من المحكّمين ضرورة إضافة كلمة (له) في جملة (وما لا صلة به) في المهارة التاسعة عشر (التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة به). وهو ما قام به الباحث.

- أشار (٢٠٪) من المحكّمين باستبدال كلمة (استنتاج) بكلمة (تحديد) الواردة في المهارة الثانية والعشرين (تحديد القيم السائدة في النصّ). وقد عدّلها الباحث استجابة لهذا الرأي.

٣-١-٥- قائمة المهارات في صورتها النهائية

اشتملت قائمة مهارات الاستيعاب القرائي - بعد إجراء التعديلات المقترحة من المحكّمين، واعتماد المهارات التي حازت على أوزان نسبية تبلغ (٨٠٪) فأكثر - على (١٤) مهارة من

مهارات الاستيعاب القرائي المهمة التي تناسب تلاميذ الصف الرابع الأساسي، تندرج تحت أربعة مستويات هي: الحريفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي (الملحق (١١) المتضمن قائمة مهارات الاستيعاب القرائي في صورتها النهائية. والجدول (٨) الآتي يوضح نسب توزع هذه المهارات في صورتها النهائية على المستويات:

جدول (٨) نسب توزع المهارات في مستويات الاستيعاب القرائي

رقم المستوى	مستويات الاستيعاب القرائي	عدد المهارات في كل مستوى	النسبة
١	المستوى الحريفي	٥	٣٥,٧١%
٢	المستوى الاستنتاجي	٤	٢٨,٥٧%
٣	المستوى الناقد	٣	٢١,٤٣%
٤	المستوى التذوقي	٢	١٤,٢٩%
المجموع		١٤	١٠٠%

٣-٢ - اختبار الاستيعاب القرائي Reading Comprehension Test-RCT

يعرّف براون (Brown 1983) الاختبار بأنه «إجراء منظم لقياس سمة ما من خلال عينة من السلوك» (ملحم، ٢٠٠٧، ٣١٨). ولأن الاختبار يعدّ أكثر الأدوات استخداماً للحكم على مستوى نجاح العملية التعليمية، أعدّ الباحث اختباراً لقياس مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، باتباع الخطوات الآتية:

٣-٢-١ - تحديد هدف الاختبار

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات الاستيعاب القرائي اللازم توافرها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

٣-٢-٢ - الإعداد لبناء الاختبار

قبل أن يبدأ الباحث في بناء الاختبار اطلع على المصادر الآتية:

- البحوث والدراسات السابقة عن الاستيعاب القرائي التي استطاع الحصول عليها؛ لتعرّف الخطوات الإجرائية المتبعة في بناء اختبارات الاستيعاب القرائي، منها دراسات (راشد، ٢٠٠٤؛ العيسوي، ٢٠٠٤؛ عبد الحافظ، ٢٠٠٧؛ العليمات، ٢٠٠٧؛ عبد الوهاب، ٢٠٠٨؛ سليمان، ٢٠٠٩؛ الشمري، ٢٠٠٩؛ عبد الباري، ٢٠٠٩؛ العذقي، ٢٠٠٩؛ الغامدي، ٢٠١٠؛ البركات، ٢٠١٠؛ الشهري، ٢٠١٢؛ ... الخ).

- عدد من كتب القياس والتقويم ومناهج البحث في التربية وعلم النفس، لتعرّف الخطوات المنهجية لبناء الاختبارات عموماً (النبهان، ٢٠٠٤؛ أبو علام، ٢٠٠٥؛ الكيلاني والشريفين، ٢٠٠٥؛ عباس ونوفل والعيسي وأبو عواد، ٢٠٠٧؛ ملحم، ٢٠٠٧؛ الكبيسي وربيعة، ٢٠٠٨؛ المنيزل والعنوم، ٢٠١٠؛ أبو علام، ٢٠١١؛ عبد الرحمن، ٢٠١١؛ ... الخ).

٣-٢-٣- تحديد محتوى الاختبار

يتكوّن اختبار الاستيعاب القرائي من (٤٢) سؤالاً موضوعياً حول أربعة موضوعات قرائية أُعيد صوغها واختُصرت بعض فقراتها المستمدة من النصوص المقررة على تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الفصل الدراسي الأول. وتقيس هذه الأسئلة (١٤) مهارة فرعية حُدّدت في قائمة مهارات الاستيعاب القرائي المعتمدة في هذه الدراسة، وتتدرج تحت أربعة مستويات رئيسية هي: الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، بواقع ثلاثة أسئلة لكل مهارة استيعاب قرائي فرعية، بنسبة قدرها (٧,١٤٪) من مجموع أسئلة الاختبار. وقد روعي التوازن في توزيع عدد أسئلة كل مستوى بناءً على عدد المهارات الفرعية المدرجة تحت كل منها. والجدول (٩) الآتي يبين مواصفات محتوى الاختبار في صورته الأولية:

جدول (٩) مواصفات محتوى اختبار الاستيعاب القرائي

المجموع	أرقام أسئلة الاختبار					مهارات الاستيعاب القرائي ومستوياته
	الوزن النسبي	عدد الأسئلة	النص (٤) الحاسوب	النص (٣) نعمة العين	النص (٢) نجمة البحر	النص (١) معالم حلب
	٧,١٤٪	٣	❖	٢٣	١٣	١
	٧,١٤٪	٣	٣٤	٢٤	❖	٢
	٧,١٤٪	٣	❖	٢٥	١٤	٣
	٧,١٤٪	٣	٣٥	❖	١٥	٤
	٧,١٤٪	٣	٣٦	❖	١٦	٥
	٣٥,٧١٪	١٥	٣	٣	٤	٥
		١٠٠٪	٢٠٪	٢٠٪	٢٦,٦٧٪	٣٣,٣٣٪
	٧,١٤٪	٣	❖	٢٦	١٧	٦
	٧,١٤٪	٣	٣٧	٢٧	١٨	❖
	٧,١٤٪	٣	❖	٢٨	١٩	٧
	٧,١٤٪	٣	٣٨	٢٩	❖	٨
	٢٨,٥٧٪	١٢	٢	٤	٣	٣
		١٠٠٪	١٦,٦٧٪	٣٣,٣٣٪	٢٥٪	٢٥٪
	٧,١٤٪	٣	٣٩	٣٠	❖	٩
	٧,١٤٪	٣	❖	٣١	٢٠	١٠
	٧,١٤٪	٣	٤٠	٣٢	٢١	❖
	٢١,٤٣٪	٩	٢	٣	٢	٢
		١٠٠٪	٢٢,٢٢٪	٣٣,٣٤٪	٢٢,٢٢٪	٢٢,٢٢٪
	٧,١٤٪	٣	٤١	❖	٢٢	١١
	٧,١٤٪	٣	٤٢	٣٣	❖	١٢
	١٤,٢٨٪	٦	٢	١	١	٢
		١٠٠٪	٣٣,٣٣٪	١٦,٦٧٪	١٦,٦٧٪	٣٣,٣٣٪
	١٠٠٪	٤٢	٩	١١	١٠	١٢
		١٠٠٪	٢١,٤٣٪	٢٦,١٩٪	٢٣,٨١٪	٢٨,٥٧٪

٣-٢-٤ - صوغ مفردات الاختبار وتعليماته

صاغ الباحث مفردات اختبار الاستيعاب القرائي معتمداً الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد (Multiple choice)، نظراً لما يمتاز به هذا النوع من الاختبارات من إيجابيات، تتمثل في احتياجها إلى وقت وجهد أقل في الإجابة، وملاءمتها جميع المستويات الدراسية ولاسيما المراحل العمرية الدنيا، وشموليتها وقدرتها على تغطية السمات المقيسة، واتصافها بالموضوعية في التصحيح وبعدها عن تقدير المصحح الذاتي (عدس وذوقان وعبد الحق، ٢٠٠٣، ٨١؛ عبد الرحمن، ٢٠١١، ١٦١).

وتألف كلّ مفردة في الاختبار من متين للسؤال (Stem)، أي مقدمته، ومن أربع بدائل للإجابة (Alternatives)، تضمنت بديلة واحدة تمثل الجواب الصحيح ويُعطى درجة واحدة، وثلاثة مموّهات (Distractors) غير صحيحة تُعطى درجة الصفر. وقد راعى الباحث في صوغ كلّ مفردة في الاختبار، أن تكون لغتها سليمة وواضحة وسهلة تناسب مستوى التلاميذ، وأن تكون صحيحة علمياً، ويكون متنها وبدائلها مختصرة قدر الإمكان، وتكون الإجابة عن كلّ مفردة منها مستقلة عن الأخرى. كما حرص على توزيع مواقع البدائل الصحيحة في الاختبار بنسق عشوائي وغير منتظم؛ لاستبعاد قدرة التلاميذ على تخمين مواقع الأجوبة الصحيحة.

وصُدِّر الاختبارُ بصفحة تعليماتٍ تشتمل على بيانات خاصة بالتلميذ (الاسم، والمدرسة، والشعبة، والجنس)، وعلى وصف الاختبار وبيان الهدف منه، وعدد أسئلته، وطريقة الإجابة عنها، وزمن الإجابة. وقد رُوِّعَت السهولة والوضوح وعدم التعقيد في كتابة هذه التعليمات؛ لئتناسب مستوى التلاميذ.

٣-٢-٥ - تحكيم الاختبار

للتحقق من صدق محتوى الاختبار عَرَضه الباحث في صورته الأولية على مجموعة من المحكّمين المختصّين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وفي اللغة العربية [الملحق (٧)]، وطلب إليهم إبداء آرائهم فيه، من حيث:

- وضوح التعليمات.
- مناسبة موضوعات القراءة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.
- صلاحية الأسئلة لقياس مهارات الاستيعاب القرائي.
- كفاية الأسئلة لقياس المهارات المراد قياسها.
- مناسبة البدائل وانسجامها مع بعضها بعضاً.
- صحة البدائل الصحيحة ودقتها علمياً.

- سلامة الصّوغ اللغوي لمتن السؤال والبدايل ووضوحه.

- المقترحات التي يرونها من حذف أو إضافة أو تعديل.

لقد وُضع الاختبار الموجّه للمحكّمين في جدول ذي ثمانية أعمدة، يحتوي العمود الأول منه على المهارات التي تقيسها الأسئلة المقابلة لها في العمود الثاني، يليها عمودان عن مدى قياس كلّ سؤال للمهارة المحددة. وبعدهما عمودان آخران عن مدى مناسبة الأسئلة مستوى التلاميذ، ثم عمودان أخيران عن مدى سلامة الصّوغ اللغوي للأسئلة وبدائلها من عدمها. بالإضافة إلى سؤال مفتوح بعد أسئلة كلّ موضوع قرائي عن المقترحات التي يرونها الملحق (١٢). وقد أبدى المحكّمون آراءهم في الاختبار على النحو الآتي:

- أجمعوا على أنّ أسئلة الاختبار تقيس المهارات التي وضعت لقياسها، وأنها تناسب مستوى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وأنّ بدائلها الصحيحة دقيقة وصحيحة علمياً، وأنّ تعليمات الاختبار واضحة وكافية وملائمة للتلاميذ، مع ضرورة إضافة زمن الاختبار إلى التعليمات.

- اقترح أحد المحكّمين الاقتصار على مفردتين لكل مهارة؛ وذلك اختصاراً للاختبار الطويل في صورته الحالية (من وجهة نظره). إلّا أنّ الباحث، بعد استشارته المشرف وبعض المحكّمين الآخرين حول هذا الاقتراح، لم يأخذ به؛ لأنّ ذلك يؤدي إلى أن يكون الاختبار غير معبّر كفاية عن المهارات المراد قياسها، ولاسيّما أنّ معظم اختبارات الاستيعاب القرائي التي اطلع عليها الباحث خصّصت لكل مهارة ثلاث مفردات (أسئلة) على الأقل.

- رأى محكّمان ضرورة الاقتصار على ثلاث بدائل لكل سؤال بدلاً من أربع؛ ولكنّ الباحث لم يأخذ بهذا التعديل؛ لأنّه كلّما زاد عدد البدائل الاختيارية لكل سؤال قلّت فرصة تخمين الإجابة الصحيحة، وهو ما يفضلّه الباحثون وعلماء القياس والتقويم في الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد (النبهان، ٢٠٠٤، ٨٨؛ الكبيسي وربيعة، ٢٠٠٨، ١١٤)؛ ففي حالة المفردة ذات الأربع بدائل تساوي فرصة تخمين الإجابة الصحيحة نسبة (٢٥٪) مقابل (٣٣,٣٪) في حالة ذات الثلاث بدائل.

- أشار بعض المحكّمين ببعض التعديلات الجزئية في صوغ بعض أسئلة الاختبار. وقد أخذ بها الباحث، كما يتضح في الجدول (١٠) الآتي:

جدول (١٠) تعديلات المحكّمين في اختبار الاستيعاب القرائي

السؤال	قبل التعديل	بعد التعديل
س٥)	أي الأحداث الآتية يأتي في المرتبة الأولى تاريخياً؟	أي الأحداث الآتية أقدم تاريخياً؟
س١٠)	جميع ما يأتي حقائق ما عدا واحداً، هو:	جميع ما يأتي حقائق ما عدا رأياً واحداً، هو:
س١١)	أي العبارات الآتية أقرب إلى معنى هذه الجملة الواردة في النصّ (حلبُ مدينةٌ سوريةٌ تُعوّدُ إلى ما قبل التّاريخ)؟	أي العبارات الآتية أقرب إلى معنى هذه الجملة (حلبُ مدينةٌ سوريةٌ تُعوّدُ إلى ما قبل التّاريخ)؟

السؤال	قبل التعديل	بعد التعديل
س٣٢	القيمة الأساسية التي يدعو إليها النص، هي:	القيمة الأساسية التي يتضمنها النص، هي:
س١٦	أي المراحل الآتية تأتي ثانياً في عملية افتراس نجمة البحر؟	أي المراحل الآتية تأتي في المرتبة الثانية في عملية افتراس نجمة البحر؟
س٣٠ س٣٩	جميع ما يأتي فِكرَ فرعية للفقرة الثانية من النص ما عدا واحدة، هي:	جميع ما يأتي فِكرَ فرعية للفقرة الثانية من النص ما عدا فكرة واحدة رئيسة، هي:

٣-٢-٦- ضبط الاختبار

لضبط اختبار الاستيعاب القرائي، وزيادة التأكد من وضوحه، طبقه الباحث بتاريخ (٢٠١٢/١٠/١) على عينة استطلاعية غير مشمولة في عينة الدراسة النهائية، تألفت من (٣٥) تلميذاً وتلميذة من مدرسة (صلاح الدين الأيوبي) للتعليم الأساسي في منطقة الصالحية بدمشق؛ بهدف تعرّف مدى وضوح تعليمات الاختبار للتلاميذ، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عنه، وتحليل مفرداته بحساب معاملات الصعوبة والتمييز وفعالية الموهبات، والتحقق من صدق الاختبار وثباته.

٣-٢-٦-١- وضوح تعليمات الاختبار

لم يوجّه التلاميذ المشمولون في الدراسة الاستطلاعية أسئلة واستفسارات جوهرية حول تعليمات الاختبار. وذلك يدلّ على وضوح هذه التعليمات لديهم، وكفايتها في إرشادهم إلى طريقة الإجابة عن مفردات الاختبار.

٣-٢-٦-٢- تحديد زمن الاختبار

في الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد ذات الأربع أو الخمس بدائل المستخدمة في صفوف المرحلة الابتدائية، يجب أن يكون غالبية التلاميذ قادرةً على الإجابة خلال (٧٥) ثانية (النبهان، ٢٠٠٤، ١١٣). وبناء عليه كان الزمن النظري الأمثل المتوقع للإجابة عن أسئلة اختبار الاستيعاب القرائي المكوّن من (٤٢) سؤالاً هو: $42 \times 75 = 3150$ ثانية/٥٢,٥ دقيقة].

وقد اعتمد الباحث نتائج التجربة الاستطلاعية في تحديد زمن إجابة التلاميذ عن أسئلة الاختبار، بحساب متوسط زمن أسرع خمسة تلاميذ أداءً في الإجابة عن أسئلة الاختبار، ومتوسط أبطأ خمسة تلاميذ، ثم حساب متوسط زمن الاختبار بالمعادلة الآتية: [زمن الاختبار = متوسط زمن أسرع خمسة تلاميذ أداءً + متوسط خمسة أبطأ تلاميذ أداءً/٢]. وقد وجد أنّ متوسط زمن الاختبار هو (٥٠) دقيقة، كما يتضح في الجدول (١١) الآتي، وهو قريب من الزمن النظري المتوقع:

جدول (١١) حساب زمن اختبار الاستيعاب القرائي

التلميذ	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	متوسط الزمن	زمن الاختبار
الأسرع أداءً	٣٧	٣٨	٤٠	٤٣	٤٥	٤٠,٦	٥٠ دقيقة
الأبطأ أداءً	٦٣	٦٠	٥٩	٥٨	٥٧	٥٩,٤	

٣-٢-٦-٣-٣ تحليل مفردات الاختبار Test Item Analysis

يقصد بتحليل مفردات الاختبار مجموعة العمليات الإحصائية التي تهدف إلى تقويم جودة أداة القياس وفقراتها، والتي تتمثل في التحقق من اتساق الفقرات مع الأهداف، وفي معاملات صعوبتها، وتمييزها، وجاذبية مموّهااتها، وتباينها، وصدقها وثباتها (النبهان، ٢٠٠٤، ١٨٨؛ Legendre, 2005, 61). ولتحليل مفردات اختبار الاستيعاب القرائي، فرّغ الباحث بيانات إجابات العينة الاستطلاعية عن مفردات الاختبار [الملحق (١٣)] في برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 18.0)؛ لحساب ما يأتي:

٣-٢-٦-٣-١ معاملات الصعوبة Coefficients of Difficulty

معامل الصعوبة عددٌ يدلّ على نسبة الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن سؤال أو فقرة ما من مجموع الأفراد الذين أجابوا عن ذلك السؤال أو تلك الفقرة، ويتخذ دوماً رقماً يتراوح بين (صفر) و(١+)، وهو مؤشر إحصائي يُستدل به على درجة صعوبة السؤال أو عدمها. ويحسب بالمعادلة الآتية: $p = \frac{NB}{NT}$ ؛ التي يكون فيها: p = معامل الصعوبة، و NB = عدد الإجابات الصحيحة عن السؤال، و NT = عدد الإجابات الكلية عن السؤال. ويعدّ السؤال الذي يتراوح معامل صعوبته بين (٠,٢) و(٠,٨) سؤالاً مقبولاً غير صعبٍ جداً ولا سهلٍ جداً (Legendre, 2005, 765-766؛ النبهان، ٢٠٠٤، ١٨٩ - ١٩٥؛ أبو علام، ٢٠٠٥، ٣٢٨ - ٣٣٠؛ عبد الرحمن، ٢٠١١، ١٩٥ - ١٩٧). والجدول (١٢) الآتي يوضح معاملات صعوبة الاختبار:

جدول (١٢) معاملات صعوبة مفردات اختبار الاستيعاب القرائي

رقم السؤال	إجابات صحيحة	إجابات غلط	معامل الصعوبة	رقم السؤال	إجابات صحيحة	إجابات غلط	معامل الصعوبة	رقم السؤال	إجابات صحيحة	إجابات غلط	معامل الصعوبة
١	٢٠	١٥	٠,٥٧	١٥	٢٤	١١	٠,٦٩	٢٩	١٩	١٦	٠,٥٤
٢	٢٣	١٢	٠,٦٦	١٦	٢٢	١٣	٠,٦٣	٣٠	٢٧	٨	٠,٧٧
٣	٢٦	٩	٠,٧٤	١٧	١٨	١٧	٠,٥١	٣١	٢٣	١٢	٠,٦٦
٤	٢٠	١٥	٠,٥٧	١٨	٢٦	٩	٠,٧٤	٣٢	٢٤	١١	٠,٦٩
٥	٢١	١٤	٠,٦٠	١٩	٢٣	١٢	٠,٦٦	٣٣	٢٢	١٣	٠,٦٣
٦	٢١	١٤	٠,٦٠	٢٠	٢٥	١٠	٠,٧١	٣٤	٢٧	٨	٠,٧٧
٧	٢٣	١٢	٠,٦٦	٢١	٢١	١٤	٠,٦٠	٣٥	٢٥	١٠	٠,٧١
٨	٢٠	١٥	٠,٥٧	٢٢	١٨	١٧	٠,٥١	٣٦	٢٣	١٢	٠,٦٦
٩	٢١	١٤	٠,٦٠	٢٣	١٨	١٧	٠,٥١	٣٧	٢٣	١٢	٠,٦٦
١٠	٢٦	٩	٠,٧٤	٢٤	١٣	٢٢	٠,٣٧	٣٨	١٩	١٦	٠,٥٤
١١	١٧	١٨	٠,٤٩	٢٥	١٣	٢٢	٠,٣٧	٣٩	٢١	١٤	٠,٦٠
١٢	٢١	١٤	٠,٦٠	٢٦	٢١	١٤	٠,٦٠	٤٠	٢٣	١٢	٠,٦٦
١٣	٢٧	٨	٠,٧٧	٢٧	١٩	١٦	٠,٥٤	٤١	٢٠	١٥	٠,٥٧
١٤	٢٦	٩	٠,٧٤	٢٨	١٨	١٧	٠,٥١	٤٢	٢٥	١٠	٠,٧١
معامل صعوبة الاختبار: $٠,٦٢ = (٣٥ \times ٤٢) / ٩١٢$											

يتضح من الجدول (١٢) السابق أنّ معاملات صعوبة مفردات اختبار الاستيعاب القرائي تراوحت بين (٠,٣٧) و(٠,٧٧). وهي معاملات صعوبة مقبولة، تدل على أنّ مفردات الاختبار ليست سهلة جداً ولا صعبة جداً، وإنّما هي متوسطة ومتدرّجة في صعوبتها ومناسبة؛ وهذا ما يوصي به المتخصصون في القياس والتقويم (مخائيل، ٢٠٠٦، ٨٢؛ ملحم، ٢٠٠٧، ٣٣٤).

وقد بلغ معامل صعوبة الاختبار كلاًه: (٠,٦٢)، بناء على تطبيق هذه المعادلة: [معامل صعوبة الاختبار = مجموع درجات التلاميذ في الاختبار / (النهاية العظمى للدرجات × عدد التلاميذ)] (مخائيل، ٢٠٠٦، ٨٠؛ Legendre, 2005, 766)، وهو معامل صعوبة جيّد يدلّ على أنّ الاختبار مناسب في درجة صعوبته.

٢-٣-٦-٢-٣ معاملات التمييز، والصدق التمييزي Coefficients of Discrimination & discriminating validity

معامل التمييز عددٌ يُعبّر عن قدرة الفقرة أو الاختبار على التمييز بين الأفراد ذوي الأداء المرتفع وذوي الأداء المنخفض في السّمة المقيسة، ويتراوح مقداره بين (١-) و(١+). ويُحسبُ بالمعادلة الآتية: $d = \frac{NRS}{NS} - \frac{NRI}{NI}$ ، التي تدل فيها: (d): على معامل التمييز، و(NRS): على عدد الإجابات الصحيحة عن المفردة في المجموعة العليا، و(NS): على عدد أفراد المجموعة العليا، و(NRI): على عدد الإجابات الصحيحة عن المفردة في المجموعة الدنيا، و(NI): على عدد أفراد المجموعة الدنيا (Legendre, 2005, 766؛ أبو دقة، ٢٠٠٨، ١٧٠).

وبحسب معايير إيبيل (Ebel 1956) لتصنيف معاملات التمييز التي ما زال علماء القياس والتقويم يعتمدونها، تكون الفقرة أو المفردة التي يتراوح معامل تمييزها بين (٠,٤٠) و(١+) جيّدة التمييز؛ وبين (٠,٣٠) و(٠,٣٩) مقبولة، وبين (٠,٢٠) و(٠,٢٩) مقبولة ولكنّها تحتاج إلى تعديل معقول، والمفردة التي يكون معامل تمييزها أقلّ من (٠,٢٠) تحذف أو تعدل تعديلاً جوهرياً، لأنّها ضعيفة التمييز؛ في حين تعدّ الفقرة التي يكون معامل تمييزها سالباً غير جيّدة وتحذف (النبهان، ٢٠٠٤، ١٩٧؛ الكبيسي وربيعة، ٢٠٠٨، ١٥٢؛ المنيزل والعتوم، ٢٠١٠، ١٣٥؛ عبد الرحمن، ٢٠١٠، ١٩٨).

ولحساب معاملات تمييز اختبار الاستيعاب القرائي، رُتبت درجات أفراد العينة الاستطلاعية (٣٥ تلميذاً وتلميذة) في الاختبار تصاعدياً، واختير أعلى (٢٧٪) من ذوي الأداء المرتفع على الاختبار، وأدنى (٢٧٪) من ذوي الأداء المنخفض؛ لأنّ معامل تمييز الفقرة يكون حساساً وأكثر استقراراً باعتماد هذه النسبة، وهي من أفضل التقسيمات بحسب ما أثبتته كثير من علماء القياس (Matlock-Hetzel, 1997؛ النبهان، ٢٠٠٤، ١٩٦؛ الكبيسي وربيعة، ٢٠٠٨، ١٥٧؛ Ovwigho, 2013, 13). أي اختير عشرة تلاميذ لكل مجموعة (٣٥ × ٢٧٪ = ٩,٤٥ ≈ ١٠ تلاميذ)، ثم حُدّد عدد الإجابات الصحيحة لكل مجموعة عن كلّ سؤال في الاختبار، ثم طُبقت معادلة معامل التمييز السابقة، كما يظهر في الجدول (١٣) الآتي:

جدول (١٣) معاملات تمييز مفردات اختبار الاستيعاب القرائي

معامل التمييز	الإجابات الصحيحة للمجموعة		رقم السؤال	معامل التمييز	الإجابات الصحيحة للمجموعة		رقم السؤال	معامل التمييز	الإجابات الصحيحة للمجموعة		رقم السؤال
	الدنيا=١٠	العليا=١٠			الدنيا=١٠	العليا=١٠			الدنيا=١٠	العليا=١٠	
٠,٨٠	٢	١٠	٢٩	٠,٣٠	٦	٩	١٥	٠,٣٠	٣	٦	١
٠,٣٠	٦	٩	٣٠	٠,٥٠	٤	٩	١٦	٠,٣٠	٣	٦	٢
٠,٣٠	٤	٧	٣١	٠,٦٠	١	٧	١٧	٠,٤٠	٥	٩	٣
٠,٣٠	٥	٨	٣٢	٠,٣٠	٥	٨	١٨	٠,٥٠	٣	٨	٤
٠,٤٠	٥	٩	٣٣	٠,٣٠	٣	٦	١٩	٠,٥٠	٣	٨	٥
٠,٣٠	٥	٨	٣٤	٠,٣٠	٦	٩	٢٠	٠,٣٠	٤	٧	٦
٠,٥٠	٣	٨	٣٥	٠,٥٠	٣	٨	٢١	٠,٦٠	٣	٩	٧
٠,٣٠	٥	٨	٣٦	٠,٧٠	٢	٩	٢٢	٠,٦٠	٢	٨	٨
٠,٧٠	٢	٩	٣٧	٠,٦٠	٢	٨	٢٣	٠,٣٠	٥	٨	٩
٠,٦٠	٢	٨	٣٨	٠,٨٠	١	٩	٢٤	٠,٥٠	٥	١٠	١٠
٠,٦٠	٢	٨	٣٩	٠,٨٠	٠	٨	٢٥	٠,٤٠	٢	٦	١١
٠,٣٠	٥	٨	٤٠	٠,٦٠	٢	٨	٢٦	٠,٤٠	٣	٧	١٢
٠,٦٠	٢	٨	٤١	٠,٦٠	٢	٨	٢٧	٠,٤٠	٥	٩	١٣
٠,٣٠	٦	٩	٤٢	٠,٧٠	١	٨	٢٨	٠,٥٠	٤	٩	١٤

يتبين من الجدول (١٣) السابق أنّ معاملات تمييز (٢٧) مفردة من مفردات الاختبار تراوحت بين (٠,٤٠) و(٠,٨٠). وهي معاملات تمييز جيّدة تدلّ على أنّ هذه المفردات تميّز جيّداً بين ذوي الأداء المرتفع والمنخفض في الاختبار، في حين بلغت معاملات تمييز (١٥) مفردة منه (٠,٣٠)، وهي معاملات مقبولة. وبذلك تكون مفردات الاختبار متمنّعةً بقدرة تمييزية مناسبة. وللتحقق من الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية) للاختبار كلّه ولمحاوره، تمت المقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا في الاختبار بمحاوره باستخدام اختبار مان ويتني (*Mann-Whitney Test*) اللامعلمي لدلالة الفرق بين عينتين مستقلتين، على النحو الذي يظهر في الجدول (١٤) الآتي:

جدول (١٤) نتائج اختبار مان ويتني للفرق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا في اختبار الاستيعاب القرائي بمحاوره

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة الدلالة
المستوى الحرّي	الدنيا	١٠	٥,٣٠	٥,٥٠	٥٥	**٠,٠٠	٠,٠٠
	العليا	١٠	١٢,١٠	١٥,٥٠	١٥٥		
المستوى الاستنتاجي	الدنيا	١٠	٣,٢٠	٥,٥٠	٥٥	**٠,٠٠	٠,٠٠
	العليا	١٠	٩,٦٠	١٥,٥٠	١٥٥		
المستوى الناقد	الدنيا	١٠	٤,١٠	٥,٦٠	٥٦	**١	٠,٠٠
	العليا	١٠	٧,٦٠	١٥,٤٠	١٥٤		
المستوى التدقيقي	الدنيا	١٠	١,٩٠	٥,٥٥	٥٥,٥٠	**٠,٥٠	٠,٠٠
	العليا	١٠	٤,٨٠	١٥,٤٥	١٥٤,٥٠		
الاختبار كلّه	الدنيا	١٠	١٤,٥٠	٥,٥٠	٥٥	**٠,٠٠	٠,٠٠
	العليا	١٠	٣٤,١٠	١٥,٥٠	١٥٥		

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

تُظهر نتائج الجدول (١٤) أنَّ قيمَ الدلالة لقيم يو (U) أصغر من مستوى الدلالة ($0,00 >$) ($0,01$) وهذا يعني وجود فرق دالّ إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا في الاختبار بمحاورة لمصلحة المجموعة العليا عند مستوى ($0,01$). وهذا يدل على أنَّ الاختبار بمحاورة يتمتع بقدرته تمييزية جيّدة وقويّة بين ذوي الأداء المرتفع وذوي الأداء المنخفض.

٣-٢-٦-٣ معاملات جاذبية (فعالية) المموّهات Coefficients of Distractors Attractiveness

يقصد بالموه الجيّد والفعال في بدائل مفردات الاختبار تلك البديلة المشتتة التي تتمتع بمعامل جاذبية سالب، بأن تكون نسبة اختياره في المجموعة الدنيا ذات الأداء المنخفض على الاختبار أكبر من نسبة اختيارها في المجموعة العليا ذات الأداء المرتفع على نحو واضح؛ إذ يجب مراجعة أية بديلة لا يختارها أحد الممتحنين، أو أن يكون معامل جاذبيتها موجباً أو صفراً. ويُحسب معامل جاذبية أية بديلة مموّهة بهذه المعادلة: [معامل جاذبية المموّه = (عدد من اختاروا البديلة المموّهة في المجموعة الدنيا/عدد أفراد المجموعة العليا) - (عدد من اختاروا البديلة المموّهة في المجموعة الدنيا/عدد أفراد المجموعة الدنيا)] (النبهان، ٢٠٠٤، ٢٠٣-٢٠٤؛ أبو علام، ٢٠٠٥؛ ٣٣١-٣٣٢).

ولحساب معاملات جاذبية مموّهات مفردات اختبار الاستيعاب القرائي، حُسبت تكرارات اختيارات كلّ مجموعة من المجموعتين العليا والدنيا (أعلى وأدنى ٢٧٪ من تلاميذ العينة الاستطلاعية) لكلّ بديلة من بدائل مفردات الاختبار [الملحق (١٤)]، ثمّ طبّقت المعادلة السابقة. والجدول (١٥) الآتي يبين ذلك:

جدول (١٥) معاملات جاذبية مموّهات مفردات اختبار الاستيعاب القرائي

رقم السؤال	معاملات جاذبية المموّهات (المشتتات)				رقم السؤال	معاملات جاذبية المموّهات (المشتتات)				رقم السؤال	معاملات جاذبية المموّهات (المشتتات)			
	④	③	②	①		④	③	②	①		④	③	②	①
١	٠,١-	**	٠,١-	٠,٣-	١٥	٠,١-	**	٠,١-	٠,١-	٢٩	**	٠,٣-	٠,٢-	٠,٣-
٢	٠,١-	٠,١-	**	٠,١-	١٦	٠,٢-	٠,١-	**	٠,٢-	٣٠	٠,١-	**	٠,١-	٠,١-
٣	٠,١-	**	٠,١-	٠,١-	١٧	٠,٢-	٠,٢-	**	٠,٢-	٣١	**	٠,١-	٠,١-	٠,١-
٤	**	٠,٢-	٠,١-	٠,٢-	١٨	**	٠,١-	٠,١-	٠,١-	٣٢	**	٠,١-	٠,١-	٠,١-
٥	٠,٢-	**	٠,١-	٠,٢-	١٩	٠,١-	٠,١-	**	٠,١-	٣٣	٠,٢-	٠,١-	٠,١-	**
٦	٠,١-	٠,١-	٠,١-	٠,١-	٢٠	٠,١-	**	٠,١-	٠,١-	٣٤	٠,١-	٠,١-	٠,١-	**
٧	٠,٢-	٠,٢-	**	٠,٢-	٢١	٠,٢-	٠,١-	٠,٢-	٠,٢-	٣٥	**	٠,٢-	**	٠,١-
٨	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٢٢	٠,٢-	**	**	٠,٣-	٣٦	٠,٢-	٠,٢-	٠,١-	٠,١-
٩	**	٠,١-	٠,١-	٠,٢-	٢٣	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٣٧	٠,٢-	٠,٢-	**	٠,٣-
١٠	**	٠,١-	٠,١-	**	٢٤	٠,٣-	٠,٣-	**	**	٣٨	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	**
١١	٠,١-	**	٠,٢-	٠,١-	٢٥	٠,٢-	٠,٢-	**	٠,٣-	٣٩	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	**
١٢	٠,٢-	**	٠	٠,٢-	٢٦	٠,٢-	**	٠,٢-	٠,٢-	٤٠	٠,١-	٠,١-	**	٠,١-
١٣	٠,٢-	٠,١-	**	٠,٢-	٢٧	٠,٢-	٠,٢-	**	٠,٢-	٤١	**	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-
١٤	**	٠,٢-	٠,١-	٠,٢-	٢٨	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٠,٣-	٤٢	**	٠,٢-	**	٠,١-

*البديلة الصحيحة للسؤال.

يتضح من الجدول (١٥) السابق أنّ معاملات جاذبية مموّهات مفردات اختبار الاستيعاب القرائي تراوحت بين (-٠,١) و (-٠,٣) وكانت سالبةً. وهذا يدلّ على فاعليتها وجودتها، ما عدا البديلة الثالثة من المفردة الثانية عشرة من الاختبار، والبديلة الرابعة من المفردة الثانية والأربعين منه اللتين كان معاملا جاذبيتهما صفراً؛ إذ لم يختبرهما أحد من التلاميذ. وهذا يعني عدم فاعليتهما. ولذلك كان لابدّ من تعديلهما لتتناسقا مع البدائل الأخرى. لقد استُبدلت بالبديلة الثالثة (تقدير العلم) في المفردة (١٢) بديلةً أخرى أكثر تشابهاً مع البدائل الأخرى هي (الدفاع عن الوطن). كما استُبدلت بالبديلة الرابعة (التعاون) في المفردة (٤٢) بديلةً أخرى هي (احترام العلماء) لإمكانية اختيار بعض التلاميذ إيّاها نتيجة قربها من مفردات موضوع النصّ.

٣-٢-٦-٤-٤ ثبات الاختبار Test Reliability

يقصد بثبات الاختبار: دقته واتساقه بين قياساته المختلفة وعدم تناقضه، وثبات درجة الفرد فيه وترتيبه إذا تكرر تطبيقه عليه في مناسبات مختلفة (الكبيسي وربيع، ٢٠٠٨، ٩٢؛ أبو علام، ٢٠١١، ٤٨١؛ حسن، ٢٠١١، ٥١٤). فهو «صفة لأداة القياس التي تبقى نتائجها مستقرّة لدى الأفراد أنفسهم ضمن الظروف المماثلة في تطبيقاتها المختلفة» (Legendre, 2005, 669). وللتحقق من ثبات اختبار الاستيعاب القرائي، اعتمد الباحث نوعين من الثبات:

٣-٢-٦-٣-٤-١ ثبات الاتساق الداخلي Internal Consistency Reliability

ويقصد به «الدرجة التي يستدل بها على أنّ فقرات أداة القياس أو محاورها تقيس بفاعلية السمة نفسّها أو الهدف ذاته» (Legendre, 2005, 287). ويكون الاختبار متّسقاً داخلياً ومتجانساً عندما تقيس كلّ فقرة أو مفردة منه العوامل العامّة نفسّها التي يقيسها الاختبار (حسن، ٢٠١١، ٥١٦). ولحساب ثبات الاتساق الداخلي لاختبار الاستيعاب القرائي اتبع الباحث الطرائق الثلاث الآتية:

• طريقة معاملات الارتباط Correlation Coefficients

وتحسب معاملات ثبات مفردات أداة القياس وفّق هذه الطريقة بحساب معاملات الارتباطات الداخلية بين درجات الأفراد في كلّ فقرة ودرجاتهم في الاختبار كلّ، ودرجاتهم في كلّ بُعدٍ فرعي من أبعاده (حسن، ٢٠١١، ٥١٦).

وللتحقق من التجانس والاتساق الداخلي لاختبار الاستيعاب القرائي، حُسبت معاملات ارتباط بيرسون *Pearson* بين درجة كلّ مفردة من مفردات الاختبار ودرجة المهارة التي تتدرج تحتها [الملحق (١٥)]، وتراوحت بين (٠,٥٢) و (٠,٨٢) درجة، وهي معاملات ارتباط تتراوح بين المتوسطة والعالية جداً؛ كما حُسبت معاملات الارتباط بين درجة كلّ مفردة والدرجة الكلية للمستوى الذي تنتمي إليه، وتراوحت بين (٠,٤٠) و (٠,٧١) درجة، وهي معاملات ارتباط تتراوح بين المتوسطة والعالية؛ بالإضافة إلى حساب معاملات الارتباط بين درجة كلّ مفردة والدرجة

الكلية للاختبار، التي تراوحت بين (٠,٤٠) و(٠,٦٥) درجة، وهي أيضاً تتراوح بين المتوسطة والعالية [انظر الملحق (١٦)]، المتضمن معيار تصنيف قوة معامل الارتباط بدلالة قيمه العددية؛ وهي كلّها دالة إحصائياً إما عند مستوى (٠,٠١) أو (٠,٠٥). وهذا يدلّ على أنّ مفردات الاختبار متسقة داخلياً، وتقيس الاستيعاب القرائي.

وقد حُسبت أيضاً المعاملات الارتباطية بين درجة كلّ مهارة من المهارات الأربع عشرة ودرجة المستوى الذي تندرج تحته، والدّرجة الكلية للاختبار. وكذلك بين درجة كلّ مستوى والدّرجة الكلية للاختبار، كما يتضح في الجدول (١٦) الآتي:

جدول (١٦) معاملات ارتباط درجة كلّ مهارة بدرجة المستوى ودرجة الاختبار، وارتباط درجة المستوى بالدرجة الكلية

المهارة/ المستوى	الارتباط بدرجة المستوى		الارتباط بالدرجة الكلية		المهارة/ المستوى	الارتباط بدرجة المستوى		الارتباط بالدرجة الكلية	
	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة		معامل الارتباط	قيمة الدلالة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
١	٠,٦٩**	٠,٠٠	٠,٥٦**	٠,٠٠	٩	٠,٦٦**	٠,٠٠	٠,٨١**	٠,٠٠
٢	٠,٧٦**	٠,٠٠	٠,٧٨**	٠,٠٠	الاستنتاجي	٠,٧٦**	٠,٠٠	٠,٩١**	٠,٠٠
٣	٠,٧٢**	٠,٠٠	٠,٧٨**	٠,٠٠	١٠	٠,٧٦**	٠,٠٠	٠,٥٦**	٠,٠٠
٤	٠,٧٥**	٠,٠٠	٠,٥٩**	٠,٠٠	١١	٠,٦٧**	٠,٠٠	٠,٥٦**	٠,٠٠
٥	٠,٧٥**	٠,٠٠	٠,٥٦**	٠,٠٠	١٢	٠,٦٩**	٠,٠٠	٠,٤٩**	٠,٠٠
الحريّة	—	—	٠,٨٥**	٠,٠٠	الناقد	٠,٧٦**	٠,٠٠	٠,٧٦**	٠,٠٠
٦	٠,٧٩**	٠,٠٠	٠,٦٩**	٠,٠٠	١٣	٠,٨٥**	٠,٠٠	٠,٧٣**	٠,٠٠
٧	٠,٨٦**	٠,٠٠	٠,٧٩**	٠,٠٠	١٤	٠,٨١**	٠,٠٠	٠,٤٨**	٠,٠٠
٨	٠,٨٧**	٠,٠٠	٠,٧٣**	٠,٠٠	التنوّقي	٠,٧٣**	٠,٠٠	٠,٧٣**	٠,٠٠

**معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١) باتجاهين،

يظهر من الجدول (١٦) السابق أنّ معاملات ارتباط درجة كلّ مهارة بدرجة المستوى الذي تندرج تحته تراوحت بين العالية والعالية جداً (٠,٦٩ – ٠,٨٧)، وأنّ معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للاختبار تراوحت بين المتوسطة والعالية جداً (٠,٥٦ – ٠,٨٠). أمّا معاملات ارتباط درجة كلّ مستوى بالدرجة الكلية للاختبار فكانت عالية أو عالية جداً، وبلغت على التوالي (٠,٨٥ – ٠,٩١ – ٠,٧٦ – ٠,٧٣). وهي كلّها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وتدلّ على أنّ الاختبار يتمتع بتجانس واتساق داخلي بين محاوره كلّها (مستوياته)، وأنّها تقيس الاستيعاب القرائي.

• طريقة كودر-ريتشاردسون ٢٠ (Kuder-Richardson (KR20

«وهي طريقة لحساب معامل الاتساق الداخلي، تستخدم في تحديد درجة العلاقات الداخلية الموجودة بين فقرات الاختبار، في ثنائيات» (Legendre, 2005, 670). ويُحسب بالمعادلة الآتية:

$$r = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum pq}{s_f^2} \right)$$

التي تكون فيها: k = عدد مفردات الاختبار، و p = نسبة الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن المفردة (صعوبة المفردة)، و q = نسبة الأفراد الذين أجابوا إجابة غلطاً عن المفردة ($q=1-p$)، و $\sum$ = مجموع الدرجات التي تدل على أنّ pq قد جمعت لجميع المرات، و s_f^2 = تباين الدرجات الكلية للاختبار (النبهان، ٢٠٠٤، ٢٤٧؛ Legendre, 2005, 670).

واستخدم الباحث هذه الطريقة؛ لأن مفردات اختبار الاستيعاب القرائي صُحِّحت ثنائياً (فالإجابة إما صحيحة=١، وإما غلط=٠). وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٩)، درجة، كما يظهر في الجدول (١٧) الآتي. وهو معامل ثبات جيد يدل على أن اختبار الاستيعاب القرائي يتمتع بثبات اتساق داخلي جيد بين مفرداته.

جدول (١٧) معامل ثبات الاتساق الداخلي لاختبار الاستيعاب القرائي بطريقة كودر-ريتشاردسون ٢٠

(k)	(Σpq)	(s _t)	(s _e ²)	(r)
عدد مفردات الاختبار	مجموع حاصل ضرب النسب	الانحراف المعياري للاختبار	تباين درجات الاختبار	معامل الثبات
٤٢	٩,٥٠	٨,٤٠	٧٠,٥٨	٠,٨٩

• طريقة التجزئة النصفية Split-half Method

لحساب ثبات الاتساق الداخلي لاختبار الاستيعاب القرائي وفق هذه الطريقة، جُزئ الاختبار إلى نصفين متكافئين في عدد مفرداتهما (٢١ مفردة)، يحتوي النصف الأول منه على المفردات الفردية، والنصف الثاني على المفردات الزوجية، ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات النصفين (r)، ثم أُدخل عاملُ مصحح باستخدام المعادلة الرياضية لسبيرمان براون $r^{11} = \frac{2r}{1+r}$: Spearman-Brown، أو معادلة جيتمان $r^{11} = 2 \left(1 - \frac{s_1^2 + s_2^2}{s^2} \right)$: Guttman التي تكون فيها r^{11} = معامل الثبات المصحح، و s^2 = التباين الكلي للاختبار، و s_1^2 = تباين درجات النصف الأول منه، و s_2^2 = تباين درجات النصف الثاني (النبهان، ٢٠٠٤، ٢٤٤-٢٤٥؛ Legendre, 2005, 670, 706؛ عباس وآخرون، ٢٠٠٧، ٢٦٨؛ حسن، ٢٠١١، ٥١٨-٥١٩).

وقد بلغ معامل ثبات سبيرمان براون (٠,٨٧٠)، درجة، وجيتمان (٠,٨٦٧)، درجة، كما يظهر في الجدول (١٨) الآتي. وهما معاملا ثبات جيدان يدلان على أن اختبار الاستيعاب القرائي يتمتع بثبات اتساق داخلي جيد.

جدول (١٨) معامل الثبات النصف لاختبار الاستيعاب القرائي بطريقتي سبيرمان براون وجيتمان

(r)	(s ₁ ²)	(s ₂ ²)	(s ²)	(r ¹¹) معامل الثبات	
الارتباط بين النصفين	تباين درجات النصف الأول	تباين درجات النصف الثاني	تباين درجات الاختبار	سبيرمان براون	جيتمان
٠,٧٧	٢٢,٣٤	١٧,٦٥	٧٠,٥٨	٠,٨٧	٠,٨٦٧

٣-٢-٦-٤-٢- ثبات الاستقرار Stability Reliability

للتحقق من ثبات استقرار الاختبار اتبع الباحث طريقة الإعادة (Test-retest Method)، بأن أعاد تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي مرة أخرى على العينة الاستطلاعية ذاتها بعد مرور أسبوعين تقريباً من التطبيق الأول وتحديدًا بتاريخ (٢٠١٢/١٠/١٤)، ثم حَسب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الاختبار وكذلك درجات المستويات والمهارات في التطبيقين، كما يتضح في الجدول (١٩) الآتي:

جدول (١٩) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات اختبار الاستيعاب القرائي في التطبيقين

المهارة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	المهارة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	المستوى/الاختبار	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
١	٠,٨٧**	٠,٠٠	٨	٠,٨١**	٠,٠٠	الحرفي	٠,٨٩**	٠,٠٠
٢	٠,٨٣**	٠,٠٠	٩	٠,٩٢**	٠,٠٠	الاستنتاجي	٠,٨٧**	٠,٠٠
٣	٠,٩١**	٠,٠٠	١٠	٠,٨٨**	٠,٠٠	الناقد	٠,٨٤**	٠,٠٠
٤	٠,٨٤**	٠,٠٠	١١	٠,٨٢**	٠,٠٠	التذوقي	٠,٨٦**	٠,٠٠
٥	٠,٩٠**	٠,٠٠	١٢	٠,٨٥**	٠,٠٠	الاختبار	٠,٨٨**	٠,٠٠
٦	٠,٨٩**	٠,٠٠	١٣	٠,٨٤**	٠,٠٠	-	-	-
٧	٠,٨٧**	٠,٠٠	١٤	٠,٩١**	٠,٠٠	-	-	-

**معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١) باتجاهين،

يتبين من الجدول (١٩) السابق أنَّ معاملات ارتباط درجات مهارات الاستيعاب القرائي في التطبيقين تراوحت بين (٠,٨١) و(٠,٩٢) درجة، ومعاملات ارتباط درجات المستويات تراوحت بين (٠,٨٤) و(٠,٨٩) درجة، وأنَّ معامل ارتباط الدرجة الكلية للاختبار في التطبيقين بلغ (٠,٨٨) درجة، وهي معاملات عالية جداً، ودالة عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠١$). وهي كلها تدلُّ على ثبات جيّد واستقرار في أداء الأفراد في اختبار الاستيعاب القرائي بمحاورة في تطبيقاته المتكررة.

٣-٢-٧- اختبار الاستيعاب القرائي في صورته النهائية

بعد تحكيم اختبار الاستيعاب القرائي وتحليل مفرداته، والتحقق من صدقه وثباته وصلاحيته للاستعمال، تألف في صورته النهائية من قسمين [الملحق (١٧)]:

– القسم الأول. ويتضمن صفحة تعليماتٍ تشتمل على عنوان الاختبار، وبيانات خاصة بالتلميذ (الاسم، والمدرسة، والشعبة، والجنس)، وعلى وصف الاختبار وبيان الهدف منه، وعدد مفرداته، وطريقة الإجابة عنها، وزمن الإجابة.

– القسم الثاني. ويشتمل على مفردات الاختبار. وهي أربعة موضوعات قرائية أرفقت بـ (٤٢) سؤالاً موضوعياً من نوع الاختيار من متعدد (أربع بدائل للإجابة)، تقيس (١٤) مهارة استيعاب قرائي، بواقع ثلاثة أسئلة لكل مهارة، وتندرج تحت أربعة مستويات مهارية هي الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي. كما يتضح في الجدول (٢٠) الآتي:

جدول (٢٠) مواصفات اختبار الاستيعاب القرائي في صورته النهائية.

المستوى	مهارات الاستيعاب القرائي	أرقام الأسئلة	المستوى	مهارات الاستيعاب القرائي	أرقام الأسئلة
الحرفي	(١) ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النصّ	١-١٣-٢٣	الاستنتاجي	(٨) استنتاج فكر النصّ	٧-١٩-٢٨
	(٢) تحديد مرادف الكلمة	٢-٢٤-٣٤		(٩) استنتاج علاقة السبب بالنتيجة	٨-٢٩-٣٨
	(٣) تحديد ضد الكلمة	٣-١٤-٢٥		(١٠) التمييز بين الفكر الرئيسي والفرعية	٩-٣٠-٣٩
	(٤) تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	٤-١٥-٣٥		(١١) التمييز بين الحقيقة والرأي	١٠-٢٠-٣١
	(٥) تعرّف تسلسل الأحداث	٥-١٦-٣٦		(١٢) التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة له به	٢١-٣٢-٤٠
التذوقي	(٦) استنتاج عنوان مناسب للموضوع	٦-١٧-٢٦	التذوقي	(١٣) الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية	١١-٢٢-٤١
	(٧) استنتاج معنى ضمني من النصّ	٧-٢٧-٣٧		(١٤) استنتاج القيم السائدة في النصّ	١٢-٣٣-٤٢

٣-٢-٨- تصحيح اختبار الاستيعاب القرائي

يصحح الاختبار بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة ودرجة الصفر للإجابة الغلط [الملحق (١٩): مفتاح تصحيح الاختبار]، وبذلك تكون الدرجة العليا التي يمكن أن يحصل عليها التلميذ في الاختبار المكوّن من (٤٢) مفردة هي: $(٤٢ = ١ \times ٤٢)$ ؛ وفي المهارة المؤلفة من ثلاث مفردات $(٣ = ١ \times ٣)$ ؛ وفي المستوى (عدد مهارات المستوى ١×١). وقد اعتمد الباحث معياراً لتصنيف مستويات امتلاك التلاميذ مهارات الاستيعاب القرائي بناء على الخطوات الآتية:

٣-٢-٨-١- تقدير درجة القطع Estimate the Cut-Off Score

عرّفها هامبيلتون (1978) Hambleton بأنها «درجة على الخط المتصل للقيمة المقيسة، تستخدم لتصنيف المفحوصين إلى فئتين تعكس مستويات الكفاءة بالنسبة لمجموعة من الأهداف أو المهارات التي يقيسها الاختبار، يُحكّم بها على أداء المفحوص بأنّه متمكّن أو غير متمكّن» (ص ٢٧٩). وهي بحسب شيبارد (1984) Shepard «الدرجة التي تميز بين الجيد أو غير الجيد وفقاً لتعريف إجرائي معيّن وأسس منطقية تحدّدتها الجهات المعنية» (ص ٤٥٤). ولقد تعددت تعريفات الباحثين وعلماء القياس والتقويم لدرجة القطع. إلا أنّها تتفق جميعاً في مضمونها بأنّها: الدرجة التي تقسّم المفحوصين إلى فئتين على الأقل: فئة تمتلك المعارف أو المهارات أو الموضوعات... الخ التي يقيسها الاختبار، وفئة أخرى لا تمتلكها في ضوء هدف الباحث أو الجهة المسؤولة عن الاختبار. وبناءً عليه يُقصد بدرجة القطع في هذه الدراسة «الدرجة التي يُحدّد عندها الحد الأدنى من مستوى الأداء المقبول لامتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي مهارات الاستيعاب القرائي، بحيث يعدّ المتعلّم الذي تقلّ درجته في اختبار الاستيعاب القرائي عنها ذا مستوى منخفض في امتلاكه المهارات المقيسة».

ولتقدير درجة قطع اختبار الاستيعاب القرائي استخدم الباحث طريقة أنجوف - ندلسكي المختلطة (*Angoff-Nedelsky Combination Method*)؛ وهي طريقة تجمع بين أفضل طريقتين تحكيميّتين مشهورتين لحساب درجة القطع: طريقة أنجوف (*Angoff Method*)، وطريقة ندلسكي (*Nedelsky Method*). وتُحسب درجة القطع بموجبها طبقاً لخطوات كلّ طريقة منهما على حدة، ثمّ يُحسب متوسط درجتَي القطع الناتجتين عنهما ليكون درجة قطع الاختبار. وذلك كما يتضح من الخطوات الآتية:

٣-٢-٨-١-١- طريقة أنجوف Angoff Method

اتبع الباحث الخطوات المحدّدة لهذه الطريقة لتقدير درجة القطع المعتمدة في المراجع الآتية: (Angoff, 1984, 4-38؛ Shepard, 1984, 452-453؛ علاّم، ١٩٩٥، ٢٣٩-٢٤٠؛ Goodwin, 1996, 249-256؛ التميمي، ١٩٩٩، ٢٩؛ عودة والشريم، ٢٠١٠، ١٩٤-١٩٥؛ Wheaton &

Parry, 2012, 2-7)، فاختار عينة عشوائية من (١٥) معلماً ومعلمة من معلّمي اللغة العربية بوصفهم المحكّمين؛ بناءً على تأكيد شيبارد أنّ المعلّمين هم أفضل الخبراء في المنهاج والمحتوى التعليمي؛ لأنهم أقرب الناس إليه وأكثر تعاملًا معه، وهم أقدر على التحليل والمراقبة الذاتية وإدراك التنوع في الممارسات ضمن المجال المقصود (ص ٤٥٣)؛ ووجّه الباحث إليهم اختبار الاستيعاب القرائي في صورته النهائية مرفقاً باستمارة تحكيم تشتمل على أرقام مفردات الاختبار، ورقم الخيار الذي يمثل الإجابة الصحيحة لكل مفردة، وأمام كلّ مفردة مقياس عشري الفترات *Equal interval scale* يتدرج من (١) الذي يتضمن الفترة العشرية للنسبة الاحتمالية (٠-١٠٪) إلى (١٠) للفترة العشرية (٩١-١٠٠٪). ثمّ طلب إلى كلّ محكّم أن يقرأ كلّ مفردة من الاختبار بتأنٍّ؛ ثمّ يتصوّر مجموعةً من تلاميذ الصف الرابع ذوي الحد الأدنى في مستوى امتلاك مهارات الاستيعاب القرائي؛ ثمّ يقدّر احتمال أن يجيب هؤلاء التلاميذ ذوو الحد الأدنى في امتلاك المهارات عن كلّ مفردة من مفردات الاختبار من دون أن يلجؤوا إلى تخمين الإجابة، بأن يضع دائرة حول الرقم الذي يمثل نسبة الاحتمال التي تمثّل تقديره الخاصّ في الخانة المناسبة [الملحق (١/٢٠)]: استمارة التحكيم لتقدير درجة القطع]. ثمّ فرّغت إجابات المحكّمين، وحسبت متوسطات تقديرات احتمالاتهم لجميع مفردات الاختبار [الملحق (٢/٢٠)]. وقد بلغت درجة قطع اختبار الاستيعاب القرائي بطريقة أنجوف (٠,٤٩٨٤)، أي أنّ درجة القطع تمثّل نسبة (٤٩,٨٤٪) من درجات الاختبار $(٤٢ \times ٤٩,٨٤ = ٢٠,٩٣ \approx ٢١ \text{ درجة})$.

٣-٢-٨-١-٢ - طريقة ندلسكي Nedelsky Method

استرشد الباحث بالخطوات التي حدّدت لتقدير درجة القطع بطريقة ندلسكي في المراجع الآتية: (Nedelsky, 1954, 5-7؛ Brennan & Lockwood, 1980, 224-228؛ Chang, 1999, 152-156؛ التميمي، ١٩٩٩، ٣٠)، فطلب إلى عينة المعلّمين المحكّمين، بعد تصوّرهم مجموعةً تلاميذ الصف الرابع الأساسي ذوي الحد الأدنى في مستوى امتلاك مهارات الاستيعاب القرائي، أن يحدّدوا لكل مفردة من مفردات الاختبار البدائل غير الصحيحة التي يتوقعون ألا يختارها هؤلاء التلاميذ؛ لأنها لا تمثّل الإجابة الصحيحة للمفردة من وجهة نظرهم. وبذلك يكون الحد الأدنى لاحتمال إجابتهم إجابةً صحيحةً عن المفردة مقلوب عدد البدائل الباقية؛ وهو يمثل درجة قطع كلّ محكّم عن كلّ مفردة؛ وقد حُسبت بهذه المعادلة: $(١/ \text{عدد بدائل المفردة} - \text{عدد البدائل المختارة من المحكّم})$ ؛ ثم حُسب المتوسط الحسابي لدرجات قطع مفردات الاختبار لكل محكّم، ليكوّن هو درجة قطع ذلك المحكّم؛ ثم حُسب المتوسط الحسابي الكلّي لدرجات قطع المحكّمين الذي يمثل درجة قطع الاختبار [الملحق (٣/٢٠)؛ ثمّ طبقت المعادلة التي اقترحها ندلسكي: $[MPL = (\bar{MFD} + K\sigma FD)]$ ؛ التي تكون فيها $MPL =$ درجة القطع؛ و $\bar{MFD}$ = المتوسط الحسابي الكلّي لدرجات قطع المحكّمين على الاختبار؛

و K = المقدار الثابت المحدد من المحكّمين للنجاح وهو (٥٠٪)؛ و $FD = \sigma$ الانحراف المعياري لدرجات قطع المحكّمين. وقد بلغت درجة قطع اختبار الاستيعاب القرائي بطريقة ندلسكي (٠,٥٠٣٧)، أي $(٤٢ \times ٥١,٢٢ = ٢١,٥١ \approx ٢٢ \text{ درجة})$.

٣-٢-٨-١-٣ - درجة قطع الاختبار

بلغت درجة قطع الاختبار بالطريقة المختلطة الناتجة من حساب متوسط درجتَي القطع بطريقتَي أنجوف وندلسكي (٠,٥٠٣٥)، أي $(٤٢ \times ٥٠,٥٣ = ٢١,٢٢ \approx ٢١ \text{ درجة})$. والجدول (٢١) الآتي يوضح درجات القطع بالطرائق المختلفة:

جدول (٢١) درجات قطع اختبار الاستيعاب القرائي بطريقة أنجوف - ندلسكي المختلطة

المحكّمون	الطريقة	متوسط التقدير	الانحراف المعياري	درجة القطع	النسبة	درجة قطع الاختبار
(١٥) معلماً ومعلّمة	أنجوف	٠,٤٩٨٤	٠,٠٤٦	٠,٤٩٨٤	٪٤٩,٨٤	٢١ $\approx$ ٢٠,٩٣
	ندلسكي	٠,٥٠٣٧	٠,٠١٧	٠,٥١٢٢	٪٥١,٢٢	٢٢ $\approx$ ٢١,٥١
	المختلطة	٠,٥٠١١	٠,٠٠٤	٠,٥٠٥٣	٪٥٠,٥٣	٢١ $\approx$ ٢١,٢٢

٣-٢-٨-٢ - معيار تصنيف مستويات امتلاك المهارات

لتصنيف فئات مستوى امتلاك التلاميذ مهارات الاستيعاب القرائي وتحديد حدّيها الأدنى والأعلى، اعتمد الباحث أسلوب الربعيات (Quartiles)؛ فقد عُدَّت الدَّرَجَةُ التي تقلّ عن درجة القطع التي تمثّل (الرّبيع الثاني أو الوسيط Median) دالّةً على مستوى منخفض من امتلاك المهارات، إذ هي تمثّل درجة تقلّ عن (٥٠٪). أمّا الدرجة التي تتراوح بين الرّبيع الثاني (درجة القطع)، وتقلّ عن الرّبيع الثالث الذي يحسب بهذه المعادلة: [(الدرجة العليا $\times ٣/٤$)]، فهي تدلّ على مستوى متوسط من امتلاك المهارات إذ هي درجة تتراوح بين (٥٠٪) وأقل من (٧٥٪). في حين تدلّ الدرجة التي تتراوح بين الرّبيع الثالث والدرجة العليا على مستوى مرتفع؛ لأنّها درجة تمثّل أداءً في الاختبار يتراوح بين (٧٥٪) و(١٠٠٪). والجدول (٢٢) الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢٢) معيار تصنيف مستوى امتلاك مهارات الاستيعاب القرائي.

الدرجات	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا	درجة القطع	المستوى		
				منخفض	متوسط	مرتفع
البند	٠	١	٠,٥	أقل من ٠,٥٠	٠,٧٥ وأقل من ٠,٧٥	١ - ٠,٧٥
المهارة	٠	٣	١,٥٠	أقل من ١,٥٠	١,٥٠ وأقل من ٢,٢٥	٣ - ٢,٢٥
المستوى الحرّفي	٠	١٥	٧,٥٠	أقل من ٧,٥٠	٧,٥٠ وأقل من ١١,٢٥	١٥ - ١١,٢٥
المستوى الاستنتاجي	٠	١٢	٦	أقل من ٦	٦ وأقل من ٩	١٢ - ٩
المستوى الناقد	٠	٩	٤,٥٠	أقل من ٤,٥٠	٤,٥٠ وأقل من ٦,٧٥	٩ - ٦,٧٥
المستوى التدوقي	٠	٦	٣	أقل من ٣	٣ وأقل من ٤,٥٠	٦ - ٤,٥٠
الاختبار كلّّه	٠	٤٢	٢١	أقل من ٢١	٢١ وأقل من ٣١,٥٠	٤٢ - ٣١,٥٠
المتوسط الموزون للمستوى	٠	٣	١,٥٠	أقل من ١,٥٠	١,٥٠ وأقل من ٢,٢٥	٣ - ٢,٢٥

٣-٣ - اختبار التفكير الاستدلالي Reasoning Thinking Test-RTT

أعد الباحث اختباراً لقياس مهارات التفكير الاستدلالي وفّق الخطوات الآتية:

٣-٣-١- تحديد هدف الاختبار

يهدف هذا الاختبار إلى قياس التفكير الاستدلالي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

٣-٣-٢- مصادر بناء الاختبار

استند الباحث في بناء الاختبار إلى ما يلي:

- عدد من البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بالتفكير الاستدلالي، بهدف الاستفادة من إجراءات إعداد مقاييس التفكير الاستدلالي المعتمدة فيها، ومنها (حسن، ٢٠٠١؛ راشد، ٢٠٠١؛ العتيبي، ٢٠٠١؛ عوض الله، ٢٠٠٣؛ النجدي، ٢٠٠٣؛ عزب، ٢٠٠٤؛ محمد، ٢٠٠٥؛ النعيمي، ٢٠٠٥؛ فودة والبلي، ٢٠٠٦؛ الهويمل، ٢٠٠٦؛ أبو ناجي، ٢٠٠٧؛ عبده، ٢٠٠٩؛ العتيبي، ٢٠٠٩؛ المرشد، ٢٠٠٩؛ الشمري، ٢٠١١؛ يونس، ٢٠١٢؛ سلمان، ٢٠١٢؛ Esswein, 2010؛ Cruz, Pimenta, & Lunney, 2009؛ Coker, 2009؛ Dasari, 2006).

- الأدب التربوي والنفسي المتعلق بالتفكير الاستدلالي.

- عدد من كتب القياس والتقويم.

٣-٣-٣- صوغ محتوى فقرات الاختبار وتعليماته

يتضمن الاختبار (٢٠) فقرة قرائية صغيرة عن بعض المواقف والقضايا الافتراضية التي تمثل (المقدمات) الاستنتاجية أو الاستقرائية، وتتبع كل فقرة منها أربع بدائل من الإجابات، واحدة منها هي (النتيجة) المنطقية الصحيحة لمقدمات تلك القضايا، وتعطى درجة واحدة، والثلاث الأخرى مموّهات غير صحيحة تُعطى درجة الصّفر. وتقيس هذه الفقرات قدرة التلاميذ على التفكير الاستدلالي اللفظي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) بواقع (١١) فقرة لكل مهارة منهما. وقد رُوعي في صوغ هذه الفقرات أن تكون من المواقف والقضايا والموضوعات التي:

- تثير اهتمام التلاميذ وتحدي تفكيرهم، وتدفعهم إلى البحث عن الحل.

- تتصل بالبيئة المحيطة بالتلاميذ في الصفّ، والمدرسة، والمنزل، وحياتهم اليومية.

- ترتبط في جزء منها على نحو غير مباشر بالموضوعات القرائية المقررة.

- تناسب مستوى تلاميذ الصف الرابع، العقلي واللغوي.

وُصِّد الاختبارُ بصفحة تعليماتٍ تتضمن بيانات خاصة بالتلميذ (الاسم، والمدرسة، والشعبة، والجنس)، وعلى وصف الاختبار وبيان هدفه، وعدد أسئلته، وطريقة الإجابة وزمنها.

٣-٣-٤- تحكيم الاختبار

عرض الباحث الاختبار في صيغته الأولية على عدد من المحكمين [الملحق (٧)]، للتحقق من صدق محتوى الاختبار؛ وطلب إليهم إبداء آرائهم فيه من حيث وضوح التعليمات، ومناسبة

فقرات الاختبار مستوى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وصلاحيه كل فقره منه وملاءمتها لقياس المهارة التي وضعت لقياسها، ومدى منطقية البديله الصحيحة لكل فقره وارتباطها بالمقدمات، وسلامة الصوغ اللغوي لمتن الفقره والبدايل ووضوحه، بالإضافة إلى المقترحات التي يرونها من حذف أو إضافة أو تعديل [الملحق (٢١)].

وقد نال الاختبار موافقة المحكمين من حيث قياس فقراته المهارات التي وضعت لقياسها، وملاءمتها مستوى التلاميذ. وأجرى الباحث التعديلات التي اقترحها المحكمون التي كانت كما يلي:

- إعادة ترتيب فقرات الاختبار، لتكون الفقرات الفردية لمهارة الاستنتاج، والفقرات الزوجية لمهارة الاستقراء، بدلاً من عرض الفقرات الخاصة بكل مهارة على حدة.
- حذف العبارة المكررة في بدائل بعض الفقرات، وتضمينها في متنها.
- بعض التعديلات الجزئية في صوغ بعض الفقرات.

٣-٣-٥- ضبط الاختبار

لضبط اختبار التفكير الاستدلالي، طبّقه الباحث على العينة الاستطلاعية المؤلفة من (٣٥) تلميذاً وتلميذة من مدرسة (صلاح الدين الأيوبي) للتعليم الأساسي في منطقة (الصالحية) ناحية (قاسيون) بدمشق؛ وذلك للتحقق مما يأتي:

٣-٣-٥-١- وضوح تعليمات الاختبار

لم يجد أفراد العينة الاستطلاعية صعوبات تُذكر في فهم تعليمات الاختبار، ولم يوجّهوا للباحث استفسارات عما هو مطلوب إليهم فعله. وهذا يعني أنّ التعليمات المرفقة بالاختبار كانت واضحة لهم.

٣-٣-٥-٢- تحديد زمن الاختبار

إنّ معيار تحديد الزمن النظري الأمثل المتوقع للإجابة عن أسئلة هذا الاختبار من نوع الاختيار من متعدد ذي الأربع بدائل يحدّد نظرياً بـ 20×75 ثانية / $60 = 25$ دقيقة]، كما أشير إلى ذلك في الفقرة (٣-٢-٦-٢ من هذا الفصل). إلّا أنّ ذلك الزمن لا يعدّ كافياً في مثل هذا النوع من الاختبارات التي تتناول التفكير، إذ لا بدّ من أن يعطى المجيب الوقت الكافي للتفكير، مع مراعاة مستوى عمره العقلي، ولاسيّما أنّ هذا الاختبار يحوي فقراتٍ قرائية تحتاج إلى مزيد من الوقت في قراءتها، واستيعاب مضمونها، والتفكير في العلاقات التي تربط بين مقدماتها قبل الإجابة عنها. لذلك اعتمد الباحث نتائج أداء أفراد العينة الاستطلاعية في الاختبار، في تحديد متوسط زمن خمسة التلاميذ الأسرع والخمسة الأبطأ أداءً. فوجد أنّ متوسط زمن الاختبار هو (٦٥) دقيقة، كما يظهر من الجدول (٢٣) الآتي:

جدول (٢٣) حساب زمن اختبار التفكير الاستدلالي

التلميذ	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	متوسط الزمن	زمن الاختبار
زمن الأسرع أداءً	٤٥	٤٧	٥١	٥٥	٥٨	٥١,٢	٦٥,١ دقيقة
زمن الأبطأ أداءً	٧٤	٧٥	٧٨	٨٣	٨٥	٧٩	

٣-٥-٣-٣ - تحليل فقرات الاختبار

لتحليل فقرات اختبار التفكير الاستدلالي، فُرِّغَت بيانات إجابات أفراد العينة الاستطلاعية على الحاسوب [الملحق (٢٢)]، وحُسب ما يلي:

٣-٥-٣-٣-١ - معاملات الصعوبة

تراوحت معاملات صعوبة فقرات اختبار التفكير الاستدلالي بين (٠,٤٦ - ٠,٦٩)، وكانت معظمها في حدود (٥٠٪). وهذا يدل على أن فقراته مناسبة ومتوازنة جداً في صعوبتها، لأنها ليست سهلة جداً، ولا صعبة جداً. وقد بلغ معامل صعوبة الاختبار: $[0,55 = (35 \times 20) / 388]$ ، وهو معامل صعوبة جيد يدل على توازن الاختبار في درجة صعوبته. والجدول (٢٤) يوضح ذلك:

جدول (٢٤) معاملات صعوبة فقرات اختبار التفكير الاستدلالي

رقم الفقرات	إجابات صحيحة	إجابات غلط	معامل الصعوبة	رقم الفقرات	إجابات صحيحة	إجابات غلط	معامل الصعوبة
١	٢٠	١٥	٠,٥٧	٨	١٦	١٩	٠,٤٦
٢	٢٠	١٥	٠,٥٧	٩	١٨	١٧	٠,٥١
٣	١٩	١٦	٠,٥٤	١٠	١٨	١٧	٠,٥١
٤	١٩	١٦	٠,٥٤	١١	٢٠	١٥	٠,٥٧
٥	١٩	١٦	٠,٥٤	١٢	١٧	١٨	٠,٤٩
٦	١٨	١٧	٠,٥١	١٣	٢٢	١٣	٠,٦٣
٧	٢١	١٤	٠,٦	١٤	٢٠	١٥	٠,٥٧
							الاختبار
							٠,٥٥

٣-٥-٣-٣-٢ - معاملات التمييز، والصدق التمييزي

تراوحت معاملات تمييز فقرات اختبار التفكير الاستدلالي بين (٠,٤٠) و(١+)، وهي معاملات جيدة، تدل على قدرتها التمييزية بين ذوي الأداء المرتفع والأداء المنخفض في الاختبار. والجدول (٢٥) الآتي يبين ذلك:

جدول (٢٥) معاملات تمييز فقرات اختبار التفكير الاستدلالي

رقم الفقرات	الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا=١٠	الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا=١٠	معامل التمييز	رقم الفقرات	الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا=١٠	الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا=١٠	معامل التمييز
١	٨	١	٠,٧٠	٨	٩	١	٠,٨٠
٢	٨	٣	٠,٥٠	٩	٩	١	٠,٨٠
٣	٩	٠	٠,٩٠	١٠	٨	٢	٠,٦٠
٤	٧	٣	٠,٤٠	١١	٨	٠	٠,٨٠
٥	٩	١	٠,٨٠	١٢	٩	١	٠,٨٠
٦	٩	٣	٠,٦٠	١٣	١٠	٢	٠,٨٠
٧	٩	١	٠,٨٠	١٤	٩	٤	٠,٥٠
							٠,٥٠

وللتحقق من الصدق التمييزي للاختبار بمحوريه (الاستنتاج والاستقرار) أستخدم اختبار مان ويتني لتعرف دلالة الفرق بين متوسطي ذوي الأداء المرتفع والأداء المنخفض في الاختبار بمحوريه، كما يظهر في الجدول (٢٦) الآتي:

جدول (٢٦) نتائج اختبار مان ويتني للفرق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا في اختبار التفكير الاستدلالي بمحوريه

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة الدلالة	القرار
مهارة الاستنتاج	الدنيا	١٠	١,٣	٥,٥	٥٥	٠,٠٠	٠,٠٠	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	العليا	١٠	٨,٨	١٥,٥	١٥٥			
مهارة الاستقراء	الدنيا	١٠	٢,٣	٥,٥	٥٥	٠,٠٠	٠,٠٠	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	العليا	١٠	٨,٦	١٥,٥	١٥٥			
التفكير الاستدلالي	الدنيا	١٠	٣,٦	٥,٥	٥٥	٠,٠٠	٠,٠٠	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	العليا	١٠	١٧,٤	١٥,٥	١٥٥			

يتبين من الجدول (٢٦) السابق أنّ قيم الدلالة لقيم يو (U) أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠١ > ٠,٠٠) وهذا يعني وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا في اختبار التفكير الاستدلالي بمحوريه لمصلحة المجموعة العليا عند مستوى دلالة (٠,٠١). وهذا يدلّ على القدرة التمييزية الجيدة والقوية للاختبار بمحوريه بين ذوي الأداء المرتفع فيه وذوي الأداء المنخفض.

٣-٣-٥-٣-٣ - معاملات جاذبية الموهّات

حُسبت معاملات جاذبية موهّات فقرات اختبار التفكير الاستدلالي [الملحق (٢٣)]، تبعاً للمعادلة التي سبق ذكرها عند الحديث عن اختبار الاستيعاب القرائي. وقد تراوحت هذه المعاملات بين (-٠,١) و (-٠,٤)، وكانت جميعها سالبة. وهذا يدلّ على جودة البدائل المشتتة عن الجواب الصحيح وفعاليتها. والجدول (٢٧) الآتي يُظهر هذه المعاملات:

جدول (٢٧) معاملات جاذبية موهّات فقرات اختبار التفكير الاستدلالي

رقم الفقرة	معاملات جاذبية الموهّات (المشتتات)				رقم الفقرة	معاملات جاذبية الموهّات (المشتتات)				رقم الفقرة	معاملات جاذبية الموهّات (المشتتات)			
	④	③	②	①		④	③	②	①		④	③	②	①
١	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٨	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	١٥	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-
٢	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٩	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	١٦	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-
٣	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	١٠	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	١٧	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-
٤	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	١١	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	١٨	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-
٥	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	١٢	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	١٩	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-
٦	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	١٣	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٢٠	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-
٧	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	١٤	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	٠,٢-	-	-	-	-	-

**البديلة الصحيحة للفقرة.

٣-٣-٥-٣-٣ - ثبات الاختبار

للتحقق من ثبات اختبار التفكير الاستدلالي، استخدم الباحث نوعين من الثبات هما:

٣-٣-٥-٣-٤-١ ثبات الاتساق الداخلي

حُسب باتباع الطرائق الثلاث الآتية:

• طريقة معاملات الارتباط

حُسبت معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كلّ فقرة من فقرات اختبار التّفكير الاستدلالي ودرجة المهارة التي تتدرج تحتها، وكذلك بينها وبين الدرجة الكلية للاختبار. كما حُسبت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكلّ محورٍ من محوريّه والدرجة الكلية للاختبار، بالإضافة إلى قيم دلالتها؛ كما هو موضّح في الجدول (٢٨) الآتي:

جدول (٢٨) معاملات ارتباط درجة كلّ فقرة بدرجة اختبار التّفكير الاستدلالي ودرجة محوريّه، وقيم دلالتها

الفقرة/ المهارة	الارتباط بدرجة (الاستنتاج)		الارتباط بالدرجة الكلية		الفقرة/ المهارة	الارتباط بدرجة (الاستقراء)		الارتباط بالدرجة الكلية	
	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة		معامل الارتباط	قيمة الدلالة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
١	٠,٨٦	٠,٠٠	٠,٥٥	٠,٠٠	٢	٠,٧١	٠,٠٠	٠,٥١	٠,٠٠
٣	٠,٨٢	٠,٠٠	٠,٦٨	٠,٠٠	٤	٠,٦٧	٠,٠٠	٠,٤٦	٠,٠١
٥	٠,٧٦	٠,٠٠	٠,٥٩	٠,٠٠	٦	٠,٧٢	٠,٠٠	٠,٤٧	٠,٠٠
٧	٠,٧٦	٠,٠٠	٠,٦٩	٠,٠٠	٨	٠,٨٣	٠,٠٠	٠,٦٥	٠,٠٠
٩	٠,٦٧	٠,٠٠	٠,٤٥	٠,٠١	١٠	٠,٥٢	٠,٠٠	٠,٥٠	٠,٠٠
١١	٠,٧٣	٠,٠٠	٠,٦٨	٠,٠٠	١٢	٠,٧٨	٠,٠٠	٠,٦٥	٠,٠٠
١٣	٠,٨٢	٠,٠٠	٠,٧٠	٠,٠٠	١٤	٠,٦٦	٠,٠٠	٠,٤٠	٠,٠٢
١٥	٠,٧٩	٠,٠٠	٠,٦٧	٠,٠٠	١٦	٠,٩١	٠,٠٠	٠,٨٤	٠,٠٠
١٧	٠,٥٥	٠,٠٠	٠,٤٠	٠,٠٢	١٨	٠,٧٢	٠,٠٠	٠,٦٠	٠,٠٠
١٩	٠,٨٦	٠,٠٠	٠,٥٥	٠,٠٠	٢٠	٠,٦٩	٠,٠٠	٠,٤٠	٠,٠٢
الاستنتاج	-	-	٠,٧٨	٠,٠٠	الاستقراء	-	-	٠,٧٦	٠,٠٠

* معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١) باتجاهين.

* معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠٥) باتجاهين.

يتبيّن من الجدول (٢٨) السابق أنّ معاملات ارتباط درجة كلّ فقرة بدرجة المحور الذي تتدرج تحته تراوحت بين المتوسطة والعالية جداً (٠,٥٢ - ٠,٩١)، وهي دالّة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١ > ٠,٠٠)، وأنّ معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للاختبار تراوحت أيضاً بين المتوسطة والعالية جداً (٠,٤٠ - ٠,٨٠)، وهي دالّة إحصائياً إمّا عند مستوى (٠,٠١) أو (٠,٠٥). وهي تدلّ كلّها على أنّ فقرات الاختبار متسقة داخلياً، وأنّها تقيس التّفكير الاستدلالي بمحوريّه (الاستنتاج والاستقراء). أمّا معاملات ارتباط درجة كلّ محور بالدرجة الكلية للاختبار فكانا عاليين، وبلغاً (٠,٧٨) درجة للاستنتاج، و(٠,٧٦) درجة للاستقراء. وهما دالان إحصائياً عند مستوى (٠,٠١ > ٠,٠٠). ودالّان على أنّ الاختبار يتمتع بتجانس واتساق داخلي بين محوريّه (الاستنتاج والاستقراء)، وأنّهما يقيسان التّفكير الاستدلالي.

• طريقة كودر-ريتشاردسون ٢٠

بلغ معامل الثبات العام لاختبار التّفكير الاستدلالي وفقاً لطريقة كودر-ريتشاردسون (٠,٩٠) درجة، ولمهارة الاستنتاج (٠,٩٢) درجة، ولمهارة الاستقراء (٠,٩٠) درجة، كما يظهر في

الجدول (٢٩) الآتي. وهي معاملات ثبات عالية، تدلّ كلّها على أنّ اختبار التفكير الاستدلالي بمحوريه يتمتع بثبات اتساق داخلي مرتفع بين فقراتها.

جدول (٢٩) معامل ثبات الاتساق الداخلي لاختبار التفكير الاستدلالي بمحوريه بطريقة كودر-ريتشاردسون ٢٠

الاختبار	(k)	مجموع حاصل ضرب النسب	(s _i)	الانحراف المعياري للاختبار	(s _i ²)	تباين درجات الاختبار	(r)	معامل الثبات
مهارة الاستنتاج	١٠	٢,٤١	٣,٧٩	١٤,٣٨	٠,٩٢			
مهارة الاستقراء	١٠	٢,٤٨	٣,٦٤	١٣,٢٦	٠,٩٠			
التفكير الاستدلالي	٢٠	٤,٨٩	٥,٧٥	٣٣,٠٢	٠,٩٠			

• طريقة التجزئة النصفية

حُسبت معاملات ثبات التجزئة النصفية لاختبار التفكير الاستدلالي بمحوريه، وفقاً لمعادلتَي سبيرمان براون وجيتمان، وتراوحَت بين (٠,٩٠) و(٠,٩٢) درجة، كما يتضح في الجدول (٣٠) الآتي. وهي معاملات عالية، تدلّ على أنّ اختبار التفكير الاستدلالي بمحورية يتمتع بثبات اتساق داخلي مرتفع.

جدول (٣٠) معامل الثبات النصف لاختبار التفكير الاستدلالي بمحوريه بطريقتي سبيرمان براون وجيتمان

الاختبار	مهارة الاستنتاج	مهارة الاستقراء	التفكير الاستدلالي
سبيرمان براون	٠,٩٢	٠,٩٠	٠,٩١
جيتمان	٠,٩٢	٠,٩٠	٠,٩١

٣-٣-٥-٢-٤-٢-٣ ثبات الاستقرار

للتحقق من ثبات استقرار اختبار التفكير الاستدلالي أعاد الباحث تطبيقه مرة أخرى على العينة الاستطلاعية ذاتها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، ثم حُسبت معاملات ارتباط بيرسون بين التطبيقين، التي بلغت بخصوص الاختبار كلّ (٠,٨٩) درجة، والاستنتاج (٠,٨٧) درجة، والاستقراء (٠,٨٩) درجة، وكانت دالةً عند مستوى (٠,٠١ > ٠,٠٥) كما يظهر في الجدول (٣١) الآتي. وهي معاملات ارتباط عالية جداً تدلّ على ثبات مرتفع واستقرار في أداء أفراد العينة في اختبار التفكير الاستدلالي بمحوريه في تطبيقاته المتكررة.

جدول (٣١) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات اختبار التفكير الاستدلالي بمحوريه في التطبيقين

الاختبار	مهارة الاستنتاج	مهارة الاستقراء	التفكير الاستدلالي
معامل الارتباط	٠,٨٩	٠,٨٧	٠,٨٩
قيمة الدلالة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠

* معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١) باتجاهين.

٣-٣-٦-٣ اختبار التفكير الاستدلالي في صورته النهائية

تكوّن اختبار التفكير الاستدلالي في صورته النهائية المعدة للتطبيق النهائي [الملحق (٢٤)] بعد تحكيمة وتحليل مفرداته، والتحقق من صدقه وثباته وصلاحيته للاستعمال من قسَمين:

– القسم الأول. ويتضمن صفحة تعليماتٍ تشتمل على عنوان الاختبار، وبيانات خاصة بالتلميذ (الاسم، المدرسة، الشعبة، الجنس)، وعلى وصف الاختبار وبيان الهدف منه، وعدد مفرداته، وطريقة الإجابة عنها، وزمن الإجابة.

– القسم الثاني. ويحتوى على فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد. وهي عبارة عن (٢٠) فقرة قرائية تتضمن مقدمات منطقية لموضوعات افتراضية أو واقعية، وأُرفق بكل فقرة منها أربع بدائل للإجابة، تمثل واحدة منها النتيجة المنطقية لمضمون الفقرة. وتقيس هذه الفقرات مهارتي التفكير الاستدلالي (الاستنتاج والاستقراء)، بواقع (١٠) فقرات لكل مهارة، تقيس الفقرات الفردية منها مهارة الاستنتاج، وتقيس الفقرات الزوجية منها مهارة الاستقراء. والجدول (٣٢) الآتي يوضح ذلك:

جدول (٣٢) مواصفات اختبار التفكير الاستدلالي في صورته النهائية

اختبار التفكير الاستدلالي	مهارة الاستنتاج	مهارة الاستقراء
أرقام فقرات الاختبار	١ - ٣ - ٥ - ٧ - ٩ - ١١ - ١٣ - ١٥ - ١٧ - ١٩	٢ - ٤ - ٦ - ٨ - ١٠ - ١٢ - ١٤ - ١٦ - ١٨ - ٢٠
عدد الفقرات	١٠	١٠

٣-٧-٣- تصحيح اختبار التفكير الاستدلالي

تعطى الإجابة الصحيحة عن كل فقرة من فقرات الاختبار درجة واحدة والإجابة الغلط درجة الصفر [الملحق (٢٥) مفتاح تصحيح الاختبار]، وبذلك تكون الدرجة العليا التي يمكن أن يحصل عليها التلميذ في الاختبار المكوّن من (٢٠) فقرة هي: $(٢٠ = ١ \times ٢٠)$ درجة؛ وفي كل مهارة من مهارتيه $(١٠ = ١ \times ١٠)$ درجات. وقد اعتمد الباحث معياراً لتصنيف مستويات التفكير الاستدلالي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) بحساب الربيعيات؛ لتصنيف الفئات كما وضّح ذلك فيما سبق. فتدلّ الدرجة التي تقلّ عن الربيع الثاني (الوسيط) دالةً على مستوى منخفض من التفكير الاستدلالي بمهارتيه، والدرجة التي تتراوح بين الربيع الثاني (الوسيط)، وتقلّ عن الربيع الثالث على مستوى متوسط من التفكير، في حين تدلّ الدرجة التي تتراوح بين الربيع الثالث والدرجة العليا على مستوى مرتفع. والجدول (٣٣) الآتي يوضح معيار تصنيف هذه المستويات:

جدول (٣٣) معيار تصنيف مستوى التفكير الاستدلالي بمهارتيه

المتغيرات	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا	مستوى التفكير		
			منخفض	متوسط	مرتفع
درجة الفقرة	٠	١	أقل من ٠,٥٠	٠,٥٠ وأقل من ٠,٧٥	٠,٧٥ - ١
درجة محوري الاختبار (الاستنتاج والاستقراء)	٠	١٠	أقل من ٥	٥ وأقل من ٧,٥٠	٧,٥٠ - ١٠
درجة الاختبار ككله (التفكير الاستدلالي)	٠	٢٠	أقل من ١٠	١٠ وأقل من ١٥	١٥ - ٢٠

٣-٤- أدلة المعلم لتدريس القراءة باستعمال الاستراتيجيات الثلاث

بعد الاطلاع على الأدب التربوي لاستراتيجيات (RAP-SQ3R-KWL)، وتحليل محتوى دروس القراءة كما سبق بيانه، أعدّ الباحث أدلة للمعلم لكيفية تدريس القراءة باستعمال كل استراتيجية من الاستراتيجيات الثلاث باتباع الخطوات الآتية:

٣-٤-١- المبادئ والأسس التي بُنيت عليها الأدلة

بُنيت الأدلة الثلاثة انطلاقاً من الاعتبارات الآتية:

- إعادة صوغ محتوى دروس القراءة بما يتناسب مع الاستراتيجيات الثلاث.
- الالتزام بالخطوات الجوهرية لكل استراتيجية من الاستراتيجيات الثلاث.
- تكييف خطوات الاستراتيجيات الثلاث لتتلاءم مع المستوى العمري للتلاميذ.
- مراعاة مبادئ التعلم الذاتي الموجه، وجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية.
- اقتصار دور المعلم على توجيه التعلم وتنظيمه وقيادة الصف وإدارته.
- المرونة في إجراءات التدريس.

٣-٤-٢- محتويات الأدلة

اشتمل كل دليل من الأدلة الثلاثة على المكونات الآتية [الملاحق (١/٣٤، ٢/٣٤، ٣/٣٤)]:

- ٣-٤-٢-١- مقدمة الدليل. وهي عبارة عن تعريف عام بالدليل ومحتوياته.
- ٣-٤-٢-٢- أهداف الدليل. وهي ما يُنتظر أن يكون المعلم قادراً عليه في أثناء تطبيق الدليل في تعليم دروس القراءة.

٣-٤-٢-٣- نبذة مختصرة عن الاستراتيجيات. وتتعلق بتعريف عام لكل استراتيجية من الاستراتيجيات الثلاث (RAP-SQ3R-KWL) التي اتبعها المعلمون في تعليم دروس القراءة المضمنة في الدليل. ولإغناء معلوماتهم عنها، زوّد الباحث كل معلم بجانب من القسم النظري لهذه الدراسة المتعلق بكل استراتيجية.

٣-٤-٢-٤- قائمة المراجع، التي يمكن للمعلمين أن يعودوا إليها في إغناء معارفهم حول كل استراتيجية من الاستراتيجيات الثلاث والاستزادة منها.

٣-٤-٢-٥- قائمة الدروس التي تمثل المادة العلمية للدليل. وهي دروس القراءة جميعها من (مجال المعارف والمهارات) في كتاب التلميذ (العربية لغتي: الفصل ١) المقرر على تلاميذ الصف الرابع الأساسي بوحدهات الدراسية الست وهي: (هواية التمثيل، هواة الثلاثة، عالم من بلدي، عند طبيب العيون، تدوير النفايات، من عادات الشعوب، الحاسوب، مدينة الحلب). واستُبعد منها النصان الشعريان المنتميان إلى المجال ذاته (يا أطفال العالم، من أغاني الرعاة)، لأنهما نصّان خياليّان لا يتناسبان مع خصائص الاستراتيجيات المعتمدة التي تطبق في تدريس النصوص

المعلوماتية، أو الإخبارية أو التفسيرية كما سبق بيانه في الفصول النظرية لهذه الدراسة. وقد اعتمد الدرس الثاني (مجلس الأطفال) من الوحدة الأولى لتدريب التلاميذ على بعض المهارات الضرورية اللازمة لاستعمال استراتيجيات إعادة الصّوغ (RAP)، بناء على اقتراحات المحكمين كما سيأتي بيانه عند الحديث عن تحكيم الدليل.

٣-٤-٦- خطة الدروس. وتشتمل على ما يأتي:

■ بيانات عن الدرس. عنوان الدرس، واسم الوحدة، والصفحة التي ورد فيها الدرس في الكتاب المقرر.

■ الأهداف التعليمية للدرس. ويتضمن عرضاً للأهداف التعليمية السلوكية التي يتوقع من التلميذ تحقيقها من تعلّم الدرس.

■ المفردات المفتاحية. ويتضمن المفردات الأساسية لكل نصّ قرائي، بما فيها المفردات الغريبة، مع ترك المجال للمعلّم لإضافة المفردات التي يراها ضرورية بحسب واقع المتعلّمين.

■ الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة. وهي عبارة عن الوسائل التي يمكن أن يستعين بها المعلّم في تدريس النصوص القرائية، بما يتناسب مع المحتوى المعرفي، والاستراتيجية المستخدمة، والمستوى العمري للتلاميذ.

■ الحصص المقترحة. وقد خُصّصت لكل نصّ قرائي ثلاث حصص بما يتلاءم مع الجدول المدرسي للمعلم أو (المعلّمة) المقترح من وزارة التربية، إذ خُصّصت لدروس المعارف والمهارات (محادثة تمهيدية، أقرأ، أستوعب وأفهم، تدريبات القراءة، أتذوق، موقف ورأي) ثلاث حصص أسبوعية. ولـ (التدريبات اللغوية، والإملاء، والخط، والتعبير الكتابي) المتعلقة بالنص أربع حصص، ولكنّ هذه المحاور الأخيرة لا تتعلق بموضوع هذه الدراسة التي اقتصر على القراءة فقط.

■ إجراءات سير الدرس. وتتضمن الخطوات التفصيلية لكيفية السير في تدريس كل درس وفقاً لمبادئ كلّ استراتيجية من الاستراتيجيات الثلاث (RAP-SQ3R-KWL) وخطواتها، مشتملة على شرح تفصيلي للأدوار الصفية لكل من المعلّم والمتعلّم في أثناء العملية التعليمية التعلّمية.

■ أوراق عمل. وهي عبارة عن بعض الأنشطة التقويمية التي يقوم بها المتعلّمون ذاتياً بتوجيه من المعلّم في مراحل الدرس المختلفة، تتناسب مع خطوات كلّ استراتيجية وإجراءاتها. وتعدّ تقويماً بنائياً مدى تقدّم التلاميذ في كلّ مرحلة من مراحل الدرس. كما يعتمد عليها المعلّم في التقويم النهائي للدرس؛ لتقدير درجة إتقان التلاميذ إيّاه، والحصول على تغذية راجعة عن مدى تقدّمهم.

٣-٤-٣- تحكيم الأدلة

- بعد أن أعدّ الباحث أدلة المعلم عرّضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين [الملحق (٧)]: للوقوف على آرائهم فيما يتعلق ب:
- الدقة في الصّوغ السلوكي للأهداف التعليمية للدروس.
 - اتساق الأهداف التعليمية مع محتوى كلّ درس.
 - ملائمة الأدلة كلّ خطوة من خطوات كلّ استراتيجية من الاستراتيجيات الثلاث.
 - تنظيم المادة العلمية وتسلسلها المنطقي في كلّ درس.
 - ملائمة الأنشطة وأوراق العمل الواردة في كلّ درس مستوى التلاميذ.
 - دقة المادة العلمية في الأدلة علمياً.
 - مناسبة طريقة إعداد الأدلة وهيكلها مع ما توصي به الأدبيات التربوية فيما يخص إعداد دليل المعلم.
 - ما يروونه من حذف أو إضافة أو تعديل.
- وقد رأى المحكمون أن أدلة المعلم تتصف بالدقة العلمية، وأنّ إعدادها يتفق مع ما توصي به الأدبيات التربوية، وأنّ أهدافها التعليمية تتسق مع محتوى الدروس. وقد اقترح المحكمون بعض التعديلات الجوهرية التي أفاد منها الباحث تتلخص فيما يأتي:
- ضرورة إعداد دروس تدريبية؛ لتدريب التلاميذ على بعض المهارات الضرورية اللازمة لاستراتيجية إعادة الصّوغ (RAP)، قبل البدء بتدريسهم وفقاً للاستراتيجية. وهو ما قام به الباحث فعلاً، إذ أعدّ ثلاثة دروس تدريبية؛ لتدريب التلاميذ على ثلاث مهارات تعدّ عناصر لا غنى عنها في تطبيق استراتيجية إعادة الصّوغ (RAP)، هي: إعادة صوغ الكلمات، إعادة صوغ الجمل، تحديد الموضوع والفكر الرئيسي والتفاصيل وإعادة صوغها [الملحق (٣٣)].
 - تعديل صوغ بعض الأهداف التعليمية السلوكية.
 - تعديل بعض الأنشطة لتناسب مع أهدافها السلوكية.
- وقد أجرى الباحث التعديلات اللازمة التي أبداه المحكمون، وأصبحت الأدلة جاهزة للاستعانة بها في تدريس القراءة باستخدام الاستراتيجيات الثلاث (RAP-SQ3R-KWL).

٣-٤-٤- التطبيق الاستطلاعي

بهدف تعريف المعلمين الذين تولّوا تدريس التلاميذ، بالاستراتيجيات الثلاث، وللوقوف على الصعوبات التي قد تواجه التطبيق النهائي للتجربة، اختار الباحث ثلاثة دروس من بين الدروس المعدة (الهواة الثلاثة، تدوير النفايات، الحاسوب)، وقام بتطبيقها على إحدى الشعب غير المشمولة في التجربة النهائية من مدرسة المقدسي للتعليم الأساسي في منطقة (القنوات)، ناحية

(المجتهد) البالغ عددها (٥٠) تلميذاً وتلميذة، بواقع درس واحد لكل استراتيجية من الاستراتيجيات الثلاث (RAP-SQ3R-KWL)، وبحضور معلّمي التجربة النهائية، كلٌّ بحسب الاستراتيجية التي تولّى التدريس وفّقها في التجربة النهائية. وقد استغرق التطبيق الاستطلاعي المدة الزمنية الممتدة من تاريخ (٢٠١٢/١٠/٢) إلى (٢٠١٢/١٠/١٨)، بواقع ثلاث حصص دراسية لكل درس في كل أسبوع. وقد لاحظ الباحث من خلال نتائج التجربة الاستطلاعية ما يلي:

– تجاوب التلاميذ جيّداً مع الشكل الجديد لإعداد المادة العلمية وفّقاً للاستراتيجيات الثلاث (RAP-SQ3R-KWL).

– تُناسب الأنشطة المقترحة الزمن المخصص للخصص الدراسية لكل درس.

– الحاجة إلى التنوع في التنظيم الصفّي للتلاميذ، بين أسلوب المجموعات التعاونية والأسلوب الفردي في تنفيذ الأنشطة الواردة في أوراق العمل تبعاً لطول الدرس أو قصره.

٤- التجربة النهائية

٤-١- اختيار العينة من المجتمع الأصلي للدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة الذي اختيرت منه عينتها من جميع تلاميذ الصفّ الرابع الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية للتعليم الأساسي الذين بلغ عدد المسجلين منهم في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م بحسب إحصاءات مديرية التربية بمحافظة دمشق (٣٠١١٣) تلميذاً وتلميذة موزعين بين (١٥٥٢٤) تلميذاً و(١٤٥٨٩) تلميذة، في (٢٩٩) مدرسة ابتدائية، بواقع (٥٠) مدرسة تضم الصفوف من (١-٤) الأساسي، و(١٨) مدرسة من (١-٥) الأساسي، و(٢٣١) مدرسة من (١-٦) الأساسي.

وقد اختار الباحث منها عينة قصدية من مدرستين هما: مدرسة المقدسي الواقعة في منطقة (القنوات) التعليمية، ناحية (المجتهد)؛ ومدرسة معن بن زائدة في منطقة (الشاغور) التعليمية ناحية (ابن عساكر). وذلك للأسباب الآتية:

– إبداء إدارتي المدرستين والمعلّمين فيها الرّغبة الكاملة في التعاون مع الباحث في إجراء التجربة، وتقديم التسهيلات اللازمة كافة.

– وجود المدرستين في منطقتين تعليميتين قريبتين مع بعضهما بعضاً في نطاقهما الجغرافي، ومتقاربتين في أبعادهما الثقافية والاجتماعية، الأمر الذي قد يقلل من تأثير عامل المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأفراد عينة الدراسة.

– توافر أكثر من شعبة دراسية للصف الرابع الأساسي في هاتين المدرستين؛ وهو ما قد يضمن التجانس في أفراد العينة في بعض العوامل غير التجريبية.

- تقارب المؤهلات العلمية وسنوات الخبرة التدريسية للمعلمين الذين يدرّسون في الصف الرابع في هذه المدارس. وهو ما يسهم في ضبط عاملي الخبرة والمؤهل العلمي للمعلمين في التجربة. وهذا ما سيبيّن في الفقرة (٤-٢-١-٥ من هذا الفصل: خصائص منفذي التجربة).
- سهولة التنقل بين المدرستين ضمن فترة زمنية قصيرة. وقد سهّل ذلك عملية التواصل ومتابعة تطبيق التجربة.

والجدول (٣٤) الآتي يوضّح أعداد شعب الصف الرابع الأساسي وأعداد التلاميذ المسجلين فيها في كلتا المدرستين في بداية العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م:

جدول (٣٤) أعداد تلاميذ الصف الرابع الأساسي المسجلين في مدرستي التجربة النهائية في بداية العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م

المدرسة	الشعبة	الذكور	الإناث	المجموع
المقدسي	الأولى	٢٨	٢٢	٥٠
	الثانية	٢١	٢٨	٤٩
	الثالثة	٢٢	٣١	٥٣
	الرابعة	٢٧	٢٨	٥٥
معن بن زائدة	الأولى	٢٣	٢٧	٥٠
	الثانية	٢٥	٣٠	٥٥
المجموع	٦	١٤٦	١٦٦	٣١٢

(المصدر: سجلات إدارتي مدرستي المقدسي ومعن بن زائدة للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م).

وقد اختيرت العينة النهائية من المدرستين باتباع الخطوات الآتية:

- اختيار شعبتي مدرسة معن بن زائدة لتمثيلهما في العينة.
- اختيار شعبتين فقط عشوائياً من مدرسة المقدسي لتمثيلهما في العينة، عن طريق القرعة بين شعبها الأربع. وقد وقع الاختيار العشوائي على تلاميذ الشعبة الثانية والثالثة.
- استبعاد التلاميذ الراسبين في الشعب الأربع المختارة من عينة التجربة النهائية على الرغم من وجودهم في الصف؛ لكي لا يكون أداؤهم في اختباري الدراسة متأثراً بخبرتهم السابقة.
- استبعاد الموات التجريبي من العينة. ويشمل التلاميذ الذين غابوا عن المدرسة طيلة الفصل الدراسي نتيجة الظروف الاستثنائية الطارئة التي مرّ بها البلد، على الرغم من أنهم كانوا مسجلين في المدرسة في بداية العام الدراسي، وأيضاً التلاميذ الذين غابوا عن بعض مراحل تطبيق التجربة، أو عن الاختبارات القبلية أو البعدية.
- تحديد المجموعة الدراسية لكلّ شعبة من الشعب الأربع المختارة عشوائياً بالقرعة بينها، فأدت نتيجة القرعة إلى اختيار الشعبة الثانية في مدرسة معن بن زائدة لتمثّل المجموعة التجريبية الأولى (KWL)، والشعبة الأولى فيها لتكوّن المجموعة الضابطة، في حين وقع الاختيار على الشعبة الثانية في مدرسة المقدسي لتكوّن المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R)، وعلى الشعبة الثالثة فيها لتمثّل المجموعة التجريبية الثالثة (RAP).

والجدول (٣٥) الآتي يبين أعداد تلاميذ العينة التجريبية النهائية، وتوزّعهم في شعب المدرستين، بحسب المجموعات الدراسية بعد استبعاد الراسبين والموات التجريبي منها:

جدول (٣٥) توزع أفراد عينة التجربة النهائية بحسب المجموعات الدراسية والمدرسة والشعبة والجنس

المجموعة	طريقة التدريس	المدرسة	الشعبة	الذكور	الإناث	عدد التلاميذ
الضابطة	الاعتيادية	معن بن زائدة	الأولى	١٥	٢٠	٣٥
التجريبية الأولى	KWL	معن بن زائدة	الثانية	١٥	١٩	٣٤
التجريبية الثانية	SQ3R	المقدسي	الثانية	١٤	١٨	٣٢
التجريبية الثالثة	RAP	المقدسي	الثالثة	١٦	٢١	٣٧
المجموع	٤	٢	٤	٦٠	٧٨	١٣٨

يظهر من الجدول (٣٥) السابق أنّ عينة الدراسة النهائية تكوّنت من (١٣٨) تلميذاً وتلميذةً في أربع مجموعات دراسية، بواقع شعبة دراسية لكل مجموعة، وضمت المجموعة الضابطة منها التي درّست باستخدام الطريقة الاعتيادية (٣٥) تلميذاً وتلميذةً، والمجموعة التجريبية الأولى التي درّست باستخدام استراتيجية KWL (٣٤) تلميذاً وتلميذةً، والمجموعة التجريبية الثانية التي درّست باعتماد استراتيجية SQ3R (٣٢) تلميذاً وتلميذةً، والمجموعة التجريبية الأولى التي درّست باستراتيجية RAP (٣٧) تلميذاً وتلميذةً.

٤-٢- ضبط المتغيرات الدخيلة وتكافؤ مجموعات الدراسة

يقصد بعملية الضبط «تثبيت بعض الخصائص المتعلقة بالموقف البحثي، التي قد تظهر في أثناء دراسة العلاقة بين المتغير التجريبي والمتغير التابع» (ملحم، ٢٠٠٧، ٤٢٢).

وقد قام الباحث بضبط بعض المتغيرات التي قد تؤثر في المتغيرين التابعين وعزلها عن المعالجة التجريبية؛ وذلك لضمان تكافؤ مجموعات الدراسة، لكي يبقى أي تأثير قد يظهر في المتغيرين التابعين بعد التجريب معزواً إلى المتغير التجريبي (المستقل) فقط وهو استراتيجية التدريس، وليس إلى المتغيرات الدخيلة الأخرى. وقد شملت عملية الضبط الخطوتين الآتيتين:

٤-٢-١- ضبط المتغيرات الدخيلة غير التجريبية

شملت عملية الضبط التحقق من تكافؤ مجموعات الدراسة في بعض العوامل أو المتغيرات التي ذكرت الدراسات السابقة والأدب التربوي والنفسى أنّها قد تؤثر في أحد المتغيرين التابعين للدراسة أو فيهما معاً (الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي)، ومن هذه العوامل:

٤-٢-١-١- التحصيل الدراسي العام السابق. فقد حصل الباحث من إدارتي مدرستي التجربة على نتائج المعدل العام لتحصيل تلاميذ مجموعات الدراسة الأربع للصف الثالث الأساسي للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١م في المواد الدراسية الآتية (التربية الدينية، المهارات الشفوية، المهارات الكتابية، اللغة الانكليزية، الرياضيات، الدراسات الاجتماعية، العلوم والتربية الصحية) التي بلغت النهاية العظمى للمعدّل العام فيها (٧٠) درجة. ثمّ استخرجت المتوسطات الحسابية،

والانحرافات المعيارية (ع) للمجموعات الأربع، تبعاً لمتغير الجنس لتحديد، وللتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس ($8=2 \times 4$ مجموعات)، كما يظهر في الجدول (٣٦) الآتي:

جدول (٣٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (ع) للتحصيل الدراسي العام القبلي لتلاميذ مجموعات الدراسة

المجموعات	الذكور			الإناث			المجموع	
	العدد	المتوسط	ع	العدد	المتوسط	ع	العدد	المتوسط
التجريبية الأولى	١٥	٥٤,٤٧	٨,٧٨	١٩	٥٥,٥٣	٨,٥٤	٣٤	٥٥,٠٦
التجريبية الثانية	١٤	٥٩,١٤	٧,٣٢	١٨	٥٩,١١	٧,٨١	٣٢	٥٩,١٣
التجريبية الثالثة	١٦	٥٨,٥٠	٧,٩٧	٢١	٥٨,٧١	٨,١٠	٣٧	٥٨,٦٢
الضابطة	١٥	٥٨,٣٣	٩,٢١	٢٠	٥٤,٧٠	٨,٨١	٣٥	٥٦,٢٦
المجموع	٦٠	٥٧,٦٠	٨,٣٥	٧٨	٥٧,٠٠	٨,٤٠	١٣٨	٥٧,٢٦

ثم استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الثنائي الاتجاه (*Tow-Way Analysis of Variance*) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات التحصيل الدراسي العام القبلي، تبعاً لمتغيري المجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما، كما يتبين من الجدول (٣٧) الآتي:

جدول (٣٧) نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي الاتجاه لدلالة الفروق في التحصيل الدراسي لتلاميذ وتلميذات مجموعات الدراسة

مصدر التباين	النوع الثلاثي مجموع المربعات	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة الدلالة	مربع إيتا الجزئية	القرار
المجموعة	٣٦٦,١٥	٣	١٢٢,٠٥	١,٧٥	٠,١٦	٠,٠٣٩	غير دالة
الجنس	١٢,٠٩	١	١٢,٠٩	٠,١٧	٠,٦٨	٠,٠٠١	غير دالة
المجموعة * الجنس	١١٠,٥٢	٣	٣٦,٨٤	٠,٥٣	٠,٦٦	٠,٠١٢	غير دالة
الخطأ	٩٠٥٣,٧٨	١٣٠	٦٩,٦٤	-	-	-	-
الكللي المصحح	٩٥٥٦,٦١	١٣٧	-	-	-	-	-

تُظهر نتائج الجدول (٣٧) السابق أنّ قيم الدلالة لقيم (F) تبعاً لكل من متغيري المجموعة، والجنس، وللتفاعل بينهما أكبر من مستوى الدلالة (٠,١٦ ؛ ٠,٦٨ ؛ ٠,٦٦ ؛ ٠,٠٥ < ٠,٠٥). وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الأربع في تحصيلهم الدراسي العام من جهة، وبين الذكور والإناث في المجموعات كافة، وبين المجموعات الثماني الناتجة من تقسيم التلاميذ تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس من جهة ثانية. وهو ما تؤيده قيم مربع إيتا الجزئية التي تقل عن (٠,٠٥٩)، فلا تأثير لتلك المتغيرات في تحصيلهم الدراسي. وتدلّ هذه النتائج كلّها على تكافؤ مجموعات الدراسة في هذا المتغير.

٤-٢-١-٢- العمر الزمني للتلاميذ. لقد رُصدت أعمار تلاميذ مجموعات الدراسة من خلال سجلات إدارتي مدرستي التجربة، ثمّ حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية (ع) لأعمار المجموعات الأربع، تبعاً لمتغير الجنس، وللتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس. والجدول (٣٨) الآتي يوضح ذلك:

جدول (٣٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (ع) لأعمار تلاميذ وتلميذات مجموعات الدراسة

المجموعات	الذكور			الإناث			المجموع	
	العدد	المتوسط	ع	العدد	المتوسط	ع	العدد	المتوسط
التجريبية الأولى	١٥	٨,٧٣	٠,٤٦	١٩	٨,٧٩	٠,٤٢	٣٤	٨,٧٦
التجريبية الثانية	١٤	٨,٨٦	٠,٣٦	١٨	٨,٩٤	٠,٢٤	٣٢	٨,٩١
التجريبية الثالثة	١٦	٨,٨٨	٠,٣٤	٢١	٨,٩٠	٠,٣٠	٣٧	٨,٨٩
الضابطة	١٥	٨,٨٧	٠,٥٢	٢٠	٨,٩٥	٠,٣٩	٣٥	٨,٩١
المجموع	٦٠	٨,٨٣	٠,٤٢	٧٨	٨,٩٠	٠,٣٥	١٣٨	٨,٨٧

ثم استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الثنائي الاتجاه لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات أعمار التلاميذ، تبعاً لمتغيري المجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما، كما في الجدول (٣٩):

جدول (٣٩) نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي الاتجاه لدلالة الفروق في أعمار تلاميذ وتلميذات مجموعات الدراسة

مصدر التباين	النوع الثلاثي مجموع المربعات	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة الدلالة	مربع إيتا الجزئية	القرار
المجموعة	٠,٤٩	٣	٠,١٦	١,١١	٠,٣٥	٠,٢٥	غير دالة
الجنس	٠,١٤	١	٠,١٤	٠,٩٥	٠,٣٣	٠,٠٠٧	غير دالة
المجموعة*الجنس	٠,٠٢	٣	٠,٠١	٠,٠٤	٠,٩٩	٠,٠٠١	غير دالة
الخطأ	١٨,٩٩	١٣٠	٠,١٥	-	-	-	-
الكل المصحح	١٩,٦٥	١٣٧	-	-	-	-	-

يتبين من نتائج الجدول (٣٩) السابق أن قيم الدلالة لقيم (F) تبعاً لكل من متغيري المجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما على التوالي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٣٥؛ ٠,٣٣؛ ٠,٩٩ < ٠,٠٥). وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أعمار تلاميذ مجموعات الدراسة الأربع من جهة، وبين التلاميذ والتلميذات في المجموعات كافة من جهة ثانية، وبين المجموعات الثماني الناتجة من تفاعل متغيري المجموعة والجنس من جهة ثالثة. وتدل هذه النتائج كلها على تكافؤ تلاميذ مجموعات الدراسة في أعمارهم. فقد تراوحت متوسطات أعمار التلاميذ في المجموعات كلها بين (٨,٧٣) و(٨,٩١)، كما في الجدول (٣٨).

٤-٢-١-٣- العامل الاجتماعي والاقتصادي. لقد عدّ الباحث وجود مدرستي التجربة في منطقتين تعليميتين متقاربتين في نطاقهما الجغرافي مؤشراً يقلل من تأثير عامل المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأفراد عينة الدراسة.

٤-٢-١-٤- أثر هوثورن Hawthorne-Effect. وهو «شعور الأفراد في التجربة بأنهم موضوع عناية خاصة، بالإضافة إلى الأداة أو من قام بتطبيقها» (المنيزيل والعتوم، ٢٠١٠، ٢٣٠). ومثله أثر روسانتال Rosenthal-Effect أو بيغماليون Pygmalion-Effect الذي يتمثل في تأثير خصائص المجرّب من حماسه وتحيزاته النظرية والتطبيقية، وتوقعاته ورغباته واتجاهاته ووجهات نظره على أداء أفراد التجربة (Legendre, 2005, 538). ولإبعاد هذه التأثيرات وتأثير

حماسة الباحث وتوقعاته؛ ومن أجل ضمان إجراء التجربة في ظروف طبيعية عادية لا يتغير فيها شيء سوى ما يتعلق بالمتغير التجريبي، تُركت عملية تطبيق التجربة لمعلم ومعلمات الشعب الأربع المختارة أنفسهم. فدرّست المعلمة (ربا درويش) شعبة المجموعة التجريبية الأولى (KWL)، والمعلم (همام محمود) شعبة المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R)، والمعلمة (صفاء الشرع) شعبة المجموعة التجريبية الثالثة (RAP)، والمعلمة (رولا الخوري) شعبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية).

٤-٢-١-٥- خصائص منفذي التجربة. يَحْمِلُ كُلُّ من معلّم ومعلّمتي المجموعات التجريبية الثلاث شهادة (معهد إعداد المدرسين لمدة سنتين) مضافةً إليهما سنتان من كلية التربية قسم معلم الصف ضمن ما يسمّى (تعميق التأهيل). وهم بذلك يحملون إجازةً جامعيةً في التربية/تخصص معلم الصف. وتحمل معلّمة المجموعة الضابطة إجازة في التربية/قسم معلم الصف. وبذلك أمكن ضبط متغير (المؤهل العلمي) لمنفذي التجربة. كما أمكن ضبط متغير (الخبرة في التدريس) إلى حدٍّ ما؛ لتقارب عدد السنوات التي أمضوها في التدريس، إذ تراوح عدد سنوات خبرة معلّم ومعلّمتي مجموعات الدراسة بين (٩) سنوات و(١٥) سنة.

٤-٢-١-٦- المادة العلمية. وهي موحدة لمجموعات الدراسة الأربع. وتتمثل في ثمانية دروس قرائية من كتاب (العربية لغتي: الفصل ١) المقرر على تلاميذ الصف الرابع الأساسي، درّست في المدة الزمنية ذاتها ضمن الجدول المدرسي للمعلم أو المعلّمة المقترح من وزارة التربية.

٤-٢-١-٧- العوامل المادية والفيزيائية في بيئة التجربة. لقد تشابهت شعب المدرستين في كثير من الظروف الفيزيائية المحيطة التي قد تؤثر في التجربة، من حيث توافر التهوية الجيدة، والتدفئة، والإضاءة، والمقاعد المريحة في الصفوف الدراسية.

٤-٢-٢- تكافؤ المجموعات في المتغيرات التجريبية

للتحقق من تكافؤ مجموعات الدراسة، اتبع الباحث طريقة الضبط الإحصائي، أي طريقة التكافؤ المبني على أسس إحصائية تقوم على جمع معلومات إحصائية (متوسطات وانحرافات معيارية) عن المتغير التابع في مجموعات الدراسة قبل إدخال المتغير المستقل، أو قبل التأثير بالتجريب، عن طريق إجراء اختبار قبلي ثم إجراء بعض التحليلات الإحصائية عليها (ملحم، ٢٠٠٧، ٧٤؛ عباس وآخرون، ٢٠٠٧، ١٩٤)، وذلك لأنّ الباحث يتعامل مع فصول دراسية قائمة، يصعب معها استخدام طريقتي العشوائية Randomness، أو الأزواج المتماثلة (المزاوجة) Matching في التصميم التجريبي للدراسة. فقد طبّق الباحث اختبار الاستيعاب القرائي القبلي بتاريخ (٢٠١٢/١٠/٢١م)، واختبار التفكير الاستدلالي القبلي بتاريخ (٢٠١٢/١٠/٢٢م) على

تلاميذ مجموعات الدراسة الأربع قبل تطبيق التجربة عليهم. وبعد تفريغ إجاباتهم على برنامج (SPSS) [الملحقان (٢٦، ٢٧)]، حسب المتوسطات والانحرافات المعيارية للاستيعاب القرائي ومهاراته ومستوياته، وللتفكير الاستدلالي ومهارتيه، تبعاً لمتغيري المجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما، كما هو مبين في الملحق (١/٢٨).

ثم استخدم اختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة (Multivariate Analysis of Variance: MANOVA)، لتعرف دلالة الفروق في الاستيعاب القرائي بمهاراته ومستوياته، والتفكير الاستدلالي بمهارتيه، تبعاً لمتغيري المجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما. وقد اعتمد الباحث هذا الاختبار بدلاً من إجراء مجموعة من تحليلات التباين الأحادية الاتجاه أو الثنائية لكل متغير تابع على حدة بمحاورة الفرعية؛ لما يمتاز به استخدامه من تحكم في المخاطرة المتزايدة لحدوث الخطأ من النوع الأول الذي يؤدي إجراء سلسلة من التحليلات إلى تضخيمه، فهو يقلل من تزايد احتمال اكتشاف نتائج دالة إحصائية ولو لم يكن هناك أي اختلاف جوهري بين المجموعات في الواقع، إذ يقوم بإنشاء متغير تابع، هو عبارة عن تجميع خطي للمتغيرات التابعة الأصلية، ثم يجري تحليل التباين على أساس هذا المتغير التابع المجمع. كما يوفر هذا التحليل النتائج الأحادية الاتجاه لكل متغير من المتغيرات التابعة على حدة (حسن، ٢٠١١، ٣٨٠)، ولاسيما أن الباحث قد تحقق إحصائياً من افتراضات هذا الاختبار وشروطه المتمثلة في حجم العينة (كون عدد الأفراد في كل خلية أكبر من عدد المتغيرات التابعة)، وحساسية القيم المتطرفة، ووجود العلاقة الخطية، والازدواج الخطي المتعدد والأحادي Multicollinearity & Singularity، وتجانس مصفوفات التباين Equality of Covariance Matrices (جولي بلانت، ٢٠٠٦، ٢٧٧-٢٨٧؛ حسن، ٢٠١١، ٣٨٠-٣٨١).

والجدول (٤٠) الآتي يوضح نتائج الاختبارات المتعددة المتغيرات Multivariate Tests للفروق بين التلاميذ في متوسطات درجات اختبار الاستيعاب القرائي القبلي بمهاراته ومستوياته، واختبار التفكير الاستدلالي القبلي بمهارتيه، تبعاً لمتغيري المجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما، باعتماد اختباري ويلكس لامبدا (Wilks' Lambda) وبلاي تريس (Pillai's Trace):

جدول (٤٠) نتائج الاختبارات المتعددة المتغيرات للفروق بين متوسطات درجات التلاميذ

في اختباري الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي القبليين، تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

التأثير Effect	القيمة	قيمة (F)	درجة الحرية الافتراضية	درجة حرية الخطأ	قيمة الدلالة
المجموعة	٠,٣٠٨	٠,٨٣٧	٤٨	٣٥١	٠,٧٧٢
	٠,٧١٩	٠,٨٣٧	٤٨	٣٤٢,٨٣٣	٠,٧٧١
الجنس	٠,٠٦٨	٠,٥٢١	١٦	١١٥	٠,٩٣١
	٠,٩٣٢	٠,٥٢١	١٦	١١٥	٠,٩٣١
المجموعة*الجنس	٠,١٨٣	٠,٤٧٤	٤٨	٣٥١	٠,٩٩٩
	٠,٨٢٦	٠,٤٧٣	٤٨	٣٤٢,٨٣٣	٠,٩٩٩

يظهر من الجدول (٤٠) السابق أنّ قيم الدلالة لقيم اختبار (ويلكس لامبدا = ٠,٧١٩؛ ٠,٩٣٢؛ ٠,٨٢٦) لأثر كلّ من متغيري المجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما أكبر من مستوى الدلالة (٠,٧٧١؛ ٠,٩٣١؛ ٠,٩٩٩ < ٠,٠٥). كما أنّ قيم الدلالة لقيم اختبار (بلاي تريس = ٠,٣٠٨؛ ٠,٠٦٨؛ ٠,١٨٣) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٧٧٢؛ ٠,٩٣١؛ ٠,٩٣١ < ٠,٠٥). وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في المتغيرات التابعة (الاستيعاب القرائي القبلي بمهاراته ومستوياته كلّها، والتفكير الاستدلالي القبلي بمهارتيه) تعزى إلى المجموعة، أو إلى الجنس، أو إلى التفاعل بين المجموعة والجنس. وهو ما تؤكده نتائج اختبارات التأثيرات بين الأفراد (Tests of Between-Subjects Effects) في الملحق (٢/٢٨)، إذ تراوحت قيم الدلالة لقيم (F) للاستيعاب القرائي القبلي بمهاراته ومستوياته، والتفكير الاستدلالي القبلي بمهارتيه بين (٠,١٠٢) و (٠,٩٩٩) درجة، وكانت كلّها غير دالة عند مستوى (P-value < ٠,٠٥). كما أنّ قيم مربع إيتا الجزئية فيها كانت كلّها أقل من (٠,٠٥٩)، فلا تأثير للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما في المتغيرات التابعة. ويستدلّ بالنتائج السابقة على تكافؤ تلاميذ مجموعات الدراسة في المتغيرين التابعين قبل إجراء التجربة عليهم.

٤-٣- إجراءات تطبيق التجربة

- سارت إجراءات تطبيق التجربة النهائية للدراسة وفق الخطوات الآتية:
- الحصول على إذن المشرف على الأطروحة للبدء بالتطبيق بعد إعداد الأدوات.
- الحصول على تسهيل مهمّة من عميد كلية التربية بجامعة دمشق، تمثّل في خطاب موجّه منه إلى مديرية التربية في محافظة دمشق بتاريخ (٢٦/٩/٢٠١٢م)، لتسهيل مهمّة الباحث، وتمكينه من تطبيق دراسته [الملحق (١/٣٦)].
- الحصول على خطاب من مديرية التربية في محافظة دمشق رقم ١٩٦٤ (١/م)، تا: (٢٠/٩/٢٠١٢م)، موجه إلى إدارة مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى)، لتسهيل مهمّة الباحث في تطبيق أدوات الدراسة [الملحق (٢/٣٦)].
- زيارة المدرستين المختارتين لتطبيق التجربة النهائية، وتسليم نسخة من موافقة مديرية التربية في محافظة دمشق إلى مدير ومديرة كلّ منهما، وتوضيح الهدف من الدراسة، وإجراءات تطبيقها، ومواعيدها، وما يلزمها من تسهيلات.
- الاجتماع مع معلّم ومعلّمتي المجموعات التجريبية الثلاث، وتسليمهم نسخة من دليل المعلّم، كلّ بحسب الاستراتيجية التي سيعتمدها في التدريس، والاتفاق معهم على موعد قبل البدء بتطبيق التجربة للاستفسار عن أي أمر متعلّق بالدليل من حيث الإيجابيات والسلبيات

والصعوبات والمسائل الغامضة. وكذلك الاتفاق معهم على حضور الدروس الاستطلاعية التطبيقية التي قام بها الباحث للاطلاع على كيفية استخدام الاستراتيجيات المعتمدة في الدراسة في تدريس المادة العلمية المتضمنة في الدليل.

▪ لقاء معلّمة المجموعة الضابطة، والطلب إليها الاستمرار في تدريس دروس القراءة بطريقتها المعتادة، وإعلامها بالبرنامج الزمني لتدريس الدروس المعتمدة في الدراسة، ومواعيد تطبيق الاختبارات قبلياً وبعدياً.

▪ التطبيق الاستطلاعي للدروس المختارة باستخدام الاستراتيجيات الثلاث (SQ3R، KWL، RAP) بحضور معلّم ومعلّمتي شُعَب المجموعات التجريبية الثلاث، كلّ بحسب استراتيجيته، وذلك ضمن المدة الزمنية الممتدة من (٢٠١٢/١٠/٢) إلى (٢٠١٢/١٠/١٨).

▪ التطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب القرائي بتاريخ (٢٠١٢/١٠/٢١)، واختبار التفكير الاستدلالي بتاريخ (٢٠١٢/١٠/٢٢) على تلاميذ عينة التجربة النهائية في المدرستين؛ للتحقق من تكافؤ المجموعات.

▪ تنفيذ التجربة النهائية ضمن المدة الزمنية الممتدة من (٢٠١٢/١٠/٢٨) إلى (٢٠١٢/١٢/٢٧)؛ إذ شملت التجربة تدريس ثمانية دروس في (٢٤) حصة دراسية، بواقع ثلاث حصص لكلّ درس أسبوعياً وفقاً للجدول المدرسي.

▪ زيارة المدرستين بانتظام في أثناء التجربة للاطمئنان على حسن سير التجربة، والتزام معلّم ومعلّمتي المجموعات التجريبية الثلاث بخطوات الاستراتيجيات وإجراءاتها.

▪ التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي بتاريخ (٢٠١٣/١/٢)، واختبار التفكير الاستدلالي بتاريخ (٢٠١٣/١/٣) على تلاميذ عينة التجربة النهائية في المدرستين.

▪ تصحيح الاختبارات، وتفريغ الإجابات، ورصد النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS 18.0).

٥- المعالجات الإحصائية المستخدمة في استخلاص نتائج الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، أجرى الباحث المعالجات الإحصائية الآتية باستعمال برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 18.0):

٥-١- اختبار (ت) لعينة واحدة One-Sample T-test

لاختبار دلالة الفرق بين متوسط درجات تلاميذ كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائي أو التفكير الاستدلالي البعدي، ودرجة الإتقان المفترض المقدرة بـ (٧٥٪)، والتي تدلّ على الحد الأدنى من الأداء المرتفع في الاختبارين.

٥-٢- تحليل التباين ذو القياسات المتكررة Repeated Measures ANOVA

لتعرّف أكثر المستويات أو المهارات امتلاكاً لدى كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة، أي المقارنة بين متوسطات درجات مستويات الاستيعاب القرائي البعدي، أو بين متوسطي درجات مهارتي التفكير الاستدلالي البعدي. إذ يستخدم هذا الاختبار عند اختبار الأفراد أنفسهم في غير موقف سواء أكانت القياسات المتكررة متتالية أم متوازية كالمقارنات بين المحاور الفرعية لمقياس ما، كما هو الحال هنا (حسن، ٢٠١١، ٣٦٠-٣٦٥)؛ مع ضرورة الإشارة إلى أنه نظراً لعدم تساوي عدد مهارات كلّ مستوى من مستويات اختبار الاستيعاب القرائي الأربعة، اعتمد المتوسط الموزون الذي سبق ذكره في الجدول (٢٢) السابق، بأن حوّلت الدرجة الكلية لكلّ مستوى استيعاب لتصبح بين (٠) و(٣) درجات التي هي أقصى درجة للمهارة الواحدة، وذلك عن طريق اقسمة الدرجة الكلية لكلّ مستوى استيعابي على عدد مهاراته؛ لتوحيد الحد الأعلى لدرجة المستويات؛ لكي تصبح المقارنة منطقياً بين المستويات الأربعة.

٥-٣- اختبار بونفيروني Bonferroni

لاختبار دلالة الفروق في المقارنات البعدية المتعددة بين متوسطات درجات التلاميذ في مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة في الاختبار البعدي، عند استخدام اختبار تحليل التباين ذي القياسات المتكررة.

٥-٤- اختبار (ت) لعينتين مترابطتين Paired-Samples T-test

لاختبار دلالة الفرق بين متوسط درجات تلاميذ كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائي أو التفكير الاستدلالي القبلي، ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي.

٥-٥- مربع إيتا Eta Squared ومربع معامل الارتباط الثنائي الأصيل Point Biserial

Correlation Squared ومعيار كوهين لحجم الأثر (d) Cohen's Standard

لقياس حجم الأثر في المقارنات بين متوسطات درجات كلّ مجموعة في الاختبارين القبلي والبعدي؛ وفي المقارنات البعدية المتعددة في الاختبارات البعدية. وتحسب قيمتا مربع إيتا، ومربع معامل الارتباط الثنائي الأصيل بالمعادلة ذاتها الآتية: $\eta^2 = (r_{pb})^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$ ، التي تكون فيها: η^2 = مربع إيتا. و $(r_{pb})^2$ = مربع معامل الارتباط الثنائي الأصيل. و t^2 = مربع قيمة (ت). و df = درجة الحرية (فهيم، ٢٠٠٥، ٤٠٢؛ حسن، ٢٠١١، ٢٧٢-٢٧٣). ويحسب حجم أثر كوهين (d) بدلالة مربع إيتا بالمعادلة الآتية: $d = 2\sqrt{\frac{\eta^2}{1-\eta^2}}$. وقد وضع كوهين Cohen معياراً لحجم الأثر

(d)، يمكن توضيحه في الجدول (٤١) الآتي (Cohen, 1988, 22؛ Becker, 2000؛ حسن، ٢٠١١، ٢٨٣-٢٨٤؛ Legendre, 2005, 723) انظر أيضاً الملحق (٣٢) المتضمن مستويات حجم الأثر بخصوص كل مقياس من مقاييس حجم الأثر:]

جدول (٤١) معيار كوهين Cohen's Standard لحجم الأثر

تقدير حجم الأثر	$(r_{pb})^2 = (\eta^2)$	مقدار حجم أثر كوهين (d)
اثر صغير (Effet Petit)	$(r_{pb})^2 = (\eta^2) > (٠,٠٥٩)$	حجم الأثر (d) $> (٠,٥٠)$
اثر متوسط (Effet Moyen)	$(r_{pb})^2 = (\eta^2) \geq (٠,٠٥٩) > (٠,١٣٨)$	حجم الأثر (d) $\geq (٠,٥٠)$
اثر كبير (Effet Grand)	$(r_{pb})^2 = (\eta^2) \geq (٠,١٣٨)$	حجم الأثر (d) $\geq (٠,٨٠)$

٥-٦- تحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة MANOVA

للمقارنة بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الأربع في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بمستوياته، واختبار التفكير الاستدلالي البعدي بمهارتيه.

٥-٧- مربع إيتا الجزئية Partial Eta Squared

لقياس حجم الأثر عند المقارنة بين متوسطات درجات المجموعات في الاختبارين البعديين باستخدام اختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة. وتحسب قيمة مربع إيتا الجزئية بهذه المعادلة: $\eta_p^2 = \frac{SS_{\text{effect}}}{SS_{\text{error}} + SS_{\text{effect}}}$ أو $\eta_p^2 = \frac{(F)(df_{\text{effect}})}{(F)(df_{\text{effect}}) + df_{\text{error}}}$ التي يكون فيها: $\eta_p^2 =$ مربع إيتا الجزئية. و F = قيمة (إف). و df_{effect} = درجات حرية التأثير. و df_{error} = درجات حرية الخطأ. و SS_{effect} = مجموع مربعات التأثير (بين المجموعات). و SS_{error} = مجموع مربعات الخطأ (داخل المجموعات). ويحسب حجم أثر كوهين (d) بدلالة مربع إيتا الجزئية بالمعادلة الآتية: $d = 2 \sqrt{\frac{\eta_p^2}{1 - \eta_p^2}}$. ويفسر حجم الأثر الناتج في ضوء معيار كوهين السابق لحجم الأثر (حسن، ٢٠١١، ٢٧٤).

٥-٨- اختبار توكي للفرق الدال الصادق Tukey Honesty Significant Difference-HSD

لاختبار دلالة الفروق في المقارنات البعدية المتعددة بين مجموعات الدراسة الأربع في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بمستوياته ومهاراته الدالة إحصائياً، عند استخدام (MANOVA).

٥-٩- عرض حجم الأثر ذو الحدين Binominal Effect Size Display

وهو لتحديد معدلات التحسن للمجموعات التجريبية من جهة، والمجموعة الضابطة من جهة أخرى. كما أوصى به روسنثال وآخرون (Rosenthal et al. (2000 عند استخدام معامل الارتباط الشائلي الأصيل. ويُحسب حدًا حجم الأثر وفقاً للمعادلتين الآتيتين: [معدل تحسن المجموعة التجريبية = $0,50 + \frac{r_{pb}}{2}$] و [معدل تحسن المجموعة الضابطة = $0,50 - \frac{r_{pb}}{2}$] (حسن، ٢٠١١، ٢٨٦-٢٨٧).

١٠-٥ - معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient

لاختبار العلاقة بين درجات اختبار الاستيعاب القرائي البعدي (المتغير المستقل)، ودرجات اختبار التفكير الاستدلالي البعدي (المتغير التابع). ويحسب بالمعادلة الآتية:

$$r = \left(\frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2] \times [n \sum y^2 - (\sum y)^2]}} \right)$$

التي يكون فيها: $\sum x$ = مجموع درجات المتغير المستقل، و $\sum y$ = مجموع درجات المتغير التابع، و $\sum x^2$ = مجموع مربعات درجات المتغير المستقل، و $\sum y^2$ = مجموع مربعات درجات المتغير التابع، و n = عدد أفراد العينة (حسن، ٢٠١١، ٤٠٠-٤٠١). [يُرجع إلى الملحق (١٦) لتعرّف معيار تصنيف قوة معامل الارتباط بدلالة قيمته العددية].

١١-٥ - الانحدار الخطي البسيط، والمتعدد Simple & Multiple Liner Regression

للتنبؤ بمستوى التفكير الاستدلالي بناءً على الاستيعاب القرائي عموماً من جهة، وبناءً على مستوياته الأربعة من جهة أخرى (فهيم، ٢٠٠٥، ٦٣٩-٦٦٢؛ حسن، ٢٠١١، ٤٢٥-٤٥٢).

الفصل السابع

عرض نتائج الدراسة

٢٣٩	١- مقدمة
٢٣٩	٢- عرض النتائج
٢٣٩	٢-١- النتائج المتعلقة بالاستيعاب القرائي
٢٣٩	٢-١-١- الإجابة عن السؤال الأول (الفرضية الأولى)
٢٤٢	٢-١-١-١- مهارات مستوى الاستيعاب الحرفي
٢٤٤	٢-١-١-٢- مهارات مستوى الاستيعاب الاستنتاجي
٢٤٥	٢-١-١-٣- مهارات مستوى الاستيعاب الناقد
٢٤٧	٢-١-١-٤- مهارتا مستوى الاستيعاب التدوقي
٢٤٨	٢-١-٢- الإجابة عن السؤال الثاني (الفرضية الثانية)
٢٥٠	٢-١-٣- الإجابة عن السؤال الثالث (الفرضيتان الثالثة والرابعة)
٢٥٠	٢-١-٣-١- الفرضية الثالثة الرّئيسة
٢٥٠	٢-١-٣-١-١- الفرضية الفرعية الأولى
٢٥٢	٢-١-٣-١-٢- الفرضية الفرعية الثانية
٢٥٣	٢-١-٣-١-٣- الفرضية الفرعية الثالثة
٢٥٥	٢-١-٣-١-٤- الفرضية الفرعية الرابعة
٢٥٧	٢-١-٣-٢- الفرضية الرابعة

٢٦٣	٢-٢- النتائج المتعلقة بالتفكير الاستدلالي
٢٦٣	٢-٢-١- الإجابة عن السؤال الرابع (الفرضية الخامسة)
٢٦٥	٢-٢-٢- الإجابة عن السؤال الخامس (الفرضية السادسة)
٢٦٧	٢-٢-٣- الإجابة عن السؤال السادس (الفرضيتان السابعة والثامنة)
٢٦٧	٢-٢-٣-١- الفرضية السابعة الرئيسة
٢٦٧	٢-٢-٣-١-١- الفرضية الفرعية الأولى
٢٦٨	٢-٢-٣-١-٢- الفرضية الفرعية الثانية
٢٦٨	٢-٢-٣-١-٣- الفرضية الفرعية الثالثة
٢٦٩	٢-٢-٣-١-٤- الفرضية الفرعية الرابعة
٢٧٠	٢-٢-٣-٢- الفرضية الثامنة
٢٧٤	٢-٣- النتائج المتعلقة بالعلاقة بين الاستيعاب القرائي، والتفكير الاستدلالي
٢٧٥	٢-٣-١- الإجابة عن السؤال السابع (الفرضية التاسعة)
٢٧٨	٢-٣-٢- الإجابة عن السؤال الثامن
٢٧٨	٢-٣-٢-١- التنبؤ بالتفكير الاستدلالي بناءً على الاستيعاب القرائي العام
٢٨٢	٢-٣-٢-٢- التنبؤ بالتفكير الاستدلالي بناءً على مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة

الفصل السابع

عرض نتائج الدراسة

١ - مقدمة

تضمّن هذا الفصل عرضاً مفصلاً لنتائج التحليل الإحصائي للبيانات التي جُمعت من تطبيق أدوات الدراسة عبر الإجابة عن أسئلتها واختبار صحة فرضياتها. والمنهج المتبع فيه يقوم على عرض هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ثلاثة محاور: تناول المحور الأول النتائج المتعلقة بالاستيعاب القرائي. وعالج المحور الثاني النتائج المتعلقة بالتفكير الاستدلالي. وعُرض في المحور الثالث النتائج المتعلقة بالعلاقة بين الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي.

٢ - عرض النتائج

عُرضت النتائج وفق المحاور الثلاثة الآتية:

٢-١ - النتائج المتعلقة بالاستيعاب القرائي

وهي النتائج المتعلقة بالإجابة عن الأسئلة الثلاثة الأولى للدراسة عبر اختبار الفرضيات الرئيسية المتعلقة بها (الفرضية الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) وتفرعاتها، وذلك بحسب التفصيل الآتي:

٢-١-١ - الإجابة عن السؤال الأول. ونصّه: ما مستوى امتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي مهارات الاستيعاب القرائي؟

للإجابة عن هذا السؤال اخُبرت صحة الفرضية الأولى الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة (التجريبية الأولى، والثانية، والثالثة، والضابطة) في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بمستوياته كلّها ومهاراته كلّها، ودرجة مستوى الإتيان المفترض (٧٥٪).

لاختبار صحة هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسائية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للدرجات الكلية لكل مجموعة من مجموعات الدراسة الأربع في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي، ودرجاتهم في كلّ مستوى من مستويات الأربعة. ثم أُستخدم اختبار (ت) لعينة واحدة (*One-Sample T-test*): لاختبار دلالة الفرق بين متوسط درجات كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بمستوياته الأربعة (الحريّة، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي)، ودرجة مستوى الإتيان المفترض الذي يدلّ على الحد الأدنى لمستوى الاستيعاب المرتفع (بحسب ما بيّن في الجدول (٢٢) في الفصل السادس السابق في الفقرة ٢-٣-٨-٢). وذلك كما يتبيّن من الجدول (٤٢) الآتي:

جدول (٤٢) نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة (One-Sample T-test) لدلالة الفرق

بين متوسط درجات تلاميذ كلّ مجموعة في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بمستوياته، ودرجة مستوى الإتقان المفترض

المتغير	المجموعات	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الاستيعاب	مستوى الإتقان (٪٧٥)	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة الدلالة
المستوى الحرفي	التجريبية الأولى (KWL)	٣٤	١٢,١٢	٢,٤٢	٪٨٠,٧٨	مرتفع	١١,٢٥	*٢,٠٨٩	٣٣	٠,٠٤٤
	التجريبية الثانية (SQ3R)	٣٢	١٢,٠٦	٢,٢٣	٪٨٠,٤٢	مرتفع	١١,٢٥	*٢,٠٦٣	٣١	٠,٠٤٨
	التجريبية الثالثة (RAP)	٣٧	١١,٩٥	٢,٤١	٪٧٩,٦٤	مرتفع	١١,٢٥	١,٧٥٣	٣٦	٠,٠٨٨
	الضابطة (الاعتيادية)	٣٥	١١,٩٧	٢,٠٦	٪٧٩,٨١	مرتفع	١١,٢٥	*٢,٠٦٧	٣٤	٠,٠٤٦
المستوى الاستنتاجي	التجريبية الأولى (KWL)	٣٤	٩,٧٤	١,٨٥	٪٨١,١٣	مرتفع	٩	*٢,٣٢١	٣٣	٠,٠٢٧
	التجريبية الثانية (SQ3R)	٣٢	٨,٥٦	٢,١٨	٪٧١,٣٥	متوسط	٩	-١,١٣٣	٣١	٠,٢٦٦
	التجريبية الثالثة (RAP)	٣٧	٩,٩٢	١,٧٥	٪٨٢,٦٦	مرتفع	٩	**٣,١٨٧	٣٦	٠,٠٠٣
	الضابطة (الاعتيادية)	٣٥	٧,٩٧	١,٩٥	٪٦٦,٤٣	متوسط	٩	-**٣,١٢٤	٣٤	٠,٠٠٤
المستوى الناقد	التجريبية الأولى (KWL)	٣٤	٧,٤٧	١,٢٦	٪٨٣,٠١	مرتفع	٦,٧٥	**٣,٣٣٢	٣٣	٠,٠٠٢
	التجريبية الثانية (SQ3R)	٣٢	٦,٥٣	١,٥٢	٪٧٢,٥٧	متوسط	٦,٧٥	-٠,٨١٢	٣١	٠,٤٢٣
	التجريبية الثالثة (RAP)	٣٧	٧,٦٨	١,٤٠	٪٨٥,٢٩	مرتفع	٦,٧٥	**٤,٠٣٥	٣٦	٠,٠٠٠
	الضابطة (الاعتيادية)	٣٥	٤,٦٩	٢,٣٦	٪٥٢,٠٦	متوسط	٦,٧٥	-**٥,٤٠٦	٣٤	٠,٠٠٠
المستوى التدقيقي	التجريبية الأولى (KWL)	٣٤	٤,٨٨	٠,٨٤	٪٨١,٣٧	مرتفع	٤,٥٠	*٢,٦٤٠	٣٣	٠,٠١٣
	التجريبية الثانية (SQ3R)	٣٢	٤,٤٤	١,١٩	٪٧٣,٩٦	متوسط	٤,٥٠	-٠,٢٩٧	٣١	٠,٧٦٨
	التجريبية الثالثة (RAP)	٣٧	٤,٥٩	١,٢١	٪٧٦,٥٨	مرتفع	٤,٥٠	٠,٤٧٥	٣٦	٠,٦٣٨
	الضابطة (الاعتيادية)	٣٥	٣,٢٣	١,٥٠	٪٥٣,٨١	متوسط	٤,٥٠	-**٥,٠٢٥	٣٤	٠,٠٠٠
المستوى القرائي	التجريبية الأولى (KWL)	٣٤	٣٤,٢١	٤,٣٨	٪٨١,٤٥	مرتفع	٣١,٥٠	**٣,٦٠١	٣٣	٠,٠٠١
	التجريبية الثانية (SQ3R)	٣٢	٣١,٥٩	٤,٥٦	٪٧٥,٢١	مرتفع	٣١,٥٠	٠,١١٦	٣١	٠,٩٠٨
	التجريبية الثالثة (RAP)	٣٧	٣٤,١٤	٤,٦٨	٪٨١,٢٩	مرتفع	٣١,٥٠	**٣,٤٢٥	٣٦	٠,٠٠٢
	الضابطة (الاعتيادية)	٣٥	٢٧,٨٦	٤,٧٩	٪٦٦,٣٣	متوسط	٣١,٥٠	-**٤,٤٩٩	٣٤	٠,٠٠٠

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)، ** دالة عند مستوى (٠,٠١).

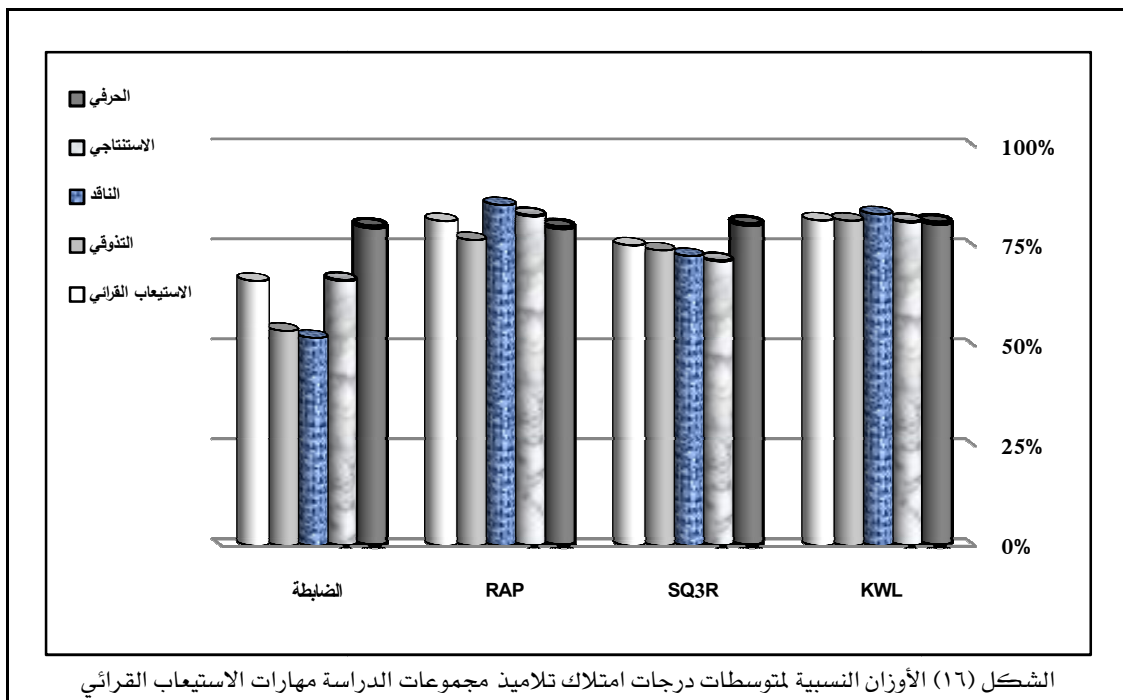
يتّضح من الجدول (٤٢) السابق أنّ قيم (ت) للمجموعة التجريبية الأولى (KWL) دالة عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠٥$) بخصوص مستويات الاستيعاب (الحرفي، والاستنتاجي، والتدقيقي)، وعند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠١$) بخصوص مستوى الاستيعاب الناقد، والاستيعاب القرائي عموماً (الاختبار كلّهُ)؛ وهذا يدلّ على وجود فرق دالّ إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى (KWL) في اختبار الاستيعاب القرائي بمستوياته الأربعة ودرجة مستوى الإتقان المفترض لمصلحة متوسط درجات المجموعة. ويعني ذلك أنّ مستوى استيعابهم القرائي بمستوياته مرتفعٌ وأعلى من الحدّ الأدنى لمستوى الإتقان المفترض.

وتُظهر نتائج الجدول (٤٢) السابق للمجموعة التجريبية الثانية (SQ3R) أنّ مستوى (الاستيعاب القرائي) لتلاميذ هذه المجموعة كان مرتفعاً بفرق غير دالّ إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} < ٠,٠٥$) بينه وبين الحدّ الأدنى لمستوى الإتقان؛ وأنّ مستوى استيعابهم (الحرفي) كان مرتفعاً وأعلى من الحدّ الأدنى للإتقان بفرق دالّ إحصائياً؛ في حين كان مستوى استيعابهم (الاستنتاجي، والناقد، والتدقيقي) متوسطاً وأدنى قليلاً من الحدّ الأدنى لمستوى الإتقان، بفروق غير جوهرية وغير دالة إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} < ٠,٠٥$)، أي أنّ

مستوى استيعابهم (الاستنتاجي، والناقد، والتذوقي)، وإن كان متوسطاً، فإنه يقترب من الحد الأدنى لمستوى الإتقان بنسب بلغت على التوالي (٧١,٣٥٪؛ ٧٢,٥٧٪؛ ٧٣,٩٦٪).

ويتبين من نتائج الجدول (٤٢) السابق للمجموعة التجريبية الثالثة (RAP) أن مستوى الاستيعاب القرائي بمستوياته الأربعة كان مرتفعاً لدى تلاميذ هذه المجموعة. وأنه كان أعلى من الحد الأدنى لمستوى الإتقان المفترض بفرق دال إحصائياً عند مستوى ($P < 0.01$) بخصوص (الاستيعاب القرائي) عموماً، ومستوياته (الاستنتاجي، والناقد)؛ وبفرق غير دال إحصائياً عند مستوى ($P < 0.05$) بخصوص مستوييه (الحرفي، والتذوقي).

وتظهر نتائج الجدول (٤٢) لتلاميذ المجموعة الضابطة أن مستوى (استيعابهم القرائي) بمستوياته (الاستنتاجي، والناقد، والتذوقي) كان متوسطاً وأدنى من مستوى الإتقان المفترض بفروق دالة إحصائية عند مستوى ($P < 0.01$)؛ في حين أن مستوى استيعابهم (الحرفي) كان مرتفعاً وأعلى من الحد الأدنى لمستوى الإتقان بفرق دال إحصائياً عند مستوى ($P < 0.05$) بنسبة بلغت (٧٩,٦٤٪). والشكل البياني (١٦) الآتي يلخص النتائج السابقة بخصوص كل مجموعة من مجموعات الدراسة:



ولتعرف مستوى امتلاك تلاميذ كل مجموعة من مجموعات الدراسة كل مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي الأربع عشرة مفصلة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل مهارة، ثم اختُبرت دلالة الفروق بينها وبين درجة مستوى الإتقان المفترض التي تمثل الحد الأدنى للمستوى المرتفع لامتلاك المهارة، والمقدرة بـ (٢,٢٥) درجة

بنسبة قدرها (٧٥٪) (بحسب ما فصل في الجدول (٢٢) من الفصل السادس السابق)، عبر استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة؛ وفقاً للتفصيل الآتي:

٢-١-١-١-٢ مهارات مستوى الاستيعاب الحرفي

جدول (٤٣) نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة (One-Sample T-test) لدلالة الفرق بين متوسط

درجات تلاميذ كل مجموعة في مهارات مستوى الاستيعاب الحرفي في الاختبار البعدي، ودرجة مستوى الإتقان المفترض

المتغير	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الاستيعاب	مستوى الإتقان (٪٧٥)	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة الدلالة
ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	التجريبية الأولى (KWL)	٢,٦٥	٠,٥٤	٪٨٨,٢٤	مرتفع	٢,٢٥	٤,٢٥٦**	٣٣	٠,٠٠٠
	التجريبية الثانية (SQ3R)	٢,٤٤	٠,٧٢	٪٨١,٢٥	مرتفع	٢,٢٥	١,٤٨٢	٣١	٠,١٤٨
	التجريبية الثالثة (RAP)	٢,٨١	٠,٤٠	٪٩٣,٦٩	مرتفع	٢,٢٥	٨,٥٩١**	٣٦	٠,٠٠٠
	الضابطة (الاعتيادية)	٢,٦٠	٠,٦٠	٪٨٦,٦٧	مرتفع	٢,٢٥	٣,٤٢٩**	٣٤	٠,٠٠٢
تحديد مرادف الكلمة	التجريبية الأولى (KWL)	٢,٥٠	٠,٦٢	٪٨٣,٢٣	مرتفع	٢,٢٥	٢,٣٦٩*	٣٣	٠,٠٢٤
	التجريبية الثانية (SQ3R)	٢,٣٤	٠,٧٥	٪٧٨,١٣	مرتفع	٢,٢٥	٠,٧١٢	٣١	٠,٤٨٢
	التجريبية الثالثة (RAP)	٢,٣٨	٠,٧٩	٪٧٩,٢٨	مرتفع	٢,٢٥	٠,٩٨٣	٣٦	٠,٣٣٢
	الضابطة (الاعتيادية)	٢,٥٤	٠,٥٦	٪٨٤,٧٦	مرتفع	٢,٢٥	٣,٠٩٠**	٣٤	٠,٠٠٤
تحديد ضد الكلمة	التجريبية الأولى (KWL)	٢,٥٣	٠,٧٥	٪٨٤,٣١	مرتفع	٢,٢٥	٢,١٧٨*	٣٣	٠,٠٣٧
	التجريبية الثانية (SQ3R)	٢,٥٩	٠,٦٧	٪٨٦,٤٦	مرتفع	٢,٢٥	٢,٩٢٣**	٣١	٠,٠٠٦
	التجريبية الثالثة (RAP)	٢,٣٥	٠,٨٩	٪٧٨,٣٨	مرتفع	٢,٢٥	٠,٦٩٤	٣٦	٠,٤٩٢
	الضابطة (الاعتيادية)	٢,٤٣	٠,٧٠	٪٨٠,٩٥	مرتفع	٢,٢٥	١,٥١٣	٣٤	٠,١٣٩
تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	التجريبية الأولى (KWL)	٢,٢١	٠,٨٤	٪٧٣,٥٣	متوسط	٢,٢٥	٠,٣٠٤-	٣٣	٠,٧٦٣
	التجريبية الثانية (SQ3R)	٢,٣٤	٠,٧٥	٪٧٨,١٣	مرتفع	٢,٢٥	٠,٧١٢	٣١	٠,٤٨٢
	التجريبية الثالثة (RAP)	٢,١٩	٠,٧٤	٪٧٢,٩٧	متوسط	٢,٢٥	٠,٥٠-	٣٦	٠,٦٢٠
	الضابطة (الاعتيادية)	٢,١١	٠,٨٧	٪٧٠,٤٨	متوسط	٢,٢٥	٠,٩٢٦-	٣٤	٠,٣٦١
تعرف تسلسل الأحداث	التجريبية الأولى (KWL)	٢,٢٤	٠,٨٢	٪٧٤,٥١	متوسط	٢,٢٥	٠,١٠٥-	٣٣	٠,٩١٧
	التجريبية الثانية (SQ3R)	٢,٣٤	٠,٧٥	٪٧٨,١٣	مرتفع	٢,٢٥	٠,٧١٢	٣١	٠,٤٨٢
	التجريبية الثالثة (RAP)	٢,٢٢	٠,٨٢	٪٧٣,٨٧	متوسط	٢,٢٥	٠,٢٥٠-	٣٦	٠,٨٠٤
	الضابطة (الاعتيادية)	٢,٢٩	٠,٧١	٪٧٦,١٩	مرتفع	٢,٢٥	٠,٢٩٨	٣٤	٠,٧٦٨

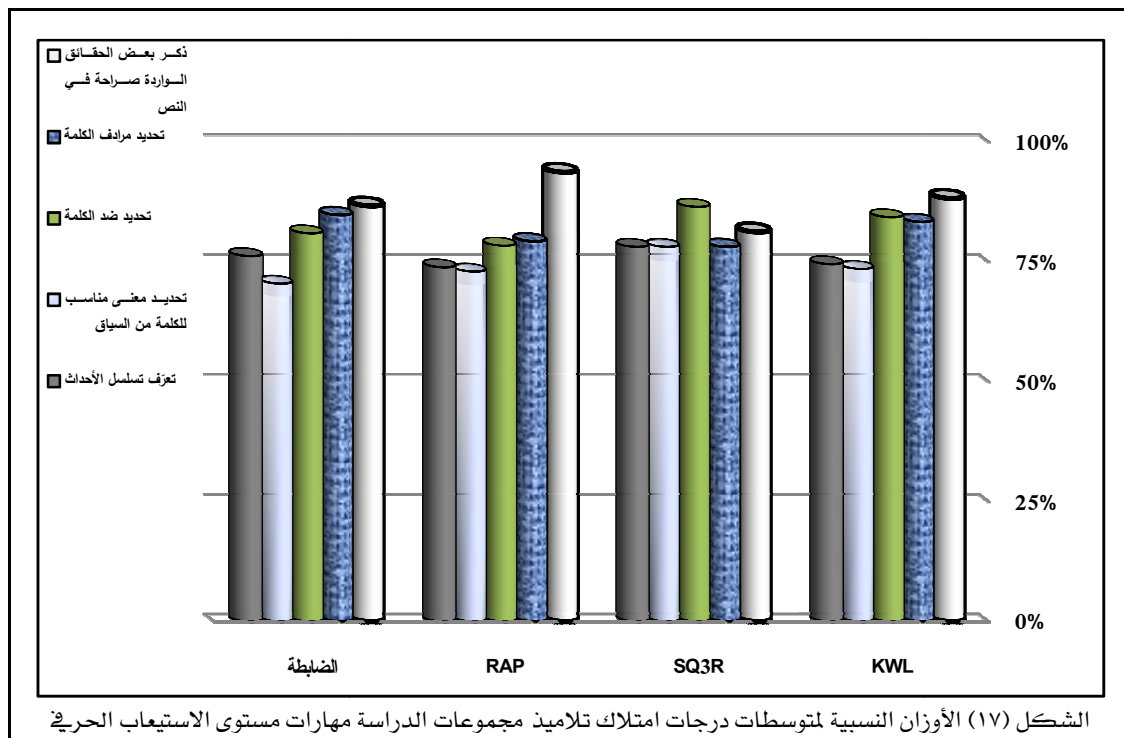
* دالة عند مستوى (٠,٠٥). ** دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتبين من الجدول (٤٣) السابق أن مستوى امتلاك تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (KWL) المهارات الآتية (ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص، وتحديد مرادف الكلمة، وتحديد ضد الكلمة) كان مرتفعاً وأعلى من الحد الأدنى للمستوى المرتفع بفروق دالة إحصائية. في حين كان مستوى امتلاكهم مهارتي (تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق، وتعرف تسلسل الأحداث) متوسطاً وأدنى من الحد الأدنى لمستوى الإتقان بفروق ضئيل غير دال إحصائياً بنسبتين بلغتا على التوالي (٧٣,٥٣٪؛ ٧٤,٥١٪).

