فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة اللغة العربية بمحافظة محايل عسير

عبدالرحمن إبراهيم علي عسيري

باحث دكتوراه مناهج وطرق التدريس العامة

معلم بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير

المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ١٩/ ٨/ ١٤٤٠هـ، وقبل للنشر بتاريخ ٢٤/ ٩/ ١٤٤٠هـ)

فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة اللغة العربية بمحافظة محايل عسير

عبدالرحمن إبراهيم علي عسيري

باحث دكتوراه مناهج وطرق التدريس العامة
معلم بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير
المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة تعرف استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بإدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل عسير، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية تضمنت (٢٥) تلميذاً، ومجموعة ضابطة تضمنت (٢٥) تلميذاً، وقد أعدَّ الباحث اختباراً في مهارات الفهم القرائي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى (٠,٠١) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي بمستوياته الثلاثة: الحرفية والاستنتاجية والنقدية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: الفهم القرائي، الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة.

The Effectiveness of the Knowledge-based Strategy in the Development of Some Reading Comprehension Skills among the Fourth - grade Pupils in the Arabic Language in Mahayel Asir Governorate

Abdulrahman Ibrahim Ali Asiri

Teacher - General Directorate of Education in Asir Province
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The purpose of this study is to identify the use of the proposed strategy based on the knowledge of Arabic language to develop the skills of academic comprehension among fourth - grade students in Mahayel Asir Governorate. The study sample consists of (50) fourth - grade students at the Department of Education, The results of the study show that there are statistically significant variations between the mean scores of the students of the experimental group and the control group at the level of (0.01) in the post-test application of the reading comprehension test with its three levels; the literal, the deductive and the critical in favor of the students of the experimental group.

Keywords: Reading comprehension, the knowledge-based strategy.

المقدمة ومشكلة الدراسة

تُعد اللغة العربية وسيلة أساسية للإنسان للتعبير عن نفسه ومشاعره والتواصل مع الآخرين، فهي مهمة للتعايش والتناغم للفرد مع مجتمعه، بل أنها تعد ركيزة ضرورية للحياة اليومية البسيطة.

وتشتمل اللغة على فنون أربعة هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة وكل فن من هذه الفنون الأربعة وثيق الصلة بالفنون الأخرى بطرق مختلفة ومتنوعة، وما يؤثر في واحد منها يؤثر في باقيها، ولكن المكون الرئيس لتداخل العلاقات فيما بينها هو الألفاظ، أو الكلمات التي يسمعها المتعلم ويقرؤها ويفهمها (المنتشري، ٢٠١٤).

وللقراءة كأحد فنون اللغة أهمية كبيرة بالنسبة للفرد " فهي وسيلة للتنمية الفكرية والوجدانية، وذلك أن الفرد لا يمكن أن يتقدم، أو ينمي نفسه بدون تعرف وسائل ذلك التقدم، وتلك التنمية، ولا سبيل إلى ذلك إلا بالقراءة، والقراءة الجادة المستمرة، وما يُظن أن مخترعاً عظيماً أو أديباً بارعاً ولد هكذا، بل إن الاختراع والابتكار وليد العناء والمعاناة ووليد القراءة" (يونس، ٢٠٠٥). والقراءة وحدها لا تكفي، فلا بد من فهم المادة المقروءة بشكل يسهم في الاستفادة منها، وهو ما يبرز أهمية الفهم القرائي؛ حيث إن غاية تعلم اللغة هي إعداد متعلم قارئ فاهم، فالفهم هو العنصر الرئيس في تعلم اللغة، وهذه الغاية تتطلب من المهتمين بتعليم اللغة التركيز على تنمية مهارات فهم المقروء، في أثناء تعليمهم اللغة، وليس مجرد ضبط الأشكال اللغوية (سلطان، ٢٠١٣).

وللفهم القرائي مهارات تشمل: المهارات الحرفية، والاستنتاجية، والنقدية (فضل الله، ٢٠١١).

ويندرج تحت كل نوع من هذه المهارات مجموعة من المهارات الفرعية مثل: التنبؤ بالمعنى من خلال عنوان النص، والتنبؤ بالمعنى من خلال سياق النص، والتنبؤ بنهاية الموضوع من خلال سياق النص، ومعرفة المعنى المباشر، والتوصل للمعاني الخفية، والتوصل للفكرة الرئيسة، وذكر التفصيلات التي تتضمنها الأفكار الرئيسة، وتنظيم الأفكار التي يتم التوصل إليها تنظيماً منطقياً، وتحديد المعلومات المهمة في النص، وتلخيص النص، ونقد الموضوع نقداً موضوعياً، والقدرة على تكوين أسئلة بعد كل فقرة، والقدرة على تكوين أسئلة بعد الانتهاء من قراءة النص، وحل المشكلات في هذه المادة المقروءة (لافي، ٢٠١١).

وتعد تنمية مهارات الفهم القرائي أحد أهداف تعليم اللغة العربية في الصف الرابع الابتدائي، حيث أوصت مناهج اللغة العربية المطورة إلى ضرورة تنمية قدرة التلميذ على التفكير السليم، والفهم، والتحليل، والتفسير، والاستنتاج، ودقة الملاحظة من خلال استخدام الأنشطة اللغوية المختلفة، وتعرف المعاني العامة، والتفاصيل المهمة في المادة المقروءة، واستنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب في النص، وتحديد المعاني غير المألوفة من خلال السياق اللغوي (وزارة التربية والتعلم، ٢٠٠٥).

ويشير واقع تعلم اللغة العربية إلى وجود ضعف في مهارات الفهم القرائي الحرفية، والاستنتاجية، والنقدية وقد انعكس ذلك سلباً على تنمية مهارات اللغة الأخرى (الرشيد، ٢٠١٥؛ الشهري، ٢٠١٢).

ولعلاج هذا الضعف قدمت البحوث والدراسات السابقة محاولات عديدة للتغلب عليه؛ حيث أوصت هذه الدراسات بضرورة تنمية مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، واختيار الاستراتيجيات التي تسهم في تنميتها. (الرشيد، ٢٠١٥؛ الشهري، ٢٠١٢؛ عدنان، ٢٠١٢).

ولعل من الاستراتيجيات التي قد تعالج هذا الضعف؛ استراتيجيات ما وراء المعرفة، فهي كما ذكر ريكي وستاسي (Rickey & Stacy, 2010) تعني وعي التلاميذ بتفكيرهم ومحاولتهم لتنظيم خطواتهم تجاه حل مشكلة معينة. وقد أشار (الغامدي، ٢٠١٥) إلى اتفاق معظم التربويين على فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس اللغة العربية في تنمية الفهم القرائي بمهاراته المختلفة ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية التنبؤ، والتساؤل الذاتي، والتلخيص.

وهناك عدد من البحوث والدراسات السابقة اهتمت باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، فقد أشارت دراسة جونج (Jeong,2013) إلى فعالية استخدام استراتيجية التلخيص في تنمية مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية، وأشارت دراسة عليوة (٢٠١٠) إلى فعالية التدريب على استراتيجيات ماوراء المعرفة المختارة: (التساؤل الذاتي، وتدوين الملاحظات، والتلخيص) في تنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية، كما أشارت دراسة محمود (٢٠١٢) إلى فعالية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة.

وفي ضوء ذلك يسعى البحث الحالي إلى بناء استراتيجية مقترحة قائمة على ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ من خلال اختيار عدد من استراتيجيات ما وراء المعرفة تسهم في الارتقاء بمهارات الفهم القرائي التي يحتاج إليها التلميذ، حيث سيتم الدمج بين عدد من استراتيجيات ما وراء المعرفة وتدريب التلاميذ عليها مما يجعل هذه الاستراتيجية المقترحة تشتمل على عدد من الخطوات والإجراءات المستقلة.

وتستند هذه الاستراتيجية على مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يتدرب عليها التلميذ قبل قراءة النص من خلال وضع مجموعة من الافتراضات حول ما يدور في النص، وفي أثناء قراءة النص يطرح التلميذ على نفسه مجموعة من الأسئلة، وبعد قراءة النص يستخلص الأفكار الرئيسة ويوظفها في مواقف جديدة.

وفي ضوء ما سبق تبرز الحاجة إلى تعرف فعالية تدريس اللغة العربية باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي.

تحديد المشكلة

لاحظ الباحث من خلال عمله معلماً لمادة اللغة العربية - لأكثر من ثمانية أعوام - ضعفاً لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات الفهم القرائي؛ ولاسيما تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ وهو ما يتفق مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة التي حاولت علاج هذا الضعف من خلال دراسة أثر بعض الاستراتيجيات الحديثة في تنمية

مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية، والمتوسطة؛ مثل دراسات كل من: (محمد، ٢٠١٦؛ عبدالوهاب، ٢٠١٥ المنتشري، ٢٠١٤؛ جونج Jeong,2013؛ العذيقي، ٢٠١٦).

وقد أكدت نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة أن من أسباب ضعف مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ طرق واستراتيجيات التدريس المستخدمة؛ وهذا ما يثبته الواقع الحالي لتدريس اللغة العربية من الاعتماد على طريقة واحدة للتدريس وهي الطريقة المعتادة، والاعتماد على المعلم بالدرجة الأولى.

ويعزز ذلك نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٨ - ١٤٣٩هـ)؛ حيث أعد الباحث اختباراً في مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي (ملحق١) في وحدة "مدينتي وقريتي" من مقرر مادة لغتي الجميلة، وتم تطبيق الدراسة الاستطلاعية على عينة بلغت (٢٢) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، والجدول (١) يوضح النسب المئوية لنتائج الدراسة الاستطلاعية.

جدول (١). نتائج الدراسة الاستطلاعية لمستوى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

عدد التلاميذ	الدرجة النهائية	مستوى مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ					
		٠ ≤ منخفض <١٦,٥		١٦,٥ ≤ متوسط < ٢٥		٢٥ ≤ مرتفع ≤ ٣٣	
		ن	٪	ن	٪	ن	٪
٢٢	٣٣	٢٦	٧٩	٧	٢١	٠	٠

يلاحظ من الجدول (١) أن نسبة التلاميذ منخفضي المستوى في مهارات الفهم القرائي تمثل ٧٩٪، وأن نسبة التلاميذ متوسطي المستوى في مهارات الفهم القرائي ٢١٪، ولم يصل أي تلميذ للمستوى المرتفع.

ومما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث في تدني مستوى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مهارات الفهم القرائي. ونظراً لما أشارت إليه بعض البحوث والدراسات السابقة من فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في عدد من المتغيرات، فإن البحث الحالي يسعى إلى تعرف فعالية استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على ما وراء المعرفة وذلك من خلال الدمج بين استراتيجيات التنبؤ والتساؤل الذاتي والتلخيص في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة لغتي الجميلة.

أسئلة البحث

يسعى البحث الحالي للإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- ما مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المتخصصين؟

٢- ما الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟

٣- ما فعالية تدريس اللغة العربية باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟

أهمية البحث الحالي فيما يأتي: تقتصر أهمية البحث الحالي علي ما يلي:

١- تزويد مطوري ومخططي مناهج اللغة العربية باستراتيجية مقترحة تساعد في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

٢- تزويد معلمي اللغة العربية بدليل المعلم في تدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة يمكن الاستفادة منه في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

٣- يسهم البحث في علاج ضعف مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وذلك من خلال استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة.

٤- تزويد معلمي اللغة العربية باختبار لمهارات الفهم القرائي يمكن الاستفادة منه في تقويم تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في وحدة "مدينتي وقريتي".

