

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة ( K.W.L.Plus ) في  
تنمية مهارة الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع في  
مديرية جنوب الخليل

سهيلة إبراهيم سالم عواودة

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1439 هـ / 2018 م

أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.Plus) في  
تنمية مهارة الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع في  
مديرية جنوب الخليل

إعداد:

سهيلة إبراهيم سالم عواودة

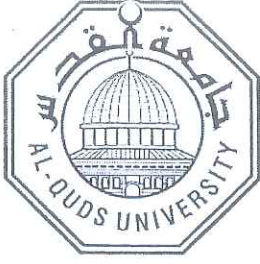
بكالوريوس أساليب تدريس اللغة العربية/ جامعة الخليل /فلسطين

إشراف الدكتور: علي محمد أبو راس

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس  
من عمادة الدراسات العليا/ كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس.

1439 هـ / 2018 م

جامعة القدس



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج أساليب التدريس

### إجازة الرسالة

أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.Plus) في تنمية مهارة الفهم  
القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع في مديرية جنوب الخليل

اسم الطالبة: سهيلة إبراهيم سالم عاودة

الرقم الجامعي: 21612248

المشرف: الدكتور علي محمد أبو راس

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2018/07/25 م من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة  
أسمائهم وتوقيعهم :

التوقيع: .....

1. رئيس لجنة المناقشة: د. علي محمد أبو راس

التوقيع: .....

2. ممتحناً داخلياً: د. إيناس ناصر

التوقيع: .....

3. ممتحناً خارجياً: د. ميسون التميمي

القدس - فلسطين

1439 هـ / 2018 م

## الإهداء

إلى الحبيب المصطفى ومعلم البشرية محمد بن عبد الله عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم.

إلى الأرواح التي سكنت تحت تراب الوطن الحبيب... الشهداء العظام.

إلى من أحمل اسمه بكل فخر... إلى من افتقدته منذ الصغر

....♥ إلى روح أبي الغالي♥....

إلى من حصدت الأشواك عن دربي لتمهد لي طريق العلم... إلى القلب الكبير وينبوع الصبر والأمل

...♥ أمي الحبيبة♥...

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلى رياحين حياتي...

...♥ أخواتي♥...

إلى من آثروني على أنفسهم... إلى سندي وقوتي وملاذي بعد الله...

...♥ أخوتي♥...

إلى من آنسوني في دراستي وشاركوني همومي تذكراً وتقديراً

...♥ صديقاتي♥...

إلى الذين بذلوا كل جهدٍ وعطاءٍ لكي أصل إلى هذه اللحظة أسأتذتي الكرام

إليكم جميعاً أهدي هذا العمل المتواضع

الباحثة:

سهيلة إبراهيم سالم عواودة

إقرار :

أقر أنا مقدمة هذه الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الدراسة، أو أي جزء منها لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع: .....

سهيلة إبراهيم سالم عواودة

التاريخ: 2018 / 7 / 25 م

## الشكر والتقدير

اللهم لك الحمد حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه، اللهم أنت أهلٌ للثناء والمجد، أشكرُك ربي شكراً يليق بعظيم مجدك وعلوِّ سلطانك، والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين المعلم الأول سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

إن من لا يشكر الناس لا يشكر الله، وأنا في هذا المقام أتوجه بالشكر الجزيل لمن كانت لي الداعم الأكبر خلال مسيرتي التعليمية والدتي الغالية أطل الله بعمرها وألبسها لباس الصحة والعافية، وقد يسّر لي الله عز وجل كتابة هذه الرسالة، فيُسّرني أن أتقدم بخالص الشكر الجزيل والعرفان بالجميل والاحترام والتقدير، لمن غمرني بالفضل واختصني بالنصح وتفضل عليّ بقبول الإشراف على رسالة الماجستير، أستاذي الدكتور علي أبو راس، فكان نعم الموجه والمرشد والذي كانت لتوجيهاته السيدة وأرائه القيمة الأثر البالغ في إنجازها، فأسأل الله أن يمنحه سعادة الدنيا والآخرة، وبارك الله في عمره وعلمه وعمله، كما أتقدم بالشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة د. إيناس ناصر و د. ميسون التميمي، على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة وإثرائها بالنصائح والتوجيهات التي تساعد في إخراجها بأفضل صورة، فجزاهم الله خير الجزاء.

كما لا يفوتني أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى كلية العلوم التربوية، وطاقم الهيئة التدريسية، إلى من حملوا لواء العلم عالياً خفاقاً وزرعوا الحق والخير في نفوس الأجيال على مر الزمان، دمتم ودام عطاؤكم، وأتقدم بخالص الشكر والتقدير للهيئة الإدارية في مدرسة ذكور ابن سينا، وأخص بالذكر مديرها رفيق حجة والمعلم عصام خلاوي، والشكر موصول للهيئة الإدارية في مدرسة بنات الأقصى وأخص بالذكر مديرتها عبير الدرابيع والمعلمة لمياء قزاز، وذلك على جهودهم وتعاونهم في تنفيذ هذه الدراسة.

وأخيراً لا أدعي الكمال لهذا العمل ولكنني حاولت واجتهدت فإن أخطأت فمن نفسي وحسبي أني إنسان، وإن أصبت فبما حاولت فإله الموفق والمستعان، وأسأل الله العليّ القدير أن يكون هذا العمل خالصاً لوجهه تعالى، وأن يجعله علماً نافعاً ويسّهل لي به طريقاً إلى الجنة.

الباحثة: سهيلة إبراهيم عواودة

## المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.Plus) في تنمية مهارة الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع في مديرية جنوب الخليل.

ولتحقيق هدف الدراسة طُبقت على عينة قصدية مكونة من (130) من طلبة الصف السابع في مدرسة ذكور ابن سينا الأساسية ومدرسة بنات الأقصى الأساسية، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين في كل مدرسة مجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، ومجموعة تجريبية درست وفق استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.Plus) .

وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، قامت الباحثة بتصميم وإعداد أدوات الدراسة والمتمثلة في اختبار لمهارة الفهم القرائي، ومقياس لمهارات التفكير التأملي، وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي بقياسين قبلي وبعدي، وقد خلصت الدراسة بالنتائج الآتية: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة الصف السابع في اختبار مهارة الفهم القرائي تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، التي درست وفقاً لاستراتيجية (K.W.L.Plus) ، كما دلّت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات طلبة الصف السابع في اختبار مهارة الفهم القرائي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات طلبة الصف السابع تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة الصف السابع في مقياس التفكير التأملي تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات طلبة الصف السابع تعزى لمتغير الجنس، والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وبناءً على نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة توظيف هذه الاستراتيجية في تدريس اللغة العربية، وإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي تتناول أثر هذه الاستراتيجية في متغيرات ومباحث دراسية أخرى.

# The Effect of Using Previous and Acquired Knowledge Strategy (K.W.L.Plus) in Developing Reading Comprehension Skills and Reflective Thinking among Seventh Graders in The Directorate of South Hebron

Prepared by: Suhayla Ibrahim Awawdah

Supervisor: Dr.Ali Mohammed Abu rass

## Abstract

The study aimed at investigating the effect of using previous and acquired strategy(K.W.L.Plus) in developing 7th graders reading comprehension and .reflective thinking skills in the Directorate of South Hebron

In order to achieve the objective of the study it was applied on a purposive sample of (130) 7th graders in Ibn Sina Basic Boys School and AL-Aqsa Basic Girls School. The study sample was divided into two groups in each school, The control group was taught by the ordinary method , while the experimental group was taught by using the previous and acquired (strategy(K.W.L.Plus

To answer the questions of the study and test hypothesis the researcher designed and developed the study tools which is a reading comprehension test, and a scale for measuring contemplative thinking skills .The researcher followed the experimental approach and the semi- experimental design. a pre-post test was performed using the reading comprehension skills' test, and the scale to measure the effect of using (K.W.L.Plus,) strategy. The findings of the study showed that there were statistically significant differences in the mean scores of 7th graders' reading comprehension skills due to teaching method and in favor of the experimental group. and there were statistically significant differences in the mean scores of 7th graders' reading comprehension skills due to gender and in favor of the females. Moreover, there were no statistically significant differences in the mean scores of 7th graders' reading comprehension skills due to the interaction between the teaching method and gender. The results of the study also showed that there were statistically significant differences in the mean scores of 7 th graders' reflective thinking skills due to teaching method and in favor of the experimental group. And there were no statistically significant differences in the mean scores of 7th graders' reflective thinking skills due to students' .gender and the interaction between the teaching method and gender

Based on those findings, the researcher recommended the necessity of employment this strategy in teaching Arabic language, and more studies

. should be conducted on different variables and subjects



## الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1. مقدمة

2.1. مشكلة الدراسة

3.1. أهداف الدراسة

4.1. فرضيات الدراسة

5.1. أسئلة الدراسة

6.1. أهمية الدراسة

7.1. حدود الدراسة

8.1. مصطلحات الدراسة

## الفصل الأول

### مشكلة الدراسة وأهميتها

#### 1.1 مقدمة:

يشهد العالم اليوم تقدماً علمياً وتكنولوجياً لم يسبق له مثيل في العصور السابقة، لذا أصبح هذا العصر عصر العلم والتكنولوجيا. فالعلم وتطبيقاته التكنولوجية قد تغلغلا في شتى مجالات الحياة، وهذا جعل العلم والتكنولوجيا من الأمور الضرورية والتي لا غنى عنها في حياة الشعوب المتقدمة أو النامية .

وبالتالي لا يقاس رصيد الدول بما تملكه من ثروات طبيعية بحسب، بل ما تملكه من عقول يستفاد منها في صناعة المعرفة وهندستها، ومدى استيعابها للتغيرات التكنولوجية والمعلوماتية المذهلة، وإحداث نوع من التوازن بين معاصرة العولمة والحفاظ على أصالة الهوية الوطنية التي تعتمد على إطلاق الطاقات الخلاقة والمبدعة وإمكانية توظيفها.

ويستلزم ذلك إعداد أفراد ذوي سمات خاصة، يستطيعون التكيف مع التغيرات العلمية والتكنولوجية التي ستحدث مستقبلاً، وهذا لن يأتي إلا بتطوير التعليم عن طريق وضع فلسفة جديدة له، تهدف إلى تغيير طريقة تفكير المتعلمين؛ ليكونوا قادرين على التفكير العلمي السليم.

واللغة تعتبر أداة الفكر، يقول أرسطو: إننا لا نفكر إلا بلفظ، ولا نتلفظ إلا بفكر (الجمبلاطي والتوانسي، 1975)، واللغة لا يمكن فهمها إلا من خلال ارتباطها بالفكر، فلا فكر من دون ألفاظ.

وترى الباحثة أن هناك ارتباطاً وثيقاً وعميقاً بين اللغة والتفكير فأحدهما يعتمد على الآخر ويكمّله، وعلى هذه العلاقة يتحدد مقدار اكتساب الفرد للغة واستعمالها في عملية التواصل، حيث يرى (عصر، 200) أن الأساس الأول بل الوحيد في النّمو العقلي والمعرفي للمتعلّم، إنّما يتحدد في النّمو اللغوي.

وعلى الرغم من أهمية جميع فروع اللغة فإنّ القراءة التي هي من أهم فنون اللغة العربية ومهاراتها(عطا، 2006)، حيث تعد الأساس الذي تبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي الأخرى من حديث واستماع وكتابة، ولا ريب في أنّ القدرة على القراءة من أهم المهارات التي يمكن أن يملكها الفرد، إذ أنّه لا سبيل له إلى تفهم الإرشادات والتوجيهات والتعرف إلى الأخبار بطريقة ميسرة إلا إذا كان قارئاً، والفرد القادر على القراءة الجيدة يملك العوامل الأساسية في النّمو العقلي والانفعالي للفرد(رضوان، 1958).

حيث تعد القراءة من أهم أدوات المعرفة الإنسانية، وإحدى الوسائل الرئيسة لإيجاد التوافق الاجتماعي وتأتي في المرحلة الأولى من الشروع بعد الحديث والاستماع، وهي بهذا أساس في عملية البناء الثقافي في حياة كل فرد، فالمعرفة التي تعطيها القراءة ذات أثر كبير في تكوين شخصية الفرد الناضجة المتكاملة(الناقاة، حافظ، 2002).

فالقراءة بالنسبة إلى الفرد نافذته إلى محيطه، ووسيلته للتنمية الفكرية والوجدانية، كما أنّها محطة للمتعة والراحة النفسية في عصر اتّصف بالتقلّب في قيمه، والسرعة في تغيراته، جعل الفرد دائم التعرض للضغط، وأما بالنسبة إلى الجماعات فهي الأساس الذي تبنى عليه الوحدة الفكرية للأفراد، التي تعد منطلقاً للوحدة الشعورية؛ ومن ثم فهي وسيلة من وسائل وحدة الجماعة، وركن أساسي من أركان تماسكها، وقوتها، ومعيار محدد لمستوى تقدمها وازدهارها، ويتوقف تقدم الفرد في بقية المواد الدراسية على التقدم في القراءة لذا فقد أصبح تعليمها في الوقت الحاضر موضع اهتمام المربين في جميع أنحاء العالم فهي من أساسيات أهداف التربية في التعليم الابتدائي، ولئن اختلف المربون في أهمية الأهداف الأخرى إلا أنّهم لا يختلفون في أهمية القراءة بوصفها هدفاً من أهداف هذه المرحلة وهي المدخل الرئيس للتعلم، عليه يمكن القول أنّ القراءة في المدرسة الابتدائية أهم ما يشغل التربية الحديثة في المرحلة الأولى من حياة الفرد التعليمية لأنّها أساس تعلمه(عبد، عثمان، 1998).

إنّ الغاية من تعليم القراءة هو الفهم، فكل قراءة لا تتوصل إلى الفهم ، ولا ترتبط بفهم لما يقرأ تعد قراءة ناقصة، بل لا يمكن أن نسميها قراءة في ضوء التربية الحديثة لمفهومها، فالفهم هو الركن الأساس للقراءة والقراءة سواء كانت صامتة أم جهرية لا يمكن أن تُنتج من عنصر الفهم بمعناه المحدود المقيد بالنص المقروء، وبمعناه الشامل الذي يعني الإفادة من الخبرات والمعارف السابقة، فالقراءة ليست عملية ميكانيكية تقوم على مجرد التعرف على الحروف والنطق بها، بل أنّها عملية فكرية عقلية معقدة توحى إلى الفهم (أبو الضبعت، 2005).

والفهم القرائي هو الغاية من القراءة والضّالة المنشودة والهدف الذي يسعى إليه كل معلم لتنميته بمهاراته المختلفة ومستوياته لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسية، ومن خلال مهارات الفهم القرائي يقوم الطالب بكثير من العمليات العقلية، مثل: التحليل، والتعميم، والتجريد، والإدراك، والحكم والاستنتاج، والربط . فبمقدار ما يقرأ الفرد يسمو فكره، وتظهر موهبته، وتتسع آفاقه، وتبرز ابتكاراته، فارتقاء الإنسان وثقافته لم يعد يتوقف على كمية المقروء فقط، بل على أسلوب القراءة نفسه، واستثماره للمقروء وسيله لهذا الارتقاء(الحميد، 2010).

ولعل السبيل الوحيد لنجاح الفرد في المدرسة والحياة هو إكسابه المهارات الأساسية للقراءة مما يمهد له السبيل لكي يستوعب ما يقرأ، ويفهم ما يقرأ فهماً سليماً؛ وهذا ما يؤثر بشكل إيجابي في تنمية شخصيته وصقلها، لأنّه يقرأ، ويدرك ما يقرأ، ويصل من خلال قراءاته السليمة إلى الأفكار التي يريد الكاتب أن ينقلها إليه(فهيد، 1998).

وإن ممارسة التفكير التأملي تجعل الفرد يمتلك مجموعة من الخصائص والسمات التي تظهر في سلوكه لاحقاً، وتتمثل هذه الخصائص بالتقليل من الاندفاع أو التهور، والاستماع للآخرين مع فهمهم، وتقمصهم العاطفي والانفعالي، ومرونة التفكير والتدقيق والضبط، وكذلك استدعاء المعرفة السابقة وتطبيقها في مواقف جديدة، وإدراك لكل ما يحدث والتفكير فيه، والتساؤل وحب البحث والتحقيق، وحب الاستطلاع، والاستمتاع بحل المشكلات، واستعمال الأحاسيس كافة، والمساءلة واستيضاح المشاكل، والإبداع والأصالة والتبصر والفهم العميق، والتصميم والمواظبة عندما تكون حلول المشكلة غير واضحة، ويعمل التفكير التأملي على تقوية الطلبة في الموضوعات الأدبية ودراستها بطرق منهجية، بحيث يستطيعوا تقويمها شخصياً وخصوصاً في المراحل الأساسية للتعليم؛ لأن الطلبة المبتدئين

يحتاجوا إلى أن يكونوا أكثر قدرة على التأمل والانشغال فيه، وممارسته في كل أوقاتهم، من أجل عمل اتصال بين ما يقرؤونه من أمور نظرية وبين ممارساتهم العملية (خوالدة، 2012).

وترى الباحثة أنه من الضروري استخدام طرق واستراتيجيات تدريس حديثة لتدريس مادة اللغة العربية بحيث تعمل على تبسيط عملية التعليم والتعلم، وتفعيل دور المتعلم في التعلم، ولكي يشعر المتعلم بفاعلية ومعناه التعلم ويكتسب المعلومات التي يطبقها في مواقف الحياة اليومية، مما يؤدي إلى ترسيخ تعلمهم وفهمهم لما يقرؤون؛ فالتعلم لا يؤثر على سلوك المتعلم إلا إذا كان ذا معنى، ويرى قطيبي (2008) أن المتعلم في هذه الأيام يواجه كماً هائلاً من المعلومات، حيث يصعب الاستفادة منها إلا إذا تم عرضها بصورة منظمة، فيمكن بنظرة واحدة أخذ الفكرة الكاملة عن هذه المعلومات، لذا لا بد من استراتيجيات تدريسية تساعد الطلبة في تنمية تفكيرهم ومهارات الفهم القرائي لديهم ، ولعل من أفضل هذه الاستراتيجيات وأشهرها استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وقد ظهر مفهوم ما وراء المعرفة بوضوح في السبعينيات من القرن العشرين على يد فلافل (Flavell) وعرفه بأنه قدرة الفرد على التفكير في عمليات التفكير والمعرفة بالعمليات المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة، ويرى أن ما وراء المعرفة يعني أساساً المعرفة في المعرفة، ويشير السيكلوجيون إلى أن مفهوم ما وراء المعرفة يعني الوعي بعمليات التفكير التي تحصل أثناء التفكير (أبو رياش، وآخرون، 2014).

كما أن مهارات ما وراء المعرفة هي عمليات عقلية تشير إلى قدرة المتعلم على التخطيط والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التي يتخذها لحل المشكلات، وكذلك اهتمام المتعلم بمعرفته كيف يفكر ويتعلم لأن ما وراء المعرفة هو المعرفة بكيفية عمل العمليات المعرفية والوعي بالفهم، وهناك العديد من استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تستخدم في التدريس ومنها؛ العصف الذهني، النمذجة، التساؤل الذاتي، الشكل V، التدريس التبادلي، خرائط المفاهيم، التفكير بصوت عالٍ، التلخيص، التعلم التعاوني، K.W.L، ..... وغيرها (بن خميس، بن محمد، 2012).

واستراتيجية K.W.L (ماذا أعرف؟، ماذا أريد أن أعرف؟، ماذا تعلمت؟) تعتبر إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تعمل على تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلم، وتجعل المعرفة السابقة المحور الرئيس للمعرفة الجديدة، أي أنها تعمل على استرجاع خبرات المتعلم السابقة وربط المعرفة أو الخبرات

الجديدة بالقديمة وبالتالي يصبح التعلم ذو معنى حسب ما اشار إليه أوزيل، وترجع هذه الاستراتيجية إلى دونا أوجل (Donna Ogle) التي كانت تهدف من خلالها إلى مساعدة المتعلمين في تكوين معنى للتعلم (العليان، 2005؛ عطية، 2009).

وتعد استراتيجية K.W.L.Plus من استراتيجيات التعلم واسعة الاستخدام، وهي تطوير لاستراتيجية K.W.L، حيث قامت (Carr) في عام (1987) بتطوير الاستراتيجية بإضافة خطوتين مهمتين لها تسهم في تطوير تفكير الطالب، وهذه بالإضافة تتمثل في خريطة المفاهيم وتلخيص المعلومات، حيث تعتبر هذه الاستراتيجية من استراتيجيات التعلم النشط التي تسهل التفاعل بين المعلم وطلابه وتهدف إلى مساعدة الطلبة في الوصول إلى مزيد من التعلم والاكتشاف والبحث وتعمق خبراتهم عن الموضوع، وتؤكد هذه الاستراتيجية على نشاط المتعلم في تكوين المعنى للتعلم فينظم الطالب المعلومات ويميز بين أنواعها المختلفة من (حقائق، مبادئ، مفاهيم، مشكلات، حلول،.....الخ) لتحقيق التعلم الفعال (الجليدي، 2009؛ أبو سلطان، 2012).

ولاستخدام الروابط بين وحدات الدرس أهمية كبيرة حيث أنها تزيد في إدراك المادة الدراسية على شكل وحدات ذات علاقة، وتسهل عملية ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة فتزيد فرصة توليد الأفكار والاحتفاظ بالمعلومات لدى المتعلم (قطامي و قطامي، 1993).

ومن خلال ما تشير إليه استراتيجية (K.W.L.Plus) من استرجاع معرفة المتعلم السابقة وعمل خرائط مفاهيم وتلخيص للمعلومات فإنها تساعد في إعادة تنظيم وبناء البنية المعرفية للمتعلم وجعلها في حالة طبيعية واستعداد لاستقبال المعرفة الجديدة، فمن خلال استخدام خرائط المفاهيم يتم بناء معاني جديدة للموضوع، وذلك بواسطة دمج المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة في البنية المعرفية ووضعها بصورة هرمية من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية، بشكل يسهل على المتعلم بناء المعرفة، ويساعده في التحديد والتمييز الدقيق للمفاهيم، كما يساعد تلخيص المعلومات في تثبيت وتسهيل تعلم المادة، وإبراز النقاط الرئيسية فيها، وكذلك تأكيد المفاهيم الرئيسية والقواعد والمصطلحات الأساسية وتعويد الطلبة على إيجاز المعرفة (عبد الهادي، 2013؛ عباس، 2008).

وترى الباحثة أنه يمكن تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة وتفكيرهم التأملي، وذلك من خلال استخدام استراتيجية (K.W.L.Plus) في تدريس اللغة العربية؛ ولذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن

أثر استراتيجية (K.W.L.Plus) في تنمية مهارة الفهم القرائي ومهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

## 2.1 مشكلة الدراسة

لاحظت الباحثة خلال تدريسها لمادة اللغة العربية في مدارس جنوب الخليل تدمر كثير من معلمي ومشرفي اللغة العربية في تربية جنوب الخليل من ضعف الطلبة في اللغة العربية عامة ، ومن الفهم القرائي خاصة ، وهذا ما أكدته نتائج تحليل الامتحانات الوزارية الموحدة في اللغة العربية والذي أعقبه اجتماع معلمي اللغة العربية ومشرفيها للتباحث بشأن هذا الضعف وإيجاد الحلول المناسبة له ، والذي أسفر عن ضرورة تبني استراتيجيات تدريسية تحسن مستوى فهم المادة المقروءة لدى الطلبة .

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تدني مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السابع، وقد يرجع ذلك إلى الأساليب التقليدية السائدة في تدريس القراءة، وأيضاً افتقار المعلمين للاستراتيجيات وأساليب التدريس الحديثة في تعليم مهارات القراءة، وتشجيع المتعلم على القراءة، مما أدى ذلك إلى أنّ معظم الطلبة لم يتدربوا على استخدام استراتيجيات الفهم، إضافة إلى أنّ الطلبة يحتاجون إلى تعلم كيفية توظيف استراتيجيات ما قبل القراءة، واستراتيجيات أثناء القراءة، واستراتيجيات ما بعد القراءة، لكي تسير عملية فهم القراءة بالطريقة الصحيحة، ورفع مستوى تحصيلهم في مهارات القراءة المطلوبة، وزيادة دافعيتهم لها.

وفي حدود اطلاع الباحثة لا توجد دراسات تناولت أثر استراتيجية (K.W.L.Plus) في مادة اللغة العربية بشكل عام لذا فقد شعرت الباحثة بالحاجة إلى إجراء هذه الدراسة التي تتمثل في معرفة أثر استراتيجية (K.W.L.Plus) في الفهم القرائي ومهارات التفكير التأملي، وتم اختيار الصف السابع الأساسي لتطبيق الدراسة، لأنّ استراتيجية (K.W.L.Plus) من استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفي، والتي تتطلب تفكير منطقي مجرد، والذي يصل إليه الطالب كما توصل إليه بياجيه في مرحلة العمليات المجردة ما بين (11-15) سنة، حيث يستطيع الطلبة في هذه المرحلة التعامل مع المشكلات وتطوير الاستراتيجيات المناسبة لحلها (أبو جادو، 2004).

تحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤالين الرئيسيين الآتيين:

ما أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة K.W.L.plus في تنمية مهارة الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع في مديرية جنوب الخليل؟.

### 3.1 أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين :

**السؤال الأول:** ما أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة K.W.L.Plus في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى طلبة الصف السابع ؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما ؟

**السؤال الثاني:** ما أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة K.W.L.plus في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع ؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما ؟.

### 4.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن السؤالين السابقين تم تحويلهما إلى الفرضيات الصفرية الآتية:

**الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات الحسابية لمهارة الفهم القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة K.W.L.Plus، والاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

**الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات الحسابية لمهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة K.W.L.Plus، والاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.



## 5.1 أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية K.W.L.Plus في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم جنوب الخليل مقابل الطريقة الاعتيادية، وسعت الدراسة أيضاً للتعرف إلى أثر تلك الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم جنوب الخليل مقابل الطريقة الاعتيادية، وكذلك سعت الدراسة إلى الكشف عن أثر التفاعل بين طريقة التدريس والجنس في تنمية مهارة الفهم القرائي والتفكير التأملي.

## 6.1 أهمية الدراسة

تستمدّ هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، في كونها تتناول توجهاً حديثاً من الاتجاهات التربوية المهمة باستراتيجيات التعلم الحديثة، حيث تعمل الدراسة على تجريب إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة (K.W.L.Plus) في تدريس مادة اللغة العربية لطلبة الصف السابع الأساسي، وقياس أثرها في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي لديهم، وتظهر أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

**الجانب النظري:** حيث يمكن أن تسهم هذه الدراسة في إضافة لبنة جديدة على ما قدّمه الآخرون في مجال تطوير استراتيجيات التدريس المتبعة في تدريس القراءة، وذلك باعتماد استراتيجيات حديثة كاستراتيجية K.W.L.Plus، وقد تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدب النظري حول مهارة الفهم القرائي والتفكير التأملي في مجال تدريس اللغة العربية .

**الجانب العملي:** تكمن أهمية هذه الدراسة في أنّها تقدم أنموذجاً جديداً لتدريس القراءة باستخدام استراتيجية K.W.L.Plus ولعل في ذلك تلبية للاتجاهات الحديثة في التدريس التي تنادي باستخدام استراتيجيات حديثة في العملية التعليمية يمكن أن يستفيد منها القائمون على برنامج إعداد المعلمين في ضوء استراتيجيات حديثة. كما قد تفيد مخططي ومطوري مناهج اللغة العربية في مراعاة مهارات

الفهم القرائي والتفكير التأملي أثناء بناء المناهج الدراسية من خلال تضمين أنشطة تساعد في تنمية هذه المهارات كهدف رئيس لتعليم القراءة.

وكذلك من خلال إعداد اختبار لمهارة الفهم القرائي واختبار للتفكير التأملي، يمكن إفادة معلمي ومعلمات اللغة العربية منه في الوقوف على مستوى الطلبة في مهارة الفهم القرائي والتفكير التأملي ومن ثم تعزيز ودعم جوانب القوة، وعلاج جوانب الضعف. وكذلك تقدم الدراسة دليلاً للمعلم لكيفية تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجية (K.W.L.Plus) لتنمية مهارة الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى الطلبة، وكذلك الإفادة منه في إعداد وتنفيذ دروس أخرى وفقاً لهذه الاستراتيجية.

كما وتساعد هذه الدراسة في تنمية قدرات طلبة الصف السابع الأساسي على فهم النصوص المكتوبة من خلال ربط المعلومات السابقة بالحالية، وإكسابهم مهارات القراءة المناسبة .

**الجانب البحثي:** وقد تفتح آفاق جديدة أمام الباحثين وطلبة الدراسات العليا في عمل المزيد من الدراسات ذات العلاقة باستراتيجية (K.W.L.Plus) وبمتغيرات أخرى تثرى البحث العلمي والمشتغلين في ميدان التربية والتعليم ، وكذلك الاستفادة من اختبار مهارة الفهم القرائي واختبار لمهارات التفكير التأملي عند إعداد أدوات للبحث.

## 7.1 حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود الآتية:

1. **الحدود الموضوعية:** تم تطبيق هذه الدراسة على الوحدات ( الثالثة و الرابعة و الخامسة) من كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي المعتمد من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية حسب المنهاج الفلسطيني.

2. **الحدود البشرية:** طلبة الصف السابع الأساسي جنوب الخليل.

3. **الحدود المكانية:** المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم جنوب الخليل.

4. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2017/2018م.

5. **الحدود المفاهيمية:** تم إجراء الدراسة بدلالة مصطلحاتها المستخدمة في البحث، وفي حدود طبيعة الأدوات المستخدمة.

6. **الحدود الإجرائية:** تم إجراء الدراسة في حدود المجتمع والعينة، والأدوات المستخدمة والطرق والأساليب الإحصائية.

## 8.1 مصطلحات الدراسة:

### استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة K.W.L.Plus:

تمثل استراتيجية (K.W.L.Plus) إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، ويرمز كل حرف منها إلى عملية التفكير التي يمارسها المتعلم لفهم الموضوع المدروس، واكتساب المعرفة المطلوبة، وذلك كما يلي:

- (K): يرمز إلى كلمة (Know) التي يبدأ بها السؤال What I Know about the subject، ماذا أعرف عن الموضوع؟ (المعرفة السابقة).

- (W): يرمز لكلمة (Want) ويبدأ بها السؤال What I want about the subject، ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع؟ (المعرفة المقصودة).

- (L): يرمز لكلمة (Learn) ويبدأ بها السؤال What I learned about the subject، ماذا تعلمت من الموضوع؟ (المعرفة المكتسبة).

- (Plus): عرفها الجليدي (2009) بأنها: عبارة عن خطوتين مهمتين تتمثل في عمل خرائط مفاهيم للموضوع ثم القيام بتلخيص المعلومات التي تعلمها الطالب.

وعرفها شهاب (2000) بأنها: مجموعة من الإجراءات التي تقوم على طرح تساؤلات عما لدى الطالب من معلومات وخبرات، وما يجب أن يصل إليه، وتحويل العلاقات الموجودة لفظياً إلى علاقات بصرية أو مكانية من خلال استخدام المنظمات الشكلية المختلفة، بهدف تنشيط عمليات التفكير، وما وراء المعرفة قبل وأثناء وبعد القيام بالأنشطة والعمليات المعرفية المختلفة، والمساهمة في التخطيط لتحسين

التحصيل، وتعميق الفهم، ومتابعة عمليات التعلم والتعليم، وحل المشكلات أولاً بأول، ومراقبة جوانب الدقة والخطأ في سلوك الطالب.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتي تتضمن مجموعة من الخطوات المنظمة والمرتبطة يتبعها الطالب أثناء دراسته (لدرس شرطي المرور، وعبد الله بن حذافة السهمي، والابتسام لغة القلوب) من كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي، وتتخلص في أربعة أعمدة، كل عمود يتطلب الإجابة عن سؤال حول المعرفة، فالعمود الأول (K) الذي يبدأ بها السؤال ماذا تعرف عن الموضوع؟ وتعد خطوة استطلاعية يستطيع بها الطلبة استدعاء ما لديهم من معلومات مسبقة حول الموضوع أو تتصل به يمكن الاستفادة منه في فهم الموضوع الجديد، والعمود الثاني (W) والذي يبدأ بها السؤال ماذا تريد أن تعرف عن الموضوع؟ الذي يرشد الطلبة إلى تحديد ما يريدون تعلمه وتحصيله من خلال هذا الموضوع أو ما يريدون البحث عنه واكتشافه، أما العمود الثالث (L) فيتطلب الإجابة عما تعلمه الطالب من معارف حول موضوع الدراسة ومدى استفادته منه. وهي تهدف إلى تصحيح المعتقدات الخاطئة لدى طلبة وإكسابهم المعرفة الصحيحة من خلال موازنة ما تم تعلمه بما كانوا يعتقدونه سابقاً، بالإضافة إلى الخطوة الأخيرة بقيام الطالب بعمل خرائط مفاهيمية حول موضوع الدراسة وتلخيصه، وهي بهذا تسهم في تنظيم التفكير وتلخيصه.

### مفهوم الفهم القرائي :

عرفها شحاته والسمان (2012) بأنه: عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثراً أو شعراً اعتماداً على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطاً يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص، وتنتهي بالفهم الإبداعي له، حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه.

وعرفها الحيلواني (2003) بأنها: عملية عقلانية تشمل قدرة القارئ على التعرف إلى الكلمات ومعانيها، وإدراك العلاقات والفقرات حتى يتمكن من فهم معنى القطعة القرائية، ومعرفة هدف الكاتب وموقفه، والتعرف على أسلوب وطريقة الباحث.

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه عملية تفاعل بين القارئ والنص تتجلى في القدرة على الفهم والمقارنة والاستنتاج والتعليل والحكم ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التحليل المعدّ خصيصاً من قبل الباحثة لهذا الغرض.

### التفكير التأملي:

وعرفه القطراوي(2010) بأنه: نشاط عقلي هادف يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية للكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية، ويُقاس بالاختبار التأملي لذلك.

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: نشاط عقلي هادف يقوم على تأمل المتعلم للمشكلة أو الموقف الذي أمامه، بحيث يرسم الخطط اللازمة لفهمه وتنفيذه حتى يصل إلى فهم واعٍ للمعاني، وقامت الباحثة بقياسه إجرائياً من خلال مقياس اختبار لمهارات التفكير التأملي .

### الصف السابع الأساسي:

هو المستوى السابع من التعليم الأساسي وفق السلم التعليمي المعتمد في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وتتراوح أعمار الطلبة فيه ما بين(12-13) عام (موقع وزارة التربية والتعليم الفلسطينية).

## الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

### 1.2. الإطار النظري

1.1.2. المحور الأول: استراتيجيات ما وراء المعرفة.

2.1.2. المحور الثاني: استراتيجية K.W.L.Plus.

3.1.2. المحور الثالث: الفهم القرائي.

4.1.2. المحور الرابع: التفكير التأملي.

### 2.2. الدراسات السابقة

1.2.2. المحور الأول: استراتيجيات ما وراء المعرفة.

2.2.2. المحور الثاني: استراتيجية K.W.L.Plus.

3.2.2. المحور الثالث: الفهم القرائي.

4.2.2. المحور الرابع: التفكير التأملي.

3.2. التعقيب على الدراسات السابقة.

## الفصل الثاني

### الإطار النظري والدراسات السابقة

#### 1.2 الإطار النظري

يُتّصف العصر الحالي بالتطور السريع والنمو العلمي الكبير في مجال العلم والتكنولوجيا، ويحتاج إلى متعلّم يمتلك قدرات عقلية عليا، يستطيع من خلالها مواكبة ذلك التطور، ولم تعد التربية مطالبة بنقل المعرفة العلمية للمتعلم، وتعليمه كيف يفكر فحسب وإنما أصبحت مطالبة بجعله يدرك طريقة تفكيره وكل تعلمه ويتحمل مسؤولية السيطرة والتحكم أثناء عملية التعلم، مما يؤدي لبناء متعلّم مفكر وليس متلقٍ للمعرفة، ولذا أصبحت التربية موضوع تساؤل بشأن دورها في إعداد المتعلم الذي يمتلك المعرفة وما وراء المعرفة، والقادر ليس فقط على التفكير بل التفكير في التفكير، أو ما وراء التفكير.

وفي هذا الفصل تستعرض الباحثة مراجعة للأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بمشكلة الدراسة والتي تمحورت حول: أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.Plus) في تنمية مهارة الفهم القرائي و التفكير التأملي، وقد قسّمت الباحثة أبعاد الدراسة لأربعة محاور:

المحور الأول: استراتيجيات ما وراء المعرفة.

المحور الثاني: استراتيجية (K.W.L.Plus).

المحور الثالث: الفهم القرائي.

المحور الرابع: التفكير التأملي.

## 1.1.2 المحور الأول: استراتيجيات ما وراء المعرفة

### ما وراء المعرفة المفهوم والدلالة:

ظهر مفهوم ما وراء المعرفة (Meta- Cognition) في بداية السبعينيات من القرن العشرين، ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي، ويفتح آفاقاً واسعة للدراسات التجريبية، وتطور الاهتمام بمفهوم ما وراء المعرفة في عقد الثمانينيات من القرن الماضي، وما يزال يلقي اهتمام الباحثين.

وورد مصطلح (Meta- Cognition) في اللغة بعدة ترادفات منها: ما فوق المعرفي، وما وراء المعرفة، الميتا معرفية، التفكير في التفكير، وما وراء الإدراك.

### وتوجد عدة تعريفات لما وراء المعرفة:

يعد مصطلح ما وراء المعرفة (Meta- Cognition) من المصطلحات المهمة التي ظهرت حديثاً على يد فلافل (Flavel)، وتناوله العديد من العلماء بالدراسة والبحث مثل براون (Brown) ، سميث (Smith)، باريس (Paris) وغيرهم، وتوصلوا إلى أهمية وضرورة الدور الذي يلعبه هذا المفهوم في تنمية التعلم الجاد والفعال.

ويرى (جوردن) أنّ مصطلح ما وراء المعرفة يشير إلى متابعة الذات وتنظيمها، والوعي باستخدام استراتيجيات التعلم، ويشير أيضاً إلى المعرفة عن المعرفة، وإلى التفكير بصوتٍ عالٍ، أو الحديث مع الذات، بهدف متابعة حل المشكلة ومراجعتها، زيادة على أنّ ما وراء المعرفة هو عمليات تحكم عليا، وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم، لأداء الفرد في حل المشكلة، ومهارات تنفيذية مهمتها توجيه مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة وصادراتها، وهو أيضا أحد مكونات الأداء الذكي ومعالجة الموضوعات (الهاشمي والدليمي، 2007).

وعرّف البركاتي (2008) ما وراء المعرفة على أنّها: مهارات معقدة تعدّ من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتقوم بمهمة السيطرة على نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة واستخدام القدرات المعرفية بفاعلية، وتنمو مع العمر والخبرة.

أما عبيد (2003) فعرف ما وراء المعرفة على أنّها : تأملات عن المعرفة أو التفكير فيم نفكر به ويرتبط هذا المفهوم بثلاثة صنوف من السلوك العقلي:



- 1- معرفة الشخص عن عمليات تفكيره ومدى دقته في وصف تفكيره وما يفكر به.
- 2- تحكم الشخص وضبطه الذاتي ومتابعته لما يقوم به عند انشغاله بعمل ذهني، مثل حل مشكلة معينة ومراقبة جودة استخدامه لهذه المتابعة في هدى وإرشاد نشاطه في حل هذه المشكلة.
- 3- مدى تأثر طريقة تفكير الشخص بمعتقداته وحسياته ووجدانياته فيما يتعلق بالمجال الذي ينشغل به ذهنه.

يتضح للباحثة من خلال استقراء التعريفات السابقة ما يأتي:

- 1- إنّ مفهوم ما وراء المعرفة لا يظهر في النشاط المعرفي المباشر الذي يمارسه الفرد لتحقيق هدفه، وإنما يظهر في كل نشاط عقلي من شأنه توجيهه، أو متابعة، أو تنظيم، أو رصد، أو تقويم، أو مراجعة، أو إدارة هذا النشاط العقلي المباشر، وهذه المهارات في مجملها هي مهارات ما وراء المعرفة.
- 2- تشير مهارات ما وراء المعرفة إلى وعي التلميذ وإدراكه لما يقوم بتعلمه، وقدرته على وضع الخطط المحددة للوصول إلى أهدافه، واختيار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار استراتيجيات جديدة، وقدرته على مراجعة ذاته وتقويمها باستمرار.

### مكونات ما وراء المعرفة

يرى العديد من التربويين أن ما وراء المعرفة تسعى إلى توعية المتعلم بما يستخدمه من أنماط تفكير في ضوء إدراكه لأساليب التحكم والضبط والسيطرة على عمليات التعلم أو توجيهه أو تنظيم هذه العمليات، وذلك من أجل فهم واستيعاب مضامين التعلم، وبذلك ترى أكسفورد (1996) أنّ ما وراء المعرفة تمرّ في ثلاث مراحل رئيسة وهي:

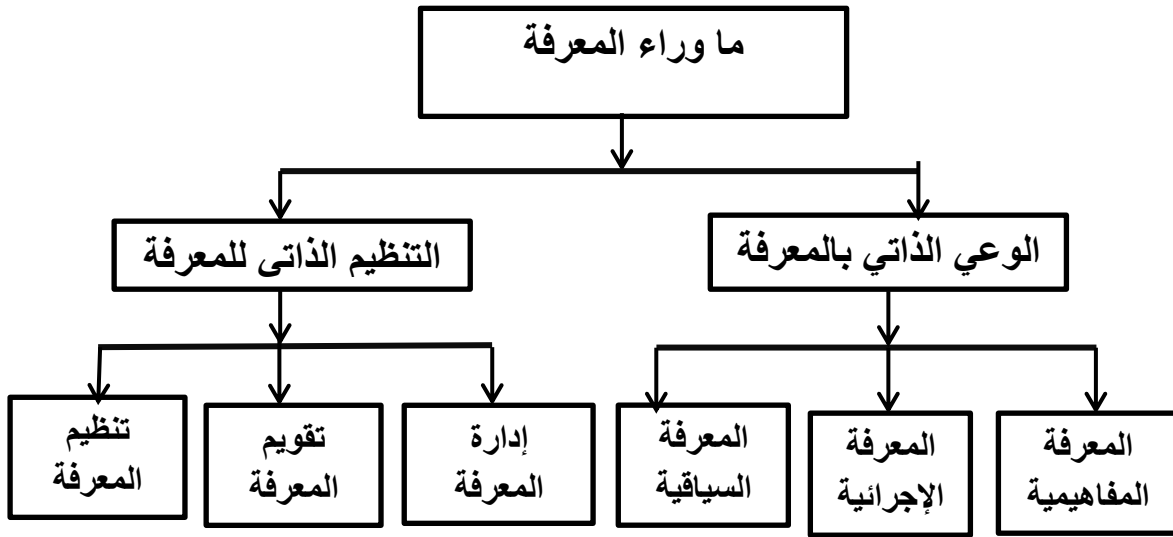
- 1- تركيز عملية التعلم: حيث يتضمن الربط بين ما هو جديد وما هو معروف من قبل، بحيث يكون لدى الشخص القدرة على الانتباه والاستماع الجيد، وتحليل الأفكار.
- 2- التنظيم والتخطيط للتعلم: ويعني هذا المكون بفهم موضوع التعلم، وتنظيم الجداول والبيئة المحيطة، وتحديد الأهداف العامة والخاصة، والبحث عن فرص لممارسة المهمة.
- 3- تقويم التعلم: ويتم فيه مراقبة عملية التعلم وتنظيمها، والتقويم الذاتي للتعلم.

ويحدد عفانة والخزندار (2004) مكونين رئيسيين لما وراء المعرفة هما:

1- الوعي الذاتي بالمعرفة.

2- التنظيم الذاتي للمعرفة.

والشكل (2.1) يوضح ذلك:



- الوعي بالمفاهيم. -إدراك خطوات. -الوعي بشروط. -تحديد استراتيجيات. -تعديل نمط. -إعطاء مخطط.
- الوعي بالمصطلحات. -معرفة نماذج. -إدراك أسباب. -وضع خطط. -تبديل استراتيجية. -تعديل نتائج.
- الوعي بالرموز. -معرفة حلول. -إعطاء مبررات. -بناء خطوات. -تحسين سياق. -توضيح أخطاء.
- الوعي بالقوانين. -معرفة تراكيب. -تحديد معايير. -إدراك علاقات. -التأكد من حل. -عمل معالجات.
- حل مشكلات. -تهيئة ظروف. -تنظيم تفكير.

الشكل (2.1) مكونات ما وراء المعرفة

ومن الشكل السابق نجد أن ما وراء المعرفة تتكون من مكونين:

#### المكون الأول: الوعي الذاتي بالمعرفة

يتضمن هذا المكون ثلاثة أنواع رئيسية من المعرفة وهي كما يأتي:

1- المعرفة المفاهيمية (Conceptual knowledge): وهذه المعرفة تتضمن عدة أنواع من المعارف وهي كما يلي:

- الوعي بالمفاهيم: ويعني ذلك معرفة المتعلم بالمفاهيم التي يتعامل معها وإدراكه لمكوناتها وعلاقة تلك المفاهيم فيما بينها.

- الوعي بالمصطلحات: وهي إدراك معنى المصطلحات العلمية أو الرياضية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو غيرها، والذي تعنيه تلك المصطلحات في مضمونها.

- الوعي بالرموز: وهي فهم وإدراك معنى الرموز المجردة وماذا تعني إذا جاءت ضمن مضمون معين، وهل تلك الرموز ذات مغزى أم لا؟.

- الوعي بالقوانين: ويقصد بذلك معرفة مكونات القانون سواء أكان في العلوم أو قانون وضعي إداري أو قانون دستوري أو غيره، ومعرفة علاقة هذا القانون بقوانين أخرى ذات صلة.

2- المعرفة الإجرائية (Procedural knowledge): وهذه المعرفة تتضمن أنواعاً مختلفة من المعارف وهي كما يأتي:

- إدراك خطوات: بمعنى معرفة المتعلم بالخطوات التي يتبعها في وصوله للهدف أو في حل مسألة رياضية ما، دون التطرق إلى الحل أو تنفيذ الخطة للوصول إلى الهدف، بل هي معرفة بإجراء شيء معين وليس تنفيذه.

- معرفة نماذج: أي إدراك أنواع معينة من الأشكال أو المخططات التي تتعلق بمضمون معين، وذلك من خلال الوعي بخطوات تكوينها أو تنظيمها.

- معرفة حلول: وهذه تؤدي إلى طرق الحل لمسألة أو مشكلة معينة سواء أكانت مسألة في العلوم أو مشكلة اجتماعية معينة، حيث يستطيع المعلم هنا إدراك خطوات الحل وأسلوب التعامل مع المشكلة.

- معرفة تراكيب: هذا يعني وعي المتعلم بكيفية تركيب جملة معينة أو رسم نموذج محدد أو بناء خطة معينة أو تركيب جهاز حاسوب، أي الوعي بخطوات البناء والتركيب.

### 3- المعرفة السياقية (Contextual Knowledge) : وتتضمن هذه المعرفة:

- الوعي بشروط: أي إدراك ظروف تعلم مشكلة معينة أو إعطاء شروط لحدوث تعلم أو سلوك معين، إذ لا يمكن لهذا السلوك ولهذا الموقف أن يحدث إذا لم يكن هناك ظروف أو شروط معينة لحدوثه.
- إدراك أسباب: إذ لا يمكن للمتعلم أن يفهم موقف معين إلا بإدراك أسباب معينة لوجود شيء ما.
- إعطاء مبررات: ويقصد بذلك وضع مبررات لحدوث ظاهرة معينة، وتوضيح نقاط الضعف في تلك الظاهرة أو الموقف، أي توضيح لماذا لم يتمكن المتعلم من حل مسألة.
- تحديد معايير: أي بمعنى وضع معايير أو وحدات للقياس، فمثلاً لكي يحدث تفاعل ما؛ ينبغي أن تتوفر معايير في مواد التفاعل حتى يحدث هذا التفاعل.
- حل مشكلات: بمعنى فهم المسألة أو المشكلة سواء كانت نمطية أو غير نمطية ومحاولة حلها باستخدام استراتيجية معينة، ونعني بالمشكلة النمطية هي التي مرت سابقاً على المتعلم ويستطيع أن يحلها بخطوات الحل في مسألة مشابهة.

