مستوى الفهم القرائي والوعي بمهاراته لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية

إعـــــداد

د/ محمد هديني الظفيري

أستاذ مساعد/ أكاديمية سعد العبد الله للعلوم الأمنية

مستوى الفهم القرائي والوعي بمهاراته لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية

د/ محمد هديني الظفيري*

المقدمة:

تعد القراءة وسيلة تنقل إلينا أسمى الإلهامات وأرفع المثل وأنقى المشاعر التي عرفها الجنس البشرى، فكانت أول آية نزلت على رسول الله صلى الله عليه وسلم: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴾ (العلق: ١)، ويتكرر لفظ اقرأ مرة ثانية وفى نفس السورة بقوله تعالى ﴿اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ﴾ (العلق:٣). وهذه دعوة صريحة للإنسان أن يقرأ ويفكر ويستخدم العقل، فهذا الأمر الإلهي هو إشارة عميقة إلى أن مفتاح الحياة الدنيا ومفتاح الدين هو القراءة فكأنها مفتاح للحياة الخيرة.

كما تعد القراءة أساساً لكل تقدم بشري، فمن خلالها يكون الفرد اتجاهاته وقيمه وأفكاره وينمي خبراته المتراكمة، ويعمقها بقراءة فاحصة وفهم أعمق، تجعله وثيق الصلة بالعالم المحيط من حوله ومتفاعلاً مع مجتمعه وثقافاته المتنوعة، وإذا أتقن المتعلم القراءة وأجاد مهاراتها، فإنه يصبح ممتلكاً لكافة أدوات اكتساب المعرفة. (شعلان، ٢٠١١، ٣٨).

ويعد الفهم القرائي بمثابة البنية الأساسية التي ينطلق المتعلم من خلالها إلى تعلم واستيعاب موضوعات القراءة والمعرفة (عبد الوهاب، ٢٠٠٨، ٢١٣).

وبالتالي فإن تفاعل المتعلمين مع النصوص القرائية المتنوعة يتيح الفرصة أمامهم لتوظيف العمليات العقلية والاستفادة من الخبرات السابقة في فهم ما يتضمنه النص من معان لاستيعاب المفاهيم التي تمثل الأساس المنهجي للبنية المعرفة Cognitive structure، وتعد ضرورية لتنظيم المعرفة وبيئة التعلم (Nussbaum,2009, 28).

وأمام التزايد المستمر للمعرفة، وما يفرزه الواقع من تحديات ومشكلات حقيقية، تبرز أهمية تنمية الفهم القرائي ومهاراته، وتوظيفها في معالجة المعلومات،

* **د/ محمد هديني الظفيري:** أستاذ مساعد/ أكاديمية سعد العبد الله للعلوم الأمنية.

مهما كان نوعها. من هنا تأتي أهمية إدخال أساليب تمكن المتعلمين من التكيف مع التغيرات، ومواجهة التحديات.

وتسهم القراءة في تكوين شخصية الفرد وتميزها، وفي تحديد ميوله واتجاهاته التي يعرف بها بين أقرانه، كما تكسبه سمواً في تفكيره وعمقاً في معارفه وتقديراً لذاته، فالهدف من كل قراءة فهم المعنى أساساً، والخطوة الأولى في هذه العملية هي ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب وهي أمر ضروري، ولكنه أول أشكال الفهم، ويستطيع القارئ الجيد أن يفهم الكلمات كأجزاء للجمل، والجمل كأجزاء للفقرات، والفقرات كأجزاء للموضوع كله (عبد الحميد، ٢٠٠١، ١٢٦، ١٢٧).

وقد حظيت القراءة بكتابات ودراسات عديدة تناولت تحديد وقياس مهاراتها فقد أشار بعض منها إلي أن كثير من المتعلمين لم يتمكنوا من اكتساب مهاراتها (رشوان، ١٩٩٣، ٢٠)، ولقد رأى التربويون أنه من الضروري في تعليم القراءة أن يبدي القارئ رأيه، وأن تكون له رؤية خاصة فيما يقدم إليه، وأن يسترجع خبراته السابقة، وأن يقارن ما يعرف بما يقرأ، وأن يحل المشكلات التي تواجهه في ضوء ما توصل إليه، وأن يربط بين فكره والواقع، وأن يحول الفكر إلى عمل، وأن يصل في النهاية إلى الإبداع (يونس، ٢٠٠٤، ٢٥).

والفهم القرائي من أهم مهارات القراءة، وأهم أهداف تعليمها، والفهم القرائي عامل مهم من عوامل التفوق ليس على المستوى اللغوي فحسب؛ وإنما في جميع المواد الدراسية الأخرى، وينعكس الضعف في الفهم القرائي سلباً على مستوى تحصيل التلاميذ في المواد الدراسية المختلفة، ولا يقتصر الأمر على جانب التحصيل؛ بل يمتد إلى المهارات المختلفة اللغوية منها أو العلمية أو الاجتماعية (حسن، ٢٠١١، ٢٠٧).

والفهم القرائي الغاية الرئيسة من دروس القراءة، وهذا الفهم يتطلب تفاعل القارئ مع المقروء تفاعلاً تكون محصلته بناء المعنى، حيث يقوم القارئ بإضفاء معنى على النص المقروء بما يتفق وطبيعة المعلومات الواردة في النص من جهة، والخلفية المعرفية للقارئ وخبرته بالخصائص الأسلوبية للكاتب من جهة أخرى (عبد الباري، ٢٠١٠، ٢٣).

ويمثل الفهم القرائي البنية الأساسية التي ينطلق المتعلم من خلالها إلى تعلم واستيعاب موضوعات القراءة والمعرفة(عبد الوهاب، ٢٠٠٨).

وبالتالي فإن تفاعل المتعلمين مع النصوص القرائية المتنوعة يتيح الفرصة أمامهم لتوظيف العمليات العقلية والاستفادة من الخبرات السابقة في فهم ما يتضمنه النص من معان لاستيعاب المفاهيم التي تمثل الأساس المنهجي للبنية المعرفة، وتعد ضرورية لتنظيم المعرفة وبيئة التعلم (Nussbaum,2009).

ويحتاج المتعلم إلى العديد من المهارات عند قراءته للنص، حيث يتطلب الفهم القرائي إلى عدد من المهارات المعرفية العليا تتعدى التعرف على الكلمات، وفك الرموز المكتوبة المترجمة إلى أصوات، إلى استخدام المناقشة والنقد والتحليل والتنبؤ وإدراك الأفكار الضمنية (موسى ٢٠٠٧). والفهم القرائي هو القراءة الفاحصة التي من خلالها يتم التنبؤ والتفسير وتحديد الأفكار داخل النص القرائي وتنظيمها وتلخيصها وإصدار أحكام تقويمية لها. (لافي ٢٠٠٦).

من خلال ما سبق يتضح أن الفهم أساس عملية القراءة، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح، والفهم القرائي لا يحدث فجأة؛ لأنه ليس عملية سهلة تتوقف عند حد التعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها، إنما هو عملية معقدة تسير في مستويات متباينة، وتتطلب قدرات وإمكانات عقلية وتحتاج إلى كثير من المران والتدريب، وإعمال الفكر، والتفسير والتحليل، والموازنة، والنقد (جاد، ٢٠٠٣، ١٣).

وأثبتت نتائج بعض الأبحاث والدراسات وجود علاقة وثيقة بين القراءة الجيدة والفهم، وذلك كما في دراسة كل من (قاسم والمزروعي ٢٠٠٩م، وعيد ٢٠٠٧م، وقزامل ٢٠٠٦م، والعيسوي ٢٠٠٢م، وفضل الله ٢٠٠١م، وعبد الله ٢٠٠٠م) (حسن، ٢٠١٠، ٢٠٨).

الإحساس بمشكلة الدراسة:

الضعف في القراءة أصبح ظاهرة واضحة وذلك ما أكدته العديد من الدراسات، ومنها دراسة (السليطي: ٢٠٠١م، وممدوح ٢٠٠٤م) كما أكد ذلك تقرير المركز القومي للامتحانات التابع لوزارة التربية والتعليم بمصر حيث أثبت أن ٤٠% من تلاميذ الصفين الثالث والخامس الابتدائي لا يعرفون القراءة والكتابة (جريدة الأهرام: ٢٠٠٣م، ص٢٥).

