فاعلية برنامج تدريبي قائم على ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الانجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

(بحث مقدم ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية)
(تخصص علم النفس التربوي)

إعداد الباحث
وائل محمد أحمد حال
معلم أول لغة إنجليزية بمدرسة الدكتور طه حسين الابتدائي

إشـــراف

أ.م.د/ شيرين محمد دسوقي
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
ورئيس قسم علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة بورسعيد

د/ أشرف إبراهيم الغراز
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة بورسعيد

مقدمة:

بالرَّغْم من التقدم الهائل الذي تحقق في ميدان وسائل الاتصال الحديثة؛ المسموعة والمرئية، والتي يَسَّرَتْ نقل المعلومات والمعارف وتبادل الثقافات، تظل عملية القراءة وسيلة من أهم الوسائل لِتَدَاوُل هذه المعلومات والمعارف، والحصول عليها من المصادر الأصلية، فالقراءة دائماً تأتي في المقدمة نظراً لأهميتها في حياة الفرد والمجتمع على حدٍّ سواء، واعتماد العملية التعليمية عليها، فقد تناول التربويون بالدراسة والبحث منذ أوائل القرن العشرين وحتى يومنا هذا تطور القراءة، مما أدى إلى تغير واضح في مفهوم القراءة. (سوسن الشخريتي، ٢٠٠٩ : ٢٠) [١]

فالقراءة هي العامل الحاسم في اكتساب التلاميذ للخبرات واتساع الأفق وخصوبة المعرفة، ولو نظرنا إلى الطريقة التي يتعلم بها التلميذ حقائق المواد المختلفة؛ كالتاريخ والجغرافيا والعلوم البحتة والرياضيات وغير ذلك، لوجدنا القراءة الركن الأساسي بها، وتُعَدُّ القراءة من أعظم الوسائل لتنمية القدرة على الانتباه وتوسيع معارف التلاميذ وتنمية لغتهم وثقافتهم، كما أنها أساس طبيعي لتنمية مهارة الخطابة والدقة في الكتابة التحريرية لديهم، والقراءة تُرضي طموح الباحث، فَعَنْ طريقها يطلع على المراجع العديدة والمؤلفات المتعددة في ميدان بحثه.

(فؤاد عبد الحافظ،٢٠٠٧ : ١٠٤،١٠٣)

كما أن القدرة على القراءة ما هي إلا حصيلةً لمجموعة من المهارات القرائية الأساسية التي اكتسبها التلميذ في الثلاث سنوات الأولى بالمرحلة الابتدائية، ومن هذه المهارات أن يتعرَّف التلميذ الكلمة مع ضرورة إدراك المعنى، ومن ثَمَّ فهمها فهماً دقيقاً، وأن يفهم جميع الكلمات التي تتكون منها الجملة، وأن يربط بين الجُمَل التي تتكون منها الفقرة، وتزويده بكلمات جديدة مع شرح معانيها شرحاً مبسطاً، وتعليمه القراءة الصامتة السريعة مع فهم المعنى، مُستَعمِلاً القراءة الناقدة وتقويم ما يقرأ.

(فهيم مصطفى، ١٩٩٥ : ٩٣)

كذلك يُعَدُّ فهم المقروء من أهم مهارات القراءة، بل يمكن القول أن الفهم أساس عمليات القراءة جميعها، ونظراً للأهمية البالغة للفهم القرائي، فقد حَظِيَ باهتمام كبير من علماء التربية من حيث مهاراته، ومستوياته، وأنماطه، وكيفية تحسينه في شتَّى المراحل الدراسية عن طريق استخدام استراتيجيات متعددة. (فؤاد عبد الحافظ، ٢٠٠٧ : ١٢٥)

ويُعَرَّف الفهم القرائي Reading Comprehension بأنه "نشاط عقلي تقوم خلاله الطالبة بالربط بين المعلومات المرئية والمكتوبة والمعلومات المخزنة في ذهنها، وينطوي هذا النشاط على قدرة

---

[١] يسير التوثيق في الدراسة الحالية كما يلي (اسم الباحث ، السنة : الصفحة)

الطالبة على التلخيص لأهداف الكاتب والأفكار الرئيسة والضمنية، والتحديد للمعاني الرئيسة، والضمنية المتضمنة بالنص، والتنظيم للمعلومات والأفكار، والتصور البَعدي والتمييز بين الأفكار، والخروج بتنبؤات وتوقعات منطقية". (صفاء علي، ٢٠٠٨ : ١٦٩)

وأوضح العلماء أن الفهم القرائي يشتمل على مهارات فرعية عديدة، مثل تحديد هدف الكاتب، والتلخيص، والقدرة على القراءة السريعة والاستنتاج واستخراج الأفكار الرئيسة للموضوع Skimming أو للبحث عن فقرة معينة Scanning ، والموازنة، واستخلاص النتائج، وإدراك العلاقات وتقويم المقروء، والقدرة على استدعاء الحقائق، والقدرة على التنبؤ.

(Hummel, 2000 : 22-27 ؛ فؤاد عبد الحافظ، ٢٠٠٧ : ١٢٥)

وتتضح أهمية الفهم القرائي للمتعلم وفقاً لـ (ثناء رجب، ٢٠٠٩ : ٦٦) فيما يلي:

١. يعطيه أحساساً عميقاً بالسيطرة على تفكيره، فيرفع مستوى كفاءته التفكيرية، ويجعله أكثر مغامرة بأفكاره.
٢. يجعل استجابته أطول وأكثر دعماً واتفاقاً وإتقاناً، واستدعائه للمعرفة أسهل وأيسر.
٣. يرفع من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصَّفِّية، مما يجعل دوره إيجابياً وأكثر فاعلية، وبالتالي يؤدي إلى زيادة تحصيله المعرفي.
٤. يجعله متميزاً عن أقرانه في المهارات اللغوية.

وتتنوع الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة لتنمية مهارات الفهم القرائي؛ كالاستراتيجيات القائمة على الذكاءات المتعددة، واستراتيجيات التعلم النشط ، واستراتيجيات ما وراء المعرفة.

ويُوَضِّحُ كُلًّاً من(عزو عفانة ونائلة الخازندار،٢٠٠٤ :١٣٤،١٣٥) أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض المهارات اللغوية كالفهم القرائي من حيث امتلاك هذه المهارات لأدوارٍ مهمةٍ في العملية التربوية، ففضلاً عن زيادة وَعْي المتعلم بعمليات تفكيره التي تَحدُث أثناء التعلم تتواجد العديد من المهام الأخرى، ومنها:

١. تعمل استراتيجيات ما وراء المعرفة على تصحيح الأخطاء المفاهيمية لدى المتعلمين من خلال مراقبة المفاهيم المكتسبة، والتفكير فيها، ومحاولة تعديلها وتطويرها.
٢. تساعد على التحكم بعمليات التفكير، وعدم الانزلاق في موضوعات أخرى غير مرتبطة بموضوع التفكير، حيث يكون التفكير مُنْصَبًّاً على الفكرة المطلوبة.

٣. تُحَسِّن من مهارة القراءة والاستذكار، وذلك من خلال فَهْم ما يقرؤه المتعلم، وإجراء تعديلات مستمرة لعمليات الاستيعاب في ضوء تَفَحُّص المضامين والمفردات، كما أن أساليب الاستذكار والمراجعة يمكن تغييرها أو تعديلها إذا لم تكن عملية الفهم للمضامين غير مجدية.

٤. تسهم في زيادة وعي المتعلم لمستويات تفكيره، وقدراته الذاتية في التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة، مما يزيد من ثقته بنفسه، أو محاولة تعديل أنماط تفكيره، بحيث يمكن جعلها أكثر رُقِيَّاً وأفضل استخداماً.

٥. تزيد التفاعل البَنَّاء مع المعرفة، مما يساعد على تنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى المتعلمين.

٦. تُمَكِّن استراتيچيات ما وراء المعرفة المتعلم مِن حلِّ المشكلات المرتبطة بالمواد التعليمية المختلفة، وتعمل على نقل أثر التعلم في مواقف تعليميةٍ جديدة

ويُعَدِّد (فؤاد عبد الحافظ، ٢٠٠٧ : ١٢١) استراتيچيات ما وراء المعرفة التي يمكن أن يستخدمها المعلم في حجرة الدراسة، والتي تساعد المتعلمين على تنمية تفكيرهم والسيطرة عليه، والتحكم فيه، ومراقبته بصورة مستمرة من أجل تعديله وتحسينه من حينٍ لآخر للوصول إلى أهدافهم، ومن تلك الاستراتيچيات:

- استراتيچية وِلِنْ و فيلبس Wilen & Phillips
- استراتيچية التساؤل الذاتي Self-Inquiry
- استراتيچية النمذجة Modeling
- استراتيچية سجلات التفكير Thinking Records
- استراتيچية SOLVE SOLVE Strategy
- استراتيچية خريطة الشكل " V " Map (V)
- استراتيچية العصف الذهني Brain Storming
- استراتيچية K.W.L K.W.L Strategy

وقد تَبَنَّى الباحث استراتيچية وِلِنْ و فيلبس Wilen & Phillips في بنائه للبرنامج التدريبي المقترح، والذي يهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

مشكلة البحث:

إنَّ عدم إجادة تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية لمهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية قد يرجع لعدم استخدام استراتيجيات التدريس المناسبة، حيث يعتمد بعض المعلمين على

استراتيجياتٍ قد تُفيد في حل بعض المشكلات والإجابة على بعض الأسئلة كاستراتيجيات العصف الذهني وإدراك التشابه اللفظي، ولكنها ليست كافية لتناوُل كافة أنواع الأسئلة المطروحة على التلاميذ في المواقف الاختبارية، كما وقع اختيار الباحث على تلاميذ الصف السادس لتطبيق برنامجه التدريبي لرغبته في تنمية أكبر عدد ممكن من مهارات الفهم القرائي، وبخاصةً مهارات الفهم القرائي من الدرجة العليا كمهارة الإجابة على الأسئلة مفتوحة النهايات الخاصة بفقرةٍ قرائية، ومهارة وضع عنوانٍ مناسبٍ للفقرة، والتي قد يَصْعُبُ تَنَاوُلها مع تلاميذ الصفوف الأدنى.

وقد أدرك الباحث مشكلة البحث الحالي من خلال:

أولاً: الملاحظة كمدرس لمادة اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية.

١- لاحظ الباحث لجوء التلاميذ إلى البحث عن إجابة بعض أسئلة (قطعة الفهم) من خلال ربط بعض كلمات السؤال بما يشابهها في قطعة الفهم وكتابة ما يلي تلك الكلمات في مكان الإجابة دون فهم مضمون السؤال.

٢- كذلك ضعف قدرة بعض التلاميذ في اختيار الكلمة الناقصة المناسبة لإكمال الجملة عِلْمَاً بأن كلمات الاختيار الثلاث تحمل نفس المعنى، وذلك لِضعف قدرتهم في تحديد زمن الجملة (مَحَلّ السؤال) .

٣- أيضاً ضعف قدرة بعض التلاميذ في إدراك التراكيب اللغوية، مما ينتج عنه خطأ في سؤال ترتيب الجملة.

ثانياً: أوصت بعض الدراسات بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ مثل دراسة (Cross & Paris, 1998)، ودراسة (Allen, 1999)، ودراسة (Wong & Chang, 2004)، ودراسة (عبير أحمد، ٢٠٠٧)، ودراسة (Bruce & Robinson, 2000)، ودراسة (Barton, V; Freeman, B; Lewis, D et Thompson, T, 2001)، ودراسة (صفاء علي، ٢٠٠٨).

ومن ثم تحددت مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

١- هل يمكن تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من خلال استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة؟

٢- هل يمكن الحفاظ على استمرارية أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية كُلًّاً مِن مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية اللازم توافرها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٢- قياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣- قياس فعالية البرنامج التدريبي المقترح القائم على ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي من خلال:

١- تصميم وتطبيق برنامج قائم على استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة يهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢- يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في بناء وتصميم برامج مماثلة، من شأنها تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى المتعلمين بالمراحل التعليمية المختلفة وكذلك تنمية مهارات الفهم القرائي في المواد الدراسية الأخرى .

