أثر برنامج قائم على استراتيجية KWLH
فى تنمية مهارات مراقبة الفهم لدى تلاميذ
الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

إعداد

أ.د/ جابر عبدالحميد جابر
أستاذ علم النفس التربوي غير المتفرغ

أ/عبير على حسن
باحث دكتوراه بقسم علم النفس التربوي

د/ أماني سعيدة سيد إبراهيم
أستاذ علم النفس التربوي المساعد

معهد الدراسات والبحوث التربوية
جامعة القاهرة

أثر برنامج قائم على استراتيجية KWLH فى تنمية مهارات مراقبة الفهم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي*

أ.د/جابر عبد الحميد جابر وأ/ عبير على حسن ود/ أماني سعيدة سيد إبراهيم

مقدمــة:

تلعب القراءة دورًا هامًا فى العملية التعليمية، حيث إنها تمثل الأرض الصلبة التى يقوم عليها بناء التلميذ، فهى وسيلة تعلم اللغة وفروع المعرفة الأخرى التى يتلقاها داخل المدرسة وخارجها، كما أنها وسيلة للابتكار والاختراع، فالمبدعون والعباقرة والمبتكرون قد قرءوا منذ طفولتهم، فاستوعبوا ما قرءوه ثم أضافوا إليه من ذواتهم.

والهدف من القراءة هو الفهم، أى القدرة على استخلاص أو اشتقاق المعانى من النص موضوع القراءة، وتسعى جميع طرائق التدريس وأساليبها إلى تنمية قدرات الفهم القرائى، وعلى الرغم من أهمية الفهم القرائى وما يقابل هذه الأهمية من اهتمام سواء من حيث إقراره كهدف أساسي للمراحل الدراسية المختلفة، أو من حيث بحث الباحثين له وتناولهم لمهاراته ومستوياته العليا والدنيا، ومحاولة تنميتها باستخدام استراتيجية الخريطة الدلالية أو باستخدام برامج وطرق أخرى إلا أن كثيرا من التلاميذ يعانون من ضعف فى فهم ما يقرءون ويظهر هذا الضعف فى مظاهر متعددة منها الفهم السطحى غير المتعمق، والجزئي غير المستوعب والمضطرب الذى لا يعي به التلميذ من المقروء شيئا، وتغرب عن ذهنه منه أشياء.

ولعل من الأساليب المفيدة التى قد تسهم فى علاج القصور فى الفهم استراتيجية المراقبة الذاتية؛ لأنها تحظى بأهمية كبيرة فى المجال التربوي، باعتبارها إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة المهمة، والتى تهدف إلى مساعدة المتعلم على مراقبة عملية الفهم وتنظيمها أثناء القراءة.

تعتبر مهارات مراقبة الفهم من أهم المهارات التى يمكن تنميتها من خلال استراتيجيات ما وراء المعرفة، حيث يعرف الباحثون مراقبة الفهم على أنها عملية

(*) بحث مستل من أطروحة رسالة دكتوراه لاستكمال متطلبات الحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية تخصص علم النفس التربوي.

مـا وراء معرفيـة فيعرفهـا واجنـر (wagner,1983,315) بأنهـا: العمليـة مـا وراء المعرفية ذات الوظيفة التنفيذية والمسئولة عن رصد، وتوجيه العمليات المعرفية للقارئ، أو المستمع ليصل إلى هدف السياق، ويعرفها (أورمرود، ١٩٩٨، ٢٠٦) بأنها: الفحص الذاتى الذي يقوم به الفرد للتأكد من فهمه للمنبهات الموجودة فى دائرة الوعى لديه، ويعرفها (موسى، ٢٠٠١، ٣٨٦٣) بأنها العملية التى يتم بها تنظيم ودراسة بنية المعرفة (الحالية والسابقة) وإعادة بنائها فى علاقات جديدة لتساعد فى عمليات التفكير المنظومى، وذلك بهدف زيادة العائد المعرفى، وقوة المعرفة الجديدة المتكونة بعد إرادتها.

وتعتبـر اسـتراتيجية KWLH التـي قـدمها اوجـل فـي صـورتها الأولـى (KWL) تهدف إلى تنشيط عمليات التفكير قبل وأثناء وبعد القراءة وقد انسحب استخدامها بعد ذلك ليشمل العديد من الأنشطة الأكاديمية والمعرفية المختلفة (Barell , 1995 , on line)

ويشير الخبراء أن استراتيجية KWLH في كثير من المجالات هم الذين يطبقون ما يعرفون على المجالات التي توجد فيها مشكلات تتطلب حلا وهم الذين يقدرون على نقل معرفتهم إلى مواقف جديدة.(جابر عبد الحميد: ١٩٩٤، ٢٧٥).

وتعد استراتيجية (KWLH) أحد استراتيجيات بناء المعنى التي طورها أوجل (Ogle,1986)، وهي تشمل ثلاث مراحل:

المرحلة k : وفيها يحدد التلميذ ما يعتقد أن يعرفه حول الموضوع.Know (What I know)

المرحلة w: وفيها يعد التلميذ قائمة بما يريد أن يعرفه حول الموضوع.Want (What I want to know).

المرحلة l: يحدد التلميذ ما تعلمه فعلا بعد أن يكون قد شارك في أنشطة التعلم الهادفة.Learn (How I 'll Learn it) وأضيفت إليها المرحلة الرابعة التي تجعلها ما وراء المعرفية.

المرحلة H: يحدد التلميذ عما يستطيع تعلمه أكثر. How(How can I Learn more) (مارزانو وبيكرتج:١٩٩٧، ١٠٨) (Jones: 2001) (Chen , 2005)

وتساعد هذه الاستراتيجية التلاميذ على استخراج المعلومات السابقة عن طريق الموضوع، وتوضيح الغرض من الموضوع، كما تساعدهم على مراقبة فهمهم، وتقويم التلاميذ لفهمهم، وتوسيع أفكار التلاميذ فيما بعد الموضوع. (Ogle 1986 , 1984 ,)

الأسس التي تقوم عليها استراتيجيات ما وراء المعرفة هي:

١- ربط الخبرات الجديدة للمتعلم بما سبق أن تعلمه.

٢- اختيار استراتيجيات التفكير عن قصد

٣- التخطيط والمراقبة وتقويم عمليات التفكير. (Blakey & Spence , 1990).

وتعد استراتيجية ما وراء المعرفة التي اقترحها كل من ولن وفيليبس (Wilen & Phillips, 1995) من الاستراتيجيات التي تسهم في تنمية الإدراك ما وراء المعرفي.

وتقوم هذه الاستراتيجية على التهيئة والنمذجة بواسطة المعلم والنمذجة بواسطة التلميذ من أجل زيادة وعي التلميذ بعمليات تفكيره والتفكير فيما يفكر فيه. (إبراهيم أحمد بهلول ٢٠٠٤، ٢١٣) (زين العابدين شحاتة: ٢٠٠٣، ١٧٠)

ولذلك تحاول الدراسة الحالية تصميم برنامج يستخدم استراتيجية KWLH لتنمية مراقبة الفهم وتوضيح العلاقة بينهما.

مشكلة الدراسة:

نبعت مشكلة الدراسة الحالية من توصيات الدراسات الحديثة للاستفادة من نتائج الأبحاث التى أجريت فى مجالى مراقبة الفهم وما وراء المعرفة؛ حيث تشير دراسة (ماسينى وهاجر Maccini& Hugher 2000:10)

إلى أن معظم الدراسات ركزت على تعلم المهارات الاساسية الأكاديمية، دون التركيز على تدريس قواعد الفهم، والوصول إلى المعنى الحقيقى، ومهارات مراقبة الفهم الذاتية، أو محاولة الإجابة على (كيف أفهم؟).

وقد أشار كل من: (ريدلى وشاتذ وجلانز ووينشتين Ridley, Schutz, Glanz & Weinstien,1992:293) أن أحد أدوات مراقبة الفهم، ورصد عمليات التعلم يأتى: باستخدام استراتيجية التساؤل والاختبار الذاتى، حيث تقود هذه الاستراتيجية المتعلم إلى الاستقلالية، وتحمله مسؤولية زيادة أنشطة الذكاء، واكتشاف العالم، وعندما يشجعهم المعلم على استخدام مثل هذه الاستراتيجية تتكون لديهم دافعية

نحو إثبات فعاليتهم، بالإضافة إلى التحسن الفعلى للمعنى ولما يدرسونه ومتعة التعلم.

