



الجمهورية العربية السورية
جامعة تشرين
كلية التربية
ماجستير تربية الطفل

فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات الجدول الذاتي في
تنمية بعض مهارات الفهم القرائي واتجاهات التلامذة نحوها
(دراسة شبه تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في كتاب العربية لغتي في مدينة اللاذقية)

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية

إعداد الطالبة

هديل فايز رستم

إشراف

د. روعه عارف جناد

(الأستاذ المساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس)

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير في التربية
(اختصاص تربية الطفل) من كلية التربية في جامعة تشرين.

This thesis has been submitted as partial fulfillment of the requirements for master degree of Education (Department of child Education) at the faculty of Education ,Tishreen University .

ﺗﺼﺮﯨﺢ

أﺻﺮﺡ ﺑأن ﻫﺬﻩ ﺍﻟﺪﺭﺍﺳﻪ " ﻓﺎﻋﻠﯩﻴﻪ ﺑﺮﻧﺎﻣﺞ ﺗﻌﻠﯩﻤﯩﻲ ﻗﺎﺋﻢ ﻋﻠﻰ ﺍﺳﺘﺮﺍﺗﯩﺠﯩﻴﻪ ﺍﻟﺠﺪﻭﻝ ﺍﻟﺬﺍﺗﯩﻲ ﻓﯩﻲ ﺗﻨﻤﯩﻴﻪ ﺑﻌﺾ ﻣﻬﺎﺭﺍﺕ ﺍﻟﻔﻬﻢ ﺍﻟﻘﺭﺍﺋﯩﻲ ﻭﺍﺗﺠﺎﻫﺎﺕ ﺍﻟﺘﻼﻣﺬﻩ ﻧﺤﻮﻫﺎ - ﺩﺭﺍﺳﻪ ﺷﺒﻪ ﺗﺠﺮﯨﺒﯩﻴﻪ ﻋﻠﻰ ﺗﻼﻣﺬﻩ ﺍﻟﺼﻒ ﺍﻟﺮﺍﺑﻊ ﺍﻟﺄﺳﺎﺳﯩﻲ ﻓﯩﻲ ﻛﺘﺎﺏ ﺍﻟﻌﺮﺑﯩﻴﻪ ﻟﻐﺘﯩﻲ ﻓﯩﻲ ﻣﺪﯨﻨﻪ ﺍﻟﻼﺩﻗﯩﻴﻪ) " ﻟﻢ ﻳﺴﺒﻖ ﺃﻥ ﻗﺪﻣﺖ ﻻﻳﺔ ﺷﻬﺎﺩﻩ، ﻭﻻ ﻫﯩﻲ ﻣﻘﺪﻣﻪ ﺣﺎﻟﯩﺎً ﻟﻠﺤﺼﻮﻝ ﻋﻠﻰ ﺷﻬﺎﺩﻩ ﺃﺧﺮﻯ.

ﺍﻟﺒﺎﺣﺘﻪ

ﻫﺪﯨﻞ ﻓﺎﯨﺰ ﺭﺳﺘﻢ

شهادة

نشهد بأن العمل الموصوف في هذه الدراسة " فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي واتجاهات التلامذة نحوها - دراسة شبه تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في كتاب العربية لغتي في مدينة اللاذقية" هو نتيجة بحث علمي قامت به الباحثة هديل رستم ، بإشراف الدكتورة روعة جناد - الاستاذ المساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس- كلية التربية بجامعة تشرين ، وأي مرجع ورد في هذه الدراسة موثق في النص.

المشرفة

د. روعة جناد

الباحثة

هديل فايز رستم

CERTIFICATION

It hereby certification that the work described in thesis" The effectiveness of an instructional program based on the strategy of the KWL chart in the development of some reading comprehension skills and the students' attitudes to it - A semi experimental study on a sample of the fourth graders in the first cycle of the basic learning in Lattakia " is the result of **Hadeel Fayez Rostom** own investigation under the supervisions of **Dr. Rawah Aref Jnad**-Assistant prof, Instructional Methods and Curricula at the faculty of Education ,Tishreen University . And any reference in this work has been fully acknowledged in the text.

Supervisors

Dr. Rawah Aref Jnad

Candidate

Hadeel Fayez Rostom

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي عند مستوى الكلمة والجملة والفقرة لدى عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي واتجاهاتهم نحو هذه الاستراتيجية، وبلغ عدد أفراد العينة من (83) تلميذاً وتلميذةً، وزعت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة؛ تعلمت المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وتعلمت المجموعة التجريبية بطريقة الجدول الذاتي، أعدت الباحثة اختباراً للفهم القرائي، واستبانةً للاتجاهات، ثم جمعت البيانات وحللتها وعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج SPSS وقد أظهرت النتائج:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات تلامذة المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي عند مستوى الكلمة، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات تلامذة المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي عند مستوى الجملة وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات تلامذة المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي عند مستوى الفقرة وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات تلامذة المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي ككل وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبارين البعديين (المباشر والمؤجل) عند مستوى الكلمة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبارين البعديين (المباشر والمؤجل) عند مستوى الجملة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبارين البعديين (المباشر والمؤجل) عند مستوى الفقرة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبارين البعديين (المباشر والمؤجل) عند المستويات ككل.
- كوّن التلامذة اتجاهات إيجابية نحو استراتيجية الجدول الذاتي، ونحو استخدامها في مادة اللغة العربية، واستخدامها في مواد أخرى، ونحو الأنشطة التي تتضمنها هذه الاستراتيجية.

شكر وتقدير

الحمد والشكر لله الذي منّ عليّ بإنجاز هذا البحث وأعانني على تقديمه على أتمّ وجه، ولا يسعني بعد أن شارفت الرحلة على الانتهاء إلا أن أتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى جامعة تشرين هذا الصرح العلمي الكبير، وأخص بالشكر كلية التربية ممثلة بعمادتها وأعضاء الهيئة التدريسية وجميع العاملين فيها لما قدموه من تسهيلات ودعم لإتمام هذا البحث.

كما أتوجه بأسمى آيات الشكر والامتنان والعرفان بالجميل للدكتورة روعة عارف جناد التي تكرمت بالإشراف على هذه الرسالة، ومنحتني من وقتها وجهدها الكثير، وأنارت دربي بملاحظاتها القيمة ونصائحها المفيدة، وكانت خير السند والقُدوة الحسنة التي تحتذى لإنجاز هذا البحث.

والشكر موصول أيضاً لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعتي تشرين وطرطوس الذين تفضلوا بتحكيم أدوات الرسالة، والسادة أعضاء لجنة المناقشة.

و لن أنسى أسرتي الغالية، زوجي العزيز ووالديّ العزيزين وأخي الغالي... الذين وقفوا إلى جانبي وقدموا لي كل أنواع الدعم والتشجيع والحب.

وأخيراً وليس آخراً أتقدم بالشكر لكل من وقف بجانبني وقدم لي يد العون والمساعدة لإنجاز هذا البحث، فجزاكم الله خير الجزاء.

الباحثة

عناوين فصول البحث

الباب الأول

الدراسة النظرية

الفصل الأول

التعريف بالبحث ومشكلته.

1	مقدمة البحث.	1-1
4	مشكلة البحث.	2-1
9	أهمية البحث.	3-1
10	أهداف البحث.	4-1
10	أسئلة البحث.	5-1
10	فرضيات البحث.	6-1
11	منهج البحث.	7-1
11	مجتمع البحث.	8-1
11	عينة البحث.	9-1
12	أدوات البحث.	10-1
12	حدود البحث.	11-1
13	إجراءات البحث.	12-1
13	متغيرات البحث.	13-1
13	مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية.	14-1
14	خاتمة.	15-1

الفصل الثاني		
البحوث والدراسات السابقة.		
15	مقدمة.	1-2
15	دراسات تناولت الفهم القرائي.	2-2
24	دراسات تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجية K.W.L	3-2
37	خاتمة.	4-2
الفصل الثالث		
الإطار النظري:		
الفهم القرائي - استراتيجيات الجدول الذاتي - الاتجاهات		
38	مقدمة.	1-3
38	الفهم القرائي.	2-3
38	أهمية القراءة للفرد والمجتمع.	1-2-3
40	القراءة وتنمية الفهم.	2-2-3
41	الفهم القرائي أو الاستيعاب القرائي.	3-2-3
42	مستويات الفهم القرائي.	4-2-3
43	العوامل المؤثرة في الفهم القرائي.	5-2-3
45	أسس الفهم القرائي.	6-2-3
46	عمليات الفهم القرائي.	7-2-3
48	مهارات الفهم القرائي.	8-2-3
51	استراتيجيات ما وراء المعرفة.	3-3
52	عناصر استراتيجيات ما وراء المعرفة.	1-3-3
52	أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة.	2-3-3
54	استراتيجية الجدول الذاتي k.w.l .	4-3
54	نشأة الاستراتيجية وتطورها.	1-4-3
58	تعريف الاستراتيجية.	2-4-3
59	خطوات استراتيجية الجدول الذاتي k.w.l .	3-4-3
62	دور المعلم في أثناء تطبيق استراتيجية الجدول الذاتي.	4-4-3
63	دور الطالب في استراتيجية الجدول الذاتي.	5-4-3
64	مميزات استراتيجية الجدول الذاتي.	6-4-3
66	الاتجاهات.	5-3

66	تعريف الاتجاه.	1-5-3
68	مكونات الاتجاه.	2-5-3
69	خصائص الاتجاهات.	3-5-3
70	أنواع الاتجاهات.	4-5-3
70	طرق التعبير عن الاتجاهات.	5-5-3
70	وظائف الاتجاهات.	6-5-3
71	العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات.	7-5-3
74	خاتمة.	6-3

الباب الثاني

الدراسة الميدانية

الفصل الرابع إجراءات البحث

75	مقدمة.	1-4
75	بناء البرنامج التعليمي.	2-4
75	اختيار المحتوى التعليمي.	1-2-4
76	تحليل المحتوى واستخراج النقاط التعليمية.	2-2-4
77	تصميم البرنامج التعليمي.	3-2-4
79	موضوعية البرنامج التعليمي(الصدق).	4-2-4
80	بناء اختبار الفهم القرائي.	3-4
81	تحديد الأهداف التعليمية.	1-3-4
81	صياغة فقرات اختبار الفهم القرائي.	2-3-4
81	صياغة تعليمات الاختبار.	3-3-4
82	صدق اختبار الفهم القرائي.	4-3-4
86	بناء استبانة الاتجاهات.	4-4
86	تحديد محاور الاستبانة وصياغة بنودها.	1-4-4
86	عرض الاستبانة على المشرفة.	2-4-4
86	صدق المحكمين.	3-4-4
87	التجربة الاستطلاعية.	5-4
90	التجربة النهائية.	6-4
90	اختيار عينة البحث.	1-6-4
91	تطبيق التجربة النهائية.	2-6-4
94	تطبيق استبانة الاتجاهات.	7-4
94	الأساليب الإحصائية المستخدمة.	8-4
95	تحليل الفاعلية.	9-4
98	خاتمة.	10-4

الفصل الخامس
مناقشة النتائج وتفسيرها والمقترحات.

99	مقدمة.	1-5
99	الإجابة عن أسئلة البحث.	2-5
103	اختبار فرضيات البحث.	3-5
117	الاستنتاجات التي توصل إليها البحث.	4-5
117	مقترحات البحث.	5-5
119	ملخص البحث باللغة العربية	
122-136	المراجع	
137-189	الملاحق	
190-193	ملخص البحث باللغة الإنكليزية	

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	تحليل المحتوى التعليمي من قبل الباحثة.	77
2	تحليل المحتوى التعليمي من قبل الباحثة وباحثة أخرى.	77
3	نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي، ولكل مهارة من مهاراته.	92
4	متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية نحو استراتيجية الجدول الذاتي.	99
5	متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية نحو تطبيق استراتيجية الجدول الذاتي في مواد تعليمية أخرى.	100
6	متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية نحو الأنشطة التي تتضمنها المحور استراتيجية الجدول الذاتي.	101
7	نتائج اختبار (t-test) للعينات المستقلة للفروق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي - مستوى الكلمة.	103
8	نتائج اختبار (t-test) للعينات المستقلة للفروق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي - مستوى الجملة.	106
9	نتائج اختبار (t-test) للعينات المستقلة للفروق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي - مستوى الفقرة.	108
10	نتائج اختبار (t-test) للعينات المستقلة للفروق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي ككل.	110
11	نتائج اختبار (t-test) للعينات المرتبطة للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي الفوري والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الكلمة.	111
12	نتائج اختبار (t-test) للعينات المرتبطة للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي الفوري والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الجملة.	113
13	نتائج اختبار (t-test) للعينات المرتبطة للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي الفوري والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الفقرة.	114
14	نتائج اختبار (t-test) للعينات المرتبطة للفروق بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي الفوري والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار الفهم القرائي ككل.	116
15	الوزن النسبي لكل موضوع تبعاً لعدد صفحات الموضوع.	84
16	الوزن النسبي لكل موضوع تبعاً لعدد حصص الموضوع.	84
17	الوزن النسبي للأهداف التعليمية.	85
18	توزع أسئلة الاختبار على مستويات الأهداف والمحتوى التعليمي.	86
19	التكرارات والنسب المنوية والتراكمية لتلامذة المجموعة التجريبية أمام الفئات في الاختبارين البعديين المباشر والمؤجل.	97

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
103	الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي - مهارة الكلمة.	1
105	الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي - مهارة الجملة.	2
107	الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي - مهارة قراءة الفقرة.	3
109	الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي.	4
111	الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبارين البعديين (المباشر والمؤجل) عند مستوى الكلمة.	5
112	الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبارين البعديين (المباشر والمؤجل) عند مستوى الجملة.	6
114	الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبارين البعديين (المباشر والمؤجل) عند مستوى الفقرة.	7
116	الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبارين البعديين (المباشر والمؤجل) عند جميع المستويات.	8
96	تكرارات درجات تلامذة المجموعة التجريبية أمام الفئات في الاختبار البعدي المباشر	9
96	تكرارات درجات تلامذة المجموعة التجريبية أمام الفئات في الاختبار البعدي المؤجل	10

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
137	أسماء السادة المحكمين واختصاصاتهم وأماكن عملهم	1
138	البرنامج التعليمي المصمم وفق طريقة الجدول الذاتي	2
173	استبانة الاتجاهات	3
174	خطاب موجه للسادة المحكمين لتحكيم أدوات البحث	4
175	اختبار الفهم القرائي	5
186	مفتاح تصحيح اختبار الفهم القرائي	6
188	استبيان استطلاعي	7
189	معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار الفهم القرائي	8

الباب الأول

الدراسة النظرية

الفصل الأول

التعريف بالبحث ومشكلته

1-1- المقدمة:

ستبقى القراءة البديلَ الأكثرَ حظاً والأكثرَ صلاحيةً الذي بتتمية مهاراته يمكنُ تنمية مهارات المتعلمين في شتى فروع المعرفة، وباكتساب هذه المهارات يمتلك المتعلمون أداةً للتعلم صالحة لكل زمان ومكان، كما أنها ستبقى من أفضل السُّبلِ لتنمية التفكير في عصرٍ أصبح فيه تعليمُ التفكير وتنمية مهاراته ضرورةً ليرى المتعلمون الأمورَ بشكلٍ أوضحٍ وأوسعٍ.

اللغة العربية أربع مهارات، هي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. والوسيلة التي تنقل مهارة الكلام هي الصوت عبر الاتصال المباشر بين المتكلم والمستمع، أما القراءة والكتابة فوسيلتهما الحرف المكتوب، ويتلقى الإنسان المعلومات والخبرات عبر مهارتي الاستماع والكلام. ولا يخفى على أحد ما تتمتع به اللغة العربية من أهمية كبرى، فالقرآن الكريم نزل باللغة العربية، فأحياها وضمن بقاءها ونشرها في كل مكان، وتعلم اللغة هو تلك العملية الواعية المخطط لها من أطراف عديدة، ومن أهم أهداف تعليم اللغة العربية تحقيق الكفاية اللغوية، والكفاية الاتصالية، والكفاية الثقافية؛ كما يقوم مدرسو اللغة العربية ومعدو المادة التعليمية ببذل كل ما لديهم من مهارات وطاقات، لتمكين المتعلم من إتقان الكفايات الثلاث (حسين، 2011، 117).

أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أنَّ المعلمين يركزون في رفع مستوى تحصيل طلابهم الدراسي على المهارات السطحية، كالتعرف، والفهم العام، والفهم الجزئي من دون أن يهتموا بدرجة كافية بمهارات التفكير كالاستنتاج والتمييز والموازنة ونقد المعلومات ومصدرها، والتدقيق في فحص الوقائع، وتفسير المعلومات، والتقويم، وإصدار الأحكام، وحل المشكلات (مصطفى، 1989، 89).

كما توجد شكوى عامة من العاملين في الحقل التربوي خلاصتها: أن بعض مُعلمي اللغة العربية لا يزالون يوجهون عنايتهم الكبرى إلى تنمية العمليات العقلية الدنيا، مثل: التذكر، والاسترجاع، في حين لا تلقى عمليات التفكير ذات المستوى الأعلى، مثل: التحليل والتركيب والتقويم إلا اهتماماً عارضاً (موسى، 1994، 142).

ولما كان معلمو اللغة العربية - كباقي المعلمين وأكثر - تقعُ على عاتقهم مسؤولية تنمية مهارات التفكير لدى تلامذتهم، كما ينبغي عليهم تصميم المواقف التعليمية التي من خلالها تتم ممارسة التفكير، وخلق جو من التساؤل والتشكيك فيما لدى تلامذتهم من معلومات وحقائق سابقة فإن الدراسات السابقة

توصي بضرورة تدريب المعلمين على استراتيجيات تنمية مهارات الفهم من خلال القراءة (عبد الهاشمي والدليمي، 2008، 140).

كما أن استراتيجيات التدريس القائمة على البناء المعرفي تستند إلى النظريات المعرفية التي تشدد على الروابط الموجودة بين ما يتعلمه الفرد وأفكاره وخبراته السابقة، ومهاراته العقلية في إدراك تلك الروابط وتنظيمها وترى أن "التعلم ذو المعنى يعد الأساس في تعديل السلوك على خلاف التعلم الاستظهار الذي لا يسهم في تعديل السلوك" (عطية (أ)، 2009، 239).

إن عملية التجديد والتحديث في مجال طرائق التدريس واستراتيجياته لم تعد مجال نقاش بل أصبحت من الأمور الملحة بأهميتها بين المختصين ومطلباً حيوياً ملحاً من أجل إحداث التوازن بين الحياة سريعة التغير في عصر العولمة والدور الذي ينبغي أن تقوم به النظم التربوية والتعليمية ومن أشهر تلك الاستراتيجيات استراتيجيات تنمية التفكير ما وراء المعرفي كاستراتيجية الجدول الذاتي (k.w.i) (البركاتي، 2008، 5).

كما دأب الباحثون في البحث عن طرائق واستراتيجيات وبرامج ووسائل يمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم القرائي وبخاصة في مستوياته العليا باعتباره أحد الأهداف الأكثر أهمية في الحياة المعاصرة ، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجيات الجدول الذاتي والتي تؤكد على نشاط التلميذ في تكوين المعنى، فالتلميذ ينظم المعلومات، فيميز بين الأنواع المختلفة من المعلومات المهمة في الدرس (Marzano, R.J, 1998, p39).

إن الأهمية التي تتمتع بها استراتيجيات الجدول الذاتي (Self Table Strategy)، والتي يرمز لها اختصاراً (k.w.i) حيث (k) ترمز إلى know أي ما يعرفه المتعلم سابقاً عن الموضوع (w) ترمز إلى want أي ما يريد التلميذ أن يعرفه عن الموضوع، (L) ترمز إلى Learn أي ما تعلمه فعلاً تبدأ من الحديث أو الحوار الداخلي، هذا الحوار الذي ينشأ لحظة تفكير الفرد المتعلم في شيء ما، أو حديثاً سمعه أو الكتابة الصامتة أو طرق أخرى من التعلم، إن مثل هذا الحديث لا تقتصر أهميته على كونه مجرد حديث داخلي مع الذات وإنما يتعدى ذلك ليؤثر في العمليات المعرفية ، أو يتمثل هذا الحديث في شكل أوامر وتعليمات موجهة للذات أو أنماط وتفسيرات لفظية للأحاسيس والتصورات. (Meichenbaum, 1978, 80)

ويسمى البعض هذا الحوار بظاهرة الحوار الذاتي كما أشار فيجوتسكي (Vygotsky) إلى أن هذه الظاهرة (الحوار الذاتي) تنمو وتتطور مع الزيادة في العمر، ويعتبرها ضرورية للنمو المعرفي واللغوي، ويشير أيضاً، إلى أن هذا الحوار يختفي في سن (8-9) سنوات، ولكنه لا ينتهي بتاتاً وإنما ينتقل من الصيغة العلنية إلى الصيغة المخفية (قطامي، 2000، 97).

وتعتبر استراتيجية الجدول الذاتي من الاستراتيجيات المرنة والتي يمكن استخدامها مع مختلف الفئات العمرية والدراسية للتلامذة، لتحقيق أهداف عديدة.

إذ يمكن استخدام هذه الاستراتيجية مع جميع تلامذة الصف بهدف تعزيز الممارسات القرائية الجيدة. وكذلك يمكن استخدامها بهدف جعل المعلومات المفادة من النص أكثر قابلية للفهم والاستدعاء والاستنكار. (عبد الهاشمي و الدليمي، 2008، 160).

واستراتيجية الجدول الذاتي من استراتيجيات ما وراء المعرفة، التي تستخدم لتعليم القراءة، وهي واسعة الانتشار، وتهدف إلى تنشيط معرفة التلامذة السابقة، وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة في النص المقروء، إذ كان هدف واضعها مساعدة التلامذة على بناء المعنى وتكوينه، ومساعدتهم على توقع المعلومات التي يشتمل عليها النص وربطها بالمعرفة السابقة لديهم، ولمساعدتهم أيضاً على فهم النص المعلوماتي، كما يمكن للمعلم أن يستخدمها في إثارة اهتمامهم حول موضوع معين من خلال القراءة، وتقييم مدى فهمهم لذلك الموضوع والأخطاء المفاهيمية لديهم.

كما تعتبر استراتيجية K.W.L من استراتيجيات ما وراء المعرفة، وترجع إلى جرهام ديتريش (Dettrich Graham) الذي استمد هذه الاستراتيجية من أفكار بياجيه وسماها استراتيجية تكوين المعرفة ثم جعلها ماسون Masoun جزءاً من نموذج حل المشكلات. (حافظ، 2008، 195)

كما طورتها دونا أوغل (Dona Ogle) عام 1986 في الكلية الوطنية للتعليم في أيفانستون في أمريكا ضمن برنامج التخرج للقراءة وفنون اللغة، وتتناول هذا الاستراتيجية تطوير القراءة النشطة (Active Reading) للنصوص المفسرة والشارحة لمساعدة التلامذة في تفعيل معرفتهم السابقة من أجل فهم النص وتوظيفه بشكل ينسجم مع البناء المعرفي للمتعلم .. و بذلك تعتبر إحدى استراتيجيات الاستيعاب القرائي (أبو جادو و نوفل، 2007، ص355).

وتقوم هذه الاستراتيجية على إعطاء التلامذة الفرصة ليتذكروا ويعرضوا ما يمتلكون من معرفة عن موضوع ما، فضلاً عن منحهم الفرصة للتفكير فيما يأملوا أن يتعلموا بعد الموقف التعليمي، فضلاً عن عرضهم وتقديمهم تغذية راجعة عما تعلموه في نهاية الدرس.

أما بالنسبة للفهم القرائي: فقد عرف بأنه قدرة الفرد على إدراك المعاني وترجمة الأفكار من صورة إلى أخرى في ضوء ما لديه من معرفة.

ولقد تعددت التصنيفات التي تناولت مهارات الفهم القرائي ومنها:

- مستوى الكلمة.

- مستوى الجملة.

- مستوى الفقرة.

ويتضمن كل منها مجموعة من المهارات (جاب الله، 1997، 128).

كما أكدت التوجهات الحديثة في مجال التربية على ضرورة الاهتمام بكل جوانب شخصية المتعلم، وليس فقط الجانب المعرفي بل إعطاء الاهتمام للجوانب المهارية والسلوكية والانفعالية التي تمثل الاتجاهات أحد أهم أركانها، وتعدّ المدرسة المؤسسة التربوية الأهم التي تعمل على إكساب المتعلمين اتجاهات إيجابية نحو المنهاج وطرق التدريس المستخدمة والوسائل التعليمية و أساليب التقويم وغيرها من عناصر العملية التعليمية، وذلك لأن الاتجاهات مكتسبة ولا تأتي مع الفرد عن طريق الوراثة. وانطلاقاً مما سبق أعطت الدراسة الحالية اهتماماً باتجاهات التلامذة نحو استراتيجية التعليم المستخدمة حيث يرى المربون أن تطوير اتجاهات إيجابية نحو المدرسة بجميع عناصرها، هو هدف عام تسعى التربية إلى تحقيقه عند الطلبة، غير أن الواقع التعليمي السائد في نظم مدرسية عديدة يشير إلى عدم إنجاز هذا الهدف على النحو المرغوب فيه، وقد يتبدى ذلك من خلال بعض الظواهر المختلفة، كالتسرب من المدرسة، والتحصيل المنخفض، والغياب عن المدرسة، ومن خلال بعض الاتجاهات السلبية التي يطورها الطلبة نحو المعلمين والمادة الدراسية وطرق التدريس والنظام المدرسي بشكل عام (نشواتي، 1996، 80).

1-2- مشكلة البحث:

من خلال عمل الباحثة في الميدان التربوي، تبين أن بعض التلامذة يعانون من مشكلة في فهم النصوص المقروءة وذلك في مختلف المواد التعليمية، ونظراً لكون مادة اللغة العربية تعتبر الميدان الأهم في تنمية مهارات القراءة والفهم القرائي، فقد كان هذا الدافع في اختيار هذا المتغير مع هذه المادة التعليمية، وبناءً على ذلك توجهت الباحثة نحو الأدبيات التي تناولت متغير الفهم القرائي والاستراتيجيات التي تعتبر ذات فاعلية في تنمية مهاراته؛ وفيما يلي عرض لأهم ما تم التوصل إليه.

تعاني أساليب تعليم القراءة في المدارس، عربياً ومحلياً، من النمطية والتقليدية، إذ يتم اعتماد خطوات معروفة من قبل أكثر المعلمين، تكون نتائجها ليست بالمستوى المطلوب إن كان على صعيد فهم المعاني أو التواصل وغيرها من المهارات.

وفي هذا القبيل يتفق موسى ويونس على أن تدريس القراءة يتصف بالنمطية التي تقضي بقراءة المعلم لدرس القراءة، ثم وقوف التلاميذ الواحد تلو الآخر؛ ليقراً أجزاءً من الدرس، ثم يجلس؛ ليؤدي زميل آخر الدور ذاته، حتى تتم قراءة الدرس كاملاً (موسى، 2001، 79) (يونس، 2001، 252).

كما يؤكد شحاتة (1996) ذلك بقوله: " إن 75% من المعلمين يؤدون درس القراءة بالإعلان عن الموضوع، وقراءته قراءة جهرية نموذجية، ثم يبدأ الطالب في قراءته بحسب ترتيب جلوسهم، أو قائمة أسمائهم، مع توضيح لمعاني الكلمات، وعرض أفكار الدرس، ويختم الدرس بإجابة أسئلة الكتاب، وهكذا في كل دروس القراءة" (شحاتة، 1996، 113).

كما أن تعليم القراءة في المدارس ينحصر في التعرف على الكلمات ونطقها، من دون الاهتمام بتدريس القراءة ببسر وانطلاق، وتمرين على التواصل المباشر مع المعنى (بادي، 1990، 50)، لذا يرى طعيمة (1998) أن قيام مدرس القراءة بإضاعة زمن الحصة في قراءة التلاميذ للدرس قراءة صامتة، وتوضيح بعض المفردات الصعبة أمر يتطلب المراجعة، وتوجيه مزيد من العناية، فحصة القراءة بشكلها الراهن لا فائدة ترجى منها (طعيمة، 1998، 93).

وهذا ما جعل درس القراءة يتمّ - كما يرى يونس - بصورة آلية لا روح فيها، ولا نتائج من ورائها؛ ولا يتحقق الموقف الذي ينبغي التعبير عنه في القراءة (يونس، 2001، 273).

وأكد شحاتة (1996) أن المدارس لم تلتفت إلى الفهم والنقد في القراءة إلا في أوجه يسيرة دون أن تمتد إلى الفهم الضمني، ودون تمييز رأي الكاتب، وما يطرحه من أفكار وقضايا، أو تحليل ما يقرأ، وإبداء الرأي فيه، أو التمييز بين أنماط الحجج الجيد منها وغير الجيد، وتقويمها، أما ربط المعلومات التي يكتسبها الإنسان من القراءة بمعلوماته السابقة، واستخدامها لحل ما يواجهه من مشكلات فشيء لا تكاد تعرفه المدارس (شحاتة، 1996، 112).

ويرى يونس إن الصيحة الكبرى التي يجب أن تدوي في المدارس هي تلك الصيحة التي تنادي بتوجيه القسط الأكبر من عنايتنا إلى تعلم القراءة في مراحل الدراسة جميعاً، وليس المقصود بذلك زيادة عدد حصصها في الجدول الدراسي، أو تقرير امتحان لها، أو غير ذلك من مظاهر العناية الشكلية، وإنما المقصود العناية بتدريسها على أساس تغيير شامل في فهم طبيعة القراءة، ووظيفتها في حياة التلميذ الحاضرة والمستقبلية في ضوء أحدث اتجاهات التربية وعلم النفس (يونس، 2001، 252).

وعلى الرغم من تقدم وسائل الاتصال، والنمو المعرفي الذي يتزايد يوماً بعد يوم، إلا أن للقراءة مكانة أكبر من ذي قبل والدليل على ذلك ما ذكره عجاج عن تلهف الملايين من الناس على قراءة الصحف رغم متابعتهم للأحداث المختلفة عبر التلفاز، ودليل آخر يتمثل في أن إحداث نظام معلوماتي في العالم الآن ممثلاً في شبكة المعلومات، والبريد الإلكتروني يتطلب من مستخدميه قراءة ما يريدونه من معلومات على الشاشة المستقلة (عجاج، 1998، 91).

وأمام هذا التقدم في وسائل الاتصال والتطور التكنولوجي الهائل لا بد من إيجاد الحلول المناسبة التي تساعد المتعلم على مسايرة هذا التقدم التقني والانفجار المعرفي السريع والإفادة منه بالشكل الأمثل، خاصة وأن القراءة هي العامل الأساسي في هذا التطور، وبالتالي يجب العمل على بناء قارئ يفهم ما يقرأ وينتقي منه ما يفيد ويبتعد عما يضره.

وفي هذا المجال نصحت السليمان المرابين بالعمل على بناء القارئ الواعي الذي لا يتوقف عند مرحلة التعرف على الكلمات والنطق بها، بل يتعدى ذلك ليصل إلى مرحلة الفهم

القرائي(السليمان،2001، 16)، ودعت المدارس بكافة مراحلها إلى توجيه العناية بالفهم القرائي ، والمهارات التي تؤدي إلى تنميته(السليمان،2001،22)، كما أوصى عطية بضرورة العمل على تخطيط مناهج القراءة بحيث تركز أهدافها ومحتواها، وطرق تدريسها على تنمية الفهم القرائي(عطية، 1999، 133)، كذلك أوصى جاد باستخدام استراتيجيات حديثة في التدريس لتنمية مهارات الفهم القرائي في كافة المراحل الدراسية(جاد،2003، 44).

ويشكل الفهم القرائي كما يرى عامر أساس عمليات القراءة كلها، فالطالب يسرع في القراءتين الجهرية والصامتة إذا كان يفهم معنى المقروء، ويتعثر بل يتوقف إذا جهل معنى ما يقرأ، وكذلك القراءة الاستماعية لا يجني الطالب منها نفعاً ما لم يفهم المقروء على مسمعه(عامر،2000، 85)، وكما أشار عبد الحميد إلى أن قصور بعض الطلاب في فهم المقروء قد يترتب عليه ترك الطلاب للمدرسة، لإحساسهم بالتأخر عن أقرانهم، كما قد يعزى تسرب التلامذة في المرحلة الابتدائية إلى الإخفاق في الفهم القرائي، وتأخرهم فيه، وهذا يوضح بأن العديد من صعوبات التحصيل الدراسي في القراءة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالضعف في الفهم القرائي ومهاراته (عبد الحميد،2000، 192).

وتظهر دراسة محمد أن غالبية الطرق المستخدمة السائدة في تدريس القراءة تتعامل مع القراءة على أنها عملية إدراك سريع لما ينبغي أن يقوله المؤلف، وهذه مهارة مفيدة وجهرية ولكن إذا تم التوقف عند هذا الحد فإنه سيستمر تخريج طلاب من ذوي القدرة على الاستيعاب والتذكر والذين تنقصهم بدرجة كبيرة القدرة على فهم أنفسهم، أو فهم العالم الذي يعيشون فيه (محمد، 1986، 127)، وفي الاتجاه ذاته انفتحت نتائج دراسة المطاوعة و عطية والعيسوي وعبد الخالق على أن من أهم أسباب تدني مستوى الطلاب في الفهم القرائي وافتقار مهاراته، هو قصور طرق التدريس المعتادة في تنمية فهم المقروء، لاتصافها بالنمط الجاف الذي جعلها تقف عاجزة عن الوفاء بإكساب الطلاب مهارات الفهم القرائي، وعدم مراعاتها لميول الطلاب وعدم إثارتها لاهتمامهم، أو لتفكيرهم مما يجعل إحساسهم بأهمية القراءة مفقوداً(المطاوعة،1990، 36) (عطية، 1999، 6) (العيسوي،2004، 100) (عبدالخالق،2006، 14). كما دعت المطاوعة إلى التنوع في طرق التدريس بما يتناسب مع الموضوع المراد تدريسه، وبما يتفق مع الفروق الفردية بين المتعلمين(المطاوعة،1990، 242)، و أوصت السليمان بضرورة تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في التدريس في أثناء تنمية مهارات الفهم القرائي مثل استراتيجيات الجدول الذاتي باعتبارها استراتيجية حديثة تعتمد على إيجابية الطالب، وفاعليته في الموقف التعليمي(السليمان،2001، 121).

ويتطلب اكتساب مهارات الفهم القرائي أن يكون المتعلم فاعلاً إيجابياً، وتعد استراتيجيات الجدول الذاتي(K.W.L) إحدى الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تستخدم في تحسين مهارات الفهم القرائي، والتي تعتمد على إيجابية المتعلم، وتفاعله مع النص القرائي، فهي كما يرى موسى استراتيجية واعدة في تحسين الفهم القرائي، وتجنب الملل في أثناء تعلم القراءة، وتساعد القراء على أن يصبحوا أكثر نشاطاً،

وأن يروا القراءة على أنها اتصال ذو معنى بينهم وبين الكاتب، وبين خبراتهم السابقة مما يؤكد التفاعل النشط بين القارئ والنص (موسى، 2001، 75).

كما أكد كل من فهمي وعطية على أن استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) توفر فرصاً للمناقشة والتفاعل مع المادة المقروءة وتحقق في الوقت نفسه تعلماً إيجابياً من خلال قدرة الطالب على تحمل مسؤولية التعلم، مما يؤدي إلى تعلم ذي معنى قائماً على الفهم (فهمي، 2003، 145) (عطية، 2006، 176).

ونظراً لأهمية الفهم القرائي فقد حظي باهتمام وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، فقد ورد في المادة الثانية من النظام الداخلي قائمة بأهداف مرحلة التعليم الأساسي ومنها:

- تنمية قدرات التلامذة على التفكير الموضوعي وتعويدهم على المحاكمة والاستقراء والاستنتاج والربط والتفويض وروح النقد والبحث عن الحقيقة وتنمية حب الاكتشاف والإبداع لديهم.
- إكساب مهارات التعلم الذاتي (وزارة التربية النظام الداخلي، 2004، 3).

ومن هنا تظهر الحاجة إلى أهمية اعتماد المتعلم على جهده الذاتي في تعلمه أو ما يسمى بالتعلم الذاتي والذي عدّه صبري أحد أساليب اكتساب الفرد للخبرات بطريقة ذاتية دون معاونة من أحد أو توجيه من أحد أي أن الفرد يعلم نفسه بنفسه والذاتية سمة التعلم (صبري، 2002، 226).

و قد أجريت العديد من الدراسات تناولت استراتيجية الجدول الذاتي k.w.l في مواد دراسية مختلفة ومنها دراسة البركاتي التي تفوقت فيها استراتيجية القبعات الست والذكاءات المتعددة على استراتيجية الجدول الذاتي في التحصيل (البركاتي، 2008، 224).

كما بينت الدراسة الوصفية التي قام بها سلام والتي هدفت إلى التعرف على الاستراتيجيات المعرفية التي يفضلها القارئ العربي لاستيعاب المقروء، أن هناك استراتيجيات عديدة يفضلها القارئ العربي على استراتيجية الجدول الذاتي مثل: استراتيجية القبعات الست، واستراتيجية التدريس التبادلي، والتعلم التعاوني (سلام، 2004، 87).

وهناك دراسات أخرى أكدت فاعليتها كدراسة الجليدي (2009) ودراسة عبد الحميد (2000) وعطية (2006) وفهمي (2003) كما لوحظ عدم وجود دراسات محلية تناولت هذه الاستراتيجية مع متغير الفهم القرائي، وفي هذا الإطار قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من معلمي الصف الرابع الذين يعلمون مادة العربية لغتي مكونة من (65) خمسة وستين معلماً ومعلمة في مدارس مدينة اللاذقية تم سحبهم من ست مدارس، ثلاث مدارس منها في مركز المدينة والثلاث الأخرى في طوقها بطريقة عشوائية، هدفت إلى معرفة مدى مراعاتهم لمهارات الفهم القرائي في أثناء قيامهم بتعليم مادة اللغة العربية، واتجاهاتهم نحو استراتيجية الجدول الذاتي. وقد تم تطبيق الدراسة في شهر نيسان من الفصل

الدراسي الثاني للعام الدراسي 2012 / 2013 وكانت أداة الدراسة استبانة مؤلفة من عشرة بنود كما وردت في الملحق رقم (7) وكانت النتائج كالآتي:

عند مستوى الكلمة: السؤال الأول (أطلب من التلامذة تحديد معاني الكلمات الجديدة) 90% يراعونها، 10% لا يراعونها.

السؤال الثاني (أطلب من التلامذة تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى) 60% لا يراعون هذه المهارة، 30% يراعونها دائماً، 10% يراعونها أحياناً.

السؤال الثالث (أطلب من التلامذة إعطاء أضداد الكلمات الواردة في النص) 60% يراعون أحياناً هذه المهارة، 20% لا يراعونها، 20% يراعونها دائماً.

عند مستوى الجملة: السؤال الأول (أقوم بمساعدتهم على تصنيف الجمل الواردة بالنص إلى آراء ومفاهيم) 60% يراعون هذه المهارة، 40% لا يراعونها.

السؤال الثاني (أطلب من التلامذة توضيح العلاقة بين جملتين مختلفتين) 60% لا يراعون هذه المهارة، 40% يراعونها دائماً.

السؤال الثالث (أقوم بتدريبهم على تحديد مكونات الجملة من أفعال، أسماء، أحرف) 50% يراعون أحياناً هذه المهارة، 30% لا يراعونها، 20% يراعونها دائماً.

عند مستوى الفقرة: السؤال الأول (أطلب منهم تحديد الفكرة الرئيسية لكل نص أو فقرة) 60% يراعون هذه المهارة، 40% لا يراعونها.

السؤال الثاني (أساعد التلامذة على استخلاص الأفكار الجزئية لكل فقرة أو نص) 60% لا يراعون هذه المهارة، 40% يراعونها دائماً.

السؤال الثالث (أطلب من التلامذة تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء) 40% يراعونها أحياناً، 30% يراعونها دائماً، 30% لا يراعونها أبداً.

السؤال الرابع (أطلب منهم وضع عناوين جديدة ومختلفة للنص) 60% يراعون أحياناً هذه المهارة، 20% يراعونها دائماً، 10% لا يراعونها.

السؤال الأخير (هل تؤيد استخدام استراتيجية الجدول الذاتي في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الفهم القرائي؟) 60% من المعلمين يؤيدون استخدام هذه الاستراتيجية لتنمية مهارات الفهم القرائي، و40% جاءت آراؤهم معارضة لاستخدام هذه الاستراتيجية.

وتبين من هذه الدراسة أن المعلمين لا يراعون (مهارة تصنيف الكلمات في مجموعات ، ومهارة تصنيف الجمل الواردة بالنص إلى آراء ومفاهيم، ومهارة توضيح العلاقة بين الجمل المختلفة، مهارة تحديد مكونات الجملة، مهارة استخلاص الأفكار الجزئية لكل نص، مهارة تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء)، وهم يؤيدون تطبيق استراتيجية K.W.I في المدارس.

وأمام هذه الدراسات التي أكدت أهمية الفهم القرائي وتنمية مهاراته، والآراء المؤيدة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة والتوصيات العديدة باستخدامها، والدراسات التي تباينت حول مدى فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي، فضلاً عن نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الطالبة الباحثة و التي بينت نقصاً في مراعاة مهارات الفهم القرائي، واختلاف آراء المعلمين بين مؤيد لاستخدام استراتيجية الجدول الذاتي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، ومعارض لاستخدامها، تتحدد مشكلة البحث الحالي التي تتمثل بالسؤال الآتي:

ما فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وما اتجاهاتهم نحو هذه الاستراتيجية؟

1-3- أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في:

- 1) كونه يهدف إلى استقصاء فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارة الفهم والاستيعاب القرائي لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي.
- 2) أهمية مرحلة التعليم الأساسي بحلقها الأولى إذ تعدُّ أهم مرحلة تعليمية من حيث إكساب المهارات والمفاهيم والمعارف والاتجاهات الأساسية.
- 3) تسليط الضوء على استراتيجية تعليمية (الجدول الذاتي) كونها تعد من استراتيجيات ما وراء المعرفة وتساعد في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي .
- 4) أهمية القراءة والاستيعاب القرائي نفسه ،حيث إن أي تعلم يتخذ من القراءة عاملاً أساسياً في الفهم الدراسي سواء داخل الصف أم خارجه .
- 5) يساير هذا البحث الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بجعل التلميذ محور العملية التعليمية بدلاً من المعلم.
- 6) إن استخدام استراتيجيات حديثة تركز على دور المتعلم وإيجابيته يمكنها أن تساعد في اكتساب التلامذة نواتج التعلم التي يتم التركيز عليها في مرحلة التعليم الأساسي وأهم ما يتم التركيز عليه المفاهيم والمبادئ العلمية ومهارات التفكير.

1-4- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- معرفة فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي.
- معرفة الفروق في الفهم القرائي بين التلامذة الذين تعلموا وفق استراتيجية الجدول الذاتي وبين زملائهم ممن تعلموا بالطريقة المعتادة في مستوى الكلمة والجملة والفقرة.
- معرفة اتجاهات التلامذة نحو استراتيجية الجدول الذاتي.
- إغناء الأبحاث والدراسات التي تتناول متغير الفهم القرائي وتنميته .

1-5- أسئلة البحث:

الأسئلة المتعلقة بالاتجاهات:

- ❖ ما اتجاهات تلامذة الصف الرابع الذين تعلموا موضوعات العربية لغتي وفق استراتيجية الجدول الذاتي k.w.a نحو هذه الاستراتيجية؟
- ❖ ما اتجاهات تلامذة الصف الرابع الذين تعلموا موضوعات العربية لغتي وفق استراتيجية الجدول الذاتي k.w.a نحو تطبيق هذه الاستراتيجية في مواد تعليمية أخرى؟
- ❖ ما اتجاهات تلامذة الصف الرابع الذين تعلموا موضوعات العربية لغتي وفق استراتيجية الجدول الذاتي k.w.a نحو الأنشطة التي تتضمنها هذه الاستراتيجية؟

1-6- فرضيات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث تم اختبار الفرضيات الآتية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$):

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الكلمة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الجملة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الفقرة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي ككل.

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الكلمة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الجملة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الفقرة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي ككل.

1-7- منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي القائم على اختيار مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة لاختبار فرضيات الدراسة. وقد تمّ اختيار هذا المنهج نتيجة لصعوبة ضبط المتغيرات في العلوم النفسية والتربوية (أبو علام، 2004، 205).

ومن رموزه: الاختبار القبلي (01)، الاختبار البعدي (02)، المجموعة الضابطة Control Group، والمجموعة التجريبية Experimental Group (شاهين، 2010، 25). حيث تتعلم المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، بينما تتعلم المجموعة التجريبية بطريقة K.W.L.

واعتمد أيضاً على المنهج الوصفي وهو المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث من دون تدخل الباحث فيها (الآغا والأستاذ، 2003، 83)، والذي بموجبه تم أخذ اتجاهات عينة من التلامذة نحو استراتيجية الجدول الذاتي.

1-8- مجتمع البحث:

يشتمل المجتمع الأصلي للبحث على جميع تلامذة الصف الرابع الأساسي والبالغ عددهم (6853) تلميذاً وتلميذة، في مدارس مدينة اللاذقية والبالغ عددها (57) مدرسة، وذلك حسب إحصائيات مديرية التربية في اللاذقية للعام الدراسي (2013-2014).

1-9- عينة البحث:

تم اختيار عينة قصدية، إذ وقع الاختيار على مدرسة الشهيد عماد علي في مدينة اللاذقية وذلك لكونها تضم عدداً كبيراً من التلامذة على مستوى المدرسة ككل وعلى مستوى الشعب الصفية أيضاً، وهذا

يناسب استراتيجية الجدول الذاتي التي يمكن تطبيقها مع العدد الكبير كونها تعتمد على التعلم الذاتي للمتعلم، وكونها ذات جدوى اقتصادية فهي لا تحتاج إلى ترتيب التلامذة بشكل معين، وتضم هذه المدرسة ثلاث شعب للصف الرابع الأساسي، تم اختيار الشعبتين الثانية والثالثة لاحتوائها على أكبر عدد تلامذة ولتكافؤهما، وتم اختيار الشعبة الثانية كمجموعة تجريبية وتضم (45) تلميذاً وتلميذةً والشعبة الثالثة كمجموعة ضابطة وتضم (38) تلميذاً وتلميذةً وبذلك يكون العدد الكلي لعينة البحث (83) تلميذاً وتلميذة، وتم إهمال الشعبة الأولى لقلة عدد التلامذة فيها (32) تلميذاً وتلميذةً.

1-10- أدوات البحث:

استخدم البحث الحالي الأدوات الآتية:

✚ اختبار الفهم القرائي من تصميم الباحثة الذي سيطبق على العينة بشكل فوري ومؤجل.

✚ استبانة تقيس اتجاهات التلامذة نحو استراتيجية الجدول الذاتي من تصميم الطالبة الباحثة.

ومن أجل تطبيق البحث الحالي والوصول إلى نتائجه تم تصميم برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الجدول الذاتي لتعليم اللغة العربية لوحدتين تعليميتين من كتاب العربية لغتي للصف الرابع الأساسي.

1-11- حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- الحدود البشرية: عينة قصدية مكونة من شعبتين من تلامذة الصف الرابع الأساسي، في مدرسة الشهيد عماد علي في مدينة اللاذقية.
- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في مدرسة الشهيد عماد علي في مدينة اللاذقية.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2013-2014).
- الحدود العلمية والموضوعية، وتمثلت في:
 - الوحدتين الثامنة(الوطن) والتاسعة (منجزات حضارية) من كتاب العربية لغتي للصف الرابع الأساسي.
 - مهارات الفهم القرائي عند مستويات الكلمة والجملة والفقرة.
 - طريقتي التعليم المستخدمتين (الجدول الذاتي K.W.L، والمعتادة).

1-12- إجراءات البحث:

تمّ اتباع الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة التي تتناول متغيرات البحث.
- اختيار المحتوى التعليمي.
- بناء البرنامج التعليمي وفق طريقة الجدول الذاتي.
- إعداد اختبار الفهم القرائي، والتحقق من صدقه وثباته.
- إعداد استبانة الاتجاهات، والتحقق من صدقها وثباتها.
- تجريب أدوات البحث على عينة استطلاعية من تلامذة الصف الرابع الأساسي من أجل تطويرها وتقويمها.
- إجراء التجربة، وتضمن ذلك:
 - اختيار عينة البحث، وتوزيعها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.
 - تطبيق الاختبار قبلياً للتأكد من تكافؤ المجموعات.
 - تعليم المجموعة التجريبية بطريقة الجدول الذاتي من قبل الباحثة، وتعليم المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة من قبل معلمة الصف.
 - تطبيق استبانة الاتجاهات بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج.
 - تطبيق الاختبار بعدياً بشكل (مباشر، ومؤجل).
- معالجة البيانات إحصائياً والتوصل للنتائج ومناقشتها وتفسيرها.
- تقديم المقترحات.

1-13- متغيرات البحث:

تحدد متغيرات البحث الحالي على النحو الآتي:

- المتغيرات المستقلة: طريقة الجدول الذاتي K.W.L و الطريقة المعتادة.
- المتغيرات التابعة، وتشمل:
 - مهارات الفهم القرائي عند مستويات الكلمة والجملة والفقرة.
 - اتجاهات التلامذة نحو طريقة الجدول الذاتي k.w.l.

1-14- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

- استراتيجية الجدول الذاتي: استراتيجية تعلم واسعة الاستخدام، وهي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تقيد في تدريس القراءة، إذ تهدف إلى تنشيط معرفة الطلاب السابقة، وجعلها نقطة

انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة بالنص المقروء (بهلول، 2004، 183)، وتعرف إجرائياً بأنها استراتيجية تعليمية تعتمد على جدول يتم ملؤه من قبل التلامذة وفق خطوات معينة، سيتم تطبيقها على تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة اللغة العربية لتحقيق أهداف الدرس.

- **الفهم القرائي أو (الاستيعاب القرائي):** محصلة ما يستوعبه القارئ، وما يستنتجه من معارف وحقائق بالاستناد إلى خلفيته المعرفية (التل ومقادي، 1999، 124)، ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الفهم القرائي.
- **مهارات الفهم القرائي:** تعرف بأنها عملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، ويشمل هذا الربط إيجاد المعنى من خلال السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية (زهرا، 2007، 370)، وتعرف إجرائياً بأنها المهارات التي يقيسها اختبار الفهم القرائي عند مستويات الكلمة والجمله والفقرة.
- **البرنامج التعليمي:** مجموعة من الوحدات التعليمية المختارة، يحتوي على مجموعة من التدريبات الصفية والأنشطة التعليمية، والواجبات البيتية التي تعمل على تحقيق أهداف البرنامج (الخوالدة، 2012، 131)، ويعرف إجرائياً بأنه الخطط التعليمية اليومية لوحدي (الوطن، منجزات حضارية) من كتاب العربية لغتي للصف الرابع الأساسي المصممة وفق استراتيجية الجدول الذاتي K.W.I والتي تحتوي على مجموعة من التدريبات والأنشطة التعليمية، والواجبات البيتية التي تعمل على تنمية مهارات الفهم القرائي.
- **الفاعلية:** مدى النجاح في تحقيق الأهداف، أي مدى الإتيان (القلا وناصر، 1990، 153)، ويقصد بالفاعلية في البحث الحالي: الدرجة 80% كأدنى مستوى لتحقيق أهداف البرنامج التعليمي المصمم وفق استراتيجية الجدول الذاتي، للموضوعات المختارة من كتاب العربية لغتي في الصف الرابع الأساسي في مستوى الكلمة والجمله والفقرة كما سيقيسها اختبار الفهم القرائي المعد لذلك.
- **الاتجاه:** هو إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة، ولها فعل توجيه على استجابات الأفراد للأشياء والمواقف المختلفة (ALLPORT, 1954, 54). ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي سيحصل عليها التلميذ على استبانة الاتجاهات.

15-1 - خاتمة:

بعد التعريف بالبحث الحالي في سياق هذا الفصل، لا بد من الاطلاع على أهم وأحدث الأدبيات التربوية والدراسات والبحوث السابقة التي تتناول متغيرات البحث الحالي وذلك بغية الاستزادة والإفادة مما قدمته هذه الأبحاث من نتائج وبرامج ومقترحات وأدوات، ومعرفة الجديد الذي من الممكن أن يضيفه البحث الحالي، وهذا ما سيتم التحدث عنه في الفصل التالي.

الفصل الثاني

البحوث والدراسات السابقة

2-1- مقدمة:

تعدّ الأبحاث والدراسات السابقة بمنزلة خلفية وإطار مرجعي يقدم الكثير من النقاط المهمة للبحث الحالي سواء من حيث ما تقدمه من معلومات أو من نتائج أو من أدوات بحثية، وبالتالي لا بد من الاطلاع عليها ولا سيما ذات الصلة المباشرة بالبحث الحالي أو أحد متغيراته، ويتم في الفصل الحالي عرض أهم الأبحاث وأكثرها صلةً بموضوع البحث الحالي، وقد تم تقسيم هذه الدراسات إلى محورين، هما:

- الدراسات التي تناولت الفهم القرائي.
- الدراسات التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجية (k.w.l).

2-2- الدراسات التي تناولت الفهم القرائي:

دراسة (الخوالدة، 2012) بعنوان:

(فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن)، وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الصفوف الثالث والرابع والخامس، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي، وثلاثة نصوص قرائية من محتوى المناهج الدراسية في الصفوف الثالث والرابع والخامس الأساسي للتأكد من امتلاك التلميذات لمهارات القراءة الصحيحة، واختبار مهارات الفهم القرائي من إعداد الباحث، والبرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في مهارات الفهم القرائي، وكان تأثير البرنامج واحداً في كل صفوف المجموعة التجريبية، وقد استمرت فعالية البرنامج التعليمي، وبقي أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية بعد مضي شهر من تطبيق البرنامج التعليمي.

و دراسة (الحموري وخصاونة، 2011) بعنوان:

(دور سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي)، وقد هدفت إلى تقصي دور سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي لدى عينة مكونة من (230) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وكانت أدوات الدراسة اختبار (فترة الاستماع) لقياس سعة الذاكرة

العاملة واختبار لقياس الاستيعاب القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة التي استخدمت المنهج شبه التجريبي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على اختبار سعة الذاكرة العاملة واختبار الاستيعاب القرائي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث، وكشفت أيضاً عن تأثير الاستيعاب القرائي بسعة الذاكرة العاملة وتفوق الإناث على الذكور في الاستيعاب القرائي في حين لم تكشف النتائج عن وجود أثر للتفاعل بين متغيري سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي.

