

أثر استخدام استراتيجية الجدول الذاتي KWLH في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى الطلبة الناطقين بغيرها في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

غزالي بن زين الدين
الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور
ghazali@kuis.edu.my

سيتي روسيلاواتي بنت رملن
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية
rosilawati@usim.edu.my

الملخص

هدفت الدراسة إلى التقصي على أثر استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى الطلبة الناطقين بغيرها في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. وللتعرف على هذا الأثر قام الباحثان بدراسة نظرية حول الاستيعاب القرائي في اللغة العربية، وحول استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهاراتها واستراتيجياتها. وقام الباحثان بدراسة شبيهة التجريبي لمناسبتها بطبيعة الدراسة وظروفها، وتكونت عينة الدراسة من (52) طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية. وتم اختيارهم بالطريقة القصدية، وتم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين متساويتين ومنكافئتين: تجريبية وضابطة، حيث طبق على طلبة المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بتصميم دليل المعلم وورقات العمل للطلبة واختبار الاستيعاب القرائي للغة العربية وفق استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH)، كما أعدا اختبارا لقياس مستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته. وأظهرت نتائج الدراسة أن تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي بشكل عام بدرجة عالية. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أوصى الباحثان بضرورة استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) وضرورة إجراء المزيد من الدراسات لاختبار فاعلية هذه الاستراتيجية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH)، الاستيعاب القرائي في اللغة العربية، استراتيجيات القراءة، تعليم القراءة العربية للطلبة الناطقين بغيرها

1- المقدمة

في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي، والتطور المستمر والمتسارع في المعرفة، لم يعد اهتمام التربية والتعليم ينصب على توصيل المعرفة للطلاب، ويجب ألا يكون هذا هو الهدف، لأن كم المعلومات والمعرفة المطروحة هائل، ولا فائدة من حشو عقول الطلبة بها، ولكن لا بد من الاهتمام بهم من حيث مساعدتهم على امتلاك أدوات الفهم والتفكير. وذلك من خلال تنمية مهارة

تعد مهارة القراءة في ضوء النظرية القرائية الحديثة عملية نشطة يتفاعل فيها القارئ مع النص لبناء المعنى. ويعتمد هذا التفاعل على توافر خبرات سابقة متعلقة بالنص لدى القارئ وكذلك على الاستراتيجيات القرائية التي يستخدمها في العملية القرائية، وهذا، جعلت النظرية القرائية متعلما نشطا يوجه مصادره المعرفية للتعلم.

وتنقسم هذه الاستراتيجيات القرائية إلى نوعين، أولها استراتيجيات معرفية يستخدمها القارئ لفهم معاني النص، وثانيها استراتيجيات ما وراء المعرفة التي يضبط فيها القارئ العمليات العقلية المعرفية؛ ويقوم مدى نجاحها في عملية القراءة (Flavel, 1979; Koda, 2005).

وقد أكدت البحوث والدراسات الحديثة في مجال التربية العلمية كدراسة أحمد ونعمة (2015) ودراسة نصار (2015) ودراسة عبد الرحمن وآخرون (2014) أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس، لما لها من دور كبير في التأكيد على إدراك ووعي الطلاب لعمليات تفكيرهم، مما يساعدهم على التخطيط لها والتحكم بها وتقويمها، في حين أن عدم الوعي بها يتركه تحت سيطرتها. والاهتمام باستراتيجيات ما وراء المعرفة يزداد في العقد الأخير منذ القرن الماضي والتي تعني مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم بالذات التي تستعمل قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والاستيعاب والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى (Henson & Eller, 1999). نظرا لدورها الكبير في الاستيعاب القرائي واكتساب المعلومات وتخزينها، أن توظيفها في الصف الدراسي ينسجم مع التوجه الحديث للتربية الذي يركز على تنمية المهارات العقلية العليا (الحارثي، 2007).

فالمتعلم الذي يعتمد على استراتيجيات ما وراء المعرفة يكون على وعي بسلوكياته الخاصة ومدركا لتفكيره عندما يقوم بأداء مهمة معينة، ويمكن أن يستعمل هذا الوعي في السيطرة على ما يفعله والتحكم فيه، والمعلمون يجب أن يساعدوا المتعلمين على أن يتعلموا استراتيجيات ما وراء المعرفة؛ من خلال مساعدة المتعلمين على أن يخططوا ويقوموا بعملية التعلم. واستراتيجيات ما وراء المعرفة تجعل المتعلمين أكثر نشاطا ومن ثم تحسين أدائه. وأكد هاريس، وميلار وميرسار (Harris et. al, 1995) أن هناك ارتباطا موجبا دالا بين درجة وعي المتعلم بما يقوم به ويستخدمه من استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومدى إدراكه واستيعابه للمعلومات. وأشار بولور وآخرون (Boulware et. al., 2007) إلى أن "استيعاب المتعلم لا يتحسن لمجرد قراءة أكبر قدر من نصوص التعلم، بل أن استخدامهم واحدة أو متعددة من استراتيجيات ما وراء المعرفة، فإن ذلك سيطور استيعابهم بشكل واضح". ومما تم تقديمه، يستنتج الباحثان أن لاستراتيجيات ما وراء المعرفة دورا كبيرا في الاستيعاب القرائي عن طريق إسهامها في النظرة في

الفاحصة للأفكار في المادة المقروءة، وأن اعتمادها يجعل المتعلم على وعي بعملياته الذهنية وتركيزه على المهمة المطلوبة منه، فضلا عن ان الاستيعاب القرآني من أكثر المهارات العقلية إرتباطا بالعملية التعليمية.

ويعد الاستيعاب القرآني جوهرًا حقيقيا لعملية القراءة التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى، فالاستيعاب هو ذروة المهارات القرائية وأساس عمليات القراءة جميعها، فالسرعة والبطء في القراءة يتوقف على استيعاب القارئ لما يقرأ (العلوان، 2010) ويختلف الاستيعاب القرآني من شخص لآخر، وهي مجموعة من العمليات الداخلة والشخصية، وتتضمن ثلاثة عناصر، وهي: القارئ والنص القرآني، وسياق القراءة (Thompson, 2007). وعملية الاستيعاب القرآني في أساسها عبارة عن عملية تكوين معان تنشأ عن التكامل بين المعلومات التي يقدمها النص والمعارف الكامنة في خلفية القارئ المعرفية (الوقفى، 1999)؛ أي أن الطريقة التي يفسر بها المتعلم النص، تعتمد على المعرفة السابقة لديه (عمرو وميادة، 2006).

وتؤدي المعرفة والخبرة السابقة للمتعلم دورا بارزا في فهمه للموضوع، وكلما امتلك المتعلم رصيذا من الخبرات الثرية، استطاع أن يربط بين ما يقرأه وبين ما لديه من خبرات ترتبط بهذا الموضوع، أي أن عملية القراءة تتضمن أمرين، هما: المعاني التي يقصدها الكاتب وتفسير القارئ لهذه المعاني في ضوء ما لديه من خبرات ومعارف سابقة (عبد الباري، 2010). فالمتعلم هنا يحدد هدفه في القراءة عن طريق طرح عدد من الأسئلة على نفسه، ومن ثم يقرأ النص ويقيم استيعابه له عن طريق مدى نجاحه في الإجابة عن أسئلته (عمرو وميادة، 2006). ومن العرض السابق، يستنتج الباحثان أن للمعرفة السابقة دورا مهما في الاستيعاب القرآني، وأن تشكيل المخططات العقلية للقارئ (المتعلم) تنشأ من تفاعل الخبرات السابقة مع خبرات النص الجديدة، فأغلب المتعلمين لديهم معارف وخبرات سابقة عن الموضوعات المختلفة وعلى المعلم أن يختار الاستراتيجية الملائمة التي تؤدي إلى تفعيل وتنشيطها.

لقد تعددت مستويات الاستيعاب القرآني بتعدد الباحثين، فقد سعى كثير من الباحثين والمتخصصين والتربويين إلى تصنيفه إلى مهارات ومستويات لتسهيل تعليمه للطلبة، فتعد هذه التصنيفات لايعني الفصل بين مستويات الاستيعاب القرآني بل لزيادة قدرة القارئ على الوعي والإدراك وفهم الأفكار سواء أكانت مصرحا بها في النص المقروء أو غير مصرح بها (مجاور، 2000).

لقد صنف سميث (Smith, 1979) الاستيعاب القرآني إلى مستويان هما: المستوى الحرفي ويشير إلى تذكر الأحداث والأفكار والإحصائيات الواردة في النص، والمستوى الاستنتاجي ويشير إلى القدرة على الاستنتاج، والتنبؤ، وتكوين الآراء واستنتاج الأفكار الثانوية، واختيار عنوان مناسب للنص، ومعرفة معاني المفردات،

ومعرفة الأسباب والنتائج، ومعرفة هدف الكاتب، والقدرة على رسم نهاية للقصص، واستنتاج الكلمات المحذوفة.

وصنفته روبرت (Robert, 1984) إلى ثلاث مستويات هي: المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى الناقد. ويشير المستوى الحرفي إلى قدرة القارئ على استيعاب ما طرحه الكاتب في النص المقروء، ويتم التركيز في هذا المستوى على البنية السطحية، ومن مهاراته: تعرف التفاصيل، والقدرة على تحديد الأفكار الرئيسية، وتتبع تسلسل الأحداث الواردة في النص المقروء. أما المستوى الاستنتاجي فإنه يشير إلى قدرة القارئ على الدخول إلى أعماق النص المقروء لاستخلاص المعنى غير المصرح بها بشكل مباشر وتحديد المعاني العميقة، ويمثل هذا المستوى قراءة ما بين السطور، ومن مهاراته: التنبؤ بالنتائج بناء على المقدمات المعروضة في النص المقروء، والقدرة على التفسير الرمزي والمجازي للغة، وتحديد المقارنات أو التضاد، والسبب والنتيجة، والقدرة على تحديد سمات بعض الشخصيات الواردة في النص المقروء. ويشير المستوى الناقد إلى قدرة القارئ على الحكم على الأفكار والمعلومات الواردة في النص المقروء، واستجابته لهذه الأفكار سواء أكان بالقبول أم لرفض، ومن مهاراته: القدرة على التمييز بين الحقيقة والخيال، وبين الحقيقة والرأي، وتحديد القيمة.