ومما سبق من دراسات وجدت الباحثة مبرراً لإجراء هذا البحث خاصة أنها لم تجد فى حدود علمها دراسة تناولت هذه المتغيرات معاً، وعلى هذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة كالتالى:

مما سبق تتحد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل التالي:

المشكلة الرئيسية:

ما أثر التدريب على استراتيجية K- W- L- H في تنمية مراقبة الفهم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

أهمية الدراسة:

- تقدم الدراسة برنامج للتدريب على استخدام استراتيجية K- W- L- H للتلاميذ ليساعدهم في تنمية مهارات مراقبة الفهم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- تفيد الدراسة الحالية معلمي المرحلة الابتدائية حيث تقدم برنامج تدريبيا يعمل على تنمية مراقبة الفهم معتمدا على استراتيجية K- W- L- H.
- يفيد العاملين في مجال تطوير المناهج باستخدام البرنامج في إعداد منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.

أهداف الدراسة:

- تعرف أثر استخدام استراتيجية K- W- L- H لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي فى تنمية مراقبة الفهم.

مصطلحات الدراسة:

١- **الاستراتيجية:** Strategy

يعرفها (السيد المراغي، ١٩٩٤، ٣٥) هي الاتجاه العام الذي يمثل المخططات العامة التي يحتفظ بها المعلم، والأهداف التي يعتقد أن في قدرته تحقيقها، والنتائج التي يراد الوصول إليها من خلال مسالك التدريس أثناء عمله مع مجموعة من التلاميذ.

التعريف الإجرائي: مجموعة الخطوات والأنظمة والأفعال التي التزمت بها المعلمة والتلاميذ في التدريس باستخدام استراتيجية KWLH وتقويم الأقران.

٢- استراتيجيات ما وراء المعرفة: Meta Cognition

ويعرفها (محمد عبد الحليم محمد، ٢٠٠٥: ٢٨) هي اختبارات أو إجراءات عقلية يستخدمها المتعلم لمراقبة أدائه ومراجعة أفكاره واستنتاجه في أثناء وبعد حل المشكلة.

٣- استراتيجية K W L H: (رج مارزانو، ١٩٩٨، ٣٩)

في هذه الاستراتيجية يطلب من المتعلم تحديد أربع مجموعات من الأشياء هي:

الأولى: تحديد ما يعرفه بالفعل، ويرمز لهذه المجموعة بالحرف **K** نسبة إلى (What I **K**now).

الثانية: تحديد ما يريد أن يعرفه، ويرمز لهذه المجموعة من الأشياء بالحرف **W** نسبة إلى (What I **want** to know).

الثالثة: يطلب من المتعلم أن يحدد ما تعلمه بالفعل، ويرمز لهذه المجموعة بالحرف **L** نسبة إلى (What I **L**earn).

الرابعة:H: يحدد التلميذ كيف يستطيع تعلمه أكثر..How (How can I Learn more)

٤- مراقبة الفهم: Monitoring Comprehension

ويعرفها (موسى، ٢٠٠١: ٣٨) بأنها العملية التى يتم بها تنظيم ودراسة بنية المعرفة (الحالية والسابقة) وإعادة بنائها فى علاقات جديدة لتساعد فى عمليات التفكير المنظومى، وذلك بهدف زيادة العائد المعرفى، وقوة المعرفة الجديدة المتكونة بعد إرادتها.

التعريف الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مراقبة الفهم.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: تطبق الدراسة الحالية على عينة من (٣٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، يتراوح العمر الزمنى لهم مابين (١١-١٢سنة)، متوسط الذكاء (١٨.٥- ١٩.٥) وهى نسبة ذكاء متوسطة، وتم تقسيم العينة الأصلية إلى مجموعتين:

أ- مجموعة تجريبية قوامها (١٥) تلميذاً وتلميذة ويتم التدريس لهم باستراتيجية KWLH.

ب- مجموعة ضابطة قوامها (١٥) تلميذاً وتلميذة، ويتم التدريس لهم بالطريقة التقليدية.

الحدود المكانية: يطبق البحث الحالية على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى فى مدرسة الجزيرة التجريبية ،التابعة لإدارة غرب القاهرة بمحافظة القاهرة.

الحدود الزمانية: استغرق الجانب التطبيقي من الدراسة الفصل الدراسي الثاني من العام الدرسي ٢٠١٢ / ٢٠١٣.

الحدود الأدائية: أدوات الدراسة.

استخدمت الدراسة الأدوات والمقاييس التالية:

١- اختبار ذكاء المصفوفات المتتابعة (جون رافن).

٢- اختبار المستوى الاجتماعى الاقتصادى (أمانى سعيدة سيد).

٣- اختبار مراقبة الفهم (إعداد الباحثة).

٤- البرنامج (إعداد الباحثة).

الإطار النظرى:

أ- استراتيجية KWLH:

لكي يتم التعرف على المفاهيم العلمية والنظرية التي بنيت عليها هذه الاستراتيجية لابد من تعرف المفاهيم التالية: مفهوم المعرفة Cognition وما وراء المعرفة Metacognition.

إن المعرفة كما يعرفها دنلوكس وميتكالف Dunlosky & Metcalfe (٢٠٠٩) هي نشاط عقلي رمزي أو تمثيلات عقلية لمنبهات في الواقع تمت معالجتها، وهي ناتج عن عملية أو أنشطة خاصة كالتعلم وحل المشكلات والمنطق والذاكرة (Dunlosky & Metcalfe , 2009: 3).

فالمعرفة Cognition وتعني فعل المعرفة أو المعرفة بشكل عام (امتثال زين الدين ٢٠٠٧: ١) وتحدد المعرفة علي أنها مجموعة من النشاطات الذهنية المتضمنة في علاقتنا مع المحيط، مثلا حل مسألة أو اتخاذ قرار.
(Fortin , C & Rouseau , R , 1992: 3).

كما أن المعرفة أو النشاط العقلي وصف لاكتساب المعرفة وتخزينها وتحويلها واستخدامها كلما أمكن، وهو يشمل مجموعة واسعة من العمليات الذهنية

المعطاة والتي تعمل علي تخزين هذه المعلومات وتحويلها لاستخدامها (Matlin , M , 2005: 2).

ويعرف (٢٠٠٨) Sternberg المعرفة باختصار علي أنها تفكير الأفراد (Sternberg R. J, 2008: 2).

وعلي الرغم من وجود ارتباط بين المعرفة وما وراء المعرفة إلا أنهما يختلفان عن بعضهما، حيث إنهما عمليتان عقليتان منفصلتان، فما وراء المعرفة يعبر عن وعي الفرد وفهمه لنوع وطبيعة المعرفة وطريقة اكتسابها، وهناك ما يشير إلى أن معرفة المتعلم بخبرات ما وراء المعرفة ووعيه بها وقدرته على توجيهها واستخدامها في إطار المحتوي الدراسي قد يؤدي إلي زيادة القدرة علي حل المشكلات. (عادل العدل، وصلاح عبد الوهاب ٢٠٠٣: ١٨٢)

ويوضح أنور الشرقاوي (١٩٩١) معني ما وراء المعرفة من خلال توضيح الفرق بين مفهوم المعرفة ومفهوم ما وراء المعرفة حيث يذكر أن مصطلح المعرفة يشير إلي جميع العمليات النفسية التي عن طريقها يتحول المدخل الحسي فيطور ويختزن لدي الفرد إلي أن يتم استدعاؤه للاستخدام في المواقف المختلفة حتي وإن تم إجراء هذه العمليات في غياب المثيرات المرتبطة بها في حين يشير مصطلح ما وراء المعرفة إلى وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة نتيجة حصوله على معرفة أو معلومات معينة تتصل بتلك المواقف (أنور الشرقاوي ١٩٩١: ٢٤١).

الفرق بين الاستراتيجية المعرفية واستراتيجية ما وراء المعرفة:

ويميز فلافل (١٩٨٧) Flavell بين الاستراتيجية المعرفية واستراتيجية ما وراء المعرفة بأن: الاستراتيجية المعرفية هي الاستراتيجية التي يستخدمها الفرد لتحقيق هدف معرفي.