٣- بناء اختبار مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

فرضا البحث:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين مُتَوَسِّطَيْ درجات القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي لصالح القياس البعدي

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مُتَوَسِّطَيْ درجات القياسين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

مصطلحات البحث:

١- البرنامج التدريبي:

يعرف الباحث البرنامج التدريبي إجرائياً بأنه "مجموعة الأنشطة والممارسات العملية، والمنظمة، والمترابطة، ذات الأهداف المحددة المبنية على استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتي سيتدرب عليها تلاميذ الصف السادس الابتدائي بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم في مادة اللغة الإنجليزية".

٢- ما وراء المعرفة:

يُعَرِّفُ الباحث ما وراء المعرفة إجرائياً بأنها: "مجموعةٌ من العمليات العقلية تشير إلى وَعي تلميذ الصف السادس الابتدائي بأنشطته الذهنية وتساعده في تخطيط وإدارة ومراقبة وتقويم أدائه في معالجة المعلومات وحل المشكلات وتُمَكِّنُه من فهم مدلولات الصور والكلمات والجُمَل والفقرات، وكذلك إمكانية ربطها و مقارنتها بغيرها".

٣- مهارات الفهم القرائي:

يُعَرِّفُ الباحث مهارات الفهم القرائي إجرائياً بأنها: "عملية عقلية قائمة على الربط بين كُلٍّ من المعلومات المرئية والمكتوبة والمخزنة في العقل، وتتمثل هذه العملية في قدرة تلميذ الصف السادس الابتدائي على ترتيب عناصر الفهم المتمثلة في الكلمة والجملة والفقرة، وإدراكها إدراكاً صحيحاً، وربطها بمدلولاتها، وترجمتها لِمَعَانٍ ومفاهيم واضحة".

الإطار النظري:

المحورالأول: ما وراء المعرفة

تعريف ما وراء المعرفة Metacognition

تعددت تعريفات ما وراء المعرفة، ولها أكثر من مسمى مثل فوق المعرفة، ما بعد المعرفة، الميتامعرفة وغيرها، إلا أن جميع هذه التعريفات يُعَبِّرُ عنها مصطلحٌ واحدٌ باللغة الإنجليزية وهو (Metacognition). ومن تعريفاتها ما يلي:

تشير (Borich, 1996 : 338) إلى أنها "العمليات العقلية التي يستخدمها المتعلم لفهم واستدعاء محتوى التعلم".

ويذكر (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٩ : ٣٢٩) بأنها "معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية والأنشطة الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي المستخدم في عمليات التذكر والفهم والإدارة والتخطيط وحل المشكلات".

ويضيف (چون بريد، ٢٠٠٠ : ٣٥) أنها "التفكير حول التفكير أو وعي الطالب بما يفعله عند حل مشكلة أو القدرة على السيطرة على العمليات العقلية".

ويؤكد (Lin, 2001 : 23) على أنها "القدرة على فهم ومراقبة الفرد لأفكاره الخاصة وفرضياته وتطبيقات أنشطته".

كما تُعَرَّف (Avanzo, 2003 : 1122) ما وراء المعرفة بأنها "مهارة حل المشكلات التي يستخدم فيها الطلاب استراتيچيات لمراقبة التعلم والسيطرة على انتباههم".

ويضيف (مجدي عزيز إبراهيم، ٢٠٠٤ : ٨٠٩) بأنها "عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقويم لأداء الفرد في حل المشكلات وهي مهارة تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العامة في حل المشكلات، كما تُعد أهم مكونات الأداء الذكي أو معالجة المعلومات".

ويؤكد (McMahon & Joseph, 2005 : 411) أنها "المعرفة والمعتقدات حول التفكير".

بينما تُعَرِّفُها (هبة عبد النظير، ٢٠٠٨ : ١٩) بأنها "وعي المتعلم أو معرفته بعملياته العقلية قبل وأثناء وبعد أي أداءٍ أو عملٍ عقلي يحتاج إلى تفكير أو حل مشكلات، واستخدامه لاستراتيجيات تعلُّم فعَّالة أثناء أداء هذا العمل".

يشترك كل من (چون بريد، ٢٠٠٠ : ٣٥) و(هبة عبد النظير، ٢٠٠٨ : ١٩) في تمثيل ما وراء المعرفة للوعي بعملية التفكير أو ما يُعرَف بالعمليات العقلية، بينما تَتَّجِهُ تعريفات كل من (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٩ : ٣٢٩) و(Lin, 2001 : 23) و(مجدي عزيز إبراهيم، ٢٠٠٤ : ٨٠٩) إلى تصوير ما وراء المعرفة على أنها عمليةُ تَحَكُّمٍ في العمليات العقلية، ويشترك معهم في ذلك التصور أيضاً (چون بريد، ٢٠٠٠ : ٣٥)، أما (Avanzo, 2003 : 1122) فيُعرِّف ما وراء المعرفة بأنها مهارة حل المشكلات، وينضم إليه في ذلك الاتجاه كُلّاً من (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٩ : ٣٢٩) و(مجدي عزيز إبراهيم، ٢٠٠٤ : ٨٠٩).

مِن خلال ما سبق، يُعَرِّفُ الباحث ما وراء المعرفة إجرائياً بأنها "مجموعةٌ من العمليات العقلية التي تشير إلى وَعي تلميذ الصف السادس الابتدائي بأنشطته الذهنية وتساعده في تخطيط وإدارة ومراقبة وتقويم أدائه في معالجة المعلومات وحل المشكلات بهدف تحسين مستوى فهمه القرائي ودافعيته للإنجاز في مادة اللغة الإنجليزية".

مكونات ما وراء المعرفة :

أشار كُلٌّ من (فتحي الزيات، ١٩٩٨ : ٢٥٠-٢٥٣ ؛ رافع الزعول وعماد الزعول، ٢٠٠٣: ٨٢) إلى أن Flavell يرى أن هناك مُكَوِّنَيْن أساسيَّيْن لما وراء المعرفة:

أولاً: معرفة ما وراء المعرفة:

وتشمل خصائص الفرد أو البناء المعرفي المتعلق بمعرفته، أيْ معرفة الفرد بالمصادر المعرفية الذاتية وقدرته على المواءمة بين إمكانياته الذاتية و بين متطلبات الموقِف التعليمي أو الموقِف المُشَكَّل وتضم ثلاث مجموعات من المتغيرات:

١. متغيرات متعلقة بالشخص:

تتعلق متغيرات الشخص بمعرفة الفرد واعتقاده وثقته بمستوى تعليمه وخبراته وقدراته ومعلوماته وتفاعله مع المواقف المختلفة بالكفاءة أو الفعالية الملائمة.

٢. متغيرات المهمة:

تتعلق متغيرات المهمة بطبيعة المهمة ذاتها من حيث البساطة والتعقيد، وكذلك أسلوب المعالجة المناسب للمهمة، إضافةً إلى الوسائل المطلوبة لتحقيق المعالجة الناجحة لتلك المهمة، فَتَذَكُّر قصيدة من الشعر مَثَلاً يحتاج إلى تجهيزٍ ومعالجةٍ أصعب من تذكُّر أسماء الأصدقاء، والمهام المختلفة تتطلب أنماطاً مختلفة من المعالجة تؤثر على ترتيب وتنظيم مصادرنا المعرفية وعملياتنا المعرفية بالتعاقب والتزامن لمواجهة متطلبات المهام المختلفة وِفْقاً لما تفرضه طبيعة هذه المهام حتى يتم إنجازها بالمستوى المرجو من النجاح.

٣. متغيرات استراتيجية:

وتتمثل المتغيرات الاستراتيجية في نوعين من الاستراتيجيات؛ الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية، بالإضافة إلى المعرفة الشرطية حول متى وكيف يكون ملائماً استخدام هذه الاستراتيجيات.

ثانياً: تنظيم المعرفة:

وتشير إلى العمليات الذاتية لتنظيم المعرفة المستخدَمة بمعرفة متعلم إيجابي نَشِط أثناء محاولته حل المشكلات، وترتبط بخبرات الفرد الشخصية السابقة حول قدراته التنفيذية، فهي تعني معرفة كيفية استخدام استراتيجيات التنظيم ما وراء المعرفية بتسلسل لتسهيل أداء العمليات المعرفية في تحقيق الأهداف المرجُوَّة.

مهارات ما وراء المعرفة Metacognitive Skills

اهتم الباحثون بتنمية مهارات ما وراء المعرفة للفرد باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة؛ حيث يؤدي استخدامها إلى نمو القدرة على التعلم الذاتي، وتتعدد مهارات ما وراء المعرفة، وقد قام (عادل حسين، ٢٠٠٥ : ١٧،١٨) عادل حسين بتقسيم مهارات ما وراء المعرفة إلى خمس مهارات:

١- الوعي بالمعرفة: وتشير إلى وعي المتعلم بالأفكار وتنظيمها، ومراقبة نمو الأفكار الرئيسة وما يتفرع منها، وإدخال التعديلات.

٢- مراقبة الذات: وتعني قدرة المتعلم على أن يسأل نفسه عن محتوى ما يقرأ، وتحديد فائدة المعلومات المعطاة، فالمتعلم يراقب نفسه ذاتياً.

٣- التقويم: ويعني وعْي المتعلم بالقدر الذي يفهمه من المعلومات.

٤- التخطيط: ويعني معرفة المتعلم بالاستراتيجيات المطلوبة لعلاج القصور في استيعاب المعاني.

٥- إدارة المعلومات: إذ يربط المتعلم بين المعلومات الجديدة وخلفيته المعرفية، وتتطلب وعي المتعلم بالعلاقات بين المعلومات الجديدة والسابقة، وتنظيمها في سياق متكامل يحقق الاستيعاب الجيد.

ويُعَدُّ التقسيم السابق لمهارات ما وراء المعرفة والذي اشتمل على مهارة التخطيط، ومهارة المراقبة والضبط، ومهارة التقويم أكثر التقسيمات شيوعاً وشمولاً، كما توجد علاقة تكاملية بين هذه

المهارات الثلاث لتشكيل وعي المتعلم بتفكيره الذي هو أساس ما وراء المعرفة، كما أن العلاقة بين هذه المهارات ليست خطية.

مفهوم استراتيچيات ما وراء المعرفة Metacognitive Strategies

تعددت تعريفات استراتيچيات ما وراء المعرفة، ومنها:

يُعَرِّف (Henson & Eller, 1999 : 258) بأنها "مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي الذي يُستَعمل قبل التعلم وفي أثنائه وبعده بهدف التذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات، وغيرها من العمليات الأخرى".

كما أكدت (عفت الطناوي، ٢٠٠١ : ٦) على أنها "مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم بهدف تحقيق متطلبات تَعَلُّم ما وراء معرفية، وهي معرفة طبيعة التعلم وعملياته وأغراضه، والوعي بالإجراءات والأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق مهمة معينة، والتحكم الذاتي في عملية التعلم وتوجيهها؛ وبذلك يتحمل المتعلم مسئولية ذاته من خلال استخدام معارفه ومعتقداته وعمليات التفكير في تحويل المفاهيم والحقائق إلى معانٍ يمكن استخدامها في حل ما يواجهه من مشكلات".

وتُعَرِّفُها (هبة عبد النظير، ٢٠٠٨ : ٢٣) بأنها "مجموعة من الإجراءات يقوم بها المتعلم للوعي بأنماط التفكير التي يمكن استخدامها في الأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم والضبط الذاتي التي تُستَخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية" .

أهمية استخدام استراتيچيات ما وراء المعرفة

أكَّد (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٨ : ١٦٨) على أهمية استراتيچيات ما وراء المعرفة؛ إذ أنها تعمل على زيادة التعلم الذاتي، كما تؤدي إلى الفهم والتعلم الإيجابي الفعَّال.

فضلاً عن كونها تعمل بِحَسْبِ (Anderson, 2002 : 63) على زيادة نمو الوعي بالتفكير، وتجعل المتعلم أكثر مثابرة عند مواجهة الصعوبات في حل المشكلات الحياتية.

كما تعمل استراتيچيات ما وراء المعرفة من وجهة نظر كُلًّاً من (عزو عفانة ونائلة الخازندار، ٢٠٠٤ : ١٣٤،١٣٥) على تنمية مهارات ما وراء المعرفة، ونجد لهذه المهارات أدواراً مهمة في العملية التربوية؛ ففضلاً عن زيادة وعي المتعلم بعمليات تفكيره التي تحدث أثناء التعلم فهناك العديد من المهام الأخرى، فمنها:

١- تعمل مهارات ما وراء المعرفة على تصحيح الأخطاء المفاهيمية لدى المتعلمين من خلال مراقبة المفاهيم المكتسبة والتفكير فيها ومحاولة تعديلها وتطويرها.

