أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي في مدينة عمّان

د. أحمد إبراهيم صومان
قسم معلم صف
كلية العلوم التربوية – جامعة الإسراء
soman_ahmad@yahoo.com

د. زهرية إبراهيم عبد الحق
قسم معلم صف
كلية العلوم التربوية – جامعة الإسراء
Rosy20008@yahoo.com

أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي في مدينة عمّان

د. أحمد إبراهيم صومان
قسم معلم صف
كلية العلوم التربوية – جامعة الإسراء

د. زهرية إبراهيم عبد الحق
قسم معلم صف
كلية العلوم التربوية – جامعة الإسراء

الملخص

هدفت الدّراسة إلى تقصي أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي في مدينة عمّان مقارنة بالطريقة الاعتيادية. تكونت عينة الدّراسة التي اختيرت عشوائيًا من (١٤٤) طالبًا وطالبة موزعين على أربع شعب: شعبتين تجريبيتين ومجموعهم (٧٢) طالبًا وطالبة، وشعبتين ضابطتين ومجموعهم (٧٢) طالبًا وطالبة من طلبة الصّف العاشر من مديرية تربية عمان الثانية للعام الدّراسي ٢٠١٣/٢٠١٤.

ولتحقيق هدف الدّراسة صمم الباحثان أدوات الدّراسة المتمثلة في: قائمة مهارات الاستيعاب القرائي والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، البرنامج التعليمي، اختبار مهارات الاستيعاب القرائي. أظهرت النّتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة. كما أظهرت النّتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر الجنس ولصالح الإناث، بالإضافة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر التّفاعل بين الاستراتيجية والجنس، وقد أوصت الدّراسة بتوظيف استراتيجية ما وراء المعرفة في تعليم القراءة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية ما وراء المعرفة، الاستيعاب القرائي.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٤/١١/٦م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٥/٤/٨م

The Effect of Using Metacognitive Strategy on Reading Comprehension of Tenth Grade Students in Amman

Dr. Ahmad I. Soman
Faculty of Educational Sciences
Isra University

Dr. Zahria I. Abdul-Haq
Faculty of Educational Sciences
Isra University

Abstract

This study aimed at investigating the effect of Metacognitive Strategy on improving skills reading of Tenth grade students, as compared to the normal strategies. The sample of the study consisted of 144 10th grade students, from Amman's second educational zone (2013/2014) distributed into 4 groups, two of which comprised of 72 students representing the experimental group while the other two groups comprised of 72 students representing the control group.

To achieve the aim of the study, the researchers designed used a number of data collection methods: a list of reading comprehension and behavior measures, an instructional program, and a test to measure reading comprehension. Results of the study indicated significant differences at the level of (α=0.05) due to the teaching strategy used, in favor of those taught using Metacognitive Strategy. Significant differences at (α=0.05) were also found due to gender, in favor of females. Results also indicated no significant differences at (α=0.05) due to the effect of correlation between the Strategy and gender. The study recommends that Metacognitive Strategy be employed in the teaching of reading.

Keywords: Metacognitive strategy, reading comprehension.

أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي في مدينة عمّان

د. أحمد إبراهيم صومان
قسم معلم صف
كلية العلوم التربوية – جامعة الإسراء

د. زهرية إبراهيم عبد الحق
قسم معلم صف
كلية العلوم التربوية – جامعة الإسراء

المقدمة

يشهد العالم اليوم تقدمًا علميًا وتكنولوجيًا لم يسبق له مثيل في العصور السّابقة، لذا أصبح هذا العصر – بحق – عصر العلم والتّكنولوجيا. فالعلم وتطبيقاته التّكنولوجية قد تغلغلا في شتى مجالات الحياة ، وهذا جعل العلم والتّكنولوجيا من الأمور الضرورية والتي لا غنى عنها في حياة الشّعوب المتقدمة أو النّامية (الهويدي والجمل، ٢٠٠٣).

وبالتّالي لا يقاس رصيد الدّول بما تملكه من ثروات طبيعية بحسب، بل ما تملكه من عقول يستفاد منها في صناعة المعرفة وهندستها، ومدى استيعابها للتّغيرات التّكنولوجية والمعلوماتية المذهلة، وإحداث نوع من التّوازن بين معاصرة العولمة والحفاظ على أصالة الهوية الوطنية التّي تعتمد على تفجير الطاقات الخلاقة والمبدعة وإمكانية توظيفها.

ويستلزم كل ذلك إعداد أفراد ذوي سمات خاصة، يستطيعون التّكيف مع التّغيرات العلمية والتّكنولوجية التّي ستحدث مستقبلاً، وهذا لن يتأتى إلا بتطوير التّعليم عن طريق وضع فلسفة جديدة له، تهدف إلى تغيير طريقة تفكير المتعلمين ليكونوا قادرين على التّفكير العلمي السّليم.

لقد أصبح من أهم أهداف التّدريس تعليم الطلبة كيف يفكرون (عصر، ١٩٩٩: ١٩) وذلك عن طريق تنمية قدراتهم على كيفية التّفكير في التّفكير "Metacognition" وكيفية معالجة المعلومات للاستفادة منها في مواقف الحياة المختلفة، حتى يكونوا قادرين على الانتقاء والتّجديد والابتكار وممارسة مهارات التّفكير وعملياته في مجالات الحياة المختلفة، وتنمية قدرتهم على التّعلم الذّاتي وكيفية البحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة (شهاب، ٢٠٠٠: ٢) وذلك لمواجهة تحديات الحاضر وإحتمالات المستقبل.

"وقد ظهر مفهوم التّفكير في التّفكير (ما وراء المعرفة) في بداية السبعينات ليضيف بعدًا جديدًا في علم النّفس المعرفي، ويفتح آفاقًا واسعة للدّراسات التّجريبية والمناقشات النّظرية في موضوعات الذّكاء والتّفكير والذّاكرة والاستيعاب ومهارات التّعلم" (جروان، ٢٠٠٣، ٤٢).

وتطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثّمانينات، ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام باعتباره طريقة جديدة في تدريس التّفكير، فحين نفكر في تفكيرنا، نصبح على وعي بكيفية ما نعمل ونستطيع أن نعدله تعديلًا قصديًا (النّمروطي، ٢٠٠١، ٨٣). وقد أكد هارس (Harris) ذلك من خلال دراسة قام بها بأن "هناك ارتباطًا موجبًا دالًا بين درجة وعي الطلبة بما يقومون به ويستخدمونه من استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومدى إدراكهم واستيعابهم للمعلومات والبيانات المستحصلة، وقدرتهم على استخدامها وتوظيفها في مواقف التّعلم المختلفة" (Harris, 2002).

"وعملية (ما وراء المعرفة) مركزها القشرة المخية، ولذلك هي خاصة بالإنسان فحسب، وهي القدرة على التّخطيط والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التي نتخذها لحل المشكلات والقدرة على تقييم كفاءة تفكيرنا، ولقد حظي موضوع التّفكير في التّفكير Metacognition باهتمام ملحوظ في السّنوات القليلة الماضية باعتباره طريقة جديدة في تدريس التّفكير، فالمفكر الجيد لابد أن يستخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهذا يتطلب من المعلمين مساعدة الطلبة على أن يتعلموا كيف يفكرون في تفكيرهم، وفي تفكير الآخرين أيضًا حتى يتحسن تعليمهم" (سعيد، ٩٠: ٢٠٠٦).

"ويستدعي هذا الوضع فلسفة جديدة لتطوير التّعليم، تهدف إلى إعادة النّظر في طريقة تفكير الطلبة منذ المراحل الأولى من عمرهم، فلا يعني ماذا يتعلم الطلبة؟ إنما الذي يعني حقًا هو أن يتعلم الطلبة كيف يفكرون، وبذلك تصبح الرّسالة الأساسية للمنهج تيسير التّعليم من خلال الاهتمام بمضامين المنهج وأساليب التّعليم والتّعلم بقصد تنمية وخلق طاقات الإبداع عند الطالب، والخروج به من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات ومعالجتها وتحويلها من معرفة Cognition، تتمثل في اكتشاف العلاقات والظواهر بما يمكنه من الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة Meta cognition، والمتمثلة في التّأمل في المعرفة والتّعمق في فهمها وتفسيرها واستكشاف أبعاد الظاهرة والاستدلال على أبعادها المستترة خلال منظومات حية من البحث والتّقصي" (الجندي وصادق، ٢٠٠١: ٣٦٣).

"والقراءة في طبيعتها عمليات ذهنية أدائية معقدة، لارتباطها بالنّشاط العقلي والفسيولوجي للإنسان، تستوجب الفهم الدّقيق والتّفكير العميق والقدرة على الرّبط بين أجزاء الموضوع المقروء؛ ليتسنى للقارىء الاستنتاج والتّفاعل والتّواصل والانفعال. وتشكّل مع المهارات اللغوية الأخرى الاستماع والتّحدث والكتابة نظامًا لغويًا يعدّ أبرز أنظمة اللغة وأهمها

على الإطلاق، وعليه يعتمد الفرد في اكتساب اللغة، واستخدامها في مواقف الدّرس والحياة" (أبو الهيجاء والسعدي،٢٠٠٣: ١٦٦).

ويلاحظ أن هناك علاقة وصلة بين التّفكير وبين عملية الاستيعاب القرائي، فالأصل أن يكون هناك تفكير ما دام هناك استيعاب قرائي، فمعظم عمليات الاستيعاب القرائي تعتمد على مهارات التّفكير العليا: كالتّحليل والتّركيب والتّقويم، وغيرها من العمليات القائمة على التّفكير الابداعي والنّاقد، ومن هنا يظهر مدى التّقارب بين التّفكير كعملية وبين الاستيعاب القرائي كعملية أيضًا (عبيد، ٢٠٠٩؛ Kelly, 2011).

والاستيعاب القرائي عملية عقلية تستهدف الحصول على المعنى واكتسابه، وهو عملية مركبة من عدد من العمليات الفرعية التي يقوم بها القارئ لاستنباط المعنى، حيث يقوم القارئ بتفسير المادة المقروءة بناءً على خلفيته المعرفية وخبراته السّابقة، فالاستيعاب عملية تفاعل بين القارئ والكاتب، وهو عملية معقّدة تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي؛ لذا يتطلب التّركيز والانتباه والتّحليل والاستنتاج والرّبط والنّقد وإصدار الأحكام (Chebaani & Tomas, 2011).

ويعد الاستيعاب القرائي محور العملية القرائية التي يسعى النّظام التّعليمي إلى إكسابه للطلبة؛ ليرقى بهم إلى درجة الوعي والإدراك، فيعدّ قارئًا يمتلك مهارات القراءة الفعلية الوظيفية التّي تمكنه من استيعاب المقروء، ضمن المستويات المتقدمة، التّي تقوده لأن يكون على درجة من الوعي، والاستيعاب الأدق للمقروء والقدرة على فهم هدف الكاتب وتحليله؛ لإصدار أحكام موضوعية على ما يقرأه في ضوء ما يتسم به من فهم قرائي عالٍ (السّيد، ٢٠٠٤).

لقد حظي الاستيعاب القرائي ومستوياته المختلفة الحرفي والنّاقد والإبداعي باهتمام الباحثين والدّارسين، وكثرت التّعريفات ، وتنوعت التّصنيفات التي تناولت الاستيعاب.