أما بخصوص تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R) فقد كان مستوى امتلاكهم مهارات (المستوى الحرفي) جميعها مرتفعاً. وكان أعلى من الحد الأدنى لمستوى الإتقان بفروق دال إحصائياً عند مستوى (P-value > ٠,٠١) بخصوص مهارة (تحديد ضد الكلمة) فقط؛ وبفروق غير دالة إحصائية عند مستوى (P-value < ٠,٠٥) بخصوص المهارات الأخرى.

ويُظهر من الجدول (٤٣) السابق أيضاً أنّ مستوى امتلاك تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة (RAP) المهارات الآتية (ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النصّ، وتحديد مرادف الكلمة، وتحديد ضد الكلمة، وتعرّف تسلسل الأحداث) كان مرتفعاً. وكان أعلى من الحد الأدنى لمستوى الإتقان المفترض بفرق دال إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} > 0,01$) بخصوص مهارة (ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النصّ) فقط؛ وبفروق غير دالة إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} < 0,05$) بخصوص المهارات الأخرى، في حين كان مستوى امتلاكهم مهارة (تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق) متوسطاً وأدنى من مستوى الإتقان بفرق ضئيل غير دال إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} < 0,05$) وبنسبة قدرها (٧٢,٩٧٪).

ويُلاحظ من الجدول (٤٣) السابق أنّ مستوى امتلاك تلاميذ المجموعة الضابطة مهارتي (ذكر بعض الحقائق الواردة في النصّ، وتحديد مرادف الكلمة) كان مرتفعاً وأعلى من الحد الأدنى لمستوى الإتقان بفروق دالة إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} > 0,01$)، ومرتفعاً وأعلى من الحد الأدنى لمستوى الإتقان بفروق غير دالة بخصوص مهارتي (تحديد ضد الكلمة، وتعرّف تسلسل الأحداث). في حين أنّ مستوى امتلاكهم مهارة (تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق) كان متوسطاً وأدنى من مستوى الإتقان المفترض بفرق غير دال إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} < 0,05$) بنسبة قدرها (٧٠,٤٨٪). والشكل البياني (١٧) الآتي يلخص المقارنات السابقة:



٢-١-١-٢- مهارات مستوى الاستيعاب الاستنتاجي

جدول (٤٤) نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة (One-Sample T-test) لدلالة الفرق بين متوسط

درجات تلاميذ كلّ مجموعة في مهارات مستوى الاستيعاب الاستنتاجي في الاختبار البعدي، ودرجة مستوى الإلتقان المفترض

المتغير	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الاستيعاب	مستوى الإلتقان (٪٧٥)	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة الدلالة
استنتاج عنوان مناسب للنص	التجريبية الأولى (KWL)	٢,٣٨	٠,٧٤	٪٧٩,٤١	مرتفع	٢,٢٥	١,٠٤٤	٣٣	٠,٣٠٤
	التجريبية الثانية (SQ3R)	١,٩٤	٠,٨٤	٪٦٤,٥٨	متوسط	٢,٢٥	-٢,١٠٤*	٣١	٠,٠٤٤
	التجريبية الثالثة (RAP)	٢,٤١	٠,٧٦	٪٨٠,١٨	مرتفع	٢,٢٥	١,٢٤٠	٣٦	٠,٢٢٣
	الضابطة (الاعتيادية)	١,٦٦	١,٠٣	٪٥٥,٢٤	متوسط	٢,٢٥	-٣,٤١٤**	٣٤	٠,٠٠٢
استنتاج معنى ضمني من النص	التجريبية الأولى (KWL)	٢,٣٥	٠,٨١	٪٧٨,٤٣	مرتفع	٢,٢٥	٠,٧٣٩	٣٣	٠,٤٦٥
	التجريبية الثانية (SQ3R)	٢,٢٥	٠,٧٦	٪٧٥,٠٠	مرتفع	٢,٢٥	٠,٠٠٠	٣١	١,٠٠٠
	التجريبية الثالثة (RAP)	٢,٤٩	٠,٧٧	٪٨٢,٨٨	مرتفع	٢,٢٥	١,٨٧٣	٣٦	٠,٠٦٩
	الضابطة (الاعتيادية)	٢,٣٧	٠,٦٥	٪٧٩,٠٥	مرتفع	٢,٢٥	١,١١٣	٣٤	٠,٢٧٤
استنتاج فكر النص	التجريبية الأولى (KWL)	٢,٥٣	٠,٨٣	٪٨٤,٣١	مرتفع	٢,٢٥	١,٩٧٤	٣٣	٠,٠٥٧
	التجريبية الثانية (SQ3R)	٢,٣٤	٠,٨٣	٪٧٨,١٣	مرتفع	٢,٢٥	٠,٦٤١	٣١	٠,٥٢٦
	التجريبية الثالثة (RAP)	٢,٥٧	٠,٧٣	٪٨٥,٥٩	مرتفع	٢,٢٥	-٢,٦٥٣*	٣٦	٠,٠١٢
	الضابطة (الاعتيادية)	٢,٠٣	١,٠١	٪٦٧,٦٢	متوسط	٢,٢٥	-١,٢٩٢	٣٤	٠,٢٠٥
استنتاج علاقة السبب بالنتيجة	التجريبية الأولى (KWL)	٢,٤٧	٠,٦١	٪٨٢,٣٥	مرتفع	٢,٢٥	-٢,٠٩٢*	٣٣	٠,٠٤٤
	التجريبية الثانية (SQ3R)	٢,٠٣	٠,٦٩	٪٦٧,٧١	متوسط	٢,٢٥	-١,٧٨١	٣١	٠,٠٨٥
	التجريبية الثالثة (RAP)	٢,٤٦	٠,٥٦	٪٨١,٩٨	مرتفع	٢,٢٥	-٢,٢٨٥*	٣٦	٠,٠٢٨
	الضابطة (الاعتيادية)	١,٩١	١,٠١	٪٦٣,٨١	متوسط	٢,٢٥	-١,٩٦٥	٣٤	٠,٠٥٨

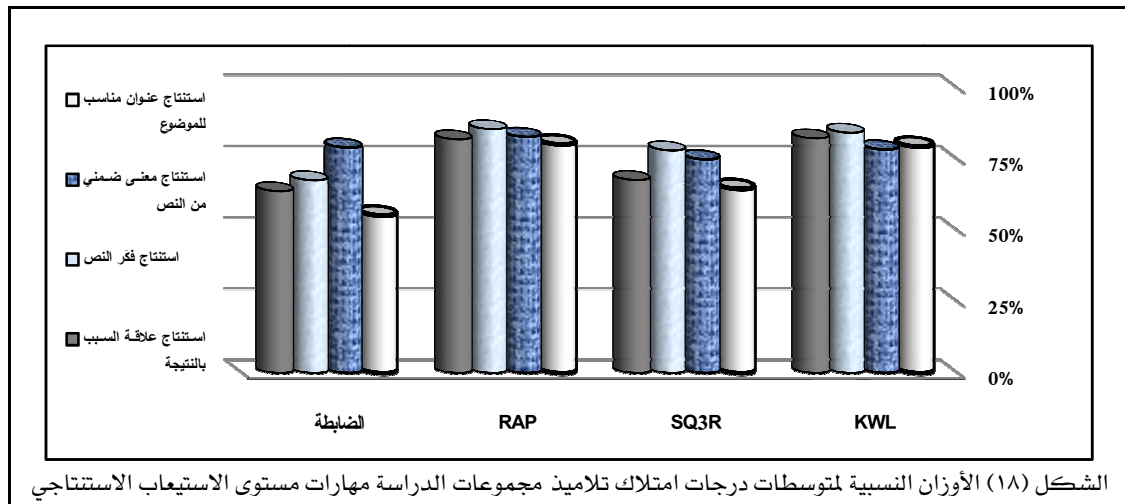
*دالة عند مستوى (٠,٠٥). **دالة عند مستوى (٠,٠١).

تُظهر نتائج الجدول (٤٤) السابق أنّ مستوى امتلاك تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (KWL) مهارات الاستيعاب الاستنتاجي كلّها كان مرتفعاً. وكان أعلى من الحد الأدنى لمستوى الإلتقان بفرق دال إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠٥$) بخصوص مهارة (استنتاج علاقة السبب بالنتيجة) فقط؛ وبفروق غير دالة إحصائياً بخصوص المهارات الأخرى.

كما يظهر من الجدول السابق أيضاً أنّ مستوى امتلاك تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R) مهارتي (استنتاج معنى ضمني من النص، واستنتاج فكر النص) كان مرتفعاً. وكان أعلى من الحد الأدنى لمستوى الإلتقان المفترض بفرق دال إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠٥$) بخصوص المهارة الأولى منهما، وبفروق غير دال إحصائياً بخصوص الثانية. أمّا مستوى امتلاكهم مهارتي (استنتاج عنوان مناسب للنص، واستنتاج علاقة السبب بالنتيجة) فكان متوسطاً، وأدنى من مستوى الإلتقان المفترض بفرق دال إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠٥$) بخصوص المهارة الأولى منهما، وبفروق غير دال إحصائياً بخصوص الثانية.

ولقد كان مستوى امتلاك تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة (RAP) مهارات الاستيعاب الاستنتاجي جميعها مرتفعاً؛ وأعلى من الحد الأدنى لمستوى الإلتقان بفرق دالة إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠٥$) بخصوص مهارتي (استنتاج فكر النص، واستنتاج علاقة السبب بالنتيجة)، وبفروق غير دالة إحصائياً بخصوص مهارتي الأخرين.

أمّا مستوى امتلاك تلاميذ المجموعة الضابطة مهارات مستوى الاستيعاب الاستنتاجي، فقد كان مرتفعاً وأعلى من مستوى الإتقان بفرق غير دال إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} < 0,05$) بخصوص مهارة (استنتاج معنى ضمني من النص) فقط، في حين كان مستوى امتلاكهم المهارات الثلاث الأخرى متوسطاً وأدنى من مستوى الإتقان، وبفرق دال إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} > 0,01$) بخصوص مهارة (استنتاج عنوان مناسب للنص)، وبفروق غير دالة إحصائياً ($P\text{-value} < 0,05$) بخصوص مهارتي (استنتاج فكر النص، واستنتاج علاقة السبب بالنتيجة). والشكل البياني (١٨) الآتي يلخص المقارنات السابقة:



٢-١-٣- مهارات مستوى الاستيعاب الناقد

جدول (٤٥) نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة (*One-Sample T-test*) لدلالة الفرق بين متوسط

درجات تلاميذ كلّ مجموعة في مهارات مستوى الاستيعاب الناقد في الاختبار البعدي، ودرجة مستوى الإتقان المفترض

المتغير	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الاستيعاب	مستوى الإتقان (٪٧٥)	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة الدلالة
التمييز بين الفكر الرئيسي والفرعية	التجريبية الأولى (KWL)	٢,٢٦	٠,٧١	٪٧٥,٤٩	مرتفع	٢,٢٥	٠,١٢١	٣٣	٠,٩٠٥
	التجريبية الثانية (SQ3R)	٢,٣١	٠,٧٨	٪٧٧,٠٨	مرتفع	٢,٢٥	٠,٤٥٣	٣١	٠,٦٥٤
	التجريبية الثالثة (RAP)	٢,٦٢	٠,٥٥	٪٨٧,٣٩	مرتفع	٢,٢٥	٤,١٤٦**	٣٦	٠,٠٠٠
	الضابطة (الاعتيادية)	١,٦٣	١,٠٩	٪٥٤,٢٩	متوسط	٢,٢٥	-٣,٣٨٢**	٣٤	٠,٠٠٢
التمييز بين الحقيقة والرأي	التجريبية الأولى (KWL)	٢,٥٣	٠,٨٣	٪٨٤,٣١	مرتفع	٢,٢٥	١,٩٧٤	٣٣	٠,٠٥٧
	التجريبية الثانية (SQ3R)	٢,٠٠	٠,٧٢	٪٦٦,٦٧	متوسط	٢,٢٥	-١,٩٦٩	٣١	٠,٠٥٨
	التجريبية الثالثة (RAP)	٢,٦٨	٠,٥٨	٪٨٩,١٩	مرتفع	٢,٢٥	٤,٤٦٥**	٣٦	٠,٠٠٠
	الضابطة (الاعتيادية)	١,٨٣	٠,٩٨	٪٦٠,٩٥	متوسط	٢,٢٥	-٢,٥٣٢*	٣٤	٠,٠١٦
التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة له به	التجريبية الأولى (KWL)	٢,٦٨	٠,٥٣	٪٨٩,٢٢	مرتفع	٢,٢٥	٤,٦٤٩**	٣٣	٠,٠٠٠
	التجريبية الثانية (SQ3R)	٢,٢٢	٠,٧٥	٪٧٣,٩٦	متوسط	٢,٢٥	-٠,٢٣٥	٣١	٠,٨١٥
	التجريبية الثالثة (RAP)	٢,٣٨	٠,٦٨	٪٧٩,٢٨	مرتفع	٢,٢٥	١,١٤٦	٣٦	٠,٢٥٩
	الضابطة (الاعتيادية)	١,٢٣	١,٠٠	٪٤٠,٩٥	منخفض	٢,٢٥	-٦,٠٢٨**	٣٤	٠,٠٠٠

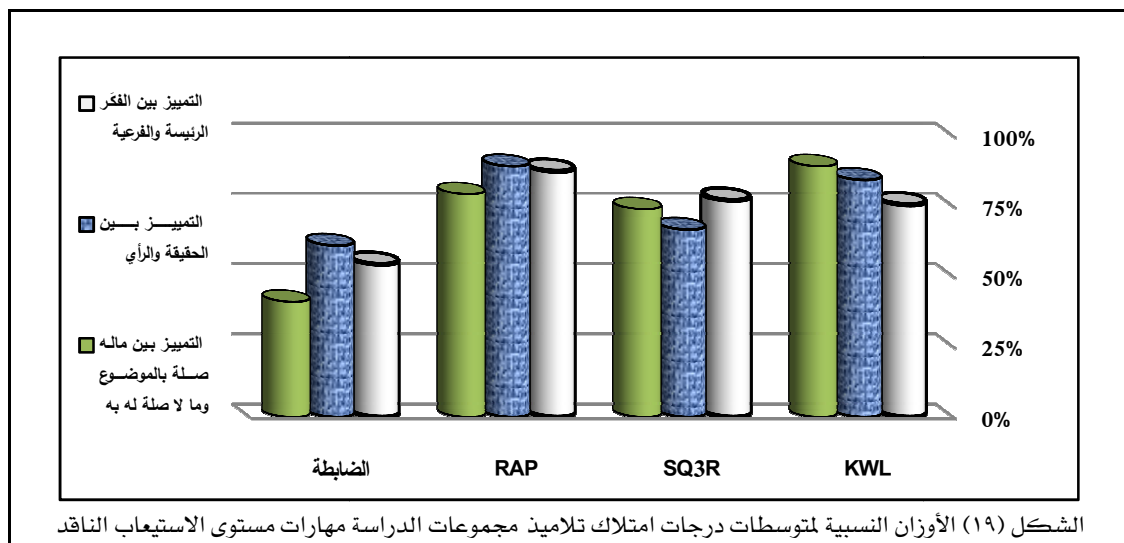
* دالة عند مستوى (٠,٠٥). ** دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتبين من الجدول (٤٥) السابق أنّ مستوى امتلاك تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (KWL) مهارات الاستيعاب الناقد جميعها كان مرتفعاً، وأعلى من الحد الأدنى لمستوى

الإتقان المفترض بفرق دال إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} > 0,01$) بخصوص مهارة (التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة له به) بنسبة قدرها (٨٩,٢٢٪)، وبفروق غير دالة عند مستوى ($P\text{-value} < 0,05$) بخصوص المهارتين الأخرين بنسبتين قدرهما (٧٥,٤٩٪؛ ٨٤,٣١٪). ويظهر من الجدول أيضاً أنّ مستوى امتلاك تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R) مهارات الاستيعاب الناقد كان مرتفعاً وأعلى من الحد الأدنى لمستوى الإتقان بفرق غير دال إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} < 0,05$) بخصوص مهارة (التمييز بين الفكر الرئيسي والفرعية)، وكان متوسطاً وأدنى من مستوى الإتقان بفرق غير دال إحصائياً بخصوص المهارتين (التمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة له به)، وبنسبتين بلغتا على التوالي (٧٦,٦٧٪؛ ٧٣,٩٦٪).

وكان مستوى امتلاك تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة (RAP) مهارات الاستيعاب الناقد جميعها مرتفعاً؛ وكان أعلى من الحد الأدنى لمستوى الإتقان بفرق دالة إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} > 0,01$) بخصوص مهارتي (التمييز بين الفكر الرئيسي والفرعية، والتمييز بين الحقيقة والرأي)، وبفرق غير دال إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} < 0,05$) بخصوص مهارة (التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة له به) بنسبة بلغت (٧٩,٢٨٪).

أمّا مستوى امتلاك تلاميذ المجموعة الضابطة مهارات الاستيعاب الناقد، فقد كان متوسطاً بخصوص مهارتي (التمييز بين الفكر الرئيسي والفرعية، والتمييز بين الحقيقة والرأي)، ومنخفضاً بخصوص مهارة (التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة له به). وكان مستوى امتلاكهم هذه المهارات كلّها أدنى من مستوى الإتقان بفرق دالة إحصائياً وبنسب بلغت على التوالي (٥٤,٢٩٪؛ ٦٠,٩٥٪؛ ٤٠,٩٥٪). ويلخص الشكل البياني (١٩) الآتي المقارنات السابقة لمستوى امتلاك تلاميذ كلّ مجموعة مهارات مستوى الاستيعاب الناقد:



٢-١-١-٤- مهارتنا مستوى الاستيعاب التدوقي

جدول (٤٦) نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة (One-Sample T-test) لدلالة الفرق بين متوسط

درجات تلاميذ كلّ مجموعة في مهارات مستوى الاستيعاب التدوقي في الاختبار البعدي، ودرجة مستوى الإتقان المفترض

المتغير	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الاستيعاب	مستوى الإتقان (٪٧٥)	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة الدلالة
الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية	التجريبية الأولى (KWL)	٢,٣٥	٠,٦٠	٪٧٨,٤٣	مرتفع	٢,٢٥	١,٠٠٥	٣٣	٠,٣٢٢
	التجريبية الثانية (SQ3R)	٢,٤١	٠,٧١	٪٨٠,٢١	مرتفع	٢,٢٥	١,٢٤١	٣١	٠,٢٢٤
	التجريبية الثالثة (RAP)	٢,٦٥	٠,٤٨	٪٨٨,٢٩	مرتفع	٢,٢٥	٠,٠١٠	٣٦	٠,٠٠٠
	الضابطة (الاعتيادية)	١,٦٣	٠,٩١	٪٥٤,٢٩	متوسط	٢,٢٥	٠,٠٣٩-*	٣٤	٠,٠٠٠
استنتاج القيم السائدة في النصّ	التجريبية الأولى (KWL)	٢,٥٣	٠,٦١	٪٨٤,٣١	مرتفع	٢,٢٥	٠,٠١٢	٣٣	٠,٠١٢
	التجريبية الثانية (SQ3R)	٢,٠٣	٠,٩٠	٪٦٧,٧١	متوسط	٢,٢٥	٠,٣٧٩-	٣١	٠,١٧٨
	التجريبية الثالثة (RAP)	١,٩٥	١,٠٠	٪٦٤,٨٦	متوسط	٢,٢٥	٠,٨٥٢-	٣٦	٠,٠٧٢
	الضابطة (الاعتيادية)	١,٦٠	٠,٩٨	٪٥٣,٣٣	متوسط	٢,٢٥	٠,٩٣٩-*	٣٤	٠,٠٠٠

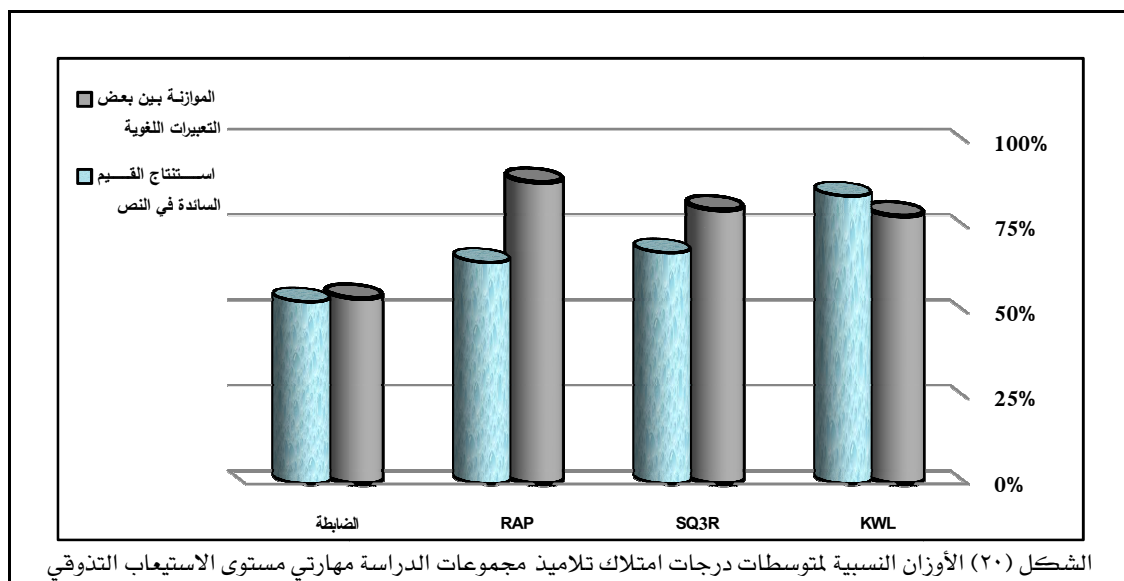
* دالة عند مستوى (٠,٠٥). ** دالة عند مستوى (٠,٠١).

يلاحظ من الجدول (٤٦) السابق أنّ مستوى امتلاك تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (KWL) مهارتي مستوى الاستيعاب التدوقي كان مرتفعاً؛ وأعلى من الحد الأدنى بمستوى الإتقان بفرق دال عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠٥$) بخصوص مهارة (استنتاج القيم السائدة في النصّ)، وبفرق ضئيل غير دال إحصائياً بخصوص مهارة (الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية)، بنسبة قدرها (٪٧٨,٤٣).

كما يلاحظ من الجدول (٤٦) أنّ مستوى امتلاك تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R) مهارة (الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية) كان مرتفعاً وأعلى من الحد الأدنى لمستوى الإتقان بفرق ضئيل غير دال إحصائياً، في حين أنّ مستوى امتلاكهم مهارة (استنتاج القيم السائدة في النصّ) كان متوسطاً وأدنى من مستوى الإتقان بفرق ضئيل غير دال إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} < ٠,٠٥$)، بنسبة بلغت (٪٦٧,٧١).

وقد كان مستوى امتلاك تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة (RAP) مهارة (استنتاج القيم السائدة في النصّ) مرتفعاً وأعلى من الحد الأدنى لمستوى الإتقان بفرق دال إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠١$)، في حين أنّ مستوى امتلاكهم مهارة (الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية) كان متوسطاً وأدنى من مستوى الإتقان بفرق ضئيل غير دال إحصائياً، بنسبة بلغت (٪٦٤,٨٦).

أمّا مستوى امتلاك تلاميذ المجموعة الضابطة مهارتي مستوى الاستيعاب التدوقي فقد كان متوسطاً، وأدنى من مستوى الإتقان المفترض بفروق دالة إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠١$) بنسبتين بلغتا على التوالي (٪٥٤,٢٩؛ ٪٥٣,٣٣). ويوضح الشكل البياني (٢٠) الآتي مستوى امتلاك كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة مهارتي الاستيعاب التدوقي، ويلخص المقارنات السابقة:



٢-١-٢- الإجابة عن السؤال الثاني. ونصّه: ما أكثرُ مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتدقيقي) امتلاكاً لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي؟
 للإجابة عن هذا السؤال اختُبرت صحة الفرضية الثانية التي تنصّ على ما يأتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة لدى تلاميذ كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة (التجريبية الأولى، والثانية، والثالثة، والضابطة).

ولاختبار صحة هذه الفرضية؛ حُسبت المتوسطات الموزونة لدرجات كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة في مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة (وَقَفّاً للمعادلة التي أُشيرت إليها في الفقرة ٢-٥ من الفصل السادس السابق)، وكذلك انحرافاتها المعيارية وأوزانها النسبية، كما يظهر في الجدول (٤٧) الآتي:

جدول (٤٧) المتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية

لدرجات تلاميذ كلّ مجموعة في مستويات الاستيعاب القرائي في الاختبار البعدي

مستويات الاستيعاب القرائي	التجريبية الأولى (KWL)			التجريبية الثانية (SQ3R)			التجريبية الثالثة (RAP)			الضابطة (الاعتيادية)		
	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
الحرفي	٢,٤٢	٠,٤٨	%٨٠,٧٨	٢,٤١	٠,٤٥	%٨٠,٤٢	٢,٣٩	٠,٤٨	%٧٩,٦٤	٢,٣٩	٠,٤١	%٧٩,٨١
الاستنتاجي	٢,٤٣	٠,٤٦	%٨١,١٣	٢,١٤	٠,٥٥	%٧١,٣٥	٢,٤٨	٠,٤٤	%٨٢,٦٦	١,٩٩	٠,٤٩	%٦٦,٤٣
الناقد	٢,٤٩	٠,٤٢	%٨٣,٠١	٢,١٨	٠,٥١	%٧٢,٥٧	٢,٥٦	٠,٤٧	%٨٥,٢٩	١,٥٦	٠,٧٥	%٥٢,٠٦
التدقيقي	٢,٤٤	٠,٤٢	%٨١,٣٧	٢,٢٢	٠,٥٩	%٧٣,٩٦	٢,٣٠	٠,٦١	%٧٦,٥٨	١,٦١	٠,٧٥	%٥٣,٨١

ثم استخدم اختبار تحليل التباين ذي القياسات المتكررة المتوازنة (*Repeated Measures ANOVA*) لدلالة الفروق بين المتوسطات الموزونة السابقة لدرجات مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة لكل مجموعة من مجموعات الدراسة، كما هو مبين في الجدول (٤٨) الآتي:

جدول (٤٨) نتائج اختبار تحليل التباين ذي القياسات المتكررة المتوازية لدلالة الفروق بين مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة

اختبارات التأثيرات داخل الأفراد (Tests of Within-Subjects Effects)						اختبار موشلي للتكويرية		قيمة موشلي W	قيمة الدلالة	
قيمة الدلالة	قيمة (F)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	التكويرية (Sphericity)	قيمة الدلالة			
٠,٩٠	٠,١٩١	٠,٠٣٠	٣	٠,٠٨٩	بين المستويات	افتراض التكويرية	٠,٢٠٦	٠,٧٩٧		التجريبية الأولى (KWL)
		٠,١٥٦	٩٩	١٥,٤١٩	داخل المستويات					
٠,١٠	٢,١٤١	٠,٤٦٩	٣	١,٤٠٨	بين المستويات	افتراض التكويرية	٠,٩٦٩	٠,٩٧٠		التجريبية الثانية (SQ3R)
		٠,٢١٩	٩٣	٢٠,٣٩٠	داخل المستويات					
٠,٠٦	٢,٥٥٦	٠,٤٧٢	٣	١,٤١٦	بين المستويات	افتراض التكويرية	٠,٢٨١	٠,٨٣٥		التجريبية الثالثة (RAP)
		٠,١٨٥	١٠٨	١٩,٩٤١	داخل المستويات					
٠,٠٠	**١٧,٢٩٨	٦,٥٦٠	٢,٣٩٣	١٥,٦٩٩	بين المستويات	تصحیح گرینهاوس و غیر (٠,٧٩٨)	٠,٠٤٥	٠,٧٠٧		الضابطة (الاعتيادية)
		٠,٣٧٩	٨١,٣٦٦	٣٠,٨٥٧	داخل المستويات					

** دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٤٨) السابق أنّ قيم (F) بعد التحقق من التكويرية باختبار موشلي (*Mauchly's Test of Sphericity*) كانت غير دالة إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} < ٠,٠٥$) بخصوص المجموعات التجريبية الثلاث (RAP, SQ3R, KWL). ولذا نقبل الفرضية الصفرية التي تنصّ على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة في امتلاك تلاميذ كلّ مجموعة من المجموعات التجريبية الثلاث إياها، فليس امتلاكهم أيّ مستوى منها بأعلى من المستويات الأخرى.

في حين أنّ قيمة (F) باعتماد تصحيح غرينهاوس وغير *Greenhouse-Geisser* (لعدم تحقق افتراض التكويرية) كانت دالة عند مستوى ($٠,٠١ > ٠,٠٠$) للمجموعة الضابطة. ولذا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بديلها التي تنصّ على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة في امتلاك تلاميذ المجموعة الضابطة إياها. ولتعرّف أيّ مستوى استيعاب كان أعلى امتلاكاً من غيرها لديهم استُخدم اختبار بونفيروني *Bonferroni* للمقارنات البعدية المتعددة، كما يظهر في الجدول (٤٩) الآتي:

جدول (٤٩) نتائج اختبار بونفيروني *Bonferroni* للمقارنات البعدية المتعددة

لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة في الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة

المجموعة	مستويات مهارات الاستيعاب القرائي	الاستنتاجي		الناقد		التدقيقي	
		قيمة الدلالة	فرق المتوسطين	قيمة الدلالة	فرق المتوسطين	قيمة الدلالة	فرق المتوسطين
الضابطة (الاعتيادية)	الحرفي	٠,٠٠٤	**٠,٨٣	٠,٠٠٠	**٠,٧٨	٠,٠٠٠	
	الاستنتاجي	-	-	٠,٠٥٥	٠,٣٨	٠,٠٩	
	الناقد	-	-	-	-	٠,٠٥-	١

** فرق المتوسطين دال عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٤٩) السابق أنّ الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} > 0,01$) هي التي بين المستوى الحريفي، وكلّ مستوى من المستويات الثلاثة الأخرى (الاستنتاجي، والناقد، والتذوقي) لمصلحة المستوى الحريفي. فالاستيعاب الحريفي لتلاميذ المجموعة الضابطة كان أعلى من مستويات الاستيعاب الأخرى، بمتوسط موزون مرتفع بلغ (٢,٣٩) ونسبة قدرها (٧٩,٨١٪) بخصوص المستوى الحريفي، مقابل متوسطات موزونة (١,٩٩؛ ١,٥٦؛ ١,٦١) ونسب متوسطة (٦٦,٤٣٪؛ ٥٢,٠٦٪؛ ٥٣,٨١٪) بخصوص مستويات الاستيعاب الأخرى على التوالي كما يظهر في الجدول (٤٧) آنف الذكر، في حين كانت الفروق بين المقارنات الثنائية لمستويات الاستيعاب الثلاثة (الاستنتاجي، والناقد، والتذوقي) فيما بينها غير دالة عند مستوى ($P\text{-value} < 0,05$). وهذا يدلّ على أنّ امتلاك تلاميذ المجموعة الضابطة المستويات الثلاثة (الاستنتاجي، والناقد، والتذوقي) كان متوازناً ومتقارباً في المستوى المتوسط ذاته من الإتقان.

وخلاصة القول في الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة: أنّ مستوى امتلاك تلاميذ كلّ مجموعة من المجموعات التجريبية الثلاث مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة (الحريفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي) كان متوازناً ومتقارباً، فلم يكن امتلاكهم أيّ مستوى منها أعلى من المستويات الأخرى. أمّا تلاميذ المجموعة الضابطة فقد كان استيعابهم الحريفي أعلى من مستويات الاستيعاب الأخرى التي كان امتلاكهم إياها متوازناً ومتقارباً فيما بينها.

٢-١-٣- الإجابة عن السؤال الثالث. ونصّه: ما أثر استخدام استراتيجيات (RAP-SQ3R-KWL) في تدريس القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي بمستوياته الأربعة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي؟ للإجابة عن السؤال الثالث اختبرت صحّة الفرضيتين الرئيسيتين الثالثة والرابعة، وفقاً للتفصيل الآتي:

٢-١-٣-١- الفرضية الثالثة. ونصّها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة (التجريبية الأولى، والثانية، والثالثة، والضابطة) في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي بمستوياته كلّها ومهاراته كلّها، ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمستوياته كلّها ومهاراته كلّها.

لاختبار هذه الفرضية اختبرت الفرضيات المتفرعة عنها تبعاً لمجموعات الدراسة كما يلي:

٢-١-٣-١-١- الفرضية الفرعية الأولى. ونصّها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (KWL) في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي بمستوياته كلّها ومهاراته كلّها، ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمستوياته كلّها ومهاراته كلّها.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (KWL) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب

القرائى بمستوياته كلها ومهاراته كلها ، ثم استخدم اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (Paired-Samples T-test) ، كما يتضح فى الجدول (٥٠) الآتى:

جدول (٥٠) نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (Paired-Samples T-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (KWL) فى التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب القرائى بمستوياته كلها ومهاراته كلها

المتغير (مهارات الاستيعاب القرائى ومستوياته)	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة (ت)	درجات الحرية	قيمة الدلالة	مربع إيتا (η^2)	قيمة كوهين (d)	حجم الأثر
	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي						
(١) ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة فى النص	١,٢٤	٢,٦٥	١,١٠	٠,٥٤	**-٨,٢٣	٣٣	٠,٠٠٠	٠,٦٧٨	٢,٩٠	كبير
(٢) تحديد مرادف الكلمة	١,٢٩	٢,٥٠	٠,٧٢	٠,٦٢	**-٧,٩٩	٣٣	٠,٠٠٠	٠,٦٥٩	٢,٧٨	كبير
(٣) تحديد ضد الكلمة	١,١٨	٢,٥٣	٠,٧٢	٠,٧٥	**-٩,٧١	٣٣	٠,٠٠٠	٠,٧٤١	٢,٣٨	كبير
(٤) تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	١,٥٩	٢,٢١	١,٠٥	٠,٨٤	**-٣,٢٧	٣٣	٠,٠٠٣	٠,٢٤٥	١,١٤	كبير
(٥) تعرف تسلسل الأحداث	١,٥٣	٢,٢٤	١,١٦	٠,٨٢	**-٢,٨٩	٣٣	٠,٠٠٧	٠,٢٠٢	١,٠١	كبير
المجموع (المستوى الحرفي)	٦,٨٢	١٢,١٢	٣,٤٥	٢,٤٢	**-٩,٦٠	٣٣	٠,٠٠٠	٠,٧٣٦	٢,٣٤	كبير
(٦) استنتاج عنوان مناسب للموضوع	١,٢٤	٢,٣٨	١,٠٥	٠,٧٤	**-٥,٢٢	٣٣	٠,٠٠٠	٠,٤٥٢	١,٨٢	كبير
(٧) استنتاج معنى ضمني من النص	١,٣٨	٢,٣٥	٠,٨٢	٠,٨١	**-٤,٧٤	٣٣	٠,٠٠٠	٠,٤٠٥	١,٦٥	كبير
(٨) استنتاج فقر النص	١,٤١	٢,٥٣	٠,٩٦	٠,٨٣	**-٥,٦٧	٣٣	٠,٠٠٠	٠,٤٩٤	١,٩٨	كبير
(٩) استنتاج علاقة السبب بالنتيجة	١,١٥	٢,٤٧	٠,٧٨	٠,٦١	**-٨,٧٩	٣٣	٠,٠٠٠	٠,٧٠١	٣,٠٦	كبير
المجموع (المستوى الاستنتاجي)	٥,١٨	٩,٧٤	٣,٠٥	١,٨٥	**-٨,٥٠	٣٣	٠,٠٠٠	٠,٦٨٧	٢,٩٦	كبير
(١٠) التمييز بين الفقر الرئيسية والفقرية	١,٨٢	٢,٢٦	٠,٧٢	٠,٧١	**-٢,٥٢	٣٣	٠,٠١٧	٠,١٦١	٠,٨٨	كبير
(١١) التمييز بين الحقيقة والرأي	٢,٠٠	٢,٥٣	٠,٩٢	٠,٨٣	**-٢,٥٠	٣٣	٠,٠١٨	٠,١٥٩	٠,٨٧	كبير
(١٢) التمييز بين ماله صلة بالموضوع أو لا	١,٦٥	٢,٦٨	١,٠٧	٠,٥٣	**-٤,٦٥	٣٣	٠,٠٠٠	٠,٣٩٦	١,٦٢	كبير
المجموع (المستوى الناقد)	٥,٤٧	٧,٤٧	١,٧٣	١,٢٦	٥,٠٥-	٣٣	٠,٠٠٠	٠,٤٣٦	١,٧٦	كبير
(١٣) الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية	١,٠٣	٢,٣٥	٠,٩٤	٠,٦٠	**-٧,٦-	٣٣	٠,٠٠٠	٠,٦٠٢	٢,٤٦	كبير
(١٤) استنتاج القيم السائدة فى النص	١,٥٦	٢,٥٣	٠,٦٦	٠,٦١	**-٦,٠٤-	٣٣	٠,٠٠٠	٠,٥٢٥	٢,١٠	كبير
المجموع (المستوى التذوقي)	٢,٥٩	٤,٨٨	١,١٠	٠,٨٤	**-٩,٥٣-	٣٣	٠,٠٠٠	٠,٧٣٣	٣,٣٢	كبير
الاستيعاب القرائى	٢٠,٠٦	٣٤,٢١	٧,٢٨	٤,٣٨	**-١١,٧٧-	٣٣	٠,٠٠٠	٠,٨٠٨	٤,١٠	كبير

* دالة عند مستوى (٠,٠٥). ** دالة عند مستوى (٠,٠١).

تُظهر نتائج الجدول (٥٠) السابق أنّ قيم (ت) لاختبار الاستيعاب القرائى بمستوياته الأربعة (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي)، ومهاراته كلها كانت دالة إمّا عند مستوى P-value $(0,01 > P-value)$ ، أو $(0,05 > P-value)$. وهذا يدفعنا إلى رفض الفرضية الصفرية، وقبول بديلتها التي تقول بوجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (KWL) فى اختبار الاستيعاب القرائى القبلي بمستوياته كلها ومهاراته كلها، ومتوسط درجاتهم فى الاختبار البعدي بمستوياته كلها ومهاراته كلها، ولمصلحة الاختبار البعدي. ويستدل بذلك على أنّ لاستراتيجية (KWL) أثراً إيجابياً فى تنمية الاستيعاب القرائى بمستوياته كلها ومهاراته كلها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي؛ إذ يُلاحظ من الجدول (٥٠) أنّ حجم الأثر (d) بخصوص الاختبار كله كان كبيراً بقيمة بلغت (٤,١٠) درجة؛ إذ إنّ حوالي (٨٠,٨٪) من التباين الكلي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى فى الاستيعاب القرائى (كما تدل عليها قيمة مربع إيتا) يفسرها استخدام استراتيجية (KWL) فى تدريس

القراءة، وترجع إلى تأثيرها وهي نسبة مرتفعة جداً من التباين المفسّر بواسطة هذه الاستراتيجية تعني أنها أحدثت تحسناً كبيراً في الاستيعاب القرائي للتلاميذ.

ويتضح من الجدول (٥٠) أيضاً أنّ قيم حجم الأثر (d) لمهارات الاستيعاب القرائي جميعها كانت كبيرة وتراوح بين ($d = ٠,٨٧$) لأقل تأثير لاستراتيجية (KWL) في مهارة (التمييز بين الحقيقة والرأي) بنسبة تباين كلي مفسّر بلغت ($\eta^2 = ٠,١٥٩ = ١٥,٩\%$)، و ($d = ٣,٠٦$) لأكبر تأثير لها في مهارة (تحديد ضد الكلمة) بنسبة تباين كلي تُفسّر الاستراتيجية بلغت ($\eta^2 = ٠,٧٤١ = ٧٤,١\%$).

٢-١-٣-٢- الفرضية الفرعية الثانية. ونصّها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R) في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي بمستوياته كلّها ومهاراته كلّها، ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمستوياته كلّها ومهاراته كلّها. للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسائية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب القرائي بمستوياته كلّها ومهاراته كلّها، ثم استخدم اختبار (ت) لعينتين مترابطتين، كما يتضح في الجدول (٥١) الآتي:

جدول (٥١) نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (Paired-Samples T-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب القرائي بمستوياته كلّها ومهاراته كلّها

المتغير (مهارات الاستيعاب القرائي ومستوياته)	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة (ت)	درجات الحرية	قيمة الدلالة (η^2)	مربع إيتا (η^2)	قيمة كوهين (d)	حجم الأثر
	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي						
(١) ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	١,١٩	٢,٤٤	٠,٧٨	٠,٧٢	-٦,٠٧**	٣١	٠,٠٠٠	٠,٥٤٣	٢,١٨	كبير
(٢) تحديد مرادف الكلمة	١,٤١	٢,٣٤	٠,٧١	٠,٧٥	-٤,٣٦**	٣١	٠,٠٠٠	٠,٣٨٠	١,٥٧	كبير
(٣) تحديد ضد الكلمة	١,٤٤	٢,٥٩	٠,٨٠	٠,٦٧	-٦,٢٣**	٣١	٠,٠٠٠	٠,٥٥٦	٢,٢٤	كبير
(٤) تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	١,٨٤	٢,٣٤	١,١٤	٠,٧٥	-١,٨٦	٣١	٠,٠٧٣	٠,١٠٠	٠,٦٧	غير دال
(٥) تعرف تسلسل الأحداث	١,٦٦	٢,٣٤	١,١٠	٠,٧٥	-٢,٨٧**	٣١	٠,٠٠٧	٠,٢١٠	١,٠٣	كبير
المجموع (المستوى الحرفي)	٧,٥٣	١٢,٠٦	٣,٤٦	٢,٢٣	-٥,٤٦**	٣١	٠,٠٠٠	٠,٤٩٠	١,٩٦	كبير
(٦) استنتاج عنوان مناسب للموضوع	١,٦٦	١,٩٤	١,١٢	٠,٨٤	-١,٣٩	٣١	٠,١٧٤	٠,٠٥٩	٠,٥٠	غير دال
(٧) استنتاج معنى ضمني من النص	١,٤٤	٢,٢٥	٠,٨٤	٠,٧٦	-٤,٤٦**	٣١	٠,٠٠٠	٠,٣٩١	١,٦٠	كبير
(٨) استنتاج فكر النص	١,٥٦	٢,٣٤	٠,٩٨	٠,٨٣	-٣,٨٢**	٣١	٠,٠٠١	٠,٣٢٠	١,٣٧	كبير
(٩) استنتاج علاقة السبب بالنتيجة	١,١٩	٢,٠٣	٠,٧٨	٠,٦٩	-٦,٢٣**	٣١	٠,٠٠٠	٠,٥٥٦	٢,٢٤	كبير
المجموع (المستوى الاستنتاجي)	٥,٨٤	٨,٥٦	٣,٣١	٢,١٨	-٤,٩٦**	٣١	٠,٠٠٠	٠,٤٤٢	١,٧٨	كبير
(١٠) التمييز بين الفكر الرئيسية والفرعية	١,٩١	٢,٣١	٠,٦٩	٠,٧٨	-٢,٥٢*	٣١	٠,٠١٧	٠,١٧٠	٠,٩١	كبير
(١١) التمييز بين الحقيقة والرأي	١,٩٧	٢,٠٠	٠,٩٠	٠,٧٢	-١,١٦	٣١	٠,٨٧٢	٠,٠٠١	٠,٠٦	غير دال
(١٢) التمييز بين ماله صلة بالموضوع أو لا	١,٥٠	٢,٢٢	١,١٤	٠,٧٥	-٣,٣٩**	٣١	٠,٠٠٢	٠,٢٧١	١,٢٢	كبير
المجموع (المستوى الناقد)	٥,٣٨	٦,٥٣	١,٥٤	١,٥٢	-٣,٧٥**	٣١	٠,٠٠١	٠,٣١٢	١,٣٥	كبير
(١٣) الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية	٠,٩٧	٢,٤١	٠,٩٣	٠,٧١	-٧,٣٦**	٣١	٠,٠٠٠	٠,٦٣٦	٢,٦٤	كبير
(١٤) استنتاج القيم المساندة في النص	١,٥٠	٢,٠٣	٠,٩٢	٠,٩٠	-٢,٤٢*	٣١	٠,٠٢٢	٠,١٥٨	٠,٨٧	كبير
المجموع (المستوى التذوقي)	٢,٤٧	٤,٤٤	١,٢٩	١,١٩	-٦,٢٣**	٣١	٠,٠٠٠	٠,٥٥٦	٢,٢٤	كبير
الاستيعاب القرائي	٢١,٢٢	٣١,٥٩	٧,٢٥	٤,٥٦	-٧,١٧**	٣١	٠,٠٠٠	٠,٦٢٤	٢,٥٨	كبير

* دالة عند مستوى (٠,٠٥). ** دالة عند مستوى (٠,٠١).

يلاحظ من الجدول (٥١) السابق أنّ قيم (ت) للاستيعاب القرائي بمستوياته كانت دالة عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠١$). وهذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول بديلتها التي تقول بوجود فرق دالّ إحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R) في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي بمستوياته كلّها، ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمستوياته كلّها، ولمصلحة الاختبار البعدي بمستوياته كلّها. ويدل ذلك على أنّ لاستراتيجية (SQ3R) أثراً في تنمية الاستيعاب القرائي بمستوياته لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. وقد اتضح من الجدول (٥١) أنّ حجم أثر الاستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي عموماً كان كبيراً بقيمة بلغت (٢,٥٨) درجة، إذ إنّ حوالي (٦٢,٤٪) من التباين الكلي المفسّر لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في الاستيعاب القرائي ترجع إلى تأثير استخدام استراتيجية الخطوات الخمس (SQ3R) في تدريس القراءة. وكان الأثر الأكبر للاستراتيجية في الاستيعاب التذوقي بنسبة تباين كلي تفسرها بلغت (٥٥,٦٪)، يليه الاستيعاب الحرفي، ثم الاستنتاجي، فالاستيعاب الناقد في المرتبة الأخيرة بحجم أثر بلغ (١,٣٥) ونسبة تباين كلي بلغت (٣١,٢٪).

ويلاحظ على نتائج الجدول (٥١) السابق أنّ قيم (ت) لكلّ مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي، كانت غير دالة بخصوص ثلاث مهارات فقط هي (تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق، واستنتاج عنوان مناسب للموضوع، والتمييز بين الحقيقة والرأي). وهذا يدل على أنّ ليس لاستراتيجية (SQ3R) أثرٌ في تنمية هذه المهارات الثلاث، في حين كانت الفروق دالة عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠٥$) بخصوص مهارتي (التمييز بين الفكر الرئيسي والفرعية، واستنتاج القيم السائدة في النصّ)، وعند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠١$) بخصوص باقي المهارات. وتدل هذه النتائج أنّ لاستراتيجية (SQ3R) أثراً كبيراً في تنمية هذه المهارات؛ إذ تراوحت قيم حجم الأثر لهذه المهارات بين (٠,٨٧) لأدنى تأثير لاستراتيجية (SQ3R) في مهارة (استنتاج القيم السائدة في النصّ) بنسبة تباين كلي مفسر بلغت (١٥,٨٪)، و(٢,٦٤) لأكبر تأثير لها في مهارة (الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية) بنسبة تباين كلي مفسر بلغت (٦٣,٦٪).

٢-١-٣-١-٣- الفرضية الفرعية الثالثة. ونصّها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة (RAP) في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي بمستوياته كلّها ومهاراته كلّها، ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمستوياته كلّها ومهاراته كلّها. لاختبار هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة (RAP) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب القرائي بمستوياته الأربعة، ثم استخدم اختبار (ت) لعينتين مترابطتين، كما في الجدول (٥٢) الآتي:

جدول (٥٢) نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (Paired-Samples T-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة (RAP) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب القرائي بمستوياته كلها ومهاراته كلها

المتغير (مهارات الاستيعاب القرائي ومستوياته)	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة (ت)	درجات الحرية	قيمة الدلالة (η^2)	مربع إيتا (η^2)	قيمة كوهين (d)	حجم الأثر
	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي						
(١) ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	١,٢٢	٢,٨١	٠,٩٥	٠,٤٠	١٠,١٤**	٣٦	٠,٠٠٠	٠,٧٤١	٣,٣٨	كبير
(٢) تحديد مرادف الكلمة	١,٣٨	٢,٣٨	٠,٦٤	٠,٧٩	٥,٣٨**	٣٦	٠,٠٠٠	٠,٤٤٦	١,٧٩	كبير
(٣) تحديد ضد الكلمة	١,٢٢	٢,٣٥	٠,٧١	٠,٨٩	٦,٥٢**	٣٦	٠,٠٠٠	٠,٥٤٢	٢,١٧	كبير
(٤) تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	١,٥٩	٢,١٩	١,٠٧	٠,٧٤	٢,٧٨**	٣٦	٠,٠٠٩	٠,١٧٧	٠,٩٣	كبير
(٥) تعرف تسلسل الأحداث	١,٤٦	٢,٢٢	٠,٩٦	٠,٨٢	٣,٥٤**	٣٦	٠,٠٠١	٠,٢٥٨	١,١٨	كبير
المجموع (المستوى الحرفي)	٦,٨٦	١١,٩٥	٣,١١	٢,٤١	٧,٤٦**	٣٦	٠,٠٠٠	٠,٦٠٧	٢,٤٩	كبير
(٦) استنتاج عنوان مناسب للموضوع	١,٤١	٢,٤١	١,٠٩	٠,٧٦	٤,٦٤**	٣٦	٠,٠٠٠	٠,٣٧٤	١,٥٥	كبير
(٧) استنتاج معنى ضمني من النص	١,٣٨	٢,٤٩	٠,٨٦	٠,٧٧	٥,٩٩**	٣٦	٠,٠٠٠	٠,٤٩٩	٢,٠٠	كبير
(٨) استنتاج فكر النص	١,٣٨	٢,٥٧	٠,٩٨	٠,٧٣	٥,٦٢**	٣٦	٠,٠٠٠	٠,٤٦٧	١,٨٧	كبير
(٩) استنتاج علاقة السبب بالنتيجة	١,٠٨	٢,٤٦	٠,٨٦	٠,٥٦	٨,٣٠**	٣٦	٠,٠٠٠	٠,٦٥٧	٢,٧٧	كبير
المجموع (المستوى الاستنتاجي)	٥,٢٤	٩,٩٢	٣,٤٣	١,٧٥	٧,٢٨**	٣٦	٠,٠٠٠	٠,٦٠٢	٢,٤٦	كبير
(١٠) التمييز بين الفكر الرئيسة والفرعية	١,٥٩	٢,٦٢	٠,٨٦	٠,٥٥	٦,٥٣**	٣٦	٠,٠٠٠	٠,٥٤٢	٢,١٨	كبير
(١١) التمييز بين الحقيقة والرأي	١,٧٦	٢,٦٨	١,٠٦	٠,٥٨	٤,٦٢**	٣٦	٠,٠٠٠	٠,٣٧٢	١,٥٤	كبير
(١٢) التمييز بين ماله صلة بالموضوع أو لا	١,٤٦	٢,٣٨	١,٠٢	٠,٦٨	٤,٧١**	٣٦	٠,٠٠٠	٠,٣٨١	١,٥٧	كبير
المجموع (المستوى الناقد)	٤,٨١	٧,٦٨	١,٦٥	١,٤٠	٨,٣١**	٣٦	٠,٠٠٠	٠,٦٥٧	٢,٧٧	كبير
(١٣) الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية	٠,٩٥	٢,٦٥	٠,٩٤	٠,٤٨	١١,٠٣**	٣٦	٠,٠٠٠	٠,٧٧٢	٣,٦٨	كبير
(١٤) استنتاج القيم السائدة في النص	١,٤٩	١,٩٥	٠,٧٧	١,٠٠	٢,٣٩*	٣٦	٠,٠٢٢	٠,١٣٧	٠,٨٠	كبير
المجموع (المستوى التدوقي)	٢,٤٣	٤,٥٩	١,٢٦	١,٢١	٨,٦٦**	٣٦	٠,٠٠٠	٠,٦٧٦	٢,٨٩	كبير
الاستيعاب القرائي	١٩,٣٥	٣٤,١٤	٦,٩٤	٤,٦٨	١١,١٩**	٣٦	٠,٠٠٠	٠,٧٧٧	٣,٧٣	كبير

* دالة عند مستوى (٠,٠٥). ** دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتبين من الجدول (٥٢) السابق أنّ قيم (ت) دالة عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠٥$) لمهارة (استنتاج القيم السائدة في النص)، وعند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠١$) للاستيعاب القرائي بمستوياته كلها وباقي المهارات. وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول بديلها التي تقول بوجود فرق دالة إحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة (RAP) في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي بمستوياته كلها ومهاراته كلها، ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمستوياته كلها ومهاراته كلها، ولمصلحة الاختبار البعدي. ويدل ذلك على أنّ لاستخدام استراتيجية إعادة الصّوغ (RAP) في تدريس القراءة أثراً إيجابياً كبيراً في تنمية الاستيعاب القرائي بمستوياته كلها ومهاراته كلها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. وهذا ما تؤكده قيمة حجم الأثر الكبير للاختبار كله التي بلغت (٣,٧٣)، إذ يمكن تفسير حوالي (٧٧,٧٪) من التباين الكلي لدرجات تلاميذ هذه المجموعة بوساطة استراتيجية إعادة الصّوغ (RAP)، وهي نسبة تباين مفسّر مرتفعة جداً تدلّ على أنّ هذه الاستراتيجية أحدثت تحسناً كبيراً في استيعاب التلاميذ القرائي. ولقد كان أثرها في مستويات الاستيعاب الأربعة كبيراً، وتجلّى أثرها الأكبر في تنمية الاستيعاب التدوقي بالدرجة الأولى بقيمة بلغت (٢,٨٩) ونسبة تباين كلي مفسّر بلغت (٦٧,٦٪)، يليها الاستيعاب الناقد، ثمّ الاستيعاب الحرفي،

وأخيراً يأتي الاستيعاب الاستنتاجي بحجم أثر قدره (٢,٤٦) درجة، ونسبة تباين كلي مفسر بلغت (٦٠,٢٪).

ويتبين من النتائج التفصيلية لكل مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي أنّ تدريس القراءة باستراتيجية إعادة الصّوغ (RAP) أثر تأثيراً إيجابياً كبيراً في تنمية هذه المهارات جميعها، إذ تراوحت قيم حجم الأثر فيها بين (٠,٨٠) لأدنى تأثير لها في مهارة (استنتاج القيم السائدة في النصّ) بنسبة تباين كلي مفسر بلغت (١٣,٧٪)؛ و(٣,٦٨) لأكبر تأثير لها في مهارة (الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية) بنسبة تباين كلي مفسر بلغت (٧٧,٢٪).

٢-١-٣-٤- الفرضية الفرعية الرابعة. ونصّها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (الاعتيادية) في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي بمستوياته كلّها ومهاراته كلّها، ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمستوياته كلّها ومهاراته كلّها. لاختبار هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب القرائي بمستوياته كلّها ومهاراته كلّها، ثم استخدم اختبار (ت) لعينتين مترابطتين، كما في الجدول (٥٣) الآتي:

جدول (٥٣) نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (Paired-Samples T-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (الاعتيادية) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب القرائي بمستوياته كلّها ومهاراته كلّها

المتغير (مهارات الاستيعاب القرائي ومستوياته)	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة (ت)	درجات الحرية	قيمة الدلالة	مربع إيتا (η^2)	قيمة كوهين (d)	حجم الأثر
	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي						
(١) ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النصّ	١,٤٣	٢,٦٠	١,٠٤	٠,٦٠	-٥٠,٦٦**	٣٤	٠,٠٠٠	٠,٤٨٥	١,٩٤	كبير
(٢) تحديد مرادف الكلمة	١,٢٩	٢,٥٤	٠,٦٧	٠,٥٦	-٨٠,٣٩**	٣٤	٠,٠٠٠	٠,٦٧٥	٢,٨٨	كبير
(٣) تحديد ضد الكلمة	١,٣٧	٢,٤٣	٠,٧٧	٠,٧٠	-٦٠,٢٦**	٣٤	٠,٠٠٠	٠,٥٣٦	٢,١٥	كبير
(٤) تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	١,٣١	٢,١١	١,٠٥	٠,٨٧	-٣٠,٧٧**	٣٤	٠,٠٠١	٠,٢٩٥	١,٢٩	كبير
(٥) تعرّف تسلسل الأحداث	١,٣٧	٢,٢٩	٠,٩٧	٠,٧١	-٤٠,٩٤**	٣٤	٠,٠٠٠	٠,٤١٨	١,٦٩	كبير
المجموع (المستوى الحرفي)	٦,٧٧	١١,٩٧	٣,٢٦	٢,٠٦	-٨٠,٤٨**	٣٤	٠,٠٠٠	٠,٦٧٩	٢,٩١	كبير
(٦) استنتاج عنوان مناسب للموضوع	١,٥٤	١,٦٦	١,٠٩	١,٠٣	-٣٠,٦٦*	٣٤	٠,٠٠٤	٠,٧٢١	٠,١٢	غير دال
(٧) استنتاج معنى ضمني من النصّ	١,٣١	٢,٣٧	٠,٨٧	٠,٦٥	-٥٠,٦٣**	٣٤	٠,٠٠٠	٠,٤٨٣	١,٩٣	كبير
(٨) استنتاج فكر النصّ	١,٤٠	٢,٠٣	١,٠٦	١,٠١	-٢٠,٥٩*	٣٤	٠,٠١٤	٠,١٦٥	٠,٨٩	كبير
(٩) استنتاج علاقة السبب بالنتيجة	١,٠٣	١,٩١	٠,٨٩	١,٠١	-٣٠,٥٢**	٣٤	٠,٠٠١	٠,٢٦٧	١,٢١	كبير
المجموع (المستوى الاستنتاجي)	٥,٢٩	٧,٩٧	٣,٤٩	١,٩٥	-٣٠,٥٦**	٣٤	٠,٠٠١	٠,٢٧٢	١,٢٢	كبير
(١٠) التمييز بين الفكر الرئيسة والفرعية	١,٤٦	١,٦٣	٠,٨٩	١,٠٩	-٣٠,٧٠*	٣٤	٠,٠٨٧	٠,٤٨٧	٠,٢٤	غير دال
(١١) التمييز بين الحقيقة والرأي	١,٥٧	١,٨٣	٠,٩٨	٠,٩٨	-١٠,١٤	٣٤	٠,٢٦٣	٠,٠٣٧	٠,٣٩	غير دال
(١٢) التمييز بين ماله صلة بالموضوع أو لا	١,٧٧	١,٢٣	٠,٩٤	١,٠٠	-٢٠,٣٧*	٣٤	٠,٠٢٤	٠,١٤١	٠,٨١	كبير
المجموع (المستوى الناقد)	٤,٨٠	٤,٦٩	١,٧٦	٢,٢٦	-٢٠,٢٤	٣٤	٠,٨٠٩	٠,٠٠٢	٠,٠٨	غير دال
(١٣) الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية	١,٠٩	١,٦٣	٠,٨٥	٠,٩١	-٣٠,٥٣*	٣٤	٠,٠١٦	٠,١٥٩	٠,٨٧	كبير
(١٤) استنتاج القيم السائدة في النصّ	١,٤٣	١,٦٠	٠,٧٨	٠,٩٨	-١٠,٧٢	٣٤	٠,٤٧٥	٠,٠١٥	٠,٢٥	غير دال
المجموع (المستوى التذوقي)	٢,٥١	٣,٢٣	١,١٢	١,٥٠	-٢٠,٠٢	٣٤	٠,٠٥٢	٠,١٠٧	٠,٦٩	متوسط
الاستيعاب القرائي	١٩,٣٧	٢٧,٨٦	٧,٤٤	٤,٧٩	-٥٠,٣٠**	٣٤	٠,٠٠٠	٠,٤٥٢	١,٨٢	كبير

* دالة عند مستوى (٠,٠٥). ** دالة عند مستوى (٠,٠١).

يُظهر من الجدول (٥٣) السابق أنّ قيمة (ت) للاستيعاب القرائي عموماً دالة عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠١$). وهذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول بديلتها التي تقول بوجود فرق دالّ إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي عموماً، ولمصلحة البعدي. ويدلّ ذلك على أنّه كان لاستخدام الاستراتيجية الاعتيادية المتبعة في تدريس القراءة أثر إيجابي في تنمية الاستيعاب القرائي عموماً لدى تلاميذ المجموعة الضابطة. وهذا ما تؤكدُه قيمة حجم الأثر الكبير للاختبار كلاً التي بلغت (١,٨٢)، إذ يمكن أن تفسّر حوالي (٤٥,٢٪) من التباين الكلي لدرجاتهم في الاستيعاب القرائي باعتماد الاستراتيجية الاعتيادية المتبعة في التدريس. إلا أنّه لا بد من ملاحظة أنّ هذا الأثر على الرغم من أنّه كبير، يقلّ من جهة عن أثر الاستراتيجيات المعتمدة في تدريس المجموعات التجريبية كما سبق بيانه، وكما سيتضح لاحقاً عند اختبار الفرضية الرابعة الرئيسيّة، ومن جهة أخرى، تُظهر نتائج الجدول (٥٣) السابق أنّ هذا الأثر الكبير للاستراتيجية الاعتيادية في الاستيعاب القرائي عموماً كان ناجماً عن أثرها الكبير في مستويي الاستيعاب الحرفي والاستنتاجي؛ إذ كانت قيمتا (ت) لهذين المستويين دالّتين عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠١$)، وتدلان على وجود فروق جوهرية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة لهذين المستويين في التطبيقين القبلي والبعدي لمصلحة البعدي، وبلغ حجم أثر الاستراتيجية المتبعة في الاستيعاب الحرفي (٢,٩١) درجة بنسبة تباين كليّ مفسّر مرتفعة بلغت (٦٧,٩٪)، مقابل (١,٢٢) درجة للاستيعاب الاستنتاجي، بنسبة تباين كليّ مفسّر بلغت (٢٧,٢٪). في حين كانت قيمتا (ت) للمستويين الناقد والتذوقي غير دالّتين. وهذا يدلّ على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطيّهما في التطبيقين، ويعني ذلك عدم وجود أثر معتبر للاستراتيجية الاعتيادية في تنمية مستويي الاستيعاب الناقد والتذوقي.

وتشير النتائج التفصيلية لكلّ مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي إلى أنّ الفروق الدالة والأثر الكبير للاستراتيجية الاعتيادية المتبعة إنّما كان في مهارات الاستيعاب الحرفي كلّها، ومهارات الاستيعاب الاستنتاجي ما عدا مهارة (استنتاج عنوان مناسب من النّص)، وفي مهارة (التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة له به) من الاستيعاب الناقد، ومهارة (الموازنة بين التعبيرات اللغوية) من الاستيعاب التذوقي. وتراوح حجم الأثر فيها بين (٠,٨١) لأدنى تأثير لها في مهارة (التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة له به) بنسبة تباين كليّ مفسّر بلغت (١٤,١٪)؛ و(٢,٨٨) لأكبر تأثير لها في مهارة (تحديد مرادف الكلمة) بنسبة تباين كليّ مفسّر بلغت (٦٧,٥٪)، في حين لم تكن الفروق دالة للمهارات (استنتاج عنوان مناسب من النّص، والتمييز بين الفكر الرئيسي والفرعية، والتمييز بين الحقيقة والرأي، واستنتاج القيم السائدة في النّص).

ومجمل القول في الإجابة عن السؤال الثالث في شقّه المتعلق بأثر الاستراتيجيات في الاستيعاب القرائي من خلال تعرّف مقدار التغير الذي حصل في التطبيق البعدي للاختبار مقارنة بتطبيقه القبلي (أي الفرضية الثالثة) هو: أنّه كان لاستراتيجيتي الجدول الذاتي (KWL)، وإعادة الصّوغ (RAP) أثر إيجابي كبير في تنمية الاستيعاب القرائي بمستوياته ومهاراته كافة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. وأنّه كان لاستراتيجية الخطوات الخمس لروبنسون (SQ3R) أثر إيجابي كبير أيضاً في تنمية الاستيعاب القرائي بمستوياته كلّها، ومهاراته كلّها ما عدا ثلاثة هي (تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق، واستنتاج عنوان مناسب للموضوع، والتمييز بين الحقيقة والرأي). أمّا الاستراتيجية الاعتيادية المتبعة فكان لها أثر إيجابي كبير في تنمية الاستيعاب القرائي عموماً، ولاسيّما في مستوييه الحرفي والاستنتاجي، ولم يكن لها أثر معتبر في الاستيعاب الناقد والتذوقي، وفي أربع مهارات هي: (استنتاج عنوان مناسب من النّصّ، والتمييز بين الفكر الرئيسي والفرعية، والتمييز بين الحقيقة والرأي، واستنتاج القيم السائدة في النّصّ). مع الإشارة إلى أنّ أثرها الملاحظ في الاستيعاب القرائي عموماً يقل عن أثر الاستراتيجيات الثلاث التجريبية.

٢-٣-١-٢ - الفرضية الرابعة. ونصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الرابع الأساسي في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بمستوياته كلّها ومهاراته كلّها، تعزى إلى استراتيجية التدريس (KWL، SQ3R، RAP، الاعتيادية المتبعة). لاختبار صحة هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ كل مجموعة من مجموعات الدراسة الأربع في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بمستوياته كلّها ومهاراته كلّها، كما يظهر في الجدول (٥٤) الآتي، وفي الملحق (١/٣١):

جدول (٥٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بمستوياته الأربعة

المجموعة المتغير	التجريبية الأولى (KWL)		التجريبية الثانية (SQ3R)		التجريبية الثالثة (RAP)		الضابطة (الاعتيادية)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المستوى الحرفي	١٢,١٢	٢,٤٢	١٢,٠٦	٢,٢٣	١١,٩٥	٢,٤١	١١,٩٧	٢,٠٦
المستوى الاستنتاجي	٩,٧٤	١,٨٥	٨,٥٦	٢,١٨	٩,٩٢	١,٧٥	٧,٩٧	١,٩٥
المستوى الناقد	٧,٤٧	١,٢٦	٦,٥٣	١,٥٢	٧,٦٨	١,٤٠	٤,٦٩	٢,٢٦
المستوى التذوقي	٤,٨٨	٠,٨٤	٤,٤٤	١,١٩	٤,٥٩	١,٢١	٣,٢٣	١,٥٠
الاستيعاب القرائي	٣٤,٢١	٤,٣٨	٣١,٥٩	٤,٥٦	٣٤,١٤	٤,٦٨	٢٧,٨٦	٤,٧٩

ثم استخدم اختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة (MANOVA)، لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعات الدراسة الأربع في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بمستوياته كلّها ومهاراته كلّها، كما يظهر في الجدولين (٥٥) و(٥٦) الآتين، وفي الملحق (٢/٣١):

جدول (٥٥) نتائج الاختبارات المتعددة المتغيرات (Multivariate Tests)

للفروق بين متوسطات درجات المجموعات في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بمستوياته كلها ومهاراته كلها

أثر Effect	القيمة	قيمة (F)	درجة الحرية الافتراضية	درجة حرية الخطأ	قيمة الدلالة	مربع إيتا الجزئية η_p^2	قيمة كوهين (d)	حجم الأثر
استراتيجية	٠,٨٥٢	٣,٤٨٤**	٤٢	٣٦٩	٠,٠٠٠	٠,٢٨٤	١,٢٦	كبير
التدريس	٠,٣٤١	٣,٧٤٨**	٤٢	٣٥٩,٧٠٩	٠,٠٠٠	٠,٣٠٢	١,٣١	كبير

** دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتبين من الجدول (٥٥) السابق أنّ قيمتي (F) في اختباري بلاي تريس، وويلكس لامبدا لأثر استراتيجية التدريس في الاستيعاب القرائي بمستوياته كلها ومهاراته كلها دالتان عند مستوى (٠,٠٠٠ > ٠,٠١). وهذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول بديلتها التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الرابع الأساسي في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بمستوياته ومهاراته إجمالاً، تعزى إلى استراتيجية التدريس (KWL، SQ3R، RAP، الاعتيادية المتبعة)، وبحجم أثر كبير؛ إذ تشير قيمتا مربع إيتا الجزئية للاختبارين، إلى أنّ حوالي (٢٨,٤٪) أو (٣٠,٢٪) من نسبة التباين الكلي في اختبار الاستيعاب القرائي بمستوياته ومهاراته إجمالاً ترجع إلى متغير استراتيجية التدريس وتفسّر بها. وتفصّل نتائج الجدول (٥٦) الآتي، و[الملحق (٢/٣)] للاختبارات بين الأفراد *Tests of Between-Subjects Effects*، النتيجة الإجمالية للجدول (٥٥) السابق، وتُحدّد أيّ مستويات الاستيعاب، وأيّة مهاراته التي كانت الفروق فيها دالة، تبعاً لأثر متغير استراتيجية التدريس:

جدول (٥٦) اختبارات التأثيرات بين الأفراد (Tests of Between-Subjects Effects)

لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بمستوياته الأربعة

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة الدلالة	مربع إيتا الجزئية	قيمة كوهين (d)	حجم الأثر
المستوى الحرفي	الاستراتيجية	٠,٦٦٧	٣	٠,٢٢٢	٠,٠٤٢	٠,٩٨٨	٠,٠٠١	٠,٠٦	غير دال
	الخطأ	٧٠٢,٢٦٨	١٣٤	٥,٢٤١					
	الكلي المصحح	٧٠٢,٩٣٥	١٣٧	—					
المستوى الاستنتاجي	الاستراتيجية	٩٢,١٩٢	٣	٣٠,٧٣١	٨,٢٣٢***	٠,٠٠٠	٠,١٥٦	٠,٨٦	كبير
	الخطأ	٥٠٠,٢٢١	١٣٤	٣,٧٣٣					
	الكلي المصحح	٥٩٢,٤١٣	١٣٧	—					
المستوى الناقد	الاستراتيجية	١٩٦,٩٨٩	٣	٦٥,٦٦٣	٢٣,٩٠٤***	٠,٠٠٠	٠,٣٤٩	١,٤٦	كبير
	الخطأ	٣٦٨,٠٩٠	١٣٤	٢,٧٤٧					
	الكلي المصحح	٥٦٥,٠٨٠	١٣٧	—					
المستوى التدوقي	الاستراتيجية	٥٥,٤٨٤	٣	١٨,٤٩٥	١٢,٦١٢***	٠,٠٠٠	٠,٢٢٠	١,٠٦	كبير
	الخطأ	١٩٦,٤٩٥	١٣٤	١,٤٦٦					
	الكلي المصحح	٢٥١,٩٧٨	١٣٧	—					
الاستيعاب القرائي	الاستراتيجية	٩٣٩,٩٩٦	٣	٣١٣,٣٣٢	١٤,٧٤٣***	٠,٠٠٠	٠,٢٤٨	١,١٥	كبير
	الخطأ	٢٨٤٧,٨٨٨	١٣٤	٢١,٢٥٣					
	الكلي المصحح	٣٧٨٧,٨٨٤	١٣٧	—					

** دالة عند مستوى دلالة تعديل بونفيروني ($P\text{-value} > ٠,٠٠٣$). ذلك أنه نظراً لأننا في جدول (اختبارات التأثيرات بين الأفراد) أمام عدد من التحليلات المنفصلة عن بعضها بعضاً، يقترح علماء الإحصاء أنّه من الأفضل ضبط مستوى الدلالة (α) لتقليل احتمال حدوث الخطأ من النوع الأول (أي الحصول على نتيجة دالة إحصائية، وفي الواقع لا توجد نتيجة دالة)، وأكثر الطرق شيوعاً لذلك تطبيق ما يعرف باسم تعديل بونفيروني الذي يكون أبسط شكل له قسمة مستوى الدلالة الأصلي (٠,٠٥) على عدد التحليلات (جولي بلانت، ٢٠٠٦، ٢٨٨؛ حسن، ٢٠١١، ٣). وهي في هذه الدراسة (١٩) تحليلات (درجات ١٤ مهارة، وأربعة مستويات، والدرجة الكلية للاختبار) [الملحق (٢/٣)]. وعليه فإنّ مستوى الدلالة الجديدة لتعديل بونفيروني في هذه الدراسة يساوي (٠,٠٠٣ ≈ ٠,٠٠٥/١٩)، وتكون النتيجة دالة حين تكون قيمة الدلالة ($P\text{-value}$) أصغر من (٠,٠٠٣)، وهي بالضرورة ستكون دالة عند المستويين (٠,٠١) و(٠,٠٥) تلقائياً.

يتبين من الجدول (٥٦) السابق أنّ قيم (F) كانت دالةً عند مستوى دلالة تعديل بونفيروني ($P\text{-value} > ٠,٠٠٣$)، بخصوص مستويات الاستيعاب (الاستنتاجي، والناقد، والتذوقي)، وبخصوص الاستيعاب القرائي (الاختبار كلّهُ)، وغير دالةً بخصوص مستوى الاستيعاب الحرفي. وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً في الاستيعاب القرائي بمستوياته (الاستنتاجي، والناقد، والتذوقي) تعزى إلى أثر متغير استراتيجية التدريس، في حين أنّه لم يكن لها أي أثر في مستوى الاستيعاب الحرفي. وتُظهر نتائج الجدول (٥٦) أنّ حجم أثر استراتيجية التدريس في الاستيعاب القرائي كان كبيراً بقيمة بلغت (١,١٥)، ونسبة تباين مفسر بلغت (٢٤,٨٪). كما كان حجم أثرها في مستويات الاستيعاب الثلاثة كبيراً، بنسبة تباين كلي مفسّر (٣٤,٩٪) بخصوص المستوى الناقد، يليه المستوى التذوقي، ثم المستوى الاستنتاجي بنسبة تباين مفسر بلغت (١٥,٦٪).

ويتضح من النتائج التفصيلية لكل مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي المعروضة في [الملحق (٢/٣١)] أنّ قيم (F) غير دالة عند مستوى ($P\text{-value} < ٠,٠٥$) بخصوص مهارات المستوى الحرفي كلّها، ومهارة (استنتاج معنى ضمني من النصّ). وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ المجموعات الأربع في مستوى امتلاكهم هذه المهارات، في حين كانت قيم (F) دالة عند مستوى تعديل بونفيروني ($P\text{-value} > ٠,٠٠٣$) بخصوص مهارات المستويين الناقد والتذوقي جميعها، ومهارتي (استنتاج عنوان مناسب من النصّ، واستنتاج علاقة السبب بالنتيجة) من المستوى الاستنتاجي، ودالة عند مستوى ($٠,٣٦ > ٠,٠٥$) بخصوص مهارة (استنتاج فكر النصّ) من المستوى ذاته. وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ المجموعات الأربع في مستوى امتلاكهم هذه المهارات تعزى إلى استراتيجية التدريس. ولقد كان هذا الأثر متوسطاً في مهارات المستوى الاستنتاجي الثلاث السابقة، وفي مهارة (استنتاج القيم السائدة في النصّ) من المستوى التذوقي، بنسب تباينات كلية تفسرها استراتيجية التدريس تراوحت بين (٦,٢٪) بخصوص مهارة (استنتاج فكر النصّ)، و(١٢,٦٪) بخصوص مهارة (استنتاج القيم السائدة في النصّ)، في حين أنّه كان كبيراً في مهارات المستوى الناقد، ومهارة (الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية) من المستوى التذوقي، بنسب تباينات كلية مفسرة تراوحت بين (١٧,٣٪) بخصوص مهارة (التمييز بين الحقيقة والرأي)، و(٣٤,٦٪) بخصوص مهارة (التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة له به).

إنّ النتائج السابقة كلّها أشارت إلى أنّ الفروق تعزى إلى أثر استراتيجية التدريس بالإجمال من دون أن تبين أي الاستراتيجيات الأربع كانت الفروق لمصلحتها؛ لذلك استُخدم اختبار توكي للفرق الدال الصادق (*Tukey Honest Significant Difference-HSD*) للمقارنات البعدية المتعددة لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الأربع في اختبار الاستيعاب

القرائي البعدي بمستوياته كلها ومهاراته كلها؛ وذلك كما يظهر في الجدول (٥٧) الآتي، وفي الملحق (٣/٣١):

جدول (٥٧) نتائج اختبار توكي للفرق الدال الصادق (Tukey HSD)

للمقارنات البعدية المتعددة للفروق بين متوسطات درجات المجموعات في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بمستوياته الأربعة

المتغير التابع	المجموعة (الاستراتيجية)	التجريبية الثانية (SQ3R)		التجريبية الثالثة (RAP)		الضابطة (الاعتيادية)	
		فرق المتوسطين	قيمة الدلالة	فرق المتوسطين	قيمة الدلالة	فرق المتوسطين	قيمة الدلالة
المستوى الاستنتاجي	التجريبية الأولى (KWL)	١,١٧٠	٠,٠٧٠	٠,١٨٠-	٠,٩٧٨	**١,٧٦٠	٠,٠٠١
	التجريبية الثانية (SQ3R)	-	-	*١,٣٦-	٠,٠٢٢	٠,٥٩٠	٠,٥٩٦
	التجريبية الثالثة (RAP)	-	-	-	-	**١,٩٥٠	٠,٠٠٠
المستوى الناقد	التجريبية الأولى (KWL)	٠,٩٤٠	٠,١٠٣	٠,٢١٠-	٠,٩٥٤	**٢,٧٨٠	٠,٠٠٠
	التجريبية الثانية (SQ3R)	-	-	*١,١٤-	٠,٠٢٥	**١,٨٥٠	٠,٠٠٠
	التجريبية الثالثة (RAP)	-	-	-	-	**٢,٩٩٠	٠,٠٠٠
المستوى التذوقي	التجريبية الأولى (KWL)	٠,٤٤٠	٠,٤٤٥	٠,٢٩٠	٠,٧٤٩	**١,٦٥٠	٠,٠٠٠
	التجريبية الثانية (SQ3R)	-	-	٠,١٦٠-	٠,٩٥٠	**١,٢١٠	٠,٠٠٠
	التجريبية الثالثة (RAP)	-	-	-	-	**١,٣٧٠	٠,٠٠٠
الاستيعاب القرائي	التجريبية الأولى (KWL)	٢,٦١٠	٠,١٠٣	٠,٠٧٠	١	**٦,٣٥٠	٠,٠٠٠
	التجريبية الثانية (SQ3R)	-	-	٢,٥٤٠-	٠,١٠٧	**٣,٧٤٠	٠,٠٠٦
	التجريبية الثالثة (RAP)	-	-	-	-	**٦,٢٨٠	٠,٠٠٠

*فرق المتوسطين دال عند مستوى (٠,٠٥). **دال عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٥٧)، أن المقارنات الثنائية بين كل مجموعة من المجموعات التجريبية الثلاث (KWL : SQ3R : RAP)، والمجموعة الضابطة أظهرت وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠١$) بين كل مجموعة تجريبية منها والمجموعة الضابطة في الاستيعاب القرائي عموماً، وفي المستويين الناقد والتذوقي، لمصلحة كل مجموعة تجريبية. وهذا يدل على أثر هذه الاستراتيجيات الثلاث في تنمية الاستيعاب القرائي عموماً بمستوياته الناقد والتذوقي مقارنة بالاستراتيجية الاعتيادية المتبعة. كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين كل مجموعة من المجموعتين التجريبيتين الأولى (KWL) والثالثة (RAP)، والمجموعة الضابطة، في مستوى الاستيعاب الاستنتاجي، لمصلحة كل مجموعة تجريبية منهما. أي أنه كان لاستراتيجيتي (KWL) و (RAP) أثر في تنمية الاستيعاب الاستنتاجي، بخلاف استراتيجية (SQ3R) التي لم يكن الفرق بينها وبين الاستراتيجية الاعتيادية في المستوى الاستنتاجي دالاً عند مستوى ($P\text{-value} < ٠,٠٥$).

أما المقارنات الثنائية بين المجموعات التجريبية الثلاث، فلم تكن الفروق دالة بينها، سوى بين المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R) والتجريبية الثالثة (RAP) في مستويي الاستيعاب الاستنتاجي والناقد، لمصلحة التجريبية الثالثة.

وأظهرت النتائج المعروضة في الملحق (٣/٣١) المتعلقة باتجاه الفروق لكل مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي الدالة في الأصل، أنها كانت بخصوص مهارات المستوى الاستنتاجي

الثلث دالةً بين كل مجموعة من المجموعتين التجريبيتين الأولى (KWL) والثالثة (RAP)، والمجموعة الضابطة، لمصلحة كل مجموعة تجريبية منهما. وغير دالة بين المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R)، والمجموعة الضابطة؛ وفي المقارنات الثنائية بين المجموعات التجريبية الثلاث. وكانت الفروق في مهارات المستوى الناقد جميعها دالةً بين كل مجموعة من المجموعتين التجريبية الأولى (KWL) والثالثة (RAP) والمجموعة الضابطة، لمصلحة كل مجموعة تجريبية منهما. وبين المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R) والمجموعة الضابطة في مهارتي (التمييز بين الفكر الرئيسة والفرعية، والتمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة له به) فقط لمصلحة التجريبية الثانية. وأظهرت المقارنات الثنائية بين المجموعات التجريبية الثلاث تفوق كل مجموعة من المجموعتين التجريبية الأولى (KWL) والثالثة (RAP) بفروق دالة على المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R) في مهارة (التمييز بين الحقيقة والرأي) فقط.

أما مهارتنا المستوى التدوقي فكانت الفروق دالةً إحصائياً بتفوق كل مجموعة من المجموعات التجريبية الثلاث على المجموعة الضابطة في مهارة (الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية) فقط. وتنفوق المجموعة التجريبية الأولى (KWL) فقط في مهارة (استنتاج القيم السائدة في النص) على كل من التجريبية الثالثة (RAP) والضابطة. ويظهر الجدول (٥٨) الآتي حجم أثر كل استراتيجية كانت الفروق لمصلحتها في الاستيعاب القرائي بمستوياته الدالة، بالإضافة إلى معدلات تحسن كل مجموعة تجريبية مقارنة بالضابطة:

جدول (٥٨) حجم أثر كل استراتيجية في المقارنات الثنائية البعدية ومعدل التحسن في الاستيعاب القرائي بمستوياته الدالة

المقارنة الثنائية للمجموعات (الاستراتيجيات)	المتغير التابع	اختبار (ت) لعينتين مستقلتين		حجم الأثر			عرض حجم التأثير ذو الحدين (معدل التحسن)	
		قيمة (ت)	درجات الحرية	(η) (r_{pb})	(η^2) (r_{pb}^2)	قيمة كوهين (d)	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
التجريبية الأولى (KWL) x الضابطة (الاعتيادية)	المستوى الاستنتاجي	٣,٨٥٨	٦٧	٠,٤٢٦	٠,١٨٢	٠,٩٤	٠,٢٨٧	٠,٧١٣
	المستوى الناقد	٦,٢٩٧	٦٧	٠,٦١٠	٠,٣٧٢	٠,٥٤	٠,١٩٥	٠,٨٠٥
	المستوى التدوقي	٥,٦٣٠	٦٧	٠,٥٦٧	٠,٣٢١	٠,٣٨	٠,٢١٧	٠,٧٨٣
	الاستيعاب القرائي	٥,٧٣٩	٦٧	٠,٥٧٤	٠,٣٣٠	٠,٤٠	٠,٢١٣	٠,٧٨٧
التجريبية الثانية (SQ3R) x الضابطة (الاعتيادية)	المستوى الناقد	٣,٨٨٣	٦٥	٠,٤٣٤	٠,١٨٨	٠,٩٦	٠,٢٨٣	٠,٧١٧
	المستوى التدوقي	٣,٦٣٧	٦٥	٠,٤١١	٠,١٦٩	٠,٩٠	٠,٢٩٤	٠,٧٠٦
	الاستيعاب القرائي	٣,٢٦٢	٦٥	٠,٣٧٥	٠,١٤١	٠,٨١	٠,٣١٢	٠,٦٨٨
	المستوى الاستنتاجي	٤,٤٦٣	٧٠	٠,٤٧١	٠,٢٢٢	٠,٠٧	٠,٢٦٥	٠,٧٣٥
التجريبية الثالثة (RAP) x الضابطة (الاعتيادية)	المستوى الناقد	٦,٧٩٧	٧٠	٠,٦٣١	٠,٣٩٨	٠,٦٢	٠,١٨٥	٠,٨١٥
	المستوى التدوقي	٤,٢٦٦	٧٠	٠,٤٥٤	٠,٢٠٦	٠,٠٢	٠,٢٧٣	٠,٧٢٧
	الاستيعاب القرائي	٥,٦٢٤	٧٠	٠,٥٥٨	٠,٣١١	٠,٣٤	٠,٢٢١	٠,٧٧٩
	المستوى الاستنتاجي	٢,٨٦٠-	٦٧	٠,٣٣٠	٠,١٠٩	٠,٧٠	-	-
(SQ3R) x (RAP)	المستوى الناقد	٣,٢٥٥-	٦٧	٠,٣٧٠	٠,١٣٧	٠,٨٠	-	-

* حجم أثر متوسط $d \geq ٠,٥٠$. ** حجم أثر كبير $d \geq ٠,٨٠$.

يتبين من الجدول (٥٨) السابق أن حجم أثر كل استراتيجية من الاستراتيجيات الثلاث (KWL؛ SQ3R؛ RAP) في الاستيعاب القرائي عموماً بمستوياته الدالة إحصائياً كان

كبيراً؛ إذ يلاحظ من المقارنة بين المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة أن حوالي (٣٣٪) من التباين الكلي المفسّر في درجات استيعاب التلاميذ القرائي في المجموعتين ترجع إلى العضوية في المجموعة التجريبية الأولى، وتفسرها استراتيجية الجدول الذاتي (KWL) التي اعتمدت في تدريس أفرادها، وتشير نتائج (عرض حجم التأثير ذي الحدين) المؤسّس على معامل الارتباط الثنائي الأصل (r_{pb}) أن معدل تحسّن الاستيعاب القرائي في المجموعتين يتغير من نسبة تحسن بلغت (٢١,٧٪) بالمجموعة الضابطة إلى (٧٨,٧٪) بالمجموعة التجريبية الأولى بفرق في نسبة التحسن بينهما قدره (٥٧,٤٪). ولقد بلغت نسب فروق التحسن التي أحدثته هذه الاستراتيجية في مستويات الاستيعاب الناقد والتذوقي والاستنتاجي على الترتيب (٦١٪؛ ٥٦,٧٪؛ ٤٢,٦٪). وهي فروق نسب تحسن كبيرة تدلّ على الأثر الكبير لاستراتيجية (KWL) مقارنة بالاستراتيجية الاعتيادية في الاستيعاب القرائي بمستوياته (الناقد، والتذوقي، والاستنتاجي).

وأظهرت المقارنة بين المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة أن استراتيجية (SQ3R) التي اعتمدت في تدريس تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية تفسر حوالي (١٤,١٪) من التباين الكلي المفسّر في درجات الاستيعاب القرائي للتلاميذ في المجموعتين؛ وبمعدل تحسّن في الاستيعاب يتغير من نسبة (٣١,٢٪) بالمجموعة الضابطة إلى (٦٨,٨٪) بالمجموعة التجريبية الثانية بفرق في نسبة التحسن بينهما بلغ (٣٧,٥٪). ولقد اقتصر الأثر الكبير لهذه الاستراتيجية على مستويي الاستيعاب الناقد والتذوقي وأحدث تحسناً فيهما بلغ على الترتيب (٤١,١٪؛ ٣٧,٥٪) هو الفرق بين معدل تحسن المجموعة التي درست بها والمجموعة التي درست بالاستراتيجية الاعتيادية المتبعة في التعليم.

أمّا المقارنة بين المجموعتين التجريبية الثالثة والضابطة فقد أظهرت أن استراتيجية إعادة الصّوغ (RAP) تفسّر حوالي (٣١,١٪) من التباين الكلي المفسّر لدرجات التلاميذ في الاستيعاب القرائي، وهذا يدلّ على أثرها الكبير في تنمية الاستيعاب القرائي عموماً مقارنة بالاستراتيجية الاعتيادية؛ وبنسبة تحسّن بلغت (٥٥,٨٪) هي فرق معدلي التحسن اللذين تغيّرا من (٢٢,١٪) للمجموعة الضابطة إلى (٧٧,٩٪) للمجموعة التجريبية الثالثة. ولقد كان أثر هذه الاستراتيجية في مستويات الاستيعاب الناقد والاستنتاجي والتذوقي كبيراً. وزاد التدريس بها نسباً تحسّن التلاميذ في هذه المستويات بلغت على الترتيب (٦٣,١٪؛ ٤٧,١٪؛ ٤٥,٤٪).

ويلاحظ من الجدول (٥٨) السابق أيضاً تفوّق أثر استراتيجية إعادة الصّوغ (RAP) على استراتيجية الخطوات الخمس (SQ3R) في تنمية مهارات مستويي الاستيعاب الاستنتاجي والناقد بحجم أثر متوسط بخصوص المستوى الاستنتاجي بنسبة تباين كلي مفسّر مقبولة بلغت (١٠,٩٪) فقط، وعند الحد الأدنى من الأثر الكبير للمستوى الناقد بنسبة تباين كلي مفسّر قدرها (١٣,٧٪).

وتتلخص الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة بشقيه المتمثلين في المقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي (الفرضية الثالثة)، والمقارنة بين الاستراتيجيات الأربع (SQ3R؛ KWL؛ RAP؛ الاعتيادية) في الاستيعاب القرائي (الفرضية الرابعة) بالقول: إنه كان لاستراتيجيات (KWL) و (SQ3R) و (RAP) أثرٌ كبير في تنمية الاستيعاب القرائي بمستوياته كلها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، إذ زاد معدل استيعابهم القرائي بمستوياته كلها بعد تدريسهم بها عنه قبله. غير أن الأثر الحقيقي للاستراتيجيتين (RAP؛ KWL) إنما كان في مستويات الاستيعاب (الاستنتاجي، والناقد، والتذوقي) التي أظهرت فروقاً جوهرية بينها وبين الاستراتيجية الاعتيادية بحجم أثر كبير، وليس في مستوى الاستيعاب الحرفي الذي تقارب فيه مستوى جميع التلاميذ بمجموعاتهم الأربع. كما أن الأثر الحقيقي لاستراتيجية (SQ3R) إنما اقتصر على المستويين (الناقد والتذوقي) بحجم أثر كبير. ولقد تفوقت استراتيجية (RAP) على استراتيجية (SQ3R) في أثرها في تنمية مستويي الاستيعاب الاستنتاجي (بحجم أثر متوسط)، والناقد (بحجم أثر في الحد الأدنى للأثر الكبير).

٢-٢- النتائج المتعلقة بالتفكير الاستدلالي

وهي النتائج المتعلقة بالإجابة عن الأسئلة: (الرابع، والخامس، والسادس) من الدراسة عبر اختبار الفرضيات الرئيسية المتعلقة بها: (الفرضية الخامسة، والسادسة، والسابعة، والثامنة) وتوقعاتها، وذلك كما يظهر فيما يأتي:

٢-٢-١- الإجابة عن السؤال الرابع. ونصّه: ما مستوى التفكير الاستدلالي بمهارتيه لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال اختُبرت صحة الفرضية الخامسة الرئيسية الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ كل مجموعة من مجموعات الدراسة (التجريبية الأولى، والثانية، والثالثة، والضابطة) في اختبار التفكير الاستدلالي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء)، ودرجة مستوى التفكير الاستدلالي المرتفع المفترض (٧٥٪).

لاختبار صحة هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للدرجات الكلية لكل مجموعة من مجموعات الدراسة الأربع في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي بمهارتيه ثم أُستخدم اختبار (ت) لعينة واحدة؛ لاختبار دلالة الفرق بين متوسط درجات كل مجموعة من مجموعات الدراسة في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي بمهارتيه، ودرجة مستوى التفكير الاستدلالي المرتفع المفترض الذي يدل على الحد الأدنى للمستوى المرتفع من الأداء في اختبار التفكير الاستدلالي بمهارتيه (بحسب ما بين في الجدول (٣٣) في الفقرة ٣-٣-٧ من الفصل السادس)، وذلك كما يتضح من الجدول (٥٩) الآتي:

جدول (٥٩) نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة (One-Sample T-test) لدلالة الفرق بين متوسط درجات تلاميذ كل مجموعة في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي بمهارتيه، ودرجة مستوى التفكير الاستدلالي المرتفع المفترض

المجموعات	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التفكير	التفكير المرتفع (%)	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة الدلالة
التجريبية الأولى (KWL) ن=٢٤	مهارة الاستنتاج	٧,٣٢	١,٢٧	٪٧٣,٢٤	متوسط	٧,٥٠	-٠,٨٠٩	٣٣	٠,٤٢٥
	مهارة الاستقراء	٧,٦٥	١,٢٠	٪٧٦,٤٧	مرتفع	٧,٥٠	-٠,٧١٣	٣٣	٠,٤٨١
	التفكير الاستدلالي	١٤,٩٧	١,٨٢	٪٧٤,٨٥	متوسط	١٥	-٠,٠٩٤	٣٣	٠,٩٢٥
التجريبية الثانية (SQ3R) ن=٢٢	مهارة الاستنتاج	٦,٩٧	١,٤٩	٪٦٩,٦٩	متوسط	٧,٥٠	-٢,٠١٥	٣١	٠,٠٥٣
	مهارة الاستقراء	٦,٨١	١,١٨	٪٦٨,١٣	متوسط	٧,٥٠	-٣,٣٠٧	٣١	٠,٠٠٢
	التفكير الاستدلالي	١٣,٧٨	٢,٠٣	٪٦٨,٩١	متوسط	١٥	-٣,٤٠٠	٣١	٠,٠٠٢
التجريبية الثالثة (RAP) ن=٢٧	مهارة الاستنتاج	٧,٥٤	١,٢٢	٪٧٥,٤١	مرتفع	٧,٥٠	-٠,١٨٦	٣٦	٠,٨٥٣
	مهارة الاستقراء	٧,٢٤	١,٣٦	٪٧٢,٤٣	متوسط	٧,٥٠	-١,١٤٦	٣٦	٠,٢٥٩
	التفكير الاستدلالي	١٤,٧٨	٢,١١	٪٧٣,٩٢	متوسط	١٥	-٠,٦٢٣	٣٦	٠,٥٣٧
الضابطة (الاعتيادية) ن=٣٥	مهارة الاستنتاج	٦,١٧	١,٥٤	٪٦١,٧١	متوسط	٧,٥٠	-٥,٠٩٣	٣٤	٠,٠٠٠
	مهارة الاستقراء	٥,٦٩	١,٣٥	٪٥٦,٨٦	متوسط	٧,٥٠	-٧,٩٧٨	٣٤	٠,٠٠٠
	التفكير الاستدلالي	١١,٨٦	٢,٢٦	٪٥٩,٢٩	متوسط	١٥	-٨,٢١٢	٣٤	٠,٠٠٠

* دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

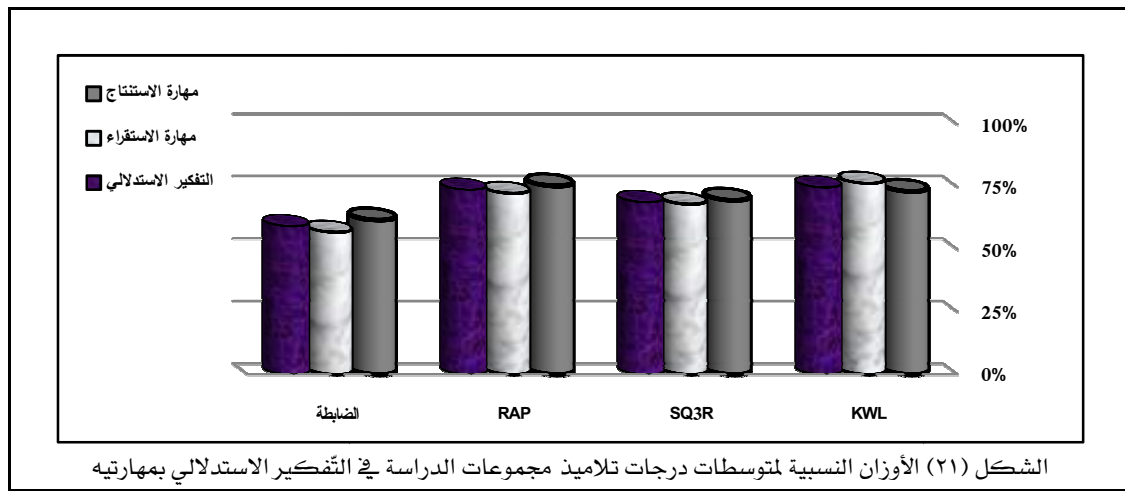
يظهر من نتائج الجدول (٥٩) السابق للمجموعة التجريبية الأولى (KWL) أن مستوى التفكير الاستدلالي عموماً لتلاميذ هذه المجموعة، ومستوى امتلاكهم إحدى مهارتيه (الاستنتاج) كان متوسطاً وأدنى من الحد الأدنى لمستوى التفكير الاستدلالي المرتفع بفرق ضئيل غير دال إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} < ٠,٠٥$) ونسبة بلغت (٪٧٤,٨٥) بخصوص التفكير الاستدلالي عموماً، و(٪٧٣,٢٤) بخصوص مهارة (الاستنتاج)، في حين كان مستوى امتلاكهم مهارته الأخرى (الاستقراء) مرتفعاً وأعلى من الحد الأدنى لمستوى التفكير المرتفع بفرق غير دال إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} < ٠,٠٥$) ونسبة قدرها (٪٧٦,٤٧).

ويتبين من نتائج الجدول (٥٩) للمجموعة التجريبية الثانية (SQ3R) أن مستوى التفكير الاستدلالي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) لدى تلاميذ هذه المجموعة كان متوسطاً. وكان أدنى من الحد الأدنى لمستوى التفكير المرتفع المفترض بفروق جوهرية دالة إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠١$) بخصوص التفكير الاستدلالي ومهارته (الاستقراء)؛ وبفرق ضئيل غير دال إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} < ٠,٠٥$) بخصوص مهارته الأخرى (الاستنتاج) بنسبة بلغت (٪٦٩,٦٩).

ويلاحظ من نتائج الجدول (٥٩) السابق للمجموعة التجريبية الثالثة (RAP) أن مستوى التفكير الاستدلالي عموماً لتلاميذ هذه المجموعة، ومستوى امتلاكهم إحدى مهارتيه (الاستقراء) كان متوسطاً وأدنى من الحد الأدنى لمستوى التفكير المرتفع بفرق ضئيل غير دال إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} < ٠,٠٥$) ونسبة بلغت (٪٧٣,٩٢) بخصوص التفكير الاستدلالي عموماً و(٪٧٢,٤٣) بخصوص مهارة (الاستقراء)، في حين كان مستوى امتلاكهم

مهارته الأخرى (الاستنتاج) مرتفعاً وأعلى من الحد الأدنى لمستوى التفكير المرتفع بفرق ضئيل غير دال إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} < 0,05$) ونسبة قدرها (٧٥,٤١٪).

أما تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالاستراتيجية المتبعة عادة في التعليم فكان مستوى تفكيرهم الاستدلالي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) متوسطاً، وأدنى بكثير من الحد الأدنى لمستوى التفكير المرتفع بفروق دالة إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} > 0,01$)، ونسب بلغت (٥٩,٢٩٪) بخصوص التفكير الاستدلالي عموماً، و(٦١,٧١٪، ٥٦,٨٦٪) بخصوص مهارتيه على التوالي. ويُلخّص الشكل البياني (٢١) الآتي المقارنات السابقة:



وخلاصة الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة هي: أنّ مستوى التفكير الاستدلالي عموماً لتلاميذ مجموعات الدراسة كان متوسطاً. غير أنّه اقترب كثيراً من الحد الأدنى لمستوى التفكير الاستدلالي المرتفع وكان أدنى منه بفرق ضئيل للمجموعتين التجريبيتين الأولى (KWL) والثالثة (RAP)، في حين أنه كان أدنى من الحد الأدنى للمستوى المرتفع بفروق جوهرية دالة للمجموعتين التجريبيتين الثانية (SQ3R) والضابطة (الاعتيادية).

٢-٢-٢- الإجابة عن السؤال الخامس. ونصّه: ما أكثر مهارتي التفكير الاستدلالي امتلاكاً لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال اختُبرت صحّة الفرضية السادسة الرئيسة الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات مستوى امتلاك تلاميذ كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة: (التجريبية الأولى، والثانية، والثالثة، والضابطة) مهارة الاستنتاج، ومتوسط درجات مستوى امتلاكهم مهارة الاستقراء.

وللتحقق من صحّة هذه الفرضية؛ حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ كلّ مجموعة من المجموعات الأربع في مهارتي التفكير الاستدلالي (الاستنتاج والاستقراء) في الاختبار البعدي، مثلما هو مبين في الجدول (٦٠) الآتي:

جدول (٦٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية (ع) لدرجات تلاميذ المجموعات في مهارتي التفكير الاستدلالي في الاختبار البعدي

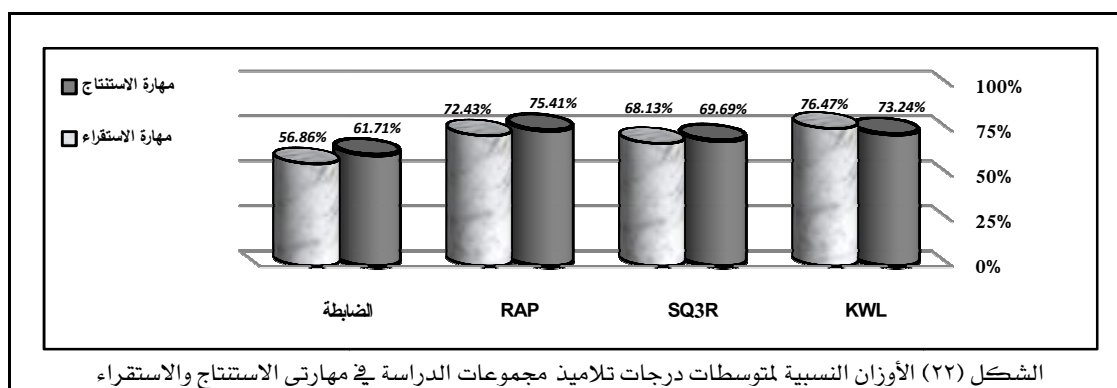
المجموعة	التجريبية الأولى (KWL)		التجريبية الثانية (SQ3R)		التجريبية الثالثة (RAP)		الضابطة (الاعتيادية)	
	ع	المتوسط	ع	المتوسط	ع	المتوسط	ع	المتوسط
مهارة الاستنتاج	١,٢٧	٦,٩٧	١,٤٩	٧,٥٤	١,٣٢	٦,١٧	١,٥٤	٦,١٧
مهارة الاستقراء	١,٢٠	٦,٨١	١,١٨	٧,٢٤	١,٣٦	٥,٦٩	١,٣٥	٥,٦٩

ثم استخدم اختبار تحليل التباين ذي القياسات المتكررة المتوازية لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مهارتي التفكير الاستدلالي لكل مجموعة، كما يظهر في الجدول (٦١) الآتي:

جدول (٦١) نتائج اختبار تحليل التباين ذي القياسات المتكررة المتوازية لدلالة الفرق بين متوسطي مهارتي التفكير الاستدلالي

المجموعة	اختبار موشلي للتكويرية		اختبارات التأثيرات داخل الأفراد (Tests of Within-Subjects Effects)					
	قيمة موشلي W	غرينهاوس وغيغر	التكويرية (Sphericity)	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)
التجريبية الأولى (KWL)	١	١	تحقق افتراض التكويرية	بين المهارات	١,٧٧٩	١	١,٧٧٩	١,٢٥٧
			التكويرية	داخل المهارات	٤٦,٧٢١	٣٣	١,٤١٦	٠,٢٧٠
التجريبية الثانية (SQ3R)	١	١	تحقق افتراض التكويرية	بين المهارات	٠,٣٩١	١	٠,٣٩١	٠,٢٥٢
			التكويرية	داخل المهارات	٤٨,١٠٩	٣١	١,٥٥٢	٠,٦١٩
التجريبية الثالثة (RAP)	١	١	تحقق افتراض التكويرية	بين المهارات	١,٦٣٥	١	١,٦٣٥	١,١٨٠
			التكويرية	داخل المهارات	٤٩,٨٦٥	٣٦	١,٣٨٥	٠,٢٨٤
الضابطة (الاعتيادية)	١	١	تحقق افتراض التكويرية	بين المهارات	٤,١٢٩	١	٤,١٢٩	٢,٥٣٥
			التكويرية	داخل المهارات	٥٥,٣٧١	٣٤	١,٦٢٩	٠,١٢١

تُظهر نتائج الجدول (٦١) السابق أنَّ قيم (F) بعد تحقق افتراض التكويرية باختبار موشلي كانت غير دالة إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} < ٠,٠٥$) بخصوص المجموعات الأربع. وهذا يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية التي تقول بعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات مستوى امتلاك تلاميذ كل مجموعة من مجموعات الدراسة التجريبية الأولى، والثانية، والثالثة، والضابطة مهارة الاستنتاج، ومتوسط درجات مستوى امتلاكهم مهارة الاستقراء. فقد كان مستوى امتلاكهم المهارتين متوازناً ومتقارباً في المستوى المتوسط ذاته. فما مستوى امتلاكهم إحدى المهارتين بأعلى من الأخرى، على الرغم من الفروق الضئيلة الظاهرية بينهما. كما يتضح من الشكل البياني (٢٢) الآتي:



٢-٣-٢- الإجابة عن السؤال السادس. ونصّه: ما أثر استخدام استراتيجيات (RAP، SQ3R، KWL) في تدريس القراءة في تنمية التفكير الاستدلالي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي؟

للإجابة عن السؤال الثالث اختبرت صحة الفرضيتين السابعة والثامنة، كما يلي:
٢-٣-١- الفرضية السابعة. ونصّها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة (التجريبية الأولى، والثانية، والثالثة، والضابطة) في اختبار التفكير الاستدلالي القبلي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمهارتيه.

لاختبار هذه الفرضية الرئسية اختبرت صحة الفرضيات المتفرعة عنها تبعاً لمجموعات الدراسة الأربع بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ كلّ مجموعة منها في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الاستدلالي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء)، ثم استخدم اختبار (ت) لعينتين مترابطتين، كما في الجدول (٦٢) الآتي:

جدول (٦٢) نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (Paired-Samples T-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الاستدلالي بمهارتيه

المجموعة	المتغير	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة (ت)	درجات الحرية	قيمة الدلالة	مربع اينما (η^2)	قيمة كوهين (d)	حجم الأثر
		القبلي	البعدي	القبلي	البعدي						
التجريبية الأولى (KWL)	مهارة الاستنتاج	٥,١٨	٧,٣٢	٢,٨٩	١,٢٧	-٤,٨٢٤**	٣٣	٠,٠٠٠	٠,٤١٤	١,٦٨	كبير
	مهارة الاستقراء	٥,٠٣	٧,٦٥	٢,٢٥	١,٢٠	-٦,٤٦٣**	٣٣	٠,٠٠٠	٠,٥٥٩	٢,٢٥	كبير
	التفكير الاستدلالي	١٠,٢١	١٤,٩٧	٤,٢٧	١,٨٢	-٧,٨٠٥**	٣٣	٠,٠٠٠	٠,٦٤٩	٢,٧٢	كبير
التجريبية الثانية (SQ3R)	مهارة الاستنتاج	٥,٦٩	٦,٩٧	٢,٦٩	١,٤٩	-٣,٦٧٧**	٣١	٠,٠٠١	٠,٣٠٤	١,٣٢	كبير
	مهارة الاستقراء	٥,٤٤	٦,٨١	٢,٠٩	١,١٨	-٤,٦٨٤**	٣١	٠,٠٠٠	٠,٤١٤	١,٦٨	كبير
	التفكير الاستدلالي	١١,١٣	١٣,٧٨	٤,٢٠	٢,٠٣	-٥,٩٨٨**	٣١	٠,٠٠٠	٠,٥٣٦	٢,١٥	كبير
التجريبية الثالثة (RAP)	مهارة الاستنتاج	٥,١٩	٧,٥٤	٢,٧٩	١,٣٢	-٦,٤٦١**	٣٦	٠,٠٠٠	٠,٥٣٧	٢,١٥	كبير
	مهارة الاستقراء	٥,٠٥	٧,٢٤	٢,١٣	١,٣٦	-٧,١٢٧**	٣٦	٠,٠٠٠	٠,٥٨٥	٢,٣٨	كبير
	التفكير الاستدلالي	١٠,٢٤	١٤,٧٨	٤,٠٦	٢,١١	-١١,٦٢٥**	٣٦	٠,٠٠٠	٠,٧٩٠	٣,٨٨	كبير
الضابطة (الاعتيادية)	مهارة الاستنتاج	٥,٢٦	٦,١٧	٢,٨٨	١,٥٤	-٢,١٣٢*	٣٤	٠,٠٤٠	٠,١١٨	٠,٧٣	متوسط
	مهارة الاستقراء	٥,٠٩	٥,٦٩	٢,٢٩	١,٣٥	-١,٧٥٩	٣٤	٠,٠٨٨	٠,٠٨٣	٠,٦٠	غير دالة
	التفكير الاستدلالي	١٠,٣٤	١١,٨٦	٤,٣٣	٢,٢٦	-٢,٧٨٩**	٣٤	٠,٠٠٩	٠,١٨٦	٠,٩٦	كبير

* دالة عند مستوى (٠,٠٥). ** دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٦٣) السابق نتائج الفرضيات الفرعية تبعاً للمجموعات على النحو الآتي:

٢-٣-١- الفرضية الفرعية الأولى. ونصّها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (KWL) في اختبار التفكير الاستدلالي القبلي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء)، ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمهارتيه.

أظهر الجدول (٦٢) السابق أنّ قيم (ت) لاختبار التفكير الاستدلالي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) للمجموعة التجريبية الأولى (KWL) دالة عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠١$). وهذا

يدفعنا إلى رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة التي تقول بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (KWL) في اختبار التفكير الاستدلالي القبلي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمهارتيه، لمصلحة الاختبار البعدي. ويستدل بذلك على أن لاستراتيجية (KWL) أثراً إيجابياً في تنمية التفكير الاستدلالي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. ويُلاحظ من الجدول (٦٢) أن حجم الأثر (d) كان كبيراً بقيمة بلغت (٢,٧٢)، ونسبة تباين كلي تفسرها استراتيجية (KWL) بلغت (٦٤,٩٪). ولقد كان أثر هذه الاستراتيجية في كل مهارة من مهارتي التفكير الاستدلالي كبيراً، بنسبة تباين كلي مفسر بها بلغت على التوالي (٥٥,٩٪) بخصوص الاستقراء، و(٤١,٤٪) بخصوص الاستنتاج.

٢-٢-٣-١-٢ - الفرضية الفرعية الثانية. ونصّها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R) في اختبار التفكير الاستدلالي القبلي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمهارتيه.

أوضحت نتائج الجدول (٦٢) السابق أن قيم (ت) للتفكير الاستدلالي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) للمجموعة التجريبية الثانية (SQ3R) دالة عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠١$). وهذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول بديلتها التي تنصّ على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R) في اختبار التفكير الاستدلالي القبلي بمهارتيه ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمهارتيه، ولمصلحة الاختبار البعدي. ويدل ذلك على أن لاستراتيجية الخطوات الخمس (SQ3R) أثراً إيجابياً في تنمية مستوى التفكير الاستدلالي بمهارتيه لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي عما كان عليه قبل تدريسهم القراءة بها. وقد اتضح من الجدول (٦٢) أن حجم أثرها كان كبيراً، ونسبة تباين كلي مفسر مرتفعة ترجع إليها بلغت (٥٣,٦٪). كما كان أثرها في مستوى امتلاكهم مهارتي التفكير الاستدلالي كبيراً بنسبتي تباين كلي مفسر بها بلغت على التوالي (٤١,٤٪) بخصوص مهارة الاستقراء، و(٣٠,٤٪) بخصوص مهارة الاستنتاج.

٢-٢-٣-١-٣ - الفرضية الفرعية الثالثة. ونصّها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة (RAP) في اختبار التفكير الاستدلالي القبلي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء)، ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمهارتيه.

يتضح من الجدول (٦٢) السابق أن قيم (ت) للتفكير الاستدلالي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) للمجموعة التجريبية الثالثة (RAP) دالة عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠١$). وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول بديلتها التي تقول بوجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة (RAP) في اختبار التفكير الاستدلالي القبلي

بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء)، ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمهارتيه، ولمصلحة الاختبار البعدي. وهذا يدل على أن لاستراتيجية إعادة الصَّوغ (RAP) أثراً إيجابياً في تنمية مستوى التفكير الاستدلالي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. وكان حجم أثر هذه الاستراتيجية في التفكير الاستدلالي عموماً كبيراً، ونسبة تباين كلي مفسّر مرتفعة جداً ترجع إليها بلغت (٧٩٪). كما كان أثرها في مستوى امتلاكهم كل مهارة من مهارتي التفكير الاستدلالي كبيراً بنسبة تباين كلي مفسّر بها بلغت (٥٨,٥٪) بخصوص مهارة الاستقراء، و(٥٣,٧٪) بخصوص مهارة الاستنتاج.

٢-٢-٣-١-٤- الفرضية الفرعية الرابعة. ونصّها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (الاعتيادية) في اختبار التفكير الاستدلالي القبلي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء)، ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمهارتيه.

اتضح من الجدول (٦٢) السابق أن قيمتي (ت) دالتان، عند مستوى (٠,٠٠٩ > ٠,٠١) بخصوص التفكير الاستدلالي عموماً، وعند مستوى (٠,٠٤ > ٠,٠٥) بخصوص إحدى مهارتيه (الاستنتاج). وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في مستوى تفكيرهم الاستدلالي عموماً، وفي مستوى امتلاكهم مهارة الاستنتاج قبل تدريسهم بالاستراتيجية الاعتيادية المتبعة ومتوسط درجاتهم بعده، إذ ارتفع مستوى تفكيرهم الاستدلالي بمهارتيه (الاستنتاج) بعد التدريس عما كان عليه قبله. ويعني ذلك أنه كان لاستخدام الاستراتيجية الاعتيادية في تدريس القراءة أثر إيجابي في تنمية مستوى تفكير التلاميذ الاستدلالي ومستوى امتلاكهم إحدى مهارتيه (الاستنتاج). وهو أثر كان عند الحد الأدنى للأثر الكبير في التفكير الاستدلالي عموماً، بنسبة تباين كلي مفسّر بها بلغت (١٨,٦٪) فقط، وكان متوسطاً في مستوى امتلاك مهارة الاستنتاج بنسبة تباين كلي مفسّر بها بلغت (١١,٨٪)، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فرق جوهري دال بين متوسطي الاختبارين القبلي والبعدي في مهارة الاستقراء عند مستوى (٠,٠٨٣ > ٠,٠٥). وهذا يدل على عدم تأثير الاستراتيجية المتبعة عادة في التعليم في تنمية مهارة الاستقراء لدى التلاميذ.

وخلاصة الإجابة عن السؤال الرابع في شقه المتعلق بالفرضية السابعة هي: أنه كان لاستراتيجيات الجدول الذاتي (KWL)، والخطوات الخمس (SQ3R)، وإعادة الصَّوغ (RAP) أثر كبير في تنمية مستوى التفكير الاستدلالي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي عما كان عليه قبل تدريسهم القراءة باستعمال هذه الاستراتيجيات. وأنه كان للاستراتيجية المتبعة عادة في التعليم أثر كبير (في حده الأدنى) في مستوى التفكير الاستدلالي عموماً، وأثر متوسط في مهارة الاستنتاج، ولم يكن لها أثر معتبر في مهارة الاستقراء.

٢-٢-٣-٢- الفرضية الثامنة. ونصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الرابع الأساسي في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء)، تعزى إلى استراتيجية التدريس (KWL، SQ3R، RAP)، الاعتيادية المتبعة).

لاختبار صحة هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة الأربع (KWL، SQ3R، RAP، الاعتيادية) في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء)، كما هو موضّح في الجدول (٦٣) الآتي:

جدول (٦٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية (ع) لدرجات تلاميذ المجموعات في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي بمهارتيه

المجموعة المتغير	التجريبية الأولى (KWL)		التجريبية الثانية (SQ3R)		التجريبية الثالثة (RAP)		الضابطة (الاعتيادية)	
	ع	المتوسط	ع	المتوسط	ع	المتوسط	ع	المتوسط
مهارة الاستنتاج	١,٢٧	٦,٩٧	١,٤٩	٧,٥٤	١,٣٢	٦,١٧	١,٥٤	
مهارة الاستقراء	١,٢٠	٦,٨١	١,١٨	٧,٢٤	١,٣٦	٥,٦٩	١,٣٥	
التفكير الاستدلالي	١,٨٢	١٣,٧٨	٢,٠٣	١٤,٧٨	٢,١١	١١,٨٦	٢,٢٦	

ثم استُخدم اختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة (MANOVA)، لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الأربع (KWL، SQ3R، RAP، الاعتيادية). في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء)، كما يظهر في الجداول (٦٤) و(٦٥) والآتية:

جدول (٦٤) نتائج الاختبارات المتعددة المتغيرات (Multivariate Tests)

للفروق بين متوسطات درجات المجموعات في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بمهارتيه

أثر Effect	القيمة	قيمة (F)	درجة الحرية الافتراضية	درجة حرية الخطأ	قيمة الدلالة	مربع إيتا الجزئية η_p^2	قيمة كوهين (d)	حجم الأثر
استراتيجية التدريس	٠,٣٠٥	٨,٠٤٧**	٦	٢٦٨	٠,٠٠٠	٠,١٥٣	٠,٨٥	كبير
ويلكس لامبدا	٠,٦٩٩	٨,٧٠٢**	٦	٢٦٦	٠,٠٠٠	٠,١٦٤	٠,٨٩	كبير

*دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتبين من الجدول (٦٤) السابق أنّ قيمتي (F) في اختباري بلاي تريس وويلكس لامبدا لأثر استراتيجية التدريس في التفكير الاستدلالي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) دالتان عند مستوى (٠,٠٠٠ > ٠,٠١). وهذا يستلزم رفض الفرضية الصفرية وقبول بديلتها التي تقول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الرابع الأساسي في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي بمهارتيه، تعزى إلى أثر استراتيجية التدريس (KWL، SQ3R، RAP، الاعتيادية) إجمالاً.

وكان هذا الأثر في الحد الأدنى لحجم الأثر الكبير، بنسبة تباين كلي مفسر بلغت (١٥,٣%) أو (١٦,٤%) في تجميع خطي للتفكير الاستدلالي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) ترجع إلى متغير استراتيجية التدريس وتفسر بها.

وتفصل نتائج الجدول (٦٥) الآتي النتيجة الإجمالية للجدول (٦٤) السابق، وتحدد أي متغير تابع من التفكير الاستدلالي عموماً بمهارتيه كانت الفروق فيه دالة، تبعاً لأثر متغير استراتيجية التدريس:

جدول (٦٥) اختبارات التأثيرات بين الأفراد (Tests of Between-Subjects Effects)

لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي بمهارتيه

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة الدلالة	مربع إيتا الجزئية	قيمة كوهين (d)	حجم الأثر
مهارة الاستنتاج	الاستراتيجية	٣٨,٤٢٢	٣	١٢,٨٠٧	٦,٤٣٨	٠,٠٠٠	٠,١٢٦	٠,٧٦	متوسط
	الخطأ	٢٦٦,٥٧١	١٣٤	١,٩٨٩					
	الكلي المصحح	٣٠٤,٩٩٣	١٣٧	—					
مهارة الاستقراء	الاستراتيجية	٧٤,٨١١	٣	٢٤,٩٣٧	١٥,٢٥٩	٠,٠٠٠	٠,٢٥٥	١,١٧	كبير
	الخطأ	٢١٨,٩٩٣	١٣٤	١,٦٣٤					
	الكلي المصحح	٢٩٣,٨٠٤	١٣٧	—					
التفكير الاستدلالي	الاستراتيجية	٢١٤,١٠٦	٣	٧١,٣٦٩	١٦,٧٤٩	٠,٠٠٠	٠,٢٧٣	١,٢٢	كبير
	الخطأ	٥٧٠,٩٩٥	١٣٤	٤,٢٦١					
	الكلي المصحح	٧٨٥,١٠١	١٣٧	—					

*** دالة عند مستوى دلالة تعديل بونفيروني ($P\text{-value} > ٠,٠١٧$) وعند مستوى (٠,٠١). ذلك أن عدد التحليلات بلغت هنا ثلاثة. وعليه فإن مستوى تعديل بونفيروني هو ($٠,٠١٧=٣/٠,٠٥$)، ونظراً لأنها قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠١)، فإن كانت قيمة (F) دالة عند (٠,٠١) فستكون كذلك عند تعديل بونفيروني بالضرورة. والعكس ليس صحيحاً.

أوضحت نتائج الجدول (٦٥) السابق أن قيم (F) للتفكير الاستدلالي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) دالة عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠١$)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير الاستدلالي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) تعزى إلى أثر استراتيجية التدريس.

وكان حجم أثر استراتيجية التدريس في التفكير الاستدلالي عموماً كبيراً بقيمة بلغت (١,٢٢)، وبنسبة تباين كلي مفسر بها بلغت (٢٧,٣%). كما كان حجم أثرها في مهارة الاستقراء كبيراً أيضاً، بنسبة تباين كلي مفسر (٢٥,٥%)، في حين أن أثرها كان متوسطاً في مهارة الاستنتاج، وبنسبة تباين كلي تُفسر بها بلغت (١٢,٦%).

لقد اقتصرَت النتائج السابقة في الجدولين (٦٤) و(٦٥) على إظهار وجود فروق تعزى إلى أثر استراتيجية التدريس بالإجمال من غير أن تُبين أية استراتيجية من الاستراتيجيات الأربع كانت الفروق لمصلحتها لذلك استُخدم اختبار توكي للفرق الدال الصادق للمقارنات الثنائية البعدية

المتعددة لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الأربع في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء). وذلك كما يظهر في الجدول (٦٦) الآتي:

جدول (٦٦) نتائج اختبار توكي للفروق الدال الصادق (Tukey HSD)

للمقارنات البعدية المتعددة للفروق بين متوسطات درجات المجموعات في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي بمهارتيه

المتغير التابع	المجموعة (الاستراتيجية)	التجريبية الثانية (SQ3R)		التجريبية الثالثة (RAP)		الضابطة (الاعتيادية)	
		فرق المتوسطين	قيمة الدلالة	فرق المتوسطين	قيمة الدلالة	فرق المتوسطين	قيمة الدلالة
مهارة الاستنتاج	التجريبية الأولى (KWL)	٠,٣٥٥	٠,٧٣٧	-٠,٢١٧	٠,٩١٦	**١,١٥٢	٠,٠٠٥
	التجريبية الثانية (SQ3R)	-	-	-٠,٥٧٢	٠,٣٣٩	٠,٧٩٧	٠,١٠١
	التجريبية الثالثة (RAP)	-	-	-	-	**١,٣٦٩	٠,٠٠٠
مهارة الاستقراء	التجريبية الأولى (KWL)	*٠,٨٣٥	٠,٠٤٤	٠,٤٠٤	٠,٥٤٦	**١,٩٦١	٠,٠٠٠
	التجريبية الثانية (SQ3R)	-	-	-٠,٤٣١	٠,٥٠٤	**١,١٢٧	٠,٠٠٢
	التجريبية الثالثة (RAP)	-	-	-	-	**١,٥٥٨	٠,٠٠٠
التفكير الاستدلالي	التجريبية الأولى (KWL)	١,١٨٩	٠,٠٩٤	٠,١٨٧	٠,٩٨١	**٣,١١٣	٠,٠٠٠
	التجريبية الثانية (SQ3R)	-	-	-١,٠٠٣	٠,١٨٩	**١,٩٢٤	٠,٠٠١
	التجريبية الثالثة (RAP)	-	-	-	-	**٢,٩٢٧	٠,٠٠٠

* فرق المتوسطين دال عند مستوى (٠,٠٥). ** دال عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٦٦) السابق أنّ المقارنات الثنائية بين كلّ مجموعة من المجموعات التجريبية الثلاث (KWL؛ SQ3R؛ RAP) والمجموعة الضابطة أظهرت وجود فرق دالّ إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠١$) في التفكير الاستدلالي عموماً، وفي مهارة (الاستقراء)، لمصلحة كلّ مجموعة تجريبية. ويعني ذلك أنه كان لتلك الاستراتيجيات الثلاث التجريبية أثر في تنمية مستوى تفكير التلاميذ الاستدلالي بإحدى مهارتيه (الاستقراء).

وقد أظهرت أيضاً وجود فروق دالة إحصائية بين كلّ مجموعة من المجموعتين التجريبيتين الأولى (KWL) والثالثة (RAP) والمجموعة الضابطة في مستوى امتلاكهم مهارة (الاستنتاج)، لمصلحة كلّ مجموعة تجريبية منهما، أي أنه كان لاستراتيجيتي الجدول الذاتي (KWL) وإعادة الصّوغ (RAP) أثر في تنمية مهارة (الاستنتاج)، على العكس من استراتيجية الخطوات الخمس (SQ3R) التي لم يكن الفرق بينها وبين الاستراتيجية الاعتيادية في هذه المهارة دالاً عند مستوى ($P\text{-value} < ٠,٠٥$). ويلاحظ من نتائج الجدول (٦٦) السابق أنّها بيّنت جلياً سبب الأثر المتوسط لمتغير استراتيجية التدريس عموماً في مهارة (الاستنتاج) الذي ظهر في الجدول (٦٥) الذي سبق آنفاً؛ إذ لم يكن الأثر فيها عائداً إلى الاستراتيجيات التجريبية كلّها في مقارنتها مع الاستراتيجية الاعتيادية، وإنّما اقتصر على استراتيجيتين تجريبيتين فقط.

أما المقارنات الثنائية بين المجموعات التجريبية الثلاث فلم تكن الفروق دالة بينها، سوى بين المجموعتين التجريبيتين الأولى (KWL) والثانية (SQ3R) في مهارة (الاستقراء) فقط، مع تفوق التجريبية الأولى فيها.

ولتعرّف حجم أثر كلّ استراتيجية كانت الفروق لمصلحتها في التفكير الاستدلالي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء)، ومعدّلات تحسّن مستوى التفكير الاستدلالي لتلاميذ كلّ مجموعة تجريبية مقارنة بالضابطة، استخرجت قيم إيتا ومعامل الارتباط الثنائي الأصيل وحجم أثر كوهين، وعرض حجم التأثير ذي الحدين، للمقارنات الثنائية السابقة، كما يظهر في الجدول (٦٧) الآتي:

جدول (٦٧) حجم أثر كلّ استراتيجية في المقارنات الثنائية البعدية ومعدل التحسّن في مستوى التفكير الاستدلالي بمهارتيه

المقارنة الثنائية للمجموعات (الاستراتيجيات)	المتغير التابع	اختبار (ت) لعينتين مستقلتين		حجم الأثر			عرض حجم التأثير ذو الحدين (معدل التحسّن)	
		قيمة (ت)	درجات الحرية	(η) (r_{pb})	(η^2) (r_{pb}^2)	قيمة كوهين (d)	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
التجريبية الأولى (KWL) x الضابطة (الاعتيادية)	مهارة الاستنتاج	٣,٣٧٨	٦٧	٠,٣٨١	٠,١٤٦	**٠,٨٣	٠,٣٠٩	٠,٦٩١
	مهارة الاستقراء	٦,٣٧٧	٦٧	٠,٦١٥	٠,٣٧٨	**١,٥٦	٠,١٩٣	٠,٨٠٧
	التفكير الاستدلالي	٦,٢٨٨	٦٧	٠,٦٠٩	٠,٣٧١	**١,٥٤	٠,١٩٥	٠,٨٠٥
التجريبية الثانية (SQ3R) x الضابطة (الاعتيادية)	مهارة الاستقراء	٣,٦٣٥	٦٥	٠,٤١١	٠,١٦٩	**٠,٩٠	٠,٢٩٤	٠,٧٠٦
	التفكير الاستدلالي	٣,٦٥١	٦٥	٠,٤١٣	٠,١٧٠	**٠,٩١	٠,٢٩٤	٠,٧٠٦
التجريبية الثالثة (RAP) x الضابطة (الاعتيادية)	مهارة الاستنتاج	٤,٠٤٦	٧٠	٠,٤٣٥	٠,١٩٠	**٠,٩٧	٠,٢٨٢	٠,٧١٨
	مهارة الاستقراء	٤,٨٧٨	٧٠	٠,٥٠٤	٠,٢٥٤	**١,١٧	٠,٢٤٨	٠,٧٥٢
	التفكير الاستدلالي	٥,٦٧٧	٧٠	٠,٥٦٢	٠,٣١٥	**١,٣٦	٠,٢١٩	٠,٧٨١
الأولى (KWL) x الثانية (SQ3R)	مهارة الاستقراء	٢,٨٤٧	٦٤	٠,٣٣٥	٠,١١٢	*٠,٧١	-	-

* حجم أثر متوسط $0,50 \leq d < 0,80$. ** حجم أثر كبير $d \geq 0,80$.

يظهر من الجدول (٦٧) السابق أنّ حجم أثر كلّ استراتيجية من الاستراتيجيات الثلاث (RAP؛ SQ3R؛ KWL) في تنمية التفكير الاستدلالي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) لدى التلاميذ كان كبيراً؛ إذ يتضح من المقارنة بين المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة أنّ حوالي (٣٧,١٪) من التباين الكلي في درجات مستوى التفكير الاستدلالي للتلاميذ في المجموعتين تفسرها استراتيجيّة الجدول الذاتي (KWL) التي اعتمدت في تدريس تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى. وتبيّن نتائج (عرض حجم التأثير ذي الحدين) أنّ معدّل تحسّن مستوى تفكير التلاميذ الاستدلالي في المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة يتغير من نسبة مستوى تحسّن بلغت (١٩,٥٪) بالمجموعة الضابطة، إلى (٨٠,٥٪) بالمجموعة التجريبية الأولى بفرق في نسبة التحسّن بينهما قدره (٦٠,٩٪). ولقد بلغت نسبتاً فرقي التحسّن الذي أحدثته هذه الاستراتيجية في مهارتي (الاستقراء، والاستنتاج) على التوالي (٨٠,٧٪؛ ٦٩,١٪)، وهما فرقاً نسب تحسّن كبيران يدلان على أثر كبير لاستراتيجية (KWL) في تنمية التفكير الاستدلالي بمهارتيه مقارنة بالاستراتيجية الاعتيادية.

ويتضح من المقارنة بين المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة أنّ استراتيجية (SQ3R) تفسر حوالي (١٧٪) من التباين الكلي في درجات مستوى تفكير التلاميذ الاستدلالي في المجموعتين؛ وبمعدّل تحسّن في مستوى التفكير الاستدلالي عموماً يتغير من نسبة (٢٩,٤٪)

بالمجموعة الضابطة، إلى (٧٠,٦٪) بالمجموعة التجريبية الثانية بفرق في نسبة التحسن بينهما بلغ (٤١,٣٪). ولقد اقتصر الأثر الكبير لاستراتيجية (SQ3R) على مهارة (الاستقراء) فقط، بفرق تحسن بين المجموعة التي درست بها والمجموعة التي درست بالاستراتيجية الاعتيادية المتبعة بلغ على الترتيب (٤١,٣٪).

وتُظهر المقارنة بين المجموعتين التجريبيتين الثالثة والضابطة أنّ استراتيجية إعادة الصّوغ (RAP) تفسّر حوالي (٣١,٥٪) من التباين الكلي لدرجات التلاميذ في التفكير الاستدلالي، وهذا يدل على أثرها الكبير في تنمية مستوى تفكيرهم الاستدلالي مقارنة بالاستراتيجية الاعتيادية؛ ونسبة تحسن بلغت (٥٦,٢٪). ولقد كان أثر هذه الاستراتيجية في مستوى امتلاك التلاميذ مهارتي التفكير الاستدلالي كبيراً. وزاد التدريس بها من نسب تحسّن التلاميذ فيهما بفرقي نسب بلغا (٥٠,٤٪) بخصوص مهارة الاستقراء، و(٤٣,٥٪) بخصوص مهارة الاستنتاج.

ويُلاحظ من الجدول (٦٧) السابق أيضاً تفوّق أثر استراتيجية الجدول الذاتي (KWL) على استراتيجية الخطوات الخمس (SQ3R) في تنمية مستوى امتلاك التلاميذ مهارة الاستقراء بحجم أثر متوسط، بنسبة تباين كلي مقبولة تفسّرهما استراتيجية (KWL) بلغت (١١,٢٪).

وملخص الإجابة عن السؤال السادس للدراسة بشقيه المتمثلين في المقارنة بين مستويي التفكير الاستدلالي القبلي والبعدي (الفرضية السابعة)، والمقارنة بين الاستراتيجيات الأربع (KWL؛ SQ3R؛ RAP؛ الاعتيادية) فيما بينها (الفرضية الثامنة) هو: أنّه كان لاستراتيجيات (KWL) و(SQ3R) و(RAP) أثر كبير في تنمية مستوى التفكير الاستدلالي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، إذ زاد معدل مستوى تفكيرهم الاستدلالي بمهارتيه بعد تدريسهم بها عما كان عليه قبله. وهو أثر شامل للتفكير الاستدلالي بمهارتيه بخصوص الاستراتيجيتين (RAP؛ KWL) اللتين أظهرتا فروقاً جوهرية بينهما وبين الاستراتيجية العادية وتفوّقتا عليها بحجم أثر كبير. في حين أنّ الأثر الحقيقي لاستراتيجية (SQ3R) مقارنة بالاستراتيجية الاعتيادية إنّما كان في تنمية مستوى التفكير الاستدلالي عموماً وفي مستوى امتلاك مهارة الاستقراء فقط بحجم أثر كبير. ولقد تفوقت استراتيجية الجدول الذاتي (KWL) على استراتيجية الخطوات الخمس (SQ3R) في أثرها في تنمية مهارة الاستقراء لدى التلاميذ، وبحجم أثر متوسط.

٢-٣- النتائج المتعلقة بالعلاقة بين الاستيعاب القرائي، والتفكير الاستدلالي

وتتعلق هذه النتائج بالإجابة عن السؤال (السابع) والفرضية المرتبطة به، والسؤال (الثامن)، وذلك على النحو الآتي:

٢-٣-١ - الإجابة عن السؤال السابع، ونصّه: هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى استيعاب تلاميذ الصف الرابع الأساسي القرائي، ومستوى تفكيرهم الاستدلالي؟

للإجابة عنه اختُبرت صحّة الفرضية التاسعة الآتية: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ في اختبار الاستيعاب القرائي بمستوياته (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتدوقي)، ودرجاتهم في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء).
لاختبار هذه الفرضية حُسبت معاملات ارتباط بيرسون وقيم دلالتها بين درجات الاستيعاب القرائي بمستوياته الأربعة، ودرجات التفكير الاستدلالي بمهارتيه في التطبيق البعدي للاختبارين، للعينة كلّها، ولكل مجموعة على حدة، كما يظهر في الجدول (٦٨) الآتي:

العينة (ن)	المتغير التابع المتغير المستقل	مهارة الاستنتاج			مهارة الاستقراء			التفكير الاستدلالي		
		معامل الارتباط	قيمة الدلالة	قوة الارتباط	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	قوة الارتباط	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	قوة الارتباط
التجريبية الأولى (KWL) ن=٣٤	المستوى الحرفي	**٠,٤٤	٠,٠٠٩	متوسط	٠,١٢	٠,٥٠٤	ضعيف جداً	*٠,٣٩	٠,٠٢٤	ضعيف
	المستوى الاستنتاجي	**٠,٤٨	٠,٠٠٤	متوسط	٠,١١	٠,٥٤٨	ضعيف جداً	*٠,٤٠	٠,٠١٨	متوسط
	المستوى الناقد	٠,٢٦	٠,١٣٦	ضعيف	*٠,٤١	٠,٠١٥	متوسط	**٠,٤٦	٠,٠٠٧	متوسط
	المستوى التدوقي	٠,٢٣	٠,١٨٣	ضعيف	٠,٢٦	٠,١٤٤	ضعيف	٠,٣٣	٠,٠٥٤	ضعيف
	الاستيعاب القرائي	**٠,٥٦	٠,٠٠١	متوسط	٠,٢٨	٠,١١١	ضعيف	**٠,٥٨	٠,٠٠٠	متوسط
التجريبية الثانية (SQ3R) ن=٣٢	المستوى الحرفي	**٠,٥٥	٠,٠٠١	متوسط	*٠,٣٦	٠,٠٤٢	ضعيف	**٠,٦٢	٠,٠٠٠	عالٍ
	المستوى الاستنتاجي	**٠,٥١	٠,٠٠٣	متوسط	**٠,٦٢	٠,٠٠٠	عالٍ	**٠,٧٤	٠,٠٠٠	عالٍ
	المستوى الناقد	**٠,٥٨	٠,٠٠١	متوسط	٠,٣٣	٠,٠٦٧	ضعيف	**٠,٦١	٠,٠٠٠	عالٍ
	المستوى التدوقي	*٠,٣٥	٠,٠٤٧	ضعيف	٠,٣٤	٠,٠٥٩	ضعيف	**٠,٤٦	٠,٠٠٩	متوسط
	الاستيعاب القرائي	**٠,٨٠	٠,٠٠٠	عالٍ جداً	**٠,٦٧	٠,٠٠٠	عالٍ	**٠,٩٨	٠,٠٠٠	عالٍ جداً
التجريبية الثالثة (RAP) ن=٣٧	المستوى الحرفي	**٠,٥٥	٠,٠٠٠	متوسط	**٠,٤٧	٠,٠٠٣	متوسط	**٠,٦٥	٠,٠٠٠	عالٍ
	المستوى الاستنتاجي	**٠,٥٥	٠,٠٠٠	متوسط	**٠,٤٦	٠,٠٠٤	متوسط	**٠,٦٤	٠,٠٠٠	عالٍ
	المستوى الناقد	**٠,٤٣	٠,٠٠٨	متوسط	**٠,٤٢	٠,٠٠٩	متوسط	**٠,٥٤	٠,٠٠١	متوسط
	المستوى التدوقي	*٠,٣٨	٠,٠٢٠	ضعيف	**٠,٤٣	٠,٠٠٨	متوسط	**٠,٥٢	٠,٠٠١	متوسط
	الاستيعاب القرائي	**٠,٧١	٠,٠٠٠	عالٍ	**٠,٦٥	٠,٠٠٠	عالٍ	**٠,٨٧	٠,٠٠٠	عالٍ جداً
الضابطة (الاعتيادية) ن=٣٥	المستوى الحرفي	*٠,٣٢	٠,٠٥٠	ضعيف	**٠,٥٧	٠,٠٠٠	متوسط	**٠,٥٧	٠,٠٠٠	متوسط
	المستوى الاستنتاجي	٠,٣١	٠,٠٦٥	ضعيف	٠,١٩	٠,٢٨١	ضعيف جداً	٠,٣٣	٠,٠٥٦	ضعيف
	المستوى الناقد	**٠,٥٤	٠,٠٠١	متوسط	٠,٢٧	٠,١٢٢	ضعيف	**٠,٥٣	٠,٠٠١	متوسط
	المستوى التدوقي	*٠,٣٦	٠,٠٣١	ضعيف	**٠,٤٧	٠,٠٠٤	متوسط	**٠,٥٣	٠,٠٠١	متوسط
	الاستيعاب القرائي	**٠,٦٤	٠,٠٠٠	عالٍ	**٠,٦٠	٠,٠٠٠	عالٍ	**٠,٧٩	٠,٠٠٠	عالٍ
العينة كلها (المجموع) ن=١٣٨	المستوى الحرفي	**٠,٤٤	٠,٠٠٠	متوسط	**٠,٣٤	٠,٠٠٠	ضعيف	**٠,٤٨	٠,٠٠٠	متوسط
	المستوى الاستنتاجي	**٠,٥٢	٠,٠٠٠	متوسط	**٠,٤٥	٠,٠٠٠	متوسط	**٠,٦٠	٠,٠٠٠	عالٍ
	المستوى الناقد	**٠,٥٦	٠,٠٠٠	متوسط	**٠,٥٢	٠,٠٠٠	متوسط	**٠,٦٧	٠,٠٠٠	عالٍ
	المستوى التدوقي	**٠,٤٤	٠,٠٠٠	متوسط	**٠,٥٣	٠,٠٠٠	متوسط	**٠,٦٠	٠,٠٠٠	عالٍ
	الاستيعاب القرائي	**٠,٧٣	٠,٠٠٠	عالٍ	**٠,٦٦	٠,٠٠٠	عالٍ	**٠,٨٦	٠,٠٠٠	عالٍ جداً

* دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥). ** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يُلاحظ من نتائج الجدول (٦٨) السابق المتعلقة بالعينة كلّها وجود علاقة ارتباطية عالية جداً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠١$) بين الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي، وعالية ودالة بينه وبين مهارتي التفكير الاستدلالي (الاستنتاج والاستقراء). وهذا

يعني أننا نرفض فرضية الاستقلال ونقبل بديلتها. كما وجدت علاقة ارتباطية دالة عند مستوى ($P\text{-value} > 0,01$) بين كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي عموماً تراوحت بين متوسطة بدرجة بلغت ($0,48$) للعلاقة بين المستوى الحرفي وبينه، وعالية للمستويات الأخرى، وكان أعلاها مستوى الاستيعاب الناقد بدرجة بلغت ($0,67$). وكانت العلاقة بين كل مستوى منها وبين كل مهارة من مهارات التفكير الاستدلالي متوسطة ودالة عند مستوى ($P\text{-value} > 0,01$) ما عدا العلاقة الضعيفة الدالة بين المستوى الحرفي ومهارة الاستقراء. وكانت أعلى هذه العلاقات بين المستوى الناقد ومهارة الاستنتاج؛ وبين المستوى التذوقي ومهارة الاستقراء؛ وأدناها بين المستوى الحرفي وكلتا المهارتين.

ولقد أوضح الجدول (٦٨) السابق النتائج التفصيلية للعلاقات الارتباطية بين درجات الاستيعاب القرائي بمستوياته الأربعة ودرجات التفكير الاستدلالي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) لكل مجموعة من مجموعات الدراسة الأربع على النحو الآتي:

٢-١-٣-٢-١ المجموعة التجريبية الأولى (KWL)

أظهرت نتائج الجدول (٦٨) بخصوص تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى التي درست باعتماد استراتيجية (KWL) وجود علاقة ارتباطية متوسطة دالة عند مستوى ($P\text{-value} > 0,01$) بين استيعابهم القرائي وتفكيرهم الاستدلالي بدرجة بلغت ($0,58$). وكانت العلاقة بينه وبين مهارة الاستنتاج متوسطة ودالة، وبينه وبين مهارة الاستقراء ضعيفة وغير دالة.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة متوسطة ودالة بين مستويي الاستيعاب الاستنتاجي والناقد، والتفكير الاستدلالي؛ وضعيفة بين المستويين الحرفي والتذوقي وبينه.

أما العلاقة بين كل مستوى استيعاب ومهارة الاستنتاج فكانت متوسطة ودالة عند مستوى ($P\text{-value} > 0,01$) بخصوص المستويين الحرفي والاستنتاجي، وضعيفة وغير دالة بخصوص المستويين الناقد والتذوقي. في حين كانت العلاقة بين هذه المستويات ومهارة الاستقراء متوسطة للمستوى الناقد فحسب، وضعيفة للتذوقي، وضعيفة جداً للمستويين الحرفي والاستنتاجي.

٢-١-٣-٢-٢ المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R)

يتضح من الجدول (٦٨) وجود علاقة ارتباطية عالية جداً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($P\text{-value} > 0,01$) بين الاستيعاب القرائي لتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R) والتفكير الاستدلالي بقيمة تقترب من الارتباط التام بلغت ($0,98$) درجة، وعالية جداً ودالة بينه وبين مهارة الاستنتاج، وعالية ودالة بينه وبين مهارة الاستقراء.

كما وُجدت علاقةً ارتباطيةً دالةً عند مستوى ($P\text{-value} > 0,01$) بين كلٍّ مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي عموماً تراوحت بين المتوسطة بقيمة بلغت (٠,٤٦) درجة بخصوص المستوى التذوقي، والعالية بخصوص المستويات الأخرى، وكان أعلاها للمستوى الاستنتاجي بدرجة بلغت (٠,٧٤). وكانت العلاقة بين كلٍّ مستوى استيعاب ومهارة الاستنتاج متوسطةً ودالةً عند مستوى ($P\text{-value} > 0,01$) ما عدا العلاقة الضعيفة الدالة عند مستوى ($P\text{-value} > 0,05$) بين المستوى التذوقي وبينها، وكان أعلاها للمستوى الناقد بقيمة بلغت (٠,٥٨). وتراوحت العلاقة في مهارة الاستقراء بين الضعيفة بخصوص المستويين الناقد والتذوقي، والعالية بخصوص المستوى الاستنتاجي بقيمة بلغت (٠,٦٢) درجة.

٣-١-٣-٢- المجموعة التجريبية الثالثة (RAP)

يتبين من نتائج الجدول (٦٨) السابق المتعلقة بتلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة الذين درسوا باعتماد استراتيجية إعادة الصُّوغ (RAP) وجودُ علاقة ارتباطية عالية جداً ودالة عند مستوى ($P\text{-value} > 0,01$) بين استيعابهم القرائي وتفكيرهم الاستدلالي بقيمة بلغت (٠,٨٧) درجة؛ وعالية ودالة عند مستوى ($P\text{-value} > 0,01$) بينه وبين مهارتي التفكير الاستدلالي (الاستنتاج والاستقراء) بقيمتين بلغتا على الترتيب (٠,٧١؛ ٠,٦٥) درجة.

كما يتبين وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى ($P\text{-value} > 0,01$) بين كلٍّ مستوى استيعاب وتفكيرهم الاستدلالي عموماً تراوحت بين المتوسطة بخصوص المستويين الناقد والتذوقي، والعالية بخصوص الحريفي والاستنتاجي، وكان أعلاها للحريفي بدرجة قدرها (٠,٦٥) وأدناها للتذوقي بقيمة بلغت (٠,٥٢).

أمّا العلاقة بين كلٍّ مستوى منها وبين مهارتي التفكير الاستدلالي (الاستنتاج والاستقراء)، فكانت متوسطةً ودالةً إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} > 0,01$) ما عدا العلاقة الضعيفة الدالة عند مستوى ($P\text{-value} > 0,05$) بين المستوى التذوقي ومهارة الاستنتاج؛ وكان أعلاها للمستوى الحريفي ثم الاستنتاجي في مهارتي كليهما، وأدناها للمستوى التذوقي مع مهارة الاستنتاج، وللمستوى الناقد مع مهارة الاستقراء.

٣-١-٣-٢- المجموعة الضابطة (الاعتيادية)

أظهرت نتائج الجدول (٦٨) السابق وجود علاقة ارتباطية عالية ودالة إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} > 0,01$) بين الاستيعاب القرائي لتلاميذ المجموعة الضابطة وتفكيرهم الاستدلالي بدرجة قدرها (٠,٧٩)؛ وبينه وبين مهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) بقيمتين بلغتا على الترتيب (٠,٦٤؛ ٠,٦٠) درجة.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية متوسطة ودالة عند مستوى ($P\text{-value} > 0,01$) بين كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي وتفكيرهم الاستدلالي ما عدا العلاقة الضعيفة غير الدالة للمستوى الاستنتاجي. وكان أعلاها للمستوى الحريفي بقيمة بلغت ($0,57$) درجة، ثم المستويين الناقد والتذوقي بدرجة متساوية قدرها ($0,53$).

أما العلاقة بين كل مستوى منها وبين مهارة الاستنتاج فكانت ضعيفة، ما عدا العلاقة المتوسطة الدالة عند مستوى ($P\text{-value} > 0,01$) بخصوص المستوى الناقد بدرجة قدرها ($0,54$). وتراوحت العلاقة بين كل منها وبين مهارة الاستقراء، من الضعيفة جداً للمستوى الاستنتاجي، فالضعيفة للمستوى الناقد، إلى المتوسطة للمستويين الحريفي، فالتذوقي بدرجتين قدرهما ($0,57$ ؛ $0,47$) على التوالي ودالتين عند مستوى ($P\text{-value} > 0,01$).

٢-٣-٢- الإجابة عن السؤال الثامن. ونصّه: هل يمكن التنبؤ بمستوى تفكير تلاميذ الصف الرابع

الأساسي الاستدلالي، بناءً على مستوى استيعابهم القرائي العام، وعلى مستوياته الأربعة؟

ويتكون هذا السؤال من شقين، أولهما: التنبؤ بمستوى التفكير الاستدلالي بناءً على مستوى الاستيعاب القرائي عموماً (الدرجة الكلية للاختبار)، وثانيهما: التنبؤ به بناءً على مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة (الحريفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي)، وذلك وفقاً للتفصيل الآتي:

٢-٣-٢-١- التنبؤ بالتفكير الاستدلالي بناءً على الاستيعاب القرائي العام

للتنبؤ بدرجة مستوى التفكير الاستدلالي لجميع تلاميذ الصف الرابع الأساسي (أفراد العينة) ولكل مجموعة من المجموعات الأربع بناءً على درجة استيعابهم القرائي؛ أُستخدم نموذج الانحدار الخطي البسيط (*Simple Liner Regression*) وفقاً لطريقة الإدخال (*Enter*)، كما هو موضح في الجدولين (٦٩) و(٧٠) الآتيين:

جدول (٦٩) معاملات الارتباط والتحديد المتعدد، والأخطاء المعيارية،

وتحليل تباين الانحدار الخطي البسيط للاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي بطريقة الإدخال (*Enter*) للعينة، وللمجموعات

العينة (ن)	ملخص النموذج (Model Summary)					تحليل تباين الانحدار (ANOVA)	
	النموذج (Model)	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	الخطأ المعياري للتقدير	قيمة (F)	قيمة الدلالة	
العينة كلها (ن=١٣٨)	١	٠,٨٦	٠,٧٣٥	١,٢٣٢	٣٨١,٠٤٤	٠,٠٠٠	
التجريبية الأولى (KWL)=٣٤	١	٠,٥٨	٠,٣٣٦	١,٥٠٤	١٦,١٦١	٠,٠٠٠	
التجريبية الثانية (SQ3R)=٣٢	١	٠,٩٨	٠,٩٥٢	٠,٤٤٤	٦١٦,١٦٢	٠,٠٠٠	
التجريبية الثالثة (RAP)=٣٧	١	٠,٨٧	٠,٧٤٩	١,٠٥٧	١٠٨,٥٠٩	٠,٠٠٠	
الضابطة (الاعتيادية)=٣٥	١	٠,٧٩	٠,٦١٣	١,٤٠٩	٥٤,٧٤٥	٠,٠٠٠	

جدول (٧٠) نتائج معاملات الانحدار الخطي البسيط
للاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي بطريقة الإدخال (Enter)، للعينة، وللمجموعات

قيمة الدلالة	قيمة (ت)	المعاملات المعيارية	المعاملات غير المعيارية		النموذج (Model)	العينة (ن)
		بيتا (Beta)	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار (B)		
٠,٠٣٨	*٢,٠٩٦	—	٠,٦٤٩	١,٣٦٠	(الحد الثابت)	العينة كلها (ن=١٣٨)
٠,٠٠٠	**١٩,٥٢٠	٠,٨٥٨	٠,٠٢٠	٠,٣٩١	الاستيعاب القرائي	
٠,٠٠٣	**٣,٢٧٨	—	٢,٠٦٠	٦,٧٥٣	(الحد الثابت)	التجريبية الأولى (KWL)=٣٤
٠,٠٠٠	**٤,٠٢٠	٠,٥٧٩	٠,٠٦٠	٠,٢٤٠	الاستيعاب القرائي	
٠,٨٩٦	٠,١٣٢	—	٠,٥٥٨	٠,٠٧٤	(الحد الثابت)	التجريبية الثانية (SQ3R)=٣٢
٠,٠٠٠	**٢٤,٨٢٣	٠,٩٧٧	٠,٠١٧	٠,٤٣٤	الاستيعاب القرائي	
٠,٢٨٧	١,٠٨٠	—	١,٢٩٦	١,٤٠٠	(الحد الثابت)	التجريبية الثالثة (RAP)=٣٧
٠,٠٠٠	**١٠,٤١٧	٠,٨٧٠	٠,٠٣٨	٠,٣٩٢	الاستيعاب القرائي	
٠,٣١٤	١,٠٢٣	—	١,٤٢٦	١,٤٥٨	(الحد الثابت)	الضابطة (الاعتيادية)=٣٥
٠,٠٠٠	**٧,٣٩٩	٠,٧٩٠	٠,٠٥٠	٠,٣٧٣	الاستيعاب القرائي	

* دالة عند مستوى (٠,٠٥). ** دالة عند مستوى (٠,٠١).

يوضح الجدول (٦٩) السابق أنّ معامل الارتباط المتعدد لنموذج الانحدار لجميع تلاميذ الصف الرابع الأساسي أفراد عينة الدراسة بلغ (٠,٨٦) درجة وكان عالياً جداً، وهذا يدل على أنّ المتغير المستقل في هذا النموذج (الاستيعاب القرائي) يرتبط ارتباطاً إيجابياً قوياً دالاً إحصائياً بالمتغير التابع (التفكير الاستدلالي). ويدلّ معامل تحديد النموذج (٠,٧٣٥) على أنّ حوالي (٧٣,٥٪) من التباين في درجات التفكير الاستدلالي للتلاميذ (المتغير التابع) تفسرها درجات الاستيعاب القرائي (المتغير المستقل) وترجع إليها، وهي كمية كبيرة من التباين المفسّر بواسطة المتغير المستقل. وقد بلغ الخطأ المعياري للتقدير (١,٢٣٢) درجة، وهو مقدار صغير يدل على جودة النموذج في التنبؤ. وتبين نتائج تحليل تباين الانحدار للنموذج أنّ قيمة (F) دالة إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠١$). وهذا يدل على وجود تأثير دال لمستوى استيعاب التلاميذ القرائي في مستوى تفكيرهم الاستدلالي، بمعنى أنه يمكن اعتماد درجة المتغير المستقل (الاستيعاب القرائي) للتنبؤ بدرجة المتغير التابع (التفكير الاستدلالي).

وتُظهر نتائج معاملات الانحدار لجميع تلاميذ الصف الرابع الأساسي (العينة كلّها) الموضّحة في الجدول (٧٠) السابق، أنّ الحد الثابت (ثابت الانحدار) للنموذج بلغ (١,٣٦٠) درجة، وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، إذ إنّ قيمة دلالة (ت) أصغر من مستوى الدلالة ($٠,٠٣٨ > ٠,٠٥$). كما أنّ معامل الانحدار (الميل) للاستيعاب القرائي بلغ (٠,٣٩١) درجة ودال إحصائياً عند مستوى ($٠,٠٠٠ > ٠,٠١$). وهذا يعني أنه يمكن التنبؤ بمستوى التفكير الاستدلالي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي بناءً على مستوى استيعابهم القرائي وفقاً لمعادلة الانحدار الآتية: تقدير درجة التفكير الاستدلالي = $١,٣٦٠ + (٠,٣٩١ \times \text{درجة الاستيعاب القرائي})$. أي أنه كلما ارتفع مستوى الاستيعاب القرائي درجة واحدة ارتفع مستوى التفكير الاستدلالي بمقدار

(١,٣٦٠) درجة. وقد أوضح الجدولان (٦٩) و(٧٠) السابقان نتائج نموذج الانحدار الخطي البسيط لكل مجموعة من مجموعات الدراسة الأربع، على النحو الآتي:

٢-٣-١-١-٢-١-١ المجموعة التجريبية الأولى (KWL)

يتبين من الجدول (٦٩) السابق أنّ معامل الارتباط المتعدد لنموذج الانحدار لتلاميذ المجموعة التجريبية الأولى بلغ (٠,٥٨) درجة وكان متوسطاً، وهذا يدل على أنّ درجات الاستيعاب القرائي لتلاميذ هذه المجموعة ترتبط ارتباطاً إيجابياً متوسطاً ودالاً إحصائياً بدرجات تفكيرهم الاستدلالي؛ إذ إنّ معامل تحديد النموذج البالغ (٠,٣٣٦) درجة يدل على أنّ حوالي (٣٣,٦٪) من التباين الكلي في درجات التفكير الاستدلالي لتلاميذ هذه المجموعة تفسرها درجاتهم في الاستيعاب القرائي وترجع إليها، وهي كمية مقبولة من التباين المفسر بوساطتها. وقد بلغ الخطأ المعياري للتقدير (١,٥٠٤) درجة، وهو مقدار صغير يدل على جودة النموذج في التنبؤ. وأظهرت نتائج تحليل تباين الانحدار للنموذج أنّ قيمة (F) دالة إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠١$). وهذا يدل على وجود تأثير معنوي لمستوى استيعاب تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى القرائي في مستوى تفكيرهم الاستدلالي.

وتبين نتائج معاملات الانحدار لتلاميذ المجموعة التجريبية الأولى في الجدول (٧٠) السابق، أنّ الحد الثابت للنموذج بلغ (٦,٧٥٣)، وهو دال إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠٠٣$). كما أنّ معامل الانحدار للاستيعاب القرائي بلغ (٠,٢٤٠) درجة ودال إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠٠٠$). وهذا يدل على أنه يمكن التنبؤ بمستوى التفكير الاستدلالي لتلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (KWL) بناء على مستوى استيعابهم القرائي وفقاً لمعادلة الانحدار الآتية: تقدير درجة التفكير الاستدلالي لمجموعة KWL = $٦,٧٥٣ + (٠,٢٤٠ \times \text{درجة الاستيعاب القرائي})$.

