مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية
Eissn :2602-5264 Issn : 2353-0499
المجلد 10 / العـدد: 2 (2022)، ص ..- ..

فعالية استراتيجية بناء المعنى المعرفي في تنمية الفهم الإبداعي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي

The effectiveness of the cognitive meaning-building strategy in developing creative understanding among students of the fourth year of primary education

د. العطوي سليمة[1]

[1] جامعة الجزائر 2 (الجزائر)، salima.lattoui@univ-alger2.dz

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور استراتيجية بناء المعنى المعرفي في تنمية مستوى الفهم الإبداعي عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ولهذا الغرض قمنا باستخدام المنهج الشبه تجريبي إذ تم تطبيقه على عينتين تتكون من110 تلميذا، وزعت على عينتين متجانستين الأولى ضابطة وقد درست بالطريقة المعتادة، والثانية تجريبية طبقت عليها استراتيجية بناء المعنى المعرفي.

من خلال استعمال اختبار لقياس الفهم القرائي الذي طبق قبليا وبعديا، بينت نتائج القياس البعدي وجود فروق لصالح العينة التجريبية على مستوى الفهم الإبداعي وعليه يعتبر الاهتمام بهذا المستوى ضروري لتمكين القارئ من الوصول الى تنمية قدراته المعرفية المختلفة، كما يعد الاهتمام بالاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في المرحلة الابتدائية أمرا بالغ الأهمية لكي يستفد التلاميذ منها في مختلف المواد المدروسة.

كلمات مفتاحية: القراءة.، الفهم القرائي.، استراتيجية بناء المعنى المعرفي.، المستوى الإبداعي.

Abstract:

The current study aimed to identify the role of the cognitive meaning-building strategy in developing the level of creative understanding among students of the fourth year of primary education. and the second experimental, on which the strategy of constructing the cognitive meaning was applied.

Through the use of a test to measure reading comprehension that was applied before and after, the results of the post measurement showed that there are differences in favor of the experimental sample at the level of creative comprehension. The primary stage is very important for students to benefit from it in the various subjects studied.

Keywords: Reading, reading comprehension, strategy for building cognitive meaning, creative level.

المؤلف المرسل: د. العطوي سليمة،

1. مقدمة:

توصل علم النفس المعرفي الى وضع بعض الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية بهدف تعليم القراءة وتحسين الفهم القرائي، هذا الأخير الذي حظي باهتمام الباحثين من حيث تحديد مهاراته ومستوياته، كما اهتم أيضا بالوسائل والطرق التي تساهم في الوصول إليه بشكل أفضل، لذا اقترحت العديد من الاستراتيجيات التي هدفت الى تعليمه وتحسينه عند التلاميذ في مختلف الأطوار الدراسية سواء كانوا أسوياء أو الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

يرجع 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، فقد أصبحت الطرق والاستراتيجيات تعطي دورا هاما للقارئ في تحديد ما يحتاجه من معلومات من خلال اللجوء إلى التي تساعده في ذلك، كما

صار من الضروري تحديد مستويات الفهم القرائي التي يجب ان يصل اليها القارئ، والتي تم تصنيفها إلى عدة مستويات متدرجة من البسيط الى المعقد، ويعد المستوى الابداعي من أرقاها وأهمها، لهذا سنقوم في هذه الدراسة بالتعرف على دور استراتيجية البناء المعرفي في تطويره عند تلاميذ الطور الابتدائي.

2. الإشكالية:

اهتمت الاستراتيجيات المعرفية وكذا الميتا معرفية بدراسة مستويات الفهم القرائي ومحاولة التعرف على اللازمة منها لتحسينه، إذ من المهم التركيز على المستويات التي من شأنها أن تزيد من الفهم وفق ما يتناسب مع المرحلة الدراسية التي تكون فيها.

وتعد هذه الاستراتيجيات نمطا من التدريس يسمح للمتعلم باستخدام مهاراته في تطوير تعلم مستقل يمكنه من تحمل المسؤولية الذاتية للتعلم، ولهذه الاستراتيجيات إجراءات يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل التعلم، وفي أثنائه وبعده للتذكر والفهم والتخطيط والتطبيق والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى(**عريان سميرة، 2003، ص207**).

من بين الدراسات المقامة في هذا المجال نذكر الدراسة التي قام بها "أبو عودة" 2006 والتي هدفت إلى التعرف إلى واقع عملية فهم المقروء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، وتحديد أسباب صعوبات الفهم القرائي لديهم، ثم وضع خطط علاجية لهذه المشكلة.

لتحقيق هدف الدراسة تم التعرض إلى فهم المقروء والصعوبات التي تواجهه والخطط العلاجية لذلك، ولقد كشفت الدراسة عن قدرات ومهارات الفهم القرائي للإفادة منها في مرحلة الإعداد للقراءة ومن ثم مرحلتي القراءة

والتقويم والتطوير لجميع عناصرها، ولقد صنف مهارات الفهم القرائي إلى ثلاث مستويات: مهارات الفهم الأساسية للقراءة، مهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم الناقد، وأوصت الدراسة بضرورة تحديد مهارات القراءة المطلوبة لكل صف دراسي، وكذلك لكل مرحلة تعليمية لتدريب الطلبة عليها، وتتابع العمل فيها **(صالح نجوى، 2009، ص260)**.

جاءت هذه الدراسة لمعرفة مدى فعالية استراتيجيةبناء المعنى المعرفي في تحسين المستوى الابداعي في الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي من خلال استخدام المنهج الشبه تجريبي.

