أثر أستراتيجية KWLH في الأستيعاب القرائي لطالبات الصف الصف الأول المتوسط

إعداد: أ.م.د/ بسمة محمد أحمـــد*
م.م/ وسن قاسم نعمـــــة**

مشكلة البحث:

من المتعارف عليه في مؤسساتنا التعليمية أن الإستيعاب القرائي من أكثر المهارات العقلية تأثيراً في التحصيل الدراسي، والملاحظ على الواقع التعليمي أن أغلب الطلبة يجدون صعوبة في إستيعاب النصوص المقروءة لمادة الكيمياء للصف الأول المتوسط، ذلك لأنها تحتوي الكثير على الأفكار المجردة، فضلاً عن ذلك، عدم إعتماد إستراتيجيات وطرائق تدريس مناسبة تساعدهم على فهم النص والتفاعل معه، فأغلب طرائق التدريس المعتادة تقتصر على أن (المدرس يسأل، والمتعلم يجيب) مما لايسهم بتوجيه عمليات التفكير المطلوبة في الإستيعاب القرائي وتنظيم أفكارهم وتنشيط مخططاتهم العقلية المتعلقة بالموضوع الذي سيقرأون عنه ويجعلهم واعين لعملياتهم الذهنية. وتم التوصل الى هذه النتيجة عن طريق تبادل الآراء مع مدرسات المادة*، والنقاش مع الطالبات حول الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الأول المتوسط في إستيعاب المقروء من موضوعات الكيمياء، وعُزْزُ ذلك، بإستطلاع قامت به لأراء عينةٍ عشوائية من (١٠٠) طالب وطالبة في المدارس** التابعة لمديرية تربية بغداد/ الرصافة الأولى حول الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الأول المتوسط في إستيعاب المقروء من موضوعات الكيمياء، وأظهرت نتيجة الاستطلاع مايأتي:

١. (٧٠%) من العينة لديهم صعوبة في سرعة إستيعاب المقروء.
٢. (٦٧%) من العينة لديهم صعوبة في فهم بعض المفردات والكلمات والرموز والمصطلحات عند قراءة سطور الموضوع.
٣. (٥٧%) من العينة لديهم صعوبة في الربط بين موضوعات الكيمياء.
٤. (٧٣%) من العينة لديهم صعوبة في الفهم العام لموضوع الدرس المقروء.
٥. (٨١%) من العينة لديهم صعوبة في تحديد المعلومات المهمة في موضوع الدرس المقروء.
٦. (٦٤%) من العينة لديهم صعوبة في إستخلاص التعاليل الواردة بين السطور من موضوع الدرس المقروء.
٧. (٥٣%) من العينة لديهم صعوبة في وضع اسئلة من مضمون موضوع الدرس.

* كلية التربية للعلوم الصرفة/ أبن الهيثم
** كلية التربية للعلوم الصرفة/ أبن الهيثم

مما أبرز حاجة الى تجريب إستراتيجية من إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تشدد على الاستيعاب القرائي وهي إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) عن طريق الإجابة عن السؤال الآتي: ما أثر إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في الإستيعاب القرائي عند طالبات الصف الأول المتوسط..؟

أهمية البحث:

تزايد الإهتمام بإستراتيجيات ما وراء المعرفة في العقد الأخير من القرن الماضي والتي تعني "مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم بالذات التي تستعمل قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والإستيعاب والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى (Henson & Eller, 1999: 258) نظراً لدورها الكبير في الفهم القرائي وفي إكتساب المعلومات وتخزينها، ومن ثَمَّ توظيفها، وينسجم هذا مع التوجه الحديث للتربية الذي يركز على تنمية المهارات العقلية العليا. (الحارثي، ٢٠٠٧: ٥٢)

فالمتعلم الذي يعتمد استراتيجيات ما وراء المعرفة يكون على وعي بسلوكياته الخاصة ومدركاً لتفكيره عندما يقوم بأداء مهمة معينة مما يجعله أكثر نشاطاً ومن ثَمَّ تحسين أدائه. (Thamraksa, 2004: 303) وأكد هاريس (Harris, 1998) في دراسةٍ قام بها أن هناك إرتباطاً موجباً دالاً بين درجة وعي المتعلم بما يقوم به ويستخدمه من استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومدى إدراكه وإستيعابه للمعلومات .(Harris, 1998: 1888A) وفي العلوم، يمكن إعتماد استراتيجيات ما وراء المعرفة من أجل مساعدة المتعلمين على إدراك الحل المطروح للمشكلة والسعي الى حلولٍ أخرى (رزوقي وسهى، ٢٠١٤: ٢٦٥). فضلاً عن التحكم في التفكير وتحسين قدرته على الفهم والإستيعاب والتخطيط والإدارة وحل المشكلات (Beeth, 1998: 9).

مما تم تقديمه، تستنتج الباحثتان أن لاستراتيجيات ما وراء المعرفة دوراً كبيراً في الإستيعاب القرائي عن طريق إسهامها في النظرة الفاحصة للأفكار في المادة المقروءة، وأن إعتمادها يجعل المتعلم على وعيٍ بعملياته الذهنية وتركيزه على المهمة المطلوبة منه، فضلاً عن أن الإستيعاب القرائي من أكثر المهارات العقلية إرتباطاً بالعملية التعليمية. ومن اهمية المعرفة ودورها في التعلم، ينطلق الإتجاه المعرفي في تفسيره للإستيعاب القرائي، إذ يرى هذا الإتجاه أن القراءة هي تلك المعرفة الكامنة في عقل القاري (Glover Etal, 1990: 224) فالطلبة لايمكن أن يتعلموا كل شيءٍ عن طريق التجريب، بل لايمكن لأي إنسانٍ أن يفعل ذلك، إننا نتعلم اشياء كثيرة عن طريق قراءة الكتب والمجلات العلمية، وقد نستنكر القراءة كطريقةٍ في تدريس العلوم خاصة إذا تم الإعتماد عليها كطريقةٍ تشبه مطالعة أي كتابٍ، وهذا الإنتقاد لايوجه للقراءة كطريقةٍ في التدريس ولكن يوجه نحو الطريقة التي تستخدم بها القراءة في دراسة العلوم (الهويدي، ٢٠٠٥: ١٧٣)، ويعد الإستيعاب القرائي الجوهر الحقيقي لعملية القراءة التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى، فالإستيعاب هو ذروة المهارات القرائية وأساس عمليات القراءة جميعها، فالإنطلاق والبطئ في

القراءة يتوقف على إستيعاب القاريء لما يقرأ. (العلوان وشادية، ٢٠١٠: ٣٦٩) ويختلف الإستيعاب القرائي من شخصٍ لآخر، وهي مجموعة من العمليات الداخلية والشخصية، وتتضمن ثلاثة عناصر، هي: القارئ والنص القرائي وسياق القراءة. (Thompson, 2007: 4) وعملية الإستيعاب القرائي في أساسها عبارة عن عملية تكون معانٍ تنشأ عن التكامل بين المعلومات التي يقدمها النص والمعارف الكامنة في خلفية القارئ المعرفية. (الوقفي، ١٩٩٩: ٤٢) أي أن الطريقة التي يفسر بها المتعلم النص، تعتمد على المعرفة السابقة لديه (Pressly & Woloshyn, 1995). وتؤدي الخبرة السابقة للمتعلم دوراً بارزاً في فهمه للموضوع، وكلما إمتلك المتعلم رصيداً من الخبرات الثرية، إستطاع أن يقوم بعمل إرتباطات بين ما يقرأه وبين ما لديه من خبرات ترتبط بهذا الموضوع، أي أن عملية القراءة تتضمن أمرين، هما: المعاني التي يقصدها الكاتب وتفسير القاريء لهذه المعاني في ضوء ما لديه من خبرات ومعارف سابقة. (عبد الباري، ٢٠١٠: ٢٣-٢٤). فالإستيعاب القرائي يتأثر بمجموعة من العوامل، منها المعرفة السابقة للمتعلم حول الموضوع، وإن إمتلاك المتعلم لمعارف سابقة عن موضوع الدرس سيزيد من قدرته على الإستيعاب. (عمرو وميادة، ٢٠٠٦: ١٦)، من العرض السابق، تستنتج الباحثتان أن للمعرفة السابقة دوراً مهماً في الإستيعاب القرائي، وأن تشكيل المخططات العقلية للقاريء (المتعلم) تنشأ من تفاعل الخبرات السابقة مع خبرات النص الجديدة، فأغلب المتعلمين لديهم معارف وخبرات سابقة عن الموضوعات المختلفة وعلى المعلم أن يختار الإستراتيجية الملائمة التي تؤدي الى تفعيل وتنشيط المعارف المتعلقة بالموضوع الذي سيقرأ عنه لكي تعلمه خطوات منظمة تساعده على تنظيم تفكيره وتوجيهه نحو المعلومة التي يبحث عنها. ويعني تنشيط المعلومات السابقة، التفكير بما سبق وتعلمه المتعلم في المدرسة، أو من خبرته الشخصية. فالمتعلم يظهر المعلومات السابقة لأغراضٍ مختلفة، كعملية تفسير او تقويم عبارة معينة طبقاً لمعيارٍ معلوم (مارزانو وآخرون، ٢٠٠٤: ١٨٦). وتأتي أهمية تنشيط المعرفة السابقة من أنها تعطي دوراً لمهارات ما وراء المعرفة التي تهتم بتدريب المتعلم على تنظيم ذاته والتخطيط لما سيقوم به وتقويم نفسه. فالمتعلم هنا يحدد هدفه في القراءة عن طريق طرح عدد من الأسئلة على نفسه، ومن ثَمَّ يقرأ النص ويقيم إستيعابه له عن طريق مدى نجاحه في الإجابة عن أسئلته (عمرو وميادة، ٢٠٠٦: ١١٨), وأشار باولور وآخرون (Boulware & etal, 2007) الى أن "إستيعاب المتعلم لايتحسن لمجرد قراءة أكبر قدرٍ من نصوص التعلم، بل ان استخدامهم واحدة من استراتيجيات ما وراء المعرفة، فإنَّ ذلك سيطور إستيعابهم بشكلٍ واضح" (Boulware & etal, 2007: 0-77)، ان استراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة هي تلك الاستراتيجيات المصممة لزيادة القراءة بالوعي بالمعرفة والسيطرة لتحسين القراءة والفهم والى تقييم ماأذا كان قد تم تحقيق محاولة المتعلم في التحليل الشامل لما يقرأ، أي تؤدي العمليات ما وراء المعرفية دوراً اساسياً في تحقيق تحليل المتعلم ما يقرأ (Pan, 2006: 49)، ويرى (Eskey, 2005) ان العديد من المتعلمين لديهم صعوبات في فهم ما يقرأون بالرغم من توافر الكفاءات