يذكر سميث (Smith, 1997: 18) "أنّ الاستيعاب القرائي عملية مركبة معقدة، تتضمن عملية ربط المعلومات التي يكشف عنها النّص بخبرات القارئ السّابقة؛ وبذلك يصعب على المرء أنْ يصف نفسه بأنه قارئ ماهر ما لم يمعن في التّفكير بموضوع القراءة، وتحليل العلاقات التي تربط بين أجزائه المختلفة، وربط الأفكار التّي يطرحها كاتب النّص بما لديه من معارف سابقة عن موضوع النّص ويقارنها بما تعلمه من قبل".

ويرى جودمان (Goodman, 1994: 135) "أنّ الاستيعاب القرائي عملية اقتباس المعنى الصّريح أو الضمني للمادة المكتوبة أو المنطوقة، إذ أنّ الاهتمام الرئيسي للقارئ، يكون منصبًا على تضييق الفجوة بين المعرفة السّابقة التي لديه وبين معلومات النّص".

ويضيف السّرطاوي وزيتون (٢٠٠٩) بأنّه: "عملية عقلية ذهنية نشطة، تتداخل فيها عوامل لغوية، ومعرفية، وإدراكية، تهدف إلى فهم المعنى أو الفكرة أو المفهوم أو الرّسالة التّي يقصد الكاتب إيصالها".

من خلال عرض ما سبق يرى الباحثان أنّ الاستيعاب القرائي عملية عقلية تستدعي القيام بعدد من العمليات مثل: الفهم والتّفسير والتّحليل وإعادة البناء والنّقد وإصدار الأحكام بهدف الحصول على المعنى الذي قصده الكاتب تصريحًا أو تلميحًا، وتوظيف خبراته السّابقة، واتخاذ قرارات حول النّص المقروء.

ويتضمن الاستيعاب القرائي عددًا من المستويات، تتبع تسلسلاً هرميًا، إذ يعتمد الاستيعاب في المستويات العليا على نجاح القارئ في استيعاب المستويات الدّنيا. وقد اختلف الباحثون في تصنيف الاستيعاب من حيث عدد مستوياته ومسمّياتها، إلّا أنّه يمكن ملاحظة وجود تشابه كبير بين هذه التّصنيفات والمهارات المتضمنة في مستوياتها المختلفة، فقد صنّف حبيب الله (٢٠٠٠) مستويات الاستيعاب القرائي في ثلاثة مستويات ذات شكل هرمي، وكل مستوى يعتمد على المستويات السّابقة، وهذه المستويات هي:

١ – المستوى الحرفي ويتضمن قراءة السّطور، والاستيعاب المباشر للمفردات والأفكار والحقائق ومعرفة الفكرة المحورية المصرّح بها، وبعبارة أخرى معرفة ماذا قال الكاتب؟

٢ – المستوى التّفسيري ويتضمن قراءة ما بين السّطور، حيث يستخلص النّتائج ويتنبأ بالأحداث في ضوء مكونات النّص، ويستنتج الأفكار التي لم يصرح بها الكاتب، ويكتشف العلاقات ويحلّل الشّخصيات ويعمل تعميمات، وبعبارة أخرى معرفة ماذا قصد الكاتب؟

٣ – المستوى التّطبيقي ويتضمن قراءة ما وراء السّطور وفي هذا المستوى يستفيد القارئ من المادة المقروءة في حل مشاكله، وتعديل سلوكه، وقد يقبل أو يعارض أو ينتقد النّص، ويقدم حلولاً أخرى.

وصنف كاتس وكامهي (Catts & Kamhi, 1999) مستويات فهم المقروء إلى أربعة مستويات هي:

١ – المستوى الحرفي ويتضمن المعرفة الحرفية للجمل والكلمات.

٢ – المستوى المسحي ويتضمن القراءة المسحية للنّص للخروج بفهم عام له.

٣ – المستوى التّحليلي ويتضمن فهم المعاني الضمنية للنّص.

٤ – المستوى النّقدي المقارن ويتضمن القيام بتقييم النّص ونقده ومقارنته بنصوص مماثلة.

ويصنّف خبراء مركز الدّعم الأكاديمي الأمريكي (American Academic Support

Centre, 2006) مستويات فهم المقروء إلى ثلاثة مستويات:

١- **المستوى الحرفي:** ويشير إلى قدرة القارئ على تذكر الحوادث التفصيلية في المادة المقروءة وربطها بالأفكار الرئيسة.

٢ - **المستوى التّفسيري:** ويشير إلى قدرة القارئ على قراءة ما بين السّطور لتحديد هدف الكاتب، وقدرة القارئ على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة.

٣ - **المستوى التّطبيقي:** ويشير إلى قدرة القارئ على تحليل وتركيب المعلومات وتطبيقها على معلومات أخرى.

في حين قسّم رو وستودت (Roe & Stodt, 2004) مستويات فهم المقروء إلى ثلاثة مستويات:

قراءة السّطور: وهو المستوى الذي يقوم فيه القارئ بالتّركيز على المفردات وتجميعها مع بعضها في وحدة لغوية متكاملة، بحيث يعطي كلا منها وزنها الحقيقي في السّياق، ويدرك ما تحمله هذه المفردات من معانٍ.

قراءة مابين السّطور: وهو المستوى الذي يحاول فيه القارئ التّعرف إلى قصد الكاتب وتفسير أفكاره، وإصدار بعض الأحكام على ما في النّص من مفردات وأفكار.

قراءة ما وراء السّطور: وهو المستوى الذي يحاول فيه القارئ استخلاص تعميمات وأفكار جديدة، وتوظيف الأفكار المتضمنة في المادة المقروءة لحل مشكلة تواجهه.

ومما سبق يتضح أن ثمّة اتفاقًا على أن الفهم القرائي ينقسم إلى ثلاثة مستويات: وإنْ اختلفت المسمّيات فالبعض يرى أنّ الفهم القرائي يشمل المستوى الحرفي، والمستوى النّاقد، والمستوى الإبداعي، ونفس هذه المستويات؛ يطلق عليها بعض الباحثين مستوى قراءة السّطور، ومستوى قراءة ما بين السّطور، ومستوى قراءة ما وراء السّطور. ويظهر جليًا الاختلاف على المستويين الثّاني والثّالث، فالبعض يطلق على المستوى الثّاني الفهم التّفسيري أو الاستنتاجي، والبعض الآخر يطلق عليه المستوى التّقييمي والنّاقد، أما المستوى الثالث فالبعض يسميه المستوى الإبداعي والبعض الآخر يطلق عليه المستوى التّطبيقي. أما المستوى الحرفي فلا خلاف عليه حيث يعد الأساس لما يليه من مستويات.

وسيتناول الباحثان في هذه الدّراسة استيعاب المقروء ضمن المستويين: النّاقد والإبداعي لما لهما من دور كبير في توليد المعاني، وإنتاج الأفكار وإعادة صياغتها، وإبداء الرأي فيها، وغيرها من العمليات العقلية العليا.

بينت الدّراسات أن الاستيعاب القرائي يتأثر بعددٍ من العوامل والتّأثيرات الدّيناميكية التي

تتفاعل مع بعضها لتؤثر في استيعاب القارئ سلبًا أو إيجابًا. على الرّغم من تعدّد الآراء حول العوامل المؤثرة في عملية الاستيعاب إلّا أنّ هذه الآراء، في جملتها تتلخص في الآتي:

١- خصائص النّص المقروء ويُقصد بذلك تركيب الجمل داخل النّص، ومعاني المفردات ودلالاتها فمعرفة القارئ بقواعد اللغة والنّظام النحوي، يحسن من قدرته على استيعاب النصوص بالإضافة إلى امتلاك القارئ لحصيلة وافرة من المفردات، ومعرفته لمعانيها ودلالاتها ضرورة يجب توافرها ليتمكن من استيعاب النّصوص بشكل أفضل. فصعوبة المفردات لها أثر كبير في إعاقة عملية الاستيعاب فالجملة التي تحتوي مفردات غير مألوفة تكون عملية استيعابها أكثر صعوبة من تلك التي لا تشتمل مثل هذه المفردات (نصر والمناصر، ٢٠١٠).

٢ - خصائص القارئ ويقصد بذلك الذّكاء، والخلفية المعرفية، والتّمكن من اللّغة وقواعدها، والقدرة على التّركيز والتّحليل، والاستقصاء، وقد وجد أنّ القراء الأصغر سنًا وخبرة يركزون في خصائص النّص بدرجة أقلّ، لأنّهم لا يعرفون أهمّية بنية النّص ودورها في الفهم القرائي، وقد أظهرت الدّراسات أنّ القرّاء المحترفين ينفذون عادة مهارة أو أكثر من المهارات فوق المعرفية أثناء قراءتهم. وأنّ القرّاء الضّعاف لا يفهمون ما يقرؤون ولا يستطيعون تمييز الأفكار الرّئيسة من الأفكار الفرعيّة (Swanson & Delapaz, 1998؛ الحيلواني،٢٠٠٣).

٣ - استراتيجيات فهم المقروء: إذ تشير الدّراسات إلى أنّ استراتيجية التّدريس مهمّة في مساعدة القارئ على استيعاب النّصوص التي تعرض عليه ، لذا ينصح المعلم بتنويع طرائق تدريسه لتسهل عملية الاستيعاب بشكل أفضل (عبد الباري، ٢٠١٠؛ Kok, 2011؛ الدّليمي، (٢٠١٤.

٤ - الهدف من القراءة: فالطّلبة يقرؤون النّصوص لأغراض متنوّعة وأهدف متعددة، منها: القراءة لاكتساب معلومات جديدة، والقراءة لأداء مهمّة ما، والقراءة للاستيعاب، والقراءة للمتعة، والقراءة للدّراسة والتّحصيل (السّليتي، ٢٠١٢).

وتؤكد عبد اللطيف (٢٠٠٤) "أنّ الاستيعاب القرائي محور العملية التّعليمية، فهو يعمل على توسيع خبرات الفرد التّعليمية، والارتقاء بمستوياته، تحقيقًا للأهداف التّربوية المنشودة التي تسعى إلى تغيير دور الطّالب في العملية التّعليمية التّعلمية من دور المتلقي السّلبي إلى دور النّاشط الفاعل الذي يحلل ويفسر وينقد ويربط".

ويرى عاشور ومقدادي (٢٠٠٥) "أنّ الاستيعاب القرائي محصلة ما يستوعبه القارئ وما

يستنتجه من معارف وحقائق بالاستناد إلى الخلفية المعرفية. وتبدأ هذه العملية بإدراك الرموز المكتوبة والكلمات والعلاقات التي تربط بينها، ثم استيعاب المعاني والمدلولات للرّموز المكتوبة ومعرفة قصد الكاتب، وعليه فالاستيعاب عملية تفاعل بين القارئ وكاتب النّص".

والاستيعاب القرائي يتطلب من القارئ اكتشاف المعنى المطلوب بما يحقق هدفه من القراءة وتفسيره لهذا المعنى، وعليه فالقارئ الجيد يتصف بالمرونة الذهنية قبل القراءة وأثناءها وبعدها، تلك المرونة التي تؤهله بشكل دائم و مستمر من تعديل مساره القرائي وفق عدة أمور منها: القدرة العقلية للقارئ، وخبرته بموضوع القراءة، وصعوبة النّص والغرض من القراءة (عبد الباري، ٢٠١٠).