وقد تمثل **تساؤلنا** في: هل يوجد فروق بين العينة الضابطة والعينة التجريبية عند استخدام استراتيجية بناء المعنى المعرفي في تحسين المستوى الإبداعي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي؟

وتمثلت الفرضية: في يوجد فروق بين العينة الضابطة والعينة التجريبية عند استخدام استراتيجية بناء المعنى المعرفي في تحسين المستوى الإبداعي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

3. تعريف المفاهيم إجرائيا: تتمثل في:

-**الفهم القرائي:** هو ما يتحصل عليه التلميذ في اختبار الفهم القرائي القبلي والبعدي على المستوى الإبداعي.

- **المستوى الإبداعي:** ويتضمن ابتكار أفكار جديدة؛ على ضوء الفهم الشخصي للمقروء، ويتمثل في: وضع عنوان للنص، اقتراح حلول للمشكلات المعروضة بالنص، كيفية التصرف في مواقف جديدة، والتنبؤ بالنتائج.

1.3.استراتيجية بناء المعنى المعرفيKWL :

هذه الاستراتيجية مأخوذة من أعمال "دونالد أوجل"Ogle وتهدف إلى تدريب التلاميذ على بناء المعنى المعرفي وتنظيمه وتخزينه في الذاكرة، و اللفظ KWL هو اختصار لثلاثة أسئلة يقوم التلميذ بالإجابة عنها قبل القراءة وأثناءها، وبعد الانتهاء منها.

2.3. تعريف القراءة:

يعرفها قاموس **"الأرطوفونيا"** بأنها " مجموعة أنشطة المعالجة الإدراكية، اللسانية والمعرفية للمعلومة البصرية المكتوبة، التي تسمح للقارئ من خلال نظام أبجدي للغة الكتابية من فك الترميز، الفهم، وترجمة الرموز الخطية لهذه اللغة، وهناك ثلاث مستويات لمعالجة المعلومة الكتابية تتمثل في: **الكلمة** (المستوى النحوي، إجراء التعرف على الكلمات المكتوبة، التجميع، المعالجة). **الجملة**(العمليات التركيبية والدلالية)، **النص**(الربط بين الجمل والتفاعل مع معارف القارئ حول العالم**(Brin F, et al, 2004, P 140)**

ومنه فقد حظيت القراءة في علم النفس المعرفي بمكانة هامة فهي عملية نفسية لسانية ومعرفية تسعى إلى جعل الفرد ينتقل من المراحل البسيطة المتمثلة في فك الترميز إلى بناء المعنى للنص المكتوب باستعمال مختلف السيرورات المعرفية للقارئ كي يتمكن من فهم المقروء مع توفر الشروط العقلية والمعرفية اللازمة لذلك والتي من أهمها النضج العقلي، الذي يرتكز على العمليات العقلية العليا كالتحليل والتفسير وفهم ما تحمله الرسالة المكتوبة.

فهي كفاءة عقلية معقدة وليست قدرة وحيدة فهي نتيجة مكوّنات تمايزية وتكاملية تستدعي كفاءات خاصة في ميدان معين لمعالجة المعلومة الكتابية، كما تتطلب أيضا كفاءات معرفية مثل الانتباه والتذكر والمعارف العامة؛بهدف الوصول

إلى فهم المقروء،هذا الأخير الذي يعد غاية القراءة. **(Sprenger CH L, Casalis S, 1996, P 3)**

3.3. العمليات المعرفية الخاصة بالقراءة:

تتطلب القدرة على القراءة عموما وجود ثمان عمليات معرفية تتمثل في:

- المرجعية إلى سند النص مثلا "هذه قصة"، إنها قصة لX...."
- التساؤل حول مضمون النص، مثلا: ماذا حدث؟ ماذا يفعلX؟
- الاكتشاف(البحث) كمية المكتوب التي لها معنى مثلا الجملة (ما يفهم بين ما يوجد بين الحرف الكبير majuscule والنقطة)
- تحديد الأشكال الكتابية: أي التعرف على الأشكال الكتابية من(الحروف، الأصوات، المقاطع، الكلمات)
- التعرف على الكلمات بصفة عامة، بمعنى: الأجزاء المهمة للكلمة(المفردات البصرية)
- توقعالعناصر التركيبية والدلالية، ترتيب الكلمات، (الفعل، الاسم.....) أو الوحدات المعجمية.
- التنظيم المنطقي للعناصر المتعرف عليها، وإعادة تركيب اللفظة.
- تخزين كل المعلومات الدلالية.

إن فعل القراءة هو وظيفة استراتيجية، لقد قام "لورا"Laura مثلا بوضع استراتيجية للقراءة بمعنى سلوك يضم مجموعة من العمليات أومجموعة من الأدوات لهدف معين، وهو الفهم، فرغم الصعوبات التي يتعرض لها القارئ إلا أنه لا يفقد الغرض من القراءة ولكنها توصل بطريقة تفاعلية إلى التعرف على الكلمات وفهم النص.

فالطفل الذي تعلم لتوه القراءة يمكنه القيام ومعالجة ثلاث مراحل للوحدات اللسانية الكتابية:

- الوحدات الصغرى غير الدالة (الخط والمقاطع)
- الوحدات المعجمية(الكلمات)

الوحدات الكبرى الدالة (الجمل والعبارات)-**(Chauveau G , 2011, P107-108).**

وعليه يمكن القول أنه قبل الولوج إلى القراءة على القارئ أن يمتلك:

- سيرورات المستوى الأدنى لفك الترميز، والوصول إلى المعجم الداخلي الآلي بما فيه الكفاية، وإذا لم تكن كذلك يمكن أن نسجل اضطرابات على مستوى السيرورات العليا (الفهم) ناتجة عن قصور في سيرورات المستويات الدنيا.
- الانتباه المستمر الذي يمكن الحفاظ عليه لمدة طويلة في نشاط القراءة، وعند حدوث العكس. فإنه يتقهقر (يتراجع) ويضطرب الوصول إلى الفهم.