اللغوية الكافية لديهم، فهؤلاء يفتقرون الى استراتيجيات ماوراء المعرفة الصحيحة لأدارة قراءتهم الخاصة بفعالية (Eskey, 2005: p. 63)، وتحرى (Zhang, 2013) "ان القراء المتعلمين الذين يعتمدون استراتيجيات ما وراء المعرفة يصبح لديهم اهداف محددة في القراءة ويعرفون كيفية تحقيقها مع تنفيذ خطط القراءة واجراء التعديلات المناسبة عند الضرورة، بمعنى اجراء التقييم الذاتي الاجراءات العلاجية في القراءة وفقاً لذلك. (Zhang & Sirinthorn, 2013: P.63). من العرض السابق ترى الباحثتان ان الاستيعاب القرائي يتأثر بالاستراتيجيات التي يوظفها المتعلم عند قراءة الموضوعات الدراسية بشكل عام وعلى استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل خاص وعلى المعلم ان يعتمد الاستراتيجيات المناسبة لادارة قراءات المتعلم بفعالية. وتضم استراتيجيات ما وراء المعرفة (٣١) إستراتيجية مختلفة، وأن إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) هي إحداها. وهي إستراتيجية للقراءة تنفع لتعليم الإستيعاب الذي هو احد شروط القراءة الجيدة وجوهرها (سليمان وآخرون، ٢٠٠٣: ٨٣). و لها دور في تنشيط معارف المتعلم السابقة، وهي تقوم على التعلم المعرفي فيكون فيها المتعلم نشطاً ومكتشفاً لما لديه من خبرات، فهي تقود بنفسها الى بناء الخلفية المعرفية، ووضع أغراض للقراءة. (قطامي، ٢٠١٣: ٣٠٤-٣٠٧)، فضلا عن انها تؤدي دوراً مهماً في عمليَّة التعلم عن طريق ربط معلومات المتعلمين السابقة مع المعلومات الجديدة، واشراك المتعلمين بعضهم مع بعض تعاونياً في تبادل المعلومات التي يعرفونها عن الموضوع، كما تمكنهم من وضع اهدافهم للتعلم وتنمي ضبطهم ومراقبتهم لها. (العليان، ٢٠٠٥: ١٨٥)، ويبدأ المتعلم وفقاً لهذه الإستراتيجية وقبل القراءة بعصفٍ ذهني حول كل ما يعرفه عن الموضوع، وهي تمثل الحقل (K) الذي يدل على كلمة (Know)، وبعد ذلك يقوم المتعلم بتوليد قائمة من الأسئلة حول ما يريد معرفته من الموضوع وهي تمثل الحقل (W) الذي يدل على كلمة (Want)، وأثناء القراءة أو بعدها يجيب المتعلم عن هذه الأسئلة وهي تمثل الحقل (L) الذي يدل على كلمة (Learned)، ماذا تعلمت..؟ وفيها يضع المتعلم قائمة بما تعلمه ويفحص قائمة ماذا أريد أن أتعلم..؟ ليرى أي الأسئلة التي تمت الإجابة عنها، وأي الأسئلة لم يجب عنها، ثم يراجع قائمة ماذا أعرف..؟ ليرى إذا ما بقيَّ أي شيء غير مفهوم او واضح (قطامي، ٢٠١٣: ٣٠٧-٣٠٨). أما الحقل (H) الذي يدل على كلمة (How) فيهدف الى مساعدة المتعلم في الحصول على مزيدٍ من التعلم والإكتشاف والبحث من مصادرٍ أخرى تنمي معلوماته وتعمق خبراته عن الموضوع (Zhang, 2010: 79). وفيه يكتب المتعلم اسئلة إضافية يبحث عن إجاباتها فيما بعد وبذلك تستمر عملية التعلم. (عطيَّة وصالح، ٢٠٠٧). وترى الباحثتان، أن هذه الإستراتيجية تنشط المعلومات السابقة التي يعرفها المتعلم وعن طريقها يحدد المعلومة التي يريد أن يعرفها عن الموضوع وهي بذلك تساعد في تنظيم المعلومات التي يقرأها المتعلم، وذلك عن طريق التركيز على المعلومات الجديدة التي يبحث عنها ولم يعرفها، فضلاً عن البحث عن الطرق التي تزيد من معلوماته كان تكون مصادراً من زيارة مواقع الكترونية في الانترنيت، أو الأقراص المدمجة، او مجلات علمية، او سؤال ذوي

التخصص، او زيارة المكتبة، مما يزيد من تركيز المتعلم وثبات المعلومة لديه والذي ربما يعمق إستيعابه للنصوص المقروءة، ويكتسب البحث أهمية بوصفه:

١. يتخذ من المعرفة السابقة ركناً رئيساً في الإستيعاب القرائي عن طريق إعادة تنظيم المعرفة التي إكتسبها المتعلم سابقاً لتلائم المعلومات الجديدة.

٢. يوجه نحو الطريقة المُثلى لقراءة موضوعات الكيمياء.

٣. محاولة تجريبية تعتمد إستراتيجية تساعد المتعلمين في الحصول على المزيد من التعلم والإكتشاف عن طريق البحث عن مصادر أخرى تنمي معلوماتهم في موضوعات الكيمياء.

٤. إعتماد استراتيجيات (K.W.L.H) ربما تساهم في تحسين الإستيعاب القرائي لمادة الكيمياء.

٥. يوافر إختبار مستويات الإستيعاب القرائي في العلوم الذي لم تتناوله الدراسات السابقة على المستوى المحلي او على مستوى الوطن العربي (على حد علم الباحثتان)، فضلاً عن أنه يُعطي صورة واضحة عن القراءة وما ينبغي ان تتضمنه من نقد المقروء وإستيعاب ضمني وتحليل ما يقرأ، وإبداء الرأي وربط المعلومات الجديدة بالسابقة وما إلى ذلك.

٦. يعتمد إستراتيجية تعلم حديثة متمركزة حول المتعلم تساعده على فهم الكيفية التي يعالج فيها المحتوى الدراسي.

٧. يقدم إنموذجاً تدريسياً لتدريس العلوم بإعتماد إستراتيجية (K.W.L.H)، يأخذ أهميته من أهمية الإستيعاب القرائي نفسه.

٨. توجيه انظار مدرسي الكيمياء إلى تلبية احتياجات المتعلم القرائية واعتماد استراتيجيات قرائية تحقق الهدف من القراءة.

هدفا البحث:

يهدف البحث الى:

١. اعداد قائمة بمستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته في العلوم للصف الأول المتوسط.

٢. التحقق من اثر إستراتيجية (K.W.L.H) في مستويات الإستيعاب القرائي لطالبات الصف الأول المتوسط.

فرضيات البحث:

للتحقق من هدف البحث الثاني صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

١. لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن وفقا لاستراتيجية (K.W.L.H) ودرجات

طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن وفقا للطريقة الاعتيادية على المستوى الحرفي لاختبار الاستيعاب القرائي.

٢. لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن وفقا لاستراتيجية (K.W.L.H) ودرجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن وفقا للطريقة الاعتيادية على المستوى الاستنتاجي لاختبار الاستيعاب القرائي.

٣. لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن وفقا لاستراتيجية (K.W.L.H) ودرجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن وفقا للطريقة الاعتيادية على المستوى الناقد لاختبار الاستيعاب القرائي.

٤. لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن وفقا لاستراتيجية (K.W.L.H) ودرجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن وفقا للطريقة الاعتيادية على المستوى التذوقي (الوجداني) لاختبار الاستيعاب القرائي.

٥. لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن وفقا لاستراتيجية (K.W.L.H) ودرجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن وفقا للطريقة الاعتيادية على المستوى الابداعي لاختبار الاستيعاب القرائي.

حدود البحث:

يتحدد البحث بـ:

١. طالبات الصف الأول المتوسط في إحدى المدارس المتوسطة النهارية الحكومية التابعة لتربية بغداد/ الرصافة الأولى.

٢. الفصول الثلاثة الأخيرة، (الطاقة وانواع الوقود، بعض الصناعات الكميائية العراقية، الكيمياء في حياتنا اليومية) من كتاب مباديء الكيمياء للصف الأول المتوسط، ط٤، لسنة ٢٠١٢.

٣. الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤م).

٤. مستويات الاستيعاب القرائي الخمسة (الحرفي والاستنتاجي والناقد والتذوقي والابداعي).

تحديد المصطلحات:

أولاً: إستراتيجية (K.W.L.H): عرّفها (Zhang, 2010): "قطعة تعليمية تطور القراءة الفعّالة للنصوص التفسيرية او الإيضاحية وذلك من خلال تفعيل الخلفية المعرفية للطلاب. وهي تقدم بناءً تركيبياً من أجل إستذكار كل ما يعرفه الطالب عن

الموضوع، وملاحظة ما هو الشيء الذي يريد معرفته ووضع قائمة وتسجيل كل ما تعلمه". (Zhang, 2010: 78)

* **التعريف الإجرائي:** "إستراتيجية تعلم للإستيعاب القرائي لمادة الكيمياء للصف الأول المتوسط تهدف الى تنشيط المعرفة السابقة وبناء المعنى عن طريق إنشاء جدول بأربعة حقول من قبل الطالبات (عينة البحث)، وفيه يسجلن قبل قراءة الموضوع في العمود (K) مايعرفن من معلومات سابقة عن الموضوع، والعمود (W) يمثل ما يحتاجونه من معلومات، وفي مرحلة ما بعد القراءة وبعد إنتهاء الدرس يسجلن المعلومات الجديدة التي تعلمنها في الحقل (L)، ثم يسجلن في العمود (H) مصادر أخرى للمعلومات تساعد في هذا الموضوع وتعمق خبراتهن، والإجابة عن الأسئلة التي لم يتم الإجابة عنها في العمود (W)".

ثانياً: الإستيعاب القرائي: عرّفه (يونس، ٢٠٠١): "عملية الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، وإختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر هذه الأفكار وإستخدامها في بعض النشاطات الحاضرة والمستقبلية". (يونس، ٢٠٠١: ٣٦٥)

التعريف الإجرائي:

"عملية عقلية معرفية تقوم بها طالبات الصف الأول المتوسط عند قراءتهم النصوص العلمية تتضمن تذكر الافكار وتنظيمها وترجمتها من صورة لأخرى وتقويمها وتحليلها واقتراح حلول جديدة للمشكلات، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على إختبار الإستيعاب القرائي بمستوياته الخمسة (الحرفي والاستنتاجي والناقد والتذوقي والابداعي) الذي أعدته الباحثتان".

ثالثاً: التحصيل: عرفه (أبو جادو، ٢٠٠٩): "محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مدةٍ زمنية، ويمكن قياسها بالدرجة التي يحصل عليها في إختبار تحصيلي وذلك لمعرفة مدى نجاح الإستراتيجية التي يضعها ويخططها المدرس ليحقق أهدافه، وما يصل إليه الطالب من معرفة، يُترجم الى درجات (أبو جادو، ٢٠٠٩: ٤٢٥)

التعريف الاجرائي: "مقدار ما أكتسبته الطالبات (عينة البحث) من معلومات في مادة الكيمياء للصف الأول المتوسط للفصول الثلاثة الأخيرة: (الطاقة وأنواع الوقود، بعض الصناعات الكيميائية العراقية، الكيمياء في حياتنا)، مقاساً بالدرجة التي يحصلن عليها في إختبار التحصيل الدراسي الذي أعدته الباحثتان".

❖ **خلفية نظرية**

إستراتيجية K.W.L وتطورها: هي احدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة، ويرى البعض انها تتبع النظرية البنائية التي تفترض ان المعنى يبنى عن طريق المتعلم بالتفاعل بين المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة الموجودة في الذاكرة وكلاهما يعتمد على اهمية الخبرات والمعلومات السابقة عند المتعلم، فهي ظهرت عام ١٩٨٠م على يد "جراهام ديتريك Graham.W. Dettick" كإستراتيجية للتعلم النشط، حيث قدم مجموعة من الإستراتيجيات التدريسية القائمة على البنائية التي ترجع اصولها الى عالم النفس "بياجيه Piaget" (١٩٦٤م) وسمّاها إستراتيجية تكوين المعرفة، ثم جعلها "ماسون Mason" (١٩٨٢م) جزءاً من أنموذجه لحل المشكلات (حافظ، ٢٠٠٨: ١٩٤) وبالرغم من قدم تأريخ النظرية البنائية التي استمدت منها هذه الإستراتيجية الا انها تعد أحدث ما عرف من نظريات في التدريس، إذ تحول التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم الطالب، مثل: متغيرات المعلم، والمدرسة، والمنهج، والأقران، وغير ذلك من العوامل، ليتجه هذا التركيز الى العوامل الداخلية التي تؤثر في هذا التعلم. (عبد الباري، ٢٠١٠: ٢١٥-٢١٦)، وتهدف إستراتيجية K.W.L الى تنشيط معرفة المتعلم السابقة وجعلها نقطة إرتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة التي يتعلمها. (ابراهيم، ٢٠٠٥: ١٤٢) وهذه الإستراتيجية هي في الحقيقة حسب رأي "دونا اوغل Donna Ogle" (١٩٨٦م) أنموذج لتنشيط التفكير اثناء القراءة. (الزهراني، ٢٠١١: ١٢)، وتدل الأحرف **K: (Know)** ماذا اعرف عن الموضوع تهدف إلى مساعدة المتعلم بتذكر مايعرفه حول الموضوع، **W: (Want)** ماذا اريد ان اعرف؟ تهدف إلى مساعدة المتعلم كي يقرر ما يريد تعلمه، **L: (Learn)** ماذا تعلمت؟ تهدف إلى مساعدة المتعلم كي يميز ما تعلمه. (NCRel, 1995: 21)، وبسبب التطور الذي طرأ عليها، والاستخدام الواسع لها، أصبحت إستراتيجية، فقد قامت دونا أوغل "Donna 1986 Ogle," في الكلية الوطنية للتعليم في (إيفان ستون) في الولايات المتحدة الأمريكية ضمن برنامج التخرج للقراءة وفنون اللغة بتطوير تلك الإستراتيجية ووضعها في صورتها النهائية التي هي عليها الآن، ويندرج ضمن هذا الأنموذج تطوير القراءة النشطة للنصوص المفسرة لمساعدة المتعلمين في تفعيل وتطبيق معرفتهم السابقة من اجل فَهم النصوص وتوظيفها بشكل ينسجم مع البناء المعرفي للمتعلم (رزوقي وسهى، ٢٠١٤: ٢٧٣)، وفيما يلي، مراحل تطور إستراتيجية K.W.L:- في عام ١٩٨٧م قامت دونا اوغل والين كار (Donna Ogle & Eileen Carr) بتطوير هذه الإستراتيجية لتكون (K.W.L. Plus) وذلك بإضافة خطوتين مهمتين اليها من أجل تطوير تفكير الطلاب، وهذا التطوير تمثل في:

التخطيط بوساطة خريطة المفاهيم، وتلخيص المعلومات (الزهراني، ٢٠١١: ١٢-١٣)، ثم قدم المركز الاقليمي الشمالي للتعليم (NCRel, 1995) أنموذجاً فعالاً للتفكير النشط في اثناء التعلم وتنمية مهارات الفَهم في إستراتيجية (K.W.L.H) إذ

يدل حرف (H) على المرحلة الرابعة التي اضيفت الى المراحل الثلاثة (K.W.L) والتي تعني كيف يمكن ان نتعلم المزيد عن الموضوع ? How I learn more وفيه يكتب المتعلم اسئلة اضافية يبحث عن اجاباتها فيما بعد، ومن ثَمَّ تستمر عملية التعلم. (Zhang, 2010: 79) وفي عام ١٩٩٧ لخص المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (دراسة Show and Others) هذه الإستراتيجية في أربعة أعمدة يرمز لها بالرمز (K.W.L.D) ويعني الحرف (D) اختصار سأفعل (What I did..?) أي القيام بعملية سرد الخطوات وهي التفكير بوعي في الخطط والعمليات التي تعتمد لحل المسائل والتوصل الى اجابات. (البركاتي، ٢٠٠٨: ٩٣) وأضاف الباحث (Schmidt, 1999) عموداً آخر الى هذه الإستراتيجية (Q) والي يعني الأسئلة التي لم يجب عليها المتعلم (Question) فأصبحت الإستراتيجية (K.W.L.Q)، إذ يكتب المتعلم في هذا العمود اسئلة جديدة للفَهم وهذا الحرف إختصار لـ (New Questions) (العليان، ٢٠٠٥:) وفي دراسة (فاروق، ٢٠٠٤) تم اضافة عموداً رابعاً (S) والذي يعني (Summarizing) يقوم فيه المتعلم بكتابة ملخص للدرس، وبالتالي تصبح الإستراتيجية (K.W.L.S). (عطية وصالح، ٢٠٠٨: ٦٤) وقد أشار (العليان، ٢٠٠٥) ان هذه الإستراتيجية (K.W.L) تتسم بالمرونة بحيث يستطيع المعلم تكييفها بما يلائم المتعلم، وقد أضيفت خطوة لخطوات هذه الإستراتيجية، رمز لها بـ (W) "Where" وتعني (اين يمكن ان اتعلم هذا..؟) فأصبحت رموز الإستراتيجية (K.W.W.L). وقد وضع لهذه الخطوة الاضافية عموداً مستقلاً في أنموذج الإستراتيجية، يتمثل في المصادر والمراجع التي من الممكن ان يجد المتعلم فيها الاجابات لأسئلتهم التي لم يجدوا لها جواباً. (البركاني، ٢٠٠٨: ٩٥) كما اضاف كل من (ابو جادو ونوفل، ٢٠٠٧) عموداً اخر الى هذه الإستراتيجية (H) والتي تعني كيف نحصل على المعلومة، ويلاحظ اختلاف مكان عمود (كيف)، وبالتالي تصبح الإستراتيجية (K.W.H.L)، ويمثلها الشكل الآتي: (ابو جادو ونوفل، ٢٠٠٧: ٨١) ثم جاءت دراسة (عطية وصالح، ٢٠٠٧) لتضيف عموداً رابعاً (A) والذي يعني (Application) ويقوم فيها المتعلم بكتابة أهم التطبيقات لما تم تعلمه في شتى المجالات، وبالتالي تصبح الإستراتيجية (K.W.L.A) مستخدمة لدراسة اثرها على التواصل والابداع الرياضي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. (عطية وصالح، ٢٠٠٨: ٥٠) ثم اضافت (Emaliana, 2012) عمودا رابعا والذي يعني (More) ويقوم فيه المتعلم بكتابة المزيد مما يريدون تعلمه. وبالتالي تصبح الاستراتيجية المستخدمة (K.W.L.M)، وفي دراسة (ابو سلطان، ٢٠١٢) اضافت عمودا رابعا لاستراتيجية (K.W.L.) ويرمز له بالرمز C والذي يعني "Comment" بحيث تصبح الاستراتيجية (K.W.L.C) ويقوم فيه المتعلم بكتابة تعليقه بعد مرحلة الموازنة بين ماتعلمه وما كان يريد ان يتعلمه، وكذلك الموازنة بين ما تعلمه وما كان يعرفه، وما كان يعرفه، وذلك لمعرفة مستوى النجاح الذي تحقق وتعديل بعض المعتقدات والافكار الخاطئة لديه قبل التعلم. (رزوقي وسهى، ٢٠١٤: ٣١٣-٣١٤)، وفي هذا البحث يتم اختيار إستراتيجية (K.W.L.H) لانها ترى ان العمود (H) والذي يعني

كيف يمكنني معرفة المزيد..؟ يوجه المتعلم الى افضل المصادر التي تساعد في زيادة المعرفة لديه، وهو بذلك يوسع آفاق تطوير المعلومات والأسئلة التي لم يستطيع الاجابة عنها في المرحلة الثانية مما يساهم في تركيز التعلم واستمراره وربما يحسن تحصيله ويعمق استيعابه للموضوع.

خطوات إستراتيجية K.W.L: عند مراجعة الادبيات التربوية المختلفة التي اهتمت باستراتيجية K.W.L بانواعها المختلفة وجد ان خطوات الاستراتيجية ومراحلها مستعرضة بشكل متداخل مع بعضها البعض. فضلا عن ان دور المعلم ودور المتعلم كان مستعرضا بشكل عام ايضا، لذلك تعرض الباحثتان مراحل هذه الخطوات بشكل اكثر تفصيلا مع توضيح لدور المعلم والمتعلم في كل مرحلة من هذه المراحل.

* **المرحلة الأولى:** مرحلة قبل قراءة الموضوع: تتم بخطوتين، وفيها يطلب من المتعلم ملئ العمودين (K) و (W)، وكما يلي:

- **العمود (K) (ماذا تعرف..؟):** وهي خطوة استطلاعية فيها يستدعي المتعلمون ما لديهم من معلومات وخبرات مسبقة عن الموضوع القرائي للاستفادة منها في فَهم المعلومات التي يتضمنها النص، لذلك فإن المتعلم في هذه المرحلة ينشط معرفته ويسترجع افكاره التي تعلمها والبيانات والمعلومات التي مرت به ولها صلة بالموضوع الجديد. ويمكن ان يكون ذلك بشكل مجموعات صغيرة، وعن طريق العصف الذهني للكلمات والمصطلحات والمفاهيم المرتبطة بالموضوع، ويقوم المتعلمون بتسجيل هذه الأفكار في العمود (K)، ويمكن تشجيع المتعلم على طرح الأفكار المتعلقة بالمعلومات السابقة حول الموضوع، يمكن ان يقول المعلم لهم مثلاً: (اخبرني كل شيء حول.....) (قطامي، ٢٠١٣: ٣٠٤)

دور المعلم في هذه الخطوة:

١. توجيه المتعلم نحو قراءة العنوان، ومن ثَمَّ سؤال انفسهم السؤال الاتي: (ماذا أعرف عن الموضوع..؟)، مع ضرورة مساعدتهم على توليد أكبر قدر من الأسئلة، مع التقدم في استخدام الإستراتيجية. أي انه قبل القراءة، على المعلم ان يسال المتعلمين (ماذا تريدون معرفته عن الموضوع..؟)، ويحصل على (خمسة او ستة) أفكار، ويكتب الأسئلة حولها. (رزوقي وسهى: ٢٠١٤: ٣١٤)

٢. متابعة زيادة عدد الأسئلة، وذلك بحساب الوقت الملائم لمقدار طلاقة المتعلمين، فكلما زاد عدد الأسئلة التي يضعها كل متعلم مع تقدم الوقت في استخدام الإستراتيجية في زمن قصير، كلما أعطت الإستراتيجية فعالية أكثر، مع مراعاة الاختصار في الوقت الخاص بالسؤال حتى لايتجاوز (٥) دقائق في الدرس.

٣. ضرورة تكرار الأسئلة مع المتعلمين اثناء استجاباتهم حتى تثبت المعلومة ولا تكرر الأسئلة مع متعلمين آخرين.

٤. كتابة الأفكار في العمود الأول مع ضرورة قبول أي فكرة لها علاقة بالموضوع وان كانت خاطئة.

٥. تفعيل الدور الاجتماعي للمتعلم وذلك عن طريق التعلم ضمن مجموعات تعاونية. (عرام، ٢٠١٢: ٤٣-٤٤)

٦. يقف المعلم على مدى ما يمتلكه المتعلم من معلومات سابقة وذلك لبدء عملية التعلم من حيث ما يمتلكه المتعلم من معلومات.

دور المتعلم في هذه الخطوة:

١. يطرح الأسئلة التي تلبي حاجاته المعرفية المبنية على معرفته السابقة.

٢. يمارس التفكير المستقل في القضايا والأفكار التي يدور حولها الموضوع.

٣. يتدرب على ممارسة التفكير التعاوني مع افراد مجموعته. (عرام، ٢٠١٢: ٤٥)

- العمود (W) (ماذا تريد أن تعرف..؟)

فيه يبحث المتعلم عما يريد تعلمه واكتشافه في الموضوع، الأمر الذي يقتضي إثارة المتعلم وتنشيط دوافعه نحو البحث والتحري في الموضوع عما يريد التوصل اليه، وتعد هذه المرحلة الخطوة الثانية من مرحلة ماقبل القراءة، فيها يحدد المتعلم اهداف القراءة ويصوغها في صورة أسئلة تحتاج الى إجابات ويسجل هذه الأسئلة في العمود (W). اما إذا كانت الاجابة عن السؤال في هذه الخطوة ماذا تريد ان تتعلم حول الموضوع..؟ وكانت اجابة المتعلم، لاشيء..! او إذا كانت لديه مشكلة في صياغة الأسئلة مثلاً، فينبغي على المعلم ان يقوم بما يلي:

أ. يطرح اسئلة بديلة، مثل: ماذا تعتقد انك ستتعلم حول الموضوع الذي ستقرأه.

ب. يختار فكرة من العمود الأول (K) ويسأل: ماذا تحب ان تتعلم أكثر حول هذه الفكرة..؟

ج. يجهز المعلم اسئلة خاصة به ليضيفها الى العمود (W) والغرض من ذلك هو جعل المتعلم يركز على الأفكار في النص والتي لم تركز عليها اسئلة المتعلم على ان الا يضيف المعلم الكثير من أسئلته. (قطامي، ٢٠١٠٣: ٣٠٤)

دور المعلم في هذه الخطوة:

١. بعد ان يضع المتعلمون سؤال (ما الذي أريد ان اعرفه عن النص..؟)، هنا يبدأ المعلم بتوجيه المتعلمين بوضع الهدف لانفسهم من القراءة، وضرورة البدء بصياغة الأسئلة بصيغة العموم، أي اعطيني كافة الأسئلة التي يمكن ان تطرح من خلال قراءة القصة. وكنت تتمنى ان توضع في النص..؟ (رزوقي وسهى، ٢٠١٤: ٣١٥)

٢. يقوم المعلم بإثارة الطلبة وتنشيط دوافعهم نحو البحث والتحري.

٣. يساعد المتعلمين على ممارسة التفكير المنظم لان إستراتيجية الجدول الذاتي تقع ضمن إستراتيجيات الخرائط المعرفية.