### المكون الثاني: التنظيم الذاتي للمعرفة

ويشمل هذا المكون على ثلاثة أنواع من المعرفة وهي كما يأتي:

#### 1- إدارة المعرفة (Management of Knowledge): وتتضمن ما يأتي:

- تحديد استراتيجيات: أي اختيار استراتيجية محددة ذات قيمة وفائدة لإدارة المعرفة والتخطيط لها.
- وضع خطط: حيث تتطلب إدارة المعرفة وضع خطط لتنفيذ مهمة معرفية معينة.
- بناء خطوات: وهذا المستوى يتطلب تكوين مجموعة من الخطوات المرتبة لإنجاز مهمة معينة.
- إدراك علاقات: وهذا يعني فهم العلاقات القائمة بين الجوانب المختلفة للموقف المعرفي، فلا يمكن لمتعلم أن يعي المضامين المعرفية بدون أن يدرك تسلسل تلك المضامين والعلاقات القائمة بين مفاهيمها ومكوناتها.

- تهيئة ظروف: لكي يتم انجاز المهمة وإتقانها ينبغي أن تتوفر الظروف أو المناخ الصفي الملائم لتحقيق تلك المهمة.

2- تقويم المعرفة (Evaluation Knowledge): وتتضمن هذه المعرفة ما يأتي:

- تعديل النمط: وهذا يعني أن يقوم المتعلم بتعديل أسلوب تعلمه أو أنماط السلوك التي يستخدمها ومحاولة تغيير هذا النمط في ضوء مبررات مقنعة.

- تبديل استراتيجية: قد يرى المتعلم أنّ الاستراتيجية التي استخدمها في تحقيق أهداف لم تكن مفيدة في تنمية قدراته وفي تحسين مهارته تجاه مهمة معينة أو موقف محدد، فيلجأ المتعلم إلى تعديل تلك الاستراتيجية بأخرى أكثر فائدة.

- تحسين سياق: بعد أن يستخدم المتعلم أسلوب معين في طرح أفكاره في أسلوب محدد، ويجد أنّ هذا الأسلوب لم يكن مقنعاً أو معبراً فيلجأ إلى إعادة صياغة السياق بصورة أفضل باستخدام أسلوب معين في طرح المضامين الفكرية لتحسين سياق الموضوع ليصبح جذاباً أو مقنعاً.

- التأكد من حل: وهو أسلوب يستخدمه المتعلم للتأكد من صحة موضوع أو فكرة معينة أو فرضية خاصة، وذلك لإعطاء ثقة بالخطوات التي استخدمها.

3- تنظيم المعرفة (Regulation Knowledge): ويشمل هذا النوع من المعرفة ما يأتي:

- إعادة مخطط: في ضوء الكشف عن نقاط القوة والضعف ليستطيع المتعلم إعادة تنظيم المخطط أو الخطوات التي استخدمها في التعليم أو التفكير وذلك بعد أن يضع يده على أخطاء عدم وصوله إلى الأهداف المطلوبة.

- تعديل نتائج: يستطيع المتعلم تعديل نتائج معينة من خلال التغذية الراجعة المتوفرة في البيئة الصفية أو من خلال تعديل أسلوبه.

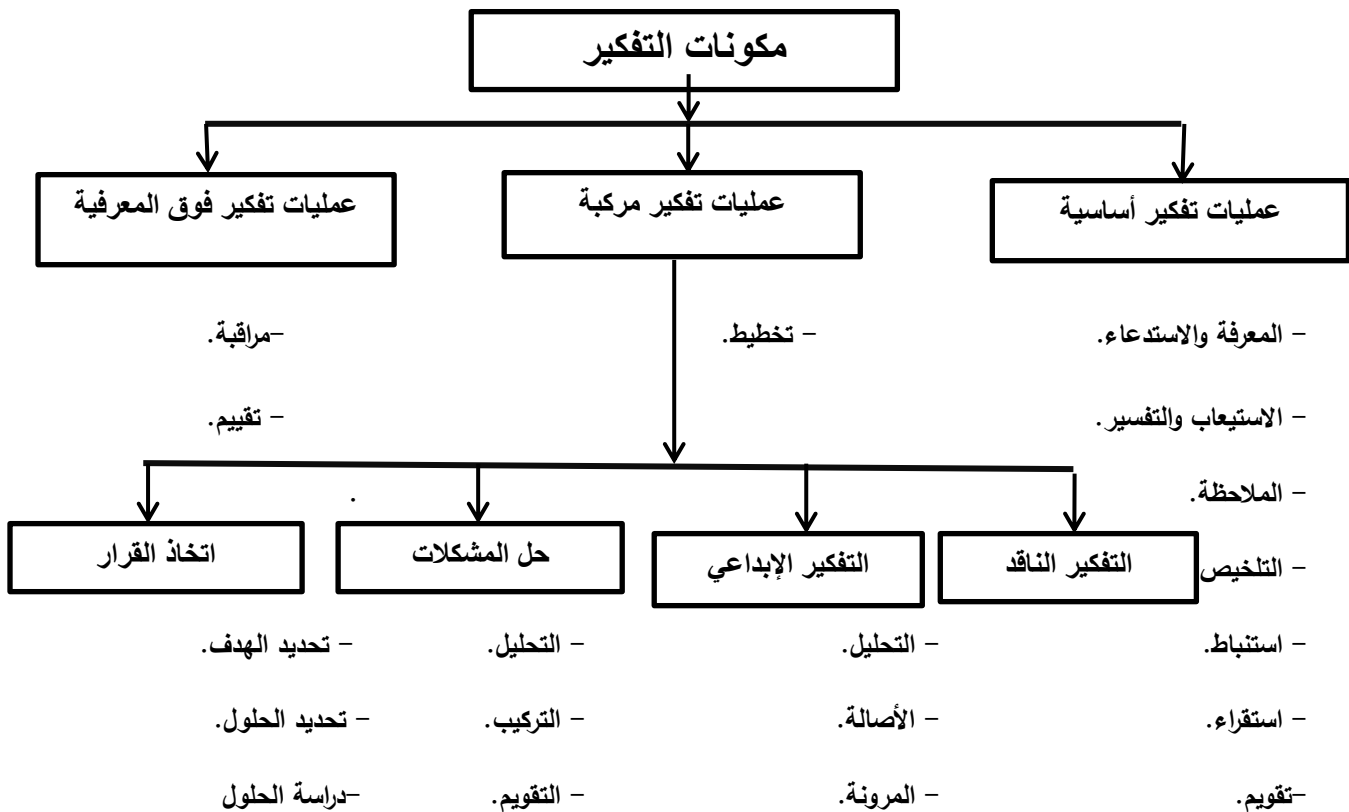
- توضيح أخطاء: ويعني ذلك توضيح الأخطاء وكيفية حدوثها: أين تحدث؟ ومتى تحدث؟ وذلك من أجل تلاشيها، والتخلص منها في تفكيره أو أساليب التعلم التي استخدمها.

- عمل معالجات: ويقصد بذلك إجراء معالجات فورية لخطوات التعلم أو لأنماط التفكير المستخدمة في حل مسألة علمية مثلاً وذلك يتم من خلال المتابعة والمراجعة.

- تنظيم تفكير: وهذا المستوى يعد أعلى مستويات ما وراء المعرفة وهذا يعني أن المتعلم ينظم تفكيره من حين لآخر بصورة شاملة، وذلك طبقاً للظروف والأحوال التي يمر بها.

وترى الباحثة أنه من الضروري أن يدرك المعلم والمتعلم استراتيجيات التعلم وطرق توظيفها في المواقف التعليمية ، والهدف المراد تحقيقه، وكذلك القدرة على التخطيط، والضبط الذاتي لسلوكه، وكذلك يجب على المعلم أن يشجع طلابه على القيام بالتخطيط والمراقبة والتقييم لأنشطتهم التعليمية المختلفة.

علاقة التفكير بما وراء المعرفة: الشكل التالي يوضح العلاقات بين مكونات التفكير وما يتفرع عنها من مهارات ( عفانة والخزندار، 2004).



الشكل (2.2) مكونات التفكير

يتضح للباحثة من الشكل السابق أن عمليات ما وراء المعرفة تعد إحدى مكونات التفكير وتتضمن عمليات التخطيط والمراقبة والتقييم، ولذا فإن التفكير في التفكير يعد من المراتب العليا لمكونات التفكير والتي تتضمن أنماط تفكيرية تستعين بأنماط تفكيرية أبسط منها في تقييم التفكير، وذلك من خلال التفكير وحل المشكلات وغيرها.

### استراتيجيات ما وراء المعرفة

تعتبر استراتيجيات ما وراء المعرفة من استراتيجيات التعلم التي تقوم على نمط من التدريس يسمح للمتعلم باستخدام مهاراته الخاصة في تطوير تعلم مستقل، حيث يربط المتعلم المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة ليكون التعلم ذا معنى، فيستطيع المتعلم الاعتماد على نفسه وتحمل مسؤولية تعلمه، وهذه الاستراتيجية عبارة عن إجراءات يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات المهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي، والتي يستخدمها المتعلم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات (Henson & Eller ,1999).

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

كما عرفها (عبد الوهاب، 2008) بأنها: الأداءات والسلوكيات التي يقوم بها المتعلم بمساعدة المعلم وتوجيهه لتحديد مدى معرفته وإدراكه ووعيه بالأنشطة والعمليات العقلية والقراءات قبل وأثناء وبعد التعلم لتذكر المعلومات وفهمها والتخطيط لذلك وحل المشكلات والتحكم في عمليات التفكير التي يقوم بها والتعبير عنها وتنمية التفكير التألمي.

ويعرفها (بهلول، 2004) على أنها : القدرة على استخدام الاستراتيجية المعرفية في تحسين ما نتعلمه من خلال صياغة أو وضع الأهداف والتخطيط وكتابة المذكرات والتكرارات والتدريب وتقوية الذاكرة والمقارنة للفهم والاستدلال والتنبؤ.

ويتضح للباحثة من خلال التعريفات السابقة أنها تتفق جميعها في أنها تعتبر ما وراء المعرفة من مهارات التفكير العليا، كما انها تساعد المتعلم في تخطيط ومراقبة وتقويم تعلمه أثناء التعلم.

وبناءً عليه تعرف الباحثة استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها: مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم لاكتساب المعرفة أثناء تعلمه وتحت إشراف وتوجيه من المعلم، حيث تؤكد على دور المتعلم الإيجابي وقدرته في تحمل مسؤولية تعلمه، من خلال استخدامه للمهارات التي يمتلكها في تنظيم تعلمه للمواقف الجديدة، ومراقبة وتقويم تعلمه، والقدرة على توظيف المفاهيم والحقائق الجديدة في إدارة وحل المشكلات.

### الأهمية التربوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة

أجمع التربويون على أنّ استخدام الطلبة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف التعلم المختلفة يساعد في توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير، فالسعي للمعرفة في ذاتها هدف يستحق التقدير وذلك من خلال استخدامها والاستفادة منها وإعطائها معنى، فاستخدام المعرفة لفهم القضايا تجعلها أكثر ارتباطاً بالتعليم، نظراً لأنّ التعليم ليس مجرد فهم مادة معينة والقدرة على استرجاعها أو القيام ببعض الاجراءات المتضمنة فيها، وإنما يجب أن يتضمن التعليم توسيع الخبرة وامتدادها وتمحيصها، ويتم ذلك عن طريق القيام بالعمليات العقلية والأنشطة التي تستثير التفكير المطلوب للامتداد بالمعلومات وتمحيصها (الشرييني والطناوي، 2006).

ويلخص إبراهيم (2005) المردودات التربوية للتفكير ما وراء المعرفي وما يمكن أن تسهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحقيقه فيما يأتي:

- تحسين قدرة الطلبة على الاستيعاب.
- تحسين قدرة الطلبة على اختيار الاستراتيجية الفعّالة والأكثر مناسبة.
- زيادة قدرة الطلبة على التنبؤ بالآثار المترتبة على استخدام إحدى الاستراتيجيات دون غيرها، وكذلك التنبؤ بالمخرجات أو الأهداف المطلوب تحقيقها.
- مساعدة الطلبة على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها، وتقييمها أثناء عملية التعلم.
- زيادة قدرة الطلبة على استخدام المعلومات، وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة.



- تحقيق تعلم أفضل من خلال زيادة القدرة على التفكير بطريقة أفضل.

- تنمية الاتجاه نحو دراسة المادة المتعلمة.

- تساعد الطلبة على تخطي الفجوة بين النظرية والتطبيق.

- استخدام المتعلم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في المواقف التعليمية المختلفة، هو أحد المتطلبات الأساسية للتفكير الابتكاري.

- يساعد استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة الطلبة في تأمل مصدر سوء فهمهم، وبذلك يصل الطلبة إلى درجة كبيرة من التحكم في مستواهم المعرفي بأنفسهم ولا يعتمدون كثيراً على تقييم المعلم.

وترى الباحثة أنّ استراتيجيات ما وراء المعرفة تؤكد على الدور الإيجابي للمتعم، وذلك يتضح من خلال تنمية قدرته على التخطيط، حيث يضع خطة لتحقيق أهدافه، والتنظيم حيث إدراك العلاقات بين المعلومات الجديدة والسابقة، ودمجها في بنيته المعرفية بطريقة منظمة، وتحديد ما يحتاجه من معرفة جديدة، وقيامه بتقويم ذاته ومراقبة مدى نجاحه، وهذا يؤدي إلى تنمية الوعي بالتفكير لديه.

### الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية و استراتيجيات ما وراء المعرفة

تختلف الاستراتيجيات المعرفية عن استراتيجيات ما وراء المعرفة، فالاستراتيجيات المعرفية تستخدم في مساعدة الفرد لتحقيق هدف معين، في حين أنّ الاستراتيجيات ما وراء المعرفة تستخدم في تأكيد أنّه قد تم تحقيق الهدف بالفعل، وقد تتداخل كل من استراتيجيات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في استراتيجية واحدة، مثل: استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.Plus)، فهي تعد استراتيجية معرفية أو ما وراء معرفية، حيث يعتمد ذلك على الهدف من استخدامها، ففي استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.Plus) يعرف الطالب أنّه لا يفهم أو لا يستوعب ما يقرأه (ما وراء المعرفة)، وهو أيضاً يعرف أنّه سوف يفهم النص القرائي جيداً إذا قام بعمل خريطة للمفاهيم وتلخيص للنص (معرفي) (إبراهيم، 2005).

والاستراتيجيات المعرفية مصممة أساساً لمساعدة الفرد في الوصول لهدفه المعرفي، في حين أنّ استراتيجيات ما وراء المعرفة تساعد الفرد بالشعور بالثقة الأكيدة في أنّه حقّق هدفه، فالاستراتيجيات المعرفية هي الطرق التي يقوم المتعلم من خلالها بتوجيه حضوره، وتعلمه، وتذكره، وتفكيره، أما

استراتيجيات ما وراء المعرفة فتكون من مستوى أكثر تعقيداً، وهي تلك الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم لتحديد أي نوع من أنواع الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها للحصول على أكبر قدر من المعلومات، واستراتيجيات ما وراء المعرفة هي استراتيجيات تسمح للمتعلم بتطوير وعيه بقدراته التعليمية الشخصية والعمليات التي يمكن من خلالها زيادة قدراته (الديب، 2012).

وترى الباحثة أنّ الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة متكاملة، ويعتمد كل منهما على الآخر، وأية محاولة لاستخدام إحداهما دون الأخرى لا يعطي صورة متكاملة عن الموضوع.

واستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تنمّي عمليات ما وراء المعرفة تساعد الطلبة في التعلم والتأمل فيما يتعلمونه من خلال استخدامها في عملية التعلم، عديدة ومنها: استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة، استراتيجية التساؤل الذاتي، استراتيجية علاقات السؤال- الجواب، استراتيجية المنظمات المتقدمة (التمهيدية)، استراتيجية (تنبأ- حدد - أضف-دون)، استراتيجية خطة ما قبل الدراسة، استراتيجية PSQ5R، استراتيجية التفكير بصوت عالٍ، استراتيجية العصف الذهني، استراتيجية النمذجة، استراتيجية التدريس التبادلي، استراتيجية التعلم التعاوني، الاستراتيجية البنائية، استراتيجية التلخيص، استراتيجية عمل الأشكال التوضيحية، استراتيجية خرائط المفاهيم، استراتيجية خرائط الشكل (V)، استراتيجية K.W.L (إبراهيم، 2005).

## 2.1.2 المحور الثاني: استراتيجية K.W.L.Plus

### نشأة الاستراتيجية وتطورها:

تعتبر استراتيجية K.W.L (ماذا أعرف، ماذا أريد أن اتعلم، ماذا تعلمت) من استراتيجيات ما وراء المعرفة، وترجع إلى جرهام ديتريك Dettrich Graham عام (1980) الذي استمد هذه الاستراتيجية من أفكار بياجيه (1964) وسمّاها استراتيجية تكوين المعرفة ثم جعلها ماسون Mason (1982) جزءاً من نمودجه لحل المشكلات (حافظ، 2008).

كما قامت دونا أوغل Donna Ogle عام (1986) في الكلية الوطنية للتعليم في (إيفانستون) بأمريكا ضمن برنامج التخرج للقراءة وفنون اللغة وتطوير تلك الاستراتيجية ووضعها في صورتها النهائية التي هي عليها الآن، ويندرج ضمن هذا النموذج تطوير القراءة النشطة للنصوص المفسرة،

لمساعدة المتعلمين في تفعيل وتطبيق معرفتهم السابقة من أجل فهم النص وتوظيفه بشكل ينسجم مع البناء المعرفي للمتعلم.

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

#### 1- خرائط المفاهيم Concept Map

#### 2- تلخيص المعلومات Summarizing Information ( الزهراني، 2011).

حيث تعتبر استراتيجية (K.W.L.Plus) إحدى الاستراتيجيات التي تزيد اليقظة العقلية Mental Fullness والتي ترفع من مستوى الوعي والتحكم والإدارة للعمليات العقلية المعرفية المختلفة.

ويقوم الطالب بهذه الاستراتيجية بالتوصل إلى المعرفة نفسه، وذلك عن طريق قيادة مجموعة من التساؤلات وهي: ماذا أعرف عن الموضوع؟، وماذا أريد أن أعرف عن الموضوع؟، وماذا تعلمت؟، وكيف أتعلم المزيد؟، والإجابة عن هذه التساؤلات يساهم في تعميق الفهم، وفي متابعة عمليات التعلم وحل المشكلات أول بأول، ومراقبة جوانب الدقة والخطأ في سلوك الأفراد.

وقد أشار العليان (2005) إنَّ استراتيجية (K.W.L) تتسم بالمرونة، بحيث يستطيع المعلم تكييفها بما يلائم الطلاب، وقد أضيف لها العديد من الخطوات الإضافية، وتعددت تسمياتها فسميت باستراتيجية ( الجدول الذاتي، والجدول الفهمي، والمخطط العقلي، وخرائط المعرفة، وتنشيط المعرفة السابقة، والتنظيمات المعرفية، والنمو المعرفي)، لذلك فإنَّ المتتبع للأدبيات التخصصية في مجال الدراسات التربوية يلاحظ العديد من المفاهيم والتعريفات لاستراتيجية (K.W.L).

وعرّفها علي (2007) بأنّها: إحدى استراتيجيات التدريس الفوق معرفي وسميت باستراتيجية ( بناء المعنى) وتقوم على مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد عملية التذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات والتفكير وباقي العمليات العقلية المعرفية الأخرى وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم.

ويعرفها عطية (2009) على أنها استراتيجية من الاستراتيجيات المهمة ذوات الأثر الفعال في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وتستخدم في تعليم القراءة، ويقوم التعليم فيها على أساس تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلم واستثمارها في عملية التعلم الجديدة، حيث أنّ المعرفة السابقة تعد نقطة الارتكاز والانطلاق التي يقوم عليها التعلم الجديد ويرتبط بها، ويرى إبراهيم (2005) أن استراتيجية K.W.L هي استراتيجية تعلم واسعة الاستخدام، تهدف إلى تنشيط معرفة المتعلم السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة التي يتعلمها.

أما عن الاستراتيجية المستخدمة في هذه الدراسة فكانت الخطوات الثلاث الرئيسة لاستراتيجية K.W.L بالإضافة إلى ما قامت به دونا أوغل (Doona Ogle) وكار (Carr) في عام (1987 م) بتطوير الاستراتيجية بإضافة خطوتين مهمتين لها تسهم في تطوير تفكير الطالب، وهذه الإضافة تتمثل في خريطة المفاهيم وتلخيص المعلومات، وسميت هذه الاستراتيجية (K.W.L.Plus).

كما عرفها الزهراني (2011) بأنها إحدى استراتيجيات بناء المعنى (البنائية)، فيها يُبنى المعنى عن طريق المتعلم من خلال التفاعل بين المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة الموجودة في الذاكرة، وبالتالي فهي تمكّن الفرد من الفهم العميق للمعرفة، وتزيد من فرص التأمل الذاتي في المعرفة السابقة، وربطها بقوة بالمعرفة الجديدة ليكون بذلك معرفة بنائية أكثر مقاومة للنسيان أو الفقد.

ويمكن تعريف استراتيجية (K.W.L.Plus) على أنها إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، حيث تعتبر استراتيجية واسعة الاستخدام، وتهدف إلى تنشيط معرفة الطلاب السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة، حيث تنقسم إلى أربعة مكونات وهي:

K:What I already know?	ماذا اعرف مسبقاً؟
W: What I want to learn?	ماذا اريد أن اتعلم؟
L: What I Learned?	ماذا تعلمت؟

Plus: خطوتين مهمتين تتمثل في عمل خرائط مفاهيم للموضوع (Concept Map) ثم القيام بتلخيص المعلومات التي تعلمها الطالب (Summarizing Information) (الجليدي، 2009).

وبالنظر إلى التعريفات السابقة يتضح أنّ استراتيجية (K.W.L.plus) تقوم على أساس النظرية البنائية التي تستند على المعرفة السابقة للمتعلم، وربطها بالمعلومات الجديدة، وبالتالي تساعد المتعلم في أن يتقن أبعاد موضوع الدراسة بدقة شديدة، وتزيد من قدرة المتعلم على طرح الأسئلة والتفكير الابتكاري بطريقة أفضل، وقد أضافت الدراسة الحالية إلى الخطوة الرابعة (تكوين الطالب خرائط مفاهيم وتلخيص المعلومات) والذي يرمز لها بالرمز (Plus)، وذلك ليتناسب مع أهدافها في تنمية مهارة الفهم القرائي.

وفي ضوء التعريفات السابقة، يمكن تعريف استراتيجية (K.W.L.Plus) في الدراسة الحالية إجرائياً بأنها: مجموعة من الخطوات التعليمية المتسلسلة التي تقوم على طرح تساؤلات عما لدى طالب الصف السابع الاساسي من خبرات حول مهارات الفهم القرائي، وما الذي يريد تعلمه، وما يجب أن يصل إليه، وذلك بهدف تنشيط عمليات التفكير والإسهام في تنمية مهارة الفهم القرائي ومهارات التفكير التأملي قبل وأثناء وبعد القيام بأنشطة متنوعة في مجموعات تعاونية وقيام كل مجموعة بتكوين خارطة مفاهيمية حول الموضوع ثم تلخيص الموضوع.

من خلال العرض السابق يتضح للباحثة ما يأتي:

أنّ استراتيجية (K.W.L.Plus) استراتيجية مرنة يمكن لمعلم اللغة العربية توظيفها بما يلائم طلابه ومنهجها وذلك بإضافة خطوات إضافية إليها، وتوجد نماذج مختلفة من استراتيجية (K.W.L.Plus) وضعها الباحثون لتحقيق أهدافهم البحثية يمكن الاستفادة منها، وهي ثلاث جميع المراحل، وإنّ هذه الاستراتيجية تؤكد على نشاط المتعلم في تكوين المعنى وذلك يزيد من أهميتها ويكسبها مميزات .

### مميزات استراتيجية (K.W.L.Plus)

تتميز استراتيجية (K.W.L.Plus) بمميزات عديدة، تشجّع المعلمين على استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة، ومن هذه المميزات ما ذكره علي (2007) :

أ- تساعد في وعي المتعلم بذاته والمعارف التي يمتلكها ويحتاجها.

ب- تساعد في استيعاب المادة الدراسية.

ج- تؤكد على مهارات التفكير فيما وراء المعرفة المتمثلة في التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي.

د- تهدف إلى البحث عن معلومات جديدة وباستمرار.

ونظراً لما تتميز به هذه الاستراتيجية من مميزات تجعل المعلم والمتعلم يشركان في العملية التعليمية بفاعلية ونشاط، فإنه لا بدّ من تحديد الخطوات التي يجب أن يتبعها كل منهما أثناء استخدامه لاستراتيجية (K.W.L.Plus)، والتي تتضح من خلال الآتي:

### خطوات استراتيجية (K.W.L.Plus)

تتمثل خطوات استراتيجية (K.W.L.Plus) كما حددها كل من أبو جادو ونوفل (2010)، والهاشمي والدليمي (2008)، وعطية (2009)، في الآتي:

1- مرحلة الإعلان عن الموضوع، وفيها يعلن المعلم عن موضوع الدرس بذكر عنوانه، وكتابته في أعلى السبورة مع بيان الأطر الواضحة له.

2- مرحلة عرض جدول العمل، حيث يقوم المعلم برسم الجدول السابق على السبورة، ويذكر المتعلمين بالعمليات التي تقتضيها هذه الاستراتيجية وكيفية التعامل مع كل حقل من حقول الجدول.

3- تحديد أسلوب الدراسة، ويفضل أسلوب المجموعات على الأسلوب الكلي فإذا اختار المعلم أن يوزع المتعلمين على مجموعات يجب أن يسمي أفراد كل مجموعة.

4- مرحلة ما قبل عرض الموضوع، ويرمز لها بالرمز (K) للدلالة على ما يعرفه المتعلم عن الموضوع، وتهدف هذه المرحلة الاستطلاعية إلى مساعدة المتعلمين في تذكر ما يعرفونه عن الموضوع من معلومات وبيانات سابقة، وذلك بتنشيط معرفتهم، واستدراج أفكارهم، وبيوجه المعلم المتعلمين للمشاركة في مناقشة أفكارهم السابقة، وبعدها يدون المتعلمون ملاحظاتهم، وأفكارهم الرئيسية في العمود الأول من الجدول.

5- مرحلة تحديد ما يراد تعلمه: ويرمز لها بالرمز (W)، فبعد أن يذكر المتعلمون ما يعرفونه عن الموضوع ينتقلون إلى تحديد ما يريدون تعلمه وذلك من خلال تحديد أهداف الموضوع، وصياغتها

على شكل أسئلة يريدون الإجابة عنها بعد دراسة أو في أثناء دراستهم للموضوع وكتابتها في العمود الثاني من الجدول.

6- مرحلة القراءة أو عرض الموضوع ودرسته بشكل متعمق، حيث يقوم المتعلمون بتفحص الموضوع مستفيدين من خبراتهم السابقة كأساس ينطلقون منه، ومن الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها كموجة لمسار تفكيرهم ودراستهم بوصفها أهدافاً يسعون إلى تحقيقها.

7- مرحلة ما بعد العرض أو القراءة: ويرمز لها بالرمز (L) وتتمثل في طرح التساؤل التالي: ماذا تعلمت عن الموضوع؟ فبعد دراسة الموضوع يطلب المعلم من المتعلمين تدوين ما تعلموه من معارف وما اكتسبوه من خبرات في العمود الثالث من الجدول الذاتي ومن المحتمل أن يتعلموا معلومات إضافية خارجية عن نطاق الأسئلة التي طرحت؛ لذا تدون في العمود الثالث أيضاً.

8- يلخص المتعلم ما تعلمه في خريطة مفاهيمية، أو خريطة ذهنية، كعملية تقييمية للاستراتيجية ويرمز لها بالرمز (Plus).

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

10- مرحلة تأكيد التعلم، حيث يطلب المعلم من المتعلمين ما يأتي:

أ- تلخيص أهم ما تعلموه من الموضوع.

ب- تحديد مجالات الاستفادة مما تعلموه.

ج- تقديم عرض شفهي لما تعلموه.

وحدد جنيفر كونر (Jennifer, 2006) خطوات استراتيجية (K.W.L) فيما يأتي:

أ- اختيار النص أو الموضوع المراد تدريسه.

ب- وضع جدول أو مخطط K.W.L حيث يصمّمه المعلم على السبورة أو على شفافية، وينبغي أن يمتلك كل متعلم هذا المخطط لتسجيل المعلومات، وفيما يلي مثال لمخطط (K,W,L).

(L)	(W)	(K)
.....	.....	.....

ج- يسأل المعلم المتعلمين كنوع من العصف الذهني عن الكلمات والمصطلحات والعبارات التي ترتبط بالموضوع، وتلك المعلومات أو المعرفة يتم تدوينها في العمود (K) (What do we know)

، وبعد أن ينتهي المتعلمون من ذلك يتم مناقشتهم فيما كتبوه ودونوه في العمود (K).

د- يسأل المعلم المتعلمين عما يريدون معرفته عن الموضوع ويتم تسجيل هذه الأسئلة في العمود (W) (What do we want to know)، ويقوم المعلم بسؤال المتعلمين لتشجيعهم على توليد الأفكار لتدوينها في (W) مثل ماذا تريد أن تتعلم عن هذا الموضوع؟

هـ- بعد أن يقرأ المتعلمون النص يقومون بتدوين ما تعلموه في العمود (L) (What have we learned?) حيث ينبغي أن يبحث المتعلمون عن إجابات للأسئلة التي دونوها في العمود (W) وذلك إما أثناء القراءة أو بعدها، كما يشجع المعلم المتعلمين الكتابة في العمود (L) ما وجدوا له أهمية، وذلك للتمييز بين إجاباتهم عن الأسئلة وما كان لديهم من أفكار عن الموضوع سابقاً.

و- مناقشة المعلومات التي سجلها المتعلمون في العمود (L).

ز- تشجيع المتعلمين للبحث عن إجابات للأسئلة التي قاموا بتدوينها في العمود (W) والتي لم يجب عليها النص.

ومن خلال استعراض خطوات استراتيجية (K.W.L.Plus) يتبين للباحثة أنها:

- تنشط المعرفة عن طريق العصف الذهني، وجعلها نقطة ارتكاز للمعرفة الجديدة.



- تشجع المتعلمين على التعلم الذاتي والاعتماد على أنفسهم، والتفكير قبل وأثناء وبعد الدرس، والبحث، والقراءة مما يزيد من فهم وإدراك المتعلمين لأبعاد الموضوع.

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

- 1- تحديد الموضوع المراد تدريسه وفق استراتيجية K.W.L.Plus.
- 2- رسم مخطط استراتيجية K.W.L.Plus على السبورة، وتوضيح كيفية تعبئة المخطط.
- 3- تقسيم الطلبة إلى مجموعات دراسية، وتسمية كل مجموعة باسم خاص بها.
- 4- توزيع المخطط على الطلبة والذي يتضمن خطوات الاستراتيجية.
- 5- استثارة عقول الطلبة، ومناقشة الطلبة فيما يعرفونه سابقاً عن الموضوع، ثم تسجل المعلومات في العمود الأول (K)، بهدف ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الحالية كما أكدت على ذلك النظرية البنائية، من أن المعلومات السابقة هي الأساس في التعلم.
- 6- سؤال الطلبة عما يريدون معرفته لتشجيعهم على طرح الأفكار، ويقوم الطلبة بتسجيل ما يريدون معرفته عن الموضوع في العمود الثاني (W).
- 7- توزيع صحائف للطلبة تتضمن الموضوع المراد دراسته كأوراق نشاط على مجموعات الطلبة، ويمكن عرض الموضوعات باستخدام جهاز L-C-D.
- 8- توجيه الطلبة إلى قراءة الموضوع وتسجيل المعارف والمعلومات التي يتم التوصل إليها في العمود الثالث (L) والتي تعتبر إجابات للأسئلة التي وضعها الطلبة في العمود الثاني.
- 9- يقوم الطلبة بمقارنة ما تعلموه في الحقل الثالث (L) بما كانوا يرغبون في تعلمه في الحقل الثاني (W)، وذكر الأسئلة في العمود الثاني (W) التي لم تتم الإجابة عليها في العمود الثالث (L) وتوجيه الطلبة للبحث عن إجابات لها من المصادر الأخرى.
- 10- يقوم الطلبة بمقارنة المعلومات المتعلقة في العمود الثالث (L) بالمعلومات التي دونوها في العمود الأول (K)، وذلك بهدف تعديل الأفكار والمفاهيم التي كانت لديهم قبل التعلم الجديد.

11- يلخص الطلبة ما تعلموه من الموضوع في خريطة مفاهيمية كعملية تقييمية للاستراتيجية.

12- يكتب الطلبة ملخصاً للموضوع الدراسي.

### مهارات استراتيجية K.W.L.Plus

تتضمن استراتيجية الجدول الذاتي بوصفها من استراتيجيات ما وراء المعرفة ثلاث مهارات رئيسة هي:

1- التخطيط: وهو أن يكون للمتعلم هدف ما موجه ذاتياً، أي يكون لديه خطة واضحة، لتحقيق الهدف المنشود، وتتضمن هذه المهارة الأسئلة الآتية: ما طبيعة المهمة القرائية؟ وما هدفي الذي أسعى إلى تحقيقه؟ وما المعلومات التي احتاجها؟ وكم من الوقت والموارد احتاج؟.

2- المراقبة ( التحكُّم الذاتي ): وتمثِّل آلية اختبار الذات، لمراقبة تحقيق الهدف، وهي القدرة والرغبة في تنظيم القدرات العامة للمتعلم، لتتلاءم مع عناصر الموقف أو متطلباته، وتتضمن الأسئلة الآتية: هل لدي فهم واضح لما أفعله؟ وهل للمهمة القرائية معنى؟ وهل أبلغ أهدافي؟ وهل يتعيَّن علي إجراء تغييرات؟.

3- التقييم: تتضمن قدرة المتعلم على تقييم إمكاناته وقدراته في ضوء ما توصل إليه من نتائج في أثناء أداء المهمة القرائية، ومراجعته جوانب القوة والضعف التي وقع فيها، وتتضمن الأسئلة الآتية: هل بلغت هدفي؟ وما الذي نجح لدي؟ وما الذي لم ينجح؟ وهل سأعمل بشكلٍ مختلفٍ في المرّة القادمة؟ (جواد وعباس، 2013).

### دور المعلم في استراتيجية K.W.L.Plus

يلعب المعلم دوراً أساسياً في تنفيذ استراتيجية (K.W.L.Plus)، ويعتمد نجاح هذه الاستراتيجية على الدور الذي يقوم به المعلم تجاه تلاميذه في تنفيذ الاستراتيجية ومدى معرفته لهذا الدور، وقد حدد البركاتي (2008) هذا الدور كما يأتي:

1- توجيه المتعلمين نحو قراءة الموضوع، ومن ثم سؤال أنفسهم السؤال الآتي: ( ماذا أعرف عن الموضوع؟) مع ضرورة مساعدتهم في توليد أكبر قدر من الأسئلة مع التقدم في استخدام الاستراتيجية.

2- متابعة زيادة الأسئلة، وذلك بحساب الوقت الملائم لمقدار تنمية طلاقة المتعلمين، فكلما زاد عدد الأسئلة التي يضعها كل متعلم، مع تقدم الوقت في زمن قصير أعطت الاستراتيجية فعالية أكثر.

3- ضرورة تكرار الأسئلة مع المتعلمين أثناء استجاباتهم حتى تثبت المعلومة، ولا تتكرر الأسئلة مع متعلمين آخرين.

5- قبل القراءة، على المعلم أن يسأل المتعلمين ( ما الذي تريدون معرفته عن الموضوع؟) ويحصل على ( خمسة أو ستة ) أفكار ويكتب الأسئلة حولها.

6- في مرحلة القراءة وبعد أن يضع المتعلمون سؤال ( ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع؟) هنا يبدأ المعلم بتوجيه المتعلمين بوضع الهدف لأنفسهم من القراءة، وضرورة البدء بصياغة الأسئلة بصيغة العموم.

7- يتم وضع علامة " \* " بقرب الفكرة التي أكدها النص أثناء القراءة.

8- بعد ذلك يتيح المعلم الفرصة للمتعلمين ما بين ثلاث إلى خمس دقائق، يقرأ المتعلمون النص، ويقومون بملء العمود الثالث من الجدول ( ما الذي تعلمته عن الموضوع؟) ويمكن عمله كنشاط منزلي.

ويضيف الجليدي(2009) أن دور المعلم في هذه الاستراتيجية هو دور الموجه والمرشد الذي يستطيع بأسلوبه التربوي أن يوجه مجموعة من الأسئلة للطلاب يستطيع من خلالها أن يستثير أفكارهم ومعلوماتهم مع قيامه بتسجيل جميع الأفكار مراعيًا في ذلك معايير العصف الذهني، ولعل من أبرزها قبول جميع الأفكار المتعلقة بالموضوع وعدم إغفالها، وعلى المعلم أن يجعل طلابه وحدة واحدة في صفهم الدراسي، أو يقوم بتقسيمهم إلى مجموعات صغيرة يوزون معرفتهم السابقة عن الموضوع، ثم يقوم بكتابة جميع ما ذكره في جدول K.W.L أو يجعل الطلاب هم الذين يقومون بكتابتها.

وترى الباحثة أن دور المعلم في هذه الاستراتيجية يتحدد بالآتي:

1- تحديد معارف الطلبة السابقة كمنطلق للتعلم الجديد.

2- تنظيم معارف الطلبة باستخدام مخطط الاستراتيجية.

3- تصحيح التصورات البديلة لدى الطلبة من خلال مقارنة ما تم تعلمه بما كانوا يعتقدونه سابقاً.

4- تشجيعهم على طرح أفكار جديدة والتأكيد على مشاركة أكبر عدد ممكن من الطلبة.

5- استثارة فضولهم المعرفي عن طريق المناقشة وأسلوب العصف الذهني وتحفيزهم .

6- تعزيز الأفكار الجيدة، وتقديم التغذية الراجعة للاستفادة من تعلمهم.

7- غرس قيم إيجابية كالتعاون بين أفراد المجموعة، والتنافس بين المجموعات في عرض نتائج تعلمهم.

### دور المتعلم في استراتيجية (K.W.L.Plus)

على الرغم من أهمية دور المعلم من خلال ما سبق، إلا أنّ المتعلم هو المحور الأساس في هذه الاستراتيجية ويقوم بدور رئيس لاكتساب المعرفة وتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة.

وقد أورد عطية (2009) أن التعلم بهذه الاستراتيجية يقتضي توزيع جدول على الطلبة يتضمن عدة حقول كل حقل يخصص لمرحلة من المراحل السابقة وهو كالاتي:

ماذا أعرف عن الموضوع؟ (k)	ماذا أريد أن أعرفه عن الموضوع؟ (w)	ماذا تعلمت من الموضوع؟ (L)	الحصول على المزيد من المعلومات
.....	.....	.....	.....

ويطلب من المتعلمين ملء الجدول السابق وذلك كما يأتي:

- يملؤون الحقل الأول بما يعرفونه عن الموضوع.

- يملؤون الحقل الثاني بما يريدون معرفته عن الموضوع.

- بعد دراسة الموضوع يملؤون العمود الثالث بما تعلموه من الموضوع.

- يقارنون ما تعلموه بما أرادوا أن يتعلموه.

- يقارنون ما تعلموه بما كانوا يعتقدون، فإن وجدوا خطأ فيما اعتقدوه سابقاً يدخلون التعديلات اللازمة عليه في الحقل الأول.

كما يذكر الموسوي (2013) أن العبء الأكبر عند استخدام استراتيجية (K.W.L) يقع على المتعلم، فهو الذي يقوم بالتساؤل، والاستجواب الذاتي قبل وبعد وأثناء عملية التعلم، فيجب أن يكون لديه دافعية للتعلم، ولتحقيق ذلك لا بد أن تتوفر فيه مجموعة من الصفات الآتية:

- 1- يتعاون مع زملائه.
- 2- يتميز بالنشاط والحركة.
- 3- يبذل في تعلمه وعمله.
- 4- يتأثر من أجل التعلم.
- 5- يتميز بالدافعية العالية ويتعلم باستمتاع تعلماً ذا معنى وقيمة.
- 6- يتميز بالواقعية.
- 7- موضوعي حيث يحكم على الموضوع من خلال الحقائق، والمعلومات، والأدلة، والبراهين، وليس من خلال آرائه الشخصية، أو آراء الآخرين.
- 8- يهتم بالتغذية الراجعة.
- 9- يفضل التفكير الإيجابي الشبكي على التفكير النمطي.
- 10- يتفاعل بإيجابية مع ذاته ومع الآخرين.
- 11- يوظف المعرفة التي توصل إليها في مجالات مختلفة ومتعددة.

من خلال ما سبق يتضح أن للمتعلم دوراً إيجابياً في استخدام استراتيجية (K.W.L.Plus) يتمثل في التخطيط للأهداف، وتنظيمها، ومتابعة تسلسلها، وتحقيقها، ومراقبة ذاته ومدى نجاحه للوصول إلى الهدف، وتقويم الأخطاء والعقبات التي تواجهه، وكل هذا من خلال تنشيط المعرفة السابقة وربطها

بالمعرفة الجديدة وممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة، مما يحقق لاستراتيجية (K.W.L.Plus) دوراً كبيراً في تنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات التفكير التأملي يتضح هذا الدور من خلال الآتي:

### علاقة استراتيجية (K.W.L.Plus) في تنمية مهارة الفهم القرائي والتفكير التأملي

بالنظر إلى ما سبق عرضه حول استراتيجية (K.W.L.Plus) مفهوماً، وأهميتها، وخطواتها، يتضح أنها تسهم بدور مهم في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير التأملي، حيث تمرّ استراتيجية (K.W.L.Plus) بخطوات متعددة قبل الوصول إلى المهارات المستهدفة تنميتها، تبدأ بمرحلة التهيئة عبر المواقف والخبرات والمعرفة السابقة وتجعلها نقطة انطلاق لأفكار وحلول واقتراحات، ثم وضع التساؤلات والبحث عن إجابات لها من خلال الجماعات التعاونية والحوارات والمناقشات والأنشطة المختلفة، فينتقل الطالب دون تلقين إلى فهم وإدراك لمهارات الفهم القرائي ومهارات التفكير التأملي بحيث يكون قادر على إدراكها وفهمها وجعلها سلوكاً لفهم النصوص الأدبية ، إنّ استراتيجية (K.W.L.Plus) وتنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير التأملي مرتبطتان لأنهما يعتمدان على (شغل العقل) في المقام الأول.

### 3.1.2 المحور الثالث: الفهم القرائي

القراءة تبدأ بحاسة البصر، ثم ترتقي إلى مستويات مختلفة من التفكير، فهي عملية تفسير للرموز اللفظية المكتوبة، وهي نتيجة للتفاعل بين الرموز المكتوبة التي تمثل المهارات اللغوية والخبرات السابقة للقارئ، وفي عملية القراءة يحاول القارئ أن يعطي معاني جديدة للكلمات المكتوبة وذلك بحسب المستوى اللغوي (طعيمة، 2001)، ومعنى هذا أنّ القراءة عملية نشطة إيجابية تتطلب من القارئ مستويات مختلفة من الفهم، وبهذا فالهدف من القراءة هو تنمية القدرة على الفهم القرائي، وذلك من أسمى أهداف تعليم القراءة؛ بل إنّ الفهم القرائي يعد ذروة مهارات القراءة، وأساس جميع العمليات القرائية.

حيث يعد الفهم القرائي من أساسيات تعليم القراءة، فلا أهمية للقراءة دون فهم؛ حيث إنّ التدريس الجيد للقراءة يعتمد على الفهم، ونتيجة لذلك نلاحظ اهتمام الباحثين على مرّ العصور بتنمية الفهم القرائي، وفيما يأتي عرض للفهم القرائي من حيث مفهومه، وأهميته، وأساسه، وعملياته، ومستوياته، ومهاراته، وواقعه في مدارسنا.

## مفهوم الفهم القرائي

الفهم هو غاية القراءة، وكغيره من الوظائف اللغوية فإنه لا يمكن إدراك هذه الغاية باللغة المكتوبة إلا إذا تم التحكم في بعض الميكانيزمات النوعية للفعل المعجمي، ولتخيل هذه الميكانيزمات والعلاقة التي تدخل ضمن غاية القراءة يمكن ذكر المثال الخاص بالمشي، فلا يخطر ببال أحد القول أنّ الذي ينقص الطفل الذي لا يستطيع المشي هو الغاية من هذا النشاط، ومن البديهي أن ما يعاب عليه هو الحفاظ على توازن رجليه بوضع رجل أمام الأخرى لإتباع مساره، هذا دون الاهتمام الواعي بما تقوم به قدميه.

ونفس الشيء فيما يخص القراءة فالراشد الذي باستطاعته أن يقرأ ثم فقد هذه القدرة بسبب إصابة دماغية فإنه لم يفقد الغاية من القراءة لكنه فقد الميكانيزمات التي تسمح له باستغلال قدراته لهذه الغاية وفي هذه الحالة هي ميكانيزمات التعرف على الكلمات (Sprenger LCH, 1996).

لقد قدمت عدة تعاريف للفهم القرائي فقد عرّفها نهابة (2013) بأنه: فهم الطالب للنص في أثناء القراءة من حيث الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي.

ويعرفه شحاته والسمان (2012) بأنه: عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثراً أو شعراً اعتماداً على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات، والجمل، والفقرات، ربطاً يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويندرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص، وتنتهي بالفهم الإبداعي له، حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه.

وعرّف قاسم والمزروع (2009) أنّ الفهم القرائي: هو عملية استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهو الغاية الأساسية من القراءة، ويحدث أثناءها في الغالب تفاعل بين طرفين هما القارئ وكاتب النص، وتبدأ عملية الفهم القرائي في ذهن القارئ بفك رموز الكلمات المكتوبة وصولاً إلى تفاعل خلفية القارئ المعرفية، وربطها بالنص للوصول إلى مغزى النص أو رسالة الكاتب.

وتستنبط الباحثة من خلال التعريفات السابقة أنّ الفهم القرائي يحتوي على العديد من المهارات والعمليات العقلية، ويعتمد الفهم القرائي على التفاعل الإيجابي بين القارئ والنص المكتوب، ويعتبر الفهم القرائي عملية تفكير؛ حيث يعتمد على إعمال تفكير الطالب من خلال تحفيزه على حل

المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية، ويساعد الفهم القرائي الطلاب على تثبيت المعلومات التي اكتسبوها من قراءتهم لمدة طويلة؛ لأنه يعتمد على فهم النص والتفاعل بينه وبين القارئ.

وتُعرّف الباحثة مهارات الفهم القرائي إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: مجموعة المهارات التي ينبغي أن يتقنها الطلبة وتقاس بالدرجة المتحققة لطالب الصف السابع في اختبار مهارات الفهم القرائي ( تفسير المفردات والتراكيب، وتعرف الأحداث الرئيسة من النص المقروء، واختيار عنوان مناسب للنص المقروء، وإصدار الأحكام) المُعد لهذه الغاية.

### أهمية الفهم القرائي

للفهم القرائي أهمية كبيرة، إذ يُعدّ أمراً حيوياً في عملية القراءة، والغاية الرئيسة من تعليمها؛ فلا فائدة من القراءة بلا فهم، ونتيجة لذلك نلاحظ اهتمام الباحثين بتنمية مهاراته، ابتداءً من الصفوف الدنيا في المراحل الدراسية المختلفة، وانتهاءً بمراحل التعليم العليا.

ويؤكد الشنطي (1994) أهمية الفهم القرائي بقوله: إنّ الفهم هو ثمرة القراءة وهدفها المرجو، فالقارئ الذي يفهم ما يقرأ يكون أدائه جيداً في الغالب، بينما تزداد أخطاء القارئ إذا كان فهمه لما يقرأ ضعيفاً.

ويتفق مدكور (2010) مع ذلك بقوله: إنه من دون هذا الفهم لعملية القراءة، فإنّها تصبح عملية لا قيمة لها للفرد أو للمجتمع، خاصة في عصر العولمة والكوكبة، وما يصاحبها من مفاهيم سياسية واقتصادية، وثقافية وأخلاقية، يندر فيها السمين، ويشيع فيها كل غث ومرذول.

والفهم القرائي هو أداة المعلمين لإعداد طلاب قادرين على انتقاء ما هو جميل، في عصر اتّسم بتطور عملية التعليم، فهو وسيلة المتعلم للتقدم في جميع مراحل الدراسة، وإثراء أفكاره، وحل مشكلاته؛ حيث أشار عبد الحميد (2000) إلى ذلك بقوله: يعدّ الفهم مطلباً أساسياً وضرورياً في القراءة، ولا يقتصر الفهم في القراءة على مادة دراسية بعينها، بل إنّ الفهم يشمل كل المواد الدراسية من لغة عربية، ورياضيات واجتماعيات وغير ذلك.

