(بسم الله الرحمن الرحيم)

كلية التربية
المجلة التربوية
***

أثر التدريب على استراتيجيتين للتعلم التوليدى في مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ذوات صعوبات الفهم القرائي بالمملكة العربية السعودية .

إعداد
د/ منال على محمد الخولي
أستاذ علم النفس التعليمي المساعد
كلية التربية والعلوم للبنات بالخرمة
جامعة الطائف

المجلة التربوية – العدد الرابع والثلاثون – يوليو ٢٠١٣م

ملخص الدراسة :

يتعرض الطلاب ذوو صعوبات التعلم لمشاكل تعليمية عديدة بسبب المداخل غير الإستراتيجية في تعليمهم والتى تؤدي إلى ارتفاع معدلات الخطأ لديهم، لذا يلزم تدريب الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي على استراتيجيات تعليمية تزيد من مفهوم الذات الأكاديمي لديهم وتكسبهم مهارات ما وراء الفهم التى يفتقرون إليها ، حيث توصلت نتائج العديد من الدراسات إلى انخفاض مستوى مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات الفهم القرائي وأشارت إلى إمكانية تحسينها لديهم، ورغم ذلك فهناك ندرة في الدراسات العربية والأجنبية – في حدود ما اطلعت عليه الباحثة – بحثت أثر التدريب على استراتيجيتين للتعلم التوليدى في مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات الفهم القرائي، مما دعا إلى إجراء الدراسة الحالية، وتتلخص مشكلة الدراسة في تساؤل رئيس هو "ما أثر التدريب على استراتيجيتين للتعلم التوليدى في مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات الفهم القرائي؟"

وتمثلت أدوات الدارسة في اختبار كاتل للذكاء ، مقياس مهارات ما وراء الفهم ، اختبار الفهم القرائي، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي ، وتكونت العينة من (٣٠) طالبة بالصف الثاني المتوسط من ذوي صعوبات الفهم القرائي ،وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات كسب مجموعتى الدراسة فى ما وراء الفهم و مفهوم الذات الأكاديمي لصالح مجموعة إستراتيجية التلخيص .

The effect of training in two generative learning strategies on meta-comprehension skills and academic self-concept of second year preparatory school students-with reading comprehension Disabilities in Kingdom of Saudi Arabia

SUMMARY

Students with learning disabilities have several educational problems due to non-strategic approaches in their learning which lead to high error rates , thus, training students with reading comprehension Disabilities in educational strategies increase their academic self-concept and acquire them meta-comprehension skills which they lack . Results of many Studies assert that students-with reading comprehension Disabilities have low level of meta-comprehension skills and academic self-concept and that these skills can be improved. However, there is a scarcity – to the researcher knowledge- in foreign and Arabic studies conducted to examine the effect of training in two generative learning strategies on meta-comprehension skills and academic self-concept of second year preparatory school students-with reading comprehension Disabilities. This is why the researcher finds that there is an urgent need to conduct the present study.

The problem of the present study can be summarized in the following main question:

" What is the effect of training in two generative learning strategies on meta-comprehension skills and academic self-concept of second year preparatory school students-with reading comprehension Disabilities?"
Tools of the study include: Cattell intelligence test , A scale of meta-comprehension skills, A test of reading comprehension, A scale of academic self-concept .

The sample consists of thirty second year preparatory school students-with reading comprehension Disabilities.

Results of the study revealed that there are statistically significant differences between means of the gain scores obtained by the two groups in meta-comprehension skills and academic self-concept (favoring the group of summary strategy .

مقدمة ومشكلة الدراسة :

تستنفذ صعوبات التعلم التي يعانى منها الطالب جزءاً عظيماً من طاقاته العقلية والانفعالية وتسبب له اضطرابات كثيرة تترك بصماتها على مجمل شخصيته بسبب عدم قدرته على تغيير وضعه الدراسي وانعكاسات هذا الوضع عليه في كل من المدرسة والأسرة.

ومن بين صعوبات التعلم تأتي صعوبات القراءة كأحد اشهر صعوبات التعلم الأكاديمية وأكثرها خطورة إذ أنها تحرم الطالب من عدة فرص أكاديمية وتسبب له العديد من المشكلات الدراسية الأخرى ، وتبلغ نسبة انتشار صعوبات القراءة بين الطلاب حوالى ١٥% وفى احصائيات أخرى ١٠%. بطرس حافظ (٢٠٠٨-٢٣٩)•

بينما يحدد البعض نسبة انتشار صعوبات الفهم القرائي بأنها تتراوح من ٣% إلى ١٠% وأنها تكون أكثر انتشاراً بين الذكور عنها بين الإناث بنسبة ٣:١. رياض بدري (٢٠٠٥-٤٦)

ويرى Lindstrom (1998-28) أن الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي يتمتعون بنسب ذكاء مناسبة ولكنهم يتعرضون لصعوبات في تعلمهم بسبب المداخل غير الإستراتيجية في هذا التعلم والتى تؤدي إلى ارتفاع معدلات الخطأ لديهم ، ومن هنا تأتي أهمية تدريب الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي على استراتيجيات تعليمية تزيد من كفاءتهم ومفهومهم لذاتهم الأكاديمية وتسهم في إكسابهم مهارات ما وراء الفهم التى يفتقرون إليها ، حيث أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى انخفاض مستوى مهارات ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وأشارت أيضا إلى إمكانية تحسينها لديهم ومن ذلك دراسة Wong (1992)، فتحي الزيات (١٩٩٨)، مصطفي الحاروني وعماد على (٢٠٠٤) ، كما توصلت دراسة Thiede et al. (2005) إلى أن مهارات ما وراء الفهم منخفضة للغاية لدى عامة الطلاب بالمراحل المختلفة وأنه ينبغي تدريب الطلاب على برامج تنمى لديهم مهارات ما وراء الفهم .

• الرقم الاول بين القوسين يشير الى سنة النشر والرقم الثاني الى رقم الصفحة .

وأيضا أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة Winne et al.(1982) ، Butler et al. (1994)، فتحي الزيات (١٩٩٨) ، سلطان المياح (٢٠٠٧) .

وتؤثر صعوبات الفهم القرائي على صورة الذات نتيجة شعور الطالب أنه أقل من أقرانه ونتيجة لنظرة المعلمين له على أنه ذا مستوى متدنى بالإضافة إلى شعوره بالخجل والعجز بسبب فشله المستمر، وبمرور الوقت تصبح هذه المشاعر أكثر حدة مما ينعكس على مفهومه لذاته.

هذا ويساعد الانخراط في أنشطة التعلم التوليدى Generative Learning في إكساب الطلاب مهارات ما وراء الفهم ، فقد أشارت نتائج دراسة Wittrock(1992) ، ThiedeK & Anderson (2003) , Thiede et al. (2005),Moore et al.(2005) إلى تحسن مهارات ما وراء الفهم وزيادة دقة الحكم على الفهم عند تدريب المشاركين على استراتيجيات التعلم التوليدى، كما يسهم تدريب المتعلمين على استراتيجيات التعلم التوليدي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسات Warkentin & Griffin (1994) Lee et al. (2005)، Winters (2010) .

وفي ظل هذا الأثر المهم لإستراتيجيات التعلم التوليدى فقد وقع اختيار الباحثة على استراتيجية التلخيص واستراتيجية الكلمات المفتاحية كاستراتيجيتين للتعلم التوليدى لبيان أثرهما في مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وهاتين الإستراتيجيتين من أكثر استراتيجيات التعلم التوليدي ملاءمة للمتغيرات التابعة موضع اهتمام الدراسة الحالية .

ورغم ما أظهرته العديد من الدراسات سالفة الذكر التى أوضحت أهمية التعلم التوليدي في تحسين ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي إلا أن دراسة Hooper & Sales(1994) أشارت إلى عدم التوصل إلى نتائج ذات دلالة إحصائية في زيادة مهارات ما وراء الفهم عند التدريب على استخدام استراتيجيات التعلم التوليدي، حيث أوضحت النتائج إلى أن كل مجموعات الدراسة (الضابطة التى لم تتلقى تدريب والتجريبية الأولى التى تلقت تدريب على التلخيص المؤجل والتجريبية الثانية التى تلقت تدريب على التلخيص الفوري) كانت قادرة

على الحكم على الفهم والتنبؤ بالأداء اللاحق كأحد مهارات ما وراء الفهم، وتوصلت إلى نفس النتيجة دراسة Thiede & Anderson (2003) ، وأشارت نتائج دراسة Gillis (1981) أن مهام التوليد لم يكن لها أثر في مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة الدراسة ، هذا من جهة ومن جهة أخرى فقد أشار Kelly et al.(1976-659) إلى أن ما يتردد من أن زيادة التدريب تؤدي إلى زيادة التحسن حقيقة زائفة لآن زيادة التدريب تقلل من الدافعية والتركيز على جوانب المهمة، وأشار Gillies (1983) أن توفر الوعى بالمهارة لا يعنى بالضرورة أنها ستتبع بالممارسة .

وفي ضوء هذا التناقض تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة ما إذا كان التدريب باستخدام استراتيجيتي التعلم التوليدي سوف يحسن من مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة الدراسة أم لا ، وتتلخص مشكلة الدراسة الحالية في تساؤل رئيس هو : ما أثر التدريب على استراتيجيتين للتعلم التوليدى في مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط (الإعدادي) ذوات صعوبات الفهم القرائي ؟"

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلين الفرعيين التاليين :

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب مجموعتي الدراسة (التلخيص- الكلمات المفتاحية) في مهارات ما وراء الفهم عقب التدريب مباشرة ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب مجموعتي الدراسة (التلخيص- الكلمات المفتاحية) في مفهوم الذات الأكاديمي عقب التدريب مباشرة ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب مجموعتي الدراسة (التلخيص- الكلمات المفتاحية) في الفهم القرائي عقب التدريب مباشرة ؟

هدف الدراسة : تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من أثر التدريب على استراتيجية التلخيص واستراتيجية الكلمات المفتاحية في مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط (الإعدادي) ذوات صعوبات الفهم القرائي.

أهمية الدراسة : أ- الأهمية النظرية :- تقدم الدراسة الحالية تأصيلا نظريا لاستراتيجيات التعلم التوليدى ومهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي .

-يعد مجال صعوبات الفهم القرائي من المجالات الجديرة بالبحث والدراسة ، خاصة مع ارتفاع نسب انتشار هذه الصعوبات بين الطلاب وما يترتب على ذلك من مشكلات أكاديمية وشخصية.

ب-الأهمية التطبيقية : - يعد ما وراء الفهم من أهم فئات ما وراء المعرفة كما يمثل أحد المتطلبات الهامة في التعلم وبدون الاستخدام الأمثل لمهاراته قد تنشأ العديد من الاضطرابات الأكاديمية.

- **تساعد أنشطة التعلم التوليدي الطلاب علي التأمل والتفاعل بين القاعدة المعرفية والخبرة السابقة والتنقيح لما لديهم من معرفة من أجل الوصول إلى معنى لما يتم تعلمه .**
- **إن تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب ذوى صعوبات الفهم القرائي يعد أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم بالنسبة لهذه الفئة من الطلاب .**
- **ربما تسهم النتائج التى تتوصل إليها الدراسة الحالية مستقبلاً فى إنجاز طرق علمية أكثر فعالية فى تعليم الطلاب ذوى صعوبات الفهم القرائي وتنمية مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لديهم .**

مصطلحات الدراسة :

التعلم التوليدي Generative Learning : نمط تعلم يتضمن اشتقاق علاقات وأفكار ووحدات من عناصر النص (كلمات – جمل -أجزاء أكبر) بهدف فهمه والحكم عليه وتحقيق معنى للتعلم .

استراتيجية التلخيص The Summary Strategy: تعني التعبير بإيجاز كتابة عن الأفكار الرئيسية والمعلومات الأكثر أهمية في النص وتركيز الانتباه عليها وبناء علاقات بين المفاهيم المتضمنة في النص وتنظيمها تنظيما ذاتيا وكتابته بالأسلوب الخاص .