دراسة (قاسم و المزروعى، 2009) بعنوان:

(فاعلية حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية)، والتي هدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لطلاب المرحلة الثانوية باستخدام طريقة حلقات الأدب، وذلك باستخدام المنهج شبه التجريبي؛ لدى عينة من الطلاب بلغ عددهم (56) طالباً، ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحثان قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الثاني الإعدادي بدولة الإمارات العربية المتحدة، كما أعدا اختباراً لقياس هذه المهارات، وكشفت الدراسة عن فاعلية هذه الطريقة في تنمية مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الثاني الإعدادي.

ودراسة (عبد الوهاب، 2008) بعنوان:

(أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية)، في مصر، والتي هدفت تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية باستخدام استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة (التدريس التبادلي)، ولتحقيق الهدف السابق استخدم الباحث المنهج التجريبي وقد بلغ عدد أفراد العينة (48) تلميذاً وتمثلت أدوات البحث في اختبار الذكاء غير اللغوي، وقائمة التجهيز المعرفي، واختبار لقياس مهارات الفهم القرائي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر إيجابي لاستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم.

ومنها دراسة (المنتشري، 2008) بعنوان:

(أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط)، والتي هدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي؛ ولتحقيق الهدف السابق استخدم المنهج التجريبي مع عينة من تلاميذ الصف الأول المتوسط بلغ عددهم (64) تلميذاً و أعد الباحث قائمة لمهارات الفهم القرائي، واختباراً لقياس هذه المهارات، ودليلاً للمعلم، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي لاستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل إجمالي، وفي تنميتها لكل مهارة فرعية على حدة.

وجاءت دراسة أماندا وجينيفر وسينتيا (Amanda, Jennifer & Cynthia, 2007) بعنوان

Increasing reading comprehension un first and second grades through co-operative learning (تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول والثاني الإعدادي باستخدام

استراتيجية التعلم التعاوني) وقد هدفت إلى تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول والثاني الإعدادي باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، وتكونت عينة البحث من مجموعة من تلاميذ الصف الأول والثاني الإعدادي في شيكاغو بلغ عددها (58) تلميذاً، وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحثون قائمة بمهارات الفهم في قراءة النصوص القصصية، وكشفت الدراسة عن فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي لما يتضمنه من التشجيع المستمر للطلاب وتدريب التلاميذ على التفاعل الإيجابي مع الأقران.

و دراسة ماكون وبارنيت (Mckown & Barnett, 2007) بعنوان:

Improving reading comprehension Through higher-order thinking skill

(تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني والثالث بالمرحلة الإعدادية من خلال مهارات التفكير العليا) استراتيجية ما وراء المعرفة) التي هدفت إلى تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني والثالث بالمرحلة الإعدادية من خلال مهارات التفكير العليا (استراتيجية ما وراء المعرفة)، ولتحقيق الهدف السابق تم استخدام المنهج التجريبي مع عينة مؤلفة من (80) تلميذاً من التلاميذ في الصفين الثاني والثالث في المرحلة الإعدادية في شيكاغو، وأعد الباحثان مقياساً للتحقق من توظيف استراتيجية ما وراء المعرفة في أثناء قراءة الموضوعات المختلفة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجية في تنمية الفهم لدى هؤلاء التلاميذ.

ومسيرةً للاتجاهات الحديثة في التدريس أجرت (سلطان، 2006) دراسة بجامعة حلوان

بعنوان: (أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي) هدفت إلى التعرف على أثر كل استراتيجية من الاستراتيجيات الثلاث : (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا عرفت؟ K.W.L) (استراتيجية تركيز الانتباه) (استراتيجية مراقبة الاستيعاب) على الاستيعاب القرائي، والتعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق ما تهدف إليه الدراسة أعدت قائمة بمهارات الاستيعاب القرائي عند مستويات فهم الكلمة، واستيعاب الجمل واستيعاب النص، وقائمة أخرى بمهارات كتابة الملخص، وأعدت اختبارين: أحدهما يقيس مهارات الاستيعاب القرائي، والآخر يقيس مهارات كتابة الملخص، واختباراً للذكاء المصور من إعداد أحمد زكي صالح، لضبط مستوى الذكاء بين المجموعات الأربعة، العينة تكونت من أربع مجموعات: ضابطة تكونت من (40) تلميذة والثلاث الأخريات تجريبيات، بلغت المجموعة الأولى (39) تلميذاً تم تدريسها باستراتيجية K W I والمجموعة الثانية من

(36) تلميذاً درست وفقاً لاستراتيجية تركيز الانتباه، والمجموعة الثالثة تكونت من (35) تلميذاً درست باستخدام استراتيجية مراقبة الاستيعاب، وكشفت الدراسة عن فاعلية الاستراتيجيات الثلاث المصاحبة للتعرف على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، والملخص الكتابي.

ودراسة (شحاتة ، 2006) بعنوان:

(فاعلية استراتيجية الخريطة الدلالية والنشاط الفكري في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المعهد العالي للتكنولوجيا) في بنها، والتي هدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المعهد العالي للتكنولوجيا من خلال استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية، واستراتيجية النشاط الفكري، ولتحقيق الهدف السابق استخدم المنهج التجريبي مع عينة من طلاب المعهد بلغ عددهم(40) طالباً، وأعد الباحث قائمةً بمهارات الفهم القرائي المناسبة، واختباراً لقياس هذه المهارات، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية الاستراتيجيتين في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المعهد العالي للتكنولوجيا.

وفي توجه نحو تطوير تدريس القراءة أجرى (عبد الخالق ،2006) دراسة بعنوان: (فعالية برنامج مقترح لتطوير تدريس القراءة في ضوء قضايا العولمة في تنمية مهارات القراءة والوعي بتلك القضايا لدى طلاب الصف الأول الثانوي)، في مصر هدفت إلى بناء برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي، وتحسين الوعي بقضايا العولمة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مستخدماً المنهج شبه التجريبي مع عينة بلغ عددها (224) طالباً وطالبة، وشملت أدوات الدراسة قائمتين إحداهما تتضمن أهم قضايا العولمة، والأخرى تتضمن مهارات الفهم القرائي المناسبة لعينة الدراسة، وبرنامجاً تعليمياً لتطوير تدريس القراءة في ضوء قضايا العولمة ومقياساً للوعي بتلك القضايا، واختباراً لقياس مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها، وخلصت الدراسة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ممثلة في عشر مهارات هي: تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، تحديد الأفكار الجزئية للموضوع، استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب، واستنتاج وجهة نظر الكاتب وأغراضه ودوافعه، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وتكوين رأي حول الشخصيات والأفكار المطروحة، وإدراك ما توحى به الكلمات والتعبيرات، وإدراك الصور البيانية والأخيلة المتضمنة في الموضوع، واقترح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع، والتوصل إلى تنبؤات جديدة وفقاً لفرضيات معينة كما أثبت البرنامج فاعليته في تنمية تلك المهارات.

وقام (العيسوي والظنحاني ،2006) بدراسة بعنوان:

(تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي في الإمارات العربية المتحدة)، سعياً من خلالها إلى تنمية مستويات الفهم القرائي، واعتماداً المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلميذات الصف السابع بلغ عددها (45)تلميذة، وشملت مواد الدراسة

قائمة لتحديد مستويات الفهم القرائي، واختباراً لقياس تمكن عينة الدراسة من مستويات الفهم القرائي، ودليلاً لتدريس موضوعات القراءة بطريقة التعلم النشط، وكشفت النتائج عن تحسن أداء التلميذات، بمهارات الفهم الاستنتاجي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي، مما يؤكد فعالية التعلم النشط في تنمية تلك المهارات، أما مهارات الفهم الحرفي فقد بينت النتائج عدم حدوث تحسن في أداء التلميذات فيها.

وفي توجه لتفعيل دور التقنية في تدريس القراءة ، أجرى (العيسوي ، 2004) دراسة بعنوان: (فاعلية تدريس القراءة باستخدام برنامج العروض في تحسين السرعة والفهم القرائي)، هدفت إلى الكشف عن فعالية استخدام برنامج العروض (power point) في تحسين السرعة والفهم القرائي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي للتعرف على أنماط تقنيات تعليم القراءة الشائعة التي تستعين بها معلمات اللغة العربية، وللتعرف أيضاً على استخدامهن لتلك الأنماط عند تدريسهن دروس القراءة، واستخدم الباحث منهجاً آخر ممثلاً بالمنهج شبه التجريبي، لدراسة أثر استخدام برنامج العروض في تدريس القراءة على السرعة، والفهم القرائي، واختار عينتين: الأولى تمثل معلمات اللغة العربية بمراحل التعليم العام في دولة الإمارات (55) معلمةً، وطالبات التربية العملية تخصص لغة عربية (43) طالبةً؛ وعينة أخرى تمثل الصف الرابع الابتدائي وعددهن (52) تلميذةً، وزعت إلى (27) في المجموعة التجريبية و(25) في المجموعة الضابطة وشملت أدوات الدراسة: بطاقة ملاحظة تم تصميمها لقياس مدى استخدام معلمات اللغة العربية وطالبات التربية العملية لتقنية التعليم أثناء تدريس القراءة و إعداد اختبار تشخيصي لقياس السرعة والفهم القرائي، وإعداد دروس للقراءة باستخدام برنامج العروض لتنفيذه على المجموعة التجريبية، وبينت النتائج أن طالبات التربية العملية كنّ أكثر استخداماً للتقنية في تعليم القراءة من معلمات اللغة العربية، وأن برنامج العروض أدى إلى تحسين السرعة والفهم القرائي، ووفر وقتاً في التدريس قياساً بالطريقة المعتادة.

وقام (جاد، 2003) بإجراء دراسة بعنوان:

(فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي) في مصر هدفت إلى تقصي فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتمثل منهج الدراسة بالمنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (88) تلميذاً، وزعت إلى (43) تلميذاً مثلوا المجموعة التجريبية و(45) تلميذاً مثلوا المجموعة الضابطة، ولتحقيق ما تهدف إليه الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة لتحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لعينة الدراسة ، ثم صمم في ضوءها اختباراً لقياس مهارات الفهم القرائي التي تم الاقتصار عليها، وأعد دليلاً للمعلم لتنمية مهارات الفهم القرائي وفق الاستراتيجية المقترحة ،ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- قائمة بمهارات الفهم القرائي ومنها : تحديد معنى الكلمة من السياق، واشتقاق لبعض المفردات من مفردة واحدة، ووضع عنوان مناسب للمقروء، ومعرفة الأفكار الفرعية في كل فقرة، والتمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية، وتكوين رأي حول فكرة أو قضية وردت في النص، وتحديد التعبيرات اللغوية الجميلة في النص.
- عدم تمكن أي تلميذ في المجموعة الضابطة من مهارات الفهم القرائي.
- فعالية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي.

وفي توجه لتحديد مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية أجرى **(فضل الله، 2001)** دراسة تحليلية بعنوان: (مستويات الفهم القرائي و مهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بدولة الإمارات العربية المتحدة)، هدفت إلى تحديد مستويات الفهم القرائي والمهارات المندمجة تحت كل مستوى والتي ينبغي توافرها لدى المتعلمين في مراحل التعليم العام (قبل الجامعي) بدولة الإمارات العربية المتحدة ، واشتملت الدراسة على تحليل محتوى 12 كتاباً بواقع 6 كتب للمرحلة الابتدائية، وثلاثة كتب لكل من المرحلتين الإعدادية والثانوية، وكانت أدوات الدراسة :

— استمارة لتحليل أسئلة كتب اللغة العربية.

— إعداد طريقة لسبر عمليات تصنيف الأسئلة وفقاً لمستويات الفهم القرائي.

— دليل لتحليل أسئلة الكتب الدراسية في ضوء مستويات الفهم القرائي.

وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام كتب اللغة العربية في مراحل التعليم العام لمستويات الفهم القرائي من الكثرة إلى القلة لأسئلة مستوى الفهم الحرفي، ومن القلة إلى الكثرة لأسئلة مستويي الفهم التفسيري والفهم التطبيقي، أي أن مستوى الفهم الحرفي تتم مراعاته ضمن كتب اللغة في مراحل التعليم العام بشكل يتدرج تنازلياً، على العكس من مستويي الفهم التفسيري والتطبيقي الذين تتم مراعاتهما بشكل يتدرج تصاعدياً، وجاءت أسئلة تحديد التفاصيل واستخلاص النتائج وإصدار الأحكام الأكثر استخداماً في مستويات الفهم القرائي الثلاثة على الترتيب، بينما جاءت أسئلة تحديد الأفكار الصريحة، والتنبيه بالأحداث، وتمييز الحقائق من الآراء الأقل استخداماً في المستويات الثلاثة على الترتيب.

وفي مصر أيضاً أجرى **(القليني، 2000)** دراسة بعنوان:

(فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي و التعبير الكتابي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي)، هدفت إلى بناء برنامج لتنمية مهارات الفهم القرائي، والتعبير الكتابي، وتألفت عينة الدراسة من (38) تلميذاً لقياس المهارات المستهدفة بالتنمية، تم الاستعانة بها في أثناء تدريس البرنامج، وأعد اختبارين من

صورتين متكافئتين لكل من الفهم القرائي، والتعبير الكتابي، وتوصلت الدراسة إلى (8) مهارات تناسب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي هي: فهم معاني المفردات، فهم معنى الجملة، فهم معنى الفقرة، فهم الفكرة الرئيسية وفهم الأفكار الجزئية، وترتيب الأفكار واستنتاج المعلومات، وفهم المعنى العام للنص المقروء، كما أثبت البرنامج المقترح فعالية في تنمية تلك المهارات.

كما أجرى موشر (Mosher, 1999) دراسة بعنوان: Improving vocabulary Knowledge and reading attitudes in 4th grades students through direct vocabulary instruction (تحسين معرفة الطلاب بمعاني المفردات، واتجاهاتهم نحو القراءة من خلال التركيز على التدريس المباشر للمفردات) هدفت إلى تقصي أثر برنامج مصمم في تحسين معرفة الطلاب بمعاني المفردات، واتجاهاتهم نحو القراءة من خلال التركيز على التدريس المباشر للمفردات، وتكونت عينة الدراسة من (25) طالباً من طلبة الصف الرابع الأساسي في مدرسة متوسطة شمال شيكاغو، ممن يعانون من ضعف في الفهم القرائي، ومعاني المفردات، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتمثلت أداة الدراسة باختبار للمفردات تم تطبيقه بعد استخدام استراتيجية التدريس المباشر، وقد أسفرت النتائج عن نمو ملحوظ في معاني المفردات عند الطلبة، وتحسن في اتجاهاتهم نحو القراءة.

كما أجرى (عطية، 1999) في مصر دراسة بعنوان:

(فعالية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية)، هدف من خلالها إلى التعرف على فعالية استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي مع عينة مكونة من (152) تلميذاً وتلميذةً قسموا إلى أربع مجموعات: تجريبيتين وضابطتين، وقام الباحث بإعداد أدوات الدراسة التي تمثلت في إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ثم حدد الأهمية النسبية لكل مهارة، وتوصل إلى خمس عشرة مهارة ومنها (استنتاج الفكرة الرئيسية للفقرة، استنتاج هدف الكاتب، التمييز بين الحقيقة والرأي، التمييز بين المعقول واللامعقول من الأفكار، التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به استنتاج خصائص أسلوب الكاتب، استنتاج علاقة النتيجة بالسبب، تحديد العنوان الرئيسي للموضوع....)، ثم أعد اختباراً موضوعياً من نمط الاختيار من متعدد، وبنى استراتيجية الخريطة الدلالية لتنمية ما ظهر متديناً من المهارات السابقة، وأعد دليلاً لمساعدة المعلم على تنفيذ هذه الاستراتيجية في أثناء تدريس القراءة، وتوصلت الدراسة إلى فعالية استراتيجية الخريطة الدلالية وتأثيرها الإيجابي في فهم التلامذة لما يقرؤون، واكتسابهم مهارات الفهم الحرفي، والاستنتاجي والناقد.

وفي محاولة لتنمية مهارات الفهم القرائي أجرى (جاب الله، 1997) في الإمارات دراسة بعنوان:

(تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي)، هدفت إلى تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام، وخاصةً ما ظهر لديهم متدنياً من مهارات، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (116) طالباً وطالبة باستخدام المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة حددت مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي، ثم أعد اختباراً موضوعياً من نمط الاختيار من متعدد، وهذه المهارات هي: إدراك العلاقة بين كلمتين ونوعها، ونقد ما تتضمنه الجملة من معنى، ونقد ما تتضمنه الفقرة من أفكار وآراء، وإدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية (غير معلنة). وقد أسفرت الدراسة عن نتائج أهمها: ارتفاع في نسبة تمكن الطلاب من مهارات الفهم القرائي التي يتضمنها مستوى الكلمة هي (تحديد معنى الكلمة و مضادها، وإدراك العلاقة بين كلمتين ونوع العلاقة، وتصنيف الكلمات المتشابهة المعنى في مجموعات)، كما أن طلاب المجموعة التجريبية تفوقوا على طلاب المجموعة الضابطة في التمكن من مهارات الفهم القرائي الأربع التي ظهرت متدنية، مما يؤكد فعالية الطريقة التدريسية المتضمنة أساليب ونشاطات تربوية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثانوي.

وأجرى روبنسون و بروس (Robinson, & Bruce, 1996) دراسة بعنوان:

A metacognitive program for improving the Word Identification and .Reading Comprehension Skills of Upper Primary Poor Readers

(أثر برنامج تحسين قدرة الطلاب في معرفة المفردات، ومهارات الاستيعاب القرائي من الفئة الضعيفة في التحصيل القرائي) هدفت إلى دراسة أثر برنامج تحسين قدرة الطلاب في معرفة المفردات، ومهارات الاستيعاب القرائي من الفئة الضعيفة في التحصيل القرائي في سنغافورة، استخدم المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (24) طالباً، وكانت أدوات الدراسة: اختباراً تم تصميمه ليتناسب مع المستوى العمري للتلاميذ، وأسفرت النتائج عن وجود أثر إيجابي للبرنامج في تحسين قدرة الطلاب في معرفة المفردات وتنمية مهاراتهم.

وقام مور و توك (Moore & Tuck, 1994) بدراسة بعنوان:

Reciprocal teaching in a regular primary school classroom

(أثر استراتيجية التعليم التبادلي في الاستيعاب القرائي للطلبة ضعيفي القراءة) وهدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية التعليم التبادلي في الاستيعاب القرائي للطلبة ضعيفي القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (50)

طالباً تم اختيارهم من الصفوف الرابع والخامس في أمريكا، واستخدم المنهج التجريبي، وكانت أدوات الدراسة اختباراً في الاستيعاب القرائي واستراتيجية التعليم التبادلي، وأسفرت النتائج عن إمكانية تطبيق استراتيجية التعليم التبادلي من قبل معلم الصف في تنمية الاستيعاب القرائي.

دراسة (زيان، 1993) بعنوان:

(دور المدخل القصصي في تنمية مهارات القراءة الصامتة والسلوك القيمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية)، في طنطا والتي

هدفت إلى استخدام المدخل القصصي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والسلوك القيمي لدى تلامذة المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من (48) تلميذاً من تلاميذ الصفين السابع والثامن، وتم استخدام المنهج الوصفي والتجريبي، ولتحقيق الهدف السابق تم إعداد قائمة بمهارات القراءة الصامتة اللازمة لهؤلاء التلاميذ، كما أعدت الباحثة استبانةً لتحديد القيم اللازمة لهؤلاء التلاميذ، واختباراً لقياس مهارات الفهم القرائي، ومقياساً للسلوك القيمي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على القصص في تنمية هذه المهارات.

وأجرت (المطاوعة، 1990) دراسة بعنوان:

(تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة الصامتة عند تلميذات الصف الثاني الإعدادي بدولة قطر واتجاهاتهن نحوها باستخدام أسلوب التعليم الفردي)، هدفت إلى تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة الصامتة لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي في دولة قطر باستخدام أسلوب التعلم الفردي، وأثره في تنمية الاتجاه نحو القراءة واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (200) تلميذة، تم تقسيمهن إلى أربع مجموعات متكافئة اثنتين تجريبيتين، واثنين ضابطين، وشملت أدوات الدراسة اختباراً موضوعياً من نمط الاختيار من متعدد في القراءة الصامتة، يقيس خمس مهارات وهي (تحديد الفكرة الرئيسية، وتحديد التفاصيل الجزئية، وتحديد معاني المفردات من السياق، والقدرة على الاستنتاج، وتحديد المعاني المعجمية)، كما أعدت سجلاً لمتابعة كل تلميذة في المجموعتين التجريبيتين، وطبقت استبانة للتعرف على الميول والاهتمامات القرائية لعينة الدراسة، ثم أعدت برنامجاً لتنمية مهارات القراءة الصامتة المستهدف تنميتها وتوصلت الدراسة لنتائج أهمها: حدوث تحسن كبير في مستوى تلميذات المجموعتين التجريبيتين في المهارات التي قاسها الاختبار، وأن هذا التحسن لا يعود إلى زيادة عدد موضوعات القراءة فقط، إنما يعود إلى برنامج القراءة الفردية الذي اهتم بقدرات التلميذات واهتماماتهن، وميولهن الخاصة في كل جزء من أجزاء البرنامج.

ومن أوائل الدراسات التي ألفت الضوء على تنمية مهارات القراءة الناقدة، بوصفها أحد مهارات الفهم القرائي، دراسة (محمد، 1986) بعنوان:

(تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي)، هدفت إلى تنمية مهارات القراءة الناقدة، لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي في مصر، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية تضم (48) تلميذاً وتلميذةً، تدرس وفقاً للبرنامج المصمم لتنمية مهارات القراءة الناقدة، وأخرى ضابطة تضم (44) تلميذاً وتلميذةً تدرس بالطريقة المعتادة، واستخدم المنهج شبه التجريبي، لتحقيق أهداف الدراسة، وقد تضمنت أدوات الدراسة تحديد مهارات القراءة الناقدة المناسبة لعينة الدراسة في ضوء الأهمية النسبية لكل مهارة، وقد تم التوصل إلى عشر مهارات هي: تحديد هدف الكاتب واتجاهه، والتمييز بين الحقائق والآراء، و تحديد العبارات المبالغ فيها، وتحديد العلاقة بين الأفكار وربطها ببعض، و ربط السبب بالنتيجة، و تحديد التشابه والاختلاف في العبارات، وتحديد منطقية الأفكار وتسلسلها، و تقدير المعاني، و القدرة على استخلاص تعميمات من الحقائق الجزئية، و تحديد العبارات التي لها صلة بالموضوع وما ليس لها صلة به، ثم قام الباحث ببناء برنامج لتنمية المهارات العشر السابقة، واختبار لقياس فعالية البرنامج في تنمية تلك المهارات، وخلصت الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة الناقدة المستهدفة ما عدا تحديد العبارات التي لها صلة بالموضوع، وما ليس لها صلة به، حيث لم توجد فروق دالة بين مجموعتي الدراسة في هذه المهارة.

2-3— الدراسات التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة، واستراتيجية K.W.L:

تعدّ استراتيجيات الجدول الذاتي (K.W.L) من استراتيجيات ما وراء المعرفة والاستراتيجيات الحديثة التي تعتمد فعالية المتعلم أساساً لها ودوره الإيجابي الذي يمارسه في تعلمه الذاتي ولذلك سيسلط الضوء على بعض الدراسات التي تناولت هذه الاستراتيجيات بشكل عام واستراتيجية K.W.L بشكل خاص ومن هذه الدراسات:

دراسة (الزهراني، 2011) بعنوان:

(أثر استخدام استراتيجية K.W.L في التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية K.W.L في التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة عند مستويات بلوم المعرفية: (التذكر، الفهم، التطبيق)، وتم اتباع المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (58) طالبةً من طالبات الصف الأول المتوسط، وأعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً، ودليلاً إرشادياً لتدريس الوحدة باستخدام الاستراتيجية، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى التحصيل عند كل من مستويات (التذكر والفهم والتطبيق).

كما أجرى (عقيلي، 2010) دراسة بعنوان:

(أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس العلوم في التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو المادة لدى التلاميذ المكفوفين)، هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس العلوم على التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو المادة لدى التلاميذ المكفوفين، وتم استخدام ثلاث استراتيجيات من استراتيجيات ما وراء المعرفة هي النمذجة والتساؤل الذاتي و k.w.a وتكونت العينة من (20) تلميذاً من التلاميذ المكفوفين من مدرسة النور بمدينة سوهاج، واتبع المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، مقياس مهارات ما وراء المعرفة، مقياس اتجاه نحو مادة العلوم، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجيات الثلاث في التحصيل.

أما دراسة (الجلبي، 2009) فجاءت بعنوان:

(فاعلية إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التدوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي)، هدفت للكشف عن فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة K.W.L في تنمية مهارات التدوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في السعودية، مستخدماً المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة دراسته من (66) طالباً في مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة ب: قائمة مهارات التدوق الأدبي، اختبار تحصيلي لقياس مهارات التدوق الأدبي، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي لمهارات التدوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية K.W.L وأوصت الدراسة بتبني أساليب التعلم الذاتي ممثلاً في استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تتيح للمتعلم الفرصة في المشاركة الإيجابية، والتي تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات العلم المختلفة.

ومن الدراسات دراسة (سعيد، 2009) بعنوان:

(فاعلية استراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية)، والتي هدفت إلى التعرف على مدى فعالية استراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة وهما: PQ4R و k.w.a، وذلك في تنمية التحصيل والتفكير الناقد وتغيير الاتجاه، في فرع من فروع اللغة العربية وهو النحو في المرحلة الإعدادية في مصر، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة بمهارات التفكير الناقد، واختبار لقياس التحصيل، واختبار للتفكير الناقد، ومقياس اتجاه التلاميذ نحو المادة، ودليل للمعلم، استخدم المنهج الوصفي والتجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (85) تلميذاً من التلامذة في المرحلة الإعدادية، وتوصلت النتائج إلى تفوق استراتيجية

k.w.l على استراتيجية PQ4R في تنمية المتغيرات الثلاث، وتم التوصل إلى فاعلية الاستراتيجيتين في تنمية المتغيرات الثلاثة بصفة عامة مقارنةً بالأساليب التقليدية في تدريس النحو.

ومنها دراسة سيريبونام و تايراكام (Siribunnam& Tayraukham ,2009) بعنوان:

Effects of K.W.L and Conventional Instruction on Analytical thinking, Learning Achievement and Attitudes toward Chemistry Learning

(أثر استخدام دورة التعلم واستراتيجية k.w.l في تنمية التفكير التحليلي والتحصيل العلمي والاتجاه نحو تعلم الكيمياء) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام دورة التعلم واستراتيجية k.w.l في تنمية التفكير التحليلي والتحصيل العلمي والاتجاه نحو تعلم الكيمياء في مقاطعة مهارساراكام بتايلاند، تكونت عينة الدراسة من (48) طالباً من طلاب الصف الخامس، واستخدم المنهج التجريبي والوصفي، وتمثلت أدوات البحث في اختبار للتفكير التحليلي، اختبار تحصيلي، ومقياس اتجاه نحو تعلم الكيمياء، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تحسن في التحصيل والتفكير التحليلي لصالح المجموعة التجريبية، وكانت اتجاهات الطلاب في المجموعة التجريبية مرتفعة أكثر من طلاب المجموعة الضابطة نحو تعلم الكيمياء.

ومنها دراسة (أبو عجوة، 2009) بعنوان:

(أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسائل الكيميائية لدى طلاب الصف الحادي عشر)، والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسائل لطلاب الصف الحادي عشر في غزة، واتبع المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (72) طالباً من طلاب الصف الحادي عشر من ثانوية عرفات للموهوبين، وأسفرت النتائج عن وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية تعزى لتوظيف استراتيجية التساؤل الذاتي في مهارة حل المسائل.

و دراسة (البركاتي، 2008) بعنوان:

(أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست و k.W.L في التحصيل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة) ، التي هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستخدام الذكاءات المتعددة والقبعات الست و k.W.l في التحصيل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، وقد أعدت الباحثة دليلاً للمعلم واختباراً تحصيلياً للطالبات وكذلك اختباراً لقياس مهارتي التواصل والترابط الرياضي، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (95) طالبة تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تجريبية ورابعة ضابطة، وأظهرت النتائج تفوق مجموعتي الذكاءات المتعددة و k.W.L على المجموعة الضابطة من حيث مستوى التقويم،

وتفوق مجموعتي القبعات الست و K.W.L على المجموعة الضابطة في التحصيل، وتفوق مجموعتي الذكاءات المتعددة والقبعات الست على المجموعة الضابطة في الترابط الرياضي.

دراسة توك (Tok,2008) بعنوان:

The Effects of Note Taking and K.W.L Strategy on Attitude and Academic Achievement

(أثر استخدام استراتيجية k.w.l واستراتيجية تدوين الملاحظات في التحصيل الدراسي للتلاميذ واتجاهاتهم نحو مقررات العلوم والتكنولوجيا) والتي هدفت إلى تحديد أثر استخدام استراتيجية k.w.l واستراتيجية تدوين الملاحظات في التحصيل الدراسي للتلاميذ واتجاهاتهم نحو مقررات العلوم والتكنولوجيا، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (45) تلميذاً من تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مقاطعة هاتاي بتركيا، وتوصلت الدراسة إلى فعالية استراتيجية k.w.l واستراتيجية تدوين الملاحظات في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مقرر العلوم والتكنولوجيا.

دراسة ستاهل (Stahel , 2008) بعنوان:

The Effects of Three Instructional Methods on the Reading Comprehension and Content Acquisition of Novice Readers

(أثر ثلاث استراتيجيات (التفكير الموجه_ الصور المتحركة_ k.w.l) في قراءة وفهم العلوم) وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر ثلاث استراتيجيات (التفكير الموجه_ الصور المتحركة_ k.w.l) في قراءة وفهم العلوم، تكونت عينة الدراسة من (46) تلميذاً من تلامذة الصف الثاني في نيويورك، واستخدم المنهج التجريبي، وكانت أدوات الدراسة اختباراً لقياس فهم العلوم، وتوصلت الدراسة إلى تأثير كل من التفكير الموجه والصور المتحركة على القراءة وفهم العلوم، وعدم تأثير k.w.l عليهما.

دراسة (عبد الوهاب ، 2008) بعنوان:

(أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية) في مصر، هدفت إلى التحقق من فاعلية التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مستوى مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذه الاستراتيجيات كانت على الشكل التالي (التساؤل، التلخيص، التنبؤ، التوضيح)، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (68) تلميذاً من تلامذة الصف الخامس

الابتدائي، وكانت أدوات الدراسة: اختبار ذكاء غير لغوي، واختبار مهارات الفهم القرائي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية التدريس القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي.

دراسة (عطية وصالح ، 2008) بعنوان:

(فاعلية استراتيجيتي (K.W.L.A) و (فكر _ زوج- شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية)، وهدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجيتي (K.W.L.A) – التي أضيف لها عمود (A) والذي يعني (Application) ، ويقوم فيه المتعلم بكتابة أهم التطبيقات لما تم تعلمه في شتى المجالات – و (فكر – زوج – شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، و تمثلت أدوات الدراسة في اختبار للتواصل الرياضي، واختبار للإبداع الرياضي، وتكونت عينة الدراسة من (45) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة الشرقية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية K.W.L.A و (فكر – زوج – شارك) في التواصل والإبداع الرياضي.

دراسة (محمد، 2008) بعنوان:

(فعالية نموذج تدريسي مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي)، في مصر، هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية نموذج تدريسي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وكانت هذه الاستراتيجيات (العصف الذهني، حل المشكلات، K.W.L) واستخدمت الباحثة اختباراً للتفكير الناقد في الرياضيات، واعتمد البحث المنهج الوصفي، وشبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (58) طالبةً من طالبات الصف الأول الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أكدت فعالية هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات التفكير الناقد.

دراسة (سالم ، 2007) بعنوان:

(تنمية مهارات ما وراء المعرفة باستخدام استراتيجية K.W.L.H وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره في التحصيل لدى الأطفال في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ونظرية الهدف)، هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية K.W.L.H – وتم إضافة العمود (H) الذي يعني كيف يمكن أن أتعلم أكثر عن الموضوع – وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الصف الثالث الابتدائي في مقرر العلوم في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ونظرية دافعية الالتزام بالهدف، واتبع المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (48) تلميذةً من تلميذات الصف الثالث الابتدائي، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج والاستراتيجية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة.

دراسة (علي الدين ، 2007) بعنوان:

(فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة علم الاجتماع لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة)، في مصر والتي هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال تدريس مادة علم الاجتماع لطلاب المرحلة الثانوية العامة، واقتصرت الدراسة على ثلاث استراتيجيات ما وراء المعرفة (K.W.L، التساؤل الذاتي، التفكير بصوت مرتفع)، واستخدم المنهج الوصفي لتحليل محتوى الوحدة، والمنهج التجريبي لتطبيق أدوات الدراسة التي تمثلت في اختبار لمهارات التفكير الناقد واختبار تحصيلي، وتكونت عينة الدراسة من (125) تلميذاً من تلامذة الثانوية، وأسفرت النتائج عن فعالية الاستراتيجيات الثلاث في تنمية مهارات التفكير الناقد.

دراسة (علي ، 2007) بعنوان:

(أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلم الكيمياء في مستوى تجهيز المعلومات وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي)، في مصر هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة (خرائط المفاهيم، التساؤل الذاتي) في تعليم الكيمياء على مستوى تجهيز المعلومات وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي، وتكونت عينة البحث من (62) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي، واستخدم الباحث اختباراً تحصيلياً، ومهام تجهيز المعلومات، والمنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية هذه الاستراتيجيات في تحقيق ما هدفت إليه الدراسة في مستوى تجهيز المعلومات وبقاء أثر التعلم.

كما أثبتت أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة مع ذوي صعوبات التعلم، ففي هذا المجال أجرى

(عطية، 2006) في مصر دراسة بعنوان:

(فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية) في بنها، للتعرف على أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي والتلخيص) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من ذوي صعوبات التعلم في مصر، واستخدم المنهج شبه التجريبي القائم على توزيع أفراد العينة البالغ عددهم (78) تلميذاً وتلميذة، ولتحقيق ما تهدف إليه الدراسة صمم الباحث عدداً من الأدوات تمثلت في تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لعينة الدراسة وفقاً للأهمية النسبية لمهارات الفهم، وصمم اختباراً موضوعياً من نمط الاختيار من متعدد، يقيس مهارات الفهم المستهدفة التي تم الاقتصار عليها طبقاً، وأثبتت الدراسة فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي والتلخيص في تنمية تلك المهارات.

دراسة (عمرو والناطور، 2006) بعنوان:

أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان)، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة مؤلفة من (45) طالباً من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، من الصف الرابع الأساسي، واستخدمت استراتيجية K.W.L في تحسين الاستيعاب القرائي، واستخدم المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات البحث في اختبار لقياس الاستيعاب القرائي عند مستوييه الحرفي والاستنتاجي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام استراتيجية K.W.L في تحسين الاستيعاب القرائي بمستوييه الحرفي والاستنتاجي.

دراسة (خليل ، 2005) بعنوان:

أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي)، في مصر، هدفت إلى دراسة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي، التفكير بصوت مرتفع، سجلات التفكير) في تنمية التفكير العلمي وتنمية الاتجاه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، واستخدمت الباحثة اختباراً للتفكير العلمي لقياس مهارات التفكير العلمي، ومقياس للاتجاه نحو مادة العلوم، واعتمدت المنهج التجريبي، على عينة مؤلفة من (54) طالبةً من طالبات الصف الأول الإعدادي، وتوصلت الدراسة إلى تأثير استخدام هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات التفكير لدى التلميذات.

دراسة (رمضان ، 2005) بعنوان:

(التفاعل بين بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم)، هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقد في مادة العلوم للصف الأول الإعدادي، وقد تم استخدام المنهج التجريبي، واقتصرت الدراسة على عينة مؤلفة من (50) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة نصر في مصر، واستخدمت الباحثة اختباراً للمفاهيم العلمية، واختباراً للتفكير الناقد، ومقياساً لمستويات تجهيز المعلومات، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الناقد.

دراسة (عبد الوهاب، 2005) بعنوان:

(فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى)، في مصر وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة (التدريس التبادلي، التساؤل الذاتي،

تنشيط المعرفة القبلية) في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى عينة مؤلفة من (40) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي، وتم استخدام المنهج التجريبي والمنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة اختباراً تحصيلياً في الفيزياء، واختباراً للتفكير التأملي، ومقياساً للاتجاه في الدراسة، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي تحسن في مستوى التحصيل، والتفكير التأملي، والاتجاهات.

وفي دراسة وصفية قام بها (سلام، 2004) بعنوان:

(استراتيجيات استيعاب المقروء لدى القارئ العربي وعلاقتها بكل من المستوى التعليمي والجنس ونوع النص)، في مصر للتعرف على الاستراتيجيات المعرفية التي يفضلها القارئ العربي لاستيعاب المقروء، حيث قام الباحث بإعداد قائمة شملت (15) استراتيجية مع وصف لكل استراتيجية، واستخدم المنهج الوصفي، واختار عينة مكونة من (358) قارئاً من الصفوف الأخيرة من مراحل التعليم الإعدادي والثانوي والجامعي والمتخرج من الجامعة؛ وأظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات الجدول الذاتي من الاستراتيجيات التي يفضلها القارئ للوصول إلى الاستيعاب القرائي.

دراسة (عفانة ونشوان، 2004) بعنوان:

(أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة)، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة، وقد استخدمت اختباراً للتفكير المنظومي على عينة مؤلفة من (60) طالباً من طلاب الصف الثامن، وتم استخدام المنهج التجريبي، وقد أسفرت النتائج عن وجود أثر لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل وتنمية بعض أنواع التفكير.

وفي ظل الاهتمام بالقراءة الناقدة ومهاراتها قامت (فهيم، 2003) في مصر بدراسة بعنوان: (فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي)، هدفت إلى التعرف على فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مستخدمة المنهج شبه التجريبي مع عينة الدراسة التي تكونت من (82) طالبةً قسمت إلى (40) في المجموعة التجريبية و(42) في المجموعة الضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة لتحديد مهارات القراءة الناقدة المناسبة للعينة المدروسة، وإعداد اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد يقيس (6) مهارات للقراءة الناقدة تم التوصل إليها وهي: التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية، وإصدار حكم على المقروء مع التعليل، وتقويم الأدلة ونقدها، والتمييز بين الحقائق والآراء، واستنتاج هدف الكاتب، والعلاقة بين الأسباب والنتائج، وتم إعداد

قائمة للأسئلة التوجيهية، أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة المستهدف تنميتها.

دراسة (لطف الله، 2002) بعنوان: (تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في التحصيل وانتقال أثر التعلم لدى الطالب المعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم)، في مصر هدفت إلى تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في التحصيل وانتقال أثر التعلم لدى الطالب المعلم خلال مادة طرائق تدريس العلوم، تمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، ومقياس للتقييم الذاتي لمهارات ما وراء المعرفة، وبطاقة ملاحظة أدوات الطلاب لمهارات ما وراء المعرفة، اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتم اختيار عينة للدراسة من (45) طالباً من الطلاب من شعبة العلوم البيولوجية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي، وفاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل وبقاء أثر التعلم.

دراسة (الجندي وصادق، 2001) بعنوان:

(فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي السعات العقلية المختلفة)، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل مادة العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي السعات العقلية المختلفة، وتم اختيار عينة الدراسة من (70) تلميذاً من تلامذة الصف الثاني الإعدادي في الجامعة الإسلامية في غزة، واتبع الباحث المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي لقياس التحصيل الدراسي، واختبار القدرة على التفكير الابتكاري، واختبار الأشكال المتقاطعة لتصنيف التلاميذ إلى مستويات السعة العقلية المختلفة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل والتفكير الابتكاري وفقاً لاختلاف مستويات السعة العقلية.

وفي مصر أيضاً قام (موسى، 2001) بدراسة بعنوان:

(أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي و الوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية)، هدفت إلى فحص أثر استراتيجية ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) في تحسين أنماط الفهم القرائي، والوعي بما وراء المعرفة، والقدرة على إنتاج الأسئلة لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي، مستخدماً المنهج شبه التجريبي مع عينة مكونة من (78) تلميذة تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية تكونت من (40) تلميذة، وضابطة تكونت من (38) تلميذة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار يقيس مهارات الفهم الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي، واستبانة للوعي بما وراء المعرفة، وأعد اختباراً لقياس قدرة كل تلميذة على تكوين أسئلة وصياغتها

بنفسها بعد قراءة موضوع معين، وكتابة أسئلة تحت كل فقرة من فقرات الموضوع من نوع الأسئلة المفتوحة، معتمداً على قائمة زودن بها لمساعدتهن على توليد أو صياغة أسئلة بأنفسهن أثناء دراستهن للنص القرائي، خلصت الدراسة إلى أن استراتيجيات التساؤل الذاتي ساعدت في تحسين مهارات الفهم القرائي حيث جاءت الفروق دالة لصالح التطبيق البعدي في مهارات الفهم الاستنتاجي، والنقدي، والتدوقي، والإبداعي؛ وفيما يتعلق بمهارات الفهم الحرفي وجدت فروق غير دالة إحصائياً بين التطبيق القبلي والبعدي.

وأجرى (عبد الحميد، 2000) في مصر دراسة بعنوان:

(فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي)، هدف من خلالها إلى التعرف على أثر تدريب الطلاب على بعض الاستراتيجيات المعرفية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي مع عينة مكونة من (103) طالباً، تم توزيعهم على ثلاثة فصول، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث اختباراً لقياس خمس مهارات للفهم تم التوصل إليها وهي: تحديد هدف الكاتب، التمييز بين المعاني، التنبؤ بالنتائج في ضوء المقدمات، التمييز بين الحقيقة والرأي، وتحديد موضوعية الكاتب في عرض أفكاره، ثم طبق الباحث اختباراً قبلياً مكوناً من عشرة أسئلة كل مهارة مستهدفة يقيسها سؤالان من نمط الاختيار من متعدد على أفراد العينة، كل فصل على حدة، بعد ذلك درب طلاب كل مجموعة على إحدى هذه الاستراتيجيات بالترتيب وهي: استراتيجية الجدول الذاتي، استراتيجية التلخيص، واستراتيجية الدمج بين الجدول الذاتي والتلخيص، وبعد الانتهاء من تدريب عينة الدراسة على الاستراتيجيات السابقة، أُعيد تطبيق اختبار الفهم بعدياً وأسفرت النتائج عن فعالية استراتيجية الجدول الذاتي والتلخيص معاً في تنمية مهارات الفهم المستهدفة ما عدا مهارة تحديد هدف الكاتب، فلم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المعالجات الثلاث لدى أفراد العينة في تلك المهارة.

دراسة (عبد الصبور، 2000) بعنوان:

(فاعلية توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري في مادة العلوم)، وقد تم استخدام المنهج التجريبي، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل الدراسي لمادة العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية و التفكير الابتكاري لدى عينة تم اختيارها من (50) طالباً من طلبة الصف الثالث الإعدادي بمصر، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي، واختبار للتفكير الابتكاري في العلوم، واختبار لقياس عمليات العلم التكاملية، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح

المجموعة التجريبية في كل من اختبار التحصيل واختبار التفكير الابتكاري، وفي مقياس عمليات العلم التكاملية.

ومن أقدم الدراسات بهذا المجال دراسة ديفي ماك برايدز (Davey, McBride's,1986) بعنوان Generating self-questions after Effect of Self-questioning on comprehension and inference integrative approach. (أثر توليد الأسئلة في فهم الفقرة، وتقويم عمليات الفهم الحرفي والاستدلالي، وأثر توليد الأسئلة في التلامذة) التي هدفت إلى التعرف على أثر توليد الأسئلة في فهم الفقرة، وتقويم عمليات الفهم الحرفي والاستدلالي، وأثر توليد الأسئلة في التلامذة واستخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (50) تلميذاً من تلامذة الصف السادس، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تختص بتوليد الأسئلة تتكون من (24) تلميذاً، ومجموعة القراءة وإعادة القراءة تتكون من (26) تلميذاً في نيويورك، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد اختبار مكون من أربع فقرات، كل فقرة يندرج تحتها ثمانية تساؤلات للفهم تختص بالتداعي الحر، وهذه التساؤلات تنقسم إلى نوعين: الأسئلة الحرفية والأسئلة الاستدلالية، وبعد تطبيق الاختبار على المجموعتين، توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: التأثيرات الرئيسة لتوليد الأسئلة، ونوع الأسئلة، والتفاعل بينهما ذات دلالة إحصائية لمجموعة توليد الأسئلة، وكان متوسط الدرجات في المستويين الحرفي والاستدلالي أكبر بالنسبة لمجموعة توليد الأسئلة من مجموعة القراءة.

التعليق على الدراسات السابقة:

(يتبين من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة أن للفهم القرائي مستويات ومهارات عديدة تتنوع مع اختلاف الأعمار والمراحل الدراسية، ومن المتفق عليه بأن المهارات يمكن تنميتها بطرائق وأساليب عديدة وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة محمد (1986) ودراسة المطاوعة (1990) وجاب الله (1997) وعطية (1999) والقليني (2000) وجاد (2003) وعبداخالق (2006) والعيسوي والظنحاني (2006) والخواندة (2008) في أنها تهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي، وتتفق مع دراسة محمد (1986) و القليني (2000) بأنها تقوم على بناء برنامج لتنمية مهارات الفهم القرائي، وتقوم على تحديد المهارات المناسبة للعينة المستهدفة كما هو الحال في دراسة محمد (1986) ودراسة سلطان (2006) ودراسة جاب الله (1997)، ولقياس مهارات الفهم القرائي المحددة مسبقاً تعتمد الدراسة الحالية على اختبار موضوعي من نمط الاختيار من متعدد كما هو الحال في دراسة جاب الله (1997) ودراسة عطية (1999).

وتختلف عن دراسة جاب الله (1997) وعطية(1999) وجاد(2003) وعبد الخالق (2006) والعيسوي والظنحاني (2006) والجليدي(2009) بأنها تولي اهتماماً لمرحلة التعليم الأساسي بالحلقة الأولى على عكس الدراسات المذكورة سابقاً والتي ركزت على مرحلتى التعليم الإعدادي والثانوي، فمن المهم أن يعطى للمهارات المكتسبة في هذه المرحلة التأسيسية أهمية أكثر، لأنها تعتبر اللبنة الأساسية لما يليها من مراحل دراسية، وهذا الجانب الذي سوف تراعيه الدراسة الحالية. وتختلف عن دراسة عبد الحميد(2000) التي اقتصرت على خمس مهارات فقط، بأنها تراعي عدداً أكبر من المهارات. كما تختلف هذه الدراسة عن سابقتها بأنها تناولت اتجاهات التلامذة نحو استراتيجية الجدول الذاتي.

وبالنسبة للاستراتيجيات التعليمية التي تم تناولها فقد تم التركيز على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية مثل دراسة موسى(2001) وفهمي(2003) اللتان تناولتا استراتيجية التساؤل الذاتي التي تعتمد على توليد الأسئلة بمنهجية تشبه استراتيجية الجدول الذاتي k.w.l، ودراسة البركاتي(2008) التي تناولت استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست و k.w.l لكونها تركز على فاعلية المتعلم وجهده الذاتي وتنظيم معلوماته وربطها مع بعضها بشكل بناء معرفي متكامل، وتعتبر استراتيجية الجدول الذاتي K.W.L من استراتيجيات ما وراء المعرفة التي أثبتت فاعليتها مع عدة متغيرات منها التحصيل الدراسي، والتفكير الناقد والتعبير اللفظي وغيرها الكثير، ويعدّ الفهم القرائي من المفاهيم الضرورية أن تكتسب منذ المراحل الأساسية، وهذا المنحى الذي سوف تتبعه الدراسة الحالية وذلك بإدخال طريقة تعليمية حديثة مغايرة للطرائق التقليدية، والتي قد تساهم في تنمية هذه المهارات، أكثر من الطرائق التقليدية، وهذا ما ستبينه نتائجها.

و بالنسبة لأهداف الدراسة: تنوعت أهداف الدراسات السابقة و أغراضها فبعضها كان يهدف إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية K.W.L في التحصيل الدراسي كما في دراسة (الزهراني، 2011) و (سيربونام وتايركهام، 2009) و(البركاتي، 2008) و(توك، 2008) وفي تنمية ما وراء المعرفة كما في دراسة (سالم، 2007). كما هدفت دراسات أخرى إلى تقصي أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة على التحصيل كما في دراسة (عقيلي، 2010) و(سعيد، 2009) و(عبد الوهاب، 2005) و(لطف الله، 2002) و(الجندي وصادق، 2001) و(عبد الصبور، 2000).

و هدفت بعض الدراسات إلى تقصي فعالية ما وراء المعرفة في تحسين الفهم القرائي كما في دراسة (ستاها، 2009) و(عبد الوهاب، 2008) و(عطية، 2006)

و(عمرو والناطور، 2006) وفي تنمية مهارات التذوق الأدبي كما في دراسة (الجلدي، 2009).

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها لاستراتيجية K.W.L كدراسة (الزهراني، 2011) و(سيربونام وتايركهام، 2009) و(البركاتي، 2008) و(توك، 2008) وتختلف عنها في هدف الدراسة إذ هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية K.W.L في تنمية مهارات الفهم القرائي.

وبعض الدراسات هدفت لمعرفة اتجاهات التلاميذ نحو المادة مثل دراسة (سيربونام وتايركهام، 2009) و(توك، 2008) ونحو استراتيجيات ما وراء المعرفة مثل دراسة (عبد الوهاب، 2005) وتختلف عنها في أنها تهدف لتعرف اتجاهات التلامذة نحو استراتيجية K.W.L.

أما بالنسبة لأدوات الدراسة: تنوعت أدوات الدراسات السابقة على حسب تنوع أهدافها، واتفقت معظمها في إعداد اختبار للتحويل والتفكير الناقد مثل دراسة (سعيد، 2009)، ومنها أعد اختباراً للتحويل والتفكير التحليلي مثل دراسة (سيربونام وتايركهام، 2009) ومنها أعد اختباراً تحصيلياً واختباراً للتفكير الابتكاري مثل (عبد الصبور، 2000) و(الجندي وصادق، 2001)

وأعدت بعض الدراسات اختباراً للمفاهيم واختباراً للتفكير الناقد مثل دراسة (رمضان، 2005) وبالنسبة للدراسة الحالية فقد أعدت الباحثة برنامجاً تعليمياً واختباراً لقياس مهارات الفهم القرائي

و بالنسبة لعينة الدراسة: اختار بعض الدراسات عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية مثل دراسة (عبد الوهاب، 2008) و(عطية وصالح، 2008) و (سالم، 2007) و(عمرو والناطور، 2006).

وبعضها اختار عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية مثل دراسة (الزهراني، 2011) و (البركاتي، 2008) و(عطية، 2006) و(خليل، 2005) و(رمضان، 2005) و(عفانة ونشوان، 2008) و(الجندي وصادق، 2001).

وبعضها اختار عينة من طلاب المرحلة الثانوية مثل دراسة (الجلدي، 2009) و(أبوعجوة، 2009) و(محمد، 2008) و(عبد الوهاب، 2005).

وبعضها اختار عينة من طلاب الجامعات مثل دراسة (لطف الله، 2002).

وبالنسبة للدراسة الحالية فقد استخدمت استراتيجية K.W.L لتنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة العربية لدى عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي في مدينة اللاذقية.

و بالنسبة للمادة التعليمية: تنوعت المواد التعليمية التي تناولتها الدراسات السابقة، فمنها ما استخدم اللغة الانكليزية كما في دراسة (الزهراني، 2011)، ومنها ما استخدم مادة العلوم كما في دراسات (عقيلي، 2010) و(ستايل، 2008) و(خليل، 2005) و(رمضان، 2005) و(لطف الله، 2005) و(الجندي وصادق، 2001) و(عبد الصبور، 2000)، ومنها ما استخدم مادة الكيمياء كما في دراسات (سيربيونام، 2009) و(أبو عجوة، 2009)، ومنها ما استخدم مادة الرياضيات كما في دراسات (عطية وصالح، 2008) و(عفانة ونشوان، 2004)، ومنها ما استخدم مادة علم الاجتماع كما في دراسة (علي الدين، 2007)، ومنها ما استخدم مادة القواعد النحوية كما في دراسة (سعيد، 2009)، أما بالنسبة للدراسة الحالية فقد تناولت مادة اللغة العربية ومهارات الفهم القرائي.

و بالنسبة للمنهج: اتبع بعض الدراسات السابقة المنهج الوصفي كما في دراسة (العيسوي، 2004) و(سعيد، 2009) و(علي الدين، 2007)، واتبع بعضها المنهج التجريبي كما في دراسة (عبد الوهاب، 2008) و(المنتشري، 2008)، واتبع بعضها المنهج شبه التجريبي كما في دراسة (الحموري وخصاونة، 2011) و(قاسم والمزروع، 2009) و(عبد الخالق، 2006) و(سلطان، 2006) و(عبد الغني، 2006) و(جاد، 2003) و(الزهراني، 2011)

أما بالنسبة للدراسة الحالية فقد اتبعت المنهجين: شبه التجريبي، والوصفي.

4-2 - خاتمة:

بعد الاطلاع على الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث الحالي والتعليق عليها بغية تحديد نقاط الاتفاق والاختلاف بينها وبين البحث الحالي، من المفيد جمع إطار نظري يعطي خلفية معرفية واسعة عن مفردات البحث الحالي، ويفيد أيضاً في بناء أدوات البحث، و يعرف القارئ أكثر على متغيرات البحث، وهذا ما سيتم التحدث عنه في الفصل التالي.

