فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي

The effectiveness of the metacognition strategy in developing the reading comprehension of the fourth year students of primary education

إعداد

د. العطوي سليمة

Dr. Aleatawi Salima

أستاذة محاضرة أ - جامعة الجزائر٢

Doi: 10.21608/jasht.2022.248043

استلام البحث : ٢٥ / ٥ /٢٠٢٢ قبول النشر: ٢٠ / ٦ / ٢٠٢٢

العطوي، سليمة(٢٠٢٢). فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة،*** المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٦ (٢٣) يوليو ، ص ص ٣١ – ٥٠.

http://jasht.journals.ekb.eg

فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي

المستخلص:

يهدف هذا البحث إلى دراسة الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي من خلال التعرف على دور استراتيجية بناء المعنى المعرفي في تحسين مستويات الفهم القرائي الحرفية، الاستنتاجية، التقييمية والإبداعية، وذلك بالإجابة على التساؤل الرئيسي التالي: هل يؤدي استخدام استراتيجية بناء المعنى المعرفي إلى تحسين مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي؟، وللإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثة بتطبيق المنهج الشبه تجريبي على عينتين، الأولى ضابطة درست بالطريقة المعتادة، والثانية تجريبية درست باستعمال استراتيجية بناء المعنى المعرفيKWL التي ترتكز أساسا على جعل التلميذ محور العملية التعليمية من خلال مشاركته في كل مراحلها.

بيّنت نتائج التطبيق البعدي باستعمال اختبار لقياس الفهم القرائي أعد من طرف الباحثة، أن الاستراتيجية المستخدمة أدت إلى تحسن تلاميذ العينة التجريبية في المستويات الاستنتاجية، التقييمية والإبداعية، في حين لم تؤثر على نتائج المستوى الحرفي؛ إذ جاءت نتائج العينيتين متقاربة. كما ساعدت استراتيجية KWL التلاميذ على تنظيم معارفهم وتحديد أهدافهم وتقييم أدائهم باستخدام عمليات التفكير بطريقة منظمة مكنتهم من توجيه أفكارهم نحو الهدف والبحث عن الجديد بواسطة التخطيط ومراقبة العمليات التي يقومون بها مع التحكم في الأهداف التي يسعون إليها.

وعليه يمكننا الخروج بالاقتراحات التالية:

- ضرورة تعميم الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في تعليم القراءة.
- تحديد التلاميذ الذين لديهم مشاكل على مستوى الفهم القرائي لمساعدتهم وذلك بتطبيق الاستراتيجيات المعرفية و /أو ما وراء المعرفية المناسبة لهم.

الكلمات المفتاحية: النص المكتوب- استراتيجية بناء المعنى المعرفي – مستويات الفهم القرائي.

Abstract:

This research aims to study the reading comprehension of the fourth year students of primary education by identifying the role of the cognitive meaning-building strategy in improving the levels of literal, deductive, evaluative and creative reading comprehension, by answering the following main question: Does the use of the cognitive meaning-building strategy lead to Improving the levels of reading comprehension among students of the fourth year of primary education? In order to answer this question, the researcher applied the semi-experimental approach to two samples, the first being a control

group, which was studied in the usual way, and the second experimental, which was studied using the KWL strategy, which is based mainly on making the student the focus of the educational process from during its participation in all its stages. The results of the post application using a test to measure reading comprehension prepared by the researcher showed that the strategy used led to the improvement of the experimental sample students at the deductive, evaluative and creative levels, while it did not affect the results of the literal level; The results of the two samples were similar. The KWL strategy also helped the students to organize their knowledge, set goals and evaluate their performance by using thinking processes in an organized way. It enabled them to direct their thoughts towards the goal and search for new by planning and monitoring their processes while controlling the goals they seek.

Therefore, we can come up with the following suggestions:

-The necessity of generalizing cognitive and metacognitive strategies in teaching reading.

- Identifying students who have problems at the level of reading comprehension to help them by applying the appropriate cognitive and/or metacognitive strategies.

Key words : the written text - a strategy for constructing cognitive meaning - levels of reading comprehension.

مقدمة :

توصل علم النفس المعرفي إلى وضع العديد من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية التي تبنى عليها العملية التعليمية في مادة القراءة، وهي تشير إلى قدرة المتعلم على فهم المعلومات المكتوبة، وبالتالي تساعده على فهم محتوى المقررات الدراسية.

لذا زاد الاهتمام بالاستراتيجيات ما وراء المعرفية أو ما يسميها البعض باستراتيجيات ما وراء التفكير ودورها في تعليم الفهم القرائي بمختلف مستوياته الحرفية، الاستنتاجية، التقييمية والإبداعية، مع الإشارة إلى أنه لا يمكنه استعمالها مباشرة فهي لا تكتسب بطريقة تلقائية وإنما على المعلم أن يقوم بتعليمها للمتعلم وفق ما يتناسب مع عمره ومراحل نموه العقلية والمعرفية.

إذ يتم التركيز حاليا في تعليم الفهم القرائي على استخدام هذه الاستراتيجيات نظرا للدور الذي تلعبه في تنمية المهارات العقلية العليا، وفي جعل التلميذ يمتلك الوسائل والإجراءات اللازمة للتحكم في عملية التعلم وتسييرها، والتعامل مع المعلومات سواء

الموجودة عنده أو التي سيحصل عليها في الموقف التعليمي الجديد، ومن بين هذه الاستراتيجيات نجد استراتيجية بناء المعنى المعرفي التي تعمل على جعله يساهم بنفسه في طرح الأسئلة قبل وأثناء وبعد القراءة؛ مركزا على ما لديه من خبرة سابقة ومعارف حول الموضوع المدروس.

لهذا الغرض يسعى البحث الحالي إلى إلقاء الضوء على القصور الموجود في تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في تعليم القراءة بصفة خاصة، وكذا وضع قائمة بمهارات الفهم القرائي التي يجب تعليمها للتلميذ في المراحل الأولى من القراءة، مع تبيان أهمية استراتيجية البناء المعرفي في تحسين مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الاشكالية:

تعد القراءة بمثابة مفتاح لكل العلوم، لذا لم تعد تؤخذ قدرة الفرد على فك الرموز لوحدها في تحديد القارئ الجيد من الضعيف، وإنما أصبحت أهميتها تعرف بمدى قدرته على الإفادة منها وما يحصل عليه من معاني من النصوص المقروءة.

