المجلد 14 العدد 3 سبتمبر 2013

أثر استراتيجية قائمة على ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائيّ لدى طلاب الصف الثامن الأساسيّ

د. عبد الكريم سليم الحداد
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية
Haddad66@ju.edu.jo

أثر استراتيجية قائمة على ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائيّ لدى طلاب الصف الثامن الأساسيّ

د. عبد الكريم سليم الحداد
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استراتيجية قائمة على ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائيّ لدى طلاب الصف الثامن الأساسيّ. ولتحقيق هذا الهدف بُني اختبار ، مكون من (٢٤) بنداً؛طبق على مجموعتين: تجريبية درست باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة، وضابطة درست باستخدام الاستراتيجية المعتادة. أظهرت النتائج أن هناك فرقاً دالاً إحصائياًعند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي علامات طلاب المجموعة التجريبية وأقرانهم في المجموعة الضابطة، لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية. ولم تظهر الدراسة تفاعلاً بين الاستراتيجية والمستوى التحصيلي للطلبة.

الكلمات المفتاحية: استرتيجية ما وراء المعرفة، الاستيعاب القرائي، استراتيجيات القراءة.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١١/١٠/٢٦م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٢/٧/٢٤م

The Effect of Using a Strategy Based on Metacognition on Improving Reading Comprehension Among Eigth Grade Basic Students

Dr. Abdelkareem S. Alhaddad
Faculty of Educational Sciences
University. of Jordan

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of using a strategy based on metacognition on improving reading comprehension of eighth grade basic students. The subjects of the study were divided into two groups; one represented the experimental group which was taught through the metacognition strategy, and the control group which was taught through the traditional strategy. A reading comprehension test was implemented then, data were analyzed. The results showed that using metacognition strategy significantly improved the reading comprehension of students in the experiment group. No significant differences that can be attributed to the interaction between strategy used and the achievement levels were found.

Key words: metacognitive strategy, reading comprehension, reading strategies.

أثر استراتيجية قائمة على ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائيّ لدى طلاب الصف الثامن الأساسيّ

د. عبد الكريم سليم الحداد
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

المقدمة

تقدم النظرية القرائية الحديثة القارئ بوصفه متعلماً نشطاً، يوجه مصادره المعرفية للتعلم من النصّ؛ فالقراءة وفق هذه النظرية عملية نشطة يتفاعل فيها القارئ مع النص لبناء المعنى. ويعتمد هذا التفاعل على توافر خبرات سابقة متعلقة بالنص لدى القارئ، وعلى الاستراتيجيات القرائية التي يوظفها في عملية القراءة. وهذه الاستراتيجيات القرائية على نوعين، أولها: استراتيجيات معرفية يستخدمها القارئ لفهم معاني النص، مثل: مهارة تعرف معاني الكلمات، وتفسير النص، وتحليله ونقده، وثانيها: استراتيجيات ما وراء المعرفة التي يضبط فيها القارئ العمليات العقلية المعرفية، ويُقوِّم مدى نجاحها في عملية القراءة (Flavell, 1979, Koda, 2005)

وقد تَستخدم العمليات المعرفية وعمليات ما وراء المعرفة أحياناً الاستراتيجيات نفسها، مثل: التساؤل؛ إلا أنهما تختلفان في الهدف من هذا الاستخدام؛ ففي حين يُستخدم التساؤل باعتباره استراتيجية معرفيّة لاكتساب المعرفة، يُستخدم في عمليات ما وراء المعرفة بصفته استراتيجية للحكم على درجة تحقق التعلم.

لقد ركز البحث القرائي الحديث على مهارات ما وراء المعرفة لدى القارئ لتحسين عملية القراءة لديه، فمهارات ما وراء المعرفة بخصوص القراءة تعني: تلك المعرفة التي يمتلكها القرّاء حول القراءة، وكيفية توظيف هذه المعرفة في العملية القرائية. وهذا يعني أن ما يعرفه القارئ بخصوص عمليات الاستيعاب القرائيّ لديه يشكّل محوراً مهماً في استيعاب النصّ المقروء (Cross & Paris, 1988; Glover, Ronning & Bruning, 1990).

ويمكن تمييز فرعين مستقلين لما وراء المعرفة، أولهما: معرفة ما وراء المعرفة، وثانيهما: خبرة ما وراء المعرفة. فمعرفة ما وراء المعرفة توظف باعتبارها قاعدة لخبرات ما وراء المعرفة التي تفيد في استخدام الاستراتيجيات المناسبة لعمل ما. إنّ المعرفة بما وراء المعرفة هي معرفة بقدرات الذات والمهمّات التي تواجهها، والاستراتيجيات التي توظّفها. فمعرفة المتعلم

بقدراته في الإجابة عن الأسئلة المقاليّة تفيده في قراءته وإجابته عن تلك الأسئلة. أما فيما يتعلق بالمهمات التي تواجه المتعلم فإنه يعرف أنّ النصّ القرائيّ المألوف لديه يكون أكثر سهولة من النصّ القرائيّ غير المألوف. وبخصوص الاستراتيجيات التي يوظفها المتعلم يعرف أن التنبؤ بمحتوى النصّ اعتماداً على عنوانه سيُحسِّن الاستيعاب. وهذه الأمور الثلاثة (المعرفة بالذات والمهمة والاستراتيجية) لا ينفصل أحدها عن الآخر؛ ولذا تكون المعرفة بما وراء المعرفة عملية تفاعلية نشطة. ويحصل المتعلِّمون عليها من خلال تفاعلهم مع مواقف الحياة (Flavell, 1985).

أما النوع الثاني،وهو خبرة ما وراء المعرفة ،فيتمثل بخبرات الفرد السابقة بخصوص عملياته وقدراته، وكيفية توظيف عمليات ما وراء المعرفة على نحوٍ متسلسل لتيسير أداء العمليات المعرفية في تحقيق الأهداف (Flavell, 1979).

إنّ عمليات ما وراء المعرفة تُنفَّذ على العمليات المعرفية التي تتناول المهمّة، ولا تنفذ على المهمّة مباشرة، فهي تضبط هذه العمليات المعرفية ابتداءً بالتخطيط لها ومروراً بمتابعة تنفيذها وانتهاءً بتقويم نتائجها (Sternberg, 1984; Bruer, 1995; Livingston, 1997).

ومن هذه المهارات القرائية ما وراء المعرفية: أسئلة القارئ الذاتيّة، وتحديد الأخطاء، وعدم الانسجام في النصّ، وضم المعرفة الجديدة إلى المعرفة السابقة، والتلخيص والمراجعة، وفحص مدى التعلم من النص. ويشير البحث القرائي إلى إمكانية تعليم هذه المهارات مجتمعة، أو فرادى (Pressley, Synder, Levien, Murry & Ghatala, 1987).