أما الاستراتيجية ما وراء المعرفة فهي الاستراتيجية التي يستخدمها الفرد للتأكد من أن الهدف قد تحقق، ويضرب مثالين لذلك:

الأول: الاستراتيجية المعرفية تتمثل في إجراءات للحصول على مجموع الأرقام (٢+٣+٥) بطريقة حسابية، أما استراتيجية ما وراء المعرفة تتمثل في الإجراءات الخاصة بالتحقق من إجراء العملية المعرفية كإعادة جمع هذه الإعداد مرة ثانية للتأكد من صحة الجمع.

الثاني: عندما يقرأ الفرد ببطء شديد لتعلم محتوي ما (استراتيجية معرفية)، أما عندما يقرأ في مرة أخري بسرعة ليأخذ فكرة سريعة ويحدد ما الذي سيقوم به لتعلم هذا المحتوي بسهولة (استراتيجية ما وراء معرفية).

.(Flavell, 1987:23)

وبناء على ذلك يمكن اعتبار الاستراتيجية المعرفية بأنها الإجراءات التي تتم لإحداث تقدم نحو إنجاز الأهداف، أما استراتيجيات ما وراء المعرفة فهي الإجراءات التي تتم لمراقبة التقدم في الاستراتيجيات المعرفية.

(Hacker, 1998:3)

وتختلف الاستراتيجيات المعرفية عن استراتيجيات ما وراء المعرفة بأن الأولي متعلقة بموضوع تعلم محدد بينما استراتيجيات ما وراء المعرفة متعددة المجالات متعلقة بعمليات معرفية، ويستخدم المتعلم في الاستراتيجيات المعرفية المعرفية الأنشطة العقلية المتعلقة بمعرفة وتعلم مواضيع جديدة، أما في استراتيجيات ما وراء المعرفة كالتنبؤ والضبط فإن المتعلم يعتمد علي خبرته وتجربته السابقة في الاستراتيجية دون الاعتماد علي معرفة ما.

.(Pokay & Blunenfeld , 1990:٤٠)

وقد تتداخل استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة، فمثلا استراتيجية طرح الأسئلة يمكن اعتبارها استراتيجية معرفية أو استراتيجية ما وراء معرفيه وذلك بحسب الغرض من استخدامنا لهذه الاستراتيجية، علي سبيل المثال يمكن أن يستخدم الفرد طرح الأسئلة أثناء القراءة كوسيلة للحصول علي المعرفة (معرفية) أو يمكن استخدامها كطريقة لمراقبة ما قرأه (ما وراء معرفية) ولأن استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة مرتبطة ارتباطا وثيقا وتعتمد علي بعضها بعضا فإن أي محاولة لدراسة واحدة دون الاعتراف بالأخرى لن تقدم صورة كافية للموضوع

كما أن الاستراتيجيات المعرفية تستخدم لمساعدة الفرد في تحقيق هدف معين (فهم النص) في حين تستخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة للتأكد من أن الهدف المطلوب قد تم التوصل إليه

اختبار الذات وطرح الأسئلة لتقييم فهم الفرد للنص.

(Robert , M & Erdos , G , 1993: 260)

وقد فرق كلو (Kluwe) بين التفكير المعرفي وبين التفكير ما وراء المعرفي ففي المستوي المعرفي يعرف المتعلم معلومات محددة في مجال علمي محدد، أما في المستوي ما وراء المعرفي فالمتعلم يعرف عن عمليات تفكيره الخاصة به، وبالآخرين كما يمكن أن يلاحظ ويغير من استراتيجيات هذا التفكير. وهذا ما يفرق بين المهام المعرفية (تذكر المعلومات التي تم تعلمها واستخدامها للوصول إلي معرفة جديدة) وبين ما وراء المعرفة (مراقبة عملية التوصل إلي المعرفة الجديدة وتنظيمها). (Kluwe , R , 1987: 35)

فالذي يميز بين المعرفة وما وراء المعرفة أن ما وراء المعرفة تعتبر نوعا من المعرفة ذات المستوي الأعلى من التفكير فهي تعني التفكير في التفكير أو المعرفة عن المعرفة. (Weinert F. E., 1987: 8)

مراقبة الفهم:

يشير فلافل (flavell,1981,1-57) إلى أن المراقبة المعرفية cognitive monitorin هى أحدى جوانب ما وراء المعرفة، ويرى ليود (1980) lioyd أنها تعكس سلسة من الخطوات، أو الاستراتيجيات التى يستخدمها الفرد لمتابعة، ورصد التغيرات الإيجابية والسلبية فى لأداء الظاهر، والعمليات الداخلية معاً، أما مراقبة الفهم فيعرفها واجنر (wagner,1983,315) بأنها: العملية ما وراء المعرفية ذات الوظيفة التنفيذية والمسؤولة عن رصد، وتوجيه العمليات المعرفية للقارئ، أو المستمع ليصل إلى هدف السياق، ويعرفها (أورمرود، ١٩٩٨، ٢٠٦) بأنها: الفحص الذاتي الذي يقوم به الفرد للتأكد من فهمه للمنبهات الموجودة فى دائرة الوعى لديه، ويعرفها (موسى، ٢٠٠١، ٣٨٦٣) بأنها العملية التى يتم بها تنظيم ودراسة بنية المعرفة (الحالية والسابقة) وإعادة بنائها فى علاقات جديدة لتساعد فى عمليات التفكير المنظومى، وذلك بهدف زيادة العائد المعرفى، وقوة المعرفة الجديدة المتكونة بعد إرادتها.

مراقبة الفهم: هى قدرة القارئ أن يكون على علم، في أثناء القراءة، إذا كان يشعر بفهمه للنص الذى يقرأوه أم لا. وقد تحققت مجموعة كبيرة من البحوث في هذا الجانب من مراقبة الفهم القرائى ومن هذه الدراسات في عام ١٩٧٠ وعام ١٩٨٠ (براون، برانسفورد وفيرارا، وكامبيون، وفى (١٩٨٣)؛ فلافل (١٩٨١)؛ غارنر (١٩٨٧). وقد اعتمد هؤلاء الباحثين على استخدم "النص المختلف أو تغيير النص"مع القراء الجيدين والضعاف، ويتكون النص المتغير عادة من بعض

العناصر غير المتناسقة مع النص وبعدما ينتهى القراء من القراءة يطلب من الطلاب مناقشة أو الإجابة عن بعض التساؤلات المختارة والتى يطرحها الطلاب من خلال ملاحظتهم للعناصر غير المتناسقة مع النص وفى الأغلب يستطيع القراء المهرة ملاحظة النصوص غير المتناسقة فى المقابل لا يستطيع القراء غير المهرة ملاحظتها.

وفى الواقع حلول القراء المهرة توظيف مهاراتهم وبعض التقنيات الخاصة فى معالجة الأجزاء غير المتناسقة، وفى المقابل نجد القراء غير المهرة لم يراقبوا ما إذا كانوا قد فهموا النص أم لا وذلك لأنهم لم يكن لديهم دراية سابقة عما قاموا بقرائته أو حتى استخدموا استراتيجيات المراجعة لمحاولة فهمه (تلفيزيون ميريلاند العامة. ٢٠٠٣).

لذلك لابد من إلقاء الضوء على طبيعة مراقبة الفهم فى ضوء النظرية البنائية. "نقلا عن بحث أماني سعيدة سيد، ٢٠١٢: ٦٨٧-٧٥٥ "

أ- **البنائيـة: constructivism**

يشير أورمرود (١٩٩٨، ٢٠٦) إلى أن البنائية تعرف بأنها: العملية التى يتم من خلالها جمع عددا من الأجزاء المنفصلة من المعلومات بصورة ما، واستخدامها لبناء معنى، أو لفهم عام، أو للوصول لتفسير لموقف معين، ومن الرواد العالم جان بياجية)، وأيضاً أطر تجهيز المعلومات.