وفي ضوء المؤشرات الدّالة لوحظ من نتائج الأبحاث والدّراسات التي أجريت في مجال التّدريس أن الدّراسات التّي يقوم بها مركز القياس والتّقويم في مديرية المناهج في وزارة التّربية والتّعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، ومن خلال الملاحظات التّربوية والتّعليمية، أن هنالك ضعفًا ظاهرًا في الاستيعاب القرائي لدى الطلبة عامة في المدارس الحكومية.

وقد اهتم العديد من الباحثين في هذا المجال، إذ أجرى حرب (٢٠١١) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية التّعليم التّبادلي في الوعي القرائي لطلاب الصّف العاشر الأساسي في الأردنّ، وقد تألفت عينة الدراسة من (٧٧) طالبًا من الصّف العاشر الأساسي في الأردن، تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التّعليم التّبادلي، وأعدّ الباحث اختبار الوعي القرائي المكون من (٢٠) فقرةً موزعةً على أربعة مجالات: التخطيط للقراءة، وتنظيم الوعي القرائي، وتنظيم النّشاط القرائي، والتّقويم، والمعرفة الشّرطية. وأظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي القرائي بمجالاته الأربعة لصالح المجموعة التّجريبية التي درست النّصوص القرائية باستراتيجية التّعليم التّبادلي، وأوصت الدّراسة بتوظيف استراتيجية التّعليم التبادلي في تدريس النّصوص القرائية والمباحث كافة. كما أجرى حسن (٢٠٠٨) دراسة هدفت الكشف عن أثراستراتيجية ما وراء المعرفة "التّعليم التّبادلي" "والخريطة الذّهنية" في تنمية مهارات استيعاب المقروء لدى طلبة الصّف السّابع الأساسي. تكونت عينة الدّراسة من (١٢٤) طالبًا وطالبة، توزعت على أربع شعب: شعبتين تجريبيتين وشعبتين ضابطتين. واستخدمت الباحثة تحليل التّباين المتعدّد لحساب الفروق في الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين على الاختبار أداة الدّراسة. وقد أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في أدائهم على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق التّعليم التّبادلي والخريطة الذّهنية، وعدم وجود

فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى الجنس، أو للتّفاعل بين طريقة التّدريس والجنس. وقام دورلي وآخرين (Durley, Emlen, Knox, Meeker, Rhea, 2004) بدراسة هدفت معرفة فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي" تنشيط المعرفة السابقة، إكساب المقررات اللغوية، تحسين الطلاقة القرائية" لتحسين الفهم القرائي لدى عينة من الطلاب بالمرحلة الثانوية. وتمثلت أدوات الدّراسة في اختبار مهارات الفهم القرائي لطلاب المرحلة الثّانوية، وبرنامج أنشطة قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة. وقد كشفت نتائج الدّراسة فاعلية هذا البرنامج في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب عينة الدراسة، كما أنها أدت إلى استغراق الطلاب في تعلمهم من دون ملل، وزيادة تحملهم للمسئولية الشّخصية في أثناء ممارسة عملية القراءة، ووجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث. وقد أوصت الدّراسة بضرورة استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في المرحلة الثّانوية لما لها من دورٍ فعّالٍ في تحسين الفهم القرائي. كما أجرى مصطفى (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصّف الأول الإعدادي الأزهري، وقد اقتصرت الدّراسة على بعض مهارات الفهم القرائي في مستويات الفهم الحرفي والاستنتاجي والنّاقد لمناسبتها للصف الأول الإعدادي كما اقتصرت على استخدام استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة لتنمية مهارات الفهم القرائي، وتمثلت أدوات الدّراسة في اختبار في الفهم القرائي، قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة للصّف الأول الإعدادي. واستخدم اختبار ت كأسلوب إحصائي في الدّراسة، وأشارت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التّجريبية في اختبار الفهم القرائي ككل في مستويات الفهم الحرفي والاستنتاجي والنّاقد، ويمكن إرجاع ذلك إلى استخدام الطلبة لاستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة. وقد أوصت الدّراسة بضرورة تدريب الطلبة في جميع المراحل التّعليمية على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التّعليم ودراسة أثرها على التّحصيل، وضرورة تدريب المعلمين على استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التّدريس بما فيها استراتيجيات ما وراء المعرفة. وتناول آل – شاي (AL-shaye, 2002) في دراسة هدفت إلى تعرف فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في الاستيعاب القرائي، لطلاب الصّف الحادي عشر في المدارس الثانوية في الكويت في موضوع اللغة العربية. تناولت الدّراسة استراتيجيتين لما فوق المعرفة هما: (KWL & SQ3R) وتشتمل استراتيجية (KW) على (ماذا اعرف؟، ولماذا أريد أن اعرف؟، وماذا تعلمت؟). وتشتمل استراتيجية (SQ3R) على (تصفح، واسأل، واقرأ، واستذكر، وراجع). وزع الباحث إفراد العينة على أربع مجموعات هي: ١- مجموعة درست

بطريقة تقليدية. ٢- مجموعة درست بطريقة (SQ3R). ٣- مجموعة درست باستراتيجيه (KWL). ٤- مجموعة درست بالاستراتيجيين (KWL & SQ3R). دلت نتائج الدّراسة على أن استراتيجيات ما فوق المعرفة لها الأثر الإيجابي الكبير في الاستيعاب القرائي، واستراتيجيات الاستيعاب أكثر من الطريقة التّقليدية، ولا توجد فروق بين استراتيجيات ما وراء المعرفة. ويظهر في هذه الدّراسة الافتراض: أن استراتيجيات تعلم القراءة مختلفة، وأنها يمكن أن تسهم في تحسين التّعلم والتّفكير، بالإضافة إلى استخدام استراتيجيه (KWL) ومعرفة أثرها في الاستيعاب القرائي. وقام علي (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام الاستراتيجيات المعرفية" التّلخيص، التّفصيل، إثبات الرأي، إثبات القضايا، سؤال المؤلف "وما وراء المعرفية "التّساؤل الذّاتي، العصف الذّهني، K-W-L" في تحسين الفهم القرائي وعلاقته بالتحصيل في مادة الفلسفة لدى طالبات الصف الثّالث الثّانوي المرحلة الثّانوية متمثلة في مدرسة ٦ أكتوبر الثّانوية بنات، ومدرسة علم الدين الثّانوية بنات بمحافظة بورسعيد بحيث تمثل المجموعة التّجريبية والثّانية تمثل المجموعة الضابطة في الفصل الدّراسي الثّاني للعام الدّراسي (٢٠٠٥___٢٠٠٦)، واستخدم الباحث اختبار في الفهم القرائي واختبار في تحصيل الفلسفة، واستُخدمت الأساليب الإحصائية التّالية "اختبار (ت)، معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، معادلة كيودر ريتشاردسون". وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التّجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي والتّحصيل البعدي لصالح المجموعة التّجريبية مما يدل على فاعلية استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في تحسين الفهم القرائي وزيادة مستوى تحصيل الطالبات. وأوصت الدّراسة بأهمية الاستراتيجيات المعرفية وضرورة استخدامها في المرحلة الثّانوية لما لها من دور فعّال في زيادة التّحصيل عند الطلبة. كذلك أجرت ستاهل (Stahl, 2003) دراسة هدفت إلى معرفة أثر ثلاث استراتيجيات تدريسية، هي: ١- نشاط القراءة، والتّفكير الموجه. ٢- (DRTA). ٣- استراتيجية (KWL) الصور المتحركة. في الاستيعاب القرائي واكتساب المحتوى العلمي لدى القراء المبتدئين. بلغت عينة الدّراسة (٣١) طالبًا من طلبة الصّف الثّاني الابتدائي. أشارت نتائج الدّراسة أيضاً إلى أن استراتيجية الصور المتحركة، ونشاط القراءة الموجه، كان لهما أثر دال إحصائيًا في الطلاقة. دلت نتائج الدّراسة على أن استراتيجية (DRTA) لها نتائج إيجابية في الاستيعاب القرائي، واكتساب المحتوى العلمي، أما استراتيجية (KWL) فكانت دافعًا، ولم يكن لها آثار إيجابية في الاستيعاب القرائي، واكتساب المحتوى العلمي. وكان لمكونات

استراتيجية (DRTA): توليد التّنبؤات وإثباتها بعد القراءة، ودمج الطلبة في سياق اجتماعي نحو النّص أثر في تسهيل الاستيعاب القرائي، واكتساب المحتوى العلمي لدى القراء المبتدئين، وكذلك أشارت الدّراسة إلى عدم وجود أثر للجنس. وأجرى فاكيتي (Phakiti, 2003) دراسة هدفت إلى تفحص الفروق الجنسية في استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في قراءة نصوص اللغة الإنكليزية. وتكونت عينة الدّراسة من (٣٨٤) من إحدى الجامعات التّايلندية تقدموا لاختبار القراءة الاستيعابية، وثم استجابوا لمقياس العمليات المعرفية وما وراء المعرفية. وأظهرت النّتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي أوالعمليات المعرفية تعزى لمتغير الجنس. بينما تفوق الذّكور على الإناث من حيث استخدامهم للعمليات ما وراء المعرفية.

يتبين من استعراض الدّراسات السّابقة جملة من الملاحظات، فقد حاولت تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لوجود ضعف ظاهر لدى الطلبة في المراحل الدّراسية المختلفة. وكشفت عن فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، وأشارت إلى تنوع أفراد الدّراسة بدءًا من القراء المبتدئين كما في دراسة ستاهل (Stahl, 2003) ومرورًا بالمرحلة الأعدادية كدراسة)مصطفى، ٢٠٠٤) والمرحلة الثانوية كدراسة (علي، ٢٠٠٦) وانتهاءً بطلبة الجامعات كما في دراسة فاكيتي (Phakiti, 2003)، وهذا يؤكد مناسبة هذه الاستراتيجية لكافّة الأعمار واختلاف المستويات، وكشفت عن وجود ضعف عند الطّلبة في مهارات الاستيعاب كدراسة (حرب، ٢٠١١ ؛حسن، ٢٠٠٨؛ مصطفى، ٢٠٠٤؛ Durley, et al., 2004)، مما حفّز الباحثان لإجراء هذه الدّراسة.

وقد أفاد الباحثان من الدّراسات السّابقة في تطوير دراستهما، والاطّلاع على مناهج تلك الدّراسات وتبني إجراءاتها، كما استفادا من الدّراسات السّابقة في تطوير أدوات الدراسة، وبلورة مشكلة الدّراسة، واستخدام المنهج شبه التّجريبي، والإفادة من نتائجها في تفسير النّتائج.

وتشترك الدّراسة الحالية مع الدّراسات السّابقة في تناولها لاستراتيجية ما وراء المعرفة كمتغير مستقل، ودراسة مهارة القراءة، لكن تميزت عن الدّراسات السّابقة ذات الصلة في تناولها لمهارات الاستيعاب القرائي ضمن مستويين متقدمين: المستوى النّاقد، والمستوى الإبداعي.