ويشير عبد الوهاب (2008) إلى أهمية الفهم القرائي بقوله: إنّ الفهم القرائي يعدّ البنية الأساسية التي ينطلق الطالب من خلالها إلى تعلم واستيعاب موضوعات اللغة العربية، وكذلك موضوعات المواد الدراسية الأخرى بدرجات متفاوتة وفق درجة تشبعها بالعامل اللغوي، لذا يظل تنمية مهارات الفهم



القرائى هدفأ من الأهداف الأساسية التى يسعى المربون وعلماء اللغة وعلماء النفس إلى تحقيقها دوماً لدى المتعلمين فى كل المراحل التعليمية.

ويرى فضل الله (2001) أن فهم المقروء ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، وإكسابه لمهارات النقد بموضوعية، وتعويدته على إبداء الرأي وإصدار الأحكام المقرونة بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحقة الجديد لمواجهة ما يصادفه من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع.

وترى الباحثة من خلال ما سبق أن أهمية الفهم القرائى يعكس الأثر الإيجابى على مجتمع وذلك من خلال إنّه يعزز الأفراد جوانب الإبداع والابتكار فى مجتمعهم، ويساهمون فى حل مشكلاته عن طريق الاستفادة من خبراتهم المختلفة التى تسهم فى حل مشكلات مجتمعهم، ويساعد الفهم القرائى على إبقاء التعلم الناتج عن الفهم فى ذاكرة المتعلم فترة أكبر من التعلم عن طريق الحفظ.

### أسس الفهم القرائى

يعتمد نجاح الفهم القرائى على مدى الالتزام بالعديد من الأسس والعوامل المعينة على فهم المقروء، التى إن تملكها القارئ يكون قد وصل إلى فهم قرائى جيد.

فقد أورد كل من حبيب الله (2000)، وسلام (2004)، والدليمى والوائلى (2005) عدد من أسس الفهم القرائى منها ما يأتي:

1- دافعية القارئ المناسبة، وخلفيته السابقة عن مهارات الفهم القرائى.

2- وعى القارئ بالاستراتيجيات اللازمة لتفسير النص، وفهم معناه.

3- وعى القارئ بالعملية العقلية التى تمكنه من الفهم.

4- توظيف السياق فى فهم معنى المقروء.

5- مراعاة الوقت الذى يحتاجه القارئ لقراءة نص معين (سرعة القراءة).

6- مستوى فهم القارئ لتحقيق الهدف من القراءة.

7- استثمار طاقات القارئ وتفعيلها للوصول إلى الفهم.

8- تحديد استراتيجية الفهم المناسبة التي يستخدمها القارئ؛ لزيادة قدرته على الفهم القرائي.

9- تحديد هدف القارئ وطبيعة الهدف المراد تحقيقه؛ لأنّ الهدف من القراءة يحدد المهارة القرائية.

10- المستوى القرائي للقارئ وثروته اللغوية.

11- المعرفة السابقة بموضوع النص، فالقارئ يستخدم معرفته السابقة في فهم المعرفة الجديدة،

فالاختلاف في الفهم القرائي مرده إلى تباين الاهتمام بالموضوع الذي يحتويه.

وهناك عدة أمور ترى الباحثة أنّه ينبغي على المعلم مراعاتها لكي تتم الاستفادة من هذه الأسس منها:

1- تحديد الهدف الذي يسعى المعلم لتحقيقه لطلبته من دروس القراءة

2- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

3- استخدام الاستراتيجية المناسبة للتدريس، التي تعتمد على دور الطالب الفعّال في العملية التعليمية.

### عمليات الفهم القرائي

الفهم القرائي عملية تتدرج تحتها عمليات فرعية تتداخل فيما بينها وتتفاعل: لتؤثر كل عملية في نجاح

الأخرى، مما يوضح مدى التداخل والتشابك فيما بينها، يختص بعضها بالقارئ، وبعضها يختص

بالنص المقروء، وبعضها مشترك بين القارئ والنص (بصل، 2013).

ولتأكيد التفاعل بين عمليات الفهم القرائي أوردت سلطان (2006) خمس عمليات للفهم القرائي:

1- العمليات الجزئية: وهي عبارة عن اختيار وحدات صغيرة من الجملة للتذكير بها، وهي تهتم بفهم

الفكرة، واختيارها من الجملة، وتذكرها، وتتضمن عمليتين فرعيتين هما:

- التركيب، أي : تركيب الكلمات مع بعضها لتكوين جمل صحيحة.

- الاختيار الجزئي.

2- العمليات التكاملية: تُعني باستنتاج العلاقات بين أجزاء الجملة، وتتضمن ثلاث عمليات فرعية:

- العائد : مثل ( الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة).
- الروابط: العلاقات التي تربط بين أجزاء الجملة مثل (السببية، والتمييز، والتأكيد).
- الاستنتاج: استنتاج معلومات من علاقات الجمل؛ لتكوين روابط غير مصرح بها.
- 3- العمليات الكلية: تُعني بتحديد طريقة تنظيم النص القرائي، وتلخيصه.
- 4- العمليات التفصيلية المكملة: وتختص بتقديم استنتاجات غير مقيدة بهدف الكاتب، وتتضمن خمس عمليات فرعية:
  - افتراض ما سيحدث.
  - الإكمال بمعلومات سابقة معتمدة على خلفية القارئ المعرفية.
  - التصور الذهني الذي يختص بالتعبيرات المجازية، والتعبيرات الحقيقية.
  - الاستجابة الانفعالية للمقروء.
  - مستوى استجابات التفكير مثل: التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.
  - العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف على اختيار القارئ للاستراتيجية المناسبة، وتقويمها، وتعديلها؛ ليمارس القراءة بطريقة يستطيع من خلالها السيطرة على درجة فهمه.
- ويشير الدليمي؛ الوائلي(2005) إلى تصنيف "بلوم" لعمليات الفهم القرائي في قائمة أنماط السلوك، أهمها:
  - 1- التعليل: وهي محاولة إقناع القارئ نفسه بالأفكار التي قرأها في النص.
  - 2- حل المشكلة: وهي محاولة القارئ إيجاد حلول للتساؤلات التي تظهر له أثناء قراءته للنص.
  - 3- تشكيل المفهوم: وهي العمليات الذهنية التي يقوم بها القارئ؛ ليكون قادراً على تطبيق المعرفة في النص، وإعادة تشكيل مخزونه المعرفي.
  - 4- التعرف على علاقة السبب بالنتيجة في النص المقروء.

## مستويات الفهم القرائي

للفهم القرائي مستويات مترابطة ومتداخلة مع بعضها البعض، منها مستويات عليا، ومنها مستويات دنيا، تدرج تحت كل مستوى مجموعة من المهارات الملائمة له، ويرى عطية (2006) أنّ الغاية من تحديد مستويات الفهم القرائي ومهاراته هي تبسيط فهمها ومناقشتها، وتسهيل مهمة المدرس في إعداد أهداف تعليم القراءة، وفي التدريب على استخدام طرائق التدريس في الفهم القرائي، وصياغة أسئلة تعليم القراءة في ضوء تلك المهارات.

وذكر عجاج(1998) أنّ مستويات الفهم القرائي تمثل تفسيراً آخر للتفاعلات بين عمليات الفهم القرائي، ويرى أنّها تأخذ بُعدين أساسيين: بُعداً أفقياً، وبُعداً رأسياً؛ فالبعد الأفقي يتناول فهم الكلمة، والجملة، والفقرة، والأفكار العامة والتفصيلية، أما البُعد الرأسي فيتناول مستويات الفهم المختلفة: فهم المعنى الحرفي، وفهم المعنى الضمني، وفهم ما بين السطور، والاستنتاج، والنقد، والتفاعل، والابتكار. من هنا يتضح لنا أن الفهم القرائي تضمن مستويات مختلفة، منها المستوى الأفقي، والمستوى الرأسي، ويمكن استعراض تلك المستويات كما أوردها الظنحاني(2011).

### أولاً: مستويات الفهم الأفقي

- فهم معنى الكلمة.
- فهم معنى الجملة.
- فهم معنى الفقرة.
- فهم الوحدات الأكبر (الموضوع أو النص).



الشكل (2.3) المستويات الأفقية للفهم القرائي

## ثانياً: مستويات الفهم الرأسي

- مستوى الفهم الحرفي.
- مستوى الفهم النقدي.
- مستوى الفهم الإبداعي.
- مستوى الفهم الاستنتاجي.
- مستوى الفهم التذوقي.

أما أبو لبن؛ وخلف الله (2010) فقد قسما مستوى الفهم الرأسي إلى المستويات الآتية:

### مستوى الفهم المباشر ( الحرفي )

ويعني فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات والأحداث فهماً مباشراً كما ورد ذكرها صراحة في النص، وهو الأساس الذي تُبنى عليه المستويات الأخرى.

### مستوى الفهم الاستنتاجي

ويقصد به فهم الطالب للمعاني الضمنية العميقة التي لم يصرح بها الكاتب بشكل مباشر، وأيضاً قدرته على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار والقيام بالتخمينات والافتراضات لفهم النص المقروء.

### مستوى الفهم الاستيعابي

وهذا المستوى من الفهم يعني قدرة الطالب على فهم المحتوى جيداً ثم تصنيفه وتنظيمه في إطار فكري معين يتناسب مع طبيعة النص نفسه، على أن يتم الترتيب حسب الأهمية.

### مستوى الفهم التطبيقي

ويعني القدرة على تطبيق المعلومات الواردة في النص في مجالات أخرى جديدة، والقدرة على استخدام المقروء في حل المشكلات.

### مستوى الفهم النقدي

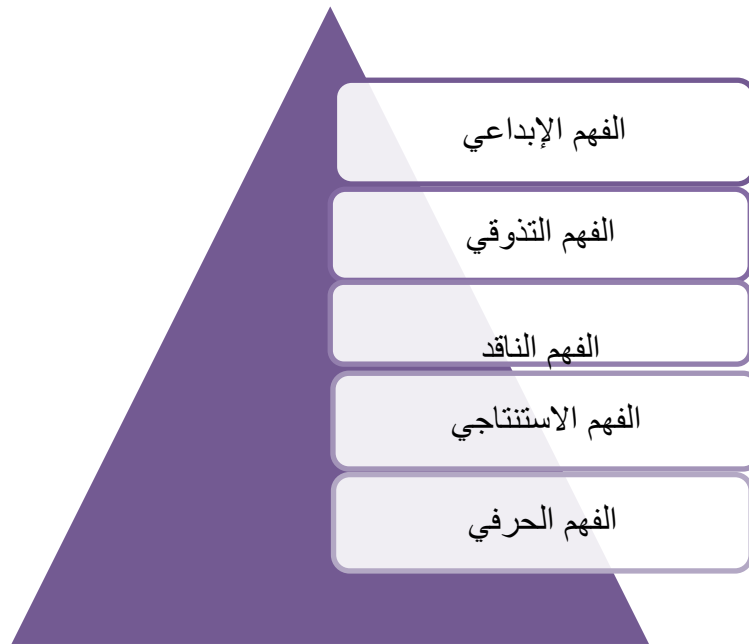
ويعني قدرة الطالب ومهارته في إصدار الحكم على المادة المقروءة؛ من حيث اللغة والدلالة والوظيفية، ثم تقويمها من حيث الجودة والدقة وقوة التأثير على القارئ، وذلك وفق معايير مناسبة ومضبوطة.

## مستوى الفهم التدقيقي

ويعني قدرة الطالب على اكتشاف مشاعر الكاتب والتعبير عنها من وجهة نظره بأسلوب لغوي معبر.

## مستوى الفهم الإبداعي

ويقصد بهذا المستوى قدرة الطالب على ابتكار أفكار جديدة واقتراح اتجاه أو مسار فكري جديد، حيث يبدأ الطالب مما هو معروف من حقائق ومعلومات، لكنه يرى لها استخدامات جديدة وغير تقليدية، أو يرى بينها علاقات متميزة.



شكل (2.4) المستويات الرأسية للفهم القرائي

## مظاهر الاستيعاب المفاهيمي:

إن الفهم العميق يتضمن أبعاداً معرفية وعقلية مثل الشرح والتفسير، وأبعاد وجدانية كالفهم ومعرفة الذات، مما يُوضح أن الفهم لم يقتصر على التحصيل فقط، بل يمتد لتشمل جوانب أخرى من شخصية المتعلم بحيث تؤثر في أدواته وممارساته اليومية، وبالنظر إلى أبعاد الفهم العميق أو الاستيعاب المفاهيمي فقد حددت أبعاده في ستة مستويات ذكرها كل من (جابر، 2003، كوجك وآخرون، 2008) وهي:

## 1- التوضيح Explanation

قدرة المتعلم على تقديم أوصافاً متقنة للأحداث والظواهر والحقائق والبيانات وإيجاد جوهر الموضوع واستخراج الأفكار الرئيسية فيه والتعبير عنه بإيجاز ووضوح.

وترى الباحثة أن المقصود بالتوضيح " بأن يستطيع المتعلم تبسيط المفهوم أو الحدث ويقدم المعنى بلغته الخاصة وتقديم شرح للمفاهيم المقدمة لهم بلغتهم الخاصة.

## 2- التفسير Interpretation

قدرة المتعلم على الوصف ذو المعنى لما يتعلمه من موضوعات وإجراء الاستدلالات واستخلاص الاستنتاجات، وتشير كوجك وآخرون أن مظهر التفسير الهدف منه توضيح أهمية الموضوع.

وترى الباحثة أن المقصود بالتفسير " قدرة المتعلمين على تقديم تفسيرات ذات معنى حول الظواهر بحيث يستطيع تحديد الأسباب التي أدت إلى نتائج معينة".

## 3- التطبيق Application

يتمثل في قدرة المتعلم على استخدام المعرفة بشكل فعال في مواقف جديدة، وتشير كوجك وآخرون أن القدرة على التطبيق تعني تمكن المتعلم من استعمال ما لديه من معرفة حول موضوع معين بكفاءة، وبخاصة في مواقف جديدة ومتنوعة. فعندما يفهم الفرد الموضوع أو الفكرة المطروحة أو الفكرة المطروحة يصبح قادراً على أن يجيب: أين وكيف يمكن استعمال هذه المعرفة أو المهارة التي تعلمتها؟.

وترى الباحثة بأن التطبيق يتمثل في قدرة المتعلمين على استخدام ما تعلموه بكفاءة وربط ما تعلموه في حياتهم.

## 4- اتخاذ منظور Eerspective

قدرة المتعلم على تكوين وجهات نظر ناقدة ومستبصرة لما يطرح عليه من موضوعات وأفكار حيث تشير إلى أن مستوى الفهم يتمثل في قدرة الفرد على استيعاب فكرة، أن هناك وجهات نظر مختلفة حول الموضوعات، ويدرك أن هناك أكثر من إجابة لكل سؤال، وهناك أكثر من حل لكل مشكلة حيث

ينظر للإجابات والآراء نظرة تحليلية ويتميز التلاميذ الذين وصلوا إلى هذا المستوى من الفهم بأنهم كثيرو الأسئلة، وكثيراً ما يعترضون على بعض الأفكار ويعبرون عن وجهة نظرهم بشجاعة اعتماداً على فهمهم العميق للموضوع.

وترى الباحثة اتخاذ المنظور يتمثل من خلال اطلاع الطالب على آراء ناقدة ليرى الصورة الكاملة.

## 5- المشاركة الوجدانية/ التعاطف Empathy

قدرة المتعلم على الإدراك بحساسة، وأن يضع نفسه مكان الآخر لإدراك العالم من وجهة نظر هذا الآخر، وتسمية كوجد وآخرون بفهم مشاعر الآخرين حيث يركز في هذا المستوى على الآخرين حيث يحاول الفرد أن يضع نفسه مكان الآخر، ويحاول أن يتخيل طريقة تفكيره ويشعر بمشاعره، ويفكر من وجهة نظره.

وتعرفه الباحثة بأن يكون لدى المتعلم المقدرة للدخول لعالم الآخرين والاحساس بهم.

## 6- المعرفة عن الذات Self- Knowledge

قدرة المتعلم ووعيه الذاتي على تحديد ما يفهمه وما لا يفهمه من أفكار وموضوعات، وكيف تؤدي أنماطه في التفكير وأفعاله إلى الفهم المستنير. وتضيف كوجك وآخرون أن الفرد في هذا الوجه يصل لمستوى الحكمة، فيعرف قدراته وعيوبه وتحيزاته في فهم أو تفسير أي موضوع. كما يكتشف كيف تؤثر أنماط تفكيره على فهمه للأمور. وتضيف بأن هذه المرحلة من أهم أوجه الفهم؛ بسبب أنها تتطلب أن يكون الفرد موضوعياً وواعياً لما يفهمه، ليتمكن من تعرف نقاط ضعفه وتكون لديه الشجاعة لمواجهتها والعمل على تغييرها.

## مهارات الفهم القرائي

الفهم القرائي مهارة تتضمن العديد من المهارات التي يجب إتقانها، وترتبط تلك المهارات بالعديد من المستويات التي يبدو في ظاهرها التنوع والتعدد، وقام العديد من الباحثين بتوزيع هذه المهارات على مستويات عليا ودنيا، ووضعوا تحت كل مستوى مجموعة من المهارات المناسبة له؛ بحيث يسهل للمعلم مهمة تدريس هذه المهارات.



وفي ضوء أهمية الفهم القرائي كونه يمثل أهم مهارات القراءة، ذكر مجاور (2000) أن المختصين في القراءة يصنفون مهارات الفهم في المدرسة الثانوية بأساليب مختلفة، ومن بعض هذه المهارات التي تظهر في جميع القوائم ما يأتي:

1- القدرة على اختيار المادة .

2- القدرة على فهم العلاقات بين الأجزاء، وبين كل جزء وآخر، وبين الأجزاء والأفكار الرئيسة.

3- الوصول إلى النتائج.

4- شرح أهداف الكاتب.

5- تقييم المقروء.

6- مقارنته مع مادة من مصادر أخرى.

7- تطبيق ما تُرى على المشكلات الحاضرة والمستقبلية.

وبناء على ما تم عرضه من تصنيفات في ضوء المستوى الأفقي نستنتج أن التصنيف الأفقي لمهارات الفهم القرائي تدرج حسب المادة المقروءة، وتتميز بوضوحه، ولكنه في الوقت ذاته لم يصل إلى المستويات العليا لمهارات الفهم القرائي فقد انتقد التدوق، والإبداع، ومن خلال ما تم عرضه من تصنيفات متعددة لمستويات الفهم القرائي ومهاراته، نجد أنّ هناك اختلافاً في تصنيف عدد المستويات بين الباحثين، فمنهم من اكتفى بتصنيفها إلى ثلاثة مستويات، ومنهم من صنفها إلى أربعة، أو خمسة مستويات، وذهب البعض الآخر إلى تصنيفها إلى أنماط، أو خمسة مستويات، وذهب البعض الآخر إلى تصنيفها إلى أنماط، وبالرغم من هذا الاختلاف فإننا نلاحظ وجود اتفاق بين عدد من الباحثين على مستوى التصنيف الرأسي؛ فهو لا يقتصر على المستويات الدنيا للفهم القرائي إنّما جمع بين المستويات الدنيا والعليا للفهم القرائي، وبناء على ذلك يمكننا القول: إنّّه لا يمكن عزل هذه المهارات عن بعضها البعض؛ كونها تدور في فلك واحد، وهذا ما أكدّه جاد (2003) بقوله: والمتأمل في مستويات الفهم القرائي، أفقية كانت أم رأسية يجد أنّ هناك علاقات تبادلية فيما بينها، فالتعلم يحتاج إلى فهم الكلمات والجمل ليفهم الفقرة، بمعنى أنّه لا بد أن يتقن مهارات الفهم المباشر أولاً ليصل إلى ما هو أعلى منه من المهارات الرئيسة للفهم القرائي، ومن خلال فهمه لمعنى الكلمة والجمله يستطيع

أن يربط بين الجمل، ويتعرّف على الأفكار الرئيسية، والجمل المفتاحية والفقرات، وهذا يستدعي معرفة العلاقات بين الجمل، وربط الأسباب بالنتائج، ومعرفة هدف القارئ، وفهم ما بين السطور، ومعرفة اتجاهات الكاتب وتفسيرها ونقدها.

### واقع الفهم القرائي في مدارسنا

أنّصف تدريس القراءة في المدارس بالانمطية التي اقتضت قراءة الطالب للدرس قراءة صامتة، والتعرّف على الكلمات ونطقها دون الاهتمام بفهم طبيعة عملية القراءة، التي لا تقتصر على تعرّف الكلمات وكيفية نطقها نطقاً سليماً، إنّما تمتد إلى المستويات العليا من الفهم كالتمييز بين الحقيقة والرأي، وإدراك القيمة الإيحائية للكلمات، أو اقتراح حلول لمشكلات جديدة.

أكد ذلك شحاتة (2000)؛ حيث ذكر أنّ أمر تدريس القراءة هيّن جداً، فما هو إلا أن يأمر المدرس الطلبة بإخراج كتبهم ويبدووا في قراءة موضوع يُعيّنه لهم، وكثيراً ما يُكرّرون الفقرة الواحدة عدة مرات بقصد الإجابة، فيصاب الطلبة بالملل من هذا التكرار، وتتقطع صلتهم بفكرة الموضوع، ويكاد عمل المعلم يقتصر على شرح بعض الألفاظ اللغوية أو التراكيب الصعبة. أما تحليل القطعة، وبيان ما تحتويه من أفكار، ومناقشة هذه الأفكار ونقدها والتعليق عليها، وما وراء العبارات من معاني بعيدة وتجارب ووقائع تاريخية وتقاليد اجتماعية فلا يكاد يحفل لها المدرس، حتى إنّ كثيراً ما يُهمل مطالبة الطالب بتلخيص ما قرأ، بل إنّ كثيراً من المعلمين ينتهز حصة القراءة ويصرف زمنها في تطبيقات شفوية على قواعد اللغة؛ حرصاً منه على نتائج الامتحان، وبذلك تغفل الغايات المقصودة من درس القراءة.

كما أشار شحاتة (2000) إلى أن طريقة تدريس القراءة تركز على أداء المعلم الذي يقرأ الدرس كله، ثم يقرأ الطلاب الدرس فقرة فقرة، ثم يقوم المدرس بطرح بعض الأسئلة عن معاني المفردات والأفكار، ويناقشها مع الطلاب دون أن يعطي الطلاب الفرصة الكافية للتعامل مع النص القرائي، والتفاعل مع مضمونه، وإعمال العقل فيه بالتحليل والموازنة والاستنباط. فدور الطالب ونشاطه أثناء تعلّم القراءة- في الطريقة المعتادة لتدريس القراءة- محدود، وهو سلبي يعتمد اعتماداً كاملاً على المعلم في التوصل إلى الأفكار ومعاني بعض المفردات.

وقد أرجعت دراسة قاسم؛ والمزروعي (2009) ضعف مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين إلى: استخدام طرق تقليدية في تدريس القراءة، تُركّز على مهارات التعرف والأداء الصوتي من خلال القراءة الجهرية، وإغفال التدريب على اكتساب مهارات الفهم القرائي من خلال التعلم النشط والاستراتيجيات الحديثة، التي تسهم في تنميتها لديهم.

ولا يختلف واقع تدريس القراءة في فلسطين عنه عن بقية الدول العربية حيث أكدت الغامدي (2010) أن واقع تدريس القراءة لا يدل على أنها تلقى العناية التي تستحقها، أو أنه يُستخدم في تدريسها استراتيجيات تساعد على إكساب المتعلمين مهارات الفهم القرائي والتفاعل مع المقروء.

ويتضح للباحثة مما سبق أنّ سير حصة القراءة في مدارسنا يتم بصورة آلية لا روح فيها؛ مما يؤدي إلى ملل الطلبة، وغياب الدافع لديهم إلى الإنصات في الحصة؛ فيتحول بذلك درس القراءة إلى درس ممل.

ولمحاولة تحسين واقع الفهم القرائي في مدارسنا ينبغي على المعلمين توجيه الاهتمام بالطلبة، وذلك من خلال استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تركز على إيجابية الطلبة، وتفعيل دورهم النشط في العملية التعليمية، مما يؤدي إلى زيادة وعي الطلبة بالمادة المقروءة والتفاعل معها.

كل ما سبق يدل على أهمية مهارات الفهم القرائي، والتي تهدف الدراسة الحالية إلى تنميتها لدى طلبة الصف السابع الأساسي من خلال استراتيجية (K.W.L.Plus).

#### 4.1.2 المحور الرابع: التفكير التأملي

يعد تنمية التفكير بشتى أنواعه بمثابة الأدوات التي يجب أن يزود بها الطالب حتى يتمكن من التعامل بكفاءة وفعالية مع المعلومات والمتغيرات التي يأتي بها في المستقبل ومن هنا يكتسب التعليم من أجل التفكير وتنمية المهارات أهمية متزايدة كحاجة أساسية لنجاح الطالب وتطور المجتمع ويعد تنمية التفكير وخاصة التأملي من أهداف تدريس اللغة العربية وذلك على اعتبار أنّ التفكير التأملي يجعل الطالب يخطط دائماً ويراقب ويُقيّم أسلوبه والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار، ويقوم التفكير التأملي على تأمل وتمعن الطالب في كل ما يعرض عليه من معلومات وهذا بدوره يُبقي أثراً كبيراً للتعلم في عقل المتعلم وهذا يؤكد على التعلم ذي المعنى وهو جوهر ما تركز عليه استراتيجيات التدريس الحديثة في اللغة العربية.

## تعريف التفكير

يعرف التفكير بمعناه العام أي الاصطلاحي بأنه نشاط ذهني أو عقلي يختلف عن الاحساس والإدراك ويتجاوز الاثنين معاً (مجيد، 2008).

ويعرفه الخليلي (2005) بأنه التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما، قد يكون هذا الغرض هو الفهم، أو اتخاذ القرار، أو التخطيط أو حل المشكلات أو الحكم على الأشياء أو القيام بعمل ما أو الاحساس بالبهجة أو الخيال الجامع أو الانغماس في أحلام اليقظة.

ويعرف أيضاً بأنه العملية الذهنية التي يتم بواسطتها الحكم على واقع الأشياء وذلك بالربط بين واقع الشيء والمعلومات السابقة عن ذلك الشيء مما يجعل التفكير عاملاً مهماً في حل المشكلات (عبيد وعفانة، 2003).

ويعرف جروان (2002) التفكير بأنه سلسلة من النشاطات غير مرتبة التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير خارجي ويتم استقباله عن طريق واحد أو أكثر من الحواس الخمس، بحثاً عن معنى في الموقف أو الخبرة.

في ضوء ما سبق يتبين أنّ التفكير نشاط عقلي يقوم به الفرد، بحيث يدرس أبعاد المشكلة، ويحلّها ويدرك العلاقة بينها، ثم يدرس المعلومات أو الإمكانيات المتاحة، وينظمها، ويحاول إدراك العلاقة بينها وبين خبراته السابقة من جهة، وبين هذا كله والهدف الذي يريد الوصول إليه من جهة أخرى، وتكرر المحاولة إلى أن يدرك الفرد هذه العلاقة فيتخطى العائق، ويصل إلى الهدف، ويحل المشكلة.

## أنماط التفكير

تتفق أغلب المراجع المختصة بالتفكير على وجود عدة أنماط من التفكير رغم أن هناك أنماطاً تتداخل مع بعضها البعض، وهناك من يذكر أنماطاً من التفكير على نحو كما يلي:

- التفكير الملموس: ويدور حول أمور ملموسة تُرى وتسمع ويحس بها من قبل الفرد، بحيث تدور حول ملموسات، فيتعامل معها الفرد كما تظهر له.

- التفكير المجرد: هو تجريد العلاقات من الأشياء الموجودة في البيئة الخارجية واستخدامها، للوصول إلى تنظيمات أخرى.
- التفكير الموضوعي العلمي: ويتعلق بالحقائق التي تتعلق بعالمنا والمشكلات ذات الوجود الفعلي الموضوعي، ويقوم هذا على ثلاثة أركان أساسية هي (الفهم، التنبؤ، التحكم).
- التفكير الناقد: يشتمل على إخضاع المعلومات التي لدى الفرد لعملية تحليل وفرز وتمحيص؛ لمعرفة مدى ملاءمتها لما لديه من معلومات أخرى ثبت صدقها أو ثباتها.
- التفكير الداخلي: يتطلب هذا النوع من التفكير استدعاء الخبرات السابقة؛ لتشكيل منظومة فكرية استناداً إلى الخبرات الماضية.
- التفكير الاستنباطي: نعني به التوحد بالتفكير مع ظاهرة معينة كالتركيز حول موضوع معين من قبل الفرد أو المجموعة.
- التفكير الإبداعي: نوع من أنواع التفكير المتقدمة، حيث أنّ الفرد من خلال ممارسته يستطيع أن يصل إلى حلول فريدة ومميزة لم يصل إليها أحد.
- التفكير المنظم في حل المشكلات: ويتم التعامل مع المشكلة، حيث يتبع فيه خطوات البحث العلمي، ويعد أرقى أنواع التفكير.
- التفكير التأملي: هو تفكير ذاتي عميق يكون حول قضية أو ظاهرة يكون فيها نوع من الصراع. (عبد الهادي، 2003).

أما عبيد وعفانة (2003) فقد اختصراهما إلى ستة أنواع، هي:

- |                   |                       |                     |
|-------------------|-----------------------|---------------------|
| 1- التفكير البصري | 2- التفكير الاستدلالي | 3- التفكير التأملي  |
| 4- التفكير الناقد | 5- التفكير الإبداعي   | 6- التفكير المنظومي |

تطرقَت الباحثة في هذه الدراسة للتفكير التأملي بشيء من التفصيل كونه موضوع الدراسة .

## مفهوم التفكير التأملي

تعددت تعريفات التفكير التأملي، وتطورت بتطور العناصر التي يتضمنها المفهوم، فبينما نظر إليه ديوي على أنه تبصر (Deliberation) في الأعمال، يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج.

يعرفه خوالده (2010) بأنه عملية تفكير واهتمام ومراقبة للموقف الذي يواجهه الفرد أو الموضوع الذي يكتب فيه بحيث يجب تحليله بعد فهمه واستيعابه، بالإمعان بجوانبه ومراجعته وتقييمه ضمن ثلاث مهارات أساسية هي: الانفتاح الذهني والتوجيه الذاتي، والمسؤولية الفكرية في ضوء المعارف والخبرات التي يتضمنها.

وعرّفه القطراوي (2010) أنه: نشاط عقلي هادف يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية للكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية، ويُقاس بالاختبار التأملي لذلك.

ويعرفه هاتون وسميث (Halton, & smith, 1995) بأنه معالجة الفرد المتأنية والهادفة للأنشطة من خلال عمليات المراقبة والتحليل والتقييم، وصولاً إلى تحقيق أهداف التعلم والمحافظة على استمرارية الدافعية، وبناء فهم عميق، باستخدام استراتيجيات تعلم مناسبة، ومن خلال التفاعل مع الأقران والمعلمين، وبما يقود مباشرة إلى تحسين عمليات التعلم والإنجاز.

وعرف عفانة، واللولو (2002) بأنه قدرة الطالب على تبصر المواقف التعليمية، وتحديد نقاط القوة والضعف، وكشف المغالطات المنطقية في هذه المواقف، واتخاذ القرارات، والإجراءات المناسبة بناءً على دراسة واقعية منطقية للموقف التعليمي.

ويتضح من التعريفات السابقة أنّ التفكير التأملي يتضمن قدرة الفرد على تبصر الأعمال واستقصاء الظواهر المختلفة، والتفكير التأملي استقصاء ذهني نشط وواع ومتأن للفرد حول معتقداته وخبراته، ويتضمن التفكير التأملي تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره، واقتراح حلول معينة للموقف المشكل وتقييم مدى فاعلية هذه الحلول.

وتعرفه الباحثة إجرائياً: هو تأمل طلبة عينة الدراسة للموقف الذي أمامهم وتحليله إلى عناصره الأساسية؛ ثم إيجاد العلاقات غير الصحيحة بين هذه العناصر، وإعطاء معنى أو تفسيرات لهذه العلاقات، ثم وضع حلول مقترحة لحل المشكلة القائمة من خلال عناصر الموقف.

### أهمية التفكير التأملي

إنّ التفكير التأملي يجعل الطالب يخطط دائماً ويراقب وقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار، ويقوم التفكير التأملي على تأمل وتمعن الطالب في كل ما يعرض عليه من جوهر ما تركز عليه استراتيجيات التدريس الحديث (القطراوي، 2010).

تتضح حاجة الطلاب لتلك الأنشطة لأن من أهداف التعليم أن يُهيئ الطلاب للتعامل مع جميع المواقف التي يقابلوها في حياتهم اليومية أو العملية فيما بعد، فالحياة اليومية متطورة ونامية، ومن ثم ينبغي أن يعدّ الأفراد للإفادة مما تعلموه من معلومات ومهارات واتجاهات في التعامل مع مواقفها ومشكلاتها الجديدة (زيتون، 2001).

ويرى كيش وشيهان (Kish, & Sheehan, 1997) أن تمكين الطلبة من مهارات التفكير التأملي يحقق أهداف التفكير بعمق، والتأمل بالمواقف، وتثبيت التعلم، وتنمية الإبداع.

وترى الباحثة أن التفكير التأملي أحد أنماط التفكير الهامة، والتي تجعل الفرد يخطط دائماً، ويقمّ أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار المناسب، كما أنّ التفكير التأملي يعتمد على كيفية مواجهة المشكلات، وتغير الظواهر والأحداث، والشخص الذي يفكر تفكيراً تأملياً لديه القدرة على إدراك العلاقات، وعمل الملخصات، والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهة نظره، وتحليل المقدمات بمراجعة البدائل، والبحث عنها، وتمحيصها جيداً.

### مهارات التفكير التأملي

يتعلم الإنسان معظم ما يتعلمه عن طريق التفكير كالقدرة على التبصر في وجود العمليات التفكيرية، والتفكير نشاط معرفي يشير إلى عمليات داخلية كعمليات معالجة الموضوعات وترميزها إلى عمليات لا يمكن ملاحظتها أو قياسها بشكل مباشر، وتلك يمكن استنتاجها من السلوك الظاهري الذي يصدر من الفرد (عفانة، واللولو، 2002).

ويشتمل التفكير التأملي على خمس مهارات ذكرها عبيد وعفانة وكشكو والحارثي والقطراوي كما ذكرتها العماري، وذلك على النحو الآتي:

### الرؤية البصرية (التأمل والملاحظة)

هي القدرة على عرض جوانب الموضوع، والتعرف إلى مكوناته سواء أكان ذلك من خلال طبيعة الموضوع، أو إعطاء رسم أو شكل يبين مكوناته بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصريا (عبيد، وعفانة2003).

### الكشف عن المغالطات

وهو القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية، أو تحديد بعض التصورات الخاطئة أو البديلة في إنجاز المهام التربوية. (كشكو،2005).

### الوصول إلى استنتاجات

هي القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع، والتوصل إلى نتائج مناسبة، وذلك من خلال التمعن في كل ما يعرض من متشابهات في الموقف التعليمي (القطراوي،2010).

### إعطاء تفسيرات مقنعة

القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات، وقد يعتمد المعنى على معلومات سابقة أو على طبيعة المشكلة وخصائصها (الحارثي،2011).

### وضع حلول مقترحة

القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للمشكلة (الحارثي،2011).



## الأسس التي ينبغي أن يراعيها المعلم لتنمية التفكير التأملي وتشجيعه في الصف

لقد قسم جيفن (Given, 2002) نظام التعلم في الدماغ إلى نظام التعلم الوجداني، الاجتماعي، المعرفي، والنفس حركي التأملي وبدون نظام التعلم التأملي فإن النظام الذي تعمل به الأنظمة الأربعة السابقة سينتج نواتج محدودة، حيث يتطلب التعلم التأملي فهم الفرد لذاته ولأسلوب تعلمه، وهذا الفهم يحدث من خلال تنويع أساليب التعلم، ثم من خلال الاحتفاظ بنتائج التعلم، ثم محاولة تفسير تأثير كل أسلوب لكل متعلم؛ وهذا يتطلب معلماً اكتشافياً موهوباً يستطيع تحديد نقاط القوة لدى متعلميه.

من هنا يعد المعلم من أهم عوامل نجاح برنامج تعليم التفكير التأملي؛ لأن النتائج المتحققة من تطبيق أي برنامج لتعليم التفكير التأملي ومهاراته تتوقف بدرجة كبيرة على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل الغرفة الصفية.

ويرى الشريف (2013) أن على المعلمين التحلي بمجموعة من السلوكيات، من أجل توفير البيئة الصفية المناسبة لإنجاح عملية تعليم التفكير وتعلمه، وهي كالآتي:

مراعاة الاستماع للطلاب- احترام التنوع والانفتاح- تشجيع المناقشة والتعبير- تشجيع التعلم النشط- تقبل أفكار الطلاب- إعطاء وقت كاف للتفكير- تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم- إعطاء تغذية راجعة إيجابية- تثمين أفكار الطلاب

ومن خلال اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات والأبحاث ذات الصلة فإن المعلم يجب أن يمتلك مهارات تساهم في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب، وتقسم هذه المهارات إلى ثلاثة أنواع كما يرى زيتون(1999).

### أ- مهارات تعليمية (أكاديمية)

1- اختيار المراجع والمصادر العلمية وتحديد المادة العلمية فيها.

2- القراءة العلمية بصورة فاعلة والمبنية على الفهم والاستيعاب والنقد والتحليل واستخلاص الأفكار العلمية منها.

3- مهارات تنظيمية تتمثل في تصميم الجداول الإحصائية والرسومات البيانية والخرائط العلمية وفهمها بصورة تحليلية ناقدة.

4- استخدام اللغة العلمية المناسبة.

### ب- مهارات علمية (يدوية)

تتمثل في مساعدة الطلبة على امتلاك المهارات العلمية المناسبة كما في:

1- استخدام الأجهزة والأدوات العلمية الفيزيائية والكيميائية والأحيائية والتعامل معها (صيانتها والمحافظة عليها) كما في استخدام المجهر، وأدوات التشريح، والموازين، وأجهزة المعايرة والقياس... إلخ.

2- المهارات الأساسية في عمل بعض الوسائل التقنية التعليمية المناسبة.

### ج- مهارات اجتماعية

تتضمن اكتساب الطالب مهارات الاتصال والتواصل العلمي، والعمل مع زملائه الطلبة الآخرين، كما في مهارات العمل (التعاون) في مجموعات صغيرة، والاشتراك في الجمعيات والنوادي والمعارض العلمية الاجتماعية سواء داخل المدرسة أم في خارجها.

إنّ النجاح الحقيقي في تدريس التفكير التأملي داخل حجرة الدراسة، هو إحضار مواقف الحياة الواقعية والحقيقية التي يواجهها المتعلمون في حياتهم اليومية، حتى تكون الخبرات المكتسبة خلال التأمل هي خبرات حياتية معاشه يسهل إدراكها لأنها محيطة بالمتعلمين خارج حجرات الدراسة، وكذلك يمكن تطويرها لاكتساب المزيد من الخبرات في المستقبل تفيد في الاتجاهين: مواقف التعلم التأملي، ومواقف وخبرات الحياة (قطامي، 2001).

### خصائص الشخص المتأمل

أن ممارسة التفكير التأملي يجعل الفرد يمتلك عدداً من الخصائص التي تظهر في سلوكه لاحقاً وذلك يقلل من الاندفاع أو التهور، ويزيد من حالة الاستماع للآخرين مع فهمهم وتقمصهم العاطفي وامتلاك مهارة مرونة التفكير، والإدراك لملكية التفكير والتدقيق والضبط والمساءلة واستيضاح المشاكل وتصوير

المعرفة السابقة وتطبيقها في مواقف جديدة، والدقة في اللغة والاعتقاد، واستخدام كافة الأحاسيس، والإبداع والأصالة، والتبصر والفهم العميق (عبيد وعفانة، 2003).

### خطوات التفكير التأملي

إنّ خطوات التفكير التأملي تختلف من نمط لآخر، ويعود سبب هذا الاختلاف لأهمية هذا النوع من التفكير، والتي يمكن إجمالها في النقاط الآتية (فهيم، 2002):

- 1- تحديد المشكلة والبحث فيها.
- 2- التعرف إلى المشكلة والنظر إليها من عدة جوانب.
- 3- العمل على ربط العلاقات القائمة.
- 4- الوصول إلى استنتاجات وقواعد صحيحة سليمة.
- 5- العمل على تقديم تفسيرات مقنعة.

## 2.2 الدراسات السابقة

نظراً لأهمية البحث عن استراتيجيات حديثة لتحسين نوعية التدريس بشكل عام، وتدريس اللغة العربية بشكل خاص لمساعدة الطلبة في الفهم القرائي وتطبيقه بصورة وظيفية، لضمان بقاء أثر التعلم مستمراً مع نمو المتعلم مدى الحياة، حيث حاولت هذه الدراسة استقصاء أثر استخدام استراتيجية K.W.L.Plus في تنمية مهارة الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في تربية جنوب الخليل.

حيث قامت الباحثة بمراجعة ما أمكن من البحوث والدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، للاستفادة من الإجراءات التي سارت عليها تلك الدراسات، وكذلك التصميم الذي استخدم فيها وأدواتها وعينتها، والنتائج التي توصلت إليها، مع مراعاة الترتيب الزمني لهذه الدراسات، حيث سيتم عرضها من الأحدث إلى الأقدم، بحيث التركيز على أهداف كل دراسة وأهم إجراءاتها وأدواتها، وأهم النتائج المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية، والتعقيب على الدراسات السابقة، مع توضيح أوجه الاستفادة الدّراسة الحالية من الدراسات والبحوث السابقة . وقد لاحظت الباحثة قلة الدّراسات ذات العلاقة باستراتيجية K.W.L.Plus، وقسمت الباحثة الدّراسات السابقة إلى أربعة محاور .

### 1.2.2 المحور الأول: الدراسات المتعلقة باستراتيجيات ما وراء المعرفة

تقصت دراسة سعد (2017) أثر فعالية برنامج إثرائي قائم على التعليم المتمايز في ضوء استراتيجية السقالة التعليمية ما وراء المعرفية في تنمية بعض مهارات التعلم المنظم ذاتياً وعادات العقل المنتج لدى الموهوبين من طلاب الصف الثاني الإعدادي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من الجنسين من طلاب الثاني الإعدادي، وقسم الباحث عينة الدراسة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (30)، والأخرى ضابطة، وأعدّ الباحث أدوات الدراسة التي تمثلت بمقياس لمهارات التعلم المنظم ذاتياً، ومقياس مهارات العقل المنتج، واختبار المصفوفات المتتابعة، ومقياس تقييم الاتجاه نحو المدرسة المعدّل، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإثرائي القائم على التعليم المتمايز في ضوء استراتيجية السقالة التعليمية ما وراء المعرفية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً وعادات العقل المنتج لدى أفراد المجموعة التجريبية .

بينما هدفت دراسة البيطار (2017) التعرف إلى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التوليدي لتدريس مقرر المساحة لتنمية مهارات صياغة الأجهزة المساحية والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي، وأتبع الباحث المنهج التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (64) طالباً موزعين على مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية وعددها (32) طالباً والأخرى مجموعة ضابطة وعددها (32) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي تخصص الإنشاءات المعمارية بمدرسة أسيوط الثانوية الصناعية الميكانيكية بمحافظة أسيوط، وقد تكونت أدوات البحث من دليل المعلم، وبطاقة ملاحظة مهارات صياغة الأجهزة المساحية، واختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التوليدي لتدريس مقرر المساحة في تنمية مهارات صيانة الأجهزة المساحية والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

أجرت حسانين (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية التدريب على الذكاءات المتعددة باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التفكير التأملي وتحسين معتقدات الكفاءة المهنية لدى المتعلمين غير المؤهلين تربوياً بمحافظة الإسماعيلية، وأتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (60) معلماً ومعلمةً (29) ذكور (31) إناث، وأعدّ الباحث أدوات الدراسة تمثلت بمقياس لتفكير التأملي، واستبيان معتقدات الكفاءة المهنية للمعلمين، بالإضافة إلى برنامج قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة للتدريب على الذكاءات المتعددة، وخلصت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين القياسين القبلي والبعدي وفي الدرجة الكلية للتفكير التأملي لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية وابعاد معتقدات الكفاءة المهنية للمعلمين لصالح القياس البعدي، وقد امتدّ تأثير التدريب على المعلمين حيث لم تتضح فروق دالة إحصائية في القياسين البعدي والتتبعي في كل من التفكير التأملي ومعتقدات الكفاءة المهنية، مما يدل على التأثير الكبير للتدريب على نمو مهارات التفكير التأملي وتحسين الكفاءة المهنية لدى المعلمين غير المؤهلين تربوياً.

هدفت دراسة صومان وعبد الحق (2014) إلى تقصي أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمّان مقارنة بالطريقة الاعتيادية، تكونت عينة الدراسة التي اختيرت عشوائياً من (144) طالباً وطالبة موزعين على

أربع شعب: شعبتين تجريبيتين ومجموعهم (72) طالباً وطالبة، وشعبتين ضابطتين ومجموعهم (72) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر من مديرية تربية عمان الثانية للعام الدراسي 2013/2014، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحثان أدوات الدراسة المتمثلة في : قائمة مهارات الاستيعاب القرائي والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، البرنامج التعليمي، اختبار مهارات الاستيعاب القرائي، وظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة، كما اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية يعزى لأثر الجنس ولصالح الإناث، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية يعزى لأثر التفاعل بين الاستراتيجية والجنس.

قامت **المطيري (2014)** بدراسة هدفت إلى استقصاء استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي باللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة جدة، وتم اتباع المنهج شبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (58) طالبة من طالبات الصف الثاني ثانوي موزعات على مجموعتين ضابطة وتجريبية، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة بمهارات الفهم القرائي باللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي، واختبار الفهم القرائي باللغة الانجليزية، ودليل للمعلمة والطالبة لاستخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفة التخطيط والمراقبة والتقييم، وقد توصلت النتائج إلى أنّ هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي عند المستويات الثلاثة ككل ( الحرفي، والاستيعابي، والنقدي).

واستهدفت دراسة **أبو بشير (2012)** التعرف إلى أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعة التجريبية والضابطة مع قياس قبلي - بعدي، وتكونت عينة الدراسة من (104) طلاب وطالبات وقسمت العينة إلى مجموعتين متساويتين، ودرست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية في الفصل الدراسي الأول من العام 2011/2012، وقامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة التي تتمثل في قائمة بمهارات التفكير التأملي المناسبة لطلبة الصف التاسع الأساسي، واختبار التفكير التأملي، ودليل المعلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي ولصالح المجموعة التجريبية.

وكما هدفت دراسة الديب (2012) إلى معرفة فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية في العلوم لدى طلاب الصف التاسع، وأتبع الباحث المنهج شبه التجريبي حيث تمّ اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف التاسع الأساسي في مدرسة ذكور المغازي الإعدادية للاجئين في قطاع غزة وبلغ عددها (60) طالباً تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية تدرس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار لتشخيص التصورات البديلة ودليل المعلم، وتوصّلت النتائج إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى زعرب (2012) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في اكتساب مهارات التفكير التأملي (التأملي - الإبداعي) في دروس القراءة للصف الثالث الأساسي، وتمّ اتباع المنهج التجريبي حيث تم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الثالث الأساسي من مدرسة ذكور ابن سينا الابتدائية للاجئين في قطاع غزة بلغ عددها (80) طالباً، تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ودرست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة والضابطة بالطريقة الاعتيادية في الفصل الدراسي الثاني من العام 2011/2012، وتمّ إعداد اختبارين، اختبار للتفكير الإبداعي واختبار للتفكير التأملي ودليل المعلم، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وأيضاً إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

## 2.2.2 المحور الثاني: الدراسات المتعلقة باستراتيجية K.W.L.

تقصت دراسة النجيمي (2017) أثر فاعلية تدريس مادة الحديث والسيرة باستخدام استراتيجية (K.W.L) في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي، كما استخدم أداة الاختبار التحصيلي، حيث طبقت على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (50) طالباً من طلاب الصف السادس الابتدائي بمنطقة عسير، وقد قسّمت العينة إلى مجموعتين تجريبية بلغ عدد أفرادها (25) طالباً درست باستخدام استراتيجية (K.W.L) وضابطة بلغ عدد أفرادها (25) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

دراسة يوجن لو وجانجن (Yougen lou, jianjun lia, 2017) هدفت هذه الورقة العلمية الى إجراء تجربة لمرة واحدة حول دمج مختبرات اللغة على الإنترنت (IBLL) في تدريس مهارات الترجمة مع نموذج المعرفة-المعرفة (k.w.l.plus) طبقت على عينة من 132 طالباً في السنة الأولى تخصص اللغة الإنجليزية من جامعة اليانغتسي شكل 66 طالبا المجموعة التجريبية و66 طالباً شكله المجموعة الضابطة. أظهرت النتائج أنّ طلاب المجموعة التجريبية أظهروا تفوق على طلاب المجموعة الضابطة في تعزيز مهارات ترجمة الطلاب كما أنّ هناك فروق ذات دلالة احصائية بين ذكور المجموعتين التجريبية والضابطة وإناث المجموعتين التجريبية والضابطة فقد كانت إيجابية الطلاب في المجموعتين بنفس الدرجة في الجنسين. كذلك اظهر الطلاب استجابة ايجابية لطريقة التدريس.