إنّ امتلاك القارئ لمهارات القراءة ما وراء المعرفية يفترض فيه أن يُحسِّن من مستوى استيعاب القارئ. ويبدو أن استراتيجيات التدريس التي تُوظِّف هذه المهارات يمكن تطبيقها في معظم الصفوف، إذ يقوم المعلمون بنمذجة هذه المهارات أمام طلبتهم في أثناء التدريس، ثم يأخذ دور القارئ بالازدياد إلى أن يقوم بتوظيف هذه المهارات في قراءته. ويكون دور المعلم عندها مساعدته وتزويده بالتغذية الراجعة بخصوص نوعية مهارته ما وراء المعرفية (Glover, Ronning & Bruning, 1990).

إنّ الاستيعاب القرائيّ لا يحدث من تراكم معاني الكلمات المقروءة، ولكنّه يحدث عندما يبني القارئ معنى من خلال تفاعله مع النص المقروء (Anderson, 1994) وبهذا، تغدو عملية القراءة عمليةً عقلية تفاعلية. وأمّا فهم النص فلا يسير بخطٍّ مستقيم من الحروف المقروءة إلى التفسير المتكامل للنص، بل إن القارئ يُفسِّر كل جزءٍ من النص اعتماداً على

تحليله وخبراته السابقة المتعلقة بهذا النص نفسه (عطية، ٢٠١٠؛ عبد الباري، ٢٠١٠).

ولقد صنّف هاريس وسميث (Harris & Smith, 1972) الاستيعاب القرائيّ في ثلاثة مستويات، هي: المستوى الحرفيّ: أي قراءة السطور، ومعرفة المعاني والأفكار الظاهرة في النص؛ والمستوى الاستنتاجيّ: أي عملية اشتقاق الأفكار المتضمنة في النص؛ والمستوى التطبيقيّ:أي القراءة النقدية التي تشمل تقويم المادة المكتوبة وتطوير اللّبنات الأساسيّة للمقروء.

ومن الدّراسات ذات العلاقة بموضوع هذه الدّراسة:دراسة الشروف (٢٠٠٢) التي هدفت إلى تقصيّ أثر استخدام استراتيجيتي الرّقابة الذاتية والتلخيص في الاستيعاب القرائيّ لطالبات الصف العاشر الأساسيّ في مديرية تربية الرصيفة/ الأردن. اختيرت (١٦٥) طالبة لأغراض تطبيق هذه الدراسة، وأعدت قائمة بمهارات الاستراتيجيتين، وعلّمت هذه المهارات للطالبات، وطُبِّق اختبار في الاستيعاب القرائيّ على أفراد الدّراسة، فأظهرت النتائج تحسناً في أداء الطالبات في اختبار الاستيعاب القرائيّ لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجيتي الرقابة الذاتية والتلخيص.

وقامت فهمي (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى قياس فعالية استراتيجية ما وراء معرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مصر. قامت الباحثة بتدريب أربعين طالبة من هذا الصف على استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة من خلال دراستهن للوحدتين الثانية والثالثة من كتاب القراءة المقرر. وبنت الباحثة قائمة بمهارات القراءة الناقدة بهدف بناء اختبار للطالبات، واختير محتوى الاختبار من مقالات متنوعة من خارج المقرر، فأظهرت النتائج فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة، مثل: مهارة التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية، ومهارة تقويم الأدلة ونقدها، ومهارة استنتاج هدف القارئ، ومهارة التساؤل الذاتيّ.

واستقصى بقيعي (٢٠٠٤) أثر برنامج تدريبي للمهارات ما وراء المعرفية في التحصيل والدافعية للتعلم لدى عينة من طلاب الصف العاشر الأساسيّ في إربد/ الأردن. قُسِّمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وطبّق اختبارا التحصيل والدافعية للتعلم قبل تعرّض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي الذي صُمِّم لتعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي. درّب أفراد المجموعة التجريبية على هذه المهارات بواقع (١٨) جلسة تدريبية، مدة كل منها (٤٥) دقيقة، لمدة ستة أسابيع. وقد أظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج التدريبي في التحصيل والدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة، ولمصلحة أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى المطيري (٢٠٠٥)، دراسة هدفت إلى قياس مدى توافر مهارات التفكير ما وراء المعرفية

لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في المدارس الحكومية التابعة لمنطقة الفروانية التعليمية في الكويت، وعلاقة ذلك بدرجة الاستيعاب القرائي. تكونت عينة الدراسة من (٣١٨) طالباً وطالبة،خضعوا لمقياس مكون من (٣٠) فقرة موزعة على مجالات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط والمراقبة والتحكم والتقويم). وكذلك أعدّ اختبار لقياس الاستيعاب القرائيّ لدى الطلبة. وبيّنت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومهارات الاستيعاب القرائيّ.

وقام فيليب وهيوا (Philip & Hua, 2006) بدراسة هدفت إلى عرض كيفية انخراط المعلّم وطلبته (٤٥ طالباً في مستوى البكالوريوس/ ماليزيا) في توظيف استراتيجيات بناء المعنى من النص المقروء. إذ قام المعلم بتوظيف مباشر لعدّة استراتيجيات تعليميّة للقراءة مُعززاً بتدريب القرّاء على منطقية اختيار استراتيجية القراءة المناسبة. وتم التركيز على استراتيجية ما وراء المعرفة للقراءة الأكاديمية، مثل: التخطيط وضبط الاستيعاب، وحل المشكلة، والتقويم. وخلصت الدراسة إلى أن القرّاء ذوي الكفاية اللغوية العالية، وذوي الكفاية اللغوية المنخفضة قد أفادوا من حصص تدريس استراتيجيات ما وراء المعرفة في نقل هؤلاء الطلبة إلى مستوى القرّاء الماهرين.

وهدفت دراسة عثامنة (٢٠٠٨) إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبيّ مُستند إلى مهارات التفكير ما وراء المعرفة في التذكر لدى طالبات الصف السادس الأساسيّ،في محافظة إربد بالأردنّ. تكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالبة في مجموعتين: تجريبية وضابطة. طبّق عليها اختبارا التذكر السمعيّ والبصريّ قبل إجراء التجربة وبعدها. وقد أظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج التدريبي في التذكر السمعيّ والبصريّ لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت تدريباً على مهارات التفكير ما وراء المعرفية (التخطيط والمراقبة والتقويم).