فالمهارات المطلوبة في الفهم (الشفوي أو الكتابي) متعددة ومن بينها:

- مهارات لسانية:
  - دلالية
  - مورفو تركيبية
- قدرات الذاكرة:
  - ذاكرة العمل
  - ذاكرة طويلة المدى
  - مهارات التفكير المنطقي
  - مهارات التصور الذهني **(PMaeder CH, 2012, 33).**

يرجع فهم النص أيضا إلى بناء تصورات عقلية لمعانيه، وهذا يتطلب مجموعة من السيرورات ذات المستوى العالي مثل(اختيار المعلومة، معالجة الجناسanaphore، الروابط) التي ترتبط بالقدرات اللغوية واللسانية للقارئ، وكذا المراقبة ماوراء

المعرفية له، وتتشكل العمليات المعرفية في معالجة النصوص من:

- الفهم وهو بناء المعنى المحلي أي البنيات الصغرى والمعنى العام أي البنيات الكبرى، ويضم التحليل التركيبي، استرجاع الكلمات من الذاكرة، بناء الاقتراحات وتكوين تناسق محلي، البحث في الذاكرة عن بعض المصادر، بناء التناسق العام للمعنى، استرجاع المعارف الضرورية من الذاكرة عند حدوث النشاطات السابقة.
- التخزين في الذاكرة
- الاحتفاظ.
- الاسترجاع.**(Stanke B, 2006, P47)**

4. الفهم القرائي:

القراءة كفاءة عقلية معقدة فهي نتيجة مكوّنات تمايزية وتكاملية تستدعي كفاءات خاصة في ميدان معين لمعالجة المعلومة الكتابية كما تتطلب أيضا كفاءات معرفية مثل الانتباه والتذكر والمعارف العامة. بهدف الوصول إلى فهم المقروء، هذا الأخير الذي يعد غاية القراءة، وكغيره من الوظائف اللغوية فانه لا يمكن إدراك هذه الغاية باللغة المكتوبة إلا إذا تم التحكم في بعض الميكانيزمات النوعية للفعل المعجمي، ولتخيل هذه الميكانيزمات والعلاقات التي تدخل ضمن غاية القراءة **(Sprenger CH L, Casalis S, 1996, P3)**

يعرف الفهم لغويا بأنه "حسن تصور المعنى وجودة استعداد الذهن للاستنباط ويعرف قاموسيا بأنه "المعرفة بشيء أو موقف أو حدث لفظي، ويشمل المعرفة الصريحة الكاملة بالعلاقات والمبادئ العامة بما يشمل العلم أو الإحاطة"، كما يعرف بأنه "معرفة العلاقات القائمة في موقف يجابه الفرد وإدراك هذا الموقف ككل مترابط، ويعرف قاموسيا بأنه القدرة على فهم ما يقرأه الفرد بصمت أو بصوت عال". **(الصاوي إسماعيل، 2009، ص55).**

1.4. مستويات الفهم القرائي:

قدمت العديد من التصنيفات لمستويات الفهم القرائي منها ما اتفق عليها ومنها ما اختلف فيه ومن بينها نذكر التصنيف الذي قدمه "دركاين"1976, Durkin D الذي صنفه إلى:

- الفهم الحرفي: ويتطلب من القارئ أن يعرف ما كتبه الكاتب.
- الفهم التفسيري(الاستدلالي): ويتطلب من القارئ أن يستنتج من بين السطور ما يعنيه الكاتب(المؤلف).
- الفهم الناقد: ويتطلب من القارئ أن يحلل ويقارن ويميز ويحكم ويدرك العلاقات ويثير الأسئلة.
- الفهم الإبداعي: ويتطلب من القارئ أن يدمج ما قرأه ويتوصل إلى استبصارات جديدة ويستفيد منها في عمل أشياء أخرى.

وفي عمل أكثر شمولية كما ذكره " العذيقي" 2009، فإن دراسة "موسى"2001، توصلت إلى سبع مستويات تمثلت في:

مهارات الفهم الحرفي، ومن بين ما تضمنه ذكر حقيقة محدّدة وردت في المقروء، ذكر الأعداد، الشخصيات، الواردة، الأماكن، الألوان التي وردت في المقروء

مهارات الفهم الاستنتاجي، ومن بين ما تضمنه استنتاج معنى كلمة وردت في القطعة باستخدام السياق، استنتاج ما يدل عليه الأسلوب الإنشائي واستنباط الدروس والعبر المتضمنة في المقروء.

مهارات الفهم التطبيقي، وتتضمن استنتاج تعميمات يمكن تطبيقها على ظاهرة جديدة، استنتاج درسا جديدا يتصل بحياته المستقبلية مما قرأ...

مهارات الفهم النقدي، وتتضمن اصدار حكما على ظاهرة أو شخصية وردت في المقروء

وتصرف او ظاهرة وردت في المقروء...الخ.

مهارات الفهم الوجداني، وتتضمن تحديد المشاعر، والانفعالات القيم، والاتجاهات التي اشتمل عليها النص...الخ

مهارات الفهم الإبداعي، وتتضمن:

- يضع عنوانا جديدا للنص
- يقدم مقترحات جديدة ومتنوعة؛ لتطوير النص
- يقدم حلولا مبتكرة لبعض المشكلات الواردة في النص
- يقدم صياغة جديدة للنص

يتضح من خلال هذا التصنيف أنه أكثر عمقا وشمولية، كونه يتناول مهارات المستويات العليا في الفهم ممثلة في: مستويات الفهم النقدي، والتذوقي، والإبداعي، إلى جانب مهارات المستويات الدنيا له ممثلة في: مستوى الفهم الحرفي والفهم الاستنتاجي**(العذيقي ياسين ،2009، ص49)**.