أما دراسة الديب والأشقر (2016) هدفت إلى الكشف عن أثر توظيف استراتيجية (K.W.L) في تدريس الرياضيات على مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في غزة، وقد استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، حيث تمّ اختيار عينة الدراسة قصدياً وتكونت من صفين دراسيين من طالبات الصف العاشر الأساسي بمدرسة هاشم عطا الشوا الثانوية للبنات، بحيث يمثل أحدهما المجموعة التجريبية، والآخر المجموعة الضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحثان استراتيجية (K.W.L) الخاصة بوحدة الإقترانات المثلية، كما تمّ إعداد دليل المعلمة لتدريس الوحدة، واختبار للتفكير الإبداعي وآخر للتحصيل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن حجم



التأثير كبير لاستراتيجية (K.W.L) في تدريس وحدة الإقترانات المثلثية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.

هدفت دراسة هابي (Happy2016) إلى معرفة ما إذا كان هناك تأثير استراتيجية (K.W.L.plus) على قراءة النصوص الروائية للطلاب في السنة الأولى من (SMAN Rokan) IV Koto طُبقت الدراسة على مجموعة واحدة باختبار قبلي وبعدي وتم إجرائه في (SMAN 1 Rokan IV Koto)، تم استخدام طريقة العينات العنقودية لتحديد عينة الدراسة. وتم اختيار 32 طالبا من طلاب السنة الأولى في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2016/2015 كعينة أعطيت عينة البحث العلاج باستخدام استراتيجية (K.W.L. Plus) في القراءة والتدريس. وأعطيت الأداة المستخدمة اختبار الاختيار من متعدد وتم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام SPSS. توضح نتائج تحليل البيانات وجود تأثير كبير لاستراتيجية (K.W.L. Plus) على قدرة الطلاب على الكتابة.

وهدف دراسة البلوي(2016) التعرف إلى أثر التدريس باستخدام استراتيجية (K.W.L) على تحصيل طلاب التخصصات النظرية بجامعة طيبة بكلية العلوم والآداب بالعلا في مادة تطبيقات إحصائية في العلوم الإنسانية، استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (44) طالبا، حيث وزعت على مجموعتين، المجموعة التجريبية حيث درست باستخدام استراتيجية (K.W.L) وعددهم (22) طالبا، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية وعددهم (22) طالبا، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين التطبيق القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية للاختبار التحصيلي لطلاب التخصصات النظرية بكلية العلوم والآداب بالعلا في مادة تطبيقات إحصائية في العلوم الإنسانية، ولصالح التطبيق البعدي ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لطلاب التخصصات النظرية بكلية العلوم والآداب بالعلا في مادة تطبيقات إحصائية في العلوم الإنسانية ولصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة **سويطي (2016)** إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام استراتيجية **K.W.L.Plus** في حل المسألة الرياضية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي والقلق الرياضي لديهم، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتبني وتطوير مقياس القلق الرياضي، وبناء اختبار حل المسألة الرياضية وطبقها على عينة قصدية تكونت من (111) طالباً وطالبة في مدارس الحكومية التابعة لمديرية جنوب الخليل ، وقسم الباحث عينة الدراسة إلى مجموعتين في كل مدرسة: مجموعة ضابطة درست الوحدة المختارة (الهندسة) بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية درست الوحدة باستخدام استراتيجية **K.W.L.Plus** ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في حل المسألة الرياضية تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في حل المسألة الرياضية تعزى للجنس أو التفاعل بين الطريقة والجنس، وأظهرت نتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في القلق الرياضي تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت **مبسلط (2016)** دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى استخدام استراتيجية **K.W.L** في تعلم مهارة القراءة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس محافظة نابلس الحكوميّة، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الخامس الأساسي في مدارس محافظة نابلس، تألفت عينة الدراسة من (61) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعة تجريبية وضابطة، إذ درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية **K.W.L** في حين درست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية **K.W.L** في تنمية مهارة القراءة، واختباراً تحصيلي يقيس مهارة القراءة، ومقياساً للاتجاهات نحو تعلم القراءة، وأظهرت النتائج بعد جمع البيانات وتحليلها، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار تحصيل مهارة القراءة ومقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو تعلم القراءة.

وفي دراسة العدوان (2016) تمّ الكشف عن أثر استراتيجيتي (K.W.K.H) و (SNIPS) لتدريس مادة التاريخ في التحصيل وتحسين مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (90) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة لواء الجامعة بعمان، موزعات على ثلاث مدارس، حيث تم اختيارها بطريقة قصدية، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة اختبارين: الأول لقياس التحصيل، والثاني لقياس مهارات التفكير التحليلي، وخلصت نتائج الدراسة إلى أنّ التدريس باستخدام استراتيجيتي (K.W.K.H) و (SNIPS) فاعلية في التحصيل الدراسي وتحسين مهارات التفكير التحليلي في مادة التاريخ، لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، إذ كانت الفروق دالة إحصائياً في التحصيل والتفكير التحليلي لصالح المجموعة التجريبية.

وقام أبو صبرة (2015) بدراسة هدفت إلى قياس أثر استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L) في تحليل المقادير الجبرية ومفهوم الذات الرياضي، ولتحقيق هدف الدراسة تمّ اختيار أفراد عينة الدراسة من طلبة الصف التاسع الأساسي، بطريقة قصدية في مدرسة أم قصير والمقابلين الأساسية للبنين في الأردن، موزعين في شعبتين؛ إحداهما تجريبية وعددها (30) طالباً، والأخرى ضابطة وعددها (30) طالباً، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث اختباراً لتحليل المقادير الجبرية، واستخدام مقياساً لمفهوم الذات الرياضي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحليل المقادير الجبرية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي تُعزى إلى طريقة التدريس ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الرياضي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي تُعزى إلى طريقة التدريس ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.

بينما استهدفت دراسة أبو علوش (2015) إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية (K.W.L) في اكتساب المفاهيم والاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم في الأردن مقارنة بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ اتباع المنهج شبه التجريبي، وتمّ استخدام اختبار اكتساب المفاهيم العلمية ومقياس الاتجاهات العلمية، بالإضافة إلى إعداد دليل للمعلم والوسائل التعليمية التي تساعد في تدريس الوحدة وفقاً لاستراتيجية (K.W.L)، وتكونت عينة الدراسة من (60) من شعبتين من شعب الصف الثامن الأساسي في مدرسة حرثا الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم في الأردن، حيث تم توزيع شعبيتي الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين؛ تجريبية مكونة من (31) طالباً، تم

تدريسها باستخدام استراتيجية (K.W.L) وضابطة مكونة من (29) طالباً تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم، ومقياس الاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي تُعزى لاستراتيجية التدريس، لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة العتيبي (2015) التعرف إلى فاعلية استراتيجية (K.W.K.H) في تدريس السيرة النبوية على تنمية القيم الخلقية والوعي بها لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لإعداد قائمة بالقيم الخلقية وخطوات استراتيجية (K.W.K.H)، كما استخدمت المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة قائمة بالقيم الخلقية المناسبة لتلميذات الصف السادس الابتدائي، واختبار لقياس القيم الخلقية، والوعي بها، ومقياس السلوك القيمي، كما أعدت الباحثة دليلي المعلمة والطالبة للتدريس وفق استراتيجية (K.W.K.H)، وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذة من تلميذات الصف السادس الابتدائي، وقسمت الباحثة عينة الدراسة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وعددها (20) تلميذة، درست وفق استراتيجية (K.W.K.H)، ومجموعة ضابطة وعددها (20) تلميذة ودرست وفق الطريقة الاعتيادية، وبعد تطبيق أدوات الدراسة قبلياً وبعدياً على عينة الدراسة حيث أظهرت النتائج مدى فاعلية استراتيجية (K.W.K.H) في تنمية القيم الخلقية المحددة وهي (الكرم، والبشاشة، والإحسان، وصلة الرحم، والرحمة، والرفق بالحيوان)، كذلك فاعليتها في تنمية الوعي بالقيم الخلقية لدى تلميذات المجموعة التجريبية بالصف السادس الابتدائي، كما كشفت الدراسة عن أن هناك علاقة ارتباطية بين الالتزام بالقيم الخلقية والوعي بها.

وأظهرت دراسة حمدان (Hamdan, 2014) هدفت الدراسة الى معرفة مدى فاعلية استراتيجية KWL-Plus على أداء الطلاب الذكور في الصف العاشر الأردني في الفهم القرائي. ولتحقيق هذا الهدف ، تم اختيار عينة الدراسة من مدرسة خاصة ومدرسة عامة. تم تقسيم المشاركين إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. يمثل جميع طلاب المدارس العامة المجموعة التجريبية. ومثل طلاب المدارس الخاصة المجموعة الضابطة. تم تدريس المجموعة التجريبية القراءة مع استراتيجية KWL-Plus ، في حين تم تدريس المجموعة الضابطة باستراتيجيات القراءة التقليدية. تعرض طلاب كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية لنفس الاختبار القبلي والبعدي تم تحليل البيانات باستخدام متوسطات الدرجات ، والانحراف المعياري ، واختبار t ، والتباين. أشارت النتائج إلى أن المجموعة التجريبية

للمدرسة العامة سجلت درجات أعلى في اختبارات الفهم القرائي من نظرائهم في المجموعة الضابطة. وخلص الباحث إلى أن الاستراتيجية كانت فعالة في تحسين أداء الفهم القرائي وأوصى بدمج الاستراتيجية في مناهج اللغة الإنجليزية في المدارس الأردنية.

### 3.2.2 المحور الثالث: الدراسات المتعلقة بالفهم القرائي.

هدفت دراسة عمرو (2017) إلى الكشف عن أثر استخدام برنامج تعليمي مقترح قائم على استراتيجيات التعلّم النّشط في تنمية مهارات فهم المقروء والذكاء اللغوي لدى طلبة الصّف الرابع، ولتحقيق هدف الدّراسة اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي، وطبقت الدّراسة على عينة قصدية بلغ عددها (63) طالباً وطالبةً من طلبة الصّف الرابع في مدرسة جمعية الشبان المسلمين المختلطة في مدينة الخليل في الفصل الأول من العام 2016/2017، موزعين عشوائياً على شعبتين إحداهما ضابطة، عدد الطلبة فيها (32) واستخدمت الباحثة أداتين وهما : اختبار لقياس مهارة فهم المقروء بمستوييه الحرفي والاستنتاجي، واختبار لقياس الذكاء اللغوي، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود أثر لاستخدام استراتيجيات التعلّم النشط في مستوى مهارة فهم المقروء لدى الطلبة بمستوييه الاستنتاجي والحرفي وفي الذكاء اللغوي لديهم يعزى لطريقة التدريس.

وأجرى بوصلحة والهران (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في مستويات الفهم القرائي للأنشطة التقييمية لكتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت، حيث تكون مجتمع الدّراسة وعينتها من (421) نشاطاً تقويمياً لتسعة عشر درساً، وكانت أداة الدّراسة بطاقة تحليل الأنشطة التقييمية من إعداد الباحثين، وأظهرت نتائج الدّراسة فروقاً دالة إحصائياً في الأنشطة التقييمية التي تناولت مستويات الفهم القرائي لصالح المستوى الحرفي، حيث بلغ (233) نشاطاً تقويمياً بنسبة (67.84%) يليه المستوى الإبداعي بنسبة (64.11%) ثم المستوى التذوقي (70.5%) والاستنتاجي بنسبة (80.3%) وأخيراً المستوى النقدي بنسبة (27.3%).

كما هدفت دراسة العدوان (AL-Odwan, 2016) التعرف إلى فعالية استراتيجية التعلّم النّشط في تحسين مهارات الوعي الصوتي وفهم ما يسمعه طلاب المرحلة الأساسية في الأردن، وتم تطبيق هذا البحث على عينة مكونة من (60) طالباً من طلاب الصف الثالث الأساسي، واختار الباحث عينة الدّراسة عشوائياً، وقسم الباحث عينة الدّراسة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة،

وتكون عدد أفراد كل مجموعة من (30) طالباً، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير اختبارين لقياس مهارات الوعي الصوتي وفهم ما سمع كل طالب كما بلغ متوسط أفراد المجموعة التجريبية (16.27) مع انحراف معياري (1.84) قدره، أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد بلغ المتوسط (12.23) مع انحراف معياري (2.58) كما أن (t) القيمة الإحصائية كانت تصل إلى (4.04)، وعند المراجعة فقد تبين أن متوسط المجموعة التجريبية بلغ (16.27) بينما بلغ متوسط أفراد المجموعة الضابطة (12.23)، وهذا يدل على أن نتائج الدراسة تشير إلى أن هناك تأثيراً على المجموعة التجريبية في تطوير مستوى فهم ما سمع .

هدفت دراسة **الحوامدة، والبليهد (2016)** إلى الكشف عن فاعلية القراءة الموجهة في تحسين مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، وقد تكونت المجموعة التجريبية من طلاب الصف السادس الابتدائي وعددهم (41) طالباً، والمجموعة الضابطة من طلاب الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد اختبار فهم المقروء، وبعد تطبيق الاختبار قبلياً وبعدياً توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين المتوسطين الحسابيين لأداء عينة الدراسة على اختبار فهم المقروء ككل، وعلى كل مهارة من مهارات اختبار فهم المقروء (تفسير المفردات والتراكيب، وتعرف الأحداث الرئيسية من النص المقروء، وتعرف الأهداف من النص المقروء، وتعرف الأفكار الجزئية من النص المقروء، واختيار عنوان مناسب للنص المقروء، وإصدار الأحكام) يعزى لمتغير المجموعة ولصالح المجموعة التجريبية التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام استراتيجية القراءة الموجهة.

وهدف دراسة **كين وإلبرو (Ken and Elbro, 2016)** لمعرفة أثر فعالية استخدام استراتيجية معرفة معنى المفردات في التدرج لفهم المقروء لدى طلبة المرحلة الدنيا في هولندا، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة، واستمرت الدراسة خمسة شهور، وقد تم بناء أداة مقسمة إلى خمس مراحل ضمن الشهور الخمسة التي استغرقتها الدراسة، وتم بناء برنامج تعليمي ضمن هذه الاستراتيجية قُدم للمجموعة التجريبية والتي تكونت من (40) طالباً وطالبة، وخلصت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، مما يدل على تفوق استخدام استراتيجية معرفة معنى المفردات في التدرج لفهم المقروء على الطريقة التقليدية في تنمية فهم المقروء.

بينما هدفت دراسة الصمادي (Smadi,2015) التعرف إلى تأثير برنامج تعليمي للقراءة بناءً على استراتيجيات القراء الناجحين على فهم القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية الأدبية باللغة الإنجليزية، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية الأولى الذين تم اختيارهم عن قصد من مديرية التربية في شمال غرب البادية، وتم تقسيمها إلى مجموعة تجريبية تتألف من (26) قارئاً تم تدريسهم من خلال البرنامج التعليمي الذي صممه الباحثون، ومجموعة ضابطة تتألف من (24) تم تدريسهم مادة الكتب المدرسية، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق معنوي عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة اللاحقة لصالح المجموعة التجريبية بسبب استراتيجية التدريس.

أجرى الصيداوي (2015) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية (تتال القمر) على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (80) تلميذة تم اختيارهن بطريقة عشوائية، وقسمت إلى مجموعتين، الأولى تجريبية (40) تلميذة، والثانية ضابطة (40) تلميذة، وقد تمثلت أدوات الدراسة في قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي ومستوياته وذلك لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة سانفورد (Sanford,2015) التعرف إلى العوامل التي تؤثر على فهم القراءة لدى الطلاب ذوي الإعاقة الثانوية والتعرف إلى الأهمية النسبية للذاكرة العاملة والمفردات والمعارف المسبقة والتعرف إلى الكلمات واستراتيجيات القراءة لطلاب مراكز الرعاية الاجتماعية الثانوية لفهم المقروء، وتمثل هذه البنى الرئيسة لنموذج كيننتش للتكامل الإنشائي للقراءة، وقد تمّ تحديدها في أبحاث الفهم القرائي كعامل لا يتجزأ من فهم القراءة، وكان المشاركون (158) للطلبة السود في الصفوف (9-12) حضر اثنان من المدارس الثانوية في شمال كاليفورنيا الكبرى، وقد أجرت تحليلات الانحدار المتعدد مع المتغيرات العاطفية والمعرفية على حد سواء بشكل فردي ومجمعي، ومن حيث الأهمية، تمّ التعرف إلى الكلمات، والمفردات، واستراتيجيات القراءة، والذاكرة العاملة، والمعرفة السابقة للتأثير على فهم القراءة من الطلبة السود في الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة

إحصائية مع القراءة والفهم مما يدل على أن الطلاب ذوي الدوافع الداخلي لديهم القدرة على الفهم، وكان الدافع الذاتي أيضاً مساهماً كبيراً في فهم القراءة.

وأجرى باجن وسينشل (Bagan & Sinshel, 2014) دراسة هدفت إلى معرفة دور أولياء الأمور في برنامج القراءة الصيفي لتنمية الفهم القرائي، والطلاقة والمفردات لدى طلبة الصفين الثالث والخامس الابتدائيين، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثان المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (87) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الثالث والخامس من ذوي التحصيل المتدني، حيث كان عدد أفراد المجموعة التجريبية (24) طالباً وطالبة منهم (11) من الصف الثالث و(12) من الصف الخامس، ومجموعة مكونة من (26) طالباً وطالبة منهم (13) من الصف الخامس و الضابطة تتكون من (37) طالباً من الصف الخامس، وقد أعدّ الباحثان أدوات الدراسة متمثلة في قراءة كتاب أسبوعياً، والاختبار الأدائي، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية إشراك أولياء أمور الطلبة ضعاف التحصيل للصفين الثالث والخامس في تعليم القراءة الصيفي وتأثيره على تحسين مهارات الفهم القرائي، وزيادة تحصيل المفردات اللغوية.

كما قام جوهنسون (Johnson, 2014) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر النشاط التراكمي وعلاقات الأقران على الفهم القرائي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (139) طالباً من طلاب الصف الأول حتى الصف السادس الابتدائي في مدرسة حي الحضرية، وقد أعدّ الباحث أدوات الدراسة متمثلة في استبانة مقياس النشاط، واختبار الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية دور الأقران في الفهم القرائي، واكساب المهارات الاجتماعية بين طالب وآخر.

واستهدفت دراسة برافين (Praveen, 2013) إلى الكشف عن أثر استخدام متعلمي اللغة في المدارس المتوسطة في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لهذه الرسومات كمنظمين للمعلومات، مع فهمهم للمفاهيم الرئيسية، والتفاصيل الداعمة، والحقائق، والآراء، والمقارنات والتناقضات، كما تبحث هذه المقالة وتقدم أشكالاً مختلفة من منظمي الرسوم البيانية لتحقيق فهم أفضل للنصوص، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (130) طالباً من طلاب المدارس المتوسطة في فصول إس، حيث أظهرت نتائج الاختبار البعدي أنّ طلاب المجموعة التجريبية قد تحسّنوا في جميع أنواع الأسئلة الخمسة للقراءة مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة، لذا فإنّ استخدام المنظمين



الجغرافيين فعال في قراءة أسئلة مثل التعرف إلى الفكرة الرئيسية، العثور على التفاصيل الداعمة، التعامل مع المفردات والحقيقة والرأي والاستدلال، وعلى ذلك فإن الآثار التربوية هنا هي استخدام منظمي الرسم خلال دورات القراءة والفهم بشكل غير مباشر يحفز الطلاب على إنشاء منظم الرسوم الخاصة بالمقاطع التي تقرأ وتفهم وهذا يحسن إبداعهم.

#### 4.2.2 المحور الرابع: الدراسات المتعلقة بمهارات التفكير التأملي

هدفت دراسة المصري (2017) التعرف إلى أثر استخدام الأنشطة التمثيلية في تنمية مهارات اللغة العربية والتفكير التأملي لدى طلبة الصف الرابع في فلسطين، اتبع الباحث المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (115) طالباً وطالبة، حيث وزع الباحث العينة القصدية عشوائياً إلى شعبتين تجريبيتين (60) طالباً وطالبة درست باستخدام الأنشطة التمثيلية وشعبتين ضابطين (54) طالباً وطالبة درست بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث اختباراً لمهارات اللغة العربية واختباراً للتفكير التأملي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لاستخدام الأنشطة التمثيلية في تنمية مهارات اللغة العربية والتفكير التأملي لدى طلبة الصف الرابع يعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود أثر لمتغير الجنس، وللتفاعل بين كل من طريقة التدريس والجنس.

كما استقصت المحمدي (2017) دراسة هدفت إلى تقصي علاقة التفكير التأملي بالمعتقدات المعرفية لطلبات الجامعة، حيث تكونت عينة الدراسة من (343) طالبة من طالبات جامعة الملك سعود في التخصصات العلمية والإنسانية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس التفكير التأملي، ومقياس المعتقدات المعرفية، وقد أظهرت النتائج أن جميع أفراد العينة يمتلكون مستوى متوسطاً فأعلى من التفكير التأملي ومستوى عالياً من المعتقدات المعرفية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين التفكير التأملي وبنية المعرفة، وبين التفكير التأملي وضبط التعلم، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين التفكير التأملي ومصدر المعرفة وسرعة التعلم والدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية (مصدر المعرفة) بين الكليات العلمية والكليات الإنسانية لصالح الإنسانية، وعدم وجود فروق بين طالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الإنساني في التفكير التأملي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التأملي

والمعتقدات المعرفية باختلاف متغير المستوى الدراسي، كما اتضح أن متغير ( بنية المعرفة ) من المعتقدات المعرفية هو المتغير الوحيد الذي يسهم في التنبؤ بالتفكير التأملي.

كما أجرى الهدابية وأمبوسعيدي (2016) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام نموذج مكارثي في تنمية التفكير التأملي وتحصيل العلوم، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي وتصميم شبه تجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (55) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي، تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية، تكونت المجموعة من (31) طالبة، تم تدريسهن باستخدام نموذج مكارثي، والمجموعة الضابطة من (24) طالبة، تم تدريسهن بالطريقة التقليدية، ولتحقيق أدوات الدراسة قام الباحثان بإعداد أدوات الدراسة التي تمثلت باختبار مهارات التفكير التأملي، واختبار لقياس تحصيل العلوم، بالإضافة إلى دليل المعلم وفق نموذج مكارثي، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مجمل مهارات التفكير التأملي وكذلك في مجمل اختبار تحصيل العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة أجراها أصلان (2015) هدفت إلى بيان فاعلية توظيف التعلم المدمج لتنمية مفاهيم الوراثة ومهارات التفكير التأملي في العلوم الحياتية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم قبلي وبعدي للمجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (55) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي، موزعين على شعبتين دراستيتين تم اختيارهما بصورة عشوائية، المجموعة الضابطة (28) والمجموعة التجريبية (27)، و أعدّ الباحث أدوات الدراسة التي تمثلت باختبار مفاهيم الوراثة، اختبار مهارات التفكير التأملي، وأداة تحليل المحتوى، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مفاهيم الوراثة البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التأملي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة صالح (2014) إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء وتنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة اختار الباحث منهج البحث المدمج Mixed-methods، واختار الباحث عينة الدراسة

بالطريقة العمدية من طالبات الصف الأول الثانوي وبلغ عدد أفرادها (32) طالبة لتمثل المجموعة التجريبية ، واختار الباحث فصل من طالبات الصف الثاني الثانوي من مدرسة أخرى لتمثل المجموعة الضابطة وبلغ عدد أفرادها (34) طالبة، قد بلغت عدد الرحلات ثلاث رحلات معرفية قصيرة الأمد، الأولى بعنوان: الوقود وزيت البنترول، والثانية بعنوان: بعض أنواع الوقود المتجدد، والثالثة بعنوان: تلوث البيئة، وتمّ التصميم التعليمي وفق الأنموذج العالمي (ADDIE)، ورفع هذه الرحلات على شبكة الإنترنت، كما تم إعداد دليل المعلم لتدريس تلك الوحدة وفق استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وأعد الباحث اختبار تحصيلي بلغ عدد مفرداته (50) مفردة من نمط الاختبار من متعدد، واستعان الباحث باستبانة كيمبر وزملائه (2000) بعد ما تأكد الباحث من مدى صلاحيتها للتطبيق على البيئة المصرية، وتوصّل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطي درجات الطالبات بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

## 5.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الأدب التربوي وبالذات الدراسات السابقة، التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل عام واستراتيجية K.W.L بشكل خاص، وأثرها في العملية التعليمية سواء أكانت دراسات عربية أم أجنبية، نلاحظ أنّ معظم هذه الدراسات أجمعت على الأهمية البالغة لتطبيق استراتيجية K.W.L في عملية التعلم من خلال تنمية وتحفيز التفكير لدى المتعلمين، وتنادي بأنّ التعلم لا يتم إلا من خلال التعرف إلى الخبرات السابقة للطلبة، وربط المعرفة أو الخبرات الجديدة بالقديمة لكي يصبح التعلم ذا معنى، ومن ثمّ إعادة تنظيم خبرات الطالب؛ لينتقل إلى مرحلة الاعتماد على نفسه، وذلك لتحقيق مبدأ التعلم الذاتي واستمرارية التعلم من خلال تقديم الدعم والمساندة للطالب، وهذا ما تميزت به الدراسة الحالية، واستخدمت هذه الدراسة جدول (K.W.L) كونه يعمل على منح الطلبة الفرصة في تحديد الأفكار الرئيسة للموضوع، ووضع أسئلة حول ما يريدون تعلمه، والبحث عن إجابات الأسئلة التي لم يحصلوا على إجابة عليها، وعمل خرائط مفاهيمية وتلخيص المعلومات، وهذا ما يجعل دور المعلم في هذه الاستراتيجية كميّس ومحفّز ومرشد ووسيط، وذلك حتى يستطيع المتعلم إنجاز المهام التي لا يستطيع أن يقوم بها بمفرده ليصل إلى درجة الإتقان وحتى يتحقق التعلم الفعال.

اختلفت الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية من حيث المرحلة التي طبقت عليها الدراسة، حيث اعتمدت الدراسة الحالية على طلبة الصف السابع الأساسي، وكذلك من حيث تناولها الفهم القرائي والتفكير التأملي كمتغيرات تابعة، حيث كشفت معظم الدراسات عن دور استراتيجية K.W.L في التحصيل بشكل عام كما ورد في دراسة النجيمي(2017)، الديب(2016)، (البلوي، 2016)، ودورها في تنمية مهارة القراءة كما في دراسة (مبسلط، 2016)، ودورها في تدريس السيرة النبوية والقيم الخلقية والوعي بها كما في دراسة(العتيبي،2015)، ودورها أيضاً في حل المسألة الرياضية والقلق الرياضي كما في دراسة(سويطي،2016) ودورها في اكتساب المفاهيم والاتجاهات العلمية كما في دراسة أبو علوش(2015)، ودورها في تحليل المقادير الجبرية ومفهوم الذات الرياضي كما في دراسة أبو صبرة(2015).

كما أثبتت جميع الدراسات أنه يمكن تطبيق هذه الاستراتيجية على مختلف المواد التعليمية، حيث أظهرت نتائج معظم الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى استخدام استراتيجية K.W.L في التعليم ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يثبت الدور الفعال لتوظيف الاستراتيجية في التعليم.

واختلفت هذه الدراسة في استخدامها استراتيجية K.W.L.Plus حيث إن معظم الدراسات السابقة كانت تبحث في أثر استراتيجية K.W.L وتعديلاتها من K.W.L.H و K.W.L.A و K.W.D.L، فيما اتفقت الدراسة مع دراسة (سويطي،2016).

واتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية، حيث استخدموا المنهج التجريبي، كما ورد في دراسة النجيمي(2017)، الديب(2016)، ودراسة أبو علوش(2015)، أبو صبرة(2015)، (مبسلط،2016)، (سويطي، 2016)، واتبعت بعض الدراسات المنهج الوصفي التحليلي كدراسة (العتيبي،2015)، ودراسة(البلوي،2016) واعتماد معظم الدراسات السابقة على أدوات كمية تمثلت في: اختبارات، ومقاييس، وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على أدوات كمية تمثلت في اختبار للفهم القرائي، ومقياس للتفكير التأملي.

استفادت الدراسة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري وإثراء محور الفهم القرائي والتفكير التأملي، وفي اختيار منهج الدراسة حيث اتبعت المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة بقياسين قبلي وبعدي، لمقارنة أثر استخدام استراتيجية (K.W.L.Plus) في تنمية

مهارة الفهم القرائي والتفكير التأملي بالمقارنة مع الطريقة التقليدية، واستفادت أيضاً من إجراءات تنفيذ استراتيجية (K.W.L.Plus) وفي إعداد دليل المعلم، بالإضافة إلى الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، حيث قامت الباحثة بالإطلاع على اختبارات مهارة الفهم القرائي و اختبارات التفكير التأملي لبناء الاختبارات تتناسب مع الدراسة الحالية، وكذلك أفادت الدراسات السابقة الباحثة في التعرف إلى المصادر والمراجع التي تثري الدراسة الحالية.

يتبين مما سبق من خلال سرد ما تسنى للباحثة من مسحها لمجموعة من الدراسات السابقة، أهمية التدريس باستخدام استراتيجية K.W.L في تنمية الفهم القرائي، وبقاء أثر التعلم، وتنمية مهارة القراءة، وتنمية قدرات التفكير في مختلف المواد التعليمية، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة، وتنمية التحصيل، وهذا ما يؤكد على أهمية ودور المتعلم في العملية التعليمية، وكذلك معرفة المعلم بالأساليب التدريسية، ومن خلال ما تم التوصل إليه من دراسات سابقة تُعد هذه الدراسة الأولى التي أجريت في فلسطين - في حدود علم الباحثة- وعدم وجود دراسات تناولت أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة K.W.L.Plus في تنمية مهارة الفهم القرائي والتفكير التأملي.

## الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

1.3 منهج الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة.

3.3 عينة الدراسة.

4.3 أدوات الدراسة.

5.3 متغيرات الدراسة.

6.3 إجراءات الدراسة.

7.3 المعالجة الإحصائية.

## الفصل الثالث

### الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في الدراسة، وتشمل منهج الدراسة ووصف مجتمع الدراسة وعينتها، وبناء أدوات الدراسة الاختبار تحصيلي لمهارة الفهم القرائي ومقياس التفكير التأملي، والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في الكشف عن مدى صدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة، بالإضافة إلى تصميم الدراسة ومتغيراتها والتحليلات الإحصائية التي تم تطبيقها.

### 1.3 منهج الدراسة

قامت الباحثة باستخدام المنهج التجريبي، حيث أنّ المنهج التجريبي هو أكثر ملاءمة لموضوع الدراسة، واتبعت التصميم شبه التجريبي للمجموعتين (التجريبية، الضابطة) بقياسين قبلي وبعدي.

### 2.3 مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم جنوب الخليل، والبالغ عددهم (4771) طالباً وطالبةً وذلك وفقاً لإحصائيات مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل، والمنتظمين في الدراسة للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2017/2018)، ويبين الجدول (1.3) توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لعدد المدارس، وعدد الشعب، وعدد الطلبة.

جدول(1.3): توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لعدد المدارس وعدد الشعب وعدد الطلبة.

الجنس	عدد المدارس	عدد الشعب	عدد الطلبة
ذكور	33	68	2159
إناث	28	56	1843
المختلطة	34	39	769
المجموع	95	163	4771

### 3.3 عينة الدراسة

للدراسة عينتان وفيما يأتي توضيح لذلك:

#### 1.3.3 العينة الاستطلاعية

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التحصيلي لمهارة الفهم القرائي ومقياس التفكير التأملي على عينة استطلاعية بلغت (35) طالباً من مجتمع الدراسة الأصلي وخارج عينتها، وقد طبقت الباحثة الاختبار على هذه العينة بهدف:

- حساب زمن الاختبار.
- حساب معاملات السهولة والصعوبة.
- حساب معامل الثبات.

#### 2.3.3 العينة الفعلية (الأصلية)

تكونت عينة الدراسة من مدرستين من بين مدارس مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل، مدرسة ذكور ابن سينا الأساسية ومدرسة بنات الأقصى الأساسية، حيث تم اختيارهما بطريقة قصدية لاحتوائهما



على عدد مناسب من الشعب الدراسية المناسبة للدراسة، وتعاون وسهولة الوصول إليهما، وتعاون الطاقم الإداري مع الباحثة، ووقوع المدرستين في نفس المجمع السكاني، وهذا يجعل خصائص العينة من كلا المدرستين متماثلة، وتمّ تعيين الشعب في كل مدرسة عشوائياً إلى شعبة تجريبية درست الدروس (شرطي المرور، عبد الله بن حذافة السهمي، الابتسامة لغة القلوب) من كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي باستخدام استراتيجية (K.W.L.Plus)، وأخرى ضابطة درست الدروس نفسها بالطريقة الاعتيادية، وبلغ عدد عينة الدراسة (130) طالباً وطالبة، ويبين الجدول (2.3) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمدرسة والمجموعة (تجريبية، وضابطة)

جدول (2.3): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمدرسة والمجموعة

المدرسة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموع
ذكور ابن سينا الأساسية	30	30	60
بنات الأقصى الأساسية	35	35	70
المجموع	65	65	130

#### 4.3 المادة التعليمية ( دليل المعلم وفق استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.Plus)

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم المادة التعليمية، والتي جاءت متماشية مع الدروس المقصودة التي طبقت عليها هذه الدراسة وهو الدرس الثالث، والرابع، والخامس من كتاب اللغة العربية، للصف السابع الأساسي، والذي يدرس في المدارس الحكومية في فلسطين للفصل الثاني للعام الدراسي (2017/2018)، وتشتمل المادة التعليمية على ثلاثة دروس (شرطي المرور، عبد الله بن حذافة السهمي، الابتسامة لغة القلوب)، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة الخاصة بالفهم القرائي واستراتيجيات تدريسه، وكذلك الأدب التربوي والدراسات السابقة الخاصة باستراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.Plus)، حيث قامت الباحثة بإعداد دليل المعلم لتدريس الدروس المختارة وفقاً لاستراتيجية (K.W.L.Plus)، بما تتضمنه من خطوات (ماذا أعرف عن.....؟، ماذا أريد أن أعرف عن.....؟، ماذا تعلمت عن.....؟، بالإضافة إلى قيام كل

طالب بعمل خريطة مفاهيمية وملخص لموضوع الدرس، وتضمن الدليل مقدمة ونبذة عامة عن استراتيجية (K.W.L.Plus)، وتوجيهات تتعلق بتدريس كل درس، بالإضافة إلى الأهداف العامة المرتبطة بتدريس الدروس، والتوزيع الزمني للموضوعات المراد تدريسها، وقد تم تدريس الوحدات في مدة (40) حصة دراسية بزمن قدره (40) دقيقة لكل حصة.

وشملت المادة التعليمية خطة السير في تدريس الدروس على الأهداف السلوكية لكل درس، والخطوات الإجرائية لاستراتيجية (K.W.L.Plus)، بالإضافة إلى الأنشطة والعروض ملحق (2).

وتضمنت المادة التعليمية مجموعة من أوراق العمل التي أعدتها الباحثة بطريقة مناسبة بهدف تنمية مهارة الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى الطلبة، وقد أعطيت للطلبة بعد الإنتهاء من تطبيق الاستراتيجية ملحق (3).

### صدق المادة التعليمية

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المادة التعليمية، بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين بالمناهج واساليب التدريس من أساتذة جامعيين ومشرفين تربويين من وزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى معلمي اللغة العربية للصف السابع الأساسي، للاستفادة من خبراتهم وملاحظاتهم حول المادة التعليمية وإجراء التعديلات اللازمة لتخرج المادة التعليمية بشكلها النهائي ملحق (1).

### تطبيق وتنفيذ المادة التعليمية

تمّ البدء بتنفيذ دروس الدليل والبدء بتطبيق استراتيجية (K.W.L.Plus) في اللغة العربية بتاريخ 2018/2/8 يوم الخميس وانتهى التطبيق بتاريخ 2018/3/20 يوم الثلاثاء بواقع (40) حصة.

### 5.3 أدوات الدراسة

قامت الباحثة بإعداد أداتين في هذه الدراسة لاستقصاء أثر استراتيجية (K.W.L.Plus) في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي ومهارات التفكير التأملي لديهم، والتي تتمثل في اختبار الفهم القرائي واختبار مهارات التفكير التأملي.

وكانت الإجراءات التي اتبعتها الباحثة في إعداد أدوات الدراسة كما يأتي:

### 1.5.3 اختبار مهارة الفهم القرائي

قامت الباحثة بتحديد قائمة تتضمن مهارات الفهم القرائي، وقد قامت الباحثة بإعداد هذه القائمة بالرجوع إلى المراجع والأدبيات التربوية والدراسات السابقة والبحوث التي تناولت مهارات الفهم القرائي، ومقابلة بعض معلمي ومشرفي اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم، حيث قامت الباحثة بإعداد الاختبار وفق الخطوات الآتية:

#### 1.1.5.3 تحديد المادة الدراسية

حيث اختارت الباحثة درس الثالث والرابع والخامس من كتاب اللغة العربية للصف السابع- الجزء الثاني ، وقد أعطت الباحثة ثقلاً نسبياً لكل درس بناءً على عدد الحصص والأهمية والجهد المبذول.

#### 2.1.5.3 تحليل محتوى الدروس المحددة

ويقصد بتحليل المحتوى: "أسلوب بحثي بهدف التعرف إلى المكونات أو العناصر الأساسية للمواد في العلوم الطبيعية بطريقة كمية موضوعية منظمة وفقاً لمعايير محددة مسبقاً (طعيمة، 2004).

وقد تم إجراء تحليل المحتوى وفقاً للخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من المحتوى: تهدف عملية التحليل إلى تحديد الأهداف وتصنيفها واستخراج المفاهيم والحقائق والمبادئ والقواعد اللغوية للمهارات اللغوية المتضمنة في الدروس مقرر اللغة العربية للصف السابع- الجزء الثاني والمشار إليها في الملحق (9).

- اختيار عينة التحليل: اقتصر على الوحدات (الثالثة والرابعة والخامسة) من مقرر اللغة العربية للصف السابع.

- تطبيق إجراءات التحليل: قراءة النصوص الواردة في المحتوى قراءة متأنية وناقدة، ثم تحديد الوحدات التحليلية ، وتحديد المجالات، وتحديد التكرارات لكل مجال، تفريغ النتائج في جداول تكرارية خاصة بذلك واتبعت الباحثة وحدات تحليل متنوعة (الكلمة، الجملة، الفقرة، الصورة) للتحليل والعد والتسجيل.

## صدق أداة التحليل

يعتمد صدق التحليل على صدق أداة التحليل بحيث تقيس الأداة ما وضعت لقياسه وللتأكد من موضوعية أداة التحليل وصلاحياتها لتحليل محتوى الكتاب المستهدف استلزم ذلك عرض التحليل على مجموعة من ذوي الخبرة لإبداء الرأي في طريقة التحليل ونتائجه.

## ثبات أداة التحليل

لتحديد ثبات أداة التحليل قامت الباحثة باستخدام نوعين من الثبات وهما:

### 1. الثبات عبر الزمن

حيث قامت الباحثة بتحليل محتوى الدروس المذكورة سابقاً في شهر كانون الثاني 2018م، ثم تم إعادة التحليل مرة أخرى من قبل الباحثة في شهر شباط 2018م أي بعد شهر من عملية التحليل الأول ثم قامت الباحثة بحساب معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي الآتية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

والجدول (3.3) يوضح نتائج التحليل

جدول(3.3): نتائج تحليل المحتوى عبر الزمن

الأهداف	التحليل الأول	التحليل الثاني	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	معامل الثبات
	40	34	34	6	%85

يتضح من الجدول (3.3) أن معامل الثبات بلغ (85%) وهذا يدل على ثبات عالٍ للتحليل.

## 2. ثبات التحليل بين الاشخاص (بين شخصي)

قامت الباحثة بالمقارنة بين تحليلها وتحليل آخر، قامت به معلمة تدرس اللغة العربية للصف السابع، والذي حصل على نتائج مشابهة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول(4.3): نتائج تحليل المحتوى بين الشخصي

الأهداف	التحليل الأول	التحليل الثاني	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	معامل الثبات
	34	38	34	4	%89

يتضح من الجدول(4.3) أنّ معامل الثبات بلغ (89%) وهذا يدل على ثبات عالٍ للتحليل، وبناء على نتائج التحليل تمّ تحديد (56) هدفاً ضمن مجالات أهداف بلوم، ومن خلال التحليل تبين أن الأهداف أغلب محتواها حقائق ومفاهيم ويقف فيه التعميمات ويُشيع فيها النظريات (قواعد اللغة)؛ وذلك لأنّ المنهاج معد للمرحلة الأساسية العليا، فالتركيز فيه على تعلم الحقائق وتثبيت المفهوم، كما أنه احتوى على أربع مهارات رئيسة.

### 3.1.5.3 الهدف من الاختبار

هدف هذا الاختبار إلى قياس أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.Plus) في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

### 4.2.4.3 بناء جدول المواصفات للاختبار

أعدت الباحثة جدول المواصفات تبعاً لتحليل المحتوى(حقائق، مفاهيم، مبادئ، قواعد اللغة)، ومستويات الأهداف السلوكية لبلوم ( مفاهيمية، التطبيق، استدلال)، والوزن النسبي لدروس المادة التعليمية حسب نسبة الحصص ونسبة اهداف الدرس ملحق(4)، وفي ضوء جدول المواصفات تمّ كتابة فقرات الاختبار.

### 5.1.5.3 صياغة بنود الاختبار

صيغت بنود الاختبار بحيث تتكون من أسئلة مقالية للتحقق من أثر استراتيجية (K.W.L.P.lus)، وقد راعت الباحثة عند الصياغة أموراً عدة هي:

❖ سلامة لغة البنود وصحتها علمياً.

❖ بنود الاختبار تتضمن المحتوى التعليمي للدروس.

❖ مناسبة البنود لطبيعة المادة التعليمية.

❖ مراعاة البنود للفروق الفردية بين الطلاب.

حيث تكوّن الاختبار في صورته النهائية من (14) سؤالاً لاختبار الفهم القرائي ملحق(5).

### 6.1.5.3 صدق الاختبار:

وللتأكد من صدق الاختبار التحصيلي في مهارة الفهم القرائي، قامت الباحثة بفحص صدق المحتوى عن طريق عرض الاختبار على مجموعة من الأساتذة في الجامعات الفلسطينية والمختصين في المناهج وأساليب التدريس ومشرفي ومعلمي اللغة العربية من ذوي الخبرة، والملحق رقم (1) يوضح اسماءهم ورتبهم العلمية ومكان عملهم، من أجل التأكد من أن فقرات الاختبار تحقق الأهداف التي وضعت من أجلها، وكذلك مناسبة لمستوى الطلبة والوقت المخصص له، ومدى تمثيل فقرات الاختبار لمهارة الفهم القرائي، وصحة الفقرات لغوياً وعلمياً، والأخذ بعين الاعتبار بآراء وملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المناسبة ليخرج الاختبار بصورته النهائية ملحق(5).

ومن الملاحظات التي سجلت على الاختبار من قبل السادة المحكمين:

- اختصار بعض فقرات الاختبار.
- إعادة صياغة بعض الفقرات بأسلوب أبسط لتتناسب مع مستوى الطلبة.
- حذف بعض الفقرات لتمائل فكرتها مع فقرة أخرى.
- استبدال بعض الفقرات بفقرات أخرى تؤدي الغرض منها بطريقة أوضح.

### 7.1.5.3 ثبات الاختبار:

قامت الباحثة بإيجاد معامل الثبات باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون بين متوسطي التطبيقين، حيث قامت الباحثة بتطبيق الاختبار الأول بتاريخ (21 يناير 2018) وفي المرة الثانية بتاريخ (5 فبراير 2018)، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من افراد مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، وتكونت من (35) طالباً من طلاب الصف السابع الأساسي في مدرسة ذكور الشهيد أبو جهاد الثانوية، وبلغ معامل الثبات للاختبار (0.98) مما يدل على درجة ثبات عالية للاختبار.

### 8.1.5.3 زمن الاختبار:

من خلال تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية قامت الباحثة بتقدير الزمن المناسب للاختبار عن طريق حساب المتوسط الحسابي لزمن إجابة الطالب الأول والأخير على الاختبار.

زمن الاختبار = الزمن الذي استغرقه اول طالب + الزمن الذي استغرقه اخر طالب 2

حيث أنهى الطالب الأول في مدة 35 دقيقة والطالب الثاني انهى في مدة 45 دقيقة وحسب المعادلة السابقة يكون الزمن 40 دقيقة.

### 9.1.5.3 معامل الصعوبة والتمييز:

- تحديد معامل الصعوبة :

يقصد بمعامل الصعوبة "النسبة المئوية للذين أجابوا عن كل سؤال من أسئلة الاختبار إجابة خطأ"، ولذلك قامت الباحثة بتصحيح الاختبار الذي طبق على العينة الاستطلاعية ورصد عدد الذين أجابوا إجابات خطأ على كل سؤال بهدف إيجاد معامل الصعوبة لكل فقرة وفق المعادلة:

معامل الصعوبة = عدد الذين أجابوا إجابة خاطئة × 100

عدد الكلي للطلبة

وينطبق المعادلة السابقة وإيجاد معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدت الباحثة أن معاملات الصعوبة لكل الفقرات تقريباً تتراوح ما بين (0.25-0.86)، ملحق(6)، وهي قيمة مقنعة مع معيار الصعوبة المقبول لأغراض البحوث العلمية، حيث يرى أبو لبدة (1996) أنه يجب أن تتراوح معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار ما بين (0.10 - 0.90 ) حتى تكون مقنعة مع معاملات الصعوبة المقبولة تربوياً.

#### - تحديد معامل التمييز:

تم حساب معامل التمييز لفقرات اختيار التحصيل الفهم القرائي باستخدام المعادلة الآتية :

$$\text{مع س} - \text{مع ص} \times 100\%$$

ن \* مع م

حيث :

مع س : مجموعات الدرجات التي حصلت عليها الفئة العليا.

مع ص : مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة الدنيا.

مع م : الدرجات المخصصة للسؤال.

ن : عدد أفراد إحدى المجموعتين.

وقد تراوحت معاملات التمييز لفقرات الاختبار بين (0.27 - 0.75)، ملحق(6)، وهي قيم مقبولة تربوياً، حيث اعتبر أبو لبدة (1996) أن الحد الأدنى المقبول لمعامل التمييز (0.25).

### 6.3 اختبار مهارات التفكير التأملية

قامت الباحثة بإعداد اختبار لقياس مدى اكتساب طلبة الصف السابع الأساسي لأبعاد مهارات التفكير التأملية، وقد مرّ الاختبار بالمراحل الآتية:



### 1.6.3 تحديد الهدف من الاختبار :

أعدت الباحثة اختباراً لقياس مهارات التفكير التأملي بهدف استخدامه للتعرف إلى مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع الأساسي، والكشف عن أثر استراتيجية (K.W.L.Plus) في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى عينة الدراسة.