يتضح من العرض السابق للدراسات ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة أن مهارات ما وراء المعرفة التي وظّفت في دراسة الشروف (٢٠٠٢) قد وجّهت إلى طالبات الصف العاشر الأساسيّ بمهارتين هما الرقابة الذاتية والتلخيص، واستهدفت دراسة فهمي (٢٠٠٣)، تنمية القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانويّ، ولم تُعن بمستويات الاستيعاب القرائيّ الثلاثة' و عنيت دراسة المطيري (٢٠٠٥) بمستويات الاستيعاب القرائيّ الثلاثة في دولة الكويت. واقتصرت دراسة عثامنة على تحسين التذكر لدى طالبات الصف السادس الأساسيّ، فيما عُنيت بقيّة الدّراسات في التحصيل والدافعية أو كان أفرادها من طلبة الجامعة. وقد أفاد الباحث من المنهجية العلمية المُتبعة في هذه الدّراسات، واستهدف بدراسته طلاب الصف

الثامن الأساسيّ، ومستويات الاستيعاب القرائيّ الثلاثة (الحرفيّ والاستنتاجيّ والتطبيقيّ)، واستراتيجية ما وراء معرفية مُحدَّدة الخطوات ومبنية على الأدب النظري المعروض في هذه الدراسة.وهذا ما لم تتناوله هذه الدراسات. وإذا كانت الحاجة ما تزال قائمة بخصوص تحسين الاستيعاب القرائيّ لدى الطلبة فإنّ استخدام استراتيجيات تدريسيّة جديدة يُنتظرمنه أن يُسهم في هذا.

مشكلة الدّراسة

لاحظ الباحث من خلال معايشته لتعليم اللغة العربية، وبخاصة تعليم القراءة لطلبة الصفّ الثامن الأساسيّ في الأردنّ، أن هناك ضعفاً في مستوى استيعاب الطلبة القرائيّ. وهذا ما أكّدته دراسات علمية أجريت في هذا المجال (الشروف، ٢٠٠٢؛ عبد اللطيف والحداد، ٢٠٠٤). وقد أسهمت استراتيجيات التدريس التي استُخدمت في تدريس القراءةّ سابقاً إلى ظهور هذا الضعف في الاستيعاب القرائيّ لدى الطلبة. وهذا يدعو إلى إدخال استراتيجيات تعليم جديدة تستثير دوافع الطلبة وتفي بحاجاتهم؛ لتحسين الاستيعاب القرائي للنصوص. إنّ المعرفة الحديثة باستراتيجيات القراءة تشكّلت بوساطة البحث في سلوك القرّاء المهرة (Alexander & Jetton, 2000; Taraban, Kerr & Rynearson, 2004). الذي أكّد أنّ الاستيعاب القرائيّ الناجح لا يحدث على نحو آليّ، بل يعتمد على جهد معرفيّ موجه من القارئ. وهذا ما دفع الباحث إلى القيام بهذه الدراسة التي تتمثل مشكلتها في ضعف الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي ، هذا الضعف الذي تحاول هذه الدراسة معالجته لدى هؤلاء الطلاب عبر توظيف استراتيجية قرائية مستندة إلى ما وراء المعرفة.

أسئلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

س١. هل تختلف درجة الاستيعاب القرائيّ لدى طلاب الصف الثامن الأساسيّ باختلاف استراتيجية التدريس (ما وراء المعرفة، والمعتادة)؟

س٢. هل تختلف درجة الاستيعاب القرائيّ لدى طلاب الصف الثامن الأساسيّ الذين استخدموا استراتيجية ما وراء المعرفة باختلاف مستوياتهم التحصيلية في مادة اللغة العربية (مرتفع، متوسط، منخفض)؟

س٣. هل تختلف درجة الاستيعاب القرائيّ لدى طلاب الصف الثامن الأساسيّ اختلافاً يُعزى إلى أثر تفاعل استراتيجية التدريس ومستوياتهم التحصيليّة؟

فرضيات الدراسة

في ضوء أسئلة الدراسة اختبرت الفرضيات الآتية:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي علامات طلاب الصف الثامن الأساسي في اختبار الاستيعاب القرائي يعزى إلى استراتيجية التدريس(ما وراء المعرفة،والمعتادة).

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات علامات طلاب الصف الثامن الأساسي الذين استخدموا استراتيجية ما وراء المعرفة، في اختبار الاستيعاب القرائي تعزى إلى اختلاف مستوياتهم التحصيلية في مادة اللغة العربية (مرتفع،متوسط،منخفض).

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات علامات طلاب الصف الثامن الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة،في اختبار الاستيعاب القرائي تعزى إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس(ما وراء المعرفة،والمعتادة) و مستوياتهم التحصيلية في مادة اللغة العربية (مرتفع،متوسط،منخفض).

أهميّة الدّراسة

تبدو أهميّة هذه الدّراسة في استكشاف أثر استراتيجية قرائية قائمة على ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائيّ لدى طلاب الصف الثامن الأساسيّ، وهذا قد يُقدِّم مساهمة فعلية في تحقيق النتاجات التعليمية لدى طلاب هذا الصف. زيادة على أنّ هذه الدّراسة توفر للمعلمين فرصة لتوظيف استراتيجية حديثة في تدريسهم واختبارها ميدانياً في صفوفهم، وهذا قد يفيد الباحثين في اختيار استراتيجيات التدريس المساعدة في تحقيق أهداف التعليم اللغويّ.وبخاصة أن هذه الدراسة تقدم استراتيجية قائمة على ما وراء المعرفة، ومقياساً لقياس الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.

هدف الدّراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف أثر توظيف استراتيجية قائمة على ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائيّ لدى طلاب الصف الثامن الأساسيّ في الأردنّ.ولتحقيق هذا أعدت

استراتيجية قائمة على ما وراء المعرفة ، وبني اختبار لقياس الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي.

حدود الدّراسة

تتحدّد هذه الدّراسة بما يأتي:

١- اقتصار أفراد الدّراسة على طلاب الصف الثامن الأساسيّ في شعبتين صفيتين في إحدى مدارس مدينة إربد/ الأردنّ ، في الفصل الدراسيّ الثاني لعام ٢٠٠٩/ ٢٠١٠م.

٢- اقتصار هذه الدّراسة على النصوص القرائية المعتمدة في كتاب "مهارات الاتصال" للفصل الدراسيّ الثاني، المقرر على طلبة الصف الثامن الأساسيّ.

٣- اعتماد هذه الدّراسة على اختبار الاختيار من متعدّد، لقياس الاستيعاب القرائيّ لدى أفراد الدّراسة، وهو من إعداد الباحث.

التعريفات الإجرائيّة

استراتيجية ما وراء المعرفة: مجموعة من الإجراءات المنظّمة التي يقوم بها أفراد الدراسة ومعلمهم على نحوٍ منظّم لقراءة النصوص المعتمدة في كتاب الصف الثامن الأساسي بهدف استيعابها، وتتمثل هذه الإجراءات بالتخطيط للعمل القرائيّ، وتنظيم العمليات المعرفية له وتقويمها.

الاستيعاب القرائي: بناء القارئ لمعنى النص المقروء، في مستويات الاستيعاب الثلاثة: الحرفيّ والاستنتاجيّ والتطبيقيّ. وقد قيس في هذه الدّراسة بالدّرجة التي حصلها الطلاب في الاختبار المعدّ لهذه الغاية.