تجاوز الباحثون مستويات الفهم القرائي من التأكيد على المستويات البسيطة إلى ما هو أعقد التي تتمثل في إضافة مستويات عليا على القارئ أن يبلغها لكي نقول انه فهم المقروء التي من بينها ما سماه بعضهم بالمستوى الإبداعي والمستوى التذوقي أي أنهم أضافوا تدخل العمليات العقلية وركزوا عليها أكثر مما سبق، ولذا نجد أنهم أعطوا تصنيفات أدق واشمل.

2.4. استراتيجيات الفهم القرائي:

إن الفرق الأساسي بين القراء الجيدين والقراء الضعاف تكمن في قدرة الجيدين على استعمال الاستراتيجيات القرائية الفعالة والوعي بها، بالتعرف على شروط ومتى وأين وكيفية تطبيقها ، فهم يسطرون الأهداف التي يرغبون في الوصول إليها، في حين أن الضعاف منهم يفتقرون إلى هذه الاستراتيجيات سواء المعرفية أو ما وراء المعرفية وهذا راجع إما لعدم اكتسابهم لها أو لأنهم غير واعين

بها بالرغم من قدرتهم على استعمالها أحيانا، ولذا فمن المهم جدا أن نتعرف على أهمية وأهداف استعمال هذه الاستراتيجيات سواء من قبل المعلم أو القارئ حتى تستغل في الفهم القرائي.

يمكن تمييز التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم عن غيرهم من خلال أدائهم الاستراتيجي في التعلم، فهم قليلا ما يستعملون الاستراتيجيات في تعلمهم أو أن استعمالها غير فعال، كما قد يستخدمون استراتيجيات تتطلب منهم الكثير من الجهد المعرفي أو لا تسمح لهم بحل المشكلة بسهولة أكثر فهم غالبا ما يكونون غير واعين بفعالية الخطوات التي يقومون بها.

وتلعب ما وراء المعرفة دورا هاما في التعلم(Fuchs et Fuchs 2003)، وتشير الاستراتيجيات إلى السلوك الذي يطبقه الشخص ليتمكن من حل المشكلة.

وقد أظهرت العديد من الدراسات أنه يمكن تدريب التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم. ويكون التدرب على الاستراتيجيات فعالا إذا كان مرافقا بالتفكير ما وراء المعرفي(الوعي بنشاطه الخاص، عند استعماله للاستراتيجيات وأثارها) والعمل على مختلف المتغيرات **(Diggnath, Buttner, et Langfeld 2008)**.

3.4. استراتيجية بناء المعنى المعرفي KWL :

تعد استراتيجيةK.W.L (ماذا أعرف، ماذا أريد ان أتعلم، ماذا تعلمت) من استراتيجيات ما وراء المعرفة وترجع إلى "جرهام ديتريك" DETTICH GRAHAM العام1980الذي استمد هذه الاستراتيجية من أفكار "بياجيه" وسماها استراتيجية تكوين المعرفة ثم جعلها"ماسون" MASON جزءا من نموذجه لحل المشكلات.

كما قامت "دونا أوغل" DONA OGLE 1986 في الكلية الوطنية للتعليم في "إيفانستون" بأمريكا ضمن برنامج التخرج للقراءة وفنون اللغة بتطوير 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.

وتتضمن 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.

يعبر الباحثون عن المعرفة الموجودة في عقل القارئ بـ(السكيما)، وهي المخططات الذهنية لدى القارئ، والمخطط الذهني هو مجموعة معرفية منظمة، أو خبرة منظمة، قد تكون مصحوبة بمشاعر، وتتكون هذه المخططات نتيجة تفاعل القارئ مع محيطه الخارجي، لذا فإن القارئ الذي لا خبرة لديه عن النص المقروء، تنقصه المخططات المعرفية الملائمة لتيسير عملية الاستيعاب**(حداد عبد الكريم، 2006، ص156)**.

ويرى "بيرز"Perez بأنها استراتيجية تتضمن العصف الذهني، والتصنيف، وإثارة الأسئلة، والقراءة الموجهة حيث يحدد فيها الطالب ما يعرفه من معلومات حول الموضوع، ثم يكتب ما يريد معرفته عن هذا الموضوع، وفي النهاية يبحث عن إجابات للأسئلة التي قام بوضعها، ويمكن أن يقرأ المعلم النص قراءة صامتة أو بصوت عالي أو يقرأه الطالب مع زميله، كما يمكن أن يعمل مخطط بمفرده أو مع مجموعات صغيرة**(عرام ميرفت، 2012، ص36)**.

وفي العام 1987 قامت "دونا أوغل" و"إلين كار"Eilen Carr بتطوير هذه الاستراتيجية لتصبح (K.W.L.PLUS) وذلك بإضافة خطوتين مهمتين لها من أجل تطوير تفكير الطالب وهذا التطوير تمثل في:

- خريطة المفاهيم
- تلخيص المعلومات **(الزهراني غيداء، 2011، ص ص12-13).**

ثم قدم المركز الإقليمي الشمالي1995 نموذجا فنيا فعالا للتفكير النشط في أثناء التعلم وتنمية مهارات الفهم في استراتيجية(K.W.L.H Teachniguo) يمثل كل حرف منها الحرف الأول من الكلمة التي تدل على الفعالية أو الفنية التي تمارس في عملية التفكير وهي:

- Kللدلالة على كلمة(Know) التي يبدأ بها السؤال ماذا نعرف حول الموضوع؟ ? What we Know about Subject الذي يمثل الخطوة الاستطلاعية التي بها يستطلع الطلبة استدعاء ما لديهم من معلومات مسبقة حول الموضوع أو تتصل به يمكن الاستفادة منها في فهم الموضوع الجديد.

