استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية

د. محمد بن شديد البشري
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية

د. محمد بن شديد البشري
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بمتغيري التخصص (علمي – أدبي) والتحصيل الدراسي (التقدير) .

أجريت الدراسة على عينة عددها (٤٧١) طالبا تم اختيارهم عشوائيا من طلاب الصف الثالث الثانوي الذين يدرسون في عدد من الثانويات التابعة لمكاتب الإشراف التربوي العشرة الموزعة في مدينة الرياض.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي المسحي وتم تصميم أداة الدراسة وهي استبانة تتضمن مقياس متدرج يقيس مدى ممارسة الطلاب لتلك الاستراتيجيات

يتكون من (٣٦) إستراتيجية موزعة على ثلاثة مجالات هي: مجال القراءة الكلية ومجال حل المشكلة ومجال القراءة الخاصة وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم تطبيقها على عينة الدراسة ومن ثم تم معالجة البيانات إحصائيا.

وأظهرت الدراسة أن طلاب المرحلة الثانوية يمارسون استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية بدرجة متوسطة بمعدل قدره ٣,١٤ من (٥) وقد حاز مجال حل المشكلة الترتيب الأول من حيث الممارسة بمعدل قدره ٣,٥٧ ويليه مجال القراءة الكلية بمعدل قدره ٣,٠٧ في حين احتل مجال القراءة الخاصة الترتيب الأخير بمعدل قدره ٢,٩١ .

وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات أفراد العينة تعزى إلى القسم وذلك لصالح طلاب القسم العلمي، في حين أظهرت الدراسة أيضا فروقا دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطات أفراد العينة تعزى إلى التحصيل الدراسي (التقدير) وذلك لصالح الطلاب الحاصلين على التقديرات الأعلى .

مقدمة:

يتواصل الطالب أثناء حياته الدراسية بواسطة واحدة أو أكثر من المهارات اللغوية الأربع الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة ويخضع النصيب المخصص لممارسة كل مهارة عادة لنوع الهدف ولطبيعة الموقف التعليمي.

وفي مختلف المواقف التعليمية الأكاديمية لا يستغني الطالب عن أي مهارة من المهارات اللغوية فهو يمارسها بانتظام، وبتتابع، ولكن تظل مهارة القراءة هي المهارة الأبرز في المواقف الأكاديمية؛ نظرا لأن الطالب يمارسها من خلال التكليفات الدراسية المتنوعة أو بشكل ذاتي (nash 2010)، سواء داخل البيئة التعليمية أو خارجها فضلا على أن معظم المهام التعلمية والتقويمية تعتمد عليها.

وعند التأمل في مفهوم القراءة يلحظ أنه مر بمراحل متعددة، حيث انتقل من المفهوم الآلي الذي يركز على ميكانيكية القراءة إلى المفهوم الحديث الذي يتسم بالتعقيد حيث يشترك فيها العقل وحاسة البصر والسمع وأعضاء النطق (عطية ٢٠١٠) فالقراءة وفق المفهوم الحديث عملية بنائية نشيطة يؤدي فيها القارئ دور المعالج الإيجابي، ولا يكون مجرد متلق سلبي؛ لأنها تتضمن عمليات عقلية ومستويات تفكير عليا ولذلك يؤكد بعض الباحثين مثل.(Farrel, 2001) وعبد الباري (٢٠١٠) على أن مفهوم القراءة قد تطور من كونها عملية إدراكية فسيولوجية تتمثل في تعرف الحروف والكلمات والنطق بها إلى كونها عملية عقلية داخلية تحدث في الدماغ أثناء القراءة لأنها عملية بنائية تفاعلية تجعل القارئ يضفي على النص القرائي معنى جديدا من خلال استثماره للمعلومات السابقة لديه والمرتبطة بالموضوع .

وقد أشارت الدراسات الحديثة إلى أن مفهوم القراءة له ثلاثة أبعاد رئيسة هي إدراك القارئ للغرض الذي يقرأ من أجله وإدراكه للطرائق والأساليب لتحقيق هذا الغرض وإدراكه أيضا لكيفية إدارة وتنظيم النشاطات الذهنية واللغوية المبذولة في موقف القراءة (Green, & Oxford, 1995)، ولذلك تحول الاهتمام في تعليمها من التركيز على

الناتج إلى تركيز على العمليات (Wharton, 2000) وأصبح التركيز يتجه نحو ما يجري داخل مخ القارئ من العمليات العقلية الداخلية أثناء عملية القراءة تفاعلا مع الموقف التعليمي والنص القرائي (Miholic, 1994).

وفي ضوء ذلك أصبح التركيز في تعليم القراءة على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والقدرة على الفهم لدى القراء (عبد البارئ ٢٠١٠) وهذا ما جعل كثيرا من الباحثين يتجه إلى دراسة ما يدور في تفكير الطالب إثناء قراءة النصوص حيث تم التركيز على العمليات العقلية الداخلية لدى الطالب ودراسة كيف يخطط ويراقب ويقيم ويستخدم المعلومات المتاحة لديه وكيف يبني الإحساس بما يقرأه(عبد الرحمن، ٢٠٠٣) ونجم عن ذلك ظهور استراتيجيات كثيرة في تعليم القراءة أثبتت فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي وكان من بينها بل أبرزها كما يقول عطية (٢٠١٠) استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة وهذا يتفق مع ما سبق أن أشار إليه كل من عقلة والصمادي (١٩٩٥) اللذين أكدا على أن القراءة عملية تحليلية تفاعلية بنائية، وأنه لن يتحقق ذلك للقارئ في أثناء القراءة إلا إذا مارس استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بها ؛ لأن استراتيجيات ما وراء المعرفة كما في دراسة (Mokhtari,& Reichard, 2000) ودراسة بهلول (٢٠٠٣) تشير إلى وعي القارئ بذاته ووعيه بما يقوم به من عمليات معرفية في أثناء القراءة؛ مما يترتب عليه مراقبة تلك العمليات وتنظيمها لتحقيق أهدافه من القراءة وعلى هذا فقد أكد طلبه (٢٠٠٨) على أن تحقيق فهم النص يشمل مدى قدرة المتعلم على معرفة واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة قبل وأثناء وبعد قراءة النص كما يؤكد الحداد (٢٠١٣) على أنه لا يكون القارئ ماهرا إلا إذا اعتبر نفسه مسؤولا عن درجة استيعاب النص؛ لأنه عندما يراقب تعلمه فإنه يصبح على وعي بالمشكلات التي تواجهه وكيف يتعامل معها.

وفي ضوء هذا المفهوم تزايد الاهتمام باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة في جميع مراحل التعليم العام، "لأن لها دورا كبيرا في الفهم القرائي وفي اكتساب المعلومات وتخزينها ومن ثم توظيفها" (الأحمدي، ٢٠١٢، ١٢٢).

وقد تركز هذا الاهتمام بشكل واضح في المرحلة الثانوية، "نظرا لوجود كميات كبيرة من النصوص المختلفة التي يواجهها الطلاب داخل الفصول، والتي تتطلب القراءة في مجالات المحتوى المتنوعة " (طلبه، ٢٠٠٨، ١٧٩) فضلا على أن الطالب في المرحلة الثانوية يهيئ للمرحلة الجامعية، لأنه في الغالب مقبل عليها ويحتاج مهارات عليا في القراءة تتناسب مع الكم المعرفي الذي يتلقاه في المرحلة الجامعية (بهلول ٢٠٠٣).

وقد أكد العديد من التربويين ومنهم(عبد العظيم، ١٩٩٥) و (مصطفى، ٢٠٠٤) على أن من أهم الكفايات اللازم توفرها في مخرجات التعليم الثانوي عند التحاقهم بالمرحلة الجامعية قدرتهم على القراءة العميقة والاستيعاب، إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى وجود نقص في الكفايات اللازمة لدى خريجي التعليم الثانوي يتركز في ضعفهم في اللغة العربية وبالذات في مهارات القراءة (الحربي ٢٠١٣).

ولذلك يؤكد معظم المتخصصين بتعليم اللغة على أهمية تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب في المرحلة الثانوية من خلال تدريبهم على الاستراتيجيات المعرفية المختلفة بما فيها استراتيجيات ما وراء المعرفة ومنهم(جاب الله ، ١٩٩٧) و(عبد الحميد، ٢٠٠٠) و(Gibson 2009)، لأن امتلاك هذه الاستراتيجيات كما ترى (عوض ٢٠٠٤) هو الأساس الرصين الذي يعتمد عليه الطالب في فهم وتحصيل فنون اللغة العربية ومهاراتها، كما أنها وسيلة مهمة في فهم وتحصيل مختلف المواد الدراسية فمتى ما امتلك الطالب مهارات القراءة وتفوق فيها فسوف يتفوق غالبا في سائر المواد الدراسية.

وفي ضوء ذلك فإن من الجوانب المهمة التي يؤكد عليها بعض الباحثين وجود علاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة وبين تحصيل الطلاب حيث

تبين لهم وجود ارتباط واضح بين ممارسة هذا الاستراتيجيات وبين ارتفاع التحصيل(مصطفى، ٢٠٠٤) أي أن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع كما يرى عقلة والصمادي (١٩٩٥) يمارسون هذه الاستراتيجيات بشكل أعلى من أقرانهم ذوي التحصيل المنخفض.

وفي هذا السياق تشير عصفور (٢٠٠٨) إلى أن وعي طلاب المرحلة الثانوية باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية يؤدي إلى التقليل من صعوبات التعلم، وأن الطلاب الذين لا يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة غالبا ما تنتهي قراءاتهم للموضوعات دون أن يفهموا ما يقرأونه، أما الطلاب الذين يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة فإن لديهم القدرة على التدقيق فيما يقرأونه أكثر من غيرهم ويتوافق هذا مع ما ذكره الحداد (٢٠١٣) من أن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع عادة يمتلكون قدرات عقلية تعينهم على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة وبالتالي التمكن من المهارات القرائية المختلفة.

وبهذا وذاك تتضح أهمية ممارسة الطلاب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة، والبحث في درجة ممارستهم لها، كما يتضح أن هناك علاقة موجبة بين وعي طلاب المرحلة الثانوية باستراتيجيات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات التي تناولت هذا المجال والتي منها دراسة بهلول (٢٠٠٣) التي تناولت الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة في ظل استراتيجيات ما وراء المعرفة وأكدت على ضرورة التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة من أجل معالجة الضعف الواضح لدى طلاب المدارس في أداء المهارات الأساسية للفهم القرائي وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين وعي الطلاب باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة وبين التحصيل الدراسي.

في حين أن بعض الدراسات ركزت على الاستراتيجيات القرائية التي يمارسها الطلاب مثل دراسة عبد الرحمن (٢٠٠٣) التي هدفت إلى التعرف على استراتيجيات

الفهم القرائي التي يمارسها طلاب كلية التربية بسوهاج حيث شملت الدراسة (١٠٥٩) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بسوهاج طبقت عليهم استبانة تقيس مدى ممارستهم لاستراتيجيات الفهم القرائي، وأظهرت نتائجها تفاوتا بين الطلاب في ممارسة هذه الاستراتيجيات حيث تفوق طلاب التخصصات العلمية على زملائهم في التخصصات الأدبية في استراتيجيتي فك الرموز والاستنتاج في حين تفوق طلاب التخصصات الأدبية على زملائهم في التخصصات العلمية في استرتيجيتي النقد والإبداع.