استراتيجية الكلمات المفتاحية The Key words Strategy: وتعني أن يقوم المشاركين بتوليد وكتابة قائمة من خمس كلمات مفتاحية تلم بجوهر نص قاموا بقراءته.

ما وراء الفهم Metacomprehension: وعى الفرد ومعرفته بذاته وبالنصوص المراد فهمها وباستراتيجيات أدائه ومراقبته وتخطيطه وتقيمه لمنظومة الفهم لديه . ويتحدد إجرائياً بالدرجة التى تحصل عليها الطالبة في مقياس ما وراء الفهم المستخدم بالدراسة الحالية .

مفهوم الذات الأكاديمي Academic Self-Concept : معتقدات المتعلم عن كفاءته في المجال المدرسي بصفة عامة ، وقناعته بقدرته علي تحقيق النجاح في المهام الأكاديمية، ويقوم ذلك على أساس إدراك الطالب لقدراته وإمكاناته وخبراته الأكاديمية وقدرات وإمكانات أقرانه من الطلاب . ويتحدد إجرائياً بالدرجة التى تحصل عليها الطالبة في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي المستخدم بالدراسة الحالية.

صعوبات الفهم القرائى Reading Comprehension Disabilities: تعني التباعد بين مستوى الذكاء ومستوى تحصيل الفهم القرائى بالنسبة للأقران في نفس العمر والصف الدراسي . Block (1995-20)

وتتحدد صعوبات الفهم القرائي إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار الذكاء واختبار الفهم القرائى المستخدمان بالدراسة الحالية .

حدود الدراسة : تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة المختارة وهن الطالبات ذوات صعوبات الفهم القرائي بالصف الثاني المتوسط (الإعدادى) بمدينة الخرمة بالمملكة العربية السعودية في العام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤ الموافق ٢٠١١/ ٢٠١٢م، كما تتحدد بمتغيرات الدراسة متمثلة في استراتيجية التلخيص وإستراتيجية الكلمات المفتاحية(متغيرات مستقلة)، مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي(متغيرات تابعة) .

الإطار النظري:

التعلم التوليدي: يهدف التعلم التوليدي إلى توجيه الجهود التى يقوم بها المتعلم لمساعدته على التركيز على المهمة المطلوب أدائها وتدريبه على كيفية التعرف على مسار تفكيره الخاص حتى يمكنه إنجاز مهام التعلم بنجاح، ولذلك فإن التدريس المباشر لاستراتيجيات التعلم التوليدي يعد أكثر الأساليب فعالية في إكساب المتعلم هذه الاستراتيجيات . Lindstorm (1998-28)

ويعتمد التعلم التوليدي على نظرية التعلم القائم على العمليات Process based instruction وتهدف هذه النظرية إلى تدريب المتعلم على كيفية التعامل مع مهام التعلم ، ويعد مفهوم المخطط هو المفهوم الأساسي فى هذه النظرية والذى يعمل كأداة تدريبية تساعد

المتعلم على تحقيق فعالية التعلم ويتكون المخطط من أربع خطوات تأخذ شكل تتابع فكرى يؤدى إلى إنهاء مهام التعلم بنجاح وهي على النحو التالى:

١-البحث : يحاول المتعلم البحث عن المعلومات التى تساعده فى أداء المهام المطلوب انجازها.

٢-الأداء : يسعى المتعلم إلى أداء المهام ويبتعد عن الأفكار الغير مناسبة لمهام التعلم.

٣- المتابعة : يحاول المتعلم إعطاء المزيد من التركيز للمهمة بالتغلب على نقاط الضعف فى الأداء والاستفادة من نقاط القوة .

٤- التوصل إلى انجاز المهمة : يتحقق المتعلم من أداء المهمة بنجاح .

Ashman & Conway (1997-62)

<u>استراتيجيات التعلم التوليدي :</u>

تتمثل استراتيجيات التعلم التوليدي المستخدمة في الدراسة الحالية في إستراتيجية التلخيص وإستراتيجية توليد الكلمات المفتاحية ، وفيما يلي مزيد من التفاصيل حول كل استراتيجية :

١- إستراتيجية التلخيص : وتعني التعبير بإيجاز كتابة عن الأفكار الرئيسية والمعلومات الأكثر أهمية في النص وتركيز الانتباه عليها وبناء علاقات بين المفاهيم المتضمنة في النص وتنظيمها تنظيما ذاتيا وكتابتها بالأسلوب الخاص، ويرى بعض الباحثين أن تلخيص النصوص يحسن الفهم عن طريق مساعدة الطلاب على بناء العلاقات بين المفاهيم المتضمنة في النص وكذلك بين مفاهيم النص والمعرفة والخبرة السابقة لدى الطلاب، بينما يرى آخرون أن التلخيص يحسن الفهم من خلال مساعدته القراء على تركيز انتباههم على المعلومات الأكثر أهمية في النص وعن طريق تحفيز الاختبار الذاتي أثناء القراءة .

Thiede & Anderson (2003-131

وتتمثل القواعد العامة لإستراتيجية التخليص فيما يلي :

- حذف المعلومات والتفاصيل غير الضرورية - التركيز على الفكرة الرئيسية

- تهذيب الملخص - كتابة الملخص بالأسلوب الخاص

وبالنسبة لتلخيص القصة فيتم التركيز على الفكرة الرئيسية – الزمان - المكان – أهم الشخصيات – أهم الأحداث – نهاية القصة .

وتشير الدراسات أن دقة ما وراء الفهم وكفاءة التعلم تتحسن عندما يطلب من الطلاب إعداد ملخصات بأسلوبهم الخاص عنها لو طلب منهم استخدام كلمات النص في إعداد الملخص.
Tuba & Banu (2006-353) ، وقد روعي ذلك في الدراسة الحالية عند تنفيذ جلسات استراتيجية التلخيص حيث طلب من المشاركات كتابة الملخص بأسلوبهن الخاص .

٢-استراتيجية الكلمات المفتاحية :عند تطبيق هذه الاستراتيجية يطلب من المشاركين أن يقوموا بتوليد قائمة بالكلمات المفتاحية التى تلم بجوهر نص قاموا بقراءته .
وتشير الدراسات الى أن قائمة من خمس كلمات تعد مؤشر مناسب على القيام بمهمة توليد الكلمات المفتاحية (Thiede et al.(2005-1267

إن كتابة الكلمات المفتاحية الخاصة بالنصوص جيدة الفهم في مقابل النصوص الأقل فهما قد تبدو متماثلة عقب القراءة مباشرة أما سردها أو كتابتها بعد برهة من القراءة فمن المتوقع انخفاض دقة الفهم بالنسبة للنصوص الأقل فهما، حيث يخبو تنشيط شبكة العمل العقلية الخاصة بهذه النصوص فتصبح مصادر الفرد محدودة عند كتابة الكلمات المفتاحية، بينما في حالة النصوص التى تم فهمها بشكل جيد فأن الفرد يستعيد مزيداً من المعلومات من الذاكرة طويلة المدى وبالتالي يتوقع معها مستويات مرتفعة من دقة المراقبة .

وقد أوضح Thiede et al.(2005-1267) أنه بالنسبة للدراسات التى عمدت إلى مزج التأخير بين القراءة ومهام توليد الكلمات مع تأخر مهام أخرى كإصدار الحكم على دقة الفهم أو قراءة نص مكمل قدمت دليلاً واضحا على أن التأخر بين القراءة وتوليد الكلمات المفتاحية هو التأخر الوحيد الذي يعتبر ضرورياً لتحسين دقة ما وراء الفهم، حيث يتيح إلماعات تشخيصية ضرورية لما وراء الفهم مما يسهم في تحسين دقته .

مهارات ما وراء الفهم :

لقد شهدت الفترة الأخيرة اهتماماً ملحوظاً بتنمية مهارات ما وراء الفهم لدى الطلاب فوعي الفرد ومراقبته لعمليات الفهم لديه تعد من العوامل ذات الأهمية البالغة للقراءة الماهرة كما يعد تقويمه لمستوى فهمه على نحو صحيح وسيلة لتعلم المواد الجديدة بصورة فعالة ومن ثم يتحسن أداؤه على الاختبارات التالية للمواد التى يقرأها ويتعلمها.

وتوجد تعريفات كثيرة لما وراء الفهم وذلك باعتباره فئة من ما وراء المعرفة فلكي يوضح (696-2006) Martinaz اتساع الأداء الما وراء معرفي قام بتحديد ثلاث فئات رئيسية لما وراء المعرفة هي: ما وراء الذاكرة وما وراء الفهم وحل المشكلات.

وترى الباحثة الحالية أن هذا التصنيف البسيط لفئات ما وراء المعرفة لا يكشف عن كل فئات ما وراء المعرفة إلا أنه يوضح الدور الفعال لما وراء المعرفة في العمليات المعرفية المهمة .

ولقد قامت الباحثة الحالية بفحص تعريفات ما وراء الفهم التى تضمنتها الدراسات السابقة فأمكن تصنيفها في ثلاث فئات وذلك على النحو التالي :

<u>الأولى</u> : تعريفات تركز على اعتبار ما وراء الفهم مفهوم معرفي : يتضمن وعي الفرد الذاتي بمهارات الفهم لديه وبمهام الفهم والإستراتيجيات المناسبة لها ومن ذلك تعريف (249-2002) Mokhtari &Reichard لما وراء الفهم بأنه معرفة القراء عن القراءة وآليات الضبط الذاتي التى يمارسونها عند فهم النص ، وتعريف أيمن عامر(٢٠٠٣-٣٤٩) له بأنه معرفة الفرد بكل ما يتصل بعمليات الفهم لديه ومعرفته بالإستراتيجيات المناسبة والتعديل فيها حال إخفاقه في فهم موضوع ما .

<u>الثانية</u> : تعريفات تركز على اعتبار ما وراء الفهم مفهوم تحكمي : يتضمن التركيز على التحكم في المهمة من خلال التخطيط والمراقبة والتقويم الذاتي حيث يتمكن الفرد من التحكم في استجاباته وتنظيمها وتقويم نقاط القوة والضعف فيها ومن ذلك تعريف Dunlosky &Rawson (38-2005) لما وراء الفهم بأنه تقييم الفرد لحالة الفهم الراهنة وتحكمه ومراقبته لكفاءة عمليات الفهم، وأوضحا Dunlosky&Rawson أن دور ما وراء الفهم يتضح بقوة عندما يذاكر الطالب استعداداً لامتحان قريب فبعد قراءته لنص من الكتاب

المدرسي يختبر مدى فهمه لكل قسم منه وهو ما يوفر بدوره تغذية راجعة لإجراء المزيد من التنظيم فإذا حكم المتعلم مثلا بأن هناك قسما لم يتم فهمه جيدا فأنه سيقوم بمذاكرته لمدة أطول وإذا لم تكن الأحكام دقيقة ودالة على الفهم الفعلي فأنه قد يعيد مذاكرة مواد دراسية دون ضرورة لذلك حيث قد تكون هذه المواد الدراسية هي التى قد فهمها من قبل بصورة جيدة بينما – وهو الأسوأ – قد يفشل في مذاكرة مواد دراسية لم يتم فهمها جيداً ، وتنتشر الحالة الأخيرة بشكل واضح بين الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي.

الثالثة : تعريفات مختلطة : تناولت ما وراء الفهم على أنه مكون من مكون معرفي يتضمن مجموعة من المتغيرات التى تخص وعي الفرد بقدراته ومتطلبات المهام والإستراتيجيات المناسبة لها ، ومكون تحكمي يتضمن التخطيط والمراقبة والتقويم الذاتي . ومن ذلك تعريف :

Boker (1989-17) لما وراء الفهم بأنه فحص القارئ للمعرفة أثناء معالجة النص وتنظيم وتقييم أنشطة القراءة ، وتعريف Sternberg (1994-465) لما وراء الفهم على بأنه مكون من مكونين الأول : معرفة المتغيرات المؤثرة في كفاءة الفهم والاستراتيجيات الفعالة وغير الفعالة، والثاني : المراقبة الذاتية لعمليات الفهم من خلال التنظيم الذاتي والذي يتمثل في قدرة المتعلم على التخطيط الذاتي لسلوكيات وعمليات الفهم وتقويمها وتوجيهها ، وأيضا تعريف Hardin (2001-539) له بأنه معرفة الفرد متى يفهم ومتى لا يفهم وأيضا مراقبته وتنظيمه لذاته وتقييمه لها .