وأشار معظم التربويين إلى أن ضعف المتعلمين في دراسة المواد المختلفة مرده بالدرجة الأولى إلى ضعفهم في القراءة، وافتقارهم لمهارات القراءة، كما أشاروا إلى أن القراءة وسيلة أساسية للحصول على المعارف والمعلومات ومن هنا كانت مقولة برنارد Bernrd: "إن كل مدرس هو مدرس للقراءة " هي مقولة صادقة إذ يرى أنه يجب على المدرسين ألا يغفلوا شأن التلاميذ الضعاف في القراءة في فصولهم وأضاف برنارد قوله: " إن ترك التلاميذ يستخدمون الكتاب المدرسي كما يشاءون يعد أمراً مشكوكا في جدواه، لأن القراءة تعد أعم الخبرات وأهمها في البرامج العلمية الناجحة (الناقة، والمرسي، وعبد الوهاب: ٢٠٠٤، ١٥٥).

مشكلة الدراسة:

بالرغم من أهمية القراءة بصفة عامة والفهم القرائي بصفة خاصة إلا أنه توجد ندرة في الدراسات التي تناولت العلاقة بين الفهم القرائي ومستوى الوعي بمهاراته لدى الطلاب، كما تشير بعض الدراسات إلى وجود مستوى منخفض من الفهم القرائي لدى الطلاب وهو ما يمثل مشكلة الدراسة الحالية.

أسئلة الدراسة:

١- ما مستوى الفهم القرائي لدى طلاب أكاديمية سعد العبد الله للعلوم الأمنية؟
٢- ما مدى وعي طلاب أكاديمية سعد العبد الله للعلوم الأمنية بمهارات الفهم القرائي؟
٣- ما العلاقة بين مستوى الفهم القرائي لدى طلاب أكاديمية سعد العبد الله للعلوم الأمنية وبين درجة وعيهم بمهاراته؟

أهداف الدراسة:

١. تعرف مستوى الفهم القرائي لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية.
٢. تعرف مستوى الوعي بمهارات الفهم القرائي لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية.
٣. تحديد العلاقة بين مستوى الفهم القرائي لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية درجة وعيهم بمهاراته.

أهمية الدراسة:

تشتق الدراسة الحالية أهميتها في ضوء ما يمكن أن تسهم به على النحو التالي:

- ندرة الدراسات – حسب اطلاع الباحث – التي تناولت مستوى الفهم القرائي والوعي بمهاراته مما يسهم في إثراء المكتبة العربية بدراسة من هذا النوع قد تفتح المجال لدراسات أخرى مشابهة.
- توفير دليل مرجعي للمعلمين لتعرف مستوى الفهم القرائي والوعي بمهاراته لدى الطلاب مما يسهم في العمل على تنميته.
- إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي يمكن الاستفادة منه في الدراسات المشابهة والاعتماد عليه في تحديد مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب.
- إعداد مقياس لمستوى الوعي بمهارات الفهم القرائي يمكن الاستفادة منه في الدراسات المشابهة والاعتماد عليه في تحديد مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب.
- يمكن أن يستفيد من الدراسة المسؤولون عن تطوير مناهج القراءة في المراحل التعليمية المختلفة عند إعدادهم لمحتويات وموضوعات القراءة المقررة في المراحل التعليمية.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته طبيعتها ولتحقيق أهدافها؛ حيث تم استخدامه في تعرف مستوى الفهم القرائي والوعي بمهاراته لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية، وتحديد العلاقة بينهما.

مصطلحات الدراسة:

مهارات القراءة:

هي مجموعة المهارات الجزئية التي يتضمنها نص ما بما يحتويه من معاني صريحة وضمنية وربط صحيح بين الرمز والمعنى المناسب له طبقاً لمحوري الزمان والمكان وتنظيم الأفكار ووزن الأدلة ونقدها وإصدار الأحكام (حسن، ١٩٩٥، ٧٥). ويتبنى الباحث هذا التعريف إجرائياً في الدراسة الحالية.

الفهم القرائي:

يعرفه جاد (٢٠٠٣) بأنه: "عملية مركبة ومعقدة، تتضمن عمليات عقلية عليا، ويندرج تحتها مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص (أي المباشر) ثم الاستنتاجي، ثم الناقد، ثم التذوقي، وختاماً الفهم الإبداعي" (جاد، ٢٠٠٣، ٢٣)

ويعرف الفهم القرائي إجرائيًا بأنه:

العملية العقلية التي يقوم بها طلاب أكاديمية سعد العبد الله الأمنية باستخدام خبراتهم السابقة ومكونات النص المقروء للوصول إلى معرفة المعاني التي يشتمل عليها.

الوعي:

الوعي لغة هو الفهم وسلامة الإدراك، وفي علم النفس: شعور الكائن الحي بما في نفسه وما يحيط به. (المعجم الوسيط، ٢٠٠٤، ص١٠٤٥)

وعرف كل من حسن شحاتة وزينب النجار الوعي بأنه: "إدراك الفرد لأشياء معينة في الموقف أو الظاهرة." (شحاتة والنجار٢٠٠٣، ص٢٣٩)

ويعرفه البحث إجرائيا بأنه: معرفة المتعلم لمهارات الفهم القرائي، ومستوياته والاتجاه الإيجابي نحوه مع القدرة على توظيف ذلك في قراءته للنصوص.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية

١. **الحدود الموضوعية:** (مهارات الفهم المباشر ومهارة الفهم الاستنتاجي ومهارة الفهم الناقد).
٢. **الحدود البشرية والمكانية:** طلاب أكاديمية سعد العبد الله للعلوم الأمنية (الفرقة الأولى والثالثة) بعضهم كان تخصصهم السابق للالتحاق بالأكاديمية علمياً وبعضهم الآخر أدبياً.
٣. **الحدود الزمنية** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦

الدراسات السابقة:

١. دراسة الزارع (٢٠١٥) هدفت بيان فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية في تنمية الفهم القرائي لدى بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بجدة، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) تلميذا موزعين على (٣) مدارس من مدارس التعليم العام في منطقة جدة بواقع (٤) تلاميذ بكل مدرسة، تم تطبيق الاستراتيجيات الثلاث التالية عليهم وهي (الخريطة الدلالية، والتدريس التبادلي، والتعلم التعاوني) لمعرفة تأثيرها على تنمية مهارات الفهم القرائي الثلاث (الفهم القرائي المباشر والفهم القرائي الاستنتاجي والفهم القرائي الناقد والدرجة الكلية للفهم القرائي) على الترتيب، وكان من أبرز نتائج الدراسة: وجود فرق دال إحصائياً

عند مستوى (٠.٠١) في القياسين القبلي والبعدي فيما يتعلق بالفهم القرائي المباشر والفهم القرائي الاستنتاجي والفهم القرائي الناقد والدرجة الكلية للفهم القرائي لصالح القياس البعدي وهذا يشير الى فعالية واضحة للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة، وعدم وجود فرق دالة إحصائياً في القياسين البعدي والتتبعي فيما يتعلق بالفهم القرائي المباشر والفهم القرائي الاستنتاجي والفهم القرائي الناقد والدرجة الكلية للفهم القرائي لصالح القياس البعدي وهذا يشير إلى فعالية واضحة للبرنامج التدريبي وعدم تأثره بعامل الوقت والخبرة المكتسبة من الطلاب.

٢. دراسة المالكي (٢٠١٤) هدفت تعرف مهارات القراءة المناسبة لطالبات الصف الثالث المتوسط، والكشف عن مدى توافرها في تدريبات كتاب لغتي الخالدة؛ ولتحقيق أهداف البحث؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وكانت عينة البحث هي مجتمعها المكون من جميع تدريبات كتاب لغتي الخالدة لطالبات الصف الثالث متوسط والبالغ عددها (٥٦٧) تدريباً،وتمثلت أداة البحث في قائمة بمهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطالبات الصف الثالث المتوسط، وأظهرت نتائج البحث ضعف مستوى إسهام التدريبات المتضمنة في كتاب لغتي الخالدة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية حيث إن عدد التدريبات التي احتوت على مهارات القراءة الإبداعية كان(٧٧) تدريباً،بنسبة(١٣,٦%) من مجموع التدريبات، كما أن كتاب لغتي الخالدة المقرر لطالبات الصف الثالث المتوسط اشتمل على(١٣) مهارة من مهارات القراءة الإبداعية من أصل (١٧) مهارة.