فرغم أهمية فك الترميز في القراءة إلا أنه لا يشكل إلا مرحلة من مراحلها وأصبح الهدف الأساسي هو ما يفهمه القارئ من النص الذي يعتبره البعض الهدف النهائي لها فيرون أن من لا يفهم كأنه لم يقرأ، هذا الأخير يضم مستويات متعددة تتدرج من البسيط إلى المعقد، منها ما يكتسب في السنوات الأولى، ومنها ما يحتاج إلى نضج معرفي يتم في سنوات الدراسة اللاحقة، وقد اختلف الباحثون في تحديدهم لهذه المستويات لكنهم اتفقوا على الكثير منها ابتداء من المستويات الدنيا المتمثلة في المستوى الحرفي الذي يكون واضحا من خلال وجود الإجابة المباشرة في النص، إلى المستويات العليا المتمثلة في المستوى الإبداعي الذي يحتاج إلى التفكير والاستدلال.

لكن مهما اختلفت هذه المستويات فإن تعليمها لتلاميذ المرحلة الابتدائية يعتبر أمرا ضروريا، لذا اقترحت العديد من الاستراتيجيات التي حاولت تعليم الفهم القرائي وتحسينه عند هؤلاء التلاميذ

فقد بحثت هذه الاستراتيجيات في كيفية تنمية الفهم القرائي وبالأخص ما يتعلق بفهم النصوص الكتابية وقصد تحسينه فقد استخدمت العديد منها، حيث قسمها علم النفس المعرفي إلى نوعين أساسيين هما: الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية؛ وكلاهما يهدفان إلى الوصول بالقارئ إلى فهم النصوص مهما كانت نوعيتها، كما أكدت الدراسات على ضرورة التفاعل بين كلتا الاستراتيجيتين.

فيرجع تنوع الاستراتيجيات القرائية إلى ضرورة تعليم القارئ كيفية الوصول إلى المعنى من خلال عدّة جوانب، أهمها ما يمتلكه من معارف داخلية خاصة به حول الموضوع الذي جاء به النص، وكيف يمكنه أن يكون هو بدوره فاعلا ومؤثرا في طرق التعليم، فلم يعد المعلم هو الموجه الوحيد للعملية التعليمية، وإنما أصبحت الطرق والاستراتيجيات تعطي دورا هاما للقارئ في تحديد ما يحتاجه من معلومات من خلال اللجوء إلى الاستراتيجيات التي تساعده في ذلك.

لذا يستخدم القراء الماهرون استراتيجيات قرائية متعددة مثل التنبؤ، والتساؤل وتنشيط المعرفة السابقة. وينسقون بين هذه الاستراتيجيات على نحو ماهر بناء على المهمة القرائية والمعرفة السابقة بالنص المقروء، ونوع النص، وبهذا فإن الاستخدام المرن للاستراتيجيات القرائية هو الذي يميز القراء الماهرين عن غير الماهرين **(الحداد عبد الكريم، ٢٠٠٦، ص١٥٥).**

وقصد التأكد من أهمية هذه الاستراتيجيات في الفهم القرائي أقيمت العديد من الدراسات من بينها دراسة "ماكون وبرانت2007Mckown et Barnett التي استهدفت تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني والثالث بالمرحلة الإعدادية من خلال استراتيجية ما وراء الفهم ولتحقيق الهدف أعد الباحثان مقياسا للتحقق من توظيف استراتيجية ما وراء الفهم في أثناء قراءة الموضوعات المختلفة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجية في تنمية الفهم لدى هؤلاء التلاميذ. **(عبد الباري ماهر، ٢٠٠٩، ص١٢).**

وقد توصلت الدراسة التي قام بها "السليمان" حسب ما ذكرته "زيدان" التي هدفت إلى التحقق من استخدام برنامج القراءة واستراتيجيات التفكير الذي وصفه "باريس" ١٩٨٩ والقائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي في مملكة البحرين باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة القبلي والبعدي، إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة٠.٠١ بين الاختبار القبلي والبعدي لاختبار المهارة القرائي لدى المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين الاختبار القبلي والبعدي في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ما عدا التقييم **(زيدان أمل، ٢٠١٠، ص ٢٢٥).**

كما بينت دراسة "عبيد"١٩٩٦حسب ما ذكرته "صالح نجوى" ، التي هدفت إلى التعرف على مدى معالجة أسئلة تعليم القراءة لمهارات الفهم القرائي ومستوياته بالمرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة، وقد أظهرت النتائج أن أسئلة تعليم القراءة قد عالجت مستوى الفهم المباشر والتذوقي بشكل أكبر مما حدّد لهما من أهمية، بينما لم تعالج مستويات الفهم الاستنتاجي والنقدي والإبداعي بشكل يتناسب مع ما حدّد لها من أهمية، وأن هناك مهارات عالجتها أسئلة تعليم القراءة بشكل أكبر مع ما حدّد لها من أهمية ومهارات لم تعالجها الأسئلة بما يتناسب مع أهميتها**(صالح نجوى، ٢٠٠٩، ص٢٥٨).**

من خلال ما سبق وقصد التعرف على أهمية استراتيجية بناء المعنى المعرفي في تنمية وتحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ نطرح التساؤل الرئيسي التالي:

- ما مدى فعالية استراتيجية بناء المعنى المعرفي KWL في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي؟

انبثق من هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية تمثلت في:

- هل يوجد فروق بين العينة الضابطة والعينة التجريبية عند استخدام استراتيجية بناء المعنى المعرفي في تحسين المستوى الحرفي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي؟
- هل يوجد فروق بين العينة الضابطة والعينة التجريبية عند استخدام استراتيجية بناء المعنى المعرفي في تحسين المستوى الاستنتاجي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي؟

- هل يوجد فروق بين العينة الضابطة والعينة التجريبية عند استخدام استراتيجية بناء المعنى المعرفي في تحسين المستوى التقييمي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي؟
- هل يوجد فروق بين العينة الضابطة والعينة التجريبية عند استخدام استراتيجية بناء المعنى المعرفي في تحسين المستوى الابداعي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي؟

للإجابة على هذه التساؤلات نفترض ما يلي:

الفرضية العامة:

– يؤدي تطبيق استراتيجية بناء المعنى المعرفي إلى تحسين مستويات الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

وجاءت الفرضيات الجزئية كما يلي:

- يوجد فروق بين العينة الضابطة والعينة التجريبية عند استخدام استراتيجية بناء المعنى المعرفي في تحسين المستوى الحرفي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي لصالح العينة التجريبية.
- يوجد فروق بين العينة الضابطة والعينة التجريبية عند استخدام استراتيجية بناء المعنى المعرفي في تحسين المستوى الاستنتاجي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي لصالح العينة التجريبية.
- يوجد فروق بين العينة الضابطة والعينة التجريبية عند استخدام استراتيجية بناء المعنى المعرفي في تحسين المستوى التقييمي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي لصالح العينة التجريبية.
- يوجد فروق بين العينة الضابطة والعينة التجريبية عند استخدام استراتيجية بناء المعنى المعرفي في تحسين المستوى الابداعي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي لصالح العينة التجريبية

تعريف الفهم القرائي:

يعد الفهم القرائي الغاية التي ينشدها المربون والمعلمون من خلال تعليمهم للقراءة لذلك حاول المختصون في مختلف العلوم تناوله بالدراسة، ولعل من أبرز العلوم التي اهتمت به العلوم المعرفية وبالأخص علم النفس المعرفي الذي توصل من خلال أبحاثه إلى تفسير كيفية حدوثه من خلال مختلف العمليات المعرفية المتدخلة فيه وكذا وضع المخططات المؤدية إليه والاستراتيجيات اللازمة لذلك، فماذا يعني الفهم في القراءة؟

يلخصه "فايول"Fayol بقوله: " بناء تصور ذهني مدمج ومترابط للوضعية الموصوفة" فيحدث الفهم عندما يستطيع القارئ تفسير العلامات اللسانية وينظم المفاهيم في نفس الوقت بشكل يسمح له من تمييز ترابط السرد**(Bessis C, et Sallantin R, 2012, P26).**

كما يعتبره البعض الآخر عملية عقلية عليا إذ يعرفه "قناك" Ganac,H ١٩٩٨ على أنه " فك رموز الكلمات ووضع مجموعة من المعالجات المعرفية ذات المستوى الأعلى لاستخراج المعلومات الضمنية، وهو أيضا بناء التصورات المترابطة، باستدعاء الخبرات السابقة للقارئ"**(Maeder ch, 2012, P30).**

لذا قام (ج. جيثري١٩٧٠, .J, Guthrie) بتحديد مكوّنات الفهم القرائي المعرفية في" دمج الجمل واختبار الفروض وربط الخلفية المعرفية بالمعلومات في النص والبحث عن المعلومات" ويلاحظ أن وجهة النظر هذه كانت نقطة تحول في تعريفات الفهم القرائي من التركيز على المعنى فقط إلى التركيز على مكونات عديدة، ولعل هذا ما دفع (جونسون١٩٨٣Johnson) إلى افتراض أن الفهم القرائي يعتمد بشكل رئيس على الدمج بين معرفة الفرد بالعالم، والمعلومات في الجملة أو الفقرة. **(الصاوي إسماعيل، ٢٠٠٩، ص٥٦).**

كما يرى كل من "كينتش" و"ياربوغ"Kintch et Yarbough أنه من الخطأ اعتبار الفهم "كقدرة" يمكن قياسها بصفة نهائية بواسطة الاختبار الأفضل، ولكن على العكس يجب اعتباره كسيرورة نفسية تنشأ وتتطور انطلاقا من عمليات معرفية متعددة، ويجب أن تحدّد كل واحدة منها وتثبت على حدا، كما أنه من الأحسن أن توضع مجموعة من الاختبارات للفهم تكون مستقلة عن الذاكرة، وأن يهدف كل اختبار إلى تقييم مظهر خاص من السيرورات العامة للفهم**(Tardieu H , 1988, P514).**

كذلك بالنسبة لكل **Marin B, et Legros D,** (٢٠٠٨) فإنه عندما يقرأ الفرد النص يقوم ببناء تصورات لمحتواه، وهذا ما نسميه المعنى، الذي لا يكون متضمن في النص ولكنه موجود في ذهن القارئ، ولبناء المعنى العام لهذا النص يجب على القارئ أن يقيم العلاقة بطريقة متناسقة بين مختلف مكونات النص(البنيات الكبرى) وإقامة التناسق بين الكل، ويتطلب بناء هذا التناسق القيام بالاستنتاج، بمعنى تنشيط المعارف الأساسية المذكورة في محتوى النص، أي بناء تناسق لمعناه **(Marin B, et Legros D, 2008, P17).**

فحسب هذين الباحثين فإنه لقراءة وفهم النص على القارئ المبتدئ أن يتحكم في عمليتين معرفيتين في آن واحد، إذ ليس عليه التعلم فقط، بمعنى آلية السيرورات المطبقة في فك الترميز الحرفي-الصوتي، وإنما عليه أن يكون قادرا أيضا على بناء تصور ذهني لمجمل المعلومات المسيرة من النص للوصول إلى فهم المعنى العام، وترتبط أهمية كل العمليات المعرفية بنوع النص المقترح وعلى مستوى المعارف الأساسية للقارئ المبتدئ(**Marin B, et Legros D, 2008, P80).**

ومنه لكي يصل الفرد إلى حل المشكلات المتضمنة في النص المقروء والاستفادة من المعلومات المقدمة له فإنه من الضروري أن يتمكن من القراءة السليمة لهذا النص ابتداء من فك الرموز المكوّنة له بصفة صحيحة؛ وصولا إلى القيام بالاستنتاج والتقييم والتحليل.

تعريف الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في القراءة:

تعد الاستراتيجية من أوسع المفاهيم التي يشتمل عليها التدريس، فهي مجموعة من الخطوات أو الممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل؛ بحيث تساعده على تحقيق أهداف المقرر، وتنطوي استراتيجية التدريس على مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل؛ للوصول إلى مخرجات؛ على ضوء الأهداف التي وضعها، وهي تتضمن مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة، وأساليب التقويم، التي تساعد على تحقيق الأهداف**(البصيص حاتم حسين ، ٢٠١١، ص١٤٣).**

فالاستراتيجية هي نشاط يتطلب مستوى معين من الوعي والتي يتم تطبيقها لهدف معين، وقد قسم علم النفس المعرفي الاستراتيجيات المطبقة إلى استراتيجيات معرفية، واستراتيجيات ما وراء معرفية.