تحسين الاستيعاب القرائي: الفرق بين متوسطيّ أداء أفراد الدّراسة في المجموعتين: التجريبية والضابطة في اختبار الاستيعاب القرائيّ البعديّ المعدّ لهذه الغاية.

مستوى التحصيل العام في اللغة العربية: متوسط علامات كل فرد من أفراد الدّراسة في مادة اللغة العربية في نهاية الصف السابع الأساسيّ.

متغيّرات الدّراسة

المتغير المستقل وهو على شكلين:

١. استراتيجية التدريس ولها نوعان: أ. استرتيجية قائمة على ما وراء المعرفة. ب. الاستراتيجية المعتادة.

٢. المستوى التحصيليّ وله ثلاثة مستويات: مرتفع، ومتوسط، ومنخفض.

المتغير التابع وهو درجة الاستيعاب القرائيّ، وتتمثل بالدرجة التي حصل عليها الطالب في الاختبار المعد لهذا الغرض.

تصميم الدراسة

هذه الدراسة شبه تجريبية اشتملت على مجموعتين: ضابطة وتجريبية.طبّق الاختبار المعد لهذه الدراسة على طلاب المجموعتين قبل البدء بالتدريس، ثم درّست المجموعة التجريبية باستراتيجية ما وراء المعرفة، ودرّست المجموعة الضابطة بالاستراتيجية المعتادة، وأعيد تطبيق الاختبار نفسه بعد الانتهاء من تدريس المجموعتين.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة

تكوّن أفراد الدّراسة من شعبتين من شعب الصف الثامن الأساسيّ في إحدى مدارس مدينة إربد بالأردن. واختيرت إحدى هاتين الشعبتين بالطريقة العشوائية البسيطة لتُمثِّل المجموعة التجريبية، وعددها (٣١) طالباً، وعُدَّت الشعبة الأخرى ضابطة، وعدد أفرادها (٣٢) طالباً. وقد اختيرت هاتان الشعبتان لسهولة تطبيق الدّراسة فيهما، ولقربهما من عمل الباحث، ولوجود معلم لديه الرغبة في التعاون لإنجاز هذه الدراسة، وهو من الطلبة الذين درسوا استراتيجيات ما وراء المعرفة في إحدى المواد التي يُدرِّسها الباحث.لقد وزع أفراد الدراسة، وفق مستوياتهم التحصيلية في مادة اللغة العربيّة في نهاية الصف السابع الأساسيّ، كما يأتي:

المستوى المرتفع: الطلاب الذين حصلوا على معدلات تتراوح بين ٨٥٪: ١٠٠٪.

المستوى المتوسط: الطلاب الذين حصلوا على معدلات تتراوح بين ٦٥٪: ٨٤٪.

المستوى المنخفض: الطلاب الذين حصلوا على معدلات تتراوح بين ٥٠٪: ٦٤٪.

وبين الجدول (١). توزيع أفراد الدّراسة وفق المجموعة والمستويات التحصيلية للطلبة.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد الدّراسة تبعا لمتغيري المجموعة والمستوى التحصيليّ

المجموعة	المستوى المرتفع	المستوى المتوسط	المستوى المنخفض	المجموع
التجريبية	١٠	١٢	٩	٣١
الضابطة	١١	١٤	٧	٣٢
المجموع	٢١	٢٦	١٦	٦٣

أداة الدراسة

تمثلت أداة الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائيّ: ومن أجل إعداده اختير نصّ قرائيّ بعنوان "المخدِّرات مصيدة الموت" (فكري، ١٩٩٠)، وهو من خارج نصوص الكتاب المدرسيّ؛ ليكون مادة اختبار الاستيعاب القرائيّ، واعتمد نموذج هاريس وسميث (١٩٧٢) أساساً لبناء هذا الاختبار الذي يهدف إلى قياس درجة الاستيعاب القرائيّ لدى أفراد الدّراسة، واشتمل على أربعة وعشرين بنداً، من نوع الاختيار من متعدّد،لكل واحد منها أربعة بدائل واحدة منها صحيحة، وقد وزِّعت هذه البنود على مستويات الاستيعاب القرائيّ الثلاثة المعتمدة في هذه الدّراسة، وفق جدول مواصفات أُعدّ لهذا الغرض. وكان عدد البنود الممثِّلة لمستويات الاستيعاب القرائيّ على النحو الآتي: ثمانية بنود في المستوى الحرفيّ، وسبعة بنود في المستوى الاستنتاجيّ، وتسعة بنود في المستوى التطبيقيّ، وحدّدت المهارات الفرعية لهذه المهارات الرئيسة كما اعتمدت في هذه الدّراسة، كما يأتي: في المستوى الحرفيّ: تعرّف معاني الكلمات الصعبة الجديدة، وتعرّف الأفكار الرئيسة والفرعية في النص، وذكر تفاصيل معيّنة وردت في النص. وفي المستوى الاستنتاجي: تفسير عبارات ذُكرت في النص، واستنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة، وفهم اللغة المجازية. وفي المستوى التطبيقي: إصدار حكم على النص، التمييز بين الحقيقة والرأي، والتنبؤ بالنتائج، واقتراح حلول جديدة، وإجادة التصرف في مواقف مماثلة. وقد بُني هذا الاختبار بعد الرجوع إلى الأدب التربوي في هذا المجال (Harris & Smith, 1972)؛ حبيب الله، ٢٠٠٠؛ عبد اللطيف والحداد، ٢٠٠٤؛ العتوم والجراح وبشارة، ٢٠٠٩).

صدق الأداة

عُرض اختبار الاستيعاب القرائيّ على عشرة محكمين من أساتذة الجامعات المتخصّصين في مناهج اللغة العربية وتدريسها، ومشرفي اللغة العربية ومعلميها ومعلماتها، بهدف التحقّق من مدى ملاءمة هذه الأداة لما أُعدت له. وقد أجمع المحكّمون على ملاءمة النصّ المقترح في الاختبار لطلبة الصف الثامن الأساسيّ، وأبدوا ملحوظات حول بعض بنود الاختبار. وقد أجريت هذه التعديلات في ضوء ملحوظات المحكمين.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الأداة طبّق الاختبار على عينة استطلاعية،من غير أفراد الدّراسة، عدد طلابها (٩٠) طالباً، ثم استخدمت معادلة ألفا لكرونباخ لحساب معامل ثبات الاختبار، فكان

٠,٧٨، وبلغ لكل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائيّ الحرفيّ والاستنتاجيّ والتطبيقيّ، على التوالي: ٠,٨١، ٠,٧٧، ٠,٧٩، وقد اعتبرت هذه القيم مناسبة لأغراض الدّراسة، واستُخرجت معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل بند من بنود الاختبار، فتراوحت معاملات الصعوبة للبنود بين ٠,٣٤- ٠,٨٩، ومعاملات التمييز بين ٠,٣٨- ٠,٨٧، وهي معاملات مقبولة في البحوث التربوية (عودة، ٢٠١٠).