مشكلة الدّراسة:

بناءً على المسوغات الواردة في مقدمة الدّراسة، وأخذاً بتوصيات بعض الدّراسات السّابقة العربية، كدراسة حرب ((٢٠١١، ودراسة حسن (٢٠٠٨)، ودراسة مصطفى (٢٠٠٤)، وما لاحظه الباحثان خلال عملهم الميداني من تركيز المعلمين على المستوى الحرفي في معالجة نصوص القراءة، وعدم إعطاء الاهتمام اللّازم للمستويين النّاقد والإبداعي، وقلة التّدريبات والنّشاطات التّي تركز على مهارات الاستيعاب القرائي، وضعف الدافعية لتعلم اللغة العربية؛ لأن المعلومات المكتسبة بهذه الطريقة لا تشكل لهم أية أهمية في حياتهم، وتنتهي صلتهم بها بانتهاء الدراسة واجتياز الامتحانات مما يترتب على هذه الآلية في التدريس تخريج أجيال عاجزة عن إعمال العقل ومفتقرة إلى مقومات التفكير السليم. لذا كان لا بد من تعليم الطلبة كيف يفكرون وذلك من خلال مزج المقررات الدراسية عامة – ومقررات اللغة العربية خاصة – باستراتيجيات تعليمية تساعد المتعلم على استخدام المعرفة والاستفادة منها وإعطائها معنى، لذا كان من الضروري تدريب الطلبة على كيفية التفكير في التفكير (استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة) أثناء العملية التعليمية/ التعلمية، إضافة إلى اهتمام الدّراسات الأجنبية باستراتيجية ما وراء المعرفة وأهمّيتها في تنمية مهارات الاستيعاب بشكل عام، كدراسة دورلي وآخرين (Durley, et al., 2004) وفي المقابل قلّة الدّراسات العربية التي تناولت هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي (حسب علم الباحثين). ومن هنا فقد تولّدت الرّغبة لدى الباحثين لاستقصاء أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي، وتمثل هذه الدّراسة محاولة لإعادة النّظر في طريقة التّدريس الاعتيادية، ويأمل الباحثان أنْ تضيف جديدًا لتلافي الضّعف في الاستيعاب القرائي.

أهمية الدّراسة

تكتسب هذه الدّراسة أهميتها من النّقاط الآتية:

- تزويد معلمي اللّغة العربية بمعلومات نظرية عن استراتيجية ما وراء المعرفة، وآليات تنفيذها، وكيفية إحالتها إلى تطبيقات إجرائية من شأنها تحسين الاستيعاب القرائي.
- يتوقع أنْ تكون هذه الدراسة إضافة علمية للأبحاث التّربوية في مجال استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة، وتدريس الاستيعاب القرائي، كما يتوقع أن تمهد لدراسات علمية أخرى.
- تزويد مصمّمي مناهج اللّغة العربية باستراتيجية حديثة من شأنها الإسهام في زيادة فاعلية

تدريس مهارات القراءة، وأخذها بعين الاعتبار عند وضع أدلة المعلمين.

- الحد من ضعف الطلبة في مهارات الاستيعاب القرائي.

أسئلة الدراسة

وقد سعت الدّراسة الإجابة عن السّؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي؛ في مدينة عمّان، مقابل الطريقة الاعتيادي؟.

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس ثلاثة أسئلة فرعية، هي:

١ – هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسّطين الحسابيين لأداء أفراد الدّراسة في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي يُعزى لمتغير استراتيجية التّدريس (استراتيجية ما وراء المعرفة، والطريقة الاعتيادية).

٢ – هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسّطين الحسابيين لأداء أفراد الدّراسة في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي يُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

٣ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسّطات الحسابية لأداء أفراد الدّراسة في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي تُعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري: استراتيجية التّدريس، والجنس.

فرضيات الدراسة

وقد انبثق عن أسئلة الدراسة ثلاث فرضيات فرعية على النّحو الآتي:

١ – لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسّطين الحسابيين لأداء أفراد الدّراسة في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي يُعزى لمتغير استراتيجية التّدريس (استراتيجية ما وراء المعرفة، والطريقة الاعتيادية).

٢ – لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسّطين الحسابيين لأداء أفراد الدّراسة في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي يُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

٣ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسّطات الحسابية لأداء أفراد الدّراسة في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي تُعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري: استراتيجية التّدريس، والجنس.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

- التعرف إلى بعض استراتجيات ما وراء المعرفة المناسبة التي يمكن استخدامها في تدريس اللغة العربية لطلبة الصف العاشر الأساسي.
- استقصاء أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي؛ في مدينة عمّان، مقابل الطريقة الاعتيادية.
- تحديد الأسس التي تقوم عليها استراتيجية ما وراء المعرفة.
- تحديد أثر الجنس والتفاعل بين الجنس والطريقة في استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي.

مصطلحات الدّراسة

قامت الدّراسة بتناول عدد من المصطلحات، يعرفها الباحثان إجرائيًا على النّحو الآتي:

- **ما وراء المعرفة:** يستخدم مفهوم ما وراء المعرفة، وفوق المعرفة، والمتيا معرفة، وما وراء الإدراك، والتّفكير في التّفكير، والوعي بالتّفكير بوصفها مترادفات لمفهوم Metacognition، الذي يقصد به "معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية والأنشطة الذّهنية وأساليب التّعلم والتّحكم الذّاتي المستخدم في عمليات التّعلم للتذكر والفهم والتّخطيط والإدارة وحل المشكلات" (Betty, 2009).
- **استراتيجية ما وراء المعرفة:** يعرفها بهلول (٢٠٠٤) على أنها" القدرة على استخدام الاستراتيجية المعرفية في تحسين ما نتعلمه من خلال صياغة أو وضع الأهداف والتخطيط وكتابة المذكرات والتّكرارات والتّدريب وتقوية الذّاكرة والمقارنة للفهم والاستدلال والتنبؤ".

ويعرف الباحثان استراتيجية ما وراء المعرفة إجرائيًا على أنها" هي مجموعة من الإجراءات التّي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذّهنية وأساليب التّعلم والتّحكم الذّاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التّعلم للتذكر والفهم والتّخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى".

- **الاستيعاب القرائي:** قدرة طلبة الصّف العاشر الأساسي على فهم الأفكار الواردة في النّص المقروء، وتفسيره، واستنتاج أفكاره، والتّفاعل معه، ومن ثمّ الإجابة عن الأسئلة التي تلي النّص بناءً على خلفية الطلبة المعرفية وقدرتهم على التّحليل والتّركيب والتّقويم، المقيسة

بمستوى الدّرجة التي حصل عليها الطّلبة أفراد الدّراسة بعد الإجابة عن فقرات اختبار الاستيعاب القرائي الذي أعدّ لهذه الغاية.

- **الطريقة الاعتيادية:** وهي طريقة التّدريس التّي يلزم المعلم بتنفيذها وفق ما ورد في دليل المعلم.

محدّدات الدّراسة

تتحدد نتائج الدّراسة الحالية بالمحدّدات الآتية:

- أفراد الدّراسة من طلبة الصّف العاشر الأساسي ممثلة في مجموعتين: تجريبية، وضابطة يتوزعون في مدرستين تابعتين لمديرية التّربية والتّعليم لمنطقة عمّان الثّانية للعام الدّراسي ٢٠١٣ / ٢٠١٤.
- نصوص الاستيعاب القرائي موضوع الدراسة هي: عمر المختار، من مسرحيّة عنترة، من رسالة عمّان، آيات من سورة الفرقان، الكرم، صناعة الدواء في الأردن من كتاب مهارات الاتصال للصفّ العاشر الأساسي.
- أدوات الدّراسة المتمثلة بقائمة مهارات الاستيعاب القرائي والمؤشرات السّلوكية الدّالة عليها، البرنامج التّعليمي، اختبار قياس مهارات الاستيعاب القرائي النّاقد والإبداعي بعد إجراء معاملات الصّدق والثّبات اللازمة.

الطّريقة والإجراءات

مجتمع الدّراسة وعينتها

يتكون أفراد الدّراسة من (١٤٤) طالبًا وطالبةً من طلبة الصّف العاشر الأساسي للعام الدّراسي٢٠١٣ / ٢٠١٤ في مدرستين تابعتين لمديرية التّربية والتّعليم لمنطقة عمّان الثّانية، اختيرت شعبتان للذّكور من مدرسة حُنَين الثّانوية وعددهم (٦٤) طالبًا، تم اختيار الشّعبة (أ) بالطريقة العشوائية البسيطة لتكون المجموعة التّجريبية التي تدرس باستراتيجية ما وراء المعرفة، أما الشّعبة (ب) فاختيرت لتكون المجموعة الضابطة وتدرس بالطريقة الاعتيادية. وتم اختيار شعبتان للإناث من مدرسة اليرموك الأساسية للبنات وعددهما (٨٠) طالبة، واختيرت الشّعبة (أ) بالطريقة العشوائية البسيطة لتكون المجموعة التّجريبية التي تدرس باستراتيجية ما وراء المعرفة، أما الشعبة (ج) فاختيرت لتكون المجموعة الضابطة وتدرس بالطريقة الاعتيادية، والجدول (١) يبين توزيع أفراد الدراسة على مجموعتي الدراسة الضابطة والتّجريبية.

الجدول (١)
توزّع أفراد عينة الدراسة على المجموعتين الضابطة والتجريبية

الجنس / المجموعة	ذكور	إناث	المجموع
التجريبية	٣٢	٤٠	٧٢
الضابطة	٣٢	٤٠	٧٢
المجموع الكلي	٦٤	٨٠	١٤٤

وقد اختيرت المدارس بطريقة قصدية لتوافر الظروف والتّسهيلات اللّازمة لتنفيذ إجراءات الدّراسة، وتعاون إدارة المدارس والزّملاء المعلمين في تطبيق الدّراسة، وموقع المدارس وقربها من عمل الباحثين وسهولة الوصول إليها.

أدوات الدّراسة

أولاً: قائمة مهارات الاستيعاب القرائي (الناقد والإبداعي) المُراد اختبارها والمؤشرات الدالة عليها:

حدد الباحثان أولاً قائمة مهارات الاستيعاب القرائي الناقد والإبداعي لتضمنها البرنامج التعليمي المقترح بقصد تحسينها لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وقد تم اشتقاق هذه القائمة من عدة مصادر اطلع عليها الباحث في : الأدب التربوي المتعلق بمهارات الاستيعاب القرائي الناقد والابداعي، مثل:

(فهمي ،٢٠٠٣) و(اللبودي، ٢٠٠٣) و(محمد، ٢٠٠٠)، والبحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة مثل: (قطاونة، ٢٠٠٦)، و(نصر، ١٩٩٨)، وجاءت هذه القائمة موزعة كما يأتي:

قائمة مهارات الاستيعاب القرائي الناقد، جاءت هذه القائمة موزعة على خمسة مهارات هي: التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الداعمة ، التفريق بين الأسباب والنتائج، تحديد وجوه الشبه أو الاختلاف، التمييز بين الحقائق والآراء، عمل تعميمات واستنتاجات، بواقع اثنتين إلى ثلاثة مؤشرات لكل مهارة.

قائمة مهارات الاستيعاب القرائي الإبداعي، جاءت هذه القائمة موزعة على أربعة مهارات هي: الطّلاقة، والمرونة، والأصالة، والتّوسع، بواقع ثلاثة إلى أربعة مؤشرات لكل مهارة.