أما دراسة (Alhaqbani & Mehdi , 2012) فقد هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة طلاب الجامعة لاستراتيجيات قراءة النصوص الأكاديمية حيث تم توزيع استبيان واستمارة تقييم ذاتي على عينة مكونة من (١٢٢) طالبا من الطلاب الجامعيين الذين يدرسون اللغة العربية كلغة ثانية وأظهرت النتائج أن الطلاب يمارسون استراتيجيات القراءة الأكاديمية بشكل مستمر وأن هناك علاقة بين تقييم الطلاب الذاتي لقدرتهم على القراءة وبين استخدامهم لاستراتيجيات القراءة الشاملة واستراتيجيات حل المشكلات.

كما حاولت بعض الدراسات التعرف على استراتيجيات ما وراء المعرفة التي يمارسها الطلاب عند استخدام مهارتي الاستماع والكتابة في الدراسة الأكاديمية مثل دراسة نصر (٢٠٠٧) التي هدفت إلى التعرف على الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية التي يمارسها طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في مواقف الاستماع إلى محاضرات النحو وكتابتها حيث قام الباحث بتصميم قائمتين الأولى خاصة بالاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية في مواقف الاستماع إلى المحاضرات والثانية للاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية في مواقف الكتابة وطبق هاتين القائمتين على عينة مكونة من (١٠٤) من الطلاب والطالبات الذين يدرسون في المرحلة الجامعية وأسفرت النتائج عن ظهور ضعف واضح في ممارسة عينة الدراسة للاستراتيجيات

المعرفية وفوق المعرفية الخاصة بمواقف الاستماع لمحاضرات النحو وكتابتها كما أظهرت الدراسة تفوق الطلاب ذوي التحصيل المرتفع على زملائهم ذوي التحصيل المنخفض في ممارسة تلك الاستراتيجيات.

أما في مجال العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة و القراءة فقد أجريت دراسات متعددة تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة وسارت هذه الدراسات في اتجاهين رئيسيين أولها ركز على بناء وتصميم أدوات لقياس مدى وعي الطلاب باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة والتعرف على درجة ممارستهم لها، وثانيها ركز على فاعلية ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة في تحسين مهارات القراءة والبحث عن العلاقة بين ممارسة هذه الاستراتيجيات وبين التحصيل الدراسي.

فمن الاتجاه الأول وهو الدراسات التي ركزت على بناء وتصميم أدوات لقياس مدى وعي الطلاب باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة والتعرف على درجة ممارستهم لها جاءت دراسة نصر والصمادي (١٩٩٥) التي هدفت إلى معرفة مدى وعي طلاب نهاية المرحلة الثانوية في الأردن باستراتيجيات ما وراء الإدراك الخاصة بالقراءة لإغراض الاستيعاب ومعرفة اثر عاملي الجنس والتخصص الأكاديمي في ذلك حيث شملت الدراسة (٩١٥) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا وطبق عليهم مقياس متدرج يقيس مدى وعيهم باستراتيجيات ما وراء الإدراك الخاصة بالقراءة وتوصلت الدراسة إلى أن درجة وعي الطلاب متقاربة وتميل إلى الارتفاع، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة تعزى لمتغير التخصص وذلك لصالح الفرع العلمي، في حين لم تظهر الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس

في حين أن دراسة طلبة (٢٠٠٨) هدفت إلى تصميم أداة لقياس مدى الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة التي يمارسها طلاب المرحلة الثانوية

حيث قام الباحث بتصميم أداة الدراسة من خلال الاطلاع على بعض الأدوات المشابهة التي تقيس وعي الطلاب أثناء قراءة النصوص ومن خلال مراجعة أدبيات الدراسة وقد تم تحكيم القائمة بعرضها على عدد من الخبراء ومن ثم تم التأكد من مدى صدقها وثباتها، وتكونت الأداة من ثلاثة أبعاد رئيسة هي : استراتيجيات القراءة الكلية الشاملة واستراتيجيات حل المشكلات واستراتيجيات القراءة الخاصة.

أما دراسة (Wu, & Valcke, & Keer, & Hilde , 2012) فقد هدفت إلى تصميم أداة لقياس مدى إدراك الطلاب الصينيين لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة حيث قام الباحث ببناء الأداة وبعد التأكد من مدى صدقها وثباتها قام بتطبيقها على عينة من الطلاب الصينيين وأسفرت النتائج عن مناسبة هذه الأداة وصلاحيتها للتطبيق.

أما الاتجاه الثاني فهو الدراسات التي ركزت على فاعلية ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة في تحسين مهارات القراءة والبحث بين العلاقة بين ممارسة هذه الاستراتيجيات وبين التحصيل الدراسي والتي منها دراسة موسى (٢٠٠١) التي هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتم تطبيقه على عينة مكونة من (٧٨) تلميذة، وأظهرت الدراسة فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة.

أما دراسة عوض وسعيد (٢٠٠٣) فقد هدفت إلى التعرف على فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (٤٦) طالبة حيث صمم الباحث اختبارا طبقه على عينة الدراسة لقياس مدى فاعلية الاستراتيجيات، وأظهرت النتائج فاعلية بعض استراتيجيات

ما وراء المعرفة في تنمية جميع مستويات الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طالبات المرحلة الثانوية

في حين أن دراسة راشد (٢٠٠٤) هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهري حيث تم اختيار عينة عشوائية من طالبات الصف الأول الإعدادي مكونة من (٧٠) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وأظهرت النتائج وجود أثر واضح لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي، كما أظهرت النتائج وجود فروق في كافة المحاور التي حددتها الدراسة وهي الفهم الحرفي والفهم الاستنتاجي والفهم الناقد.

أما دراسة عبد الوهاب (٢٠٠٨) فقد هدفت إلى معرفة أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وطبقت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (٤٨) طالبا تم توزيعهم على ثلاث مجموعات، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية التدريس القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية جميع مهارات الفهم القرائي.

أما دراسة (Gibson 2009)، فقد أكدت على أهمية التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة وأشارت إلى أن الطلاب الذين يخضعون للتدريب على هذه الاستراتيجيات يتحسن مستواهم الدراسي وأن هناك علاقة موجبة بين استخدامهم لهذه الاستراتيجيات ومستواهم الدراسي.

في حين أن دراسة (nash 2010) هدفت إلى التدريب على ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة ومعرفة أثر ذلك في تحسين مهارات القراءة لدى الطلاب حيث طبقت الدراسة على تسعة طلاب تم متابعتهم وتقصي أثر التدريب عليهم،

وأظهرت نتائج الدراسة تحسن واضح في أداء الطلاب التسعة في القراءة بعد استخدامهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة.

أما دراسة الأحمدي (٢٠١٢) فقد هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وأثر ذلك على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة حيث قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطالبات المرحلة المتوسطة ثم صممت في ضوء ذلك اختبارا لقياس مدى تمكن الطالبات من مهارات القراءة الإبداعية والتفكير فوق المعرفي، وأظهرت الدراسة فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

أما دراسة (Alalwan 2012) فقد هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة على الاستيعاب القرائي للنصوص العربية لدى طالبات الصف التاسع حيث تم تطبيق المنهج التجريبي على عينة مكونة من (٥٧) طالبة من طالبات المدرسة الثانوية في مدينة معان الأردنية، وأظهرت النتائج فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة في الاستيعاب القرائي الحرفي والاستيعاب القرائي التحليلي والاستيعاب القرائي التقييمي.

في حين أن دراسة الحداد (٢٠١٣) هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية قائمة على ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن حيث قام الباحث ببناء اختبار يقيس الاستيعاب القرائي مكون من (٢٤) بندا طبق على مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة أصحاب التحصيل المرتفع والطلبة منخفضي التحصيل وذلك لصالح الطلبة مرتفعي التحصيل.

وفي ضوء نتائج تلك الدراسات تبرز أهمية ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة، كما تبرز أهمية البحث في مدى ممارستهم لها، خاصة في ظل قلة الدراسات التي تناولت هذا المجال في المملكة العربية السعودية رغم أن التوجه الحالي لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية يدعو إلى توظيف النظرية البنائية في التعليم والتي من أهمها تدريب الطلاب على ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة في أثناء عملية التعلم.

مشكلة الدراسة:

تؤكد الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة على ضرورة امتلاك الطلاب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة لما لها من دور في تنمية الاستيعاب فضلا على علاقتها بارتفاع مستوى التحصيل الدراسي (بهلول، ٢٠٠٣).

وقد أكدت العديد من الدراسات على أن الاستيعاب القرائي الناجح لا يحدث بشكل آلي بل يعتمد على جهد معرفي موجه من القارئ من خلال استخدام استراتيجيات متعددة من أهمها استراتيجيات ما وراء المعرفة (Alhaqbani & Mehdi , 2012).

وقد لاحظ الباحث من خلال تدريسه في المرحلة الجامعية وجود بعض القصور في المهارات القرائية وضعف في الاستيعاب القرائي لدى الطلاب المتخرجين من المرحلة الثانوية، وهذا ما أكدته بعض الدراسات مثل دراسة عبد الرحمن (٢٠٠٣) ودراسة الأحمدي (٢٠١٢) التي قد عزت مثل هذا الضعف إلى قصور واضح في ممارسة الطلاب لبعض الاستراتيجيات القرائية والتي من أبرزها استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة ويؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة الحربي (٢٠١٣) التي أشارت إلى أن القدرات المقيسة في الجزء اللفظي في اختبار القدرات العامة للطلاب منخفضة وأنه يزداد الانخفاض كلما كانت أسئلة الاختبار تقيس مهارات عليا أو كلما كانت الأسئلة تتجه من المحسوس إلى التجريد.

وبما أن استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية مهمة للطالب بوجه عام وبوجه أخص للطالب الذي يدرس في المرحلة الثانوية وأنه من المفترض أن الطالب في نهاية المرحلة الثانوية يكون قد امتلك تلك الاستراتيجيات، وأنه يمارسها باستمرار فقد رأى الباحث وجود حاجة ملحة للتعرف على استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية من أجل الوقوف على درجة ممارستهم لها.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية وما علاقتها بمتغيري القسم والتحصيل الدراسي (التقدير) ؟

وسيتم ذلك من خلال محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال القراءة الكلية.
- ما درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال حل المشكلة.
- ما درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال القراءة الخاصة.
- هل يوجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب المرحلة الثانوية في درجة ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية تعزى لمتغير التخصص (علمي – أدبي)؟
- هل يوجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب المرحلة الثانوية في درجة ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية تعزى لمتغير مستوى التحصيل (التقدير) ؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة التعرف على استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وعلاقتها بمتغيري القسم والتحصيل الدراسي (التقدير) من خلال ما يلي:

- تحديد درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال القراءة الكلية.
- تحديد درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال حل المشكلة.
- تحديد درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال القراءة الخاصة.
- معرفة ما إذا كان هناك فروق بين طلاب المرحلة الثانوية في درجة ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية تبعا لمتغير التخصص (علمي – أدبي).
- معرفة ما إذا كان هناك فروق بين طلاب المرحلة الثانوية في درجة ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية تبعا لمتغير مستوى التحصيل (التقدير).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- أنها تواكب الاتجاهات الحديثة في القراءة التي تنادي بضرورة استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة كأحد الأساليب التعليمية والتعلمية التي يجب ممارستها أثناء العملية التعليمية.