٤. يشجع المتعلمين على ممارسة التفكير العلمي واسلوب العصف الذهني في طرح الأسئلة. (عبد الباري، ٢٠١٠: ٣٢٢-٣٢٣)

دور المتعلم في هذه الخطوة:

١. يبحث فيها المتعلمون عما يريدون تعلمه واكتشافه حول الموضوع.

٢. يحدد المتعلمون اهداف القراءة ويصوغونها في صورة أسئلة تحتاج الى اجابات.

٣. يمارس المتعلمون في هذه الخطوة عملية التفكير العلمي.

٤. يصنف الأفكار الواردة في النص (الموضوع) الى محاور أساسية وفرعية. (الزهراني، ٢٠١١: ٢٥)

* **المرحلة الثانية: مرحلة أثناء القراءة:** في هذه المرحلة ينتقل المتعلم من مرحلة ما قبل القراءة الى مرحلة القراءة، فيها يقرأ المتعلمون النص قراءة صامتة، باحثين عن اجابات للأسئلة التي تم تحديدها في المرحلة الثانية وكتبت في الحقل الثاني من الجدول (W)، ثم يناقش المعلم، المتعلمون في النص وما هو موجود في العمودين الأول والثاني. (الجليدي، ٢٠٠٩: ٥٥)

دور المعلم في هذه الخطوة:

١. يقوم المعلم بتذكيرهم بأستخدام الأسئلة التي سجلوها لتوجيه اهتمامهم في اثناء عملية القراءة.

٢. تصحيح المعتقدات والمعلومات الخاطئة التي يمتلكها المتعلمون. (عرام، ٢٠١٢: ٤٣)

٣. يتم وضع علامة (✓) بقرب الفكرة التي أكدها النص أثناء القراءة، بعد ذلك يتيح المعلم الفرصة للمتعلمين ما بين ثلاث او خمس دقائق بأن بقرأوا النص. (رزوقي وسهى، ٢٠١٤: ٣١٥)

دور المتعلم في هذه الخطوة:

١- يجيب عن الاسئلة ذاتياً

٢- يصوب ما رسخ في بنائه المعرفي السابق من معلومات وحقائق خاطئة.

٣- يسجل الاسئلة التي لم يجب عليها والبحث عن الاجابة عنها. (عطية، ٢٠١٠: ١٧٣-١٧٤).

* **المرحلة الثالثة:** مرحلة ما بعد القراءة: تتم بخطوتين، وفيها يطلب من المتعلم ملئ العمودين (L) و (H)، وكما يلي:

١) العمود (L) (ماذا تعلمت..؟): في هذا العمود يسأل المتعلم نفسه، ماذا تعلمت..؟ فيجيب عن هذا السؤال ذاتياً بكتابة الاجابات في هذا الحقل من الجدول المذكور، مع تأكيد المعلم على المعلومات الجديدة المرتبطة بالمعلومات السابقة، فضلاً على الاجابة عن الأسئلة في العمود الثاني (W) مع كتابة أي شيء وجدوه ممتعاً في النص المقروء. (قطامي، ٢٠١٣: ٣٣٥) أي من المحتمل ان يتجاوز ما تعلمه المتعلم حدود اجابات الأسئلة التي تم تثبيتها في العمود الثاني (W)، بمعنى يحصلون على معلومات اضافية. ويمكن عمل العمود (L) نشاطاً منزلياً.

٢) العمود (H) (كيف أعرف المزيد..؟):في هذه المرحلة يضع المتعلم اسئلة جديدة تتطلب مزيداً من البحث لغرض الاستزادة من المعلومات، لاسيما ان المتعلمين بعد قراءة الموضوع يمكن ان تستجد في أذهانهم أسئلة أخرى لم تكن مطروحة قبل القرأءة، وهذا يعني أن التعلم سيكون عملية مستمرة لاتتوقف عند حد معين. (رزوقي وسهى ٢٠١٤: ٣٠٨)

دور المعلم في هذه الخطوة:

١. يطلب المعلم من المتعلمين تلخيص ما تعلموه من الموضوع.

٢. تحديد مجالات الاستفادة مما تعلموه وتطبيقه.

٣. تقديم عرض شفهي لما تعلموه. (عطية، ٢٠١٠: ١٧٥)

٤. تكليف المتعلمين بمهام البحث عن المزيد من المعلومات عن الموضوع المطروح.

٥. يشجع المتعلمون البحث عن معلومات جديدة خارج نطاق الكتاب المدرسي. (عبد الباري، ٢٠١٢: ٣٢٢-٣٢٣)

دور المتعلم في هذه الخطوة:

١. يناقش ويحاور في الصف ويستوضح مدى صحة المعلومة.

٢. يحاول المتعلمون البحث عما يمكن فعله للإستزادة من المعلومات وتحقيق تعلم افضل ويؤكدون ما تعلموه. (الخفاجي، ٢٠١١: ٢٦)

ومن الجدير بالذكر انه ينبغي تحديد الوقت الذي يقضيه المتعلمون في العمل المشترك بين (١٠-١٥) دقيقة، وهناك من يجيز منح فرصة لاستثمار وقت الدرس كله، ولكن هذا من شانه ان يؤدي الى الملل والسأم، فتفقد الإستراتيجية قيمتها. (عطية، ٢٠٠٨: ١٨٠). وتعتمد المراحل مع خطواتها الآنفة الذكر عند تدريس مادة الكيمياء للصف الأول المتوسط، مع التأكيد على الخطوة (H) التي اختيرت كخطوة اضافية في هذه الإستراتيجية، توجه الطالبات (عينة البحث) الى البحث عن مصادر اخرى تزيد من معرفتهم عن الموضوع، وذلك بتوجيههم الى اعتماد: كتب، مواقع ألكترونية، سؤال ذي اختصاص، اقراص مدمجة، مجلات علمية.....الخ.

الاستيعاب القرائي:

يعد الإستيعاب، عملية إستراتيجية تمكن القارئ من إستخلاص المعنى من النص المكتوب. وهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعددٍ من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة (شحاته وزينب، ٢٠٠٣: ٢٣٢). ويحدث الإستيعاب عندما يتفاعل المتعلم مع مصادرٍ مختلفة، مثل الملاحظة الحسيَّة المباشرة للظواهر التي يصادفها والتي ترتبط بالخبرة، او قراءة شيءٍ عنها، او مشاهدة أشكال توضيحية، او الإشتراك في مناقشة تلك الخبرة، او الإستماع الى محاضرة، او مشاهدة فيلم يَعْرض بعض الملامح المرتبطة بتلك الخبرة (قطامي، ٢٠٠٤: ٢٦). وعندما يتمكن المتعلم من كشف الأسئلة الموجودة ضمناً في المادة المقروءة، يستطيع بما لديه من قدرةٍ عقلية، نقد وتحليل ما يقرأ، وعندئذٍ يمكنه من إستيعاب المقروء (مصطفى، ٢٠٠٨: ٩٣). وقد صنّف "بلوم" الإستيعاب الى مجموعة من العمليات، هي: التعليل وتعني محاولة إقناع القارئ نفسه بالأفكار التي قرأها في النص,وحل المشكلة وهو محاولة القارئ إيجاد حلول للتساؤلات التي تظهر أثناء القراءة، أما تشكيل المفهوم فهو العمليات الذهنية التي يقوم بها القارئ ليكون قادراً على تصنيف المعرفة، وأخيرا التعرف على السبب والنتيجة. (الوائلي وعلي، ٢٠٠٥: ٩)، ويعد الإستيعاب القرائي أساساً لعملية القراءة، وهذا الإستيعاب يتطلب من القارئ إضفاء معنى على النص المقروء بما يتفق وطبيعة المعلومات الواردة في النص من جهة، والخلفية المعرفية للقارئ، وخبرته بالخصائص الأسلوبية للكاتب من جهةٍ أخرى. (عبد الباري، ٢٠٠٩: ٧)

مكونات الموقف القرائي:

يتكون الموقف القرائي من ثلاثة عناصر او مكونات أساسية، هي:

أ. القارئ The Reader: يعد القارئ العنصر الأول من عناصر الإستيعاب القرائي. فالقارئ هو الذي يمارس القراءة The Act of reading عن طريق تفاعله مع الموضوع ويتم هذا التفاعل من خلال توظيفه الجيد لقدراته العقلية، واللغوية بشكل صحيح، والتي تتضمن الآتي:

١) الكفاءة المعرفية Cognitive Capabilities.

٢) الدافعية نحو القراءة Motivation Towards Reading.

٣) القدرة اللغوية Language Ability.

٤) المعرفة بإستراتيجيات الإستيعاب القرائي Reading Comprehension Strategies.

٥) خبرة القارئ Reader Experience.

ب. الموضوع او النص القرائي The Text: يعد النص القرائي من العناصر شديدة التأثير على إعانة القارئ على الفَهم او إعاقة هذا الفَهم لديه، ولذا يقوم القارئ ببناء عددٍ من التمثيلات المعينة لبلوغ هذا الفَهم. ومن هذه التمثيلات، ما يلي:

١) الشفرة الظاهرة للنص Surface Code: والتي تتمثل في الصياغة اللغوية للموضوع مستخدماً مفردات وتراكيب تعين القارئ على فَهم الرسالة اللغوية.

٢) اساس النص او قاعدته The Text Base: ويقصد بأساس النص، مجموعة الأفكار المكوِّنة للموضوع، والتي تُعبِّر عن المعنى العام لموضوع القراءة.

٣) النماذج العقلية Mental Models: ويقصد بها الطرائق التي تُعالَج من خلالها الأفكار الواردة في الموضوع لتعين على توصيل الفكرة العامة او الغاية من الموضوع للقارئ. (Dubay William, 2004: 7)

ج. **السياق القرائي:** والمقصود من ذلك، أن عمليات تعلم القراءة تحتل مكانها داخل السياق القرائي، وهي تتجاوز نطاق الفصل الدراسي الى البيئات الثقافية والاجتماعية المحيطة بالقارئ، والتي يحيا فيها، ويقرأ فيها، ويتعلم فيها. ومن ثَمَّ، فإختلاف الإستيعاب القرائي يرجع في بعض الأحيان الى إختلاف البيئات، وإختلاف الثقافات. (عبد الباري، ٢٠١١: ٣٢) وتحرت (التل، ١٩٩٢) على عاملٍ مهمٍ له أثره في إستيعاب المقروء، وهو السياق الموقفي، وما يصاحبه من متغيرات، أبرزها: وجود أفراد يحيطون بالقارئ اثناء القراءة. (التل، ١٩٩٢: ٢١)

مستويات الإستيعاب القرائي ومهاراته:

ان مهارات الإستيعاب القرائي تختلف بإختلاف مستويات الإستيعاب، فلكل مستوى مهاراته التي لايمكن للمتعلم من بلوغ المستوى المطلوب من دون تمكنه منها واتقانها. وأكد (عبد الخالق، ٢٠٠٦): "ان هذه المهارات مترابطة، وقد يعد بعضها مهماً في موقفٍ، وأكثر أهمية في موقفٍ آخر". (عبد الخالق، ٢٠٠٦: ٥٩)

وتستعرض الباحثتان بعض تصنيفات الإستيعاب القرائي ومستوياته ومهاراته الواردة في الأدبيات التربوية وفي حدود ما أتيح لها، ومنها:

١. **تصنيف كلارك و كالاهان (Clark and Callahan, 1982):** وفيه صُنفت مهارات الإستيعاب القرائي الى ثلاثة مستويات، هي: قراءة ما على السطور، وقراءة ما بين السطور، وقراءة ما وراء السطور. والمستوى الأول من هذه المستويات هو أساس الفَهم، وهو يعني الفَهم اللفظي للكلمات والجُمَل والتراكيب. أما المستوى الثاني فيهتم بالبحث عن الأدلة، وإصدار الأحكام، وتفسير النتائج. ويشتمل المستوى الثالث القدرة تعلى التوقع وإستنتاج التعميمات والتطبيقات التي لم يذكرها الكاتب. (Clark and Callahan, 1982: 248)

٢. **تصنيف روبرت (Robert, 1984):** وفيه حُددت مستويات الإستيعاب القرائي في ثلاثةٍ، هي:- **المستوى الأول: المستوى الحرفي:** وهذا المستوى يشير الى قدرة القارئ على فَهم ما طرحه الكاتب في موضوعه، ويتم التركيز في هذا المستوى على البِنية السطحية.