- الاستراتيجيات المعرفية التي تسهل حل المشكلة: مثل المقارنة والتسطير على المعلومات ذات الصلة، وإعادة صياغة النص.
- الاستراتيجيات ما وراء المعرفية: تنظم الأنشطة المعرفية وخاصة التخطيط والتحكم**(Boosson M S, et al, 2009, P15)**

فبالسنبة للاستراتيجيات المعرفية: هي "التكتيكيات التي يتحكم فيها الفرد شعوريا ويقوم بتوظيفها في التعلم والحفظ والتذكر والتفكير وحل المشكلات وتجهيز ومعالجة المعلومات.
وهي تمثل مجموعة من العمليات لدى القارئ لإنجاز الهدف من القراءة، أي أنها تلك التي تسهم في جمع ومعالجة المعلومات الكتابية لهدف ما. فمنها ما هو قابل للتمظهر: مثل تحديد الكلمات الأساسية في النص المقروء، ومنها ما هو غير قابل لذلك، مثل القصد أو النية من القراءة أو الصور الذهنية المرافقة.
كما يتأسس تعلم القراءة والفعل القرائي على عدد من العمليات المعرفية المنسجمة في نمو وتفاعل دائمين، بحيث تعمل القدرة على تعلم القراءة في إطار متكامل توجهه النية أو القصد والمعارف السابقة والمتراكمة حول نظام القراءة؛ لذلك فإنه كلما زادت قدرة الفرد على استعمال هذه المعارف السابقة وأساليب معرفية متنوعة كلما زادت مهارة القراءة لديه.
أما الاستراتيجيات ما وراء المعرفية فتسمى أيضا حول المعرفية، وما فوق المعرفية، أو التفكير في التفكير أو ما وراء الإدراك، وهي تمثل نمط من استراتيجيات التعلم أو حل المشكلات وتعكس وعي الفرد وقدرته على التحكم في الاستراتيجيات المعرفية وفي العوامل الوجدانية.

لقد ظهر مفهوم ما وراء المعرفة في مجال علم النفس المعرفي على يد"جون فلافل" Flavell John في منتصف السبعينات، ويعد التفكير ما وراء المعرفي من أكثر موضوعات علم النفس حداثة، ويعتبر "فلافل" أول من استخدم مصطلح ما وراء المعرفة في البحث التربوي، فقد لاحظ أن الأفراد يقومون بعملية مراقبة لفهمهم الخاص والأنشطة المعرفية الأخرى، أي أن ما وراء المعرفة تقود المتعلمين لاختيار وتقويم المهام المعرفية والأهداف، والاستراتيجيات التي يمكن لها أن تنظم تعلمه، وغالبا ما يقع الأفراد في أخطاء أثناء عملية التعلم نتيجة لإخفاقهم في ذلك**(زيدان أمل، ٢٠١٠، ٢١٧)**.

نظرا لأهمية الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في تنمية الفهم القرائي فمن المهم جدا التعرف عليها ودراستها لذا أردنا التطرق الى واحدة منها تتمثل في:

استراتيجية بناء المعنى المعرفي KWL :

يعرفها عطية وصالح ٢٠٠٨ حسب ما ذكرته "عرام" بأنها "إحدى استراتيجيات التعلم البنائي، حيث يسجل التلميذ كل ما لديه من معلومات سابقة عن الموضوع، ثم يقرر ويسجل ما يحتاجه في ضوء ما يطرحه المعلم من معلومات، وبعد ذلك يسجل ما تعلمه

بالفعل، ثم يسجل أهم التطبيقات على ما تعلمه، ويمكن أن يتم ذلك في شكل فردي أو في مجموعات ينظمها المعلم حسب ما يتطلبه الموقف" **(عرام ميرفت، ٢٠١٢، ص٣٦).**

فهي تعد من الاستراتيجيات التي تسهم في تنشيط الخبرة السابقة وذلك ببناء قوائم بما يعرفه القارئ قبل بدء عملية القراءة، وماذا يرغب بمعرفته لدى قراءة النص، ويشجع المعلمين طلبتهم لبناء سلسلة من القوائم الأخرى، مثل ما الذي أشعر أنني بحاجة إلى مزيد من المعرفة فيه، لدفع القارئ إلى مزيد من البحث والقراءة.

تتضمن عملية تنشيط المعرفة السابقة قبل بداية عملية القراءة تذكر القارئ ما يعرفه عن موضوع النص، فيسأله: ما الذي أعرفه عن هذا الموضوع؟ ثم يكتب إجابة هذه التساؤلات بعدد من الكلمات المفتاحية. وهذا يوضح أن على القارئ أن يوظف معلوماته جميعها لمساعدته في فهم النص المقروء.

وقد جاء هذا البحث لتبيان أهمية استراتيجية بناء المعنى المعرفي في تحسين مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وعليه فقد قامت الباحثة بتطبيقها معتمدة على ما يلي:

منهج البحث:

اعتمدت الباحثة على المنهج الشبه تجريبي لأنه الأنسب لهذا البحث، وفق التصميم القائم على التطبيق القبلي والبعدي.

وقد جاء التصميم الشبه التجريبي للدراسة كما يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم(٠١): التصميم شبه التجريبي للدراسة

مجموعتا البحث	التطبيق القبلي	طريقة التدريس	التطبيق القبلي
التجريبية	اختبار الفهم القرائي	استراتيجية البناء المعرفيKWL	اختبار الفهم القرائي
الضابطة		الطريقة المعتادة	

قامت الباحثة بضبط بعض المتغيرات لمنع تدخلها في نتائج التجربة والتي من أهمها:

- العمر الزمني: إذ يبلغ عمر التلاميذ عشر(١٠) سنوات عند تطبيق الاختبار.
- مستوى التحصيل: فلا بد أن تأتي المجموعتين متكافئتين، بحيث لا يكون هناك فرق بينهما من حيث فهم المقروء، أي الدرجات التي يحصل عليها تلاميذ العينة التجريبية وكذا الضابطة في اختبار الفهم القرائي القبلي، للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل إجراء التجربة، والجدول الموالي يوّضح ذلك:

جدول رقم(٠٢): نتائج اختبار T في الاختبار القبلي للعينة الضابطة والتجريبية

المستويات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت" المحسوبة	قيمة"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
الحرفي	الضابطة	٢.٨٠	٠.٦٧	١.٤٠	٠.٢٩	غير دال
	التجريبية	٢.٩٨	٠.٦٨	١.٤٠		
الاستنتاجي	الضابطة	٣.٨٣	٠.٩١	٠.٩٧	٠.٢٨	غير دال
	التجريبية	٤.٠٠	٠.٨٣	٠.٩٧		
التقييمي	الضابطة	٣.١٢	٠.٧٧	٠.٨٠	٢.٠٥	غير دال
	التجريبية	٣.٢٣	٠.٦٣	٠.٨٠		
الإبداعي	الضابطة	٤.٩٤	٠.٩٣	-٠.٧٣	٠.٨٦	غير دال
	التجريبية	٥.٠٥	٠.٨٦	-٠.٧٣		

يتبين من خلال الجدول عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مستويات الفهم القرائي (الحرفي، الاستنتاجي والتقييمي والإبداعي) القبلي، وهذا يعني تكافؤ العينتين.