وصنف ثامسون (Thompson, 2000) إلى أربعة مستويات هي: المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى التقويمي، والمستوى الناقد. أما المستوى الحرفي فإنه يتضمن ذكر الحقائق وتحديد التفاصيل، التسلسل والتتابع، وبيان معاني الكلمات الواردة في النص المقروء، والقدرة على التنبؤ. أما المستوى التقويمي فإنه يتضمن القدرة على الحكم على النص المقروء، وقبول أمر ما أو رفضه. ويتضمن المستوى الناقد القدرة على التمييز بين الحقيقة والرأي، وإدراك القارئ منطقية الأفكار المطروحة، وتمييز الصيغ والعبارات الأدبية، والقدرة على تحديد العاطفة التي سيطرت على الكاتب، وتحديد وجهات النظر الواردة في النص المقروء.

وأما حبيب الله (2009) فقد صنّف مستويات الاستيعاب القرائي في ثلاثة مستويات ذات شكل هرمي، وكل مستوى يعتمد على المستويات السابقة، وهذه المستويات هي:

1. المستوى الحرفي، ويتضمن قراءة السطور، والاستيعاب المباشر للمفردات وأفكار والحقائق ومعرفة الفكرة المحورية المصرّح بها، وبعبارة أخرى معرفة ماذا قال الكاتب؟
2. المستوى التفسيري، ويتضمن قراءة ما بين السطور، حيث يستخلص النتائج ويتنبأ بالأحداث في ضوء مكونات النص، ويستنتج الأفكار التي لم يصرح

بها الكاتب، ويكتشف العلاقات، ويحلل الشخصيات، تعميمات، وبعبارة أخرى معرفة ماذا قصد الكاتب؟

3. المستوى التطبيقي، ويتضمن قراءة ما وراء السطور، وفي هذا المستوى يستفيد القارئ من المادة المقروءة في حل مشاكله، وتعديل سلوكه، وقد يقبل أو يعارض أو ينتقد النص، ويقدم حلولاً أخرى.

ويتضح مما سبق تعدد التصنيفات الخاصة بالاستيعاب القرائي من حيث عدد مستوياتها وتصنيفاتها ومسمياته، وعلى الرغم من ذلك أنها تتشابه في المضمون؛ فجميعها تنظر للاستيعاب القرائي على أنه تذكر للمعارف والحقائق والأفكار الواردة في النص المقروء، واستنتاج الأفكار الجزئية والتفاصيل المصرح بها والضمنية منها.

وفي ضوء تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية بماليزيا تعتبر مهارة القراءة من أهم المهارات لاكتسابها لدى الطلبة الماليزيين الناطقين بغير العربية (Nik Yusof, 1998) وهذا لأسباب متعددة تعود إلى هدف تعليم وتعلم اللغة العربية في ماليزيا للأغراض الدينية (Ismail, 1993) وكثير من النصوص في الدراسات الإسلامية الهامة الموجودة في ماليزيا ما زالت مكتوبة في اللغة العربية (Raja Musa et. al., 1999). لذا يبدو أن اكتساب مهارة القراءة مهم لمن يهتم بالدراسات الإسلامية واللغة العربية.

ولاحظ الباحثان من الدراسات المتعلقة بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة في المرحلة الجامعية بماليزيا أن هناك ضعفا في استيعاب القرائي لدى الطلبة (Abdul Sattar, 2000) وهم غير مستعدين بمتطلبات القراءة التي تنبثق من تقصيرهم في معرفة استراتيجيات القراءة وقلة ضوابط ما وراء المعرفة خاصة في المرحلة الجامعية (Sheorey & Mokhtari, 2001). ومن الأسباب الأخرى أنهم لم يمتلكوا المعرفة الكافية بالمفاهيم اللازمة للتعلم الأمثل التي تسهل عليهم استخدام المهارات القرائية (Paris, 1990)، وأغلبهم ينتهون من قراءة النص في معظم الأوقات من دون استيعابه (Haris & Hodges, 1995).

وفي الواقع أن الطلبة الماليزيين الناطقين بغير العربية يواجهون مشكلات حينما يقرؤون النصوص باللغة العربية. وهذه المشكلات يسجلها بعض الباحثين مثل اتجاههم السلبي نحو مهارة القراءة العربية (Mustafa, 2006)، وتدني مستوى الفهم القرائي في النصوص العربية (Raja Musa et. al., 1999; Abdul Sattar, 2000; Abdullah, 2006) وقلة الوعي وعدم استخدام استراتيجيات الفهم المقروء في أثناء قراءتهم النصوص العربية (Hussin, 2003؛ مصطفى، 2009؛ مصطفى، 2011).

ومن هنا كانت الحاجة إلى استخدام استراتيجيات متنوعة لتنمية مهارة القراءة، وزيادة وعي القارئ بالمادة المقروءة والتفاعل معها مطلوبة لأن طريقة تدريس القراءة بوضعها الحالي غير كافية لتحسين مستوى الطلاب في القراءة وتنمية مهاراتها لديهم خاصة في المرحلة الجامعية (جلهوم، 2008). ومن الاستراتيجيات التي تحظى باهتمام الباحثين في مجال تنمية الاستيعاب القرائي هي استراتيجيات وراء المعرفة التي تشير إلى وعي القارئ بذاته، ووعيه بما يقوم به من عمليات معرفية في أثناء القراءة، مما يترتب عليه مراقبة تلك العمليات وتنظيمها لتحقيق أهدافه من القراءة.

وهناك العديد من الاستراتيجيات التي تنمي عمليات ما وراء المعرفة، والتي تساعد المتعلم على التعلم والتأمل فيما يتعلمه، وقد أشار بهلول (2004) إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تضم (31) استراتيجية مختلفة، وأن استراتيجية الجدول الذاتي K.W.L.H (أعرف-أريد أن أتعلم-تعلمت- كيف تعلمت) هي إحداهما، وهي استراتيجية للقراءة تنفع للتعليم الاستيعاب الذي هو أحد شروط القراءة الجيدة (سليمان وآخرون، 2003: 83). ولها دور في تنشيط معارف المتعلم السابقة، وهي تقوم على التعلم المعرفي فيكون فيها المتعلم نشطا ومكتشفا لما لديه من خبرات، فهي تقود بنفسها إلى بناء الخلفية المعرفية، ووضع أغراض للقراءة (قطامي، 2013: 204-207).

فضلا عن أنها تؤدي دورا مهما في عملية التعلم عن طريق ربط معلومات المتعلمين السابقة مع المعلومات الجديدة، واشتراك المتعلمين بعضهم مع بعض تعاونا في تبادل المعلومات التي يعرفونها عن الموضوع، كما تمكنهم من وضع أهدافهم للتعلم وتنمي ضبطهم ومراقبتهم لها (العليان، 2005: 185). ويرى الباحثان أن هذه الاستراتيجية تنشيط المعلومات السابقة التي يعرفونها المتعلمين، وعن طريقها يحددون المعلومات التي يريدون أن يعرفوها عن الموضوع، وهي بذلك تساعد على تنظيم المعلومات الجديدة التي يبصرون عنها ولم يعرفونها من قبل. وتأسيسا على ما سبق، شعر الباحثان أنه من المناسب لإجراء الدراسة الحالية والتي يقترحان فيها استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة الناطقين بغير العربية في المرحلة الجامعية في ماليزيا خاصة في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.

2- مشكلة الدراسة

وأكدت بعض الدراسات التي أجريت في ماليزيا عن هذه القضية ونتائجها أن هناك درجة منخفضة لدى الطلبة في وعي استراتيجيات تعلم اللغة (كاما، 2007؛ مصطفى، 2011؛ Rouyan, 2004)، وكشفت أيضا أن عدد استراتيجيات مألوفة لدى الطلبة قليلة جدا (Mat Teh, 2009)، ويوجد بعض الطلبة يدركون

الاستراتيجيات بشكلها غير تامة ولا يستطيعون أن يطبقوها في تعلمهم خاصة في مهارة القراءة (مصطفى، 2011).

وهذه الظاهرة كما أكد بعض الباحثين صادرة من التعلم المتمركز حول المعلمين وكذلك اهتمامهم في تعلم القواعد اللغوية أكثر من جوانب أخرى. هذا بالإضافة إلى أن المعلمين لا يزودون متعلميهم بالاستراتيجيات المهمة أثناء قراءتهم وكذلك لا يزودون بتغذية راجعة إيجابية تساعدهم على مراقبة تعلمهم وضبطهم بهدف بناء تعلمهم بأنفسهم (Butler et. al, 1995).