الفصل الثالث

الإطار النظري

"الفهم القرائي - استراتيجية الجدول الذاتي - الاتجاهات "

3-1-1 مقدمة:

يتناول الفصل الحالي دراسة استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي استراتيجية الجدول الذاتي بوصفها الاستراتيجية التي تمّ تجربتها في البحث الحالي، وبما أنّ هذا البحث يهدف إلى الكشف عن فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي للصف الرابع الأساسي، ومعرفة اتجاهات التلامذة نحوها، فستتم دراسة هذه المتغيرات بشكل مفصل.

3-2- الفهم القرائي:

3-2-1- أهمية القراءة للفرد والمجتمع:

تكثُر الأدلة والشواهد التي تتحدث عن أهمية القراءة، بشكل عام ولدى المسلمين بشكل خاص، فالقد كانت بداية كلام الله سبحانه وتعالى المنزل على سيدنا محمد (ص) من سورة العلق بسم الله الرحمن الرحيم ((اقرأ باسم ربك الذي خلق * خلق الإنسان من علق * اقرأ وربك الأكرم * الذي علم بالقلم * علم الإنسان ما لم يعلم)) صدق الله العظيم (سورة العلق، 597)

والتي بينت أهمية القراءة ودورها في العلم والتعلم على مر الزمن، وتزداد أهمية القراءة يوماً بعد يوم على الرغم من النمو المعرفي، والتقدم التقني، الذي يسهم في نقل المعرفة والثقافة، وتطور تقنية المعلومات، والاحتفاظ بها وسرعة استرجاعها بكل يسر وسهولة، فإن القراءة لم تفقد مكانتها ولم تتراجع عن أداء دورها في نشر التعليم، والمعرفة، والثقافة من جيل إلى آخر.

فالقراءة وسيلة الفرد في توسيع دائرة خبراته وفتح أبواب الثقافة أمامه، وتهذيب الإحساس لديه، ومساعدته في حل مشكلاته، وتسهم في إعداده العلمي، وتحقق له التوافق الشخصي والاجتماعي (شحاتة، 1996، 105). والقراءة أساس نجاح أو إخفاق المتعلم في التحصيل الدراسي، إذ إن التفوق في القراءة يحقق للمتعم تعليمًا نافعًا ومنتجًا، فالنجاح فيها نجاح في جميع المواد الدراسية والقصور فيها قصور وعجز عن التحصيل في أي مادة من المواد الدراسية (سمك، 1997، 124).

ومن أهمية القراءة للفرد أيضاً أنها تبني شخصيةً مميزةً للقارئ فهي تجعله على اطلاع دائم على ما تنتجه الثقافات الأخرى، وتنمي قدرات أكثر لديه، وتجعل منه شخصيةً منسجمةً مع متطلبات العصر الذي يعيش فيه، قادرةً على حل المشكلات التي تواجهها.

فهي أنجح وسيلة في تبادل الفكر من فرد إلى آخر، والنافذة التي يطل الفرد من خلالها على الثقافات المختلفة (البجة، 2001، 75)، و تعين القراءة الفرد على التزود بالمعارف، لتنمو قدرته على معرفة الكلام فيزداد لديه الحس اللغوي، والتذوق الجمالي لكل ما يقرأ (مدكور، 2002، 104). وعن طريق القراءة يكتسب الفرد احتراماً كبيراً وتقديراً من جميع زملائه، وشخصية يُشار إليها بالبنان، وسمواً في الثقافة، وثروة في اللغة، وتواصلأ مستمراً مع كل جديد يقدمه العالم من علوم واكتشافات (مجاور، 1999، 292). والقراءة أداة الأفراد لحل كثير من المشاكل التي تواجههم، وتحدد رغباتهم، وتزيدهم شمولاً وعمقاً، وتولد لديهم الإحساس بالذات وبالآخرين، وتحت العقول على الرغبة في الاطلاع والتفكير (شحاتة، 1996، 104). وفي السياق ذاته يؤكد فضل الله أن القراءة تشيع في التلاميذ حب الاستطلاع، مما يكسبهم سعة المعرفة بالعالم الذي يعيشون فيه (فضل الله، 1998، 64).

أما عن أهمية القراءة للمجتمع فهي لا تقل شأنأ عن أهميتها للفرد، فالمجتمع الذي يقرأ هو - بلا شك - مجتمع متقدم، متقارب ومتواصل مع غيره من المجتمعات، منفتح على الثقافات المختلفة، وبالوقت نفسه محافظ على عاداته وتقاليده وثقافته الخاصة ولا يسمح بمحوها أمام الثقافات الأخرى.

فالمجتمع القارئ مجتمع نامٍ يملك القدرة على الحياة والتقدم، والعلاقات الفكرية بين أفرادها قوية، والمنافع متبادلة، والخبرات مشتركة (عطا، 2004، 166). والقراءة وسيلة اجتماعية وثقافية فعالة في المجتمع فهي تدعو إلى التواصل بين أفراد الجماعة، وتبادل المعارف، والتوافق مع المجتمع، وهي السبيل الوحيد إلى نقل الثقافة من جيل إلى آخر في المجالات كافة (سمك، 1997، 125).

كما تسهم القراءة اجتماعياً في التقارب بين الدول على الرغم من الحدود الجغرافية البعيدة، فالقراءة قربت بين الكثير من الثقافات، وجعلت التبادل الثقافي بين المجتمعات ظاهرة عالمية (مجاور، 1999، 194). ولذا عُدَّت القراءة باب الأمل الذي يحتاج إلى بذل قصارى الجهد لتعليم كل فئات المجتمع (يونس، 2001، 257). ويمكن القول إن القراءة أداة من أدوات الثقافة، والانفتاح على أفكار الشعوب وثقافات وتقاليدها، فعن طريقها يخطو المجتمع خطوات إلى الأمام متسلحاً بما أكسبته القراءة من إرث ثقافي، وتواصل حضاري، يمكنه الاطلاع على ثقافات الأمم، وحضارات الشعوب (طعيمة، 1998، 23).

3-2-2 - القراءة وتنمية الفهم:

بما أن القراءة بهذه الأهمية فلا بد من العمل على تنمية الفهم القرائي لدى التلامذة لا بد من إلقاء الضوء على القراءة ودورها في تنمية الفهم والاستيعاب القرائي، لأن تنمية فهم المقروء تزيد من الفائدة

المكتسبة منه ومن قدرة القارئ على ربطه بغيره من المعارف والخبرات والإفادة منه في عمليات النقد والتقييم لما يقرأ لاحقاً وتسهم في تصحيح البناء المعرفي للفرد وتنظيمه وتنميته.

إن تنمية قدرة المتعلمين على فهم المادة المقروءة يحقق نمواً معرفياً، وقدرة على توجيه النقد الهادف، وانفتاحاً بالقراءة في الحياة العامة (السعدي وآخرون، 1991، 22). والقراءة بفهم واضح تؤدي إلى قبول أفكار الآخرين، وربطها بالخبرات السابقة (شحاتة، 1996، 106).

ومن أهم العوامل المساعدة على تنمية الفهم القرائي في مجال التعليم هو أسلوب تعليم القراءة، إذ إن تعليم القراءة بأساليب جيدة وصحيحة يساعد على تنمية الفهم القرائي.

وهذا ما أشار إليه عامر بقوله: " إن التمهيد يهيئ الذهن، ويفتح في النفس شوقاً إلى فهم الموضوع الجديد، وشرح اللغويات يهدف إلى تمكين الطالب من الإحاطة بالمعاني، واكتمال الفهم بزوال العوائق اللغوية، كما أن القراءة مرتبطة بالتعبير، ولا يتأتى للطالب تعبير إلا بالفهم ووضوح الأفكار (عامر، 2000، 85).

ولا شك في أن الفهم القرائي كما يحتاج إلى أساليب تعليم جيدة فهو يحتاج إلى رغبة داخلية عند الفرد في وصوله إلى الفهم، وخلفية معرفية تساعده على إدراك مكونات ما يقرأ.

ونجاح القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي يتطلب رغبة في الوصول إلى الفهم، ومعلومات سابقة من المفاهيم، وقدرة على فهم مكونات النص القرائي من فقرة وكلمة وجملة (يونس وآخرون، 1981، 172). والفهم في القراءة يساعد القارئ على الإدراك الصحيح لما ينطوي عليه المقروء من معان ظاهرة أو خفية، والقراءة بغير ذلك تفقد قيمتها، وتصبح عملية آلية لا تنتقل إلى القارئ أفكار الكاتب ومعانيه، وتخلو من الدافع إلى الإقبال عليها، واتخاذها وسيلة للمتعة والتحصيل العلمي (عاشور والحوامدة، 2003، 61).

كما يعدُّ الفهم القرائي مهارةً تحتاج إلى التدريب والتمرين من خلال كتب القراءة وأنشطتها وتدريباتها، ولا شك في أن فهم النصوص المقروءة في كتب القراءة أو في غيرها يسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو القراءة والإقبال المتزايد عليها. ولذلك يجب أن تعمل كتب القراءة على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة، والمران المستمر على أهم مهاراتها المتمثلة بالفهم القرائي (مدكور، 2002، 132). ومعلم اللغة العربية ركيزة رئيسة في اكتساب الطلاب مهارات الفهم القرائي، وهذا ما أكدته الخليفة بقوله: " إن قيمة مدرس اللغة العربية في مهنته، ومدى نجاحه فيها يقاس بمقدار أثره في تلاميذه، وتمكينهم من القراءة الصحيحة، والقدرة على الفهم الدقيق لما يقرؤونه". (الخليفة، 2003، 118).

ويمكن القول إن الفهم القرائي لب مهارات القراءة، وحجر زاويتها، ونقطة انطلاقها نحو تعلم وفهم المواد التعليمية كافةً، و كغيره من المفاهيم له عدة مستويات، تعددت تصنيفاتها بتعدد الباحثين الذين تناولوها، وهذا ما سيظهر في الفقرة التالية.

3-2-3- الفهم القرائي أو الاستيعاب القرائي: (Comprehension Reading)

بعد التحدث عن أهمية القراءة لكل من الفرد والمجتمع، لا بد من التحدث عن الفهم القرائي كأهم أركان عملية القراءة، فالقراءة بلا فهم للمقروء تفقد جوهرها ولا تحقق الهدف منها وتصبح إضاعةً للوقت والجهد، ويعتبر الفهم القرائي من أهم المفاهيم التي تناولها الكثير من التربويين والعلماء بأبحاثهم ودراساتهم، وفيما يأتي عرض لأهم تعريفات الفهم القرائي ومكوناته.

يعد الاستيعاب القرائي من الموضوعات المهمة في مجال القراءة؛ فهو محور عملية القراءة التي يسعى النظام التعليمي إلى إكسابها للقراء كما يعده بعض الباحثين الهدف النهائي لعملية القراءة، فمن لا يفهم ما يقرأ كأنه لم يقرأ. وبعد الاستيعاب القرائي من أكثر المهارات العقلية ارتباطاً بالعملية التعليمية، وأكثرها تأثيراً في التحصيل الدراسي والنجاح في المهمات التعليمية المختلفة، مما أكسبه أهمية خاصة لدى الباحثين التربويين والنفسيين، فدرسوا مكوناته ومستوياته والعوامل المؤثرة فيه (Learner, 2000, 78).

وقد أورد التربويون وعلماء النفس تعريفات متعددة لمفهوم الاستيعاب القرائي. فقد عرفه سميث بأنه عملية نشطة تتضمن تفسير القارئ وتعديله للمادة المقروءة بما يتلاءم وخلفيته المعرفية (Smith, 1997, 86). كما عرفه جريلت بأنه القدرة على فهم معنى النص المكتوب، والقدرة على استخلاص المعلومات الواردة فيه بفاعلية وكفاءة قدر الإمكان (Grellet, 1995, 78). وعرفه جودمان وبيرك بأنه عملية اقتباس المعنى الصريح أو الضمني للمادة المكتوبة أو المنطوقة (Goodman&Burke, 1988, 98). كما عرفه هارست بأنه نشاط عقلي فاعل يتمثل في استنتاج المعنى من المادة المقروءة في ضوء الخلفية المعرفية للقارئ (Harste, 1985, 65). أما باومان وجونسون فعرفا الاستيعاب القرائي على أنه تفكير قصدي تستثيره المادة المكتوبة، إذ إن الاهتمام الرئيسي للقارئ يكون منصّباً على تضيق الفجوة بين المعرفة السابقة التي لديه وبين معلومات النص (Baumann&Johnson, 1984, 98).

كما أجرى بعض الباحثين مسحاً شاملاً للتعريفات المتعددة للاستيعاب القرائي وعرفوه بأنه محصلة ما يستوعبه القارئ، وما يستنتجه من معارف وحقائق بالاستناد إلى خلفيته المعرفية (التل ومقدادي، 1999، 124).

وبعد الاستيعاب القرائي عملية معقدة، تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي، وعلى الرغم من أنها تبدأ بإدراك حسي لرموز الكلمات المكتوبة، إلا أنها تتطلب التركيز والانتباه وتحليل العناصر وتركيبها داخلياً في كل واحد متكامل ومترابط (التل، 1992، 89).

ويمكن استنتاج التعريف الآتي للاستيعاب القرائي من التعريفات السابقة بأنه: عملية مركبة تتضمن إدراك القارئ معنى المادة المقروءة الصريح منها والضمني، واستنتاج المعلومات وتعديلها بما ينسجم مع معلوماته ومعارفه السابقة، فهي تتطلب التحليل والتركيز ومعرفة التفاصيل لتحقيق الفهم، وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم الاستيعاب القرائي أشمل من مفهوم الفهم القرائي.

وتتضمن عملية استيعاب النص القرائي استيعاب ثلاثة مكونات أساسية حسب ديوركن ودولورس هي:

1- **استيعاب المفردات:** إذ يجب على القارئ استيعاب مفردات النص واستخلاص معانيها وتفسيرها استناداً إلى خلفيته المعرفية.

2- **استيعاب الجملة:** إذ يسعى القارئ إلى فهم الجملة وعلاقتها بالجملة التي سبقتها، وما من شك أن معرفة القارئ بقواعد النحو تزيد من قدرته على استيعاب الجملة.

3- **استيعاب الفقرة:** إذ يتوجب على القارئ فهم الجمل وإدراك تنظيمها وترتيبها والعلاقات التي بينها حتى يتمكن من استيعاب النص. (Durkin and Dolors, 1995, 126)

3-2-4- مستويات الفهم القرائي:

يتضمن الفهم القرائي عدداً من المستويات، تتبع تسلسلاً هرمياً؛ إذ يعتمد الاستيعاب في المستويات العليا على نجاح القارئ في استيعاب المستويات الدنيا. وقد اختلف الباحثون في تصنيف الاستيعاب القرائي من حيث عدد مستوياته ومسمياتها، إلا أنه يمكن ملاحظة وجود تشابه كبير بين هذه التصنيفات والمهارات المتضمنة في مستوياتها المختلفة، وقد تم تصنيف الفهم القرائي في ثلاثة مستويات، هي:

1. **المستوى الحرفي:** ويشير إلى قدرة القارئ على استيعاب النص المقروء بشكل عام.

2. **المستوى التفسيري:** ويشير إلى قدرة القارئ على التعرف إلى ما يقصده الكاتب بغض النظر عما يقول، كما يتضمن قدرة القارئ على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة.

3. **المستوى التطبيقي:** ويشير إلى تمثّل القارئ للأفكار التي يتضمنها النص، والقدرة على توظيفها (الملا، 1987، 178) (American Academic Support Center, 2004, 64).

ويصنف كاتس وكامهي (Catts and Kamhi) الاستيعاب القرائي في أربعة مستويات، هي:

- 1) **المستوى الحرفي:** ويتضمن المعرفة الحرفية للجمل والكلمات.
- 2) **المستوى المسحي:** ويتضمن القراءة المسحية للنص للخروج بفهم عام له.
- 3) **المستوى التحليلي:** ويتضمن فهم المعاني الضمنية للنص.
- 4) **المستوى النقدي المقارن:** ويتضمن القيام بتقييم النص ونقده ومقارنته بنصوص مماثلة له (Catts and Kamhi, 1999, 180).

ويصنف روي وستودت وبرنز (Roe, Stodt & Burns) وبيرنز الاستيعاب القرائي في ثلاثة مستويات

هي:

- **قراءة السطور:** وهو المستوى الذي يقوم فيه القارئ بتجميع المفردات مع بعضها مدركاً إياها كوحدة لغوية متكاملة، بحيث يعطي كلاً منها وزنها الحقيقي في السياق، ويدرك ما تحمله هذه المفردات من معاني.
- **قراءة ما بين السطور:** وهو المستوى الذي يحاول فيه القارئ التعرف إلى قصد الكاتب وتفسير أفكاره، وإصدار بعض الأحكام على ما في النص من مفردات وأفكار.
- **قراءة ما وراء السطور:** وهو المستوى الذي يحاول فيه القارئ استخلاص تعميمات وأفكار جديدة، وتوظيف الأفكار المتضمنة في المادة المقروءة لحل مشكلة تواجهه (Roe and et al, 1997, 189)

يتضح مما سبق وعلى الرغم من اختلاف الباحثين في تصنيفاتهم للاستيعاب القرائي من حيث عدد المستويات وتسميتها، إلا أنها تتشابه كثيراً في المضمون، فجميعها تنظر للاستيعاب القرائي على أنه عملية عقلية تقوم على تذكر الحقائق والمفاهيم، واسترجاع التفاصيل الحرفية، واستنتاج الأفكار العامة والجزئية المباشرة والضمنية منها، والعمل على تطبيق الاستنتاجات العامة منها على معلومات جديدة.

3-2-5- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

بينت الدراسات المختلفة أن الفهم القرائي يخضع إلى العديد من العوامل والتأثيرات الديناميكية التي تتفاعل مع بعضها لتؤثر في استيعاب الفرد سلباً أو

إيجاباً وعلى الرغم من تعدد الآراء حول العوامل المؤثرة في عملية استيعاب المقروء، إلا أن هذه الآراء في جملتها، تؤكد أهمية العوامل الآتية:

- **خصائص المقروء:** ويشير إلى التركيب القاعدي للجمل داخل النص، ومعاني المفردات ودلالاتها. فمعرفة القارئ بقواعد اللغة والقضايا النحوية المختلفة، يحسن من قدرته على استيعاب النصوص المعروضة عليه (Burns and etal, 1999, 149). فضلاً عن أن امتلاك القارئ لحصيلة وافرة من المفردات، ومعرفته لمعانيها ودلالاتها ضرورة يجب توافرها ليتمكن من استيعاب النصوص التي تعرض عليه، فصعوبة المفردات لها أثر كبير في إعاقة عملية الاستيعاب القرائي، فالجملة التي تحتوي مفردات غير معروفة تكون عملية استيعابها أكثر صعوبة من تلك التي لا تشتمل مثل هذه المفردات (Smith,1997,89).
- **خصائص القارئ:** ويقصد بذلك ذكاء القارئ، وخلفيته المعرفية، وتمكنه من اللغة وقواعدها، وقدرته على التركيز والتحليل والاستقصاء وضبط الكلمات والنطق بها (مصطفى، 2001، 120).
- **طريقة التدريس:** إذ تشير الدراسات إلى أن طريقة التدريس مهمة في مساعدة القارئ على استيعاب النصوص التي تعرض عليه، لذا ينصح المعلم بتنوع طرائق تدريسه لتسهيل عملية الاستيعاب القرائي (عصر، 1999، 78).
- **نوع القراءة:** ويقصد به القراءة الصامتة، والجهريّة، فالقراءة الصامتة تعد أفضل خيار عندما يكون الهدف هو الاستيعاب القرائي (التل، 1992، 98).
- **الغرض من القراءة:** فالطالبة يقرؤون المواد المختلفة لأغراض متنوعة، منها: القراءة لتعلم معلومات جديدة، والقراءة لأداء مهمة ما، والقراءة للاستيعاب، والقراءة للاستمتاع بها (Bergeson,2006,134).

وهكذا يلاحظ بأن طريقة التدريس المستخدمة تعدّ حلقة الوصل بين خصائص المادة المقروءة ونوع القراءة والغرض منها من جهة وخصائص القارئ من جهة ثانية، ويأتي دور المعلم في اختياره لطريقة التدريس المثلى التي تحقق الغرض، وترتبط بين تلك العوامل مجتمعة، ولكن ما الأسس التي يعتمد عليها الفهم القرائي؟

3-2-6- أسس الفهم القرائي:

إنها مجموعة من الأسس تم تحديدها في الآتي:

- دافعية القارئ المناسبة، وخلفيته السابقة عن مهارات الفهم القرائي.
- وعي القارئ بالاستراتيجيات اللازمة لتفسير النص، وفهم معناه.
- وعي القارئ بالعملية العقلية التي تمكنه من مراقبة الفهم.
- القدرة على توجيه العملية العقلية إلى النهاية المرغوبة.
- توظيف السياق في فهم معنى المقروء (يونس وآخران، 1981، 172) (سلام، 2004، 184).

وفي الاتجاه ذاته أورد حبيب الله مجموعة من الأسس للفهم القرائي، وهي:

- مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة نص معين (سرعة القراءة).
- مستوى فهم القارئ لتحقيق الهدف من القراءة.
- استثمار طاقات القارئ، وتفعيلها للوصول إلى الفهم (حبيب الله، 2000، 38).

ذكر الدليمي والوائللي مجموعة من الأسس يقوم عليها الفهم القرائي، وهي فضلاً عن ما سبق

- تحديد هدف القارئ، وطبيعة الهدف المراد تحقيقه؛ لأن الهدف من القراءة يحدد المهارة القرائية.
- تحديد استراتيجية الفهم المناسبة التي يستخدمها القارئ؛ لزيادة قدرته على الفهم القرائي.
- المستوى القرائي للقارئ، وثروته اللغوية.
- المعرفة السابقة بموضوع النص، فالقارئ يستخدم معرفته السابقة في فهم المعرفة الجديدة، فالاختلاف في الفهم القرائي مرده إلى تباين الاهتمام بالموضوع الذي يحتويه (الدليمي والوائللي، 2005، 19).

وهنا يلاحظ دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في مراعاة هذه الأسس، إذ إنها تؤكد على نشاط المتعلم وتحكمه الذاتي بعملية تعلمه وتزاعي الفروق الفردية بين المتعلمين و تعطي أهمية لرغباته وحاجاته وقدراته.

تلك كانت أسس الفهم القرائي، لكن كيف يتم هذا الفهم عند المتعلم بالنسبة للموضوع ذاته؟ إنه يتم وفق عمليات أساسية تشمل عدة عمليات ثانوية، وهذا ما ستبينه الفقرة التالية.

3-2-7- عمليات الفهم القرائي:

الفهم القرائي عملية أساسية يندرج تحتها عمليات ثانوية تتداخل فيما بينها؛ مما يعكس مدى إسهام كل عملية من عملياته في نجاح العمليات الأخرى، وهذا ما أكدته عطية بأن "عمليات الفهم القرائي إما أن تكون مرتبطة بالقارئ كالمدرجات الحسية، والتعرف، والتذكر، وإما أن تكون مرتبطة بالموضوع مثل: التجريد والتقدير، وبعضها مشترك بين عمليات القارئ، وعمليات الموضوع مثل: الإدراك الترابطي" (عطية، 1999، 48).

و هناك من يؤكد وجود تفاعل وتأثير متبادل بين عمليات الفهم القرائي، وتأكيداً لهذا التفاعل ذكر أورين Orien خمس عمليات للفهم القرائي، هي:

1. **العمليات الجزئية:** وهي عبارة عن اختيار وحدات صغيرة من الجملة للتذكير بها، وهي تهتم بفهم الفكرة، واختيارها من الجملة، وتذكرها، وتتضمن عمليتين فرعيتين هما: التركيب أي تركيب الكلمات مع بعضها، لتكوين جملة صحيحة؛ والاختيار الجزئي.
 2. **العمليات التكاملية:** تعنى باستنتاج العلاقات بين أجزاء الجملة، وتتضمن ثلاث عمليات فرعية، هي: العائد، مثل: الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة؛ الروابط: العلاقات التي تربط بين أجزاء الجملة مثل: (السببية، والتأكيد، والتمييز)؛ الاستنتاج: استنتاج معلومات من علاقات الجمل، لتكوين روابط غير مصرح بها.
 3. **العمليات الكلية:** تحديد طريقة تنظيم النص القرائي، وتلخيصه.
 4. **العمليات التفصيلية المكملة:** تختص بتقديم استنتاجات غير مقيدة بهدف الكاتب.
 5. **العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف:** اختيار القارئ للاستراتيجية المناسبة، وتقويمها، وتعديلها؛ ليمارس القراءة بطريقة يستطيع من خلالها السيطرة على درجة فهمه. عن (سلطان، 2006، 25).
- ويرى دوفي وآخران أن الفهم القرائي يقوم على ثلاث عمليات، هي كالآتي:

الفهم بوصفه عملية **تحصيل معلومات**، وتتطلب معرفة القارئ للحقائق التي تحتويها الرسالة، والفهم بوصفه عملية **تأمل**، أو فحص، وتتطلب تفكير القارئ في المعلومات التي اكتسبها، واستكشاف محتواها، واستنتاجاتها البعيدة؛ والفهم بوصفه عملية **تقويمية**، قبول، أو رفض الرسالة بعد فهمها في العمليتين السابقتين (دوفي وآخران، 1986، 117).

أما بلوم، فقد صنف عمليات الفهم القرائي في قائمة من أنماط السلوك، ومنها:

- التعليل: محاولة إقناع القارئ نفسه بالأفكار التي قرأها بالنص.
- حل المشكلة: محاولة القارئ إيجاد حلول للتساؤلات التي تظهر في أثناء قراءته للنص.
- تشكيل المفهوم: العمليات الذهنية التي يقوم بها القارئ؛ ليكون قادراً على تطبيق المعرفة في النص، وإعادة تشكيل مخزونه المعرفي.
- التعرف على علاقة السبب بالنتيجة في النص المقروء (الدليمي والوائلي، 2005، 9).

ويرى الزيات بأنه يمكن تنشيط واستثارة الدوافع للوصول إلى الفهم القرائي من خلال الاعتماد على عدد من المبادئ، تتمثل في أن الفهم القرائي عملية:

- معرفية: يعتمد فيها على ما يستحضره القارئ معرفياً خلال موقف القراءة، ويتضمن هذا المبدأ خبرات القارئ وخلفيته المعرفية، والمعرفة المناسبة للتركيب اللغوية القائمة على النص موضوع القراءة.
- لغوية: تعني الوصول إلى المعنى من خلال اللغة إذ لا يستطيع القارئ خلال عملية القراءة أن يستكمل عملية التفكير للوصول إلى آخر كلمة أو جملة في النص موضوع القراءة، وبينما تتحرك العينان من اليمين إلى اليسار في قراءة النص، فإن العقل يتحرك بالتفكير دائرياً ومستعرضاً حتى تتم عملية التفكير.
- تفكير: هناك علاقة وثيقة بين القراءة والتفكير، والقراءة نوع من حل المشكلات، ففي حل المشكلات يستخدم الفرد المفاهيم ويطور ويختبر الفروض ويعدل المفاهيم، ويستنتج المعاني، وبهذا تكون القراءة نوع من التفكير والاستنتاج؛ للوصول إلى المعاني التي يتضمنها النص، من هنا يمكن القول أن القراءة نشاط ذهني موجه.
- تتطلب تفاعلاً نشطاً مع النص: يجب أن يكون القارئ إيجابياً ونشطاً خلال القراءة، ومتفاعلاً مع النص موضوع القراءة، ويتم ذلك عن طريق تأليف وتوظيف خلفيته المعرفية في المعلومات الواردة في النص موضوع القراءة.
- تعتمد على الطلاقة الذهنية: تعني الطلاقة في القراءة القدرة على التعرف على الكلمات بسرعة، وقراءة الجمل والفقرات الطويلة بطريقة متصلة؛ حتى يستكمل المعنى الكامن في الفقرات، أو النصوص موضوع القراءة، استناداً على الحضور الذهني للمتعم (الزيات، 1998، 463).

مما سبق، يمكن الاستنتاج أن: الفهم القرائي عملية مركبة تشمل عدة عمليات ثانوية متفاعلة فيما بينها كما كان له مستويات عديدة قد تتداخل فيما بينها أحياناً، وله عدة مهارات تتفاعل وتتداخل فيما بينها لتشكل في النهاية فهماً دقيقاً للمقروء، فمن المؤكد أن فهم الفقرة يعتمد على فهم الجمل المكونة لها، وفهم الجملة يعتمد على فهم الكلمات التي تؤلف هذه الجملة وستحدث الفقرة التالية عن مهارات الفهم القرائي المتنوعة.

3-2-8- مهارات الفهم القرائي:

للفهم القرائي مستويات، ولكل مستوى مهارات، ولقد توصلت جهود الباحثين إلى تصنيفات متعددة لمهارات الفهم القرائي، يبدو في ظاهرها التعدد والتنوع، بيد أن في عمقها قدراً كبيراً من الاتفاق.

وفي ضوء أهمية الفهم القرائي كونه يمثل ذروة مهارات القراءة حدد (عصر) عدداً من مهارات الفهم القرائي، ومنها:

تفسير التلميحات؛ وفهم الكلمات في السياق؛ واختيار أكثر المعاني مناسبة للنص؛ وتعميق المعاني المتدرجة للنص أو الموضوع المتمثلة في معاني الكلمات، والجمل، والفقرات، وأفكار الموضوع؛ واكتشاف وفهم الفكرة الأساسية في النص؛ واكتشاف ما يدل على التفاصيل؛ وإدراك العلاقات بين الجمل مثل: علاقات الجزء بالكل؛ والسبب بالنتيجة؛ والعموم بالخصوص؛ والمكان؛ والتتابع؛ والحجم؛ والزمن؛ وتفسير التعبيرات والجمل المجازية؛ وتقويم شخصية الكاتب ودوافعه وأغراضه وترتيبها؛ والتنبؤ بالنتائج واكتشاف الأفكار وترتيبها (عصر، 1991، 180).

كما أن المختصين في القراءة يصنفون مهارات الفهم التي تظهر في جميع القوائم بأساليب مختلفة، ومن تلك المهارات المشتركة بين مجموعة من الباحثين:

- القدرة على اختيار المادة وفهم المعاني الملائمة للكلمات في محتواها وفهم الكلمات من السياق واختيار المعنى المناسب، و فهم وتلخيص واستنتاج الأفكار الرئيسية، والوصول إلى النتائج، و شرح أهداف الكاتب، و فهم العلاقات بين الأجزاء، وبين كل جزء وآخر، وبين الأجزاء والأفكار الرئيسية، وتقويم المقروء ومقارنته مع مادة من مواد المصادر الأخرى، وتطبيق ما تمت قراءته على المشكلات الحاضرة والمستقبلية، و فهم اتجاه الكاتب وغرضه وحالته المزاجية. (مجاور، 1999، 309) (طعيمة ومناع، 1999، 127) (الجليواني، 2003، 146).

ومن المهارات التي ذكرها أيضاً هؤلاء الباحثون:

ذكر (أندرسون) المهارات الآتية مهارات رئيسة للفهم القرائي:

- فهم الجمل المباشرة التي وضعها المؤلف، ملاحظة الخصائص المنظمة للموضوع، نقد الموضوع من حيث الأفكار، والغرض، تعرف اللغة المجردة وشرحها، معرفة القاعدة وتتابع الأساليب، ربط الأفكار التي حصل عليها من القراءة مع المعلومات الحاضرة (مجاور، 1999، 310).

وأشار طعيمة ومناع إلى أن أهم مهارات الفهم القرائي هي:

- إعطاء الرمز معناه، و فهم الوحدات الأكبر من مجرد الرمز مثل العبارة والجملة والفقرة والقطعة كلها، و القراءة في وحدات فكرية، و فهم المعاني المقصودة للكلمة، و إدراك التنظيم الذي اتبعه

الكاتب، و تقويم المقروء، ومعرفة الأساليب الأدبية، وتطبيق الأفكار، وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة (طعيمة ومناع، 1999، 127).

أما الحليواني فقد عدّ المهارات الآتية مهارات ضرورية للفهم القرائي:

• تذكر معاني الكلمات؛ استنتاج معاني كلمة ما من خلال النص؛ وإيجاد إجابات واضحة مباشرة للأسئلة؛ أو من خلال إعادة صياغة المحتوى؛ وربط الأفكار الموجودة في النص مع بعضها البعض؛ والقيام باستنتاجات من خلال قراءة النص؛ والتعرف على أسلوب الكاتب وطريقته في التأليف؛ ومتابعة التركيب اللغوية للقطعة القرائية (الحليواني، 2003، 146).

ويتضح مما سبق أن التصنيفات السابقة لمهارات الفهم القرائي ركزت على الفهم بوصفه مهارة رئيسة تشمل مهارات فرعية تتداخل مع بعضها البعض، ولعل ذلك يرجع أساساً إلى الاتفاق على فهم طبيعة القراءة، وأهداف تعليمها.

وفي ضوء التصنيف الأفقي، ووفقاً لحجم المادة المقروءة والذي يصنف مهارات الفهم وكأن هناك خطأً أفقياً يربط بينها أي أننا لا نستطيع الانتقال إلى المهارة التالية بدون امتلاك التي قبلها أوردت دراستنا جاب الله وسلطان تصنيفاً للفهم القرائي يتضمن الآتي:

أ - مستوى الكلمة، ويتضمن المهارات الآتية:

تحديد معنى الكلمة، و مضادها، وإدراك العلاقة بين كلمتين ونوع هذه العلاقة، والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى، وتحديد أكثر الكلمات دقةً.

ب - مستوى الجملة، ويتضمن المهارات الآتية:

تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها، وتحديد معاني الجملة ومكوناتها الأساسية، ونقد ما تتضمنه من معنى، وربطها بما يناسبها من معانٍ ونصوص متشابهة، وإدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة، والقدرة على تصنيف الجملة وفق ما تنتمي إليه من آراء ومفاهيم.

ج - مستوى الفقرة، ويتضمن المهارات الآتية:

وضع عنوان مناسب للفقرة، وتحديد الفكرة الرئيسية لها، وإدراك ما تهدف إليه، وإدراك الأفكار الأساسية للفقرة، واستخلاص الأفكار الجزئية، و نقدها وتقويمها في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء، وإدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية غير معلنة، والتنبؤ بالأحداث، وتطبيق الأفكار الواردة بالنص (جاب الله، 1997، 128) (سلطان، 2006، 32).

ولقد اعتمدت الدراسة الحالية هذا التصنيف لمناسبته لمحتوى المنهاج وإمكانية قياس مهاراته بشكل أفضل، وانسجامه مع طريقة عرض المهارات في منهاج الصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

ووفقاً للتصنيف الرأسي لمستويات الفهم القرائي ومهاراته والذي يصنف المهارات بشكل هرمي، متدرجة من الأسفل إلى الأعلى فالمهارات العليا يستطيع القليل من المتعلمين امتلاكها ولذلك وضعت في

الأعلى، والتي في الأسفل يستطيع الكثير من المتعلمين امتلاكها وهكذا، توصل عدد من الباحثين للمستويات الآتية:

أ - مستوى الفهم الحرفي، وتتضمن:

تحديد دلالة الكلمة، والفكرة العامة للموضوع، والأفكار الجزئية من خلال تحليل الموضوع، قراءة الأشكال والجداول والرسوم البيانية، والتمييز بين المفرد والمثنى والجمع، والكلمات المفتاحية في النص، وضبط المفردة ضبطاً صحيحاً لفهم معناها، واشتقاق بعض المفردات من مفردة واحدة، وذكر حقيقة محددة، وذكر الأعداد، وذكر الشخصيات، وذكر الأماكن والألوان الواردة في النص المقروء.

ب - مهارات الفهم الاستنتاجي أو الضمني، وتتضمن:

استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب، والمعاني غير المألوفة للكلمات من خلال السياق، والتنظيم الذي اتبعه الكاتب في بناء الموضوع، والمقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة، والتمييز بين الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع من غيرها، وتحديد الجمل الافتتاحية، وضع عنوان مناسب للمقروء، والفكرة الرئيسية والفرعية لكل فقرة، والعوامل والأسباب لظاهرة وردت في النص، وتفسير سبب ظاهرة وردت في النص، وتفسير الكلمات المجازية في النص، والتفريق بين التعبيرات الدالة على الزمن، وتوقع الأسباب والعلاقات في ضوء ما ورد في النص، واستنتاج الصفات المميزة للشخصيات الواردة في النص، وتصنيف الأفكار والأحداث في مجموعات متجانسة.

ج - مهارات الفهم الناقد، وتتضمن:

اكتشاف وجهة نظر الكاتب، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وتحديد موقف القارئ من المقروء بإبداء رأيه، وإصدار الحكم عليه، وتحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج، وتقويم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب، والتمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، وتكوين رأي حول بعض الأفكار والقضايا المطروحة، وتحديد مدى إتيقان ما ورد في النص، وتحديد الصواب والخطأ في تصرف شخصية وردت في النص.

د - مهارات الفهم الوجداني أو التذوقي، وتتضمن:

تحديد المشاعر والانفعالات التي اشتمل عليها النص، وتحديد القيم والاتجاهات فيه، وتحديد بعض جوانب الإعجاب فيه.

هـ - مهارات الفهم الإبداعي، وتتضمن:

وضع عنوان جديد للنص، وتقديم مقترحات جديدة ومنتوعة لتطوير النص، وتقديم حلول مبتكرة لبعض المشكلات الواردة فيه، وتقديم صياغة جديدة للنص.
(موسى، 2001، 87) (عبد الحميد، 2000، 203) (جاد، 2003، 39).

ومن خلال استعراض التصنيفات السابقة لمهارات الفهم القرائي يتبين أنها تدور في فلك واحد، ومن ثم لا يمكن عزل هذه المهارات عن بعضها البعض، أو تفضيل بعضها عن بعض، وهذا ما أكده عبد الخالق بقوله: إن هذه المهارات

مترابطة، وقد يكون بعضها مهماً في موقف وأكثر أهمية في مواقف أخرى (عبد الخالق، 2006، 59). كما أنه من الممكن تنمية مجموعة من هذه المهارات في الحصة الدراسية الواحدة.

3-3- استراتيجيات ما وراء المعرفة :

ظهرت تعريفات متعددة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، أجمعت معظمها على أن استراتيجيات ما وراء المعرفة: مجموعة إجراءات يقوم بها المتعلم لتنظيم تعلمه، وتحقيق متطلبات ما وراء المعرفة، واتسمت هذه التعريفات بالدقة والشمولية، ومنها:

مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وفي أثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى (Henson & Eller, 1999, 258).

وتعريف آخر: مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم بهدف تحقيق متطلبات ما وراء المعرفة وتشمل معرفة طبيعة التعلم وعملياته وأغراضه، والوعي بالإجراءات والأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، والتحكم الذاتي في عملية التعلم وتوجيهها (علي، 2004، 211).

وعرفت أيضاً، بأنها مجموعة الإجراءات التي تهدف إلى اكتساب فعاليات ما وراء المعرفة وتشمل معرفة طبيعة التعلم وعملياته وأهدافه والوعي بالإجراءات والأنشطة المتطلبة لإنجاز مهمة محددة (عبد الحكيم وآدم، 2007، 111).

بينما عرفها عبد الوهاب تعريفاً أدخل فيه دور المعلم في مساعدة توجيه المتعلم فقال: إنها الأداءات والسلوكيات التي يقوم بها المتعلم بمساعدة المعلم وتوجيهه لتحديد مدى معرفته وإدراكه ووعيه بالأنشطة والعمليات العقلية والقراءات قبل وفي أثناء وبعد التعلم لتذكر المعلومات وفهمها والتخطيط لذلك وحل المشكلات والتحكم في عمليات التفكير التي يقوم بها والتعبير عنها وتنمية التفكير التأملي (عبد الوهاب، 2005، 165).

ويشير دعدور إلى أن استراتيجيات ما فوق المعرفة تعني قدرة الفرد على معرفة ما يعرفه، أي أنها الاختبارات الذهنية أو الإجراءات الإدارية التي يتبعها المتعلم لتنظيم عملية تعلمه (دعدور، 2002، 89). ويتضح من التعريفات السابقة أنها تتفق جميعها في ما يأتي :

- تعتبر ما وراء المعرفة من مهارات التفكير العليا.
- يقوم المتعلم بتخطيط ومراقبة وتقويم تعلمه أثناء التعلم.
- ما وراء المعرفة مجموعة إجراءات بهدف تحقيق متطلبات ما وراء المعرفة.

وبناءً عليه تعرف الباحثة استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها:

مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم لاكتساب المعرفة في أثناء تعلمه ووعيه بهذه الإجراءات وتحكمه بها وتوجيهها بشكل صحيح، وتؤكد على الدور الإيجابي للمتعلم في اكتساب المعرفة

باستخدام مهاراته التي يمتلكها، واستخدام تلك المعرفة والمهارات في تنظيم تعلمه للمواقف الجديدة، ومراقبة وتقويم تعلمه.

وبعد الاطلاع على أهم التعريفات التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة، لا بد من معرفة عناصر هذه الاستراتيجيات وهذا ما سنتحدث عنه الفقرة الآتية.

3-3-1- عناصر استراتيجيات ما وراء المعرفة:

أعطت استراتيجيات ما وراء المعرفة اهتماماً كبيراً لذاتية المتعلم وقدراته وتحكمه بعملية التعلم وضبطها وتوجيهها نحو تحقيق أهدافها بالشكل الأفضل وهذا يتضح من خلال عناصرها التي: ترى دروزة أنها تتمثل في:

- الوعي واليقظة لما يوظفه الفرد من عمليات عقلية.
 - التحكم والضبط لهذه العمليات وتوظيف المناسب منها.
 - التوجيه والتصحيح وسد النقص (دروزة، 2004، 106).
- ويذكر عبد الوهاب أن عناصرها الأساسية هي:
- الانتباه والوعي، أي وعي الفرد لإدراكاته وتفكيره ومستوى الانتباه.
 - التخطيط، وتتضمن تحديد الأهداف واختيار الأنشطة المناسبة لتحقيقها وكيفية الانتقال من جزء لآخر وذلك في ضوء تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها.
 - التحكم، وتعني ترتيب الأهداف وتحديد ما تحقق وما يجب أن يتحقق وتحديد مقومات سير العمل، وتحديد كيفية التغلب عليها.
 - التغذية الراجعة لما تحقق في ضوء الأهداف المحددة مسبقاً ومراقبة النتائج.
 - الملاءمة وتعلق بتغيير وتصحيح الاستراتيجيات التي لم تثبت فاعليتها واختيار استراتيجيات أكثر مناسبة في المستقبل لتحقيق الهدف (عبد الوهاب، 2005، 168).

مما سبق يتضح للباحثة أن عناصر استراتيجيات ما وراء المعرفة تؤكد على:

وعي الفرد بالعمليات العقلية التي يستخدمها والانتباه أثناء استخدامها، وتحكمه بالعمليات العقلية وضبطه لها وبالتالي التخطيط المستمر لعملية التعلم، والتقييم الذاتي والتوجيه المستمر للتأكد من مناسبة العمليات العقلية للموقف ومدى فاعلية التخطيط والمتابعة.

3-3-2- أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة:

- تتلخص أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة كما حددها الهاشمي والدليمي فيما يأتي:
- زيادة الاهتمام بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم تعلمه الخاص، وبالنتيجة فهي تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة.
 - الانتقال بالطلبة من مستوى التعلم الكمي والعددي إلى مستوى التعلم النوعي، الذي يستهدف إعداد المتعلم وتأهيله باعتباره محور العملية التعليمية، الذي يؤكد أهمية التنشئة الذهنية

وتطوير التفكير، أو تزويد الطالب بالوسائل التي تمكنه من التفاعل بفاعلية مع المعلومات، وكيفية توظيفها (الهاشمي والدليمي، 2008، 53).

تعد النتائج التي توصلت إليها الدراسات التي استخدمت استراتيجيات ما وراء المعرفة دليلاً

واضحاً على أهميتها التطبيقية، وتتجلى هذه الأهمية التطبيقية وفق شهاب بالنقاط الآتية:

- تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم، وتحملهم مسؤولية اختيار العمليات العقلية المناسبة للموقف المقدم إليهم.
- وجود علاقة إيجابية بين معرفة الطلبة لطريقة تفكيرهم، وبما يستخدمونه من عمليات وقدرتهم على استخدامها.
- زيادة قدرة الطلبة في تفحص كل ما يقررونه ونقده.
- جعل الطلاب قادرين على مواجهة الصعوبات في أثناء التعلم، وإعادة النظر في الأساليب والنشاطات الذهنية التي يستخدمونها.
- تساعد المتعلم على القيام بدور إيجابي في أثناء مشاركته بعملية التعليم.
- نمو العديد من القدرات الإنسانية لديهم، وتحويلهم من طلاب إلى خبراء، أي يفهمون تفكيرهم ويشرحونه.
- زيادة تحكم الطلاب فيما اكتسبوه من معارف، وتوليد أفكار جديدة إبداعية.
- تساعد في انتقال أثر التعلم.
- يمثل استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة أعلى مستويات النشاط العقلي (شهاب، 2002، 3).

مما سبق، تبين للباحثة أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التعليم قد يؤدي إلى:

- التقليل من صعوبات التعلم.
 - الارتقاء إلى مستويات متقدمة من التفكير.
 - قيام المتعلمين بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقويمها في أثناء التعلم.
 - تنمية الدور الإيجابي للمتعلم من خلال تنمية قدرته على التخطيط حيث يضع خطة لتحقيق أهدافه وتنظيم المعلومات عن طريق إدراك العلاقات بين المعلومات الجديدة والسابقة، ودمجها في بنيته المعرفية بطريقة منظمة، وتحديد احتياجاته من معارف جديدة، وقيامه بتقويم ذاته ومراقبة نجاحه.
 - تغيير دور المعلم الذي يتمثل في توجيه ومتابعة المتعلمين وتشجيعهم على طرح أفكارهم، وجذب انتباههم، ومساعدتهم على التغلب على الصعوبات التي تواجههم.
- وفي الحقيقة يوجد العديد من استراتيجيات ما وراء المعرفة، منها استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، والعصف الذهني، والتعلم التعاوني، والتدريس التبادلي، والتلخيص، وخرائط المفاهيم،

وغيرها الكثير من الاستراتيجيات، وتناولت الباحثة في هذا البحث استراتيجية K.W.L لأهميتها في تنمية مهارات الفهم القرائي.

3-4- استراتيجيّة الجدول الذاتي (K.W.L) (know- want -learned)

(أعرف - أريد أن أعرف - تعلمت):

3-4-1- نشأة الاستراتيجية وتطورها:

تعدّ استراتيجيّة الجدول الذاتي من استراتيجيات ما وراء المعرفة، والعرض الآتي يوضح المراحل التي مرت بها الاستراتيجية وأنواعها:

إن استراتيجية K.W.L (ماذا أعرف، ماذا أريد أن أعرف، ماذا تعلمت) من استراتيجيات ما وراء المعرفة، وترجع إلى جرهام ديتريك (Dettrich Graham) عام 1980 الذي استمدها من أفكار بياجيه 1964 وسماها استراتيجية (تكوين المعرفة) ثم جعلها ماسون (Mason 1982) جزءاً من نموذج حل المشكلات. (حافظ، 2008، 195).

كما قامت دونا أوغل (Donna Ogle) عام 1986 في الكلية الوطنية للتعليم في إيفانستون بأمريكا وضمن برنامج "التخرج للقراءة وفنون اللغة" بتطويرها ووضعها في صورتها النهائية التي هي عليها الآن، ويندرج ضمن هذا النموذج تطوير القراءة النشطة للنصوص المفسرة، لمساعدة المتعلمين في تفعيل وتطبيق معرفتهم السابقة من أجل فهم النص وتوظيفه بشكل ينسجم مع البناء المعرفي للمتعلم.

وفي عام 1987 قامت دونا أوغل وإلين كار (Eileen Carr) بتطوير هذه الاستراتيجية لتصبح (K.W.L.Plus) وذلك بإضافة خطوتين مهمتين لها من أجل تطوير تفكير الطالب وهذا التطوير تمثل في:

خريطة المفاهيم Concept Map.

تلخيص المعلومات Summarizing Information (الزهراني، 2011، 12_13).

ثم قدم المركز الإقليمي الشمالي للتعليم (NCREl,1995) نموذجاً فنياً فعالاً للتفكير النشط في أثناء التعلم وتنمية مهارات الفهم في استراتيجية (K.W.L.H Teahniguo) يمثل كل حرف منها الحرف الأول من الكلمة التي تدل على الفعالية أو الفنية التي تمارس في عملية التفكير وهي:

- (K) للدلالة على كلمة (know) التي يبدأ بها السؤال ماذا نعرف حول الموضوع؟ (What we

know about subject?)، والذي يمثل الخطوة الأولى من خطوات هذه الاستراتيجية التي تعد

الخطوة الاستطلاعية التي بها يستطلع الطلبة استعداد ما لديهم من معلومات مسبقة حول

الموضوع، أو تتصل به يمكن الإفادة منها في فهم الموضوع الجديد.

- (W) للدلالة على كلمة (want) التي يبدأ بها السؤال ماذا نريد أن نعرف أو ماذا نريد أن نحصل (what we want to find out?) الذي يرشد الطلبة إلى تحديد ما يريدون تعلمه وتحصيله من خلال هذا الموضوع أو ما يريدون البحث عنه أو اكتشافه، وفي هذه المرحلة يجب على المعلم اتخاذ ما يلزم لاستثارة دافعية الطلبة نحو البحث في الموضوع وتقرير ما يرغبون في تعلمه عن موضوع الدراسة.

- (L) للدلالة على كلمة (Learn) التي يبدأ بها السؤال ماذا تعلمنا (What we Learned?) الذي يريد من الطلبة تقويم ما تعلموه من الموضوع، ومدى استفادتهم منه.

- (H) للدلالة على كلمة (How) التي يبدأ بها السؤال كيف نستطيع التعلم أكثر. (How we can Learn more?) الذي يعني مساعدة الطلبة في الحصول على مزيد من التعلم والاكتشاف والبحث في مصادر تعلم أخرى لتنمية معلوماتهم، وتحقيق خبراتهم في هذا الموضوع (عطية (ب)، 2009، 251).

ثم لخص المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات عام (1997) هذه الاستراتيجيات في أربعة أعمدة يرمز لها بالرمز (K.W.D.L) ويشمل كل عمود على حرف، وهي على النحو التالي:

- (K) يرمز لكلمة (Know) وتدل على السؤال (What I Know?) وتعني ماذا أعرف؟ ويتم ربط السابق باللاحق من المعلومات، وتوجيه المعرفة الجديدة من خلال المعرفة والمعلومات السابقة.

- (W) يرمز لكلمة (Want) وتدل على السؤال (What I want to find out?) وتعني ماذا أريد أن أكتشف؟ ويتم فيها تحديد ماذا يريد الطلبة أن يتعلموا، من خلال طرح أسئلة يريدون أن يتوصلوا إلى إجاباتها.

- (D) للدلالة على السؤال الآتي (What I Did?) وتعني ماذا فعلت؟ أي سرد الخطوات، وهي التفكير بوعي في الخطط والعمليات، التي تستخدم لحل المسائل والتوصل إلى إجابات.

- (L) للدلالة على السؤال الآتي: (What I Learned?) وتعني ماذا تعلمت؟ وتتضمن قراءة المتعلمين للنصوص، والتوصل إلى إجابات للأسئلة التي طرحوها (البركاتي، 2008، 93).

وفي عام (1997) أجريت دراسة شاو وآخرين (Shaw & Others) إذ أضاف (D)، والتي تعني ماذا سأفعل؟ كما قام بلاسكوسكي (Blaskowski) بدراسة أضاف فيها عموداً رابعاً (H) والتي تعني كيف يمكن أن تتعلم المزيد عن الموضوع؟ (How I learn more?)، وفيه يكتب الطالب أسئلة إضافية يبحث عن إجاباتها فيما بعد (عطية وصالح، 2008، 64).

وقد أشار العليان (2005) أن هذه الاستراتيجية (K.W.L) تتسم بالمرونة، بحيث يستطيع المعلم تكييفها بما يلائم الطلاب، وقد أضيفت خطوة لخطوات هذه الاستراتيجية رمز لها بالرمز (W) أي "Where" (أي يمكن أن أتعلم هذا؟) حيث أصبحت رموز الاستراتيجية K.W.W.L وقد وضع لهذه الخطوة الإضافية عموداً مستقلاً في نموذج الاستراتيجية، تتمثل في المصادر والمراجع التي من الممكن أن

يجد الطلاب فيها إجابات لأسئلتهم، التي لم يجدوا لها جواباً (البركاتي، 2008، 95).

ولقد طور بعض الباحثين هذه الاستراتيجية بإضافة بعض الخطوات إليها مثل دراسة روجيانو (Ruggiano,1999) إذ أضاف العمود الرابع (Q)، الذي يعني New Questions حيث يكتب المتعلم في هذا العمود أسئلة جديدة لفهم الموضوع لتصبح الاستراتيجية (K.W.L.Q) (عطية وصالح، 2008، 64).

وكذلك في عام 2009 استخدمت دراسة سيريبونام (Siribunnam,2009) استراتيجية K.W.L.H لتحسين مستوى قراءة الطلاب، ولتنمية الفهم القرائي لديهم، واعتمدت في دراستها لهذا المخطط ثلاثة تساؤلات رئيسة هي:

ماذا أعرف مسبقاً؟ What I already know?

ماذا أريد أن أتعلم؟ What I want to learn?

ماذا تعلمت؟ What I learned?

هذا ولم يقف استخدام استراتيجية (K.W.L.H) عند مستوى طلاب مراحل التعليم العام فحسب، بل امتد استخدامها إلى المرحلة الجامعية، إذ قدم هوبر نورمان (Hopper,N,2000) دراسة لطلاب الكليات بجامعة سان فرانسيسكو واستخدم فيها استراتيجية (K.W.L.H) للفهم القرائي، لجعل طلاب الجامعة قراء مهرة، تتطور معارفهم ولديهم طلاقة التعبير والبيان، ويقبلون بفهم واع على جميع أنواع القراءة الجامعية ومجالاتها، وأن يوظف الطلاب ما يقرؤونه في حياتهم. وقد استعان هوبر بمدرب خاص لكل مجموعة من الطلاب، وسارت الإجراءات كما يأتي:

- يقدم المدرب في حوالي خمس دقائق لطلابه فكرة عن موضوع القراءة، أو المقال الذي وقع الاختيار عليه، مع دعوة الطلاب للمشاركة.
- يدون كل طالب في دفتره الخاص ما يعرفه مسبقاً عن هذا الموضوع.
- يدون الطالب الأسئلة التي يريد الإجابة عنها من خلال قراءة هذا الموضوع.
- يوجه المدرب طلابه إلى قراءة الموضوع قراءة تحليلية صامتة لمدة عشر دقائق.
- يجري المدرب مناقشة هادفة لتوليد الأفكار، لدى الطلاب مع استخدام بعض الكلمات والجمل المفتاحية، وإعطاء الطلاب فرصة للأسئلة والاستفسار، كما يطلب المدرب في نهاية الجلسة من طلابه أن يكتبوا له بياناً عما سيقومون به من إجراءات مستقبلية لزيادة معارفهم أكثر عن هذا الموضوع (بهلول، 2004، 185-187).