٣. دراسة عيسى، وأبو المعاطي (٢٠١٣) هدفت تعرف مستوى القراءة الناقدة والوعي باستراتيجياتها لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية– جامعة الطائف، وتعرف الفروق في مهارات القراءة الناقدة والوعي باستراتيجياتها وفقا لمتغيرات: المستوى الدراسي، والتخصص، والنوع، وقد تكونت عينة البحث من (١٣٥) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا بالدبلوم التربوي والماجستير، وتمثلت أداتا الدراسة في اختبار مهارات القراءة الناقدة، ومقياس الوعي باستراتيجيات القراءة الناقدة، وباستخدام المنهج الوصفي وبتطبيق اختباري (ت) للمجموعة الواحدة والمجموعتين المستقلتين، أسفرت النتائج عن أن نسبة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات التفكير الناقد تراوحت بين ٣١.١١– ٤٣.٤٤ %

للمهارات الفرعية وبلغت للدرجة الكلية نسبة ٣٨.٦٧ % مما يشير إلى تدني مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا، كما أن نسبة وعي طلبة الدراسات العليا باستراتيجيات التفكير الناقد تراوحت بين ٧١.٥٣- ٧٩.٧٠ للاستراتيجيات الفرعية، مما يعني توافر قدر كبير من الوعي باستراتيجيات القراءة الناقدة، ولا توجد فروق بين طلبة الدبلوم والماجستير، وكذلك طلبة العلمي والأدبي، وكذلك الطلاب والطالبات في مهارات القراءة الناقدة والوعي باستراتيجياتها. وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات التي تسهم في اتخاذ القرارات المناسبة، ووضع الخطط والبرامج أملاً في الارتقاء بمستوى القراءة الناقدة لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، مما يكفل أداء لغويا ودراسيًا فعالا، ويسهم ذلك في تحقيق التفوق الأكاديمي.

٤. دراسة العويضي (٢٠١١) هدفت تعرف أثر برنامج تدريبي قائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة وفق أساليب التذكر لتوني بوزان، وللتحقق من أثر البرنامج طُبق اختبار مهارات القراءة على العينة، وأسفرت نتائج الاختبار عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة، وقد بلغت قيمه حجم التأثير لبرنامج الدراسة (٠.٩٩) وهي قيمة تدل على تأثير كبير في ضوء معامل كوهين.

٥. هدفت دراسة سكنر وآخرون (Skinner, et.al., 2010) تحليل ثانوي لقياس معدل الفهم القرائي لدى عينة تشمل (٢٢) طالبا بالصف الرابع، (٢٩) طالبا بالصف الخامس، (٣٧) طالبا بالصف العاشر، وقد أظهرت النتائج أن سرعة القراءة تمثل جزءاً كبيراً من التباين الكلي لدرجات القراءة والاختبارات الفرعية لاختبارات ودكوك- جونسون التحصيلية في جميع المراحل الدراسية.

٦. هدفت دراسة بهنام وفتحي(Behnam, Fathi, 2009) دراسة العلاقة بين الأداء القرائي والأسلوب المعرفي الاعتماد/ الاستقلال على المجال لدى (٦٠) طالبة وطالبا إيرانيا بالمدرسة المتوسطة يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، طُبق عليهم اختبار الأشكال المتضمنة(GEFT) كما تم تقييم أدائهم على اختبار الفهم القرائي، وأشارت النتائج إلى تميز أداء ذوي الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال على نظرائهم المعتمدين على المجال، كما لوحظ تفوق الإناث على نظرائهم الذكور في كل من اختبار GEFT واختبار الفهم القرائي.

٧. دراسة العيسوي (٢٠٠٦) هدفت تنمية مستويات الفهم القرائى لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بالإمارات العربية المتحدة باستخدام أسلوب التعلم النشط، وأعد الباحث لهذا الغرض دليل المعلمة الذي يحتوي على كيفية استخدام أسلوب التعلم النشط، واستبانة لتحديد مستويات الفهم القرائي اللازمة، واختبار لقياس مدى التمكن من تلك المستويات، وتوصل إلى نتائج أهمها ثبوت فعالية أسلوب التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي.

٨. جاد (٢٠٠٣) هدفت تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي والتعرف على مدى تمكن التلاميذ من هذه المهارات، وتحديد إستراتيجية مقترحة لتنميتها لديهم ومدى فعالية هذه الإستراتيجية، ولهذا الغرض أعد الباحث استبانة لتحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، واختبار مهارات الفهم القرائى، واستبانة أخرى لمعرفة مدى فعالية الإستراتيجية المقترحة، ودليل للمعلم، وقد أثبتت الدراسة فعالية الإستراتيجية المقترحة، وأوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات القراءة في جميع المراحل الدراسية باستخدام استراتيجيات تدريسية مختلفة.

التعليق على الدراسات السابقة:

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في هدفها الرئيسي ومجتمعها وعينتها وتشابهت مع بعضها في الأدوات المستخدمة وبعض الأهداف الفرعية، ورغم ذلك فإن أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة تتمثل فيما يلي:

١. استخلاص أهم مهارات القراءة.
٢. اسخلاص أهم مستويات الفهم القرائي.
٣. تعرف الأسلوب الذي يستخدم في قياس مهارات القراءة.
٤. بناء اختبار مهارات الفهم القرائي.
٥. بناء مقياس الوعي بمستوى الفهم القرائي.
٦. تعرف بعض المراجع والأدبيات ذات الصلة بالدراسة الحالية والتي أمكن الرجوع إليها في كتابة بعض المفاهيم النظرية والتأصيل لها.

كما أن طبيعة هذا البحث تختلف عن طبيعة البحوث السابقة في كونه يهدف إلى تعرف العلاقة بين مستوى الوعي بمهارات الفهم القرائي ومستوى تمكن الطلاب فيه.

ولعل أقرب الدراسات إلى الدراسة الحالية هي دراسة عيسى وأبو المعاطي (٢٠١٣) والتي هدف تعرف مستوى القراءة الناقدة والوعي باستراتيجياتها لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، ويبدو الفرق بينها وبين الدراسة الحالية في أن هذه الدراسة تبحث في القراءة الناقدة والوعي باستراتيجياتها أما الدراسة الحالية تبحث في الفهم القرائي والوعي بمهاراته، إضافة إلى الاختلاف بينهما في مجتمع الدراسة وعينتها.

الإطار النظري: الوعي بمستويات الفهم القرائي ومهاراته

ماهية الوعي:

يرى الباحثون في علم النفس أن الوعي المقصود به: "المستوى الأعلى للانعكاس العقلي للواقع الموضوعي المتأصل في الإنسان على وجه الحصر بفضل ماهيته الاجتماعية والتاريخية، ويمثل الوعي من الوجهة التجريبية كلية دائمة التغير من الصور والأفكار الحسية التي تتبدى مباشرة أمام الشخص، كما أن الوعي هو المنظم العام للوظائف النفسية" (أ. ف. برتوفسكي، وع. ج باروشفسكي، ١٩٩٦، ٦٠).

ويرى (يوسف، ١٩٨٢، ٣٣) أن الوعي: "هو العملية التي بمقتضاها يصبح المواطنون على دراية بالوضع الذي يعيشون فيه، وموضع الأفراد والجماعات الأخرى بالنسبة إليهم".

وكما يشير مفهوم الوعي إلى: "أنه عملية تشترك فيها قدرات الإنسان المعرفية كلها، وهو يرتبط في نشوئه وتطوره ارتباطاً وثيقاً بشروط وجود الإنسان ونشاطه العلمي المادي والروحي المجرد" (المرعي، ١٩٩٧، ٧٤).

ويرى اللقاني ومحمد (١٩٩٩، ١٤٠) بأن هناك نوعين من الوعي فهناك الوعي الغريزي والوعي العقلي، فالوعي الغريزي هو ما يتكون لدى الفرد نتيجة لممارسات وخبرات يكتسبها الفرد خلال حياته اليومية مدفوعاً بدوافع غريزية في الغالب. وأما الوعي العقلي فهو الوعي القائم على إعمال العقل والفهم والإقناع والتمييز بين البدائل، ولا يستطيع الإنسان الوصول إلى هذا النوع إلا عن طريق جهد مخطط ومقصود من أجل تكوين قدر من الثقافة العامة لدى الفرد، وذلك يرتبط بعمليات عقلية يمارسها الفرد لكي يصل إلى مستوى الفهم أولاً، ثم مستوى الاهتمام والتبني والدفاع عن فكرة أو مبدأ ما.

