برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية

د/ عبد الرحيم عباس أمين

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

بكلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي

مقدمة :

تعد اللغة وسيلة الفرد في التعبير عن مطالبه وآرائه واشباع حاجاته الاجتماعية والثقافية،ويزداد بها فخراً إذا كانت لغته – لغة القرآن الكريم- فمن خلالها يتعلم ترتيب الأشياء والأوضاع المحيطة به ويفهمها، معها يعيش الحاضر، ومن خلالها يكتسب المعلومات عن الماضي وبواسطتها يستشرف المستقبل، وبهذا تحتل اللغة العربية مكانتها في المساهمة الفعالة في بناء شخصيته المفردة، وكذلك في تحقيق الكفاءة الاجتماعية له (رشدي أحمد طعيمة ومحمد علاء الدين الشعيبي،٢٠٠٦، ٢٦).

ولتحقيق هذه الوظائف للفرد ينبغي عليه أن يتمكن من ممارسة فنون اللغة ومهاراتها استماعاً وكلاماً وقراءة وكتابة، سواء على المستويين الحياتي أو الدراسي، حيث تحتل القراءة فيهما مكانة بارزة ؛ لأنها أساس في عملية البناء الثقافي في حياة كل إنسان .فهي لا توسع آفاق الحياة فحسب بل تجعل التجربة الشخصية ذات دلالة أعمق وفائدة أكبر. علاوة على أنها أداة من أدوات حل المشكلات وحافزاً من حوافز التفكير الإبداعي (محمود كامل الناقة،وحيد السيدحافظ، ٢٠٠٢، ٢٠٠).

وإذا كانت القراءة لها هذه المكانة، فإن الفهم القرائي يحتل المكانة العليا فيها، فهو الغاية المنشودة من عملية القراءة،والهدف الأسمى الذي يبتغيه القارئ في ممارسته للقراءة في جميع أغراضه منها. فمهارة الفهم هي المهارة المستهدفة من تعليم القراءة، وتعني تمكين القارئ من معرفة الكلمة عبر سياق الجملة، واستنتاج المعاني المستهدفة للنص في ضوء الخبرة السابقة، وتنظيم هذه المعاني في شكل أفكار يتم إيداعها في ذاكرة القارئ، ثم يستخدمها في مواقف وأنشطة أخرى.

ومن ثم تزداد أهمية الفهم القرائي لدى طلاب الدراسات العليا،فهو المحصلة النهائية عند ممارستهم للقراءة طبقا للغرض الذي ينشده كل قارئ منها، فهم يقرأون المواد المختلفة لأغراض متنوعة منها: القراءة لاكتساب معلومات جديدة، والقراءة لأداء مهمة ما،والقراءة للدراسة والاستيعاب والقراءة للاستمتاع. ومن خلال الفهم يستطيع كل طالب أن يحقق أهدافه من القراءة، ويحدد مستوى أداءه فيها.

ومن ثم تتعدد مهارات الفهم القرائي وتتدرج مستوياته طبقا للأغراض القرائية المستهدف تحقيقها، بيد أن انجاز الفهم القرائي يتحقق في ضوء مدى إدراك الطالب لمهارات ما وراء المعرفة المناسبة لطبيعة هذا الفهم وتوظيفه لها قبل شروعه في قراءة النص وأثناء قراءته وبعد الانتهاء منه ومراعاة خصائص هذا النص وتحديد الهدف من قراءته والتخطيط له، وتحديد أي الاستراتيجيات القرائية ينبغي توظيفها لفهمه واستيعابه، ومراقبة مدى تحقق هذا الفهم وتقويمه وكلها إجراءات مهمة لتحقيق الفهم الجيد للمقروء.

وتشير دانا اريسكن (Erskine Dana , 2009) إلى أن مهارات الفهم ضرورية لأداء المهمة في المجال المستهدف، بينما مهارات ما وراء المعرفة تساعد الطلاب استراتيجيا حول كيفية أداء المهمة. ومن ثم فمهارات ما وراء المعرفة أدوات ضرورية للطالب لأنها تساعده على انجاز وتحقيق غرضه القرائي، وتسهم في زيادة فهمه للنصوص المقروءة، ومن ثم يصبح الطالب قادرا على توجيه ذاته ويراقبها لتحقيق فهم النص، كما يصبح أداءه القرائي منظم ذاتيا، وواعيا بتقسيمات المعرفة وأنواعها واختيار المناسب منها وتوظيفه لتحقيق متطلبات الفهم القرائي.

كما أن مستويات ما وراء المعرفة تتميز بالمرونة والتناسق والتكامل مع مهارات الفهم القرائي، ولذا تشتمل هذه المستويات على بعض المهارات التي تيسر عملية فهم القارئ للنص وتتمثل في الشرح والتفصيل، وصياغة الأسئلة الإضافية حول هذا النص، والتنظيم للتأكد من الأفكار الرئيسة التي يمكن تذكرها (Sou Vignier&Mok lesgerami , 2006).

ويشير أيواي (Iwai , Y , 2011) إلى ضرورة تدريب المعلمين على تضمين مهارات ما وراء المعرفة وتوظيفها في مناهج اللغة بعامة ومنهج القراءة في اللغة الانجليزية بخاصة على مستويات المعرفة الثلاث التصريحية والاجرائية والشرطية .

وفي السياق ذاته توصي ليلى عبدالله (٢٠٠٢، ١٢٠) بضرورة تدريب وتشجيع المعلمين على الجمع بين ما وراء المعرفة والفهم القرائي والاهتمام بالمهارات القرائية أثناء عملية التدريس. حيث أن التدريس القائم على مهارات ما وراء المعرفة يؤدي إلى زيادة الفهم القرائي ونمو المفردات اللغوية (Cubukcu f ,2008).

وعلى الرغم من هذه الأهمية للفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة فإن هناك غياب للوعي بتوظيف بعض هذه المهارات في تحقيق الفهم القرائي الجيد، والعمليات المعرفية التي تحدث قبل القراءة وأثنائها وبعدها لدى بعض طلاب الدراسات العليا مما ترتب عليه ضعف في بعض مهارات الفهم القرائي لديهم فقد أشارت نتائج دراسة بعض الدراسات (أحمد جابر أحمد،٢٠٠٢)، (أماني حلمي عبد الحميد، ٢٠٠٢)،(رضا أحمد حافظ، ٢٠٠٤)، (Lei, Simon & others 2010) إلى ضعف أداء بعض المعلمين المرتبط بتنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلابهم، وأرجع ذلك إلى عدم وعي هؤلاء المعلمين بهذه المهارات. كما أشارت إلى أن نسبة كبيرة من الطلاب لا يستخدمون مهارات ما وراء المعرفة في تعلمهم بعامة والفهم القرائي بخاصة، مما ترتب عليه غياب الوعي بهذه المهارات وتدني مستوى أدائهم في الفهم القرائي، ومن ثم ترتب على ذلك ضعف هؤلاء الطلاب في بعض المواد الأكاديمية.

كما أشارت نتائج دراسة فازولر ر (Fazalur, R . 2011) إلى أن المعلمين لا يشجعون طلابهم على التركيز على مهارت ما وراء المعرفة بدرجة كافية وعلى نموها أثناء

شرح الدروس في الفصل، واستمر ضعف بعض الطلاب في مهارات ما وراء المعرفة في القراءة وصولا إلى المرحلة الجامعية.

ويعد التعلم المنظم ذاتيا من استراتيجيات ما وراء المعرفة فهو عملية بنائية نشطة يمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الدراسات العليا، إذ ينشط الطالب فيتمكن من توليد الأفكار والمشاعر والأفعال اللازمة لتحقيق عملية الفهم، فيصوغ هدفه للقراءة ثم يخطط لاختيار الاستراتيجيات التي تساعده على تحقيق هذا الهدف، فيحدد مع نفسه لماذا يقرأ ؟ وما الذي ينبغي عليه قراءته ؟ وكيفية تحقيق ذلك، ومن ثم يتمكن من تنظيم وضبط معارفه ودافعيته وسلوكياته فيوظف خبرته السابقة لفهم النص ويحدد فكرته الرئيسة، ويستنتج غرض الكاتب،ويميز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة، ويوظف السياق الذي تتم فيه القراءة خدمة لتحقيق هدفه منها(Schunk & Zimmerman, 1998: 225).

الإحساس بالمشكلة :

على الرغم من أهمية الفهم القرائي، إلا أن هناك ضعفا في تطبيق بعض مهاراته لدى بعض طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، حيث إن ثمة ما يشير إلى أن هؤلاء الطلاب لم يتمكنوا من اكتساب هذه المهارات وتوظيفها في سياقها الصحيح أثناء القراءة، فهم لا يستطيعون تحديد مرادفات بعض الكلمات والأفكار المفتاحية أثناء القراءة، وتوظيف الدعم الذاتي لاكتساب مهارات الفهم، واستنتاج المعنى الضمني، والبحث المعتمد على الأهداف، وتحديد الصعوبات في المقروء، والتوقع لما سيحدث في النص، والتنقيح في بعض أجزائه، ونادراً ما يفكرون في صياغة أسئلة تقيس مستويات النقد والتحليل والتقويم لما يقرأون من نصوص (Cogmen Suna & Saracaloglu Seda, 2009).

ويشير اسماعيل عبد الله (Ismail , A , 2004) إلى أن بعض طلاب الجامعة لديهم ضعف في مهارات الفهم القرائي وخاصة في مستوياته العليا، كما افتقر بعض هؤلاء الطلاب إلى تحديد متى يتم استخدام المهارة المناسبة في التوقيت المناسب لها، وطبقا للسياق المستهدف توظيفه، ومتى وكيف تتم عملية التحقيق له بغية تقويمه، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة (Fatemeh t , 2011) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيتي التخطيط والمراقبة الذاتية في تنمية الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب الجامعة، وأسفرت النتائج عن نمو الفهم القرائي وزيادة الوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب المجموعتين التجريبيتين باستخدام التخطيط والمراقبة الذاتية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة المعتادة .

وتشير بعض التقارير العالمية إلى شكوى المديرين وأصحاب العمل في المصالح والمؤسسات العامة والخاصة من وجود ضعف في مهارات القراءة وقصور شديد في أداء مهارات الفهم فيها لدى بعض الخريجين وخاصة الذين تم تعيينهم في وظائفهم الجديدة، ومن ثم ترتب على ذلك آثار اجتماعية واقتصادية وثقافية ومدنية ترتب عليها انخفاضا في الأجور وفرصا أقل لتطوير مجال سوق العمل (NEA , 2007 , 2009) .

وفي السياق ذاته يشير هورمنج أ (Horming , A , 2010) إلى ضعف قدرة الطلاب في تحديد معاني الكلمات من السياق وتحديد الأفكار الرئيسة، وتحديد التفاصيل المهمة وفهم العلاقات السببية وإجراء المقارنات والتعميمات، وأن هذا الضعف يستمر لدى البعض منهم منذ مرحلة التعليم ما قبل الجامعي، ومرورا بالتعليم الجامعي وما يليه من مراحل دراسية أخرى.

كما هدفت دراسة (Elmira noroozi , 2011) إلى تحديد مدى الوعي بما وراء المعرفة لاستراتيجيات القراءة وأثره على الفهم فيها، وأسفرت النتائج عن وجود أثر ايجابي للوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في قدرة طلاب الجامعة على تنظيم عمليات القراءة،ومن ثم زيادة التحصيل لمهاراتها.وهدفت دراسة (Ioney j &Comfort o, 2010) إلى معرفة تحديد أثر بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات الفهم القرائي والنجاح الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية، وبعد دراستهم للمقرر المستهدف أسفرت النتائج عن نمو مهارات الفهم القرائي وزيادة في التحصيل الأكاديمي بنسبة ٨٠%. وهدفت دراسة (Kay hong , & Leavell G, 2011) إلى التعرف على فاعلية استراتيجيات القراءة القائمة على ما وراء المعرفة في تنمية المهارات القرائية والثقة والكفاءة الذاتية لدى طلاب جامعة وسترن وأسفرت النتائج عن وجود أثر إيجابي لهذه الاستراتيجيات على نمو المهارات القرائية والكفاءة الذاتية لدى هؤلاء الطلاب.

كما أوصت بعض المؤتمرات في توصياتها بضرورة تقويم أداء طلاب كليات التربية في ضوء مهارات الفهم القرائي، ومنها المؤتمر العالمي للعلوم التربوية(World conference on educational sciences) وفي السياق ذاته تم التوصية في المؤتمر نفسه من خلال دراسة (Cogmen S & Saracaloglu S, 2009).) على أهمية تدريب طلاب كلية التربية على استراتيجيات ما وراء المعرفة للقراءة، والخطوات الاجرائية التي تحدث قبل القراءة وأثنائها وبعدها، وكيفية إعداد خطة المراقبة أثناء القراءة، ثم إعداد خطة التقويم بعدها، ومن ثم تنمية قدرتهم على تحديد الفكرة الرئيسة، واقتراح نهاية للنص" كما أكد المؤتمر العالمي للدراسات المتنوعة (International conference on learner diversity, 2010) في توصياته

على أهمية تدريب الطلاب والمعلمين على استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهاراتها في دراسة فنون اللغة بوجه عام والفهم القرائي بوجه خاص، حيث يتم تقييم مستوى أداء المعلمين لاستراتيجيات ما وراء المعرفة. ومن ثم إمكانية التدريب على إجراءاتها، وانتقال أثر ذلك للطلاب بعد إتمام عمليات التدريب. كما أوصت باربارا ريفور (Revor , Babara. 2011) بضرورة تقويم مستوى أداء طلاب الجامعة لمهارات الفهم القرائي ومراقبة مدى توظيفهم لمهاراته وتحقيق مستوياته.

كما دعا المؤتمر العالمي الثاني والمنعقد في أنقرة بتركيا في الفترة من ٢٧-٢٨أبريل ٢٠١١ تحت عنوان " الاتجاهات الحديثة في التربية وتطبيقاتها" (ICONTE , 2011) في إحدى جلساته بعنوان الوعي بما وراء المعرفة لدى معلمي ما قبل الخدمة إلى إجراء دراسات تقويمية لمهارات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي ومن ثم إمكانية تحديد جوانب الضعف في مهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة لتنميتها .

كما لاحظ الباحث أثناء قيامه بالتدريس لطلاب الدراسات العليا في الدبلومة العامة نظام العام، أن بعضا من هؤلاء الطلاب يفتقدون لمهارات الفهم القرائي وذلك أثناء قراءتهم لبعض النصوص المكتوبة متمثلا ذلك في أثناء حضورهم المحاضرات أم فيما يُكلفون به من مهام، أم في استجاباتهم لأسئلة اختبارات نهاية العام الدراسي.

ولعل هذا الضعف في بعض مهارات الفهم القرائي تأكد تحققه وتمثله لدى بعض طلاب الدراسات العليا المقيدين لدرجة الماجستير أثناء مناقشة بعض الخطط البحثية في جلسات السيمنار، حيث تمثلت مظاهر الضعف في عدم القدرة على صياغة عنوان الموضوع بشكل صحيح، وتحديد فكرته الرئيسة، واستنتاج المعاني الضمنية لبعض فقراته، ومن ثم ترتب على ذلك غياب التمييز بين ما يتصل بهذا الموضوع وبين ما لا يتصل به، وصياغة أسئلته البحثية بطريقة صحيحة، والتمييز بين مسلماته وفروضه، والنقد والتحليل لما يتم كتابته أو اقتباسه من فقرات،، ومراعاة التسلسل المنطقي لأفكار الموضوع .." .

وقد تناقش الباحث مع بعض الزملاء من أعضاء هيئة التدريس بالكلية حول مدى تمكن طلاب الدراسات العليا من مهارات الفهم القرائي وتوظيفهم لها في المناقشات التي تتم في أثناء المحاضرات، فجاءت إجاباتهم لتفيد بأن هناك تدنيا في مستوى أداء بعض طلاب الدراسات العليا في مهارات الفهم القرائي، وضعف قدرتهم على توظيف هذه المهارات في سياقها الصحيح . علاوة على أن هناك بعض الدراسات التي دعت في توصياتها إلى ضرورة إجراء دراسات تتناول تنمية مهارات الفهم القرائي، ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الجامعة مثل دراسة (ليلى عبدالله حسام الدين، ٢٠٠٢)، (هدى محمد إمام،٢٠٠٥)، (فؤاد عبد الله عبد الحافظ، ٢٠٠٧)، (هويدا محمد الحسيني، ٢٠٠٧)، (،(نافز احمد بقيعي،٢٠١٠) ، (أحمد فلاح العلوان، ٢٠١٢)،

Kummin Sa' adiak & ،(Abdal rahim & , 2010) (Senay h sen , 2009) , Ofodu, G, & (Revor , Barbara (2011) , (Saemah Rahman , 2010) (Adedipe, T , 2011) (Negmeldin , o , 2011)

ومن ثم أصبحت هناك حاجة ملحة وضرورة للقيام بهذه الدراسة لتنمية بعض مهـــارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية.

تحديد المشكلة :

تتحدد مشكلة الدراسة في تدني مستوى أداء طلاب الدبلوم العام بكلية التربية في بعض مهارات الفهم القرائي، ومهارات ما ورالمعرفة، مما يستلزم بناء برنامج لتنمية هذه المهارات.

أسئلة البحث :

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال التالي :

كيف يمكن بناء برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس عدة أسئلة :

(١) ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الدبلوم العام – شعبة اللغة العربية بكلية التربية ؟

(٢) ما مستوى أداء هؤلاء الطلاب لهذه المهارات ؟

(٣) ما أسس البرنامج القرائي القائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الفهم القرائي؟

(٤) ما فاعلية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية هذه المهارات لدى طـــلاب الـــدبلوم العام شعبة اللغة العربية بكلية التربية ؟

(٥) ما فاعلية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية ؟

حدود الدراسة :

تقتصر هذه الدراسة على :

١- طلاب الدبلوم العام نظام العام – شعبة لغة عربيـــة بكليـــة التربيـــة بقنـــا للعـــام الدراســـي ٢٠١٢/٢٠١٣.

٢- بعض مهارات الفهم القرائي المستهدفة في ضوء مستويات الفهم القرائي .

٣- مهارات ما وراء المعرفة المناسبة للفهم القرائي .

مصطلحات الدراسة :

الفهم القرائي : عملية عقلية معقدة، ونشاط يستلزم معرفة الكلمات في النص والتوصل إلى معانيها، كما أنه يتطلب من القارئ معرفة وافرة بمضامين النص وتوظيف الخبرة السابقة للقارئ وصولا إلى المعاني المستهدفة من هذا النص.

مهارات ما وراء المعرفة : هي وعي الطالب بالعمليات المعرفية التي يستخدمها أثناء قراءة النص وفهمه، موظفا ما وراء المعرفة في مراحل قبل القراءة وأثنائها وبعدها، ومراقبا لمدى تحقق غرضه القرائي ومعالجا بصفة دورية للمشكلات التي قد تواجهه في اثناء القراءة . التعلم المنظم ذاتيا :

ويعرف إجرائيا بأنه : العملية التي يقوم فيها طلاب الدبلوم العام بتنشيط خبراتهم السابقة ومعارفهم وسلوكياتهم المرتبطة بمهارات الفهم القرائي من خلال فحص بيئاتهم لاستخدام استراتيجيات متعددة تساعدهم على تنمية وعيهم الذاتي بمعرفة وتعديل وتحسين أدائهم لمهارات الفهم القرائي .

برنامج تنمية الفهم القرائي القائم على التعلم المنظم ذاتيا:

منظومة تعليمية تتكون من الأهداف والأنشطة ومحتوى الفهم القرائي، مصاغا في ضوء استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وفلسفتة وأبعاده، وأدوات التقويم المناسبة للتأكد من تحقق الأهداف التعليمية المستهدفة والمتمثلة في مهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة .

خطوات الدراسة :

تسير الدراسة الحالية وفقا للخطوات التالية :

١- تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الدبلوم العام، ويتم ذلك من خلال :

أ- دراسة البحوث والدراسات والكتابات التي تناولت الفهم القرائي ومهاراته.

ب- دراسة البحوث والدراسات التي تناولت الفهم القرائي عند طلاب الجامعة .

ج- عرض تحديد مهارات الفهم القرائي لطلاب الدبلومة المهنية على بعض الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية ومناهج تعليمها، وتعديلها في ضوء ما يقبل من آرائهم بما يتفق وطبيعة الدراسة .

٢- بناء اختبار مهارات الفهم القرائي لتحديد مستوى أداء طلاب الدبلوم العام لمهارات الفهم المستهدفة، وذلك من خلال :

أ- تحديد الهدف من الاختبار، وأسس بنائه.

ب- عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين وضبطه وتعديله في ضوء آرائهم

ج- التأكد من صدق الاختبار وثباته .

٣- بناء مقياس مهارات ما وراء المعرفة للفهم القرائي لتحديد مدى وعي هؤلاء الطلاب بمهارت ما وراء المعرفة للفهم القرائي، وذلك من خلال :

أ- تحديد الهدف من المقياس .

ب- إعداد عبارات المقياس في ضوء مهارات ما وراء المعرفة للفهم القرائي .

ج- عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والخبراء، وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم.

د- إجراء تجربة استطلاعية لحساب ثبات المقياس وزمنه،والتوصل إلى الصورة النهائية للمقياس.

٤- تحديد أسس بناء البرنامج، ويتم ذلك من خلال :

أ- دراسة ما تم تحققه في الخطوتين السابقتين.

ب- دراسة الدراسات والبحوث التي تناولت استخدام التعلم المنظم ذاتيا في تعليم اللغة والفهم القرائي .

ج- دراسة الكتابات العربية والأجنبية في التعلم المنظم ذاتيا والفهم القرائي.

٥- بناء البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة، وذلك من خلال :

أ- تحديد أهداف البرنامج .

ب- تحديد المحتوى المناسب لتحقيق الأهداف.

ج- تحديد استراتيجية التدريس المناسبة لتدريس البرنامج

د- تحديد وسائل التقويم المناسبة .

٦- تطبيق البرنامج، واستلزم ذلك :

أ- تحديد مجموعة الدراسة (طلاب الدبلوم العام نظام العام الواحد شعبة لغة عربية) للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣.

ب- تطبيق اختبار الفهم القرائي ومقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة تطبيقا قبليا .

ج- تطبيق البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا .

٧- التعرف على فاعلية البرنامج وذلك من خلال :

أ- تطبيق اختبار الفهم القرائي ومقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة تطبيقا بعديا .

ب- رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا وتفسيرها ومناقشتها.

ج- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج .

هدفا الدراسة :

١- التعرف على فاعلية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية شعبة اللغة العربية .

٢- التعرف على فاعلية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الدبلوم العام في التربية شعبة اللغة العربية .

أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية هذه الدراسة في :

١- تسهم في تزويد المسئولين عن تدريس مقررات الدراسات العليا ومخططي برامجها بتحديد مهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة المناسبة لطلاب الدبلوم العام وتضمينها في المقررات الدراسية المستهدف تدريسها لهؤلاء الطلاب .

٢- يمكن أن تفيد أساتذة الجامعات ومخططي برامجها بتقديمها اثنين من أدوات القياس الموضوعية متمثلا ذلك في اختبار الفهم القرائي ومقياس ما وراء المعرفة لقياس مستويات أداء طلاب الدراسات العليا التخصصات الأخرى للدبلوم العام) لمهارات الفهم القرائي، وتحديد مدى وعيهم بمهارات ما وراء المعرفة لهذا الفهم .