كما قام فاروق في عام 2004 بدراسة أضاف فيها عموداً رابعاً (S)، والذي يعني (Summarizing)، يقوم فيه المتعلم بكتابة ملخص للدرس (عطية وصالح، 2008، 64).

كما أضيف نوع آخر من هذه الاستراتيجية مشابهة لنموذج (K.W.L) يرمز له بالرمز (K.W.H.L)، حيث يرمز الحرف (H) لكلمة (How)، أي كيف نحصل على المعلومة؟ ويلاحظ اختلاف مكان عمود كيف؟.

والجدول التالي يمثل جدول الخطوات (K.W.H.L)

K	W	H	L
المعروف عن الموضوع	المراد معرفته	كيف نحصل على المعلومة	المعلومات المتعلمة
.....
.....

(أبو جادو ونوفل، 2007، 81).

وفي عام 2008 أجرى عطية وصالح دراسة إذ أضافا إلى استراتيجية K.W.L عموداً رابعاً (A) والذي يعني (Application)، ويقوم فيه المتعلم بكتابة أهم التطبيقات لما تم تعلمه في شتى المجالات، وبذلك تصبح الاستراتيجية المستخدمة K.W.L.A (عطية وصالح، 2008، 72).

من خلال العرض السابق يتضح للباحثة الآتي:

- أن استراتيجية K.W.L استراتيجية مرنة يمكن للمعلم إضافة خطوات جديدة إليها.
 - توجد نماذج مختلفة من استراتيجية K.W.L وضعها باحثون لتحقيق أهدافهم البحثية.
 - يرجع الفضل في تطوير هذه الاستراتيجية إلى دونا أوغل عام 1986.
- وتم اعتماد النموذج (K.W.L) في هذه الدراسة لتناسبه مع قدرات التلامذة وطبيعة مادة اللغة العربية، مع ترك الباب مفتوحاً لكل معلم يريد أن يعدل بالخطوات أو الإجراءات المتبعة. وبعد عرض مراحل تطور استراتيجية K.W.L ونماذجها العديدة، لا بد من إلقاء الضوء على أهم تعريفات هذه الاستراتيجية وهذا ما سنتحدث عنه الفقرة الآتية.

3-4-2- تعريف استراتيجية k.w.l:

- يوجد العديد من التعريفات التي تناولت استراتيجية K.W.L ومن هذه التعريفات:
- مجموعة من الخطوات والإجراءات المترتبة والمخططة التي تتطلب من المتعلم تنفيذ الأنشطة، واستخدام الطرق، والأساليب، والوسائل، وأساليب التقويم المتنوعة، التي تسهم في تنظيم التفكير وتلخيصه، في ثلاثة أعمدة تتطلب الإجابة عن ثلاثة أسئلة حول معرفة

المتعلم عن الموضوع وما الذي سيتعلمه، وماذا تعلم عن الموضوع المدروس، مما يؤدي إلى ترتيب الأفكار وتقنين جهود المتعلم في الدراسة والبحث (البركاتي، 2008، 17).

• استراتيجية وضعتها دونا أوغل سنة 1986، وهي استراتيجية أو طريقة مؤثرة تساعد التلاميذ على بناء المعنى وتكوينه، وقبل أن يندمج التلميذ في محاكاة فصل وقراءته أو الإنصات لمحاضرة، أو مشاهدة فيلم، أو عرض تقترح أوغل أن يحدد التلميذ ما الذي يعتقد أن يعرفه عن الموضوع، وماذا يريد أن يعرف عنه، وبعد القراءة أو الاستماع أو الملاحظة يحدد التلميذ ما الذي تعلمه (عبد الباري، 2010، 311).

• من الاستراتيجيات المهمة ذات الأثر الفعال في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وقد شاع استخدامها في تعليم القراءة ويقوم فيها التعليم على أساس تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلم تعد نقطة الانطلاق والارتكاز الذي يقوم عليها التعلم الجديد ويرتبط بها (عطية، 2009، 171).

• استراتيجية جيدة يستخدمها المعلمون لتنشيط تفكير الطلاب في موضوع الدرس قبل أن يحدث التعلم الجديد (Kopp, 2010, 10).

و أورد بعض الباحثين وصفاً لهذه الاستراتيجية كما يلي:

• تعتبر استراتيجية K.W.L استراتيجية تعلم واسعة الاستخدام، وهي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تفيد في تدريس القراءة، إذ تهدف إلى تنشيط معرفة الطلاب السابقة، وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة بالنص المقروء (بهلول، 2004، 183).

• كما يرى ابراهيم أن هذه الاستراتيجية تعد استراتيجية تعلم واسعة الاستخدام، وتهدف لتنشيط معرفة الطلاب السابقة وجعلها نقطة بدء لربطها بالمعلومات الجديدة التي يتم تعلمها وتتكون من فنيات تدريسية هي: (K) للدلالة على كلمة Know وهي خطوة استطلاعية، وأسلوب فني يساعد الطلاب على استدعاء ما يعرفونه من معلومات وبيانات سابقة. (W) للدلالة على كلمة Want وفي هذه الخطوة يزيد المعلم من دافعية المتعلمين للتعلم، ويساعدهم على تقرير وتحديد ما يرغبون في تعلمه عن موضوع بعينه، فضلاً عن تحديدها ما يرغبون في اكتشافه ومعرفته. (L) للدلالة على كلمة Learn وهي خطوة تقويمية لبيان مدى الفائدة من موضوع الدراسة تهدف إلى مساعدة الطلاب على تعيين ما تعلموه بالفعل عن هذا الموضوع (ابراهيم (أ)، 2005، 124).

• ويرى بيرز أنها استراتيجية تتضمن العصف الذهني، والتصنيف، وإثارة الأسئلة، والقراءة الموجهة حيث يحدد فيها الطالب ما يعرفه من معلومات حول الموضوع، ثم يكتب ما يريد معرفته عن هذا الموضوع، وفي النهاية يبحث عن إجابات للأسئلة التي قام

بوضعها، ويمكن أن يقرأ المتعلم النص قراءة صامتة أو بصوت عالي، كما يمكن أن يملأ مخطط K.W.L بمفرده أو مع مجموعات صغيرة (Perez,2008, 21).

وبعد استعراض التعريفات السابقة يتضح أنها تتفق على أن:

- استراتيجية K.W.L إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة.
 - تعتمد هذه الاستراتيجية على استدعاء الطلاب ما لديهم من معلومات سابقة.
 - تتضمن هذه الاستراتيجية مجموعة من الخطوات المرتبة في جدول خاص.
 - تتمثل خطوات الاستراتيجية بتحديد المعرفة السابقة، المعرفة المراد تعلمها، والمعلومات المتعلمة.
 - تعدّ هذه الاستراتيجية ذات تأثير إيجابي في الطلاب من حيث تنمية الفهم القرائي لديهم.
- وبعد عرض التعريفات والتوصيفات التي أجمعت على أن استراتيجية K.W.L تتألف من عدة خطوات مترابطة ومتكاملة لا بد من عرض هذه الخطوات وهذا ما ستحدث عنه الفقرة الآتية.

3-4-3- خطوات استراتيجية K.W.L:

يمر الدرس وفق هذه الاستراتيجية بالخطوات الآتية:

- 1) يقوم المعلم برسم جدول (K.W.L) على السبورة مذكراً الطلاب بهذه الاستراتيجية، والجدول الآتي يوضح شكل هذا الجدول:

ماذا أعرف? what I know?	ماذا أريد أن أعرف I want to know?	ماذا تعلمت I learned?

ثم يقوم الطلاب بكتابة المعلومات التي يعرفونها مسبقاً، والمعلومات التي يريدون معرفتها قبل دراسة الموضوع ثم يكملون الجدول بالمعلومات والمعارف الجديدة التي تعلموها بعد دراسة الموضوع.

2) يجعل المعلم طلابه مجموعة واحدة في صفهم الدراسي أو يقوم بتقسيمهم إلى مجموعات صغيرة يوجزون معرفتهم السابقة عن الموضوع القرائي، ثم يقوم المعلم بكتابة كل فكرة في جدول (K.W.L) أو يجعل الطلاب هم الذين يقومون بكتابتها.

3) يطلب المعلم من الطلاب أن يطرحوا أسئلة يريدون أن يجيبوا عنها في أثناء دراستهم للموضوع الدراسي، ويقوم بتسجيل هذه الأسئلة في الجدول.

4) يطلب المعلم من الطلاب قراءة موضوع الدرس، وتدوين ملاحظاتهم عن المعارف والخبرات التي تعلموها، مؤكداً على المعلومات الجديدة التي ترتبط بالسؤال: ماذا أريد أن أعرف؟

5) يطلب المعلم من الطلاب كلهم، أو بعضهم كتابة المعارف والخبرات التي تعلموها من خلال الموضوع الدراسي لتكملة الجدول، مناقشاً معهم المعلومات الجديدة، ملاحظاً أية أسئلة لم تتم الإجابة عنها (بهلول، 2004، 18).

ويرى عطية أن خطوات استراتيجية (K.W.L) تتمثل في:

✓ مرحلة الإعلان عن الموضوع وأبعاده العامة حيث يكتب عنوان الموضوع على السبورة مع نبذة عن إطاره العام.

✓ مرحلة عرض جدول العمل، إذ يقوم المعلم برسم الجدول السابق على السبورة ويذكر الطلبة بالعمليات التي تقتضيها هذه الاستراتيجية وكيفية التعامل مع كل حقل من حقول الجدول.

✓ تحديد أسلوب الدراسة ويفضل أسلوب المجموعات على الأسلوب الكلي فإذا اختار المدرس أن يوزع الطلبة على مجموعات يجب أن يسمي أفراد كل مجموعة.

✓ يطلب من الطلبة ملء الحقل الأول من الجدول الذي يتعلق بالإجابة عن السؤال الأول ماذا نعرف؟ وهذا يتطلب أن يكون لدى كل طالب أو كل مجموعة جدولاً على غرار الجدول الذي رسمه المدرس على السبورة.

✓ مرحلة تحديد ما يراد تعلمه، وبعد أن يذكر الطلبة ما يعرفونه عن الموضوع ينتقلون إلى تحديد ما يريدون تعلمه وذلك بكتابة الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها بعد دراسة الموضوع أو في أثناء دراستهم الموضوع.

✓ دراسة الموضوع بشكل متعمق بعد أن يحدد الطلبة ما لديهم من معارف وخبرات حول الموضوع والأسئلة التي يريدون الإجابة عنها أثناء دراسة الموضوع أو بعد الانتهاء من دراسته يقومون بتفحص الموضوع مستفيدين من خبراتهم السابقة كأساس ينطلقون منه ومن الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها كموجه لمسار تفكيرهم ودراستهم بوصفها أهدافاً يسعون إلى تحقيقها.

✓ تدوين ما تم تعلمه: بعد دراسة الموضوع يطلب المعلم من الطلبة تدوين ما تعلموه من معارف وما اكتسبوه من خبرات في الحقل الثالث من الجدول الخاص بالإجابة عن السؤال الثالث ماذا تعلمت؟

✓ مرحلة التقويم: يجري الطلبة تقويماً لما تعلموه من خلال موازنة مفردات الحقل الثالث بمفردات الحقل الثاني أي مقارنة ما تعلموه فعلاً بما كانوا يرغبون في تعلمه مع ذكر الأسئلة التي لم يحصلوا على إجابة لها، ثم موازنة ما تعلموه بما كانوا يعرفونه لمعرفة مستوى النجاح الذي تحقق وتعديل بعض المعتقدات أو الأفكار الخاطئة لديهم قبل التعلم الجديد

✓ مرحلة تأكيد التعلم، حيث يطلب المعلم من التلاميذ تلخيص أهم ما تعلموه عن الموضوع، وتحديد مجالات الاستفادة مما تعلموه، وتقديم عرض شفهي لما تعلموه. (عطية (ب)، 2009، 253).

كما يرى جنيفر كونر (Jenifer Cooner) أن خطوات استراتيجية K.W.L تتمثل فيما يأتي:

❖ اختيار النص أو الموضوع المراد تدريسه.

❖ وضع جدول أو مخطط (K.W.L)، حيث يصممه المعلم على السبورة أو على شفافية، وينبغي

أن يمتلك كل طالب هذا المخطط لتسجيل المعلومات.

❖ يسأل المعلم الطلاب كنوع من العصف الذهني عن الكلمات والمصطلحات والعبارات التي ترتبط بالموضوع، ويتم تدوين تلك المعارف والمعلومات في العمود المخصص لها "K" وبعد أن ينتهي الطلاب من ذلك تتم مناقشتهم فيما كتبوه.

❖ يسأل المعلم الطلاب عما يريدون معرفته عن الموضوع ويتم تسجيل هذه الأسئلة في العمود المخصص لها ويقوم المعلم بسؤال الطلاب لتشجيعهم على توليد الأفكار لتدوينها في العمود "W".

❖ يدون الطلاب ما تعلموه في العمود "L" وذلك بعد أن يقرأوا النص، حيث ينبغي أن يبحث الطلاب عن إجابات للأسئلة التي دونوها في العمود "W" وذلك في أثناء القراءة أو بعدها، كما يشجع المعلم الطلاب كتابة كل ما يجدوا له أهمية في هذا العمود للتمييز بين إجاباتهم عن الأسئلة والأفكار ذات الأهمية.

❖ مناقشة المعلومات التي سجلها الطلاب في العمود "L".

❖ تشجيع الطلاب للبحث عن إجابات للأسئلة التي دونوها في العمود "W" والتي لم يجيب عليها النص (Jenifer,2006,4).

أما بالنسبة للخطوات التي تم استخدامها من قبل الباحثة في الدراسة الحالية فقد تمثلت فيما يأتي:

- تحديد الموضوع المراد تدريسه.
- رسم مخطط استراتيجي K.W.L على السبورة وتوضيح كيفية تعبئة المخطط.
- تحديد توزع التلامذة في كل درس بحيث يتم تقسيمهم إلى مجموعات في الدروس التي تقتضي ذلك.
- استئارة عقول التلامذة، ومناقشتهم فيما يعرفونه سابقاً عن الموضوع، ثم تسجيل المعلومات في العمود الأول، بهدف ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الحالية كما أكدت على ذلك النظرية البنائية، استناداً إلى أن المعلومات السابقة هي الأساس في التعلم.
- سؤال التلامذة عما يريدون معرفته لتشجيعهم على طرح الأفكار، ويقومون بتسجيل ما يريدون معرفته عن الموضوع في العمود الثاني "W".
- قراءة التلامذة للموضوع المراد دراسته عن الكتب أو عن أوراق مخصصة يتم توزيعها عليهم.
- توجيه التلامذة في قراءتهم للموضوع ومساعدتهم في توضيح ما هو غامض من أفكار أو معاني مفردات.
- توجيه التلامذة إلى تسجيل المعارف والمعلومات التي تم التوصل إليها في العمود الثالث "L".
- يقوم التلامذة بمقارنة ما تعلموه في الحقل الثالث بما كانوا يرغبون في تعلمه في الحقل الثاني، وذكر الأسئلة التي توجد في العمود الثاني ولم تتم الإجابة عنها في العمود الثالث وتوجيه التلامذة من قبل المعلم للبحث عن إجابات لها من مصادر أخرى.

• يقوم التلامذة بمقارنة المعلومات المتعلمة في العمود الثالث بالمعلومات التي دونوها في العمود الأول وذلك بهدف تعديل الأفكار والمفاهيم التي كانت لديهم من حيث تثبيت الصحيح منها وتصويب الخاطئ.

• تلخيص التلامذة ما تعلموه من الموضوع في خريطة مفاهيمية .
وتجدر الإشارة إلى أن خطوات الاستراتيجية تتسم بالمرونة، إذ يمكن أن يضاف إليها خطوات أخرى تلائم طبيعة كل مادة تعليمية وكل موضوع فيها.
وبعد التحدث عن خطوات استراتيجية K.W.L التي تتضمن دوراً لكل من المعلم والمتعلم، سيتم إلقاء الضوء على دور كل منهما في أثناء تطبيقها.

3-4-4- دور المعلم في أثناء تطبيق استراتيجية K.W.L:

يلعب المعلم دوراً أساسياً في تنفيذ هذه الاستراتيجية، ويعتمد نجاحها على الدور الذي يقوم به تجاه الطلاب في تنفيذ الاستراتيجية، ومدى معرفته لهذا الدور، وقد حددت دايرسون هذا الدور كالآتي:

- توجيه المتعلمين نحو قراءة الموضوع، ومن ثم طرح المتعلمين على أنفسهم السؤال الآتي (ماذا أعرف عن الموضوع؟) مع ضرورة مساعدتهم على توليد أكبر قدر من الأسئلة، مع التقدم في استخدام الاستراتيجية.
- متابعة زيادة الأسئلة، وذلك بحساب الوقت الملائم لمقدار تنمية طلاقة المتعلمين، فكلما زاد عدد الأسئلة التي يضعها كل متعلم، مع تقدم الوقت في زمن قصير، أعطت الاستراتيجية فعالية أكثر.
- ضرورة تكرار الأسئلة مع المتعلمين في أثناء استجاباتهم، حتى تثبت المعلومة ولا تتكرر الأسئلة مع متعلمين آخرين.
- كتابة الأفكار في العمود الأول، مع ضرورة قبول أي فكرة لها علاقة بالموضوع، حتى وإن كانت خاطئة.
- قبل القراءة، على المعلم أن يسأل المتعلمين (ماذا تريدون معرفته عن الموضوع؟) ويحصل على الأفكار وتدوّن الأسئلة حولها.
- في مرحلة القراءة وبعد أن يضع المتعلمون سؤال (ماذا أريد أن أعرفه من النص؟) هنا يبدأ المعلم بتوجيه المتعلمين بوضع الهدف لأنفسهم من القراءة، وضرورة البدء بصياغة الأسئلة بصيغة العموم.
- يتم وضع علامة مميزة بقرب الفكرة التي أكدها النص في أثناء القراءة.
- بعد ذلك يتيح المعلم الفرصة للطلاب لقراءة النص (بين 3 إلى 5 دقائق)، ويقوموا بملء العمود الثالث من الجدول (ما الذي تعلمته عن الموضوع؟) ويمكن عمله كنشاط منزلي (دايرسون، 2004، 44).

ويرى عطية أن استخدام هذه الاستراتيجية في التدريس يتطلب من المدرس أن يوجه العملية التعليمية نحو أهداف تعليمية محددة فيحدد، ما يريد من الطلاب تعلمه، ما أراد الطلاب تعلمه، ما يجب أن يفهمه الطلاب، الترتيبات اللازمة لجعل الطلاب مستقلين في خطوات هذه الاستراتيجية (عطية، 2009، 254).

وترى الباحثة أن للمعلم دور كبير يتمثل في :

- توجيه الطلبة لتحديد معارفهم السابقة كمنطلق للتعلم الجديد.
- تنظيم معارفهم باستخدام مخطط الاستراتيجية.
- تصحيح التصورات والمعلومات الخاطئة لدى الطلبة من خلال ما تم تعلمه بما كانوا يعرفونه سابقاً.
- تشجيعهم على طرح أفكار جديدة والتأكيد على مشاركة أكبر عدد ممكن من الطلبة.
- استثارة فضولهم العلمي عن طريق المناقشة وعصف الذهن والتحفيز.
- تعزيز الأفكار الجيدة، وتقديم التغذية الراجعة للاستفادة مما تم تعلمه.
- غرس قيم إيجابية كالتعاون بين أفراد المجموعة والتنافس بين المجموعات في عرض نتائج تعلمهم.

3-4-5- دور الطالب في استراتيجية K.W.L:

يقضي التعلم بهذه الاستراتيجية توزيع جدول على الطلاب يتضمن عدة حقول يخصص كل حقل منها لمرحلة محددة كما يأتي:

ماذا أعرف عن الموضوع	ماذا أريد أن أعرف	ماذا تعلمت بالفعل	كيف أحصل على المزيد من المعلومات

ويطلب من الطلاب ملء الجدول السابق وذلك كما يأتي:

- يخصص الحقل الأول لما يعرفونه عن الموضوع.
- يخصص الحقل الثاني لما يريدون معرفته.
- بعد دراسة الموضوع يملؤون العمود الثالث بما تعلموه مع ذكر الأشياء التي يريدون معرفتها.
- يقارنون ما تعلموه بما أرادوا أن يتعلموه.
- يقارنون ما تعلموه بما كانوا يعرفون سابقاً، فإن وجدوا خطأ فيما اعتقدوه سابقاً يدخلون التعديلات اللازمة عليه في الحقل الأول (عطية، 2009، 251).

كما يذكر ابراهيم أنه في هذه الطريقة يطلب من الطلاب ملء جدول مماثل للجدول السابق، ويعدّ الطلاب أوراقاً لملء الجدول السابق، فإذا كانوا على خطأ في معارفهم السابقة يدخلون التعديلات

الضرورية في العمود الأول، ويحددون ما تعلموه ويسجلونه في العمود الثالث، ويخصص العمود الرابع لتدوين المراجع ومصادر المعلومات التي يمكن أن يعود إليها الطالب ليضيف إلى معارفه معلومات جديدة (ابراهيم ب)، (2005، 124).

وتحدد الزهراني من خلال تجربتها في تطبيق استراتيجية K.W.L دور الطالب في هذه الاستراتيجية بالآتي:

- يقرأ أو يشاهد أو يستمع للموضوع، ويستوعب الأفكار المطروحة منه.
- يطرح الأسئلة التي تلبي حاجاته المعرفية المبنية على معرفته السابقة.
- يمارس التفكير المستقل في القضايا والأفكار التي يدور حولها الموضوع.
- يصنف الأفكار الواردة في الموضوع إلى محاور أساسية وفرعية.
- يتدرب على ممارسة التفكير التعاوني مع أفراد مجموعته.
- يناقش ويحاور في الصف.
- يصوب ما رسخ في بنائه المعرفي السابق من معلومات وحقائق خاطئة (الزهراني، 2011، 25).
- من خلال ما سبق يتضح للباحثة أن للمتعلمين دور إيجابي في هذه الاستراتيجية يتمثل في:
 - تحديد معارفهم السابقة وتسجيلها في الحقل الأول (ماذا أعرف عن الموضوع؟).
 - تحديد الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها وكتابتها في الحقل الثاني (ماذا أريد أن أعرف؟).
 - تدوين ما تم تعلمه بعد قراءة الموضوع، وتسجيله في الحقل الثالث (ماذا تعلمت؟).
 - مقارنة ما تم تعلمه في الحقل الثالث بما كانوا يريدون أن يتعلموه في الحقل الثاني.
 - مقارنة ما تم تعلمه بما كانوا يعتقدون سابقاً حيث يقومون بتصحيح المفاهيم والأفكار الخاطئة.
 - تسجيل الأسئلة التي لم يحصلوا على إجابة لها من الموضوع في حقل رابع والبحث عن إجابة لها.
- ومما سبق يتضح أن لاستراتيجية K.W.L ميزات عديدة من حيث إنها أعطت للمتعلم دوراً أساسياً في تعلمه، وسيتم التحدث عن هذه الميزات في الفقرة الآتية.

3-4-6- ميزات استراتيجية K.W.L:

- من الميزات التي أوردها كلٌّ من إبراهيم وبهلول لاستراتيجية K.W.L:
 - تعزيز فكرة التعلم التي تجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية بدلاً من المعلم.
 - تمكن المعلم من تحقيق خطوات متقدمة لتعزيز بيئة التعلم الصفي.
 - تمكن الطلاب من معالجة أي موضوع دراسي مهما كانت درجة صعوبته، وذلك من خلال تنشيط معرفتهم السابقة، وإثارة فضولهم.
 - تمكن الطلاب من تقرير وقيادة تعلمهم الخاص، ومن واجب المعلم أن يعزي نجاحهم في تعلمهم الذاتي إلى ما قاموا به من جهد.

- يمكن للمعلم أن يبدأ العام الدراسي بأهداف واضحة يضعها مسبقاً، ثم يفكر مع الطلاب بشكل متسق ومتعاون ما إذا كانت الأهداف تحققت أم لا (ابراهيم (ب)، 2005، 125) (بهلول، 2004، 185).

ويرى عطية أن مميزات هذه الاستراتيجية تتمثل في أنها:

- تجعل الطالب محور العملية التعليمية وتؤكد مبدأ التعلم الذاتي والاعتماد على النفس.
- تمكن المتعلم من تحقيق تقدم كبير في بنية التعلم.
- يمكن استخدامها مع الطلبة في بداية العام الدراسي لتحديد ما يريدون تعلمه، وموازنة ذلك بما تعلموه في نهاية الدراسة.
- تنشيط المعرفة السابقة وتثير فضول الطلبة في التفكير وتمكنهم من تعلم الموضوعات الدراسية مهما كانت درجة صعوبتها.
- يمكن استخدامها في جميع المراحل الدراسية ومواد التعلم.
- تمكن الطلبة من قيادة أنفسهم في عملية التعلم (عطية(أ)، 2009، 253-254).

كما حددت سالم أهمية استخدام هذه الاستراتيجية فيما يلي:

- تشير الدراسات أن استراتيجية K.W.L تسهم في تعلم المعرفة التقريرية بأنواعها المختلفة مثل البنائي وتنظيم المعلومات وتخزين المعلومات .
- تنشيط المعرفة السابقة المخزونة في الذاكرة طويلة المدى.
- زيادة مهارة التساؤل والاستجواب الذاتي، والتي من خلالها يمكن تنشيط عمليات المراقبة.
- تدوير المعلومات وإعادة تنظيم البنية المعرفية والوصلات والتشابكات العصبية للربط بين المعلومات القديمة والحديثة، بما يحقق ترابط وتماسك الإطار المعرفي للفرد.
- تنظيم التفكير وعملياته وتسلسلها، خاصة وأن الإجابة على أسئلة الاستراتيجية يتطلب عرض الأفكار، وإضافة المعلومات، وليس مجرد الإجابة على جمل بسيطة.
- تساعد على وضع اللبنة الأولى للتخطيط، وجمع البيانات من المصادر الأولية والثانوية، كما أنها تشمل التنبؤ بمصادر متنوعة للمعلومات.
- تسهم في تكوين فرص للابتكار والتفكير المتجدد، حيث يعتمد هذا النوع من التفكير على تنشيط المعرفة السابقة ومحاولة إعادة صياغتها في شكل جديد(سالم، 2007، 40-41).

3-5-1- تعريف الاتجاه (Attitude):

تعدُّ الاتجاهات من مكونات الشخصية الأساسية، التي تتحدد بموجبها استجابات الأفراد المختلفة نحو معظم الموضوعات والقضايا والأحداث التي تعترضهم، و لقد تعددت التعاريف والآراء والبحوث الخاصة بموضوع الاتجاهات، وذلك لاختلاف الإطار المرجعي لصاحب التعريف، ومن هذه التعاريف :

تعريف ألبرت (ALLPORT) هو إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة، ولها فعل توجيه على استجابات الأفراد للأشياء والمواقف المختلفة (ALLPORT,1954,54).

أما تعريف هاري أبشو (harry abshuo) للاتجاهات فهو: المواقف التي يتخذها الأفراد في مواجهة القضايا والمسائل والأمور المحيطة بهم، إذ يمكن أن نستدل على هذه المواقف من خلال النظر إلى الاتجاه على أنها بناء يتكون من ثلاثة أجزاء: الأول يغلب عليه الطابع المعرفي ويشير إلى المعلومات التي لدى الفرد والمتعلقة بهذه القضايا أو المسائل، أما الثاني فسلوكي ويتمثل في الأفعال التي يقوم بها الفرد أو يعمل على الدفاع عنها أو تسهيلها فيما يتصل في هذه القضايا، والثالث انفعالي ويعبر عن مشاعر الفرد لكل ما يتصل بهذه القضايا (بلكيس، 1983، 240).

ويشير الاتجاه عند كاباسوامي (kapasome) إلى موقف الفرد تجاه بعض المواقف أو الأشخاص أو الجماعات المختارة (دويدار، 1994، 58).

ويعرف ولمان (wallman) الاتجاه: بأنه استعداد متعلم للاستجابة بطريقة منسقة وبأسلوب محدد أكان إيجابياً أم سلبياً لأشخاص أو موضوعات أو مفاهيم معينة (جابر والشيخ، 1978، 98).

ويذهب كامبيل (campel) في تعريفه للاتجاه الاجتماعي بأنه يتمثل فيما بين استجابات الفرد للمواقف الاجتماعية من اتساق واتفاق (الجيوشي، 1989، 247).

أما كاتز وستوتلند (kattez& stotland) فيرى أن الاتجاه نزعة الفرد أو استعداده المسبق إلى تقويم موضوع، أو رمز يرمز لهذا الموضوع بطريقة معينة (مخول، 1986، 170).

وعرفه شيف (chave) أنه ذلك المركب من الأحاسيس والرغبات والمخاوف والمعتقدات والميول التي كونت نمطاً مميزاً للقيام بعمل ما أو الاستجابة نحو موقف محدد بفضل الخبرات السابقة المتنوعة (جلال، 1984، 151).

ويرى رايتسمان ودوكس (Rightsman, Douxe) أنه توجه ثابت وتنظيم للعمليات المعرفية والانفعالية والسلوكية (عبدالله، 1984، 45).

أما زنانكي (Znanick) فيرى أنه الموقف النفسي للفرد حيال إحدى القيم أو المعايير بمعنى آخر اتجاه نفسي يحدد المعايير الاجتماعية القائمة (Znanick,1977,18).

وعرفه راجح على أنه استعداد وجداني مكتسب، ثابت نسبياً يميل بالفرد إلى موضوعات معينة فيجعله يعرض عنها أو يرفضها ويكرهها (راجح، 1973، 95).

أما زهران فيرى أن الاتجاه النفسي الاجتماعي تكوين فرضي، أو متغير كامن أو متوسط (يقع بين المثير والاستجابة) وهو عبارة عن استعداد نفسي، أو هو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تثير هذه الاستجابة (زهران، 1977، 144).

وعرفه عاقل بأنه نزعة الإنسان للاستجابة إلى حادث أو فكرة معينة بطريقة محددة (عاقل، 1988، 156)، فالاتجاهات تعبير قوي للتأثير الإيجابي أو السلبي نحو هدف ما أو ضده (Stephen, 1982, 220).

وبعد عرض هذه التعريفات التي تنوعت بين القديم والحديث، تستنتج الباحثة عدة نقاط مشتركة بين هذه التعريفات وهي أنها: توجه استجابات الأفراد وتحدد مواقفهم السلبية أو الإيجابية تجاه الأشخاص والمواقف والأشياء، ولها جزء معرفي وجزء انفعالي وآخر سلوكي، وهي مكتسبة و قابلة للتعلم والتغيير. وهذا ما ينطلق منه البحث الحالي، إذ إنه لا بد من معرفة اتجاهات المتعلمين نحو استراتيجيات التدريس المستخدمة وغيرها من عناصر العملية التعليمية، والعمل ليس فقط على معرفتها بل تغييرها وتعديلها من السلبية إلى الإيجابية إن أمكن ذلك.

ولقد كان موضوع "اتجاهات الطلبة نحو الدراسة" محط اهتمام العديد من الدراسات إذ لاحظ مالباس Malbas المشار إليها في (دسوقي، 1979) أن التحصيل العلمي الأكبر لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي إلى جانب الاتجاهات الأكثر إيجابية نحو المدرسة، أي أنه كلما زاد التحصيل لدى الطلبة تكونت لديهم اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والعكس صحيح. كما يتوقع أن يكون للطلبة من ذوي التحصيل المنخفض اتجاه سلبي نحو المدرسة (الشرع، 1983، 19). بينما الطلبة ذوي التحصيل العالي لديهم اتجاهات إيجابية نحو المدرسة في حين أن نظراءهم من ذوي التحصيل المنخفض لديهم اتجاهات أقل إيجابية نحو المدرسة (العزام، 1999، 15).

كما قام ملبورن (Milburn, 1981) بدراسة شاملة عن الصفوف التي تضم طلاباً من المستويات العمرية المتعددة، استخدم فيها لجمع البيانات: اختباراً لقياس التحصيل، ومقياساً مسح الاتجاهات للطلبة نحو المدارس التي تضم صفوفها مستويات عمرية متعددة والمدارس التي تضم صفوفها مستويات عمرية واحدة، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة هي إن الطلبة في المدارس ذات الصفوف المجمع من مستويات عمرية مختلفة يبدون اتجاهات إيجابية نحو المدرسة أكثر من طلبة المدارس ذات الصفوف المستقلة التي تضم طلبة من مستويات عمرية واحدة، ويعزى ذلك إلى إشاعة جو أسري في هذه المدارس فضلاً عن أن قسماً كبيراً من المعلمين يبقون في المدرسة نفسها والطلبة أنفسهم عدة سنوات.

وقامت (حمزة، 1977) في محافظة عمان في الأردن، بدراسة عن اتجاهات الطلبة وميولهم نحو المواد الدراسية المقررة وعلاقتها بمستوى تحصيلهم الدراسي في هذه المواد، وقد أجريت الدراسة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، ومن نتائج هذه الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين التحصيل والاتجاهات.

ولقد كانت معرفة الاتجاهات ذات أهمية لأنها تزود المتعلمين بالقدرة على التكيف مع المواقف المتعددة التي يواجهونها، وتعمل على اتساق سلوكياتهم وثباتها نسبياً في المواقف المختلفة، وترتبط بحاجاتهم ودوافعهم، ولما كانت الاتجاهات من العوامل المهمة والحاسمة في تحديد مواقف الأطفال في هذه المرحلة العمرية نحو المدرسة لذلك أصبح من الضروري الوقوف على طبيعة هذه الاتجاهات والعوامل التي تؤثر فيها ومدى تأثيرها ببعض المتغيرات، وذلك لتمهيد الطريق أمام التربويين للعمل على توجيهها بالشكل الصحيح.

ويتم التعرف فيما يأتي على مكونات الاتجاه، وخصائصه، أنواعه، طرق التعبير عنه، وظائفه، العوامل المؤثرة فيه.

3-5-2- مكونات الاتجاه:

إن الاتجاهات نتاج اجتماعي ثقافي من تنشئة اجتماعية وتفاعل اجتماعي وخبرات سابقة فضلاً عن الظروف التي مر بها كل فرد وطبيعة مجتمعه، وللاتجاهات ثلاثة مكونات رئيسة هي:

- (1) **المكون العاطفي (الانفعالي):** الذي يعود إلى مشاعر الشخص ورغباته حول قضية اجتماعية ما، أو قيمة معينة، أو موضوع ما، إما في إقباله عليه أو نفوره منه، أي قد تكون الاستجابة سلبية أو إيجابية وهذا يرجع إلى الجانب العاطفي لكل إنسان، وأحياناً يكون هذا الشعور غير منطقي، فالقبول أو الرفض، والحب أو الكره قد يكون مسوغاً واضحاً أحياناً.
- (2) **المكون المعرفي:** الذي يشير إلى المعلومات والحقائق والمعارف والأحكام والمعتقدات والقيم والآراء التي ترتبط بموضوع الاتجاه، أي مقدار ما يعلمه الفرد عن موضوع الاتجاه، فكلما كانت معرفته بهذا الموضوع أكثر كان اتجاهه واضحاً أكثر، فالطالب الذي يظهر استجابات تقبلية نحو الدراسات الاجتماعية مثلاً، قد يملك بعض المعلومات عن طبيعة هذه الدراسات ودورها في الحياة الاجتماعية، وضرورة تطويرها لإنجاز حياة اجتماعية أفضل، وهي أمور تتطلب الفهم والتفكير والمحاكمة والتقويم.

- (3) **المكون السلوكي:** الذي يتمثل في استجابة الفرد تجاه موضوع الاتجاه بطريقة ما، قد تكون سلبية أو إيجابية، وهذا يعود إلى ضوابط التنشئة الاجتماعية التي مر بها هذا الفرد، وتتباين هذه المكونات الثلاثة، من حيث درجة قوتها وشدة شيوعها واستقلالياتها، فقد يكون لدى الفرد معلومات وحقائق كافية عن مسألة ما (المكون المعرفي) لكنه لا يشعر برغبة أو ميل عاطفي تجاهها

(المكون الانفعالي) تؤدي به إلى اتخاذ أي عمل حيالها (المكون السلوكي)، وفي الوجه المعاكس ربما يكون هناك تفران عاطفي تجاه موضوع ما (المكون الانفعالي) على الرغم من أنه لا يملك معلومات كافية عن هذا الموضوع (المكون المعرفي) (نشواتي، 1996، 472).

وبناءً على ما سبق فإن أي مكون من المكونات السابقة قد يطغى على باقي المكونات الأخرى في الاتجاه نحو موضوع ما.

3-5-3- خصائص الاتجاهات:

تتميز الاتجاهات بعدة خصائص من أهمها:

- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة وقابلة للتعديل والتطوير.
- تتمتع الاتجاهات بخاصية الثبات والاستقرار النسبي.
- الاتجاهات متدرجة من الإيجابية الشديدة إلى السلبية الشديدة.
- تتعدد الاتجاهات وتتنوع؛ وذلك بحسب المثيرات والمتغيرات المرتبطة بها.
- قابلة للقياس والتقويم.
- قد تكون في أحيان معينة متناقضة بين اتجاهات الشخص المتكونة من خبراته الخاصة، وبين الاتجاهات التي يجب أن يتمثلها تبعاً لثقافة مجتمعه وقيمه وعاداته وقوانينه.
- توجه سلوك الأفراد والجماعات في أحيان كثيرة.
- ترتبط الاتجاهات بثقافة المجتمع وقيمه وعاداته وتختلف من بيئة اجتماعية إلى أخرى . (بلييس، 1986، 12).

ومما تقدم يستنتج أن الاتجاهات بشكل عام مكتسبة ومتدرجة ومتنوعة وقابلة للقياس وهذا ما انطلق منه البحث الحالي في تحديد اتجاهات المتعلمين نحو استراتيجية التعليم التي تم استخدامها لمدة زمنية معينة، والتوصل إلى نتائج تبين اتجاهاتهم نحوها ومن ثم تقديم مقترحات بتفضيل أو عدم تفضيل هذه الاستراتيجية عن غيرها.

3-5-4- أنواع الاتجاهات:

هناك أنواع عدة للاتجاهات:

- 1) الاتجاهات الجماعية والاتجاهات الفردية: إذ تعبر الاتجاهات الاجتماعية عن آراء عدد كبير من أفراد المجتمع، في حين الاتجاهات الفردية هي التي تميز فرداً عن آخر.

- (2) الاتجاهات الموجبة والاتجاهات السالبة: إذ تقوم الاتجاهات الإيجابية على تأييد الفرد وموافقته، في حين الاتجاهات السلبية تقوم على معارضة الفرد وعدم موافقته.
- (3) الاتجاهات القوية والاتجاهات الضعيفة: فالاتجاه القوي هو ذلك الاتجاه الذي يبقى قوياً على مر الزمان، أما الاتجاه الضعيف فيمكن للفرد أن يتخلى عنه بسهولة (بلفيس، 1986، 14).

3-5-5- طرق التعبير عن الاتجاهات:

يتم التعبير عن الاتجاهات من قبل الفرد بطريقتين هما:

- (1) طريقة لفظية: وهي على نوعين:
أ. الاتجاه اللفظي التلقائي: يعبر الفرد عن اتجاهه بشكل صريح وعلني في حديثه.
ب. الاتجاه اللفظي المستثار: يعبر الفرد عن اتجاهه عندما يوجه إليه سؤال ما.
- (2) طريقة عملية: (الاتجاه العملي) يعبر الفرد عن اتجاهه بسلوكه وتصرفاته العملية (زحيلي، 1993، 42).

ويجدر بالذكر أن الاتجاهات التي تناولتها هذه الدراسة هي من النوع الثاني، (الاتجاه اللفظي المستثار).

3-5-6- وظائف الاتجاهات:

تقوم الاتجاهات بوظائف متعددة في حياة الفرد، حيث تساعده على التكيف في مجتمعه بعاداته وأعرافه ونظمه وضمن مؤسساته، وتقدم له فرص التعبير عن ذاته وتحديد هويته في إطار العلاقات والتفاعلات الاجتماعية المتنوعة، كما أنها تساعد الفرد على اتخاذ القرارات في المواقف التي يتعرض لها، ومن ثم فهي تنظم سلوكه ومعرفته وانفعالاته ضمن مجتمعه، ومن أهم الوظائف:

- يحدد الاتجاه طريق السلوك ويفسره.
- ينظم الاتجاه العمليات الدافعية والإدراكية والمعرفية عن بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.
- تنعكس الاتجاهات في سلوك الفرد وفي أقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين ضمن مجتمعه.
- تيسر له القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف الاجتماعية والنفسية المتنوعة.
- توضح الاتجاهات العلاقة بين الفرد وبيئته الاجتماعية.
- يحدد الاتجاه سلوك الأفراد والجماعات بشكل شبه ثابت.
- يجعل الاتجاه الفرد يناقش ويفكر ويدرك موضوعات ومشكلات ومعتقدات مجتمعه.
- تعبر الاتجاهات المعلنة عن مساندة الفرد لما يسود مجتمعه من معايير ومعتقدات.

وهذه الوظائف ليست مستقلةً عن بعضها البعض، بل هي متداخلة ومتناغمة في غالب الأحيان (غزاوي، 1993، 43).

وبذلك يمكن تفسير سلوك المتعلمين ودوافعهم نحو المدرسة والمواد التعليمية وطرق التدريس المستخدمة عن طريق معرفة اتجاهاتهم، فمعرفة الاتجاهات تمكن من التنبؤ بالكثير من المواقف والآراء والقرارات التي يتخذها المتعلمون، وبعد التحدث عن وظائف الاتجاهات سيتم إلقاء الضوء على بعض العوامل المؤثرة فيها.

3-5-7-العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

كثيرة هي العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات ونموها وهي بلا شك المؤسسات التربوية نفسها التي تسهم في تكوين الاتجاهات وهي الأسرة والمدرسة والمجتمع.

أولاً: الأسرة :

تعد الأسرة من أهم العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات وتشكيلها وتعزيزها لدى أبنائها، فالأسرة هي الخلية الأولى في المجتمع التي تتلقى الطفل وتسهم في بناء مجموعة من الاتجاهات ونموها؛ وذلك عن طريق التربية والتنشئة الاجتماعية بأسلوبها الثواب والعقاب، ويعد الوالدان مصدراً مهماً يتشرب من خلالهما الطفل اتجاهات حياتية قيمة من خلال الأسئلة التي يطرحها على أبويه، مما يجعل الاتجاهات في مرحلة الطفولة ذات تأثير بالغ في حياة الأفراد، وذات استمرارية في حياتهم ومعتقداتهم واتجاهاتهم وسلوكهم، وهناك صعوبة في تغييرها، كما أشار بعض الباحثين (مورفي ونيوكومب) إلى دور الأسرة قائلين: إن الاتجاهات الوالدية هي نتاج للمؤثرات الثقافية السائدة في المجتمع، فالآباء هم المصدر المباشر للمعتقدات والاتجاهات وأنماط السلوك الاجتماعي عن طريق ما يخرسونه منها في النشئ، إنه الأساس التربوي للمجتمع، وما تقوم به المدرسة، ودور العبادة، وزملاء اللعب وغير ذلك من المؤسسات الاجتماعية في هذا المجال، إنما هو لتأكيد دور الأسرة وبلورتها (فهمي والقطان، 1977، 179). وبذلك نجد أن للأسرة دوراً في تهيئة الطفل اجتماعياً، وتأثيرها سينعكس على سلوك الطفل في المدرسة بشكل قوي، فمن والديه وإخوته يكتسب كثيراً من الاتجاهات نحو المدرسة ونحو العملية التربوية، كما توجد علاقة بين التحصيل واتجاهات الطلبة نحو المدرسة وطرق التدريس، وتبين أن النجاح المدرسي يعزز الرضا عن النشاطات المدرسية، كما أن لاهتمام أولياء الأمور أثر في تحصيل أبنائهم وفي اتجاهاتهم نحو المواد الدراسية، فهناك أثر إيجابي لاهتمام أولياء الأمور في التحصيل والاتجاهات نحو المدرسة والمواد الدراسية في

حين أن الإخفاق المدرسي يؤدي إلى تشكيل اتجاهات سلبية نحو المدرسة وكرهيتها، (الصمادي ومعايرة، 2006، 174).

ثانياً: المدرسة:

أكدت التوجهات الحديثة في مجال التربية على ضرورة الاهتمام بكل جوانب شخصية المتعلم، وليس فقط على الجانب المعرفي بل إعطاء الاهتمام للجوانب المهارية والسلوكية والانفعالية التي تمثل الاتجاهات أحد أهم أركانها، وتعدُّ المدرسة المؤسسة التربوية الأهم التي تعمل على إكساب المتعلمين اتجاهات إيجابية نحو المنهاج وطرق التدريس المستخدمة والوسائل التعليمية و أساليب التقويم وغيرها من عناصر العملية التعليمية، وذلك لأن الاتجاهات مكتسبة ولا تأتي مع الفرد عن طريق الوراثة.

و يرى المربون أن تطوير اتجاهات إيجابية نحو المدرسة بجميع عناصرها، هو هدف عام تسعى التربية إلى تحقيقه عند الطلبة، غير أن الواقع التعليمي السائد في نظم مدرسية عديدة يشير إلى عدم إنجاز هذا الهدف على النحو المرغوب فيه، وقد يتبدى ذلك من خلال بعض الظواهر المختلفة، كالتسرب من المدرسة، والتحصيل المنخفض، والغياب عن المدرسة، ومن خلال بعض الاتجاهات السلبية التي يطورها الطلبة نحو المعلمين والمادة الدراسية وطرق التدريس والنظام المدرسي بشكل عام (نشواتي، 1996، 80).

هذه الحقائق التي سبق ذكرها يجب على المعلم أن يدركها تماماً لكي يستطيع القيام بدوره في معرفة اتجاهات المتعلمين أولاً وتتمية الإيجابي منها واستغلاله في دفع المتعلمين للتقدم أكثر في تعلمهم، وتغيير السلبي منها لتلافي أثره السلبي في عملية التعلم ثانياً.

فعندما يتبين للمدرس أن اتجاه الفرد نحو الحساب يؤثر في تعلمه المعلومات والمهارات الحسابية، وأن الاتجاه نحو الكتب يؤثر في قدرته على تعلم القراءة، وأن الاتجاه نحو المدرسة على اختلاف صورها، يؤثر في رغبة الفرد في التعلم، فعلى المدرس عندئذ أن يقدر الأهمية الأساسية للاتجاهات في التربية، فعندما يكون الاتجاه إيجابياً بالإقبال نحو شخص، أو شيء، أو نشاط مدرسي ما، فإن الاحتمال كبير في أن يدفع ذلك الاتجاه الشخص للتقدم في المدرسة. وما دامت هناك اتجاهات سلبية، فإن ذلك يؤدي إلى تدني مستوى التعلم (رضوان، 1996، 45).

كما أن للمدرسة بجميع مراحلها الدراسية — وخاصة المرحلة الأساسية — دوراً هاماً في صقل شخصية الفرد وتهذيبها وتزويده بالمهارات الأساسية والمعارف المختلفة ليتمكن الطالب من استخدامها ببسر وسهولة، لهذا كله لا بد من تنمية اتجاهات إيجابية عند الطلبة نحو المدرسة من خلال المعلمين والآباء والمجتمع بشكل عام، لأن الاتجاهات الإيجابية أو السلبية التي يحملها الطلبة نحو المدرسة والتعليم تتأثر غالباً من المعلمين والآباء وطرقهم في تنمية نوعية الاتجاهات واهتمامهم بالطلبة وشخصيتهم (المخزومي، 1995، 167).

فالطفل يلتحق بالمدرسة ليكمل نموه وتحصيله المعرفي والسلوكي اللذين يسهمان في تكوين اتجاهات جديدة، من خلال التفاعل الاجتماعي مع أقرانه ومعلميه وإدارة مدرسته، وكذلك من خلال المعارف التي ينهل منها فتزيد في تحصيله الفكري والعلمي والمعرفي شيئاً فشيئاً، كما أن لجماعة الأقران في المدرسة قوة مؤثرة في تشكيل اتجاهات الطلبة، لأن الطالب قد يتأثر بسلوك أصدقائه أكثر مما يتأثر بقيم والديه ومعلميه.

وهنا تتمثل مهمة المدرسة الأساسية في دعم الاتجاهات الإيجابية، ومعالجة ما تعلمه الطالب من اتجاهات غير صحيحة سواءً في جو الأسرة، أو من زملائه، أو من مجتمع المدرسة وأيضاً ما يكتسبه من المجتمع الخارجي (جابر والشيخ، 1986، 297).

ثالثاً: المجتمع:

لكل مجتمع ثقافته الخاصة به وعاداته وقيمه وفلسفته التي تؤدي دوراً واضحاً في تكوين اتجاهات أفرادها، وذلك عبر مؤسساته المختلفة المتعددة المهام والأغراض والوسائل، كالمدرسة والنادي ودور العبادة والجمعيات الاجتماعية والتنظيمات المتنوعة... الخ من المؤسسات التي يكتسب من خلالها الأفراد اتجاهاتهم المختلفة عبر عملية التنشئة الاجتماعية، فضلاً عن وسائل الإعلام التي لها دور لا يستهان به في تكوين الاتجاهات من خلال ما تنشره وتبثه من معلومات وحقائق في موضوعات الحياة المختلفة (جابر والشيخ، 1986، 298).

تعمل الفئات الثلاث الرئيسية (الأسرة والمدرسة والمجتمع) مجتمعةً متفاعلةً في التكون التدريجي للاتجاهات لدى الناشئ

3-6 خاتمة:

وبعد عرض ما تقدم من إطار نظري يشكل خلفية معرفية للبحث، ويوضح مفرداته ومتغيراته، كخطوة من إجراءات البحث لا بد من إكمال هذه الإجراءات التي تتعلق بتصميم أدوات البحث وتطويرها وتقويمها وهذا ما سيتم عرضه في الفصل التالي.

الباب الثاني

الدراسة الميدانية

الفصل الرابع

إجراءات البحث

4-1- مقدمة:

يقدم الفصل الحالي عرضاً تفصيلياً للإجراءات العملية التي قامت بها الباحثة، متضمناً الخطوات التي مر بها بناء البرنامج التعليمي وتحضير أدوات البحث، وهي: (اختبار الفهم القرائي، واستبانة الاتجاهات) وتحكيمها وتطويرها وتقويمها وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين، والقيام بتجربة استطلاعية عليها لمعرفة الثغرات وكيفية تعامل التلامذة معها لتطويرها لتصبح جاهزة للتجربة النهائية، وتحديد عينة البحث استعداداً للتجريب النهائي لها.

4-2- بناء البرنامج التعليمي:

تمّ تصميم برنامج تعليمي لعدد من دروس مادة اللغة العربية لتلامذة الصف الرابع الأساسي وفق استراتيجية الجدول الذاتي K.W.L، وهذا البرنامج تم تطبيقه على تلامذة المجموعة التجريبية الذين درسوا المحتوى التعليمي المختار وفق هذه الاستراتيجية، أما تلامذة المجموعة الضابطة فقد درسوا المحتوى التعليمي ذاته، ولكن باستخدام الطريقة المعتادة، وتبين الخطوات الآتية المراحل التي مر بها تصميم هذا البرنامج.

4-2-1- اختيار المحتوى التعليمي:

قبل التحدث عن المحتوى التعليمي الذي تم اختياره لابد من معرفة المقصود بالمحتوى التعليمي، يعرف المحتوى التعليمي بأنه: مجموعة المعلومات والمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي يتضمنها المقرر الدراسي والتي تهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية منشودة، وهذه المعلومات والمعارف وغيرها تقدم للتلامذة في أشكال متعددة إما مطبوعة أو على صورة رموز أو أشكال أو صور أو معادلات أو أنشطة وخبرات وغيرها. ولقد تم اختيار الصف الرابع الأساسي بالتحديد كونه يتناسب مع طبيعة استراتيجية K.W.L التي تحتاج وجود معلومات سابقة عن المواضيع التي يتم تعليمها بالاعتماد عليها، وهذا ينسجم مع التوزيع الحلزوني للمناهج الذي تنتسج فيه المعلومات وتزداد عمقاً عند الانتقال من صف

إلى الصف الذي يليه، وبالتالي يصبح لدى تلميذ الصف الرابع الأساسي معلومات سابقة عن معظم موضوعات المنهج، تشكل هذه المعلومات والخبرات نقطة انطلاقه نحو تعلمه الجديد.

وبعد الاطلاع على منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي، تم اختيار الوجدتين الثامنة (الوطن) والتاسعة (منجزات حضارية) من هذا المنهاج، وتم اختيار هاتين الوجدتين لمناسبة محتويات كل منهما مع استراتيجية الجدول الذاتي من حيث احتوائهما على معارف بعضها قديم وبعضها الآخر جديد نسبياً، وللتزامن بين بعض موضوعاتهما وبين توقيت إعطائها (مثال: أعياد شهر آذار)، وتعريف التلامذة على أهم ثروات وطنهم وخبراته الوفيرة وبعض منجزاته الحضارية، الأمر الذي ينمي لديهم حب الوطن والإحساس بالمسؤولية تجاهه ويكسبهم قيم المواطنة الصالحة، كما أن المدة المقررة من قبل وزارة التربية لتعليم هذا المحتوى طويلة نسبياً (شهر ونصف) الأمر الذي يمكن أن يعدّ كافياً للحكم على فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي ومقارنتها بالطريقة المعتادة.

وتحتوي الوحدة الثامنة "الوطن" الموضوعات الآتية: (يوم الأرض، القدس تحت الاحتلال، عرس في الجولان، خيرات بلادي) كما تحتوي الوحدة التاسعة "منجزات حضارية" الموضوعات الآتية: (مصنع السيارات، دار الأوبرا السورية، سد بلوران) (وزارة التربية، 2011، 21-51)، وتتوضع هذه الموضوعات على الصفحات (من صفحة 21 حتى صفحة 51) من الكتاب المقرر.