وهذا يدعو إلى استخدام استراتيجيات تعليم الجديدة التي تثير دوافع الطلبة وتشبع حاجاتهم المختلفة لتحسين الاستيعاب القرائي للنصوص. ومن هنا كانت الحاجة إلى استراتيجية جديدة مثل استراتيجيات ما وراء المعرفة تساعد معلمي اللغة العربية على التخلص من الطريقة التقليدية إلى طريقة تعمل على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي بدلا من الحفظ والاستظهار. ومن هنا تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي :

ما أثر استخدام استراتيجية KWLH في تحسين الاستيعاب القرائي على المستويات الثلاث (الحرفي والتفسيري والتطبيقي) في اللغة العربية لدى الطلبة الناطقين بغيرها في السنة الأولى الجامعية في ماليزيا؟
ويتفرع من هذا السؤال السؤالان التاليان:

- 1- هل يوجد اختلاف بين متوسط درجات طلبة السنة الأولى في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي في اللغة العربية تعزى إلى استراتيجية التدريس (استراتيجية KWLH والطريقة الاعتيادية)؟
- 2- هل يوجد اختلاف بين متوسط درجات طلبة السنة الأولى في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي في اللغة العربية تعزى إلى المستويات الثلاث للاستيعاب القرائي (الحرفي والتفسيري والتطبيقي)؟

3- فرضيات الدراسة

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0,05$) بين متوسط درجات طلبة السنة الأولى في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي في اللغة العربية تعزى إلى استراتيجية التدريس (استراتيجية KWLH والطريقة الاعتيادية).
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0,05$) بين متوسط درجات طلبة السنة الأولى في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية في اختبار الاستيعاب

القرائي البعدي في اللغة العربية تعزى إلى المستويات الثلاث للاستيعاب
القرائي (الحرفي والتفسيري والتطبيقي).

4- هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية KWLH في تحسين الاستيعاب
القرائي وأثرها على المستويات الثلاث (الحرفي والتفسيري والتطبيقي) في اللغة
العربية لدى الطلبة السنة الأولى في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.

5- أهمية الدراسة

تتبع أهمية هذه الدراسة مما يلي:

- 1- توجيه اهتمام التربويين والمعلمين إلى إبراز الاتجاهات الحديثة في تعليم
مهارة القراءة في اللغة العربية التي يجب إدراكها والوعي بها ووضعها في
الاعتبار عند تصميم البرنامج التدريسي للطلبة الناطقين بغيرها.
- 2- تساعد مخططي المساقات الدراسية في مراعاة استراتيجية ما وراء المعرفة
في أثناء بنائها، من حيث محتواها وأنشطتها ووسائل تقويمها بطريقة تنمي
قدرة المتعلمين في مهارات التفكير وإيجاد متعلمين ذوي كفاءة في التعامل
مع المواقف التعليمية وأداء المهام التعليمية.
- 3- انسجام أهداف هذه الدراسة مع خطط التطوير التربوي في جامعة العلوم
الإسلامية الماليزية التي تدعو إلى تنمية التفكير، والتركيز على المهارات
الذهنية العليا التي لا يمكن تحقيقها دون ممارسة الطلبة سلوكيات القارئ
الاستراتيجي.
- 4- ندرة الدراسات لطلبة الناطقين بغير العربية خاصة في ماليزيا التي تناولت
استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي التي قد
تسد جزءا من الفراغ البحثي في هذا المجال.

6- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

أولا : استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH): عرفها زانج (Zhang, 2010)
"قطعة تعليمية تطور القراءة الفعالة للنصوص التفسيرية أو الإيضاحية وذلك من
خلال تفعيل الخلفية المعرفية للطلاب. وهي تقدم بناءً تركيبيا من أجل استذكار كل
ما يعرفه الطالب عن الموضوع، وملاحظة ما هو الشيء الذي يريد معرفته ووضع
قائمة وتسجيل كل ما تعلمه". (Zhang, 2010 : 78)

التعريف الإجرائي : " استراتيجية تعلم للاستيعاب القرائي لمادة اللغة العربية
الأولى في الجامعة تهدف إلى تنشيط المعرفة السابقة وبناء المعنى عن طريق إنشاء
جدول بأربعة حقول من قبل الطلبة (عينة الدراسة)، وتتألف من عدد الخطوات

المنظمة والمرتبة والمتمثلة في الحقل (K) للدلالة على كلمة (Know)، وفيه يسجل الطلبة قبل قراءة الموضوع. ويبدأ بها السؤال ماذا نعرف حول 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، والحقل (W) للدلالة على كلمة (Want) التي يبدأ بها السؤال ماذا نريد أن نعرف أو ماذا نريد أن نحصل؟ الذي يرشد الطلبة إلى تحديد ما يريدون تعلمه وتحصيله من خلال هذا الموضوع أو ما يريدون البحث عنه واكتشافه، وفي مرحلة ما بعد القراءة وما بعد إنتهاء الدرس يسجل المعلومات في الحقل (L) للدلالة على كلمة (Learn) التي يبدأ به السؤال ماذا تعلمنا؟ الذي يريد من الطلبة تقويم ما تعلموه من الموضوع ومدى استفادتهم منه، وهي تهدف إلى تصحيح المعتقدات الخاطئة لدى الطلبة وإكسابهم المفاهيم العلمية الصحيحة من خلال موازنة ما تم تعلمه بما كانوا يعتقدونه سابقاً، وهي بهذا تسهم في تنظيم التفكير وتلخيصه، أما الحقل (H) الذي يدل على كلمة (How) فيهدف إلى مساعدة المتعلم في الحصول على مزيد من التعلم والاكتشاف والبحث من مصادر أخرى تنمي معلوماته وتعمق خبراته عن الموضوع، والإجابة عن الأسئلة التي لم يتم الإجابة عنها في الحقل (W).

ثانياً : الاستيعاب القرائي: عرّفته الباحثان بأنه عملية عقلية معرفية يقوم بها القارئ من متعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها نتيجة التفاعل بين خبراته السابقة وما تتضمنه موضوعات النص المكتوب باللغة العربية من إشارات ورموز مكتوبة لإدراك ما تتضمنه المادة المقروءة من معاني والقدرة على تحديد الفكرة الرئيسة والأفكار المدعمة لها والاستنتاج وربط السبب بالنتيجة وتكوين رأي حول المقروء ومعرفة التفاصيل للتمكن من فهم المادة المقروءة. وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي حصلها الطلبة في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي المعد لهذا الغرض.

7- حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

1- الحدود البشرية : اقتصرت الدراسة الحالية على الطلبة الناطقين بغير

العربية في السنة الأولى الذين يدرسون مادة اللغة العربية الأولى ورقم مساقها (BBA 1012) في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.

2- الحدود المكانية : اقتصرت الدراسة الحالية على جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.

3- الحدود الزمنية : طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2016/2015.

4- الحدود الموضوعية : اقتصرت الدراسة الحالية على إعادة استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH)، وأما محتوى البرنامج تؤخذ من بعض

الوحدات في الدروس الواردة في كتاب اللغة العربية الأولى للتحقق من تنفيذها.

- مستويات الاستيعاب القرائي الثلاثة (الحرفي والاستنتاجي والتطبيقي)

5- اعتمد تعميم نتائج هذه الدراسة بناء على أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية ومدى صدقها وثباتها.

الإطار النظري

استراتيجية **K.W.L** وتطورها : هي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، ويرى البعض أنها تتبع النظرية البنائية التي تفترض أن المعنى يبني عن طريق المتعلم بالتفاعل بين المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة الموجودة في الذاكرة وكلاهما يعتمد على أهمية الخبرات والمعلومات السابقة عند المتعلم، فهي ظهرت عام 1980م على يد "جراهم ديتيك" Graham W. Dettick " كاستراتيجية للتعلم النشط، حيث قدم مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية القائمة على البنائية التي ترجع أصولها إلى عالم النفس بياجيه "Piaget" (1964) وسماها استراتيجية تكوين المعرفة، ثم جعلها ماسون "Mason" (1982) جزءاً من أنموذجه لحل المشكلات (حافظ، 2008: 194). وبالرغم من قدم تاريخ النظرية البنائية التي استمدت منها هذه الاستراتيجية إلا أنها تعد أحدث ما عرف من نظريات في التدريس، إذ تحول التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم الطالب، مثل: متغيرات المعلم، والمدرسة، والمنهج، والأقران، وغير ذلك من العوامل، لنتجه هذا التركيز إلى العوامل الداخلية تؤثر في هذا التعلم (عبد الباري، 2010: 215-216)

وتهدف استراتيجية KWL التي تنسب كمعرفة المتعلم السابقة وجعلها نقطة إرتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة التي يتعلمها (إبراهيم، 2005: 142). وهذه الاستراتيجية هي في الحقيقة حسب رأي دونا أوغل () أنودج لتنشيط التفكير أثناء القراءة (الزهراني، 2011: 12). ويدل الحرف (K) على كلمة (Know) ماذا أعرف من الموضوع؟ تهدف إلى مساعدة المتعلم بتذكر ما يعرفه حول الموضوع، والحرف (W) يدل على كلمة (Want) ماذا أريد أن أعرف؟ تهدف إلى مساعدة المتعلم كي يقرر ما يريده، والحرف (L) يدل على كلمة (Learn) ماذا تعلمت؟ تهدف إلى مساعدة المتعلم كي يميز ما تعلمه (NCREl, 1995: 21).