عينة البحث:

تكوّنت من مجموعة تضم ١١٠ تلميذا وزعت على مجموعتين الأولى ضابطة والثانية تجريبية يدرسون في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ولم يسبق لهم أن اعادوا أي سنة خلال مشوارهم الدراسي، كما أنهم لا يعانون من أي اضطرابات عضوية أو وظيفية، ويمتازون بذكاء عادي، وقد تم التأكد من هذه المعلومات عن طريق الاطلاع على ملفهم الصحي.

أدوات البحث: اعتمدنا على:

- اختبار الفهم القرائي من إعداد الباحثة يضم المستويات الخاصة بالفهم القرائي المختارة.
- استراتيجية بناء المعنى المعرفي KWL
- نصوص قرائية مختارة من المقرر الدراسي ومن خارجه.

اختبار الفهم القرائي:

أعد من قبل الباحثة وقد تضمن مجموعة من الأسئلة من نوع الاختيار المتعدد شملت أربع مستويات، تمثلت في المستوى الحرفي، المستوى الاستنتاجي، المستوى التقييمي، والمستوى الإبداعي.

استراتيجية بناء المعنى المعرفي KWL:

أسلوب من أساليب تنشيط المعرفة السابقة عند التلميذ من أجل فهم النص وهذا من خلال طرحهم لثلاث أسئلة محدّدة على أنفسهم، واللفظ KWL هو اختصار لثلاثة أسئلة يقوم التلميذ بالإجابة عنها قبل القراءة وأثناءها، وبعد الانتهاء منها وهي:

- K تدل على الكلمة(Know) التي يبدأ بها السؤال ماذا نعرف حول الموضوع؟ What we Know about Subject ? .

W- تدل على الكلمة (Want) التي يبدأ به السؤال ماذا نريد أن نعرف ؟ (What we want to find out ?

- l للدلالة على كلمة(Learn) التي يبدأ به السؤال ماذا تعلمنا؟ What we Learned .

حددت "أوغل" أهداف هذه الاستراتيجية في هدفين رئيسيين هما:

- إدخال التلاميذ في عملية القراءة النشطة والفاعلة التي تعنى بطرح الأسئلة والتفكير بالمفاهيم والتساؤلات الواردة أثناء القراءة.
- تعزيز كفاية التلميذ في وضع أهداف للقراءة وجمع المعلومات من النصوص، وتأليف خطوط عريضة للأفكار الواردة، وكتابة ملخصات ترتكز على تلك الخطوط العريضة.

النصوص القرائية: النصوص أخذت من المقرّر الدراسي و من خارجه

أساليب التقييم: قمنا باستخدام الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS STATISTICS20، كما استعملنا النسب المئوية.

عرض ومناقشة النتائج:

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ في اختبار الفهم القرائي البعدي على المستوى الحرفي في المجموعتين التجريبية والضابطة ثم طبقنا اختبارT وجاءت النتائج كما هي موّضحة في الجدول التالي.

جدول رقم (٠٣): نتائج اختبار الفهم القرائي على المستوى الحرفي

العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيم Tالمحسوبة	مستوى الدلالة
الضابطة	٥٥	٤,٥٦	٠,٧١	١,٥١	٠,١٣ غير دالة
التجريبية	٥٥	٤,٨٢	١,٠٢		

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك فرق في المتوسطات الحسابية بين العينة الضابطة والعينة التجريبية حيث بلغ في المجموعة الضابطة٤,٥٦ في حين بلغ للعينة التجريبية٤,٨٢، أما الانحراف المعياري فقد بلغ ٠,٧١ للعينة الضابطة و١,٠٢ للعينة التجريبية، أما قيمة T المحسوبة فقد كانت ١,٥١، وكان مستوى الدلالة هو ٠,١٣ ممّا يبّين عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ وبالتالي نرفض الفرضية الأولى.

يتبين ممّا سبق أن هذه الاستراتيجية غير فعالة في هذا المستوى أي أنها لم تؤدي إلى فروق في نتائج العينتين، فأهم ما يميز هذا المستوى أن الإجابة أو المعلومات التي يقدمها الكاتب تكون موضوعة بصورة واضحة يمكن للتلاميذ استخراجها مباشرة من النص، فهي لا تحتاج إلى تفكير أو انتباه كبير، إذ يصل التلميذ مباشرة إلى المعنى والتعرف على الأمور المصرّح بها بمجرد فكه للرموز الكتابية أي لقراءته لهذا النص، وعليه يجب أن يكون إجراء التعرف على الكلمات آليا لاكتساب السرعة وإراحة القارئ من الجهد المعرفي الذي يضيعه كي يتفرغ إلى فهم المعنى.

إذن يشير مستوى الفهم الحرفي إلى فهم الكلمات، والجمل والفكَر والمعلومات فهما مباشر، كما وردت في النص، وهو يندرج تحت المهارات العقلية الدنيا، لأنه يقوم أساسا على التذكر واسترجاع المعلومات، ففيما يتعلق بالتعرف على معاني أو مفردات الكلمات وأضدادها مثلا، سجلنا أن التلاميذ أثناء الدروس قد وجدوا صعوبة في تحديدها في أحيان كثيرة.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

جاءت النتائج كما هي موّضحة في الجدول التالي.

جدول رقم(٠٤): نتائج اختبار الفهم القرائي على المستوى الاستنتاجي

العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيم Tالمحسوبة	مستوى الدلالة
الضابطة	٥٥	٥,٧١	٠,٨٥	٥,٤٣	٠,٠١ دالة
التجريبية	٥٥	٦,٧١	١,٠٦		

يظهر من خلال هذا الجدول أن هناك فرق في المتوسطات الحسابية بين العينة الضابطة والعينة التجريبية حيث بلغ في المجموعة الضابطة٥,٧١ وعند التجريبية٦,٧١، أما الانحراف المعياري فقد بلغ ٠,٨٥ للعينة الضابطة و١,٠٦ للعينة التجريبية، أما قيمة T فقد بلغت ٥,٤٣، هذا يدل على وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠١.