نموذج التكامل البنائى: construction integration model

أشار (ساموبلستين وبراتين، ٢٠٠٥، ١٠٧) إلى النموذج الذى قدمه (كينتش، kinhsch ١٩٨٨) حيث أشار إلى المخطط schema الذى عن طريقه تتم عملية الفهم، باستخدام فنية المعرفة من أعلى إلى أسفل top-down knowledge، والذى يعتمد على فيها الفرد بشكل أساسي على البنية العقلية والمعرفية للمعلومات السابقة، لعقد تمثيلات أثناء عملية التعلم، أو القراءة، أو قد يستخدم فنية المعرفة من أسفل إلى أعلى bottom-up knowledge ، وهى اكتساب الفهم للمعنى من المعانى السياقية المستخلصة أثناء القراءة، ويسعى النموذج البنائي إلى افتراض أن الفهم للمعنى يتحقق بالتفاعل بين الفئتين معا فى الموقف الواحد.

ويعتبرها فلافل (١٩٨١، ٣٨) موردا رئيساً لما وراء المعرفة، حيث اعتبر أن أى معلومات، أو مهارات لما وراء المعرفة لا يمكن أن تحدث إلا بمراقبة الفرد لآداءاته الظاهرة، ولعمليات التجهيز المعرفى الداخلية.

أما (بروان Brown ,1987, 65-116) فقد اعتبرها أحد مهارات السيطرة التنفيذية والشرطية التى يحتفظ بها الفرد، والمتكونة وفى المقابل أشار (كليوى kluwe,1982) إلى أن الاستفادة من المراقبة التنفيذية تظهر فى:

١- تحديد المهمة التى أن تحل، أو لا تحل فى ظل الإمكانات المتاحة الداخلية والخارجية.
٢- مراجعة التقدم الحالى للعمل والإنجاز بأفضل الطرق وأقلها جهداً.
٣- تقويم التقدم الحالى خطوة بخطوة.
٤- التنبؤ بالناتج السلوكى الحادث بعد هذا التقدم.

www.psyc.memphis.edu/trg/meta.htm

ويشير (أورتيجا Ortega, 2001, 3891) إلى أنها إحدى العمليات التى تشعر الفرد بمسؤوليته عن عمليات التفكير، وأتضح من ذلك لديه من خلال خبراته المتعددة عند دراسته لطلاب المدارس والموظفين ولعدد من الآباء.

كما يشير (أندرسون وآخرون Anderson et al., 2006,387) إلى أنه إذا كانت مهارات التكيف الأدائى فى مواقف التفاعل، هى إحدى وظائف الذكاء وأنظمته إلا أن مراقبة الفهم، وما وراء المعرفة، والقدرة على التحكم فى أنظمة المراقبة هى المسؤولة عن اتخاذ قرارات تجهيز المعلومات، والمضي فى أداءات وأنشطة دون غيرها، وتمييز وتعديل الأهداف لتتوافق مع مكونات الأحداث، وكلها تلعب دوراً مهما فى مساعدة أنظمة الذكاء لمواجهة المشكلات الحياتية بصورة أكثر نجاحاً وفاعلية. www.tne.uconn.edu.presention.ht,

ويشير (بيلو واندرسون pillow& Anderson 2006,823) إلى أن مراقبة الفهم بصفة خاصة توفر للمخ مستوى من الاستثارة المطلوبة، وتمده باستبصارات وبيانات عن النمو المعرفى الحادث أثناء التعلم، كما تمده بتغذية راجعة عن متى تعمل العمليات المعرفية وزمن الحاجة إليها ومتى توقفت عن العمل.

وتنقسم مراقبة الفهم إلى:

١- **المراقبة التأملية** Retrospective Monitoring وهى الأحكام التى تصدر عما تم استرجاعه من الذاكرة السابقة والثقة فيها، وهى تتم بعد الانتهاء من العمل، أو عند التوقف عن القراءة.

٢- **المراقبة المتوقعة (الاحتمالية)** ,Prospective Monitoring وهى الأحكام الصادرة عن توقع الاستجابات فى المستقبل، وهى التى تتم قبل الشروع فى التعلم ويتفرع منها:

أ- **أحكام سهولة التعلم** Ease of learning وهى التنبؤات حول سهولة المشكلات المتعلمة والاستراتيجيات التى ستستخدم فى تجهيزه، كأن يقول الفرد " تعلم الأسماء صعب".

ب- **أحكام حول التعلم** Judgments of learning(JOL) وهى التنبؤات التى تظهر أثناء التعلم وبعد الاكتساب التدريجى، والتى تدور حول التنبؤ باستخدام الخبرة المستقاة من موقف التعلم الحالى فى مواقف تالية فى المستقبل، كأن يقول" أنا متمكن من الحفظ لهذه الفقر".

وهى نوعان:

- **أحكام فورية** Immediate JOL وهى أحكام، تصدر فور قراءة أول جزء من أجزاء السياق، ووجدت الأبحاث أن الارتباط بين هذه الأحكام وجودة الاستدعاء يصل إلى ٠.٣٥ وهو ضعيف.
- **أحكام مؤجلة** Delayed JOL وهى أحكاما، تصدر عقب الانتهاء من وحدة الموضوع وقراءته، ووجدت الأبحاث أن الارتباط بين هذه الأحكام، وجودة الاستدعاء يصل قيمته إلى ٠.٩ وهو قوى.

www.tne.uconn.edu.presentation.htm

ج- أحكام الإحساس بالمعرفة Feeding of Knowing وهى الأحكام التى تصدر على المعلومات، أو البنود غير القابلة للاستدعاء الكلى إلا فى حالة تعرفها وسط مجموعة من المعلومات المساعدة على تذكرها، كأن يقول "أنا أشعر أي سمعت هذه المعلومة من قبل".

ويمكن تعرف هذه الجوانب مما ذكره (زيمرمان ١٩٩٨، ٧٣ -٨٦) عن سجلات أو صحائف التفكير التى يستخدمها المتعلم، ويرى (أبو رياش، ٢٠٠٦، ٣٤٨) أنها تحتوى على:

١- **حساب التكرار لسلوك معين:** خلال فترة زمنية معينة (كم مرة وردت كلمة معينة فى السياق؟).
٢- **مقاييس المدة:** وهى تسجيل مقدار الوقت المستغرق لحدوث فعل معين، كأن يكون طويلاً عادياً، أو قصيراً بالمقارنة بمعيار يضعه المراقب نفسه مثل: (زمن الاستذكار لمادة معينة).
٣- **مقاييس عينة الوقت:** حيث تقسم الفترة الزمنية إلى فترات أقصر، ويتم تسجيل كيفية حدوث ذلك السلوك فى غضونها (خلال خمس دقائق ما عدد الصفحات التى يمكن تلخيصها على الكمبيوتر).
٤- **تقدير السلوك:** تقدير ووصف دقيق لكيفية حدوث السلوك وتواتره (أحياناً- غالباً- نادراً).
٥- **السجلات الدائمة:** وهى التى يكتبها الفرد بشكل مستقل معبراً فيها عن تقييمه لأدائه فى المواقف المختلفة (عدد الصفحات المنجزة- عدد المشكلات التى قمت بحلها والتى لم أقم بحلها).
٦- **الروايات:** وهى السرد التقويمى المكتوب للسلوك الشخصى فى سياق معين.

ويضيف (يانج ، ٢٠٠٢، ١٨) أن نجاح عملية مراقبة الفهم مرهون بالمعرفة الدقيقة للمعلومات السابقة والوعى بها.

كما تشير (هوبسون، ٢٠٠٨) إلى أن اكتشاف عدم التجانس فى النص المقروء، ومعدل الجمل المهمة والتعرف على تركيب الجمل (عناصر- خصائص- قائق.. إلخ) وعدد المهام المطلوب فيها يمثل أحد مؤشرات القيام بمراقبة الفهم.www.tne.uconn.edu.presention.htm

تنمية مراقبة الفهم:

أوضح (يانج، ٢٠٠٢، ١٨) أن تنمية مراقبة الفهم تتم باستخدام الاستراتيجيات، وأورد الفارق بين مراقبة الفهم واستراتيجياتها، فى أن الأولى تعبر عن الكفاءة والقدرة على إجراء عمليات المراقبة، ويجب اكتسابها أولا، والثانية تعبر عن التكييفات التى تتم بها العمليات نفسها، والتى تحقق أفضل أداء رقابي بأقل جهد ووقت.