أي أنه كلما ارتفع مستوى الاستيعاب القرائي لتلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (KWL) درجة واحدة ارتفع مستوى تفكيرهم الاستدلالي بمقدار (٦,٧٥٣) درجة.

٢-٣-١-٢-١-٢ المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R)

يتبين من الجدول (٦٩) السابق وجود علاقة ارتباطية إيجابية عالية جداً بين درجات الاستيعاب القرائي لتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية ودرجات تفكيرهم الاستدلالي بمعامل ارتباط متعدد بلغ (٠,٩٨) درجة، وبنسبة تباين مفسر بها بلغت (٩٥,٢٪). ويدلّ صغر قيمة الخطأ المعياري للتقدير (٠,٤٤٤) على جودة النموذج في التنبؤ. وتدلّ قيمة (F) في اختبار تحليل تباين الانحدار الدالة إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠١$) على وجود تأثير دال لمستوى استيعاب تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية القرائي في مستوى تفكيرهم الاستدلالي.

وتبين نتائج معاملات الانحدار لتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في الجدول (٧٠) السابق، أنّ معامل الانحدار للاستيعاب القرائي دال إحصائياً عند مستوى $(0,000 > 0,01)$. وهذا يدل على وجود تأثير للمتغير المستقل في المتغير التابع، وأنّه يمكن التنبؤ بمستوى التفكير الاستدلالي لتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R) بناء على مستوى استيعابهم القرائي وفقاً لمعادلة الانحدار الآتية: تقدير درجة التفكير الاستدلالي لمجموعة SQ3R = $0,073 + (0,434 \times \text{درجة الاستيعاب القرائي})$. أي أنه كلما ارتفع مستوى الاستيعاب القرائي لتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية (SQ3R) درجة واحدة ارتفع مستوى تفكيرهم الاستدلالي بمقدار $(0,073)$ درجة.

٢-٣-١-٣- المجموعة التجريبية الثالثة (RAP)

أظهرت نتائج الجدول (٦٩) السابق وجود علاقة ارتباطية إيجابية عالية جداً بين درجات الاستيعاب القرائي لتلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة ودرجات تفكيرهم الاستدلالي بمعامل ارتباط متعدد بلغ $(0,87)$ درجة، ونسبة تباين مفسّر ترجع إلى درجات الاستيعاب القرائي بلغت $(74,9\%)$. وكان الخطأ المعياري للتقدير صغيراً جداً يدل على جودة النموذج في التنبؤ بقيمة قدرها $(1,057)$ درجة. كما كانت قيمة (F) في اختبار تحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى $(0,000 > 0,01)$. وهذا يدل على وجود تأثير معنوي لمستوى استيعاب تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة القرائي في مستوى تفكيرهم الاستدلالي.

وأوضحت نتائج معاملات الانحدار لتلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة في الجدول (٧٠) أنّ معامل الانحدار للاستيعاب القرائي كان دالاً إحصائياً عند مستوى $(0,000 > 0,01)$. وهذا يدل على التأثير المعنوي للمتغير المستقل في المتغير التابع، وأنّه يمكن التنبؤ بمستوى تفكير تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة (RAP) الاستدلالي بناء على مستوى استيعابهم القرائي وفقاً لمعادلة الانحدار الآتية: تقدير درجة التفكير الاستدلالي لمجموعة RAP = $1,400 + (0,392 \times \text{درجة الاستيعاب القرائي})$. فكلما ارتفع مستوى الاستيعاب القرائي لتلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باعتماد استراتيجية إعادة الصّوغ (RAP) درجة واحدة ارتفع مستوى تفكيرهم الاستدلالي بمقدار $(0,392)$ درجة.

٢-٣-٢-٤- المجموعة الضابطة (الاعتيادية)

اتضح من نتائج الجدول (٦٩) السابق وجود علاقة ارتباطية إيجابية عالية بين درجات الاستيعاب القرائي لتلاميذ المجموعة الضابطة ودرجات تفكيرهم الاستدلالي بمعامل ارتباط متعدد قدره $(0,79)$ درجة، ونسبة تباين مفسّر بلغت $(61,3\%)$. وكان الخطأ المعياري للتقدير صغيراً يدل على جودة النموذج في التنبؤ بقيمة $(1,409)$ درجة. كما أنّ قيمة (F) في اختبار

تحليل تباين الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى ($0,000 < 0,01$). وهذا يدل على وجود تأثير معنوي لمستوى استيعاب تلاميذ المجموعة الضابطة القرائي في مستوى تفكيرهم الاستدلالي. وأظهرت نتائج معاملات الانحدار لتلاميذ المجموعة الضابطة في الجدول (٧٠) السابق، أن معامل الانحدار للاستيعاب القرائي كان دالاً إحصائياً عند مستوى ($0,000 < 0,01$). وهذا يدل على وجود تأثير للمتغير المستقل في المتغير التابع، وأنه يمكن التنبؤ بمستوى التفكير الاستدلالي لتلاميذ المجموعة الضابطة (الاعتيادية) بناء على مستوى استيعابهم القرائي وفقاً لمعادلة الانحدار الآتية:

تقدير درجة التفكير الاستدلالي للمجموعة الضابطة = $1,458 + (0,373 \times \text{درجة الاستيعاب القرائي})$. فكلما ارتفع مستوى الاستيعاب القرائي لتلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالاستراتيجية الاعتيادية المتبعة درجة واحدة ارتفع مستوى تفكيرهم الاستدلالي بمقدار (٠,٣٧٣) درجة.

٢-٣-٢-٢- التنبؤ بالتفكير الاستدلالي بناء على مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة للتنبؤ بمستوى التفكير الاستدلالي للعيينة كلها بناء على درجات مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة؛ أستخدم نموذج الانحدار الخطي المتعدد (*Multiple Liner Regression*) وفقاً لطريقة الانحدار المتدرج (*Stepwise Regression*)، كما في الجدولين (٧١) و(٧٢) الآتين:

جدول (٧١) معاملات الارتباط والتحديد المتعدد، والأخطاء المعيارية،

ون نتائج تحليل تباين الانحدار الخطي المتعدد بطريقة الانحدار المتدرج (*Stepwise*)، للعيينة كلها

النموذج	المتغير المدرج أخيراً في كل نموذج	معامل الارتباط المتعدد (R)	معامل التحديد (R^2)	الخطأ المعياري للتقدير	تحليل التباين (ANOVA)		قيم التغير في إحصائيات:		دلالة (F)
					قيمة (F)	الدلالة	R^2	(F)	
١	المستوى الناقد	(١) ٠,٦٧٠	٠,٤٤٨	١,٧٨٤	١١٠,٥٧	(١) ٠,٠٠٠	٠,٤٤٨	١١٠,٥٧	١٣٦
٢	المستوى الاستنتاجي	(٢) ٠,٧٧٧	٠,٦٠٤	١,٥١٨	١٠٢,٨٦	(٢) ٠,٠٠٠	٠,١٥٥	٥٢,٩٣	١٣٥
٣	المستوى الحرفي	(٣) ٠,٨٣٧	٠,٧٠١	١,٣٢٣	١٠٤,٩٢	(٣) ٠,٠٠٠	٠,٠٩٨	٤٣,٨١	١٣٤
٤	المستوى التدوقي	(٤) ٠,٨٦٢	٠,٧٤٤	١,٢٣٠	٩٦,٥٢	(٤) ٠,٠٠٠	٠,٠٤٢	٢١,٩٩	١٣٣

(٤) التنبؤات (الحد الثابت)، الناقد، الاستنتاجي، الحرفي.

(٣) التنبؤات (الحد الثابت)، الناقد، الاستنتاجي.

(١) التنبؤات (الحد الثابت)، الناقد.

(٢) التنبؤات (الحد الثابت)، الناقد، الاستنتاجي، الحرفي، التدوقي.

يتضح من الجدول (٧١) السابق أن المستوى الأكثر أهمية والأقوى تأثيراً في تفكير التلاميذ الاستدلالي من بين مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة هو المستوى الناقد الذي أدرج في النموذج الأول، يليه الاستنتاجي في النموذج الثاني، فالحرفي في النموذج الثالث، ثم التدوقي المدرج في النموذج الرابع الأخير. كما يتضح أن معامل الارتباط المتعدد للنموذج الرابع المعتمد من الانحدار الذي يتضمن مستويات الاستيعاب الأربعة (الناقد، والاستنتاجي، والحرفي، والتدوقي) كان عالياً جداً بقيمة (٠,٨٦٢) درجة، ويدل على أن هذه المستويات الأربعة مجتمعة ترتبط ارتباطاً إيجابياً قوياً بالتفكير الاستدلالي. ويدل معامل التحديد للنموذج الرابع المعتمد على أن حوالي (٧٤,٤٪) من التباين الكلي في درجات التفكير الاستدلالي (المتغير التابع) تفسرها درجات مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة مجتمعة وترجع

إليها. ويلاحظ من قيم التغير في معامل التحديد أن (المستوى الناقد) يسهم بنسبة (٤٤,٨٪) في تفسير تباين التفكير الاستدلالي، و (المستوى الاستنتاجي) بنسبة (١٥,٥٪)، و (المستوى الحرفي) بنسبة (٩,٨٪)، و (المستوى التذوقي) بنسبة (٤,٢٪)، وهي إسهامات معنوية ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١ > ٠,٠٠٠). وكان الخطأ المعياري للتقدير يتناقص تدريجياً من النموذج الأول إلى الرابع الذي بلغ فيه (١,٢٣٠) درجة، وهو مقدار صغير يدل على جودة النموذج في التنبؤ. كما كانت قيمة (F) في اختبار تحليل تباين الانحدار للنموذج الرابع دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١ > ٠,٠٠٠). وهذا يدل على وجود تأثير معنوي للمستويات الأربعة مجتمعة في التفكير الاستدلالي. أما نتائج معاملات الانحدار فيوضحها الجدول (٧٢) الآتي:

جدول (٧٢) نتائج معاملات الانحدار الخطي المتعدد

لمستويات الاستيعاب القرائي الأربعة والتفكير الاستدلالي بطريقة الانحدار المتدرج (Stepwise)، للعينة كلها

النموذج	معاملات الانحدار (β)	الخطأ المعياري	المعاملات المعيارية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة
١	(الحد الثابت)	٨,٦٤٤	٠,٥١٨	-	٠,٠٠٠
	المستوى الناقد	٠,٧٨٩	٠,٠٧٥	١٠,٥١٥**	٠,٠٠٠
٢	(الحد الثابت)	٥,٤٠٣	٠,٦٢٧	-	٠,٠٠٠
	المستوى الناقد	٠,٦١٥	٠,٠٦٨	٩,٠١٠**	٠,٠٠٠
	المستوى الاستنتاجي	٠,٤٨٥	٠,٠٦٧	٧,٢٧٥**	٠,٠٠٠
٣	(الحد الثابت)	٢,١٨٩	٠,٧٣١	-	٠,٠٠٣
	المستوى الناقد	٠,٥٨٤	٠,٠٦٠	٩,٧٩٨**	٠,٠٠٠
	المستوى الاستنتاجي	٠,٤١٠	٠,٠٥٩	٦,٩٣٩**	٠,٠٠٠
	المستوى الحرفي	٠,٣٤٠	٠,٠٥١	٦,٦١٩**	٠,٠٠٠
٤	(الحد الثابت)	١,٧٦١	٠,٦٨٦	-	٠,٠١١
	المستوى الناقد	٠,٤٢١	٠,٠٦٥	٦,٤٣٧**	٠,٠٠٠
	المستوى الاستنتاجي	٠,٤٠٣	٠,٠٥٥	٧,٣٢٦**	٠,٠٠٠
	المستوى الحرفي	٠,٣١٢	٠,٠٤٨	٦,٤٦٨**	٠,٠٠٠
	المستوى التذوقي	٠,٤٤٧	٠,٠٩٥	٤,٦٩٠**	٠,٠٠٠

* دالة عند مستوى (٠,٠٥). ** دالة عند مستوى (٠,٠١).

يُظهر من الجدول (٧٢) السابق أن الحد الثابت (ثابت الانحدار) للنموذج الرابع المعتمد بلغ (١,٧٦١) درجة، وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١ > ٠,٠٥)، بدلالة قيمة (ت). كما أن معاملات الانحدار (الميل) لمستويات الاستيعاب الناقد (٠,٤٢١)، والاستنتاجي (٠,٤٠٣)، والحرفي (٠,٣١٢)، والتذوقي (٠,٤٤٧) دالة إحصائياً عند مستوى (P-value > ٠,٠١). وهذا يدل على وجود تأثير للمتغيرات المستقلة في المتغير التابع، وأنه يمكن صوغ معادلة الانحدار المتعدد التي تُعين على التنبؤ بدرجة مستوى تفكير تلاميذ الصف الرابع الاستدلالي، بناءً على درجاتهم في مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة، كما يلي:

تقدير درجة التفكير الاستدلالي للعينة كلها = $١,٧٦١ + (٠,٤٢١ \times \text{درجة المستوى الناقد}) + (٠,٤٠٣ \times \text{درجة المستوى الاستنتاجي}) + (٠,٣١٢ \times \text{درجة المستوى الحرفي}) + (٠,٤٤٧ \times \text{درجة المستوى التذوقي})$.

وتشير هذه المعادلة إلى أنه كلما ارتفعت درجات التلاميذ في كل مستوى من مستويات الاستيعاب الناقد، والاستنتاجي، والحرفي، والتذوقي درجة واحدة، ارتفعت درجاتهم في مستوى تفكيرهم الاستدلالي بمقدار درجة معامل انحدار كل مستوى منها الظاهرة في المعادلة. كما يعكس ترتيب المستويات الأربعة في معادلة الانحدار المتعدد بحسب قيم بيتا المعيارية المطلقة المقابلة لها أهمية كل مستوى منها وقوة تأثيره في التفكير الاستدلالي، من الأقوى إلى الأضعف تأثيراً فيه.

وللتنبؤ بمستوى التفكير الاستدلالي لتلاميذ كل مجموعة من مجموعات الدراسة الأربع، بناء على درجاتهم في مستويات الاستيعاب القرائي؛ أستخدم نموذج الانحدار الخطي المتعدد وفقاً لطريقة الانحدار المتدرج، كما يظهر في التفصيل الآتي:

٢-٣-٢-١- المجموعة التجريبية الأولى (KWL)

يُظهر الجدولان (٧٣) و(٧٤) الأتيان نتائج نموذج الانحدار الخطي المتعدد للتنبؤ بمستوى تفكير تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى الاستدلالي بناء على درجاتهم في مستويات الاستيعاب القرائي:

جدول (٧٣) معاملات الارتباط والتحديد المتعدد، والأخطاء المعيارية، ونتائج تحليل تباين الانحدار الخطي المتعدد لمستويات الاستيعاب القرائي الأربعة والتفكير الاستدلالي بطريقة الانحدار المتدرج (Stepwise)، للمجموعة التجريبية الأولى (KWL)

النموذج	المتغير المدجج أخيراً في كل نموذج	معامل الارتباط المتعدد (R)	معامل التحديد (R ²)	الخطأ المعياري للتقدير	تحليل التباين (ANOVA)		قيم التغير في إحصائيات:		
					قيمة (F)	الدالة	R ²	(F)	٢ ح.د. (دلالة (F))
١	المستوى الناقد	(^١)٠,٤٥٦	٠,٢٠٨	١,٦٤٢	٨,٣٩٤	(^١)٠,٠٠٧	٠,٢٠٨	٨,٣٩٤	٣٢ (٠,٠٠٧)
٢	المستوى الحرفي	(^٢)٠,٥٨٦	٠,٣٤٣	١,٥١٩	٨,١٠٤	(^٢)٠,٠٠١	٠,١٣٦	٦,٣٩٧	٣١ (٠,٠١٧)

(^١) التنبؤات (الحد الثابت)، الناقد.

(^٢) التنبؤات (الحد الثابت)، الناقد، الحرفي.

يتبين من الجدول (٧٣) السابق أن مستوى الاستيعاب الناقد الذي أدرج في النموذج الأول هو الأكثر أهمية والأقوى تأثيراً في التفكير الاستدلالي بخصوص تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى، يليه المستوى الحرفي في النموذج الثاني، في حين استبعد مستوي الاستيعاب الاستنتاجي والتذوقي من النموذج؛ نظراً لعدم تأثيرهما في التفكير الاستدلالي، ولأن معامل انحدارهما غير دالّين إحصائياً. كما يتضح أن معامل الارتباط المتعدد للنموذج الثاني من الانحدار الذي يحتوي المستويين (الناقد والحرفي) كان متوسطاً بقيمة (٠,٥٨٦) درجة، ويدل على أن هذين المستويين معاً يرتبطان ارتباطاً إيجابياً متوسطاً بالتفكير الاستدلالي. ويدل معامل التحديد للنموذج الثاني على أن حوالي (٣٤,٣٪) من التباين الكلي في درجات التفكير الاستدلالي تفسرها درجات مستويي الاستيعاب الناقد والحرفي، بمعنى أنه تمثل (٣٤,٣٪) مقدرة درجة المستويين الناقد والحرفي في التنبؤ بدرجة التفكير الاستدلالي لتلاميذ المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا باستراتيجية (KWL).

ويظهر من قيمتي التغير في معامل التحديد أن مستوى الاستيعاب الناقد يسهم إسهاماً معنوياً دالاً إحصائياً عند مستوى $(0,007 > 0,01)$ بنسبة $(20,8\%)$ في تفسير تباين درجات التفكير الاستدلالي؛ في حين يسهم المستوى الحرفي بنسبة $(13,6\%)$ في التفسير، وهو إسهام دال عند مستوى $(0,05 > 0,017)$. وكان الخطأ المعياري للتقدير صغيراً ويتناقص تدريجياً من النموذج الأول إلى الثاني الذي بلغ فيه $(1,019)$ درجة، ويدل على جودة النموذج في التنبؤ. كما كانت قيمة (F) في اختبار تحليل تباين الانحدار للنموذج الثاني دالة إحصائياً عند مستوى $(0,001 > 0,01)$. وهذا يدل على وجود تأثير معنوي للمستويين الناقد والحرفي في التفكير الاستدلالي لتلاميذ المجموعة التجريبية الأولى. أما نتائج معاملات الانحدار فيوضحها الجدول (٧٤) الآتي:

جدول (٧٤) نتائج معاملات الانحدار الخطي المتعدد لمستويات الاستيعاب القرائي الأربعة والتفكير الاستدلالي بطريقة الانحدار المتدرج (Stepwise)، للمجموعة التجريبية الأولى (KWL)

النموذج	معاملات الانحدار (β)	الخطأ المعياري	المعاملات المعيارية		قيمة الدلالة
			بيتا (Beta)	قيمة (ت)	
١	(الحد الثابت)	١٠,٠٦٣	—	٥,٨٦٠**	٠,٠٠٠
	المستوى الناقد	٠,٦٥٧	٠,٤٥٦	٢,٨٩٧**	٠,٠٠٧
٢	(الحد الثابت)	٦,٨٧٥	—	٣,٣٩٠**	٠,٠٠٢
	المستوى الناقد	٠,٦٣٥	٠,٤٤١	٣,٠٢٦**	٠,٠٠٥
	المستوى الحرفي	٠,٢٧٦	٠,٣٦٨	٢,٥٢٩*	٠,٠١٧

* دالة عند مستوى $(0,05)$. ** دالة عند مستوى $(0,01)$.

تُظهر نتائج الجدول (٧٤) السابق أن الحد الثابت للنموذج الثاني المعتمد بلغ $(٦,٨٧٥)$ درجة، وهو دال إحصائياً عند مستوى $(0,002 > 0,01)$ بدلالة قيمة (ت)؛ وأن معامل الانحدار لمستويي الاستيعاب الناقد $(٠,٦٣٥)$ ، والحرفي $(٠,٢٧٦)$ دالان إحصائياً؛ وهذا يدل على وجود تأثير لهذين المستويين في التفكير الاستدلالي، وأنه يمكن التنبؤ بمستوى تفكير تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (KWL) الاستدلالي بناءً على درجات مستويي استيعابهم الناقد والحرفي فقط، وفقاً لمعادلة الانحدار المتعدد الآتية:

تقدير درجة التفكير الاستدلالي للمجموعة التجريبية الأولى (KWL) = $٦,٨٧٥ + (٠,٦٣٥ \times \text{درجة المستوى الناقد}) + (٠,٢٧٦ \times \text{درجة المستوى الحرفي})$.

أي أن زيادة درجة المستوى الناقد لتلاميذ هذه المجموعة درجة واحدة تؤدي إلى زيادة مستوى تفكيرهم الاستدلالي بدرجة قدرها $(٠,٦٣٥)$ ، وأن زيادة درجة المستوى الحرفي درجة واحدة تؤدي إلى ارتفاع مستوى تفكيرهم الاستدلالي بمقدار $(٠,٢٧٦)$ درجة. ويظهر ترتيب المستويين في معادلة الانحدار المتعدد بحسب قيمتي بيتا المعياريتين المطلقتين أن مستوى الاستيعاب الناقد

أكثر أهمية وأقوى تأثيراً في التنبؤ التفكير الاستدلالي لتلاميذ المجموعة التجريبية الأولى من مستوى الاستيعاب الحرفي.

٢-٣-٢-٢-٢ - المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R)

يبين الجدولان (٧٥) و (٧٦) الآتيان نتائج نموذج الانحدار الخطي المتعدد للتنبؤ بمستوى تفكير تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الاستدلالي بناء على درجاتهم في مستويات الاستيعاب القرائي:

جدول (٧٥) معاملات الارتباط والتحديد المتعدد، والأخطاء المعيارية، ونتائج تحليل تباين الانحدار الخطي المتعدد لمستويات الاستيعاب القرائي الأربعة، والتفكير الاستدلالي بطريقة الانحدار المتدرج (Stepwise)، للمجموعة التجريبية الثانية (SQ3R)

النموذج	المتغير المدرج أخيراً في كل نموذج	معامل الارتباط المتعدد (R)	معامل التحديد (R ²)	الخطأ المعياري للتقدير	تحليل التباين (ANOVA)		قيم التغير في إحصائيات:			
					قيمة (F)	الدلالة	R ²	(F)	د.ح.د	دلالة (F)
١	المستوى الاستنتاجي	(١)٠,٧٣٥	٠,٥٤١	١,٣٩٧	٣٥,٢٩٠	(١)٠,٠٠٠	٠,٥٤١	٣٥,٢٩٠	٣٠	٠,٠٠٠
٢	المستوى الحرفي	(٢)٠,٨٨٦	٠,٧٨٥	٠,٩٧٣	٥٢,٨٣	(٢)٠,٠٠٠	٠,٢٤٤	٣٢,٨٧٨	٢٩	٠,٠٠٠
٣	المستوى الناقد	(٣)٠,٩٧٣	٠,٩٤٦	٠,٤٩٥	١٦٤,٠١	(٣)٠,٠٠٠	٠,١٦٢	٨٣,٩٨٦	٢٨	٠,٠٠٠
٤	المستوى التذوقي	(٤)٠,٩٨٣	٠,٩٦٦	٠,٤٠٠	١٩٢,١٩	(٤)٠,٠٠٠	٠,٠٢٠	١٥,٨٤٦	٢٧	٠,٠٠٠

(١) التنبؤات (الحد الثابت)، الاستنتاجي.

(٢) التنبؤات (الحد الثابت)، الاستنتاجي، الحرفي.

(٣) التنبؤات (الحد الثابت)، الاستنتاجي، الحرفي، الناقد.

يظهر من الجدول (٧٥) السابق أنّ مستوى الاستيعاب الاستنتاجي الذي أدرج في النموذج الأول هو المستوى الأكثر أهمية والأقوى تأثيراً في التفكير الاستدلالي لتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية، يليه المستوى الحرفي، فالناقد، وأخيراً التذوقي المدرج في النموذج الرابع. كما أنّ معامل الارتباط المتعدد للنموذج الرابع من الانحدار الذي يتضمن مستويات الاستيعاب الأربعة (الاستنتاجي، والحرفي، والناقد، والتذوقي) كان عالياً جداً بقيمة (٠,٩٨٣) درجة، ويدل على أنّ هذه المستويات الأربعة مجتمعة ترتبط ارتباطاً إيجابياً قوياً جداً بالتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ هذه المجموعة، ونسبة تباين مفسر مرتفعة جداً بلغت (٩٦,٦٪) تمثل مقدرة درجات هذه المستويات الأربعة مجتمعة في التنبؤ بدرجة تفكير تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الاستدلالي.

ويلاحظ من قيم التغير في معامل التحديد أنّ (المستوى الاستنتاجي) يسهم بنسبة (٥٤,١٪) في تفسير تباين التفكير الاستدلالي، و(الحرفي) بنسبة (٢٤,٤٪)، و(الناقد) بنسبة (١٦,٢٪)، و(التذوقي) بنسبة (٢٪)، وهي إسهامات معنوية ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١ > ٠,٠٠٠). وكان الخطأ المعياري للتقدير يتناقص تدريجياً من النموذج الأول إلى الرابع الذي بلغ فيه (٠,٤٠٠) درجة، وهو مقدار صغير يدل على جودة النموذج في التنبؤ. كما كانت قيمة (F) في اختبار تحليل تباين الانحدار للنموذج الرابع دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١ > ٠,٠٠٠). وهذا يدل على وجود تأثير معنوي للمستويات الأربعة مجتمعة في التفكير الاستدلالي. ويظهر الجدول (٧٦) الآتي نتائج معاملات الانحدار:

جدول (٧٦) نتائج معاملات الانحدار الخطي المتعدد لمستويات الاستيعاب القرائي الأربعة والتفكير الاستدلالي بطريقة الانحدار المتدرج (Stepwise)، للمجموعة التجريبية الثانية (SQ3R)

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة
	معاملات الانحدار (β)	الخطأ المعياري	بيتا (Beta)		
١	(الحد الثابت)	٧,٩٣٧	١,٠١٤	-	٧,٨٢٤**
	المستوى الاستنتاجي	٠,٦٨٣	٠,١١٥	٠,٧٣٥	٥,٩٤١**
٢	(الحد الثابت)	٣,١٣٥	١,٠٩٦	-	٢,٨٦٢**
	المستوى الاستنتاجي	٠,٦٠٠	٠,٠٨١	٠,٦٤٦	٧,٣٧٤**
	المستوى الحرفي	٠,٤٥٧	٠,٠٨٠	٠,٥٠٢	٥,٧٣٤**
٣	(الحد الثابت)	٠,٤٦٧	٠,٦٢٩	-	٠,٧٤٢
	المستوى الاستنتاجي	٠,٤٦٦	٠,٠٤٤	٠,٥٠٢	١٠,٦١٥**
	المستوى الحرفي	٠,٤٦٦	٠,٠٤١	٠,٥١٢	١١,٤٨٢**
	المستوى الناقد	٠,٥٦٨	٠,٠٦٢	٠,٤٢٦	٩,١٦٤**
	(الحد الثابت)	٠,٠٠٨	٠,٥٢١	-	٠,٠١٦
٤	المستوى الاستنتاجي	٠,٤٤٣	٠,٠٣٦	٠,٤٧٧	١٢,٣٣٥**
	المستوى الحرفي	٠,٤٤٦	٠,٠٣٣	٠,٤٩٠	١٣,٤٢٨**
	المستوى الناقد	٠,٥٣١	٠,٠٥١	٠,٣٩٩	١٠,٤٤٤**
	المستوى التوقفي	٠,٢٥٥	٠,٠٦٤	٠,١٥٠	٣,٩٨١**
	(الحد الثابت)	٠,٠٠٨	٠,٥٢١	-	٠,٠١٦

* دالة عند مستوى (٠,٠٥). ** دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٧٦) السابق أنّ معاملات الميّل لمستويات الاستيعاب الاستنتاجي (٠,٤٤٣)، والحرفي (٠,٤٤٦)، والناقد (٠,٥٣١)، والتدوقي (٠,٢٥٥) دالة إحصائياً عند مستوى ($P\text{-value} > ٠,٠١$). وهذا يدل على وجود تأثير لهذه المستويات الأربعة في التفكير الاستدلالي، وأنه يمكن صوغ معادلة الانحدار المتعدد التي تُعين على التنبؤ بدرجة مستوى تفكير تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الاستدلاليّ بناءً على درجاتهم في مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة كما يلي: تقدير درجة التفكير الاستدلالي للمجموعة التجريبية الثانية (SQ3R) = $٠,٠٠٨ + (٠,٤٤٣ \times \text{درجة المستوى الاستنتاجي}) + (٠,٤٤٦ \times \text{درجة المستوى الحرفي}) + (٠,٥٣١ \times \text{درجة المستوى الناقد}) + (٠,٢٥٥ \times \text{درجة المستوى التدوقي})$. وتعني هذه المعادلة أنّه كلّما ارتفعت درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R) في كلّ مستوى من مستويات الاستيعاب الاستنتاجي، والحرفي، والناقد، والتدوقي درجة واحدة، ارتفعت درجاتهم في مستوى تفكيرهم الاستدلالي بمقدار درجة معامل انحدار كلّ مستوى منها. كما يعكس ترتيب المستويات الأربعة في معادلة الانحدار المتعدد أهمية كلّ مستوى منها وقوة تأثيره في التفكير الاستدلالي، من الأقوى إلى الأضعف تأثيراً فيه.

٢-٣-٢-٣-٢ المجموعة التجريبية الثالثة (RAP)

يوضح الجدولان (٧٧) و(٧٨) الآتيان نتائج الانحدار الخطي المتعدد للتنبؤ بمستوى تفكير تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة الاستدلاليّ بناءً على درجاتهم في مستويات الاستيعاب القرائي:

جدول (٧٧) معاملات الارتباط والتحديد المتعدد، والأخطاء المعيارية، ونتائج تحليل تباين الانحدار الخطي المتعدد لمستويات الاستيعاب القرائي الأربعة، والتفكير الاستدلالي بطريقة الانحدار المتدرج (Stepwise)، للمجموعة التجريبية الثالثة (RAP)

النموذج	المتغيرات المدخلة بالترتيب	معامل الارتباط المتعدد (R)	معامل التحديد (R^2)	الخطأ المعياري للتقدير	تحليل التباين (ANOVA)		قيم التغير في إحصائيات:		
					قيمة (F)	الدالة	R^2	(F)	دلالة (F)
١	المستوى الحرفي	^(١) ٠,٦٤٦	٠,٤١٨	١,٦٣٣	٢٥,١٢٨	^(١) ٠,٠٠٠	٠,٤١٨	٢٥,١٢٨	٣٥
٢	المستوى الاستنتاجي	^(٢) ٠,٨٠٠	٠,٦٤٠	١,٣٠٣	٣٠,٢٣٣	^(٢) ٠,٠٠٠	٠,٢٢٢	٢٠,٩٨٨	٣٤
٣	المستوى التدوقي	^(٣) ٠,٨٨٠	٠,٧٧٥	١,٠٤٦	٣٧,٨٤٨	^(٣) ٠,٠٠٠	٠,١٣٥	١٩,٧٤٤	٣٣

(٤) التنبؤات (الحد الثابت)، الحرفي، الاستنتاجي، التدوقي.

(٥) التنبؤات (الحد الثابت)، الحرفي، الاستنتاجي.

(٦) التنبؤات (الحد الثابت)، الحرفي.

يتبين من الجدول (٧٧) السابق أنّ مستوى الاستيعاب الحرفي الذي أدرج في النموذج الأول هو المستوى الأكثر أهمية والأقوى تأثيراً في التفكير الاستدلالي بخصوص تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة (RAP)، يليه المستوى الاستنتاجي في النموذج الثاني، وأخيراً المستوى التدوقي في النموذج الثالث، في حين حُذف مستوى الاستيعاب الناقد واستُبعد من النموذج؛ لعدم تأثيره في التفكير الاستدلالي؛ ولأنّ معامل انحداره غير دال إحصائياً.

كما يتضح من الجدول أنّ معامل الارتباط المتعدد للنموذج الثالث المعتمد من الانحدار الذي يتضمن المستويات الثلاثة (الحرفي، والاستنتاجي، والتدوقي) كان عالياً جداً بقيمة (٠,٨٨٠) درجة، ويدل على أنّ هذه المستويات الثلاثة ترتبط ارتباطاً إيجابياً قوياً جداً بالتفكير الاستدلالي.

ويدلّ معامل التحديد للنموذج الثالث المعتمد على أنّ حوالي (٧٧,٥٪) من التباين الكلي في درجات التفكير الاستدلالي تفسرها درجات مستويات الاستيعاب الحرفي، والاستنتاجي، والتدوقي، وهي كمية كبيرة جداً من نسبة التباين المفسر تمثل مقدرة درجات هذه المستويات الثلاثة مجتمعة في التنبؤ بدرجة التفكير الاستدلالي لتلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة الذين درسوا باستراتيجية (RAP).

ويظهر من قيم التغير في معامل التحديد أنّ (المستوى الحرفي) يسهم بنسبة (٤١,٨٪) في تفسير تباين درجة التفكير الاستدلالي، و(المستوى الاستنتاجي) بنسبة (٢٢,٢٪)، و(المستوى التدوقي) بنسبة (١٣,٥٪)، وهي إسهامات معنوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١ > ٠,٠٠٠).

وكان الخطأ المعياري للتقدير يتناقص تدريجياً من النموذج الأول إلى الثالث الذي بلغ فيه (١,٠٤٦) درجة، وهو مقدار صغير يدل على جودة النموذج في التنبؤ. كما كانت قيمة (F) في اختبار تحليل تباين الانحدار للنموذج الثالث دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١ > ٠,٠٠٠)، وهذا يدل على وجود تأثير معنوي للمستويات الثلاثة مجتمعة في التفكير الاستدلالي. ويظهر الجدول (٧٨) الآتي نتائج معاملات الانحدار:

جدول (٧٨) نتائج معاملات الانحدار الخطي المتعدد لمستويات الاستيعاب القرائي الأربعة والتفكير الاستدلالي بطريقة الانحدار المتدرج (Stepwise)، للمجموعة التجريبية الثالثة (RAP)

النموذج		المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة
		معاملات الانحدار (β)	الخطأ المعياري			
١	(الحد الثابت)	٨,٠٣٦	١,٣٧٣	—	٥,٨٥٤**	٠,٠٠٠
	المستوى الحرفي	٠,٥٦٥	٠,١١٣	٠,٦٤٦	٥,٠١٣**	٠,٠٠٠
٢	(الحد الثابت)	٣,٦٦٥	١,٤٥٢	—	٢,٥٢٤*	٠,٠١٦
	المستوى الحرفي	٠,٤٣٨	٠,٠٩٤	٠,٥٠١	٤,٦٥٨**	٠,٠٠٠
	المستوى الاستنتاجي	٠,٥٩٣	٠,١٢٩	٠,٤٩٣	٤,٥٨١**	٠,٠٠٠
٣	(الحد الثابت)	١,٦٢٣	١,٢٥٣	—	١,٢٩٥	٠,٢٠٤
	المستوى الحرفي	٠,٣٤٧	٠,٠٧٨	٠,٣٩٨	٤,٤٤٠**	٠,٠٠٠
	المستوى الاستنتاجي	٠,٦٠١	٠,١٠٤	٠,٥٠٠	٥,٧٨٣**	٠,٠٠٠
	المستوى التدقيقي	٠,٦٦٣	٠,١٤٩	٠,٣٨١	٤,٤٤٣**	٠,٠٠٠

* دالة عند مستوى (٠,٠٥). ** دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتبين من الجدول (٧٨) السابق أن معاملات الانحدار (الميل) لمستويات الاستيعاب الحرفي (٠,٣٤٧)، والاستنتاجي (٠,٦٠١)، والتدقيقي (٠,٦٦٣) دالة إحصائياً عند مستوى (P-value) $(0,01 >)$. وهذا يدل على وجود تأثير لهذه المستويات الثلاثة في التفكير الاستدلالي، وأنه يمكن صوغ معادلة الانحدار المتعدد التي تُعين على التنبؤ بدرجة مستوى تفكير تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة الاستدلالي بناءً على درجاتهم في مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة كما يلي: تقدير درجة التفكير الاستدلالي للمجموعة التجريبية الثالثة (RAP) $= 1,623 + (0,347 \times \text{درجة المستوى الحرفي}) + (0,601 \times \text{درجة المستوى الاستنتاجي}) + (0,663 \times \text{درجة المستوى التدقيقي})$. وتعني هذه المعادلة أنه كلما ارتفعت درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة الذين درسوا باستراتيجية (RAP) في كل مستوى من مستويات الاستيعاب الحرفي، والاستنتاجي، والتدقيقي درجة واحدة، ارتفعت درجاتهم في مستوى تفكيرهم الاستدلالي بمقدار درجة معامل انحدار كل مستوى منها. ويعكس ترتيب المستويات الثلاثة في معادلة الانحدار المتعدد أهمية كل مستوى منها وقوة تأثيره في التفكير الاستدلالي، من الأقوى إلى الأضعف تأثيراً فيه.

٢-٣-٢-٤ - المجموعة الضابطة (الاعتيادية)

يوضح الجدولان (٧٩) و(٨٠) الآتيان نتائج الانحدار الخطي المتعدد للتنبؤ بمستوى تفكير تلاميذ المجموعة الضابطة الاستدلالي بناءً على درجاتهم في مستويات الاستيعاب القرائي:

جدول (٧٩) معاملات الارتباط والتحديد المتعدد، والأخطاء المعيارية، ونتائج تحليل تباين الانحدار الخطي المتعدد لمستويات الاستيعاب القرائي الأربعة، والتفكير الاستدلالي بطريقة الانحدار المتدرج (Stepwise)، للمجموعة الضابطة (الاعتيادية)

النموذج	المتغيرات المدخلة بالترتيب	معامل الارتباط المتعدد (R)	معامل التحديد (R ²)	الخطأ المعياري للتقدير	تحليل التباين (ANOVA)		قيم التغير في إحصائيات:			
					قيمة (F)	الدلالة	R ²	(F)	ح، د،	دلالة (F)
١	المستوى الحرفي	٠,٥٦٥	٠,٣٢٠	١,٨٩٦	١٥,٤٩٨	٠,٠٠٠ ^(١)	٠,٣٢٠	١٥,٤٩٨	٣٣	٠,٠٠٠
٢	المستوى الناقد	٠,٧٠١	٠,٤٩٢	١,٦٦٤	١٥,٤٩٠	٠,٠٠٠ ^(٢)	٠,١٧٢	١٠,٨٥٣	٣٢	٠,٠٠٢
٣	المستوى الاستنتاجي	٠,٧٨٢	٠,٦١٢	١,٤٧٧	١٦,٢٨٦	٠,٠٠٠ ^(٣)	٠,١٢٠	٩,٥٧٦	٣١	٠,٠٠٤

(٤) التنبؤات (الحد الثابت)، الحرفي، الناقد، الاستنتاجي.

(٥) التنبؤات (الحد الثابت)، الحرفي، الناقد.

(٦) التنبؤات (الحد الثابت)، الحرفي.

يلاحظ من الجدول (٧٩) السابق أنّ مستوى الاستيعاب الحرّفي الذي أدرج في النموذج الأول هو المستوى الأكثر أهمية والأقوى تأثيراً في التفكير الاستدلالي بخصوص تلاميذ المجموعة الضابطة (الاعتيادية)، يليه المستوى الناقد في النموذج الثاني، وأخيراً المستوى الاستنتاجي في النموذج الثالث، في حين استبعد مستوى الاستيعاب التدوقي من النموذج؛ لعدم تأثيره في درجة التفكير الاستدلالي، ولأنّ معامل انحداره غير دال إحصائياً، ولأنه يفسّر كمية ضئيلة جداً من التباين الكلي لدرجة التفكير الاستدلالي. كما يلاحظ أنّ معامل الارتباط المتعدد للنموذج الثالث المعتمد من الانحدار الذي يتضمن المستويات الثلاثة (الحرّفي، والناقد، والاستنتاجي) كان عالياً بقيمة قدرها (٠,٧٨٢) درجة، ويدل على أنّ هذه المستويات الثلاثة ترتبط ارتباطاً إيجابياً قوياً بالتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المجموعة الضابطة. ويدلّ معامل التحديد للنموذج الثالث على أنّ حوالي (٦١,٢٪) من التباين المفسّر تمثل مقدرة درجات هذه المستويات الثلاثة مجتمعة في التنبؤ بدرجة التفكير الاستدلالي لتلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالاستراتيجية الاعتيادية المتبعة. وتُظهر قيم التغير لمعامل التحديد أنّ (المستوى الحرّفي) يسهم بنسبة (٣٢٪) في تفسير تباين درجة التفكير الاستدلالي، و(الناقد) بنسبة (١٧,٢٪)، و(الاستنتاجي) بنسبة (١٢٪)، وهي إسهامات معنوية ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١ > ٠,٠٠٠). ويظهر من الجدول أيضاً أنّ الخطأ المعياري للتقدير يتناقص تدريجياً من النموذج الأول إلى الثالث بمقدار صغير بلغ فيه (١,٤٧٧) درجة، ويدل على جودة النموذج في التنبؤ. كما أنّ قيمة (F) في اختبار تحليل تباين الانحدار للنموذج الثالث دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١ > ٠,٠٠٠). وهذا ينبئ عن وجود تأثير معنوي للمستويات الثلاثة (الحرّفي، والناقد، والاستنتاجي) مجتمعة في التفكير الاستدلالي. ويوضّح الجدول (٨٠) الآتي نتائج معاملات الانحدار:

جدول (٨٠) نتائج معاملات الانحدار الخطي المتعدد لمستويات الاستيعاب القرائي الأربعة والتفكير الاستدلالي بطريقة الانحدار المتدرج (Stepwise)، للمجموعة الضابطة (الاعتيادية)

النموذج	معاملات الانحدار (β)	الخطأ المعياري	المعاملات المعيارية		قيمة الدلالة
			بيتا (Beta)	قيمة (ت)	
١	٤,٤٣٧	١,٩١٢	—	*٢,٣٢١	٠,٠٢٧
	٠,٦٢٠	٠,١٥٧	٠,٥٦٥	**٣,٩٣٧	٠,٠٠٠
٢	٣,٦٢٦	١,٦٩٦	—	*٢,١٣٩	٠,٠٤٠
	٠,٥٢١	٠,١٤١	٠,٤٧٥	**٣,٦٨٤	٠,٠٠١
	٠,٤٢٦	٠,١٢٩	٠,٤٢٥	**٣,٢٩٤	٠,٠٠٢
٣	٠,٤٣٠	١,٨٢٦	—	٠,٢٣٦	٠,٨١٥
	٠,٥١٠	٠,١٢٦	٠,٤٦٥	**٤,٠٥٩	٠,٠٠٠
	٠,٤٥٠	٠,١١٥	٠,٤٤٩	**٣,٩٠٨	٠,٠٠٠
	٠,٤٠٣	٠,١٣٠	٠,٣٤٧	**٣,٠٩٤	٠,٠٠٤

* دالة عند مستوى (٠,٠٥). ** دالة عند مستوى (٠,٠١).

يُظهر من الجدول (٨٠) السابق أنّ الحد الثابت للنموذج الثالث المعتمد بلغ (٠,٤٣٠) درجة، وأنّ معاملات الانحدار (الميل) لمستويات الاستيعاب الحرفي (٠,٥١٠)، والناقد (٠,٤٥٠)، والاستنتاجي (٠,٤٠٣) دالة إحصائياً عند مستوى (P-value > ٠,٠١). وهذا يدل على وجود تأثير لهذه المستويات الثلاثة في التفكير الاستدلالي، وأنّه يمكن التنبؤ بدرجة مستوى تفكير تلاميذ المجموعة الضابطة الاستدلاليّ بناءً على درجاتهم في مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة وفقاً لمعادلة الانحدار المتعدد الآتي:

$$\text{تقدير درجة التفكير الاستدلالي للمجموعة الضابطة (الاعتيادية)} = ٠,٤٣٠ + (٠,٥١٠ \times \text{درجة المستوى الحرفي}) + (٠,٤٥٠ \times \text{درجة المستوى الناقد}) + (٠,٤٠٣ \times \text{درجة المستوى الاستنتاجي}).$$

ويعني ذلك أنّه كلّما ارتفعت درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالاستراتيجية المتبعة عادةً في كلّ مستوى من مستويات الاستيعاب الحرفي، والناقد، والاستنتاجي درجة واحدة ارتفعت درجاتهم في مستوى تفكيرهم الاستدلالي بمقدار درجة معامل انحدار كلّ مستوى منها. ويظهر ترتيب المستويات الثلاثة في معادلة الانحدار المتعدد بحسب قيم بيتا المعيارية المطلقة أنّ مستوى الاستيعاب الحرفي هو الأقوى تأثيراً في التنبؤ بدرجة التفكير الاستدلالي لتلاميذ المجموعة الضابطة، فالمستوى الناقد، ثمّ المستوى الاستنتاجي.

وملخص الإجابة عن السؤال الثامن للدراسة هو أنّه يمكن التنبؤ بمستوى تفكير تلاميذ الصف الرابع الأساسي الاستدلالي بناءً على الدرجة الكلية للاستيعاب القرائي، سواء أكان ذلك بخصوص العينة كلّها أم بخصوص تلاميذ كلّ مجموعة من مجموعات الدراسة الأربع. كما أنّه يمكن التنبؤ بمستوى التفكير الاستدلالي بخصوص جميع التلاميذ بناءً على مستويات الاستيعاب القرائي (الناقد، والاستنتاجي، والحرفي، والتذوقي) وفقاً لهذا الترتيب الذي يبيّن أقوى هذه المستويات تأثيراً فيه؛ وبخصوص المجموعة التجريبية الأولى (KWL) بناءً على مستويي الاستيعاب الناقد والحرفي؛ وبخصوص المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R) بناءً على مستويات الاستيعاب (الاستنتاجي، والحرفي، والناقد، والتذوقي)؛ وبخصوص المجموعة التجريبية الثالثة (RAP) بناءً على مستويات الاستيعاب (الحرفي، والاستنتاجي، والتذوقي)، وبخصوص المجموعة الضابطة بناءً على مستويات الاستيعاب (الحرفي، والناقد، والاستنتاجي) على الترتيب.

الفصل الثامن

مناقشة النتائج وتفسيرها

٢٩٣	١- مقدمة
٢٩٣	٢- مناقشة النتائج وتفسيرها
٢٩٣	٢-١- مناقشة النتائج المتعلقة بالاستيعاب القرائي وتفسيرها
٣٠٣	٢-٢- مناقشة النتائج المتعلقة بالتفكير الاستدلالي وتفسيرها
٣٠٨	٢-٣- مناقشة النتائج المتعلقة بالعلاقة بين الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي وتفسيرها
٣١٠	٣- توصيات الدراسة ومقترحاتها

الفصل الثامن

مناقشة النتائج وتفسيرها

١ - مقدمة

يناقش هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة وعُرضت في الفصل السابع السابق، في ضوء الأدب التربوي والنفسي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعها. وذلك في ثلاثة محاور: تناول المحور الأول مناقشة النتائج المتعلقة بالاستيعاب القرائي وتفسيرها. وناقش المحور الثاني النتائج المتعلقة بالتفكير الاستدلالي. وحُصص المحور الثالث لمناقشة النتائج المتعلقة بالعلاقة بين الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي وتفسيرها. ثم خُتم الفصل بذكر بعض التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.

٢ - مناقشة النتائج وتفسيرها

نوقشت النتائج وفُسِّرت ضمن المحاور الثلاثة الآتية:

٢-١ - مناقشة النتائج المتعلقة بالاستيعاب القرائي وتفسيرها

وهي النتائج المتعلقة بالأسئلة الثلاثة الأولى للدراسة وفرضياتها المتعلقة بها (الفرضية الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) بتفصيلاتها.

٢-١-١ - أوضحت النتائج المتعلقة بالأسئلة الثلاثة الأولى للدراسة وفرضياتها أن التلاميذ الذين درسوا النصوص القرائية باعتماد استراتيجية الجدول الذاتي (KWL) أظهروا تحسناً كبيراً في مستوى استيعابهم القرائي بمستوياته الأربعة (الحريفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي)، إذ كان مستواهم فيه مرتفعاً ووصل إلى مستوى الإتقان المأمول، ووُجد فرق جوهري دال فيه قبل التجربة وبعدها يدلّ على تحسّن استيعابهم عما كان عليه قبل تدريسهم بهذه الاستراتيجية؛ بالإضافة إلى تفوّقهم على المجموعة الضابطة التي درست باعتماد الاستراتيجية الاعتيادية المتبعة في الاستيعاب القرائي عموماً وفي مستوياته الثلاثة (الاستنتاجي، والناقد، والتذوقي) في حين لم تكن الفروق دالة بينهما في المستوى الحريفي. ودلّت هذه النتائج على الأثر الكبير لاستراتيجية (KWL) في تنمية الاستيعاب القرائي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي بمستوياته الاستنتاجي، والناقد، والتذوقي. ويُعزى ذلك إلى جملة من الأسباب منها:

(١) ما تمتاز به استراتيجية الجدول الذاتي (KWL) في جوهرها من تنشيط المعرفة السابقة للتلميذ حول ما يعرفه عن موضوع النصّ القرائي، عبر عملية العصف الذهني واستدعاء الأفكار التي يقودها المعلم في الصف، وارتكاز المتعلّم واستناده إلى معلوماته السابقة لإيجاد روابط معرفية بينها وبين المعلومات الجديدة التي يرغب في استكشافها مما يقرأ، وإلى بناء المعنى وتكوينه في ذهنه، وهو جوهر عملية الاستيعاب. ذلك أن المتعلّم إنْ تمكّن من تحديد

ما يعرفه عن الموضوع المقروء من خلال الخطوة الأولى لهذه الاستراتيجية استطاع أن يحدّد الأسئلة الشائكة، والجوانب التي يجهلها منه، وأن يدرك السياق الذي يدور حوله، فيسهل عليه بعد ذلك إدراك المعنى المتضمن في النصّ واستيعابه. إنّ الخبرات السابقة حول موضوع النصّ وخلفية القارئ عنه تمثّل إحدى الركائز الأساسية للاستيعاب القرائي؛ وهذا ما نجده عند بعض من عرفوا الاستيعاب بوصفه «عملية عقلية يتفاعل فيها القارئ مع النصّ مستخدماً خبرته السابقة، وإشارات السياق لاستنتاج المعاني المتضمنة في النصّ» (Gardill & Jitendra, 3, 1999)، أو «العملية التي تستخدم فيها الخبرات السابقة وملاحم المقروء لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئ في سياق معين» (عصر، ١٩٩٩، ٨٩) أو بأنّه «تكوين المعنى المطلوب... عن طريق الربط بين المعلومات المقدمة من كاتب النصّ وخلفية القارئ المعرفية» (Meissner & Yun, 2008, 386)؛ فالاستيعاب عملية تفاعلية بين القارئ والنص تخضع إلى مؤثرات تتعلق بالنص، والسياق، وخلفية القارئ عن الموضوع (بهلول، ٢٠٠٣، ١٨٨)، وتقوم على «ملء الفجوة الموجودة بين المعلومات الواردة في النصّ وما يملكه الفرد من معلومات» (عجاج، ٢٠٠٤، ١١٦). وهذا ما توفّره الخطوة الأولى من خطوات استراتيجية الجدول الذاتي (K) عبر التساؤل الآتي: (ماذا أعرف عن الموضوع؟) فهي تمكّن المتعلّم من إحدى العمليات المهمّة المكوّنة للاستيعاب القرائي التي سمّاها دونالد (١٩٩٥) الإدراك الترابطي *Apperception* أي قدرة القارئ على ربط المادة الجديدة المقروءة بخبراته السابقة (McLain, 2001, 45)؛ وتوفّر له العمليات اللازمة للربط بين المعلومات الواردة في النصوص وبنيتها المعرفية، وما ينجم عن ذلك من توسيع نطاق التمثيلات العقلية المتكوّنة في ذاكرته (Meneghetti, Carreti & De Beni, 2006, 298)؛ وتمكّنه كذلك مما سماه بلوم في تصنيفه لعمليات الاستيعاب القرائي عملية *التذكر Remembering* التي يستدعي فيها القارئ المعارف المرتبطة بفكر النصّ من مخزون ذاكرته (الدليمي والوائل، ٢٠٠٥، ١٩)؛ كما تذلل هذه الخطوة إحدى العقبات الرّئيسة التي تسبب الفشل في الاستيعاب القرائي المتمثلة في ضعف مخزون المتعلّم المعرفي عن الموضوع القرائي، وهذا من شأنه أن يسهّل فهم معنى النصّ الظاهري والضمني، وعمليات الاستنتاج، ونقد المقروء (السيد محمد، ٢٠٠٣، ٤٨؛ David, 2005, 79؛ Best et al., 2005, 70).

(٢) ما تتضمنه استراتيجية الجدول الذاتي في خطواته من تمكين التلاميذ من بناء توقعاتهم وتنبؤاتهم القرائية، وتحديد أهدافهم ممّا يقرؤون، من خلال عملية التساؤل عما يريدون أن يعرفوه عن الموضوع المقروء؛ وهذا يُعينهم في أثناء القراءة على التركيز على المعلومات المهمة، والنقاط الرّئيسة التي تجيب عن تساؤلاتهم المطروحة وتحقق أهدافهم، وعلى توجيه مسار القراءة وخطتها نحو إدراك المعلومات الجزئية المتضمنة في النصّ التي لها صلة بالأهداف التي وضعوها، وتمييز المهمّ منها من غير المهمّ، فيسهل عليهم بذلك بناء المعنى وتكوينه وإدخاله في

بنيتهم المعرفية، ويعزّز بالنتيجة عملية استيعابهم الموضوع المقروء. ولا شك في أنّ عملية تحديد الأهداف القرائية تدخل في صلب العمليات ما وراء المعرفية التي تقوم عليها عملية الاستيعاب القرائي، والتي تعتمد وعي الفرد ما يقرأ وإدراكه إياه بناء على وضع مخطط محدد للوصول إلى أهدافه، وقدرته على مراقبة ذاته وتقويم أعماله المعرفية باستمرار في أثناء القراءة، وضبطها وتعديلها، وتكييف سلوكه القرائي بما يتواءم مع توقعاته وتنبؤاته، الأمر الذي يمكنه كما يرى بعض الباحثين من السيطرة على درجة استيعابه موضوع النصّ المقروء (عصر، ٢٠٠٠، ١٠؛ سلطان، ٢٠٠٦، ٢٥). إذ تُعدّ هذه الاستراتيجية ما وراء المعرفية تقنية ناجحة في تعليم التلميذ مراقبة قراءته (Ogle, 1986, 565؛ Carr & Ogle, 1987, 626)، وجعله أكثر قدرة على مراجعة نفسه للتأكد من استيعابه ما يقرأ، بناءً على توقعاته وأهدافه التي حددها؛ وذلك عن طريق المراجعة المستمرة للأسئلة التي طرحها حول ما يريد أن يعرفه والتي تساعد على الانخراط الجيد في مراقبة استيعابه، وتجعله استيعاباً حقيقياً واقعياً لا وهمياً، كما هو الحال في بعض الاستراتيجيات التي تركز على تقويم الاستيعاب بمجرد حل أسئلة في نهاية النصّ وحفظ أجوبتها، فيظن المتعلّم أنه استوعب جيداً مضمون النصّ، غير أنّه في الحقيقة لم يتجاوز الاستيعاب الحرفي الظاهري. فاستراتيجية (KWL) تتيح إذن للمتعلّم في بعض خطواتها أن يقوم درجة استيعابه الحقيقي ذاتياً بلجؤه إلى المقارنة بين ما تعلّمه واستوعبه من النصّ وتوقعاته وأهدافه المحددة، أي الموازنة بين ما كان يرغب في تعلّمه، وما تعلّمه فعلاً. فإنّ توصل إلى الإجابة عن أسئلته المطروحة سابقاً كان ذلك مؤشراً حقيقياً عن استيعابه الجيد مضمون النصّ. يضاف إلى ذلك أنّها تسمح للمتعلّم أن يدرك مقدار ما يعرفه عن الموضوع، فيتشجع في بذل جهود إضافية للتعلّم أكثر وتطوير معلوماته حول الموضوع ذاتياً بالبحث عن أجوبة للأسئلة التي لا يمتلك إجابات عنها في النصّ الذي يقرؤه.

٣) ما تتيحه استراتيجية الجدول الذاتي من التفاعل الصفي بين التلاميذ، والمشاركة النشطة في النقاش والحوار حول موضوع النصّ المقروء (Vacca & Vacca, 2005). وهذا الذي يؤدي إلى إيجاد جوّ تعلّميّ يزيد دافعية المتعلّم، وقدرته على توليد الأفكار، والمبادرة إلى تعديل المطروح منها، والبحث عن إجابات عن الأسئلة المطروحة، وتحديد الكيفية التي أجيب عنها. وهذا يترتب عليه معالجة عميقة للنص، تزيد قدرته على الغوص في مضامينه، وقدرته على الملاحظة ونقد الأفكار والمعلومات التي تثار للنقاش عبر عملية العصف الذهني، فينعكس ذلك إيجاباً في استيعابه إيّاها ولا سيّما في مستواه الناقد.

إنّ هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة من وجود تأثير كبير لاستراتيجية (KWL) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي تؤكد الهدف الذي صمّمت أوغل استراتيجيتها من أجله، ألا وهو استيعاب النصوص القرائية التفسيرية المعلوماتية (Ogle, 1986؛ Ogle, 2008؛ Bolalin

(et al., 2008)؛ وتتفق مع العديد من الدراسات التي تناولت أثر استخدامها في الاستيعاب القرائي، منها دراسات (الخطيب وإدريس، ٢٠١٠)؛ و(أبانمي، ٢٠١٠)؛ و(حافظ، ٢٠٠٨)؛ و(الشمري، ٢٠٠٥)؛ و(عوض وسعيد، ٢٠٠٣)؛ و(AL-Shaye, 2002)؛ و(Burns, 1994) والتي أظهرت تفوق التلاميذ الذين درسوا باعتماد استراتيجية (KWL) في مهارات استيعابهم القرائي على التلاميذ الذين درسوا بالاستراتيجية التقليدية، على الرغم من وجود اختلاف في المراحل العمرية والصفوف الدراسية التي استعملت فيها عن المرحلة العمرية للدراسة الحالية؛ وهذا ما يثبت أثرها الإيجابي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى المتعلم بغض النظر عن مرحلته الدراسية، ويؤكد إحدى ميزاتها المتمثلة في مرونة خطوات تطبيقها وإجراءات تنفيذها، وفعالية اعتمادها في دراسة النصوص القرائية في كل المستويات الدراسية، وفي أغلب التخصصات العلمية، مهما كانت درجة مقروئيتها وصعوبتها.

وعلى الرغم من اختلاف هذه الدراسة عن بعض الدراسات السابقة في المتغير التابع الذي استُقصي أثر استراتيجية الجدول الذاتي فيه، والذي كان الاستيعاب القرائي في الدراسة الراهنة، والتحصيل الدراسي في دراسات (الزهراني، ٢٠١١)، و(Fengjuan, 2010)، و(Siribunnam & Tayraukhan, 2009)، و(البركاتي، ٢٠٠٨)، و(Akyuz, 2004)؛ واكتساب المفاهيم في دراستي (أبو سلطان، ٢٠١٢)؛ و(عرام، ٢٠١٢)؛ أثبتت تلك الدراسات جميعها أثر هذه الاستراتيجية في المتغيرات التي تناولتها والتي تختلف عن الدراسة الحالية؛ ذلك أن تلك المتغيرات (من التحصيل، واكتساب المفاهيم في المواد الدراسية المختلفة... الخ) تعتمد عملية الاستيعاب القرائي بطريقة أو بأخرى، فالتلميذ يتعلم حقائق هذه المواد، ويعتمد تحصيله فيها واكتساب مفاهيمها قراءة ما ورد في كتبها المقررة من معلومات. وهذا يتطلب التزاماً وبالضرورة قدرته على استيعاب مضمونها وامتلاكه مهاراته؛ وإن أي ضعف فيه سيؤدي إلى ضعف فيها. وهذا ما يبرر استخدام بعض الباحثين هذه الاستراتيجية ودراساتهم أثرها في متغيرات أخرى غير الاستيعاب القرائي، وفي مواد أخرى غير اللغات كدراسات (أبو سلطان، ٢٠١٢)، و(عرام، ٢٠١٢)، و(البركاتي، ٢٠٠٨)، و(عطية وصالح، ٢٠٠٨) في الرياضيات؛ ودراسة (Siribunnam & Tayraukhan, 2009) في الكيمياء؛ ودراسة (Akyuz, 2004) في الفيزياء.

وإن من الجوانب التي أغفلتها الدراسات التي سبقت الإشارة إليها آنفاً والتي تناولت أثر هذه الاستراتيجية في الاستيعاب القرائي للنصوص، المقارنة بين مستويات الاستيعاب القرائي لتعرف ما إذا كان هناك أي اختلاف في مقدار الأثر الذي أحدثته استراتيجية (KWL) في كل منها. وهذا ما حاولت الدراسة الحالية استدراكه، إذ أوضحت نتائجها أن لهذه الاستراتيجية أثراً متوازناً في تنمية مستويات الاستيعاب على عكس الاستراتيجية الاعتيادية

المتبعة التي كان أثرها جلياً في المستوى الحرفي على حساب المستويات الأخرى، كما سيوضح لاحقاً. وتطرح هذه النتيجة سؤالاً يفتح الباب واسعاً أمام مزيد من الدراسات المستقبلية التي تبحث في العوامل المعرفية وما وراء المعرفية التي تشتمل عليها خطوات استراتيجية الجدول الذاتي التي تختص بكل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي، إذا جاز في ميدان الدراسة العلمية إيجاد فواصل بينها.

٢-١-٢- أظهرت نتائج الأسئلة الثلاثة الأولى للدراسة المتعلقة باستراتيجية (SQ3R) أنّ مستوى الاستيعاب القرائي للتلاميذ الذين درسوا القراءة باعتماد استراتيجية الخطوات الخمس لروبنسون (SQ3R) عموماً كان مرتفعاً وعند الحد الأدنى من مستوى الإتقان، ومتوسطاً وقريباً من الحد الأدنى للإتقان بخصوص المستويين الناقد والتذوقي، ومرتفعاً وأعلى من الحد الأدنى للإتقان بخصوص المستوى الحرفي. كما تحسن مستوى استيعابهم بمستوياته الأربعة عما كان عليه قبل تدريسهم بهذه الاستراتيجية بفروق دالة إحصائية، بالإضافة إلى تفوق التلاميذ الذين درسوا بهذه الاستراتيجية على الذين درسوا بالاستراتيجية الاعتيادية في الاستيعاب القرائي عموماً، وفي مستوييه الناقد والتذوقي، في حين لم تكن الفروق بين المجموعتين دالة في المستويين الحرفي والاستنتاجي. وقد دلت هذه النتائج على الأثر الكبير لاستراتيجية الخطوات الخمس في تنمية الاستيعاب القرائي عموماً بمستوييه الناقد والتذوقي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. وربما عاد ذلك إلى ما يلي:

(١) ما توفره خطوات هذه الاستراتيجية للتلاميذ من تقنية التساؤل الذاتي عبر تحويل عناوين النصّ المقروء الرئيسي والفرعية إلى أسئلة يتوقعون أن يجدوا أجوبة عنها من النصّ القرائي. وهذا ما يؤدي إلى إثارة فضولهم، ويدفعهم إلى بذل مزيد من الجهود الواعية لتوجيه أنفسهم ذاتياً بفاعلية ونشاط نحو المادة المقروءة بحثاً عن أجوبة للأسئلة المطروحة؛ فيزيد مستوى استيعابهم إيّاها (Robinson 1961, 29). إنّ من شأن عملية التساؤل الذاتي أن تزيد نشاط التلاميذ من خلال تحديد أهداف قراءتهم، فهي تزوّدهم بفكرة عامة عن درجة تعقيد المادة المقروءة، ومستوى مقروئيتها، وتشجعهم على تركيز انتباههم في أثناء القراءة على المعلومات المهمة، والتمييز بين الفكر الرئيسي والفرعية، وبين النقاط الأساسية التي تجيب عن الأسئلة المطروحة ولها صلة بالموضوع وتلك التي لا صلة لها به، وتبقيهم في حالة تأهب ونشاط ومشاركة دائمة، وتساعدهم على تذكر ما يقرؤونه بربطه بمعارفهم السابقة، وتنمي لديهم مهارات السؤال، والتلخيص، واستخدام عناوين النصّ وأسلوب تنظيمه في سبيل الوصول إلى الرسالة التي أراد الكاتب إيصالها عبر النصّ القرائي (Brown, 1991, 58; ALC, 2012)

(٢) ما تتضمنه هذه الاستراتيجية من خاصية التسميع الذاتي الذي يُعدّ تقويماً ذاتياً يختبر به التلاميذ مستوى استيعابهم المادة المقرّوة؛ إذ إنّ التسميع الذاتي يُثبّت الأفكار والمعلومات ويرسخها في الذاكرة، بالإضافة إلى أنّ الإصرار على البحث عن أجوبة للأسئلة المطروحة، ثمّ تسميعها ذاتياً، يزيد من نشاط التلاميذ في أثناء القراءة، ويشجعهم على نقد ما يقرؤونه من خلال القراءة الفاحصة الناقدة. وهذا ما يزيد قدرتهم على الاستيعاب الناقد خصوصاً.

(٣) ما تمتاز به هذه الاستراتيجية من خطوة المراجعة الفاعلة التي تمكّن التلاميذ من مقارنة ما جرى استيعابه وتحصيله بما يجب أن يكون وبالأهداف المحددة سلفاً؛ للوقوف على جوانب القوة والقصور في مستوى استيعاب الموضوع وتعلّمه، وذلك بتسميع النقاط الأساسية والفرعية التي تدرج تحت كل سؤال مطروح؛ للتحقق ممّا إذا كانت المادة المقرّوة قد استوعبت جيداً، وثُبّتت جيداً في الذاكرة. وهنا تكتسب المراجعة الكتابية التي تُعدّ أكثر تأثيراً وفاعلية في استيعاب الموضوع أهمية خاصة؛ لأنها تُلزم التلاميذ بالتعبير اللفظي المكتوب عن الإجابات، وتزوّد بهم بإشارات بصرية وحركية، وبصور لفظية للتفكير حول ما يكتبون بخلاف المراجعة الذهنية التي قد تخدعهم باعتقادهم أنّ مجرد شعورهم الوهمي باستيعابهم الموضوع يُعدّ استيعاباً حقيقياً متقناً له (Robinson, 1961, 31).

(٤) ما تركّز عليه هذه الاستراتيجية من جعل التلاميذ أكثر قدرة على الوعي بتنظيم المعلومات الجديدة التي يكتشفونها من النّصّ المقرّوة، وربطها بمعارفهم السابقة ذات الصلة به، وتيسير انتقالها من ذاكرتهم قصيرة الأجل إلى الذاكرة طويلة الأجل. وهذا يساعدهم على تشكيل بنية معرفية متكاملة لمحتوى النّصّ المقرّوة. إنّ خاصية التصفح التي تشتمل عليها هذه الاستراتيجية تساعد التلاميذ على تكوين فكرة كلّية عامّة عن طبيعة النّصّ المقرّوة، وموضوعه العام ومضمونه، وفكره الرئيسيّة. وهو ما يسهّل عليهم استيعاب المعنى العام الذي تنطوي عليه. لقد أكّد بلكيس (٢٠٠٣) في معرض بيانه أهمية خطوة التصفح هذه أنّ نتائج التجارب والأبحاث أشارت إلى أنّ مباشرة قراءة النّصّ من دون تصفحه قد تقود التلميذ إلى تفاصيل كثيرة ومتشعبة هو في غنى عنها، وتشتتته عن التركيز على الفكر الرئيسيّة والفرعية المهمة التي تُحقّق أهدافه القرائية الموضوعية، وقد لا يدرك ضعف ارتباط تلك التفاصيل بأهدافه المنشودة إلا بعد الانتهاء من القراءة وهدر كثير من الجهد والوقت من دون جدوى (ص ١٩٣-١٩٤).

إنّ النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية من وجود أثر لاستراتيجية الخطوات الخمس في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي تتفق مع نتائج التجارب التي أجراها مؤسسها روبنسون (1961) Robinson التي تمحورت في البحث عن تقنيات تُحسّن الاستيعاب القرائي، وأثبتت

فاعليتها فيه؛ ومع ما أكّده كوتر (1996) Cooter من أنّ استراتيجية (SQ3R) هي استراتيجية قرائية ما وراء معرفية فعالة؛ لما تمتاز به من تمكين التلاميذ من وضع أهدافهم القرائية، وتحديد مدى نجاحهم في تحقيقها من عدمه، ولأنّها تساعد التلاميذ على أن يكونوا نشطين في أثناء تعاملهم مع المادة المقروءة، وعلى التفاعل مع النصّ واستيعاب محتواه، وعلى المراجعة من أجل الاحتفاظ بالمعلومات الواردة فيه على المدى الطويل.

وتتفق كذلك مع سلسلة الدراسات السابقة التي أجريت بهذا الخصوص، كدراسات (Putri, 2012)، و(شاكور، ٢٠١١)، و(الحداد، ٢٠٠٦) التي أثبتت تفوّق المجموعة التجريبية التي درست النصوص القرائية باعتماد استراتيجية (SQ3R) على المجموعة الضابطة التي درستها بالاستراتيجية التقليدية المتبعة عادة في التعليم، على الرغم من أنّها تختلف عن الدراسة الحالية في المرحلة الدراسية التي أجريت فيها والتي كانت أعلى من الدراسة الحالية. كما تتفق مع دراستي (Nugroho, 2012)، و(Baier, 2011) اللتين أثبتتا تحسّن مستوى الاستيعاب القرائي للمجموعة التجريبية التي درست بالاستراتيجية بعد التجربة عمّا كان عليه قبلها.

في حين أنّها تختلف عن دراسات (Cantu, 2006)، و(الشطي، ٢٠٠١)، و(Bradshaw, 1998)، و(Wander, 1996)، التي توصلت إلى عدم وجود فرق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاستيعاب أو أداء التلاميذ القرائي. وقد يبرر ذلك بخصوص تلك الدراسات إلى ظروف التطبيق ودقته، وطبيعة الطلبة وخصائصهم، وإمكانية تكييف هذا النموذج الذاتي نفسه ليتلاءم مع أساليب التدريس المدرسية.

وما ينبغي التنويه به هنا هو أنّه على الرغم من أنّ نتائج هذه الدراسة أثبتت أثر استراتيجية (SQ3R) في الاستيعاب القرائي، يُلاحظ منها أنّ مستوى استيعاب التلاميذ القرائي العام كان عند الحد الأدنى من الإتقان المأمول، ومتوسطاً وأدنى قليلاً منه في مستويي الاستيعاب الناقد والتذوقي، ويعزو الباحث ذلك إلى العمر الزمني للتلاميذ؛ لما يتطلبه بعض خطوات هذه الاستراتيجية من التعلّم الذاتي الذي يعتمد استقلالية المتعلّم التامة، وذلك على الرغم من التعديلات التي أجراها الباحث عليها، لتتلاءم مع مستوى عمرهم، وظروف تطبيقها في البيئة المدرسية. وهذا يفسّر تقارب مستويي استيعابهم الحرفي والاستنتاجي مع تلاميذ المجموعة الضابطة وعدم وجود فرق بينهم فيهما. كما أنّ تنفيذ بعض خطوات هذه الاستراتيجية (كالمراجعة والتسميع الذاتي المتكرر) يحتاج إلى وقت أطول من غيرها من الاستراتيجيات، يصعب معه أحياناً في الصفوف المكتظة بالتلاميذ، وهذا ما نبّه إليه بعض الباحثين (Allan & Miller, 2000؛ Ruddell, 2001؛ Al-Shaye, 2002).

٢-١-٣- توصلت نتائج الأسئلة الثلاثة الأولى للدراسة إلى أنّ مستوى الاستيعاب القرائي بمستوياته الأربعة (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي) لتلاميذ الصف الرابع الأساسي

الذين درسوا القراءة باستراتيجية إعادة الصَّوغ (RAP) كان متوسطاً ، وألَّه تحسَّن بعد تدريسهم بها عمّا كان عليه قبله ، وأنهم تفوّقوا على المجموعة الضابطة في استيعابهم القرائي بمستوياته (الاستنتاجي ، والناقد ، والتذوقي). ودلّت هذه النتائج كلّها على الأثر الكبير لاستراتيجية إعادة الصَّوغ في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. ويُرجع الباحث ذلك إلى الأسباب الآتية:

(١) ما تتضمنه إحدى خطوات استراتيجية إعادة الصَّوغ من التساؤل الذاتي عمّا تشتمل عليه فقرات النّصّ المقروء من فكر رئيسة وفرعية ، عبر طرح المتعلّمين على أنفسهم أسئلة توجيهية تقودهم إلى التفكير فيما يقرؤون ، وما يتطلبه ذلك من استعراض الفقرة المقروءة ، ثم اكتشاف الفكر الرئيسي والفرعية المتضمنة في النّصّ. وهذا يحسّن استيعابهم إيّاها.

(٢) ما تتطلبه هذه الاستراتيجية من تجزئة المادة المقروءة أو تقسيم النّصّ القرائي إلى وحدات قرائية صغيرة ، الأمر الذي يساعد التلاميذ على التفاعل بنشاط وإيجابية معه بدلاً من القراءة السلبية ، وعلى الاهتمام بالتفاصيل والجزئيات وتركيز الانتباه عليها ، وعلى سهولة استيعاب المعلومات المتضمنة في هذه الوحدات القرائية الصغيرة وتذكرها.

(٣) تنوع الأنشطة التي توفرها هذه الاستراتيجية للتلاميذ من (القراءة ، والتساؤل ، وإعادة الصَّوغ...الخ) وتعاقبها ، وهذا يؤدي إلى احتفاظ التلاميذ بمستوى عالٍ من التركيز والانتباه طيلة فترة القراءة ، ويزيد بالنتيجة مستوى استيعابهم (Parker, Schumaker et al. 1984, 3)؛ (Brunner, 2012, 148؛ 2009, 409).

(٤) ما يقوم عليه جوهر الاستراتيجية والخطوة الأساسية فيها من ضرورة إعادة صوغ فقرات النّصّ المقروء بعبارة التلميذ الخاصة ، وهي خطوة تستلزم بالضرورة استيعاب التلميذ مضمون هذه الفقرات ، إذ تتعذر إعادة صوغ نصّ لم تستوعبه ولم تدرك معناه ومضمونه؛ كما أنّها تُعدّ بمنزلة عملية تلخيص للنص التي هي إحدى العمليات التي يتكون منها الاستيعاب القرائي التي أشار إليها كلّ من غاغن (Gagne (1985 ودونالد (Donland (1995 والتي تعني انتقاء المفاهيم والمعلومات التي لها علاقة بهدف القراءة وإهمال التفاصيل الجزئية غير ذات الصلة ، وتلخيص فكر النّصّ لاكتشاف بناها المعرفية (Mclaian, 2001, 45؛ مصطفى، ٢٠١١، ٤٣).

وتتفق هذه النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة من الأثر الكبير لاستراتيجية إعادة الصَّوغ (RAP) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي مع الهدف الذي صمّم شوماخر وزملاؤه (Schumaker et al. (1984 هذه الاستراتيجية من أجله ، ومع

النتائج التي توصلت إليها دراستهم التي أظهرت فعالية هذه الاستراتيجية في تحسين مستوى استيعاب التلاميذ، وقدرتهم على تذكر الفكر الرئيسي والتفاصيل الجزئية واستدعائها.

وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة (Mothus, 1997) التي أظهرت تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال استراتيجية (RAP) في مستوى استيعابهم القرائي على المجموعة الضابطة التي درست بالاستراتيجية التقليدية، على الرغم من عدم اتفاق الدراستين في المرحلة التعليمية التي أجريتا فيها، والتي كانت في دراسة (Mothus, 1997) في المرحلة الإعدادية وفي الصف الثامن تحديداً. كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات (Hagaman, Casey, & Reid, 2012)، و (Karbalaei & Amoli, 2011)، و (Blume, 2010)، و (Hagaman & Reid, 2008)، و (Lee & Von Colln, 2003) التي توصلت إلى تحسّن مستوى الاستيعاب القرائي للطلبة الذين درّبوا على استخدام هذه الاستراتيجية بعد التجربة عما كان عليه قبلها، مع ضرورة الإشارة إلى وجود اختلاف بين هذه الدراسات والدراسة الحالية في الأسلوب المتبع في التدريس الذي كان تدرّساً فردياً (واحد مقابل واحد) في دراسة (Lee & Von Colln, 2003)، وتدرّساً جمعياً في مجموعات تعليمية صغيرة تقل عن سبعة أفراد في دراسات (Hagaman, Casey, & Reid, 2012)، و (Blume, 2010)، و (Hagaman & Reid, 2008)، في حين أنّه كان تدرّساً جمعياً في مجموعة تعليمية كبيرة في الدراسة الحالية.

وما يجدر الوقوف عنده اختلاف نتيجة هذه الدراسة عن نتائج دراسة (Özdemir, 2012) التي أظهرت عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية (RAP) والمجموعة الضابطة التي درست بالاستراتيجية التقليدية في مهارات الاستيعاب القرائي، على الرغم من وجود تشابه بينها وبين الدراسة الرّاهنة في أسلوب التعليم الجمعي في مجموعات تعليمية كبيرة. ويمكن تبرير ذلك في ضوء إحدى المبادئ الأساسية لاستراتيجية إعادة الصّوغ وهو الأسلوب التدريسي المتبع، إذ صمّمت الاستراتيجية في الأساس لاستعمالها في تدريس مجموعات تعليمية صغيرة لا تتجاوز عادة سبعة متعلمين؛ مع إمكانية استخدامها في التدريس الفردي بأسلوب (واحد مقابل واحد One on one)، أو في التدريس الجمعي لمجموعات كبيرة قد تصل إلى (٣٠) فرداً أو أكثر إذا أُحسن تطبيقها وضبط خطواتها (Schumaker et al., 1984, 6). ومن هنا فإن الملاحظ من دراسة (Özdemir, 2012) أنّها طُبقت في مرحلة جامعية على عينة كبيرة من الطلبة الذين بحكم عمرهم الزمني قد يصعب معهم ضبط تنفيذ خطوات هذه الاستراتيجية بإتقان، يضاف إلى ذلك أنّ تلك الدراسة لم تعتمد إلى تدريب الطلبة على بعض المهارات اللازمة لها قبل تطبيقها في ظروف بيئة الفصول الدراسية، على عكس الدراسة الحالية التي حاولت تدريب التلاميذ قبلياً على بعض المهارات الضرورية اللازمة للاستراتيجية من (إعادة صوغ الكلمات، والجمل، وتحديد الموضوع

والفكر الرئيسي والتفاصيل الداعمة وإعادة صوغها) قبل البدء بتدريسهم بها في الصف؛ ليسهل تطبيقها ضمن الوقت المحدد بحصص دراسية. لذلك لوحظ تفوق المجموعة التجريبية في دراسة (Özdemir, 2012) على المجموعة الضابطة في مهارة (إعادة الصّوغ) بوصفها تمثل جوهر الاستراتيجية، في حين لم تكن الفروق دالة بينهما في الاستيعاب القرائي.

٢-١-٤- لقد أظهرت نتائج المقارنة بين المجموعات الأربع تفوق المجموعات التجريبية الثلاث على المجموعة الضابطة في الاستيعاب القرائي بمستوياته كلّها، وهذا ما تمت مناقشته سابقاً، في حين لم تكن الفروق دالة بين المجموعات الأربع في مستوى الاستيعاب الحرفي، إذ كان مستواهم فيه مرتفعاً عن الحد الأدنى للإلتقان. ولا تعني هذه النتيجة أنّ الاستراتيجيات الثلاث (RAP ، SQ3R ، KWL) لم تسهم في تنمية مهارات الاستيعاب الحرفي بدليل تحسّن مستواهم فيها بعد تدريسهم بها عما كان عليه قبله، وإنّما تدلّ على أنّ الاستراتيجية الاعتيادية المتبعة أثرت في تنمية مهارات الاستيعاب الحرفي بالقدر ذاته الذي أثرت فيه الاستراتيجيات الثلاث التجريبية بعكس مهارات مستويات الاستيعاب الأخرى. وهذا ما تدعّمه نتائج المقارنة بين هذه المستويات للمجموعة الضابطة التي أشارت إلى أنّ المستوى الحرفي هو أكثر مستويات الاستيعاب القرائي امتلاكاً لدى تلاميذ هذه المجموعة، وهي نتيجة منطقية تتوافق مع الواقع المتبع في تدريس القراءة والذي يقتصر تركيز المعلمين فيه غالباً بعد القراءة الصامتة والجهري للنص القرائي، على البحث عن المفردات الصعبة الواردة في النصّ وبيان معانيها وتوضيحها بالإتيان بمرادفات أو الاستعانة بذكر أصدادها، وعلى الإجابة عن الأسئلة التي تعقب النصّ التي تتعلق بالحقائق والمعلومات الواردة في النصّ، وتسلسل الأحداث فيها، وتحديد بعض الفكر الرئيسي والفرعية، ظلّاً منهم أنّ توصّل التلاميذ إلى الإجابة عنها يمثل الاستيعاب الحقيقي للنص؛ من دون أن يكلفوا أنفسهم عناء التركيز على مهارات الاستيعاب العليا التي تحتاج إلى الغوص في أعماق النصّ، واستنتاج معانيه الضمنية، ولا على إثارة تفكير التلاميذ في نقد ما يقرؤون.

٢-١-٥- اتضح من نتائج المقارنة بين الاستراتيجيات الثلاث التجريبية (SQ3R ، KWL ، RAP) عدم وجود فروق دالة بينها في أثرها في مهارات الاستيعاب القرائي عموماً وفي مستوياته الأربعة، في جميع المقارنات الثنائية بينها، ما عدا تفوق استراتيجية (RAP) على استراتيجية (SQ3R) في مستويي الاستيعاب الاستنتاجي والناقد. وقد يعود تساوي أثر هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي بمستوياته إلى وجود تشابه بينها في بعض الخطوات والعمليات الجوهرية التي تكوّن بنيتها الأساسية والتي لها علاقة وثيقة بالاستيعاب القرائي، إذ تشترك هذه الاستراتيجيات الثلاث في عمليات التساؤل الذاتي للمتعلم، ووضع أهدافه

وتوقعاته القرائية، ومراقبة ذاته في أثناء التعلم، وعملية التلخيص التي تجسدها الخطوة (L) في استراتيجية الجدول الذاتي، وخطوة المراجعة (R) في استراتيجية الخطوات الخمس، وخطوة إعادة الصّوغ بعبارة المتعلم الخاصة (P) في استراتيجية إعادة الصّوغ. وتتفق نتيجة هذه الدراسة في مقارنتها بين استراتيجيتي (KWL) و(SQ3R) ونتيجة دراسة (Al-Shaye, 2002) الوحيدة التي اطلع عليها الباحث التي قارنت بين الاستراتيجيتين، وتوصلت إلى عدم وجود فرق بينهما في الاستيعاب القرائي. ويمكن تفسير تفوق استراتيجية إعادة الصّوغ على استراتيجية الخطوات الخمس في الاستيعاب الاستنتاجي والناقد، بقلّة خطوات الأولى وإجراءاتها وسهولة تنفيذها مقارنة بالثانية التي تحتاج إلى وقت أطول في تنفيذها. يضاف إلى ذلك ما تمتاز به استراتيجية إعادة الصّوغ عن (SQ3R) من خاصية إعادة المتعلم بناء الفقرات المقروءة وإنشائها بلغته الخاصة، وهي عملية تستلزم بالضرورة أن يكون المتعلم قد استوعب جيداً المعاني الضمنية الواردة في النصّ، وامتلك القدرة على نقدها من خلال التمييز بين ما هو رئيس وفرعي، وما هو رأي وحقيقة، وما يتصل بالموضوع وما لا علاقة له به.

٢-٢- مناقشة النتائج المتعلقة بالتفكير الاستدلالي وتفسيرها

وهي النتائج المتعلقة بالأسئلة: (الرابع، والخامس، والسادس) من الدراسة وفرضياتها المتعلقة بها (الفرضية الخامسة، والسادسة، والسابعة، والثامنة) وتوقعاتها.

٢-٢-١- أوضحت نتائج السؤال الرابع والخامس والسادس من الدراسة أنّ مستوى التفكير الاستدلالي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي الذين درسوا القراءة باستعمال استراتيجية الجدول الذاتي (KWL) كان متوسطاً، وأنّ مستوى تفكيرهم الاستدلالي ارتفع بعد تدريسهم بهذه الاستراتيجية عما كان عليه قبله، وأنّه كان أعلى من مستوى التفكير الاستدلالي لتلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا القراءة بالاستراتيجية الاعتيادية المتبعة. ودلت هذه النتائج كلّها على وجود أثر كبير لاستراتيجية الجدول الذاتي في تنمية التفكير الاستدلالي بمهارتيه لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وقد يرجع الباحث ذلك إلى ما يلي:

(١) ما تتضمنه خطوات هذه الاستراتيجية من عملية تصنيف التلاميذ المعلومات والأفكار المتشابهة التي تُجمَع وتتولد من عملية العصف الذهني لما يعرفونه عن موضوع النصّ القرائي إلى فئات، عن طريق التفكير بصوت مسموع. ذلك أنّ عملية التصنيف كما أشار إليها بعض الباحثين (حبيب، ١٩٩٥، ٤٦؛ القاضي، ٢٠٠٩، ٦٠) تعدّ من العمليات الأساسية التي تدخل في صلب التفكير الاستدلالي والتي تعني تجميع الأشياء أو الظواهر على أساس ما يميزها من معالم مشتركة تحت مفاهيم عامة أو فئات معينة، وهي تستلزم أيضاً عملية المقارنة بالوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين المعلومات والظواهر والعلاقات، وعملية التنظيم لترتيب الفئات

أو تنسيقها في نظام معين للتمكن من إدراك العلاقات بينها. وهذا ما توفّره خطوة تصنيف المعلومات وتوقع فئات المعلومات في استراتيجية (KWL) والتي يلجأ إليها المتعلّم عند تحديده ما يعرفه عن موضوع النّصّ، وبناء توقعاته القرائية (Ogle, 1986, 566؛ Carr & Ogle, 1987, 627). وما تجدر الإشارة إليه هنا أنّ عملية تصنيف المعلومات تسبقها عملية جمعها التي تعني استقراءها، سواءً أكان استقراءً تاماً أم ناقصاً وهو إحدى مهارتي التّفكير الاستدلالي. وتبرز العلاقة بين عملية جمع المعلومات ومهارة الاستقراء من خلال ما أكّده كلّ من فخرو وحسين (٢٠١٠) أنّ من المتطلبات القبلية الضرورية لاكتساب المتعلّم هذه المهارة، قدرته على جمع المعلومات، والتحليل، والربط، والتلخيص والتعميم (ص٢٣٨)؛ فلا يمكن للتلميذ أن يستقرئ ما لم يمتلك القدرة على جمع الجزئيات والحالات الفردية، ويحلّها، ويربط بينها للوصول إلى استخلاص الحكم العام الذي يجمعها الذي يمكن تعميمها على الجزئيات جميعها.

٢) ما تشتمل عليه هذه الاستراتيجية من خطوة رسم خريطة المفاهيم والمعلومات الواردة في النّصّ، التي تتطلب من التلاميذ تحديد الفكر الرئيسي والفرعية والتفاصيل الداعمة في النّصّ، والربط بينها في منظومة متكاملة، وإظهار العلاقات والروابط فيما يقرؤونه، وتصوير تلك العلاقات والروابط على شكل خرائط (Carr & Ogle, 1987, 627). ولا شك في أنّ عملية إدراك العلاقات والروابط بين المعلومات تُعدّ جوهر التّفكير الاستدلالي الذي يمثل قدرة الفرد على «معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له» (راقي، ٢٠٠٦، ٤٣) ويقوم على تعرّف العلاقات الموجودة بين المعلومات المعطاة والأفكار المتوافرة والربط بينها للوصول إلى النتائج. فالاستدلال اللفظي الذي يعدّ أحد أنواع التّفكير الاستدلالي والذي يرتبط عادة بالمواد المقرّوة يتطلب تعرّف العلاقات بين مكونات النّصّ أو المادة اللفظية لكي يمكن استيعابها، وتأخذ هذه العلاقات أنماطاً متعددة، كالعلاقات بين مفاهيم الألفاظ ومعانيها المرادفة، والمتقابلات اللفظية، وعلاقات أفضل التفضيل التي تقع ضمن أشكال الاستدلال الاستنتاجي (الحجازين، ٢٠١٢، ٢٧-٢٨).

لقد دفعت العمليات التي تنطوي عليها استراتيجية الجدول الذاتي (KWL) التي ترتبط بالتفكير، كجمع المعلومات، وتصنيفها، وتنظيمها والمقارنة بينها، وإدراك العلاقات والروابط بينها بعض الباحثين إلى أن يعرفوها بأنّها تقنية تفكير قرائي تساعد المتعلّم على إنشاء روابط مع معارفه السابقة المكتسبة، وعلى تحديد توقعاته وتنبؤاته، وتحديد أهداف القراءة (Lusignan, 1995, 31-32) أو أن يسموها استراتيجية تفكير قرائي تساعد الطلاب على أن يفكروا قبل القراءة وفي أثناءها وبعدها (دايرسون، ٢٠٠٤، ٣٤). وهذا يبرر لجوء بعض الباحثين إلى دراسة أثر هذه الاستراتيجية في الأنواع المختلفة من التّفكير، كالتفكير المنطقي في دراسة (أبو سلطان، ٢٠١٢)، والتفكير الناقد في دراسة (عرام، ٢٠١٢)،

والتفكير التحليلي في دراسة (Siribunnam & Tayraukhan, 2009)، والتفكير الترابطي في دراسة (البركاتي، ٢٠٠٨). وعلى الرغم من اختلاف تلك الدراسات -على قلتها- عن الدراسة الحالية في نوع التفكير الذي استقصت أثر استراتيجيات (KWL) فيه، والذي كان التفكير الاستدلالي في الدراسة الحالية، فقد توصلت نتائجها جميعاً إلى وجود أثر لهذه الاستراتيجيات في نوع التفكير الذي درسته، إذ كان مستوى التفكير المدروس لطلبة المجموعات التجريبية الذين درسوا باستعمالها أعلى من مستوى نظرائهم في المجموعات الضابطة الذين درسوا بالاستراتيجيات التقليدية المتبعة عادة. وهي نتائج يمكن الاستدلال بها على أثر استراتيجيات الجدول الذاتي في التفكير عموماً الذي منه التفكير الاستدلالي، وتعزيز إذن النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة.

ولقد أظهرت نتائج المقارنة بين مهارتي التفكير الاستدلالي (الاستنتاج والاستقراء) أن لاستراتيجيات الجدول الذاتي الأثر المتوازن في تمميتهما، ذلك أنهما عمليتان متكاملتان تقوم إحداهما على الأخرى.

٢-٢-٢- بينت نتائج السؤال الرابع والخامس والسادس أن مستوى التفكير الاستدلالي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي الذين درسوا القراءة باستراتيجيات الخطوات الخمس (SQ3R) كان متوسطاً، وأنه ارتفع بعد تدريسهم بها عما كان عليه قبله، وأنه كان أعلى من مستوى التفكير الاستدلالي للتلاميذ الذين درسوا القراءة بالاستراتيجية الاعتيادية المتبعة ولاسيما في مهارة الاستقراء. ودلت هذه النتائج كلها على الأثر الكبير لاستراتيجية (SQ3R) في تنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي وفي مهارة الاستقراء خصوصاً. ولعل ذلك يعزى إلى:

(١) ما توفره خطوات هذه الاستراتيجية للمتعلم من تصفح المعلومات والفكر الواردة في النصّ المقروء، وإدراك العلاقات التي تربط بينها؛ للوصول إلى تصور كلي عن كيفية تنظيم النصّ، والتنبؤ بالموضوعات التي ستغطي فيه، بالإضافة إلى ما تتيحه خطوة المراجعة فيها من تشجيع التلاميذ على صوغ استخلاصات عامة تفسر علاقات الترابط بين أجزاء المعلومات المعروضة في النصّ، الذي هو بحسب المصري (٢٠٠٣) يمثل إحدى الخطوات الأساسية لتدريب التلاميذ على مهارة الاستقراء، وما تتيحه لهم هذه الخطوة أيضاً من اكتشاف التنظيم الموجود بين الفكر المختلفة للنص؛ ليكتشفوا ما لم يتقنوه بعد (Robinson, 1961, 35).

(٢) جو الحرية الذي يسود في الصف الدراسي في أثناء التدريس بهذه الاستراتيجية، الذي يمكن المعلم من طرح أسئلة تثير دافعية المتعلمين نحو التفكير فيها، ومحاولة الإجابة عنها. إذ يُعدّ توفير مثل هذه الظروف في البيئة الصفية من الديمقراطية وحرية التعبير عن الرأي إحدى

المتطلبات الأساسية لتنمية التفكير الاستدلالي كما أكد ذلك بعض الباحثين (إبراهيم، ٢٠٠٥، ٣٣٤؛ الزعوري، ٢٠٠٨، ٣١؛ الشمري، ٢٠١١، ٨٢).

لقد ركّز بعض من تحدّث عن استراتيجية الخطوات الخمس على عمليات التفكير التي تشتمل عليها الاستراتيجية فأجروا تعديلات عليها بإضافة خطوة التفكير إليها التي عنى بها توماس وروبنسون (1972) Thomas & Robinson قدرة التلميذ على إيجاد الروابط بين ما يقرؤه وبين معارفه السابقة؛ وخصّصها بوك (1984) Pauk ليكتب التلميذ فيها ملخصاً يفكر فيه ملياً فيما أدركه من الموضوع المقروء؛ وأضافها وليامز (2005) Williams ليُوقف التلميذ عملية التحليل، ويفكر ملياً في الموضوع المقروء كاملاً، ويتأمل في وجهات النظر المعروضة في النصّ، وينقدها، ويعيد تقويمها.

وعلى الرغم من الخصائص السابقة التي تتمتع بها هذه الاستراتيجية في تشجيع التفكير لدى التلاميذ فإنّ هناك غياباً للدراسات التي تقصّت أثرها في تنمية الأنواع المختلفة من التفكير بما فيها التفكير الاستدلالي. وربما يعود ذلك إلى أنّ الباحثين نظروا إليها بوصفها استراتيجيةً للاستذكار بالدرجة الأولى أكثر منها للتفكير.

٢-٢-٣- أوضحت نتائج السؤال الرابع والخامس والسادس أنّ مستوى التفكير الاستدلالي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي الذين درسوا القراءة باستراتيجية إعادة الصّوغ (RAP) كان متوسطاً، وأنّه ارتفع بعد تدريسهم بها عمّا كان عليه قبله، وأنّه كان أعلى من مستوى التفكير الاستدلالي للتلاميذ الذين درسوا القراءة بالاستراتيجية الاعتيادية المتبعة. ودلّت هذه النتائج على الأثر الكبير لاستراتيجية (RAP) في تنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، ولاسيّما مهارة الاستقراء. وقد يرجع الباحث ذلك إلى:

(١) ما تتضمنه هذه الاستراتيجية من عملية التفكير حول إيجاد العناصر والمعلومات التي تتكون منها الفقرة التي يعاد صوغها، إما بطريقة العام إلى الخاص (TM-to-D)، التي تعتمد عملية الاستنتاج عبر تحديد الموضوع *Topic*، ثمّ الفكرة الرئيسيّة *Main idea*، ثمّ التفاصيل *Details* (Schumaker et al., 2007) وهي طريقة ينتقل فيها تفكير المتعلّم من عناصر الفقرة الأكثر عمومية إلى الأكثر نوعية وتحديداً، أي من القمة إلى القاع، فهي إذن تعتمد التفكير الاستنتاجي (Torchim, 2000). وإمّا بطريقة الخاص إلى العام (D-to-MT) التي تعتمد عملية الاستقراء، بتحديد التفاصيل، ثمّ التفكير حول الفكرة الرئيسيّة بالتساؤل حول العبارة التي تلخص مجموعة التفاصيل، ثمّ التفكير حول موضوع الفقرة (Schumaker et al., 2007). وهي طريقة يبدو من خطواتها أنّها تتفق تماماً مع جوهر التفكير الاستقرائي الذي ينتقل فيه تفكير المتعلّم من الحالات الفرعية الخاصة إلى الأفكار الكلية العامة ومن الأسفل إلى

الأعلى، ومن القاع إلى القمة (Simon, 1996, 169؛ الخلايلة واللبايعدي، ١٩٩٧، ٧٩؛ العياصرة، ٢٠١١، ٢٠١٠).

٢) ما تتطلبه هذه الاستراتيجيات من عملية إدراك المتعلم العلاقات التي تربط بين كل تفصيل من التفاصيل التي تشتمل عليها الفقرة المعاد صوغها وفكرتها الرئيسة، والتي تربط بين التفاصيل بعضها بعضاً (Schumaker et al., 2007). وهي عملية تستلزم أن يكون المتعلم قادراً على عملية تحليل الفقرة إلى عناصرها ومكوناتها، وإدراك الروابط التي تجمعها، ليعيد تركيبها من جديد بإعادة صوغها عبر التعبير عن المعنى الذي تدل عليه الفقرة بعبارة الشخصية. ويلاحظ هنا أن المتعلم بحاجة إلى القيام بعمليتين أساسيتين من عمليات التفكير الاستدلالي هما بحسب (حبيب، ١٩٩٥، ٤٥، القاضي، ٢٠٠٩، ٦٠) التحليل بما يعنيه من تجزئة المادة المقروءة إلى عناصرها ومكوناتها الجزئية، والتركيب وما يقوم عليه من إعادة توحيد تلك العناصر والمكونات وتجميعها؛ للحصول على مفهوم كلي عنها.

٢-٢-٤- أظهرت نتائج المقارنة بين الاستراتيجيات التجريبية الثلاث (RAP، SQ3R، KWL) في أثرها في تنمية التفكير الاستدلالي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) تفوق التلاميذ الذين درسوا باستعمال استراتيجية الجدول الذاتي في مهارة الاستقراء على التلاميذ الذين درسوا باستعمال استراتيجية الخطوات الخمس بحجم أثر متوسط.

وقد يعود ذلك إلى أن عمليات التفكير التي تشتمل عليها استراتيجية (KWL) أكثر وأوضح من استراتيجية (SQ3R) التي تعتمد عمليات التذكر والاحتفاظ والاستدعاء، والتي بُنيت بالدرجة الأولى بناء على النظريات المتعلقة بالذاكرة الإنسانية، لذلك سُميت الأولى استراتيجية أو تقنية تفكير، والثانية استراتيجية أو تقنية استدكار. ففي الوقت الذي تُكسب استراتيجية (KWL) التلاميذ القدرة على عمليتي جمع المعلومات وتصنيفها عبر خطوة العصف الذهني التي تشتمل عليه (Ogle, 1986)، وهما عمليتان تدخلان في عمق التفكير الاستقرائي؛ تفتقر استراتيجية (SQ3R) إليهما لتركّز من جهتها على خطوتي التسميع الذاتي والمراجعة اللتين تهدفان بالدرجة الأولى إلى تقليل النسيان، وزيادة مدة الاحتفاظ بالمعلومات الواردة في النصّ في الذاكرة مدة زمنية طويلة بعد التعلم (Robinson, 1961). وقد أظهرت باقي المقارنات الشائبة بين هذه الاستراتيجيات الثلاث عدم وجود فروق دالة بينها، وقد يفسر ذلك بما سبقته الإشارة إليه من تشابه كثير من الخطوات التي تشتمل عليها.

وعلى الرغم من الأثر الذي ظهر لهذه الاستراتيجيات الثلاث في تنمية التفكير الاستدلالي، يلاحظ أن مستوى التلاميذ فيه كان متوسطاً وأقلّ من الحد الأدنى لمستوى التفكير الاستدلالي المرتفع. وقد يرجع ذلك إلى المدة الزمنية القصيرة التي استخدمت هذه

الاستراتيجيات في تدريس التلاميذ والمتمثلة في فصل دراسي واحد ولعدد محدود من الدروس؛ ذلك أن مهارات التفكير عموماً تحتاج عادةً إلى فترة زمنية طويلة نسبياً من التدريب حتى يصل المتعلم إلى المستوى المرتفع منه. ومع ذلك فإنّ تحسّن مستوى تفكيرهم الاستدلالي بعد تدريسهم بها عما كان عليه قبله لهو مؤشر مهمّ يدلّ على أثرها في تنميته لدى التلاميذ. وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي أجريت حول أثر عدد من الاستراتيجيات المتنوعة في تنمية التفكير الاستدلالي منها دراسات (العليمات، ٢٠١١)، و(العليمات، ٢٠٠٧)، و(الهويل، ٢٠٠٦)، و(يونس، ٢٠١٢)، و(أحمد، ٢٠٠٩)، و(عبد الرحيم، ٢٠٠٩) والتي أظهرت أن مستوى تفكير التلاميذ الاستدلالي فيها كان متوسطاً، على الرغم من أثر الاستراتيجيات والبرامج المستخدمة فيها في زيادة مستواه لدى الطلبة.

٢-٣- مناقشة النتائج المتعلقة بالعلاقة بين الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي وتفسيرها

وهي النتائج المتعلقة بالسؤال السابع وفرضيته المرتبطة به، والسؤال الثامن من الدراسة. ٢-٣-١- أوضحت نتائج السؤالين السابع والثامن من الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين استيعاب تلاميذ الصف الرابع الأساسي القرائي وتفكيرهم الاستدلالي، وأنّه يمكن التنبؤ بمستوى تفكيرهم الاستدلالي بناء على درجة مستوى استيعابهم القرائي، وأنّه كلما ارتفع مستوى استيعابهم القرائي ارتفع معه مستوى تفكيرهم الاستدلالي. وقد يعود ذلك إلى العمليات العقلية المشتركة بين الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي التي تحدث في ذهن المتعلم وهو يقوم بأحدهما، ومنها العمليات التكاملية التي تقوم على إيجاد الروابط والعلاقات بين العناصر والجزئيات، وعمليات السببية، والتصور، والتمييز، والتعليل، والنقد، والاستنتاج، والتحليل، والتركيب، والتعميم. وهذا ما دفع بعض الباحثين مثل دولي وزملائه (Dole et al. 1990) إلى وصف التفكير الاستدلالي بأنّه يمثل قلب عملية الاستيعاب، وأنّها عمليتان متلازمتان من الصعب فصل مهارات إحداهما عن الأخرى (العليمات، ٢٠٠٧، ٦١)؛ فإذا كان المتعلم يحتاج في أثناء عملية الاستيعاب القرائي إلى الإدراك الترابطي وقدرته على ربط المادة المقروءة بخبرته السابقة، وإيجاد العلاقات التي تربط بين عناصر الجملة وأجزائها من السببية والتمييز، وإلى استنتاج معلومات من علاقات الجمل لتكوين روابط ضمنية غير مصرح بها، وإلى التصوّر بإعطاء فكرة عن أهدافه المرتبطة بالمادة المقروءة، وإلى التلخيص بانتقاء المفاهيم والمعلومات التي لها علاقة بهدف قراءتها لاكتشاف بناها المعرفية، ونقدها، وتعليل الأفكار والعلاقات التي يقرؤها وإيجاد تفسير منطقي لها، وتنظيمها وتركيبها لإنتاج المعنى وإدراكه (عصر، ٢٠٠٠، ١٠؛ McIain, 2001, 45؛ الدليمي والوائي، ٢٠٠٥، ١٩؛ سلطان، ٢٠٠٦، ٢٥؛ مصطفى، ٢٠١١، ٤٢-٤٣)؛ فإنّه يحتاج على نحو مواز لكي يقوم

بعملية الاستدلال إلى التمييز بين المعلومات المتوافرة التي تمثل المقدمات عبر المقارنة بين أوجه الشبه والاختلاف بين العلاقات والروابط التي تجمعها، وإلى تصنيفها وتنظيمها وترتيبها في مفاهيم وقواعد كلية عامة بناء على المعالم المشتركة التي تجمع بينها، وإلى تحليل هذه المعلومات والعلاقات والروابط وتركيبها ونقدها، وصولاً إلى التعميم باستخلاص الخاصية العامة والنتيجة المنطقية منها (حبيب، ١٩٩٥، ٤٦؛ القاضي، ٢٠٠٩، ٦٠ - ٦١). لذلك أكد غانم (١٩٩٥) أن الاستدلال «حلٌ ذهنيّ يقتضي تدخّل عمليات عقلية، كالتذكر، والتخيل، والحكم، والفهم، والاستبصار، والتجريد، والتعميم، والاستنتاج، والتمييز، والتعليل، والنقد. وهو عملية تفكير، يتضمن الوصول إلى نتيجة عن طريق مقدمات معلومة» (ص ١٩٠). إن العلاقة المتبادلة بين الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي تتجلى من خلال صعوبة القيام بأحدهما بمعزل عن الآخر.

فمن جهة يصعب على الفرد غالباً القيام بعملية الاستدلال ولاسيما اللفظي منه إذا لم يستوعب مضمون المقدمات المعطاة، ويفهم معانيها الظاهرة الصريحة والضمنية، ويدرك طبيعة العلاقات التي تربط بينها. وكلما تمكّن من استيعاب مضمونها جيداً، ازدادت قدرته على الربط بينها للتوصل إلى استخلاص النتيجة المرتبطة بها؛ وهذا ما أكدته دراستا روبيرج وكرافين (Roberge & Craven, 1981, 1982) اللتان توصّلتا إلى أن زيادة مستوى استيعاب المتعلّمين القرائي أدت بالنتيجة إلى زيادة قدرتهم على الاستدلال الشرطي والاستنتاجي؛ وكذلك ما توصلت إليه دراستا (Franks, 1996, 1997) اللتان بيّنتا أن مستوى إتقان المتعلّمين المهارات القرائية في النصوص الروائية والمقاطع النثرية الأثر الأكبر في قدرتهم على التفكير الاستدلالي الاستنتاجي؛ وما أظهرته دراسة إرباي (Erbay, 2013) من القوة التنبؤية لمهارات الاستعداد القرائي (Reading readiness skills) التي تتضمن (المعرفة العامة، واستيعاب الكلمات، والجمل، والربط بينها) في التفكير الاستدلالي السمعي (Auditory reasoning) لأطفال الست سنوات.

ومن جهة أخرى تتطلب مهارات الاستيعاب الاستنتاجي والناقد والتذوقي من المتعلّم القيام ببعض العمليات الاستدلالية؛ فالقدرات الاستدلالية كما توصلت دراسة (Lee, Katherine, 2010) تفسّر جيداً استخدام الروابط المفاهيمية في عملية القراءة للتوصل إلى استيعاب مضامينها. وإنّ التدريب على التفكير الاستدلالي القياسي (الاستنتاجي) يؤدي إلى تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة في الاستيعاب القرائي كما أكدته دراسة (Tzuril, 2009 & George)؛ ولذلك يمكن التنبؤ بالاستيعاب القرائي بناء على التفكير الاستدلالي المنطقي للطلبة بحسب ما توصلت إليه دراسة (Lin & Yang, 2007).

٢-٣-٢ - أظهرت نتائج الدراسة إمكان التنبؤ بالتفكير الاستدلالي بناء على مستويات الاستيعاب القرائي، وأن المستوى الناقد هو الأكثر تأثيراً في التفكير الاستدلالي. وهي نتيجة منطقية نظراً إلى أن مستوى الاستيعاب الناقد ينطوي على العمليات العقلية التي تميز التفكير الناقد الذي يُعدّ إحدى السمات العقلية ذات العلاقة بالتفكير الاستدلالي، فقد عدّ أودال ودانيل (1991) Udall & Danliels مهارات الاستدلال من مكونات التفكير الناقد الذي يشتمل على المهارات الاستقرائية، والاستنتاجية، والتقويمية (جروان، ٢٠٠٧، ٢٥٨)، وتوصل فاسكو (1994) Fasko في دراسته إلى عدم إمكانية استغناء أحدهما عن الآخر؛ حتى عدّ سوانسون (2014) Swanson التفكير الناقد مدخلاً إلى التفكير الاستدلالي.

وعلى الرغم من غياب الدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين مستويات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لتعرّف أيها أكثر تأثيراً فيه - في حدود علم الباحث - فإن نتائج الدراسات التي تصدّت للعلاقة بين التفكير الناقد والتفكير الاستدلالي كدراسات (Swanson, 2014؛ Heijltjes, Van Gog, Leppink & Paas, 2013؛ Ramasamy, 2011؛ Esswein, 2011؛ Elder & Paul, 2010؛ Fasko, 1994) وغيرها التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بينهما تمكّن من التنبؤ بأحدهما بناء على الآخر، قد تعرّز ما توصلت إليه هذه الدراسة من جهة أن الاستيعاب الناقد أكثر المستويات تأثيراً في التفكير الاستدلالي، وأكثرها قدرة على التنبؤ به، انطلاقاً من العمليات العقلية المتشابهة بين كل من التفكير الناقد بوصفه نمطاً من أنماط التفكير، والاستيعاب الناقد بما يتضمنه من عمليات تعتمد أساساً مهارات التفكير الناقد من التمييز والتصنيف، والمقارنة، والتقويم وإصدار الأحكام... الخ.

٣ - توصيات الدراسة ومقترحاتها

٣-١ - في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث ما يلي:

- (١) إعداد المعلمين قبل الخدمة وتدريبهم في أثناءها على اعتماد استراتيجيات (SQ3R، KWL، RAP) في تدريس القراءة واللغات خصوصاً، لما لها من تأثير كبير في رفع مستوى استيعاب المتعلمين القرائي، وفي تدريس المقررات الأخرى عموماً؛ لمرونة هذه الاستراتيجيات وإمكانية توظيفها في تدريس المواد الدراسية المتنوعة، وفي المراحل التعليمية المختلفة.
- (٢) تضمين أدلة المعلم تعريفاً موجزاً عن استراتيجيات (SQ3R، KWL، RAP) وخطواتها وإجراءات تنفيذها، وتشجيع المعلمين على التنوع بينها وبين الاستراتيجيات الفعالة الأخرى ولاسيما الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في أثناء التدريس.

٣) إثراء مقررات القراءة بالأنشطة التي تساعد المعلمين على تنمية مهارات مستويات الاستيعاب القرائي العليا (الناقد، والتذوقي، والإبداعي) لدى التلاميذ. وتضمنها أنشطة تتعلق بمهارات مستوى الاستيعاب الإبداعي على وجه الخصوص، بما يتناسب مع عمر التلاميذ، وقدراتهم العقلية واللغوية، ومستوى نضجهم؛ وذلك لما لوحظ من غياب تركيز مقرر القراءة للصف الرابع الأساسي على مهارات هذا المستوى من الاستيعاب.

٤) الاهتمام بتنمية مهارات التفكير عموماً، والتفكير الاستدلالي خصوصاً لدى المتعلمين، والبدء بتدريبهم عليها من المراحل العمرية المبكرة، وما يتطلبه ذلك من تضمين محتوى مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي أنشطة متنوعة تشجع التلاميذ على التفكير، ومواقف تعليمية تدفعهم إلى القيام بعمليات الربط والمقارنة والاستقراء والاستنتاج، وتعزيز فيهم قدرات التفكير الاستدلالي.

٥) إعداد المعلمين وتدريبهم على الاستراتيجيات الفعالة في تنمية مهارات التفكير عموماً، ومهارات التفكير الاستدلالي خصوصاً لدى المتعلمين، مثل استراتيجيات (KWL، RAP، SQ3R).

٦) تهيئة بيئة تعليمية مرنة ومناسبة لاستعمال استراتيجيات (RAP، SQ3R، KWL)، تتيح للمتعلمين الحرية وتقبل الآراء، والتفاعل الإيجابي، والمشاركة في النقاش، والعمل ضمن فريق.

٧) تطوير برامج تعليمية وتدريبية متخصصة لتنمية قدرات التفكير الاستدلالي لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة.

٨) استعمال استراتيجية إعادة الصوغ (RAP)؛ للتدخل المبكر في علاج الأطفال الذين يعانون صعوبات في الاستيعاب القرائي؛ بالاستعانة بالمراحل التدريبية والدروس التطبيقية التي فصلها شوماخر وزملاؤه (Schumaker et al., 2007)، والدروس التدريبية المعتمدة في هذه الدراسة، باتباع أسلوب التدريس الفردي (واحد مقابل واحد) أو المجموعات التعليمية الصغيرة في فصول دراسية منفصلة خاصة.

٣-٢- مقترحات الدراسة

وفي ضوء النتائج أيضاً يقترح الباحث ما يلي:

١) تطوير استراتيجية قرائية متكاملة مقترحة من خلال الاستفادة من خطوات استراتيجيات (RAP، SQ3R، KWL) وإجراءاتها وأسسها ومبادئها، تحمل اسماً يجمع بين الخطوات والخصائص المتشابهة فيها، والخطوات التي تميز كل واحدة منها، مع بيان أسسها العلمية والتربوية والنفسية والاجتماعية وتوضيح مرتكزاتها وعناصرها وخصائصها وخطواتها

ومبادئها؛ ثم دراسة فاعليتها في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، ومهارات التفكير، وإمكانية توظيفها في تدريس المواد الأخرى.

(٢) تطوير مقاييس واختبارات لقياس مهارات التفكير الاستدلالي بنوعيه اللفظي وغير اللفظي لجميع المراحل العمرية المختلفة، تُقنن وتُعيّر على نطاق واسع وعلى عينات كبيرة في البيئة المحلية أو العربية، لكي يتمكن الباحثون من اعتمادها في الدراسات المستقبلية عن التفكير الاستدلالي.

(٣) المقارنة بين فاعلية التدرّب على استعمال استراتيجيات الخطوات الخمس (SQ3R) وإعادة الصّوغ (RAP)، والجدول الذاتي (KWL) في العادات الدراسية للطلبة على الاستذكار ومعدّل الاحتفاظ وتقليل النسيان.

(٤) دراسة أثر استراتيجية إعادة الصّوغ (RAP) في أنواع أخرى من التفكير (كالتفكير العلمي، والناقد، والإبداعي، والتمايز...الخ).

(٥) تطبيق الاستراتيجيات المعتمدة في الدراسة في المراحل العمرية المتقدمة.

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام استراتيجيات الجدول الذاتي (KWL)، والخطوات الخمس (SQ3R)، وإعادة الصّوغ (RAP) في تدريس القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق.

ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج التجريبي باعتماد تصميم الاختبار القبلي/البعدي للمجموعات المتكافئة، فاختار عينة مؤلفة من (١٣٨) تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) من مدرستي (المقدسي بمنطقة القنوات، ومعن بن زائدة بمنطقة الشاغور) بمحافظة دمشق، يتوزعون في أربع مجموعات دراسية في أربع شعب بواقع شعبتين في كلّ مدرسة؛ ودُرّسوا جميعاً نصوصَ القراءة من (مجال المعارف والمهارات) الواردة في كتاب (العربية لغتي) المقرّر على تلاميذ الصف الرابع الأساسي، في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣. فدُرّست المجموعة التجريبية الأولى المكوّنة من (٣٤) تلميذاً وتلميذة باعتماد استراتيجيات (KWL)، والتجريبية الثانية المؤلفة من (٣٢) تلميذاً وتلميذة باستراتيجيات (SQ3R)، والتجريبية الثالثة التي ضمّت (٣٧) تلميذاً وتلميذة باستراتيجيات (RAP). أمّا المجموعة الضابطة التي تكوّنت من (٣٥) تلميذاً وتلميذة فقد درّست وفقاً للاستراتيجية الاعتيادية المتبعة في التعليم.

وطُبّق على المجموعات الأربع قبل التجربة وبعدها اختبارٌ للاستيعاب القرائي، وآخر للتفكير الاستدلالي أعدّهما الباحث.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية واستُخدمت اختبارات (ت) لعينة واحدة، ولعينتين مترابطتين، ومستقلتين، وتحليل التباين ذي القياسات المتكررة المتوازية، وتحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة (MANOVA)، والمقارنات البعدية المتعددة، وحجم الأثر، ومعاملات الارتباط، والانحدار الخطي البسيط، والمتعدد. وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

(١) إنّ مستوى الاستيعاب القرائي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي للمجموعات التجريبية الثلاث (KWL، SQ3R، RAP) في الاختبار البعدي كان مرتفعاً، وأعلى من الحد الأدنى لمستوى الإلتقان لدى المجموعتين التجريبيتين الأولى والثالثة (KWL، RAP) بفرق دال إحصائياً، وبفرق غير دال إحصائياً بخصوص المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R). أما مستوى الاستيعاب القرائي للمجموعة الضابطة فقد كان متوسطاً وأقلّ من الحد الأدنى للإلتقان بفرق دال إحصائياً.

٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة (الحري، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي) في امتلاك تلاميذ كل مجموعة من المجموعات التجريبية الثلاث (KWL، SQ3R، RAP) إيّاها، فلم يكن مستوى امتلاك تلاميذ كل مجموعة أي مستوى استيعاب منها أعلى من المستويات الأخرى. ووجدت فروق دالة إحصائية بين المستويات الأربعة لدى تلاميذ المجموعة الضابطة لمصلحة المستوى الحري، فكان امتلاكهم مستوى الاستيعاب الحري أعلى من المستويات الأخرى.

٣) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ كل مجموعة من المجموعات التجريبية الثلاث (KWL، SQ3R، RAP) في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي بمستوياته كلّها (الحري، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي) ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمستوياته كلّها، لمصلحة الاختبار البعدي، يعزى إلى استخدام الاستراتيجيات الثلاث في التدريس. وكان حجم أثر استخدامها في تنمية الاستيعاب القرائي بمستوياته كلّها كبيراً.

٤) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الرابع الأساسي في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بمستوياته الثلاثة (الاستنتاجي، والناقد، والتذوقي)، تعزى لاستراتيجية التدريس (KWL، SQ3R، RAP، الاعتيادية المتبعة)، لمصلحة كل استراتيجية من استراتيجيتي (KWL، RAP) مقارنة بالاستراتيجية الاعتيادية في الاختبار كلّ بمستوياته الثلاثة (الاستنتاجي، والناقد، والتذوقي) وبحجم أثر كبير؛ ولمصلحة استراتيجية (SQ3R) مقارنة بالاعتيادية في الاختبار كلّ بمستويي الاستيعاب (الناقد، والتذوقي) وبحجم أثر كبير. وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الاستراتيجيات الأربع في مستوى الاستيعاب (الحري). وكذلك بين استراتيجيتي (SQ3R) والاعتيادية في مستوى الاستيعاب (الاستنتاجي). وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الاستراتيجيات التجريبية الثلاث (KWL، SQ3R، RAP) في اختبار الاستيعاب القرائي بمستوياته كلّها، ما عدا الفروق الدالة بين استراتيجيتي (RAP) و(SQ3R) في المستويين (الاستنتاجي والناقد) لمصلحة استراتيجية (RAP) وبحجم أثر متوسط في (الاستنتاجي)، وكبير في (الناقد).

٥) إن مستوى التفكير الاستدلالي لتلاميذ المجموعات التجريبية الثلاث (KWL، SQ3R، RAP) في الاختبار البعدي كان متوسطاً وأدنى من الحد الأدنى لمستوى التفكير المرتفع بفرق ضئيل غير دال إحصائياً. أمّا مستوى التفكير الاستدلالي للمجموعة الضابطة فقد كان متوسطاً وأدنى من الحد الأدنى لمستوى التفكير المرتفع بفرق دال إحصائياً.

٦) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات مستوى امتلاك تلاميذ كل مجموعة من مجموعات الدراسة التجريبية الأولى (KWL)، والثانية (SQ3R)، والثالثة (RAP)، والضابطة (الاعتيادية) مهارة الاستنتاج، ومتوسط درجات امتلاكهم مهارة الاستقراء.

٧) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ كل مجموعة من المجموعات التجريبية الثلاث (RAP، SQ3R، KWL) في اختبار التفكير الاستدلالي القبلي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بمهارتيه، لمصلحة الاختبار البعدي يعزى إلى استخدام الاستراتيجيات الثلاث في التدريس. وكان حجم أثر استخدامها في تنمية التفكير الاستدلالي بمهارتيه كبيراً.

٨) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الرابع الأساسي في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي بمهارتيه (الاستنتاج والاستقراء) تعزى لاستراتيجية التدريس (RAP، SQ3R، KWL، الاعتيادية المتبعة)، لمصلحة كل استراتيجية من استراتيجيتي (RAP، KWL) مقارنة بالاستراتيجية الاعتيادية في التفكير الاستدلالي بمهارتيه وبحجم أثر كبير؛ ولمصلحة استراتيجية (SQ3R) مقارنة بالاعتيادية في التفكير الاستدلالي بإحدى مهارتيه (الاستقراء) وبحجم أثر كبير. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استراتيجيتي (SQ3R) والاعتيادية في مهارة الاستنتاج. وكذلك عدم وجود فروق دالة بين الاستراتيجيات التجريبية الثلاث (RAP، SQ3R، KWL) في التفكير الاستدلالي بمهارتيه، ما عدا الفرق الدال إحصائياً بين استراتيجيتي (KWL) و (SQ3R) في مهارة (الاستقراء) فقط لمصلحة استراتيجية (KWL) وبحجم أثر متوسط.

٩) وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية ودالة إحصائياً بين درجات تلاميذ الصف الرابع الأساسي في اختبار الاستيعاب القرائي ودرجاتهم في اختبار التفكير الاستدلالي بخصوص (العينة كلّها، والمجموعتين التجريبية الثانية (SQ3R) والثالثة (RAP)، والمجموعة الضابطة)؛ ووجود علاقة ارتباطية إيجابية متوسطة ودالة إحصائياً بينهما بخصوص المجموعة التجريبية الأولى (KWL).

١٠) إمكان التنبؤ بدرجة مستوى تفكير تلاميذ الصف الرابع الأساسي الاستدلالي بناء على الدرجة الكلية للاستيعاب القرائي، بخصوص العينة كلّها وكل مجموعة من مجموعات الدراسة الأربع على حدة. وبناءً على درجات مستويات الاستيعاب (الناقد، والاستنتاجي، والحريفي، والتذوقي) بخصوص العينة كلّها؛ وعلى المستويين (الناقد والحريفي) بخصوص المجموعة التجريبية الأولى (KWL)؛ وعلى المستويات (الاستنتاجي، والحريفي، والناقد، والتذوقي) بخصوص المجموعة التجريبية الثانية (SQ3R)؛ و (الحريفي، والاستنتاجي، والتذوقي) بخصوص التجريبية الثالثة (RAP). و (الحريفي، والناقد، والاستنتاجي) بخصوص المجموعة الضابطة. وذلك وفقاً للترتيب السابق لهذه المستويات الذي يدلّ على مستوى الاستيعاب الأقوى تأثيراً والأكثر أهمية في التنبؤ بدرجة مستوى التفكير الاستدلالي.

مراجع الدراسة

١ - المراجع العربية

أبانمي، فهد بن عبد العزيز. (٢٠١٠). فعالية استراتيجية (ماذا أعرف؟- ماذا أريد أن أعرف؟- ماذا تعلّمت؟) في تنمية مهارات استيعاب الحديث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، (١٠٠)، ١٣٤ - ١٧١.

إبراهيم، زكريا. (١٩٩٩). طرق تدريس اللغة العربية. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٠). موسوعة المناهج التربوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٥/أ). التدريس الإبداعي وتعلّم التفكير (سلسلة التفكير التعليم والتعلّم). القاهرة: عالم الكتب.

إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٥/ب). التفكير من منظور تربوي: تعريفه، طبيعته، مهاراته، تنميته، أنماطه (ط.١). القاهرة: عالم الكتاب للنشر والتوزيع.

ابن فارس، أبو الحسين أحمد (١٩٧٩). معجم مقاييس اللغة. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. ج (٢) و (٦). عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم (٢٠٠٣). لسان العرب (ط.١). تحقيق: عامر أحمد حيدر. المجلدات (١)؛ (١٢). بيروت: دار الكتب العلمية.

أبو جادو، صالح محمد علي؛ ونوفل، محمد بكر (٢٠٠٧). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق (ط.١). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو حطب، فؤاد (٢٠١١). القدرات العقلية (ط.٦). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو حطب، فؤاد؛ وآمال، صادق (١٩٩٤). علم النفس التربوي (ط.٤). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو دقة، سناء (٢٠٠٨). القياس والتقويم الصفّي: المفاهيم والإجراءات لتعلّم فعّال (ط.٢). غزّة: دار آفاق للنشر والطباعة.

أبو زينة، فريد؛ والجادري، عدنان؛ وقندلجي، عامر؛ وبني هاني، عبد الرزاق (٢٠٠٦). مناهج البحث العلمي: الكتاب الأول، أساسيات البحث العلمي. عمان، الأردن: دار الوراق.

أبو سلطان، كميليا كمال حسين (٢٠١٢). أثر استخدام استراتيجية KWL في تنمية المفاهيم والتفكير المنطقي في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزّة.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٥). تقويم التعلّم (ط.١). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠١١). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية (ط.٦). القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبو ناجي، محمود سيد محمود (٢٠٠٧). فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير الاستدلالي لدى الفائقين في الحلقة الابتدائية. المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٣(٢)، ٣٦-٧١.

أحمد، آمال سعد سيد (٢٠٠٩). فاعلية استخدام استراتيجيات دائرة التعلم في تحصيل بعض المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الاستدلالي وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات الصف الثامن بالتعليم الأساسي. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٢(٤)، ١٨٣-٢١٤.

أحمد، سوهيلا؛ وعبد الغني، سلامية؛ وسعدون، زوريدة؛ ومصطفى، نور شزونا (٢٠١١). أهمية تقنية SQ3R في تعليم مهارة القراءة الفهمية. المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية (آفاق وتحديات ماليزيا والصين)، (٥-٦ ديسمبر)، كلية اللغة العربية، جامعة الدراسات الأجنبية، بكين، الصين، ٤١٤-٤٢٣.

الأييسكو (٢٠٠٤). التقرير النهائي للمؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب. بيروت: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الأييسكو (٢٠٠٦). التقرير النهائي للمؤتمر الخامس لوزراء التربية والتعليم العرب. بيروت: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الإمام، محمد صالح؛ وإسماعيل، عبد الرؤوف محفوظ (٢٠١٠). التفكير الإبداعي والناقد: رؤية معاصرة (ط.١). عمان، الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

أمين، أميمة محفوظ (٢٠٠٨). فاعلية استراتيجيات تبادل الأدوار في تنمية التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

بابطين، عادل أحمد حسن. (٢٠٠٢). مشكلات الدلالة الإحصائية في البحث التربوي وحلول بديلة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

البركات، علي أحمد غالب (٢٠١٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٢(١)، ٣٩١-٤٥١.

البركاتي، نيفين حمزة شرف (٢٠٠٨). أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبكات الست و (KWL) في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

بلابل، ماجدة راغب (١٩٩٣). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير المنطقي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق. بلقيس، أحمد محمد (٢٠٠٣). كفايات التعلّم الذاتي (ط.١). الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.

بهلول، إبراهيم أحمد (٢٠٠٤). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٣٠)، ١٤٨-٢٨٠.

بياجيه، جان (١٩٧٨). سيكولوجية الذكاء. ترجمة: سيد محمد غنيم. القاهرة: دار المعرفة. التميمي، خالد حسن شيبان (١٩٩٩). أثر كل من نوع المحكم وطول الاختبار على تحديد درجة القطع لاختبار محكي المرجع يقيس الكفايات الرياضية في العمليات الحسابية على الأعداد بالصف السادس الابتدائي بمدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

جاء الله، علي سعد (١٩٩٧). تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. مؤتمر (تربية الغد في العالم العربي)، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات، ج١ (عدد خاص)، ٧٠٢-٧٢٣.

جاد، محمد لطفي (٢٠٠٣). فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢٢)، ١٨-٤٦.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٧). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات (ط.٣). عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الجعافرة، عبد السلام يوسف (٢٠١١). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق (ط.١). عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الجليدي، حسن بن إبراهيم (٢٠٠٩). فاعلية إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التدنوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الجندي، أمينة السيد (٢٠٠٢). إسرار النمو المعرفي من خلال تدريس العلوم وأثره على تنمية التحصيل والتفكير الاستدلالي والناقء لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. المؤتمر العلمي السادس (التربية العلمية وثقافة المجتمع)، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٥٦٢-٦٠٨.

جولي بلانت (٢٠٠٦). التحليل الإحصائي باستخدام برامج SPSS (ط.١). ترجمة: خالد العامري. القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

حافظ، وحيد السيد (٢٠٠٨). فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية (K-W-L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٧٤)، ١٥٤-٢٢٨.

حبيب الله، محمد (٢٠٠٠). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق: المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم (ط.٢). عمان، الأردن: دار عمان.

حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٥). دراسات في أساليب التفكير (ط.١). القاهرة: مكتبة النهضة.

حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٦). التفكير والأسس النظرية والاستراتيجية (ط.١). القاهرة: مكتبة النهضة.

الحجازين، نايل عيد (٢٠١٢). التفكير الاستدلالي (ط.١). عمان، الأردن: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

الحداد، عبد الكريم سليم (٢٠٠٦). فاعلية استراتيجية قرائية مقترحة في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. مجلة جامعة دمشق، ٢٢(١)، ١٥٣-١٨٨.

حراشة، إبراهيم محمد علي (٢٠٠٧). المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق (ط.١). عمان، الأردن: دار الخزامى للنشر والتوزيع.

حسن، عزت عبد الحميد محمد (٢٠١١). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18. القاهرة: دار الفكر العربي.

- حسن، محمود محمد (٢٠٠١). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على التحصيل وبقاء أثر التعلم وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة كلية التربية بأسيوط، ١٧(٢)، ٢١٦-٢٤٦.
- حسين، ثائر (٢٠١١). الشامل في مهارات التفكير (ط.٢). عمان، الأردن: ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- الحلاق، علي سامي علي (٢٠٠٧). اللغة والتفكير الناقد: أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية (ط.١). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الحلاق، علي سامي (٢٠١٠). المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها (ط.١). طرابلس، لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.
- حمادة، محمد محمود (٢٠٠٧). فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة مع القصة في تنمية الفهم القرائي والتحصيل والميول القرائية في الرياضيات لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، (١٠)، ٦٩-١٤.
- الحيلواني، ياسر (٢٠٠٣). تدريس وتقييم مهارات القراءة. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الخلايلة عبد الكريم، واللبايعدي، عفاف (١٩٩٧). طرق تعليم التفكير للأطفال (ط.٢). عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- دايرسون، مارغريت (١٩٩٥). تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية (ط.١). ترجمة: قسم الترجمة بمدارس الظهران الأهلية. الدمام: دار التركي للنشر والتوزيع.
- دايرسون، مارغريت (٢٠٠٤). استراتيجيات للاستيعاب القرائي: استراتيجية (تنال القمر) واستراتيجية الجدول الذاتي (ط.٣). ترجمة: قسم الترجمة بمدارس الظهران الأهلية. الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر.
- الدليمي، طه علي؛ والوائلي، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٥). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية (ط.١). إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- الدليمي، طه علي؛ والوائلي، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٥). اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها (ط.١)، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- راجح، أحمد عزت (١٩٩٠). أصول علم النفس (ط.٩). الإسكندرية: دار المعارف.

راشد، أشرف (٢٠٠١). أثر استخدام استراتيجية التدريس المعلمي في تدريس هندسة المرحلة الابتدائية على التحصيل والتفكير الاستدلالي والاتجاه نحو الهندسة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

راشد، حنان مصطفى مدبولي (٢٠٠٤). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهرى. المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (القراءة وتنمية التفكير)، مصر، ٢، ١٧٨ - ٢٢٢.

راقي، سعيد عبد الله (٢٠٠٦). القراءة وتنمية التفكير (ط.١). القاهرة: عالم الكتب.
رجب، ثناء (٢٠٠٩). برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي وفاعليته في تنمية الفهم القرائي والوعي بعمليات التفكير لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (١٤٢)، ٩٣ - ٤٧.

رسلان، مصطفى (٢٠٠٥). تعليم اللغة العربية. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
الزبيدي، محمد مرتضى بن محمد الحسيني (٢٠٠٧). تاج العروس من جواهر القاموس (ط.١). تحقيق: عبد المنعم خليل إبراهيم، وكريم سيد محمد محمود. المجلد (٢). بيروت: دار الكتب العلمية.

الزعوري، محمد سعيد حسن (٢٠٠٨). أثر استخدام استراتيجية هيلداتابا في تنمية التفكير الاستدلالي لطلبة الصف الأول الثانوي في مادة الجغرافيا في محافظة لحج. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عدن، اليمن.

الزغارنة، محمد ياسر موسى (٢٠١١). بناء برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية قائم على التحليل الأدبي للنصوص القرائية وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير ما فوق المعرفي ومهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبتهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

الزهراني، غيداء بنت علي صالح (٢٠١١). أثر استخدام استراتيجية KWL على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنكليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية (ط.١). القاهرة: دار النشر للجامعات.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣/أ). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣/ب). تعليم التفكير: رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة. القاهرة: عالم الكتب.

زيدان، محمود فهمي (٢٠٠٢). الاستقراء والمنهج العلمي (ط.١). الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

سالم، أماني سعيدة سيد إبراهيم (٢٠٠٧). تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من استراتيجية KWLH المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدى الأطفال (في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ونظرية الهدف. مجلة العلوم التربوية، ١٥(٢)، ١١١-١١٢.

سعد عطا الله، عبد الحميد (٢٠٠٩). فاعلية المراقبة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٤٣(١)، ١٢٣-١٦٨.

سعد، مراد علي عيسى (٢٠٠٦). الضعف في القراءة وأساليب التعلم: النظرية، والبحوث، والتدريبات، والاختبارات. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا النشر.

سلام، علي عبد العظيم (٢٠٠٤). استراتيجيات استيعاب المقروء لدى القارئ العربي وعلاقتها بكل من المستوى التعليمي والجنس ونوع النص. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٢٣(١)، ١٨٤-٢٠٢.

سلطان، صفاء عبد العزيز (٢٠٠٦). أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، حلوان.

سلمان، سماح محمد صالح (٢٠١٢). أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

سليمان، محمود جلال الدين (٢٠٠٩). فعالية أساليب القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في المرحلة الثانوية. المؤتمر العلمي التاسع (كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقراض والإخراج)، مصر ، ١ ، ١٥٠-٢١٠.

سيجلر، روبرت س. (٢٠١١). تفكير الأطفال: تنميته، تحديثات مستقبلية (ط.١). ترجمة: جابر عبد الحميد جابر، وأحلام الباز حسن. القاهرة: دار الفكر العربي.

السيد محمد ، فايذة (٢٠٠٣). الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها (ط.١). القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.

السيد ، محمود أحمد (٢٠١١). في طرائق تدريس اللغة العربية. منشورات جامعة دمشق.
السيد ، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٥). صعوبات فهم اللغة: ماهيتها و استراتيجياتها (ط.١). القاهرة: دار الفكر العربي.

شاكِر ، مها شفيق كايد (٢٠١١). أثر استراتيجيتي روبنسون الأصلية والمطورة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية العلوم التربوية والنفسية ، جامعة عمان العربية.

الشربيني ، زكريا (٢٠٠٧). الإحصاء وتصميم التجارب. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
الشطي ، هيثم (٢٠٠١). فاعلية استخدام نموذج روبنسون في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية.

الشمري ، زينب حسن نجم (٢٠٠٥). أثر استخدام استراتيجية الجدول الذاتي في الاستيعاب القرائي في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات الأول المتوسط. مجلة القراءة والمعرفة ، (٤٦) ، ١١٦-١٤٥.

الشمري ، زينب حسن نجم (٢٠٠٩). فعالية كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجية التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في حائل. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، (١٥٣) ، ١٢٠-١٧٦.

الشمري ، هزاع عامر منيس (٢٠١١). أثر برمجة تعليمية قائمة على أنموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والتحصيل والاتجاهات لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في مادة الجغرافيا في محافظة رفحاء المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية.

الشهري ، محمد بن هادي بن علي (٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.

صالح ، مدحت محمد حسن (٢٠٠٩). فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية العلمية ، (١)١٢ ، ٧٣-١٢٨.

- الصالح، سمير يونس (٢٠٠٢). أثر برنامج قائم على القصة في تنمية بعض المهارات الإبداعية لدى تلاميذ الابتدائية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (٨١)، ٨٣-١٢٤.
- صليبا، جميل (١٩٨٢). المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية. الجزء الأول. بيروت: دار الكتاب اللبناني.
- طعيمة، رشدي أحمد؛ والشعبي، محمد علاء الدين (٢٠٠٦). تعليم القراءة والأدب: استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع (ط.١). القاهرة: دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي (١٩٨٧). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أساسه، استخدامه. القاهرة: دار الفكر العربي.
- طه، فرج عبد القادر (٢٠٠٠). أصول علم النفس الحديث. القاهرة: دار قباء للطباعة.
- الطوبلة، منار بسام (٢٠٠٥). درجة امتلاك طلبة الصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي في مديرية عمان الثالثة لمهارات الاستيعاب القرائي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- طوالبه، هادي؛ والصرايرة، باسم؛ والشمايلة، نسرين؛ والصرايرة، خالد (٢٠١٠). طرائق التدريس (ط.١). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عباس، محمد خليل؛ ونوفل، محمد بكر؛ والعبسي، محمد مصطفى؛ وأبو عواد، فريال محمد (٢٠٠٧). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط.١). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠٠٩). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (١٤٥)، ٧٣-١١٤.
- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠). استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية (ط.١). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبد الحافظ، فؤاد عبد الله (٢٠٠٧). فعالية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالفيوم، (٧)، ١٠١-١٦٥.
- عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد (٢٠٠٠). فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة،

الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢)، ١٩٢-٢٣١.

عبد الخالق، مختار (٢٠٠٦). فعالية برنامج مقترح لتطوير تدريس القراءة في ضوء قضايا العولمة في تنمية مهارات القراءة والوعي بتلك القضايا لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا، المنيا.

عبد الرحمن، أحمد محمد (٢٠١١). تصميم الاختبارات: أسس نظرية وتطبيقات عملية (ط.١). عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عبد الرحيم، زين الدين محمد (٢٠٠٩). فاعلية تدريس وحدة في العلوم قائمة على التعزيز المعرفي في تنمية التفكير الاستدلالي والميل نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٢(٢)، ٢٧-٨١.

العبد اللات، بسام مقبل مجلي (٢٠١٢). مقارنة فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الديسلكسيا). رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

عبد المجيد، جميل طارق (٢٠٠٥). إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة (ط.١). عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عبد النبي، هشام أحمد (١٩٩٢). فاعلية دليل مقترح باستخدام الخرائط والأشكال التوضيحية لمقرر الجغرافيا بأسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس (٢٠٠٨). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، (٨١)، ٩٤-١٧٧.

عبد العزيز، سعيد (٢٠٠٧). تعليم التفكير ومهاراته (ط.١). عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبد، محمود محمد محمد (٢٠٠٩). أثر استخدام استراتيجيات تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية تحصيل العلوم ومهارات التفكير الاستدلالي الحسي والميول العلمية لدى التلاميذ المكفوفين بالصف الرابع الابتدائي. مجلة التربية العلمية، مصر، ١٢(٢)، ٣٦-١.

العتيبي، خالد بن ناصر محمد (٢٠٠١). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك بن سعود.

العتيبي، مها محمد بن حميد (٢٠٠٩). القدرة على التفكير الاستدلالي والتفكير الابتكاري وحل المشكلات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى عينة من طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عجاج، خير المغازي (٢٠٠٤). صعوبات القراءة والفهم القرائي: التشخيص والعلاج. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

عدس، عبد الرحمن؛ وذوقان، عبيدات؛ وعبد الحق، كايد (٢٠٠٣). البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

العديقي، ياسين محمد عبده (٢٠٠٩). فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عرام، ميرفت سليمان عبد الله (٢٠١٢). أثر استخدام استراتيجية (K.W.L) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

عرفان، خالد محمود محمد (٢٠٠٨). أحدث الاتجاهات في تعليم وتعلم اللغة العربية (ط.١). الرياض: دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

عزب، كرامي محمد بدوي (٢٠٠٤). أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.

عصر، حسني عبد الباري (٢٠٠٠). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

عصر، حسين عبد الباري (٢٠٠١). التفكير مهاراته واستراتيجيات تدريسه. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

عطية، إبراهيم أحمد السيد؛ وصالح، محمد أحمد محمد (٢٠٠٨). أثر استخدام استراتيجيتي (K.W.L.A) و(فكر- زواج - شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية

- التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، ١٨(٧٦)، ٨٥-٥٠.
- عطية، جمال سليمان (٢٠٠٦). فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١٦(٦٧)، ١٤٢-١٧٦.
- عطية، محسن علي (٢٠٠٩). الجودة الشاملة والجديد في التدريس (ط.١). عمّان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عطية، محسن علي (٢٠١٠). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. عمّان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عطيفة، حمدي أبو الفتوح (٢٠١٢). منهجيات البحث العلمي في التربية وعلم النفس (ط.١). القاهرة: دار النشر للجامعات.
- علام، صلاح الدين محمود (١٩٩٥). الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي، جمال محمد (٢٠٠٦). التفكير: المفاهيم، النظريات، المهارات، الاستراتيجيات، القياس. الرياض: مكتبة الرشد.
- العليان، فهد (٢٠٠٥). استراتيجية (K-W-L) في تدريس القراءة، مفهومها، إجراءاتها، فوائدها. مجلة كليات المعلمين. ٥(١)، ٦٣-٢٥.
- العليمات، حمود محمد مرشد (٢٠٠٧). أثر استراتيجيات دائرة الأسئلة في تنمية الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا.
- العليمات، حمود محمد مرشد (٢٠١١، يوليو - ديسمبر). أثر القراءة الاستراتيجية التفاعلية في تنمية مستويات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن. مجلة الدراسات الاجتماعية، ٣٣(٣)، ٧١-١٢٤.
- عودة، أحمد؛ والشريم، أحمد (٢٠١٠). تطوير أسلوب قائم على الأهداف السلوكية لتحديد درجة القطع: دراسة مقارنة مع أسلوب أنجوف. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦(٣)، ٢٠٢-١٩١.
- عوض الله، محمد عيد حسن (٢٠٠٣). التمثيلات الرياضية من خلال بعض طرق التدريس المتكاملة مدخل لتدريس أساسيات الجبر لتلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقة ذلك

بتفكيرهم الاستدلالي وتحصيلهم الفوري والمؤجل. مجلة تربويات الرياضيات، مصر ،
١٤٣-١٠٠، (١)٦.

عوض، فايزة السيد؛ وسعيد، محمد السيد (٢٠٠٣). فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة
في تنمية الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى
طلاب المرحلة الثانوية. المؤتمر العلمي الثالث، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٥٥-
١٠١.

العياصرة، وليد رفيق (٢٠١١/أ). استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته (ط.١). عمان، الأردن:
دار أسامة للنشر والتوزيع.

العياصرة، وليد رفيق (٢٠١١/ب). التفكير الناقد واستراتيجيات تعليمه (ط.١). عمان، الأردن:
دار أسامة للنشر والتوزيع.

العبد، نايفة صالح سليمان (٢٠١١). أثر استخدام برمجة قائمة على تكنولوجيا المعلومات في
تنمية الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي في مادة اللغة العربية لدى تلميذات الصف السادس
الابتدائي ذوات الدافعية المتنوعة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. رسالة
دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

العيسوي، عبد الرحمن (١٩٩٩). تصميم البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية: دراسات في
تفسير السلوك الإنساني. القاهرة: دار الراتب الجامعية.

الغامدي، بسينة عبد الله سعيد (٢٠١٠). فعالية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية
مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه
غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإدارية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

غانم، محمود محمد (١٩٩٥). التفكير عند الأطفال وطرق تعليمه (ط.٢). عمان، الأردن: دار
الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

فان دالين، ديوبولد ب. (٢٠١٠). مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط.٢). ترجمة: محمد
نبيل نوفل، سلمان الخضري الشيخ، طلعت منصور غبريال، سيد أحمد عثمان. القاهرة:
مكتبة الأنجلو المصرية.

الفاهمي، سالم موسى (٢٠١٠). استراتيجية نموذج المعرفة السابقة والمكتسبة في التدريس
(KWL). استرجع بتاريخ ٢/١٠/٢٠١٢، من <http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=8191>

فخرو، عبد الناصر؛ وحسين، ثائر (٢٠١٠). دليل مهارات التفكير: ١٠٠ مهارة في التفكير (ط.٢).
عمان، الأردن: جهينة للنشر والتوزيع.

فضل الله، محمد رجب (٢٠٠١). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة: دراسة تحصيلية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢٣)، ٧٩-١٠٠.

فهيم، محمد شامل بهاء الدين (٢٠٠٥). الإحصاء بلا معاناة، المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج SPSS. السعودية: مركز البحوث، معهد الإدارة العامة.

فودة، إبراهيم محمد؛ والبلي، إبراهيم عبد العزيز (٢٠٠٦). فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٩(٤)، ١٤١-١٧٨.

قاسم، محمد جابر؛ والمزروع، كريمة مطر (٢٠٠٩). فاعلية حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، (٨٦)، ٦٠-٨٧.

القاضي، محمد يحيى علي (٢٠٠٩). التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي وعلاقته بالتحصيل في الرياضيات بالجمهورية اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

قطامي، نايفة (٢٠٠٣). تعليم التفكير للأطفال (ط.١). عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف (٢٠٠٧). تعليم التفكير لجميع الأطفال (ط.١). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

قوقام، لكلي (١٩٩٤). المحتوى التربوي والتفكير الاستدلالي، مادة الفلسفة في الأقسام النهائية الأدبية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

الكبيسي، عبد الواحد حميد؛ وربيح، هادي مشعان (٢٠٠٨). الاختبارات التحصيلية المدرسية: أسس بناء وتحليل أسئلتها (ط.١). عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الكبيسي، عبد الواحد حميد (٢٠٠٨). تنمية التفكير بأساليب مشوقة (ط.٢). عمان، الأردن: ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.

الكثيري، راشد حمد؛ والعايد، عبد الله حسين (٢٠٠٠). إسهام تدريبات كتاب القراءة المقررة على الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية في تنمية مهارات

- التفكير الإبداعي. المؤتمر العلمي الثاني عشر (مناهج التعليم وتنمية التفكير)، (٢٥-٢٦ يوليو)، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢، ٢٢١-٢٤٢.
- الكيلاي، عبد الله؛ والشريفين، نضال (٢٠٠٥). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- لافي، سعيد عبد الله (٢٠٠٧). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المؤتمر العلمي الثامن عشر (مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي)، مصر، ٣، ١٠١٤-١٠٥٥.
- مارازانو، روبرت؛ وبيكرنج؛ واريوندو؛ وبلاكبورن؛ وبرانت؛ وموفت (١٩٩٨). أبعاد التعلم: دليل المعلم (ط.١). ترجمة: جابر عبد الحميد جابر، وصفاء الأعسر، ونادية شريف. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- المبيضين، حسن علي عودة (٢٠٠٩). أثر استخدام استراتيجية الصف الحوارية (الالكترونية واليدوية) في تنمية مهارات الكتابة والاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- محمد، خلف حسن (٢٠٠٦). وحدة مقترحة في أدب الأطفال وأثرها في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي السادس، (١٢ - ١٣ يوليو)، ١، ٢٩-٧٠.
- محمد، زبيدة محمد قرني (٢٠٠٥). فعالية استخدام برنامج الإثراء الوسيلى في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من مضطربي الانتباه ذوي النشاط الزائد. المؤتمر العلمي التاسع (معوقات التربية العلمية في الوطن العربي: التشخيص والحلول)، (يوليو، ٢٠٠٥)، جامعة عين شمس، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١، ٢٢٩-٢٧٨.
- محمد، ياسر فاروق (٢٠٠٤). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم البنائي على تحصيل الجبر لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي وعلى اتجاههم نحو الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طانطا.
- المرشد، يوسف عقلا محمد (٢٠٠٩). أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير الاستدلالي ومهارة قراءة الخريطة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

- بالمملكة العربية السعودية. المؤتمر العلمي الثاني (حقوق الانسان ومناهج الدراسات الاجتماعية)، مصر، ٢، ١٤٦-١٨٤.
- المصري، قاسم محمد (٢٠٠٣). تعليم التفكير في الدراسات الاجتماعية (ط.١). أريد، الأردن: مطبعة الروزنا.
- مصطفى، أحمد فايز يوسف (٢٠١١). فاعلية برنامج تعليمي قائم على معايير شهادة جامعة كمبردج للغة الأم في تنمية التعبير الكتابي النقاشي والاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في سلطنة عمان. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.
- مصطفى، مصطفى نمر (٢٠١١). تنمية مهارات التفكير (ط.١). عمان، الأردن: دار البداية ناشرون وموزعون.
- المقطري، أمين علي عبده (١٩٩٩). فعالية استخدام نموذجي جانيه وميرال تنسون في تدريس الهندسة بالمرحلة الابتدائية باليمن في تنمية التفكير الابتكاري والقدرة الاستدلالية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٧). مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط.٥). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- منسي، محمود عبد الحليم، وأحمد، سهير كامل (٢٠١٣). مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط.١). الرياض: دار الزهراء.
- المنيزل، عبد الله فلاح، والعتوم، عدنان يوسف (٢٠١٠). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية (ط.١). عمان، الأردن: إثراء للنشر والتوزيع.
- موسى، مصطفى إسماعيل (٢٠٠١). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي الأول (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة)، (١١-١٢ يوليو). القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١، ٦٩-١١١.
- مخائيل، امطانيوس (٢٠٠٦). القياس النفسي. الجزء الأول، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- الناشف، عبد الملك (١٩٨٣). طرق الاستدلال والتفكير. عمان، الأردن: معهد التربية اليقين رقم (27/E)، الأنروا.
- الناقة، محمود كامل؛ وحافظ، وحيد السيد (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية: مداخله وفنياته. ج١. القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.

النبهان، موسى (٢٠٠٤). أساسيات القياس في العلوم السلوكية (ط.١). عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

نبهان، يحيى (٢٠٠٨). الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم. عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

النجدي، أحمد؛ وراشد، علي؛ عبد الهادي، منى (٢٠٠٧). اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية (ط.١). القاهرة: دار الفكر العربي.

النجدي، عادل رسمي حماد علي (٢٠٠٣). أثر استخدام نموذج سوشمان في تدريس قضايا التاريخ الجدلية على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة كلية التربية بأسيوط، ١٩ (٢)، ٢٢٠-٢٥٣.

النصار، صالح عبد العزيز (٢٠٠٣). مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على قراءة المسائل اللفظية وفهمها في مادة الرياضيات. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٥ (٢)، ٥٢١-٥٤٤.

النعيمي، عصام محمود علي (٢٠٠٥). أثر نمطين تعليميين وفق أنموذج برونر في تحصيل الطلبة للمفاهيم الفيزيائية وتنمية تفكيرهم الاستدلالي وميلهم نحو الفيزياء. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق.

نوفل، زياد محمد عبد الفتاح (٢٠١١). تطوير برنامج تعليمي قائم على معايير معاصرة وقياس كفايته في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلبة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

الهاشمي، عبد الرحمن؛ والدليمي، طه علي (٢٠٠٨). استراتيجيات حديثة في فن التدريس (ط.١). عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الهويل، عمر عبد الرزاق (٢٠٠٦). تطوير برنامج تعليمي للنحو العربي في ضوء المعايير المعاصرة للمناهج واختبار أثره في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الجامعة الأردنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

وزارة التربية والتعليم، والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، جمهورية مصر العربية (١٩٩٦). التدريس لتكوين المهارات العليا للتفكير. القاهرة: قطاع الكتب.

وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية (٢٠٠٢). النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي. القانون رقم (٣٢) الصادر بتاريخ ٢٠٠٢/٤/٧، وزارة التربية.

وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية (٢٠٠٧). المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية (اللغة العربية، اللغة الإنكليزية، اللغة الفرنسية). المجلد الثاني، منشورات وزارة التربية.

وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية (٢٠١١). العربية لغتي، (كتاب التلميذ)، الصف الرابع الأساسي، الفصل ١. منشورات وزارة التربية.

وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية (٢٠١١). العربية لغتي، (دفتر التلميذ)، الصف الرابع الأساسي، الفصل ١. منشورات وزارة التربية.

وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية (٢٠١١). العربية لغتي، (كتاب المعلم)، مرحلة التعليم الأساسي، الصف الرابع. منشورات وزارة التربية.

يونس، فتحي علي (٢٠٠١). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

يونس، وفاء محمود (٢٠١٢). أثر استخدام مدخلي البيئي والجمالي في تطوير المفاهيم الإحيائية لطالبات الصف الرابع العلمي وتنمية التفكير الاستدلالي لديهن. مجلة التربية والعلم، ١٩(٥)، ٢٧٥-٣٠٥.

٢- المراجع الأجنبية

- Academic Learning Center-ALC. (2012, Sept.). *SQ3R reading strategy*. Canada: University of Manitoba. Retrieved December 22, 2012, from http://umanitoba.ca/student/academiclearning/media/SQ3R_Reading_Strategy_NEW.pdf
- Acero, V. O., Javier, E. S., & Castro, H. O. (2004) *Human Growth Development and Learning* (1st ed.). Manila, Philippine: Rex Book Store, Inc.
- Akyüz, V. (2004). *The effects of textbook style and reading strategy on students' achievement and attitudes towards heat and temperature*. Unpublished master thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Al-Firdaus. M. M. (2012, September). SQ3R strategy for increasing students' retention of reading and written information. *Majalah Ilmiah Dinamika*, 37(1), 49-63.
- Al-Khatub, O. S. & Idrees, M. W. (2010). The impact of using KWL strategy on grade ten female students' reading comprehension of religious concepts in Ma'an city. *European Journal of Social Sciences*, 12(3), 447-489.
- Allan, K. K., & Miller, M. S. (2000). *Literacy and learning strategies for middle and secondary school teachers*. Boston: Houghton Mifflin.
- Al-Shaye, S. (2002). *The effectiveness of metacognitive strategies on reading comprehension and comprehension strategies of eleven grade students in*

- Kuwaiti high schools*. Unpublished doctoral dissertation Ohio University, U.S.A.
- Angoff, H. W. (1984). *Scales, norms and equivalent scores*. Princeton, New jersey: Educational Testing Service.
- Baier, K. (2011). *The effects of SQ3R on fifth grade students' comprehension levels*. Unpublished master thesis, Bowling Green State University, Ohio, U.S.A.
- Bardin. L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Barr, R., Blachowicz, C., Bates, A., Katz, C., & Kaufman, K. (2002). *Reading diagnosis for teachers: An Instructional Approach*, (4^{eme} ed.) Boston: Allynand Bacon.
- Becker, L. A. (2000, March). *Effect Size (ES) Calculators*. University of Colorado Colorado Spring (UCCS). Retrieved November 12, 2013, from <http://www.uccs.edu/lbecker/effect-size.html>
- Best, R. M., Rowe, M., Ozuru, Y., & Mcnamara, D. S. (2005). Deep-level comprehension of science texts: The role of the reader and the text. *Topics In Language Disorder*, 25(1), 65-83.
- Bimmel, P. & Schooten, E. V. (2004). The relationship between strategic reading activities and reading comprehension. *Educational Studies in Language and Literature*, 4, 85-102.
- Blachowicz, C. & Ogle, D. (2008). *Reading comprehension: Strategies for independent learners* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Blume, C. D. (2010). *RAP: A reading comprehension strategy for students with learning disabilities*. College of Education and Human Sciences, University of Nebraska-Lincoln, U.S.A.
- Bolalin, J. C., Datul, S. R., Villaverde, M. V., & Cardenas, E. C. (2008). Reading comprehension level of grade V-A pupils using K-W-L strategy. *The Educators' Research Journal*, College OF Teacher Education Isabela State University, 4, 1-9.
- Boyle, J., & Scanlon, D. (2009). *Methods and strategies for teaching students with mild disabilities*. Canada: wadsworth, Cengage Learning.
- Bradshaw, G. J. (1998). *Text reconstruction or SQ3R? An investigation into the effectiveness of two teaching methods for developing textbook comprehension in college students*. Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Pedagogy College, Vanderbilt University, Nashville, Tennessee, U.S.A.
- Brennan, R. L., & Lockwood, R. E. (1980). A Comparison of the Nedelsky and Angoff cutting score procedures using generalizability theory. *Applied Psychological Measurement*, 4(2), 219-240.
- Brown, L. C. (2005). *The effects of a strategy activation facilitator on the generalization and maintenance of content-area learning by middle school*

- students with mild learning disabilities*. Unpublished doctoral dissertation, The Johns Hopkins University, Maryland, U.S.A.
- Brown, R. L. (1991). *The effects of teaching a multicomponent reading strategy on university ESL students' reading comprehension and reports of reading strategies*. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University.
- Brunner, J. T. (2012). *Now I get it!: Differentiate, engage, and read for deeper meaning*. Lanham, MD, UK: Rowman & Littlefield Education.
- Bruno, E. I. (1992). *The family encyclopedia of child psychology and development*. New York: John Wiley, sons, Lnc.
- Bryan, J. (1998). K.W.W.L: Questioning the known. *Reading Teacher*, 51(7), 618-624.
- Burns, P. M. (1994). *The effect of the K-W-L reading strategy of fifths-graders' reading comprehension and reading attitude*. Unpublished doctoral thesis, Temple University, Philadelphia, Pennsylvania, U.S.A.
- California State University Bakersfield-CSUB. (2010). *Survey, Question, Vocabulary, Read, Respond, Review (SQV3R): A strategy to improve reading comprehension in the content areas*. Retrieved May 04, 2012, from <http://www.csub.edu/calli/powerpoint/SQR-ELD2.pps>
- Cantrell, R. J. (1997, February). K-W-L learning journals: A way to encourage reflection. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(5), 392.
- Cantu, P. (2006). *Learning more: Does the use of the SQ3R improve student performance in the classroom?* Unpublished master thesis, Texas A & M University-Kingsville, Kingsville, Texas, U.S.A.
- Caroline, G. (1996). *Studies in language testing: The development of IELTS, Study of the effect of background knowledge on reading comprehension*. Cambrige: Local Examinations Syndicate.
- Carr, E., & Ogle, D. M. (1987, April). K-W-L Plus: A strategy for comprehension and summarization. *Journal of Reading*, 30(7), 626-631.
- Cartier, S. C. & Théorêt, M. (2004). *L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture, Département de Psychopédagogie et d'Andragogie*. Faculté des Sciences de l'Education, Université de Montréal.
- Casebeer, E. F. (1968). SQ4R in the analysis of poetry. *College Composition and Communication*, 19(3), 231-235.
- Chang, Lei. (1999). Judgmental item analysis of the Nedelsky and Angoff standard-setting methods. *Applied Measurement in Education*. 12(2), 151-165.
- Ciccarelli, S. & White, J. N. (2009). *Introduction. Psychology* (2nd ed.). (pp. i4-i5) Prentice Hall.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

- Coker, P. C. (2009). *The effects of an experiential learning program on the clinical reasoning and critical thinking skills of occupational therapy students*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University. (UMI Number 3344517).
- Collins, A. (2006). Cognitive apprenticeship. In: Sawyer, R. K. (Eds.). (2006). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. (p. 47-60) Cambridge University Press.
- Conner, J. (2006). *Instructional reading strategy: KWL (Know, Want to Know, Learned)*. Retrieved April 4, 2011, from <http://www.indiana.edu/~1517/KWL.htm>
- Cooter, J. (1996). *Teaching reading in the content areas: Developing content literacy for all students*. Englewood Cliffs NJ: Merrill.
- Coyne, M. D., Kame'enui, E. J., & Carnine, D. W. (2007). *Effective teaching strategies that accommodate diverse learners* (3rd ed.). Columbus, Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Crevier, S. (1995). Application de la stratégie KWL Plus. *Québec français*, (96), 65-71
- Cruz, D. M., Pimenta, C. M., & Lunney, M. (March, 2009). Improving critical thinking and clinical reasoning with a continuing education course. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 40(3), 121-127.
- Dasari, B. D. (2006). *An evaluation of the development of clinical reasoning skills in a cohort of occupational therapy students in Hong Kong: Implications for curriculum design*. Unpublished doctoral dissertation, University of Hull, UK.
- David, S. (2004). Student and teacher strategies for communicating through dialogue journals in Hebrew: A teacher research project. (EJ683958). *Foreign Language Annals*, 37(1), 77-84.
- De La Paz, S. (1999). Regulated strategy instruction in regular education settings: Improving outcomes for students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, Lawrence Erlbaum, 14(2), 92-106.
- Dennen, V. P. (2004). Cognitive apprenticeship in educational practice: Research on scaffolding, modeling, mentoring, and coaching as instructional strategies. In Jonassen, D. H. (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (2nd ed.). (pp. 813-828). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Eanes, R. (1997). *Content area literacy: teaching for today and tomorrow*. Columbia: Delmar Publishers.
- El Shura, S. (1999). *The effectiveness of some met-cognitive in developing critical reading awareness of prospective teachers of English at the faculty of education*. Unpublished doctoral dissertation, Zagazig University.