٣- مساعدة طلاب الدبلوم العام في تنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة لديهم، وإمدادهم بأحد نماذج التعلم المنظم ذاتيا التي يمكن أن تسهم في زيادة تمكنهم من اللغة العربية بصفة عامة والفهم القرائي بصفة خاصة.

٤- تسهم في فتح المجال لبحوث أخرى لبناء برامج مناسبة لتنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات ماوراء المعرفة لطلاب الكليات الأخرى .

وفيما يلي تفصيل لمتغيرات الدراسة وإجراءاتها :

المحور الأول : الفهم القرائي : مفهومه، مستوياته، مهاراته :

(أ) طبيعة الفهم القرائي :

يعد الفهم القرائي الغاية المرجوة التي يسعى القارئ إلى تحقيقها في ممارسته للقراءة في جميع أغراضها،ومختلف أنواعها ومن ثم تنوعت مهاراته وتعددت مستوياته،وأصبح تحقيق هذه الغاية مشروط بمدى تمكن القارئ من هذه المهارات وتلك المستويات.

ومن هنا تعددت التعريفات التي تناولت الفهم القرائي فقد عرفته سناء محمد حسن (٢٠١١،٢١٣) بأنه العمليات العقلية التي يقوم بها الطالب مستخدما خبراته السابقة وملامح المقروء للوصول إلى المعاني المتضمنة في المقروء والمتمثلة في مستويات الفهم المباشر،والاستنتاجي والناقد والتذوقي والإبداعي.

ويرى ماهر شعبان (٢٠٠٩، ٨) أن الفهم القرائي عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي ؛بغية استخلاص المعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم .

كما يعرف الفهم القرائي بأنه عملية تفكير متعددة الأبعاد،وتفاعل بين القارئ والنص والسياق، وهو – أي الفهم – عملية استراتيجية تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب وهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة (حسن شحاته وزينب النجار،٢٠٠٣،٢٣٢) .

ويرى محمود الناقة ووحيد السيد حافظ (٢٠٠٢،٢١٤) أن مهارة الفهم القرائي هي المهارة المستهدفة من تعليم القراءة، وتعني تمكين الطالب من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة، وربط المعاني بعضها بالبعض، وتنظيمها في تتابع منطقي متسلسل، كما تعني الاحتفاظ بالمعاني والأفكار واستخدامها في أنشطة الحياة .

ويرى لي سن (Li en Sun , 2011,11) أن الفهم القرائي يحدث كنتيجة لتفاعل بين القارئ، والنص، والسياق،وتوظيف القارئ لخبرته السابقة وقدرته على ترجمة وتحديد السياق والمفردات، والاستراتيجية التي يستخدمها لنجاح عملية الفهم كلها مكونات لاتمام عملية الفهم ومحاولة لبناء المعنى والتوصل إلى المعنى من النص، وإدراك ومعرفة تحديد معنى الكلمة، ومن ثم فهو عملية عقلية معقدة.

ويشير كل من رشدي طعيمة ومحمد علاء الدين (٢٠٠٦،٨٩) إلى أن الفهم هو القدرة على فهم المعلومات المعروضة في شكل مكتوب، ويتحقق ذلك عندما يلتقي القارئ مع النص تحدث عملية استنتاج المعن الموجود، تليها غالبا وخاصة في النصوص الأدبية عملية إضفاء

معان جديدة على المعنى الموجود فيحدث تفاعل بين القارئ والنص تتخلله عمليات عقلية فيها شرح وتفسير وتحليل واستنتاج .

ويحدد محمد السيد الزيني (٢٠١٠، ٤٨٤) الفهم القرائي بأنه ربط معلومات النص بخبرات القارئ لاستنتاج الفكرة العامة، والتمييز بين الأفكار الفرعية والفكار الرئيسة، وإدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية من أفكار ضمنية وتفسير المفردات المجازية، واستنتاج أغراض الكاتب ودوافعه .

ويرى كلا من جمال مصطفى ومحمد عبيد (٢٠٠٦، ١١٤) أن الفهم القرائي عملية عقلية يقوم بها القارئ بالتفاعل مع النص المقروء لاستنتاج المعاني الضمنية وتفسير المقروء والحكم عليه في ضوء خبراته السابقة .

ويرى فتحي يونس (٢٠٠١، ٣٦٥) أن الفهم القرائي يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وايجاد المعنى من السياق،واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءه،وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في بعض النشاطات الحاضرة والمستقبلية.

من خلال ما سبق عرضه من تعريفات للفهم القرائي يتضح ما يلي :

أنه عملية عقلية معقدة ترتكز على عمليات تفكير فرعية وتتم بشكل متدرج ومنظم، تستهدف تحصيل المعنى واستنتاجه من النص المقروء، من خلال التفاعل بين القارئ وتفاصيل هذا النص، فيتمكن القارئ من تحديد الفكرة العامة التي يدور حولها النص، موظفا – أي القارئ – خبرته السابقة في التوصل إلى المعنى المطلوب، ومن ثم يحتفظ القارئ بهذا المعنى في صورة معاني وأفكار كي يوظفها في أنشطة مستقبلية. ومن هنا يمكن التوصل إلى مفهوم الفهم القرائي : وهو عملية عقلية تفاعلية بين القارئ والنص تستهدف التوصل إلى المعنى المستهدف من النص وذلك من خلال معرفة الكلمات والتوصل إلى معانيها، وتفسير الجمل والأفكار وفهم الدلالات التي تعبر عنها من خلال توظيف الخبرة السابقة وصولا إلى المعاني المستهدفة من هذا النص .

ولكي تتضح طبيعة الفهم القرائي وكيفية حدوثه بصورة أكثر وضوحا كان على الدراسة أن تحدد مستويات هذا الفهم وتصنيفاته، حتى يمكن التوصل إلى مهارات أدائه ومن ثم تحديد القائمة المستهدفة والمناسبة لطلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية .

(ب) مستويات الفهم القرائي ومهاراته :

تعددت تصنيفات الفهم القرائي فقد صنفه كل من رشدي أحمد طعيمة ومحمد علاء الدين الشعيبي (٢٠٠٦، ٩٢-٩٣) إلى مستويات ثلاثة تتمثل في الآتي:

أ- مستوى الفهم الحرفي (قراءة السطور) ويتضمن المهارات الفرعية التالية:

- تطوير الثروة اللفظية. - تحديد التفاصيل وتذكرها.
- تنفيذ التعليمات. - تحديد الفكرة العامة المصرح بها.

ب- مستوى الفهم التفسيري (قراءة ما بين السطور) ويتضمن المهارات الفرعية التالية:

- تفسير المعنى المجازي للكلمات. - التعرف على فكرة ورأي الكاتب. - التنبؤ بالأحداث.
- استخلاص النتائج. - التعرف على الفكرة المحورية غير المصرح بها في النص.

ج- مستوى الفهم التطبيقي (قراءة ما وراء السطور) ويتضمن المهارات الفرعية التالية:

- تقدير مدى دقة الكاتب في التعبير عن الأفكار. - تمييز الحقائق من الآراء.
- حل المشكلات.

كما صنفت سارة طومسون (Thompson , Sara . 2000) مستويات الفهم القرائي إلى أربعة مستويات تتمثل في :

أ- مستوى الفهم الحرفي : ويتضمن المهارات الفرعية التالية :

- تحديد معاني الكلمات. - تحديد التسلسل والتتابع في الأفكار.
- تحديد تفاصيل الموضوع. - تحديد الحقائق الواردة في النص.

ب- مستوى الفهم الاستنتاجي (التفسيري) :

- تحديد المتناقضات والتضاد الوارد في النص. - تحديد علاقات السبب والنتيجة.
- شرح وتفسير بعض المعلومات في النص. - تحديد الأفكار الرئيسة.

ج- مستوى الفهم النقدي : ويتضمن المهارات الفرعية التالية :

- التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة. - التمييز بين الحقيقة والرأي.
- تحديد مدى اتساق تفكير الكاتب. - تحديد وجهة نظر الكاتب في الموضوع.
- تحديد العاطفة المسيطرة على الكاتب.

د- مستوى الفهم التقويمي : ويتضمن المهارات الفرعية التالية :

- الحكم على المقروء. - الحكم على البدائل الواردة في الموضوع.
- المسوغ لقبول رأي ما أو رفضه.

وقد صنف كل من (محمود الناقة ووحيد السيد حافظ،٢٠٠٢، ٢١٥-٢١٨) و(علي سعد جاب الله وسيد فهمي وماهر شعبان،٢٠١١، ٩٣-٩٦) الفهم القرائي وفقا لمستوى التركيز العقلي للقارئ تتمثل في:

أ- مستوى الفهم المباشر : وتحقق هذا المستوى المهارات الفرعية التالية:

- تحديد معاني بعض الكلمات الواردة بالنص المقروء.
- تحديد مضاد بعض الأسماء.
- تحديد المفرد المناسب للكلمات.
- توضيح العلاقة بين كلمتين.
- تحديد الأفكار الأساسية للنص.
- تحديد الأفكار الفرعية .
- ترتيب الأحداث وفقا لتسلسلها المنطقي.
- تصنيف الكلمات المتشابهة المعنى في مجموعات تنتمي إليها.
- الربط بين النص وخبرات القارئ ومعارفه السابقة.

ب- مستوى الفهم الاستنتاجي : وتحقق هذا المستوى المهارات الفرعية التي تتضمن استنتاج ما يلي:

- علاقة السبب بالنتيجة.
- العنوان المناسب للمقروء.
- أهداف الكاتب في النص.
- خصائص أسلوب الكاتب.
- القيم المتضمنة في النص.
- أوجه الشبه والاختلاف بين عناصر الموضوع.
- النتائج من خلال مجموعة من المقدمات.

ج- مستوى الفهم الناقد: وتحقق هذا المستوى المهارات الفرعية التي تتضمن التمييز بين ما يلي :

- المسلمات والفروض.
- الحقائق والآراء.
- ما يتصل بالموضوع وما لايتصل به.
- الأفكار الرئيسة والثانوية.
- الأفكار الضمنية والصريحة (المعلنة).
- الواقع والخيال في المقروء.

د- مستوى الفهم التذوقي: وتحقق هذا المستوى المهارات الفرعية التالية :

- ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى.
- اختيار أنسب المعاني الت تضمنها النص الأدبي.
- تحليل بعض مواطن الجمال في النص الأدبي.
- توضيح مدى الترابط بين الفكر والوجدان.

- إدراك القيمة الدلالية في بعض الكلمات والعبارات.
- فهم المعاني الرمزية المتضمنة بالنص.
- تلخيص النص المقروء.

٥- مستوى الفهم الإبداعي: وتحقق هذا المستوى المهارات الفرعية التالية :

-إعادة ترتيب الأحداث أو الأفكار بصورة مبتكرة.
- اقتراح حلول جديدة لبعض المشكلات الواردة بالنص المقروء.
- اقتراح توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة.
- اكتشاف المبالغات،وأساليب الدعاية المتضمنة بالنص.
- إعادة صياغة المقروء وترتيب أحداثه.
- وضع نهاية مناسبة لقصة معينة لم يوضح كاتبها نهاية لها.

كما صنف كل من مصطفى العيسوي ومحمد عبيد (٢٠٠٦) مستويات الفهم القرائي في تصنيفين أفقي ورأسي متمثلا فيما يلي :

مستوى الفهم الأفقي :

- فهم معنى الكلمة :ويتمثل في مراعاة مقتضى الحال الذي جاءت فيه الكلمة لكل من الكاتب والقارئ معا
- فهم معنى الجملة: ويعتمد فهم الجملة على فهم الكلمات التي تتكون منها، وترتيب هذه الكلمات وتتابعها.
- فهم معنى الفقرة :وهذا يتطلب فهم الترتيب الذي جاءت به الجمل،وفهم تنظيم الكاتب لأفكاره، فيفهم الطالب الكلمات بوصفها أجزاء للجمل، والجمل بوصفها أجزاء للفقرات، والفقرات بوصفها أجزاء للموضوع، ثم يربط بينها في تكامل، وتداخل ونظام متناسق لتكوين صورة واضحة عما يقرأ.

مستوى الفهم الرأسي ويتضمن :

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

ومن خلال النظر إلى هذه التصنيفات يتضح أنها متدرجة من حيث عددها والمهارات المتضمنة في كل مستوى من مستوياتها، فهناك من قسمها في ثلاثة مستويات، وهناك من رأها في أربعة مستويات، والبعض قسمها في خمسة مستويات متدرجة من حيث متطلبات تحقيقها متمثلا ذلك في التكمن من مهارات فهمها، علاوة على التصنيف الذي جمع بين مستويات الفهم أفقيا ورأسيا، وعلى الرغم من هذا التعدد في عملية التصنيف إلا أن جميع التصنيفات اتفقت في جانب كبير على المهارات الفهمية التي ينبغي على القارئ التمكن منها في ممارسته للقراءة،كما اتفقت أيضا على تدرج تلك المهارات ومتطلبات تحققها وتوظيفها في أثناء القراءة،ومن هنا يتسنى للدراسة الحالية أن تبني قائمتها المستهدفة للفهم القرائي،ولمزيد من الإفادة ينبغي التطرق للدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الفهم القرائي من حيث تقويمه أو تنميته بوجه عام، وفي المرحلة الجامعية بوجه خاص .

(ج) الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الفهم القرائي :

أجريت العديد من الدراسات والبحوث تناولت الفهم القرائي من حيث تقويمه أو تنمية مهاراته، ومن هذه الدراسات دراسة (محمد عبد الغني شحاتة، ٢٠٠٦) التي هدفت إلى التعرف على مدى فعالية استراتيجيتي النشاط الفكري القرائي الموجه والخرائط الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المعهد العالي للتكنولوجيا ببنها، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمهارات الفهم المباشر والاستنتاجي والنقدي واختبار لقياس هذه المهارات، وتحديد مجموعات الدراسة الثلاث، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين دالة بين المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتن لصالح هاتين المجموعتين، مما يدل على فاعلية استراتيجية النشاط الفكري الموجه، واستراتيجية الخرائط الدلالية في تنمية مهارات الفهم المستهدفة .

كما استهدفت دراسة (فؤاد عبدالله عبد الحافظ،٢٠٠٧) إلى تحديد فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء بناء اختبار للفهم القرائي لطلاب الصف الثاني الثانوي وإعداد الوحدة المستهدفة وإعادة بنائها في ضوء استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه من حيث الأهداف والمحتوى ..." كما تم إعداد دليل المعلم الخاص باجراءات تدريس هذه الوحدة، وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي واختبار التفكير الناقد، مما يشير إلى فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير الناقد.

كما استهدفت دراسة فريال كوبكي (Cubukcu , Feryal , 2008) التعرف على مدى فاعلية التدريس المعتمد على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفردات ومهارات الفهم القرائي لدى طلاب الفرقة الثالثة في الجامعة، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد اختبارين أحدهما في المفردات والثاني في الفهم القرائي، وبعد تطبيق تجربة الدراسة توصلت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختباري المفردات والفهم القرائي مما يدل على فاعلية التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة مقابل التدريس بالطريقة المعتادة .

أما دراسة (محمد السيد الزيني،٢٠١٠) فاستهدفت التعرف على مدى فاعلية برنامج مقترح في نحو النص لتنمية مهارات الفهم القرائي لأنماط مختلفة من النصوص لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة اللغة العربية،ولتحقيق ذلك الهدف تم بناء اختبارين للفهم القرائي أحدهما في النمط السردي والآخر في النمط الشعري،وبناء برنامج في الفهم القرائي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية الفهم القرائي لنمطين من النصوص المستهدفة، وإمكانية تنمية الفهم القرائي للنمط النصي الشعري باستخدام استراتيجيات تدريسية.

واستهدفت دراسة فان ين (Yen- Fan , 2010) تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الجامعة من المتحدثين بلغة أجنبية، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد اختبار للفهم القرائي، ودرست المجموعة التجريبية المحتوى القرائي المستهدف باستخدام استراتيجية القراءة القائمة على التعلم التعاوني في حين درست المجموعة الضابطة المحتى نفسه ولكن بالطريقة المعتادة، توصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي المستهدفة، واقترحت الدراسة في توصياتها ضرورة تضمين استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المحتوى القرائي المستهدف لمساعدة الطلاب على تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم.

كما استهدفت دراسة (سناء محمد حسن،٢٠١١) التعرف على مدى فعالية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي،ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي واختبار للفهم القرائي ومقياس للاتجاه نحو العمل التعاوني، ودليل للمعلم في ضوء الإستراتيجية المستهدفة، وبعد إجراء التطبيق على المجموعتين،توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية،مما يدل على فعالية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي وتنمية الاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي .

كما استهدفت دراسة مسعود وآخرين (Masoud , Z & Others , 2010) التعرف على درجة وعي طلاب الجامعة الايرانية باستراتيجيات الفهم القرائي للغة الانجليزية، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء الاستبيانات وإجراء المقابلات مع الطلاب مجموعة الدراسة، وبعد تطبيق أدوات الدراسة، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ضعف في الوعي بمهارات الفهم القرائي على مستوى كل من الكلمة والجملة وضعف القدرة على استنتاج المعنى من النص، ومن ثم أوصت هذه الدراسة بضرورة البحث عن استراتيجيات تدريسية جديدة والتدريب على مهارات ما وراء المعرفة للفهم القرائي.

كما استهدفت دراسة الارفج والشماميري (Alarfaj , A ,& Al Shumaimeri , Y 2012) التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات القراءة والسرعة فيها لدى طالبات جامعة الملك سعود، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء البرنامج المقترح واستغرق تطبيقه ستة أسابيع، كما تم بناء اختبارين أحدهما لقياس الفهم في القراءة والآخر لقياس السرعة فيها، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في تنمية مستويات الفهم المباشر والاستنتاجي والنقدى وزيادة معدل السرعة في القراءة لدى طلاب المجموعة التجريبية مما يدل على تفوقها على المجموعة الضابطة،ومن ثم أوصت هذه الدراسة بضرورة تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الجامعة.

كما استهدفت دراسة (عبد العزيز علي يحي، ٢٠١٣) التعرف على تأثير استخدام ما وراء المعرفة للتفكير بصوت مرتفع على تحسين مهارات الفهم القرائي وتنمية اتجاهاتهم نحو تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء برنامج الدراسة وبناء اختبار للفهم القرائي ومقياس اتجاهات نحو تعلم اللغة الانجليزية كلغة ثانية، وبعد تطبيق البرنامج المستهدف، وتطبيق أدتي الدراسة قبليا وبعديا، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة أحصائية في مهارات الفهم القرائي لصالح طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بأداء طلاب المجموعة الضابطة، ووجود تحسن ملحوظ في الاتجاهات نحو تعلم اللغة الانجليزية

بالنظر إلى العرض السابق للدراسات والبحوث التي تناولت الفهم القرائي يمكن القول أن بعض هذه الدراسات قد حدد بعض مستويات الفهم القرائي ومهاراته في تحديد الفكرة الرئيسة، والتعرف على الغرض العام للكاتب، واستنتاج الأفكار الرئيسة للنص، وفهم المقروء وكتابة ملخص حول تفاصيله، وتحديد ما يتصل بالموضوع مما لايتصل به،وذلك في ضوء مستويات: الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي والفهم النقدي،مما يفيد الدراسة الحالية في تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الدبلوم العام .

وقد عرضت بعض الدراسات لبعض الأنشطة والأساليب والاستراجيات التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم القرائي ومن تلك الأنشطة والاستراتيجيات العمليات الذهنية والحلقات الأدبية والخرائط الدلالية والتساؤل الذاتي، إلا أن هذه الدراسات جميعها لم تبين استخدام التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الفهم القرائي مما يكون دافعا حافزا في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي طلاب الدبلوم العام .

وإذا كانت الدراسة الحالية من ضمن أهدافها التعرف على فاعلية البرنامج القائم على التعلم المنظم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة للفهم القرائي فإنه يجب تحديد طبيعتها، - أي ما وراء المعرفة - ومهاراتها ومستوياتها وهو ما يمكن عرضه فيما يلي :

المحور الثاني : مفهوم ما وراء المعرفة، مهاراتها، مستوياتها :

(أ) مفهوم ما وراء المعرفة :

تعد نظرية ما وراء المعرفة Metacognitive Theory أحد الميادين المعرفية التي تلعب دوراً مهماً في العديد من أنماط التعلم، فهي تهتم بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويقوم تعلمه الخاص، وبالتالي فهي تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة، وتسمح لهم بتحمل المسئولية والتحكم بالعمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم، كما تشجع المتعلمين على أن يفكروا في عمليات تفكيرهم الخاصة، فعمليات ما وراء المعرفة تساعد على تنمية التفكير المستقل ومهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات لدى المتعلمين، وأن يصبحوا متعلمين فعالين ومستقلين (Nolan , 2000) .

ومن ثم يعد مفهوم ما وراء المعرفة Metacognition واحدا من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعرفي المعاصر، وقد ظهر ما وراء المعرفة في القرن الماضي ليضيف بعدا جديدا في مجال علم النفس المعرفي على المستويين النظري والتطبيقي، وأول من استخدم هذا المصطلح هو جون فلافل (John Flavell) عام ١٩٧٦، فقد عرف التفكير بعملية التفكير والوعي بالعمليات المعرفية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات وبهذا المنظور اعتبرت هذه العمليات على أنها الاستراتيجيات التي تحكم عمليات التفكير والتعلم .ولقد كان لأبحاثه حول عمليات تطور الذاكرة أثر في ظهور المصطلح، ويرى أن جزءا كبيرا منها هو نتيجة تطور الرقابة الذكية لعمليات تخزين المعلومات واسترجاعها(Mccloskey , 2005).

وتشير نجاة عدلي (٢٠٠٥، ٣٥٩) إلى أن ما وراء المعرفة تعني وعي الفرد بمعرفته ومهاراته وقدراته واستراتيجيات تنظيمها، ومدى قدرته على توظيف هذه المعرفة في اختيار

أنسب هذه الاستراتيجيات لحل المشكلات وترتيب الأفكار وتنظيمها، ومدى ملاءمتها مع الأهداف المرجوة وتحقيقها من خلال تقييم ذاته.

ويرى عبد الوهاب كامل (٢٠٠٦) أن مفهوم ما وراء المعرفة يشير إلى المهارات العقلية الذاتية التي يمارسها الفرد لتساعده على التفكير حول التفكير وكيف يتم حل المشكلات وصناعة القرارات.

وتعرف نصرة محمد (٢٠٠٨، ٣٣٥) ما وراء المعرفة بأنها وعي الطالب بما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط لتحقيق أهدافه واختيار الخطة المناسبة وتعديلها وابتكار خطط واستراتيجيات جديدة وقدرته على مراجعة ذاته والتقييم المستمر لها.

وتشير منى سعيد (٢٠٠٨، ٣٩٢) إلى أن ما وراء المعرفة هي مجموعة من الاجراءات المنظمة التي تتضمن وعي الفرد وتخطيطه ومراقبته لأسلوب تعلمه ومتطلبات الموضوعات التي سوف تطرح عليه حتى يقف على مدى معرفته وقدرته بالمهمة، وبتقويمه لأدائه، والطرق الملائمة لاتمامها حتى يتم تسهيل عملية التعلم.

وفي السياق نفسه يشير كلا من محارب علي الصمادي ويحي محمد (٢٠٠٩) إلى أن ما وراء المعرفة هي قدرة الفرد على السيطرة المعرفية التي يستخدمها في مواجهة المشكلات، وامتلاك المعرفة والسيطرة عليها، والاستخدام الملائم لها، ومن ثم يتحقق وعيه الذاتي لعملياته المعرفية التي هو بصدد حلها.