4-2-2- تحليل المحتوى واستخراج النقاط التعليمية:

تحليل المحتوى: أسلوب بحثي يهدف إلى التعرف إلى المكونات أو العناصر الأساسية للمواد التعليمية بطريقة كمية موضوعية منظمة وفقاً لمعايير محددة مسبقاً (طعيمة، 1987، 22)

4-2-2-1- ثبات التحليل:

تم القيام بتحليل محتوى الوجدتين (الثامنة والتاسعة) من كتاب العربية لغتي، وقد تم التحليل باستخراج النقاط التعليمية لكل درس، حيث بلغ عدد هذه النقاط (41) نقطة تعليمية، ثم تم التحقق من ثبات التحليل وفق الطريقتين الآتيتين:

الثبات عبر الزمن: قامت الباحثة بتحليل محتوى الوجدتين للمرة الأولى، وبلغ عدد النقاط التعليمية (41) نقطة، ثم تمت إعادة التحليل مرة أخرى من قبل الباحثة أيضاً، وبلغ عدد النقاط التعليمية (43) نقطة، ثم قامت الباحثة بحساب معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي الآتية:

معامل الثبات = (نقاط الاتفاق / نقاط الاتفاق + نقاط الاختلاف) × 100 (عفانة، 1997، 58).

والجدول الآتي يبين نتائج التحليلين:

جدول (1)

تحليل المحتوى التعليمي من قبل الباحثة

النقاط التعليمية	التحليل الأول	التحليل الثاني	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف
عدد النقاط التعليمية	41	43	41	2

$$\text{نقاط الاتفاق} / (\text{نقاط الاتفاق} + \text{نقاط الاختلاف}) \times 100 =$$

$$100 \times \frac{41}{41+2} = 100 \times \frac{41}{43} = 95.3\%$$

النتائج عبر الأشخاص: ويقصد به مدى الاتفاق بين نتائج التحليل التي توصلت إليها الباحثة وبين نتائج التحليل التي توصل إليها محلل آخر، وقد اختارت الباحثة لهذا الغرض باحثة ثانية*، ثم قامت الباحثة بحساب معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي الآتية:

$$\text{معامل الثبات} = \text{نقاط الاتفاق} / (\text{نقاط الاتفاق} + \text{نقاط الاختلاف}) \times 100$$

والجدول الآتي يبين نتائج التحليلين:

جدول (2)

تحليل المحتوى التعليمي من قبل الباحثة وباحثة أخرى

النقاط التعليمية	تحليل الباحثة الأولى	تحليل الباحثة الثانية	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف
عدد النقاط التعليمية	43	47	43	4

وتمّ حساب الثبات وفق المعادلة السابقة، حيث بلغ 0.91%، وهذا يشير إلى أنّ تحليل المحتوى يتمتع بثبات مقبول.

4-2-3- تصميم البرنامج التعليمي:

البرنامج التعليمي: مجموعة من الوحدات التعليمية المختارة، يحتوي على مجموعة من التدريبات الصفية والأنشطة التعليمية، والواجبات البيتية التي تعمل على تحقيق أهداف البرنامج (الخوالدة، 2012، 131)، ولتصميم البرنامج التعليمي قامت الباحثة بالاطلاع على ما توافر لها من أدبيات تربوية ودراسات سابقة وعلى سبيل المثال وليس الحصر منها: المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (1997) (العليان، 2005) (ابراهيم ب) (2005) (جينيفر كونر، 2006) (أبو جادو ونوفل، 2007). وقد تمّ تصميم برنامج

تعليمي لوحدي (الوطن_ منجزات حضارية) من مادة اللغة العربية لطلاب الصف الرابع الأساسي وفق طريقة الجدول الذاتي (K.W.L)، إذ قامت الباحثة بإعداد (7) خطط دراسية بمعدل خطة لكل درس، ومن أجل إعداد كل خطة تم تحديد الأهداف التعليمية لكل درس بما يتناسب مع استراتيجية الجدول الذاتي وبعدها تأتي الإجراءات التي تلخصت فيما يلي:

(1) الإثارة والتمهيد.

(2) يرسم المعلم جدول K.W.L على السبورة.

(3) يدرّب المعلم تلامذته على كيفية تعبئة المخطط من خلال الخطوات الآتية:

❖ كتابة الموضوع في أعلى الجدول.

❖ توزيع الجداول كأوراق نشاط على المتعلمين.

❖ يعرض الجدول ويوجه اهتمام المتعلمين إلى أن العمود الأول يسجل فيه كل ما نعرفه عن الموضوع، من خلال استثارة عقولهم، ومناقشة ما يعرفونه مسبقاً حول الموضوع، ثم يسجل المعلم الإجابات على السبورة، بهدف ربط المعلومات السابقة بالحالية.

❖ يوجه المعلم اهتمام المتعلمين إلى العمود الثاني، وفيه يسجل المتعلم كل ما يريد معرفته عن الموضوع، ويساعده المعلم بأسئلة إيحائية حول المطلوب معرفته، ويضع المتعلم الأسئلة المراد الإجابة عنها بواسطة استخدام المعرفة التي هي عبارة عن التعلم الحقيقي، الذي يمارسه المتعلم ليكون منتجاً وليس مستهلكاً، وهذا يشمل التعلم الذاتي والتعلم النشط.

❖ مرحلة قراءة النصوص المحددة لكل درس، وفهمها وذلك بمساعدة المعلم.

❖ يصحح المتعلمون ما كتبوه في العمود الأول، ويحاولوا الإجابة عن الأسئلة، ويتم وضع أسئلة جديدة من خلال ما تعلموه عند ملء العمود الثاني.

❖ يجيب المتعلمون عن الأسئلة، ويسجلوا في العمود الثالث ما تم تعلمه عن الموضوع.

❖ يلخص المتعلمون ما تعلموه في خريطة مفاهيمية، أو جمل تلخيصية، أو يكتبوا تقريراً عن سير الدرس، كعملية تقويمية للاستراتيجية.

❖ ثم يأتي التقويم النهائي الذي يتخذ عدة أشكال، منها: ملء العمود الثالث في الجدول أو رسم خريطة توضح مفاهيم النص وكيفية ارتباطها ببعضها وغيرها وتكليف التلامذة بنشاطات بحث.

4-2-4- موضوعية البرنامج التعليمي(الصدق):

للتأكد من صدق البرنامج التعليمي تم القيام بما يأتي:

4-2-4-1- عرض البرنامج التعليمي على المشرفة: والتي اقترحت تعديل الأهداف التعليمية بما يتناسب مع الطريقة المتبعة ومتغيرات البحث، فضلاً عن تعديل بعض الأنشطة، كما اقترحت التوسع في أوراق العمل (الجدول الذاتية الخاصة بكل درس، وأوراق الأنشطة كنشاط ابحت أكثر وخريطة المفاهيم)، واستخدام وسائل وصور أكثر وضوحاً، وقد تم الأخذ بجميع ملاحظاتها.

4-2-4-2- عرض البرنامج التعليمي على المحكمين: قامت الباحثة بعرض البرنامج التعليمي على عدد من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة تشرين وجامعة طرطوس الواردة أسماؤهم في الملحق رقم (1)، وذلك في الفترة الواقعة بين (3/ 2/ 2014 و 1/ 3/ 2014) حيث أرفق البرنامج التعليمي بخطاب موجه للسيد المحكم ملحق(4)، توضح فيه الباحثة ما تريده للتحقق من:

- صحة صياغة الأهداف، وتوافقها مع المحتوى التعليمي للوحدتين المختارتين.
- صحة صياغة خطوات طريقة الجدول الذاتي.
- مناسبة الأنشطة والخبرات التعليمية للمحتوى التعليمي ولطريقة الجدول الذاتي.
- بيان الرأي في ما ينبغي حذفه أو إضافته أو تعديله.
- بيان أية ملاحظات أخرى.

وكانت أهم ملاحظات المحكمين حول البرنامج التعليمي كما يأتي:

- رأى عدد من المحكمين أن بعض الأنشطة تحتاج لإعادة صياغة كي تتناسب مع الأسئلة التي يمكن طرحها في العمود الثاني، وتم الأخذ بهذه الملاحظات مثل نشاط (ابحث أكثر) في درس عرس في الجولان.
- رأى بعض المحكمين أن صور الدروس غير كافية وأكدوا ضرورة زيادتها، وقد تم ذلك. وكمثال على ذلك تم إضافة صور توضح أقسام دار الأوبرا من الداخل.
- اقترح عدد من المحكمين بعض التعديلات على الأسئلة المطروحة، وقد عملت الباحثة بما رأته مناسباً منها.
- اقترح أحد المحكمين إعادة صياغة بعض الأهداف التعليمية، وقد عملت الباحثة بما رأته مناسباً منها.

4-3- بناء اختبار الفهم القرائي:

بعد الاطلاع على عدة دراسات تناولت مهارات الفهم القرائي، وتمييزها كدراسة الخوالدة (2012) الذي قام بدراسة بعنوان فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم للمرحلة الأساسية في الأردن، حيث حدد محتوى الاختبار بصورته النهائية بـ 21 فقرة، توزعت على خمسة مستويات، أي أنه راعى عدد المهارات في إعداد محتوى اختبار الفهم القرائي الذي أعده بنفسه.

كما في دراسة عبدالباري (2009) بعنوان فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية إذ تم تصميم اختبار الفهم القرائي لقياس 18 مهارة بواقع 54 مفردة اختبارية، لكل مهارة 3 مفردات.

كما في دراسة عرام (2012) بعنوان أثر استخدام استراتيجية k.w.a في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي حيث قامت الباحثة بتصميم اختبار لمهارات القراءة الناقد يتألف من 30 فقرة ويقاس خمس مهارات.

هذا وقد اعتمد البحث الحالي على اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي من تصميم الباحثة، ولصياغة عبارات الاختبار تم اختيار نصوص من الوجدتين الثامنة والتاسعة من كتاب العربية لغتي للصف الرابع الأساسي، بواقع 40 سؤالاً لعشر مهارات، وقد تم بناء الاختبار هذا للهدفين الآتيين :

- التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبيّة والضابطة في معلوماتهما السابقة عن الموضوعات المقررة قبل تنفيذ التعليم، وذلك في التطبيق القبلي.
- قياس مهارات الفهم القرائي عند مستوى الكلمة - الجملة - الفقرة كل على حدة، وبشكل كلي في وحدتي (الوطن، منجزات حضارية) عند المجموعتين التجريبيّة والضابطة بعد تنفيذ التعليم، وذلك لمقارنة فاعلية طريقة الجدول الذاتي مع فاعلية الطريقة المعتادة في تنمية مهارات الفهم القرائي، وذلك في التطبيق البعدي لهذا الاختبار.

وقد مرت عملية بناء اختبار الفهم القرائي للوحدتين المختارتين من كتاب العربية لغتي، بعدة خطوات، هي:

4-3-1- تحديد الأهداف التعليمية:

قامت الباحثة بوضع الأهداف التعليمية لدروس الوحدتين التعليميتين المختارتين بما يتناسب مع طريقة الجدول الذاتي، وقد تنوعت هذه الأهداف والتي بلغ عددها 70 هدفاً تعليمياً لتشمل جميع مستويات الأهداف المعرفية.

4-3-2- صياغة فقرات اختبار الفهم القرائي:

قامت الباحثة بصياغة فقرات اختبار الفهم القرائي الذي يقيس مهارات الفهم القرائي ويغطي المهارات المستهدفة تنميتها والمحتوى التعليمي المختار، وقد تألفت الاختبار في صيغته المبدئية من عدة مجموعات من الأسئلة، هي:

المجموعة الأولى: وتضم (21) سؤالاً من الأسئلة من نمط الاختيار من متعدد، ولكل سؤال أربعة بدائل واحد منها صحيح فقط، ولقد أعطيت هذه المجموعة من الأسئلة (42) درجة من درجات الاختبار ككل البالغة (100) درجة بمعدل درجتين لكل سؤال.

المجموعة الثانية: وتشمل (7) أسئلة من الأسئلة التي تتطلب إعادة تصنيف الكلمات والجمل في مجموعات مناسبة، ولقد أعطيت هذه المجموعة من الأسئلة (28) درجة من درجات الاختبار ككل، لكل واحد منها 4 درجات.

المجموعة الثالثة: وتشمل (4) أسئلة من الأسئلة ذات النوع المقالي، والمطلوب هنا اختيار أحد بديلين تبعاً لرأي التلميذ، ثم تفسير سبب اختياره لهذا البديل أو ذاك، ولقد أعطيت هذه المجموعة من الأسئلة (12) درجة من درجات الاختبار ككل بمعدل ثلاث درجات لكل سؤال.

المجموعة الرابعة: وتشمل (8) أسئلة من النوع المقالي، والمطلوب هنا تحديد عناوين للنصوص واستنتاج أفكار فرعية منها، ، ولقد أعطيت هذه المجموعة من الأسئلة (18) درجة من درجات الاختبار ككل، لكل سؤال من الأسئلة الأربعة التي تتطلب وضع عنوان للنص درجتان، ودرجتان لكل سؤال من أسئلة استنتاج الأفكار الفرعية الأربعة وسؤال واحد له أربع درجات.

4-3-3- صياغة تعليمات الاختبار:

قامت الباحثة بوضع تعليمات الاختبار التي تحدد كيفية الإجابة عن البنود، مثل وضع دائرة حول حرف الإجابة الصحيحة، واختيار إجابة واحدة فقط لكل سؤال بالنسبة للمجموعة الأولى، وإعطاء مثال توضيحي لكيفية حل أسئلة المجموعة الثانية، وشرح كيفية حل أسئلة المجموعة الثالثة باختيار أحد البديلين وذكر السبب، وتوجيه التلامذة لقراءة النص قراءة متأنية من أجل الإجابة عن أسئلة المجموعة الرابعة، وعدم ترك أي سؤال دون إجابة.

وبذلك تألف الاختبار من ثلاثة أجزاء الجزء الأول يتضمن عنوانه وبيانات التلميذ، وتعليماته في الجزء الثاني، والأسئلة والبنود في الجزء الثالث.

4-3-4 - صدق اختبار الفهم القرائي:

4-3-4-1 - عرضه على المشرفة:

وجهت المشرفة إلى ضرورة تعديل صياغة بعض البنود والبدائل، والأخذ بالحسبان ترتيب الإجابة الصحيحة بشكل عشوائي بين البدائل، وأن تكون البدائل متقاربة في الطول كي لا يؤثر ذلك في إجابات التلامذة، والحفاظ على مسافات مناسبة بينها بحيث تسهل قراءتها، و وضع كامل السؤال على صفحة واحدة. كما اقترحت دمج أربعة أسئلة في سؤال واحد لكونها تقيس المهارة نفسها، وبذلك أصبح عدد أسئلة الاختبار (37) بدلاً من (40)، بواقع (4) أسئلة لكل مهارة من المهارات العشر.

4-3-4-2 - صدق المحكمين:

تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس أو ممن لهم خبرة في هذا المجال، في الفترة الواقعة بين (2014/2/3 و 2014 /3 /1) حيث طُلب من السادة المحكمين التكرم بالاطلاع على الاختبار ووضع ملاحظاتهم عليه من حيث:

- صحة صياغة أهداف اختبار الفهم القرائي، وتوافقها مع المحتوى التعليمي للوحدتين المختارتين.
- صلاحية بنود الاختبار لقياس ما وضعت لقياسه.
- صحة صياغة البنود ووضوحها ومناسبتها لعينة البحث.
- بيان ما ينبغي حذفه أو إضافته أو تعديله.
- وضع أي ملاحظات أخرى يرون ضرورة الإدلاء بها.

وبناءً على توجيهات السادة المحكمين، تم ما يلي:

- تعديل صياغة بعض البدائل بحيث تصبح أكثر وضوحاً ومفهومة أكثر بالنسبة للتلامذة. مثال: سؤال من أسئلة الاختيار من متعدد: تعني جملة "حانت ساعة الرحيل": أ- مضى موعدها ب- اقتربت ج- ابتعدت د- أن أوانها، استبدلت (أن أوانها) ب (دقت).

- تعديل صياغة بعض الأسئلة، بحيث تصبح أقصر وأوضح بالنسبة للتلامذة. مثال: (هل أنت مع الكاتب أم ضده فيما أورد من آراء وأفكار حول صمود أهلنا في الأراضي المحتلة؟ مع ذكر السبب) واستبدل ب (هل تؤيد الكاتب بما ذكره من آراء حول صمود أهلنا ؟ واذكر السبب)

- إضافة بعض التوضيحات الضرورية إلى تعليمات الإجابة عن بنود الاختبار مثل إضافة مثال توضيحي عن كيفية حل أسئلة تصنيف الكلمات والجمل في مفاهيم واحدة (أضع الكلمات "حق التعلم- المناقشة فيما يخصني من آراء- مجلس الأطفال في دير الزور- لجنة حماية البيئة- النظافة- حق اللعب والترفيه- لجنة حماية الآثار")

مفهوم حقوق الطفل: حق التعلم- المناقشة فيما يخصني من قضايا وأمور- حق اللعب والترفيه.

مفهوم مجلس الطفولة: لجنة حماية الآثار- مجلس الأطفال في دير الزور- لجنة حماية البيئة.

- اختصار بعض الكلام ضمن النصوص لعدم إرباك التلامذة بكثافة النص.

3-4-3-4-الصدق الذاتي: قامت الباحثة بحساب الصدق الذاتي للاختبار وذلك من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات الذي بلغ (0.85)، ووفقاً لذلك بلغ معامل الصدق الذاتي (0.92) وهو معامل صدق عالٍ (عبدالهادي، 2001، 388).

4-4-3-4- صدق المحتوى:

قامت الباحثة بتصميم جدول مواصفات لاختبار الفهم القرائي للتأكد من صدق محتواه وذلك وفق الخطوات الآتية:

أولاً: تحديد الأهمية النسبية (الوزن النسبي) للوحدتين المختارتين بالنسبة لكامل الوحدات في الكتاب، حسب القانون:

$$\text{الوزن النسبي للموضوع} = \frac{\text{عدد صفحات الوحدتين المختارتين}}{\text{عدد صفحات الكتاب}} \times 100 \quad (\text{أبولبدة، 2008، 300})$$

$$\% 31.25 = 100 \times \frac{30}{96} =$$

ثانياً: تحديد الأهمية النسبية (الوزن النسبي) لكل موضوع تبعاً لعدد صفحات الموضوع، حسب القانون:

$$\text{الوزن النسبي للموضوع} = \frac{\text{عدد صفحات الموضوع}}{\text{المجموع الكلي للصفحات}} \times 100 \quad (\text{أبولبدة، 2008، 300}). \text{ علماً أن المجموع الكلي للصفحات هو (30) صفحة.}$$

الجدول (15)

الوزن النسبي لكل موضوع تبعاً لعدد صفحات الموضوع

المحتوى	عدد الصفحات	الوزن النسبي للموضوع
يوم الأرض	2	%6.66
القدس تحت الاحتلال	4	%13,33
عرس في الجولان	6	%20
خيرات بلادي	3	%10
مصنع السيارات	6	%20
دار الأويرا	6	%20
سد بلوران	3	%10
المجموع	30	%100

ثالثاً: تحديد الأهمية النسبية (الوزن النسبي) لكل موضوع تبعاً لعدد حصص الموضوع، حسب القانون:

$$\text{الوزن النسبي للموضوع} = \frac{\text{عدد حصص الموضوع}}{\text{المجموع الكلي للحصص}} \times 100 \quad (\text{أبولبدة، 2008، 300}). \text{ علماً أن المجموع الكلي للحصص هو (22) حصة.}$$

جدول (16) الوزن النسبي لكل موضوع تبعاً لعدد حصص الموضوع

المحتوى	عدد الحصص	الوزن النسبي للموضوع
يوم الأرض	2	%9.09
القدس تحت الاحتلال	2	%9.09
عرس في الجولان	4	%18.18
خيرات بلادي	2	%9.09
تقويم الوحدة الثامنة	1	%4.54
مصنع السيارات	4	%18.18
دار الأويرا	4	%18.18
سد بلوران	2	%9.09
تقويم الوحدة التاسعة	1	%4.54

المجموع	22	%100
---------	----	------

رابعاً: تحديد الأهمية النسبية (الوزن النسبي) لكل موضوع تبعاً لعدد أهداف الموضوع، حسب القانون:

$$\text{الوزن النسبي للموضوع} = \frac{\text{عدد أهداف الموضوع}}{\text{المجموع الكلي للأهداف}} \times 100 \text{ (أبولبدة، 2008، 300).}$$

خامساً: تحديد الأهمية النسبية (الوزن النسبي) لكل مستوى من مستويات الأهداف، حسب القانون:

$$\text{الوزن النسبي للمستوى} = \frac{\text{عدد أهداف كل مستوى}}{\text{المجموع الكلي للأهداف}} \times 100$$

الجدول (17)

الوزن النسبي للأهداف التعليمية

الموضوع	المستوى	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	عدد الأهداف	الوزن النسبي للموضوع
يوم الأرض		5		2			2	9	%12.85
القدس تحت الاحتلال		2	3	2			2	9	%12.85
عرس في الجولان		2	3	1	1		3	10	%14.28
خيرات بلادي		2		3		1	2	8	%11.42
مصنع السيارات		7	1	2			1	11	%15.71
دار الأوبرا		7	2	1			2	12	%17.14
سد بلوران		6		4			1	11	%15.71
المجموع		31	9	15	1	1	13	70	%100
الوزن النسبي للمستوى		%44.28	%12.85	21.42%	%1.42	%1.42	%18.57	%100	

سادساً: تحديد عدد أسئلة كل من الخلايا الناتجة عن تقطيع (موضوع-مستوى) حسب القانون:

عدد أسئلة الخلية = الوزن النسبي للموضوع × الوزن النسبي للمستوى × العدد المقترح لأسئلة الاختبار.

الجدول (18)

توزع أسئلة الاختبار على مستويات الأهداف والمحتوى التعليمي

المجموع	عدد الأسئلة في كل موضوع - مستوى					
	تقديم	تركيب	تحليل	تطبيق	فهم	تذكر
5	1	-			2	2
4	1	-			1	2
9	2	-	1		3	3
1	1	-				
10	1		2		4	3
7	1		2		2	2
1						1
37	7		5		12	13

يتضح من الجدول رقم (18) أن عدد أسئلة الاختبار قد بلغ (37) سؤالاً، (25) في المستويات الدنيا، و(12) في المستويات العليا.

4-4- بناء استبانة الاتجاهات:

الهدف من بناء استبانة الاتجاهات هو رصد اتجاهات تلامذة الصف الرابع الأساسي نحو استراتيجية الجدول الذاتي، ولبناء هذه الاستبانة اتبعت الخطوات الآتية:

4-4-1- تحديد محاور الاستبانة وصياغة بنودها:

تم تحديد بنود استبانة الاتجاهات وفقاً للأسئلة التي طُرحت في البحث (اتجاهاتهم نحو الاستراتيجية بشكل عام، واتجاهاتهم نحو تطبيق هذه الاستراتيجية في مواد تعليمية أخرى، واتجاهاتهم نحو الأنشطة التي تضمنتها هذه الاستراتيجية)، وتم صياغة (12) بنوداً بحيث يتم رصد هذه الاتجاهات من خلالها، وتم الاستفادة من بعض الدراسات التي تضمنت في أدواتها استبانات للاتجاهات مثل: سيربونام وتأيركهام، (2009) و(توك، 2008) و(عبد الوهاب، 2005).

4-4-2 عرض الاستبانة على المشرفة: التي وجهت إلى إعادة صياغة بعض البنود ضمن محور أنشطة الاستراتيجية، وعدم صياغة بعض البنود بصيغة النفي لعدم إرباك التلامذة، وحتى تأتي الإجابات صحيحة.

4-4-3 صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة على السادة المحكمين في الفترة نفسها التي عرض فيها اختبار الفهم القرآني، وقد أبدى بعض المحكمين ملاحظات حول إعادة صياغة بعض البنود، وتعديل

البعض منها لتصبح أكثر وضوحاً بالنسبة للتلامذة مثال على ذلك: البند (أسهمت خطوة " ماذا أريد أن أعرف" عن الموضوع في زيادة معارفي)، تم تعديله ليصبح بالشكل: (ساعدتني خطوة "ماذا أريد أن أعرف" عن الموضوع على التعلم أكثر) والبند (أحبّذ أن يستخدم معلمي طريقة الجدول الذاتي بدلاً من الطرق القديمة في التعليم)، تم تعديله ليصبح بالشكل: (أفضّل استخدام طريقة الجدول الذاتي في تعلم القراءة على الطريقة المعتادة)، وتنبيه التلامذة إلى ضرورة عدم ترك أي بند من دون إجابة، وتم العمل بجميع الملاحظات، ثم وبعد ذلك تم تطبيقها استطلاعياً مع البرنامج والاختبار لمعرفة موثوقيتها.

4-5 التجربة الاستطلاعية:

تمّ تطبيق التجربة الاستطلاعية في مدرسة الشهيد هاني قرحيل في مدينة اللاذقية، على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (30) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الرابع الأساسي. وذلك وفق الآتي:

4-5-1- التطبيق الاستطلاعي لاختبار الفهم القرائي: تمّ تطبيق اختبار الفهم القرائي قبلياً على العينة الاستطلاعية بتاريخ (2014/3/2)، وذلك بهدف معرفة مدى فهم التلامذة لبنود الاختبار واستجاباتهم لها. وقد استفسر التلامذة عن بعض البنود وقامت الباحثة بتوضيحها لهم كالاتي:

- سأل عدد من التلامذة عن البنود رقم (17، 26، 30) وكيفية الإجابة عنها، وأوضحت الباحثة لهم كيفية الإجابة والاستعانة بتعليمات الاختبار.

البند(17): أكتب من الجمل (جدار العزل- السجن للشعب الفلسطيني- إحكام السيطرة على الشعب- محاربة المحتل- إما الشهادة وإما النصر- قطعوا العهد على أنفسهم) ما يناسب مفهومي "جدار الفصل العنصري لتقسيم فلسطين" و "صمود أهل فلسطين في وجه الاحتلال"

وأوضحت الباحثة بأنه يجب اختيار الجمل المناسبة لكل مفهوم من المفهومين ووضعها أمام المفهوم الذي يناسبها، ووجهت التلامذة للاطلاع على المثال التوضيحي الموجود ضمن تعليمات الاختبار.

البند(26): أصنف الكلمات الآتية في مجموعات حسب معنى المفهوم الذي استخدمت لأجله: (الطاقة الإنتاجية، اليد العاملة، عشرة آلاف سيارة، مواصفات عالمية، أيدٍ سورية، عدد العاملين مئة عامل ومهندس).

مفهوم الطاقة الإنتاجية

مفهوم اليد العاملة وتدريبها

وأوضحت الباحثة بأنه يجب اختيار الكلمات المناسبة لكل مفهوم من المفهومين ووضعها أمام المفهوم الذي يناسبها، ووجهت التلامذة أيضاً إلى الاطلاع على المثال التوضيحي الموجود ضمن تعليمات الاختبار.

البند (30) أكتب فكرتين جزئيتين من الأفكار الجزئية الواردة بالنص السابق.

وأوضحت الباحثة أنه يجب قراءة النص قراءة متأنية، واستخلاص فكرتين جزئيتين منه، وتم تذكير التلامذة بالفرق بين الفكرة الرئيسة التي تعبر عما يتحدث عنه النص بشكل عام، وبين الأفكار الجزئية التي تتحدث عن فكرة فرعية وردت في النص.

سأل عدد من التلامذة عن معاني بعض الكلمات ضمن بدائل الإجابة وأوضحت الباحثة لهم معانيها ومن ثم تم تعديلها لتصبح أكثر وضوحاً. مثال: ضد كلمة (التسهيلات):
أ-المشكلات. ب- الحلول. ج- الميسرات. د- الصعوبات.

استفسر بعض التلامذة عن معنى كلمة (الميسرات) وبناءً على ذلك تم تعديلها لتصبح (المساعدات) ضد كلمة (المحتلة) الواردة بالنص:

أ- المحررة. ب- المنحدرة. ج- المدمرة. د- المجزأة.

استفسر بعض التلامذة عن معنى كلمة (المجزأة) وأوضحت الباحثة لهم معانيها وتم تعديلها لتصبح (المقسمة).

- سأل عدد من التلامذة عن إمكانية كتابة أكثر من فكرة رئيسة للمقطع، وهنا أجابت الباحثة بضرورة التقيد بالمطلوب فقط.
- سأل عدد من التلامذة عن كيفية الإجابة عن السؤال الأخير، وهنا وضحت الباحثة أنه يجب تصنيف الجمل أولاً إلى جمل اسمية وجمل فعلية، ومن ثم تحديد مكونات كل جملة.
- قامت الباحثة بتوجيه التلامذة إلى التفكير جيداً قبل الإجابة، والإجابة عن الأسئلة التي يعرفون إجابتها مباشرة، وترك الأسئلة التي لا يعرفونها إلى النهاية تجنباً لإضاعة الوقت.

4-5-2- التجريب الاستطلاعي للبرنامج التعليمي:

بعد تطبيق اختبار الفهم القرائي قبلياً بشكل استطلاعي تم البدء بتطبيق البرنامج التعليمي استطلاعياً على العينة الاستطلاعية نفسها خلال الفترة الواقعة ما بين (3/3/2014 و 12/3/2014)، أي استمرت

التجربة الاستطلاعية عشرة أيام، إذ تم تكثيف الحصص لإنهاء التطبيق الاستطلاعي للبرنامج التعليمي وتعديله قبل موعد البدء بتنفيذ التجربة النهائية، وقد هدفت التجربة الاستطلاعية إلى:

- التأكد من صلاحية البرنامج للتطبيق.
- تعرّف الصعوبات والعوائق التي قد تعترض سير التجربة لتلافيها في التجربة النهائية.
- التدريب على ضبط الوقت وتنفيذ الأنشطة بأفضل شكل.
- التأكد فيما إذا كانت الحصص التعليمية المخصصة لتطبيق البرنامج التعليمي كافية.
- الوقوف على النقاط الغامضة من قبل التلامذة.

وكانت الباحثة تقوم بتسجيل الملاحظات التي تثير انتباهها في أثناء التطبيق الاستطلاعي، وتقوم بإجراء التعديلات المناسبة، ومن هذه التعديلات:

- إضافة شرح لبعض المفردات الجديدة التي تبين عدم معرفتها من قبل التلامذة مسبقاً مثل: (جثمان- ينقذ- المحتلة).
- إضافة بعض الأفكار الفرعية التي تم ذكرها من قبل التلامذة مثال: رفض قرار الضم منذ عقدين من الزمن.
- تذكير التلامذة في بداية كل درس بكيفية ملء الجدول الخاص بالدرس وذلك بعد استفسار التلامذة بكثرة حول ذلك.
- إضافة بعض الصور عن سد بلوران لتوضيح موقعه.

وبذلك أصبح البرنامج التعليمي جاهزاً للتطبيق النهائي، كما هو وارد في الملحق (2).

4-5-3- حساب الثبات: قامت الباحثة بحساب معامل الثبات وفق طريقتين:

4-5-3-1- طريقة الإعادة: حيث تم تطبيق اختبار الفهم القرائي على عينة مغايرة للعينة الاستطلاعية وفي نفس المدرسة، ومن ثم تم تطبيقه مرة ثانية بعد خمسة عشر يوماً بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات التلامذة في التطبيقين فبلغ (0.85) وهو معامل ثبات جيد ومقبول لأنه أكبر من 0.80 (أبو علام، 2004، 464).

4-5-3-2- طريقة ألفا كرونباخ: قامت الباحثة بحساب الثبات وفق طريقة ألفا كرونباخ وبلغت قيمته (0.84) وهو معامل ثبات مقبول.

4-5-4- تقدير الزمن اللازم للاختبار: قامت الباحثة بحساب الزمن اللازم للاختبار عن طريق

تسجيل الزمن الذي استهلكه أول تلميذ أنهى الاختبار و آخر تلميذ أنهى الاختبار، ثم تم حساب الزمن وفق ما يأتي:

الزمن اللازم للاختبار = (زمن التلميذ الأول + زمن التلميذ الأخير) / 2

زمن اختبار الفهم القرائي: $2/(52+46)$ (49) أي (50) دقيقة تقريباً، وهو الزمن الذي خصص للاختبار، وأصبح الاختبار في صيغته النهائية جاهزاً للتطبيق كما هو وارد في الملحق رقم (5)

4-5-5- حساب معاملات الصعوبة لاختبار الفهم القرائي: قامت الباحثة بحساب معامل صعوبة الاختبار، وذلك وفق المعادلة التالية:

معامل الصعوبة = (عدد التلامذة الذين أجابوا إجابة صحيحة على السؤال / العدد الكلي للتلامذة) $\times 100$ (أبو لبدة، 2008، 303) وتراوحت قيم معامل الصعوبة بين (0,36 - 0,82) كما هو موضح في الملحق رقم (8) وبلغ متوسط معاملات الصعوبة (0,58) وهي نسب جيدة تدل على صلاحية مفردات اختبار الفهم القرائي، حيث أكد أبو لبدة أن معاملات الصعوبة يفضل أن تتراوح بين (0,20 - 0,80) (أبو لبدة، 1982، 347).

4-5-6- حساب معاملات التمييز لأسئلة اختبار الفهم القرائي: قامت الباحثة بحساب معاملات التمييز لأسئلة اختبار الفهم القرائي، ويقصد بمعامل التمييز قدرة الفقرة على التمييز بين التلامذة الممتازين في الصفة التي يقيسها الاختبار وبين التلامذة الضعاف في تلك الصفة، ويحسب بالمعادلة التالية:

معامل التمييز = (عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا - عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا) / عدد الطلاب في إحدى المجموعتين) $\times 100$ (أبو لبدة، 2008، 307)

وذلك بترتيب درجات التلامذة تنازلياً بعد تصحيحها، ثم تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات كل مجموعة تحوي عشرة تلاميذ، استبعدت المجموعة المتوسطة منها، وتراوحت قيم معاملات التمييز بين (0,30 - 0,80) كما يوضح الملحق رقم (8) وهذه النسب جيدة ومقبولة

التجريب الاستطلاعي للاستبانة: قامت الباحثة بتطبيق استبانة الاتجاهات بتاريخ 13 / 3 / 2014 أي بعد الانتهاء من التطبيق الاستطلاعي للبرنامج، وبعد التأكد من فهم التلامذة لجميع البنود أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق كما هي واردة في الملحق رقم (3).

وهنا يمكن القول إن الأدوات أصبحت جاهزة لتطبيق التجربة النهائية.

4-6- التجربة النهائية: وتضمنت:

4-6-1- اختيار عينة البحث:

يمثل المجتمع الأصلي للبحث الحالي جميع تلامذة الصف الرابع الأساسي في مدارس مدينة اللاذقية العامة للتعليم الأساسي حلقة أولى في العام الدراسي 2013 - 2014، والبالغ عددهم (6853) تلميذاً

وتلميذة، أما عينة البحث فقد اختيرت بطريقة قصدية، إذ وقع الاختيار على مدرسة الشهيد عماد علي في مدينة اللاذقية، وذلك لكونها تضم عدداً كبيراً من التلامذة على مستوى المدرسة ككل وعلى مستوى الشعب الصفية أيضاً وهذا يناسب استراتيجية الجدول الذاتي التي يمكن تطبيقها مع العدد الكبير كونها تعتمد على التعلم الذاتي للمتعلم، وتضم هذه المدرسة عشرين شعبة منها ثلاث شعب للصف الرابع الأساسي، تم اختيار الشعبتين الثانية والثالثة لاحتوائها على أكبر عدد من التلامذة وبين الثانية، وتم اختيار الشعبة الثانية كمجموعة تجريبية وتضم (45) تلميذاً وتلميذةً والشعبة الثالثة كمجموعة ضابطة وتضم (38) تلميذاً وتلميذةً وبالتالي يكون العدد الكلي لعينة البحث (83) تلميذاً وتلميذة، وتم إهمال الشعبة الأولى لقلّة عدد التلامذة فيها (32) تلميذاً وتلميذةً.

بعد ذلك حصلت الباحثة على البرنامج الأسبوعي للشعبتين الثانية والثالثة، وتعرفت على معلمة الصف (معلمة المجموعة الضابطة: وهي معلمة حاصلة على إجازة جامعية في التربية اختصاص معلم صف، وتبلغ خبرتها سبع سنوات) وانفقت معها على مواعيد الحصص الدراسية وضرورة التقيد بها، والالتزام بالخطة الدراسية كما وردت في دليل المعلم، وتم سؤالها عن خطوات الطريقة التي ستتبعها لتعليم التلامذة وكانت تتبع الخطوات الآتية: تقوم بقراءة النص للتلامذة من الكتاب المدرسي وتكتب لهم معاني المفردات الجديدة على السبورة، ثم تتعاون معهم في حل تدريبات الدروس وأسئلتها.

كما تم الاتفاق على مواعيد تطبيق الاختبارات قبلياً وبعدياً وتطبيق استبانة الاتجاهات، وإعلام إدارة المدرسة أنها لا تدخل ضمن المدة المحددة لتنفيذ التعليم.

4-6-2- تطبيق التجربة النهائية:

تضمنت التجربة النهائية تطبيق الاختبارات قبلياً ثم تنفيذ التعليم (تطبيق البرنامج التعليمي) ثم تطبيق الاختبارات بعدياً وتطبيق استبانة الاتجاهات وفق ما يلي:

4-6-2-1- تطبيق الاختبار قبلياً:

تم تطبيق الاختبار قبلياً في يوم الخميس 13 / 3 / 2014 في الحصتين الأولى والثانية، بهدف التحقق من تكافؤ المجموعتين في معلوماتهما السابقة حول موضوعات الدراسة الواردة في الوجدتين موضوع البحث، فهذا يسمح بإرجاع الفروق التي قد تظهر بين المجموعتين بعد تطبيق التجربة إلى المتغير المستقل المتمثل باستراتيجية الجدول الذاتي. وقد قامت الباحثة بنفسها بتطبيق هذه الاختبارات بهدف توحيد شروط التجربة قدر الإمكان، وتقديم التوجيهات اللازمة، وشرح تعليمات كل اختبار. حيث تحدثت الباحثة مع التلامذة عما تقوم به بشكل عام وأكدت لهم أن لا داعي للخوف أو التخمين وهذا الاختبار لا علاقة له بتقييم مستواهم الدراسي، فالهدف من هذه الاختبارات هو معرفة ما لديهم من

معلومات وخبرات سابقة عن الموضوعات المطروحة. وتم التصحيح وفق مفتاح التصحيح الذي تم وضعه من قبل الباحثة كما هو وارد في الملحق رقم (6).

تكافؤ المجموعات:

بعد أن استخرجت درجات التلامذة على الاختبار، تم إخضاع هذه الدرجات للمعالجة الإحصائية وقد تم استخدام اختبار (t) للعينات المستقلة، وذلك على النحو الذي يظهر في الجدول الآتي:

جدول (3)

نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي، ولكل مهارة من مهاراته

اختبار (t) للعينات المستقلة				اختبار (Leven) للتجانس		الحالة	الانحراف المعياري	المتوسط	المجموعة	مهارات الفهم القرائي
Sig	درجة الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية	Sig	F					
0.94	81	0.071-	1.98	0.56	0.32	تجانس	3.12	14.53	تجريبية	الكلمة
0.94	80.95	0.071-	1.98			عدم تجانس	2.69	14.58	ضابطة	
0.78	81	0.273	1.98	0.03	4.75	تجانس	2.83	20.36	تجريبية	الجملة
0.79	67.93	0.266	1.98			عدم تجانس	3.76	20.16	ضابطة	
0.06	81	1.911-	1.98	0.02	5.09	تجانس	2.53	13.71	تجريبية	الفقرة
0.06	66.57	1.863-	1.98			عدم تجانس	3.46	14.97	ضابطة	
0.36	81	0.916-	1.98	0.055	3.79	تجانس	4.71	48.60	تجريبية	الاختبار الكلي
0.37	67.47	0.894-	1.98			عدم تجانس	6.31	49.71	ضابطة	

يلاحظ من الجدول رقم (3) أنّ نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة تؤكد أنّ مستوى الدلالة الحقيقية أكبر من مستوى الدلالة المفترض ($Sig > 0.05$) وذلك في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي بمهاراته الثلاثة (الكلمة - الجملة - الفقرة) وفي الاختبار ككل، فقد بلغت قيمة الدلالة الحقيقية عند مستوى الكلمة (0.94) وهي أكبر من قيمة الدلالة المفترضة (0.05)، وعند مستوى الجملة بلغت قيمة الدلالة الحقيقية (0.78) وهي أكبر من قيمة الدلالة المفترضة (0.05)، وعند مستوى الفقرة بلغت قيمة الدلالة الحقيقية (0.06) وهي أكبر من قيمة الدلالة المفترضة (0.05)، وعند المستويات ككل بلغت قيمة الدلالة الحقيقية (0.36) وهي أكبر من قيمة الدلالة المفترضة (0.05)، مما يؤكد عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة)؛ أي أنّ المجموعتين (التجريبية والضابطة)

تمتلكان مستويات متماثلة تقريباً من مهارات الفهم القرائي؛ الأمر الذي يسمح بعزو الفرق الذي قد ينتج بعد إجراء التجربة إلى استراتيجية الجدول الذاتي.

4-6-2-2- تنفيذ التعليم:

قبل تطبيق التجربة اجتمعت الباحثة مع تلامذة التجريبية بجلسة خارجة عن التجربة وتم إعطاء دروس وفق استراتيجية K.W. لتوضيح خطواتها وتدريب التلامذة على التحضير لها. ثم بدأت الباحثة بتعليم دروس الوجدتين اللتين تم اختيارهما من كتاب العربية لغتي وفق الخطة الدراسية الواردة لكل درس في البرنامج التعليمي في يوم الأحد (2014 /3/16)، وتزامن ذلك مع بدء معلمة المجموعة الضابطة بتعليم الدروس ذاتها وفق الطريقة المعتادة، واستمر تنفيذ التجربة للمجموعتين شهر ونصف تقريباً وذلك بمعدل خطة دراسية أسبوعياً، وتوزعت الحصص لكل خطة كما هو مبين في الجدول التالي:

المحتوى	عدد الحصص
يوم الأرض	2
القدس تحت الاحتلال	2
عرس في الجولان	4
خيرات بلادي	2
تقويم الوحدة الثامنة	1
مصنع السيارات	4
دار الأوبرا	4
سد بلوران	2
تقويم الوحدة التاسعة	1
المجموع	22

وانتهى تنفيذ الدروس يوم الثلاثاء 2014 /4/29، وقامت الباحثة خلال هذه الفترة بعدة زيارات لمعلمة المجموعة الضابطة في أثناء إعطاء الدروس للتأكد من أنها تسير وفق خطة الدليل، وتلتزم بعدد الحصص المقررة لكل درس ومحاولة توحيد كافة المتغيرات عدا متغير الطريقة.

4-6-2-3- تطبيق الاختبارات بعدياً:

بعد الانتهاء من تعليم الدروس المختارة وفق طريقة الجدول الذاتي، تم تطبيق الاختبارات بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ طبق اختبار الفهم القرائي في 2014 /4/29 بشكل مباشر أي في اليوم الذي تم فيه الانتهاء من تطبيق البرنامج التعليمي وجرى تطبيق الاختبار في حصة إضافية إلى الحصص التي تم تطبيق البرنامج فيها بعد موافقة معلمة الرياضة والاتفاق مع معلمة المجموعة الضابطة لتطبيق الاختبار على المجموعة الضابطة أيضاً، وطبق الاختبار البعدي المؤجل على المجموعة التجريبية للتأكد من دوام أثر التعلم بعد مرور فترة زمنية في تاريخ 2014 /5/16 وفي نهاية التطبيق؛

وبعد أن تم تصحيح الاختبارات من قبل الباحثة وبمساعدة معلمة المجموعة الضابطة وفق مفتاح تصحيح الاختبار الملحق (6)، وأصبحت البيانات جاهزة لوضعها في جداول وتحليلها إحصائياً وصولاً إلى نتائج البحث وتفسيرها، وسيتم عرض الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها لاحقاً.

4-7- تطبيق استبانة الاتجاهات:

قامت الباحثة بتطبيق استبانة الاتجاهات على تلامذة المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التعليمي يوم 30/4/2014 لرصد اتجاهاتهم تجاه استراتيجية الجدول الذاتي التي تعلموا وفقاً لها.

4-8- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث- اعتمدت الباحثة على الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

- اختبار (t) للعينات المستقلة: استخدم لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في تطبيقات اختبارات الفهم القرائي.

- اختبار (t) للعينات المرتبطة: استخدم لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار الفهم القرائي.

- معامل الارتباط بيرسون (Pearson) : استخدم لحساب العلاقة الارتباطية بين درجات التلامذة في التطبيقين الاستطلاعيين وحساب الثبات.

- حجم الأثر (إيتا مربع): استخدم لدراسة أثر استخدام استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي.

ملاحظة - دراسة حجم الأثر: اقترح تقرير المسح الوطني لأعمال الطلبة (NSSE) National Survey of Students Engagement معايير لتفسير حجم الأثر، وفق التالي:

- من (0) إلى (0.09) حجم الأثر معدوم.
- من (0.10) إلى (0.29) حجم الأثر صغير.
- من (0.30) إلى (0.49) حجم الأثر متوسط.
- من (0.50) إلى (0.69) حجم الأثر كبير.
- أكبر من (0.70) حجم الأثر كبيراً جداً. (NSSE,2007,157)

National Survey of Students Engagement (NSS). (2007). Contextualizing NSSE
Effect Sizes: Empirical Analysis and Interpretation of Benchmark
Comparisons. Indiana University Center for Postsecondary Research.
.www.nsse.iub.edu

تقييم الاتجاهات: يوجد لكل بند (خياران) هما موافق وغير موافق أعطي للإجابة موافق (2) درجة،
وللإجابة غير موافق (1) درجة؛ أي أنّ الدرجة العظمى لكل بند هي (2) درجة، وعليه قامت الباحثة
بتقييم الاتجاهات وفق الآتي:

حساب المدى : $1 = 1 - 2$

حساب طول الفئة: $0.5 = 2/1$

إذا كان متوسط الإجابة عن البند (1 - إلى 1.5)، فإنّ ذلك يعني أن اتجاهات الطلبة نحو
مضمون البند تكون سلبية.

إذا كان متوسط الإجابة عن البند (1.51 - إلى 2)، فإنّ ذلك يعني أن اتجاهات الطلبة نحو
مضمون البند تكون إيجابية.

وتحسب نسبة المتوسط من الدرجة العظمى لكل بند = $\frac{\text{المتوسط}}{2} \times 100$

وهذه المعايير ستطبق للحكم على كل بند، وعلى كل محور.

4-9- تحليل الفاعلية

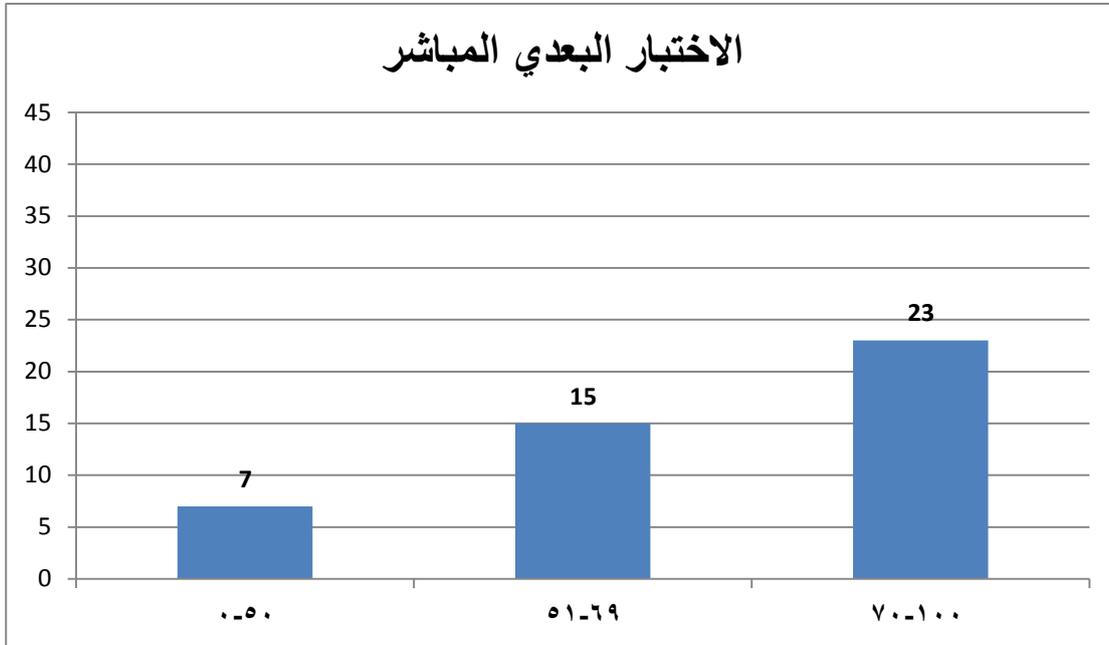
الفاعلية وفق الطريقة في الاختبار البعدي المباشر والمؤجل

بعد القيام بالإجراءات السابقة، لاسيما تنفيذ التجربة النهائية، وتطبيق الاختبار البعدي المباشر والبعدي
المؤجل لابد من حساب الفاعلية التي حددت قيمتها في البحث الحالي (70%) كما في عدة دراسات
منها: دراسة شحاتة (2006)، وعبد الخالق (2006)، والعيسوي (2004). ولأجل حساب فاعلية طريقة
الجدول الذاتي تم توزيع درجات التلامذة في المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي البعدي المباشر
إلى ثلاث فئات هي:

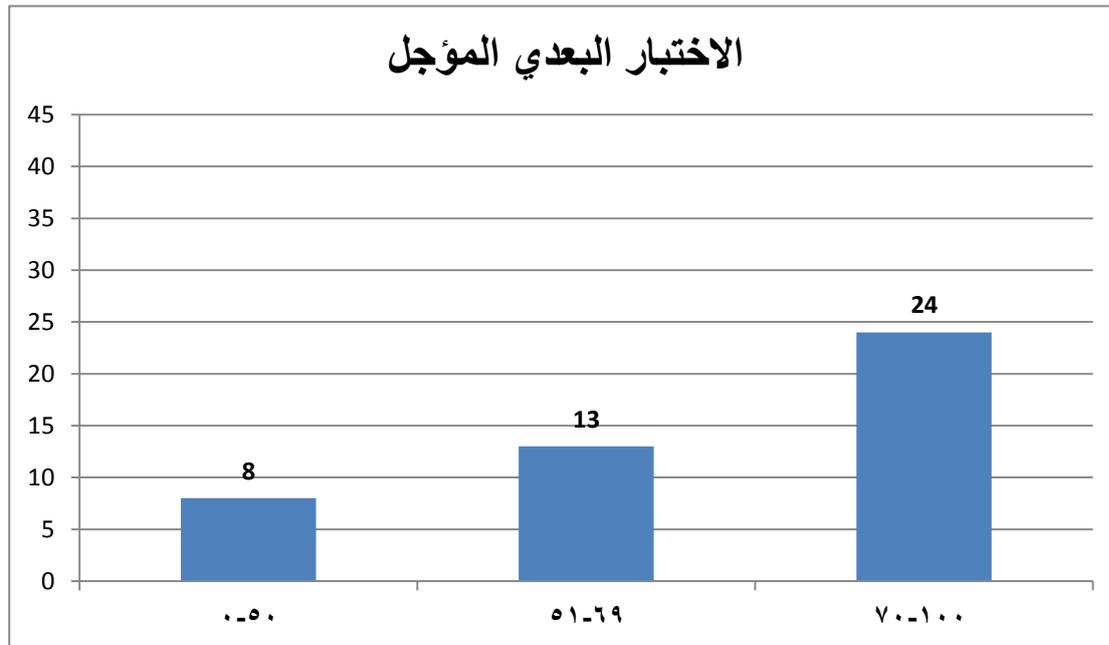
الأولى (من 0 حتى 50) الثانية (من 51 حتى 69) الثالثة (من 70 حتى 100)

وذلك للتعرف على تكرارات درجات التلامذة في كل فئة والحصول على النسب المئوية للتلامذة الذين حصلوا على الدرجات في الفئة الثالثة وذلك لحساب الفاعلية أي مستوى الإتقان الذي حُدِّد ب (70%) كأدنى مستوى للفاعلية في البحث الحالي.

الشكل (9) تكرارات درجات تلامذة المجموعة التجريبية أمام الفئات في الاختبار البعدي المباشر



الشكل (10) تكرارات درجات تلامذة المجموعة التجريبية أمام الفئات في الاختبار البعدي المؤجل



يظهر الشكل البياني (9) أن (23) تلميذاً من تلامذة المجموعة التجريبية قد حققوا درجة الإتقان في الاختبار البعدي المباشر أي من (70 درجة حتى 100) في حين

حقق (24) تلميذاً من تلامذة المجموعة التجريبية درجة الإتقان في الاختبار البعدي المؤجل وذلك كما يظهر الرسم البياني (10) وهذا يعني أن الذين حققوا درجة الإتقان في الاختبار البعدي المؤجل أكبر من عدد الذين حققوها في الاختبار البعدي المباشر، ولكن بشكل عام كان عدد التكرارات في الفئة الثالثة (70- 100) أكبر من مجموع عدد التكرارات في الفئتين الأخيرين (0- 50) (51- 69) وذلك في الاختبارين البعديين المباشر والمؤجل، وهذا يعني أن الفاعلية جيدة في كلا الاختبارين بالرغم من أنها في البعدي المؤجل أكثر.

وللمزيد من المعلومات في هذا المجال يبين الجدول التالي تكرارات التلامذة والنسب المئوية أمام الفئات الثلاث والنسب التراكمية كما يلي:

جدول (19) التكرارات والنسب المئوية والتراكمية لتلامذة المجموعة التجريبية أمام الفئات في الاختبارين البعديين المباشر والمؤجل

المجموعة التجريبية	العدد	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة التراكمية
الاختبار البعدي المباشر	45	50 - 0	7	15.55	15.55
		69 - 51	15	33.33	48.88
		100- 70	23	51.11	100
الاختبار البعدي المؤجل	45	50 - 0	8	17.77	17.77
		69 - 51	13	28.88	46.65
		100 - 70	24	53.33	100

يظهر الجدول السابق نسبة مئوية مقدارها (51.11%) لتلامذة المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المباشر أمام الفئة الثالثة (70 - 100) ويعبر عن هذا بالفاعلية (51.11%، 70%) مقابل فاعلية مقدارها (53.33%، 70%) لتلامذة المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المؤجل، وهذا يؤكد فاعلية الطريقة المستخدمة K.W.L

4-10 - خاتمة:

وهكذا وبعد أن تم عرض إجراءات البحث من تصميم أدواته، وتطويرها، وتقويمها حتى أصبحت جاهزة للتطبيق النهائي، وبعد تطبيق الاختبارات والاستبانة وتصحيحها بالتعاون مع معلمة المجموعة الضابطة فقد أصبحت هذه الدرجات أو النتائج الخام (درجات التلامذة) جاهزة ليتم وضعها في جداول وإخضاعها للمعالجات الإحصائية، وفق الأساليب الإحصائية المذكورة سابقاً وصولاً إلى النتائج، ومن ثم القيام بتفسيرها، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة البحث ومناقشة فرضياته، وهذا ما سيتم عرضه في الفصل التالي.