هذا وعرف قنديل (٢٠٠١، ٣٦) الوعي بأنه المعرفة والفهم والإدراك والشعور بمجال معين مما قد يؤثر على توجيه سلوك الفرد نحو العناية بهذا المجال. كما عرفه حسام الدين (٢٠٠٠، ص١٢٧) بأنه إدراك الفرد القائم على الإحساس والمعرفة ويتضمن جانبين جانب معرفي وجانب وجداني.

الفهم القرائي:

تعد القراءة من العوامل التي تنمى ثقة المرء في نفسه، كما تجعله أكثر كفاءة في إنجاز أعماله وأكثر قدرة على اتخاذ قرارات سليمة، كما تجعله أكثر إدراكاً وفهماً للأمور وأكثر لباقة في محادثة الآخرين، كما أنها تزيد من قدرة المرء على تحمل المسئولية وهي النافذة التي يطل منها المرء على العالم الخارجي.

والقراءة وسيلة للتواصل وهي إحدى فنون اللغة، حيث تتكون اللغة من حروف وأرقام ورموز معروفة ومتداولة للتواصل بين الناس، والقراءة هي وسيلة استقبال معلومات الكاتب أو مرسل الرسالة واستشعار المعنى وهي وسيلة للتثقيف وكل هذا يتم عن طريق استرجاع المعلومات المسجلة في المخ (طعيمة، ١٩٩٨أ، ٧٣). وللقراءة أنواع فمن ناحية الشكل هناك القراءة الصامتة والجهرية، وكل من النوعين يتطلب من القارئ أن يقوم بتعريف الرموز وفهم المعنى، إلا أن القراءة الجهرية تتطلب من القارئ أن يفسر لغيره الأفكار والانفعالات التي يتضمنها النص المقروء. (رشوان، ١٩٩٥، ٥٣)

وللقراءة عدة مبادئ منها:

١. القراءة عملية بنائية بمعنى أنه لا يوجد نص يفسر نفسه تفسيراً تاماً فعند تفسير النص يعتمد القارئ على مخزون المعرفة عن موضوع النص وذلك من خلال استخدام القارئ معرفته السابقة لتفسير النص.
٢. القراءة تحتاج إلي معرفة القارئ هجاء الكلمة ونطقها وربط الكلمة بمعناها.
٣. تعتمد طريقة قراءة النص على مقدار تعقد النص ومدى فهم القارئ لموضوعه والهدف من القراءة سواء كان الهدف تعليمياً أو بهدف التسلية.
٤. تعلم القراءة بحاجة أن يتعلم القارئ التحكم في قرأته حسب المادة المقروءة وقدرته على الاستيعاب.
٥. تتطلب القراءة الجيدة تعلم المحافظة على الانتباه معرفة أن المادة المقروءة يمكن أن تكون ممتعة ومفيدة.

٦. القراءة الجيدة تتطلب الاستمرارية والممارسة والتحسين المستمر (حسانين، ١٩٩٧، ١١٥، ١١٨).

وللقراءة عدة أهداف منها:

١. أهداف تعبدية: كقراءة القرآن الكريم وكتب العلم وهي أشرف أنواع القراءة وأجلها ولا ينبغي لمسلم العدول عنها.
٢. أهداف وظيفية: كمن يقرأ في صلب تخصصه وطبيعة عمله.
٣. أهداف تطويرية: وهي قراءة ما يصقل الشخصية ويعزز المواهب.
٤. أهداف ثقافية ومعرفية: مثل القراءة العامة للمعرفة والاطلاع وزيادة المخزون الثقافي.
٥. أهداف ترويحية: إذ القراءة بحد ذاتها إيناس للنفس.
٦. أهداف واقعية: بالتفاعل مع الواقع كالعروس تقرأ قبل الزواج (محمد، ١٩٩٥، ٨٧).

للقراءة أنواع متعددة منها القراءة البصرية والقراءة العابرة والقراءة السمعية والقراءة النافذة وقراءة الاستطلاع، ومن أنواع القراءة أيضا وأساليبها أيضاً قراءة الفحص وقراءة التصفح.

هذا ولكل نوع من أنواع القراءة مهاراته الخاصة به، فالقراءة الصامتة لها عدة مهارات هي:

١. تحديد أهداف الكاتب والموضوع.
٢. تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية والتمييز بينهما.
٣. فهم معاني الكلمات والتراكيب.
٤. اختيار عنوان مناسب للمادة المقروءة.
٥. أما مهارات القراءة الجهرية فهي:
٦. القراءة الصحيحة الخالية من الأخطاء.
٧. إخراج الحروف من مخارجها.
٨. التعبير الصوتي عن المعاني المقروءة.
٩. الالتزام بمواضع الوقف الصحيحة.

أما الفهم القرائي فهو عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي؛ بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية

من خلال امتلاك القارئ مجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم (عبد الباري، ٢٠١٠، ٣٠، ٣١).

ويرى Alshaye (٢٠٠٢) أن الفهم القرائي هو القدرة على بناء واستيعاب المعنى من النص المكتوب.

ويعد الفهم القرائي بمثابة البنية الأساسية التي ينطلق المتعلم من خلالها إلى تعلم واستيعاب موضوعات القراءة والمعرفة (عبد الوهاب، ٢٠٠٨، ٣٨).

والفهم القرائي: هو عملية الربط بين الرمز والمعنى وإخراج المعنى من السياق واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر هذه الأفكار واستخدامها وتوظيفها في الأحداث والأنشطة. (البهى ٢٠٠٩، ٩٤)

كما ينظر إلى الفهم القرائي Reading Comprehension: على أنه عملية الربط بين الرمز والمعنى وإخراج المعنى من السياق واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر هذه الأفكار واستخدامها وتوظيفها في الأحداث والأنشطة. (البهى ٢٠٠٩، ٩٦)

أي أنه عملية عقلية تقوم على تفسير المعاني المتضمنة في المقروء بناءً على خبرة تفاعلية بين الخبرة السابقة للقارئ والمعلومات الجديدة المتضمنة في النص المقروء والمتمثلة في مستويات الفهم المختلفة.

مستويات الفهم القرائي:

عرفها العيسوي والظنحاني (٢٠٠٦) بأنها مظاهر الأداء المقاسة والتي يعبر فيها التلميذ عن مدى فهمه للمقروء، والتي تقاس عن طريق الاختبار المعد لهذا الغرض، وتشمل مجموعة من المهارات المتعددة والمتنوعة كما أوضحها الناقة وحافظ(٢٠٠٤) وهى:

- **مستوى الفهم القرائي المباشر:**

ويقصد به فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات والأحداث فهماً مباشراً كما ورد ذكرها صراحة بالنص، ويتضمن ثلاث مهارات هي (تحديد المفهوم الرئيس من النص، وتحديد المعلومات المطلوبة من النص المقروء، وتحديد تعريف للمفهوم من خلال النص المقروء. (سوزان، والعتيبي ٢٠١٤) مثل أسئلة المفرد والجمع والمضاد والمرادف.

- **مستوى الفهم القرائي الاستنتاجي:**

ويقصد به قدرة القارئ على التقاط المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب ولم يصرح بها النص وقدرته على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار والقيام بالتخمينات والافتراضات لفهم مابين وما وراء السطور، ويتضمن أربع مهارات هي (استنتاج العلاقة بين مفهومين من خلال النص المقروء، ومهارة التوصل للنتائج من خلال مجموعة من المقدمات، ومهارة تحديد أوجه الاختلاف بين مفهومين، ومهارة استنتاج علاقات السبب والنتيجة. (سوزان وريم العتيبي، ٢٠١٤).