ويشير كلا من وفاء سليمان وخالد تيسير (٢٠٠٩) إلى أن إدراك ما وراء المعرفة تشمل ثلاثة مفاهيم تتمثل في : ما وراء الذاكرة (Metamemory) وهي تعني وعي المتعلم بالمعرفة المتعلقة بنظام ذاكرته والاستراتيجيات الفعلية التي يستخدمها في ذاكرته، وما وراء الفهم (Metacomprehension) وتعني قابلية المتعلم على مراقبة مدى فهمه للمعلومات، والتنظيم الذاتي (Self - Regulation) ويعني قابلية المتعلم على الحكم على استراتيجيات تعلمه. ومن ثم فما وراء المعرفة يعد عملية أعلى مستوى من مستويات التفكير الاعتيادي وأكثر تعقيدا منه وهو بذلك تفكير استراتيجي.

وفي السياق ذاته يشير فازلور ر (Fazalur , R , 2011) إلى أن ما وراء المعرفة هيَ وسيلة لضمان أن يكون الطالب قد تعلم كيفية التعلم من خلال التأمل الذاتي ورد الفعل الذاتي عن مهمة الأداء المستهدفة، علاوة على تمكنه من ملاحظة تنظيم عملياته المعرفية من خلال ملاحظة نفسه ومراقبتها وتقييمها أثناء أداءه لهذه العمليات.

وتعرف اميلي لاي (Lai , Emily , 2011) ما وراء المعرفة بأنها معرفة الفرد واعتقاده عن عملياته المعرفية، ونتائج محاولات الفرد لتنظيم هذه العمليات المعرفية لتفسير التعلم وما يحدث في الذاكرة كما أن ما وراء المعرفة تؤدي دورا فاعلا في الاتصال والفهم القرائي واكتساب اللغة والانتباه والتعلم الذاتي والكتابة وحل المشكلات ونمو الشخصية والمعرفة الاجتماعية.

ويحدد كلا من محمد عبد الفتاح وعادل عطية (٢٠١١، ٢٠٠) ما وراء المعرفة في إدراك الطالب لعمليات التفكير التي يمارسها والمهارات التي يوظفها أثناء تعلمه والمرتبطة بعمليات التخطيط والضبط والتقويم .

<u>بالنظر إلى التعريفات السابقة لطبيعة ما وراء المعرفة أنها تتمثل في :</u>

- ما وراء المعرفة يتصف بالكثير من المترادفات الدالة عليه، مثل التفكير في التفكير، والمعرفة حول المعرفة، ومراقبة الفهم ....".
- نشاط عقلي معقد يمارسه الطالب بغية تحسين درجة أدائه للمهارات المستهدفة، مركزا وعيه بمهارات التفكير التي يمارسها بدءا من التخطيط ومرورا بالضبط والمراقبة لعملية الأداء وانتهاء بتقويم أداءه لهذه المهمة، ومن ثم فالطالب دائما على وعي تام بجميع العمليات والنشاطات التي يمارسها وصولا لحل المشكلة التي يواجهها وتحقيقا للمهمة التي يستهدفها .
- ترتكز عملية الفهم لما وراء المعرفة على ثلاثة جوانب تتعلق بهذا المفهوم متمثلة في :

أ- وعي الطالب بنظام ذاكرته والاستراتيجيات الفعالة التي يستخدمها، والتوقيت المناسب لهذا الاستخدام .

ب- ما وراء الفهم، حيث يراقب الطالب مدى فهمه للمعلومات المستهدفة محددا علاقتها بما يمتلكه من خبرة سابقة بخصوصها،وأثر ذلك على تحقق الأهداف التي يبتغيها.

ج- التنظيم الذاتي، حيث قدرة الطالب على الحكم والتقويم لاستراتيجيات تعلمه .

وفي ضوء ما سبق تفسيره من توضيح لطبيعة ما وراء المعرفة يمكن تحديد طبيعتها في البحث الحالي بأنها عبارة عن إدراك الطالب لعمليات التفكير التي يمارسها أثناء القراءة والمهارات التي يوظفها أثناء فهمه لنصوصها والمرتبطة بعمليات تنظيم هذا الفهم بدءا من تحديد الهدف من قراءة النص ومرورا بانتقاء الاستراتيجيات التي تسهم في انجاز فهمه ومراقبة لمهارات هذا الفهم وضبطها، وانتهاء بتقويم الفهم القرائي للنص ومدى تحقق الأهداف المستهدفة من قراءته .

وإذا كانت ما وراء المعرفة ذات طبيعة خاصة من حيث مفهومها، فإن الدراسة الحالية بحاجة للتعرف على مهارات ما وراء المعرفة حتى يتسني لها أن تحدد مهارات ما وراء المعرفة المناسبة للفهم القرائي والتي تساعد على تحققه وتنمية مهاراته من خلال برنامج التعلم الذاتي لدى طلاب الدبلوم العام.

(ب) : مهارات ما وراء المعرفة ومستوياتها:

تعد مهارات ما وراء المعرفة من مهارات الأنشطة العقلية العليا التي تتعلق بوعي الطالب بسلوكياته وأفكاره العقلية وقدرته على التحكم فيها وضبطها وتقويمها، ومن ثم فهي تشير إلى الوعي الذاتي للمتعلم وإحساسه بما لديه من قدرات وإمكانات وأنشطة يطبقها في أدائه للمهارات المستهدفة وتنفيذها ومن ثم فقد تعددت وجهات النظر حول تصنيف ما وراء المعرفة من حيث مستوياتها ومهاراتها، حيث يرى كلا من ربيع عبده (٢٠٠٦، ٢٥)، جمال عبدربه (٢٠٠٨، ١٠٩) أن ما وراء المعرفة تنقسم إلى : المعرفة التقريرية، والمعرفة الاجرائية، والمعرفة الشرطية عن المعرفة والاستراتيجيات المعرفية ومتغيرات المهمة والعلاقات المتبادلة بينهما والتي تؤثر في المعرفة والتعلم، وهناك مهارات لما وراء المعرفة يطلق عليها ضبط وتنظيم ما وراء المعرفة وتتضمن الأبعاد التنفيذية لما وراء المعرفة كالتخطيط، والمراقبة والتقويم .

ويشير مسفر عائض (٢٠٠٨، ١٨) إلى أن مهارات ما وراء المعرفة هي إجراءات يستخدمها الطلاب في تفاعلهم مع دروس القراءة ونصوصها، ووعيهم بهذه النصوص، مع مراقبة سلوكهم القرائي وتنظيمهم له، وانتهاء بتقويمهم المستمر لهذه الاجراءات للتأكد من تحقق الأهداف .

وفي السياق ذاته تشير صفاء علي أحمد (٢٠٠٩، ١٥٥) إلى أن مهارت ما وراء المعرفة هي العملية التي تتضمن التفكير في التفكير،والتحكم فيه وتأمله وذلك بتحديد المعرفة السابقة ومشاعر الفرد نحو المهمة والاستراتيجية المتبعة في انجازها، وذلك بالتخطيط لهذه المهمة ومراقبة انجازها وتقويمها

ويعرف كلا من حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣) مهارات ما وراء المعرفة بأنها المهارات التي يستخدمها الطالب كي تساعده على السيطرة على جميع نشاطاته التفكيرية العاملة والموجهة لكل مشكلة، واستخدام قدراته المعرفية من خلال (التخطيط والمراقبة والتقويم) في مُواجهة متطلبات المهمة التفكيرية.

ويعرف كلا من فراس الحموري، وأحمد أبو مخ (٢٠١١، ١٤٢٧) مهارات ما وراء المعرفة بأنها الإجراءات الذهنية التي يستخدمها الفرد لتنظيم تفكيره، ومراقبته وتوجيهه وضبطه.

ويشير كلا من عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات (٢٠١١، ١٥٠) إلى أن مهارات ما وراء المعرفة يقصد بها وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية، وبنائه المعرفي، موظفاً هذا الوعي في إدارة هذه العمليات، من خلال استخدام مهارات : التخطيط، والمراقبة، والتقويم، واتخاذ القرارات، واختيار الاستراتيجيات الملائمة.

وتحدد انتصار زكي السعدي (٢٠٠٨، ١٣٧) مهارات ما وراء المعرفة في قيام الطالبة بالعمليات الادراكية فوق المعرفية التي تساعدها على الضبط والتحكم بمعلوماتها، وتنظيمها بصورة مستمرة للوصول إلى القرار الذي تعتبره حلا للمشكلة، وقدرة الطالبة على تطوير استراتيجية منظمة خلال حل المشكلة بالاضافة إلى التأمل وتقييم الانتاجية في عملية التفكير.

وتحدد أنستازيا افكليدز (Efklides , Anastasia , 2009) مهارات ما وراء المعرفة فيما يلي: التوجيه، التخطيط، تنظيم العمليات المعرفية، مراقبة خطة العمل، تقييم مخرجات عملية تنفيذ المهمة، التلخيص والتنظيم الذاتي. ويشير شنايدر (Schneider, W , 2008) في هذا الصدد إلى أن فلافيل (Flavell) حدد ثلاث مهارات ما وراء معرفية تتمثل في : التخطيط، المراقبة، التقويم، وأضاف البعض المرقبة الذاتية لنشاط الفرد .

ويحدد ناوفور (Nawfor , 2001) مهارات ما وراء المعرفة للدراسة الفعالة وتتمثل في : تحديد المعلومات المهمة، أخذ الملاحظات، وضع خطوط أسفل المعلومات المهمة، توظيف المعرفة السابقة في سياق الموضوع المستهدف، التنظيم، التوسع، التلخيص، المراقبة الشاملة .

ويشير تاربان وآخران (Traban , R , Kerr , M & Rynearson , K . 2004) إلى أن مهارات ما وراء المعرفة للفهم القرائي تتمثل في : التصور العقلي للكلمات والجمل، تحديد الكلمات والجمل الرئيسة، تحديد المعلومات المستهدفة، إعادة صياغة بعض الجمل والكلمات والعبارات،التساؤل الذاتي، التكامل العقلي للكلمات والجمل، التقييم الذاتي، إعادة قراءة النص بعمق،القراءة القشدية للنص، قراءة النص ببطء .

وتوصلت دراسة فازلور ر (Fazalur, R , 2011) إلى أن تصنيف ما وراء المعرفة يتمثل في ثمانية مستويات وهي : المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية، مهارات التخطيط، مهارات الإدارة، مراقبة الفهم، مهارات التصحيح، مهارات التقويم.

كما حددت بعض الدراسات (Graves , M , Juel , C, & Graves , B , 2001) , (Pressley , M, 2002) , (Duke , 2006) (Gildrary , P , & Deshler , D , D, 2007) N, Pressley , M, & Hilden , K , 2004) (Johnson , H , , , S. 2010) , Freedman , L.& Thomas, K , 2008) , (Sungur (Nash D , S , 2010)

(Iwai , Yuko , 2011)، (محمد عبد الحليم محمد،٢٠٠٥) بعدين لما وراء المعرفة في القراءة وهما كما يلي:

البعد الأول : المعرفة عن المعرفة ويتحدد في ثلاثة مستويات لما وراء المعرفة في القراءة، وكل مستوى يتضمن مجموعة من المهارات، تتمثل فيما يلي :

المعرفة التقريرية : وتشير إلى الوعي الذاتي للقارئ،وما يمتلكه من قدرات ومهارات توجهه إلى الفهم وتساعده على تحديد المهمة المستهدفة، من خلال تحديد غرضه من القراءة، والاستراتيجيات التي ينبغي عليه استخدامها،إضافة إلى تركيز تفكيره وإعداده عقليا لفهم النص، وبحث المعلومات المتضمنة فيه، والتي بدورها تقابل معيار غرضه من قراءة هذا النص. والمهارات التي ينبغي على القارئ تحققها والتمكن منها لاستيفاء متطلبات مستوى المعرفة التقريرية تتمثل في :

- يحدد غرضه من قراءة النص .
- يتنبأ عن الموضوع ويبني الفروض.
- يفحص المواد المقروءة ويعاينها.
- يقيم معرفته السابقة ذات الصلة بالنص.
- يتذكر الأفكار الرئيسة للاختبار.
- يبحث عن المعلومات الخاصة.
- يتفحص النص لاستنتاج المعني.
- يفحص البنية التنظيمية للنص.
- يتابع الأجزاء الرئيسة للنص لتوضيح مدى مناسبة هذا النص لغرضه القرائي.
- يصبح القارئ شعوريا ومدركا للقراءة الفاهمة.

المعرفة الإجرائية : وتشير إلى فهم الغرض العام من قراءة النص، وتحديد الفكرة العامة من النص، وتحديد كيف يمكن بلوغها وانجازها، ومعرفة كيفية توظيف الاستراتيجيات التي سبق تحديدها في المعرفة السابقة، والمهارات التي ينبغي على القارئ تحققها والتمكن منها لاستيفاء متطلبات مستوى المعرفة الإجرائية تتمثل في :

- يوظف بعض الاستراتيجيات لتحديد الأفكار النصية المهمة .
- يراقب أداء الفهم وفعاليته لتحقق التعديل.
- ينتفع ببنية النص وأفكاره.
- يصوغ أسئلة ويبحث عن إجابتها.
- التأكيد، التثبيت، تعديل التنبؤات .
- مطابقة المعلومات المهمة.
- إعادة الصياغة والتلخيص لتذكر ما تم قراءته.
- الاستنتاج ومراقبة الفهم .

المعرفة الشرطية : وتشير إلى وعي القارئ ومعرفته لماذا ينبغي عليه توظيف هذه الاستراتيجيات لتقييم فعاليته في فهم النص ؟ ومتى ؟ وكيف، والمهارات التي ينبغي على القارئ تحققها والتمكن منها لاستيفاء متطلبات مستوى المعرفة الشرطية تتمثل في :

- ينقح مهارات التفكير الناقد من خلال التلخيص، التامل، التركيب.
- ينسق بين المهارات السابقة في القراءة ويكامل بينها.
- يصوغ ملخصا معتمدا على ما قرأه .
- يحدد نقاط التناقض في النص.
- يحدد عوامل اللارتباط في النص .
- يعزز المعنى من خلال النص ويوضحه.
- يوظف ما تم استخلاصه في مواقف جديدة .

البعد الثاني : يتمثل في تنظيم المعرفة، ويشمل :

- تخطيط المعرفة.
- مراقبة وتنظيم المعرفة .
- تقويم المعرفة.

كما حددت أماني سعيدة سيد (٢٠١١، ١٥٤) مهارات خاصة لما وراء المعرفة لتنظيم أداء الطالب وهي كالتالي :

- المراقبة الذاتية.
- التقويم.
- المراجعة
- التخطيط
- خبرات ما وراء المعرفة.

كما حدد وليد النساج (٢٠٠٢) مهارات ما وراء المعرفة بصورة إجرائية تتمثل في :

مهارة حس ما وراء المعرفة : وتتضمن المهارات الفرعية التالية :

- قدرة الفرد على تحديد معرفته عن مدى صعوبة المهمة وطبيعتها.
- قدرة الفرد على تحديد معلوماته عن الأشخاص الآخرين وخصائصهم المعرفية.
- قدرة الفرد على تحديد معلوماته عن الاستراتيجيات المعرفية الملائمة لانجاز المهمة وخصائص كل منها.
- تحديد الفرد لخبرات ما وراء المعرفة (معلوماته وخبراته المتعلقة بالمهمة والمتضمنة في ذلك التحفيز الذاتي أو توقعاته عن فاعلية ذاته في الأداء على هذه المهمة).

مهارة التنظيم الذاتي: وتتضمن المهارات الفرعية التالية :

- صناعة الأهداف بدقة.
- تحليل المهمة لأجزاء.
- صناعة المهمة في صورة مبسطة.
- استخدام خطط أساسية وبديلة.
- المراقبة الذاتية أثناء حدوث عملية التخطيط.

مهارة انتقاء الإستراتيجية الملائمة: وتتضمن المهارات الفرعية التالية :

- تحديد المهمة التي يتعامل معها بدقة.
- تحديد عدد من الاستراتيجيات الملائمة لانجاز المهمة.
- تحديد حجم وخصائص كل استراتيجية في ضوء الأنشطة العقلية للفرد.
- توقع الفرد للنتائج وتأثير اختياره لكل استراتيجية على حدة.

- تحديد الأسباب التي تدحض أو تؤيد استخدام كل استراتيجية.

مهارة المراقبة الذاتية : وتتضمن المهارات الفرعية التالية :

- الاحتفاظ بالمهمة المحكية في المخ.
- معرفة متى يتم انجاز الأهداف الفرعية .
- تقرير متى يتم الاستمرار في الإجراء التالي .
- اختيار قرار ما إذا كان الفرد سيستمر في هذه الاستراتيجية أم يتبع أخرى.

مهارة التقويم : وتتضمن المهارات الفرعية التالية :

- التقويم المبدئي لمدى توافر المعلومات اللازمة لانجاز المهمة.
- توظيف المراقبة الذاتية في تحديد كفاءة المعطيات المتاحة لانجاز المهمة.
- قيام الفرد بتقييم مدى انجازه لأهدافه الرئيسة والفرعية وذلك في ضوء خططه.
- توظيف المراقبة الذاتية في تقييم مدى نجاح الفرد في تقييم إنجازه للمهمة.
- الحكم على دقة النتائج. - تقييم مدى ملاءمة الطرق والأساليب المستخدمة.
- تقييم التغلب على الصعوبات والأخطاء.
- تقييم فاعلية الاستراتيجية المستخدمة وكيفية تنفيذها .(زين العابدين شحاتة،٢٠٠٣، ١٧٩)

كذلك فقد حدد نافز أحمد البقيعي (٢٠١١) ثلاث استراتيجيات للوعي بما وراء المعرفة في القراءة، وتضمنت كل استراتيجية مجموعة من المهارات الفرعية، وهي تمثل مهارات لما وراء المعرفة في الفهم القرائي، وتتمثل في : استرتيجيات القراءة الكلية، استراتيجيات حل المشكلات، استراتيجيات القراءة الداعمة .

ما وراء المعرفة هي عبارة عن مهارات معرفية وتتضمن ليس فقط مراقبة الذاكرة، ولكن أيضا مراقبة الفهم، حل المشكلات، ومهارات معرفية أخرى تتمثل في: مهمات أكاديمية معرفية، ومن ثم يتضح من خلال ما سبق عرضه من مهارات لما وراء المعرفة ما يلي :

- أن مهارات ما وراء المعرفة هي إجراءات يستخدمها الطلاب في تفاعلهم مع دروس المحتوى الدراسي بأنواعه، وهدف هذه المهارات مساعدة هؤلاء الطلاب على تحقيق نواتج التعلم المستهدفة .
- وعي الطلاب بهذه المهارات يزيد من تحصيلهم الاكاديمي، وينمي لديهم القدرات العقلية، ويساعدهم على زيادة الرغبة في الدراسة والتعلم.(Decep , K , & Mehmet , B , 2010)

- تصنف هذه المهارات ضمن ثلاث مستويات للمعرفة : التصريحية، الاجرائية، الشرطية، وإن كانت هناك تصنيفات أخرى لمهارات ما وراء المعرفة إلا أن هذا التصنيف هو الأشهر.
- مهارات ما وراء المعرفة في القراءة تتكامل مع مهارات الفهم فيها، ومن ثم فما وراء المعرفة يعد أحد أهم مكونات الفهم القرائي، وهي – أي – ما وراء المعرفة العملية التي يتم من خلالها تحليل عمليات الفهم القرائي والتفكير في التفكير.

وبعد هذا العرض لمهارات ما وراء المعرفة وتقسيماتها المتنوعة، يمكن توضيح أهمية ما وراء المعرفة للفهم القرائي .

(ج) أهمية ما وراء المعرفة للفهم القرائي :

يشير وال (Wahl , 2008) إلى ضرورة مهارات ما وراء المعرفة لعمليات التعلم وتنمية مهارات التفكير، فوعي الطلاب بمهارات ما وراء المعرفة يمكن أن يسهم في تنمية الذكاء العملي لديهم، والمهارات الأكاديمية والعملية، ومهارات الفهم القرائي (Williams , & Others , 2002 , 162)، فضلا عن وجود علاقة ارتباطية بين نمو وعي الفرد بمهارات ما وراء المعرفة وارتفاع مستوى الثقة بالنفس والدقة في الأداء لدى الفرد (Kleitman , & Stankov , 2007 , 161)

وإذا كانت هذه هي أهمية ما وراء المعرفة ومهاراتها لعمليات التعلم بوجه عام فإن لأهمية ما وراء المعرفة للقراءة والفهم فيها مكانة خاصة من حيث الأهمية، فالتمكن من مهارات ما وراء المعرفة والوعي بمستوياتها متطلب أساسي لفهم النص، وتحقيق القراءة الفعالة.

فما وراء المعرفة تمنح الطالب دافعا في دراسته لموضوع النص، وتزوده بالانتباه، والتحكم في مدخله لتعلم هذا الموضوع، ومن ثم تقويم إلى أي مدى يعرف عن تفاصيله، وإلى أي مدى يريد أن يعرف عنها، فيصبح بذلك مدركا وواعيا لنقطة البداية، فيخطط ما سيفعله بعد ذلك، ويوظف مهارات التأمل للتعلم وتحسين هذه المهارات، وتكرار ممارسته لهذه المهارات تساعده على أن يتخذ منها منهجا وأسلوبا للحياة، وليست قصرا على عملية القراءة وفهم نصوصها(Nilgum , & Buket , 2009)

كما يساعد التمكن من مهارات ما وراء المعرفة القارئ على أن يراقب عملية فهمه للنص، ويتمكن من مهمته القرائية من خلال التركيز على هدفه من ممارسة عملية القراءة وتطبيق المراقبة الذاتية لمدى تقدمه القرائي في فهمه لتفاصيل النص، ومن ثم ينشط معرفته السابقة حول موضوع هذا النص، لتصبح بذلك عملية بناء النص وفهمه أكثر فاعلية من خلال توظيف الاستراتيجيات المناسبة، التي ترشد قارئها إلى جعل قراءته قراءة استراتيجية ترتكز

على فهم متى، وكيف، وما، ولماذا ...ومن ثم إجابته عن مثل هذه الأسئلة تحقق لـه متطلبات هذه القراءة، من جهة وانجاز أهدافه القرائية من جهة أخرى , Hong , Nam , & Leavell) (A , 2007.

المحور الثالث : التعلم المنظم ذاتياً : مفهومه، وإجراءاته وأهميته :

(أ) مفهوم التعلم المنظم ذاتيا :

يعد التعلم المنظم ذاتيا عاملا أساسيا ومحورا مهما في تعلم الطلاب وزيادة تحصيلهم، وهو يشمل مجموعة من المكونات تتضمن مظاهر دافعية، وشعورية ومظاهر معرفية وما وراء معرفية لاندماج الطلاب في مهامهم الأكاديمية (Patrick & Middteion , 2002 , 27) فالتعلم المنظم ذاتيا عملية يتمكن من خلالها المتعلمون من إدارة أفكارهم، وتوجيه سلوكياتهم ومراقبة عملية التعلم الخاص بهم، فالمتعلمون المنظمون ذاتيا يستطيعون توجيه خبرات التعلم الخاصة بهم وتنظيم إدارتها، كما أنهم يشتركون في خصائص تدل على أنهم منظمون ذاتيا في عملية التعلم (Zumbrunn , S , Tadlock , J , & Roberts , E , 2011 , 4)

ويرى زيمرمان (Zimmerman , 2008 , 166) أن التعلم المنظم ذاتيا هو عمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات التي تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية كالاستعداد اللغوي – إلى مهارة أداء أكاديمية، كالكتابة فيصوغ لها الأهداف، ويختار في ضوء هذه الأهداف الاستراتيجيات، ثم ينشط مراقبته الذاتية الفعالة، وذلك على عكس النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية.