وبسبب التطور الذي طرأ عليها، والاستخدام الواسع لها، أصبحت استراتيجية، فقد قامت دونا أوغل (Donna Ogle) في الكلية الوطنية للتعليم في إيفن ستون (Evanston) في الولايات المتحدة الأمريكية ضمن برنامج التخرج للقراءة وفنون اللغة بتطوير تلك الاستراتيجية ووضعها في صورتها النهائية (Ogle, 1986) التي هي عليها الآن، ويندرج ضمن هذا الأنموذج تطوير القراءة النشطة للنصوص المفسرة لمساعدة المتعلمين في تفعيل وتطبيق معرفتهم السابقة

من أجل فهم النصوص وتوظيفها بشكل ينسجم مع البناء المعرفي للمتعلم (رزوقي وسهي، 2014: 273)،

وفي عام 1987، قامت دونا أوغل وإيلين كار (Donna Ogle & Eileen Carr) بتطوير هذه الاستراتيجية لتكون (KWL. Plus) وذلك بإضافتين مهمتين إليها من أجل تطوير تفكير الطلاب (Carr & Ogle, 1987)، وهذا التطوير تمثل في التخطيط بوساطة خريطة المفاهيم، وتلخيص المعلومات (الزهراني، 2011: 12-13)، ثم قدم المركز الإقليمي الشمالي للتعليم (NRCel, 1995) أنموذجا فعالا للتفكير النشط في أثناء التعلم وتنمية مهارات الفهم في استراتيجية (KWLH) إذ يدل الحرف (H) على المرحلة الرابعة التي أضيفت إلى المراحل الثلاث (KWL) والتي تعني كيف يمكن أن نتعلم المزيد عن الموضوع؟ (How ca I learn more?) وفيه يكتب المتعلم أسئلة إضافية يبحث عن إجاباتها فيما بعد، ومن ثم تستمر عملية التعلم. في هذا البحث يتم اختيار استراتيجية (KWLH) لأنها ترى أن العمود (H) والذي يعني كيف يمكنني معرفة المزيد؟ يوجه المتعلم إلى أفضل المصادر التي تساعد في زيادة المعرفة لديه، وهو بذلك يوسع آفاق تطوير المعلومات والأسئلة التي لم يستطيع الإجابة عنها في المرحلة الثانية مما يساهم في تركيز التعلم واستمراره وربما يحسن تحصيله ويعمق استيعابه للموضوع.

8- خطوات استراتيجية K.W.L.H.

وفي أثناء مراجعة الأدبيات التربوية التي اهتمت باستراتيجية بأنواعها المختلفة وجد أن خطوات الاستراتيجية ومراحلها مستعرضة بشكل متداخل مع بعضها البعض. فضلا عن أن دور المعلم ودور المتعلم كان مستعرضا بشكل عام أيضا، لذلك يعرض الباحثان مراحل هذه الخطوات في كل مرحلة من هذه المراحل:

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

- العمود (K) ماذا تعرف...؟: وهي خطوة استطلاعية فيها يستدعي المتعلمون ما لديهم من معلومات وخبرات مسبقة عن الموضوع القرائي للاستفادة منها في فهم المعلومات التي يتضمنها النص، لذلك فإن المتعلم في هذه المرحلة ينشط معرفته ويسترجع أفكاره التي تعلمها والبيانات والمعلومات التي مرت به ولها صلة بالموضوع الجديد. ويمكن أن يكون ذلك بشكل مجموعات صغيرة، وعن طريق العصف الذهني للكلمات والمصطلحات والمفاهيم المرتبطة بالموضوع، ويقوم المتعلمون بتسجيل هذه الأفكار في العمود (K)، ويمكن تشجيع المتعلم على طرح الأفكار المتعلقة بالمعلومات السابقة حول الموضوع (قطامي، 2013: 304).
- العمود (W) ماذا تريد أن تعرف؟: فيه يبحث المتعلم عما يريد تعلمه واكتشافه في الموضوع، الأمر الذي يفتضي إثارة المتعلم وتنشيط دوافعه

نحو البحث في الموضوع عما يريد التوصل إليه، وتعد هذه المرحلة الخطوة الثانية من مرحلة ما قبل القراءة، وفيها يحدد المتعلم أهداف القراءة يصوغها في صورة أسئلة تحتاج إلى إجابات ويسجل هذه الأسئلة في العمود (W).

2- **المرحلة الثانية:** مرحلة أثناء القراءة: وفي هذه المرحلة ينتقل المتعلم من مرحلة ما قبل القراءة إلى مرحلة القراءة، فيها يقرأ المتعلمون النص قراءة صامتة، باحثين عن إجابات للأسئلة التي تم تحديدها في المرحلة الثانية وكتبت في الحقل الثاني من الجدول (W)، ثم يناقش المعلم، المتعلمون في النص وما هي العمود الأول والثاني (الجليدي، 2009: 55).

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

- **العمود (L) ماذا تعلمت؟:** في هذا العمود يسأل المتعلم نفسه، ماذا تعلمت...؟ فيجيب عن هذا السؤال ذاتيا بكتابة الإجابات في هذا الحقل من الجدول المذكور، مع تأكيد المعلم عن المعلومات الجديدة المرتبطة بالمعلومات السابقة، فضلا عن الإجابة عن الأسئلة في العمود الثاني (W) مع كتابة أي شيء وجدوه ممتعا في النص المقروء (قطامي، 2013: 335) أي من المحتمل أن يتجاوز ما تعلمه المتعلم حدود إجابات الأسئلة التي تم تثبيتها في العمود (W)، بمعنى يحصلون على معلومات إضافية. ويمكن عمل العمود (L) نشاطا منزليا.

- **العمود (H) كيف أعرف المزيد..؟:** في هذه المرحلة يضع المتعلم أسئلة جديدة تتطلب مزيدا من البحث لغرض الاستزادة من المعلومات، لا سيما أن المتعلمين بعد قراءة الموضوع يمكن أن تستجد في أذهانهم أسئلة أخرى لم تكن مطروحة قبل القراءة، وهذا يعني أن التعلم سيكون عملية مستمرة لا تتوقف عند حد معين (رزوقي وسهى، 2014: 308).

9- الاستيعاب القرآني

يعد الاستيعاب، عملية استراتيجية تمكن من استخلاص المعنى من النص المكتوب. وهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة (شحاته وزينب، 2003: 232). ويحدث الاستيعاب عندما يتفاعل المتعلم مع مصادر مختلفة، مثل الملاحظة الحسية المباشرة للظواهر التي يصادفها والتي ترتبط بالخبرة، أو قراءة شيء عنها، أو مشاهدة أشكال توضيحية، أو الاشتراك في المناقشة تلك الخبرة، أو الاستماع إلى محاضرة، أو مشاهدة فيلم يعرض بعض الملامح المرتبطة بتلك الخبرة (قطامي، 2004: 26). وعندما يتمكن المتعلم من كشف الأسئلة الموجودة ضمنا في المادة المقروءة، يستطيع بما لديه من قدرة عقلية، نقد وتحليل ما يقرأ، وعندئذ يمكنه من استيعاب المقروء (مصطفى، 2008: 93).

وقد صنف بلوم الاستيعاب إلى مجموعة من العمليات، هي: التعليل وتعني محاولة إقناع القارئ نفسه بالأفكار التي قرأها في النص، وحل المشكلة وهو محاولة القارئ إيجاد حلول للتساؤلات التي تظهر أثناء القراءة، وأما تشكيل المفهوم فهو العمليات الذهنية التي يقوم بها القارئ إضفاء معنى على النص المقروء بما يتفق وطبيعة المعلومات الواردة في النص من جهة، والخلفية المعفية للقارئ، وخبرته بالخصائص الأسلوبية للكاتب من جهة أخرى (عبد الباري، 2009: 7).

مستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته.

لقد تعددت مستويات الاستيعاب القرائي بتعدد الباحثين، فقد سعى كثير من الباحثين والمتخصصين والتربويين إلى تصنيفه إلى مهارات ومستويات لتسهيل تعليمه للطلبة، فتعددت هذه التصنيفات ليعني الفصل بين مستويات الاستيعاب القرائي بل لزيادة قدرة القارئ على الوعي والإدراك وفهم الأفكار سواء أكانت مصرحا بها في النص المقروء أو غير مصرح بها (مجاور، 2000).

لقد صنف سميث (Smith, 1979) الاستيعاب القرائي إلى مستويان هما: المستوى الحرفي ويشير إلى تذكر الأحداث والأفكار والإحصائيات الواردة في النص، والمستوى الاستنتاجي ويشير إلى القدرة على الاستنتاج، والتنبؤ، وتكوين الآراء واستنتاج الأفكار الثانوية، واختيار عنوان مناسب للنص، ومعرفة معاني المفردات، ومعرفة الأسباب والنتائج، ومعرفة هدف الكاتب، والقدرة على رسم نهاية للقصص، واستنتاج الكلمات المحذوفة.

وصنفته روبرت (Robert, 1984) إلى ثلاث مستويات هي: المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى الناقد. ويشير المستوى الحرفي إلى قدرة القارئ على استيعاب ما طرحه الكاتب في النص المقروء، ويتم التركيز في هذا المستوى على البنية السطحية، ومن مهاراته: تعرف التفاصيل، والقدرة على تحديد الأفكار الرئيسية، وتتبع تسلسل الأحداث الواردة في النص المقروء. أما المستوى الاستنتاجي فإنه يشير إلى قدرة القارئ على الدخول إلى أعماق النص المقروء لاستخلاص المعنى غير المصرح بها بشكل مباشر وتحديد المعاني العميقة، ويمثل هذا المستوى قراءة ما بين السطور، ومن مهاراته: التنبؤ بالنتائج بناء على المقدمات المعروضة في النص المقروء، والقدرة على التفسير الرمزي والمجازي للغة، وتحديد المقارنات أو التضاد، والسبب والنتيجة، والقدرة على تحديد سمات بعض الشخصيات الواردة في النص المقروء. ويشير المستوى الناقد إلى قدرة القارئ على الحكم على الأفكار والمعلومات الواردة في النص المقروء، واستجابته لهذه الأفكار

سواء أكان بالقبول أم لرفض، ومن مهاراته: القدرة على التمييز بين الحقيقة والخيال، وبين الحقيقة والرأي، وتحديد القيمة.