مصطلحات البحث

تتضمن مصطلحات البحث التعريفات الآتية:

الفهم القرائي Reading Comprehension:

عرف حافظ (٢٠١٦: ١٥٩) الفهم القرائي بأنه: "عملية عقلية يقوم فيها التلميذ بالتفاعل الإيجابي مع النص المكتوب مستخدما في ذلك خبراته السابقة في الربط الصحيح بين الرمز ومعناه، وإيجاد المعنى المناسب في السياق، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص، وتحديد الحقائق والآراء، وتحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها، والانتهاء من ذلك كله بخبرات جديدة يمكن له استخدامها - فيما بعد - في المواقف الحياتية الحاضرة والمستقبلة".

وعرفه المنتشري (٢٠١٤: ١٠) بأنه: "ناتج تفاعل التلاميذ مع النص المقروء، من خلال خبراتهم السابقة، وهو يمر بالعديد من العمليات العقلية العليا، ويندرج في مهارات تبدأ من تعرف المعاني، والأفكار، والتراكيب اللغوية المتضمنة في النص المقروء، وتذوقها، ونقدها إلى الاستفادة منها، وتطبيقها في الأنشطة الحاضرة والمستقبلة".

وعرفه ميسنر ويو (Meissner & Yun, 2013: 386) بأنه: "عملية التفكير وتكوين المعنى المطلوب، قبل وفي أثناء وبعد القراءة من خلال الربط بين المعلومات المقدمة من جانب المؤلف، والخلفية المعرفية لدى القارئ".

ويعرف الباحث الفهم القرائي إجرائيا بأنها: مجموعة من الممارسات التي يقوم بها تلميذ الصف الرابع الابتدائي في أقصر وقت، وأقل جهد، بطريقة منتظمة متفاعلا مع النص القرائي؛ حتى يتمكن من مهارات الفهم القرائي الحرفية والاستنتاجية والنقدية، مع الاستفادة من هذه المهارات، وتطبيقها في جميع الأنشطة الحاضرة والمستقبلة.

الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة The Proposed Strategist Based on Met cognition:

عرفها سوانسون (Swanson,2015, 261) بأنها:" خطوات تساعد المتعلم على الوعي والمراقبة لعمليات القراءة المختلفة، مما يؤدي إلى إيجابيته في أثناء تعامله مع النصوص القرائية".

ويعرف الباحث الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة إجرائيا بأنها: مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يقوم بها تلميذ الصف الرابع الابتدائي، وذلك بالاعتماد على نفسه، حيث يضع خطة قبل النص من خلال التنبؤ بما يمكن أن يطرحه المؤلف، وفي أثناء القراءة من خلال طرح الأسئلة من قبل التلميذ، وبعد تعلم النص القرائي من خلال التلخيص للأفكار والاستفادة منها في مواقف جديدة، مع الوعي بمراحل هذه الخطة، ومراقبة ذاته في أثناء تنفيذها، مع مراجعة الخطة باستمرار، وذلك بهدف إتقان مهارات الفهم القرائي التي تناسبه.

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

١- حدود مكانية: يقتصر علي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرستين من المدارس الابتدائية بمحافظة محايل عسير، بإدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل عسير.

٢- حدود موضوعية: وحدة "مدينتي وقريتي" المتضمنة في محتوى منهج لغتي الجميلة المطور للصف الرابع الابتدائي من الفصل الدراسي الأول (طبعة ١٤٣٨/١٤٣٩هـ)، وذلك أن دروس هذه الوحدة تتضمن العديد من النصوص القرائية؛ إضافة إلى تدني مستوى التلاميذ في مهارات الفهم القرائي للنصوص القرائية من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية.

٣- الحدود الزمانية الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث

المحور الأول: الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة

التفكير نعمة عظيمة وهبها الله تعالى الإنسان ليتعرف عليه ويعبده، وليعمر الأرض ويقيم البناء الحضاري على هدي الرسالات النبوية، ولقد امتاز الإنسان بها وتفرد بها عن بقية المخلوقات، وهي نعمة لا ينفك عنها إنسان عاقل، ولا تتصور خلو الحياة الإنسانية منها لحظة من الزمن. ومن هنا تتجلى أهمية التفكير في حياتنا الخاصة والعامة، الدينية والدنيوية العلمية والعملية، وثمة نصوص قرآنية كثيرة تحث على التفكير والتفكير، و تعلي من شأن العقل والعقلاء، فلقد وردت مادة (فكر) في القرآن الكريم عشرين مرة بصيغ مختلفة، منها قول الله تعالى {كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ} [البقرة: ٢١٦]، وفي قوله تعالى {أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ }[الروم:٨]، وفي قوله تعالى: { فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ}[الأعراف: ١٧٦].

ويمثل التفكير أنواع وأشكال السلوك الإنساني فهو يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي، والتفكير هو:" مجموعة من العمليات والمهارات العقلية التي يستخدمها الفرد عند البحث عن إجابة لسؤال أو حل مشكلة أو بناء معنى أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة من قبل، وهذه العمليات والمهارات قابلة للتعليم من خلال معالجات تعليمية معينة" (جروان، ٢٠١٢)

وقد استخدم الباحثون أوصافاً عدة للتمييز بين نوع وآخر من أنواع التفكير منها التفكير الفعال، والناقد، والإبداعي، والاستدلالي، والمنطقي، والمعرفي، وما وراء المعرفي.

ويعد مصطلح ما وراء المعرفة من المصطلحات المستحدثة في علم النفس التربوي، وأصبح استخدامه واسع الانتشار بين الباحثين في مجال علم النفس المعرفي منذ استخدامه أول مرة بواسطة جون فلافل (Flavell, 2011).

وأصبح هذا المفهوم موضوعاً للعديد من الأبحاث والدراسات التي تنوعت في تناولها له فلقد تناولت الدراسات استراتيجيات ما وراء المعرفة وكذلك مهارات ما وراء المعرفة مروراً بنمو وتطور هذا المفهوم، وصولاً إلى كيفية تطبيقية واستخدامه في عمليتي التعلم والتعليم.

ويرى التربويون أن التفكير ما وراء المعرفي يستدعي أرقى أنواع عمليات التفكير، حيث صنف (جروان، ٢٠١٢) مهارات التفكير إلى ثلاثة مستويات رئيسة تتمثل في:

١- العمليات المعرفية الأساسية وتشمل: الملاحظة، المقارنة، الاستنتاج، التعميم، فرض الفروض، الاستقراء، الاستدلال.

٢- العمليات المعرفية العليا وتشمل: حل المشكلات، وإصدار الأحكام، التفكير النقدي، والتفكير الإبداعي.

٣- ما وراء العمليات المعرفية، أو التفكير من أجل التفكير.

١- ماهية ما وراء المعرفة:

على الرغم من مرور أكثر من عقدين على استخدام مصطلح ما وراء المعرفة، فما زال هناك غموض يحيط بهذا المفهوم من حيث ماهيته حيث إن نقاشاً كبيراً يدور بين المهتمين بالمجال المعرفي حول ما يقصد بما وراء المعرفة، ولعل من الأسباب المهمة لهذا الغموض هو وجود أكثر من مصطلح يستخدم حالياً للتعبير عن الظاهرة نفسها، منها على سبيل المثال لا الحصر:

- ما وراء المعرفة.
- ما وراء الإدراك.
- ما فوق المعرفة.
- الميتا معرفة.
- التفكير في التفكير.
- التفكير فوق المعرفي.

وواقع الأمر أن هذه المصطلحات والمفاهيم ليست في حالة تعارض مع مصطلح ما وراء المعرفة ولكنها في الحقيقة من العناصر المكونة لهذا المفهوم وعلى الرغم من اتفاق المهتمين بهذا المجال على أن مصطلح ما وراء المعرفة يعني عملية تفكير الفرد في تفكيره الذاتي، أو قدرة الفرد على التفكير في مجريات تفكيره إلا أن هذا المفهوم ليس بهذه البساطة والسطحية بل هو أعمق بكثير، ومن المفترض تبني تعريف أكثر شمولية يحيط بجميع جوانب هذا المفهوم (الوطبان، ٢٠١٠).

فقد عرف فلافل (Flavll,2011) ما وراء المعرفة بأنها عملية إدراك الفرد للعمليات المعرفية التي يؤديها والنواتج المحتملة لها، ويرى أن ما وراء المعرفة لابد أن يشتمل على ثلاثة أبعاد هي:

١- المعرفة والإدراك بعملية التعلم.

٢- المعرفة والإدراك عن ذات التعلم.

٣- مراقبة وتنظيم العمليات المعرفية الذاتية.

وأما (جروان ،٢٠١٢) فيبين أن ما وراء المعرفة تتمثل في علميات تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة والموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

ويتضح مما تقدّم عدم اتفاق المهتمين على الكثير من جوانب ما وراء المعرفة إلا أنهم - تقريباً - مجمعون على أن مصطلح ما وراء المعرفة يشتمل على ما يأتي: المعرفة، والوعي، والضبط، ونوجزها فيما يأتي:

(١) المعرفة: وتشمل:

- المعرفة بطبيعة التعلم.
- المعرفة بعمليات التعلم.
- المعرفة باستراتيجيات التعلم.
- المعرفة بمتى تستخدم استراتيجيات التعلم.

(٢) الوعي: ويشير إلى أن يكون المتعلم على:

- وعي بما يدرسه في موقف معين (الوعي بالمهمة).
- وعي بكيفية التعلم على النحو الأمثل (الوعي بالاستراتيجية).
- وعي بمدى ما تم تعلمه (الوعي بالأداء).

(٣) الضبط: ويتضمن:

- طبيعة القرارات التي تتخذ.
- طبيعة الأفعال التي يقوم بها المتعلم أثناء النشاط.

وخلاصة القول، إن ما وراء المعرفة يمثل قدرتنا على صياغة خطة لموقف أو مشكلة ومراجعتها، ومراقبة تقدمنا نحو تنفيذ هذه الخطة، وتحديد أخطاء العمل، والقيام على معالجتها، والتأمل في تفكيرنا قبل إنجاز العمل، وفي أثنائه، وبعده، ومن ثم تقييم الحل بأكمله.

٢ - مكونات وعناصر ما وراء المعرفة:

يصنف (العيسوي، ٢٠١١) إلى ثلاث فئات رئيسة هي: التخطيط، والمراقبة، والتقويم، وتضم كل فئة من هذه الفئات عدداً من العمليات الفرعية التي من الممكن إنجازها فيما يأتي:

أ- <u>التخطيط</u>: عملية التخطيط تتضمن ثلاث مهام رئيسة هي:

١- تحديد الهدف المراد تحقيقه تحديداً دقيقاً.

٢- تفصيل الخطة اللازمة لتحقيق ذلك الهدف ويتضمن ذلك اختيار استراتيجية التنفيذ المناسبة للمهمة المطلوب تنفيذها.

٣- توقع العوائق والأخطاء المحتملة التي قد تحول دون تنفيذ الخطة بالإضافة إلى تحديد أساليب مواجهة هذه العوائق والأخطاء.

ب- المراقبة الذاتية: عملية ضبط ومراقبة تنفيذ الخطة المحددة سلفاً، وتشتمل على جانبين هما:

١- متابعة ما تم إنجازه من الخطة وهذا يتطلب الإبقاء على الأهداف المعرفية في بؤرة الاهتمام لمعرفة مدى التقدم في العملية المعرفية المراد إنجازها.

٢- النظر فيما سيأتي أو ما هو متوقع، وهذا يتطلب إدراك تسلسل العمليات والخطوات المطلوبة لإنجاز المهمة المعرفية.