الفصل الخامس

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها والمقترحات

1-5- مقدمة:

تم طرح مجموعة من الأسئلة ومجموعة من الفرضيات في البحث الحالي، وكلها وضعت لترسيخ أهداف البحث، وبعد كل إجراءات البحث السابقة تم إخضاع درجات التلامذة في المجموعتين الضابطة والتجريبية الناتجة عن التطبيق البعدي للمعالجات الإحصائية والتحليل، وبذلك يمكن الإجابة عن أسئلة البحث وتفسيرها، ومناقشة فرضياته وتحليلها وتفسيرها كما يلي.

2-5- الإجابة عن أسئلة البحث وتفسيرها: أجابت الباحثة عن أسئلة البحث المتعلقة بالاتجاهات وفق الآتي:

السؤال الأول - ما اتجاهات تلامذة المجموعة التجريبية نحو تعلم مادة اللغة العربية باستخدام استراتيجية الجدول الذاتي؟

يبين الجدول التالي متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية على بنود المحور الأول الذي يظهر اتجاهات تلامذة هذه المجموعة نحو تعلم مادة اللغة العربية باستخدام استراتيجية الجدول الذاتي وذلك بعد الانتهاء من تنفيذ التعليم بهذه الاستراتيجية.

الجدول (4)

متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية نحو استراتيجية الجدول الذاتي

الرقم	البند	المتوسط	الانحراف	نسبة	نوع الاتجاه
1.	أفضل استخدام طريقة الجدول الذاتي في تعلم القراءة	1.93	0.25	96.5	إيجابي
2.	أكثر ما أعجبني في هذه الطريقة هو التركيز على معرفتي السابقة عن الموضوع	1.96	0.20	98	إيجابي
3.	ساعدتني خطوة ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع على التعلم أكثر.	1.93	0.25	96.5	إيجابي
4.	أسهمت خطوة تقويم ما تعلمته في نهاية الدرس بإعطائي الثقة بنفسني حول ما تعلمته	1.96	0.20	98	إيجابي
	المتوسط الكلي للبنود	1.94	0.22	97.25	إيجابي

يتبين من الجدول (4) أنّ متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على بنود المحور الأول قد بلغ (1.94) بانحراف معياري مقداره (0.22) ونسبة المتوسط من الدرجة العظمى (97.25%)، أي أنّ تلامذة المجموعة قد كونوا اتجاهات إيجابية نحو استراتيجية الجدول الذاتي، ويتضح ذلك من خلال إجاباتهم عن بنود المحور الأول، حيث حاز البنود الثاني والرابع على أعلى نسبة (98%)، وهذا يؤكد

أنّ الاتجاهات عند تلامذة المجموعة التجريبية إيجابية تجاه استراتيجية الجدول الذاتي لأنها تركز على المعرفة السابقة بموضوع الدراسة، وكذلك وجد أن خطوة التقويم تعطيهم الثقة بالنفس حول ما تعلموه.

تفسير نتيجة السؤال الأول:

كوّن التلامذة اتجاهات إيجابية نحو استراتيجية الجدول الذاتي وذلك ربما يعود لكونها تسهم في تنظيم البناء المعرفي لهم بالشكل الصحيح عن طريق تركيزها على المعرفة السابقة كمدخل للتعلم الجديد، كما أن تحديد التلامذة لما يرغبون في تعلمه زاد من دافعتهم للتعلم، وتقويم التلامذة لتعلمهم بشكل ذاتي أسهم في إكسابهم المزيد من الثقة بأنفسهم ومعلوماتهم.

السؤال الثاني - ما اتجاهات تلامذة المجموعة التجريبية نحو تطبيق استراتيجية الجدول الذاتي في مواد تعليمية أخرى؟

يبين الجدول الآتي متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية على بنود المحور الثاني الذي يظهر اتجاهات تلامذة هذه المجموعة نحو تطبيق استراتيجية الجدول الذاتي في مواد تعليمية أخرى، وذلك بعد الانتهاء من تنفيذ التعليم بهذه الاستراتيجية.

الجدول (5)

متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية نحو تطبيق استراتيجية الجدول الذاتي في مواد تعليمية أخرى

الرقم	البند	المتوسط	الانحراف	نسبة	نوع الاتجاه
5.	أويد استخدام هذه الطريقة في مواد (العلوم والصحة - الدراسات الاجتماعية - الرياضيات - التربية الدينية)	1.87	0.34	93.5	إيجابي
6.	أحب أن أتعلم بهذه الطريقة دائماً.	1.84	0.36	92	إيجابي
المتوسط الكلي للبنود					
		1.85	0.35	92.7	إيجابي

يتبين من الجدول (5) أنّ متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على بنود المحور الثاني (الاتجاه نحو تطبيق استراتيجية الجدول الذاتي في مواد تعليمية أخرى) قد بلغ (1.85) بانحراف معياري مقداره (0.35) ونسبة المتوسط من الدرجة العظمى (92.7%)، وهذا يؤكد أنّ تلامذة المجموعة قد كونوا اتجاهات إيجابية نحو تطبيق استراتيجية الجدول الذاتي في مواد تعليمية أخرى.

تفسير نتيجة السؤال الثاني:

كۆن التلامذة اتجاهات إيجابية نحو تطبيق استراتيجية الجدول الذاتي في مواد تعليمية أخرى، وقد يعود ذلك لميزات هذه الاستراتيجية وقربها من التلاميذ كونها تعطيهم الدور الأكبر في التعلم، وتراعي الفروق الفردية بينهم، وتشجعهم على البحث عن المعلومات التي يرغبون هم في معرفتها أو تفسيرها أو تذكرها، ومقارنة تعلمهم البعدي بالقبلي حيث كانت لديهم رغبة كبيرة في التعلم بهذه الاستراتيجية.

السؤال الثالث - ما اتجاهات تلامذة المجموعة التجريبية نحو الأنشطة التي تتضمنها استراتيجية الجدول الذاتي؟

يبين الجدول الآتي متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية على بنود المحور الثالث الذي يظهر اتجاهات تلامذة هذه المجموعة نحو الأنشطة التي تتضمنها استراتيجية الجدول الذاتي ، وذلك بعد الانتهاء من تنفيذ التعليم بهذه الاستراتيجية.

الجدول (6)

متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية نحو الأنشطة التي تتضمنها استراتيجية الجدول الذاتي

الرقم	البند	المتوسط	الانحراف	نسبة	نوع الاتجاه
7.	أعجبني نشاط أبحث أكثر الذي يتطلب بحثي بمفردي عن المعلومات.	1.91	0.28	95.5	إيجابي
8.	أفادني نشاط جمع الصور التوضيحية في إغناء معلوماتي وفهمي.	1.84	0.36	92	إيجابي
9.	ساعدني تحضير الجدول الذاتي الخاص بكل درس قبل البدء به في تنظيم معلوماتي عن كل موضوع تعلمته.	1.91	0.28	95.5	إيجابي
10.	أفادني طرح الأسئلة الخاصة بي ضمن خطوة ماذا أريد أن أعرف في زيادة اعتمادي على نفسي للحصول على إجابات لها.	1.89	0.31	94.5	إيجابي
11.	أكسبني البحث عن معلومات في مكتبة المدرسة مهارة في البحث عن المعلومات.	1.87	0.34	93.5	إيجابي
12.	أسهم بحثي عن المعلومات ضمن شبكة الانترنت في تعرفي أكثر على فوائدها.	1.69	0.46	84.5	إيجابي
	المتوسط الكلي للبنود	1.85	0.33	92.58	إيجابي

يُلاحظ من الجدول (6) أنّ متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية على بنود المحور الثالث (الأنشطة التي تتضمنها استراتيجية الجدول الذاتي) قد بلغ (1.85) بانحراف معياري مقداره (0.33) ونسبة المتوسط من الدرجة العظمى (92.58%)، أي أنّ تلامذة المجموعة قد كونوا اتجاهات إيجابية نحو الأنشطة التي تتضمنها استراتيجية الجدول الذاتي، ويتضح ذلك من البندين (7-9)، إذ وصلت نسبة المتوسط من الدرجة العظمى في هذين البندين إلى (95.5%) الأمر الذي يؤكد أنّ تلامذة المجموعة التجريبية قد أفادوا بشكل أكبر من نشاط أبحث أكثر، كما أنّ تحضير الجدول الذاتي قبل البدء

في التعلم قد ساعدهم كثيراً في تنظيم المعلومات التي يتعلمونها. من جهة أخرى تشير الإجابات إلى أن البند الثاني عشر قد حصل على أدنى نسبة مئوية (84.5%)، ولكن مع ذلك تبقى اتجاهاتهم إيجابية نحو مضمونه الذي يتضمن البحث في الانترنت، وربما أن السبب في ذلك أن تلامذة الصف الرابع لم يكتسبوا مهارات استخدام هذه التقنية بشكل كافٍ.

تفسير نتيجة السؤال الثالث:

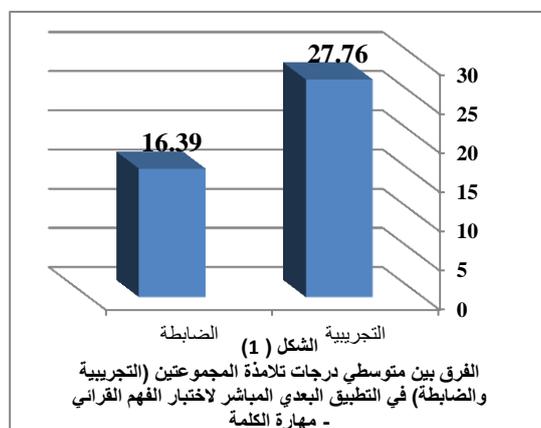
كُون التلامذة اتجاهات إيجابية نحو الأنشطة التي تتضمنها استراتيجية الجدول الذاتي وخاصةً نشاط (ابحث أكثر) الذي كان يوجه التلامذة للبحث عن الأسئلة التي طرحوها بأنفسهم في عمود (ماذا أريد أن أعرف؟) ولم يجيب عنها النص الذي تعلموه، وبناءً على ذلك يكون بحثهم عن المعلومات نابعاً من دافعيتهم وليس مفروضاً عليهم، كما أن تحضير الجدول الخاص بكل درس أضاف شيئاً ممتعاً وجديداً جعلهم يشعرون بمسؤولية أكبر تجاه تعلمهم، أما نشاط البحث على المعلومات عن الانترنت فحظي بالنسبة الأقل ضمن البنود وذلك لعدم اكتساب تلامذة الصف الرابع مهارات استخدام هذه التقنية بعد بشكل كافٍ، ولعدم توفر هذه التقنية عند الجميع.

وبذلك يمكن القول بأنه قد تمت الإجابة عن أسئلة البحث التي تتعلق بالهدف الثالث من أهداف البحث (معرفة اتجاهات التلامذة نحو استراتيجية الجدول الذاتي)، أما بالنسبة للأهداف الأخرى الأولى والثاني، فقد تمت صياغة جملة من الفرضيات لمعرفة فيما إذا كانت تحققت هذه الأهداف أم لا وهنا لا بد من اختبار هذه الفرضيات ومناقشتها وتفسيرها، وهذا ما سيتم عرضه فيما يلي:

3-5- فرضيات البحث - اختبرت الباحثة فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0.05):

الفرضية الأولى - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الكلمة.

يظهر الشكل (1) مقارنة بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الكلمة.



ويلاحظ من الشكل (1) أن تلامذة المجموعة التجريبية قد تفوقوا على تلامذة المجموعة الضابطة في مهارة قراءة الكلمة، والفرق بين المجموعتين هو (11.37)، وهذا الفرق يشكل حوالي (35.53%) من الدرجة العظمى المخصصة لمهارة قراءة الكلمة في اختبار الفهم القرآني.

ومما يؤكد ذلك نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرآني - عند مستوى الكلمة

الجدول (7)

نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرآني - عند مستوى الكلمة

حجم الأثر	اختبار (t) للعينات المستقلة				اختبار (Leven) للتجانس		الحالة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعة
	Sig	درجة الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية	Sig	F				
0.96	0.000	81	17.20	1.98	0.77	0.08	تجانس	3.25	27.76	تجريبية
	0.000	80.917	17.50	1.98			عدم تجانس	2.65	16.39	ضابطة

يتبين من الجدول (7) أنّ درجات تلامذة المجموعتين (الضابطة والتجريبية) متجانسة؛ فمستوى الدلالة الحقيقية في اختبار (Leven) أكبر من مستوى الدلالة المفترض ($Sig = 0.77 > 0.05$) ولذلك نختار السطر الأول في اختبار (t) للعينات المستقلة، ومن هذا الأخير، يلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من مستوى الدلالة المفترض ($Sig = 0.000 < 0.05$)، كما أنّ قيمة (ت) المحسوبة (17.20) أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.98) عند درجة الحرية (81)؛ وهذا يؤكد بدوره وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرآني عند مستوى الكلمة.

وبناءً ما جاء في الجدول رقم (7)، فإنّ قيمة إيتا مربع لاختبار حجم الأثر (0.96)

تؤكد وجود أثر كبير جداً لاستراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارة قراءة الكلمة لدى تلامذة

الصف الرابع الأساسي، ولذلك ترفض الفرضية الأولى القائلة (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الكلمة) وتقبل بديلتها يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الكلمة).

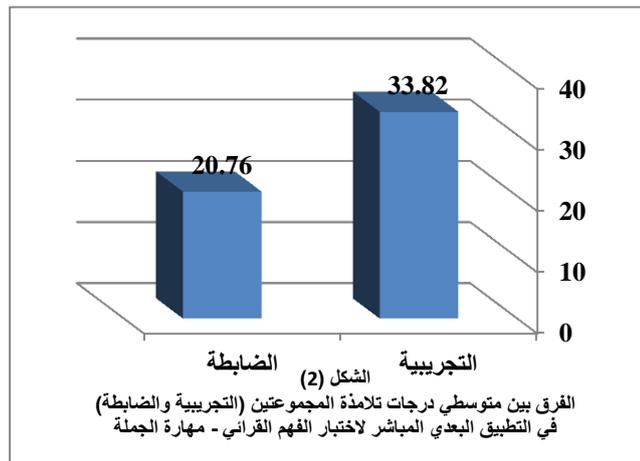
القرار: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الكلمة، وهذا الفرق هو في صالح تلامذة المجموعة التجريبية الذين تعلموا موضوعات العربية لغتي وفق استراتيجية الجدول الذاتي.

تفسير نتيجة الفرضية الأولى:

ربما ساعد استخدام استراتيجية الجدول الذاتي التلامذة على طرح الأسئلة وإجراء مقارنات بين الكلمات ومعرفة العلاقات بينها وتصنيفها، بعد القراءة الدقيقة لمحتوى النصوص، وشرح معاني المفردات الجديدة ووضعها في جمل مفيدة، فهذا ساهم في زيادة فهمهم للكلمات التي يقرؤونها لأن فهم الكلمات هو الأساس في فهم الجمل وال فقرات، وهذا يتفق مع دراسات الخوالدة (2012)، و عبد الخالق (2006)، وسلطان (2006)، وجاد (2003)، والقليني (2000)، وجاب الله (1997)، والمطاوعة (1990)، والمنتشري (2008)، والجليدي (2009)، والبركاتي (2008)، وموسى (2002)، وعمر والناطور (2006).

الفرضية الثانية - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الجملة.

يظهر الشكل (2) مقارنة بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الجملة.



يلاحظ من الشكل (2) أنّ متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الجملة قد بلغ (33.82) مقابل (20.76) لمتوسط درجات المجموعة الضابطة؛ وكما هو ملاحظ فإنّ الفرق بين المجموعتين يشكل (32.65%) من الدرجة العظمى المخصصة لمهارة قراءة الجملة في اختبار الفهم القرائي. وحسب معايير حجم الأثر، فإنّ قيمة حجم الأثر (0.96) تؤكد وجود أثر كبير جداً لاستراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارة قراءة الجملة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، ولذلك ترفض الفرضية الثانية القائلة (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الجملة) وتقبل بديلتها القائلة (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الجملة).

ومما يؤكد ذلك نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الجملة كما تظهر في الجدول (8) التالي:

الجدول (8)

نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي - عند مستوى الجملة.

حجم الأثر	اختبار (t) للعينات المستقلة				اختبار (Leven) للتجانس		الحالة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعة
	Sig	درجة الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية	Sig	F				
0.84	0.000	81	14.10	1.98	0.89	0.01	تجانس	3.96	33.82	تجريبية
	0.000	74.67	13.95	1.98			عدم تجانس	4.47	20.76	ضابطة

يُلاحظ من الجدول رقم (8) أنّ مستوى الدلالة الحقيقية في اختبار (Leven) للتجانس أكبر من مستوى الدلالة المفترض ($Sig = 0.89 > 0.05$) الأمر الذي يؤكد تجانس درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية

والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر اختبار الفهم القرائي - عند مستوى الجملة، ولذلك تم اختيار السطر الأول في اختبار (t) للعينات المستقلة، ويلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من مستوى الدلالة المفترض ($Sig\ 0.000 < 0.05$) في اختبار (t) للعينات المستقلة، كما أن قيمة (ت) المحسوبة (14.10) أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.98) عند درجة الحرية (81)؛ الأمر الذي يؤكد وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الجملة، فالفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين كبير.

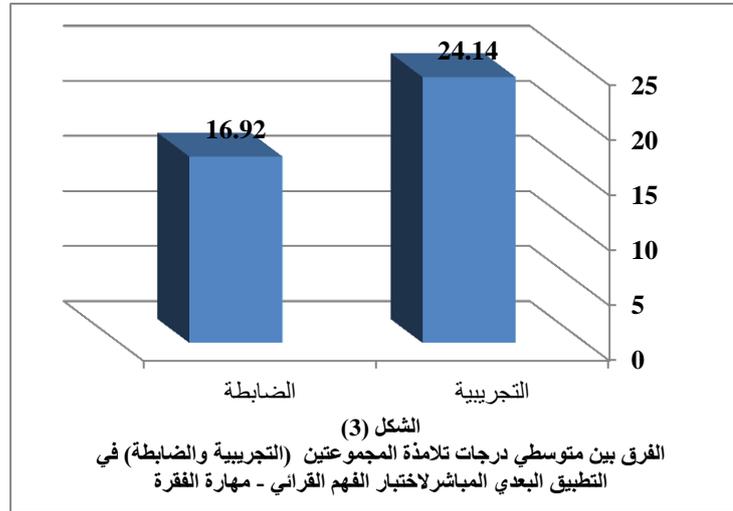
القرار: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الجملة، وهذا الفرق هو في صالح تلامذة المجموعة التجريبية التي تعلم تلامذتها باستراتيجية الجدول الذاتي.

تفسير نتيجة الفرضية الثانية:

قد أسهم استخدام استراتيجية الجدول الذاتي في زيادة فهم التلامذة لجمال النص المقروء وذلك من خلال ما تضمنته من أنشطة ساعدت التلامذة في تحديد مكونات الجمل وتصنيفها إلى آراء ومفاهيم، وجمل اسمية وفعلية و تنمية الاستراتيجية لمهارات الفهم القرائي عند مستوى الكلمة وذلك يساعدهم في زيادة فهمهم القرائي عند مستوى الجملة وهذا يتفق مع دراسات سلطان (2006)، و جاد (2003)، والقليني (2000)، وجاب الله (1997) (Amanda,Jennifer&Cynthia,2007) أماندا وجنيفر وسينتيا)، والمنشوري (2008)، والجليدي (2009)، والبركاتي (2008).

الفرضية الثالثة - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الفقرة.

يظهر الشكل (3) مقارنة بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الفقرة.



يلاحظ من الشكل (3) أنّ الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الفقرة، قد بلغ $(24.14-16.92 = 7.22)$ وهذا الفرق يشكل (22.56%) من الدرجة العظمى المخصصة لمهارة قراءة الفقرة في اختبار الفهم القرائي، وحسب معايير حجم الأثر، فإنّ قيمة حجم الأثر (0.81) تؤكد وجود أثر كبير لاستراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارة قراءة الفقرة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، ولذلك ترفض الفرضية الثالثة القائلة (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الفقرة) وتقبل بديلتها (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الفقرة).

ومما يؤكد ذلك نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الفقرة كما تظهر في الجدول (9) التالي:

الجدول (9)

نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي - عند مستوى الفقرة.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحالة	اختبار (Leven) للجاناس	اختبار (t) للعينات المستقلة	حجم الأثر

إيتا مربع	Sig	درجة الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية	Sig	F				
0.81	0.000	81	12.51	1.98	0.82	0.05	تجانس	2.64	24.40	تجريبية
	0.000	77.02	12.45	1.98			عدم تجانس	2.79	16.92	ضابطة

يلاحظ من الجدول (9) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الفقرة؛ حيث إن مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من مستوى الدلالة المفترض ($0.05 < \text{Sig } 0.000$) في اختبار (t) للعينات المستقلة، كما أنّ قيمة (ت) المحسوبة (12.51) أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.98) عند درجة الحرية (81).

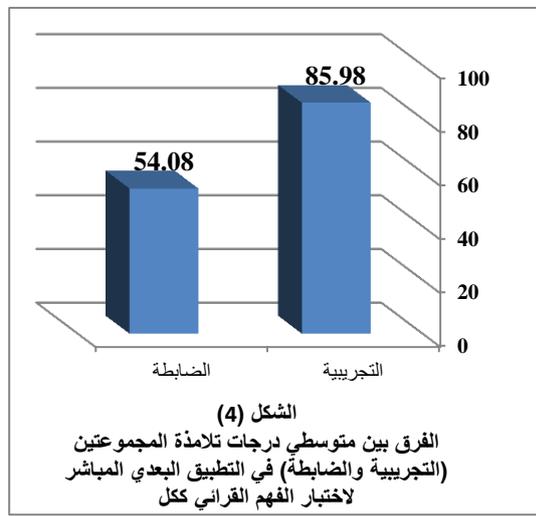
القرار: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الفقرة، وهذا الفرق هو في صالح تلامذة المجموعة التجريبية التي تعلم تلامذتها باستراتيجية الجدول الذاتي.

تفسير نتيجة الفرضية الثالثة:

قد أسهم استخدام استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي للتلامذة عند مستويي الكلمة والجملة، وبالتالي حقق تنميةً لمهاراتهم عند مستوى الفقرة أو النص بأكمله وذلك قد يعود للأنشطة المتنوعة بما فيها قراءة النص وفهم كل مكوناته وتحديد أفكاره الفرعية والرئيسية وتقويم ما يتضمن النص من آراء وأفكار، ولكي يتمكن التلميذ من مستوى التقويم فهو حتماً قد مرّ بمستوى الفهم، كما أسهم تنظيم المعلومات وتقسيمها إلى معارف سابقة ومعارف يُراد معرفتها ومعلومات تم تعلمها فعلاً، في زيادة الدافعية لإدراك وفهم النص وما يتضمنه وذلك من أجل أن يجيب كل تلميذ عن الأسئلة التي وضعها بنفسه. وهذا يتفق مع دراسات عبد الخالق (2006)، و سلطان (2006)، وجاد (2003)، والقليني (2000)، وعطية (2009)، وجاب الله (1997)، والمطاوعة (1990)، و (Amanda, Jennifer & Cynthia, 2007)، والمنتشري (2008)، (Noseworthy, 1992)، والجليدي (2009)، والبركاتي (2008)، وموسى (2001)، وعمر والناطور، (2006).

الفرضية الرابعة - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي ككل.

يظهر الشكل (4) مقارنة بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي ككل.



يلاحظ من الشكل (4) أنّ متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرآني ككل أكبر من متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة (85.98 > 54.08)، والفرق بين متوسطي المجموعتين كبير (31.9)، وبما أنّ درجة الاختبار ككل من (مئة)، فإنّ ذلك يؤكد أنّ تلامذة المجموعة التجريبية قد تفوقوا على تلامذة المجموعة الضابطة بـ (31.9%). وتشير معايير حجم الأثر، إلى أنّ قيمة حجم الأثر (0.94) تؤكد وجود أثر كبير جداً لاستراتيجية الجدول الذاتي في تنمية الفهم القرآني لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، ولذلك ترفض الفرضية الرابعة القائلة (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرآني ككل) وتقبل بديلها القائلة (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرآني ككل).

ومما يؤكد ذلك نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرآني ككل كما تظهر في الجدول (10) الآتي:

الجدول (10)

نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرآني ككل

حجم الأثر	اختبار (t) للعينات المستقلة				اختبار (Leven) للتجانس		الحالة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعة
	Sig	درجة الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية	Sig	F				
إبتا مربع	0.94	0.000	81	25.75	1.98	0.78	0.07	5.61	85.98	تجانس
		0.000	78.57	25.74	1.98					عدم تجانس

يلاحظ من الجدول (10) أنّ مستوى الدلالة الحقيقية أصغر من مستوى الدلالة المفترض (Sig= 0.000 < 0.05) في اختبار (t) للعينات المستقلة، كما أنّ قيمة (ت) المحسوبة (25.75) أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.98) عند درجة الحرية (81)؛ الأمر الذي يؤكد وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي ككل.

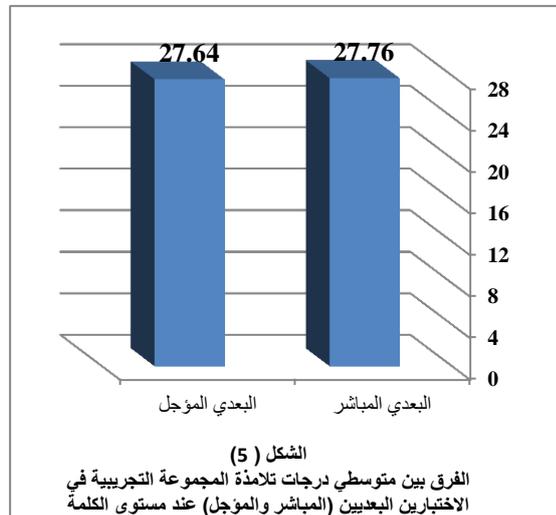
القرار: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي ككل، وهذا الفرق هو في صالح تلامذة المجموعة التجريبية التي تعلم تلامذتها باستراتيجية الجدول الذاتي.

تفسير نتيجة الفرضية الرابعة:

ربما أسهمت استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي عند جميع المستويات في ضوء ما تتضمنه من أنشطة مناسبة لكل مستوى وتنظيم المعارف وتقييم ما تم تعلمه وهذا يتفق مع دراسات المنتشري (2008)، والجليدي (2009)، والبركاتي (2008)، وعبد الحميد (2000)، وسعيد (2009)، وعمر والناطور (2006).

الفرضية الخامسة - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الكلمة.

يظهر الشكل (5) مقارنة بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الكلمة.



يُلاحظ من الشكل (5) أن الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) بسيط جداً ويكاد لا يذكر، وهذا ما يؤكد دوام أثر التعلم عند مستوى الكلمة لدى تلامذة المجموعة التجريبية.

ويوضح الجدول (11) نتائج اختبار (t) للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الكلمة.

الجدول (11)

نتائج اختبار (t) للعينات المرتبطة للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الكلمة.

اختبار (t) للعينات المرتبطة Paired Samples Test					الإحصاء الوصفي		اختبار الفهم
Sig	درجة الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية	فرق المتوسطين	الانحراف المعياري	المتوسط	القرائي
0.77	44	0.29	2.000	0.11	3.25	27.76	المباشر
					2.33	27.64	المؤجل

يُلاحظ من الجدول (11) أنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية (0.77) أكبر من مستوى الدلالة المفترض (0.05) حسب نتائج (t) للعينات المرتبطة؛ وهذا يؤكد عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الكلمة؛ فالفرق الملاحظ بين المتوسطين بسيط جداً لا يتجاوز (0.11)؛ ويستنتج من ذلك أنّ استراتيجية الجدول الذاتي قد مكنت تلامذة الصف الرابع الأساسي من الاحتفاظ بما اكتسبوه من مهارات الفهم القرائي عند مستوى الكلمة، ولذلك تقبل الفرضية الخامسة كما هي وتستخلص النتيجة الآتية:

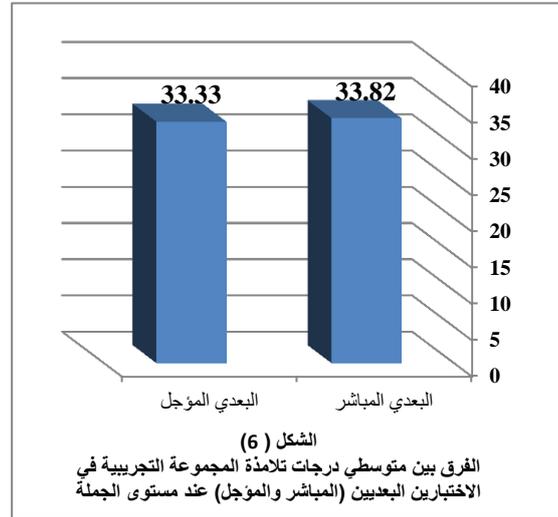
القرار: تقبل الفرضية كما هي (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الكلمة).

تفسير نتيجة الفرضية الخامسة:

قد مكن استخدام استراتيجية الجدول الذاتي التلامذة من الاحتفاظ بما اكتسبوه من مهارات عند مستوى الكلمة، وذلك ربما يعزى إلى أن فيها تجديد وتغيير عن الطرائق المعتادة، حيث ساهمت أنشطة هذه الاستراتيجية وخاصةً وضع الكلمات الجديدة في جمل مفيدة، واستنتاج هذه المعاني الجديدة بأنفسهم في دوام أثر التعلم.

الفرضية السادسة - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الجملة.

يظهر الشكل (6) مقارنة بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الجملة.



يُلاحظ من الشكل (6) أن الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) بسيط جداً ويكاد لا يذكر، وهذا ما يؤكد دوام أثر التعلم عند مستوى الجملة لدى تلامذة المجموعة التجريبية.

ويوضح الجدول (12) نتائج اختبار (t) للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الجملة.

الجدول (12)

نتائج اختبار (t) للعينات المرتبطة للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الجملة.

اختبار الفهم القرائي	الإحصاء الوصفي		اختبار (t) للعينات المرتبطة Paired Samples Test		
	المتوسط	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	ت الجدولية	ت المحسوبة
المباشر	33.82	3.96	0.49	2.00	1.65
المؤجل	33.33	3.63			

يُلاحظ من الجدول (12) وجود فرق بسيط بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الجملة، وبدقة أكثر، فقد بلغ الفرق (0.49)، الأمر الذي انعكس في نتائج اختبار (t) للعينات المرتبطة حيث أشارت النتائج إلى أنّ مستوى الدلالة الحقيقية أكبر من مستوى الدلالة المفترض ($\text{Sig} = 0.10 > 0.05$)، وهذا يؤكد عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الجملة؛ ويستنتج من ذلك أنّ استراتيجية الجدول الذاتي قد مكنت تلامذة الصف الرابع الأساسي من الاحتفاظ بما اكتسبوه من مهارة قراءة الجملة، ولذلك تقبل الفرضية السادسة كما هي.

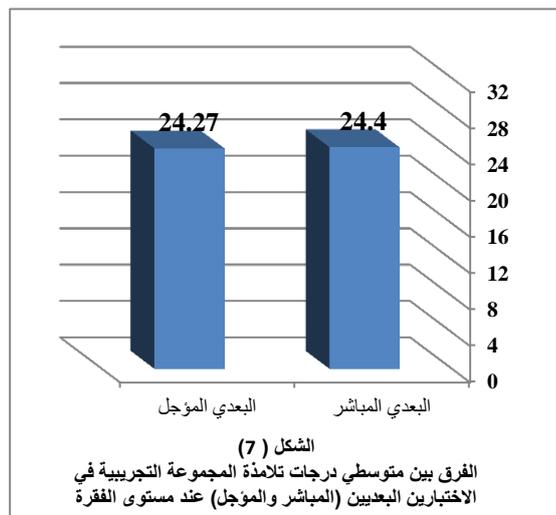
القرار: تقبل الفرضية كما هي (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الجملة).

تفسير نتيجة الفرضية السادسة:

إن استخدام استراتيجية الجدول الذاتي قد مكّن التلامذة من الاحتفاظ بما اكتسبوه من مهارات عند مستوى الجملة، وقد يعزى ذلك إلى الأنشطة التي ساعدتهم على فهم مكونات النص بشكل ثابت وراسخ ولمدة زمنية طويلة، لأنها انطلقت من معارفهم السابقة ومعارفهم المتعلمة وبحثهم بأنفسهم عن إجابات لأسئلتهم، وهذا يراعي الفروق الفردية بينهم ويزيد مستوى الدافعية للتعلم عند المتعلمين ومن فهمهم للكلمات يترسخ فهمهم للجمل لوقت طويل.

الفرضية السابعة - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الفقرة.

يظهر الشكل (7) مقارنة بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الفقرة.



يُلاحظ من الشكل (7) أن الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) بسيط جداً ويكاد لا يذكر، وهذا ما يؤكد دوام أثر التعلم عند مستوى الفقرة لدى تلامذة المجموعة التجريبية.

ويوضح الجدول رقم (13) نتائج اختبار (t) للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الفقرة.

الجدول (13)

نتائج اختبار (t) للعينات المرتبطة للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الفقرة

اختبار (t) للعينات المرتبطة Paired Samples Test				الإحصاء الوصفي		اختبار الفهم القرائي	
Sig	درجة الحرية	t المحسوبة	t الجدولية	فرق المتوسطين	الانحراف المعياري		المتوسط
0.71	44	0.37	2.00	0.13	2.64	24.40	المباشر
					1.43	24.27	المؤجل

يُلاحظ من الجدول (13) أنّ متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الفقرة قد انخفض عن التطبيق البعدي المباشر للاختبار نفسه بمقدار (0.13) وهو مقدار صغير جداً. هذا وأشارت نتائج (t) للعينات المرتبطة إلى أنّ الفرق بين المتوسطين في التطبيقين غير دال إحصائياً؛ فقيمة مستوى الدلالة الحقيقية أكبر من مستوى الدلالة المفترض ($\text{Sig} = 0.71 > 0.05$)؛ ويستنتج من ذلك أنّ استراتيجية الجدول الذاتي قد مكنت تلامذة الصف الرابع الأساسي من الاحتفاظ بما اكتسبوه من مهارة قراءة الفقرة، ولذلك تقبل الفرضية السابعة كما هي:

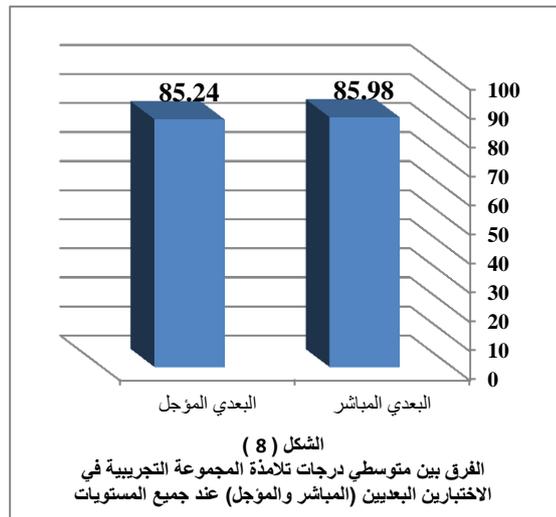
القرار: تقبل الفرضية كما هي (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الفقرة).

تفسير نتيجة الفرضية السابعة:

إن استخدام استراتيجية الجدول الذاتي قد مكن التلامذة من الاحتفاظ بما اكتسبوه من مهارات عند مستوى الفقرة، وقد يعزى ذلك إلى أن الأنشطة التي تضمنتها مثل: رسم خريطة مفاهيمية للأفكار الرئيسية والفرعية المتضمنة في كل نص وتقييم الفقرة في ضوء ما تضمنته من أفكار وآراء، وهذا يسهم في ترسيخ هذه المهارات ضمن مستوى الفقرة بالإضافة إلى أن احتفاظ التلامذة بما اكتسبوه من مهارات عند مستوى الكلمة والجملة سيؤدي حتماً إلى احتفاظهم بمهارات الفهم عند مستوى الفقرة.

الفرضية الثامنة - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي ككل.

يظهر الشكل (8) مقارنة بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي عند جميع المستويات.



يُلاحظ من الشكل (8) أن الفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) بسيط جداً ويكاد لا يذكر، وهذا ما يؤكد دوام أثر التعلم عند جميع المستويات لدى تلامذة المجموعة التجريبية.

ويوضح الجدول رقم (14) نتائج اختبار (t) للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي عند المستويات ككل.

الجدول (14)

نتائج اختبار (t) للعينات المرتبطة للفرق بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي ككل

اختبار (t) للعينات المرتبطة Paired Samples Test					الإحصاء الوصفي		اختبار
Sig	درجة الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية	فرق المتوسطين	الانحراف المعياري	المتوسط	الفهم القرائي
0.18	44	1.35	2.00	0.74	5.61	85.98	المباشر
					4.51	85.24	المؤجل

يتبين من الجدول (14) أنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية (0.18) أكبر من مستوى الدلالة المفترض (0.05) حسب نتائج (t) للعينات المرتبطة؛ وهذا يؤكد عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار الفهم القرائي ككل؛ ويستنتج من ذلك أنّ استراتيجيات الجدول الذاتي قد مكنت تلامذة الصف الرابع الأساسي من الاحتفاظ بما اكتسبوه من مهارات الفهم القرائي، ولذلك تقبل الفرضية الثامنة كما هي:

القرار: تقبل الفرضية كما هي (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي ككل).

تفسير نتيجة الفرضية الثامنة:

إن استخدام استراتيجيات الجدول الذاتي قد مكّن التلامذة من الاحتفاظ بما اكتسبوه من مهارات عند مستوى الكلمة والجملة والفقرة وذلك قد يعزى إلى فاعلية هذه الاستراتيجيات وميزاتها الكثيرة وأنشطتها التي أعطت لكل مهارة حقها وساهمت في إكسابها للتلامذة بشكل كبير ودائم وهذا يتفق مع دراسة الخوادة (2012).

5-4- الاستنتاجات التي توصل إليها البحث:

توصل البحث الحالي إلى مجموعة من الاستنتاجات هي:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات تلامذة المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي عند مستوى الكلمة، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية و درجات تلامذة المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي عند مستوى الجملة وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات تلامذة المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي عند مستوى الفقرة وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات تلامذة المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي ككل وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبارين البعديين (المباشر والمؤجل) عند مستوى الكلمة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبارين البعديين (المباشر والمؤجل) عند مستوى الجملة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبارين البعديين (المباشر والمؤجل) عند مستوى الفقرة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبارين البعديين (المباشر والمؤجل) عند المستويات ككل.
- كوّن التلامذة اتجاهات إيجابية نحو استراتيجية الجدول الذاتي، ونحو استخدامها في مادة اللغة العربية، واستخدامها في مواد أخرى، ونحو الأنشطة التي تتضمنها هذه الاستراتيجية.

5-5- مقترحات البحث:

- بناءً على نتائج الدراسة واستنتاجاتها، يمكن تقديم المقترحات الآتية:
- استخدام استراتيجية الجدول الذاتي K.W.L في مرحلة التعليم الأساسي/ الحلقة الأولى، لاسيما في مادة اللغة العربية.
- استخدام استراتيجية K.W.L مع الصفوف ذات الأعداد الكبيرة، لأنها ذات جدوى اقتصادية ولا تحتاج إلى توزيع التلامذة إلى مجموعات أو أعداد صغيرة.
- اعتماد طريقة الجدول الذاتي كنموذج أساسي في بناء المنهاج، وذلك من خلال تصميم وحدات تعليمية أو مجموعة من الدروس وفق هذه الطريقة في مختلف صفوف التعليم الأساسي/ الحلقة الأولى، ومختلف المواد الدراسية.
- إدراج هذه الطريقة ضمن مقررات طرائق التدريس في كليات التربية.
- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة في مواد أخرى، وفي صفوف أخرى.
- إجراء دراسات للتعرف على أثر طرائق واستراتيجيات تعليمية أخرى في تنمية مهارات الفهم القرائي.

- إجراء دراسات تهدف للتعرف على أثر استراتيجية الجدول الذاتي في التحصيل الدراسي.
- توجيه المعلمين نحو استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس معظم المواد التعليمية.
- إغناء المناهج الدراسية بأنشطة تتناسب مع هذه الاستراتيجية في معظم المواد الدراسية.
- توجيه المعلمين نحو اهتمام أكبر بمهارات الفهم القرائي وتنميتها كونها تعدُّ الأساس في كل تعلم.

ملخص البحث

تعدُّ القراءة حجر الأساس في كل تعلم، والذي بتنمية مهاراته يمكن تنمية مهارات المتعلمين في شتى فروع المعرفة، وعندما يكتسب المتعلمون مهارات القراءة فهم قد اكتسبوا أداة للتعلم تسهم في تنمية تفكيرهم وزيادة فهمهم لما يتلقونه من معارف ومفاهيم في كل المواد التعليمية، ولما كان المعلمون ينفذون دروس القراءة بشكل لا يراعي تنمية مهارات الفهم القرائي المتعددة والمتنوعة أو يقتصرون فقط على القليل منها ويعززون ذلك إلى طبيعة المناهج أو إلى طرق التدريس التقليدية التي لا تراعي جميع هذه المهارات، كان لا بد من زيادة الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي وذلك باستخدام طرائق واستراتيجيات تدريسية حديثة وشاملة وهي كثيرة ومن أهمها في هذا المجال استراتيجية الجدول الذاتي التي تعتبر من أهم الاستراتيجيات المستخدمة في تنمية وتحسين مهارات القراءة والفهم القرائي.

وبناءً على ما سبق، تم تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي عند مستوى الكلمة والجمل والفقرة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وما اتجاهاتهم نحو هذه الاستراتيجية؟

هدف البحث إلى:

- معرفة فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي.
- معرفة الفروق في الفهم القرائي بين التلامذة الذين تعلموا وفق استراتيجية الجدول الذاتي وبين زملائهم ممن تعلموا بالطريقة المعتادة في مستوى الكلمة والجمل والفقرة.
- معرفة اتجاهات التلامذة نحو هذه الاستراتيجية.
- تصميم برنامج تعليمي يساهم في تنمية مهارات الفهم القرائي وإضفاء تغيير إيجابي في طريقة تعلم القراءة.

ولتحقيق ما تهدف إليه الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها (83) تلميذاً وتلميذةً من تلامذة الصف الرابع الأساسي في مدينة اللاذقية، تم توزيعهم على مجموعتين: تجريبية مكونة من (45) تلميذ درست وفقاً لاستراتيجية الجدول الذاتي، وضابطة مكونة من (38) تلميذ درست بالطريقة المعتادة.

وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار الفهم القرائي، واستبانة لقياس اتجاهات التلامذة نحو استراتيجية الجدول الذاتي، ومن أجل تطبيق البحث الحالي والوصول إلى نتائجه تم تصميم

برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الجدول الذاتي لتعليم اللغة العربية لوحديتين تعليميتين من كتاب العربية لغتي للصف الرابع الأساسي.

اختبرت الدراسة الفرضيات التالية عند مستوى الدلالة (0.05):

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الكلمة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الجملة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الفقرة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الفهم القرائي ككل.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الكلمة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الجملة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الفقرة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعديين (المباشر والمؤجل) لاختبار الفهم القرائي ككل.

وبعد اختبار الفرضيات تم التوصل للنتائج الآتية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات تلامذة المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي عند مستوى الكلمة، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات تلامذة المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي عند مستوى الجملة وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات تلامذة المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي عند مستوى الفقرة وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات تلامذة المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي ككل وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية.
 - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبارين البعديين (المباشر والمؤجل) عند مستوى الكلمة.
 - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبارين البعديين (المباشر والمؤجل) عند مستوى الجملة.
 - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبارين البعديين (المباشر والمؤجل) عند مستوى الفقرة.
 - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبارين البعديين (المباشر والمؤجل) عند المستويات ككل.
 - كَوّن التلامذة اتجاهات إيجابية نحو استراتيجية الجدول الذاتي، ونحو استخدامها في مادة اللغة العربية، واستخدامها في مواد أخرى، ونحو الأنشطة التي تتضمنها هذه الاستراتيجية.
- وبعد معرفة النتائج تم التوصل إلى المقترحات الآتية:
- استخدام استراتيجية الجدول الذاتي K.W.L في مرحلة التعليم الأساسي/ الحلقة الأولى، لاسيما في مادة اللغة العربية.
 - استخدام استراتيجية K.W.L مع الصفوف ذات الأعداد الكبيرة، لأنها ذات جدوى اقتصادية ولا تحتاج إلى توزيع التلامذة إلى مجموعات أو أعداد صغيرة.
 - اعتماد طريقة الجدول الذاتي كنموذج أساسي في بناء المنهاج، وذلك من خلال تصميم وحدات تعليمية أو مجموعة من الدروس وفق هذه الطريقة في مختلف صفوف التعليم الأساسي/ الحلقة الأولى، ومختلف المواد الدراسية.
 - إدراج هذه الطريقة ضمن مقررات طرائق التدريس في كليات التربية.
 - إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة في مواد أخرى، وفي صفوف أخرى.
 - إجراء دراسات للتعرف على أثر طرائق واستراتيجيات تعليمية أخرى في تنمية مهارات الفهم القرائي.
 - إجراء دراسات تهدف للتعرف على أثر استراتيجية الجدول الذاتي في التحصيل الدراسي.
 - توجيه المعلمين نحو استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس معظم المواد التعليمية.
 - إغناء المناهج الدراسية بأنشطة تتناسب مع هذه الاستراتيجية في معظم المواد الدراسية.
 - توجيه المعلمين نحو اهتمام أكبر بمهارات الفهم القرائي وتنميتها كونها تعدُّ الأساس في كل تعلم.

المصادر والمراجع

المصادر:

القرآن الكريم، سورة العلق، ص 597

المراجع العربية:

- ابراهيم، مجدي (أ) (2005). التفكير من منظور تربوي _ تعريفه _ طبيعته _ مهاراته _ تنميته أنماطه، ط1، القاهرة، عالم الكتب.
- ابراهيم، مجدي (ب) (2005). التدريس الإبداعي وتعلم التفكير، سلسلة التفكير والتعليم والتعلم 3، القاهرة، عالم الكتب.
- أبو جادو، صلاح ؛ نوفل، محمد (2007). تعليم التفكير "النظرية والتطبيق"، ط1، دار المسيرة، عمان.
- أبو عجوة، حسام (2009). أثر استخدام استراتيجيات التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسائل الكيميائية لدى طلاب الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو علام، رجاء محمود. (2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط4، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- أبو لبدة، سبع (1982). مبادئ القياس والتقييم التربوي، ط2، عمان.
- أبو لبدة، سبع (2008). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، ط1، دار الفكر، عمان.
- الأغا، إحسان والأستاذ، محمود (2003). مقدمة في تصميم البحث التربوي، ط3، غزة.
- بادي، غسان خالد (1990). قياس مفهوم تعليم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد التاسع، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية.
- البجة، عبد الفتاح حسن (2001). أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ط1، عمان، دار الفكر.

- البركاتي، نيفين (2008). أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست و k.w. في التحصيل والترابط الرياضي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- بلقيس، أحمد مرعي، توفيق (1983). الميسر في علم النفس التربوي، ط1.
- بلقيس، أحمد. (1986). الاتجاهات وطرائق تعديلها وقياسها في التعليم المدرسي، دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث، ط1، عمان، الأردن.
- بهلول، ابراهيم (2004): اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثلاثون، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- التل، شادية (1992). أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن، أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد الثامن، العدد الرابع.
- التل، شادية؛ ومقدادي، محمد (1999). أثر القدرة الوظيفية وطريقة عرض النصوص في الاستيعاب، أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد السابع، العدد السابع.
- جاب الله، علي سعد (1997). تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، بحوث مؤتمر تربية الغد في العالم العربي، عدد خاص من مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات، الجزء الأول، كلية التربية.
- جابر، عبد الحميد والشيخ، سليمان الخضري (1986). دراسات نفسية في الشخصية العربية، القاهرة، عالم المعرفة.
- جاد، محمد لطفي (2003). فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثاني والعشرون، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية.
- جلال، سعد (1984). علم النفس الاجتماعي الاتجاهات التطبيقية المعاصرة، منشأة المعارف، الاسكندرية.
- الجليدي، حسن (2009). فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الجندي، أمينة؛ وصادق، منير (2001). فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي الساعات العقلية المختلفة، 2011، المؤتمر العلمي الخامس، التربية العلمية للمواطنة.

- الجيوشي، فاطمة (1989). مناهج البحث التربوي، جامعة دمشق، كلية التربية.
- حافظ، وحيد (2008). فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني الجمعي واستراتيجية K.W.L في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، مصر، مجلة القراءة والمعرفة، العدد74.
- حبيب الله، محمد (2000). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، ط2، عمان، دار عمار.
- الحليواني، ياسر (2003). تدريس وتقييم مهارات القراءة، الكويت، مكتبة الفلاح.
- حسين، مختار الطاهر (2011). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر.
- حمزة، نوال (1977). اتجاهات الطلبة وميولهم نحو المواد الدراسية وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي في عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الحموري، فراس و خصاونة، أمّنة (2011). دور سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد7، عدد3، 2011.
- الخليفة، حسن جعفر (2003). فصول في تدريس اللغة العربية، ط4، الرياض، مكتبة الرشد.
- خليل، نوال (2005). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة التربية العلمية، المجلد 8، العدد1.
- الخوالدة ، ناجح علي (2012). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم للمرحلة الأساسية في الأردن ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد الأول، العدد الرابع .
- دايرسون، مارغريت (2004). استراتيجيات للاستيعاب القرائي استراتيجيات تنال القمر واستراتيجية الجدول الذاتي، ترجمة: مدارس الظهران، دار الكتاب التربوي للنشر، الدمام.
- دروزة، أفنان (2004). أساسيات في علم النفس التربوي، استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم، دراسات بحوث وتطبيقات، عمان، دار الشروق.
- دسوقي، كمال (1979). النمو التربوي للطفل والمراهق، بيروت، دار النهضة العربية.

- دعدور، السيد محمد (2002). استراتيجيات التعلم نحو تعريف جامع مانع وتصنيف جديد، ط1، المنصورة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- الدليمي، طه علي، والوائل، سعاد عبد الكريم (2005). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، عمان، دار الكتب الحديثة.
- دويدار، عبد الفتاح (1994). علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية، بيروت.
- راجح، أحمد عزت (1973). أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، الاسكندرية.
- دوفي، جيرالد؛ وشيرمان، جورج؛ وروملر، لورار (1986). كيف ندرس القراءة بأسلوب منظم، ترجمة: ابراهيم محمد الشافعي، مكتبة الفلاح، الكويت.
- رشيد، خليل (1991). اتجاهات المعلمين وطلبة المرحلة الأساسية نحو الواجبات البيتية في مادة اللغة العربية وبعض المشكلات، رسالة ماجستير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.
- رضوان، شفيق (1996). علم النفس الاجتماعي، ط1، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات.
- رمضان، حياة (2005). التفاعل بين بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، مجلة التربية العلمية، المجلد 8، العدد 1.
- زحيلي، غسان (1993). اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة دمشق نحو بعض مقررات علم النفس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، جامعة دمشق.
- زهران، حامد (1977). علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة.
- زهران، حامد (2007). المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها ومهاراتها تدريسها وتقويمها، عمان، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- الزهراني، غيداء (2011). أثر استخدام استراتيجية K.W.L على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الزيات، فتحي مصطفى (1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية والعلاجية، ط1، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- زيان، ماجدة (1993). دور المدخل القصصي في تنمية مهارات القراءة الصامتة والسلوك القيمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، طنطا.

- سالم، أماني (2007). تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من استراتيجية K.W.L.H المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدى الأطفال في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ونظرية الهدف، مجلة العلوم التربوية، العدد 2، المجلد 15.
- السعدي، عماد؛ و البوريني، زياد؛ وموسى، عبد المعطي (1991). أساليب تدريس اللغة العربية، الأردن، إربد، دار الأمل.
- سعيد، محمد السيد (2009). فاعلية استراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مصر، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 96.
- سلام، علي عبد العظيم (2004). استراتيجيات استيعاب المقروء لدى القارئ العربي وعلاقتها بكل من المستوى التعليمي والجنس والنص، مجلة التربية، العدد الثالث والعشرون بعد المئة، القاهرة، جامعة الأزهر، كلية التربية.
- سلطان، صفاء (2006). أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي، رسالة دكتوراه غير منشورة، حلوان، جامعة حلوان، كلية التربية.
- السليمان، مها عبد الله (2001): أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، البحرين، جامعة الخليج العربي، كلية الدراسات العليا.
- سمك، محمد صالح (1997). فن تدريس التربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- شاهين، عبد الحميد (2010). التفكير ومناهج البحث التربوي (وصفي، تاريخي، تجريبي)، جامعة دمنهور، الاسكندرية، منشورات كلية التربية.
- شحاتة، حسن (1996). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط3، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- الشرع، مصطفى (1983). أثر اهتمام أولياء الأمور في تحصيل أبنائهم وفي اتجاهاتهم نحو المدرسة والمواد الدراسية عند طلبة الصف الثالث الإعدادي في الأردن، رسالة ماجستير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

- شهاب، منى (2002). أثر استخدام ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة التربية العلمية، المجلد 3، العدد 4.
- صبري، ماهر (2002م): الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، ط1، الرياض، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- الصمادي، أحمد؛ ومعاينة، محمد (2006). اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة نحو المدرسة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 22، العدد الثاني.
- طعيمة، رشدي أحمد؛ ومناع، محمد السيد (1999). تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي (1987). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، ط1، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، مصر.
- طعيمة، رشدي أحمد (1998). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها تطويرها وتقويمها، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عاشور، راتب قاسم؛ و الحوامدة، محمد فؤاد (2003). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، عمان، دار المسيرة.
- عاقل، فاخر (1988). أسس البحث في العلوم السلوكية، جامعة دمشق.
- عامر، فخر الدين (2000). طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ط2، القاهرة، عالم الكتب.
- عبد الباري، ماهر (2010). استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الباري، ماهر (2009): فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 145.
- عبد الحكيم، شيرين؛ وأدم، ميرفت (2007). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس مقرر طرق تدريس الرياضيات على تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل وبقاء أثر التعلم لدى الطالبات المعلمات، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 123.