وبعد إعداد المؤشرات ضمن قائمة مقترحة عرضت على عدد من ذوي الاختصاص في اللغة العربية وطرائق تدريسها بهدف تعرف آرائهم ، وإبداء ملاحظاتهم حول مدى ملاءمة هذه المؤشرات لطلبة الصف العاشر الأساسي من جهة ولمهارات الاستيعاب القرائي الناقد

والابداعي من جهة أخرى، بقصد تضمنها البرنامج التعليمي المقترح، لتنميتها باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة، وتمثلت أبرز ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم التي تم الأخذ بها في إعداد القائمتين بصورتيهما النهائية بالآتي:

- سلامة الصياغة اللغوية للمهارات.
- مناسبة المهارة للمستوى النمائي لطلبة الصف العاشر الأساسي.
- حذف بعض المهارات المتكررة.

قد تم الحرص على قبول المهارة ، إذا اتفق (٨٠٪) فما فوق من المحكمين على أنها " مهمة جداً"، وفي هذا أشارت (دروزة، ٢٠٠٠) إلى أن معامل صدق المحتوى يكون مقبولاً عندما تكون درجة الاتفاق بين المحكمين لا تقل عن ٧٥٪، وفي ضوء ذلك تم إلغاء بعض المهارات، وعدلت بعض المهارات، وأصبحت القائمتان بصورتهما النهائية.

ثانيًا: البرنامج التعليمي

يهدف البرنامج التعليمي بشكل رئيس إلى تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة، بافتراض أن هذه الاستراتيجية تهيىء فرصةً تعليمية أكثر ملاءمة، تساعد الطلبة على إتقان هذه المهارات وتوظفيها في المحتويات القرائية المختلفة. ومن المتوقع بعد تطبيق هذا البرنامج وتنفيذ تدريباته ونشاطاته أن يسهم في رفع مستوى هذه المهارات.

وينتظر أن يحقق البرنامج النتاجات التعلمية التعليمية الآتية :

- أن يتعود استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في المادة المقروءة لزيادة وعيه وقدراته العقلية.
- تحديد مهارات الاستيعاب الناقد والإبداعي والتمثيل على كل منهما.
- أن يكتسب الطالب القدرة على تحديد مجموعة من المعايير لتحليل الأفكار وتلخيها.
- أن يتصف الطالب بالجرأة حيث تزداد ثقته بنفسه.

مسوغات البرنامج التعليمي:

- لا بدّ من وجود مسوغات واضحة يستند إليها الباحثان لبناء البرنامج التعليمي المقترح، ومن هذه المسوغات:
- ازدياد الاتجاه نحو تفضيل دور المتعلم الإيجابي، بدلاً من الاعتماد على الدور الرئيس للمعلم في العملية التعليمية التعلمية ،الذي تنتهجه الطرائق الاعتيادية.

- قلة اهتمام معلمي اللغة العربية بتنمية مهارات الاستيعاب القرائي، لدى الطلبة ولاسيما في المرحلة الأساسية العليا، وهذا ما أكده الأدب التربوي السابق.
- أهمية مهارات الاسيعاب القرائي في حياة الطالب داخل المدرسة وخارجها، ولاسيما في حياته الوظيفية .
- وجود مؤشرات دالة على ضعف الطلبة في مهارات الاستيعاب القرائي، وهذا ماأكده الأدب التربوي السابق والاختبار القبلي.
- توصيات الدراسات السابقة، والأبحاث التي أجريت في هذا المجال حول أهمية وضع برامج لتنمية هذه المهارات..
- دعوات التربويين والباحثين إلى تنمية مهارات الاسيعاب القرائي، وقلة الاستراتيجيات التي تنفذ ذلك.
- اعتماد البرنامج على استراتيجية ما وراء المعرفة يمثل اعتمادًا لاتجاه حديث في التدريس يستند إلى رؤية تربوية واسعة الانتشار.

هناك حاجة إلى تطور طرائق التدريس للغة بشكل عام ومهارات الاستيعاب القرائي بشكل خاص

الجوانب التي قام على أساسها البرنامج التعليمي:

يتطلب بناء البرنامج التعليمي وضع أسس واضحة ومحددة تكون أساسًا يرتكز عليه في إعداد هذا البرنامج وتنفيذه ونجاحه، ومن هذه الأسس:

- تحديد الأهداف العامة المناسبة لمستوى الطلبة العمري والعقلي، يجعل الطرائق أكثر وضوحًا وأسهل لتحقيق تنمية مهارات الاستيعاب القرائي.
- مراعاة مستوى النمو العقلي لدى الطالب.
- إثارة الطالب نحو التعلم، وجعله على قناعة تامة بأنّه في حاجة ماسة إلى ما يتعلمه اليوم في حياة الغد.
- ملاءمة المحتويات التعليمية لطبيعة تعلم المهارة وإتقانها.
- محاولة الوصول بالطالب إلى أن يصبح متعلمًا مستقلاً يقرأ ليتعلم.
- استناد البرنامج التعليمي إلى مجموعة من مهارات الاستيعاب القرائي، التي أكدت الدراسات النظرية أهميتها للطالب.
- تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، وذلك من خلال موقف صفي قائم على تفعيل خبرات الطالب، عن طريق النشاطات المتنوعة، وأساليب العرض للمحتويات الدراسية بما يسهم في تنمية تفكيره.

محتوى البرنامج:

يمثل اختيار المحتوى التعليمي أهمية في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، لذا رأى الباحثان أن يتركز البرنامج في الموضوعات المقررة على الطلبة عينة الدراسة، حيث يتكون المحتوى من سبعة دروس من كتاب لغتنا العربية المقرر لطلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن ٢٠٠٥/٢٠٠٦. وستعرض هذه النصوص القرائية دون تغير في حجمها أو إعدادها أو عناصرها أو مفرداتها، وهي كما يأتي حسب تسلسلها في الكتاب.

رقم الدرس	الموضوعات	عدد الحصص
الدرس الثاني	عمر المختار	٣
الدرس الثالث	من مسرحية عنترة	٣
الدرس الرابع	من رسالة عمان	٣
الدرس الخامس	قارئ المستقبل	٣
الدرس السادس	آيات من سورة الفرقان	٤
الدرس السابع	الكرم	٤
الدرس الثامن	صناعة الدواء في الأردن	٤

صدق البرنامج التعليمي:

للتحقق من مدى ملاءمة البرنامج التعليمي المقترح للأهداف التي وضع من أجل تحقيقها، تم عرضه على عدد من المحكمين المختصين في اللغة العربية، والمناهج وطرائق تدريس اللغة العربية وتصميم التدريس، ومشرفي وزارة التربية والتعليم، وأعضاء المناهج في وزارة التربية والتعليم، إضافة إلى عدد من معلمي اللغة العربية ممن يدرسون الصف العاشر الأساسي، للوقوف على آرائهم في مكونات البرنامج التعليمي، وإبداء الرأي عن أهداف البرنامج ومحتوياته، ومدى فاعلية النشاطات والتدريبات المقترحة من الباحثين في البرنامج، والحكم على مدى ارتباط هذه النشاطات والتدريبات بمهارات الاستيعاب القرائي، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم ومقترحاتهم بما يتلاءم ومستوى طلبة الصف العاشر الأساسي.

وقد وافق المحكمون على مناسبة الإطار العام للبرنامج من حيث اشتماله على العناصر الأساسية للبرنامج التعليمي، وقد أبدوا بعض المقترحات مثل:

١- عرض النصوص المقترحة مضبوطة بالشكل التام.

٢- ربط كل نشاط وتدريب بالمهارة المحددة له.

٣- إعادة صياغة بعض النتاجات التعليمية.

٤- سلامة اللغة ومناسبتها لمستوى طلبة الصف العاشر الأساسي، (المستوى النمائي).

تجريب البرنامج استطلاعيًا:

بعد الأخذ بملاحظات المحكمين، تم تجريب الدرس الأول على عينة استطلاعية من طالبات الشعبة (ب) في مدرسة نسيبة بنت كعب الأساسية، وهي ليست من المدارس المشاركة في الدراسة بهدف استكمال الملاحظات الفنية والتربوية، وتعرف كيفية تعامل الطالبات مع البرنامج من حيث أنشطته وتدريباته، وتسجيل ملاحظات عامة حول البرنامج.

منفذا البرنامج:

تولى تنفيذ محتوى البرنامج معلم اللغة العربية للصف العاشر الأساسي في مدرسة حُنين الثانوية للبنين، وهو من حملة درجة البكالوريس في اللغة العربية، وله خبرة في تدريس الصف العاشر الأساسي لمدة عشر سنوات.

كما تولت تنفيذ البرنامج التعليمي معلمة اللغة العربية للصف العاشر الأساسي في مدرسة اليرموك الأساسية للبنات، وهي من حملة درجة البكالوريس في اللغة العربية ولها خبرة في تدريس الصف العاشر الأساسي لمدة تسع سنوات.

ولضبط الظروف التجريبية اجتمع الباحثان مع المعلم والمعلمة كلٍّ على حدة، وزودهما بالإرشادات والمواد اللازمة وحدد لهما استراتيجيات التعلم والتعليم التي يجب تنفيذها للمجموعة.

زمن تنفيذ الرنامج:

استغرف تنفيذ تطبيق البرنامج التعليمي على طلبة المجموعة التجريبية ثلاثة أشهر من تاريخ ٢٠١٣/٥/٢٧ إلى ٢٠١٣/٥/١٨ بواقع حصتين صفيتين من كل أسبوع من الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٣/٢٠١٤.

التقويم:

- **التقويم القبلي:** قبل البدء بتدريس البرنامج أعطي الطلبة عينة الدراسة اختيارًا قبليًا في مهارات الاستيعاب القرائي (الناقد الابداعي) وذلك لمعرفة مستوى أدائهم لهذة المهارات، ومدى تقبلهم للقراءة.
- **التقويم التكويني:** استخدم هذا التقويم في أثناء البرنامج من أجل تحسين مهارات الاستيعاب القرائي الناقد والإبداعي المستهدفة، ويجري من خلال تقديم التغذية الراجعة الفورية للطلبة، وعن طريق استخدام النصوص.
- **التقويم النهائي:** طبق الاختيار البعدي في مهارات الاستيعاب القرائي الناقد والذي يتكون

(٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، والإبداعي الذي يتكون من ستة عشر فقرة من نوع الاختبار المقالي على أفراد الدراسة.

دليل المعلم لاستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، ويشمل ما يأتي:

أهداف الدّليل:

يتوقع في نهاية التّطبيق:

- أن يعطي الطلبة أفكارًا جديدة مرتبطة بموقف ما حول المقروء.
- أن يقترح الطلبة نهايات محتملة للنّص المقروء.
- أن يمييز الطلبة بين الحقائق والآراء في النص المقروء.
- أن يستخلص الطلبة قرائن السياق اللفظية الدالة على غرض المقروء.
- أن يقترح الطلبة عناوين بديلة ومناسبة للمقروء أو لجزء منه.
- أن يوضع الطلبة نتائج مرئية على واقعة معينة.
- أن يوضح الطلبة العلاقات بين الأفكار الرئيسة والداعمة.
- أن يوسع الطلبة فكرة المقروء بمعالجات إضاقية مناسبة.
- أن يعطي الطلبة الاسباب الحقيقية للظاهرة المقروءة.