### 2.6.3 إعداد بنود الاختبار:

بعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة، قامت ببناء اختبار التفكير التأملي حيث تكون من (25) بنوداً من نوع الاختيار من متعدد حيث يتكون السؤال من مقدمة وأربعة بدائل واحد منها يمثل الإجابة الصحيحة، وتم اختيار هذا النمط من الاختبارات لأنه يتميز بما يأتي:

- يغطي عينة كبيرة من مفردات محتوى الدراسة، مما يجعله يتصف بالشمول.
- قياسه لقدرات متنوعة مثل التحليل والتركيب والتقييم.
- خلوه من ذاتية المصحح.
- سهولة وسرعة تصحيحه واستخراج نتائجه.
- ارتفاع معاملي صدقه وثباته.
- وقد تمّ مراعاة النقاط الآتية عند صياغة بنود الاختبار:
- أن تكون البنود تراعي الدقة العلمية واللغوية.
- أن تكون البنود محددة وواضحة وخالية من الغموض.
- أن يتكون كل بند من مقدمة تعقبها أربع بدائل وذلك لتقليل التخمين.
- أن تكون البدائل واضحة ومتجانسة مع المقدمة.
- تأخذ البنود الأرقام (4.3.2.1) بينما تأخذ البدائل الترقيم (أ. ب. ج. د).

### 3.6.3 تصحيح الاختبار:

تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر لكل إجابة خاطئة.

### 4.6.3 التجريب الاستطلاعي لاختبار قياس مهارات التفكير التأملي:

بعد إعداد الاختبار بصورته الأولية، تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (35) طالباً من طلبة الصف السابع الأساسي من أفراد مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها وقد أُجريت التجربة الاستطلاعية للاختبار بهدف: حساب الصدق والثبات للاختبار، وتحديد زمنه.

### 5.6.3 صدق الاختبار:

قامت الباحثة بعرض اختبار التفكير التأملي في صورته الأولية والتي تكون من (35) بنداً، على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أساتذة جامعات وموجهين ومعلمي اللغة العربية ملحق (1)، وتمّ الأخذ بأرائهم وملاحظاتهم وإجراء التعديلات اللازمة، وأهم النقاط التي تمّ أخذ آراء المحكمين فيها هي:

- مدى انتماء الفقرات للأبعاد التي وضعت من أجلها.

- مدى السلامة اللغوية.

- إمكانية الحذف والإضافة.

- ولقد أشار المحكمون إلى إعادة صياغة بعض العبارات لتكون أكثر وضوحاً، وخصوصاً البدائل، وأشاروا إلى حذف بعض البدائل وتعديل بعضها، مما حدا بالباحثة إلى حذف وتعديل بعض البدائل وإعادة صياغة بعض الأسئلة ليصبح الاختبار بعد التحكيم مكون من (25) فقرة ملحق (7) .

### 6.6.3 ثبات الاختبار:

قامت الباحثة بإيجاد معامل الثبات باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون بين متوسطي التطبيقين، حيث قامت الباحثة بتطبيق الاختبار الأول بتاريخ (21 يناير 2018) وفي المرة الثانية بتاريخ (5 فبراير 2018)، حيث تمّ تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من أفراد مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، وتكونت من (35) طالباً من طلاب الصف السابع الأساسي في مدرسة ذكور الشهيد أبو جهاد الثانوية، وبلغ معامل الثبات للاختبار (0.88) وهو معامل ثبات جيد ومقبول.

### 7.6.3 تحديد زمن الاختبار:

تمّ حساب زمن تأدية الطلاب لاختبار التفكير التأملي عن طريق المتوسط الحسابي لزمن إجابات طلبة العينة الاستطلاعية، وبلغ متوسط الزمن (40) دقيقة، وبإضافة (5) دقائق لقراءة التعليمات، وأصبح الزمن الكلي للاختبار (45) دقيقة.

### 7.3 إجراءات الدراسة:

اتبعت الباحثة في تنفيذ دراستها الإجراءات الآتية :

1- مراجعة كلية الدراسات العليا بجامعة القدس والحصول على كتاب تسهيل المهمة الموجه إلى مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل ملحق(10).

2- التوجه إلى مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل والحصول على كتاب تسهيل المهمة الموجه إلى المدارس في تربية وتعليم جنوب الخليل؛ لتسهيل مهمة تطبيق الدراسة ملحق(11).

3- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وهو استخدام استراتيجية (K.W.L.Plus) في تنمية مهارة الفهم القرائي ومهارات التفكير التأملي.

4- اختيار المادة الدراسية وهي الدرس الثالث والرابع والخامس من كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي في الفصل الدراسي الثاني 2018/2017 وإعداد دليل المعلم للدروس وفق استراتيجية (K.W.L.Plus)، والتحقق من صدقه بعرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة ملحق(1).

5- إعداد أدوات الدراسة ( اختبار تنمية مهارة الفهم القرائي، اختبار لقياس مهارات التفكير التأملي، والتحقق من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة، والتحقق من ثباتها.

6- تطبيق الأدوات على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينة الدراسة؛ للتحقق من ثبات أداتي الدراسة، والتحقق من سلامة الفقرات ووضوحها ولتدوين استفسارات الطلبة وحساب معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، وتحديد الزمن اللازم للاختبار ( من خلال حساب متوسط الوقت الذي استغرقه أول طالب أنهى الاختبار والوقت الذي استغرقه آخر طالب).

7- اختيار المدارس التي تمّ تطبيق الدراسة فيها، والاجتماع مع المدير والمعلمين للتعاون مع الباحثة من أجل تطبيق الدراسة، وتعيين الشعب التجريبية والضابطة فيها، وتوزيع المادة الدراسية على المعلمين بعد صياغتها وتعريفها باستخدام استراتيجية (K.W.L.Plus) للاسترشاد بها، والاستفادة منها وشرحها للطلبة في الشعب التجريبية.

8- تدريب المعلمين على تطبيق الدراسة من خلال سلسلة من اللقاءات معهم، تمّ من خلالها مناقشة الدليل والخطوات اللازم اتباعها في التدريس.

9- تطبيق اختبار الفهم القرائي واختبار مهارات التفكير التأملي كاختبارات قبلية على عينة الدراسة كلها (التجريبية والضابطة)، وذلك في بداية التجربة.

10- بدء تطبيق التجربة ( حيث تم تدريس الدرس الثالث والرابع والخامس للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية (K.W.L.Plus) وتدريبها للمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية).

11- تطبيق اختبار مهارة الفهم القرائي واختبار مهارات التفكير التأملي بعد القيام بالتجربة على المجموعتين التجريبية والضابطة، وفي نفس الوقت .

12- جمع الاختبارات واختبار مهارات التفكير التأملي ورصد النتائج والقيام بالمعالجات الإحصائية المناسبة لاستخراج النتائج وتفسيرها.

13- تفسير النتائج ومناقشتها بشكل علمي وموضوعي.

14- كتابة التوصيات والمقترحات، ووضع تجربة الباحثة بين يدي الباحثين اللاحقين.

### 8.3 متغيرات الدراسة

صممت هذه الدراسة بهدف التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية (K.W.L.Plus) في تنمية مهارة الفهم القرائي ومهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع الأساسي، واشتملت على مجموعة من المتغيرات وهي:

### 1.8.3 المتغير المستقل:

- طريقة التدريس وهي بمستويين الطريقة الاعتيادية، واستراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.Plus) .

- الجنس وهو بمستويين: (ذكر، أنثى).

### 2.8.3 المتغيرات التابعة:

وتتضمن متغيرين هما:

1- مهارة الفهم القرائي.

2- مهارات التفكير التأملي.

### 9.3 تصميم الدراسة:

C	O1	O2		O3	O4
E	O1	O2	X	O3	O4

C: المجموعة الضابطة .

E: المجموعة التجريبية .

X : المعالجة

O1: الاختبار القبلي لمهارة الفهم القرائي .

O2: الاختبار القبلي لمهارة التفكير التأملي .

O3: الاختبار البعدي لمهارة الفهم القرائي .

O4: الاختبار البعدي لمهارة التفكير التأملي .

### 10.3 المعالجات الإحصائية:

بعد الانتهاء من التطبيق البعدي، قامت الباحثة بتصحيح أداتي الدراسة ورصد الدرجات، وكون هذه الدراسة من الدراسات التجريبية التي تعتمد على المقارنة بين مجموعتين، ولاختبار فروض الدراسة قامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:

أ. حساب ثبات الأداة باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، وحساب معامل الارتباط بيرسون .

ب. الإحصاء الوصفي استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المجموعتين الضابطة والتجريبية.

ت. اختبار تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) لبحث الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وبين الذكور والإناث، وبحث التفاعل بين الطريقة والجنس مع استبعاد أثر التطبيق القبلي من التجربة.

ث. معادلة هولستي كوبر cooper لحساب معامل الثبات لتحليل الدرس الثالث والرابع والخامس من مقرر اللغة العربية للصف السابع.

## الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

## الفصل الرابع

### نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.Plus) في تنمية مهارة الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع الأساسي، وكذلك معرفة ما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

وفيما يلي عرض للنتائج في هذا الفصل تبعاً للمتغيرات التابعة كما يأتي:

#### 1.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

الذي ينص على: "ما أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.Plus) في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟"

وللإجابة عن السؤال الأول قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارة الفهم القرائي، وذلك بحسب الطريقة والجنس، ويبين الجدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.



جدول(1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار مهارة الفهم القرائي حسب طريقة التدريس والجنس في الاختبارين القبلي والبعدي.

الاختبار البعدي			الاختبار القبلي				
العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتغير	
64	6.07	17.78	64	4.59	8.18	التجريبية	طريقة
66	5.70	11.78	66	4.52	5.6 5	الضابطة	التدريس
130	6.44	14.4	130	4.71	6.9	المجموع	
61	6.25	13.14	61	5.65	7.08	ذكور	الجنس
69	6.45	15.52	69	3,74	6.73	اناث	
130	6.44	14.40	130	4.71	6.90	المجموع	

يلاحظ من الجدول (1.4) أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في اختبار الفهم القرائي بين الطريقتين الضابطة والتجريبية، حيث أظهرت النتائج من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية بلغ (17.78) وهي قيمة أعلى من المتوسطات الحسابية وبانحراف معياري بلغ (6.07)، للمجموعة الضابطة بمتوسط حسابي بلغ (11.78) وبانحراف معياري بلغ(5.70).

كما أظهرت النتائج من خلال الجدول(1.4) أن المتوسطات الحسابية لدرجات الإناث أعلى من المتوسطات الحسابية لدرجات الذكور، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور(13.14) بانحراف معياري قيمته(6.25)، وللإناث المتوسط الحسابي (15.52) بانحراف معياري قيمته(6.45).

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة ذات دلالة إحصائية عند المستوى ( $\alpha \leq 0.05$ )، تم استخدام اختبار تحليل التباين للمصاحب الثنائي (ANCOVA) ، وكانت النتائج كما في جدول(2.4) الآتي:

جدول (2.4): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) لدرجات الطلبة في تنمية مهارة الفهم القرائي حسب طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
الاختبار القبلي	561.55	1	561,55	19.34	0.001
طريقة التدريس	519.95	1	519.95	17.91	0.001*
الجنس	205.09	1	205.09	7.06	0.001*
الجنس* الطريقة	15.56	1	15.56	0.53	0.46
الخطأ	3627.87	125	29.02		
المجموع المعدل	32345.00	130			

\* دالة عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )

#### النتائج المتعلقة بطريقة التدريس:

يلاحظ من الجدول (2.4) أنّ قيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة ( التي درست بالطريقة الاعتيادية) والتجريبية ( التي درست بطريقة استراتيجية (K.W.L.Plus) في اختبار مهارة الفهم القرائي بحسب المجموعة هي(17.91) وأنّ قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.001)، وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ )، وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية والتي تنص على أنّه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات الحسابية لتنمية مهارة الفهم القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي تعزى لطريقة التدريس"، مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين درجات طلبة المجموعة الضابطة مقارنة مع درجات طلبة المجموعة التجريبية، الأمر الذي يقودنا إلى الاستنتاج أنّ هناك أثراً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) لاستخدام استراتيجية (K.W.L.Plus) في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى طلبة الصف السابع تعزى لطريقة التدريس.

ولمعرفة مصدر الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لمتغير تنمية مهارة الفهم القرائي، كما في الجدول (3.4).

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لاختبار تنمية مهارة الفهم القرائي البعدي لدى أفراد العينة حسب طريقة التدريس.

طريقة التدريس	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	16.45	0.91
الضابطة	12.27	0.67

يلاحظ من الجدول (3.4) أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي درست بطريقة استراتيجية (K.W.L.Plus) هو (16.45) وهي قيمة أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية الذي بلغ (12.27)، مما يدل على أنّ الفروق بين المجموعتين كانت لصالح المجموعة التجريبية.

#### النتائج المتعلقة بمتغير الجنس:

يتضح من الجدول رقم (2.4) أن قيمة (ف) المحسوبة للفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) والتجريبية (التي درست بطريقة استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.Plus) في اختبار مهارة الفهم القرائي بحسب متغير الجنس هي (7.06) وأن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.001) وهذه قيمة أقل من مستوى الدلالة الاحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ )، مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين درجات طلبة المجموعة الضابطة مقارنة مع درجات طلبة المجموعة التجريبية، وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات الحسابية لتنمية مهارة الفهم القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي تعزى للجنس" الأمر الذي يقودنا إلى استنتاج أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) لاستخدام استراتيجية (K.W.L.Plus) في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي تعزى للجنس.

ولمعرفة مصدر الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لمتغير الجنس في تنمية مهارة الفهم القرائي كما في الجدول(4.4).

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لاختبار البعدي لتنمية مهارة الفهم القرائي حسب الجنس.

الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الجنس
0.69	13.10	ذكور
0.64	15.62	إناث

يتبين من الجدول (4.4) أن المتوسط الحسابي المعدل لذكور بلغ (13.10) وهو أقل من المتوسط الحسابي للإناث الذي بلغ (15.62)، مما يدل على أن الفروق بين الجنسين كانت لصالح الإناث.

**النتائج المتعلقة بالتفاعل بين طريقة التدريس والجنس:**

يتضح من الجدول(2.4) أن قيمة (ف) المحسوبة للفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة ( التي درست بالطريقة الاعتيادية) والتجريبية ( التي درست بطريقة استخدام استراتيجية K.W.L.Plus ) في اختبار تنمية مهارة الفهم القرائي بحسب التفاعل بين طريقة التدريس والجنس هي(0.53) وأن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.46)، وهي قيمة أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ )، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لتنمية مهارة الفهم القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس".

## 2.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

ما أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.Plus) في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع الأساسي؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟

وللإجابة عن السؤال الثاني قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على اختبار مهارات التفكير التأملي.

ولحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، تمّ اعتماد درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة و التجريبية على اختبار مهارات التفكير التأملي وذلك بحسب طريقة التدريس والجنس، ويبين جدول(5.4) هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية.

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار مهارة التفكير التأملي حسب طريقة التدريس والجنس في الاختبارين القبلي والبعدي.

الاختبار البعدي			الاختبار القبلي				
العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتغير	
64	3.02	18.54	64	4.08	15.14	التجريبية	طريقة
66	4.10	14.46	66	5.03	11.45	الضابطة	التدريس
130	4.02	16.23	130	4.93	13.26	المجموع	
61	4.45	15.77	61	5.32	12.09	ذكور	الجنس
69	3.58	16.63	69	4.33	14.30	اناث	
130	4.02	16.23	130	4.93	13.26	المجموع	

\* دالة عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )

يتضح من الجدول(5.4) أنّ هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في اختبار التفكير التأملي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث أظهرت النتائج من خلال الجدول أنّ

المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية بلغ (18.54) وهي قيمة أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة وانحراف معياري بلغ (3.02)، وللمجموعة الضابطة بمتوسط حسابي بلغ (14.46) وانحراف معياري بلغ (4.10).

كما أظهرت النتائج من خلال الجدول (5.4) أنّ المتوسطات الحسابية لدرجات الإناث أعلى من المتوسطات الحسابية لدرجات الذكور، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (15.77) وانحراف معياري قيمته (4.45)، وللإناث المتوسط الحسابي (16.63) وانحراف معياري قيمته (3.58).

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة ذات دلالة إحصائية عند المستوى ( $\alpha \leq 0.05$ )، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب الثنائي (ANCOVA)، وكانت النتائج كما في جدول (6.4) الآتي:

جدول (6.4): نتائج تحليل التباين المصاحب الثنائي (ANCOVA) لمتوسطات اختبار مهارات التفكير التأملي حسب الطريقة والجنس والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
الاختبار القبلي	633.81	1	633.87	80.21	0.001
طريقة التدريس	78.29	1	78.29	9.90	0.001*
الجنس	2.03	1	2.03	0.25	0.61
الجنس* الطريقة	0.01	1	0.01	0.001	0.96
الخطأ	987.780	125	7.902		
المجموع المعدل	36334.00	130			
الكلّي المعدل	2087.07	129			

\* دالة عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )

## النتائج المتعلقة بطريقة التدريس:

يتضح من الجدول (6.4) أن قيمة (ف) المحسوبة للفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) والتجريبية (التي درست بطريقة استراتيجية K.W.L.Plus) في مقياس مهارات التفكير التأملي بحسب طريقة التدريس هي (9.90) وأن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.001) ، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ )، وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع الأساسي تعزى لطريقة التدريس"، الأمر الذي يقودنا إلى استنتاج أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) لاستخدام استراتيجية (K.W.L.Plus) في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع الأساسي تعزى لطريقة التدريس.

ولمعرفة مصدر الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، تمّ حساب المتوسطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعيارية لمتغير استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة K.W.L.Plus في تنمية مهارات التفكير التأملي كما في الجدول (7.4).

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعيارية لمتغير مهارات التفكير التأملي حسب طريقة التدريس.

الطريقة	المتوسط الحسابي المعدّل	الخطأ المعياري
المجموعة التجريبية	17.10	0.36
المجموعة الضابطة	15.40	0.36

يتبين من الجدول (7.4) أن المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة التجريبية (التي درست بطريقة استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة K.W.L.Plus) هو (17.10) وهي قيمة أعلى من متوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) الذي بلغ (15.40)، مما يدل على أن الفروق بين المجموعتين كانت لصالح المجموعة التجريبية.

## النتائج المتعلقة بمتغير الجنس:

يتضح من الجدول (6.4) أن قيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة ( التي درست بالطريقة الاعتيادية) والمجموعة التجريبية ( التي درست بطريقة استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة K.W.L.Plus) في مقياس مهارات التفكير التأملي حسب متغير الجنس هي (0.25)، وأنّ قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.61)، وهي أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ )، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع الأساسي تعزى للجنس".

## النتائج المتعلقة بالتفاعل بين طريقة التدريس والجنس:

يتضح من الجدول (6.4) أنّ قيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة ( التي درست بالطريقة الاعتيادية) والمجموعة التجريبية ( التي درست بطريقة استراتيجية K.W.L.Plus) في مقياس مهارات التفكير التأملي حسب التفاعل بين طريقة التدريس والجنس هي (0.002)، وأنّ قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.96)، وهي أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ )، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع الأساسي تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس".

## 3.4 ملخص نتائج الدراسة:

- 1- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي تعزى لطريقة التدريس لصالح استراتيجية (K.W.L.Plus).
- 2- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
- 3- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي تعزى للتفاعل بين كل متغيرات طريقة التدريس والجنس.



4- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع الأساسي تعزى لطريقة التدريس ولصالح استراتيجية (K.W.L.Plus).

5- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع الأساسي تعزى لمتغير الجنس.

6- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع الأساسي تعزى للتفاعل بين كل من متغيرات طريقة التدريس والجنس.

## الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة

1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

2.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

3.5. التوصيات.

4.5. المقترحات.

## الفصل الخامس

### مناقشة النتائج والتوصيات

في ضوء النتائج التي تمّ التوصل إليها بعد تطبيق استراتيجية (K.W.L.Plus)، والأدوات المتمثلة في اختبار مهارة الفهم القرائي، واختبار قياس التفكير التأملي على عينة الدراسة، لاستقصاء أثر استخدام استراتيجية (K.W.L.Plus)، في تنمية مهارة الفهم القرائي والتفكير التأملي، حيث تم تجميع البيانات ومعالجتها إحصائياً، ورصدت النتائج المستقاة، لمناقشتها في هذا الفصل.

### 1.5 مناقشة النتائج

#### 1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.Plus) في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى طلبة الصف السابع؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق استراتيجية (K.W.L.Plus) على اختبار الفهم القرائي، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية أعلى من متوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة.

وترى الباحثة أنّ السبب في ذلك يعود إلى أنّ استراتيجية (K.W.L.Plus) تعتمد في مكوناتها على النظرية البنائية في اكتساب المعرفة، فهي تتضمن مجموعة من الخطوات المنظمة والمرتببة التي يتبّعها الطلبة بحيث تعمل على تنشيط المعرفة السابقة لديهم وجعلها محور ارتكاز لربطها بالمعرفة الجديدة، مما يزيد من فرصة توليد أفكار جديدة وتكوين معنى للتعلم والاحتفاظ بالمعرفة وعدم نسيانها، وكذلك تتمي روح التحدي لدى الطلبة للوصول إلى الهدف والحصول على المزيد من التعلم والاكتشاف وتعمق خبراتهم حول الموضوع.

بالإضافة إلى أنّ استراتيجية (K.W.L.Plus) تساعد في إعادة تنظيم وبناء البنية المعرفية للطلبة، وتعمل على تنمية قدرة الطلبة على التفكير السليم وترتيب خطوات فهم المقروء بشكل منظم، مما يسهل على الطلبة بناء المعرفة ويساعدهم في التحديد والتمييز الدقيق للمعلومات، وكذلك توزيع الطلبة على شكل مجموعات ومساعدة بعضهم البعض في تعبئة جدول (K.W.L.Plus) عمل على تنمية روح المشاركة والتعاون وتعزيز فكرة التعلم التي تجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، مما يتيح للطلبة التعامل مع دروس القراءة وتطوير الاستراتيجيات المناسبة لها.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أنّ المادة التعليمية المبنية وفق استراتيجية (K.W.L.Plus) تضمنت مجموعة متنوعة من الأنشطة والإجراءات التي أتاحت للطلبة زيادة التعامل مع الدروس مما ساعد في تسهيل الفهم والاستيعاب والتحليل، وثبات أثر التعلم لمدة زمنية أطول.

كما أنّ هذه النتيجة الواضحة في تفوق المجموعة التجريبية من خلال استخدام استراتيجية (K.W.L.Plus) في تدريس مهارة الفهم القرائي ما كانت لولا أنّها ركّزت في عملها على بناء الأسس السليمة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى الطلبة، بصورة اعتمدت على ربط المعارف السابقة باللاحقة من خلال المناقشة المعمّقة والإيجابية من قبل الطلبة داخل الحصة، وهذا بدوره عمّق الفهم القرائي للدروس وجعلها واضحة لديهم، ومنسجمة في بنياتهم المعرفية السابقة وتحقيق تعلم ذي معنى، وهذا لا يتحقق بالطريقة الاعتيادية التي تركّز على المعلم وتهمل دور الطالب في المشاركة في عملية التعلم، كما أنّها لا تراعي البنيات المعرفية السابقة لدى الطلبة ولا قدراتهم الاستعدادية والعمل على تنميتها، بل أنّها تركّز على الحفظ والاستظهار بعيداً عن التنمية الحقيقية لمهارة الفهم القرائي.

فمن الواضح أنّ استراتيجية (K.W.L.Plus) تراعي حالات الخوف والخجل من مواجهة الطلبة أنفسهم، والتي تؤثر بدورها في طريقة المناقشة والحوار على الطالب فتصيبه بعيوب في النطق كالتأتأة والفأفة، فالتدريس باستراتيجية (K.W.L.Plus) تأتي كعلاج بأن يمنح المعلم الطالب الثقة بنفسه ويجنبه كل خوف ويجعله يواجه أقرانه الطلبة من خلال المشاركة في خطوات الاستراتيجية مما ينعكس على الطالب إيجابياً ويجعله مساهماً في إخراج الدرس مشاركاً في أحداثه، وهذه الخطوات المرتبّية والمنظمة تؤكد في مساهمة جميع الطلبة فيها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من دراسة (النجمي، 2017)، (الديب، 2016)، (البلوي، 2016)، (عمرو، 2016)، ودراسة (العدوان، 2016)، (العنبي، 2015)، (الصيداوي، 2015)، (مبسلط، 2016)، (الحوامدة، والبلهيد، 2016)، حيث أظهرت هذه الدراسات فاعلية استخدام استراتيجية K.W.L. بأنواعها في التحصيل وتنمية القيم الخلقية والوعي بها، و اكتساب المفاهيم والاتجاهات العلمية، وتحليل المقادير الجبرية ومفهوم الذات الرياضي، وتنمية مهارة التفكير ، وتعلم مهارة القراءة، وحل المسألة الرياضية، والعديد من المتغيرات المختلفة.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية، ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق استراتيجية (K.W.L.Plus) على اختبار الفهم القرائي تُعزى للجنس وكانت لصالح الإناث، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل لذكور (13.10) ولإناث (15.62) مما يدل على أنّ متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية أعلى من متوسط درجات الذكور في المجموعة التجريبية.

ومن خلال المقابلة التي أجرتها الباحثة مع كلا الجنسين وجدت بأنّ الإناث كان لديهن دافعية كبيرة جداً، وارتياح لتطبيق مثل هذه الدراسة وذلك كان ظاهراً من خلال حضور الباحثة لعدد من الحصص في كلتا المدرستين فكانت الباحثة تسجل بيانات إيجابية خلال مشاركة جميع الطالبات ومدى المنافسة التي كانت تتم بين المجموعات في جمع المعلومات وتعبئة بيانات الجدول والنشاط الذي يسود الحصة ، وما يدعم هذه النتيجة التقرير الذي أعدته المعلمة والوارد في ملحق رقم (12) حول تطبيق هذه الاستراتيجية ومدى تأثيرها على طالباتها، حيث رصد التقرير بأنّ الطالبات ارتفع تحصيلهن الدراسي

وأصبح لديهم ميول ورغبة نحو دروس القراءة، والمشاركة الفاعلة من قبل جميع الطالبات دون استثناء.

ومما يميز هذه النتيجة أنها جاءت منفردة عن الدراسات السابقة في وجود فروق بين الجنسين باستخدام استراتيجية (K.W.L.Plus).

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات طلبة المجموعة الذين درسوا وفق استراتيجية K.W.L.Plus على اختبار الفهم القرائي تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أنّ استخدام استراتيجية (K.W.L.Plus) في التدريس تناسب كل من الذكور والإناث، حيث كان كل من المعلم والمعلمة قريبين إلى حد كبير في تدريسهم للدروس المحددة في الدراسة، واستخدامهم لاستراتيجية (K.W.L.Plus) فكانوا يقومون بتوزيع جدول K.W.L في بداية الحصة ويتابعون الطلبة خلال تعبئتهم للجدول وحل أوراق العمل، وأيضاً الوسائل العلمية التي استعملها كل من المعلم والمعلمة كانت متشابهة إلى حد ما، وإنّ تطبيق هذه الدراسة جاء في ظروف متشابهة من حيث مستوى الطلبة في كلا الجنسين، فالبينة مشتركة بينهم والمستوى التعليمي والاجتماعي للأهل متشابه، كما أنّ الأدوات نفسها.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (أبو علوش، 2015) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطي تحصيل الطلبة الذين تدربوا على استراتيجيات الفهم القرائي والطلبة الذين لم يتدربوا على استراتيجيات الفهم القرائي في اللغة العربية تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس، ومع دراسة النجمي (2017) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس في التحصيل، وكذلك مع دراسة سويطي (2016) والتي أظهرت عدم وجود فروق تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس في حل المسألة الرياضية، وإيضاً أظهرت دراسة ميسلط (2016)، بعدم وجود فروق تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس في تحصيل مهارة القراءة.

## 2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة:

ما أثر استخدام استراتيجيات المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.Plus) في التفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس و الجنس والتفاعل بينهما؟

أظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق استراتيجية (K.W.L.Plus) على اختبار قياس التفكير التأملي، حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، إذ كان متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية أعلى من متوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ استخدام استراتيجية K.W.L.Plus في تنمية التفكير التأملي ساعد الطلبة في تنمية مهارات التفكير التأملي بصورة سليمة، وذلك لأن استراتيجية (K.W.L.Plus) تعمل على دمج المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة في البنية المعرفية لدى الطلبة وعرضها بصورة هرمية من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية، كما تجعل الطلبة محورياً للعملية التعليمية وتركّز على نشاطهم وإظهار قدراتهم في التفكير التأملي، مما يؤدي إلى استيعاب الطلبة للمادة وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وترى الباحثة أنّ جودة الأسلوب في التدريس زاد إقبال الطلبة على تنفيذ خطوات التفكير التأملي، مما انعكس على تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة، وهذا من شأنه أن يولد لدى الطلبة مهارة تحليل الأسئلة وكتابة الملاحظات والمعطيات على ورقة الإجابة مما يدل على اتباع خطوات التفكير التأملي في الإجابة، وليس لمحض الصدفة أو العشوائية في الإجابة، وإنّ هذه الاستراتيجية تنمّي التفكير وتسمح للطلبة باستخدام عمليات مختلفة من التفكير، وتكون استراتيجية (K.W.L.Plus) سبباً لأن تفتح المجال لإمكانية التعرف إلى القدرات العقلية للطلبة، وبالإضافة إلى أنّ هذه الاستراتيجية وظّفت بعض الأساليب مثل العصف الذهني والتعلم التعاوني، وطرح الأسئلة ومناقشتها، والاستنتاج، وممارسة بعض عمليات التفكير العليا مثل إدراك العلاقات وإجراء المقارنات، وهذا ساعد الطلاب في التأمل والتعبير عن أفكارهم، وتنمية التفكير التأملي لديهم، وهذا أدى إلى إنشاء جو من التفكير في الصف.

وتشير الدراسات إلى أنّ استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يعمل على تنمية مهارات التفكير التأملي، من خلال تطبيق استراتيجية (K.W.L.Plus) أدت إلى تنمية مهارة الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، والقدرة على إعطاء تفسيرات، وتنمية القدرة على وضع حلول منطقية، وهذا كله له أثر من خلال اختبار مهارات التفكير التأملي الذي يعرض عليهم بعد التدريس وفق استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.Plus).

وقد برز ذلك من خلال مواقف عدة منها: قدرة الطالب في الوصول إلى الفكرة الرئيسة الموجودة في النص، وقدرته في الوصول إلى استنتاجات موجودة في النصوص، وسرعة تفكير الطالب وقدرته في وضع كلمة في سياق جديد أو اشتقاق الفاظ ذات معنى من كلمة واحدة، وقدرته على إعطاء وتفسير وتبرير للمعلومات التي توصل إليها، وقدرته على ربط الفكرة الموجودة في النص مع الخبرات السابقة الموجودة لديه، وقدرته على ربط الأفكار بما لديه من معتقدات واتجاهات، ومقارنة الأفكار التي تكوّنت مع أفكار الأفراد المحيطين به والوصول إلى الأفكار الصحيحة، وقدرته على ربط المحتوى مع الفكرة التي بدأ التفكير بها، ومناقشة فكرة الطالب مع أفكار الطلبة الآخرين.

وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (المحمدي، 2017)، (العديبية، وأمبوسعيد، 2016)، (المصري، 2017) حيث أظهرت هذه الدراسات مدى فاعلية توظيف استراتيجيات تدريس مختلفة في تنمية مهارات التفكير التأملي.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.Plus) على اختبار مقياس التفكير التأملي تعزى للجنس.

وتعزو الباحثة ذلك إلى عدالة طرق التدريس التجريبية المستخدمة والتي تساوي بين الجنسين وتراعي ميولهم واتجاهاتهم النفسية والمعرفية والاجتماعية داخل غرفة الصف، وهذا يؤكد أنّ الطلبة ذكوراً وإناثاً لديهم استعداداً للاستفادة من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.

هذا بالإضافة إلى معاشة الطلبة في المجموعة التجريبية، تجربة لم يسبق لهم أن تعاملوا معها أو خاضوها، أثار لديهم رضا متساوٍ تقريباً بين الجنسين كما أثار لديهم دافعية وإقبالاً على التعلم كما أثار في فهمهم لمهارات التفكير التأملي.



كما أن تطبيق التجربة في ظروف متشابهة لكلا الجنسين من حيث المتغيرات (المديرية، زمن التنفيذ، توفر الوسائل والأنشطة، وأوراق العمل)، جعل من المتوقع أن يتساوى الذكور والإناث في النتيجة .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المصري،2017)، ودراسة (أصلان،2015)، ودراسة (صالح،2014).

وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق استراتيجية (K.W.L.Plus) على اختبار مقياس التفكير التأملي تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ طريقة التدريس المستخدمة تراعي الخصائص النمائية لكلا الجنسين، كما أنّ التفكير والتأمل من الخصائص التي تظهر في هذه المرحلة العمرية، كما أنّ موضوع الدراسة وهو تنمية مهارة الفهم القرائي والتفكير التأملي يتعلق بالمنطق والقياس واستخلاص النتائج بناء على خطوات منظمة لا أثر للناحية العاطفية والوجدانية التي توجد بدرجة أكبر لدى الطالبات؛ لذا جاء الأداء مقارياً.

كما أن طريقة التدريس المستخدمة في الدراسة تراعي ميول وخصائص كلا الجنسين، حيث يميل الطلاب ذكوراً وإناثاً بشكل فاعل في عملية التعلم دون إحساسهم بالإهمال أو التحييز مثل بعض طرق التدريس المستخدمة، وذلك لأنها تعطي للمعلم والمتعلم حرية متابعة الطلبة في ظل الخطوات التي تقوم عليها طريقة التدريس، بحيث تتلاءم مع حاجات وميول الطلبة ورغباتهم، بالإضافة إلى تطبيق الدراسة في بيئة متشابهة بين الجنسين من حيث المتغيرات الدخيلة، حيث اتفقت الدراسة مع دراسة (المصري،2017) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات الطلبة الذين تدربوا على استراتيجيات تنمية مهارات التفكير التأملي، والطلبة الذين لم يتدربوا على استراتيجيات تنمية مهارات التفكير التأملي تعزى للتفاعل بين الجنس والطريقة.

## 4.5 التوصيات:

في ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة، تتوجه الباحثة بالتوصيات الآتية للقائمين على قطاع التربية والتعليم:

- ضرورة تضمين استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل عام واستراتيجية (K.W.L.Plus) في بناء المناهج الفلسطينية.
- تدريب المعلمين على أساليب متعددة لتدريس هذه المهارة مع مراعاة متابعة التطبيق داخل الحصة الصفية إدارياً وفنياً.
- التركيز على توظيف مهارات التفكير التأملي في تنمية مهارات اللغة العربية، خاصة عندما يكون المعيار هو تنمية المهارات اللغوية والتفكيرية.
- توظيف استراتيجيات تدريس ما وراء المعرفة خلال تدريسهم، والتركيز على أدوار الطلبة، وتفاعلهم وتوجيههم نحو استخدام مصادر متنوعة للتعلم، والمشاركة في مهام التعلم بحيث تعزز وتعمق فهمهم في القراءة.
- ضرورة تشجيع الطلبة على اكتساب المعرفة وتنظيمها وتعميقها من خلال تدريبهم على استراتيجية (K.W.L.Plus) لما لها من أثر ايجابي على تعلمهم.
- التأكيد على توفير بيئة تعليمية يسودها جو من المشاركة والتعاون والمودة، مما له أثر فعال في زيادة تحصيل الطلبة في الفهم القرائي وتنمية مهارات التفكير التأملي لديهم.

## 4.5.المقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإنّ الباحثة تقترح:

- 1- إجراء المزيد من الدراسات في مجال الفهم القرائي ومظاهره على متغيرات أخرى كالدافعية، والتحصيل، والاتجاهات.
- 3- عمل دراسات تبحث في أثر استخدام استراتيجية (K.W.L.Plus) في تدريس مواد دراسية أخرى.
- 4- المقارنة بين أثر استخدام المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.Plus) والاستراتيجيات الأخرى التابعة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الطلبة لمادة اللغة العربية.

## المصادر والمراجع

### المراجع العربية:

إبراهيم، مجدي.(2005). التفكير من منظور تربوي (تعريفه - طبيعته - مهاراته - تنميته - أنماطه)، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.

أبو بشير، أسماء.(2012). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

أبو جادو، صالح، نوفل محمد.(2010). تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط3، دار المسيرة، عمان.

أبو لبن، وجيه، خلف الله محمود.(2010). الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية، ط1، نادي الجوف الأدبي الثقافي.

أبو لبدة .(1996). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، عمان، الأردن.

أبو رياش، حسن، وآخرون.(2014). اصول استراتيجيات التعلم والتعليم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

أبو سلطان، كميليا.(2012). أثر استخدام استراتيجية K.W.L في تنمية المفاهيم والتفكير المنطقي في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو صبرة، علي حسن علي.(2016). أثر استخدام استراتيجية "المعرفة السابقة والمكتسبة" K.W.L في تحليل المقادير الجبرية ومفهوم الذات الرياضي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

أبو الضبعات، زكريا اسماعيل.(2005). طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.

أبو عمشة، عرين.(2016). أثر استخدام استراتيجيات المعرفة السابقة والمكتسبة(K.W.L.H) للفهم القرائي في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس وفي تنمية التفكير الإبداعي لديهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

أبو علوش، يوسف محمد سالم.(2015). أثر استخدام استراتيجيات(K.W.L) في اكتساب المفاهيم والاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

أكسفورد، روبیکا.(1996). استراتيجيات تعلم اللغة (ترجمة وتعريب محمد دعور)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع، مصر.

أصلان، محمد رياض.(2015). فاعلية توظيف التعلم المدمج لتنمية مفاهيم الوراثة ومهارات التفكير التأملي في العلوم الحياتية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

بن خميس، عبد الله، محمد سليمان.(2012). طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات علمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

البركاتي، نيفين.(2008). أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست وk.w.l في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

بصل، سلوى محمد.(2013). برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال القصة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد(3)، العدد (44)، 159-205.

البلوي، عايد.(2016). أثر التدريس باستخدام استراتيجيات(K.W.L) على تحصيل طلاب التخصصات النظرية بكلية العلوم والآداب بالعلا في مادة تطبيقات إحصائية في العلوم الإنسانية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد(5)، العدد(5)، 140-128.

البيطار، حمدي محمد محمد.(2017). استخدام استراتيجية التعلم التوليدي لتدريس مقرر المساحة لتنمية مهارات صياغة الأجهزة المساحية والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي، البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)، المجلد(33)، العدد الأول،82-100.

بوصلحة، مريم محمد، الهران عواطف صالح.(2016). تحليل الأنشطة التقويمية لمهارات الفهم القرائي لكتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت، كلية الدراسات العليا ، تربية الموهوبين، جامعة الخليج العربي.

بهلول، إبراهيم.(2004). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (30)، 183- 360.

جاد، محمد لطفي.(2003). فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الاعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد(22)، 55- 15.

الجليدي، حسن.(2009). فاعلية إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التدوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الجبلاطي، علي، أبو الفتوح التوانسي.(1975). الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار النهضة، القاهرة.

جواد، إبتسام، وعباس نسرین.(2013). فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء، مجلة كلية التربية، جامعة بابل، العدد(13)، 132-367.

حافظ، وحيد السيد.(2008). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي واستراتيجية K.W.L في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد(74)، 154-228.

الحارثي، حصة محمد.(2011). أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة، رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية.

حبيب الله، محمد.(2000). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، ط2، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان.

حسانين، اعتدال عباس.(2016). فعالية التدريب على الذكاءات المتعددة باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التفكير التأملي وتحسين معتقدات الكفاءة المهنية لدى المعلمين غير المؤهلين تربوياً، المجلة العلمية، المجلد الثامن، العدد الأول.

الحמיד، حسن بن أحمد بن علي.(2010). فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية مهارات القراءة الابداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الحوامدة، محمد فؤاد، البلهيد فيصل.(2016). فاعلية استراتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الإبتدائي، بحث منشور، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد(43)، العدد(1)، 18-22.

الحيلواني، ياسر.(2003). تدريس وتقييم مهارات القراءة، ط د، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

جابر، أحمد رياض.(2003). تحسين مهارة التعرف وأثره على الفهم القرائي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل في القراءة، مجلة كلية التربية، الأردن، المجلد(16)، العدد(2)، 1-18.

جروان، فتحي عبد الرحمن.(2002). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

الخليلي، أمل عبد السلام.(2005). الطفل ومهارات التفكير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

الحوالدة، ناجح.(2010). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن، المحلة الأردنية في العلوم التربوية، العدد(3).

حوالدة، أكرم صالح محمود.(2012). التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

الدليمي، طه علي، الوائلي حسين.(2005). اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

الديب، محمد.(2012). فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية في العلوم لدى طلاب الصف التاسع، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الديب، ماجد حمد، الأشقر، أيمن محمود.(2016). أثر توظيف استراتيجية K.W.L في تدريس الرياضيات على التفكير الإبداعي والتحصيل لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في غزة، البحوث والنشر العلمي(المجلة العلمية)، المجلد(33)، العدد الأول.

رضوان، محمد محمود.(1958). تعليم القراءة للمبتدئين أساليبه وأسسها النفسية والتربوية، القاهرة.

زعرى، هاني.(2012). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في اكتساب مهارات التفكير (الإبداعي- التأملي) في دروس القراءة للصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الزهراني، غيداء.(2011). أثر استخدام استراتيجية K.W.L على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

زيتون، حسن حسين.(2001). تصميم التدريس رؤية منظومية، ط2، عالم الكتب، القاهرة.

زيتون، عايش.(1999). أساليب تدريس العلوم، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

سعد، مراد علي عيسى.(2017). فعالية برنامج إثرائي قائم على التعليم المتمايز في ضوء استراتيجية السقالة التعليمية ما وراء المعرفية في تنمية بعض مهارات التعلم المنظم ذاتياً وعادات العقل المنتج لدى الموهوبين من طلاب الصف الثاني الإعدادي، *المجلة العلمية، المجلد(6)*، العدد الثاني، -170 166.

سلام، علي عبد العظيم.(2004). استراتيجيات استيعاب المقروء لدى القارئ العربي وعلاقتها بكل من المستوى التعليمية والجنس ونوع النص، *مجلة التربية، العدد(123)*، 202 - 184.

سلطان، صفاء عبد العزيز.(2006). أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة حلوان.

سويطي، محمد.(2016). أثر استراتيجية **K.W.L.Plus** في حل المسألة الرياضية والقلق الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

شحاتة، حسين.(2000). *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*، ط2، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

شحاتة، حسن، السمان مروان.(2012). *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*، ط1 مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

الشربيني، فوزي، الطناوي عفت.(2006). *استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق*، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة.

الشريف، خالد حسن.(2013). *التعلم التألمي مفهومه و تطبيقاته*، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية.

الشنطي، محمد صالح.(1994). *المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها*، ط2، دار الاندلس للنشر والتوزيع.



شهاب، منى. (2000). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة التربية العلمية، المجلد (3)، العدد (4)، 40 - 1.

صالح، محمد صالح. (2014). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، بحث منشور، جامعة اليرموك العدد (45).

صومان، أحمد إبراهيم، عبد الحق زهرية إبراهيم. (2014). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، بحث منشور، جامعة الإسراء، عمان.

الصيداوي، خالد ياسين عيسى. (2015). أثر استخدام استراتيجية "تنال القمر" على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

طعيمة، رشدي أحمد، مناع السيد. (2001). تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

طعيمة، رشدي أحمد. (2004). مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

الظنحاني، محمد عبيد. (2011). فنيات تعلم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

عباس، مها. (2008). أثر استراتيجية الملخصات القبلية على التحصيل والاستبقاء لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة التاريخ، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (17)، 234 - 188.

عبد الحميد، أماني حلمي. (2002). برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، العدد (16).

عبد الحميد، عبد الله.(2000). فاعلية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم لدى طلبة الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد(2)، 189-241.

عبد الهادي، شذى.(2013). أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل وقلق الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس محافظة جنين الحكومية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

عبد الهادي، نبيل أحمد.(2003). نماذج تربوية تعليمية معاصرة، ط2، دار وائل للنشر.

عبد، عبد الهادي، عثمان فاروق السيد.(1998). سيكولوجية القراءة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس.(2008). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد(81)، 94 – 177.

عبيد، وليم، عفانة عزو.(2003). التفكير والمنهاج المدرسي، ط1، مكتبة الفلاح، بيروت.

العتيبي، فاطمة.(2015). فاعلية استراتيجية (K.W.L.H) في تدريس السيرة النبوية على تنمية القيم الخلقية والوعي بها لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.

عجاج، خيرى المغازي.(1998). صعوبات القراءة والفهم القرائي (التشخيص و العلاج)، د.ط، دار الوفاء، المنصورة.

العدوان، انتصار توفيق.(2016). أثر استراتيجيتي (K.W.L.H) و(SNIPS) لتدريس مادة التاريخ في التحصيل وتحسين مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان

عصر، حسني عبد الباري.(2000). فنون اللغة العربية(تعلمها وتقويم تعليمها)، مركز الإسكندرية للكتاب.

- عطا، إبراهيم محمد. (2006). دليل تدريس اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- عطية، محسن. (2009). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عفانة، عزو، اللولو فتحية. (2002). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الاسلامية بغزة، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، العدد(1)، 36 – 1.
- عفانة، عزو، الخزندار نائلة. (2004). التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، ط1، آفاق للنشر والتوزيع، غزة.
- علي، عزت. (2007). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفي في تعلم الكيمياء على مستوى تجهيز المعلومات وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي، المؤتمر العلمي الحادي عشر، الجمعية المصرية للتربية العلمية.
- علي، وائل. (2004). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد(96).
- العليان، فهد علي. (2005). استراتيجية (K.W.L.) في تدريس القراءة مفهومها، إجراءاتها، فوائدها، مجلة كليات المعلمين، المجلد(5)، العدد(1)، 63 – 26.
- عمرو، رجاء. (2017). أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات فهم المقروء والذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الرابع، رسالة ماجستير غير منشورة، القدس، فلسطين.
- الغامدي، بسينة عبد الله. (2010). فاعلية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول ثانوي بمدينة مكة المكرمة، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- فضل الله، محمد رجب.(2001). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد(7)، 133 – 77.
- فهيد، مصطفى.(1998). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.
- فهيم، مصطفى.(2002). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- قاسم، محمد جابر، المزروعى كريمة مطر.(2009). فاعلية حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد(86)، 86 – 60.
- القطراوي، عبد العزيز جميل.(2010). أثر استخدام استراتيجيات المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملية في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- قطامي، يوسف، قطامي نايفة.(1993). استراتيجيات التدريس، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- قطامي، نايفة.(2001). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- قطيط، غسان.(2008). استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
- كشكو، عماد.(2005). أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الاعجاز العلمي على تنمية التفكير العلمي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- كوجك، وآخرون.(2008). تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسن طرق التعلم والتعليم في مدارس الوطن العربي،(د. ط) بيروت، مكتبة اليونسكو.

مبسلط، جنى.(2016). أثر استخدام استراتيجية K.W.L في تحصيل طلاب الصف الخامس في القراءة واتجاهاتهم نحو تعلمها في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

مجاور، محمد صلاح الدين.(1998). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة.

مجيد، سوسن شاكر.(2008). تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

المحمدي، عفاف.(2017). التفكير التألمي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لطالبات الجامعة، بحث منشور في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، العدد (89).

مدكور، علي أحمد.(2010). تدريس فنون اللغة العربية "النظرية والتطبيق"، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المصري، سامي اسماعيل.(2017). أثر استخدام الأنشطة التمثيلية في تنمية مهارات اللغة العربية والتفكير التألمي لدى طلاب الصف السابع، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

المطيري، فاطمة.(2014). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي باللغو الانجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الموسوي، نجم.(2013). التفكير وعلاقته باستراتيجيات ما وراء المعرفة(استراتيجية الجدول الذاتي انموذجاً)، مجلة العميد بالعراق، (8)، 450 – 407.

الناقبة، حافظ.(2002). تعلم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته، ط1، مطبعة الجامعة، مصر.

النجمي، عبد الله بن علي سعيد.(2017). فاعلية تدريس مادة الحديث والسيرة باستخدام استراتيجية K.W.L في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، *المجلة العلمية*، المجلد الثامن، العدد الأول.

نهاية، أحمد صالح.(2013). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط، *مجلة كلية التربية*، جامعة بابل، العدد(14)، 101- 125.

الهاشمي، عبد الرحمن، الدليمي طه.(2008). *استراتيجيات حديثة في فن التدريس*، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

الهدابية، إيمان، أمبوسعيد عبد الله.(2016). أثر استخدام أنموذج مكارثي في تنمية التفكير التألمي وتحصيل العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مجلد(12)، العدد(1).