- **المستوى الثاني: المستوى الإستنتاجي:** ويشير هذا المستوى الى قدرة القارئ على الغوص في أعماق النص وإستخلاص المعاني التي لم يصرِّح بها الكاتب بشكلٍ مباشر، وتحديد المعاني العميقة، وهذا المستوى يُعرف بمستوى القراءة فيما بين السطور
- **المستوى الثالث: المستوى التقويمي او الناقد:** وهذا المستوى يتضمن قدرة القارئ على الحكم على الأفكار والمعلومات التي أوردها الكاتب في موضوعه، فضلاً عن تحديد القارئ للمعلومات التي يعرفها عن هذا الموضوع او ذاك، وإستجابته له سواء بالقَبول او بالرفض. (Robert, 1984: 191-192)

٣. **تصنيف أوركن ودولوريس (Durkine and Dlores, 1995):** ويشير الى مستويات الإستيعاب القرائي الآتية: أ. إستيعاب المفردات: وتعني إستخلاص معاني مفردات النص وتفسيرها إستناداً الى خلفية المتعلم المعرفية. ب. إستيعاب الجملة: وفيها يسعى المتعلم الى فَهم الجملة وعلاقتها بالجملة التي سبقتها. ج. إستيعاب الفقرة: يتوجب على القارئ فَهم الجُمَل وإدراك تنظيمها وترتيبها والعلاقات التي يبنيها حتى يتمكن من الإستيعاب. (Durkine and Dlores, 1995: 47)

٤. **تصنيف (عبيد، ١٩٩٦):** وفيه توصَّل الى مستوياتٍ خمسة للإستيعاب القرائي، تنطوي تحت كل مستوى، جملة من المهارات، منها:

أ. **مستوى الفَهم الحرفي (المباشر)، ويشمل المهارات الآتية:**

١) تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق .٢) تحديد مرادف الكلمة، ومضادها. ٣) تحديد أكثر من معنى للكلمة. ٤) تحديد الفكرة العامة (المحورية) للنص. ٥) تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة. ٦) تحديد الأفكار الجزئية، والتفاصيل الداعمة في النص. ٧) إدراك الترتيب الزماني، والمكاني.

ب. مستوى الفَهم الإستنتاجي، ويشمل المهارات الآتية:

١) إستنتاج أوجه الشبه والإختلاف. ٢) إستنتاج علاقات السبب والنتيجة. ٣) إستنتاج أغراض الكاتب ودوافعه. ٤) إستنتاج المعاني الضمنية في النص.

ج. مستوى الفَهم النقدي، ويشمل المهارات الآتية:

١) التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية. ٢) التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لايتصل به. ٣) التمييز بين الحقيقة والرأي. ٤) التمييز بين المعقول، وغير معقول من الأفكار. ٥) تكوين رأي حول الأفكار والقضايا المطروحة في النص.

د. مستوى الفَهم التذوقي، ويشمل المهارات الآتية:

١) ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى. ٢) إدراك القيمة الجمالية، والدلالة الإيجابية في الكلمات، والتعبيرات. ٣) إدراك الحالة الشعورية، والمزاجية المخيمة على جو النص.

هـ. مستوى الفَهم الإبداعي، ويشمل المهارات الآتية:

١) إعادة ترتيب أحداث قصة بصورة مبتكرة. ٢) إقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوعٍ او قصةٍ. ٣) التوصل الى توقعات للأحداث بناءً على فرضياتٍ معينة. ٤) التنبؤ بالأحداث، او حبكة الموضوع، او القصة قبل نهايتها. ٥) تحديد نهاية القصة ما لم يحدد الكاتب نهايةً لها. ٦) مسرحة النص المقروء، وتمثيله. (عبيد، ١٩٩٦: ١٩٦)

٥. **تصنيف (عجاج، ١٩٩٨):** ان مستويات الإستيعاب القرائي حسب هذا التصنيف تمثل تفسيراً آخراً للتفاعلات بين عمليات الإستيعاب القرائي، ويرى أنها تاخذ بعدين أساسيين: بعداً أفقياً، وبعداً رأسياً. فالبعد الأفقي يتناول فَهم الكلمة، والجملة، والفقرة، والأفكار العامة والتفصيلية. أما البعد الرأسي فيتناول مستويات الفَهم المختلفة: فَهم المعنى الحرفي، وفَهم المعنى الضمني، وفَهم ما بين السطور، والإستنتاج، والنقد، والتفاعل، والإبتكار. (عجاج، ١٩٩٨: ٩٢)

٦. **تصنيف (عبد الحميد، ٢٠٠٠):** في هذا التصنيف يقسم الإستيعاب القرائي على ثلاث مهارات يندرج تحت كل مهارة منها مجموعة من المهارات الثانوية، وتشمل:

أ. مهارات أساسية وتضم المهارات الآتية:

١) تحديد دلالة الكلمة. ٢) تحديد الفكرة العامة للموضوع. ٣) تحديد الأفكار الجزئية من خلال الموضوع.

ب. **المهارات الاستنتاجية وتشمل:**

١) استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب. ٢) استنتاج المعاني للكلمات غير المفهومة. ٣) المقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة. ٤) التمييز بين الأفكار التي اشتمل عليها النص. ٥) تحديد الحمل الإفتتاحية.

ج. المهارات النقدية، وتشمل:

١) اكتشاف وجهة نظر الكاتب. ٢) التمييز بين الرأي والحقيقة. ٣) تحديد موقف القارئ من المقروء. (عبد الحميد، ٢٠٠٠: ٢٠٣)

٧. **تصنيف (موسى، ٢٠٠١):** شمل هذا التصنيف مهارات اساسية تندرج تحتها عدة مهارات فرعية، هي:

أ. **مهارات الإستيعاب الحرفي، وتتضمن:** ١) يذكر حقيقة محددة وردت في المقروء. ٢) يذكر الاعداد التي وردت في المقروء. ٣) يذكر الشخصيات الواردة في المقروء. ٤) يذكر الأماكن الواردة في المقروء. ٥) يذكر الألوان الواردة في المقروء.

ب. **مهارات الإستيعاب الإستنتاجي، وتتضمن:** ١) يستنتج معنى الكلمة الواردة في القطعة باستخدام السياق. ٢) يستنتج ما يدل عليه الاسلوب الانشائي الوارد في القطعة. ٣) يستنبط الدروس والعبر المتضمنة في المقروء. ٤) يحدد العوامل والأسباب لظاهرة وردت في المقروء. ٥) تفسير سبب ظاهرة وردت في المقروء. ٦) يفسر الكلمات المجازية في المقروء. ٧) يفرق بين التعبيرات الدالة على الزمن. ٨) يتوقع الأسباب والعلاقات في ضوء ما ورد في المقروء. ٩) يستنتج الصفات المميزة للشخصيات الواردة في المقروء. ١٠) تصنيف الأفكار والأحداث في مجموعات متجانسة.

ج. **مهارات الإستيعاب التطبيقي، وتتضمن:** ١) يستنتج مما قرأ تعميمات يمكن تطبيقها على ظاهرة جديدة. ٢) يستنتج درساً جديداً يتصل بحياته المستقبلية مما قرأ. ٣) يحدد سبباً جوهرياً لحدوث ظاهرة جديدة لم ترد في المقروء. ٤) يحل مشكلة عامة او خاصة مستخدماً ما قرأ. ٥) يقترح حلاً لتحسين ظاهرة وردت في المقروء.

د. **مهارات الإستيعاب النقدي، وتتضمن:** ١) يصدر حكماً على ظاهرة او شخصية وردت في المقروء. ٢) يحدد رأيه في تصرف او ظاهرة وردت في المقروء. ٣) يحدد مدى اتقانه مع ما ورد في المقروء. ٤) يحدد الصواب والخطأ في تصرف شخصية وردت في المقروء. ٥) يحدد النقاط الجديدة في المقروء.

هـ. **مهارات الإستيعاب الوجداني او التذوقي، وتتضمن:** ١) يحدد المشاعر، والانفعالات التي اشتمل عليها النص. ٢) يحدد القيم والاتجاهات في النص. ٣) يحدد بعض جوانب الاعجاب في النص.

و. **مهارات الإستيعاب الإبداعي، وتتضمن:** ١) يضع عنواناً جديداً للنص. ٢) يقدم مقترحات جديدة ومتنوعة لتطوير النص. ٣) يقدم حلولاً مبتكرة لبعض المشكلات الواردة في النص. ٤) يقدم صياغة جديدة للنص. (موسى، ٢٠٠١: ٨٧)

٨. **تصنيف (العيسوي ومحمد، ٢٠٠٦):** اوضح في هذا التصنيف المستويات الآتية:

- مستوى الفَهم الأفقي: ويندرج تحت هذا المستوى مهارات:

١) **فَهم معنى الكلمة:** ويتمثل في مراعاة مقتضى الحال الذي جاءت به الكلمة الكل من الكاتب والقارئ معاً. ٢) **فَهم معنى الجملة:** ويعتمد على فَهم معنى الجملة على فَهم الكلمات التي تتكون منها، وترتيب هذه الكلمات. **٣) فَهم معنى الفقرة:**

وتتطلب فَهم الترتيب الذي جاءت به الجُمَل، وفَهم تنظيم الكاتب للأفكار. ٤) **فهم الوحدات**: ويتطلب فَهم جميع مكونات الموضوع.

- مستوى الفَهم الرأسي: يندرج تحت هذا المستوى:

١) **مستوى الفَهم الحرفي:** ويعني فَهم الكلمات والجُمَل والاحداث كما وردت صراحةً. ٢) **مستوى الفَهم الإستنتاجي:** ويقصد به قدرة المتعلم على الربط بين المعاني وإستنتاجات العلاقات بين الأفكار لفَهم النص. ٣) **مستوى الفَهم النقدي:** ويقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة، ومدى تأثيرها في القارئ. ٤) **مستوى الفَهم التذوقي:** ويعرف بأنه المستوى القائم على خبرة جمالية تدور في إحساس القاريْ بما أحس به الكاتب. ٥) **مستوى الفَهم الإبداعي:** ويشير الى استعمال الحقائق والمعلومات للوصول الى حلولٍ جديدة للمشكلات والتنبؤ بأفكارٍ جديدة. (العيسوي ومحمد، ٢٠٠٦: ١٠٧)

٩. **تصنيف (أمبوسعيدي، ٢٠٠٩)**: صنف مهارات الإستيعاب القرائي الى ثلاثة مستويات:

أ. **المهارات الأساسية، وتشمل:** ١) تحديد دلالة الكلمة. ٢) تحديد الفكرة العامة للموضوع. ٣) تحديد الأفكار الجزئية من خلال تحليل الموضوع. ٤) قراءة الأشكال والجداول والرسوم البيانية.

ب. المهارات الضمنية او الاستنتاجية، وتشمل:

١) استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب. ٢) استنتاج مدلول الكلمات غير المألوفة من السياق. ٣) المقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة. ٤) التمييز بين الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع.

ج. **المهارات النقدية، وتشمل:** ١) التمييز بين الحقيقة والرأي. ٢) تحديد موقف القارئ من المقروء بإبداء رأيه، وإصدار الحكم عليه. ٣) تحديد العلاقة بين الأسباب والنتائج. (أمبوسعيدي واخرون، ٢٠٠٩: ٥٥٥)

وتأخذ الباحثتان بالحسبان تصنيفات الإستيعاب القرائي ومستوياته ومهاراته عند بناء إختبار الإستيعاب القرائي، وترى انه على الرغم من اختلاف عدد المستويات والمهارات لكل مستوى، الا ان بينها مشتركات متشابهة، لكن بعض المهارات لاتلائم نصوص قرائية في العلوم، فقد تتلائم مع نصوص قرائية في اللغة العربية او الاجتماعيات هذا من جهة، ومن جهة أخرى ان بعض المهارات تتناسب مع نصٍ قرائي مقالي، والبعض الآخر مع نصٍ قصصي. ولغرض بناء اختبار الإستيعاب القرائي للصف الأول المتوسط، تقوم الباحثتان بعرض قائمة تضم مستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته الى مجموعة من المحكمين المختصين في مجال طرائق التدريس وعلم النفس التربوي للتوصل الى والمهارات المعتمدة لكل مستوى، وبما يلائم المرحلة العمرية للطالبات (عينة البحث)، علماً انها تختار نصاً قرائياً لمقالة علمية، وآخر لقصة علمية

أجراءات البحث:

- **مجتمع البحث:** يتألف مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الأول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية النهارية التابعة لمديرية تربية بغداد/ الرصافة الأولى. للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤)م.