وصنف ثمسون (Thompson, 2000) إلى أربعة مستويات هي: المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى التقويمي، والمستوى الناقد. أما المستوى الحرفي فإنه يتضمن ذكر الحقائق وتحديد التفاصيل، التسلسل والتتابع، وبيان معاني الكلمات الواردة في النص المقروء، والقدرة على التنبؤ. أما المستوى التقويمي فإنه يتضمن القدرة على الحكم على النص المقروء، وقبول أمر ما أو رفضه. ويتضمن المستوى الناقد القدرة على التمييز بين الحقيقة والرأي، وإدراك القارئ منطقية الأفكار المطروحة، وتمييز الصيغ والعبارات الأدبية، والقدرة على تحديد العاطفة التي سيطرت على الكاتب، وتحديد وجهات النظر الواردة في النص المقروء.

وأما حبيب الله (2009) فقد صنّف مستويات الاستيعاب القرائي في ثلاثة مستويات ذات شكل هرمي، وكل مستوى يعتمد على المستويات السابقة، وهذه المستويات هي:

1. المستوى الحرفي، ويتضمن قراءة السّطور، والاستيعاب المباشر للمفردات وأفكار والحقائق ومعرفة الفكرة المحورية المصرّح بها، وبعبارة أخرى معرفة ماذا قال الكاتب؟
2. المستوى التّفسيري، ويتضمن قراءة ما بين السّطور، حيث يستخلص التّناج ويتنبأ بالأحداث في ضوء مكونات النّص، ويستنتج الأفكار التي لم يصرح بها الكاتب، ويكتشف العلاقات، ويحلّل الشخصيات، تعميمات، وبعبارة أخرى معرفة ماذا قصد الكاتب؟
3. المستوى التّطبيقي، ويتضمن قراءة ما وراء السّطور، وفي هذا المستوى يستفيد القارئ من المادة المقروءة في حل مشاكله، وتعديل سلوكه، وقد يقبل أو يعارض أو ينتقد النّص، ويقدم حلولاً أخرى.

ويتضح مما سبق تعدد التصنيفات الخاصة بالاستيعاب القرائي من حيث عدد مستوياتها وتصنيفاتها ومسمياتها، وعلى الرغم من ذلك أنها تتشابه في المضمون؛ فجميعها تنظر للاستيعاب القرائي على أنه تذكّر للمعارف والحقائق والأفكار الواردة في النص المقروء، واستنتاج الأفكار الجزئية والتفاصيل المصرح بها والضمنية منها.

10- الدراسات السابقة.

نفذ أحمد ونعمة (2015) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجيات الجدول الذاتي (KWLH) في مستويات الاستيعاب القرائي في العلوم لطلبات الصف الأول المتوسط وإعداد قائمة مستويات الاستيعاب القرائي لهؤلاء الطالبات في الرصافة الأولى ببغداد. واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من

(31) طالبة للمجموعة التجريبية و(33) طالبة للمجموعة الضابطة، وأعدا اختبار تحصيليا لقياس مستويات الاستيعاب القرائي لهن بناء على القائمة التي بناها الباحثان ولها خمس مستويات: المستوى الحرفي والاستنتاجي والنقدي والوجداني والإبداعي. وتوظف اختبار "ت" في تحليل نتائج الدراسة. وأظهرت النتائج أن هناك فروق دالة عند مستوى (0,05) على المستويين الاستنتاجي والناقد، وأما للمستويات الثلاث الحرفي والتذوقي والإبداعي ففروقها غير دالة على مستوى (0,05).

أما دراسة نصار (2015) فتهدف إلى تعرف على فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) في تنمية فعالية الذات للتعلم والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من 60 طالبا وطالبة من مدرستي جريس ومؤنسة بإدارة أشمون التعليمية وتم تقسيمهم إلى المجموعتين التجريبية والضابطة. وأعد الباحث كل من مقياس الفعالية الذاتية، ومقياس الدافعية للتعلم والاختبار التحصيلي في العلوم وطبقها على العينات. واستخدم اختبار "ت" في تحليل نتائج الدراسة. وأشارت النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المحاور الثلاثة والدرجة الكلية لمقياس الفعالية الذاتية لصالح المجموعة التجريبية. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التجريبية والضابطة في المحاور الأربعة والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة عبد الرحمن وآخرين (2014) هدفت إلى استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) في تنمية مهارات القراءة للغة العربية لدى طلاب الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وتكونت عينة الدراسة من (35) طالبا، واعتمدت أنشطة الاستراتيجية على قراءة النص العربي للقرآن الكريم وكتابة بعض المعلومات عنه بالجدول الذي يوضح مراحل الاستراتيجية ومناقشة الطلاب فيه، واستغرقت الدراسة فصل دراسي، وتم تطبيق استبانة التي تتضمن بعض مهارات القراءة، وأشارت النتائج إلى تحسن طفيف في مهارات قراءة نصوص القرآنوقد أوصى الباحثون بالاهتمام بتنفيذ استراتيجية (KWLH) في مراحل تعليمية سابقة على المرحلة الجامعية.

وحددت دراسة سومارديانو (Sumardiono, 2013) فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) في فهم قراءة النصوص الوصفية باللغة الإنجليزية، وقد اعتمدت الدراسة على قراءة بعض النصوص الوصفية من خلال التواصل عن طريق فيس بوك، وتكونت العينة من (40) طالبا في المرحلة الثانوية بأندونيسيا، وشارك عدد

من معلمي اللغة الإنجليزية بالتواصل مع الطلاب ومناقشتهم في النصوص، واستغرقت الدراسة شهرين، تم فيها التواصل عبر فيس بوك وتقديم الجداول الخاصة بالاستراتيجية، كما اعتمد التقسيم على الإجابة عن بعض الأسئلة وأساليب التقويم الذاتي، وقد أشارت النتائج إلى فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) في تنمية الفهم القرائي للنصوص الوصفية، كما أوصت الدراسة باستخدام الاستراتيجية في التعلم في كافة المواد الدراسية وداخل الحجرات التعليمية.

ودراسة بور (2012) هدفت إلى تعرف أثر استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) في استيعاب طلبة الصف الرابع العلمي للمفاهيم الفيزيائية وإكسابهم مهارات التفكير فوق المعرفية. واقتصرت الدراسة على طلبة الصف الرابع العلمي في المدارس الثانوية في ناحيتي زمار والعياضية/ محافظة نينوي بالعراق للعام الدراسي 2011-2012م. وقد تكونت عينة الدراسة من (107) طالب وطالبة وزعوا إلى الأبع مجموعات، كما تم إعداد اختبارين موضوعيين؛ الأول: يقيس استيعاب المفاهيم الفيزيائية، والثاني: يقيس مهارات التفكير فوق المعرفي. وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استيعاب مجموعات الدراسة للمفاهيم الفيزيائية يعزى لمتغير طريقة التعلم لصالح استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) ووجود فروق دلالة إحصائية في اكتساب مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH).

وأما دراسة الزهراني (2011) فهدف إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية (K.W.L) على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة عند مستويات بلوم المعرفية: (التذكر، الفهم، والتطبيق)، تم اتباع المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (62) طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول المتوسط، (31) طالبا وطالبة لمجموعة التجريبية درست باستخدام استراتيجية (K.W.L)، و(31) طالبا وطالبة لمجموعة الضابطة درست باستخدام الطريقة الاعتيادية. وأعدت الباحثان اختبارا تحصيليا، ودليلا إرشاديا لتدريس الوحدة باستخدام استراتيجية (K.W.L). وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اختبار طلبة مجموعة الضابطة، ومتوسطات درجات اختبار طلبة المجموعة التجريبية في التحصيل البعدي عند كل من مستويات بلوم المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق) وعند الدرجة الكلية للاختبار.

وقد أجرى أحور (Ahour, 2010) دراسة تتلخص في المقارنة بين طريقة القراءة التعاونية والقراءة الفردية باستخدام استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) وأثرهما في كتابة مقال، وتكونت عينة الدراسة من (102) طالب من طلاب الجامعة تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات؛ الأولى: تجريبية تكونت من (41) طالبا، قامت

بقراءة النصوص بطريقة تعاونية موجهة، والثانية: ضابطة تكونت من (40) طالبا، قامت بقراءة النصوص باستخدام استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH)، والثالثة: ضابطة تكونت من (21) طالبا قرأت نصوص بالطريقة الاعتيادية، وتم استخدام اختبار الكتابة وفق مجموعة من المعايير هي: تنظيم المقال وتماسكه، واستخدام المفردات وسلامة اللغة، واستخدام علامات الترقيم، والأخطاء الإملائية، طبق الباحث الاختبار قبليا وبعديا، وقد أشارت نتائج المقارنة بين المجموعات إلى تفوق المجموعتين الأولى والثانية على المجموعة الثالثة.

وأجرى الجليدي (2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة (K.W.L.Plus) في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (66) طالبا في المجموعتين، وتمثلت أدوات البحث في قائمة مهارات التذوق الأدبي واختبار تحصيلي لقياس مهارات التذوق الأدبي. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي لمهارات التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية (K.W.L.Plus).

ويتضح مما تم عرضه من دراسات، أن هناك اهتماما على المستوى العالمي والمحلي على حدٍ سواء باستراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس؛ وذلك لما تظهره هذه الدراسات من آثار إيجابية في التحصيل لدى الطلبة. يجد الباحثان من الدراسات التي تم الاطلاع عليها في هذا المجال أنها قد تناولت أثر استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) في الاستيعاب القرائي والتحصيل لدى طلبة في مستوى الجامعي والمدرسي، وأغلب الدراسة تركز على فعالية هذه الاستراتيجية في مجال اللغة وفي تنمية الاستيعاب القرائي واستراتيجياته ومستوياته ومهاراته.