- Elder, L., & Paul, R. (2010, September). Critical thinking: Ethical reasoning as essential to fair-minded critical thinking. *Journal of Developmental Education*, 33(3), 36-37.
- Emaliana, I. (2012). *The Effectiveness of the KWLM Technique in the Teaching of reading Comprehension in the Non- English Department Students*. Brawijaya University, East Java. Retrieved December 20, 2012, from <http://ivve.lecture.ub.ac.id/files/2012/01/KWLM-A-Teaching-Technique-that-Develops-Active-Reading-for-Non-English-Department-Students.pdf>
- Emaliana, I. (2013). The K.W.L.M technique: Sustaining interests and enhancing motivation in reading. *Erudio*, 1(2), 9-16.
- Ennis, R. H. (2011, Summer). Critical thinking: Reflection and perspective Part II. *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 26(2), 5-19.
- Erbay, F. (2013, Winter). Predictive Power of attention and reading readiness variables on auditory reasoning and processing skills of six-year-old children. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 422-429.
- Esswein, J. L. (2010). *Critical thinking and reasoning in Middle School Science Education*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, USA. (UMI Number 3438192).
- Esswein, J. L. (2011). *Critical thinking and reasoning in Middle School Science Education*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, U.S.A.
- Fasko, D. J. (1994). *Critical thinking and moral reasoning: Can you have one without the other?* (pp. 1-17). (ERIC No. ED391782).
- Feldt, R. C. & Hensley, R. (2009). Recommendations for use of SQ3R in introductory psychology textbooks. *Education*, 129(4), 584-588.
- Fengjuan, Z. (2010, August). The integration of (KWL) strategy into english language teaching for Non-English majors. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly)*, 33(4), 77-85. Retrieved February 01, 2011, from www.celea.org.cn/teic/92/10120605.pdf
- Flood, J., Lapp, D., Flood, S., & Nagel, G. (1992). Am I allowed to group? Using flexible patterns for effective instruction. *The Reading Teacher*, 45(8), 608-616.
- Florida Department of Education. (2009). *Classroom cognitive and meta-cognitive strategies for teachers*. Florida: Bureau of Exceptional Education and Student Services.
- Franks, B. A. (1996, February). Deductive reasoning in narrative contexts: developmental trends and reading skill effects. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*. 122(1), 30-75.
- Franks, B. A. (1997). Deductive reasoning with prose passages: Effects of age, inference form, prior knowledge, and reading skill. *International Journal of Behavioral Development*, 21(3), 501-535.

- Furio, C., Calatayud, L., Barcenas, L., & Padilla, Q. (Sep. 2000). Functional fixedness and functional reduction as common sense reasonings in chemical equilibrium and in geometry and polarity of molecules. *Science Education*, New York, 84(5), 545-565.
- Galotti, K. M, Komatsu, L.K., & Volez, S. (1997). Children' s differential performance on deductive and inductive syllogisms. *Development Psychology*, 33, 70-78.
- Gardill, M. C., & Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 33(1), 2-18.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Goodwin, L. D. (1996, Jun). Focus on quantitative methods: Determining cut-off scores. *Research In Nursing & Health*, 19(3), 249-256.
- Guilford, J. P. (1967). *Thenture of human intelligence*. New York: Mc Graw, Hill Book Company.
- Guzniczak, L. A. (2007). *A Quasi-experimental study of adolescent learning using the SQ3R strategy instruction with Web-Based learning materials*. Unpublished doctoral dissertation, Oacland University, Rochester, Michigan.
- Hagaman, J. L., Casey, K. J., & Reid, R. (2012, March-April). The Effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of young students. *Remedial and Special Education*, 33(2), 110-123.
- Hagaman, J., & Reid, R. (2008, August). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of middle school students at risk for failure in reading. *Remedial and Special Education*, 29(4), 222-234.
- Hambleton, R. K. (1978, Winter). On the use of cut-off scores with criterion-referenced tests in instructional settings. *Journal of Educational Measurement*, 15(4), 277-290.
- Harada, V., & Yoshina, J. (2010). *Assessing for learning: Librarians and teachers as partners* (2nd ed.). Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Harris, L. A., & Smith, C. B. (1992). *Reading instruction: Diagnostic teaching in the classroom*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Hartlep, K. L. & Forsyth, G. A. (2000). The effect of self-reference on learning and retention. *Teaching of Psychology*, 2 (4), 269-271.
- Heijltjes, A., Van Gog, T., Leppink, J., & Paas, F. (2013, February). Improving critical thinking: Effects of dispositions and instructions on economics students' reasoning skills. *Learning & Instruction*, 29, 31-42.
- Huber, J. A. (2004). A closer look at SQ3R. *Reading Improvement*, 41(2), 108-112.
- Huffman, L.E. (1998). Spotlighting specifics by combining focus questions with K-W-L. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(6), 470-472.

- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's meta cognition about reading, issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*. U.S.A, 22(3 & 4), 255-278.
- Jimenez, B. A. (2010). *The effects of peer-mediated embedded instruction on inclusive inquiry science for students with severe intellectual disabilities*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina.
- Karbalaei, A., & Amoli, F. A. (2011, September). The effect of paraphrasing strategy training on the reading comprehension of college students at the undergraduate level. *Asian EFL Journal*, 13(3), 229-245.
- Karlin, R. (1984). *Teaching reading in high school: Improving reading in the content areas*. New York: Harper & Row.
- Kennedy, C. K. (2002). *The effects of combining cognitive metacognitive strategy instruction with hypermedia on content literacy, locus of control and attitudes toward science in adolescents with language-based learning disabilities*. Unpublished doctoral thesis, The Steinhardt School of Education, New York University, U.S.A.
- Klauer, K. J., Willmes, K., & Phye, G. D. (2002). Inducing Inductive Reasoning: Does It Transfer to Fluid Intelligence?. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 1-25.
- Kletzien, S. B. (2009). Paraphrasing: An effective comprehension strategy. *The Reading Teacher*, 63(1), 73-77.
- Kopp, K. (2010). *Everyday Content-Area Writing: Write-To-Learn Strategies for Grades 3-5* (1st ed.). Gainesville: Maupin House.
- Le Bureau de l'éducation française. (2004). *indépendants ensemble Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*. Manitoba: Bibliothèque nationale du Canada.
- Le Bureau de l'éducation française. (2005). *Des outils pour favoriser les apprentissages: Ouvrage de référence pour les écoles de la maternelle à la 8^e année*. Manitoba: Bibliothèque nationale du Canada.
- Leaner, J., & Kline, F. (2006). *Learning disabilities and related disorders: Characteristics and teaching strategies* (10th ed.). USA: Wadsworth Publishing.
- Lee, F. F., Katherine, H. C., Clare, W., & Dorothy, F. (2010). Children's patterns of reasoning about reading and addition concepts. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 427-448.
- Lee, S. W., & Von Colln, T. (2003). *The effect of instruction in the paraphrasing strategy on reading fluency and comprehension*. (pp. 1-18). (ERIC No. ED476287).
- Legendre, R.(Ed.). (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e ed.). Montréal, Québec: Guérin.
- Lerner, J. W. (1993). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies*. Toronto, Boston: Houghton Mifflin Company.

- Lin, F.-L. & Yang, K.-L. (2007, December). The reading comprehension of geometric proofs: The contribution of knowledge and reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5(4), 729-754.
- Loyola University Chicago-LUC. (2006). *SQ5R system for reading and studying: First and Second Year Advising*. Retrieved May 04, 2012, from http://luc.edu/media/lucedu/advising/pdfs/SQ5R_System_for_Reading_and_Studying.pdf
- Lusignan, G. (1995). Lecture stratégique au secondaire. *Québec français*, (96), 29-33.
- Martinez, Y. M. (2004). *Does the K-W-L reading strategy enhance student understanding in honors high school science classroom?* Unpublished master thesis, The Faculty of California State University, Fullerton, Long Beach, California, U.S.A.
- Matlock-Hetzel, S.(1997, January). *Basic concepts in item and test analysis*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin. Retrieved July 02, 2011, from <http://ericae.net/ft/tamu/Espy.htm>
- Mcinnis, L. (2009). Analyzing English L1 and L2 paraphrasing strategies through concurrent verbal report and stimulated recall protocols. Unpublished master thesis, University of Toronto, Canada.
- Mclaian, M. A. (2001). *Metacognition reading comprehension: What is it and strategies for instruction*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Meissner, J., & Yun, T. C. (2008). *Verbal Solution Guide*. Manhattan: Manhattan Review.
- Meneghetti, C., Carretti, B., & De Beni, R. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement.(EJ756104). *Learning and Individual Differences*, 16(4), 291-301.
- Mothus, T. G. (1997). *The effects of strategy instruction on the reading comprehension achievement of junior secondary school students*. Unpublished master thesis, University of Northern British Columbia In Conformity, Canada.
- Mothus, T. G., & Lapadat, J. C. (2006). *A strategy intervention to increase the reading comprehension of junior high school students with reading disabilities*. (pp. 1-47). (ERIC No. ED490965).
- NCREL. (1995). *K.W.L.H Technique*. North Central Regional Educational Laboratory. Adapted from Strategic Teaching and Reading Project Guidebook. Retrieved November 02, 2011, from <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/learning/lr1kwlh.htm>
- Nedelsky, L. (1954, March). Absolute grading standards for objective tests. *Educational and psychological measurement*, 14(1), 3-19.

- Nickerson, R. S. (1986). *Reflections on reasoning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nnan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. New York: Heinle & Heinle Publisher.
- Nugroho, B. Y. (2012). *The implementation of survey, question, read, recite, and review (SQ3R) method to improve students' reading ability at the eighth grade students of SMP Muhammadiyah 7 Mlarak Ponorogo in the academic year of 2012/2013*. Unpublished thesis, Department of English education, The faculty of teacher training and education, Muhammadiyah University of Ponorogo, Indonesia.
- Ogle, D. (2009, September - October). Creating contexts for inquiry: from KWL to PRC2. *Knowledge Quest*, 38(1), 56-61.
- Ogle, D. M. (1986, February). K-W-L: A teaching model that develops active reading of an expository text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564-570.
- Ogle, D., Klemp, R., & McBride, B. (2007). *Building literacy in social studies: Strategies for improving comprehension and critical thinking*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development-ASCD.
- Ovwigho, B. O. (2013, September-October). Empirical demonstration of techniques for computing the discrimination power of a dichotomous item response test. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME, www.iosrjournals.org)*, 3(2), 12-17.
- Özdem, R. H. (2006). *The effect of the paraphrasing strategy instruction in reading skills i course in an elt department in turkey on students' reading comprehension skills*. Unpublished master thesis, The Abant İzzet Baysal University, Bolu, Turkey.
- Özdemir, İ. (2012, October). The Effect of the paraphrasing strategy instruction on students' reading comprehension skills. *Turkish Journal of Education*, 1(2). 1-11.
- Pan, L. M. (2005). *The implication of schema theory metacognition, and graphic organizers in English reading comprehension for technical college students in Taiwan*. Unpublished doctoral dissertation, Spalding University, Louisville, Kentucky. UMI Number (3205304).
- Parker, K. (2009). The RAP: A recreational activities project, academic service-learning course and qualitative research study. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, ISSN (1812-9129). 20(3), 404-412.
- Pauk, W. (1984). The new SQ4R. *Reading World*, 23(3), 274-275.
- Perez, K. (2008). *More than 100 brain-friendly tools and strategies for literacy instruction*. California: Corwin Press.
- Philip, A. (2010). *The effectiveness of KWL (Know, Want to learn, Learned) in teaching of reading viewed from students' English learning interest: An Experimental Research in the Ninth Grade Students of SMP Negeri 8*

- Probolinggo in 2009-2010 Academic Year*. Unpublished thesis of the Graduate degree of English Education, Sebelas Maret University, Surakarta.
- Putri, R. L. (2012). *The effect of using the SQ3R (survey, question, read, recite, and review) method in teaching reading comprehension on grade-10 students' reading achievement at Ma Negeri 2 Jember*. Unpublished S1 thesis at the English language education study program, Language and Arts Department, The Faculty of Teacher Training and Education, Jember University, Indonesia.
- Ramasamy, S. (2011). *Informal reasoning fallacy and critical thinking dispositions: A univariate study of demographic characteristics among Malaysian undergraduates*. (pp. 1-21). (ERIC No. ED526239).
- Ricard, C. (2007). *Un test diagnostique qui évalue la compétence en compréhension en lecture chez les élèves en âge de s'inscrire au collégial*. Thèse de maîtrise en éducation non publiée, Université du Québec à Montréal.
- Roberge, J. J., & Craven, P. A. (1981, October). Effects of reading comprehension on conditional reasoning from connected prose passages. *Journal of General Psychology*, 105(2), 253-260.
- Roberge, J. J., & Craven, P. A. (1982, July). Developmental relationships between reading comprehension and deductive reasoning. *Journal of General Psychology*, 107(1), 99-105.
- Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu* (2^{ème} ed.). (Coll. «Que sais-je? »). Paris: Presses Universitaires de France-PUF.
- Robinson, F. P. (1961). *Effective Study* (Revised ed.). New York, Evanston, London: Happer & Row Publishers.
- Rouselle, J. (1998). *Anthologies pour lire et pour écrire: Manuel de français, 2^e secondaire*. Anjou: Centre éducatif et culturel.
- Ruddell, M. R. (2001). *Teaching content reading and writing* (3rd ed.). New York: Wiley.
- Sakta, C.G. (1999). SQRC: A strategy for guiding reading and higher level thinking. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42(4), 265-269.
- Sampson, M. B. (2002). Confirming a K.W.L: Considering the source. *The Reading Teacher*, 55(6), 528-532.
- Sangcharoon, T. (2010). *Reading and writing development: The use of SQ5R technique*. Unpublished master thesis, Faculty of Liberal Arts, Prince of Songkla University.
- Schmidt, P. R. (1999). K.W.L.Q: Inquiry learning and literacy learning in science. *The Reading Teacher*, 52(7), 789-792.
- Scholnick, E. K. & Wing, C. S. (1995). Logic in conversation: Comparative studies of deduction in children and adults. *Cognitive Development*, 10, 319-346.

- Schumaker, J. B., Denton, P. H., & Deshler, D. D. (1984). *The paraphrasing strategy*. Lawrence, KS: The University of Kansas.
- Schumaker, J. B., Knight, J., & Deshler, D. D. (2007). *The fundamentals of paraphrasing and summarizing: Instructor's manual*. Lawrence, KS: The University of Kansas.
- Schumaker, J. B., Knight, J., & Deshler, D. D. (2007). *The fundamentals of paraphrasing and summarizing: Student materials*. Lawrence, KS: The University of Kansas.
- Shaw, J. M., Chambless, M. S., Chessin, D., Price, V., Beardain, G. (1997). Cooperative Problem Solving: Using K.W.D.L as an organizational technique. *Teaching Children Mathematics*, 3(9), 482-486. (ERIC No. EJ545198).
- Shepard, L. (1984). Standard Setting Issues and Methods. *Applied Psychological Measurement*, 4(4), 447-467.
- Siddiqui, M. H. (2007). *Techniques of teaching strategies*. New Delhi: S.B. Nangia.
- Simon, M. (1996, May). Deductive and inductive Thinking. *Educational Studies in Mathematic*, 30(2).
- Siribunnam, R., & Tayrukham, S. (2009). Effects of 7-E, KWL and conventional instruction on analytical thinking, learning achievement and attitudes toward chemistry learning. *Journal of Social Sciences*, India, 5(4), 279-282.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. USA: Department of Education, Office of Educational Research and Improvement (OERI).
- Sulzby, E. (1993). Literacy's future for all our children: Where is research in reading comprehension leading us? In A. Sweet & J. Anderson (Eds.). *Reading research into the year 2000* (pp. 37-64). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Svinicki, M. D. & McKeachie, W. J. (2012). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (14th ed.). United Kingdom: Cengage Learning.
- Swanson, C. (2014, March). Critical thinking: An introduction to reasoning well. *Teaching Philosophy*, 37(1), 126-130.
- Sweet, A., & Anderson, J. (1993). *Reading research into the year 2000*. New Erlbaum Association Inc.
- Szabo, S. (2006). KWHHL: A student-driven evolution of the KWL. *American Secondary Education*, 34(3), 57-67.
- Thomas, E. L., & Robinson, H. A., (1972). *Improving reading in every class: A sourcebook for teachers*. Boston: Allyn & Bacon.

- Thompson, S. (2000). *Effective content reading comprehension and retention strategies*. (pp. 1-59). (ERIC No. ED440372).
- Thomson, D., & Nixey, R. (2005, September). Thinking to Read, Reading to Think: Bringing meaning, reasoning and enjoyment to reading. *Literacy Today*, 12-13.
- Torcchim, W. M. (2000). Deductive and inductive thinking. Retrieved April 4, 2012, from <http://Torchim.human.cornel/edu/kb/dedind/htm>
- Tzeng, J. Y. (2010). Designs of concept maps and their impacts on readers' performance in memory and reasoning while reading. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 128-147.
- Tzuriel, D., & George, T. (2009). Improvement of analogical reasoning and academic achievements by the Analogical Reasoning Programme (ARP). *Educational & Child Psychology*, 26(3), 71-94.
- UNESCO (2005a). *Education pour tous: L'exigence de qualité, Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005b). *Changer les méthodes d'enseignement, la différenciation des programmes comme solution à la diversité des élèves*. Paris: UNESCO.
- Vacca, R.T. & Vacca A. L. (2005). *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum* (8^{ed.}). Boston: Allyn and Bacon.
- Valanides, N. (1997). Formal reasoning abilities and school achievement. *Studies in educational evaluation*, 23(2), 169-185.
- Walker, M. L. (1991). *A study of the relative effectiveness of a textbook-study system SQ3R, its variation SRQ2R, and structure of text instruction*. Unpublished doctoral dissertation, Wayne State University, Detroit, Michigan. UMI Number (91272777).
- Wander, D. C. (1996). *The effectiveness of modified SQ3R study strategies for studying content area texts in upper elementary school*. Unpublished doctoral dissertation, Faculty of the University of Miami.
- Wells, C. (2002). *Motivational Techniques for Improving Reading Comprehension Among Innercity High School Students*. Retrieved April 06, 2012, from, <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1980/4/80.04.06.x.html>
- Wendy, F., Siekiresi, N. & Williams, C. (1999). *Improving students' inferential and literal reading comprehension*. Unpublished master master's action research project, Saint Xavier University and IRI/Skylight, Chicago, Illinois.
- Western Oregn University (1997). *Philosophy for children*. USA: Western Oregn University.
- Wheaton, A., & Parry, J. (2012, March). *Test defensibility in the US coast guard: Using the Angoff method to set cut scores*. Users Conference, New Orleans, USA. Retrieved May 25, 2012, from https://www.questionmark.com/us/seminars/Documents/webinar_angoff_ha ndout_may_2012.pdf

- Williams, S. (2005). Guiding students through the jungle of research-based literature. *College Teaching*, 53(4), 137-139.
- Yahaya, L. A. (2004). Effects of group counseling and SQ3R on the study habits of secondary school students in Ilorin. *Journal of Educational Research and Development*, Faculty of Education Ahmadu Bello, University Zaria, Nigeria, 125-136.
- Yakupoglu, F. (2012). The effects of cognitive and metacognitive strategy training on the reading performance of Turkish students. *Practice and Theory in Systems of Education*, 7(3), 353-358.

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية

REPUBLIQUE ARABE SYRIENNE
UNIVERSITE DE DAMAS
FACULTE DE L'EDUCATION
Département des curricula
& des méthodes d'enseignement



**L'effet des stratégies d'enseignement de la lecture (KWL–SQ3R–RAP) sur les habiletés
de la compréhension en lecture et du raisonnement des élèves de la quatrième classe
de l'enseignement de base dans la province de Damas**

Thèse présentée

Pour l'obtention du grade de doctorat en curricula et méthodes d'enseignement

Par

Faysoil Bakar AHAMADA

Sous la direction de:

Dr. Sam AMMAR

Professeur dans le département des curricula et des méthodes d'enseignement

Résumé

L'effet des stratégies d'enseignement de la lecture (KWL–SQ3R–RAP) sur les habiletés de la compréhension en lecture et du raisonnement des élèves de la quatrième classe de l'enseignement de base dans la province de Damas

Apprendre à lire est un processus complexe et exigeant dont la réussite est cruciale à la poursuite du cheminement scolaire. En effet, plusieurs autres domaines d'apprentissage utilisent la lecture comme support pour transmettre l'information.

L'enseignement de la lecture a suscité une attention considérable de la part des spécialistes. Ceci est illustré par le grand nombre de recherches et d'études qui tentent de préciser les stratégies et les méthodes modernes d'enseignement de la lecture, qui aident les apprenants à comprendre la lecture et le développement des habiletés de pensée.

Malgré l'importance considérable des habiletés de compréhension en lecture et du raisonnement, et d'après les résultats d'une étude exploratoire qu' on a mené sur un échantillon de 87 élèves de la quatrième classe de l'enseignement de base (CE2) de trois écoles primaires à Damas, afin de déterminer leur niveau des habiletés de compréhension en lecture, on a observé la présence d'une faiblesse dans ces habiletés, en raison de l'adoption par les enseignants de méthodes pédagogiques traditionnelles dans l'enseignement de la lecture.

C'est ce qui nous a conduit à tenter d'étudier les effets d'autres stratégies cognitives et métacognitives sur les habiletés de la compréhension en lecture et de la pensée inductive et déductive. Trois stratégies d'enseignement qui ont déjà été développées afin de faciliter l'acquisition de la lecture ont été choisies pour cette étude. Il s'agit de la stratégie KWL de Ogle (1986), de la stratégie SQ3R de Robinson (1961) et de la stratégie RAP de Schumaker, Denton & Deshler (1984).

L'objectif de notre étude était donc de déterminer les effets des stratégies d'enseignement de la lecture (KWL, SQ3R, RAP) sur les habiletés de la compréhension en lecture et du raisonnement (déductif et inductif) des élèves de la quatrième classe de l'enseignement de base (CE2) dans la province de Damas.

Elle a pour but cependant de répondre aux questions suivantes:

1. A quel niveau est la maîtrise des habiletés de compréhension en lecture des élèves de CE2?
2. Quel niveau de compréhension en lecture est le plus maîtrisé par les élèves de CE2 parmi les suivants: (compréhension littérale, inférentielle, critique et appréciative)?
3. Quels sont les effets des stratégies (KWL-SQ3R-RAP) sur les habiletés de compréhension en lecture des élèves de CE2?

4. A quel niveau de capacité est le raisonnement (déductif et inductif) des élèves de CE2?
5. Quel type de raisonnement est le plus maîtrisé par les élèves de CE2 (raisonnement déductif ou inductif)?
6. Quels sont les effets des stratégies (KWL-SQ3R-RAP) sur le raisonnement des élèves de CE2?
7. Y a-t-il une relation de corrélation statistiquement significative entre la compréhension en lecture et le raisonnement?
8. Peut-on prévoir le niveau de capacité de raisonnement des élèves de CE2 à partir de leur compréhension en lecture?

Pour répondre aux questions précédentes on a testé les hypothèses nulles suivantes au seuil de signification ($\alpha=0.05$):

1. Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre le niveau de compréhension en lecture des élèves de chaque groupe d'étude (trois groupes expérimentaux KWL, SQ3R, RAP, et un groupe contrôle) mesuré par le post-test de compréhension en lecture, et le seuil de maîtrise supposé (75%).
2. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les quatre niveaux de compréhension en lecture (littérale, inférentielle, critique et appréciative) dans leurs métrisation des élèves de chaque groupe d'étude.
3. Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre le niveau de compréhension en lecture des élèves de chaque groupe d'étude, mesuré par le pré-test, et leur niveau mesuré par le post-test.
4. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les quatre groupes d'élèves enseignés par les stratégies (KWL, SQ3R, RAP, Traditionnelle), dans leurs habiletés de compréhension en lecture (mesurées par le post-test de compréhension en lecture) dues à la stratégie d'enseignement.
5. Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre le niveau du raisonnement (pensée inductive et déductive) des élèves de chaque groupe d'étude (trois groupes expérimentaux, et un groupe contrôle) mesurée par le post-test et le niveau du raisonnement élevé supposé de (75%).
6. Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre la pensée déductive des élèves de chaque groupe d'étude et leur pensée inductive.
7. Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre le niveau du raisonnement (déductif et inductif) des élèves de chaque groupe d'étude mesuré par le pré-test et leur niveau mesuré par le post-test.
8. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les quatre groupes d'élèves enseignés par les stratégies (KWL, SQ3R, RAP, et Traditionnelle), dans leurs habiletés de raisonnement (mesurées par le post-test de raisonnement).
9. Il n'y a pas de relation de corrélation statistiquement significative entre la compréhension en lecture et le raisonnement.

Afin d'étudier les effets des stratégies d'enseignement de la lecture (KWL-SQ3R-RAP) sur les habiletés de compréhension en lecture et du raisonnement des élèves, on a

mené une étude expérimentale de type quantitatif, et on a su un plan de pré-test/post-test de trois groupes d'intervention avec groupe témoin équivalent.

Les participants sont formés de 138 élèves de quatre classes régulières de CE2 de deux écoles (MAQDISSI et Maan BEN ZAIDA) sélectionnées parmi les écoles de l'enseignement de base situées dans la province de Damas pendant l'année scolaire 2012/2013. On avait donc quatre groupes d'études: trois groupes expérimentaux d'où chacun est enseigné la lecture en utilisant une des stratégies d'enseignement de la lecture adoptées (KWL, SQ3R, RAP), en suivant des guides du maître préparées par le chercheur, et qui proposent les étapes et les procédures différentes d'enseigner les textes de lecture du manuel de la (Langue arabe) de la quatrième classe de l'enseignement de base de l'année scolaire 2012/2013 en utilisant ces stratégies. Et un groupe contrôle qui était enseigné les mêmes sujets à l'intermédiaire des stratégies traditionnelles que les enseignants utilisent souvent.

Pour collecter les données, les participants sont testés avant et après l'intervention expérimentale (pré-test/post-test) en utilisant deux échelles préparées par le chercheur: un test de compréhension en lecture (TCL) de 42 questions composé de quatre niveaux de compréhension (littérale, inférentielle, critique et appréciative), et qui teste 14 habiletés de compréhension en lecture et un test de raisonnement (TR) de 20 questions qui testent le raisonnement déductif et inductif.

Afin de répondre aux questions de l'étude et vérifier ses hypothèses, la moyenne, l'écart-type, les pourcentages, le T-test, l'analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées et multivariée (MANOVA), les testes post hoc des comparaisons multiples (Bonferroni et Tukey), l'ampleur de l'effet, le coefficient de corrélation et la régression linéaire simple et multiple sont calculés.

Notre étude a aboutit aux résultats suivants:

1. Le niveau de la compréhension en lecture des élèves de CE2 de trois groupes expérimentaux (KWL, SQ3R, RAP) mesuré par le post-test était élevé et supérieur que le seuil de maîtrise de (75%), avec une différence statistiquement significative pour les 2 groupes (KWL, RAP). Elle est non significative pour le groupe (SQ3R); alors que celui du groupe contrôle était modéré, avec une différence significative entre leur moyenne et le seuil de maîtrise.
2. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les quatre niveaux de compréhension en lecture (littérale, inférentielle, critique et appréciative) dans leurs maîtrise par les élèves de chaque groupe expérimental. Par contre, le niveau de compréhension littérale était maîtrisé par les élèves du groupe contrôle plus que les autres trois niveaux (inférentielle, critique et appréciative).
3. Il y a une différence statistiquement significative entre le niveau de compréhension en lecture des élèves de chaque groupe expérimental mesuré par le pré-test, et leur

niveau mesuré par le post-test, en faveur du post-test, et avec un ampleur d'effet grand qui indique que les trois stratégies expérimentales utilisées ont un effet positif grand sur les habiletés de compréhension en lecture des élèves de CE2.

4. Il y a des différences statistiquement significatives entre les quatre groupes d'élèves enseignées par les stratégies (KWL, SQ3R, RAP, Traditionnelle), dans leurs habiletés de trois niveaux de compréhension en lecture (inférentielle, critique et appréciative) mesurées par le post-test, dues à la stratégie d'enseignement, en faveur des stratégies (KWL, RAP) comparées avec la stratégie traditionnelle, avec un effet grand dans ces trois niveaux de compréhension en lecture, et en faveur de la stratégie (SQ3R) comparée avec la traditionnelle, avec un effet aussi grand dans la compréhension (critique et appréciative). En revanche, il n'y a pas de différences significatives entre les quatre groupes dans le niveau de la compréhension littérale, dues à la stratégie d'enseignement (KWL, SQ3R, RAP, Traditionnelle), ainsi qu'entre les trois groupes expérimentaux, sauf les différences significatives entre les deux stratégies (RAP, SQ3R) dans la compréhension (inférentielle et critique), en faveur de la stratégie (RAP), avec un effet moyen sur la compréhension inférentielle, et un effet grand sur la compréhension critique.
5. Le niveau de la capacité du raisonnement des élèves de CE2 mesuré par le post-test était modéré, avec une petite différence statistiquement non significative entre leur moyenne et le niveau du raisonnement élevé supposé de (75%) pour les trois groupes expérimentaux (KWL, SQ3R, RAP), et avec une grande différence statistiquement significative pour le groupe contrôle.
6. Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre la pensée déductive des élèves de chaque groupe d'étude et leur pensée inductive.
7. Il y a une différence statistiquement significative entre le niveau du raisonnement (déductif et inductif) des élèves de chaque groupe d'étude mesuré par le pré-test, et celui mesuré par le post-test, en faveur du post-test et avec un ampleur d'effet grand qui indique que les trois stratégies expérimentales utilisées pour enseigner la lecture ont un effet positif grand sur le raisonnement (déductif et inductif).
8. Il y a des différences statistiquement significatives entre les quatre groupes d'élèves, dans leurs habiletés de trois niveaux de compréhension en lecture (inférentielle, critique et appréciative) mesurées par le post-test, dues à la stratégie d'enseignement (KWL, SQ3R, RAP, Traditionnelle), en faveur des stratégies (KWL, RAP) comparées avec la stratégie traditionnelle, avec un effet grand dans les deux sortes de raisonnement (déductif et inductif); et en faveur de la stratégie (SQ3R) comparée avec la traditionnelle dans le raisonnement déductif seulement, avec un effet grand. Alors qu'il n'y a pas de différences significatives entre les quatre groupes dans le niveau de la compréhension littérale, dues à la stratégie d'enseignement (KWL, SQ3R, RAP, Traditionnelle), ainsi qu'entre les trois groupes expérimentaux, sauf les diffé-

rences statistiquement significatives entre les trois stratégies expérimentaux (KWL, SQ3R, RAP) dans le raisonnement (déductif et inductif), exception la différence significative entre les deux stratégies (KWL, SQ3R) dans le raisonnement (inductif) seulement avec un effet moyen.

9. les résultats de l'étude ont mis en évidence une relation linéaire de corrélation positive, forte et statistiquement significative entre la compréhension en lecture et le raisonnement, pour tous les élèves de l'échantillon, et ceux des groupes suivants: (SQ3R, RAP, Traditionnelle), et de corrélation positive modérée pour le groupe expérimental (KWL).
10. On peut prévoir le niveau de la capacité de raisonnement des élèves de la quatrième classe de l'enseignement de base (CE2) à partir de leur compréhension en lecture générale, et ses quatre niveaux (critique, inférentielle, littérale et appréciative) pour tous les élèves de l'échantillon. La compréhension critique était le meilleur prédicteur du raisonnement.



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

أثر استخدام استراتيجيات (RAP-SQ3R-KWL) في تدريس القراءة في تنمية
مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الرابع
من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق

دراسة لنيل درجة الدكتوراه في المناهج وطرائق التدريس

أعدّها الطالب فيصل بكر أحمد

بإشراف

الدكتور سام عبد الكريم عمّار

الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

(المجلد الثاني)

المجلد الثاني

فهرس الملحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
٥	تحليل تصنيفات الباحثين لمهارات الاستيعاب القرائي ومستوياته	١
٨	مخرجات معيار فهم المقروء من المعايير الوطنية لمناهج اللغة العربية لصفوف الحلقة الأولى	٢
٩	تحليل مخرجات المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي (اللغة العربية) لصفوف الحلقة الأولى في ضوء مهارات الاستيعاب القرائي ومستوياته	٣
١٥	نتائج تحليل مخرجات المعايير الوطنية (للغة العربية) لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي	٤
١٦	تحليل أسئلة دروس القراءة من كتاب (العربية لغتي الفصل ١) للصف الرابع الأساسي في ضوء مستويات مهارات الاستيعاب القرائي	٥
٢٨	نتائج تحليل أسئلة دروس القراءة لكتاب (العربية لغتي: الفصل ١) للصف الرابع الأساسي	٦
٢٩	أسماء محكمي أدوات الدراسة مرتبة بحسب الدرجة العلمية والترتيب الهجائي	٧
٣٠	قائمة مهارات الاستيعاب القرائي في صورتها الأولية المعروضة للتّحكيم	٨
٣٤	نتائج إجابات المحكّمين في استمارة التحكيم	٩
٣٥	نتائج إجابات المعلمين في استمارة التحكيم من حيث درجة أهمية المهارات	١٠
٣٦	قائمة مهارات الاستيعاب القرائي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي في صورتها النهائية	١١
٣٧	اختبار الاستيعاب القرائي في صورته الأولية المعروضة للتّحكيم	١٢
٥٣	درجات العينة الاستطلاعية في اختبار الاستيعاب القرائي	١٣
٥٤	إجابات المجموعتين العليا والدنيا من العينة الاستطلاعية عن مموهات مفردات اختبار الاستيعاب القرائي ومعاملات جاذبيتها	١٤

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
٥٥	الملحق معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة من مفردات اختبار الاستيعاب القرائي ودرجة المهارة والمستوى والاختبار، ودلالاتها	١٥
٥٦	معييار تصنيف قوة معامل الارتباط بدلالة قيمته العددية	١٦
٥٧	اختبار الاستيعاب القرائي في صورته النهائية	١٧
٦٩	ورقة الإجابة عن أسئلة اختبار الاستيعاب القرائي	١٨
٧٠	مفتاح تصحيح اختبار الاستيعاب القرائي	١٩
٧١	نتائج تقدير درجة القطع لاختبار الاستيعاب القرائي	٢٠
٧١	استمارة التحكيم لتقدير درجة القطع بطريقتي أنجوف Angoff وندلسكي Nedelsky	١/٢٠
٧٣	تكرارات ونسب ومتوسطات تقديرات المحكمين لدرجات قطع اختبار الاستيعاب القرائي بطريقة أنجوف	٢/٢٠
٧٤	تكرارات ومتوسطات تقديرات المحكمين لدرجات قطع اختبار الاستيعاب القرائي بطريقة ندلسكي	٣/٢٠
٧٦	اختبار التفكير الاستدلالي في صورته الأولية المعروضة للتحكيم	٢١
٨٦	درجات العينة الاستطلاعية في اختبار التفكير الاستدلالي	٢٢
٨٧	إجابات المجموعتين العليا والدنيا من العينة الاستطلاعية عن مموهات فقرات اختبار التفكير الاستدلالي ومعاملات جاذبيتها	٢٣
٨٨	اختبار التفكير الاستدلالي في صورته النهائية	٢٤
٩٤	مفتاح تصحيح اختبار التفكير الاستدلالي	٢٥
٩٥	درجات تلاميذ مجموعات الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي	٢٦

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
٩٨	درجات تلاميذ مجموعات الدراسة في اختبار التفكير الاستدلالي القبلي	٢٧
٩٩	نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة للتطبيق القبلي لاختباري الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي	٢٨
٩٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات تلاميذ المجموعات في الاختبارين القبليين	١/٢٨
١٠٠	اختبارات التأثيرات بين الأفراد	٢/٢٨
١٠٣	درجات تلاميذ مجموعات الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي	٢٩
١٠٦	درجات تلاميذ مجموعات الدراسة في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي	٣٠
١٠٧	نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) للتطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي بمهاراته ومستوياته كلها	٣١
١٠٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات التلاميذ في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي	١/٣١
١٠٨	اختبارات التأثيرات بين الأفراد لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بمستوياته ومهاراته كلها	٢/٣١
١١٠	نتائج اختبار توكي للفرق الدال الصادق للمقارنات البعدية المتعددة للفروق بين متوسطات درجات المجموعات في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي	٣/٣١
١١١	مستويات حجم الأثر بخصوص كل مقياس من مقاييس حجم الأثر	٣٢
١١٢	الدروس التدريبية لتدريب تلاميذ الصف الرابع على بعض مهارات استراتيجية إعادة الصوغ	٣٣
١٥٠	أدلة المعلم الثلاثة لتدريس تلاميذ الصف الرابع الأساسي القراءة	٣٤
١٥٠	دليل المعلم لاستخدام استراتيجية (KWL) في تدريس القراءة	١/٣٤
٢٢٤	دليل المعلم لاستخدام استراتيجية (SQ3R) في تدريس القراءة	٢/٣٤

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
٢٨٥	دليل المعلم لاستخدام استراتيجية (RAP) في تدريس القراءة	٣/٣٤
٣٥٥	نتائج الدراسة الاستطلاعية التي دعمت مشكلة الدراسة	٣٥
٣٥٥	الاختبار الاستطلاعي لتعرف مستوى استيعاب التلاميذ القرائي	١/٣٥
٣٥٧	نتائج الدراسة الاستطلاعية	٢/٣٥
٣٥٨	درجات إجابات التلاميذ في الاختبار الاستطلاعي	٣/٣٥
٣٥٩	نتائج مقابلة عشرة معلمين للغة العربية	٤/٣٥
٣٦٠	الموافقات الرسمية	٣٦
٣٦٠	الخطاب الموجه من عميد كلية التربية إلى مديرية التربية لتسهيل مهمة تطبيق الدراسة	١/٣٦
٣٦١	الخطاب الموجه من مديرية التربية إلى إدارات المدارس لتسهيل مهمة تطبيق الدراسة	١/٣٦

الملحق (١) تحليل تصنيفات الباحثين لمهارات الاستيعاب القرائي ومستوياته

١ طعيمة والشعبي (٢٠٠٦). ٢ حراحشة (٢٠٠٧). ٣ طومسون (٢٠٠٠). ٤ الناقة وحافظ (٢٠٠٢). ٥ كارلين (١٩٨٤).
٦ عبد الباري (٢٠١٠). ٧ حبيب الله (٢٠٠٠). ٨ موسى (٢٠٠١). ٩ الطويلة (٢٠٠٥). ١٠ الشهري (٢٠١٢).

رقم	المهارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المستوى
١	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص			١			١		١	١	١	ح
٢	تحديد مرادف الكلمة	١	١	١	١		١			١		ح
٣	تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق		١		١		١		٢	٢	١	ح
٤	إدراك الترتيب المكاني (معرفة المكان)		١		١		١		١			ح
٥	معرفة تسلسل الأحداث وتتابعها		١		١				١			ح
٦	إدراك الترتيب الزمني (معرفة الزمان)		١		١						١	ح
٧	تحديد شخصيات النص وسماتها					١			١	١		ح
٨	تحديد ضد الكلمة		١	٢	١	١	١				١	ح
٩	تحديد أكثر من معنى للكلمة (المعنى المشترك)		١			١					١	ح
١٠	ترتيب الأولويات وفق الأهمية		١		١							ح
١١	تحليل الكلمة إلى جذورها						١					ح
١٢	التمييز بين سوابق الكلمة ولواحقها											ح
١٣	تحديد المعنى المعجمي للكلمة						١			١		ح
١٤	ذكر الأعداد التي وردت في المقروء								١			ح
١٥	ذكر الألوان التي وردت في المقروء								١			ح
١٦	التمييز بين المفرد والمثنى والجمع										١	ح
١٧	استنتاج معنى ضمني من النص	٢			٢				٢			س
١٨	استنتاج فكر النص العامة والرئيسية والفرعية	١	١	١	١	٢				١	٢	س
١٩	استنتاج علاقات السبب بالنتيجة	٢	٢	٢	١				٢		٢	س
٢٠	استنتاج عنوان مناسب للنص						٢		٥	٥	٢	س
٢١	استنتاج غرض الكاتب	١	٢	٣	٢		٢				٢	س
٢٢	استنتاج أوجه الشبه والاختلاف		٢		٢							س
٢٣	استنتاج العلاقات بين الفكر		٢									س
٢٤	شرح بعض المعلومات الواردة في النص وتفسيرها			٢								س
٢٥	استنتاج أسلوب الكاتب						٢					س
٢٦	تكوين رأي حول قضية مطروحة		٢	٦					٣			ن
٢٧	التمييز بين الفكر الرئيسة والفكر الفرعية		٣		٣		٢		٢		٣	ن
٢٨	التمييز بين الحقيقة والخيال				٣	٣						ن
٢٩	التمييز بين الحقيقة والرأي	٧	٣	٣		٣	٣			٦	٣	ن
٣٠	التمييز بين الواقع والخيال						٣					ن
٣١	التمييز بين المعقول وغير المعقول		٣		٣		٣					ن
٣٢	تحديد مدى مصداقية الكاتب ودوافعه		٣		٣							ن
٣٣	الحكم على أصالة المادة المقروءة ومدى مناسبتها للعصر		٣		٣							ن
٣٤	تعرف مدى منطقية الأفكار الواردة في النص واتساقها				٣	٣						ن
٣٥	التمييز بين الأساليب الأدبية المستخدمة في النص					٣						ن
٣٦	تعرف عاطفة الكاتب	٢		٣	٤		٢		٤		٤	ت

رقم	المهارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المستوى
٣٧	تعرف وجهة نظر الكاتب		٣							٢		ن
٣٨	التمييز بين ما له صلة بالموضوع، وما لا صلة به				٣		٣				٣	ن
٣٩	التمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة				٣							ن
٤٠	تحديد المناسبة					٣						ن
٤١	الحكم على الصياغة اللغوية لبعض الفقرات						٣					ن
٤٢	تحديد التناقض الموجود في النص						٣					ن
٤٣	المقارنة بين المقروء وبين عمل آخر للكاتب نفسه						٣					ن
٤٤	كشف مساحة تحيز الكاتب						٣					ن
٤٥	تحديد مواطن إجادة الكاتب						٣				٣	ن
٤٦	التفريق بين الفروض والمسلّمات						٣					ن
٤٧	الحكم على بنية النص القرآني						٣					ن
٤٨	تمييز مظاهر الجودة في النص						٣					ن
٤٩	التمييز بين الحجج القوية، والحجج الضعيفة										٣	ن
٥٠	إحساس القارئ بإحساس كاتب النص		٤									ت
٥١	إدراك القيم الجمالية السامية أو الإيحائية، أو الحالة الشعرية		٤		٤					٦	٤	ت
٥٢	التمييز بين بعض الصور البيانية.					٤						ت
٥٣	الموازنة بين نص أدبي وبين نص آخر يدور حول الفكرة نفسها.					٤						ت
٥٤	تحديد القيم السائدة في النص.					٤		٤				ت
٥٥	الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية.					٤					٤	ت
٥٦	تحديد العلاقات في النص الأدبي.					٤						ت
٥٧	تحليل الصورة الأدبية إلى عناصرها.					٤						ت
٥٨	تحليل النص الأدبي في ضوء مقوماته.					٤						ت
٥٩	استنتاج قيمة الألفاظ الإيحائية.					٤						ت
٦٠	فهم دلالة تكرار بعض الألفاظ في النص.					٤						ت
٦١	إدراك درجة التوافق بين التجربة والصياغة.					٤						ت
٦٢	تحديد حالة الكاتب أو الأديب النفسية.					٤						ت
٦٣	التمييز بين الأسلوب العلمي والأدبي.					٤						ت
٦٤	تحديد وظيفة كل من الأسلوب الخبري، والإنشائي.					٤						ت
٦٥	كشف دلالة بعض الكلمات الرمزية في العمل الأدبي.					٤						ت
٦٦	الموازنة بين التعبيرات الواردة في النص في الجمال والقوة										٤	ت
٦٧	تخيل الأشخاص والمناظر والأحداث التي يصفها الكاتب										٤	ت
٦٨	اقتراح حلول جديدة لمشكلات واردة في النص	٧	٥		٥		٥	٥			٥	ع
٦٩	الانتباه بالأحداث قبل الانتهاء من قراءة النص	٢	٥	٢	٥	٢	٥		٢		٥	ع
٧٠	بيان نهاية المقروء، إذا لم يحدد الكاتب نهاية له		٥									ع
٧١	مسرحة النص المقروء، وتمثيله		٥									ع
٧٢	تحديد عناصر المقروء وحبكته، وأحداثه		٥									ع
٧٣	ترتيب أحداث النص المقروء بصورة إبداعية		٥		٥							ع
٧٤	التوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة				٥							ع
٧٥	توليد أفكار جديدة من النص القرآني						٥					ع

المهارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المستوى
٧٦ تقديم حلول مبتكرة لبعض المشكلات الواردة في النص						٥					ع
٧٧ إعادة صوغ النص وتلخيصه بصورة جديدة						٥		٥	٥		ع
٧٨ تصنيف المعلومات الواردة في النص تصنيفات متعددة						٥		٢			س
٧٩ ذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات المرادفة لكلمة معينة						٥					ع
٨٠ ذكر أكبر عدد من الأفكار ذات الصلة بالموضوع						٥					ع
٨١ إجابة غلق نص مفتوح النهاية						٥					ع
٨٢ تقديم بدائل لكلمة معينة وردت في النص المقروء										٥	ع
٨٣ تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة معينة										٥	ع
٨٤ الحكم على المقروء			٦			٣		٣	٦		ن
٨٥ الحكم على كفاية البدائل الواردة في الموضوع			٦								ن
٨٦ الدفاع عن أمر ما أو رفضه			٦								ن
٨٧ استنتاج تعميمات مما يقرأ يمكن تطبيقها على ظاهرة جديدة								٧			ع
٨٨ تحديد سبب جوهري لحدوث ظاهرة جديدة لم ترد في المقروء								٧			ع
٨٩ استنتاج درس جديد يتصل بالحياة المستقبلية من المقروء								٧			ع

(٢) المستوى الاستنتاجي = (س).

(٤) المستوى التذوقي = (ت).

(٦) المستوى التقويمي.

(١) المستوى الحرفي = (ح).

(٣) المستوى الناقد = (ن).

(٥) المستوى الإبداعي = (ع).

(٧) المستوى التطبيقي.

الملحق (٢) مخرجات معيار فهم المقروء من المعايير الوطنية لمناهج اللغة العربية لصفوف الحلقة الأولى

المجال: القراءة والفهم والمحفوظات		المعيار العام الثاني: يحل مستنداً مكتوباً مستخدماً التفكير النقدي.		المعيار الخاص (٢): يفهم المقروء فهماً مجملاً في أنواع النصوص المختلفة. (٣): يناقش الفكر والمواقف التي يتناولها النص.	
المخرجات بحسب كل صف من صفوف الحلقة الأولى					
الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث	
يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على أن:		يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على أن:		يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على أن:	
• يفهم الكلمات والجمل والتراكيب المقدمة إليه. • يفهم الكلمات الجديدة والجمل والتراكيب من السياق. • يتعرف محيطات النص(العنوان، اسم الكاتب والكتاب). • يتعرف الكلمات الشائعة (أسماء الأيام، والأشهر، والأعياد، أسماء العلم). • يلاحظ التوزيع الطباعي اللافت لبعض النصوص: الشعر التقليدي، الشعر الحديث، النص النثري. • يقرأ لافتات أسماء المدن والقرى والشوارع. • يفهم لافتات التحذير (خطر، كهرباء، ...).		• يفهم المعنى العام للنص. • يختار مترادفاً أو ضدّاً من النص بكلمات يقترحها المعلم. • يتعرف أسلوب الوصف والسرد. • يحدد مكان السرد وزمانه. • يقرأ شريطاً مصوراً. • يقرأ الإشارات المرورية ولافتات المسافات والسرعة المحددة. • يقرأ عناوين كبيرة في الصحف والمجلات. • يصنف الأشخاص أو الأشياء أو الأماكن وفق معطيات محددة. • يفتح الكتاب على الصفحة المكتوبة أو ما يقاربها. • يحدد عناصر الصورة ويربطها بالنص. • يحدد الشخصيات في قصة: خيرة، شريرة... • يناقش موقفاً متخذاً أو رأياً مطروحاً في النص. • يقترح تصرفاً بديلاً لتصرف انتقده. • يفرق بين الحقيقة والخيال.		• يحدد الفكرة الرئيسة أو المعنى العام لما يقرأ. • يفهم معنى الكلمة في سياقات مختلفة. • يحدد نوع الصورة (فوتوغرافية، رسم، لوحة، كاريكاتور) ويربطها بالنص. • يتعرف النص الوثائقي (تنفيذ ما تطلبه المعلومات الواردة فيه، واختيار المعلومات المطلوبة، وتنظيمها). • يعين أشخاص رواية بطرق مختلفة، (اسم الشخصية، اسم عائلتها، كنيتها، لقبها). • يتعرف تسلسل الأحداث في قصة. • يتعرف الحوار في القصة (المتكلمين، أفعالاً تسبق الحوار، النقطتين المزدوجتين). • يتعرف المثل الخرافي على ألسنة الحيوانات. • يتعرف أسلوب الرسالة (المرسل، والمرسل إليه، والتاريخ، والمكان، والتوقيع). • يحدد الفكرة التي لا تعجبه، ويذكر السبب. • يتوقع تصرف شخصية في موقف معين. • يتنبأ بنهاية قصة ناقصة.	
• يفهم الكلمات والجمل والتراكيب المقدمة إليه. • يفهم الكلمات الجديدة والجمل والتراكيب من السياق. • يتعرف محيطات النص(العنوان، اسم الكاتب والكتاب). • يتعرف الكلمات الشائعة (أسماء الأيام، والأشهر، والأعياد، أسماء العلم). • يلاحظ التوزيع الطباعي اللافت لبعض النصوص: الشعر التقليدي، الشعر الحديث، النص النثري. • يقرأ لافتات أسماء المدن والقرى والشوارع. • يفهم لافتات التحذير (خطر، كهرباء، ...).		• يفهم المعنى العام للنص. • يختار مترادفاً أو ضدّاً من النص بكلمات يقترحها المعلم. • يتعرف أسلوب الوصف والسرد. • يحدد مكان السرد وزمانه. • يقرأ شريطاً مصوراً. • يقرأ الإشارات المرورية ولافتات المسافات والسرعة المحددة. • يقرأ عناوين كبيرة في الصحف والمجلات. • يصنف الأشخاص أو الأشياء أو الأماكن وفق معطيات محددة. • يفتح الكتاب على الصفحة المكتوبة أو ما يقاربها. • يحدد عناصر الصورة ويربطها بالنص. • يحدد الشخصيات في قصة: خيرة، شريرة... • يناقش موقفاً متخذاً أو رأياً مطروحاً في النص. • يقترح تصرفاً بديلاً لتصرف انتقده. • يفرق بين الحقيقة والخيال.		• يحدد الفكرة الرئيسة أو المعنى العام لما يقرأ. • يفهم معنى الكلمة في سياقات مختلفة. • يحدد نوع الصورة (فوتوغرافية، رسم، لوحة، كاريكاتور) ويربطها بالنص. • يتعرف النص الوثائقي (تنفيذ ما تطلبه المعلومات الواردة فيه، واختيار المعلومات المطلوبة، وتنظيمها). • يعين أشخاص رواية بطرق مختلفة، (اسم الشخصية، اسم عائلتها، كنيتها، لقبها). • يتعرف تسلسل الأحداث في قصة. • يتعرف الحوار في القصة (المتكلمين، أفعالاً تسبق الحوار، النقطتين المزدوجتين). • يتعرف المثل الخرافي على ألسنة الحيوانات. • يتعرف أسلوب الرسالة (المرسل، والمرسل إليه، والتاريخ، والمكان، والتوقيع). • يحدد الفكرة التي لا تعجبه، ويذكر السبب. • يتوقع تصرف شخصية في موقف معين. • يتنبأ بنهاية قصة ناقصة.	
• يحدد نوع اللوحة (زيتية، مائية، فحم...) ويربطها بالنص. • يتعرف أسلوب السرد القصصي: المكان، الزمان، الحدث، الشخصيات، مراحل السرد القصصي. • يتعرف أسلوب الحوار المباشر (أفعالاً تسبق الحوار، النقطتان، الشرطة، الضمائر). • يستخلص المغزى لما يقرأ. • يستخدم بعض المعاجم لفهم الكلمات الجديدة. • يفهم موضوعات علمية تقدم إليه في المواد الأخرى. • يفهم المعنى التضميني للكلام. • يقارن بين ما يقرأ ومعارفه وخبراته، ويربطها بالواقع الذي يعيشه. • يميز القصة الواقعية من القصة الخيالية. • يقارن بين ما يقرأ وخبراته السابقة والواقع الذي يعيشه. • يحدد نوع الانفعال فيما يقرأ.		• يحدد نوع اللوحة (زيتية، مائية، فحم...) ويربطها بالنص. • يتعرف أسلوب السرد القصصي: المكان، الزمان، الحدث، الشخصيات، مراحل السرد القصصي. • يتعرف أسلوب الحوار المباشر (أفعالاً تسبق الحوار، النقطتان، الشرطة، الضمائر). • يستخلص المغزى لما يقرأ. • يستخدم بعض المعاجم لفهم الكلمات الجديدة. • يفهم موضوعات علمية تقدم إليه في المواد الأخرى. • يفهم المعنى التضميني للكلام. • يقارن بين ما يقرأ ومعارفه وخبراته، ويربطها بالواقع الذي يعيشه. • يميز القصة الواقعية من القصة الخيالية. • يقارن بين ما يقرأ وخبراته السابقة والواقع الذي يعيشه. • يحدد نوع الانفعال فيما يقرأ.		• يحدد نوع اللوحة (زيتية، مائية، فحم...) ويربطها بالنص. • يتعرف أسلوب السرد القصصي: المكان، الزمان، الحدث، الشخصيات، مراحل السرد القصصي. • يتعرف أسلوب الحوار المباشر (أفعالاً تسبق الحوار، النقطتان، الشرطة، الضمائر). • يستخلص المغزى لما يقرأ. • يستخدم بعض المعاجم لفهم الكلمات الجديدة. • يفهم موضوعات علمية تقدم إليه في المواد الأخرى. • يفهم المعنى التضميني للكلام. • يقارن بين ما يقرأ ومعارفه وخبراته، ويربطها بالواقع الذي يعيشه. • يميز القصة الواقعية من القصة الخيالية. • يقارن بين ما يقرأ وخبراته السابقة والواقع الذي يعيشه. • يحدد نوع الانفعال فيما يقرأ.	

المصدر (وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية، ٢٠٠٧، ١٠١/٢، ١٠٦).

الملحق (٣) تحليل مخرجات معايير مجالات (القراءة والفهم والمحفوظات ، والأدب وتذوقه ، والقيم والمواقف الإيجابية) ، من المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي (اللغة العربية) لصفوف الحلقة الأولى في ضوء مهارات الاستيعاب القرائي ومستوياته

الصف	تسلسل	صفحة	المجال	وحدات التحليل (المخرجات التعليمية)	مهارة الاستيعاب القرائي	المستوى
١	١	١٠١	١	يفهم الكلمات والجمل والتراكيب المقدمة إليه	تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	الحرفي
١	٢	١٠١	١	يفهم الكلمات الجديدة والجمل والتراكيب من السياق	تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	الحرفي
١	٣	١٠١	١	يتعرف محيطات النص (العنوان...)	استنتاج عنوان مناسب للنص	الاستنتاجي
١	٤	١٠١	١	يتعرف الكلمات الشائعة (أسماء الأيام ، والأشهر ، والأعياد...)	إدراك الترتيب الزمني (معرفة الزمان)	الحرفي
١	٥	١٠١	١	يقرأ لافتات أسماء المدن والقرى والشوارع	إدراك الترتيب المكاني (معرفة المكان)	الحرفي
٢	٦	١٠١	١	يفهم المعنى العام للنص	استنتاج فكر النص	الاستنتاجي
٢	٧	١٠١	١	يختار مترادفاً أو ضدّاً من النص بكلمات يقترحها المعلم	تحديد مرادف الكلمة	الحرفي
٢	٨	١٠١	١	= = =	تحديد ضد الكلمة	الحرفي
٢	٩	١٠١	١	يحدد مكان السرد وزمانه	إدراك الترتيب المكاني (معرفة المكان)	الحرفي
٢	١٠	١٠١	١	= = =	إدراك الترتيب الزمني (معرفة الزمان)	الحرفي
٢	١١	١٠١	١	يصنف الأشخاص أو الأشياء أو الأماكن وفق معطيات محددة	تحديد شخصيات النص	الحرفي
٢	١٢	١٠١	١	= = =	إدراك الترتيب المكاني (معرفة المكان)	الحرفي
٢	١٣	١٠١	١	= = =	معرفة تسلسل الأحداث	الحرفي
٢	١٤	١٠١	١	يحدد عناصر الصورة ويربطها بالنص	استنتاج معنى ضمني من النص	الاستنتاجي
٢	١٥	١٠١	١	يحدد الشخصيات في قصة: خيرة ، شريرة...	تحديد شخصيات النص	الحرفي
٣	١٦	١٠١	١	يحدد الفكرة الرئيسة أو المعنى العام لما يقرأ	استنتاج فكر النص	الاستنتاجي
٣	١٧	١٠١	١	يفهم معنى الكلمة في سياقات مختلفة	تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	الحرفي
٣	١٨	١٠١	١	يحدد نوع الصورة (فوتوغرافية ،	استنتاج معنى ضمني من	الاستنتاجي

الصف	تسلسل	صفحة	المجال	وحدات التحليل (المخرجات التعليمية)	مهارة الاستيعاب القرائي	المستوى
				رسم، لوحة،) ويربطها بالنص	النص	
٣	١٩	١٠١	١	يتعرف النص الوثائقي (تنفيذ ما تطلبه المعلومات الواردة فيه، واختيار المعلومات المطلوبة، وتنظيمها)	معرفة تسلسل الأحداث	الحرفي
٣	٢٠	١٠١	١	يعين أشخاص رواية بطرق مختلفة (اسم الشخصية، اسم عائلتها، كنيها، لقبها..)	تحديد شخصيات النص	الحرفي
٣	٢١	١٠١	١	يتعرف تسلسل الأحداث في قصة	معرفة تسلسل الأحداث	الحرفي
٣	٢٢	١٠١	١	يتعرف الحوار في القصة (المتكلمين، أفعلاً تسبق الحوار، النقاطتين المزدوجتين).	تحديد شخصيات النص	الحرفي
٣	٢٣	١٠١	١	= = =	معرفة تسلسل الأحداث	الحرفي
٣	٢٤	١٠١	١	يتعرف المثل الخرافي على ألسنة الحيوانات	التمييز بين الحقيقة والخيال	الناقد
٣	٢٥	١٠١	١	يتعرف أسلوب الرسالة (المرسل، والمرسل إليه، والتاريخ، والمكان، والتوقيع)	تحديد شخصيات النص	الحرفي
٣	٢٦	١٠١	١	= = =	إدراك الترتيب الزمني (معرفة الزمان)	الحرفي
٣	٢٧	١٠١	١	= = =	إدراك الترتيب المكاني (معرفة المكان)	الحرفي
٤	٢٨	١٠١	١	يحدد نوع اللوحة (زيتية، مائية، فحم..) ويربطها بالنص	استنتاج معنى ضمني من النص	الاستنتاجي
٤	٢٩	١٠١	١	يتعرف أسلوب السرد القصصي: المكان، الزمان، الحدث، الشخصيات، مراحل السرد القصصي	إدراك الترتيب المكاني (معرفة المكان)	الحرفي
٤	٣٠	١٠١	١	= = =	إدراك الترتيب الزمني (معرفة الزمان)	الحرفي
٤	٣١	١٠١	١	= = =	استنتاج فكر النص	الاستنتاجي
٤	٣٢	١٠١	١	= = =	تحديد شخصيات النص	الحرفي
٤	٣٣	١٠١	١	= = =	معرفة تسلسل الأحداث	الحرفي
٤	٣٤	١٠١	١	يتعرف أسلوب الحوار المباشر (أفعلاً تسبق الحوار، النقاطتان، الضمائر)	استنتاج أسلوب الكاتب	الاستنتاجي
٤	٣٥	١٠١	١	يستخلص المغزى لما يقرأ	استنتاج غرض الكاتب	الاستنتاجي
٤	٣٦	١٠١	١	يستخدم بعض المعاجم لفهم الكلمات	تحديد مرادف الكلمة	الحرفي

الصف	تسلسل	صفحة	المجال	وحدات التحليل (المخرجات التعليمية)	مهاراة الاستيعاب القرائي	المستوى
				الجديدة		
٤	٣٧	١٠١	١	يفهم موضوعات علمية تقدم إليه في المواد الأخرى	استنتاج معنى ضمني من النص	الاستنتاجي
٤	٣٨	١٠١	١	يفهم المعنى التضميني للكلام	استنتاج معنى ضمني من النص	الاستنتاجي
٤	٣٩	١٠١	١	يقارن بين ما يقرأ ومعارفه وخبراته، ويربطها بالواقع الذي يعيشه	التمييز بين الواقع والخيال	الناقد
١	٤٠	١٠٦	١	يذكر الفكر التي أعجبه وتلك التي لم تعجبه في نص قرأه معللاً ذلك	تكوين رأي حول قضية مطروحة	الناقد
١	٤١	١٠٦	١	يظهر إعجابه بالسلوك الحسن لبعض الشخصيات في القصة	تكوين رأي حول قضية مطروحة	الناقد
٢	٤٢	١٠٦	١	يناقش موقفاً متخذاً أو رأياً مطروحاً في النص	تكوين رأي حول قضية مطروحة	الناقد
٢	٤٣	١٠٦	١	يفرق بين الحقيقة والخيال	التمييز بين الحقيقة والخيال	الناقد
٣	٤٤	١٠٦	١	يحدد الفكرة التي لا تعجبه، ويذكر السبب	تكوين رأي حول قضية مطروحة	الناقد
٤	٤٥	١٠٦	١	يميز القصة الواقعية من القصة الخيالية	التمييز بين الواقع والخيال	الناقد
١	٤٦	١٣٧	٢	يختار التعبير المجازي في الشعر والنثر	تذوق دلالة الألفاظ الإيحائية في النص	التذوقي
١	٤٧	١٣٧	٢	يختار جملة فيها تشبيه	تذوق دلالة الألفاظ الإيحائية في النص	التذوقي
١	٤٨	١٣٧	٢	يتعرف نص النثر من النشيد	استنتاج أسلوب الكاتب	الاستنتاجي
١	٤٩	١٣٧	٢	يتذوق الإيقاع الموسيقي الشعري	تذوق دلالة الألفاظ الإيحائية في النص	التذوقي
٢	٥٠	١٣٧	٢	يتعرف الحقيقة والخيال	التمييز بين الحقيقة والخيال	الناقد
٢	٥١	١٣٧	٢	يتعرف التضاد المقصود	تحديد ضد الكلمة	الحرفي
٢	٥٢	١٣٧	٢	يشير إلى جملة تعبر عن المعنى تعبيراً غير مباشر	استنتاج معنى ضمني من النص	الاستنتاجي
٢	٥٣	١٣٧	٢	يشير إلى جملة فيها تشبيه أو تركيب مجازي	تذوق دلالة الألفاظ الإيحائية في النص	التذوقي
٢	٥٤	١٣٧	٢	يشير إلى جملة فيها تركيب مجازي	تذوق دلالة الألفاظ الإيحائية في النص	التذوقي
٢	٥٥	١٣٧	٢	يشير إلى جملة تعبر عن المعنى تعبيراً مباشراً	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي

الصف	تسلسل	صفحة	المجال	وحدات التحليل (المخرجات التعليمية)	مهاراة الاستيعاب القرائي	المستوى
٣	٥٦	١٣٧	٢	يميز الجمل التي تعبر عن عاطفة من تلك التي تخلو منها	الموازنة بين بعض الأساليب والتعبيرات اللغوية	التذوقي
٣	٥٧	١٣٧	٢	يميز التعبير المجازي من غيره	الموازنة بين بعض الأساليب والتعبيرات اللغوية	التذوقي
٣	٥٨	١٣٧	٢	يتعرف الكلمات التي تتشابه نغماً في القصيدة (الروي)	تذوق دلالة الألفاظ الإيحائية في النص	التذوقي
٤	٥٩	١٣٧	٢	يختار الكلمات التي تتشابه وزناً	الموازنة بين بعض الأساليب والتعبيرات اللغوية	التذوقي
٤	٦٠	١٣٧	٢	يعين الجمل التي تتشابه تركيباً	الموازنة بين بعض الأساليب والتعبيرات اللغوية	التذوقي
٤	٦١	١٣٧	٢	يلاحظ الكلمات التي تتشابه معنى في الجملة	تحديد مرادف الكلمة	الحرفي
٤	٦٢	١٣٧	٢	يميز التعبير الإبلاغي من الإبداعي في نص يعرض عليه	الموازنة بين بعض الأساليب والتعبيرات اللغوية	التذوقي
٤	٦٣	١٣٧	٢	يختار المفردات المناسبة لمواقف حياتية (تهنئة، تحية، وصف...)	تذوق دلالة الألفاظ الإيحائية في النص	التذوقي
٤	٦٤	١٣٧	٢	يلاحظ في النص مقتضى الحال	استنتاج أسلوب الكاتب	الاستنتاجي
١	٦٥	١٤١	٢	يحدد النشيد الأجل من بين مجموعة من الأناشيد	الموازنة بين بعض الأساليب والتعبيرات اللغوية	التذوقي
٢	٦٦	١٤١	٢	يذكر ما يلفته في شكل النص	استنتاج أسلوب الكاتب	الاستنتاجي
٢	٦٧	١٤١	٢	يعين المعنى المباشر في الجملة	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
٢	٦٨	١٤١	٢	يحدد أجمل بيت في قصيدة أو أجمل تعبير في مقطع	الموازنة بين بعض الأساليب والتعبيرات اللغوية	التذوقي
٢	٦٩	١٤١	٢	يختار أجمل صورة أدبية في مقطع	الموازنة بين بعض الأساليب والتعبيرات اللغوية	التذوقي
٢	٧٠	١٤١	٢	يعين المعنى غير المباشر في الجملة	استنتاج معنى ضمني من النص	الاستنتاجي
٣	٧١	١٤١	٢	يميز المعنى المباشر من المعنى غير المباشر في النص	الموازنة بين بعض الأساليب والتعبيرات اللغوية	التذوقي
٣	٧٢	١٤١	٢	يحدد أفضل كلمة في بيت شعري أو في جملة	الموازنة بين بعض الأساليب والتعبيرات اللغوية	التذوقي
٣	٧٣	١٤١	٢	يستبدل كلمة بأخرى أجمل	الموازنة بين بعض الأساليب والتعبيرات اللغوية	التذوقي
٤	٧٤	١٤١	٢	يلاحظ تركيز الأديب على فكرة أكثر من غيرها	التمييز بين الفكر الرئيسة والفرعية	الناقد
٤	٧٥	١٤١	٢	يختار أفضل قصيدة، أو قصة،	الموازنة بين بعض الأساليب	التذوقي

الصف	تسلسل	صفحة	المجال	وحدات التحليل (المخرجات التعليمية)	مهارة الاستيعاب القرائي	المستوى
				تعرض عليه معللاً سبب اختياره	والتعبيرات اللغوية	
٤	٧٦	١٤١	٢	يطرح أسئلة مناسبة لفهم النص (الزمان المكان، الشخصيات، المعلومات)	إدراك الترتيب الزمني (معرفة الزمان)	الحرفي
٤	٧٧	١٤١	٢	= = =	إدراك الترتيب المكاني (معرفة المكان)	الحرفي
٤	٧٨	١٤١	٢	= = =	تحديد شخصيات النص	الحرفي
١	٧٩	١٤٥	٢	يذكر تفاصيل قصة قصيرة	التمييز بين الفكر الرئيسية والفرعية	الناقد
١	٨٠	١٤٥	٢	يحدد المؤشر الزمني والمكاني في النص	إدراك الترتيب الزمني (معرفة الزمان)	الحرفي
١	٨١	١٤٥	٢	= = =	إدراك الترتيب المكاني (معرفة المكان)	الحرفي
١	٨٢	١٤٥	٢	يعين مكان حدث أو زامنه	إدراك الترتيب المكاني (معرفة المكان)	الحرفي
١	٨٣	١٤٥	٢	= = =	إدراك الترتيب الزمني (معرفة الزمان)	الحرفي
٢	٨٤	١٤٥	٢	يربط حدثاً بالزمان أو المكان اللذين حصل فيهما في قصة أو حوار	إدراك الترتيب المكاني (معرفة المكان)	الحرفي
٢	٨٥	١٤٥	٢	= = =	إدراك الترتيب الزمني (معرفة الزمان)	الحرفي
٢	٨٦	١٤٥	٢	يختار أحداثاً حصلت في مكان واحد أو في زمن واحد	إدراك الترتيب المكاني (معرفة المكان)	الحرفي
٢	٨٧	١٤٥	٢	= = =	إدراك الترتيب الزمني (معرفة الزمان)	الحرفي
٢	٨٨	١٤٥	٢	يصنف المواقف الخيرة والشريرة (قصة حوارية)	التمييز بين الحقيقة والرأي	الناقد
٣	٨٩	١٤٥	٢	يوازن بين أحداث حصلت في زمنين أو مكانيين مختلفين	إدراك الترتيب الزمني (معرفة الزمان)	الحرفي
٣	٩٠	١٤٥	٢	= = =	إدراك الترتيب المكاني (معرفة المكان)	الحرفي
٣	٩١	١٤٥	٢	يذكر الأسباب التي أدت إلى نتيجة	استنتاج علاقة السبب بالنتيجة	الاستنتاجي
٤	٩٢	١٤٥	٢	يحلل قصة إلى عناصرها الأساسية	التمييز بين الفكر الرئيسية والفرعية	الناقد
١	٩٣	١٤٩	٢	يميز شكل الشعر الطباعي من شكل النثر	استنتاج أسلوب الكاتب	الاستنتاجي

الصف	تسلسل	صفحة	المجال	وحدات التحليل (المخرجات التعليمية)	مهارة الاستيعاب القرائي	المستوى
٢	٩٤	١٤٩	٢	يتعرف شكل الشعر العمودي الطباعي	استنتاج أسلوب الكاتب	الاستنتاجي
٢	٩٥	١٤٩	٢	يميز الشكل الطباعي لقصيدة، من شكل قصيدة أخرى	الموازنة بين بعض الأساليب والتعبيرات اللغوية	التذوقي
٣	٩٦	١٤٩	٢	يلاحظ كثرة الاستخدامات المجازية في الشعر	استنتاج أسلوب الكاتب	الاستنتاجي
٣	٩٧	١٤٩	٢	= = =	تذوق دلالة الألفاظ الإيحائية في النص	التذوقي
٣	٩٨	١٤٩	٢	يلاحظ جمالية الكتابة الشعرية	تذوق دلالة الألفاظ الإيحائية في النص	التذوقي
٤	٩٩	١٤٩	٢	يلاحظ الموسيقى في النص الشعري	تذوق دلالة الألفاظ الإيحائية في النص	التذوقي
٤	١٠٠	١٤٩	٢	يلاحظ الصور في الكتابة الشعرية ويبدى رأيه فيها	تذوق دلالة الألفاظ الإيحائية في النص	التذوقي
٤	١٠١	١٤٩	٢	= = =	التمييز بين الحقيقة والخيال	الناقد
خ.١ع	١٠٢	١٥٢	٣	يكتسب المتعلم القيم العامة المتعلقة باحترام نفسه والآخرين	تحديد القيم السائدة في النص	التذوقي
خ.١ع	١٠٣	١٥٥	٣	يكتسب المتعلم القيم الروحية والاجتماعية والوطنية والقومية والإنسانية	تحديد القيم السائدة في النص	التذوقي
خ.١ع	١٠٤	١٥٨	٣	يكتسب المتعلم القيم العامة المتعلقة بتقدير العمل المنتج وأهميته	تحديد القيم السائدة في النص	التذوقي
خ.١ع	١٠٥	١٦١	٣	يكتسب المتعلم القيم العامة المتعلقة بالمحافظة على البيئة ومواردها	تحديد القيم السائدة في النص	التذوقي

*المجال

(١) مجال القراءة والفهم والمحفوظات. (٢) مجال الأدب وتذوقه. (٣) مجال القيم والمواقف الإيجابية

*الصف

(١) الأول الأساسي. (٢) الثاني الأساسي. (٣) الثالث الأساسي. (٤) الرابع الأساسي.

*مجال القيم والمواقف الإيجابية

(خ.١ع): المعيار الخاص الأول للمعيار العام الأول للمجال.

(خ.٢ع): المعيار الخاص الأول للمعيار العام الثاني للمجال.

(خ.٣ع): المعيار الخاص الأول للمعيار العام الثالث للمجال.

(خ.٤ع): المعيار الخاص الأول للمعيار العام الرابع للمجال.

الملحق (٤) نتائج تحليل مخرجات معايير مجالات القراءة والفهم والمحفوظات، والآداب وتذوقه، والقيم والمواقف الإيجابية، من المعايير الوطنية (لغة العربية) لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

الرقم	مهارة الاستيعاب القرائي	التكرارات	النسبة من مجموع تكرارات كل مستوى	النسبة من مجموع التكرارات
١	إدراك الترتيب الزمني (معرفة الزمان)	١٠	%٢٣.٢٦	%٩.٥٢
٢	إدراك الترتيب المكاني (معرفة المكان)	١١	%٢٥.٥٨	%١٠.٤٨
٣	تحديد شخصيات النص	٧	%١٦.٢٨	%٦.٦٧
٤	تحديد مرادف الكلمة	٣	%٦.٩٨	%٢.٨٦
٥	تحديد ضد الكلمة	٢	%٤.٦٥	%١.٩٠
٦	تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	٣	%٦.٩٨	%٢.٨٦
٧	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	٢	%٤.٦٥	%١.٩٠
٨	معرفة تسلسل الأحداث	٥	%١١.٦٣	%٤.٧٦
المجموع (المستوى الحرفي)				
		٤٣	%١٠٠	%٤٠.٩٥
٩	استنتاج أسلوب الكاتب	٧	%٣٥	%٦.٦٧
١٠	استنتاج علاقة السبب بالنتيجة	١	%٥	%٠.٩٥
١١	استنتاج عنوان مناسب للنص	١	%٥	%٠.٩٥
١٢	استنتاج غرض الكاتب	١	%٥	%٠.٩٥
١٣	استنتاج فكر النص	٣	%١٥	%٢.٨٦
١٤	استنتاج معنى ضمني من النص	٧	%٣٥	%٦.٦٧
المجموع (المستوى الاستنتاجي)				
		٢٠	%١٠٠	%١٩.٠٥
١٥	التمييز بين الحقيقة والخيال	٤	%٢٨.٥٧	%٣.٨١
١٦	التمييز بين الحقيقة والرأي	١	%٧.١٤	%٠.٩٥
١٧	التمييز بين الفكر الرئيسة والفرعية	٣	%٢١.٤٣	%٢.٨٦
١٨	التمييز بين الواقع والخيال	٢	%١٤.٢٩	%١.٩٠
١٩	تكوين رأي حول قضية مطروحة	٤	%٢٨.٥٧	%٣.٨١
المجموع (المستوى الناقد)				
		١٤	%١٠٠	%١٣.٣٣
٢١	الموازنة بين بعض الأساليب والتعبيرات اللغوية	١٣	%٤٦.٤٣	%١٢.٣٨
٢١	تحديد القيم السائدة في النص	٤	%١٤.٢٩	%٣.٨١
٢٢	تذوق دلالة الألفاظ الإيحائية في النص	١١	%٣٩.٢٩	%١٠.٤٨
المجموع (المستوى التذوقي)				
		٢٨	%١٠٠	%٢٦.٦٧
المجموع (مهارات الاستيعاب القرائي)				
		١٠٥	%١٠٠	%١٠٠

الملحق (٥) تحليل أسئلة دروس القراءة

من كتاب (العربية لغتي الفصل (١) للصف الرابع الأساسي في ضوء مستويات مهارات الاستيعاب القرائي

تسلسل	الكتاب*	الصفحة	الوحدة	الدرس	السؤال	وحدات التحليل	المهارة	المستوى
١	١	١٤	١	٢	١-١	أين كان عرس الطفولة؟	إدراك الترتيب المكاني (معرفة المكان)	الحرفي
٢	١	١٤	١	٢	١-١	ومتى؟	إدراك الترتيب الزمني (معرفة الزمان)	الحرفي
٣	١	١٤	١	٢	٢-١	بم اختتم عرس الطفولة؟	معرفة تسلسل الأحداث	الحرفي
٤	١	١٤	١	٢	٣-١	ما اسم اللجنتين اللتين شكلهما الأطفال كما ورد في النص	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
٥	١	١٤	١	٢	٤-١	ما التوصيات التي أقرها الأطفال في اجتماعهم	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
٦	١	١٤	١	٢	١-٢	ناقش الأطفال في جلستهم	استنتاج معنى ضمني من النص	الاستنتاجي
٧	١	١٤	١	٢	١-٢	أمجد من لجنة البيئة طالبت.....	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
٨	١	١٤	١	٢	١-٢	مروة من لجنة حماية الطفل من العنف طالبت....	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
٩	١	١٤	١	٢	٢-٢	أحلل الفكرة العامة في المخطط.....	استنتاج فكر النص	الاستنتاجي
١٠	١	١٥	١	٢	٣-٢	أذكر حقوق الطفل التي وردت في النص	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
١١	١	١٥	١	٢	٤-٢	لو كنت مع الأطفال في مجلسهم أية لجنة تختار؟ ولماذا	تكوين رأي حول قضية مطروحة	الناقد
١٢	١	١٥	١	٢	١-٤	أيهما أجمل؟ ولماذا؟.....	الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية	التذوقي

تسلسل	الكتاب	الصفحة	الوحدة	الدرس	السؤال	وحدات التحليل	المهارة	المستوى
١٣	١	١٨	١	٣	١-١	من المتحدث في النص؟ ومن المخاطب	تحديد شخصيات النص	الحرفي
١٤	١	١٨	١	٣	٢-١	بماذا سيبنى الأطفال مجد العالم؟	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
١٥	١	١٨	١	٣	٣-١	ماذا يطلب الأطفال من الكبار في المقطع الثاني؟	استنتاج معنى ضمني من النص	الاستنتاجي
١٦	١	١٨	١	٣	٤-١	بماذا يذكر أطفال العالم الكبار في المقطع الثالث؟	استنتاج معنى ضمني من النص	الاستنتاجي
١٧	١	١٨	١	٣	٥-١	أضغ عنوانا جديدا للنص	استنتاج عنوان مناسب للنص	الاستنتاجي
١٨	١	١٨	١	٣	١-٢	أشير إلى رقم المقطع المناسب للفكرة...	استنتاج فكر النص	الاستنتاجي
١٩	١	١٨	١	٣	٢-٢	أحدد شفويا من المقطع الثاني نتيجة السبب الآتي...	استنتاج علاقات السبب بالنتيجة	الاستنتاجي
٢٠	١	١٨	١	٣	٣-٢	أدل على البيت الشعري الذي يتضمن كل فكرة مما يأتي...	استنتاج فكر النص	الاستنتاجي
٢١	١	١٩	١	٣	٣-٢	أسمي حقوق الطفل الواردة في الأبيات السابقة...	استنتاج معنى ضمني من النص	الاستنتاجي
٢٢	١	٢٠	١	٣	١-١	أبحث في النص عن مرادف كلمة...	تحديد مرادف الكلمة	الحرفي
٢٣	١	٢٠	١	٣	٢-١	أستبدل بالكلمة الملونة فيما يأتي كلمة بمعناها من ذاكرتي	تحديد مرادف الكلمة	الحرفي
٢٤	١	٢١	١	٣	١-٤	أصل الجملة بالشعور المناسب (الاعتزاز، التفاؤل..)	تحديد القيم السائدة في النص	التذوقي
٢٥	١	٢٨	٢	١	١-١	ما الأحلام التي كانت تداعب نفس حسام؟	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
٢٦	١	٢٨	٢	١	١-١	وهل تحقق حلمه؟	استنتاج معنى ضمني من النص	الاستنتاجي

تسلسل	الكتاب	الصفحة	الوحدة	الدرس	السؤال	وحدات التحليل	المهارة	المستوى
٢٧	١	٢٨	٢	١	١-٢	بماذا اشترك حسام؟	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرية
٢٨	١	٢٨	٢	١	١-٣	أضع عنواناً آخر مناسباً للنص	استنتاج عنوان مناسب للنص	الاستنتاجي
٢٩	١	٢٨	٢	١	١-٢	أين كان يتدرب حسام في أوقات فراغه؟	إدراك الترتيب المكاني (معرفة المكان)	الحرية
٣٠	١	٢٨	٢	١	٢-٢	أحدد من المقطع الثاني الأمور التي درب حسام نفسه عليها	استنتاج معنى ضمني من النص	الاستنتاجي
٣١	١	٢٨	٢	١	٢-٤	أوضح كيف أدى حسام دوره	استنتاج معنى ضمني من النص	الاستنتاجي
٣٢	١	٢٨	٢	١	٢-٥	كيف واجه حسام الصعوبات التي كانت تنتظره؟	تكوين رأي حول قضية مطروحة	الناقد
٣٣	١	٢٨	٢	١	٣-١	أختار المعنى الصحيح للكلمة الملونة...	تحديد مرادف الكلمة	الحرية
٣٤	١	٢٨	٢	١	٣-٢	أميز معنى كلمة يفزع في الجمل الآتية	تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	الحرية
٣٥	١	٢٩	٢	١	٣-٣	أذكر معنى آخر لكلمة العرض	تحديد مرادف الكلمة	الحرية
٣٦	١	٢٩	٢	١	٤-١	أيهما أجمل أن تقول....؟	الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية	التذوقي
٣٧	١	٣٢	٢	٢	١-١	متى يمارس الأصدقاء الثلاثة هواياتهم؟	إدراك الترتيب الزمني (معرفة الزمان)	الحرية
٣٨	١	٣٢	٢	٢	١-٢	ما الهواية التي تمارسها بسمه؟	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرية
٣٩	١	٣٢	٢	٢	١-٣	من أين يجمع هاني أوراق الأشجار والأزهار؟	إدراك الترتيب المكاني (معرفة المكان)	الحرية
٤٠	١	٣٢	٢	٢	١-٤	ما هواية رائد؟	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرية

تسلسل	الكتاب	الصفحة	الوحدة	الدرس	السؤال	وحدات التحليل	المهارة	المستوى
٤١	١	٣٢	٢	٢	٥-١	أضع عنواناً آخر للنص يدل على مضمونه	استنتاج عنوان مناسب للنص	الاستنتاجي
٤٢	١	٣٣	٢	٢	١-٢	أرتب بالأرقام مراحل تعلم رائد لعبة الشطرنج...	معرفة تسلسل الأحداث	الحرفي
٤٣	١	٣٣	٢	٢	٢-٢	أقرأ المقطعين (١ - ٢) ثم أحللها إلى فكرهما الرئيسة والفرعية..	التمييز بين الفكر الرئيسة والفرعية	الناقد
٤٤	١	٣٤	٢	٢	٤-٢	أذكر من النص ما تحققه كل هواية من متعة وفائدة...	استنتاج علاقات السبب بالنتيجة	الاستنتاجي
٤٥	١	٣٤	٢	٢	٥-٢	أكتشف السبب...	استنتاج علاقات السبب بالنتيجة	الاستنتاجي
٤٦	١	٣٤	٢	٢	١-٣	أدل على معنى الكلمتين الملونتين مما يأتي حسب الجملة	تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	الحرفي
٤٧	١	٣٤	٢	٢	٢-٣	أذكر كل كلمة من الحقل (أ) والصفة المناسبة لها في الحقل (ب)	تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	الحرفي
٤٨	١	٣٤	٢	٢	٣-٣	أحدد مدلول كل تركيب مما يأتي...	تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	الحرفي
٤٩	١	٤٦	٣	١	١-١	ما الصف الذي تدرس فيه عروبة؟	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
٥٠	١	٤٦	٣	١	١-١	وما أمنيته؟	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
٥١	١	٤٦	٣	١	٢-١	كيف كان العالم يكتشف الأشياء؟	استنتاج معنى ضمني من النص	الاستنتاجي
٥٢	١	٤٦	٣	١	٣-١	أضع عنواناً آخر مناسباً للنص	استنتاج عنوان مناسب للنص	الاستنتاجي
٥٣	١	٤٦	٣	١	١-٢	ما اسم العالم العربي الذي مثل زياد دوره؟	تحديد شخصيات النص	الحرفي
٥٤	١	٤٦	٣	١	٢-٢	أعدد بعض العلوم التي برع فيها ابن الهيثم	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي

تسلسل	الكتاب	الصفحة	الوحدة	الدرس	السؤال	وحدات التحليل	المهارة	المستوى
٥٥	١	٤٦	٣	١	٣-٢	أشرح لرفاقي نظرية الإبصار	استنتاج معنى ضمني من النص	الاستنتاجي
٥٦	١	٤٦	٣	١	٤-٢	أضع إشارة صح أمام الإجابة الصحيحة	التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة به	الناقد
٥٧	١	٤٧	٣	١	٥-٢	أبين النتائج المترتبة عن المواقف الآتية...	استنتاج علاقات السبب بالنتيجة	الاستنتاجي
٥٨	١	٤٧	٣	١	٦-٢	أكمل شفويًا وفق النموذج...	استنتاج معنى ضمني من النص	الاستنتاجي
٥٩	١	٤٧	٣	١	١-٣	أذكر الكلمة ومعناها فيما يأتي...	تحديد مرادف الكلمة	الحرفي
٦٠	١	٤٧	٣	١	٢-٣	أدل على معنى الكلمتين الملونتين في اللفظ في الجملتين...	تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	الحرفي
٦١	١	٤٨	٣	١	٢-٤	أعبر عن شعوري تجاه العالم العربي، ابن الهيثم في جملتين	تحديد القيم السائدة في النص	التذوقي
٦٢	١	٥١	٣	٢	١-١	أختار العنوان المناسب للدرس مما يأتي	استنتاج عنوان مناسب للنص	الاستنتاجي
٦٣	١	٥١	٣	٢	٢-١	ماذا كان زاهر يكتب؟	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
٦٤	١	٥١	٣	٢	٣-١	ما ذا شرحت معلمة العلوم؟	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
٦٥	١	٥١	٣	٢	٣-١	وماذا طلبت إلى التلاميذ؟	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
٦٦	١	٥١	٣	٢	٤-١	شعرت الأم بالقلق، اذكر السبب	استنتاج علاقات السبب بالنتيجة	الاستنتاجي
٦٧	١	٥١	٣	٢	١-٢	أكمل: من الشروط الصحيحة للقراءة...	استنتاج معنى ضمني من النص	الاستنتاجي
٦٨	١	٥١	٣	٢	٢-٢	أبين السبب في دهشة الوالد	استنتاج علاقات السبب بالنتيجة	الاستنتاجي

تسلسل	الكتاب	الصفحة	الوحدة	الدرس	السؤال	وحدات التحليل	المهارة	المستوى
٦٩	١	٥١	٣	٢	٣-٢	أضع رقم المقطع المناسب أمام كل فكرة من الفكر الآتية...	استنتاج فكر النص	الاستنتاجي
٧٠	١	٥١	٣	٢	٤-٢	أميز الفكرة الرئيسة من الفكرة الفرعية مما يأتي...	التمييز بين الفكر الرئيسة والفرعية	الناقد
٧١	١	٥٧	٣	-	١-١	ما الفكرة العامة للنص؟	استنتاج فكر النص	الاستنتاجي
٧٢	١	٥٧	٣	-	٢-١	أحدد الفكرة الرئيسة في النص	استنتاج فكر النص	الاستنتاجي
٧٣	١	٥٧	٣	-	٣-١	أستخرج من النص السابق حقيقة علمية	التمييز بين الحقيقة والرأي	الناقد
٧٤	١	٥٧	٣	-	٣-١	أستخرج من النص السابق سبباً	استنتاج علاقات السبب بالنتيجة	الاستنتاجي
٧٥	١	٥٧	٣	-	٣-١	أستخرج من النص السابق نتيجة	استنتاج علاقات السبب بالنتيجة	الاستنتاجي
٧٦	١	٥٧	٣	-	٥-١	أبحث في النص السابق عن مرادف...	تحديد مرادف الكلمة	الحرفي
٧٧	١	٥٧	٣	-	٥-١	أبحث في النص السابق عن ضد...	تحديد ضد الكلمة	الحرفي
٧٨	١	٦٧	٤	٣	١-١	ما الموضوع الذي يدور حوله النص؟	استنتاج فكر النص	الاستنتاجي
٧٩	١	٦٧	٤	٣	٢-١	ما الظاهرة التي تشوه الأحياء والشوارع في المدن والقرى؟	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
٨٠	١	٦٧	٤	٣	٣-١	ما الحل الأفضل للتخلص من النفايات؟	تكوين رأي حول قضية مطروحة	الناقد
٨١	١	٦٧	٤	٣	٤-١	ما دلالة تحضر الإنسان؟	استنتاج علاقات السبب بالنتيجة	الاستنتاجي
٨٢	١	٦٧	٤	٣	١-٢	أسجل الفكرة العامة، والفكرة الرئيسة والفكر الفرعية مما يلي...	التمييز بين الفكر الرئيسة والفرعية	الناقد

تسلسل	الكتاب	الصفحة	الوحدة	الدرس	السؤال	وحدات التحليل	المهارة	المستوى
٨٣	١	٦٧	٤	٣	٢-٢	من فهمي للنص أبين السبب لكل مما يأتي...	استنتاج علاقات السبب بالنتيجة	الاستنتاجي
٨٤	١	٦٨	٤	٣	٣-٢	أذكر نتيجة كل طريقة من الطرائق الآتية للتخلص من النفايات	استنتاج علاقات السبب بالنتيجة	الاستنتاجي
٨٥	١	٦٨	٤	٣	١-٣	أختار لكل سؤال الدلالة المناسبة: متى نجد حلولاً...؟	إدراك الترتيب الزمني (معرفة الزمان)	الحرفي
٨٦	١	٦٨	٤	٣	١-٣	أين تدور النفايات؟	إدراك الترتيب المكاني (معرفة المكان)	الحرفي
٨٧	١	٦٨	٤	٣	٢-٣	أقرأ المقطع الثالث، ثم أستخرج منه كلمتين متضادتين	تحديد ضد الكلمة	الحرفي
٨٨	١	٦٨	٤	٣	٢-٣	أقرأ المقطع الثالث، ثم أستخرج منه كلمة بمعنى عزل	تحديد مرادف الكلمة	الحرفي
٨٩	١	٦٩	٤	٣	٢-٤	أقرأ ما يأتي ثم أجب، ما الكلمة المكررة؟	الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية	التذوقي
٩٠	١	٧٨	٥	٢	٢-١	الفكرة العامة للنص هي...	استنتاج فكر النص	الاستنتاجي
٩١	١	٧٨	٥	٢	٢-١	تدور حوادث النص في...	إدراك الترتيب الزمني (معرفة الزمان)	الحرفي
٩٢	١	٧٨	٥	٢	٢-١	العادة التي عرضت في النص الحفاوة ب... النص	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
٩٣	١	٧٨	٥	٢	٣-١	أختار عنواناً آخر للنص يدل على المضمون	استنتاج عنوان مناسب للنص	الاستنتاجي
٩٤	١	٧٨	٥	٢	١-٢	أختار لكل فكرة من الحقل الأول ما يناسبها من الحقل الثاني..	استنتاج فكر النص	الاستنتاجي
٩٥	١	٧٨	٥	٢	٢-٢	أقرأ النص قراءة متأنية، ثم أكمل ما يأتي...	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي

تسلسل	الكتاب	الصفحة	الوحدة	الدرس	السؤال	وحدات التحليل	المهارة	المستوى
٩٦	١	٧٩	٥	٢	٣-٢	من خلال فهمي النص أكمل المخطط الآتي...	استنتاج فكر النص	الاستنتاجي
٩٧	١	٧٩	٥	٢	٣-٢	أقرأ معنى التركيب الآتي ثم أصوغ جملة مماثلة لكل معنى...	تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	الحرفي
٩٨	١	٨٠	٥	٢	١-٤	أيهما أجمل؟ ولماذا؟	الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية	التذوقي
٩٩	١	٨٠	٥	٢	٢-٤	أكمل شفويا ما يأتي...	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
١٠٠	١	٨٣	٥	٣	١-١	بم كان يحسب الإنسان في البداية؟	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
١٠١	١	٨٣	٥	٣	٢-١	ماذا اختصر الحاسوب؟	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
١٠٢	١	٨٣	٥	٣	٣-١	أعدد مجالات استخدام الحاسوب	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
١٠٣	١	٨٣	٥	٣	٤-١	أضع عنواناً آخر للنص	استنتاج عنوان مناسب للنص	الاستنتاجي
١٠٤	١	٨٣	٥	٣	١-٢	أكمل شفويا بما يناسب...	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
١٠٥	١	٨٣	٥	٣	٢-٢	أوضح متى يكون الحاسوب ضاراً	استنتاج معنى ضمني من النص	الاستنتاجي
١٠٦	١	٨٣	٥	٣	٣-٢	أبين أيهما أذكى: الإنسان أم الحاسوب؟ ولماذا؟	تكوين رأي حول قضية مطروحة	الناقد
١٠٧	١	٨٣	٥	٣	٣-٢	أرتب الأعمال الآتية التي سأقوم بها باستخدام الحاسوب ..	معرفة تسلسل الأحداث	الحرفي
١٠٨	١	٨٤	٥	٣	٢-٣	أقرأ المقطع الأول ثم أبحث عن ضد "توسعت"	تحديد ضد الكلمة	الحرفي
١٠٩	١	٨٤	٥	٣	٢-٣	أقرأ المقطع الأول ثم أبحث عن مرادف....	تحديد مرادف الكلمة	الحرفي

تسلسل	الكتاب	الصفحة	الوحدة	الدرس	السؤال	وحدات التحليل	المهارة	المستوى
١١٠	١	٨٤	٥	٣	١-٤	إذا أردت أن أعرف المدة التي يحتاجها الحاسوب للبحث أسأل...	الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية	التذوقي
١١١	١	٩١	٦	١	١-١	عم يتحدث الدرس؟	استنتاج فكر النص	الاستنتاجي
١١٢	١	٩١	٦	١	٢-١	ما أهم المعالم التي تشتهر بها حلب؟	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
١١٣	١	٩١	٦	١	٣-١	أضع عنواناً مناسباً للنص	استنتاج عنوان مناسب للنص	الاستنتاجي
١١٤	١	٩١	٦	١	١-٢	لماذا سميت حلب (حلب الشهباء)؟	استنتاج علاقات السبب بالنتيجة	الاستنتاجي
١١٥	١	٩١	٦	١	٢-٢	ما أقسام قلعة حلب؟	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
١١٦	١	٩١	٦	١	٣-٢	أكمل الآتي: من صفات الأسواق القديمة في حلب...	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
١١٧	١	٩١	٦	١	٤-٢	أتأمل الصورة ثم أصف قلعة حلب مستعيناً بمعلومات الدرس	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
١١٨	١	٩١	٦	١	٤-٢	أتحدث عن عظمة هذه الآثار وواجبي تجاهها	تكوين رأي حول قضية مطروحة	الناقد
١١٩	١	٩١	٦	١	١-٣	...رحاله: مرادفها...	تحديد مرادف الكلمة	الحرفي
١٢٠	١	٩١	٦	١	٣-٣	أبين الفرق في معنى الكلمتين في الجملتين (تعود - تعود)...	تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	الحرفي
١٢١	١	٩٢	٦	١	١-٤	أحدد مما بين قوسين الصفة المناسبة للكلمة الملونة	الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية	التذوقي
١٢٢	١	٩٤	٦	٢	١-١	ماذا أخبر الشاعر عن كل من الصبح والصبا والربا؟	استنتاج معنى ضمني من النص	الاستنتاجي
١٢٣	١	٩٤	٦	٢	٢-١	عم يتحدث الشاعر في المقطع الأول؟	استنتاج فكر النص	الاستنتاجي

تسلسل	الكتاب	الصفحة	الوحدة	الدرس	السؤال	وحدات التحليل	المهارة	المستوى
١٢٤	١	٩٤	٦	٢	٣-١	ماذا طلب الراعي إلى قطعانه في المقطع الأخير؟	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
١٢٥	١	٩٥	٦	٢	١-٢	أذكر كل مظهر من مظاهر الطبيعة الآتية والوصف المناسب له	استنتاج معنى ضمني من النص	الاستنتاجي
١٢٦	١	٩٥	٦	٢	٢-٢	أختار البيت الشعري المناسب والفكرة الدالة عليه فيما يأتي:...	استنتاج فكر النص	الاستنتاجي
١٢٧	١	٩٥	٦	٢	٣-٢	أتأمل الصورة الآتية وأختار بيتاً مناسباً لها من النص	استنتاج معنى ضمني من النص	الاستنتاجي
١٢٨	١	٩٥	٦	٢	٤-٢	أضع عنواناً جديداً للنص الشعري	استنتاج عنوان مناسب للنص	الاستنتاجي
١٢٩	١	٩٥	٦	٢	٥-٢	أختار بيتاً شعرياً يناسب مظهراً من طبيعة قريتي أو حيي...	التمييز بين الواقع والخيال	الناقد
١٣٠	١	٩٦	٦	٢	١-٣	أختار الإجابة الصحيحة: الحياة الناعسة، مرادفها..	تحديد مرادف الكلمة	الحرفي
١٣١	١	٩٦	٦	٢	١-٣	الفجاج الدامسة، ضدها...	تحديد ضد الكلمة	الحرفي
١٣٢	١	٩٦	٦	٢	١-٤	أيهما أجمل؟ ولماذا؟	الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية	التذوقي
١٣٣	١	٩٩	٦	-	١-١	ما موضوع النص السابق؟	استنتاج فكر النص	الاستنتاجي
١٣٤	١	٩٩	٦	-	٢-١	أين تقع مدينة الرقة؟	إدراك الترتيب المكاني (معرفة المكان)	الحرفي
١٣٥	١	٩٩	٦	-	٣-١	أضع عنواناً آخر للنص	استنتاج عنوان مناسب للنص	الاستنتاجي
١٣٦	١	١٠٠	٦	-	٤-١	أكمل المخطط الآتي مستعيناً بالنص: الفكرة العامة....	استنتاج فكر النص	الاستنتاجي
١٣٧	١	١٠٠	٦	-	٥-١	أستخرج من النص السابق سبباً ونتيجة	استنتاج علاقات السبب بالنتيجة	الاستنتاجي

تسلسل	الكتاب	الصفحة	الوحدة	الدرس	السؤال	وحدات التحليل	المهارة	المستوى
١٣٨	١	١٠٠	٦	-	٥-١	أستخرج من النص السابق حقيقة وخيالاً	التمييز بين الحقيقة والخيال	الناقد
١٣٩	١	١٠٠	٦	-	١-٢	أتعاون مع رفيقي وأستخرج من النص السابق مرادف...	تحديد مرادف الكلمة	الحرفي
١٤٠	١	١٠٠	٦	-	١-٢	أتعاون مع رفيقي وأستخرج من النص السابق ضد...	تحديد ضد الكلمة	الحرفي
١٤١	٢	٧	١	١	١-١	أكتب فيما يأتي أربعة حقوق للطفل وردت في نص مجلس الأطفال	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
١٤٢	٢	١٣	١	٢	١-١	أكمل شفويًا من ذاكرتي.....	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
١٤٣	٢	١٩	٢	١	١-١	أضع إشارة صح أمام العبارة الصحيحة وغلط أمام العبارة الغلط....	التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة به	الناقد
١٤٤	٢	٢٣	٢	٢	١-١	أضع إشارة صح أمام العبارة الصحيحة وغلط أمام العبارة الغلط....	التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة به	الناقد
١٤٥	٢	٢٨	٣	١	١-١	أكمل الفراغات الآتية.....	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
١٤٦	٢	٣٤	٣	٢	١-١	أكمل ما يأتي	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
١٤٧	٢	٣٥	٣	٢	٢-٢	أقرأ ما يأتي وألاحظ الفرق...	الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية	التذوقي
١٤٨	٢	٣٧	٣	٢	١-٥	أستخلص الفكر الفرعية من كل فكرة رئيسية كما في المخطط...	التمييز بين الفكر الرئيسية والفرعية	الناقد
١٤٩	٢	٣٨	٣	٢	٢-٥	أجمع الفكر الرئيسية والفرعية التي وردت في النص السابق ...	استنتاج فكر النص	الاستنتاجي
١٥٠	٢	٣٩	٣	٢	٣-٥	أضع عنواناً مناسباً للنص	استنتاج عنوان مناسب للنص	الاستنتاجي

تسلسل	الكتاب	الصفحة	الوحدة	الدرس	السؤال	وحدات التحليل	المهارة	المستوى
١٥١	٢	٤٨	٤	٢	١-١	أكتب فيما يأتي ثلاث معلومات استفدتها من نص تدوير النفايات	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
١٥٢	٢	٥٣	٥	١	١-١	أكمل ما يأتي من خلال فهمي الدرس.....	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
١٥٣	٢	٥٨	٥	٢	١-١	أكتب فيما يأتي خمس معلومات عن الحاسوب استفدتها من الدرس..	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي
١٥٤	٢	٦٠	٥	٢	١-١	اقرأ وألاحظ الفرق....	الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية	التذوقي
١٥٥	٢	٦٣	٦	١	١-١	أضع إشارة صح أمام الجملة الصحيحة وغلط أمام الجملة الغلط....	التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة به	الناقد
١٥٦	٢	٦٨	٦	٢	١-١	أكتب من ذاكرتي المقطع الذي يدل على أثر إقبال الصبح في الفضاء	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الحرفي

*الكتاب

(١) العربية لغتي (كتاب التلميذ).

(٢) العربية لغتي (دفتر التلميذ).

الملحق (٦) نتائج تحليل أسئلة دروس القراءة لكتاب (العربية لغتي : الفصل ١) للصف الرابع الأساسي

رقم	مهارات الاستيعاب القرائي		الوحدة الأولى		الوحدة الثانية		الوحدة الثالثة		الوحدة الرابعة		الوحدة الخامسة		الوحدة السادسة		المجموع	
			النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت	النسبة	ت		
١	إدراك الترتيب الزمني (معرفة الزمان)		١	٪٧,١٤	١	٪٧,١٤	٠	٪٠	١	٪١٦,٦٧	١	٪٧,١٤	٠	٪٠	٤	٪٥,٤١
٢	إدراك الترتيب المكاني (معرفة المكان)		١	٪٧,١٤	٢	٪١٤,٢٩	٠	٪٠	١	٪١٦,٦٧	٠	٪٠	١	٪٧,٦٩	٥	٪٦,٧٦
٣	تحديد شخصيات النص		١	٪٧,١٤	٠	٪٠	١	٪٧,٦٩	٠	٪٠	٠	٪٠	٠	٪٠	٢	٪٢,٧٠
٤	تحديد مرادف الكلمة		٢	٪١٤,٢٩	٢	٪١٤,٢٩	٢	٪١٥,٣٨	١	٪١٦,٦٧	١	٪٧,١٤	٣	٪٢٣,٠٨	١١	٪١٤,٨٦
٥	تحديد ضد الكلمة		٠	٪٠	٠	٪٠	١	٪٧,٦٩	١	٪١٦,٦٧	١	٪٧,١٤	٢	٪١٥,٣٨	٥	٪٦,٧٦
٦	تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق		٠	٪٠	٤	٪٢٨,٥٧	١	٪٧,٦٩	٠	٪٠	١	٪٧,١٤	١	٪٧,٦٩	٧	٪٩,٤٦
٧	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص		٨	٪٥٧,١٤	٤	٪٢٨,٥٧	٨	٪٦١,٥٤	٢	٪٣٣,٣٣	٩	٪٦٤,٢٩	٦	٪٤٦,١٥	٣٧	٪٥٠
٨	معرفة تسلسل الأحداث		١	٪٧,١٤	١	٪٧,١٤	٠	٪٠	٠	٪٠	١	٪٧,١٤	٠	٪٠	٣	٪٤,٠٥
مجموع (المستوى الحرفي)			١٤	٪١٠٠	١٤	٪١٠٠	١٣	٪١٠٠	٦	٪١٠٠	١٤	٪١٠٠	١٣	٪١٠٠	٧٤	٪١٠٠
٩	استنتاج علاقات السبب بالنتيجة		١	٪١١,١١	٢	٪٢٨,٥٧	٥	٪٣١,٢٥	٣	٪٧٥	٠	٪٠	٢	٪١٥,٣٨	١٣	٪٢٣,٦٤
١٠	استنتاج عنوان مناسب للنص		١	٪١١,١١	٢	٪٢٨,٥٧	٣	٪١٨,٧٥	٠	٪٠	٢	٪٣٣,٣٣	٣	٪٢٣,٠٨	١١	٪٢٠
١١	استنتاج فكر النص		٣	٪٣٣,٣٣	٠	٪٠	٤	٪٢٥	١	٪٢٥	٣	٪٥٠	٥	٪٣٨,٤٦	١٦	٪٢٩,٠٩
١٢	استنتاج معنى ضمني من النص		٤	٪٤٤,٤٤	٣	٪٤٢,٨٦	٤	٪٢٥,٠٠	٠	٪٠,٠٠	١	٪١٦,٦٧	٣	٪٢٣,٠٨	١٥	٪٢٧,٢٧
مجموع (المستوى الاستنتاجي)			٩	٪١٠٠	٧	٪١٠٠	١٦	٪١٠٠	٤	٪١٠٠	٦	٪١٠٠	١٣	٪١٠٠	٥٥	٪١٠٠
١٣	التمييز بين الحقيقة والخيال		٠	٪٠	٠	٪٠	٠	٪٠	٠	٪٠	٠	٪٠	١	٪٢٥	١	٪٦,٢٥
١٤	التمييز بين الحقيقة والرأي		٠	٪٠	٠	٪٠	١	٪٢٥	٠	٪٠	٠	٪٠	٠	٪٠	١	٪٦,٢٥
١٥	التمييز بين الفكر الرئيسة والفرعية		٠	٪٠	١	٪٢٥	٢	٪٥٠	١	٪٥٠	٠	٪٠	٠	٪٠	٤	٪٢٥,٠٠
١٦	التمييز بين الواقع والخيال		٠	٪٠	٠	٪٠	٠	٪٠	٠	٪٠	٠	٪٠	١	٪٢٥	١	٪٦,٢٥
١٧	التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة		٠	٪٠	٢	٪٥٠	١	٪٢٥	٠	٪٠	٠	٪٠	١	٪٢٥	٤	٪٢٥
١٨	تكوين رأي حول قضية مطروحة		١	٪١٠٠	١	٪٢٥	٠	٪٠	١	٪٥٠	١	٪١٠٠	١	٪٢٥	٥	٪٣١,٢٥
مجموع (المستوى الناقد)			١	٪١٠٠	٤	٪١٠٠	٤	٪١٠٠	٢	٪١٠٠	١	٪١٠٠	٤	٪١٠٠	١٦	٪١٠٠
١٩	الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية		١	٪٥٠	١	٪١٠٠	١	٪٥٠	١	٪١٠٠	٣	٪١٠٠	٢	٪١٠٠	٩	٪٨١,٨٢
٢٠	تحديد القيم المساندة في النص		١	٪٥٠	٠	٪٠	١	٪٥٠	٠	٪٠	٠	٪٠	٠	٪٠	٢	٪١٨,١٨
مجموع (المستوى التذوقي)			٢	٪١٠٠	١	٪١٠٠	٢	٪١٠٠	١	٪١٠٠	٣	٪١٠٠	٢	٪١٠٠	١١	٪١٠٠
المجموع			٣٦	٪١٦,٦٧	٣٦	٪١٦,٦٧	٣٥	٪٢٢,٤٤	١٣	٪٨,٣٣	٢٤	٪١٥,٣٨	٣٢	٪٢٠,٥١	١٥٦	٪١٠٠

الملحق (٧) أسماء محكمي أدوات الدراسة مرتبة بحسب الدرجة العلمية والترتيب الهجائي

	الاسم	الاختصاص	مكان العمل	الأدوات المحكّمة			
				الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
١	أ.د. أحمد العياصرة	مناهج وطرق التدريس	كلية العلوم التربوية/جامعة العلوم الإسلامية العالمية الأردن		✓	✓	
٢	أ.د. أحمد كنعان	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية/جامعة دمشق	✓	✓	✓	✓
٣	أ.د. أسعد الفلو	مناهج طرائق تدريس اللغة العربية	معهد الشام العالي/دمشق	✓	✓		✓
٤	أ.د. جبرائيل بشارة	مناهج وأصول تدريس	كلية التربية/جامعة دمشق	✓			✓
٥	أ.د. حمدان علي نصر	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	كلية التربية/جامعة اليرموك الأردن		✓	✓	✓
٦	أ.د. طه علي الدليمي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية العلوم التربوية/جامعة العلوم الإسلامية العالمية الأردن	✓	✓	✓	✓
٧	أ.د. يوسف قطامي	علم نفس تربوي (طفولة ونمو معرفي)	كلية العلوم التربوية/الجامعة الأردنية		✓		
٨	د. أحمد الكيلاني	مناهج وطرق تدريس	قسم العلوم التربوية/جامعة العلوم الإسلامية العالمية الأردن	✓	✓	✓	✓
٩	د. حسني طالب	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية الرابعة/جامعة دمشق	✓	✓		✓
١٠	د. حمود محمد العليمات	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها	جامعة آل البيت/عمّان الأردن		✓	✓	✓
١١	د. عارف جمعة	مناهج وطرائق تدريس التربية الإسلامية	مديرية تربية دمشق	✓			
١٢	د. غسان الزحيلي	علم النفس	كلية التربية/جامعة دمشق		✓		
١٣	د. غسان العدوي	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية الرابعة/جامعة دمشق	✓			
١٤	د. فرتاج الصقري	التربية الخاصة	مركز تطوير المناهج في المملكة العربية السعودية	✓	✓		
١٥	د. فرح المطلق	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية/جامعة دمشق	✓			
١٦	سامح شعبان	ماجستير لغة عربية جامعة دمشق	مدرس لغة عربية	✓			
١٧	ليلى محمد	موجهة لغة عربية	وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية	✓	✓		✓
١٨	ميساء أبو شنب	موجهة لغة عربية	وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية	✓	✓		✓
١٩	هاني الصحناني	مدرس لغة عربية	معهد الشام العالي/دمشق	✓			
الأدوات المحكّمة	(الأولى) قائمة مهارات الاستيعاب القرائي (والتحليل). (الثانية) اختبار الاستيعاب القرائي. (الثالثة) اختبار التفكير الاستدلالي. (الرابعة) دليل المعلم						

الملحق (٨) قائمة مهارات الاستيعاب القرائي في صورتها الأولية المعروضة للتحكيم



الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

السيد الأستاذ/الدكتور(ة)..... الدرجة العلمية:

الاختصاص:..... الكلية/الجامعة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد،

الموضوع: تحكيم قائمة مهارات الاستيعاب القرائي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

يجري الباحث دراسة للحصول على درجة الدكتوراه من قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق، وهي بعنوان: (أثر استخدام استراتيجيات (RAP-SQ3R-KWL) في تدريس القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق).

ومن أدواتها اختبار للاستيعاب القرائي، تطلب بناءؤه إعداد قائمة بأهم مهارات الاستيعاب القرائي اللازم توافرها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، واستند الباحث في إعدادها إلى المصادر الآتية:

- الأدب التربوي والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بالاستيعاب القرائي وتصنيف مهاراته ومستوياته.

- تحليل المخرجات التعليمية لمعايير مجالات (القراءة والفهم والمحفوظات، والأدب وتذوقه، والقيم والمواقف الإيجابية)، من المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي (اللغة العربية) لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

- تحليل أسئلة دروس القراءة من كتاب (العربية لغتي: الفصل ١) للصف الرابع الأساسي، بالإضافة إلى دفتر التلميذ للأنشطة.

ويقصد الباحث بمهارات الاستيعاب القرائي: «الأنشطة العقلية التفاعلية ما بين تلميذ الصف الرابع الأساسي والنص المقروء، التي تتطلب منهم فهم النص بوصفه رسالة يهدف كاتبه من خلالها إيصال معناه إلى ذهن القارئ. وتصنّف إلى خمسة مستويات مهارية هي:

- **المستوى الحرفي.** وهو قدرة تلميذ الصف الرابع الأساسي على إدراك المعاني والمعلومات الظاهرية السطحية الواردة في النص القرائي صراحةً وفهمها فهماً مباشراً.
- **المستوى الاستنتاجي.** وهو قدرة تلميذ الصف الرابع الأساسي على الغوص في أعماق النص القرائي، لاستخلاص المعاني والمعلومات التي لم ترد صراحةً فيه.
- **المستوى الناقد.** وهو قدرة تلميذ الصف الرابع الأساسي على إصدار أحكام على المعاني والأفكار والمعلومات المتعلقة بموضوع النص القرائي.
- **المستوى التذوقي.** وهو قدرة تلميذ الصف الرابع على فهم بعض الأساليب اللغوية، وإدراك أحاسيس الكاتب.
- **المستوى الإبداعي.** وهو قدرة تلميذ الصف الرابع الأساسي على تقديم أفكار جديدة غير مطروحة في النص القرائي.

لذا أرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم قائمة هذه المهارات، لأفيد من خبرتكم، بوضع إشارة (✓) في الخانة المناسبة في الاستمارة أدناه، بما يعبر عن رأيكم حول كلّ مهارة من المهارات المعروضة، في الجوانب الآتية:

- ◀ اتساق كلّ مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي مع المستوى الذي تنتمي إليه.
- ◀ مناسبة كلّ مهارة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.
- ◀ أهمية كلّ مهارة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.
- ◀ سلامة الصوغ اللغوي للمهارات.
- ◀ إضافة ما ترونه مناسباً إلى القائمة، أو حذفه منها أو تعديله.

شاكراً لكم تعاونكم، وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث

استمارة تحكيم قائمة مهارات الاستيعاب القرائي

رقم المهارة	المستوى المهاري	مهارات الاستيعاب القرائي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي	اتساق المهارة مع المستوى المهاري		مناسبة المهارة لتلاميذ الصف الرابع		أهمية المهارة بالنسبة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي			الصوغ اللغوي للمهارة	
			متسقة	غير متسقة	مناسبة	غير مناسبة	مهمة جداً	مهمة	قليلة الأهمية	سليم	تعديل المهارة إلى
١	المستوى العرفي	ذكر الحقائق الواردة صراحة في النص									
٢		تحديد شخصيات النص									
٣		تحديد مرادف الكلمة									
٤		تحديد ضد الكلمة									
٥		تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق									
٦		إدراك الترتيب المكاني (معرفة المكان)									
٧		معرفة تسلسل الأحداث									
٨		إدراك الترتيب الزمني (معرفة الزمان)									
٩	المستوى الاستنتاجي	استنتاج عنوان مناسب للنص									
١٠		استنتاج فكر النص									
١١		استنتاج غرض الكاتب									
١٢		استنتاج معنى ضمني من النص									
١٣		استنتاج أسلوب الكاتب									
١٤		استنتاج علاقات السبب بالنتيجة									

رقم المهارة	المستوى المهاري	مهارات الاستيعاب القرائي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي	اتساق المهارة مع المستوى المهاري		مناسبة المهارة لتلاميذ الصف الرابع		أهمية المهارة بالنسبة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي			الصوغ اللغوي للمهارة	
			متسقة	غير متسقة	مناسبة	غير مناسبة	مهمة جداً	مهمة	قليلة الأهمية	سليم	تعدل المهارة إلى
١٥	المستوى النقائلي	التمييز بين الحقيقة والخيال									
١٦		التمييز بين الحقيقة والرأي									
١٧		التمييز بين الفكر الرئيسة والفرعية									
١٨		التمييز بين الواقع والخيال									
١٩		التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة به									
٢٠		تكوين رأي حول قضية مطروحة									
٢١	المستوى التذوقي	الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية									
٢٢		تحديد القيم السائدة في النص									
٢٣	المستوى الإبداعي	التنبؤ بنهاية الموضوع بناء على مقدماته									
٢٤		إضافة أجزاء أخرى للنص									
٢٥		تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة معينة									

مهارات أخرى تقترحون إضافتها إلى القائمة

الرقم	المهارة	المستوى
١		
٢		
٣		
٤		
٥		
٦		
٧		
٨		

الملحق (٩) نتائج إجابات المحكمين في استمارة التحكيم

رقم المهارة	متسقة		مناسبة		قليلة الأهمية		مهمة		مهمة جداً		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
	نسبة	تكرارات	نسبة	تكرارات	نسبة	تكرارات	نسبة	تكرارات	نسبة	تكرارات			
١	٪١٠٠	١٠	٪١٠٠	١٠	٪١٠	١	٪٤٠	٤	٪٥٠	٥	٢,٤٠	٠,٧٠	٪٨٠
٢	٪١٠٠	١٠	٪١٠٠	١٠	٪٨٠	٨	٪١٠	١	٪١٠	١	١,٣٠	٠,٦٧	٪٤٣,٣٣
٣	٪١٠٠	١٠	٪١٠٠	١٠	٪٢٠	٢	٪٤٠	٤	٪٤٠	٤	٢,٢٠	٠,٧٩	٪٧٣,٣٣
٤	٪١٠٠	١٠	٪١٠٠	١٠	٪٠	٠	٪٥٠	٥	٪٥٠	٥	٢,٥٠	٠,٥٣	٪٨٣,٣٣
٥	٪١٠٠	١٠	٪٩٠	٩	٪٢٠	٢	٪١٠	١	٪٧٠	٧	٢,٥٠	٠,٨٥	٪٨٣,٣٣
٦	٪١٠٠	١٠	٪١٠٠	١٠	٪٩٠	٩	٪١٠	١	٪٠	٠	١,١٠	٠,٣٢	٪٣٦,٦٧
٧	٪١٠٠	١٠	٪١٠٠	١٠	٪٠	٠	٪٢٠	٢	٪٨٠	٨	٢,٨٠	٠,٤٢	٪٩٣,٣٣
٨	٪١٠٠	١٠	٪١٠٠	١٠	٪٧٠	٧	٪٣٠	٣	٪٠	٠	١,٣٠	٠,٤٨	٪٤٣,٣٣
٩	٪١٠٠	١٠	٪١٠٠	١٠	٪٢٠	٢	٪١٠	١	٪٧٠	٧	٢,٥٠	٠,٨٥	٪٨٣,٣٣
١٠	٪٨٠	٨	٪٨٠	٨	٪٢٠	٢	٪١٠	١	٪٧٠	٧	٢,٥٠	٠,٨٥	٪٨٣,٣٣
١١	٪١٠٠	١٠	٪٤٠	٤	٪٩٠	٩	٪٠	٠	٪١٠	١	١,٢٠	٠,٦٣	٪٤٠
١٢	٪١٠٠	١٠	٪٧٠	٧	٪١٠	١	٪١٠	١	٪٨٠	٨	٢,٧٠	٠,٦٧	٪٩٠
١٣	٪٣٠	٣	٪٢٠	٢	٪١٠٠	١٠	٪٠	٠	٪٠	٠	١,٠٠	٠,٠٠	٪٣٣,٣٣
١٤	٪١٠٠	١٠	٪٧٠	٧	٪٢٠	٢	٪١٠	١	٪٧٠	٧	٢,٥٠	٠,٨٥	٪٨٣,٣٣
١٥	٪١٠٠	١٠	٪٦٠	٦	٪٩٠	٩	٪١٠	١	٪٠	٠	١,١٠	٠,٣٢	٪٣٦,٦٧
١٦	٪١٠٠	١٠	٪٨٠	٨	٪٠	٠	٪٦٠	٦	٪٤٠	٤	٢,٤٠	٠,٥٢	٪٨٠
١٧	٪١٠٠	١٠	٪١٠٠	١٠	٪٢٠	٢	٪٢٠	٢	٪٦٠	٦	٢,٤٠	٠,٨٤	٪٨٠
١٨	٪١٠٠	١٠	٪٣٠	٣	٪١٠٠	١٠	٪٠	٠	٪٠	٠	١,٠٠	٠,٠٠	٪٣٣,٣٣
١٩	٪١٠٠	١٠	٪٨٠	٨	٪٢٠	٢	٪٢٠	٢	٪٦٠	٦	٢,٤٠	٠,٨٤	٪٨٠
٢٠	٪١٠٠	١٠	٪٥٠	٥	٪٨٠	٨	٪٠	٠	٪٢٠	٢	١,٤٠	٠,٨٤	٪٤٦,٦٧
٢١	٪١٠٠	١٠	٪٩٠	٩	٪٢٠	٢	٪٢٠	٢	٪٦٠	٦	٢,٤٠	٠,٨٤	٪٨٠
٢٢	٪٨٠	٨	٪٧٠	٧	٪٢٠	٢	٪٢٠	٢	٪٦٠	٦	٢,٤٠	٠,٨٤	٪٨٠
٢٣	٪٨٠	٨	٪٣٠	٣	٪١٠٠	١٠	٪٠	٠	٪٠	٠	١,٠٠	٠,٠٠	٪٣٣,٣٣
٢٤	٪١٠٠	١٠	٪٢٠	٢	٪٩٠	٩	٪١٠	١	٪٠	٠	١,١٠	٠,٣٢	٪٣٦,٦٧
٢٥	٪٩٠	٩	٪٥٠	٥	٪٨٠	٨	٪٢٠	٢	٪٠	٠	١,٢٠	٠,٤٢	٪٤٠

الملحق (١٠) نتائج إجابات المعلمين في استمارة التحكيم من حيث درجة أهمية المهارات

رقم	مهارات الاستيعاب القرآني لتلاميذ الصف الرابع الأساسي	قليلة الأهمية		مهمة		مهمة جداً		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
		نسبة	تكرارات	نسبة	تكرارات	نسبة	تكرارات			
١	ذكر الحقائق الواردة صراحة في النص	٤	٨,٧٠٪	١٨	٣٩,١٣٪	٢٤	٥٢,١٧٪	٢,٤٣	٠,٦٥	٨١,١٦٪
٢	تحديد شخصيات النص	٣٢	٦٩,٥٧٪	١٢	٢٦,٠٩٪	٢	٤,٣٥٪	١,٣٥	٠,٥٧	٤٤,٩٣٪
٣	تحديد مرادف الكلمة	١١	٢٣,٩١٪	١٧	٣٦,٩٦٪	١٨	٣٩,١٣٪	٢,٣٩	٠,٧١	٧٩,٧١٪
٤	تحديد ضد الكلمة	٦	١٣,٠٤٪	١٦	٣٤,٧٨٪	٢٤	٥٢,١٧٪	٢,١٥	٠,٧٩	٧١,٧٤٪
٥	تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	٤	٨,٧٠٪	٤	٨,٧٠٪	٣٨	٨٢,٦١٪	٢,٧٤	٠,٦١	٩١,٣٠٪
٦	إدراك الترتيب المكاني (معرفة المكان)	٤١	٨٩,١٣٪	٤	٨,٧٠٪	١	٢,١٧٪	١,١٣	٠,٤٠	٣٧,٦٨٪
٧	معرفة تسلسل الأحداث	٧	١٥,٢٢٪	٩	١٩,٥٧٪	٣٠	٦٥,٢٢٪	٢,٥٠	٠,٧٥	٨٣,٣٣٪
٨	إدراك الترتيب الزمني (معرفة الزمان)	٤٢	٩١,٣٠٪	٤	٨,٧٠٪	٠	٠,٠٠٪	١,٠٩	٠,٢٨	٣٦,٢٣٪
٩	استنتاج عنوان مناسب للنص	٨	١٧,٣٩٪	٢٠	٤٣,٤٨٪	١٨	٣٩,١٣٪	٢,٢٢	٠,٧٣	٧٣,٩١٪
١٠	استنتاج فكر النص	٤	٨,٧٠٪	١٤	٣٠,٤٣٪	٢٨	٦٠,٨٧٪	٢,٥٢	٠,٦٦	٨٤,٠٦٪
١١	استنتاج غرض الكاتب	٣٥	٧٦,٠٩٪	٤	٨,٧٠٪	٧	١٥,٢٢٪	١,٣٩	٠,٧٤	٤٦,٣٨٪
١٢	استنتاج معنى ضمني من النص	٤	٨,٧٠٪	٨	١٧,٣٩٪	٣٤	٧٣,٩١٪	٢,٦٥	٠,٦٤	٨٨,٤١٪
١٣	استنتاج أسلوب الكاتب	٣٢	٦٩,٥٧٪	١٤	٣٠,٤٣٪	٠	٠,٠٠٪	١,٣٠	٠,٤٧	٤٣,٤٨٪
١٤	استنتاج علاقات السبب بالنتيجة	٥	١٠,٨٧٪	٧	١٥,٢٢٪	٣٤	٧٣,٩١٪	٢,٦٣	٠,٦٨	٨٧,٦٨٪
١٥	التمييز بين الحقيقة والخيال	٤٠	٨٦,٩٦٪	٣	٦,٥٢٪	٣	٦,٥٢٪	١,٢٠	٠,٥٤	٣٩,٨٦٪
١٦	التمييز بين الحقيقة والرأي	٩	١٩,٥٧٪	١٧	٣٦,٩٦٪	٢٠	٤٣,٤٨٪	٢,٢٤	٠,٧٧	٧٤,٦٤٪
١٧	التمييز بين الفكر الرئيسية والفرعية	٥	١٠,٨٧٪	١٢	٢٦,٠٩٪	٢٩	٦٣,٠٤٪	٢,٥٢	٠,٦٩	٨٤,٠٦٪
١٨	التمييز بين الواقع والخيال	٣٨	٨٢,٦١٪	٨	١٧,٣٩٪	٠	٠,٠٠٪	١,١٧	٠,٣٨	٣٩,١٣٪
١٩	التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة به	٣	٦,٥٢٪	٧	١٥,٢٢٪	٣٦	٧٨,٢٦٪	٢,٧٢	٠,٥٨	٩٠,٥٨٪
٢٠	تكوين رأي حول قضية مطروحة	٣٥	٧٦,٠٩٪	٦	١٣,٠٤٪	٥	١٠,٨٧٪	١,٣٥	٠,٦٧	٤٤,٩٣٪
٢١	الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية	١١	٢٣,٩١٪	١٥	٣٢,٦١٪	٢٠	٤٣,٤٨٪	٢,٢٠	٠,٨١	٧٣,١٩٪
٢٢	تحديد القيم السائدة في النص	٥	١٠,٨٧٪	١١	٢٣,٩١٪	٣٠	٦٥,٢٢٪	٢,٥٤	٠,٦٩	٨٤,٧٨٪
٢٣	التنبؤ بنهاية الموضوع بناء على مقدماته	٣٨	٨٢,٦١٪	٦	١٣,٠٤٪	٢	٤,٣٥٪	١,٢٢	٠,٥١	٤٠,٥٨٪
٢٤	إضافة أجزاء أخرى للنص	٤٠	٨٦,٩٦٪	٥	١٠,٨٧٪	١	٢,١٧٪	١,١٥	٠,٤٢	٣٨,٤١٪
٢٥	تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة معينة	٣٩	٨٤,٧٨٪	٧	١٥,٢٢٪	٠	٠,٠٠٪	١,١٥	٠,٣٦	٣٨,٤١٪

الملحق (١١) قائمة مهارات الاستيعاب القرائي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي في صورتها النهائية

مهارات الاستيعاب القرائي	رقم المهارة	مستويات الاستيعاب القرائي
ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	١	(١) المستوى الحرفي
تحديد مرادف الكلمة	٢	
تحديد ضد الكلمة	٣	
تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	٤	
تعرف تسلسل الأحداث	٥	
استنتاج عنوان مناسب للموضوع	٦	(٢) المستوى الاستنتاجي
استنتاج معنى ضمني من النص	٧	
استنتاج فكر النص	٨	
استنتاج علاقة السبب بالنتيجة	٩	
التمييز بين الفكر الرئيسة والفرعية	١٠	(٣) المستوى الناقد
التمييز بين الحقيقة والرأي	١١	
التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة له به	١٢	
الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية	١٣	(٤) المستوى التذوقي
استنتاج القيم السائدة في النص	١٤	



الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

السيد الأستاذ/الدكتور(ة)..... الدرجة العلمية:
الاختصاص: الكلية/الجامعة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد،

الموضوع: تحكيم اختبار الاستيعاب القرائي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

يجري الباحث دراسة للحصول على درجة الدكتوراه من قسم المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية بجامعة دمشق، وهي بعنوان: (أثر استخدام استراتيجيات (RAP-SQ3R-KWL) في تدريس القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق).

وقد تطلب ذلك إعداد اختبار لقياس مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، واستند الباحث في إعداده إلى المصادر الآتية:
- قائمة مهارات الاستيعاب القرائي.
- الأدب التربوي والبحوث والدراسات ذات الصلة بالاستيعاب القرائي، وكيفية قياسه.
- المستوى العمري لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

ويقصد الباحث بمهارات الاستيعاب القرائي: الأنشطة العقلية التفاعلية ما بين تلميذ الصف الرابع الأساسي والنص المقروء، التي تتطلب منهم فهم النص بوصفه رسالة يهدف كاتبه من خلالها إيصال معناه إلى ذهن القارئ. وتتمثل في المهارات الآتية التي يقيسها الاختبار التي تدرج في أربعة مستويات هي:

١- **المستوى الحرفي.** وهو قدرة تلميذ الصف الرابع الأساسي على إدراك المعاني والمعلومات الظاهرية السطحية الواردة في النص القرائي صراحةً وفهمها فهماً مباشراً. ومهاراته هي:
(١) ذكر بعض الحقائق الواردة صراحةً في النص.

(٢) تحديد مرادف الكلمة.

٣) تحديد ضد الكلمة.

٤) تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق.

٥) تعرّف تسلسل الأحداث.

٢ - المستوى الاستنتاجي. وهو قدرة تلميذ الصف الرابع الأساسي على الغوص في أعماق النص

القرائي، لاستخلاص المعاني والمعلومات التي لم ترد صراحة فيه. ومهاراته هي:

٦) استنتاج عنوان مناسب للموضوع.

٧) استنتاج معنى ضمني من النص.

٨) استنتاج فكر النص.

٩) استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.

٣ - المستوى الناقد. وهو قدرة تلميذ الصف الرابع الأساسي على إصدار أحكام على المعاني

والأفكار والمعلومات المتعلقة بموضوع النص القرائي. ومهاراته هي:

١٠) التمييز بين الفكر الرئيسة والفرعية.

١١) التمييز بين الحقيقة والرأي.

١٢) التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة له به.

٤ - المستوى التدقيقي. وهو قدرة تلميذ الصف الرابع على فهم بعض الأساليب اللغوية، وإدراك

أحاسيس الكاتب.

١٣) الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية.

١٤) استنتاج القيم السائدة في النص.

لذا أرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم هذا الاختبار، بوضع إشارة (✓) في الخانة المناسبة في الاستمارة

أدناه، بما يعبر عن رأيكم حول مفردات الاختبار وبدائله، وذلك في الجوانب الآتية:

◀ صلاحية مفردات الاختبار لقياس مهارات الاستيعاب القرائي.

◀ مناسبة مفردات الاختبار وموضوعاته لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

◀ سلامة الصوغ اللغوي لمفردات الاختبار.

◀ صحة البدائل الصحيحة ودقتها العلمية (وتمثلها الدوائر المطموسة في الاختبار أدناه).

◀ وضوح تعليمات الاختبار.

◀ المقترحات التي ترونها مناسبة لتحسين الاختبار.

شاكراً لكم تعاونكم، وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث

الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق - كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

اختبار الاستيعاب القرائي

بيانات التلميذ/التلميذة	
الاسم:	المدرسة:
الصف:	الشعبة:
الجنس: ☐ ذكر	☐ أنثى

تعليمات الاختبار

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة

يهدف الاختبار الذي بين يديك إلى قياس مهارتك على فهم النصوص فهماً صحيحاً من خلال بعض الموضوعات القرائية المتنوعة.

لذلك:

- ✓ اقرأ كل نص قراءة متأنية.
- ✓ ستجد بعد كل نص عدداً من الأسئلة تتعلق به.
- ✓ اقرأ كل سؤال بدقة.
- ✓ اختر إجابة واحدة فقط، فلكل سؤال إجابة صحيحة واحدة.
- ✓ تجاوز السؤال الذي لم تعرف إجابته ثم عد إليه مرة أخرى.
- ✓ ضع إشارة (✓) أمام الإجابة الصحيحة.
- ✓ لا تنس أن تكتب اسمك، ومدرستك، وشعبتك في المكان المخصص أعلاه.

أتمنى لكم النجاح والتوفيق

الباحث

النص الأول

حَلَبُ مَدِينَةٍ سُورِيَّةٍ تُعُودُ إِلَى مَا قَبْلَ التَّارِيخِ. يُقَالُ إِنَّ سَيِّدَنَا إِبْرَاهِيمَ مَرَّ بِهَا وَحَطَّ رِحَالَهُ عَلَى تَلَّتَيْهَا الْعَالِيَةِ، وَحَلَبَ بِقَرَّتِهِ الشَّهْبَاءَ فِيهَا، فَسُمِّيَتْ لِذَلِكَ "حَلَبَ الشَّهْبَاءِ". وَقَدْ جَعَلَهَا سَيْفُ الدَّوْلَةِ الْحَمْدَانِيُّ عَاصِمَةً لِدَوْلَتِهِ، وَبَنَى فِيهَا قَلْعَتَهَا الشَّهِيرَةَ الَّتِي تُعَدُّ مِنْ أَهَمِّ صُرُوحِهَا الْأَثَرِيَّةِ، وَتَتَأَلَّفُ مِنْ قَاعَةِ الْعَرْشِ الْمِهْيَبَةِ، وَالْحَمَّامِ، وَالْجَامِعِ الصَّغِيرِ. وَتَشْتَهَرُ هَذِهِ الْمَدِينَةُ الْعَرِيقَةُ بِأَسْوَاقِهَا الْقَدِيمَةِ الْمُسْقُوفَةِ الْجَمِيلَةِ كَسُوقِ الصَّاعَةِ وَالصَّابُونِ وَالْحَبَالِ؛ وَبَابُوبِهَا الْكَثِيرَةِ كَبَابِ أَنْطَاكِيَّةٍ وَبَابِ الْفَرْجِ وَبَابِ الْمَقَامِ؛ وَبِمَدَارِسِهَا الْقَدِيمَةِ؛ وَبِكُنَائِسِهَا وَبُيُوتِهَا الْأَثَرِيَّةِ؛ وَبِقَلْعَةِ سَمْعَانَ الْوَاقِعَةِ فِي شِمَالِ غَرْبِ الْمَدِينَةِ وَالَّتِي سُمِّيَتْ بِاسْمِ الْقُدَيْسِ سَمْعَانَ الْعُمُودِيِّ. وَمِنْ سَاحَاتِهَا الْمَشْهُورَةِ سَاحَةُ سَعْدِ اللَّهِ الْجَابِرِيِّ.

المهارة	مفردات الاختبار	يقيس السؤال المهارة		يناسب مستوى التلاميذ		الصوغ اللغوي	
		نعم	لا	نعم	لا	سليم	يعدل
نذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	س١) الذي بنى قلعة حلب هو:						
	١) سيدنا إبراهيم.						
	٢) سيف الدولة.						
	٣) سمعان العمودي.						
	٤) سعد الله الجابري.						
تحديد مرادف الكلمة	س٢) مرادف كلمة (المهيبة) الواردة في السطر الرابع من النص، هو:						
	١) الكبيرة.						
	٢) الشديدة.						
	٣) الجلييلة.						
	٤) الواسعة.						
تحديد ضد الكلمة	س٣) ضدّ كلمة (القديمة) الواردة في السطر الرابع من النص هو:						
	١) الأثرية.						
	٢) الحديثة.						
	٣) الجميلة.						
	٤) الواسعة.						

المهارة	مفردات الاختبار	يقيس السؤال المهارة		يناسب مستوى التلاميذ		الصوغ اللغوي	
		نعم	لا	نعم	لا	سليم	يعدل
تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	س٤) كلمة (الصرح) الواردة في السطر الثالث من النص، تعني:						
	١) البناء العالي.						
	٢) البناء الحديث.						
	٣) البناء القديم.						
	٤) البناء الجميل.						
تعرف تسلسل الأحداث	س٥) أي الأحداث الآتية يأتي في المرتبة الأولى تاريخياً؟						
	١) مرور سيدنا إبراهيم بحلب.						
	٢) بناء مدينة حلب.						
	٣) اتخاذ سيف الدولة حلب عاصمةً لدولته.						
	٤) بناء قلعة حلب.						
استنتاج عنوان مناسب للموضوع	س٦) العنوان المناسب للنص السابق، هو:						
	١) أسواق مدينة حلب.						
	٢) أبواب مدينة حلب.						
	٣) قلاع مدينة حلب.						
	٤) معالم مدينة حلب.						
استنتاج فكر النص	س٧) الفكرة الرئيسة للنص هي:						
	١) وصف أسواق مدينة حلب.						
	٢) وصف أبواب مدينة حلب.						
	٣) وصف مدينة حلب.						
	٤) وصف قلعة حلب.						
استنتاج علاقة السبب بالنتيجة	س٨) أي الأحداث الآتية هو نتيجة لتأسيس سيف الدولة الحمداني دولته؟						
	١) تسمية حلب بـ (الشهباء).						
	٢) بناء قلعة سمعان.						
	٣) جعل حلب عاصمةً الدولة الحمدانية.						
	٤) بناء الكنائس الأثرية.						

المهارة	مفردات الاختبار	يقيس السؤال المهارة		يناسب مستوى التلاميذ		الصوغ اللغوي	
		نعم	لا	نعم	لا	سليم	يعدل
التمييز بين الفكر الرئيسة والفرعية	س٩) جميع ما يأتي فِكْرَ فرعية للنص ما عدا واحدة، هي:						
	١) القديس سمعان حلبّي.						
	٢) من معالم مدينة حلب قلعتها.						
	٣) تشتهر مدينة حلب بأسواقها.						
	٤) من معالم مدينة حلب أبوابها.						
التمييز بين الحقيقة والراي	س١٠) جميع ما يأتي حقائق ما عدا واحداً، هو:						
	١) تُعدّ أسواق حلب أجمل أسواق المدن العربية.						
	٢) كانت حلب عاصمة للدولة الحمدانية.						
	٣) تقع قلعة سمعان في شمال غرب حلب.						
	٤) من معالم مدينة حلب قلعتها الشهيرة.						
الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية	س١١) أي العبارات الآتية أقرب إلى معنى هذه الجملة الواردة في النص (حلبُ مدينةٌ سوريةٌ تُعودُ إلى ما قَبْلَ التَّاريخ)؟						
	١) تعود بسمّة صديقَتها في مدينة حلب.						
	٢) تعود مدينة بسمّة إلى العصر القديم.						
	٣) تعود بسمّة إلى مدينة حلب.						
	٤) تعود بسمّة إلى أهلها في مدينة حلب.						
استنتاج القيم السائدة في النص	س١٢) القيمة الأساسية التي يدعو إليها النص، هي:						
	١) التضحية من أجل الوطن.						
	٢) احترام التراث الوطني.						
	٣) تقدير العلم.						
	٤) تحرير الوطن .						

مقترحات أخرى حول أسئلة النص الأول

.....

.....

.....

.....

النص الثاني

في حصّة التعبير تحدّث سامر عن شغفه بالأسفار والرحلات وما يُصادفه فيها أحياناً من قصصٍ وأشياء غريبة، فقال: ((في عطلة الصيف قمتُ برحلةٍ مُمتعةٍ إلى جزيرةٍ نائيةٍ، وقد شاهدتُ في هذه الرحلة حيواناً غريب الشّكل يعيشُ في قاع البحر، ينتمي إلى فصيلة تُسمّى "القنفذيات الجلدية". لهذا الحيوان عيونٌ وأقدامٌ على أذرعهِ، ويستطيعُ دفعَ معدّته خارجَ جسمهِ عندما يأكل، "إنّه نجمة البحر". لهذا الحيوان جلدٌ خشنٌ وخمسةُ أذرعٍ أو أكثر، بأسفلها أنابيبٌ صغيرةٌ هي أقدامه، وفي نهاية كلِّ ذراعٍ نقاطٌ حمراءٌ صغيرةٌ هي عيونه، هذه العيون لا تُبصر، وإنّما تتحسّسُ الضّوءَ فقط. تعتمدُ نجمة البحر بشكلٍ رئيسٍ على حاسة الشمِّ للعثور على غذائها، فإذا عثرتْ على حيوانٍ ألصقتْ أقدامها بقوقعته، وبدأت في فتحها ببطءٍ حتى تُحدث شقاً صغيراً، تُفرزُ المعدةُ عصاراتٍ خاصّةً تُحوّلُ الفريسةَ إلى سائلٍ تهضمُّه داخل قوقعته. إذا فقدتْ نجمة البحر ذراعاً في معركةٍ أو غيرها، فإنّ ذراعاً جديدةً تنمو بدلاً منها. وحتى لو قُطعتْ إلى نصفين، فإنّ كلّ نصفٍ ينمو حتى يصير نجمةً جديدةً)).

صَفَّقَ الجميعُ لسامرٍ على هذه المعلوماتِ القيّمةِ التي قدّمها عن هذا الحيوانِ غريب الشّكل. فهو يستحقُّ التقديرَ لأنّه شغل فراغه في العطلة بما ينفعه.

المهارة	الأسئلة	يقيس السؤال المهارة		يناسب التلاميذ		الصوغ اللغوي	
		نعم	لا	نعم	لا	سليم	يعدل
تُخرّج بعض الحقائق الواردة في النص	س١٣) وظيفة عيون نجمة البحر، هي:						
	① الإبصار.						
	② الشم.						
	③ تحسس الضوء.						
	④ التذوّق.						
تحديد ضد الكلمة	س١٤) ضدّ كلمة (خشن) الواردة في السطر الخامس من النص، هو:						
	① ناعم.						
	② غليظ.						
	③ جميل.						
	④ قاسٍ.						

المهارة	الأسئلة	يقيس السؤال المهارة		يناسب التلاميذ		الصوغ اللغوي	
		نعم	لا	نعم	لا	سليم	يعدل
تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	س١٥) معنى كلمة (عثرت) في السطر الثامن من النص، هو:						
	١) تعثرت.						
	٢) وجدت.						
	٣) وقعت.						
	٤) سقطت.						
تعرف تسلسل الأحداث	س١٦) أي المراحل الآتية تأتي ثانياً في عملية افتراس نجمة البحر؟						
	١) إفراز عصارات تحول الفريسة إلى سائل.						
	٢) بدء فتحها ببطء لإحداث شق صغير.						
	٣) إلصاق أقدامها بقوقعة الحيوان.						
	٤) العثور على الفريسة.						
استنتاج عنوان مناسب للموضوع	س١٧) العنوان المبرر عن موضوع النص هو:						
	١) عيون نجمة البحر.						
	٢) ذراع نجمة البحر.						
	٣) نجمة البحر.						
	٤) غذاء نجمة البحر.						
استنتاج معنى ضمني من النص	س١٨) نجمة البحر هي من الحيوانات:						
	١) البحرية.						
	٢) البرمائية.						
	٣) البرية.						
	٣) الطائفة.						
استنتاج فكر النص	س١٩) الفكرة الرئيسة للنص هي:						
	١) وصف غذاء نجمة البحر.						
	٢) وصف أذرع نجمة البحر.						
	٣) وظيفة عيون نجمة البحر.						
	٤) وصف نجمة البحر.						

المهارة	الأسئلة	يقيس السؤال المهارة		يناسب التلاميذ		الصوغ اللغوي	
		نعم	لا	نعم	لا	سليم	يعدل
التمييز بين الحقيقة والرأي	س٢٠) جميع ما يأتي حقائق ما عدا رأياً واحداً، هو:						
	١) تعتمد نجمة البحر على حاسة الشم للحصول على الغذاء.						
	٢) نجمة البحر أغرب حيوان شكلاً.						
	٣) تفرز معدة نجمة البحر عصارات تحول الفريسة إلى سائل.						
	٤) لنجمة البحر عيون وأقدام على أذرعها.						
التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة له به	س٢١) جميع ما يأتي صفات لنجمة البحر ما عدا واحدة، هي:						
	١) تعتمد على حاسة الشم للحصول على الغذاء.						
	٢) تنمو أذرعها المفقودة.						
	٣) تعتمد على عيونها في تحسس الضوء.						
	٤) تعتمد على عيونها في الإبصار.						
الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية	س٢٢) أي العبارات الآتية أجمل في التعبير عن معنى هذه الجملة (إذا فقدت نجمة البحر ذراعاً في معركة أو غيرها، فإن ذراعاً جديدة تنمو بدلاً منها)؟						
	١) تنمو أذرع جديدة لنجمة البحر في مكان الأذرع التي فقدتها.						
	٢) تتجدد أذرع نجمة البحر المفقودة.						
	٣) تُستبدل بأذرع نجمة البحر المفقودة أذرعاً جديدة.						
	٤) تُعوّض الأذرع التي تفقدها نجمة البحر.						

مقترحات أخرى حول أسئلة النص الثاني

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

النص الثالث

-١-

جَلَسَتِ الْعَائِلَةُ فِي غُرْفَةِ الْجُلُوسِ. فَقَالَ إِيَادُ: ((لِي عَيْنَانِ وَاسِعَتَانِ كَنَافِدَتَيْنِ، أَفْتَحُهُمَا فِي كُلِّ صَبَاحٍ لِأَرَى الدُّنْيَا مِنْهُمَا، وَأَحْمَدُ اللَّهَ عَلَى نِعْمَةِ الْبَصَرِ، وَأُغْمِضُهُمَا كُلَّ مَسَاءٍ كَسِتَارَتَيْنِ حَانِئَتَيْنِ تَحْرُسَانِ نَوْمِي وَأَحْلَامِي)).

-٢-

قَالَتْ لَهُ الْأُمُّ: ((عَلَيْكَ يَا إِيَادُ أَنْ تَحْمِيَ عَيْنَيْكَ مِنْ كُلِّ أَذَى، وَأَنْ تَحَافِظَ عَلَى سَلَامَتِهِمَا بِالغَسِيلِ الْيَوْمِيِّ، وَعَدَمِ التَّعَرُّضِ لِلْغُبَارِ وَأَشِعَّةِ الشَّمْسِ)).

-٣-

التفتت بسمة إلى أمها قائلة: ((الْبَارِحَةَ شَرَحْتَ لَنَا مُعَلِّمَةُ الْعُلُومِ دَرْسًا عَنِ الْعَيْنِ، وَنَظَرِيَّةِ الْإِبْصَارِ الَّتِي اكْتَشَفَهَا الْحَسَنُ بْنُ الْهَيْثَمِ فِي بُحُوْثِهِ وَتَجَارِيهِ، حَيْثُ يَسِيرُ النُّورُ مِنَ الْأَشْيَاءِ إِلَى الْعَيْنِ، فَتَقَعُ صُورَةُ الْأَشْيَاءِ عَلَى شَبَكِيَّةِ الْعَيْنِ فَتَرَاهَا)).

قَالَتِ الْأُمُّ: مِنَ الْحَسَنِ بْنُ الْهَيْثَمِ؟

قَالَتْ بِسْمَةٍ: ((إِنَّهُ عَالِمٌ، وَوُلِدَ فِي مَدِينَةِ الْبَصْرَةِ فِي الْعِرَاقِ قَبْلَ أَلْفِ سَنَةٍ تَقْرِيْبًا، اشْتَغَلَ بِالرِّيَاضِيَّاتِ وَالْهَنْدَسَةِ وَالْفَلَكَ وَعِلْمِ الضَّوِّ، وَكَانَ مُخْتَصًّا بِعِلْمِ الْعَيْنِ، شَرَحَ الْعَيْنَ، وَاكْتَشَفَ أَجْزَاءَهَا وَطَرِيقَةَ عِلَاجِهَا، وَقَدْ أَخَذَ عُلَمَاءُ أَوْرُوبَةَ هَذَا الْعِلْمَ عَنْهُ، وَمَا زَالُوا حَتَّى الْيَوْمِ يُسَمُّونَ أَجْزَاءَ الْعَيْنِ الْأَسْمَاءَ الَّتِي أَطْلَقَهَا عَلَيْهَا)).

قَالَتِ الْأُمُّ: ((أَحْسَنْتِ يَا بِسْمَةُ، فَقَدْ عَرَّفْتَنِي بِهَذَا الْعَالِمِ الْعَظِيمِ الَّذِي قَدَّمَ لِلْبَشَرِيَّةِ خِدْمَاتٍ جَلِيلَةً فِي مَجَالِ طِبِّ الْعُيُونِ)).

المهارة	الأسئلة	يقيس السؤال المهارة		يناسب التلاميذ		الصوغ اللغوي	
		نعم	لا	نعم	لا	سليم	يعدل
تَرِ بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	س٢٣) مكان ولادة الحسن بن الهيثم هو:						
	① الكوفة.						
	② دمشق.						
	③ بيروت.						
	④ البصرة.						

المهارة	الأسئلة	يقيس السؤال المهارة		يناسب التلاميذ		الصوغ اللغوي	
		نعم	لا	نعم	لا	سليم	يعدل
تحديد مرادف الكلمة	س٢٤) مرادف كلمة (جليلة) في السطر الأخير من النص، هو:						
	① عظيمة.						
	② هامة.						
	③ واسعة.						
	④ معروفة.						
تحديد ضد الكلمة	س٢٥) ضد كلمة (أغمضهما) في المقطع الأول من النص، هو:						
	① أحفظهما.						
	② أغلقهما.						
	③ أفتحهما.						
	④ أحميها.						
استنتاج عنوان مناسب للموضوع	س٢٦) العنوان المناسب للنص السابق هو:						
	① الحسن بن الهيثم.						
	② نعمة العين.						
	③ نظرية الإبصار.						
	④ شبكية العين.						
استنتاج معنى ضمني من النص	س٢٧) الحسن بن الهيثم هو عالم:						
	① أوروبي.						
	② مصري.						
	③ سوري.						
	④ عربي.						
استنتاج فكر النص	س٢٨) الفكرة الرئيسة للفقرة الثالثة من النص، هي:						
	① مكان ولادة ابن الهيثم.						
	② اشتغال ابن الهيثم بعلوم العين.						
	③ اكتشاف ابن الهيثم أجزاء العين.						
	④ ابن الهيثم، وجهوده العلمية والطبية.						

المهارة	الأسئلة	يقيس السؤال المهارة		يناسب التلاميذ		الصوغ اللغوي	
		نعم	لا	نعم	لا	سليم	يعدل
استنتاج علاقة السبب بالنتيجة	س٢٩ من النتائج المترتبة على اكتشاف ابن الهيثم نظرية الإبصار اكتشفه:						
	① شبكية العين.						
	② النور.						
	③ صور الأشياء.						
	④ أشعة الشمس.						
التمييز بين الفكر الرئيسة والفرعية	س٣٠ جميع ما يأتي فكر فرعية للفقرة الثانية من النص ما عدا واحدة، هي:						
	① عدم التعرّض لأشعة الشمس.						
	② عدم التعرّض للغبار.						
	③ المحافظة على سلامة العينين.						
	④ الغسيل اليومي للعينين.						
التمييز بين الحقيقة والرأي	س٣١ جميع ما يأتي حقائق ما عدا رأياً واحداً، هو:						
	① ابن الهيثم أعظم عالم عربي في طب العيون.						
	② ولد ابن الهيثم في البصرة في العراق.						
	③ اكتشف ابن الهيثم نظرية الإبصار.						
	④ اشتغل ابن الهيثم بعلم الضوء.						
التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة له به	س٣٢ أي الموضوعات الآتية لم يتحدث عنه النص؟						
	① أمراض العين.						
	② وسائل حماية العين من الأذى.						
	③ أهمية العينين.						
	④ جهود ابن الهيثم في طبّ العيون.						
استنتاج القيم السائدة في النص	س٣٣ القيمة الأساسية التي يدعو إليها النص، هي:						
	① الاهتمام بالنظافة الشخصية.						
	② المحافظة على صحة الجسم.						
	③ المحافظة على نظافة البيئة.						
	④ تقدير جهود العلماء.						

مقترحات أخرى حول أسئلة النص الثالث

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

النص الرابع

-١-

بدأ الإنسان الحِسابَ على أصابعِهِ ثمَّ اعْتَمَدَ بَعْضَ الْأَشْيَاءِ الْمَوْجُودَةِ فِي الطَّبِيعَةِ كَحَبَّاتِ الْفَاكِهَةِ أَوْ الْحِجَارَةِ أَوْ الْعِيدَانِ، ثُمَّ أَصْبَحَ يَقُومُ بِعَمَلِيَّاتٍ حِسَابِيَّةٍ طَوِيلَةٍ بَعْدَ أَنْ اخْتَرَعَ آلَةَ الْحَاسِبَةِ، ثُمَّ اخْتَرَعَ الْحَاسُوبَ آلَةَ الْعَجِيبَةِ الذَّكِيَّةِ، لِتَكُونَ صَدِيقَةً لَهُ وَمُعِينَةً فِي الْأَعْمَالِ وَالْمِهَامِ الَّتِي يَقُومُ بِهَا فِي مَجَالَاتِ حَيَاتِهِ فِي الْبَيْتِ وَالْعَمَلِ وَالْمَصَانِعِ وَرَسْمِ مَخْطُطَاتِ هَنْدَسِيَّةٍ غَيْرِ مَحْدُودَةٍ.

-٢-

فَالْحَاسُوبُ آلَةٌ اخْتَصَرَتْ الْكَثِيرَ مِنَ الْعَمَلِيَّاتِ الْحِسَابِيَّةِ الْمُعَقَّدَةِ، إِذْ يَقُومُ بِعَمَلِيَّاتٍ فِي دَقَائِقَ تَحْتَاجُ إِلَى سِنَوَاتٍ مِنَ الْعَمَلِ أحياناً. كَمَا أَنَّهُ قَادِرٌ عَلَى تَخْزِينِ عَدَدٍ هَائِلٍ مِنَ الْمَعْلُومَاتِ، وَوَضْعِهَا فِي خِدْمَتِنَا عِنْدَمَا نَطْلُبُهَا فِي ثَوَانٍ مَعْدُودَةٍ. وَهُوَ مُصَدِّرٌ لِلتَّسْلِيَةِ أَيْضاً، حَيْثُ يَحْتَوِي أَلْعَاباً مُسَلِّيَةً وَأَفْلاماً وَبَرَامِجَ تَعْلِيمِيَّةً، مُخَزَّنَةً فِيهِ أَوْ عَلَى أَقْرَاصٍ مَضْغُوطَةٍ.