– أنه تحاول الكشف عن استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بمتغيري القسم والتحصيل الدراسي (التقدير).

– أنها تحقق بعض توصيات البحوث التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة وخاصة التي ربطتها بمهارات القراءة المتنوعة.

– أن ممارسة الطلاب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية يساعدهم على التقييم الذاتي لأنفسهم .

ـــ أن ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية يمكن الطلاب من زيادة الفهم القرائي للنصوص الأكاديمية التي يقرأونها.

– أن ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية يزيد من وعي الطلاب بعملياتهم المعرفية.

– أن التعرف على درجة ممارسة الطلاب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية يعد خطوة أساسية في بناء الطلاب معرفيا.

– يمكن أن يفيد المعلمون والباحثون من أداة الدراسة في مراقبة التقدم الأكاديمي البنائي للطلاب.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على طلاب الصف الثالث الثانوي في المدارس الحكومية بمدينة الرياض في القسم العلمي والأدبي في العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ

واختار الباحث هذا الصف لأنه يمثل الصف الأخير في المرحلة الثانوية ومن المفترض أن يكون الطلاب على وعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالدراسة الأكاديمية لاسيما أنهم قريبون من المرحلة الجامعية وأن كثيرا منهم سيواصل دراسته الجامعية فيما بعد.

تقتصر الدراسة على استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال القراءة الكلية ومجال حل المشكلة ومجال القراءة الخاصة.

مصطلحات الدراسة:

استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية:

هي عدد من الإجراءات المتتابعة التي يقوم بها الطالب بشكل منظم لقراءة النصوص الأكاديمية بهدف استيعابها.

وتندرج هذه الاستراتيجيات في ثلاثة مجالات رئيسة هي:

استراتيجيات القراءة الكلية:

وهي مجموعة من استراتيجيات القراءة الموجهة نحو التحليل الكلي للنص، وتمثل نمطا من استراتيجيات القراءة المتعمدة أو المقصودة والمستهدفة أثناء مرحلة أداء القراءة ومثال ذلك :(تحديد الهدف من القراءة – بناء التنبؤات) وتوظف هذه الاستراتيجيات عادة مع النصوص المألوفة لدى القارئ .

استراتيجيات حل المشكلة:

وهي نمط من الاستراتيجيات يوجه نحو حل المشكلات بداخل النص عندما يصبح النص صعب القراءة، كما تعرف أيضا باستراتيجيات الإصلاح المستخدمة عندما تعوق المشكلات بداخل النص فهم المعلومات النصية ومثال ذلك: (التوقف من وقت لآخر للتفكير– إعادة القراءة لزيادة الفهم) وتزود هذه الاستراتيجيات القراء بخطط عمل تسمح لهم بالإبحار بداخل النص بشكل ماهر وتوظف هذه الاستراتيجيات بشكل خاص مع النصوص غير المألوفة لدى القارئ

استراتيجيات القراءة الخاصة:

وهي نمط من الاستراتيجيات الخاصة التي يستحضرها القارئ عند الحاجة إليها، والتي تعمل كميكانيزمات تهدف إلى المحافظة على الاستجابة نحو قراءة النص ومثال ذلك: (استخدام مواد ونصوص إضافية – تسجيل الملاحظات أثناء القراءة) وبالتالي فهي

توصف كاستراتيجيات وظيفية ومدعمة للقارئ لتحقيق فهمه للنص، وتعتمد بشكل خاص على الخبرة الشخصية للقارئ، وعلى معرفته بمدى واسع من أبنية النص.

وبشكل عام فان هذه الأنماط الثلاثة (الإستراتيجية الكلية واستراتيجيات حل المشكلة واستراتيجيات القراءة الخاصة) تتفاعل مع بعضها البعض وتمثل أداة تجمع قوية تساعد القارئ على الفهم والتعلم من خلال النص (طلبه، ٢٠٠٨، ١٨٥-١٨٦).

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة حيث تم استجواب عينة من طلاب المرحلة الثانوية للتعرف على درجة ممارستهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية.

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض البالغ عددهم ٥٧١٤٥ طالبا (موقع وزارة التربية والتعليم بالرياض ١٤٣٥هـ)

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من طلاب الصف الثالث الثانوي في عدد من المدارس الثانوية في مدينة الرياض حيث تم بشكل عشوائي اختيار مدرسة ثانوية واحدة من كل مكتب إشراف من مكاتب الإشراف العشرة الموزعة في أحياء مدينة الرياض، ومن ثم تم توزيع الاستبانات على طلاب الصف الثالث الثانوي في المدرسة التي وقع عليها الاختيار، وتم ذلك مرتين المرة الأولى للمدارس التي فيها القسم العلمي والمرة الثانية للمدارس التي فيها القسم الأدبي .وقد تم توزيع (٥١٦) استبانة وبعد استبعاد غير المكتمل منها بلغت العينة (٤٧١) طالبا. والجداول التالية تمثل وصفا لعينة الدراسة.

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة وفق القسم

القسم	العدد	النسبة
أدبي	١١٨	٢٥,١
علمي	٣٥٣	٧٤,٩
المجموع	٤٧١	١٠٠,٠

يلاحظ من الجدول رقم (١) أن أعداد طلاب القسم (العلمي) أكثر من طلاب التخصص (الأدبي) وهذا يعود إلى سياسة وزارة التربية والتعليم في التوسع في فتح الأقسام العلمية وتقليص الأقسام الأدبية نظرا لحاجة سوق العمل للأقسام العلمية وكذلك لمواكبة أهداف التنمية التي تمر بها المملكة العربية السعودية .

جدول رقم (٢)

توزيع عينة الدراسة وفق التحصيل الدراسي (التقدير)

التقدير	العدد	النسبة
ممتاز	٢١٣	٤٥,٢
جيد جدا	١٢٧	٢٧,٠
جيد	٩٣	١٩,٧
مقبول	١٥	٣,٢
ضعيف	٢	٠,٤
لم يحدد	٢١	٤,٥
المجموع	٤٧١	١٠٠,٠

طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني وتم رصد التقدير الدراسي للطلاب من خلال نتائجهم في الفصل الدراسي الأول الذي يسبق وقت إجراء الدراسة حيث يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن قريبا من نصف الطلاب (أفراد العينة) حاصلون على تقدير ممتاز بنسبة ٤٥,٢% يليهم الحاصلون على تقدير جيد جدا بنسبة ٢٧% في حين أن نسبة الحاصلين على تقدير ضعيف لم تتجاوز ٠,٤% .

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة ضمنها قائمة باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية التي حددها طلبه (٢٠٠٨) في دراسته الموسومة بقائمة الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة حيث تم عرض هذه الاستبانة على عدد من المحكمين للتعرف على مدى مناسبة تطبيقها على طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وللتعرف على وضوح عباراتها ومناسبتها لأهداف الدراسة، حيث اتفق معظم المحكمين على مناسبة القائمة للتطبيق على طلاب المرحلة الثانوية، واتفقوا على مناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة.

وقد تم إعطاء كل فقرة من فقرات الاستبانة وزنا متدرجا وفقا لسلم ليكرت الخماسي (أفعل دائما، أفعل عادة، أفعل أحيانا، نادرا ما أفعل، لا أفعل هذا) ومثلت رقميا (٥، ٤، ٣، ٢، ١) كذلك تضمنت الأداة معلومات أساسية عن أفراد العينة وهي: (اسم الطالب، اسم المدرسة، القسم، التحصيل الدراسي (التقدير).

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (أفعل دائماً=٥، أفعل عادة=٤، أفعل أحياناً=٣، نادراً ما أفعل=٢، لا أفعل هذا=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥–١) ÷ ٥ = ٠,٨٠

ومن ثم تم الوصول إلى التصنيف التالي في الجدول رقم (٣)

جدول رقم (٣)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
أفعل دائماً	٤,٢١ – ٥,٠٠
أفعل عادة	٣,٤١ – ٤,٢٠
أفعل أحياناً	٢,٦١ – ٣,٤٠
نادراً ما أفعل	١,٨١ – ٢,٦٠
لا أفعل هذا	١,٠٠ – ١,٨٠

ولتحديد درجة الممارسة اعتمد الباحث على المعيار التالي:

– أقل من (٢,٥) درجة يدل على أن الممارسة ضعيفة.

– من (٢,٥) – (٣,٧٥) درجة يدل على أن الممارسة متوسطة.

– أكثر من (٣,٧٥) درجة يدل على أن الممارسة عالية.

صدق الأداة:

للتأكد من مدى صدق أداة الدراسة تم استخدام معاملات بيرسون لقياس مدى ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للجانب المنتمية إليه كما في الجدول رقم (٤) ولقياس مدى ارتباط فقرات الأداة بالدرجة الكلية كما في الجدول رقم(٥) كما تم قياس مدى ارتباط جوانب الأداة الثلاثة بالدرجة الكلية للأداة (كما في الجدول رقم (٦) حيث تبين من الجميع وجود معامل ارتباط قوي ودال إحصائيا لأداة الدراسة، مما يدل على صدقها ومناسبتها للتطبيق.

جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط بنود الأداة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
استراتيجيات القراءة الكلية	١	٠,٤٦٥٩**	٦	٠,٥٦٨١**	١١	٠,٤٧٢٢**
	٢	٠,٦٢١٤**	٧	٠,٥٤٨٢**	١٢	٠,٦٦٧٤**
	٣	٠,٤٩٦٧**	٨	٠,٤٤٤٧**	١٣	٠,٦٤٥٢**
	٤	٠,٥٤٩٤**	٩	٠,٥٥٣٨**	١٤	٠,٥٧١٣**
	٥	٠,٥٠٣٢**	١٠	٠,٣٣٨٨**		
استراتيجيات حل المشكلة	١٥	٠,٤٦١٦**	١٨	٠,٦٢٥٦**	٢١	٠,٦٤٩٣**
	١٦	٠,٥٨٠٥**	١٩	٠,٦٩٤٢**	٢٢	٠,٦٦٢١**

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
	١٧	**٠,٦٣٩٨	٢٠	**٠,٥٦٦٤	٢٣	**٠,٥١٠٠
استراتيجيات القراءة الخاصة	٢٤	**٠,٤٩٨٤	٢٩	**٠,٣٦٨٣	٣٤	**٠,٥١٣٥
	٢٥	**٠,٥٨٠٨	٣٠	**٠,٦٢٧١	٣٥	**٠,٥٣٢٠
	٢٦	**٠,٦٥٤٣	٣١	**٠,٦٨٢٩	٣٦	**٠,٧٠٩٩
	٢٧	**٠,٥٩١٧	٣٢	**٠,٥١٢٥		
	٢٨	**٠,٧١٨٣	٣٣	**٠,٦٤٥٠		

** دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٥)

معاملات ارتباط بنود الأداة بالدرجة الكلية

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٥٠٧٧	١٠	**٠,٣٣٥١	١٩	**٠,٥٢٨٧	٢٨	**٠,٥٨٥٩
٢	**٠,٦٢٤٩	١١	**٠,٣٨٨٢	٢٠	**٠,٣٨٩٨	٢٩	*٠,٣٢٤٨
٣	**٠,٤١٩١	١٢	**٠,٦٨٦٤	٢١	**٠,٤٩٢٤	٣٠	**٠,٥١٣٩
٤	**٠,٦٠٨٠	١٣	**٠,٦١١٤	٢٢	**٠,٤٨٨٥	٣١	**٠,٦٥١٥
٥	**٠,٤٤٤٤	١٤	**٠,٤٧٩٤	٢٣	**٠,٥٧٩٠	٣٢	**٠,٥١٠٠
٦	**٠,٤٣١٣	١٥	**٠,٣٨٥٣	٢٤	**٠,٤٣٤٥	٣٣	**٠,٥٧٩٣
٧	**٠,٤١١١	١٦	**٠,٦١٢٠	٢٥	**٠,٤٩١٥	٣٤	**٠,٥٧٤٠
٨	**٠,٤٠٣٦	١٧	**٠,٥١٨٩	٢٦	**٠,٦١٦٨	٣٥	**٠,٥٠٧٣
٩	**٠,٤٤٧٠	١٨	**٠,٥٤٤٢	٢٧	**٠,٥٦٣١	٣٦	**٠,٦٠٣٥

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٦)

معاملات ارتباط أبعاد الأداة بالدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط
استراتيجيات القراءة الكلية	**٠,٨٧٩٠
استراتيجيات حل المشكلة	**٠,٨٣٣١
استراتيجيات القراءة الخاصة	**٠,٩٠٣٧

** دالة عند مستوى ٠,٠١

ثبات الأداة:

للتأكد من الثبات قام الباحث باستخراج معامل ثبات ألفا كرونباخ لأداة الدراسة ومجالاتها كما في الجدول رقم (٧) حيث تبين أن معاملات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة تراوحت بين (٠,٨٢ – ٠,٩٣) وهذه المعاملات مقبولة ومناسبة لتطبيق أداة الدراسة.