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

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

-H للدلالة على كلمة(How) التي يبدأ بها السؤال كيف نستطيع التعلم أكثر؟ How we can learn more) الذي يعني مساعدة الطلبة في الحصول على مزيد من التعلم والاكتشاف والبحث في مصادر تعلم أخرى لتنمية معلوماتهم وتحقيق خبراتهم في الموضوع **(عطية محسن، 2009، ص251)**.

وقد أشار "العليان" 2005 أن هذه الاستراتيجيةK.W.L تتسم بالمرونة، بحيث يستطيع المعلم تكييفها بما يلاءم الطلاب، وقد أضيفت خطوة لخطوات هذه الاستراتيجية، رمز لها بـ Where (أين يمكن أن أتعلم هذا؟) حيث أصبحت رموز الاستراتيجيةK.W.W.L وقد وضع لهذه الخطوة الإضافية عمودا مستقلا في نموذج الاستراتيجية، تتمثل في المصادر والمراجع التي من الممكن أن يجد الطلاب فيها المعلمات الإجابات لأسئلتهم، التي لم يجدوا لها جوابا **(البركاتي نيفين،2008، ص95)**.

كما حددت سالم2007حسب ما ذكرته "عرام" أهمية استخدام إستراتيجيةK.W.L فيما يلي:

- تشير الدراسات أن هذه الإستراتيجية تساهم في تعلم المعرفة التقريرية، بأنواعها المختلفة مثل المعنى البنائي، وتنظم المعلومات، وتخزينها.
- تنشيط المعرفة السابقة المخزونة في الذاكرة طويلة المدى
- زيادة مهارة التساؤل والاستجواب الذاتي، والتي من خلالها يمكن تنشيط عمليات المراقبة
- تدوير المعلومات وإعادة تنظيم البنية المعرفية والوصلات والتشابكات العصبية للربط بين المعلومات القديمة والحديثة، بما يحقق ترابط وتماسك الإطار المعرفي للفرد

- تنظيم التفكير وعملياته وتسلسلها، خاصة وأن الإجابة على أسئلة الإستراتيجية يتطلب عرض الأفكار، وإضافة معلومات، وليس مجرد الإجابة على جمل بسيطة
- تساعد على وضع اللبنة الأولى للتخطيط، ولجمع البيانات من المصادر الأولية والثانوية، كما أنها تشمل التنبؤ بمصادر متنوعة للمعلومات.
- تسهم في الفهم الانتقائي، لأنه يمثل دعوة للتجول العقلي والتفحص لإيجاد أحداث مرتبطة بالتعلم الجديد.
- تسهم في تكوين فرص للابتكار والتفكير المتجدد والجانبي، حيث يعتمد هذا النوع من التفكير على تنشيط المعرفة السابقة ومحاولة إعادة صياغتها في شكل جديد(**عرام ميرفت، 2012، ص46-47**).

تلعب هذه الاستراتيجية دورا هاما في الفهم القرائي فهي تعد من استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تهدف إلى جعل المتعلم يعتمد على نفسه في الفهم، وذلك من خلال طرح الأسئلة التي تشغل تفكيره حول موضوع النص من جهة كما أنه تجعله يستثمر المعلومات التي لديه حول الموضوع من جهة أخرى، إذ يقوم بالربط بما لديه وما تعلمه ممّا يساهم في تطوير الفهم، ونظرا لأهميتها ولإمكانية تطبيقها من حيث أنها لا تتطلب وسائل أو إمكانيات مادية كبيرة، ونظرا لما تشكله من تحفيز للتلميذ ومن قدرته على التعاون مع زملائه فقد قمنا باختيارها لإنجاز هذه الدراسة.

منهج الدراسة:

اعتمدنا على المنهج الشبه تجريبي لأنه الأنسب لهذه الدراسة، إذ يستعمل هذا المنهج لدراسة بعض المواضيع التي لا يمكن التحكم في كل المتغيرات المرتبطة بالموضوع. وبناء على ذلك يقوم الباحث بذكر حدود ونقائص موضوعه خاصة أن

عدم تثبيت مختلف المتغيرات قد يؤدي على الإخلال بصدق الدراسة **(عشوي مصطفى، 1994، ص321).**

ولهذا اعتمدنا على هذا المنهج، وقد جاء التصميم الشبه التجريبي للدراسة كما يوضحه الشكل الموالي:

جدول رقم(1): التصميم شبه التجريبي للدراسة

مجموعتا الدراسة	التطبيق القبلي	طريقة التدريس	التطبيق القبلي
التجريبية	اختبار الفهم القرائي	إستراتيجية البناء المعرفي KWL	اختبار الفهم القرائي
الضابطة		الطريقة المعتادة	

أدوات الدراسة:

- اختبار الفهم القرائي: وهو الاختبار الذي طبق في بداية التجربة لقياس مدى تكافؤ العينتين، والاختبار البعدي الذي طبق لمعرفة الفروق بين العينتين أي الضابطة والتجريبية.

صدق الاختبار:

إن الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما أعد لقياسه بدقة، وللتأكد من صدقه يمكننا الاعتماد على أنواع متعددة وقد قمنا بتطبيق:

- صدق المحكم:

قمنا بعرض خمسة من النصوص القرائية مع الأسئلة المقترحة أو البنود المكوّنة لها على مجموعة من المعلمين الذين سبق لهم وأن درّسوا قسم السنة الرابعة أي ممن لديهم خبرة، وعلى محكّمين من أساتذة جامعيين مختصين في علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا حيث تم اختيار اثنين منهما مع القيام بالتعديلات المقترحة.

ثبات الاختبار:

قمنا بحساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معامل (الفا كرونباخ) على عينة بحث تكونت من 120 فردا، وقد بلغ هذا المعامل 0,59 فيما يخص اختبار النحلة؛ وهو معامل مقبول يدل على ثبات المقياس، أما فيما يخص اختبار"الله يراك" فقد بلغ معامل الثبات0.70 وهو معامل مقبول أيضا.