ج- التقويم الذاتي لعملية التعلم: عملية التأكد من مدى تحقق الأهداف المعرفية المحددة سلفاً أو هو عملية مقارنة النتائج المحققة مع الأهداف المعدة مسبقاً، وهي تشتمل على (جروان، ٢٠١٢):

١- تقويم مدى تحقق الأهداف المعرفية.

٢- الحكم على كفاءة النتائج.

٣- الحكم على مدى مناسبة الاستراتيجيات المستخدمة لإنجاز المهمة المعرفية.

٤- تقويم مدى فاعلية الخطة وتنفيذها.

وتأسيساً على ما سبق، يرى كثير من الباحثين أن التركيز على تدريب التلاميذ على تنمية قدراتهم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، تسهم في تنشيط وتوظيف المعرفة السابقة في مواقف التعلم الحالية، وتعمل على تركيز الانتباه على النقاط المهمة في الموقف التعليمي، وتتيح فرص ممارسة أساليب التقويم الذاتي، وذلك من خلال وضع التلاميذ في مواقف طبيعية ومشكلات تستدعي قيامهم بأنشطة وعمليات تفكير تنمي لديهم أساليب التعلم والضبط والتقويم.

٣- الأهمية التربوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة:

تشير البحوث التربوية أن ما وراء المعرفة تمثل أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقي على وعي الفرد لذاته، ولغيره في أثناء التفكير عند ممارسة القراءة، ومراجعتها وما يتضمن ذلك من مهارات التخطيط، والمراقبة، والتقويم، وما تتطلبه ما وراء المعرفة من قدرة الفرد على بناء استراتيجية مناسبة لاستحضار المعلومات التي يحتاجها، والوعي التام بهذه الاستراتيجية، كل ذلك يسهم في تطوير العلميات العقلية لدى المتعلّم، ونمو مهاراته المعرفية وبالتالي تحسين تعلمه (جروان، ٢٠١٢).

وبمراجعة الأدب التربوي، واستقراء العديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بتنمية ما وراء المعرفة واستراتيجيتها المختلفة تبين أن استخدام التلاميذ لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف التعليم المختلفة يساعد على توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير يمكن أن تسهم في تحقيق ما يلي:

١- تحسين قدرة المتعلم على تركيز الانتباه.

٢- زيادة قدرة المتعلم على اختيار الاستراتيجية الفعالة و المناسبة.

٣- استخدام المعلومات وتوظيفها في مواقف المتعلم المختلفة.

٤- مساعدة المتعلم على القيام بدور إيجابي أثناء عملية التعلم

٥- التقليل من صعوبات التعلم.

٦- تساعد المتعلم على التحكم في تفكيره بالروية والتأمل.

٧- تعمل على تحفيز المتعلمين وجعلهم أكثر إثارة وانتباهاً لموضوع التعلم (بدير، ٢٠١٣).

إضافة إلى ما سبق، فإن استراتيجيات ما وراء المعرفة تمد المتعلم بالتغذية الراجعة عن أدائه، مما يساعده على معرفة جوانب القوة ومحاولة تنميتها، ومعرفة جوانب الضعف، وتحري أسبابها، ومحاولة تجنبها في المواقف المشابهة كما تساعده على تعلم اتخاذ القرار، حيث يقوم المتعلم بتقويم ذاته بنفسه، والحكم على مدى فاعلية الاستراتيجيات في المواقف المشابهة.

٤- استراتيجيات ما وراء المعرفة: Met cognitive Strategies

لقد وضع العلماء مجموعة من الاستراتيجيات، يمكن لأي معلم استخدامها في تدريسه لأي مادة من المواد الدراسية المختلفة، مثل استراتيجيات التساؤل الذاتي، والتنبؤ، والتلخيص والتفكير بصوت مرتفع، والنمذجة، وخرائط المفاهيم، والشكل V، والملاحظة والشرح، ولعب الأدوار، والمحاكاة، والرسوم التخطيطية، والتفسير، والتوضيح، وولن فيلبس، واستخدام التفكير، والمنظمات السابقة (التمهيدية) ..

[(بهلول، ٢٠١٤)؛ (إبراهيم، ٢٠١٢)] إضافة إلى أن هناك بعض الباحثين اقترحوا استراتيجيات قائمة على الدمج بين بعض الاستراتيجيات السابقة، أو استخدام أكثر من استراتيجية كنموذج تطبيقي متكامل بهدف تنشيط وتنمية قدرات ما وراء المعرفة ،وفيما يلي عرض موجز لبعض استراتيجيات ما وراء المعرفة.

١) استراتيجية التنبؤ: وهو ما يتنبأ به القارئ من أفكار سيسردها المؤلف من خلال النص وذلك من خلال المعلومات الواردة في النص بمعلوماته السابقة، مما يعزز فهمه في أثناء القراءة.

٢) استراتيجية التساؤل الذاتي: تقوم استراتيجية التساؤل الذاتي على توجيه المتعلم مجموعة من الأسئلة لنفسه في أثناء معالجة المعلومات، مما يجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها، وأكثر وعياً بعمليات تفكيره.

٣) **استراتيجية التلخيص** Summarizing Strategy: إن استراتيجية التلخيص تشير إلى كيف يمكن للقارئ أن يتناول المختارات القرائية الكبيرة من النص ويختصرها إلى عناصرها الأساسية المحددة الجوهر، الفكرة الرئيسة، الأفكار الثانوية أو الفرعية، النقاط الرئيسة التي تستدعي الانتباه والتذكر(بهلول، ٢٠١٤).

ويعرف (الزيات، ٢٠١٠) استراتيجية التلخيص بأنها: خطة عمل يستخدمها المتعلم بوعي ومرونة لاختصار النص المقروء وإعادة بنائه في نص جديد يضارع النص الأصلي بحيث يختبر التلميذ قدراته في التركيز على الأفكار الأساسية للموضوع، ويسأل نفسه هل نجح في إعادة صياغة كل النقاط المهمة والضرورية باختصار ووضوح.

- **الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة:** قام الباحث بوضع الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة وفقاً للمراحل الآتية:

أ- مرحلة ما قبل القراءة (التنبؤ): وذلك من خلال:

- ❖ التنبؤ بالأفكار الأساسية الواردة في النص من خلال العنوان.
- ❖ التنبؤ ببعض التفاصيل الموجودة في الموضوع من خلال العنوان.
- ❖ التنبؤ بغرض الكاتب في الموضوع.

ب- مرحلة القراءة (التساؤل الذاتي): وذلك من خلال:

طرح مجموعة من الأسئلة من خلال مهارات الفهم القرائي المراد تنميتها وكتابة هذه الأسئلة في جدول الأعمال المخصص لذلك، ومن ثم الإجابة عنها، ويتم ذلك من خلال تقسيم النص إلى فقرات.

جـ- مرحلة ما بعد القراءة (التلخيص):

وتتكون هذه المرحلة من الخطوات الآتية:

- ❖ تلخيص الأفكار الأساسية في الموضوع.
- ❖ تلخيص الحقائق والآراء التي وردت في الموضوع.
- ❖ إعادة بناء بعض الفقرات بأسلوب التلميذ.
- ❖ الاستفادة من بعض الجمل في تكوين موضوعات جديدة.

وسوف يتم توضيح هذه الاستراتيجية المقترحة في الفصل الرابع بإذن الله تعالى.

المحور الثاني: مهارات الفهم القرائي وتعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية

١- أهداف تدريس القراءة بالمرحلة الابتدائية:

تتعدد أهداف تعليم القراءة حسب المرحلة العمرية والعقلية لكل تلميذ، فأهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية تختلف عن أهدافها في المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية، فهي تزداد - أي الأهداف اتساعاً وعمقاً بتقدم المرحلة العمرية للتلميذ.

والإنسان في قراءته يرمي إلى تحقيق هدف معين، يتحدد باتجاه القارئ حين يقرأ، ولعل من أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية تركيز المعلم على جودة القراءة وضبطها، وتمثيل المعنى، مضافاً إليها الفهم، ونقد السلوك أو الموقف نقداً غير معلل (جابر، ٢٠٠٢).

فتعليم القراءة يهدف إلى تحديد الأغراض الآتية (الركابي، ٢٠١٢):

- تنمية قدرة التلميذ على القراءة وسرعته فيها، وجودة نطقه وأدائه وتمثيله للمعنى.
- فهمه للمقروء فهماً صحيحاً، وتمييزه بين الأفكار الأساسية والعريضة فيه، وتكوينه الأحكام النقدية عليه.
- تنمية قدرة التلميذ على تتبع ما يسمع، وفهمه فهماً صحيحاً، ونقده والانتفاع به في الحياة العملية.
- تنمية ميل التلميذ إلى القراءة ودفعه إلى الاتصال بما يلائمه وينفعه من كتب، ومطبوعات.

- تحصيل المعلومات، وتنميتها، وتنسيقها.
- الكسب اللغوي، وتنمية حصيلة التلميذ من المفردات، والتراكيب، والعبارات الجميلة.
- تدريب التلميذ على التعبير الصحيح عن معنى ما يقرأ.
- ازدياد قدرة التلميذ على البحث، واستخدام المراجع، والمعاجم، والانتفاع بها.
- الاتصال بنتاج المجيدين من الأدباء، وأصحاب الأساليب في مختلف العصور.

أما أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية فهي كالآتي (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٣):

أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية:

تعد القراءة أهم مواد المرحلة الابتدائية وهي الفرع الأهم بين فروع اللغة العربية؛ لأنها المهارة الأولى التي يلج بها التلميذ عالم المعرفة والاستيعاب عن طريق المادة المكتوبة، وهي – من خلال ما تؤديه من وظائف – تساهم في تحقيق الأهداف والتطلعات للأفراد والمجتمعات، كما أنها لا تزال من أهم وسائل تحصيل الثقافة والمعرفة؛ على الرغم من وجود الوسائل الأخرى.

وتهدف القراءة إلى توثيق الصلة بين القارئ، وما يقرؤه، وبين التلميذ، والمواد المقروءة؛ وفي مقدمتها النصوص المقررة للقراءة والكتابة؛ لينهل منها المعلومات، والأفكار؛ التي تنمي قدرته، وتجعله يستقي، أو يستمتع بما يقرأ (الهاشمي، ١٤٣٧).

ويرى عبد الباري (٢٠١٥) أن هدف تعليم القراءة العام مساعدة التلميذ على أن يصبح قارئاً متنوعاً إلى المدى الذي تسمح به قدراته، والخدمات المتاحة، والبرنامج التعليمي.

والأهداف العامة التي تحققها وظيفة القراءة في حياة الفرد والمجتمع، متعددة ومتنوعة، ويمكن إيجازها في الأهداف الآتية:

١- تعتبر وسيلة لاتصال الفرد بغيره، مهما نأت المسافات الزمانية، أو المكانية، وتباعدت.

٢- تزود الفرد بالأفكار والمعلومات، وتوقفه على تراث الجنس البشري، وتساعده على الانفتاح على الثقافات العالمية.

٣- تساعد في النهوض بالمجتمع، وارتباط بعضه ببعض.

٤- تنمي روح الولاء للوطن، وتدعو إلى التفاهم والتقارب بين فئات المجتمع، ونبذ الخلاف، والفرقة، والشقاق.

٥- تصقل وجدان القارئ، وتبرز طاقاته الإبداعية.

٦- تساعد القارئ على إثراء وصيده اللغوي، وتعويده السرعة في القراءة، والفهم، والنقد، والتحليل للمادة المقروءة.