وتعتبر الخطوة الأولى فى مساعدة الطلاب على تنمية مهاراتهم فى مراقبة الفهم وهى أن تحدد أولاً ما إذا كان الطلاب لديهم هذه المهارة أم لا، ويمكن

للمعلم أن يفعل ذلك من خلال استرجاع معلوماته عن استجابات هؤلاء الطلاب على أسئلة الفهم أو المهام التى تتطلب منهم مراقبة الفهم.

ويمكن للمعلم أيضاً أن يستخدم طريقة البحث الإجرائي داخل الفصل والتدريب عليها وتكرارها، واستخدام استراتيجية العناصر غير المتناسقة، ومن أسهل التقنيات المعرفية التى تستطيع من خلالها تدريب الطلاب على مراقبة فهمهم هى اختيار نص من المقرر الدراسى من دروس القراء العادية وعندما يستعد الطلاب للقراءة تطلب منهم قبل البدء فى القراءة كتابة المعلومات السابقة التى لديهم عن موضوع القراءة وكذلك كتابة الهدف من القراءة، وبعد الانتهاء من القراءة (اطلب منهم التعليق على ما قاموا بقراءته وكذلك تلخيصه أو ربطه بالخبرات الشخصية السابقة المتعلقة بموضوع القراءة)، ثم قم بملاحظة الطلاب هل توصلوا لبعض العناصر غير المتناسقة مع النص الذى قاموا بقراءته.

ويشير (أبو رياش، ٢٠٠٦، ٢٧٨) إلى أن الأبحاث استخلصت عددا من هذه الاستراتيجيات والتى منها:

١. وصف التفكير الذاتى خلال ٣-٦ دقائق خلال موقف التعلم التقليدى ، أو التعاونى، وذكر العمليات المسؤولة عن إحراز الفهم والتى بدونها لا يتحقق.
٢. التمييز بين ما يعرفه المتعلم وما لا يعرف، واقتراح ما عليه معرفته ليكتمل الفهم.
٣. تحليل تفكير الآخرين من خلال طرح التساؤلات مثل: " كيف توصل (اينشتين) إلى اختراعاته وفيما كان يفكر؟".
٤. التعلم التبادلى لأدوار المعلم والمتعلم، والقيام بعمليات التلخيص، والتوسيع وطرح الأسئلة والتنبؤ.
٥. مراقبة السلوك الأكاديمي من قبل المتعلمين أنفسهم للتوصل للإجراءات كل استراتيجية.
٦. طريقة (بوندى) والتى تعتمد على احتفاظ المتعلمين بسجل التفكير اليومى ليناقشوا من خلالها أعمالهم، وتقدير نسب مئوية لفهمهم، ثم تقديم التغذية الراجعة.
٧. طريقة (باريس ووينوجراد) والتى تعتمد على الشرح المباشر للاستراتيجيات ومهارات ما وراء المعرفة.

٨. طريقة (باير) وهى تعتمد على محاكاة المتعلم للمعلم أثناء قيامه بالأنشطة ما وراء العرفية والمراقبة الذاتية.

ويشير كل من: (جورای 117- Gourey,1998,81) وبالنسكار وبروان (Palinscar&Brown,1984,117) إلى أهم الاستراتيجيات المستخدمة فى البرامج التدريبية:

- إيضاح الهدف، فهم المعانى، ورسم استنتاجات، البحث عن علاقات إعادة الصياغة، تحديد التفاصيل المهمة، تنشيط المعرفة السابقة، التقويم الخارجي وتجانسه مع المعرفة السابقة.

وأضافت (لورى أوكذاكوس Oczkus,2009,144) عدداً من استراتيجيات ما وراء المعرفة والتى وجدتها فى تحليل (٢٥) دراسة سابقة وهى كالتالى:

- الترابط التنبؤ، الاستنتاج، التلخيص التساؤل المراقبة والإيضاح، التقويم، وذكرت أن استخدام التفكير بصوت مرتفع تعد أفضل الاستراتيجيات لتنشيط التفكير.

وقد أشار (يانج، ٢٠٠٦، ٣١٣) إلى أن استراتيجيات مراقبة الفهم التى أشار إليها الباحثون يكون تأثيرها أكثر تركيزاً عن استراتيجيات القراءة؛ لأنها تركز مع خبرات السابق Reassessment، والتخطيط المسبق Preplanning، والتخطيط باستخدام الشبكة الالكترونية On line planning والتقويم البعدى Post Evaluation لأنشطة التعلم.

فيما يلى نعرض لمثال لأحد الاستراتيجيات التى يمكن من خلالها مراقبة فهم التلاميذ أو الطلاب داخل الفصول الدراسية وهى استراتيجية "النص المتغير أ المختلف".

فى أحد الصفوف الدراسية يعرض المعلم لموضوع "توماس أديسون" كأحد الموضوعات الدراسية وقد قام المعلم بتغيير بعض المعلومات عن المخترع، وأضاف بعض المعلومات المتناقضة ويقوم المعلم فى نهاية عرض للموضوع بسؤال التلاميذ بعض الأسئلة والموضوع هو:

" **توماس أديسون**":

كان توماس ألفا أديسون واحد من أعظم المخترعين من القرن ١٩th، ومن أكثر الاختراعات شهرة له اختراع المصباح الكهربائي في عام ١٨٧٩. وقد طور أول محطة طاقة كهربائية فى العالم عام ١٨٨٢.

ولد إديسون في قرية ميلان بولاية أوهايو، في ١١ فبراير ١٨٤٧. وقد انتقلت عائلته بعد ذلك انتقل إلى بورت هورون بولاية ميشيغان، ولم يذهب إلى المدرسة إلا لمدة ثلاثة أشهر فقط، وقد كان في السابعة من عمر هو فى دفء فصل الصيف كانت تدرس له والدته في المنزل وقد أحب توماس القراءة وفي الثانية عشر من عمره عمل فى محطة القطار وكان يبيع المجلات والحلوى فى محطة السكة الحديد، وكان ينفق كل ماله فى شراء الكتب ليكتسب منها الخبرات والتجارب، في سن الخامسة عشر، أصبح أديسون مدير لمكتب التلغراف. لأول مرة وقد ساعد بتقديم اختراعات أسهمت بتحسين التلغراف، وجعله وسيلة للإرسال المبكر للرسائل عبر الأسلاك الكهربائية. وكان ذلك عندما بلغ واحد وعشرين عاماً، أنتج لأول مرة أديسون اختراعاته الكبرى. كان يتقاضى أجرا $ ٤٠.٠٠٠ لهذا الاختراع. وقد أخذ هذا المال وفتح مصنع صغير ومختبر في نيوارك بولاية نيوجيرسي، وبعد فترة نقل مختبره إلى مينلو بارك، نيو جيرسي. وفي هذا المختبر، باشر اختراعاته الأخرى وعندما تقاعد عن العمل توجه هو والمخترعون الآخرون إلى صناعة الأفلام الفوتوغرافية خلال الفترة المتبقية من حياته وذلك لصناعة الأفلام، والبطارية القلوية ومجموعة من الاختراعات الأخرى. وتوفى في ويست أورانج، نيو جيرسي يوم ١٨ أكتوبر، ١٩٣١، خلف أكثر من ١.٠٠٠اختراع (مقتبس من Grolier الالكترونية) حقوق الطبع ٢٠٠٣ تلفزيون ميريلاند العامة.

باستخدام "توماس اديسون" كنص مختلف".

يمكن استخدام الإجراءات التالية:

١. أعرض هذا الموضوع من خلال الحديث عن المخترعين والاختراعات. واطلب تسجيل الردود لترى ما لاحظه الطلاب. كما يمكن الانتقال إلى توماس أديسون بعد ذلك. يمكن للمعلم أن يسأل الطلاب عما إذا كان لديهم أي معرفة عن المخترع "توماس إديسون".ويمكن أيضا أن تسجل هذه الاستجابات.

٢. اخبر الطلاب أن هذه معلومات بسيطة مختارة عن توماس إديسون، ولابد أن توضح لهم أن الهدف من هذه القراءة هو التعلم، بالإضافة إلى تعلم بعض المعلومات عن توماس إديسون بالتحديد، ثم أطلب من الطلاب قراءة أول فقرتين من النص ووضع عنوان رئيسي لهاتين الفقرتين أو عمل مخطط كبير لهما يعرض الفقرتين فقط.