٢- تساعد على التحكم بعمليات التفكير وعدم الانزلاق في موضوعات أخرى غير مرتبطة بموضوع التفكير، حيث يكون التفكير منصباً على الفكرة المطلوبة.

٣- تُحَسِّن من مهارات القراءة والاستذكار وذلك من خلال فهم ما يقرؤه المتعلم، وإجراء تعديلات مستمرة لعمليات الاستيعاب في ضوء تَفَحُّص المضامين والمفردات ، كما أن أساليب الاستذكار والمراجعة يمكن تغييرها أو تعديلها إذا لم تكن عملية الفهم للمضامين مُجْدِيَة.

٤- تسهم في زيادة وعي المتعلم بمستويات تفكيره وقدراته الذاتية في التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة مما يزيد من ثقته بنفسه أو محاولة تعديل أنماط تفكيره بحيث يمكن جعْلها أكثر رُقِيَّاً وأفضل استخداماً.

٥- تزيد التفاعل البنَّاء مع المعرفة مما يساعد على تنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى المتعلمين.

٦- تُمَكِّن مهارات ما وراء المعرفة المتعلم من حل المشكلات المرتبطة بالمواد التعليمية المختلفة، وتعمل على نقل أثر التعلم في مواقف تعليمية جديدة.

استراتيچيات ما وراء المعرفة :

قَسَّمَ (ريبكا أكسفورد، ١٩٩٦ : ١١٨-١٢١) استراتيچيات ما وراء المعرفة إلى ثلاث مجموعات:

١- التركيز على عملية التعلم: وهذه المجموعة تُعِين المتعلمين على توجيه انتباههم نحو المهام.

٢- التنظيم والتخطيط للتعلم: ونجد أن هذه المجموعة تُعِين المتعلمين على التخطيط والتنظيم للاستفادة بأكبر قدْرٍ من التعلم.

٣- تقويم التعلم: ونجد هذه المجموعة تساعد المتعلمين على مراجعة أدائهم اللغوي.

وفيما يلي عرْض لبعض استراتيچيات ما وراء المعرفة كما يلي:

١- استراتيچية وِلِنْ و فيلبس (Wilen & Phillips, 1995 : 135, 136): تتضمن هذه الاستراتيچية الخطوات التالية:

أ. تقديم المهارة :

وذلك بواسطة المعلم مباشرةً أو من خلال مادة علمية مقررة يعدُّها المعلم، ويتضمن ذلك تعريفاً للمهارة وأهميتها، وعملية التفكير المتضمنة فيها، وتوضيحاً لها بأمثلة مع عرض بعض الأخطاء التي يُتَوَقَّع سقوط الطلاب فيها، وأسبابها وكيفية التغلب عليها.

ب. النمذجة بواسطة المعلم:

حيث يقدم المعلم نموذجاً للعمليات العقلية المتضمنة في المهارة، فالمعلم يتظاهر بأنه يفكر بصوتٍ عالٍ مرتفع أمام طلابه موضحاً كيف يستخدم المهارة، وقد يقرأ المعلم مَقْطَعاً من الكتاب أمام طلاب الفصل ويمارس الاستجواب الذاتي، ويُعَبِّر لفظياً عما يدور في ذهنه.

ج. النمذجة بواسطة المتعلم :

إذ يقوم كل تلميذ بنمذجة المهارة مثلما يفعل المعلم ولكن في فترة جديدة، ثم يقارن المتعلم عملياته في النمذجة بعمليات زميل له يجلس بجواره بحيث يُعَبِّر كل منهما للآخر عما يدور في ذهنه، وبذلك يصبح المتعلم مدرِكاً لعمليات تفكيره، والمعلم يتأكد من فهْم المتعلم بناءً على ما يقوله.

٢- استراتيجية التساؤل الذاتي Self-Inquiry:

وهي استراتيجية مراقبة للفهم ما وراء المعرفي، وهي مجموعة من الأسئلة التي يقوم المعلم بسؤالها لنفسه أثناء معالجة المعلومات، مما يساعد على خلق الوعي بعمليات التفكير لدى الطالب، وتجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها. (Baker & Pibum, 1997 : 31)

وتؤدي استراتيجية التساؤل الذاتي إلى تنظيم الذات والتعلم، والتدريب على سؤال الذات يطور معرفة المحتوى والكفاءة الذاتية ومهارات التعلم ذاتي التنظيم.

(McInerney & McInerney, 1998 : 5)

وتشير (زبيدة قُرَنِي، ٢٠٠٤ : ٢٦٧) إلى اشتمال استراتيجية التساؤل الذاتي على نوعين من الأسئلة، هما:

الأسئلة المفتوحة ← يُقصَد بها الأسئلة التي يصوغها الطالب أثناء التعلم بنفسه مثل القراءة وبعد الانتهاء من القراءة.

الأسئلة المُوَجِّهَة ← هي القائمة التي تتضمن رؤوس الأسئلة التي يمكن أن يسترشد بها، وينسج على نمطها بعض الأسئلة أثناء القراءة تعِينه على تحديد الإجابات من المادة المقروءة، ومن أمثلتها؛ ماذا يحدث لو ...؟، ماذا يترتب على ...؟، ما نقاط القوة ...؟، ما نقاط الضعف...؟.

كما أن الاشتقاق الذاتي للأسئلة يُسَهِّل على المتعلمين استيعاب المادة الدراسية، ويشجعهم على التفحص والتدقيق، ويُبقِي على حيويتهم ونشاطهم في التعليم، كما يُيَسِّر عليهم اتخاذ القرارات، ويجعلهم على استعداد للقيام بمزيد من الأنشطة المختلفة.

٣- استراتيجية النمذجة Modeling :

يوضح كلاً من (فتحي جروان، ١٩٩٩ : ٣٩٣-٣٩٥ ؛ مجدي عزيز إبراهيم (ب)، ٢٠٠٥: ١١٨) أن التعلم بالقدوة من أنجح أساليب التعلم وأكثرها فاعلية عندما يقترن بإيضاحات أو تعليمات يقدمها النموذج أو القدوة (المعلم) أثناء قيامه بالعمل، وقد يكون استخدام هذه الاستراتيجية مناسباً في بداية تطبيق تَعَلُّم مهارات التفكير فوق المعرفي خلال الدراسة الابتدائية أو الإعدادية، ويستطيع المعلم أن يستخدم هذه المبادرة منهم أو انتهاز الفرصة عندما يطرح أحد الطلبة مشكلة أو سؤالاً مناسباً حول موضوع الدرس.

ويتلخص دور المعلم النموذج في إبراز مهارات التفكير ما وراء المعرفية عن طريق إيضاح سلوكياته أثناء قيامه بحل المشكلة، وبيان الأسباب وراء اختيار كل خطوة، وكيفية تنفيذ كل عملية، أما

في الحالات التي لا يريد أن يعطي فيها الإجابة فإنه يستطيع أن يقود طلابه في التخطيط للوصول إلى الإجابة؛ ومِن ثَمَّ تنفيذ الخطة مع إيضاح الأسباب والكيفية التي يتحقق بها الهدف.

هناك تأكيد على أهمية النمذجة كطريقة فعالة في التَعَلُّم والتعليم الذي يدوم، وإبراز دور المعلم أو القدوة في تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية بصورةٍ خاصة.

٤- استراتيجية سجلات التفكير Thinking Records

لقد أوضح كلٌّ من (أيمن حبيب، ٢٠٠٢ : ١٠٦ ؛ عزو عفانة ونائلة الخازندار، ٢٠٠٤ :١٤٩،١٥٠) أن هذه الاستراتيجية تعتمد على تسجيل مسارات التفكير لدى المتعلمين كلٌّ على حِدَه خلال عمليات المناقشة والحوار من قِبَلِ المعلم، حيث يحدد لكل متعلم سجل خاص به يوضح من خلاله أفكاره وأسئلته، بالإضافة إلى مشكلاته واهتماماته الشخصية، وكذلك نمو مسار التفكير لديه في موضوعٍ مُعَيَّن مع رسم منحنى يُبَيِّن طبيعته، ويقوم بمراجعة النشاطات وجمع المعلومات عن عمليات تفكيره، ثم تصنيف الأفكار ذات العلاقة، وتحديد الاستراتيجيات المستخدمة. وأخيراً تقويم مدى النجاح، وتَجَنُّب الاستراتيجيات غير الفعالة واللجوء إلى مساراتٍ بديلة، وبذلك فإن هذه الاستراتيجية تقوم على العمل الجماعي للمتعلمين، وبالتالي يكون دور المعلم فيها موجِّهاً راصداً أو فاعلاً في تحديد مسارات التفكير ووجهتها. أما دور المتعلم فهو على قَدْرٍ من المسئولية الذاتية تجاه تعلمه، ومتفاعل مع أقرانه من حيث الأداء. وتتمثل خطوات هذه الاستراتيجية فيما يلي:

أ- يطرح المعلم موضوعاً للمناقشة والحوار على المتعلمين بحيث يكون هناك مضمون مُعَيَّن للتفكير.

ب- يقوم المعلم برصد مسارات التفكير أثناء المناقشات والحوار كُلٌّ على حِدَه، أو للمجموعات ككُل، ثم يَقُوم بِرَسْم منحنى لتلك المسارات لِيُحَدّد مدى تقدمها نحو الهدف.

ج- يشارك المعلم المتعلمين إذا ما كانت هناك صعوبات متوقَّعة في إيجاد حلول ممكنة للمشكلات المطروحة، وذلك من أجل تعديل مسار التفكير نحو الاتجاه المطلوب.

د- يمكن للمعلم أن يستخدم السبورة لعرض تلك المسارات لتحدد نقاط الضعف والقوة لدى المتعلمين من أجل إتاحة الفرصة لهم لتعديل تفكيرهم.

٥- استراتيجية K.W.L:

وفقاً لـ (Bos & Vaughn, 2002)، قام أولجا Olga بوضع هذه الاستراتيجية، وهي عبارة عن مخطط يتكون من ثلاثة أعمدة، وتتطلب من المتعلم تحديد ثلاث مجموعات من الأشياء:

المجموعة الأولى: تحديد ما الذي أعرفه ، أي ماذا أعرف عن الموضوع (what I Know).

المجموعة الثانية: تحديد ماذا أريد أن أتعلَّم عن الموضوع، وماذا أعتقد أنني سأتعلم في الموضوع (what I Want).

المجموعة الثالثة: ماذا تعَلَّمْت من الموضوع؟ (what I Learn).

خطوات الاستراتيجية:

أ- يطلب المعلم من كل طالب رسْم مخطَّط من ثلاثة أعمدة.

ب- يُسمِّي العمود الأول (K) والعمود الثاني (W) والعمود الثالث (L).

ج- قبل القراءة يقوم الطلاب بِمَلْءِ العمود (K) بكل شيء يعرفونه عن الموضوع، وهذا يساعد في توليد أفكارهم واستدعاء معلوماتهم العامة.

د- ثم يكتب الطلاب ما يتوقعون أن يتعلموه حول الموضوع في العمود (W)، ثم يتصفح بلمحةٍ سريعةٍ عناوين الموضوع والصُّوَر والمخططات التي توجد في الموضوع، وهذا يساعد في وضوح أفكارهم وتحديد أغراضهم في من القراءة، وتركيز انتباههم على الأفكار الرئيسة.

هـ-بعد القراءة يقوم الطلاب بكتابة معارفهم الجديدة التي اكتسبوها من قراءتهم للمحتوى في العمود (L)، ومن ثَمَّ يتضح أي سوء تفاهم حول الموضوع الذي ربما يكون قد ظهر في العمود (K) قبل أن يقرأ أي شيء، وهذه هي مرحلة ما وراء المعرفة.

المحور الثاني : مهارات الفهم القرائي

مفهوم الفهم القرائي:

تعددت التعريفات التي تناولت كلاً من الفهم القرائي ومهارات الفهم القرائي، والتي اتفقت في مُجْمَلِهَا على نفس المضمون، وإنْ اختلفت في قليلٍ من المفردات.

وتُعَرَّفُ (Hummel, 2000 : 22, 27) الفهم القرائي بأنه: " نواتج التفاعل بين القارئ والاستراتيجيات التي يستخدمها في القراءة والمحتوى الذي يقرؤه".

