فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية

The effectiveness of a proposed strategy based on metacognitive skills to develop reading comprehension skills among second-year secondary school students in the English language course

إعداد

حنان بنت صالح بن عبيد العنزي

Hanan Saleh Obaid Al-Anzi

Doi: 10.21608/jasep.2025.402628

استلام البحث : ٢٢ / ١٠ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٤ / ١١ / ٢٠٢٤

العنزي، حنان بنت صالح بن عبيد (٢٠٢٥). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٤) ، ٣٠٧ – ٣٥٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية

المستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، واتبّع البحث المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٥٩) طالبة من طالبات الصف ثاني طبيعي في الثانوية الخامسة بمحافظة حفر الباطن، حيث دُرست الشعبة (ج) المكونة من ٢٩باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على مهارات ما وراء المعرفة، ودُرست الشعبة (ب) المكونة من (٣٠) بالطريقة التقليدية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٢-١٤٤٣. ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي لقياس مستويات الفهم القرائي، وقد طُبق الاختبار قبلياً وبعدياً على طالبات المجموعتين. ولتحليل النتائج استخدمت الباحثة اختبار ت، ومربع إيتا لحساب حجم الأثر. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي ككل، ومهارات الفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم الحرفي. كما كشفت النتائج عن وجود حجم أثر متوسط للاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المجموعة التجريبية. وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لطالبات الصف الثاني الثانوي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التدريس، ما وراء المعرفة، الفهم القرائي، مقررات اللغة الإنجليزية، المرحلة الثانوية.

Abstract:

The research aimed to examine the effectiveness of a proposed strategy based on metacognitive skills to develop reading comprehension skills among second grade of secondary female students in Mega Goal 3. The sample of the research consisted of (59) students in the school year1442-1443. The research followed the quasi-experimental approach; the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

experimental group, class (c), was taught by a proposed strategy based on metacognitive skills while the control group was taught with the normal way. To achieve the research objectives, a reading comprehension skills test was used a tool of the study. The results of the study were analyzed with independent-samples t-teste and Eta square to measure the effect size of a proposed strategy based on metacognition skills on reading comprehension skills of the experimental group. The results showed that there were statistically significant differences at (a = 0.05) in mean scores of reading comprehension post-test between experimental and control groups in all reading comprehension levels, inferential and critical comprehension levels in favor of the experimental group. The results also revealed that there were no statistically significant differences at (a = 0.05) in mean scores of reading comprehension post-test between experimental and control groups post-test of the experimental and control groups in literal comprehension level. In addition, the effect size of a proposed strategy was medium. The research recommended the necessity of using proposed strategy based on metacognitive skills in teaching reading comprehension.

Keywords: Teaching strategies, metacognition, reading comprehension, English curricular, secondary stage

مقدمة:

نالت اللغة الإنجليزية مكانة مرموقة في العصر الحديث، وحظيت باهتمام عالمي فهي اللغة الأكثر انتشاراً في أرجاء المعمورة، واللغة السائدة في المجالات المختلفة كالعلوم، والتقنية، والاقتصاد، والسياحة وغير ذلك؛ مما أدى إلى إقبال الأنظمة التعليمية في أغلب الدول على تدريس طلابها اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ومنها المملكة العربية السعودية.

وقد نصت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (٢٠٠٧) في باب غاية التعليم وأهدافه على ضرورة تزويد الطلاب لغة أخرى من اللغات الحية على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأقل؛ حتى ينهلوا من العلوم، والمعارف، والابتكارات النافعة، ويقومون بنقل علومنا ومعارفنا إلى المجتمعات الأخرى إسهاماً في نشر الإسلام وخدمة الإنسانية. وانطلاقاً من أهمية اللغة الإنجليزية أولت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية مقررات اللغة الإنجليزية اهتماماً كبيراً، وقامت بتطويرها تطويراً نوعياً وفق أحدث السلاسل العالمية معتمدة على تعليم اللغة الإنجليزية بالطريقة التواصلية (Communicative Language Teaching) والذي تهدف إلى تطوير الكفاءة التواصلية لدى الطلاب من خلال تكامل المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، التحدث، والقراءة، والكتابة باستخدام وسائل تعكس التواصل في العالم الحقيقي (Education& Training Evaluation Commission [ETEC], 2019).