وقد عرف (ابراهيم بن عبد الله، ٢٠١٠، ١٩) التعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية ذهنية نشطة ترتبط بعمليات معرفية وما وراء معرفية، ويعتمد المتعلم فيها بالدرجة الأولى على استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه.

وفي السياق ذاته يشير يا هاي (Ya , Hui Kus , 2010) إلى التعلم المنظم ذاتيا بوصفه مزيج من المهارة والارادة،مهارات الاشارة إلى استخدام الطلاب الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية والتي تشمل التخطيط والتعلم الذاتي والخاضعة للرقابة، التنظيم للتعلم، تحديد الأهداف، المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، وإدارة الوقت، واستراتيجيات إدارة الموارد.

ويشير (مصطفى محمد كامل، ٢٠٠٥، ٢٩٣) إلى أن التعلم المنظم ذاتيا عملية بنائية نشطة، متعددة المكونات، يكون فيها المتعلم مشاركا إيجابيا في عملية تعلمه معرفيا، وما وراء معرفيا، وسلوكيا، ويتحمل مسئولية أساسية من خلال تبني معتقدات دافعية ومعتقدات خاصة بالتحكم والفعالية الذاتية واستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية بهدف التنظيم والتحكم في تعلمه .

وتشير (نصرة محمد، ٢٠٠٧، ٢٦٣) إلى أن التعلم المنظم ذاتيا : عملية بنائية نشطة متعددة الأوجه والمكونات، يكون المتعلم فيها نشطا في عملية تعلمه وذلك من خلال استخدامه الصحيح لاستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية، واستراتيجيات مصادر التعلم بهدف التخطيط والتنظيم والتحكم في تعلمه.

وفي السياق ذاته يشير (ياسر عبدالله، ٢٠١٣، ٣٢) إلى أن التعلم المنظم ذاتيا مجموعة من العمليات البنائية النشطة المعرفية والدافعية والسلوكية والبيئية والتي تستخدم بهدف استكمال وإنجاز المهام الأكاديمية التي تساهم في تحقق الأهداف التعليمية لتساعد المتعلم في تحقيق الاستقلالية والاعتماد على النفس من خلال تخطيط وتوجيه وتنظيم ومراقبة وضبط دافعيته وسلوكياته وسياق تعلمه .

وعلى الرغم من تعدد تعريفات التعلم المنظم ذاتيا، فإنه يمكن القول أنها تركز على مجموعة من الأمور تتمثل في :

١- نشاط المتعلم وايجابيته وتحكمه ذاتيا في عملية التعلم، بدءا من الاختيار الصحيح للاستراتيجية ومرورا بتطبيق إجراءتها في سياقها الصحيح، وانتهاء بتحقيق هذه الاستراتيجية للأهداف .

٢- الاستخدام الفعال للعديد من الاستراتيجيات تحقيقا لأهداف تعلم المهام الأكاديمية وتحقيقا لنواتج التعلم المستهدفة، سواء كانت (مهام كتابة، أنشطة فهم قرائي، .....).

٣- التفاعل الإيجابي في أثناء التعلم بين الجوانب السلوكية والمعرفية وما وراء المعرفية للمتعلم، وتأثير ذلك على بيئة تعلمه، متحكما فيها، ومراقبا لاجراءات التعلم التي تتم في رحابها، ومقوما إياها في ضوء مدى ما تحقق من أهداف التعلم وما تم انجازه من المهام الاكاديمية .

٤- نتيجة للخطوات التنظيمية السابقة من قبل المتعلمين وسيرهم على نهجها يتكون لديهم وعي بعملية تعلمهم، مما يسهم في تحقيق مهام التعلم ودقة الانجاز .

وفي ضوء ذلك يمكن تعريف التعلم المنظم ذاتيا في القراءة بأنه العملية التي يقوم فيها طلاب الدراسات العليا بتنشيط خبراتهم السابقة ومعارفهم وسلوكياتهم المرتبطة بمهارات الفهم القرائي من خلال فحص بيئاتهم لاستخدام استراتيجيات متعددة تساعدهم على تنمية وعيهم الذاتي بمعرفة وتعديل وتحسين أدائهم لمهارات الفهم القرائي .

واستكمالا لمزيد من التعرف على طبيعة التعلم المنظم ذاتيا وأهميته، وحتى تتحقق أهدافه بشكل فاعل، فإنه من الضروري التعرف على نماذجه وأبعاده، فضلا عن الاستراتيجيات الداعمة لتمثيله وتحققه، يمكن عرض هذه النماذج والأبعاد فيما يأتي:

(ب) نماذج التعلم المنظم ذاتيا وأبعاده :

توجد عدة نماذج للتعلم المنظم ذاتيا تحدد مجموعة العمليات والأبعاد التي يقوم عليها التعلم المنظم ذاتيا، ويمكن عرض هذه النماذج فيما يأتي :

١- نموذج بريسلي وزملاؤه :

يتكون هذا النموذج من خمسة أبعاد تمثل إجراءات للتعلم المنظم ذاتيا لهذا النموذج :

أ- مجموعة الاستراتيجيات المستهدفة .

ب- المعرفة حول ما وراء المعرفة وتتمثل في ثلاثة أسئلة يتحدد في ضوئها استخدام هذه الاستراتيجيات.

ج- قاعدة معرفية واسعة ذات صلة بالمهمة المستهدف التمكن منها.

د- القدرة على التخلص من المعلومات الثانوية تجنبا للتشتت.

هـ- التلقائية في تناول العناصر الأربعة السابقة. (Pressley , et All , 1989)، (Pressley Model , 1997)

٢- نموذج وين (Wine Self – Regulated Learning Model)

يتكون هذا النموذج للتعلم الذاتي من أربعة مكونات رئيسة :

أ- تحديد المهمة . ب- تخطيط الأهداف وتحديدها. ج- صياغة التكتيكات.

د- التناسق مع ما وراء المعرفة.(Wine , & Perry , 2000)، (Wine , 2001) .

٣- نموذج بنتريش لدورة التعلم النظم ذاتياً .

ويتكون هذا النموذج من ثلاث مراحل تتمثل في :

أ- التدبر والتخطيط . ب- مراقبة الأداء وضبطه. ج- التأمل الذاتي .

وهذه المراحل تنطبق على ثلاثة مكونات للتنظيم الذاتي المتمثلة في :

الادراك، والدافع والسياق .(Pintruich & Jusho , 2002)، (Zimmerman , 2002 a) (Zimmerman , 2002b).

وعلى الرغم من أن النماذج الثلاثة للتنظيم الذاتي توفر عمق الدراسة في التعلم المنظم ذاتيا، إلا أن كل نموذج لا يكفي استخدامه بمفرده في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المستهدفين، فالنموذج الأول " نموذج برتيسلي " ركز على البنية التركيبية في عملية التنظيم الذاتي للتعلم، ومن ثم فهو لم يوضح الخطوات الاجرائية المتسلسة لترجمة هذه المكونات إلى نموذج تعليمي شامل.وعلى الرغم من ذلك فإن هذا النموذج ركز على عاملين مهمين :

١- مجموعة الاستراتيجيات اللازمة لأداء مهام التعلم وتحققها كشرط أساسي للتنظيم الذاتي.

٢- التلقائية والتنسيق بين المراحل السابقة من جهة وبين الاستراتيجيات من جهة أخرى، مما يساعد على تحقق المهام المستهدفة للتعلم.

أما عن النموذجين الآخرين : فقد توافر في كل منهما خطوات متسلسلة من التنظيم الذاتي للتعلم، ومن ثم فهذه الخطوات من الممكن أن تستفيد منها الدراسة الحالية في التصميم لبرنامجها التعليمي لتنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة المستهدفة، ومن ثم فهذه النماذج تفتقر إلى التركيز على الاستراتيجيات المستهدفة للتعلم كشرط مسبق لأي تنظيم ذاتي.

ولذا تقترح الدراسة الحالية نموذجا للتعلم المنظم ذاتيا في القراءة، يأخذ في اعتباره التكامل بين النماذج الثلاثة في شكل تصميم إجرائي تعليمي جديد يضم في طياته سمات وخصائص كل نموذج من النماذج السابقة، وهذا التصميم يعتمد على عامل التركيز والتلقائية والتنسيق في استخدام استراتيجيات القراءة بشكل متدرج مع تضمين مهارات الفهم القرائي كشرط أساسي في التنظيم الذاتي للتعلم .

ولكي يتحقق تطبيق نموذج التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب المستهدفين، على وجهه الأكمل، فإن ذلك يستلزم التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومن ثم فتعرض الدراسة هذه الاستراتيجيات كما يلي :

(ج) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً :

يشتمل التعلم المنظم ذاتيا على مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن تعليمها بصورة صريحة للمتعلمين والطلاب، فيستخدم الطالب استراتيجية أو أكثر من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (Zimmerman , B , 1990) وقد أكد العديد من الباحثين على أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودورها في تحسين الأداء الأكاديمي وتحقيق نواتج وأهداف التعلم المستهدفة، حيث يشير كل من هاريس وجراهام (Haris , K & Graham , S, 2003) إلى إمكانية تنمية التعلم المنظم ذاتيا من خلال بعض الاستراتيجيات المتمثلة في :

- تنشيط الخلفية السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة ليفكروا فيه ذاتيا ويقدمون ما لديهم من معلومات وخبرات سابقة مرتبطة بالموضوع.
- عقد جلسات مناقشة بين الطلاب لمناقشة المهام المطلوبة في موضوعات الدراسة.
- تقديم مجموعة من النماذج لبعض مهام موضوعات الدراسة ليتدرب الطلاب عليها ومن ثم يمكن من خلالها القيام ببقية المهام.

- متابعة أداء الطلاب وتقديم التغذية الراجعة لتعزيز وتدعيم الأداء الصحيح وتصحيح الأداء الخاطئ.
- الأداء المستقل لكل طالب في ضوء المهام التي تدرب عليها.

ويرى كل من بينتريتش وديجورت (Pintrich , P & Degroat , E , 1990) أن المتعلم المنظم ذاتيا هو الشخص الذي يمكنه تنظيم سلوكه بطريقة استراتيجية، وينظم بيئة تعلمه لتحقيق أهداف التعلم التي يسعى لتحقيقها، وتصنف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ثلاثة أنواع هي :

١- استراتيجيات معرفية : وتضم الأساليب التي يستخدمها الطلاب في تعلم وتذكر المادة التعليمية الجديدة وفهمها، ومن ثم ربطها بما سبق تعلمه من مواد دراسية سابقة فهم واعون بما يتم عمله وتعلمه.

٢- استراتيجيات إدارة المصادر : وتضم الأساليب والأنشطة التي يتبعها الطالب في اختيار المعلومات وتحقيق التناسق والتوافق بين المعلومات المتعلمه وهي تحتاج إلى مزيد من الجهد، وتتمثل في إدارة وقت الدراسة وتنظيمه، وإدارة بيئة تعلمه،والبعد عن عوامل التشتت.

٣- استراتيجيات دافعية : وتضم الأساليب التي يستخدمها الطالب في إثارة دوافعه للتعلم كالتوجه نحو هدف داخلي يضعه الطالب لنفسه يساعده على إكمال مهامه الدراسية، مما يكسبه ثقة في نفسه.

(د) إجراءات التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الفهم القرائي :

المرحلة الأولى : التخطيط وصياغة الأهداف وتحديدها :

أ- تنشيط الخلفية المعرفية السابقة المرتبطة بمهارات الفهم، وفيها يتم تقديم المهارة للطلاب ليفكروا فيها ذاتيا، ويقدموا ما لديهم من معلومات وخبرات سابقة مرتبطة بتلك المهارة

ب- المناقشة : وفيها يتم عقد جلسات مناقشة بين الطلاب لمناقشة كيفية تحقق المهارة عمليا في سياق موضوع القراءة .

المرحلة الثانية : المراقبة الذاتية للفهم :

أ- النمذجة : وفيها يقدم الباحث بعض النماذج لنصوص قرائية أمام الطلاب، مستخدما استراتيجية التفكير بصوت مرتفع، عارضا من خلالها بعض مهارات الفهم القرائي وكيفية تطبيقها، وتحقق المراقبة الذاتية للفهم.

ب- عرض بعض نماذج من الطلاب لتمثيل ما قام به الباحث من إجراءات في المرحلة السابقة.

ج- قيام كل طالب بتمثيل ما شاهده تطبيقا عمليا من خلال بعض النصوص المقروءة.

المرحلة الثالثة : حل المشكلات :

- تحديد بعض المشكلات التي تواجه بعض الطلاب أثناء القراءة، واقتراح بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لحلها لاستكمال تحقق الأهداف.

المرحلة الرابعة :التقويم والتعديل :

أ- تحديد مدى تحقق أهداف الفهم القرائي في ضوء قواعد تقدير متدرجة.

ب- اقتراح أنشطة معينة من كل طالب ينمي من خلالها بعض جوانب الضعف في أدائه.

وبالنظر إلى تلك الخطوات يمكن القول أنه يمكن بناء برنامج الفهم القرائي في ضوئها من خلال استخدام الاستراتيجية التي تتناسب ومهارات الفهم القرائي، وبعد العرض السابق لمفهوم التعلم المنظم ذاتيا ونماذجه وأبعاده واستراتيجياتُه يجب عرض أهميته فيما يلي :

(هـ) أهمية التعلم المنظم ذاتيا للفهم القرائي بوجه خاص :

إذا كانت القراءة عملية عقلية معقدة تنطوي على عدة عمليات ومهارات عقلية، هدفها استخلاص المعنى من الرموز المكتوبة، وفهم الرسالة الضمنية في هذا المعنى، فإن القراءة بحاجة إلى الإفادة والانتفاع والتوظيف للمصادر اللغوية، والمعرفية والاجتماعية والثقافية عند ترجمة هذه الرموز لفهم المعنى في النص المكتوب (Delbridge , K , 2008) ومن ثم فالقراءة في أشد الحاجة إلى التعلم المنظم ذاتيا ؛ لأنه يتحدى الطلاب لتنسيق أنواع متعددة من المعلومات، على سبيل المثال (عن الموضوع، مهام القراءة، ما يتم تعلمه فيما يخص هذا الموضوع، وتخطيط وإدارة واستخدام استراتيجيات متعددة (Vacca , R , & Others , 2005).

لكي يحقق الطلاب أهداف التعلم في نص مقروء، فإن ذلك يستلزم منهم معرفة الإجابة عن متى وكيف يستخدمون استرتجيات ما وراء المعرفة، حتى يمكنهم بسهولة بناء المعنى الصحيح وتمثل الأفكار الرئيسة في النص، ومن ثم فتدريب الطلاب على كيفية إثارة أسئلة لأنفسهم حول النص المقروء (لماذا وكيف ومتى وأين ..."يسهم في معرفتهم للمهارات المستهدفة وممارستهم لها في سياقات متنوعة، علاوة.على أن الإجابة عن هذه الأسئلة تعتمد على معتقداتهم الدافعية، التي تحفزهم للقيام بتمثل هذه المهارات وتطبيقها تحقيقا لأهدافهم من ممارسة القراءة (Pintrich , P, 2004) (Eccles ,J , & Wigfield , A , 2002) .

وقد أشارت بعض البحوث إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين قدرة الطلاب على استخدام استراتيجيات القراءة، وما وراء المعرفة، والدوافعُ، وأثر ذلك على تحصيلهم القرائي، ومن ثم تحقق قراءاتهم (Hilden , K, & Pressley , M , 2007) علاوة على أن القراء المجيدين قارئين منظمين ذاتيا فهم يتسمون بالكفاءة في استخدام استراتيجيات القراءة المتنوعة

قبل القراءة، وأثناء وبعد قراءتهم للنص، وأنهم مدعمون ومزودون بفعالية ذاتية، حيث أنهم يفهمون ويدركون ما يقرأون بشكل أفضل وذلك بسبب نشاطهم وقراءتهم الاستراتيجية.(Guthrie, J, & Wigfield , A, 2000).

(و) العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والفهم القرائي وما وراء المعرفة :

إن استخدام التعلم المنظم ذاتيا في تنمية الفهم القرائي وثيق الصلة بتنمية مهارات ما وراء المعرفة، فالفهم القرائي عملية نشطة تتضمن تفسير القارئ للمادة المقروءة، واستنتاج أفكار ومعان ومبادئ منها، والتفاعل معه في ضوء خلفيته المعرفية وقراءته السابقة (محمد رجب فضل الله، ٢٠٠١، ٨١)، ويشير مراد علي (٢٠٠٥، ٢١٣) إلى أن الفهم القرائي عملية عقلية ما وراء معرفية تقوم على مراقبة الطالب لذاته ولاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها . ومن ثم فهذه العمليات العقلية للفهم القرائي تمثل إجراءات تخطيطية يستخدمها الطالب في التعلم المنظم ذاتيا في القراءة، فيستخدم الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية، والتي تشمل التعلم الذاتي، والتخطيط للتعلم من خلال النصوص المقروءة، فيحدد أهدافه من قراءة النص، ويراقب نفسه ذاتيا لمدى تقدمه فيه، ويقوم نفسه قرائيا في ضوء ما يمتلكه من خبرة سابقة بموضوع هذا النص، ويستخدم استراتيجيات إدارة الموارد حتى تساعده على الفهم والاستيعاب، منظما لوقت قراءته لهذا النص .

علاوة على أن العمليات والمهارات العقلية التي يتم استخدامها أثناء القراءة ومنها عملية التخطيط ماثلة باستحضار الهدف من القراءة أو تحديده، حتى توجه مسار القراءة، فالقارئ يبحث عن المعلومات التي تساعده في تحديد هدفه من القراءة، فيحدد الاطار المرجعي المعياري لمدى ملاءمة المادة المقروءة، ويتأكد خلال القراءة أنه يقرأ المعلومات التي تحقق هدفه، ويعمل على ضبط أسلوب القراءة، فينوع في أسلوبه بما يساعد على تحقيق هذا الهدف، وهذه العمليات غير المباشرة تخدم عملية الفهم والاستيعاب القرائي، وأيضا الوعي بعملية المعرفة، فأثناء القراءة يحاول القارئ أن يميز بين المعلومات التي يعرفها سلفا والمعلومات الجديدة (مريم بنت محمد، ٢٠١٢، ١٣٣).

ومن ثم فهذه الاجراءات تشترك جميعها في التعلم المنظم ذاتيا تارة، والفهم القرائي تارة أخرى، وثالثا بوصفها – أي الاجراءات– لتحقيق الفهم والتمكن من مهاراته . ومن هنا توجد علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والفهم القرائي وما وراء المعرفة، حيث إن التعلم المنظم ذاتيا يؤدي إلى زيادة مستوى الأداء والكفاءة، فضلا عن أنه يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة (هانم على عبد المقصور، ٢٠٠٩ ؛ عبد الناصر الجراح، ٢٠١٠) .

وبالنظر إلى ما سبق يتضح أن التعلم المنظم ذاتيا يؤدي دوراً فاعلاً وكبيرا في عملية التعلم، وتأثيره الايجابي الواضح على شخصية المتعلمين بما يمكن أن يسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي، واستكمالا لأهمية التعلم المنظم ذاتيا يمكن عرض الدراسات التي تناولته في تعليم اللغة بوجه عام والفهم القرائي بوجه خاص فيما يأتي :

(ز) الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا :

هدفت دراسة كلا من براتونتب وشانوون (Pratontep , C, & Chinwonnon , A , 2008) إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الجامعة، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار مجموعة من الطلاب وتقسيمهم إلى مجموعتين على أساس الدرجات، وتم اختيار مجموعة الدراسة ذات الدرجات الأعلى، ومجموعة أخرى ذات الدرجات الأدنى، وتم بناء البرنامج وبناء أداتي الدراسة المتمثلة في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا، واختبار الفهم القرائي، وبعد إجراء التطبيق، أسفرت نتائج الدراسة عن تطابق درجات طلاب المجموعتين في مقياس الوعي بمهارات التعلم المنظم ذاتيا، وتفوق طلاب المجموعة ذات الدرجات الأعلى في اختبار الفهم القرائي مما يدل على أن طلاب هذه المجموعة استطاعت توظيف مراحل الاستراتيجية بشكل عملي صحيح .

كما هدفت دراسة فضل المولى وازجلدي (Fadl elmula ,F, & Ozgeldi , M, 2010) إلى التعرف على كيفية حدوث التنظيم الذاتي لطلاب الدراسات العليا أثناء قيامهم بقراءة بعض النصوص الأكاديمية ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان نموذج التعلم الذاتي بخطواته الأربع لبنتريش ليحددا من خلال هذا النموذج أي المراحل أكثر تكرارا في سلوك القارئ ومدى تأثيرها على الفهم القرائي لدى مجموعة البحث ولتحقيق ذلك تم استخدام بطاقة الملاحظة والتسجيل المرئي والمقابلة، وأسفرت النتائج عن فاعلية النموذج المقترح في تنمية الفهم القرائي صعوبة الفصل بين أنشطة تحقق المراحل الأربعة والمتمثلة في : التخطيط والرصد والمراقبة والتأمل، ومن ثم ضرورة النظر إلى هذا النموذج من منظور شامل عند استخدامه لتنمية مهارات الفهم القرائي.

كما هدفت دراسة لاو كيت (Law , Kit , 2011) إلى التعرف على فعالية تضمين مبادئ واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تعليم القراءة الصينية وأثر ذلك على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في القراءة واتجاهاتهم نحوها، ولتحقيق هذا الهدف تم تدريب المعلمين على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال مشروع تم إعداده لتحقيق هذا الهدف، كما تم إعداد أدوات الدراسة متمثلة في اختبارات وبطاقة ملاحظة واستبيان، وتم تطبيق هذه الأدوات قبليا وبعديا، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود اتجاهات ايجابية نحو المشروع المعتمد على التعلم

المنظم ذاتيا لدى كل من المعلمين والطلاب، إضافة إلى تنمية مستويات الطلاب في القراءة واتجاهاتهم الايجابية نحوها.

وفي السياق ذاته هدفت دراسة كارتر وآخرون (Cartier,S , & Others , 2012) إلى التحقق من فاعلية التدريب على نموذج التنظيم الذاتي في القراءة لمواد الفصول الثانوية على تعلم الطلاب واستخدامهم استراتيجيات تحديد الأهداف، وما وراء المعرفة والادراك ودعم التنظيم الذاتي من خلال مواد القراءة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تفاعل بين الاستراتيجيات، ومن ثم أوصت هذه الدراسة في توصياتها بضرورة إجراء مزيد من الدراسات حول التعلم المنظم ذاتيا في القراءة لدى الطلاب في مراحل دراسية أخرى.