كذلك يُعَرِّفُ (مراد سعد، ٢٠٠٦ : ٣٥) الفهم القرائي بأنه "عمليةً عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الجملة، فهم معنى الفقرة، وتمييز الكلمات بإدراك المتعلقات اللغوية، والتمييز بين المعقول وغير المعقول، ومعرفة سمات الشخصية، وإدراك علاقة السبب بالنتيجة، وإدراك القيمة المتعلقة بالنص، ووضع عنوان مناسب للقطعة، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به. وكذلك معرفة الجملة المحورية في النص، كما أنها عملية عقلية ما وراء معرفية تقوم على مراقبة التلميذ لذاته ولاستراتيجياته التي يستخدمها في أثناء القراءة وتقييمه لها".

بينما يُعَرِّفُ (Lewis, 2007 : 12) الفهم القرائي بأنه "عملية بناء القارئ للمعنى من خلال تفاعله مع النص مستخدماً المعرفة السابقة، والخبرات الشخصية، ومعلومات النص، والموقِف الذي يأخذه من حيث طبيعة العلاقة مع النص".

كما تُعَرِّفُ (إيناس النقيب، ٢٠١٢ : ٧٥) الفهم القرائي بأنه "مجموعة المهارات التي تنشأ نتيجة العملية التي يمارسها العقل حينما يستقبل الجهاز العصبي المركزي الإشارات والرموز والمؤشرات عن النص المقروء، ويترجمها إلى مَعَانٍ ومفاهيم واضحة".

يتضح من خلال ما سبق من تعريفات أن الفهم القرائي يُمَثِّلُ حلقة الوصل بين القارئ والمقروء، من حيث معالجة المادة المقروءة كمُدْخَلات، وبَلْوَرَتِها في شكل فكرةٍ رئيسةٍ وأفكارٍ فرعيةٍ تهدف للوصول إلى مخرجاتٍ جديدةٍ تُضَاف للنص الأصلي.

تصنيف مهارات الفهم القرائي:

يحدد (أكرم قحوف، ٢٠٠٧ : ٩٥) الفهم القرائي في ثلاث مهاراتٍ أساسية، وهي: مهارات الفهم العام، وتشمل: (تحديد الفكرة العامة، وتحديد الأفكار الرئيسة، وتحديد الأفكار الفرعية، وترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً، وتحديد معاني الكلمات من السياق)، ومهارات الفهم الاستدلالي، وتشمل: (استخلاص المعنى الضِّمني للمقروء، وتحديد أهداف الكاتب، وتحديد المعلومات الداعمة للأفكار، وإدراك العلاقة بين الأفكار)، ومهارات الفهم الناقد، وتشمل: (التمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الفرعية، وتحديد الأفكار التي ليست ذات صِلَة بالموضوع، والتمييز بين الحقيقة والخيال، وإصدار الحُكم على ما يُقرَأ، والتمييز بين أنواع الأدلة).

وقد حددها (فتحي عبد القادر، ٢٠٠٨ : ٣٠٠) في ضوء مستوى الفهم القرائي أيضاً في عددٍ من المهارات تتمثَّل في: مهارة فهم معنى الكلمة، ومهارة فهم معنى الجملة، ومهارة فهم معنى الفقرة، ومهارة تمييز الكلمات، ومهارة إدراك العلاقات اللغوية، ومهارة التمييز بين المعقول وغير المعقول، ومهارة إدراك القيمة المتعلقة بالنص القرائي، ومهارة التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، ومهارة وضْع عنوان مناسب للنص القرائي، ومهارة معرفة الجملة المحورية في النص القرائي، ومهارة معرفة السِّمات الشخصية لكاتب النص، ومهارة إدراك العلاقات السببية داخل النص.

كما حددتها (إيناس النقيب، ٢٠١٢ : ٧٦) في ضوء مستوى الفهم القرائي تحت عنوان مهارات القراءة المعرفية العقلية، والتي تنقسم إلى مهارات فهم الكلمة؛ وتشتمل على مهارات إدراك الكلمات المترادفة والمتضادة وغير المألوفة، ومهارات فهم الجملة؛ وتشتمل على مهارات ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة، وإكمال الجملة بكلمةٍ مناسبة، واستبدال الجملة بكلمةٍ تؤدي معناها، وأخيراً مهارات فهم الفقرة؛ وتشتمل على مهارات وضع عنوان مناسب للفقرة، والتعرف على الأفكار الرئيسة، والتمييز بين الأفكار المرتبطة وغير المرتبطة، والتمييز بين الحقيقة والخيال.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (أسماء مبروك، ٢٠٠٥) إلى تنمية مهارات ما وراء المعرفة من خلال برنامج مُقترَح، والتعرف على أثر تنمية تلك المهارات في تنمية بعض مهارات القراءة الصامتة، وتكونت العينة من مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها(٤١) مقسمة إلى (٢٢) تلميذ و(١٩) تلميذة، والأخرى ضابطة وعددها (٤١) مقسمة إلى (٢٣) تلميذ و(١٨) تلميذة بالصف الرابع الابتدائي، واستخدمت الدراسة اختبار الذكاء المصور واستبيان ما وراء المعرفة واستمارة المقابلة الشخصية لمهارات ما وراء المعرفة واختبار القراءة الصامتة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مُتَوسِّطَيّ درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمهارات ما وراء المعرفة لصالح التطبيق البعدي، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مُتَوسِّطَيّ درجات طلبة كلٍّ من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات ما وراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبية، وفضلاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مُتَوَسِّطَي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات القراءة الصامتة لصالح التطبيق البعدي، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مُتَوسِّطَيّ درجات طلبة كلٍّ من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للقراءة الصامتة لصالح المجموعة التجريبية.

كما استهدفت دراسة (مها السليمان، ٢٠٠٦) التعرف على فاعلية برنامج تدريسي علاجي باستخدام ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي ذوات صعوبات الفهم القرائي، فأجريت الدراسة على (٢٣) تلميذة تراوحت أعمارهن بين (١١-١٢,٥) سنة، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين، حيث استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعة التجريبية والضابطة، وتمثلت الأدوات التي طُبِّقَت عليهم في البرنامج التدريسي العلاجي، واختبار تحصيلي في القراءة الصامتة، واختبار المهارات المسبقة للفهم القرائي، واختبار الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ومقياس الوعي القرائي، وباستخدام الأساليب الإحصائية البارامترية المناسبة كحساب المتوسطات والانحراف المعياري وتحليل التباين توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي ومقياس الوَعْيِ القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، كما وُجِدَ فروق دالة إحصائياً في متوسط نمو مهارات الفهم القرائي بين تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

كذلك هدفت دراسة (عبير أحمد، ٢٠٠٧) إلى التعرف على أثر التدريب على بعض الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (الصف السادس الابتدائي). وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٨) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتمثلت أدوات الدراسة في جلسات تدريبية مقترحة لتحسين

الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبطاقة تقييم أهداف الجلسات التدريبية، واستمارة التقييم الذاتي، ومقياس التثبت من فعالية الإجراءات التدريبية، واختبار التعرف القرائي، ومقياس الاستراتيچيات المعرفية في القراءة، واستمارة رأي المعلم، ومقياس انتقال أثر التدريب، واختبار الفهم القرائي- الصورة [أ]، [ب] (إعداد خيري المغازي)، واختبار المصفوفات المتتابعة لِرَافْنْ (تقنين أحمد عثمان صالح)، ومقياس ما وراء المعرفة في القراءة (ترجمة الباحثة). وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين مُتَوَسِّطَيْ درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد التدريب على الجلسات التدريبية في الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين مُتَوَسِّطَيْ درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة (Houtveen et Van de Grift, 2007) الكشف عن تأثير تعليم استراتيچيات ما وراء المعرفة ووقت التعلم على مهارات الفهم القرائي، وتكونت العينة من مجموعتين من التلاميذ في عُمْرِ (١٠ سنوات)، حيث استخدم الباحثان التصميم التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة، وتمثلت الأدوات في البرنامج المقترح واختبار لتقييم ما وراء المعرفة في الفهم القرائي، وقد قاما بتدريب معلمي تلاميذ المجموعة التجريبية على استخدام استراتيچية ما وراء المعرفة، وتحسين وقت التعلم المتعلق بالفهم القرائي، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار ما وراء المعرفة المتعلقة بالفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وكانت هذه النتيجة كما هي بعد سنة دراسية كاملة ما يدل على امتداد واستمرار أثر التعلم باستخدام ما وراء المعرفة.

كما استهدفت دراسة (عبد الناصر عبد الوَهَّاب، ٢٠٠٨) التعرف على أثر التدريب على استراتيچيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وبلغت عينة الدراسة (٤٨) تلميذاً بالصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بالبحرين، واستخدم الباحث التصميم التجريبي ذا الثلاث مجموعات، وتمثلت المجموعات في المجموعات التجريبية الأولى، وقوامها (١٥) تلميذاً، وتم التدريس لها باستخدام أسلوب التدريس القائم على استراتيچيات ما وراء المعرفة في المواقف التعاونية، والمجموعة التجريبية الثانية قوامها (١٨) تلميذاً، وتَمَّ التدريس لها باستخدام استراتيچيات ما وراء المعرفة في مواقف التعلم الجمعية في الفصل التقليدي، والمجموعة الضابطة قوامها (١٥) تلميذاً، وتَمَّ التدريس لها بالطريقة التقليدية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين مُتَوَسِّطَي رُتَب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في القياس البعدي لجميع مهارات الفهم القرائي.

كذلك استهدفت دراسة (ياسين العذيقي، ٢٠٠٩) تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث طُبِّقَت الدراسة على عينة بلغ حجمها (٥٠) طالباً من الصف الأول الثانوي بمحافظة القنفذة، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية مكونة من (٢٥) طالباً وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي، ومجموعة ضابطة مكونة من (٢٥) طالباً درست بالطريقة التقليدية، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة للطلاب، واختبار الفهم القرائي الذي طُبِّقَ على المجموعتين قبلياً وبعدياً، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم الحرفي ومهارات الفهم الاستنتاجي ومهارات الفهم النقدي ومهارات الفهم التذوقي ومهارات الفهم الإبداعي بعد ضبط التحصيل القبلي لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة (عادل الشاذلي، ٢٠١٤) فقد هدفت إلى قياس فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات القراءة في الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، وقد استخدمت الدراسة المنهجين الوصفي لتحديد مهارات القراءة اللازمة لطلاب الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية، والتجريبي لقياس فاعلية وحدة "جوانب الحضارة الإسلامية" باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات القراءة في الدراسات الاجتماعية، كما استخدمت الدراسة التصميم التجريبي ذا المجموعتين؛ التجريبية والضابط، وقد طُبِّقَتْ أدوات الدراسة على عينةٍ مكونة من ٦٠ طالباً مُقَسَّمِين بيم المجموعتين مُناصَفَةً، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات القراءة في الدراسات الاجتماعية والوطنية لطلاب الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية، واختبار مهارات القراءة، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين مُتَوَسِّطَيْ درجات أفراد المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وأخيراً هدفت دراسة (فراس السليتي، ٢٠١٤) إلى استقصاء أثر استراتيجية التدريس التبادلي في الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في الأردن في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٢/٢٠١١م، وتكونت عينة الدراسة من أربع شُعَب، بلغ عدد الطلبة فيها (١٠٢) طالب وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي من مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة بمحافظة إربد، وتحقيقاً لهدف الدراسة صمم الباحث اختبار الدراسة المكون من (٣٢) فقرة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي تعزو إلى فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي وعدم وجود فروق تعزو إلى الجنس.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث (المنهج شِبه التجريبي):

لجأ الباحث إلى أحد تصميمات المنهج شبه التجريبي وهو تصميم "المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي" لدراسة فاعلية البرنامج المقترح في ضوء استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ثانياً: عينة البحث:

تكونت عينة البحث الحالي في صورتها المبدئية من (٢٩٧) تلميذ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، يمثلون خَمس مدارس ابتدائية حكومية بمحافظة بورسعيد، وتكونت العينة الاستطلاعية للبحث من عدد (٨٠) تلميذاً بالصف السادس الابتدائي، بمتوسط عمري (١١.٤٦٥) سنة، وانحراف معياري (٠.٢١٨)، وتم اختيارهم من مدارس بورسعيد الابتدائية التابعة لإدارة بورفؤاد التعليمية، والممثَّلة في (مدرسة الدكتور طه حسين الابتدائية، مدرسة السيدة خديجة الابتدائية، مدرسة النصر الابتدائية، مدرسة زهراء بورفؤاد الابتدائية، مدرسة ٢٣ ديسمبر الابتدائية).