وتعد القراءة نافذة الفكر الإنساني، ووسيلة لاكتساب المعرفة، فهي تزود الفرد بالأفكار والمعلومات وتوسع دائرة خبرته، وإن إهمالها يؤدي إلى انعكاسات سلبية على مستوى الأفراد والمجتمع ككل (لافي، ٢٠٠٦). وفي مجال تعلم اللغة الإنجليزية فالقراءة ذات أهمية بالغة لأنها الأساس الذي تقوم عليه المهارات اللغوية الأخرى (Floris & Divina,2015). ويشير Grabe (1991) أن القراءة ليست مهارة أساسية فحسب، بل إنه يمكن اعتبارها المهارة ذات أهمية بالغة لمتعلمي اللغة الثانية لحاجتهم إليها في السياقات الأكاديمية. فالقراءة لا تقتصر على إدراك معنى الكلمات المكتوبة ونطقها بشكل صحيح فحسب، بل تتطلب التفاعل مع النص بهدف الوصول إلى المعنى الضمني له (Bernhardt, 2000; Gray& Redmen,2000)، وتهدف أيضاً إلى بناء المعنى من خلال التفاعل والمشاركة مع السياق المكتوب (Snow,2002). وقد مر مفهوم القراءة بمراحل عدة، وتطور عبر العصور من المفهوم الآلي الذي يركز على معرفة الحروف والكلمات، وقراءتها بشكل صحيح إلى المفهوم الحديث للقراءة الذي يفسره التربويون بأنه عملية ذهنية معقدة تتطلب استخلاص المعنى من النص (Abu Shaqra, 2019). وبذلك نجد أن القراءة ليست عملية آلية قائمة على فك الرموز فحسب، بل هي عملية بنائية تفاعلية تعتمد على التفكير وإعمال العقل؛ وجوهرها هو الفهم القرائي الذي يتحقق به بناء المعنى، وإنشاء تمثيلات ذهنية متماسكة في ذاكرة القارئ.

ويعد الفهم القرائي من أهم المهارات التي ينبغي إكسابها للطلاب في مجال تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية حيث إنه يمكنهم من التفاعل مع ما يقرؤون، وينمي قدرتهم على التفكير، والفهم، والتحليل، والنقد (Tierney2005,). وعلى الرغم من أهمية الفهم القرائي إلا أنه قد كشفت الدراسات عن ضعف الطلاب في الفهم القرائي باللغة الإنجليزية (Baniabdelrahman& Al-Shumaimeri, 2013;

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(Drayton, 2016، ووجود قصور في تدريس الفهم القرائي بسب اعتماد معلمي اللغة الإنجليزية على طرق التدريس التقليدية (Hazaea & Al-Zubi, 2016; Al-Nooh & Al-Shumaimeri, 2013; Al-Samadani, 2011).

وظهر مفهوم ما وراء المعرفة في بداية السبعينات على يد العالم John Flavell. ولقي اهتمام الباحثين في المناقشات النظرية، والدراسات التجريبية نظراً لارتباطه بوعي المتعلم بأنماط تفكيرهم أثناء التعلم. فمفهوم ما وراء المعرفة يشير إلى عمليات تحكم عليا ذات وظائف محددة كالتخطيط، والمراقبة، والتقييم يستخدمها الفرد في حل مشكلة تواجهه (زيتون،٢٠٠٣، ص.٦٨). ولذلك سعى التربويون إلى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتحسين الفهم القرائي لدى الطلاب. وبين Koda (2007) أن استراتيجيات ما وراء المعرفة ذات أثر إيجابي في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب، كما أنها تسهم في تنمية قدرتهم على تنظيم نشاطهم القرائي، ومراقبة فهمهم، وتقويميه (Ahmadi, Ismail, & Kabilan, 2013).

وبناء على ما تقدم، فإن البحث تناول فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية "Mega Goal3".