وهدفت دراسة كل من خليل وطلال (Khalil , S. &Talal , A , 2012) إلى التعرف على فاعلية نموذج التعلم التوليدي في القراءة على تنمية مهارات الفهم فيها والوعي باستراتجياتها لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد أداتا الدراسة المتمثلة في اختبار الفهم القرائي بمستوياته الثلاثة المتمثلة في المستوى المباشر والاستنتاجي والنقدي، واستبيان الوعي باستراتيجيات القراءة، علاوة على المحتوى المستهدف، وبعد إجراء عملية التطبيق، أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي واستبيان الوعي باستراتيجيات القراءة،مما يدل على فعالية النموذج المستهدف في تحقيق أهدافه؛

كما هدفت دراسة كل من عواد ومحمود (Awad , A ,& Mahmoud , N, 2012) إلى التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بوصفها مؤشرات للفهم القرائي في اللغة الانجليزية كلغة ثانية، والتعرف على الفروق بين الطلاب من حيث تأثير الجنس في الوعي باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في القراءة، ومدى التمكن من مهارات الفهم القرائي المستهدفة، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء مقياس الوعي بالاستراتيجيات واختبار الفهم القرائي، وتم تطبيقهما على الطلاب مجموعة الدراسة،وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود اختلافات بين الطلاب الذكور والاناث في الوعي باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح الاناث، وفي مهارات الفهم القرائي لصالح الذكور، علاوة على وجود بعض استراتيجيات كانت تنبئ بمستويات الفهم القرائي لدى الطلاب.

وهدفت دراسة كل من لو وتشن (Lau, K & Chen , X , 2013) إلى التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في متغيرات تدريس القراءة والوعي باستراتيجيات الفهم فيها، والدافعية نحوها لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي التنظيم

الذاتي في مدينتين من المدن الصينية وهما بكين وهونج كونج، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد الاستبيان وتطبيقه على هؤلاء الطلاب، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود اختلافات دالة إحصائيا لصالح طلاب مدينة بكين في متغيرات الدراسة، علاوة على أهمية العومل السياقية ودورها المهم في تعليم القراءة والمتمثلة في المناهج والامتحانات العامة، وأشارت الدراسة إلى أن هذه العوامل أكثر أهمية من الخلفية الثقافية في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة.

وبعد العرض السابق للفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتيا وما يرتبط بهم من بحوث ودراسات سابقة يمكن الخروج بمجموعة من الفروض التي يمكن عرضها فيما يأتي :

فروض الدراسة :

في ضوء ما تم عرضه من دراسات وبحوث سابقة تناولت الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتيا، يمكن صياغة الفروض الآتية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات الفهم القرائي ككل لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي في كل مهارة فرعية من مهاراته لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس ما وراء المعرفة ككل لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس ما وراء المعرفة في كل مهارة فرعية من مهاراته لصالح التطبيق البعدي .

إجراءات تنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الدبلوم العام باستخدام برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا :

سارت تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الدبلوم العام باستخدام برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا وفقا للاجراءات التالية :

المحور الأول : إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الدبلوم العام في التربية :

تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية، وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على خمسة مستويات للفهم القرائي وتضم خمسا وعشرين مهارة فرعية للفهم[1]، ثم عرضت القائمة على مجموعة من المحكمين لإقرارها . وقد اشتملت في صورتها النهائية على خمسة مستويات رئيسة والجدول التالي يوضح مستويات الفهم القرائي وعدد مهاراته المناسبة لطلاب الدبلوم العام في التربية شعبة اللغة العربية . [2]

جدول (١) يوضح مستويات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الدبلوم العام

م	مستويات الفهم القرائي	عدد المهارات
١	المباشر	٢
٢	الاستنتاجي	٣
٣	النقدي	٥
٤	التذوقي	٢
٥	الإبداعي	٣
	المجموع	١٥

المحور الثاني : بناء اختبار مهارات الفهم القرائي :

تم بناء اختبار الفهم القرائي وفقا للخطوات التالية :

(أ) الهدف من الاختبار :

هدف الاختبار إلى تحديد مستوى أداء طلاب الدبلوم العام لمهارات الفهم القرائي والتعرف على فعالية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى هؤلاء الطلاب، من خلال تطبيق هذا الاختبار قبلياعلى الطلاب (مجموعة الدراسة) ثم تطبيقه عليهم بعدياً .

(ب) صياغة مفردات الاختبار :

تم اختيار المحتوى القرائي للاختبار في قطعتين، وتم صياغة الأسئلة في صورة اختيار من متعدد وتكون الاختبار من ثلاثين سؤالا، بحيث يتم قياس كل مهارة من مهارات الفهم القرائي المستهدفة بسؤالين .

---

(١) ملحق (٢) قائمة مبدئية بمستويات الفهم القرائي ومهاراته .

(٢) ملحق (٣) قائمة نهائية بمستويات الفهم القرائي ومهاراته.

(ج) صدق الاختبار :

للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وكذلك علم النفس التربوي، وذلك للتأكد من صدق مفرداته ووضوحها، وملاءمتها لهدف الاختبار، وكذلك التأكد من وضوح التعليمات، وقد تم تعديل الاختبار في صورته النهائية وفقا لآراء السادة المحكمين (١)

(د) التجربة الاستطلاعية لاختبار :

تم تطبيق التجربة الاستطلاعية لاختبار الفهم القرائي على مجموعة من طلاب الدبلومة العامة (نظام العام الواحد) شعبة اللغة العربية، والبالغ عددهم سبع وثلاثين طالباً وطالبة، وذلك بهدف التأكد من :

- تعرف الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تواجه بعض الطلاب أثناء الإجابة عن فقرات الاختبار.
- تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار .
- حساب معامل ثبات الاختبار.

وبعد تصحيح الاختبار أسفرت التجربة الاستطلاعية للاختبار عن النتائج التالية :

- تم استبعاد سبع ورقات إجابة، وذلك لعدم جدية بعضهم في الإجابة، وغياب البعض الآخر منهم، ومن ثم تحددت العينة الاستطلاعية في (٣٠ طالباً وطالبة) .
- تم حساب زمن الاجابة عن الاختبار عن طريق تسجيل الزمن الذي استغرقه كل طالب على حده، وتم جمع هذه الأزمنة وقسمتها على عددهم، ومن ثم تحدد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار (بخمسين دقيقة).

(ه) ثبات الاختبار :

تم تطبيق الاختبار مرتين على نفس المجموعة التي طبق عليها في التجربة الاستطلاعية بفاصل زمني قدره أسبوعين . ولمعرفة ثبات الاختبار تم حساب معامل الارتباط بين نتيجتي الاختبار في المرتين فكان معامل الارتباط هو ٠,٩٤٨ وقد تم حساب ثبات الاختبار عن طريق استخدام معادلة سبيرمان وبراون وكان معامل ثبات الاختبار هو ٠,٩٨ وهذا يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات، ومن ثم يمكن الوثوق بها، وبالتالي فالاختبار يعد قابلا للتطبيق .

---

(١) ملحق (١) أسماء السادة المحكين على أدوات الدراسة .

المحور الثالث : مقياس مهارات ما وراء المعرفة لطلاب الدراسات العليا :

أ- الهدف من المقياس :

استهدف هذا المقياس تحديد مدى فاعلية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا في الفهم القرائي على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد (شعبة اللغة العربية)، ومن ثم تحديد مدى وعي هؤلاء الطلاب بهذه المهارات.

وتمثلت خطوات إعداده كالآتي :

- دراسة بعض البحوث والدراسات التي تمت في هذا المجال (ثائر غباري وخالد أبو شعيرة، ٢٠١٠)، (أحمد العلوان ورنده المحاسنة، ٢٠١١)، (محمد عبد الفتاح وعادل عطية، ٢٠١١)، (ماجد الخياط، ٢٠١٢)، (Sun , Li , 2011)، (Temur , Turam & Bahar , Ozge , 2011)، (Ilustre , Clarisse A , 2011)، (Ditzel , Susan , 2010)، (Erskine , Dana , 2009).
- دراسة بعض الكتابات التربوية المرتبطة بكيفية إعداد مقياس ما وراء المعرفة (أحمد جابر، ٢٠٠٢)، (اسماعيل اسماعيل الصاوي، ٢٠٠٧)، (عواطف أحمد زمزمي، ٢٠١٠)، (عبد الناصر الجراح وعلاء الدين العبيدات، ٢٠١١) .
- دراسة آراء بعض الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي.

ب- صياغة مفردات المقياس :

تم صياغة مفردات المقياس في ثلاثة مستويات رئيسة تتمثل في : (مستوى المعرفة التقريرية وتشمل التخطيط لفهم النص ومستوى المعرفة الإجرائية وتشمل المراقبة أثناء قراءة النص وفهمه ومستوى المعرفة الشرطية وتشمل تقويم عملية الفهم للنص)، ويندرج تحت هذه المستويات (٤٦) عبارة فرعية.

ج- صدق المقياس :

للتأكد من صدق المقياس تحقيقا لهدفه في قياس مدى وعي الطلاب بمهارات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي وذلك للتعرف على آرائهم في المقياس.

وقد تمثلت ملحوظات المحكمين في الآتي :

- المهارات المستهدفة لما وراء المعرفة للفهم القرائي مناسبة لمستوى الطلاب (مجموعة الدراسة).

- تعديل الصياغة اللغوية لبعض البنود لتكون أكثر وضوحاً.
- بناء المقياس وفقا لتصنيف ليكرت الخماسي بدلا من التصنيف الثلاثي حتى يتيح للطالب فرصة أفضل لتحديد درجة وعيه بدقة (دائما – غالبا – أحيانا – نادرا – أبدا) .

وبعد إجراء التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون، أصبح المقياس في صورته النهائية[1] يحتوي على (٤٤) عبارة، موزعة حسب عدد العبارات التي تمثل كل مستوى من مستويات ما وراء المعرفة ففي المستوى الأول بلغ عدد عبارته (١٤) عبارة، وفي المستوى الثاني بلغ عدد عبارته (١٦) عبارة، وفي المستوى الثالث بلغ عدد عباراته (١٤) عبارة والجدول التالي يوضح توزيع عبارات مقياس مهارات ما وراء المعرفة .

جدول (٢) توزيع عبارات مقياس مهارات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي

م	مستويات ما وراء المعرفة	أرقام العبارات الموجبة	العدد	أرقام العبارات السالبة	العدد
١	المعرفة التقريرية	١، ٣، ٤، ٥، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣	١٠	٢، ٦، ١٢، ١٤	٤
٢	المعرفة الإجرائية	١٥، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣٠	١١	١٨، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٧	٥
٣	المعرفة الشرطية	٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٥، ٣٧، ٣٩، ٤١، ٤٣، ٤٤	٩	٣٤، ٣٦، ٣٨، ٤٠، ٤٢	٥
	المجموع		٣٠		١٤

د- التجربة الاستطلاعية للمقياس :

طبق المقياس في صورته الأولية على مجموعة من طلاب الدبلومة العامة نظام العام الواحد- شعبة اللغة العربية بلغ عددهم (٣٥) طالبا وطالبة، وبعد الانتهاء من التطبيق تم استبعاد بعض الأوراق نظرا لعدم جدية هؤلاء الطلاب، ومن ثم فقد بلغ عدد الطلاب في هذه التجربة (٣٠) طالبا.

ه- تحديد الزمن المناسب للمقياس :

من خلال هذا التطبيق الاستطلاعي تم حساب زمن تطبيق المقياس وذلك من خلال تحديد الزمن الذي انتهى كل طالب عنده وجمع الزمن المستغرق لكل الطلاب على المتوسط، فقدر بـ (٣٥ دقيقة) وهو زمن مناسب للإجابة عن بنود المقياس.

---

(١) ملحق (٦) مقياس مهارات ما وراء المعرفة .

و – حساب ثبات المقياس :

تم استخدام طريقة " ألفا كرونباخ " لحساب معامل ثبات المقياس، لأن هذه الطريقة تعد من أفضل الطرق لحساب معامل ثبات المقاييس، حيث تتطلب تقدير مدى حدوث السلوك والاستجابة لدى المفحوص (فؤاد أبوحطب وسيد عثمان وآمال صادق، ٢٠٠٨، ١٧٧)، علاوة على أن دراسات كثيرة أخذت بها حسابا لثبات مقاييسها المستهدفة (محمد عبد الفتاح وعادل عطية، ٢٠١١)، (صفاء محمد على، ٢٠٠٨) .

جدول (٣) معامل ألفا كرونباخ لمقياس مهارات ما وراء المعرفة

نوع الارتباط	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة (٠,٠١)
المعرفة التقريرية (التخطيط)	٠,٧٦	دال
المعرفة الإجرائية (المراقبة)	٠,٧٢	دال
المعرفة الشرطية (التقويم)	٠,٧٥	دال
المقياس ككل	٠,٤٩	دال

يتضح من الجدول السابق أن مقياس ما وراء المعرفة له معامل ثبات كبير، ومن ثم فالمقياس يعد صالحاً للتطبيق .

المحور الرابع : بناء البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الفهم القرائي لدي طلاب الدبلوم العام :

يهدف هذا البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدي طلاب الدبلوم العام . مهارات الفهم التي حصلت على نسبة ٨٠% فأكثر يجمعها خمس مستويات رئيسة للفهم، تتفرع منها خمس عشرة مهارة فرعية للفهم القرائي .

وقد قام الباحث ببناء البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا من خلال :

- مراجعة الكتابات والدراسات التي تناولت الفهم القرائي .
- مراجعة الكتابات والدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا.
- البحوث والدراسات التي تناولت نماذج واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات اللغة بوجه عام ومهارات القراءة بوجه خاص .
- استند البرنامج على ضرورة وعي الطلاب بمهارات الفهم القرائي، ثم إدراكهم لكيفية تنمية تلك المهارات لديهم من خلال المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي والتعليمات الذاتية المستخدمة في كل مرحلة من مراحل تنمية التعلم المنظم ذاتيا .

- وقد تضمن البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا أهدافا له متمثلة في مهارات الفهم القرائي، كما اشتمل على شرح وتحليل لهذه المهارات ومحتوى في شكل تعيينات تدريبية في ضوء التعلم المنظم ذاتيا . وكذا وسائط تعليمية يمكن الاستعانة بها في تنفيذ تلك التعيينات .
- كما اشتمل على ارشادات للطالب في الدبلوم العام حول كيفية تحقيق القراءة الفهمية، حسب كل مستوى من مستويات الفهم وطبيعة مهاراته التي تحقق متطلبات تطبيقه في سياق نصوص القراءة .
- كذلك اشتمل محتوى البرنامج على بعض نماذج أسئلة فهمية، تم بناؤها في ضوء مهارات الفهم القرائي المستهدفة، يتفاعل الطالب معها محاولا الإجابة عنها في ضوء اجراءات التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجياته المتنوعة.
- وللتأكد من مدى مناسبة التعيينات التدريبية لطلاب الدبلوم العام وضحة إجراءات التعلم المنظم ذاتيا ودورها في الفهم القرائي ووضوح دور كلا من الطلاب والباحث خلال التعيينات المحددة تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين .وقد أبدى السادة المحكمون آراءهم في أن التعيينات التدريبية المتضمنة في البرنامج مناسبة لطلاب الدبلوم العام، وأن دور الباحث واضح خلال إجراءات التعلم المنظم ذاتيا في كل تعيين من تعيينات البرنامج .
- وقد أشار السادة المحكمون إلى صياغة وتعديل بعض الجمل المتضمنة في تعيينات البرنامج، وقد قام الباحث بتنفيذ إعادة صياغة تلك الجمل وتعديلها في ضوء آراء السادة المحكمين وأصبح البرنامج في صورته النهائية .[١]

المحور الخامس : إجراءات التجربة الميدانية للدراسة :

تم تنفيذ التجربة الميدانية للدراسة وفقا لمجموعة من الإجراءات تتمثل في :

(أ) تحديد مجموعة الدراسة :

تم اختيار مجموعة من طلاب الدبلوم العام نظام العام الواحد شعبة لغة عربية، وحرص الباحث على أن تكون هذه المجوعة تختلف عن المجموعة الاستطلاعية، وقد بلغ عدد الطلاب (مجموعة الدراسة) (٥١) طالبا، وقد تم استبعاد اثنين منهم نظرا لأن أحدهما لم يكن جادا في المشاركة والتدريب على مهارات الفهم القرائي من خلال البرنامج الحالي للدراسة، أما الآخر فكان دائم الغياب، ومن ثم استقرت مجموعة الدراسة على (٤٩) طالبا.

---

(١) ملحق (٧) البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا في الفهم القرائي.

ب- القائم بالتدريس :

قام الباحث بتدريس البرنامج بنفسه وذلك للسببيت الآتيين :

- ضمان السير في دروس البرنامج حسب الإجراءات التدريسية المعدة لذلك والأسلوب المستهدف اتباعه لتحقيق الأهداف المرجوة.
- قيام شخص آخر بتدريس البرنامج يحتاج إلى وقت وجهد، ومن ثم صعوبة توفر الوقت والجهد لدى كلا من الباحث والطلاب على حد سواء، ومن ثم فالباحث أعرف بموضوع البحث وأهداف تطبيقه .

(ج) التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي، ومقياس ما وراء المعرفة :

تم توضيح الهدف من الاختبار وشرح تعليماته، والرد على أية استفسارات أبداها بعض الطلاب، وكان ذلك في يوم الخميس الموافق ١٤ / ٢ / ٢٠١٣م، وعقب ذلك، تم تطبيق مقياس ما وراء المعرفة بعد توضيح الهدف منه وشرح تعليماته والرد على بعض الاستفسارات .

(د) تدريس البرنامج :

تم تدريس البرنامج في الفترة من ٢١ / ٢ / ٢٠١٣ حتى ٢٥ / ٤ / ٢٠١٣م أي أن تدريس البرنامج استمر حوالي تسعة أسابيع تقريبا بواقع ساعتين أسبوعيا .

(هـ) التطبيق البعدى لأدائي الدراسة :

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج والذي استغرق تسعة أسابيع، تم إعادة تطبيق الاختبار الذي يقيس مستوى أداء طلاب الدبلوم العام في الفهم القرائي، وكذلك مقياس ما وراء المعرفة تطبيقا بعديا على طلاب الدبلوم العام (مجموعة الدراسة) لمعرفة مدى التحسن الذي طرأ على مستوى أدائهم للمهارات سواء مهارات الفهم القرائي المستهدفة أم الوعي بمهارات ما وراء المعرفة، وكذا تعرف فاعلية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا في القراءة لتنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية، وكان ذلك في يوم الخميس الموافق ٢/٥/٢٠١٣م .

وبعد ذلك تم رصد نتائج التطبيق البعدي للاختبار والمقياس، وعولجت إحصائيا باستخدام معادلة (ت) من خلال البرنامج الإحصائي الألكتروني SPSS v (17) لاستخلاص ما تسفرعنه الدراسة من نتائج .

المحور السادس : نتائج الدراسة :

يعرض الباحث فيما يلي نتائج الدراسة المتمثلة في تحديد مستوى أداء الطلاب (مجموعة الدراسة) لمهارات الفهم القرائي، قبل تطبيق البرنامج عليهم، كما يعرض نتائج فاعلية

البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الدبلوم العام، وكذا يتم عرض تفسير للنتائج التي تم التوصل إليها باستخدام الأساليب الاحصائية، وفيما يلي عرض لأهم تلك النتائج .

أولاً : (أ) النتائج الخاصة بأداء الطلاب في اختبار الفهم القرائي والمتثل سؤاله في :

ما مستوى أداء طلاب الدبلوم العام لمهارات الفهم القرائي ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار الفهم القرائي على الطلاب (مجموعة الدراسة) تطبيقا قبليا، قبل البدء في الدراسة التجريبية للدراسة، وذلك لمعرفة مستويات أداء هؤلاء الطلاب لمهارات الفهم القرائي التي تم تحديدها في الدراسة الحالية. وقد كشفت نتائج التطبيق عن الآتي :

جدول (٤)

يوضح مستويات أداء طلاب الدبلوم العام (مجموعة الدراسة) لمهارات الفهم القرائي

مستوى الفهم	مهارات الفهم القرائي	مستويات أداء الطلاب	متوسط مستويات الأداء
المباشر	١- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق .	%٨١,٦٣	%٧٨,٥٥
	٢- تحديد أكثر من معنى للكلمة.	%٧٥,٥١	
الاستنتاجي	٣- تحديد الفكرة الرئيسة في النص.	%٥١,٠٢	%٥٢,٧
	٤- استنتاج المعاني الضمنية.	%٥١,٠٢	
	٥- التعرف على علاقات السبب والنتيجة.	%٥٦,١٢	
النقدي	٦- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وبين ما لا يتصل به	%٥١,٠٢	%٤٨,٩٤
	٧- التمييز بين الحقيقة والرأي.	%٤٨,٩٨	
	٨- التمييز بين الأسئلة التي لها إجابات في النص والأسئلة التي ليس لها إجابات فيه .	%٤٧,٩٦	
	٩- التمييز بين المسلمات والفروض .	%٥٠,٠	
	١٠- التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية.	%٤٦,٩٤	
التذوقي	١١- تحديد مواطن الجمال في المقروء.	%٤٥,٩٢	%٤٥,٩
	١٢- استنباط الخصائص الأسلوبية للكاتب .	%٤٥,٩١	
الإبداعي	١٣- صياغة أكثر من عنوان للمقروء .	%٣٣,٦٧	%٣٧,٣٦
	١٤- استكمال بعض الثغرات والمعلومات الناقصة.	%٣٣,٦٥	
	١٥- التوصل إلى توقعات بناء على فرضيات معينة.	%٣٢,٦٥	

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن مستوى الفهم الإبداعي من أكثر مستويات الفهم القرائي تدنيا وضعفاً في مستوى الأداء لدى طلاب الدبلوم العام، حيث جاء متوسط مستوى الأداء لهذا المستوى ككل (٣٧,٣٦%)، يليه مستوى الفهم التذوقي بمتوسط أداء (٤٥,٩%)، ثم جاء مستوى الفهم النقدي بمتوسط مستوى أداء (٤٨,٩٤%)، ثم جاء في ترتيب هذه المستويات مستوى الفهم الاستنتاجي والذي كان متوسط مستوى الأداء فيه (٥٢,٧%)، وأخيرا جاء مستوى الفهم المباشر الذي كانت نسبة متوسط الأداء لهذا المستوى ككل (٧٨,٥٥%) وهي أعلى نسبة لمتوسط أداء الطلاب مقارنة بالمستويات الأخرى للفهم، ويمكن تفسير النتائج السابقة بشكل أكثر تفصيلا على النحو التالي

- مناقشة نتائج السؤال الثالث وتفسيرها :

١- مستوى الفهم المباشر :

يلاحظ أن مهارتي هذا المستوى حصلتا على أعلى نسبة أداء مقارنة بمهارات المستويات الأخرى للفهم، حيث حصلت مهارة " تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق " على (٨١,٦٣%) تليها مهارة " تحديد أكثر من معنى للكلمة " وقد حصلت على نسبة (٧٥,٥١%)، وربما سبب ذلك أن هذا المستوى للفهم يعد أول مستوى من مستويات الفهم القرائي، ومن ثم فهو أسهل مستوى من حيث العمليات العقلية المستهدفة لتحقق هذا المستوى وبالرغم من ذلك، فإن نسبة الأداء في المهارة الأولى أعلى من نسبة الأداء في المهارة الثانية في المستوى نفسه.

٢- مستوى الفهم الاستنتاجي :

أظهرت نتائج الدراسة وجود ضعف في مهارات هذا المستوى مقارنة بالمستوى السابق له من جهة، ومستوى الأداء الذي ينبغي أن يحققه طلاب الدبلوم العام (مجموعة الدراسة) وهم متخصصون في اللغة العربية من جهة أخرى، ومن ثم جاءت نسبة الأداء في مهارتي " تحديد الفكرة الرئيسة في النص"، ومهارة " استنتاج المعاني الضمنية " (٥١,٠٢%)، ثم مهارة التعرف على علاقات السبب والنتيجة بنسبة أداء (٥٦,١٢%)، وجميعها نسب أداء متدنية قياسا على سياقها الراهن، ولعل السبب في ذلك يتمثل في أن بعض هؤلاء الطلاب على الرغم من تخصصهم في اللغة العربية إلا أنهم لم يدربوا على تطبيق هذه المهارات، وممارستها تطبيقا عمليا، ومن ثم جاءت مستويات أدائهم لها بالنسب الموضحة سابقا.