وتكونت العينة النهائية للدراسة من (٢٦) تلميذ وتلميذة بالصف السادس الابتدائي، بمتوسط عمري (١١.٤٢٧) سنة، وانحراف معياري (٠.١٨٠)، ممثلين لنسبةٍ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي الأقل في درجات اختبار مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية بمدرسة طه حسين الابتدائية.

ثالثاً: أدوات البحث:

١- قائمة مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي:(إعداد الباحث)

مصادر إعداد القائمة:

استند الباحث في اشتقاقه لمهارات الفهم القرائي على المصادر التالية:

١. تحليل أهداف تعليم مادة اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية.
٢. تسليط الضوء على أهداف تعليم مهارات القراءة عامةً، والفهم القرائي خاصةً بالنسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.
٣. الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت تنمية مهارات الفهم القرائي.
٤. المقابلات الشخصية مع بعض المتخصصين في مادة اللغة الإنجليزية الممثَّلِين في (أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بورسعيد، موجهين أوائل اللغة الإنجليزية بمحافظة بورسعيد، مُعَلِّمِي ومُعَلِّمَات اللغة الإنجليزية بالمدارس التي تم التطبيق بها.

١) الهدف من إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي:

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية بمستوياتها الثلاث (فهم الكلمة – فهم الجملة – فهم الفقرة) المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، والتي يمكن تنميتها من خلال البرنامج التدريبي المقترح القائم على ما وراء المعرفة.

٢) الصورة النهائية لقائمة مهارات الفهم القرائي:

قام الباحث ببناء قائمةٍ لمهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة اللغة الإنجليزية بعد اشتِقاقِها في ضوء أدبيات البحث، وقد اشتملت القائمة في صورتها المبدئية على ثلاث مهارات رئيسة يندرج منها (١٣) مهارةٍ فرعيةٍ. وقد قام الباحث بِعَرض قائمة مهارات الفهم القرائي على مجموعةٍ من المحكمين تشمل المتخصصين والخبراء للتحقق من صِدقِها ومدى مناسبتها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبَعد جمْع آراء المحكمين وتحليلها، وكذلك حساب النسبة المئوية للتكرارات التي تشير إلى درجة اتفاق المحكمين على المهارات؛ تَبَيَّنَ أنها تراوحت بين (٨٠ %) و(٩٠ %)، وبناءً على ذلك تم إجراء التعديلات المقترحة لِتُنَاسِب تلاميذ الصف السادس الابتدائي، واشتملت قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية على (١٣) مهارة فرعية مُنْبَثِقَة من مهاراتٍ رئيسةٍ ثلاثةٍ تنتمي جميعها إلى مستوى القراءة المعرفية العقلية، ومُقَسَّمَة كالتالي:

١- مهارة فهم الكلمة، وتُعَبِّرُ عنها (٥) مهاراتٍ فرعية؛ هي مهارة إكمال الكلمة بالحروف الناقصة، ومهارة ترتيب الحروف لتكوين كلمة، ومهارة تحديد الكلمات المتضادة، ومهارة تصنيف الكلمات إلى فئات، ومهارة تحديد الكلمة الغريبة وإحلالها بكلمة من العائلة.

٢- مهارة فهم الجملة، وتُعَبِّرُ عنها (٣) مهاراتٍ فرعية؛ هي مهارة إكمال الجملة بكلمة مناسبة للمعنى، ومهارة فهم معنى الجملة وربطها بالصورة المناسبة، ومهارة ترتيب مجموعةٍ من الكلمات لبناء جملةٍ ذات معنى.

٣- مهارة فهم الفقرة، وتُعَبِّرُ عنها (٥) مهاراتٍ فرعية؛ هي مهارة وضع عنوان مناسب للفقرة، ومهارة التمييز بين الصواب والخطأ، ومهارة فهم مضمون الفقرة للإجابة على الأسئلة الخاصة بها، ومهارة فهم الجُمل المتتابعة الأحداث لربطها بالصور المناسبة، ومهارة ترتيب مجموعةٍ من الجُمل لبناء فقرةٍ بشكلٍ مترابط.

٢- اختبار مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي:

١) الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس مهارات القراءة المعرفية العقلية المُمَثَّلَةُ في مهارات الفهم القرائي بعناصره الثلاث؛ فهم الكلمة، فهم الجملة، وفهم الفقرة، والتي ينبغي أن يتقنها تلاميذ الصف السادس

الابتدائي، وذلك قَبْل وبعد تدريب التلاميذ (عينة البحث) على تلك المهارات باستخدام استراتيجية Wilen & Phillips لما وراء المعرفة.

٢) مصادر إعداد الاختبار:

١. البحوث والدراسات السابقة التي أُجْرِيَت في مجال مهارات القراءة؛ كدراسة (Burman & Evans, 2003)، ودراسة (Wright & Jacobs, 2003)، ودراسة (منال خضري، ٢٠٠٤)، ودراسة (عبد الناصر عبد الوهاب، ٢٠٠٨).
٢. اختبارات مهارات القراءة التي أوردتها بعض الدراسات السابقة.
٣. المقابلات الشخصية التي أجراها الباحث مع التربويين المتخصصين.
٤. مراجعة قائمة مهارات الفهم القرائي، والتي تم إعدادها من قِبَلِ الباحث.
٥. الشبكة العنكبوتية، والتي تم الاستعانة بها في الحصول على مجموعةٍ من الصور المناسبة للبرنامج التدريبي، وقد تم تدوينها في الجزء الخاص بالمراجع.
٦. دليل المعلم الخاص بمادة اللغة الإنجليزية للصف السادس الابتدائي.
٧. كتاب تلميذ الصف السادس الابتدائي الخاص بمادة اللغة الإنجليزية بِجُزْئَيْهِ التعليمي والتدريبي.
٨. مجموعة كُتُب ("Time for English "EL-MOASSER GUIDE)، والخاصة بالصفوف الخامس والسادس الابتدائي والأول الإعدادي للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م.

٣) وصف الاختبار:

يتكون الاختبار من ثلاثة أقسام، يهدف القِسم الأول إلى قياس (٥) مهاراتٍ فرعية تنتمي لمهارة فهم الكلمة، ويتكون هذا القِسم من (٥) أسئلة ممثلة في الاختبار في الأسئلة من الأول إلى الخامس، بواقع (٣٤) مفردة. بينما يهدف القِسم الثاني إلى قياس (٣) مهاراتٍ فرعية تنتمي لمهارة فهم الجملة، ويتكون هذا القِسم من (٣) أسئلة ممثلة في الاختبار في الأسئلة من السادس إلى الثامن، بواقع (١١) مفردة. وأخيراً يهدف القِسم الثالث إلى قياس (٥) مهاراتٍ فرعية تنتمي لمهارة فهم الفقرة، ويتكون هذا القِسم من (٥) أسئلة ممثلة في الاختبار في الأسئلة من التاسع إلى الثالث عشر، بواقع (١٩) مفردة.

٤) طريقة تطبيق الاختبار:

تم تطبيق الاختبار في جلسةٍ واحدةٍ دون تحديد وقت مُعَيَّن للانتهاء منه، حيث ينتهي الاختبار بتسليم التلميذ لورقته الاختبارية (طَوَاعِيَةً)، ويُعَلِّلُ الباحث ذلك بأن الاختبار يقيس مدى تَمَكُّن التلميذ من المهارة، وليس سرعته في تطبيقها.

٥) تعليمات الاختبار:

تم وضع تعليمات الاختبار بِلُغَةٍ سهلة مناسبة لمستوى التلاميذ، مُوَضِّحَةً لهم الهدف من الاختبار، وضرورة كتابة بيانات التلميذ كاملةً، قراءة كل سؤال قراءةً جيدة قَبْل الإجابة عليه، والإجابة على جميع الأسئلة، كما تم وضع تعليمات خاصة بكل قِسمٍ من أقسام الاختبار، وذلك لتوضيح هدفه، وكيفية الإجابة عليه.

٦) الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات الفهم القرائي:

الدراسة الاستطلاعية: قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينةٍ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي مكونةٌ من (٨٠) تلميذ وهدف هذا التطبيق إلى:

١. التأكد من سلامة ووضوح تعليمات الاختبار.
٢. تسجيل ملاحظات التلاميذ حول مفردات الاختبار.
٣. التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار، وبالتالي مدى صلاحيته للتطبيق.

أولاً: صِدق الاختبار

(١) صدق المحكمين:

تم عرض الاختبار على مجموعةٍ من الأساتذة المتخصصين في مجالات عِلْم النفس التربوي والمناهج وطُرُقِ تدريس اللغة الإنجليزية، وكذلك مجموعةٍ من المتخصصين في مادة اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية من مُوَجِّهِي ومُعَلِّمِي المادة؛ وذلك للتأكد من صلاحيته وصدق محتوى الاختبار ، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي أبدَاها المحكمون، وبلغت نسبة اتفاق المحكمين على المفردات (٩٠%)، وَبْلُغَ عدد مفردات الاختبار (٦٤) مفردة بعد أن كانت (٦٥) قَبل إجراء التعديلات، وبذلك يكون الاختبار صالح لإجراء التجربة الاستطلاعية.

(٢) الصدق التمييزى باستخدام المقارنات الطرفية :

وذلك بمقارنة درجات الإرباعي الأعلى بدرجات الإرباعي الأدنى واستخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة، وقد بلغت قيمة (ت) ودلالتها للفرق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى للدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم القرائي (٢٥.٣١٧**) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهذا يشير إلى أن الاختبار له القدرة التمييزية بين مستويات تلاميذ الصف السادس الابتدائي المرتفعة والمنخفضة، مما يشير إلى صدق الاختبار.

(٣) الصدق باستخدام محك خارجي (التلازمي):

وقد قام الباحث بحساب الصدق لهذا الاختبار باستخدام صدق المحك الخارجي حيث تم الحصول على درجات التلاميذ التقديرية في مهارات الفهم القرائي من المعلمين وتم حساب معامل الارتباط بين اختبار مهارات الفهم القرائي وهذه الدرجات التقديرية لكل بعد من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (١) التالي :

جدول (١)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم القرائي وأبعاده ودرجات مهارات الفهم القرائي التقديرية

الأبعاد	معاملات الارتباط بدرجات القراءة التقديرية
البعد الأول :	٠.٦٤٦**
البعد الثاني :	٠.٥٢٠**
البعد الثالث :	٠.٤٩٨**
الدرجة الكلية	٠.٦٣٤**

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين اختبار مهارات الفهم القرائي وأبعاده وبين درجات التلاميذ التقديرية معاملات دالة إحصائياً، مما يشير إلى صدق الاختبار ، فنجد أن معامل الارتباط للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى (٠.٠١) .

ثانياً : ثبات الاختبار :

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ بهدف تعيين الثبات لمهارات الاختبار الرئيسة الثلاثة، وكذلك الدرجة الكلية للاختبار، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي :

جدول (٢)

تعيين الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمهارات الرئيسة والدرجة الكلية للاختبار، حيث ن = ٨٠

المهارات الرئيسة	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
المهارة الرئيسة الأولى : مهارات فهم الكلمة	٠.٩٤٤
المهارة الرئيسة الثانية : مهارات فهم الجملة	٠.٧٥٥
المهارة الرئيسة الثالثة : مهارات فهم الفقرة	٠.٨٧١
الدرجة الكلية للاختبار	٠.٩٥٨

ويتضح من الجدول السابق أن جميع أبعاد الاختبار تتمتع بمعاملات ثبات مرتفع تتراوح بين (٠.٧٥٥) و(٠.٩٤٤) وهي قيم عالية ، كما كانت الدرجة الكلية للاختبار تتمتع بقيمة ثبات مرتفعة وهي (٠.٩٥٨)، وهذا يشير إلى ثبات الاختبار وصلاحيته للاستخدام مع عينة البحث الحالي.

٧) الصورة النهائية للاختبار:

بعد تقنين الاختبار أشارت طُرُق الصدق والثبات إلى صلاحية الاختبار ومناسبته للتطبيق على العينة النهائية، وبذلك اشتمل اختبار مهارات الفهم القرائي في صورته النهائية على (٦٤) مفردةٍ موزَّعة على أقسام الاختبار الثلاث؛ بواقع (٣٤) مفردة للقسم الأول من الاختبار، و(١١) مفردة للقِسم الثاني، و(١٩) مفردة للقِسم الثالث.