جدول رقم (٧)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الدراسة

البعد	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
استراتيجيات القراءة الكلية	١٤	٠,٨٤
استراتيجيات حل المشكلة	٩	٠,٨٢
استراتيجيات القراءة الخاصة	١٣	٠,٨٧
الثبات الكلي	٣٦	٠,٩٣

المعالجات الإحصائية:

بعد جمع البيانات تم معالجتها بواسطة البرنامج الإحصائي (spss) لحساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية واستخدام اختبار شيفيه لتحديد مصدر الفروق إضافة إلى استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس مدى صدق أداة الدراسة ومعاملات الفا كرونباخ للتعرف على مدى ثباتها.

رابعاً: إجابة أسئلة الدراسة:

– **للإجابة عن السؤال الأول وهو:** ما درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال القراءة الكلية؟

يمكن النظر إلى الجدول رقم (٨)

جدول رقم (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً

لإجابات عينة الدراسة عن درجة ممارستهم لاستراتيجيات القراءة الكلية

م	العبارة (الإستراتيجية)		أفعل دائماً	أفعل عادة	أفعل أحياناً	نادراً ما أفعل	لا أفعل هذا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أفكر فيما لدي من معرفة حول النص، لتساعدني على فهم ما أقرأ.	ت	١٣٠	١٠٥	١٤١	٥٢	٣٣	٣,٥٤	١,٢١	١
		%	٢٨,٢	٢٢,٨	٣٠,٦	١١,٣	٧,٢			
٢	يوجد لدي هدف عندما أقرأ.	ت	١٥٣	٨٣	١٣٣	٦٤	٣٥	٣,٥٤	١,٢٨	١
		%	٣٢,٧	١٧,٧	٢٨,٤	١٣,٧	٧,٥			
٨	عندما لا أصل إلى الفكرة الرئيسة للنص أحاول التخمين حول ما قرأت.	ت	١٢٢	٩٩	١٠٧	٧٣	٥٨	٣,٣٤	١,٣٥	٣
		%	٢٦,٦	٢١,٦	٢٣,٣	١٥,٩	١٢,٦			
٣	استخدم الجداول، والأشكال، والصور بداخل النص، لتزيد من فهمي له.	ت	١٣٠	٩٢	٩١	٨١	٦٩	٣,٢٩	١,٤٢	٤
		%	٢٨,١	١٩,٩	١٩,٧	١٧,٥	١٤,٩			
٦	أفكر حول ما إذا كان محتوى النص يلائم هدفي من قراءته.	ت	١٢٥	٩٤	١٠٨	٦١	٧٥	٣,٢٩	١,٤١	٤
		%	٢٧,٠	٢٠,٣	٢٣,٣	١٣,٢	١٦,٢			
١٠	أستخدم الألوان والمساعدات الطبيعية مثل: الخطوط المائلة والبنط الثقيل عند كتابة بعض المفاهيم لتحديد وتمييز المعلومات الرئيسة بداخل النص.	ت	١٥٨	٧٤	٧٦	٦٠	١٠١	٣,٢٧	١,٥٦	٦
		%	٣٣,٧	١٥,٨	١٦,٢	١٢,٨	٢١,٥			
٥	أستعرض النص بشكل عام لرؤية ما يدور حوله قبل	ت	١١١	٩٨	١٠٤	٦٨	٧٨	٣,٢١	١,٤٠	٧
		%	٢٤,٢	٢١,٤	٢٢,٧	١٤,٨	١٧,٠			

م	العبارة (الإستراتيجية)		أفعل دائماً	أفعل عادة	أفعل أحياناً	نادراً ما أفعل	لا أفعل هذا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	قراءته.									
٧	أستخدم تلميحات السياق، حتى تساعدني على فهم ما أقرأ.	ت	٩٧	٩١	١١٢	٨٠	٧٨	٣,١١	١,٣٨	٨
		%	٢١,٢	١٩,٩	٢٤,٥	١٧,٥	١٧,٠			
٤	أراجع، وأقيم تخميناتي حول النص، ما إذا كانت صحيحة، أم خاطئة.	ت	٨٧	٧٧	١١٨	١١٦	٦٢	٣,٠٢	١,٣١	٩
		%	١٨,٩	١٦,٧	٢٥,٧	٢٥,٢	١٣,٥			
٩	أحدد ما يجب أن يقرا مباشرة، وما يجب أن يهمل بداخل النص.	ت	١١١	٧٨	٩٠	٧٥	١٠٨	٣,٠٢	١,٤٩	٩
		%	٢٤,٠	١٦,٩	١٩,٥	١٦,٢	٢٣,٤			
١٢	بعد قراءة النص أقيم المعلومات الموجودة بداخله.	ت	٧٠	٥٤	١١٨	١٢٣	١٠٢	٢,٧٢	١,٣٣	١١
		%	١٥,٠	١١,٦	٢٥,٣	٢٦,٣	٢١,٨			
١٤	أثناء قراءة النص أتحرك للأمام وللخلف بداخله لإيجاد العلاقات بين الأفكار.	ت	٦٢	٧٩	٩٢	١٠٠	١٣٣	٢,٦٥	١,٣٩	١٢
		%	١٣,٣	١٧,٠	١٩,٧	٢١,٥	٢٨,٥			
١٣	أحلل النص لمعرفة أجزائه والعلاقات القائمة بينها.	ت	٤٩	٧٦	١٠٦	١١٧	١١٤	٢,٦٣	١,٣٠	١٣
		%	١٠,٦	١٦,٥	٢٢,٩	٢٥,٣	٢٤,٧			
١١	أقوم بمسح النص أولا قبل قراءته لملاحظة خصائصه، مثل: الطول والتنظيم، والعناوين الرئيسة، والفرعية له.	ت	٧٣	٤٣	٧٧	٨٦	١٨٧	٢,٤٢	١,٤٧	١٤
		%	١٥,٧	٩,٢	١٦,٥	١٨,٥	٤٠,١			
المتوسط* العام للبعد									**٣,٠٧**	

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (٨) أن المعدل العام لممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال القراءة الكلية بلغ ٣,٠٧ من ٥ وهذا يعني أن طلاب المرحلة الثانوية يمارسون هذه الاستراتيجيات بدرجة متوسطة في حين يلاحظ قلة المدى بين أقل التقديرات وأعلاها لكل إستراتيجية حيث بلغ المدى١,١٢ (٣,٥٤ – ٢,٤٢) وهذا يعني أن نسبة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لهذه الاستراتيجيات بشكل عام متقاربة.

وقد حددت الدراسة أنه إذا زاد المتوسط عن ٣,٧٥ فإنه مستوى الممارسة عال فلذلك يتضح من الجدول بأنه لا يوجد أي إستراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال القراءة الكلية يمارسها طلاب المرحلة الثانوية بمستوى عال، كما يتضح من الجدول بأن معظم الاستراتيجيات يمارسها طلاب المرحلة الثانوية بمستوى متوسط حيث حصلت (١٣) إستراتيجية من مجموع الاستراتيجيات الخاصة بهذا المجال على مستوى متوسط إذ تراوح معدل ممارستها ما بين ٢,٦٣ إلى ٣,٥٤ ، كما يلحظ من الجدول أن هناك إستراتيجية واحدة فقط وهي (أقوم بمسح النص أولا قبل قراءته لملاحظة خصائصه، مثل: الطول والتنظيم، والعناوين الرئيسة، والفرعية له) حصلت على ٢,٤٢ مما يعني أن ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لها ضعيفة.

أما عند النظر للترتيب التنازلي لاستراتيجيات هذا المجال فيلاحظ أن هناك إستراتيجيتان احتلتا الترتيب الأول هما: إستراتيجية (أفكر فيما لدي من معرفة حول النص، لتساعدني على فهم ما أقرأ) وإستراتيجية (يوجد لدي هدف عندما أقرأ).

أما آخر إستراتيجيتين من حيث الترتيب فهما إستراتيجية (أحلل النص لمعرفة أجزائه والعلاقات القائمة بينها) التي احتلت الترتيب ما قبل الأخير وتليها إستراتيجية (أقوم بمسح النص أولا قبل قراءته لملاحظة خصائصه، مثل: الطول والتنظيم، والعناوين الرئيسة، والفرعية له) التي احتلت الترتيب الأخير.