محتوى الدليل:

يحتوي الدليل على شرح مفصل للمعلم والمعلمة لكيفية شرح الدروس التي ستُحقق من خلالها أهداف الدراسة.

ثالثًا: الاختبار التحصيلي في مهارات الاستيعاب القرائي الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي:

لتحقيق هدف الدّراسة، قام الباحثان بإعداد اختبار تحصيلي في مهارات الاستيعاب القرائي في مستوياته الثلاثة في المجموعتين الضابطة والتجريبية، لقياس تحصيل أفراد الدّراسة في مهارات الاستيعاب القرائي، وقد أختيرت نصوص الاختبار من خارج محتوى الكتاب المدرسي، تحاشًا لانتقال أثر التدريب والتذكر، مما يؤثر في نتائج الدراسة، وقد تكون الاختبار في صورته الأولية من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وأسئلة مقالية كتابية، وقد شملت فقرات الاختبار مهارات الاستيعاب القرائي الناقد وهي: التّمييز بين الأفكار الرّئيسة والدّاعمة، والتّفريق بين الحقائق والآراء، وتحديد وجوه الشّبه والاختلاف،

وربط الأسباب بالنّتائج، وعمل تعميمات واستنتاجات، كما شملت مهارات الاستيعاب القرائي الإبداعي وهي: الطّلاقة، والمرونة، والأصالة، والتّوسع.

صدق الأداة

وللتحقّق من صدق الاختيار ومهارات الاستيعاب القرائي، والمؤشرات السّلوكية الدّالة عليها، فقد تمّ عرضه على هيئة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال مناهج اللّغة العربية وأساليب تدريسها، وفي مجال علم النّفس التربوي في الجامعات الأردنية ووزارة التربية والتعليم، وطلب إليهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم في محتوى الاختبار وتنظيمه من حيث مدى ملاءمة فقراته ووضوحها، وصحّتها اللّغوية، ومدى ارتباط فقرات الاختبار بالمؤشرات السّلوكية لمهارات الاستيعاب القرائي، وطلب إليهم حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبًا، واقتراح الملحوظات المناسبة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين صُحّحت الأخطاء اللّغوية، وأعيدت صياغة بعض الفقرات، ومن أمثلة ذلك حذف الخيارات التي تحتوي (جميع ما ذكر، لا شيء مما ذكر)، كما تمّ تعديل الفقرة (١٣) لتصبح مغزى النّص يتفق مع القول بدلاً من هذه القصة تتوافق في معناها مع المثل الشّعبي.

ثبات الأداة

وللتّأكّد من ثبات الاختبار قام الباحثان بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة، قوامها (٤٠) طالبًا وطالبةً من طلبة الصّف العاشر الأساسي، ثم أعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين. ثم صُحّحت فقرات الاختبار، واستخرجت المتوسّطات الحسابية، حيث حُسب معامل الثّبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (معامل ارتباط بيرسون) لكل مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي وللاختبار ككل، وتراوحت معاملات ثبات الإعادة بين (٠,٧٩ و٠,٨٦) ومعامل ثبات إعادة الاختبار ككل (٠,٨٣) وكانت المعاملات مناسبة لأغراض الدّراسة، ودلّ على استقرار نتائج المفحوصين على الاختبار.

وللتحقق من ثبات التصحيح للأسئلة المقالية في اختبار الاستيعاب القرائي الإبداعي تم تصحيح الفقرات المقالية البالغ عددها (١٦) فقرة، من قبل أحد الباحثين ومن قبل مصحح آخر من ذوي الاختصاص، وتم تطبيق معادلة هولستي الآتية لحساب تطابق المصححين:

$$C.R = \frac{2M}{(N1+N2)}$$

حيث M: عدد الفقرات المتفق عليها بين المصححين

N1+N2: مجموع عدد الأسئلة في مرّتي التصحيح

وكانت عدد الفقرات المتفق عليها (١٤) فقرة من أصل (١٦) فقرة، وبالتالي بلغت النسبة المئوية للتوافق بين المصححين (٨٨٪)، وهو معامل ثبات جيد لأغراض هذا الدراسة.

إجراءات تطبيق الدّراسة:

تم تنفيذ الدّراسة وفق الإجراءات الآتية:

- مراجعة الأدب التّربوي المتعلق بمتغيرات الدّراسة، وذلك بالعودة إلى الكتب المتخصصة، والبحوث والدّراسات السّابقة.
- تحديد عينة الدّراسة بالطّريقة العشوائية البسيطة من طلبة الصّف العاشر الأساسي في المدارس الآتية: مدرسة حنين الثانوية للبنين، ومدرسة اليرموك الأساسية للبنات.
- الحصول على موافقة مديرية التّربية والتّعليم لمنطقة عمان الثانية، لتطبيق الدراسة في مدارسها.
- تطبيق أداتي الدراسة استطلاعيًا، البرنامج التعليمي في مدرسة نسيبة بنت كعب الأساسية للبنات الشعبة (ب)، وتطبيق اختبار مهارات الاستيعاب القرائي الناقد والإبداعي في مدرسة أم حبيبة الأساسية الشعبة (ج)، وهما شعبتان غير مشاركتين في الدراسة.
- قام الباحثان بإعداد أدوات الدّراسة المتمثل: بمهارات الاستيعاب القرائي المراد اختبارها والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، البرنامج التعليمي باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة، الأختبار التحصيلي في مهارات الاستيعاب القرائي الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.
- زيارة المدارس التي جرى تحديدها لتطبيق الدراسة فيها، والالتقاء بمديري المدارس ومديراتها، ومعلمي اللغة العربية ومعلماتها، لبيان كيفية إجراء الدّراسة وتطبيقها.
- تطبيق الاختبار القبلي على المجموعة الضّابطة والتّجريبية بمساعدة المعلمين والمعلمتين، وحساب المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين ورصدهما في سجل خاص.
- عقد لقاءات مع معلمي اللغة العربية في المدارس التي اختيرت منها المجموعتان التّجريبيتان، وتدريبهما على كيفية تنفيذ استراتيجية ما وراء المعرفة، والإجابة عن أسئلتهما وتزويدهما بدليل المعلم الخاص بهذه الاستراتيجية.
- تطبيق الاختبار البعدي لمهارات الاستيعاب القرائي على المجموعتين التّجريبية والضّابطة.
- إدخال البيانات في الحاسوب، واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة لأسئلة الدّراسة،

وذلك باستخدام الرّزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخراج النّتائج وتنظيمها في جداول بيانية، ثم نوقشت حسب المنهجية العلمية في هذا الشأن، وقدمت مجموعة من التّوصيات في ضوء نتائج الدّراسة.

تصميم الدّراسة:

يعد تصميم الدّراسة الحالية من التّصاميم شبه التّجريبية، حيث تم تطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة على المجموعة التّجريبية المتمثّلة بشعبتين إحداهما للذّكور، والأخرى للإناث، وفي المقابل درست المجموعة الضّابطة بالطّريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم وبواقع شعبتين إحداهما للذّكور، والأخرى للإناث، وبلغة الرّموز يمكن تمثيل التّصميم الخاص بهذه الدّراسة على النّحو الآتي:

E G O1 X1 O2
C G O1 X0 O2

حيث: (E G) المجموعة التّجريبية للذّكور والإناث، (C G) المجموعة الضّابطة للذكور والإناث.

(O1) الاختبار القبلي للمجموعات جميعها، (O2) الاختبار البعدي للمجموعات جميها.

(X1) استراتيجية ما وراء المعرفة، (X0) الطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم.

متغيرات الدّراسة

تناولت الدّراسة المتغيرات الآتية:

- المتغير المستقل وله جانبان: استراتيجية ما وراء المعرفة، والطّريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم.
- المتغير التّابع: الاستيعاب القرائي.
- المتغير المتدخل / المعدّل: الجنس وله مستويان: ذكر، وأنثى.

نتائج الدّراسة

ينصّ سؤال الدّراسة على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α=٠,٠٥) بين متوسّطي أداء مجموعتي الدّراسة (التّجريبية والضّابطة) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي تعزى إلى استراتيجية التّدريس (ما وراء المعرفة والاعتيادية)، والجنس، والتّفاعل بينهما"؟

وللإجابة عن سؤال الدّراسة وكذلك للتحقّق من فرضياته تمّ حساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصّف العاشر الأساسي على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي تبعاً لمتغيري استراتيجية التّدريس والجنس، ويبين ذلك الجدول (٢)

الجدول (٢)
المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي تبعًا لمتغيري الدّراسة: استراتيجية التّدريس، والجنس.

استراتيجية التّدريس	الجنس	العدد	القبلي		البعدي	
			المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
الاعتيادية	ذكر	٣٢	١٣,٢٨	٣,٧٤	١٣,٥٠	٣,١١
	أنثى	٤٠	١٣,٦٠	٣,٢٥	١٤,٤٥	٣,٠٠
	الكلي	٧٢	١٣,٤٦	٣,٤٥	١٤,٠٣	٣,٠٧
استراتيجية ما وراء المعرفة	ذكر	٣٢	١٤,٠٣	٣,٦٧	١٥,٥٩	٣,١٣
	أنثى	٤٠	١٣,١٣	٣,٠٦	١٦,٤٥	٢,٥٩
	الكلي	٧٢	١٣,٥٣	٣,٣٥	١٦,٠٧	٢,٨٥
الكلي	ذكر	٦٤	١٣,٦٦	٣,٦٩	١٤,٥٥	٣,٢٧
	أنثى	٨٠	١٣,٣٦	٣,١٤	١٥,٤٥	٢,٩٦
	الكلي	١٤٤	١٣,٤٩	٣,٣٩	١٥,٠٥	٣,١٣

يتبين من الجدول (١) تباين واضحٌ بين المتوسّطات الحسابية لأداء أفراد الدّراسة في الاختبار البعدي على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي وفقا لمتغيري الدّراسة: استراتيجية التّدريس، والجنس، حيث كانت المتوسّطات البعدية لأفراد المجموعة التّجريبية الذين درسوا وفق استراتيجية ما وراء المعرفة أعلى من أداء أفراد المجموعة الضّابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية. فقد كان متوسط أداء أفراد الدّراسة القبلي على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي للمجموعة التّجريبية (١٣,٥٣) مقابل أدائهم على البعدي (١٦,٠٧)، بينما كان متوسّط أداء أفراد الدراسة القبلي على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي للمجموعة الضّابطة (١٣,٤٦) مقابل أدائهم على البعدي (١٤,٠٣).