وقد استخدمت هذه الاستراتيجية كما أشارتها الدراسات السابقة في مجال اللغات ، وبعضها في العلوم. وما تتميز به هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها ستحاول البحث في استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) في الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية وهؤلاء الطلبة الناطقون بغير اللغة العربية.

11- منهج الدراسة

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي وشبه التجريبي بهدف قياس أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. ويعتمد هذا المنهج على تصميم مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، ثم تم تعليم المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH)، بينما تم تعليم

المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وكذلك تم تطبيق أدوات الدراسة على مرحلة قبلية يعني قبل تطبيق الاستراتيجية ومرحلة بعدية ما بعد تطبيقها. ثم حلل الباحثان البيانات إحصائياً للتحقق من فرضيات الدراسة.

12- أفراد الدراسة

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلبة السنة الأولى في الفصل الأول للعام الدراسي 2016/2015 من قسم دراسات اللغات الرئيسية في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية الذين يدرسون مادة اللغة العربية الأولى (BBA 1012)، ويبلغ عددهم (200) طالب وطالبة.

عينة الدراسة: لتطبيق الدراسة تم اختيار مجموعتين من مجتمع الدراسة، واختيار إحدى هاتين المجموعتين بالطريقة العشوائية العنقودية لتمثل المجموعة التجريبية، وعددها (26) طالباً وطالبة، والمجموعة الأخرى ضابطة، وعدد أفرادها (26) طالباً وطالبة.

13- أداة الدراسة

اختبار الاستيعاب القرائي.

ومن أجل إعداده، قد اختار الباحثان نصوصاً قرائياً من خارج نصوص الكتاب الجامعي، ليكون مادة اختبار الاستيعاب القرائي، واعتمد الباحثان نموذج حبيب الله (2009) أساساً لبناء الاختبار يهدف إلى قياس درجة الاستيعاب القرائي لدى عينة الدراسة، واشتمل على (40) فقرة، من نوع الاختبار من متعدد، لكل واحد منها أربعة بدائل واحدة منها صحيحة. وتوزعت هذه الفقرات على مستويات الاستيعاب الثلاث وهي المستوى الحرفي والتفسيري والتطبيقي. ولكي يكون الاختبار جيداً من حيث المضمون " درجات التفكير " اقترح حبيب الله (2009) أن يحتوي على أسئلة من الفهم الحرفي (40%)، ومن الفهم التفسيري (40%)، ومن الفهم التطبيقي (20%) من مجموع عدد الأسئلة، على أن يعكس كل مستويات المهارات المختلفة فيه.

صدق اختبار الاستيعاب القرائي

تم عرض اختبار الاستيعاب القرائي على عشرة محكمين من أساتذة الجامعات المتخصصين في مناهج اللغة العربية وتدرسيها، ومشرفي اللغة العربية ومعلميها ومعلماتها بهدف التحقق من مدى ملاءمة هذه الأداة لما أعدت له. ويجمع المحكمون على ملاءمة النص المقترح في الاختبار لطلبة السنة الأولى لمرحلة البكالوريوس، ويقدمون ملاحظات حول بعض بنود الاختبار. وقام الباحثان بإجراء هذه التعديلات في ضوء ملحوظات المحكمين.

ثبات الاختبار

وتم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من غير أفراد الدراسة لتحقيق من ثبات الأداة، وعدد طلابها (20) طالبا وطالبة، ثم استخدم الباحثان معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل ثبات الاختبار ووجدوا أن معامل الارتباط للمقياس ككل يساوي (0,952) مما يدل على صلاحية الأداء لأغراض هذه الدراسة. و كما تم حساب المعاملات الصعوبة للأسئلة فتراوحت ما بين (0,23 - 0,8)، وتراوحت درجة التمييز بين (0,43-0,85).

14- إجراءات الدراسة

- 1- الإطلاع على الأدبيات والدراسات التي تتعلق بمتغيرات الدراسة للاستفادة منها في اعداد الإطار النظري للبحث.
- 2- تحديد مستوى الاستيعاب القرائي ومهاراتها المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وذلك عن طريق دراسة:
 - الدراسات والبحوث والمجلات السابقة التي تمت في هذا المجال.
 - كتب تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعة.
 - أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعة.وبعد توصل إلى مهارات الاستيعاب القرائي المناسبة لمستويات الاستيعاب القرائي في هذه الدراسة، تم وضعها في قائمة، وعرضت على مجموعة من الخبراء والمحكمين لإبداء آرائهم حول مدى مناسبتها لطلبة الناطقين بغير العربية في المرحلة الجامعة، وقد تم تعديلها في ضوء هذه الآراء والملاحظات وإعداد الصورة النهائية لها.
- 3- قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة المتمثلة باختبار الاستيعاب القرائي، وتم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدقه، وعدلت في ضوء ملاحظات المحكمين.
- 4- اختيار عينة الدراسة والتي هي عبارة عن الطلبة السنة الأولى الذين يدرسون مادة اللغة العربية الأولى في مرحلة البكالوريوس في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.
- 5- أخذ الموافقات الرسمية اللازمة بعد تحديد أفراد عينة الدراسة.
- 6- تطبيق أداة الدراسة المتمثلة في اختبار الاستيعاب القرائي في مادة اللغة العربية الأولى تطبيقاً قليلاً على أفراد عينة الدراسة.
- 7- توزيع أفراد عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية، وتم تدريس مهارة القراءة باستخدام استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH)، ومن قبل المعلمة الواحدة وقد تم تدريسها على المادة التعليمية باستخدام استراتيجيات الجدول الذاتي (KWLH)، ومجموعة أخرى الضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية.

- 8- تم تطبيق وتدريس حصص الصفية على استخدام الطلبة هذه الاستراتيجيات من خلال تقديم نموذج عملي منه لتوضيح كل خطوة من خطوات هذه الاستراتيجية لمدة 8 أسابيع.
- 9- بعد الانتهاء من تطبيق وتدريس، تم تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي تطبيقاً بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- 10- رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً وتفسيرها.
- 11- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.

15- متغيرات الدراسة

- يشمل التصميم المتغيرات الآتية:
المتغير المستقل ويتضمن استراتيجية التدريس وله فئتان :
(1) استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH).
(2) الطريقة الاعتيادية.
المتغير التابع ويتضمن: (1) تحصيل الطلبة في الاستيعاب القرائي.

16- تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

اتبعت الدراسة الحالية من التصاميم شبه التجريبية، وتصميم قبلي- بعدي لمجموعتين غير متكافئتين، حيث تم تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة على المجموعة التجريبية، وفي المقابل درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم، وبلغت الرموز يمكن تمثيل التصميم الخاص بهذه الدراسة على النحو الآتي:

EG: O₁ X O₂

CG: O₁ O₂

حيث إن:

EG: المجموعة التجريبية.

CG: المجموعة الضابطة.

O₁: الاختبار الاستيعاب القرائي القبلي

O₂: الاختبار الاستيعاب القرائي البعدي

X: استراتيجيات ما وراء المعرفة.

17- المعالجة الإحصائية

استخدمت الاحصائيات الآتية لمعالجة بيانات هذه الدراسة: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المصاحب لإزالة أثر أية فروقات بين مجموعتي الدراسة قبل إجرائها.

18- عرض النتائج

اختبار فرضية الدراسة الأولى ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة السنة الأولى في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي في اللغة العربية تعزى إلى استراتيجية التدريس (استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) والطريقة الاعتيادية) بعد ضبط التحصيل القبلي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية فقد تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لتحديد ما إذا كان هناك فروق في نتائج الاختبار البعدي بين طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات الاستيعاب القرائي، والجدولان (1 و 2) يوضحان ذلك:

جدول (1)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لتحديد الفروق بين طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي في الاستيعاب القرائي

مربع إيتا	مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0,50 2	0,00 0	2 24,724	450,28 9	2	900,578 ^a	النموذج المعدل
0,46 4	0,00 0	42,442	772,97 2	1	772,972	التقاطع
0,15 9	0,00 4	9,297	169,32 8	1	169,328	المتغير المصاد ب
0,43 1	0,00 0	37,169	676,92 5	1	676,925	الأثر التجريبي
			18,212	49	892,403	الخطأ
				52	23687,00 0	المجموع
				51	1792,981	المجموع المعدل

a. R Squared = .502 (Adjusted R Squared = .482)

ويتضح من الجدول (1) أن قيمة (ف) بلغت (37,169) في التحصيل البعدي لمستوى الاستيعاب القرائي، وهي دالة إحصائية عند مستوى (0,05) حيث بلغ مستوى الدلالة (0,00)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات التحصيل البعدي في الاستيعاب القرائي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وتعزى تلك الفروق إلى العامل التجريبي المتمثل في استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH).

وفقا لذلك فإن هذه النتيجة تقود إلى رفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وقبول الفرضية البديلة المؤكدة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط التحصيل بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاستيعاب القرائي، بعد ضبط التحصيل القبلي لصالح المجموعة التجريبية كما أشاره الجدول (2).