٧- تساهم في إعداد المواطن الصالح القادر على العطاء والإنتاج.

٨- تساهم في القضاء على الأمية بكل أشكالها؛ لبناء مجتمع هدفه حياة فضلى (عطية وآخرون، ١٤٣٦هـ).

ويشير الشربجي (٢٠٠٩) إلى أن أهداف القراءة تنحصر فيما يأتي:

١- **أهداف ذاتية:** وتتمثل في جودة النطق لدى الفرد، وحسن أدائه، وفهم المعنى، وتمثله، واكتساب أكبر قدر ممكن من المعلومات والخبرات؛ بما يشبع حاجات الفرد للاستقلال، والثقة بالنفس، والاكتشاف، والاتصال بالآخرين، ومشاركتهم في الأفكار، والمشاعر، إضافة إلى تنمية ميول الفرد، واهتماماته، والاستفادة من أوقات الفراغ، والاستمتاع بها.

٢- **أهداف اجتماعية**: وتتمثل في قدرة الفرد على التمكن من القراءة، وتوظيف مهاراتها في حياته العملية؛ بما يحقق له تكيفاً اجتماعياً وقدرة على التعامل الإيجابي، والمثمر.

٣- **أهداف تحصيلية/معرفية**: إذ إنَّ التمكن من مهارات القراءة يساهم في تقديم تحصيل المتعلم، ونموه العقلي؛ فعن طريقها يحصل المتعلم على إجابات وافية عن التساؤلات التي يطرحها، ونموه العقلي؛ أو تواجهه في أثناء التعلم، كما أنها تساعده على حل مشكلاته، وتنمية عادات قرائية راقية.

وتشتق مادة القراءة أهدافها في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي، وقد نصت وزارة التربية والتعليم (١٤٣٣) في وثيقة الأهداف التعليمية على أنَّ أهداف تعليمها في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية تتمثل في أن:

١- يتمكن التلميذ من مهارات الاستماع وآدابه.
٢- ينمي ثروته من المفردات، والتراكيب الجديدة.
٣- يتعرف على بعض فنون التعبير في اللغة العربية.
٤- تزداد قدرته على القراءة الصحيحة للقرآن الكريم، والأحاديث النبوية.
٥- يتمكن من مهارات القراءة الجهرية (الجرأة، الطلاقة، سلامة الوقف، تمثيل المعنى).
٦- ينمي مهارة سرعة القراءة مع فهم المقروء.
٧- يكتسب مهارات القراءة الصامتة (القراءة بالعين دون تحريك الشفاه، الفهم وتتبع المعنى).
٨- يستحضر ما قرأه من أفكار، وإعادة صياغتها بأسلوبه.
٩- يرقى لديه مستوى التعبير بما يتلاءم ونموه العقلي.
١٠- يميل إلى القراءة الحرة، ويحول بها وقت فراغه إلى متعة نافعة.
١١- ينمي قدرته على التفكير السليم.

ولكي تحقق القراءة أهدافها في المرحلة الابتدائية بفاعلية فإنه يتطلب أن تكون تلك الأهداف واضحة، وأن يسعى المخططون والمعلمون لتحقيقها من خلال الأساليب، والنشاطات، والاستراتيجيات؛ التي تتناسب مع عمر التلميذ، وعقله، ويستطيع تناولها برغبة، وتكون محبوبة له.

مفهوم الفهم القرائي:

(١) مفهوم الفهم القرائي: عُرّف الفهم في اللغة بأنه "معرفتك الشيء بالقلب، وفهمتُ الشيء: عقلتُهُ، وعرفتُه، وتفهمِّ الكلام: فهمه شيئاً بعد شيء، ورجل فَهِمٌ: سريع الفهم" (ابن منظور، ١٤١٤، مادة فهم).

ومن خلال استقراء التعريف اللغوي السابق للفهم القرائي، فإنه يشتمل على بعدين مهمين، لا تخلو غالبية تعريفات الفهم القرائي من الإلماح لهما، وهما: الطبيعة العقلية لعملية الفهم القرائي، والجانب البنائي للفهم بالاعتماد على خبرات القارئ السابقة.

ويبرز (عبد الوهاب، ٢٠١٥) أن الفهم القرائي عبارة عن مركب يشمل العملية العقلية الخاصة بإدراك المعنى المقترح من قبل الكاتب، وتقويمه وانتقاء المعنى الصحيح، والتعميم القائم على معاني التفصيل المتضمنة في النص المقروء، وتوقيع النص، الذي يعني تكيف القارئ نفسه مع الجمل، والفقرات المقدمة إليه على أساس من خبرته السابقة، ومعقولية هذه الجمل.

أما "سليبزي" فيتضمن مفهوم الفهم القرائي لديه العديد من المهارات، وأن هذه المهارات تقوم على أساس تفاعل القارئ مع النص المكتوب، فالقارئ لديه نظام معين عن العالم، والنص المكتوب يحتوي نظاماً للرسالة المراد إكسابها للقارئ، والفهم يحدث بالتفاعل عن طريق رد الفعل، والاستجابة بين نظام القارئ، ونظام الرسالة.

مما سبق تتضمن التعريفات عدداً من السمات التي يتسم بها الفهم القرائي، ومنها:

١- الفهم القرائي عملية عقلية مركبة ومعقدة تتضمن عناصر متعددة.

٢- تتسم هذه العملية بالتفاعلية بين عناصرها.

٣- أبرز عناصر هذه العملية هي: القارئ، والنص، وخبرات القارئ السابقة، والسياق.

٤- أنَّ الفهم القرائي يترك أثره على سلوك القارئ، وحاضره، ومستقبله.

٥- أنَّ الفهم القرائي مهارة أساسية تتضمن العديد من المهارات الفرعية، وهذه المهارات تتفاوت في مستوياتها وهو ما سيتضح في الصفحات اللاحقة.

(٢) أهمية الفهم القرائي: يعدُّ الفهم القرائي أكثر مهارات القراءة أهمية؛ فلا معنى، ولا قيمة لأي مادة مقروءة ما لم تكن مفهومة، وهناك اتفاق كبير بين معظم الباحثين على الأهمية القصوى للفهم في القراءة، فقد ذهب بعضهم إلى أن" الهدف من كل قراءة فهم المعنى وأن القراءة بدون فهم " تفقد قيمتها، وتصبح عملية آلية لا تنقل إلى صاحبها أفكار الكاتب، ومعانيه وآراءه، وتخلو من الدافع للإقبال عليها" (يونس، ٢٠١٢).

"وأصل القراءة أن تكون أولاً للفهم، لأن الذاكرة طويلة المدى - في حال الفهم - تنظم ذاتها تبعاً للفهم في فاعلية أكثر، وبجهد أقل، لا يدركهما القارئ، ولا يعي أنه - والحال هكذا - يتعلم" (عطية، ٢٠١٦).

ومن ثم يمكن القول إن الفهم القرائي أساس لتعليم المقروء، والاستفادة منه في تعلم غيره وفهم المقروء - خاصة في مواقف التعليم - ضمان الارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، وإكسابه لمهارات النقد في موضوعية، وتعويده إبداء الرأي وإصدار الأحكام المقرونة بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحقة الجديد لمواجهة ما يصادفه من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع.

وعليه فإن أسباب الفشل الدراسي، وما يواجهه المتعلمون من مشكلات في التعليم يعزى بدرجة كبيرة إلى ضعف مهارة الفهم لديهم؛ متمثلة في المعرفة المحدودة بالكلمات، وعدم كفاية فهم معنى الجملة، والقصور في تذوق النص، وعدم القدرة على استخلاص الحقائق وتفسيرها. (النصَّار ، ٢٠١٣).

وقد حظي الفهم القرائي في تعليم اللغة باهتمام العلماء والتربويين فحددوا مهاراته ومستوياته، كما ناقشوا الأساليب والإجراءات التي تسهم في تنمية تلك المهارات، فالفهم هو أساس لعمليات القراءة جميعاً.

(٣) مستويات الفهم القرائي: Reading Comprehension Standards

تباينت الدراسات في تحديد مستويات الفهم القرائي؛ فمنها ما قسمها في أربعة مستويات(Guerrero , 2003)، يتضمن كل مستوى مجموعة من المهارات، وذلك على النحو الآتي:

أ) مستوى الفهم الحرفي Literal Comprehension ويتضمن:

- يتعرف على الحقائق.
- يحدد التفاصيل في المقروء.
- يحدد التتابع في الأفكار.
- يحدد معاني الكلمات.

ب) مستوى الفهم الاستدلالي Inferential comprehension ويتضمن:

- يستخدم المعرفة السابقة لفهم النص المقروء.
- يحدد التناقض في المقروء.
- يحدد علاقة السبب بالنتيجة.
- يفسر المقروء، ويتنبأ ببعض أفكاره.
- يحدد الفكرة المحورية في النص المقروء.

ج) مستوى الفهم التقويمي Evaluative Comprehension ويتضمن:

- يعبر عن رأيه في المقروء.
- يحكم على المقروء.
- يختار بدائل صحيحة عن الأفكار الواردة في المقروء.

د) مستوى الفهم الناقد Critical Comprehension ويتضمن:

- يحلل المصطلحات الواردة في المقروء.
- يحلل الأسلوب والمحتوى.
- يميز بين الحقائق والآراء الواردة في النص.
- يحدد منطقية النص.
- يحدد تتابعات التفكير في النص القرائي.
- يعبر عن وجهة نظره في المقروء.

لاحظ الباحث من خلال التقسيمات السابقة أنها تتضمن خمسة مستويات رئيسة، وهذه المستويات وإن اختلفت في التصنيفات الفرعية إلا إنها على المستوى الإجرائي متشابهة سواء في التصنيف أوفي المهارات المندرجة تحت كل مهارة رئيسة.

ويري الباحث أن هناك توجهاً في التصنيفات السابقة، وهو محاولة تصنيف مهارات الفهم القرائي في فئات عامة، وكل فئة يندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية، وهذا يؤكد على أهمية هذه المهارات من جهة، وعلى اهتمام الباحثين بها من جهة أخرى.

٤- مهارات الفهم القرائي: Reading comprehend skills

تعد مهارات الفهم القرائي أساليب تجهز المعلومات التي يستخدمها القراء بشكلٍ تلقائي؛ حيث يقومون بتكوين المعنى في أثناء قراءاتهم، وقد حاول الكثير وضع قوائم لهذه المهارات فكان منهم من صنفها على أساس أن الفهم مهارة في حد ذاته يشمل مهارات فرعية (يونس، والناقة، وطعيمة، ٢٠١٠) حيث يشمل القدرة على:

- إعطاء الرمز معناه.
- فهم الوحدات الأكبر كالعبارة والفقرة والموضوع.
- القراءة في وحدات فكرية.
- فهم الكلمات من السياق.
- اختيار المعنى الملائم.
- تحصيل معاني الكلمة واختيار الأفكار الرئيسة.
- فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب.
- الاستنتاج.
- فهم الاتجاهات وتقويم المقروء.
- معرفة الأساليب الأدبية.
- تحديد غرض الكاتب وهدفه واتجاهه والنغمة السائدة.
- الاحتفاظ بالأفكار.
- تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة.

وهناك من صنفها إلى ثلاث مهارات أساسية تشتمل علي مهارات فرعية عدة كتصنيف "تومبكيتر" (Tompkins, 2012, 141 - 153) وذلك على النحو الآتي:

- **مهارة الشفرة ومهارات الهجاء:** كنطق الكلمات باستخدام المعرفة بعلم الصوتيات، وملاحظة أصول الكلمات، والبحث عن تلميحات الصورة، وتطبيق قواعد الهجاء، واستخدام الكلمات الأصلية والمشتقات، واستخدام الاختصارات.