للإجابة عن السؤال الثاني وهو: ما درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال حل المشكلة؟

يمكن النظر إلى الجدول رقم (٩)

جدول رقم (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً

لإجابات عينة الدراسة عن درجة ممارستهم لاستراتيجيات حل المشكلة

م	العبارة (الإستراتيجية)		أفعل دائماً	أفعل عادة	أفعل أحياناً	نادراً ما أفعل	لا أفعل هذا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢١	عندما افقد التركيز أثناء قراءة جزء من النص أحاول العودة إلى المسار الصحيح بإعادة قراءة هذا الجزء.	ت	٢٢٢	٩٦	٥٩	٥١	٣٩	٣,٨٨	١,٣٣	١
		%	٤٧,٥	٢٠,٦	١٢,٦	١٠,٩	٨,٤			
٢٢	عندما يصبح النص صعبا أعيد قراءته حتى يزداد فهمي له.	ت	٢١٧	٩٨	٧١	٤٩	٣٥	٣,٨٨	١,٣٠	١
		%	٤٦,٢	٢٠,٩	١٥,١	١٠,٤	٧,٤			
١٩	عندما يصبح النص صعبا أخصص انتباها قويا تجاه ما اقرأ.	ت	١٩٣	٩٥	٧٨	٥٥	٤٢	٣,٧٤	١,٣٥	٣
		%	٤١,٧	٢٠,٥	١٦,٨	١١,٩	٩,١			
١٥	أغير من سرعتي في قراءة النص طبقا لصعوبته.	ت	١٨٨	٨٤	٨٨	٦٠	٤٨	٣,٦٥	١,٣٨	٤
		%	٤٠,٢	١٧,٩	١٨,٨	١٢,٨	١٠,٣			
١٧	أقرأ النص ببطء وباهتمام حتى أتأكد من فهم ما أقرأ.	ت	١٦١	١٠٢	١٠٨	٦٦	٣١	٣,٦٣	١,٢٧	٥
		%	٣٤,٤	٢١,٨	٢٣,١	١٤,١	٦,٦			
١٨	أحاول تصور المعلومات أو الأفكار بداخل النص لتساعدني على تذكر ما قرأت.	ت	١٤٠	١٢٣	٩٠	٧٣	٤٢	٣,٥٣	١,٣٠	٦
		%	٢٩,٩	٢٦,٣	١٩,٢	١٥,٦	٩,٠			
٢٠	أحاول التخمين حول معنى الكلمات والمفاهيم والجمل غير المعروفة بداخل النص.	ت	١٣٣	١٠٥	١٠٤	٧٧	٤٩	٣,٤٢	١,٣٣	٧
		%	٢٨,٤	٢٢,٤	٢٢,٢	١٦,٥	١٠,٥			

م	العبارة (الإستراتيجية)		أفعل دائماً	أفعل عادة	أفعل أحياناً	نادراً ما أفعل	لا أفعل هذا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٦	أتوقف من وقت لآخر بداخل النص حتى أفكر فيما قرأت.	ت	١٣٢	٩٠	١٠٤	٦٦	٧٢	٣,٣١	١,٤٢	٨
		%	٢٨,٤	١٩,٤	٢٢,٤	١٤,٢	١٥,٥			
٢٣	بعد قراءة النص أحدد الأجزاء التي تمثل مصدر صعوبة بداخله للتفكير بها.	ت	٩١	١٠١	١١٥	٨٢	٨١	٣,٠٨	١,٣٦	٩
		%	١٩,٤	٢١,٥	٢٤,٥	١٧,٤	١٧,٢			
المتوسط* العام للبعد								**٣,٥٧**		

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (٩) أن المعدل العام لممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال حل المشكلة بلغ ٣,٥٧ من ٥ وهذا يعني أن طلاب المرحلة الثانوية يمارسون هذه الاستراتيجيات بدرجة متوسطة في حين يلاحظ قلة المدى بين أقل التقديرات وأعلاها لكل إستراتيجية حيث بلغ المدى ٠,٨ (٣,٨٨ – ٣,٠٨) وهذا يعني أن نسبة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لهذه الاستراتيجيات بشكل عام متقاربة.

وقد حددت الدراسة أنه إذا زاد المتوسط عن ٣,٧٥ فإن مستوى الممارسة عال فلذلك يتضح من الجدول بأنه يوجد إستراتيجيتان من استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال حل المشكلة يمارسها طلاب المرحلة الثانوية بمستوى عال وهما إستراتيجية (عندما افقد التركيز أثناء قراءة جزء من النص أحاول العودة إلى المسار الصحيح بإعادة قراءة هذا الجزء) وإستراتيجية (عندما يصبح النص صعبا أعيد قراءته حتى يزداد فهمي له).

كما يتضح من الجدول السابق بأن معظم الاستراتيجيات يمارسها طلاب المرحلة الثانوية بمستوى متوسط حيث حصلت (٧) استراتيجيات من مجموع الاستراتيجيات

الخاصة بهذا المجال وعددها (٩) استراتيجيات على مستوى متوسط إذ تراوح معدل الممارسة ما بين ٣,٠٨ إلى ٣,٧٤ .

ويلاحظ من الجدول أيضا أن آخر إستراتيجية من حيث الترتيب هي إستراتيجية (بعد قراءة النص أحدد الأجزاء التي تمثل مصدر صعوبة بداخله للتفكير بها) التي احتلت الترتيب الأخير بفارق كبير عن الإستراتيجية التي قبلها حيث إن الإستراتيجية التي قبلها بالترتيب وهي (أتوقف من وقت لآخر بداخل النص حتى أفكر فيما قرأت) حصلت على متوسط قدره ٣,٣١ .

للإجابة عن السؤال الثالث وهو: ما درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال القراءة الخاصة؟

يمكن النظر إلى الجدول رقم (١٠)

جدول رقم (١٠)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً

لإجابات عينة الدراسة عن درجة ممارستهم لاستراتيجيات القراءة الخاصة

م	العبارة (الإستراتيجية)		أفعل دائماً	أفعل عادة	أفعل أحياناً	نادراً ما أفعل	لا أفعل هذا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣٢	أضع خطا أو دائرة على المعلومات الهامة بداخل النص لتساعدني على تذكرها.	ت	١٧٩	٩٩	٧٠	٥٥	٦١	٣,٦٠	١,٤٣	١
		%	٣٨,٦	٢١,٣	١٥,١	١١,٩	١٣,١			
٢٧	أقوم بمراجعة فهمي للنص عندما أواجه معلومات متناقضة بداخله.	ت	١١١	١٠٠	١٠٩	٧٩	٥٩	٣,٢٧	١,٣٤	٢
		%	٢٤,٢	٢١,٨	٢٣,٨	١٧,٢	١٢,٩			
٣٤	تتغير طريقة تفكيري في النص عندما انتقل من قراءة جزء مألوف إلى قراءة جزء غير مألوف	ت	٩٣	١١٣	١١٩	٧١	٧٠	٣,١٩	١,٣٣	٣
		%	٢٠,٠	٢٤,٢	٢٥,٥	١٥,٢	١٥,٠			

م	العبارة (الإستراتيجية)		أفعل دائماً	أفعل عادة	أفعل أحياناً	نادراً ما أفعل	لا أفعل هذا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٩	عندما يصبح النص صعبا أقوم بقراءته بصوت عال ليساعدني على فهم ما أقرأ.	ت	١١٥	٩٨	٨٣	٦٦	١٠٥	٣,١١	١,٤٩	٤
		%	٢٤,٦	٢١,٠	١٧,٨	١٤,١	٢٢,٥			
٢٨	بعد قراءة النص أقوم بتلخيصه للتفكير في المعلومات الهامة المتضمنة بداخله.	ت	١٠٢	٩٤	٩٦	٨٢	٩١	٣,٠٧	١,٤٣	٥
		%	٢١,٩	٢٠,٢	٢٠,٦	١٧,٦	١٩,٦			
٣٥	بعد قراءة النص أقوم بحذف المعلومات غير الضرورية الموجودة بداخله.	ت	١٢١	٧٤	٨٦	٨٣	١٠٦	٣,٠٤	١,٥١	٦
		%	٢٥,٧	١٥,٧	١٨,٣	١٧,٧	٢٢,٦			
٢٦	أعيد صياغة أفكار النص في كلمات من عندي حتى افهم جيدا ما تم قراءته.	ت	٨٤	٨٨	١١٦	٨٧	٨٦	٢,٩٩	١,٣٦	٧
		%	١٨,٢	١٩,١	٢٥,٢	١٨,٩	١٨,٧			
٣١	أثناء قراءة النص اطرح الأسئلة التي ارغب في الإجابة عنها لتعزز من فهمي للنص.	ت	٨٨	٧٣	١١٤	١١٢	٨١	٢,٩٥	١,٣٦	٨
		%	١٨,٨	١٥,٦	٢٤,٤	٢٣,٩	١٧,٣			
٣٦	بعد قراءة أجزاء مختلفة من النص أطرح أسئلة بهدف إيجاد تكامل بين أجزائه.	ت	٨٧	٩٦	٨٩	٨٢	١١٦	٢,٩١	١,٤٥	٩
		%	١٨,٥	٢٠,٤	١٨,٩	١٧,٤	٢٤,٧			
٢٤	أناقش ما قرأت مع زملائي لمراجعة وفحص فهمي للنص.	ت	٧٨	٦٢	٨٢	١١٨	١٣٠	٢,٦٦	١,٤٣	١٠
		%	١٦,٦	١٣,٢	١٧,٤	٢٥,١	٢٧,٧			
٢٥	أسجل ملاحظاتي أثناء القراءة لتساعدني على فهم ما قرأت.	ت	٥٨	٥٧	٨٣	١١٨	١٥٠	٢,٤٧	١,٣٧	١١
		%	١٢,٤	١٢,٢	١٧,٨	٢٥,٣	٣٢,٢			

م	العبارة (الإستراتيجية)		أفعل دائماً	أفعل عادة	أفعل أحياناً	نادراً ما أفعل	لا أفعل هذا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣٣	بعد قراءة النص أقوم بتمثيل العلاقات بين المفاهيم المتضمنة بداخله في شكل تخطيطي (بصري)	ت	٤٧	٥٨	١٠٥	١٠٨	١٤٩	٢,٤٦	١,٣٢	١٢
		%	١٠,١	١٢,٤	٢٢,٥	٢٣,١	٣١,٩			
٣٠	استخدم النصوص الإضافية مثل: الكتب الإضافية والمراجع العلمية لتساعدني على فهم النص الأصلي المقروء.	ت	٤٤	٣٧	٧٠	٩٨	٢١٨	٢,١٢	١,٣٣	١٣
		%	٩,٤	٧,٩	١٥,٠	٢١,٠	٤٦,٧			
المتوسط* العام للبعد									**٢,٩١**	

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن المعدل العام لممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال القراءة الخاصة بلغ ٢,٩١ من ٥ وهذا يعني أن طلاب المرحلة الثانوية يمارسون هذه الاستراتيجيات بدرجة متوسطة أيضا في حين يلاحظ اتساع المدى بين أقل التقديرات وأعلاها لكل إستراتيجية حيث بلغ المدى ١,٤٨ (٣,٦٠ – ٢,١٢) وهذا يعني أن نسبة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لهذه الاستراتيجيات بشكل عام متباعدة نوعا ما، وقد حددت الدراسة أنه أذا زاد المتوسط عن ٣,٧٥ فإنه مستوى الممارسة عال فلذلك يتضح من الجدول بأنه لا يوجد أي إستراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في مجال القراءة الخاصة يمارسها طلاب المرحلة الثانوية بمستوى عال.

كما يتضح من الجدول السابق بأن معظم الاستراتيجيات يمارسها طلاب المرحلة الثانوية بمستوى متوسط حيث حصلت (١٠) استراتيجيات من مجموع الاستراتيجيات

الخاصة بهذا المجال وعددها (١٣) استراتيجيات على مستوى متوسط إذ تراوح معدل الممارسة ما بين ٢,٦٦ إلى ٣,٦٠ .

ويلاحظ من الجدول أن هناك ثلاث استراتيجيات يمارسها الطلاب بدرجة ضعيفة حيث قل متوسط ممارستها عن ٢,٥٠ .

كما يلاحظ من الجدول السابق أن آخر إستراتيجية من حيث الترتيب هي إستراتيجية (استخدم النصوص الإضافية مثل: الكتب الإضافية والمراجع العلمية لتساعدني على فهم النص الأصلي المقروء) التي احتلت الترتيب الأخير بفارق كبير عن الإستراتيجية التي قبلها حيث إن الإستراتيجية التي قبلها بالترتيب وهي: (بعد قراءة النص أقوم بتمثيل العلاقات بين المفاهيم المتضمنة بداخله في شكل تخطيطي) حصلت على متوسط قدره ٢,٤٦ .

جدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لدرجة ممارسة

أفراد العينة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراء الأكاديمية

الأبعاد	المتوسط* الحسابي	الترتيب
استراتيجيات القراءة الكلية	٣,٠٧	٢
استراتيجيات حل المشكلة	٣,٥٧	١
استراتيجيات القراءة الخاصة	٢,٩١	٣
الدرجة الكلية لممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة	٣,١٤	

* المتوسط من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (١١) أن جميع المجالات الثلاثة تقع في نطاق المستوى المتوسط وهو ما بين ٢,٥٠ إلى ٣,٧٥ أي أن ممارسة الطلاب لكل هذه الاستراتيجيات جاء في مستوى متوسط كما يظهر أيضا في المعدل العام للدرجة الكلية لممارسة

استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية أي أن معدل ممارستها أيضا جاء بمستوى متوسط حيث جاء المعدل العام لها ٣,١٤

وهذه النتيجة بشكل عام تتفق مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات التي أشارت إلى قصور في تعليم القراءة وتعلمها وإلى ضعف عام في استخدام الاستراتيجيات المتنوعة الخاصة بالقراءة مثل دراسة جاب الله (١٩٩٧) ودراسة عبد الحميد (٢٠٠٠) ودراسة فهمي (٢٠٠٣) ودراسة راشد (٢٠٠٤) ودراسة عبد الوهاب (٢٠٠٨)

وهذه النتيجة تحتاج إلى معرفة أسبابها فقد يكون من أسبابها عدم قيام المعلمين بمهامهم التعليمية التي من أهمها توجيه وتدريب الطلاب على ممارسة هذه الاستراتيجيات، وربما يعود ذلك إلى قصور الكتب الدراسية وعدم تضمينها تدريبات كافية لممارسة هذه الاستراتيجيات، وربما يعود ذلك أيضا إلى قلة تدريب الطلاب على التعلم الذاتي كما يشير الحداد (٢٠١٣) الذي يساعدهم على ممارسة هذه الاستراتيجيات، لأنهم بهذه الحالة يعتمدون على أنفسهم في استيعاب المقروء، وهذا ما يمكنهم على ممارسة هذه الاستراتيجيات بشكل تلقائي.

كما يوضح الجدول رقم (١١) أن أعلى المجالات في الممارسة بشكل عام هو مجال حل المشكلة حيث جاء متوسطه ٣,٥٧ من (٥) ولعل هذا يعود إلى أن معظم استراتيجيات هذا المجال تمارس عند محاولة استيعاب المقروء أما بإعادة قراءته أو القراءة ببطء واهتمام يليه مجال القراءة الكلية بمتوسط ٣,٠٧ وجاء في الترتيب الأخير مجال القراءة الخاصة بمتوسط ٢,٩١ ولعل سبب حصول مجال القراءة الخاصة على الترتيب الخير يعود إلى أن معظم استراتيجياته تركز على استخدام مصادر أخرى ومعينات متعددة لاستيعاب المقروء وهذا يحتاج إلى تنظيم للوقت والجهد مع توفير مصادر التعلم المختلفة، إضافة إلى الحاجة إلى التدريب المكثف كما أشار(nash 2010) وهذا ربما لا يتوفر عند معظم الطلاب.

– السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية تعزى لاختلاف متغير: (القسم)؟

يمكن النظر إلى الجدول رقم (١٢):

جدول رقم (١٢)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة ممارسة أفراد العينة

لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية باختلاف القسم

البعد	القسم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
استراتيجيات القراءة الكلية	أدبي	١١٨	٢,٩١	٠,٦٩	٢,٨٨	٠,٠٠٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	علمي	٣٥٣	٣,١٣	٠,٧٠			
استراتيجيات حل المشكلة	أدبي	١١٨	٣,٣٠	٠,٨٣	٤,١٥	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	علمي	٣٥٣	٣,٦٦	٠,٧٩			
استراتيجيات القراءة الخاصة	أدبي	١١٨	٢,٧٧	٠,٨٣	٢,٢٩	٠,٠٢٣	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	علمي	٣٥٣	٢,٩٦	٠,٧٧			
الدرجة الكلية لممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة	أدبي	١١٨	٢,٩٦	٠,٦٦	٣,٥٤	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	علمي	٣٥٣	٣,٢٠	٠,٦٤			

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيم (ت) دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في مجالات: (استراتيجيات القراءة الكلية ، استراتيجيات حل المشكلة ، استراتيجيات القراءة الخاصة)، وكذلك في الدرجة الكلية لممارسة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجة ممارستهم للاستراتيجيات الخاصة بالقراءة الأكاديمية تعود لاختلاف القسم، وكانت جميع تلك الفروق لصالح القسم العلمي؛ مما يعني أن درجة ممارسة طلاب القسم العلمي

للاستراتيجيات أكثر من زملائهم طلاب القسم الأدبي وربما ذلك يعود إلى استخدام الطلاب الذين يدرسون في القسم العلمي لأساليب البحث وتنظيم المعلومات التي يستخدمونها في المسائل والتطبيقات العلمية المطلوبة منهم ولعل استخدامهم لذلك أدى إلى ممارستهم لتلك الاستراتيجيات، وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج دراسة عقلة والصمادي (١٩٩٥) التي توصلت إلى تفوق الطلاب الذين يدرسون في القسم العلمي على اقرأنهم الذين يدرسون في القسم الأدبي في ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية.

كما تتفق مع دراسة العبد الكريم (٢٠٠٩) التي توصلت إلى تفوق طلاب القسم العلمي على اقرأنهم في القسم الأدبي في استخدام الاستراتيجيات المعرفية في تعلم اللغة .

– السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية تعزى لاختلاف متغير: التحصيل الدراسي (التقدير)؟

يمكن النظر إلى الجدول رقم (١٣):

جدول رقم (١٣)

اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في درجة ممارسة أفراد العينة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية باختلاف التقدير

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
استراتيجيات القراءة الكلية	بين المجموعات	٨,١٨	٤	٢,٠٤	٤,٢٤	٠,٠٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٢١٤,٥٨	٤٤٥	٠,٤٨			
استراتيجيات حل المشكلة	بين المجموعات	٩,٨١	٤	٢,٤٥	٣,٧٥	٠,٠٠٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٩٠,٧٨	٤٤٥	٠,٦٥			
استراتيجيات القراءة الخاصة	بين المجموعات	٢,٩٦	٤	٠,٧٤	١,١٧	٠,٣٢٣	غير دالة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
	داخل المجموعات	٢٨١,٦٠	٤٤٥	٠,٦٣			
الدرجة الكلية لممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة	بين المجموعات	٥,٤٥	٤	١,٣٦	٣,٢٥	٠,٠١٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٨٦,٥٢	٤٤٥	٠,٤٢			

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيم (ف) غير دالة في مجال: (استراتيجيات القراءة الخاصة)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجة ممارستهم لاستراتيجيات القراءة الخاصة تعود لاختلاف مستوى التحصيل (التقدير) .

كما يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيم (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١ في مجالي: (استراتيجيات القراءة الكلية ، استراتيجيات حل المشكلة)، وربما ذلك يعود على أن معظم الاستراتجيات الخاصة بهذين المجالين تساعد الطالب على الفهم والاستيعاب للمواد العلمية المكتوبة، وهذا بدوره يسهم في زيادة التحصيل الدراسي ويظهر في الجدول أيضا أن قيم (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١ في الدرجة الكلية لممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجة ممارستهم لتلك الاستراتيجيات الخاصة بالقراءة الأكاديمية تعود لاختلاف مستوى التحصيل (التقدير) .

وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق جدول رقم (١٤):

جدول رقم (١٤)

اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في درجة ممارسة أفراد العينة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية باختلاف التقدير

البعد	التقدير	المتوسط الحسابي	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف	الفرق لصالح
استراتيجيات القراءة الكلية **	ممتاز	٣,١٧			*	*	*	ممتاز
	جيد جدا	٣,٠٧					*	جيد جدا
	جيد	٢,٩٨					*	جيد
	مقبول	٢,٧٠						
	ضعيف	١,٧٥						
استراتيجيات حل المشكلة	ممتاز	٣,٦٧			*			ممتاز
	جيد جدا	٣,٦٤						
	جيد	٣,٣٤						
	مقبول	٣,٣٨						
	ضعيف	٢,٦١						
الدرجة الكلية لممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة**	ممتاز	٣,٢٠			*		*	ممتاز
	جيد جدا	٣,١٩					*	جيد جدا
	جيد	٣,٠٢						
	مقبول	٢,٨٩						
	ضعيف	٢,١٣						

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

** تم استخدام اختبار أقل فرق دال (LSD) للكشف عن مصدر الفروق لعدم تمكن اختبار شيفيه من الكشف عنها

يتضح من الجدول رقم (١٤) وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ على النحو التالي:

١-١-توجد فروق دالة في درجة ممارسة استراتيجيات القراءة الكلية بين الطلاب الحاصلين على تقديرات (جيد، مقبول، ضعيف)، وبين الطلاب الحاصلين على تقدير (ممتاز)، وذلك لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير (ممتاز).

١-٢- توجد فروق دالة في درجة ممارسة استراتيجيات القراءة الكلية بين الطلاب الحاصلين على تقدير (ضعيف)، وبين الطلاب الحاصلين على تقدير (جيد جدا)، وذلك لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير (جيد جدا).

١-٣- توجد فروق دالة في درجة ممارسة استراتيجيات القراءة الكلية بين الطلاب الحاصلين على تقدير (ضعيف)، وبين الطلاب الحاصلين على تقدير (جيد)، وذلك لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير (جيد).

٢- توجد فروق دالة في درجة ممارسة استراتيجيات حل المشكلة بين الطلاب الحاصلين على تقدير (جيد)، وبين الطلاب الحاصلين على تقدير (ممتاز)، وذلك لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير (ممتاز).

٣-١- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية لممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة بين الطلاب الحاصلين على تقديرات (جيد، ضعيف)، وبين الطلاب الحاصلين على تقدير (ممتاز)، وذلك لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير (ممتاز).

٣-٢- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية لممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة بين الطلاب الحاصلين على تقدير (ضعيف)، وبين الطلاب الحاصلين على تقدير (جيد جدا)، وذلك لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير (جيد جدا).

وباستعراض ما سبق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب الحاصلين على تقديرات أعلى ممن هم دونهم في التقدير، وهذا يدل على أن ممارسة استراتيجيات القراءة الكلية واستراتيجيات حل المشكلة لها علاقة بارتفاع مستوى التحصيل، وقلة ممارستها يؤدي إلى انخفاض التحصيل، وهذا يتوافق مع نتائج كثير من البحوث والدراسات وذلك ما أشارت إلى دراسة عقلة والصمادي (١٩٩٥) من أن الطلاب الذين يكون لديهم وعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة يكون استيعابهم للمقروء أكثر من أقرانهم الذي يقل وعيهم بهذه الاستراتيجيات

ونتائج الدراسة الحالية تؤكد ما ذكره ((serran 2002) وما ذكره بهلول (٢٠٠٣) من وجود علاقة موجبة بين وعي الطلاب باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة وبين التحصيل الدراسي كما تؤكد ما ذكره مصطفى (٢٠٠٤) من وجود علاقة طردية بين وعي طلاب الصف الثالث الثانوي باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة وبين تحصيلهم الدراسي

وتتفق هذه النتيجة أيضا مع نتائج دراسة نصر (٢٠٠٧) التي أشارت إلى وجود علاقة طردية بين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلم اللغة وبين التحصيل، ودراسة العبد الكريم (٢٠٠٩) ودراسة (Gibson 2009) ودراسة الحداد (٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلم اللغة وبين التحصيل.