-٣-

وَعَلَى الرَّغْمِ مِنَ الْخِدْمَاتِ الْجَلِيلَةِ الَّتِي يُقَدِّمُهَا الْحَاسُوبُ لَنَا فَإِنَّهُ قَدْ يَشْغُلُنَا عَنْ دِرَاسَتِنَا وَيُبْعِدُنَا عَنْ أَصْدِقَائِنَا وَيُؤْذِي عِيُونَنَا إِذَا أَسَآنَا اسْتِخْدَامَهُ بِالْبَقَاءِ أَمَامَهُ فَتَرَةً طَوِيلَةً.

المهارة	الأسئلة	يقيس السؤال المهارة		يناسب التلاميذ		الصوغ اللغوي	
		نعم	لا	نعم	لا	سليم	يبذل
تحديد مرادف الكلمة	س٣٤) مرادف كلمة (المُعقَّدة) في المقطع الثاني من النص، هو:						
	① المتعدِّدة.						
	② السَّهْلَة.						
	③ الطَّوِيلَة.						
	④ الصَّعْبَة.						
تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	س٣٥) المعنى المناسب لكلمة (مَعْدُودَة) في المقطع الثاني من النص، هو:						
	① محسوبة.						
	② قليلة.						
	③ عديدة.						
	④ كثيرة.						

المهارة	الأسئلة	يقيم السؤال المهارة		يناسب التلاميذ		الصوغ اللغوي	
		نعم	لا	نعم	لا	سليم	يبدل
تعرف تسلسل الأحداث	س٣٦) أي الوسائل الآتية لجأ إليها الإنسان في الحساب تأتي في المرتبة الثالثة؟						
	١) الآلة الحاسبة.						
	٢) الحاسوب.						
	٣) الحجارة.						
	٤) الأصابع.						
استنتاج معنى ضمني من النص	س٣٧) ممّا يميّز الحاسوب عن الآلة الحاسبة:						
	١) الدقّة في العمليات الحسابية.						
	٢) السّرعَة في العمليات الحسابية.						
	٣) إمكانية استخدام برامج الصوت والصورة.						
	٤) القيام بعمليات حسابية طويلة.						
استنتاج علاقة السبب بالنتيجة	س٣٨) مكّن اختراع الآلة الحاسبة الإنسان من:						
	١) رسم المخططات الهندسية عليها.						
	٢) مشاهدة الأفلام والبرامج التعليمية.						
	٣) تخزين عدد هائل من المعلومات.						
	٤) القيام بعمليات حسابية طويلة بسرعة.						
التمييز بين الفكر الرئيسة والفرعية	س٣٩) جميع ما يأتي فِكر فرعية للفقرة الثانية من النص ما عدا واحدة، هي:						
	١) قدرة الحاسوب على التخزين.						
	٢) سرعة الحاسوب ودقته في الحساب.						
	٣) الحاسوب مصدر للتعليم والتسلية.						
	٤) ميزات الحاسوب وفوائده.						
التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة له به	س٤٠) أي من هذه ليس من مِيزات الحاسوب؟						
	١) الدقّة في الحساب.						
	٢) السّرعَة في الحساب.						
	٣) الإشغال عن الدراسة.						
	٤) القدرة على التّخزين.						

الملحق (١٣) درجات العينة الاستطلاعية في اختبار الاستيعاب القرائي

الاستيعاب القرائي	٤	١٤م	١٣م	٣	١٢م	١١م	١٠م	٧	٩م	٨م	٧م	٦م	١	٥م	٤م	٣م	٢م	١م	ن
٢٠	٣	١	٢	٨	٢	٣	٢	٨	٢	٢	٢	٢	١١	٣	٢	٢	٢	٢	١
١٦	٢	١	١	٥	٣	١	١	١	٠	٠	٠	١	٨	١	٠	٢	٢	٣	٢
٣٦	٤	٢	٢	٩	٣	٣	٣	١٠	٣	٢	٢	٣	١٣	٣	٢	٣	٢	٣	٣
١١	٢	٢	٠	٤	٢	٠	٢	٢	١	٠	١	٠	٣	٠	١	١	١	٠	٤
١٤	٢	١	١	٤	١	٢	١	٥	٠	٢	١	٢	٣	١	٠	١	٠	١	٥
٣١	٦	٣	٣	٦	٣	٢	١	٨	٣	٢	٢	١	١١	٣	٢	١	٢	٣	٦
٣١	٥	٣	٢	٦	٢	٢	٢	٨	١	٢	٣	٢	١٢	٣	٢	٣	٢	٢	٧
٢٩	٥	٣	٢	٦	٢	١	٣	١١	٢	٣	٣	٣	٧	١	١	٢	٢	١	٨
٢٩	٢	٠	٢	٧	٣	٢	٢	١٠	٢	٣	٢	٣	١٠	١	٢	٣	٢	٢	٩
٣٣	٥	٢	٣	٧	٢	٣	٢	٩	٢	٢	٢	٣	١٢	٣	٣	١	٢	٣	١٠
١٤	١	١	٠	٥	١	٣	١	٣	١	١	١	٠	٥	٢	٢	٠	١	٠	١١
١٤	٢	١	١	٦	١	٢	٣	٤	١	١	٢	٠	٢	٠	١	١	٠	٠	١٢
١٢	٢	١	١	٢	٢	٠	٠	٣	٠	١	١	١	٥	١	١	١	١	١	١٣
٢٩	٥	٢	٣	٧	٢	٣	٢	١٢	٣	٣	٣	٣	٥	١	١	١	١	١	١٤
٣٣	٥	٣	٢	٩	٣	٣	٣	٨	٢	٢	٢	٢	١١	١	٢	٣	٢	٣	١٥
١٩	١	١	٠	٥	٠	٣	٢	٤	١	١	١	١	٩	٢	٣	١	٢	١	١٦
٢٥	١	١	٠	٥	١	٢	٢	٧	١	٢	١	٣	١٢	٣	٣	٢	٢	٢	١٧
٢٠	٢	٢	٠	٣	٠	١	٢	٦	١	٢	١	٢	٩	٢	٣	١	٢	١	١٨
٢٠	٣	٣	٠	٤	٠	٢	٢	٤	١	١	١	١	٩	٣	٣	١	١	١	١٩
٨	٣	٢	١	٤	٢	١	١	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	١	٠	٢٠
٣٠	٤	٢	٢	٨	٣	٣	٢	٧	٢	١	٢	٢	١١	٣	٣	٢	١	٢	٢١
٢١	٣	٢	١	٤	١	٢	١	٥	١	١	٢	١	٩	٢	١	١	٢	٣	٢٢
٣٥	٣	١	٢	٧	٢	٣	٢	١٢	٣	٣	٣	٣	١٣	٣	٢	٣	٣	٢	٢٣
١٧	٢	١	١	٣	١	٢	٠	٤	١	١	١	١	٨	٢	١	١	١	٣	٢٤
٣٥	٥	٣	٢	٦	٢	٢	٢	١٠	٣	٢	٣	٢	١٤	٣	٣	٣	٣	٢	٢٥
٣٤	٦	٣	٣	٨	٢	٣	٣	٩	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٣	٣	١	٢	٢٦
٣٢	٥	٢	٣	٧	٢	٢	٣	١٠	٢	٣	٣	٢	١٠	١	٢	٢	٢	٣	٢٧
٣١	٣	٢	١	٤	١	٢	١	١٠	٣	٢	٣	٢	١٤	٣	٣	٣	٣	٢	٢٨
٣٤	٥	٣	٢	٦	٢	٢	٢	١٠	٢	٣	٣	٢	١٣	٣	٣	٢	٢	٣	٢٩
٢٦	٣	١	٢	٨	٣	٢	٣	٦	١	٣	١	١	٩	٠	٢	٢	٢	٣	٣٠
٣٣	٦	٣	٣	٧	٣	٢	٢	٩	٣	٢	٣	١	١١	٢	٢	٣	٣	١	٣١
٢٩	٣	٢	١	٧	٢	٣	٢	٧	٠	٢	٣	٢	١٢	١	٣	٢	٣	٣	٣٢
٣٣	٤	٢	٢	٧	٢	٢	٣	٩	٣	٣	٢	١	١٣	٣	٣	٢	٢	٣	٣٣
٣٣	٥	٣	٢	٨	٣	٢	٣	٩	٢	٢	٣	٢	١١	٢	٢	٣	٢	٢	٣٤
٣٥	٥	٣	٢	٩	٣	٣	٣	١٠	٢	٢	٣	٣	١١	٢	٢	٣	٣	١	٣٥

١ المستوى الحرفي. ٧ المستوى الاستنتاجي. ٣ المستوى الناقد. ٤ المستوى التذوقي.

(م) = مهارات الاستيعاب القرائي.

(ن) = تلاميذ العينة الاستطلاعية.

الملحق (١٤) إجابات المجموعتين العليا والدنيا

من العينية الاستطلاعية عن موهبات مفردات اختبار الاستيعاب القرائي ومعاملات جاذبيتها

رقم المفردة	البديلة ١			البديلة ٢			البديلة ٣			البديلة ٤		
	إجابات مج عليا	إجابات مج دنيا	معامل جاذبية	إجابات مج عليا	إجابات مج دنيا	معامل جاذبية	إجابات مج عليا	إجابات مج دنيا	معامل جاذبية	إجابات مج عليا	إجابات مج دنيا	معامل جاذبية
١	٢	٣	٠.١-	١	٢	٠.١-	٦	٣	**	١	٢	٠.١-
٢	١	٢	٠.١-	٠	٢	٠.١-	٢	٣	٠.١-	١	٢	٠.١-
٣	١	٢	٠.١-	٠	١	٠.١-	٩	٥	**	٠	٢	٠.٢-
٤	٨	٣	**	٠	٢	٠.١-	١	٣	٠.٢-	٠	٢	٠.٢-
٥	٠	٢	٠.٢-	٠	٣	٠.١-	٨	٣	**	٠	٢	٠.٢-
٦	١	٢	٠.١-	١	٢	٠.١-	١	٢	٠.١-	٧	٤	**
٧	٠	٢	٠.٢-	٠	٣	**	٠	٢	٠.٢-	١	٣	٠.٢-
٨	١	٣	٠.٢-	١	٢	**	١	٣	٠.٢-	٠	٢	٠.٢-
٩	٨	٥	**	٠	٢	٠.١-	١	٢	٠.١-	٠	١	٠.١-
١٠	١٠	٥	**	٠	٢	٠.٢-	٠	١	٠.١-	٠	٢	٠.٢-
١١	١	٢	٠.١-	١	٤	٠.٢-	٦	٢	**	١	٢	٠.١-
١٢	٢	٤	٠.٢-	٠	٠	٠	٧	٣	**	١	٣	٠.٢-
١٣	٠	٢	٠.٢-	٠	٥	**	١	٢	٠.١-	٠	١	٠.١-
١٤	٩	٤	**	٠	٢	٠.١-	٠	٢	٠.٢-	٠	٢	٠.٢-
١٥	١	٢	٠.١-	٠	١	٠.١-	٩	٦	**	٠	١	٠.١-
١٦	٠	٢	٠.٢-	٠	٤	**	١	٢	٠.١-	٠	٢	٠.٢-
١٧	١	٣	٠.٢-	٠	١	**	٢	٤	٠.٢-	٠	٢	٠.٢-
١٨	٨	٥	**	٠	٢	٠.١-	١	٢	٠.١-	٠	١	٠.١-
١٩	١	٢	٠.١-	١	٣	٠.١-	١	٢	٠.١-	٦	٣	**
٢٠	٠	١	٠.١-	٠	٢	**	٩	٦	**	٠	١	٠.١-
٢١	١	٣	٠.٢-	٠	٢	٠.٢-	١	٢	٠.١-	٨	٣	**
٢٢	٠	٣	٠.٣-	٠	٣	٠.٢-	٩	٢	**	٠	٢	٠.٢-
٢٣	٢	٤	٠.٢-	٢	٢	٠.٢-	٠	٢	٠.٢-	٨	٢	**
٢٤	٩	١	**	٠	٢	٠.٢-	١	٤	٠.٣-	٠	٣	٠.٣-
٢٥	١	٤	٠.٣-	٠	٠	**	١	٣	٠.٢-	٠	٣	٠.٣-
٢٦	١	٣	٠.٢-	١	٣	٠.٢-	٨	٢	**	٠	٢	٠.٢-
٢٧	٠	٢	٠.٢-	٠	٢	٠.٢-	٢	٤	٠.٢-	٨	٢	**
٢٨	٢	٤	٠.٢-	٠	٣	٠.٣-	٠	٢	٠.٢-	٨	١	**
٢٩	١٠	٢	**	٠	٢	٠.٢-	٠	٣	٠.٣-	٠	٣	٠.٣-
٣٠	٠	١	٠.١-	٠	٦	**	١	٢	٠.١-	٠	١	٠.١-
٣١	٧	٤	**	١	٢	٠.١-	١	٢	٠.١-	١	٢	٠.١-
٣٢	٨	٥	**	٠	٢	٠.١-	١	٢	٠.١-	٠	١	٠.١-
٣٣	٠	٢	٠.٢-	٠	١	٠.١-	١	٢	٠.١-	٩	٥	**
٣٤	١	٢	٠.١-	١	٢	٠.١-	٠	١	٠.١-	٨	٥	**
٣٥	٠	٢	٠.٢-	٠	٣	٠.١-	٨	٣	**	٠	٢	٠.٢-
٣٦	٨	٥	**	٠	٢	٠.١-	١	٢	٠.١-	٠	١	٠.١-
٣٧	٠	٢	٠.٢-	٠	٢	**	١	٣	٠.٢-	٠	٣	٠.٣-
٣٨	٠	٢	٠.٢-	٠	٤	٠.٢-	٠	٢	٠.٢-	٨	٢	**
٣٩	١	٣	٠.٢-	١	٢	٠.٢-	١	٣	٠.٢-	٨	٢	**
٤٠	٠	١	٠.١-	٠	٥	**	١	٢	٠.١-	١	٢	٠.١-
٤١	٨	٢	**	١	٣	٠.٢-	١	٣	٠.٢-	٠	٢	٠.٢-
٤٢	٠	٢	٠.٢-	٠	١	**	٩	٦	**	٠	٠	٠

الملحق (١٥) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة

كل مفردة من مفردات اختبار الاستيعاب القرائي ودرجة المهارة والمستوى والاختبار ، ودلالاتها

المستوى	المهارة	رقم المفردة	درجة المهارة		درجة المستوى		الدرجة الكلية	
			معامل الارتباط	قيمة الدلالة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
الحرفي	ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	١	**٠,٧٩	٠,٠٠	**٠,٤١	٠,٠١	**٠,٤٣	٠,٠١
		١٣	**٠,٦٦	٠,٠٠	**٠,٦٣	٠,٠٠	**٠,٤٣	٠,٠١
		٢٣	**٠,٧١	٠,٠٠	**٠,٤٧	٠,٠١	**٠,٤٨	٠,٠٠
	تحديد مرادف الكلمة	٢	**٠,٥٨	٠,٠٠	**٠,٥١	٠,٠٠	**٠,٤٢	٠,٠١
		٢٤	**٠,٥٧	٠,٠٠	**٠,٥٢	٠,٠٠	**٠,٥٠	٠,٠٠
		٣٤	**٠,٥٥	٠,٠٠	**٠,٤٦	٠,٠١	**٠,٤٩	٠,٠١
	تحديد ضد الكلمة	٣	**٠,٥٤	٠,٠٠	**٠,٤٨	٠,٠١	**٠,٤٢	٠,٠١
		١٤	**٠,٦٨	٠,٠٠	**٠,٧١	٠,٠٠	**٠,٥٤	٠,٠٠
		٢٥	**٠,٨٢	٠,٠٠	**٠,٥٩	٠,٠٠	**٠,٦٤	٠,٠٠
	تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	٤	**٠,٧٧	٠,٠٠	**٠,٥٨	٠,٠٠	**٠,٤٢	٠,٠١
		١٥	**٠,٥٧	٠,٠٠	**٠,٤٠	٠,٠٢	**٠,٤٨	٠,٠١
		٣٥	**٠,٦٥	٠,٠٠	**٠,٥٣	٠,٠٠	**٠,٥٧	٠,٠٠
	تعرف تسلسل الأحداث	٥	**٠,٧٦	٠,٠٠	**٠,٥٨	٠,٠٠	**٠,٥١	٠,٠٠
		١٦	**٠,٧١	٠,٠٠	**٠,٥٣	٠,٠٠	**٠,٤١	٠,٠١
		٣٦	**٠,٦٨	٠,٠٠	**٠,٥١	٠,٠٠	**٠,٤٠	٠,٠٢
الاستنتاجي	استنتاج عنوان مناسب للموضوع	٦	**٠,٦٨	٠,٠٠	**٠,٤١	٠,٠١	**٠,٤٠	٠,٠٢
		١٧	**٠,٥٥	٠,٠٠	**٠,٥٦	٠,٠٠	**٠,٥٠	٠,٠٠
		٢٦	**٠,٦٨	٠,٠٠	**٠,٥٤	٠,٠٠	**٠,٤٧	٠,٠٠
	استنتاج معنى ضمني من النص	١٨	**٠,٥٣	٠,٠٠	**٠,٤٣	٠,٠١	**٠,٤٠	٠,٠٢
		٢٧	**٠,٦٩	٠,٠٠	**٠,٥٨	٠,٠٠	**٠,٥١	٠,٠٠
		٣٧	**٠,٧٤	٠,٠٠	**٠,٦٧	٠,٠٠	**٠,٦٥	٠,٠٠
	استنتاج فكر النص	٧	**٠,٦١	٠,٠٠	**٠,٥٩	٠,٠٠	**٠,٥٤	٠,٠٠
		١٩	**٠,٥٥	٠,٠٠	**٠,٤٠	٠,٠٢	**٠,٤٠	٠,٠٢
		٢٨	**٠,٦٦	٠,٠٠	**٠,٦٣	٠,٠٠	**٠,٦٠	٠,٠٠
	استنتاج علاقة السبب بالنتيجة	٨	**٠,٦٢	٠,٠٠	**٠,٤٨	٠,٠٠	**٠,٥٢	٠,٠٠
		٢٩	**٠,٧١	٠,٠٠	**٠,٦١	٠,٠٠	**٠,٥٨	٠,٠٠
		٣٨	**٠,٧١	٠,٠٠	**٠,٥٦	٠,٠٠	**٠,٥٣	٠,٠٠
الناقد	التمييز بين الفكر الرئيسية والفرعية	٩	**٠,٦٦	٠,٠٠	**٠,٤٣	٠,٠١	**٠,٤٨	٠,٠١
		٣٠	**٠,٦٣	٠,٠٠	**٠,٤٢	٠,٠١	**٠,٤١	٠,٠١
		٣٩	**٠,٥٣	٠,٠٠	**٠,٦٢	٠,٠٠	**٠,٥٦	٠,٠٠
	التمييز بين الحقيقة والرأي	١٠	**٠,٥٦	٠,٠٠	**٠,٤٠	٠,٠٢	**٠,٤٥	٠,٠١
		٢٠	**٠,٦٣	٠,٠٠	**٠,٤٠	٠,٠٢	**٠,٤٠	٠,٠٢
		٣١	**٠,٦١	٠,٠٠	**٠,٤٤	٠,٠١	**٠,٤٢	٠,٠١
	التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة له به	٢١	**٠,٥٢	٠,٠٠	**٠,٥٦	٠,٠٠	**٠,٤٤	٠,٠١
		٣٢	**٠,٦٩	٠,٠٠	**٠,٤٠	٠,٠٢	**٠,٤٤	٠,٠١
		٤٠	**٠,٧٤	٠,٠٠	**٠,٤٤	٠,٠١	**٠,٤٥	٠,٠١
التدقيقي	الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية	١١	**٠,٦١	٠,٠٠	**٠,٤٢	٠,٠١	**٠,٤٠	٠,٠٢
		٢٢	**٠,٥٨	٠,٠٠	**٠,٥٦	٠,٠٠	**٠,٥٠	٠,٠٠
		٤١	**٠,٧٥	٠,٠٠	**٠,٦٧	٠,٠٠	**٠,٥٠	٠,٠٠
	استنتاج القسيم السائدة في النص	١٢	**٠,٥٦	٠,٠٠	**٠,٤٠	٠,٠٢	**٠,٤٠	٠,٠٢
		٣٣	**٠,٦٤	٠,٠٠	**٠,٥٣	٠,٠٠	**٠,٥١	٠,٠٠
		٤٢	**٠,٦٢	٠,٠٠	**٠,٥٩	٠,٠٠	**٠,٤٦	٠,٠١

*معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) باتجاهين.

*معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) باتجاهين.

الملحق (١٦) معيار تصنيف قوة معامل الارتباط بدلالة قيمته العددية

قوة معامل الارتباط	مدى معامل الارتباط
تام	١+ أو ١-
عالٍ جداً	من ٠,٨٠ إلى ٠,٩٩
عالٍ	من ٠,٦٠ إلى ٠,٧٩
متوسط	من ٠,٤٠ إلى ٠,٥٩
ضعيف	من ٠,٢٠ إلى ٠,٣٩
ضعيف جداً	من ٠,٠١ إلى ٠,١٩
لا توجد علاقة خطية	صفر

المصدر (فهمي، ٢٠٠٥، ٥٣٩).

معيار تصنيف معامل ثبات ألفا كرونباخ وتطبيقاته (كودر-ريشاردسون ٢٠)

ألفا كرونباخ Cronbach's alpha	الاتساق الداخلي Internal Consistency
$0.9 \leq \alpha$	ممتاز: اختبار مرتفع الثبات (Excellent (High-Stakes testing)
$0.9 > \alpha \geq 0.7$	جيد: اختبار منخفض الثبات (Good (Low-Stakes testing)
$0.7 > \alpha \geq 0.6$	مقبول Acceptable
$0.6 > \alpha \geq 0.5$	ضعيف Poor
$0.5 > \alpha$	غير مقبول Unacceptable

المصدر: (http://en.wikipedia.org/wiki/Cronbach's_alpha)

الملحق (١٧) اختبار الاستيعاب القرائي في صورته النهائية

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق - كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

اختبار الاستيعاب القرائي

بيانات التلميذ/التلميذة	
الاسم:	المدرسة:
الصف:	الشعبة:
الجنس: ☐ ذكر	☐ أنثى

تعليمات الاختبار

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة

يهدف الاختبار الذي بين يديك إلى قياس مهارتك على فهم النصوص فهماً صحيحاً من خلال بعض الموضوعات القرائية المتنوعة.

والمطلوب ما يأتي:

✍ اكتب اسمك ومدرستك وشعبتك في المكان المخصص لذلك.

✍ اقرأ كل نص قراءة متأنية.

✍ ستجد بعد كل نص عدداً من الأسئلة تتعلق به.

✍ اقرأ كل سؤال بدقة.

✍ اختر إجابة واحدة فقط، فلكل سؤال إجابة صحيحة واحدة.

✍ ضع إشارة (✓) أمام الإجابة الصحيحة.

✍ تجاوز السؤال الذي لم تعرف إجابته ثم عد إليه مرة أخرى، ولا تتركه بلا إجابة.

✍ عدد أسئلة الاختبار (٤٢) سؤالاً.

✍ التزم بزمان الاختبار المحدد بـ (٥٠) دقيقة.

أتمنى لك النجاح والتوفيق

الباحث

النص الأول

حَلَبُ مَدِينَةٍ سُورِيَّةٍ تُعُودُ إِلَى مَا قَبْلَ التَّارِيخِ. يُقَالُ إِنَّ سَيِّدَنَا إِبْرَاهِيمَ مَرَّ بِهَا وَحَطَّ رِحَالَهُ عَلَى تَلَّتِهَا الْعَالِيَّةُ، وَحَلَبَ بِقَرْتِهِ الشَّهْبَاءَ فِيهَا، فَسُمِّيَتْ لِذَلِكَ "حَلَبَ الشَّهْبَاءَ". وَقَدْ جَعَلَهَا سَيِّفُ الدَّوْلَةِ الْحَمْدَانِيُّ عَاصِمَةً لِدَوْلَتِهِ، وَبَنَى فِيهَا قَلْعَتَهَا الشَّهِيرَةَ الَّتِي تُعَدُّ مِنْ أَهَمِّ صُرُوحِهَا الْأَثَرِيَّةِ، وَتَتَأَلَّفُ مِنْ قَاعَةِ الْعَرْشِ الْمُهَيَّيَّةِ، وَالْحَمَّامِ، وَالْجَامِعِ الصَّغِيرِ. وَتَشْتَهَرُ هَذِهِ الْمَدِينَةُ الْعَرِيقَةُ بِأَسْوَاقِهَا الْقَدِيمَةِ الْمُسْقُوفَةِ الْجَمِيلَةِ كَسُوقِ الصَّاعَةِ وَالصَّابُونِ وَالْحَبَالِ؛ وَبِأَبْوَابِهَا الْكَثِيرَةِ كَبَابِ أَنْطَاكِيَّةَ وَبَابِ الْفَرَجِ وَبَابِ الْمَقَامِ؛ وَبِمَدَارِسِهَا الْقَدِيمَةِ؛ وَبِكُنَائِسِهَا وَبُيُوتِهَا الْأَثَرِيَّةِ؛ وَبِقَلْعَةِ سَمْعَانَ الْوَاقِعَةِ فِي شِمَالِ غَرْبِ الْمَدِينَةِ وَالَّتِي سُمِّيَتْ بِاسْمِ الْقَدِّيسِ سَمْعَانَ الْعُمُودِيِّ. وَمِنْ سَاحَاتِهَا الْمَشْهُورَةِ سَاحَةُ سَعْدِ اللَّهِ الْجَابِرِيِّ.

س (١) الذي بنى قلعة حلب هو:

- ① سيدنا إبراهيم.
- ② سيف الدولة.
- ③ سمعان العمودي.
- ④ سعد الله الجابري.

س (٢) مرادف كلمة (المهيبة) الواردة في السطر الرابع من النص، هو:

- ① الكبيرة.
- ② الشديدة.
- ③ الجليلة.
- ④ الواسعة.

س (٣) ضدّ كلمة (القديمة) الواردة في السطر الخامس من النص هو:

- ① الأثرية.
- ② الحديثة.
- ③ الجميلة.
- ④ الواسعة.

س ٤) كلمة (الصرح) الواردة في السطر الثالث من النص، تعني:

① البناء العالي.

② البناء الحديث.

③ البناء القديم.

④ البناء الجميل.

س ٥) أي الأحداث الآتية أقدم تاريخياً؟

① مرور سيدنا إبراهيم بحلب.

② بناء مدينة حلب.

③ اتخاذ سيف الدولة حلب عاصمةً لدولته.

④ بناء قلعة حلب.

س ٦) العنوان المناسب للنص السابق، هو:

① أسواق مدينة حلب.

② أبواب مدينة حلب.

③ قلاع مدينة حلب.

④ معالم مدينة حلب.

س ٧) الفكرة الرئيسة للنص هي:

① وصف أسواق مدينة حلب.

② وصف أبواب مدينة حلب.

③ وصف مدينة حلب.

④ وصف قلعة حلب.

س ٨) أي الأحداث الآتية هو نتيجة لتأسيس سيف الدولة الحمداني دولته؟

① تسمية حلب بـ (الشهباء).

② بناء قلعة سمعان.

③ جعل حلب عاصمةً للدولة الحمدانية.

④ بناء الكنائس الأثرية.

س ٩) جميع ما يأتي فكر فرعية للنص ما عدا واحدة، هي:

① القديس سمعان حليبي.

② من معالم مدينة حلب قلعتها.

③ تشتهر مدينة حلب بأسواقها.

④ من معالم مدينة حلب أبوابها.

س ١٠) جميع ما يأتي حقائق ما عدا رأياً واحداً، هو:

- ① تُعدّ أسواق حلب أجمل أسواق المدن العربية.
- ② كانت حلب عاصمة للدولة الحمدانية.
- ③ تقع قلعة سمعان في شمال غرب حلب.
- ④ من معالم مدينة حلب قلعتها الشهيرة.

س ١١) أي العبارات الآتية أقرب إلى معنى هذه الجملة (حلبُ مدينةٌ سوريةٌ تُعودُ إلى ما قبل التاريخ)؟

- ① تعود بسمّة صديقتها في مدينة حلب.
- ② تعود مدينة بسمّة إلى العصر القديم.
- ③ تعود بسمّة إلى مدينة حلب.
- ④ تعود بسمّة إلى أهلها في مدينة حلب.

س ١٢) القيمة الأساسية التي يدعو إليها النص، هي:

- ① التضحية من أجل الوطن.
- ② احترام التراث الوطني.
- ③ الدفاع عن الوطن.
- ④ تحرير الوطن .

النص الثاني

فِي حِصَّةِ التَّعْبِيرِ تَحَدَّثَ سَامِرٌ عَنْ شَغْفِهِ بِالْأَسْفَارِ وَالرَّحَلَاتِ وَمَا يُصَادِفُهُ فِيهَا أحياناً مِنْ قِصَصٍ وَأَشْيَاءٍ غَرِيبَةٍ، فَقَالَ: ((فِي عُطْلَةِ الصَّيْفِ قَمْتُ بِرَحْلَةٍ مُمْتَعَةٍ إِلَى جَزِيرَةٍ نَائِيَةٍ، وَقَدْ شَاهَدْتُ فِي هَذِهِ الرَّحْلَةِ حَيَوَاناً غَرِيبَ الشَّكْلِ يَعِيشُ فِي قَاعِ الْبَحْرِ، يَنْتَمِي إِلَى فَصِيلَةٍ تُسَمَّى "الْقُنْفُذِيَّاتِ الْجَلْدِيَّةِ". لِهَذَا الْحَيَوَانِ عُيُونٌ وَأَقْدَامٌ عَلَى أَذْرَعِهِ، وَيَسْتَطِيعُ دَفْعَ مَعِدَتِهِ خَارِجَ جِسْمِهِ عِنْدَمَا يَأْكُلُ، "إِنَّهُ نَجْمَةُ الْبَحْرِ". لِهَذَا الْحَيَوَانِ جِلْدٌ خَشِنٌ وَخَمْسَةُ أَذْرُعٍ أَوْ أَكْثَرُ، بِأَسْفَلِهَا أَنْبِيبٌ صَغِيرٌ هِيَ أَقْدَامُهُ، وَفِي نَهَائِهِ كُلِّ ذِرَاعٍ نَقَاطٌ حُمْرَاءٌ صَغِيرَةٌ هِيَ عُيُونُهُ، هَذِهِ الْعُيُونُ لَا تُبْصِرُ، وَإِنَّمَا تَتَحَسَّسُ الضَّوْءَ فَقَطْ. تَعْتَمِدُ نَجْمَةُ الْبَحْرِ بِشَكْلِ رَئِيسٍ عَلَى حَاسَةِ الشَّمِّ لِلْعُثُورِ عَلَى غِذَائِهَا، فَإِذَا عَثَرَتْ عَلَى حَيَوَانٍ أَلْصَقَتْ أَقْدَامَهَا بِقَوْعَتِهِ، وَبَدَأَتْ فِي فَتْحِهَا بِبُطْءٍ حَتَّى تُحْدِثَ شِقَاقاً صَغِيراً، تُفَرِّزُ الْمَعِدَةُ عُصَارَاتٍ خَاصَّةً تُحَوِّلُ الْفَرِيسَةَ إِلَى سَائِلٍ تَهْضِمُهُ دَاخِلَ قَوْعَتِهِ. إِذَا فَقَدَتْ نَجْمَةُ الْبَحْرِ ذِرَاعاً فِي مَعْرَكَةٍ أَوْ غَيْرِهَا، فَإِنَّ ذِرَاعاً جَدِيدَةً تَتَمَوَّ بِدَلٍّ مِنْهَا. وَحَتَّى لَوْ قُطِعَتْ إِلَى نِصْفَيْنِ، فَإِنَّ كُلَّ نِصْفٍ يَنْمُو حَتَّى يَصِيرَ نَجْمَةً جَدِيدَةً)).

صَفَّقَ الْجَمِيعُ لِسَامِرٍ عَلَى هَذِهِ الْمَعْلُومَاتِ الْقِيَمَةِ الَّتِي قَدَّمَهَا عَنْ هَذَا الْحَيَوَانِ غَرِيبِ الشَّكْلِ. فَهُوَ يَسْتَحَقُّ التَّقْدِيرَ لِأَنَّهُ شَغَلَ فَرَاغَهُ فِي الْعُطْلَةِ بِمَا يَنْفَعُهُ.

س ١٣) وظيفة عيون نجمة البحر، هي:

- ① الإبصار.
- ② الشم.
- ③ تحسس الضوء.
- ④ التدوَّق.

س ١٤) ضدَّ كلمة (خشن) الواردة في السطر الخامس من النص، هو:

- ① ناعم.
- ② غليظ.
- ③ جميل.
- ④ قاسٍ.

س ١٥) معنى كلمة (عثرت) في السطر الثامن من النص، هو:

① تعثرت.

② وجدت.

③ وقعت.

④ سقطت.

س ١٦) أي المراحل الآتية تأتي في المرتبة الثانية في عملية افتراس نجمة البحر؟

① إفراز عصارات تحول الفريسة إلى سائل.

② بدء فتحها ببطء لإحداث شق صغير.

③ إلصاق أقدامها بقوقعة الحيوان.

④ العثور على الفريسة.

س ١٧) العنوان المعبر عن موضوع النص هو:

① عيون نجمة البحر.

② ذراع نجمة البحر.

③ نجمة البحر.

④ غذاء نجمة البحر.

س ١٨) نجمة البحر هي من الحيوانات:

① البحرية.

② البرمائية.

③ البرية.

④ الطائرة.

س ١٩) الفكرة الرئيسة للنص هي:

① وصف غذاء نجمة البحر.

② وصف أذرع نجمة البحر.

③ وظيفة عيون نجمة البحر.

④ وصف نجمة البحر.

س ٢٠) جميع ما يأتي حقائق ما عدا رأياً واحداً، هو:

① تعتمد نجمة البحر على حاسة الشم للحصول على الغذاء.

② نجمة البحر أغرب حيوان شكلاً.

③ تفرز معدة نجمة البحر عصارات تحول الفريسة إلى سائل.

④ لنجمة البحر عيون وأقدام على أذرعها.

س ٢١) جميع ما يأتي صفات لنجمة البحر ما عدا واحدة، هي:

١) تعتمد على حاسة الشم للحصول على الغذاء.

٢) تنمو أذرعها المفقودة.

٣) تعتمد على عيونها في تحسس الضوء.

٤) تعتمد على عيونها في الإبصار.

س ٢٢) أي العبارات الآتية أجمل في التعبير عن معنى هذه الجملة (إذا فَقَدَتْ نَجْمَةُ الْبَحْرِ ذِرَاعًا فِي

مَعْرَكَةٍ أَوْ غَيْرِهَا، فَإِنَّ ذِرَاعًا جَدِيدَةً تَنْمُو بَدَلًا مِنْهَا)؟

١) تنمو أذرع جديدة لنجمة البحر في مكان الأذرع التي فقدتها.

٢) تتجدد أذرع نجمة البحر المفقودة.

٣) تُستبدل بأذرع نجمة البحر المفقودة أذرعاً جديدة.

٤) تُعوّض الأذرع التي تفقدها نجمة البحر.

النص الثالث

-١-

جَلَسَتِ الْعَائِلَةُ فِي غُرْفَةِ الْجُلُوسِ. فَقَالَ إِيَادُ: ((لِي عَيْنَانِ وَاسِعَتَانِ كَنَافِدَتَيْنِ، أَفَتَحُهُمَا فِي كُلِّ صَبَاحٍ لِأَرَى الدُّنْيَا مِنْهُمَا، وَأَحْمَدُ اللَّهَ عَلَى نِعْمَةِ الْبَصَرِ، وَأُغْمِضُهُمَا كُلَّ مَسَاءٍ كَسِتَارَتَيْنِ حَانِئَتَيْنِ تَحْرُسَانِ نَوْمِي وَأَخْلَامِي)).

-٢-

قَالَتْ لَهُ الْأُمُّ: ((عَلَيْكَ يَا إِيَادُ أَنْ تَحْمِيَ عَيْنَيْكَ مِنْ كُلِّ أَدَى، وَأَنْ تَحَافِظَ عَلَى سَلَامَتِهِمَا بِالْفَسِيلِ الْيَوْمِيِّ، وَعَدَمِ التَّعَرُّضِ لِلْغُبَارِ وَأَشِعَّةِ الشَّمْسِ)).

-٣-

التفتت بسمة إلى أمها قائلة: ((الْبَارِحَةَ شَرَحْتُ لَنَا مُعَلِّمَةُ الْعُلُومِ دَرْسًا عَنِ الْعَيْنِ، وَنَظَرِيَّةِ الْإِبْصَارِ الَّتِي اكْتَشَفَهَا الْحَسَنُ بْنُ الْهَيْثَمِ فِي بُحُوْثِهِ وَتَجَارِيهِ، حَيْثُ يَسِيرُ النُّورُ مِنَ الْأَشْيَاءِ إِلَى الْعَيْنِ، فَتَقَعُ صُورَةُ الْأَشْيَاءِ عَلَى شَبَكِيَّةِ الْعَيْنِ فَتَرَاهَا)).

قَالَتْ الْأُمُّ: مِنَ الْحَسَنِ بْنُ الْهَيْثَمِ؟

قَالَتْ بِسْمَةٍ: ((إِنَّهُ عَالِمٌ، وُلِدَ فِي مَدِينَةِ الْبَصْرَةِ فِي الْعِرَاقِ قَبْلَ أَلْفِ سَنَةٍ تَقْرِيْبًا، اشْتَغَلَ بِالرِّيَاضِيَّاتِ وَالْهَنْدَسَةِ وَالْفَلَكَ وَعِلْمِ الضَّوِّ، وَكَانَ مُخْتَصًّا بِعِلْمِ الْعَيْنِ، شَرَحَ الْعَيْنَ، وَاكْتَشَفَ أَجْزَاءَهَا وَطَرِيقَةَ عِلَاجِهَا، وَقَدْ أَخَذَ عُلَمَاءُ أَوْرُوبَةَ هَذَا الْعِلْمَ عَنْهُ، وَمَا زَالُوا حَتَّى الْيَوْمِ يُسَمُّونَ أَجْزَاءَ الْعَيْنِ الْأَسْمَاءَ الَّتِي أَطْلَقَهَا عَلَيْهَا)).

قَالَتْ الْأُمُّ: ((أَحْسَنْتِ يَا بِسْمَةُ، فَقَدْ عَرَفْتِي بِهَذَا الْعَالِمِ الْعَظِيمِ الَّذِي قَدَّمَ لِلْبَشَرِيَّةِ خِدْمَاتٍ جَلِيلَةً فِي مَجَالِ طِبِّ الْعُيُونِ)).

س ٢٣) مكان ولادة الحسن بن الهيثم هو:

① الكوفة.

② دمشق.

③ بيروت.

④ البصرة.

س ٢٤) مرادف كلمة (جليلة) في السطر الأخير من النص، هو:

① عظيمة.

② هامة.

③ واسعة.

④ معروفة.

س ٢٥) ضدّ كلمة (أغمضهما) في المقطع الأول من النص، هو:

١) أحفظهما.

٢) أغلقهما.

٣) أفتحهما.

٤) أحميهما.

س ٢٦) العنوان المناسب للنص السابق، هو:

١) الحسن بن الهيثم.

٢) نعمة العين.

٣) نظرية الإبصار.

٤) شبكية العين.

س ٢٧) الحسن بن الهيثم هو عالم:

١) أوروبي.

٢) مصري.

٣) سوري.

٤) عربي.

س ٢٨) الفكرة الرئيسة للفقرة الثالثة من النص، هي:

١) مكان ولادة ابن الهيثم.

٢) اشتغال ابن الهيثم بعلوم العين.

٣) اكتشاف ابن الهيثم أجزاء العين.

٤) ابن الهيثم، وجهوده العلمية والطبية.

س ٢٩) من النتائج المترتبة على اكتشاف ابن الهيثم نظرية الإبصار اكتشافه:

١) شبكية العين.

٢) النّور.

٣) صور الأشياء.

٤) أشعة الشمس.

س ٣٠) جميع ما يأتي فكر فرعية للفقرة الثانية من النص ما عدا فكرة واحدة رئيسة، هي:

١) عدم التعرّض لأشعة الشمس.

٢) عدم التعرّض للغبار.

٣) المحافظة على سلامة العينين.

٤) الغسيل اليومي للعينين.

س ٣١) جميع ما يأتي حقائق ما عدا رأياً واحداً، هو:

- ١) ابن الهيثم أعظم عالم عربي في طب العيون.
- ٢) ولد ابن الهيثم في البصرة في العراق.
- ٣) اكتشف ابن الهيثم نظرية الإبصار.
- ٤) اشتغل ابن الهيثم بعلم الضوء.

س ٣٢) أي الموضوعات الآتية لم يتحدث عنه النص؟

- ١) أمراض العينين.
- ٢) وسائل حماية العينين.
- ٣) أهمية العينين.
- ٤) جهود ابن الهيثم في طبّ العيون.

س ٣٣) القيمة الأساسية التي يدعو إليها النص، هي:

- ١) الاهتمام بالنظافة الشخصية.
- ٢) المحافظة على صحة الجسم.
- ٣) المحافظة على نظافة البيئة.
- ٤) تقدير جهود العلماء.

النص الرابع

-١-

بدأ الإنسان الحَسابَ على أصابعه ثم اعتمدَ بعضَ الأشياءِ الموجودةِ في الطَّبيعةِ كَحَبَّاتِ الفَاكِهَةِ أو الحِجَارَةِ أو العِيدَانِ، ثُمَّ أَصْبَحَ يَقُومُ بِعَمَلِيَّاتٍ حِسَابِيَّةٍ طَوِيلَةٍ بَعْدَ أَنْ اخْتَرَعَ الآلَةَ الحَاسِبَةَ، ثُمَّ اخْتَرَعَ الحَاسُوبَ الآلَةَ العَجِيبَةَ الذَّكِيَّةَ، لِتَكُونَ صَدِيقَةً لَهُ وَمُعِينَةً فِي الْأَعْمَالِ وَالْمِهَامِ الَّتِي يَقُومُ بِهَا فِي مَجَالَاتِ حَيَاتِهِ فِي الْبَيْتِ وَالْعَمَلِ وَالْمَصَانِعِ وَرِسْمِ مَخْطُطَاتِ هَنْدَسِيَّةٍ غَيْرِ مَحْدُودَةٍ.

-٢-

فَالْحَاسُوبُ آلَةٌ اخْتَصَرَتْ الْكَثِيرَ مِنَ الْعَمَلِيَّاتِ الْحِسَابِيَّةِ الْمُعَقَّدَةِ، إِذْ يَقُومُ بِعَمَلِيَّاتٍ فِي دَقَائِقَ تَحْتَاجُ إِلَى سِنَوَاتٍ مِنَ الْعَمَلِ أحياناً. كَمَا أَنَّهُ قَادِرٌ عَلَى تَخْزِينِ عَدَدٍ هَائِلٍ مِنَ الْمَعْلُومَاتِ، وَوَضْعِهَا فِي خِدْمَتِنَا عِنْدَمَا نَطْلُبُهَا فِي ثَوَانٍ مَعْدُودَةٍ. وَهُوَ مَصْدَرٌ لِلتَّسْلِيَةِ أَيْضاً، حَيْثُ يَحْتَوِي أَلْعَاباً مُسَلِّيَةً وَأَفْلاماً وَبَرَامِجَ تَعْلِيمِيَّةً، مُخَزَّنَةً فِيهِ أَوْ عَلَى أَقْرَاصٍ مَضْغُوطَةٍ.

-٣-

وَعَلَى الرَّغْمِ مِنَ الْخِدْمَاتِ الْجَلِيلَةِ الَّتِي يُقَدِّمُهَا الْحَاسُوبُ لَنَا فَإِنَّهُ قَدْ يَشْغَلُنَا عَنْ دِرَاسَتِنَا وَيُبْعِدُنَا عَنْ أَصْدِقَائِنَا وَيُؤْذِي عِيُونَنَا إِذَا أَسَانَا اسْتِخْدَامَهُ بِالْبَقَاءِ أَمَامَهُ فَتَرَةً طَوِيلَةً.

س ٣٤) مرادف كلمة (المُعَقَّدَةُ) في المقطع الثاني من النص، هو:

- ① المتعددة.
- ② السهلة.
- ③ الطويلة.
- ④ الصعبة.

س ٣٥) المعنى المناسب لكلمة (مَعْدُودَةٍ) في المقطع الثاني من النص، هو:

- ① محسوبة.
- ② قليلة.
- ③ عديدة.
- ④ كثيرة.

س ٣٦) أي الوسائل الآتية لجأ إليها الإنسان في الحساب تأتي في المرتبة الثالثة؟

- ① الآلة الحاسبة.
- ② الحاسوب.
- ③ الحجارة.
- ④ الأصابع.

س٣٧) ممّا يميّز الحاسوب عن الآلة الحاسبة:

- ١) الدقّة في العمليات الحسابية.
- ٢) السّرعة في العمليات الحسابية.
- ٣) إمكانية استخدام برامج الصوت والصورة.
- ٤) القيام بعمليات حسابية طويلة.

س٣٨) مكّن اختراع الآلة الحاسبة الإنسان من:

- ١) رسم المخططات الهندسية عليها.
- ٢) مشاهدة الأفلام والبرامج التعليمية.
- ٣) تخزين عدد هائل من المعلومات.
- ٤) القيام بعمليات حسابية طويلة بسرعة.

س٣٩) جميع ما يأتي فكر فرعية للفقرة الثانية من النص ما عدا فكرة واحدة رئيسة، هي:

- ١) قدرة الحاسوب على التخزين.
- ٢) سرعة الحاسوب ودقته في الحساب.
- ٣) الحاسوب مصدر للتعليم والتسلية.
- ٤) ميزات الحاسوب وفوائده.

س٤٠) أيّ من هذه ليس من ميّزات الحاسوب؟

- ١) الدقّة في الحساب.
- ٢) السّرعة في الحساب.
- ٣) الإشغال عن الدراسة.
- ٤) القدرة على التخزين.

س٤١) أيّ العبارات الآتية أدقّ وأجمل في التعبير عن معنى هذه الجملة (يقوم الحاسوب بعمليات في

دقائق تحتاج إلى سنوات من العمل أحياناً)؟

- ١) يختصر الحاسوب الوقت والجهد.
- ٢) يتصف الحاسوب بالسرعة في الأداء.
- ٣) الحاسوب آلة عجيبة سريعة.
- ٤) يُنجز الحاسوب أعمالاً كثيرة في دقائق.

س٤٢) القيمة الأساسية التي يدعو إليها النص، هي:

- ١) المحافظة على الصحة.
- ٢) حب المعرفة والابتكار.
- ٣) الحرص على الوقت.
- ٤) احترام العلماء.

انتهت الأسئلة

الملحق (١٨) ورقة الإجابة عن أسئلة اختبار الاستيعاب القرائي

بدائل الإجابة				رقم السؤال	بدائل الإجابة				رقم السؤال
٤	٣	٢	١		٤	٣	٢	١	
				س ٢٢					س ١
				س ٢٣					س ٢
				س ٢٤					س ٣
				س ٢٥					س ٤
				س ٢٦					س ٥
				س ٢٧					س ٦
				س ٢٨					س ٧
				س ٢٩					س ٨
				س ٣٠					س ٩
				س ٣١					س ١٠
				س ٣٢					س ١١
				س ٣٣					س ١٢
				س ٣٤					س ١٣
				س ٣٥					س ١٤
				س ٣٦					س ١٥
				س ٣٧					س ١٦
				س ٣٨					س ١٧
				س ٣٩					س ١٨
				س ٤٠					س ١٩
				س ٤١					س ٢٠
				س ٤٢					س ٢١

الملحق (١٩) مفتاح تصحيح اختبار الاستيعاب القرائي

السؤال	الجواب الصحيح	السؤال	الجواب الصحيح
س١	٢) سيف الدولة	س٢٢	٢) تتجدد أذرع نجمة البحر المفقودة
س٢	٣) الجلييلة	س٢٣	٤) البصرة
س٣	٢) الحديثة	س٢٤	٣) أفتحهما
س٤	١) البناء العالي	س٢٥	١) عظيمة
س٥	٢) بناء مدينة حلب	س٢٦	٢) نعمة العين
س٦	٤) معالم مدينة حلب	س٢٧	٤) عربي
س٧	٣) وصف مدينة حلب	س٢٨	٤) ابن الهيثم، وجهوده العلمية والطبية
س٨	٣) جعل حلب عاصمة الدولة الحمدانية	س٢٩	١) شبكية العين
س٩	١) القديس سمعان حلبياً	س٣٠	٣) المحافظة على سلامة العين
س١٠	١) تعد أسواق حلب أجمل أسواق المدن العربية	س٣١	١) ابن الهيثم أعظم عالم عربي في طب العيون
س١١	٢) تعود مدينة بسمه إلى العصر القديم	س٣٢	١) أمراض العينين
س١٢	٢) احترام التراث الوطني	س٣٣	٤) تقدير جهود العلماء
س١٣	٣) تحسس الضوء.	س٣٤	٤) الصعبة
س١٤	٢) وجدت	س٣٥	٢) قليلة
س١٥	١) ناعم	س٣٦	١) الآلة الحاسبة
س١٦	٣) إلصاق أقدامها بقوقعة الحيوان	س٣٧	٣) إمكانية استخدام برامج الصوت والصورة
س١٧	٣) نجمة البحر	س٣٨	٤) القيام بعمليات حسابية طويلة بسرعة
س١٨	١) البحرية	س٣٩	٤) ميزات الحاسوب وفوائده
س١٩	٤) وصف نجمة البحر	س٤٠	٣) الإشغال عن الدراسة
س٢٠	٢) نجمة البحر أغرب حيوان شكلاً	س٤١	١) يختصر الحاسوب الوقت والجهد
س٢١	٤) تعتمد على عيونها في الإبصار	س٤٢	٢) حب المعرفة والابتكار

الملحق (٢٠) نتائج تقدير درجة القطع لاختبار الاستيعاب القرائي

(١/٢٠) استمارة التحكيم لتقدير درجة القطع بطريقتي أنجوف Angoff وندلسكي Nedelsky



الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

عزيزي المعلم/عزيزتي المعلمة

يجري الباحث دراسة للحصول على درجة الدكتوراه من كلية التربية بجامعة دمشق، وهي بعنوان: [أثر استخدام استراتيجيات (RAP-SQ3R-KWL) في تدريس القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق]. وقد تطلب ذلك إعداد (اختبار للاستيعاب القرائي)، واستخراج معايير تصحيحية من خلال حساب درجة القطع التي يُقصد بها: «الدرجة التي يُحدّد عندها الحد الأدنى من مستوى الأداء المقبول لامتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي مهارات الاستيعاب القرائي، بحيث يعدّ المتعلّم الذي تقلّ درجته على اختبار الاستيعاب القرائي عنها ذا مستوى منخفض في امتلاكه المهارات المقيسة».

وبحكم خبرتك في مجال تدريس القراءة، يسعى الباحث إلى الاسترشاد بآرائك في تحكيم الاختبار لتقدير درجة القطع وفق طريقتي أنجوف Angoff وندلسكي Nedelsky، وذلك وفقاً للخطوات الآتية:

١- تجد أمامك اختبار الاستيعاب القرائي المؤلف من (٤٢) مفردة، لكل مفردة منها أربعة خيارات للإجابة، واحد منها صحيح، وثلاثة غلط.

٢- أرفقت بالاختبار استمارة للتحكيم تشتمل على أرقام مفردات الاختبار، ورقم الخيار الذي يمثل الإجابة الصحيحة لكل مفردة، وأمام كل مفردة جانبان، جانب للتحكيم بطريقة أنجوف، وجانب ثانٍ بطريقة ندلسكي.

٣- اقرأ كل مفردة من الاختبار قراءة متأنية فاحصة، ثم تصوّر مجموعة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي ذوي الحد الأدنى من الكفاءة امتلاكهم مهارات الاستيعاب القرائي.

٤- في الجانب الأول من الاستمارة، قدر احتمال أن يجيب هؤلاء التلاميذ ذوو الحد الأدنى من الكفاءة عن كل مفردة من مفردات الاختبار من دون أن يلجؤوا إلى تخمين الإجابة، بأن تضع دائرة حول الرقم الذي يمثل نسبة الاحتمال التي تمثل تقديرك الخاص، من (١=٠-١٠٪) ... إلى (١٠=٩١-١٠٠٪).

٥- وفي الجانب الثاني من الاستمارة، حدّد لكل مفردة من مفردات الاختبار البدائل غير الصحيحة التي تتوقع ألا يختارها هؤلاء التلاميذ؛ لأنها لا تمثل الإجابة الصحيحة للمفردة من وجهة نظرهم. وبإمكانك أن تختار لكل مفردة أكثر من خيار من الخيارات غير الصحيحة، أي من (١) إلى (٣) خيارات؛ علماً أنّ الدائرة المطموسة تدلّ على رقم البديلة التي تمثل الإجابة الصحيحة للمفردة.

شاكراً لكم تعاونكم

استمارة التحكيم

رقم المفردة	قَدَّر احتمال أن يجيب التلاميذ ذوو الحد الأدنى من الكفاءة عن كل مفردة من دون أن يلجؤوا إلى تخمين الإجابة، بأن تضع دائرة حول الرقم الذي يمثل نسبة الاحتمال التي تمثل تقديرك الخاص من (١ = ٠% - ١٠%) إلى (١٠ = ٩١% - ١٠٠%).													ضع إشارة (✓) أمام البدائل غير الصحيحة التي تتوقع ألا يختارها التلاميذ ذوو الحد الأدنى من الكفاءة
	١٠-٠	٢٠-١١	٣٠-٢١	٤٠-٣١	٥٠-٤١	٦٠-٥١	٧٠-٦١	٨٠-٧١	٩٠-٨١	١٠٠-٩١	١	٢	٣	٤
١	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٢	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٣	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٤	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٥	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٦	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٧	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٨	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٩	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
١٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
١١	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
١٢	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
١٣	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
١٤	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
١٥	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
١٦	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
١٧	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
١٨	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
١٩	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٢٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٢١	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٢٢	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٢٣	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٢٤	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٢٥	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٢٦	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٢٧	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٢٨	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٢٩	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٣٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٣١	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٣٢	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٣٣	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٣٤	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٣٥	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٣٦	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٣٧	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٣٨	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٣٩	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٤٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٤١	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤
٤٢	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١	٢	٣	٤

(٢/٢٠) تكرارات ونسب ومتوسطات تقديرات المحكمين لدرجات قطع اختبار الاستيعاب القرائي بطريقة أنجوف

ن	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١م	١٠/١م
١	٨	٨	٨	٧	٨	٨	٨	٨	٧	٧	٨	٢	٣	٤	٧	٦,٧٣	٠,٦٧
٢	٥	٦	٦	٥	٥	٤	٥	٦	٤	٤	٦	٥	٤	٥	٧	٥,١٣	٠,٥١
٣	٥	٥	٥	٧	٧	٧	٦	٢	٦	٥	٦	٧	٥	٦	٦	٥,٦٧	٠,٥٧
٤	٤	٣	٤	٣	٣	٥	٥	٤	٣	٣	٤	٥	٣	٥	٤	٣,٨٧	٠,٣٩
٥	٦	٧	٥	٥	٤	٥	٦	٤	٤	٤	٤	٥	٦	٧	٧	٥,٤٠	٠,٥٤
٦	٥	٥	٦	٥	٦	٦	٤	٤	٤	٦	٤	٥	٤	٥	٦	٥,٠٧	٠,٥١
٧	٥	٦	٥	٣	٥	٧	٤	٤	٦	٢	٢	٤	٥	٣	٣	٤,٢٧	٠,٤٣
٨	٣	٣	٤	٥	٣	٥	٥	٥	٥	٣	٥	٤	٤	٤	٤	٤,٢٧	٠,٤٣
٩	٤	٤	٦	٥	٥	٥	٥	٥	٤	٥	٦	٤	٤	٤	٣	٤,٦٠	٠,٤٦
١٠	٣	٥	٥	٥	٣	٥	٢	٤	٤	٢	٤	٥	٣	٥	٥	٤,٢٠	٠,٤٢
١١	٢	٢	٣	٥	٧	١	٢	٣	٥	٧	٤	٣	٣	٥	٣	٣,٦٧	٠,٣٧
١٢	٢	٢	٤	٥	٣	٤	١	٣	١	٢	٣	١	٧	٤	٣	٣,٢٠	٠,٣٢
١٣	٥	٥	٥	٥	٥	٤	٤	٤	٤	٤	٦	٤	٤	٤	٦	٤,٦٠	٠,٤٦
١٤	٦	٦	٦	٦	٧	٦	٦	٦	٧	٦	٦	٧	٧	٧	٦	٦,٣٣	٠,٦٣
١٥	٥	٧	٧	٧	٧	٦	٦	٥	٥	٦	٧	٥	٦	٦	٥	٦,٠٠	٠,٦٠
١٦	٥	٦	٥	٧	٦	٥	٥	٥	٤	٥	٥	٧	٤	٤	٣	٥,٢٧	٠,٥٣
١٧	٧	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٥	٦	٧	٧	٧	٦	٧	٧	٦,٣٣	٠,٦٣
١٨	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٦	٦	٦	٤	٦	٤	٨	٤	٤	٤,٨٠	٠,٤٨
١٩	٥	٦	٦	٦	٥	٦	٦	٥	٧	٦	٥	٧	٧	٧	٥	٥,٩٣	٠,٥٩
٢٠	٣	١	٢	٣	٥	٧	١	٥	٣	٢	٣	٥	٧	٤	٣	٣,٦٠	٠,٣٦
٢١	٤	٤	٤	٥	٦	٦	٧	٦	٧	٥	٥	٧	٥	٥	٦	٥,٤٧	٠,٥٥
٢٢	٤	٥	٥	٥	٥	٤	٥	٦	٤	٤	٥	٦	٥	٧	٦	٥,٠٧	٠,٥١
٢٣	٨	٨	٥	٥	٨	٥	٥	٥	٥	٨	٥	٥	٥	٥	٥	٥,٨٠	٠,٥٨
٢٤	٦	٦	٦	٥	٦	٥	٥	٦	٦	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥,٤٠	٠,٥٤
٢٥	٥	٥	٥	٥	٨	٥	٥	٥	٥	٥	٨	٥	٥	٥	٥	٥,٤٠	٠,٥٤
٢٦	٨	٥	٥	٦	٦	٥	٦	٨	٥	٦	٦	٦	٥	٥	٥	٥,٧٣	٠,٥٧
٢٧	٨	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٨	٥	٥	٥	٥	٥,٦٠	٠,٥٦
٢٨	٣	٥	٤	٢	٢	٢	١	٥	٥	٤	٥	٥	٥	٧	٤	٣,٨٠	٠,٣٨
٢٩	٣	١	٢	٣	٥	٧	٣	٥	٤	٢	٢	٢	٤	٥	٣	٣,٤٠	٠,٣٤
٣٠	٣	٣	٣	٢	٤	٥	٥	٥	٤	٥	٥	٥	٣	٣	٥	٣,٩٣	٠,٣٩
٣١	٥	٣	٤	٤	٣	١	٢	٣	٣	٢	٢	٣	٥	٧	٤	٣,٤٠	٠,٣٤
٣٢	٥	٥	٤	٥	٦	٤	٦	٣	٤	٦	٧	٦	٧	٤	٥	٥,٠٠	٠,٥٠
٣٣	٦	٥	٤	٥	٣	٥	٦	٥	٥	٥	٤	٥	٦	٤	٤	٤,٨٧	٠,٤٩
٣٤	٤	٣	٣	٤	٥	٣	٤	٤	٣	٤	٤	٣	٥	٥	٥	٤,٠٠	٠,٤٠
٣٥	٥	٧	٧	٧	٦	٦	٦	٥	٦	٧	٥	٦	٦	٦	٥	٦,٠٠	٠,٦٠
٣٦	٧	٦	٧	٧	٦	٦	٧	٧	٧	٦	٧	٨	٧	٧	٨	٦,٨٠	٠,٦٨
٣٧	٦	٧	٧	٧	٦	٦	٦	٥	٦	٦	٧	٥	٦	٦	٧	٦,٢٠	٠,٦٢
٣٨	٦	٤	٤	٥	٦	٥	٦	٥	٤	٥	٦	٤	٤	٥	٥	٥,٠٧	٠,٥١
٣٩	٤	٤	٢	٤	٥	٣	٥	٣	٥	٣	٤	٤	٤	٦	٥	٤,٢٠	٠,٤٢
٤٠	٧	٨	٤	٥	٧	٧	٧	٦	٧	٧	٦	٧	٧	٥	٧	٦,٤٧	٠,٦٥
٤١	٥	٥	٤	٥	٦	٤	٧	٦	٧	٤	٤	٦	٦	٥	٦	٥,١٣	٠,٥١
٤٢	٢	٣	٥	٧	٤	٤	٢	٢	٢	٤	٢	٥	٣	٣	٤	٣,٦٧	٠,٣٧
٢م	٤٩٠٥	٤٨٥٧	٤٧٨٦	٥٠٧١	٥٣٣٨	٥١٦٧	٥١١٩	٥٠٠٠	٤٦٩١	٤٧٤٤	٥١٤٣	٤٨٣٣	٥٠٧١	٥١١٩	٥٠٢٤	٤٩٨٤	-
١٠/	٠,٤٩١	٠,٤٨٦	٠,٤٧٩	٠,٥٠٧	٠,٥٢٤	٠,٥١٧	٠,٥١٢	٠,٥٠٠	٠,٤٦٩	٠,٤٧٤	٠,٥١٤	٠,٤٨٣	٠,٥٠٧	٠,٥١٢	٠,٥٠٢	-	٠,٤٩٨٤

ن = المحكمون.

م١ = متوسط تقدير المحكم للمفردة.

س = رقم المفردة من الاختبار.

م٢ = متوسط تقدير المحكم للاختبار (درجة القطع).

(٣/٢٠) تكرارات ومتوسطات تقديرات المحكمين لدرجات قطع اختبار الاستيعاب القرائي بطريقة ندلسكي

المفردة	المحكم ١	المحكم ٢	المحكم ٣	المحكم ٤	المحكم ٥	المحكم ٦	المحكم ٧	المحكم ٨
	ت	نسبة	ت	نسبة	ت	نسبة	ت	نسبة
١	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣
٢	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠
٣	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣
٤	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣
٥	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠
٦	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣
٧	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠
٨	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠
٩	٢	٠,٥٠	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣
١٠	٢	٠,٥٠	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣
١١	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠
١٢	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠
١٣	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣
١٤	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٣	١,٠٠
١٥	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣
١٦	١	٠,٣٣	٣	١,٠٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣
١٧	١	٠,٣٣	٣	١,٠٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣
١٨	١	٠,٣٣	٣	١,٠٠	٢	٠,٥٠	٣	١,٠٠
١٩	١	٠,٣٣	٣	١,٠٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠
٢٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣
٢١	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣
٢٢	٢	٠,٥٠	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠
٢٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣
٢٤	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣
٢٥	١	٠,٣٣	٣	١,٠٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠
٢٦	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣
٢٧	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠
٢٨	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣
٢٩	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠
٣٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠
٣١	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠
٣٢	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣
٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠
٣٤	٣	١,٠٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠
٣٥	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣
٣٦	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠
٣٧	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠
٣٨	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠
٣٩	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣
٤٠	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠
٤١	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٣	١,٠٠	٣	١,٠٠
٤٢	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	٣	١,٠٠	٣	١,٠٠
٢٣	—	٠,٥١	—	٠,٤٩	—	٠,٥٢	—	٠,٤٨

رقم المفردة	المحكم ٩		المحكم ١٠		المحكم ١١		المحكم ١٢		المحكم ١٣		المحكم ١٤		المحكم ١٥		متوسط تقدير المفردة
	ت	نسبة	ت	نسبة	ت	نسبة	ت	نسبة	ت	نسبة	ت	نسبة	ت	نسبة	
١	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٠,٤٦٦٧
٢	٢	٠,٥٠	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٠,٤٦٦٧
٣	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٣	١,٠٠	٠,٤٧٧٨
٤	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٠,٤٠٠٠
٥	٢	٠,٥٠	٣	١,٠٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٣	١,٠٠	٠,٥٢٢٢
٦	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	٠,٥١١١
٧	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٠,٤٥٥٦
٨	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	٠,٥١١١
٩	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٣	١,٠٠	٠,٥٢٢٢
١٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٠,٤٧٧٨
١١	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٠,٣٨٨٩
١٢	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	٠,٤٥٥٦
١٣	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٠,٤١١١
١٤	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٠,٤٣٣٣
١٥	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٠,٤٥٥٦
١٦	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٠,٤٧٧٨
١٧	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٠,٤٧٧٨
١٨	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٠,٥٢٢٢
١٩	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٠,٥٢٢٢
٢٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٠,٥٠٠٠
٢١	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٠,٥٧٧٨
٢٢	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٠,٥٦٦٧
٢٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٠,٤٨٨٩
٢٤	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٠,٤٤٤٤
٢٥	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٠,٥١١١
٢٦	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٣	١,٠٠	٣	١,٠٠	٢	٠,٥٠	٠,٥٠٠٠
٢٧	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٠,٤٢٢٢
٢٨	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٠,٤٣٣٣
٢٩	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٠,٤١١١
٣٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٠,٤١١١
٣١	١	٠,٣٣	٣	١,٠٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٠,٤٥٥٦
٣٢	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	٠,٤١١١
٣٣	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٣	١,٠٠	٣	١,٠٠	٢	٠,٥٠	٠,٤٥٥٦
٣٤	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٠,٥٥٥٦
٣٥	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٠,٦٢٢٢
٣٦	٣	١,٠٠	٢	٠,٥٠	٣	١,٠٠	٣	١,٠٠	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٣	١,٠٠	٠,٦١١١
٣٧	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	٣	١,٠٠	٢	٠,٥٠	٣	١,٠٠	٠,٧١١١
٣٨	٣	١,٠٠	٣	١,٠٠	٢	٠,٥٠	٣	١,٠٠	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٠,٧٣٣٣
٣٩	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٣	١,٠٠	٣	١,٠٠	٣	١,٠٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٠,٦٤٤٤
٤٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٣	١,٠٠	٢	٠,٥٠	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	٣	١,٠٠	٠,٥٥٥٦
٤١	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٣	١,٠٠	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	١	٠,٣٣	٠,٥٣٣٣
٤٢	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	١	٠,٣٣	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٢	٠,٥٠	٠,٦٤٤٤
٢م	—	٠,٤٦	—	٠,٤٩	—	٠,٤٨	—	٠,٥٥	—	٠,٤٨	—	٠,٤٨	—	٠,٥٢	٠,٥٠٣٧

ت= عدد البدائل غير الصحيحة المختارة من المحكم. م٢= متوسط تقدير المحكم للاختبار (درجة القطع).



الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

السيد الأستاذ/الدكتور(ة)..... الدرجة العلمية:

الاختصاص:..... الكلية/الجامعة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد،

الموضوع: تحكيم اختبار التفكير الاستدلالي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

يجري الباحث دراسة للحصول على درجة الدكتوراه من قسم المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية بجامعة دمشق، وهي بعنوان: (أثر استخدام استراتيجيات (RAP-SQ3R-KWL) في تدريس القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق).

وقد استلزم ذلك إعداد اختبار لقياس مهارات التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. ويقصد الباحث بالتفكير الاستدلالي في هذه الدراسة: «العملية العقلية التي تتمثل في قدرة تلميذ الصف الرابع الأساسي على الوصول إلى نتائج منشودة عن طريق إدراك العلاقات الموجودة بين معلومات ووقائع ومقدمات معطاة؛ وهو يتألف من مهارتين:

١- الاستنتاج **Deductive**. وهو الأداء العقلي لتلميذ الصف الرابع الأساسي الذي يتمثل في قدرته على استخلاص الحقائق الجزئية والحالات الفردية من الحكم الكلي أو القاعدة العامة، أي الانتقال الذهني من القضية العامة إلى القضية الجزئية، أو استخلاص نتيجة جديدة غير موجودة في مقدمات معطاة».

٢- الاستقراء **Inductive**. وهو الأداء العقلي لتلميذ الصف الرابع الأساسي الذي يتمثل في قدرته على الوصول إلى الحكم الكلي أو القاعدة العامة انطلاقاً من الحقائق الجزئية والحالات الفردية، أي قدرته على الانتقال الذهني من القضايا الخاصة إلى القضية العامة.

لذا أرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم هذا الاختبار، بوضع إشارة (✓) في الخانة المناسبة في الاستمارة أدناه، بما يعبر عن رأيكم حول فقرات الاختبار وبدائلها، وذلك في الجوانب الآتية:

- ◀ صلاحية فقرات الاختبار لقياس مهاراتي التفكير الاستدلالي.
- ◀ مناسبة فقرات الاختبار لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.
- ◀ سلامة الصوغ اللغوي لفقرات الاختبار.
- ◀ منطقية البدائل الصحيحة ودقتها العلمية (وتمثلها الدوائر المطموسة في الاختبار أدناه).
- ◀ وضوح تعليمات الاختبار.
- ◀ المقترحات التي ترونها مناسبة لتحسين الاختبار.

شاكراً لكم تعاونكم، وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث

اختبار التفكير الاستدلالي

بيانات التلميذ/التلميذة	
الاسم:	المدرسة:
الصف:	الشعبة:
الجنس: ☐ ذكر	☐ أنثى

تعليمات الاختبار

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة

يهدف الاختبار الذي بين يديك إلى تعرّف قدرتك على التفكير حول بعض القضايا والموضوعات التي قد تُعرض أمامك، وعلى توصُّلك إلى النتيجة الصحيحة. والمطلوب ما يأتي:

- ✍ اكتب اسمك ومدرستك وشعبتك في المكان المخصّص لذلك.
- ✍ اقرأ كلّ سؤال بدقة.
- ✍ اختر إجابة واحدة فقط، فلكلّ سؤال إجابة صحيحة واحدة.
- ✍ ضع إشارة (✓) أمام الإجابة الصحيحة.
- ✍ تجاوز السؤال الذي لم تعرف إجابته ثمّ عدّ إليه مرّة أخرى، ولا تتركه بلا إجابة.
- ✍ عدد أسئلة الاختبار (٢٠) سؤالاً.

أتمنى لكم النجاح والتوفيق

الباحث

الاختبار

الفقرات من (١٠-١): لقياس مهارة الاستنتاج.

الفقرات من (٢٠-١١): لقياس مهارة الاستقراء.

الفقرات		تقيس الفقرة المهارة		تناسب الفقرة		الصوغ اللغوي		البديل الصحيح	
		المراد قياسها		مستوى التلاميذ		سليم		منطقي	
لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم
[س١] أجرت المدرسة سباقاً للرّكض بين مجموعة تلاميذ، فوصل خالد إلى خط النهاية قبل سعيد، ووصل علي بعد لقمان، وفاز سعيد على لقمان. فمن الذي وصل في المرتبة الثانية؟									
[س٢] غادرت أربع حافلات المدرسة. فغادرت الحافلة الحمراء قبل البيضاء. والزرقاء بعد الخضراء. وغادرت الحافلتان الخضراء والبيضاء معاً في الوقت نفسه. فما آخر الحافلات التي غادرت المدرسة؟									
[س٣] حماة، وحلب، وحمص، والحسكة مدنٌ سورية تقع في شمال العاصمة دمشق. وتعد مدينة حماة أقرب إلى دمشق من حلب. والحسكة أبعد عن دمشق من حلب. وحمص أقرب إلى دمشق من حماة. فما هي المدينة الأقرب إلى دمشق؟									
[س٤] تشتهر مدينة حلب بأسواقها القديمة المسقوفة جميعها. ويختص كل سوق منها بنوع من									

الفقرات		تقيس الفقرة المهارة المراد قياسها		تناسب الفقرة مستوى التلاميذ		الصوغ اللغوي		البديل الصحيح منطقي	
		لا	نعم	لا	نعم	سليم	يعدل	نعم	لا
يذهبان إلى المدرسة دائماً مشياً. إذا علمت ذلك، فما هي العبارة الصحيحة مما يلي؟									
① يذهب سعيد وغادة إلى المدرسة مشياً.									
② لم تذهب غادة إلى المدرسة بالسيارة قط.									
③ يحضر سعيد إلى المدرسة إما بالسيارة وإما بالحافلة.									
④ يذهب عثمان وسعيد إلى المدرسة بالطريقة نفسها.									
[س ٨] يمارس أربعة أصدقاء: أمير، و خليل، ومحمود، وسمية الرياضة. فيمارس أمير ومحمود رياضة كرة القدم. ويمارس خليل وسمية وأمير كرة المضرب. ويمارس محمود كرة السلة. وتكره سمية كرة القدم، ويلعب خليل كرة القدم ويكره كرة السلة. فمن هو الصديق الأقل ممارسة للرياضة؟									
① أمير.									
② خليل.									
③ سمية.									
④ محمود.									
[س ٩] كلّ التلاميذ المجتهدين في النّحو يبرعون في القراءة. أسامة تلميذ مجتهد في النّحو. إذن فإنّ أسامة:									
① تلميذ متفوّق في المدرسة.									
② تلميذ مجتهد في العلوم.									
③ قارئ بارع في المدرسة									
④ لا يحسن القراءة.									
[س ١٠] السمك من الحيوانات البحرية التي لا تعيش خارج الماء. الدلفين يطارد السمك، ويتغذى عليه. إذن فإنّ الدلفين:									
① نوع من أنواع الحيوانات البرية.									
② حيوان بحري لا يعيش خارج الماء.									
③ حيوان يعيش في البر والبحر.									
④ يحب السمك ويعيش خارج الماء.									
[س ١١] أمضى أربعة أصدقاء العطلة الصيفية في									

الفقرات		تقيس الفقرة المهارة		تناسب الفقرة مستوى التلاميذ		الصوغ اللغوي		البديل الصحيح منطقي	
		لا	نعم	لا	نعم	سليم	يعدل	نعم	لا
الرّماية. وابنها الأصغر لا يحسن القراءة والكتابة، لكنّه بطل العرب في الفروسية. وبنّتها الكبرى محامية. أما بنتها الصّغرى فهي أستاذة في جامعة البعث، وكانت بطلة آسيا في الجمباز. إذا علمت ذلك، فإنّ:									
① جميع أولاد المديرية متعلّمون.									
② جميع أبناء المديرية رياضيون.									
③ جميع أولاد المديرية رياضيون.									
④ جميع بنات المديرية بطلات في الرياضة.									
[س ٢٠] تفتح مكتبة المدرسة أبوابها صباحاً حتى الساعة الحادية عشرة لتلاميذ الصف الرابع كلّ أيام الأسبوع ما عدا يومي الاثنين والجمعة. ولتلاميذ الصف الخامس والسادس ظهراً من الساعة الثانية عشرة حتى الساعة الرابعة ما عدا يوم الجمعة، فإنها تفتح مساءً من السابعة حتى الثامنة، وتستقبل فقط تلاميذ الصف السادس. إذا علمت ذلك، فما هي العبارة الصحيحة مما يلي:									
① تفتح المكتبة أبوابها لجميع التلاميذ يومياً.									
② تفتح المكتبة أبوابها لتلاميذ الصف الرابع يوم الأحد مساءً.									
③ تفتح المكتبة أبوابها لتلاميذ الصف السادس يومياً.									
④ تفتح المكتبة أبوابها لتلاميذ الصف الخامس يومياً.									

مقترحات أخرى حول الاختبار

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق (٢٢) درجات العينة الاستطلاعية في اختبار التفكير الاستدلالي

س ن	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	١	٢	التفكير الاستدلالي
١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٩	٨	١٧
٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٢	٢
٣	١	١	٠	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٠	١	١	١	١	١	١	٩	٩	١٨
٤	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	١	١	٢	٣
٥	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٢	٠	٢
٦	١	١	١	٠	٠	١	١	١	١	٠	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٩	٨	١٧
٧	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	١	٢
٨	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	١	١	٣	٤
٩	٠	١	٠	١	٠	١	١	١	٠	٠	٠	١	٠	١	٠	١	١	١	٠	١	٢	٩	١١
١٠	١	١	٠	١	٠	١	١	١	١	٠	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٠	٧	٧	١٤
١١	١	٠	١	٠	١	١	٠	١	١	١	١	٠	١	٠	١	٠	١	١	١	١	٩	٤	١٣
١٢	١	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	١	٠	٠	١	٠	٦	٠	٦
١٣	٠	١	٠	١	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٢	٣
١٤	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٢	٣
١٥	٠	١	٠	١	٠	١	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٧	٧	٧
١٦	١	١	٠	١	١	٠	١	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٨	٢	١٠
١٧	١	٠	١	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	١	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٧	٠	٧
١٨	١	٠	١	٠	١	٠	٠	٠	١	٠	١	٠	١	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٩	٠	٩
١٩	٠	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٠	١	٨	١٠	١٨
٢٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٤	٤	٤
٢١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٠	١٠	٨	١٨
٢٢	٠	١	٠	١	٠	١	٠	١	٠	١	١	١	١	٠	١	٠	١	١	١	٠	١	١	١٠
٢٣	١	٠	١	٠	١	٠	١	٠	١	١	١	٠	١	٠	١	٠	١	١	١	٠	١٠	٢	١٢
٢٤	٠	١	٠	١	٠	١	٠	١	٠	١	٠	١	٠	١	٠	١	٠	١	٠	١	٠	١٠	١٠
٢٥	١	١	١	١	١	١	١	١	٠	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٠	٩	٧	١٦
٢٦	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٠	٠	١	١	٠	١	١	١	١	١	١	٩	٩	١٨
٢٧	٠	١	١	١	٠	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٠	٠	١	٧	٨	١٥
٢٨	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٠	١	١	١	١	١	١	١	٠	١	٩	٨	١٧
٢٩	١	٠	١	٠	١	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠	١	٠	٧	١	٨
٣٠	١	٠	١	٠	١	٠	١	١	١	٠	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٩	٨	١٧
٣١	٠	١	١	١	١	١	١	١	٠	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٠	١	٧	١٠	١٧
٣٢	١	٠	١	٠	١	٠	١	٠	١	٠	١	٠	١	٠	١	٠	١	٠	١	٠	١٠	٠	١٠
٣٣	١	٠	١	١	١	١	١	١	٠	١	١	١	١	١	١	١	٠	١	١	١	٩	٨	١٧
٣٤	١	١	١	١	١	١	٠	١	٠	٠	١	٠	١	٠	٠	١	١	١	١	١	٨	٨	١٦
٣٥	١	١	١	١	١	٠	١	١	٠	١	١	١	١	٠	٠	١	١	١	١	٠	٩	٧	١٦

١ الاستنتاج.

س= رقم الفقرة من الاختبار.

٢ الاستقراء.

ن= تلاميذ العينة الاستطلاعية.

الملحق (٢٣) إجابات المجموعتين العليا والدنيا

من العينية الاستطلاعية عن موهبات فقرات اختبار التفكير الاستدلالي ومعاملات جاذبيتها

رقم السؤال	البديلة ١			البديلة ٢			البديلة ٣			البديلة ٤		
	إجابات مج عليا	إجابات مج دنيا	معامل جاذبية	إجابات مج عليا	إجابات مج دنيا	معامل جاذبية	إجابات مج عليا	إجابات مج دنيا	معامل جاذبية	إجابات مج عليا	إجابات مج دنيا	معامل جاذبية
١	١	٣	٠.٢-	١	٣	٠.٢-	٨	١	**	٠	٣	٠.٣-
٢	١	٣	٠.٢-	٨	٣	**	١	٢	٠.١-	٠	٢	٠.٢-
٣	٠	٣	٠.٣-	٠	٣	٠.٣-	٩	٠	**	١	٤	٠.٣-
٤	٧	٣	**	١	٢	٠.١-	١	٣	٠.٢-	١	٢	٠.١-
٥	١	٤	٠.٣-	٠	٢	٠.٢-	٩	١	**	٠	٣	٠.٣-
٦	٠	٢	٠.٢-	١	٣	٠.٢-	٠	٢	٠.٢-	٩	٣	**
٧	١	٣	٠.٢-	٠	٣	٠.٣-	٠	٣	٠.٣-	٩	١	**
٨	١	٤	٠.٣-	٠	٣	٠.٣-	٠	٢	٠.٢-	٩	١	**
٩	١	٤	٠.٣-	٠	٣	٠.٣-	٩	١	**	٠	٢	٠.٢-
١٠	٨	٢	**	١	٣	٠.٢-	١	٣	٠.٢-	٠	٢	٠.٢-
١١	١	٤	٠.٣-	١	٣	٠.٢-	٨	٠	**	٠	٣	٠.٣-
١٢	٠	٣	٠.٣-	١	٤	٠.٣-	٩	١	**	٠	٢	٠.٢-
١٣	٠	٢	٠.٢-	٠	٢	**	٠	١٠	٠.٣-	٠	٣	٠.٣-
١٤	١	٣	٠.٢-	١	٢	٠.٢-	٩	٤	**	٠	١	٠.١-
١٥	٠	٣	٠.٣-	١٠	٢	**	٠	٣	٠.٣-	٠	٢	٠.٢-
١٦	١٠	٠	**	٠	٣	٠.٣-	٠	٣	٠.٣-	٠	٤	٠.٤-
١٧	١	٢	٠.١-	١	٢	٠.١-	٠	٢	٠.٢-	٨	٤	**
١٨	١	٣	٠.٢-	٨	٢	**	١	٣	٠.٢-	٠	٢	٠.٢-
١٩	٠	٢	٠.٢-	٨	١	**	١	٣	٠.٢-	١	٤	٠.٣-
٢٠	١	٣	٠.٢-	٠	٢	٠.٢-	٩	٤	**	٠	١	٠.١-

الملحق (٢٤) اختبار التفكير الاستدلالي في صورته النهائية

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق - كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

اختبار التفكير الاستدلالي

بيانات التلميذ/التلميذة	
الاسم:	المدرسة:
الصف:	الشعبة:
الجنس: ☐ ذكر	☐ أنثى

تعليمات الاختبار

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة

يهدف الاختبار الذي بين يديك إلى تعرّف قدرتك على التفكير حول بعض القضايا والموضوعات التي قد تُعرض أمامك، وعلى توصّلك إلى النتيجة الصحيحة.

والمطلوب إليك ما يأتي:

- ✍ اكتب اسمك ومدرستك وشعبتك في المكان المخصّص لذلك.
- ✍ اقرأ كلّ سؤالٍ بدقّة.
- ✍ اختر إجابةً واحدةً فقط، فلكلّ سؤالٍ إجابةٌ صحيحةٌ واحدة.
- ✍ ضع إشارة (✓) أمام الإجابة الصحيحة.
- ✍ تجاوز السؤال الذي لم تعرف إجابته ثمّ عدّ إليه مرّةً أخرى، ولا تتركه بلا إجابة.
- ✍ عدد أسئلة الاختبار (٢٠) سؤالاً.
- ✍ التزم بزمان الاختبار المحدد بـ (٦٥) دقيقة.

أتمنى لكم النجاح والتوفيق

الباحث

[س١] كلُّ التلاميذِ المجتهدين في النحو يبرعون في القراءة. أسامة تلميذٌ مجتهدٌ في النحو فقط. إذن، فإنَّ أسامة:

- ١) تلميذٌ متفوقٌ في المواد كلها.
- ٢) تلميذٌ مجتهدٌ في العلوم.
- ٣) قارئٌ بارعٌ في المدرسة.
- ٤) لا يُحسِنُ القراءة.

[س٢] أمضى أربعة أصدقاء العطلة الصيفية في زيارة بعض المدن السورية. فزار محمد حلب وحماة واللاذقية وطرطوس. وأمضى مصطفى عطلة في المدن التي زارها محمد إلا مدينة حماة. أما خالد فقد سافر إلى اللاذقية وحلب. وأمضى إسماعيل عطلة كلها في حلب. إذا علمت ذلك، فما العبارة الصحيحة مما يلي؟

- ١) لم يزر أحدٌ من الأصدقاء الأربعة مدينة طرطوس في العطلة.
- ٢) زار الأصدقاء الأربعة جميعهم مدينة حلب في العطلة.
- ٣) زار الأصدقاء الأربعة جميعهم مدينة اللاذقية في العطلة.
- ٤) لم يزر أحدٌ من الأصدقاء الأربعة مدينة اللاذقية في العطلة.

[س٣] غادرت أربع حافلات المدرسة. فغادرت الحافلة الحمراء قبل البيضاء. والزرقاء بعد الخضراء. وغادرت الحافلتان الخضراء والبيضاء معاً في الوقت نفسه. إذا علمت ذلك، فإن آخر الحافلات التي غادرت المدرسة هي:

- ١) الحمراء.
- ٢) البيضاء.
- ٣) الزرقاء.
- ٤) الخضراء.

[س٤] أعلنت المدرسة عن مسابقة في الرياضيات للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (١٠) سنوات و(١٥) سنة. فأراد ثلاثة أطفال المشاركة فيها: منى التي تبلغ من العمر (١١) سنة. وفاطمة التي هي أكبر من منى بسنة واحدة. ومازن الذي هو أصغر من فاطمة بسنة واحدة. إذا علمت ذلك، فإنه:

- ١) يحقُّ لهؤلاء الأطفال كلهم المشاركة في المسابقة.
- ٢) يحقُّ لبعض هؤلاء الأطفال فقط المشاركة في المسابقة.
- ٣) لا يحقُّ لبعض هؤلاء الأطفال المشاركة في المسابقة.
- ٤) لا يحقُّ لأي طفل من هؤلاء الأطفال المشاركة في المسابقة.

[س٥] حماة، وحلب، وحمص، والحسكة مدنٌ سورِيَّةٌ تقعُ في شمالِ العاصمةِ دمشق. وتُعدُّ مدينةُ حماة أقربَ إلى دمشقَ من حلب. والحسكة أبعدُ عن دمشقَ من حلب. وحمصُ أقربُ إلى دمشقَ من حماة. إذا علمت ذلك، فإنَّ المدينةَ الأقربَ إلى دمشقَ هي:

- ١) حلب.
- ٢) الحسكة.
- ٣) حمص.
- ٤) حماة.

[س٦] تحدّث خمسةُ تلاميذَ عن هواياتهم التي يحبّونها. فقالت بسمه: أنا أحبُّ التّصويرَ، والمطالعةَ، والشّطرنجَ، والتّمثيلَ. وقال هاني: أنا أحبُّ الهوايات التي تُفضّلُها بسمه إلا التّمثيلَ. أمّا رائدُ فقال: هواياتي المفضّلةُ الشّطرنجُ، وكرةُ القدم، والمطالعةُ. وقال باسلٌ: أمّا أنا فأحبُّ المطالعةَ، ولا أحبُّ الشّطرنجَ والتّصويرَ والتّمثيلَ. إذا علمت ذلك، فإنَّ هؤلاء التلاميذَ كلّهم:

- ١) يحبّون الشّطرنجَ.
- ٢) يحبّون التّمثيلَ.
- ٣) يكرهون التّمثيلَ.
- ٤) يحبّون المطالعةَ.

[س٧] تشتهرُ مدينةُ حلبُ بأسواقها القديمة المسقوفةَ جميعها. ويختصُّ كلُّ سوقٍ منها بنوعٍ من البضائع والمصنوعات التي جاءت منها أسماءُ هذه الأسواق. ومنها: سوقُ الصّاعَةِ، وسوقُ الحبال. إذا علمت ذلك فإنَّ سوقَ الصّاعَةِ:

- ١) بُني حديثاً.
- ٢) يختصُّ ببيع الحبال.
- ٣) غيرُ مسقوفٍ.
- ٤) مسقوفٌ.

[س٨] برع عددٌ من العلماء العرب في فنونٍ متعدّدةٍ من العلم والمعرفة. فاشتغل ابنُ سينا بالفلسفة، وكان يلقَّبُ بأَميرِ الأطباء. واشتهر ابنُ رشدٍ بالعلوم الفلسفيّة والطبيّة، وكان فلكيّاً وفيزيائيّاً. وألّف أبو بكر الرّازيُّ كتابَ (الحاوي في الطّب)، وكان جراحاً عظيماً. أمّا ابنُ الهيثم فقد كان عالماً في الرّياضيات والفلك وعلم الضّوء، وكان مُختصّاً بعلوم العين. إذا علمت ذلك، فما العبارةُ الصحيحةُ مما يلي؟

- ١) اشتهر هؤلاء العلماء الأربعة كلّهم بعلم الفلك.
- ٢) برع هؤلاء العلماء الأربعة كلّهم في الفلسفة.
- ٣) بعض هؤلاء العلماء الأربعة اشتغلوا بالطب.
- ٤) اشتغل هؤلاء العلماء الأربعة كلّهم بالطب.

[س٩] انتخب الأطفال في يوم غُرْسِ الطُّفُولَةِ خمسةَ أعضاءٍ لمجلسِ الأطفالِ. وقد نَظَّم الأعضاءُ المنتخبونَ جميعَهم أنفسهم في لَجْنَتَيْنِ: لَجْنَةُ البِيئَةِ، وتَضُمُّ عَضُوبَيْنِ. وَلَجْنَةُ الصَّحَّةِ، وتضمُّ ثلاثةَ أعضاءٍ. فكان خالدٌ عضواً في لَجْنَةِ الصَّحَّةِ. إذا علمتَ ذلك، فإنَّ خالدًا:

- ① ليس عضواً في لَجْنَةِ البِيئَةِ ولا في مجلسِ الأطفالِ.
- ② عضوٌ في مجلسِ الأطفالِ، وليس عضواً في أيٍّ من اللَّجْنَتَيْنِ.
- ③ عضوٌ في مجلسِ الأطفالِ، وليس عضواً في لَجْنَةِ البِيئَةِ.
- ④ عضوٌ في لَجْنَةِ الصَّحَّةِ، وليس عضواً في مجلسِ الأطفالِ.

[س١٠] أعلن أحدُ النوادي الرياضيةِ قَبُولَ تَسْجِيلِ فتياتِ سورياتٍ مِمَّن تتراوح أعمارهنَّ بينَ عَشْرِ سنواتٍ واثنَتي عشرةَ سنةً لتدريبيهنَّ للمشاركةِ في بطولةِ العالمِ للجُمبازِ للسيداتِ. فتقدَّم للتَّسْجِيلِ: مريمُ الطفلةُ اللبنانيةُ التي تُبلِّغُ من العُمُرِ إحدى عشرةَ سنةً. وعائشةُ من دمشق التي هي أصغرُ من مريمَ بثلاثِ سنواتٍ. وفراسٌ من حلبَ، وعمره عَشْرُ سنواتٍ. إذا علمتَ ذلك، فإنَّ الناديَ:

- ① رفضَ تسجيلَ أيِّ طفلٍ من هؤلاءِ الأطفالِ الثلاثةِ.
- ② قبلَ تسجيلِ هؤلاءِ الأطفالِ الثلاثةِ.
- ③ قبلَ تسجيلِ بعضِ هؤلاءِ الأطفالِ الثلاثةِ.
- ④ قبلَ تسجيلِ طفلٍ واحدٍ فقط.

[س١١] شاركَ حسامٌ في تمثيلِ دورِ الجنديِّ البطلِ في مسرحيةٍ مدرَّسيةٍ عن الجلاء، مثَّلها تلاميذُ الصفِّ الخامسِ فقط، وعرضوها على المشاهدين الذين كانوا جميعاً من تلاميذِ الصفِّ الرابعِ. ولما ظهرَ حسامٌ على خشبةِ المسرحِ صفَّقَ له المشاهدونَ الذين كان منهم أخوه عادلٌ، تشجيعاً له. إذا علمتَ ذلك فإنَّ أخاه عادلاً:

- ① تلميذٌ في الصفِّ الخامسِ كان من المشاهدين.
- ② تلميذٌ في الصفِّ الرابعِ كان من الممثلين.
- ③ تلميذٌ في الصفِّ الرابعِ كان من المشاهدين.
- ④ تلميذٌ في الصفِّ الخامسِ كان من الممثلين.

[س١٢] عقدتِ المدرسةُ اجتماعاً للمُعَلِّمينَ، وحضره خمسةُ مُعَلِّمينَ فقط: معلِّمُ الرِّياضيَّاتِ للصفِّ الخامسِ والسادسِ، ومعلِّمُ الفيزياءِ للصفِّ السادسِ والثَّامِنِ، ومعلِّمُ اللُّغةِ الإنكليزيةِ للصفِّوفِ من الأولِ إلى السَّابعِ، ومعلِّمُ الاجتماعياتِ للصفِّ الخامسِ والسادسِ، ومعلِّمُ اللُّغةِ العربيَّةِ للصفِّوفِ من الخامسِ إلى السَّابعِ. إذا علمتَ ذلك، فما العبارةُ الصحيحةُ ممَّا يلي؟

- ① لم يحضرِ الاجتماعَ أيُّ معلِّمٍ يدرِّسُ تلاميذَ الصفِّ الرابعِ.
- ② كلُّ المُعلِّمينَ الحاضرينَ يدرِّسونَ تلاميذَ الصفِّ الخامسِ.
- ③ كلُّ المُعلِّمينَ الحاضرينَ يدرِّسونَ تلاميذَ الصفِّ السادسِ.
- ④ لم يحضرِ الاجتماعَ أيُّ معلِّمٍ يدرِّسُ تلاميذَ الصفِّ السَّابعِ.

[س١٣] يذهب عثمانُ وغادةُ وسعيدُ إلى المدرسةِ بثلاثِ طُرُقٍ: مشياً، أو بالسيّارةِ، أو بالحافلةِ. لم يركبْ سعيدُ الحافلةَ قطّ، لكنَّ غادةَ وعثمانَ يذهبانِ إلى المدرسةِ دائماً مشياً. إذا علمتَ ذلك، فما العبارةُ الصحيحةُ ممّا يلي؟

- ① يذهب سعيدٌ وغادةُ إلى المدرسةِ بالحافلةِ.
- ② لم تذهب غادةُ إلى المدرسةِ بالسيارةِ قطّ.
- ③ يحضر سعيدٌ إلى المدرسةِ إمّا بالسيارةِ وإمّا بالحافلةِ.
- ④ يذهب عثمانُ وسعيدُ إلى المدرسةِ بالسيّارةِ.

[س١٤] تعرّف ثلاثةُ أشخاصٍ في أثناءِ سَفَرهم من مطارِ دِمَشقَ. سامرٌ من دِمَشقَ، وهو مدرّسُ التّربيةِ الإسلاميّةِ. وإيادٌ من حمصَ، وهو مقدّمُ برنامجٍ عربيٍّ يوميٍّ في إحدى القنواتِ اللَّبنانيّةِ. ومايكلُ الشابُّ الفرنسيُّ الذي درّسَ في جامعةِ دِمَشقَ، ويعملُ في باريسَ حالياً مترجماً من اللّغةِ العربيّةِ إلى اللّغةِ الفرنسيّةِ. إذا علمتَ ذلك، فإنَّ كلّ هؤلاءِ الأشخاصِ الثلاثةُ:

- ① سوريّون.
- ② يعيشون حالياً في سوريا.
- ③ يُجيدون التّحدّثَ باللّغةِ العربيّةِ.
- ④ يعملون حالياً في مطارِ دِمَشقَ.

[س١٥] يُمارسُ أربعةُ أصدقاءٍ: أميرٌ، وخليّلٌ، وسميّةٌ، ومحمودُ الرياضةَ. فيمارسُ أميرٌ ومحمودُ رياضةَ كرةِ القدمِ وكرةِ السّلةِ وكرةِ المضربِ وكرةِ الطائِرةِ، وتمارسُ سميّةُ الرياضاتِ التي يمارسُها محمودٌ إلّا كرةَ القدمِ. ويمارسُ خليّلٌ الرياضاتِ التي تمارسُها سميّةُ إلّا كرةَ الطائِرةِ. إذا علمتَ ذلك فإنَّ الصّديقَ الذي يمارسُ عدداً قليلاً من الرّياضاتِ، هو:

- ① أمير.
- ② خليّل.
- ③ سميّة.
- ④ محمود.

[س١٦] احتفالاً بعيدِ الشّجرةِ، اختارتِ المعلّمةُ بعضَ التّلاميذِ لغرسِ أشجارٍ في حديقةِ المدرسةِ. فغرسَ إلياسُ شتلاتٍ من أشجارِ الزّيتونِ، والصّنوبرِ، واللّوزِ، والياسمينِ، والرّمّانِ. وغرستُ ريمٌ أشجاراً مثلَ التي غرسها إلياسُ إلّا الصنوبرَ واللّوزَ. وغرستُ ماريّةُ مثلَ الأشجارِ التي غرستها ريمٌ ما عدا الياسمينَ. واكتفى هاني بغرسِ شتليٍّ من الزّيتونِ. إذا علمتَ ذلك، فما العبارةُ الصحيحةُ ممّا يلي؟

- ① غرس كلُّ تلميذٍ من التّلاميذِ الأربعةِ شجرةَ زيتونٍ.
- ② غرس كلُّ تلميذٍ من التّلاميذِ الأربعةِ شجرةَ لوزٍ.
- ③ لم يغرسْ بعضُ هؤلاءِ التّلاميذِ شجرةَ زيتونٍ.
- ④ غرس كلُّ هؤلاءِ التّلاميذِ شجرةَ صنوبرٍ.

[س١٧] أجرت المدرسة سباقاً للركض بين مجموعة تلاميذ، فوصل خالد إلى خط النهاية قبل سعيد، ووصل علي بعد لقمان، وفاز سعيد على لقمان. إذا علمت ذلك، فإن الذي وصل في المرتبة الثانية هو:

- ١) علي.
- ٢) خالد.
- ٣) لقمان.
- ٤) سعيد.

[س١٨] لدى مديرة المدرسة خمسة أولاد. ابنها الأكبر مهندس كهربائي، وبطل الجمهورية في الملاكمة. وابنها الثاني طبيب، وبطل العالم في الرماية. وابنها الأصغر لا يحسن القراءة والكتابة، لكنه بطل العرب في الفروسية. وبنتها الكبرى محامية. أما بنتها الصغرى فهي أستاذة في جامعة دمشق، وكانت بطلّة آسيا في الجباز. إذا علمت ذلك، فإن:

- ١) أولاد المديرة جميعهم متعلمون.
- ٢) أبناء المديرة جميعهم رياضيون.
- ٣) أولاد المديرة جميعهم رياضيون.
- ٤) بنات المديرة جميعن بطلات في الرياضة.

[س١٩] السمك من الحيوانات البحرية التي لا تعيش خارج الماء. الدلفين يطارد السمك، ويتغذى عليه. إذن فإن الدلفين:

- ١) نوع من أنواع الحيوانات البرية.
- ٢) حيوان بحري لا يعيش خارج الماء.
- ٣) حيوان يعيش في البر والبحر.
- ٤) يحب السمك ويعيش خارج الماء.

[س٢٠] تفتتح مكتبة المدرسة أبوابها صباحاً إلى الساعة الحادية عشرة لتلاميذ الصف الرابع كل أيام الأسبوع إلا يومي الاثنين والجمعة. وتفتح لتلاميذ الصف الخامس والسادس ظهراً من الساعة الثانية عشرة إلى الساعة الرابعة ما عدا يوم الجمعة، فإنها تفتح مساءً من الساعة السابعة إلى الثامنة، وتستقبل تلاميذ الصف السادس فقط. إذا علمت ذلك، فإن المكتبة تفتح أبوابها:

- ١) لتلاميذ الصف الرابع يومياً.
- ٢) لتلاميذ الصف الرابع يوم الأحد مساءً.
- ٣) لتلاميذ الصف السادس يومياً.
- ٤) لتلاميذ الصف الخامس يومياً.

انتهت الأسئلة

الملحق (٢٥) مفتاح تصحيح اختبار التفكير الاستدلالي

الفقرة	١	٢	٣	٤
س ١			✓	
س ٢		✓		
س ٣			✓	
س ٤	✓			
س ٥			✓	
س ٦				✓
س ٧				✓
س ٨				✓
س ٩			✓	
س ١٠	✓			
س ١١			✓	
س ١٢			✓	
س ١٣		✓		
س ١٤			✓	
س ١٥		✓		
س ١٦	✓			
س ١٧				✓
س ١٨		✓		
س ١٩		✓		
س ٢٠			✓	

الملحق (٢٦) درجات تلاميذ مجموعات الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي

م	رقم التلميذ	ج	مهارات المستوى الحرفي						مهارات المستوى الاستنتاجي						مهارات المستوى الناقد				المستوى التدقيقي				الاستيعاب القرائي
			١	٢	٣	٤	٥	مج	٦	٧	٨	٩	مج	١٠	١١	١٢	مج	١٣	١٤	مج	١٥	١٦	١٧
١	١	١	٢	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٣	٨	٢	٢	٣	١	٢	٣٠	٣٠
١	٢	١	٢	١	٢	٢	٣	١١	٢	٢	١	٢	٧	٢	٣	٨	٢	٢	٤	٢	٢	٣٠	٣٠
١	٣	١	٠	١	١	١	٠	٣	٠	١	٠	١	٢	٢	٠	٤	٢	٠	٢	٢	٢	١١	١١
١	٤	١	٣	٢	١	١	٢	٩	١	٢	١	١	٥	١	٢	٤	١	١	٢	٢	٢	٢١	٢١
١	٥	١	١	١	١	١	١	٥	٣	٣	٣	٣	١٢	٢	٣	٧	٢	٣	٥	٢	٣	٢٩	٢٩
١	٦	١	٣	٢	٢	٢	٠	٩	١	١	٢	١	٦	١	٢	٨	٢	٢	٣	١	٢	٢٦	٢٦
١	٧	١	٠	١	٠	٠	٢	٥	٠	١	١	١	٣	١	٣	٥	١	٠	١	١	١	١٤	١٤
١	٨	١	٠	١	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	١	١	٤	٢	١	٢	٢	٢	٨	٨
١	٩	١	١	٠	١	٠	١	٣	٢	١	٢	١	٥	١	٢	٤	١	١	٢	١	٢	١٤	١٤
١	١٠	١	١	١	١	١	٣	٩	١	١	١	١	٤	٢	٢	٤	٠	٠	٣	٢	٢	٢٠	٢٠
١	١١	١	٠	١	٠	٠	٠	٥	١	١	١	١	٣	١	٣	٥	١	٠	١	١	١	١٤	١٤
١	١٢	١	٣	٢	٢	٢	١	٨	١	٠	٠	٠	١	١	١	٥	٣	١	١	١	٢	١٦	١٦
١	١٣	١	٠	٠	٠	١	٢	٢	٠	٢	١	١	٤	٣	٢	٦	١	١	١	١	٢	١٤	١٤
١	١٤	١	٣	٢	٢	١	١	٩	١	٢	١	١	٥	١	٢	٤	١	١	٢	١	٢	٢١	٢١
١	١٥	١	٢	٢	٢	٢	٣	١٢	٣	١	٢	١	٧	٢	٢	٥	١	٠	١	١	١	٢٥	٢٥
١	١٦	٢	١	٢	١	١	٢	٩	٢	١	٢	١	٦	٢	١	٣	٠	٠	٣	٢	٢	٢٠	٢٠
١	١٧	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٣	٨	٢	٢	٣	١	٢	٣٠	٣٠
١	١٨	٢	١	١	١	١	١	٥	٣	٣	٣	٣	١٢	٢	٣	٧	٢	٣	٥	٢	٣	٢٩	٢٩
١	١٩	٢	٠	١	٠	٠	٠	٥	٢	١	١	١	٣	١	٣	٥	١	٠	١	١	١	١٤	١٤
١	٢٠	٢	١	١	١	١	١	٩	٣	١	١	١	٤	٢	٢	٤	٠	٠	٣	٢	٢	٢٠	٢٠
١	٢١	٢	٢	١	٢	٢	١	١١	٣	٢	١	٢	٧	٢	٢	٨	٢	٢	٤	٢	٢	٣٠	٣٠
١	٢٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١١	٣	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٨	٢	٢	٣	١	٢	٣٠	٣٠
١	٢٣	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١١	٣	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٨	٢	٢	٣	١	٢	٣٠	٣٠
١	٢٤	٢	٠	١	١	١	٠	٣	٢	١	٠	١	٢	٢	٠	٤	٢	٠	٢	٢	٢	١١	١١
١	٢٥	٢	١	٢	١	٢	١	٩	٢	١	٢	١	٦	٢	١	٣	٠	٠	٢	٢	٢	٢٠	٢٠
١	٢٦	٢	١	٢	٢	٢	١	٧	٢	٣	٣	٣	١١	٢	١	٦	٢	٢	٥	٢	٣	٢٩	٢٩
١	٢٧	٢	٣	٢	٢	٢	١	٩	١	٢	١	١	٦	٢	٢	٨	٢	٢	٣	١	٢	٢٦	٢٦
١	٢٨	٢	١	٠	١	٠	١	٣	١	١	٢	١	٥	١	٢	٤	١	١	٢	١	٢	١٤	١٤
١	٢٩	٢	٠	١	٠	٠	١	١	٠	٠	٠	٠	٠	١	١	٤	٢	١	٢	٢	٢	٨	٨
١	٣٠	٢	٠	٠	٠	٠	٠	٢	٠	٢	١	١	٤	٣	٢	٦	١	١	٢	١	٢	١٤	١٤
١	٣١	٢	١	٢	١	٢	١	٩	٢	١	٢	١	٦	٢	١	٣	٠	٠	٢	٢	٢	٢٠	٢٠
١	٣٢	٢	٠	١	٠	٠	٠	٢	١	١	٢	١	٤	٢	٢	٦	١	١	٢	١	٢	١٤	١٤
١	٣٣	٢	٣	٢	٢	٢	١	٨	١	٠	٠	٠	١	١	١	٥	٣	١	١	١	٢	١٦	١٦
١	٣٤	٢	٠	١	٠	٠	٠	٥	٢	١	١	١	٣	١	١	٤	١	٠	١	١	١	١٤	١٤
٢	١	١	١	١	١	١	١	٩	١	١	١	١	٤	٢	٢	٤	٠	٠	٣	٢	٢	٢٠	٢٠
٢	٢	١	١	١	١	١	١	٩	٣	١	٢	١	٧	٢	٢	٨	٢	٢	٤	٢	٢	٣٠	٣٠
٢	٣	١	١	١	١	١	١	٩	٣	١	٢	١	٧	٢	٢	٨	٢	٢	٤	٢	٢	٣٠	٣٠
٢	٤	١	٢	٢	٢	٢	١	١١	٣	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٨	٢	٢	٣	١	٢	٣٠	٣٠
٢	٥	١	١	٢	٢	٢	١	٧	٢	٣	٣	٣	١١	٢	١	٦	٢	٢	٥	٢	٣	٢٩	٢٩
٢	٦	١	١	٠	١	٠	١	٣	١	٠	٢	١	٥	١	٢	٤	١	١	٢	١	٢	١٤	١٤
٢	٧	١	١	٢	١	٢	١	٩	٢	١	١	١	٤	٢	٢	٤	٠	٠	١	١	١	١٩	١٩
٢	٨	١	٢	١	٢	٢	١	١١	٣	٢	١	٢	٧	٢	٢	٨	٢	٢	٤	٢	٢	٣٠	٣٠
٢	٩	١	٢	١	٢	٢	١	١١	٣	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٨	٢	٢	٤	٢	٢	٣٠	٣٠
٢	١٠	١	٠	١	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	١	١	٤	٢	١	٢	٢	٢	٨	٨
٢	١١	١	٢	١	٢	٢	١	١١	٣	٢	١	٢	٧	٢	٢	٨	٢	٢	٤	٢	٢	٣٠	٣٠
٢	١٢	١	٠	١	١	١	٠	٣	٢	١	٠	١	٢	٢	٠	٤	٢	٠	٢	٢	٢	١١	١١
٢	١٣	١	١	٢	١	٢	١	٩	٢	١	٢	١	٦	٢	١	٣	٠	٠	٢	٢	٢	٢٠	٢٠
٢	١٤	١	٢	٢	٢	٢	١	١٠	٢	٢	٢	٢	١٠	٢	٢	٨	٢	٢	٤	٢	٢	٢٩	٢٩
٢	١٥	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١٢	٣	٢	١	٣	٧	٢	٢	٨	٢	٢	٤	٢	٢	٣٠	٣٠

م	رقم التلميذ	ج	مهارات المستوى الحرفي						مهارات المستوى الاستنتاجي					مهارات المستوى الناقد				المستوى التقني			الاستيعاب القرائي
			١	٢	٣	٤	٥	مج	٦	٧	٨	٩	مج	١٠	١١	١٢	مج	١٣	١٤	مج	
٢	١٦	٢	٠	٠	١	١	٢	٠	١	١	١	٢	٤	٣	٢	١	٦	١	١	٢	١٤
٢	١٧	٢	٠	١	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	١	١	٢	٤	١	٢	٣	٨
٢	١٨	٢	٠	١	٠	٠	١	٠	١	١	١	١	٣	٢	١	٥	٠	١	١	١	١٤
٢	١٩	٢	١	٢	١	١	١	١	١	١	١	١	٤	٢	٣	٠	٥	١	١	١	١٩
٢	٢٠	٢	١	٠	١	٠	١	٢	٠	٢	١	٢	٥	١	١	١	٤	١	١	٢	١٤
٢	٢١	٢	٢	٢	٢	٢	١	١	٠	٠	٠	١	١	٢	١	٥	٣	١	١	٢	١٦
٢	٢٢	٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٣	١	١	٢	٢	١	١	٢	١٢
٢	٢٣	٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٤	٣	٣	٠	٤	٣	٣	٣	٢٠
٢	٢٤	٢	٢	٢	٢	٢	١	٢	١	٢	١	٢	٧	٢	٢	١	٥	١	١	١	٢٥
٢	٢٥	٢	١	٢	١	١	١	١	١	١	١	١	٤	٢	٣	٠	٥	١	١	١	١٩
٢	٢٦	٢	٢	٢	٢	٣	٢	٣	٢	٣	٢	٣	١٠	٢	٢	٧	٣	٠	٢	٢	٢٩
٢	٢٧	٢	٢	٢	٢	٣	٢	٣	٢	٣	٢	٣	١٠	٢	٢	٧	٣	٠	٢	٢	٢٩
٢	٢٨	٢	٠	٠	١	١	٠	٢	١	١	٢	٠	٤	٣	٢	١	٦	١	١	٢	١٤
٢	٢٩	٢	١	٢	١	١	١	١	١	١	١	١	٤	٢	٣	٠	٥	١	١	١	١٩
٢	٣٠	٢	١	٢	١	١	١	١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٣	١	٦	٢	٢	٥	٢٩
٢	٣١	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٣	٢	٢	٢	٣	١١	٢	٢	٣	٦	٢	٢	٥	٢٩
٢	٣٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٣	٨	١	٢	١	٣	٣٠
٣	١	١	٠	١	١	٠	٢	٢	١	٠	١	٠	٢	٢	٠	٤	٢	٢	٢	٢	١١
٣	٢	١	٢	١	١	١	٢	٢	١	٢	١	٢	٦	٢	١	٣	٠	٢	٢	٢	٢٠
٣	٣	١	١	١	١	١	٢	٢	٣	٣	٣	٣	١٢	٢	٣	٧	٢	٣	٢	٥	٢٩
٣	٤	١	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١	٢	١	٢	٧	٢	٢	١	٥	١	١	١	٢٥
٣	٥	١	١	١	١	١	١	١	٠	١	١	١	٣	٠	٠	٢	٢	١	١	٢	١٢
٣	٦	١	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٣	٢	١	٤	٢	٣	١	٣	٨
٣	٧	١	١	١	١	١	١	١	٢	١	١	١	٥	٢	١	٢	٤	١	١	٢	١٤
٣	٨	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٤	٢	٣	٠	٥	١	١	١	١٩
٣	٩	١	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٥	٢	١	٢	٤	١	١	١	١٤
٣	١٠	١	٣	٢	٢	٢	١	٨	١	٠	٠	٠	١	١	١	٣	٥	١	١	٢	١٦
٣	١١	١	١	١	١	١	١	٥	١	١	١	١	٣	٠	٠	٢	٢	١	١	٢	١٢
٣	١٢	١	٢	٢	٢	٢	١	٩	٢	١	١	١	٤	٢	٢	١	٥	١	١	٣	٢٠
٣	١٣	١	٣	٢	١	١	١	٩	٢	١	٢	١	٥	٢	١	٤	١	٢	٣	١	٢١
٣	١٤	١	١	٢	١	١	١	٩	٢	١	١	١	٤	٢	٢	٠	٥	١	١	١	١٩
٣	١٥	١	٢	٢	٢	٢	١	١٠	٢	٣	٢	٢	١٠	٢	٢	٣	٧	٠	٢	٢	٢٩
٣	١٦	١	١	١	١	١	١	٥	٣	٣	٣	٣	١٢	٢	٣	٢	٧	٢	٣	٥	٢٩
٣	١٧	٢	٠	١	٠	٠	١	٥	٢	١	١	٠	٣	١	١	٣	٥	١	١	١	١٤
٣	١٨	٢	١	١	١	١	١	٩	٢	١	١	١	٤	٢	٣	٠	٥	١	١	٢	١٩
٣	١٩	٢	١	١	١	١	١	٥	١	١	١	١	٣	٠	٠	٢	٢	١	١	٢	١٤
٣	٢٠	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٤	٢٩
٣	٢١	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٤	٢٩
٣	٢٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٤	٢٩
٣	٢٣	٢	١	١	١	١	١	٥	١	٠	١	٠	٣	٢	٠	٤	٤	٢	٢	٢	١١
٣	٢٤	٢	١	٢	١	١	٢	٩	٢	١	٢	١	٦	٢	١	٢	٣	٠	٢	٢	٢٠
٣	٢٥	٢	١	٢	١	١	١	٧	١	٢	٢	٢	١١	٢	١	٣	٦	٢	٢	٥	٢٩
٣	٢٦	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١٢	٣	٢	١	٢	٧	٢	٢	١	٥	١	١	١	٢٥
٣	٢٧	٢	١	١	١	١	١	٥	١	١	١	١	٣	٠	٠	٢	٢	١	١	٢	١٢
٣	٢٨	٢	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	٢	١	٤	٤	٢	٣	٣	٨
٣	٢٩	٢	٠	٠	٠	٠	٠	٢	٠	٢	١	١	٤	٢	١	٢	٦	١	١	٢	١٤
٣	٣٠	٢	١	٢	١	١	١	٩	٢	١	١	١	٤	٢	٣	٠	٥	١	١	١	١٩
٣	٣١	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٤	٢٩
٣	٣٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٤	٢٩
٣	٣٣	٢	١	١	١	١	١	٥	١	٠	١	٠	٣	٢	٠	٤	٤	٢	٢	٢	١١
٣	٣٤	٢	١	٢	١	١	٢	٩	٢	١	١	١	٦	٢	١	٢	٣	٠	٢	٢	٢٠
٣	٣٥	٢	١	٢	١	١	١	٧	١	٢	١	٢	١١	٢	١	٣	٦	٢	٢	٥	٢٩

م	رقم التلميذ	ج	مهارات المستوى الحر في							مهارات المستوى الاستنتاجي					مهارات المستوى الناقد				المستوى التدقيقي			الاستيعاب القرائي
			١	٢	٣	٤	٥	مج	٦	٧	٨	٩	مج	١٠	١١	١٢	مج	١٣	١٤	مج		
٣	٣٦	٢	٣	١	١	٢	٨	١	١	١	١	٤	٠	٢	١	٣	١	١	٢	١٧		
٣	٣٧	٢	٢	٢	٢	٢	١٠	٣	٣	٢	٢	١٠	٢	٢	٣	٧	٣	٠	٢	٢٩		
٤	١	١	١	٢	٢	١	٧	٣	٣	٣	٣	١١	٢	٣	٢	٦	٢	٣	٥	٢٩		
٤	٢	١	١	٠	١	٠	٣	١	٠	١	٢	٥	٠	٢	١	٤	١	١	٢	١٤		
٤	٣	١	٣	١	١	٠	٨	٢	١	١	١	٤	١	١	١	٣	١	١	٢	١٧		
٤	٤	١	١	١	١	١	٥	٣	٣	٣	٣	١٢	٣	٣	٧	٢	٣	٥	٢٩			
٤	٥	١	١	٢	٢	١	٧	٢	٣	٣	٣	١١	٢	٣	٦	٢	٣	٥	٢٩			
٤	٦	١	٢	٢	١	٢	٧	٢	١	٢	٢	١١	٣	٣	٨	٣	٢	٤	٣٠			
٤	٧	١	٠	١	١	٠	٢	٢	١	٠	٠	٢	١	٠	٤	٢	٠	٢	١١			
٤	٨	١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٢	١١	٣	٢	٨	٣	١	٢	٣٠			
٤	٩	١	٠	١	١	٠	٢	٢	١	٠	١	٢	١	٠	٤	٢	٠	٢	١١			
٤	١٠	١	١	٣	١	٢	٦	٢	٢	١	٢	٦	١	٢	٣	٠	٢	٢	٢٠			
٤	١١	١	١	٣	٢	٢	١٠	٢	٣	٢	٢	١٠	٢	٣	٧	٣	٠	٢	٢٩			
٤	١٢	١	٢	٣	٢	٢	١٢	٣	٣	١	٣	١٢	٣	٣	٥	١	٠	١	٢٥			
٤	١٣	١	١	١	١	٠	٣	٠	١	١	١	٥	١	١	٢	١	١	٢	١٢			
٤	١٤	١	٠	٠	٠	١	٠	١	٠	٠	٠	١	٠	٠	٤	٢	١	٣	٨			
٤	١٥	١	٠	١	١	١	٥	١	١	١	٠	٥	٢	٢	٠	١	١	٠	١٤			
٤	١٦	٢	٣	١	١	١	٨	٢	١	١	١	٨	٢	١	٣	١	١	١	١٧			
٤	١٧	٢	١	٠	١	٢	٣	١	٠	٢	١	٥	١	٠	١	٤	١	١	١٦			
٤	١٨	٢	٢	٢	٢	١	١	٨	١	٠	٠	٨	١	٠	٢	٢	٣	١	١٢			
٤	١٩	٢	١	١	١	٠	٣	٠	١	١	١	٥	١	١	١	٢	٢	١	١٢			
٤	٢٠	٢	١	١	١	١	٤	١	١	١	١	٩	٣	٣	١	٤	٣	٠	٢٠			
٤	٢١	٢	٣	١	٢	١	٥	١	١	٢	١	٩	٢	١	١	٤	٢	١	٢١			
٤	٢٢	٢	٣	١	١	٢	٨	٢	١	١	١	٨	٢	١	٣	١	١	١	١٧			
٤	٢٣	٢	٢	٢	٢	٢	١٠	٢	٣	٢	٢	١٠	٢	٣	٧	٣	٠	٢	٢٩			
٤	٢٤	٢	٢	٣	٢	٢	١٠	٢	٣	٢	٢	١٠	٢	٣	٧	٣	٠	٢	٢٩			
٤	٢٥	٢	٠	٠	١	٠	٢	٤	١	١	٢	٤	١	٢	٦	١	١	١	١٤			
٤	٢٦	٢	٣	٢	٢	١	١	٨	١	٠	٠	٨	١	٠	٣	١	١	١	١٦			
٤	٢٧	٢	٢	٢	٢	٢	٧	٢	١	٢	٢	١١	٣	٣	٨	٣	٢	٢	٣٠			
٤	٢٨	٢	٠	١	١	٠	٢	٢	١	٠	١	٣	٠	١	٤	٢	٢	٢	١١			
٤	٢٩	٢	١	٢	١	٢	٦	١	٢	١	٢	٩	٢	٣	٣	١	٢	٢	٢٠			
٤	٣٠	٢	١	١	١	١	٥	١	٣	٣	٣	١٢	٣	٣	٧	١	٠	١	٢٥			
٤	٣١	٢	٢	٢	٢	٢	١٢	٣	٣	٣	٣	١٢	٣	٣	٥	١	٢	٢	٢٩			
٤	٣٢	٢	١	١	١	١	٥	١	١	١	١	٥	١	١	٣	٠	٢	١	١٢			
٤	٣٣	٢	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	٤	٢	١	٠	٨			
٤	٣٤	٢	١	٠	١	٠	٥	١	٢	١	٢	٣	١	٠	١	٤	١	١	١٤			
٤	٣٥	٢	٣	٢	٢	١	١	٨	١	٠	٠	٨	١	٠	٣	١	١	١	١٦			

*م = المجموعة

(١) = التجريبية الأولى (KWL).

(٢) = التجريبية الثانية (SQ3R).

(٣) = التجريبية الثالثة (RAP).

(٤) = الضابطة (الاعتيادية).

*ج = الجنس

(١) = الذكور.

(٢) = الإناث.

الملحق (٢٧) درجات تلاميذ مجموعات الدراسة في اختبار التفكير الاستدلالي القبلي

رقم التلميذ	التجريبية الأولى (KWL)			التجريبية الثانية (SQ3R)			التجريبية الثالثة (RAP)			الضابطة (الاعتيادية)		
	استنتاج	استقراء	استدلال	استنتاج	استقراء	استدلال	استنتاج	استقراء	استدلال	استنتاج	استقراء	استدلال
١	٢	٤	٦	٩	٧	١٦	١	٢	٣	٤	٢	٦
٢	٥	٦	١١	٩	٨	١٧	٣	٤	٧	١	٣	٤
٣	٨	٢	١٠	٥	٦	١١	٩	٧	١٦	١	٢	٣
٤	٩	٨	١٧	٤	٦	١٠	٧	٥	١٢	٩	٧	١٦
٥	٩	٨	١٧	١	٣	٤	٧	٨	١٥	٦	٤	١٠
٦	٥	٤	٩	٦	٤	١٠	٧	٧	١٤	٤	٤	٨
٧	٣	٥	٨	٤	٤	٨	٩	٤	١٣	٣	٥	٨
٨	٤	٢	٦	٨	٨	١٦	٥	٤	٩	٩	٨	١٧
٩	١	٣	٤	٩	٧	١٦	٣	٥	٨	٩	٤	١٣
١٠	٩	٤	١٣	٧	٨	١٥	٢	٩	١١	١	٣	٤
١١	١	٢	٣	٢	٩	١١	٥	٦	١١	٧	٨	١٥
١٢	٧	٥	١٢	٧	٧	١٤	٨	٢	١٠	٨	٨	١٦
١٣	٣	٤	٧	٧	٥	١٢	٤	٦	١٠	٧	٧	١٤
١٤	٢	٩	١١	١	٢	٣	١	٣	٤	٢	٩	١١
١٥	٧	٧	١٤	٧	٥	١٢	٤	٢	٦	٩	٨	١٧
١٦	٩	٨	١٧	٩	٧	١٦	٢	٤	٦	٩	٨	١٧
١٧	٧	٨	١٥	٥	٦	١١	١	٣	٤	٩	٧	١٦
١٨	٧	٧	١٤	٨	٢	١٠	٤	٢	٦	٧	٧	١٤
١٩	٩	٤	١٣	٤	٦	١٠	٩	٧	١٦	٧	٨	١٥
٢٠	٩	٧	١٦	٧	٨	١٥	٩	٧	١٦	٦	٤	١٠
٢١	٩	٧	١٦	٦	٤	١٠	٩	٨	١٧	٩	٤	١٣
٢٢	٢	٩	١١	٣	٤	٧	٧	٧	١٤	٥	٤	٩
٢٣	٥	٤	٩	٤	٢	٦	٩	٤	١٣	٧	٥	١٢
٢٤	٤	٦	١٠	٥	٤	٩	٧	٥	١٢	٤	٤	٨
٢٥	٦	٤	١٠	١	٢	٣	٨	٨	١٦	٢	٩	١١
٢٦	٤	٤	٨	٣	٥	٨	٢	٩	١١	٤	٢	٦
٢٧	٨	٨	١٦	٤	٤	٨	٥	٦	١١	٣	٥	٨
٢٨	٣	٤	٧	٩	٤	١٣	٦	٤	١٠	١	٣	٤
٢٩	٤	٢	٦	٢	٤	٦	٨	٢	١٠	٨	٢	١٠
٣٠	١	٣	٤	٩	٨	١٧	٩	٨	١٧	٣	٤	٧
٣١	٨	٢	١٠	٨	٨	١٦	٤	٦	١٠	١	٢	٣
٣٢	٣	٥	٨	٩	٧	١٦	٥	٤	٩	٢	٤	٦
٣٣	١	٢	٣	-	-	-	٢	٤	٦	٨	٢	١٠
٣٤	٢	٤	٦	-	-	-	٤	٤	٨	٥	٦	١٠
٣٥	-	-	-	-	-	-	٣	٥	٨	٥	٦	١١
٣٦	-	-	-	-	-	-	٣	٤	٧	-	-	-
٣٧	-	-	-	-	-	-	١	٢	٣	-	-	-

الملحق (٢٨) نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة (MANOVA)

للتطبيق القبلي لاختباري الاستيعاب القرائي بمهاراته ومستوياته والتفكير الاستدلالي بمهارتيه
(١ / ٢٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات تلاميذ المجموعات في الاختبارين القبليين

المتغيرات التابعة	الجنس	المجموعة التجريبية الأولى			المجموعة التجريبية الثانية			المجموعة التجريبية الثالثة			المجموعة الضابطة			المجموع		
		ع	م	ن	ع	م	ن	ع	م	ن	ع	م	ن	ع	م	ن
المهارة الأولى	ذكور	١٥	١,٤٠	١,٢٤	١٤	١,٢١	٠,٧٠	١٦	١,١٩	٠,٩١	١٥	١,١٣	٠,٩٢	٦٠	١,٢٣	٠,٩٥
	إناث	١٩	١,١١	٠,٩٩	١٨	١,١٧	٠,٨٦	٢١	١,٢٤	١,٠٠	٢٠	١,٦٥	١,٠٩	٧٨	١,٢٩	٠,٩٩
	مجموع	٣٤	١,٢٤	١,١٠	٣٢	١,١٩	٠,٧٨	٣٧	١,٢٢	٠,٩٥	٣٥	١,٤٣	١,٠٤	١٣٨	١,٢٧	٠,٩٧
المهارة الثانية	ذكور	١٥	١,٢٧	٠,٧٠	١٤	١,٤٣	٠,٦٥	١٦	١,٣٨	٠,٦٢	١٥	١,٣٣	٠,٦٢	٦٠	١,٣٥	٠,٦٣
	إناث	١٩	١,٣٢	٠,٧٥	١٨	١,٣٩	٠,٧٨	٢١	١,٣٨	٠,٦٧	٢٠	١,٣٥	٠,٧٢	٧٨	١,٣٣	٠,٧١
	مجموع	٣٤	١,٢٩	٠,٧٢	٣٢	١,٤١	٠,٧١	٣٧	١,٣٨	٠,٦٤	٣٥	١,٢٩	٠,٦٧	١٣٨	١,٣٤	٠,٦٨
المهارة الثالثة	ذكور	١٥	١,١٣	٠,٧٤	١٤	١,٥٠	٠,٧٦	١٦	١,١٣	٠,٧٢	١٥	١,٣٣	٠,٨٢	٦٠	١,٢٧	٠,٧٦
	إناث	١٩	١,٢١	٠,٧١	١٨	١,٣٩	٠,٨٥	٢١	١,٢٩	٠,٧٢	٢٠	١,٤٠	٠,٧٥	٧٨	١,٣٢	٠,٧٥
	مجموع	٣٤	١,١٨	٠,٧٢	٣٢	١,٤٤	٠,٨٠	٣٧	١,٢٢	٠,٧١	٣٥	١,٣٧	٠,٧٧	١٣٨	١,٣٠	٠,٧٥
المهارة الرابعة	ذكور	١٥	١,٤٧	١,٠٦	١٤	٢,٠٠	١,١٨	١٦	١,٥٦	١,١٥	١٥	١,٤٧	٠,٩٩	٦٠	١,٦٢	١,٠٩
	إناث	١٩	١,٦٨	١,٠٦	١٨	١,٧٢	١,١٣	٢١	١,٦٢	١,٠٢	٢٠	١,٢٠	١,١١	٧٨	١,٥٥	١,٠٨
	مجموع	٣٤	١,٥٩	١,٠٥	٣٢	١,٨٤	١,١٤	٣٧	١,٥٩	١,٠٧	٣٥	١,٣١	١,٠٥	١٣٨	١,٥٨	١,٠٨
المهارة الخامسة	ذكور	١٥	١,٥٣	١,١٩	١٤	١,٨٦	١,١٧	١٦	١,٤٤	٠,٨٩	١٥	١,٤٠	١,٠٦	٦٠	١,٥٥	١,٠٦
	إناث	١٩	١,٥٣	١,١٧	١٨	١,٥٠	١,٠٤	٢١	١,٤٨	١,٠٣	٢٠	١,٣٥	٠,٩٣	٧٨	١,٤٦	١,٠٣
	مجموع	٣٤	١,٥٣	١,١٦	٣٢	١,٦٦	١,١٠	٣٧	١,٤٦	٠,٩٦	٣٥	١,٣٧	٠,٩٧	١٣٨	١,٥٠	١,٠٤
المستوى الحرقي	ذكور	١٥	٦,٨٠	٣,٥٧	١٤	٨,٠٠	٣,٤٢	١٦	٦,٦٩	٣,٠٧	١٥	٦,٦٧	٣,٤٤	٦٠	٧,٠٢	٣,٣٣
	إناث	١٩	٦,٨٤	٣,٤٥	١٨	٧,١٧	٣,٥٥	٢١	٧,٠٠	٣,٢١	٢٠	٦,٨٥	٣,٢٢	٧٨	٦,٩٦	٣,٢٩
	مجموع	٣٤	٦,٨٢	٣,٤٥	٣٢	٧,٥٣	٣,٤٦	٣٧	٦,٨٦	٣,١١	٣٥	٦,٧٧	٣,٢٦	١٣٨	٦,٩٩	٣,٣٠
المهارة السادسة	ذكور	١٥	١,١٣	١,٠٦	١٤	١,٧٩	١,٠٥	١٦	١,٤٤	١,٠٩	١٥	١,٦٧	١,٢٣	٦٠	١,٥٠	١,١١
	إناث	١٩	١,٣٢	١,٠٦	١٨	١,٥٦	١,٢٠	٢١	١,٣٨	١,١٢	٢٠	١,٤٥	١,٠٠	٧٨	١,٤٢	١,٠٨
	مجموع	٣٤	١,٢٤	١,٠٥	٣٢	١,٦٦	١,١٢	٣٧	١,٤١	١,٠٩	٣٥	١,٥٤	١,٠٩	١٣٨	١,٤٦	١,٠٩
المهارة السابعة	ذكور	١٥	١,٣٣	٠,٨٢	١٤	١,٥٠	٠,٨٥	١٦	١,٢٥	٠,٨٦	١٥	١,٥٣	٠,٩٢	٦٠	١,٤٠	٠,٨٥
	إناث	١٩	١,٤٢	٠,٨٤	١٨	١,٣٩	٠,٨٥	٢١	١,٤٨	٠,٨٧	٢٠	١,١٥	٠,٨١	٧٨	١,٣٦	٠,٨٤
	مجموع	٣٤	١,٣٨	٠,٨٢	٣٢	١,٤٤	٠,٨٤	٣٧	١,٣٨	٠,٨٦	٣٥	١,٣١	٠,٨٧	١٣٨	١,٣٨	٠,٨٤
المهارة الثامنة	ذكور	١٥	١,٢٧	٠,٩٦	١٤	١,٥٧	١,٠٢	١٦	١,٣٨	١,٠٢	١٥	١,٦٠	١,١٢	٦٠	١,٤٥	١,٠٢
	إناث	١٩	١,٥٣	٠,٩٦	١٨	١,٥٦	٠,٩٨	٢١	١,٣٨	٠,٩٧	٢٠	١,٢٥	١,٠٢	٧٨	١,٤٢	٠,٩٧
	مجموع	٣٤	١,٤١	٠,٩٦	٣٢	١,٥٦	٠,٩٨	٣٧	١,٣٨	٠,٩٨	٣٥	١,٤٠	١,٠٦	١٣٨	١,٤٣	٠,٩٩
المهارة التاسعة	ذكور	١٥	١,٠٧	٠,٨٠	١٤	١,٢٩	٠,٧٣	١٦	١,٠٠	٠,٩٧	١٥	١,٢٧	٠,٨٨	٦٠	١,١٥	٠,٨٤
	إناث	١٩	١,٢١	٠,٧٩	١٨	١,١١	٠,٨٣	٢١	١,١٤	٠,٧٩	٢٠	٠,٨٥	٠,٨٨	٧٨	١,٠٨	٠,٨٢
	مجموع	٣٤	١,١٥	٠,٧٨	٣٢	١,١٩	٠,٧٨	٣٧	١,٠٨	٠,٨٦	٣٥	١,٠٣	٠,٨٩	١٣٨	١,١١	٠,٨٣
المستوى الاستنتاجي	ذكور	١٥	٤,٨٠	٣,٠٠	١٤	٦,١٤	٣,٢٥	١٦	٥,٠٦	٣,٥٩	١٥	٦,٠٧	٣,٧٧	٦٠	٥,٥٠	٣,٢٩
	إناث	١٩	٥,٤٧	٣,١٣	١٨	٥,٦١	٣,٤٣	٢١	٥,٣٨	٣,٣٨	٢٠	٤,٧٠	٣,٢٥	٧٨	٥,٢٨	٣,٢٥
	مجموع	٣٤	٥,١٨	٣,٠٥	٣٢	٥,٨٤	٣,٣١	٣٧	٥,٢٤	٣,٤٣	٣٥	٥,٢٩	٣,٤٩	١٣٨	٥,٣٨	٣,٣٠
المهارة العاشرة	ذكور	١٥	١,٦٧	٠,٧٢	١٤	٢,٠٠	٠,٥٥	١٦	١,٤٤	٠,٧٣	١٥	١,٦٧	٠,٩٠	٦٠	١,٦٨	٠,٧٥
	إناث	١٩	١,٩٥	٠,٧١	١٨	١,٨٣	٠,٧٩	٢١	١,٧١	٠,٩٦	٢٠	١,٣٠	٠,٨٦	٧٨	١,٦٩	٠,٨٦
	مجموع	٣٤	١,٨٢	٠,٧٢	٣٢	١,٩١	٠,٦٩	٣٧	١,٥٩	٠,٨٦	٣٥	١,٤٦	٠,٨٩	١٣٨	١,٦٩	٠,٨١
المهارة الحادية عشرة	ذكور	١٥	٢,٠٧	٠,٨٨	١٤	١,٨٦	٠,٩٥	١٦	١,٧٥	١,١٣	١٥	١,٦٠	١,١٢	٦٠	١,٨٢	١,٠٢
	إناث	١٩	١,٩٥	٠,٩٧	١٨	٢,٠٦	٠,٨٧	٢١	١,٧٦	١,٠٤	٢٠	١,٥٥	٠,٨٩	٧٨	١,٨٢	٠,٩٥
	مجموع	٣٤	٢,٠٠	٠,٩٢	٣٢	١,٩٧	٠,٩٠	٣٧	١,٧٦	١,٠٦	٣٥	١,٥٧	٠,٩٨	١٣٨	١,٨٢	٠,٩٨
المهارة الثانية عشرة	ذكور	١٥	١,٦٧	٠,٩٨	١٤	١,٥٧	١,٢٢	١٦	١,٣٨	١,٠٢	١٥	١,٨٠	٠,٨٦	٦٠	١,٦٠	١,٠١
	إناث	١٩	١,٦٣	١,١٦	١٨	١,٤٤	١,١٠	٢١	١,٥٢	١,٠٣	٢٠	١,٧٥	١,٠٢	٧٨	١,٥٩	١,٠٦
	مجموع	٣٤	١,٦٥	١,٠٧	٣٢	١,٥٠	١,١٤	٣٧	١,٤٦	١,٠٢	٣٥	١,٧٧	٠,٩٤	١٣٨	١,٥٩	١,٠٤
المستوى الناقد	ذكور	١٥	٥,٤٠	١,٥٩	١٤	٥,٤٣	١,٧٤	١٦	٤,٥٦	١,٥٥	١٥	٥,٠٧	١,٨٧	٦٠	٥,١٠	١,٦٨
	إناث	١٩	٥,٥٣	١,٨٧	١٨	٥,٣٣	١,٤١	٢١	٥,٠٠	١,٧٣	٢٠	٤,٦٠	١,٧٠	٧٨	٥,١٠	١,٦٩
	مجموع	٣٤	٥,٤٧	١,٧٣	٣٢	٥,٣٨	١,٥٤	٣٧	٤,٨١	١,٦٥	٣٥	٤,٨٠	١,٧٦	١٣٨	٥,١٠	١,٦٨

المتغيرات التابعة	الجنس	المجموعة التجريبية الأولى			المجموعة التجريبية الثانية			المجموعة التجريبية الثالثة			المجموعة الضابطة			المجموع		
		ع	م	ن	ع	م	ن	ع	م	ن	ع	م	ن	ع	م	ن
المهارة الثالثة عشرة	ذكور	٠,٩٣	١,٠٠	١٥	٠,٩٦	١,٠٠	١٤	٠,٩٦	٠,٨٨	١٦	٠,٩٩	١,١٣	١٥	١,٠٠	١,٠٠	٠,٩٦
	إناث	٠,٩٧	١,٠٥	١٩	٠,٩٤	٠,٩٤	١٨	٠,٩٤	١,٠٠	٢١	٠,٧٦	١,٠٥	٢٠	١,٠١	١,٠١	٠,٨٨
	مجموع	٠,٩٤	١,٠٣	٣٤	٠,٩٧	٠,٩٧	٣٢	٠,٩٣	٠,٩٥	٣٧	٠,٨٥	١,٠٩	٣٥	١,٠١	١,٠١	٠,٩١
المهارة الرابعة عشرة	ذكور	٠,٦٤	١,٥٣	١٥	٠,٩٥	١,٨٦	١٤	٠,٧٣	١,٤٤	١٦	٠,٧٣	١,٦٠	١٥	١,٦٠	١,٦٠	٠,٧٩
	إناث	٠,٦٩	١,٥٨	١٩	٠,٨١	١,٢٢	١٨	٠,٨١	١,٥٢	٢١	٠,٧٣	١,٣٠	٢٠	١,٤١	١,٤١	٠,٧٦
	مجموع	٠,٦٦	١,٥٦	٣٤	٠,٩٢	١,٥٠	٣٢	٠,٧٧	١,٤٩	٣٧	٠,٧٨	١,٤٣	٣٥	١,٤٩	١,٤٩	٠,٧٨
المستوى التدوقي	ذكور	١,١٣	٢,٥٣	١٥	١,٢٩	٢,٨٦	١٤	١,٢٥	٢,٣١	١٦	١,٣٩	٢,٧٣	١٥	٢,٦٠	٢,٦٠	١,٢٥
	إناث	١,١٢	٢,٦٣	١٩	١,٢٥	٢,١٧	١٨	١,٢٩	٢,٥٢	٢١	١,٣٩	٢,٣٥	٢٠	٢,٤٢	٢,٤٢	١,١٣
	مجموع	١,١٠	٢,٥٩	٣٤	١,٢٩	٢,٤٧	٣٢	١,٢٦	٢,٤٣	٣٧	١,١٢	٢,٥١	٣٥	٢,٥٠	٢,٥٠	١,١٩
الاستيعاب القرائي	ذكور	٧,٢٠	١٩,٥٣	١٥	٧,٥٨	٢٢,٤٣	١٤	٧,٧٤	١٨,٦٣	١٦	٨,٤٣	٢٠,٥٣	١٥	٢٠,٢٢	٢٠,٢٢	٧,٤٤
	إناث	٧,٥١	٢٠,٤٧	١٩	٧,٠٤	٢٠,٢٨	١٨	٧,٢٠	١٩,٩٠	٢١	٧,٦٩	١٨,٥٠	٢٠	١٩,٧٧	١٩,٧٧	٧,٠٢
	مجموع	٧,٢٨	٢٠,٠٦	٣٤	٧,٢٥	٢١,٢٢	٣٢	٧,٩٤	١٩,٣٥	٣٧	٧,٤٤	١٩,٣٧	٣٥	١٩,٩٦	١٩,٩٦	٧,١٨
الاستنتاج	ذكور	٢,٩٨	٥,٠٠	١٥	٢,٨٧	٥,٦٤	١٤	٢,٧٤	٤,٨١	١٦	٣,٢٠	٥,٣٣	١٥	٥,١٨	٥,١٨	٢,٨٩
	إناث	٢,٨٩	٥,٣٢	١٩	٢,٦٣	٥,٧٢	١٨	٢,٨٦	٥,٤٨	٢١	٢,٧١	٥,٢٠	٢٠	٥,٤٢	٥,٤٢	٢,٧٣
	مجموع	٢,٨٩	٥,١٨	٣٤	٢,٦٩	٥,٦٩	٣٢	٢,٧٩	٥,١٩	٣٧	٢,٨٨	٥,٢٦	٣٥	٥,٣٢	٥,٣٢	٢,٧٩
الاستقراء	ذكور	٢,٢٩	٤,٨٧	١٥	٢,١١	٦,٠٠	١٤	٢,١٦	٤,٨٨	١٦	٢,٤٧	٥,٤٧	١٥	٥,٢٨	٥,٢٨	٢,٢٦
	إناث	٢,٢٧	٥,١٦	١٩	٢,٠٣	٥,٠٠	١٨	٢,١٦	٥,١٩	٢١	٢,١٧	٤,٨٠	٢٠	٥,٠٤	٥,٠٤	٢,١٢
	مجموع	٢,٢٥	٥,٠٣	٣٤	٢,٠٩	٥,٤٤	٣٢	٢,١٣	٥,٠٥	٣٧	٢,٢٩	٥,٠٩	٣٥	٥,١٤	٥,١٤	٢,١٨
التفكير الاستدلالي	ذكور	٤,٣١	٩,٨٧	١٥	٤,٤٣	١١,٦٤	١٤	٣,٨٤	٩,٦٩	١٦	٥,٠٥	١٠,٨٠	١٥	١٠,٤٦	١٠,٤٦	٤,٣٧
	إناث	٤,٣٤	١٠,٤٧	١٩	٤,١٠	١٠,٧٢	١٨	٤,٢٦	١٠,٦٧	٢١	٣,٨١	١٠,٠٠	٢٠	١٠,٤٦	١٠,٤٦	٤,٠٦
	مجموع	٤,٣٧	١٠,٢١	٣٤	٤,٢٠	١١,١٣	٣٢	٤,٠٦	١٠,٢٤	٣٧	٤,٣٣	١٠,٣٤	٣٥	١٠,٤٦	١٠,٤٦	٤,١٨

ن = العدد. م = المتوسط الحسابي. ع = الانحراف المعياري.