- عبد الحميد، عبدالله (2000). فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثاني، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية.
- عبد الخالق، مختار (2006). 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)، المنيا، جامعة المنيا، كلية التربية.
- عبد الصبور، أحمد (2000). أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل الدراسي لمادة العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الثالث الإعدادي، رسالة ماجستير منشورة، مصر.
- عبد الغني، عبد الرحيم (2006). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي واحترام المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر.
- شحاتة، محمد (2006)، فاعلية استراتيجيات الخريطة الدلالية والنشاط الفكري في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المعهد العالي للتكنولوجيا، كلية التربية، بنها.
- عبد الله، عبد الغني (1984). أصول علم الإدارة العامة، الدار الجامعية، بيروت.
- عبد الهادي، نبيل (2001). القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط2 المنقحة، عمان: دار وائل للنشر.
- عبد الهاشمي، عبد الرحمن؛ الدليمي، طه علي حسين (2008). استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس (2008). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 81، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.
- عبد الوهاب، فاطمة (2005). فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهر، مجلة التربية العلمية، المجلد 8، العدد 4.
- عجاج، خيرى (1998): صعوبات القراءة والفهم القرائي (التشخيص والعلاج)، ط1، المنصورة، دار الوفاء.
- عرام، ميرفت (2012): أثر استخدام استراتيجية (k w l) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السابع الأساسي، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة غزة.

- العزام، حسين (1999). تطوير مقياس اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية العليا نحو المدرسة في الأردن، رسالة ماجستير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- عصر، حسني (1999). تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي، الاسكندرية، المكتب العربي الحديث.
- عصر، حسني (1991). القراءة طبيعتها مناشط تعليمها وتنمية مهاراتها، الاسكندرية، المكتب العربي الحديث.
- عطا، ابراهيم محمد (2004). المرجع في تدريس اللغة العربية، ط1، القاهرة، مركز الكتاب.
- عطية، ابراهيم وصالح، محمد (2008). فاعلية استراتيجيتي (K.W.L.A) و (فكر – زواج – شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل و الإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مصر، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، العدد 76، المجلد 18.
- عطية، جمال (1999). فعالية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، بنها، جامعة الزقازيق، كلية التربية.
- عطية، جمال (2006). فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، كلية التربية، المجلد 16، العدد 67.
- عطية، محسن (أ) (2009). الجودة الشاملة والتجديد في التدريس، ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عطية، محسن (ب) (2009): استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عفانة، عزو ونشوان، تيسير (2004). أثر استراتيجيات ما وراء العرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة، المؤتمر العلمي الثامن، الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي، الجمعية المصرية للتربية، مجلد 1، الاسماعيلية، جامعة عين شمس.
- عفانة، عزو (1997). الإحصاء التربوي والإحصاء الاستدلالي، ط1، مكتبة اليازجي، غزة.
- عقيلي، سمير (2010). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس العلوم على التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو المادة لدى التلاميذ المكفوفين، مصر، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 154.

- علي الدين، رشا (2007). فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة علم الاجتماع لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس، العريش.
- علي، عزت (2007). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلم الكيمياء على مستوى تجهيز المعلومات وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي، المؤتمر العلمي الحادي عشر، الجمعية المصرية للتربية العلمية.
- علي، وائل (2004). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 96.
- العليان، فهد(2005): استراتيجيات K.W.L في تدريس القراءة ومفهومها- إجراءاتها - فوائدها، مجلة كليات المعلمين، المجلد الخامس، العدد الأول.
- عمرو، منى؛ والناطور، ميادة (2006). أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 33، العدد 1.
- العيسوي، جمال مصطفى، و الظنحاني، محمد عبيد(2006). تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي في الإمارات العربية المتحدة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 114، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، القاهرة .
- العيسوي، جمال مصطفى(2004).فاعلية تدريس القراءة باستخدام برنامج العروض في تحسين السرعة والفهم القرائي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثلاثون، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- غزاوي، زهير (1993). نمو القيم والاتجاهات عند طفل ما قبل المدرسة، ط1، بيروت، دار المبتدأ للطباعة والنشر.
- فضل الله، محمد رجب(2001). مستويات الفهم القرائي و مهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة القراءة و المعرفة ، العدد السابع ، الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة ، جامعة عين شمس، القاهرة.

- فضل الله، محمد رجب (1998). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ط1، القاهرة، عالم الكتب.
- فهمي، إحسان عبد الرحيم (2003). فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة و المعرفة ، العدد الثالث و العشرون ، الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة، جامعة عين شمس، القاهرة .
- فهمي، مصطفى؛ والقطان، محمد علي (1977). علم النفس الاجتماعي، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- قاسم، محمد جابر؛ والمزروعي، كريمة مطر (2009). فاعلية حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة و المعرفة، العدد 86، الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة.
- قطامي، يوسف (2000). نمو الطفل المعرفي واللغوي، ط1، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان.
- القلا، فخر الدين ؛ ناصر، يونس (1990). أصول التدريس (الجزء الأول)، مطبعة جامعة دمشق.
- القليني ، عاطف عبد القادر (2000) . فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي و التعبير الكتابي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنوفية، مصر.
- لطف الله، نادية (2002). تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في التحصيل وانتقال أثر التعلم، المؤتمر العلمي السادس، التربية العلمية وثقافة المجتمع، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- مجاور، محمد صلاح الدين (1999). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، ط2، القاهرة، دار المعارف.
- محمد، عبد الفتاح (1986). تنمية مهارات القراءة الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنصورة، كلية التربية، المنصورة.
- محمد، هبة (2008). فعالية نموذج تدريسي مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية، بور سعيد، العدد 3.

- المخزومي، أمل (1995). دور الاتجاهات في سلوك الأفراد والجماعات، رسالة الخليج العربي، العدد 53، المجلد 15.
- مخول، مالك (1986). علم النفس الاجتماعي، جامعة دمشق، كلية التربية.
- مدكور، علي أحمد (2002). تدريس فنون اللغة العربية، ط2، القاهرة، دار الفكر العربي.
- مصطفى، فهيم (2001). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، التشخيص والعلاج، القاهرة، دار الفكر العربي.
- مصطفى، فاتن (1989) : مدى إتقان طلاب وطالبات المرحلة الثانوية لمهارات القراءة الناقد ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية البنات ، جامعة عين شمس .
- المطاوعة، فاطمة (1990): تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة الصامتة عند تلميذات الصف الثاني الإعدادي بدولة قطر واتجاهاتهن نحوها باستخدام أسلوب التعليم الفردي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الملا، بدرية (1987). التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه، الرياض، عالم الكتب.
- المنتشري، علي (2008). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها.
- موسى، مصطفى (1994). القراءة الحرة الموجهة ودورها في تنمية القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، العدد الأول، يوليو .
- موسى، مصطفى (2001). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية، بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة)، المجلد الأول، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية.
- نشواتي، عبد المجيد (1996). علم النفس التربوي، اربد، الأردن، دار الفرقان.
- الهاشمي، عبد الرحمن؛ والدليمي، طه (2008). استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- وزارة التربية (2011). العربية لغتي للصف الرابع الأساسي، منشورات وزارة التربية السورية.
- وزارة التربية(2004). النظام الداخلي لوزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، الفصل الأول، مادة 2.
- يونس، فتحي علي (2001). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.
- يونس، فتحي علي؛ والناقة، محمود؛ وطعيمة، رشدي (1981). أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار الثقافة.

- Amanda , Hollingsworth ; Jennifer , Sherman & Cynthia Zaugra (2007): Increasing reading comprehension un first and second gradesthrough co-operative learning . An Action Research Project , Saint Xavier University, Chicago – Illinois.
- American Academic Support Centre.(2004).Comprehension Levels. Retrieved ,May,22,2006 from the world wide web: [http /:www.Academiccomprehension/ reading- teaching](http://www.Academiccomprehension/reading-teaching).
- Allport, G W, The nature of prejudice(1954). Cambridge, Addison, Wesley.
- Baumann, J.and Johnson,D.(1984).Reading Instruction and the Beginning Teacher: A practical Guide. Minnesota: Burgess Publishing Company.
- Bergeson, S.(2006). Reading. Retrieved ,May,22,2006 from the world wide web:[www.k12.wa.us/curriculum instruct/reading/earls.aspx](http://www.k12.wa.us/curriculum/instruct/reading/earls.aspx).
- Burns, L.Jaonn,S.and Keleghan,M.(1999). Teaching Reading in Elementary School. New york: Houghton Mifflin Company.

Catts, H. and Kamhi, A.(1999). Language and Reading. New York: New Jersey.

- Davey, B, McBride's. (1986) "Generating self-questions after

Effect of Self-questioning on comprehension and inference

integrative approach.New York:plenum printing

Journal of Educational Research, vol. 80, No.1

- Durkin, A. and Dolores.(1995).Teaching Them to Read. New York: Allyn Bacon Company.
Effective Teaching, Sec Ed. BOSTON, Wadsworth publishing
- Goodman, Y and Burke, C.(1988). Reading Strategies Focus on Comprehension. New York: Holt, Rinehart and Winstorn.
- Grellet, F.(1995). Developing Reading Skills: A Practical Guide to reading comprehension .Cambridge University Press.
- Harste, C. (1985).A State of the Art Assessment of Reading Comprehension Research. Bloomington: Indiana University Press.
- Henson, K. T and Eller, B. f (1999): Educational psychology for Learner, J.(2000).Learning Disabilities, Theories, Diagnosis and Teaching Strategies. New York, Houghton Mifflin Company.

- Jennifer Conner (2006):(Instructional reading strategy: K.W.L (know, want to know, learned)

URL: <http://www.indiana.edu/~1517/KWL.htm>

- Kopp, K. (2010) : Everyday Content-Area Writing: Write-to-Learn Strategies for Grades 3-5, first edition, Gainesville : Maupin House.

- Marzano,R.j.(1998):A theory-based meta-analysis of research on instruction, Aurora,CO:MCREL

- Milburn, Dennis (1981) (A study of Multi – Age or Family-

Grouped Classrooms .*Phi Delta Kappa*. 701091 Part. 6 .

- McKown , Brigitte A. & Barnett , Cynthia L. (2007) : Improving reading comprehension through higher – order thinking skills . An Action Research Project , Saint Xavier University , Chicago – Illinois.

- Meichenbaum, D. (1978) Cognitive-Behavior Modification: an processing. Available on line

at:www.fed.cuhk.edu.hk/en/cumphil/95/sfcheun/.reading: A comprehension assist for elementary students".

- Moore, D.W & Tuck Kelly B F(1994). Reciprocal teaching in a regular primary school classroom. *Journal of educational research*,(88),(1).

- Mosher D.J. (1999). Improving vocabulary Knowledge and reading attitudes in 4th grades students through direct vocabulary instruction. *Linkoping studies in Education and psychology*.

- National Survey of Students Engagement (NSS). (2007).Contextualizing NSSE Effect Sizes: Empirical Analysis and Interpretation of Benchmark Comparisons. Indiana University Center for Postsecondary Research. www.nsse.iub.edu.

-

- Perez, K. (2008): More Than 100 Brain-Friendly Tools and Strategies for Literacy Instruction ,without edition, California, Corwin Press

- Roe, B. Stodt, B. and Burns.(1997).Reading Instruction in the Secondary Schools. Retrieved ,May,11,2004 from the world wide web.

- Robinson, Bruce GL. (1996). A metacognitive program for improving the word identification and reading comprehension skills of upper primary poor readers, paper presented and published in proceedings at the ERA-ARRE joint conference, Singapore.

- Stephen Warchel , Joet Cooper George, R. Gethols ,(1982). Under Standing Social Psychology, Brooks Cole Pubcow Pang , California , USA.

- Siribunnam, R. & Tayraukham, S. (2009) : Effects of 7-E, K.W.L and Conventional Instruction on Analytical Thinking, Learning Achievement and Attitudes toward Chemistry Learning, Journal of Social Science, Volume4 , fifth issue, October, P279- 282 .
<http://www.phichsinee.cmru.ac.th/7emath/jss54279-282.pdf>
- Stahel , K.(2008) : The Effects of Three Instructional Methods on the Reading Comprehension and Content Acquisition of Novice Readers , Journal of Literacy Research, Volume 40, Issue 3.
- Smith, G.(1997).Vocabulary instruction and reading comprehension. School Journal,34(1).
- Tok, S.(2008) : The Effects of Note Taking and K.W.L Strategy on Attitude and Academic Achievement. Hacettepe University Journal of Education, 34.
-
- The National Council of Teachers of Mathematics (1997). "COOPERATIVE problem solving using K.W.L as an organizational technique, teaching children mathematics.

Company.

- znanick, R.,(1977). The Cornarg Pranc Behavior Pattern in Employed Men and Women ,Journal of Human Stress.

الملحق (1)

أسماء السادة المحكمين واختصاصاتهم وأماكن عملهم

الاسم	الاختصاص والمرتبة العلمية	مكان العمل
د. غسان بركات	فلسفة التربية/أستاذ مساعد	قسم أصول التربية/ كلية التربية- جامعة تشرين
د. هيثم أبو حمود	طرائق تدريس/ أستاذ مساعد	قسم تربية الطفل/ كلية التربية - جامعة طرطوس
د. أنور حميدوش	طرائق تدريس عامة/ أستاذ مساعد	قسم تربية الطفل/ كلية التربية - جامعة طرطوس
د. منذر بوبو	إحصاء تربوي/ أستاذ مساعد	قسم القياس والتقويم/ كلية التربية- جامعة تشرين
د. ميساء حمدان	أصول تدريس/ مدرس	قسم المناهج وطرائق التدريس/ كلية التربية- جامعة تشرين
د. رغداء منصور	طرائق تدريس رياضيات/ مدرس	قسم المناهج وطرائق التدريس/ كلية التربية- جامعة تشرين
د. مطيعة أحمد	التربية ما قبل المدرسية/ مدرس	قسم المناهج وطرائق التدريس/ كلية التربية- جامعة تشرين
د. منال سلطان	تربية صحية/ مدرس	قسم تربية الطفل/ كلية التربية - جامعة تشرين
أ. لى القاضي	طرائق خاصة بالتعليم الابتدائي/ ماجستير	قسم تربية الطفل/ كلية التربية- جامعة تشرين
أ. لارا صالح	طرائق تدريس/ ماجستير	معلمة حلقة أولى وتحمل ماجستير من قسم تربية الطفل كلية التربية- جامعة تشرين

ملحق (2)

برنامج تعليمي مصمم وفق استراتيجية الجدول الذاتي K.W.L للوحدتين الثامنة والتاسعة من كتاب
العربية لغتي للصف الرابع الأساسي

أولاً: المقدمة:

يعدُّ البرنامج التعليمي جوهر البحث، الذي من خلاله تسري عملية تحقيق الأهداف واختبار الفرضيات، حيث يصمم البرنامج بما ينسجم مع الاستراتيجية ليحقق أهدافه التي يسعى إليها، ويهدف البرنامج بشكلٍ أساسي إلى تقديم جزء من محتوى كتاب العربية لغتي للصف الرابع الأساسي وفقاً لاستراتيجية مغايرة للطرق التقليدية، بغية تحسين المهارات المكتسبة وزيادة الفهم باتباع استراتيجية جديدة تعطي للمتعلم دوراً هاماً ومحورياً في تعلمه.

ثانياً: أهداف البرنامج:

الأهداف صلب عملية التعليم، والنواة الأولى التي يركز حولها البرنامج، لكي يكتسب المتعلمين معارف ومهارات محددة، ويهدف البرنامج الحالي إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من تلامذة الصف الرابع الأساسي وذلك بالاعتماد على استراتيجية الجدول الذاتي K W L في تعليم وحدتي (الوطن) و(منجزات حضارية) من كتاب العربية لغتي للصف الرابع الأساسي ويراعي هذا البرنامج أهمية المرحلة الأولى من التعليم الأساسي وأهمية التركيز على إكساب المتعلمين المهارات الضرورية باكراً لكي تنمو وتكبر معهم في المراحل الدراسية التالية التي حظيت باهتمام معظم الباحثين في هذا المجال .

يتوقع من المتعلم في نهاية البرنامج أن يكون قادراً على أن:

- يحدد معاني الكلمات.
- يحدد مضاد الكلمات.
- يدرك العلاقة بين كلمتين ونوع هذه العلاقة.
- يصنف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى.
- يصنف الجمل الواردة في النص إلى آراء ومفاهيم.
- يحدد مكونات الجملة.
- يدرك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة.

- يستخلص الأفكار الجزئية لكل نص.
- يقوم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء.
- يضع عنواناً مناسباً للفقرة.

ثالثاً: محتوى البرنامج:

المادة العلمية المختارة: تم اختيار الوجدتين الثامنة (الوطن) والتاسعة (منجزات حضارية) من كتاب العربية لغتي للصف الرابع الأساسي وهما تتوضعان على الصفحات من الصفحة 21 حتى الصفحة 51، كما تحتاجان إلى زمن يقدر بشهر ونصف حسب خطة وزارة التربية حول هذا الموضوع، كما تحتاجان إلى اثنتان وعشرين حصة دراسية، بمعدل 4-5 حصص أسبوعياً.

وتشتمل الوحدة الثامنة على أربع موضوعات هي:

- يوم الأرض.
- القدس تحت الاحتلال.
- عرس في الجولان.
- خيرات بلادي.

وكانت الأسباب في اختيارها:

- التزامن بين مناسبة يوم الأرض و شهر أذار (وقت مناسب لإعطاء الدرس بالتزامن مع احتفال البلاد بأعياد أذار)
- تذكير التلامذة بقضية فلسطين (قضية العرب المركزية) وسط ما تشهده الأمة من نزاعات و انقسامات، وتذكيرهم بأهمية حق العودة لأبناء القدس وفلسطين .
- تعريف التلامذة بخيرات بلادنا، وأهمية التمسك بالهوية السورية لأبناء الجولان السوري المحتل، ومعاناتهم الناجمة عن ممارسات الاحتلال.

وتشتمل الوحدة التاسعة على الموضوعات التالية:

- مصنع السيارات.
- دار الأوبرا السورية.
- سد بلوران.

وكانت الأسباب في اختيارها:

1. حادثة موضوعات هذه الوحدة وانسجامها مع روح استراتيجية (K.W.L) من حيث تنظيم

معلومات التلامذة بثلاثة محاور هي :

- معلوماتهم السابقة.
- معلوماتهم المبتغاة .
- المعلومات التي تم تعلمها بالفعل.

2. تعريف التلامذة بأهم وأحدث المنجزات في سورية: مصنع السيارات بعام 2007، دار الأوبرا بعام 2003.

3. مناسبة هذه الموضوعات لأنشطة (ابحث أكثر) لإغناء المعلومات والمعارف الواردة في المنهاج.

الوسائل والأدوات اللازمة والأنشطة:

خريطة لدولة فلسطين لتوضيح مكان مدينة القدس - مجموعة من الصور التوضيحية - مسجلة لدروس الاستماع - بطاقات تعليمية - جدول التعليم الذاتي الذي يرافق المتعلمين في كل درس.

ماذا أعرف؟	ماذا أريد أن أعرف؟	ماذا تعلمت؟

الأنشطة الجماعية: يقوم بها التلامذة داخل الصف (حوار - طرح أسئلة - مناقشة الأفكار مع المعلم ومع زملائهم).

الأنشطة الفردية: يقوم بها التلميذ داخل الصف (ملء الجدول الذاتي كل تلميذ بمفرده) وخارج الصف (ابحث أكثر).

فيما يلي عرض لمحتوى الدروس وتحليله إلى نقاط تعليمية، وصياغة الأهداف التعليمية الخاصة بكل درس، وتضمين الإجراءات بعض الأنشطة الملائمة للتوجهات التربوية الحديثة وكتابة عبارات وفقرات الاختبار.

الخطط التعليمية اليومية للوحدة الثامنة

الوحدة الثامنة: الوطن

الدرس الأول: يوم الأرض

النقاط التعليمية:

- الثامن من آذار يوم الثورة القومية
- عيد الأم في 21 آذار من كل عام.
- يوم الأرض يصادف في 14 آذار.
- بطولات غالية فرحات.
- استشهاد غالية فرحات.
- معاهدة أبناء الجولان بعدم التخلي عن الوطن وهويته ومتابعة مسيرة النضال.

الأهداف التعليمية:

ينتوقع من المتعلم في نهاية الحصة الدراسية الآتي:

1. أن يعرف يوم الأرض.
2. أن يذكر ثلاث منجزات لثورة الثامن من آذار.
3. أن يعدد مواطن شجاعة غالية فرحات في وجه الجنود الصهاينة.
4. أن يوضح معنى شهر آذار بالنسبة لسورية بتعداد المناسبات التي نحتفل بها في هذا الشهر.
5. أن يعدد ممارسات الصهيونية المجحفة بحق أهلنا في الجولان المحتل.
6. أن يحدد موقفه من ثبات أهل الجولان على هويتهم السورية.
7. أن يذكر معرفته السابقة عن يوم الأرض.
8. أن يعبر عن ما يريد معرفته عن يوم الأرض.
9. أن يقوم ما تعلمه بنهاية الدرس بكتابة ما تعلمه في الجدول الخاص بالدرس.

إجراءات الدرس:

الوسائل التعليمية: آلة تسجيل لسماع نص درس الاستماع - شريط كاسيت مسجل عليه النص صوتياً - أوراق العمل على عدد التلامذة وعليها النص و الجدول الخاص بالطريقة.

يبدأ المعلم بالإثارة التمهيدية: نحن الآن في شهر آذار، هل تعرفون أهمية هذا الشهر بالنسبة لسورية؟
ويطرح المعلم عدة أسئلة على تلامذته يستثير من خلالها معرفتهم السابقة عن الموضوع:

ماذا تعرفون عن يوم الأرض؟

ما المناسبات التي نحتفل فيها خلال شهر آذار؟

ما الذي تريدون معرفته عن هذه المناسبة؟

ما اسم الهزيمة السورية التي احتلها العدو الصهيوني؟

ويرسم المعلم مخططاً للجدول الخاص بالدرس مع وضع العنوان في الأعلى (أثناء هذه الخطوة يطلب المعلم من تلامذته ملء العمودين الأول والثاني من الجدول الخاص بالدرس)

ويكتب على السبورة بعض هذه الأفكار بشكل جدول مماثل للجدول التي بحوزة التلامذة.

مثال:

عنوان الدرس: يوم الأرض		
ماذا أعرفت؟	ماذا أريد أن أعرف؟	ماذا تعلمت؟
<ul style="list-style-type: none">• يوم الأرض هو للاحتفال بعيد الأرض.• يصادف في شهر آذار.• نحتفل بعيد الأم في هذا الشهر.• يصادف عيد الأم في 21 آذار من كل عام.	<ul style="list-style-type: none">• في أي يوم نحتفل في هذه المناسبة من كل عام؟• ماذا يعني هذا اليوم بالنسبة لنا؟• ما هي المناسبات الأخرى التي نحتفل بها في هذا الشهر؟	<ul style="list-style-type: none">• نحتفل في 14 آذار من كل عام بعيد الأرض.• هذا اليوم هو يوم التمسك بالأرض ومحاربة العدو الصهيوني.• نحتفل في هذا الشهر أيضاً بعيد الأم ونذكرى ثورة الثامن من آذار.

ومن ثم يسمع المعلم تلامذته النص من المسجلة، ويعيد قراءته على مسامعهم، ثم يطلب منهم تحديد الكلمات الغريبة في النص التي لا يعرفون معانيها مثال: (كفاح - المحتلة - عقدين من الزمن - يابون - الممشوقة - وابل - التهويد - الجثمان....) يستنتج مع تلامذته معاني المفردات الجديدة في الدرس، من خلال شرح المقاطع واستنتاج المعنى السياقي للكلام مثال: (يرفضون قرار الضم ويأبون التهويد) كلمة

(يأبون) تشابه في المعنى كلمة يرفضون و لها نفس المعنى السياقي، ثم يعيد المعلم قراءة الجملة الآتية) أفشلوا مخططات العدو بتهويد الصهاينة وإجبارهم على حمل الهوية الصهيونية) وي طرح السؤال الآتي: من يستنتج معنى كلمة التهويد؟ من يعرف معناها؟ الإجابات المتوقعة (تحويل العرب إلى يهود- إجبارهم على حب اليهود- حملهم الهوية الصهيونية بدلاً من الهوية العربية السورية)

يكتب المعلم جملاً على السبورة تحوي الكلمات الجديدة:

انتصر الثوار بسبب كفاحهم بوجه الاحتلال الفرنسي.

القدس هي عاصمة فلسطين المحتلة.

أصبح عمر أخي عقدين من الزمن.

أطلّ التلميذ المتفوق بقامته الممشوقة ليأخذ جائزته.

هطلت أمطارٌ غزيرةٌ كالوابل المدرار.

شاهدت جثمان الرجل المتوفي قبل دفنه.

ثم يطرح على تلامذته بعض الأسئلة حول معنى كل جملة ليتوصل معهم إلى استنتاج المعاني السياقية لهذه الكلمات.

- مثال: ما سبب انتصار الثوار على الاحتلال؟ ماذا تعني كلمة كفاح؟ هل معناها مشابه لمعنى "مقاومة"؟ نعم

- لماذا نقول عن فلسطين "المحتلة"؟ من الذي احتلها؟ الكيان الصهيوني هل هذه الدولة مستقلة؟ كلا ليست مستقلة.

- كم أصبح عمر أحمد؟ عشرون عاماً كم يساوي العقد إذاً؟ يساوي عشرة أعوام

- كيف يسير التلميذ المتفوق؟ بـاعتزازٍ وفخرٍ.

هل يكون رافع الرأس أم خافضه؟ يرفعه اعتزازاً بما حصل عليه من تكريم.

- كيف يهطل المطر في أيام الشتاء الباردة؟ بغزارةٍ وكثافة.

- ماذا نقرأ على أوراق نعي أحد الأشخاص؟ سيصلّى على جثمانه الطاهر.

إذاً ماذا تعني كلمة جثمان؟ الجسد بعد الموت.

ثم يكلف المعلم عدداً من التلامذة بكتابة المعاني الجديدة على السبورة ويتأكد من كتابة باقي التلامذة للمعاني الجديدة على كتبهم.

(كفاح: نضال وجهاد - المحتلة: الخاضعة لسيطرة العدو المحتل، ضد المحررة- عقدين: مثنى عقد وهو يساوي عشر سنين من الزمن- الممشوقة: الشامخة والمرتفعة- وابل: الكثير والكثيف- الجثمان: الجسد بعد موت الإنسان)

ثم يقوم المعلم بطرح بعض الأسئلة على التلامذة:

من هي غالية فرحات؟

وبماذا اشتهرت؟

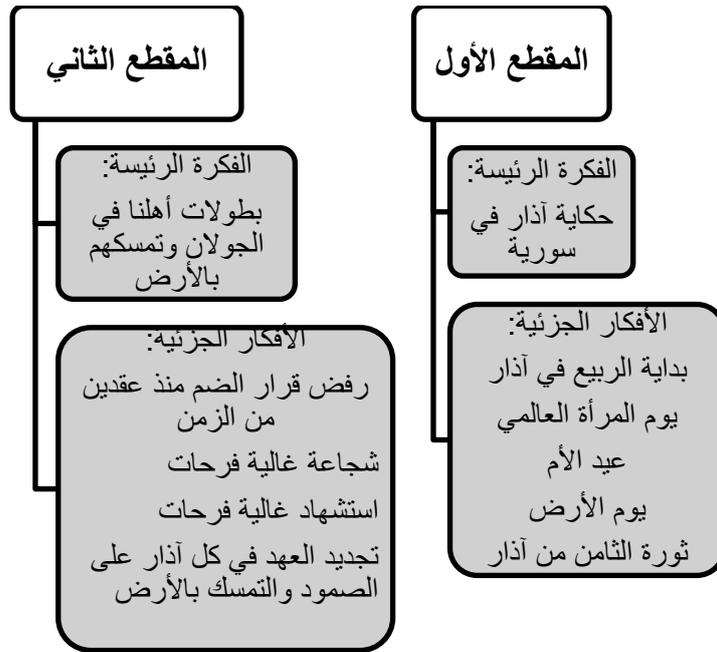
تعالوا معاً لتتعرف عليها (وذلك قبل قراءة المقطع الذي يتحدث عن بطولاتها عندما وقفت بوجه الصهاينة ورفضت الهوية الصهيونية، وصرخت بوجههم صرخة حق قبل أن تسكت صرختها رصاصات غدرهم) وبعد الاستماع للدرس يطلب المعلم من تلامذته قراءة النص المكتوب على الأوراق، ومن ثم وضع الأفكار الرئيسية لكل مقطع من مقاطع الدرس، واستخلاص بعض الأفكار الجزئية منها وعمل مخطط لهذه الأفكار.

المقطع الأول: الفكرة الرئيسية: حكاية آذار في سورية.

الأفكار الجزئية: آذار بداية الربيع- ثورة الثامن من آذار- عيد الأم- يوم المرأة العالمي- يوم الأرض.

المقطع الثاني: الفكرة الرئيسية: بطولات أهلنا في الجولان المحتل وتمسكهم بالأرض.

الأفكار الجزئية: رفض قرار الضم منذ عقدين من الزمن- شجاعة غالية فرحات بوجه الجنود الصهاينة- استشهاد غالية فرحات - تجديد العهد في كل آذار على الصمود والتمسك بالأرض. ويرسم المعلم المخطط التالي على السبورة ويطلب من التلامذة رسمه عندهم وملاه بالمطلوب:



ثم يطرح مجموعة من الأسئلة على التلامذة:

ما تعريف يوم الأرض؟ عدد بطولات غالبية فرحات. من يعبر عن رأيه بثبات أهلنا في الجولان على موقفهم وتمسكهم بهويتهم العربية؟ وهل أنتم تؤيدوهم بذلك؟

وفي نهاية الحصة الدراسية يطلب منهم ملء العمود الثالث بالجدول الذاتي بأنفسهم بالمعلومات التي اكتسبوها في درس اليوم (شهر آذار نحتفل فيه بذكرى استشهاد أم سعيد- بطولات أهلنا في الجولان ورفضهم لسياسة العدو لتهويد الشعب العربي السوري في الجولان- يوم الأرض يصادف في 14 آذار من كل عام) ومقارنة محتواه مع محتوى العمودين الأول والثاني لكي يقوم بحذف المعلومات الخاطئة- إن وجدت- وتصويبها بناءً على ما تم تعلمه بالدرس الحالي، وفي حال عدم كفاية المعلومات المكتسبة بنهاية الدرس للإجابة عن أسئلة العمود الثاني، يكلف المعلم تلامذته بالبحث بأنفسهم عن هذه المعلومات التي يرغبون بالحصول عليها، وذلك يعمل على تنمية مهارة البحث عن المعلومات من مصادرها المتعددة (المكتبات العامة- مكتبة المدرسة- الانترنت). وتتم هذه الخطوة بإشراف المعلم.

نشاط(ابحث أكثر): أجمع بعض المعلومات عن منجزات ثورة الثامن من آذار، وعن أهمية هذه الثورة من مكتبة المدرسة.

الدرس الثاني: القدس تحت الاحتلال شعر نزار قباني

النقاط التعليمية:

- معاناة القدس تحت الاحتلال.
- القدس حبيبة الشاعر.
- دماء الشهداء تزين جدران القدس.
- أمل الشاعر بالعودة.
- القدس من الأماكن المقدسة.
- القدس بلاد السلام والزيتون.

الأهداف التعليمية:

يتوقع من المتعلم في نهاية الحصة الدراسية الآتي:

1. أن يذكر معرفته السابقة عن احتلال القدس.
2. أن يحدد ما يريد معرفته عن الموضوع.
3. أن يستنتج الأفكار الرئيسة لمقاطع النص.
4. أن يشرح من رصيده اللغوي كلمات محددة (تجول - ينقذ - الطاهرة) بذكر مرادفها.
5. أن يعدد أشكال معاناة مدينة القدس من معلوماته السابقة عن يوم الأرض .
6. أن يعبر عن شعوره تجاه أشقائنا في فلسطين المحتلة.
7. أن يقوّم ما تعلمه في نهاية الدرس بملء العمود الثالث من الجدول بما اكتسب من معارف ومعلومات.
8. أن يعبر عن موقفه من احتلال فلسطين.
9. أن يقرأ النشيد قراءة معبرة مضبوطة بالشكل.

إجراءات الدرس: الوسائل التعليمية: خريطة لبلاد الشام تظهر خريطة فلسطين وعاصمتها القدس، صور الكتاب (الصورة الأولى تمثل مشهداً لجندي صهيوني يعتدي على أحد المواطنين الفلسطينيين بالسلاح، الصورة الثانية للمسجد الأقصى)، صور أخرى لمدينة القدس.

الإثارة والتمهيد: يعرض المعلم الصورة الأولى من صور الكتاب التي تمثل مشهداً لجندي صهيوني يعتدي على أحد المواطنين الفلسطينيين بالسلاح، ويقصُّ عليهم القصة التالية:



(استيقظ أحمدٌ - من سكان مدينة القدس - في الصباح الباكر، وذهب مع زوجته وأولاده إلى أرضه لكي يجنوا محصول الزيتون، وعندما وصلوا تفاجؤوا بوجود عددٍ من الجنود الصهاينة في أرضه، يقتلعون أشجارها ويحرقون المحصول، فأسرع باتجاههم محاولاً ردعهم عن ذلك ولكنهم وجهوا بندهم القذرة باتجاه أحمدٍ و أسرته، فما كان منه إلا أن هجم على أحدهم وحاول طرحه أرضاً، ولكن جندياً صهيونياً آخر سارع إلى إطلاق رصاصةٍ غادرةٍ عليه، فسقط مضرّجاً بدمه الذي اختلط مع حبات التراب في أرضه، ثم ركب الصهاينة عرباتهم وذهبوا بعيداً بعد أن حولوا الأرض إلى خرابٍ، انحنى ابنه الأكبر ليقبّل جبينه وعيناه مليئتان بالدمع، ثم نهض وأقسم بأنّه سينتقم لوالده من هؤلاء الأوغاد، وسيزرع بدلاً من الزيتون عشرة وبدلاً من الليمونة ألف، وقرر الانضمام للمقاومين المدافعين عن أرضهم، وكلّه أملٌ بأنّ الأرض ستعود والأبناء المهاجرين سيعودون يوماً.....).

من خلال فهمكم لهذه القصة، وما مرّ معنا في الدرس السابق عن معاناة أهلنا في الجولان المحتل، من ذكرنا ببعض هذه الأشكال؟ (سلب الحقوق - نهب الخيرات - تدمير البيوت والمزارع واقتلاع الأشجار - وسلب الهوية السورية - محاولات تهويد الشعب الفلسطيني وغيرها.....) وبما أن سياسة العدو الصهيوني واحدة ضد العرب فإن أشقائنا في فلسطين المحتلة لهم نصيبهم من المعاناة والقهر والحرمان، فهم يعانون منذ أكثر من ستين عاماً من ممارسات الصهاينة المجحفة بحقهم. ثم يعرض الصورة الثانية التي تمثل المسجد الأقصى وصوراً أخرى لمدينة القدس ويطرح على تلامذته بعض الأسئلة:



هل شاهدتم هذا المسجد سابقاً؟

هل تعرفون ما اسمه؟

هل تعرفون أماكن مقدسة غيره؟ كنيسة المهد - قبة الصخرة.

ثم يطرح عليهم الأسئلة الآتية بعض تحضيرهم للجدول الخاصة بدرس القدس تحت الاحتلال



ماذا تعرفون عن مدينة القدس؟

من يسمي حدود دولة فلسطين المحتلة؟

من يسمي عاصمتها؟

ما الذي تريدون معرفته عن هذه المدينة؟

من يعدد الأماكن المقدسة في فلسطين المحتلة؟

ثم يعرض المعلم خريطةً توضح موقع دولة فلسطين، حدودها، عاصمتها، أهم المدن فيها.

(وهنا يملأ التلامذة العمود الأول والثاني من الجدول).

يتابع المعلم (وشاعرنا الكبير نزار قباني تألم لألهمم فأحب أن يعبر عن مشاعره في هذه القصيدة الجميلة المعبرة، تعالوا معاً لنعرف ما قاله عن مدينة القدس)

ثم يقرأ المعلم النص بمقاطعته الثلاثة قراءةً جهريّةً مضبوطةً بالشكل، شارحاً معنى كل مقطع:

المقطع الأول: يخاطب الشاعر مدينة القدس واصفاً إياها بمدينة الأحران، ويقول لها من سيوقف هذا العدوان الغاشم عليك؟، من سيغسل دماء الشهداء عن جدرانك؟ من سينجي أهلك من هذا العدو الغاشم؟

المقطع الثاني: يعبر الشاعر عن محبته للقدس فيخاطبها يا حبيبتي، يا مدينتي، لا تحزني غداً سيولد الجيل الجديد مشبهاً الأجيال الجديدة بأزهار الليمون، وستعود الضحكات لترسم في العيون، والفرح سيملاً الحقول والسنابل والزيتون، عند تحريرك من هذا العدوان.

المقطع الثالث: يتابع الشاعر بتفاؤله وأمله بالعودة، عودة الطيور وحمامات السلام التي هاجرت بعد انتشار الحرب، ستعود لتعشش بين الأسقف في الأماكن المقدسة، في الجوامع والمساجد والكنائس، ويعبر الشاعر عن ثقته بالنصر الذي سيراه في عيون الأطفال وهم يلعبون بأمان، وسيراه في لهفة الآباء المهاجرين لرؤية أبنائهم، على تلك التلال الجميلة، في بلد السلام والزيتون.

مرحلة القراءة: يطلب المعلم من تلامذته قراءة مقاطع النص عدة مرات و ثم تحديد معاني المفردات الجديدة بالنص من خلال فهمهم لشرح المقاطع السابقة (تجول في الأجفان: تدور وتتحرك داخل العين - ينقذ: ينجي - الطاهرة: الشريفة والمقدسة - الربا: جمع روبة وهي التلة القليلة الارتفاع).

ثم يطلب المعلم من أحد تلامذته أن يكلف بعض التلامذة بوضع الأفكار الرئيسية ويدونها على السبورة.

الأفكار الرئيسية:

- 1) القدس مدينة الأحران ومدينة الشهداء.
- 2) فرحة القلوب بعودة القدس في المستقبل.
- 3) زيارة الأماكن المقدسة في القدس وعودة أهلها المهجرين.

ويسأل المعلم بعدها تلامذته عن شعورهم تجاه الأشقاء في فلسطين المحتلة، وعن موقفهم من هذه الأفعال العدوانية التي يمارسها الصهاينة بحقهم.

(نشعر بالفخر والاعتزاز بتضحيات الشعب الفلسطيني، ونرفض هذه الأفعال العدوانية التي يمارسها العدو الصهيوني بحقهم، ونعبر عن دعمنا لهم حتى يحرروا آخر جزء محتل من هذه الأرض المقدسة).

إذاً من يذكرنا بأشكال معاناة مدينة القدس؟

هل تشبه معاناة أهلنا في الجولان؟

وبعدها يتم التقويم بالانتقال للإجابة عن أسئلة الاستيعاب والفهم والتذوق والموقف والرأي والتي تقيس مدى استيعاب التلامذة وفهمهم لأفكار النص وتقديرهم لمعاناة أهل القدس تحت الاحتلال، وفي نهاية الدرس يملأ التلامذة العمود الثالث من الجدول الذاتي الذي يرافقهم بكل درس، ويكسبهم لمهارات التعلم الذاتي أيضاً عن طريق تنظيم معلوماتهم السابقة والمكتسبة والمرغوب تعلمها.

وفي نهاية الدرس يطلب المعلم من التلامذة مقارنة المعلومات الواردة في العمود الثالث مع المعلومات الواردة في العمود الأول، وتصويب الخاطئ منها، ومقارنة المعلومات الواردة في العمود الثاني والثالث لتوجيههم نحو البحث عن المعلومات التي يرغبون بمعرفتها ولم يجب عنها مضمون النص، وذلك بالبحث عنها في المكتبة المدرسية أو على شبكة الانترنت وغيرها من مصادر التعلم العديدة.

نشاط(ابحث أكثر):

هناك شعراء كثيرون كتبوا عن فلسطين المحتلة وعن مدينة القدس، اجمع بعض الأبيات الشعرية عن فلسطين مع ذكر اسم الشاعر من مكتبة المدرسة أو من مكتبتك المنزلية. واكتب فقرةً تلخص فيها ما تعرف عن معاناة أهلنا في فلسطين المحتلة.

الدرس الثالث: عرس في الجولان

النقاط التعليمية:

- قرية "عين قنية" من ربا الجولان المحتل.
- خروج عرين بثوب الزفاف.
- حزن الأهالي في موقف الوداع بزفاف عرين.
- منع الجنود الصهاينة لها من المغادرة.
- مغادرة عرين أرض الجولان.
- ممارسات الصهاينة المجحفة بحق أهلنا.
- رحلة عرين خارج أرض مولدها.

الأهداف التعليمية:

يتوقع من المتعلم في نهاية الحصة الدراسية الآتي:

1. أن يذكر معارفه السابقة عن موضوع درس عرس في الجولان.
2. أن يحدد ما يريد معرفته من درس عرس في الجولان.
3. أن يقوم ما تعلمه في نهاية الدرس بملء العمود الثالث من الجدول بما اكتسب من معارف ومعلومات.
4. أن يستنتج الأفكار الرئيسة لمقاطع الدرس.
5. أن يستنتج نوع العلاقة بين عدة كلمات وجمل واردة بالنص.
6. أن يشرح من رصيده اللغوي كلمات محددة (حانت- ملتهبة- لا محالة- المصطنعة-) بذكر مرادفها.
7. أن يستخلص الأفكار الجزئية للنص.
8. أن يعبر عن موقفه تجاه أهلنا في الجولان المحتل.
9. أن يوضح الفرق في الدلالة بين تركيبين متشابهين (هجر الصهاينة أهل الجولان من بلادهم- هاجر الرجل إلى بلادٍ أخرى للعمل).
10. أن يقوم ما تعلمه في نهاية الدرس بملء العمود الثالث من الجدول بما اكتسب من معارف ومعلومات.

إجراءات الدرس: الوسائل التعليمية: صور طبيعية للجولان المحتل، صور الدرس، الكتاب. يعرض المعلم مجموعة من الصور التي توضح محتوى الدرس وي طرح على تلامذته عدة أسئلة حول كل صورة.

في الصورة الأولى نرى تجمع عدد من الناس بموقف وداعٍ لعروس من قرية عين قنية في الجولان المحتل.

في الصورة الثانية نرى عرين الفتاة التي سترّف عروساً وتعود إلى دمشق، وقد منعها الجنود الصهاينة من المرور حتى التوقيع على ورقة تقول (إني أتنازل عن حقي بالإقامة في الجولان) وفي الصورة الثالثة نرى أهل بانتظارها على الجانب الآخر من الحدود.

ما رأيكم بقول عرين: "ربما أعود ولكني واثقة بأن أبنائي وأحفادي سيعودون" ؟

يعرض المعلم أمام تلامذته الأهداف التي يسعى لتحقيقها في نهاية الدرس وهي:

1. أن يذكر التلميذ معارفه السابقة عن الموضوع.
2. أن يحدد ما يريد معرفته عن الموضوع.
3. أن يقوم ما تعلمه في نهاية الدرس بملء العمود الثالث من الجدول بما اكتسب من معارف ومعلومات.
4. أن يستنتج الأفكار الرئيسة لمقاطع الدرس.
5. أن يستنتج نوع العلاقة بين عدة كلمات وجمل واردة بالنص.
6. أن يشرح من رصيده اللغوي كلمات محددة (حانت - ملتبهة - لا محالة - المصطنعة -) بذكر مرادفها.
7. أن يستخلص الأفكار الجزئية للنص.
8. أن يعبر عن موقفه تجاه أهلنا في الجولان المحتل.
9. أن يوضح الفرق في الدلالة بين تركيبين متشابهين (هجر الصهاينة أهل الجولان من بلادهم - هاجر الرجل إلى بلادٍ أخرى للعمل).

ويسألهم عن الأهداف التي يرغبون بإضافتها على الأهداف الواردة مسبقاً، ومن الإجابات المتوقعة: - أن يضع التلميذ عنواناً جديداً للنص.

- أن يستنتج من النص سبباً ونتيجةً ويحددهما كتابياً.

وهنا يطلب منهم ملء العمودين الأول والثاني بالمطلوب حول ما يعرفونه عن موضوع الدرس وما يرغبون بمعرفته، بعد اطلاعهم على أهداف الدرس.

يقراً المعلم الدرس قراءةً جهريّةً مضبوطةً بالشكل، شارحاً أفكار كل مقطعٍ ومعاني مفرداته الجديدة(حانت: اقتربت) مثال توضيحي لاستنتاج المعنى يكلف المعلم أحد التلامذة بتدوين الجملة التالية على السبورة " قال الفلاح: حانت ساعة الذهاب إلى الحقل فالشمس ستشرق بعد قليل" والسؤال هنا هل أشرقت الشمس عند التكلم عنها؟ فيجيبه أحد التلامذة: (كلا) إذاً نستنتج معنى كلمة (حانت: اقتربت). (الملتبهة: الحارقة، الشديدة الحرارة) مثال توضيحي لاستنتاج المعنى يكلف المعلم أحد التلامذة بتدوين الجملة التالية على السبورة " يعاني سكان الصحراء من حرارة الشمس الملتبهة في الصيف" والسؤال هنا كيف تكون درجة الحرارة في الصحراء صيفاً؟ فيجيبه التلامذة: (مرتفعة جداً وشديدة) إذاً نستنتج من الجملة معنى كلمة (الملتبهة: الحارقة، الشديدة الحرارة)، معنى كلمة (لا محالة: لا شك، بكل تأكيد) مثال توضيحي

لاستنتاج المعنى يكلف المعلم أحد التلامذة بتدوين الجملة التالية على السبورة " عندما أدرس بجدّ واجتهادٍ فسوف أنجح لامحالة" والسؤال هنا هل يبدو هذا التلميذ متأكداً من نجاحه؟ (نعم)، هل عنده شكٌّ بأنه سينجح؟ (كلا) إذا نستنتج معنى كلمة (لا محالة: بكل تأكيد، لا شك). معنى كلمة (المصطنعة: عكس الطبيعية، من صنع الإنسان) من أين أتت كلمة مصطنع؟ (من الصناعة) من الذي يصنع الأشياء؟ (الإنسان) هل يستطيع الإنسان صنع طبيعةٍ خلابة؟ (كلا) هل يستطيع صنع علبة أقلام؟ (نعم)، إذا نستنتج من هذا الكلام بأن الشيء المصطنع عكس الشيء الطبيعي فالمصطنع من صنع الإنسان، أما الطبيعي فهو من صنع الله.

مثلاً في مدرستنا هناك غابةٌ تفصلنا عن الشارع الرئيسي هذا يعتبر حدّاً طبيعياً، وهناك سورٌ يفصلنا عن المباني السكنية المجاورة وهذا يعتبر حدّاً مصطنعاً لأنه من صنع الإنسان.

مرحلة القراءة: ثم يطلب المعلم من التلامذة قراءة الدرس قراءاتٍ فرديةً مع التصويب لأخطاء اللفظ أو التشكيل، ثم يحدد التلامذة فكرة كل مقطعٍ بعد طرح المعلم عدة أسئلة تدور حول المقطع: أين جرت أحداث هذه القصة؟ إلى أين ستذهب عرين؟ لماذا منع الجنود الصهاينة عرين من المغادرة؟ ما العلاقة بين كلمتي موكب وداع وموكب استقبال؟ لماذا تجمع الأهل منذ الصباح الباكر في منزل عرين؟

الأفكار الرئيسية:

1) وداع أهل القرية لعرين في يوم زفافها.

أ- اجتماع الأهل في منزل والد عرين.

ب- زغردة النسوة وبكاء بعض الرجال.

ت- بكاء والدها وتعبيره عن شوقه لرؤيتها ثانيةً.

2) انطلاق موكب عرين والحزن يملأ القلوب.

أ- لقاء عرين بزوجها في الجانب الآخر من الحدود.

ب- وداع عرين لأرض الجولان المحتل.

ت- اقتراب ساعة الرحيل.

3) منع الصهاينة عرين من المغادرة قبل التوقيع على ورقة التنازل عن حق العودة.

أ- وقوف الجنود الصهاينة على الحاجز.

ب- إجبارها على التوقيع على ورقة التنازل عن حق العودة.

ت- بكاء عرين وثقتها بالعودة الحتمية.

4) مغادرة عرين أرض مولدها إلى الوطن الأم.

أ- تنظيم لجنة الصليب الأحمر لخروج عرين من الجولان.

ب- اجتياز عرين البوابة الصفراء عند الحادية عشرة والنصف صباحاً.

ثم يطلب المعلم من التلامذة وضع عنوان جديد للنص (فرح يخالطه حزن، عرس بطعم الحزن، فرح أهل الجولان....)

إذا كان بكاء عرين نتيجة فما هو السبب؟

ثم يتم التقويم النهائي بالانتقال لحل أسئلة أستوعب وأفهم، اللغة والتراكيب، أتذوق، موقف ورأي. ويملاً التلامذة العمود الثالث بالجدول الذاتي بما تعلموا واكتسبوا من معارف ومعلومات جديدة.

يكتب المعلم على السبورة التركيبيين التاليين: (هجر الصهاينة أهل الجولان من بلادهم- هاجر الرجل إلى بلادٍ أخرى للعمل)، ثم يسأل التلامذة عن الفرق بين هذين التركيبيين.

الهجرة الإرادية هي انتقال فرد أو مجموعة أفراد بإرادتهم من مكان إلى آخر طلباً للعلم أو تحسين الوضع المعيشي والبحث عن عمل وغيرها من الأسباب، أما التهجير هو إجبار الأفراد بشكل قسري على ترك بيوتهم وأراضيهم بغية احتلالها والسيطرة عليها، دون أخذ رأيهم أو موافقتهم.

ما العلاقة بين كلمتي (الطبيعية والمصطنعة)؟ علاقة تضاد

ما العلاقة بين جملتي (التفتت بعينين دامعتين، لتلقي نظرة حزينة على أرض مولدها)؟

وفي نهاية الدرس يطلب المعلم من التلامذة مقارنة المعلومات الواردة في العمود الثالث مع المعلومات الواردة في العمود الأول، وتصويب الخاطئ منها، ومقارنة المعلومات الواردة في العمود الثاني والثالث لتوجيههم نحو البحث عن المعلومات التي يرغبون بمعرفتها ولم يجب عنها مضمون النص، وذلك بالبحث عنها في المكتبة المدرسية أو على شبكة الانترنت وغيرها من مصادر التعلم العديدة.

نشاط(ابحث أكثر):

اجمع بعض المعلومات عن الجولان المحتل (مواسمه الزراعية- سكانه) واكتبها بفقرة في دفترك، واكتب رسالةً توجهها إلى أهلنا في الجولان المحتل تعبر فيها عن مشاعرك تجاههم وموقفك من صمودهم بوجه المحتل.

الدرس الرابع: خيارات بلادي

النقاط التعليمية:

- خيارات بلادنا سببٌ لمطامع العدو بأرضنا.
- بحيرة طبريا ثروةً طبيعيةً هامة.
- أهمية سهول الجولان الخصبة.
- أهمية الحفاظ على خيارات بلادنا وحمايتها من المطامع.

الأهداف التعليمية:

يتوقع من المتعلم في نهاية الحصة الدراسية الآتي:

- أن يذكر معارفه السابقة عن الصور المعروضة أمامه.
- أن يحدد ما يريد معرفته عن خيرات بلاده.
- أن يقوم ما تعلمه في نهاية الدرس بملء العمود الثالث من الجدول بما اكتسب من معارف ومعلومات.
- أن يحدد مكونات كل صورة من الصور.
- أن يستنتج أسباب احتلال الصهاينة لأرضنا العربية.
- أن يستنتج أهمية الحفاظ على خيرات بلادنا.
- أن يعبر بمقطعٍ من إنشائه عن خيرات بلادنا وطمع المحتل فيها مستعيناً بالصور.
- أن يعبر عن موقفه من الدفاع عن الوطن وعدم السماح باستغلال خيراته.

إجراءات الدرس: الوسائل التعليمية: مجموعة من الصور لبحيرة طبريا وسهول الجولان، الكتاب

الإثارة والتمهيد: يعرض المعلم الصور الثلاثة على التلامذة ويتحدث عن كل منها بمساعدة التلامذة (تتميز بلادنا العربية بكثرة خيراتها وثرواتها وخصوبة أرضها وهذا كان سبباً لمطمع الكثير من الأعداء باستغلال هذه الخيرات).



ما الذي تريدون معرفته عن هذه الصور؟

ماذا تعرفون عن سهول الجولان؟

هل تعرفون أين تقع بحيرة طبريا؟

ما واجبنا تجاه خيرات بلادنا؟

ويطلب من تلامذته ملء العمودين الأول والثاني من الجدول الذاتي.

الصورة الأولى: بحيرة طبريا

أين تقع؟ تقع في الجزء الشمالي لمسار نهر الأردن بين الجولان (سورية) والجليل (فلسطين)

الصورة الثانية: سهول الجولان
تقع في هضبة الجولان السوري المحتل وتتميز بخصوبة أرضها وكثرة خيراتها ومواسمها الخيرة هل تعرفون محصولاً تتميز به سهول الجولان؟ محصول التفاح.

الصورة الثالثة: من جولاننا الحبيب
تبين لنا جمال الطبيعة الساحرة، وكثرة الأشجار الخيرة والمساحات الزراعية الكبيرة التي تعد ثروة حقيقية.

ثم يكلف المعلم أحد التلامذة بطرح الأسئلة التالية على زملائه:

ما سبب احتلال الصهاينة لأرضنا المحتلة؟ (مطامعهم العدوانية بالسيطرة على أرضنا واستغلال خيراتها).