٣- مستوى الفهم النقدي :

كشفت نتائج الدراسة في هذا المستوى عن وجود ضعف واضح في مستوى أداء الطلاب لمهارات الفهم النقدي، حيث حققت " مهارة التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية "

نسبة أداء قدره (٤٦,٩٤%) وهي أقل نسبة أداء للطلاب في هذا المستوى، في حين حصلت مهارة " التمييز بين المسلمات والفروض " على نسبة مئوية قدرها (٥٠,٠%)، ومن ثم فهذا المستوى يحتاج إلى قدرة عقلية عليا حتى يستطيع الطالب تمثله عقليا وتكوين صور ذهنية للمقروء تتحقق من خلالها مهارات إبداء الرأي في تفاصيل موضوعاته، ومعرفة سبر أغواره في معانيه الضمنية، ولعل ذلك يتم من خلال ربط هذه التفاصيل بالخبرة السابقة للقارئ، لتتحقق بذلك مهارات النقد للنص المقروء من خلال معايير داخلية، أو من خلال معايير خارجية ممثلة في الاستعانة بآراء بعض السادة المحكمين المتخصصين، وفي كلتا الحالتين تحتاج مهارات الفهم النقدي إلى معرفة بطبيعة هذه المهارات وتدريب وممارسة لمؤشرات أدائها مستندة في جوهرها على تغذية راجعة، فضلا عن النواحي الشعورية لتشجيع دافعية الطالب لممارسة المهارات المستهدفة، والتمكن منها أداء عمليا في سياق نصوص مقروءة تارة ومكتوبة تارة أخرى، وهذا ما يفتقده كثير من الطلاب في مرحلة الدراسات العليا وغيرها من المراحل الدراسية الأخرى.

٤- مستوى الفهم التذوقي :

تمثلت نتائج هذا المستوى في انخفاض ملحوظ وواضح في مستوى أداء الطلاب لمهارات الفهم التذوقي، وقد جاءت مستويات أداء الطلاب لهذه المهارات متدنية، يشوبها الضعف الواضح في تحقق هذه المهارات، ومن ثم تقاربت نسب الأداء لمهارات هذا المستوى ما بين (٤٥,٩٠%، ٤٥,٩٢%)، ولعل السبب في ذلك أن الفهم التذوقي يعد من المستويات العليا للفهم القرائي من حيث العمليات العقلية والذهنية التي يمارسها القارئ تحقيقا لمتطلبات هذا المستوى وتمكنا من مهاراته .

ولما كان مستوى الفهم الناقد يحتاج إلى مهارات تفكير عليا فإن الفهم التذوقي يماثل الفهم النقدي في تفعيل هذه المهارات لدى الطلاب، حتى يستطيع القارئ منهم أن يتذوق الكلمة في سياقها من النص، ويحدد مواطن الجمال في المقروء، فيتعرف بلاغة الكلمات، ويستشعر حلاوة الجمل والعبارات، فيتمكن بذلك من المفاضلة بين نصين تدور أفكارهما حول موضوع واحد،...وعندما يتمكن القارئ من تحقق هذه المهارات، يستطيع استنباط الخصائص الأسلوبية للكاتب .

٥- مستوى الفهم الإبداعي :

واستكمالا لتوضيح مستويات أداء طلاب الدبلوم العام (مجموعة الدراسة) لمهارات الفهم القرائي، كشفت نتائج الدراسة عن استمرار الضعف في مستويات أداء هؤلاء الطلاب لمهارات مستوى الفهم الإبداعي، الذي بلغ الضعف لمهارات أدائه منتهاه،حيث تراوحت نسب الأداء ما بين ٣٢,٦٥%، ٣٣,٦٧%)، وذلك يعد منطقيا مقارنة بمستويات الفهم القرائي

الأخرى، كما أن هذا المستوى – أي الفهم الإبداعي – يحتاج في تحققه إلى تناسق ليس فقط في مستوى القدرات العقلية العليا للتفكير، ولكن أيضا في المستويات والمهارات الأخرى للفهم عبر سياق المقروء، بدءا من مستوى الفهم المباشر والاستنتاجي، ومروراً بالنقدي والتذوقي، وصولاً لمستوى الفهم الإبداعي المستهدف تحقق مهاراته، وهذا ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات(عبدالرحيم عباس، ٢٠٠١)، (خلف حسن، ٢٠٠٤)، (مريم بنت محمد عايد، ٢٠١٢)، ومن ثم فمستوى الفهم الإبداعي في القراءة يعد المظلة التي تجتمع تحت سمائها معظم مهارات الفهم الأخرى ومستوياته .

ولما كانت طبيعة الإبداع تستلزم توافر قدرات ومهارات معينة تتمثل في الطلاقة والمرونة والاصالة ...فإن الفهم الإبداعي يستلزم هذه القدرات والمهارات أيضا، وسواء تم التفعيل لهذه القدرات والمهارات بشكل ظاهر أم بشكل ضمني في سياق المقروء، حسب مهارات الفهم الإبداعي المستهدف قياسها أم تنميتها، كما أن هذه المهارات للفهم الإبداعي تحققها واكتساب مؤشرات أدائها يتحقق في ضوء المعرفة والخبرة بأدق تفاصيل النص، بل وإضافات جديدة للنص لم تكن موجودة من قبل، وكأن استدعاء الخبرات السابقة وتوظيفها في سياق الفهم الإبداعي يصل إلى أعلى درجة لها، ليصبح بذلك القارئ نشطا ومشاركا إيجابيا لكاتب النص.

(ب) : للإجابة عن السؤال الرابع تمت صياغة الفرضين التاليين :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات الفهم القرائي ككل لصالح التطبيق البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي في كل مهارة فرعية من مهاراته لصالح التطبيق البعدي.

١- نتائج الفرض الأول :

اختبرت صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات الفهم القرائي ككل لصالح التطبيق البعدي.ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مُقارنة نتائج الطلاب (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين (القبلي – البعدي) لاختبار الفهم القرائي.

جدول (٥) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) وقيمة (ت) ومستوى الدلالة في التطبيقين القبلي/ البعدي لاختبار الفهم القرائي

الاختبار / مستويات الفهم	التطبيق البعدى م١	التطبيق القبلى م٢	ن	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة ٠,٠١
اختبار الفهم القرائي ككل	٢٢,١٠	١٥,٢٩	٤٩	٦,٨١	١,٩٣	٢٤,٦٨	دالة
المباشر	٣,٦٧	٣,١٤	٤٩	٠,٥٣	٠,٧٣٩	٥,٠٢	دالة
الاستنتاجي	٤,٠٤	٣,١٦	٤٩	٠,٨٨	٠,٣٣١	١٨,٥٥	دالة
النقدي	٦,٥٣	٤,٩٠	٤٩	١,٦٣	٠,٤٨٧	٢٣,٤٦	دالة
التذوقي	٣,٣٧	١,٨٤	٤٩	١,٥٣	٠,٧٦٧	١٣,٩٨	دالة
الإبداعي	٤,٤٩	٢,٢٤	٤٩	٢,٢٥	٠.٤٣٤	٣٦,١٦	دالة

يتضح من الجدول السابق أن للبرنامج فاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب (مجموعة الدراسة)، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في اختبار الفهم القرائي ككل، في كل مستوى من مستويات الفهم القرائي على حده، فقيمة (ت) المحسوبة تتراوح بين ٥,٠٢-٣٦,١٦ أي أدنى قيمة وأعلى قيمة، بينما (ت) الجدولية عند درجة (حرية ٤٨ ومستوى الدلالة ٠,٠١=٢,٦٩). وبذلك يمكن قبول هذا الفرض .

٢- نتائج الفرض الثاني :

اختبرت صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي في كل مهارة فرعية من مهاراته لصالح التطبيق البعدي.ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج التطبيقين قبليا وبعديا لمهارات الفهم القرائي لدى الطلاب (مجموعة الدراسة) في كل مستوى من مستويات الفهم القرائي وعددها خمسة مستويات، ويمكن توضيح كل مستوى من هذه كما يلي :

أ- مستوى الفهم المباشر وما يتضمنه من مهارات :

اشتمل هذا المستوى على مهارتين، تعالجان مستوى الفهم المباشر على مستوى الكلمة، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارتي هذا المستوى.

جدول (٦) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) وقيمة (ت) ومستوى الدلالة في التطبيقين القبلي / البعدي في المستوى المباشر لاختبار الفهم القرائي

مستوى الفهم المباشر ومهاراته	الأداء القبلي			الأداء البعدي			قيمة (ت)	مستوى الدلالة ٠,٠١
	ن	م	ع	ن	م	ع		
تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق	٤٩	١,٦٥	٠,٤٨	٤٩	١,٩٤	٠,٢٤	٤,٣٨	دالة
تحديد أكثرمن معنى للكلمة	٤٩	١,٥١	٠,٥٠	٤٩	١,٧٣	٠,٤٥	٣,٧٣	دالة
مستوى الفهم المباشر ككل	٤٩	٣,١٦	٠,٣٥	٤٩	٣,٦٧	٠,٤٧	٥,٠٢	دالة

يتضح من الجدول السابق أن للبرنامج فاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب (مجموعة الدراسة)، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لمهارات الفهم القرائي في مستوى الفهم المباشر، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في كل مهارة من المهارتين على حده فجاءت قيمة (ت) في مهارة " تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق " ٤,٣٨ ومهارة " تحديد أكثر من معنى للكلمة = ٣,٧٣، ومستوى الفهم المباشر ككل = ٥,٠٢ وهذه القيم جميعها أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند درجة(حرية ٤٨ ومستوى دلالة ٠,٠١= ٢,٦٩)، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض .

ب- مستوى الفهم الاستنتاجي وما يتضمنه من مهارات:

يحتل هذا المستوى المرتبة الثانية في مستويات الفهم القرائي، ومن ثم فهو يحتاج إلى تركيز من الطالب لتحقيق متطلبات هذا المستوى . وتشير النتائج الخاصة بهذا المستوى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات هذا المستوى لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية هذه المهارات، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي في مستوى الفهم الاستنتاجي ومهاراته الفرعية .

جدول (٧) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) وقيمة (ت) ومستوى الدلالة في التطبيقين القبلي / البعدي في المستوى الاستنتاجي لاختبار الفهم القرائي

مستوى الفهم الاستنتاجي ومهاراته	الأداء القبلي			الأداء البعدي			قيمة (ت)	مستوى الدلالة ٠,٠١
	ن	م	ع	ن	م	ع		
تحديد الفكرة الرئيسة في النص	٤٩	١,٠٢	٠,١٤	٤٩	١,٣٩	٠,٤٩	٥,٢٨	دالة
استنتاج المعاني الضمنية	٤٩	١,٠٢	٠,١٤	٤٩	١,٢٩	٠,٤٦	٣,٧٩	دالة
تعرف علاقات السبب والنتيجة	٤٩	١,١٢	٠,٣٣	٤٩	١,٣٧	٠,٤٩	٢,٧٢	دالة
مستوى الفهم الاستنتاجي ككل	٤٩	٣,١٦	٠,٣٧	٤٩	٤,٠٤	٠,٢٠	١٨,٥٥	دالة

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي في المستوى الاستنتاجي وذلك لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ عدد مهارات هذا المستوى ثلاث مهارات، وكانت قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في كل مهارة من هذه المهارات على حده (فقيمة ت المحسوبة تتراوح بين ٢,٧٢ – ٥,٢٨ أي أدنى قيمة وأعلى قيمة بينما قيمة ت الجدولية عند درجة حرية (٤٨ ومستوى دلالة ٠,٠١= ٢,٦٩) مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات هذا المستوى ومن ثم تحقق أهدافه .

ج- مستوى الفهم النقدي وما يتضمنه من مهارات :

يعد هذا المستوى من المستويات العليا للفهم القرائي، ومن ثم فتحقق مهارات هذا المستوى يتوقف على مدى تمكن الطالب من مهارات الفهم السابقة له طبقا لمستوياتها، علاوة على أن المستوى النقدي للفهم يحتاج إلى توظيف الطالب لما يمتلكه من مهارات تفكير وقدرات ذهنية عليا. وتشير النتائج الخاصة بهذا المستوى إلى تميز الأداء البعدي للطلاب (مجموعة الدراسة) بعد دراستهم لبرنامج التعلم المنظم ذاتيا على الأداء القبلي لهؤلاء الطلاب في جميع مهارات الفهم النقدي، وذلك كما يتضح من الجدول التالي :

جدول (٨) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) وقيمة (ت) ومستوى الدلالة في التطبيقين القبلي / البعدي في المستوى النقدي لاختبار الفهم القرائي

مستوى الفهم النقدي ومهاراته	الأداء القبلي			الأداء البعدي			قيمة (ت)	مستوى الدلالة ٠,٠١
	ن	م	ع	ن	م	ع		
التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	٤٩	١,٠٢	٠,١٤	٤٩	١,٣٥	٠,٤٨	٤,٤٣	دالة
التمييز بين الحقيقة والرأي	٤٩	٠,٩٨	٠,١٤	٤٩	١,٣١	٠,٤٧	٤,٨٢	دالة
التمييز بين الأسئلة التي لها إجابات في النص والأسئلة التي ليس لها إجابات	٤٩	٠,٩٦	٠,٢٠	٤٩	١,٢٩	٠,٤٦	٤,٨٢	دالة
التمييز بين المسلمات والفروض	٤٩	٠,٩٨	٠,١٤	٤٩	١,١٣	٠,٤٧	٤,٨٢	دالة
التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية	٤٩	٠,٩٥	٠,١٩	٤٩	١,٢٨	٠,٤٥	٤,٨١	دالة
مستوى الفهم النقدي ككل	٤٩	٤,٩٠	٠,٣٠	٤٩	٦,٥٣	٠,٥٠	٢٣,٤٦	دالة

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي وذلك لصالح التطبيق البعدي لمهارات الفهم النقدي وعددها خمس مهارات، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في كل مهارة من مهارات هذا المستوى، فضلا عن مستوى الفهم النقدي ككل، فقيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٤٨ ومستوى دلالة ٠,٠١= ٢,٦٩)، مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات هذا المستوى النقدي للفهم.

د- مستوى الفهم التذوقي وما يتضمنه من مهارات :

يعد هذا المستوى استكمالا لمستوى الفهم النقدي فكل منهما يحتاج في تحققه في النص وتطبيقه أثناء قراءته قدرة عقلية عليا، وتوظيف للخبرة السابقة للقارئ .وتشير النتائج الخاصة بهذا المستوى إلى تفوق الأداء البعدي للطلاب (مجموعة الدراسة) على الأداء القبلي لهم في مهاراتيّ الفهم التذوقي، وذلك كما يتبين من الجدول التالي :

جدول (٩) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) وقيمة (ت) ومستوى الدلالة في التطبيقين القبلي / البعدي في المستوى التذوقي لاختبار الفهم القرائي

مستوى الفهم التذوقي ومهاراته	الأداء القبلي			الأداء البعدي			قيمة (ت)	مستوى الدلالة ٠,٠١
	ن	م	ع	ن	م	ع		
تحديد مواطن الجمال في المقروء	٤٩	٠,٩٢	٠,٢٨	٤٩	١,٦٣	٠,٤٩	١٠,٩٥	دالة
استنباط الخصائص الأسلوبية للكاتب	٤٩	٠,٩٢	٠,٢٧	٤٩	١,٧٣	٠,٤٧	١٤,٦٠	دالة
مستوى الفهم التذوقي ككل	٤٩	١,٨٤	٠,٣٧	٤٩	٣,٣٧	٠,٤٨	١٣,٩٨	دالة

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي وذلك لصالح التطبيق البعدي لمهارات الفهم التذوقي وعددها مهارتين، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في كل مهارة من المهارتين، فضلا عن مستوى الفهم التذوقي ككل، فقيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٤٨ ومستوى دلالة ٠,٠١= ٢,٦٩)، مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات هذا المستوى التذوقي للفهم.

٥- مستوى الفهم الإبداعي وما يتضمنه من مهارات :

يمثل هذا المستوى أعلى مستويات الفهم القرائي، ومن ثم فهو يتطلب خبرات قرائية سابقة وقدرات عقلية خاصة، وإضافات شخصية للمقروء، وتشير النتائج التي تمثل هذا المستوى إلى تفوق الطلاب (مجموعة الدراسة) في الأداء البعدي على الأداء القبلي لمهارات الفهم الإبداعي، حيث بلغ عدد هذه المهارات ثلاث مهارات، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول (١٠) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) وقيمة (ت) ومستوى الدلالة في التطبيقين القبلي / البعدي في المستوى الإبداعي لاختبار الفهم القرائي

مستوى الفهم الإبداعي ومهاراته	الأداء القبلي			الأداء البعدي			قيمة (ت)	مستوى الدلالة ٠,٠١
	ن	م	ع	ن	م	ع		
صياغة أكثر من عنوان للمقروء	٤٩	٠,٤٢	٠,٢٨	٤٩	١,٥٩	٠,٤٩	٧,٥٤	دالة
استكمال بعض الثغرات والمعلومات الناقصة.	٤٩	٠,٦٧	٠,٤٧	٤٩	١,٤٥	٠,٧٤	٥,٠٩	دالة
التوصل إلى توقعات بناء على فرضيات معينة	٤٩	٠,٦٥	٠,٤٨	٤٩	١,٤٥	٠,٧٣	٥,١٦	دالة
مستوى الفهم الإبداعي ككل	٤٩	٢,٢٤	٠,٤٣	٤٩	٤,٤٩	٠,٥٠	٣٦,١٦	دالة

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم (ت) المحسوبة لمستوى الفهم الإبداعي ومهاراته جاءت أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ٠,٠١ بدرجات حرية ٤٨ ومستوى دلالة (٠,٠١=٢,٦٩) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي وذلك لصالح التطبيق انبعدي، وهذا يدل على فاعلية برنامج التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الفهم القرائي بعامة والإبداعي بخاصة.

و- قياس حجم تأثير برنامج التعلم المنظم ذاتيا على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الدبلوم العام – شعبة اللغة العربية :

يمكن حساب حجم التأثير في حالة استخدام الباحث لاختبار (ت) سواء للعينات المستقلة أو المرتبطة عن طريق حساب معامل مربع إيتا (n^2) (عبد المنعم أحمد الدردير، ٢٠٠٦، ٧٧).ومن ثم فقد تم حساب حجم تأثير برنامج التعلم المنظم ذاتيا (كمتغير مستقل) على مهارات الفهم القرائي (كمتغير تابع) لدى طلاب الدبلوم العام (شعبة اللغة العربية) مقارنة بالأداء البعدي، كما هو مبين بالجدول التالي :

جدول (١١) قيمة معامل مربع إيتا (n^2) وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم التأثير في اختبار الفهم القرائي ومستوياته الخمسة لطلاب الدبلوم العام – شعبة اللغة العربية

المتغير المستقل	المتغير التابع	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	معامل مربع إيتا	قيمة D	حجم التأثير
البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا	مستوى الفهم المباشر	٤٨	٥,٠٢	٠,٣٤	١,٤٠	كبير
	١- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق	٤٨	٤,٣٨	٠,٢٩	١,٢٨	كبير
	٢- تحديد أكثرمن معنى للكلمة	٤٨	٣,٧٣	٠,٢٢	١,٠٦	كبير
	مستوى الفهم الاستنتاجي	٤٨	١٨,٥٥	٠,٨٧	٥,١٧	كبير
	١- تحديد الفكرة الرئيسة في النص	٤٨	٥,٢٨	٠,٣٧	١,٥٣	كبير
	٢- استنتاج المعاني الضمنية	٤٨	٣,٧٩	٠,٢٣	١,٠٩	كبير
	٣- تعرف علاقات السبب والنتيجة	٤٨	٢,٧٢	٠,١٣	٠,٧٧	كبير
	مستوى الفهم النقدي	٤٨	٢٣,٤٦	٠,٩١	٦,٣٤	كبير
	١- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	٤٨	٤,٤٣	٠,٢٩	١,٢٨	كبير
	٢- التمييز بين الحقيقة والرأي	٤٨	٤,٨٢	٠,٣٣	١,٤٠	كبير
	٣- التمييز بين الأسئلة التي لها إجابات في النص والأسئلة التي ليس لها إجابات	٤٨	٤,٨١	٠,٣٢	١,٣٨	كبير
	٤- التمييز بين المسلمات والفروض	٤٨	٤,٨٢	٠,٣٣	١,٤٠	كبير
	٥- التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية	٤٨	٤,٨١	٠,٣٢	١,٣٨	كبير

المتغير المستقل	المتغـــير التابع	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	معامل مربع إيتا	قيمة D	حجم التأثير
	مستوى الفهم التذوقي	٤٨	١٣,٩٨	٠,٨٠١	٤,٠	كبير
	١- تحديد مواطن الجمال في المقروء	٤٨	١٠,٩٥	٠,٧١	٣,١٢	كبير
	٢- استنباط الخصائص الأسلوبية للكاتب	٤٨	١٤,٦٠	٠,٨١	٤,١٢	كبير
	مستوى الفهم الإبداعي	٤٨	٣٦,١٦	٠,٩٦	٩,٧٨	كبير
	١- صياغة أكثر من عنوان للمقروء	٤٨	٧,٥٤	٠,٥٤	٢,١٦	كبير
	٢-استكمال بعض الثغرات والمعلومات الناقصة	٤٨	٥,٠٩	٠,٣٥	١,٤٦	كبير
	٣- التوصل إلى توقعات بناء على فرضيات معينة	٤٨	٥,١٦	٠,٣٦	١,٥٠	كبير
	اختبار الفهم القرائي ككل	٤٨	٢٤,٦٨	٠,٩٢	٦,٧٨	كبير

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن حجم تأثير برنامج التعلم المنظم ذاتيا على مهارات الفهم القرائي لمجموعة الدراسة جاء كبيرا في اختبار الفهم القرائي ومستوياته الخمسة (المباشر والاستنتاجي والنقدي والتذوقي والإبداعي) وهذه النتائج تدل بشكل عام على فاعليـــة البرنـــامج القائم على التعلم المنظم

ذاتيا في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الدبلوم العام شـــعبة اللغـــة العربيـــة، وبهذه النتيجة تمت الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة .

٣- مناقشة نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

أظهرت النتائج أن للبرنامج الذي قدمته الدراسة الحالية فاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي وذلك لصالح التطبيق البعدي . وهذه الفـــروق تؤكد فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي المتمثلة في : تحديد الفكرة الرئيســـة فـــي النص، واستنتاج معانيه الضمنية، والتمييز بين الحقائق والآراء الواردة فيه، والتمييز بـــين مـــا يتصل بموضوع وما لا يتصل به، وتحديد مواطن الجمال في هذا النص، واســـتنتاج الخصـــائص الأسلوبية لكاتبه، واستكمال بعض الثغرات والمعلومات الناقصة فيه،...." وذلـــك لأن البرنـــامج تضمن تدريبا على هذه المهارات باستخدام نموذج التعلم المنظم ذاتيا، مما أتاح الفرصة للطـــلاب (مجموعة الدراسة) أن ينظموا عمليات الفهم للنص المقروء، بداية من تحديد الهدف العام مـــن قراءته، ومرورا بصياغة الأهداف الخاصة له، وتفعيل متطلبات عملية الفهم من خـــلال تطبيـــق بعض الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية لمساعدتهم على فهم مضامين هـــذا الـــنص، وتحديد تفاصيله ومن ثم توظيف الخبرات السابقة بموضوع النص، لاستنتاج فكرته الرئيسة .