مما يعني أن التحصيل البعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية قد تأثر ايجابيا باستخدام استراتيجية بناء المعنى المعرفيKWL ، ويرجع ذلك إلى تأثيرها على التلاميذ فقد أتاحت لهم الفرصة للتفاعل مع بعضهم البعض وبالتفكير في كل ما جاء في النص من معلومات صريحة، وكذا بما لم يعبر عنه الكاتب، وبربط الأسئلة التي طرحوها والتي لا توجد إجاباتها في النص بشكل صريح بما لديهم من معلومات سابقة، مما دفعهم للتفكير في العبارات والفقرات التي تمكنهم من استخراج الإجابة الصحيحة لها.

ويرى "فايول" أن الاستنتاج هو "الرجوع إلى المعلومات غير المصرّح بها، وعلى القارئ أن يجدها في ذاكرته أو أن ينشئها من خلال الاستنتاج، وهذا لإقامة تواصل بين الأحداث أو الموضوعات الموصوفة"، ويعد إقامة الاستنتاج ضروريا لاستمرار بناء التصورات الذهنية للوضعية الموصوفة، وفي غيابه فإن الفهم ينحصر في إقامة مجموعة من المعاني، وهو بهذا لا يساهم في إدماج كل المعلومات، فالاستنتاجات هي أجزاء صغيرة أساسية للتفكير تقود النظام المعرفي إلى ربط المعلومات الواحدة بالأخرى(**Lenfant M, et al, 2006 ,P10).**

فعندما يقرأ التلميذ النص يقوم ببناء تصور لمحتواه، وهذا ما نسميه المعنى، الذي لا يكون متضمن في النص ولكنه موجود في ذهن القارئ، ولبناء المعنى العام يجب عليه أن يقيم علاقة متناسقة بين مختلف مكوّنات النص(البنيات الكبرى)، ويتطلب بناء هذا التناسق القيام بالاستنتاج، بمعنى تنشيط المعارف الأساسية المذكورة في محتوى النص، أي بناء ربط لمعناه **(MARIN B, LEGROS D, 2008, P17).**

ويعتبر الاسترجاع نشاط معقد يجب تقسيمه إلى أنشطة آلية وأنشطة متعمدة، كما يعتبر كتصور معرفي يقوم به الفرد انطلاقا من معلومات أخذها من محيطه و/ أو من ذاكرته، هذا النشاط يتم ببناء متناسق للعبارات الدلالية خطوة بخطوة، وحاليا فإن ما هو معروف في علم النفس المعرفي التفريق بين العمليات المكوّنة للنشاط أثناء المهمة التي تحتوي صفات آلية والعمليات التي لا تحتويها.

ففيما يتعلق مثلا باستنتاج العلاقات السببية توصلنا إلى أن أفراد العينة الضابطة وكذا التجريبية كانوا يقومون في بداية الدراسة بإعادة قراءة النص لعدّة مرات محاولين البحث عن الإجابة، عن النتيجة أي أنهم يبحثون في البنية الظاهرة للنص التي ترتكز على المعالجة المباشرة للكلمات، في حين أنه عندما قمنا بتدريب التلاميذ على الاستراتيجية أصبحوا بعد قراءاتهم للنص في المرة الثانية يخمنون أن الإجابة غير موجودة بشكل مباشر وإنما قد تكون على شكل ضمني أي فيما يسمى بقاعدة النص، ويبحثون عنها في معارفهم الخاصة من خلال الربط مع ما جاء في النص من معلومات ظاهرة.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تحصلنا على النتائج الآتية.

جدول رقم(٥): نتائج اختبار الفهم القرائي على المستوى التقييمي

العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيم Tالمحسوبة	مستوى الدلالة
الضابطة	٥٥	٤,٥٦	٠,٧٨	٦,٨٤	٠,٠١ دالة
التجريبية	٥٥	٥,٦٢	٠,٨٢		

تبين نتائج الجدول أن هناك فروق في المتوسطات الحسابية بين العينة الضابطة والعينة التجريبية حيث بلغ في المجموعة الضابطة٤,٥٦ في حين بلغ للعينة التجريبية٥,٦٢، أما الانحراف المعياري فقد بلغ ٠,٧٨ للعينة الضابطة و٠,٨٢ للعينة التجريبية، أما قيمة Tفقد كانت ٦,٨٤، هذا يدل على وجود دلالة إحصائية عند المستوى ٠,٠١ وبالتالي نقبل الفرضية الثالثة.

لقد أظهرت نتائج الفرضية الثالثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة٠.٠١ في التحصيل البعدي في مستوى الفهم القرائي التقييمي لصالح المجموعة التجريبية، وهذا دليل على أن تلاميذ العينة التجريبية قد تحسنوا بصفة إيجابية في هذا المستوى أفضل من العينة الضابطة، مما يعني أن التحصيل البعدي لتلاميذ العينة التجريبية قد تأثر باستخدام استراتيجية بناء المعنى المعرفيKWL وهذا راجع إلى دورها في تنمية المستوى التقييمي، حيث أنها ساعدتهم على إعطاء تقييم لما يقرؤونه فبعد أن كانوا متلقين فقط، أصبح بإمكانهم إصدار أحكام على ما يقرؤونه، أي على ما تضمنه النص من معلومات سواء كانت حقائق عليهم التعامل معها أو أنها مجرد أفكار تدل على رأي صاحبها فقط، وأنهم غير ملزمين بتطبيقها أو تصديقها، وهذا من خلال تعودهم على الخطوة الثالثة من استراتيجيةKWL.

فأثناء القراءة يحاول التلميذ التمييز بين المعلومات التي يعرفها سابقا والمعلومات الجديدة فعندما يقوم بقراءة النص فإنه في نفس الوقت يقوم بتقييم فهمه؛ بمعنى هل استطاع إضافة شيء جديد إلى معلوماته الداخلية فيطرح على نفسه أسئلة أثناء القراءة، وإذا انتهى منها ولم يتوصل إلى فهم المعنى فإنه يتساءل عن سبب عدم فهمه فيقوم بتعديل خطواته للقراءة؛ كأن يقلل من السرعة في القراءة إذا كان سريعا أو لأن يسرع لكي يفهم.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

بالنسبة لنتائج اختبار الفهم القرائي على المستوى الإبداعي فقد تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول الموالي.