- **مهارات تكوين المعنى:** كالترتيب، والتلخيص، والتصنيف، والتقسيم، وفرز الحقائق من الآراء، وملاحظة التفاصيل، وتحديد السبب والنتيجة، والمقارنة، والتضاد، واستخدام قرائن السياق، وملاحظة الأنماط التنظيمية لكل من(الشعر، والمسرحيات، والأعمال التجارية، والخطابات الودية، والقصص، والمقالات، والتقارير)، وإدراك النصوص الأدبية (القصص الخيالية، والتصور الحقيقي، والسيرة الذاتية، والشعر).

- **مهارات الاستذكار:** ومنها التأمل، والقراءة السريعة، والمراجعة القبلية، واتباع التعليمات، وتدوين الملاحظات والتفسيرات.

٥- علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة بمهارات الفهم القرائي:

عرفت ما وراء المعرفة بعدد من التعريفات، فقد عرف فلافل(Flavell, 2011) ما وراء المعرفة بأنها عملية إدراك الفرد للعمليات المعرفية التي يؤديها والنواتج المحتملة لها، ويرى أن ما وراء المعرفة لابد أن يشتمل على ثلاثة أبعاد هي:

١- المعرفة والإدراك بعملية التعلم.

٢- المعرفة والإدراك عن ذات التعلم.

٣- مراقبة وتنظيم العمليات المعرفية الذاتية.

وعرف (بهلول،٢٠١٤) بأنها وعي المتعلم بأنماط التفكير التي يمكن استخدامها، وإدراكه لأساليب التحكم والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها لتحقيق أهدافه في عملية التعلم . .

وعرفها (خليل،٢٠١٥) بأنها "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" .

وعند النظر إلى تعريفات الفهم القرائي نجد علاقة وثيقة بين العمليات العقلية التي تحتاج إلى وعي وفهم وإدراك لما يقوم به الفرد.

إجراءات البحث

نظراً لأن البحث الحالي يهدف إلي فعالية تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، لذلك فقد سارات الإجراءات علي النحو التالي:

أولاً: الخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة

اقتصر البحث الحالي على ثلاث استراتيجيات منها؛ وهي: استراتيجية التنبؤ، واستراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية التلخيص، حيث رأى الباحث أنها يمكن أن تكون أكثر ملائمة للمتغير التابع وهو مهارات الفهم القرائي.

١- الأسس التي تقوم عليها الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة:

أمكن للباحث تحديد مجموعة الأسس التي تقوم عليها الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة فيما يأتي:

- بناء الاستراتيجية على المهارات الرئيسة والفرعية المتعلقة بالفهم القرائي.

- التركيز على منهج التفكير وليس على مادته، والاهتمام بتفكير التلاميذ في أثناء تعلم مهارات الفهم القرائي بدلاً من مجرد إعطائهم إجابات جاهزة.

- تنظيم التعلم بما يناسب حاجات واهتمامات التلاميذ ومستوى مهارتهم الخاصة إذ يسمح للتلاميذ بطرح كل تصوراتهم واستجاباتهم دون التقليل من شأنها.

- التركيز على الحوار والمناقشة بدرجة كبيرة مع إعطاء الفرصة للتلاميذ للحل والتدرُب على مهارات الفهم القرائي، والابتعاد عن أسلوب المحاضرة والتلقين.

٢- الهدف من الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة: تحددت الأهداف التعليمية التي ترمي إليها الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وهي: (الحرفية، والاستنتاجية، والنقدية).

٣- أقسام الاستراتيجية: وتتضمن عمليات ما وراء المعرفة ثلاثة أقسام هي: المعرفة الشخصية، ومعرفة المهام، والمطالب، والمعرفة الاستراتيجية؛ ويقصد بالمعرفة الشخصية المعرفة العامة للمتعلمين حول كيفية التعلم والعوامل المؤثرة فيه وآرائهم حول ما يؤدي الي نجاحهم أو فشلهم في التعلم، أما معرفة المهام والمطالب فتشير إلى معرفة المتعلم بالغرض من التعلم ومطالبة والاجراءات التي تحقق هذه المطالب، بينما تشير المعرفة الاستراتيجية إلى معرفة المتعلمين بالاستراتيجيات الفعالة في تحقيق أهداف التعلم (مصطفي موسي، ٢٠٠٠: ٧٢).

٤- إجراءات الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة: لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ، قام المعلّم بوضع ثلاث خطوات رئيسة للتدريب على هذه المهارات؛ وكانت الخطوة الأولى:

أ- خطوة ما قبل القراءة (التنبؤ) وينفّذ النشاط القرائي الخاص بهذه الخطوة كما يأتي:

- يكتب المعلم عنوان الدرس على السبورة، أو لوحة حائطية، أو من خلال بطاقات، أو جهاز العرض العلوي، ويترك الفرصة للتلاميذ حتى يستثير اهتمامه حول الموضوع.

- يطلب المعلم من التلاميذ التنبؤ بمجموعة من الأفكار الرئيسة التي يمكن أن يتضمنها الموضوع من خلال العنوان الذي أمامهم.

- يطلب المعلم من التلاميذ التنبؤ ببعض التفاصيل التي يشتمل عليها الموضوع.

- يطلب المعلم من التلاميذ التنبؤ بغرض الكاتب من الموضوع المطروح أمامه من خلال العنوان.

- يدّون التلاميذ هذه التنبؤات في صحائف الأعمال الموجودة لديهم.

- يترك المعلّم الفرصة لبقية التلاميذ؛ كي يطرحوا تنبؤاتهم في الصحائف المعدّة لذلك.

- يقوم كل تلميذ بكتابة التنبؤات التي سمعها من زملائه، والتي لم يقم بتدوينها سابقاً.

- كتابة الإضافات التي يضيفها المعلّم، مع تقويم إجابة كل تلميذ بعد عرض المعلم قائمة الإجابات الصحيحة.

ثم يأتي بعد ذلك الخطوة الثانية من خطوات هذه الاستراتيجية، وهي:

ب- خطوة القراءة (التساؤل الذاتي): وهذه الخطوة تنقسم إلى:

- **خطوة القراءة الصامتة**: حيث يطرح التلميذ على نفسه سؤالاً حول الفكرة الأساسية للموضوع، ثم يقرأ النص قراءة صامتة.

- **خطوة القراءة الجهرية:** حيث يقوم المعلِّم بتقسيم النص القرائي إلى فقرات، بحيث تدور كل فقرة حول فكرة معينة، ويطرح عدة تساؤلات تركز على مهارات الفهم القرائي الآتية:

- تصنيف الكلمات متشابهة المعنى في مجموعات.
- تحديد معنى الكلمة المناسب للسياق.
- تحديد مضاد الكلمة.
- ترتيب الأحداث والمعلومات حسب تسلسلها الزمني في النص المقروء.
- استرجاع التفاصيل المذكورة صراحة في النص المقروء.
- استنتاج الأفكار الأساسية من النص المقروء.
- التنبؤ بغرض الكاتب من النص المقروء.
- الربط بين السبب والنتيجة في النص المقروء.
- التمييز بين الحقيقة والرأي في ضوء النص المقروء.
- تمييز ماله صلة مما ليس له صلة بالنص المقروء.
- تمييز الآراء الصحيحة من الخطأ في ضوء النص المقروء.

ويقوم التلميذ بتدوين هذه التساؤلات والإجابة عنها في صحيفة الأعمال المعدة لهذا الغرض، كما يقوم التلميذ بإضافة تساؤلات زملائه التي لم ترد عنده، ومن ثم يقوم بتصويب إجابته من خلال مقارنتها بقائمة الإجابات الصحيحة التي يعرضها المعلم، وكذلك الحال في بقية فقرات الدرس، أما الخطوة الثالثة من هذه الاستراتيجية؛ فهي:

جـ- خطوة ما بعد القراءة (التلخيص): وينفذ النشاط الخاص لهذه الخطوة يأتي:

- يلخص التلميذ الأفكار الأساسية للموضوع.
- يبرز التلميذ أهم الحقائق والآراء الواردة في الموضوع.
- يقوم التلميذ بتلخيص أحد الفقرات بأسلوبه الخاص.
- يستخدم التلميذ بعض الجمل الواردة في الموضوع في موضوعات جديدة.

ثانيا: بناء أداة البحث

استخدم الباحث في دراسته الأدوات، الآتية:

١- اختبار الفهم القرائي.

وقد تم بناء أدوات الدراسة وفقاً لما يأتي:

(أ) قائمة مهارات الفهم القرائي:

في سبيل الوصول إلى مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ والتي ينبغي تنميتها لدى تلاميذ هذا الصف، تم إعداد قائمة تتضمن عدداً من مهارات الفهم القرائي، وتطلب ذلك الإجراءات الآتية:

١- تحديد هدف القائمة:

هدفت هذه القائمة إلى تحديد أهم مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ تمهيداً لاستخدامها في إعداد اختبار الفهم القرائي، وتنميتها بواسطة الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة.

٢- مصادر بناء القائمة:

- البحوث والدراسات السابقة، العربية والأجنبية؛ والتي تناولت مهارات القراءة، والفهم القرائي.
- المراجع والمصادر ذات الصلة بموضوع الدراسة في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.
- القوائم، والتصنيفات العربية؛ الخاصة بمهارات الفهم القرائي، ومستوياته.

٣- محتوى القائمة:

بعد الاطلاع على ما سبق، تم حصر مهارات الفهم القرائي، وتصنيفها في ثلاث مستويات رئيسة تناسب المرحلة العمرية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ويتضمن كل مستوى عدداً من المهارات؛ التي تنتمي لذلك المستوى، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (٢). محتوى قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها الأولية.

م	المستوى	عدد المهارات في كل مستوى
١	الحرفي	٦
٢	الاستنتاجي	٦
٣	النقدي	٦
	المجموع	**١٨**

وقد بلغ عدد هذه المهارات ثماني عشرة مهارة، وزعت على مستوى الفهم الحرفي، ثم مستوى الفهم الاستنتاجي، والناقد. وتم استخدام مقياس التقدير ثنائي الأبعاد؛ للسؤال عن مدى مناسبة المهارات لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي (مناسبة - غير مناسبة)، وللسؤال عن مدى انتماء المهارة لنوع الفهم الذي صنفت فيه (منتمية - غير منتمية)، كما استخدم المقياس ثنائي الأبعاد ذاته؛ للسؤال عن وضوح الصياغة اللغوية لكل مهارة (واضحة - غير واضحة) (ملحق ٤، قائمة مهارات الفهم في صورتها الأولية، ١٦٣).

٤- صدق قائمة مهارات الفهم القرائي:

وللتأكد من صدق القائمة ثم التحقق من صدق المحتوى، وذلك من خلال مراجعة المصادر، والدراسات السابقة؛ ذات العلاقة بمهارات الفهم القرائي، وتصنيفاته المختلفة، وتحليلها؛ لإعداد القائمة، حيث عرضت في

صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في المناهج، ومناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، وكذلك بعض المشرفين ومعلمي اللغة العربية المتميزين، ما يرونه من مهارات، والإدلاء ببعض الملحوظات التي يرونها، تم توزيعها على المحكمين.