هذا وقد بلغ حجم تأثير طريقة التدريس باستخدام استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH)، والتي تم حسابها وفقا لمربع إيتا على مهارات الاستيعاب القرائي (0,431)، وهي قيمة عالية، وهذا يعني أن (43,1%) من التباين الكلي للمتغير التابع (الاستيعاب القرائي) يعود إلى تأثير المتغير المستقل (طريقة التدريس باستخدام استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH)). ولمعرفة لصالح أي الطريقتين تعزى الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات الطلبة أفراد الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي، حيث يبين الجدول (2) هذه المتوسطات.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في التحصيل البعدي بين طلبة
مجموعتي الدراسة

(التجريبية والضابطة) في الاستيعاب القرائي

الانحراف المعياري	المتوسطات الحسابية	عدد أفراد العينة	المجموعة
5,464	43,42	26	التجريبية
4,847	39,85	26	الضابطة

العلامة القصوى على الاختبار (40)

ويتضح من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية (43,42) بينما كان المتوسط الحسابي المعدل لعلامات المجموعة الضابطة (39,85). وهذا يعني أن لاستراتيجية التدريس بالمماثلة أثرا فاعلا للمجموعة التجريبية في اكتساب الاستيعاب القرائي لدى الطلبة الناطقين بغير العربية في مرحلة جامعية.

ينص السؤال الدراسة الثاني على "هل يوجد اختلاف بين متوسط درجات طلبة السنة الأولى في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي في اللغة العربية تعزى إلى المستويات الثلاث للاستيعاب القرائي (الحرفي والتفسيري والتطبيقي)؟" ولإجابة هذا السؤال تم إخراج الباحثان المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل من المستويات. ثم أجرت الباحثان تحليل التباين المصاحب على كل المستويات لمعرفة حجم أثر استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) في مستويات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة الناطقين بغير العربية، وهي كالآتي:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على

اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بعد عزل أثر الاختبار القبلي

مستوى الاستيعاب القرائي	المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
المستوى الحرفي	التجريبية	10,58	2,12
	الضابطة	8,15	2,66
المستوى التفسيري	التجريبية	8,04	2,51
	الضابطة	6,31	1,93
المستوى التطبيقي	التجريبية	2,54	0,86
	الضابطة	2,23	1,42

كما يشير الجدول (3) إلى أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق للاختبار الاستيعاب القرائي، حيث تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في

التطبيق على المستوى الحرفي كان (10,58) وبانحراف معياري (2,12)، أما المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة فبلغ (8,15) وبانحراف معياري (2,66) أي أن هناك فرقا ظاهريا في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (2,23).

كما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية على المستوى التفسيري (8,04) وبانحراف معياري (2,51)، وفي حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة (6,31) وبانحراف معياري (1,93) أي أن هناك فرقا ظاهريا في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (1,73).

وفي المستوى التطبيقي بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية (2,54) وبانحراف معياري (0,86)، وفي حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (2,23) وبانحراف معياري (1,42) أي أن هناك فرقا ظاهريا في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (0,31).

وكما يشير الجدول (3) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجة طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار الاستيعاب القرائي في مستويات (الحرفي، التفسيري، التطبيقي) والاختبار الكلي. وقد تم ضبط هذه الفروق إحصائيا باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) بهدف عزل الفروق بين المتوسطات الحساية لطلبة المجموعتين في الاختبار القبلي إحصائيا وكانت النتائج كما في الجدول (4).

الجدول (4) نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي

مستوى الاستيعاب	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	n2 لحجم تأثير المتغير المستقل
الحرفي	الاختبار القبلي	0,610	1	0,610	0,103	0,749	
	المجموعة	76,74	1	76,74	13,01	0,001	0,210
	الخطأ	289,121	49	5,90			

				51	366,058	الكلي	
	0,06	3,81	18,07	1	18,07	الاختبار القبلي	التفسيري
0,138	0,007	7,82	37,11	1	37,11	المجموعة	
			4,74	49	232,43	الخطأ	
				51	289,44	الكلي	
	0,189	1,773	2,412	1	2,412	الاختبار القبلي	التطبيقي
0,020	0,319	1,02	1,381	1	1,381	المجموعة	
			1,361	49	66,665	الخطأ	
				51	70,308	الكلي	

تظهر النتائج في الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على المستوى الحرفي والمستوى التفسيري والاختبار الكلي حيث تراوحت قيم (ف) المحسوبة (13,01) للمستوى الحرفي و (7,82) للمستوى التفسيري و(24,4) للاختبار الكلي، وهذه قيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$). وأما المستوى التطبيقي فلا يظهر فيه أي فرق في متوسطات درجات الطلبة.

19- مناقشة النتائج

من العرض السابق لنتائج الدراسة يتضح أن استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) في تدريس موضوعات القراءة في اللغة العربية لدى طلبة الناطقين بغير العربية في مرحلة جامعية تؤدي إلى ارتفاع في مستوى أداء المجموعة التجريبية البعدي في مهارات الاستيعاب القرائي المستهدف تنميتها، مقارنة بمستوى أداء المجموعة الضابطة في المهارات ذاتها، ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية التي تم التوصل إليها ومناقشتها وفقاً لفرضيتها على النحو التالي:

في ضوء ما سبق يتضح أن طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) قد أظهروا تفوقاً على طلبة المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي بشكل عام. وهذا ما يؤكد فعالية هذه الاستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي لدى عينة الدراسة وتعزى هذه النتيجة إلى

ما سبق الإشارة إليه، إضافة إلى أن الباحثين يران أن هذا التفوق يرجع إلى عدة جوانب من أهمها:

- أ. نجاح استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) فيما وضعت من أجله. وهي مساعدة المتعلم على الاستيعاب القرائي وإلى كيفية تنفيذها، حيث تعمل هذه الاستراتيجيات في جميع مراحلها - قبل وأثناء وبعد التعلم - على بناء المعرفة لدى المتعلمين من خلال تدريبهم على توليد الأسئلة ذاتياً، حيث تساعد هذه الاستراتيجية المتعلم قبل القراءة على تنشيط المعرفة السابقة، ولإثارة اهتمامه أولاً، ثم تأتي المرحلة الثانية داعمة الأولى، إذ تعمل على تنظيم المعلومات، وتذكرها، وتوليد أفكار جديدة أثناء القراءة، وفي المرحلة الثالثة بعد التعلم تساعد هذه الاستراتيجية المتعلمين على ربط معلوماتهم السابقة بالمعلومات التي اكتسبوها بعد القراءة، مما يؤدي إلى اكتساب المعرفة وتكاملها، والاستفادة منها في جوانب الحياة المختلفة.
- ب. إن استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) ساعدت طلبة المجموعة التجريبية على التحكم في عملية تعلمهم، وقد ظهر ذلك التحكم بجلاء من خلال قيام الطلبة بأنفسهم في التساؤل ذاتياً عما يتضمنه النص المقروء من مهارات؛ مما أدى إلى زيادة دافعيتهم لفهم النصوص القرائية المقدمة لهم.
- ج. استقلال الطلبة أثناء عملية التعلم، واعتمادهم على أنفسهم في اكتساب المعارف، والتفاعل معها بشكل مباشر من خلال أنشطة التعلم والقراءة الواعية، مما وفر مناخاً ملائماً للوصول إلى تعلم ذي معنى قائم على الفهم.
- د. وظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) المستخدمة في هذه الدراسة قادرة على رفع مستويات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة الناطقين بغير العربية بشكل الكلي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية فيما يرتبط بنمو مهارات الاستيعاب القرائي وتحسينها مع نتائج كثيرة من الدراسات مثل دراسة أحمد ونعمة (2015)، ونصار (2015)، وعبد الرحمن وأخرون (2014)، وسومارديانو (2013)، وبور (2012)، والزهراني (2011)، وأحور (2010)، والجلدي (2009). وقد أثبتت هذه الدراسات فعالية استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة المراحل التعليمية المختلفة.

وأما أثر استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) في تحسين بعض المستويات الاستيعاب القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والتطبيقي) لدى الطلبة الناطقين بغير العربية فيجد الباحثان أنها تؤثر على المستويين فقط وهما المستوى الحرفي والمستوى التفسيري بدرجة متوسطة، ويرى الباحثان أن المستوى الحرفي الذي يتعلق بما هو موجود حرفياً في النص المقدم لهم من تحديد معنى الكلمة ومضادها، فله المؤشرات السلوكية الدالة عليه كانت قوية عند الطلبة، واختلفت نتيجة هذه

الدراسة مع الدراسات التي اعتمدت المستوى الحرفي كدراسة أحمد ونعمة (2015).

وكذلك المستوى التفسيري مهما كان أكثر عمقا ويحتاج عمليات عقلية أكثر تعقيدا من المستوى الحرفي ولكن الطلبة يستطيعون الحصول على درجة مقنعة في المؤشرات الدالة عليه. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع الدراسات التي اعتمدت المستوى الاستنتاجي كدراسة أحمد ونعمة (2015).

وأظهرت النتيجة أن المستوى التطبيقي لايؤثر في هذه الاستراتيجيات لدى هؤلاء الطلبة وقد تكون هذه الظاهرة تنبثق من طبيعة المستوى تحتاج إلى مهارات التفكير العليا ويعتقد الباحثان أن سبب ذلك أن المؤشرات السلوكية الدالة على مهارة النقد وحل المشكلات كانت ضعيفة ولا يوجد في الكتاب ما يدرّب الطلبة على إضافة شيء جديد في النص أو الأنشطة المصاحبة. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع الدراسات التي اعتمدت المستوى النقدي كدراسة أحمد ونعمة (2015).

20- الاقتراحات

في ضوء نتائج الدراسة، تقترح الباحثان الاقتراحات الآتية:

- 1- استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة بالمرحلة الجامعية وغيرها من المراحل التعليمية، لما لها أثر فعال في زيادة الاستيعاب القرائي.
- 2- تدريب الطلبة الناطقين بغير العربية بالجامعة على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلمهم اللغوية.
- 3- تدريب معلمي اللغة العربية في الجامعة على تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة خاصة واللغة العربية بصفة عامة.