إجراءات التطبيق

تدريس المجموعة التجريبية:

درّست المجموعة التجريبية وفق استراتيجية تدريسية قائمة على ما وراء المعرفة، وجرى هذا التدريس كما يأتي:

- اختيرت ثلاثة نصوص من النصوص الواردة في كتاب مهارات الاتصال للصف الثامن، والمخصّصة للفصل الدراسيّ الثاني للعام ٢٠٠٩/٢٠١٠، وظّف الطلاب -من خلالها- الاستراتيجية التدريسية القائمة على ما وراء المعرفة، وهذه النصوص هي: وامعتصماه، والقدس، وتصوير أعماق البحار بقمر صناعيّ.
- أعدّ الباحث أوراق عمل خاصة بهذه النصوص القرائية، حيث اشتملت كل ورقة منها على مجموعة من الأسئلة التي تُوظَّف (-بناء على استراتيجية ما وراء المعرفة-) لتفعيل الاستيعاب القرائيّ لدى الطلاب، وبُنيت هذه الأوراق على خطوات تطبيق الاستراتيجية: (-التخطيط للقراءة، ومراقبة العملية القرائية، وتقويمها).
- خصّص المعلم ثلاث حصص صفيّة لتدريب الطلاب على استخدام هذه الاستراتيجية من خلال تقديم نموذج عمليّ منه لتوضيح كل خطوة من خطوات هذه الاستراتيجية، وتُعدّ النمذجة تقنية تدريسية قوية (Collins, Brown & Newman, 1989).
- التخطيط للقراءة (قبل قراءة النص): يقوم القارئ بفحص خبراته السابقة المتعلقة بالنصّ المقروء: ما الذي يعرفه عنه؟ وما الذي لا يعرفه عنه؟ وتحديد هدفه من قراءة النصّ. ولماذا يُعدّ هذا الهدف مهماً؟ وتوقّع بعض المعاني في النصّ.
- المراقبة (في أثناء القراءة): يسأل القارئ نفسه أسئلة تُوجّه مسار تفكيره إلى تحقيق هدفه، مثل: هل أسير باتجاه تحقيق هدفي من القراءة؟، ما المعلومات المهمة في النصّ؟ ما أهداف الكاتب؟ ما الحقائق المعروضة في النصّ؟ ماذا أستنتج مما أقرأ؟ كم عدد الأدلّة -إنْ وجدت- المذكورة في النصّ؟ هل هناك أمثلة مذكورة في النصّ؟ وما أهميتها؟.

- التقويم (بعد القراءة): يسأل القارئ نفسه أسئلة مثل: ما الذي فهمته من النصّ؟ ما الذي لم أفهمه؟ هل أحتاج إلى قراءة أخرى للنصّ؟ ما التناقضات الواردة في النصّ -إنْ وجدت-؟ هل يمكنني إيجاز أفكار النصّ؟ هل يمكنني إعادة تشكيل النصّ؟.

وقد أخذ دور الطالب بالازدياد مع مرور وقت التدريب، حتى وظّف الطلبة هذه الخطوات بأنفسهم في مهماتهم القرائية على أوراق العمل المُخصّصة لهذا الغرض، وكان دور المعلم مُتمثّلاً عندها بالمساعدة وتقديم التغذية الراجعة.

تدريس المجموعة الضابطة

قام المعلم بتدريس طلاب المجموعة الضابطة وفق الخطوات الآتية:

- درس طلاب هذه المجموعة الدروس(المذكورة سابقاً) التي درسها طلاب المجموعة التجريبية.

- إعطاء مقدّمة تمهيدية لمحتوى النصّ، وتكليف الطلاب بقراءة النصّ قراءة صامتة، وطرح أسئلة بعد القراءة الصامتة، وتلقي المعلم للإجابات ومناقشتها، وقراءة النصّ قراءة جهرية يقوم بها المعلم ثم الطلاب، وشرح المعلم لفقرات النصّ وتفسيرها، وتكليف الطلاب بحل أسئلة النصّ الموجودة في نهاية الدّرس، ومتابعة تنفيذ الواجبات وتصحيحها.

إجراءات الدّراسة

يشتمل هذا البند على إجراءات تنفيذ الدّراسة، وهي كما يأتي:

- بناء اختبار الاستيعاب القرائيّ لقياس المتغير التابع في هذه الدّراسة.

- بيان هدف الدّراسة لمعلم اللغة العربية للصف الثامن الأساسيّ، والاتفاق معه على تنفيذ هذه الدّراسة. وقد قام بتدريس مجموعتيّ الدّراسة،ملتزماً بخطوات التدريس المحدّدة في كلتا المجموعتين، وبإشراف الباحث.

- دُرّب معلم اللغة العربية على توظيف استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية المحدّدة،بواقع جلستين مدة كل منها (٥٠) دقيقة،وقام الباحث خلالها بنمذجة خطوات هذه الاستراتيجية، وقدّم التوضيحات الضرورية.

- تدريس المجموعتين بواقع اثنتي عشرة حصة صفية، مدة كل منها (٤٥) دقيقة.إذ بدأ تنفيذ التدريس بتاريخ ٢٠١٠/٤/٤،وانتهى بتاريخ ٢٠١٠/٤/١٨، وطبّق الاختبار القبلي بتاريخ ٢٠١٠/٤/١، في حين طبّق الاختبار البعدي بتاريخ ٢٠١٠/٤/١٩. وروعي في تدريس المجموعة التجريبية متطلبات الاستراتيجية التدريسية القائمة على ما وراء المعرفة.

– خُصّص لاختبار الاستيعاب القرائيّ حصة صفية واحدة، وحُدّد هذا من خلال تطبيقة على العينة الاستطلاعية، إذ حسب متوسط الزمن الذي استغرقه أوّل طالب وآخر طالب للإجابة عن فقرات الاختبار، فكان هذا الزمن (٤٥) دقيقة.

– قام الباحث بتصحيح أوراق الاختبار. وقد خُصص للإجابة الصحيحة علامة واحدة، وللإجابة الخطأ صفراً.

– تمّ رصد العلامة الكلية لكلِّ طالب في الاختبار في أعلى الصفحة الأولى منه، ورصد المعدّل العام للطالب في مادة اللغة العربية في نهاية الصف السابع الأساسيّ على أسفل الصفحة الأولى من الاختبار، بعد الحصول عليها من السجلات المدرسيّة.

– أعطي كلّ طالب رقماً خاصاً مثلاً لاسمه، تمهيدا لإدخال البيانات إلى الحاسوب.

– حلّلت البيانات إحصائياً، وأجريت المعالجات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدّراسة، ثم نوقشت النتائج وقُدّمت التوصيات.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام الإحصائيات الآتية لمعالجة بيانات هذه الدّراسة: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المشترك لإزالة أية فروقات بين مجموعتيّ الدّراسة قبل إجرائها، واختبار شيفيه للمقارنات البعديّة.