وترى الباحثة الحالية أن المجموعة الأخيرة من تعريفات ما وراء الفهم هي الأكثر شمولا ويمكنها أن تمكن الفرد من تحقيق مستويات عليا لما وراء الفهم ، وفيما يلي شرح مختصر لمكونات ما وراء الفهم كما تتناولها الدراسة الحالية وفق التعريفات التى تناولت ما وراء الفهم كمتغير معرفي – تحكمي .

١- **المكون المعرفي : ويشمل :-الوعي : ويتضمن : - الوعي بالذات : ويعني معرفة** وإدراك المتعلم لذاته ولعملياته المعرفية ولسعة الفهم لديه قبل وأثناء وبعد القراءة .

- الوعي بالنص : ويعني معرفة وإدراك المتعلم لمدى سهولة أو صعوبة النص قبل وأثناء وبعد القراءة .

٢- الوعي بالإستراتيجية : ويعني معرفة وإدراك المتعلم لمدى استخدام الإستراتيجية المناسبة وانتقاء أفضل الاستراتيجيات في ضوء تنوع المهام وذلك قبل وأثناء وبعد القراءة.

٢- المكون التحكمى : ويشمل :

- **المراقبة : وتعني عملية عقلية يستطيع بها المتعلم مراقبة ذاته واستراتيجياته التى يستخدمها في فهم النص قبل وأثناء وبعد القراءة .**
- **التخطيط : ويعني تنظيم المتعلم لعملياته المعرفية وإدارته للمعلومات وربط الجديد منها بالخلفية المعرفية ، والقلق بشأن الأداء الفعال وتوجيهه لسلوكياته الهادفة لفهم النص قبل وأثناء وبعد القراءة .**
- **التقييم : وهو عملية عقلية يستطيع من خلالها المتعلم الحكم على نفسه وعلى أداءه واستراتيجياته التى يستخدمها في فهم النص قبل وأثناء وبعد القراءة .**

مفهوم الذات الأكاديمي :

توجد مجموعة متزايدة من الدراسات في الأدب السيكولوجي تدعم العلاقة بين معتقدات الطلاب عن كفاءتهم الأكاديمية الذاتية وملامح أدائهم الأكاديمي، فكلما زادت معتقدات الفرد حول كفاءته الأكاديمية أصبح أكثر ثقة في قدرته على تنظيم وتنفيذ المهام الأكاديمية بمستوى مرتفع من المهارة والقدرة . Paula (2010-317)

وتاريخيا أكدت البحوث أن مفهوم الذات هو المفهوم الجامع العام، في حين أن البحوث المعاصرة تركز على جوانبه متعددة الأبعاد، ويعتقد أن مجال مفهوم الذات محدد بتصورات أكاديمية واجتماعية وشخصية يكونها الفرد وتنتظم في بنية هرمية، ويعتقد أن مفهوم الذات الأكاديمي يؤثر في الأداء من خلال التأثير على تصورات الفرد للمهام فعلى سبيل المثال تشير البحوث إلى أن المستوى المرتفع من مفهوم الذات الأكاديمي يخلق شعور بالهدوء والسكينة عند أداء المهام الأكاديمية خاصة المهام الصعبة في حين أن المستوى المنخفض منه يؤدي إلى إدراك الفرد للمهمة على أنها أكثر صعوبة من الواقع ويؤدي هذا إلى القلق والتوتر، وتشير الدراسات إلى أن إدراك الفرد لكفاءته الذاتية أهم وأقوى منبأ ومفسر للسلوك وأن هذا الإدراك يرتبط مع مجموعة واسعة من النتائج الإيجابية بما في ذلك الإنجازات الأكاديمية (معامل ارتباط = ٠,٤٩ حتي ٠,٧٠) ، والأداء الرياضي والمهارات الاجتماعية ،

والخيارات الوظيفية والتطلعات وأداء العمل ، والتعامل مع الأحداث . Kevin (2003)

صعوبات الفهم القرائي :

يعرف أحمد عواد (٢١-٢٠٠٠) صعوبات التعلم : بأنها مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط ، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم، التفكير، الإدراك، الانتباه، القراءة، الكتابة، التهجي، إجراء العمليات الرياضية وفى المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة، ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقة العقلية والمضطربون انفعالياً والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوو الإعاقات المتعددة .

وهناك خصائص سلوكية يشيع تواترها لدي الطلاب ذوى صعوبات التعلم وترتبط عادة بنمط الصعوبة النوعية وهي تمثل نقطة البداية في أي برنامج للكشف عن ذوى صعوبات التعلم ولعل أبرز هذه الخصائص أنهم يظهرون انخفاضاً فى التحصيل ويزداد توقعهم للفشل عن أقرانهم العاديين .

مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب ذوى صعوبات الفهم القرائي :

أن غالبية الطلاب ذوى صعوبات الفهم القرائي يتصفون بعدم القدرة على التخطيط للمهام وتنظيم المعلومات والاحتفاظ بها واختيار الإستراتيجية المناسبة للقراءة وكذلك يعانون من ضعف القدرة علي التقويم . زينب بدوي (٢٠٠٣-٣٣٣) ، الأمر الذي يدعو الى ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات ما وراء الفهم حيث أن قصور مهارات ما وراء الفهم يقود إلى ضعف التحصيل وانخفاض مستوى التحصيل يؤدي الى عدة مشكلات منها الشعور بتدني مفهوم الذات الأكاديمي ويرتبط بهذا المعنى بتفسير Butler et al. (1994-235) لأسباب انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي لدي الطلاب ذوى صعوبات الفهم القرائي بأنه يرجع إلي قصور فى عمليات ما وراء المعرفة المسئولة عن مراقبة الأداء بشكل نشط مما يؤدي إلى الشعور المستمر بالفشل وانخفاض مفهوم الذات الأكاديمي، وهذا يعطي مبرراً قويا للتدخلات التربوية لتعزيز مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي سواء بشكل صريح أو ضمنى .

الدراسات السابقة :

أولاً : دراسات تناولت أثر استراتيجيات التعلم التوليدي في ما وراء الفهم :

دراسة(1994) Hooper & Sales : هدفت الدراسة عدة أهداف – ففيما يخص الدراسة الحالية– هدفت بحث أثر استراتيجية التلخيص مقابل استراتيجية التناظر اثناء قراءة النصوص على الفهم وما وراء الفهم، وتكونت العينة من (١١١) طالب جامعى يدرسون علوم الحاسب الآلى بجامعة midwestern وتضمنت الإجراءات استخدام ثلاث مجموعات (مجموعة ضابطة) ومجموعة تجريبية أولى(مجموعة التلخيص المؤجل) والمجموعة التجريبية الثانية (مجموعة التلخيص الفورى) وتشير النتائج إلى أن كل المجموعات كانت قادرة على الحكم على الفهم والتنبؤ بالأداء اللاحق وكانت هناك فرق ذو دلالة فى دقة ما وراء الفهم لصالح مجموعة التلخيص المؤجل وأن استراتيجية التلخيص كانت أفضل بشكل دال من استراتيجية التناظر.

دراسة (2003) Thiede & Anderson : هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التدريب على استراتيجية التلخيص كأحد استراتيجيات التعلم التوليدي في دقة ما وراء الفهم والتى تعرف إجرائياً بأنها (الارتباط بين تقديرات الفهم والأداء فى الاختبار الفهم اللاحق)، شارك فى الدراسة(٧٥) طالب جامعي يدرسون مقرر في علم النفس بجامعة إلينويز بشيكاغو تم تقسيمهم بالتساوي الى ثلاث مجموعات واحدة ضابطة ومجموعتين تجريبيتين (مجموعة تلخيص فوري) (مجموعة تلخيص مرجأ)، وأشارت النتائج إلى أن دقة ما وراء الفهم أكبر بدرجة ذات دلالة لصالح مجموعة الطلاب الذين كتبوا ملخصات بعد برهة من القراءة، كما أشارت النتائج أيضا إلى أن كل المجموعات كانت قادرة على التنبؤ بالأداء اللاحق .

دراسة (2003) .Thiede et al: افترض الباحثون أن المراقبة الماوراء معرفية تؤثر في تنظيم الدراسة وهو ما يؤثر بدوره على التعلم الكلى، وتم إحداث فروق فى دقة المراقبة من خلال تقديم التعليمات للمفحوصين بأن يقوموا بتوليد قائمة من خمس كلمات مفتاحيةٌ تُلمُ بجوهر كل نص من أربعة نصوص تم تقديمها لهم، وتكونت العينة من (٦٦) طالب جامعى بكلية التربية وزعوا على ثلاث مجموعات (مجموعة الكلمات المفتاحية المؤجلة) ، (مجموعة الكلمات المفتاحية الفورية) (المجموعة الضابطة) وقد أشارت النتائج إلى أن الدقة الأعلى فى المراقبة أدت إلى المزيد من فعالية تنظيم الدراسة وتحقيق أداء أعلى بشكل عام فى

اختبار الفهم القرائى بالنسبة لمجموعة الكلمات المفتاحية المؤجلة مقابل المجموعتين الأخرتين ٠

دراسة (2005). Thiede et al : هدفت الدراسة إلى بحث أثر توليد خمس كلمات مفتاحية على مهارات ما وراء الفهم وتم تنويع الفاصلة الزمنية بين القراءة وتوليد الكلمات المفتاحية (أي إما أن تكون الفاصلة الزمنية بين القراءة ومهمة توليد الكلمات المفتاحية على الفور، أو مؤخرة)، والفاصلة الزمنية بين توليد الكلمات المفتاحية وإصدار الأحكام (أي إما أن تكون الفاصلة الزمنية بين الكلمات المفتاحية وإصدار الأحكام موجودة، أو غير موجودة) شاركت مجموعة مكونة من (١٣٢) طالباً من الملتحقين بدراسة مقرر علم النفس ، بجامعة إلينويز بشيكاغو كجزء من المنتدى الذي يعقد حول المادة ، وتم تقسيمهم عشوائياً إلي أربع مجموعات وذلك على حسب ترتيب الحضور ووفقاً للتصميم السابق، وأشارت النتائج إلى أن مجموعة الكلمات المفتاحية المرجأة كانت أكثر المجموعات فى دقة ما وراء الفهم ٠

ثانياً : دراسات تناولت دراسة التعلم التوليدي مع مفهوم الذات الأكاديمي :

دراسة Gillis (1981) : هدفت الدراسة إلى قياس امكانية نمو الطلاب شخصيا واجتماعيا دون التعرض للخطر وذلك من خلال تجربة أساسها استراتيجيات التوليد (تلخيص – إضافة تفاصيل) شارك بالدراسة (٢٣) من طلاب الصف الثامن الى الصف الثاني عشر(١٦ذكور و٧ إناث) شارك الطلاب في ثلاث مخيمات في عطلة نهاية الأسبوع لمدة ثلاث اسابيع وطبق عليهم مقياس مفهوم الذات الأكاديمي ومقاييس وجهة الضبط والتحكم كما تم قياس الإنجاز الأكاديمي، وأشارت نتائج الدراسة أن مهام التوليد لم يكن لها أثر على التحصيل الدراسي ولا مفهوم الذات الأكاديمي وكذلك وجهة الضبط .

دراسة Warkentin & Griffin (1994) : هدفت الدراسة الى بحث العلاقة بين استخدام استراتيجيات التعلم التوليدي وبين مفهوم الذات الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي، تكونت العينة من (٤٢) طالب بقسم علم النفس بجامعة جورجيا الجنوبية وأشارت النتائج الى أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات التعلم التوليدى لديهم معتقدات مرتفعة عن ذاتهم الأكاديمية وأنهم يستخدمون هذه الإستراتيجيات بتوجيه من ذاتهم وليس من موجه خارجي، وأن معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعتبر منبأ هام للإنجاز الأكاديمى .