(٢/٢٨) اختبارات التأثيرات بين الأفراد (Tests of Between-Subjects Effects)

المتغير التابع	مصدر التباين	النوع الثلاثي مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة الدلالة	مربع إيتا الجزئية	القرار
ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	المجموعة	٠,٨٢٨	٣	٠,٢٧٦	٠,٢٨٨	٠,٨٣٤	٠,٠٠٧	غير دالة
	الجنس	٠,١٠٧	١	٠,١٠٧	٠,١١١	٠,٧٣٩	٠,٠٠١	غير دالة
	المجموعة*الجنس	٢,٩٣٤	٣	٠,٩٧٨	١,٠١٩	٠,٣٨٧	٠,٠٢٣	غير دالة
	الخطأ	١٢٤,٧٧٧	١٣٠	٠,٩٦٠	-	-	-	-
	الكل المصحح	١٢٩,٠٨٠	١٣٧	-	-	-	-	-
تحديد مرادف الكلمة	المجموعة	٠,٣٦١	٣	٠,١٢٠	٠,٢٥٠	٠,٨٦١	٠,٠٠٦	غير دالة
	الجنس	٠,٠١٠	١	٠,٠١٠	٠,٠٢٠	٠,٨٨٧	٠,٠٠٠	غير دالة
	المجموعة*الجنس	٠,٠٨٣	٣	٠,٠٢٨	٠,٠٥٨	٠,٩٨٢	٠,٠٠١	غير دالة
	الخطأ	٦٢,٥٣١	١٣٠	٠,٤٨١	-	-	-	-
	الكل المصحح	٦٢,٩٩٣	١٣٧	-	-	-	-	-
تحديد ضد الكلمة	المجموعة	١,٦٧٩	٣	٠,٥٦٠	٠,٩٧٢	٠,٤٠٨	٠,٠٢٢	غير دالة
	الجنس	٠,٠٧٩	١	٠,٠٧٩	٠,١٣٧	٠,٧١١	٠,٠٠١	غير دالة
	المجموعة*الجنس	٠,٣٢٤	٣	٠,١٠٨	٠,١٨٨	٠,٩٠٥	٠,٠٠٤	غير دالة
	الخطأ	٧٤,٨٣٨	١٣٠	٠,٥٧٦	-	-	-	-
	الكل المصحح	٧٦,٨١٩	١٣٧	-	-	-	-	-
تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	المجموعة	٤,٥٧٧	٣	١,٥٢٦	١,٢٩٤	٠,٢٧٩	٠,٠٢٩	غير دالة
	الجنس	٠,١٥٥	١	٠,١٥٥	٠,١٣١	٠,٧١٨	٠,٠٠١	غير دالة
	المجموعة*الجنس	١,٥٠٨	٣	٠,٥٠٣	٠,٤٣٦	٠,٧٣٤	٠,٠١٠	غير دالة
	الخطأ	١٥٣,٢٧٣	١٣٠	١,١٧٩	-	-	-	-
	الكل المصحح	١٥٩,٦٢٣	١٣٧	-	-	-	-	-

المتغير التابع	مصدر التباين	النوع الثلاثي مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة الدلالة	مربع إيتا الجزئية	القرار
تعرف تسلسل الأحداث	المجموعة	١,٦٢٣	٣	٠,٥٤٤	٠,٤٨٥	٠,٦٩٣	٠,٠١١	غير دالة
	الجنس	٠,٢٩٨	١	٠,٢٩٨	٠,٢٦٥	٠,٦٠٧	٠,٠٠٢	غير دالة
	المجموعة*الجنس	٠,٧٨٤	٣	٠,٢٦١	٠,٢٣٣	٠,٨٧٤	٠,٠٠٥	غير دالة
	الخطأ	١٤٦,٠١٠	١٣٠	١,١٢٣	—	—	—	—
	الكل المصحح	١٤٨,٥٠٠	١٣٧	—	—	—	—	—
المستوى الحريفي	المجموعة	١٤,٦٦٣	٣	٤,٨٨٨	٠,٤٣٣	٠,٧٣٠	٠,٠١٠	غير دالة
	الجنس	٠,١٨٤	١	٠,١٨٤	٠,٠١٦	٠,٨٩٩	٠,٠٠٠	غير دالة
	المجموعة*الجنس	٦,٥٦٣	٣	٢,١٨٨	٠,١٩٤	٠,٩٠١	٠,٠٠٤	غير دالة
	الخطأ	١٤٦٨,٧٤٧	١٣٠	١١,٢٩٨	—	—	—	—
	الكل المصحح	١٤٨٧,٩٧١	١٣٧	—	—	—	—	—
استنتاج عنوان مناسب للموضوع	المجموعة	٣,٦٨١	٣	١,٢٢٧	١,٠١١	٠,٣٩٠	٠,٠٢٣	غير دالة
	الجنس	٠,٢١٨	١	٠,٢١٨	٠,١٧٩	٠,٦٧٣	٠,٠٠١	غير دالة
	المجموعة*الجنس	٠,٩٢٠	٣	٠,٣٠٧	٠,٢٥٣	٠,٨٥٩	٠,٠٠٦	غير دالة
	الخطأ	١٥٧,٨١٣	١٣٠	١,٢١٤	—	—	—	—
	الكل المصحح	١٦٢,٢٣٩	١٣٧	—	—	—	—	—
استنتاج معنى ضمني من النص	المجموعة	٠,١٩٢	٣	٠,٠٦٤	٠,٠٨٨	٠,٩٦٦	٠,٠٠٢	غير دالة
	الجنس	٠,٠٦٩	١	٠,٠٦٩	٠,٠٩٥	٠,٧٥٨	٠,٠٠١	غير دالة
	المجموعة*الجنس	١,٨٣٠	٣	٠,٦١٠	٠,٨٤١	٠,٤٧٤	٠,٠١٩	غير دالة
	الخطأ	٩٤,٢٦٤	١٣٠	٠,٧٢٥	—	—	—	—
	الكل المصحح	٩٦,٤٠٦	١٣٧	—	—	—	—	—
استنتاج فكر النص	المجموعة	٠,٦٩٠	٣	٠,٢٣٠	٠,٢٢٧	٠,٨٧٧	٠,٠٠٥	غير دالة
	الجنس	٠,٠٢١	١	٠,٠٢١	٠,٠٢١	٠,٨٨٥	٠,٠٠٠	غير دالة
	المجموعة*الجنس	١,٥٩٤	٣	٠,٥٣١	٠,٥٢٥	٠,٦٦٦	٠,٠١٢	غير دالة
	الخطأ	١٣١,٥٩٦	١٣٠	١,٠١٢	—	—	—	—
	الكل المصحح	١٣٣,٩١٣	١٣٧	—	—	—	—	—
استنتاج علاقة السبب بالنتيجة	المجموعة	٠,٤١٧	٣	٠,١٣٩	٠,١٩٩	٠,٨٩٧	٠,٠٠٥	غير دالة
	الجنس	٠,١٩٦	١	٠,١٩٦	٠,٢٨١	٠,٥٩٧	٠,٠٠٢	غير دالة
	المجموعة*الجنس	١,٩١١	٣	٠,٦٣٧	٠,٩١٢	٠,٤٣٧	٠,٠٢١	غير دالة
	الخطأ	٩٠,٧٨١	١٣٠	٠,٦٩٨	—	—	—	—
	الكل المصحح	٩٣,٣٧٠	١٣٧	—	—	—	—	—
المستوى الاستنتاجي	المجموعة	١٠,٦٤٧	٣	٣,٥٤٩	٠,٣١٦	٠,٨١٤	٠,٠٠٧	غير دالة
	الجنس	١,٧٣٦	١	١,٧٣٦	٠,١٥٤	٠,٦٩٥	٠,٠٠١	غير دالة
	المجموعة*الجنس	٢١,٣٦٣	٣	٧,١٢١	٠,٦٣٣	٠,٥٩٥	٠,٠١٤	غير دالة
	الخطأ	١٤٦٣,١٥٢	١٣٠	١١,٢٤٧	—	—	—	—
	الكل المصحح	١٤٩٤,٤٠٦	١٣٧	—	—	—	—	—
التمييز بين الفكر الرئيسة والفرعية	المجموعة	٤,٠١٥	٣	١,٣٣٨	٢,١٠٨	٠,١٠٢	٠,٠٤٦	غير دالة
	الجنس	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠٠٢	٠,٩٦٥	٠,٠٠٠	غير دالة
	المجموعة*الجنس	٢,٧٢٢	٣	٠,٩٠٧	١,٤٢٩	٠,٢٢٧	٠,٠٢٢	غير دالة
	الخطأ	٨٢,٥٣٧	١٣٠	٠,٦٣٥	—	—	—	—
	الكل المصحح	٨٩,٦٠١	١٣٧	—	—	—	—	—
التمييز بين الحقيقة والرأي	المجموعة	٣,٩٦٥	٣	١,٣٢٢	١,٣٦٥	٠,٢٥٦	٠,٠٣١	غير دالة
	الجنس	٠,٠٠٤	١	٠,٠٠٤	٠,٠٠٤	٠,٩٥٢	٠,٠٠٠	غير دالة
	المجموعة*الجنس	٠,٤٥٠	٣	٠,١٥٠	٠,١٥٥	٠,٩٢٦	٠,٠٠٤	غير دالة
	الخطأ	١٢٥,٨٩٩	١٣٠	٠,٩٦٨	—	—	—	—
	الكل المصحح	١٣٠,٤٧١	١٣٧	—	—	—	—	—
التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة له به	المجموعة	٢,٢١٨	٣	٠,٧٣٩	٠,٦٦٤	٠,٥٧٦	٠,٠١٥	غير دالة
	الجنس	٠,٠٠٨	١	٠,٠٠٨	٠,٠٠٨	٠,٩٣١	٠,٠٠٠	غير دالة
	المجموعة*الجنس	٠,٣٥٦	٣	٠,١١٩	٠,١٠٦	٠,٩٥٦	٠,٠٠٢	غير دالة
	الخطأ	١٤٤,٧٦٥	١٣٠	١,١١٤	—	—	—	—
	الكل المصحح	١٤٧,٢٧٥	١٣٧	—	—	—	—	—

المتغير التابع	مصدر التباين	النوع الثلاثي مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة الدلالة	مربع إيتا الجزئية	القرار
المستوى الناقد	المجموعة	١٣,٠٣٦	٣	٤,٣٤٥	١,٥٢١	٠,٢١٢	٠,٠٣٤	غير دالة
	الجنس	٠,٠٠٠	١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٩٩٩	٠,٠٠٠	غير دالة
	المجموعة*الجنس	٣,٨٠٨	٣	١,٢٦٩	٠,٤٤٤	٠,٧٢٢	٠,٠١٠	غير دالة
	الخطأ	٣٧١,٤٣٦	١٣٠	٢,٨٥٧	—	—	—	—
	الكل المصحح	٣٨٨,٥٨٠	١٣٧	—	—	—	—	—
الموازنة بين بعض التعابير اللغوية	المجموعة	٠,٤٧٢	٣	٠,١٥٧	٠,١٨٢	٠,٩٠٨	٠,٠٠٤	غير دالة
	الجنس	٠,٠٠٣	١	٠,٠٠٣	٠,٠٠٤	٠,٩٥٢	٠,٠٠٠	غير دالة
	المجموعة*الجنس	٠,٢٤٤	٣	٠,٠٨١	٠,٠٩٤	٠,٩٦٣	٠,٠٠٢	غير دالة
	الخطأ	١١٢,٣٢٥	١٣٠	٠,٨٦٤	—	—	—	—
	الكل المصحح	١١٢,٩٩٣	١٣٧	—	—	—	—	—
استنتاج القيم السائدة في النص	المجموعة	٠,٢٥١	٣	٠,٠٨٤	٠,١٣٩	٠,٩٣٦	٠,٠٠٣	غير دالة
	الجنس	١,٣٦٣	١	١,٣٦٣	٢,٣٦٧	٠,١٣٥	٠,٠١٧	غير دالة
	المجموعة*الجنس	٢,٨٢١	٣	٠,٩٤٠	١,٥٦٤	٠,٢٠١	٠,٠٣٥	غير دالة
	الخطأ	٧٨,١٦٦	١٣٠	٠,٦٠١	—	—	—	—
	الكل المصحح	٨٢,٤٩٣	١٣٧	—	—	—	—	—
المستوى التدقيقي	المجموعة	٠,٥١٧	٣	٠,١٧٢	٠,١٢٠	٠,٩٤٨	٠,٠٠٣	غير دالة
	الجنس	١,٢٣٥	١	١,٢٣٥	٠,٨٦١	٠,٣٥٥	٠,٠٠٧	غير دالة
	المجموعة*الجنس	٤,٤٤٦	٣	١,٤٨٢	١,٠٣٣	٠,٣٨٠	٠,٠٢٣	غير دالة
	الخطأ	١٨٦,٥٢٨	١٣٠	١,٤٣٥	—	—	—	—
	الكل المصحح	١٩٢,٥٠٠	١٣٧	—	—	—	—	—
الاستيعاب القرائي	المجموعة	٨٥,٣١٧	٣	٢٨,٤٣٩	٠,٥٣٦	٠,٦٥٨	٠,٠١٢	غير دالة
	الجنس	٨,١٥٤	١	٨,١٥٤	٠,١٥٤	٠,٦٩٦	٠,٠٠١	غير دالة
	المجموعة*الجنس	٨٧,٦٣٨	٣	٢٩,٢١٣	٠,٥٥١	٠,٦٤٩	٠,٠١٣	غير دالة
	الخطأ	٦٨٩٧,٨٠٣	١٣٠	٥٣,٠٦٠	—	—	—	—
	الكل المصحح	٧٠٦٨,٨١٩	١٣٧	—	—	—	—	—
الاستنتاج	المجموعة	٦,٢٠٣	٣	٢,٠٦٨	٠,٢٥٤	٠,٨٥٨	٠,٠٠٦	غير دالة
	الجنس	١,٨١١	١	١,٨١١	٠,٢٢٣	٠,٦٣٨	٠,٠٠٢	غير دالة
	المجموعة*الجنس	٣,٠٧٦	٣	١,٠٢٥	٠,١٢٦	٠,٩٤٥	٠,٠٠٣	غير دالة
	الخطأ	١٠٥٧,١٤٠	١٣٠	٨,١٣٢	—	—	—	—
	الكل المصحح	١٠٦٧,٩٧١	١٣٧	—	—	—	—	—
الاستقراء	المجموعة	٤,٩٨٥	٣	١,٦٦٢	٠,٣٤٢	٠,٧٩٥	٠,٠٠٨	غير دالة
	الجنس	٢,٣٧٥	١	٢,٣٧٥	٠,٤٨٨	٠,٤٨٦	٠,٠٠٤	غير دالة
	المجموعة*الجنس	١١,٢٧٦	٣	٣,٧٥٩	٠,٧٧٣	٠,٥١١	٠,٠١٨	غير دالة
	الخطأ	٦٢٢,١٨١	١٣٠	٤,٨٦٣	—	—	—	—
	الكل المصحح	٦٤٩,١٠١	١٣٧	—	—	—	—	—
التفكير الاستدلالي	المجموعة	٢٢,٢٨٩	٣	٧,٤٣٠	٠,٤١٠	٠,٧٤٦	٠,٠٠٩	غير دالة
	الجنس	٠,٠٣٨	١	٠,٠٣٨	٠,٠٠٢	٠,٩٦٣	٠,٠٠٠	غير دالة
	المجموعة*الجنس	٢٣,٩٥٥	٣	٧,٩٨٥	٠,٤٤١	٠,٧٢٤	٠,٠١٠	غير دالة
	الخطأ	٢٣٥٥,٨٠٠	١٣٠	١٨,١٢٢	—	—	—	—
	الكل المصحح	٢٣٩٨,٣١٩	١٣٧	—	—	—	—	—

الملحق (٢٩) درجات تلاميذ مجموعات الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي

م	رقم التلميذ	ج	مهارات المستوى الحرفي						مهارات المستوى الاستنتاجي						مهارات المستوى الناقد				المستوى التدقيقي				الاستيعاب القرائي
			١	٢	٣	٤	٥	مج	٦	٧	٨	٩	مج	١٠	١١	١٢	مج	١٣	١٤	١٥			
١	١	١	٣	٣	٣	٣	١٥	٣	٣	٣	٣	١٠	٢	٢	٢	٥	٢	٢	٢	٤	٣٤		
١	٢	١	٣	٣	٣	٣	١٥	٣	٣	٣	٣	١١	٢	٣	٢	٧	٢	٣	١	٤	٣٧		
١	٣	١	٣	٣	٣	٣	١٥	٣	٣	٣	٣	١١	٢	٣	٢	٥	٢	٣	٢	٦	٣٧		
١	٤	١	٣	٣	٣	٣	١٥	٣	٣	٣	٣	١٢	٣	٣	٣	٩	٣	٢	٣	٥	٤١		
١	٥	١	٣	٣	٣	٣	١٤	٣	٣	٢	٣	١١	٣	٣	٣	٩	٣	٣	٣	٦	٤٠		
١	٦	١	٣	٣	٣	٣	١١	٣	٣	٣	٢	١١	٣	٣	٣	٩	٣	٣	٣	٦	٣٧		
١	٧	١	٣	٣	٣	٣	١١	٢	٣	٣	٣	١١	٢	٣	٢	٨	٣	٢	٢	٥	٣٥		
١	٨	١	٣	٣	٣	٢	١٢	٣	٣	٢	٢	٨	٢	٣	٢	٧	٢	٢	٢	٥	٣٢		
١	٩	١	٢	٢	٢	٢	٩	٢	٣	٢	٣	١١	٣	٣	١	٦	٢	٢	٢	٥	٣١		
١	١٠	١	٣	٣	٣	٣	١٤	٢	٣	٣	٣	١٢	٣	٣	٣	٩	٢	٢	٣	٤	٣٩		
١	١١	١	٣	٠	٣	٢	٨	٢	١	١	٢	٧	٣	١	٢	٨	٣	٢	٣	٦	٢٩		
١	١٢	١	٣	٣	٣	٣	١٤	٢	٣	٣	٣	١١	٢	٣	٣	٨	٢	٣	٣	٦	٣٩		
١	١٣	١	٢	٣	٣	٢	١٣	٣	٣	١	٢	٩	٣	٣	٢	٨	٣	٢	٢	٥	٣٥		
١	١٤	١	٣	٣	٣	٣	١٥	٣	٣	٣	٣	١٢	٣	٣	٢	٨	٢	٢	٢	٤	٣٩		
١	١٥	١	٣	٣	٣	٢	١٥	٣	٣	٣	٣	١٢	٣	٣	٢	٨	٢	٢	٢	٦	٤١		
١	١٦	٢	٣	٣	٣	٣	١٥	٢	٣	٣	٣	١١	٢	٣	٣	٩	٢	٢	٢	٤	٣٩		
١	١٧	٢	٣	٢	٢	٣	١٢	٢	٣	٢	٢	١٠	٣	٣	٣	٨	٢	٢	٢	٥	٣٥		
١	١٨	٢	٣	٢	٢	٢	١٤	٣	١	٢	٣	٩	٣	١	٢	٦	٣	١	٢	٥	٣٤		
١	١٩	٢	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٣	٢	٣	١١	٣	٣	٢	٨	٢	٢	٢	٥	٣٥		
١	٢٠	٢	٣	٣	٣	٣	١٥	٣	٢	٢	٢	٩	٢	٣	١	٧	٢	٢	٢	٥	٣٦		
١	٢١	٢	٣	٣	٣	٢	١٢	٢	٣	٣	٢	١١	٣	٣	٢	٨	٢	٢	٢	٥	٣٦		
١	٢٢	٢	٣	٢	٢	٢	١٠	٠	٢	٣	٣	١١	٣	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٥	٣٤		
١	٢٣	٢	٢	٢	٢	٢	١٢	٢	٢	٣	١	٨	١	٣	٢	٧	٢	٢	٢	٥	٣٢		
١	٢٤	٢	٢	٢	٢	٢	١٢	٢	٢	١	٢	٧	٢	٢	٢	٩	٢	٢	٢	٦	٣٤		
١	٢٥	٢	٣	٢	٢	٢	١٤	٣	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٥	٣٤		
١	٢٦	٢	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٣	٢	١	٧	٢	٢	٢	٥	٣١		
١	٢٧	٢	٣	٢	٢	٢	١٣	٢	٢	٣	٣	١١	٢	٢	٢	٦	٢	٢	٢	٦	٣٦		
١	٢٨	٢	١	١	١	٢	٨	٢	٢	١	٢	٩	٣	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٥	٣٠		
١	٢٩	٢	٢	٢	٢	١	١١	٢	١	٢	٣	٨	١	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٠		
١	٣٠	٢	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٠	٣	٧	٢	٢	٢	٥	١	٢	٢	٤	٢٤		
١	٣١	٢	٣	٢	٢	٢	١٤	٣	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٥	٣٥		
١	٣٦	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٣	٢	١	٧	٢	٢	٢	٥	٣١		
١	٣٧	٢	٣	٢	٢	٢	١٣	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٦	٢	٢	٢	٦	٣٦		
١	٣٨	٢	٣	٢	٢	٢	١٠	٢	١	١	٢	٨	١	١	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٠		
١	٣٩	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	١	١	٢	٧	٢	١	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٠		
١	٤٠	٢	٣	٢	٢	٢	١٤	٣	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٤١	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٤٢	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٤٣	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٤٤	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٤٥	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٤٦	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٤٧	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٤٨	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٤٩	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٥٠	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٥١	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٥٢	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٥٣	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٥٤	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٥٥	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٥٦	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٥٧	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٥٨	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٥٩	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٦٠	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٦١	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٦٢	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٦٣	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٦٤	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٦٥	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٦٦	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٦٧	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٦٨	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٦٩	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٧٠	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٧١	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٧٢	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٧٣	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٧٤	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٧٥	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٧٦	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٧٧	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤	٣٥		
١	٧٨	٢	٣	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٢	٤			

م	رقم التلميذ	ج	مهارات المستوى الحر في						مهارات المستوى الاستنتاجي					مهارات المستوى الناقد					المستوى التقني			الاستيعاب القرائي
			١	٢	٣	٤	٥	مج	٦	٧	٨	٩	مج	١٠	١١	١٢	مج	١٣	١٤	مج		
٢	١٦	٢	٢	٢	٢	٢	١٣	٢	٢	٢	٢	٨	١	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٦	٢٥	
٢	١٧	٢	٢	٢	١	٢	١٢	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٤	٢١	
٢	١٨	٢	٢	٢	٢	٢	١٤	٢	٢	٢	١	٨	١	٢	٢	٢	٦	٢	١	٤	٢٢	
٢	١٩	٢	٢	٢	٢	٢	١٤	٢	٢	٢	٢	٩	٢	٢	٢	١	٥	٢	٢	٥	٢٣	
٢	٢٠	٢	٢	٢	٢	٢	١٥	٢	٢	٢	٢	١٠	٢	٢	٢	١	٦	٢	٢	٤	٢٥	
٢	٢١	٢	٢	١	٢	٢	١٢	٢	٢	٢	١	٦	١	٢	٢	٢	٩	٢	٢	٤	٢١	
٢	٢٢	٢	١	٢	٢	١	١٠	٢	٢	٢	٢	٧	١	٢	٢	٢	٦	٢	٢	٥	٢٨	
٢	٢٣	٢	٢	٢	٢	٢	١٢	٢	١	١	١	٤	١	١	١	٢	٢	١	١	٤	٢٢	
٢	٢٤	٢	١	٢	١	٢	١٠	٢	٢	٢	٢	١٠	٢	٢	٢	٢	٦	٢	٢	٥	٢١	
٢	٢٥	٢	٢	٢	٢	٢	١١	٢	١	٠	٠	٣	٢	١	١	٤	١	١	٢	٤	٢٢	
٢	٢٦	٢	٢	٢	١	٢	١٢	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٣	٢٣	
٢	٢٧	٢	٢	٢	٢	٢	١٤	٢	٢	١	٢	٨	٢	١	٢	٥	١	٢	١	٣	٢٠	
٢	٢٨	٢	٢	٢	٢	٢	١٤	٢	١	٢	٢	٧	٢	١	٢	٢	٨	٢	٢	٥	٢٤	
٢	٢٩	٢	٢	٢	٢	٢	١٠	٢	١	١	٠	٤	١	٢	١	٧	٢	٢	٠	٢	٢٣	
٢	٣٠	٢	٢	٢	٢	٢	١٤	٢	٢	٢	٢	٩	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٦	٢٥	
٢	٣١	٢	٢	٢	٢	٢	١٥	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٣	٢٧	
٢	٣٢	٢	١	٢	٢	٢	١٢	٢	٢	٢	٢	١٢	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٥	٢٧	
٢	٣٣	١	٢	٢	٠	٢	٨	٢	٢	١	١	٨	٢	٢	٢	٤	١	٢	٢	٢	٢٢	
٣	٣	١	٢	١	١	٢	٧	١	٢	٢	٢	٧	٢	١	٢	٥	١	٢	١	٥	٢٧	
٣	٣	٢	٢	٢	٢	٢	١٠	٢	٢	٢	٢	١٠	٢	٢	٢	٢	٥	٢	٢	٥	٢٧	
٣	٣	١	٢	٢	٢	٢	١٥	٢	٢	٢	٢	١٢	٢	٢	٢	٢	٩	٢	٢	٥	٤١	
٣	٤	٢	٢	٢	٢	٢	١٢	٢	٢	٢	٢	١٢	٢	٢	٢	٢	٩	٢	٢	٢	٢٤	
٣	٥	٢	٢	٢	٢	٢	١٥	٢	٢	٢	٢	١٢	٢	٢	٢	٢	٩	٢	٢	٤	٤٠	
٣	٦	٢	٢	٢	٢	٢	١٥	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٤	٢٨	
٣	٧	١	٢	٢	١	٢	١٣	٢	٢	٢	٢	١٢	٢	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٤	٣٦	
٣	٨	١	٢	٢	٢	٢	١٢	٢	٢	٢	٢	١٠	٢	٢	٢	٢	٦	١	٢	٣	٣١	
٣	٩	١	٢	٢	٢	٢	١٢	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٢	٦	٢	٢	٥	٣١	
٣	١٠	١	٢	٢	٢	٢	١٤	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٦	١	٢	٤	٣٥	
٣	١١	١	٢	٢	٢	٢	١٠	٢	٢	٢	٢	١٢	٢	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٥	٣٤	
٣	١٢	١	٢	٢	٢	٢	١١	١	٢	٢	٢	١٠	٢	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٥	٣٣	
٣	١٣	١	٢	١	٢	٢	١٠	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٥	٣٤	
٣	١٤	١	٢	١	٢	٢	١٥	٢	٢	٢	٢	١٢	٢	٢	٢	٢	٩	٢	٢	٥	٤١	
٣	١٥	١	٢	٢	٢	٢	١٠	٢	٢	٢	٢	١٢	٢	٢	٢	٢	٩	٢	٢	٥	٢٧	
٣	١٦	١	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	١٠	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٥	٢٨	
٣	١٧	٢	٢	٢	٢	٢	١٢	٢	٢	١	١	١١	٢	٢	٢	١	٨	٢	٢	٣	٣٨	
٣	١٨	٢	٢	٢	٢	٢	١٢	٢	٢	١	٢	٩	٢	٢	٢	١	٧	٢	٢	٥	٣٣	
٣	١٩	٢	٢	٢	٢	٢	١٥	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٥	٣٨	
٣	٢٠	٢	٢	٢	٢	٢	١٥	٢	٢	١	٢	٧	٢	٢	٢	٢	٩	٢	٢	٦	٣٧	
٣	٢١	٢	٢	٢	٢	٢	١٥	٢	٢	٢	٢	١٢	٢	٢	٢	٢	٩	٢	٢	٥	٤١	
٣	٢٢	٢	٢	٢	٢	٢	١٢	٢	٢	١	٢	١٠	٢	٢	٢	٢	٧	٢	٢	٥	٢٧	
٣	٢٣	١	٢	١	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	١٠	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٥	٢٨	
٣	٢٤	٢	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٩	٢	٢	٥	٢٤	
٣	٢٥	١	٢	٢	٢	٢	١٠	٢	٢	٢	٢	١٢	٢	٢	٢	٢	٩	٢	٢	٥	٢٥	
٣	٢٦	١	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	١٠	٢	٢	٢	٢	٩	٢	٢	٥	٢١	
٣	٢٧	٢	٢	٢	٢	٢	١٢	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٩	٢	٢	٥	٢٢	
٣	٢٨	٢	٢	٢	٢	٢	١٣	٢	٢	٢	٢	١٢	٢	٢	٢	٢	٩	٢	٢	٥	٢٣	
٣	٢٩	٢	٢	٢	٢	٢	١٣	٢	٢	٢	٢	١٠	٢	٢	٢	٢	٩	٢	٢	٥	٢٤	
٣	٣٠	٢	٢	٢	٢	٢	١٥	٢	٢	٢	٢	١٠	٢	٢	٢	٢	٩	٢	٢	٥	٢٥	
٣	٣١	٢	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	١٠	٢	٢	٢	٢	٩	٢	٢	٥	٢١	
٣	٣٢	٢	٢	٢	٢	٢	١٠	٢	٢	١	٢	١٠	٢	٢	٢	٢	٩	٢	٢	٥	٢٢	
٣	٣٣	٢	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٩	٢	٢	٥	٢٣	
٣	٣٤	٢	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٩	٢	٢	٥	٢٤	
٣	٣٥	٢	٢	٢	٢	٢	١٠	٢	٢	٢	٢	١٠	٢	٢	٢	٢	٩	٢	٢	٥	٢٥	

م	رقم التلميذ	ج	مهارات المستوى الحر في							مهارات المستوى الاستنتاجي					مهارات المستوى الناقد				المستوى التقويفي			الاستيعاب القرائي
			١	٢	٣	٤	٥	مج	٦	٧	٨	٩	مج	١٠	١١	١٢	مج	١٣	١٤	مج		
٣	٣٦	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١	٣	١	٢	٨	٣	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٥	٢٥
٣	٣٧	٢	٢	٢	١	٢	٢	١٠	٢	٢	٣	١	٩	٣	٢	٧	٢	٢	٢	٠	٢	٢٨
٤	١	١	١	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	١	٩	٢	٠	١	١	٢	٢	٠	٢	٢٣
٤	٢	١	١	٢	٢	١	٢	١٠	٢	٢	٢	١	٩	٣	٠	١	٢	٢	٢	٠	٢	٢٣
٤	٣	١	١	٢	٢	٢	١	١٠	٢	٢	٢	٠	٦	٢	٠	٢	٣	١	١	٠	١	٢٠
٤	٤	١	١	٣	٣	١	١	١٥	٣	٢	٢	٠	٧	٣	١	١	٣	١	٢	٢	٣	٢٨
٤	٥	١	١	٢	٢	٢	١	١٢	٣	٣	٢	٠	٨	٣	١	٢	٣	٠	١	١	١	٢٤
٤	٦	١	١	٢	١	٢	٢	١١	٢	٠	٣	٠	٥	٢	١	٢	٥	١	١	٢	٣	٢٤
٤	٧	١	١	٢	٢	٢	٣	٨	١	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٠	٥	١	١	١	٢	٢٤
٤	٨	١	١	٢	٢	٢	١	١٠	٣	٣	٣	١	١٠	٣	٢	٢	٥	٢	٢	٢	٠	٢٩
٤	٩	١	١	٣	٢	١	٠	١١	٣	٣	٣	٢	١١	٣	٢	١	٣	٢	١	٠	١	٢٥
٤	١٠	١	١	٣	٣	١	١	٥	١	١	٢	٠	١٤	٣	١	١	٢	١	٠	١	١	٢٣
٤	١١	١	١	٣	٣	١	٠	١٠	٣	٣	٣	١	١٤	٣	٢	١	٢	١	٠	١	١	٢٧
٤	١٢	١	١	٣	٣	١	١	٨	٢	٣	٣	٠	١٥	٣	٢	١	٢	٢	٢	٣	٥	٣٠
٤	١٣	١	١	٣	٣	١	٠	١٠	٣	٢	٣	٢	١٣	٣	٢	١	٢	١	٢	٢	٣	٢٨
٤	١٤	١	١	٣	٣	١	٠	٨	٢	٢	٢	٢	١٤	٣	١	١	٢	١	١	٢	٢	٢٦
٤	١٥	١	١	٣	٣	٢	٢	٩	٢	٢	٢	٢	١٥	٣	٢	١	٢	٢	٢	٢	٦	٣٨
٤	١٦	٢	١	٣	٣	٣	٣	١٠	٢	٣	٢	٢	١٠	٣	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٥	٣٨
٤	١٧	٢	٢	٣	٣	٣	٣	١١	٣	٣	٢	٢	١٥	٣	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٤	٣٩
٤	١٨	٢	٢	٣	٣	٢	٢	٧	٠	٢	٢	٢	١٣	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٤	٣٢
٤	١٩	٢	٢	٣	٣	٢	٢	١٠	٣	٢	٢	٢	١٣	١	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٦	٣٥
٤	٢٠	٢	٢	٣	٢	٢	٢	٦	١	٠	٢	٢	١٠	٣	٢	١	٢	٢	٢	٢	٦	٢٨
٤	٢١	٢	٢	٣	٢	٢	٢	٨	٣	٢	٢	١	١٢	٢	٢	١	٢	٢	٢	٢	٤	٣٢
٤	٢٢	٢	٢	٠	٢	٢	١	٦	٢	١	١	٢	١٤	٣	٢	١	٢	٢	٢	٢	٢	٢٧
٤	٢٣	٢	٢	٣	٢	٢	٢	٦	١	٢	٢	١	١٤	٣	٢	١	٢	٢	٢	٢	٦	٢٣
٤	٢٤	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٤	٠	٠	٢	١	١١	٢	١	٢	٢	٢	٢	٢	٤	٢٧
٤	٢٥	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٦	١	١	١	٢	١٤	٢	٢	١	٢	٢	٢	٢	٤	٣٠
٤	٢٦	٢	٢	٢	٢	٢	١	٦	٢	١	١	٢	١١	٢	١	٢	٢	٢	٢	٢	٣	٢٤
٤	٢٧	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٧	١	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٣	٢٥
٤	٢٨	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٨	٢	٢	٢	٢	١٠	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٣	٢١
٤	٢٩	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٧	٠	٢	٢	٢	١٣	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٣	٢٩
٤	٣٠	٢	٢	١	٢	٢	٢	٩	٠	٢	٢	٢	٩	١	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٣	٢٥
٤	٣١	٢	٢	١	٢	٠	٢	٦	٢	٠	٢	١	١٠	٢	١	٢	٢	٢	٢	٢	٣	٢٢
٤	٣٢	٢	٢	١	٢	٢	٢	٧	١	١	٢	٢	١١	٢	١	٢	٢	٢	٢	٢	٣	٢٦
٤	٣٣	٢	٢	١	٢	٢	٢	٧	١	٢	٢	٢	١١	٢	١	١	٢	٢	٢	٢	٣	٢٩
٤	٣٤	٢	٢	١	٢	٢	١	١٠	٣	٢	٢	٢	١١	٢	١	٢	٢	٢	٢	٢	٣	٢٩
٤	٣٥	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١٠	٢	٢	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٥	٢٢	

*م = المجموعة

(١) = التجريبية الأولى (KWL).

(٢) = التجريبية الثانية (SQ3R).

(٣) = التجريبية الثالثة (RAP).

(٤) = الضابطة (الاعتيادية).

*ج = الجنس

(١) = الذكور.

(٢) = الإناث.

الملحق (٣٠) درجات تلاميذ مجموعات الدراسة في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي

رقم التلميذ	التجريبية الأولى (KWL)			التجريبية الثانية (SQ3R)			التجريبية الثالثة (RAP)			الضابطة (الاعتيادية)		
	استنتاج	استقراء	استدلال	استنتاج	استقراء	استدلال	استنتاج	استقراء	استدلال	استنتاج	استقراء	استدلال
١	٦	٦	١٢	٩	٧	١٦	٤	٨	١٢	٨	٦	١٤
٢	٥	٥	١٠	٨	٨	١٦	٨	٧	١٥	٧	٦	١٣
٣	٩	٧	١٦	٧	٦	١٣	٩	٩	١٨	٩	٣	٨
٤	٩	٩	١٨	٦	٧	١٣	٩	٦	١٥	٦	٧	١٢
٥	٩	٩	١٨	٥	٦	١١	٩	٩	١٨	٥	٥	١٠
٦	٨	٨	١٦	٦	٧	١٣	٨	٨	١٦	٥	٥	١٠
٧	٨	٨	١٦	٦	٧	١٣	٩	٧	١٦	٦	٤	١٠
٨	٧	٧	١٤	٩	٧	١٦	٦	٧	١٣	٦	٧	١٣
٩	٦	٨	١٤	٨	٧	١٥	٧	٦	١٣	٥	٦	١١
١٠	٨	٨	١٦	٨	٧	١٥	٨	٧	١٥	٤	٥	٩
١١	٥	٨	١٣	٦	٨	١٤	٩	٦	١٥	٧	٥	١٢
١٢	٨	٩	١٧	٧	٨	١٥	٨	٥	١٤	٥	٨	١٣
١٣	٨	٨	١٦	٨	٧	١٥	٩	٦	١٥	٦	٦	١٢
١٤	١٠	٧	١٧	٤	٧	١١	٦	٥	١١	٥	٦	١١
١٥	٩	٨	١٧	٦	٨	١٤	٦	٦	١٢	٩	٧	١٦
١٦	٨	٩	١٧	٨	٧	١٥	٥	٧	١٢	٧	٦	١٦
١٧	٩	٦	١٥	٩	٥	١٤	٧	٥	١٢	٩	٧	١٦
١٨	٧	٨	١٥	٩	٥	١٤	٧	٧	١٤	٨	٦	١٤
١٩	٧	٨	١٥	٧	٧	١٤	٧	٩	١٦	٧	٨	١٥
٢٠	٧	٨	١٥	٧	٨	١٥	٨	٦	١٦	٦	٦	١٢
٢١	٨	٨	١٦	٧	٧	١٤	٩	٩	١٨	٩	٥	١٤
٢٢	٦	٩	١٥	٥	٧	١٢	٩	٧	١٦	٦	٦	١٢
٢٣	٦	٨	١٤	٣	٦	٩	٨	٨	١٦	٦	٨	١٤
٢٤	٧	٨	١٥	٨	٦	١٤	٩	٧	١٦	٦	٦	١٢
٢٥	٦	٩	١٥	٥	٤	٩	٨	٩	١٧	٦	٧	١٣
٢٦	٦	٨	١٤	٨	٦	١٤	٨	٥	١٦	٥	٥	١٠
٢٧	٩	٧	١٦	٧	٦	١٣	٨	٧	١٦	٧	٤	١١
٢٨	٧	٦	١٣	٧	٨	١٥	٩	٧	١٦	٧	٥	٨
٢٩	٨	٥	١٣	٦	٤	١٠	٧	٩	١٦	٦	٧	١٣
٣٠	٦	٥	١١	٨	٨	١٦	٩	٩	١٨	٦	٥	١١
٣١	٦	٩	١٥	٨	٩	١٧	٧	٨	١٥	٦	٢	٨
٣٢	٧	٧	١٤	٨	٨	١٦	٦	٩	١٥	٦	٥	١١
٣٣	٧	٩	١٦	-	-	-	٧	٦	١٣	٧	٦	١٣
٣٤	٧	٨	١٥	-	-	-	٧	٨	١٥	٤	٥	٩
٣٥	-	-	-	-	-	-	٧	٨	١٥	٥	٤	٩
٣٦	-	-	-	-	-	-	٥	٥	١٢	-	-	-
٣٧	-	-	-	-	-	-	٥	٤	٩	-	-	-

الملحق (٣١) نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة (MANOVA)

لتطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي بمهاراته ومستوياته كلها

الملحق (١/٣١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات التلاميذ في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي

المتغيرات التابعة	الجنس	التجريبية الأولى (KWL)			التجريبية الثانية (SQ3R)			التجريبية الثالثة (RAP)			الضابطة (الاعتيادية)			المجموع		
		ع	م	ن	ع	م	ن	ع	م	ن	ع	م	ن	ع	م	ن
المهارة (١)	ذكور	١٥	٢,٨٠	٠,٤١	١٤	٢,٣٦	٠,٦٣	١٦	٢,٧٥	٠,٤٥	١٥	٢,٦٠	٠,٦٣	٦٠	٢,٦٣	٠,٥٥
	إناث	١٩	٢,٥٣	٠,٦١	١٨	٢,٥٠	٠,٧٩	٢١	٢,٨٦	٠,٣٦	٢٠	٢,٦٠	٠,٦٠	٧٨	٢,٦٣	٠,٦١
	مجموع	٣٤	٢,٦٥	٠,٥٤	٣٢	٢,٤٤	٠,٧٢	٣٧	٢,٨١	٠,٤٠	٣٥	٢,٦٠	٠,٦٠	١٣٨	٢,٦٣	٠,٥٨
المهارة (٢)	ذكور	١٥	٢,٦٧	٠,٦٢	١٤	٢,٢١	٠,٨٩	١٦	٢,٣١	٠,٧٩	١٥	٢,٥٣	٠,٥٢	٦٠	٢,٤٣	٠,٧٢
	إناث	١٩	٢,٣٧	٠,٦٠	١٨	٢,٤٤	٠,٦٢	٢١	٢,٤٣	٠,٨١	٢٠	٢,٥٥	٠,٦٠	٧٨	٢,٤٥	٠,٦٦
	مجموع	٣٤	٢,٥٠	٠,٦٢	٣٢	٢,٣٤	٠,٧٥	٣٧	٢,٣٨	٠,٧٩	٣٥	٢,٥٤	٠,٥٦	١٣٨	٢,٤٤	٠,٦٨
المهارة (٣)	ذكور	١٥	٢,٦٠	٠,٨٣	١٤	٢,٥٧	٠,٥١	١٦	٢,٠٠	١,٠٣	١٥	٢,٠٧	٠,٨٠	٦٠	٢,٣٠	٠,٨٥
	إناث	١٩	٢,٤٧	٠,٧٠	١٨	٢,٦١	٠,٧٨	٢١	٢,٦٢	٠,٦٧	٢٠	٢,٧٠	٠,٤٧	٧٨	٢,٦٠	٠,٦٥
	مجموع	٣٤	٢,٥٣	٠,٧٥	٣٢	٢,٥٩	٠,٦٧	٣٧	٢,٣٥	٠,٨٩	٣٥	٢,٤٣	٠,٧٠	١٣٨	٢,٤٧	٠,٧٦
المهارة (٤)	ذكور	١٥	٢,٥٣	٠,٦٤	١٤	٢,١٤	٠,٧٧	١٦	٢,٠٦	٠,٨٥	١٥	٢,٤٠	٠,٦٣	٦٠	٢,٢٨	٠,٧٤
	إناث	١٩	١,٩٥	٠,٩١	١٨	٢,٥٠	٠,٧١	٢١	٢,٢٩	٠,٦٤	٢٠	١,٩٠	٠,٩٧	٧٨	٢,١٥	٠,٨٤
	مجموع	٣٤	٢,٢١	٠,٨٤	٣٢	٢,٣٤	٠,٧٥	٣٧	٢,١٩	٠,٧٤	٣٥	٢,١١	٠,٨٧	١٣٨	٢,٢١	٠,٨٠
المهارة (٥)	ذكور	١٥	٢,٤٧	٠,٧٤	١٤	٢,٠٧	٠,٨٣	١٦	٢,٠٠	٠,٨٩	١٥	٢,٦٧	٠,٤٩	٦٠	٢,٣٠	٠,٧٩
	إناث	١٩	٢,٠٥	٠,٨٥	١٨	٢,٥٦	٠,٦٢	٢١	٢,٣٨	٠,٧٤	٢٠	٢,٠٠	٠,٧٣	٧٨	٢,٢٤	٠,٧٦
	مجموع	٣٤	٢,٢٤	٠,٨٢	٣٢	٢,٣٤	٠,٧٥	٣٧	٢,٢٢	٠,٨٢	٣٥	٢,٢٩	٠,٧١	١٣٨	٢,٢٧	٠,٧٧
المستوى الحرفي	ذكور	١٥	١٣,٠٧	٢,٣٤	١٤	١١,٣٦	٢,٧١	١٦	١١,١٣	٢,٨٧	١٥	١٢,٢٧	٢,١٢	٦٠	١١,٩٥	٢,٥٩
	إناث	١٩	١١,٣٧	٢,٢٧	١٨	١٢,٦١	١,٦٥	٢١	١٢,٥٧	١,٨٣	٢٠	١١,٧٥	٢,٠٥	٧٨	١٢,٠٨	٢,٠٠
	مجموع	٣٤	١٢,١٢	٢,٤٢	٣٢	١٢,٠٦	٢,٢٣	٣٧	١١,٩٥	٢,٤١	٣٥	١١,٩٧	٢,٠٦	١٣٨	١٢,٠٢	٢,٢٧
المهارة (٦)	ذكور	١٥	٢,٦٧	٠,٦٢	١٤	٢,٠٧	٠,٧٣	١٦	٢,٥٠	٠,٧٣	١٥	١,٠٠	١,٠٠	٦٠	٢,٠٧	١,٠١
	إناث	١٩	٢,١٦	٠,٧٦	١٨	١,٨٣	٠,٩٢	٢١	٢,٣٣	٠,٨٠	٢٠	٢,١٥	٠,٧٥	٧٨	٢,١٣	٠,٨١
	مجموع	٣٤	٢,٣٨	٠,٧٤	٣٢	١,٩٤	٠,٨٤	٣٧	٢,٤١	٠,٧٦	٣٥	١,٦٦	١,٠٣	١٣٨	٢,١٠	٠,٩٠
المهارة (٧)	ذكور	١٥	٢,٥٣	٠,٧٤	١٤	٢,٣٦	٠,٦٣	١٦	٢,٦٣	٠,٦٢	١٥	٢,٥٣	٠,٥٢	٦٠	٢,٥٢	٠,٦٢
	إناث	١٩	٢,٢١	٠,٨٥	١٨	٢,١٧	٠,٨٦	٢١	٢,٣٨	٠,٨٦	٢٠	٢,٢٥	٠,٧٢	٧٨	٢,٢٦	٠,٨١
	مجموع	٣٤	٢,٣٥	٠,٨١	٣٢	٢,٢٥	٠,٧٦	٣٧	٢,٤٩	٠,٧٧	٣٥	٢,٣٧	٠,٦٥	١٣٨	٢,٣٧	٠,٧٥
المهارة (٨)	ذكور	١٥	٢,٨٠	٠,٥٦	١٤	٢,٥٧	٠,٨٥	١٦	٢,٦٩	٠,٤٨	١٥	٢,٣٣	٠,٩٠	٦٠	٢,٦٠	٠,٧٢
	إناث	١٩	٢,٣٢	٠,٩٥	١٨	٢,١٧	٠,٧٩	٢١	٢,٤٨	٠,٨٧	٢٠	١,٨٠	١,٠٦	٧٨	٢,١٩	٠,٩٤
	مجموع	٣٤	٢,٥٣	٠,٨٣	٣٢	٢,٣٤	٠,٨٣	٣٧	٢,٥٧	٠,٧٣	٣٥	٢,٠٣	١,٠١	١٣٨	٢,٣٧	٠,٨٧
المهارة (٩)	ذكور	١٥	٢,٦٠	٠,٥١	١٤	٢,٢٩	٠,٦١	١٦	٢,٥٠	٠,٥٢	١٥	٢,٣٣	٠,٧٢	٦٠	٢,٤٣	٠,٥٩
	إناث	١٩	٢,٣٧	٠,٦٨	١٨	١,٨٣	٠,٧١	٢١	٢,٤٣	٠,٦٠	٢٠	١,٦٠	١,١٠	٧٨	٢,٠٦	٠,٨٦
	مجموع	٣٤	٢,٤٧	٠,٦١	٣٢	٢,٠٣	٠,٦٩	٣٧	٢,٤٦	٠,٥٦	٣٥	١,٩١	١,٠١	١٣٨	٢,٢٢	٠,٧٧
المستوى الاستنتاجي	ذكور	١٥	١٠,٦٠	١,٥٠	١٤	٩,٢٩	١,٤٤	١٦	١٠,٣١	١,٦٢	١٥	٨,٢٠	١,٨٢	٦٠	٩,٦٣	١,٨٣
	إناث	١٩	٩,٠٥	١,٨٤	١٨	٨,٠٠	٢,٥٢	٢١	٩,٦٢	١,٨٣	٢٠	٧,٨٠	٢,٠٧	٧٨	٨,٦٤	٢,١٧
	مجموع	٣٤	٩,٧٤	١,٨٥	٣٢	٨,٥٦	٢,١٨	٣٧	٩,٩٢	١,٧٥	٣٥	٧,٩٧	١,٩٥	١٣٨	٩,٠٧	٢,٠٨

المتغيرات التابعة	الجنس	التجريبية الأولى (KWL)			التجريبية الثانية (SQ3R)			التجريبية الثالثة (RAP)			الضابطة (الاعتيادية)			المجموع		
		ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع
المهارة (١٠)	ذكور	١٥	٢,٢٠	٠,٧٧	١٤	٢,٣٦	٠,٨٤	١٦	٢,٥٠	٠,٥٢	١٥	١,٠٠	١,٠٠	٦٠	٢,٠٢	٠,٩٨
	إناث	١٩	٢,٣٢	٠,٦٧	١٨	٢,٢٨	٠,٧٥	٢١	٢,٧١	٠,٥٦	٢٠	٢,١٠	٠,٩١	٧٨	٢,٣٦	٠,٧٦
	مجموع	٣٤	٢,٢٦	٠,٧١	٣٢	٢,٣١	٠,٧٨	٣٧	٢,٦٢	٠,٥٥	٣٥	١,٦٣	١,٠٩	١٣٨	٢,٢١	٠,٨٨
المهارة (١١)	ذكور	١٥	٢,٧٣	٠,٥٩	١٤	٢,٠٧	٠,٤٧	١٦	٢,٣٨	٠,٧٢	١٥	١,٤٠	٠,٧٤	٦٠	٢,١٥	٠,٨٠
	إناث	١٩	٢,٣٧	٠,٩٦	١٨	١,٩٤	٠,٨٧	٢١	٢,٩٠	٠,٣٠	٢٠	٢,١٥	١,٠٤	٧٨	٢,٣٦	٠,٩٠
	مجموع	٣٤	٢,٥٣	٠,٨٣	٣٢	٢,٠٠	٠,٧٢	٣٧	٢,٦٨	٠,٥٨	٣٥	١,٨٣	٠,٩٨	١٣٨	٢,٢٧	٠,٨٦
المهارة (١٢)	ذكور	١٥	٢,٦٧	٠,٤٩	١٤	٢,٢٩	٠,٧٣	١٦	٢,٠٠	٠,٧٣	١٥	٠,٨٧	٠,٧٤	٦٠	١,٩٥	٠,٩٥
	إناث	١٩	٢,٦٨	٠,٥٨	١٨	٢,١٧	٠,٧٩	٢١	٢,٦٧	٠,٤٨	٢٠	١,٥٠	١,١٠	٧٨	٢,٢٦	٠,٩٠
	مجموع	٣٤	٢,٦٨	٠,٥٣	٣٢	٢,٢٢	٠,٧٥	٣٧	٢,٣٨	٠,٦٨	٣٥	١,٢٣	١,٠٠	١٣٨	٢,١٢	٠,٩٣
المستوى الناقد	ذكور	١٥	٧,٦٠	١,٣٥	١٤	٦,٧١	١,٢٠	١٦	٦,٨٨	١,٥٤	١٥	٣,٢٧	١,٧٩	٦٠	٦,١٢	٢,٢٣
	إناث	١٩	٧,٣٧	١,٢١	١٨	٦,٣٩	١,٧٥	٢١	٨,٢٩	٠,٩٠	٢٠	٥,٧٥	٢,٠٠	٧٨	٦,٩٧	١,٧٩
	مجموع	٣٤	٧,٤٧	١,٢٦	٣٢	٦,٥٣	١,٥٢	٣٧	٧,٦٨	١,٤٠	٣٥	٤,٦٩	٢,٣٦	١٣٨	٦,٦٠	٢,٠٣
المهارة (١٣)	ذكور	١٥	٢,٤٧	٠,٥٢	١٤	٢,٥٧	٠,٥١	١٦	٢,٥٠	٠,٥٢	١٥	١,٢٧	٠,٨٨	٦٠	٢,٢٠	٠,٨٢
	إناث	١٩	٢,٢٦	٠,٦٥	١٨	٢,٢٨	٠,٨٣	٢١	٢,٧٦	٠,٤٤	٢٠	١,٩٠	٠,٨٥	٧٨	٢,٣١	٠,٧٦
	مجموع	٣٤	٢,٣٥	٠,٦٠	٣٢	٢,٤١	٠,٧١	٣٧	٢,٦٥	٠,٤٨	٣٥	١,٦٣	٠,٩١	١٣٨	٢,٢٦	٠,٧٩
المهارة (١٤)	ذكور	١٥	٢,٦٧	٠,٦٢	١٤	٢,١٤	٠,٩٥	١٦	١,٥٠	٠,٩٧	١٥	١,١٣	١,١٣	٦٠	١,٨٥	١,٠٩
	إناث	١٩	٢,٤٢	٠,٦١	١٨	١,٩٤	٠,٨٧	٢١	٢,٢٩	٠,٩٠	٢٠	١,٩٥	٠,٦٩	٧٨	٢,١٥	٠,٧٩
	مجموع	٣٤	٢,٥٣	٠,٦١	٣٢	٢,٠٣	٠,٩٠	٣٧	١,٩٥	١,٠٠	٣٥	١,٦٠	٠,٩٨	١٣٨	٢,٠٢	٠,٩٤
المستوى التذوقي	ذكور	١٥	٥,١٣	٠,٨٣	١٤	٤,٧١	١,٣٣	١٦	٤,٠٠	١,٠٣	١٥	٢,٤٠	١,٥٠	٦٠	٤,٠٥	١,٥٧
	إناث	١٩	٤,٦٨	٠,٨٢	١٨	٤,٢٢	١,٠٦	٢١	٥,٠٥	١,١٦	٢٠	٣,٨٥	١,١٨	٧٨	٤,٤٦	١,١٥
	مجموع	٣٤	٤,٨٨	٠,٨٤	٣٢	٤,٤٤	١,١٩	٣٧	٤,٥٩	١,٢١	٣٥	٣,٢٣	١,٥٠	١٣٨	٤,٢٨	١,٣٦
الاستيعاب القرائي	ذكور	١٥	٣,٦٨	٣,٦٤٠	١٤	٣٢,٠٧	٤,٣٦	١٦	٣٢,٣١	٥,٣٣	١٥	٢٦,١٣	٤,٢٦	٦٠	٣١,٧٣	٥,٧٠
	إناث	١٩	٣٢,٤٧	٤,١٨	١٨	٣١,٢٢	٤,٨١	٢١	٣٥,٥٢	٣,٦٧	٢٠	٢٩,١٥	٤,٨٦	٧٨	٣٢,١٥	٤,٩٢
	مجموع	٣٤	٣٤,٢١	٤,٣٨	٣٢	٣١,٥٩	٤,٥٦	٣٧	٣٤,١٤	٤,٦٨	٣٥	٢٧,٨٦	٤,٧٩	١٣٨	٣١,٩٧	٥,٢٦

ن = العدد م = المتوسط الحسابي ع = الانحراف المعياري

الملحق (٢/٣١) اختبارات التأثيرات بين الأفراد (Tests of Between – Subjects Effects) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بمستوياته ومهاراته كلها

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة الدلالة	مربع إيتا الجزئية	قيمة كوهين (d)	حجم الأثر
ذكر بعض الحقائق الواردة صراحة في النص	الاستراتيجية	٢,٤٣٧	٣	٠,٨١٢	٢,٤٩٠	٠,٠٦٣	٠,٠٥٣	٠,٤٧	غير دال
	الخطأ	٤٣,٧١٥	١٣٤	٠,٣٢٦					
	الكل المصحح	٤٦,١٥٢	١٣٧	—					
تحديد مرادف الكلمة	الاستراتيجية	٠,٩٢٩	٣	٠,٣١٠	٠,٦٥٨	٠,٥٨٠	٠,٠١٥	٠,٢٥	غير دال
	الخطأ	٦٣,١٠٧	١٣٤	٠,٤٧١					
	الكل المصحح	٦٤,٠٣٦	١٣٧	—					
تحديد مضاد الكلمة	الاستراتيجية	١,١٩١	٣	٠,٣٩٧	٠,٦٨٩	٠,٥٦٠	٠,٠١٥	٠,٢٥	غير دال
	الخطأ	٧٧,١٩٣	١٣٤	٠,٥٧٦					
	الكل المصحح	٧٨,٣٨٤	١٣٧	—					

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة الدلالة	مربع إيتا الجزئية	قيمة كوهين (d)	حجم الأثر
تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق	الاستراتيجية	٠,٩١٠	٣	٠,٣٠٣	٠,٤٧٢	٠,٧٠٢	٠,٠١٠	٠,٢٠	غير دال
	الخطأ	٨٥,٩٩٦	١٣٤	٠,٦٤٢					
	الكل المصحح	٨٦,٩٠٦	١٣٧	—					
تعرف تسلسل الأحداث	الاستراتيجية	٠,٣٣٠	٣	٠,١١٠	٠,١٨٣	٠,٩٠٨	٠,٠٠٤	٠,١٣	غير دال
	الخطأ	٨٠,٧٥٠	١٣٤	٠,٦٠٣					
	الكل المصحح	٨١,٠٨٠	١٣٧	—					
المستوى الحرفي	الاستراتيجية	٠,٦٦٧	٣	٠,٢٢٢	٠,٠٤٢	٠,٩٨٨	٠,٠٠١	٠,٠٦	غير دال
	الخطأ	٧٠٢,٣٦٨	١٣٤	٥,٢٤١					
	الكل المصحح	٧٠٢,٩٣٥	١٣٧	—					
استنتاج عنوان مناسب من النص	الاستراتيجية	١٣,٨٧١	٣	٤,٦٢٤	***٦,٤٠٦	٠,٠٠٠	٠,١٢٥	٠,٧٦	متوسط
	الخطأ	٩٦,٧٠٩	١٣٤	٠,٧٢٢					
	الكل المصحح	١١٠,٥٨٠	١٣٧	—					
استنتاج معنى ضمني من النص	الاستراتيجية	٠,٩٧٣	٣	٠,٣٢٤	٠,٥٧٨	٠,٦٣٠	٠,٠١٣	٠,٢٣	غير دال
	الخطأ	٧٥,١٧٩	١٣٤	٠,٥٦١					
	الكل المصحح	٧٦,١٥٢	١٣٧	—					
استنتاج فكر النص	الاستراتيجية	٦,٤١٠	٣	٢,١٢٧	*٢,٩٢٩	٠,٠٣٦	٠,٠٦٢	٠,٥١	متوسط
	الخطأ	٩٧,٧٤٢	١٣٤	٠,٧٢٩					
	الكل المصحح	١٠٤,١٥٢	١٣٧	—					
استنتاج علاقة السبب بالنتيجة	الاستراتيجية	٨,٦٦٥	٣	٢,٨٨٨	***٥,٢٧٥	٠,٠٠٢	٠,١٠٦	٠,٦٩	متوسط
	الخطأ	٧٣,٣٧١	١٣٤	٠,٥٤٨					
	الكل المصحح	٨٢,٠٣٦	١٣٧	—					
المستوى الاستنتاجي	الاستراتيجية	٩٢,١٩٢	٣	٣٠,٧٣١	***٨,٢٣٢	٠,٠٠٠	٠,١٥٦	٠,٨٦	كبير
	الخطأ	٥٠٠,٢٢١	١٣٤	٣,٧٢٣					
	الكل المصحح	٥٩٢,٤١٣	١٣٧	—					
التمييز بين الفكر الرئيسية والفرعية	الاستراتيجية	١٨,٥٣٩	٣	٦,١٨٠	***٩,٥٨٨	٠,٠٠٠	٠,١٧٧	٠,٩٣	كبير
	الخطأ	٨٦,٣٦٧	١٣٤	٠,٦٤٥					
	الكل المصحح	١٠٤,٩٠٦	١٣٧	—					
التمييز بين الحقيقة والرأي	الاستراتيجية	١٧,٥٣٠	٣	٥,٨٤٣	***٩,٣٧١	٠,٠٠٠	٠,١٧٣	٠,٩١	كبير
	الخطأ	٨٣,٥٥٠	١٣٤	٠,٦٢٤					
	الكل المصحح	١٠١,٠٨٠	١٣٧	—					
التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة له به	الاستراتيجية	٤١,١٢٢	٣	١٣,٧٠٧	***٢٣,٦١٤	٠,٠٠٠	٠,٣٤٦	١,٤٥	كبير
	الخطأ	٧٧,٧٨٤	١٣٤	٠,٥٨٠					
	الكل المصحح	١١٨,٩٠٦	١٣٧	—					
المستوى الناقد	الاستراتيجية	١٩٦,٩٨٩	٣	٦٥,٦٦٣	***٢٣,٩٠٤	٠,٠٠٠	٠,٣٤٩	١,٤٦	كبير
	الخطأ	٣٦٨,٠٩٠	١٣٤	٢,٧٤٧					
	الكل المصحح	٥٦٥,٠٨٠	١٣٧	—					
الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية	الاستراتيجية	٢٠,٥٢١	٣	٦,٨٤٠	***١٤,٣٠٣	٠,٠٠٠	٠,٢٤٣	١,١٣	كبير
	الخطأ	٦٤,٠٨٧	١٣٤	٠,٤٧٨					
	الكل المصحح	٨٤,٦٠٩	١٣٧	—					
استنتاج القيم السائدة في النص	الاستراتيجية	١٥,٢٠٤	٣	٥,٠٦٨	***٦,٤٢٣	٠,٠٠٠	٠,١٢٦	٠,٧٦	متوسط
	الخطأ	١٠٥,٧٣١	١٣٤	٠,٧٨٩					
	الكل المصحح	١٢٠,٩٣٥	١٣٧	—					
المستوى التذوقي	الاستراتيجية	٥٥,٤٨٤	٣	١٨,٤٩٥	***١٢,٦١٢	٠,٠٠٠	٠,٢٢٠	١,٠٦	كبير
	الخطأ	١٩٦,٤٩٥	١٣٤	١,٤٦٦					
	الكل المصحح	٢٥١,٩٧٨	١٣٧	—					
الاستيعاب القرآني	الاستراتيجية	٩٣٩,٩٩٦	٣	٣١٣,٣٣٢	***١٤,٧٤٣	٠,٠٠٠	٠,٢٤٨	١,١٥	كبير
	الخطأ	٢٨٤٧,٨٨	١٣٤	٢١,٢٥٣					
	الكل المصحح	٣٧٨٧,٨٨	١٣٧	—					

*دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥). **دالة عند مستوى دلالة تعديل بونفيروني (P-value > ٠,٠٠٣).

الملحق (٣/٣١) نتائج اختبار توكي للفرق الدال الصادق Tukey Honesty Significant Difference للمقارنات البعدية المتعددة للفروق بين متوسطات درجات المجموعات في اختبار الاستيعاب القراني البعدي

المتغير التابع	المجموعة (الاستراتيجية)	التجريبية الثانية (SQ3R)		التجريبية الثالثة (RAP)		الضابطة (الاعتيادية)	
		فرق المتوسطين	قيمة الدلالة	فرق المتوسطين	قيمة الدلالة	فرق المتوسطين	قيمة الدلالة
استنتاج عنوان مناسب من النص	التجريبية الأولى (KWL)	٠,٤٤	٠,١٥٠	٠,٠٢-	٠,٩٩٩	**٠,٧٣	٠,٠٠٣
	التجريبية الثانية (SQ3R)	-	-	٠,٤٧-	٠,١٠٨	٠,٢٨	٠,٥٣٣
	التجريبية الثالثة (RAP)	-	-	-	-	**٠,٧٥	٠,٠٠٢
استنتاج فكر النص	التجريبية الأولى (KWL)	٠,١٩	٠,٨١٤	٠,٠٤-	٠,٩٩٨	٠,٥٠	٠,٠٧٥
	التجريبية الثانية (SQ3R)	-	-	٠,٢٢-	٠,٦٩٩	٠,٣٢	٠,٤٣٥
	التجريبية الثالثة (RAP)	-	-	-	-	*٠,٥٤	٠,٠٤١
استنتاج علاقة السبب بالنتيجة	التجريبية الأولى (KWL)	٠,٤٤	٠,٠٨٠	٠,٠١	١,٠٠٠	*٠,٥٦	٠,٠١٢
	التجريبية الثانية (SQ3R)	-	-	٠,٤٣-	٠,٠٨٣	٠,١٢	٠,٩١٧
	التجريبية الثالثة (RAP)	-	-	-	-	*٠,٥٥	٠,٠١٢
المستوى الاستنتاجي	التجريبية الأولى (KWL)	١,١٧	٠,٠٧٠	٠,١٨-	٠,٩٧٨	**١,٧٦	٠,٠٠١
	التجريبية الثانية (SQ3R)	-	-	*١,٣٦-	٠,٠٢٢	٠,٥٩	٠,٥٩٦
	التجريبية الثالثة (RAP)	-	-	-	-	**١,٩٥	٠,٠٠٠
التمييز بين الفكر الرئيسة والفرعية	التجريبية الأولى (KWL)	٠,٠٥-	٠,٩٩٥	٠,٣٦-	٠,٢٤٥	*٠,٦٤	٠,٠٠٧
	التجريبية الثانية (SQ3R)	-	-	٠,٣١-	٠,٣٨٥	**٠,٦٨	٠,٠٠٤
	التجريبية الثالثة (RAP)	-	-	-	-	**٠,٩٩	٠,٠٠٠
التمييز بين الحقيقة والرأي	التجريبية الأولى (KWL)	*٠,٥٣	٠,٠٣٧	٠,١٥-	٠,٨٦٤	**٠,٧٠	٠,٠٠٢
	التجريبية الثانية (SQ3R)	-	-	**٠,٦٨-	٠,٠٠٣	٠,١٧	٠,٨١١
	التجريبية الثالثة (RAP)	-	-	-	-	**٠,٨٥	٠,٠٠٠
التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما لا صلة له به	التجريبية الأولى (KWL)	٠,٤٦	٠,٠٧٥	٠,٣٠	٠,٣٥٦	**١,٤٥	٠,٠٠٠
	التجريبية الثانية (SQ3R)	-	-	٠,١٦-	٠,٨٢١	**٠,٩٩	٠,٠٠٠
	التجريبية الثالثة (RAP)	-	-	-	-	**١,١٥	٠,٠٠٠
المستوى الناقد	التجريبية الأولى (KWL)	٠,٩٤	٠,١٠٣	٠,٢١-	٠,٩٥٤	**٢,٧٨	٠,٠٠٠
	التجريبية الثانية (SQ3R)	-	-	*١,١٤-	٠,٠٢٥	**١,٨٥	٠,٠٠٠
	التجريبية الثالثة (RAP)	-	-	-	-	**٢,٩٩	٠,٠٠٠
الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية	التجريبية الأولى (KWL)	٠,٠٥-	٠,٩٨٩	٠,٣٠-	٠,٢٧٨	**٠,٧٢	٠,٠٠٠
	التجريبية الثانية (SQ3R)	-	-	٠,٢٤-	٠,٤٦٩	**٠,٧٨	٠,٠٠٠
	التجريبية الثالثة (RAP)	-	-	-	-	**١,٠٢	٠,٠٠٠
استنتاج القيم السائدة في النص	التجريبية الأولى (KWL)	٠,٥٠	٠,١٠٩	*٠,٥٨	٠,٠٣٣	**٠,٩٣	٠,٠٠٠
	التجريبية الثانية (SQ3R)	-	-	٠,٠٩	٠,٩٧٩	٠,٤٣	٠,١٩٩
	التجريبية الثالثة (RAP)	-	-	-	-	٠,٣٥	٠,٣٥٣
المستوى التدوقي	التجريبية الأولى (KWL)	٠,٤٤	٠,٤٤٥	٠,٢٩	٠,٧٤٩	**١,٦٥	٠,٠٠٠
	التجريبية الثانية (SQ3R)	-	-	٠,١٦-	٠,٩٥٠	**١,٢١	٠,٠٠٠
	التجريبية الثالثة (RAP)	-	-	-	-	**١,٣٧	٠,٠٠٠
الاستيعاب القراني	التجريبية الأولى (KWL)	٢,٦١	٠,١٠٣	٠,٠٧	١,٠٠٠	**٦,٣٥	٠,٠٠٠
	التجريبية الثانية (SQ3R)	-	-	٢,٥٤-	٠,١٠٧	**٣,٧٤	٠,٠٠٦
	التجريبية الثالثة (RAP)	-	-	-	-	**٦,٢٨	٠,٠٠٠

* فرق المتوسطين دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥). ** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١).

الملحق (٣٢) مستويات حجم الأثر بخصوص كل مقياس من مقاييس حجم الأثر

(r^2)	مربع إيتا (η^2) $(r_{pb})^2$ مربع أوميغا (ω^2)	معامل الارتباط		قيمة حجم الأثر (d)	معياري كوهين Cohen's Standard مستوى حجم الأثر (قوة أو درجة الأثر)
		بيرسون (r)	الثنائي الأصل (r_{pb})		
	0.800		0.894	4.0	
	0.783		0.885	3.8	
	0.764		0.874	3.6	
	0.743		0.862	3.4	
	0.719		0.848	3.2	
	0.692		0.832	3.0	
	0.662		0.814	2.8	
	0.628		0.792	2.6	
	0.590		0.768	2.4	
	0.548		0.740	2.2	
	0.500		0.707	2.0	
	0.474		0.689	1.9	
	0.448		0.669	1.8	
	0.419		0.648	1.7	
	0.390		0.625	1.6	
	0.360		0.600	1.5	
	0.329		0.573	1.4	
	0.297		0.545	1.3	
	0.265		0.514	1.2	
	0.232		0.482	1.1	
	0.200		0.447	1.0	
	0.168		0.410	0.9	
0.25	0.138	0.50	0.371	0.8	كبير (Grand=Large)
	0.109		0.330	0.7	
	0.083		0.287	0.6	
0.09	0.059	0.30	0.243	0.5	متوسط (Moyen=Medium)
	0.038		0.196	0.4	
	0.022		0.148	0.3	
0.01	0.010	0.10	0.100	0.2	صغير (Petit=Small)
	0.002		0.050	0.1	
	0.000		0.000	0.0	

المصدر (Cohen, 1988, 22)؛ Becker, 2000؛ حسن، ٢٠١١، ٢٨٣-٢٨٤؛ Legendre, 2005, 723 .
<http://www.uccs.edu/lbecker/effect-size.html> .



الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

الدروس التدريبية لتدريب تلاميذ الصف الرابع الأساسي على بعض المهارات اللازمة لاستراتيجية إعادة الصوغ

أعدّها الطالب

فيصل بكر أحمد

بإشراف

الأستاذ الدكتور سام عمار

العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣

الدرس التدريبي الأول: مهارة إعادة صوغ الكلمات

الصف: الرابع	التاريخ:
➤ الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ في نهاية هذا الدرس التدريبي أن: (١) يعرف إعادة الصوغ. (٢) يعدّد خصائص إعادة الصوغ. (٣) يُعيد صوغ كلمات معطاة بإتقان.	
➤ الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة • بطاقات تعليمية (١ ، ٢ ، ٣). • السبورة. • دفاتر ملاحظات للتلاميذ. • أقلام رصاص. • صحائف عمل.	
➤ الخصص المقترحة: حصة واحدة.	
➤ إجراءات سير الدرس المنظّمات المتقدمة • أذكر هدف درس اليوم. بأن تقول مثلاً: «سنبدأ اليوم بدراسة طريقة جديدة للدراسة اسمها إعادة الصوغ. فهي عملية جيدة نستخدمها عندما نقرأ نصاً ما. وحين تتعلّمون هذه الطريقة وكيفية إعادة صوغ ما تقرؤونه ستصبحون قراءً متميزين وبارعين». • أذكر توقعاتك. بأن تقول لهم: «عملكم اليوم هو أن تستمعوا إليّ جيداً وبغناية، وأن تكتبوا بعض الملاحظات، وأن تشاركوا في المناقشات في الصف، وأخيراً سيقوم كل واحد منكم بملء صحيفة عمل يطبق فيها نشاط إعادة صوغ بعض الكلمات». التمهيد والوصف • عرّف معنى «إعادة الصوغ». «كما قلت سابقاً بأن إعادة الصوغ هي طريقة جيدة لقراءة النصوص، فهي تساعدنا على أن نفهم جيداً ما نقرؤه، وأن نتذكر المعلومات التي قرأناها». لا عرض البطاقة التعليمية رقم (١) على المتعلّمين، أو اكتب ما تتضمنه تلك البطاقة من معلومات على السبورة، واطلب إلى التلاميذ أن يستخرجوا دفاترهم، وشجعهم على كتابة	

الملاحظات مما عُرض.

«إن إعادة الصوغ تعني أن تعبّر عن المعلومة بكلماتك الخاصة. بإمكانك أن تأخذ كلمة ما وتستبدل بها كلمة أخرى لها المعنى نفسه. وبإمكانك أن تأخذ جملة تتضمن عدّة كلمات، وأن تستبدل بها جملة أخرى. وبإمكانك أن تأخذ فقرة كاملة أو صفحة كاملة وتعبّر عما ورد فيها بكلماتك الشخصية».

• **بين للتلاميذ مبررات إعادة الصوغ.** بأن تقول لهم مثلاً: «ما الذي تتوقع أن يحدث عندما تقرأ شيئاً ما ، وتغيره بالتعبير عنه بعباراتك الخاصة؟ بم تعتقد أن يساعدك ذلك؟»

✓ سنفكر أكثر فيما نقرأ.

✓ وعندما نفكر أكثر فيما نقرأ ، سنفهم أكثر.

✓ سنتذكر عباراتنا الخاصة بسهولة.

• **أشرح لهم خصائص عملية إعادة الصوغ الجيدة.** // عرض عليهم البطاقة التعليمية رقم (٢) ،

واطلب إلى التلاميذ تدوين الملاحظات.

✕ **وضّح لهم أن إعادة الصوغ يجب أن تكون صحيحة.** بأن تقول لهم مثلاً: «عندما نعبر

عن شيء ما بكلماتنا الخاصة، ينبغي أن نتأكد من صحة ما قمنا به. وهذا يعني أن تفيد عباراتنا الخاصة المعنى ذاته للعبارات التي قرأناها ، وقمنا بالتعبير عنها بكلماتنا ولغتنا الشخصية».

«ما المثال الصحيح من بين الكلمات الآتية تفيد المعنى نفسه لكلمة أَحَبَّ؟».

✓ شَغَف.

✓ احترم.

✓ فضّل.

«حسناً ، عندما تعيد صوغ شيء ما ، تأكد من اختيارك للكلمات المناسبة التي

تفيد المعنى ذاته».

✕ **وضّح لهم أن إعادة الصوغ يجب أن تتضمن كلمات الشخص الخاصة.** بأن تقول لهم

مثلاً: «لكي تكون عملية إعادة الصوغ جيدة، يجب أن تستخدموا عباراتكم الشخصية. أي أن تستبدلوا كلمات جديدة ببعض الكلمات ممّا قرأتموه، وفي بعض الحالات قد تضطرون إلى تغيير ترتيب الكلمات في الجملة».

«ودعوني أسألكم السؤال الآتي: هل يعتقد كل واحد منكم أنه يستطيع تغيير

كلّ كلمة من كلمات النص الذي يقرؤه؟».

✓ لا.

«إذن، افتحوا ورقة العمل الموجودة أمامكم، واختاروا كلمتين لا تستطيعون

تغييرها إلى كلمات تحمل المعنى ذاته».

✓ إبراهيم.

✓ دمشق.

«هذا صحيح. لا تستطيع تغيير بعض الأسماء إلى أسماء أخرى. وفي الحقيقة، لا تستطيع أن تُغيّر أيّ اسم علم: مثل أسماء الأشخاص والمدن والأماكن... الخ، إلى اسم آخر. كما أن هناك بعض الكلمات يصعب تغييرها إلى كلمات أخرى مثل: المكواة».

✕ وضّح لهم أن إعادة الصوغ يجب أن تفيد معنىً. بأن تقول لهم مثلاً: «وأخيراً، يجب أن تفيد العبارة التي صغتها معنىً، ويجب ألا تكون لغتك ركيكة وغير ذات معنى ومضطربة، ويجب أن يفهم الآخرون ما قلته، وبالتأكيد أن تفهم أنت ما قلته».

✕ قوّم فهم التلاميذ ما سبق. بأن تقول لهم مثلاً: «هناك ثلاث خصائص مهمّة لعملية إعادة صوغ جيدة، عليكم أن تتذكروها دائماً ولا تنسوها، لأنها سوف تساعدكم على أن تعبروا عمّا تقرّؤونه بعباراتكم الخاصة، وعلى أن تصبحوا قراءً ماهرين».

«ما هي الخصائص الثلاث لعملية إعادة صوغ جيّدة؟».

✓ أن تكون صحيحة.

✓ أن تتضمن كلماتي الخاصة.

✓ أن تفيد معنىً.

«وعندما تقومون بهذه الأشياء، تستطيعون أن تفهموا عباراتكم التي قمتم بإعادة صوغها».

● **عرّف المترادف.** بأن تقول لهم مثلاً: «كما قلت لكم سابقاً، بإمكانكم أن تعيدوا صوغ كلمة، أو جملة، أو فقرة، أو صفحة كاملة. وعندما نعيد صوغ كلمة نستخدم المترادفات».

لا عرض عليهم البطاقة التعليمية رقم (٣)، واطلب إلى التلاميذ تدوين الملاحظات.

«المترادف: هو كلمة تحمل المعنى ذاته أو معنى قريب من معنى الكلمة الأصلية. مثال: عندما تقول لي بأن كلمة "شغف" تعني الأمر ذاته الذي تعنيه كلمة "أحب"، فهذا يعني أنّ كلمة "شغف" مرادف لكلمة "أحب"».

لراجع الأمثلة الأخرى في البطاقة التعليمية، وناقشهم حول المترادفات الممكنة.

● **مهّد لصحائف العمل.** لا عرض صحيفة العمل رقم (١) ووزّعها.

بأن تقول لهم:

«الآن، وبعد أن فهمت قليلاً عن إعادة الصوغ وعن الترادف، سنستخدم صحيفة العمل لتطبيق إعادة الصوغ على المفردات. في أعلى الصفحة من الصحيفة ستجد عبارة "التعلّم بالمشاهدة". وهذه تعني أنّ عليك أن تتعلّم كيفية إيجاد المترادفات عن طريق مشاهدتي والاستماع إليّ جيداً عندما أعمل لإيجاد مترادفات أي كلمة من الكلمات المعروضة هنا في القائمة».

«وبعد ذلك، ستجد العبارة الآتية "التعلّم بالمشاركة". وهي تعني أننا سنعمل معاً ونشارك في المترادفات التي نعرفها عن أي مفردة من المفردات المعروضة هنا».

«وأخيراً، ستجد العبارة الآتية "التعلّم بالتطبيق". وهي تعني أنك ستعمل وحدك لتطبيق نشاط إيجاد مترادفات أي مفردة من المفردات المعروضة هنا».

قيادة التعلّم بنشاط المشاهدة

● **أشرح كيفية إيجاد مترادف كلمة (تحدّث).** بأن تقول لهم مثلاً: «حسناً، ستبدؤون التعلّم بالمشاهدة. سأقوم بإعادة صوغ الكلمة الأولى. انتبهوا جيداً لما أفعله، لأنني سأطلب إليكم أن تقوموا بالعمل ذاته بعد بضع دقائق. أولاً، أتأمّل في الكلمة الأولى، وأقرأها في نفسي: "تحدّث". وبعد ذلك، أضع هذه الكلمة في جملة مثل: "تحدّث التلاميذ". الآن، أفكر في نفسي، ما هي الكلمة التي يمكن أن أستخدمها بدلاً من كلمة "تحدّث" في هذه الجملة؟ ماذا بخصوص كلمة "تكلم" مثلاً؟ هل أستطيع استعمال كلمة "تكلم" في الجملة ذاتها؟ "تكلم التلاميذ". نعم. هل هي تعني المعنى ذاته لجملة "تحدّث التلاميذ"؟ نعم. إذن فإن كلمة "تكلم" هي مرادفة لكلمة "تحدّث". وأخيراً، سأتحقّق ممّا إذا كانت عملية إعادة الصوغ جيدة. نعم، هي صحيحة، استخدمتُ فيها كلمتي الخاصة، وأفادت معنىً».

[اكتب الكلمة "تكلم" في المربع الفارغ من الصحيفة بعد كلمة "تحدّث"، واطلب إلى التلاميذ أن يقوموا بالعمل ذاته].

● **أشرح كيفية إيجاد مترادف كلمة (استعجل).** بأن تقول لهم مثلاً: «دعوني أقوم بالأمر ذاته مع الكلمة الثانية. أولاً، أتأمّل في الكلمة جيداً، وأقرأها في نفسي "استعجل". وبعد ذلك، أضع هذه الكلمة في جملة مثل: "استعجل هاني في المشي". الآن، أفكر في نفسي، ما هي الكلمة التي يمكن أن أستخدمها بدلاً من كلمة "استعجل" في هذه الجملة؟ ماذا بكلمة "استمر" مثلاً؟ هل أستطيع استعمال كلمة "استمر" في الجملة ذاتها؟ "استمر هاني في المشي". أستطيع استخدامها في الجملة ذاتها، ولكن هل تفيد المعنى ذاته لجملة "استعجل هاني في المشي"؟ ماذا تعتقد؟».

✓ لا ، لا تفيد المعنى ذاته.

«حسناً، سأبدأ من جديد. ما الكلمة التي يمكن أن أستبدلها بكلمة "استعجل" في الجملة "استعجل هاني في المشي"؟ ماذا بكلمة "أسرع" مثلاً؟ هل أستطيع استخدام كلمة "أسرع" في الجملة ذاتها؟ "أسرع هاني في المشي". نعم. هل تفيد المعنى ذاته لجملة "استعجل هاني في المشي"؟ نعم. إذن، فإن كلمة "أسرع" مرادفة لكلمة "استعجل". وأخيراً، سأتحقق ممّا إذا كانت عملية إعادة الصوغ جيدة. نعم، هي صحيحة، استخدمتُ فيها كلمتي الخاصة، وأفادتُ معنى».

لاكتب الكلمة "أسرع" في المربع الفارغ من الصحيفة بعد كلمة "استعجل"، واطلب إلى

التلاميذ أن يقوموا بالعمل ذاته I.

● **وضح كيفية إيجاد مترادف كلمة (عتيق).** بأن تقول لهم مثلاً: «حسناً، بقيت لي كلمة أخرى. أولاً، أتأمل في الكلمة جيداً، وأقرأها في نفسي "عتيق". وبعد ذلك، أضع هذه الكلمة في جملة مثل: "لبستُ سعادُ ثوباً عتيقاً". الآن، أفكر في نفسي، ما هي الكلمة التي يمكن أن أستخدمها بدلاً من كلمة "عتيق" في هذه الجملة؟ ماذا بكلمة "أبيض" مثلاً؟ هل أستطيع استعمال كلمة "أبيض" في الجملة ذاتها؟ "لبستُ سعادُ ثوباً أبيض". أستطيع استخدامها في الجملة ذاتها، ولكن هل تفيد المعنى ذاته لجملة "لبستُ سعادُ ثوباً عتيقاً"؟ ماذا تعتقد؟».

✓ لا ، لا تفيد المعنى ذاته.

✓ لا ، لأن كلمة "أبيض" هي لون. وكلمة "عتيق" ليست لونا.

«حسناً، هذا يعني أنه غير صحيح، إذن سأبدأ من جديد. ممم..... ما الكلمة التي يمكن أن أستبدلها بكلمة "عتيق"؟ ماذا بكلمة "قديم" مثلاً؟ هل أستطيع استخدام كلمة "قديم" في الجملة ذاتها؟ "لبستُ سعادُ ثوباً قديماً". نعم. هل تفيد المعنى ذاته لجملة "لبستُ سعادُ ثوباً عتيقاً" نعم. إذن، فإن كلمة "قديم" مرادفة لكلمة "عتيق". وأخيراً، سأتحقق ممّا إذا كانت عملية إعادة الصوغ جيدة. نعم، هي صحيحة، استخدمتُ فيها كلمتي الخاصة، وأفادتُ معنى».

لاكتب الكلمة "قديم" في المربع الفارغ من الصحيفة بعد كلمة "عتيق"، واطلب إلى

التلاميذ أن يقوموا بالعمل ذاته I.

قيادة التعلم بنشاط المشاركة

● **تول قيادة التطبيق الموجّه لأية مفردة من المفردات.** بأن تقول لهم مثلاً: «حسناً، لقد استمعتم جيداً إلى ما قمتُ به، الآن أريد منكم أن تشاركوني في إيجاد مرادفات الكلمات

الخمس الآتية».

لبنسبة لكل كلمة، اطلب إلى التلاميذ:

✓ قراءة الكلمة.

✓ وضعها في جملة.

✓ التفكير في مرادفها.

✓ استبدال الكلمة المرادفة لها بها في الجملة ذاتها.

✓ التحقق مما إذا كانت الجملة تفيد المعنى ذاته.

قدّم التغذية الراجعة والمساعدة عند الحاجة، حتى يتوصّل التلاميذ إلى المترادفات الجيدة لكل مفردة من المفردات المعروضة في القائمة، ثم يدوّن التلاميذ المترادفات المتفق عليها في المربعات الفارغة في صحيفة العمل رقم (١). واطلب إلى التلاميذ في بعض المفردات، أن يجيبوا عن أسئلتك على نحو ثنائي.

قيادة التعلم بنشاط التطبيق

• **زوّد التلاميذ بالتعليمات.** بأن تقول لهم مثلاً: «أنت جاهز الآن لأن تعيد صوغ الكلمات

بنفسك. تذكر دائماً أن تقوم بما يلي» [اكتب قائمة هذه الخطوات على السبورة]:

✓ قراءة الكلمة.

✓ وضعها في جملة.

✓ التفكير في مرادفها.

✓ استبدال الكلمة المرادفة لها بها في الجملة ذاتها.

✓ التحقق مما إذا كانت الجملة تفيد المعنى ذاته.

✓ وإلاً، ابحث عن كلمة أخرى، وتحقق منها بالطريقة نفسها.

• **وضّح لهم كيفية تقويم عملهم.** بأن تقول لهم مثلاً: «عندما سستنهون عملكم في كتابة

مترادفات الكلمات الخمس الموجودة في القائمة، سأجمع صحائف أعمالكم، وسأضع

لكم درجات على عملكم لهذا اليوم. وستكون الدرجة العليا التي يمكن أن تحصلوا

عليها (١٠) درجات: درجتان لكل كلمة».

• **أشرف على التطبيق.** عليك أن تدور بين التلاميذ، وتتحقق من المترادفات التي توصلوا إليها.

فإن وجدت أن أحد التلاميذ لم يتمكن من كتابة المترادفات، أخبره بأن يفكر في العملية.

واستمع إليه وهو ينفذها.

• **اجمع أوراق أعمال التلاميذ.**

المنظّمات البعدية

• **راجع درس اليوم.** بأن تقول لهم مثلاً: «تعلمتم اليوم عن عملية إعادة الصوغ».

«ماذا تعني عملية إعادة الصوغ؟»

✓ استبدال كلماتك الخاصة بالكلمات التي تقرأها.

«ما الخصائص الثلاث لعملية إعادة صوغ جيدة؟»

✓ أن تعني المعنى ذاته.

✓ أن تكون بكلماتنا الخاصة.

✓ أن تفيد معنىً.

«ماذا تعني الترادف؟»

✓ الكلمة التي تعني المعنى ذاته لكلمة أخرى.

● **مهّد للدرس القادم.** كأن تقول لهم: «في أثناء درسنا القادم، سيكون عليكم تطبيق

نشاط المترادفات أيضاً. وبمجرد قدرتكم على فعل ذلك، سننتقل إلى عملية إعادة صوغ

الجميل».

التخطيط للدرس القادم

● **قوّم نتائج التلاميذ التعليمية.** لبعء الانتهاء من الصف، قوّم العمل. راجع نتائج التلاميذ، وحدّد

الغلط المشترك بين التلاميذ، كأن يلجؤوا إلى تسجيل الكلمات المؤلفة من الأحرف المشابهة

لللكلمات الأصلية[.]

● **قرّر ما ستفعله في الدرس القادم.** [إذا حصل حوالي (٨٠٪) من التلاميذ المنتظمين في الصف على

(٨) درجات فأكثر، فخطّط للانتقال إلى الدرس الثاني. وإذا حصلت نسبة قليلة من التلاميذ

على (٨) درجات فأكثر، فخطّط لأن تشرح للتلاميذ الأكثر ارتكاباً للأغلاط باستخدام

بعض الأنشطة الأخرى عن طريق التعلّم بالمشاهدة.]

إعادة الصوغ

✍️ تعني إعادة الصوغ:

«وضع المعلومات في كلماتك الخاصة»

✍️ وتستطيع إعادة صوغ:

☒ كلمة مفردة.

☒ عبارة أو مجموعة من الكلمات.

☒ جملة كاملة.

☒ فقرة كاملة.

☒ صفحة كاملة.

البطاقة التعليمية رقم ٢

خصائص إعادة الصوغ الجيدة

✍ يجب أن تكون عملية إعادة الصوغ:

✓ صحيحة، تفيد المعنى ذاته للكلمة
الأصلية.

✓ تتضمن كلماتك الخاصة.

✓ تفيد معنى مفهوماً.

الترادف

✍ تعني الترادف:

«كلمة تفيد المعنى ذاته لكلمة أخرى، أو معنى قريباً منها»

✍ أمثلة المترادفات:

✕ شغف = أحب.

✕ أذهل = أدهش.

✕ بيت = منزل.

✕ صنف = نوع.

✕ هبط = نزل.

صحيفة عمل رقم ١

التعلم بالملاحظة

.....	تحدّث	١
.....	استعجل	٢
.....	عتيق	٣

التعلم بالمشاركة

.....	انتخاب	١
.....	جهوري	٢
.....	بادر	٣
.....	الأسى	٤
.....	النقاش	٥

التعلم بالتطبيق (أكتب مرادفات الآتية في المكان المخصص)

.....	التعاون	١
.....	ختم	٢
.....	حمى	٣
.....	صدّ	٤
.....	العائلة	٥

الدرس التدريبي الثاني: مهارة إعادة صوغ الجمل

الصف: الرابع	التاريخ:
الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ في نهاية هذا الدرس التدريبي أن: (١) يعرف الجملة. (٢) يعدّد خصائص إعادة الصوغ. (٣) يعيد صوغ جمل بإتقان.	
الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة • بطاقات تعليمية (١ ، ٢). • السيورة. • دفاتر ملاحظات للتلاميذ. • أقلام رصاص. • صحائف عمل.	
الخصص المقترحة: حصة واحدة.	
إجراءات سير الدرس المنظّمات المتقدمة • راجع هدف الدرس السابق. بأن تقول مثلاً: «في الدرس الماضي، تعلمتم كيفية إعادة صوغ الكلمات». // طرح أسئلة لمراجعة سريعة لما يلي: ✓ تعريف إعادة الصوغ. ✓ تعريف الترادف. ✓ الخصائص الثلاث لعملية إعادة صوغ جيدة. ✓ عملية إعادة صوغ الكلمة. دع التلاميذ يرجعون إلى دفاتر ملاحظاتهم، إذا كان ذلك لازماً. • اذكر هدف درس اليوم. بأن تقول مثلاً: «سنبدأ اليوم بتعلّم كيفية إعادة صوغ جملة كاملة. وهدفنا من عملنا هو الوصول إلى أن نكون قادرين على إعادة صوغ فقرات كاملة. لقد بدأنا بعملية إعادة صوغ الكلمات، واليوم سنبدأ في تعلّم كيفية صوغ الجمل». • اذكر توقعاتك. بأن تقول لهم: «عملكم اليوم هو أن تستمعوا إلي جيداً وبغناية، وأن	

تكتبوا بعض الملاحظات، وأن تشاركوا في المناقشات في الصف، وفي الأخير سيملاً كل واحد منكم صحيفة عمل يطبق فيها نشاط إعادة صوغ بعض الجمل».

التمهيد والوصف

● **عرّف «الجملة».** [اطلب إلى التلاميذ أن يستخرجوا دفاترهم، وشجعهم على كتابة الملاحظات].

«من يعرف ما هي الجملة؟»

✓ مجموعة من الكلمات.

✓ تتضمن فعلاً وفاعلاً أو مبتدأ وخبراً.

✓ وتنتهي بنقطة، أو علامة ترقيم.

✓ وتفيد معنىً.

[عرض عليهم البطاقة التعليمية رقم (1)، وراجع خصائص الجملة].

● **بين للتلاميذ مبررات إعادة الصوغ.** بأن تقول لهم مثلاً: «تذكروا، أنتم في طريقكم إلى أن

تصبحوا قادرين على إعادة صوغ فقرات كاملة. وعندما تستطيعون تجزئة فقرة كاملة

إلى عناصرها، ثم تستطيعون إعادة صوغها، سيكون عملكم أكثر سهولة في إعادة

صوغ الفقرة. فكل فقرة تتألف من عدة جمل. وبالتالي إذا تمكنتم من تحديد الجمل

الأساسية في الفقرة، وإعادة صوغها، فستصبحون قراءً يفهمون ما يقرؤونه،

ويتذكرون المعلومات التي قرؤوها».

● **راجع خصائص عملية إعادة الصوغ الجيدة.** [عرض عليهم البطاقة التعليمية رقم (2)].

بأن تقول لهم مثلاً: «عندما تعيدون صوغ جملة ما، يجب أن تتأكدوا من صحة

العملية».

«ماذا نعني بالصحة؟»

✓ أن تفيد الجملة المعاد صوغها المعنى ذاته للجملة الأولى.

«وأيضاً، يجب أن تستخدموا كلماتكم الخاصة بأكبر قدر ممكن».

«وهل تستطيعون أن تستبدلوا بكل كلمة من الجملة إلى كلماتكم الخاصة؟»

✓ لا.

«لم لا؟»

✓ لأن بعض الكلمات لا يمكن استبدالها، مثل أسماء العلم وبعض الأدوات.

«نعم. لن تتمكنوا من استبدال جميع كلمات كل جملة في كل مرة، ولكن يجب

عليكم أن تحاولوا أن تستبدلوا بأكبر قدر ممكن تستطيعونه من الكلمات في

كلماتكم الخاصة».

«وأخيراً، ينبغي أن تفيد عملية إعادة صوغ الجملة معنىً، حتى يفهم الآخرون ما قلتموه».

• **أشرح لهم كيفية إعادة صوغ الجملة.** بأن تقول لهم مثلاً: «لكي نعيد صوغ أي جملة، سنقوم بتجزئتها إلى أجزاء، ثم نعيد صوغ كل جزء منها. ونسمي كل جزء منها "عبارة" وهي مجموعة من الكلمات التي تفيد معنىً».

«وسنعيد صوغ كل عبارة من أجزاء الجملة بالبحث عن الكلمات المرادفة للكلمات الواردة في العبارة، ثم نربط بين الأجزاء. وأخيراً نتحقق مما إذا كانت الجملة الجديدة تفيد المعنى ذاته للجملة الأصلية، وأن معظم كلماتها استبدلت بها كلمات أخرى، وأن الجملة الجديدة تفيد معنى مفهوماً».

قيادة التعلّم بنشاط المشاهدة

• **وضح لهم كيفية إعادة صوغ الجملة الأولى.** بأن تقول لهم مثلاً: «حسنًا، ستبدؤون التعلّم بالمشاهدة. سأقوم بإعادة صوغ الجملة الأولى. انتبهوا جيّدًا لما أفعله، لأنني سأطلب إليكم أن تقوموا بالعمل ذاته بعد بضع دقائق. أولاً، أتأمّل في الجملة الأولى، وأقرأها في نفسي: "أبي رضوان أن يعمل مع أهله في عمل المنزل لعدم قدرته عليه". وبعد ذلك، أجزئ الجملة إلى أجزاء "أبي رضوان"، "أن يعمل مع أهله في عمل المنزل"، "لعدم قدرته عليه". الآن أفكر في نفسي، ما هي الكلمات التي يمكن أن أستعملها لاستبدالها بكلمات عبارة "أبي رضوان" التي تعني عدم القبول؟ ماذا بخصوص كلمة "رفض" هل يمكن أن تفيد عبارة "رفض رضوان" المعنى ذاته؟ نعم. هذا جيد». // كتب عبارة "رفض رضوان" تحت العبارة الأولى، واطلب إلى التلاميذ فعل الأمر ذاته.

«حسنًا، سأتناول العبارة الثانية "أن يعمل مع أهله في عمل المنزل". دعنا نرى ما هي الكلمات التي يمكن أن أستخدمها لاستبدالها بكلمات هذه العبارة؟ ماذا بخصوص عبارة "أن يشارك أهله في عمل البيت" هل يمكن أن تفيد معنى الجملة "رفض رضوان أن يشارك أهله في عمل البيت لعدم قدرته عليه"؟ أعتقد نعم». // كتب عبارة "أن يشارك أهله في عمل البيت" بعد عبارة "رفض رضوان"، واطلب إلى التلاميذ فعل الأمر ذاته.

«والآن، سأتناول العبارة الثالثة "لعدم قدرته عليه". ممم.... ماذا بخصوص عبارة "لأنه لا يستطيع"؟ هل يمكن أن تفيد معنى الجملة "رفض رضوان أن يشارك أهله في عمل المنزل لأنه لا يستطيع"؟». // كتب عبارة "لأنه لا يستطيع" بعد عبارة "أن يشارك أهله في عمل البيت"، واطلب إلى التلاميذ فعل الأمر ذاته.

«سأتحقق جيّدًا من أنني استبدلت معظم الكلمات. نعم. وسأتحقق أيضاً مما إذا

أفادت معنى. "رفض رضوان أن يشارك في عمل البيت لأنه لا يستطيع. نعم أفادت معنى".
• **وضح لهم كيفية إعادة صوغ الجملة الثانية.** بأن تقول لهم مثلاً: «دعوني أقوم بالأمر ذاته مع الجملة الثانية».

لفكر بصوت عال عند:

✓ قراءة الجملة.

✓ تجزئتها إلى عبارات.

✓ إعادة صوغ كل عبارة منها باستخدام المترادفات.

✓ وضع كل عبارة معاد صوغها في مكانها في الجملة للتحقق منها.

✓ التحقق النهائي من أن الجملة المعاد صوغها تفيد المعنى ذاته للجملة الأصلية، وتحتوي على كلمات جديدة، وتفيد معنى مفهوماً.

"شفعت الأم لرضوان عند والده = كيلا يؤذبه على فعله".

"توسّطت الأم لرضوان عند أبيه = حتى لا يعاقبه على تصرّفه".

[اطلب إلى المتعلمين أن يكتبوا الجملة المعاد صوغها].

قيادة التعلم بنشاط المشاركة

• **تولّ قيادة التطبيق الموجّه على أي جملة.** بأن تقول لهم مثلاً: «حسناً، لقد استمعتم جيداً إلى ما قمتُ به، الآن أريد منكم أن تشاركوني في إعادة صوغ الجملتين الآتيتين».

لبالنسبة لكل جملة، اطلب إلى التلاميذ:

✓ قراءة الجملة.

✓ تجزئتها إلى أجزاء/عبارات.

✓ إعادة صوغ أي جزء باستخدام المترادفات.

✓ التحقق النهائي من أن الجملة المعاد صوغها تفيد المعنى ذاته للجملة الأصلية، وتحتوي على كلمات جديدة، وتفيد معنى مفهوماً.

قدّم التغذية الراجعة والمساعدة عند الحاجة، حتى يتوصّل التلاميذ إلى إعادة صوغ كل جملة من الجملتين المعروضتين في القائمة، ثم يدوّن التلاميذ الجملتين المتفق عليهما في المربعات الفارغة في صحيفة العمل رقم (١). واطلب إلى التلاميذ، أن يجيبوا عن أسئلتك على نحو ثنائي.

قيادة التعلم بنشاط التطبيق

• **زوّد التلاميذ بالتعليمات.** بأن تقول لهم مثلاً: «أنت جاهز الآن لأن تعيد صوغ الجمل بنفسك».

تذكر دائماً أن تقوم بما يلي:

✓ قراءة الجملة.

✓ تجزئتها إلى أجزاء/عبارات.

✓ إعادة صوغ أي جزء باستخدام المترادفات.

✓ التحقق النهائي من أن الجملة المعاد صوغها تفيد المعنى ذاته للجملة الأصلية، وتحتوي على كلمات جديدة، وتفيد معنى مفهوماً.

• **وضّح لهم كيفية تقويم عملهم.** بأن تقول لهم مثلاً: «عندما سستهنون عملكم في إعادة صوغ الجمل الموجودة في القائمة، سأجمع صحائف أعمالكم، وسأضع لكم درجات على عملكم لهذا اليوم. وستكون الدرجة العليا التي يمكن أن تحصلوا عليها (١٠) درجات: (٢) درجتان لكل جملة. وللحصول على الدرجة يجب أن تفيد أي جملة المعنى ذاته للجملة الأصلية، وأن يحتوي على أكبر قدر ممكن من كلماتك الخاصة، وأن تفيد معنى مفهوماً».

• **أشرف على التطبيق.** عليك أن تدور بين التلاميذ، وتتحقق من الجمل التي أعادوا صوغها. فإن وجدت أن أحد التلاميذ لم يتمكن من إعادة صوغ جمل تفيد المعنى ذاته، وتحتوي على أكبر قدر ممكن من الكلمات الجديدة، وتفيد معنى، أخبره بأن عليه أن يفكر في عملية إعادة الصوغ، ثم ليقم التلميذ بالعملية وأنت تستمع إليه.

• **اجمع أوراق أعمال التلاميذ.**

المنظمات البعدية

• **راجع درس اليوم.** بأن تقول لهم مثلاً: «تعلمتم اليوم عن عملية إعادة صوغ الجملة».

«ما هي متطلبات الجملة؟»

✓ يتضمن فعلاً وفاعلاً أو مبتدأ وخبراً.

✓ وتنتهي بنقطة، أو علامة ترقيم.

✓ وتفيد معنى.

«ما الخطوات التي نتبعها لإعادة صوغ أي جملة؟»

✓ نجزئها إلى أجزاء.

✓ نعيد صوغ أي جزء منها باستخدام المترادفات.

✓ نتحقق من أن الجملة المعاد صوغها تفيد المعنى ذاته للجملة الأصلية.

✓ نتحقق من أنها تحتوي على أكبر قدر ممكن من كلماتنا الخاصة.

✓ نتحقق مما إذا كانت تفيد معنى مفهوماً.

• **مهّد للدرس القادم.** كأن تقول لهم: «في أثناء درسنا القادم، سيكون عليكم تطبيق

نشاط المترادفات أيضاً. وبمجرد قدرتكم على فعل ذلك، سننتقل إلى إعادة صوغ

الفقرات».

التخطيط للدرس القادم

- **قَوِّم نتائج التلاميذ التعليمية.** ليعد الانتهاء من الصف، قَوِّم العمل. راجع نتائج التلاميذ، وحدد الغلط المشترك بين التلاميذ، كأن يقتصر التلاميذ على استبدال كلمات قليلة فقط في الجملة، أو كأن لا تفيد جملهم المعاد صوغها المعنى ذاته للجمل الأصلية.
- **قَرِّز ما استفعله في الدرس القادم.** إذا حصل حوالي (٨٠٪) من التلاميذ المنتظمين في الصف على (٨) درجات فأكثر، فخطط للانتقال إلى الدرس الثالث. وإذا حصلت نسبة قليلة من التلاميذ على (٨) درجات فأكثر، فخطط لأن تشرح للتلاميذ الأكثر ارتكاباً للأغلاط باستخدام بعض الأنشطة الأخرى عن طريق التعلّم بالمشاهدة.

البطاقة التعليمية رقم ١

الجملة

تعني الجملة :

مجموعة من الكلمات :

× تتضمن فعلاً وفاعلاً .

× أو مبتدأ وخبراً .

× وتنتهي بنقطة ، أو علامة ترقيم .

× وتفيد معنى .

صحيفة عمل رقم ١

التعلم بالملاحظة

أبى رضوان	أن يعملَ مع أهله في عملِ المنزل	لعدم قُدرته عليه
.....		
شفعتِ الأمُّ لرضوانَ عندَ والده كيلا يُؤدِّبَه على فِعله		
.....		

التعلم بالمشاركة

خُتم يومُ عرسِ الطفولة	بانتخابِ أعضاءِ مجلسِ الأطفالِ
.....	
نهضتُ مروةً وتحدّثتُ ونبرةً الأسى في صوتِها وطلبتُ حمايةَ الأطفالِ من الغُفِ	
.....	

التعلم بالتطبيق (أعيدُ صوغَ الجمل الآتية متبعاً الخطوات الصحيحة)

اقترح الأطفالُ في نقاشهم تأمينَ بيئةٍ سليمةٍ؛ لحمايةِ الطفولة من العدوان
.....

وقف أمد، وقال بصوت جهوري: نطلب من الكبار التضامن مع أطفال العالم

.....

أعطى رضوان هدية لشقيقته بمناسبة برئه من المرض

.....

طلبت الأم إلى ابنتها أن تؤجل قراءة القصص إلى نهاية الأسبوع

.....

من حقّ الطفل أن يعيش في أسرة متآلفة لا تفرّق بين الذكور والإناث

.....

الدرس التدريبي الثالث: مهارة تحديد الموضوع والفكر الرئيسة والتفاصيل وإعادة صوغها

الصف: الرابع	التاريخ:
الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ في نهاية هذا الدرس التدريبي أن: (١) يعرف موضوع الفقرة. (٢) يعرف الفكرة الرئيسة للفقرة. (٣) يعرف تفاصيل الفقرة. (٤) يحدد الموضوع، والفكرة الرئيسة، والتفاصيل من قائمة معروضة بإتقان.	
الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة • بطاقات تعليمية (١، ٢، ٣، ٤، ٥). • السبورة. • دفاتر ملاحظات للتلاميذ. • أقلام رصاص. • صحائف عمل.	
الحصص المقترحة: حصّة واحدة.	
إجراءات سير الدرس المنظّمات المتقدمة • راجع هدف الدرس السابق. بأن تقول مثلاً: «في الدرس الماضي، تعلمتم كيفية إعادة صوغ الجمل، وحن الوقت الآن لتكونوا جاهزين لتعلّم كيفية إعادة صوغ الفقرات». • اطرح أسئلة لمراجعة سريعة لما يلي: ✓ تعريف إعادة الصوغ. ✓ تعريف الترادف. ✓ الخصائص الثلاث لعملية إعادة صوغ جيدة. ✓ تعريف الجملة. ✓ عملية إعادة صوغ الجملة. • دع التلاميذ يرجعون إلى دفاتر ملاحظاتهم، إذا كان ذلك لازماً. • اذكر هدف درس اليوم. بأن تقول مثلاً: «ستبدؤون اليوم بتعلّم كيفية إعادة صوغ الفقرة. ولكن قبل أن تتمكنوا من فعل ذلك، تحتاجون إلى فهم بعض المعلومات عن عناصر الفقرة. وبالتالي، سنتحدث اليوم عن عناصر الفقرة».	

• **اذكر توقعاتك.** بأن تقول لهم مثلاً: «عملكم اليوم هو أن تستمعوا إليّ جيّداً وبغنايةٍ، وأن تكتبوا بعض الملاحظات، وأن تشاركوا في المناقشات في الصف، وفي الأخير سيملاً كل واحد منكم صحيفة عمل لتطبيق ما تعلّمتموه عن عناصر الفقرة».

التمهيد والوصف

• **عرّف "الفقرة".** /اطلب إلى التلاميذ فتح دفاتر ملاحظاتهم وأقلام الرصاص، ثم تدوين الملاحظات./

اسألهم:

«من يعرف ما هي الفقرة؟»

✓ هي مجموعة من الجمل المترابطة بينها.

/عرض البطاقة التعليمية رقم (١)/.

«نعم، الفقرة هي مجموعة من الجمل المترابطة بينها. لها موضوع، وفكرة رئيسية، وبعض التفاصيل المرتبطة بفكرة واحدة. وغالباً ما تخبرك الجملة الأولى أو الثانية من الفقرة عن الموضوع، والفكرة الرئيسية. وتزوّدنا باقي الجمل بمعلومات عن الموضوع والفكرة الرئيسية».

• **عرّف "الموضوع".** /عرض البطاقة التعليمية رقم (٢)/.

بأن تقول لهم مثلاً: «موضوع الفقرة، هو كلمة أو كلمتان تخبر عما تدور حوله الفقرة. وغالباً يمكن إيجاد موضوع الفقرة في الجملة الأولى أو الثانية من الفقرة. وأحياناً قد يكون في عنوان الفقرة. وعادةً، يمكن تحديد موضوع الفقرة بأن تقول في نفسك: هذه الفقرة تدور حول.....، ثم أن تكمل الفراغ بكلمة أو كلمتين».

/عرض البطاقة التعليمية رقم (٣) أو اطلب إليهم فتح الكتاب ص ١٣، واقرأ بعض الجمل قراءة جهرية./ «مثلاً، عندما أتأمل في هذه الفقرة الثانية، سأقول: "هذه الفقرة تتحدث عن الأطفال". إذن "الأطفال" هو موضوع الفقرة. حسناً، لقد ورد الموضوع في الجملة الأولى من الفقرة، كما تكرر في الجمل الأخرى».

• **عرّف "الفكرة الرئيسية".** /عرض عليهم البطاقة التعليمية رقم (٤)/.

بأن تقول لهم مثلاً: «الفكرة الرئيسية، هي جملة عامة تلخص جميع المعلومات الواردة في الفقرة. ماذا يعني "التلخيص"؟».

/حاول أن تستخرج منهم الجواب، مثل: "هي أن تتحدّث عن معلومات كثيرة بكلمات قليلة"/. «حسناً، الفكرة الرئيسية تخبرنا عن جميع معلومات الفقرة بكلمات قليلة. إنها الصيغة المختصرة للفقرة. وغالباً ما نجد الفكرة الرئيسية في الجملة الأولى أو الثانية من الفقرة. ويمكن أن نجدها بأن نطرح على أنفسنا السؤال الآتي: ما الذي تخبرني به هذه

الفقرة عن الموضوع».

// عرض البطاقة التعليمية رقم (٣)، وقرأ الجملة الأولى من الفقرة الثانية قراءة جهرية.

«على سبيل المثال، موضوع هذه الفقرة هو "الأطفال". ولو سألت نفسي، ماذا تخبرني به هذه الفقرة عن الأطفال؟ سأجيب بالقول: إنها تخبرني عن المشكلات التي يعاني منها الأطفال التي ناقشوها في جلستهم. وبالتالي فإن الفكرة الرئيسة للفقرة هي: "المشكلات التي يعاني منها الأطفال التي ناقشوها في الجلسة".»

● **عَرَفَ "التفاصيل":** // عرض عليهم البطاقة التعليمية رقم (٥).

بأن تقول لهم مثلاً: «تفاصيل الفقرة، هي بعض المعلومات التي لها علاقة بالفكرة الرئيسة وترتبط بها. وهي تقدم لنا معلومات محدّدة عن الفكرة الرئيسة للموضوع». // عرض البطاقة التعليمية رقم (٣).

«مثال: دعونا نتأمل في الفقرة الثانية مجدّداً. ما هي بعض المعلومات التفصيلية التي تتعلق بالفكرة الرئيسة "مشكلات الأطفال التي ناقشوها في أثناء سير الجلسة"؟»

✓ مشكلة عدم وجود بيئة نظيفة وصحية.

✓ مشكلة تعرّض الأطفال من عنف الكبار وعدوانهم.

✓ مشكلة دفع الأسر أطفالهم للعمل.

«على سبيل المثال، موضوع هذه الفقرة هو "الأطفال". ولو سألت نفسي، ماذا تخبرني به هذه الفقرة عن الأطفال؟ سأجيب بالقول: إنها تخبرني عن المشكلات التي تواجه الأطفال التي ناقشوها في جلستهم. وبالتالي فإن الفكرة الرئيسة للفقرة هي: "المشكلات التي يعاني منها الأطفال التي ناقشوها في الجلسة".»

● **قدّم مثلاً عن "البوطة".** // عرض عليهم صورة عن البوطة، أو ارسمها على السبورة. وبإمكان

المعلم استخدام مثال آخر مناسب.

بأن تقول لهم مثلاً: «ما هذه؟».

✓ بوطة.

«حسناً، دعوني أخبركم، أنه إذا طلب إليكم أن تكتبوا فقرة صغيرة، يكون موضوعها عن البوطة».

// اكتب على السبورة، "الموضوع: مثلجات البوطة".

«وقررتم أنكم ترغبون في الكتابة عن المكونات التي يستخدمها الناس في جعل

البوطة لذيذة».

// اكتب على السبورة تحت الموضوع، "الفكرة الرئيسة: مكونات البوطة".

«فستكون التفاصيل المكونات الآتية:»

اكتب على السبورة تحت الفكرة الرئيسة، "التفاصيل: مكونات البوظة".

«ما هي بعض المكونات التي ينبغي أن تضعوها في صنع البوظة؟».

✓ مثلجات.

✓ صلصة الشوكولا.

✓ قشدة الحليب.

✓ الكرز

اكتب المكونات المقترحة من التلاميذ تحت العنوان: "التفاصيل".

«الآن ينبغي لنا أن نكتب فقرة حول هذه المعلومات. فمثلاً، نكتب أن: مثلجات

البوظة تتكوّن من مكونات لذيذة. والمكوّن الرئيس فيها هو البوظة التي تكون على نكهات متنوعة، مثل الفانيليا، أو الشوكولا، أو رقائق عجين الكعك بالشوكولا. وتوضع فوق البوظة صلصة الشوكولا التي تذوب في البوظة. وفوق صلصة الشوكولا توضع قشدة الحليب وبعض الملوّنات، وأخيراً توضع حبة كرز. وستستمتع حينئذ بطعم لذيذ».

● **لخص العناصر الثلاثة للفقرة.** بأن تقول لهم مثلاً: «كل فقرة مكتوبة جيداً تشتمل على موضوع، وفكرة رئيسة، وعلى تفاصيل داعمة عدة ترتبط بالفكرة الرئيسة. هذه هي عناصر الفقرة. ومثلما جزّأنا الجملة إلى عناصرها لإعادة صوغها بسهولة، فكذلك، نجزّي الفقرة إلى عناصرها لإعادة صوغها بسهولة».

«ما هي عناصر الفقرة؟».

✓ الموضوع.

✓ الفكرة الرئيسة.

✓ التفاصيل.

● **قدّم لهم مبررات إعادة صوغ الفقرات.** بأن تقول لهم مثلاً: «القراء البارعون، يقرؤون الفقرة، ويحددون موضوعها، وفكرتها الرئيسة، وتفاصيلها، ثم يضعونها في كلماتهم الخاصة. ويفعلون الشيء نفسه مع الفقرة الآتية وهكذا. وبعبارة أخرى، يقسمون مقطعاً قرائياً طويلاً مثل فصل من كتاب إلى مقاطع صغيرة (أو فقرات)، ويعملون على فهم كل مقطع منها. وهذا سهل مهمّتهم. ولكي تصبحوا قراءً ماهرين بارعين، ينبغي أن تكونوا قادرين على إيجاد موضوع الفقرة، وفكرتها الرئيسة، وتفاصيلها، وعلى إعادة صوغها».

قيادة التعلّم بنشاط المشاهدة

● **مهّد للنشاط.** بأن تقول لهم مثلاً: «لمساعدتكم على تحديد الموضوع، والفكرة الرئيسة،

والتفاصيل من الفقرة، سنطلب إليكم تحديدها من قائمة من البنود. وإذا أعطيناكم قائمة مختلطة من البنود المتعلقة بمتلجات البوطة، هل تستطيعون تحديد موضوعها؟»
✓ نعم.

«لماذا تستطيعون تحديد الموضوع؟»

✓ لأن كل شيء يرتبط به بطريقة أو بأخرى.

«وكيف تستطيع تحديد الفكرة الرئيسة؟»

✓ تكون أطول من الموضوع.

✓ تشتمل على الموضوع.

✓ ترتبط باقي العناصر به.

«جيد، عرضنا عليكم قائمة مختلطة تشتمل على موضوع، وفكرة رئيسة، وتفاصيل تتعلق بمتلجات البوطة، واستطعتم تحديدها. والمهمة الجديدة، ستكون بأن تحددوا الموضوع، والفكرة الرئيسة، والتفاصيل من مجموعة من القوائم المختلطة»
/ا عرض عليهم صحيفة العمل رقم (1) ووَزَعها عليهم.

• **وَضَح للتلاميذ ما يجب عليهم فعله.** بأن تقول لهم: «حسناً، ستتعلمون الآن بالمشاهدة. سأقوم بتحديد الموضوع، والفكرة الرئيسة، والتفاصيل من القائمة الأولى من صحيفة العمل. انتبهوا جيداً إلى ما أقوم به، لأنني سأطلب إليكم أن تقوموا بالعمل ذاته بعد بضع دقائق. أولاً، سأقرأ التعليمات» /اقرأ التعليمات بصوت مرتفع. «وتعني التعليمات، أن أكتب حرف "م" إلى جانب الموضوع، وحرف "ف" إلى جانب الفكرة الرئيسة، وحرف "ت" إلى جانب أي تفصيل».

• **وضح لهم كيفية تحديد الموضوع.** بأن تقول لهم مثلاً: «لكي نبداً، سأقرأ أولاً جميع بنود القائمة». /اقرأ القائمة بصوت مرتفع. «وبعد ذلك، سأسأل نفسي، ما هي الفكرة العامة التي تتألف من كلمات قليلة من بين هذه البنود؟ ممم...ألاحظ هنا أن البند الأول هي "كرة السلة والتزلج" والذي يليه "أحب ممارسة الرياضة" والذي يليه "كرة القدم" والأخير "الرياضة". ولتحديد الموضوع، سأبحث عن كلمة واحدة أو كلمتين ترتبط بها كل شيء في القائمة. حسناً، كرة السلة، والتزلج، وكرة القدم كلها رياضات. والبند الثاني يتحدث عن الرياضة، لكنه عبارة كاملة، لذلك، فلا يمكن أن يكون هو الموضوع. إذن سأختار الكلمة الواحدة "الرياضة" بوصفها الموضوع» /ضع حرف "م" إلى جانب كلمة "الرياضة".

• **وضح لهم كيفية تحديد الفكرة الرئيسة.** بأن تقول لهم مثلاً: «الآن، أنا جاهز لتحديد الفكرة

الرئيسية من القائمة. الفكرة الرئيسة سترتبط بالموضوع، وتشتمل غالباً على الموضوع، وتلخص التفاصيل. حسناً، البند الأول عن "كرة السلة والتزلج". والبند الثاني يشتمل على الموضوع "الرياضة"، وعلى حب ممارسة الرياضة. وهذا يعني أن حب ممارسة الرياضة، هي الفكرة الرئيسة، وأن البنود الأخرى تخبرني عنها. إذن سأكتب حرف "ف" إلى جانب البند الثاني "أحب ممارسة الرياضة" لضع حرف "ف" إلى جانب البند الثاني من القائمة.

• **وضح لهم كيفية تحديد التفاصيل.** بأن تقول لهم مثلاً: «التفاصيل، أجزاء من المعلومات ترتبط بالفكرة الرئيسة. هل يرتبط البنودان المتبقيان بالفكرة الرئيسة. نعم، إنهما يتحدثان عن رياضات يمكن ممارستها. إذن فهما من التفاصيل، وسأكتب حرف "ت" إلى جانبهما» لضع حرف "ت" إلى جانب هذين البندين.

• **وضح لهم كيفية تقويم العمل.** بأن تقول لهم مثلاً: «سأتحقق مما قمت به الآن، هل تعد "الرياضة" الفكرة العامة، وبالتالي الموضوع؟ نعم. هل يعد "حب ممارسة الرياضة" ملخصاً للتفاصيل؟ نعم. هل يرتبط كل تفصيل من هذين التفصيلين بالفكرة الرئيسة وبالموضوع؟ نعم».

• **وضح لهم كيفية إعادة صوغ الفكرة الرئيسة.** لاعرض البطاقة التعليمية رقم (٣) عليهم مرة ثانية، واقرأ الفقرة الثانية، واطلب إليهم أن يذكروك بالفكرة الرئيسة، والتفاصيل التي حددناها سابقاً.

«الآن وبعد أن حددنا الفكرة الرئيسة، والتفاصيل من الفقرة الثانية من النص، أريد أن أعيد صوغها في المكان الفارغ المخصص لذلك. إذن كانت الفكرة الرئيسة "المشكلات التي يعاني منها الأطفال التي ناقشوها في الجلسة" فعلياً أن أتبع الخطوات التي تعلمناها في الدروس الماضية عن إعادة صوغ الجمل» لكتب العبارة الجديدة المعاد صوغها: مثلاً: تداول المشكلات التي تواجه الأطفال في جلستهم.

• **وضح لهم كيفية إعادة صوغ التفاصيل.** «الآن سأعيد صوغ التفاصيل الثلاثة في المكان المخصص لذلك. سأتابع الخطوات التي تعلمناها في الدروس الماضية عن إعادة صوغ الجمل لكل تفصيل منها» لكتب العبارات الجديدة المعاد صوغها: مثلاً: مشكلة تلوث البيئة. مشكلة العنف ضد الأولاد. مشكلة توجيه العائلة الطفل للعمل.

قيادة التعلم بنشاط المشاركة

• **تول قيادة التطبيق الموجّه للفقرة الآتية.** بأن تقول لهم مثلاً: «حسناً، لقد استمعتم جيداً إلى ما قمتُ به، الآن أريد منكم أن تشاركوني في القائمة الآتية».

اطلب إلى التلاميذ:

- ✓ قراءة بنود القائمة قراءة جهرية.
- ✓ اطرح السؤال الآتي: "ما الفكرة العامة من بين هذه البنود تتألف من كلمة أو كلمتين؟"
- ✓ اطرح السؤال الآتي: "ما البند الذي يشتمل على الموضوع ويخلص البنود الثلاثة الأخرى؟"
- ✓ وضح لما تم اختيار البند الثاني بوصفه الفكرة الرئيسية.
- ✓ اطرح السؤال الآتي: "أي من هذه البنود يحدثني أكثر عن الموضوع والفكرة الرئيسية؟"
- ✓ اكتب الأحرف المناسبة إلى جانب بنود القائمة. قدم التغذية الراجعة والمساعدة عند الحاجة.

قيادة التعلم بنشاط التطبيق

- **زود التلاميذ بالتعليمات.** بأن تقول لهم مثلاً: «أنت جاهز الآن لأن تحدد بنفسك الفكر الرئيسية والتفاصيل من القائمتين الآتيتين. تذكر دائماً وأنت تعمل أن تقوم بما يلي»:
 - ✓ قراءة كل بنود أي قائمة.
 - ✓ طرح السؤال الآتي: "ما الفكرة العامة من بين هذه البنود تتألف من كلمات قليلة؟"
 - ✓ طرح السؤال الآتي: "ما البند الذي يخلص البنود الثلاثة الأخرى؟"
 - ✓ طرح السؤال الآتي: "أي من هذه البنود يحدثني أكثر عن الموضوع والفكرة الرئيسية؟"
 - ✓ كتابة الأحرف المناسبة إلى جانب بنود القائمة.
- **وضح لهم كيف سيتم تقويم عملهم.** بأن تقول لهم مثلاً: «عندما سنتهون عملكم في تحديد الموضوع، والفكرة الرئيسية، والتفاصيل من القائمتين، سأجمع صحائف أعمالكم، وسأضع لكم درجة على عملكم لهذا اليوم. وستكون الدرجة العليا التي يمكن أن تحصلوا عليه (١٠) درجات: درجة لكل حرف صحيح».
- **أشرف على التطبيق.** عليك أن تدور بين التلاميذ، وتتحقق من عملهم. فإن وجدت أن أحد التلاميذ لم يتمكن من تحديد الموضوع أو الفكرة الرئيسية، وجهه إلى أن يفكر جيداً وبحث عن الفكرة العامة التي ترتبط بها البنود الأخرى.
- **اجمع أوراق أعمال التلاميذ.**

المنظمات البعيدة

- **راجع درس اليوم.** بأن تقول لهم مثلاً: «تعلمتم اليوم عن كيفية تحديد الموضوع، والفكرة الرئيسية، والتفاصيل من قائمة من المعلومات».
- «ما الأمور التي يمكن أن تقوموا بها لتمييزوا الفكر الرئيسية من التفاصيل؟»
- ✓ قراءة الجمل.
- ✓ التساؤل عن الفكرة العامة التي تلخص المعلومات الأخرى.
- ✓ التساؤل عن المعلومات التي تخبرنا أكثر عن الفكرة الرئيسية.

● **مهّد للدرس القادم.** كأن تقول لهم: «في أثناء دروسنا القادمة، سيكون علينا تطبيق كل المهارات التي تعلمناها عن إعادة صوغ الكلمات والجمل، وتحديد عناصر الفقرات، في نصوص القراءة».

التخطيط للدرس القادم

● **قوّم نتائج التلاميذ التعليمية.** لبعء الانتهاء من الصف، قوّم العمل. راجع نتائج التلاميذ، وحدّد الغلط المشترك بين التلاميذ، كأن يعجزوا عن تحديد الفكرة الرئيسة].

● **قَرّر ما ستفعله في الدرس القادم.** إذا حصل حوالي (٨٠٪) من التلاميذ المنتظمين في الصف على (٨) درجات فأكثر، فخطط للانتقال إلى الدرس الثاني. وإذا حصلت نسبة قليلة من التلاميذ على (٨) درجات فأكثر، فخطط لأن تشرح للتلاميذ الأكثر ارتكاباً للأغلاط باستخدام بعض الأنشطة الأخرى عن طريق التعلّم بالمشاهدة].

البطاقة التعليمية رقم ١

الفقرة

✍️ تعني الفقرة:

مجموعة من الجمل والعبارات المترابطة فيما بينها تحتوى على:

✖️ موضوع .

✖️ وفكرة رئيسة .

✖️ وبعض التفاصيل .

✖️ وتفيد معنى .

الموضوع

✍ يعني الموضوع:

✕ كلمة أو كلمتان تدلّ على ما تتحدث عنه الفقرة.

✕ تكون غالباً في الجملة الأولى أو الثانية من الفقرة.

✕ وتكرر أحياناً في الفقرة.

✕ وقد توجد أحياناً في عنوان الفقرة.

البطاقة التعليمية رقم ٣

ناقش الأطفال في الجلسة مشكلاتهم، إذ وقف أجد من لجنة البيئة، وقال بصوت جهوري: ((الحدائق رئة المدينة، لذلك نطلب من الكبار أن يزدوا عدد الحدائق في كل مكان، وأن يمنعوا بيع الأطعمة المكشوفة ليعيش الأطفال في بيئة نظيفة، وصحة جيدة)).

أما الطفلة مروة من لجنة حماية الطفل من العنف، فقد وقفت تتحدث ونبرة الحزن والأسى في صوتها قائلة: ((الأطفال في كل مكان يتعرضون للعنف، لذلك نطلب من العالم حماية الأطفال من العنف والعدوان)).

ثم تابعت وقد أصبح صوتها أقوى: إن بعض الأسر يدفعون أطفالهم إلى العمل رغم إصدار القوانين التي تمنع ذلك.

الفكرة الرئيسة

الفكرة الرئيسة هي:

الفكرة البارزة التي تدور حولها الفقرة.

عبارة عامة تلخص المعلومات الواردة في الفقرة.

لاستخلاص الفكرة الرئيسة من الفقرة، اطرح هذا

السؤال:

بم تخبرني هذه الفقرة عن (الموضوع)؟

البطاقة التعليمية رقم ٥

التفاصيل

✍ التفصيل هو:

✖ معلومة فرعية ترتبط بالفكرة الرئيسة.

✖ أي عبارة تزودنا بمعلومة خاصة عن الفكرة الرئيسة للفقرة وعن الموضوع.

✍ لاستخلاص أي تفصيل من الفقرة، اطرح هذا السؤال:

✖ ما المعلومة الفرعية الخاصة في هذه الفقرة التي ترتبط بالفكرة الرئيسة؟

صحيفة عمل رقم ١

التعليمات

✍ أضع حرف (م) إلى جانب البند الذي يدل على (الموضوع) من القائمة.

✍ أضع حرف (ف) إلى جانب البند الذي يدل على (الفكرة الرئيسية) من القائمة.

✍ أضع حرف (ت) إلى جانب البند الذي يدل على أي (تفصيل) من القائمة.

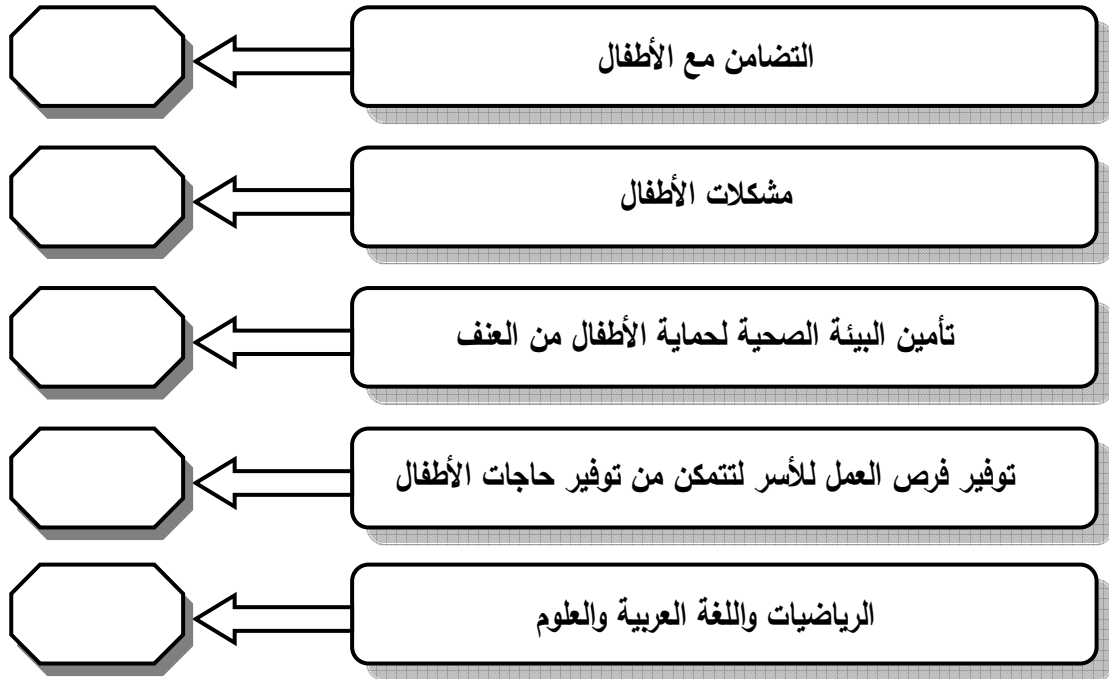
✖ التعلم بالملاحظة

☐	كرة السلة والتزلج
☐	أحب ممارسة الرياضة
☐	كرة القدم
☐	الرياضة

✖ التعلم بالمشاركة

☐	المدير ونائب المدير
☐	مدرستنا
☐	العاملون في المدرسة
☐	الموجه والمرشد
☐	الرياضيات واللغة العربية والعلوم

✕ التعلّم بالتطبيق



أعيدُ صوغُ الفقرة الآتية مسترشداً بالقائمة السابقة:

ناقشَ الأطفالُ في الجلسةِ مشكلاتهم، إذ وقفَ أجدُ من لجنةِ البيئة، وقالَ بصوتِ جَهْوَرِي: ((الحدائقُ رئةُ المدينة، لذلك نطلبُ من الكبار أن يزدودوا عددَ الحدائقِ في كلِّ مكانٍ، وأن يمنعوا بيعَ الأطعمةِ المكشوفةِ ليعيشَ الأطفالُ في بيئةٍ نظيفةٍ، وصحةٍ جيِّدةٍ)).

أما الطفلةُ مروّةُ من لجنةِ حمايةِ الطِّفلِ من العنفِ، فقد وقفتُ تتحدّثُ ونبرةُ الحزنِ والأسَى في صوتها قائلةً: ((الأطفالُ في كلِّ مكانٍ يتعرّضون للعنفِ، لذلك نطلبُ من العالمِ حمايةَ الأطفالِ من العنفِ والعدوانِ)). ثم تابعتُ وقد أصبحَ صوتُها أقوى: إنَّ بعضَ الأسرِ يدفعونَ أطفالهم إلى العملِ رغمَ إصدارِ القوانينِ التي تمنعُ ذلكَ.

.....

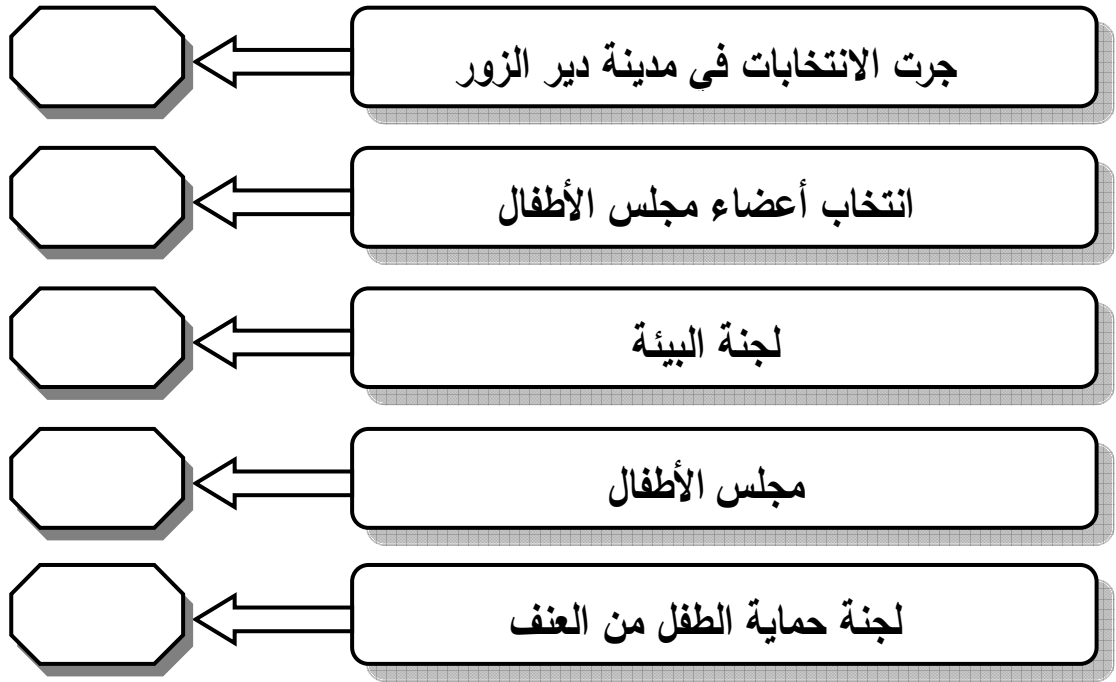
.....

.....

.....

.....

.....



أعيدُ صوغُ الفقرة الآتية مسترشداً بالقائمة السابقة

في شهرِ أيلولَ عامَ (٢٠٠٦) كانَ عرسُ الطّفولةِ في مدينةِ دَيرِ الزّورِ مدّةَ أسبوعٍ كاملٍ تحتَ شعارِ (ثقافةِ الطّفلِ)، واختُتمَ الأسبوعُ بانتخابِ أعضاءِ مجلسٍ للأطفالِ من مدينةِ دَيرِ الزّورِ وريفها.

وقد نظّمَ الأطفالُ المشاركونَ في الجلسةِ أنفسهمَ في لجانٍ كثيرةٍ، منها: لُجْنَةُ البيئةِ، وَلُجْنَةُ حمايةِ الطّفلِ مِنَ العُنفِ.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

بطاقة تقويمية لعملية إعادة صوغ الفقرات

اسم التلميذ: التاريخ:

غير معادة الصوغ	أكثر عمومية	غير مفيدة	غير دقيقة	متكررة	ليست من الفقرة	غير ذات معنى	غير مكتملة	التفصيل	الفكرة الرئيسية	الفقرات
									١	الفقرة ①
								١		
			✓				✓	٠		
								١		
								١		
								١		الفقرة ②
✓		✓						١		
							✓	٠		
	✓			✓					٠	
										الفقرة ③
										الفقرة ④
										الفقرة ⑤

حساب درجة التلميذ (أنموذج لأداء أحد التلاميذ)

الدرجة الكلية

درجة الإتقان

درجات الفكر الرئيسية (الحد الأقصى: فكرة واحدة في كل فقرة) ١

درجات التفاصيل (الحد الأقصى: تفصيلان في كل فقرة) ٤

الدرجة الكلية للإتقان ٥



$$\text{الدرجة الكلية للإتقان} = \frac{\text{الدرجة الكلية للإتقان}}{\text{عدد الفقرات} \times 3} = \frac{4}{3 \times 2} = 67\%$$

المصدر (Schumaker, Denton & Deshler, 1984, 70)

الملحق (٣٤) أدلة المعلم الثلاثة لتدريس تلاميذ الصف الرابع الأساسي القراءة

(١/٣٤) دليل المعلم لاستخدام استراتيجية (KWL) في تدريس تلاميذ الصف الرابع القراءة



الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

دليل المعلم

لتدريس القراءة باستخدام استراتيجية الجدول الذاتي [KWL]

أعدّه الطالب

فيصل بكر أحمد

بإشراف

الأستاذ الدكتور سام عمار

العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣

مقدمة الدليل

زميلي المعلم/زميلتي المعلمة

يعد هذا الدليل الذي نضعه بين يديك بمنزلة الرافد الذي سيعرفك باستراتيجية الجدول الذاتي (K-W-L)، وسيزودك بمعلومات وافية عن كيفية استخدامه في تدريس نصوص القراءة للصف الرابع من التعليم الأساسي، وعن كيفية تدريب تلاميذك على استخدامه في أثناء قراءتهم.

وإذ يقدم الباحث لكم هذا الدليل الذي يعد الإطار العام والخطوط التفصيلية لتدريب الطلاب علي استخدام استراتيجية (KWL)، فإنه يتسم في الوقت ذاته بالمرونة، ويخضع لاعتبارات الموقف التعليمي، ويفسح المجال أمام كل معلم للإبداع، والتجديد والابتكار، فالدليل ما هو إلا مرشد، وموجه فقط؛ إذ لا توجد استراتيجية تدريس مثلى، لأنّ الموقف القرائي موقفٌ فريد، يختلف باختلاف موضوع القراءة من جهة، وباختلاف المتعلم ومدى وعيه بموضوع القراءة من جهة ثانية، وباختلاف الأداء التدريسي للمعلم من جهة ثالثة. ويتضمن هذا الدليل ما يلي:

- (١) أهداف الدليل.
- (٢) نبذة مختصرة عن استراتيجية الجدول الذاتي (K-W-L).
- (٣) الأهداف التعليمية لدروس القراءة.
- (٤) الحصص المقترحة لكل درس.
- (٥) الوسائل والمواد التعليمية اللازمة.
- (٦) خطة سير الدرس وإجراءاته.
- (٧) الأنشطة التقويمية وأوراق العمل.

أهداف الدليل

يمكن أن يساعد هذا الدليل المعلم ليكون قادراً على:

- (١) تحديد الأهداف التعليمية المرجو تحقيقها لكل درس وصوغها صوغاً سلوكياً سليماً.
- (٢) تحديد المادة التعليمية المراد تعليمها للتلاميذ.
- (٣) تحديد الأنشطة المناسبة لكل درس.
- (٤) تحديد الوسائل التعليمية اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية.
- (٥) تحديد الأنشطة التقويمية المناسبة لتعرف مدى تحقق الأهداف.
- (٦) السير في الدرس وفق استراتيجية (KWL).

ج نبذة مختصرة عن استراتيجية الجدول الذاتي (KWL)

استراتيجية تدريسية طوّرتها دونا أوغل (Dona Ogle) عام 1986م في الكلية الوطنية للتعليم في (إيفانستون) في أمريكا ضمن برنامج التخرج للقراءة وفنون اللغة. تدرج هذه الاستراتيجية التدريسية تحت استراتيجيات التعليم ما وراء المعرفية.

تتناول هذه الاستراتيجية تطوير القراءة النشطة للنصوص المفسّرة والشارحة لمساعدة المتعلمين في تفعيل معرفتهم السابقة من أجل فهم النص وتوظيفه على نحو ينسجم مع البنية المعرفية للمتعلم. وهي إحدى استراتيجيات الاستيعاب القرائي.

وتتكون من ثلاث خطوات يدل عليها كلّ حرف باللغة الإنجليزية على النحو الآتي:

١) الخطوة (K) What I Know ماذا أعرف عن الموضوع؟

وهي مرحلة ما قبل القراءة، وتهدف هذه المرحلة الاستطلاعية إلى مساعدة المتعلم على تذكر كل ما يعرفه عن موضوع القراءة، واستدعائه المعلومات السابقة.

وهذه الخطوة الفاتحة تتضمن مستويين من العصف الذهني الذي يهدف إلى تعرف المعرفة السابقة عن الموضوع عند المتعلمين وهما:

- العصف الذهني المباشر لما يعرفه المتعلمون حول موضوع القراءة. وخلال هذه المرحلة يكون دور المعلم تسجيل كل ما يشارك به المتعلمون حول الموضوع وذلك على السبورة أو على جهاز العرض.

- العصف الذهني الذي يهدف إلى توضيح ما هو معروف سابقاً والذي يمكن أن يكون مفيداً للمتعلمين في القراءة.

٢) الخطوة (W) What I Want to know ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع؟

وهي الخطوة الثانية من مراحل ما قبل القراءة وفيها يسعى التلاميذ إلى تحديد أهداف لقراءتهم التي يمكن صوغها بأسئلة يبحث التلاميذ عن أجوبة لها في أثناء القراءة.

٣) الخطوة (L) What I Learned ماذا تعلمت؟

وفي هذه الخطوة يبدأ التلاميذ بتعبئة العمود الثالث من مخطط (KWL) بمعلومات وإجابات مختلفة تشكّل ما تعلموه من قراءتهم. ومن المحتمل أن يتعلم التلاميذ معلومات إضافية خارجة عن نطاق الأسئلة التي جرى طرحها، ولذا تدوّن في العمود الثالث أيضاً.

ماذا أعرف؟ (K)	ماذا أريد أن أعرف؟ (W)	ماذا تعلمت؟ (L)

C قائمة مراجع حول استراتيجية (KWL)

- لمزيد من المعلومات حول استراتيجية (KWL) يمكنك الاستفادة من المراجع الآتية:
- المذكّرة المرفقة بهذا الدليل التي تتضمن تعريفاً مفصّلاً عن نشأة الاستراتيجية وتطورها ومفهومها، وخطوات التدريس بها، وإجراءاتها، وأدوار المعلم والمتعلم فيها، وميزاتها وعيوبها.
- أبانمي، فهد بن عبد العزيز (٢٠١٠). فعالية استراتيجية (ماذا أعرف؟- ماذا أريد أن أعرف؟- ماذا تعلّمت؟) في تنمية مهارات استيعاب الحديث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، (١٠٠)، ١٣٤ - ١٧١.
- دايرسون، مارغريت (١٩٩٥). تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية (ط.١). ترجمة: قسم الترجمة بمدارس الظهران الأهلية. الدّمّام: دار التركي للنشر والتوزيع.
- دايرسون، مارغريت (٢٠٠٤). استراتيجيات للاستيعاب القرائي: استراتيجية (تعال القمر) واستراتيجية الجدول الذاتي (ط.٣). ترجمة: قسم الترجمة بمدارس الظهران الأهلية. الدّمّام: دار الكتاب التربوي للنشر.
- عطية، محسن علي (٢٠١٠). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. عمّان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- العيان، فهد (٢٠٠٥). استراتيجية (K-W-L) في تدريس القراءة، مفهومها، إجراءاتها، فوائدها. مجلة كليات المعلمين، (١٥)، ٢٥ - ٦٣.
- الفاهمي، سالم موسى (٢٠١٠). استراتيجية نموذج المعرفة السابقة والمكتسبة في التدريس (KWL). <http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=8191>.
- الهاشمي، عبد الرحمن؛ والدليمي، طه علي. (٢٠٠٨). استراتيجيات حديثة في فن التدريس (ط.١). عمّان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- Carr, E., & Ogle, D. M. (April, 1987). K-W-L Plus: A strategy for comprehension and summarization. *Journal of Reading*, 30(7), 626-631.
- Ogle, D. M. (Feb., 1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of an expository text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564-570.
- Ogle, D. (Sep.-Oct. 2009). Creating contexts for inquiry: from KWL to PRC2. *Knowledge Quest*, 38(1), 56-61.

ج قائمة الدروس التي تناولها الدليل

الوحدة	اسم الوحدة	رقم	عنوان الدرس	الدرس	الحصص
الثانية	الهوايات	١	هواية التمثيل	الأول	٣
		٢	الهواة الثلاثة	الثاني	٣
الثالثة	الصحة والحياة	٣	عالم من بلدي	الأول	٣
		٤	عند طبيب العيون	الثاني	٣
الرابعة	الطبيعة	٥	تدوير النفايات	الثالث	٣
الخامسة	الأسفار والرحلات	٦	من عادات الشعوب	الثاني	٣
		٧	الحاسوب	الثالث	٣
السادسة	المدن	٨	مدينة حلب	الأول	٣

الدرس الأول : هواية التمثيل

-١-

شَغِفَ حُسَامٌ بِفَنِّ التَّمثِيلِ، وَكَانَ كُلَّمَا جَلَسَ بِمُفْرَدِهِ دَاعِبَتُهُ أَحْلَامُ الْيَقَظَةِ، وَتَخَيَّلَ كَيْفَ سَيُمَثِّلُ دَوْرَهُ، وَالْمُشَاهِدُونَ فِي أَرْجَاءِ الْقَاعَةِ يُحْيَوْنَهُ بِتَصْفِيقٍ حَارٍّ. لَكِنْ كَيْفَ سَيَصِلُ إِلَى حُلْمِهِ فِي الْمُسْتَقْبَلِ؟ وَمَا الصُّعُوبَاتُ الَّتِي سَيُواجهُهَا؟

-٢-

بَدَأَ حُسَامٌ يَسْتَعِدُّ لِلْمُشَارَكَةِ فِي تَقْدِيمِ مَسْرَحِيَّةٍ فِي الْمَدْرَسَةِ، فَكَانَ فِي أَوْقَاتِ فَرَاغِهِ يَفْرَعُ إِلَى مِرَاةٍ خَزَانَتِهِ يَقِفُ أَمَامَهَا كَالْفَارِسِ، وَيَنْظُرُ إِلَى وَجْهِهِ وَهُوَ يَشْكُلُهُ عَلَى هَيئَاتٍ مُخْتَلِفَةٍ. كَانَ يَضْحَكُ أَمَامَ الْمِرَاةِ فَتُشْرِقُ أَسَارِيرُهُ وَتَلْتَمِعُ عَيْنَاهُ، وَيَعْبَسُ فَيَتَجَهَّمُ وَجْهَهُ. وَيُقَطِّبُ حَاجِبَيْهِ، أَوْ يَغْضِبُ فَيَتَطَايَرُ الشَّرُّ مِنْ عَيْنَيْهِ وَتَتَصَلَّبُ عَضَلَاتُهُ، وَكَانَ يَتَقَلَّلُ فِي غُرْفَتِهِ بِتَنَاقُلٍ أَوْ خَفَةٍ، يَتَطَاوَلُ أَوْ يَتَقَاصِرُ وَيُحَرِّكُ يَدَيْهِ فِي اضْطِرَابٍ أَوْ فِي هُدُوءٍ وَلِينٍ، وَتَارَةً يَصِيحُ بِصَوْتٍ جَهْوَريٍّ، ثُمَّ يَنْفَجِرُ غَاضِباً بِصَوْتٍ غَلِيظٍ، وَيُتِمِّتُ بِصَوْتٍ خَافِتٍ وَخَفِيضٍ كَأَنَّهُ يُحَدِّثُ نَفْسَهُ، يَهْمِسُ بِصَوْتٍ لَا يَكَادُ يُسْمَعُ، وَحِينَ تُثْعِبُهُ تِلْكَ التَّمَارِينُ يَسْتَلْقِي عَلَى فِرَاشِهِ، وَيَأْخُذُ فِي اسْتِظْهَارِ الْخُطَابَاتِ الَّتِي يَقُولُهَا عِنْدَ آدَاءِ دَوْرِهِ.

-٣-

وَفِي يَوْمٍ تَقْدِيمِ الْعَرْضِ أَسْرَعَ إِلَى الْمَسْرَحِ، فَوَجَدَ رِفَاقَهُ مِنَ الْمُثَلَّلَاتِ وَالْمُثَلِّينَ، وَقَدْ لَبَسَ كُلُّ وَاحِدٍ الثِّيَابَ الْمَلَأِمَةَ لِدَوْرِهِ، وَأَخَذَ الْمُرَيْنَ يُلَوِّنُ وَجُوهَهُمْ، وَيُشَكِّلُ هَيئَاتِهِمْ عَلَى النُّحُ الْمَلَأِمِ. ارْتَفَعَتْ دَقَّاتُ قَلْبِهِ رُويْدًا رُويْدًا، وَتَزَامَنْتْ مَعَ إِعْلَانِ مُدِيرِ الْمَسْرَحِ عَنْ بَدْءِ الْعَرْضِ. وَحُسَامٌ مَشْغُولٌ بِالتَّعْلِيمَاتِ الَّتِي يَتَلَقَّاها مِنْ مُخْرِجِ الْمَسْرَحِيَّةِ اسْتِعْدَادًا لِلظُّهُورِ، وَرُفِعَتْ سِتَارَةُ الْمَسْرَحِ، فَكَانَتْ الْبِدَايَةُ مَعَ عَادِلٍ حَيْثُ ظَهَرَ أَوَّلًا، ثُمَّ جَاءَ دَوْرُ حُسَامٍ، هَاهُوَ ذَا يَمْشِي بِرِصَانَةٍ بِاتِّجَاهِ خَشَبَةِ الْمَسْرَحِ، إِنَّهُ الظُّهُورُ الْأَوَّلُ لَهُ. لَكِنَّهُ أَذْهَلَ الْجَمِيعَ بِإِطْلَالَتِهِ الرَّائِعَةِ عَلَى الْمُشَاهِدِينَ.

الصفحة: ٢٦-٢٩	< التاريخ:	< الصف: الرابع
	< الدرس الأول: هوية التمثيل	< الوحدة الثانية: الهويات
< الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن: (١) يقرأ النص قراءة جهرية سليمة. (٢) يحدد عنواناً آخر مناسباً للنص. (٣) يستنتج الفكرة الرئيسة لكل فقرة من فقرات النص المقروء. (٤) يستنتج ثلاث فكر فرعية من النص. (٥) يحدد مكونات صورة معروضة أمامه. (٦) يذكر مرادفات للكلمات الآتية: (أرجاء، تناقل، استظهار، أذهل). (٧) يميز معاني كلمة (يفزع) حسب السياق الذي ترد فيه. (٨) يصل بين المواقف الآتية (الغضب، الملل، العبوس، الخطابة)، وبين التعبير المناسب لها. (٩) يوضح معنى المفردات الآتية: (شغف، جهوري، تجهم، أسارير).		
< المفردات المفتاحية شغف، داعب، أرجاء، تشرق أساريره، برصانة، أذهل، جهوري، استظهار		
< الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة كتاب التلميذ، دفتر التلميذ السبورة، مخطط (KWL)، أوراق عمل، أقلام رصاص، ممحاة.		
< الحصص المقترحة: ثلاث حصص.		
< إجراءات سير الدرس الحصة الأولى • أعلن عن موضوع الدرس واكتبه على السبورة (هوية التمثيل). • قسم التلاميذ إلى مجموعات يتألف كل منها من (٥ - ٦) تلاميذ. وعين لكل قائدًا ومقرراً. • حاور التلاميذ حول التمثيلية التي شاهدها على التلفزيون، واطلب إليهم ذكر اسم التمثيلية، والشخصية الأساسية لها. • اطلب إلى التلاميذ فتح الكتاب في الصفحة (٢٧)، ثم قراءة المقطعين الأول والثاني من النص قراءة صامتة. • اقرأ المقطعين الأول والثاني من النص قراءة جهرية، واختر تلميذاً أو تلميذتين من كل مجموعة لقراءتهما قراءة جهرية سليمة. • وزع على التلاميذ مخطط (KWL) المؤلف من ثلاثة أعمدة. • اطلب إلى التلاميذ تنفيذ النشاط (١)، ومن ثم ملء الحقل الأول من مخطط (KWL)، من خلال		

تنفيذ النشاط (٢).

- اطلب إلى قائد كل مجموعة قراءة المفردات التي حددها أعضاء المجموعة بوصفها معروفة سابقاً لديهم، ودونها على السبورة، ثم حاورهم حول معاني هذه المفردات.
- اطلب إلى التلاميذ ملء الحقل الثاني من مخطط (KWL)، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:
 - ما هي المفردات الجديدة الغريبة التي تود معرفة معانيها؟
 - أي من الأسئلة الآتية تود معرفة الإجابة عنها في نهاية الدرس:
 - ✓ ما الشخصية الأساسية للنص؟
 - ✓ ما الفكرة الرئيسة لكل مقطع من مقاطع النص؟
 - ✓ ما الفكر الفرعية للنص؟
- بعد تنفيذ التلاميذ النشاط (٤)، أشرك عدداً أخرى منهم لقراءة المقطعين الأول والثاني قراءة جهرية معبرة.
- وجه التلاميذ إلى تنفيذ الأنشطة الأخرى في ورقة العمل، وتجاوز معهم بعد تنفيذ كل نشاط، وصحح الأخطاء، ودون الحل النهائي على السبورة.
- في نهاية الدرس وبعد تنفيذ التلاميذ الأنشطة وجههم إلى ملء الحقل الثالث من مخطط (KWL) بالمعلومات التي تعلموها من النص من خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة في الحقل الثاني من الجدول.
- تأكد مما دونه التلاميذ في مخطط (KWL)، وصحح المعلومات الواردة فيه، وارسم جدولاً مماثلاً على السبورة تلخص فيه ما تم تعلمه من خلال ملء الحقول الثلاثة.
- قوّم ما تعلمه التلاميذ بإجراء مقارنة بين ما تعلموه فعلاً، وبين ما كانوا يرغبون في تعلمه، واطلب إليهم ذكر الأسئلة التي لم يحصلوا على إجابات عنها، وناقشهم حولها.
- اجمع أوراق عمل التلاميذ، وكلفهم بواجب منزلي يتعلق بالدرس [الصفحة (١٩) من دفتر التلميذ، والصفحة (٢٩) من كتاب التلميذ]، مع ضرورة تحضير المقطع الثالث من النص في المنزل.

الحصة الثانية والثالثة

- أجب عن أسئلة الواجب المنزلي الذي كلفت التلاميذ به في الحصة السابقة.
- اكتب عنوان الدرس على السبورة (هواية التمثيل)، وذكر التلاميذ بما تم تعلمه سابقاً في الحصة السابقة.
- اطلب إلى التلاميذ المحافظة على التنظيم السابق للمجموعات، ثم فتح الكتاب في الصفحة (٢٧).
- اختر تلميذاً من كل مجموعة لقراءة المقطعين الأول والثاني اللذين تُعلِّما سابقاً. ثم اطلب إلى التلاميذ عموماً قراءة المقطع الثالث من النص.
- اقرأ المقطع الثالث قراءة جهرية، واختر عدداً كافياً من التلاميذ لقراءته قراءة جهرية سليمة ومعبرة.
- ارسم مخطط (KWL) على السبورة، ثم وزع عليهم أوراق العمل بما فيها مخطط (KWL).
- وجه التلاميذ إلى ملء الحقل الأول منه بالمفردات التي تعلموها سابقاً وذلك من خلال تنفيذ النشاط (٩).
- اطلب إلى قائد كل مجموعة تحديد ما توصلوا إليه من نتائج، وأجر نقاشاً معهم حول معاني تلك المفردات المعروفة لديهم للتأكد من فهمهم لمعانيها.
- اطلب إلى التلاميذ ملء الحقل الثاني من مخطط (KWL) بالمفردات الجديدة التي يجهلون معانيها، وبالسؤالين الآتيين:
✓ ما معاني المفردات الآتية؟
✓ ما الفكرة الرئيسة للمقطع الثالث من النص؟
- اختر عدداً آخر من التلاميذ لقراءة المقطع الثالث قراءة جهرية سليمة ومعبرة، ثم وجه التلاميذ إلى تنفيذ الأنشطة الأخرى في ورقة العمل.
- وجه التلاميذ إلى ملء الحقل الثالث من مخطط (KWL) بالمعلومات التي تعلموها من النص من خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة في الحقل الثاني من الجدول.
- تأكد مما دونه التلاميذ في مخطط (KWL)، وصحح المعلومات الواردة فيه، من خلال ملء الجدول الذي رسمته على السبورة بملخص عن الدرس.
- قوم ما تعلمه التلاميذ بإجراء مقارنة بين ما تعلموه فعلاً، وبين ما كانوا يرغبون في تعلمه، واطلب إليهم ذكر الأسئلة التي لم يحصلوا على إجابات عنها.
- كلّف التلاميذ بواجب منزلي.

أوراق عمل

الاسم:	الحصة:
الصف:	عنوان الدرس:
المدرسة:	المجموعة:

الإرشادات

عزيزي التلميذ:

أمامك مجموعة من الأنشطة التي وُضِعَتْ بطريقةٍ خاصَّةٍ لِتُساعدَكَ على فهمِ الدَّرسِ فهماً أفضلَ، لذلك:

- (١) استمع إلى تعليماتِ مُعلِّمِكَ، ونفذْ ما يطلُبُهُ إِلَيْكَ.
- (٢) اقرأ النِّشاطَ قراءةً مُتأنِّيةً، ونفذْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ بِدَقَّةٍ.
- (٣) إذا لم تفهمْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ مِنْ أيِّ نشاطٍ لا تتردَّدْ في سؤالِ مُعلِّمِكَ.
- (٤) تعاونْ مع زملائِكَ وأعضاءِ مَجمُوعَتِكَ إذا طُلِبَ إِلَيْكَ العَمَلُ في مجموعةٍ.
- (٥) استخدمْ قلمَ رصاصٍ وممحاةٍ في الكتابةِ على ورقةِ العملِ.

ورقة عمل (١)

الأنشطة

(١) أضعُ إشارة ☒ أمام المفردات التي أعرف معناها وأنقلها إلى العمود الأول من الجدول:

☐ داعب	☐ تتأقل	☐ يفرع	☐ شُغف
☐ أساير	☐ أرجاء	☐ يتمم	☐ أشرق
☐ جهوري	☐ تلتمع	☐ تجهم	☐ يهمس
☐ تطاير	☐ استظهار	☐ قطّب	☐ عبس

(٢) أسجل في العمود الثاني من الجدول المفردات الجديدة الواردة في المقطعين (١) و(٢) التي لا أعرف معناها، وأيضاً الأسئلة التي أرغب في معرفة إجابات عنها:

ماذا تعلمت (L)	ماذا أريد أن أعرف (W)	ماذا أعرف (K)
	- ما المفردات الجديدة التي أود معرفة معانيها: - ما الشخصية الأساسية للنص؟ - ما الفكرة الرئيسة لكل مقطع من مقاطع النص؟ - ما الفكر الفرعية للنص؟ 	- ما المفردات الواردة في النشاط (١) التي أعرف معناها؟

(٣) أقرأ المقطعين (١) و(٢)، وأكمل العبارات الآتية:

- ❖ كانت تداعبُ حساماً أحلامُ.....
- ❖ اشترك حسام في عرض.....
- ❖ كان حسام يتدرب في أوقات فراغه في.....

٤) أختار المعنى الصحيح للكلمة الملونة بوضع إشارة صح (✓) أمامها:

❖ المشاهدون في أرجاء القاعة: ☐ خارج ☐ داخل ☐ أنحاء

❖ ينتقل حسام في غرفته بتثاقل: ☐ بسرعة ☐ ببطء ☐ برغبة

❖ يأخذ في استظهار الخطابات: ☐ مشاهدة ☐ كتابة ☐ حفظ

٥) أضع المعنى المناسب لكلمة (يفزع) في المربع المناسب: [يخاف . يلجأ إلى]

❖ كان حسام يفزع إلى مرآة خزانته: يفزع:

❖ حسام يفزع من الفأر: يفزع:

٦) أحدد من المقطع (٢) من النص الأمور التي درّب حسام نفسه عليها وفق النموذج:

حركات الوجه	يضحك أو يعبس أو يغضب
حركات الرجلين	ينتقل في الغرفة بتثاقل أو خفة.
حركات اليدين	.....
نبرات الصوت	.....
هيئة القامة	.....

٧) أختار مما يأتي الفكرة الرئيسة للمقطع (٢) من النص بوضع إشارة صح (✓) أمامها:

☐ مشاركة حسام في عرض المسرحية.

☐ استعداد حسام للمشاركة في المسرحية من خلال التدريب.

☐ استفهام حسام للصعوبات التي سيواجهها في المسرحية.

٨) أجب في الحقل الثالث عن الأسئلة الواردة في الحقل الثاني، في الجدول الآتي:

ماذا أعرف (K)	ماذا أريد أن أعرف (W)	ماذا تعلمت (L)
	(١) ما معاني المفردات الآتية:	(١)
		
		
		
		
		
		
	(٢) ما الشخصية للأساسية للنص؟	(٢)
		
	(٣) ما الفكرة الرئيسة للمقطع الأول من النص؟	(٣)
		
	(٤) ما الفكرة الرئيسة للمقطع الثاني من النص؟	.....
	.....	(٤)
		
		

ورقة عمل (٢)

الأنشطة

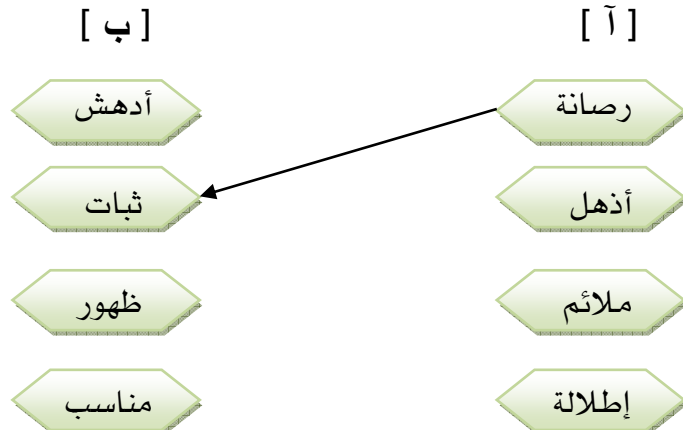
(١) أقرأ المقطع (٣)، وأختار ممّا يأتي المفردات التي أعرف معناها وأنقلها إلى العمود الأول من الجدول:

☐ العرض ☐ دقّات ☐ تزامنت ☐ برصانة
☐ أذهل ☐ ملائم ☐ إطلالة ☐ مخرج

(٢) أقرأ المقطعين (٣) من النص وأحدد المفردات الجديدة التي أجهل معناها وأنقلها إلى العمود الثاني من الجدول:

ماذا أعرف (K)	ماذا أريد أن أعرف (W)	ماذا تعلمت (L)
ما المفردات الواردة في النشاط (١) التي أعرف معناها؟	ما المفردات الجديدة التي أود معرفة معانيها:	
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		

(٣) أصل بين الكلمة في القائمة (آ) والمعنى المناسب لها في القائمة (ب):



٤) أذكر كل موقف مما يأتي والأداء المناسب له:

الصوت الجهوري	الملل
الصوت الغليظ	الغضب
المشي بتثاقل	الخطابة

٥) أقرأ المقطع الثالث وأجيب:

- 😊 كيف أدى حسام دوره؟
- 😊 كيف واجه حسام الصعوبات التي كانت تنتظره؟
- 😊 الفكرة الرئيسة للمقطع الثالث هو:

٦) اقترح عنواناً مناسباً للنص:

.....

٧) أجيب في الحقل الثالث عن الأسئلة الواردة في الحقل الثاني، في الجدول الآتي:

ماذا أعرف (K)	ماذا أريد أن أعرف (W)	ماذا تعلمت (L)
	(١) ما معاني المفردات الآتية:	(١)
		
		
		
	(٢) ما الشخصية للأساسية للنص؟	(٢)
	(٣) ما الفكرة الرئيسة للمقطع الثالث من النص؟	(٣)
		
		

الدرس الثاني: الهواة الثلاثة

- ١ -

في حصّة التعبير تحدّث الأصدقاء الثلاثة بسمّة وهاني ورائد عن هواياتهم.

قالت بسمّة:

((أنا أحبُّ التصوير الضوئي))، انتسبتُ إلى النادي الصيفي في مدرستي، وتعلّمتُ فيه أصول التصوير الضوئي. أحبُّ تصوير الطبيعة والأماكن السياحية في بلدي، فقد التقطتُ في رحلة مدرسية صوراً لغابات كسب والفُرلُق وسدّ بلوران، وسأشارك في معرض التصوير الضوئي الذي ستقيمهُ منظمّة الطلائع في مدينتي العام القادم، وسأرسل هذه الصور إلى أصدقائي خارج سورية عبر البريد الإلكتروني.

- ٢ -

أمّا هاني فقال:

((هوايتي جمع أوراق الأشجار والأزهار))، فأنا أزور الحقول والحدائق والغابات، وأختار من كلّ صنفٍ من أصناف الشجر والغراس ورقة، ثم أجفّفها، وألصقها على دفّترتي، وأكتب تحتها نوعها وشكلها، ثم أكتب في الصفحة المقابلة بعض المعلومات عنها. يدعوني معلّمي بالباحث الصغير؛ فقد أصبح عندي موسوعة صغيرة، ترى فيها ورقّ الجوز العريض، وورق الصنوبر الدقيق كأنه الإبر، وورق الليمون الطيب الرائحة، والورد المختلفة، كالورد الجوري ذي الحمرة الداكنة، والياسمين كأنه النجوم.

وقال رائد:

((أنا أحبُّ لعبة الأذكى)) أتعرّفونها؟ إنها لعبة (الشطرنج). عندما كنتُ صغيراً كانت أمي تضع بين يديّ أحجار (الشطرنج) فألّو بها، ثم كبرتُ شيئاً فشيئاً، وصارت تعلّمني اسم كلّ حجرٍ من أحجاره، وعندما أصبحت في الصفّ الرابع بدأتُ أتدرب على يد مدربٍ ماهر، وصرت أباري أمي فمرة تغلبني ومرة أغلبها، فأشعرُ بسعادة الفوز عليها. تعلّمتُ من (الشطرنج) الصبر والتفكير بهدوء، وعدم اتّخاذ أي قرارٍ إلا بعد تخطيطٍ ودراسة.

سوف أشارك في مسابقة الرّوَاد للشطرنج هذا العام، وسأحقّق الفوز، وسأهدي فوزي لأمي التي نمت عندي هذه الهواية، ولمدرستي التي طوّرت هوايتي ورعتها. صفّق الجميع للهواة الثلاثة، فهم يستحقّون التقدير، لأنهم شغلوا فراغهم بما ينفعهم.

< الصفحة: ٣١ - ٣٦	< التاريخ:	< الصف: الرابع
	< الدرس الثاني: الهواة الثلاثة	< الوحدة الثانية: الهوايات
< الأهداف التعليمية		
يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن:		
(١) يقرأ النص قراءة جهرية معبرة.		
(٢) يضع عنواناً آخر للنص.		
(٣) يسمي هوايات شخصيات القصة.		
(٤) يرتب مراحل تعلم شخصية القصة لهواية لعبة الشطرنج.		
(٥) يحلل كل مقطع من النص إلى الفكر الفرعية المتضمنة فيه.		
(٦) يحدد الفكرة المحورية للنص.		
(٧) يصل كل صورة من الصور المعروضة بمدلولها.		
(٨) يذكر منفعة واحدة للهوايات الآتية: (الشطرنج، جمع أوراق الأشجار والأزهار، كرة القدم).		
(٩) يعلّل تفضيله لإحدى الهوايات المعروضة في النص.		
(١٠) يوضح معنى الكلمتين الآتيتين (الدقيق، أصول)، حسب السياق الذي وردت فيه.		
(١١) يصل بعض التراكيب بمدلولها.		
(١٢) يحدد زمان ممارسة شخصيات القصة لهواياتهم.		
(١٣) يحدد مكان ممارسة الهوايات الواردة في النص.		
< المفردات المفتاحية: انتسب، أصول، صنف، الورد الجوري، البنفسج الصنوبر، الغراس.		
< الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة: كتاب التلميذ، دفتر التلميذ السبورة، مخطط (KWL)، أوراق عمل، أقلام رصاص، ممحاة.		
< الحصص المقترحة: ثلاث حصص.		
< إجراءات سير الدرس		
الحصة الأولى والثانية		
• حلّ على نحو جماعي الواجب المنزلي الذي كلفت التلاميذ به في الدرس السابق.		
• مهّد للدرس الجديد من خلال الربط بين ما تُعلّم سابقاً عن (الهوايات)، واسأل التلاميذ عن الهوايات التي يفضلونها ويمارسونها في حياتهم.		
• اعرض على التلاميذ ثلاث صور بواسطة جهاز عارض الصور تمثل ثلاثة أنواع من الهوايات، واطلب إليهم تأملها لتحديد مكوناتها ومدلولها. ومهّد لذلك للحديث عن الهوايات الثلاث التي سيتناولها موضوع الدرس، من مثل الأسئلة الآتية: ماذا يفعل الطفل في الصورة الأولى؟ ما اسم		

- أوراق الأشجار والأزهار في الصورة الثانية؟ ما اسم اللعبة التي يلعبها الأطفال في الصورة الثالثة؟
وتوصل من خلال هذا الحوار إلى تسجيل عنوان الدرس على السبورة (الهواة الثلاثة).
- قسّم التلاميذ إلى مجموعات، وعين لكل مجموعة قائداً ومقررّاً، واطلب إليهم فتح الكتاب في الصفحة (٣١).
 - اطلب إلى التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة، ثم اقرأ المقطع الأول من النص قراءة جهرية، وكلف عدداً من التلاميذ من كل مجموعة لقراءة المقطع.
 - وزّع على التلاميذ مخطط (KWL)، وأوراق العمل.
 - اطلب إلى التلاميذ ملء الحقل الأول من مخطط (KWL) بإجاباتهم الذاتية عن السؤال الآتي: ما ذا أعرف عن هواية التصوير الضوئي؟
 - اطلب إلى قائد كل مجموعة قراءة الإجابات التي توصلت إليها المجموعة، وسجل إجاباتهم على السبورة، وحاورهم حولها.
 - وجه التلاميذ إلى ملء الحقل الثاني من مخطط (KWL)، بالأسئلة التي يودون معرفة الإجابة عنها عن المقطع الأول:
 - ✓ ما هي الشخصية التي تمارس هواية التصوير الضوئي؟
 - ✓ أين تمارس الشخصية هواية التصوير الضوئي؟
 - ✓ ما المشاهد التي صورتها الشخصية؟
 - وجه التلاميذ إلى تنفيذ النشاط (٢)، وبعد ذلك اطلب إليهم ملء الحقل الثالث من الجدول من خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة في الحقل الثاني.
 - اطلب إلى التلاميذ قراءة المقطع الثاني قراءة صامتة، ثم اقرأه قراءة جهرية، ثم اختر بعض التلاميذ لقراءته قراءة جهرية سليمة معبرة.
 - وجه التلاميذ إلى تنفيذ النشاط (٣)، وتدوين إجاباتهم في الحقل الأول من مخطط (KWL).
 - ناقش جماعياً كل مجموعة حول المفردات التي اختاروها، واسألهم عن معانيها شفها لتعرف مدى فهمهم لها.
 - اطلب إليهم ملء الحقل الأول من الجدول أيضاً بإجاباتهم الذاتية عن السؤال الآتي: ما ذا أعرف عن هواية جمع أوراق الأشجار والأزهار؟
 - وجه التلاميذ إلى ملء الحقل الثاني من مخطط (KWL) بالمفردات الجديدة التي يجهلون معانيها، بالإضافة إلى الأسئلة الآتية:
 - ✓ ما الهواية التي يمارسها هاني؟
 - ✓ أين يجمع هاني أوراق الأشجار والأزهار؟
 - ✓ ما الفكرة الرئيسة للمقطع الثاني؟

✓ ما الفكر الفرعية للمقطع الثاني من النص؟

- اطلب إلى التلاميذ تنفيذ الأنشطة المتتالية في ورقة العمل، وتجاوز معهم بعد تنفيذ كل نشاط، وضح الأخطاء، ودون الحل النهائي على السبورة.
- بعد تنفيذ الأنشطة يملأ التلاميذ الحقل الثالث من مخطط (KWL) بإجاباتهم عن الأسئلة المطروحة في الحقل الثاني من الجدول.
- كلف التلاميذ بواجب منزلي [الصفحة (٢٣) من دفتر التلميذ].