مشكلة البحث وأسئلته:

لمست الباحثة ضعف شديد في مستوى الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية بالرغم من تطويره. وللتحقق من ذلك أُجريت دراسة استطلاعية للتعرف على مستوى طالبات الصف الثاني الثانوي في الفهم القرائي باللغة الإنجليزية؛ حيث تضمنت الدراسة "اختبار الفهم القرائي" مكون من ١٠ فقرات ذات اختيار من متعدد، وفقرتان ذات إجابة مقيدة، وبلغت عدد الطالبات الخاضعات للاختبار (٣٨). وجاءت نسب إتقانهن في المهارات كالتالي: في المستوى الحرفي والذي تضمن ٤ مهارات وهي:

تحديد معاني المفردات (Identifying the meaning of words) بنسبة ٨١%. تحديد متضادات المفردات (Identifying some words antonyms) بنسبة٣٩%. والتعرف على الفكرة الرئيسة (skim the text for the main idea) بنسبة١٨ %. وقراءة النص بحثاً عن معلومات محددة (Scanning the text for specific information) بنسبة٦٥%. وتضمن المستوى الاستنتاجي ٣ مهارات جاءت نسبها كالتالي: معرفة دلالة الضمائر Identifying references of (pronouns) بنسبة٢٣%، ومعرفة دلالات المفردات (Identifying references

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

of words 55%) بنسبة ٥٥%، وبناء استنتاجات منطقية مرتبطة بالنص (Drawing logical conclusions related to the text) بنسبة ٥٠%، ومهارة التنبؤ في المستوى الناقد (Make predictions based on events) جاءت بنسبة ١٠%.

وبينت الدراسة الاستطلاعية أن الطالبات بحاجة إلى التدريب على استراتيجية قائمة على مهارات ما وراء معرفية لتنمية الفهم القرائي، وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراستي (Alfallaj, 2017; Al-qahtani, .2016).

كما قدمت الدراسات السابقة توصيات تشير إلى ضرورة تطوير استراتيجيات تدريسية تسهم بفاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب في المراحل والمستويات الدراسية المختلفة (حال،٢٠١٥; المطيري،٢٠١٤;Kalosa, 2017).

ومن هنا سعت الباحثة من خلال هذا المشروع البحثي إلى إعداد وتنفيذ استراتيجية مقترحة قائمة على مهارات ما وراء المعرفة أدت إلى تنمية مهارات الطالبات في الفهم القرائي، وبخاصة في ظل عدم وجود دراسة متخصصة في مهارات ما وراء المعرفة في مقرر اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية على حد علم الباحثة. وانطلاقاً من مشكلة الدراسة، فإنه سيتم الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية؟

٢. ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي في المستوى الحرفي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية؟

٣. ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي في المستوى الاستنتاجي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية؟

٤. ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي في المستوى الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية؟

فرضيات البحث:

في ضوء الأسئلة السابقة يمكن صياغة فروض البحث كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

– لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي في مهارات الفهم القرائي ككل تُعزى إلى استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة.

– لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي في مهارات الفهم الحرفي تُعزى إلى استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة.

– لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي في مهارات الفهم الاستنتاجي تُعزى إلى استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة.

– لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي في مهارات الفهم الناقد تُعزى إلى استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة.

أهداف البحث:

تضمنت أهداف البحث ما يلي:

١. تحديد مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

٢. تصميم الاستراتيجية التعليمية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية.

٣. التعرف على فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوى الفهم الحرفي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

٤. التعرف على فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوى الفهم الاستنتاجي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥. التعرف على فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوى الفهم الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

أهمية البحث:

انبثقت أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي تناوله، حيث أسهم في إثراء الميدان التربوي وخصوصاً في مقررات اللغة الإنجليزية، وأساليب تدريسها، وتتمثل في جانبين رئيسين:

١. الأهمية النظرية:

إضافة لحقل طرق تدريس اللغة الإنجليزية من خلال اقتراح استراتيجية مقترحة قائمة مهارات ما وراء المعرفة تتيح لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية تقديم أنشطة وتدريبات مرافقة تعمل على تحسين الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

الأهمية التطبيقية:

يمكن أن يستفيد من هذا البحث في الجانب العملي التطبيقي كل من:

– **الباحثون:** قد يفيد هذا البحث الباحثين في تطبيق استراتيجية مقترحة قائمة على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي في مقررات اللغة الإنجليزية في المراحل التعليمية المختلفة، وكذلك تنميتها في المقررات الأخرى.

– **المشرفات التربويات:** قد يفيد هذا البحث المشرفات التربويات في تدريب معلمات اللغة الإنجليزية على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

– **معلمات اللغة الإنجليزية:** قد يزود هذا البحث معلمات اللغة الإنجليزية باستراتيجية مقترحة لتنمية مستويات الفهم القرائي لدى الطالبات.