دراسة (1998) BouJaoude&Tamim: هدفت الدراسة إلى بحث أثر استراتيجيتي التلخيص والتناظر analogies كإحدى استراتيجيات التعلم التوليدى في مفهوم الذات الأكاديمي في العلوم، تكونت العينة من(٥١) طالب بالصف السابع (٢٥ من الذكور و ٢٦ من الإناث) بإحدى المدارس الخاصة للغات ببيروت وزعوا عشوائيا الى ثلاث مجموعات واحدة ضابطة واثنتين تجريبيتين (مجموعة استراتيجية التلخيص ومجموعة استراتيجية التناظر) وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث في مفهوم الذات الأكاديمي في العلوم .

دراسة (2005) .Lee et al : أشارت الدراسة –وهي دراسة نظرية – أن أحد الافتراضات الهامة لنظرية ونماذج التعلم التوليدي أن المتعلم ليس بالمتلقي السلبي للمعلومات بل هو مشارك نشط في مواقف التعلم فقد لا يفهم التلميذ جملة تحدث بها أستاذه لكنه من المحتمل أن يفهم جملاً انتجها بنفسه (مهام توليدية) وهذا كله يحسن مفهومه عن ذاته الأكاديمية .

دراسة (2010) Winters : وهى دراسة نظرية هدفت إلى بحث أثر التعلم التوليدي في مفهوم الذات في التربية الفنية حيث يتطلب الإنجاز في هذه المادة درجة عالية من الاستقلالية والتوجيه الذاتي ليصبح الطلاب على وعي بذاتهم في سياق مهام التعلم الخاصة، وافترضت الدراسة أن استراتيجيات التعلم التوليدي تمثل نهجا بديلاً للنهج السائد لمساعدة الطالب على تطوير قدرته في مجال الفن والتصميم ومن ثم تحسين مفهومه عن ذاته في التربية الفنية .

تعقيب على الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها :

– أشارت نتائج بعض الدراسات إلى تحسن مهارات ما وراء الفهم بعد التدريب على استراتيجية التلخيص ومن ذلك دراسة Hooper & Sales(1994) ، ودراسة Thiede & Anderson (2003)، واستراتيجية توليد الكلمات المفتاحية مثل دراسة Thiede et al. (2003) ، و دراسة Thiede et al .(2005) إلا أن بعض هذه الدراسات أشارت في جزء من نتائجها إلى قدرة المجموعة الضابطة التى لم تتدرب على استراتيجيات التوليد على التنبؤ بالأداء اللاحق كأحد مكونات ما وراء الفهم مثل دراسة Hooper & Sales(1994) ، . Thiede & Anderson (2003)

-أشارت نتائج بعض الدراسات إلى تحسن مفهوم الذات الأكاديمي بعد التدريب على استراتيجيات التعلم التوليدي ومن ذلك دراسة Warkentin & Griffin (1994)، ودراسة Winters, (2010)، إلا أن دراسة Gillis (1981) توصلت إلى أن مهام التوليد لم يكن لها أثر على مفهوم الذات الأكاديمي .

- تنوعت العينات في الدراسات السابقة فبعضها استعان بعينات من طلاب الجامعة ومن هذه الدراسات على سبيل المثال دراسة Hooper & Sales(1994) ودراسة Thiede & Anderson (2003) ، وبعضها استعان بعينات من مرحلة التعليم الأساسي في صفوف مختلفة ومن هذه الدراسات دراسة BouJaoude & Tamim (1998) مما دفع الباحثة إلى التطبيق على عينة من طالبات الصف الثاني الإعدادي .

- تم الاستفادة من الدراسات السابقة عند اعداد أدوات الدراسة وفى إجراءات التطبيق الميداني .

فروض الدراسة :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب مجموعتي الدراسة (التلخيص – الكلمات المفتاحية) في مهارات ما وراء الفهم عقب التدريب مباشرة .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب مجموعتي الدراسة (التلخيص – الكلمات المفتاحية) في مفهوم الذات الأكاديمي عقب التدريب مباشرة

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب مجموعتي الدراسة (التلخيص – الكلمات المفتاحية) في الفهم القرائي عقب التدريب مباشرة .

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة : تعتمد الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي وعلى تصميم تجريبي مكون من مجموعتين تجريبيتين .

عينة التقنين :

من أجل تقنين أدوات الدراسة الحالية تم اختيار (٩) طالبات من ذوي صعوبات الفهم القرائي من أصل عينة مكونة من (٣٢) طالبة بالصف الثاني الأعدادي هن طالبات فصل

(٢/أ) بالمدرسة المتوسطة الأولى بمدينة الخرمة وتم اتباع نفس خطوات تحديد ذوي صعوبات الفهم القرائي التى اتفقت عليها معظم الدراسات السابقة والمستخدمة بالدراسة الحالية، وبلغ متوسط أعمار عينة التقنين (١٦٣,٦٠) شهراً بانحراف معياري (٦,٠٣) .

ولم تشارك طالبات هذه العينة في العينة الأساسية التى تم سحبها من مدرسة المتوسطة الأولى.

العينة الأساسية:

استخلصت الباحثة عينة أساسية قوامها (٣٠) طالبة جميعهم من ذوي صعوبات الفهم القرائى من أصل (١٤٠) طالبة بالصف الثاني بالمدرسة المتوسطة الأولى والمدرسة المتوسطة الثالثة للبنات بمدينة الخرمة ، ولقد اتفقت معظم الدراسات على الخصائص التالية لتحديد الطلاب ذوو صعوبات الفهم القرائى :

أ- ذكاء متوسط أو فوق المتوسط . ب-انخفاض مستوى التحصيل في اختبارات الفهم القرائى .

ج-استبعاد الطلاب ذوي الإعاقات والذين يعانون من مشاكل سمعية أو بصرية أو عصبية وكذلك الباقين للإعادة .

وفيما يلي الخطوات التى تم اتباعها لاختيار العينة الأساسية :

١- تم تطبيق اختبار الفهم القرائى على (١٤٠) طالبة هن طالبات الصف الثاني الأعدادي بمدرستي (المتوسطة الأولى والمتوسطة الثالثة) وحُسب متوسط درجاتهم ووجد أنه (٣٨,٣٢٨) بانحراف معياري (٧,٢٥٦) درجة ووصفت الطالبة الذي تقع درجتها أقل من (م – ع) أي (٣١,٠٧٢) أنها منخفضة التحصيل في الفهم القرائى وقد تم استبعاد ٧٤ طالبة حصلوا على درجة أعلى من (م – ع) وبذلك أصبح عدد أفراد العينة ٦٦ طالبة.

٢- تم تطبيق مقياس كاتل للذكاء على الـ (٦٦) طالبة اللاتي سبق تحديدهن وتم حساب متوسط نسبة الذكاء ، ووجد أنه يساوي (١٠٩,٩١١) بانحراف معياري (٥,٣٣٥) شهر، وقد تم اختيار العينة الممثلة لعينة البحث ممن تتراوح نسبة

ذكائهم بين (م،م+٢ع) أي بين (١٠٩,٩١١) و (١٢٠,٥٨١) ، وقد تم استبعاد ٣٦ طالبة ، وبذلك أصبح عدد أفراد العينة ٣٠ طالبة .

٣- وزعت العينة عشوائياً إلى مجموعتين تجريبيتين من ذوي صعوبات الفهم القرائي كل منها مكونة من ١٥ طالبة وذلك علي النحو التالي :

١- مجموعة إستراتيجية التلخيص . (مدرسة المتوسطة الأولي)

٢- مجموعة إستراتيجية الكلمات المفتاحية. (مدرسة المتوسطة الثالثة)

ضبط المتغيرات المتدخلة:

١- العمر الزمني : تم استبعاد الطالبات الباقيات للإعادة من أعوام سابقة ، وبلغ متوسط أعمار عينة الدراسة الأساسية (١٦٤,٥٤) شهراً ، بانحراف معياري (٥,٩٨) شهراً.

٢- الذكاء : للتحقق من تجانس بين مجموعتي الدراسة في الذكاء استخدمت الباحثة الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين رتب متوسطي درجات طالبات مجموعة التلخيص والكلمة المفتاحية فى الذكاء قبل التدريب ، والجدول(١) يوضح ذلك .

جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة التلخيص ومجموعة الكلمات المفتاحية في الذكاء قبل التدريب على الجلسات.

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
التلخيص	١٥	١٤,١٧	٢١٢,٥٠	٩٢,٥٠٠	غير دالة
الكلمات المفتاحية	١٥	١٦,٨٣	٢٥٢,٥٠		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى الدراسة في الأداء على اختبار الذكاء ، مما يشير إلى تجانس المجموعتين في الذكاء .

٣-ما وراء الفهم : للتحقق من تجانس بين مجموعتي الدراسة في ما وراء الفهم استخدمت الباحثة الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة

الفروق بين رتب متوسطي درجات مجموعتى الدراسة فى ما وراء الفهم قبل التدريب ، والجدول(٢) يوضح ذلك .

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة التلخيص ومجموعة الكلمات المفتاحية في ما وراء الفهم قبل التدريب على الجلسات.

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
التلخيص	١٥	١٥,٨٧	٢٣٨	١٠٧,٠٠٠	غير دالة
الكلمات المفتاحية	١٥	١٥,١٣	٢٢٧		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى الدراسة في الأداء على مقياس ما وراء الفهم قبل التدريب ، مما يشير إلى تجانس المجموعتين .

٤-مفهوم الذات الأكاديمي : للتحقق من تجانس مجموعتي الدراسة في مفهوم الذات الأكاديمي استخدمت الباحثة الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني-Mann Whitney – U Test لدراسة الفروق بين رتب متوسطي درجات مجموعتي الدراسة فى مفهوم الذات الأكاديمى قبل التدريب ، والجدول(٣) يوضح ذلك .

جدول (٣) دلالة الفروق بين رتب متوسطي درجات مجموعة التلخيص ومجموعة الكلمة المفتاحية في مفهوم الذات الأكاديمي قبل التدريب على الجلسات.

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
التلخيص	١٥	١٥,٨٠	٢٣٧	١٠٨,٠٠٠	غير دالة
الكلمات المفتاحية	١٥	١٥,٢٠	٢٢٨		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى الدراسة في الأداء على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي قبل التدريب ، مما يشير إلى تجانس المجموعتين .

٥-الفهم القرائي : للتحقق من تجانس مجموعتي الدراسة في الفهم القرائي استخدمت الباحثة الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U

Test لدراسة الفروق بين رتب متوسطي درجات مجموعتي الدراسة فى الفهم القرائي قبل التدريب والجدول(٤) يوضح ذلك .

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة التلخيص ومجموعة الكلمة المفتاحية في الفهم القرائي قبل التدريب على الجلسات.

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
التلخيص	١٥	١٦,٥٣	٢٤٨,٠٠	٩٧,٠٠٠	غير دالة
الكلمات المفتاحية	١٥	١٤,٤٧	٢١٧,٠٠		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى الدراسة في الأداء على اختبار الفهم القرائي قبل التدريب ، مما يشير إلى تجانس المجموعتين .

٦-الجنس : تم تثبيت متغير الجنس باختيار جميع أفراد العينة من الإناث .

أدوات الدراسة :

١- مقياس مهارات ما وراء الفهم . إعداد : الباحثة . ملحق رقم (١)

يهدف المقياس إلى تقييم الوعى والمراقبة والتخطيط والفهم قبل وأثناء وبعد القراءة وذلك لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي .

وصف المقياس : يتناول المقياس ما وراء الفهم بمكونيه المعرفي والتحكمى وذلك على النحو التالي :

أ- المكون المعرفي ويشمل :١- الوعي : ويتضمن :

-الوعي بالذات : ويشمل العبارات أرقام (٢-٨-٢٠-٣٠-٣٦) .