الحصة الثالثة

- اكتب عنوان الدرس على السبورة (الهواة الثلاثة). وذكر التلاميذ بما تعلموه سابقاً عن الدرس.
- اطلب إلى التلاميذ الاحتفاظ بمجموعاتهم كما كانت في الدرس الماضي.
- وزّع عليهم أوراق العمل و مخطط (KWL)، واطلب إليهم فتح الكتاب المدرسي في الصفحة (٣١).
- اقرأ النص كاملاً قراءة جهرية، واختر بعض التلاميذ لقراءته قراءة معبرة سليمة مع التركيز على تصحيح الأخطاء.
- اطلب إلى التلاميذ قراءة المقطع الثالث من النص قراءة صامتة، تعقبها قراءة جهرية من عدد كاف منهم.
- ارسم مخطط (KWL) على السبورة، واطلب إليهم ملء الحقل الأول من جداولهم الخاصة بالمفردات التي يعرفون معانيها مسبقاً وذلك من خلال تنفيذ النشاط (٧). إضافة إلى الإجابة عن السؤال الآتي: ما ذا أعرف عن هواية الشطرنج؟
- وجه التلاميذ إلى ملء الحقل الثاني من مخطط (KWL) بالمفردات الجديدة التي يجهلون معانيها، بالإضافة إلى الأسئلة الآتية:
- ✓ ما الفكرة الرئيسة للمقطع الثالث من النص؟
- ✓ ما هي مراحل تعلم إحدى شخصيات النص للشطرنج؟
- ✓ ما الفائدة التي تحققه كل هواية من الهوايات الثلاث الواردة في النص؟
- ✓ ما العنوان المناسب للنص؟
- كلف التلاميذ بتنفيذ الأنشطة الأخرى المتتالية من ورقة العمل، وتأكد من أنهم يعملون على نحو جيد من خلال المرور بينهم وتصحيح الأخطاء.
- وجه التلاميذ إلى ملء الحقل الثالث من مخطط (KWL) بالمعلومات التي تعلموها من النص من خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة في الحقل الثاني من الجدول.
- اجمع أوراق عمل التلاميذ، وكلفهم بإنجاز بعض الواجبات المنزلية.

أوراق عمل

الاسم:	الحصة:
الصف:	عنوان الدرس:
المدرسة:	المجموعة:

الإرشادات

عزيزي التلميذ:

أمامك مجموعة من الأنشطة التي وُضِعَتْ بطريقةٍ خاصَّةٍ لِتُساعدَكَ على فهمِ الدَّرْسِ فهماً أفضلَ، لذلك:

- (١) استمع إلى تعليماتِ مُعلِّمِكَ، ونفذْ ما يطلُبُهُ إِلَيْكَ.
- (٢) اقرأ النِّشاطَ قراءةً مُتأنِّيةً، ونفذْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ بِدَقَّةٍ.
- (٣) إذا لم تفهمْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ مِنْ أيِّ نشاطٍ لا تتردَّدْ في سؤالِ مُعلِّمِكَ.
- (٤) تعاونْ مع زملائِكَ وأعضاءِ مَجمُوعَتِكَ إذا طُلِبَ إِلَيْكَ العَمَلُ في مجموعةٍ.
- (٥) استخدمْ قلمَ رصاصٍ وممحاةً في الكتابةِ على ورقةِ العملِ.

ورقة عمل (١)

الأنشطة

(١) أملأ الحقل الأول من الجدول الآتي بالمعلومات التي أعرفها عن هواية التصوير الضوئي:

ماذا أعرف (K)	ماذا أريد أن أعرف (W)	ماذا تعلمت (L)
• ما ذا أعرف عن التصوير الضوئي؟	• ما هي الشخصية التي تمارس هواية التصوير الضوئي؟ • أين تمارس الشخصية هواية التصوير الضوئي؟ • ما المشاهد التي صورتها الشخصية؟	

(٢) أقرأ المقطع (١) من النص وأكمل:

✕ تمارس هواية التصوير الضوئي

✕ تعلمت بسملة أصول التصوير الضوئي في في مدرستي.

✕ صورت بسملة في الرحلة المدرسية صوراً لغابات و وسدّ

(٣) أملأ الحقل الثالث من الجدول بأجوبة أسئلة الحقل الثاني:

ماذا أعرف (K)	ماذا أريد أن أعرف (W)	ماذا تعلمت (L)
	• ما هي الشخصية التي تمارس هواية التصوير الضوئي؟ • ما المشاهد التي صورتها الشخصية؟ • أين تمارس الشخصية هواية التصوير الضوئي؟	• • •

٤) أقرأ المقطع (٢) من النص وأضع إشارة (✓) أمام المفردات التي أعرف معناها وأنقلها إلى العمود الأول من الجدول، ثم أجيب عن السؤال الوارد فيه:

☐ هواية ☐ غابة ☐ صنف ☐ جفف ☐ الورد الجوري
☐ الداكنة ☐ غراس ☐ حقل ☐ الصنوبر ☐ الياسمين.

٥) أقرأ المقطع (٢) من النص وأحدد المفردات الجديدة التي لا أعرف معناها وأنقلها إلى العمود الثاني من الجدول، وأقرأ الأسئلة التي أود معرفة أجوبة عنها:

ماذا أعرف (K)	ماذا أريد أن أعرف (W)	ماذا تعلمت (L)
• ما المفردات التي أعرف معانيها:	• ما المفردات الجديدة التي أود معرفة معانيها:	
.....		
.....		
.....		
.....		
• ما ذا أعرف عن هواية جمع الأوراق والأزهار؟	• ما الهواية التي يمارسها هاني؟	
.....	• أين يجمع هاني أوراق الأشجار والأزهار؟	
.....	• ما الفكرة الرئيسة للمقطع الثاني؟	
.....	• ما الفكر الفرعية للمقطع الثاني من النص؟	

٦) أقرأ المقطع (٢) وأصل بين القائمتين:

يدعوني معلمي الباحث الصغير	يمارس هاني هواية
يجمع هاني أوراق الأشجار والأزهار في	أصبح عندي موسوعة صغيرة لذلك
الحقول والحدائق والغابات	

٧) أختار من المقطع (٢) الصفة المناسبة لكل صورة:



.....

.....

.....

.....

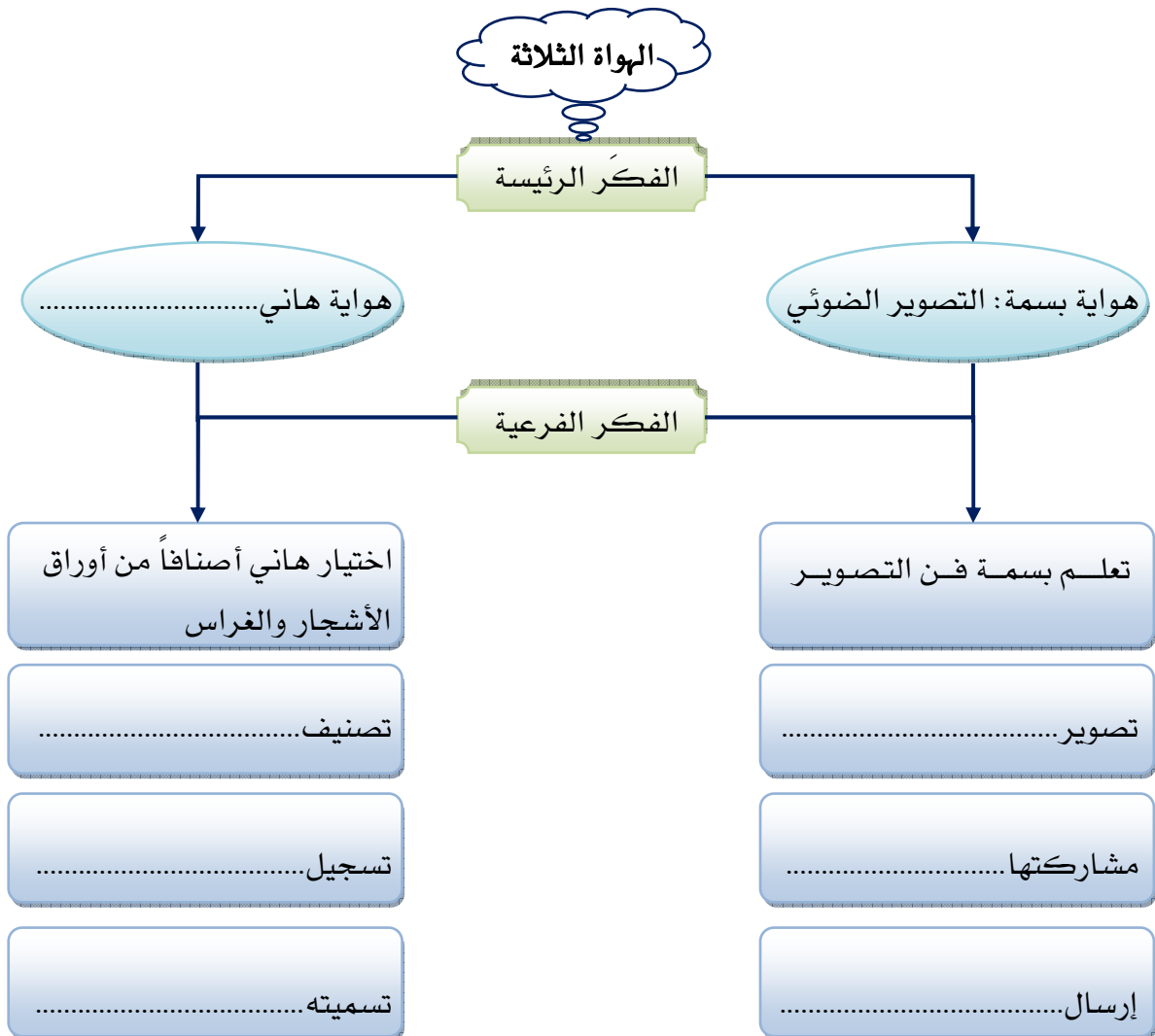
.....

.....

.....

.....

٨) أحل المقطعين (١) و (٢) إلى فكرهما الرئيسة والفرعية مستعيناً بالمخطط الآتي:



(٩) أملأ الحقل الثالث من الجدول بأجوبة أسئلة الحقل الثاني:

ماذا أعرف (K)	ماذا أريد أن أعرف (W)	ماذا تعلمت (L)
	(١) ما معاني المفردات الآتية:	(١)
		
		
		
		
		
	(٢) ما الهواية التي يمارسها هاني؟	(٢)
		
	(٣) أين يجمع هاني أوراق الأشجار والأزهار؟	(٣)
		
	(٤) ما الفكرة الرئيسة للمقطع الثاني؟	(٤)
		
	(٥) ما الفكر الفرعية للمقطع الثاني من النص؟	(٥)
		
		
		
		
		
		

ورقة عمل (٢)

الأنشطة

(١) أقرأ المقطع (٣) من النص وأضع إشارة (✓) أمام المفردات التي أعرف معناها وأنقلها إلى العمود الأول من الجدول، ثم أجيب عن السؤال الوارد فيه:

□ أباري □ رعت □ الدقيق □ الرواد
□ صفق □ نمّت □ ألّهُو □ غلب

(٢) أقرأ المقطع (٣) من النص وأحدد المفردات الجديدة التي لا أعرف معناها وأنقلها إلى العمود الثاني من الجدول، وأقرأ الأسئلة التي أود معرفة أجوبة عنها:

ماذا أعرف (K)	ماذا أريد أن أعرف (W)	ماذا تعلمت (L)
• ما المفردات التي أعرف معانيها:	• ما المفردات الجديدة التي أود معرفة معانيها:	
.....		
.....		
.....		
.....		
• ما ذا أعرف عن هواية الشطرنج؟	• ما الفكرة الرئيسة للمقطع الثالث من النص؟	
.....	• ما هي مراحل تعلّم إحدى شخصيات النص للشطرنج؟	
.....	• ما الفائدة التي تحقّقه كل هواية من الهوايات الثلاث الواردة في النص؟	
.....	• ما العنوان المناسب للنص؟	

(٣) من خلال المقطع (٣) من النص أرتب بالأرقام مراحل تعلّم رائد لعبة الشطرنج:

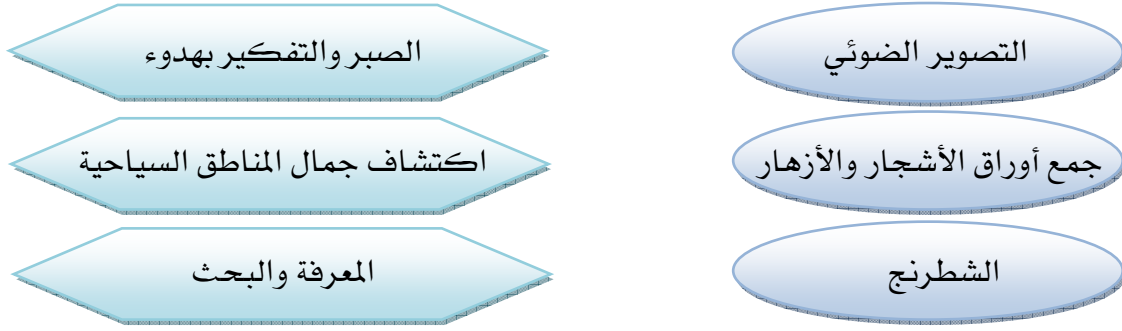
اللّهُو بأحجار الشطرنج

تعلّمه أصول اللعبة من أمّه

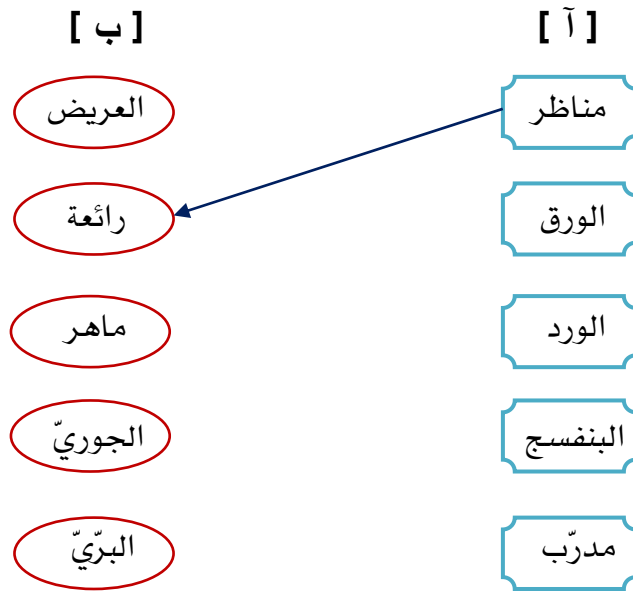
مباراته مع أمّه.

تعلّمه أسماء أحجار الشطرنج

٤) أصل بين الهواية والفائدة التي تحققها:



٥) أصل الكلمة من الحقل (آ)، والصفة المناسبة لها من الحقل (ب):



٦) أضع المعنى المناسب لكلمة (الدقيق) في المربع المناسب: [الطحين - غير الغليظ]

الدقيق:

😊 ترى في موسوعي ورق الصنوبر **الدقيق**.

الدقيق:

😊 يصنع الخبز والكعك من **الدقيق**.

٧) أقترح عنواناً مناسباً للنص:

.....

٨) أملأ الحقل الثالث من الجدول بأجوبة أسئلة الحقل الثاني:

ماذا أعرف (K)	ماذا أريد أن أعرف (W)	ماذا تعلمت (L)
	(١) ما معاني المفردات الآتية:	(١)
		
		
		
		
		
	(٢) ما الفكرة الرئيسة	(٢)
	للمقطع الثالث من النص؟	.....
	(٣) ما هي مراحل تعلّم رائد	(٣)
	للشطرنج؟	.....
		
		
	(٤) ما الفائدة التي تحقّقه	(٤)
	كل هواية من الهوايات	.....
	الثلاث الواردة في النص؟	.....
		
		
		
	(٥) ما العنوان المناسب للنص؟	(٥)
		

الدرس الثالث : عالم من بلدي

-١-

عُرُوبَةُ تَلْمِيزَةٍ فِي الصَّفِّ الرَّابِعِ، تُخَطِّطُ لِأَنْ تُصْبِحَ مُقَدِّمَةً بِرَامِجٍ عِلْمِيَّةٍ فِي الْقَنَاةِ التَّرْبَوِيَّةِ السُّورِيَّةِ، لِذَلِكَ انضَمَّتْ إِلَى لَجَنَةِ الْإِذَاعَةِ الْمَدْرَسِيَّةِ، وَأَجَرَتْ مَعَ رَفِيقِهَا زِيَادَ حِوَاراً تَمَثِيلِيّاً عَنْ عَالِمٍ عَرَبِيٍّ مِنْ وَطَنِنَا، وَبَدَأَ الْحِوَارُ:

-٢-

رِفَاقِي التَّلَامِيذُ، نَسْتَضِيفُ الْيَوْمَ فِي بَرْنَامِجٍ ((عَالِمٌ مِنْ بَلَدِي)) عَالِماً عَظِيماً وَمُهَنْدِساً بَارِعاً، بَرَعَ فِي فُنُونٍ مُتَعَدِّدَةٍ مِنْ فُنُونِ الْعِلْمِ وَالْمَعْرِفَةِ.

— أَهلاً بِكَ.. هَلْ تُعَرِّفُنَا بِنَفْسِكَ؟

— اسْمِي الْحَسَنُ بْنُ الْهَيْثَمِ.

— أَيْنَ وُلِدْتَ؟ وَمَتَى؟

— وُلِدْتُ فِي مَدِينَةِ الْبَصْرَةِ فِي الْعِرَاقِ، قَبْلَ أَلْفِ سَنَةٍ تَقْرِيباً.

— مَا الْعُلُومُ الَّتِي اشْتَغَلْتَ بِهَا؟

— أَنَا عَالِمٌ فِي الرِّيَاضِيَّاتِ وَالْمُهَنْدِسَةِ وَالْفَلَكَ وَعِلْمِ الضَّوِّ، وَأَنَا عَالِمٌ مُخْتَصِّ بِعِلْمِ الْعَيْنِ.

-٣-

— سَمِعْتُ أَنَّكَ اكْتَشَفْتَ أَمْوراً كَثِيراً، هَلْ بِإِمْكَانِكَ أَنْ تُعَرِّفَ التَّلَامِيذَ بَعْضاً مِنْهَا؟

— بِكُلِّ سُرُورٍ. لَقَدْ اكْتَشَفْتُ النَّظَرِيَّةَ الْمَعْرُوفَةَ بِنَظَرِيَّةِ الْإِبْصَارِ: ((النُّورُ الَّذِي يَسِيرُ مِنَ الْأَشْيَاءِ إِلَى الْعَيْنِ، فَتَقَعُ صُورَةُ الْأَشْيَاءِ عَلَى شَبَكِيَّةِ الْعَيْنِ فَتَرَاهَا)).

— شَبَكِيَّةُ الْعَيْنِ؟ مَاذَا تَعْنِي؟

— الشَّبَكِيَّةُ جُزْءٌ مِنَ الْعَيْنِ. لَقَدْ شَرَحْتُ الْعَيْنَ، وَاكْتَشَفْتُ أَجْزَاءَهَا وَطَرِيقَةَ عِلَاجِهَا، وَقَدْ أَخَذَ عُلَمَاءُ أَوْرُوبَةِ هَذَا الْعِلْمِ عَنِّي، وَمَا زَالُوا حَتَّى الْيَوْمِ يُسَمُّونَ أَجْزَاءَ الْعَيْنِ الْأَسْمَاءَ الَّتِي أَطْلَقْتُهَا عَلَيْهَا.

— وَكَيْفَ كُنْتَ تَكْتَشِفُ الْأَشْيَاءَ؟

— كُنْتُ أُجْرِي التَّجَارِبَ كَثِيراً حَتَّى أُثْبِتَ صِحَّةَ الْأَمْرِ أَوْ بُطْلَانَهُ، وَكُنْتُ أَقْضِي كُلَّ وَقْتِي فِي الْقِرَاءَةِ وَالْبَحْثِ وَالتَّجْرِبِ.

— شُكراً لَكَ أَيُّهَا الْعَالِمُ الْعَظِيمُ، فَإِنَّكَ قَدْ قَدَّمْتَ لِلْبَشَرِيَّةِ خِدْمَاتٍ عَظِيمَةً.

— شُكراً لَكَ .. وَلَكِنْ أُرِيدُ أَنْ أُوصِيَ التَّلَامِيذَ بِضَرُورَةِ الْحِفَاطِ عَلَى الْعَيْنِ، فَلَا يُقَرَّبُونَ الْكِتَابَ كَثِيراً مِنْ عُيُونِهِمْ فِي أَثْنَاءِ الْقِرَاءَةِ.

الصفحة: ٤٤-٤٨	التاريخ:	الصف: الرابع
	الدرس الأول: عالم من بلدي	الوحدة الثالثة: الصحة والحياة
الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن: ١) يقرأ النص قراءة جهرية سليمة. ٢) يتعرف مكان ولادة الحسن بن الهيثم. ٣) يعدد ثلاثة علوم اشتغل بها ابن الهيثم. ٤) يذكر أهم اكتشاف لابن الهيثم. ٥) يُعرّف نظرية الإبصار لابن الهيثم. ٦) يضع عنواناً آخر للنص. ٧) يستنتج الفكرة الرئيسة للنص. ٨) يستنتج ثلاث فكر فرعية من النص. ٩) يستخلص النتائج المترتبة على بعض المواقف المعروضة في النص. ١٠) يصل بين الكلمات الآتية (بارع، أفخر، محفل)، وبين مرادفها. ١١) يتعرّف أضداد المفردات الآتية (ذكي، عالم، باطل). ١٢) يميز بين معاني كلمة (مقدمة) حسب السياق الذي وردت فيه. ١٣) يصوغ جملتين يعبر فيهما عن شعوره تجاه ابن الهيثم.		
المفردات المفتاحية: مقدمة، انضمت، الفلك، شرّح، بطلان، الشبكية، برع، محفل.		
الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة: كتاب التلميذ، دفتر التلميذ السبورة، مخطط (KWL)، أوراق عمل، أقلام رصاص، ممحاة، جهاز عارض الصور.		
الحصص المقترحة: ثلاث حصص.		
إجراءات سير الدرس الحصة الأولى والثانية ● حلّ مع التلاميذ الواجبات المنزلية التي كلفتهم بها في الدرس السابق. ● ابدأ الدرس بطرح مجموعة من الأسئلة على التلاميذ توصلهم إلى موضوع الوصف المطروح، مثل: (هل شاهدتم التلفزيون البارحة؟ ماذا شاهدتم؟ ماذا كان يلبس المذيع؟ أين كان يجلس؟ ما ذا فعل؟)، وانتقل بهم إلى القول: إننا سنتعرف موضوعاً جديداً هو وصف شخصية ويسجله على السبورة (الحسن بن الهيثم). ● اعرض على التلاميذ صورة على جهاز عرض الصور، واطرح عليهم الأسئلة السابقة في التهيئة، وناقشهم حولها.		

- وزّع أوراق العمل على التلاميذ ، واطلب إليهم فتح الكتاب في الصفحة (٤٥) ، ثم قراءة المقطعين الأول والثاني من النص قراءة صامتة.
 - اقرأ المقطعين (١) و(٢) من النص قراءة جهرية ، واختر عدداً كافياً من التلاميذ للقراءة الجهرية السليمة المعبرة مقطعاً مقطعاً ، مع التركيز على تصويب الأخطاء. في أثناء القراءة.
 - اطلب إلى التلاميذ ملء الحقل الأول من مخطط (KWL) بالإجابة عن السؤال الآتي: ماذا أعرف عن الحسن بن الهيثم؟ (مكان ولادته ، تاريخ ميلاده ، العلوم التي برع فيها).
 - انتقل إلى الحقل الثاني من مخطط (KWL) ، واطلب إلى التلاميذ تسجيل المفردات الجديدة ، إضافة إلى الأسئلة التي يودون معرفة الإجابة عنها عن الحسن بن الهيثم:
 - ✓ أين ولد الحسن بن الهيثم؟
 - ✓ متى ولد ابن الهيثم؟
 - ✓ ما العلوم التي اشتغل بها ابن الهيثم؟
 - ✓ ما الفكر الفرعية للمقطع الثاني؟
 - اختر عدداً آخر من التلاميذ لقراءة المقطعين الأول والثاني قراءة جهرية. ثم وجّه التلاميذ إلى تنفيذ الأنشطة المتتالية في ورقة العمل ، وتأكد من أنهم يعملون على نحو جيد من خلال المرور بينهم وتصحيح الأخطاء.
 - وجّه التلاميذ إلى ملء الحقل الثالث من مخطط (KWL) بالمعلومات التي تعلموها من المقطعين الأول والثاني من خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة في الحقل الثاني من المخطط.
 - ألق نظرة سريعة على مخططات (KWL) التي أعدها التلاميذ ، وصحح الأخطاء الواردة فيها.
 - في نهاية الدرس اختر تلميذين لتمثيل مشهد الحوار الوارد في المقطع الثاني من النص.
 - اجمع أوراق عمل التلاميذ ، وكلفهم بإنجاز بعض الواجبات المنزلية.
- ### الحصة الثالثة
- سجل عنوان الدرس (عالم من بلدي) على السبورة ، وذكر التلاميذ بما تعلموه سابقاً من الدرس. وحل الواجب المنزلي الذي كلفتهم به في الدرس الماضي.
 - اعرض على التلاميذ صورة تمثل العين ، وحاوهم حول المعلومات التي يعرفونها عن أجزاء العين ، ثم وجههم إلى تدوينها في الحقل الأول من مخطط (KWL).
 - تلقّ أجوبة التلاميذ وسجّلها على السبورة ، وصحّح الأجوبة الخاطئة.
 - اطلب إلى التلاميذ قراءة المقطعين الثالث والرابع من النص قراءة صامتة ، ثم اقرأهما قراءة جهرية ، واختر بعد ذلك مجموعة كافية من التلاميذ لقراءتهما قراءة سليمة ومعبرة.
 - اطلب إليهم أن يسجلوا في الحقل الثاني من مخطط (KWL) الأسئلة التي يودون معرفة الإجابات عنها:

✓ ما اسم النظرية المعروفة التي اكتشفها الحسن بن الهيثم؟

✓ ما هي نظرية الإبصار؟

✓ كيف كان ابن الهيثم يكتشف الأشياء؟

• اطلب إلى التلاميذ تنفيذ الأنشطة من ورقة العمل، وتابع مدى سيرهم في تنفيذها، وصحح الأخطاء بعد كل نشاط.

• بعد تنفيذ الأنشطة، اختر عدداً آخر من التلاميذ لقراءة المقطعين الثالث والرابع مع التركيز على تصحيح الأخطاء.

• انتقل إلى الحقل الثالث من مخطط (KWL)، واطلب إلى التلاميذ ملأه بالإجابات عن الأسئلة المطروحة في الحقل الثاني من المخطط.

• ألق نظرة سريعة على مخططات (KWL) التي أعدها التلاميذ، وصحح الأخطاء الواردة فيها، ثم اجمع أوراق عمل التلاميذ.

• كلفهم بواجب منزلي [الصفحة (٤٨) من كتاب التلميذ].

أوراق عمل

الاسم:	الحصة:
الصف:	عنوان الدرس:
المدرسة:	المجموعة:

الإرشادات

عزيزي التلميذ:

أمامك مجموعة من الأنشطة التي وُضِعَتْ بطريقةٍ خاصَّةٍ لِتُساعدَكَ على فهمِ الدَّرْسِ فهماً أفضلَ، لذلك:

- (١) استمع إلى تعليماتِ مُعلِّمِكَ، ونفذْ ما يطلُبُهُ إِلَيْكَ.
- (٢) اقرأ النِّشاطَ قراءةً مُتأنِّيةً، ونفذْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ بِدَقَّةٍ.
- (٣) إذا لم تفهمْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ مِنْ أيِّ نشاطٍ لا تتردَّدْ في سؤالِ مُعلِّمِكَ.
- (٤) تعاونْ مع زملائِكَ وأعضاءِ مَجمُوعَتِكَ إذا طُلِبَ إِلَيْكَ العملُ في مجموعةٍ.
- (٥) استخدمْ قلمَ رصاصٍ وممحاةً في الكتابةِ على ورقةِ العملِ.

ورقة عمل (١)

الأنشطة

(١) أسجل في الحقل الأول من الجدول المعلومات التي أعرفها سابقاً عن الحسن بن الهيثم، وفي الحقل الثاني الأسئلة التي أود معرفة إجابات عنها:

ماذا أعرف (K)	ماذا أريد أن أعرف (W)	ماذا تعلمت (L)
ما ذا أعرف عن الحسن بن الهيثم؟	• ما معاني المفردات الجديدة الآتية:	
• مكان ولادته:	.....	
.....		
.....		
.....		
• تاريخ ميلاده:	.....	
.....	• أين ولد الحسن بن الهيثم؟	
.....	• متى ولد ابن الهيثم؟	
• العلوم التي اشتغل بها:	• ما العلوم التي اشتغل بها ابن الهيثم؟	
.....	• ما الفكر الفرعية للمقطع الثاني؟	
.....		
.....		
.....		

(٢) أقرأ المقطع (٢) من النص، وأختار الإجابة الصحيحة:

❖ ولد الحسن بن الهيثم في مدينة:

☐ البصرة

☐ دمشق

☐ الكوفة

❖ ولد الحسن بن الهيثم:

☐ قبل (٤٠٠) سنة تقريباً

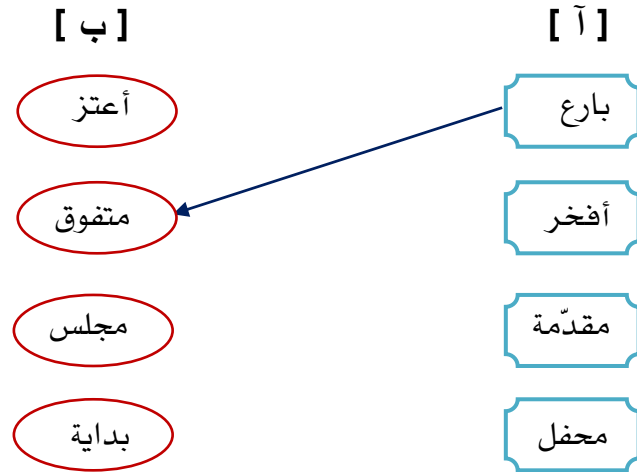
☐ قبل ألف سنة تقريباً

٣) من خلال المقطع (٢)، أكمل العبارات الآتية:

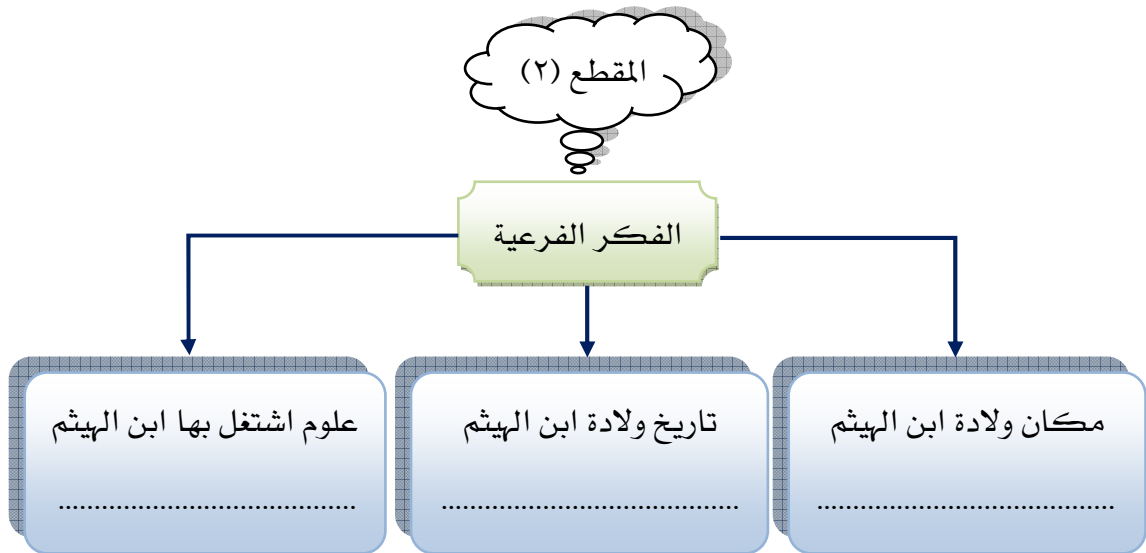
✕ الحسن بن الهيثم هو عالم في و و

✕ ابن الهيثم هو عالم مختص بعلوم

٤) أصل بين الكلمة في القائمة (آ)، وبين معناها في القائمة (ب):



٥) أقرأ المقطع (٢)، وأحلّله إلى فكره الفرعية:



٦) أضع المعنى المناسب لكلمة (مقدّمة) في المربع المناسب: [مذبة - بداية]

مقدّمة:

😊 تخطط عروبة أن تصبح مقدّمة برامج علمية

مقدّمة:

😊 قرأت مقدّمة الدرس

(٧) أجيب عن الأسئلة الواردة في الحقل الثاني، وأسجل الأجوبة في الحقل الثالث من الجدول:

ماذا أعرف (K)	ماذا أريد أن أعرف (W)	ماذا تعلمت (L)
	(١) ما معاني المفردات الآتية:	(١)
		
		
		
		
		
	(٢) أين ولد الحسن بن الهيثم؟	(٢)
	(٣) متى ولد ابن الهيثم؟	(٣)
	(٤) ما العلوم التي اشتغل بها ابن الهيثم؟	(٤)
		
		
	(٥) ما الفكر الفرعية للمقطع الثاني؟	(٥)
		
		
		

ورقة عمل (٢)

الأنشطة

(١) أسجل في الحقل الأول من الجدول المعلومات التي أعرفها سابقاً عن أجزاء العين، وفي الحقل الثاني أقرأ الأسئلة التي أود معرفة إجابات عنها:

ماذا أعرف (K)	ماذا أريد أن أعرف (W)	ماذا تعلمت (L)
• ما ذا أعرف عن أجزاء العين؟	• ما معاني المفردات الجديدة الآتية:	
.....		
.....		
.....		
.....		
.....	• ما اسم النظرية المعروفة التي	
.....	اكتشفها الحسن بن الهيثم؟	
.....	• ما هي نظرية الإبصار؟	
.....	• كيف كان ابن الهيثم يكتشف	
.....	الأشياء؟	

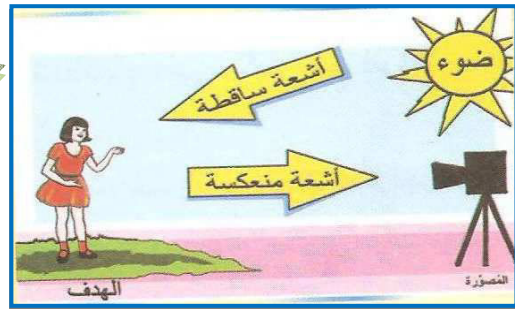
(٢) أقرأ المقطع (٣) من النص وأكتب عبارات تشرح نظرية الإبصار مستعيناً بالشكل الآتي:

نظرية الإبصار

النور

.....

.....



(٣) أكمل العبارات الآتية:

❖ يكتشف ابن الهيثم الأشياء بـ

❖ الشبكية: هي جزء من

٤) أذكر أضداد الصفات الآتية:

[.....] x [ذكي]

[.....] x [عالم]

[.....] x [عاطل]

٥) أصوغ جملتين أعبر فيهما عن شعوري تجاه ابن الهيثم:

..... 😊

..... 😊

٦) أقترح عنواناً مناسباً للنص:

.....

٧) أجيب عن الأسئلة الواردة في الحقل الثاني، وأسجل الأجوبة في الحقل الثالث من الجدول:

ماذا أعرف (K)	ماذا أريد أن أعرف (W)	ماذا تعلمت (L)
	(١) ما معاني المفردات الآتية:	(١)
		
		
	(٢) ما اسم النظرية المعروفة التي	(٢)
	اكتشفها الحسن بن الهيثم؟	.....
	(٣) ما هي نظرية الإبصار؟	(٣)
		
	(٤) كيف كان ابن الهيثم	(٤)
	يكتشف الأشياء؟	.....

الدرس الرابع: عند طبيب العيون

-١-

قال زاهر: في غرفة الجلوس بدأت أكتب، ثم أقرأ: (لي عينان واسعتان كنافذتين، أفنحهما في كل صباح لأرى الدنيا منهما، وأحمد الله على نعمة البصر، وأغمضهما كل مساء كستارتين حائيتين تحرسان نومي وأحلامي).
قالت أمي: كلام جميل لكنه لا يكفي؛ عليك يا زاهر أن تكتب كيف تحميها من كل أذى.

سألت أمي: أحميها من كل أذى! كيف؟
ردت أختي قائلة: مهلاً، البارحة شرحت لنا معلمة العلوم درساً عن العين، وقالت لنا: نحافظ على سلامة العين بالغسيل اليومي، وعدم التعرض للبخار وأشعة الشمس. وأكمل والدي: عليك اتباع الشروط الصحية للقراءة.

-٢-

صرخ أخي الصغير قائلاً: أنا لا أرى ما يكتب على السبورة بشكل جيد من مكاني في الصف. تساءلت أمي بقلق: ولماذا لم نخبرنا من قبل؟ قال أخي رافعاً كتفيه: لا أدري، بينما والدي نظر بدهشة وقد اتسعت عيناه، ثم قال: ماذا قلت؟ لا ترى ما يكتب على السبورة بوضوح؟

قال أخي: نعم، التفت أبي إلى أمي، وقال: علينا أن نزور طبيب العيون بأسرع وقت ممكن.

-٣-

وفي الموعد المحدد، كنت وأخي في غرفة الانتظار ننظر إلى لوحة معلقة على الجدار، لم نفهم منها شيئاً، قالت الممرضة: هذه صورة تشريحية تبين أقسام العين لتحديد المرض ومعالجته. وعندما جاء دورنا، دخلنا غرفة الطبيب، قال الطبيب: بمن سأبدأ؟ ردت أمي بلهفة: الصغير أولاً.

وقف أخي الصغير أمام اللوحة الضوئية ذات الأشكال الموضوعة باتجاهات مختلفة وأحجام عدة. وبدأ الطبيب يسأله عن الشكل: حجمه واتجاهه، ثم فحصه بواسطة الجهاز.

-٤-

قال الطبيب: عيناه سليمتان، لكن عينه اليسرى متعبة قليلاً، سأعطيه غسولاً وقطرة يستعملها في وقتها المحدد، والتفت إلى أمي قائلاً: اطلبي إلى المعلمة تغيير مكان جلوسه في الصف. ثم التفت إلينا، وقال: إن العين نافذتنا على العالم، فلنحرص على ألا تقع على ما يؤذيها، ولنحميها من كل الأخطار.

< الصفحة: ٥٢-٤٩	< التاريخ:	< الصف: الرابع
	< الدرس الثاني: عند طبيب العيون	< الوحدة الثالثة: الصحة والحياة
< الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن: (١) يقرأ النص قراءة جهرية سليمة (٢) يعدد ثلاثة إجراءات صحيّة للمحافظة على سلامة العيون. (٣) يستنتج شرطين من الشروط الصحيّة للقراءة للمحافظة على سلامة العيون. (٤) يسمّي الشخصيات الأساسية للنص. (٥) يختار عنواناً مناسباً للنص من بين عناوين معروضة. (٦) يحدد الفكرة العامة للنص. (٧) يسمّي أداتين طبيّتين. (٨) يستنتج فكرتين فرعيتين من النص. (٩) يتعرّف معاني كلمتي (الحارس، الستارة). (١٠) يصوغ سؤالاً عن مكان فحص العيون. (١١) يبدي رأيه في أهمية الزيارة المبكرة للطبيب.		
< المفردات المفتاحية: أغمض، ستارة، حرس، دهشة، لهفة، الغسيل اليومي، قطرة.		
< الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة: كتاب التلميذ، دفتر التلميذ السبورة، مخطط (KWL)، أوراق عمل، أقلام رصاص، ممحاة.		
< الحصص المقترحة: ثلاث حصص.		
< إجراءات سير الدرس • حلّ مع التلاميذ الواجبات المنزلية التي كلفتهم بها في الدرس السابق. • مهّد للدرس بسؤال التلاميذ عن آخر زيارة قاموا بها للطبيب، وما نوع الطبيب؟ وما الأدوات الطبية التي شاهدوها في أثناء زيارتهم للطبيب؟ وتوصل من خلال هذا الحوار القصير إلى القول بأن درسنا اليوم سيتناول زيارة إلى طبيب العيون. ثم سجل عنوان الدرس على السبورة (عند طبيب العيون). • سجّل المفردات المفتاحية على السبورة، ثم اطلب إلى التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة.		

- وَزَّعَ على التلاميذ مخطط (KWL). وبناء على المفردات المفتاحية المسجلة على السبورة وعلى تجاربهم السابقة، اطلب إليهم ملء الحقل الأول من المخطط بالمعلومات السابقة التي يعرفونها عن طبيب العيون.
- تفقّد أداء التلاميذ من خلال الاطلاع على ما يقومون به، ثم اطلب إلى عدد منهم أن يدلّوا بإجاباتهم عما كتبوه، وسجل ذلك على السبورة، ثم صحح المعلومات غير الصحيحة.
- اقرأ النص قراءة جهرية مقطعاً مقطعاً، وأقْرَأ عدداً كافياً من التلاميذ قراءة سليمة معبرة.
- بعد الانتهاء من القراءة، اطلب إلى التلاميذ أن يختاروا من المفردات المعروضة على السبورة المفردات المعروفة لديهم سابقاً ويدونوها في الحقل الأول من مخطط (KWL).
- اطلب إليهم ملء الحقل الثاني بالمفردات الجديدة التي هم بحاجة إلى معرفة معانيها، بالإضافة إلى تسجيل الأسئلة التي هم بحاجة إلى معرفة أجوبة عنها في نهاية الدرس:
 - ✓ ما الإجراءات الصحية للمحافظة على سلامة العيون؟
 - ✓ ما الشروط الصحية للقراءة؟
 - ✓ ما الفكرة الأساسية للنص؟
 - ✓ ما الفكر الفرعية للنص؟
 - ✓ ما العنوان المناسب للنص؟
- وجّه التلاميذ إلى تنفيذ الأنشطة في أوراق العمل، وتابع مدى سيرهم في العمل، وصحح الأخطاء بعد كل نشاط.
- أقْرَأ النص عدداً آخر من التلاميذ. ثم اطلب إلى الجميع ملء الحقل الثالث من مخطط (KWL) بالإجابة عن أسئلة الحقل الثاني منه.
- ألق نظرة سريعة على مخططات (KWL) التي أعدها التلاميذ، وصحح الأخطاء الواردة فيها، ثم اجمع أوراق عمل التلاميذ.
- كلّفهم بواجب منزلي [الصفحة (٥٢) من كتاب التلميذ].

ورقة عمل

الاسم:	الحصة:
الصف:	عنوان الدرس:
المدرسة:	المجموعة:

الإرشادات

عزيزي التلميذ:

أمامك مجموعة من الأنشطة التي وُضِعَتْ بطريقةٍ خاصَّةٍ لِتُساعدَكَ على فهمِ الدَّرْسِ فهماً أفضلَ، لذلك:

- (١) استمع إلى تعليماتِ مُعلِّمِكَ، ونفذْ ما يَطْلُبُهُ إِلَيْكَ.
- (٢) اقرأ النِّشاطَ قراءةً مُتأنِّيةً، ونفذْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ بِدَقَّةٍ.
- (٣) إذا لم تفهمْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ مِنْ أيِّ نشاطٍ لا تتردَّدْ في سؤالِ مُعلِّمِكَ.
- (٤) تعاونْ مع زملائِكَ وأعضاءِ مَجْمُوعَتِكَ إذا طُلِبَ إِلَيْكَ العملُ في مجموعةٍ.
- (٥) استخدمْ قلمَ رصاصٍ وممحاةً في الكتابةِ على ورقةِ العملِ.

الأنشطة

٢ أسجل في الحقل الأول من الجدول المعلومات التي أعرفها سابقاً عن طبيب العيون، وفي الحقل الثاني المفردات الجديدة الواردة في النص، والأسئلة التي أود معرفة إجابات عنها:

ماذا أعرف (K)	ماذا أريد أن أعرف (W)	ماذا تعلمت (L)
• ما ذا أعرف عن طبيب العيون؟	• ما معاني المفردات الجديدة الآتية:	
.....		
.....		
.....		
.....		
.....	• ما الإجراءات الصحية للمحافظة على سلامة العيون؟	
.....	• ما الشروط الصحية للقراءة؟	
.....	• ما الفكرة الأساسية للنص؟	
.....	• ما الفكر الفرعية للنص؟	
.....	• ما العنوان المناسب للنص؟	

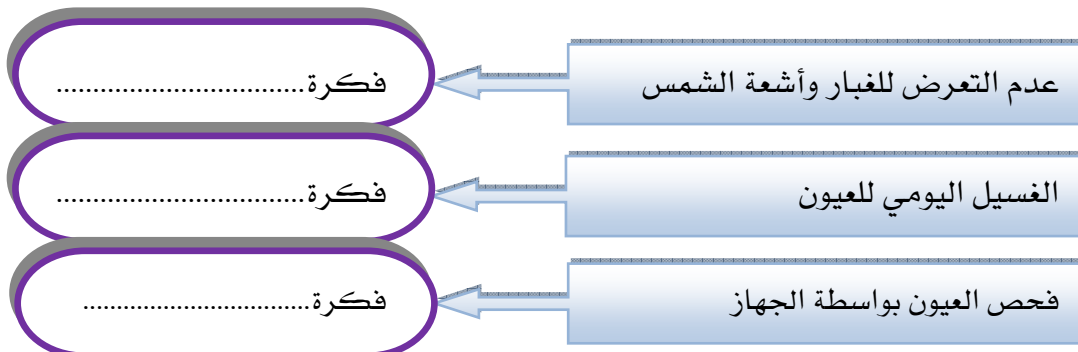
٣ أختار عنواناً مناسباً للنص ممّا يأتي بوضع إشارة (✓):

☐ عيادة الطبيب

☐ سلامة العين

☐ في المستوصف

٤ أميّز الفكرة الرئيسة من الفكرة الفرعية مما يأتي:



❶ أشير إلى رقم المقطع المناسب من النص أمام كل فكرة من الفكر الآتية:

أهمية العينين

الفحص الأولي للعيون

قلق الوالدين

الفحص الثاني للعيون

❷ أقرأ المقطع (١)، وأكمل:



❸ أستعين بمعلمي وأكمل الشروط الصحية للقراءة:

✓ ألا يكون الضوء خافتاً ولا قوياً

✓

✓

✓

❹ أصوغ سؤالاً عن مكان فحص العيون من المقطع (٣):

؟.....

❺ أسجل في الحقل الثالث من الجدول أجوبة الأسئلة المطروحة في الحقل الثاني:

ماذا أعرف (K)	ماذا أريد أن أعرف (W)	ماذا تعلمت (L)
	(١) ما معاني المفردات الآتية:	(١)
		
		
		
		
		

ماذا أعرف (K)	ماذا أريد أن أعرف (W)	ماذا تعلمت (L)
	(٢) ما الإجراءات الصحية للمحافظة على سلامة العيون؟	(٢)
	(٣) ما الشروط الصحية للقراءة؟	(٣)
	(٤) ما الفكرة الأساسية للنص؟	(٤)
	(٥) ما الفكر الفرعية للنص؟	(٥)
		
		
		
		
	(٦) ما العنوان المناسب للنص؟	(٦)

الدرس الخامس: تدوير النفايات

-١-

مِنْ أَسْوَأِ الْمَظَاهِيرِ الَّتِي تُشَوِّهُ مُدُنَنَا، وَتَجْلِبُ لَنَا الْأَمْرَاضَ الْمُعْدِيَةَ ظَاهِرَةً حَاوِيَاتِ النُّفَايَاتِ الْمَتَّبِعَةِ فِي طُرُقِنَا وَدَاخِلَ أَحْيَانِنَا، وَهَذِهِ الْحَاوِيَاتُ الْمَفْتُوحَةُ تَعِيشُ عَلَيْهَا الْحَشَرَاتُ وَالْحَيَوَانَاتُ السَّائِبَةُ، الَّتِي تَنْقُلُ الْأَمْرَاضَ الْمُعْدِيَةَ، فَضْلاً عَنِ الرُّوَائِحِ الْكَرِيهَةِ الَّتِي تَتْبَعُ مِنْهَا، فَمَتَى نَجِدُ حُلُولاً لِهَذِهِ الْمُعَانَاةِ؟

-٢-

إِنَّ تَدْوِيرَ النُّفَايَاتِ هُوَ الْأَفْضَلُ، فَكَيْفَ يَتِمُّ تَدْوِيرُ النُّفَايَاتِ؟ يَقُومُ كُلُّ مُوَاطِنٍ بِجَمْعِ كُلِّ نَوْعٍ مِنَ النُّفَايَاتِ فِي كَيْسٍ ثُمَّ يَضَعُهُ فِي الْحَاوِيَةِ الْمُخَصَّصَةِ لَهُ فِي الْحَيِّ، فَتَكُونُ النُّفَايَاتُ الْوَرَقِيَّةُ فِي حَاوِيَةٍ، وَ(البلاستيكية) فِي حَاوِيَةٍ أُخْرَى، وَالْمَوَادُّ الْخَطِرَةُ فِي حَاوِيَةٍ ثَالِثَةٍ، وَنُفَايَاتُ الْمَوَادِّ الْغِذَائِيَّةِ فِي حَاوِيَةٍ رَابِعَةٍ، ثُمَّ تُجْمَعُ هَذِهِ النُّفَايَاتُ مِنَ الْأَحْيَاءِ عَنْ طَرِيقِ شَرِكَةٍ مُخْتَصَّةٍ تَتَعَهَّدُ هَذَا الْعَمَلَ، أَوْ عَنْ طَرِيقِ عُمَالِ نِظَافَةِ الْبَلَدَةِ أَوْ الْمَدِينَةِ، وَيُنْقَلُ كُلُّ نَوْعٍ إِلَى مَعْمَلٍ خَاصٍّ لِيُعَادَ تَصْنِيعُ مَوَادِّهِ مِنْ جَدِيدٍ، فَتَرْجِعُ مَرَّةً ثَانِيَةً لِلْمُوَاطِنِ كَسِلْعَةٍ جَدِيدَةٍ.

-٣-

بَعْضُ الدُّوَلِ تَخَلَّصَتْ مِنَ النُّفَايَاتِ بِالتَّعَاوُنِ؛ إِذْ يَقُومُ كُلُّ بَيْتٍ بِفَرْزِ نُفَايَاتِهِ فِي حَاوِيَاتٍ أَوْ أَكْيَاسٍ مُغْلَقَةٍ، وَفِي سَاعَةٍ مُحَدَّدَةٍ مِنَ الْيَوْمِ تَأْتِي سَيَّارَةٌ فَتَشْتَرِيهَا مِنْ أَصْحَابِ الْبَيْتِ، وَبِذَلِكَ تَعُودُ النُّفَايَاتُ بِالرَّيْحِ عَلَى الْبَائِعِ وَالشَّارِي فِي آنٍ وَاحِدٍ، فَالطَّرْفَانِ مُسْتَفِيدَانِ مِنْهَا.

-٤-

وَإِنِّي لَأَسْتَعْرِبُ كَيْفَ يَعْتَبِي الْإِنْسَانُ بِنِظَافَةِ جَسَدِهِ وَثِيَابِهِ وَسَيَّارَتِهِ، وَلَا يَعْتَبِي بِنِظَافَةِ الْحَيِّ الَّذِي يَسْكُنُهُ وَالشَّارِعَ الَّذِي يَمُرُّ فِيهِ؟!!
وَإِنِّي لَأَسْتَعْرِبُ مِنْ إِنْسَانٍ يَذْهَبُ بِرِحْلَةٍ إِلَى شَاطِئِ الْبَحْرِ أَوْ إِلَى غَابَةِ خَضِرَاءَ، فَيَأْكُلُ، وَيَشْرَبُ، ثُمَّ يَخْلَفُ النُّفَايَاتِ، وَيَمْضِي! أَلَنْ يَعُودَ مَرَّةً ثَانِيَةً إِلَى الْمَكَانِ نَفْسِهِ؟! أَلَنْ يَجْلِسَ إِلَى جَوَارِ هَذِهِ النُّفَايَاتِ.

الصفحة: ٦٥ - ٦٩	< التاريخ:	< الصف: الرابع
	< الدرس الثالث: تدوير النفايات	< الوحدة الرابعة: الطبيعة
< الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن: (١) يقرأ النص قراءة جهرية سليمة (٢) يذكر أثرين سلبيين لظاهرة تبعث حاويات النفايات في الطرق. (٣) يقترح حلاً من الحلول المطروحة للتخلص من النفايات. (٤) يستنتج الفكرة العامة التي يدور حولها النص. (٥) يستنتج فكرة فرعية من كل مقطع من النص. (٦) يقارن بين الطرائق المختلفة للتخلص من النفايات من حيث النتائج المترتبة عليها. (٧) يتعرف معاني المفردات الآتية (السائبة، تدوير، تمييط). (٨) يستخرج من النص كلمتين متضادتين. (٩) يضع عنواناً آخر مناسباً للنص. (١٠) يصوغ سؤالين عن (كيفية تدوير النفايات، مكان تدوير النفايات). (١١) يكتب فقرة يعبر فيها عن موقفه من الإنسان الذي يرمي النفايات في غير أماكنها. (١٢) يعلّل جلب النفايات للأمراض المعدية.		
< المفردات المفتاحية: تشوه، المعدية، يعتني، السائبة، تدوير، تمييط، النفايات.		
< الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة: كتاب التلميذ، دفتر التلميذ السبورة، مخطط (KWL)، أوراق عمل، أقلام رصاص، ممحاة، جهاز عارض الصور.		
< الحصص المقترحة: ثلاث حصص.		
< إجراءات سير الدرس • اعرض على التلاميذ مجموعة من الصور عن الحاويات، وأدر حواراً قصيراً معهم يتضمن مجموعة من الأسئلة من مثل: كيف تبدو حاوية النفايات في الصورة؟ ماذا تنقل لنا حاوية النفايات المفتوحة؟... وتوصل من خلال هذا الحوار إلى الإعلان عن الموضوع الجديد للدرس، وسجله على السبورة (تدوير النفايات). • قسّم التلاميذ إلى مجموعات، تتألف كل مجموعة منها من (٥ - ٦) تلاميذ؟ وعيّن لكل مجموعة قائداً ومقرراً. • اطلب إلى التلاميذ فتح الكتاب في الصفحة (٦٦)، ثم قراءة النص قراءة صامتة. • اقرأ النص قراءة جهرية، وأقرئ عدداً كافياً من التلاميذ قراءة سليمة معبرة، مع التركيز على		

تصحيح الأخطاء في أثناء القراءة.

- وزّع أوراق العمل على التلاميذ، ثم سجّل المفردات المفتاحية للنص على السبورة، وارسم عليها مخطط (KWL).
- اطلب إلى التلاميذ ملء الحقل الأول من مخطط (KWL) بالمفردات الواردة في النص المعروفة لديهم، وبالمعلومات السابقة التي يعرفونها عن:
 - ✓ معنى تدوير النفايات.
 - ✓ الآثار السلبية للنفايات.
 - ✓ طرق التخلص من النفايات.
- اطلب إلى قائد كل مجموعة قراءة الأجوبة التي توصل إليها أعضاء المجموعة، وصحح الإجابات جماعياً مع التلاميذ.
- انتقل إلى الحقل الثاني من مخطط (KWL)، واطلب إليهم ملأه بتسجيل الأسئلة التي يرغبون في معرفة أجوبتها بعد نهاية الدرس:
 - ✓ ما الآثار السلبية لظاهرة تبعثر النفايات في الطرق.
 - ✓ ما الحلول المقترحة للتخلص من النفايات.
 - ✓ ما الفكرة الرئيسة في النص؟
 - ✓ ما الفكر الفرعية للنص؟
- وجه التلاميذ إلى تنفيذ الأنشطة في أوراق العمل، وتابع مدى سيرهم في العمل، وصحح الأخطاء بعد كل نشاط.
- أقرئ النص عدداً آخر من التلاميذ. ثم اطلب إلى الجميع ملء الحقل الثالث من مخطط (KWL) بالإجابة عن أسئلة الحقل الثاني منه.
- قوّم مخططات التلاميذ بإلقاء نظرة على المعلومات الواردة فيها وتصحيح الأخطاء الواردة فيها.
- قوّم ما تعلمه التلاميذ من خلال الطلب منهم إجراء مقارنة بين ما تعلموه فعلاً، وبين ما كانوا يرغبون في تعلمه، ثم اطلب إليهم ذكر الأسئلة التي لم يحصلوا على إجابات عنها.
- اجمع أوراق عمل التلاميذ، وكلفهم بنشاط منزلي [الصفحة (٦٩) من كتاب التلميذ].

ورقة عمل

الاسم:	الحصة:
الصف:	عنوان الدرس:
المدرسة:	المجموعة:

الإرشادات

عزيزي التلميذ:

أمامك مجموعة من الأنشطة التي وُضِعَتْ بطريقةٍ خاصَّةٍ لِتُساعدَكَ على فهمِ الدَّرسِ فهماً أفضلَ، لذلك:

- (١) استمع إلى تعليماتِ مُعلِّمِكَ، ونفذْ ما يطلُبُهُ إِلَيْكَ.
- (٢) اقرأ النِّشاطَ قراءةً مُتأنِّيةً، ونفذْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ بدقَّةٍ.
- (٣) إذا لم تفهمْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ مِنْ أيِّ نشاطٍ لا تتردَّدْ في سؤالِ مُعلِّمِكَ.
- (٤) تعاونْ مع زملائِكَ وأعضاءِ مَجْمُوعَتِكَ إذا طُلِبَ إِلَيْكَ العملُ في مجموعةٍ.
- (٥) استخدمْ قلمَ رصاصٍ وممحاةً في الكتابةِ على ورقة العمل.

الأنشطة

(١) أضع إشارة (✓) أمام المفردات التي أعرف معناها وأنقلها إلى العمود الأول من الجدول في النشاط (٢):

☐ تشوّه ☐ المعدية ☐ تدوير ☐ متبعثرة
☐ السائبة ☐ المعاناة ☐ تجلب ☐ حاويات

(٢) أسجل في العمود الثاني من الجدول المفردات الجديدة الواردة في النص التي لا أعرف معناها ، وأيضاً الأسئلة التي أُرغب في معرفة إجابات عنها:

ماذا أعرف (K)	ماذا أريد أن أعرف (W)	ماذا تعلمت (L)
- ما المفردات التي أعرف معانيها: 	- ما المفردات الجديدة التي أود معرفة معانيها: 	
- ماذا أعرف عن تدوير النفايات؟ 	- ما الآثار السلبية لظاهرة تبعثر النفايات في الطرق. - ما الحلول المقترحة للتخلص من النفايات. - ما الفكرة الرئيسة للنص؟ - ما الفكر الفرعية للنص؟ 	

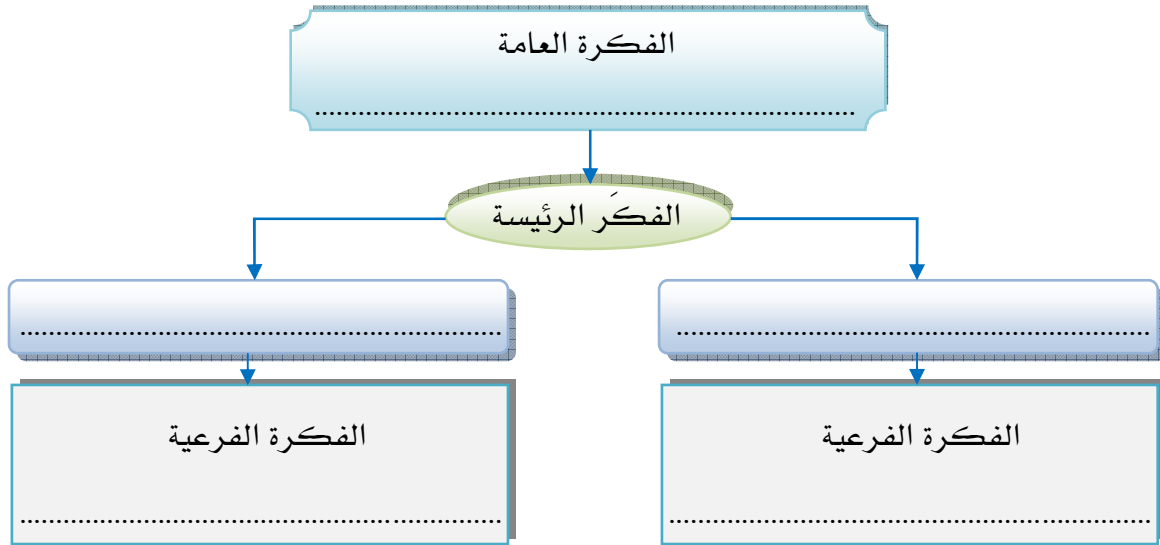
(٣) أقرأ النص قراءة صامتة وأكمل:

الموضوع الذي يدور حوله النص هو.....

الظاهرة التي تشوّه الأحياء والشوارع في المدن والقرى هي.....

٤) أحل النص إلى الفكرة العامة والفكرة الرئيسية والفكر الفرعية في المخطط الآتي:

- عامة ← تحويل النفايات إلى أشياء نافعة.
- فرعية ← فرز النفايات في الحاويات بحسب نوعها
- رئيسة ← ضرورة المحافظة على نظافة البيئة.
- فرعية ← النظافة دلالة على تحضر المجتمع.
- رئيسة ← عدم رمي النفايات على الشواطئ.



٥) أقرأ المقطع (١) وأوضح الآثار السلبية للنفايات:

☒ تشوّه.....
☒ تعيش عليها.....
☒ تتقل.....

٦) أذكر نتيجة كل طريقة من الطرائق الآتية للتخلص من النفايات:

الإلقاء في النهر	الإلقاء خارج المدن	الإلقاء في النهر
..... 		

(٧) أقرأ المقطع (٣) وأستخرج منه:

كلمتين متضادتين: [.....] x [.....]

(٨) أصوغ سؤالين عن:

❖ كيفية تدوير النفايات ؟.....

❖ مكان تدوير النفايات ؟.....

(٩) أقترح عنواناً مناسباً للنص:

.....

(١٠) أسجل في الحقل الثالث من الجدول أجوبة الأسئلة المطروحة في الحقل الثاني:

ماذا أعرف (K)	ماذا أريد أن أعرف (W)	ماذا تعلمت (L)
	(١) ما معاني المفردات الآتية:	(١)
		
		
		
	(٢) ما الآثار السلبية لظاهرة تبعثر النفايات في الطرق.	(٢)
		
	(٣) ما الحلول المقترحة للتخلص من النفايات.	(٣)
		
	(٤) ما الفكرة الرئيسة للنص؟	(٤)
		
	(٥) ما الفكر الفرعية للنص؟	(٥)
		
		
		

الدرس السادس : من عادات الشعوب

-١-

كثيراً ما امتدحني أصدقائي ووصفوني بحسن الخلق وهدوء الأعصاب والقدرة على ضبط النفس في المواقف الصعبة. وذات يوم من أيام لقائنا قرّر الجميع معرفة السر وراء ذلك، وأمام إصرارهم وجدت نفسي مضطراً إلى أن أروي لهم قصتي هذه:

-٢-

في مطلع شبابي كنتُ محباً للأسفار والرحلات، وكثيراً ما صادفتني في هذه الرحلات قصص غريبة، وكنتُ أدونها في دفتر مذكراتي، ومن أغرب هذه القصص وأطرفها ما شاهدته في إحدى الرحلات إلى ((سيبيريا))، تلك المنطقة النائية الشهيرة بشدة بردها، وكثرة ثلجها، وهناك دُعيت لحضور احتفال، قالوا: إنه خاص بأهل تلك المنطقة، وشدني حب الاطلاع للحضور، فرأيت شاباً في العشرينيات من عمره، تبدو عليه ملامح السعادة والانتصار، والقرويون يقدمون له الحلوى والورد وينادونه بالمنّصر.

-٣-

سألت أهل القرية عن سبب الاحتفال ولم أصدق ما أجابوني به، لقد كان من عاداتهم الغريبة في تلك المنطقة أن الرجل إذا بدت عليه علامات العصبية وسرعة الغضب وسوء المزاج، فإنهم يطلبون منه مغادرة منطقتهم إلى إحدى الغابات أو المناطق النائية فترة من الزمن، وهناك يواجه البرد القارس والأخطار الكثيرة، وذلك كي تنمو لديه صفتان: قوة الإرادة، والقدرة على تحمل الصعاب، أما عودته إلى بلده فليست سهلة، إذ عليه أولاً أن يجتاز امتحانات صعبة كي يستحق الحياة بين أهله، ومن هذه الامتحانات الغريبة أنهم يطلبون منه أن يمشي على حجارة حارة، ثم يطلبون منه السباحة في أماكن شديدة البرودة، فإذا أثبت صبره وقوة إرادته، كان أهلاً للاحتفاء به وتسميته بالمنّصر.

الصفحة: ٧٦-٨٠	التاريخ:	الصف: الرابع
	الدرس الثاني: من عادات الشعوب	الوحدة الخامسة: الأسفار والرحلات
الأهداف التعليمية: يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن: ١) يقرأ النص قراءة جهرية سليمة ٢) يسمي الشخصية الرئيسة للقصة. ٣) يستنتج الفكرة العامة للنص. ٤) يذكر المكان الذي تدور فيه حوادث القصة. ٥) يضع عنواناً آخر للنص يدل على مضمونه. ٦) يرتب حوادث القصة وفق التسلسل الزمني. ٧) يميز بين معاني كلمة (مطلع) حسب السياق الذي ترد فيه. ٨) يوضح معاني المفردات الآتية (روى، مزاج، ناء، قارس). ٩) يتعرف إحدى عادات شعب منطقة سيبييريا. ١٠) يعبر عن رأيه في عادة شعب منطقة سيبييريا. ١١) يستخرج من النص صفتين من صفات راوي القصة. ١٢) يذكر عادة جميلة من عادات الشعب السوري. ١٣) يستنتج فكرة فرعية من كل مقطع من مقاطع النص.		
المفردات المفتاحية: أروي، النائبة، ملامح، القرويون، بدا، المزاج، القارس، الاحتفاء.		
الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة: كتاب التلميذ، دفتر التلميذ السبورة، مخطط (KWL)، أوراق عمل، أقلام رصاص، ممحاة، جهاز عارض الصور.		
الحصص المقترحة: ثلاث حصص.		
إجراءات سير الدرس ● حلّ الواجب المنزلي الذي كلفت التلاميذ به في الدرس السابق. ● مهّد للدرس بسؤال التلاميذ عن بعض الشعوب التي سمعوا عنها أو شاهدوا أفلاماً عنها، وعن بعض العادات التي يعرفونها عن تلك الشعوب، ثم اعرض عليهم صورة واطرح مجموعة من الأسئلة حولها من مثل: كيف تبدو الطبيعة في الصورة؟ ماذا يقدم أهل القرية للشباب في الصورة؟ وتوصل من خلال هذه الأسئلة إلى الإعلان عن الدرس الجديد وتدوينها على السبورة (من عادات الشعوب). ● اكتب المفردات المفتاحية للنص على السبورة.		

- قسّم التلاميذ إلى مجموعات، لكل منها قائد ومقرر، واطلب إليهم فتح الكتاب في الصفحة (٧٧).
- اطلب إلى التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة، ثم اقرأه قراءة جهرية، ثم اختر عدداً كافياً من كل مجموعة لقراءة النص قراءة جهرية سليمة ومعبرة.
- وزّع أوراق العمل على التلاميذ، واطلب إليهم ملء الحقل الأول من مخطط (KWL) بالمفردات الواردة في النص المعلومة لديهم سابقاً، وبالمعلومات التي يعرفونها عن شعب سيبييريا.
- حاور التلاميذ حول إجاباتهم، وحول معاني تلك المفردات، للتأكد من صحة المعلومات التي يدلون بها، ومن مدى فهمهم لمعاني المفردات.
- وجه التلاميذ إلى ملء الحقل الثاني من مخطط (KWL) بالمفردات الجديدة الواردة في النص التي يودون تعرّف معانيها، وبالأسئلة الآتية التي يودون معرفة إجابات عنها:
 - ✓ ما الشخصية الرئيسة في النص؟
 - ✓ أين تدور حوادث النص؟
 - ✓ ما العادة التي عرضت في النص التي يمتاز بها شعب سيبييريا؟
 - ✓ ما الفكرة العامة للنص؟
 - ✓ ما الفكر الرئيسة لمقاطع النص؟
- وجه التلاميذ إلى تنفيذ الأنشطة في أوراق العمل، وتابع مدى سيرهم في العمل، وصحح الأخطاء بعد كل نشاط.
- أقرئ عدداً آخر من التلاميذ قراءة جهرية سليمة ومعبرة، مصححاً أخطاءهم في أثناء القراءة.
- اطلب إلى التلاميذ ملء الحقل الثالث بالأجوبة التي تعلموها من النص عن الأسئلة المطروحة في الحقل الثاني من مخطط (KWL).
- ناقش المجموعات حول الأسئلة المطروحة والإجابات التي توصلوا إليها، وقوم ما تعلموه بإجراء مقارنة بين ما تعلموه فعلاً وبين ما كانوا يرغبون في تعلمه.
- اطلب إلى التلاميذ ذكر الأسئلة التي لم يجب عنها النص وناقشهم حولها.
- اجمع أوراق عمل التلاميذ، وكلفهم بواجب منزلي يتعلق بالدرس [الصفحة () من كتاب التلميذ]، مع ضرورة تحضير الدرس القادم.

ورقة عمل

الاسم:	الحصة:
الصف:	عنوان الدرس:
المدرسة:	المجموعة:

الإرشادات

عزيزي التلميذ:

أمامك مجموعة من الأنشطة التي وُضِعَتْ بطريقةٍ خاصَّةٍ لِتُساعدَكَ على فهمِ الدَّرسِ فهماً أفضلَ، لذلك:

- (١) استمع إلى تعليماتِ مُعلِّمِكَ، ونفذْ ما يطلُبُهُ إِلَيْكَ.
- (٢) اقرأ النِّشاطَ قراءةً مُتأنِّيةً، ونفذْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ بِدَقَّةٍ.
- (٣) إذا لم تفهمْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ مِنْ أيِّ نشاطٍ لا تتردَّدْ في سؤالِ مُعلِّمِكَ.
- (٤) تعاونْ مع زملائِكَ وأعضاءِ مَجمُوعَتِكَ إذا طُلِبَ إِلَيْكَ العملُ في مجموعةٍ.
- (٥) استخدمْ قلمَ رصاصٍ وممحاةً في الكتابةِ على ورقةِ العملِ.

الأنشطة

(١) أضع إشارة (✓) أمام المفردات التي أعرف معناها وأنقلها إلى العمود الأول من الجدول في النشاط (٢):

☐ إصرار	☐ مضطر	☐ روى
☐ المزاج	☐ القارس	☐ احتفاء
☐ مطلع	☐ النائية	☐ أسفار

(٢) أسجل في العمود الثاني من الجدول المفردات الجديدة الواردة في النص التي لا أعرف معناها ، وأيضاً الأسئلة التي أُرغب في معرفة إجابات عنها:

ماذا أعرف (K)	ماذا أريد أن أعرف (W)	ماذا تعلمت (L)
- ما المفردات التي أعرف معانيها: 	- ما المفردات الجديدة التي أود معرفة معانيها: 	
- ماذا أعرف عن شعب سيبيريا وعاداتهم؟ 	- ما الشخصية الرئيسة في النص؟ - أين تدور حوادث النص؟ - ما العادة التي عرضت في النص التي يمتاز بها شعب سيبيريا؟ - ما الفكرة العامة للنص؟ - ما الفكر الرئيسة لمقاطع النص؟ 	

٣) أقرأ النص قراءة صامتة وأضع إشارة (✓) أمام الإجابة الصحيحة:

❖ الفكرة العامة للنص:

☐ برودة سيبيريا ☐ فائدة الرحلات ☐ عادة من عادات الشعوب

❖ تدور حوادث النص في:

☐ منطقة سيبيريا ☐ بلاد الكاتبة ☐ بلاد راوي القصة.

❖ العادة التي عرضت في النص هي الحفاوة بـ:

☐ الأولاد ☐ الرجال ☐ المنتصر

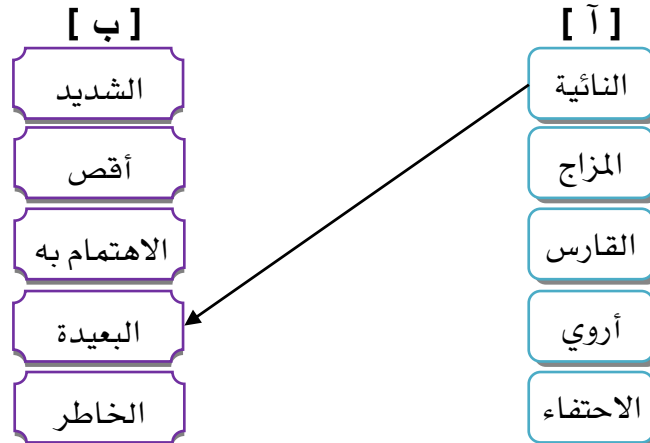
❖ العنوان المناسب للنص:

☐ تربية الناشئة ☐ رعاية الناشئة ☐ الاحتفال بالنجاح

٤) أختار لكل فكرة من الحقل (آ) ما يناسبها من الحقل (ب):



٥) أصل بين الكلمة في القائمة (آ) وبين المعنى المناسب لها في القائمة (ب):



٦) أقرأ المقطع (٣) من النص قراءة متأنية، وأكمل:

👉 يواجه الرجل المبعد عن قريته في سيبيريا: و

👉 ولذلك تنمو لديه صفتان هما و

👉 الامتحانات التي يجتازها الرجل هي و

٧) أختار المعنى المناسب لكلمة (مطلع) مما يأتي، وأضعه في المربع [شروق - بداية]:

👉 في **مطلع** شبابي كنت محباً للأسفار. مطلع:

👉 التقيت بصديقي عند **مطلع** الشمس. مطلع:

٨) أسجل في الحقل الثالث من الجدول أجوبة الأسئلة المطروحة في الحقل الثاني:

ماذا أعرف (K)	ماذا أريد أن أعرف (W)	ماذا تعلمت (L)
	(١) ما معاني المفردات الآتية:	(١)
		
		
		
		
		
	(٢) ما الشخصية الرئيسة للنص؟	(٢)
	(٣) أين تدور حوادث النص؟	(٣)
	(٤) ما العادة التي يمتاز بها شعب سيبيريا وعرضت في النص؟	(٤)
	(٥) ما الفكرة العامة للنص؟	(٥)
	(٦) ما الفكر الرئيسة لمقاطع النص؟	(٦)
		
		

الدرس السابع: الحاسوب

-١-

بدأ الإنسان الحساب على أصابعه أو بحبات الفاكهة أو الحجارة أو العيdan، ثم اخترع الآلة الحاسبة المتعددة الأشكال والأحجام، والتي تقوم بعمليات حسابية طويلة، ثم اخترع الحاسوب، وهو آلة اختصرت الكثير من العمليات الحسابية المعقدة، ودخلت في أكثر جوانب حياتنا، في البيت والعمل.

-٢-

افتتح الحاسوب مجال الصناعة، لأنه يعمل كإنسان خارق القدرة، إذ يقوم بعمليات في دقائق تحتاج إلى سنوات من العمل أحياناً.

إنه يسرع عملنا، فينفذ ملايين العمليات الكتابية في ثانية، وبدقة تامة، وهو مصيب دائماً لا يخطئ، وإن حصل خطأ فذلك من الإنسان الذي يعطيه المعلومة، إنه قادر على تخزين عدد هائل من المعلومات، ووضعها في خدمتنا عندما نطلبها، فعندما نطلب منه اسماً من ملايين الأسماء يكشف لنا ذلك بثوان معدودة، كما يقوم برسم مخططات هندسية غير محدودة لبناء ضخم أو سد أو جسر.

-٣-

وكما أن الحاسوب للعمل والعلم فهو للتسلية أيضاً، حيث يحتوي ألعاباً مسلية وجميلة جداً، مخزنة فيه أو على أقراص مضغوطة، وهناك أقراص تحتوي أفلاماً وبرامج تعليمية نختارها بأنفسنا أو بمساعدة آبائنا أو معلمينا.

-٤-

وعلى الرغم من الخدمات الجليلة التي يقدمها الحاسوب لنا فإنه قد يضربنا أحياناً، وذلك إذا أسأنا استخدامه، فهو يشغلنا عن دراستنا ويبعدنا عن أصدقائنا ويؤدي عيونا وذلك بالبقاء أمامه فترة طويلة.

لقد اخترع الإنسان هذه الآلة العجيبة الذكية، لتكون صديقة له ومُعينة في الأعمال والمهام التي يقوم بها.

الحاسوب عجيب، والأكثر عجباً عقل الإنسان الذي اخترعه.

< الصفحة: ٨١-٨٤	< التاريخ:	< الصف: الرابع
	< الدرس الثالث: الحاسوب	< الوحدة الخامسة: الأسفار والرحلات
< الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن: (١) يقرأ النص قراءة جهرية سليمة (٢) يوضح الحجم الذي كان عليه الحاسوب في بدايته. (٣) يعدّد مجالين من مجالات استخدام الحاسوب. (٤) يذكر ثلاث ميزات لاستخدام الحاسوب في حياة الإنسان. (٥) يضع عنواناً آخر للنص. (٦) يوضح بعض الأضرار التي تتجم عن سوء استخدام الحاسوب. (٧) يتعرّف الوسيلة التي كان يستخدمها الإنسان للحساب قبل اختراع الآلة الحاسبة. (٨) يوضح معاني المفردات الآتية (جوانب، تخزين، هائل، الجليلة). (٩) يستنتج فكرة فرعية من كل مقطع من النص. (١٠) يستخرج من المقطع الأول للنص أضداد كلمتي (توسعت، قصيرة). (١١) يصوغ سؤالاً عن المدة التي يحتاجها الحاسوب للبحث عن اسم. (١٢) يرتب المراحل التي مر بها الإنسان في الحساب. (١٣) يبدي رأيه حول أهمية استخدام المعلم للحاسوب.		
< المفردات المفتاحية: جوانب، المعقدة، تخزين، هائل، الجليلة، مخططات هندسية.		
< الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة: كتاب التلميذ، دفتر التلميذ السبورة، مخطط (KWL)، أوراق عمل، أقلام رصاص، ممحاة، جهاز عارض الصور.		
< الحصص المقترحة: ثلاث حصص.		
< إجراءات سير الدرس • حلّ الواجب المنزلي الذي كلفت التلاميذ به في الدرس السابق. • مهّد للدرس بسؤال التلاميذ عن مدى تعاملهم مع الحاسوب في حياتهم اليومية، وفيم يستخدمونه، ومقدار الوقت الذي يمضونه أمام الحاسوب. ثم اعرض أمامهم مجموعة من العيدان، وآلة حاسبة وحاسوب محمول (إن وجد)، وحاوهرهم حول استخداماتها في الحساب. • سجّل عنوان الدرس والمفردات المفتاحية للنص على السبورة. • قسّم التلاميذ إلى مجموعات، واطلب إليهم فتح الكتاب في الصفحة (٨٢).		

- اطلب إلى التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة، ثم اقرأه قراءة جهرية، ثم اختر عدداً كافياً من كل مجموعة لقراءة النص قراءة جهرية سليمة ومعبرة.
- وزّع أوراق العمل على التلاميذ، واطلب إليهم ملء الحقل الأول من مخطط (KWL) بالمفردات الواردة في النص المعلومة لديهم سابقاً، وبالمعلومات التي يعرفونها عن الحاسوب: مجالات استخدامه، مميزات استخدامه في حياة الإنسان، بعض الأضرار الناجمة عن سوء استخدامه، بعض مكوناته.
- اطلب إلى قائد كل مجموعة قراءة ما توصلت إليه كل مجموعة، وحوار التلاميذ حول إجاباتهم، وحول معاني تلك المفردات، للتأكد من صحة المعلومات التي يدلون بها، ومن مدى فهمهم لمعاني المفردات.
- وجه التلاميذ إلى ملء الحقل الثاني من مخطط (KWL) بالمفردات الجديدة الواردة في النص التي يودون تعرّف معانيها، وبالأسئلة الآتية التي يودون معرفة إجابات عنها:
 - ✓ ما الأداة التي اعتمد عليها الإنسان للحساب في البداية؟
 - ✓ ماذا اختصر الحاسوب؟
 - ✓ ما أبرز مجالات استخدام الحاسوب؟
 - ✓ ما الأضرار الناجمة عن سوء استخدام الحاسوب؟
 - ✓ ما الفكر الرئيسي لمقاطع النص؟
- وجه التلاميذ إلى تنفيذ الأنشطة في أوراق العمل، وتابع مدى سيرهم في العمل، وصحح الأخطاء بعد كل نشاط.
- أقرئ عدداً آخر من التلاميذ قراءة جهرية سليمة ومعبرة، مصححاً أخطاءهم في أثناء القراءة.
- اطلب إلى التلاميذ ملء الحقل الثالث بالأجوبة التي تعلموها من النص عن الأسئلة المطروحة في الحقل الثاني من مخطط (KWL).
- ناقش المجموعات حول الأسئلة المطروحة والإجابات التي توصلوا إليها، وقوّم ما تعلموه بإجراء مقارنة بين ما تعلموه فعلاً وبين ما كانوا يرغبون في تعلّمه. واطلب إلى التلاميذ ذكر الأسئلة التي لم يجب عنها النص وناقشهم حولها.
- اجمع أوراق عمل التلاميذ، وكلفهم بواجب منزلي يتعلق بالدرس [الصفحة () من كتاب التلميذ]، مع ضرورة تحضير الدرس القادم.

ورقة عمل

الاسم:	الحصة:
الصف:	عنوان الدرس:
المدرسة:	المجموعة:

الإرشادات

عزيزي التلميذ:

أمامك مجموعة من الأنشطة التي وُضِعَتْ بطريقةٍ خاصَّةٍ لِتُساعدَكَ على فهمِ الدَّرسِ فهماً أفضلَ، لذلك:

- (١) استمع إلى تعليماتِ مُعلِّمِكَ، ونفذْ ما يطلُبُهُ إِلَيْكَ.
- (٢) اقرأ النِّشاطَ قراءةً مُتأنِّيةً، ونفذْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ بِدَقَّةٍ.
- (٣) إذا لم تفهمْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ مِنْ أيِّ نشاطٍ لا تتردَّدْ في سؤالِ مُعلِّمِكَ.
- (٤) تعاونْ مع زملائِكَ وأعضاءِ مَجمُوعَتِكَ إذا طُلِبَ إِلَيْكَ العملُ في مجموعةٍ.
- (٥) استخدمْ قلمَ رصاصٍ وممحاةً في الكتابةِ على ورقةِ العملِ.

الأنشطة

(١) أضع إشارة (✓) أمام المفردات التي أعرف معناها وأنقلها إلى العمود الأول من الجدول في النشاط (٢):

☐ المعقدة ☐ جوانب ☐ تخزين ☐ ضخ
☐ اخترع ☐ اقتحم ☐ هائل ☐ الجليلة

(٢) أسجل في العمود الثاني من الجدول المفردات الجديدة الواردة في النص التي لا أعرف معناها ، وأيضاً الأسئلة التي أُرغب في معرفة إجابات عنها في نهاية الدرس:

ماذا تعلمت (L)	ماذا أريد أن أعرف (W)	ماذا أعرف (K)
	◀ ما المفردات الجديدة التي أود معرفة معانيها: 	◀ ما المفردات التي أعرف معانيها:
	◀ ماذا أعرف عن الحاسوب: • بعض مكوناته: 	• مجالات استخدامه:
	◀ ما الأداة التي اعتمد عليها الإنسان للحساب في البداية؟ 	• مميزات استخدامه في الحياة:
	◀ ماذا اختصر الحاسوب؟ 	• أضرار سوء استخدامه:
	◀ ما أبرز مجالات استخدام الحاسوب؟ 	
	◀ ما الفكر الرئيسة لمقاطع النص؟ 	
	◀ ما الأضرار الناجمة عن سوء استخدام الحاسوب؟ 	

٣) أقرأ المقطعين (١) و(٢) من النص وأكمل:

➤ اختصر الحاسوب الكثير من.....

➤ يساعدنا الحاسوب في البحث عن..... وفي رسم.....أو.....أو.....

➤ الحاسوب قادر على تنفيذ ملايين..... وعلى تخزين.....

٤) أرتب بالأرقام المراحل التي مر بها الإنسان في الحساب:

اختراع الحاسوب	☐
اختراع الآلة الحاسبة	☐
الحساب على الأصابع أو الحجارة أو العيدان	☐

٥) أقرأ المقطع (١) من النص، ثم أبحث عن:

👉 ضد كلمتي:

[توسعت] x [.....]

[قصيرة] x [.....]

👉 مرادف كلمة:

[الصعبة] = [.....]

٦) أصل بين الكلمة في الحقل (آ)، وبين معناها في الحقل (ب):

[ب]	[آ]
كبير جدا	الجليلة
الصعبة	هائل
مجالات	جوانب
العظيمة	تخزين
حفظ	المعقدة

٧) أقرأ المقطع (٤) من النص، وأبين الأضرار الناجمة عن سوء استخدام الحاسوب:

.....	☒ يشغلنا
.....	☒ يبعدنا
.....	☒ يؤذي

٨) أستخرج من كل مقطع من النص الفكرة الأساسية:

.....	المقطع (١)
.....	المقطع (٢)
.....	المقطع (٣)
.....	المقطع (٤)

٩) أرتب بالأرقام الأعمال الآتية التي سأقوم بها باستخدام الحاسوب وفقاً لأهميتها:

لعبة السيارات	☐
رسم اللوحات	☐
البحث عن معلومات	☐
تصميم بطاقة تهنئة لصديقي	☐

١٠) أقترح عنواناً آخر مناسباً للنص:

.....

١١) أصوغ سؤالاً عن: [المدة التي يحتاجها الحاسوب للبحث عن اسم]:

.....

١٢) أسجل في الحقل الثالث من الجدول أجوبة الأسئلة المطروحة في الحقل الثاني:

ماذا أعرف (K)	ماذا أريد أن أعرف (W)	ماذا تعلمت (L)
	(١) ما معاني المفردات الآتية:	(١)
		
		
		
		
		
	(٢) ما الأداة التي اعتمد	(٢)
	عليها الإنسان للحساب	.....
	في البداية؟	.....
	(٣) ماذا اختصر الحاسوب؟	(٣)
	(٤) ما أبرز مجالات استخدام	(٤)
	الحاسوب؟	.....
		
		
	(٥) ما الأضرار الناجمة عن	(٥)
	سوء استخدام الحاسوب؟	.....
		
		
	(٦) ما الفكر الرئيسة	(٦)
	لمقاطع النص؟	.....
		
		

الدرس الثامن : مدينة حلب

-١-

حَلَبُ هِيَ الْعَاصِمَةُ الثَّانِيَةُ لِلْجُمْهُورِيَّةِ الْعَرَبِيَّةِ السُّورِيَّةِ، وَتَبْعُدُ ثَلَاثِمِئَةً وَخَمْسِينَ كِيلُو مِتْرًا عَنْ دِمَشْقَ إِلَى جِهَةِ الشَّمَالِ، وَهِيَ قَدِيمَةٌ تَعُودُ إِلَى مَا قَبْلَ التَّارِيخِ، وَيُقَالُ: إِنَّ سَيِّدَنَا إِبْرَاهِيمَ عَلَيْهِ السَّلَامُ قَدْ مَرَّ بِهَا، وَحَطَّ رِحَالُهُ عَلَى تَلَّتَيْهَا الْعَالِيَةِ حَيْثُ تَوْجَدُ الْقَلْعَةُ الْآنَ، وَحَلَبَ بَقَرَتُهُ الشَّهْبَاءُ فِيهَا، وَمِنْ هُنَا سُمِّيَتْ ((حَلَبَ الشَّهْبَاءِ)). وَيُقَالُ: سُمِّيَتْ هَذَا الْاسْمَ لِأَنَّ حِجَارَتَهَا بَيِضٌ.

-٢-

أَسَسَ سَيْفُ الدَّوْلَةِ الْحَمْدَانِي دَوْلَتَهُ فِي سُورِيَّةِ، وَجَعَلَ حَلَبَ عَاصِمَةً لَهَا، وَبَنَى قَلْعَتَهَا الشَّهِيرَةَ عَلَى هَضْبَتِهَا وَاتَّخَذَهَا مَقَرًّا لَهُ، وَتُعَدُّ قَلْعَتُهَا وَاحِدَةً مِنْ أَهَمِّ الصُّرُوحِ الْأَثَرِيَّةِ مِنْ حَيْثُ طَرَاظُهَا الْمَعْمَارِيُّ الْفَرِيدُ.

يُحِيطُ بِالْقَلْعَةِ خَنْدَقٌ عَمِيقٌ يَصِلُ عُقْمُهُ إِلَى عِشْرِينَ مِتْرًا وَعَرْضُهُ إِلَى ثَلَاثِينَ مِتْرًا، وَأَشْهُرُ أَقْسَامِهَا: قَاعَةُ الْعَرْشِ الْمَهْيَبَةِ وَالْحَمَّامُ، وَالْجَامِعُ الصَّغِيرُ وَغَيْرُهَا.

-٣-

أَمَّا أَسْوَاقُهَا الْقَدِيمَةُ فَهِيَ مُسْقُوفَةٌ، وَتَمْتَدُّ أَكْثَرَ مِنْ عَشْرَةِ كِيلُو مِتْرَاتٍ، وَتُعَدُّ فِي طَلِيعَةِ أَسْوَاقِ الْمَدِينِ الْعَرَبِيَّةِ مِنْ حَيْثُ جَمَالِهَا وَاتِّسَاعِهَا. وَيَخْتَصُّ كُلُّ سُوقٍ بِنَوْعٍ مِنَ الْبَضَائِعِ وَالْمَصْنُوعَاتِ الَّتِي جَاءَتْ مِنْهَا أَسْمَاءُ الْأَسْوَاقِ، مِنْ مِثْلِ: (سُوقِ الصَّاعَةِ وَالصَّابُونِ وَالْحَبَالِ وَغَيْرِهَا) وَأَبْوَابُهَا كَثِيرَةٌ، مِنْهَا: بَابُ أَنْطَاكِيَّةَ وَبَابُ الْفَرَجِ وَبَابُ الْمَقَامِ.

-٤-

وَفِيهَا بَعْضُ الْمَدَارِسِ الْقَدِيمَةِ وَالْكُنَائِسِ وَالْبُيُوتِ الْأَثَرِيَّةِ، وَلَا نَنْسَى قَلْعَةَ سَمْعَانَ الَّتِي تَقَعُ عَلَى بُعْدِ سِتِّينَ كِيلُو مِتْرًا شَمَالَ غَرْبِ حَلَبَ، وَقَدْ سُمِّيَتْ هَذِهِ الْآيِدَةُ بِاسْمِ الْقَدِيسِ ((سَمْعَانَ الْعُمُودِيِّ)) الَّذِي عَاشَ مُعْظَمَ حَيَاتِهِ فِي التَّعْبُدِ.

الصفحة: ٨٩- ٩٦	التاريخ: الدرس الأول: مدينة حلب	الصف: الرابع الوحدة السادسة: المدن
الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن: ١) يقرأ النص قراءة جهرية سليمة ٢) يذكر ثلاثة معالم لمدينة حلب. ٣) يعلل تسمية حلب بـ(الشهباء). ٤) يعدد أقسام قلعة حلب. ٥) يذكر صفتين لأسواق مدينة حلب القديمة. ٦) يسمي سوقين من أشهر أسواق مدينة حلب. ٧) يضع عنواناً آخر مناسباً للنص. ٨) يصوغ جملاً مفيدة تتضمن المفردات الآتية (طراز، حلب الشهباء، الأبدية). ٩) يوضح معاني المفردات الآتية (الصروح، المهيبة، الأبدية، الشهباء، حط رحاله). ١٠) يذكر أضداد الكلمات الآتية (طليلة، الجلييلة). ١١) يميز بين معاني كلمة (تعود) حسب السياق الذي ترد فيه.		
المفردات المفتاحية: حط الرحال، الشهباء، تلة، الصروح، طراز، قلعة، هضبة، المهيبة، الأبدية.		
الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة: كتاب التلميذ، دفتر التلميذ السبورة، مخطط (KWL)، أوراق عمل، أقلام رصاص، ممحاة، جهاز عارض الصور.		
الحصص المقترحة: ثلاث حصص.		
إجراءات سير الدرس • حلّ على نحو جماعي الواجب المنزلي الذي كلفت التلاميذ به في الدرس السابق. • مهّد للدرس الجديد من خلال سؤال التلاميذ عن المدن السورية التي زاروها مع أهاليهم أو في الرحل المدرسية، وماذا شاهدوا فيها من معالم. • اعرض على التلاميذ مجموعة من الصور بواسطة جهاز عارض الصور تمثل معالم لمدينة حلب، واطلب إليهم تأملها لتحديد مكوناتها ومدلولها. ومهّد لذلك للحديث عن موضوع الدرس، وصولاً إلى تسجيل عنوانه على السبورة (مدينة حلب). • قسّم التلاميذ إلى مجموعات، وعين لكل مجموعة قائداً ومقرراً، واطلب إليهم فتح الكتاب في الصفحة (٩٠). • اطلب إلى التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة، ثم اقرأه قراءة جهرية، وكلّف عدداً من التلاميذ من كل مجموعة لقراءته قراءة سليمة ومعبرة. • وزّع على التلاميذ مخطط (KWL)، وأوراق العمل.		

- اطلب إلى التلاميذ ملء الحقل الأول من مخطط (KWL) بالمفردات الواردة في النص المعلومة لديهم سابقاً ، وبإجاباتهم الذاتية عن السؤال الآتي: ما ذا أعرف عن مدينة حلب؟ (موقعه ، سبب تسميته الشهباء ، أشهر معالمها ، أشهر قلعاتها ، أشهر أسواقها ، أشهر أبوابها).
- اطلب إلى قائد كل مجموعة قراءة الإجابات التي توصلت إليها المجموعة ، وسجل إجاباتهم على السبورة ، وحاورهم حولها.
- وجه التلاميذ إلى ملء الحقل الثاني من مخطط (KWL) ، بالمفردات الجديدة الواردة في النص التي يودون تعرّف معانيها ، وبالسئلة التي يودون معرفة الإجابات عنها في نهاية الدرس:
 - ✓ أين تقع مدينة حلب؟
 - ✓ لماذا سميت حلب (حلب الشهباء)؟
 - ✓ ما أهم المعالم التي تشتهر بها مدينة حلب؟
 - ✓ ما أقسام قلعة حلب؟
 - ✓ ما أشهر الأسواق القديمة في حلب؟
 - ✓ ما أبرز صفات أسواق مدينة حلب القديمة؟
 - ✓ ما أشهر الأبواب في مدينة حلب؟
 - ✓ ما الفكر الرئيسي لمقاطع النص؟
- وجه التلاميذ إلى تنفيذ الأنشطة في أوراق العمل ، وتابع مدى سيرهم في العمل ، وصحح الأخطاء بعد كل نشاط.
- اختر عدداً آخر من التلاميذ لقراءة النص قراءة جهرية سليمة معبرة ، مصححاً أخطاءهم.
- اطلب إلى التلاميذ ملء الحقل الثالث بالأجوبة التي تعلموها من النص عن الأسئلة المطروحة في الحقل الثاني من مخطط (KWL).
- ناقش المجموعات حول الأسئلة المطروحة والإجابات التي توصلوا إليها ، وقوم ما تعلموه بإجراء مقارنة بين ما تعلموه فعلاً وبين ما كانوا يرغبون في تعلمه. واطلب إلى التلاميذ ذكر الأسئلة التي لم يجب عنها النص وناقشهم حولها.
- اطلب إلى التلاميذ مقارنة المعلومات التي كانوا يعرفونها عن الموضوع قبل الدرس بالمعلومات التي تعلموها بعد الدرس ، مع ضرورة تصحيح المعلومات الخاطئة الواردة في محتوى الحقل الأول من مخطط (KWL).
- اجمع أوراق عمل التلاميذ ، وكلفهم بواجب منزلي يتعلق بالدرس [الصفحة () من كتاب التلميذ].

ورقة عمل

الاسم:	الحصة:
الصف:	عنوان الدرس:
المدرسة:	المجموعة:

الإرشادات

عزيزي التلميذ:

أمامك مجموعة من الأنشطة التي وُضِعَتْ بطريقةٍ خاصَّةٍ لِتُساعدَكَ على فهمِ الدَّرسِ فهماً أفضلَ، لذلك:

- (١) استمع إلى تعليماتِ مُعلِّمِكَ، ونفذْ ما يطلُبُهُ إِلَيْكَ.
- (٢) اقرأ النِّشاطَ قراءةً مُتأنِّيةً، ونفذْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ بِدَقَّةٍ.
- (٣) إذا لم تفهمْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ مِنْ أيِّ نشاطٍ لا تتردَّدْ في سؤالِ مُعلِّمِكَ.
- (٤) تعاونْ مع زملائِكَ وأعضاءِ مَجمُوعَتِكَ إذا طُلِبَ إِلَيْكَ العملُ في مجموعةٍ.
- (٥) استخدمْ قلمَ رصاصٍ وممحاةً في الكتابةِ على ورقةِ العملِ.

الأنشطة

١) أضع إشارة (✓) أمام المفردات التي أعرف معناها وأنقلها إلى العمود الأول من الجدول في النشاط (٢):

☐ قلعة	☐ عاصمة	☐ الشهباء	☐ معالم
☐ المهيبة	☐ طراز	☐ صروح	☐ هضبة
☐ رجال	☐ حط الرجال	☐ الآداة	☐ طليعة

٢) أسجل في العمود الثاني من الجدول المفردات الجديدة الواردة في النص التي لا أعرف معناها ، وأيضاً الأسئلة التي أُرغب في معرفة إجابات عنها:

ماذا أعرف (K)	ماذا أريد أن أعرف (W)	ماذا تعلمت (L)
• ما المفردات التي أعرف معانيها من النشاط (١):	• ما المفردات الجديدة التي أود معرفة معانيها:	
• ماذا أعرف عن مدينة حلب:	• أين تقع مدينة حلب؟ • لماذا سميت حلب (حلب الشهباء)؟ • ما أهم المعالم التي تشتهر بها مدينة حلب؟ • ما أقسام قلعة حلب؟ • ما أشهر الأسواق القديمة في حلب؟ • ما أبرز صفات أسواق مدينة حلب القديمة؟ • ما أشهر الأبواب في مدينة حلب؟ • ما الفكرَ الرئيسي لمقاطع النص؟	

٣) أصل بين الكلمة في الحقل (آ) ومعناها في الحقل (ب):

[ب]	[آ]
جليلة	الشهباء
الأثر	طراز
نزل وأقام	مهيبة
بياض يخالطه سواد	الآبدة
البناء العالى	حط الرحال
الشكل والهيكل	الصرح
متاع	رحال

٤) أقرأ المقطع (١) و (٤) من النص، وأكمل:

- تبعد مدينة حلب عن دمشق.....كيلو متراً إلى جهة
- سميت حلب (حلب الشهباء) لأن سيدنا..... لما مرّ بها حَلَبَ فيها
- أو لأن حجارته.....
- تقع قلعة على بعد ستين كيلومترا شمال غرب حلب. وسميت باسم
- القديس.....

٥) أقرأ المقطعين (٢) و (٣) من النص وأجيب:

أشهر أقسام قلعة حلب:

(١)

(٢)

(٣)

من أشهر الأسواق في حلب:

(١)

(٢)

(٣)

من صفات الأسواق القديمة في حلب: 

(١) مسقوفة.
(٢) تمتد أكثر من
(٣) تعد في طبيعة
(٤) يختص كل سوق بنوع من

من أشهر أبواب مدينة حلب: 

(١)
(٢)
(٣)

(٦) أقرأ النص وأستنتج منه أبرز معالم مدينة حلب:

(١)
(٢)
(٣)
(٤)

(٧) أضع في المربع رقم المقطع الذي وردت فيه الفكر الآتية:

موقع قلعة سمعان ومنشأ تسميتها	
قلعة حلب وأشهر أقسامها	
سبب تسمية حلب (حلب الشهباء)	
صفات أسواق حلب القديمة	

(٨) أختار المعنى المناسب لكلمة (تعود) مما يأتي وأضعه في المربع [ترجع - تزور]:

 حلب مدينة قديمة تعود إلى ما قبل التاريخ. تعود:

 تعود الطيبة المرضى في قسم الجراحة. تعود:

٩) أقترح عنواناً آخر مناسباً للنص:

.....

١٠) أسجل في الحقل الثالث من الجدول أجوبة الأسئلة المطروحة في الحقل الثاني:

ماذا أعرف (K)	ماذا أريد أن أعرف (W)	ماذا تعلمت (L)
	١) ما معاني المفردات الآتية:	١)
		
		
		
	٢) أين تقع مدينة حلب؟	٢)
		
	٣) لماذا سميت حلب (حلب الشهباء)؟	٣)
		
	٤) ما أهم المعالم التي تشتهر بها مدينة حلب؟	٤)
		
	٥) ما أقسام قلعة حلب؟	٥)
		
	٦) ما أشهر الأسواق القديمة في حلب؟	٦)
		
	٧) ما أبرز صفات أسواق مدينة حلب القديمة؟	٧)
		
	٨) ما أشهر الأبواب في مدينة حلب؟	٨)
		
	٩) ما الفكرة الرئيسة للنص؟	٩)
		



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

دليل المعلم

لتدريس القراءة باستخدام استراتيجية روبنسون [SQ3R]

أعدّه الطالب

فيصل بكر أحمد

بإشراف

الأستاذ الدكتور سام عمار

مقدمة الدليل

زميلي المعلم/زميلتي المعلمة

يعد هذا الدليل الذي نضعه بين يديك بمنزلة الرافد للكتاب المدرسي الذي سيعرفك باستراتيجية روبنسون (SQ3R) ذات الخطوات الخمس، وسيزودك بمعلومات وافية عن كيفية استعماله في تدريس نصوص القراءة للصف الرابع من التعليم الأساسي، وعن كيفية تدريب تلاميذك على استخدامه في أثناء قراءتهم. ويتضمن هذا الدليل:

- (١) أهداف الدليل.

- (٢) نبذة مختصرة عن استراتيجية روبنسون (SQ3R).

- (٣) الأهداف التعليمية لدروس القراءة.

- (٤) الحصص المقترحة لكل درس.

- (٥) الوسائل والمواد التعليمية اللازمة.

- (٦) خطة سير الدرس وإجراءاته.

- (٧) الأنشطة التقويمية وأوراق العمل.

أهداف الدليل

يمكن أن يساعد هذا الدليل المعلم ليكون قادراً على:

- (١) تحديد الأهداف التعليمية المرجو تحقيقها لكل درس وصوغها صوغاً سلوكياً سليماً.

- (٢) تحديد المادة التعليمية المراد تعليمها للتلاميذ.

- (٣) تحديد الأنشطة المناسبة لكل درس .

- (٤) تحديد الوسائل التعليمية اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية.

- (٥) تحديد الأنشطة التقويمية المناسبة لتعرف مدى تحقق الأهداف.

- (٦) السير في الدرس وفق استراتيجية (SQ3R).

نبذة مختصرة عن استراتيجية [SQ3R]:

إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي ابتكرها العالم الأمريكي فرانسيس روبنسون (Francis Robinson) وتتألف من خمس خطوات هي التصفح (المسح)، وطرح الأسئلة، والقراءة الأولية، والسرود والتسميع، والقراءة النهائية؛ وتعد فعالة في تقليل الوقت الذي يستخدم للاستيعاب والربط والحفظ للمادة التعليمية، وتطور مهارات استيعاب الفكرة الرئيسية في النص، وتزيد من التركيز على القراءة لتحقيق الاستيعاب الكلي وتنشيط التعلم الذاتي وتفعيل دور الطالب بوصفه محوراً للعملية التعليمية.

- ويبدل كل حرف من حروف الاختصار (SQ3R) على الحرف الأول من الكلمات الإنكليزية:
- (١) **تصفح** (Survey). وتعني إلقاء نظرة عامة على النص. وفي هذه الخطوة يضع القارئ مخططاً تمهيدياً للمعلومات التي يتضمنها النص، وكيفية سيره في قراءة هذه المعلومات.
 - (٢) **اسأل** (Question): وتعني طرح الأسئلة مع توقع القارئ الحصول على إجابات عن هذه الأسئلة مما سيقروءه.
 - (٣) **اقرأ** (Read). وفيها يحاول القارئ خلال القراءة الإجابة عن الأسئلة التي صاغها في الخطوة السابقة. وعلى القارئ مراعاة ما يلي في أثناء القراءة:
 - إجابة الأسئلة التي سبق طرحها.
 - فهم العناوين والأفكار الرئيسية.
 - (٤) **سمّع** (Recite). وفيها يحاول القارئ بتأن شديد أن يجيب بصوت عال عن الأسئلة التي أثارها في الخطوة الثانية.
 - (٥) **راجع** (Review). وفيها يراجع القارئ المادة بتكرار الأجزاء المهمة من النص بهدف التحقق من صحة الإجابات التي أعطاها آنفاً.

ج قائمة مراجع حول استراتيجية (SQ3R)

- لمزيد من المعلومات حول استراتيجية (SQ3R) يمكنك الاستفادة من المراجع الآتية:
- المذكورة المرفقة بهذا الدليل التي تتضمن تعريفاً مفصلاً عن نشأة الاستراتيجية وتطورها وخطواتها، وتطبيقاتها، وأدوار المعلم والمتعلم فيها، وميزاتها.
- أحمد، سوهيلا؛ وعبد الغني، سلامية؛ وسعدون، زوريدة؛ ومصطفى، نور شزويما (٢٠١١). أهمية تقنية SQ3R في تعليم مهارة القراءة الفهمية. المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية (آفاق وتحديات ماليزيا والصين)، (٥-٦ ديسمبر)، كلية اللغة العربية، جامعة الدراسات الأجنبية، بكين، الصين، ٤١٤-٤٢٣.
- بلقيس، أحمد محمد (٢٠٠٣). كفايات التعلم الذاتي (ط.١). الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.
- عطية، محسن علي (٢٠١٠). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الهاشمي، عبد الرحمن؛ والدليمي، طه علي (٢٠٠٨). استراتيجيات حديثة في فن التدريس (ط.١). عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

Academic Learning Center-ALC. (Sep. 2012). *SQ3R reading strategy*. Canada: University of Manitoba. Retrieved December 22, 2012, from http://umanitoba.ca/student/academiclearning/media/SQ3R_Reading_Strategy_NEW.pdf

Baier, K. (2011). *The effects of SQ3R on fifth grade students' comprehension levels*. Unpublished master thesis, Bowling Green State University, Ohio, U.S.A.

Robinson, F. P. (1961). *Effective Study* (Revised ed.). New York, Evanston, London: Happer & Row Publishers.

📌 قائمة الدروس التي تناولها الدليل

الوحدة	اسم الوحدة	رقم	عنوان الدرس	الدرس	الحصص
الثانية	الهوايات	١	هواية التمثيل	الأول	٣
		٢	الهواة الثلاثة	الثاني	٣
الثالثة	الصحة والحياة	٣	عالم من بلدي	الأول	٣
		٤	عند طبيب العيون	الثاني	٣
الرابعة	الطبيعة	٥	تدوير النفايات	الثالث	٣
الخامسة	الأسفار والرحلات	٦	من عادات الشعوب	الثاني	٣
		٧	الحاسوب	الثالث	٣
السادسة	المدن	٨	مدينة حلب	الأول	٣

الدرس الأول: هوية التمثيل

الصفحة: ٢٦-٢٩	التاريخ:	الصف: الرابع
	الدرس الأول: هوية التمثيل	الوحدة الثانية: الهويات
الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن: (١) يقرأ النص قراءة جهرية سليمة. (٢) يحدد عنواناً آخر مناسباً للنص. (٣) يستنتج الفكرة الرئيسة لكل فقرة من فقرات النص المقروء. (٤) يستنتج ثلاث فكر فرعية من النص. (٥) يحدد مكونات صورة معروضة أمامه. (٦) يذكر مرادفات للكلمات الآتية: (أرجاء، تناقل، استظهار، أذهل). (٧) يميز معاني كلمة (يفزع) حسب السياق الذي ترد فيه. (٨) يصل بين المواقف الآتية (الغضب، الملل، العبوس، الخطابة)، وبين التعبير المناسب لها. (٩) يوضح معنى المفردات الآتية: (شغف، جهوري، تجهم، أسارير).		
المفردات المفتاحية شغف، داعب، أرجاء، تشرق أساريره، برصانة، أذهل، جهوري، استظهار		
الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة كتاب التلميذ، دفتر التلميذ السبورة، أوراق عمل، أقلام رصاص، ممحاة.		
الحصص المقترحة: ثلاث حصص.		
إجراءات سير الدرس التمهيد • مهّد للدرس بالتحاور مع التلاميذ حول التمثيلية التي شاهدها على التلفزيون، واطلب إليهم ذكر اسم التمثيلية، والشخصية الأساسية لها، وتوصل من ذلك الحوار القصير إلى تسجيل عنوان الدرس على السبورة (هوية التمثيل). • وزّع أوراق العمل على التلاميذ، واطلب إليهم قراءة التعليمات والإرشادات قراءة متأنية. • ذكر التلاميذ بخطوات استراتيجية (SQ3R). تصفح/ ألق نظرة سريعة [SURVEY] • اطلب إلى التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة، وتنفيذ النشاط (١) من ورقة العمل الذي يمثل الخطوة الأولى من الاستراتيجية، (المسح: Survey).		

- تأكد من حسن سير العمل من خلال تفقد أداء التلاميذ ومراقبة عملهم، وصحح الأخطاء بعد تنفيذ النشاط، وأجر حواراً جماعياً حول الأجوبة التي توصل إليها التلاميذ.

اطرح أسئلة [QUESTION]

- انتقل إلى الخطوة الثانية من الاستراتيجية: (طرح الأسئلة: Question)، من خلال تنفيذ النشاط (٢) المتمثل في الطلب من التلاميذ صوغ أسئلة يتوقعون الحصول على إجابات عنها من النص المقروء.

اقرأ [READ]

- بعد صوغ الأسئلة، انتقل إلى الخطوة الثالثة (اقرأ)، واقرأ النص قراءة جهرية، واختر عدداً كافياً من التلاميذ لقراءة النص قراءة سليمة معبرة، واطلب إلى الآخرين الاستماع إلى قراءة زملائهم.
- وجه الجميع في أثناء القراءة والاستماع إلى البحث في النص عن أجوبة للأسئلة المطروحة التي صاغوها في النشاط (٢)، ويفضل أن يكون بيد كل تلميذ قلم رصاص يستعمله لوضع خطوط تحت الأفكار والمفاهيم التي تجيب عن الأسئلة.
- بعد القراءة وجه التلاميذ إلى تنفيذ النشاط (٣)، وتأكد من سير العمل، وصحح الإجابات شفويّاً بعد الانتهاء من النشاط باختيار عدد من التلاميذ لقراءة الأجوبة عن أسئلة النشاط.
- اختر عدداً آخر من التلاميذ لقراءة النص قراءة جهرية.

سمّع/استذكر [RECITE]

- وجه التلاميذ إلى التسميع الذاتي للنص (Recite) من خلال قراءته مرة أخرى قراءة صامتة متأنية.
- اطلب إليهم تنفيذ النشاط (٤) من ورقة العمل من دون الاعتماد على النص في تذكر الإجابات.
- اطلب إلى التلاميذ مقارنة أجوبتهم في النشاط (٤)، بأجوبتهم في النشاط (٣)، وتصحيح أخطائهم ذاتياً.

راجع [REVIEW]

- وجه التلاميذ إلى متابعة تنفيذ النشاط (٥) من ورقة العمل. وذلك بتلخيص ما تعلموه من النص معتمدين على ذاكرتهم بوصفه مراجعة أخيرة (Review).
- اجمع أوراق عمل التلاميذ، وكلفهم بواجب منزلي يتعلق بالدرس [الصفحة (١٩) من دفتر التلميذ، والصفحة (٢٩) من كتاب التلميذ].

ورقة عمل

الاسم:	الحصة:
الصف:	عنوان الدرس:
المدرسة:	المجموعة:

الإرشادات

عزيزي التلميذ:

أمامك مجموعة من الأنشطة التي وُضعتْ بطريقةٍ خاصّةٍ لِتُساعدَكَ على فهمِ الدّرسِ فهماً أفضل، لذلك:

- (١) استمع إلى تعليماتِ مُعلِّمِكَ، ونفذْ ما يطلُبُهُ إِلَيْكَ.
- (٢) اقرأ النّشاطَ قراءةً مُتأنّيةً، ونفذْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ بدقّةٍ.
- (٣) إذا لم تفهمْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ مِنْ أيّ نشاطٍ لا تتردّدْ في سؤالِ مُعلِّمِكَ.
- (٤) تعاونْ مع زملائِكَ وأعضاءِ مَجمُوعَتِكَ إذا طُلِبَ إِلَيْكَ العملُ في مجموعةٍ.
- (٥) استخدمْ قلمَ رصاصٍ وممحاةً في الكتابةِ على ورقة العمل.

الأنشطة

النشاط (١): أقرأ النص قراءة صامتة سريعة وأجيب:

(١) في أثناء قراءتي للنص أضع خطوطاً تحت المفردات التي لا أعرف معناها وأكتبها في المستطيل:

.....				
.....				
.....				

(٢) الفكرة العامة التي يدور حولها النص هي:

.....

النشاط (٢): أصوغ مجموعة من الأسئلة عن:

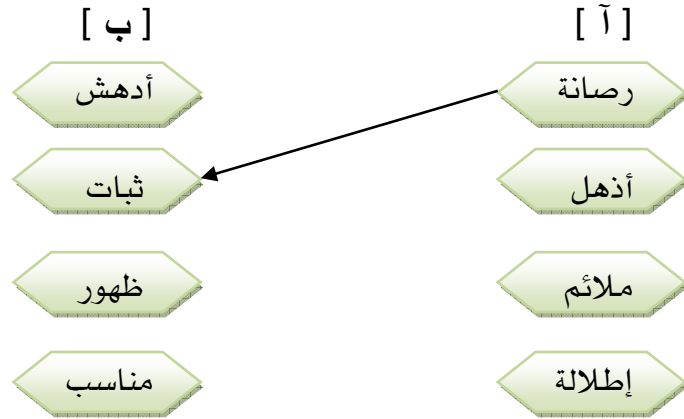
.....	(١) هواية التمثيل.
.....	(٢) الأحلام التي كانت تداعب حسام.
.....	(٣) الأمر الذي اشترك فيه حسام.
.....	(٤) مكان تدرب حسام في أوقات الفراغ.
.....	(٥) الأمور التي درب حسام نفسه عليها.

النشاط (٣): أتعاون مع معلمي وأقرأ النص قراءة جهرية، وأستمع إلى قراءة زملائي، ثم أجيب:

(١) أختار المعنى الصحيح للكلمة الملونة بوضع إشارة (✓) أمامها:

شارك ☐	كره ☐	أحب ☐	• شغف حسام بفن التمثيل:
أنحاء ☐	داخل ☐	خارج ☐	• المشاهدون في أرجاء القاعة:
برغبة ☐	ببطء ☐	بسرعة ☐	• ينتقل حسام في غرفته بتثاقل:
حفظ ☐	كتابة ☐	مشاهدة ☐	• يأخذ في استظهار الخطابات:

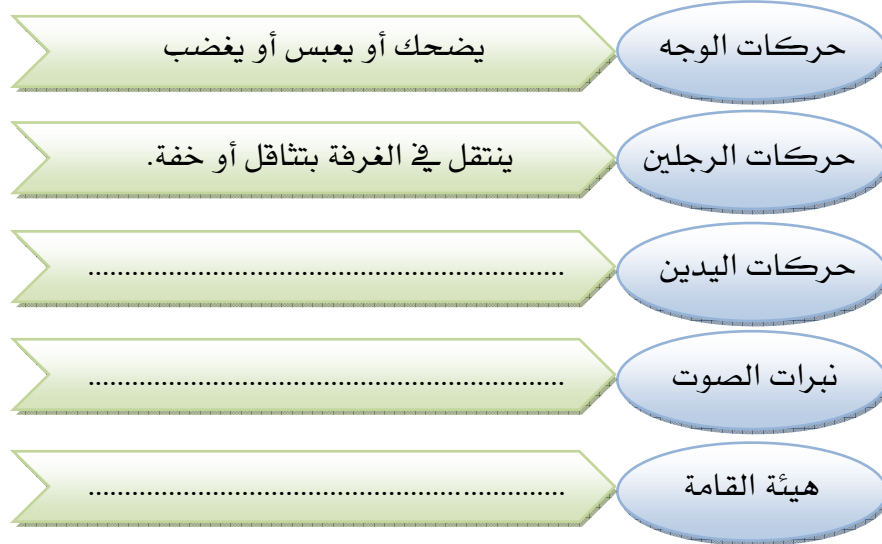
(٢) أصل بين الكلمة في الحقل (آ)، وبين المعنى المناسب له في الحقل (ب):



(٣) أكمل من النص العبارات الآتية:

- كانت تداعبُ حساماً أحلامُ.....
- اشترك حسام في عرض.....
- كان حسام يتدرب في أوقات فراغه في.....

(٤) أحدد من المقطع (٢) من النص الأمور التي درّب حسام نفسه عليها وفق النموذج.



(٥) أختار مما يأتي الفكرة الرئيسة للمقطع (٢) من النص بوضع إشارة (✓) أمامها:

- ☐ مشاركة حسام في عرض المسرحية.
- ☐ استعداد حسام للمشاركة في المسرحية من خلال التدريب.
- ☐ استفهام حسام للصعوبات التي سيواجهها في المسرحية.

٦) أضع المعنى المناسب لكلمة (يفزع) في المربع المناسب: [يخاف - يلجأ إلى]

❖ كان حسام يفزع إلى مرآة خزانته: يفزع:

❖ حسام يفزع من الفأر: يفزع:

٧) أذكر كل موقف مما يأتي والأداء المناسب له:

الصوت الجهوري

الملل

الصوت الغليظ

الغضب

المشي بتثاقل

الخطابة

النشاط (٤): أعتد على ذاكرتي من دون الاعتماد على النص في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١) أخلص إجاباتي عن الأسئلة السابقة التي صفتها في النشاط (٢):

١)

٢)

٣)

٤)

٥)

٢) أوضح معاني الكلمات الآتية:

[.....]

رصانة

[.....]

أنحاء

[.....]

أذهل

[.....]

تثاقل

[.....]

ملائم

[.....]

استظهار

[.....]

إطالة

[.....]

شغف

٣) أختار ثلاث كلمات من الكلمات السابقة وأضعها في جمل مفيدة:

..... 

..... 

..... 

٤) أقترح عنواناً آخر مناسباً للنص:

.....

النشاط (٥): ألخص النص إلى فكره الأساسية: 

هواية التمثيل

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الدرس الثاني: الهواة الثلاثة

الصف: الرابع	التاريخ:	الصفحة: ٣٩-٣٠
الوحدة الثانية: الهوايات	الدرس الثاني: الهواة الثلاثة	
الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن: (١) يقرأ النص قراءة جهرية معبرة. (٢) يضع عنواناً آخر للنص. (٣) يسمي هوايات شخصيات القصة. (٤) يرتب مراحل تعلّم شخصية القصة لهواية لعبة الشطرنج. (٥) يحلل كل مقطع من النص إلى الفكر الفرعية المتضمنة فيه. (٦) يحدد الفكرة المحورية للنص. (٧) يصل كل صورة من الصور المعروضة بمدلولها. (٨) يذكر منفعة واحدة للهوايات الآتية: (الشطرنج، جمع أوراق الأشجار والأزهار، كرة القدم). (٩) يعلّل تفضيله لإحدى الهوايات المعروضة في النص. (١٠) يوضح معنى الكلمتين الآتيتين (الدقيق، أصول)، حسب السياق الذي وردت فيه. (١١) يصل بعض التراكيب بمدلولها. (١٢) يحدد زمان ممارسة شخصيات القصة لهواياتهم. (١٣) يحدد مكان ممارسة الهوايات الواردة في النص.		
المفردات المفتاحية: انتسب، أصول، صنف، الورد الجوري، البنفسج الصنوبر، الغراس.		
الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة: كتاب التلميذ، دفتر التلميذ السبورة، أوراق عمل، أقلام رصاص، ممحاة.		
الحصص المقترحة: ثلاث حصص.		
إجراءات سير الدرس التمهيد • حلّ على نحو جماعي الواجب المنزلي الذي كلفت التلاميذ به في الدرس السابق. • مهّد للدرس الجديد من خلال الربط بين ما تُعلّم سابقاً عن (الهوايات)، واسأل التلاميذ عن الهوايات التي يفضلونها ويمارسونها في حياتهم، واعرض على التلاميذ ثلاث صور بواسطة جهاز عارض الصور تمثل ثلاثة أنواع من الهوايات، واطلب إليهم تأملها لتحديد مكوناتها ومدلولها. ومهّد لذلك للحديث عن الهوايات الثلاث التي سيتناولها موضوع الدرس ، من مثل الأسئلة الآتية:		

ماذا يفعل الطفل في الصورة الأولى؟ ما اسم أوراق الأشجار والأزهار في الصورة الثانية؟ ما اسم اللعبة التي يلعبها الأطفال في الصورة الثالثة؟ وتوصل من خلال هذا الحوار إلى تسجيل عنوان الدرس على السبورة (الهواة الثلاثة).

• قسّم التلاميذ إلى مجموعات، وعين لكل مجموعة قائداً ومقرراً، واطلب إليهم فتح الكتاب في الصفحة (٣١).

• وزّع أوراق العمل على التلاميذ، واطلب إليهم قراءة التعليمات والإرشادات قراءة متأنية.
• ذكر التلاميذ بخطوات استراتيجية (SQ3R).

تصفح/ألق نظرة سريعة [SURVEY]

• اطلب إلى التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة، وأن ينفذوا على نحو جماعي النشاط (١) من ورقة العمل.

• تأكد من حسن سير العمل من خلال تفقّد أداء التلاميذ ومراقبة عملهم، وصحح الأخطاء بعد تنفيذ النشاط، وأجر حواراً جماعياً حول الأجوبة التي توصل إليها التلاميذ.

اطرح أسئلة [QUESTION]

• وجه التلاميذ إلى تنفيذ النشاط (٢) المتمثل في الطلب من التلاميذ صوغ أسئلة يتوقعون الحصول على إجابات عنها من النص المقروء.

اقرأ [READ]

• بعد صوغ الأسئلة، انتقل إلى الخطوة الثالثة (اقرأ)، واقرأ النص قراءة جهرية، واختر عدداً كافياً من كل مجموعة لقراءة النص قراءة سليمة معبرة، واطلب إلى الآخرين الاستماع إلى قراءة زملائهم.

• وجه الجميع في أثناء القراءة والاستماع إلى البحث في النص عن أجوبة للأسئلة المطروحة التي صاغوها في النشاط (٢)، ويفضّل أن يكون بيد كل تلميذ قلم رصاص يستعمله لوضع خطوط تحت الأفكار والمفاهيم التي تجيب عن الأسئلة.

• بعد القراءة وجه التلاميذ إلى تنفيذ النشاط (٣)، وتابع وراقب سير عملهم، وصحح الإجابات شفويّاً بعد الانتهاء من النشاط باختيار قائد كل مجموعة لقراءة الأجوبة عن أسئلة النشاط.
• اختر عدداً آخر من التلاميذ لقراءة النص قراءة جهرية.

سمّع/استذكر [RECITE]

• وجه التلاميذ إلى التسميع الذاتي للنص من خلال قراءته مرة أخرى قراءة صامتة متأنية.
• اطلب إليهم تنفيذ النشاط (٤) من ورقة العمل من دون الاعتماد على النص في تذكر الإجابات.
• اطلب إلى التلاميذ مقارنة أجوبتهم في النشاط (٤)، بأجوبتهم في النشاط (٣)، وتصحيح أخطائهم ذاتياً.

راجع [REVIEW]

- وجّه التلاميذ إلى متابعة تنفيذ النشاط (٥) من ورقة العمل. وذلك بتلخيص ما تعلموه من النص معتمدين على ذاكرتهم بوصفه مراجعة أخيرة (Review).
- اجمع أوراق عمل التلاميذ ، وكلفهم بإنجاز بعض الواجبات المنزلية [الصفحة (٢٣) من كتاب التلميذ].

ورقة عمل

الاسم:	الحصة:
الصف:	عنوان الدرس:
المدرسة:	المجموعة:

الإرشادات

عزيزي التلميذ:

أمامك مجموعة من الأنشطة التي وُضِعَتْ بطريقةٍ خاصَّةٍ لِتُساعدَكَ على فهمِ الدَّرسِ فهماً أفضلَ، لذلك:

- (١) استمع إلى تعليماتِ مُعلِّمِكَ، ونفذْ ما يطلُبُهُ إِلَيْكَ.
- (٢) اقرأ النِّشاطَ قراءةً مُتأنِّيةً، ونفذْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ بِدَقَّةٍ.
- (٣) إذا لم تفهمْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ مِنْ أيِّ نشاطٍ لا تتردَّدْ في سؤالِ مُعلِّمِكَ.
- (٤) تعاونْ مع زملائِكَ وأعضاءِ مَجْمُوعَتِكَ إذا طُلِبَ إِلَيْكَ العملُ في مجموعةٍ.
- (٥) استخدمْ قلمَ رصاصٍ وممحاةً في الكتابةِ على ورقةِ العملِ.

الأنشطة

Ⓒ النشاط (١): أقرأ النص قراءة صامتة سريعة وأجيب:

١) في أثناء قراءتي للنص أضع خطوطاً تحت المفردات التي لا أعرف معناها وأكتبها في المستطيل:

.....				
.....				
.....				

٢) الفكر الرئيسة لمقاطع الناس هي:

.....: هوية بسمة	المقطع (١)
.....: هوية هاني	المقطع (٢)
.....: هوية رائد	المقطع (٣)

Ⓒ النشاط (٢): أصوغ أسئلة عن:

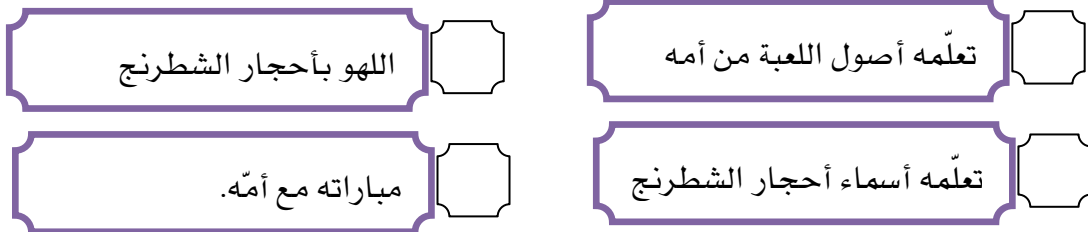
١) زمان ممارسة الأصدقاء الثلاثة هواياتهم	١.....
٢) الهوية التي تمارسها بسمة	٢.....
٣) الهوية التي يمارسها هاني	٣.....
٤) مراحل تعلم رائد هواية الشطرنج	٤.....
٥) مكان جمع هاني أوراق الأشجار والأزهار	٥.....
٦) فائدة كل هواية من هوايات الأصدقاء	٦.....
٧) الفكر الفرعية لمقاطع النص	٧.....

٢٤٠ النشاط (٣): أتعاون مع معلمي وأقرأ النص قراءة جهرية معبرة، وأستمع إلى قراءة زملائي، ثم أجيب:

(١) أقرأ النص وأصل بين القائمتين:



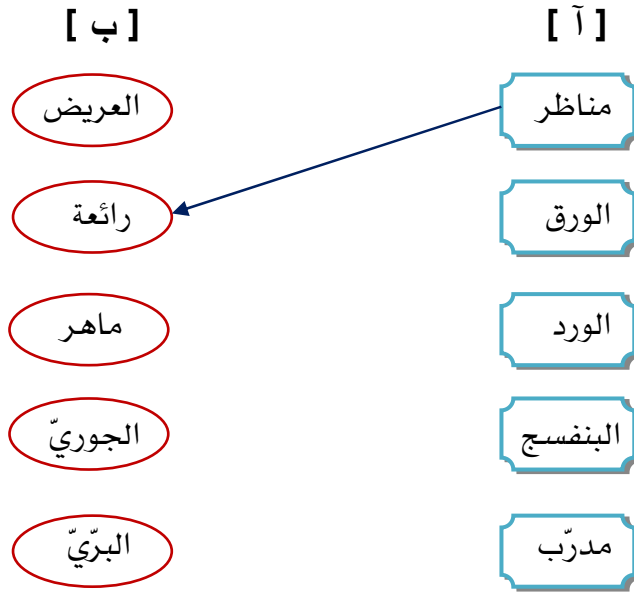
(٢) من خلال المقطع (٣) من النص أرتب بالأرقام مراحل تعلّم رائد لعبة الشطرنج:



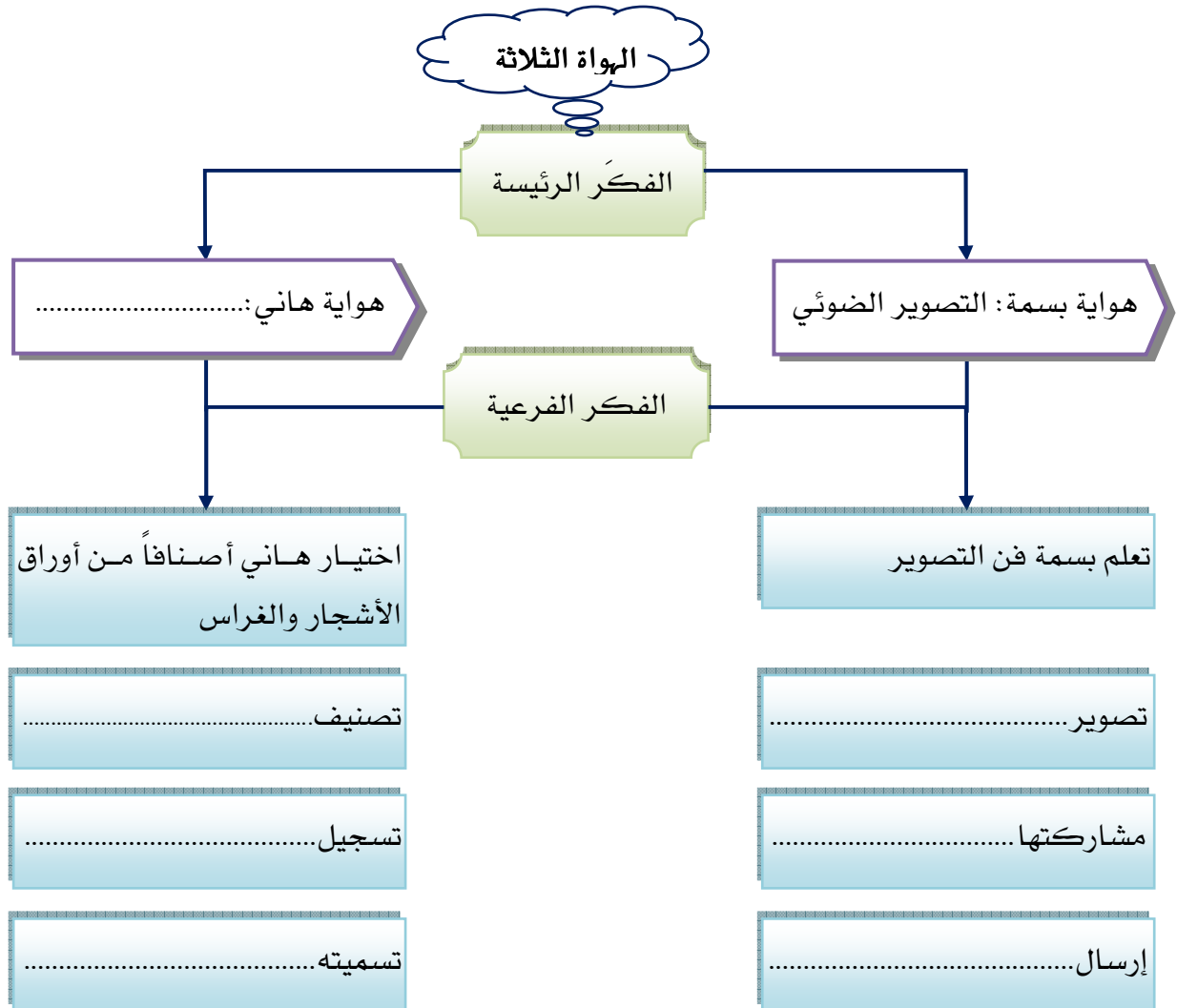
(٣) أصل بين الهواية والفائدة التي تحققها:



٤) أصل بين الكلمة من الحقل (آ)، وبين الصفة المناسبة لها من الحقل (ب):



٥) أحلّ المقطعين (١) و (٢) من النص إلى الفكر الفرعية وفق النموذج:



Ⓒ النشاط (٤): أعيد قراءة النص قراءة صامتة، وأجيب:

(١) أعتد على ذاكرتي من دون الاعتماد على النص في الإجابة عن الأسئلة السابقة التي صفتها في النشاط (٢):

(١).....

(٢).....

(٣).....

(٤).....

(٥).....

(٦).....

(٢) أذكر فائدة كل هوية من الهويات الآتية:

-

الشطرنج
-

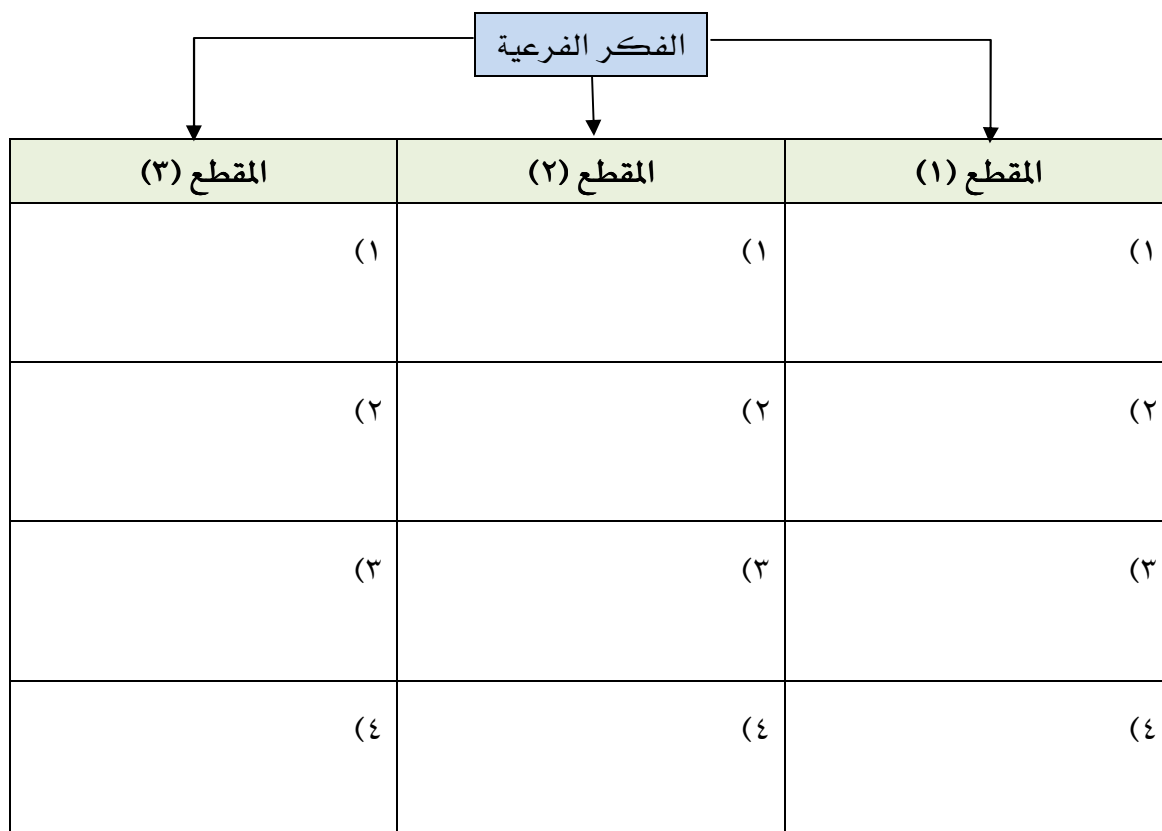
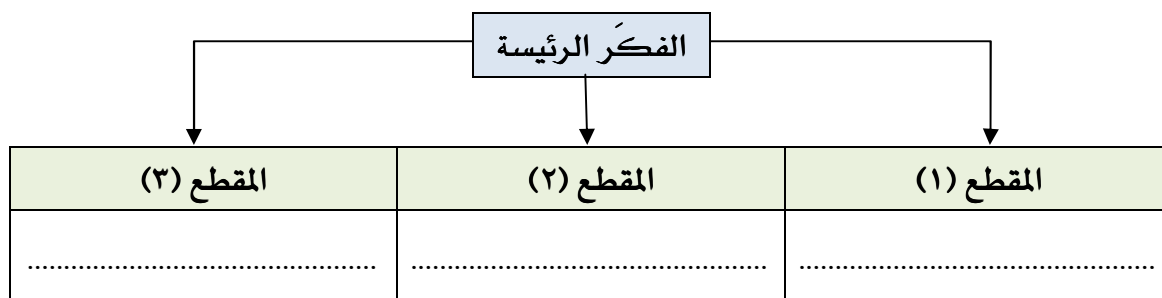
التصوير الضوئي
-

جمع أوراق الأشجار والأزهار

(٣) أقترح عنواناً آخر مناسباً للنص:

.....

⦿ النشاط (٥): أخص النص إلى فكره الرئيسة والفرعية:



الدرس الثالث : عالم من بلدي

الصفحة: ٤٤ - ٤٨	التاريخ:	الصف: الرابع
	الدرس الأول: عالم من بلدي	الوحدة الثالثة: الصحة والحياة
الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن: (١) يقرأ النص قراءة جهرية سليمة. (٢) يتعرف مكان ولادة الحسن بن الهيثم. (٣) يعدّ ثلاثة علوم اشتغل بها ابن الهيثم. (٤) يذكر أهم اكتشاف لابن الهيثم. (٥) يُعرّف نظرية الإبصار لابن الهيثم. (٦) يضع عنواناً آخر للنص. (٧) يستنتج الفكرة الرئيسة للنص. (٨) يستنتج ثلاث فكر فرعية من النص. (٩) يستخلص النتائج المترتبة على بعض المواقف المعروضة في النص. (١٠) يصل بين الكلمات الآتية (بارع، أفخر، محفل)، وبين مرادفها. (١١) يتعرّف أضداد المفردات الآتية (ذكي، عالم، باطل). (١٢) يميز بين معاني كلمة (مقدّمة) حسب السياق الذي وردت فيه. (١٣) يصوغ جملتين يعبر فيهما عن شعوره تجاه ابن الهيثم.		
المفردات المفتاحية: مقدمة، انضمت، الفلك، شرّح، بطلان، الشبكية، برع، محفل.		
الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة: كتاب التلميذ، دفتر التلميذ السبورة، أوراق عمل، أقلام رصاص، ممحاة، جهاز عارض الصور.		
الحصص المقترحة: ثلاث حصص.		
إجراءات سير الدرس التمهيد • حلّ على نحو جماعي الواجب المنزلي الذي كلفت التلاميذ به في الدرس السابق. • ابدأ الدرس بطرح مجموعة من الأسئلة على التلاميذ توصلهم إلى موضوع الوصف المطروح، مثل: (هل شاهدتم التلفزيون البارحة؟ ماذا شاهدتم؟ ماذا كان يلبس المذيع؟ أين كان يجلس؟ ما ذا فعل؟)، وانتقل بهم إلى القول: إننا سنتعرف موضوعاً جديداً هو وصف شخصية ويسجله على السبورة (الحسن بن الهيثم).		

• اعرض على التلاميذ صورة على جهاز عرض الصور، واطرح عليهم الأسئلة السابقة في التهيئة، وناقشهم حولها.

• قسّم التلاميذ إلى مجموعات، وعين لكل مجموعة قائداً ومقرراً، واطلب إليهم فتح الكتاب في الصفحة (٤٥).

• ورّع أوراق العمل على التلاميذ، واطلب إليهم قراءة التعليمات والإرشادات قراءة متأنية.

• ذكر التلاميذ بخطوات استراتيجية (SQ3R).

تصفح/ألق نظرة سريعة [SURVEY]

• اطلب إلى التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة، وأن ينفذوا على نحو جماعي النشاط (١).

• تأكد من حسن سير العمل من خلال تفقّد أداء التلاميذ ومراقبة عملهم، وصحح الأخطاء بعد تنفيذ النشاط، وأجر حواراً جماعياً حول الأجوبة التي توصل إليها التلاميذ.

اطرح أسئلة [QUESTION]

• وجه التلاميذ إلى تنفيذ النشاط (٢) المتمثل في الطلب من التلاميذ صوغ أسئلة يتوقعون الحصول على إجابات عنها من النص المقروء.

اقرأ [READ]

• اقرأ النص قراءة جهرية، واختر عدداً كافياً من كل مجموعة لقراءة النص قراءة سليمة معبرة، واطلب إلى الآخرين الاستماع إلى قراءة زملائهم.

• وجه الجميع في أثناء القراءة والاستماع إلى البحث في النص عن أجوبة للأسئلة المطروحة التي صاغوها في النشاط (٢)، ويفضّل أن يكون بيد كل تلميذ قلم رصاص يستعمله لوضع خطوط تحت الأفكار والمفاهيم التي تجيب عن الأسئلة.

• بعد القراءة وجه التلاميذ إلى تنفيذ النشاط (٣)، وتابع سير عملهم، وصحح الإجابات شفويّاً بعد الانتهاء من النشاط باختيار قائد كل مجموعة لقراءة الأجوبة عن أسئلة النشاط.

• اختر عدداً آخر من التلاميذ لقراءة النص قراءة جهرية.

سمّع/استذكر [RECITE]

• وجه التلاميذ إلى التسميع الذاتي للنص من خلال قراءته مرة أخرى قراءة صامتة متأنية.

• اطلب إليهم تنفيذ النشاط (٤) من ورقة العمل من دون الاعتماد على النص في تذكر الإجابات.

• اطلب إلى التلاميذ مقارنة أجوبتهم في النشاط (٤)، بأجوبتهم في النشاط (٣).

راجع [REVIEW]

• وجه التلاميذ إلى متابعة تنفيذ النشاط (٥) من ورقة العمل. وذلك بتلخيص ما تعلموه من النص معتمدين على ذاكرتهم بوصفه مراجعة أخيرة.

• اجمع أوراق عمل التلاميذ، وكلفهم بإنجاز بعض الواجبات المنزلية.

ورقة عمل

الاسم:	الحصة:
الصف:	عنوان الدرس:
المدرسة:	المجموعة:

الإرشادات

عزيزي التلميذ:

أمامك مجموعة من الأنشطة التي وُضِعَتْ بطريقةٍ خاصَّةٍ لِتُساعدَكَ على فهمِ الدَّرسِ فهماً أفضل، لذلك:

- (١) استمع إلى تعليماتِ مُعلِّمِكَ، ونفذْ ما يطلُبُهُ إِلَيْكَ.
- (٢) اقرأ النِّشاطَ قراءةً مُتأنِّيةً، ونفذْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ بدقَّةٍ.
- (٣) إذا لم تفهمْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ مِنْ أيِّ نشاطٍ لا تتردَّدْ في سؤالِ مُعلِّمِكَ.
- (٤) تعاونْ مع زملائِكَ وأعضاءِ مَجمُوعَتِكَ إذا طُلِبَ إِلَيْكَ العملُ في مجموعةٍ.
- (٥) استخدمْ قلمَ رصاصٍ وممحاةً في الكتابةِ على ورقة العمل.

الأنشطة

ج النشاط (١): أقرأ النص قراءة صامتة سريعة وأجيب:

(١) أضع خطوطاً تحت المفردات التي لا أعرف معناها وأنقلها إلى المستطيل الآتي:

.....				
.....				
.....				

(٢) أشير إلى رقم المقطع لكل فكرة رئيسة مما يأتي:

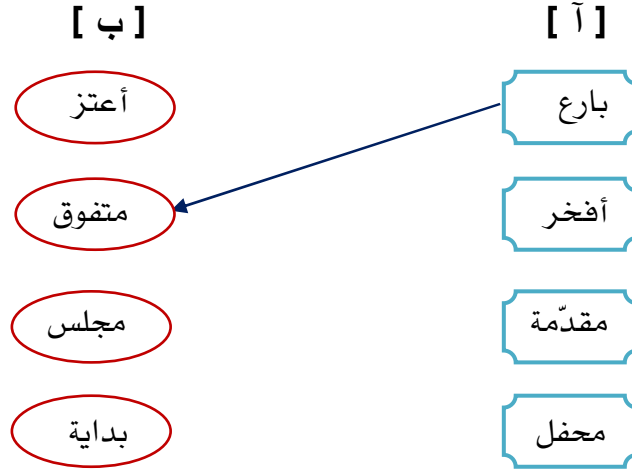
تخطيط عروبة لتصبح مقدمة برامج علمية	
تعريف بالحسن بن الهيثم	
أشهر اكتشاف للحسن بن الهيثم	

ج النشاط (٢): أصوغ أسئلة عن:

١.....	(١) اسم العالم العربي الذي مثل زياد دوره
٢.....	(٢) مكان ولادة الحسن بن الهيثم
٣.....	(٣) تاريخ ميلاد الحسن بن الهيثم
٤.....	(٤) العلوم التي برع فيها الحسن بن الهيثم
٥.....	(٥) كيفية اكتشاف ابن الهيثم الأشياء
٦.....	(٦) معنى نظرية الإبصار
٧.....	(٧) الفكر الفرعية لمقاطع النص

ج النشاط (٣): أقرأ النص قراءة جهرية معبرة بالتعاون مع معلمي، وأستمع إلى قراءة زملائي، ثم أجيب:

(١) أصل بين الكلمة في القائمة (آ)، وبين معناها في القائمة (ب):



(٢) من خلال المقطعين (٢) و(٣) أكمل العبارات الآتية:

- الحسن بن الهيثم هو عالم في و و
- ابن الهيثم هو عالم مختص بعلوم.....
- يكتشف ابن الهيثم الأشياء ب.....
- الشبكية: هي جزء من

(٣) أقرأ المقطع (٢) من النص، وأختار الإجابة الصحيحة:

❖ ولد الحسن بن الهيثم في مدينة:

☐ الكوفة ☐ دمشق ☐ البصرة

❖ ولد الحسن بن الهيثم:

☐ قبل (٤٠٠٠) سنة تقريباً ☐ قبل ألف سنة تقريباً ☐ قبل (٤٠٠) سنة تقريباً

(٤) أذكر أضداد الصفات الآتية:

[ذكي] x [.....]

[عالم] x [.....]

[عاطل] x [.....]

٥) أضع المعنى المناسب لكلمة (مقدّمة) في المربع المناسب: [مذبة - بداية]

مقدّمة:

😊 تخطط عروبة أن تصبح مقدّمة برامج علمية

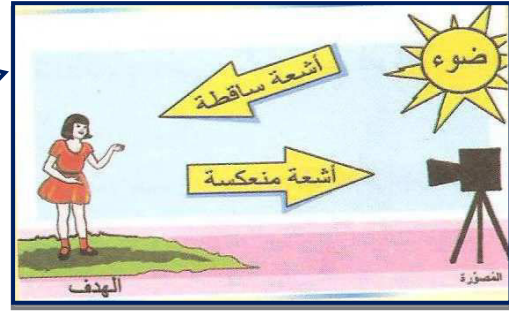
مقدّمة:

😊 قرأت مقدّمة الدرس

٦) أقرأ المقطع (٣) من النص وأكتب عبارات تشرح نظرية الإبصار مستعيناً بالشكل الآتي:

نظرية الإبصار

النور.....
.....
.....



ج النشاط (٤): أعيد قراءة النص قراءة صامتة، وأجيب:

١) أجيب عن الأسئلة التي صفتها في النشاط (٢) معتمداً على ذاكرتي:

- (١)
- (٢)
- (٣)
- (٤)
- (٥)
- (٦)

٢) أذكر معاني الكلمات الآتية:

• بارع [.....]

• أفخر [.....]

• مقدّمة [.....]

• محفل [.....]

٣) أذكر نظرية الإبصار وأوضحها:

نظرية الإبصار:

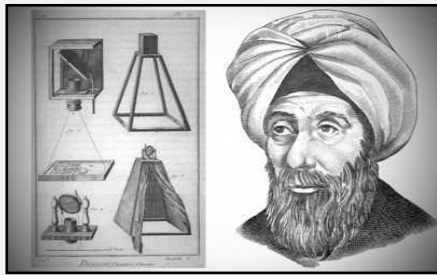
.....

.....

٤) اقترح عنواناً آخر مناسباً للنص:

.....

٥) النشاط (٥): ألخص النص بكتابة بطاقة تعريفية للشخصية الأساسية للنص (الحسن بن الهيثم):



هوية شخصية

الاسم:

مكان الولادة:

تاريخ الولادة:

العلوم التي اشتغل بها:

أهم نظرياته:

طريقة اكتشافه:

الدرس الرابع : عند طبيب العيون

الصف: الرابع	التاريخ:	الصفحة: ٤٩-٥٢
الوحدة الثالثة: الصحة والحياة		
الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن: (١) يقرأ النص قراءة جهرية سليمة (٢) يعدّد ثلاثة إجراءات صحّية للمحافظة على سلامة العيون. (٣) يستنتج شرطين من الشروط الصحّية للقراءة للمحافظة على سلامة العيون. (٤) يسمّي الشخصيات الأساسية للنص. (٥) يختار عنواناً مناسباً للنص من بين عناوين معروضة. (٦) يحدد الفكرة العامة للنص. (٧) يسمّي أداتين طبيّتين. (٨) يستنتج فكرتين فرعيتين من النص. (٩) يتعرّف معاني كلمتي (الحارس، الستارة). (١٠) يصوغ سؤالاً عن مكان فحص العيون. (١١) يبدي رأيه في أهمية الزيارة المبكرة للطبيب.		
المفردات المفتاحية: أغمض، ستارة، حرس، دهشة، لهفة، الغسيل اليومي، قطرة.		
الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة: كتاب التلميذ، دفتر التلميذ السبورة، أوراق عمل، أقلام رصاص، ممحاة.		
الحصص المقترحة: ثلاث حصص.		
إجراءات سير الدرس التمهيد • حلّ مع التلاميذ الواجبات المنزلية التي كلفتهم بها في الدرس السابق. • مهّد للدرس بسؤال التلاميذ عن آخر زيارة قاموا بها للطبيب، وما نوع الطبيب؟ وما الأدوات الطبية التي شاهدوها في أثناء زيارتهم للطبيب؟ وتوصل من خلال هذا الحوار القصير إلى القول بأن درسنا اليوم سيتناول زيارة إلى طبيب العيون. ثم سجل عنوان الدرس على السبورة (عند طبيب العيون). • سجّل المفردات المفتاحية على السبورة. واطلب إلى التلاميذ فتح الكتاب في الصفحة (٥٠). • وزّع أوراق العمل على التلاميذ، واطلب إليهم قراءة التعليمات والإرشادات قراءة متأنية.		

• ذكر التلاميذ بخطوات استراتيجية (SQ3R).

تصفح/ألق نظرة سريعة [SURVEY]

- اطلب إلى التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة، وأن ينفذوا النشاط (١) من ورقة العمل.
- تأكد من حسن سير العمل من خلال تفقّد أداء التلاميذ ومراقبة عملهم، وصحح الأخطاء بعد تنفيذ النشاط، وأجر حواراً جماعياً حول الأجوبة التي توصل إليها التلاميذ.

اطرح أسئلة [QUESTION]

- وجه التلاميذ إلى تنفيذ النشاط (٢) المتمثل في الطلب من التلاميذ صوغ أسئلة يتوقعون الحصول على إجابات عنها من النص المقروء.

اقرأ [READ]

- اقرأ النص قراءة جهرية، واختر عدداً كافياً من التلاميذ لقراءة النص قراءة سليمة معبرة، واطلب إلى الآخرين الاستماع إلى قراءة زملائهم.
- وجه الجميع في أثناء القراءة والاستماع إلى البحث في النص عن أجوبة للأسئلة المطروحة التي صاغوها في النشاط (٢)، ويفضّل أن يكون بيد كل تلميذ قلم رصاص يستعمله لوضع خطوط تحت الأفكار والمفاهيم التي تجيب عن الأسئلة.
- بعد القراءة وجه التلاميذ إلى تنفيذ النشاط (٣)، وتابع سير عملهم، وصحح الإجابات شفويّاً بعد الانتهاء من النشاط باختيار عدد من التلاميذ لقراءة الأجوبة عن أسئلة النشاط.
- اختر عدداً آخر من التلاميذ لقراءة النص قراءة جهرية.

سمّع/استذكر [RECITE]

- وجه التلاميذ إلى التسميع الذاتي للنص من خلال قراءته مرة أخرى قراءة صامتة متأنية.
- اطلب إليهم تنفيذ النشاط (٤) من ورقة العمل من دون الاعتماد على النص في تذكر الإجابات.
- اطلب إلى التلاميذ مقارنة أجوبتهم في النشاط (٤)، بأجوبتهم في النشاط (٣)، وتصحيح أخطائهم ذاتياً.

راجع [REVIEW]

- وجه التلاميذ إلى متابعة تنفيذ النشاط (٥) من ورقة العمل. وذلك بتلخيص ما تعلموه من النص معتمدين على ذاكرتهم بوصفه مراجعة أخيرة
- اجمع أوراق عمل التلاميذ، وكلفهم بإنجاز بعض الواجبات المنزلية [الصفحة (٤٨) من كتاب التلميذ].

ورقة عمل

الاسم:	الحصة:
الصف:	عنوان الدرس:
المدرسة:	المجموعة:

الإرشادات

عزيزي التلميذ:

أمامك مجموعة من الأنشطة التي وُضِعَتْ بطريقةٍ خاصَّةٍ لِتُساعدَكَ على فهمِ الدَّرسِ فهماً أفضلَ، لذلك:

- (١) استمع إلى تعليماتِ مُعلِّمِكَ، ونفذْ ما يطلُبُهُ إِلَيْكَ.
- (٢) اقرأ النِّشاطَ قراءةً مُتأنِّيةً، ونفذْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ بِدَقَّةٍ.
- (٣) إذا لم تفهمْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ مِنْ أيِّ نشاطٍ لا تتردَّدْ في سؤالِ مُعلِّمِكَ.
- (٤) تعاونْ مع زملائِكَ وأعضاءِ مَجمُوعَتِكَ إذا طُلِبَ إِلَيْكَ العَمَلُ في مجموعةٍ.
- (٥) استخدمْ قلمَ رصاصٍ وممحاةً في الكتابةِ على ورقةِ العملِ.

الأنشطة

النشاط (١): أقرأ النص قراءة صامتة سريعة وأجيب:

(١) أضع خطوطاً تحت المفردات التي لا أعرف معناها وأنقلها إلى المستطيل الآتي:

.....				
.....				
.....				

(٢) أشير إلى رقم المقطع المناسب من النص أمام كل فكرة من الفكر الآتية:

أهمية العينين	☐
قلق الوالدين	☐

الفحص الأولي للعيون	☐
الفحص الثاني للعيون	☐

(٣) أختار عنواناً مناسباً للنص مما يأتي:

☐ في المستوصف	☐ سلامة العين	☐ عيادة الطبيب

النشاط (٢): أصوغ أسئلة عن:

١) الإجراءات الصحية للمحافظة على سلامة العيون	؟.....
٢) الشروط الصحية للقراءة	؟.....
٣) مكان فحص العيون	؟.....
٤) الفكر الفرعية لمقاطع النص	؟.....

النشاط (٣): أقرأ النص قراءة جهرية بالتعاون مع معلمي، وأستمع إلى قراءة زملائي، ثم أجيب:

(١) أقرأ المقطع (١)، وأكمل:

من الإجراءات الصحيّة للمحافظة على سلامة العيون:

.....	
.....	

٢) أستعين بمعلمي وأكمل الشروط الصحية للقراءة:

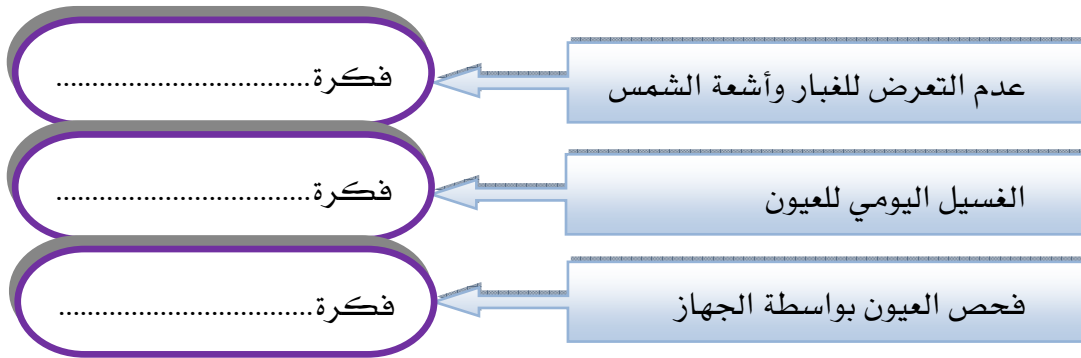
✓ ألا يكون الضوء خافتاً ولا قوياً

..... ✓

..... ✓

..... ✓

٣) أُميّز الفكرة الرئيسة من الفكرة الفرعية مما يأتي:



٤) أسمى أداتين عند طبيب العيون:

..... ❖

..... ❖

Ⓒ النشاط (٤): أعيد قراءة النص قراءة صامتة ، وأجيب:

١) أجيب عن الأسئلة التي صغتها في النشاط (٢) معتمداً على ذاكرتي:

..... (١)

..... (٢)

..... (٣)

..... (٤)

٢) أقترح عنواناً آخر مناسباً للنص:

⦿ النشاط (٥): أخص النص إلى فكره الأساسية:

عند طبيب العيون

الدرس الخامس : تدوير النفايات

الصف: الرابع	التاريخ:	الصفحة: ٦٥-٦٩
الوحدة الرابعة: الطبيعة	الدرس الثالث: تدوير النفايات	
الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن: (١) يقرأ النص قراءة جهرية سليمة (٢) يذكر أثرين سلبيين لظاهرة تبعثر حاويات النفايات في الطرق. (٣) يقترح حلاً من الحلول المطروحة للتخلص من النفايات. (٤) يستنتج الفكرة العامة التي يدور حولها النص. (٥) يستنتج فكرة فرعية من كل مقطع من النص. (٦) يقارن بين الطرائق المختلفة للتخلص من النفايات من حيث النتائج المترتبة عليها. (٧) يتعرّف معاني المفردات الآتية (السائبة، تدوير، تُميط). (٨) يستخرج من النص كلمتين متضادتين. (٩) يضع عنواناً آخر مناسباً للنص. (١٠) يصوغ سؤالين عن (كيفية تدوير النفايات، مكان تدوير النفايات). (١١) يكتب فقرة يعبر فيها عن موقفه من الإنسان الذي يرمي النفايات في غير أماكنها. (١٢) يعلّل جلب النفايات للأمراض المعدية.		
المفردات المفتاحية: تشوه، المعدية، يعتني، السائبة، تدوير، تميط، النفايات.		
الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة: كتاب التلميذ، دفتر التلميذ السبورة، أوراق عمل، أقلام رصاص، ممحاة، جهاز عارض الصور.		
الحصص المقترحة: ثلاث حصص.		
إجراءات سير الدرس التمهيد • حلّ مع التلاميذ الواجبات المنزلية التي كلفتهم بها في الدرس السابق. • اعرض على التلاميذ مجموعة من الصور عن الحاويات، وأدر حواراً قصيراً معهم يتضمن مجموعة من الأسئلة من مثل: كيف تبدو حاوية النفايات في الصورة؟ ماذا تنقل لنا حاوية النفايات المفتوحة؟... وتوصل من خلال هذا الحوار إلى الإعلان عن الموضوع الجديد للدرس، وسجلّه على السبورة (تدوير النفايات). • قسّم التلاميذ إلى مجموعات، تتألف كل مجموعة منها من (٥ - ٦) تلاميذ، وعيّن لكل		

مجموعة قائداً ومقرراً.