- **مستوى الفهم القرائي الناقد:**

ويقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغوياً ودلالياً ووظيفياً، وتقويمها من حيث جودتها ودقتها وصياغتها ومستوى وضوحها وقوة تأثيرها على القارئ وفقاً لمعايير مناسبة ومضبوطة، حيث يتضمن مستوى الفهم القرائي الناقد ثلاث مهارات فرعية: (مهارة التمييز بين مفهومين من خلال النص أو الشكل المقروء، ومهارة إبداء الرأي حول مفهومين من خلال النص أو الشكل المقروء، ومهارة توضيح الفوائد من المفهوم من خلال النص المقروء) التيجاني الطاهر(٢٠١٠)

وقد تم اختيار هذه المستويات الثلاثة نظراً لمناسبتها لطبيعة المعرفة المقدمة لطلاب أكاديمية سعد العبد الله للعلوم الأمنية، حيث يدرسون في الأكاديمية مقررات تتعلق بالقانون والعلوم الشرطية والأمنية وهذه المقررات لا تحتمل الإبداع في فهمها، لأن الإبداع يعني تعدد المعاني وهذا يتنافى مع طبيعة المقررات ونصوصها التي ينبغي أن تحتمل معنى واحداً ولا تحتمل غيره.

وذكر (طعيمة، ١٩٩٨ ب، ١٤٩، ١٥٣) ثلاثة مستويات للفهم القرائي هي:

١. **مستوى المهارات العقلية الأولية (الاستيعاب)** ويتضمن: معرفة الكلمات الجديدة، واستخلاص الأفكار من النص المقروء، والتمييز بين الرئيس والثانوي منها، وربط الرموز بالأفكار التي تدل عليها، وتلخيص الأفكار التي يشتمل عليها النص المقروء تلخيصاً وافياً.
٢. **مستوى المهارات العقلية المتوسطة (نقد)** ويتضمن قدرة المتعلم على تحديد ما له وما ليس له صلة بالموضع، واختيار التفصيلات التي تؤيد رأياً أو تبرهن على صحة قضية، والكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين الحقائق المعروضة والوقوف على المعاني البعيدة التي يقصدها الكاتب.

٣. **مستوى المهارات العقلية العليا (تفاعل)** وتتضمن تركيز الانتباه في محتويات المقروء، وربط المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة، والكشف عن مشكلات جديدة قد تكون بارزة في النص أو متصلة به، والتعبير بلغة المتعلم عن تغيرات الحالات الوجدانية المعروضة، ومواقف الشخصيات الموضوع

وحدد (جاد٢٠٠٣، ٤٩، ٥٠) مهارات الفهم القرائي في المستويات التالية: مهارة الفهم المباشر، مستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم الناقد، ومستوى الفهم التذوقي.

أما عبد السلام (٢٠٠٧، ٢٣٩، ٢٣٨) فقد حددت مهارات الفهم القرائي ضمن المستويات التالية: مستوى الفهم المباشر، ومستوى الفهم التفسيري، ومستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم التطبيقي، ومستوى الفهم الناقد، ومستوى الفهم التذوقي، ومستوى الفهم الإبداعي (الابتكاري)، ويندرج تحت كل مستوى مجموعة من المستويات الفرعية.

أما طعيمة فقد ذكر أن الفهم عملية معقدة وقدرة كلية تتضمن عدة قدرات منها (طعيمة، ١٩٩٨، ٢٨٢).

- إعطاء الرمز معناه.
- فهم الوحدات الأكبر كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة كلها.
- القراءة في وحدات فكرية.
- فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى الملائم لها.
- تحصيل معاني الكلمة.
- اختيار الأفكار الرئيسة.
- فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب.
- الاستنتاج.
- تقويم المقروء ومعرفة الأساليب الأدبية وغرض الكاتب.
- الاحتفاظ بالأفكار.
- تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة.

ويحتاج المتعلم إلى العديد من المهارات عند قراءته للنص، حيث يتطلب الفهم القرائي إلى عدد من المهارات المعرفية العليا تتعدى التعرف على الكلمات، وفك الرموز المكتوبة المترجمة إلى أصوات، إلى استخدام المناقشة والنقد والتحليل والتنبؤ وأدراك الأفكار الضمنية (موسى ٢٠٠٧). ويعرف الفهم القرائي بأنه القراءة

الفاحصة التي من خلالها يتم التنبؤ والتفسير وتحديد الأفكار داخل النص القرائي وتنظيمها وتلخيصها وإصدار أحكام تقويمية لها. (لافي ٢٠٠٦).

أهمية الفهم القرائي:

يساعد الفهم القرائي الطلاب على:

١. الاستفادة من المقروء بأفضل صورة ممكنة.
٢. التمكن من فنون اللغة.
٣. إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج وبالتالي استنتاج الأدلة.
٤. استخدام المقروء في حل المشكلات.
٥. التفوق الدراسي في جميع المجالات، حيث أنه يعد من أهم العوامل التي تؤثر في ذلك.

لذا ينبغي على المعلم تهيئة البيئة الصفية المناسبة التي توفر للتلاميذ عوامل القراءة الجيدة وتوجيههم إلى كيفية الاستفادة من المقروء (حسن، ٢٠١٠، ٢٢١).

والبحث الحالي يعتمد مهارات الفهم القرائي التالية:

١- مهارات الفهم المباشر:

ويقصد بها فهم الكلمات، والجمل، والأفكار، والمعلومات والأحداث فهماً مباشراً كما ورد صراحة في النص.

٢- مهارات الفهم الاستنتاجي:

ويقصد بها قدرة القارئ على التقاط المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب؛ ولم يصرح بها في الموضوع، وقدرته على الربط بين المعنى واستنتاج العلاقات بين الأفكار، والقيام بالتخمينات والافتراضات لفهم الموضوع.

٣- مهارات الفهم الناقد

ويقصد بها إصدار حكم على المادة المقروءة لغوياً ودلالياً ووظيفياً، وتقويمها من حيث جودتها ودقتها وصياغتها ومستوى وضوحها وقوة تأثيرها على القارئ وفقاً لمعايير مناسبة ومضبوطة، حيث يتضمن مستوى الفهم القرائي الناقد ثلاث مهارات فرعية: (مهارة التمييز بين مفهومين من خلال النص أو الشكل المقروء، ومهارة إبداء الرأي حول مفهومين من خلال النص أو الشكل المقروء، ومهارة توضيح الفوائد من المفهوم من خلال النص المقروء).

أساليب وفنيات تنمية الفهم القرائي:

يوجد مساران رئيسيان للتدريب على طلاقة القراءة، أحدهما بتكرار قراءة نفس المادة، والثاني قراءة مادة سهلة متدرجة المستوى، ويمكن الاستعانة بقصص مختلفة مكونة من نفس المفردات والتراكيب النحوية (Nation, 2009)، ويرى دي ستيفانو ولوفرير (DeStefano& LeFevre, 2007) أن تنظيم المواد المقروءة بطريقة تشجع الأفراد على استكشاف مجموعة من النصوص ذات الصلة قبل الانتقال إلى مجموعة أخرى يتفق مع فكرة أن قراءة موضوعات قريبة من بعضها زمنياً ذات أهمية للفهم القرائي، ويتوجد بعض العوامل المؤثرة في تحسين سرعة القراءة ومنها:

١- **مفردات القراءة:** فالحاجة إلى خبرات كبيرة ومتنوعة بالكلمات ضرورية لفهم اللغة من خلال عمق بناء الدلالات، كما أن الكلمات غير المعروفة أو الكلمات المعروفة في سياقات القراءة غير العادية تُعرقل القراءة السريعة، لذلك فإن أي خطة منهجية لتحسين المفردات يكون لها تأثير إيجابي على سرعة الفهم.

٢- **مدى الإدراك:** يمكنك أن ترى بوضوح فقط عندما يتم تثبيت عينيك على منطقة معينة، وعندما تقرأ تقف عينيك للتركيز على جزء من النص، على سبيل المثال كلمة واحدة، ثم تنتقل عينيك للتركيز على جزء آخر من النص وهكذا، ويمثل "مدى الإدراك" حجم الجزء من النص الذي يمكن أن نراه دفعة واحدة أو "تثبيت" واحد، لذا إذا أمكنك زيادة حجم النص الذي تراه في كل تثبيت، فمن الطبيعي أن تتحسن سرعة القراءة لديك، على سبيل المثال: قراءة الشخص الذي يمكنه أن يرى ثلاث كلمات في ذات الوقت أسرع من قراءة شخص يمكن أن يرى كلمة واحدة فقط أو كلمتين في كل تثبيت.