جدول رقم(٠٦): نتائج اختبار الفهم القرائي على المستوى الإبداعي

العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيم Tالمحسوبة	مستوى الدلالة
الضابطة	٥٥	٥,٤٧	٠,٩٤	٨,٣٦	٠,٠١ دالة
التجريبية	٥٥	٦,٩٨	٠,٩٥		

بينت نتائج الفرضية الرابعة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة٠,٠١ في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية وبالتالي نقبل الفرضية الرابعة.

تدل هذه النتيجة على أن التحصيل البعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية قد تأثر باستراتيجية KWL ، مما يعني أنها ساعدت في نمو القدرات المعرفية المتعلقة بإيجاد واقتراح حلول للمواقف الجديدة؛ وبالتالي الانتقال من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا من الفهم.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

من خلال النتائج المتعلقة بالمستويات الكلية لاختبار الفهم القرائي والتي تقيسها الفرضية العامة جاءت النتائج كما يبينها الجدول الموالي:

جدول رقم(٠٧): نتائج اختبار مستويات الفهم القرائي لعينة البحث

العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيم Tالمجدولة	مستوى الدلالة
الضابطة	٥٥	٢٠,٣١	١,٩٣	٨,٤٢	٠,٠١ دالة
التجريبية	٥٥	٢٤,٠٠	٢,٦١		

تبين نتائج الجدول أعلاه وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين العينة الضابطة والعينة التجريبية حيث بلغ في المجموعة الضابطة٢٠,٣١ أما العينة التجريبية ٢٤,٠٠، والانحراف المعياري للعينة الضابطة يساوي ١,٩٣ و٢,٦١ للعينة التجريبية، أما قيمة T فهي تساوي ٨,٤٢، ممّا يدل على وجود دلالة إحصائية عند المستوى ٠,٠١ وبالتالي نقبل الفرضية العامة.

فقد أظهرت النتائج الإحصائية وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند المستوى٠.٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي ويرجع هذا الفرق إلى استراتيجية التدريس المستعملة والمطبقة KWL ؛ ممّا يدل على أنها قد ساهمت في تحسين الفهم القرائي بصفة عامة، وهذا راجع إلى تفعيل خبرات القارئ السابقة المتعلقة بالنص المقروء، فالسؤال الأول الخاص بما يعرفه التلميذ عن موضوع ما تستدعي لديه معرفة تجعله يبحث في معارفه عن كل ما يتعلق بموضوع النص، وتكون هذه مفتاحا للدخول إلى التساؤلات التي فكر بها، وهذا ما يدفعه في المرحلة الثانية من الاستراتيجية لطرح الأسئلة التي تشغله والتي قد تعيق فهمه للنص.

فتتميز هذه الاستراتيجية بأنها تجعل التلميذ يطرح أسئلته بنفسه لذلك فهي أكثر قربا إليه كما تساعده في الوعي بها ومحاولة البحث عن إجابة لها سواء كانت موجودة في النص أو استنتاجها أو إعطاء أجوبة.

ساهمت استراتيجية KWL في توجيه القارئ وإرشاده إلى معنى النص وهذا عن طريق الأسئلة التي يطرحها هو بنفسه وليس بأسئلة المعلم وهذا ما أثر إيجابا على نجاح القراءة؛ وعليه من الخطأ الاعتقاد أنه لا يمكن تعليم هذه الاستراتيجيات -المعرفية أو ما وراء المعرفية- في السنوات الأولى من البحث أي في المرحلة الابتدائية، وهذا لما أثبتته العديد من الدراسات التي بيّنت أن هذه المرحلة هامة جدا وأنها الأساس في التعلم فعليها تبنى باقي المراحل الأخرى، ولذا من الضروري تعويد التلميذ على التفكير وعلى استعمالها.

كما جعلت التلميذ قادرا على الوعي بالعمليات التي يقوم بها بحيث أصبح يخطط ويراقب العمليات التي يقوم بها من خلال التحكم في الأهداف التي يسعى إليها من وإتباعه للخطوات التي تمر بها استراتيجيةKWL.

يتطلب تطبيق هذه الاستراتيجيات وكذا مراقبتها بعض الجهد المعرفي والذي يأخذ حيزا على مستوى الذاكرة، وفي هذا النوع من التدخل فإن عادات التلاميذ ستتغير بما أنهم يصبحون واعين بالاستراتيجيات المستعملة ويكتشفون الوسائل التي تطورها أو التي ستعوضها**(Boosson M S , et al, 2009, P19).**

يرى "كلنجينير" و"فايوفن"Klngner et Vaughn ١٩٩٦ حسب ما ذكره "محمود عبد الرزاق" أن بعض استراتيجيات التدريس صمّم بشكل محدّد لتحسين الفهم لأولئك الطلاب الذين لديهم صعوبات في الفهم القرائي، ذلك أن هذه الفئة من الطلاب تفتقر إلى معرفة متى وكيف تستخدم الاستراتيجيات ويحتاجون إلى تعليمات مباشرة عن كيفية استخدام استراتيجيات الفهم **(محمود عبد الرازق، ٢٠١٢، ص٢٢٦).**

كما بيّن الباحث "قلي" أهمية الاستراتيجيات الميتا معرفية والوعي بها والتي سماها بالوعي بالعمليات المعرفية، إذ قام بدراسة هدفت إلى تدريب طلاب المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة- الجزائر- على استخدام استراتيجية الوعي بالعمليات المعرفية ولتحقيق أهداف البحث تم اختيار عينة من طلاب المدرسة بمختلف تخصصاتهم وقسمت إلى مجموعتين الأولى تجريبية استفادت من التدريب على استخدام الاستراتيجية والثانية ضابطة، وتناولت

المجموعتان بالدراسة نفس المحتوى التعليمي مع مراعاة بعض الشروط الأخرى لضمان تكافؤ المجموعتين.