٣. وعندما ينتهي الطلاب من قراءة الفقرتين، اطلب من الطلاب توضيح الهدف مما قدم لهم، واسئلهم عن ردود أفعالهم أخرى تجاه هذه المعلومات.لاحظ إذا كان لديهم أي تعليقات حول العناصر غير المتناسقة فى الفقرة التالية مثل: [ومن الدافئة في فصل الصيف]. إذا لم يكن أحد لاحظ ذلك (لا ينبغي أن نندهش)، أطرح أسئلة متزايدة حول التناقض فى العبارة، مثل؛

- هل كانت هذه القطعة سهلة أو قطعة من الصعب قراءتها؟
- هل فهمت كل ما تقرأه؟
- كان هناك أي شيء لا تشعر أنك لم تفهمه أو لا معنى له؟
- هل كانت كافة المعلومات متناسقة؟

إذا كان هناك بعض الطلاب استطاع الكشف عن عدم التناسق فعليك أن تخبره أن يعرف ما هى الأجزاء غير المتناسقة مع النص ومناقشته لماذا هى متناقضة أو غير متناسقة، وأسأل القارئ الذى اكتشف التناقض كيف عرفت ذلك؟

٤- والآن أخبر الطلاب لديكم أكثر من فقرتين عن توماس أديسون، واسألهم عن هدفهم من القراءة لهذا الموضوع، ينبغي أن يكون لديهم هدفًا من قراءة بقية الفقرات، بالإضافة إلى الغرض الأصلي (هو تعلم معلومات عن إديسون)، وجه الطلاب إلى أن يتضمن الغرض محاولة إيجاد أي غير متناسقة أو متناقضة مع النص.

٥- بعد الانتهاء من القراءة، اطلب من الطلاب الرجوع إلى النص وتوضيح أي معلومات متناقضة أخرى (ولا توجد تناقضات أكثر)، وبعض الطلاب المفرطين فى مراقبة الفهم سيكون متأكدين أن هناك تناقضات أخرى، وسيكون لديهم رغبة فى حل هذه التناقضات والتأكد من عدم وجود أخرى فى النص.

بعد القراءة، اطلب من الطلاب أن تكشف ما إذا كانت الكشف عن أي دولة أخرى.

٦. اطلب من الطلاب مناقشة الفقرتين التاليتين وتوضيح ما إذا كانت بها اختلافات عن الفقرات السابقة، ونشير هنا إلى الطلاب الذين قرءوا بشكل جيد يكون لديهم تفكير دائما حول شعورهم فيما قاموا بقراءته.

(تلفيزيون ميريلاند العامة، ٢٠٠٣).

دراسات سابقة:

دراسة (أمانى سعيدة، ٢٠١٢) "أثر التفاعل بين فعالية الذات وكل من: استراتيجيتى التساؤل الذاتى والتفكير بصوت مرتفع على كل من: مراقبة الفهم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة" وهدفت البحث إلى دراسة التفاعل بين أحد المتغيرات الدافعية (فعالية الذات الأكاديمية) ومتغير معرفى (استراتيجيتي التساؤل الذاتى، والتفكير بصوت مرتفع) وأثرهما على متغير ما وراء معرفى (مراقبة الفهم) والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، المنهج المستخدم فى البحث المنهج المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤١) طالبة (متوسط=٢٢.٣ سنة، وانحراف معيارى =٢.١سنة) وتم تصنيفهن بعد الاستبعاد إلى (٩٥) يستخدمن استراتيجية التساؤل الذاتى و(٩٥) يستخدمن استراتيجية التفكير بصوت مرتفع، وتم اختيار عينة من المعلمات (٣٧)، كما تم بناء مقياس فعالية الذات الأكاديمية، ومهمة التساؤل الذاتى ومقياس مراقبة الفهم، ومقياس استراتيجية التفكير بصوت مرتفع، واختبار التحصيل الأكاديمي، واستبيان استخدام الاستراتيجيات، النتائج: أسفر البحث عن وجود علاقة بين فعالية الذات الأكاديمية وكل من: مراقبة الفهم والتحصيل الأكاديمي واستراتيجية التساؤل الذاتى، واستراتيجية التفكير بصوت مرتفع ، لكن لم تسفر عن علاقة مستقيمة بين التحصيل والتساؤل الذاتى، وكذلك التفكير بصوت مرتفع، كما أمكن التوصل إلى تحديد المعادلة التنبؤية باستخدام فعالية الذات كمنبئ بكل من: مراقبة الفهم والتحصيل الأكاديمي، وتوصل البحث إلى عدم وجود تفاعل بين فعالية الذات الأكاديمية واستراتيجيتى التساؤل الذاتى، والتفكير بصوت مرتفع، أنما وجدت فروق بين الطالبات المستخدمات لاستراتيجية التساؤل الذاتى فى فعالية الذات الأكاديمية، والتحصيل الأكاديمي ومراقبة الفهم.

أشار كل من (ماك نمارا جراسر ، ٢٠٠٨، ٢٢٥) إلى أن التحليل الذى أورده كل من (Rosensshine,Meister&Chapmun,1996) والذى لخص فيه نتائج (٢٦) دراسة إمبريقية محددا من خلالها الشروط النموذجية لمهارات التساؤل الذاتى، ووجد من خلالها أن طرح الأسئلة العميقة بصوت مرتفع أدت إلى تحسن الاستدعاء بنسبة (٢١%)، وزادت نسبة إصدار الأسئلة إلى (٣٩%)، ووجد أن الطلاب الجامعيين الذين يطرحون أسئلة جيدة يتميزون بميكانزم الفهم للمعلومات المميزة، وليس بالأحرى عددها كبير، كما يتميزون باقتفاء آثار العين التى تبحث عن الأسباب، وفى عام (١٩٩٠) صممت برمجيات لدفع الطلاب على طرح الأسئلة مثل: برنامج Query& Point المصمم لطلاب الجامعة والمرحلة الثانوية، وقد أدى تطبيقه إلى زيادة عدد الأسئلة لدى الطلاب حتى وصلت إلى (١٢٠) سؤالاً فى كل ساعة بمعدل (٧٠٠) سؤال فى الصف الواحد؛ مما أثر بصورة إيجابية على مهارات التفكير، وكذلك برنامج START الذى اعتمد على تنمية أسئلة من نوع (وماذا أيضاً..، وماذا لو لم يحدث...) والذى طبق على (١٠٠) طالب ما بين مراهقين وطلبة جامعة، وساعدهم على زيادة مراقبة الفهم، وإدراك مواطن الفشل فى الفهم وتعرف الاستراتيجيات المناسبة لتحسين الفهم، والتى منها إعادة القراءة والتنبؤ والتلخيص.

وجاءت دراسة (يانج، ٢٠٠٦، ٣١٣) لإيجاد العلاقة بين استراتيجيات القراءة ومراقبة الفهم خاصة التفكير بصوت مرتفع، واستخدام التقارير اللفظية المرجعية، وذلك على (٤٩) طالباً وطالبة فى الصف الأول فى مادة الفيزياء فى (تايون)، وأشارت الدراسة إلى فائدة استراتيجية التفكير بصوت مرتفع فى تحسين مراقبة الفهم، وأضاف (يانج أن أو أولشافسكى Olsshavsky) وجد بسؤاله لـ (٤٢) طالباً، صنفوا إلى متميزين فى القراءة أن: استراتيجية التفكير بصوت مرتفع تكسب المتميزين مفهوماً ذاتياً إيجابياً، ويتمكنون من خلالها من الحكم على جودة الذاكرة، والحكم على الاستراتيجيات المستخدمة ليس بكونها ملائمة، أو غير ملائمة.

فروض الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مراقبة الفهم.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التطبيق القبلى والبعدى لاختبار مراقبة الفهم على المجموعة التجريبية.

المنهج وإجراءات البحث:

المنهج التجريبي .Experimental method

يتبنى البحث الحالي المنهج التجريبي، ذو المجموعة الضابطة والتجريبية بتكنيك القياس القبلي والبعدي والتتبعي للمتغير التابع.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من أحد المدارس الحكومية، وبلغت العينة من (٣٠) تلميذًا وتلميذة، وتقسيمهم إلى (١٥ تلميذًا وتلميذة) يمثلون المجموعة التجريبية، و(١٥ تلميذًا وتلميذة) يمثلون المجموعة الضابطة وتم اختيارهم بطريقة عشوائية.