-الوعي بالنص : ويشمل العبارات أرقام (١-٣-٩-١٥-٢١-٣١-٣٧) .

-الوعي بالإستراتيجية : ويشمل العبارات أرقام (٤-١٦-٢٢-٣٢) .

ب- المكون التحكمي : ويشمل : ١-المراقبة : وتشمل العبارات أرقام (٥-١٠-١٧-٢٣-٢٥-٣٣-٣٨- ٤٠) .

٢- التخطيط :. ويشمل العبارات أرقام (٦-١١-١٤-١٨-٢٤-٢٦-٢٨-٣٤) .

٣-التقييم :. ويشمل العبارات أرقام (٧-١٢-١٣-١٩-٢٧-٢٩-٣٥-٣٩).

والمقياس يتكون في صورته النهائية من ٤٠ عبارة وهو غير محدد بزمن .

صدق المقياس : تم حساب الصدق بطريقتين :

١- صدق المحكمين : قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى علم النفس التعليمى (ملحق رقم ٦) ، وطلب منهم إبداء الرأى حول عناصر التحكيم المرتبطة بالمقياس ، ويوضح الجدول التالي نسب اتفاق السادة المحكمون على عناصر التحكيم .

جدول (٥) نسب اتفاق السادة المحكمين على عناصر تحكيم اختبار ما وراء الفهم

م	عناصر التحكـــيم	نسبة الاتفاق
١	ملائمة ووضوح صياغة عبارات المقياس	%٧٩
٢	مناسبة العبارة للمرحلة العمرية لعينة الدراسة	%٩٠
٣	انتماء العبارة للبعد الذي تقيسه	%٩٣
٤	مناسبة تعليمات المقياس للهدف منه	%٩٤
٥	كفاية عدد العبارات	%٩٥

يتضح من الجدول السابق أن نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على عناصر التحكيم نسب عالية واعتبرت موافقة المحكمين دالة على صدق الاختبارات .

٢- صدق المحك : قامت الباحثة أيضا بحساب صدق المحك وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات طالبات عينة التقنين فى مقياس ما وراء الفهم أعداد Schmitt (١٩٩٠) ترجمة وتقنين ماجد عيسى (٢٠٠٧-٣٦٠) (ملحق رقم ٢) وهو يصلح للاستخدام لتلاميذ المدرسة الإعدادية والابتدائية ودرجاتهم فى مقياس مهارات ما وراء الفهم المعد بالدراسة الحالية وقد وجد أنه يساوي (٠,٧٢) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) .

ثبات المقياس : قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار على عينة التقنين بفاصل زمني قدره أسبوعين وبلغت قيمة معامل الثبات(٠,٧٤) ، وهى دالة عند مستوى ٠,٠١

– تقدير الدرجات وتصحيح المقياس : تم وضع سلم تقدير مكون من ثلاث اختيارات هي: (دائماً = ٣ ، أحيانا = ٢ ، لا أبدا = ١) ، وتدل الدرجة المرتفعة على المستوى المرتفع لمهارات ما وراء الفهم والعكس صحيح .

٢ –مقياس مفهوم الذات الأكاديمي : ملحق رقم (٣)

إعداد Golightly (2007) ترجمة وتقنين الباحثة

يهدف المقياس إلى قياس معتقدات المتعلم عن ذاته الأكاديمية وهو يصلح للطلاب من الصف الثامن للصف الثاني عشر، ويتكون من ١٥ عبارة تتوزع على الأبعاد التالية :

- **المشاعر تجاه المدرسة والتعلم ويشمل العبارات أرقام : (١–٥–٩–١٤–١٥) .**
- **خبرات التعلم الماضية ويشمل العبارات أرقام : (٢ –٣–٤) .**
- **معتقدات الطالب عن قدراته الأكاديمية ويشمل العبارات أرقام : (٦–٧–٨–١٠–١١–١٢–١٣) .**

– صدق المقياس : قام معد المقياس بحساب صدق المحك بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات المقياس ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية إصدار الهيئة العامة للاستعلامات بولاية بوسطن ووجد أنه يساوي٠,٧٢ ، وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة – بعد الاطمئنان إلى دقة الترجمة حيث تم عرض المقياس بعد ترجمته على ثلاث من أعضاء هيئة تدريس تخصص اللغة الانجليزية – بحساب صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى علم النفس التعليمى (ملحق رقم ٦)، وطلب من كل منهم إبداء الرأي حول بعض عناصر التحكيم المرتبطة بالمقياس والجدول التالي يوضح النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على عناصر التحكيم التى عرضت عليهم .

جدول (٦) نسب اتفاق المحكمين علي عناصر تحكيم مقياس مفهوم الذات الأكاديمي

عناصر التحكيم	النسبة المئوية
هل العبارات على بعد " المشاعر تجاه المدرسة والتعلم " واضحة وكافية ؟	٨٨ %
هل العبارات على بعد " خبرات التعلم الماضية " واضحة وكافية ؟	٨٦ %
هل العبارات على بعد " معتقدات الطالب عن قدراته الأكاديمية " واضحة وكافية ؟	٨١ %

وقد اقترح السادة المحكمون إعادة صياغة بعض العبارات، وعرضت عليهم العبارات مرة أخرى واتفق المحكمون على ملائمة عبارات المقياس بعد إجراء التعديلات اللازمة .

– ثبات المقياس : قام معد المقياس بحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبلغ معامل الاتساق الداخلي ٠,٨٩ ، وبطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمنى قدره (١٠) أيام بلغ معامل الثبات ٠,٨٥ ، وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على عينة التقنين بفاصل زمنى قدره أسبوعين وبلغ معامل الثبات ٠,٧٦ .

– تقدير الدرجات وتصحيح المقياس : يتم توزيع الدرجات كما يلى (أوافق بشدة = ٤ ، أوافق = ٣ ، ارفض = ٢، ارفض بشدة = ١) ، وتدل الدرجة المرتفعة على المستوى المرتفع لمفهوم الذات الأكاديمي والعكس صحيح .

٣– <u>اختبار الفهم القرائي</u> : إعداد /منال الخولي (٢٠٠١) ملحق رقم (٤)

يهدف الاختبار إلى تقييم ثلاث مستويات للفهم هى : الفهم الحرفي والاستنتاجى والنقدي لدى طالبات المرحلة الإعدادية ويشتمل الاختبار على أربعة موضوعات عامة غير مرتبطة بمادة دراسية محددة ويتكون من ثلاث وستون سؤال من نوع الاختيار من متعدد موزعة على مستويات الفهم الثلاثة سالفة الذكر .

صدق الاختبار : قامت معد الاختبار بحساب صدق المحتوى ، و صدق المحكمين ، وفي الدراسة الحالية تم حساب صدق المحك وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات طالبات عينة التقنين فى اختبار الفهم القرائي إعداد خيري المغازي (١٩٩٨)(ملحق رقم ٥) ودرجاتهم فى اختبار الفهم القرائي المستخدم بالدراسة الحالية وقد وجد أنه يساوي (٠,٧٧) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) .

– ثبات الاختبار : قامت معد الاختبار بحساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية وبتطبيق معادلة التصحيح لسيبرمان وبراون لحساب معامل الثبات وجد أنه يساوى ٠,٧٦ ، وفى الدراسة الحالية تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على عينة التقنين بفاصل زمني قدره أسبوعين ، وبلغت قيمته ٠,٨٣ وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ .

- **زمن تطبيق الاختبار وطريقة تصحيحه : قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب متوسط زمن تطبيق الاختبار على عينة التقنين ووجدت أن متوسط زمن تطبيق الاختبار هو(٥٠) دقيقة ، وتعطى الطالبة درجة واحدة على كل اجابة صحيحة والنهاية العظمى للاختبار (٦٣) درجة ، ويتم تصحيح الاستجابات طبقاً لمفتاح تصحيح معد لهذا الغرض مطابق لورقة الإجابة التي تدون بها الاستجابة على مفردات الاختبار.**

٤-اختبار كاتل للذكاء (ترجمة وتقنين فؤاد أبو حطب ،آمال صادق ومصطفى عبد العزيز)

تعد اختبارات كاتل للذكاء الغير متحيزة للثقافة من أشهر اختبارات الذكاء التى تقيس العامل العام ويستخدم بالدراسة الحالية (المقياس الثاني الصورة أ) وهو يتكون من أربعة اختبارات فرعية هي سلاسل الأشكال وعدد أسئلته (١٢ سؤال) ، تصنيف الأشكال وعدد أسئلته (١٤ سؤال) ، مصفوفات الأشكال وعدد أسئلته (١٣ سؤال) ، والشروط وعدد أسئلته (٨ أسئلة) .

- صدق الاختبار :اعتمد معدا الاختبار (ر.ب كاتل ، أ.ك.س .كاتل)على تشبعات الاختبارات على العامل العام ، وعلى قيم معاملات الارتباط مع اختبارات ذكاء أخرى كما تم حساب صدق الاختبار أكثر من مرة. (انظر كراسة وصف الاختبار)

-ثبات الاختبار قام معدا الاختبار بحساب الثبات باستخدام التجزئة النصفية ووجد أن معامل الثبات يتراوح بين (٠,٧٠) و(٠,٩٢) ، وبطريقة إعادة التطبيق بلغ معامل الثبات(٠,٨) عندما يكون الفاصل الزمني قصيرا ، و (٠,٥٣)عندما يكون الفاصل الزمني طويلا .

الجلسات التدريبية : تتناول الباحثة فى هذا الجزء ملخص لهدف الجلسات التدريبية والمسلمات التى تقوم عليها وخطوات إعدادها ، ومحتواها ، والإطار العام لها .

١- هدف الجلسات التدريبية : تهدف الجلسات التدريبية إلى التدريب على استخدام استراتيجية التلخيص واستراتيجية الكلمات المفتاحية وبحث أثر هذا التدريب في مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات ذوي صعوبات الفهم القرائي.

٢- <u>المسلمات التي تقوم عليها الجلسات التدريبية</u> : فيما يلي بعض المسلمات التى تحدد بناء عليها خصائص الجلسات التدريبية وذلك على النحو التالي :

أ - الطلاب ذوو صعوبات الفهم القرائي يظهرون انخفاضاً فى التحصيل عن أقرانهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط .

ب- الطلاب ذوو صعوبات الفهم القرائي يعانون من انخفاض مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي مقارنة بأقرانهم العاديين .

ج- الطلاب ذوو مفهوم الذات الأكاديمي المنخفض يتصفون بعدة صفات منها :

- **ينزعجون من المهام الأكاديمية ، لاسيما المهام الصعبة .**
- **يبذلون أقل جهد في قاعة الدراسة ويقدمون أدنى مستويات الالتزام بمهام التعلم .**
- **لديهم شعور مسبق بعدم القدرة على تحقيق الأهداف والأداء بنجاح .**

د- يمكن تحسين مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي بالتدريب على استخدام استراتيجيات التعلم التوليدى .

هـ- تحسن الأداء على اختبارات الفهم يعتبر مؤشر واقعي على تحسن مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي .

٣- <u>خطوات إعداد الجلسات التدريبية</u> :لإعداد الجلسات التدريبية تم إتباع الخطوات التالية :

١- الإطلاع على العديد من البحوث التى اهتمت باستراتيجيات التعلم التوليدي ومهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي ، وذلك للاستفادة منها فى التعرف على هذه المتغيرات .

٢- مراجعة العديد من البحوث والدراسات التي هدفت إلى تحسين مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي للاستفادة منها في إعداد الجلسات التدريبية الحالية .

٣- تم بعد ذلك اختيار محتوى الجلسات وصياغته وقد روعي فيه إلا يكون مرتبط بمادة دراسية محددة وذلك حتى يمكن إرجاع الأثر الحادث في الأداء إلى إجراءات الجلسات التدريبية فقط وليس لأي عامل آخر مرتبط بالعينة أو بالدراسة بالمدرسة ، وروعي في هذا المحتوى أن يكون مناسب لسن العينة ويتناول موضوعات مألوفة ومفيدة بالنسبة لهم .