الصدق الذاتي:

إضافة إلى صدق المحكمين استعنا بقياس الصدق الذاتي للاختبار عن طريق إيجاد الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وقد وجدناه يساوي0.76 في اختبار "النحلة" وهي درجة مقبولة تدل على أن الاختبار صادق، أما فيما يخص اختبار"الله يراك" فقد بلغ الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار0.83 وهي أيضا درجة مقبولة تدل على صدقه.

حساب معامل الصعوبة:

تراوح معامل الصعوبة لاختبار "الله يراك" بين 21.83 % و75.66%، أما فيما يخص اختبار "النحلة" فقد بلغت معاملات الصعوبة فيه بين 20.83%و70.83%، مما يدل على أن هذين الاختبارين يضمان أسئلة سهلة وأخرى صعبة، وقد اعتبرت البنود التي يزيد معامل سهولتها عن 80% شديدة السهولة، أما البنود التي يقل معامل صعوبتها عن 20% شديدة الصعوبة، وقد اعتبر "عودة" ، أن معاملات السهولة والصعوبة التي تتراوح بين 0.20 و0.80 يمكن أن تكون مقبولة وينصح بالاحتفاظ بها في الاختبار **(عودة، 2002، ص297).**

للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل إجراء التجربة قمنا بتطبيق اختبار Tوالجدول الموالي يوّضح ذلك:

جدول رقم(2): نتائج اختبار T في الاختبار القبلي للعينة الضابطة والتجريبية

المستويات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت" المحسوبة	قيمة"ت"المجدولة	مستوى الدلالة
الإبداعي	الضابطة	4.94	0.93	-0.73	0.86	غير دال
	التجريبية	5.05	0.86	-0.73		

قمنا بحساب المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ لكلا المجموعتين، ثم طبقنا اختبارT لحساب الفروق بينهما. إذ يتبين من خلال الجدول أعلاه عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي المستوى الإبداعي للفهم القرائي، هذا يعني تكافؤ العينتين.

5. عينة الدراسة:

اختيرت العينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي وفق ما يلي:

- تتكوّن عينة البحث من مجموعتين أساسيتين وهما مجموعة ضابطة عددها(55) ومجموعة تجريبية وعددها(55) أيضا من تلاميذ السنة الرابعة، وقد اختيرت العينتين من مدرستين مختلفتين لأنه تعذر علينا وجود كل التلاميذ في مدرسة واحدة. وتم اختيار العينة وفق المتغيرات التالية:
- تدرس كل الحالات في القسم الرابع من التعليم الابتدائي، ففي هذا القسم يكون التلميذ قد اكتسب الحروف والأصوات الخاصة باللغة العربية، وتعود على دراسة النصوص بكل أنواعها (العلمية والأدبية...).
- أن يعرف جميع أفراد العينة قراءة جميع الحروف العربية بحركاتها وأشكالها.
- أن لا يكون أفراد العينة مصابين بأي إعاقات كوجود تأخر ذهني، أو اضطرابات حركية أو سمعية أو بصرية وقد تأكدنا من ذلك باطلاعنا على الملف الصّحي لكل تلميذ.

- استبعاد كل الحالات التي أعادت السنة خلال مشوارها الدراسي- من السنة الأولى إلى الرابعة-.

6. مكان وزمان إجراء الدراسة:

تم إجراء الدراسة في مدرستين بمقاطعة بوزريعة وذلك لقربهما من بعضهما وهما كل من مدرسة"ابن بطوطة" و"محمد باعزيز".

أما فيما يتعلق بزمن الإجراء فقد تم منذ بداية الفصل الثاني إلى غاية نهاية الفصل الثالث.

أدوات الدراسة:

قصد تحسين الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي قمنا بتطبيق:

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

وفيما يلي تفصيل للأدوات المطبقة:

- **اختبار الفهم القرائي:**

قمنا بإعداد هذا الاختبار بهدف قياس مستويات الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وهو يشتمل على مجموعة من الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد، وقد قمنا باختيار نصين قرائيين من خارج المقرر الدراسي للتأكد من أن التلميذ لم يسبق له وأن تناولها، وذلك لتجنب التأثير الذي قد يحصل للدراسة السابقة.

- استراتيجية بناء المعنى المعرفي KWL:

هذه الاستراتيجية هي إحدى استراتيجيات الفهم القرائي مأخوذة من أعمال "دونالد أوجل"Ogle وتهدف إلى تدريب التلاميذ على بناء المعنى المعرفي وتنظيمه وتخزينه في الذاكرة.

هي اختصار لثلاثة أسئلة يقوم التلميذ بالإجابة عنها قبل القراءة وأثناءها، وبعد الانتهاء منها وهي:

1- السؤال الأول: ما الذي تعرفه عن....؟

2- السؤال الثاني: ما الذي تريد أن تعرفه عن...؟

3- السؤال الثالث: ما الذي تعلمته عن...؟

النصوص القرائية: أخذت من المقرّر الدراسي وبالتحديد كل نصوص الفصل الثاني والثالث في مادة القراءة للسنة الرابعة بمعدّل حصة في كل أسبوع، وهذا لكل من العينة التجريبية وكذا الضابطة، كما اعتمدنا على بعض النصوص من خارج المقرر الدراسي وهذا في إطار حصص المطالعة بعد أن تمت الموافقة عليها من طرف المعلمات.

أساليب التقويم:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قمنا باستخدام الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعيةSPSS STATISTICS20 ، كما استعملنا النسب المئوية.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية:

وبالنسبة لنتائج اختبار الفهم القرائي في المستوى الإبداعي قمنا بوضع الفرضية التالية: تؤدي استراتيجية بناء المعنى المعرفي إلى تحسين الفهم القرائي على المستوى الإبداعي عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، فقد تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول الموالي.