- اطلب إلى التلاميذ فتح الكتاب في الصفحة (٦٦)
- وزّع أوراق العمل على التلاميذ ، واطلب إليهم قراءة التعليمات والإرشادات قراءة متأنية.
- ذكر التلاميذ بخطوات استراتيجية (SQ3R).

تصفح/ألق نظرة سريعة [SURVEY]

- اطلب إلى التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة ، وأن ينفذوا النشاط (١) من ورقة العمل ، بتعاون أعضاء كل مجموعة.
- تأكد من حسن سير العمل من خلال تفقّد أداء التلاميذ ومراقبة عملهم ، وصحح الأخطاء بعد تنفيذ النشاط ، وأجر حواراً جماعياً حول الأجوبة التي توصل إليها التلاميذ.

اطرح أسئلة [QUESTION]

- وجه التلاميذ إلى تنفيذ النشاط (٢) المتمثل في الطلب من التلاميذ صوغ أسئلة يتوقعون الحصول على إجابات عنها من النص المقروء.

اقرأ [READ]

- اقرأ النص قراءة جهرية ، واختر عدداً كافياً من التلاميذ لقراءة النص قراءة سليمة معبرة ، واطلب إلى الآخرين الاستماع إلى قراءة زملائهم.
- وجه الجميع في أثناء القراءة والاستماع إلى البحث في النص عن أجوبة للأسئلة المطروحة التي صاغوها في النشاط (٢) ، ويفضّل أن يكون بيد كل تلميذ قلم رصاص يستعمله لوضع خطوط تحت الأفكار والمفاهيم التي تجيب عن الأسئلة.
- بعد القراءة وجه التلاميذ إلى تنفيذ النشاط (٣) ، وتابع سير العمل باستمرار ، وصحح الإجابات شفويّاً بعد الانتهاء من النشاط باختيار عدد من التلاميذ لقراءة الأجوبة عن أسئلة النشاط.
- اختر عدداً آخر من التلاميذ لقراءة النص قراءة جهرية.

سمّع/استذكر [RECITE]

- وجه التلاميذ إلى التسميع الذاتي للنص من خلال قراءته مرة أخرى قراءة صامتة متأنية.
- اطلب إليهم تنفيذ النشاط (٤) من ورقة العمل من دون الاعتماد على النص في تذكر الإجابات.
- اطلب إلى التلاميذ مقارنة أجوبتهم في النشاط (٤) ، بأجوبتهم في النشاط (٣) ، وتصحيح أخطائهم ذاتياً.

راجع [REVIEW]

- وجه التلاميذ إلى متابعة تنفيذ النشاط (٥) من ورقة العمل. وذلك بتلخيص ما تعلموه من النص معتمدين على ذاكرتهم بوصفه مراجعة أخيرة.
- اجمع أوراق عمل التلاميذ ، وكلفهم بإنجاز بعض الواجبات المنزلية [الصفحة (٦٩)].

ورقة عمل

الاسم:	الحصة:
الصف:	عنوان الدرس:
المدرسة:	المجموعة:

الإرشادات

عزيزي التلميذ:

أمامك مجموعة من الأنشطة التي وُضِعَتْ بطريقةٍ خاصَّةٍ لِتُساعدَكَ على فهمِ الدَّرسِ فهماً أفضلَ، لذلك:

- (١) استمع إلى تعليماتِ مُعلِّمِكَ، ونفذْ ما يطلُبُهُ إِلَيْكَ.
- (٢) اقرأ النِّشاطَ قراءةً مُتأنِّيةً، ونفذْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ بِدَقَّةٍ.
- (٣) إذا لم تفهمْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ مِنْ أيِّ نشاطٍ لا تتردَّدْ في سؤالِ مُعلِّمِكَ.
- (٤) تعاونْ مع زملائِكَ وأعضاءِ مَجمُوعَتِكَ إذا طُلِبَ إِلَيْكَ العملُ في مجموعةٍ.
- (٥) استخدمْ قلمَ رصاصٍ وممحاةً في الكتابةِ على ورقةِ العملِ.

الأنشطة

⊖ النشاط (١): أقرأ النص قراءة صامتة سريعة وأجيب:

(١) أسجل المفردات التي لم أفهم معناها من النص في المربع الآتي:

.....				
.....				
.....				

(٢) الفكرة العامة للنص هي:

.....

⊖ النشاط (٢): أصوغ أسئلة عن:

١.....

(١) الموضوع الذي يدور حوله النص

٢.....

(٢) الظاهرة التي تشوه الأحياء والشوارع في المدن

٣.....

(٣) الآثار السلبية للنفايات

٤.....

(٤) الحلول المطروحة للتخلص من النفايات

٥.....

(٥) الفكر الفرعية للنص

⊖ النشاط (٣): أتعاون مع معلمي وأقرأ النص قراءة جهريّة سليمة معبرة، وأستمع إلى قراءة زملائي، ثم

أجيب:

(١) أقرأ النص قراءة صامتة وأكمل:

✕ الموضوع الذي يدور حوله النص هو.....

✕ الظاهرة التي تشوه الأحياء والشوارع في المدن والقرى هي.....

٢) أقرأ المقطع (١) وأوضح الآثار السلبية للنفايات:

☒ تشوّه.....

☒ تعيش عليها.....

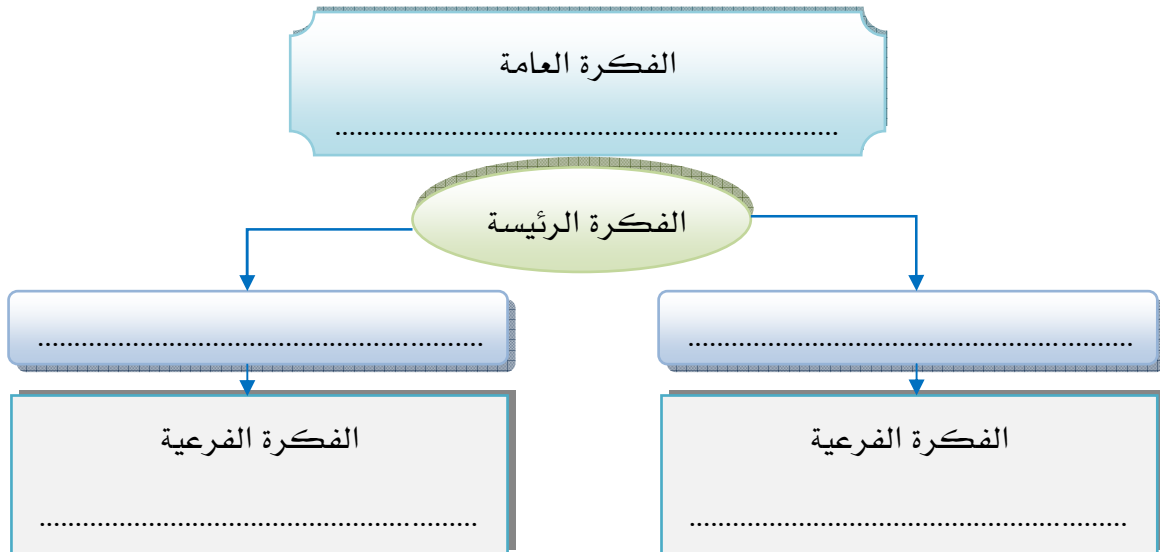
☒ تنقل.....

٣) أذكر نتيجة كل طريقة من الطرائق الآتية للتخلص من النفايات:

الإلقاء في النهر	الإلقاء خارج المدن	الإلقاء في النهر
..... 		

٤) أميز بين الفكرة العامة والرئيسية والفكرة الفرعية مما يأتي:

- عامة ← تحويل النفايات إلى أشياء نافعة.
- فرعية ← فرز النفايات في الحاويات بحسب نوعها
- رئيسية ← ضرورة المحافظة على نظافة البيئة.
- فرعية ← النظافة دلالة على تحضر المجتمع.
- رئيسية ← عدم رمي النفايات على الشواطئ.



٥) أقرأ المقطع (٣) وأستخرج منه كلمتين متضادتين::

[.....] x [.....]

⊖ النشاط (٤): أعيد قراءة النص قراءة صامتة، وأجيب:

١) أجيب عن الأسئلة التي صفتها في النشاط (٢) معتمداً على ذاكرتي:

..... (١)

..... (٢)

..... (٣)

..... (٤)

..... (٥)

٢) أضع الكلمتين الآتيتين في جملتين مفيدتين:

..... السائبة: 

..... تميط: 

٣) أقترح عنواناً آخر مناسباً للنص:

.....

⊖ النشاط (٥): أخص النص إلى فكره الأساسية:

.....

.....

.....

.....

الدرس السادس: من عادات الشعوب

الصف: الرابع	التاريخ:	الصفحة: ٧٦-٨٠
الوحدة الخامسة: الأسفار والرحلات		
الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن: (١) يقرأ النص قراءة جهرية سليمة (٢) يسمي الشخصية الرئيسة للقصة. (٣) يستنتج الفكرة العامة للنص. (٤) يذكر المكان الذي تدور فيه حوادث القصة. (٥) يضع عنواناً آخر للنص يدل على مضمونه. (٦) يرتب حوادث القصة وفق التسلسل الزمني. (٧) يميز بين معاني كلمة (مطلع) حسب السياق الذي ترد فيه. (٨) يوضح معاني المفردات الآتية (روى، مزاج، ناء، قارس). (٩) يتعرف إحدى عادات شعب منطقة سيبييريا. (١٠) يعبر عن رأيه في عادة شعب منطقة سيبييريا. (١١) يستخرج من النص صفتين من صفات راوي القصة. (١٢) يذكر عادة جميلة من عادات الشعب السوري. (١٣) يستنتج فكرة فرعية من كل مقطع من مقاطع النص.		
المفردات المفتاحية: أروي، النائبة، ملامح، القرويون، بدا، المزاج، القارس، الاحتفاء.		
الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة: كتاب التلميذ، دفتر التلميذ السبورة، أوراق عمل، أقلام رصاص، ممحاة، جهاز عارض الصور.		
الحصص المقترحة: ثلاث حصص.		
إجراءات سير الدرس التمهيد • حل الواجب المنزلي الذي كلفت التلاميذ به في الدرس السابق. • مهّد للدرس بسؤال التلاميذ عن بعض الشعوب التي سمعوا عنها أو شاهدوا أفلاماً عنها، وعن بعض العادات التي يعرفونها عن تلك الشعوب، ثم اعرض عليهم صورة واطرح مجموعة من الأسئلة حولها من مثل: كيف تبدو الطبيعة في الصورة؟ ماذا يقدم أهل القرية للشباب في الصورة؟ وتوصل من خلال هذه الأسئلة إلى الإعلان عن الدرس الجديد وتدوينها على السبورة (من عادات الشعوب).		

- اكتب المفردات المفتاحية للنص على السبورة. واطلب إلى التلاميذ فتح الكتاب في الصفحة (٧٧).
- وزّع أوراق العمل على التلاميذ ، واطلب إليهم قراءة التعليمات والإرشادات قراءة متأنية.
- ذكر التلاميذ بخطوات استراتيجية (SQ3R).

تصفح/ألق نظرة سريعة [SURVEY]

- اطلب إلى التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة ، وتنفيذ النشاط (١) من ورقة العمل.
- تأكد من حسن سير العمل من خلال تفقّد أداء التلاميذ ومراقبة عملهم ، وصحح الأخطاء بعد تنفيذ النشاط ، وأجر حواراً جماعياً حول الأجوبة التي توصل إليها التلاميذ.

اطرح أسئلة [QUESTION]

- اطلب إلى التلاميذ صوغ أسئلة يتوقعون الحصول على إجابات عنها من النص المقروء.

اقرأ [READ]

- بعد صوغ الأسئلة ، اقرأ النص قراءة جهرية ، واختر عدداً كافياً من التلاميذ لقراءة النص قراءة سليمة معبرة ، واطلب إلى الآخرين الاستماع إلى قراءة زملائهم.
- وجه الجميع في أثناء القراءة والاستماع إلى البحث في النص عن أجوبة للأسئلة المطروحة التي صاغوها في النشاط (٢). ، ويفضّل أن يكون بيد كل تلميذ قلم رصاص يستعمله لوضع خطوط تحت الأفكار والمفاهيم التي تجيب عن الأسئلة.
- بعد القراءة وجه التلاميذ إلى تنفيذ النشاط (٣) ، وتابع سير العمل ، وصحح الإجابات شفويّاً بعد الانتهاء من النشاط باختيار عدد من التلاميذ لقراءة الأجوبة عن أسئلة النشاط.
- اختر عدداً آخر من التلاميذ لقراءة النص قراءة جهرية.

سمّع/استذكر [RECITE]

- وجه التلاميذ إلى التسميع الذاتي للنص من خلال قراءته مرة أخرى قراءة صامتة متأنية.
- اطلب إليهم تنفيذ النشاط (٤) من ورقة العمل من دون الاعتماد على النص في تذكر الإجابات.
- اطلب إلى التلاميذ مقارنة أجوبتهم في النشاط (٤) ، بأجوبتهم في النشاط (٣) ، وتصحيح أخطائهم ذاتياً.

راجع [REVIEW]

- وجه التلاميذ إلى متابعة تنفيذ النشاط (٥) من ورقة العمل. وذلك بتلخيص ما تعلموه من النص معتمدين على ذاكرتهم بوصفه مراجعة أخيرة
- اجمع أوراق عمل التلاميذ ، وكلفهم بواجب منزلي يتعلق بالدرس [النشاط (٦)].

ورقة عمل

الاسم:	الوحدة:
الصف:	عنوان الدرس:
المدرسة:	المجموعة:

الإرشادات

عزيزي التلميذ:

أمامك مجموعة من الأنشطة التي وُضِعَتْ بطريقةٍ خاصَّةٍ لِتُساعدَكَ على فهمِ الدَّرسِ فهماً أفضل، لذلك:

- (١) استمع إلى تعليماتِ مُعلِّمِكَ، ونفذْ ما يطلُبُهُ إِلَيْكَ.
- (٢) اقرأ النِّشاطَ قراءةً مُتأنِّيةً، ونفذْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ بِدَقَّةٍ.
- (٣) إذا لم تفهمْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ مِنْ أيِّ نشاطٍ لا تتردَّدْ في سؤالِ مُعلِّمِكَ.
- (٤) تعاونْ مع زملائِكَ وأعضاءِ مَجمُوعَتِكَ إذا طُلِبَ إِلَيْكَ العملُ في مجموعةٍ.
- (٥) استخدمْ قلمَ رصاصٍ وممحاةً في الكتابةِ على ورقةِ العمل.

الأنشطة

Ⓒ النشاط (١): أقرأ النص قراءة صامتة سريعة وأجيب:

(١) في أثناء قراءتي للنص أضع خطوطاً تحت المفردات التي لم أفهم معناها وأكتبها في المستطيل:

.....				
.....				
.....				

(٢) أضع إشارة (✓) أمام الفكرة العامة للنص مما يأتي:

☐ برودة سيبيريا ☐ فائدة الرحلات ☐ عادة من عادات الشعوب

(٣) أختار عنواناً آخر مناسباً للنص مما يأتي:

☐ تربية الناشئة ☐ رعاية الناشئة ☐ الاحتفال بالنجاح

Ⓒ النشاط (٢): أصوغ أسئلة عن:

١.....

(١) المكان الذي تدور فيه حوادث النص

٢.....

(٢) العادة التي عرضت في النص

٣.....

(٣) ما يواجه الرجل المبعد عم قريته في سيبيريا

٤.....

(٤) الامتحانات التي يجتازها الرجل في سيبيري

Ⓒ النشاط (٣): أتعاون مع معلمي وأقرأ النص قراءة جهرية، وأستمع إلى قراءة زملائي، ثم أجيب:

(١) أضع إشارة (✓) أمام الإجابة الصحيحة مما يأتي:

❖ تدور حوادث النص في:

☐ منطقة سيبيريا ☐ بلاد الكاتبة ☐ بلاد راوي القصة.

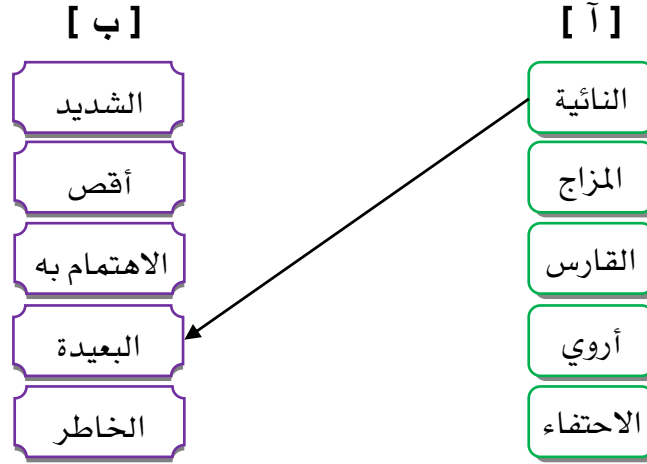
❖ العادة التي عرضت في النص هي الحفاوة بـ:

☐ الأولاد ☐ الرجال ☐ المنتصر

٢) أقرأ المقطع (٣) من النص قراءة متأنية ثم أكمل ما يأتي:

- ❖ يواجه الرجل المبعد عن قريته في سيبيريا: و
- ❖ ولذلك تنمو لديه صفتان هما و
- ❖ الامتحانات التي يجتازها الرجل هي و

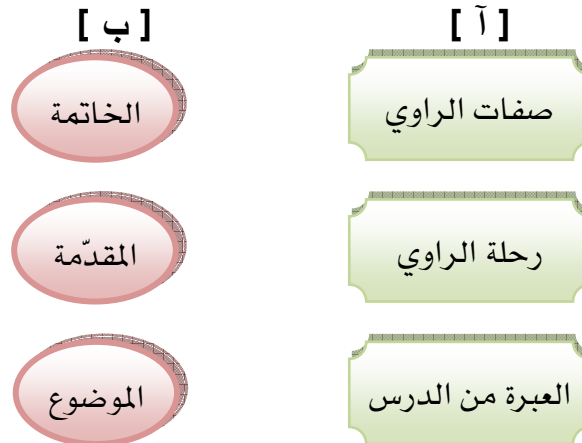
٣) أصل بين الكلمة في القائمة (آ) وبين المعنى المناسب لها في القائمة (ب):



٤) أختار المعنى المناسب لكلمة (مطلع) مما يأتي، وأضعه في المربع [شروق - بداية]:

- في مطلع شبابي كنت محباً للأسفار. مطلع:
- التقيت بصديقي عند مطلع الشمس. مطلع:

٥) أختار لكل فكرة من الحقل (آ) ما يناسبها من الحقل (ب):



Ⓒ النشاط (٤): أعيد قراءة النص قراءة صامتة متأنية، ثم أجيب:

(١) أذكر إجابات الأسئلة التي صفتها سابقاً في النشاط (٢) من دون الرجوع إلى النص:

.....	(١)
.....	(٢)
.....	(٣)
.....	(٤)

(٢) أوضح معاني الكلمات الآتية:

القارس	←		النائية	←	
الاحتفاء	←		المزاج	←	
أروي	←		مطلع	←	
				←	

(٣) أذكر:

👉 الفكرة العامة للنص.....

👉 العنوان المناسب للنص.....

Ⓒ النشاط (٥): من خلال فهمي النص أكتب ملخصاً له مبرزاً فكره الرئيسة والفرعية:

.....
.....
.....
.....

⊕ النشاط (٦) : اكتب مقطعاً صغيراً أعبر فيه عن رأيي في عادة من عادات بلدي :

.....

.....

.....

.....

الدرس السابع : الحاسوب

الصفحة : ٨٤-٨١	التاريخ :	الصف : الرابع
	الدرس الثالث : الحاسوب	الوحدة الخامسة : الأسفار والرحلات
الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن : (١) يقرأ النص قراءة جهرية سليمة (٢) يوضح الحجم الذي كان عليه الحاسوب في بدايته. (٣) يعدّد مجالين من مجالات استخدام الحاسوب. (٤) يذكر ثلاث ميزات لاستخدام الحاسوب في حياة الإنسان. (٥) يضع عنواناً آخر للنص. (٦) يوضح بعض الأضرار التي تتجم عن سوء استخدام الحاسوب. (٧) يتعرّف الوسيلة التي كان يستخدمها الإنسان للحساب قبل اختراع الآلة الحاسبة. (٨) يوضح معاني المفردات الآتية (جوانب، تخزين، هائل، الجليّة). (٩) يستنتج فكرة فرعية من كل مقطع من النص. (١٠) يستخرج من المقطع الأول للنص أضداد كلمتي (توسعت، قصيرة). (١١) يصوغ سؤالاً عن المدة التي يحتاجها الحاسوب للبحث عن اسم. (١٢) يرتب المراحل التي مر بها الإنسان في الحساب. (١٣) يبدي رأيه حول أهمية استخدام المعلم للحاسوب.		
المفردات المفتاحية : جوانب، المعقدة، تخزين، هائل، الجليّة، مخططات هندسية.		
الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة : كتاب التلميذ، دفتر التلميذ السبورة، أوراق عمل، أقلام رصاص، ممحاة، جهاز عارض الصور.		
الحصص المقترحة : ثلاث حصص.		
إجراءات سير الدرس التمهيد • حلّ الواجب المنزلي الذي كلفت التلاميذ به في الدرس السابق. • مهّد للدرس بسؤال التلاميذ عن مدى تعاملهم مع الحاسوب في حياتهم اليومية، وفيما يستخدمونه، ومقدار الوقت الذي يمضونه أمام الحاسوب. ثم اعرض أمامهم مجموعة من العيّدان، وآلة حاسبة وحاسوب محمول (إن وجد)، وحاورهم حول استخداماتها في الحساب. • سجّل عنوان الدرس والمفردات المفتاحية للنص على السبورة.		

- اطلب إلى التلاميذ فتح الكتاب في الصفحة (٨٢).
- وزّع أوراق العمل على التلاميذ ، واطلب إليهم قراءة التعليمات والإرشادات قراءة متأنية.
- ذكر التلاميذ بخطوات استراتيجية (SQ3R).

تصفح/ألق نظرة سريعة [SURVEY]

- اطلب إلى التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة ، وأن ينفذوا النشاط (١) من ورقة العمل.
- تأكد من حسن سير العمل من خلال تفقّد أداء التلاميذ ومراقبة عملهم ، وصحح الأخطاء بعد تنفيذ النشاط ، وأجر حواراً جماعياً حول الأجوبة التي توصل إليها التلاميذ.

اطرح أسئلة [QUESTION]

- وجه التلاميذ إلى تنفيذ النشاط (٢) المتمثل في الطلب من التلاميذ صوغ أسئلة يتوقعون الحصول على إجابات عنها من النص المقروء.

اقرأ [READ]

- اقرأ النص قراءة جهرية ، واختر عدداً كافياً من التلاميذ لقراءة النص قراءة سليمة معبرة ، واطلب إلى الآخرين الاستماع إلى قراءة زملائهم.
- وجه الجميع في أثناء القراءة والاستماع إلى البحث في النص عن أجوبة للأسئلة المطروحة التي صاغوها في النشاط (٢) ، ويفضّل أن يكون بيد كل تلميذ قلم رصاص يستعمله لوضع خطوط تحت الأفكار والمفاهيم التي تجيب عن الأسئلة.
- بعد القراءة وجه التلاميذ إلى تنفيذ النشاط (٣) ، وتابع سير العمل باستمرار ، وصحح الإجابات شفويّاً بعد الانتهاء من النشاط باختيار عدد من التلاميذ لقراءة الأجوبة عن أسئلة النشاط.
- اختر عدداً آخر من التلاميذ لقراءة النص قراءة جهرية.

سمّع/استذكر [RECITE]

- وجه التلاميذ إلى التسميع الذاتي للنص من خلال قراءته مرة أخرى قراءة صامتة متأنية.
- اطلب إليهم تنفيذ النشاط (٤) من ورقة العمل من دون الاعتماد على النص في تذكر الإجابات.
- اطلب إلى التلاميذ مقارنة أجوبتهم في النشاط (٤) ، بأجوبتهم في النشاط (٣) ، وتصحيح أخطائهم ذاتياً.

راجع [REVIEW]

- وجه التلاميذ إلى متابعة تنفيذ النشاط (٥) من ورقة العمل. وذلك بتلخيص ما تعلموه من النص معتمدين على ذاكرتهم بوصفه مراجعة أخيرة
- اجمع أوراق عمل التلاميذ ، وكلفهم بإنجاز بعض الواجبات المنزلية [الصفحة () من كتاب التلميذ].

ورقة عمل

الاسم:	الحصة:
الصف:	عنوان الدرس:
المدرسة:	المجموعة:

الإرشادات

عزيزي التلميذ:

أمامك مجموعة من الأنشطة التي وُضِعَتْ بطريقةٍ خاصَّةٍ لِتُساعدَكَ على فهمِ الدَّرسِ فهماً أفضلَ، لذلك:

- (١) استمعْ إلى تعليماتِ مُعلِّمِكَ، ونفذْ ما يطلُبُهُ إِلَيْكَ.
- (٢) اقرأْ النِّشاطَ قراءةً مُتأنِّيةً، ونفذْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ بِدَقَّةٍ.
- (٣) إذا لمْ تفهمْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ مِنْ أيِّ نشاطٍ لا تتردَّدْ في سؤالِ مُعلِّمِكَ.
- (٤) تعاونْ معَ زملائِكَ وأعضاءِ مَجمُوعَتِكَ إذا طُلِبَ إِلَيْكَ العملُ في مجموعةٍ.
- (٥) استخدمْ قلمَ رصاصٍ وممحاةً في الكتابةِ على ورقةِ العملِ.

الأنشطة

Ⓒ النشاط (١): أقرأ النص قراءة صامتة سريعة وأجيب:

(١) أختار من النص المفردات الغريبة التي لم أفهم معناها وأنقلها إلى المستطيل الآتي:

.....				
.....				
.....				

(٢) الفكرة العامة التي يدور حولها النص:

.....

Ⓒ النشاط (٢): أصوغ أسئلة عن:

١.....

(١) ما كان يحسب الإنسان به في البداية

٢.....

(٢) المراحل التي مر بها الإنسان في الحساب

٣.....

(٣) ما اختصره الحاسوب

٤.....

(٤) ميزات استخدام الحاسوب

٥.....

(٥) مجالات استخدام الحاسوب

٦.....

(٦) الأضرار الناجمة عن سوء استخدام الحاسوب

٧.....

(٧) الأضرار الناجمة عن سوء استخدام الحاسوب

٨.....

(٨) الفكر الرئيسي لمقاطع النص

ج النشاط (٣): أتعاون مع معلمي وأقرأ النص قراءة جهريّة معبرة ، وأستمع إلى قراءة زملائي ، ثم أجيب :

١) أقرأ المقطعين (١) و(٢) من النص وأكمل :

- ❖ كان الإنسان يحسب في البداية ب.....أو.....أو.....أو.....
- ❖ اختصر الحاسوب الكثير من.....
- ❖ يساعدنا الحاسوب في البحث عن..... وفي رسم.....أو.....أو.....
- ❖ الحاسوب قادر على تنفيذ ملايين..... وعلى تخزين.....

٢) أقرأ المقطع (٤) من النص ، وأبين الأضرار الناجمة عن سوء استخدام الحاسوب :

- ☒ يشغلنا.....
- ☒ يبعدنا.....
- ☒ يؤذي.....

٣) أصل بين الفكرة الرئيسة والمقطع الذي وردت فيه :

المقطع (١)	مميزات استخدام الحاسوب
المقطع (٢)	أضرار استخدام الحاسوب
المقطع (٣)	المراحل التي مر بها الإنسان في الحساب
المقطع (٤)	مجالات استخدام الحاسوب

٤) أصل بين الكلمة في الحقل (آ) ، وبين معناها في الحقل (ب) :

[ب]	[آ]
كبير جدا	الجليلة
الصعبة	هائل
مجالات	جوانب
العظيمة	تخزين
حفظ	المعقدة

٥) أقرأ المقطع (١) من النص، ثم أبحث عن:

👉 ضد كلمتي: [توسعت] x [.....]

[قصيرة] x [.....]

👉 مرادف كلمة: [الصعبة] = [.....]

٦) أرتب بالأرقام المراحل التي مر بها الإنسان في الحساب:

اختراع الحاسوب	☐
اختراع الآلة الحاسبة	☐
الحساب على الأصابع أو الحجارة أو العيدان	☐

٧) أرتب بالأرقام الأعمال الآتية التي سأقوم بها باستخدام الحاسوب وفقاً لأهميتها:

اختراع الحاسوب	☐
اختراع الآلة الحاسبة	☐
الحساب على الأصابع أو الحجارة أو العيدان	☐
الحساب على الأصابع أو الحجارة أو العيدان	☐

📌 النشاط (٤): أعيد قراءة النص قراءة صامتة، وأجيب:

١) أجيب عن الأسئلة التي صفتها في النشاط (٢) من دون الرجوع إلى النص:

.....	(١)
.....	(٢)
.....	(٣)
.....	(٤)
.....	(٥)
.....	(٦)

٢) أتذكر معاني الكلمات الآتية:

هائل	←	
معقدة	←	
تخزين	←	
جوانب	←	
جلیلة	←	

٣) أتذكر الفكرَ الرئيسة لمقاطع النص:

المقطع (١)	←	.....
المقطع (٢)	←	.....
المقطع (٣)	←	.....
المقطع (٤)	←	.....

٤) أقترح عنواناً آخر مناسباً للنص:

.....

٥) النشاط (٥): أخص النص إلى فكره الأساسية معتمداً الأسئلة وأجوبتها:

الحاسوب
.....
.....
.....
.....

الدرس الثامن : مدينة حلب

الصف: الرابع	التاريخ:	الصفحة: ٨٩-٩٢
الوحدة السادسة: المدن	الدرس الأول: مدينة حلب	
الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن: (١) يقرأ النص قراءة جهرية سليمة (٢) يذكر ثلاثة معالم لمدينة حلب. (٣) يعلل تسمية حلب بـ(الشهباء). (٤) يعدّد أقسام قلعة حلب. (٥) يذكر صفتين لأسواق مدينة حلب القديمة. (٦) يسمّي سوقين من أشهر أسواق مدينة حلب. (٧) يضع عنواناً آخر مناسباً للنص. (٨) يصوغ جملاً مفيدة تتضمن المفردات الآتية (طراز، حلب الشهباء، الأبدّة). (٩) يوضح معاني المفردات الآتية (الصروح، المهيبة، الأبدّة، الشهباء، حط رحاله). (١٠) يذكر أضداد الكلمات الآتية (طلیعة، الجلیلة). (١١) يميز بين معاني كلمة (تُعُود) حسب السياق الذي ترد فيه.		
المفردات المفتاحية: حط الرحال، الشهباء، تلة، الصروح، طراز، قلعة، هضبة، المهيبة، الأبدّة.		
الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة: كتاب التلميذ، دفتر التلميذ السبورة، أوراق عمل، أقلام رصاص، ممحاة، جهاز عارض الصور.		
الحصص المقترحة: ثلاث حصص.		
إجراءات سير الدرس التمهيد ● حلّ على نحو جماعي الواجب المنزلي الذي كلفت التلاميذ به في الدرس السابق. ● مهّد للدرس الجديد من خلال سؤال التلاميذ عن المدن السورية التي زاروها مع أهاليهم أو في الرحل المدرسية، وماذا شاهدوا فيها من معالم. ثم اعرضْ عليهم مجموعة من الصور بواسطة جهاز عارض الصور تمثل معالم لمدينة حلب، واطلبْ إليهم تأملها لتحديد مكوناتها ومدلولها. ومهّد لذلك للحديث عن موضوع الدرس، وصولاً إلى تسجيل عنوانه على السبورة (مدينة حلب). ● قسّم التلاميذ إلى مجموعات، وعين لكل مجموعة قائداً ومقرراً، واطلبْ إليهم فتح الكتاب في الصفحة (٩٠). ● وزّع أوراق العمل على التلاميذ، واطلبْ إليهم قراءة التعليمات والإرشادات قراءة متأنية.		

• ذكر التلاميذ بخطوات استراتيجية (SQ3R).

تصفح/ألق نظرة سريعة [SURVEY]

• اطلب إلى التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة، وأن ينفذوا على نحو جماعي النشاط (١) من ورقة العمل.

• تأكد من حسن سير العمل من خلال تفقّد أداء التلاميذ ومراقبة عملهم، وصحح الأخطاء بعد تنفيذ النشاط، وأجر حواراً جماعياً حول الأجوبة التي توصل إليها التلاميذ.

اطرح أسئلة [QUESTION]

• وجه التلاميذ إلى تنفيذ النشاط (٢) المتمثل في الطلب من التلاميذ صوغ أسئلة يتوقعون الحصول على إجابات عنها من النص المقروء.

اقرأ [READ]

• بعد صوغ الأسئلة، انتقل إلى الخطوة الثالثة (اقرأ)، واقرأ النص قراءة جهرية، واختر عدداً كافياً من كل مجموعة لقراءة النص قراءة سليمة معبرة، واطلب إلى الآخرين الاستماع إلى قراءة زملائهم.

• وجه الجميع في أثناء القراءة والاستماع إلى البحث في النص عن أجوبة للأسئلة المطروحة التي صاغوها في النشاط (٢)، ويفضّل أن يكون بيد كل تلميذ قلم رصاص يستعمله لوضع خطوط تحت الأفكار والمفاهيم التي تجيب عن الأسئلة.

• بعد القراءة وجه التلاميذ إلى تنفيذ النشاط (٣)، وتابع سير العمل باستمرار، وصحح الإجابات شفويّاً بعد الانتهاء من النشاط باختيار قائد كل مجموعة لقراءة الأجوبة عن أسئلة النشاط.

• اختر عدداً آخر من التلاميذ لقراءة النص قراءة جهرية.

سمّع/استذكر [RECITE]

• وجه التلاميذ إلى التسميع الذاتي للنص من خلال قراءته مرة أخرى قراءة صامتة متأنية.

• اطلب إليهم تنفيذ النشاط (٤) من ورقة العمل من دون الاعتماد على النص في تذكر الإجابات.

• اطلب إلى التلاميذ مقارنة أجوبتهم في النشاط (٤)، بأجوبتهم في النشاط (٣)، وتصحيح أخطائهم ذاتياً.

راجع [REVIEW]

• وجه التلاميذ إلى متابعة تنفيذ النشاط (٥) من ورقة العمل. وذلك بتلخيص ما تعلموه من النص معتمدين على ذاكرتهم بوصفه مراجعة أخيرة.

• اجمع أوراق عمل التلاميذ، وكلفهم بإنجاز بعض الواجبات المنزلية [الصفحة (٢٣) من كتاب التلميذ].

ورقة عمل

الاسم:	الحصة:
الصف:	عنوان الدرس:
المدرسة:	المجموعة:

الإرشادات

عزيزي التلميذ:

أمامك مجموعة من الأنشطة التي وُضِعَتْ بطريقةٍ خاصَّةٍ لِتُساعدَكَ على فهمِ الدَّرسِ فهماً أفضلَ، لذلك:

- (١) استمع إلى تعليماتِ مُعلِّمِكَ، ونفذْ ما يطلُبُهُ إِلَيْكَ.
- (٢) اقرأ النِّشاطَ قراءةً مُتأنِّيةً، ونفذْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ بدقَّةٍ.
- (٣) إذا لم تفهمْ ما هو مَطْلُوبٌ إِلَيْكَ مِنْ أيِّ نشاطٍ لا تتردَّدْ في سؤالِ مُعلِّمِكَ.
- (٤) تعاونْ مع زملائِكَ وأعضاءِ مَجمُوعَتِكَ إذا طُلِبَ إِلَيْكَ العملُ في مجموعةٍ.
- (٥) استخدمْ قلمَ رصاصٍ وممحاةً في الكتابةِ على ورقة العمل.

الأنشطة

⊖ النشاط (١): أقرأ النص قراءة صامتة سريعة وأجيب:

(١) أضع خطوطاً تحت المفردات التي لم أفهم معناها وأكتبها في المستطيل الآتي:

.....				
.....				
.....				

(٢) الفكرة العامة للنص هي:

.....

⊖ النشاط (٢): أصوغ أسئلة عن:

١.....
٢.....
٣.....
٤.....
٥.....
٦.....
٧.....
٨.....

(١) سبب تسمية حلب (حلب الشهباء)

(٢) اسم من جعل حلب عاصمة للدولة الحمدانية

(٣) أهم المعالم التي تشتهر بها حلب

(٤) أقسام قلعة حلب

(٥) أشهر الأسواق القديمة في حلب

(٦) أشهر الأبواب في مدينة حلب

(٧) أبرز صفات أسواق حلب القديمة

(٨) الفكر الرئيسة لمقاطع النص

ج النشاط (٣): أتعاون مع معلمي وأقرأ النص قراءة جهرية معبرة، وأستمع إلى قراءة زملائي، ثم أجيب:

١) أقرأ المقطعين (١) و(٤) قراءة متأنية، وأكمل:

- ❖ تبعد مدينة حلب عن دمشق.....كيلو متراً إلى جهة
- ❖ سميت حلب (حلب الشهباء) لأن سيدنا..... لما مرّ بها حَلَبَ فيها
أو لأن حجارته.....
- ❖ تقع قلعة على بعد ستين كيلومتراً شمال غرب حلب. وسميت باسم
القديس.....

٢) أقرأ المقطعين (٢) و(٣) من النص وأجيب:

أشهر أقسام قلعة حلب:

..... (١)
..... (٢)
..... (٣)

أشهر الأسواق في حلب:

..... (١)
..... (٢)
..... (٣)

من صفات الأسواق القديمة في حلب:

(١) مسقوفة.
(٢) تمتد أكثر من
(٣) تعد في طليعة.....
(٤) يختص كل سوق بنوع من.....

من أشهر أبواب مدينة حلب:

..... (١)
..... (٢)
..... (٣)

٣) أصل بين الكلمة في الحقل (آ) ومعناها في الحقل (ب):

[ب]	[آ]
جليلة	الشهباء
الأثر	طراز
نزل وأقام	مهيبة
بياض يخالطه سواد	الآبدة
البناء العالى	حط الرحال
الشكل والهيكل	الصرح
متاع	رحال

٤) أختار المعنى المناسب لكلمة (تعود) مما يأتي وأضعه في المستطيل [ترجع - تزور]:

- حلب مدينة قديمة تعود إلى ما قبل التاريخ. تعود:
- تعود الطيبة المرضى في قسم الجراحة. تعود:

٥) أضع في المربع رقم المقطع الذي وردت فيه الفكر الآتية:

موقع قلعة سمعان ومنشأ تسميتها	
قلعة حلب وأشهر أقسامها	
سبب تسمية حلب (حلب الشهباء)	
صفات أسواق حلب القديمة	

Ⓒ النشاط (٤): أعيد قراءة النص قراءة صامتة، وأجيب:

(١) أجيب معتمداً على ذاكرتي من دون الرجوع إلى النص الأسئلة السابقة التي صفتها سابقاً في النشاط (٢):

.....	(١)
.....	(٢)
.....	(٣)
.....	(٤)
.....	(٥)
.....	(٦)
.....	(٧)

(٢) أتذكر معاني الكلمات الآتية:

طراز	←	
الأبدة	←	
رجال	←	
عاد	←	
الصروح	←	
المهيبة	←	
الشهباء	←	
حط الرجال	←	

٣) أتذكر الفكر الرئيسة لمقاطع النص:

.....	← المقطع (١)
.....	← المقطع (٢)
.....	← المقطع (٣)
.....	← المقطع (٤)

٤) أقترح عنواناً آخر مناسباً للنص:

.....

٥) النشاط (٥): أكتب بطاقة تعريفية لمدينة حلب:



بطاقة تعريفية

الاسم:

اللقب:

الموقع:

سبب تسميته الشهباء:

اسم من اتخذها عاصمة للدولة الحمدانية:

أشهر قلاعها:

أقسام قلعة حلب:

أشهر أسواق حلب:

أشهر أبواب حلب:

(٣/٣٤) دليل المعلم لاستخدام استراتيجية (RAP) في تدريس تلاميذ الصف الرابع القراءة



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

دليل المعلم

لتدريس القراءة باستخدام استراتيجية إعادة الصوغ [RAP]

أعدّه الطالب

فيصل بكر أحمد

بإشراف

الأستاذ الدكتور سام عمار

العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣

مقدمة الدليل

زميلي المعلم/زميلتي المعلمة

يعد هذا الدليل الذي نضعه بين يديك بمنزلة الرافد الذي سيعرفك باستراتيجية إعادة الصوغ (RAP)، وسيزودك بمعلومات وافية عن كيفية استعماله في تدريس نصوص القراءة للصف الرابع من التعليم الأساسي، وعن كيفية تدريب تلاميذك على استخدامه في أثناء قراءتهم. ويتضمن هذا الدليل:

- (١) أهداف الدليل.
- (٢) نبذة مختصرة عن استراتيجية إعادة الصوغ (RAP).
- (٣) الأهداف التعليمية لدروس القراءة.
- (٤) الحصص المقترحة لكل درس.
- (٥) الوسائل والمواد التعليمية اللازمة.
- (٦) خطة سير الدرس وإجراءاته.
- (٧) الأنشطة التقويمية وأوراق العمل.

أهداف الدليل

- يمكن أن يساعد هذا الدليل المعلم ليكون قادراً على:
- (١) تحديد الأهداف التعليمية المرجو تحقيقها لكل درس وصوغها صوغاً سلوكياً سليماً.
 - (٢) تحديد المادة التعليمية المراد تعليمها للتلاميذ.
 - (٣) تحديد الأنشطة المناسبة لكل درس .
 - (٤) تحديد الوسائل التعليمية اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية.
 - (٥) تحديد الأنشطة التقويمية المناسبة لتعرف مدى تحقق الأهداف.
 - (٦) السير في الدرس وفق استراتيجية (RAP).

نبذة مختصرة عن استراتيجية إعادة الصوغ [RAP]

هي استراتيجية فهم قرائي ابتكرها شوماخر وآخرون (Schumaker et al. 1984)، تتطلب من المتعلمين إيجاد الفكر الرئيسة والفرعية من أي فقرة من فقرات النص المقروء ومن ثم إعادة صوغ المعلومات شفهيًا؛ وتهدف إلى مساعدة المتعلمين ليصبحوا مشاركين في القراءة بفاعلية من خلال البحث عن الفكر الرئيسة والفرعية في فقرات النص ومن ثم تحويل المعلومات من خلال إعادة صوغها وجعلها ذات معنى شخصي للقارئ.

وهذه الاستراتيجية توجه التلاميذ إلى قراءة جزء محدد من النص، وأن يطرحوا على أنفسهم أسئلة حول الفكرة الرئيسة والفكر الفرعية للفقرة أو المقطع، وأن يضعوها في

عباراتهم الخاصة؛ وهي تسهم في تحسين الفهم القرائي من خلال تركيز انتباه القارئ على المعلومة الأكثر أهمية في الفقرة من خلال تفاعله مع النص.

وتتألف هذه الاستراتيجية من ثلاث خطوات أساسية، يدلّ كلّ حرف من حروف الاختصار (RAP) على الحرف الأول من العبارات الإنكليزية الآتية:

(١) الخطوة (R): قراءة فقرة Read a paragraph

في بداية تعلّم الاستراتيجية يقرأ المتعلّمون النصّ فقرةً فقرةً مع التفكير في معاني الكلمات المتضمنة فيها، وعندما يصلون إلى درجة عالية من إتقان الاستراتيجية يمكنهم قراءة مقطع كامل من فصل، أو عدة فقرات. وقد تكون القراءة جهرية أو صامتة بحسب الحالات والظروف المناسبة التي يقدّرها المعلم.

(٢) الخطوة (A): التساؤل الذاتي عمّا تحتويه الفقرة من فكرة رئيسة ومن تفاصيل

Ask yourself, What were the main idea and details in the paragraph?

وفي هذه الخطوة يطرح المتعلّمون على أنفسهم أسئلة تقودهم إلى التفكير فيما قرؤوه، وإلى مراجعته. ذلك أن مراجعة ما قرئ تحتاج إلى استعراض الفقرة ثم اكتشاف الفكر الرئيسي والتفاصيل المتضمنة فيها بطرح أسئلة توجيهية تتعلق بالفكرة الرئيسية، والتفاصيل الداعمة، وكيفية استخراجها من الفقرة.

(٣) الخطوة (P): وضع الفكرة الرئيسية والتفاصيل المتضمنة في الفقرة في عبارات المتعلّم الخاصة

Put the main idea and details into your own words

وفي هذه الخطوة يجعل المتعلّم المعلومات الواردة في الفقرة المقروءة ذاتية، من خلال التعبير عنها بعباراته الشخصية، ممّا يساعده على الاحتفاظ بها وتذكّرها.

ج قائمة مراجع حول استراتيجية إعادة الصوغ (RAP)

لمزيد من المعلومات حول استراتيجية (RAP) يمكنك الاستفادة من المراجع الآتية:

المذكورة المرفقة بهذا الدليل التي تتضمن تعريفاً مفصلاً عن مفهوم الاستراتيجية ونشأتها، وخطوات التدريس بها، وأسسها ومبادئها، ومراحلها، وأدوار المعلم والمتعلّم فيها.

Schumaker, J. B., Denton, P. H., & Deshler, D. D. (1984). *The paraphrasing strategy*. Lawrence, KS: The University of Kansas.

Schumaker, J. B., Knight, J., & Deshler, D. D. (2007). *The fundamentals of paraphrasing and summarizing: Instructor's manual*. Lawrence, KS: The University of Kansas.

Schumaker, J. B., Knight, J., & Deshler, D. D. (2007). *The fundamentals of paraphrasing and summarizing: Student materials*. Lawrence, KS: The University of Kansas.

Siddiqui, M. H. (2007). *Techniques of teaching strategies*. New Delhi: S.B. Nangia.

ج قائمة الدروس التي تناولها الدليل

الوحدة	اسم الوحدة	رقم	عنوان الدرس	الدرس	الحصص
الثانية	الهوايات	١	هواية التمثيل	الأول	٣
		٢	الهواة الثلاثة	الثاني	٣
الثالثة	الصحة والحياة	٣	عالم من بلدي	الأول	٣
		٤	عند طبيب العيون	الثاني	٣
الرابعة	الطبيعة	٥	تدوير النفايات	الثالث	٣
الخامسة	الأسفار والرحلات	٦	من عادات الشعوب	الثاني	٣
		٧	الحاسوب	الثالث	٣
السادسة	المدن	٨	مدينة حلب	الأول	٣

الدرس الأول : هواية التمثيل

الصفحة: ٢٦-٢٩	التاريخ:	الصف: الرابع
	الدرس الأول: هواية التمثيل	الوحدة الثانية: الهوايات
الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن: (١) يقرأ النص قراءة جهرية سليمة. (٢) يحدد عنواناً آخر مناسباً للنص. (٣) يستنتج الفكرة الرئيسة لكل فقرة من فقرات النص المقروء. (٤) يستنتج ثلاث فكر فرعية من النص. (٥) يحدد مكونات صورة معروضة أمامه. (٦) يذكر مرادفات للكلمات الآتية: (أرجاء، تناقل، استظهار، أذهل). (٧) يميز معاني كلمة (يفزع) حسب السياق الذي ترد فيه. (٨) يصل بين المواقف الآتية (الغضب، الملل، العبوس، الخطابة)، وبين التعبير المناسب لها. (٩) يوضح معنى المفردات الآتية: (شغف، جهوري، تجهم، أسارير).		
المفردات المفتاحية شغف، داعب، أرجاء، تشرق أساريره، برصانة، أذهل، جهوري، استظهار		
الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة كتاب التلميذ، دفتر التلميذ السبورة، مخطط (RAP)، أوراق عمل، أقلام رصاص، ممحاة، بطاقات تعليمية، بطاقات شريطية كرتونية، صورة مكبرة عن النص.		
الحصص المقترحة: ثلاث حصص.		
إجراءات سير الدرس التهييد: • حاور التلاميذ حول التمثيلية التي شاهدوها على التلفزيون، واطلب إليهم ذكر اسم التمثيلية، والشخصية الأساسية لها. وتوصل من خلال الحوار القصير إلى تسجيل عنوان الدرس على السبورة (هواية التمثيل). • اطلب إلى التلاميذ فتح الكتاب في الصفحة (٢٧). نشاط المترادفات • ضع البطاقات التعليمية التي تحتوي على المفردات الواردة في النص وعلى مترادفاتهما على اللوحة الجدارية تباعاً، واقرأها.		

• اطلب إلى التلاميذ إعطاء مفردة أخرى ترادف معنى المفردة الموجودة في البطاقة التعليمية، وذلك من خلال طرح أسئلة من مثل:

من توجد لديه كلمة تحمل المعنى ذاته لكلمة (شغف)؟

من وجد مفردة أخرى لها المعنى نفسه لكلمة (شغف)؟

• توجه إليهم بالقول: سنتمكن سوياً من استخدام هذه الكلمات الجديدة المطابقة في المعنى للكلمات المطروحة من إعادة صوغ الجملة.

• كرر هذه الخطوة ذاتها مع كل مفردة من المفردات الأخرى المطروحة.

• وضح للتلاميذ هدف هذا النشاط مع كل مفردة من المفردات المطابقة.

مراجعة الاستراتيجية والتذكير بها

• اعرض على التلاميذ لوحة كرتونية كبيرة تتضمن الخطوات الثلاث لاستراتيجية (RAP)، ووضح لهم أننا عندما نعيد صوغ جملة أو نص ما نتبع الخطوات الثلاث الآتية:

✓ اقرأ [Read]: اقرأ المقطع أو الفقرة أو النص.

✓ تساءل [Ask your self]: تساءل عن الفكر الرئيسة والكلمات المفتاحية لمعنى الجملة أو المقطع أو الفقرة أو النص.

✓ ضع [Put]: ضع الفكر الرئيسة في عباراتك الخاصة، أي عبر عنها بأساليب مختلفة، باستخدام المترادفات.

• توجه إلى التلاميذ بالقول: لنتذكر دائماً أن هذه الاستراتيجية تسمى استراتيجية إعادة الصوغ (RAP).

قراءة النص

• اقرأ النص قراءة جهرية، ثم اختر عدداً كافياً من التلاميذ لقراءة النص قراءة جهرية سليمة ومعبرة، مع التركيز على تصحيح الأخطاء في أثناء القراءة.

• اطلب إلى التلاميذ مرة أخرى قراءة النص قراءة صامتة، مع توجيههم إلى ضرورة التفكير حول معاني الكلمات المفتاحية للنص.

التساؤل حول الفكر الرئيسة لمقاطع النص وكلماتها المفتاحية

• ضع خطوطاً تحت الكلمات المفتاحية للمعنى الواردة في المقطع الأول والمألوفة لدى التلاميذ من خلال (نشاط المترادفات) السابق.

• اطلب إلى التلاميذ أن يتساءلوا حول الفكرة الرئيسة للمقطع الأول من النص من خلال طرح أسئلة من مثل:

✓ ما الفكرة التي يدور حولها المقطع الأول؟

✓ بماذا يخبرنا هذا المقطع؟

✓ عن ماذا يتحدث هذا المقطع؟

• كرر هذه الخطوات في كل مقطع من مقاطع النص.

ضع الفكر الرئيسة في عباراتك الخاصة

• اقرأ العبارة الأولى للمقطع الأول من النص: [شغف حسام بفن التمثيل، وكان كلما جلس بمفرده داعبته أحلام اليقظة].

• قدّم للتلاميذ نموذجاً عن كيفية استبدال مفردات أخرى بالمفردات الواردة في هذه العبارة للتوصل إلى إعادة صوغها مرة أخرى. [أحب حسام فن التمثيل كثيراً، وكان كلما جلس لوحده راودته أحلام اليقظة].

• دوّن النموذج على السبورة، ووضح للتلاميذ الخطوات اللازمة لإعادة صوغ العبارة بالقول لهم: ✓ نقرأ العبارة.

✓ نتساءل عن الفكرة التي تتضمنها العبارة.

✓ نستبدل ما أمكن مفردات بأخرى حتى نتوصل إلى إعادة صوغ العبارة (معتمدين المفردات الواردة في نشاط المترادفات السابق).

✓ وهذا ما يساعدنا إلى فهم أفضل للعبارة.

• كرّر هذه الخطوات مع الجمل والعبارات الأساسية الأخرى الواردة في المقطع الأول وفي المقاطع الأخرى للنص.

إعادة صوغ الجملة ذاتها على نحو ثنائي

• اطلب إلى التلاميذ على نحو ثنائي إعادة صوغ الجملة التالية، وكتابتها على البطاقة الشريطية

• يشارك التلاميذ ويأخذون دورهم في إعادة صوغ الجمل، ويوضحون لزملائهم الكيفية التي اتبعوها في عملية إعادة الصوغ.

التقويم

• قوّم ما تعلمه التلاميذ من كل مقطع من مقاطع النص بتوجيههم إلى تنفيذ الأنشطة المتعلقة بالنص في ورقة العمل. واستخدم البطاقة التقويمية لتعرف درجة إتقان التلاميذ لإعادة الصوغ.

• كلف التلاميذ بواجب منزلي .

التغذية الراجعة

• اطلب إلى كل تلميذ أن يشارك زملاءه ما تعلمه من الدرس (استخدم تعليمات، إذا كان ذلك ضرورياً، من مثل):

✓ ما معنى إعادة الصوغ؟

✓ كيف تساعدنا في فهم النص المقروء؟

✓ ما الخطوات التي نتبعها في إعادة الصوغ؟

ورقة عمل (١)

النشاط (١): أقرأ المقطع الأول من النص وأصفي إلى تعليمات معلمي، ثم أجيب:

(١) أسجل مترادفات الكلمات الآتية الواردة في المقطع (١):

	أرجاء		شغف
	حارّ		بمفرده
	الصعوبات		داعبته

(٢) ما الفكر التي يدور حولها المقطع الأول من النص؟

يتحدث المقطع الأول من النص عن:

.....

.....

(٣) من خلال المترادفات السابقة أعيد صوغ العبارتين اللتين يدونهما معلمي على السبورة:

..... ← العبارة (١)

..... ← العبارة (٢)

النشاط (٢): أقرأ المقطع الثاني من النص، ثم أجيب:

(١) أسجل مترادفات الكلمات الآتية الواردة في المقطع (٢):

	تثاقل		هيئات
	جهوري		تشرق
	استظهار		أساير

(٢) ما الفكر التي يدور حولها المقطع الثاني من النص؟

يتحدث المقطع الثاني من النص عن:

.....

.....

٣) من خلال المترادفات السابقة أعيد صوغ العبارات التي يدونها معلمي على السبورة:

.....	← العبارة (١)
.....	← العبارة (٢)
.....	← العبارة (٣)

Ⓒ النشاط (٣): أقرأ المقطع الثالث من النص، ثم أجيب:

١) أسجل مترادفات الكلمات الآتية الواردة في المقطع (٣):

	رفاقه		رصانة	
	الملائمة		أذهل	
	رويداً		إطالة	

٢) ما الفكر التي يدور حولها المقطع الثالث من النص؟

يتحدث المقطع الثاني من النص عن:

٣) من خلال المترادفات السابقة أعيد صوغ العبارات التي يدونها معلمي على السبورة:

.....	← العبارة (١)
.....	← العبارة (٢)
.....	← العبارة (٣)

بطاقة تقويمية لعملية إعادة صوغ الفقرات

اسم التلميذ: التاريخ:

غير معادة الصوغ	أكثر عمومية	غير مفيدة	غير دقيقة	متكررة	ليست من الفقرة	غير ذات معنى	غير مكتملة	الفقرات	الفكرة الرئيسية	التفصيل
								الفقرة ①		
								الفقرة ②		
								الفقرة ③		
								الفقرة ④		
								الفقرة ⑤		

حساب درجة التلميذ

الدرجة الكلية

درجة الإتقان

(الحد الأقصى: فكرة واحدة في كل فقرة)

درجات الفكر الرئيسي

(الحد الأقصى: تفصيلان في كل فقرة)

درجات التفاصيل

الدرجة الكلية للإتقان


 %

 = /

الدرجة الكلية للإتقان
عدد الفقرات × 3

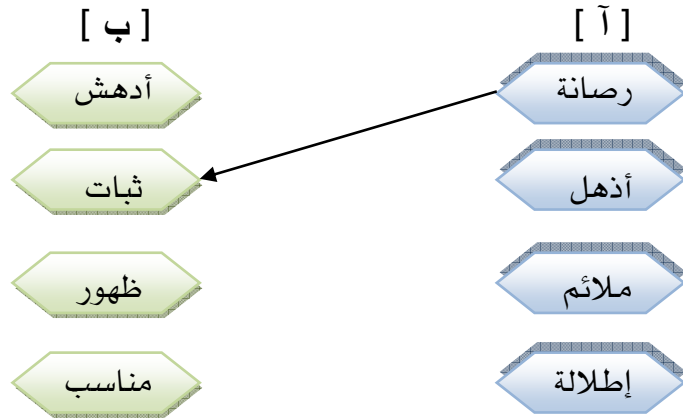
ورقة عمل (٢)

الأنشطة التقويمية :

(١) أختار المعنى الصحيح للكلمة الملونة بوضع إشارة (✓) أمامها :

- شغف حسام بفن التمثيل: ☐ أحب ☐ كره ☐ شارك
- المشاهدون في أرجاء القاعة: ☐ خارج ☐ داخل ☐ أنحاء
- ينتقل حسام في غرفته بتثاقل: ☐ بسرعة ☐ ببطء ☐ برغبة
- يأخذ في استظهار الخطابات: ☐ مشاهدة ☐ كتابة ☐ حفظ

(٢) أصل بين الكلمة في الحقل (أ)، وبين المعنى المناسب له في الحقل (ب):



(٣) أكمل من النص العبارات الآتية:

- كانت تداعبُ حساماً أحلامُ.....
- اشترك حسام في عرض.....
- كان حسام يتدرب في أوقات فراغه في.....

(٤) أحدد من المقطع (٢) من النص الأمور التي درّب حسام نفسه عليها وفق النموذج.

حركات الوجه	يضحك أو يعبس أو يغضب
حركات الرجلين	ينتقل في الغرفة بتثاقل أو خفة.
حركات اليدين	.....
نبرة الصوت	.....
هيئة القامة	.....

٥) أختار مما يأتي الفكرة الرئيسة للمقطع (٢) من النص بوضع إشارة (✓) أمامها:

☐ مشاركة حسام في عرض المسرحية.

☐ استعداد حسام للمشاركة في المسرحية من خلال التدريب.

☐ استفهام حسام للصعوبات التي سيواجهها في المسرحية.

٦) أضع المعنى المناسب لكلمة (يفزع) في المربع المناسب: [يخاف - يلجأ إلى]

❖ كان حسام يفزع إلى مرآة خزانته: يفزع:.....

❖ حسام يفزع من الفأر: يفزع:.....

٧) أذكر كل موقف مما يأتي والأداء المناسب له:

الصوت الجهوري

الملل

الصوت الغليظ

الغضب

المشي بتثاقل

الخطابة

٨) أقترح عنواناً آخر مناسباً للنص:

.....

الدرس الثاني: الهواة الثلاثة

الصف: الرابع	التاريخ:	الصفحة: ٣٠-٣٦
الوحدة الثانية: الهوايات	الدرس الثاني: الهواة الثلاثة	
الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن: (١) يقرأ النص قراءة جهرية معبرة. (٢) يضع عنواناً آخر للنص. (٣) يسمي هوايات شخصيات القصة. (٤) يرتب مراحل تعلّم شخصية القصة لهواية لعبة الشطرنج. (٥) يحلل كل مقطع من النص إلى الفكر الفرعية المتضمنة فيه. (٦) يحدد الفكرة المحورية للنص. (٧) يصل كل صورة من الصور المعروضة بمدلولها. (٨) يذكر منفعة واحدة للهوايات الآتية: (الشطرنج، جمع أوراق الأشجار والأزهار، كرة القدم). (٩) يعلّل تفضيله لإحدى الهوايات المعروضة في النص. (١٠) يوضح معنى الكلمتين الآتيتين (الدقيق، أصول)، حسب السياق الذي وردت فيه. (١١) يصل بعض التراكيب بمدلولها. (١٢) يحدد زمان ممارسة شخصيات القصة لهواياتهم. (١٣) يحدد مكان ممارسة الهوايات الواردة في النص.		
المفردات المفتاحية: انتسب، أصول، صنف، الورد الجوري، البنفسج الصنوبر، الغراس.		
الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة: كتاب التلميذ، دفتر التلميذ السبورة، مخطط (RAP)، أوراق عمل، أقلام رصاص، ممحاة، بطاقات تعليمية، بطاقات شريطية كرتونية، صورة مكبرة عن النص.		
الحصص المقترحة: ثلاث حصص.		
إجراءات سير الدرس التمهيد: • حلّ الواجب المنزلي الذي كلفتهم به في الدرس السابق. • اعرض على التلاميذ ثلاث صور بواسطة جهاز عارض الصور تمثل ثلاثة أنواع من الهوايات، واطلب إليهم تأملها لتحديد مكوناتها ومدلولها. ومهدّ لذلك للحديث عن الهوايات الثلاث التي سيتناولها موضوع الدرس، من مثل الأسئلة الآتية: ماذا يفعل الطفل في الصورة الأولى؟ ما اسم		

- أوراق الأشجار والأزهار في الصورة الثانية؟ ما اسم اللعبة التي يلعبها الأطفال في الصورة الثالثة؟ وتوصل من خلال هذا الحوار إلى تسجيل عنوان الدرس على السبورة (الهواة الثلاثة).
- اطلب إلى التلاميذ فتح الكتاب في الصفحة (٣١).

نشاط المترادفات

- ضع البطاقات التعليمية التي تحتوي على المفردات الواردة في النص وعلى مترادفاتهما على اللوحة الجدارية تباعاً ، واقرأها.
- اطلب إلى التلاميذ إعطاء مفردة أخرى ترادف معنى المفردة الموجودة في البطاقة التعليمية ، وذلك من خلال طرح أسئلة من مثل:
- ✓ من توجد لديه كلمة تحمل المعنى ذاته لكلمة (انتسب)؟
- ✓ من وجد مفردة أخرى لها المعنى نفسه لكلمة (انتسب)؟
- توجه إليهم بالقول: سنتمكن سوياً من استخدام هذه الكلمات الجديدة المطابقة في المعنى للكلمات المطروحة من إعادة صوغ الجملة.
- كرر هذه الخطوة ذاتها مع كل مفردة من المفردات الأخرى المطروحة.
- وضع للتلاميذ هدف هذا النشاط مع كل مفردة من المفردات المطابقة.

مراجعة الاستراتيجية والتذكير بها

- اعرض على التلاميذ لوحة كرتونية كبيرة تتضمن الخطوات الثلاث لاستراتيجية (RAP) ، ووضح لهم أننا عندما نعيد صوغ جملة أو نص ما نتبع الخطوات الثلاث الآتية:
- ✓ اقرأ [Read]: اقرأ المقطع أو الفقرة أو النص.
- ✓ تساءل [Ask your self]: تساءل عن الفكر الرئيسة والكلمات المفتاحية لمعنى الجملة أو المقطع أو الفقرة أو النص.
- ✓ ضع [Put]: ضع الفكر الرئيسة في عباراتك الخاصة ، أي عبر عنها بأساليب مختلفة ، باستخدام المترادفات.
- توجه إلى التلاميذ بالقول: لتتذكر دائماً أن هذه الاستراتيجية تسمى استراتيجية إعادة الصوغ (RAP).

قراءة النص

- اقرأ النص قراءة جهرية ، ثم اختر عدداً كافياً من التلاميذ لقراءة النص قراءة جهرية سليمة ومعبرة ، مع التركيز على تصحيح الأخطاء في أثناء القراءة.
- اطلب إلى التلاميذ مرة أخرى قراءة النص قراءة صامتة ، مع توجيههم إلى ضرورة التفكير حول معاني الكلمات المفتاحية للنص.

التساؤل حول الفكر الرئيسة لمقاطع النص وكلماتها المفتاحية

- ضع خطوطاً تحت الكلمات المفتاحية للمعنى الواردة في المقطع الأول والمألوفة لدى التلاميذ من خلال (نشاط المترادفات) السابق.
- اطلب إلى التلاميذ أن يتساءلوا حول الفكرة الرئيسة للمقطع الأول من النص من خلال طرح أسئلة من مثل:
 - ✓ ما الفكرة التي يدور حولها المقطع الأول؟
 - ✓ بماذا يخبرنا هذا المقطع؟
 - ✓ عن ماذا يتحدث هذا المقطع؟
- كرر هذه الخطوات في كل مقطع من مقاطع النص.

ضع الفكر الرئيسة في عباراتك الخاصة

- اقرأ العبارة الأولى للمقطع الأول من النص: [انتسبت إلى النادي الصيفي في مدرستي، وتعلّمت فيه أصول التصوير الضوئي].
- قدّم للتلاميذ نموذجاً عن كيفية استبدال مفردات أخرى بالمفردات الواردة في هذه العبارة للتوصل إلى إعادة صوغها مرة أخرى. [انضمت إلى النادي الصيفي في مدرستي، وتلقيت فيه مبادئ التصوير الضوئي].
- دوّن النموذج على السبورة، ووضح للتلاميذ الخطوات اللازمة لإعادة صوغ العبارة بالقول لهم:
 - ✓ نقرأ العبارة.
 - ✓ نتساءل عن الفكرة التي تتضمنها العبارة.
 - ✓ نستبدل ما أمكن مفردات بأخرى حتى نتوصل إلى إعادة صوغ العبارة (معتمدين المفردات الواردة في نشاط المترادفات السابق).
 - ✓ وهذا ما يساعدنا إلى فهم أفضل للعبارة.
- كرّر هذه الخطوات مع الجمل والعبارات الأساسية الأخرى الواردة في المقطع الأول وفي المقاطع الأخرى للنص.

إعادة صوغ الجملة ذاتها على نحو ثنائي

- اطلب إلى التلاميذ على نحو ثنائي إعادة صوغ الجملة التالية، وكتابتها على البطاقة الشريطية للجميل.
- يشارك التلاميذ ويأخذون دورهم في إعادة صوغ الجمل، ويوضحون لزملائهم كيفية التي اتبعوها في عملية إعادة الصوغ.

التقويم

- قوم ما تعلمه التلاميذ من كل مقطع من مقاطع النص بتوجيههم إلى تنفيذ الأنشطة المتعلقة

بالنص في ورقة العمل. واستخدم البطاقة التقويمية لتعرف درجة إتقان التلاميذ لإعادة الصوغ.

- كلف التلاميذ بواجب منزلي .

التغذية الراجعة

- اطلب إلى كل تلميذ أن يشارك زملاءه ما تعلمه من الدرس (استخدم تعليمات، إذا كان ذلك

ضرورياً، من مثل):

✓ ما معنى إعادة الصوغ؟

✓ كيف تساعدنا في فهم النص المقروء؟

✓ ما الخطوات التي نتبعها في إعادة الصوغ؟

ورقة عمل (١)

النشاط (١): أقرأ المقطع الأول من النص وأصفي إلى تعليمات معلمي، ثم أجيب:

(١) أسجل مترادفات الكلمات الآتية الواردة في المقطع (١):

	القادم		انتسب
	أرسل		أصول
	عبر		العام

(٢) ما الفكر التي يدور حولها المقطع الأول من النص؟

يتحدث المقطع الأول من النص عن:

(٣) من خلال المترادفات السابقة أعيد صوغ العبارتين اللتين يدونهما معلمي على السبورة:

.....	← العبارة (١)
.....	← العبارة (٢)

النشاط (٢): أقرأ المقطع الثاني من النص، ثم أجيب:

(١) أسجل مترادفات الكلمات الآتية الواردة في المقطع (٢):

	المختلفة		صنف
	الداكنة		يدعوني

(٢) ما الفكر التي يدور حولها المقطع الثاني من النص؟

يتحدث المقطع الثاني من النص عن:

٣) من خلال المترادفات السابقة أعيد صوغ العبارات التي يدونها معلمي على السبورة:

.....	← العبارة (١)
.....	← العبارة (٢)

Ⓒ النشاط (٣): أقرأ المقطع الثالث من النص، ثم أجيب:

١) أسجل مترادفات الكلمات الآتية الواردة في المقطع (٣):

	أباري		ألهو
	تغلبني		ماهر

٢) ما الفكر التي يدور حولها المقطع الثالث من النص؟

يتحدث المقطع الثاني من النص عن:

٣) من خلال المترادفات السابقة أعيد صوغ العبارات التي يدونها معلمي على السبورة:

.....	← العبارة (١)
.....	← العبارة (٢)

بطاقة تقويمية لعملية إعادة صوغ الفقرات

اسم التلميذ: التاريخ:

غير معادة الصوغ	أكثر عمومية	غير مفيدة	غير دقيقة	متكررة	ليست من الفقرة	غير ذات معنى	غير مكتملة	الفقرات	الفكرة الرئيسية	التفصيل
								الفقرة ①		
								الفقرة ②		
								الفقرة ③		
								الفقرة ④		
								الفقرة ⑤		

حساب درجة التلميذ

الدرجة الكلية

درجة الإتقان

(الحد الأقصى: فكرة واحدة في كل فقرة)
 درجات الفكر الرئيسية

(الحد الأقصى: تفصيلان في كل فقرة)
 درجات التفاصيل

الدرجة الكلية للإتقان



$$\text{\%} = \frac{\text{الدرجة الكلية للإتقان}}{\text{عدد الفقرات} \times 3}$$

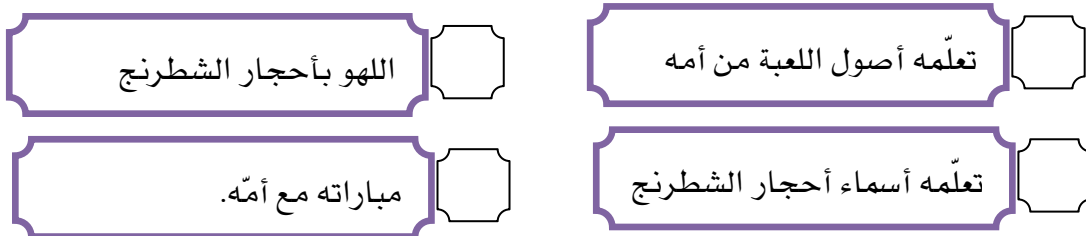
ورقة عمل (٢)

الأنشطة التقويمية

(١) أقرأ النص وأصل بين القائمتين:



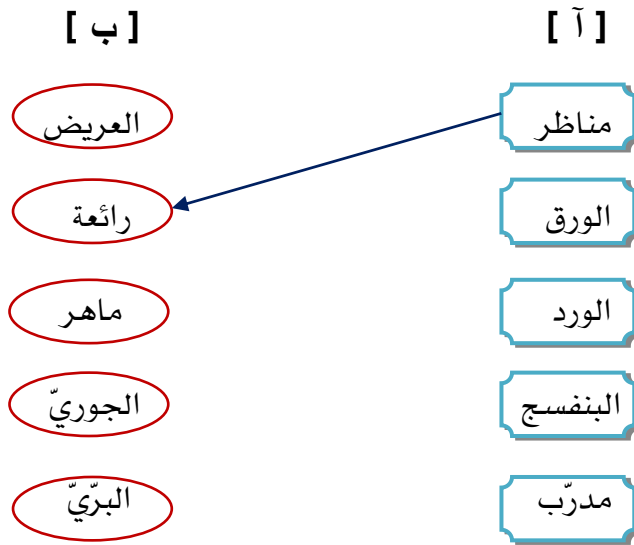
(٢) من خلال المقطع (٣) من النص أرتب بالأرقام مراحل تعلّم رائد لعبة الشطرنج:



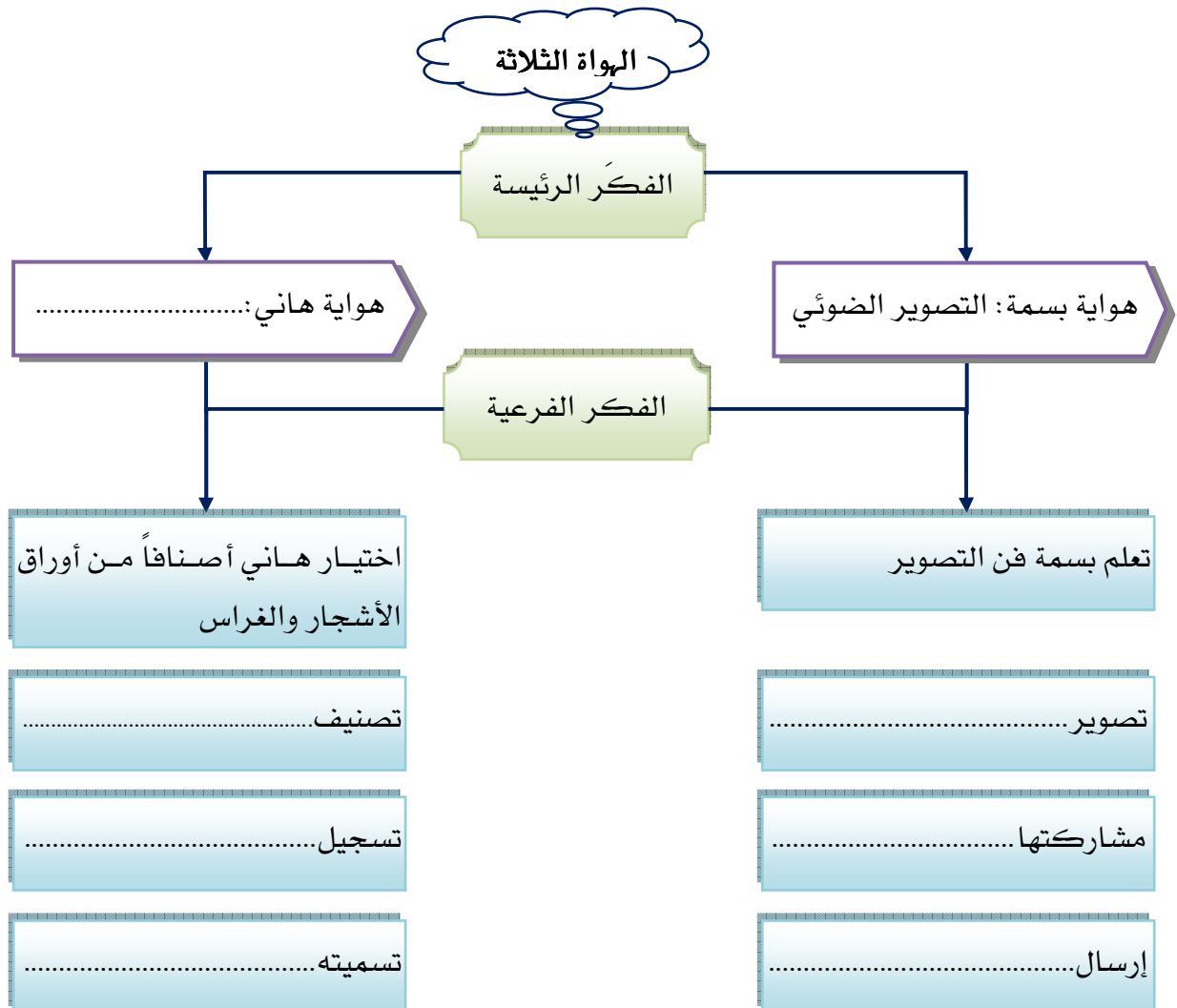
(٣) أصل بين الهواية والفائدة التي تحققها:



٤) أصل بين الكلمة من الحقل (آ)، وبين الصفة المناسبة لها من الحقل (ب):



٥) أحلّ المقطعين (١) و (٢) من النص إلى الفكر الفرعية وفق النموذج:



٦) الفکر الرئيسة لمقاطع الناس هي:

.....:هواية بسمة	المقطع (١)
.....:هواية هاني	المقطع (٢)
.....:هواية رائد	المقطع (٣)

٧) أقترح عنواناً آخر مناسباً للنص:

.....

الدرس الثالث : عالم من بلدي

الصفحة: ٤٤-٤٨	التاريخ:	الصف: الرابع
	الدرس الأول: عالم من بلدي	الوحدة الثالثة: الصحة والحياة
الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن: (١) يقرأ النص قراءة جهرية سليمة. (٢) يتعرف مكان ولادة الحسن بن الهيثم. (٣) يعدّ ثلاثة علوم اشتغل بها ابن الهيثم. (٤) يذكر أهم اكتشاف لابن الهيثم. (٥) يُعرّف نظرية الإبصار لابن الهيثم. (٦) يضع عنواناً آخر للنص. (٧) يستنتج الفكرة الرئيسة للنص. (٨) يستنتج ثلاث فكر فرعية من النص. (٩) يستنتج النتائج المترتبة عن بعض المواقف المعروضة في النص. (١٠) يصل بين الكلمات الآتية (بارع، أفخر، محفل)، وبين مرادفها. (١١) يتعرّف أضداد المفردات الآتية (ذكي، عالم، باطل). (١٢) يميز بين معاني كلمة (مقدّمة) حسب السياق الذي وردت فيه. (١٣) يصوغ جملتين يعبر فيهما عن شعوره تجاه ابن الهيثم.		
المفردات المفتاحية: مقدمة، انضمت، الفلك، شرّح، بطلان، الشبكية، برع، محفل.		
الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة: كتاب التلميذ، دفتر التلميذ السبورة، مخطط (RAP)، أوراق عمل، أقلام رصاص، ممحاة، بطاقات تعليمية، بطاقات شريطية كرتونية، صورة مكبرة عن النص.		
الحصص المقترحة: ثلاث حصص.		
إجراءات سير الدرس التمهيد: • حلّ مع التلاميذ الواجبات المنزلية التي كلفتهم بها في الدرس السابق. • ابدأ الدرس بطرح مجموعة من الأسئلة على التلاميذ توصلهم إلى موضوع الوصف المطروح، مثل: (هل شاهدتم التلفزيون البارحة؟ ماذا شاهدتم؟ ماذا كان يلبس المذيع؟ أين كان يجلس؟ ما ذا فعل؟)، وانتقل بهم إلى القول: إننا سنتعرف موضوعاً جديداً هو وصف شخصية ويسجله على		

السبورة (الحسن بن الهيثم).

• اعرض على التلاميذ صورة على جهاز عرض الصور، واطرح عليهم الأسئلة السابقة في التهيئة، وناقشهم حولها.

• اطلب إلى التلاميذ فتح الكتاب في الصفحة (٤٥).

نشاط المترادفات

• ضع البطاقات التعليمية التي تحتوي على المفردات الواردة في النص وعلى مترادفاتهما على اللوحة الجدارية تباعاً، واقرأها.

• اطلب إلى التلاميذ إعطاء مفردة أخرى ترادف معنى المفردة الموجودة في البطاقة التعليمية، وذلك من خلال طرح أسئلة من مثل:

✓ من توجد لديه كلمة تحمل المعنى ذاته لكلمة (مقدمة)؟

✓ من وجد مفردة أخرى لها المعنى نفسه لكلمة (مقدمة)؟

• توجه إليهم بالقول: سنتمكن سوياً من استخدام هذه الكلمات الجديدة المطابقة في المعنى للكلمات المطروحة من إعادة صوغ الجملة.

• كرر هذه الخطوة ذاتها مع كل مفردة من المفردات الأخرى المطروحة.

• وضح للتلاميذ هدف هذا النشاط مع كل مفردة من المفردات المطابقة.

مراجعة الاستراتيجية والتذكير بها

• اعرض على التلاميذ لوحة كرتونية كبيرة تتضمن الخطوات الثلاث لاستراتيجية (RAP)، ووضح لهم أننا عندما نعيد صوغ جملة أو نص ما نتبع الخطوات الثلاث الآتية:

✓ اقرأ [Read]: اقرأ المقطع أو الفقرة أو النص.

✓ تساءل [Ask your self]: تساءل عن الفكر الرئيسة والكلمات المفتاحية لمعنى الجملة أو المقطع أو الفقرة أو النص.

✓ ضع [Put]: ضع الفكر الرئيسة في عباراتك الخاصة، أي عبر عنها بأساليب مختلفة، باستخدام المترادفات.

• توجه إلى التلاميذ بالقول: لتتذكر دائماً أن هذه الاستراتيجية تسمى استراتيجية إعادة الصوغ (RAP).

قراءة النص

• اقرأ النص قراءة جهرية، ثم اختر عدداً كافياً من التلاميذ لقراءة النص قراءة جهرية سليمة ومعبرة، ثم اطلب إليهم قراءة النص قراءة جماعية جهرية وراء قراءة المعلم.

• اطلب إلى التلاميذ مرة أخرى قراءة النص قراءة صامتة، مع توجيههم إلى ضرورة التفكير حول معاني الكلمات المفتاحية للنص.

التساؤل حول الفكر الرئيسة لمقاطع النص وكلماتها المفتاحية

• اطلب إلى التلاميذ وضع خطوط تحت الكلمات المفتاحية الواردة في المقطع الأول والمألوفة لدى التلاميذ من خلال (نشاط المترادفات) السابق. وذكرهم بأن هذه الكلمات تساعدنا على إدراك المعنى.

• اطلب إلى التلاميذ أن يتساءلوا حول الفكرة الرئيسة للمقطع الأول من النص من خلال طرح أسئلة من مثل:

✓ ما الفكرة التي يدور حولها المقطع الأول؟

✓ بماذا يخبرنا هذا المقطع؟

• كرر هذه الخطوات في كل مقطع من مقاطع النص.

ضع الفكر الرئيسة في عباراتك الخاصة

• اطلب إلى التلاميذ قراءة العبارة الأولى للمقطع الأول من النص: [تخطط عروبة لأن تصبح مقدّمة برامج علمية في القناة التربوية السورية، لذلك انضمت إلى لجنة الإذاعة المدرسية].

• دوّن النموذج الذي قدمته للتلاميذ على السبورة: [تسعى عروبة لتصبح مذيعة برامج علمية في القناة التربوية السورية، لذلك انتسبت إلى لجنة الإذاعة المدرسية]، ووضح للتلاميذ الخطوات التي اتبعتها لإعادة صوغ العبارة بالقول لهم:

✓ قرأنا العبارة.

✓ تساءلنا عن الفكرة التي تتضمنها العبارة.

✓ استبدلنا ما أمكن مفردات بأخرى حتى توصلنا إلى إعادة صوغ العبارة (معتمدين المفردات الواردة في نشاط المترادفات السابق).

✓ وهذا ما ساعدنا إلى فهم أفضل للعبارة.

• كرّر هذه الخطوات مع الجمل والعبارات الأساسية الأخرى الواردة في المقطع الأول وفي المقاطع الأخرى للنص.

إعادة صوغ الجملة ذاتها على نحو فردي

• اطلب إلى كل تلميذ على نحو فردي إعادة صوغ الجملة التالية، وكتابتها على البطاقة الشريطية للجميل.

• يشارك التلاميذ ويأخذون دورهم في إعادة صوغ الجمل، ويوضحون لزملائهم كيفية التي اتبعوها في عملية إعادة الصوغ.

التقويم

• قوّم ما تعلمه التلاميذ من كل مقطع من مقاطع النص بتوجيههم إلى تنفيذ الأنشطة المتعلقة بالنص في ورقة العمل.

- كلف التلاميذ بواجب منزلي .

التغذية الراجعة

- اطلب إلى كل تلميذ أن يشارك زملاءه ما تعلمه من الدرس (استخدم تعليمات، إذا كان ذلك ضرورياً، من مثل):

✓ ما معنى إعادة الصوغ؟

✓ كيف تساعدنا في فهم النص المقروء؟

✓ ما الخطوات التي نتبعها في إعادة الصوغ؟

ورقة عمل (١)

النشاط (١): أقرأ المقطع الثاني من النص وأصفي إلى تعليمات معلمي، ثم أجب:

(١) أسجل مترادفات الكلمات الآتية الواردة في المقطع (٢):

	متعددة		رفاقي
	الفلك		برع

(٢) ما الفكر التي يدور حولها المقطع الثاني من النص؟

يتحدث المقطع الثاني من النص عن:

.....

.....

(٣) من خلال المترادفات السابقة أعيد صوغ العبارتين اللتين يدونهما معلمي على السبورة:

..... ← العبارة (١)

..... ← العبارة (٢)

النشاط (٢): أقرأ المقطع الثالث من النص، ثم أجب:

(١) أسجل مترادفات الكلمات الآتية الواردة في المقطع (٣):

	بطلانه		سرور
	أقضي		شرحت

(٢) ما الفكر التي يدور حولها المقطع الثالث من النص؟

يتحدث المقطع الثالث من النص عن:

.....

.....

٣) من خلال المترادفات السابقة أعيد صوغ العبارتين اللتين يدونهما معلمي على السبورة:

.....	← العبارة (١)
.....	← العبارة (٢)

🔗 النشاط (٣): أقرأ المقطع الرابع من النص، ثم أجيب:

١) أسجل مترادفات الكلمات الآتية الواردة في المقطع (٤):

	لوّنت		بارعة
	محفل		طرح

٢) ما الفكر التي يدور حولها المقطع الرابع من النص؟

يتحدث المقطع الرابع من النص عن:

٣) من خلال المترادفات السابقة أعيد صوغ العبارتين اللتين يدونهما معلمي على السبورة:

.....	← العبارة (١)
.....	← العبارة (٢)

بطاقة تقويمية لعملية إعادة صوغ الفقرات

اسم التلميذ: التاريخ:

غير معادة الصوغ	أكثر عمومية	غير مفيدة	غير دقيقة	متكررة	ليست من الفقرة	غير ذات معنى	غير مكتملة	الفقرات	الفكرة الرئيسية	التفصيل
								الفقرة ①		
								الفقرة ②		
								الفقرة ③		
								الفقرة ④		
								الفقرة ⑤		

حساب درجة التلميذ

الدرجة الكلية

درجة الإتقان

(الحد الأقصى: فكرة واحدة في كل فقرة)

درجات الفكر الرئيسي

(الحد الأقصى: تفصيلان في كل فقرة)

درجات التفاصيل

الدرجة الكلية للإتقان


 %

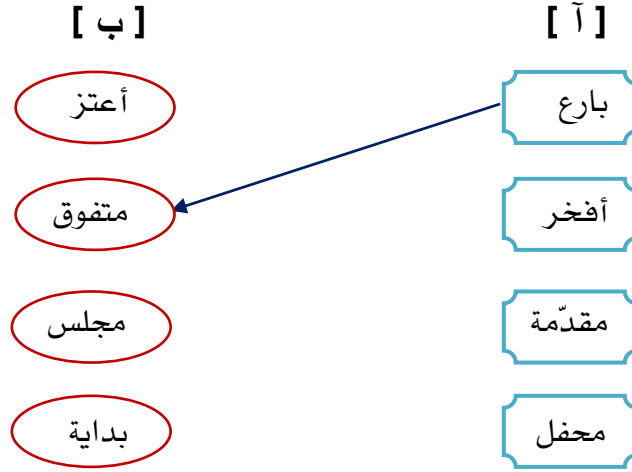
 =

الدرجة الكلية للإتقان
عدد الفقرات × 3

ورقة عمل (٢)

الأنشطة التقويمية

(١) أصل بين الكلمة في القائمة (آ)، وبين معناها في القائمة (ب):



(٢) من خلال المقطعين (٢) و (٣) أكمل العبارات الآتية:

- الحسن بن الهيثم هو عالم في و و
- ابن الهيثم هو عالم مختص بعلوم
- يكتشف ابن الهيثم الأشياء ب
- الشبكية: هي جزء من

(٣) أقرأ المقطع (٢) من النص، وأختار الإجابة الصحيحة:

❖ ولد الحسن بن الهيثم في مدينة:

☐ الكوفة ☐ دمشق ☐ البصرة

❖ ولد الحسن بن الهيثم:

☐ قبل (٤٠٠) سنة تقريباً ☐ قبل ألف سنة تقريباً ☐ قبل (٤٠٠) سنة تقريباً

(٤) أذكر أضداد الصفات الآتية:

[ذكي] x [.....]

[عالم] x [.....]

[عاطل] x [.....]

٥) أضع المعنى المناسب لكلمة (مقدّمة) في المربع المناسب: [مذبة - بداية]

مقدّمة:

😊 تخطط عروبة أن تصبح مقدّمة برامج علمية

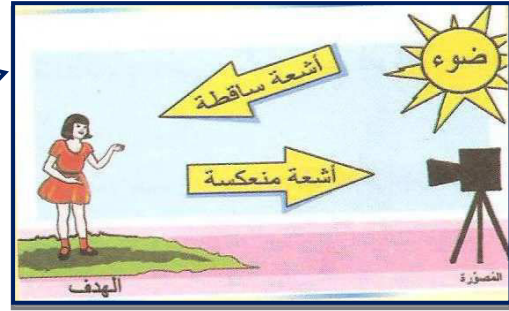
مقدّمة:

😊 قرأت مقدّمة الدرس

٦) أقرأ المقطع (٣) من النص وأكتب عبارات تشرح نظرية الإبصار مستعيناً بالشكل الآتي:

نظرية الإبصار

النور.....
.....
.....



٧) أشير إلى رقم المقطع لكل فكرة رئيسة مما يأتي:

تخطيط عروبة لتصبح مقدمة برامج علمية

تعريف بالحسن بن الهيثم

أشهر اكتشاف للحسن بن الهيثم

٨) أقترح عنواناً آخر مناسباً للنص:

.....

الدرس الرابع : عند طبيب العيون

الصف: الرابع	التاريخ:	الصفحة: ٥٤-٤٩
الوحدة الثالثة: الصحة والحياة		
الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن: (١) يقرأ النص قراءة جهرية سليمة (٢) يعدّد ثلاثة إجراءات صحيّة للمحافظة على سلامة العيون. (٣) يستنتج شرطين من الشروط الصحيّة للقراءة للمحافظة على سلامة العيون. (٤) يسمّي الشخصيات الأساسية للنص. (٥) يختار عنواناً مناسباً للنص من بين عناوين معروضة. (٦) يحدد الفكرة العامة للنص. (٧) يسمّي أداتين طبيّتين. (٨) يستنتج فكرتين فرعيتين من النص. (٩) يتعرّف معاني كلمتي (الحارس، الستارة). (١٠) يصوغ سؤالاً عن مكان فحص العيون. (١١) يبدي رأيه في أهمية الزيارة المبكرة للطبيب.		
المفردات المفتاحية: أغمض، ستارة، حرس، دهشة، لهفة، الغسيل اليومي، قطرة.		
الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة: كتاب التلميذ، السبورة، مخطط (RAP)، أوراق عمل، أقلام رصاص، ممحاة، بطاقات تعليمية، بطاقات شريطية كرتونية، صورة مكبرة عن النص.		
الحصص المقترحة: ثلاث حصص.		
إجراءات سير الدرس التمهيد: • حلّ مع التلاميذ الواجبات المنزلية التي كلفتهم بها في الدرس السابق. • ابدأ الدرس بسؤال التلاميذ عن آخر زيارة قاموا بها للطبيب، وما نوع الطبيب؟ وما الأدوات الطبية التي شاهدوها في أثناء زيارتهم للطبيب؟ وتوصل من خلال هذا الحوار القصير إلى القول بأن درسنا اليوم سيتناول زيارة إلى طبيب العيون. ثم سجل عنوان الدرس على السبورة (عند طبيب العيون). • اطلب إلى التلاميذ فتح الكتاب في الصفحة (٥٠).		

نشاط المترادفات

- ضع البطاقات التعليمية التي تحتوي على المفردات الواردة في النص وعلى مترادفاتهما على على طاولتك.
- استدع تلميذاً تلميذاً لاختيار البطاقة التي تحتوي على المفردة المرادفة للمفردة الواردة في النص، وذلك من خلال طرح أسئلة من مثل:
✓ ابحث عن كلمة تحمل المعنى ذاته لكلمة (حمى)؟
- كرر هذه الخطوة ذاتها مع كل مفردة من المفردات الأخرى المطروحة.
- وضح للتلاميذ هدف هذا النشاط مع كل مفردة من المفردات المطابقة.

مراجعة الاستراتيجية والتذكير بها

- وضح للتلاميذ أننا عندما نعيد صوغ جملة أو نص ما نتبع الخطوات الثلاث الآتية:
✓ اقرأ [Read]: اقرأ المقطع أو الفقرة أو النص.
- ✓ تساءل [Ask your self]: تساءل عن الفكر الرئيسة والكلمات المفتاحية لمعنى الجملة أو المقطع أو الفقرة أو النص.
- ✓ ضع [Put]: ضع الفكر الرئيسة في عباراتك الخاصة، أي عبر عنها بأساليب مختلفة، باستخدام المترادفات.
- توجه إلى التلاميذ بالقول: لنتذكر دائماً أن هذه الاستراتيجية تسمى استراتيجية إعادة الصوغ (RAP).

قراءة النص

- اقرأ النص قراءة جهرية، ثم اختر عدداً كافياً من التلاميذ لقراءة النص قراءة جهرية سليمة ومعبرة، ثم اطلب إليهم قراءته قراءة جماعية.
- اطلب إلى التلاميذ مرة أخرى قراءة النص قراءة صامتة، مع توجيههم إلى ضرورة التفكير حول معاني الكلمات المفتاحية للنص.

التساؤل حول الفكر الرئيسة لمقاطع النص وكلماتها المفتاحية

- اطلب إلى التلاميذ وضع خطوط تحت الكلمات المفتاحية الواردة في المقطع الأول والمألوفة لدى التلاميذ من خلال (نشاط المترادفات) السابق. وذكرهم بأن هذه الكلمات تساعدنا على إدراك المعنى.
- اطلب إلى التلاميذ أن يتساءلوا حول الفكرة الرئيسة للمقطع الأول من النص.
- كرر هذه الخطوات في كل مقطع من مقاطع النص.

ضع الفكر الرئيسة في عباراتك الخاصة

- اطلب إلى التلاميذ قراءة العبارة المختارة من المقطع الأول من النص: [نحافظ على سلامة العين

بالغسيل اليومي، وعدم التعرض للغبار وأشعة الشمس].

- دَوِّن النموذج الذي قدمته للتلاميذ على السبورة، ووضح للتلاميذ الخطوات التي اتبعتها لإعادة صوغ العبارة بالقول لهم:

✓ نقرأ العبارة.

✓ نتساءل عن الفكرة التي تتضمنها العبارة.

- ✓ نستبدل ما أمكن مفردات بأخرى حتى نتوصل إلى إعادة صوغ العبارة (معتمدين المفردات الواردة في نشاط المترادفات السابق).

✓ وهذا ما يساعدنا إلى فهم أفضل للعبارة.

- كرِّر هذه الخطوات مع الجمل والعبارات الأساسية الأخرى الواردة في المقطع الأول وفي المقاطع الأخرى للنص.

إعادة صوغ الجملة ذاتها على نحو فردي

- اطلب إلى التلاميذ على نحو ثنائي إعادة صوغ الجملة التالية، وكتابتها على البطاقة الشريطية للجميل.

- يشارك التلاميذ ويأخذون دورهم في إعادة صوغ الجمل، ويوضحون لزملائهم الكيفية التي اتبعوها في عملية إعادة الصوغ.

التقويم

- قوِّم ما تعلمه التلاميذ من كل مقطع من مقاطع النص بتوجيههم إلى تنفيذ الأنشطة المتعلقة بالنص في ورقة العمل.

- كلف التلاميذ بواجب منزلي .

التغذية الراجعة

- اطلب إلى كل تلميذ أن يشارك زملاءه ما تعلمه من الدرس (استخدم تعليمات، إذا كان ذلك ضرورياً، من مثل):

✓ ما معنى إعادة الصوغ؟

✓ كيف تساعدنا في فهم النص المقروء؟

✓ ما الخطوات التي نتبعها في إعادة الصوغ؟

ورقة عمل (١)

النشاط (١): أقرأ المقطع الأول من النص وأصفي إلى تعليمات معلمي، ثم أجيب:

(١) أسجل مترادفات الكلمات الآتية الواردة في المقطع (١):

	أغمض		تحميها	
	ستارة		ردّت	
	تحرسان		سلامة	

(٢) ما الفكر التي يدور حولها المقطع الأول من النص؟

يتحدث المقطع الأول من النص عن:

(٣) من خلال المترادفات السابقة أعيد صوغ العبارتين اللتين يدونهما معلمي على السبورة:

.....	← العبارة (١)
.....	← العبارة (٢)

النشاط (٢): أقرأ المقطع الثالث من النص، ثم أجيب:

(١) أسجل مترادفات الكلمات الآتية الواردة في المقطع (٣):

	تبين		معالجة	
	تحديد		لهفة	

(٢) ما الفكر التي يدور حولها المقطع الثالث من النص؟

يتحدث المقطع الثالث من النص عن:

٣) من خلال المترادفات السابقة أعيد صوغ العبارات التي يدونها معلمي على السبورة:

.....	← العبارة (١)
.....	← العبارة (٢)

🔗 النشاط (٣): أقرأ المقطع الرابع من النص، ثم أجيب:

١) أسجل مترادفات الكلمتين الآتيتين الواردتين في المقطع (٤):

	نحرم		نحمي	

٢) ما الفكر التي يدور حولها المقطع الرابع من النص؟

يتحدث المقطع الرابع من النص عن:
.....
.....

٣) من خلال المترادفات السابقة أعيد صوغ العبارة التي يدونها معلمي على السبورة:

.....	← العبارة (١)

بطاقة تقويمية لعملية إعادة صوغ الفقرات

اسم التلميذ: التاريخ:

غير معادة الصوغ	أكثر عمومية	غير مفيدة	غير دقيقة	متكررة	ليست من الفقرة	غير ذات معنى	غير مكتملة	الفقرات	الفكرة الرئيسية	التفصيل
								الفقرة ①		
								الفقرة ②		
								الفقرة ③		
								الفقرة ④		
								الفقرة ⑤		

حساب درجة التلميذ

الدرجة الكلية

درجة الإتقان

درجات الفكر الرئيسية (الحد الأقصى: فكرة واحدة في كل فقرة) []

درجات التفاصيل (الحد الأقصى: تفصيلان في كل فقرة) []

الدرجة الكلية للإتقان []



$$\text{الدرجة الكلية للإتقان} = \frac{\text{[]}}{\text{[]}} = \frac{\text{[]}}{\text{عدد الفقرات} \times 3} = \text{[] \%}$$

ورقة عمل (٢)

الأنشطة التقويمية

(١) أشير إلى رقم المقطع المناسب من النص أمام كل فكرة من الفكر الآتية:

أهمية العينين

الفحص الأولي للعيون

قلق الوالدين

الفحص الثاني للعيون

(٢) أختار عنواناً مناسباً للنص مما يأتي:

☐ عيادة الطبيب

☐ سلامة العين

☐ في المستوصف

(٣) أقرأ المقطع (١)، وأكمل:

من الإجراءات الصحيّة للمحافظة على سلامة العيون:

.....

.....

(٤) أستعين بمعلمي وأكمل الشروط الصحية للقراءة:

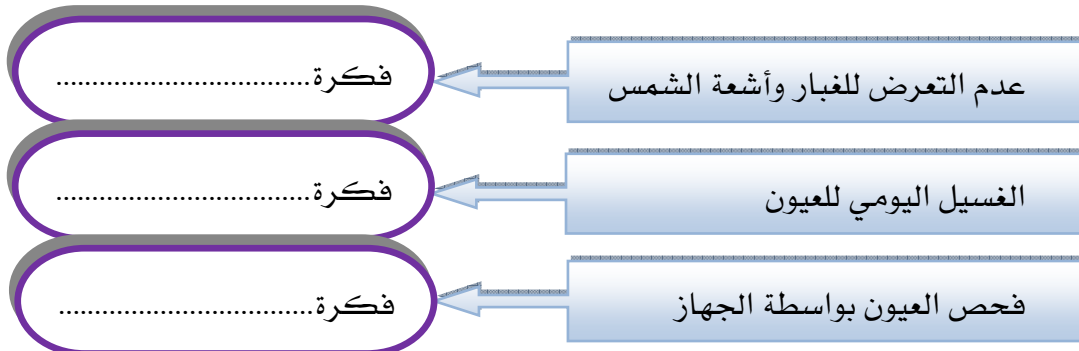
✓ ألا يكون الضوء خافتاً ولا قوياً

..... ✓

..... ✓

..... ✓

(٥) أُميّز الفكرة الرئيسة من الفكرة الفرعية مما يأتي:



٦) أسمى أداتين عند طبيب العيون:

..... ❖

..... ❖

٧) اقترح عنواناً آخر مناسباً للنص:

.....

الدرس الخامس : تدوير النفايات

الصفحة: ٦٥-٦٩	التاريخ:	الصف: الرابع
	الدرس الثالث: تدوير النفايات	الوحدة الرابعة: الطبيعة
الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن: (١) يقرأ النص قراءة جهرية سليمة (٢) يذكر أثرين سلبيين لظاهرة تبعثر حاويات النفايات في الطرق. (٣) يقترح حلاً من الحلول المطروحة للتخلص من النفايات. (٤) يستنتج الفكرة العامة التي يدور حولها النص. (٥) يستنتج فكرة فرعية من كل مقطع من النص. (٦) يقارن بين الطرائق المختلفة للتخلص من النفايات من حيث النتائج المترتبة عليها. (٧) يتعرف معاني المفردات الآتية (السائبة، تدوير، تميط). (٨) يستخرج من النص كلمتين متضادتين. (٩) يضع عنواناً آخر مناسباً للنص. (١٠) يصوغ سؤالين عن (كيفية تدوير النفايات، مكان تدوير النفايات). (١١) يكتب فقرة يعبر فيها عن موقفه من الإنسان الذي يرمي النفايات في غير أماكنها. (١٢) يعلّل جلب النفايات للأمراض المعدية.		
المفردات المفتاحية: تشوه، المعدية، يعتني، السائبة، تدوير، تميط، النفايات.		
الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة: كتاب التلميذ، السبورة، مخطط (RAP)، أوراق عمل، أقلام رصاص، ممحاة، بطاقات تعليمية، بطاقات شريطية كرتونية، صورة مكبرة عن النص.		
الحصص المقترحة: ثلاث حصص.		
إجراءات سير الدرس التمهيد • حل الواجب المنزلي الذي كلفتهم به في الدرس السابق. • اعرض على التلاميذ مجموعة من الصور عن الحاويات، وأدر حواراً قصيراً معهم يتضمن مجموعة من الأسئلة من مثل: كيف تبدو حاوية النفايات في الصورة؟ ماذا تنقل لنا حاوية النفايات المفتوحة؟... وتوصل من خلال هذا الحوار إلى الإعلان عن الموضوع الجديد للدرس، وسجله على السبورة (تدوير النفايات). • اطلب إلى التلاميذ فتح الكتاب في الصفحة (٦٦).		

نشاط المترادفات

- اعرض على التلاميذ البطاقات التعليمية التي تحتوي على المفردات الواردة في النص بطاقة بطاقة.
- اطلب إلى التلاميذ كتابة مترادفات للمفردة المعروضة في البطاقة التعليمية (بمعدل دقيقتين لكل مفردة) وذلك بالقول لهم:

✓ اكتب مفردة أخرى لها المعنى ذاته لكلمة (السائبة)؟

- كرر هذه الخطوة ذاتها مع كل مفردة من المفردات الأخرى المطروحة.
- اطلب إلى التلاميذ أن يشاركوا زملاءهم في أجوبتهم.

مراجعة الاستراتيجية والتذكير بها

- وضح للتلاميذ أننا عندما نعيد صوغ جملة أو نص ما نتبع الخطوات الثلاث الآتية:

✓ اقرأ [Read]: اقرأ المقطع أو الفقرة أو النص.

✓ تساءل [Ask your self]: تساءل عن الفكر الرئيسة والكلمات المفتاحية لمعنى الجملة أو المقطع أو الفقرة أو النص.

✓ ضع [Put]: ضع الفكر الرئيسة في عباراتك الخاصة، أي عبر عنها بأساليب مختلفة، باستخدام المترادفات.

- توجه إلى التلاميذ بالقول: لنتذكر دائماً أن هذه الاستراتيجية تسمى استراتيجية إعادة الصوغ (RAP).

قراءة النص

- اقرأ النص قراءة جهرية، ثم اختر عدداً كافياً من التلاميذ لقراءة النص قراءة جهرية سليمة ومعبرة، مع التركيز على تصحيح الأخطاء في أثناء القراءة.
- اطلب إلى التلاميذ مرة أخرى قراءة النص قراءة صامتة، ثم اطلبهم تحديد المفردات التي لم يفهموها.

التساؤل حول الفكر الرئيسة لمقاطع النص وكلماتها المفتاحية

- اطلب إلى التلاميذ وضع خطوط تحت الكلمات المفتاحية الواردة في المقطع الأول. وذكرهم بأن هذه الكلمات تساعدنا على إدراك المعنى.

- اطلب إلى التلاميذ أن يتساءلوا حول الفكرة الرئيسة للمقطع الأول من النص.

- كرر هذه الخطوات في كل مقطع من مقاطع النص.

ضع الفكر الرئيسة في عباراتك الخاصة

- اقرأ المقطع الأول من النص.
- اطلب إلى التلاميذ إعادة صوغه بناء على نشاط المترادفات السابق. موضحين الخطوات التي اتبعوها لإعادة صوغ المقطع.

- كرّر هذه الخطوات مع المقاطع الأخرى للنص.

التقويم

- قوّم ما تعلمه التلاميذ من كل مقطع من مقاطع النص بتوجيههم إلى تنفيذ الأنشطة المتعلقة بالنص في ورقة العمل.
- كلف التلاميذ بواجب منزلي .

التغذية الراجعة

- اطلب إلى كل تلميذ أن يشارك زملاءه ما تعلمه من الدرس (استخدم تعليمات، إذا كان ذلك ضرورياً، من مثل):
 - ✓ ما معنى إعادة الصوغ؟
 - ✓ كيف تساعدنا في فهم النص المقروء؟
 - ✓ ما الخطوات التي نتبعها في إعادة الصوغ؟

ورقة عمل (١)

النشاط (١): أقرأ المقطع الأول من النص وأصفي إلى تعليمات معلمي، ثم أجيب:

(١) أسجل مترادفات الكلمات الآتية الواردة في المقطع (١):

	المتبعثرة		تشوه
	السائبة		تجلب
	تبعث		المعدية

(٢) ما الفكر التي يدور حولها المقطع الأول من النص؟

يتحدث المقطع الأول من النص عن:

.....

.....

(٣) من خلال المترادفات السابقة أعيد صوغ العبارتين اللتين يدونهما معلمي على السبورة:

..... ← العبارة (١)

..... ← العبارة (٢)

(٤) أعيد صوغ المقطع الأول من خلال المترادفات والعبارتين السابقتين:

.....

.....

.....

النشاط (٢): أقرأ المقطع الثاني من النص، ثم أجيب:

(١) أسجل مترادفات الكلمات الآتية الواردة في المقطع (٢):

	تتعهد		تدوير
	-		جمع

٢) ما الفكر التي يدور حولها المقطع الثاني من النص؟

يتحدث المقطع الثاني من النص عن:

.....

.....

..... ← العبارة (١)

..... ← العبارة (٢)

⦿ النشاط (٣): أقرأ المقطع الرابع من النص، ثم أجيب:

(١) أسجل مترادفات الكلمات الآتية الواردة في المقطع (٤):

	يمرّ		يعتني
	يخلف		يسكنه

٢) ما الفكر التي يدور حولها المقطع الرابع من النص؟

يتحدث المقطع الرابع من النص عن:

.....

.....

(٣) من خلال المترادفات السابقة أعيد صوغ العبارتين اللتين يدونهما معلمي على السبورة:

..... ← العبارة (١)

..... ← العبارة (٢)

(٤) أعيد صوغ المقطع الرابع من خلال المترادفات والعبارتين السابقتين:

.....

.....

.....

بطاقة تقويمية لعملية إعادة صوغ الفقرات

اسم التلميذ: التاريخ:

غير معادة الصوغ	أكثر عمومية	غير مفيدة	غير دقيقة	متكررة	ليست من الفقرة	غير ذات معنى	غير مكتملة	الفقرات	الفكرة الرئيسية	التفصيل
								الفقرة ①		
								الفقرة ②		
								الفقرة ③		
								الفقرة ④		
								الفقرة ⑤		

حساب درجة التلميذ

الدرجة الكلية

درجة الإتقان

(الحد الأقصى: فكرة واحدة في كل فقرة)

درجات الفكر الرئيسي

(الحد الأقصى: تفصيلان في كل فقرة)

درجات التفاصيل

الدرجة الكلية للإتقان


 %

 = /

الدرجة الكلية للإتقان
عدد الفقرات × 3

ورقة عمل (٢)

الأنشطة التقويمية

(١) أقرأ المقطع (١) وأوضح الآثار السلبية للنفايات:

تشوّه.....	✗
تعيش عليها.....	✗
تتقل.....	✗

(٢) أذكر نتيجة كل طريقة من الطرائق الآتية للتخلص من النفايات:

الإلقاء في النهر	الإلقاء خارج المدن	الإلقاء في النهر
.....		
.....		
.....		

(٣) أقرأ المقطع (٣) وأستخرج منه:

كلمتين متضادتين: [.....] x [.....]

(٤) أصوغ سؤالي عن:

❖ كيفية تدوير النفايات	§.....
❖ مكان تدوير النفايات	§.....

(٥) أقترح عنواناً مناسباً للنص:

.....

الدرس السادس: من عادات الشعوب

الصف: الرابع	التاريخ:	الصفحة: ٧٦-٨٠
الوحدة الخامسة: الأسفار والرحلات		
الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن: (١) يقرأ النص قراءة جهرية سليمة (٢) يسمي الشخصية الرئيسية للقصة. (٣) يستنتج الفكرة العامة للنص. (٤) يذكر المكان الذي تدور فيه حوادث القصة. (٥) يضع عنواناً آخر للنص يدل على مضمونه. (٦) يرتب حوادث القصة وفق التسلسل الزمني. (٧) يميز بين معاني كلمة (مطلع) حسب السياق الذي ترد فيه. (٨) يوضح معاني المفردات الآتية (روى، مزاج، ناء، قارس). (٩) يتعرّف إحدى عادات شعب منطقة سيبييريا. (١٠) يعبر عن رأيه في عادة شعب منطقة سيبييريا. (١١) يستخرج من النص صفتين من صفات راوي القصة. (١٢) يذكر عادة جميلة من عادات الشعب السوري. (١٣) يستنتج فكرة فرعية من كل مقطع من مقاطع النص.		
المفردات المفتاحية: أروي، النائبة، ملامح، القرويون، بدا، المزاج، القارس، الاحتفاء.		
الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة: كتاب التلميذ، السبورة، مخطط (RAP)، أوراق عمل، أقلام رصاص، ممحاة، بطاقات تعليمية، بطاقات شريطية كرتونية، صورة مكبرة عن النص.		
الحصص المقترحة: ثلاث حصص.		
إجراءات سير الدرس التمهيد • حلّ الواجب المنزلي الذي كلفت التلاميذ به في الدرس السابق. • مهّد للدرس بسؤال التلاميذ عن بعض الشعوب التي سمعوا عنها أو شاهدوا أفلاماً عنها، وعن بعض العادات التي يعرفونها عن تلك الشعوب، ثم اعرض عليهم صورة واطرح مجموعة من الأسئلة حولها من مثل: كيف تبدو الطبيعة في الصورة؟ ماذا يقدم أهل القرية للشباب في الصورة؟ وتوصل من خلال هذه الأسئلة إلى الإعلان عن الدرس الجديد على السبورة (من عادات الشعوب).		

- اطلب إلى التلاميذ فتح الكتاب في الصفحة (٧٧).

نشاط المترادفات ومطابقة الجمل

- اعرض على التلاميذ البطاقات التعليمية التي تحتوي على المفردات الواردة في النص بطاقة بطاقة.
- اطلب إلى التلاميذ كتابة مترادفات للمفردة المعروضة في البطاقة التعليمية (بمعدل دقيقتين لكل مفردة) وذلك بالقول لهم:

✓ اكتب مفردة أخرى لها المعنى ذاته لكلمة (أروي)؟

- كرر هذه الخطوة ذاتها مع كل مفردة من المفردات الأخرى المطروحة.
- أعرض جملة ثم اطلب إلى كل تلميذ إعطاء جملة أخرى مطابقة للجملة المعروضة بالقول: من يقدم جملة أخرى تطابق في المعنى الجملة المعروضة ومصاغة بطريقة أخرى؟
- كرر هذه الخطوة مع جمل أخرى، مع تذكيرهم بهدفها.

مراجعة الاستراتيجية والتذكير بها

- وضح للتلاميذ أننا عندما نعيد صوغ جملة أو نص ما نتبع الخطوات الثلاث الآتية:
- ✓ اقرأ [Read]: اقرأ المقطع أو الفقرة أو النص.
- ✓ تساءل [Ask your self]: تساءل عن الفكر الرئيسة والكلمات المفتاحية لمعنى الجملة أو المقطع أو الفقرة أو النص.
- ✓ ضع [Put]: ضع الفكر الرئيسة في عباراتك الخاصة، أي عبر عنها بأساليب مختلفة، باستخدام المترادفات.
- توجه إلى التلاميذ بالقول: لنتذكر دائماً أن هذه الاستراتيجية تسمى استراتيجية إعادة الصوغ (RAP).

قراءة النص

- اقرأ النص قراءة جهرية، ثم اختر عدداً كافياً من التلاميذ لقراءة النص قراءة جهرية سليمة ومعبرة، مع التركيز على تصحيح الأخطاء في أثناء القراءة. ثم اطلب إلى التلاميذ قراءته جماعياً.
- اطلب إلى التلاميذ مرة أخرى قراءة النص قراءة صامتة، ثم اطلب إليهم تحديد المفردات التي لم يفهموها.

التساؤل حول الفكر الرئيسة لمقاطع النص وكلماتها المفتاحية

- اطلب إلى التلاميذ وضع خطوط تحت الكلمات المفتاحية الواردة في المقطع الأول. وذكرهم بأن هذه الكلمات تساعدنا على إدراك المعنى.
- اطلب إلى التلاميذ أن يتساءلوا حول الفكرة الرئيسة للمقطع الأول من النص.
- كرر هذه الخطوات في كل مقطع من مقاطع النص.

ضع الفكر الرئيسة في عباراتك الخاصة

- اقرأ المقطع الأول من النص.
- اطلب إلى التلاميذ إعادة صوغه بناء على نشاط المترادفات السابق، موضحين الخطوات التي اتبعوها لإعادة صوغ المقطع.
- كرر هذه الخطوات مع المقاطع الأخرى للنص.

التقويم

- قوم ما تعلمه التلاميذ من كل مقطع من مقاطع النص بتوجيههم إلى تنفيذ الأنشطة المتعلقة بالنص في ورقة العمل. واستعن بالبطاقة التقويمية لإعادة الصوغ.
- كلف التلاميذ بواجب منزلي .

التغذية الراجعة

- اطلب إلى كل تلميذ أن يشارك زملاءه ما تعلمه من الدرس (استخدم تعليمات، إذا كان ذلك ضرورياً، من مثل):
- ✓ ما معنى إعادة الصوغ؟
- ✓ كيف تساعدنا في فهم النص المقروء؟
- ✓ ما الخطوات التي نتبعها في إعادة الصوغ؟

ورقة عمل (١)

النشاط (١): أقرأ المقطع الأول من النص وأصفي إلى تعليمات معلمي، ثم أجيب:

(١) أسجل مترادفات الكلمتين الآتيتين الواردتين في المقطع (١):

	أروي		إصرارهم

(٢) ما الفكر التي يدور حولها المقطع الأول من النص؟

يتحدث المقطع الأول من النص عن:

.....

.....

(٣) من خلال المترادفات السابقة أعيد صوغ العبارة التي يدونها معلمي على السبورة:

..... ← العبارة (١)

(٤) أعيد صوغ المقطع الأول من خلال المترادفات والعبارتين السابقتين:

.....

.....

.....

النشاط (٢): أقرأ المقطع الثاني من النص، ثم أجيب:

(١) أسجل مترادفات الكلمات الآتية الواردة في المقطع (٢):

	السعادة		تبدو
	ينادونه		ملامح

(٣) ما الفكر التي يدور حولها المقطع الثاني من النص؟

يتحدث المقطع الثاني من النص عن:

.....

.....

٣) من خلال المترادفات السابقة أعيد صوغ العبارة التي يدونها معلمي على السبورة:

..... ← العبارة (١)

Ⓒ النشاط (٣): أقرأ المقطع الثالث من النص، ثم أجيب:

١) أسجل مترادفات الكلمات الآتية الواردة في المقطع (٣):

	النائية		المزاج
	القارس		مفادرة

٢) ما الفكر التي يدور حولها المقطع الثالث من النص؟

يتحدث المقطع الثاني من النص عن:

.....

.....

٣) من خلال المترادفات السابقة أعيد صوغ العبارتين اللتين يدونها معلمي على السبورة:

..... ← العبارة (١)

..... ← العبارة (٢)

بطاقة تقويمية لعملية إعادة صوغ الفقرات

اسم التلميذ: التاريخ:

غير معادة الصوغ	أكثر عمومية	غير مفيدة	غير دقيقة	متكررة	ليست من الفقرة	غير ذات معنى	غير مكتملة	الفقرات	الفكرة الرئيسية	التفصيل
								الفقرة ①		
								الفقرة ②		
								الفقرة ③		
								الفقرة ④		
								الفقرة ⑤		

حساب درجة التلميذ

الدرجة الكلية

درجة الإتقان

(الحد الأقصى: فكرة واحدة في كل فقرة)

درجات الفكر الرئيسة

(الحد الأقصى: تفصيلان في كل فقرة)

درجات التفاصيل

الدرجة الكلية للإتقان


 %

 =

الدرجة الكلية للإتقان
عدد الفقرات × 3

ورقة عمل (٢)

الأنشطة التقويمية

(١) أضع إشارة (✓) أمام الفكرة العامة للنص مما يأتي:

☐ برودة سيبيريا ☐ فائدة الرحلات ☐ عادة من عادات الشعوب

(٢) أختار عنواناً آخر مناسباً للنص مما يأتي:

☐ تربية الناشئة ☐ رعاية الناشئة ☐ الاحتفال بالنجاح

(٣) أضع إشارة (✓) أمام الإجابة الصحيحة مما يأتي:

❖ تدور حوادث النص في:

☐ منطقة سيبيريا ☐ بلاد الكاتبة ☐ بلاد راوي القصة.

❖ العادة التي عرضت في النص هي الحفاوة بـ:

☐ الأولاد ☐ الرجال ☐ المنتصر

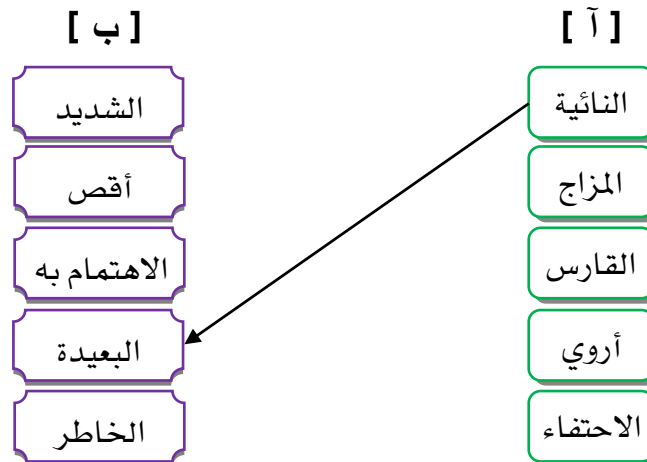
(٤) أقرأ المقطع (٣) من النص قراءة متأنية ثم أكمل ما يأتي:

❖ يواجه الرجل المبعد عن قريته في سيبيريا: و

❖ ولذلك تنمو لديه صفتان هما و

❖ الامتحانات التي يجتازها الرجل هي و

(٥) أصل بين الكلمة في القائمة (آ) وبين المعنى المناسب لها في القائمة (ب):



٦) أختار المعنى المناسب لكلمة (مطلع) مما يأتي، وأضعه في المربع [شروق - بداية]:

مطلع: < في مطلع شبابي كنت محباً للأسفار.

مطلع: < التقيت بصديقي عند مطلع الشمس.

٧) أختار لكل فكرة من الحقل (آ) ما يناسبها من الحقل (ب):

[ب]

الخاتمة

المقدمة

الموضوع

[آ]

صفات الراوي

رحلة الراوي

العبرة من الدرس

الدرس السابع: الحاسوب

الصف: الرابع	التاريخ:	الصفحة: ٨١-٨٤
الوحدة الخامسة: الأسفار والرحلات	الدرس الثالث: الحاسوب	
الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن: (١) يقرأ النص قراءة جهرية سليمة (٢) يوضح الحجم الذي كان عليه الحاسوب في بدايته. (٣) يعدّد مجالين من مجالات استخدام الحاسوب. (٤) يذكر ثلاث ميزات لاستخدام الحاسوب في حياة الإنسان. (٥) يضع عنواناً آخر للنص. (٦) يوضح بعض الأضرار التي تنجم عن سوء استخدام الحاسوب. (٧) يتعرّف الوسيلة التي كان يستخدمها الإنسان للحساب قبل اختراع الآلة الحاسبة. (٨) يوضح معاني المفردات الآتية (جوانب، تخزين، هائل، الجليّة). (٩) يستنتج فكرة فرعية من كل مقطع من النص. (١٠) يستخرج من المقطع الأول للنص أضداد كلمتي (توسعت، قصيرة). (١١) يصوغ سؤالاً عن المدة التي يحتاجها الحاسوب للبحث عن اسم. (١٢) يرتب المراحل التي مر بها الإنسان في الحساب. (١٣) يبدي رأيه حول أهمية استخدام المعلم للحاسوب.		
المفردات المفتاحية: جوانب، المعقدة، تخزين، هائل، الجليّة، مخططات هندسية.		
الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة: كتاب التلميذ، السبورة، مخطط (RAP)، أوراق عمل، أقلام رصاص، ممحاة، بطاقات تعليمية، بطاقات شريطية كرتونية، صورة مكبرة عن النص.		
الحصص المقترحة: ثلاث حصص.		
إجراءات سير الدرس التمهيد • حلّ الواجب المنزلي الذي كلفت التلاميذ به في الدرس السابق. • مهّد للدرس بسؤال التلاميذ عن مدى تعاملهم مع الحاسوب في حياتهم اليومية، وفيما يستخدمونه، ومقدار الوقت الذي يمضونه أمام الحاسوب. ثم اعرض أمامهم مجموعة من العيدان، وآلة حاسبة وحاسوب محمول (إن وجد)، وحاوّرهم حول استخداماتها في الحساب.		

- اطلب إلى التلاميذ فتح الكتاب في الصفحة (٨٢).

نشاط المترادفات

- اطلب إلى التلاميذ تحديد المفردات المفتاحية للنص، ثم كتابة مترادفات لكل مفردة منها، وذلك بالقول لهم:

✓ اكتب كلمة لها المعنى ذاته لكلمة (جوانب)؟

- كرر هذه الخطوة مع كل مفردة .

- اكتب أجوبة التلاميذ على السبورة.

مراجعة الاستراتيجية والتذكير بها

- اعرض على التلاميذ لوحة كرتونية كبيرة تتضمن الخطوات الثلاث لاستراتيجية (RAP)، ووضح لهم أننا عندما نعيد صوغ جملة أو نص ما نتبع الخطوات الثلاث الآتية:

✓ اقرأ [Read]: اقرأ المقطع أو الفقرة أو النص.

- ✓ تساءل [Ask your self]: تساءل عن الفكر الرئيسة والكلمات المفتاحية لمعنى الجملة أو المقطع أو الفقرة أو النص.

- ✓ ضع [Put]: ضع الفكر الرئيسة في عباراتك الخاصة، أي عبر عنها بأساليب مختلفة، باستخدام المترادفات.

- توجه إلى التلاميذ بالقول: لنتذكر دائماً أن هذه الاستراتيجية تسمى استراتيجية إعادة الصوغ (RAP).

قراءة النص

- اقرأ النص قراءة جهرية، ثم اختر عدداً كافياً من التلاميذ لقراءة النص قراءة جهرية سليمة ومعبرة، مع التركيز على تصحيح الأخطاء في أثناء القراءة.

- اطلب إلى التلاميذ مرة أخرى قراءة النص قراءة صامتة، ثم اطلب إليهم تحديد المفردات التي لم يفهموها.

- اطلب إلى التلاميذ قراءة النص قراءة جماعية.

التساؤل حول الفكر الرئيسة لمقاطع النص وكلماتها المفتاحية

- اطلب إلى التلاميذ وضع خطوط تحت الكلمات المفتاحية الواردة في المقطع الأول. وذكرهم بأن هذه الكلمات تساعدنا على إدراك المعنى.

- اطلب إلى التلاميذ أن يتساءلوا حول الفكرة الرئيسة للمقطع الأول من النص.

- كرر هذه الخطوات في كل مقطع من مقاطع النص.

- كرر هذه الخطوات في كل مقطع من مقاطع النص.

ضع الفكر الرئيسة في عباراتك الخاصة

- اقرأ المقطع الأول من النص.
- اطلب إلى التلاميذ إعادة صوغه بناء على نشاط المترادفات السابق، موضحين الخطوات التي اتبعوها لإعادة صوغ المقطع.
- كرر هذه الخطوات مع المقاطع الأخرى للنص.

التقويم

- قوم ما تعلمه التلاميذ من كل مقطع من مقاطع النص بتوجيههم إلى تنفيذ الأنشطة المتعلقة بالنص في ورقة العمل.
- كلف التلاميذ بواجب منزلي .

التغذية الراجعة

- اطلب إلى كل تلميذ أن يشارك زملاءه ما تعلمه من الدرس (استخدم تعليمات، إذا كان ذلك ضرورياً، من مثل):
 - ✓ ما معنى إعادة الصوغ؟
 - ✓ كيف تساعدنا في فهم النص المقروء؟
 - ✓ ما الخطوات التي نتبعها في إعادة الصوغ؟

ورقة عمل (١)

النشاط (١): أقرأ المقطع الأول من النص وأصفي إلى تعليمات معلمي، ثم أجيب:

(١) أسجل مترادفات الكلمتين الآتيتين الواردتين في المقطع (١):

	جوانب		المعقدة

(٢) ما الفكر التي يدور حولها المقطع الأول من النص؟

يتحدث المقطع الأول من النص عن:

.....

.....

(٣) من خلال المترادفات السابقة أعيد صوغ العبارة التي يدونها معلمي على السبورة:

العبارة (١) ←

النشاط (٢): أقرأ المقطع الثاني من النص، ثم أجيب:

(١) أسجل مترادفات الكلمات الآتية الواردة في المقطع (٢):

	تخزين		اقتحم
	هائل		خارق

(١٤) ما الفكر التي يدور حولها المقطع الثاني من النص؟

يتحدث المقطع الثاني من النص عن:

.....

.....

(٣) من خلال المترادفات السابقة أعيد صوغ العبارتين اللتين يدونها معلمي على السبورة:

العبارة (١) ←

العبارة (٢) ←

⊕ النشاط (٣): أقرأ المقطع الرابع من النص، ثم أجيب:

(١) أسجل مترادفات الكلمتين الآتيتين الواردتين في المقطع (٤):

	يشغلنا		الجليلة

(٢) ما الفكر التي يدور حولها المقطع الرابع من النص؟

يتحدث المقطع الرابع من النص عن:

.....

.....

(٣) من خلال المترادفات السابقة أعيد صوغ العبارة التي يدونها معلمي على السبورة:

..... ← العبارة (١)

⊕ النشاط (٤): أقرأ المقطع الثالث من النص، ثم أعيد صوغه:

.....

.....

.....

بطاقة تقويمية لعملية إعادة صوغ الفقرات

اسم التلميذ: التاريخ:

غير معادة الصوغ	أكثر عمومية	غير مفيدة	غير دقيقة	متكررة	ليست من الفقرة	غير ذات معنى	غير مكتملة	الفقرات	الفكرة الرئيسية	التفصيل
								الفقرة ①		
								الفقرة ②		
								الفقرة ③		
								الفقرة ④		
								الفقرة ⑤		

حساب درجة التلميذ

الدرجة الكلية

درجة الإتقان

(الحد الأقصى: فكرة واحدة في كل فقرة)

درجات الفكر الرئيسي

(الحد الأقصى: تفصيلان في كل فقرة)

درجات التفاصيل

الدرجة الكلية للإتقان


 %

 =

الدرجة الكلية للإتقان

عدد الفقرات × 3

ورقة عمل (٢)

الأنشطة التقويمية

(١) أقرأ المقطعين (١) و (٢) من النص وأكمل:

➤ اختصر الحاسوب الكثير من.....

➤ يساعدنا الحاسوب في البحث عن..... وفي رسم.....أو.....أو.....

➤ الحاسوب قادر على تنفيذ ملايين..... وعلى تخزين.....

(٢) أرتب بالأرقام المراحل التي مر بها الإنسان في الحساب:

اختراع الحاسوب	☐
اختراع الآلة الحاسبة	☐
الحساب على الأصابع أو الحجارة أو العيدان	☐

(٣) أقرأ المقطع (١) من النص، ثم أبحث عن:

👉 ضد كلمتي:

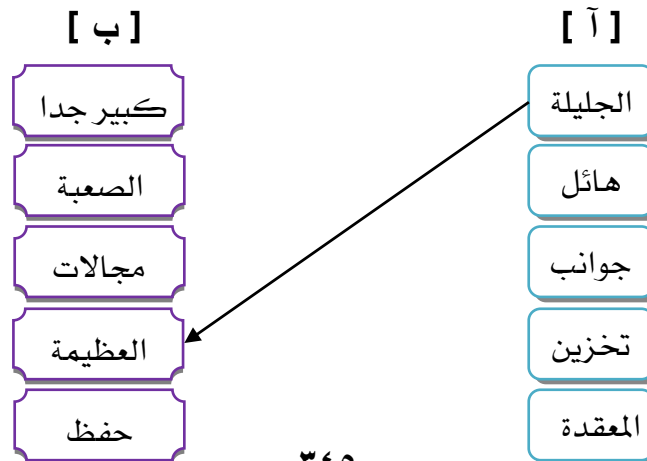
[توسعت] x [.....]

[قصيرة] x [.....]

👉 مرادف كلمة:

[الصعبة] = [.....]

(٤) أصل بين الكلمة في الحقل (آ)، وبين معناها في الحقل (ب):



٥) أقرأ المقطع (٤) من النص، وأبين الأضرار الناجمة عن سوء استخدام الحاسوب:

.....	✗	يشغلنا
.....	✗	يبعدنا
.....	✗	يؤذي

٦) أستخرج من كل مقطع من النص الفكرة الأساسية:

.....	المقطع (١)
.....	المقطع (٢)
.....	المقطع (٣)
.....	المقطع (٤)

٧) أرتب بالأرقام الأعمال الآتية التي سأقوم بها باستخدام الحاسوب وفقاً لأهميتها:

لعبة السيارات	☐
رسم اللوحات	☐
البحث عن معلومات	☐
تصميم بطاقة تهنئة لصديقي	☐

٨) أقترح عنواناً آخر مناسباً للنص:

.....

٩) أصوغ سؤالاً عن: [المدة التي يحتاجها الحاسوب للبحث عن اسم]:

.....

الدرس الثامن: مدينة حلب

الصفحة: ٨٩-٩٢	التاريخ:	الصف: الرابع
	الدرس الأول: مدينة حلب	الوحدة السادسة: المدن
الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس أن: (١) يقرأ النص قراءة جهرية سليمة (٢) يذكر ثلاثة معالم لمدينة حلب. (٣) يعلل تسمية حلب بـ(الشهباء). (٤) يعدّد أقسام قلعة حلب. (٥) يذكر صفتين لأسواق مدينة حلب القديمة. (٦) يسمّي سوقين من أشهر أسواق مدينة حلب. (٧) يضع عنواناً آخر مناسباً للنص. (٨) يصوغ جملاً مفيدة تتضمن المفردات الآتية (طراز، حلب الشهباء، الأبدّة). (٩) يوضح معاني المفردات الآتية (الصروح، المهيبة، الأبدّة، الشهباء، حط رحاله). (١٠) يذكر أضداد الكلمات الآتية (طليلة، الجليّة). (١١) يميز بين معاني كلمة (تعود) حسب السياق الذي ترد فيه.		
المفردات المفتاحية: حط الرحال، الشهباء، تلة، الصروح، طراز، قلعة، هضبة، المهيبة، الأبدّة.		
الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة: كتاب التلميذ، السبورة، مخطط (RAP)، أوراق عمل، أقلام رصاص، ممحاة، بطاقات تعليمية، بطاقات شريطية كرتونية، صورة مكبرة عن النص.		
الحصص المقترحة: ثلاث حصص.		
إجراءات سير الدرس التمهيد • حلّ على نحو جماعي الواجب المنزلي الذي كلفت التلاميذ به في الدرس السابق. • ابدأ الدرس الجديد من خلال سؤال التلاميذ عن المدن السورية التي زاروها مع أهاليهم أو في الرحل المدرسية، وماذا شاهدوا فيها من معالم. • اعرض على التلاميذ مجموعة من الصور بواسطة جهاز عارض الصور تمثل معالم لمدينة حلب، واطلب إليهم تأملها لتحديد مكوناتها ومدلولها. ومهدّ لذلك للحديث عن موضوع الدرس، وصولاً إلى تسجيل عنوانه على السبورة (مدينة حلب). • اطلب إلى التلاميذ فتح الكتاب في الصفحة (٩٠).		

نشاط المترادفات

- اطلب إلى التلاميذ تحديد المفردات المفتاحية للنص، ثم كتابة مترادفات لكل مفردة منها، وذلك بالقول لهم:

✓ اكتب كلمة لها المعنى ذاته لكلمة (حط الرحال)؟

- كرر هذه الخطوة مع كل مفردة .

- اكتب أجوبة التلاميذ على السبورة.

مراجعة الاستراتيجية والتذكير بها

- اعرض على التلاميذ لوحة كرتونية كبيرة تتضمن الخطوات الثلاث لاستراتيجية (RAP)، ووضح لهم أننا عندما نعيد صوغ جملة أو نص ما نتبع الخطوات الثلاث الآتية:

✓ اقرأ [Read]: اقرأ المقطع أو الفقرة أو النص.

- ✓ تساءل [Ask your self]: تساءل عن الفكر الرئيسة والكلمات المفتاحية لمعنى الجملة أو المقطع أو الفقرة أو النص.

- ✓ ضع [Put]: ضع الفكر الرئيسة في عباراتك الخاصة، أي عبر عنها بأساليب مختلفة، باستخدام المترادفات.

- توجه إلى التلاميذ بالقول: لنتذكر دائماً أن هذه الاستراتيجية تسمى استراتيجية إعادة الصوغ (RAP).

قراءة النص

- اقرأ النص قراءة جهرية، ثم اختر عدداً كافياً من التلاميذ لقراءة النص قراءة جهرية سليمة ومعبرة، مع التركيز على تصحيح الأخطاء في أثناء القراءة.
- اطلب إلى التلاميذ مرة أخرى قراءة النص قراءة صامتة، ثم اطلب إليهم تحديد المفردات التي لم يفهموها.
- اطلب إلى التلاميذ قراءة النص قراءة جماعية.

التساؤل حول الفكر الرئيسة لمقاطع النص وكلماتها المفتاحية

- اطلب إلى التلاميذ وضع خطوط تحت الكلمات المفتاحية الواردة في المقطع الأول. وذكرهم بأن هذه الكلمات تساعدنا على إدراك المعنى.
- اطلب إلى التلاميذ أن يتساءلوا حول الفكرة الرئيسة للمقطع الأول من النص.
- كرر هذه الخطوات في كل مقطع من مقاطع النص.
- كرر هذه الخطوات في كل مقطع من مقاطع النص.

ضع الفكر الرئيسة في عباراتك الخاصة

- اقرأ المقطع الأول من النص.

- اطلب إلى التلاميذ إعادة صوغه بناء على نشاط المترادفات السابق، موضحين الخطوات التي اتبعوها لإعادة صوغ المقطع.
- كرّر هذه الخطوات مع المقاطع الأخرى للنص.

التقويم

- قوّم ما تعلمه التلاميذ من كل مقطع من مقاطع النص بتوجيههم إلى تنفيذ الأنشطة المتعلقة بالنص في ورقة العمل.
- كلف التلاميذ بواجب منزلي .

التغذية الراجعة

- اطلب إلى كل تلميذ أن يشارك زملاءه ما تعلمه من الدرس (استخدام تعليمات، إذا كان ذلك ضرورياً، من مثل):
 - ✓ ما معنى إعادة الصوغ؟
 - ✓ كيف تساعدنا في فهم النص المقروء؟
 - ✓ ما الخطوات التي نتبعها في إعادة الصوغ؟

ورقة عمل (١)

النشاط (١): أقرأ المقطع الأول من النص وأصفي إلى تعليمات معلمي، ثم أجيب:

(١) أسجل مترادفات الكلمتين الآتيتين الواردتين في المقطع (١):

	الشهباء		حط رحاله

(٢) ما الفكر التي يدور حولها المقطع الأول من النص؟

يتحدث المقطع الأول من النص عن:

.....

.....

(٣) من خلال المترادفات السابقة أعيد صوغ العبارة التي يدونها معلمي على السبورة:

..... العبارة (١) ←

(٤) أعيد صوغ المقطع الأول:

.....

.....

.....

النشاط (٢): أقرأ المقطع الثاني من النص، ثم أجيب:

(١) أسجل مترادفات الكلمات الآتية الواردة في المقطع (٢):

	طراز		هضبة
	مهيبة		الصروح

(٢) ما الفكر التي يدور حولها المقطع الثاني من النص؟

يتحدث المقطع الثاني من النص عن:

.....

.....

٣) من خلال المترادفات السابقة أعيد صوغ العبارتين اللتين يدونهما معلمي على السبورة:

.....	← العبارة (١)
.....	← العبارة (٢)

Ⓒ النشاط (٣): أقرأ المقطع الرابع من النص، ثم أجيب:

١) أسجل مترادفات الكلمتين الآتيتين الواردتين في المقطع (٤):

	معظم		الأبدة

٢) ما الفكر التي يدور حولها المقطع الرابع من النص؟

يتحدث المقطع الرابع من النص عن:

٣) من خلال المترادفات السابقة أعيد صوغ العبارة التي يدونها معلمي على السبورة:

.....	← العبارة (١)

٤) أعيد صوغ المقطع الرابع:

.....

بطاقة تقويمية لعملية إعادة صوغ الفقرات

اسم التلميذ: التاريخ:

غير معادة الصوغ	أكثر عمومية	غير مفيدة	غير دقيقة	متكررة	ليست من الفقرة	غير ذات معنى	غير مكتملة	الفقرات	الفكرة الرئيسية	التفصيل
								الفقرة ①		
								الفقرة ②		
								الفقرة ③		
								الفقرة ④		
								الفقرة ⑤		

حساب درجة التلميذ

الدرجة الكلية

درجة الإتقان

(الحد الأقصى: فكرة واحدة في كل فقرة)

درجات الفكر الرئيسية

(الحد الأقصى: تفصيلان في كل فقرة)

درجات التفاصيل

الدرجة الكلية للإتقان


 %

 =

الدرجة الكلية للإتقان
عدد الفقرات × 3

ورقة عمل (٢)

الأنشطة التقويمية

١) أقرأ المقطعين (١) و (٤) قراءة متأنية، وأكمل:

- ❖ تبعد مدينة حلب عن دمشق..... كيلو متراً إلى جهة
- ❖ سميت حلب (حلب الشهباء) لأن سيدنا..... لما مرَّ بها حَلَبَ فيها
أو لأن حجارته.....
- ❖ تقع قلعة على بعد ستين كيلومتراً شمال غرب حلب. وسميت باسم
القديس.....

٢) أقرأ المقطعين (٢) و (٣) من النص وأجيب:

➤ أشهر أقسام قلعة حلب:

..... (١)
..... (٢)
..... (٣)

➤ من أشهر الأسواق في حلب:

..... (١)
..... (٢)
..... (٣)

➤ من صفات الأسواق القديمة في حلب:

(١) مسقوفة.
(٢) تمتد أكثر من
(٣) تعد في طليعة.....
(٤) يختص كل سوق بنوع من.....

➤ من أشهر أبواب مدينة حلب:

..... (١)
..... (٢)
..... (٣)

٣) أصل بين الكلمة في الحقل (آ) ومعناها في الحقل (ب):

[ب]	[آ]
جلیلة	الشهباء
الأثر	طراز
نزل وأقام	مهيبة
بياض يخالطه سواد	الآبدة
البناء العالی	حط الرحال
الشكل والهيكل	الصرح
متاع	رحال

٤) أختار المعنى المناسب لكلمة (تعود) مما يأتي وأضعه في المستطيل [ترجع - تزور]:

- حلب مدينة قديمة تعود إلى ما قبل التاريخ. تعود:
- تعود الطيبة المرضى في قسم الجراحة. تعود:

٥) أضع في المربع رقم المقطع الذي وردت فيه الفكر الآتية:

موقع قلعة سمعان ومنشأ تسميتها	
قلعة حلب وأشهر أقسامها	
سبب تسمية حلب (حلب الشهباء)	
صفات أسواق حلب القديمة	

٦) أقترح عنواناً آخر مناسباً للنص:

.....

الملحق (٣٥) نتائج الدراسة الاستطلاعية التي دعمت مشكلة الدراسة

(١/٣٥) الاختبار الاستطلاعي لتعرف مستوى استيعاب التلاميذ القرائي

الجمهورية العربية السورية

كلية التربية - جامعة دمشق

قسم المناهج وطرائق التدريس

عزيزي التلميذ/عزيزتي التلميذة:

-اقرأ النص الآتي قراءة متأنية ، محاولاً فهم مضمونه ثم أجب عن الأسئلة بناء على ما فهمته منه.

-مدة الاختبار (٢٥) دقيقة فقط.

-اعتمد على نفسك في الحلّ، فليس هذا امتحاناً، ولن يؤثر في علامتك في الفصل الدراسي.

-الدرجة (١٠) درجات.

النص

(١)

أفاد الإنسان من حرارة الشمس منذ نشأته على الأرض، فكان يستخدمها في إنضاج الخبز، واللحم، وتجفيف الخضراوات والفواكه، وتسخين الماء وغير ذلك.

واهتم العلماء العرب قديماً بهذا المجال اهتماماً كبيراً، إذ استخدموا العدسات في تجميع الضوء وتركيزه ثم تسليطه على شيء قابل للاشتعال فتشتعل فيه النار.

(٢)

أما في العصر الحديث فقد استغل الإنسان الطاقة المتولدة من الشمس استغلالاً علمياً رائعاً، فاستخدمها في توليد الكهرباء، وتحلية المياه، وإنارة الشوارع، وتشغيل الأقمار الصناعية، كما استخدمها أيضاً في تدفئة المنازل، وتسخين المياه بواسطة السخانات الشمسية، ومؤخراً تم تصنيع سيارات تسير على الطاقة الشمسية.

(٣)

وللطاقة الشمسية أهمية عظيمة في الاقتصاد العالمي، وفي الحفاظ على البيئة وذلك باستخدام السخانات الشمسية في معظم دول العالم. وتتكون هذه السخانات من ألواح وصفائح سود، وأنايب مفرغة تمتص طاقة الشمس الحرارية، وقد وضعت هذه الألواح بشكل مائل لامتصاص أكبر قدر ممكن من أشعة الشمس، ثم تتوجه الحرارة المجمعة فيها إلى خزانات مائية متصلة بأنايب المنزل.

(٤)

وللطاقة الشمسية أهمية عظيمة في الحفاظ على البيئة باستخدام هذه السخانات الشمسية، حيث يستعاض بها عن الغاز والكهرباء، فتوفر المال وتؤمن المياه الساخنة على مدار اليوم.

إن السخان الشمسي وقود بلا دخان، ونار بلا اشتعال، فنامن بها على أنفسنا وعلى أولادنا وبيوتنا من الاحتراق.

(كتاب العربية لغتي: الفصل ٢)

للفصل الرابع الأساسي ٢٠١١/٢٠١٢م

الأسئلة

١) ضع عنواناً مناسباً للنص السابق [.....]

٢) لم توضع ألواح السخانات بشكل مائل؟ [.....]

٣) ميّز بين الفكرة الرئيسة والفكر الفرعية للمقطع الثاني من النص، مما يلي:

- ❖ استخدام الطاقة الشمسية في تشغيل الأقمار الصناعية. [فكرة.....]
- ❖ تصنيع سيارات تسير على الطاقة الشمسية. [فكرة.....]
- ❖ حسن استغلال الطاقة الشمسية في العصر الحديث. [فكرة.....]
- ❖ استغلال الطاقة الشمسية في تدفئة المنازل. [فكرة.....]

٤) استخرج من النص ما يلي:

- ❖ مرادف كلمة: (توجيه) = [.....]
- ❖ ضد كلمة: (المتفرقة) X [.....]
- ❖ ضد كلمة: (الملتئة) X [.....]

٥) اذكر فائدتين بيئيتين لاستخدام الطاقة الشمسية من خلال ما ورد في المقطع الرابع من النص:

- ❖
- ❖

٦) استخرج من المقطع الأول من النص حقيقة علمية.

- ❖

٧) أيهما أنفع في الاستخدام برأيك؟ استخدام الطاقة الشمسية أم الكهرباء؟

لماذا؟.....

٨) رتب الأحداث الآتية الواردة في النص من حيث تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث:

- () استخدام الطاقة الشمسية في تشغيل الأقمار الصناعية.
- () استخدام الطاقة الشمسية في تجفيف الخضراوات والفواكه.
- () صنع سيارات تسير على الطاقة الشمسية.
- () استخدام الطاقة الشمسية في إشعال النار من خلال العدسات.

٩) ما معنى كلمة (تحلية) في الجملتين الآتيتين:

- ❖ استغلّ الإنسان الطاقة في (تحلية) المياه = [.....]
- ❖ أحبّ (تحلية) كوب الحليب بالعسل = [.....]

١٠) ضع أمام كل فكرة من الفكر الآتية رقم المقطع المناسب من النص:

- () استغلال الطاقة الشمسية في إشعال النار.
- () مكونات الطاقة الشمسية.
- () كيفية استغلال الطاقة الشمسية حديثاً.

(٢/٣٥) نتائج الدراسة الاستطلاعية

رقم السؤال	الذكور = ٣٣			الإناث = ٤٥			المجموع = ٧٨		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
س ١	٠,٢٤٢٤	٠,٤٣٥٢	%٢٤,٢٤	٠,٤٦٦٧	٠,٥٠٤٥	%٤٦,٦٧	٠,٣٧١٨	٠,٤٨٦٤	%٣٧,١٨
س ٢	٠,٥٧٥٨	٠,٥٠١٩	%٥٧,٥٨	٠,٦٠٠٠	٠,٤٩٥٤	%٦٠,٠٠	٠,٥٨٩٧	٠,٤٩٥١	%٥٨,٩٧
س ٣	٠,٦٣٦٤	٠,٤٨٨٥	%٦٣,٦٤	٠,٦٦٦٧	٠,٤٧٦٧	%٦٦,٦٧	٠,٦٥٣٨	٠,٤٧٨٨	%٦٥,٣٨
س ٤	٠,٣٩٣٩	٠,٤٩٦٢	%٣٩,٣٩	٠,٤٠٠٠	٠,٤٩٥٤	%٤٠,٠٠	٠,٣٩٧٤	٠,٤٩٢٥	%٣٩,٧٤
س ٥	٠,٤٢٤٢	٠,٥٠١٩	%٤٢,٤٢	٠,٤٤٤٤	٠,٥٠٢٥	%٤٤,٤٤	٠,٤٣٥٩	٠,٤٩٩١	%٤٣,٥٩
س ٦	٠,٦٣٦٤	٠,٤٨٨٥	%٦٣,٦٤	٠,٦٢٢٢	٠,٤٩٠٣	%٦٢,٢٢	٠,٦٢٨٢	٠,٤٨٦٤	%٦٢,٨٢
س ٧	٠,٥٤٥٥	٠,٥٠٥٦	%٥٤,٥٥	٠,٥٧٧٨	٠,٤٩٩٥	%٥٧,٧٨	٠,٥٦٤١	٠,٤٩٩١	%٥٦,٤١
س ٨	٠,٤٢٤٢	٠,٥٠١٩	%٤٢,٤٢	٠,٤٤٤٤	٠,٥٠٢٥	%٤٤,٤٤	٠,٤٣٥٩	٠,٤٩٩١	%٤٣,٥٩
س ٩	٠,٥٤٥٥	٠,٥٠٥٦	%٥٤,٥٥	٠,٥١١١	٠,٥٠٥٥	%٥١,١١	٠,٥٢٥٦	٠,٥٠٢٦	%٥٢,٥٦
س ١٠	٠,٦٣٦٤	٠,٤٨٨٥	%٦٣,٦٤	٠,٦٤٤٤	٠,٤٨٤١	%٦٤,٤٤	٠,٦٤١٠	٠,٤٨٢٨	%٦٤,١٠
المتوسط الكلي	٠,٥٠٦١	٠,١٣١٠	%٥٠,٦١	٠,٥٣٧٨	٠,٠٩٥٩	%٥٣,٧٨	٠,٥٢٤٤	٠,١٠٦٥	%٥٢,٤٤

(٣/٣٥) درجات إجابات تلاميذ الصف الرابع في الاختبار الاستطلاعي لتعرف مستوى استيعابهم القرائي

الدرجة	الجنس	التلميذ	الدرجة	الجنس	التلميذ	الدرجة	الجنس*	التلميذ
٩	٢	٥٣	٣	١	٢٧	٥	١	١
٥	٢	٥٤	٥	١	٢٨	٥	١	٢
٢	٢	٥٥	٧	١	٢٩	٢	١	٣
٥	٢	٥٦	٧	١	٣٠	٥	١	٤
٦	٢	٥٧	٨	١	٣١	٦	١	٥
٨	٢	٥٨	٨	١	٣٢	٨	١	٦
٣	٢	٥٩	٠	١	٣٣	٣	١	٧
٢	٢	٦٠	٩	٢	٣٤	٢	١	٨
٣	٢	٦١	٩	٢	٣٥	٣	١	٩
٥	٢	٦٢	٥	٢	٣٦	٥	١	١٠
٨	٢	٦٣	٢	٢	٣٧	٨	١	١١
١٠	٢	٦٤	٥	٢	٣٨	١٠	١	١٢
٨	٢	٦٥	٦	٢	٣٩	٨	١	١٣
٨	٢	٦٦	٨	١	٤٠	٨	١	١٤
٠	٢	٦٧	٣	١	٤١	٠	١	١٥
٩	٢	٦٨	٢	١	٤٢	٨	١	١٦
٢	٢	٦٩	٣	١	٤٣	١	١	١٧
١	٢	٧٠	٥	١	٤٤	٠	١	١٨
٧	٢	٧١	٨	١	٤٥	٨	١	١٩
٩	٢	٧٢	١٠	١	٤٦	٤	١	٢٠
٥	٢	٧٣	٨	٢	٤٧	٢	١	٢١
٢	٢	٧٤	٨	٢	٤٨	٩	١	٢٢
٥	٢	٧٥	٠	٢	٤٩	٦	١	٢٣
٦	٢	٧٦	٩	٢	٥٠	٨	١	٢٤
٨	٢	٧٧	٢	٢	٥١	٣	١	٢٥
٣	٢	٧٨	١	٢	٥٢	٢	١	٢٦

* الجنس. (١) ذكور، (٢) إناث.

(٤/٣٥) نتائج مقابلة عشرة معلمين للغة العربية

بيانات المعلمين

- الجنس: ☐ ذكر (٧٠%) ☐ أنثى (٣٠%)
- المؤهل: ☐ إجازة (٦٠%) ☐ إجازة + دبلوم تأهيل (٣٠%) ☐ ماجستير (١٠%)
- الخبرة في التدريس: ☐ أقل من ٥ سنوات (٣٠%) ☐ ٥-١٠ س (٤٠%) ☐ أكثر من ١٠ س (٣٠%)

أسئلة المقابلة

- (١) هل سمعت باستراتيجية الجدول الذاتي (KWL)؟
☐ نعم (٣٠%) ☐ لا (٧٠%)
- (٢) هل لديك معلومات حول خطوات استراتيجية (KWL) وكيفية تطبيقها في التدريس؟
☐ كافية (٠%) ☐ قليلة (٢٠%) ☐ لا (٨٠%)
- (٣) هل تستخدمها في أثناء تدريسك القراءة والنصوص؟
☐ غالباً (٠%) ☐ أحياناً (٠%) ☐ نادراً (٠%) ☐ أبداً (١٠٠%)
- (٤) هل سمعت باستراتيجية الاستذكار أو الخطوات الخمس لروبنسون (SQ3R)؟
☐ نعم (٠%) ☐ لا (١٠٠%)
- (٥) هل لديك معلومات حول خطوات استراتيجية (SQ3R) وكيفية تطبيقها في التدريس؟
☐ كافية (٠%) ☐ قليلة (٠%) ☐ لا (١٠٠%)
- (٦) هل تستخدمها في أثناء تدريسك القراءة والنصوص؟
☐ غالباً (٠%) ☐ أحياناً (٠%) ☐ نادراً (٠%) ☐ أبداً (١٠٠%)
- (٧) هل سمعت باستراتيجية إعادة الصوغ (RAP)؟
☐ نعم (٠%) ☐ لا (١٠٠%)
- (٨) هل لديك معلومات حول خطوات استراتيجية (RAP) وكيفية تطبيقها في التدريس؟
☐ كافية (٠%) ☐ قليلة (٠%) ☐ لا (١٠٠%)
- (٩) هل تستخدمها في أثناء تدريسك القراءة والنصوص؟
☐ غالباً (٠%) ☐ أحياناً (٠%) ☐ نادراً (٠%) ☐ أبداً (١٠٠%)

الملحق (٣٦) الموافقات الرسمية لتطبيق الدراسة

(١/٣٦) الخطاب الموجه من عميد كلية التربية إلى مديرية التربية لتسهيل مهمة تطبيق الدراسة

Syrian Arab Republic
Damascus University
Faculty of Education



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية

الرقم:
التاريخ:

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة وبعد:

نرجى التفضل بتسهيل مهمة السيد فصل بكر أحمد الطالب/ة في السنة دكتوراه
تخصص الاهج وطرق التدريس بكلية التربية في جامعة دمشق، لدى مؤسساتكم من أجل تطبيق بحث بعنوان:
(أثر استخدام استراتيجيات (RAP-SQR-KWL) في تدريس القراءة في تنمية
مهارات الاستيعاب الضمني والفكر الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم
والمتعلق بموضوع دراسته، وذلك بناء على طلب الأستاذ المشرف. الأساسي في محافظة دمشق)
شاكركم تعاونكم

دمشق في ٢٦/٩/٢٠١٤

الأستاذ المشرف

أ.د. أحمد كنعان



عميد كلية التربية
أ.د. محمد وحيد صيام

(٢/٣٦) الخطاب الموجه من مديرية التربية

في محافظة دمشق إلى إدارات مدارس الحلقة الأولى لتسهيل مهمة تطبيق الدراسة

الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

الرقم : بلا

تاريخ : ٢٠١٢/٩/١٦ م

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيد " فيصل بكر أحمد " طالب الدكتوراه تخصص " المناهج وطرائق التدريس " بكلية التربية في جامعة دمشق لدى مؤسستكم من أجل إعداد دراسة بعنوان " أثر استخدام استراتيجيات (RAD-SQ3R-KWL) في تدريس القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق " المتعلقة بموضوع دراسته وذلك بناءً على طلب الأستاذ المشرف .

شاكرين تعاونكم

عميد كلية التربية

أ. د. محمد وحيد صيام

الأستاذ المشرف

أ. د. أحمد كنعان

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم : ١٩٦٤ (١/م)

إلى إدارة مدرسة ح ١

نثبت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق

يطلب إليكم تسهيل مهمة الطالب " فيصل بكر أحمد " لتطبيق البحث المذكور أعلاه .

للاطلاع والتقيد بمضمونه

دمشق في / ١٤٣٣ هـ و. ب. / ٢٠١٢ م

مدير التربية

سليمان اليونس

صورة إلى :

- مكتب السيد المدير
- معاون المدير للتعليم الأساسي
- إدارة المدرسة
- صاحب العلاقة