ولعزل (حذف) الفروق في أداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي، وكذلك لمعرفة الدّلالة الإحصائية للفروق الظّاهرية البعدية وفقاً لمتغيري الدّراسة: استراتيجية التّدريس، والجنس؛ فقد تمّ استخدام تحليل التّباين الثّنائي المصاحب (Two Way ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (٣)

الجدول (٣)

نتائج تحليل التّباين الثّنائي المصاحب للمتوسّطات الحسابية لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي حسب متغير استراتيجية التّدريس والجنس والتّفاعل بينهما

مصدر التّباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسّط المربعات	قيمة ف	الدّلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبلي (المصاحب)	٤١٣,٥٣٥	١	٤١٣,٥٣٥	٧١,٤٩٦	٠,٠٠٠	٠,٣٤٠
استراتيجية التّدريس	١٣٨,٩٨٦	١	١٣٨,٩٨٦	*٢٤,٠٢٩	٠,٠٠٠	٠,١٤٧
الجنس	٣٩,٢٢٣	١	٣٩,٢٢٣	*٦,٧٨١	٠١٠,٠	٠,٠٤٧
الاستراتيجية×الجنس	٢,٤٢٢	١	٢,٤٢٢	٤١٩.	٠,٥١٩	٠,٠٣٧
الخطأ	٨٠٣,٩٨٤	١٣٩	٥,٧٨٤			
الكلي	١٣٩٨,١٤٩	١٤٣				

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية(α = ٠,٠٥)

وبالنظر إلى نتائج تحليل التّباين الثّنائي المبينة في الجدول (٣) يتبين ما يأتي:

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسّطين الحسابيين لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي يعزى لمتغير استراتيجية التّدريس، حيث كانت قيمة الدّلالة الإحصائية أقلّ من مستوى الدّلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)، وبذلك نرفض الفرضية الصّفرية الأولى ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسّطين الحسابيين لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي يعزى لمتغير استراتيجية التّدريس" ولمعرفة لصالح من ذلك الفرق الدّال إحصائياً، تم استخدام اختبار بونفيروني (Bonferroni) على المتوسّطات الحسابية المعدّلة والجدول (٤) يبين ذلك.

الجدول (٤)

نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) على المتوسّطات الحسابية المعدّلة لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي حسب متغير استراتيجية التّدريس

استراتيجية التّدريس	المتوسّط الحسابي المعدل	الخطأ المعدّل	الفرق بين المتوسّطين الحسابيين المعدّلين
الاعتيادية	١٣,٩٧	٠,٢٩	*-٢,٠٧
ما وراء المعرفة	١٦,٠٤	٠,٢٩	

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)

يتبين من الجدول (٤) أن الفرق دالٌ إحصائيًا لصالح أداء طلبة المجموعة التّجريبية

الذين خضعوا للتّدريس باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة، بمتوسّط حسابي معدّل (١٦,٠٤) مقابل متوسّط حسابي معدّل (١٣,٩٧) لأداء طلبة المجموعة الضابطة الذين خضعوا للتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية.

وهذا يدل على الفارق الواضح بين متوسّطي أداء المجموعتين الضّابطة والتّجريبية يعزى إلى استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة لتدريس مهارات الاستيعاب القرائي، حيث جاءت الفروق لصالح المجموعة التّجريبية. ولإيجاد فاعلية متغير استراتيجية التّدريس في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي، تم إيجاد حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Square) فقد وجد أنّه يساوي (٠,١٤٧) وهذا يعني أنّ (١٤,٧٪) من التّباين في المتوسّط الحسابي لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي عائد لمتغير استراتيجية التّدريس؛ وهذا يؤكد تفوق أداء المجموعة التّجريبية الذين خضعوا للتّدريس باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة.

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسّطين الحسابيين لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي يعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة الدّلالة الإحصائية أقلّ من مستوى الدّلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)، وبذلك نرفض الفرضية الصّفرية الثانية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسّطين الحسابيين لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي يعزى لمتغير الجنس" ولمعرفة لصالح من ذلك الفرق الدّال إحصائياً، تمّ استخدام اختبار بونفيروني (Bonferroni) على المتوسّطات الحسابية المعدّلة والجدول (٥) يبين ذلك.

الجدول (٥)

نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) على المتوسّطات الحسابية المعدّلة لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي حسب متغير الجنس

الجنس	المتوسّط الحسابي المعدل	الخطأ المعدل	الفرق بين المتوسّطين الحسابيين المعدّلين
ذكر	١٤,٤٧	٠,٣٠	-١,٠٥*
أنثى	١٥,٥٢	٠,٢٧	

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)

يتبين من الجدول(٥) أن الفرق دالٌ إحصائيًا لصالح أداء الإناث، بمتوسّط حسابي معدّل (١٥,٥٢)، مقابل متوسّط حسابي معدل (١٤,٤٧) لأداء الذّكور، وهذا يؤكد تفوق أداء الطّالبات على الطّلاب الذين خضعوا للتّدريس باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة.

ولإيجاد فاعلية متغير الجنس في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي، تم إيجاد حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Square) فقد وجد أنّه يساوي (٠,٠٤٧) وهذا يعني أنّ (٤,٧٪) من التباين في المتوسّط الحسابي لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي عائد لمتغير الجنس.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسّطات الحسابية لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي تعزى للتّفاعل بين متغيري: استراتيجية التّدريس، والجنس حيث كانت قيمة الدّلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدّلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥). وبذلك نقبل الفرضية الصّفرية الثالثة التي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسّطات الحسابية لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي تُعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري: استراتيجية التّدريس، والجنس".

مناقشة النتائج وتفسيرها

أولاً: نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسّطين الحسابيين لأداء أفراد الدّراسة في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي يُعزى لمتغير استراتيجية التّدريس (استراتيجية ما وراء المعرفة، والطريقة الاعتيادية).

أظهرت نتائج تحليل التّباين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسّطات الحسابية لأداء أفراد الدّراسة على مهارات الاستيعاب القرائي تعزى لمتغير استراتيجية التّدريس (استراتيجية ما وراء المعرفة، والطّريقة الاعتيادية) لصالح أداء المجموعة التّجريبية الذين خضعوا للتّدريس باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة، ويستدلّ من هذه النّتائج على فاعلية الاستراتيجية في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي.

ويعزو الباحثان تفوق طلبة المجموعة التّجريبية إلى ما اشتملت عليه استراتيجية ما وراء المعرفة من أساليب وأنشطة ومواقف تفاعلية شجّعت الطلبة وحفّزتهم على استدعاء خبراتهم السّابقة من خلال وضع توقعات وتنبؤات حول المعلومات التي يحتويها النّص القرائي، إضافة إلى ما تحتويه استراتيجية ما وراء المعرفة من استراتيجيات فرعية (التّنبؤ، التّساؤل، التّوضيح، التّلخيص) فقد كانت تقوم على التّعريف بالاستراتيجيات الفرعية ومهاراتها والمؤشرات السّلوكية الدّالة عليها ووجود مجموعة من التّدريبات والأنشطة المنتمية، وكذلك إجراءات تعليمية تعلمية أعدت خصيصاً لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي فأدى ذلك إلى زيادة دافعية

الطلبة، وإحساسهم بالمسؤولية واندماجهم في الأنشطة التّعليمية التّعلمية، فأصبحوا أكثر تفاعلاً في الغرفة الصّفية، وابتعدوا عن الرّوتين الممل؛ وهذا أثار اهتمامهم ونمّى تفكيرهم في التّمييز بين الحقائق والآراء، ومناقشة الأفكار الرئيسة، وربط الأسباب بالنّتائج مما حقق تعليماً مثمرًا ذا معنى، وشجع الطّلبة على إعادة بناء النص، وتبادل الأفكار حوله مع المعلم والطّلبة (Oszkus 2004). وفي هذا السياق يذكر (Jeffrey, 2000) أنّ استراتيجية التساؤل تمكن الطلبة من تحديد درجة أهمية المعلومات والأفكار المتضمنة في النّص وتنمي مهارتهم في الموازنة بين المعلومات المهمة وغير المهمة وصياغة الأسئلة حولها. كما أنّ استراتيجية التلخيص تمكن الطلبة من إعادة صياغة الأفكار الرئيسة بلغتهم الخاصة من خلال مجموعة من الإجراءات تُبقي على أساسياته وجوهره من الأفكار الرئيسة، مما يسهم في تنمية مهارة التمييز بين المعلومات المهمة من حقائق أفكار رئيسة لإدراجها في التلخيص، وتعرف غير المهم لاستبعاده.

ولا بد من الإشارة إلى أنّ استراتيجية ما وراء المعرفة عملت على تحفيز المعلم وتفعيل دوره في النّمذجة وتقديم الدّعم والمساندة والتّوجيه وممارسة دور المتعلم الخبير. مقارنة بالمجموعة الضّابطة التي درست بالطّريقة الاعتيادية التي يكون دور المعلّم فيها ملقّنًا سلبيًا إلى حد ما؛ ممّا أدى إلى إخفاق الطّلبة في المجموعة الضابطة، وقد كان للتغذية الراجعة المستمرة التي تلقاها الطلبة من المعلم بعد تقديم استجاباتهم أثر إيجابي انعكس على أدائهم.

وقد تعزى هذه النّتيجة إلى عملية التّفاعل بين السّياق اللغوي للنّص والسّياق العقلي للطالب، وتكامل لمعرفة الجديدة مع المعرفة السّابقة، فاستراتيجية التّنبؤ عملت على تنشيط الخبرات السّابقة، واستدعاء المعرفة السّابقة، واستراتيجية التسّاؤل التّي يستخدمها الطلبة كشفت عن مدى فهمهم لما يقرؤون. يضاف إلى ذلك النّشاطات المتنوعة التي تضمنتها الاستراتيجية أدت إلى زيادة التّفاعل الصّفي، وتبادل الأفكار، ومناقشة الآراء، وهذا شجع الطلبة على طرح أفكارهم والتعبير عن آرائهم بكل جرأة في بيئة صفية نشطة يسودها الاحترام المتبادل، والاستماع لوجهات النظر المختلفة والموازنة والمقارنة والتّرجيح؛ وهذا أدى إلى رقي تفكيرهم وتطور تعلمهم اللغوي.

واتفقت نتيجة هذه الدّراسة مع جميع الدّراسات التي استخدمت استراتيجية ما وراء المعرفة كمتغير مستقل (حرب،٢٠١١ ؛ حسن، ٢٠٠٨؛ مصطفى، ٢٠٠٤؛ Durley, et al., 2004) التي أشارت إلى جدوى استراتيجية ما وراء المعرفة ومناسبتها لمختلف المراحل التّعليمية وأنّها أكثر فاعلية من الطّرق الاعتيادية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسّطين الحسابيين لأداء أفراد الدّراسة في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي يُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسّطين الحسابيين لأداء أفراد الدّراسة على مهارات الاستيعاب القرائي يعزى لمتغير الجنس، ولصالح أداء الإناث. وربما تعزى هذه النّتيجة إلى أنّ الإناث يبدين اهتماماً وحماسًا للاستراتيجيات الجديدة أكثر من الذّكور، وقد يُعزى تفوّق الإناث على أقرانهنّ من الذّكور في المجموعة التّجريبية إلى انضباطية الإناث وجدّيتهن في إنجاز الأعمال بدقة عالية، ولديهنّ الجرأة في أثناء عرض الأعمال أكثر من أقرانهنّ الذّكور، وهذا ما لاحظه الباحثان في أثناء متابعة تطبيق الاستراتيجية. وأنّ الإناث يظهرن قلقاً في أثناء التعامل مع الواجبات والمهمّات الموكولة إليهم، وأنهنّ أكثر قدرة في التّعلم اللّغوي (نصر، ٢٠٠٠)، يضاف إلى ذلك ما وفّرته هذه الاستراتيجية من أجواء تتسم بالحرية في التّعبير عن الرّأي؛ وهذا أعطاهنّ مزيدًا من الدّافعية لإثبات قدراتهنّ وتفوقهنّ. واتفقت هذه النّتيجة ونتائج دراسات كلٍ من (Durley, et al., 2004؛ آل- شاي، ٢٠٠٢) واختلفت مع دراسة (حسن، ٢٠٠٨؛ Stahl, 2003; Phakiti, 2003) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى الجنس.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسّطات الحسابية لأداء أفراد الدّراسة في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي تُعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري: استراتيجية التّدريس، والجنس.

كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسّطات الحسابية لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي تعزى للّتفاعل بين متغيري: استراتيجية التّدريس، والجنس. وقد تعزى هذه النتيجة إلى تشابه ظروف تطبيق التجربة؛ فالذكور والإناث درسوا المحتوى التعليمي نفسه، واستخدموا الإجراءات نفسها، يضاف إلى ذلك الزيارات المتبادلة بين المعلم والمعلمة، والمتابعة الحثيثة من الباحثين، ويستدل من هذه النتيجة فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة لكلا الجنسين، ولم تكن أكثر فاعلية لجنس معين، زيادة على أن المادة التعليمية القائمة على استخدم استراتيجية ما

وراء المعرفة لتحسين مهارات الاستيعاب القرائي لم تكن متحيزة لأي من الجنسين.

وقد يكون مرد ذلك إلى أن البرنامج التعليمي المقترح كان يسير ضمن خطوات معرفية تراكمية، تعمل على زيادة الاستيعاب القرائي لدى الطلبة، وزيادة المهارات لديهم، إضافة إلى استخدام بعض النشاطات العلاجية لبعض الطلبة، مما يضمن مستوى مريحاً في التعلم. وذلك عن طريق دليل المعلم، فقد جاء هذا الدليل ليكون بمثابة خطوط استرشادية داخل غرفة الصف.

وكذلك يوفر البرنامج التعليمي لدى الطلبة شعورًا بالمتعة والسرور والبهجة، فالقراءة يجب أن تؤدي وظيفة الإمتاع وتحقق الراحة النفسية انطلاقًا من النظريات التربوية التي أكدت ضرورة أن يكون التعلم عملية ممتعة للطالب، وأن يخرج الطالب بمواقف التعلم بخبرات سارة.

وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراسات كل من (حسن، ٢٠٠٨؛ علي، ٢٠٠٦) واختلفت مع دراسة (حرب، ٢٠١١؛ مصطفى، ٢٠٠٤) التي توصلت إلى وجود تفاعل بين الاستراتيجية والجنس.

التّوصيات

في ضوء النّتائج التي توصلت إليها الدّراسة يوصي الباحثان بالآتي:

- توجيه اهتمام القائمين على مناهج اللّغة العربية إلى أهمية استراتيجية ما وراء المعرفة، واعتمادها عند تأليف أدلة المعلمين.
- عقد ورشات عمل لتدريب معلمي اللّغة العربية ومعلماتها على تطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة، لرفع كفاءتهم في تدريس القراءة.
- تطوير محتوى الموضوعات القرائية بالمراحل المختلفة، بما يكفل للطلبة إثارة تفكيرهم، ومن ثم تطوير مهارات القراءة الناقدة والإبداعية لديهم.

المقترحات

- ضرورة استخدام استراتيجيات أخرى من استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة بمستوياتها المختلفة.
- إجراء مزيد من الدّراسات على عينات مختلفة وتناول مهارات لغوية أخرى.
- إعطاء دور أكبر إلى استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في عملية التعلم والتعليم.

المراجع

أبو الهيجاء، خلدون؛ والسعدي، عماد (٢٠٠٣). أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة دمشق.٩ (١)، ١٢٩ -١٨١.

بهلول، إبراهيم (٢٠٠٤) .اتجاهات حديثة في استراتيجيات في ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. مجلة القراءة والمعرفة. ٣٠(٥)، ٢١٢- ٢٥٠.

جروان، فتحي(٢٠٠٣). تعليم التفكير مفاهيمه وتطبيقاته. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الجليدي، حسن .(٢٠٠٠) فاعلية إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الجندي، أمينة وصادق، منير .(٢٠٠١) فعالية استخدام ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذو السعات العقلية المختلفة. المؤتمر العلمي الخامس، التربية العلمية للمواطنة، ٢٩ يوليو - ١ أغسطس، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس.

حبيب الله، محمد (٢٠٠٠). أسس القراءة وفهم المقروء. عمان: دار عمار.

حرب، ماجد (٢٠١١). أثر استراتيجية التعليم التبادلي في الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة دراسات (العلوم الإنسانية). ٣٨(٥)،٧٤٠- ٧٤٩.

حسن، رولا (٢٠٠٨) .أثر تدريس القراءة بالتعليم التبادلي والخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلبة الصف السابع الأساسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الحيلواني، ياسر (٢٠٠٣). تدريس وتقييم مهارات القراءة. الكويت: مكتبة الفلاح.

دروزة، أفنان (٢٠٠٠). النظرية في التدريس وترجمتها عمليًا. ط ١. عمان: دار الشروق.

الدليمي، طه (٢٠١٤). استراتيجيات التدريس في اللغة العربية. إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث.

السرطاوي، زيدان؛ وزيتون، حسن (٢٠٠٩). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب.

سعيد، أفراح إبراهيم (٢٠٠٦). علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة وعلاقتها بدافع الانجاز. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة تكريت .

السليتي، فراس (٢٠١٢). التدريس التبادلي والقراءة الناقدة: المؤشرات، الأنشطة، التقويم. إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث.

السيد، محمود (٢٠٠٤). في طرائق تدريس اللغة العربية. دمشق: دار طلاس.

شهاب، منى (٢٠٠٠). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. مجلة التربية العلمية، ٣(٤)، ١ – ٤٠.

عاشور، راتب؛ ومقدادي، محمد فخري (٢٠٠٥). المهارات القرائية والكتابية: طرائق تدريسها واستراتيجياتها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الباري، ماهر (٢٠١٠). استراتيجيات فهم المقروء. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد اللطيف، جمانة (٢٠٠٤). أثر الخبرة السابقة في الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات،١٩ (١) ١٥٣-١٧٨.

عبيد، وليم (٢٠٠٩). استراتيجيات التعليم والتعلّم في سياق ثقافة الجودة. عمان: دار المسيرة.

عصر، حسني عبد الباري)١٩٩٩(. الفهم عن القراءة: طبيعته عملياته، وتذليل مصاعبه. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

علي، وائل .(٢٠٠٤) أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٩٦(١١)، ٩٨- ١١٦.

علي، ولاء (٢٠٠٦) فعالية استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في تحسين الفهم القرائي وعلاقته بالتحصيل في مادة الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

اللبودي، منى إبراهيم (٢٠٠٣). فاعلية استخدام مدخل الطرائف في تنمية مهارات القراءة الابداعية، والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس، (٢٦)، ٥٩-١٢٦.

قطاونة، سامي (٢٠٠٦). بناء برنامج تعليمي محوسب في القراءة الناقدة لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن وقياس فاعليته في القراءة، واتجاهاتهم نحوها. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

مصطفى، حنان .(٢٠٠٤) أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهري. المؤتمر العلمي الرابع، القراءة وتنمية التفكير ٧- ٨ يوليو، الجمعية المصرية، جامعة عين شمس.

النمروطي، أحمد .(٢٠٠١) أثر استخدام استراتيجية تدريس فوق معرفية على اتجاهات وتحصيل طلبة الصف السابع ومدى اكتسابهم لمهارات عمليات العلم. أبحاث اليرموك، ١٩(٤)، ٢٨٧-٣٠٢.

نصر، حمدان؛ ومناصرة، يوسف (٢٠١٠). مدى وعي معلمي اللغة العربية في الصفوف الأولى لمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وتعليمها، ومدى ممارستهم لها في مواقف التعليم. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ٧٩، ٢٩٦-٢٨٣.

نصر، حمدان علي (٢٠٠٠). الحاجات التدريبية القائمة لدى معلمي اللغة العربية في الأردن، مجلة دراسات. ٢٧(٢)، ٢٤٥-٢٥٩.

نصر، حمدان (١٩٩٨). أثر استخدام نشاطات كتابية وشفهية مصاحبة لدروس المطالعة والنصوص على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة دراسة تجريبية. مؤتة للبحوث والدراسات. ١٣(١)، ١٠٣-١٣٣.

الهويدي، زيد والجمل، محمد .(٢٠٠٣) أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير الإبداعي. العين: دار الكتاب الجامعي.

AL-Shaye- Shaye S. (2002). *The effectness of metacognative strategies on reading comprehension and comprehension strategiesof eleventh grade student in Kuwait high school*. (Unpublished doctoral dissertation). Ohio University, OH.

American Academic Support Centre. *(2006)*. *Comprehension levels*. Retrieved from http://WWW./Academic/Comprehension/ Reading/Teaching.

Betty, E. (2009). *Reading strategy instruction: its effects on comprehension and word inferences ability*. Online ERIC, ED, 506765.

Catts, H. & Kamhi, A. (1999). *Language and reading*. NewJersey: New York.

Chebaani, F. & Tomas, A. (2011). Reciprocal teaching and self-monitoring of strategy use effects Reading comprehension. *Psicothema, 1*(23), 38-45.

Durley, J., Emlen, R., Knox, K., Meeker, M.,. Rhea, P. (2004). *Improving reading comprehension in the contact areas*. Retrieved on 16 May, 2004, from, http:// www.eric.ed.gov/

Goodman, K. (1994). Reading, writing and written texts: a transactional socipsycholinguistic View. In R. Ruddell & M. Ruddel.*Theoretical Models and Processess of Reading*, 4th Edition, New York. DE: International Reading Assosiation.

Harris, R. (2002). *Creative thinking techniques*. Retrieved from, www.virtualsalt. com/krebook2.html

Jeffrey, M, (2000). Reciprocal Teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities, 2*(35), 79-98.

Kelly, S. (2011). Hands-on reciprocal teaching: comprehension technique. *Reading Teacher, 64*(8), 620-625.

Kok, A. (2011). Effects of reciprocal teaching strategies on reading comprehension. *Reading Matrix: An International Online Journal, 2*(11), 140-149.

Osman, R. (2004). *Linking reading and writing, concept mapping ason organizing tactic*. Retrieved On: 14 February, 2000 from: http://www.cete.org/acv/docs/tia00107.

Oszkus, L. (2004). *Reciprocal teaching at work: strategies for improving reading comprehension*. International Reading Association: New York.

Phakiti, A. (2003). A closer look at Gender and strategy use in L2 reading. *Language Learning*. *53*(4), 649.702

Roe, B. & Stodt, B. (2004). *Reading instruction in the secondary schools*. Retrieved from, http://WWW.Read.Com.87654 Education.

Smith, G. (1997). *Vocabulary instruction and reading*. Retrieved from, www. Academic comprehension/

Stahle, K. (2003). *The effect of three instructional methods on the reading comprehension and content question of novice readERS*. Digital Dissertation, Retrieved from http://www.lib.com/ dissertations/ fullcit/ h3009.

Swanson, P. and Delapaz, S. (1998). Teaching effective comprehension strategies to students with learning and reading disabilities. *Intervention in School and Clinic, 4*(33), 209- 218.