جدول رقم(3):نتائج اختبار الفهم القرائي على المستوى الإبداعي

العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيم Tالمحسوبة	مستوى الدلالة
الضابطة	55	5,47	0,94	8,36	0,01 دالة
التجريبية	55	6,98	0,95		

تبين نتائج الجدول وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين العينة الضابطة والعينة التجريبية حيث بلغ في المجموعة الضابطة5,47 وعند العينة التجريبية6,98، أما الانحراف المعياري فقد بلغ 0,94 للعينة الضابطة و0,95 للعينة التجريبية، أما قيمة T 8,36، هذا يدل على وجود دلالة إحصائية عند المستوى 0,01 وبالتالي نقبل هذه.

أظهرت النتائج الفرضية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة0.01 في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

تدل هذه النتيجة على أن تلاميذ المجموعة التجريبية قد أظهروا تحسنا ايجابيا في هذا المستوى بشكل أحسن من تلاميذ المجموعة الضابطة، مما يعني أن التحصيل البعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية قد تأثر بإستراتيجية KWL في تنمية مستويات الفهم القرائي على هذا المستوى، ويرجع ذلك إلى أهميتها في تنمية القدرات المتعلقة خاصة باقتراح حلول في مواقف جديدة، وكذا وضع عنوان للنص، وكيفية التصرف في مواقف جديدة.

وهذا ما يتفق مع الدراسة التي جاء بها "كوستا"Costa 1998 حسب ما ذكره "العذيقي" أن تدريب التلاميذ على توجيه عدد من الأسئلة يساعد في فهم

المقروء وتركيز الانتباه والتوصل إلى تنبؤات جديدة، وتحديد أكثر المعلومات أهمية ونمو التفكير الإبداعي (العذيقي ياسين، 2009، ص124).

كما ساعدت هذه الاستراتيجية على نمو التفكير الإبداعي من خلال محاولة التلاميذ إعطاء حلول للمشكلات المقترحة وقد تجلى ذلك من خلال قيام التلاميذ بالتنبؤ أيضا ببعض الأحداث، وهذا ما يتفق مع ما جاء به أصحاب نموذج الفهم من "أعلى إلى أسفل" أن القارئ يعتمد في فهمه للنص على معرفته السابقة، أي أن المعنى يكمن في عقل القارئ، حيث أن فهمه وتفسيره لأفكار النص يعتمدان على تلك المعلومات، والمعارف التي لديه ويركز هذا النموذج على قدرة القارئ على طرح أسئلته ووضع فرضياته الخاصة (عمرو منى، الناطور ميادة، 2006، ص115).

يعتبر المتعلم من وجهة نظر علم النفس المعرفي متعلم نشط يسعى للحصول على خبرات جديدة تساعده على التعلم وهو يحاول باستمرار إعادة ترتيب وتنظيم ما تعلمه في محاولة لفهم الخبرات الجديدة، كما أنه يعتمد على استخدام العمليات العقلية المختلفة كالفهم والتفسير والتنبؤ والتحليل والاستدلال والاستنتاج من أجل اتخاذ القرار المناسب وتحقيق هدفه من التعلم بدلا من الاعتماد الكامل على الأحداث المحيطة به، لذلك يركز علماء علم النفس المعرفي على دور المعرفة في التعلم حيث يرون أن ما يتعلمه الفرد سابقا يحدد بدرجة كبيرة ما يستطيع تعلمه وتذكره مستقبلا، ومن أهمية المعرفة ودورها في التعلم ينطلق الاتجاه المعرفي في تفسيره للاستيعاب القرائي.

إن البحث عن العنوان يمثل مساعدة فعالة لبناء تصور دلالي لتسهيل بناء التناسق العام لمعنى النص، فالتدريب على البحث عن العنوان كباقي السيرورات المستعملة في التعميم انطلاقا من مفهوم أو معلومة خاصة، سيسهل من وضع

الثوابت المعرفية في مكانها والسيرورات الضرورية لفهم النص، وهو يقود إلى وصف البنيات الكبرى أو الأحداث الكبرى العامة للنص.

نحن إذا في حاجة إلى القراءة الإبداعية لا لنجعل الطالب مستوعبا أو ناقدا لما يقرأ بل لأنها تتعدى ذلك كله إلى التعمق في النص المقروء والتوصل إلى علاقات جديدة وتوليد فكر جديد وحلول متنوعة للمشكلات وتطبيقات لهذه الحلول(**حبيب مجدي، 2003، ص210).**

إن وصول القارئ إلى هذا المستوى ونجاحه فيه دليل على أنه يمتلك قدرات معرفية لا بأس بها تسمح له بالمرور من المستويات الدنيا إلى العليا وبالتالي يعد الفهم عملية عقلية عليا.

يرى "مجدي جدي عزيز إبراهيم2007 حسب ما ذكرته "الفلمباني" أن مهارات التفكير فوق المعرفية تنمو ببطء بدءا من سن الخامسة ثم تتطور بشكل ملموس في سن الحادية عشرة إلى الثالثة عشرة وقد أمكن تحديد عدد لا بأس به من هذه المهارات وقياسه.

ففي المستوى الإبداعي تراوحت نسبة الإجابات الصحيحة عند العينة التجريبية عليها بين65.45% و78.18% وهي نسب مرتفعة إلى حد كبير تفيد أن التلاميذ قد تمكنوا من إتقان المهارات المرتبطة به.