٤- تم الاستعانة بفنيات النمذجة، الممارسة الموجهة، المحاكاة، الممارسة المستقلة، العصف الذهنى، المحاضرة، المناقشة عند تنفيذ الجلسات التدريبية .

٥- التحقق من صلاحية الجلسات التدريبية للتطبيق، فبعد صياغة محتوى الجلسات والتعليمات الخاصة بكل جلسة وطريقة تنفيذها تم عرض الجلسات على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التعليمي (ملحق رقم ٦) ، لأخذ آرائهم حول مدى مناسبتها وتحقيقها لأهدافها حيث طلب منهم إبداء الرأي حول ما يلى :

١-٢-هل التعليمات الخاصة بجلسات التدريب على إستراتيجية التلخيص وإستراتيجية الكلمات المفتاحية - كلاً على حده - واضحة وكافية ؟

٣-٤ هل محتوى جلسات التدريب على إستراتيجية التلخيص وإستراتيجية الكلمات المفتاحية - كلاً على حده - كافي ومناسب ؟

٥- مدى كفاية عدد الجلسات للتدريب كل إستراتيجية ؟

و يوضح الجدول التالي النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على الأسئلة السابقة :

جدول (٧) نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم المرتبطة بالجلسات التدريبية

رقم السؤال	١	٢	٣	٤	٥
نسبة الاتفاق	%٨٨	%٩١	%٨٦	%٨٣	%٩٢

وتضمنت أهم اقتراحات السادة المحكمين :- زيادة عدد الجلسات التدريبية التمهيدية من جلسة واحدة إلى جلستين لتحقيق الفائدة المرجوة منها وإتاحة فرصة أكبر لعينة الدراسة لمتابعة أداء الباحثة ومحاكاتها فى أداء مهام التعلم التوليدي، إعادة صياغة بعض التعليمات لتكون بلغة أكثر بساطة لتناسب عينة الدراسة، عدم تقديم أي تعليمات عن كيفية استخدام الإستراتيجية المحددة أثناء التقييم، وقد أخذت الباحثة بالمقترحات وعدلت الجلسات بناء على ذلك .

- **وصف الجلسات التدريبية : تنقسم** الجلسات التدريبية إلى ثلاث مراحل :

المرحلة الأولى : الجلسات الإعلامية وتستغرق خمس جلسات، المرحلة الثانية : الجلسات التمهيدية وتستغرق جلستين، المرحلة الثالثة : الجلسات التنفيذية وتستغرق ست جلسات .

وفيما يلي عرض موجز للجلسات التدريبية . (**الجلسات بطريقة اجرائية ملحق رقم (٧)**)

الجلسات من الأولى إلى الخامسة : وهى جلسات إعلامية تهدف إلى إعطاء المشاركات معلومات كافية عن تعريف التدريب وأهميته ومحتواه وطرقه والمشاركون فيه – تعريف التعلم التوليدي وأهميته، وأهم استراتيجياته وخصائص كل إستراتيجية وخطوات تنفيذها – تم شرح إستراتيجية واحدة لكل مجموعة من مجموعتي الدراسة – ، تعريف مهارات ما وراء الفهم وأهميتها وكيف يمكن تنميتها، تعريف مفهوم الذات الأكاديمي وأهميته للتعلم والمتعلم معنى صعوبات الفهم القرائي ونسبتها بين المتعلمين وتأثيرها على التعلم المدرسي ، وذلك لما لهذه المعلومات من أهمية كبيرة في مساعدة المشاركات على تنفيذ المهام التى تتضمنها الجلسات التدريبية التمهيدية والتنفيذية، واستخدم في تنفيذ هذه الجلسات فنيات المحاضرة والمناقشة والعصف الذهني .

الجلسات من السادسة إلى السابعة : وهي جلسات تدريبية تمهيدية تهدف إلى تدريب المشاركات في مجموعتي الدراسة على إستراتيجية التعلم التوليدي المستهدفة وفي هذه الجلسات تقوم الباحثة بدور رئيسي في أداء مهام التعلم التوليدي ويطلب من المشاركات محاكاة أداءها مع توفير التغذية الراجعة وتشجيع المشاركات باستخدام التعزيز وعبارات الاستحسان، وذلك بعد أن يتم عمل مراجعة سريعة لما تم مناقشته في الجلسات الإعلامية ولمفهوم كل إستراتيجية وإجراءات تنفيذها، ويسمح للمشاركات بطرح أي استفسارات أو نقاط غير واضحة بالنسبة لهن ليتم الرد عليها، وتستخدم في هذه الجلسات فنيات المناقشة ، النمذجة المحاكاة ، الممارسة الموجهة .

الجلسات من الثامنة إلى الثالثة عشر : وهي جلسات تدريبية تنفيذية تهدف إلى تدريب المشاركات في مجموعتي الدراسة على تنفيذ مهام إستراتجية التعلم التوليدي المحددة لهن ويقل فيها دور الباحثة وتحاول تشجيع الطالبات على الاستقلال في الأداء مع توفير التغذية الراجعة والتعزيز المناسب وذلك بعد أن يتم عمل مراجعة سريعة معهن عن مفهوم الإستراتيجية المحددة وإجراءات تنفيذها وتستخدم فيها فنيات الممارسة الموجهة والممارسة المستقلة والمناقشة .

ويوضح الجدول التالي توزيع الجلسات الإعلامية والتمهيدية والتنفيذية ومحتوى وعنوان كل جلسة والفنيات المستخدمة .

جدول (٨) توزيع الجلسات الإعلامية والتمهيدية والتنفيذية ومحتوى وعنوان كل جلسة

والفنيات المستخدمة

الجلسات	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة
الجلسات الإعلامية	١	التدريب	تعريف التدريب–أهميته– محتوى التدريب – المشاركون في التدريب	المحاضرة –المناقشة –العصف الذهني
	٢	التعلم التوليدي	معنى التعلم التوليدي –أهميته–استراتجياته– خصائص كل إستراتيجية وإجراءات تنفيذها (يتم شرح إستراتيجية واحدة لكل مجموعة)	
	٣	مهارات ما وراء الفهم	تعريف ما وراء الفهم – أهميته– مهاراته– كيفية تنميته	
	٤	مفهوم الذات الأكاديمي	تعريف مفهوم الذات الأكاديمي– أهميته – كيف يمكن تنميته	
	٥	صعوبات الفهم القرائي	معنى صعوبات الفهم القرائي– نسبتها بين المتعلمين – تأثرها على التعلم المدرسي– كيف يمكن التغلب عليها	
الجلسات التدريبية التمهيدية	٦	التدريب على إستراتيجية التلخيص التدريب على إستراتيجية الكلمات المفتاحية	الموضوع رقم (١)	المناقشة النمذجة المحاكاة
	٧		الموضوع رقم (٢)	
الجلسات التدريبية التنفيذية	٨	التدريب على إستراتيجية التلخيص التدريب على إستراتيجية الكلمات المفتاحية	الموضوع رقم (٣)	المناقشة – الممارسة الموجهة–الممارسة المستقلة
	٩		الموضوع رقم (٤)	
	١٠		الموضوع رقم (٥)	
	١١		الموضوع رقم (٦)	
	١٢		الموضوع رقم (٧)	
	١٣		الموضوع رقم (٨)	

اجراءات تنفيذ الدراسة الميدانية :

١- تم اتخاذ الإجراءات اللازمة لاختيار مدرستين من المدارس المتوسطة بمدينة الخرمة لتنفيذ الدراسة الميدانية حيث تم تطبيق إستراتيجية واحدة من استراتيجيتى الدراسة الحالية في مدرسة وذلك منعاً لانتقال أثر المعالجة من طالبة لأخرى أو من فصل لأخر داخل المدرسة مما يؤثر على الصدق الداخلى للتجربة، وكانت المدارس الحكومية المرشحة من قبل إدارة التربية والتعليم هى (المدرسة المتوسطة الأولى والمدرسة المتوسطة الثالثة) .

٢-بغرض التعرف على الطالبات ذوات صعوبات الفهم القرائي تم تطبيق اختبار الفهم القرائي
٣-كمحك آخر للتصنيف تم استبعاد من هن دون المتوسط في الذكاء ، حيث طبق مقياس كاتل للذكاء بشكل فردي على الطالبات الذين تم تصنيفهن على أنهن منخفضات الفهم القرائي .
٤- تم استبعاد الطالبات ذوات المشاكل السمعية والبصرية والباقيات للإعادة ومن ثم قسمت العينة عشوائيا إلى مجموعتين تجريبيتين .
٥- تم استقبال الطالبات في إحدى غرف المدرسة فى الوقت المحدد لهن والترحيب بهن وتم إطلاعهن على الهدف من إجراء الدراسة وطريقة السير فيها .
٦- تم تطبيق مقياس ما وراء الفهم ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي تطبيقا قبليا .
٧- تم تطبيق الجلسات التدريبية بمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً .
٨- تم التطبيق البعدي لمقياس ما وراء الفهم ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي واختبار الفهم القرائي .
٩- تم إدخال البيانات عبر الحاسب الآلى من خلال برنامج (SPSS) .

نتائج الدراسة وتفسيرها :

نتائج الفرض الأول وتفسيرها : ينص فرض الدراسة الأول على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب مجموعتي الدراسة (التلخيص – الكلمات المفتاحية) في مهارات ما وراء الفهم عقب التدريب مباشرة ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين متوسطات رتب درجات كسب طالبات مجموعة التلخيص ومجموعة الكلمة المفتاحية في الأداء على مقياس ما وراء الفهم عقب التدريب مباشرة ، والجدول (٩) يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض .

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات كسب مجموعة التلخيص والكلمة المفتاحية في ما وراء الفهم عقب التدريب على الجلسات.

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
التلخيص	١٥	١٩,٨٠	٢٩٧	٤٨,٠٠٠	دالة ٠,٠٠١

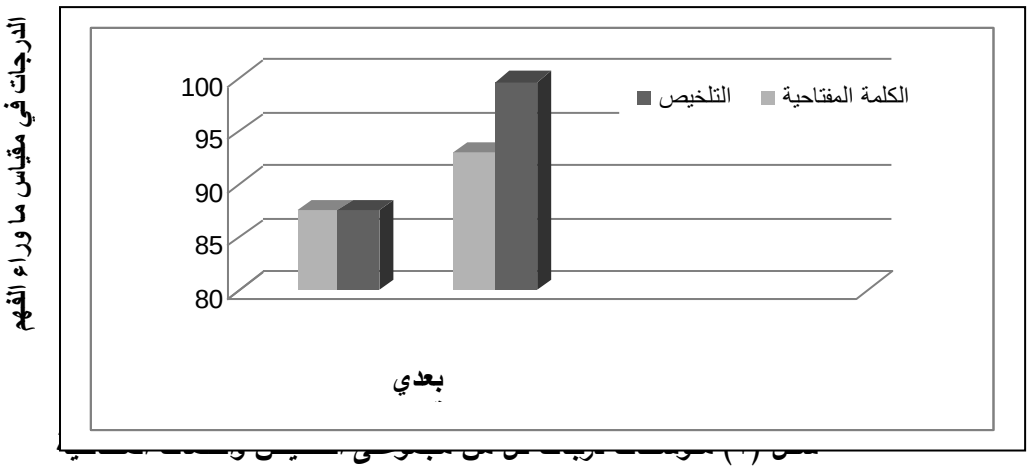
الكلمات المفتاحية	١٥	١١,٢٠	١٦٨		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب مجموعة التلخيص ومتوسطات رتب درجات كسب مجموعة الكلمات المفتاحية فى الأداء على مقياس ما وراء الفهم عقب التدريب مباشرة لصالح مجموعة التلخيص ، وهى دالة عند مستوى ٠,٠٠١، وتتفق هذه النتيجة مع ما يوضحه الجدول التالي الذي يبين المتوسط والانحراف المعياري لمجموعتي الدراسة التلخيص والكلمات المفتاحية فيما يتعلق بالأداء على مقياس ما وراء الفهم قبل وبعد التدريب على الجلسات .