وتم حصر آراء المحكمين، واستخراج نسبها المئوية، حيث عدت المهارات التي حظيت باتفاق المحكمين بنسبة تفوق ٨٥٪ مهارات مناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

٥- تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين:

في ضوء ملحوظات المحكمين، تم مراجعة القائمة، حيث اشتملت على بعض الآراء والتوجيهات؛ التي أخذت في الاعتبار، وقد أخذ الباحث بهذه الملحوظات في الصياغة النهائية لمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

٦- ثبات قائمة مهارات الفهم القرائي:

وقد تم التوصل إلى ثبات القائمة من خلال حساب نسبة الاتفاق بين محكمي قائمة مهارات الفهم القرائي، وذلك بتطبيق معادلة كوبر (COOPER)؛ لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين (ملحق ٥، ١٦٤) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣). نسبة اتفاق المحكمين على قائمة مهارات الفهم القرائي.

مستوى الفهم	الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	المتوسط
عدد المهارات	٦	٦	٦	٨٦
نسبة الاتفاق	٩٣	٨٤	٨١	

ويوضح الجدول (٣) أن نسبة الاتفاق كانت عالية في كافة المستويات، حيث بلغت (٩٣) لمستوى الفهم الحرفي، و(٨٥) للاستنتاجي، وكانت مقبولة في المستوى النقدي، ووصلت إلى (٨٦) للمتوسط الكلي، وهي نسبة مناسبة حيث حددها كوبر كما يأتي:

- أقل من ٧٠٪ يمثل انخفاض نسبة الاتفاق على الأداة.
- ٨٥٪ فأكثر يمثل ارتفاع نسبة الاتفاق على الأداة.

٧- القائمة في صورتها النهائية:

بعد إجراء التعديلات على قائمة مهارات الفهم القرائي، والأخذ بالمهارات التي حازت على نسب اتفاق تتجاوز (٨٠٪)، تم اعتماد القائمة المكونة من (١١) مهارة من مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، موزعة على (٣) مستويات (ملحق ٦) والجدول الآتي يوضح توزيع هذه المهارات في صورتها النهائية على مستوى الفهم القرائي.

جدول (٤). محتوى قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية.

م	المستوى	عدد المهارات في كل مستوى
١	الحرفي	٥
٢	الاستنتاجي	٣
٣	الناقد	٣
	المجموع	**١١**

(ب) اختبار الفهم القرائي:

أعدّ الباحث اختبار الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمستوياته الثلاثة وفقاً لما يأتي:

١- تحديد هدف الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس بعض مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

٢- تحديد محتوى الاختبار: يتضمن مجموعة من الأسئلة تقيس مهارات الفهم القرائي؛ التي تم تحديدها، والبالغ عددها إحدى عشرة مهارة، تتدرج تحت مستويات الفهم الحرفية والاستنتاجية والنقدية.

٣- صياغة مفردات الاختبار: تمت صياغة مفردات الاختبار، بطريقة الاختيار من متعدد؛ فمثلاً في أحد أنواعها، وهو الاختيار من متعدد، وجاء اختيار هذا النوع من الاختبارات؛ لما يحققه من إيجابيات، تتمثل في أنّه يحتاج إلى مجهود، ووقت قليل.

وقد تم وضع مقدمة للسؤال، ثم مجموعة من البدائل، يختار منها التلميذ بديلاً واحداً، مع مراعاة أن يتصف هذا الاختبار بما يأتي:

أ- وضوح رأس السؤال، وسلامته من الناحية اللغوية.

ب- تنوع الأسئلة، وتعبيرها عن المهارات التي تقيسها (ثلاثة أسئلة لكل مهارة).

جـ- يحتوي كل سؤال على أربعة بدائل؛ للتقليل من أثر التخمين.

د- أن يكون هناك بديل صحيح واحد، وباقي البدائل خطأ؛ حتى لا يحدث لبس للمستجيب.

هـ- أن توزع البدائل بطريقة غير منتظمة؛ كي لا يصل التلميذ إلى الإجابة الصحيحة بالتخمين.

٤- صدق الاختبار: قد اعتمد الباحث على نوعين من الصدق هما:

أ- **صدق المحتوى**: وفي ضوء ذلك قام الباحث بمراجعة محتوى الاختبار، ومدى توافقه مع مهارات الفهم القرائي، والوقوف على قدرته لقياس مهارات الفهم المستهدف تنميتها في ضوء البحوث، والدراسات السابقة، وأهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية.

ب- الصدق الظاهري: ويعتمد هذا النوع على المحكمين، حيث وضع اختبار الفهم القرائي في صورة مبدئية، شملت صفحة الغلاف، وتعليمات الاختبار، ثم ثلاثة موضوعات، يعقب كل موضوع مجموعة من الأسئلة التي تقيس مهارات الفهم القرائي المستهدفة، ثم عُرض الاختبار على نخبة من المتخصصين في المناهج، ومناهج

اللغة العربية وطرق تدريسها، وفي علم النفس، والممارسين لتعليم القراءة من المعلمين والمشرفين؛ لتقدير صلاحية الاختبار للتطبيق، وقد أشار المحكمون ببعض التعديلات الجزئية في صياغة الأسئلة، وأشار بعضهم بتحديد مراجع الموضوعات، وقد تم إجراء تلك التعديلات على الاختبار في صورته النهائية.

جـ- الصدق الذاتي: وقد تم قياس الصدق الذاتي للاختبار عن طريق إيجاد الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وعليه فإن حساب الصدق الذاتي رياضياً تم عن طريق المعادلة الآتية $\sqrt{٠,٩٧}$ = ٠,٩٤

ذ- تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار:

لزيادة التأكد من وضوح الاختبار، وتفادياً لفهم بعض الجمل فهماً خطأً من جانب التلاميذ؛ قام الباحث بتطبيق الاختبار استطلاعياً، بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون على مجموعة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي - من غير أفراد عينة الدراسة الأصلية - بلغ قوامها (٢٧) تلميذاً، وكان الهدف من هذا التجريب الاستطلاعي تحديد ما يأتي:

أ- التعرف على مدى وضوح تعليمات الاختبار.

ب- حساب زمن الإجابة على الاختبار.

جـ- حساب ثبات الاختبار.

د- حساب معاملات السهولة والصوبة لمفردات الاختبار.

وتم تطبيق الاختبار استطلاعياً في مدرسة سارية بن زنيم - بالتنسيق مع مدير المدرسة، ومعلم المادة - وذلك على عينة من التلاميذ؛ الذين لم يشملهم الاختيار في عينة الدراسة، وانتهت التجربة الاستطلاعية إلى النتائج الآتية:

ر- **مدى وضوح تعليمات الاختبار**: لم تكن هناك تساؤلات من قبل التلاميذ حول تعليمات الاختبار؛ ما يشير إلى وضوح التعليمات؛ خاصة مع اشتمالها على مثال يوضح كيفية الإجابة.

ز- **تحديد زمن إجابة الاختبار**: وقد تم ذلك في ضوء التجربة الاستطلاعية، حيث سُجل الزمن الذي استغرقه أول تلميذ في الإجابة عن الاختبار، والزمن الذي استغرقه آخر تلميذ، ومن ثم إيجاد المتوسط الحسابي لهما، عن طريق المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أول تلميذ + زمن آخر تلميذ}}{٢}$$

وبعد تطبيق المعادلة السابقة أصبح الزمن المناسب لإجراء الاختبار هو(٤٠) دقيقة، حيث كان زمن أول تلميذ أتم الإجابة عن الاختبار هو (٢٥ دقيقة)، وكان زمن آخر تلميذ أتم الإجابة عن الاختبار هو(٥٥ دقيقة)، وذلك كما يأتي:

٨٠=٢٥+٥٥ ٤٠=٢÷٨٠ (دقيقة)

وتم إضافة عشر دقائق لتعليمات الاختبار، وتوزيع أوراقه، وجمعها.

س- ثبات الاختبار:

وهناك طرق متعددة للتأكد من ثبات الاختبار، ومن ذلك طريقة إعادة التطبيق (Test-Retest)؛ التي اتبعتها هذه الدراسة، حيث طبق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (٢٧) تلميذاً، ليسوا ضمن عينة الدراسة الأصلية، ثم أعيد تطبيقه على العينة ذاتها بعد مرور خمسة عشر يوما، وبعد تصحيح أداة الدراسة قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق، وذلك لكل مستوى من مستويات الأداة، وللمستوى الكلي، والجدول (٥) يوضح معاملات الثبات.

جدول (٥). قيم معاملات الثبات لاختبار الفهم القرائي.

المستويات	Test – Retest
مستوى الفهم الحرفي	٠,٨٥
مستوى الفهم الاستنتاجي	٠,٩٣
مستوى الفهم النقدي	٠,٩١
الكلي	**٠,٩٠**

تشير البيانات الواردة في الجدول(٥) إلى أن معاملات ثبات اختبار الفهم القرائي تراوحت للمستويات بين (٠,٨٥ - ٠,٩٣)، وعلى المستوى الكلي بلغ معامل الثبات (٠,٩٠)، وتعتبر هذه القيم مقبولة علمياً لأغراض الدراسة الحالية.

- الصورة النهائية لاختبار الفهم القرائي: بعد تحديد صدق الاختبار، وثباته، والتأكد من الزمن المناسب لأدائه، ووضوح تعليماته، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (٣٣) سؤالاً، تقيس إحدى عشرة مهارة من مهارات الفهم القرائي الحرفية، والاستنتاجية، والنقدية، بواقع ثلاثة أسئلة لكل مهارة. وقد صيغت مفردات الاختبار في صورة اختيار من متعدد.

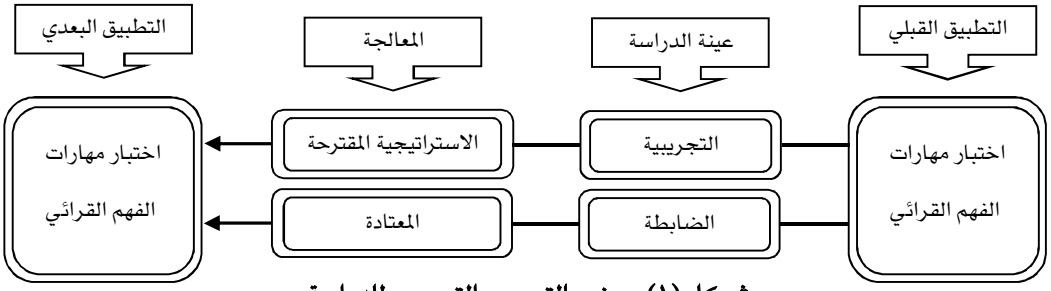
وفي ضوء ما سبق أصبح الاختبار في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق (ملحق ٨).

ثالثا: إجراءات تطبيق تجربة البحث

هدفت تجربة الدراسة إلى تعرف فعالية الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقد سارت التجربة وفق الخطوات الآتية:

١- التصميم التجريبي للدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي القائم على المعالجات القبلية البعدية، لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة. وذلك وفق التصميم الآتي:



شكل (١). يوضح التصميم التجريبي للدراسة.

٢- اختيار عينة الدراسة:

تم اختيار مدرستين بطريقة عشوائية من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بإدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل عسير في الفصل الدراسي الأول لعام (١٤٣٨هـ - ١٤٣٩هـ) ليمثلوا عينة الدراسة الحالية، وقد بلغ عدد التلاميذ (٥٠) تلميذاً، حيث تم اختيار أحد المدرستين بطريقة عشوائية تمثل المجموعة التجريبية وعددها (٢٥) تلميذاً، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة وعددها (٢٥) تلميذاً. وذلك بعد استبعاد التلاميذ الذين تخلفوا عن الحضور في أحد التطبيقين القبلي أو البعدي لأداة البحث (اختبار مهارات الفهم القرائي)، أو عدم الانتظام في أثناء التجربة.