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.(د.ت). *النظام التعليمي الفلسطيني*، تم الاسترجاع بتاريخ 15 مارس 2018، عبر الرابط :

education/Education-system.

Al. Odwan, Y.(2016). Effectiveness of Active of Learning Strategy in Improving the Acoustic Awareness skills and Understanding What is Heard by the Basic Stage Students in Jordan, **Educational Research and Review**, 11(20), PP. 1896- 1905.

Halton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education, Towards Definition and Lamentation. **Teaching & Teacher Education**, 11(1).

Hamdan, m. ,(2014). K.W.L.Plus Effectiveness on Improving Reading Comprehension of Tenth Graders of Jordanian Male Students, **Theory and Practice in Language Studies**,Vol.4.No.11.pp.2278-2288,November2014.

Henson, K.T. , Eller, B.E .(1999). **Educational psychology for effective teaching**, second edition, Boston: Wadsworth publishing company.

Happy.D.2016.The Effect of Know, Want, Learned(K.W.L) Plus. Strategy on Reading Narrative Texts Of The first Year Students of Sman I Rokan in Koto. Students of English study program Language and Arts Department **Faculty of Teachers Training and Education Universitas Riau**.

Jennifer Conner (2006):(**Instructional reading strategy: K.W.L(Know, Want to Know, Learned)** Available at URL: <http://www.indiana.edu/1517/KWL.htm>.

Jennifer Conner.(2009). Instructional reading strategy: **K.W.L Know, Want to know, Learned**. Available at URL: <http://www.Indiana.Edu/1517//kwl.htm>.

Kaprea F. Johnson(2014): The Cumulative Effect of Hyperactivity and Peer Relationships on Reading Comprehension, **Journal of Education and Training Studies**.2(1); January 2014 ISSN 2324-850XE-ISSN2321-8068.

Kish, Cheryl .K. & Sheehan, Janet.(1997). Portfolios The Classroom A vehicle for Developing Reflective Thinking . **High school Journal**, 80 (4), 254 schoon, D, A(1983).

Kit, K. and Akaristun, I.(2016). The Effectiveness of Using the Strategy of Knowing the Meaning of Vocabulary in the Gradation of Reading Comprehension Among Students of the Lower Stage, analysis. **Journal of Research on Educational Effectiveness**, 2,1- 44.

Lou, Y.,Lio,J.,(2017)Improving Non-English-Majored Graduates Translation Skills:Combining-Cognitive Translation Strategy Instruction and Internet-Based Language Laboratory Support.**Applied Science Reports**,18(3),2017.71-76.

Oqlah S. (2015) The Effect of an Instructional Reading Program Based on the Successful Readers on Jordanian EFL Eleventh Grade Students Reading Comprehension, **Journal of Education and Practice**,6(15),p76-87.

Praveen, S.D. & Rajan, p. (2013). Using Graphic Organizers to Improve Reading Comprehension Skills for the Middle School ESL Students, **English Language Teaching**, 6(2).Pp 155-170.

Rahaman, A. (2014). Reading Comprehension Through Group Work Activities in an EFL classroom. (An Action research) , **Working Papers on Culture, Education and Human Development**, 10(2), Available

Ramadan, O,Aref.(2017). **The Impact of Reciprocal Teaching Strategies on The Learners Reading Comprehension, Strategy Use and Attitudes**, Birzeit university, Palestine.

Sanford, K.(2015). **Factors that Affect the Reading Comprehension of Secondary Students With Disabilities**. PhD. Thesis, The University of San Francisco USA.

Sprenger LCH, Casaliss, .1996. **Live: Lecture et Ecriture, Acquisition et Trouble ed Developpement**, PUF, france.

Stephanie, P. & Monique, S. (2014): **Involving Parents in a Summer Book Reading to Promote Reading Comprehension, Fluency, and Vocabulary in Grade 3 and Grand 5 Children**, Societe canadienne pour l'etude de l'education <http://www.cje-rce.ca>.

Given, B. (2002): **Teaching to The Natural Braining**, Association For Supervision and Curriculum Development ASCD, Virginia USA

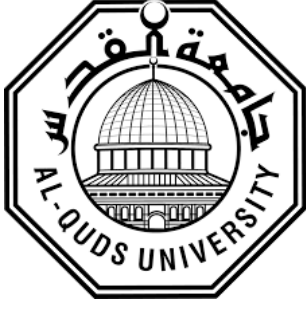


# الملاحق

## ملحق (1)

### أسماء السادة أعضاء لجنة التحكيم للمادة التعليمية وأدوات الدراسة

الرقم	الاسم	التخصص/طبيعة العمل	مكان العمل
1	أ. د. نبيل المغربي	علم النفس التربوي	جامعة القدس المفتوحة
2	د. محسن عدس	المناهج وأساليب التدريس	جامعة القدس
3	د. عفيف زيدان	المناهج وأساليب التدريس	جامعة القدس
4	د. غسان سرحان	المناهج وأساليب التدريس	جامعة القدس
5	د. إيناس ناصر	المناهج وأساليب التدريس	جامعة القدس
6	د. إبراهيم عرمان	المناهج وأساليب التدريس	جامعة القدس
7	د. زياد قباجة	المناهج وأساليب التدريس	جامعة القدس
8	د. سهيل صالحه	المناهج وأساليب التدريس	جامعة النجاح الوطنية
9	د. نسيم بني عودة	دكتوراة لغة عربية	جامعة الخليل
10	د. محمود الحريبات	أساليب تدريس اللغة العربية	جامعة القدس المفتوحة
11	أ. أحمد السواعدة	مشرف لغة عربية	مديرية جنوب الخليل
12	أ. إبراهيم أبو جحيشة	مشرف لغة عربية	مديرية جنوب الخليل
13	أ. نيبال اللحسة	مشرفة لغة عربية	مديرية جنوب الخليل
14	أ. غصين النجار	مشرف لغة عربية	مديرية جنوب الخليل
15	أ. فتحى الذبية	مشرف لغة عربية	مديرية جنوب الخليل
16	أ. تيم داود	مشرف لغة عربية	مديرية يطا
17	أ. يوسف الحسني	ماجستير لغة عربية	محاضر في جامعة الخليل



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

دليل المعلم لتدريس الوحدة الثالثة والرابعة والخامسة من مقرر اللغة العربية للصف  
السابع الأساسي الجزء الثاني، وفقاً لاستراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة  
(K.W.L.PLUS).

إعداد الباحثة:

سهيلة إبراهيم سالم عواودة

القدس - فلسطين

1439هـ / 2018م

## ملحق (2) : دليل المعلم

بطاقة تحكيم دليل المعلم لتدريس الدرس الثالث، والرابع، والخامس من كتاب اللغة

العربية للجزء الثاني للصف السابع وفقاً لاستراتيجية K.W.L.plus

الأستاذ الدكتور:..... الدرجة العلمية:.....

التخصص:..... الوظيفة/ مكان العمل:.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.plus) في تنمية مهارة الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع في تربية جنوب الخليل" وذلك لنيل درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس، واستلزم إعداد دليل للمعلم لتدريس دروس من كتاب اللغة العربية الجزء الثاني للصف السابع الأساسي.

لذا أرجو من حضرتكم بتحكيم الدليل وإبداء آرائكم وملاحظاتكم حوله، في ضوء خبرتكم وذلك من حيث:

- ❖ مدى ملاءمة دليل المعلم مع خطوات استراتيجية k.w.l.plus .
- ❖ دقة الصياغة لأهداف الدرس السلوكية المتضمنة بالدليل.
- ❖ وجود اتساق بين الأهداف التعليمية لكل درس ومحتواه.
- ❖ ملاءمة الأنشطة الواردة في الدرس وكذلك أوراق العمل بالنسبة لمستوى الطلبة.
- ❖ ملاءمة أساليب التقويم المستخدمة لما يتضمنه الدرس والأهداف.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: سهيلة إبراهيم عواودة

## بسم الله الرحمن الرحيم

### مقدمة الدليل:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد - صلى الله عليه وسلم -  
المعلم الأول والمبعوث رحمة للعالمين أما بعد:

إلى المعلم/ة/ الفاضل/ة : السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.....

يعتبر دليل المعلم بمثابة المرشد الذي سيقوم بإرشادك إلى كيفية استخدام استراتيجية معينة في تدريس اللغة العربية ، الذي يساعد في تسهيل عملك أثناء تدريس الدروس (شرطي المرور، عبد الله بن حذافة السهمي، الابتسامة لغة القلوب) من كتاب اللغة العربية الجزء الثاني من مقرر الصف السابع الأساسي ، وفقاً لاستراتيجية k.w.i.plus والتي هي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تهدف بشكل عام إلى تدريب المتعلم على تحمل مسؤولية تعلمه، وتنشيط المعرفة السابقة لديه، وتجعل المعرفة السابقة المحور الرئيسي للمعرفة الجديدة ؛ حيث تعمل على استرجاع خبرات المتعلم السابقة وربط المعرفة أو الخبرات الجديدة بالقديمة وبالتالي يصبح التعلم ذا معنى.

ويشتمل الدليل على ما يلي :

1. نبذة عامة عن استراتيجية k.w.i.plus ، وتوجيهات عامة تتعلق بتدريس الدروس (شرطي المرور، عبد الله بن حذافة السهمي ، الابتسامة لغة القلوب) من كتاب اللغة العربية الجزء الثاني للصف السابع الأساسي ، المعاد صياغتها وفقاً للخطوات الإجرائية لاستراتيجية k.w.i.plus .
2. الأهداف العامة المرتبطة بتدريس الوحدات والتوزيع الزمني للموضوعات المراد تدريسها .
3. خطة تدريس كل درس من دروس مقرر اللغة العربية متضمناً:

- ❖ الأهداف السلوكية لكل درس.
- ❖ المصادر والوسائل التعليمية.
- ❖ خطوات سير الدروس.
- ❖ أسئلة التقويم.

## نبذة عن استراتيجية k.w.l.plus :

تعرف استراتيجية k.w.l.plus على أنها إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة ، حيث تعتبر استراتيجية واسعة الاستخدام ، وتهدف إلى تنشيط معرفة الطلاب السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة ، وتتسبب هذه الاستراتيجية الى دونا أو جل Donna Ogle الذي كان يرمي بها على تكوين معنى للتعلم ، حيث تنقسم إلى أربعة عناصر وهي:

K: what I already know? ماذا أعرف مسبقاً

حيث تتمثل الخطوة الأولى من الخطوات وهي خطوة استطلاعية لاستدعاء ما لدى الطلبة من معلومات مسبقة حول الموضوع.

W:what I want to learn? ماذا أريد أن اتعلم ؟

في هذه الخطوة يرشد الطلبة إلى تحديد ما يريدون تعلمه وتحصيله من خلال هذا الموضوع.

L: what learned? ماذا تعلمت ؟

في هذه الخطوة يطلب من الطلبة تقويم ما تعلموه من الموضوع ومدى استفادتهم منه.

Plus : خطوتين مهمتين تتمثل في قيام الطالب بعمل خرائط مفاهيمية للموضوع (concept map) ثم القيام بتلخيص المعلومات التي تعلمها (summarizing Information) وخرائط المفاهيم هي عبارة عن أشكال تخطيطية تربط المفاهيم ببعضها البعض عن طريق خطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات تسمى الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم وآخر ، وعند إعداد هذه الخرائط يراعي وضع المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الشكل ، ثم تتدرج المفاهيم الأقل فالأقل.

### خطوات تطبيق استراتيجية K.W.L.Plus في تدريس اللغة العربية :

1. اختيار الموضوع أو النص المراد تدريسه ، ويقوم المعلم بكتابة عنوان الموضوع على السبورة ، ومع نبذة موجزة عن أطره العامة ، مثل سوف نتعرف على الشخصية الرئيسية في القصة .

2. يقوم المعلم برسم جدول (k.w.l.plus) على السبورة ، مذكراً الطلبة بالعمليات التي تقتضيها

الاستراتيجية وكيفية التعامل مع كل حقل من الحقول ثم توزيع جدول العمل على الطلبة .

ماذا تعلمت عن الموضوع؟ (L)	ماذا أريد أن أعلم عن الموضوع؟ (w)	ماذا اعرف عن الموضوع؟ (k)

3. يجعل المعلم طلابه وحدة واحدة في صفهم الدراسي ، أو يقوم بتقسيمهم الى مجموعات صغيرة .

4. تدريب المعلم الطلبة على كيفية تعبئة الجدول من خلال الخطوات التالية :

- كتابة الموضوع في أعلى الجدول.

- توزيع الجدول كأوراق نشاط على الطلبة .

- يعرض المعلم الجدول ويوجه اهتمام الطلبة إلى العمود الأول (K)، حيث يسجل فيه كل ما يعرفه عن الموضوع . من خلال استثارة عقولهم ، ومناقشة ما يعرفونه سابقاً حول الموضوع ، ثم تسجل الإجابات من قبل المعلم على السبورة ، بهدف ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الحالية ، كما أكدت على ذلك النظرية البنائية ، من أن المعلومات السابقة هي الأساس في التعلم ، وربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة حيث تعتبر الخبرة السابقة للمتعلم الأساس الذي ينطلق منه لبناء المعرفة الجديدة ، لذا تعتبر هذه الخطوة من أكثر الخطوات أهمية في خلق التحدي لدى المتعلم ، لتوجه نحو هدف العلم .

- ثم يوجه المعلم اهتمام الطلبة إلى العمود الثاني (W)، وفيه يسجل الطلبة كل ما يريدون معرفته عن الموضوع ، ويساعدهم المعلم بأسئلة إيجابية حول ما هو مطلوب معرفته ، ويضع الطلبة الأسئلة المراد الإجابة عنها ويشتمل ذلك على التعلم الذاتي والتعلم النشط .

- البدء بتقديم النشاطات التعليمية المتضمنة في الدرس والتي تحقق أهدافه والتي يكون فيها المتعلم محور للعملية التعليمية والمعلم مرشداً وموجهاً.

- يجيب المتعلم عن الأسئلة في العمود الثالث (L)، بعد دراسة الموضوع بشكل متعمق ، ويسجل الخبرات والمعارف التي تعلمها خلال موضوع الدرس لتكملة الجدول، ويقوم المعلم بمناقشة المعلومات الجديدة مع الطلبة ويطلب منهم مقارنتها مع ما كانوا يريدون تعلمه في العمود الثاني ، ملاحظاً أية اسئلة لم تتم الإجابة عليها ويمكن تحويلها إلى واجب أو نشاط بحثي إضافي .

- يلخص الطلبة ما تعلموه في شكل خريطة مفاهيمية ، أو خريطة ذهنية ، كعملية تقييمية للاستراتيجية .

- يكتب كل طالب ملخصاً للدرس والمعلومات التي تعلمها .

- يمكن أن يوظف المتعلم الخبرات الجديدة في سياقات حياتية.

**الأهداف العامة المرتبطة بتدريس الوحدات الثالثة والرابعة والخامسة من مقرر اللغة العربية للصف السابع الأساسي**

يتوقع من الطلبة بعد دراسة الوحدة الثالثة والرابعة والخامسة من مقرر اللغة العربية أن يكونوا قادرين على:

1- الاستماع بعناية مع الاحتفاظ بأكبر قدر من الحقائق والمفاهيم.

2- الوصول الى المعاني الضمنية في المادة المسموعة .

3- التعرف إلى نبذة عن النصوص ومؤلفيها.

4- قراءة النص قراءة سليمة.

5- استنتاج الأفكار الرئيسة فيها.

6- توضيح معاني المفردات ، والتراكيب الجديدة.

7- الربط بين ما تعلموه، والواقع.



8- الإجابة عن أسئلة الفهم ، والتحليل، إجابة صحيحة.

### التوزيع الزمني لموضوعات الوحدة الثالثة والرابعة والخامسة

الوحدة	الدرس	زمن الدرس	عدد الحصص
الوحدة الثالثة	شرطي المرور	شباط/ الأسبوع الثالث+ الرابع	14 حصة
الوحدة الرابعة	عبد الله بن حذافة السهمي	آذار/ الأسبوع الأول+ الثاني	14 حصة
الوحدة الخامسة	الابتسام لغة القلوب	آذار/ الأسبوع الثالث+الرابع	12 حصة

### تخطيط الدرس وفق استراتيجية K.W.L.Plus

#### عنوان الوحدة شرطي المرور

محتويات الوحدة :درس شرطي المرور، كان واخواتها، كتابة الألف في آخر الفعل الثلاثي

#### عدد الحصص: 14

الأهداف السلوكية: بعد انتهاء الدرس يتوقع من الطالب أن يكون قادراً على :

- 1- قراءة الدرس قراءة جهرية سليمة معبرة.
- 2- تعرف إلى مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة.
- 3- تحديد عناصر القصة ( شخصيات، زمان، مكان، أحداث، عقدة، الحل).
- 4- توظيف المعاني الجديدة في جمل من إنشائه.
- 5- استخراج الفكرة الرئيسة من النص الأدبي.

## الوسائل التعليمية والأنشطة:

الوسائل: الكتاب المقرر ، لوحة بطاقات جيوب، عرض فيديو عن قضية الإرادة التي تصنع المستحيل.

الأنشطة: التعلم الجماعي والتعاوني، استخدام أسلوب القصة ، استخدام أدوات متوفرة في بيئة المتعلم ومحيطه، من أجل القيام بالمشهد التعليمي (التمثيل)، اوراق عمل.

### ملاحظة:

- يقوم المعلم بتحديد أسلوب الدراسة المناسب ويفضل أسلوب المجموعات، حيث يمكن تقسيم الصف الى (6) مجموعات متساوية وغير متجانسة ويطلق اسم على كل مجموعة .
- يقوم المعلم بهذه الخطوة في بداية كل درس من الدروس القادمة .

### خطوات سير الدرس:

1- يقوم المعلم بكتابة عنوان الدرس (شرطي المرور) على السبورة، مع نبذه موجزة عن أطره العامة، مثل : سوف نتعرف على قصة تتناول قضية الإرادة تصنع المستحيل.

2- يقوم المعلم بتوزيع جدول العمل (K.W.L.plus) كأوراق نشاط على الطلبة ، مذكراً الطلبة بعمليات هذه الاستراتيجية

عنوان الدرس:..... اليوم والتاريخ:.....

ماذا أعرف عن الموضوع؟ (K)	ماذا أريد أن اتعلم عن الموضوع؟ (W)	ماذا تعلمت عن الموضوع؟ (L)

3- يوجه المعلم اهتمام الطلبة إلى العمود الأول (K) الذي تتعلق بالإجابة عن السؤال ماذا تعرف عن قصة الفتى حمودة وكيف إرادته ساعدته في تحقيق حلمه ليصبح شرطي مرور؟، حيث يسجل الطلبة فيه كل ما يعرفونه عن قصة الفتى الذي أصبح شرطي مرور، من خلال استثارة عقولهم، ومناقشة ما يعرفونه سابقاً حول موضوع شرطي المرور، ثم يسجل المعلم الإجابات على السبورة.

### تتمثل هذه الخطوة بمرحلة ما قبل القراءة

حيث تتكون هذه المرحلة من أربع خطوات تتمثل في:

1- **العصف الذهني** : يطلب المعلم من المتعلمين أن يقوموا بالتفكير حول ما يعرفونه عن شرطي المرور، ثم يقوم الطلبة باستحضار ما لديهم من معلومات حول موضوع القراءة ومناقشتها، ويمكن للمعلم أن يوجه مجموعة من الأسئلة للمتعلمين لتعميق تفكيرهم ، واستثارة معارفهم وتنشيطها، مثل : برأيكم ما المقصود بمفهوم الإرادة؟، ما هي وظيفة شرطي المرور؟، كيف من الممكن أن يحقق الإنسان هدفه؟، فيقوم الطلبة بالإجابة عن هذه الأسئلة، ويقوم المعلم برصد إجاباتهم في جدول الاستراتيجية في عمود (K) ما الذي أعرفه عن الموضوع؟

2- **تصنيف المعلومات**: يقوم الطلبة في هذه الخطوة بتصنيف المعلومات التي ذكروها، بحيث يبحثون عن مجموعة من الأفكار المتشابهة لجعلها في مجموعة واحدة، ويقوم المعلم بمناقشة الطلبة في تصنيف هذه المعلومات، ودمج بعضها ببعض ، ويمكن للمعلم أن يُعين طلبته في هذه الخطوة من خلال تسجيله للأفكار المتشابهة في مجموعة واحدة على السبورة ، ويسأل : لماذا وضعنا الأفكار في نفس المجموعة؟ ومن الممكن أن يسمح لهم بأن يفكروا بصوت مسموع، ويقوم بتسجيل الأفكار المتشابهة أمامهم ، وبعد ذلك يقوم الطلبة باستكمال تصنيف المعلومات والأفكار المتشابهة في مجموعة.

3- **توقع التلاميذ**: يصبح المتعلمون ماهرين في التعامل مع النصوص، عندما يكون لديهم القدرة على التنبؤ والتوقع بما سيقدمه المعلم من معلومات عن هذا النص، ولكن يبدأ الطلبة بهذه العملية ، فإن المعلم يمكنه أن يقول للطلبة : لو أردنا أن نكتب عن صفات شخصية حمودة كما وردت في النص المقروء، فما أصناف المعلومات التي يمكن أن يضمنها هذا النص ؟ ومن خلال هذه الخطوة فإن الطلبة سيفكرون بالعديد من المعلومات المتقدمة التي يمكن أن يحتويها النص.

4- أسئلة الطلبة : يقوم الطلبة بتدوين الأسئلة التي يودون معرفة إجاباتها أثناء القراءة، ومن هنا يقومون بتعبئة العمود الخاص (w) بما يريدون معرفته عن موضوع القراءة .

إن دور المعلم في هذه الخطوة مهم جداً، إذ يساعد الطلبة في التركيز على الأسئلة المهمة، وفي توضيح المعلومات الجزئية ودفع التعارض بين المعلومات، وذلك بقوله: ماذا نقصد بهذا؟ إذ إن طرح الأسئلة يساعد الطلبة في توجيههم ومعرفة هدفهم من القراءة، ويشجعهم على القراءة، وهذا يجعلهم يركزون بالنص ويراقبون قراءتهم.

مثال:

عنوان الدرس: شرطيّ المرور      اليوم والتاريخ : .....

ماذا تعلمت عن الموضوع؟ (L)	ماذا أريد أن اعرف عن الموضوع؟ (w)	ماذا اعرف عن الموضوع؟ (k)
		<p>1- درس شرطي المرور عبارة عن قصة يعالج فيها الكاتب قضية الإرادة التي تصنع المستحيل، وتمثلت بالفتى حمودة الذي كان يعاني من شلل في ساقيه.</p> <p>2- الفتى حمودة كان يروق له أن يكون شرطي مرور ويتمنى أن يقف موقفه.</p> <p>3- الفتى حمودة كان يواجه سخرية من زملائه لأنه مشلول وكيف يصبح شرطي مرور؟!.</p> <p>.</p> <p>.</p>

4- يوجه المعلم اهتمام الطلبة الى العمود الثاني (W) الذي يتعلق بالإجابة عن السؤال (ماذا أريد أن اتعلم من درس شرطيّ المرور؟)، وفيه يسجل الطلبة كل ما يريدون معرفته عن موضوع شرطيّ المرور، ويساعدهم المعلم بأسئلة إيحائية حول ما هو مطلوب معرفته، ويضع الطلبة الأسئلة المراد الإجابة عنها.

#### وتتمثل هذه الخطوة بمرحلة أثناء القراءة

حيث تتمثل مهمة الطلبة في هذه المرحلة بالقراءة النشطة، والبحث عن المعلومات الجديدة، بالإضافة إلى محاولة الإجابة عن الأسئلة، ويقوم المعلم في البداية بتقسيم النص إلى فقرات، ويقوم الطلاب في هذه المرحلة بتحديد إجاباتهم في كل فقرة أو فقرتين التي كتبوها في نموذج الاستراتيجية (k) ما الذي اعرفه عن الموضوع؟ وبالتالي يصبح الطلاب واعين قبل قراءة النص لما تعلموه، وكذلك لما لم يفهموه أو يستوعبوه أثناء القراءة، وعندما يقابلون معلومات جديدة ، فإنه بإمكانهم إضافة أسئلة جديدة للعمود (W) ما الذي أريد أن أعرفه عن الموضوع؟، ولهذا فإن الطلبة أثناء القراءة سيفكرون في ماذا قرأوا؟ وسيراقبون تعلمهم، وربما يبدعون اسئلة جديدة تقودهم أثناء القراءة.

مثال:

#### عنوان الدرس: شرطيّ المرور      اليوم والتاريخ : .....

ماذا اعرف عن الموضوع؟ (k)	ماذا أريد أن اعلم عن الموضوع؟ (W)	ماذا تعلمت عن الموضوع؟ (L)
1- درس شرطي المرور عبارة عن قصة يعالج فيها الكاتب قضية الارادة التي تصنع المستحيل، وتمثلت بالفتى حمودة الذي كان يعاني من شلل في ساقيه. 2- الفتى حمودة كان يروق له أن يكون شرطي مرور ويتمنى أن يقف موقفه.	1- التعرف إلى القضية التي تعالجها القصة . 2- التعرف إلى الإرادة التي امتلكها الفتى حمودة ليصبح شرطي مرور رغم من الإعاقة التي كان يعاني منها. 3- التعرف إلى ردود أفعال زملاء الفتى حمودة ونظرة السخرية من حمودة وكيف	

	<p>يحلّم بأن يكون شرطي مرور .</p> <p>4- التوسع في الموضوع من خلال التعرف على الصعوبات التي تغلب عليها الفتى حمودة حتى يحقق هدفه.</p>	<p>3- الفتى حمودة كان يواجه سخرية من زملائه لأنه مشلول وكيف يصبح شرطي مرور؟! .</p> <p>.</p> <p>.</p>
--	--	--

5- يوجّه المعلم الطلبة للانتباه وذلك استعداداً للدرس، حيث يقوم الطلبة بدراسة الموضوع بشكل متعمق ويمكن أن يقوم المعلم بتوزيع بطاقات عن الموضوع، أو عرض الدرس بواسطة جهاز LCD ، حيث يقوم الطلبة بتفحص الموضوع مستفيدين من خبراتهم السابقة ومن الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها كمسار لتوجيه تفكيرهم .

6- يجب الطلبة عن السؤال في العمود الثالث (L) (ماذا تعلمت من درس شرطي المرور؟)، ويسجل الخبرات والمعارف التي تعلمها خلال موضوع الدرس لتكملة الجدول، ويقوم المعلم بمناقشة المعلومات الجديدة مع الطلبة ويطلب منهم مقارنتها مع ما كانوا يريدون تعلمه في العمود الثاني، ملاحظاً أية أسئلة لم تتم الإجابة عنها ويمكن تحويلها إلى واجب أو نشاط بحثي إضافي.

كذلك فإن الطلبة أثناء قراءتهم عليهم أن يدونوا المعلومات الجديدة في عمود (L) (ما الذي تعلمته؟)، وهذا سيساعدهم في اختيار المعلومات الجديدة في كل نص وفي هذه المرحلة يجب على المعلم التركيز على أسئلة الطلبة وتسهيل المهمة عليهم من خلال تقسيم النص إلى فقرات ، حتى يستطيع الطلبة الحصول على المعلومات المفيدة وربطها بما يعرفونه من معلومات سابقة، وعليه أن يلاحظ دقة أسئلة الطلبة، والعمل على تصحيح المعلومات الخاطئة إن وجدت.

#### تتمثل هذه الخطوة بمرحلة ما بعد القراءة

يقوم المعلم بمناقشة الطلبة بما تعلموه أثناء القراءة، ومراجعة الأسئلة التي طرحوها قبل القراءة وأثناءها من أجل تحديد الموقف منها، فإن لم يستطيع الطلبة الإجابة عن بعض الأسئلة، يشجعهم المعلم على البحث عن معلومات إضافية، وذلك بقراءة مواد إضافية تساعدهم في الإجابة عن الأسئلة التي لم يستطيعوا الإجابة عنها.

7- يطلب المعلم من الطلبة تلخيص ما تعلموه في خريطة مفاهيمية كعملية تقويمية للاستراتيجية، وأيضاً قيام كل طالب بكتابة ملخص للدرس والمعلومات التي تعلمها، وقد يتمثل الملخص بشكل قصة أو غير ذلك .

### دور المعلم :

يظهر دور المعلم في الآتية:

- تهيئة الطلبة للدرس من خلال الاطمئنان عن أحوال الطلبة وبطرح تمرين بسيط لاستثارة الدافع للموضوع ، وتهيئتهم للحصة ، واطلب منهم الجلوس على شكل مجموعات.
- أسأل الطلبة ماذا يخطر في بالكم عند سماعكم بمفهوم الإرادة.
- أسأل ماذا تتوقعون أن تدرسوا في هذا الدرس.
- أعرض لهم فيديو عن الدور الذي يقوم به شرطي المرور .
- أشرح بشكل بسيط جداً عن الشخصية التي دارت حولها القصة.
- أسأل المتعلمين من منكم سمع عن شخصية تدعى كان وأخواتها؟
- اشرح لهم قصة كان وأخواتها بطريقة مبتكرة.
- أشرح لهم أدوار كان وأخواتها بطرق عديدة ومثيرة .
- أوزع بطاقات عليهم توضح وظائف كان وأخواتها.
- اطلب منهم تمثيل وظائف كان وأخواتها وأدوارها.

### دور المتعلم:

يتمحور دور الطالب في الآتية:

- يجلس الطلبة على شكل مجموعات ، وتنتخب كل مجموعة قائداً لها.

- يبدأ كل طالب بكتابة ما يعرفه عن الشخصية الرئيسة في القصة، ومن ثم يقوم قائد كل مجموعة بكتابة ما توصلت له المجموعة على السبورة.
- يبدأ الطالب بالسؤال عن الأمور التي لم يكم يعرفها عن قصة الإرادة التي تصنع المستحيل وربطها بالأفكار التي يعرفها وتكوين أفكار جديدة.

### مرحلة التقويم:

- في هذه المرحلة يطلب المعلم من الطلبة :
- إجراء تقويم لما تعلموه من خلال مقارنة ما تعلموه فعلاً بما كانوا يرغبون في تعلمه.
- ذكر الأسئلة التي لم يحصلوا على إجابة لها.
- مناقشة المجموعات في الاسئلة التي كتبها المعلم في صحيفة العمل والإجابات التي تمّ تسجيلها
- مناقشة الأسئلة التي لم يجب عليها النص.
- موازنة بين ما تعلموه بما كانوا يعرفونه حيث يتم التعرف إلى مستوى النجاح الذي تحقق.

### التقويم:

يمكن أن تكون أسئلة التقويم على النحو الآتي:

1- تحدث عن الشخصية الرئيسة الواردة في القصة؟

---

2- من بعد دراستك لدرس شرطيّ المرور، كيف تستطيع أن تحقق هدفك؟

---

3- ما معنى المفردات الآتية:

فارع: \_\_\_\_\_

وثبة: \_\_\_\_\_



4- ما جمع الكلمات الآتية:

نخرة: \_\_\_\_\_

العمارة: \_\_\_\_\_

5- استخراج جملتين اسميتين من درس شرطي المرور، وادخل كان أو إحدى أخواتها عليهما ؟

### عنوان الدرس : عبد الله بن حذافة السهمي

محتويات الوحدة: عبد الله بن حذافة السهمي، عابرون في كلام عابر، كان وأخواتها.

عدد الحصص: 14

#### الأهداف السلوكية:

بعد انتهاء الدرس يتوقع من الطالب أن يكون قادراً على:

1- جمع معلومات قيّمة عن عبد الله بن حذافة السهمي بطرق مختلفة .

2- تذكر ما يعرفه من معلومات عن عبد الله بن حذافة السهمي .

3- مقارنة بين معاناة الأسرى في الإسلام، والأسرى عند غير المسلمين.

4- توظيف الكلمات الجديدة في النص بجمل مفيدة من إنشائه.

5- التعرف إلى جمل كان وأخواتها .

#### الأنشطة والوسائل التعليمية:

جهاز العرض، التعلم التعاوني، إحضار كتاب رجال حول الرسول التعرف إلى صحابة النبي - صل الله عليه وسلم- استخدام أسلوب التمثيل ( تمثيل الحوار الذي دار بين عبد الله السهمي ومع قيصر ملك الروم).

## خطوات سير الدرس:

يسير الدرس وفق الخطوات الآتية:

1- يقوم المعلم بالإعلان عن موضوع الدرس ويكتبه على السبورة وهو ( عبد الله بن حذافة السهمي )، مع نبذة موجزة عن أطره العامة مثل سوف نتعرف اليوم إلى أحد صحابة رسول الله صل الله عليه وسلم، ودوره الذي قام به في الدعوة إلى الإسلام.

2- يقوم المعلم بتوزيع جدول العمل (K.W.L.Plus) كأوراق نشاط على الطلبة ويرسم المعلم على السبورة مذكراً بعمليات هذه الاستراتيجية

اليوم والتاريخ:.....

عنوان الدرس:.....

ماذا أعرفت عن الموضوع؟ (k)	ما أريد أن أعرف عن الموضوع؟ (w)	ماذا تعلمت عن الموضوع؟ (L)

3- يوجه المعلم اهتمام الطلبة إلى العمود الأول (k) الذي يتعلق بالإجابة عن السؤال ، ماذا تعرف عن عبد الله بن حذافة السهمي؟، حيث يسجل الطلبة فيه كل ما يعرفونه عن عبد الله السهمي، من خلال استنارة عقولهم ، ومناقشة ما يعرفونه سابقاً حول موضوع عبد الله السهمي، ثم نسجل الإجابات من قبل المعلم على السبورة.

تتمثل هذه الخطوة بمرحلة ما قبل القراءة

حيث تتكون هذه المرحلة من أربع خطوات تتمثل في:

1- العصف الذهني : يطلب المعلم من المتعلمين أن يقوموا بالتفكير حول ما يعرفونه عن عبد الله بن حذافة السهمي ، ثم يقوم الطلبة باستحضار ما لديهم من معلومات حول موضوع القراءة ومناقشتها،

ويمكن للمعلم أن يوجّه مجموعة من الأسئلة للمتعلمين لتعميق تفكيرهم ، واستثارة معارفهم وتنشيطها، مثل : برأيكم من هو عبد الله السهمي؟، ما الدور الذي قام به عبد الله السهمي لنشر الإسلام؟، من هو ملك الروم؟، فيقوم الطلبة بالإجابة عن هذه الأسئلة، ويقوم المعلم برصد إجاباتهم في جدول الاستراتيجية في عمود(K) ما الذي أعرفه عن الموضوع؟

**2- تصنيف المعلومات:** يقوم الطلبة في هذه الخطوة بتصنيف المعلومات التي ذكروها، بحيث يبحثون عن مجموعة من الأفكار المتشابهة لجعلها في مجموعة واحدة، ويقوم المعلم بمناقشة الطلبة في تصنيف هذه المعلومات، ودمج بعضها ببعض ، ويمكن للمعلم أن يُعين طلبته في هذه الخطوة من خلال تسجيله للأفكار المتشابهة في مجموعة واحدة على السبورة ، ويسأل : لماذا وضعنا الأفكار في نفس المجموعة؟ ومن الممكن أن يسمح لهم بأن يفكروا بصوت مسموع، ويقوم بتسجيل الأفكار المتشابهة أمامهم ، وبعد ذلك يقوم الطلبة باستكمال تصنيف المعلومات والأفكار المتشابهة في مجموعة.

**3- توقع التلاميذ:** يصبح المتعلمون قادرين على التعامل مع النصوص، عندما يكون لديهم القدرة على التنبؤ والتوقع بما سيقدمه المعلم من معلومات عن هذا النص، ولكن يبدأ الطلبة بهذه العملية ، فإن المعلم يمكنه أن يقول للطلبة : لو أردنا أن نكتب عن شخصية عبد الله بن حذافة السهمي وشجاعته كما وردت في النص المقروء، فما أصناف المعلومات التي يمكن أن يضمنها هذا النص؟ ومن خلال هذه الخطوة فإن الطلبة سيفكرون بالعديد من المعلومات المتقدمة التي يمكن أن يحتويها النص.

**4- أسئلة الطلبة :** يقوم الطلبة بتدوين الأسئلة التي يودون معرفة إجاباتها أثناء القراءة، ومن هنا يقومون بتعبئة العمود الخاص(W) بما يريدون معرفته عن موضوع القراءة .

إن دور المعلم في هذه الخطوة مهم جداً، إذ يساعد الطلبة في التركيز على الأسئلة المهمة، وفي توضيح المعلومات الجزئية ودفع التعارض بين المعلومات، وذلك بقوله: ماذا نقصد بهذا؟ إذ إن طرح الأسئلة يساعد الطلبة في توجيههم ومعرفة هدفهم من القراءة، ويشجعهم على القراءة، وهذا يجعلهم يركزون بالنص ويراقبون قراءتهم.

مثال:

اليوم والتاريخ:.....

عنوان الدرس: عبد الله بن حذافة السهمي

ماذا تعلمت عن الموضوع؟ (L)	ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع؟ (W)	ماذا اعرف عن الموضوع؟ (K)
		1- السهمي هو أحد صحابة النبي محمد -صل الله عليه وسلم- الذين بعثوا إلى ملوك الأعاجم برسائل تدعوهم إلى الإسلام. 2- وقع أسيراً في أيدي الروم. . . .

4- ثم يوجه المعلم اهتمام الطلبة إلى العمود الثاني (W) الذي يتعلق بالإجابة عن السؤال (ماذا أريد أن اتعلم من درس عبد الله بن حذافة السهمي؟) وفيه يسجل الطلبة كل ما يريدون معرفته عن موضوع السهمي، ويساعدهم المعلم بأسئلة إيحائية حول ما هو مطلوب معرفته، ويضع الطلبة الأسئلة المراد الإجابة عنها.

وتتمثل هذه الخطوة بمرحلة أثناء القراءة

حيث تتمثل مهمة الطلبة في هذه المرحلة بالقراءة النشطة، والبحث عن المعلومات الجديدة، بالإضافة إلى محاولة الإجابة عن الأسئلة، ويقوم المعلم في البداية بتقسيم النص إلى فقرات، ويقوم الطلاب في هذه المرحلة بتحديد إجاباتهم في كل فقرة أو فقرتين التي كتبوها في نموذج الاستراتيجية (K) ما الذي أعرفه عن الموضوع؟ وبالتالي يصبح الطلاب واعين قبل قراءة النص لما تعلموه، وكذلك لما لم يفهموه أو يستوعبوه أثناء القراءة، وعندما يقابلون معلومات جديدة، فإنه بإمكانهم إضافة أسئلة جديدة

للعמוד (w) ما الذي أريد أن أعرفه عن الموضوع؟، ولهذا فإن الطلبة أثناء القراءة سيفكرون في ماذا قرأوا؟ وسيراقبون تعلمهم، وربما يستحدثون أسئلة جديدة تقودهم أثناء القراءة.

مثال:

عنوان الدرس: عبد الله بن حذافة السهمي ..... اليوم والتاريخ :

ماذا تعرف عن الموضوع؟ (L)	ما أريد أن أعلم عن الموضوع؟ (w)	ماذا اعرف عن الموضوع؟ (k)
	<p>1- التعرف إلى الصحابي عبد الله بن حذافة السهمي.</p> <p>2- التعرف إلى الدور الذي قام به السهمي في عهد عمر ابن الخطاب (رضي الله عنه).</p> <p>3- الكشف عن كيفية وقوع عبد الله السهمي أسيراً عند قيصر ملك الروم ، ووصف معاملة الروم له.</p> <p>4- التوسع في الموضوع من حيث التعرف إلى عدد من صحابة الذين بعثوا رسائل إلى ملوك الأعاجم تدعوهم إلى الإسلام، والتعرف إلى كيفية معاملة الأسرى عند المسلمين وعند غير المسلمين.</p>	<p>1- السهمي هو أحد صحابة النبي محمد -صل الله عليه وسلم- الذين بعثوا إلى ملوك الأعاجم برسائل تدعوهم إلى الإسلام.</p> <p>2- وقع أسيراً في أيدي الروم.</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p>

5- يوجّه المعلم الطلبة للانتباه وذلك استعداداً للدرس، حيث يقوم الطلبة بدراسة الموضوع بشكل متعمق ويمكن أن يقوم المعلم بتوزيع بطاقات عن الموضوع، أو عرض الدرس بواسطة جهاز LCD، حيث يقوم الطلبة بتفحص الموضوع مستفيدين من خبراتهم السابقة ومن الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها كمسار لتوجيه تفكيرهم.

6- يجب المتعلم عن السؤال في العمود الثالث (L) ( ماذا تعلمت من درس عبد الله بن حذافة السهمي؟)، ويسجلّ الخبرات والمعارف التي تعلمها خلال موضوع الدرس لتكملة الجدول، ويقوم المعلم بمناقشة المعلومات الجديدة مع الطلبة ويطلب منهم مقارنتها مع ما كانوا يريدون تعلمه في العمود الثاني، ملاحظاً أية أسئلة لم تتم الإجابة عنها ويمكن تحويلها إلى واجب أو نشاط بحثي إضافي.

كذلك فإن الطلبة أثناء قراءتهم عليهم أن يدونوا المعلومات الجديدة في عمود (L) (ما الذي تعلمته؟)، وهذا سيساعدهم في اختيار المعلومات الجديدة في كل نص وفي هذه المرحلة يجب على المعلم التركيز على أسئلة الطلبة وتسهيل المهمة عليهم من خلال تقسيم النص إلى فقرات ، حتى يستطع الطلبة الحصول على المعلومات المفيدة وربطها بما يعرفه من معلومات سابقة، وعليه أن يلحظ بدقة أسئلة الطلبة، والعمل على تصحيح المعلومات الخاطئة إن وجدت.

#### تتمثل هذه الخطوة بمرحلة ما بعد القراءة

يقوم المعلم بمناقشة الطلبة بما تعلموه أثناء القراءة، ومراجعة الأسئلة التي طرحوها قبل القراءة وأثنائها من أجل تحديد الموقف منها، فإن لم يستطع الطلبة الإجابة عن بعض الأسئلة، يشجّعهم المعلم على البحث عن معلومات إضافية، وذلك بقراءة مواد إضافية تساعد في الإجابة عن الأسئلة التي لم يستطيعوا الإجابة عنها.

7- يطلب المعلم من الطلبة تلخيص ما تعلموه في خريطة مفاهيمية كعملية تقويمية استراتيجية، وأيضاً قيام كل متعلم بكتابة ملخص للدرس والمعلومات التي تعلمها، قد يتمثل الملخص بشكل قصة أو غير ذلك.

## 8- مرحلة التقويم:

في هذه المرحلة يطلب المعلم من الطلبة :

1- إجراء تقويم لما تعلموه من خلال مقارنة ما تعلموه فعلاً بما كانوا يرغبون في تعلمه.

2- ذكر الأسئلة التي لم يحصلوا على إجابة لها.

3- مناقشة المجموعات في الأسئلة التي كتبها المعلم في صحيفة العمل والإجابات التي تم تسجيلها.

4- مناقشة الأسئلة التي لم يجب عليها النص.

5- موازنة ما تعلموه بما كانوا يعرفونه حيث يتم التعرف على مستوى النجاح الذي تحقق.

## التقويم:

1- من خلال تعاونك مع زميلك ، قم برسم شخصية عبد الله بن حذافة السهمي التي تخيلتها، واكتب اثنتين من الخصال التي تميز بها؟

2- عزيزي الطالب، هل قرأت عن شخصية صحابة من صحابة رسول الله - صل الله عليه وسلم- تحدث عنه ؟

3- ما رأيك بموقف كل من:

عبد الله بن حذافة السهمي:

قيصر ملك الروم:

4- اكتب عدداً من أسماء الأسرى الفلسطينيين الذين تعرفهم في سجون الاحتلال الصهيوني؟، ثم  
قارن بين معاملة الروم للأسرى المسلمين ومعاملة الاحتلال الصهيوني للأسرى الفلسطينيين؟

---

5- اضبط الكلمات الآتية بالشكل الصحيح:

- أصبح البطل أسير في أيدي الروم

---

- صار الفلسطينيون مثال في التضحية والإباء

---



## خطة دراسية للدرس الخامس

عنوان : الابتسامة لغة القلوب

محتويات الوحدة: الابتسامة لغة القلوب، إن وأخواتها، كتابة الألف في آخر الاسم  
الثلاثي.  
عدد الحصص: 12

الأهداف السلوكية :

بعد انتهاء الدرس يتوقع من الطالب أن يكون قادراً على :

1- تفسير معاني الكلمات الواردة في النص تفسيراً سليماً.

2- استنتاج أثر الابتسامة على الفرد والمجتمع.

3- تحديد الفكرة الرئيسة للنص الأدبي.

4- توضيح جمال التصوير الأدبي في العبارات .

5- تحليل عبارة إن الابتسامة تسهم في حل كثير من المشكلات الاجتماعية.

6- التعرف إلى أن وأخواتها.

7- تطبيق قواعد كتابة الألف في آخر الاسم الثلاثي.

الأنشطة والوسائل التعليمية :

جهاز العرض، السبورة، زيارة مكتبة المدرسة ، العمل الجماعي، أوراق عمل مرسوم عليها  
جدول K.W.L وتوزع على الطلبة، صور كاريكاتيرية إحداهما مبتسم، والثانية بائس.

## خطوات سير الدرس:

يسير الدرس وفق الخطوات الآتية:

1- يقوم المعلم بالإعلان عن موضوع الدرس ويكتبه على السبورة وهو (الابتسامه لغة القلوب) مع نبذه موجزة عن أطره العامة، مثل: ما مفهوم المقالة؟ ما هي الموضوعات التي تعالجها المقالة؟.

2- يقوم المعلم بتوزيع جدول العمل (K.W.L) كأوراق نشاط على الطلبة ، ويرسم المعلم الجدول على السبورة، مذكراً الطلبة بعمليات هذه الاستراتيجية .

عنوان الدرس:..... التاريخ : .....

ماذا اعرف عن الموضوع؟ (k)	ماذا أريد أن أتعلم عن الموضوع؟ (w)	ماذا تعلمت عن الموضوع؟ (L)

3- يوجه المعلم اهتمام الطلبة إلى العمود الأول (K) الذي يتعلق بالإجابة عن السؤال ( على ماذا يدل عنوان درس الابتسامه لغة القلوب؟)، حيث يسجل الطلبة فيه كل ما يعرفونه عن الموضوع الابتسامه لغة القلوب، من خلال استثارة عقولهم ، ومناقشة ما يعرفونه سابقاً حول الموضوع، ثم تسجل الإجابات من قبل المعلم على السبورة .

تتمثل هذه الخطوة بمرحلة ما قبل القراءة

حيث تتكون هذه المرحلة من أربع خطوات تتمثل في:

1- العصف الذهني : يطلب المعلم من المتعلمين أن يقوموا بالتفكير حول ما يعرفونه عن الموضوع ، ثم يقوم الطلبة باستحضار ما لديهم من معلومات حول موضوع القراءة ومناقشتها، ويمكن للمعلم أن يوجه مجموعة من الأسئلة للمتعلمين لتعميق تفكيرهم ، واستثارة معارفهم وتنشيطها، مثل : برأيكم ما

المقصود بمفهوم الابتسامة؟، ما هي مدلولاتها؟، كيف من الممكن أن تؤثر الابتسامة في نفس الفرد؟، فيقوم الطلبة بالإجابة عن هذه الأسئلة، ويقوم المعلم برصد إجاباتهم في جدول الاستراتيجية في عمود (K) ما الذي أعرفه عن الموضوع؟

2- **تصنيف المعلومات:** يقوم الطلبة في هذه الخطوة بتصنيف المعلومات التي ذكروها، بحيث يبحثون عن مجموعة من الأفكار المتشابهة لجعلها في مجموعة واحدة، ويقوم المعلم بمناقشة الطلبة في تصنيف هذه المعلومات، ودمج بعضها ببعض ، ويمكن للمعلم أن يُعين طلبته في هذه الخطوة من خلال تسجيله للأفكار المتشابهة في مجموعة واحدة على السبورة ، ويسأل : لماذا وضعنا الأفكار في نفس المجموعة؟ ومن الممكن أن يسمح لهم بأن يفكروا بصوت مسموع، ويقوم بتسجيل الأفكار المتشابهة أمامهم ، وبعد ذلك يقوم الطلبة باستكمال تصنيف المعلومات والأفكار المتشابهة في مجموعة.

3- **توقع التلاميذ:** يصبح المتعلمون ماهرين في التعامل مع النصوص، عندما يكون لديهم القدرة على التنبؤ والتوقع بما سيقدمه المعلم من معلومات عن هذا النص، ولكي يبدأ الطلبة بهذه العملية ، فإن المعلم يمكنه أن يقول للطلبة : لو أردنا أن نكتب عن أثر الابتسامة كما وردت في النص المقروء، فما أصناف المعلومات التي يمكن أن يضمنها هذا النص ؟ ومن خلال هذه الخطوة فإن الطلبة سيفكرون بالعديد من المعلومات المتقدمة التي يمكن أن يحتويها النص.