٣- **مدة التثبيت:** تشير إلى مدى توقف العينين عند مدى معين من الإدراك، فقد تنفق جزء من الثانية للبحث في كلمة واحدة (أو عدد قليل من الكلمات الأخرى في فترة إدراكك)، ويمكنك تحسين سرعة القراءة إذا اختزلت مدة التثبيت في مدى الإدراك.

٤- **عدد التراجعات:** عندما نقرأ نحتاج أحيانا أن ننظر إلى الوراء في نص كنا قد قرأناه للتو، فقد نعيد قراءة فقرة من أجل توضيح الرسالة التي يقصدها

الكاتب، فالنظر إلى الوراء في ما كنت قد قرأت بالفعل يسمى "تراجع"، ويلاحظ أن أفضل القراء يتراجعون، ولكن إذا أمكنك أن تقلل من عدد التراجعات والانحدارات، سيمكنك تحسين سرعة القراءة بشكل كبير.

٥- **عادات القراءة:** ربما كانت الأكبر تأثيراً على سرعة القراءة، ومنها حديث الذات والاختبار الداخلي، ويمكنك التدريب على كسر هذه العادات وتحسين سرعة القراءة بشكل ملحوظ.

فرضا الدراسة:

بعد عرض الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فرض الدراسة على النحو التالي:

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى بين مستوى الفهم القرائي لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية تبعاً لمتغير الفرقة الدراسية.
٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية تبعاً لمتغير التخصص السابق للالتحاق بأكاديمية العلوم الأمنية.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة: طلاب أكاديمية العلوم الأمنية

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية وتمثلت في (١٣٥) طالباً من طلاب أكاديمية العلوم الأمنية.

أداتا الدراسة:

١. اختبار مستوى الفهم القرائي.
٢. مقياس الوعي بمهارات الفهم القرائي.

وصف الأداتين:

أولاً- اختبار الفهم القرائي:

١-هدف الاختبار:

هدف الاختبار إلى معرفة مستوى الفهم القرائي لطلاب أكاديمية سعد العبد الله للعلوم الأمنية.

٢- مكونات الاختبار:

تكون الاختبار من مقطوعتين للفهم تتكون من ٤٥ سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، وقد قام معد الاختبار بتطبيق الاختبار على عينة قوامها (٣٠) طالبا غير مجموعة البحث وقد قام الباحث بحساب صدق الاختبار وثباته بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الزوجية والفردية (٠.٨٣) وقد بلغ معامل الثبات بعد تصحيحه (٠.٩٠) وهو معامل ثبات عالٍ.

ثانياً- مقياس الوعي بمهارات الفهم القرائي:

تم إعداد المقياس وفقا للخطوات التالية:

١- مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الوعي بمهارات الفهم القرائي.

٢- تم وضع مقياس يتكون من (٣٦) مفردة موزعة على ثلاث مهارات:

٣- مهارة الفهم المباشر (١٧ مفردة).

٤- مهارة الفهم الاستنتاجي (٨ مفردات).

٥- مهارة الفهم الناقد (١١ مفردة).

٦- وضع الباحث لكل عبارة تدريجًا خماسيًا هو: دائما- غالبا- أحيانا- نادرا- مطلقا، وتعطى كل عبارة الدرجات من ٥- ١، بحيث تدل الدرجة العالية على أداء المفحوص لمؤشرات الإستراتيجية، ولا يوجد للمقياس درجة كلية.

٧- تم حساب مؤشرات الصدق والثبات للمقياس كالتالي:

أ- **صدق المقياس:** تم حساب صدق المقياس من خلال، صدق المحكمين: وفيه عرض الباحث المقياس على عدد من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وعلم النفس لبيان وجهة نظرهم في المقياس من حيث: مدى ارتباط العبارة بالمهارة التي تنتمي إليها، وقدرة العبارة على قياس ما وضعت لقياسه، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية للعبارة، وأية إضافات يرونها، وقد أخذ الباحث بنسبة اتفاق٩٠ % بين المحكمين على عبارات المقياس، وقد أسفر هذا الإجراء عن تعديل بعض الصياغات اللغوية.

ب- **ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس بطريقة (ألفاكرونباخ) للمهارات وللدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بين ٠.٨٠- ٠.٩٧ للمهارات بطريقة ألفاكرونباخ، وهي قيم عالية وتشير لثبات المقياس(عودة، ٢٠٠٢).

ج-**الاتساق الداخلي للمقياس:** وفيه طبق الباحث المقياس على عينة استطلاعية بلغت (٢٥) طالباً، ثم حسب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٤٤-٠.٦٤) لمهارة الفهم المباشر، وبين (٠.٣٩- ٠.٥٩) لمهارة الفهم الاستنتاجي، (٠.٤٢-٠.٦١) لمهارة الفهم الناقد، وهي قيم دالة عند مستوى ٠.٠٥ & ٠.٠١ وتشير إلى أن العبارات تسير في اتجاه ما تقيسه الدرجة الكلية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا- نتائج السؤال الأول والذي نصه: ما مستوى الفهم القرائي لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لتعرف الفروق بين المتوسط الفعلي ومستوى التمكن الذي يعبر عنه بالمتوسط الفرضي (نصف الدرجة على المقياس) وجاءت النتائج وفقا لجدول (١) الآتي:

جدول (١) يوضح قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي

المستوى	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مستوى الفهم المباشر	٣.٧٣	١.٣٨	٤.٥	٦.٤٦	٠.٠١
مستوى الفهم الاستنتاجي	٣.٩١	١.٤٠	٤.٥	٤.٨٩	٠.٠١
مستوى الفهم الناقد	٢.٨٠	١.٢٣	٤.٥	١٦.٠٢	٠.٠١
الدرجة الكلية	١٠.٤٤	٢.٥٣	١٣.٥	١٤.٠٢	٠.٠١

يتضح من جدول (١) السابق أن قيمة (ت) للفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي دالة في اتجاه المتوسط الفرضي مما يعني أن مستوى أداء الطلاب دون المستوى الفرضي أو دون مستوى التمكن المحدد في الدراسة الحالية، ولتعرف مستوى مهارات الفهم القرائي لدى أفراد العينة تم حساب النسبة المئوية لمتوسط درجات الطلاب في كل مهارة وجاء النتائج وفقا للجدول (٢) الآتي:

الجدول (٢)

النسبة المئوية لمهارات التفكير الناقد لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية

المهارة	الدرجة الكلية	المتوسط	النسبة المئوية	الترتيب
مستوى الفهم المباشر	٩	٣.٧٣	٤١.٤٤ %	٢
مستوى الفهم الاستنتاجي	٩	٣.٩١	٤٣.٤٤ %	١
مستوى الفهم الناقد	٩	٢.٨٠	٣١.١١ %	٣
الدرجة الكلية	**٢٧**	**١٠.٤٤**	**٣٨.٦٧ %**	

يتضح من جدول (٢) السابق أن نسبة امتلاك الطلاب لمهارات التفكير الناقد تراوحت بين ٣١.١١– ٤٣.٤٤ % للمهارات الفرعية وبلغت للدرجة الكلية نسبة ٣٨.٦٧ % مما يشير إلى تدني مستويات الفهم القرائي لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية.

وتشير النتيجة السابقة إلى تدني مستوى الفهم القرائي لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية بوجه عام، ويمكن عزو انخفاض مستوى الفهم الناقد لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية إلى قلة فرص التدريب على هذه المهارات في مراحل التعليم المختلفة قبل الجامعية والجامعية حيث إن من الملاحظ في التدريس أن الطالب يتلقى المعلومة جاهزة دون إعمال للعقل ليستظهرها ويجترها في الاختبار ويكون الجهد العقلي المبذول عند حده الأدنى، كما أن الاختبارات والتكليفات أثناء التدريس لا تعدو كونها تكليفات لا تستثير المستويات العليا من التفكير وفي الاختبارات تتركز الأسئلة على المستويات الدنيا من الأهداف.