إذ تحصلوا في البند الذي يقيس كيفية التصرف في مواقف جديدة على نسبة 65.45% ممّا تدل على قدرتهم على حل المشكل المطروح، فالتصرف الصحيح يدل على أنهم ربطوا ما تعلموه بما لديهم من خبرة سابقة، ففي هذا السؤال مثلا هناك بعض الإشارات التي تبدوا صحيحة لكنها في حقيقة الحال خاطئة، فاختيار قتل النحلة مثلا يعني أن التلميذ ليس لديه معلومات حول الموضوع، في حين قام البعض منهم باختيار تتركها تطير، وقد جاءنا أحد التلاميذ

بعد انتهاء الاختبار قائلا: أنا لا أقتلها ولا أستطيع تربيتها ولكن سأتركها تطير، لأنها عندما تلسع شخصا فهي التي تموت.

وفي البند الخاص باقتراح حلول للمشكلات تحصلنا على نسبة النجاح فيه إلى 78.18% ممّا يبين أهمية تعليم استراتيجية بناء المعنى المعرفي في تحسين قدرة التلاميذ على وضع الحلول المناسبة للمشكلات المعروضة، فقد سجلنا أن أحد التلاميذ أضاف إلى الاقتراحات أنها تعيش في بيوت من طين، وعندما سألناه لماذا أضفت هذا الاختيار، أجاب: لأنني عندما أذهب إلى الريف أجد النحل يعيش في الشجر وفي بيوت من طين يبنيها بنفسه، ففي بداية التطبيق كان كل تلميذ يعطي الحل الذي يراه مناسبا ويكون إما من خياله، أو من تجارب عاشها، أو من مواقف تعرض لها غيره، أو من رسوم متحركة أو أفلام شاهدها، وقارن بينها وبين موضوع النص وعليه إذن أن يربط النتائج التي قد تحدث مع المشكل في حد ذاته.

فقد سمح المستوى الإبداعي للتلاميذ بالتفكير في المواضيع المقترحة والوصول إلى حل المشكلات المرتبطة بها، وبكيفية التصرف في المواقف الجديدة التي قد تشترك معها في بعض الخصائص، ومنه صار النص بالنسبة لهم ليس مجرد معلومات عليهم الاحتفاظ بها، وإنما عليهم التفاعل معه من حيث استثمار المعلومات الواردة فيه وتقويمها وإدخالها في مجال خبراتهم الجديدة التي تساعدهم في حل المشكلات، وهذا ما لاحظناه بعد فترة من التطبيق، إذ أن بعض التلاميذ يقومون بكتابة الأسئلة والمعلومات قبل أو أثناء وبعد القراءة على كراسات خاصة بهم، مع أننا لم نطلب منهم ذلك، وهذا دليل على هذه الاستراتيجية قد ساهمت في وعيهم بالعمليات التي يقومون بها، كما أثارت دافعيتهم للتعلم.

7. الخاتمة:

أهم ما توصلنا إليه في هذه الدراسة وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في المستوى الإبداعي، فبعدما تدربوا على الأسئلة الخاصة به والتي من أهمها إعطاء عنوان للنصوص المقروءة، والتنبؤ بالنتائج، وتقديم حلول للمشاكل المطروحة، ما جعل التلاميذ يرتقون في تفكيرهم من مجرد التعرف على الكلام الوارد في النص إلى غاية إسهامهم في ابتكار حلول للمشكلات، فيكون التلميذ قد قام بالربط بين ما تعلمه وبين التجارب التي مر بها، ففي هذا المستوى الذي يعد من المستويات العليا للفهم القرائي يحاول أن يكون فعالا في قراءته من خلال قدرته على معالجة الموضوعات المختلفة، وإيجاد حلول لها، ومن بين الدراسات المقامة التي تدل على دور وأهمية الاستراتيجيات الما وراء المعرفية في تطوير هذا المستوى.

يتضح مما سبق أن الفهم القرائي من المواضيع الهامة الواجب الاهتمام بها وتنميتها لدى المتعلم وبالأخص ما يتعلق بالنصوص. وعلى ضوئها يمكننا الخروج بالاقتراحات التالية:

- إقامة دراسات تتناول مستوى الفهم الإبداعي في الفهم القرائي وتعليمه للتلميذ في المرحلة الابتدائية.
- إعداد اختبارات لقياس المستوى الإبداعي للفهم القرائي.
- إقامة دراسات تتناول معالجة حالات الضعف القرائي المتعلق بالفهم بكل مستوياته.

8. المراجع:

البركاتي، نيفين (2008)، أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست وkwl في التحصيل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة.

حبيب، مجدي (2003)، اتجاهات حديث في تعليم التفكير، الطبعة 1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

الحداد، عبد الكريم (2006)، فعالية استراتيجية قرائية مقترحة في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، مجلة جامعة دمشق، المجلد22، العدد01.

صالح، نجوى (2009)، 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، المجلد4، العدد2.

الصاوي، إسماعيل(2009)، صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتا معرفية، مفاهيم نظرية، تشخيص، برنامج مقترح، ، مصر، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.

العذيقي، ياسين (2009)، فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، جامعة أم القرى، رسالة ماجيستر غير منشورة.

العطوي، سليمة، دراسة الفهم القرائي للنص المكتوب عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، (2014)، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر2، الجزائر.

عرام، ميرفت (2012)، 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.

عريان، سميرة (2003)، فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثر ذلك على اتجاههم نحو التفكير التأملي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد20، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

عشوي، مصطفى، (1994)، مدخل إلى علم النفس المعاصر، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

عطية، محسن(2009)، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

عمرو، منى، الناطور، ميادة (2006)، أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد33، العدد1.

Brin F , et al : Dictionnaire d'orthophonie, Ortho Edition ,France.

Chauveau G, (2011) **: Comment L'Enfant deviant**

lecture :édition RETZ, Paris .FRANCE

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

Sprenger LCh, Casalis S(1996)**:Lire: lecture et écriture, acquisition et trouble du développement ,** P.U.F., France.

Stanke B (2006) **: La compréhension de textes** , Rééducation Orthophonique, N°227, Septembre.