بعد التدريب تم تطبيق مقياس الوعي بالعمليات المعرفية على المجموعتين وأسفرت النتائج على: تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في درجات الوعي بالعمليات المعرفية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى متغير التخصص بين أفراد العينة وهو ما يعني فاعلية التدريب بالنسبة لجميع الطلاب بغض النظر عن تخصص الدراسة **(قلي عبد الله، ٢٠٠٩، ص٣٠٣).**

ويرى "ليفس" و"بولسن" Levis et Polson حسب ما ذكره "لوقرو" أنه من بين الطرق التي تجعل القراء يطوّرون قراءتهم هي الاحتفاظ بالنصوص المتشعبة فهي تسمح لهم بجعل الروابط صالحة وهذا ما يمكن أن يسهل بوجود علامات كالبنيات الكبرى للنص مثل العناوين، فالأفراد الذين لديهم أهداف عامة للقراءة يمكنهم استعمال العناوين كمساعدات لتحديد العلاقات بين العقد واختيار الانتقال الأكثر ترابطا **(Legros D, et al, 1998).**

لاحظنا من خلال تطبيقنا لهذه الاستراتيجية أن الأسئلة التي يطرحها التلاميذ متشعبة ومتنوعة وأن بعض النصوص القرائية المقدّمة لهم لا تأخذها بعين الاعتبار إذ كثيرا ما تغفل عن ذكر بعض التفاصيل التي يرونها مهمّة لفهم النص أو لإثراء معارفهم العامة، فكثيرا ما لا يجدون إجابة عنها في النص وإنما يلجئون للبحث عنها خارجه، وهذا ما يؤدي بهم إلى نسيان ما قد تعلموه سواء لأن المعلومات الواردة فيه لا تجلب انتباههم أو لأنها لا تلبي ما يبحثون عنه.

مما سبق ذكره من نفي للفرضية الأولى وقبولنا لبقية الفرضيات الأخرى، وتبيان لدور هذه الاستراتيجية في تنمية مستويات الفهم القرائي فإننا توصلنا إلى قبول الفرضية العامة، وذلك للتحسن الواضح في جميع مستويات الفهم القرائي المدروسة، ماعدا المستوى الحرفي الذي وجدنا أنه لا يوجد فرق فيه وذلك لتعود التلاميذ عليه، ولأن الإجابة غالبا ما تكون واضحة ومعبّر عنها في النص، في حين تم قبول باقي الفرضيات التي أكدت على دور هذه الاستراتيجية في تحسين المستوى الاستنتاجي والتقييمي والإبداعي في الفهم القرائي.

الخاتمة:

حاولت الباحثة التطرق إلى كيفية تحسين مستويات الفهم القرائي عند تلميذ السنة الرابعة ابتدائي في المستويات الحرفية والاستنتاجية والتقييمية وكذا الإبداعية من خلال استخدام استراتيجية بناء المعنى المعرفي وتوصلت الى أنه بإمكان التلميذ في الطور الابتدائي أن يحسن ويطوّر من مستويات الفهم القرائي المختلفة، إذا ما تم تعليمه منذ المراحل الأولى لاكتساب القراءة الاستراتيجيات الفعالة سواء المعرفية أو ما وراء المعرفية التي تجعله محور العملية التعليمية فينمي مختلف القدرات المعرفية التي تسمح له بالوصول إلى فهم النص المكتوب على جميع المستويات.

يتضح مما سبق أن الفهم القرائي من المواضيع الهامة الواجب الاهتمام بها وتنميتها لدى المتعلم باستخدام الاستراتيجيات الملائمة والحديثة وعلى ضوئها يمكننا الخروج بالاقتراحات التالية:

- إجراء دراسات تتناول تحديد الاستراتيجيات المعرفية والما وراء معرفية الممكن تعليمها منذ السنوات الأولى من الدراسة وفق ما يتناسب مع المستوى العمري والعقلي للتلميذ.
- إقامة دراسات على المدارس الجزائرية تتناول الاستراتيجيات التي تثير في التلميذ الدافعية والرغبة للتعلم.
- إقامة دراسات تتناول تحديد التلاميذ الذين لديهم مشاكل على مستوى الفهم القرائي وكذا الاستراتيجيات المناسبة لهم.

المراجع:

البصيص، حاتم حسين (٢٠١١)، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا.

الحداد، عبد الكريم (٢٠٠٦)، فعالية استراتيجية قرائية مقترحة في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، مجلة جامعة دمشق، المجلد٢٢، العدد٠١.

الصاوي، إسماعيل (٢٠٠٩)، صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتا معرفية، مفاهيم نظرية، تشخيص، برنامج مقترح، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، مصر.

العطوي، سليمة (٢٠١٤)، دراسة الفهم القرائي للنص المكتوب عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر٢، أطروحة دكتوراه في الأرطوفونيا غير منشورة.

زيدان، أمل (٢٠١٠، أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل طالبات الصف الرابع في مادة الأحياء في محافظة نينوى، مجلة التربية والعلم، المجلد ١٧، العدد٢.

صالح، نجوى (٢٠٠٩)، تصور مقترح لتنمية المهارات القرائية الأساسية لدى أطفال الصف الأول الأساسي بالمرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد٤، العدد٢.

عبد الباري، ماهر (٢٠٠٩)، فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، العدد ١٤٥.

عرام، ميرفت (٢٠١٢)، أثر استخدام استراتيجية (.K.W.L) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع، الجامعة الإسلامية، غزة، رسالة ماجيستر غير منشورة.

عطية، محسن(٢٠٠٩)، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

قلي، عبد الله (٢٠٠٩، فاعلية تدريب طلاب المدرسة العليا للأساتذة على استراتيجية الوعي بالعمليات المعرفية، جامعة الجزائر، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد ٠٣.

محمود، عبد الرازق (٢٠١٢): فاعلية استراتيجية النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات الصديقة للفتيات، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد٣١.

Bessis C, et Sallantin R (2012), La compréhension en lecture au cycle3, des concepts, un outil diagnostique, Développements, N° 11.

Boosson M S, et al (2009), Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage, Développements, De Boeck, N°1.

Legros, Crinos et al (1998،) Psychologies des apprentissages et multimédia, Université Paris8.

Lenfant M, et al (2006), L'évaluation de la compréhension chez les 3-15ans, une approche axée sur l'interprétation, Glossa, N 95.

Maeder CH (2012), Troubles dyslexiques et troubles de la compréhension écrite : quels liens, quelles différences, quelles évaluations ? Développements, De Boeck, Supérieur, N° 13.

Marin Brigitte, Legros Denis(2008), Psycholinguistique cognitive, lecture, compréhension et production de texte, De Boeck, France.

Tardieu H, (1988), Effets des objectifs de lecture sur le rappel et la compréhension d'un texte, L'année psychologique, N° 4 PP 503-517.