٨) تصحيح الاختبار:

تم تصحيح اختبار مهارات الفهم القرائي وفقاً لما يلي:

- بالنسبة للقِسم الأول من الاختبار يتم إعطاء درجةً واحدة لكل مفردة من مفردات هذا القِسم إذا أجاب عنها التلميذ إجابةً صحيحة، وإذا أجاب إجابةً خاطئة أو لم يُجِب يتم إعطاؤه صِفراً، لذلك ستتراوح درجات هذا القِسم من الاختبار بين (صفر) و(٣٤) درجة.
- بالنسبة للقِسم الثاني من الاختبار يتم إعطاء درجةً واحدة لكل مفردة من مفردات هذا القِسم إذا أجاب عنها التلميذ إجابةً صحيحة، وإذا أجاب إجابةً خاطئة أو لم يُجِب يتم إعطاؤه صِفراً، لذلك ستتراوح درجات هذا القِسم من الاختبار بين (صفر) و(١١) درجة.
- بالنسبة للقِسم الثالث من الاختبار يتم إعطاء درجةً واحدة لكل مفردة من مفردات هذا القِسم إذا أجاب عنها التلميذ إجابةً صحيحة، وإذا أجاب إجابةً خاطئة أو لم يُجِب يتم إعطاؤه صِفراً، لذلك ستتراوح درجات هذا القِسم من الاختبار بين (صفر) و(١٩) درجة.
- وبذلك تصبح الدرجة الكلية للاختبار (٦٤) درجة. ويُوضح الجدول التالي مواصفات أقسام اختبار مهارات الفهم القرائي في ضوء هدف كل قِسمٍ ونوعه وعدد أسئلته وعدد مفرداته والدرجات المخصصة لكل قِسم.

٤- البرنامج التدريبي المقترح :

١) طبيعة البرنامج:

يُعتَبر البرنامج المُعَدُّ مِن قِبَلِ الباحث برنامجاً تدريبياً حيث يهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وذلك من خلال مجموعة من الأنشطة والتدريبات القائمة على ما وراء المعرفة.

٢) أهمية البرنامج: تنقسم أهمية البرنامج إلى قِسْمَين:

- الأهمية النظرية: يُسهم البرنامج التدريبي في إثراء مجال البحث في طُرُق وأساليب ووسائل تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

- الأهمية التطبيقية: يقوم البرنامج التدريبي على ما وراء المعرفة باستخدام استراتيچية وِلِنْ و فِيلِبْس التي تعتمد على تقديم المهارة ثم النمذجة بواسطة المعلم وأخيراً النمذجة بواسطة المتعلم وذلك لتحسين مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس عموماً، وَلَدَى أفراد عينة البحث على وجه الخصوص.

٣) الافتراضات التي يقوم عليها البرنامج:

يعتمد البرنامج التدريبي على عدة افتراضاتٍ أساسية مرتبطة باستراتيچية وِلِنْ و فيلبس لما وراء المعرفة، وتتمثل في:

١. تقديم المهارة.
٢. النمذجة بواسطة المعلم.
٣. النمذجة بواسطة المتعلم.

٤) الأساس النظري للبرنامج:

يقوم البرنامج التدريبي في البحث الحالي على الأساس النظري لاستراتيچية (Wilen & Phillips, 1995 : 135, 136) لما وراء المعرفة، والتي تتضمَّن ما يلي:

١. تقديم المهارة بواسطة المعلم مباشرةً.
٢. تعريف المهارة وأهميتها، وعملية التفكير المتضمنة فيها.
٣. توضيح بعض الأخطاء التي يُتَوَقَّع سقوط التلاميذ فيها، وأسبابها وكيفية التغلب عليها.
٤. ممارسة الاستجواب الذاتي كنموذج للعمليات العقلية المتضمنة في المهارة.
٥. التأييد والمساندة من النتائج السيكومترية المقارَنة للأداء قبل وبعد تطبيق البرنامج.
٦. الدعم المُسْتَمَدُّ من المهام السيكولوچية التجريبية.
٧. عملية رئيسة محدَّدة الأبعاد والعناصر، ومُتَوَقَّعَةُ النتائج.

٥) مصادر البرنامج:

بناءً على مجموعة المهارات العقلية المعرفية للقراءة المُتَمَثلة في مهارات الفهم القرائي التي يَنْبَثِقُ منها مهارات فهم الكلمة والجملة والفقرة – إعداد الباحث – والتي ينبغي أن يكتسبها ويتقنها تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة اللغة الإنجليزية التي يدرسها منذ الصف الأول الابتدائي، فقد قام الباحث بإعداد البرنامج التدريبي في ضوء مجموعةٍ من الإجراءات تمثلت في:

١. تحليل التراث النظري الذي اهتم بمهارات القراءة عموماً وبتنمية مهارات الفهم القرائي على وجه الخصوص.
٢. الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي اهتمت بتقديم برامج تربوية أو تعليمية أو علاجية لتنمية مهارات الفهم القرائي.

٦) الإطار العام للبرنامج:

يتحدد الإطار العام للبرنامج التدريبي في ضوء مراحل وجلسات البرنامج:

يتكون البرنامج من خَمْس مراحل متتالية تم تحديدها وتناوُلها في عدد (١٥) جلسةٍ على النحو التالي:

المرحلة الأولى: تتناول الفكرة العامة للبرنامج من خلال إعطاء نبذة عن مصطلحات البرنامج وتوضيح معناها بما يتناسب مع المرحلة العمرية للتلاميذ وكذلك الهدف من البرنامج والخطوط العريضة التي سيتم اتباعها خلال جلسات البرنامج، ويتحدد ذلك في الجلسة الأولى (التمهيدية).

المرحلة الثانية: تشمل تَنَاوُل العنصر الأول من مهارات الفهم القرائي الممثِّلة لمستوى القراءة المعرفية العقلية والخاص بمهارات فهم الكلمة، وتتحدد في الجلسات من الثانية إلى السادسة.

المرحلة الثالثة: تشمل تَنَاوُل العنصر الثاني من مهارات الفهم القرائي الممثِّلة لمستوى القراءة المعرفية العقلية والخاص بمهارات فهم الجملة، وتتحدد في الجلسات من السابعة إلى التاسعة.

المرحلة الرابعة: تشمل تَنَاوُل العنصر الثالث من مهارات الفهم القرائي الممثِّلة لمستوى القراءة المعرفية العقلية والخاص بمهارات فهم الفقرة، وتتحدد في الجلسات من العاشرة إلى الرابعة عشرة.

المرحلة الخامسة: تشمل مراجعةً عامةً على مُجْمَلِ ما تم تَنَاوُلَهُ من مهارات خلال البرنامج وتتحدد في الجلسة الخامسة عشرة (الختامية).

٧) محتوى البرنامج:

يتحدد محتوى البرنامج التدريبي في مهارات القراءة المعرفية العقلية المُمَثَّلَةُ في مهارات الفهم القرائي بعناصره الثلاث؛ فهم الكلمة، فهم الجملة، وفهم الفقرة، والتي ينبغي أن يتقنها تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد قام الباحث بتدريب التلاميذ على تلك المهارات بواقع مهارةٍ واحدةٍ في كل جلسة، مُعتمداً في ذلك على استراتيجية Wilen & Phillips لما وراء المعرفة، والقائمة على تقديم المهارة، ويليها نمذجة المعلم ثم نمذجة المتعلم.

*** مصادر المحتوى**

تم تحديد محتوى البرنامج من خلال مجموعة من المصادر تتمثل فيما يلي:

- **دليل المعلم الخاص بمادة اللغة الإنجليزية للصف السادس الابتدائي.**
- **كتاب التلميذ الخاص بمادة اللغة الإنجليزية للصف السادس الابتدائي للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م بِجُزْئَيْهِ التعليمي والتدريبي.**
- **مجموعة كُتُب (El-Moasser Guide) الخاصة بالصفوف الخامس والسادس الابتدائيَّيْن والأول الإعدادي للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م.**

- الشبكة العنكبوتية، والتي تم الاستعانة بها في الحصول على مجموعةٍ من الصور المناسبة للبرنامج التدريبي إضافةً لبعض التعريفات الخاصة بالبرنامج التدريبي.

* أُسُس ومعايير المحتوى

تم تحديد مجموعة من الأسس والمعايير لمراعاتها أثناء إعداد جلسات وتدريبات البرنامج التدريبي، تتمثل فيما يلي:

- التنوع في التدريبات المقدَّمة للتلاميذ لِتَفادي الشعور بالرتابة والملل.
- خُلُوّ التعليمات الموجَّهة للتلاميذ من التَّكَلُّف اللفظي، واتسامها بالوضوح والبساطة.
- التنوع في استخدام الوسائل والأدوات التي يحبها التلاميذ والتي تساعد على جذب انتباههم وتشجيعهم على المشاركة في جلسات البرنامج التدريبي كالصُّوَر الملونة والأوراق والألوان والرسوم والألعاب والتمثيل، وأحياناً استخدام المواقف الطريفة لِكَسْرِ أي نوعٍ من الجمود قد يطرأ على الجلسات.

٨) حدود البرنامج:

تَكَوَّنَ البرنامج التدريبي من خَمْسة عشر جلسة، تم تقديمها بواقع جلستين أسبوعياً، ومن ثَمَّ استغرق تطبيق البرنامج فترةً زمنيةً قدْرها شهرين تقريباً، ابتداءً من ٢٠١٤/٠٣/١٧م وانتهاءً في ٢٠١٤/٠٥/٠٦م، وقد تراوحت الفترة الزمنية للجلسة الواحدة بين الخَمْس وأربعين دقيقة والساعة الكاملة، وإن زادت الفترة المخصَّصة للجلسة الثانية عشرة نظراً لصعوبة المهارة، بينما أجرَى الباحث القياس التتبعي بعد (٣٦) يوماً من تاريخ انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي.

٩) الأساس الإجرائي للبرنامج:

اعتمد الباحث على الأساس الإجرائي لاستراتيجية Wilen & Phillips والتي تَقُوم على تقديم المهارة، ثُم نمذجتها من خلال المعلم بطريقةٍ سهلةٍ مُيَسَّرَة، ويلي ذلك نمذجتها من خلال المتعلم، وعمل الباحث على إثراء التنوع في استخدام الوسائل والأدوات التي يحبها التلاميذ والتي تساعد على جذب انتباههم وتشجيعهم على المشاركة في جلسات البرنامج التدريبي كالصُّوَر الملونة والأوراق والألوان والرسوم والألعاب والتمثيل، وأحياناً استخدام المواقف الطريفة لِكَسْرِ أي نوعٍ من الجمود قد يطرأ على الجلسات.

١٠) جلسات البرنامج:

تكونت الجلسة الواحدة من جلسات البرنامج من جُزئَيْنِ:

الجزء الأول خاص بعنوان الجلسة وأهدافها والأدوات المستخدمة فيها والتهيئة لها.

الجزء الثاني خاص بإجراءات الجلسة التي اشتملت على مجموعةٍ من الأنشطة والتدريبات القائمة على ما وراء المعرفة، والتي تم فيها تقديم المهارة ثم نَمْذَجَتِهَا من خلال الباحث ثم تلا ذلك منح التلاميذ الفرصة لِنَمْذَجَةِ المهارة التي قَدَّمَها الباحث، وأخيراً التقويم الخاص بكل جلسة لقياس مدى فهم التلاميذ وإتقانهم لكل مهارةٍ من مهارات الفهم القرائي.

١١) صدق البرنامج:

للتأكد من صِدق البرنامج تم عرضه على مجموعةٍ من المحكمين المتخصصين في عِلْم النفس التربوي، وكذلك في المناهج وطُرُق التدريس، وبعض موجهي ومعلمي اللغة الإنجليزية، وكان للسادة المحكمين بعض الملاحظات والآراء والتوجيهات التي تم مراعاتها أثناء تصميم البرنامج في صورته النهائية، وقد تم حذف وإضافة وتعديل صياغة بعض الأهداف الإجرائية والأسئلة الخاصة بتدريبات وتقويمات جلسات البرنامج التدريبي بما يتوافق مع آراء السادة الخبراء والمتخصصين.