ومع ذلك فإن نتائج الدراسة الحالية لا تجزم بالحكم بالسببية لأحد المتغيرين على الآخر فقد يكون ارتفاع تحصيل الطلاب يؤدي لممارسة هذه الاستراتيجيات ، وقد يكون ممارسة هذه الاستراتيجيات بشكل مرتفع يؤدي إلى زيادة التحصيل.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات التالية:

- ضرورة تضمين استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية في برامج إعداد معلمي اللغة العربية.
- إعادة النظر في أهداف تعليم القراءة وأساليب تعليمها في المرحلة الثانوية.
- إدراج تعليم استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية ضمن أهداف تعليم اللغة العربية لطلاب التعليم العام.
- حث المعلمين على إتاحة الفرص للطلاب لممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية.

– تفعيل التعلم الذاتي وحث الطلاب على الاطلاع على الكتب والمصادر العلمية المتنوعة.

– تدريب الطلاب على التقييم الذاتي المستمر لأنفسهم لمعرفة مدى ممارستهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية.

– تكثيف مهمات التعلم التي تقدم للطلاب والمبنية على التعلم البنائي لمناسبتها لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية.

– تكثيف الدورات التدريبية الخاصة بتعليم استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية.

– إجراء دراسة للتعرف على استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية التي يمارسها طلاب المرحلة الجامعية.

– إجراء دراسة لمعرفة دور المعلمين في تدريب الطالب على استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية.

– إجراء دراسة للكشف عن علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية بعدد من العوامل مثل التحصيل الدراسي والدافعية ومهارات التفكير.

– إجراء دراسة تجريبية لمعرفة فاعلية بعض المتغيرات في تنمية استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى الطلاب والطالبات.

– تحليل محتوى كتب اللغة العربية للتعرف على مدى تنميتها لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية.

* * *

المراجع العربية

ـــ أبو سكينة، نادية علي . (٢٠٠٤م) : فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية عمليات الكتابة لدى الطالب معلم اللغة العربية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد الخامس والثلاثون.

– الأحمدي، مريم محمد. (٢٠١٢م) : فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثر على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد الثاني و الثلاثون.

ـــ بهلول، إبراهيم أحمد. (٢٠٠٣م) : اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد الثلاثون.

– الحربي، خليل عبد الرحمن . (٢٠١٣م) : مستوى أداء خريجي التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في القدرات والمهارات المعرفية الأساسية. مجلة رسالة التربية وعلم النفس ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد الحادي والأربعون.

– الحداد، عبد الكريم سليم. (٢٠١٣م) : أثر إستراتيجية قائمة على ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين ، المجلد الرابع، العدد الثالث .

ـــ جاب الله ، علي سعد. (١٩٩٧م) : تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، بحوث مؤتمر تربية الغد في العالم العربي، الجزء الثاني.

ـــ راشد، حنان مصطفى. (٢٠٠٤م) : أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهري. المؤتمر العلمي الرابع " القراءة وتنمية التفكير، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٧– ٨ يوليو ٢٠٠٤م، المجلد الأول .

– عبد الباري، ماهر شعبان . (٢٠١٠م) : استراتيجيات فهم المقروء . الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ـــ عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله. (٢٠٠٠م) : فاعلية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد الثاني.

ـــ عبد الرحمن، هدى مصطفى . (٢٠٠٣م) : استراتيجيات الفهم القرائي لدى طلاب الجامعة وعلاقتها باهتماماتهم القرائية. المؤتمر العلمي الثالث " القراءة وبناء الإنسان، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٩– ١٠ يوليو ٢٠٠٣م، المجلد الأول .

عبد العظيم، ريم أحمد. (١٩٩٥م) : فعالية نموذج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة للدراسة والقراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب والعلوم التربوية، العدد الرابع والثلاثون.

ـــ العبد الكريم، راشد حسين . (٢٠٠٩م) : استراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة رسالة التربية وعلم النفس ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد الثاني والثلاثون.

ـ عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس. (٢٠٠٨م) : أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد الواحد والثمانون.

ـ عصفور، إيمان حسنين. (٢٠٠٨م) : فاعلية خرائط التفكير في تنمية التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة المنطق . مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد المائة واثنان وثلاثون.

ـ عطية، محسن علي. (٢٠٠٠م) : استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. الأردن،عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

ـــ عوض، فايزة السيد ، محمد سعيد . (٢٠٠٣م) : فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المؤتمر العلمي الثالث " القراءة وبناء الإنسان، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٩– ١٠ يوليو ٢٠٠٣م، المجلد الأول .

ـ عوض، فايزة السيد . (٢٠٠٤م) : الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها. القاهرة، ايتراك للنشر والتوزيع.

ـــ فهمي، إحسان عبد الرحمن. (٢٠٠٣م) : فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد الثالث والعشرون.

ـ طلبه، إيهاب جودة. (٢٠٠٨م) : قائمة الوعي بإستراتيجية ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد السابع والسبعون.

ـ مصطفى، محمد علي. (٢٠٠٤م) : أثر الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة والدافعية للإنجاز الدراسي وحماية قيمة الذات على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الثالث في المرحلة الثانوية العامة . المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد الثاني والأربعون.

ـــ موسى، مصطفى إسماعيل. (٢٠٠١م) : أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . المؤتمر العلمي الأول " القراءة وتنمية التفكير، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٧– ٨ يوليو٢٠٠١م، المجلد الأول .

ـــ نصر، حمدان علي، وعقله الصمادي. (١٩٩٥م) : مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن باستراتيجيات ما وراء الإدراك الخاصة بمواقف القراءة لأغراض الاستيعاب . مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الرابع والثلاثون.

ـ نصر، معاطي محمد. (٢٠٠٧م) : الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية التي يمارسها طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في مواقف الاستماع إلى محاضرات النحو وكتابتها . مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد المائة واثناء عشر.

– المراجع الأجنبية

-Al-Alwan, Ahmed F. (2012). The effect of using metacognition reading strategies on the reading comprehension of Arabic texts, International Journal of Applied Educational Studies , 13 (1) , pp. 1-18.

-Alhaqbani, Ahmad ; & Riazi, Mehdi (2012) . Metacognitive awareness of reading strategy use in Arabic as a second language , Reading in a Foreign Language , 24 (2) , pp. 231-255.

-Farrel, T. (2001). Teaching Reading Strategies: It takes Time Reading In aForeign Languguage Vol. 13,No.2,PP.361:364 .

-Gibson, Katherine D. (2009) . Teachers' Perceptions of Strategy Based Reading Instruction for Reading Comprehension , Unpublished disseretation, M.A. Dominican University of California.

-Green, j.& Oxford, R. (1995) . A clser look at lerning strategies, L2 proficiency and gender. TESOL Quarterly 29 (2) , 261- 296.

-Miholic, V. (1994).An inventory to pique students metacognitive awareness of reading strategies. journal of Reading,38,84 -86

-Mokhtari, K. and Reichard, C (2000).Assessing students, metacognitive awareness of reading strategies. journal of Educational Psychology,94, 2,249-259

-Nash, Susan (2010) . Metacognitive reading strategies can improve self-regulation, Journal of College Reading and Learning , 40 (2) , pp. 44- 63

-Serran, G. (2002). Improving Reading Comprehension : A comparative study of Metacognitive Strategies . ERIC NO : Ed 463550

-Wharton, G. (2000). Language Learning strategies Use of Bilingual foreing language learners in Singapore. Language 50(2), 203-243.

-Wu, Lin ; Valcke, Martin ; & van Keer, Hilde (2012) . Validation of a Chinese version of Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, Eurasian Journal of Educational Research , 48, pp. 117-134.

* * *

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب ....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة لمعرفة مدى ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية (القراءة الخاصة بالدراسة مثل قراءة الكتب والمراجع الدراسية) وبين يديك قائمة بهذه الاستراتيجيات.

آمل منك بعد قراءة كل عبارة وضع دائرة حول الرقم (١ أو ٢ أو ٣ أو ٤ أو ٥) الذي يشير إلى الدرجة التي تنفذ بها هذه العبارة أثناء قراءة النص، وكل رقم يشير إلى ما يلي:

(١) يشير إلى أنك لا تفعل هذه العبارة أثناء قراءة النص.

(٢) يشير إلى أنك تفعل هذه العبارة نادرا أثناء قراءة النص.

(٣) يشير إلى أنك تفعل هذه العبارة أحيانا أثناء قراءة النص.

(٤) يشير إلى أنك تفعل هذه العبارة عادة أثناء قراءة النص.

(٥) يشير إلى أنك تفعل هذه العبارة دائما أثناء قراءة النص.

لا حظ أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، ولكن تأكد من أن الإجابة التي تختار تنطبق عليك تماما، وتأكد أن إجابتك لن تستخدم إلا في مجال البحث العلمي.

وبورك فيك ، وسدد الله خطاك.

الباحث

د. محمد بن شديد البشري

أولا: معلومات عامة عن الطالب

اسم الطالب: (اختياري) .....

اسم المدرسة: .....

القسم: ( ) أدبي ( ) علمي

التقدير في الفصل الدراسي الماضي: ( ) ممتاز ( ) جيد جدا ( ) جيد ( ) مقبول ( ) ضعيف

أولا: قائمة استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة

م	العبارة (الإستراتيجية)	مدى الممارسة				
		لا أفعل هذا	نادرا ما افعل	أفعل أحيانا	أفعل عادة	أفعل دائما
	أولا: استراتيجيات القراءة الكلية					
١	أفكر فيما لدي من معرفة حول النص، لتساعدني على فهم ما أقرأ.	١	٢	٣	٤	٥
٢	يوجد لدي هدف عندما أقرأ.	١	٢	٣	٤	٥
٣	استخدم الجداول، والأشكال، والصور بداخل النص، لتزيد من فهمي له.	١	٢	٣	٤	٥
٤	أراجع، وأقيم تخميناتي حول النص، ما إذا كانت صحيحة، أم خاطئة.	١	٢	٣	٤	٥
٥	أستعرض النص بشكل عام لرؤية ما يدور حوله قبل قراءته.	١	٢	٣	٤	٥
٦	أفكر حول ما إذا كان محتوى النص يلائم هدفي من قراءته.	١	٢	٣	٤	٥
٧	أستخدم تلميحات السياق، حتى تساعدني على فهم ما أقرأ.	١	٢	٣	٤	٥
٨	عندما لا أصل إلى الفكرة الرئيسة للنص أحاول التخمين حول ما قرأت.	١	٢	٣	٤	٥
٩	احدد ما يجب أن يقرا مباشرة، وما يجب أن يهمل بداخل النص.	١	٢	٣	٤	٥
١٠	أستخدم الألوان والمساعدات الطبيعية مثل:	١	٢	٣	٤	٥