ثانيا– نتائج السؤال الثاني: نص هذا السؤال على: ما مدى وعي طلاب أكاديمية العلوم الأمنية بمهارات الفهم القرائي؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لتعرف الفروق بين المتوسط الفعلي ومستوى التمكن الذي يعبر عنه بالمتوسط الفرضي (نصف الدرجة على المقياس) وجاءت النتائج وفقا لجدول (٣) الآتي:

الجدول (٣) قيم (ت) ودلالتها للفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي في مقياس الوعي بمهارات الفهم القرائي

البعد	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارة الفهم المباشر	٦٢.٧٤	٦.٧٧	٥١	٢٠.١٥	٠.٠١
مهارة الفهم الاستنتاجي	٣١.٨٨	٥.١٨	٢٤	١٧.٦٧	٠.٠١
مهارة الفهم الناقد	٣٩.٣٤	٥.٨٦	٣٣	١٢.٥٦	٠.٠١

يتضح من الجدول (٣) السابق أن قيم (ت) للفروق بين المتوسطين الفرضي والفعلي جاءت دالة في اتجاه المتوسط الفعلي؛ مما يعني أن درجة وعي الطلاب بمهارات الفهم القرائي أعلى من نقطة القطع المحددة بالدراسة الحالية وهي المتوسط الفرضي، ولتعرف النسبة المئوية لدرجة وعي طلاب أكاديمية العلوم الأمنية، فقد تم حساب النسبة المئوية للمتوسط وجاءت النتائج كما بالجدول (٤) التالي:

الجدول (٤)

النسبة المئوية لدرجة وعي طلاب أكاديمية العلوم الأمنية بمهارات الفهم القرائي

المهارة	الدرجة الكلية	المتوسط	النسبة المئوية	الترتيب
مهارة الفهم المباشر	٨٥	٦٢.٧٤	% ٤٣.٨١	٢
مهارة الفهم الاستنتاجي	٤٠	٣١.٨٨	% ٤٩.٧٠	١
مهارة الفهم الناقد	٥٥	٣٩.٣٤	% ٤١.٥٣	٣

يتضح من جدول (٤) السابق أن نسبة وعي طلاب أكاديمية العلوم الأمنية تراوحت بين ٤١.٥٣- ٤٩.٧٠ % للمهارات الفرعية الفرعية، مما يعني وجود درجة منخفضة من الوعي بمهارات الفهم القرائي لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية.

تأسيسا على ما سبق يمكن القول إن النتائج السابقة تكشف عن وجود درجة منخفضة من الوعي لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية بمهارات الفهم القرائي المختلفة.

إجابة السؤال الثالث: الذي نص على ما يلي: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية تبعاً لمتغيري الفرقة الدراسية، والتخصص السابق للالتحاق بأكاديمية العلوم الأمنية.

للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من فرضي الدراسة وذلك على النحو التالي:

التحقق من الفرض الأول الذي نص على ما يلي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية تبعاً لمتغير الدراسي التعليمي لطلاب.

جاءت النتائج كما هي موضحة في جدول (٥).

جدول (٥) قيم (ت) ودلالتها للفروق بين طلاب الفرقة الأولى والثالثة في مستوى الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية

المتغير	البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
مستويات الفهم القرائي	مستوى المهارات العقلية الأولية (الاستيعاب)	الفرقة الأولى	٤٦	٣.٦١	١.٤١	٠.٧٥	غير دالة
		الفرقة الثالثة	٨٩	٣.٨٠	١.٣٧		
	مستوى المهارات العقلية المتوسطة (النقد)	الفرقة الأولى	٤٦	٣.٨٧	١.٣٩	٠.٢٥	غير دالة
		الفرقة الثالثة	٨٩	٣.٩٣	١.٤١		
	مستوى المهارات العقلية العليا (التفاعل)	الفرقة الأولى	٤٦	٢.٩١	١.٢٤	٠.٧٧	غير دالة
		الفرقة الثالثة	٨٩	٢.٧٤	١.٢٣		
	الدرجة الكلية	الفرقة الأولى	٤٦	١٠.٣٩	٢.٤٧	٠.١٨	غير دالة
		الفرقة الثالثة	٨٩	١٠.٤٧	٢.٥٨		
مهارات الفهم القرائي	الفهم المباشر	الفرقة الأولى	٤٦	٦٢.٩٨	٦.٧٤	٠.٢٩	غير دالة
		الفرقة الثالثة	٨٩	٦٢.٦٢	٦.٨٢		
	الفهم الاستنتاجي	الفرقة الأولى	٤٦	٣١.٦٧	٥.٢٢	٠.٣٣	غير دالة
		الفرقة الثالثة	٨٩	٣١.٩٩	٥.١٩		
	الفهم الناقد	الفرقة الأولى	٤٦	٣٩.٣٣	٦.١٩	٠.٠٢	غير دالة
		الفرقة الثالثة	٨٩	٣٩.٣٥	٥.٧٢		

يتضح من جدول (٥) السابق أن قيم (ت) للفروق بين طلاب الفرقة الأولى والثالثة في مستوى الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية غير دالة مما يعني أنه لا توجد فروق بين طلاب الفرقة الأولى والثالثة في مستوى الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته.

وتشير النتائج السابقة إلى عدم وجود فروق بين طلاب الفرقة الأولى والثالثة في مستوى الفهم القرائي والوعي بمهاراته، ويمكن رد هذه النتيجة إلى طبيعة

الدراسة وطريقة التعليم المتبعة في مراحل التعليم المختلفة والتي تضع مناهج تلائم طلاب كل مرحلة فيما يخص مستوى الفهم القرائي ومهاراته وتتبع نفس طرق التدريس.

التحقق من الفرض الثاني الذي نص على ما يلي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية تبعاً لمتغير التخصص السابق للالتحاق بأكاديمية العلوم الأمنية.

الجدول (٦) قيم (ت) ودلالتها للفروق بين طلبة العلمي والأدبي في مستوى الفهم القرائي والوعي بمهاراته

المتغير	البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
مستوى الفهم القرائي	مستوى المهارات العقلية الأولية (الاستيعاب)	علمي	٣٣	٣.٧٦	١.٤٤	٠.١٢	غير دالة
		أدبي	١٠٢	٣.٧٣	١.٣٧		
	مستوى المهارات العقلية المتوسطة (النقد)	علمي	٣٣	٣.٩١	١.٤٠	٠.٠١	غير دالة
		أدبي	١٠٢	٣.٩١	١.٤١		
	مستوى المهارات العقلية العليا (التفاعل)	علمي	٣٣	٢.٧٩	١.٢٧	٠.٠٧	غير دالة
		أدبي	١٠٢	٢.٨٠	١.٢٣		
	الدرجة الكلية	علمي	٣٣	١٠.٤٥	٢.٥٦	٠.٠٣	غير دالة
		أدبي	١٠٢	١٠.٤٤	٢.٥٤		
مهارات الفهم القرائي	الفهم المباشر	علمي	٣٣	٦٣.٠٣	٦.٩٩	٠.٢٨	غير دالة
		أدبي	١٠٢	٦٢.٦٥	٦.٧٣		
	الفهم الاستنتاجي	علمي	٣٣	٣٢.٣٦	٥.٠٦	٠.٦١	غير دالة
		أدبي	١٠٢	٣١.٧٣	٥.٢٤		
	الفهم الناقد	علمي	٣٣	٣٩.٩١	٦.٠٦	٠.٦٤	غير دالة
		أدبي	١٠٢	٣٩.١٦	٥.٨٢		

يتضح من جدول (٦) السابق أن قيم (ت) للفروق بين طلبة العلمي والأدبي في مستوى الفهم القرائي والوعي بمهاراته غير دالة مما يعني انه لا توجد فروق بين طلبة العلمي والأدبي في مهارات القراءة الناقدة والوعي باستراتيجياتها.

وتشير النتائج السابقة إلى عدم وجود فروق بين طلاب التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية – السباقة لالتحاقهم بأكاديمية العلوم الأمنية – في

مستوى الفهم القرائي والوعي بمهاراته، وتشير هذه النتيجة إلى أن التخصص السابق لالتحاق الطلاب بأكاديمية العلوم الأمنية، لم يعد مؤثرا في تشكيل القدرات العقلية للطلاب نتيجة سيادة أسلوب موحد في التدريس وتنميط الأسئلة التي لا تستثير إلا القدر اليسير من إمكانات الطالب ولا تعود الطالب على النقد والحكم والتفكير.