– **الطالبات:** قد يفيد هذا البحث الطالبات في تنمية مهارات الفهم القرائي في مقررات اللغة الإنجليزية في المراحل التعليمية المختلفة.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: تم تدريس الوحدة الثانية، والثالثة، والرابعة، والوحدة الإضافية في مقرر اللغة الإنجليزية (3 Mega Goal) وفق الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة.
- الحدود المكانية: مدارس المرحلة الثانوية بحفر الباطن التابعة لإدارة التعليم بمحافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٢-١٤٤٣.

مصطلحات البحث:

فاعلية: عرف بدوي (١٩٨٦، ص.١٢٧) الفاعلية بأنها" القدرة على إحداث أثر حاسم في زمن محدد."

وعرفها الحوامدة والبليهد (٢٠١٦) بأنها الأثر الإيجابيّ لاستخدام استراتيجيّات قرائية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب. **وعرفتها الباحثة إجرائياً** أن الفاعلية تمثل درجة تحسن مهارات الفهم القرائي نتيجة تنفيذ الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة التقليدية.

الاستراتيجية المقترحة: عرفت الثبيتي (٢٠١٨) الاستراتيجية المقترحة بأنها تتضمن مجموعة إجراءات تدريسية متسلسلة بشكل منطقي تقوم بها المعلمة والطالبة بهدف فهم النصوص القرائية وتحليلها وتقويمها، معتمدة على استخدام استراتيجيات ما وراء معرفية بشكل متكامل. وعرفتها الباحثة إجرائيًا بأنها خطوات منتظمة ومتتابعة بشكل منطقي تقوم على مهارات ما وراء المعرفة. وتتمثل الاستراتيجية المقترحة في ست خطوات، وهي: التهيئة، والاستطلاع، والاندماج، والتفسير، والتقويم، والتوسع، وترتبط هذه الخطوات بالتغذية الراجعة بشكل متبادل لتنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية " Mega Goal 3".

مهارات ما وراء المعرفة: عرف.Soto et al (2019) مهارات ما وراء المعرفة بأنها "التفكير في التفكير، والعمليات العقلية التي يوظفها المتعلمون لفهم المحتوى واستدعائه، وقدرتهم على السيطرة على العمليات العقلية التي يقومون بها كما وضعها Flavel ". وعرفتها **الباحثة إجرائيًا** بأنها العمليات العقلية المتضمنة في الاستراتيجية المقترحة والتي تشير إلى وعي طالبات الصف الثاني الثانوي بالأنشطة الذهنية التي تساعدهن في تخطيط وإدارة ومراقبه أدائهن أثناء القراءة ومعالجة المعلومات وحل المشكلات، وتمكنهن من فهم النص القرائي بمستوياته الحرفي، والاستنتاجي، والناقد.

مهارات الفهم القرائي:

عرفت **المهارة** بأنها: الأداء العقلي أو الحركي الذي يقوم به الفرد عن فهم بسهولة ودقة، وإتقان بأقل وقت وجهد " (اللقاني والجمل،٢٠٠٣، ص.٣١٠).ويقصد بها في البحث الحالي بأنها الممارسات التي تؤديها طالبات الصف الثاني الثانوي بدقة وسهولة بهدف فهم النص القرائي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يُعرف **الفهم القرائي** بأنه عملية معقدة تعتمد على عدد من عمليات التفكير المختلفة التي يقوم بها القارئ من أجل بناء المعنى(Cao & Osborne, 2005، Nietfeld). **أما إجرائيًا فهو**: عملية ذهنية بنائية تقتضي التفاعل مع النص القرائي؛ من خلال توظيف استراتيجية مقترحة قائمة مهارات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته: الحرفي، والاستنتاجي، والناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ويقصد بمهارات الفهم القرائي في حدود هذا البحث: أنها الممارسات التي تؤديها طالبات الصف الثاني الثانوي بدقة وسهولة بهدف فهم النص القرائي، والتفاعل معه بمستوياته: الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والناتجة عن تطبيق الإستراتيجية المقترحة على المجموعة التجريبية حيث تستدل الباحثة على أثرها من نتائج الاختبار التحصيلي البعدي.