جدول (١٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعتي التلخيص والكلمات المفتاحية للأداء فى مقياس ما وراء الفهم قبل وبعد التدريب

المجموعة	ن	قبل التدريب		بعد التدريب	
		م	ع	م	ع
التلخيص	١٥	٨٧,٤٦٦	٩,٩٤١	٩٩,٦٠٠	٧,٥٥٧
الكلمات المفتاحية	١٥	٨٧,٤٥٩	١١,٨٤٩	٩٢,٨٨٦	١٠,٥٤٨

ويوضح الشكل التالي تمثيلاً بيانياً لمتوسطات درجات مجموعتى التلخيص والكلمات المفتاحية فيما يتعلق بالأداء في مقياس ما وراء الفهم قبل وبعد التدريب على الجلسات .



في مقياس ما وراء الفهم قبل وبعد التدريب على الجلسات

يتضح من خلال الشكل السابق وجود فروق بين أداء مجموعة التلخيص وأداء مجموعة الكلمات المفتاحية على مقياس ما وراء الفهم البعدي لصالح مجموعة التلخيص .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Hooper & Sales (1994) ، Thiede & Anderson (2003) ، وترجع الباحثة الحالية هذه النتيجة إلى أن غالبية الطلاب ذوى صعوبات الفهم القرائي يتصفون بعدم القدرة على التخطيط للمهام وتنظيم المعلومات والاحتفاظ بها والفقد السريع للمعلومات المقروءة والإخفاق في اختيار الإستراتيجية المناسبة للقراءة، ولقد ساعد التدريب على استراتيجية التلخيص المشاركات على زيادة الوعي بمهام التعلم وتحسن مهارات المراقبة والتخطيط والتقييم مما أدى إلى هذه النتيجة، حيث ساعدت هذه الإستراتيجية في تنشيط وتركيز الانتباه على النقاط والعناصر البارزة في النص وشجعت المشاركة على ممارسة أشكال الضبط الذاتي لسلوكها ومحاولة بلوغ التعلم المنشود وفق معايير كمية ونوعية مرغوبة .

كما أن اعداد الملخص وكتابته بالأسلوب الخاص قد ساعد في بناء علاقات بين المعلومات المتضمنة في النص وكذلك الربط بين هذه المعلومات والمعرفة السابقة، وعلى تركيز الانتباه على المعلومات الأكثر أهمية وتحفيز الاختبار الذاتي أثناء القراءة وهذا من أهم فوائد استراتيجية التلخيص التى قد لا تتوفر في استراتيجية الكلمات المفتاحية .

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها :

ينص فرض الدراسة الثانى على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب مجموعتي الدراسة (التلخيص – الكلمات المفتاحية) في مفهوم الذات الأكاديمي عقب التدريب مباشرة ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين متوسطات رتب درجات كسب طالبات مجموعتي التلخيص والكلمات المفتاحية في الأداء على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي عقب التدريب مباشرة ، والجدول (١١) يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض .

جدول (١١) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات كسب مجموعتي التلخيص والكلمات المفتاحية في مفهوم الذات الأكاديمي عقب التدريب على الجلسات

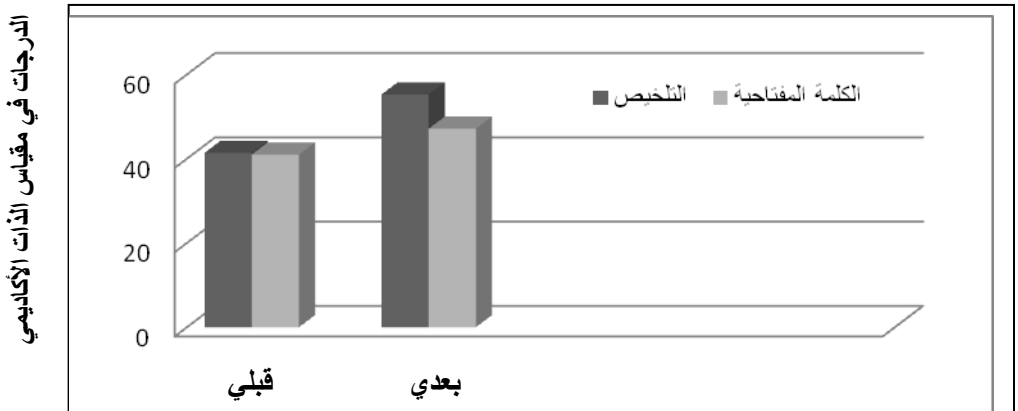
المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
التلخيص	١٥	٢٠,٨٧	٣١٣,٠٠	٣٢,٠٠٠	دالة ٠,٠٠١
الكلمات المفتاحية	١٥	١٠,١٣	١٥٢,٠٠		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب مجموعة التلخيص ومتوسطات رتب درجات كسب مجموعة الكلمة المفتاحية فى الأداء على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي عقب التدريب مباشرة لصالح مجموعة التلخيص، وهذه الفروق دالة عند مستوى ٠,٠٠١، وتتفق هذه النتيجة مع ما يوضحه الجدول التالي الذي يبين المتوسط والانحراف المعياري لمجموعتى التلخيص والكلمات المفتاحية فيما يتعلق بالأداء على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي قبل وبعد التدريب على الجلسات .

جدول (١٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعتى التلخيص والكلمة المفتاحية للأداء فى مقياس مفهوم الذات الأكاديمي قبل وبعد التدريب

المجموعة	ن	قبل التدريب		بعد التدريب	
		م	ع	م	ع
التلخيص	١٥	٤١,٤٠٠	٥,١٦٥	٥٥,٢٦٦	٣,٨٢٦
الكلمة المفتاحية	١٥	٤١,٠٠٠	٥,٨٧٩	٤٧,١٣٣	٥,١٨٠

ويوضح الشكل التالي تمثيلاً بيانياً لمتوسطات درجات مجموعتى التلخيص والكلمات المفتاحية فيما يتعلق بالأداء في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي قبل وبعد التدريب على الجلسات



شكل (٢) متوسطات درجات كل من مجموعتى التلخيص والكلمات المفتاحية في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي قبل وبعد التدريب على الجلسات

يتضح من خلال الشكل السابق وجود فروق في الأداء البعدى لمجموعة التلخيص ومجموعة الكلمة المفتاحية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لصالح مجموعة التلخيص.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات Warkentin& Griffin (1994) ، Lee et al. (2005)، Winters (2010) ، وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة Gillis(1981) وربما يرجع السبب في هذا التعارض إلى اختلاف إجراءات التجربة الميدانية بين الدراسة الحالية ودراسة Gillis(1981) حيث لم تتضمن دراسة Gillis إجراءات تجريبية مصممة للتنفيذ في الفصل الدراسي وإنما اقتصرت على تدريبات عملية نفذت في مخيمات عطلة نهاية الأسبوع .

وترجع الباحثة تفوق طالبات مجموعة التلخيص على طالبات مجموعة الكلمات المفتاحية في الأداء علي مقياس مفهوم الذات الأكاديمي عقب التدريب مباشرة إلى أن غالبية الطلاب ذوى صعوبات الفهم القرائي يتصفون بانخفاض مفهوم الذات الأكاديمي ويفسر Butler et al. (1994-235) أسباب انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي لدي الطلاب ذوى صعوبات الفهم القرائي بأنه يرجع إلي قصور فى عمليات ما وراء المعرفة المسئولة عن مراقبة الأداء لمختلف مهام التعلم مما يؤدي إلى الشعور المستمر بالفشل وانخفاض مفهوم الذات الأكاديمي ، وبالتالي فإن تحسن مهارات ما وراء الفهم لدى عينة الدراسة كما اتضح من نتائج المعالجة الإحصائية للفرض الأول للدراسة الحالية قد ساهم في تحسن مفهومهن عن ذاتهن الأكاديمية ، فاستمرار الوعي بالمهام والمراقبة والتخطيط والتقييم على مدار الجلسات التدريبية قد ساهم في خلق شعور بالإنجاز وتحقيق خبرات نجاح وزيادة التفاعل اثناء الجلسات التدريبية مما جعل مفهوم الذات الأكاديمي لديهن يتعدل ويتغير إلى الأحسن، فربما ساعدت إجراءات استراتيجية التلخيص أكثر من اجراءات استراتيجية الكلمات المفتاحية

المشاركات على التأمل والتنقيح لما لديهن من معرفة من أجل الوصول إلى الملخص المطلوب، كل هذا ساهم في تحفيزهن واستثارتهن لمزيد من الإنجاز ومن ثم تحسن مفهومهن عن ذاتهن الأكاديمية .

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

ينص فرض الدراسة الثالث علي أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب مجموعتي الدراسة (التلخيص – الكلمات المفتاحية) في الفهم القرائي عقب التدريب مباشرة ". وللتحقق من ذلك استخدم الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين متوسطات رتب درجات كسب طالبات مجموعتى الدراسة فى اختبار الفهم القرائى عقب التدريب مباشرة والجدول (١٣) يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض .

جدول (١٣) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات كسب مجموعتى التلخيص والكلمة المفتاحية في الفهم القرائى عقب التدريب على الجلسات

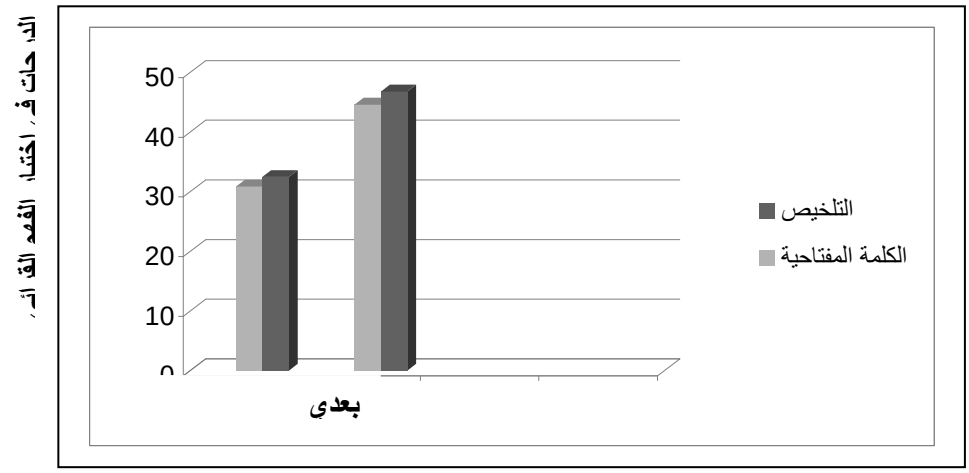
المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
التلخيص	١٥	١٦,١٧	٢٤٢,٥٠	١٠٢,٥٠٠	دالة ٠,٠٠١
الكلمات المفتاحية	١٥	١٤,٨٣	٢٢٢,٥٠		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب مجموعتى الدراسة في الأداء على اختبار الفهم القرائي ، وتتفق هذه النتيجة مع ما يوضحه الجدول التالي الذي يبين المتوسط والانحراف المعياري لمجموعتي الدراسة التلخيص والكلمة المفتاحية فيما يتعلق بالأداء على اختبار الفهم القرائى قبل وبعد التدريب على الجلسات

جدول (١٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعتى التلخيص والكلمات المفتاحية للأداء على اختبار الفهم القرائى قبل وبعد الجلسات

المجموعة	ن	قبل التدريب		بعد التدريب	
		م	ع	م	ع
التلخيص	١٥	٣٢,٤٦٦	٤,١٧٢	٤٦,٨٠٠	٩,٣٦٠
الكلمات المفتاحية	١٥	٣٠,٨٦٦	٧,٢٠٩	٤٤,٦٠٠	١٠,٢٧٣

ويوضح الشكل التالي تمثيلاً بيانياً لمتوسطات درجات كل من مجموعتى التلخيص والكلمة المفتاحية فيما يتعلق بالأداء على اختبار الفهم القرائى قبل وبعد التدريب على الجلسات .