١٢) التجربة الاستطلاعية للبرنامج:

من خلال التجربة الاستطلاعية للبرنامج، تَوَصَّلَ الباحث إلى عدة نتائج أخَذها بعين الاعتبار عند تطبيق البرنامج التدريبي على العينة النهائية، وتمثلت في:

١. تحديد الزمن التجريبي لجلسات البرنامج في خَمْسٍ وأربعين دقيقةٍ قد تمتد إلى ساعةٍ كاملة، وذلك بحسب مدى صعوبة المهارة المستهدَف تنميتها، باستثناء الجلسة الثانية عشرة التي امتدت لأكثر من الساعة نظراً لصعوبة المهارة الخاصة بقراءة القطعة والإجابة على الأسئلة (مفتوحة النهايات) الخاصة بها.
٢. اختيار الوقت الأنسب لإجراء الجلسات، حيث تم الاتفاق مع مُدَرَاء المدارس على أهمية التطبيق في وقتٍ مُبكرٍ من اليوم الدراسي، مُسْتَغِلَّاً بذلك نشاط التلاميذ (عينة البحث) وقدرتهم على الاستيعاب في ذلك التوقيت المبكر.
٣. توضيح أهداف البرنامج لكلٍ من مُدَرَاء المدارس ومعلمي التلاميذ (عينة البحث)، وأهميته في تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم في مادة اللغة الإنجليزية، وأنه لن يهدر الوقت المخصص للعملية التعليمية وإنما سوف يُثْرِيها، وذلك لضمان تعاونهم مع الباحث أثناء تطبيق البرنامج.
٤. توضيح أهداف البرنامج لعينة البحث أنفسهم، والتأكيد لهم خِصِّيصَاً على أن البرنامج يهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم في مادة اللغة الإنجليزية، وأنه لا صِلَةَ مُطْلَقَاً بين تطبيق البرنامج وبين درجات نجاحهم أو رسوبهم في مادة اللغة الإنجليزية، وذلك لضمان تعاوُن التلاميذ (عينة البحث) مع الباحث أثناء التطبيق.

١٣) تقويم فعالية البرنامج:

تم تقويم البرنامج التدريبي من خلال ما يلي:

١. التقويم المرحلي: من خلال التدريبات والأنشطة التي أَعْقَبَت كل جلسةٍ من جلسات البرنامج للاطِّلاع على مدى إتقان التلاميذ للمهارات المطلوب تنميتها.

٢. التقويم النهائي: تَمَّ ذلك باستخدام القياس البعدي المُتَمَثِّلُ في اختبار مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية، ثم القياس التتبعي لنفس الاختبار، والذي تم تطبيقه بعد فترةٍ زمنيةٍ من القياس البعدي قَدْرُها (٣٦) يوماً.

رابعاً: عرض النتائج وتفسيرها.

* نتائج اختبار الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: " توجد فروق دالة إحصائياً بين مُتَوَسِّطَيْ درجات القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي لصالح القياس البعدي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) لدراسة الفروق بين مُتَوَسِّطَيْ القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم القرائي، كما قام بحساب قيمة (ت) لدراسة مُتَوَسِّطَيْ القياسين القبلي والبعدي في أبعاد الاختبار الرئيسة، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٣)

دلالة الفروق بين مُتَوَسِّطَيْ درجات القياسين القبلي والبعدي في اختبار مهارات الفهم القرائي

اختبار مهارات الفهم القرائي	القياس القبلي		القياس البعدي		درجات الحرية	قيمة (ت)	حجم الأثر
	م	ع	م	ع			
البعد الأول (مهارات فهم الكلمة)	٢٦.١٩٢	٨.٢٧١	٢٨.٤٦٢	٧.١٥١	٢٥	٤.٢٧٥**	٠.٦٥٠
البعد الثاني (مهارات فهم الجملة)	٤.٠٣٩	٢.٠٤٠	٧.٠٠٠	٢.٥٣٠	٢٥	٧.٩١٧**	٠.٨٤٦
البعد الثالث (مهارات فهم الفقرة)	١١.٥٠٠	٣.٦٤٧	١٤.٣٨٥	٣.٧٥٣	٢٥	٥.٨٧٦**	٠.٧٦٢
الدرجة الكلية	٤١.٧٣١	١٣.٢٠١	٤٩.٨٤٦	١٢.٥١٥	٢٥	٨.٩٨٢**	٠.٨٧٣

(**) دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين مُتَوَسِّطَيْ درجات تلاميذ الصف السادس الابتدائي في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية ككل لصالح القياس البعدي، وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين مُتَوَسِّطَيْ درجات تلاميذ الصف السادس الابتدائي في القياسين القبلي والبعدي للبعد الأول (مهارات فهم الكلمة) لاختبار مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين مُتَوَسِّطَيْ درجات تلاميذ الصف السادس الابتدائي في القياسين القبلي والبعدي للبعد الثاني (مهارات فهم الجملة) لاختبار مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين مُتَوَسِّطَيْ درجات تلاميذ الصف السادس الابتدائي في القياسين القبلي والبعدي للبعد الثالث (مهارات فهم الفقرة) لاختبار مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لصالح القياس البعدي.

*** مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:**

تشير النتائج السابقة إلى تَفَوُّق تلاميذ الصف السادس الابتدائي في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي ككل وفي أبعاده الرئيسة وما تَحْوِيه من مهاراتٍ فرعيةٍ.

ويمكن تفسير النتائج السابقة بأن البرنامج التدريبي المقترح القائم على استراتيچية Wilen & Philips قد أظهر فاعلية وكفاءة في تنمية مهارات الفهم القرائي؛ الرئيسة منها والفرعية، الأمْرُ الذي يمكن إرجاعه إلى طبيعة تلك الاستراتيچية ما وراء المعرفية التي تعتمد على تقديم المهارة، ثم نمذجة تلك المهارة مِن خلال المعلم، وأخيراً نمذجتها عن طريق المتعلم ذاته، مما يمنح التلاميذ بمختلف فئاتهم الفرصة لإظهار المهارات الخاصة بالفهم القرائي التي اكتسبوها، وهو ما تم بالفعل أثناء بعض التدريبات القرائية. وقد لَمَسَ الباحث ذلك أثناء تطبيق البرنامج، حيث أظهر التلاميذ نشاطاً مقبولاً في قراءة ما اشتمل عليه البرنامج من كلماتٍ وجُمَل وفقرات.

هذا وقد وفَّرت استراتيچية Wilen & Philips ما وراء المعرفية مرونةً واضحةً في تنمية مهارات الفهم القرائي بأنواعه المختلفة، وذلك أثناء تدريب التلاميذ على إكمال الكلمة بالناقص من حروفها، وترتيب مجموعة من الحروف لتكوين كلمة، وإدراك التضاد بين الكلمات، وتصنيف الكلمات إلى فئات مختلفة، وتحديد الكلمة الغريبة بين مجموعة كلماتٍ وإحلالها بكلمة من نفس الفئة (مهارات فهم الكلمة)، وأيضاً التدريب على إكمال الجملة بكلمة مناسبة، وقراءة وفهم الجملة وربطها بالصورة المناسبة لها، وترتيب مجموعة من الكلمات لتكوين جملة (مهارات فهم الجملة)، كذلك تدريبهم على وضْعِ عنوانٍ مناسب للفقرة، والتمييز بين الصواب والخطأ، وقراءة القطعة قراءةً جيدة والإجابة الصحيحة على الأسئلة الخاصة بها، وقراءة الجُمَل المتتابعة الأحداث وربطها بالصور المناسبة، وأخيراً ترتيب مجموعةٍ من الجُمَل لتكوين قصةٍ قصيرة (مهارات فهم الفقرة).

كما يمكن تفسير فاعلية البرنامج التدريبي القائم على ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي استناداً لمجموعةٍ من التدريبات المتنوعة التي قَدَّمَت التحدي المناسب لإمكانات التلاميذ اللغوية، وأتاحت لهم الفرصة لإظهار القدرات المُمَيِّزَةِ لِكُلٍّ منهم تجاه مهارات الفهم القرائي

إن استخدام الوسائل المساعدة والمواد المختلفة كالصُّوَر والألوان والرسوم والألعاب بجانب الأنشطة والتدريبات القرائية قد شَجَّعَ التلاميذ (عينة البحث) على المشاركة الإيجابية في جلسات البرنامج التدريبي، الأمر الذي ساهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم في مادة اللغة الإنجليزية. كما ساهَم الانتقال من تدريبٍ بسيطٍ سَهْلٍ لِآخَر أصْعَب في اكتساب التلاميذ (عينة البحث) للمهارات بشكلٍ مُتَدَرِّجٍ إيجابيٍ ملموسٍ وواضح؛ حيث أدَّى التلاميذ كل مهارةٍ أكثر من مرةٍ في الجلسة الواحدة في شكْل تدريباتٍ منوَّعة ومشوِّقة رَاعَت الفروق الفردية بينهم، الأمر الذي ظَهَرَ جَلِيًّاً بتفوُّقِهم في القياس البعدي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Bruce & Robinson, 2000)، ودراسة (Barton, V; Freeman, B; Lewis, D et Thompson, T, 2001)، ودراسة (Gil, A; Osiecki, N et Juarez, A, 2001)، ودراسة (ليلى عبد الله (أ)، ٢٠٠٢)، ودراسة (إحسان فهمي، ٢٠٠٣)، ودراسة (Rasekh & Bargs, 2003)، ودراسة (زبيدة قرني، ٢٠٠٤)، ودراسة (مها السليمان، ٢٠٠٦)، ودراسة (Houtveen et Van de Grift, 2007)، ودراسة (عبد الناصر عبد الوَهَّاب، ٢٠٠٨)، ودراسة (ياسين العذيقي، ٢٠٠٩)، ودراسة (فراس السليتي، ٢٠١٤) الذين اهتموا بتنمية مهارات الفهم القرائي في ضوء ما وراء المعرفة.

*** نتائج اختبار الفرض الثاني:**

ينص الفرض الثاني على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مُتَوَسِّطَيْ درجات القياسين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) لدراسة الفروق بين مُتَوَسِّطَيْ القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم القرائي، كما قام بحساب قيمة (ت) لدراسة مُتَوَسِّطَيْ القياسين البعدي والتتبعي في أبعاد الاختبار الرئيسة، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٤)

دلالة الفروق بين مُتَوَسِّطَيْ درجات القياسين البعدي والتتبعي في اختبار مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية

اختبار مهارات الفهم القرائي	القياس البعدي		القياس التتبعي		درجات الحرية	قيمة (ت)
	م	ع	م	ع		
البعد الأول (مهارات فهم الكلمة)	٢٨.٤٦٢	٧.١٥١	٢٧.٨٨٥	٦.٤٦٤	٢٥	١.٢٨٨
البعد الثاني (مهارات فهم الجملة)	٧.٠٠٠	٢.٥٣٠	٧.٩٢٣	٢.٤٤٨	٢٥	**٢.٨٥٧
البعد الثالث (مهارات فهم الفقرة)	١٤.٣٨٥	٣.٧٥٣	١٥.٤٦٢	٣.٢٥٢	٢٥	*٢.٣٩١
الدرجة الكلية	٤٩.٨٤٦	١٢.٥١٥	٥١.٢٦٩	١١.٠٠٤	٢٥	١.٤٨٣

(**) دال عند مستوى ٠.٠١ (*) دال عند مستوى ٠.٠

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مُتَوَسِّطَيْ درجات تلاميذ الصف السادس الابتدائي في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية ككل، وبذلك تتحقق صحة الفرض الثاني.**
- **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مُتَوَسِّطَيْ درجات تلاميذ الصف السادس الابتدائي في القياسين البعدي والتتبعي للبُعد الأول (مهارات فهم الكلمة) لاختبار مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية.**
- **توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين مُتَوَسِّطَيْ درجات تلاميذ الصف السادس الابتدائي في القياسين البعدي والتتبعي للبعد الثاني (مهارات فهم الجملة) لاختبار مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لصالح القياس التتبعي.**
- **توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مُتَوَسِّطَيْ درجات تلاميذ الصف السادس الابتدائي في القياسين القبلي والبعدي للبعد الثالث (مهارات فهم الفقرة) لاختبار مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لصالح القياس التتبعي.**

*** مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني:**

إن بقاء أثر البرنامج بعد فترةٍ من تطبيقه يَدُلُّ على مدى فعالية استراتيجية (Wilen & Philips) ما وراء المعرفية وأنشطتها التي ساعدَتْ تلاميذ الصف السادس الابتدائي (عينة البحث على الاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي التي اكتسبها التلاميذ من خلال البرنامج التدريبي لفترةٍ أطْوَل، وبالتالي سَهُلَ عليهم استرجاعها وتذَكُّرها.