عرض نتائج الدراسة

أوّلاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على: هل تختلف درجة الاستيعاب القرائيّ لدى طلاب الصف الثامن الأساسيّ باختلاف استراتيجية التدريس (ما وراء المعرفة، والمعتادة)؟

للإجابة عن هذا السؤال،فُحصت الفرضية الأولى في هذه الدراسة، فحُسبت المتوسطات الحسابية لعلامات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة، وانحرافاتها المعيارية في اختبار الاستيعاب القرائيّ القبليّ والبعديّ، ويبين الجدول رقم (٢) ذلك.

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لعلامات طلاب الدّراسة في اختبار الاستيعاب القرائيّ القبليّ والبعديّ المعدّلة وفق المجموعة ومستوى التحصيل في اللغة العربيّة

المجموعة	مستويات التحصيل	البيانات الإحصائية	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي
التجريبية	مرتفع	المتوسط الحسابي	١٠,١	١٩,٥
		الانحراف المعياري	٢,١	٢,٢
		العدد	١٠	١٠
	متوسط	المتوسط الحسابي	١٠,٧	١٧,٨
		الانحراف المعياري	٣,١	٣,٧
		العدد	١٢	١٢
	منخفض	المتوسط الحسابي	٦,٢	١١,٩
		الانحراف المعياري	٣,٧	٣,٨
		العدد	٩	٩
	طلاب المجموعةجميعاً	المتوسط الحسابي	٩,٢	١٦,٦٣
		الانحراف المعياري	٣,٢	٣,٥
		العدد	٣١	٣١
الضابطة	مرتفع	المتوسط الحسابي	٩,٨	١٥,٨
		الانحراف المعياري	١,٩	٢,٤
		العدد	١١	١١
	متوسط	المتوسط الحسابي	١٠,٢	١٣,١
		الانحراف المعياري	٣,١	٣,٤
		العدد	١٤	١٤
	منخفض	المتوسط الحسابي	٦,٧	٧
		الانحراف المعياري	٣,٤	٣,٣
		العدد	٧	٧
	طلاب المجموعةجميعاً	المتوسط الحسابي	٩,٢٩	١٢,٦٩
		الانحراف المعياري	٣,١	٣,٠٣
		العدد	٣٢	٣٢
المجموعتان معا	مرتفع	المتوسط الحسابي	٩,٩٤	١٧,٥٦
		الانحراف المعياري	٢,١	٢,٣
		العدد	٢١	٢١
	متوسط	المتوسط الحسابي	١٠,٤٣	١٥,٢٦
		الانحراف المعياري	٣,٢	٣,٤
		العدد	٢٦	٢٦
	منخفض	المتوسط الحسابي	٦,٤١	٩,٧٥
		الانحراف المعياري	٣,٣	٣,٥
		العدد	١٦	١٦
	طلاب المجموعتين	المتوسط الحسابي	٩,٢٤	١٤,٦٣
		الانحراف المعياري	٣,٠٠	٣,٠١
		العدد	٦٣	٦٣

* العلامة الكلية للاختبار= ٢٤

يتضح من الجدول رقم (٢) أن متوسط علامات طلاب المجموعة التجريبية= ١٦,٦٣، ومتوسط علامات طلاب المجموعة الضابطة= ١٢,٦٩ (علماً أن العلامة العليا للاختبار= ٢٤).

وللتحقق من وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين هذين المتوسطين،ولفحص فرضية الدراسة الأولى، تم استخدام تحليل التباين المشترك ANCOVA، لضبط الفروق بين المتوسطات للمجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار، والكشف عن دلالة الفروق في متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين على التطبيق البعديّ للاختبار. ويبين الجدول رقم (٣) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٣)
نتائج تحليل التباين المشترك للاختلاف بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الاستيعاب القرائيّ البعديّ لدى طلاب الصف الثامن الأساسيّ

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
القياس القبلي	٨,٩٢	١	٨,٩٢	٠,٩٠	٠,٣٥
استراتيجية التدريس	٢١٤,٦٣	١	٢١٤,٦٣	٢١,٦٨	٠,٠٠٠
مستوى التحصيل	٢١٢,٤٥	٢	١٠٦,٢٣	١٠,٧٣	٠,٠٠٥
استراتيجية التدريس× مستوى التحصيل	٠,٢٨٥	١	٠,٢٨٥	٠,٠٣	٠,٨١٢
الخطأ	٥٦٤,٣١	٥٧	٩,٩٠		
الكلي	١٠٠٠,٥٩٥	٦٢			

يتبين من الجدول رقم (٣) وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، بين متوسط علامات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط أقرانهم طلاب المجموعة الضابطة، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة = (٢١,٦٨)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، وهذا يبين أن الاستراتيجية القائمة على ما وراء المعرفة في هذه الدّراسة، حقَّقت نتائج أفضل من الاستراتيجية المعتادة في اختبار الاستيعاب القرائيّ المُعدّ لهذه الدّراسة.

ثانياً: النتائج بخصوص السؤال الثاني

نص هذا السؤال على: هل تختلف درجة الاستيعاب القرائيّ لدى طلاب الصف الثامن الأساسيّ الذين استخدموا استراتيجية ما وراء المعرفة باختلاف مستوياتهم التحصيلية في مادة اللغة العربية (مرتفع، متوسط، منخفض)؟

للإجابة عن هذا السؤال،فُحصت الفرضية الثانية في هذه الدراسة، فحسبت المتوسطات

الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد المجموعة التجريبية في مستوياتهم التحصيلية الثلاثة (مرتفع، ومتوسط، ومنخفض) في اختبار الاستيعاب القرائيّ البعديّ وهذه المتوسطات، كما هي في الجدول رقم (٢)، على التوالي: ١٩,٥، ١٧,٨، ١١,٩. وللتحقّق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين هذه المتوسطات، تمّ استخدام تحليل التباين المشترك. ويبين الجدول رقم (٤) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٤)
نتائج تحليل التباين المشترك للاختلاف بين متوسطات مستويات التحصيل (مرتفع، ومتوسط، ومنخفض) في أداء طلاب المجموعة التجريبية في اختبار الاستيعاب القرائيّ

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
القياس القبلي	٧,١٠	١	٧,١٠	٠,٨٠	٠,٣٩
المجموعات	٢٠١,٥٤	٢	١٠٠,٧٧	١٢,١٠	٠,٠٠٠
الخطأ	٥٢١,٣١	٦٠	٨,٦٩		
المجموع	٧٢٩,٩٥	٦٣			

يتبين من الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات المستويات التحصيلية الثلاثة (مرتفع، ومتوسط، ومنخفض)، في درجة الاستيعاب القرائيّ لدى طلاب المجموعة التجريبية، حيث كانت (ف) المحسوبة =١٢,١٠، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، ولتحديد لأي مستوى من مستويات التحصيل الثلاثة تعود هذه الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه لإجراء المقارنات البعديّة بين هذه المتوسطات، ويبين الجدول رقم (٥) ذلك.