أدبيات البحث

المبحث الأول: ما وراء المعرفة

المطلب الأول: مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة

مفهوم ما وراء المعرفة:

ظهر مفهوم ما وراء المعرفة في سبعينات القرن الماضي على يد العالم John Flavell، وتوسع في الثمانينيات، وما زال في تطور مستمر. وقد أدى ظهور هذا المفهوم إلى إجراء المزيد من الدراسات حول التفكير. ويشير مصطلح ما وراء المعرفة إلى المعرفة التي تنشأ من تصورات الفرد، ومعتقداته حول طبيعة المهام التي يقوم بها، والتفاعل بين أهدافه وقدراته (Schraw 1998; Flavel, 1979).

وفي ضوء ما سبق نجد أن مفهوم ما وراء المعرفة يشير إلى وعي الطالب بالعمليات العقلية التي يقوم بها مستخدماً في ذلك مجموعة من المهارات العقلية العليا كالتخطيط، والمراقبة، والتنظيم، والتقويم الذاتي من أجل ضبط عملية التعلم، وتوجيها المسار الصحيح.

مكونات ما وراء المعرفة:

تباينت أراء التربويين والباحثون في تصنيف مكونات ما وراء المعرفة، ويرى عفانة والخندار (٢٠٠٤، ص.١٣٥-١٣٦) أن ما وراء المعرفة تتضمن مكونين رئيسيين هما: الوعي الذاتي للمعرفة، والتنظيم الذاتي للمعرفة، وينقسم كل منهما إلى عدة أقسام كالتالي:

١. الوعي الذاتي للمعرفة يتضمن ثلاثة أنواع من المعرفة وهي: المعرفة المفاهيمية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة السياقية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. التنظيم الذاتي للمعرفة ينقسم إلى ثلاثة أنواع من المعرفة وهي: إدارة المعرفة، وتنظيم المعرفة، وتقويم المعرفة.

وبين Scraw وDennison (1994) أن ما وراء المعرفة تتكون من بعدين هما:

البعد الأول: المعرفة حول المعرفة أو المعرفة الإدراكية، وتشمل ما يلي:

– المعرفة التصريحية: وتشير إلى معرفة الطالب لمهاراته، وقدراته حول المعرفة كمعرفة الطالب بمحتوى معين، وما يتضمنه من حقائق ومفاهيم.

– المعرفة الإجرائية: وتشير إلى معرفة الطالب حول كيفية استخدام الإستراتيجيات المختلفة.

– المعرفة الشرطية: وتشير إلى معرفة الطالب بمتطلبات وإجراءات معينة في عملية التعلم مثل متى ولماذا تكون الإستراتيجية فعالة.

البعد الثاني: المعرفة التنظيمية وتشمل التخطيط، وإدارة المعلومات، والمراقبة الذاتية، وتعديل الغموض، والتقويم .

ويشير بهلول (٢٠٠٣) إلى وجود رأي آخر يصنف مكونات ما وراء المعرفة إلى ثلاث مكونات تتمثل في:

١. المعرفة الشخصية.
٢. الوعي.
٣. الضبط.

واستنادًا إلى ما سبق نجد أن مكونات ما وراء المعرفة ترتكز على معرفة الطلاب وإدراكه لمهاراته، وإمكاناته، وقدرته على السيطرة عليها. كما تتطلب إلمامه بالاستراتيجية المستخدمة، وإجراءاتها، وآلية تنفيذها، والغرض منها. وتقوم مكونات المعرفة على التخطيط، والتنظيم، والمراقبة، والتقويم للكشف عن الصعوبات التي تواجههم في عملية التعلم، ومعرفة مدى تتحقق الأهداف المنشودة من عملية التعلم.

مهارات ما وراء المعرفة:

ينطوي مفهوم ما وراء المعرفة على مهارات اهتم الباحثون بإجراء الدراسات حولها وذلك لارتباطها بالتفكير؛ فهي تشير إلى وعي الطالب بما يقوم به من تخطيط، ومراقبة، وتقويم. ويذكر O'Neil Abedi (1996) أن ما وراء المعرفة تتكون من أربع مهارات أساسية هي:

١. الوعي أو الدراية(Awareness): وهي عملية شعورية تشير إلى وعي الفرد لعملياته المعرفية، وطرقة تفكيره.