أدوات الدراسة:

١- اختبار ذكاء المصفوفات المتتابعة (جون رافن).
٢- اختبار المستوى الاجتماعي الاقتصادي (أماني سعيدة سيد).
٣- اختبار مراقبة الفهم (إعداد الباحثة).
٤- البرنامج (إعداد الباحثة).

*** اختبار مراقبة الفهم: (إعداد الباحثة).**

الهدف من الاختبار: تعرف مدى قدرة التلاميذ على القيام مراقبة الطالب لنفسه أثناء المذاكرة، ومدى تمكن الطالب من فهمه للدرس. وصف الاختبار: يتكون الاختبار من فقرة واحدة يقوم التلميذ بقراءتها ثم يجيب على مجموعة من العبارات من خلال وضع علامة أمام الاختيار المناسب له والذى يعبر عن قدرته على مراقبة عملية الفهم التى قام بها أثناء قراءة الفقرة فأما أن يختار (دائماً – غالباً– أحياناً– نادراً– أبداً).

الصورة الأولية للاختبار: قامت الباحثة بإعداد صورة مبدئية للاختبار بهدف التحقق من ثبات وصدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين للتحقق من الصدق وتطبيق الاختبار على عينة ممثلة من التلاميذ وكانت الصورة الأولية للاختبار على النحو التالى:

عبارة فقرة ويليها مجموعة من العبارات التى تقيس مدى فهم التلميذ للفقرة التى قام بقراءتها وتتحدد الخيارات التى يقوم التلميذ بالاختيار من بينها (دائماً- غالباً- أحيانًا- نادراً- أبداً)

صدق الاختبار:

وقد قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاختبار على من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين للتعرف على:

١- مناسبة الأسئلة لقياس مراقبة الفهم لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
٢- صحة صياغة الأسئلة التي وردت في اختبار مراقبة الفهم.
٣- مدى شمول أسئلة الاختبار على العمليات التي يتضمنها مراقبة الفهم.
٤- مدى مناسبة القطعة للصف الخامس الابتدائي وقابلية هذه المفاهيم للتطبيق على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
٥- إضافة ما ترونه سيادتكم مناسباً من "إضافة، حذف، اقتراح".

وقد قام المحكمين بتغيير بعض العبارات وحذف بعض الكلمات غير الصحيحة وغير المناسبة مثل:

إذا قرأت الهدف من الموضوع لا يساعدني هذا على فهمه عندما لا استطيع سؤال لا استطيع تحديد مكان الإجابة فى الموضوع.

وقد أشار المحكمين بحذف كلمة (لا - هذا)- وحذف (لا استطيع) وإضافة كلمة (يصعب على) وقد قامت الباحثة بالتعديل المطلوب.

ثبات الاختبار:

قامت الباحثة بحساب درجة ثبات الاختبار عن طريق تطبيق الاختبار، ثم إعادة تطبيقه بعد ١٥ يوم من التطبيق الأول، وقد وصلت درجة معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني (٠.٩٥) وهي درجة ثبات مقبولة بالنسبة للأبحاث العلمية.

وقد اعتمدت الباحثة على اختبار ألفا كرونباخ فى حساب الثبات لهذا الاختبار وكانت قيمته.581 كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١)

عدد بنود المقياس	القيمة المعيارية	ألفا كرونباخ
٦٠	٩٨.٤	.581

الصورة النهائية للاختبار:

تكونت الصورة النهائية للاختبار من فقرة واحدة (باحثة البادية) ويليها مجموعة من العبارات والتى يختار التلميذ لتحديد مدى مراقبتها لفهمه اختيار واحدة من الاختيارات التالية (دائماً- غالباً- أحيانًا- نادراً- أبداً) وتتكون العبارات من (٣٠) عبارة.

طريقة تصحيح الاختبار:

يعطى التلميذ (٥ درجات لاختيار دائماً- ٤ درجات لاختيار غالباً- ٣ درجات لاختيار أحياناً- ٢ درجة لاختيار نادراً- درجة أبداً). وتصبح بذلك النهاية العظمى للاختبار (١٥٠درجة) والنهاية الصغرى (٣٠) درجة.

٤- البرنامج (إعداد الباحثة):

برنامج استراتيجية KWLH **لتنمية مراقبة الفهم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى:**

١- الهدف العام للبرنامج:

- تنمية مراقبة الفهم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من خلال استراتيجية **KWLH**، ويطبق البرنامج على المجموعة التجريبية بهدف:
  - § تنمية وعي التلميذ بكيفية مراقبة فهمه عند المذاكرة.
  - § تدريب التلاميذ على استخدام استراتيجية **KW**LH.

٢- الأهداف الإجرائية للبرنامج:

- تنمية مفهوم مراقبة الفهم باستخدام استراتيجية **KWLH.**

تصميم البرنامج:

ويمكن تحديد الإطار النظري للبرنامج من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

١- لمن يقدم هذا البرنامج؟

تخص الإجابة على هذا السؤال أفراد العينة أو مجتمع الدراسة الحالية الذين سيطبق عليهم البرنامج لعينة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لمتوسط عمري إحدى عشر سنة.

٢- لماذا صمم هذا البرنامج؟

لتنمية مراقبة الفهم باستخدام استراتيجية KWLH لدى التلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

٣- ماذا يقدم البرنامج؟

عرض مجموعة من الجلسات التي توضح من خلالها التدريب على كيفية استخدام الاستراتيجية.

٤- كيف يمكن تحقيق أهداف البرنامج؟

باستخدام الاستراتيجية KWLH بهدف تحقيق أفضل النتائج.

٥- متى يتم تطبيق البرنامج؟

يتم تطبيق البرنامج خلال الفصل الدراسي الثاني، وهو يشمل الوحدة الأولى من كتاب اللغة العربية للصف الخامس، وتشتمل هذه الوحدة على خمس دروس يتضمنوا ثلاثة دروس قراءة ونصين (قرآن– شعر).

ويستغرق تطبيق البرنامج شهر ونصف بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا وتتراوح الجلسة حصتين دراسيتين في اليوم الدراسي.

ملخص البرنامج:

يطبق البرنامج استراتيجية KWLH وتتكون جلسات البرنامج فى هذه الاستراتيجية من ١٥ جلسة، تقسم كالتالى من الجلسة (١–٤) جلسات تمهيدية للبرنامج للتعارف بين الباحثة والتلاميذ، والتدريب على الاستراتيجية.

ومن الجلسة (٥–١٥) تدريس المحتوى من خلال الاستراتيجية، وفى نهاية الجلسات تقوم الباحثة بتطبيق اختبار الفهم القرائي ومراقبة الفهم لاختبار صحة فروض الدراسة.

تجانس أفراد العينة:

قامت الباحثة بالتحقق من تكافؤ أفراد عينة الدراسة والتى نوضحها فيما يلى:

١- التكافؤ في نسبة الذكاء: قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الذكاء وذلك باستخدام اختبارات ت.

جدول (٢)

المجموعة	م	ع	ن	درجات الحرية	ت	مستوى دلالة ٠.٥
التجريبية	١٨.٢	٧.٢	١٥	٢٨	٠.٢٧	2.09
الضابطة	١٨.٨	٣.٧	١٥	٢٨		دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار بين المجموعة التجريبية والضابطة مما يعنى تجانس أفراد العينة في التطبيق القبلي لاختبار الذكاء.

٢- **التكافؤ في نسبة المستوى الاقتصادي والاجتماعي:** قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار المستوى الاجتماعي الاقتصادي.

جدول (٣)

المجموعة	م	ع	ن	درجات الحرية	ت	مستوى دلالة ٠.٥
التجريبية	١٤٢	٣.٢	١٥	٢٨	١.٩٨	2.09
الضابطة	١٤٤.٨	١.٥	١٥	٢٨		دالة

- يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار بين المجموعة التجريبية والضابطة مما يعنى تجانس أفراد العينة في التطبيق القبلي لاختبار المستوى الاجتماعي الاقتصادي.

٣-التكافؤ في مراقبة الفهم: قامت الباحثة بحساب الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مراقبة الفهم.