٣- التطبيق القبلي لأداة الدراسة: تم تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بتجربة الدراسة، ثم التحقق من تكافؤ المجموعتين باختبار دلالة الفروق بين متوسطي قيم المتغيرات التجريبية (مهارات الفهم القرائي) للتلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة قبلياً باستخدام اختبار (ت)، كما هو مبين في الجدول (٦) الآتي:

جدول (٦). دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

المتغير التابع	المجموعة	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة
اختبار مهارات الفهم القرائي	التجريبية	٢٥	٢٢,١١	٤,٦٥	٠,٣٢	غير دالة
	الضابطة	٢٥	٢١,٧٠	٤,٦٧		

ويتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين في التطبيق القبلي لمهارات الفهم القرائي، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في مهارات الفهم القرائي.

٤- المعالجة الإحصائية للبيانات:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بإجراء المعالجات الإحصائية باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) على النحو الآتي:

١- معادلة كوبر (Cooper) لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين في قائمة مهارات الفهم القرائي.

٢- معامل الارتباط لحساب ارتباط كل مهارة، وكل مستوى بالدرجة الكلية؛ لمعرفة الصدق التمييزي لاختبار الفهم القرائي.

٣- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب معامل ثبات أداة الدراسة.

٤- اختبار (T-Test) للعينات المستقلة؛ لفحص الفروق بين المجموعتين (التجريبية - والضابطة) على اختبار مهارات الفهم القرائي.

٥- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على اختيار الفهم القرائي، وفقاً لكل مجموعة (تجريبية وضابطة) .

٦- مربع إيتا لحساب فعالية الاستراتيجية المقترحة.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: ما مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المتخصصين؟

تم اعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي بمستوياته الثلاثة وعرضها علي المحكمين وعمل التعديلات واصبحت في صورتها النهائية.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الأول ونصّه "ما الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟"، وقد قام الباحث بتفصيل هذه الاستراتيجية في اجراءات البحث.

ثانياً: النتائج المرتبطة بفعالية تدريس اللغة العربية باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي ككل:

تم حساب متوسطات درجات مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة، والانحرافات المعيارية لهما في الاختبار البعدي للفهم القرائي ككل، ثم حساب قيمة (ت) للمجموعتين فجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٧). المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي ككل.

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٥	٣٠,١٦	١,٨٠	٢٣,٢٢	٠,٠١
الضابطة	٢٥	١٥,٢٨	٢,٦٥		

يتضح من خلال الجدول (٧) تحسن أداء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مهارات الفهم القرائي ككل، حيث كان متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (١٥,٢٨)، في حين كان متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣٠,١٦)، وبالبحث عن قيمة (ت) عند درجة حرية (٤٨) فإن قيمتها (٢٣,٢٢)، وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي

ككل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وهذا يعد مؤشراً مبدئيا على فعالية الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي ككل.

ثالثا: النتائج الخاصة بمستوى الفهم الحرفي والمهارات المتضمنة فيه:

جدول (٨). المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الفهم الحرفي والمهارات المتضمنة فيه.

المستوى والمهارات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
يصنف الكلمات متشابهة المعنى في مجموعات.	التجريبية	٢,٨٤	٠,٣٧	٤,٢٥	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٢,٠٨	٠,٨١		
يحدد معنى الكلمة المناسب للسياق.	التجريبية	٢,٦٨	٠,٤٨	٣,٨٦	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١,٩٢	٠,٨٦		
يحدد مضاد الكلمة.	التجريبية	٢,٩٢	٠,٢٨	٧,٩٧	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١,٤٠	٠,٩١		
يرتب الأحداث والمعلومات حسب تسلسلها الزمني في النص المقروء.	التجريبية	٢,٩٢	٠,٢٨	١١,٢٧	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٠,٧٢	٠,٩٤		
يسترجع التفاصيل المذكورة صراحة في النص المقروء.	التجريبية	٢,١٦	١,٠٧	٦,٨٧	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٠,٤٠	٠,٧١		
مستوى الفهم الحرفي.	التجريبية	١٣,٥٢	١,٤٥	١٢,٩٤	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٦,٥٢	٢,٤٠		

باستقراء النتائج المتضمنة في الجدول (٨) يتضح ما يأتي:

١- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مستوى الفهم الحرفي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يصنف الكلمات متشابهة المعنى في مجموعات" لصالح المجموعة التجريبية.

٣- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يحدد معنى الكلمة المناسب للسياق" لصالح المجموعة التجريبية.

٤- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يحدد مضاد الكلمة" لصالح المجموعة التجريبية.

٥- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يرتب الأحداث والمعلومات حسب تسلسلها الزمني" لصالح المجموعة التجريبية.

٦- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يسترجع التفاصيل المذكورة صراحة في النص" لصالح المجموعة التجريبية.

وتؤكد هذه النتائج أن تلاميذ المجموعة التجريبية أظهروا تحسناً إيجابياً في مهارات الفهم القرائي عند المستوى الحرفي بشكل أفضل من تلاميذ المجموعة الضابطة.

وبالنظر إلى متوسط أداء التلاميذ في مهارات الفهم الحرفي يمكن القول: إن متوسط أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارة" يرتب الأحداث والمعلومات حسب تسلسلها الزمني في النص" أعلى من متوسط أدائهم في المهارات الحرفية الأخرى.

رابعاً: النتائج الخاصة بمستوى الفهم الاستنتاجي والمهارات المتضمنة فيه:

وتم حساب متوسطات درجات مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة، والانحرافات المعيارية لهما في الاختبار البعدي للفهم القرائي الاستنتاجي، والمهارات المتضمنة فيه، ثم حساب قيمة (ت) للمجموعتين فجاءت على النحو الآتي:

جدول (٩). المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الفهم الاستنتاجي والمهارات المتضمنة فيه.

المستوى والمهارات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
يستنتج الأفكار الأساسية من النص المقروء.	التجريبية	٢,٨٠	٠,٤١	٦,٥٥	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١,٨٠	٠,٦٥		
يتنبأ بغرض الكاتب من النص المقروء.	التجريبية	٢,٨٤	٠,٣٧	٦,٩٠	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١,٦٠	٠,٨٢		
يربط بين السبب والنتيجة في النص المقروء.	التجريبية	٢,٦٨	٠,٦٣	٧,٤٩	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١,٢٠	٠,٧٦		
مستوى الفهم الاستنتاجي.	التجريبية	٨,٣٢	٠,٨٠	١٤,١٦	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٤,٦٠	١,٠٤		

باستقراء النتائج المضمنة في الجدول (٩) يتضح ما يأتي:

١- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مستوى الفهم الاستنتاجي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يستنتج الأفكار الأساسية من النص المقروء" لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٣- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يتنبأ بغرض الكاتب من النص المقروء" لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٤- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يربط بين السبب والنتيجة في النص المقروء" لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وتؤكد هذه النتائج أن تلاميذ المجموعة التجريبية أظهروا تحسناً إيجابياً في مهارات الفهم القرائي عند المستوى الاستنتاجي بشكل أفضل من المجموعة الضابطة.

خامساً: النتائج الخاصة بمستوى الفهم الناقد والمهارات المتضمنة فيه:

تم حساب متوسطات درجات مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة، والانحرافات المعيارية لهما في الاختبار البعدي للفهم القرائي الناقد، والمهارات المتضمنة فيه، ثم حساب قيمة (ت) للمجموعتين فجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (١٠). المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الفهم الناقد والمهارات المتضمنة فيه.

المستوى والمهارات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
يميز بين الحقيقة والرأي في ضوء النص المقروء.	التجريبية	٢,٨٤	٠,٣٧	٩,٧٣	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١,٦٤	٠,٤٩		
يميز بين ماله صله مما ليس له صلة بالنص المقروء.	التجريبية	٢,٩٦	٠,٢٠	٩,٤٧	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١,٥٦	٠,٧١		
يميز الآراء الصحيحة من الخطأ في ضوء النص المقروء.	التجريبية	٢,٥٢	٠,٧٧	٨,٣٠	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٠,٩٦	٠,٥٤		
مستوى الفهم الناقد.	التجريبية	٨,٣٢	٠,٨٠	١٦,٨٠	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٤,١٦	٠,٩٤		

باستقراء النتائج المضمنة في الجدول (١٠) يتضح ما يأتي:

١- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مستوى الفهم الناقد لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يميز بين الحقيقة والرأي" لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٣- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يميز ما له صلة مما ليس له صلة" لصالح المجموعة التجريبية.

٤- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يميز الآراء الصحيحة من الخطأ" لصالح المجموعة التجريبية.

وتؤكد هذه النتائج أن تلاميذ المجموعة التجريبية أظهروا تحسناً إيجابياً في مهارات الفهم القرائي عند المستوى الناقد بشكل أفضل من تلاميذ المجموعة الضابطة.

سادساً: حجم فعالية المعالجة التجريبية (فعالية المتغير المستقل على المتغير التابع):

إن حجم الفعالية هو الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، وقد استخدم الباحث لحساب حجم الفعالية معامل إيتا (Etea Squared) (أبو حطب، وصادق، ٢٠٠٩) وفق المعادلة الآتية:

$$\text{مربع إيتا } (\eta^2) = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجة الحرية}}$$

جدول (١١). فعالية المعالجة التجريبية في مستوى الفهم الحرفي والمهارات المتضمنة فيه.

المستوى والمهارات	درجات الحرية	قيمة (ت)	مربع ت	قيمة π2	مقدار حجم الفعالية
يصنف الكلمات متشابهة المعنى في مجموعات.	٤٨	٤,٢٥	١٨,٠٦	٠,٢٧	كبير جدا
يحدد معنى الكلمة المناسب للسياق.	٤٨	٣,٨٦	١٤,٩٠	٠,٢٤	كبير جدا
يحدد مضاد الكلمة.	٤٨	٧,٩٧	٦٣,٥٢	٠,٥٧	كبير جدا
يرتب الأحداث والمعلومات حسب تسلسلها الزمني في النص المقروء.	٤٨	١١,٢٧	١٢٧,٠١	٠,٧٣	كبير جدا
يسترجع التفاصيل المذكورة صراحة في النص المقروء.	٤٨	٦,٨٧	٤٧,٢٠	٠,٥٠	كبير جدا
مستوى الفهم الحرفي.	٤٨	١٢,٩٤	١٦٧,٤٤	٠,٧٨	كبير جدا

يتضح من الجدول (١١) أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة لها فعالية في تنمية مهارات الفهم الحرفي بحجم تراوح بين ٠,٢٧ - ٠,٧٨ وهو حجم فعالية كبير جدا، حيث إن الفعالية الذي يفسر حوالي ١٥٪ من التباين الكلي يعد كبيراً (الدردير، ٢٠١٦).

جدول (١٢). فعالية المعالجة التجريبية في مستوى الفهم الاستنتاجي والمهارات المتضمنة فيه.

المستوى والمهارات	درجات الحرية	قيمة (ت)	مربع ت	قيمة π2	مقدار حجم الفعالية
يستنتج الأفكار الأساسية من النص المقروء.	٤٨	٦,٥٥	٤٢,٩٠	٠,٤٧	كبير جداً
يتنبأ بغرض الكاتب النص المقروء.	٤٨	٦,٩٠	٤٧,٦١	٠,٥٠	كبير جداً
يربط بين السبب والنتيجة في النص المقروء.	٤٨	٧,٤٩	٥٦,١٠	٠,٥٤	كبير جداً
مستوى الفهم الاستنتاجي.	٤٨	١٤,١٦	٢٠٠,٥١	٠,٨١	كبير جداً

يتضح من الجدول (١٢) أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة لها فعالية في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي بحجم تراوح بين ٠,٤٧ - ٠,٥٤ وهو حجم فعالية كبير جدا، حيث إن العالية التي تفسر حوالي ١٥٪ من التباين الكلي يعد كبيرا (الدردير، ٢٠١٦).