٢. التخطيط(Planning): تشير هذه المهارة في قدرة الفرد على تحديد أهداف يسعي إلى تحقيقها في عملية التعلم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. المراقبة الذاتية (Self-Monitoring): وتشير إلى مراجعة الفرد لما قام به من للتحقق من تحقيق الهدف.
٤. الاستراتيجية المعرفية (Cognitive Strategy): وتشير إلى توظيف الفرد لاستراتيجية معرفية معينة لمراقبة الأنشطة العقلية التي يقوم بها.
ويشير الصمداني (٢١٠٦) أن عمليات ما وراء المعرفة تستند إلى مجموعة من المهارات العليا يمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات وهي: التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقييم، وتتضمن كل فئة مجموعة من المهارات كالتالي:
١. التخطيط Planning ومهاراته هي:
تحديد الأهداف، واختيار استراتيجية التنفيذ، ترتيب تسلسل الخطوات، وتحديد أساليب مواجهة الصعوبات، والتنبؤ بالنتائج المتوقعة.
٢- المراقبة والتحكم (Controlling and Monitoring)ومهاراتهما هي: الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، والمحافظة على تسلسل الخطوات، واكتشاف العقبات والأخطاء، ومعرفة كيفية التغلب عليها.
٣- التقييم Assessment وهو: تقييم مدى تحقق الأهداف، والحكم على النتائج.
ومما سبق نجد أن مهارات ما وراء المعرفة هي مجموعة من المهارات العليا التي تجعل الطلاب على وعي بالعمليات العقلية التي يقومون بها قبل وأثناء وبعد عملية التعلم. كما أنها تمثل الجانب التطبيقي لمفهوم ما وراء المعرفة حيث يقوم الطلاب بأنشطة تقتضي التفكير بعمليات تفكيرهم بالتخطيط، والمراقبة، والتقويم. وبذلك تساعد هذه المهارات على تحكم الطلاب بالعمليات العقلية، وتنمية التفكير لديهم بشكل أكثر كفاءة.

المطلب الثاني: بيئة واستراتيجيات ما وراء المعرفة

أولاً: بيئة ما وراء المعرفة:

تمتاز استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها أحد الطرائق الفعالة في تكوين تعلم ذي معنى. وقد اتفق التربويون على أن الكفاءة التنظيمية تهدف إلى تحسين الأداء بالاعتماد على مجموعة من الاستراتيجيات النشطة التي تركز على مهارات ما وراء معرفة. وإن امتلاك الطلاب لهذه المهارات، ومعرفة كيفية استخدامها يؤثر بشكل إيجابي في الفهم القرائي.(Ahmadi, Ismail & Kabilan, 2013) وإن نجاح استخدام الطلاب استراتيجيات ما وراء المعرفة يعتمد بشكل كبير على وجود معلمين يقومون بتهيئة بيئة تعليمية فعالة ترتكز على المبادئ التالية (جابر،١٩٩٩):
١. **مبدأ المفهوم القبلي:** يشير هذا المبدأ إلى أهمية الخبرة السابقة لدى الطالبة حيث إن المفاهيم الجديدة تُبنى على المعرفة المتوافرة في أذهان الطالبات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. **مبدأ الهدف:** يشير هذا المبدأ إلى التأكيد على المستويات العليا من الأهداف المعرفية كالتحليل، والتقويم، والتركيب.
٣. **مبدأ العملية:** يركز هذا المبدأ على الاهتمام بأنشطة التعلم وعملياته كتوليد الأسئلة، والتلخيص، والتقويم، والتحليل وغير ذلك من الأنشطة الذهنية أكثر من الاهتمام بالنواتج.
٤. **مبدأ الوظيفية:** يشير هذا المبدأ إلى الدور النشط والإيجابي في عملية التعلم، وأن تكون على وعيٍ كافٍ بالاستراتيجيات التي سيتم توظيفها، والعلاقة بين هذه الاستراتيجيات وأهداف التعلم.
٥. **مبدأ المساندة:** يشير إلى أن مسئولية التعلم تتحول تدريجيا إلى الطلاب حتى يصبحوا قادرين على تحمل مسؤولية تعلمها، وتحسينه.
٦. **مبدأ التأملية:** يركز هذا المبدأ على ضرورة تدريب الطلاب على كيفية تنظيم عملية التعلم وتشخيصها ومراجعتها.
ومما سبق نصل إلى أن تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة يعتمد على أسس تتطلب تجهيز بيئة تعليمية تبعث على التفكير، والتأمل في جو يسوده التشجيع، والتعلم التعاوني. وتؤكد على إيجابية الطلاب، وتحمل المسؤولية، والقدرة على مواجهة المشكلات التي تواجههم والتغلب عليها. ولذلك تقوم الاستراتيجية المقترحة في هذه الدراسة على هذه المبادئ للارتقاء إلى مستوى التعلم النوعي بحيث يركز على التنشئة الذهنية، وتنمية التفكير حيث يستطيع الطلاب التحكم بتعلمهم.