21- المراجع

- إبراهيم، مجدي عزيز. (2005). **التفكير من منظور تربوي**. القاهرة: عالم الكتاب، ص 142.
- أحمد، بسمة محمد ونعمة، سوسن قاسم. (2015). أثر استراتيجيات KWLH في الاستيعاب القرائي لطالبات الصف الأول المتوسط. **مجلة التربية العلمية**، 18 (3)، ص 105- 140.
- برو، محمد إسماعيل سليمان. (2012). **أثر استراتيجيات الجدول الذاتي (KWLH) في استيعاب طلبة الصف الرابع العلمي للمفاهيم الفيزيائية وإكسابهم مهارات التفكير فوق المعرفي**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الموصل، العراق.

بهلول، أحمد. (2004). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. 30، 157-115.

الجليدي، حسن. (2009). *فاعلية إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي*. رسالة دكتوراه غير منشورة-كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، الحارثي، ساره مصلح. (2007). *الوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات كلية التربية الأقسام العلمية والأدبية وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية للبنات، جامعة الأميرة نورة. حافظ، وحيد السيد إسماعيل. (2008). *فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية*، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، العدد 132، ج (2)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. حبيب الله، محمد. (2009). *أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق: المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم*. ط3. عمان: دار عمار. رزوقي، رعد مهدي وسهى إبراهيم عبد الكريم. (2014). *استراتيجيات تعلم وتعليم العلوم حديثاً*، ط1، بغداد: دار العباد. ص 273.

الزهراني، غيداء. (2011). *أثر استخدام استراتيجية (KWL) على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة*، رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

شحاته، حسن وزينب النجار. (2003) *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، ط1، عمان: دار المسيرة.

عبد الباري، ماهر. (2009). *فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية*، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، العدد 145، جامعة عين شمس. ص.7.

عبد الباري، ماهر. (2010). *استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية*. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 23-24. العلوان، أحمد فلاح والتل، شادية. (2010) *أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي*، *مجلة جامعة دمشق*، (26). ص 367 – 404.

عمرو، مثنى وميادة، الناطور. (2006). *أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان*، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، المجلد 33، العدد 1، فبراير، عمان، ص 16.

- عمرو، مثنى وميادة، الناطور. (2006). أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، المجلد 33، العدد 1، فبراير، عمان. ص 16.
- قطامي، يوسف. (2013). *استراتيجية التعلم والتعليم المعرفية*. عمان: دار مسيرة، ص 304.
- كاما، نونج لكسنا. (2007). *استراتيجيات تعلم اللغة وعلاقتها بالأخطاء اللغوية لمتعلمي العربية في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا: دراسة تحليلية*. بحث تكميلي لنيل درجة الدكتوراه غير منشور، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، كوالا لمبور.
- مجاور، صلاح الدين. (2000). *تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: أسسه وتطبيقاته التربوية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مصطفى، فهيم. (2008). *تنمية مهارات التفكير: المحاور الأساسية للشخصية المثالية*. القاهرة: دار الصحوة. ص : 93
- مصطفى، نيك فرحان و مصطفى، نيك حنان وداود، ندوة. (2009). *استراتيجيات القراءة المعاصرة لدى الناطقين بغير العربية* **The Journal of the International Association of Arabic Language**.
- مصطفى، نيك فرحان. (2011). *استراتيجيات القراءة المعاصرة لدى الناطقين بغير العربية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- نصار، عصام جمعة. (2015). *فاعلية استراتيجية (KWLH) في تنمية فعالية الذات للتعلم والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الدراسي*. *مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر*، العدد 164، الجزء الثاني، ص 849-907.
- نور، سيتي سلوى محمد. (2009). *الاتجاهات نحو القراءة بالعربية في المدارس الثانوية الدينية بولاية ترنجانو*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- الوقفي، راضي. (1999). *الصعوبات التعليمية في اللغة العربية*. عمان: كلية الأميرة ثروت، ص 42.

المراجع الأجنبية

- Abdul Rahman, Awatif; Jamali, Hairun Najuwah & Ku Azizan, Ku Fatahiyyah. (2014). Teknik Membaca Know-Want-Learn-How (KWLH) Dalam kalangan Pelajar. *GSE e-journal of Global Summit on Education*, vol.1, no. 2, p. 9-19. Retrieved from <http://worldconferences.net/ejournals> on 17/4/2016.
- Abdul Sattar, Hasmidar. (2000). Kemahiran Membaca Teks Autentik Bahasa Arab: Kajian Khusus Di SMAP Kajang. *Academic exercise*. Universiti Kebangsaan Malaysia

- Ahour, T. (2010). **Effect of Cooperative Directed Reading on Writing Performance of ESL Undergraduate Students**. Retrived from www.educ.upm.edu.my/.../FKKDI1_abstract_6-2010, p 1-2.
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., Joshi, R.M. (2007). Instruction of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension and Vocabulary Achievement of Third-Grade Students. **The Reading Teacher**, 61(1), p 70-77.
- Butler, Deborah. L. & Winne, Philip. J. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. **Review Of Educational Research**, vol. 65, no. 3, Fall: 245-248.
- Carr, E., & Ogle, D.M. (1987). "A strategy for comprehension and summarization." **Journal of Reading**, 30, 626-631.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition And Cognitive Monitoring: A New Area Of Cognitive-Developmental Inquiry. **American Psychologist**. 34 (10): 906-911
- Haris, T.L., and Hodges, R. E. (1995). **The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing**. Newark: International Reading Association.
- Harris, C. A., Miller, S. P., & Mercer, C.D. (1995). Teaching Initial Multiplication Skills to Students with Disabilities in General Education Classroom. **Learning Disabilities, Research & Practice**, 10, 3180.
- Henson, K.T & Eller, B.F. (1999). **Educational Psychology for Effective Teaching**, 2nd Edition. Boston, London, New York: Wadsworth Publishing Company. p 258.
- Hussin, Ruhimah. (2003) **Reading comprehension strategies used by students in Arabic reading skills classes at CELPAD, IIUM: A comparison between the good, average and poor readers using the eight sub-skills**. Unpublished MA Project Report, Institute of Education, International Islamic University Malaysia, Kuala Lumpur,
- Ismail, Ab. Rahim. (1993). **The teaching of Arabic in the Faculty of Islamic Studies in the National University of Malaysia**. Unpublished doctoral thesis. University of Salford.
- Koda, K. (2005). **Insight into Second Language Reading: A Cross- Linguistic Approach**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mat Teh, Kamarul Shukri. (2009). **Penggunaan Strategi Pembelajaran Bahasa Arab dalam kalangan pelajar Sekolah Menengah Agama**. Unpublished doctoral thesis, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi,
- Mustafa, Nik Farhan. Mustafa, Nik Hanan and Chik, Abdul Rahman. (2006) Tabiat Membaca di dalam Bahasa Arab. Paper presented at **International Language Learning Conference**, Penang, November 23-25,
- NCRel. (1995). K.W.L. Techniques. North Central Regional Educational Laboratory, p 21.
- Nik Yusof, Nik Mohd Rahimi. (1998). Bahasa Arab untuk Kemahiran Komunikasi: Satu Kajian tentang perlaksanaannya dan cabaran pengajaran dan pembelajaran abad ke 21. In **Prosiding Isu-isu Pendidikan Negara**, 226-236. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Ogle, D.M. (1986). "K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text." **Reading Teacher**, 39, 564-570.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In **Dimensions of thinking and cognitive**

- instruction**, edited by B. J. Jones & L. Idol, 15–51. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates,.
- Pressly, M., and Woloshyn, V. (1995). **Cognitive Strategy**. UK: Book Line Books, Raja Musa, Raja Mohd Fauzi., Ahmad, Mowafak Abdullah., & Embi, Mohamad Amin. (1999). The Acquisition of Arabic Reading Comprehension Skills among Religious Secondary School Students: A Pilot Study. **Jurnal Pendidikan**, 24,: 115-131.
- Robert, K. (1984). **Teaching Reading in High School Improving Reading in the Content Areas**. 4th Edition. New York: Harper and Row Publisher.
- Robert, K. (1984). **Teaching Reading in High School Improving Reading in the Content Areas**. 4th Edition. New York: Harper and Row Publisher.
- Rouyan, Nurazan Mohmad. (2004). **Strategi Pembelajaran Bahasa Dalam Pembelajaran Bahasa Arab: Kajian di KUSZA**. Unpublished Master Dissertation, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi,
- Sheorey R., & Mokhtari, K. (2001). Differences In The Metacognitive Awareness Of Reading Strategies Among Native And Non-Native Readers. **System**. 29, 431-449.
- Smith, J. (1979). Vocabulary Instruction and Reading Comprehension, **School Journal**, 34 (1), 169-184.
- Smith, J. (1979). Vocabulary Instruction and Reading Comprehension, **School Journal**, 34 (1), 169-184
- Sumardiono. (2013). Using KWLH Technique to understand Local Descriptive Texts in Teaching Reading: Enhancing Teachers` Share Through Social Media. **Jurnal Inovasi Pendidikan**, vol. 1 (2), p 32-39.
- Thamraksa, C. (2004). **Metacognition, A Key to Success for EFL Learners**, Bu Academic review, V.14, N.I; 303.
- Thompson, H. (2007). **Impacts of Educational Kinesiology Activities on Fourth Graders` Reading Comprehension Achievement**. Ed. D Dissertation, Walden University. Retrieved from Proquest Dissertation and Thesis.
- Thompson, S. (2000). Effective Content Reading Comprehension and Retention Strategies. **Educational Resources Information Center (ERIC)**. 372-440.