جدول (١٣). فعالية المعالجة التجريبية في مستوى الفهم الناقد والمهارات المتضمنة فيه.

المستوى والمهارات	درجات الحرية	قيمة (ت)	مربع ت	قيمة π2	مقدار حجم الفعالية
يميز بين الحقيقة والرأي في ضوء النص المقروء.	٤٨	٩,٧٣	٨٧,٨٩	٠,٦٥	كبير جدا
يميز بين ماله صلة مما ليس له صلة بالنص المقروء.	٤٨	٩,٤٧	٨٩,٦٨	٠,٦٥	كبير جدا
يميز الآراء الصحيحة من الخطأ في ضوء النص المقروء.	٤٨	٨,٣٠	٦٨,٨٩	٠,٥٩	كبير جدا
مستوى الفهم الناقد.	٤٨	١٦,٨٠	٢٨٢,٢٤	٠,٨٥	كبير جدا

ويتضح من الجدول (١٣) أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة لها فعالية في تنمية مهارات الفهم الناقد بحجم تراوح بين ٠,٥٩ - ٠,٨٥ وهو حجم فعالية كبير جدا، حيث إن الفعالية الذي يفسر حوالي ١٥٪ من التباين الكلي يعد كبيراً (الدردير، ٢٠١٦).

من خلال ما سبق يتضح الفاعلية الإيجابية للاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المجموعة التجريبية بالمقارنة بأداء المجموعة الضابطة في كل مستويات الفهم القرائي المحددة في الدراسة ومهارات كل مستوى على حدة، وفي درجة اختبار الفهم القرائي الكلية، وترجع الدراسة هذه النتيجة إلى:

١- إن الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة - عند تدريب التلاميذ عليها - تسهم في تنمية العديد من الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية لدى التلاميذ والتي تتمثل في الآتي:

- تساعد على تنمية المهارات الذاتية لديهم.
- تزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلم.
- تضفي شيئاً من المرح على التلاميذ.
- تنمي قدرتهم على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي.

٢- أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة من الاستراتيجيات التي تعين على التفكير في أثناء القراءة من خلال ما يقوم به التلميذ من:

- التنبؤ بما يدور في النص من خلال العنوان.
- طرح التساؤلات في أثناء قراءة النص.
- التلخيص لما جاء في النص بصورة واضحة.

٣- أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة تشعر كل تلميذ بمسؤولية تعلمه، وتعلم المجموعة التي ينتمي إليها، مما يسهم في اكتساب التلاميذ بعض القيم المرغوبة (زيتون، ٢٠٠٣).

٤- أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة تعين على تغير البيئة الصفية عن طريق إعادة تنظيم بيئة الصف الدراسي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (عبدالحميد، ٢٠١٣ ؛ عطية، ٢٠١٦؛ قاسم، والمزرعي، ٢٠١٢) التي أثبتت فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي، وكذا دراسة جونج (jeong, 2013) التي أوصت بضرورة التركيز على الممارسات التدريسية في تعليم التلاميذ استراتيجيات الفهم القرائي من خلال تدريبهم على استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتدعيم استقلالية التلاميذ من خلال استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما ورد في لإطار النظري للدراسة الحالية حول استراتيجيات ما وراء المعرفة، حيث إنها استراتيجية من استراتيجيات تنمية الفهم بصفة عامة، والفهم القرائي بصفة خاصة.

وبهذه النتيجة يكون الباحث قد تحقق من الهدف الرئيس لهذه الدراسة، وهو الكشف عن فعالية تدريس اللغة العربية باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

التوصيات

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج أمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- الاهتمام باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم الابتدائي.

٢- تدريب معلمي اللغة العربية على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة سواء قبل الخدمة، أو في أثناء الخدمة حتى يمكنهم استخدامها في تدريس اللغة العربية والنصوص القرائية على وجه الخصوص.

٣- إعداد أدلة لمعلمي اللغة العربية، والمشرفين تحتوي على أهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم النصوص القرائية، والخطوات الإجرائية لتنفيذ كل استراتيجية منها.

البحوث المقترحة

اقترح الباحث إجراء دراسات وبحوث مستقبلية تتعلق بما يأتي:

١- فعالية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة، ودراسة تأثيرها في متغيرات أخرى في مجال اللغة العربية.

٢- دراسة مقارنة لأثر استخدام استراتيجيات مختلفة لما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي في المراحل الدراسية المختلفة.

٣- تصميم مجموعة من الاختبارات المقننة الخاصة بقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب في مرحل التعليم المختلفة.

٤- فعالية الاستراتيجية المقترحة القائمة على ما وراء المعرفة في تنمية بعض الجوانب الوجدانية المختلفة كالاتجاه نحو اللغة العربية، والميول القرائية، والاتجاه نحو المعلم، وغيرها.

المراجع

المراجع العربية

القرآن الكريم.

إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠١٢م). **التفكير من منظور تربوي**، عالم الكتب، القاهرة.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين بن محمد (١٤١٤هـ). **لسان العرب**، دار صادر، بيروت.

أبو حطب، فؤاد؛ صادق، آمال (٢٠٠٩م). **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

بدير، كريمان وصادق إميلي (٢٠١٣م). **تنمية المهارات اللغوية للطفل**، عالم الكتب، القاهرة، ط٢.

بهلول، إبراهيم أحمد (٢٠١٤م). **اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلم القراءة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، ع(٣٠)، ١٤٧ - ٢٨٠.

جابر، جابر عبدالحميد، كاظم، خيري أحمد (٢٠١٣م). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار النهضة العربية، القاهرة.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٢م). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي، عمان.

حافظ، وحيد السيد (٢٠١٦م). **فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني واستراتيجية kwl في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية**، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٧٤)، ١٥٤ - ٢٨٢.

خليل، نوال عبد الفتاح (٢٠١٥م). **أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، ١(١٠)، مارس، ٩١ - ١٢٩.

الدردير، عبد المنعم أحمد (٢٠١٦م). **الإحصاء البارامتري واللابارمتري في اختبار صحة فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**، عالم الكتب، القاهرة.

الرشيد، إبراهيم عبد الله (٢٠١٥م). **فاعلية تدريس القراءة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الركابي، جودت (٢٠١٢م). **طرق تدريس اللغة العربية**، دار الفكر العربي، دمشق.

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠١٠م). **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، دار النشر للجامعات، القاهرة.

سلطان، صفاء عبد العزيز (٢٠١٣م). **أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

الشربجي، رياض بدري (٢٠٠٩م). **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج**، دار الصفاء، عمان.

الشهري، محمد هادي (٢٠١٢م). **فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة.

عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٥م). **فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحة الإعدادية**، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، كلية التربية، ١٤٥، ٧٣ - ١١٤.

عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد (٢٠١٣م). **فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي**، مجلة القراءة والمعرفة،ع٢، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، القاهرة، ١٩٢ - ٢٣١.

عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس (٢٠١٥م). **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، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٨١)، ٩٥ - ١٧٧.

عدنان، هاشم عبد الرحمن (٢٠١٢م). **فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة.

العذيقي، ياسين محمد (٢٠١٦م). **فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة.

عطية، عطية محمد، الحشكي، يوسف محمد، أحمد، رضا أحمد، أبو مغلي، أنور، النبالي، عبداللطيف (١٤٣٦هـ). **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، دار الفكر، عمان.

عطية، مختار عبد الخالق (٢٠١٦م). **فعالية برنامج مقترح لتطوير تدريس القراءة في ضوء قضايا العولمة في تنمية مهارات القراءة والوعي بتلك القضايا لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنيا، كلية التربية، المنيا.

عليوة، رحاب محمد (٢٠١٠م). **فعالية التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، (٨١)، ٣٦٣ - ٣٨٩.

العيسوي، شاذن خالد (٢٠١١م). **أثر برنامج تدريبي في استخدام مهارات التفكير فوق المعرفية على التحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.

الغامدي، بسينة عبد الله سعيد (٢٠١٥م). **فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الأول الثانوي**، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، (٤)، ٢٠٧ - ٢٥٢.

فضل الله، محمد رجب (٢٠١١م). **مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة تحليلية)**، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٧)، ٧٩ - ١٠٠.

قاسم، محمد جابر؛ المزوعي، كريمة مطر (٢٠١٢م). **فاعلية حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع (٨٦)، جامعة عين شمس، كلية التربية، القاهرة، ٦٠ - ٨٧.

لاڤي، سعيد عبد الله (٢٠١١م). **أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٣)، ٧٧ - ١٣٣.

محمد، خلف حسن (٢٠١٦م). **وحدة مقترحة في أدب الأطفال وأثرها في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية**، المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (من حق كل طفل أن يكون قارئاً متميزاً)، مصر، (١)، ٢٠ - ٧٠.

محمود، عبد الرزاق مختار(٢٠١٢م). **فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات**، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (٣٩)، ٢٢٠ - ٢٥٨.

موسى، مصطفى إسماعيل (٢٠٠١). 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 (دورة القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة)**، مج١، جامعة عين شمس، كلية التربية، القاهرة، ١١ - ١٣ يوليو، ٧٥ - ١٠٥.

المنتشري، علي أحمد (٢٠١٤م). **أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها.

النصار، صالح عبد العزيز (٢٠١٣م). **مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على قراءة المسائل اللفظية وفهمها في مادة الرياضيات**، مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ع، ١٥.

الهاشمي، أحمد (١٤٣٧هـ). **معوقات القراءة في الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية والحلول المقترحة**، معهد البحوث العلمية، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة.

وزارة التربية والتعليم (١٤٣٨هـ). **دليل المعلم**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط٢.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧م). **كتاب التلميذ لمادة لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

الوطبان، محمد سليمان (٢٠١٠م). **مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من تلاميذ جامعة القصيم**، رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ع(٢٧)، ٥٣٥ - ٣٨٠.

يونس، فتحي علي (٢٠١٢م). **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة.

يونس، فتحي علي، الناقة، محمود، طعيمة، رشدي (٢٠١٠م). **تعليم اللغة العربية: أسسه وإجراءاته**، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة.

المراجع الأجنبية

References

Flavll, J (2011). Meta Cognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive- Developmental Inquiry, *American Psychologist*,34906-911.

Jeong, G (2013). Effects of Teacher-Directed and Student-Interactive Summarization Instruction on Reading Comprehension and Written Summarization of Korean Fourth Graders. *Ph.D. Dissertation,* University of Illinois at Urbana-Champaign, United States—Illinois.

Meissner, J, & Yun, C (2013). GMAT Verbal Solution Guide, Manhattan: *Manhattan Review.*

Rickey, D, & Stacy, A (2010),The Role of Met Cognition in Learning Chemistry, *Journal of Chemical Education,* 77, (7), 915-920.

Swanso, H, & Trainin, G (2015). Cognition, Meta Cognition and Achievement of College Students with Learning, Disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 28, (4), 261-272.

Tompking, G (2012). Literacy for Twenty-First Century: A Balanced Approach, New Jersey, prentice Holl.