ولما كان التعلم المنظم ذاتيا ذو طبيعة خاصة من حيث استراتيجياته المتعددة، فإن ذلك حفز الطلاب على التغلب على بعض المشكلات التي تواجههم في أثناء عملية الفهم للنص المقروء، سيما وأن البرنامج أتاح لهم هذه الاستراتيجيات وكيفية تطبيقها عمليا من خلال النموذج العملي الذي عرضه الباحث لهم لدى دراستهم لهذا البرنامج في ضوء استراتيجية التفكير بصوت مرتفع، وما تم عرضه من بعضهم تطبيقا عمليا على مواقف هذا التعلم واستراتيجياته، ومن ثم إذا ما كانت ثمة مشكلة أو صعوبة في أثناء قراءة النص، لجأ الطالب إلى تفعيل بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، ليحدد طبيعة هذه المشكلة، مفكرا في الاستراتيجية المناسبة للتغلب عليها، وكل ذلك بتنظيم دقيق، وخطوات مدروسة، فقد يلجأ البعض منهم إلى إعادة قراءة الفقرة المتضمنة للمشكلة، أم يقرأ هذه الفقرة ببطء وتدبر وتفكير، أم يقرأ ما قبل هذه الفقرة وما بعدها من فقرات ثم يعود إلى الفقرة سياق المشكلة مرة أخرى، ويقترح لها الحلول، فإذا واجه صعوبة في هذه الخطوات وما توصل إليه من حل، فكر ذاتيا في اختيار استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تناسب سياق الموقف الراهن وهي " استراتيجية طلب العون الأكاديمي " وتفيد طلب العون من الآخرين (الأقران، الباحث، ....)، ومن ثم شعر كثير من الطلاب بلذة واستمتاعا بهذه الاجراءات التنظيمية التي لا تعجزهم، بل تساعدهم على ممارسة القراءة في ضوء اختيار أهداف ممارستها وإدارة وتنظيم وقتها وتحديد موادها والمراقبة الذاتية لانجازها، فدافعية الانجاز لدى هؤلاء الطلاب ومعتقداتهم وممارستهم لقراءة مواد خاضعة لاختيارهم، تضافرت جميعها في تحقق نواتج التعلم المستهدفة وأهداف التعلم التي شاركوا في صياغتها بأنفسهم .

ولعل فلسفة بناء التعلم المنظم ذاتيا ساعدت الطلاب على بلوغ غاياتهم القرائية وتحقق مهارات فهمها، حيث إن برنامج التعلم المنظم ذاتيا ركز على كثير من الجوانب النفسية والسلوكية والمعرفية للطلاب، وذلك من خلال خطواته العملية بدءا من مرحلة التخطيط لأهداف قراءة النص، ومرورا بالمراقبة الذاتية لعملية الفهم فيه، والسير في استنتاج تفاصيله، وتحديد بعض المشكلات الطارئة التي ربما تواجه بعضهم وانتهاء بالتقويم الذاتي للأهداف وحوار الذات حول مكافأتها في إنجاز الفهم أم لومها في بعض تقصيرها ومن ثم تأخر بلوغ الأهداف وتحققها، فالمحاسبة الذاتية، والمراجعة والتعديل حسب سياق الموقف القرائي ذات تأثير فاعل في تنمية الفهم القرائي وانجاز مهاراته.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة كل من (Sanchez , J , 2004)، (Pratontep , C , & Chinwonon , A , 2008) (Butler , D , & Others , 2006)، (Hwad , A , & Mahmowd , N, 2012) (Law , K , 2011)، (Cartier , S

(Butlar , D , 2012 & ،، من حيث فاعلية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب (مجموعة الدراسة)، ومن ثم فاكتساب مهارات التعلم المنظم ذاتيا جعلت كثير من الطلاب منظمين ذاتيا، ومن ثم يصبحون قارئين مجديدين يتسمون بالكفاءة الذاتية في استخدام استراتيجيات القراءة المتنوعة قبل قراءة النص وأثنائه وبعد قراءته، علاوة على أنهم مدعمون بفعالية ذاتية تساعدهم على الفهم والادراك بشكل أفضل ممن هم أقل منهم تنظيما ذاتيافي قراءة النص (Ozan , C , & , Others ,2012)، (Guthrie , J , & Wi , 2000).

٤- مناقشة نتائج الفرض الثاني وتفسيرها :

- أظهرت النتائج أن للبرنامج الذي قدمته الدراسة الحالية فاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الدبلوم العام في كل مهارة فرعية من مهارات الفهم القرائي، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي في كل مهارة فرعية من مهاراته لصالح التطبيق البعدي . وهذه الفروق تؤكد فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي وعددها خمس عشرة مهارة، وذلك يرجع إلى استناد البرنامج إلى مجموعة من التعيينات ساعدت الطلاب على تنمية مهارات الفهم القرائي، لديهم.
- إجراء المناقشات والرد على استفسارات الطلاب فيما يخص الخطوات الاجرائية للنموذج وتفعيل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وفق خطواته الرئيسة والفرعية ساعد الطلاب على تنمية مهارات الفهم للنصوص المستهدفة.
- إعطاء الفرصة لبعض الطلاب أن يمثلوا الأداء المستهدف أمام زملائهم مع تفعيل التغذية الراجعة حسب ما يقتضيه سياق الموقف الأدائي لكل طالب،حيث تمثل الهدف الأساسي من هذا الإجراء في تخطي رهبة الموقف، وتسهيل تمثيل الأداء المستهدف أمام الطلاب ومن ثم تحقق الهدف من كل خطوة يتم تنفيذها.
- تفعيل دور استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في أثناء الخطوات الإجرائية لنموذج الدراسة الحالية مع توضيح أهمية استخدام هذه الاستراتيجيات وكيفية توظيفها في سياق بعض المواقف القرائية، وعلاقة هذه الاستراتيجيات باستراتيجيات ما وراء المعرفة، وكيفية اختيار الاستراتيجية المناسبة في التوقيت المناسب، ...ساعد الطلاب على سهولة التطبيق للنموذج المستهدف وفهم خطواته الإجرائية، ومن ثم التمكن من مهارات الفهم القرائي المستهدفة، فعلى سبيل المثال :

استخدام استراتيجية التقويم الذاتي في بداية قراءة النص :

- يحدد الطالب الهدف من قراءة النص، مرورا بالأهداف الخاصة للقراءة.
- يحدد مدى خبرته السابقة بهذه الأهداف
- تنشط دافعيته نحو أهمية تحقق الأهداف ليتفاعل مع موضوع النص .
- يستخدم بعض الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، لتساعده في تحقيق الأهداف.
- ينتقل من الخطوة الأولى في النموذج إلى الخطوة الثانية المتمثلة في :

مراقبة عملية الفهم للنص :....."

- بناء برنامج الدراسة الحالية على أساس التكامل بين مهارات الفهم القرائي ومستوياته، بدءا من مستوى الفهم المباشر ومهاراته وانتهاء بأعلى مستوى للفهم القرائي ألا وهو مستوى الفهم الإبداعي، ولعل ذلك البناء للبرنامج بهذه الكيفية ساعد الطلاب على الاقبال على دروس البرنامج والتفاعل مع أهدافه، وقد اتضح ذلك في تفاعلهم النشط، ومناقشاتهم المتواصلة تارة مع بعضهم البعض وتارة أخرى اشتراكا مع الباحث، من خلال المتابعة وتقديم التغذية الراجعة في حينها.
- تضمن البرنامج لمستويات الفهم القرائي الخمسة توافق مع ما نادت به نظرية الادراك العام (الجشتلت) في علم النفس التربوي من أن ادراك الطالب وفهمه يكون أولا للمعاني والمفاهيم ومستويات الفهم الكلية ثم بعد ذلك ينتقل الإدراك والاستيعاب إلى أجزائها، كما أن فلسفة التعلم المنظم ذاتيا التي استند إليها برنامج الدراسة الحالية تعتمد في جوهرها التعيينات القرائية، مما ساعد على تنمية مهارات الفهم القرائي حسب مستوياتها.
- مستويات الفهم القرائي ومهاراته ذات طبيعة خاصة، ومن ثم فالتمكن من هذه المهارات تطبيقا عمليا وأداء قرائيا يتحقق في ضوء تماثل العمليات العقلية للطالب بشكل متدرج يبدأ من مهارة الفهم في مستواه المباشر للكلمة وما يتعلق بها من مهارات أداء، بعد تمكن الطالب من هذه المهارات، ينتقل إلى مهارات الفهم الاستنتاجي، ثم التي تليه من مهارات ولعل هذه المهارات يتوقف تنميتها على مدى تمكن الطالب من مهارات الفهم في مستواه المباشر،....." وهكذا يتم هذا التدرج لتحقق مهارات الفهم القرائي عبرمستوياته وصولا إلى مستوى الفهم الإبداعي في القراءة، ومن ثم هذه الطبيعة لمستويات الفهم ومهاراته تم مراعاتها في في برنامج التعلم المنظم ذاتيا رسيما وأن كل خطوة في هذا النوع من التعلم لها دورها الفاعل في تحقيق مهارات الفهم القرائي المستهدفة، والمراقبة الذاتية لهذه المهارات وعمليات تحققها من قبل الطالب؛ مما ساعد الطلاب على التمكن من مهارات الفهم القرائي في البرنامج الحالي للدراسة.

- تنوع الموضوعات في برنامج الدراسة الحالية ساعد الطلاب على التمكن من مهارات الفهم القرائي وتحققها تطبيقا عمليا في قراءاتهم، حيث أدرك كثير منهم أن مهارات الفهم القرائي تتحقق من خلال موضوعات قراءة محددة يتوقف اختيار هذه الموضوعات على حسب طبيعة مستوى الفهم القرائي ومهاراته المستهدفة، ومن ثم فالأنشطة القرائية التي مارسها هؤلاء الطلاب والتغذية الراجعة من الباحث ساعدتا على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى هؤلاء الطلاب عبرنصوص قرائية متنوعة، مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب (مجموعة الدراسة) في الدبلوم العام شعبة اللغة العربية.

(ثانياً) : النتائج الخاصة بأداء الطلاب في مقياس مهارات ما وراء المعرفة :

(أ) للإجابة عن السؤال الخامس تمت صياغة الفرضين التاليين :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس مهارات ما وراء المعرفة ككل لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس مهارات ما وراء المعرفة في كل مهارة فرعية من مهاراته لصالح التطبيق البعدي

١- نتائج الفرض الثالث :

اختبرت صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس مهارات ما وراء المعرفة ككل لصالح التطبيق البعدي.ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج الطلاب (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس مهارات ما وراء المعرفة، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين (القبلي - البعدي) لمقياس مهارات ما وراء المعرفة.

جدول (١٢) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) وقيمة (ت) ومستوى الدلالة في التطبيقين القبلي / البعدي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة

نوع المقياس	الأداء القبلي			الأداء البعدي			قيمة (ت)	مستوى الدلالة ٠,٠١
	ن	م	ع	ن	م	ع		
مهارات ما وراء المعرفة	٤٩	١٥٦,٨٠	٩,٧٠	٤٩	١٨٠,٥١	٧,٧٠	١٠,٩٥	دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة في مقياس مهارات ما وراء المعرفة ككل = (١٠,٩٥) وهي قيمة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بدرجات حرية ٤٨ ومستوى دلالة (٠,٠١=٢,٦٩)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة ككل، وذلك لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على فاعلية برنامج التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات ما وراء المعرفة .

٢- نتائج الفرض الرابع :

اختبرت صحة الفرض الرابع الذي ينص على أنه : - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس ما وراء المعرفة في كل مهارة فرعية من مهاراته لصالح التطبيق البعدي .

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج الطلاب (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس مهارات ما وراء المعرفة في كل مهارة فرعية، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين (القبلي - البعدي) لمقياس مهارات ما وراء المعرفة.

جدول (١٣) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) وقيمة (ت) ومستوى الدلالة في التطبيقين القبلي / البعدي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة في مستوياته الثلاثة

مستويات مقياس مهارات ما وراء المعرفة	الأداء القبلي			الأداء البعدي			قيمة (ت)	مستوى الدلالة ٠,٠١
	ن	م	ع	ن	م	ع		
مستوى المعرفة التقريرية	٤٩	٥١,٢٥	٤,١٣	٤٩	٥٨,٦٣	٢,٩٦	١٠,٠٧	دالة
مستوى المعرفة الإجرائية	٤٩	٥٦,٥٩	٦,٥٢	٤٩	٦٤,٣٥	٣,٣٤	٧,٣٨	دالة
مستوى المعرفة الشرطية	٤٩	٤٨,٩٢	٥,١٦	٤٩	٥٧,٥٣	٤,٠٥	٨,٩١	دالة
المقياس ككل	٤٩	١٥٦,٨٠	٩٩,٧٠	٤٩	١٨٠,٥١	٧,٧٠	١٣,٢٦	دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة في مستوى المعرفة التقريرية = (١٠,٠٧)، ومستوى المعرفة الإجرائية = (٧,٣٨)، ومستوى المعرفة الشرطية = (٨,٩١)، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة ككل = (١٣,٢٦)، وهذه القيم جميعها أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بدرجات حرية ٤٨ ومستوى دلالة (٠,٠١=٢.٦٩) وهذه النتائج تدل على أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة

الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة لصالح التطبيق البعدي، مما يعنى أن لبرنامج الدراسة الحالية فاعلية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب، ومن ثم يتم قبول هذا الفرض.

٣- قياس حجم تأثير استخدام البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الدبلوم العام :

تم حساب تأثير استخدام برنامج التعلم المنظم ذاتيا (كمتغير مستقل) على مهارات ما وراء المعرفة (كمتغير تابع) لدى طلاب الدبلوم العام في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي، وذلك كما هو مبين بالجدول التالي :

جدول (١٤) قيمة (n^2) وقيمة (d) المقابلة لها وحجم التأثير في مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومهارته الفرعية لدى الطلاب (مجموعة الدراسة)

المتغير المستقل	المتغير التابع	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	معامل مربع إيتا	قيمة D	حجم التأثير
البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا	مستوى المعرفة التقريرية	٤٨	١٠,٠٧	٠,٦٨	٢,٩٢	كبير
	مستوى المعرفة الإجرائية	٤٨	٧,٣٨	٠,٥٣	٢,١٢	كبير
	مستوى المعرفة الشرطية	٤٨	٨,٩١	٠,٦٢	٢,٥٦	كبير
	مقياس مهارات ما وراء المعرفة ككل	٤٨	١٣,٢٦	٠,٧٩	٣,٨٨	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير استخدام برنامج الدراسة الحالية على مهارات ما وراء المعرفة لمجموعة الدراسة جاء كبيرا، مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الدبلوم العام، وبهذه النتيجة تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدرس من أسئلة الدراسة.

(ب) مناقشة نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

يتضح من نتائج الفرض الثالث أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس ما وراء المعرفة ككل لصالح التطبيق البعدي ؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج الذي قدمته الدراسة الحالية في زيادة الوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى هؤلاء الطلاب عبر مستوياتها الثلاثة (مستوى المعرفة التقريرية، مستوى المعرفة الإجرائية، مستوى المعرفة الشرطية) ولعل هذه الفاعلية أسبابه تتمثل في :

- لما كان نموذج التعلم المنظم ذاتيا في برنامج الدراسة الحالية يرتكز في فلسفة بنائه على استراتيجيات ما وراء المعرفة فإن استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهاراتها تناسقت

وتكاملت في كل خطوة من خطواته، علاوة على أن كل طالب في المجموعة أدرك أهمية النموذج وفهم كيفية تحقق إجراءاته نظريا وعمليا، مما نتج عنه تنمية الوعي بأهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومتى يختار الطالب الاستراتيجية المناسبة في توقيت الموقف القرائي انمحدد، ولماذا تم اختيار هذه الاستراتيجية بشكل محدد، وعلاقة الاستراتيجيات المعرفية بما وراء المعرفية، مما نتج عنه تنمية مهارات ما وراء المعرفة بشكل مباشر تارة، وبشكل ضمني تارة أخرى، فمثلا في الخطوة الأولى للنموذج المستهدف، يبدأ الطالب بتحديد الهدف من عملية القراءة للنص، ومن ثم يراجع الأهداف السلوكية المستهدف تحققها، من خلال تحديد مدى معرفته بهذه الأهداف، وما ينبغي عليه أداءه تجاه مؤشرات تحققها، فيقوم ذاته ويراقبها، من خلال توظيف خبرته السابقة فيما يخص نواتج التعلم المستهدفة بعد تحقق هذه الأهداف .

- يستمر هذا الطالب في قراءة النص المستهدف مستخدما المراقبة الذاتية لعملية الفهم للمقروء، وتحديد جوانب القوة والضعف في أثناء قراءته الفهمية لموضوع النص، منتقلا إلى تحديد ما قد يعتريه من مشكلات يبدأ في تحديدها واختيار استراتيجيات معرفية، أم ما وراء معرفية، أم إحدى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ..." لحل هذه المشكلات، فكل هذه الاجراءات ساعدت على تنمية مهارات ما وراء المعرفة للفهم القرائي لدى الطلاب، مما رسخ لديهم أهمية اختيار الاستراتيجية المستهدفة في السياق المناسب لها . ومن ثم يتحقق بذلك الفرض الثالث ليؤكد على فاعلية برنامج التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات ما وراء المعرفة ككل لدى طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية.

(ج)- مناقشة نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

يتضح من نتائج الفرض الرابع أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب (مجموعة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس مهارات ما وراء المعرفة في كل مهارة فرعية من مهاراته لصالح التطبيق البعدي ؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات ما وراء المعرفة كل مهارة على حدة لدى الطلاب (مجموعة الدراسة) وهذه الفاعلية مرجعها إلى ما يلي :

- دروس البرنامج التي تفاعل معها الطلاب (مجموعة الدراسة) ساعدت على تنمية مهارات ما وراء المعرفة في المستوى التقريري لها، فأدرك الطلاب أن كل موضوع له أهداف خاصة به، ومن ثم عند ممارسة القراءة يحدد الطالب هدفه من ممارستها، هل للدراسة أم للتصفح أم للاستمتاع ...." ومن ثم يختلف طبقا لذلك الأداء القرائي للطالب من موقف لآخر حسب الغرض القرائي المستهدف.

- ساعد نموذج التعلم المنظم ذاتيا الطلاب على التغلب على ما يعترضهم من مشكلات قرائية في فهم الموضوعات المختلفة، ومن ثم فقد تطورت مهارات ما وراء المعرفة لدى هؤلاء الطلاب فهما وممارسة وتطبيقا بوجه عام ومهارات المعرفة التقريرية بوجه خاص، وتفعيل بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، فهذه الاستراتيجيات تمثل في الوقت ذاته استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومن ثم فقد أسهمت في التدريب على بعض مهارات ما وراء المعرفة التقريرية وغيرها من المهارات.
- عمليات التساؤل الذاتي التي قام بها الطلاب كان لها أثرها البالغ في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في المستوى الإجرائي لها، فاستطاع كل طالب منهم أن يحدد بعض الصعوبات أم التحديات التي قد تواجهه في القراءة ومهارات فهمها، وتحديد ما ينبغي تطبيقه للتغلب على هذه التحديات من خلال الاستعانة بالدعم من الأقران، الزملاء، الباحث ....." .
- المرونة التي اتصف بها البرنامج عبر إجراءات نموذج التعلم المنظم ذاتيا في القراءة أسهمت في تحديد كل طالب لنمط التعلم القرائي ومعرفة أسلوبه المفضل لذلك، من خلال إدارة البيئة القرائية التي يستوعب من خلالها ويحقق أهدافه القرائية، فضلا عن استراتيجية إدارة المصادر القرائية التي يستخدمها ممثلة في (القراءة الألكترونية عبر الانترنت، القراءة من الكتب المطبوعة، ...) .
- تعرف الطالب على أهمية التقويم الذاتي أهمية تفعيل المراقبة الذاتية في أثناء القراءة، ونمو مهاراته الفهمية، واستخدام خطوات إجرائية مهمة تتم تارة قبل القراءة، وتارة أخرى أثنائها، وثالثا بعد القراءة، ولعل ترسيخ هذه المبادئ وقواعد تحققها من خلال الخطوات الإجرائية الأربع للنموذج الحالي للدراسة، وأنه دورة متكاملة لتنمية مهارات الفهم والوعي بما وراء المعرفة في القراءة دليل على تأثيره الواضح على تنمية هذه المهارات لدى الطلاب .
- ومن ثم تحقق هذه الاجراءات في المراحل الإجرائية للعملية القرائية : قبلها وأثنائها وبعدها يتطابق ويتناسق مع مهارات ما وراء المعرفة عبر مستوياتها المتمثلة في مستوى المعرفة التقريرية، مستوى المعرفة الإجرائية، ومستوى المعرفة الشرطية، ومن هنا فقد تدرب الطلاب (مجموعة الدراسة) على مهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة من خلال البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا في دروس محتواه، وتحقق أنشطته في ضوء الاستعانة بوسائط تعلمه وانتهاء بأدوات تقويمه على مهارات ما وراء المعرفة، ومن ثم فقد نمى وعيهم وتطور أداؤهم لهذه المهارات.

- وتتفق نتيجة الفرضين الثالث والرابع مع نتائج دراسة كل من : (Fadl elmula ,F, & Cartier,S ،(Hilden , K, & Pressley , M , 2007) ،Ozgeldi , M, 2010) ،Schnellert ,L., & Butler, D.,2012)

(Awad , A ,& Mahmoud , N, 2012) والتي أشارت جميعها إلى الأثر الإيجابي للتعلم المنظم ذاتيا في التدريس وتنمية وعي الطلاب بمهارات ما وراء المعرفة في مستوياتها التقريرية، والإجرائية والشرطية.

المحور السابع : (أ) توصيات الدراسة :

في ضوء مشكلة الدراسة وما كشفت عنه من نتائج توصي بما يلي :

١- لما كانت الدراسة الحالية قد توصلت إلى قائمة بمهارات الفهم القرائي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية شعبة اللغة العربية، لذا توصي الدراسة الحالية بما يلي :

أ- بتضمين هذه المهارات في مقررات طرق تدريس اللغة العربية حتى يتمكن منها طلاب الدبلوم العام وما يناظره من دبلومات أخرى في تخصص اللغة العربية.

ب- الاهتمام بتنمية هذه المهارات لدى بعض طلاب الدراسات العليا .

ج- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة العربية قبل الخدمة وأثنائها على كيفية تنمية مهارات الفهم القرائي عبر مستوياته الخمسة ومهارات ما وراء المعرفة .

٢- لما كانت الدراسة الحالية قد قدمت برنامجا لتنمية مهارات الفهم القرائي وأثره على مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الدبلوم العام، لذا توصي الدراسة الحالية بما يلي :

أ- تخصيص مقرر للقراءة الفهمية لطلاب الدبلوم العام بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي وما وراء المعرفة في ضوء البرنامج الذي تقدمه الدراسة الحالية.

ب- تضمين برامج إعداد معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة تدريبا على مهارات ما وراء المعرفة المناسبة للفهم القرائي .

ج- توجيه الاهتمام ببرامج تعليم القراءة إلى استخدام نموذج التعلم المنظم ذاتيا بوجه عام ونموذج الدراسة الحالية بوجه خاص حتى تساعد على تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته ومهارات ما وراء المعرفة .