- **عينة البحث:**

اختيرت عينة البحث من طالبات الصف الأول المتوسط في متوسطة الأصمعي للبنات التابعة الى مديرية تربية بغداد/ الرصافة الأولى قصدياً، ثم إختييرت شعبتين بالتعيين العشوائي، وبلغت عينة البحث (٦٤) طالبة بواقع (٣١) طالبة للمجموعة التجريبية و(٣٣) طالبة للمجموعة الضابطة، تم التحقق من التكافؤ بينهما إحصائياً في العمر الزمني بالأشهر، اختبار المعلومات السابقة في مادة الكيمياء، اختبار الاستيعاب القرائي في مادة الكيمياء، درجة امتحان نصف السنة في مادة الكيمياء، أختبار الذكاء.

ان عدد الحصص التدريسية المقررة لمادة الكيمياء للصف الأول المتوسط حصتان اسبوعياً، وبالاتفاق مع إدارة المدرسة تم تنظيم جدول الدروس بصورة تضمن تكافؤ الوقت المخصص للحصة الواحدة للمجموعتين بصورة متبادلة، المخطط (٢)

إعداد متطلبات البحث:

- **تحديد المادة العلمية:** حددت المادة العلمية بالفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب مبادئ الكيمياء المقرر للصف الأول المتوسط من العام الدراسي (٢٠١٠م)، الطبعة الثانية هي: الطاقة وأنواع الوقود، بعض الصناعات الكيميائية العراقية، الكيمياء في حياتنا.
- **تحديد الأغراض السلوكية وصوغها:** صيغ (١٨٠) غرضاً سلوكياً صنفت بحسب المستويات الأربعة لتصنيف "بلوم Bloom" في المجال المعرفي، وهي: (التذكر، الاستيعاب، التطبيق، التحليل)، وعرضت على مجموعة من الخبراء

إعداد الخطط التدريسية اليومية:

إعدت (١٩) خطة تدريسية لكل من مجموعتي البحث للفصول الثلاثة المعنية بالتجربية، وتم عرض أنموذج من هذه الخطط لمجموعتي البحث على مجموعة من الخبراء، واتفق ٨٠% من الخبراء على جودتها وتم تعديلها في ضوء ملاحظاتهم.

بناء أداة البحث:

تم بناء أداة البحث وهو اختبار الإستيعاب القرائي. بالخطوات التالية:

أ. **تحديد هدف الاختبار:** هدف الاختبار هو قياس مستويات الاستيعاب القرائي لطالبات الصف الاول المتوسط

ب. إعداد قائمة مستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته: للتوصل إلى مستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته المناسبة لطالبات الصف الأول المتوسط إعدت قائمة تتضمن مستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته بإتباع الإجراءات الآتية:

- **تحديد هدف القائمة:** هدف القائمة هو التعرف على مستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته المناسبة لمواد العلوم لطالبات الصف الأول المتوسط.
- **مصادر القائمة:** لإعداد القائمة اعتمدت المصادر الآتية:

❖ الإطلاع على الأدبيات التربوية التي تناولت تصنيفات مستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته.

❖ الإطلاع على دراسات سابقة تناولت اختبار الاستيعاب القرائي وفي حدود المتاح فقد كان المستوى المحلي اختباري (الجنابي، ٩٧٧: ١٥٥) و(مهدي، ١٩٧٦) في مادة القراءة فضلاً عن الاختبارات العربية مثل اختباري (مصلح، ٢٠٠٣: ١١٤) (العذيقي، ٢٠٠٩: ١٦٣) في مادة اللغة العربية.

❖ محتوى القائمة: تم حصر مستويات الاستيعاب القرائي في خمسة مستويات رئيسة يندرج تحت كل مستوى مجموعة من المهارات الفرعية التي تنتمي له الجدول (١)

جدول (١)

محتوى قائمة مستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته بصيغتها الأولية

ت	المستوى	عدد المهارات
١	الحرفي	٧
٢	الاستنتاجي	١٣
٣	النقدي	٩
٤	الوجداني	٤
٥	الإبداعي	٤

❖ **عرض القائمة على المحكمين:** تم عرض القائمة في صيغتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين بطرائق التدريس وعلم النفس التربوي وكان عددهم (٢٠) محكماً لإبداء آرائهم في مناسبتها لطالبات الصف الأول المتوسط، وانتماء المهارة لمستوى الاستيعاب الذي صنفت فيه، واعتمدت مستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته التي حضيت باتفاق المحكمين بنسبة ٨٠% فأكثر ولحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين تم تطبيق معادلة كوبر (cooper) وبلغت نسبة الاتفاق (٨٨%) ويعد ذلك تحققاً لثبات القائمة إذ يرى (كوبر cooper) إن مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق إذا بلغت ٨٥% فأكثر فهذا يدل على ارتفاع ثبات الأداة (الشريفين وعبد الله، ٢٠٠٧: ٩٥) وفي ضوء ملاحظاتهم تم التوصل

إلى قائمة نهائية لمستويات الاستيعاب القرائي الرئيسة مكونة من (خمسة) مستويات و(٣٤) مهارة موزعة على المستويات الخمسة. الجدول (٢)

جدول (٢)

محتوى قائمة مستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته بصيغتها النهائية

ت	المستوى	عدد المهارات
١	الحرفي	١١
٢	الاستنتاجي	١٠
٣	النقدي	٧
٤	الوجداني	٣
٥	الإبداعي	٣

ج. تحديد محتوى الاختبار: لتحديد محتوى الاختبار ثم اختيار نصين قرائيين أحدهما مقالة علمية بعنوان (ترشيد المياه حماية للحياة) والآخر قصة علمية بعنوان (حكاية عالم مع احد تلاميذه) وكلاهما من خارج المحتوى الدراسي، ولتقدير ملائمة هذه النصوص للمرحلة العمرية للطالبات عينة البحث تم اختيار (٢٠) مُدرِّسة* من مدرسات الكيمياء للصف الأول المتوسط عشوائياً من المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة/ الأولى واتفق (١٠٠%) من العينة على ملائمة النصوص لطالبات الأول المتوسط.

د. صوغ فقرات الاختبار: تم صوغ (٣٤) فقرة للاختبار بصيغته الأولية بالاعتماد على الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد ذي الأربعة بدائل توزعت بين النصين القرائيين. الجدول (٣)

جدول (٣)

مستويات الاستيعاب القرائي وعدد الفقرات الاختبارية موزعة بين النصين القرائيين لاختبار الاستيعاب القرائي بصيغته الأولية

النص / المستوى	عدد الفقرات الاختبارية		المجموع
	المقالة	القصة	
الحرفي	٥	٣	٨
الاستنتاجي	٧	٣	١٠
الناقد	٣	٤	٧
التذوقي	٢	٣	٥
الابداعي	٢	٢	٤
المجموع	١٩	١٥	٣٤

وتحددت الدرجة الكلية للفقرات بالمدى (صفر-٣٤) درجة. وتم التأكد من صدقه، كما تم حساب معامل صعوبة الفقرات، فوجد إنها تراوحت بين (٠.٢٢-٠.٨٠)، وهو معامل صعوبة غير مقبول,أما معامل التمييز فقد تراوحت قيمته بين (٠.٠٤-٠.٨١) وتعد الفقرة مقبولة إذا كان معامل تمييزها (٠,٢٠) فأكثر. (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ١٢٩- ١٣٠)، كما وجد إن معاملات فعالية جميع البدائل الخاطئة سالبة، أما ثبات الاختبار فتم اعتماد معادلة (كيودر رتشاردسون- ٢٠)، كونها تتلاءم مع الاختبارات ذات الفقرات الموضوعية. وبلغ معامل الثبات بهذه المعادلة (٠.٨٢) وهو معامل ثبات مقبول. (عودة، ١٩٩٨: ٣٦٦)، وبناء على ذلك حذفت (٤) فقرات وبعد هذه الأجراءات، كان الاختبار جاهزاً للتطبيق على طالبات مجموعتي البحث. إذ تكون من (٣٠) فقرة موضوعية من نوع الاختبار من متعدد، وكل فقرة تحتوي على أربعة بدائل واحد صحيح والثلاثة الباقية خاطئة، طبق الأختبار على مجموعتي البحث لمدة يومين.

عرض النتائج:

يتم عرض النتائج وفقا لتسلسل هدفا البحث

نتائج الهدف الأول: تم تحقيق هذا الهدف وذلك بأعداد قائمة تتضمن خمسة مستويات وكل مستوى يتضمن عددا من المهارات بلغت بمجموعها (٣٤) مهارة.

نتائج الهدف الثاني:

الفرضية الصفرية الأولى: أظهرت النتائج الأحصائية أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية بلغ (٣٢, ٤) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بلغ (٠٩, ٤)، وبأعتماد الأختبار التائي لعينتين مستقلتين كانت القيمة التائية المحسوبة (٦٧٩, ٠) عند مستوى (٠٥ , ٠) وهي أصغر من قيمتها الجدولية البالغة (٢)، وهذا يعني أن الفرق غير دال أحصائيا على **المستوى الحرفي** لأختبار الأستيعاب القرائي، الجدول (٤)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الأولى.

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات أختبار الأستيعاب القرائي للطالبات عينة البحث على المستوى الحرفي للاستيعاب

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
المستوى الحرفي	تجريبية	٣١	٤.٣٢	١.٤٠	٠.٦٧٩	٢	غير دال
	ضابطة	٣٣	٤.٠٩	١.٣٣			

الفرضية الصفرية الثانية:

أظهرت النتائج الأحصائية أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية بلغ (١٠, ٤) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بلغ (٣٠, ٣)، وبأعتماد الأختبار التائي لعينتين مستقلتين كانت القيمة التائية المحسوبة (٥٠٥, ٢) عند مستوى (٠٥, ٠) وهي أكبرمن قيمتها الجدولية البالغة (٢)، وهذا يعني أن الفرق دال أحصائيا على **المستوى الأستنتاجي** لأختبار الأستيعاب القرائي، الجدول (٥)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية.

جدول (٥)

المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات أختبار الأستيعاب القرائي للطالبات عينة البحث على المستوى الأستنتاجي للاستيعاب

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
المستوى الاستنتاجي	تجريبية	٣١	٤.١٠	١.٨٣	٢.٥٠٥	٢	دالة
	ضابطة	٣٣	٣.٠٣	١.٥٧			

الفرضية الصفرية الثالثة: أظهرت النتائج الأحصائية أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية بلغ (٩٧, ٤) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بلغ (٤٥ , ٣) وبأعتماد الأختبار التائي لعينتين مستقلتين كانت القيمة التائية المحسوبة (٦٢٠ , ٣) عند مستوى (٠٥ , ٠) وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (٢)، وهذا يعني أن الفرق دال أحصائيا على **المستوى الناقد** لأختبار الأستيعاب القرائي، الجدول (٦)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة.

جدول (٦)

المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات أختبار الأستيعاب القرائي للطالبات عينة البحث على المستوى الناقد للاستيعاب

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
المستوى الناقد	تجريبية	٣١	٤.٩٧	١.٧٨	٣.٦٢٠	٢	دالة
	ضابطة	٣٣	٣.٤٥	١.٥٦			

الفرضية الصفرية الرابعة:

أظهرت النتائج الأحصائية أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية بلغ (٣,٤٥) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بلغ (٣,٣٩)، وبأعتماد الأختبار التائي لعينتين مستقلتين كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,١٨٦) عند مستوى (٠,٠٥) وهي أصغر من قيمتها الجدولية البالغة (٢)، وهذا يعني أن الفرق غير دال أحصائيا على **المستوى التذوقي** لأختبار الأستيعاب القرائي، الجدول (٧)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الرابعة.