جدول (٤)

يوضح الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي

المجموعات	العينة	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة كا٢	دالة عند ٠.٠٥
تجريبية	١٥	٢١.٢٠	٣	6.288	.098
ضابطة	١٥	35.23			
الإجمالي	٣٠				

نتائج الدراسة:

قامت الباحثة بافتراض مجموعة من الفروض للتحقق من مدى فاعلية البرنامج المستخدم الذى يعتمد استراتيجية KWLH التى تم تطبيقها على عينة

الدراسة والتى تكونت من مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وفيما نعرض لفروض الدراسة ويليها التحقق من الفروض:

الفرض الأول:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مراقبة الفهم. وللتحقق من الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني كما فى الجدول التالى:

جدول (٥)

الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى

المجموعات والتطبيق	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	دالة عند ٠.٠٥
بعدى تجريبية	15	18.53	278.00	-1.891	.059
بعدى ضابطة	15	12.47	187.00		
الإجمالى	30				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى.

الفرض الثاني

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التطبيق القبلى والبعدى لاختبار مراقبة الفهم على المجموعة التجريبية وللتحقق من الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسن وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالى:

جدول (٦)

الفروق بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية

المجموعات والقياس	الرتب	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةz	دالة عند٠.٠٥
قبلى تجريبية بعدى	رتب موجبة	1[a]	1.50	1.50	-3.325[a]	٠.٠١
	رتب سالبة	14[b]	8.46	118.50		دالة
	رتب صفري	0[c]				
الإجمالى		15				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين القياس القبلى والبعدى لاختبار الفهم القرائى لصالح المجموعة التجريبية.

تفسير النتائج:

١-لا توجد فروق بين القياس القبلى والبعدى لاختبار مراقبة الفهم على المجموعة التجريبية: تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين القياس القبلى والبعدى

لاختبار مراقبة الفهم لصالح المجموعة التجريبية، وترجع الباحثة ذلك إلى تعرض المجموعة التجريبية إلى استراتيجية KWLH، والتى تعتمد بشكل مباشر على التحليل وربط الخبرات الحالية بالسابقة، مما يحقق للتلاميذ عمق التفكير ومراقبة ما قاموا بتعلمه وفهمه، والاعتماد على استراتيجية KWLH كأحد استراتيجيات ما وراء المعرفة والتى تجعل التلميذ قادر على مراقبة مدى تحسنه، وكذلك مراقبة فهمه، حيث أشارت الدراسات السابقة إلى فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مراقبة الفهم، ومن هذه الدراسات دراسة (لورى أوكذاكوس، ٢٠٠٩) والتى أشارت إلى ٢٥ دراسة سابقة اعتمدت على اسراتيجيات ما وراء معرفية، كما تعد استراتيجية KWLH إحدى الوسائل التعليمية التى تسهم فى مراقبة جوانب الدقة والخطأ فى سلوك الفرد فهم تجمع بين استراتيجية معرفية وما وراء معرفية، وبذلك أثبتت الدراسة إمكانية تنمية مراقبة الفهم بالاعتماد على استراتيجية KWLH.

٢-لا توجد فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة لاختبار مراقبة الفهم على المجموعة التجريبية: تشير النتائج إلى وجود فروق بين المجموعة التجريبية الثانية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية الثانية، وترجع الباحثة ذلك إلى تعرض المجموعة التجريبية الثانية KWLH، فى حين تعرض المجموعة الضابطة للطريقة التقليدية فى التدريس والتى لا تنمى لدى التلميذ سوى الحفظ والاسترجاع، لا تهتم بمدى مراقبة التلميذ لما تعلمه،فى المقابل تقدم له استراتيجية KWLH مجموعة من المراحل المتدرجة التى تركز على تنمية قدرته على الفهم ومراقبة هذا الفهم، وهذه المراحل هى المرحلة الأولى يسترجع التلميذ الخبرات السابقة المرتبطة بموضوع تعلمه، والمرحلة الثانية مرحلة ما يريد تعلمه أي التحليل والاستخلاص، والمرحلة الثالثة والذى يعنى التعلم المتوقع حدوثه، والمرحلة الرابعة والتى تعنى كيف يمكن ربط الخبرة السابقة التى تم تعلمها والمعرفة الجديدة وكل هذه الخطوات والمراحل تسهم بشكل كبير فى تنمية مراقبة الفهم وقد قامت الباحثة بتطبيق هذه المراحل بدقة حتى استطاعت تحقيق هذه النتيجة والتى اختلفت عن المجموعة الضابطة.

المراجـع

أولاً– المراجع العربية:

إبراهيم أحمد بهلول (٢٠٠٤): اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد ٣٠، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أماني سعيدة–سيد إبراهيم سالم (٢٠١٢): أثر التفاعل بين فعالية الذات الأكاديمية وكل من: استراتيجيتى التساؤل الذاتى والتفكير بصوت مرتفع على كل من: مراقبة الفهم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة"، **مجلة دراسات عربية فى علم النفس** (مج١١، ع٤: أكتوبر ٢٠١٢، ص ص ٧٥٥–٦٨٧).

جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٤): **علم النفس التربوي**، ط٣، القاهرة، دار النهضة العربية.

حسين محمد أبو رياش (٢٠٠٦): **التعلم المعرفى**، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

زين العابدين شحاتة خضراوي: أثر استخدام ما وراء المعرفة على تشخيص طلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات للأخطاء المتضمنة في حلول المشكلات الرياضية المكتوبة، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد السابع عشر، العدد الأول، يوليو ٢٠٠٣.

مارزانو وبيكرنج: **أبعاد التعلم**: تقويم الأداء، ترجمة صفاء الأعسر وآخرون، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٠.

وزارة التربية والتعليم: **التدريس لتكوين المهارات العليا للتفكير**، سلسلة الكتب المترجمة، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٦.

ثانيًا–المراجع الأجنبية:

Barell, J. (1995). **ASCD Network on Teaching Thinking**, North Central Regional Educational Laboratory.

Blakey, E. &Spence 1990, S**. Developing Metacognition**. Document ED.

Brown ,Al& Baker ,l.,.(1987): **Metacognitive skills and reading in P.D Pearson** ,M.Kamil, R.Barr,& P.Mosenthal. Handbook of reading research (pp.353-394). White Plains, NY: Longman.

Chen, J. 2005' Advanced study of the Teaching of Secondary School Reading INSTRUCTIONAL READING STRATEGY: KWL **(KNOW, WANT TO KNOW, LEARNED),. Available.**

Flavell. J. H. & other (1987): speculation about the nature& development of metacognition of metacognition, in f. weinrt& R.hawel (eds), **metacognition motivation& understanding**, pp(21-29), hill dale, nj: Lawrence.

Gourey, A.(1998): **Metacognition in Basic skills instruction**, Instructional Science, 26,(1-2), pp. 81-96.

Kintsch,W.,& Van Dijk, T.A.(1988) Toward a model of text comprehension and production**. Psychological review**, 85, 363-394.

Lane, Holly, B.& Wright, Tyran L.(2007): Maximizing the effectiveness of reading-aloud. **The Reading Teacher**, 58(2), 154-167.

Oczkus ,L(2009): Interactive think aloud lesson: 25 Surefire ways to engage students and prove comprehension. **Rasinki, Kent state University**.

Ormrod ,J. E (1998):Educational Psychology**. New Jersey: Prentice Hall**.

Ortega,B.V.(2001):Astudy of the impact of responsible thinking processes in an elementary school. **Humanities& Social Science**, 61(10-A), 3891.

Palincsar, A.S& Brown, A.L (1984): Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities**. Cognition and Instruction**, 2,117-175.

Pillow,B.H., Anderson, K.L,(2006): Children's awareness of their own certainty and guessing. British **Journal of Development Psychology**, 24, 823-649.

Samuelstuen, M.S& Braten, I..(2005): Decoding, Knowledge and strategies in comprehension of expository text, Scandinavians**. Journal of Psychology**, 46,107-

- Wilen, W.W. &Phillips, J.A. Teaching Cnitical thinking: A Metacognitive Approach "**Social Education**, Vol 59, Mar 1995.

Yang, Y.(2006): Reading strategies or comprehension monitoring strategies?. **Reading Psychology**, 27, 313-343.

Zimmerman, B. J. (1998): Academic studying and the development of personal skills: A self regulatory perspective. **Educational Psychology**,33(213),73-86.s