4- **أسئلة الطلبة :** يقوم الطلبة بتدوين الأسئلة التي يودّون معرفة إجاباتها أثناء القراءة، ومن هنا يقومون بتعبئة العمود الخاص (W) بما يريدون معرفته عن موضوع القراءة .

إن دور المعلم في هذه الخطوة مهم جداً، إذ يساعد الطلبة في التركيز على الأسئلة المهمة، وفي توضيح المعلومات الجزئية ودفع التعارض بين المعلومات، وذلك بقوله: ماذا نقصد بهذا؟ إذ إن طرح الأسئلة يساعد الطلبة في توجيههم ومعرفة هدفهم من القراءة، ويشجعهم على القراءة، وهذا يجعلهم يركزون بالنص ويراقبون قراءتهم.

مثال:

عنوان الدرس: الابتسامة لغة القلوب

اليوم والتاريخ:.....

ماذا تعلمت عن الموضوع؟ (L)	ماذا أريد أن اعلم عن الموضوع؟ (W)	ماذا اعرف عن الموضوع؟ (K)
		1- تعد الابتسامة رسولاً صادقاً إلى قلوب من حولنا. 2- الابتسامة تبعث الأمل والتفاؤل لمن حولنا. 3- جعلها الرسول (صل الله عليه وسلم) صدقة في قوله "تبسمك في وجه أخيك صدقة". . .

4- يوجّه المعلم اهتمام الطلبة إلى العمود الثاني (W) الذي يتعلق بالإجابة عن السؤال (ماذا أريد أن أتعلم عن موضوع الابتسامة لغة القلوب؟)، وفيه يسجّل الطلبة كل ما يريدون معرفته عن الموضوع والتوسع فيه، ويساعدهم المعلم بأسئلة إيحائية حول ما هو مطلوب معرفته، ويضع الأسئلة المراد الإجابة عنها بعد دراسة الموضوع أو أثناء دراسة الموضوع.

وتتمثل هذه الخطوة بمرحلة أثناء القراءة

حيث تتمثل مهمة الطلبة في هذه المرحلة بالقراءة النشطة، والبحث عن المعلومات الجديدة، بالإضافة إلى محاولة الإجابة عن الأسئلة، ويقوم المعلم في البداية بتقسيم النص إلى فقرات، ويقوم الطلاب في هذه المرحلة بتحديد إجاباتهم في كل فقرة أو فقرتين التي كتبوها في نموذج الاستراتيجية (K) ما الذي أعرفه عن الموضوع؟ وبالتالي يصبح الطلاب واعين قبل قراءة النص لما تعلموه، وكذلك لما لم يفهموه

أو يستوعبه أثناء القراءة، وعندما يقابلون معلومات جديدة ، فإنه بإمكانهم إضافة أسئلة جديدة للعمود (w) ما الذي أريد أن أعرفه عن الموضوع؟، ولهذا فإن الطلبة أثناء القراءة سيفكرون في ماذا قرأوا؟ وسيراقبون تعلمهم، وربما يستحدثون أسئلة جديدة تقودهم أثناء القراءة.

مثال:

اليوم والتاريخ:.....

عنوان الدرس: الابتسامه لغة القلوب

ماذا أعرف عن الموضوع؟ (k)	ماذا أريد أن أتعلم عن الموضوع؟ (w)	ماذا تعلمت عن الموضوع؟ (L)
<p>1- تعد الابتسامه رسولاً صادقاً إلى قلوب من حولنا.</p> <p>2- الابتسامه تبعث الأمل والتفاؤل لمن حولنا.</p> <p>3- جعلها الرسول (صل الله عليه وسلم) صدقة في قوله "تبسمك في وجه أخيك صدقة".</p> <p>.</p> <p>.</p> <p>.</p>	<p>1- التعرف إلى القضايا التي تعالجها المقالة.</p> <p>2- استنتاج فوائد الابتسامه.</p> <p>3- ذكر الأدلة من القرآن والسنة النبوية التي تحث على أهمية الابتسامه.</p> <p>4- التوسع في موضوع الابتسامه لغة القلوب ، من حيث أثرها في نفوس الآخرين، المواقف التي تستخدم فيها الابتسامه.</p>	

5- يقوم الطلبة بدراسة الموضوع بشكل متعمق ويمكن أن يقوم بقراءة قصة، أو عرض درس بوساطة جهاز LCD، حيث يقوم الطلبة بتفحص الموضوع مستفيدين من خبراتهم السابقة ومن الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها كمسار لتوجيه تفكيرهم .

6- يجيب المتعلم عن السؤال في العمود الثالث (L) ( ماذا تعلمت من درس الابتسامه لغة القلوب؟)، ويسجل الخبرات والمعارف التي تعلمها خلال موضوع الدرس لتكملة الجدول، ويقوم المعلم بمناقشة

المعلومات الجديدة مع الطلبة ويطلب منهم مقارنتها مع ما كانوا يريدون تعلمه في العمود الثاني، ملاحظاً أية أسئلة لم تتم الإجابة عنها ويمكن تحويلها إلى واجب أو نشاط بحثي إضافي.

كذلك فإن الطلبة أثناء قراءتهم عليهم أن يدونوا المعلومات الجديدة في عمود (L) (ما الذي تعلمته؟)، وهذا سيساعدهم في اختيار المعلومات الجديدة في كل نص وفي هذه المرحلة يجب على المعلم التركيز على أسئلة الطلبة وتسهيل المهمة عليهم من خلال تقسيم النص إلى فقرات ، حتى يستطيع الطلبة الحصول على المعلومات المفيدة وربطها بما يعرفه من معلومات سابقة، وعليه أن يلحظ بدقة أسئلة الطلبة، والعمل على تصحيح المعلومات الخاطئة إن وجدت.

### تتمثل هذه الخطوة بمرحلة ما بعد القراءة

يقوم المعلم بمناقشة الطلبة بما تعلموه أثناء القراءة، ومراجعة الأسئلة التي طرحوها قبل القراءة وأثناءها من أجل تحديد الموقف منها، فإن لم يستطع الطلبة الإجابة عن بعض الأسئلة، يشجعهم المعلم على البحث عن معلومات إضافية، وذلك بقراءة مواد إضافية تساعدهم في الإجابة عن الأسئلة التي لم يستطيعوا الإجابة عنها.

7- يطلب المعلم من الطلبة تلخيص ما تعلموه في شكل خريطة مفاهيمية كعملية تقييمية للاستراتيجية وأيضاً قيام كل طالب بكتابة ملخص للدرس و المعلومات التي تعلمها .

### 8- مرحلة التقييم:

في هذه المرحلة يطلب المعلم من الطلبة :

- إجراء تقييم لما تعلموه من خلال مقارنة ما تعلموه فعلاً بما كانوا يرغبون في تعلمه.
- تحديد الأسئلة التي لم يحصلوا على اجابة لها.
- مناقشة المجموعات في الأسئلة التي كتبها الطلاب في صحيفة العمل والإجابات التي تم تسجيلها.
- مناقشة الأسئلة التي لم يجب عنها النص.
- موازنة بين ما تعلموه بما كانوا يعرفونه حيث يتم التعرف إلى مستوى النجاح الذي تحقق.

## التقويم:

1- عزيزي الطالب، قم بتلخيص الدرس ، ثم أخبر زميلك ماذا استفدت منه؟

---

2- ما أثر الابتسامه على الفرد والمجتمع من الناحية العقلية؟

---

3- وظّف ما يأتي في جمل مفيدة من إنشائك؟

- تحدّث في طرفه عين:

---

- جراح القطيعة :

---

ملحق (3) جدول K.W.L.Plus وأوراق العمل



جامعة القدس  
كلية العلوم التربوية  
برنامج الدراسات العليا

جدول K.W.L.Plus أوراق العمل المستخدمة في تنمية مهارة الفهم القرائي والتفكير  
التأملي عند تطبيق استراتيجية K.W.L.Plus لطلبة الصف السابع الأساسي

إعداد الطالبة: سهيلة إبراهيم العوادة

القدس - فلسطين

1439 هـ / 2018 م



## جدول K.W.L.Plus

الاسم/ المجموعة.....

اليوم والتاريخ:.....

عنوان الدرس:.....

ماذا تعلمت عن الموضوع (L)	ماذا أريد أن أتعلم عن الموضوع (W)	ماذا أعرف عن الموضوع (k)

ارسم خريطة مفاهيمية تمثل المفاهيم والمعارف الواردة في الدرس باستخدام كلمات الربط المناسبة  
حيث يمكنك الاستعانة بالمعلومات الموجودة في العمود الثالث من جدول K.W.L.Plus.

لخص ما تعرفه عن موضوع الدرس، يمكنك الاستعانة بالخريطة السابقة.

## ورقة العمل (1)

الاسم:.....

المدرسة:.....

### حكمة الهدد

دعا الهدد طيور الغابة منذ الصباح الباكر إلى اجتماع طارئ ، وبدا وكأن أمرًا خطيرًا قد وقع ، أو هو على وشك الوقوع... فمثل هذه الدعوات لا تحدث إلا في حالات نادرة . سارعت الطيور تمسح عن عيونها آثار النوم ، ومضت في طريقها نحو الساحة الكبيرة ، محاولة أن تخمن سبب هذه الدعوة المفاجئة ، وعندما اكتمل الحضور ، انبرى الهدد يتكلم : - أنتم تعلمون أيها الأعراء ! أن هذه الغابة هي موطننا وموطن آبائنا وأجدادنا، وستكون لأولادنا وأحفادنا من بعدنا.. لكن الأمور بدأت تسوء منذ أن استطاعت بُدقيّة الصياد الوصول إلى هنا ، فأصبحت تشكل خطرًا على وجودنا . - كيف ؟ قل لنا..



تسأل العصفور الصغير .

في كل يوم يتجول الصيادون في الغابة متربصين، ولعلكم لاحظتم مثلي كيف أخذ عددنا يتناقص، خصوصًا تلك الأنواع الهامة لهم.

مثل ماذا ؟

تسأل الببغاء .

مثل الكنار والهزار والكروان ذات الأصوات الرائعة.. ومثل الحمام والدجاج والبط والإوز والشحور والسمان ذات اللحم المفيد، والبيض المغذي ، ومثلك أيها الببغاء..

فأنت أفضل تسليّة لهم في البيوت ، نظرًا لحركاتك الجميلة وتقليدك لأصواتهم .

وقف الطاووس مختالاً ، فاردًا ريشه الملون ..الأحمر ، والأصفر ، والأخضر والأسود ..

قال :

لا بدّ وأنتك نسييتي أيها الهدد! فلم يرد اسمي على لسانك ، مع أنني أجمل الطيور التي يحب الإنسان الحصول عليها ، ليُرزِنَ بها حدائقه .

لا لم أنسك، وكنت على وشك أن أدركك... فشكلك من أجمل الأشكال.. ولكن حذار من الغرور!

قال الحجل بدهاء :

معك حق فيما قلتة أيها الهدد! حذار من الغرور!



نَظَرَ الطَّاوُوسُ نَحْوَ الْحَجَلِ بِعَضَبٍ شَدِيدٍ ، اتَّجَهَ إِلَيْهِ وَهُوَ يُؤَنِّبُهُ :  
 إِنَّكَ لَا تَقِلُّ خُبْنًا عَنِ الثَّغَلِبِ الْمَاكِرِ ، وَلِذَا لَنْ أُعِيرَكَ أَيَّ اهْتِمَامٍ .  
 حَاوَلَ الْحَجَلُ أَنْ يَرُدَّ الْإِهَانَةَ ، لَكِنَّ الْهُدْهُدَ هَدَأَ مِنْ حَالِهِ قَائِلًا لَهُ :  
 دَعُونَا الْآنَ مِنْ خِلَافَتِكُمْ... فَأَنْتُمْ أَحْوَةٌ وَيَجِبُ أَنْ لَا تَنْشَغَلُوا عَنِ الْمُسْكَلَةِ الْكَبِيرَةِ الَّتِي تُوَاجِهُنَا جَمِيعًا .  
 قَالَ الشَّحْرُورُ :



أَيُّهَا الصَّدِيقُ مَعَكَ حَقٌّ.. لَقَدْ لَامَسْتَ كَبَدَ الْحَقِيقَةِ.. قُلْ لَنَا مَاذَا نَفْعُلُ ؟  
 رَفَعَ الْهُدْهُدُ وَجْهَهُ ، فَاهْتَزَّتْ رِيشَاتُهُ الْمَغْرُوسَةُ فِي رَأْسِهِ... قَالَ :  
 - لَقَدْ دَعَوْتِكُمْ لِنَبَادِلِ الرَّأْيِ فِي هَذَا الْمَوْضُوعِ.. فَلْيَذْهَبْ كُلُّ مِنْكُمْ إِلَى عَشِّهِ الْآنَ ،  
 وَيَأْتِي غَدًا فِي مِثْلِ هَذَا الْوَقْتِ بِالتَّحْدِيدِ ، وَقَدْ حَمَلَ إِلَيَّ حَلًّا نَسْتَطِيعُ بِهِ حِمَايَةَ أَنْفُسِنَا  
 مِنْ بَنَادِقِ الصَّيَّادِينَ .



أجب عن جميع الأسئلة التالية :

س1) أكمل الناقص :

\* وقعت أحداث القصة في : \_\_\_\_\_

\* كان زمن وقوع هذه الأحداث في : \_\_\_\_\_

س2) ما هي المشكلة التي عرضها الهدد على طيور الغابة ؟

س3) جُمْلَةٌ " أَيُّهَا الْأَعْرَاءُ! " هي جملة :

□ طلب □ تَعَجُّبٍ □ نداء □ استنْفَهَامٍ

س4) لماذا تُعْتَبَرُ هَذِهِ الطُّيُورُ : ( الكنارُ والهزارُ والكروانُ ) ذات أهمية للإنسان حسبما جاء في النص ؟

س5) من ماذا حذَّرَ الهددُ الطَّاوُوسَ ؟

س6) نفهم من هذه العبارة : " إِنَّكَ لَا تَقِلُّ خُبْنًا عَنِ الثَّغَلِبِ الْمَاكِرِ " أَنَّ الْحَجَلَ :

□ أَقْلُ خُبْنًا

□ أَقْلٌ وَأَكْثَرُ خُبْنًا

□ يُسَاوِيهِ فِي الْخُبْنِ

□ جَمِيعُ الْأَسْئَلَةِ صَحِيحَةٌ

س7) الْمَغْزَى مِنْ هَذِهِ الْقِصَّةِ هُوَ :

□ نُدَافِعُ عَنْ أَنْفُسِنَا وَعَنْ وَطَنِنَا

□ نَقِفُ مَعًا جُنْبًا إِلَى جُنْبٍ

□ أَنْ نَتَّحِدَ وَنَدَعَ الْخِلَافَاتِ جَانِبًا

□ جَمِيعُ الْأَجْوِبَةِ صَحِيحَةٌ .

س8) أَيْنَ ظَهَرَتْ حِكْمَةُ الْهَدِيدِ فِي الْقِصَّةِ ؟

س9) مَا الْإِسْلُوبُ الَّذِي اسْتَعْمَلَهُ الْكَاتِبُ فِي النَّصِّ

1- وصف 2- سرد 3- حوار 4- سرد وحوار



## ورقة عمل (2)

الاسم:.....

المدرسة:.....

عن النعمان بن بشير رضي الله عنهما عن النبي صلى الله عليه وسلم، قال: **مَثَلُ الْقَائِمِ عَلَى حُدُودِ اللَّهِ وَالْوَاقِعِ فِيهَا؛ كَمَثَلِ قَوْمٍ اسْتَهَمُوا عَلَى سَفِينَةٍ، فَأَصَابَ بَعْضُهُمْ أَعْلَاهَا، وَبَعْضُهُمْ أَسْفَلَهَا، فَكَانَ الَّذِينَ فِي أَسْفَلِهَا إِذَا اسْتَقَوْا مِنَ الْمَاءِ مَرُّوا عَلَى مَنْ فَوْقَهُمْ، فَقَالُوا: لَوْ أَنَّا خَرَقْنَا فِي نَصِيبِنَا خَرْقًا وَلَمْ نُؤْذِ مَنْ فَوْقَنَا، فَإِنْ يَتْرَكُوهُمْ وَمَا أَرَادُوا هَلَكُوا جَمِيعًا، وَإِنْ أَخَذُوا عَلَى أَيْدِيهِمْ نَجَوْا وَنَجَوْا جَمِيعًا** (رواه البخاري)

1- حدد الفكرة العامة للحديث الشريف.

2- حدد مضاد الكلمات الآتية (هلك، أخذوا).

3- حدد المحسنات البديعية في الكلمات الآتية (القائم، الواقع)، (أعلاها، أسفلها).

4- استنتج المعنى الضمني من قول الرسول عليه الصلاة والسلام: ( لو أنا خرقتنا في نصيبنا خرقتنا ولم نؤذ من فوقنا، فإن يتركوهم وما أرادوا هلكوا جميعاً، وإن أخذوا على أيديهم نجوا ونجوا جميعاً).

الاسم:.....

المدرسة:.....

## العطف على الأبناء

من أفضل الغرائز التي وهبها الله تعالى للحيوانات تعلقها بصغارها، وعنايتها بها، وحمايتها من الخطر. وهي مدفوعة إلى ذلك بعامل المحافظة على كيانها، واستبقاء جنسها فأنثى الفيل مثلا تكون في العادة هادئة الطبع وديعة، ولكنها تنور وتغضب إذا مس الضرر ابنها، وتدافع عنه حتى آخر رمق من حياتها، وقد تُصيها المقذوفات النارية، ويتقاطر الدم غزيرا من جسمها ولكنها لا تنفك عن صيانتها لابنها حتى يدركها الموت.

ووحيد القرن قد يفقد حياته في سبيل دفاعه عن صغاره، ومحاولته إنقاذهم. وفرس البحر على ضخامة جنته وغلظ جلده ومنظره العام الذي يدخل في روع الناظر إليه أنه فاقد الإحساس، يمتاز بحنوء وعطف شديدين على ابنه الصغير، ويثور بعنف في الدفاع عنه، وإذ ذاك يكون شديد الخطر لأنه يستطيع أن يقاوم عشرة رجال ويغلبهم على أمرهم.

وأنتى الحوت تحب ابنها الرضيع حبا جما وتلازمه سنة كاملة، تُغديه فيها وتحافظ على سلامته، وإذا مسه ضرر أصابته ثورة من الجنون، وأصبحت أفضح حيوان في الطبيعة، ويمكنها إذ ذاك أن تحطم قاربا كبيرا وترسل من فيه إلى الهلاك. وهي تبقى بجانب ابنها حتى بعد أن يموت، وتستمر في الدفاع عنه إلى أن تقع صريعة بقربه.

والدب الأبيض معروف بقوته وشراسته، وقد خلق في مكان محاط بالجليد الدائم والبرد القارس المستمر، ولكن في ضلوعه حرارة ملينة بالحنان الأبوي على أبنائه حتى ليقال إنه يفوق الآدميين في هذه العاطفة.

اقرأ القطعة بتمعن ثمّ أجب عن الأسئلة الآتية:

اقترح للموضوع عنواناً آخر مناسباً له.

---

صنفي الكلمات المتشابهة في المعنى في مجموعات.

هادئة- شرس- الدب- الحرارة - العطف- البرد- الحنان

ما معاني المفردات الآتية:

كيان:.....

وديعة:.....

يثور:.....



استخرج من النص مرادف الكلمات الآتية:

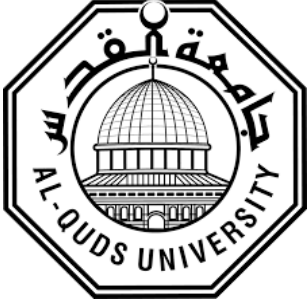
نفع:.....

أمن:.....



أتمنى لكم النجاح والتفوق

## ملحق (4) اختبار الفهم القرائي



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

اختبار الفهم القرائي لمقرر اللغة العربية للصف السابع

إعداد الباحثة

سهيلة إبراهيم عواودة

إشراف الدكتور

د. علي أبو راس

2018م

## اختبار الفهم القرائي

بطاقة تحكيم اختبار فهم المقروء للوحدة الثالثة (شرطي المرور) والوحدة الرابعة (عبد الله بن حذافة السهمي) والوحدة الخامسة (الابتسامه لغة القلوب) من كتاب اللغة العربية الجزء الثاني للصف السابع الأساسي.

الاستاذ/ الدكتور:.....  
الدرجة العلمية:.....

"السلام عليكم ورحمة الله وبركاته" تقوم الباحثة بإجراء دراسة علمية بعنوان " أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.plus) في تنمية مهارة الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع في تربية جنوب الخليل " وذلك لنيل درجة الماجستير في التربية/ تخصص مناهج وأساليب تدريس عامة من جامعة القدس, واستلزم ذلك إعداد اختباراً لفهم المقروء لدرس شرطي المرور, ودرس عبد الله بن حذافة السهمي, ودرس الابتسامه لغة القلوب من كتاب اللغة العربية الجزء الثاني للصف السابع الأساسي.

وتتشرف الباحثة الطلاب من حضرتكم التكرم بالاطلاع على فقرات الاختبار لتحكيمها وإبداء آرائكم وملاحظاتكم حولها، في ضوء خبرتكم، وذلك من حيث:

- ❖ مدى ملاءمة بنود الاختبار لموضوع البحث.
- ❖ سلامة صياغة الأسئلة علمياً و لغوياً.
- ❖ مدى ارتباط الأسئلة مع المهارات والأهداف المراد تحقيقها.
- ❖ اجراء ما ترونه مناسباً من إضافة أو حذف أو تعديل لفقرات الاختبار.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة

سهيلة إبراهيم عاودة

## اختبار مهارة فهم المقروء

اسم الطالب/ة:.....  
المدرسة:.....  
الشعبة:.....  
التاريخ:.....  
زمن الاختبار: 40دقيقة  
درجة الاختبار: 30 درجة  
عزيزي/تي الطالب/ة:.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يهدف الاختبار الذي بين أيديكم إلى قياس مدى قدرتك على فهم المقروء للوحدات الثالثة و الرابعة والخامسة في مادة اللغة العربية.

والباحثة إذ تشكر حسن تعاونك وتثمنه، فإنها ترحو منك قراءة تعليمات الاختبار بكل عناية ودقة، علماً بأن هذا الاختبار ليس له علاقة بالدرجات المدرسية وإنما لغرض البحث العلمي.

تعليمات الاختبار:

- ❖ يتكون الاختبار من (14) سؤالاً، عليك الإجابة عنها جميعاً.
- ❖ الرجاء قراءة كل سؤال بعناية ودقة قبل البدء بالإجابة عنه.
- ❖ يرجى الإجابة على الورقة نفسها في المكان المخصصة لكل سؤال.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحثة  
سهيلة إبراهيم عواودة

## اختبار الفهم القرائي لطلبة الصف السابع الأساسي

الفقرة الأولى:

اقرأ النص التالي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

" وَتَبَّ حَمُودَةٌ وَثَبَّةٌ جَبَّارَةٌ أَوْقَفَتْهُ عَلَى قَدَمَيْهِ، وَدَفَعَ بِخَطْوَاتِهِ كَمَا يَدْفَعُ بِهَا السَّلِيمُ الْمُعَافَى، ثُمَّ أَلْقَى نَفْسَهُ بِجِسْمِهِ كُلَّهُ عَلَى الْغَلَامِ، وَسَرَّعَانَ مَا خَازَتْ فُؤَاهُ، فَتَهَاوَى عَلَى الْأَرْضِ، مُتَّقِلًا الْعَضَلَاتِ.

مُنْذُ تِلْكَ الْحَادِثَةِ، طَرَأَ عَلَى حَمُودَةَ تَحَوُّلٌ مَلْحُوظٌ، تَبَدَّلَتْ بِشَاشَتُهُ جَهَامَةً، وَلَوْ نَطَقَتْ نَظْرَاتُهُ لَعَبَّرَتْ عَنِ صَلَابَةِ وَعِنَادٍ وَتَصْمِيمٍ.

كُنْتُ أَرْفُئُهُ فِي خَفِيَّةٍ... فَأَلْفَيْتُهُ يَتَخَيَّرُ الْأَوْقَاتَ الَّتِي تَهْدَأُ فِيهَا الْحَرَكََةُ، وَيَنْدُرُ فِيهَا السَّيْرُ؛ لَكِي يَقُومَ بِمُحَاوَلَاتِهِ فِي سَبِيلِ تَقْوِيمِ سَاقِيهِ، وَالتَّحَامُلِ عَلَى نَفْسِهِ، بِأَنْ يَخْطُو، دُونَ اعْتِمَادٍ عَلَى عُكَّازَتَيْهِ. وَيَا لَهَا مِنْ مُحَاوَلَاتٍ جَبَّارَةٍ كَانَتْ يُمَارِسُهَا فِي مُصَابِرَةٍ وَمُجَالَدَةٍ وَاحْتِمَالٍ!"

1- ما الفن النثري الذي يمثله النص؟ (درجة)

2- استخرج من النص ألفاظاً تدلُّ على: (3 درجات)

أ- الصمود والتحدي: \_\_\_\_\_

ب- التمسك بتحقيق الهدف: \_\_\_\_\_

3- صف الحادثة التي أشار إليها الكاتب في قوله "منذ تلك الحادثة، طرأ على حمودة تحول

ملحوظ" (درجتان)

4- استخراج معاني المفردات الآتية من النص: (درجتان)

- عبوس: \_\_\_\_\_

- مُضاربة - : \_\_\_\_\_

5- فرِّق في المعنى بين الكلمات التي تحتها خط. (درجتان)

- ولو نطقت نظراته لعبَّرت عن صلابةٍ وعنادٍ وتصميم.

- تصميم هذه المدرسة جميل.

### الفقرة الثانية

أقرأ النص التالي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

" فَلَمَّا بَيَّسَ مِنْهُ، أَمَرَ بِهِ أَنْ يُلْقَى فِي الْقَدْرِ الَّتِي أَلْقَى فِيهَا صَاحِبُهُ، فَلَمَّا ذُهِبَ بِهِ، دَمَعَتْ عَيْنَاهُ، فَقَالَ رِجَالُ قَيْصَرَ لِمَلِكِهِمْ: إِنَّهُ قَدْ بَكَى، فَظَنَّ أَنَّهُ خَافَ وَجَزِعَ، وَقَالَ: رُدُّوهُ إِلَيَّ، فَلَمَّا مَثَلَ بَيْنَ يَدَيْهِ، عَرَضَ عَلَيْهِ تَرْكَ دِينِهِ مِنْ جَدِيدٍ، فَرَفَضَ الْعَرَضَ، فَقَالَ: وَيْحَكَ، فَمَا الَّذِي أَبْكَاكَ إِذْنُ؟!

قال: أَبْكَانِي أَنِّي قُلْتُ فِي نَفْسِي : تُلْقَى الْآنَ فِي هَذِهِ الْقَدْرِ، فَتَذْهَبُ نَفْسُكَ، وَقَدْ كُنْتُ أَشْتَهِي أَنْ يَكُونَ لِي بَعْدُ مَا فِي جَسَدِي مِنْ شَعْرِ أَنْفَاسٍ تُلْقَى كُلُّهَا فِي هَذِهِ الْقَدْرِ فِي سَبِيلِ اللَّهِ. فَقَالَ الطَّاعِنَةُ قَيْصَرَ: هَلْ لَكَ أَنْ نُقَبِّلَ رَأْسِي، وَأُخَلِّي عَنْكَ؟ فَقَالَ لَهُ عَبْدُ اللَّهِ : وَعَنْ جَمِيعِ أَسْرَى الْمُسْلِمِينَ أَيْضًا.

1- ما الفكرة الرئيسية في النص ؟ (3 درجات)

2- استنتج صفات عبد الله بن حذافة السهمي من النص . (3 درجات)

---

3- استخرج من النص مرادف الكلمات الآتية . (درجتان)

الرفض : \_\_\_\_\_

القلق : \_\_\_\_\_

4- أبين دلالة العبارة " وقد كنت أشتهي أن يكون لي بعدد ما في جسدي من شعر أنفاس تلقى

كلها في هذه القدر في سبيل الله" ( درجتان )

---

5- أقرن بين معاملة الأسرى عند المسلمين, والأسرى عند غير المسلمين. (درجتان )

---

الفقرة الثالثة:

أقرأ النص التالي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

" وَلِلإِبْتِسَامَةِ فَوَائِدُ طَبِيبَةٌ، وَصِحْيَةٌ؛ فَقَدْ أَكَّدَ الطَّبُّ أَنَّ مَجْمُوعَ الْعَضَلَاتِ الَّتِي يَسْتَخْدِمُهَا الْإِنْسَانُ عِنْدَ التَّبَسُّمِ هُوَ أَرْبَعُ عَشْرَةَ عَضَلَةً فَقَطْ، وَعِنْدَ الْعُبُوسِ سَبْعِينَ عَضَلَةً، وَهَذَا دَلِيلٌ وَاضِحٌ عَلَى أَهْمِيَّتِهَا. وَهِيَ تَحْفَظُ الصِّحَّةَ النَّفْسِيَّةَ، وَتُخَفِّفُ مِنْ ضَعْفِ الدَّمِ، وَتُقَلِّلُ مِنْ اِحْتِمَالِيَّةِ الْإِصَابَةِ بِالْجُلُطَاتِ الْقَلْبِيَّةِ، وَتَزِيدُ مِنْ مَنَاعَةِ الْجِسْمِ، وَتُحَسِّنُ مِنْ أَدَاءِ جِهَازِ الْغُدِّ الصَّمَاءِ، وَعَلَاوَةً عَلَى ذَلِكَ، فَإِنَّهَا سِلَاحٌ فَعَالٌ ضِدَّ النَّجَاعِيدِ، حَيْثُ تَزِيدُ مِنْ نَضَارَةِ الْوَجْهِ، وَإِشْرَاقِهِ"

1- استخراج ضدّ كلمة تُقلّل من النّص. (درجة)

---

2- ما دلالة العبارة التالية "إنّها سلاحٌ فعّالٌ ضدّ التّجاعيد" (3 درجات)

---

3- أوظّف الكلمات الآتية في جملٍ من إنشائك. (درجتان)

- العبوس: \_\_\_\_\_

- إشراق: \_\_\_\_\_

4- أوضّح جمال التصوير في العبارة الآتية (الأحزان لا يقهرها سوى تبسّمك).

(درجتان)

---

انتهت الأسئلة

مع تمنياتي للجميع بالنجاح



جدول يوضح رأي المحكمين في مدى مناسبة أسئلة اختبار فهم المقروء لقياس مستويات تصنيف بلوم للمجال المعرفي (مفاهيمي، تطبيق، استدلال).

رقم السؤال	مدى مناسبة السؤال لقياس مستويات المعرفة			مدى وضوح صياغة السؤال		التعديل المطلوب إذا كان السؤال غير واضح أو غير مناسب
	مفاهيمي	تطبيق	استدلال	واضح	غير واضح	
-1						
-2						
-3						
-4						
-5						
-6						
-7						
-8						
-9						
-10						
-11						
-12						
-13						
-14						

## ملحق (5)

### جدول مواصفات اختبار الفهم القرائي بحسب الأهداف

الوزن النسبي للوحدة حسب الأهداف								الدرس	
%		مجموع	%	استدلال	%	تطبيق	%		معرفة
32		18	7	4	7	4	18	10	الأول
11	10,65	6	1,75	1	3,5	2	5,4	3	مهارة الاستماع
9	8,9	5	3,5	2	-	-	5,4	3	مهارة المحادثة
7	7,05	4	1,75	1	3,5	2	1,8	1	فهم المقروء
5	5,4	3	-	-	-	-	5,4	3	مهارة الكتابة و الإملاء و التعبير
41		23	15	8	14	8	12	7	الثاني
9	8,9	5	3,75	2	3,5	2	1,7	1	مهارة الاستماع
5	5,3	3	3,75	2	-	-	1,7	1	مهارة المحادثة
13	12,47	7	5,62	3	3,5	2	3,4	2	فهم المقروء
9	8,9	5	1,87	1	3,5	2	3,4	2	مهارة الكتابة والاملاء و التعبير
5	5,3	3	-	-	3,5	2	1,7	1	المحفوظات
27		15	7	4	9	5	11	6	الثالث
4	3,6	2	-	-	3,6	2	-	-	مهارة الاستماع
7	7,2	4	3,5	2	1,8	1	1,8	1	مهارة المحادثة
12	12,6	7	3,5	2	3,6	2	5,5	3	فهم المقروء
4	3,6	2	-	-	-	-	3,6	2	مهارة الكتابة و الإملاء و التعبير
56		16		17		23		مجموع كل مستوى	
100 %		29%		30%		41%		الوزن النسبي لكل	

الوزن النسبي للوحدة حسب الأهداف							الدرس	
%	مجموع	%	استدلال	%	تطبيق	%		معرفة
								مستوى

### جدول مواصفات الاختبار التحصيلي:

تم حساب عدد أسئلة كل درس في مستويات الأهداف من خلال القانون الآتي:

$$\text{عدد الأسئلة} = \text{الوزن النسبي للدرس حسب عدد الحصص} \times \text{النسبة المئوية لمستوى الأهداف} \times \text{عدد الأسئلة (35)}$$

### جدول: عدد أسئلة الاختبار التحصيلي لكل درس من الدروس

الدرس	عدد الحصص	الوزن النسبي	معرفة		تطبيق		استدلال		المجموع
			%	عدد	%	عدد	%	عدد	
الأول	10	33	41%	5	30%	4	29%	12	
مهارة الاستماع	1	4	0,57	1	0,42	-	0,40	1	
مهارة المحادثة	1	4	0,57	-	0,42	1	0,40	1	
فهم المقروء	4	14	1,96	2	1,47	2	1,42	6	
مهارة الكتابة والاملاء والتعبير	3	11	1,54	2	1,15	2	1,11	4	
الثاني	11	37	5,30	5	3,88	4	3,75	13	
مهارة الاستماع	1	3	0,43	-	0,31	-	0,30	-	
مهارة المحادثة	1	3	0,43	-	0,31	-	0,30	-	
فهم المقروء	4	13	1,86	2	1,36	2	1,3	6	
مهارة الكتابة والاملاء والتعبير	3	11	1,57	2	1,15	1	1,11	4	
المحفوظات	2	7	1,0	1	0,73	1	0,71	3	
الثالث	9	30	4,30	4	3,15	3	3,04	10	
مهارة الاستماع	1	3	0,43	1	0,31	-	0,30	1	

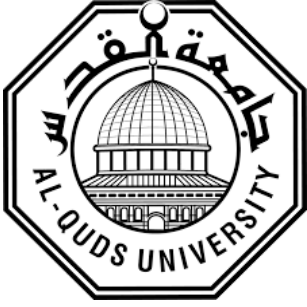
المجموع	استدلال		تطبيق		معرفة		الوزن النسبي	عدد الحصص	الدرس
	29%		%30		41%				
100									
-		0,30	-	0,31	-	0,43	3	1	مهارة المحادثة
5	2	1,13	1	1,36	2	1,86	13	4	فهم المقروء
4	1	1,11	2	1,55	1	1,57	11	3	مهارة الكتابة و الإملاء و التعبير
35	10		11		14		100	30	المجموع

## ملحق (6)

جدول معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار الفهم القرائي

معامل التمييز	معامل الصعوبة	الفقرة
0,33	0,70	1
0,56	0,25	2
0,30	0,77	3
0,33	0,57	4
0,39	0,57	5
0,38	0,73	6
0,40	0,43	7
0,37	0,67	8
0,42	0,86	9
0,73	0,60	10
0,75	0,57	11
0,29	0,37	12
0,62	0,77	13
0,30	0,37	14

## ملحق (7) مقياس التفكير التأملي



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

اختبار لقياس مهارات التفكير التأملي لمقرر اللغة العربية للصف السابع

إعداد الباحثة

سهيلة إبراهيم عواودة

إشراف الدكتور

د. علي أبو راس

2018م

## قائمة بمهارات التفكير التأملي

التفكير التأملي: هو أن يتأمل الطالب الموقف الذي أمامه، ويحلّله إلى عناصره ويرسم الخطط اللازمة لفهمه، حتى يصل إلى النتائج المطلوبة في هذا الموقف، ثم يقوم بتصميم هذه النتائج في ضوء الخطط التي وضعت من أجله.

### مهارات التفكير التأملي

الرقم	المهارة	التعريف
1-	الرؤية البصرية	هي القدرة على عرض جوانب الموضوع والتعرف إلى مكوناته سواء كان ذلك من خلال طبيعة الموضوع أو إعطاء رسم أو شكل بين مكوناته بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.
2-	الكشف عن المغالطات	هي القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة وغير المنطقية أو تحديد بعض التصورات الخاطئة أو البديلة في إنجاز المهام التربوية.
3-	الوصول الى استنتاجات	هي القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع والتوصل إلى نتائج مناسبة.
4-	إعطاء تفسيرات مقنعة	هي القدرة على إعطاء معنى منطقي لنتائج أو العلاقات الرابطة وقد يكون هذا المعنى معتمداً على معلومات سابقة أو على طبيعة الموضوع وخصائصه.
5-	وضع حلول مقترحة	هي القدرة على وضع خطوات منطقية لحل الموضوع المطروح وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للموضوع المطروح.

بسم الله الرحمن الرحيم

الموضوع / تحكيم مقياس التفكير التأملي

الدرجة العلمية:..... الاستاذ/ الدكتور:.....

الوظيفة/ مكان العمل:..... التخصص:.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة علمية بعنوان " أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.plus) في تنمية مهارة الفهم القرآني والتفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع في تربية جنوب الخليل " وذلك لنيل درجة الماجستير في التربية تخصص مناهج وطرق تدريس عامة من جامعة القدس.

ومن متطلبات هذه الدراسة إعداد اختبار لقياس مهارات التفكير التأملي في مادة اللغة العربية، يتضمن خمس مهارات هي:

1- مهارة الرؤية البصرية(التأمل والملاحظة).

2- مهارة الكشف عن المغالطات.

3- مهارة الوصول إلى استنتاجات .

4- مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة.

5- مهارة وضع حلول مقترحة.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة تعليمية ودراية في مجال التربية والتعليم، ولما لرايكم من أهمية في مجال البحث، فإنني أُرغبُ في الاستفادة من رأيكم السديد والاستفادة من خبرتكم في هذا المجال.

آمل من حضرتكم التكرم بدراسة محتوى الاختبار و إبداء الرأي والمشورة (حذف- تعديل- إضافة) وتدوين ملاحظتكم في النواحي الآتية :



1- ملاءمة الاختبار لقياس ما أعد له.

2- مدى وضوح الصياغة وسلامة اللغة.

3- مدى انتماء كل مؤشر للمهارات التي يتبع لها.

4- مدى مناسبتها لمهارات التفكير التأملي.

5- مدى اتساق البدائل.

المهارة	الرؤية البصرية	الكشف عن المغالطات	الوصول إلى استنتاجات	إعطاء تفسيرات	وضع حلول مقترحة
الفقرات الممثلة لها	7 -1	10 -8	15-11	21-16	25-22

**ملاحظة:** مرفق جدول لإبداء رأيكم في مدى مناسبة أسئلة اختبار مهارات التفكير التأملي لقياس مهارات التفكير المحددة, حيث أنّ رأيكم يفيد الباحثة في إعداد الاختبار وتنظيمه, والذي يعد أحد أهم أدوات الدراسة.

وتقبلوا فائق التقدير والاحترام،،،

الباحثة

سهيلة إبراهيم عواودة

جدول يوضح رأي المحكمين في مدى مناسبة أسئلة مقياس التفكير التأملي لقياس المهارات الخمسة المحددة

رقم السؤال	مدى مناسبة السؤال لقياس مهارات التفكير التأملي						مدى وضوح صياغة السؤال	التعديل المطلوب إذا كان السؤال غير واضح أو غير مناسب
	التأمل والملاحظة	الكشف عن المغالطات	الوصول الى استنتاج	إعطاء تفسيرات مقنعة	وضع حلول مقترحة	واضح		
-1								
-2								
-3								
-4								
-5								
-6								
-7								
-8								
-9								
-10								
-11								
-12								
-13								
-14								
-15								
-16								
17								
-18								
-19								
-20								
-21								
-22								
-23								
-24								
-25								

## اختبار مهارات التفكير التأملي في مبحث اللغة العربية للصف السابع الأساسي

اسم الطالب/ة:..... الشعبة:.....

المدرسة:..... التاريخ:.....

زمن الاختبار: 45 دقيقة درجة الاختبار: (25)

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى مستوى اكتسابك لمهارات التفكير التأملي في الوحدة الثالثة والرابعة والخامسة وهي ( الملاحظة- الكشف عن المغالطات – الوصول إلى استنتاجات – إعطاء تفسيرات مقنعة – وضع حلول مقترحة)، والباحثة تؤكد على أن هذا الاختبار ليس له أي علاقة بدرجاتك في المدرسة، وإنما لغرض البحث العلمي فقط.

والباحثة إذ تقدم لك الشكر لتعاونك، فإنها ترجو منك قراءة تعليمات الاختبار قبل الشروع في الإجابة:

1- زمن الاختبار محدد بحصة واحدة (40) دقيقة.

2- الأسئلة من نوع (الاختبار من متعدد).

3- يتكون الاختبار من ( 25 ) فقرة.

4- يرجى قراءة الأسئلة بشكل جيد قبل البدء بالإجابة.

5- لكل فقرة أربعة بدائل بينها إجابة واحدة فقط مناسبة عليك أن تضع دائرة حولها.

6- يرجى نقل الإجابة الصحيحة إلى مفتاح الإجابة المرفق مع ورقة الأسئلة.

7- لا تخمن الإجابات، وفي حالة عدم القدرة على الإجابة عن السؤال اتركه.

مع تمنياتي للجميع بالتفوق والنجاح

الباحثة :سهيلة إبراهيم عواودة

بسم الله الرحمن الرحيم

ورقة الإجابة عن اختبار مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع الأساسي

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة: بعد تأكدك من صحة الإجابة ضع إشارة ( × ) أمام الإجابة

الصحيحة

رقم السؤال	أ	ب	ج	د
-14				
-15				
-16				
-17				
-18				
-19				
-20				
-21				
-22				
-23				
-24				
-25				

رقم السؤال	أ	ب	ج	د
-1				
-2				
-3				
-4				
-5				
-6				
-7				
-8				
-9				
-10				
-11				
-12				
-13				

## اختبار المقياس التأملي

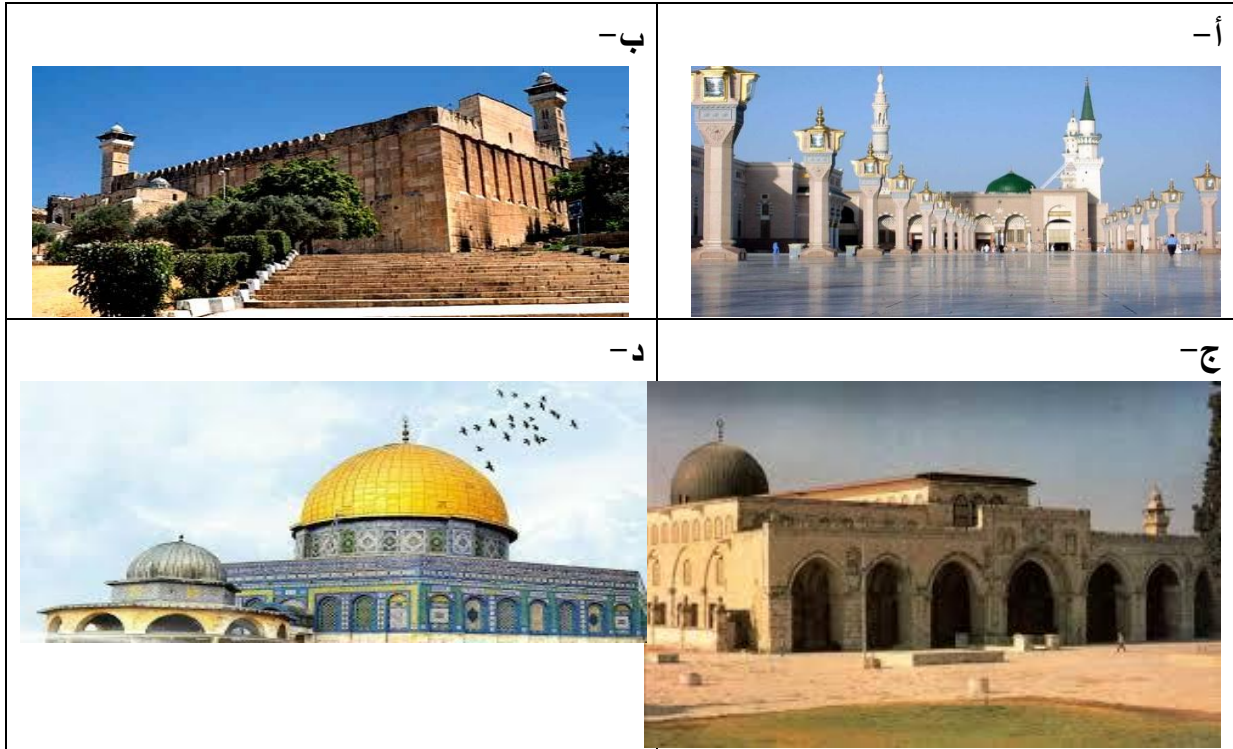
اختر الإجابة الصحيحة فيما يلي مستخدماً صحيفة الإجابة لتدوين الإجابة الصحيحة:

أولاً : مهارة التأمل والملاحظة

1- من خلال الملاحظة والتأمل فإن الصورة التي تعبر عن نكبة فلسطين عام 1948م هي:



2- من خلال الملاحظة والتأمل في الصور التالية، الصورة التي يظهر فيها المسجد الأقصى



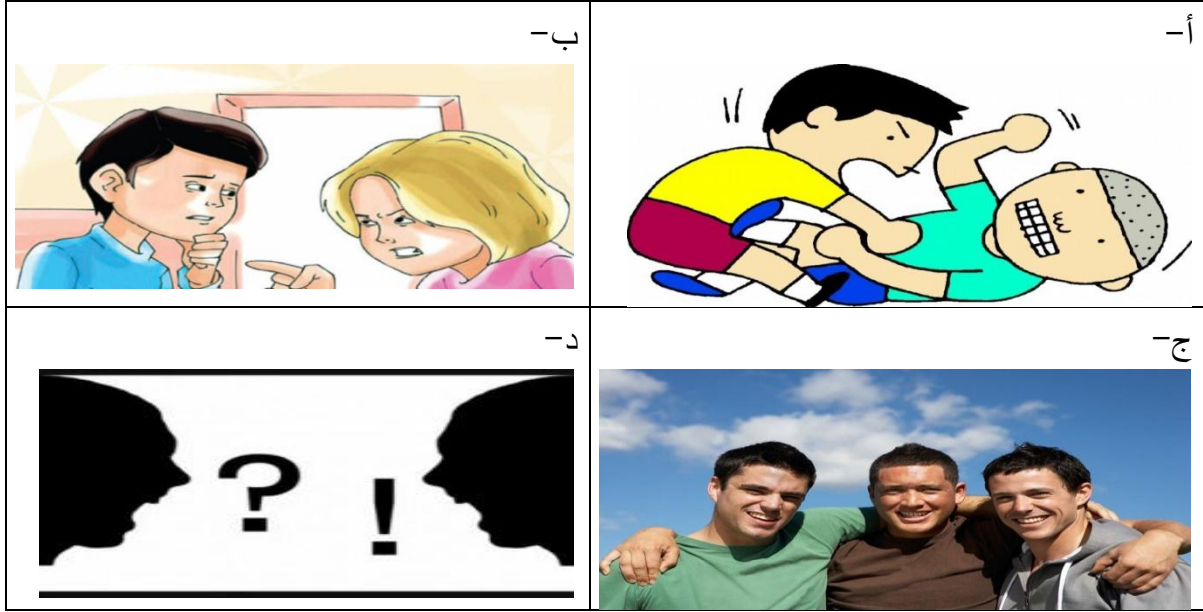
3- من خلال الملاحظة والتأمل في الصور التالية فإن الصورة التي تعبر عن آداب الطريق هي:



4- من خلال الملاحظة والتأمل الصورة التي تعبر عن دور شرطي المرور هي:



5- الصورة التي تعبر عن أثر الابتسامة على الآخرين هي:



6- تأمل ولاحظ من الصور التالية لا تعبر عن معاناة الشعب الفلسطيني:



7- تأمل ولاحظ الصورة التي لا تعبر عن معاملة الاحتلال الصهيوني للأسرى الفلسطينيين هي:



ثانياً: مهارة الكشف عن المغالطات

8- المدن الفلسطينية الساحلية هي:

أ- غزة، القدس، حيفا.