الجدول رقم (٥)
نتائج اختبار شيفيه لإجراء المقارنات البعديّة بين مستويات التحصيل الثلاثة (مرتفع، ومتوسط، ومنخفض) لدى طلاب المجموعة التجريبية

المستوى	مرتفع، س= ١٩,٥	متوسط، س= ١٧,٨	منخفض، س= ١١,٩
مرتفع، س= ١٩,٥	–	٠,٠٩٢١	١,٠٣٢*
متوسط، س= ١٧,٨	–	–	١,١٤١*
منخفض، س= ١١,٩	–	–	–

(*) ذات دالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

يبين الجدول رقم (٥) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي علامات طلاب المستوى التحصيلي المرتفع (١٩,٥) ومتوسط طلاب المستوى التحصيلي المنخفض (١١,٩) لمصلحة متوسط طلاب المستوى التحصيلي المرتفع، وكشف اختبار شيفيه أيضاً، وجود فرق ذي دلالة

إحصائية (α ≤ ٠,٠٥)، بين متوسطيّ علامات طلاب المستوى التحصيليّ المتوسط (١٧,٨)، ومتوسط طلاب المستوى التحصيليّ المنخفض (١١,٩)، لمصلحة طلاب المستوى التحصيليّ المتوسط. ولم يكشف اختبار شيفيه عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية (a≥ ٠,٠٥) بين متوسطيّ علامات طلاب المستوى التحصيليّ المرتفع ومتوسط علامات طلاب المستوى التحصيليّ المتوسط.

النتائج بخصوص السؤال الثالث:

نص هذا السؤال على: هل تختلف درجة الاستيعاب القرائيّ لدى طلاب الصف الثامن الأساسيّ اختلافاً يُعزى إلى أثر تفاعل استراتيجية التدريس ومستوياتهم التحصيليّة؟

للإجابة عن هذا السؤال،فُحصت الفرضية الثالثة في هذه الدراسة، فاستخدام تحليل التباين المشترك، الجدول (٣)، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a ≥ ٠,٠٥) تعزى إلى أثر التفاعل بين استراتيجية التدريس والمستوى التحصيليّ للطلاب.

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأوّل

أظهرت النتائج الإحصائية في الجدول (٣)، وجود فرق ذي دلالة إحصائيـــة (α ≤ ٠,٠٥)، بين متوسطيّ أداء طلاب المجموعة التجريبية وأقرانهم طلاب المجموعة الضابطة، في اختبار الاستيعاب القرائيّ البعديّ، لمصلحة متوسط طلاب المجموعة التجريبية. وهذا دلالة على أنّ استراتيجية ما وراء المعرفة التي اعتُمدت في المجموعة التجريبية، أسهمت في تحسين استيعاب طلاب هذه المجموعة في اختبار الاستيعاب القرائي، مقارنة بأداء طلاب المجموعة الضابطة. وقد يُفسَّر هذا بأن الاستراتيجية القائمة على ما وراء المعرفة، تسهم في تفعيل خبرات القارئ السابقة المتعلقة بالنص المقروء. إنّ قيام القارئ بالتخطيط لقراءة النص يعطيه مجالاً لتفحص خبراته السابقة وإعدادها وتفعيلها كقاعدة معرفية للتفاعل مع النص المقروء واستيعابه. وهذا يساعد القارئ على الثقة بالنفس وأن لديه مخزوناً معرفياً يمكنه البناء عليه إن أحسن تفعيله، بأن يسأل نفسه: ما الذي أعرفه – من خلال خبرتي– عن هذا الموضوع؟ وما الذي لا أعرفه؟ وكيف أحقق هدفي بالوصول إلى ما لا أعرف واستيعابه.

وفي خلال قيام القارئ بالفعل القرائي يتساءل عن مدى تحقيق هدفه من القراءة، فهو يسأل نفسه: هل فهمت الفكرة الرئيسة؟ وما الأفكار الفرعية لها؟ وما هو هدف الكاتب

من هذا النص؟ وهكذا. فمن خلال هذه الأسئلة الذاتية يضبط القارئ عملية القراءة لديه ويراقبها، فهو يعي ما الذي يريده، وما الذي اكتسبه من القراءة، وما معوّقات الفهم لديه.

وحين ينتهي القارئ من قراءته، يقوم بتقويم هذه العملية القرائية، فهل استوعب النصّ وأجاب عن أسئلته الذاتية التي سألها في بداية الفعل القرائيّ. هل تحققت تنبؤاته من خلال عنوان النصّ؟ هل تعلّم شيئاً جديداً؟ وما أهميته بالنسبة إليه؟ وكيف يمكنه الإفادة منه في واقع حياته؟.

إنّ القرّاء المهرة يعتبرون أنفسهم مسؤولين عن درجة استيعابهم للنصّ، ذلك بمراقبة هذا الاستيعاب وتقويمه. فعندما يراقب القارئ تعلمه، فإنه يصبح على وعي بالمشكلات التي تواجهه، وكيفية التعامل معها، فبينما استراتيجيات المعرفة توظَّف لمساعدة القارئ على تحقيق هدف معين مثل فهم النص، توظَّف استراتيجيات ما وراء المعرفة للتحقّق من أن هذا الهدف قد تحقّق أم لا، أي تسهم في مراقبة فهم القارئ للنصّ.

يتبين من هذا أن القارئ وفق استراتيجية ما وراء المعرفة يؤدي فعلاً قرائياً يبنيه بنفسه، بعكس القارئ وفق الاستراتيجية المعتادة، التي لا تعطي القارئ فرصة لتجميع ما لديه من خبرات سابقة، وتنظيمها والسؤال حولها، فلا يشعر القارئ أن لديه مشكلة تتطلب حلاً، وهذا قد يُسبِّب ضعف اندفاعه لإيجاد حلّ لهذه المشكلة من خلال قراءته للنص. زيادة على أن القارئ في الاستراتيجية المعتادة لا يُعطى فرصة لمراقبة استيعابه وتقويمه. فالجهد جهد المعلم غالباً، والقارئ في كثير من المواقف لا يبني معنى من النصّ، إنما يأخذ هذا المعنى من معلمه، وهذا يجعل منه قارئاً سلبياً وليس إيجابياً كما هو حال القارئ في استراتيجية ما وراء المعرفة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