(ب) المقترحات :

في ضوء ما سبق من نتائج وتوصيات قدمتها الدراسة الحالية، تقترح ما يلي :

١- برنامج قائم على نموذج التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات القراءة الإبداعية والوعي بها لدى طلاب المرحلة الثانوية .

٢- برنامج قائم على نموذج التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات التعبير التحريري الوظيفي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية .

٣- برنامج قائم على نموذج التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الدبلوم الخاص في التربية .

٤- تنمية مهارات التذوق البلاغي للقرآن الكريم لدى الطلاب المعلمين في ضوء نموذج التعلم المنظم ذاتيا .

٥- تقويم مناهج القراءة التحليلية لدى طلاب شعبة التعليم الأساسي في ضوء مهارات ما وراء المعرفة.

مراجع الدراسة :

(أ) المراجع العربية :

١- ابراهيم بن عبد الله الحسينات (٢٠١٠) : استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنتريتش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية بالرياض، جامعة الامام محمد بن سعود .

٢- أحمد جابر السيد (٢٠٠٢) : " تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج "، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس،العدد (٧٧) يناير، ص ص ١٥-٥٧.

٣- أحمد العلوان ورنده المحاسنة (٢٠١١) : " الكفاءة الذاتية وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية "، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (٧)، عدد ٤، ص ص٣٩٩- ٤١٨.

٤- أحمد فلاح العلوان (٢٠١٢) : " مستوى ما وراء الاستيعاب وعلاقته بالتحصيل القرائي لدى طلبة الجامعة "، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد١٣، العدد٤، ديسمبر ٢٠١٢، ص ص ١٢٩- ١٥٦.

٥- اسماعيل اسماعيل الصاوي (٢٠٠٧) : " نموذج مقترح للميثاقهم قرائي "، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٧، العدد ٥٤، فبراير ٢٠٠٧، ص ص ١٠٩-١٥٠.

٦- أماني حلمي عبد الحميد (٢٠٠٢) : " برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي "، مجلة القراءة والمعرفة، العدد١٦، كلية التربية، جامعة عين شمس .

٧- أماني سعيدة سيد (٢٠١١) : الفروق الفردية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية .

٨- انتصار زكي السعدي (٢٠٠٨) : " فاعلية تدريب الطالبات على مهارات التعلم فوق المعرفية ضمن مهمات علمية حقيقية في فهمهن للمفاهيم العلمية وفي اتجاهاتهن نحو مادة العلوم "، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة٢٣، العدد ٢٥، ص ص ١٣٣-١٥٦.

٩- ثائر غباري وخالد أبو شعيرة (٢٠١٠) : " درجة استخدام طلاب جامعة الزرقاء الخاصة للعمليات ما وراء المعرفية الخاصة بالاستيعاب القرائي للنصوص الأجنبية في ضوء بعض المتغيرات "، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد٣٧، العدد ، ٢٠١٠، ص ص ١٥٤- ١٦٦.

١٠- جمال مصطفى العيسوي ومحمد عبيد الظنحاني (٢٠٠٦) : " تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الامارات العربية "، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١١٤، يونيو٢٠٠٦، ص ص ١٠٥-١٥٨.

١١- جمال عبدربه الزعانين (٢٠٠٨) " فاعلية الويب لمساق طرق تدريس العلوم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل لدى الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى بغزة "، مجلة كلية التربية بالزقازيق، كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد(٥٩)، أبريل ٢٠٠٨، ص ص ١٠٥- ١٣٣.

١٢- حسن شحاته وزينب النجار (٢٠٠٣) : معجم المصطلحات التربوية التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية .

١٣- خلف حسن (٢٠٠٤) : " استراتيجيات تدريسية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية "، مجلة القراءة والمعرفة، العدد٣٣.

١٤- رشدي أحمد طعيمة ومحمد علاء الدين الشعيبي (٢٠٠٦) : تعليم القراءة والأدب إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٥- رضا أحمد حافظ (٢٠٠٤) : " أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة "، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، ص ص ١- ٤٠.

١٦- زين العابدين شحاته الخضراوي (٢٠٠٣) : " أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة على تشخيص طلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات للأخطاء المتضمنة في حلول المشكلات الرياضية المكتوبة "، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد السابع عشر، العدد الأول، ص ص ١٦١-١٩٩.

١٧- سناء محمد حسن (٢٠١١) : " فاعلية استخدام التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي "، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد التاسع والعشرون، ص ص ٢٠٥-٢٦٢.

١٨- صفاء علي أحمد (٢٠٠٩) : التدريب على أساليب التعبير الشفهي والتحريري وأثره على نمو مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني(ب) ١٥٢-٢١٥.

١٩- عبدالرحيم عباس أمين (٢٠٠١) : فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الفهم الإبداعي في القراءة لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

٢٠- عبد العزيز علي يحي (٢٠١٣) : " أثر استخدام استرتيجية ما وراء المعرفة (التفكير بصوت مرتفع)على تنمية مهارات الفهم القرائي واتجاهاتهم نحو اللغة الانجليزية لدى طلاب المدرسة الثانوية "، المجلة العلمية بكلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط، العدد التاسع، الجزء الأول، فبراير ٢٠١٣، ١- ٣٦.

٢١- عبد المنعم أحمد الدردير(٢٠٠٦) : الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، عالم الكتب .

٢٢- عبد الناصر الجراح (٢٠١٠) : " العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦ (٤)، ص ص ٣٣٣ - ٣٤٨.

٢٣- عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات (٢٠١١) : مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الأردنية، مجلد (٧)، عدد (٢)، ص ص ١٤٥-١٦٢.

٢٤- عبدالوهاب محمد كامل (٢٠٠٦) :" مهارات ما وراء المعرفة مدخل لإعادة الاء الذاتي للنجاح في الحياة، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي الخامس لكلية التربية بكفر الشيخ " دوكليات التربية في التطوير والتنمية في الفترة من ١٥-١٧ أبريل، ملخصات الأبحاث، ص ص ٧-٨.

٢٥- ٢٥-علي سعد جاب الله وسيد فهمي وماهر شعبان (٢٠١١) : تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية،عمان، دار المسيرة.

٢٦- عواطف أحمد زمزمي (٢٠١٠) : " أساليب التعلم وعلاقتها بمهارات ما وراء المعرفة ومتغيرات أخرى لدى الطالبة الجامعية "، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، الجزء٢، العدد ٧٤، سبتمبر،٢٠١٠، ص ص ٢١٩- ٢٦٦.

٢٧- فتحي علي يونس (٢٠٠١) : إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث .

٢٨- فراس أحمد الحموري وأحمد سعيد أبومخ (٢٠١١) : الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، مجلد ٢٥، عدد (٦) ١٤٦٤-١٤٨٨.

٢٩- فؤاد أبو حطب وسيد عثمان وآمال صادق (٢٠٠٨) : التقويم النفسي، ط٤، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية .

٣٠- فؤاد عبدالله عبد حافظ (٢٠٠٧) : فاعلية استخدام استراتجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بالفيوم العدد السابع نوفمبر٢٠٠٧، كلية التربية بالفيوم، جامعة الفيوم، ١٠١-١٦٥.

٣١- ليلى عبدالله حسام الدين (٢٠٠٢) : فاعلية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتنمية العلمية، ديسمبر ٢٠٠٢، ص ص ١٠١-١٢٥.

٣٢- ماجد الخياط (٢٠١٢) : أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية تريز في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية "، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، مجلد(٣)، ٢٠١٢، ص ص ٥٨٥- ٦٠٨.

٣٣- محارب علي الصمادي ويحي محمود الصمادي (٢٠٠٩) : " أثر برنامج قائم على نموذج أوزبورن - بارنس: الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية المهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن "، مجلة علوم إنسانية، السنة السابعة، العدد٤٢، متاحة من خلال : www.ulum.nl.

٣٤- ٣٤- محمد السيد الزيني (٢٠١٠) : " برنامج مقترح في نحو النص ومدى فاعليته في تنمية الفهم القرائي لأنماط متنوعة من النصوص لدى الطلاب المعلمين "،مجلة كلية التربية بالمنصورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، جزء٢، العدد٧٤، ص ص ٤٧٥- ٥١٥.

٣٥- محمد رجب فضل الله (٢٠٠١) : مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الامارات العربية المتحدة "، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٧)، يوليو ٧٧-١٣٣.

٣٦- محمد عبد الحليم محمد (٢٠٠٥) : " فاعلية برنامج قائم علة استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات تدريس حل المشكلات الرياضية لدى الطالبات المعلمات بالبيضاء"، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ص ص ١-٥٠.

٣٧- محمد عبد الغني شحاته (٢٠٠٦) : فعالية استراتيجية الخرائط الدلالية والنشاط الفكري القرائي الموجه في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المعهد العالي للتكنولوجيا ببنها، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها.

٣٨- محمد عبدالفتاح شاهين وعادل عطية ريان(٢٠١١) : " درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة، مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد (٦)، العدد (١)، ص ص ١٩٥-٢٢٣، يمكن الحصول عليها من خلال الموقع

http://www.hebron.edu/journal.

٣٩- محمود كامل الناقة، وحيد السيد حافظ (٢٠٠٢) : تعليم اللغة العربية في التعليم العام (مداخله وفنياته)، ج١ القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس .

٤٠- مسفر عائض سعيد (٢٠٠٨) : فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى .

٤١- مصطفى محمد كامل (٢٠٠٥) : " مقرر مقترح للتدريب على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في ضوء وثيقة المستويات المعيارية للمتعلم " المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، ٢٦- ٢٧ يوليو ٢٠٠٥، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلد ١، ص ص ٢٨٩- ٣٠٤.

٤٢- مريم بنت محمد عايد (٢٠١٢) : " فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء لمعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الابداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة "، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الامارات العربية المتحدة، العدد ٣٢، ٢٠١٢، ص ص ١٢١- ١٥٢.

٤٣- منى سعيد أبو ناشي (٢٠٠٨) :" فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة على أساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي "، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد٦١، المجلد١٨، ص ص ٣٨٦-٤١٤.

٤٤- نافز أحمد البقيعي (٢٠١٠) : " مستوى الوعي ما وراء المعرفي بالاستراتيجيات القرائية لدى طلاب كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا) "، مجلة جامعة سبها (العلوم الانسانية)، المجلد (٩) ، العدد الثاني، ص ص ٥- ١٥.

٤٥- نجاة عدلي توفيق (٢٠٠٥) : " ما وراء المعرفة وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية "، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد٤٦، المجلد١٥، ص ص ٣٥٥-٣٩١.

٤٦- هدى محمد إمام (٢٠٠٥) : " اتجاهات البحوث التربوية في تعليم اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية والتوجهات المستقبلية . دراسة مستقبلية "، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس،٢٦ -٢٧ يوليو، ص ص ٦٧٩- ٧٨٤.

٤٧- هويدا محمد الحسيني (٢٠٠٧): " التوجهات العامة لبحوث تعليم العربية – دراسة وثائقية"،مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، عدد٢، ص ص ٩-٦٦.

٤٨- هانم علي عبد المقصود (٢٠٠٩) : " أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق "، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، ص ص ٦٥- ١١٤.

٤٩- وفاء سليمان عوجان وخالد تيسير الشراري (٢٠٠٩) : " فاعلية برنامج قائم على استخدام استراتيجيات تدريس معرفية وما وراء معرفية في تنمية مهارات الأداء المعرفي لدى طالبات تربية الطفل في كلية الأميرة عالية الجامعية "، مجلة علوم انسانية،السنة السابعة، العدد ٤٢، ص ص ١-٣٦.

٥٠- وليد رضوان النساج (٢٠٠٢) : فاعلية نموذج مقترح لمهارات الميتامعرفية في تعديل أسلوب الاندفاع – التروي المعرفي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.

٥١- ياسر عبدالله حفني (٢٠١٢) : " النمذجة البنائية لأساليب التفكير وأساليب التعلم المفضلة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية"، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، العدد السابع عشر، أغسطس ٢٠١٢، ص ص ١٣- ١٥٩.

(ب) المراجع الأجنبية

1- **Abdulrahim hamdan,mahd najib ,ahmad johari , & sohailia binti (2010) :" The cognitive and metacognition reading students in Teacher education institute in Malaysia ", European Journal of , social Sciences , Volume 13,number1, p133-144.**

2- **Alarfaj , A , & Alshumaimeri , Y . (2012) : "The Effect of Asuggested Training Program on Reading Speed Comprehension of Saudi Femals University Students " , Social Behavioral Sciences 31(2012) , PP.612 – 628, available from , www.sciencedirect.com**

3- **Awad , Abdal Rahman , & Mahmoud Nasrah (2012) : " Self Regulated Learning Strategies As Predicators of Reading Comprehension AS a Foreign Language " , International Journal of Asian Social Science , Vol.2 , No.(2) , PP.178-201.**

4- **Butler , D , Carter , S , Schnellert , L , & Gagnon , F , (2006) : " Secondarz Students' Self- Regulated Engagenent in " learning Through Reading " , Findings Integrative Research Project , PP.1-57, available from , www.psychologie-aktuell.com/1000/05_butlter.pdf**

5- **Cartier , S.,Schnellert , L., & Butler , D. (2012) : Supporting Secondary Self- Students' Regulated Learning in Subject Area Classrooms available From , www.csse.ca**

6- **Cogmen, Suna, & Saracaloglu Seda,A., (2009) :" Students' Usage of Reading Strategies in The Faculty of Education", World Conference on Educational Science , Procedia Social and Behavioral Sciences 1 (2009) 248–251 , available from , www.Sciencedirect.com.**

7- **Cubukcu Feryal (2008) : Enhancing vocabulary development and reading comprehension through metacognitive strategies , Issues in Educational Research, 18(1), p.1-11.**

8- Decep , Kocak & Mehmet Boyaci (2010) : " The Predictive Role of Basic Ability Levels and Met cognitive Strategies of Students on Their academic Success " , Procedia Social and Behavioral Sciences (2010) PP.767- 772 , Available From , www.sciencedirect.com

9- Delbridge , K . (2008) : " W hat We Know about The Teaching of A dolescent Reading , in : Kucersbced , what Reseach Really Say about Teaching and Learning to read , urbana , 111: national Council of Teachers of English , PP.158-173.

10- Ditzel , Susan , N. (2010) : " Metacognitive Reading Strategies Can Improve Self – Regulation " , Journal of College Reading and Learning , 40(2) , Spring 2010 , PP.45- 63.

11- Duke , N, Pressley , M, & Hilden , K , (2004) : Reading Comprehension Difficulties , Inc. Aston , E.R. Silliman ,B.J Ehren , & K . Apel , (ED) , Hand book of language and Literacy : Development and Disorers , P. 501-520 , New York : Guilford Press.

12- Eccles Js ., Wigfield , A . (2002) :" Motivational Beliefs , Values and Goals", Annw Rev Psychol , 53(1) : PP.109-132.

13- Efklides , Anastasia (2009) : "The role of metacognitive experiences in the learning process". Psicothema , Psicothema 2009. Vol. 21, n 1, pp. 76-82, available from , www.psicothema.com

14- Erskine Dana L.(2009) : Effect of Prompted Reflection and Metacognitive skill Instruction On University Freshmen's use of Metacognition, Presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy , available from , http://proquest.umi.com/logi.

15- Fadlelmula Fatma & Ozgeldi , Meric (2010) : " How alearning Self – Regulates Reading Comprehension : Acase Study for Gaduate Level Reading " , us – China Education , October 2010 , Vol.7 , N0.10 , PP.22-28.

16- Fazalur Rahman (2011) : Is Metacognition asingle Variable? , International Journal Business and Social Science , Vol.2, No.5, p p.1-7, available from, http://www.ijbssmetcom/journals/vo../17pdf.

17- Gildrary , P , & Deshler , D (2006) : " Reading developmental and Suggestions for Teaching Reading to Students with Learning Disabilities , insights on Learning Disabilities , 3(1) , p.1-14 .

18- Graves , M , Juel , C, & Graves , B , (2001) : Teaching Reading in The 21 Stcentury (2nd ed) Boston , MA: Allyn & Bacon .

19- Hilden , K , R , & Pressley , M . (2007) : " Self – Regulation Through Transactional Strategies Instruction " , Reading & Writing Quarterly , 23 , PP.51-75.

20- Ilustre , Clarisse , A. (2011) : " Beliefs about Reading , metacognitive Reading Strategies and Text Comprehension Sionomong College Students in aprivate University " , PP.28- 47 , Philppine ESL Journal , Vol.7 , Julz2011 .

21- Ismail , Abdul lah ,.M. (2004) : " The Effects of Self- Regulated Reading Strategy Development on The Prospective EFL Teachers Critical Reading Skills and Reading Motivation ", Journal of The Faculty of Education , Aswan , Vol.18 , PP.237-264.

22- Iwai Yuko (2011) : The Effects of Metacognitive reading Strategies : Pedagogical implications for EFL/ESL teachers, The Reading Matrix , vol.11, Number.2, april2011, p150-159

23- Khalil , S . & Talal , Abd alhameid (2012) : " Effects of Generative Teaching Model on Reading Comprehension Skills of Jordanian Secondary Students and on Their awareness in Reading Strategies in English From Their Perspectives " , European Journal of Social Sciences, Vol.33 , No.2 , (2012) , PP.211-229 , Available From , http://www.europeanjournalof.socialsciences.com

24- Kleitman , Sabina & Lazar , Stankov (2007) : " Self – Confidence and Metacognitive Processes " , Learning and Indiviual Differences , Vol.17 , No.2, Ej782922

25- Kummin Sa' adiak & Saemah Rahman (2010) : The relationship between the use of metacognitive Strategies and achievement in English, - International Conference on learner Diversity 2010 . International Conference on learner and behavioral Sciences, 7(c), p145-150.

26- Lai , Emily, R (2011) : Metacognition : A literature Review, Research Report, available from, htpp://www.pearsonassessments.com/1-39.

27- Lau , Kit – ling (2011) : " Collaborating with Front - Line Teachers to Incorporate Self – Regulated Learning in Chinese language Classes " , Educational Research and Evaluation m Vol.17, No.1 February , 2011, PP.47-66.

28- Lei , Simon ; Rhinehart , Patricia J; Howard , Holly A; Cho, Jonathan K., (2010) : " Strategies for Improving Reading Comprehension among College Students " , Journal of Reading Improvement ,v4n1, P30-42

29- Li En Sun (2011) : A Sudy of The Effects of Reciprocal Teaching As A Reading Strategy Instruction on metcognitive awareness, Self-Efficacy, and English Reading Comprehension of EFL Junior High School Students, Doctor of Education , Available from http://proquest.umi.com/logi

30- Nash Ditzed , S (2010) : Metacognitive Reading Strategies can improve Self-Regulation , Journal of College Reading and learning , 40(2) , 45.

31- Negmeldin O. Alsheikh (2011) : An Examination of the Metacognitive Reading Stratcgies Used by Native Speakers of Arabic When Reading in English and Arabic , English Language Teaching ,Vol. 4, No. 2; June 2011, available from , www.ccsenet.org/elt .

32- Nilgum aksan & Buket Kisac (2009) : Adescriptive study: Reading comprehension and Cognitive awareness Skills, procedia Social Behavioral Sciences 1, p 834-837, available from , www.Sciencedirect.com

33- Ozan , C , Gundogdu , K , Bay , F , & Celkan , H , (2012) : " A Study on the University Students Self – Regulated Learning Strategies Skills and Self – Efficacy Perceptions in Terms of Different Variables " , Procedia – Social and Behavioral Sciences , 46 , pp.1806-1811.

34- Pintrich , P ., (2004) : " A conceptual Framework for Assessing Motivation And Self – Regulated Learning in College Students , Educ , Pschol , Rev 16 , PP.385-407.

35- Pratontep , C., & Chinonno Apasara (2008) : " Self – Regulated Learning By Thai University Students in An EFL Extensive Reading Program " , Journal of Humanities , 11, 2 , 2008 , PP.104- 124.

36- Pressley , M ,(2002) : " Metacognition and Self Regulated Comprehension " , in A . E. Fastrup & S, J . Samuels (Ed) , What Research has to say about Reading Instruction , p. 291- 309. Newark , De : International Reading Association.

37- Pressley , M ., Borkowski , J., & Schneider , W. (1989) : " Good Information Processing : What it is and What Education can do Promote It " , Journal of Experimental Child Psychology , 43 , pp.194- 211.

38- Pressley , M ., Eldimary , P. (1997) : " What W Know about Translating Comprehension Strategies Instruction Research into Practice " journal of Learning Disabilities , 30 (5) , PP.486- 488

39- Revor , Babara (2011) : Improving of Comprehension Monitoring Skills of first – year students of college reading courses , school of graduate and continuing studies , Ed.dissertations, available from, http://www.digitalcommons.alivet.edu/edd-diss/32

40- Schunk, D. & Zimmerman, B. (1998): Conclusions and Future Directions for Academic Interventions. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.): Self-Regulated Learning From Teaching to Self-Reflective Practice, (Pp. 225-235), New York, Guilford Press

41- Schneider, Wolfgang. (2008). "The Development of Metacognitive knowledge in children and adolescents. Major trends and implications for education", Mind. Brain. and Education ,vol 2, No (3). P. 114-121.

42- Senay sen (2009) : The relationship between the use of Metacognitive Strategies and reading comprehension, World Conference Education Science ,Procedia Social and behavioral Sciences 1 p2031-2305, available from, www.Sciencedirect.com

43- Sungur , S. (2007) : " Contribution of Motivational Beliefs and Metacognition to Students' Performance under consequential non-consequential test Conditions , Educational Research & Education, 13(2) , P.127-142.

44- Sun , Li – En (2011) : A study of The affects of Reciprocal Teaching As A reading Strategy Instruction on Metacognitive Awareness, Self – Effcay and English Reading Comprehension of EFl Junior High School Students , Adissertation Presented to the Faculty The Sc hool of Education lasiera Universitz , Doctor of Education , Junuary 2011.

45- Turan Temur & Ozge Bahar (2011) : Metacognitive Awareness of reading strategies of Turkish learners who learn english as aforaign language , European Journal of education studies (3) ,p p .421-428

46- Vacca , R ., Vacca , J ., & Begoray , D . (2005) : Content Area Reading Canddian ed , Toronto : Pearson Education inc .

47- Wahl, Jan (2008) : Metacognition, Available From , http://coe.sdsu.edu/eet/articles/metacognition 2index.htm

48- Williams Wendy , Tina Blythe , Noel White , Jin Lin Howard Gardner & Robert Sternberg (2002) : " Practical Intelligence for School : Developing Metacognitive Sources of Achievement in Adolescence " , Developmental Revew , Vol.22, No.2 , Ej652607.

49- Yen-Chi Fan (2010) : The Effect of Comprehension Strategy Instruction on EFL Learners' Reading Comprehension , Asian Social, vol.6, No.8, available from , www.ccsenet.org/ass .

50- Zemmerman , B , J . (2002) : " Becoming A self – regulated Learner: An Overview , Theory Pract , 41(2) , PP.64-70

51- Zemmerman , B , J . (2008) : " Investigating Self – Regulation and Motivation : Historical Background Methodological Developments and Future Prospects ",American Educational Research Journal , 45(1), pp.166-184.

52- Zumbunn , Sharon , Tadlock , J ., & Roberts , Elizabeth (2011) : " Encouraging Self – Regulated Learning in The Classroom : A review of The Literature , Metropoliton , Educational Research Consortium (MERC) , PP.1-28