ثانياً: استراتيجيات ما وراء المعرفة:

أدى ظهور مفهوم ما وراء المعرفة إلى زيادة اهتمام الباحثين بإيجاد استراتيجيات تدريسية تعتمد على مهارات ما وراء المعرفة بهدف زيادة وعي الطلاب، والتركيز على إيجابية الطالب في عملية التعلم. واتفق التربويون في تعريف استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها تمثل مجموعة من الإجراءات التي ينفذها الطالب بهدف تحقيق متطلبات التعلم ما وراء معرفي والتي تعني معرفة طبيعة التعلم واستراتيجياته وأهدافه، والوعي بالأنشطة التي يجب القيام بها لإنجاز مهمة ما، والتحكم الذاتي في عملية التعلم وتوجيهها (الطناوي، ٢٠٠١؛ عبد النظير،٢٠٠٨). وبذلك يتحمل مسئولية ذاته من خلال استخدام معارفه وعمليات التفكير في تحويل المفاهيم والحقائق إلى تعلم ذي معنى يمكن استخدامها في مواجهة المشكلات التي يواجهها (McKown & Barnett, 2007).

وعرف Henson وEller (1999) استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها الطالب لمعرفة الأنشطة، والعمليات الذهنية،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وأساليب التعلم، والتحكم الذاتي، الذي يُستَعمل قبل التعلم، وفي أثنائه، وبعده بهدف التذكر، والفهم، والتخطيط، وحل المشكلات، وغيرها من العمليات الأخرى.

وتعد استراتيجيات ما وراء المعرفة من أبرز الاستراتيجيات التدريسية في تنمية التفكير بطريقة مخططة ومنظمة، ومنها ما يلي (الثبيتي،٢٠١٤):

- التدريس التبادلي (Reciprocal Teaching).
- استراتيجية جدول التعلم الذاتي (K.W.L).
- استراتيجية(SQ3R) .
- استراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ (Thinking Aloud Strategy).

ويضيف Mehradad& Ahaghar (2012) الاستراتيجيات التالية:

- التساؤل الذاتي (Self- Questioning).
- استراتيجية المعرفة السابقة (Prior knowledge Strategy).
- استراتيجيات التنبؤ (Predicting Strategy).
- التصور الذهني (Visualization).

ونستخلص مما سبق أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تتضمن مجموعة من الإجراءات المنظمة التي يقوم بها الطالب للوعي بأنماط تفكيره والعمليات المعرفية أثناء تنفيذ الأنشطة المختلفة في جو تعاوني يسوده الإيجابية، وتحمل المسؤولية. وإن هذه الإجراءات تتطلب مهارات محددة وهي: التخطيط، والتنظيم، والمراقبة والتقويم لتحقيق الهدف من عملية التعلم وتوجيهها المسار الصحيح.

المبحث الثاني: الفهم القرائي

المطلب الأول: مفهوم الفهم القرائي

مفهوم الفهم القرائي:

عرفت National Reading Panel (2000) أن الفهم القرائي عملية مقصودة تعتمد على تفاعل الطالب مع النص بشكل نشط قبل وأثناء وبعد عملية القراءة. وعرفه Kirby (p.161, 2006) أن الفهم القرائي هو بناء المعنى من خلال استيعاب المفردات، وتنشيط المعارف السابقة، وربطها فيما يقرأه حتى يستخلص المضمون، ويستطيع فهم الرسالة التي يقصدها الكاتب. وأشار Harvey وGoudvis (2000) أن الفهم القرائي يساعد على التفاعل مع النص القرائي من خلال طرح الأسئلة، واستخلاص الاستنتاجات، والتصور الذهني، والتلخيص، مما يؤدي إلى اكتساب بنى معرفية جديدة. وبين رجب (٢٠٠٩) أن الفهم القرائي عبارة عن عمليات تفكير بنائية تتطلب استراتيجيات قائمة على التعلم النشط؛ فيقوم الطالب بدور أكثر إيجابية، وقدرة في السيطرة على تفكيره، وتحسين مستوى استجاباته، مما يؤدي إلى استدعاء المعرفة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بشكل أسرع، وزيادة تحصيله المعرفي، وتطور مهاراته اللغوية. وعرفته (2018 Qadan) بأنه عملية معقدة تتطلب التعرف على الرموز المطبوعة، وتفسير معنى تلك الرموز، ووجود تفاعل بين الطالب والنص.