كشفت نتائج تحليل التباين المشترك، الجدول رقم (٤)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، في الاستيعاب القرائيّ تعزى لاختلاف المستوى التحصيليّ للطلاب، وتبين من استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، أن هذه الفروق تقع بين متوسط علامات الطلاب ذوي مستوى التحصيل المرتفع ومتوسط علامات الطلاب ذوي التحصيل المنخفض، لمصلحة متوسط أداء طلاب المستوى المرتفع. كذلك أشارت النتائج إلى وجود فرق بين متوسطي علامات طلاب مستوى التحصيل المتوسط ومتوسط علامات طلاب مستوى التحصيل المنخفض لمصلحة متوسط أداء طلاب المستوى المتوسط، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق

ذات دلالة إحصائية (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسط أداء طلاب مستوى التحصيل المرتفع ومتوسط أداء طلاب المستوى المتوسط. وهذا يعني أن استراتيجية ما وراء المعرفة ذات فاعليّة لدى طلاب المستويين المرتفع والمتوسط، وقد يُعزى هذا إلى أن هؤلاء الطلاب يمتلكون قدرات عقلية تعينهم على تفعيل توظيف هذه الاستراتيجية، وتُمكّنهم من تفعيل تعلمهم الذاتيّ، زيادة على تمكنهم من المهارات القرائية المختلفة التي يُتوقّع أن يمتلكها طلاب هذين المستويين بشكل أعلى من مستوى امتلاكها من طلاب المستوى المنخفض، وربما يُعزى هذا الفرق أيضاً إلى مستوى الثقة بالنفس في طرح التساؤلات والإجابة عنها، وتقويم الأداء الذاتي، مما قد يكون ضعيفاً لدى طلاب المستوى المنخفض.ويتضح من هذا أن استراتيجية ما وراء المعرفة تناسب طلاب المستويين المرتفع والمتوسط أكثر من مناسبتها لطلاب المستوى المنخفض في التحصيل في اللغة العربية.

مناقشة السؤال الثالث

كشفت النتائج في الجدول رقم (٣) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية (α ≤ ٠,٠٥) يعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس والمستويات التحصيليّة للطلاب.فالمتوسطات الحسابية للمستويات التحصيلية الثلاثة(مرتفع، ومتوسط، ومنخفض) لدى طلاب المجموعة التجريبية أعلى من تلك المتوسطات لدى أقرانهم في المجموعة الضابطة. وهذا يعني أن استراتيجية ما وراء المعرفة أفضل من الاستراتيجية المعتادة في المستويات التحصيلية الثلاثة (مرتفع، ومتوسط، ومنخفض). وهذا قد يُعزى إلى أن استراتيجية ما وراء المعرفة، تسهم في توجيه القارئ وإرشاده إلى الغرض الذي من أجله يقرأ النص، والمتمثل بأسئلته الذاتية ومراقبته لعملية الاستيعاب وتقويمه، وهذا يؤثر إيجابيا في نجاح العملية القرائية لدى طلاب المستويات التحصيلية الثلاثة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدّراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

١- توظيف الاستراتيجية القائمة على ما وراء المعرفة في تدريس موضوعات القراءة لطلبة الصفّ الثامن الأساسيّ، لفائدتها للطلبة وبخاصة للمستويين التحصيليين المرتفع والمتوسط.

٢- بذل مزيد من العناية -عند توظيف هذه الاستراتيجية- بالطلبة ذوي التحصيل المنخفض

في مادة اللغة العربية.

٣- تضمين كتب اللغة العربية للصف الثامن الأساسيّ الاستراتيجية القائمة على ما وراء المعرفة لفائدتها لهؤلاء الطلبة.

المراجع

بقيعي، نافز (٢٠٠٤). **أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل والدافعية للتعلم**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

حبيب الله، محمد (٢٠٠٠). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم** (ط٢). عمان: دار عمار.

الشروف، زينب (٢٠٠٢). **أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على الاستيعاب القرائي لطالبات الصف العاشر الأساسي، في مديرية تربية الرصيفة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

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

عبد اللطيف، جمانة، والحداد، عبد الكريم (٢٠٠٤). أثر الخبرة السابقة في الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. **مؤتة للبحوث والدراسات**، ١٩(١)، ٩٥-١٣٢.

العتوم، عدنان، والجراح، عبد الناصر، وبشارة، موفق (٢٠٠٩). **تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية**(ط٢). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عثامنة، شيرين (٢٠٠٨). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى مهارات التفكير ما وراء المعرفة في التذكر لدى طالبات الصف السادس الأساسيّ بمديرية إربد الثانية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عطية، محسن (٢٠١٠). **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عودة، أحمد (٢٠١٠). **القياس والتقويم في العملية التدريسية** (ط٤). إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

فكري، محمد (١٩٩٠). المخدرات مصيدة الموت، **التربية**، قطر، (٩٤)، ١٣-١٨.

فهمي، إحسان (٢٠٠٣). فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. **مجلة القراءة والمعرفة**. (٢٣)، ١١٥-١٥٧.

المطيري، مرزوق (٢٠٠٥). **العلاقة بين الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفية وفهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث الثانوي بدولة الكويت في ضوء متغيري الجنس والتخصص**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Alexander, P. & Jetton, T. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M.L.Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R.Barr (Eds.), *Handbook of reading research, (3)*, 285- 310. Mahwah, NJ: Earlbaum.

Anderson, R. (1994). Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In R. Ruddell, M. Ruddell &H.Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th.ed.) (469- 482). Newark, DE: International Reading Association.

Bruer, J. (1995). *Schools for thought*. Cambridge, MA: MIT Press.

Collins, A., Brown, J.& Newman, S. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction. Essays in honor of Robert Glaser* (453-494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cross, D.& Paris, S. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 80*(2), 131-142.

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive- developmental inquiry. *American Psychologist, 34,* 906- 911.

Flavell, J. (1985). *Cognitive development* (2nd. ed.) Englewood Cliffs, NJ: prentice Hall.

Glover, J., Ronning, R., & Bruning, R. (1990). *Cognitive psychology for teachers*. NewYork: Macmillan publishing Company.

Harris. L. & Smith, C. (1972). *Reading instruction through diagnostic teaching*. Newyork: Holt Rinehart and Winston.

Koda, K. (2005). *insights into second language reading: A cross- linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University press.

Livingston, J. (1997). Metacognition: an overview. *American Psychologist, 34,* 906- 911.

Philip, B. & Hua, T. (2006). Metacognitive strategy instruction for reading: co-Regulation of cognition. Bangi, Malaysia. *Jurnal e. Bangi,* 1-27.

Pressley, M., Snyder, B., Levin, J. Murray, H & Ghatala. E.(1987). Perceived readiness for examination performance produced by initial reading of text and text containing adjunct questions. *Reading Research Quarterly, 22,* 219-235.

Sternberg, R. (1984). What should intelligence tests? Implications for atriarchic theory of intelligence for intelligence testing. *Educational Research, 3*(1), 5-15.

Taraban, R., Kerr, M., & Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students metacognitive reading startegies. *Reading Psychology, 25,* 67-81.