ب- يافا، نابلس، القدس.

ج- غزة، يافا، حيفا .

د- يافا، غزة، نابلس .

9- أحمد ومحمد صديقان، دائماً يبتسمان، وذلك لأن الابتسامة تعبر عن مجموعة من مدلولات واحدة ليس من مدلولاتها:

أ- لها تأثير على الآخرين.

ب- تحول الحزن إلى فرح والغضب إلى رضا.

ج- يوظفها الناس لتحقيق ما يصبون اليه.

د- السخرية من الآخرين.

10- علي شرطيّ مرور، أوقف عدة سيارات عند الإشارة، فما السلوك الخطأ الذي قام به:

أ- تحرير مخالفة لمن تخطى الإشارة الحمراء.

ب- التدقيق في حركة جميع السيارات.



ج- السماح لقريبه الذي كان مسرعاً بالعبور.

د- البقاء يقظاً طوال فترة عمله.

### ثالثاً: مهارة الوصول إلى استنتاجات

11- أدى وجود الآثار القديمة في فلسطين إلى ازدهار:

أ- التجارة .

ب- الزراعة .

ج- السياحة .

د-الصناعة.

12- تعرض الشعب الفلسطيني لعددٍ من المجازر التي ارتكبتها العصابات الصهيونية، حيث قتلوا ودمروا قرىً فلسطينيةً، بهدف زرع الرعب والخوف بين سكان المناطق المجاورة، نستنتج من ذلك أن هدف العصابات الصهيونية من عمليات القتل والإبادة هو:

أ- ترحيل القرى الفلسطينية إلى القدس.

ب- إجبار السكان على الهجرة، لتسهيل الهجرة الصهيونية إلى فلسطين.

ج- لتسهيل عملية احتلال فلسطين.

د- منع وصول الإمدادات من القرى المجاورة .

13- محمدٌ فتى يعاني من شللٍ في ساقيه يجلس دائماً أمام باب العمارة يتأمل مشهدٍ شرطيّ المرور الذي يقوم بدوره، فسأله صديقه عن أمنيته في الحياة، فأجاب بأنه يطمح أن يصبح شرطيّ مرور، فتعالت صيحات الضحك من الفتية الذين بجواره، نستنتج أن سبب سخريّة الصبيان من محمد لأنه :

أ- كسول في المدرسة .

ب- لا يلعب الكرة مع زملائه.

ج- مشلول.

د- صغير في السن.

14- عندما وقع أسرى المسلمين في أيدي أعدائهم، ويأمر ملكهم بقتلهم كانت تنزل من أعينهم الدموع، نستنتج أن سبب البكاء هو :

أ- الخوف من لقاء الأعداء.

ب- الخوف من الموت.

ج- رجوعهم عن الإسلام.

د- حب الشهادة والتضحية في سبيل الله.

15- تشير الدراسات الحديثة إلى أهمية الابتسامة على صحة الإنسان، فينصح بها الأطباء ، نستنتج أن من الفوائد الصحية والطبية للابتسامة :

أ- تخفف من ضغط الدم.

ب- تحقق النجاح.

ج- تشفي من آلام الصداع.

د- تسهم في حل المشكلات.

#### رابعاً : مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة

16- قال تعالى : ( فبما رحمةٍ من الله لنت لهم ولو كنت فظاً غليظ القلب لانفضوا من حولك ) فسر معنى "فظاً"

أ- الحقد والبغضاء .

ب- سيء الكلام والمعاملة.

ج- الهجران والصدّ.

د- سيء الخلق.

17- قال تعالى: (وَالْكَافِرِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ ) تفسير معنى الآية هو:

أ- الصدقة أحب الأعمال إلى الله سبحانه وتعالى.

ب- التواضع وعدم التكبر.

ج- إكرام الضيف والإحسان إليه.

د- كتم الإساءة والعفو عمّن أساء إليك.

18- تتخذ دولة فلسطين النسر شعاراً في اختامها الرسمية، وأعلامها الوطنية، لأن النسر يرمز إلى:

أ- الحرية والسلام.

ب- الخوف من الأعداء.

ج- القوة وحق فلسطين في الدفاع عن أراضيها واستقلالها .

د- الحزن ومعاناة الشعب الفلسطيني.

19- سبب ذوبان بعض الغطاءات الجليدية في فصل الصيف ناتج عن:

أ- زيادة عدد ساعات الشمس.

ب- سقوط الأمطار والثلوج.

ج- قصر النهار.

د- انخفاض درجة الحرارة.

20- تمتاز فلسطين بموقع استراتيجي مميز , وذلك بسبب:

أ- قربها من قارة أمريكا الشماليّة.

ب- لكثرة الزراعة والصناعة فيها.

ج- حلقة وصل بين قارات العالم القديم آسيا وأفريقيا وأوروبا.

د- تشرف على البحار والمحيطات.

21- " فسر المعنى الذي قصده الكاتب من العبارة " تزيل غبار التناحر، وتغسل أدران الضغينة، وتمسح جراح القطيعة، وتطرد وساوس الشحناء"

أ- الابتسامة تقلل من التخاصم وتغسل الأمراض وتمسح الحقد وتطرد البغضاء.

ب- الإشارة إلى سيء الكلام والمعاملة.

ج- قصد الكاتب بها إلى الآثار التي تترتب على الكراهية.

د- تشير العبارة إلى حب المال.

## خامساً : مهارة وضع حلول مقترحة

22- تؤثر المياه الملوثة على الإنسان بشكل مباشر، نظراً لأهمية الماء للإنسان ولكافة الكائنات الحية، و يعتبر تلوث الماء من أكثر المشكلات التي تعاني منها فلسطين، فما الحل المناسب لمنع تلوث المياه.

أ-السباحة .

ب- دفن المخلفات بالقرب من المياه للعمل على تنقيتها.

ج- نشر الوعي بين الناس عن أسباب ومخاطر التلوث.

د-بناء المصانع بالقرب من المناطق السكّنية.

23- عمر وسمير صديقان منذ زمن، حصلت بينهما مشكلة سببت الفرقة بينهما، بماذا تنصحهم للتغلب على المشاكل:

أ- ضرب المسبب للمشكلة.

ب- قطع العلاقات بينهما.

ج- الابتسامة.

د- العبوس.

24- يعاني الأسرى الفلسطينيون من ظروفٍ صعبةٍ، ومعاملةٍ سيئةٍ من قبل الاحتلال الإسرائيلي، برأيك ما الحل المناسب لتحقيق الأسرى لمطالبهم:

أ- التمرد على السجن.

ب- الهروب من السجن.

ج- الإضراب عن الطعام.

د- التعاون مع الاحتلال .

25- من خلال لغة ما، يحتاج الإنسان لتحريك أربع عشرة عضلة في فكّيه، فأي الاقتراحات التالية صحيحة:

أ- الغضب.

ب- الصوت العالي.

ج- الكلام الكثير.

د- الابتسامة.

انتهت الأسئلة

مع تمنياتي لكم بالنجاح

بسم الله الرحمن الرحيم

ورقة الإجابة عن اختبار لمهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع الأساسي

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة: بعد تأكدك من صحة الإجابة ضع إشارة ( × ) أمام الإجابة

الصحيحة

رقم السؤال	أ	ب	ج	د
-13				
-14				
-15				
-16				
-17				
-18				
-19				
-20				
-21				
-22				
-23				
-24				
-25				

رقم السؤال	أ	ب	ج	د
-1				
-2				
-3				
-4				
-5				
-6				
-7				
-8				
-9				
-10				
-11				
-12				

ملحق (8) مفتاح إجابة اختبار التفكير التأملي

رقم السؤال	أ	ب	ج	د
-13			✓	
-14				✓
-15	✓			
-16		✓		
-17				✓
-18			✓	
-19	✓			
-20			✓	
-21	✓			
-22			✓	
-23			✓	
-24			✓	
-25				✓

رقم السؤال	أ	ب	ج	د
-1			✓	
-2			✓	
-3	✓			
-4		✓		
-5			✓	
-6		✓		
-7	✓			
-8			✓	
-9	✓			
-10	✓			
-11			✓	
-12		✓		

## ملحق (9)

تحليل المحتوى البنائي لمنهاج اللغة العربية للصف السابع الجزء الثاني

الدرس الثالث: مهارة الاستماع (آداب الطريق)					
الأهداف	الحقائق	المفاهيم	التعميمات والحقائق	نظريات (قواعد اللغة العربية)	المهارات
1- أن يتعرف الطالب مضمون ما يستمع إليه	- يكتب الألف في آخر الأفعال الثلاثية: - الف قائمة اذا كان اصلها واو - ياء غير منقوضة اذا كان اصلها ياء	الفعل الثلاثي الألف	علامات الترقيم تسهل الفهم على القارئ، وتجدد إدراكه للمعاني، وتفسر المقاصد، وتوضح التراكيب	يعرف اصل الألف في الفعل الثلاثي من خلال الإتيان 1- الإتيان بمضارع الفعل 2- إسناد الفعل الى ضمير رفع متحرك	مهارة الاستماع والانصات
2- أن يستنتج الطالب الفكرة الرئيسة من نص آداب الطريق	الفكرة العامة هي المقصد المباشر للنص	الفكرة الرئيسة			
3- أن يحدد الطالب عناصر الشخصيات في القصة	الشخصيات عنصر مهم في القصة	الشخصيات القصة	الشخصية الرئيسة هي التي تدور حولها أحداث القصة		
4- أن يوظف التراكيب الجديدة التي سمعها في جمل من انشائه	لا تقوم الجملة إلا إذا كانت تامة	الجملة			إثراء المحصول اللغوي عند الطالب
5- أن يبدي الطالب رأيه في النص المسموع	الآراء تختلف فيما بينها الرأي والرأي الآخر	الرأي			

مهارة التفكير التأملي		التلخيص الصورة المختصرة للنص  كلما تعمق الطالب في التأمل كلما عبر عنها بشكل جيد	التلخيص	التلخيص تمرين على إعادة صياغة المسموع بشكل موجز ومركز في أسلوب شخصي سليم وواضح، مع المحافظة على الأفكار الرئيسية	6- أن يلخص الطالب النص المسموع بلغته الخاصة
--------------------------	--	--	---------	--	--

الدرس الثالث: مهارة المحادثة والتعبير الشفوي					
المهارات	النظريات (قواعد اللغة العربية)	التعميمات والحقائق	المفاهيم	الحقائق	الأهداف
		الفعل الماضي دائما مبني	الفعل الماضي	تتكون الجملة الفعلية من فعل وفاعل ومفعول به	1- أن يعدد الطالب الأنماط اللغوية
			العنوان	من خلال الفكرة العامة نستدل على العنوان	2- أن يستنتج الطالب عنوان الدرس من اللوحة
القدرة على التعبير عن الأفكار والرأي		كلما فهم الطالب الصورة ساعدته في التعبير عنها	التعبير	لكل طالب نمط في التعبير لأي صورة	3- أن يعبر الطالب عن اللوحة بلغة سليمة
		الترادف هو المعنى الآخر للكلمة	الترادف	الترادف يأتي للافعال والأسماء	4- أن يتعرف الطالب على المعاني الجديدة من اللوحة.



	علامات الاسم قبول ال التعريف أو التنوين أو دخول حرف الجر عليه.	انواع الاسماء :العلم-المعرف ب ال-الضمائر- أسماء الاشارة- الاسماء الموصولة - المضاف الي المعرفة	المفرد المذكر	هذا اسم اشارة للمفرد المذكر	5- أن يوظف الطالب الأساليب اللغوية في النص المسموع في جمل مفيدة.
			المفرد المؤنث	أنت ضمير مخاطب للمفرد المؤنث	

الدرس الثالث: مهارة القراءة/ درس شرطي المرور					
المهارات	النظريات(قواعد اللغة العربية	التعميمات	المفاهيم	الحقائق	الأهداف
	الكسر أقوى الحركات.	الجزم يختص بالفعل المضارع. تدخل الضمة والفتحة على الأفعال والأسماء.	النصب . الرفع. الجزم. الضم.	العلامات الأصلية أربعة الضمة للرفع والفتحة لنصب والكسرة للجر والسكون للجزم.	1- أن يقرأ الطالب الدرس قراءة سليمة لغويا.
		الحروف المهموسة مجموعة في كلمة فحثة شخص سكت.	الحروف الهجائية.	لكل حرف هجائي مخرج صوتي خاص به.	2- أن يميز الطالب في قراءته بين الحروف المتشابهة.
	الأفعال الناسخة هي الأفعال التي تنسخ حكم المبتدأ والخبر فيصبح المبتدأ اسماً مرفوعاً والخبر خبراً منصوباً	الأفعال الناسخة ترفع المبتدأ ويسمى اسمها وتنصب الخبر ويسمى خبرها	الأفعال الناسخة المبتدأ الخبر	كان واخواتها هي افعال ناسخة تدخل فقط على الجملة الاسمية . من اخوات كان: اصبح ،أضحى، أمسى، بات، ما زال، ما دام، ليس ،صار.	3- أن يتعرف الطالب على أنماط لغوية جديدة.

الدرس الثالث: مهارة فهم المقروء/ درس شرطي المرور					
الأهداف	الحقائق	المفاهيم	التعميمات	النظريات(قواعد اللغة العربية	المهارات
1- أن يستنتج الطالب الفكرة الرئيسية لنص.	الفكرة العامة المقصد المباشر للنص.	الفكرة الرئيسية.			
2- أن يرتب الطالب الأفكار ترتيباً متناسقاً.	الأفكار الفرعية هي ترابط أجزاء النص.	الأفكار الفرعية			
3- أن يستخرج الطالب المرادفات من النص.	الترادف يأتي للأسماء والأفعال.	الترادف.	الترادف يعني كلمة قريبة في المعنى .		
4- أن يميز الطالب بين المبتدأ والخبر في الفقرة الأولى من النص .	المبتدأ والخبر يكونان مرفوعان .	المبتدأ الخبر .	من صور الخبر اسم ظاهر، جملة، شبه جملة.		

الدرس الثالث: مهارة الكتابة والإملاء والتعبير					
الأهداف	الحقائق	المفاهيم	التعميمات	النظريات(قواعد اللغة العربية	المهارات
1- أن يكتب الطالب جملة تحوي كلمات فيها حرف الهمزة في مواضعه المختلفة وفق أصول خط النسخ.	خط النسخ أحد الخطوط العربية الستة.	حرف الهمزة. خط النسخ	الهمزة حرف من حروف الهجاء وهي غير الألف وتقبل الحركات بينما الألف لا تقبل الحركات وتتبع حركة ما قبلها في قواعد كتابتها.	أطلق على خط النسخ هذا الاسم لكثرة استعماله في نسخ الكتب ونقلها، لأنه يساعد الكاتب على السير بقلمه بسرعة أكثر من غيره، وامتاز بإيضاح الحروف وإظهار جمالها وروعها.	كثرة الكتابة تساعد في تحسين الخط

	تكتب الالف الفأ قائمة في اخر الفعل الثلاثي اذا كان اصلها واو، وتكتب ياء غير منقوضة اذا كان اصلها ياء		الفعل الثلاثي	تكتب الالف في اخر الفعل الثلاثي	2- أن يستخرج الطالب من النص افعال ثلاثية مختومة بألف
		تستخدم الفاصلة للفصل بين الجمل.	علامات الترقيم الفاصلة ،	الترقيم في الكتابة العربية هو وضع رموز اصطلاحية معينة بين الكلمات أو الجمل أثناء الكتابة؛ لتعيين مواقع الفصل والوقف والابتداء، وأنواع النبرات الصوتية والأغراض الكلامية، تيسيراً لعملية الإفهام من جانب الكاتب أثناء الكتابة، وعملية الفهم على القارئ أثناء القراءة.	3- أن يطبق الطالب قواعد الكتابة والترقيم في الكتابة .
	اثراء المخزون اللغوي عند الطالب			لا تقوم الجملة إلا إذا كانت تامة.	4- أن يوظف الطالب الجمل المفتاحية والجمل الداعمة والجمل الختامية لتكوين فقرة من الجمل المتراصة ولمتسلسلة .

الدرس الرابع: مهارة الاستماع/ نص (من مذكرات اسير)					
الأهداف	الحقائق	المفاهيم	التعميمات	النظريات(قواعد اللغة العربية	المهارات
1- أن يستخرج الطالب الفكرة العامة من النص المسموع.	الفكرة العامة هي المقصد المباشر للنص.	الفكرة العامة.			
2- أن يحدد الطالب نوع النص المسموع	المقالة هي قطعة نثرية محدودة الطول والموضوع تكتب بطريقة عفوية سريعة خالية من التكلف .	المقالة	يشترط في كتابة المقالة ان تكون تعبيراً صادقاً عن شخصية الكاتب .		
3- أن يوظف الطالب التراكيب التي سمعها في جمل مفيدة	لا تقوم الجملة إلا إذا كانت تامة	الجملة	الجملة في النحو العربي هو كل لفظ سواء كان مفيد أو غير مفيد، فإذا كان مفيد سمي جملة مفيدة أو كلاماً، وإن لم يكن مفيد سمي جملة غير مفيدة		
4- أن يعيد صياغة ما استمع إليه بلغة سليمة	مهارة الاستماع هي مهارة أساس من ضمن أربع مهارات يقوم عليها البناء اللغوي عند الإنسان ؛ وهي : القراءة ، والكتابة ، والاستماع ، والتحدث	التلخيص	من مهارات الاستماع القدرة على تلخيص النص المسموع		
5- أن يتعرف الطالب على الأنماط اللغوية	الضمائر المنفصلة تنقسم الى ثلاثة أنواع	ضمير المتكلم ضمير المخاطب ضمير الغائب	ضمير المتصل الضمير الذي يتصل بآخر		

		الكلمة - ضمير المنفصل ضمير غير متصل بشيء		ضمير المتكلم ، ضمير المخاطب، ضمير الغائب	الجديدة
		ينقسم الاسم من حيث الدلالة على المسمى الى قسمين اسم نكرة واسم معرفة	الاسم النكرة الاسم المعرفة	الاسم المعرفة من انواعه - الضمير الاسم المعرف ب(ال) -اسم الاشارة - الاسم الموصول المضاف الى المعرفة -العلم	

الدرس الرابع: مهارة المحادثة والتعبير الشفوي					
المهارات	النظريات(قواعد اللغة العربية	التعميمات	المفاهيم	الحقائق	الأهداف
	كان واخواتها تغير حكم الجملة الاسمية المبتدأ يصبح اسمها مرفوع والخبر يصبح خبرها منصوب	كان واخواتها هي افعال ناقصة وتسمى افعال ناسخة	كان واخواتها	كان واخواتها تدخل على الجملة الاسمية	1- أن يصنف الطالب عناصر اللوحة لغويا
		الترادف هو المعنى الآخر لللمة	الترادف	الترادف يأتي للأسماء و الأفعال	2- أن يستنتج الطالب المعاني الجديدة
القدرة على التعبير عن رأيه			الرأي	الآراء تختلف فيما بينها	3- أن يبدي الطالب رأيه عن الصورة بلغة سليمة

الدرس الرابع: مهارة القراءة/ درس عبد الله بن حذافة السهمي					
الأهداف	الحقائق	المفاهيم	التعميمات	النظريات(قواعد اللغة العربية	المهارات
1- أن يقرأ الطالب النص قراءة لغوية سليمة	القراءة الجهرية هي التعبير الصوتي عن المعاني المقروءة.	القراءة الجهرية	معرفة النطق الصحيح للحروف تساعد على جودة القراءة	القراءة الجهرية تدرب على اجادة النطق للقاريء	مهارة القراءة وفق الضبط الصحيح للكلمات
2- أن يفرق الطالب أثناء قراءته بين الحروف	المخارج الحرفية	الحروف الهجائية	لكل حرف مخرج صوتي خاص به		
الدرس الرابع: مهارة فهم المقروء/ درس عبد الله بن حذافة السهمي					
الأهداف	الحقائق	المفاهيم	التعميمات	النظريات(قواعد اللغة العربية	المهارات
1- أن يتعرف الطالب على الأنماط اللغوية الجديدة	النداء هو طلب إقبال أو انتباه من تناديه ' هو أسلوب من الأساليب العربية، يفيد الإنكار والإخبار بعدم وقوع شيء معين في الماضي أو الحاضر أو المستقبل.	أسلوب الاستفهام أسلوب النداء أسلوب النفي الصريح		يتكون أسلوب النداء من أداة النداء والمنادى . النفي الصريح هو الذي تستخدم فيه أحد أدوات النفي مثل: لن	
2- أن يستنتج الطالب الفكرة العامة من النص	الفكرة العامة هي المقصد المباشر للنص	الفكرة العامة			القدرة في استخلاص الأفكار من النص الأدبي
3- أن يستنتج الطالب الأفكار الفرعية من نص عبد الله بن حذافة السهمي.	الأفكار الفرعية هي ترابط أجزاء النص فيما بينها	الأفكار الفرعية	استنتاج الأفكار دلالة على فهم المقروء		
4- أن يستخرج الطالب المضاد	الضد يأتي للأسماء والأفعال	الضد	الضد هو عكس الكلام		

					من النص
مهارة الإيجاز نص الأدبي		السرد هو الكلام المنتظم الذي يوجد فيه ترتيب للأحداث، أو ذلك الذي فيه الانسجام بين كلماته وجمله ومعانيه.	التلخيص السرد	السرد هو تزامن الأفعال وتتابع الأحداث هو حذف العبارات، والأفكار غير الأساسية، والاحتفاظ بالأفكار الرئيسية. التلخيص هو اختصار نص طويل أو ثلثه مع حفاظ على معناه أو بنيته أساسية	5- أن يلخص الطالب الدرس بلغته الخاصة

الدرس الرابع: المحفوظات/ عابرون في كلام عابر					
المهارات	النظريات (قواعد اللغة العربية	التعميمات	المفاهيم	الحقائق	الأهداف
			القافية	الحركة تصبح حرفاً في قافية الغناء	1- أن يؤدي الطالب أسلوب الغناء الشعري
			التلحين الأغنية		2- أن يلحن الطالب الأغنية بشكل مناسب.
تحليل النص الادبي واستخراج الصور الجمالية	سمي بالحرّ لأنه تحرر من وحدة القافية والشكل، وللشاعر الحرية في تنوع التفعيلات	الشعر الحر هو الشعر الذي يتكوّن من شطر واحد، دون عجز، ذو تفعيلية	الشعر الحر	الشعر الحر يتكون من شطر واحد ويتميز بتنوع تفعيلاته	3- أن يستنتج الطالب الفكرة الرئيسية من النص الشعري

الدرس الخامس: مهارة الاستماع/ نص (من نواذر العرب)					
الأهداف	الحقائق	المفاهيم	التعميمات	النظريات(قواعد اللغة العربية	المهارات
1- أن يعيد الطالب صياغة ما استمع إليه بلغته الخاصة	السرد هو وجود سلسلة من الأحداث المرتبة زمنيا تعاقبيا أو ترتيبا سببيا منطقيا الإيجاز هو أداء المعنى الكثير باللفظ القليل	السرد الإيجاز	الإيجاز نوع من أنواع البلاغة لأنها تدل على فصاحة المتكلم		اكتساب الطالب مهارة فهم النص المسموع
2- أن يستخرج الطالب الفكرة العامة من نص "من نواذر العرب"	الفكرة العامة هي المقصد المباشر للنص				
3- أن يستنتج الطالب المعاني الجديدة من نص "من نواذر العرب"	المرادف يأتي للأسماء والأفعال	المرادف	المرادف هو المعنى الآخر للكلمة		
4- أن يتعرف الطالب على الأنماط اللغوية الجديدة	تقسم الأفعال من الى افعال تامة وافعال ناقصة	الأفعال التامة الأفعال الناقصة	يختلف إعراب الأفعال حسب وقوعها في الجملة	الأفعال التامة تأخذ فاعل ومفعول به وتسمى جملتها الجملة الفعلية الأفعال الناقصة تدخل ع جملة الاسمية وتأخذ اسم وخبر	امتلاك الطالب لمهارة التعرف على الأفعال وتصنيفها
الدرس الثالث: مهارة المحادثة والتعبير الشفوي					
الأهداف	الحقائق	المفاهيم	التعميمات	النظريات(قواعد اللغة العربية	المهارات
1- أن يصنف الطالب عناصر اللوحة لغويا	إن واخواتها افعال ناسخة تدخل على	إن واخواتها	اخوات إن هي أنْ، كأنْ، لكنْ، ليت، لعلْ	إن واخواتها تنصب المبتدأ ويسمى اسمها وترفع الخبر	



	ويسمى خبرها - يأتي خبر إن واخواتها مفرد أو جملة أو شبه جملة			الجملة الاسمية	
			الفكرة العامة	من خلال الفكرة العامة نستدل على عنوان النص	2- أن يستنتج الطالب عنوان الدرس من اللوحة

الدرس الخامس: مهارة القراءة/ درس الابتسامة لغة القلوب					
المهارات	النظريات (قواعد اللغة العربية	التعميمات	المفاهيم	الحقائق	الأهداف
تممية روح المطالعة عند الطالب	القراءة الجهرية تدرب على اجادة النطق للقارئ	القراءة تحتاج إلى معرفة القارئ هجاء الكلمة ونطقها وربط الكلمة بمعناها	القراءة الجهرية	القراءة الجهرية هي التعبير الصوتي عن المعاني المقروءة	1- أن يقرأ الطالب الدرس قراءة سليمة لغويا
			الشدة	تعتبر الشدة في اللغة العربية حرفاً	
		إن واخواتها تنصب المبتدأ يسمى اسمها وترفع الخبر يسمى خبرها	إن واخواتها	إن واخواتها تسمى بالأفعال الناسخة	2- أن يفرق الطالب بين الأنماط اللغوية الجديدة
			الفكرة العامة	الفكرة العامة هي المقصد المباشر لنص	3- أن يستنتج الطالب الفكرة العامة لنص "الابتسامة لغة القلوب"
			الأفكار الفرعية	الأفكار الفرعية هي ترابط أجزاء النص فيما بينها	4- أن يستخرج الأفكار الفرعية لنص

الدرس الخامس: مهارة فهم المقروء/ درس الابتسامة لغة القلوب					
المهارات	النظريات(قواعد اللغة العربية	التعميمات	المفاهيم	الحقائق	الأهداف
			المرادف	المرادف هو المعنى الآخر للمفرد	1- أن يذكر الطالب المعاني الجديدة في النص
		استنتاج الأفكار دلالة على فهم المقروء	الفكرة العامة الأفكار الجزئية	الفكرة تبين المغزى من الدرس	2- أن يستنتج الطالب الأفكار الواردة في النص
			المعاني		3- أن يوظف الطالب المعاني الجديدة الواردة في النص
			الرأي		4- أن يعطي الطالب رأيه في النص
الدرس الخامس: مهارة الكتابة والإملاء والتعبير					
المهارات	النظريات(قواعد اللغة العربية	التعميمات	المفاهيم	الحقائق	الأهداف
		الكلام يتكون من اسم وفعل وحرف	الاسم الفعل الحرف	السرد القصصي يعني تتابع الأحداث	1- أن يوضح الطالب المعنى العام للنص الذي يكتبه.
	لمعرفة اصل الالف في اواخر الایماء الثلاثية من خلال:-الاتيان بمفر الكلمة أو تثنية الاسم أو الاتيان بجمع مذكر سالم		الألف في آخر الاسم الثلاثي	تكتب الألف في اخر الاسم الثلاثي على هيئة ياء غير منقوطة في الاسماء منتهية بألف اذا كان اصلها ياء ، وتكتب قائمة اذا كان أصلها واو.	2- أن يفرق بين طريقة كتابة الألف في اخر الاسم الثلاثي
			الالف في اخر الفعل الثلاثي الالف في اخر الاسم الثلاثي	التاء المبسوطة هي التي تبقى كما هي عند الوقف عليها التاء المربوطة	3- أن يستنتج الطالب الفرق بين الأنماط اللغوية المتشابهة

				تنطق هاء عند الوقوف عليها	
		كلما كتب الطالب أكثر كلما اكتسب مهارات الخط	الاعلان	الإعلان هو الرسالة البيعية الأكثر إقناعاً ، والموجهة إلى العميل ، سواء لمننتج أو خدمة ، وبالتكلفة الأقل	4- أن يكتب الطالب اعلان عن رحلة مدرسية
	يتميز خط الرقعة بسرعة وسهولة كتابة الأحرف العربية ولا يراعى أي تشكيل عند الكتابة فالأحرف تكون مطموسة ما عدا حرفي الفاء والقاف، وتكون الكتابة فوق السطر ولكن يعتبر حرف الهاء الذي في وسط الكلمة يكتب أسفل السطر، وكذلك أحرف الجيم والحاء والحاء والعين والغين والميم إذا كانت هذه الأحرف في أواخر الكلمة.		خط النسخ خط الرقعة	خط النسخ هو من أبسط أنواع الخطوط التي يكتب بها بسهولة قراءة الأحرف فيه وجمالية شكله والرصانة، ويستعمل هذا الخط في كتابة جميع الكتب بأنواعها المختلفة	5- أن يكتب الطالب جملاً بخط النسخ والرقعة .

## ملحق (10)

تسهيل مهمة من جامعة القدس أبو ديس إلى مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل.

Al-Quds University  
Faculty of Educational Sciences

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس  
كلية العلوم التربوية

التاريخ: 2017/11/25

حضرة السادة/ مديرية التربية والتعليم المحترمين  
جنوب الخليل

### الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة سهيلة ابراهيم عواودة ، ورقمها الجامعي (21612248) ، باجراء دراسة  
بعنوان:

" أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.plus) في تنمية مهارة الفهم القرائي  
والفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع في تربية جنوب الخليل "

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة .  
شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. ابراهيم عرمان  
منسق برنامج اساليب التدريس

## ملحق (11)

تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل الى مديري ومديرات المدارس .

State Of Palestine  
Ministry of Education & Higher Education  
Directorate of Education & Higher Education  
Southern Hebron



دولة فلسطين  
وزارة التربية والتعليم العالي  
مديرية التربية والتعليم العالي  
جنوب الخليل

التاريخ: 2018/01/22م

الرقم: ج خ/48/4/2157

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين

المبحث: الدراسة الميدانية

بعد التحية،،،

لا مانع من التعاون مع الباحثة " سهيلة ابراهيم عواودة " في تنفيذ دراستها لإستكمال الحصول على شهادة الماجستير من جامعة القدس بعنوان "أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.plus) في تنمية مهارة الفهم القراني والتفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع في تربية جنوب الخليل"، على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية .

،،،،، مع الاحترام،،،،،

مدير التربية والتعليم العالي

أ. محمد ساهي  
  


فاكس-022282366

تلفون: 022280002

مكتب مديرية التربية والتعليم/جنوب الخليل

## الملحق (12)

تقرير معلمة اللغة العربية في مدرسة بنات الأقصى الأساسية حول

استراتيجية (K.W.L.Plus)

بسم الله الرحمن الرحيم

مدرسة بنات الأقصى الأساسية  
الصف السابع ٤ / ب

حقيقة لقد سعدت بهذه الطريقة في تدريس طالباتي وقد لاقت الكثير من القبول والتفاعل لدى الطالبات وما أسعدني كثيراً لأن هذه الطريقة أسرقت جميع طالبات الصف في النشاطات الخاصة بها وقد اشتملت على فعاليات متنوعة جذبت الطالبات وأسعرت الطالبات بأهميتهن في الحصة .

لأنني لن تصعب هذه الطريقة نهجاً للتدريس الكثير من المساقات والمواضيع .

وبالنسبة لي لن أنهي من استخدام هذه الطريقة بإنهاء الدراسة بل سأستمر في اتبائها لأن مستوى طالباتي تحسن وارتفعت علامتهن .

بالتوفيق إن شاء الله للباحثة

معلمة اللغة العربية  
لصباحة

## الملحق (13)

تقرير معلم اللغة العربية في مدرسة ذكور ابن سينا الأساسية حول

استراتيجية (K.W.L.Plus)

**ملاحظات حول استراتيجية (K.W.L) الإيجابية .**

تم تطبيق هذه الاستراتيجية في العنصر السابع F - وفحصت الملاحظات :-

- 1- أظهرت هذه الاستراتيجية التجديد في دافعية الطلبة نحو الحصة وموضوعها كونها أسلوب جديد وطريقة مثالية ، وفنت الطرح لديهم .
- 2- تنمي الاستراتيجية الجديدة مهارة البحث لدى الطلبة ، مما يجعل الطالب عنصر فعال من عناصر الحصة وبشكل رئيسي .
- 3- تُتيح هذه الاستراتيجية على تفعيل دور الدراما في الحصة ، حيث يتمكن الطالب من تمثيل أدوار معينة تغير انبساط الطلبة .
- 4- تعمل الاستراتيجية على إثراء الموضوع المدروس بمعلومات كما حصة منه خلال تقارير أو أبحاث أو معلومات آتية من العصف الذهني .
- 5- تشير هذه الاستراتيجية عند الطالب التثوية ومن المعرفة ، ولاطلاع ما قام به في نموذج [ ماذا تريد أن تعرف عن الموضوع ] .
- 6- إنه اتباع هذه الطريقة من خلال تقييم الطلبة المجموعات وتحديد عناصر كل مجموعة من ( قارئ - كاتب - رئيس ... ) ليحصل عاملاً مهماً من عوامل العملية التعليمية التعليمية .

**الملاحظات السلبية**

- 1- تحتاج استراتيجية (K.W.L) إلى المزيد من الوقت ، حيث زمت الحصة الواحدة لا يعمل الاستراتيجية ممتراً أو العكس .
- 2- لا تناسب هذه الاستراتيجية جميع الموضوعات .
- 3- من سلبيات هذه الاستراتيجية أنها تثير الغضب أحياناً بفعل المجموعات .
- 4- لعل عدد الطلاب الجدير بؤنة سلباً على تفعيل الاستراتيجية أو نتائج

---

الاسم :- عهدهم عبد الكريم محمد خلاوي	المدرسه :- ما جستير لفقير
المدرسة :- ذكور ابن سينا الأساسية	التوقيع :-

## فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
81	توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لعدد المدارس وعدد الشعب وعدد الطلبة	1.3
82	توزيع عينة الدراسة تبعاً للمدرسة والمجموعة.	2.3
85	نتائج تحليل المحتوى ضمن شخصي	3.3
86	نتائج تحليل المحتوى بين شخصي	4.3
98	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار مهارة الفهم القرائي حسب طريقة التدريس والجنس في الاختبارين القبلي والبعدي	1.4
99	نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) لدرجات الطلبة في تنمية مهارة الفهم القرائي حسب طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما	2.4
100	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لاختبار تنمية مهارة الفهم القرائي البعدي لدى أفراد العينة حسب طريقة التدريس	3.4
101	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لاختبار البعدي لتنمية مهارة الفهم القرائي حسب الجنس	4.4
102	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار مهارة التفكير التأملي حسب طريقة التدريس والجنس في الاختبارين القبلي والبعدي	5.4
103	نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) لمتوسطات مقياس مهارات التفكير التأملي حسب الطريقة والجنس والتفاعل بينهما	6.4
104	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لمتغير مهارات التفكير التأملي حسب طريقة التدريس	7.4



## فهرس الملاحق

رقم الملحق	محتوى الملحق	رقم الصفحة
1	أسماء السادة أعضاء لجنة التحكيم للمادة التعليمية وأدوات الدراسة.	131
2	دليل المعلم.	132
3	جدول K.W.L.Plus وأوراق العمل.	162
4	اختبار الفهم القرائي.	172
5	جدول مواصفات اختبار الفهم القرائي بحسب الأهداف.	180
6	جدول معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار الفهم القرائي.	183
7	مقياس التفكير التألمي.	184
8	مفتاح إجابة اختبار التفكير التألمي.	200
9	تحليل المحتوى البنائي لمنهاج اللغة العربية للصف السابع الجزء الثاني.	201
10	تسهيل مهمة من جامعة القدس أبو ديس إلى مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل.	216
11	تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل إلى مديري ومديرات المدارس.	217
12	تقرير معلمة اللغة العربية في مدرسة بنات الأقصى الأساسية حول تطبيق استراتيجية (K.W.L.Plus).	218
13	تقرير معلم اللغة العربية في مدرسة ذكور ابن سينا الأساسية حول تطبيق استراتيجية (K.W.L.Plus).	219

## فهرس الأشكال

رقم الصفحة	محتوى الشكل	رقم الشكل
18	مكونات ما وراء المعرفة	1
22	مكونات التفكير	2
44	المستويات الأفقية للفهم القرائي	3
46	المستويات الرأسية للفهم القرائي	4

## فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
أ.....	الإقرار
ب.....	الشكر والتقدير
ج.....	الملخص
د.....	Abstract
1.....	عمادة الدراسات العليا
1.....	جامعة القدس
1.....	أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة ( K.W.L.Plus ) في تنمية مهارة الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع في مديرية جنوب الخليل
1.....	سهيلة إبراهيم سالم عواودة
1.....	رسالة ماجستير
1.....	القدس – فلسطين
1.....	1439 هـ / 2018 م
2.....	أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.Plus) في تنمية مهارة الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع في مديرية جنوب الخليل
2.....	إعداد:
2.....	سهيلة إبراهيم سالم عواودة
2.....	بكالوريوس أساليب تدريس اللغة العربية/ جامعة الخليل /فلسطين
2.....	إشراف الدكتور: علي محمد أبو راس
2.....	قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس من عمادة الدراسات العليا/ كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس
2.....	1439 هـ / 2018 م
2.....	جامعة القدس
3.....	عمادة الدراسات العليا
3.....	برنامج أساليب التدريس
3.....	إجازة الرسالة

- أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.Plus) في تنمية مهارة الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع في مديرية جنوب الخليل..... 3
- اسم الطالبة: سهيلة إبراهيم سالم عواودة..... 3
- الرقم الجامعي: 21612248..... 3
- المشرف: الدكتور علي محمد أبو راس..... 3
- نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ / / م من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتوقيعهم:..... 3
1. رئيس لجنة المناقشة: د. علي محمد أبو راس التوقيع:..... 3
2. ممتحناً داخلياً: د. التوقيع:..... 3
3. ممتحناً خارجياً: د. التوقيع:..... 3
- القدس – فلسطين..... 3
- 1439هـ / 2018 م..... 3
- الإهداء..... 4
- إلى الحبيب المصطفى ومعلم البشرية محمد بن عبد الله عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم..... 4
- إلى الأرواح التي سكنت تحت تراب الوطن الحبيب... الشهداء العظام..... 4
- إلى من أحمل اسمه بكل فخر... إلى من افتقدته منذ الصغر..... 4
- ..... إلى روح أبي الغالي♥..... 4
- إلى من حصدت الأشواك عن دربي لتمهد لي طريق العلم... إلى القلب الكبير وينبوع الصبر والأمل..... 4
- ..... إلى أمي الحبيبة♥..... 4
- إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلى رياحين حياتي..... 4
- ..... إلى أخواتي♥..... 4
- إلى من أثروني على أنفسهم... إلى سندي وقوتي وملذي بعد الله..... 4
- ..... إلى أخوتي♥..... 4
- إلى من أنسوني في دراستي وشاركوني همومي تذكراً وتقديراً..... 4
- ..... إلى صديقاتي♥..... 4
- إلى الذين بذلوا كل جهدٍ وعطاءٍ لكي أصل إلى هذه اللحظة أساتذتي الكرام..... 4
- إليك جميعاً أهدي هذا العمل المتواضع..... 4
- الباحثة:..... 4
- سهيلة إبراهيم سالم عواودة..... 4
- إقرار:..... أ
- أقر أنا معدة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الدراسة، أو أي جزء منها لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد..... أ
- التوقيع:..... أ
- سهيلة إبراهيم سالم عواودة..... أ
- التاريخ: 25 / 7 / 2018م..... أ
- الشكر والتقدير..... ب

اللهم لك الحمد حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه، اللهم أنت أهلٌ للثناء والمجد، أشكرك ربي شكراً يليق بعظيم مجدك وعلو سلطانك، والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين المعلم الأول سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين. .... ب

إن من لا يشكر الناس لا يشكر الله، وأنا في هذا المقام أتوجه بالشكر الجزيل لمن كانت لي الداعم الأكبر خلال مسيرتي التعليمية والدتي الغالية أطال الله بعمرها وألبسها لباس الصحة والعافية، وقد يسر لي الله عز وجل كتابة هذه الرسالة، فيسُرني أن أتقدم بخالص الشكر الجزيل والعرفان بالجميل والاحترام والتقدير، لمن غمرني بالفضل واختصني بالنصح وتفضل عليّ بقبول الإشراف على رسالة الماجستير، أساذي الدكتور علي أبو راس، فكان نعم الموجه والمرشد والذي كانت لتوجيهاته السديدة وآرائه القيمة الأثر البالغ في إنجازها، فأسأل الله أن يمنحه سعادة الدنيا والآخرة، وبارك الله في عمره وعلمه وعمله، كما أتقدم بالشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة د. إيناس ناصر و د. ميسون التميمي، على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة وإثرائها بالنصائح والتوجيهات التي تساعد في إخراجها بأفضل صورة، فجزاهم الله خير الجزاء. .... ب

كما لا يفوتني أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى كلية العلوم التربوية، وطاقم الهيئة التدريسية، إلى من حملوا لواء العلم عالياً خفاً وزرعوا الحق والخير في نفوس الأجيال على مر الزمان، دتم ودام عطوكم، وأتقدم بخالص الشكر والتقدير للهيئة الإدارية في مدرسة ذكور ابن سينا، وأخص بالذكر مديرها رفيف حجة والمعلم عصام خلوي، والشكر موصول للهيئة الإدارية في مدرسة بنات الأقصى وأخص بالذكر مديرتها عبير الدرايع والمعلمة لمياء قزاز، وذلك على جهودهم وتعاونهم في تنفيذ هذه الدراسة. .... ب

وأخيراً لا أدعي الكمال لهذا العمل ولكنني حاولت واجتهدت فإن أخطأت فمن نفسي وحسبي أني إنسان، وإن أصبت فيما حاولت فالله الموفق والمستعان، وأسأل الله العلي القدير أن يكون هذا العمل خالصاً لوجهه تعالى، وأن يجعله علماً نافعاً ويسهل لي به طريقاً إلى الجنة. .... ب

الباحثة: سهيلة إبراهيم عواودة ..... ب  
الملخص ..... ج

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.Plus) في تنمية مهارة الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع في مديرية جنوب الخليل. .... ج  
ولتحقيق هدف الدراسة طبقت على عينة قصدية مكونة من(130) من طلبة الصف السابع في مدرسة ذكور ابن سينا الأساسية ومدرسة بنات الأقصى الأساسية، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين في كل مدرسة مجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، ومجموعة تجريبية درست وفق استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة(K.W.L.Plus) ..... ج

وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، قامت الباحثة بتصميم وإعداد أدوات الدراسة والمتمثلة في اختبار لمهارة الفهم القرائي، ومقياس لمهارات التفكير التأملي، وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي بقياسين قبلي وبعدي، وقد خلصت الدراسة بالنتائج الآتية: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصف السابع في اختبار مهارة الفهم القرائي تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، التي درست وفقاً لاستراتيجية(K.W.L.Plus) ، كما دلّت النتائج على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات طلبة الصف السابع في اختبار مهارة الفهم القرائي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات طلبة الصف السابع تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصف السابع في مقياس التفكير التأملي تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات طلبة الصف السابع تعزى لمتغير الجنس، والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس. .... ج

وبناءً على نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة توظيف هذه الاستراتيجية في تدريس اللغة العربية، وإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي تتناول أثر هذه الاستراتيجية في متغيرات ومباحث دراسية أخرى. .... ج

The Effect of Using Previous and Acquired Knowledge Strategy (K.W.L.Plus) in Developing Reading Comprehension Skills and Reflective Thinking among Seventh Graders in The Directorate of South Hebron

Prepared by: Suhayla Ibrahim Awawdah

Supervisor: Dr.Ali Mohammed Abu rass

Abstract

The study aimed at investigating the effect of using previous and acquired strategy(K.W.L.Plus) in developing 7th graders reading comprehension and reflective thinking skills in the Directorate of ..... South Hebron

In order to achieve the objective of the study it was applied on a purposive sample of (130) 7th graders in Ibn Sina Basic Boys School and AL-Aqsa Basic Girls School. The study sample was divided into two groups in each school, The control group was taught by the ordinary method , (while the experimental group was taught by using the previous and acquired strategy(K.W.L.Plus) .....

To answer the questions of the study and test hypothesis the researcher designed and developed the study tools which is a reading comprehension test, and a scale for measuring contemplative thinking skills .The researcher followed the experimental approach and the semi- experimental design. a pre- post test was performed using the reading comprehension skills' test, and the scale to measure the effect of using (K.W.L.Plus,) strategy. The findings of the study showed that there were statistically significant differences in the mean scores of 7th graders' reading comprehension skills due to teaching method and in favor of the experimental group. and there were statistically significant differences in the mean scores of 7th graders' reading comprehension skills due to gender and in favor of the females. Moreover, there were no statistically significant differences in the mean scores of 7th graders' reading comprehension skills due to the interaction between the teaching method and gender. The results of the study also showed that there were statistically significant differences in the mean scores of 7 th graders' reflective thinking skills due to teaching method and in favor of the experimental group. And there were no statistically significant differences in the mean scores of 7th graders' reflective thinking skills due to students' gender and ..... the interaction between the teaching method and gender

Based on those findings, the researcher recommended the necessity of employment this strategy in teaching Arabic language, and more studies should be conducted on different variables and ..... subjects

1.....	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها
2.....	1.1 مقدمة:
7.....	2.1 مشكلة الدراسة
8.....	3.1 أسئلة الدراسة
8.....	4.1 فرضيات الدراسة
9.....	5.1 أهداف الدراسة
9.....	6.1 أهمية الدراسة
10.....	7.1 حدود الدراسة
11.....	8.1 مصطلحات الدراسة:
14.....	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
15.....	1.2 الإطار النظري
16.....	1.1.2 المحور الأول: استراتيجيات ما وراء المعرفة
26.....	2.1.2 المحور الثاني: استراتيجية K.W.L.Plus
38.....	3.1.2 المحور الثالث: الفهم القرائي

51	4.1.2 المحور الرابع: التفكير التأملي
60	2.2 الدراسات السابقة
60	1.2.2 المحور الأول: الدراسات المتعلقة باستراتيجيات ما وراء المعرفة
64	2.2.2 المحور الثاني: الدراسات المتعلقة باستراتيجية K.W.L.
69	3.2.2 المحور الثالث: الدراسات المتعلقة بالفهم القرائي
73	4.2.2 المحور الرابع: الدراسات المتعلقة بمهارات التفكير التأملي
75	5.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة:
78	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
79	1.3 منهج الدراسة
79	2.3 مجتمع الدراسة
80	3.3 عينة الدراسة
80	1.3.3 العينة الاستطلاعية
80	2.3.3 العينة الفعلية (الأصلية)
81	4.3 المادة التعليمية ( دليل المعلم وفق استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة K.W.L.Plus )
83	1.5.3 اختبار مهارة الفهم القرائي
83	1.1.5.3 تحديد المادة الدراسية
83	2.1.5.3 تحليل محتوى الدروس المحددة
85	3.1.5.3 الهدف من الاختبار
85	4.2.4.3 بناء جدول المواصفات للاختبار
86	5.1.5.3 صياغة بنود الاختبار
86	6.1.5.3 صدق الاختبار:
87	7.1.5.3 ثبات الاختبار:
87	8.1.5.3 زمن الاختبار:
87	9.1.5.3 معامل الصعوبة والتمييز:
88	6.3 اختبار مهارات التفكير التأملي
89	1.6.3 تحديد الهدف من الاختبار :
89	2.6.3 إعداد بنود الاختبار:
89	3.6.3 تصحيح الاختبار:
90	4.6.3 التجريب الاستطلاعي لاختبار قياس مهارات التفكير التأملي:
90	5.6.3 صدق الاختبار:
90	6.6.3 ثبات الاختبار:
91	7.6.3 تحديد زمن الاختبار:
91	7.3 إجراءات الدراسة:
92	8.3 متغيرات الدراسة

93	1.8.3 المتغير المستقل:
93	2.8.3 المتغيرات التابعة:
94	10.3 المعالجات الإحصائية:
95	الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة
96	1.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:
101	2.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:
106	الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة
107	1.5 مناقشة النتائج
107	1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:
111	2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة:
114	4.5 التوصيات:
115	المصادر والمراجع
129	الملاحق
187	الباحثة: سهيلة إبراهيم عاودة