التوصيات:

بناءً على ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يوصى الباحث بما يلي:

١. ضرورة تصميم وإنتاج برامج تهدف إلى تنمية مهارات القراءة لدى طلاب أكاديمية سعد العبد الله للعلوم الأمنية.
٢. إعادة تنظيم بيئة التعلم من أثاث مدرسي بما يناسب تطبيق إستراتيجيات التعلم التعاوني.
٣. إجراء ندوات ومناقشات على المناطق التعليمية، للتعرف على استراتيجيات الفهم القرائي وكيفية تنمية مهاراته، والتعرف على الأدوار الجديدة لكل من المعلم والتلميذ في ظل هذه الاستراتيجيات.
٤. ضرورة إجراء الندوات التي تهتم برفع درجة الوعي باللغة ومهاراتها الأربعة.

المقترحات:

١. إجراء دراسات مشابهة على عينات مختلفة.
٢. إجراء دراسة عن مستوى الفهم القرائي وعلاقته ببعض المتغيرات.
٣. عمل برامج مقترحة لتنمية مستوى الفهم القرائي.
٤. دراسة استخدام استراتيجيات حديثة لتنمية الفهم القرائي.
٥. إجراء دراسة عن علاقة الفهم القرائي ببعض المهارات اللغوية الأخرى.

المراجـــــع

أولاً- المراجع العربية:

أ. ف بتروفسكى، م. ج. ياروشفسكى (١٩٩٦) ترجمة: حمدي عبد الجواد، عبد السلام رضوان، معجم علم النفس المعاصر، (القاهرة: دار العالم الجديد).

البهي، أحمد السيد(٢٠٠٩): أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة بحوث التربية النوعية بالمنصورة، العدد ١٣.

جاد، محمد لطفي (٢٠٠٣): فاعلية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي"، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٢٢).

جريدة الأهرام: العدد ٣٢٧٥٤ السنة ١٢٨ (الطبعة الأولى) (٢٠٠٣/١٢/٢٧م).

حسام الدين، ليلى (٢٠٠٠): وحدة مقترحة عن الأمراض المستوطنة في الريف المصري وأثرها في تنمية الوعي الصحي لدى السيدات الريفيات، مجلة التربية العلمية، مج٣، ع١.

حسانين، فتحي (١٩٩٧): أثر برنامج مقترح لتنمية مهارتي السرعة والفهم في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا، ١١٥: ١١٨.

حسن، سناء أحمد محمد (٢٠١١): فعالية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، المجلة التربوية – العدد التاسع والعشرون – يناير.

حسن، محمد (١٩٩٥): فاعلية التعلم التعاوني في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التعبير الكتابي، المؤتمر العلمي الرابع حول مستقبل التعليم في الوطن العربي بين الإقليمية والعالمية، جامعة عين شمس.

رشوان، أحمد (١٩٩٣): بعض مهارات القراءة الصامتة التي يجب أن يتقنها طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير – كلية التربية – جامعة أسيوط.

الزارع، نايف بن عبد الله إبراهيم (٢٠١٥): فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بجدة، مجلة كلية البنات، جامعة عين شمس، العدد السادس عشر.

السليطي، حمدة حسن (٢٠٠١): برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

شعلان، محمد (٢٠١١): أثر قراءة الصور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١١٦.

الطاهر، التيجاني (٢٠١٠): الفهم القرائي الميتامعرفي ومكوناته لدى تلاميذ مستوى الخامسة والسادسة ابتدائي، مجلة دراسات، العدد ٨.

طعيمة، رشدي (١٩٩٨أ): مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، طبعة (١)، القاهرة، دار الفكر العربي

طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٨ب): الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠): إستراتيجيات فهم المقروء، أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، هدى (٢٠٠١): أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم في تنمية التفكير العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة التربية العلمية العدد الثاني، المجلد الرابع، ص ١٢٦: ١٢٧

عبد السلام، فايزة أحمد (٢٠٠٧): فعالية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي والميول القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري"، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

عبد الوهاب، عبد الناصر (٢٠٠٨): أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد، ٩٤.

العلوان، احمد؛ والمحاسنة، رندا (٢٠١١). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧(٤)، ٣٩٩- ٤١٨.

عمر، سوزان حج، والعتيبي، ريم (٢٠١٤): مستوى الفهم القرائي للمفاهيم الكيميائية في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد١٠، العدد٢

العويضي، وفاء حافظ عشيش (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز. دراسات عربية في التربية وعلم النفس كلية التربية – جامعة طيبة، ص ص ٨٩-١١١.

العيسوي، جمال العيسوي، والطنخاني، محمد (٢٠٠٦): تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١١٤.

العيسوي، جمال مصطفى (٢٠٠٢): "اثر استخدام إستراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة في علاج ضعف القراءة الجهرية وتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي"، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٥)، يوليو.

عيسى، محمد أحمد، وأبو المعاطي، وليد محمد (٢٠١٣) مستوى القراءة الناقدة والوعي باستراتيجياتها لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة التربية، كلية التربية، العدد ١٥٦، الجزء الأول، ديسمبر.

قنديل، أحمد إبراهيم (٢٠٠١): تأثير التدريس بالوسائط المتعددة على التحصيل الدراسي للعلوم والقدرات الابتكارية والوعي بتكنولوجيا المعلومات، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة طنطا، العدد(٧٢).

لافي، سعيد (٢٠٠٦): أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.

اللقاني، أحمد ومحمد، فارعة (١٩٩٩): التربية البيئية واجب ومسئولية، القاهرة، عالم الكتب.

المالكي، زكية صالح (٢٠١٤) مهارات القراءة الإبداعية في كتاب لغتي الخالدة المقرر لطالبات الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية دراسة تحليلية تقويمية، مجلة كلية التربية، جامعة الطائف، العدد ١٥٧ يناير.

محمد، رحاب (٢٠٠٤): دراسة تقويمية لنمو مهارات القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية بالعريش، جامعة القاهرة.

محمد، سنية (١٩٩٥): مدى اتقان تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعلم الأساسي لمهارات القراءة الصامتة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

المرعي، فؤاد (١٩٩٧): "الوعي والفن والمجتمع"، مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة، المجلد (٥٧)، العدد الأول، يناير.

ممدوح، نيفين أحمد (٢٠٠٤): فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي للغة في علاج صعوبات بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

موسى، محمد (٢٠٠٧): فعالية استخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الحادي عشر للتعليم الثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٧٠.

الناقة، محمود كامل، والمرسي، محمد حسن، وعبد الوهبا، سمير (٢٠٠٤) مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ط١، الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.

الناقة، محمود كامل، وحافظ، وحيد (٢٠٠٤): تعليم اللغة العربية في التعليم العام، دار المصطفى للطباعة، القاهرة.

يوسف، فاروق أحمد (١٩٨٢): الثورة والتغير السياسي، (القاهرة: مكتبة عين شمس).

يوسف، فتحي علي (٢٠٠٤): "أفكار حول موضوع القراءة وتنمية التفكير – كلمة افتتاح المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة – القراءة وتنمية التفكير"، كلية التربية، جامعة عين شمس.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Alshaye, S. (2002). The Effectiveness of Metacognitive Strategies on Reading Comprehension and Comprehension Strategies on Reading Comprehension and Comprehension Strategies of Eleventh Grade Students in Kuwait high schools. College of Education, Ohio University.

Behnam B. & Fathi M. (2010). The Relationship between Reading Performance and Field Dependence/ Independence Cognitive Styles. Journal of Teaching English as a Foreign Language and Literature, Islamic Azad University, North Tehran Branch, Vol. (1), No. (49), pp. 49-62.

DeStefano, D. & LeFevre, J. (2007). Cognitive load in hypertext reading: A review. Computers in Human Behaviour. Educational Research, Vol. (47), pp. 1-64.

Nation P. (2009). Reading Faster. International Journal of English Studies, Vol. (9), No. (2), pp. 131-144

Nussbaum,J.(2009):Classroom conceptual change Philosophical Pespective. International Journal of science Education, 11,541-553.

Nussbaum,J. (2009): Classroom conceptual change Philosophical Pespective. International Journal of science Education, 11,541-553.

Palincsar, A (1986): Metacognitive strategy instruction. Exceptional Children, 53,118-124.

Skinner C. H.; Williams. J. L.; Ann M.J.; Andre A.D.; Neddenriep, C. E.; Renee H.O. (2009).The Validity of Reading Comprehension Rate: Reading Speed, Comprehension, and Comprehension Rates. Psychology in the Schools, Vol. (46), No. (10), pp. 1036-1047