إن تدريب التلاميذ (عينة البحث) على مهارات الفهم القرائي بِهَدَفِ تنميتها باستخدام مجموعةٍ من الأنشطة المعتمِدة على استراتيجية (Wilen & Philips) ما وراء المعرفية إضافةً لتقديم التغذية الراجعة الفورية عَقِب استجاباتهم لكل نشاطٍ أو تدريبٍ من أنشطة وتدريبات البرنامج ودعم وتعزيز تلك الاستجابات بأساليب الدعم المادي أو التعزيز المعنوي أو كِلَيْهِمَا قد أتاح الفرصة للتلاميذ في استبقاء تلك الاستجابات وتثبيت المعلومات لفترةٍ أَطْوَل، ومِن ثَمَّ سهولة استرجاعها وتَذَكُّرها.

كما يمكن تفسير بقاء أثر البرنامج الحالي بِخُرُوج التلاميذ من إطار التَّعَلُّمِ النمطي التقليدي لهذه المهارات، والذي قد يُكسبهم المهارة فقط لِمَدَى قريبٍ وليس للمدى البعيد، بينما يُمَثِّلُ التدريب باستخدام استراتيجية (Wilen & Phillips) ما وراء المعرفيةِ بيئةً تربويةً جيدةً للتلاميذ (عينة البحث) تُراعي معايير تلك الاستراتيجية من تقديمٍ للمهارة، ثم نمذجتها من خلال الباحث، وأخيراً نمذجتها من خلال التلميذ، مما ساعدهم على اكتساب مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية والاحتفاظ بها وتوظيفها بِشَكْلٍ مستمرٍ أثناء القراءة للمدى البعيد.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج الدراسات التي اهتمت بقياس فعالية البرامج التدريبية القائمة على ما وراء المعرفة كَدِرَاسَةِ (Bruce & Robinson, 2000)، ودراسة (Barton, V; Gil, A; Osiecki, N et Freeman, B; Lewis, D et Thompson, T, 2001)، ودراسة (Juarez, A, 2001)، ودراسة (إحسان فهمي، ٢٠٠٣)، ودراسة (Rasekh & Bargs, 2003)، ودراسة (زبيدة قرني، ٢٠٠٤)، ودراسة (مها السليمان، ٢٠٠٦)، والذين أثبتوا مدى بقاء أثر البرامج القائمة على ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي.

*** مقترحات البحث :**

في ضوء النتائج السابقة قد تكون هناك ضرورة لإجراء الدراسات التالية :

- فعالية برنامج تدريبي قائم على ما وراء المعرفة لتنمية مهارات القراءة والكتابة في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- فعالية برنامج تدريبي قائم على ما وراء المعرفة لتنمية مهارات القراءة الناقدة في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- فعالية برنامج تدريبي قائم على ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الكتابة الناقدة في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- فعالية برنامج تدريبي قائم على ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

المراجع

أولاً : المراجع العربية:

١- إحسان عبد الرحيم فهمي (٢٠٠٣) : " فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي "، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٢٣)، يونيو.

٢- أسماء توفيق مبروك (٢٠٠٥) : " أثر برنامج لتنمية مهارات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات القراءة لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي "، رسالة دكتوراه غير منشورة، المعهد القومي للبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٣- أكرم إبراهيم السيد إبراهيم قحوف (٢٠٠٧) : " أثر الأنشطة اللغوية المرتبطة بملفات الإنجاز (البورتفليو) في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٤- أيمن حبيب (٢٠٠٢) : " أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الاستبطان على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الفيزياء "، المؤتمر العلمي السادس للتربية العلمية (التربية العلمية وثقافة المجتمع)، الإسماعيلية ٢٨/٧-٣١/٧، المجلد (١).

٥- إيناس فهمي النقيب (٢٠١٢) : " فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بطيئي التعلم "، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة بورسعيد.

٦- ثناء عبد المنعم رجب (٢٠٠٩) : " برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي، وفاعليته في تنمية الفهم القرائي والوعي بعمليات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية "، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٤٤)، مارس.

٧- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩) : " استراتيجيات التدريس والتعلم "، القاهرة، دار الفكر العربي.

٨- چون .ت بريد (٢٠٠٠) : " مدارس تعليم التفكير "، ترجمة محمد الأنصاري، الكويت، دار الشروق للنشر والتوزيع.

٩- رافع الزعول، عماد الزعول (٢٠٠٣) : " علم النفس المعرفي "، عَمَّان – الأردن، دار الشروق.

١٠- ربيكا أُكْسْفُرد (١٩٩٦) : " استراتيجيات تعلُّم اللغة "، ترجمة السيد دعدور، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١١- زبيدة محمد قرني (٢٠٠٤) : " فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي التَّغَلُّب على صعوبات تَعَلُّم المفاهيم الفيزيائية طلاب الصف الأول الثانوي "، مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة، العدد (٥٦)، سبتمبر.

١٢- سوسن شاهين الشخريتي (٢٠٠٩) : " أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية ـ بشمال غزة "، رسالة ماچستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

١٣- صفاء محمد علي (٢٠٠٨) : " فاعلية نموذج تأملي مقترح في تدريس التاريخ لتنمية الفهم القرائي ومهارات التفكير والوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي "، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٤١)، ديسمبر.

١٤- عادل إبراهيم عبد الله الشاذلي (٢٠١٤) : " فاعلية استراتيچية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات القراءة في الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية "، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٥٧)، فبراير.

١٥- عادل أحمد حسين (٢٠٠٥) : " أساليب التعلم باستخدام طلاب المرحلة الثانوية لمهارات ما وراء المعرفة في فهم المادة المقروءة "، المجلة المصرية للتقويم التربوي، المجلد (١٢)، العدد (١)، ديسمبر.

١٦- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (٢٠٠٨) : " أثر التدريب على استراتيچيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية "، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٨١)، أغسطس.

١٧- عبير حسن أحمد (٢٠٠٧) : " أثر التدريب على بعض الاستراتيچيات المعرفية وما وراء المعرفة في الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي "، رسالة ماچستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، شعبة التربية، جامعة الأزهر.

١٨- عزو عفانة، نائلة الخازندار (٢٠٠٤) : " التدريس الصَّفِّي بالذكاءات المتعددة "، الطبعة (١)، غزة – فلسطين، آفاق للنشر والتوزيع.

١٩- عفت مصطفى الطناوي (٢٠٠١) : " استخدام استراتيچيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد وبعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب المرحلة الثانوية "، مجلة البحوث النفسية والتربوية، السنة (١٦)، العدد (٢).

٢٠- فتحي عبد الحميد عبد القادر (٢٠٠٨) : " فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في الفهم القرائي وفعالية الذات في القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم "، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٦١)، مايو.

٢١- فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩) : " تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات "، الأردن، دار الكتاب الجامعي.

٢٢- فتحي محمود الزيات (١٩٩٨) : " الأُسُس البيولوچية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي"، الطبعة (١)، القاهرة، دار النشر للجامعات.

٢٣- فراس محمود السليتي (٢٠١٤) : " أثر استراتيچية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في الأردن "، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (١٥)، العدد (٢)، يوليو، وزارة التربية والتعليم، إربد، الأردن.

٢٤- فهيم مصطفى (١٩٩٥) : " القراءة : مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية "، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

٢٥- فؤاد عبد الله عبد الحافظ (٢٠٠٧) : " فاعلية استخدام استراتيچية التساؤل الذاتي المُوَجَّه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية "، مجلة كلية التربية بالفيوم، العدد (٧)، نوڤمبر.

٢٦- ليلى عبد الله (أ) (٢٠٠٢) : " فاعلية استخدام استراتيچية ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي "، مجلة التربية العلمية، المجلد (٥)، العدد (٤)، ديسمبر.

٢٧- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٤) : " استراتيچيات التعليم وأساليب العلم "، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٨- مجدي عزيز إبراهيم (ب) (٢٠٠٥) : " المنهج التربوي وتعليم التفكير "، القاهرة، عالم الكتب.

٢٩- مراد علي عيسى سعد (٢٠٠٦) : " الضعف في القراءة وأساليب التعلم "، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٣٠- منال محمد خضري (٢٠٠٤) : " فعالية تدريس مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي باستخدام استراتيچيات الذكاء المتعدد "، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات الإسلامية بنات، جامعة الأزهر.

٣١- مها عبد الله السليمان (٢٠٠٦) : " أثر برنامج قائم على استراتيچيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي "، ورقة

عمل مقدمة للمشاركة في المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية، مُتَاح على الرابط
http://www.almeshkat.net/vb/showthread.php?t=94315(14-05-2014)

٣٢- هبة محمد عبد النظير (٢٠٠٨) : " فعالية نموذج تدريسي مقترح على استراتيچيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية"، رسالة ماچستير غير منشورة، قسم مناهج وطرق تدريس، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

٣٣- ياسين محمد عبده العُذيقي (٢٠٠٩) : " فعالية استراتيچية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي "، رسالة ماچستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

ثانياً : المراجع الأجنبية:

34- Allen, S. (1999) : " Metacognition, reading, and test taking of third graders ". Diss. Abs. Int.

35- Anderson, N. (2002) : " The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning ", Eric Digest: ED 463-659.

36- Avanzo, C.(2003) : " Application of Research on Learning to College Teaching: Ecological Examples ", Bioscience, Vol (53), No (11), Nov.

37- Baker,D.& Pibum,T. (1997) : " Constructing Science in Middle and Secondary School Classrooms ", Boston-London : Allyn and Bacon.

38- Barton, V; Freeman, B; Lewis, D et. Thompson, T. (2001) : " Metacognition : Effects on Reading Comprehension and Reflective Response ", ERIC Research Report : ED 453521.

39- Borich, G (1996) : " Effective Teaching Methods ", Third Edition. New Gersy, Columbus, Merrill and Imprint of Prentice Hall.

40- Bos, C. & Vaughn, S. (2002) : " Strategy For Teaching Students With Learning and Behavior Problem ", Boston : Allyn and Bacon.

41- Bruce, M. & Robinson, G. (2000) : " Effectiveness of a Metacognitive Reading Program for Poor Readers ", Issues in Educational Research, Vol (10), No (1).
http://www.Education-curtin-ed-au/iierat(12/2/2011)

42- Burman, T & Evans, D (2003) : " Improving Reading Skills through Multiple Intelligences and Increased Parental Involvement ", ED.478515.

43- Cross, D & Paris, S (1998) : " Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension ", Journal of Educational Psychology.

44- Gil, A; Osiecki, N et Juarez, A. (2001) : " Students Reflecting on What They Know ", ERIC Research Report: ED 457222.

45- Henson, K. & Eller, B. (1999) : " Educational Psychology For Effective Teaching ", Second Edition. Boston-London, New York: WadsWorth Publishing Company.
46- Houtveen, A et Van de Grift. W (2007) : " Effects of Metacognitive Strategy Instruction and Instruction Time on Reading Comprehension, School Effectiveness and School Improvement ", Vol. (18), No. (2).
47- Hummel. S (2000) : " Developing Comprehension Skills of Secondary Students with Specific Learning Difficulties ", Australian Journal of Learning Disabilities, Vol. (5), No. (4), Dec.
48- Lewis, M. (2007) : " Beyond simple comprehension. English Four to Eleven ",Vol. (30), No. (16).
49- Lin, X. (2001) : " Designing Metacognitive Activities ", ETR & D, Vol. (49), No. (2).
50- McInerney, V. & McInerney, D. (1998) : " Metacognitive Strategy of Multi Method in Vestigations of The Comparative Effects of Two Instructional Approaches of Self-Eddicacy and Achievement ", ERIC Research Report : ED. 419849.
51- Mcmahon, M. & Joseph, L.(2005) : " Design Exploration for an on Line Environment to Promote Metacognitive Processing Through Negotiated Assessment ", Ascitite 2005: Balance, Fidelity, Mobility: Maintaining The Momentum.
52- Rasekh, Z. and Bargs R. (2003) : " Metacognitive Strategy Training For Vocabulary Learning ", Test-EJ, Vol. (7), No. (2), Sep.
53- Wilen, W.& Phillips, J. (1995) : " Teaching Critical Thinking ", A Metacognitive Approach Social Education, Mar, Vol. (59), No. (3).
54- Wright, J & Jacobs, B (2003) : " Teaching Phonological Awareness and Metacognitive Strategies to Children with Reading Difficulties: A Comparison of Two Instruction Methods ", Educational Psychology, Vol. (23), Issue. (1).
55- Wong. M & Chang. S (2004) : " Knowledge and use of metacognitive strategies ", Intervention in school and clinic.