ما هو واجبنا تجاه ثروات وطننا وخيرات بلادنا؟ (الحفاظ عليها- الاهتمام بها- تنمية الموارد الطبيعية في بلادنا- المحافظة على نظافة الغابات والشواطئ والأراضي الزراعية)

ثم يطلب من التلامذة كتابة مقطع يتحدثون فيه عن خيارات بلادنا وأطماع المحتلين فيها مبيناً فيها واجبنا تجاه هذه الثروات والخيرات.

وبنهاية الدرس يملأ التلامذة العمود الثالث من الجدول.

نموذج لبعض الجداول التي يمكن مشاهدتها بعض التمهيد وطرح الأسئلة من قبل المعلم:

عنوان الدرس: خيارات بلادي		
ماذا أعرف؟	ماذا أريد أن أعرف؟	ماذا تعلمت؟
<p>الجولان هضبة سورية محتلة. تقع بحيرة طبريا في لبنان. تتميز سهول الجولان بخصوبتها. تشتهر الجولان بمحصول التفاح.</p>	<p>لماذا سمي الدرس تحت عنوان خيارات بلادي؟ ما هو واجبي تجاه خيارات بلادي؟ كيف أحافظ عليها؟ ما سبب مطامع العدو بأرضنا؟</p>	<p>تقع بحيرة طبريا بين سورية وفلسطين المحتلة. يتحدث درس اليوم عن خيارات بلادنا العديدة من أراضي خصبة وثروة مائية. يجب علينا المحافظة على خيارات بلادنا. خيارات بلادنا سبب لمطامع العدو فيها. يجب علينا تنميتها والحفاظ على نظافتها.</p>

* وهنا يجب تصحيح المعلومة الخاطئة الواردة بالعمود الأول عن موقع بحيرة طبريا.

وفي نهاية الدرس يطلب المعلم من التلامذة مقارنة المعلومات الواردة في العمود الثالث مع المعلومات الواردة في العمود الأول، وتصويب الخاطئ منها، ومقارنة المعلومات الواردة في العمود الثاني والثالث لتوجيههم نحو البحث عن المعلومات التي يرغبون بمعرفتها ولم يجب عنها مضمون النص، وذلك بالبحث عنها في المكتبة المدرسية أو على شبكة الانترنت وغيرها من مصادر التعلم العديدة.

نشاط(ابحث أكثر):

أجمع بعض المعلومات عن موسم زراعي من خيارات بلادنا تشتهر به سورية.

الخطط التعليمية اليومية للوحدة التاسعة:

الدرس الأول : مصنع السيارات

النقاط التعليمية :

- تطور الصناعة في سورية.
- انطلاق مصنع سيارات (شام) عام 2007.
- مكان المصنع في مدينة عدرا.
- تدشينه من قبل السيد الرئيس بشار الأسد.
- الطاقة الإنتاجية لهذا المصنع 10000 سيارة سنوياً.
- يحوي المصنع 100 عامل ومهندس.

الأهداف التعليمية :

يتوقع من المتعلم في نهاية الحصة الدراسية الآتي:

1. أن يذكر معرفته السابقة عن الموضوع.
2. أن يحدد ما يريد معرفته عن الموضوع.
3. أن يقوم ما تعلمه في نهاية الدرس بملء العمود الثالث من الجدول بما اكتسب من معارف ومعلومات.
4. أن يسمي المنطقة التي يوجد فيها مصنع السيارات (شام).
5. أن يحدد سنة انطلاق المصنع.
6. أن يذكر الاسم الذي أطلق على المصنع.
7. أن يعدد فوائد التطور الصناعي في سورية والمنطقة.
8. أن يحدد الطاقة الإنتاجية لهذا المصنع .
9. أن يعرف (الطاقة الإنتاجية) كمفهوم جديد.
10. أن يعبر عن موقفه تجاه تدريب اليد العاملة السورية بالمصنع.
11. أن يعبر عن شعوره تجاه تطور الصناعة في بلده.

إجراءات الدرس:

الوسائل التعليمية: الكتاب، الصور المتعلقة بالمصنع التي توضح أجزاءه.

يعرض المعلم أمام تلامذته صوراً لمصنع سيارات (شام) في عدرا





ثم يطلب منهم وضع الجدول الخاص بالدرس، و يطرح عليهم الأسئلة التالية:

هل شاهدتم هذا المصنع من قبل؟

ماذا تعرفون عنه؟

هل تعرفون أين يقع؟

ما الصناعات التي تصنع فيه؟

ماذا تريدون أن تعرفوا عن هذا المصنع؟

وبعد طرح هذه الأسئلة، يطلب منهم ملء العمود الأول والثاني للجدول.

ثم يكلف تلميذاً بالوقوف أمام زملائه و طرح بعض الأسئلة المتعلقة بالصورة عليهم.

ما الذي نشاهده بالصورة الأولى ؟ (مصنع سيارات)

ما الذي نشاهده بالصورة الثانية ؟ (سيارة فضية اللون)

هل تعرفون نوع السيارة التي نشاهدها بالصورة ؟ (سيارة شام)

من الذي يقود هذه السيارة ؟ (سيادة الرئيس بشار الأسد)

يتابع المعلم بمرحلة الإثارة والتمهيد: لقد تطورت الصناعات في عالمنا الحالي بسرعة كبيرة من صناعة

السيارات والأسلحة والأدوية والألعاب والأدوات الكهربائية و.....

ولقد كان لسورية نصيبها من هذه النهضة والتطور الصناعي، و تتوج هذا التطور في عام 2007 بتدشين السيد الرئيس بشار الأسد مصنع السيارات بالمدينة الصناعية بعدرا الواقعة في محافظة ريف دمشق، ولهذا المصنع أهمية كبيرة.

ما الأهمية التي تتوقعونها لهذا المصنع؟ (تلبية حاجة سورية من السيارات، تصدير الفائض منها، ازدهار الاقتصاد، إيجاد فرص عمل للشباب السوريين،).

وسيقوم هذا المصنع بإنتاج السيارات على مرحلتين:

الأولى: تجميع قطع السيارات وهذه المرحلة ستمهد للمرحلة الثانية.
الثانية: تصنيع أجزاء السيارة وقطع التبديل لها.

يقراً المعلم الدرس قراءة مقطعية شارحاً كل مقطع على حدا، ثم يستنتج مع تلامذته معاني المفردات الجديدة (صروح: جمع صرح وهو البناء العالي).
من ذكرنا أين مرت معنا هذه المفردة في الفصل الدراسي الأول؟ "مرت في درس مدينة حلب" (بروز: ظهور) من يضع هذه المفردة في جملة مفيدة؟
"يساهم العلماء السوريون في بروز اسم سورية بين الأمم المتحضرة".
(الممهّدة: المحضّرة والسابقة) مثال: "نقوم بإجراء اختبارات شهرية لتكون ممهّدةً للامتحان النهائي" والسؤال: لماذا تجري الاختبارات الشهرية؟ "لكي نحضر جيداً للامتحان" هل تجري قبل الامتحان أم بعده؟ "تجري قبله".
(التسهيلات: ضد الصعوبات وهي الأمور المُساعدة) مثال: "تقدّم المدرسة لنا كلّ التسهيلات لكي نعلم دون تعذب".
(يحفّز: يشجّع، ضد يَحْبِط) مثال: "يحفّزني معلمي على الاجتهاد والجِدِّ، ولكنني أحيّط عندما أرى نتائج سيئة" أي أن التحفيز هو التشجيع والحماس، أما الإحياط هو الإحساس بالفشل

ثم يكلف التلامذة بقراءة فردية لمقاطع الدرس، ووضع فكرة رئيسة لكل مقطع.

الأفكار الرئيسية:

1) نهضة سورية بالصروح الصناعية.

(2) انطلاق المرحلة الأولى لمصنع "شام".

(3) الطاقة الإنتاجية لمصنع "شام".

(4) توجيهات السيد الرئيس لإدارة المصنع.

يتخلل الدرس تقويماً مرحلياً من خلال طرح بعض التلامذة على رفاقهم بعض الأسئلة :

كم تبلغ الطاقة الإنتاجية لمصنع شام؟ أين يقع هذا المصنع؟ في أي عام تم تدشينه؟

في نهاية الدرس يملأ التلامذة العمود الثالث من الجدول، ويسألهم المعلم عن :

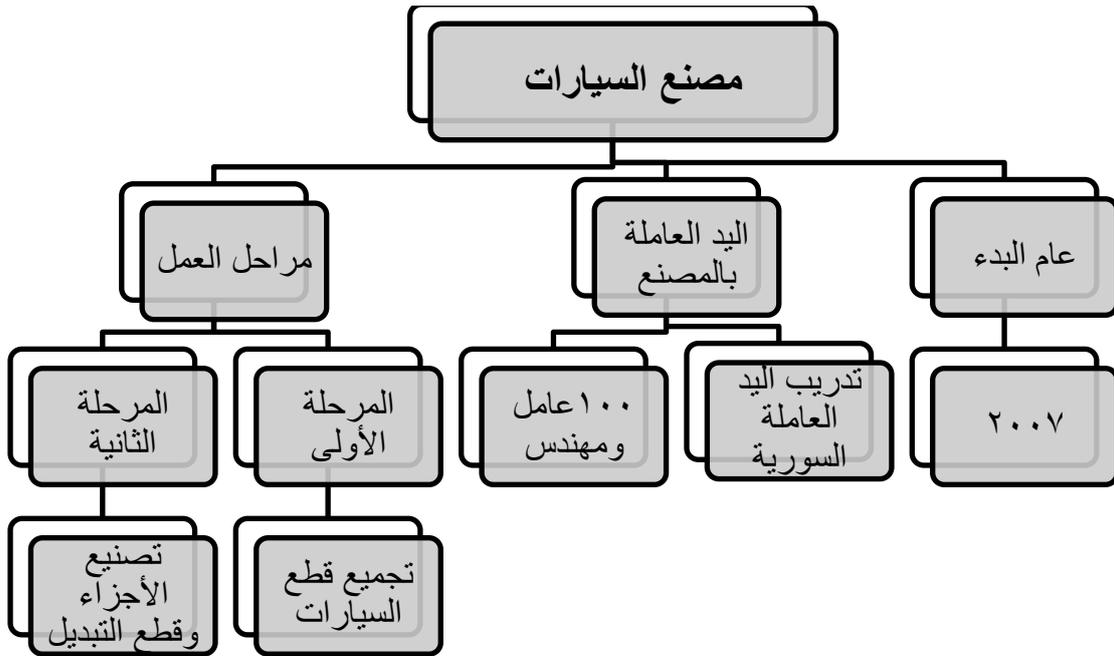
- فوائد التطور الصناعي في سورية والمنطقة (تشغيل الشباب، تأمين احتياجات كل بلد، مواكبة التطور الحضاري، استغلال موارد البلدان بشكل جيد....)

- موقفهم من تدريب اليد العاملة السورية في هذا المصنع (إنه أمرٌ جيدٌ ويوفر فرص عملٍ للكثير من الشبان العاطلين عن العمل، ويوفر نفقات العمالة الأجنبية).

- شعورهم تجاه التطور الصناعي في سورية. (نشعر بالفخر والاعتزاز بالتطور، السبب: لأنه يرفع اسم بلدنا عالياً ويزيد من إمكانات البلد الاقتصادية).

- مدلول توجيهات السيد الرئيس لتقديم التسهيلات اللازمة للمواطنين للحصول على سيارة شام. (تدلُّ على اهتمامٍ واضحٍ من سيادته، ورعايته الكريمة للمواطنين).

ويتم رسم مخطط مفاهيمي لربط أفكار الدرس وتلخيصها، يبدأ من العنوان ويتفرع عنه عام البدء بالمصنع، ومراحل العمل فيه (المرحلة الأولى والثانية وما تتضمن كل منهما)، وصفات العمل فيه (تدريب اليد العاملة السورية ويتضمن حالياً 100 عامل ومهندس).



وفي نهاية الدرس يطلب المعلم من التلامذة مقارنة المعلومات الواردة في العمود الثالث مع المعلومات الواردة في العمود الأول، وتصويب الخاطيء منها، ومقارنة المعلومات الواردة في العمود الثاني والثالث لتوجيههم نحو البحث عن المعلومات التي يرغبون بمعرفتها ولم يجب عنها مضمون النص، وذلك بالبحث عنها في المكتبة المدرسية أو على شبكة الانترنت وغيرها من مصادر التعلم العديدة.

نشاط للتلامذة (ابحث أكثر)

ابحث في شبكة الانترنت عن إنجاز حضاري آخر و تحدث عنه وادعمه بالصور.

الدرس الثاني :دار الأوبرا السورية

النقاط التعليمية:

- مساحة دار الأوبرا 5300 متر مربع.
- تأسيس دار الأوبرا عام 2003.
- موقع دار الأوبرا مقابل مكتبة الأسد، ومجاور مبنى الهيئة العامة للإذاعة والتلفزيون.
- أقسام الدار الداخلية.
- معنى كلمة الأوبرا هو المسرح الغنائي.
- تعرض فيها المسرحيات الغنائية.
- تجري التحضيرات للعرض المسرحي في الكواليس.

الأهداف التعليمية :

يتوقع من المتعلم في نهاية الحصة الدراسية الآتي:

1. أن يذكر معارفه السابقة عن دار الأوبرا.
2. أن يحدد ما يريد معرفته عن دار الأوبرا.
3. أن يقوّم ما تعلمه في نهاية الدرس بملء العمود الثالث من الجدول بما اكتسب من معارف ومعلومات.
4. أن يحدد مساحة دار الأوبرا.
5. أن يذكر عام تأسيس الدار.
6. أن يحدد موقع دار الأوبرا بشكل دقيق.
7. أن يعدد الأقسام الداخلية لدار الأوبرا.
8. أن يعرف الكواليس.
9. أن يحدد الفكرة الرئيسة لكل مقطع من مقاطع الدرس.
10. أن يعدد التحضيرات التي تجري بالكواليس.
11. أن يعبر عن شعوره تجاه هذا الصرح الحضاري.
12. أن يحدد موقفه تجاه التطور الثقافي في سورية.

إجراءات الدرس:

الوسائل التعليمية: بطاقات تعليمية مدوّنة عليها كلمات (الأوبرا- الفناء- الكواليس- المقصورات المعلقة) وبطاقات عليها تعريف كل من هذه الكلمات، صور لدار الأوبرا، الكتاب.

يعرض المعلم أمام تلامذته صوراً لدار الأوبرا السورية



ثم يسأل التلامذة عن هذه الصورة:

هل رأيتم هذا البناء سابقاً؟

ماذا تتوقعون أن يكون هذا البناء؟

وماذا يعرض فيه؟

هل شاهدتموه على شاشة التلفاز؟

ماذا تريدون أن تعرفوا عن هذا البناء الضخم؟

ويطلب منهم ملء العمود الأول والثاني بالجدول.

في الدرس السابق تعرفنا على إنجاز حضاري صناعي كبير وهو مصنع السيارات أما اليوم فسوف نتعرف على إنجاز ثقافي وصرح معماري رائع وهو "دار الأسد للفنون المسرحية" المعروفة بـ "دار الأوبرا" لعرض المسرحيات الغنائية والحفلات الفنية، والتي تأسست عام 2003 وستتعرف بدرسنا الحالي على (موقع دار الأوبرا - أقسام هذه الدار - معنى كلمة الأوبرا - الكواليس - المقصورات) ثم يعرض المعلم البطاقات المكتوب عليها المفردات بدون عرض تعاريف لهذه المصطلحات .

يقرأ المعلم الدرس قراءة جهريّة مضبوطة بالشكل، مع شرح كل مقطع من المقاطع ثم يسأل تلاميذه معاني المفردات الجديدة. (تطلُّ: تشرفُّ) مثال توضيحي " تطلُّ مدينة اللاذقية على البحر الأبيض المتوسط، تطلُّ مدرستنا على الشارع الرئيسي". (الفناء: الباحة الواسعة) مثال توضيحي " يوجد في مدرستنا فناءً واسع بين الصفوف".

ويسأل التلامذة عن الأفكار الرئيسة لمقاطع الدرس:

- 1) التعرف إلى موقع دار الأوبرا.
- 2) وصف دار الأوبرا وبواباتها.
- 3) أقسام الدار الداخلية.
- 4) كواليس دار الأوبرا.

ثم يكلف المعلم بعض التلامذة بقراءة الدرس بصيغة محاكاة للحوار الموجود بالدرس، وبعد عدة قراءات يكلف المعلم أحده التلامذة بإجراء تقويم مرحلي لزملائه بطرح أسئلة تتعلق بالمقطع الأول وتلميذ آخر للمقطع الثاني وهكذا.....

كم تبلغ مساحة دار الأوبرا؟ أين تقع هذه الدار؟ كم عدد أبوابها؟ وأيّهم الأجل؟ من يعدد أقسام الدار الداخلية؟ ما هي المقصورات؟ ما هي الكواليس؟ وماذا يجري بداخلها؟

ويطرح عليهم بعض الأسئلة: ما أقسام دار الأوبرا؟

ما شعورك تجاه هذا المنجز الحضاري؟ هل يعجبك التطور الثقافي في سورية؟ ولماذا؟

التقويم النهائي:

عرض البطاقات التي تتضمن تعاريف المصطلحات بشكل غير مرتب ويطلب من بعض التلامذة إعادة ترتيبها بشكل صحيح، ومن ثم يملأ التلامذة العمود الثالث من الجدول .

وفي نهاية الدرس يطلب المعلم من التلامذة مقارنة المعلومات الواردة في العمود الثالث مع المعلومات الواردة في العمود الأول، وتصويب الخاطئ منها، ومقارنة المعلومات الواردة في العمود الثاني والثالث لتوجيههم نحو البحث عن المعلومات التي يرغبون بمعرفتها ولم يجب عنها مضمون النص، وذلك بالبحث عنها في المكتبة المدرسية أو على شبكة الانترنت وغيرها من مصادر التعلم العديدة.

نشاط ابحث أكثر :

اجمع بعض الصور لدار الأوبرا من الداخل واذكر بعض الحفلات التي أقيمت فيها.

الدرس الثالث: سد بلوران

النقاط التعليمية:

- موقع سد بلوران
- بدء استثمار السد عام 1982
- أقسام مياه السد (مياه الشرب_ مياه الري_ مياه خلف السد للثروة السمكية)
- مهارات العرض الشفوي الجيد

الأهداف التعليمية:

يتوقع من المتعلم في نهاية الحصة الدراسية الآتي:

1. أن يذكر معارفه السابقة عن سد بلوران.
2. أن يحدد ما يريد معرفته عن السد.
3. أن يقوم ما تعلمه عن سد بلوران بملء العمود الثالث من الجدول بما اكتسب من معارف ومعلومات.
4. أن يحدد التلميذ موقع سد بلوران.
5. أن يذكر موعد بدء استثمار السد.
6. أن يعدد التلميذ أقسام مياه السد.
7. أن يعدد مهارات العرض الشفوي الجيد.
8. أن يعبر عن شعوره تجاه هذا الصرح العظيم.
9. أن يعدد فوائد السد.
10. أن يسمي سدوداً أخرى تقع في سورية.
11. أن يمثل التلامذة عرضاً شفويّاً أمام زملائهم مستخدمين المعلومات الواردة بالدرس مقروناً بالصور.

إجراءات الدرس:

الوسائل التعليمية: عدة صور لسد بلوران، بطاقات تعليمية مكتوب عليها (سد بلوران - عام 1982 - مياه الشرب مع صورة بجانبها - مياه الري مع صورة توضيحية - مياه السد للثروة السمكية مع صورة لصيد السمك ضمن السد)

الإثارة والتمهيد: لقد تعرفنا بالفصل الأول على العرض الشفوي، ولقد كانت وسائله - كما مر معنا - (الشفافات - البطاقات - الحاسوب) ولقد كان ذلك العرض عن تسوس الأسنان وأسبابه وسبل الحماية من التسوس.

يعرض المعلم صور سد بلوران



و يطرح على التلامذة الأسئلة التالية:

هل تعرفون هذا السد؟

ماذا تعرفون عنه؟ هل تعرفون اسمه؟

هل تعرفون أين يقع؟

هل تعلمون في أي سنة تأسس؟

ما الذي ترغبون بمعرفته عنه؟

ثم يطلب منهم ملء العمود الأول و الثاني من الجدول الخاص بالدرس .

ويتابع: اليوم سنتعرف على إنجاز حضاري كبير وهو سد بلوران، الذي يقع في قرية بلوران بالريف الشمالي لمحافظة اللاذقية، وسنجري بنهاية الدرس عرضاً شفوياً عن هذا السد باستخدام البطاقات والصور التوضيحية.

يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالصور على التلامذة :

ماذا نشاهد في الصورة الأولى؟ (صورة سد بلوران)

هل تعرفون سدوداً أخرى في سوريا؟ (سد الفرات، سد الباسل، سد 16 تشرين)

ماذا نشاهد في الصورة الثانية في الكتاب؟ (مياه للشرب)

ماذا نشاهد في الصورة الثالثة في الكتاب؟ (مزارع يقوم بسقاية المزروعات)

ماذا نشاهد في الصورة الرابعة من صور الكتاب؟ (صيد الأسماك في السد)

ثم يكلف المعلم بعض التلامذة بقراءة المعلومات الواردة عن السد من الكتاب. (بدأ استثمار السد عام 1982، مياه السد تتجمع من مواسم الأمطار وبعض الأنهار و الينابيع المجاورة، تنقسم مياه السد لثلاثة أقسام: مياه نقية للشرب، مياه لري المزروعات في القرى المجاورة، وقسم يتم اختزانه خلف السد وهو خاص بالثروة السمكية).

والآن من يذكرنا بشروط العرض الشفوي ومهاراته؟ (استخدام إيماءات الوجه وحركات اليدين، عرض الأفكار مرتبة وربطها بالصور، التزام الوقت المحدد، والصوت الواضح)

ثم يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة التقويمية للدرس:

ما اسم السد الذي نتحدث عنه؟

أين يقع هذا السد؟

متى بدأ استثماره؟

ما أقسام مياه السد؟

ومن ثم يملأ التلامذة العمود الثالث بالجدول بنهاية الدرس

ثم يكلف المعلم بعض التلامذة بإجراء العرض الشفوي أمام زملائهم باستخدام البطاقات والصور الخاصة بالدرس وذلك بإشراف المعلم، حيث يقوم بتوزيع الأدوار وتكليف التلامذة بتنظيم المعلومات فيما بينهم، بحيث يعرف كل تلميذ ما الذي سيقوم بعرضه أمام بقية التلامذة، وما الصور التي سيستعينون بها.

أما بالنسبة لباقي التلامذة المشاهدين للعرض، فيطلب منهم المعلم تجهيز بطاقة تقويم العرض الشفوي وذلك للحكم على أداء زملائهم في العرض.

بطاقة تقويم العرض الشفوي

التقويم		العبارة
لا	نعم	
		أعجبتني المقدمة، وأثارت تفكيري.
		استقدتُ من المعلومات المعروضة.
		نظّمَ مقدم العرض معلوماته بشكلٍ متسلسلٍ.
		استخدمَ الصور المناسبة للفكرة.
		استعانَ بحركاتِ الوجه واليدين للتعبير عن فكره.

وفي نهاية الدرس يطلب المعلم من التلامذة مقارنة المعلومات الواردة في العمود الثالث مع المعلومات الواردة في العمود الأول، وتصويب الخاطئ منها، ومقارنة المعلومات الواردة في العمود الثاني والثالث لتوجيههم نحو البحث عن المعلومات التي يرغبون بمعرفتها ولم يجب عنها مضمون النص، وذلك بالبحث عنها في المكتبة المدرسية أو على شبكة الانترنت وغيرها من مصادر التعلم العديدة.

نشاط ابحت أكثر:

أقدّم تقريراً شفويّاً عن أهمية المياه، وكيفية الحفاظ عليها.

ملحق رقم (3)

استبانة الاتجاهات

عزيزي التلميذ:

أرجو منك الإجابة عن البنود التالية بما يناسب آراءك وأفكارك، بوضع إشارة× أمام أحد الخيارين لكل عبارة مما يلي.....
شاكراً تعاونك.

غير موافق	موافق	العبارة
		أفضل استخدام طريقة الجدول الذاتي في تعلم القراءة على الطريقة المعتادة.
		أكثر ما أعجبنى في هذه الطريقة هو التركيز على معرفتي السابقة عن الموضوع.
		ساعدتني خطوة "ماذا أريد أن أعرف" عن الموضوع على التعلم أكثر.
		أسهمت خطوة "تقويم ما تعلمته" في نهاية الدرس بإعطائي الثقة بنفسى حول ما تعلمته.
		أؤيد استخدام هذه الطريقة في مواد (العلوم والصحة- الدراسات الاجتماعية- الرياضيات- التربية الإسلامية)
		أحبُّ أن أتعلم بهذه الاستراتيجية دائماً.
		أعجبنى نشاط ابحت أكثر الذي يتطلب بحثي بمفردى عن المعلومات.
		أفادنى نشاط جمع الصور التوضيحية في إغناء معلوماتي وفهمي.
		ساعدنى تحضير الجدول الذاتى الخاص بكل درس قبل البدء به فى تنظيم معلوماتى عن كلِّ موضوع تعلمته.
		أفادنى طرح الأسئلة الخاصة بي ضمن خطوة "ماذا أريد أن أعرف" فى زيادة اعتمادى على نفسى للحصول على إجاباتٍ لها.
		أكسبني البحث عن المعلومات فى مكتبة المدرسة مهارةً فى البحث عن المعلومات.
		أسهم بحثي عن المعلومات ضمن شبكة الانترنت فى تعرفي أكثر على فوائدها.

ملحق رقم (4)

خطاب موجه للسادة المحكمين

الدكتور الفاضل:

تحية طيبة وبعد...

تقوم الباحثة هديل فايز رستم بإجراء بحث بعنوان: **فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي واتجاهات التلامذة نحوها** (دراسة شبه تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في كتاب العربية لغتي في مدينة اللاذقية).

وذلك لنيل درجة الماجستير في تربية الطفل، جامعة تشرين، بإشراف الدكتورة روعة جناد.

ولإنجاز هذا البحث لا بدّ من تصميم أدوات بحث تتسم بالموضوعية والصدق والثبات، وهذا يستلزم بلا شكّ اطلاع السادة المحكمين عليها، ووضعها موضع النقد للتأكد من صلاحيتها.

لذا تضع الباحثة بين أيديكم البرنامج التعليمي الذي أعد لتعليم الوجدتين الثامنة والتاسعة من كتاب العربية لغتي للصف الرابع الأساسي، وذلك وفق استراتيجية الجدول الذاتي. علماً أنه تمت الإفادة في إعداد هذا البرنامج التعليمي من عدة دراسات ورد ذكرها بقائمة المراجع.

والاختبار التحصيلي القبلي- البعدي، والمتابعة الذي أعدّ لقياس مهارات الفهم القرائي ضمن مستويات الكلمة، الجملة، والفقرة.

واستبانة الاتجاهات التي تهدف إلى معرفة اتجاهات التلامذة نحو هذه الاستراتيجية، وأنشطتها.

أرجو بيان رأيكم في ما يلي:

صحة صياغة الأهداف، وتوافقها مع المحتوى التعليمي للوجدتين المختارتين.

مدى صلاحية أسئلة اختبار الفهم القرائي لقياس ما وضعت لقياسه.

صحة صياغة أسئلة الاختبار ووضوحها، و موضوعيتها.

مدى صلاحية بنود الاستبانة لقياس ما وضعت لقياسه.

صحة صياغة بنود الاستبانة ووضوحها، و موضوعيتها.

مناسبة الأنشطة والإجراءات للمحتوى التعليمي ولخطوات استراتيجية الجدول الذاتي.

بيان رأيكم في ما ينبغي حذفه أو إضافته أو تعديله.

بيان أية ملاحظات أخرى ترون ضرورة الإدلاء بها.

ولكم جزيل الشكر والامتنان

هديل فايز رستم

ملحق رقم (5)

الاختبار

اختبار الفهم القرائي

اختبار في مادة اللغة العربية

الصف الرابع الأساسي

مدرسة الشهيد عماد علي

اسم التلميذ:

تعليمات الاختبار

عزيزي التلميذ:

اقرأ التعليمات التالية قبل الإجابة عن بنود الاختبار.

1) عند الإجابة عن أسئلة الاختيار من متعدد ذات الخيارات (أ- ب- ج- د): تتم الإجابة بوضع دائرة حول حرف الإجابة الصحيحة.

مثال توضيحي:

تعني كلمة "المائة": أ- العالية. ب- المتمايلة.

ج- الكثيفة. د- الخضراء.

2) عند الإجابة عن سؤال (أضع عنواناً جديداً للنص): يقرأ التلميذ النص قراءة متأنيةً ويضع عنواناً مناسباً لذلك النص بعد قراءته، ويكتب العنوان على السطر المجاور للسؤال.

مثال توضيحي: كانت "بصرى" في العهد الروماني عاصمةً للولاية العربية الرومانية، لذلك بناها الرومانيون على شكل صورة مصغرة عن مدينة روما، ومن أهم معالمها: مسرح بصرى الذي يتسع مدرجه لخمسة عشر ألفاً من المتفرجين، ويقسم المشاهدون فيه إلى ثلاث طبقات: طبقة مجلس الشيوخ ومجلس المدينة، طبقة قادة الجيش والتجار والصُّنَّاع، طبقة عامة الناس والعبيد وتشاهد العروض المسرحية وقوفاً على الأقدام في الرواق العلوي.

عنوان النص:مسرح بصرى.....

3) عند الإجابة عن سؤال تحديد فكرتين رئيسيتين من النص: يقرأ التلميذ النص قراءة متأنيةً ويستخلص منه فكرتين جزئيتين، ويكتب الفكرة الأولى على السطر الأول، والفكرة الثانية على السطر الثاني.

مثال توضيحي على نفس المقطع السابق:

الفكرة الأولى: سعة مدرج بصرى. الفكرة الثانية: أقسام المشاهدين وترتيبهم في المدرج.

4) عند الإجابة عن سؤال هل تؤيد الكاتب فيما ذكر من أفكار؟ مع ذكر السبب: يختار التلميذ أحد الخيارين (نعم لا) بوضع إشارة × في أحد المستطيلين، ثم يذكر سبب اختياره ويكتب السبب على السطر المجاور.

5) عند الإجابة عن أسئلة وضع الكلمات في مجموعات حسب المفهوم الذي تستخدم لأجله: يقرأ التلميذ الكلمات بشكل جيد، ومن ثم يختار منها ما يناسب المفهوم المكتوب، وينقل الكلمات إلى السطر المجاور للمفهوم المذكور.

مثال توضيحي:

أضع الكلمات (حق التعلم- المناقشة فيما يخصني من آراء- مجلس الأطفال في دير الزور- لجنة حماية البيئة- النظافة- حق اللعب والترفيه- لجنة حماية الآثار)

مفهوم حقوق الطفل: حق التعلم- المناقشة فيما يخصني من قضايا وأمور- حق اللعب والترفيه.

مفهوم مجلس الطفولة: لجنة حماية الآثار- مجلس الأطفال في دير الزور- لجنة حماية البيئة.

6) عند الإجابة عن سؤال العلاقة بين الجمل: يقرأ التلميذ الجمل بشكل جيد، وبناءً على فهمه لمعنى الجمل، يحدد نوع العلاقة بينها.

مثال توضيحي: العلاقة بين الجملتين: (تناول غذاء صحي ومتنوع) و(الحصول على جسم سليم ومعافى)

هي علاقة: سبب ونتيجة

بنود اختبار الفهم القرائي

أولاً: أقرأ النص التالي ثم أجيب عن الأسئلة.

لكلّ وطنٍ آذاره، لكن حكاية آذار السورية تختلفُ عن كلِّ الحكايات، فهي ليست فقط سندساً أخضرَ وطبيعةً غناءً، بل هي حكايةُ كفاحٍ وصمودٍ وثوراتٍ، فأذار بلادي حكاية الإنسان الخيّر و المقاوم معاً، حكايةُ الأرضِ والتمسكِ والصمودِ.

في الثامن من آذار يوم الثورة القومية، وفي آذار أيضاً يوم المرأة العالمي، وعيد الأمّ، وعيد الطبيعة، لكن السوريين في الجولان أضافوا له عيداً آخر هو يوم الشهادة، يوم استشهاد أم الشهداء غالية فرحات، التي عرفها أهل قرية "بقعاثا" المحتلة بأمّ سعيد.

س1- تعني كلمة (كفاح) الواردة في النص:

أ- نضال. ب- تنازل.

ج- استسلام. د- تفاوض.

س2- ضد كلمة (المحتلة) الواردة بالنص:

ب- المحررة. ب- المنحدرة.

ج- المدمرة. د- المقسّمة.

س3- العلاقة بين كلمتي (ثورة) و(ثورات) هي علاقة :

أ- ترادف. ب- جمع ومفرد.

ج- مثني وجمع. د- اسم وصفة.

س4- أضع عنواناً مناسباً للنص السابق:

ثانياً: أقرأ النص التالي ثم أجيب عن الأسئلة.

وتابعَ الأحفادُ المسيرةَ، واستمرَّ النضالُ، وأفشَلَ المخططاتِ العدوانيةَ بتهويدِ المواطنين وإجبارهم على حملِ الهويةِ الصهيونيةِ، وتمسَّكوا بغراسِ الثَّقَاحِ والزَّيْتونِ، وكلما اقتلع العدو الغاشمُ غرسَةً زرعوا غيرها فلن يتركوا الأرضَ ولن يفرطوا بشبرٍ واحدٍ منها.

وصار يوم الرابع عشر من آذار من كلِّ عامٍ يومُ التمسكِ بالأرضِ كالجذور، وحمائيتها من أطماعِ المستوطنين الصَّهاينة، وهو استمرارٌ للنُّضالِ البطولي الذي خاضه أهلنا منذ أكثر من ثلاثين عاماً، وجيلاً بعد جيل مازلنا باقين على صدورِ المحتلِّين كالجدار، كصخور هضبة الجولان، ولن نفرط بأرضنا مهما توالى المحن، واشتدَّت المصائب.

س5- أكتب فكرتين جزئيتين من محتوى النص السابق:

الفكرة الأولى _____

الفكرة الثانية _____

س6- هل تؤيد الكاتب فيما ذكره من افكار و آراء ؟ واذكر السبب.

نعم لا السبب _____

س7- العلاقة بين الجملتين (لن يتركوا الأرض، ولن يفرطوا بشبرٍ واحدٍ منها) هي علاقة:

أ- ترادف. ب- تضاد.

ج- تكامل بالمعنى. د- سببية.

س8- أصنف الكلمات (المحن، النضال، المسيرة، التمسك بالأرض، المصائب) في مجموعتين متشابهتين حسب المعنى الذي استخدمت لأجله.

المجموعة الأولى _____

المجموعة الثانية _____

س9- تدل جملة "يوم الرابع عشر من آذار هو يوم التمسك بالأرض" على:

أ- رأي. ب- حقيقة.

ج- مفهوم. د- فكرة رئيسة.

ثالثاً: أقرأ النص التالي ثم أجب عن الأسئلة.

المقطع الأول: حانت ساعة الرّحيل فتحرّك موكبٌ طويلٌ باتجاهٍ معبر القنيطرة في الجولان المحتل حيث وقف جنودٌ صهاينةٌ مسلحون يضعون نظاراتٍ سوداءً على عيونهم لحمايتها من الشمس، لكنّ شمس الجولان الملتهبة كمشاعر أهله، ستحرقُ الصهاينة يوماً ما لا محالة.

المقطع الثاني: سارت عرين بخطأً حذرة في ثوبٍ زفافها الأبيض، وتقدمت عبر الأسلاك الشائكة المصطنعة التي تفصل الجولان السوري المحتل عن الوطن الأم، لتلتقي زوجها في الجانب الآخر من الأراضي السورية، وقبل أن تبتعد التفتت بعينين دامعتين لتلقي نظرةً حزينةً على أرض مولدها الغالية .

س10- أضع عنواناً مناسباً للنص السابق _____

س11- تعني جملة "حانت ساعة الرحيل":

أ- مضى موعدها. ب- اقتربت.

ج- ابتعدت. د- دقت.

س12- أحدد ضد كلمة "المصطنعة" :

أ- المعقدة. ب- الطبيعية.

ج- الصناعيّة. د- المزيفة.

س13- أحدد فكرتين جزئيتين واردةتين بالنص السابق.

_____ الفكرة الأولى

_____ الفكرة الثانية

س14- تحدث الكاتب في المقطع الثاني عن مفهوم :
أ- الحدود المصطنعة. ب- وداع الأهل لابنتهم.

ج- تمسك الابناء بالأرض. د- معاناة أهل الجولان.

رابعاً: أقرأ النص التالي ثم أجب عن الأسئلة.

يبني الصهاينةُ جداراً يحيط بمدينة القدس لعزل سكان القدس العرب عن الضفة الشرقية حيث أصبح الحي في القدس كالسجن للشعب الفلسطيني، وقد استخدم الصهاينة كلَّ السبل لإحكام السيطرة على الشعب، لكن أهل فلسطين قد قطعوا العهد على أنفسهم أن يحاربوا المحتل فإمّا الشهادة وإمّا النصر.

س15- العلاقة بين جملتي (يبني الصهاينة جداراً يحيط بمدينة القدس)،(عزل سكان القدس العرب عن الضفة الشرقية) هي علاقة:

أ- ترادف بالمعنى. ب- سبب ونتيجة.
ج- علاقة تضاد بالمعنى. د- علاقة نفي وإثبات.

س16- العلاقة بين عبارتي (إما الشهادة، وإما النصر) هي علاقة:

أ- اختيارية. ب- ترادف.
ج- تضاد بالمعنى. د- نفي وإثبات.

س17- أكتب من الجمل (جدار العزل- السجن للشعب الفلسطيني- احكام السيطرة على الشعب- محاربة المحتل- إما الشهادة وإما النصر- قطعوا العهد على أنفسهم) ما يناسب مفهوم "جدار الفصل العنصري لتقسيم فلسطين" و "صمود أهل فلسطين في وجه الاحتلال"

المفهوم : جدار الفصل العنصري لتقسيم فلسطين

الجمل: _____

المفهوم: صمود أهل فلسطين بوجه الاحتلال ومحاربه

الجمل: _____

س18- هل تؤيد الكاتب بما ذكره من آراء حول صمود أهلنا ؟ واذكر السبب.

نعم

خامساً: أقرأ النص التالي ثم أجب عن الأسئلة.

ونظراً لاهتمام الرئيس القائد بالمواطن، وجّه القائمين على إدارة المصنع والمسؤولين عن تنظيم بيع السيارات، لتقديم كلّ التسهيلات للمواطن من أجل الحصول على سيارة شام، لم تعد سيارة شام منتجاً وطنياً فحسب، بل هي إنجاز رائع نفتخرُ به، وبحقّزُ فينا روح الإبداع والعمل الدؤوب لرفعة هذا الوطن وزيادة رموزه الحضارية.

س19- تعني كلمة (يحقّز) :

أ- يقلل. ب- يشجع.

ج- يرفع. د- يزيد.

س20- ضد كلمة (التسهيلات):

أ- المشكلات. ب- الحلول.

ج- المساعدات. د- الصعوبات.

س21- أضع عنواناً مناسباً للنص السابق : _____

سادساً: أقرأ النص التالي وأجب عن الأسئلة.

وقد أعلن السيد الرئيس بشار الأسد انطلاقة المرحلة الأولى من مصنع سيارات شام في عام 2007، وتتمثل هذه المرحلة بتجميع قطع السيارات، وهي الخطوة الأولى والممهّدة لخطوة جديدة لاحقة ستقوم بتصنيع أجزاء السيارات والقطع التبديلية لها، فالمصنع مهم لأنه سيشجّع

على دخول صناعاتٍ جديدةٍ إلى سورية، ويلبّي حاجةَ المواطنِ والسوقِ السوريّةِ المحليّةِ والسوقِ العربيّةِ.

س22- أكتب فكرتين جزئيتين وارديتين بالنص السابق :

الفكرة الأولى _____

الفكرة الثانية _____

س23- العلاقة بين جملتي "المصنّع مهمّ" ، "سيشجّع على دخول صناعات جديدة إلى سورية" هي علاقة:

أ- ترادف. ب- سبب ونتيجة.

ج- احتواء. د- تكامل بالمعنى.

س24- هل تؤيد الأفكار الواردة بالنص؟ نعم لا

ما رأيك بهذا المنجز الحضاري؟ _____

س25- العلاقة بين كلمتي (الصناعة) و(الصناعات) هي علاقة:

أ- ترادف. ب- مفرد وجمع.

ج- مفرد ومثنى. د- سبب ونتيجة.

سابعاً: أقرأ النص التالي ثم أجب الأسئلة.

تصلُ الطّاقةُ الإنتاجيّةُ لهذا المصنّع إلى عشرة آلاف سيارة في العام الواحد، بمواصفاتٍ عالميةٍ تنافسُ سوقَ السيارات في العالم، وقد أُطلقَ على هذه السيارات اسم شام، أما الأيدي العاملة في هذا المصنّع فهي أيدي سورية تُرَبّت بعنايةٍ واهتمامٍ وبلغ عدد العاملين حالياً مئة عامل ومهندس وسيصل إلى أربعمئة عامل في المرحلة الثانية.

تضمُّ دار الأوبرا قاعاتٍ شرفٍ، لاستقبالِ كبارِ الضُّيوفِ، وصالةً للمعارضِ الفنية، وتزيُّنُ جدرانها أكثر من خمسين لوحة لفنانين سوريين كبار، وتضم أيضاً ثلاث صالات مسرح أهمها صالة "الأوبرا" والتي تعني المسرح الغنائي وهي صالة فخمة جداً ذات مقاعد حمراء مخملية تتسَّعُ لأكثر من ألف مشاهد.

س31- العلاقة بين كلمتي (صالتان، صالات) هي علاقة :
أ- مثنى وجمع. ب- مفرد ومثنى.

ج- مفرد وجمع. د- تطابق.

س32- ضد كلمة (تتسع):

أ- تضيق. ب- تتمدد.

ج- تتفتح. د- تتغلق.

عاشراً: أقرأ النص التالي ثم أجب عن الأسئلة.

تطلُّ الدارُ الواسعةُ على ساحة الأمويين في دمشق متقابلةً مع مكتبة الأسد ومجاورةً لمبنى الهيئة العامة للإذاعة و التلفزيون .

س33- تعني كلمة "تطل":

أ- تشرف. ب- تقع.

ج- تجاور. د- تقابل.

الحادي عشر: أقرأ الحوار التالي ثم أجب عن الأسئلة.

سعيدٌ: ماذا عن الكواليس؟

أحمدٌ: "الكواليس" هي غرفٌ تجري فيها التَّحضيرات قبل العرضِ المسرحي، من تصفيف الشعر وتغيير الملابس وكل ما يتعلق بالعروض المسرحية.

سعيدٌ: هل هناك معلوماتٌ أخرى؟

أحمدُ: نعم، ولكن ما رأيك يا سعيد أن تتابع البحث بنفسك لتحصل عليها.

سعيدُ: وكيف؟

أحمدُ: من موقع الدار الإلكتروني على الشبكة ستتعرف المزيد عنها.

س34- تستخدم كلمات (التحضيرات- الملابس- تصفيف الشعر) في مجموعة واحدة ضمن

مفهوم: أ- العرض المسرحي. ب- الكواليس.

ج- دار الأوبرا. د- المقصورات.

س35- ما رأيك بفكرة "تصح وليدٌ زميله بمتابعة البحث بنفسه للحصول على معلومات أخرى"؟ واذكر

السبب. موافق غير موافق السبب

س36- العلاقة بين جملي (حداثٌ رائعةٌ التصميم) (مختلفةُ الأزهار والأشجار) هي علاقة:

أ- تشابه بالمعنى. ب- تضاد بالمعنى.

ج- سبب ونتيجة. د- تكامل بالمعنى.

س37- أصنف الجمل التالية في الجدول حسب نوع كلٍّ منها، وأكتب مكونات كل جملة منها.

تابعُ الأحفادُ المسيرةَ سهولُ الجولانِ خصبةٌ

هي إنجازٌ رائعٌ تضمُّ الدَّارُ قاعاتٍ شرفٍ

الجملة الاسمية	الجملة الفعلية	مكونات الجملة

الملحق (6)

مفتاح تصحيح الاختبار

الدرجة	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال
درجتان	أ- نضال	1
درجتان	أ- المحررة	2
درجتان	ب- جمع ومفرد	3
درجتان	(أعياد آذار) (حكاية آذار في سورية)	4
درجتان	الفكرة الأولى: استمرار النضال الفكرة الثانية: التمسك بالأرض رغم الصعاب	5
درجتان	نعم، السبب: لأنه من واجبنا الدفاع عن وطننا وعن كل شبرٍ محتلٍّ من أرضه الغالية	6
درجتان	ج- تكامل بالمعنى	7
أربع درجات	(المحن، المصائب)(النضال، المسيرة، التمسك بالأرض)	8
درجتان	ب- حقيقة	9
درجتان	انطلاق موكب عرين والحزن يملأ القلوب	10
درجتان	ب- اقتربت	11
درجتان	ب- الطبيعية	12
درجتان	الفكرة الأولى: موكب زفاف عرين الفكرة الثانية: انتقال عرين للوطن الأم سورية	13
درجتان	أ- الحدود المصطنعة	14
درجتان	ب- سبب ونتيجة	15
درجتان	أ- علاقة اختيارية	16
ست درجات	جدار الفصل العنصري(جدار العزل- السجن للشعب الفلسطيني- إحكام السيطرة على الشعب) صمود أهل فلسطين بوجه المحتل(إما الشهادة وإما النصر- محاربة المحتل- قطعوا العهد على أنفسهم)	17
أربع درجات	نعم، السبب: ثقتي بصمود أشقائنا في فلسطين المحتلة وعدم تخليهم عن حقهم في العودة	18
درجتان	ب- يشجع	19
درجتان	د- الصعوبات	20
درجتان	توجيهات السيد الرئيس بتقديم التسهيلات للمواطنين	21
درجتان	الفكرة الأولى: انطلاق المرحلة الأولى من مصنع شام الفكرة الثانية: أهمية هذا المصنع في سورية	22
درجتان	ب- سبب ونتيجة	23

درجتان	نعم، الرأي: إنه إنجاز صناعي هام وأفتخر بوجوده في بلدي	24
درجتان	ب- مفرد وجمع	25
ست درجات	المجموعة 1 (الطاقة الإنتاجية- عشرة آلاف سيارة- مواصفات عالمية) المجموعة 2 (أيد سورية- اليد العاملة- 100 عامل ومهندس)	26
درجتان	ب- رأي	27
درجتان	أ- مفهوم الطاقة الإنتاجية	28
درجتان	سد بلوران	29
أربع درجات	الفكرة الأولى: مصادر مياه السد الفكرة الثانية: أقسام مياه السد	30
درجتان	أ- مثني وجمع	31
درجتان	أ- تنضيق	32
درجتان	أ- تشرف	33
درجتان	ب- الكواليس	34
أربع درجات	موافق، السبب: لأنها تشجعنا على الاعتماد على أنفسنا في جمع ما نريد من معلومات، وتساعدنا على أن نتعلم بأنفسنا	35
درجتان	د- تكامل بالمعنى	36
اثنا عشر درجة	فعلية- فعل، فاعل، مفعول به اسمية- مبتدأ وخبر اسمية- مبتدأ وخبر فعلية- فعل، فاعل، مفعول به	37
100 درجة	المجموع	

ملحق رقم (7)

استبيان الدراسة الاستطلاعية

زميلي المعلم، زميلتي المعلمة

أرجو منكم الإجابة عن بنود هذا الاستبيان بكل صدق وشفافية، وذلك بوضع إشارة (x) عند واحدة فقط من الاحتمالات الموجودة أمام كل عبارة، وذلك خدمة لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً تعاونكم

أحياناً	لا	نعم	عند إعطاء درس في مادة القراءة في اللغة العربية:
			أطلب من التلاميذ تحديد معاني الكلمات الجديدة
			أطلب من التلاميذ تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى
			أطلب من التلاميذ إعطاء أصداد الكلمات الواردة في النص
			أقوم بمساعدتهم على تصنيف الجمل الواردة بالنص إلى آراء ومفاهيم
			أطلب من التلاميذ توضيح العلاقة بين جملتين مختلفتين
			أقوم بتدريبهم على تحديد مكونات الجملة من (أفعال، أسماء، أحرف)
			أطلب منهم تحديد الفكرة الرئيسية لكل نص أو فقرة
			أساعد التلاميذ على استخلاص الأفكار الجزئية لكل فقرة أو نص
			أطلب من التلاميذ تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء
			أطلب من التلاميذ وضع عناوين جديدة ومختلفة للنص

المحور الثاني:

ماذا أعرف؟	ماذا أريد أن أعرف؟	ماذا تعلمت؟

هذا الجدول يستخدم في استراتيجية الجدول الذاتي التدريسية حيث يقوم التلامذة بتنظيم معلوماتهم عن الموضوع ضمن ثلاث فئات: ما يعرفونه سابقاً، ما يريدون معرفته، ما تعلموه فعلاً.

هل تؤيد استخدام استراتيجية الجدول الذاتي في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الفهم القرائي؟ (نعم، لا)

ملحق رقم (8)

معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار الفهم القرائي

معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم السؤال
0.56	0.66	1
0.65	0.50	2
0.74	0.40	3
0.57	0.82	4
0.65	0.56	5
0.69	0.65	6
0.53	0.40	7
0.71	0.72	8
0.42	0.44	9
0.65	0.66	10
0.38	0.68	11
0.44	0.64	12
0.70	0.36	13
0.58	0.56	14
0.30	0.80	15
0.76	0.38	16
0.43	0.36	17
0.32	0.52	18
0.45	0.54	19
0.80	0.52	20
0.75	0.45	21
0.37	0.62	22
0.62	0.66	23
0.51	0.54	24
0.43	0.80	25
0.32	0.45	26
0.80	0.58	27
0.37	0.70	28
0.54	0.60	29
0.66	0.48	30
0.45	0.66	31
0.76	0.58	32
0.34	0.80	33
0.75	0.48	34
0.39	0.50	35
0.68	0.66	36
0.58	0.70	37

The effectiveness of an instructional program based on the strategy of the KWL chart in the development of some read in comprehension skills and the students' attitudes to it

(A semi experimental study on a sample of the fourth graders in the first cycle of the basic learning in Lattakia)

Abstract:

The reading is the foundation stone for all to learn and develop skills that can develop the skills of learners in all branches of knowledge, when learners acquire the reading skills they have acquired a tool for learning contribute to the development of their thinking and increase their understanding of the information and knowledge in all educational materials. But the teachers carry out reading lessons in a way that does not take into account the development of multi- reading comprehension skills and confined to a few of them and attribute this to the nature of the curriculum or to the traditional ways of teaching that does not respect these skills. Must, from the increased interest in the development of reading comprehension skills using modern and comprehensive strategies of the most important self- table which is one of the most important strategies used in the development of reading comprehension skills.

Therefore been identified research problem in question:

How effective of an educational program is based on self- table strategy in the development of reading comprehension skills at the word and sentence and paragraph level of the fourth grade students, and what their attitudes to it?

Research goals:

-To know the effectiveness of k.w.l strategy in the development of reading comprehension skills.

-To know the differences between students who have been educated in accordance with k.w.l strategy and among their colleagues who had been educated in the usual way in the level of word, sentence, and paragraph.

-To know the pupils` attitudes towards this strategy.

-Design an educational program contributes to the development of reading comprehension skills and make a positive change in the method of learning to read.

To achieve the goals the researcher has been use quasi- experimental study as applied to a sample group of 83 pupils from the fourth grade in the main city of Lattakia, experimental group of 45 pupils studied in accordance with the strategy of k.w.l, a control group of 38 pupils studied in accordance with usual way

Study tools:

Reading comprehension test, questionnaire to measure students` attitudes towards k.w.l strategy

An educational program has been designed to k.w.l strategy to teach Arabic elite for the two units of the Arabic my language book.

Research assumes:

There is no difference statistically significant between the average grades of experimental and control groups in the application of direct dimensional test of reading comprehension at the level of word.

There is no difference statistically significant between the average grades of experimental and control groups in the application of direct dimensional test of reading comprehension at the level of sentence.

There is no difference statistically significant between the average grades of experimental and control groups in the application of direct dimensional test of reading comprehension at the level of paragraph.

There is no difference statistically significant between the average grades of experimental and control groups in the application of direct dimensional test of reading comprehension at the all levels.

There is no statistically significant difference between the mean scores of the students in the experimental group two applications of direct and deferred to test reading comprehension at the level of word.

There is no statistically significant difference between the mean scores of the students in the experimental group two applications of direct and deferred to test reading comprehension at the level of sentence.

There is no statistically significant difference between the mean scores of the students in the experimental group two applications of direct and deferred to test reading comprehension at the level of paragraph.

There is no statistically significant difference between the mean scores of the students in the experimental group two applications of direct and deferred to test reading comprehension at the all levels.

The results:

There is a statistically significant difference between mean scores of students in the experimental group and the control group students degrees in reading comprehension test at level of word and this difference in favor of the experimental group.

There is a statistically significant difference between mean scores of students in the experimental group and the control group students degrees in reading comprehension test at level of sentence and this difference in favor of the experimental group.

There is a statistically significant difference between mean scores of students in the experimental group and the control group students degrees in reading comprehension test at level of paragraph and this difference in favor of the experimental group.

There is a statistically significant difference between mean scores of students in the experimental group and the control group students degrees in reading comprehension test at all levels and this difference in favor of the experimental group.

There is difference statistically significant between the mean scores of students in the experimental group in tests of direct and deferred at the level of word.

There is difference statistically significant between the mean scores of students in the experimental group in tests of direct and deferred at the level of sentence.

There is difference statistically significant between the mean scores of students in the experimental group in tests of direct and deferred at the level of paragraph.

There is difference statistically significant between the mean scores of students in the experimental group in tests of direct and deferred at the all levels.

Research proposals:

Adoption of k.w.l strategy is essential in building a model curriculum through the design of educational modules according to this method.

Enrich curricular activities fit with this strategy in most subjects.

Directed teachers toward greater attention to the skills of reading comprehension and development as the foundation of all learning.

Syrian Arab Republic
Tishreen University
Faculty of Education
Department of child education



**The effectiveness of an instructional program based on the
strategy of the KWL chart in the development of some reading
comprehension skills and the students' attitudes to it**

(A semi experimental study on a sample of the fourth graders in the first cycle of
the basic learning in Lattakia)

A thesis Submitted for a Master Degree in Education

Prepared by

Hadeel Fayez Rostom

Supervised by

Dr. Rawah Aref Jnad

(Assistant prof., Instructional Methods and Curricula)

Lattakia 1437 R-A/ 2016 C-A