م	العبارة (الإستراتيجية)	مدى الممارسة				
		لا أفعل هذا	نادرا ما افعل	أفعل أحيانا	أفعل عادة	أفعل دائما
	الخطوط المائلة والبنط الثقيل عند كتابة بعض المفاهيم لتحديد وتمييز المعلومات الرئيسة بداخل النص.					
١١	أقوم بمسح النص أولا قبل قراءته لملاحظة خصائصه، مثل: الطول والتنظيم، والعناوين الرئيسة، والفرعية له.	١	٢	٣	٤	٥
١٢	بعد قراءة النص أقيم المعلومات الموجودة بداخله.	١	٢	٣	٤	٥
١٣	أحلل النص لمعرفة أجزائه والعلاقات القائمة بينها.	١	٢	٣	٤	٥
١٤	أثناء قراءة النص أتحرك للأمام وللخلف بداخله لإيجاد العلاقات بين الأفكار.	١	٢	٣	٤	٥
	ثانيا: استراتيجيات حل المشكلة					
١٥	أغير من سرعتي في قراءة النص طبقا لصعوبته.	١	٢	٣	٤	٥
١٦	أتوقف من وقت لآخر بداخل النص حتى أفكر فيما قرأت.	١	٢	٣	٤	٥
١٧	أقرأ النص ببطء وباهتمام حتى أتأكد من فهم ما أقرأ.	١	٢	٣	٤	٥
١٨	أحاول تصور المعلومات أو الأفكار بداخل النص لتساعدني على تذكر ما قرأت.	١	٢	٣	٤	٥
١٩	عندما يصبح النص صعبا أخصص انتباها قويا تجاه ما اقرأ.	١	٢	٣	٤	٥
٢٠	أحاول التخمين حول معنى الكلمات والمفاهيم والجمل غير المعروفة بداخل النص.	١	٢	٣	٤	٥
٢١	عندما افقد التركيز أثناء قراءة جزء من النص أحاول العودة إلى المسار الصحيح بإعادة قراءة هذا الجزء.	١	٢	٣	٤	٥
٢٢	عندما يصبح النص صعبا أعيد قراءته حتى يزداد فهمي له.	١	٢	٣	٤	٥
٢٣	بعد قراءة النص أحدد الأجزاء التي تمثل مصدر صعوبة بداخله للتفكير بها.	١	٢	٣	٤	٥
	ثالثا: استراتيجيات القراءة الخاصة					
٢٤	أناقش ما قرأت مع زملائي لمراجعة وفحص فهمي للنص.	١	٢	٣	٤	٥
٢٥	أسجل ملاحظاتي أثناء القراءة لتساعدني على فهم ما قرأت.	١	٢	٣	٤	٥
٢٦	أعيد صياغة أفكار النص في كلمات من عندي حتى افهم جيدا ما تم قراءته.	١	٢	٣	٤	٥
٢٧	أقوم بمراجعة فهمي للنص عندما أواجه معلومات متناقضة بداخله.	١	٢	٣	٤	٥

م	العبارة (الإستراتيجية)	مدى الممارسة				
		لا أفعل هذا	نادرا ما افعل	أفعل أحيانا	أفعل عادة	أفعل دائما
٢٨	بعد قراءة النص أقوم بتلخيصه للتفكير في المعلومات الهامة المتضمنة بداخله.	١	٢	٣	٤	٥
٢٩	عندما يصبح النص صعبا أقوم بقراءته بصوت عال ليساعدني على فهم ما أقرأ.	١	٢	٣	٤	٥
٣٠	استخدم النصوص الإضافية مثل: الكتب الإضافية والمراجع العلمية لتساعدني على فهم النص الأصلي المقروء.	١	٢	٣	٤	٥
٣١	أثناء قراءة النص اطرح الأسئلة التي ارغب في الإجابة عنها لتعزز من فهمي للنص.	١	٢	٣	٤	٥
٣٢	أضع خطا أو دائرة على المعلومات الهامة بداخل النص لتساعدني على تذكرها.	١	٢	٣	٤	٥
٣٣	بعد قراءة النص أقوم بتمثيل العلاقات بين المفاهيم المتضمنة بداخله في شكل تخطيطي (بصري)	١	٢	٣	٤	٥
٣٤	تتغير طريقة تفكيري في النص عندما انتقل من قراءة جزء مألوف إلى قراءة جزء غير مألوف.	١	٢	٣	٤	٥
٣٥	بعد قراءة النص أقوم بحذف المعلومات غير الضرورية الموجودة بداخله.	١	٢	٣	٤	٥
٣٦	بعد قراءة أجزاء مختلفة من النص أطرح أسئلة بهدف إيجاد تكامل بين أجزائه.	١	٢	٣	٤	٥

* * *

- Awad, Fayzeh Assayyed (2004). Modern Trends in Teaching Reading and Developing Tendencies, Cairo: Etrak for Publication & Distribution.
- Fahmi, Ihsan Abdurrahman. (2003). Effectiveness of Meta-Ccognition Strategies in the Development of Critical Reading Skills of First Secondary Class Female Students , Reading & Knowledge Journal , Egyptian Society for Reading & Knowledge, No. 23
- Tulbah, Eihab Judah. (2008). Awareness of Meta-Cognition Strategy Related to Reading, Al-Kiraa' wa Al-Maarefa Journal, Egyptian Society for Reading & Knowledge, No. 77.
- Mustapha, Muhammad Ali. (2004). Effect of Meta-Cognition Strategies Awareness in Reading , Motivation for Academic Achievement , Protection of Self-Value In Academic Achievement IN a Sample of Third Secondary School Students, Egyptian Journal for Psychological Studies, No. 42.
- Musa, Mustapha Ismail. (2001). Effect of Meta-Cognition Strategy on the Development of Reading Comprehension Styles, Meta-Cognition Awareness, and Producing Questions among Junior High School Students, First Scientific Conference , Reading and Thinking Development , Egyptian Society for Reading & Knowledge, July, 7-8, 2001 , Vol. 1.
- Nasr, Hamdan Ali, & Assmadi, Oqlah. (1995). Secondary School Student Awareness of Meta-Perception Related to Reading for Comprehension Purposes in Jordan , Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods , Egyptian Society for Curriculum and Teaching Methods, No. 34.
- Nasr, Ma`ati Muhammad. (2007). Cognitive and Meta-Cognitive Strategies Practiced by Students of Arabic Language Division in Faculties of Education in their Listening to Syntax Lectures and Writing them , Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods , Egyptian Society for Curriculum and Teaching Methods, No. 112.

* * *

Skills among first Secondary students, Reading & Knowledge Journal, Egyptian Society for Reading & Knowledge, No. 2.

- Abdul Rahman, Huda Mustpha (2003). Reading Comprehension Strategies among University Students and its Relations with their Reading Interests. Third Scientific Conference " Reading and human building", Egyptian Society for Reading & Knowledge, July, 9-10, 2003 , Vol. 1.
- Abdulazeem, Reem Ahmad. (1995). Effectiveness of a Proposed Model Based on Meta-Cognition Strategies in the Development of Reading Skills and Creative Reading among Secondary Stage Students , Unpublished Doctoral Dissertation , Faculty of Arts & Educational Sciences , No. 34.
- Alabd alkareem, Rashed Husain. (2009). Strategies of English language Learning among Secondary Stage Students in Riyadh City, Journal of Education and Psychology, Saudi Association for Educational and Psychological Sciences , No. 32
- Abdulwahhab, Abdel Naser Anis. (2008). Effects of Training on Meta-Cognition Strategies in Cooperative Attitudes on the Development of Reading Comprehension Skills among Learning Disabled Students in Elementary Stage , Al-Kiraa' wa Al-Maarefa Journal , Egyptian Society for Reading & Knowledge, No. 81.
- Asfour , Eiman Hasanain (2008). Effectiveness of Thinking Maps in the Development of Achievement and Meta-Cognition Skills among First Secondary Class Students in Logic Subject, Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods, Egyptian Society for Curriculum and Teaching Methods, No. 132.
- Ateyyeh, Mohsen Ali (2000). Metacognition Strategies in Reading Comprehension , Jordan, Amman : Dar Al-Manahej for Publication & Distribution.
- Awad, Fayzeh Assayyed, Muhammad, Saed. (2003). Effectiveness of some Meta-Cognition Strategies in the Development of Reading Comprehension , Producing Questions , and Awareness of Meta-Cognition in iterary Texts among Secondary Stage Students , Third Scientific Conference, "Reading and human building", Egyptian Society for Reading & Knowledge, July, 9-10, 2003 , Vol. 1.

List of References:

- Abu Sukainah, Nadia Ali. (2004). Effectiveness of Meta-Cognition Strategy in the Development of Writing Processes among Arabic language Teaching Students, Al-Kiraa' wa Al-Maarefa Journal , Egyptian Society for Reading & Knowledge , No. 35.
- Al-Ahmadi, Mariam Muhammad. (2012). Effectiveness of Using Meta-Cognition Sstrategies in the Development of some Creative Reading Skills and their Effect on upper Cognitive Thinking among Intermediate Female Students, International Journal of Educational Research , United Arab Emirates University , No. 32.
- Bahlul, Ibrahim Ahmad. (2003). Modern Trends in Meta-Cognition Strategies for Teaching Reading, Al-Kiraa' wa Al-Maarefa Journal, Egyptian Society for Reading & Knowledge , No. 30.
- Al-Harbi, Khaleel Abdurrahman. (2013). Performance Level of Secondary Education Graduates in the Kingdom of Saudi Arabia in Abilities and Basic Cognitive Skills, Journal of Education and Psychology Message, Saudi Society of Educational & Psychological Sciences , No. 41.
- Al-Haddad, Abdelkareem Salim. (2013). The Effect of a Meta-Cognitive-Based Strategy on the Development of Reading Comprehension among Primary eighth Grade Students, Journal of Educational & Psychological Sciences, University of Bahrain, Vol. 4 , No. 3.
- Jaballah, Ali Saed. (1997) . Development of some Reading Comprehension Skills of Second Secondary students , Faculty of Education Journal , United Arab Emirates University Research of Future Education Conference in the Arab World , Part 2
- Rashed, Hanan Mustafa. (2004). Effect of Using Meta-Cognition Strategies in the Development of Reading Comprehension Skills among Al-Azhar first Preparatory female students, 4th Scientific Conference, Reading and thinking development , Egyptian Society for Reading & Knowledge, 7-8 July, 2004 , Vol. 1.
- Abdelbari, Maher Sha`ban (2010). Strategies for Reading Comprehension, Jordan , Amman: Dar Al-Masirah for Publication & Distribution
- Abdelhamid , Abdelhamid Abdullah (2000). Effectiveness of some Cognitive Strategies in the Development of Higher Reading Comprehension

Strategies beyond the Knowledge of Academic Reading among Secondary School Students

Dr. Mohammed Shadeed Al-Bishree
Curricula and Teaching Methodologies Department
Faculty of Social Studies
Imam Muhammad Ibn Saud Islamic Universit

Abstract:

This study aimed to identify strategies beyond the knowledge of academic reading among secondary school students and the correlation with the student's study branch (Scientific or literary), and the academic achievement (Score) variables.

The study was conducted on a sample of (471) students randomly chosen from third secondary class, studying in several secondary schools controlled by ten educational supervision offices distributed in the city of Riyadh .

To achieve the results of the study, descriptive survey method was used, and the instrument of the study was designed which is a questionnaire that included a gradual scale to measure the extent to which students were practicing using these strategies.

The questionnaire consisted of (36) strategies distributed over three domains: whole reading domain, problem solving domain, and private reading domain.

After verifying the reliability and validity of the instrument, it was applied to the sample of the study and then the data were statistically manipulated.

The study showed statistically significant differences at the level of (0.01) between the averages of the sample of the study, attributing the division in favor of the scientific branch students , while the study also showed statistically significant differences at the level of (0.05) between the averages of the sample of the study attributed to academic achievement (grade) in favor of the students having higher grades .

اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد(Blackboard) وعلاقته ببعض المتغيرات

د. عبد الرحمن بن عبد العزيز السدحان
كلية التربية - جامعة شقراء