جدول (٧)

المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات أختبار الأستيعاب القرائي للطالبات عينة البحث على المستوى التذوقي للاستيعاب

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
المستوى التذوقي	تجريبية	٣١	٣.٤٥	١.١٥	٠.١٨٦	٢	غير دالة
	ضابطة	٣٣	٣.٣٩	١.٣٢			

الفرضية الصفرية هـ:

أظهرت النتائج الأحصائية أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية بلغ (١,٨٤) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بلغ (١,٥٥)، وبأعتماد الأختبار التائي لعينتين مستقلتين كانت القيمة التائية المحسوبة (١,٢٠٨) عند مستوى (٠,٠٥) وهي أصغرمن قيمتها الجدولية البالغة (٢)، وهذا يعني أن الفرق غير دال أحصائيا على **المستوى الأبداعي** لأختبار الأستيعاب القرائي، الجدول (٨)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الخامسة.

جدول (٨)

المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات أختبار الأستيعاب القرائي للطالبات عينة البحث على المستوى الأبداعي للاستيعاب

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
المستوى الأبداعي	تجريبية	٣١	١.٨٤	٠.٩٣	١.٢٠٨	٢	غير دالة
	ضابطة	٣٣	١.٥٥	١			

حجم الأثر:

حسب قيمة حجم الأثر (r) الذي يعكس مقدار حجم التأثير للمتغير المستقل في المتغير التابع (مستويات الأستيعاب القرائي) والدرجة الكلية الجدول (٩)

جدول (٩)

حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير الأستيعاب القرائي

المتغير	حجم الأثر	المعيار
المستوى الحرفي	٠.١٦	صغير
الاستنتاجي	٠.٥٨	متوسط
الناقد	٠.٨٥	كبير
التذوقي	٠.٠٥	صغير
الإبداعي	٠.٣١	صغير
الدرجة الكلية	٠.٥٨	متوسط

يتبين من الجدول (٩) أن قيمة حجم الأثر r البالغة (٠,٥٨- ٠,٨٥) للمستويين الآستنتاجي والناقد قيمة مناسبة لتفسير حجم التأثير وبمقدار (متوسط، كبير) على التوالي فضلا من الدرجة الكلية البالغة (٠,٥٨) بمقدار متوسط وهذا يدل على اثر المتغير المستقل في اختبار الأستيعاب القرائي ككل تبعا لتدريج (Fritz et al., 2012: 7)

مناقشة نتائج الهدف الثاني:

بعد عرض النتائج التي توصل اليها هذا البحث ظهر ان استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) تفوقت على الطريقة الاعتيادية في الاستيعاب القرائي في المستويين الاستنتاجي والناقد فقط وتفسر النتيجة كما يلي:

المستوى الاستنتاجي للاستيعاب:

ان المرحلة الأولى الذي يمثلها الحقلين (K) (W) أسهمت في تحديد نقطة بداية التعلم وانطلاق الطالبات عنية البحث من رؤية واضحة في التعلم عن طريق تنشيط المعرفة السابقة في الحقل (K)، وفي اثناء القراءة تداخلت معلومات المقروءة في مادة الكيمياء والمعلومات السابقة مما ساعد في تصنيف الافكار وتحديد اسباب الظواهر المختلفة وتفسيرها بمعنى اعادة تنظيم البنية المعرفية لهن والوصول الى المعلومات التي لم يصرح بها المقروء وهذا ما ذكره (عطية، ٢٠١٠) من تعريفه المستوى الاستنتاجي "بأن هذا المستوى اكثر عمقا من المستوى الحرفي ويحتاج الى عمليات عقلية اكثر تعقيدا، ففيه تتداخل المعلومات التي يتضمنها المقروء والمعلومات السابقة لدى القارئ فينجم عن ذلك اعادة تنظيم البنية المعرفية والتوصل الى معلومات

غير مصرح بها" (عطية، ٢٠١٠: ٣٧). فضلا عن الاستراتيجية اتاحة استنتاج المعاني من النص فالطالبات قرأن بانفسهن واستنتجن افكار النص طرحنّ الاسئلة مع زميلاتهن فمحتوى كتاب الكيمياء للصف الاول المتوسط سمح بطرح الاسئلة الاستنتاجية الاضافية عن الموضوع في الحقل (H). أما الحقل (W) فقد عد ركيزة مهمة لتحديد الهدف من القراءة وعند مراجعة اسئلة الطالبات عينة البحث في هذا العمود وجد انها كانت اهدافا استنتاجية.

المستوى الناقد للاستيعاب:

من تعريف هذا المستوى الذي يستلزم عمليات عقلية معقدة يتضمن التحليل والتفسير والموازنة واصدار الاحكام التقييمية او التقديرية (عطية، ٢٠١٠: ٣٧).

تفسرَّ هذه النتيجة بأن النقد يمثل المستويين الرابع (التحليل) والسادس (التقويم) من مستويات التفكير العليا لبلوم، فالطالبات عينة البحث وصلوا الى تحليل الموقف المراد نقده، وان ابداء الرأي المؤيد والمعارض للموقف المحلل هو بمنزلة "تقويم" اوجه الشبه والاختلاف، ففي الحقل الثالث (L) تجيب الطالبة مع مجموعتها على الاسئلة التي وضعتها في الحقل الـ (W) عن طريق التحليل والتفسير والموازنة واصدار الاحكام على المعلومات المطروحة في موضوعات الكيمياء مع المعلومات الجديدة الاضافية التي حصلت عليها من النص المقروء مع تصحيح الاخطاء في المعلومات التي كانت تريد ان تعرفها في الحقل (K) ماذا اعرف؟ وهذا يعد بمنزلة تحليل وتقويم فاعلية اعتماد معرفتها السابقة عن طريق نجاحها في الاجابة عن اسئلتها وعمل روابط بين ما تعرفه وما تحاول تعلمه. وعند مراجعة اسئلة الطالبات عينة البحث في الحقل (W) من الاسئلة الاضافية في الحقل وجد ان اكثرها كانت اهداف نقدية فضلا عن الاستنتاجية التي مر ذكرها سابقا. واتفقت نتيجة البحث هذه مع الدراسات التي اعتمدت المستوى الاستنتاجي كدراسة (القطعبي، ٢٠٠٠)، و(Linderholm, 2006).

ومن نتائج البحث ظهر ان استراتيجية (K.W.L.H.) كانت غيردالة احصائيا على مستويات الاستيعاب القرائي (الحرفي، والتذوقي، والايداعي) تفسر الباحثتان النتيجة كالآتي:

المستوى الحرفي للاستيعاب:

من تعريف هذا المستوى الذي يعنى بالمعاني المباشرة للمكتوب كما هو دون الذهاب الى ما هو ابعد من ذلك (عطية، ٢٠١٠: ٣٦).

القرائي ولا يحتاج الا الى معلومات مباشرة واجابات حرفية من النص، وهذا النوع من الاستيعاب هو السائد في التعليم من جميع المراحل الدراسية في مدارسنا فطريقة التدريس المعتادة (المعلم يسأل والمتعلم يجيب) بما هو موجود حرفيا في النص ساعد في اكتسابهن هذا المستوى من الاستيعاب. وبالرجع الى اختبار الاستيعاب القرائي في المستوى الحرفي نلاحظ ان فقراته ركزت على تحديد معنى

الكلمة ومضادها مع ذكر ما هو موجود حرفيا في محتوى النص المقدم لهن، فالقدرة على تحديد معنى الكلمات والمتغيرات اللغوية كانت واحدة للمجموعتين لانهن يمتلكن حصيلة لغوية واحدة.

واختلفت هذه النتيجة مع الدراسات التي اعتمدت المستوى الحرفي كدراسة (Mills, 1995) ودراسة (القطبي، ٢٠٠٠) ودراسة (Linderholm, 2006) ودراسة (جاب الله، ١٩٩٧).

المستوى التذوقي للاستيعاب:

يشير هذا المستوى الى تعامل القارئ مع نوعية المقروء عاطفيا فيكون قادرا على التعبير عن مواقف النص القرائي وآرائه ومفاهيمه في الحياة الاجتماعية (عطية، ٢٠١٠: ٣٧). وتفسر هذه النتيجة الى الهدف من القراءة فقد كان في الحقل (W) هدفا لتحصيل المعلومات وليس للمتعة القرائية والتذوق وبدا هذا واضحا من الاسئلة الموجهة من الطالبات عينة البحث، وقد اوضح (Bergeson, 2006) المذكور في (العلوان وشادية، ٢٠١٠)، "ان الغرض من القراءة يؤثر في تعلم المفردات من السياق" فالمتعلم يقرأ المواد المختلفة لاغراض متنوعة منها القراءة لتعلم معلومات جديدة، والقراءة لاداء مهمة معينة، والقراءة للاستيعاب، والقراءة للاستمتاع والتذوق (العلوان وشادية، ٢٠١٠: ٣٧٤).فضلا عن ذلك تعتقد الباحثتان ان القراءة التذوقية تحتاج الى ان تكون متأنية وتحتاج وقت اكبر للتعمق في النص، فالوقت الذي قضته الطالبة في العمل المشترك في مرحلة اثناء القراءة في استراتيجية الجدول الذاتي تحدد بـ (١٠-١٥) دقيقة. واختلفت هذه النتيجة مع الدراسات التي اعتمدت المستوى التذوقي كدراسة (Mills, 1995) ودراسة (القطبي، ٢٠٠٠) ودراسة (Linderholm, 2006).

المستوى الابداعي للاستيعاب:

هذا المستوى يحصل عند تكامل المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة لدى المتعلم اي انها نوعا من انواع التمثل الجديد. (عبد الباري، ٢٠١٠: ٦٩).

وبالرغم مما ذكره (سالم، ٢٠٠٧)، من ان "استراتيجية الجدول الذاتي تسهم في تكوين فرص للابداع والتفكير المتجددة، فهذا النوع من التفكير يعتمد على تنشيط المعرفة ومحاولة اعادة صياغتها في شكل جديد (سالم، ٢٠٠٧: ٤٠-٤١). فضلا عن ان التوسع في القراءة حول الموضوع من مصادر اخرى في الحقل H يسهم في توفير فرص للابداع الا ان النتائج الاحصائية كانت غير دالة في هذا البحث على المستوى الابداعي، وعند الرجوع الى الحقل (L، ماذا تعلمت؟) الذي كان يمنزلة تلخيص للمعلومات وجد ان عملية التلخيص كانت دون ابداع، وتعتقد الباحثتان ان سبب ذلك ان المؤشرات السلوكية الدالة على مهارة الابداع كانت ضعيفة ولا يوجد في الكتاب ما يدرب الطالبات على اضافة شيء جديد للمقروء اي لا يتوسع في النص او الانشطة المصاحبة التي تقابل التنوع في اتجاهات وقدرات الطالبات، وتتفق الباحثتان

مع ما ذكرته (اللبودي، ٢٠٠٣) ان "تنويع الانشطة المصاحبة وتشجيع المتعلم على التعبير عن الفكرة الواحدة او الموضوع الواحد باساليب متنوعة يؤدي بالنتيجة الى القراءة الابداعية" (اللبودي، ٢٠٠٣: ٨٠-٨١). ويمكن ارجاع ذلك ايضا الى ضيق الوقت المحدد، فقد تم مراعاة ان يكون الوقت المستغرق لمجموعتي البحث موحدا لتحديد اثر مدة التطبيق بين المجموعتين والذي نتج عنه ضيق الوقت المتاح للمجموعة التجريبية للوصول الى المستوى الابداعي بمستوى مؤثر، ففترة التطبيق استغرقت (٦٤) يوما وهذا غير كافي لظهور نتائج فاعلة في كافة مستويات الاستيعاب القرائي.

ثالثاً: الاستنتاجات

بعد استعراض النتائج آنفة الذكر وتفسيرها يمكن ان نستنتج ما يأتي:

١- افضلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في المستويين الاستنتاجي والناقد للاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الأول المتوسط موازنة بالطريقة الاعتيادية وبحجم أثر (متوسط، كبير) على التوالي

٢- أثر استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في أختبار الأستيعاب القرائي ككل بحجم أثر متوسط.

٣- لم تؤثر استراتيجية (K.W.L.H) على المستوى الحرفي والتذوقي والابداعي للاستيعاب القرائي.

٤- ساعدت الاستراتيجية على ضبط الوقت والدرس، ويمكن للمدرسين تطبيقها في مدارسنا العراقية ضمن الامكانات المتاحة.

٥- ساعدت الاستراتيجية الطالبات (عينة البحث) على التفاعل مع المحتوى والتفكير المنظم والحوار والنقاش مع بعضهن البعض ومع الباحثتان حول أفكار النص بنحو فاعل.