شكل (٣) متوسطات درجات مجموعتى التلخيص والكلمات المفتاحية فى اختبار الفهم القرائي قبل وبعد التدريب على الجلسات

يتضح من خلال الشكل السابق عدم وجود فروق بين مجموعة التلخيص ومجموعة الكلمات المفتاحية في الأداء البعدى على اختبار الفهم القرائى .

وترجع الباحثة تفوق كل من مجموعتى التلخيص والكلمات المفتاحية في الأداء علي اختبار الفهم القرائي عقب التدريب مباشرة إلى أن التدريب على استراتيجتي (التلخيص – الكلمات المفتاحية) أدى إلى تحسن مستوى الفهم القرائي لدى مجموعتي الدراسة وتعتبر هذه النتيجة مؤشر فعلى وواقعي على تحسن مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة الدراسة كما اتضح من المعالجة الاحصائية للفرض الأول والثاني للدراسة الحالية ، وتتفق هذه النتيجة مع ما أوضحه Zimmerman (389-1989) من اعتبار مهارات ما وراء الفهم تمثل محددات ذاتية يلجأ إليها المتعلم لتحقيق الكفاءة في الفهم والتحكم في الأداء، كما تتفق ايضا مع النتائج التى توصلت إليها دراسة Moore& Zabrucky (1997) والتى كشفت عن دور ما وراء الفهم المحوري في الأداء في مجال اختبارات الفهم، وتؤيد هذه النتيجة ما تم ذكره ASHMAN & CONWAY (1997 – 62) من اعتماد التعلم التوليدي على نظرية التعلم القائم على العمليات والتى تهدف إلى تدريب المتعلم على كيفية التعامل مع مهام التعلم عن طريق تتابع فكري يبدأ بالبحث حيث يحاول المتعلم البحث عن المعلومات التى تساعده فى أداء المهام المطلوب انجازها، ثم الأداء أى أداء المهمة، وبعده تأتي المتابعة وفيها يعطي المتعلم المزيد من التركيز للمهمة بالتغلب على نقاط الضعف فى الأداء والاستفادة من نقاط القوة إلى أن يتوصل إلى إنجاز المهمة بنجاح،

ولاشك أن قيام مجموعتى الدراسة بهذه الخطوات عند كتابة الملخص والكلمات المفتاحية ساهم في تحسن الفهم القرائي لديهن .

البحوث المقترحة : - دراسة أثر تفاعل الجنس مع التدريب على استراتيجيات التعلم التوليدي فى ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم .

– دراسة أثر التدريب على استراتيجيات أخرى للتعلم التوليدي في ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات الفهم القرائي .

– دراسة البنية المعرفية لدى الطلاب ذوى صعوبات الفهم القرائي .

– دراسة أثر التدريب على استراتيجيات التعلم التوليدي المستخدمة في الدراسة الحالية في متغيرات تابعة أخرى غير ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي .

– إجراء دراسات مقارنة بين الذكور والإناث في أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي في مختلف المراحل التعليمية .

التوصيات :

١– ضرورة توجيه الاهتمام من قبل المسؤولين بوزارة التربية والتعليم بتطويع المقررات الدراسية لتتضمن مهارات ما وراء الفهم وما يتطلبه ذلك من تدريب للمعلمين على تدريس هذه المقررات .

٢– ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي وتشجيعهم على بذل الكثير من الجهد وتحسين الرغبة في التعلم .

٣– العمل على توعية الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي بعدم الشك في قدراتهم على الأداء عندما يشعرون بالفشل أو يتوقعونه في مواقف الأداء المدرسي خاصة وأنهم يتمتعون بمعدلات ذكاء مناسبة .

٤–دراسة الواقع التربوي عند مواجهة مشكلات صعوبات التعلم الأكاديمية عن طريق البحوث الميدانية التجريبية بهدف الوقوف على العوامل المرتبطة بهذه المشكلات وإعداد الكوادر المؤهلة للتعامل معها ومعالجتها .

المراجع: أولاً: المراجع العربية :

- أحمد أحمد عواد (٢٠٠٠): **قراءات في علم النفس التربوى وصعوبات التعلم** .الإسكندرية : المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع .
- أيمن محمد عامر (٢٠٠٣) : **الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب.** القاهرة : الدار العربية للكتـــاب .
- بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٨) : **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية** . الرياض : دار الزهراء .
- خيري المغازى بدير (١٩٩٨) : **اختبار الفهم القرائى للأطفال** . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
- رياض بدري مصطفى (٢٠٠٥) : **صعوبات التعلم** . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع ، ط٢.
- زينب عبد العليم بدوي (٢٠٠٣) : مهارات القراءة وعلاقتها بمكونات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم والصف الدراسي . **مجلة التربية** ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد ١٢١ ، ص ص ٢٧٧-٣٣٩.
- سلطان عبدالله المياح (٢٠٠٧) : الفروق في مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي والانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية . رسالة ماجستير منشورة ، **المجلة العربية للتربية الخاصة.** العدد ١١. ص ص ١١-٥١.
- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨) : **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية** . القاهرة : دار النشر للجامعات .
- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، آمال أحمد صادق ، ومصطفي محمد عبد العزيز(٢٠٠٤) : **كراسة تعليمات اختبارات كاتل للعامل العام** . القاهرة : الأنجلو المصرية .
- ماجد محمد عيسى (٢٠٠٧) : أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوى صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي . **مجلة كلية التربية** ، جامعة أسيوط ، المجلد ٢٣، العدد الأول ، ص ص ٣٤٠-٣٨٤.
- مصطفى محمد الحاروني ، عماد أحمد على (٢٠٠٤) : فعالية برنامج تدريبي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر في التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى طلاب الثانوي العام العاديين ونظرائهم من ذوى صعوبات التعلم. **مجلة التربية** ، كلية التربية ، جامعة الأزهر. العدد ، ١٢٤ الجزء الأول ، ص ص ٢٨٧-٣٣٥.

- منال على الخولي (٢٠٠١): أثر التفاعل بين بعض استراتيجيات تجهيز المعلومات والاستعداد اللفظي على فهم المقرؤ . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية الدراسات الإنسانية بالقاهرة ، جامعة الأزهر .

ثانياً: المراجع الأجنبية :

-Ashman,A. & ConwaY,R. (1997) . **Using cognitive methods in the classroom** . Newyork .Routledge.

-Block, A.(1995) . Developmental dyslexia: an introduction for parents and teachers. **Australian Journal of Remedial Education** , 27(4), 20-25.

-Boker,L.(1989) . Metacognition, comprehension monitoring and the adult reader. **Educational Psychology Review** , 1(1), 3-38.

-BouJaoude, S.& Tamim, R.(1998) . Analogies, summaries, and question answering in middle school life science : effect on achievement and perceptions of instructional value. paper presented at **the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching** (71st, San Diego, CA, April , 19-22 .

- Butler, R , Marinov,G.& Deganit. (1994) . The effects of educational placement and grade level on the self- perceptions of low achievers and students with learning disabilities. **Journal of learning Disabilities** , 27(5) , 325-334.

- Dunlosky, J , Rawson,k.&Middleton,e.,l.(2005) . What constrains the accuracy of metacomprehension judgments? testing the transfer-appropriate monitoring and accessibility hypotheses. **Journal of Memory and Language**, 52(4) ,551-565.

- Dunlosky, J. & Rawson,k.(2005). Why does rereading improve metacomprehension accuracy? evaluating the levels of disruption hypothesis for the rereading effect. **Discourse Processes**, 40 (1), 37-55.

-Gillies,L.(1983). Children's flexible us of strategies during reading .in Miller,M&Pressley,M (Eds).**Cognitive strategy research**. New York.

- Gillis, H , L , J .(1981) . The Effects of a camping/construction experience on the self concepts, locus of control, and academic achievement of high school students. **Unpublished Master Dissertation**, Middle Tennessee state University.

- Golightly, T, R. (2007) . Defining the components of academic self-efficacy in Navajo American Indian high school students. **Unpublished Doctoral Dissertation**, BrighamYoung University, Provo, Utah.

-Hardin,V.B. (2001) . Transfer and variation in cognitive reading strategies of Latino fourth – grade students in a late – exit bilingual program. **Bilingual Research Journal**, 25 (4), 539-561.

-Hooper, S &Sales,G.(1994) . Generating summaries and analogies alone and in and pairs . **Contemporary Educational Psychology**, 19 (1),53−62.

-Kelly,M.Scholnck,E, Travers,S. & Johnson,J. (1976) . Relation among memory, memory appraisal and memory strategies. **Child Development**, 47 (3), 648-659.

-Kevin,S.,M.(2003) . Academic self concept. definition and conceptual background .

www.iapsych.com/acmcewok/Academicself−concept.html

-Lee,H,W,Lim,K,Y&Grabowski,B,l.(2005) . Generative learning: principles and implications for making meaning**. faculty.ksu.edu.sa/Alhassan/.../ER5849x_C010.fm.pdf24/9/2010** .

- -Lindstrom, C.(1998) . Empower the child with learning difficulties to think metacognitively. **Australian Journal of Remedial Education**, 27(2), 28-31.

-Martinez, M , E.(2006) . What is metacognition **? phi Delta Kappan**,87(9),696-699.

.-Mokhtari,k. & Reichard,C.(2002). Assessing students metacognitive awareness of reading strategies. **Journal of Educational Psychology**, 94.(2),249-259.

-Moore, D ., Linagler, L., & Zabrucky, K . M .(2005) . Asource of metacomprehension inaccuracy . **Reading Psychology**, 26(3),251-265.

-Moore,D.(1997). Validation of the metacomprehension scale. **Contemporary Educational Psychology** , 22 (4), 457-471.

-Moore,D.,&Zabrucky,k.(1997) . Metacomprehension and comprehension performance in younger and older adults. **Educational Gerontology**, 23(5),467-475.

-Paula,G.,I.(2010) . Academic self efficacy as a predictor of college outcomes ,two incremental validity studies . **Journal of Career Assessment**,1(18),317-327.

-Rawson,k & Dunlosky,J.(2002) . Are performance predictions for text based on ease of processing? . **Journal of Experimental Psychology**, Learning ,Memory , and Cognition,28(1) , 17-50 .

-Sternberg, R .(1994) .**Cognitive psychology**. New York . Harcourt brace.

-Thiede,k.W.&Anderson,M.C.M.(2003) . Summarizing can improve metacomprehension accuracy . **Contemporary Educational Psychology** , 28(2) , 129-160.

- Thiede,k.W.,Anderson,M.C.M., &Therriault,D.(2003) . Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of texts. **Journal of Educational Psychology,** 95(1) , 66-73.

-Thiede,K.W., Dunlosky,J.,Griffin,T.D.,& Wiley,J.(2005) . Understanding the delayed – keyword effect on metacomprehesion accuracy **. Journal of Experimental Psychology ,** Learning , Memory , and Cognition,31(6) ,1267-1280.

-Tuba,T,A.,& Banu,A. (2006) . The effect of a summarization-based cumulative retelling strategy on listening comprehension of college students with visual impairments. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, 100 (6),353−365.

-Warkentin, R, W,& Griffin ,B. (1994) . The relationship between college student's study activities, content knowledge structure, academic self−efficacy and classroom achievement. paper presented at the **Annual Meeting of the American Educational Research Association** (New Orleans, LA, April 4−8 .

-Winne, P.H; Chapman, J.H. & Boresma, F.J. (1982) . Comparability of self-concept among learning disabled, normal, and gifted students, **Journal of learning Disabilities**, 15 (8), 470-475.

−Winters, T.(2010) . Facilitating metaLearning in art and design education. **International Journal of Art & Design Education**, 30 (1) , 90−101.

- -Wittrock,M.C.(1992) . Generative learning processes of the brain . **Educational Psychologist** , 27(4) , 531-541.

-Wong, B. (1992) . **Learning about learning disabilities**. San Diego: Academic Press.

-Zimmerman,B.(1989) . Asocial cognitive view of self regulated academic learning. **Journal of Education Psychology** , 81(3) , 329 – 339.