٦- ساعدت الاستراتيجية على معالجة اي نص قرائي في الكيمياء مهما كانت درجة صعوبته.

رابعاً: التوصيات

١- اعتماد استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) كأنموذج في التدريس في التعليم الثانوي.

٢- الاهتمام بالتدريس القائم على المجموعات لأن ذلك يعزز الجانب الاجتماعي عند المتعلمين.

٣- اعتماد اختبارالاستيعاب القرائي في مادة الكيمياء للكشف عنه عند طالبات الصف الأول المتوسط.

٤- الاهتمام بالاستيعاب القرائي ومستوياته في التدريس لما له من أهمية في تحقيق هدف الدرس وتوجية المتعلمين للقراءة المثلى في دروس النصوص القرائية الكيميائية.

٥- تنظيم دورات تدريبية لمدرسي الكيمياء في أثناء الخدمة لتدريبهم على توظيف خطوات استراتيجية (K.W.L.H) في المواقف التعليمية.

خامساً: المقترحات:

استكمالاً لهذا البحث يقترح اجراء الدراسات الآتية:

١- أثر استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في التحصيل الدراسي وفي جميع موضوعات العلوم وفي المراحل التعليمية المختلفة.

٢- أثر استراتيجية الجدول الذاتي في متغيرات أخرى، مثل: حل مشكلات القراءة الناقدة، او القراءة الابداعية.

المصادر العربية

١. ابراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٥): **التفكير من منظور تربوي**، ط١، عالم الكتب، القاهرة.

٢. أبو جادو، صالح محمد (٢٠٠٩): **علم النفس التربوي**، ط٧، دار المسيرة، عمان.

٣. أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٣): **علم النفس التربوي**، ط٢، دار المسيرة، عمان، الاردن.

٤. أبو جادو، صالح ومحمد نوفل (٢٠٠٧): **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، ط١، دار المسيرة، عمان، الاردن.

٥. امبو سعيدي، البوشي وآخرون (٢٠٠٩): **طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات علمية**، ط١، دار الشروق، عمان.

٦. البركاتي، نيفين (٢٠٠٨): "أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست، K.W.L في التحصيل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث متوسط"، بمدينة مكة المكرمة، **اطروحة دكتوراه**، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

٧. البطانيه، اسامه محمد وآخرون (٢٠٠٧): **صعوبات التعلم (النظرية والممارسة)**، ط٢، دار المسيرة، عمان.

٨. التل، شادية (١٩٩٢): "أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن"، ابحاث اليرموك، **سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية**، المجلد الثامن، العدد الرابع.

٩. جاب الله، علي سعد (١٩٩٧): "تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي"، بحوث مؤتمر تربية الغد في العالم العربي، **عدد خاص من مجلة كلية التربية الجزء الأول**، جامعة الامارات.

١٠. الجليدي، حسن (٢٠٠٩): "فاعلية احدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الادبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي"، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة ام القرى.

١١. الحارثي، ساره مصلح (٢٠٠٧): "الوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات كلية التربية الاقسام العلمية والادبية وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل". **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الاميرة نورة، كلية التربية للبنات.

١٢. حافظ، وحيد السيد اسماعيل (٢٠٠٨): "فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية"، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد ١٣٢، الجزء الثاني، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

١٣. رزوقي، رعد مهدي وسهى ابراهيم عبد الكريم (٢٠١٤): **استراتيجيات تعلم وتعليم العلوم حديثاً**، ط١، دار العباد، بغداد.

١٤. الزهراني، غيداء (٢٠١١): "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 ام القرى.

١٥. سالم، اماني (٢٠٠٧): "تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من استراتيجية (K.W.L.H) المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدى الاطفال (في ضوء نظرية التعلم المستند الى الدماغ ونظرية الهدف)"، **مجلة العلوم التربية**، العدد ٢، المجلد ١٥، ابريل،القاهرة.

١٦. سليمان، نايف وآخرون (٢٠٠٣): **مهارات القراءة والكتابة (برنامج التعليم المفتوح)**، جامعة العلاقات الدولية.

١٧. شحاته، حسن وزينب النجار (٢٠٠٣): **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، ط١، دار المصرية اللبنانية، القاهرة.

١٨. الشريفين، نضال كمال، وعبد الله زيد الكيلاني، (٢٠٠٧): **مدخل الى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية اساسياته، مناهجه تصاميمه، اساليبه الاحصائية**، ط٢، دار المسيرة، عمان.

١٩. الظاهر، زكريا محمد وآخرون (١٩٩٩): **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط١، دار الثقافة، عمان.

٢٠. عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠٠٩): "فاعلية استراتيجية التصور الذهبي في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الاعدادية"، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، العدد ١٤٥، جامعة عين شمس.

٢١. عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠): **استراتيجيات فهم المقروء اسسها النظرية وتطبيقاتها العملية**، ط٢، دار المسيرة، عمان.

٢٢. عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد (٢٠٠٠): "فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد الثاني، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

٢٣. عبد الخالق، مختار (٢٠٠٦): "فعالية برنامج مقترح لتطوير تدريس القراءة في ضوء قضايا العولمة في تنمية مهارات القراءة والوعي بتلك القضايا لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، المنيا.

٢٤. عبيد، محمد (١٩٩٦): "تقويم اسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الاعدادية بدولة الامارات العربية المتحدة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

٢٥. عجاج، خيري المغازي (١٩٩٨): **صعوبات القراءة والفهم القرائي (التشخيص والعلاج)**، دار الوقاء، المنصورة.

٢٦. عرام، ميرفت سليمان عبد الله (٢٠١٢): "أثر استراتيجية (K.W.L) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الاساسي"، **رسالة ماجستير**، الجامعة الاسلامية، غزة.

٢٧. عطية ، محسن علي (٢٠١٠): **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**، ط١، دار المناهج، عمان.

٢٨. عطية، ابراهيم وصالح محمد (٢٠٠٨): "فاعلية استراتيجيتي (K.W.L.A) و(فكر- زاوج- شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والابداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، **مجلة كلية التربية**، العدد ٧٦، المجلد ١٨، جامعة بنها.

٢٩. عطية، محسن (٢٠٠٩): **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**، دار المناهج، عمان.

٣٠. عطية، محسن علي (٢٠٠٨): **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، ط١، دار الصفاء، عمان.

٣١. العلوان، احمد فلاح وشاديه احمد التل (٢٠١٠): "أثر الفرض من القراءة في الاستيعاب القرائي"، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد ٢٦، العدد الثالث، دمشق.

٣٢. العليان، فهد (٢٠٠٥): "استراتيجية (K.W.L) في تدريس القراءة مفهومها، اجراءاتها، فوائدها"، **مجلة كليات المعلمين**، مجلة ٥، العدد ١.

٣٣. عمرو، مثنى وميادة الناطور (٢٠٠٦): "أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذووي صعوبات التعلم في مدينة عمان"، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجلد ٣٣، العدد ١، فبراير، عمان.

٣٤. عودة، احمد سلمان (٢٠٠٢): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، دار الامل، عمان.

٣٥. عوده، احمد سليمان (١٩٩٨): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط٢، دار الأمل، عمان.

٣٦. عوده، احمد سليمان (١٩٩٩): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط٣، دار الأمل، اربد.

٣٧. العيسوي، عبد الرحمن وآخرون (٢٠٠٦): "القدرات العقلية وعلاقتها الجدلية بالتحصيل العلمي"، **مجلة مدرسة الوطية الخاصة**، منشورات وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان.

٣٨. قطامي، نايفه (٢٠٠٤): **مهارات التدريس الفعال**، ط١، دار الفكر، عمان.

٣٩. قطامي، يوسف (٢٠١٣): **استراتيجية التعلم والتعليم المعرفية** ، ط١، دار المسيرة، عمان.

٤٠. القعطبي، محمد علي (٢٠٠٢): "أثر استراتيجية القراءة للدرس في استيعاب المقروء وثباته لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٤١. مارزانو، روبرت وآخرون (٢٠٠٤): **ابعاد التفكير (اطار عمل للمنهج وطرق التدريس)**، ترجمة: يعقوب حسين نشوان ومحمد صالح خطاب، ط٢، دار قباء، القاهرة.

٤٢. محمود، رقيه (٢٠٠٧): "أثر الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في استيعاب المقروء والميل نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول المتوسط"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية.

٤٣. مصطفى، فهيم (٢٠٠٩): **تنمية مهارات التفكير، المحاور الاساسية للشخصية المثالية**، ط١، دار الصحوة، القاهرة.

٤٤. موسى، مصطفى اسماعيل (٢٠٠١): "أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين انماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وانتاج الاسئلة لدى طلاب المرحلة الاعدادية"، **بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة**

والمعرفة (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة)، المجلد الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

٤٥. اللبودي، منى ابراهيم، (٢٠٠٣): "فاعلية استخدام مدخل الطرائق في تدريس مهارة القراءة الابداعية والاتجاه نحو القراءه لدى تلاميذ المرحله الاعداديه". المؤتمر العلمي الثاني للجمعيه المصريه للقراءه والمعرفه، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد ٢٦، جامعة عين الشمس، كلية التربية، القاهرة.

٤٦. الهويدي، زيد (٢٠٠٥): **الاساليب الحديثة في تدريس العلوم**، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين.

٤٧. الوائلي، سعاد عبد الكريم والدليمي علي (٢٠٠٥): **اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها**، دار الشروق، عمان.

٤٨. الوقفي، راضي (١٩٩٩): **الصعوبات التعليمية في اللغة العربية**، كلية الأميرة ثروت، عمان.

٤٩. يونس، فتحي علي (٢٠٠١): **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة.

❖ **المصادر الاجنبية**

50. Beeth, M. E (1998): **Teaching the conceptual change: using status as Met a cognitive Tool,** Science Education, 82 (3).

51. Callahan and Clark (1982): **Teaching in the Middle and secondary School**. New York, Macmillan.

52. DuBay, William H. (2004): The principles of readability available on web site: http://www.impact-information. Com.

53. Durkire and Doloras (1995): **Teaching them of reading in elementary school New York**, Houghton, Mifflin company.

54. Eskey, D., E., (2005): **Reading in a Second Language. In E. Hinkel (Ed.)**, Handbook of research in second language teaching and learning, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbum Associates, pp. 563-580.

55. Glover, J., and Ronning, R. and Bruning, R. 1990: **cognitive psychology for Teachers**, Macmillan publishing company. U.S.A.

56. Harris, J. R. (1998): **The nurture assumption: Why children turnout the way they do**. New York. The free press.

57. Henson, K. T. and Eller, B. F. (1999): **Educational psychology for Effective teaching**, second Edition, Boston, London, New York, wadsworth publishing company.

58. Linderholm, Hans W (2006): **Growing season changes in the last century**. Received in revised from 24 February Sweden.

59. Mills, Sara (ed) (1995): **Language and gender: Interdisciplinary perspectives**, Longman, London.

60. Ncrel (1995): (K.W.L) **Techniques, North Central Regional Education laboratory**.

61. Pan, L. P. (2006): **An experimental study on the teachability of metacognitive strategy in L2 Classroom reading**, **Foreign Language Teaching**, I. pp 49-54.

62. Pressly, M. and woloshyn, v. (1995): **cognitive strategy**, Book line Books, U.K.

63. Roberk, Karlin (1984): **Teaching reading un high school: Improving reading in the content area**, 4th Edition, Happer and Row publisher, New York.

64. Thanraksa, C. (2004): **Metacognition, A key to success for Efl Learners**, Bu Academic review, V. 14, N.I

65. Thompson, H (2007): **Impacts of educational kinesiology activities on fourth graders' reading comprehension achievement**. Ed. D. dissertation, Walden University, Retrieved from pirogues, Dissertations and theses: full text, United states- Minnesota.

66. Zhang F. (2010): "The integration of the know- want- learn (K.W.L) Stateg into English language teaching for non-English majors", **Chinese Journal of applied linguistics**, V 33- N. 4. Soochow university.

67. Zhang, Lian & Sirinthorn Seepho, (2013): "Metacognitive strategy use and academic reading achievement: In sights from a Chinese Context", **Electronic Journal of Foreign Language teaching**, Vol. 10, No.1, National University of Singapore, PP. 54-69.