وفي ضوء ما تقدم نجد أن الفهم القرائي "عملية عقلية تستدعي تنفيذ عمليات معرفية متعددة كالفهم، والتفسير، والتحليل، وإعادة البناء، والنقد، وإصدار الأحكام بهدف الوصول إلى المعنى الذي قصده الكاتب بشكل صريح أو ضمني، كما تتطلب استدعاء خبرات الطالب السابقة، ودمجها مع المعلومات التي يطلعون عليها في النص أثناء تفاعله مع النص، والسياق القرائي.

المطلب الثاني: أهمية الفهم القرائي

أهمية الفهم القرائي:

يعد الفهم القرائي جوهر عملية القراءة وأنه مهما تنوعت أغراضها فغايتها فهم النص القرائي واستيعابه (Gu,2003). وأضاف Al Aila (2015)أن القراءة بدون استيعاب المقروء تتحول إلى عملية آلي تقتضي فك الرموز المكتوبة، والتلفظ بها.

وتبرز أهمية القراءة في مجال تعلم اللغات الأجنبية بشكل عام، وفي مجال اللغة الإنجليزية بشكل خاص. وبين Kaddoumi (1995) أن القراءة والفهم القرائي باللغة الإنجليزية مطلبان رئيسيان في المهمات والدراسات الأكاديمية. وأشار Diaz (2018)أن الفهم القرائي مهارة أساسية لدى الطلاب منذ المراحل الدراسية الأولى، وتزداد أهميتها كلما تقدم الطالب في مراحله التعليمية؛ فمعظم الطلاب يقبلون على تطوير مستواهم في اللغة الإنجليزية عندما ينتقلون إلى مرحلة الدراسات العليا من أجل القيام بالمهام الأكاديمية.

ومما تقدم يتضح أن الفهم القرائي يمثل مهارة أساسية يقوم بها الطالب من أجل استخلاص معنى النصوص وفهمها، وتحليلها. كما أنه يؤدي إلى تطوير المستوى اللغوي، وإثراء الحصيلة المعرفية، والقدرة على التعبير عن الأفكار بحرية مما ينعكس أثرها على أداء المهام الأكاديمية المختلفة.

المطلب الثالث: نماذج عملية القراءة

نماذج عملية القراءة:

تنقسم نماذج عملية القراءة إلى ثلاث فئات، وفيما يلي شرح موجز لهذه النماذج (Aljboor,2018; Jaddlah,2020; Wang,2009):

١. نموذج من أسفل إلى أعلى"The Bottom-Up Model":

يمثل هذا النموذج عملية القراءة ذات المستوى الأدنى؛ حيث يتم التركيز عادةً على المبادئ الأساسية مثل: التعرف على الحروف والأصوات، والكلمات، وتحديد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التراكيب النحوية، والجمل والنصوص الطويلة؛ ويتم توضيح كل ما يتعلق بالنص حتى يسهل فهم النص واستيعابه. ويشير Wallace (1992) أن أهمية هذا النموذج تبرز في تدريس اللغات الأجنبية من أجل توضيح الجانبين اللغوي والنحوي.

وفي ضوء ما تقدم نجد أن من سلبيات هذا النموذج تركيزه الكبير على الوظيفة الميكانيكية المتمثلة في إدراك المفردات، ونطقها بشكل سليم، والتعرف على معانيها دون الاهتمام بالعوامل الأخرى ذات الأثر الأكبر استخلاص المعنى كالخبرة السابقة، والتفاعل النشط مع النص المقروء، وقيام القارئ بعمليات التفكير قبل وأثناء وبعد القراءة. وأنه يُصعب فهم النص القرائي بصورة جيدة عند اتباع هذا النموذج خصوصاً إذا واجهت الطلاب مفردات كثيرة لا يعرف معناها.

٢. **نموذج من أعلى إلى أسفل (The Top Down Model):**

ينطلق هذا النموذج من فكرة تنص على أن "الفهم يكمن لدى القارئ"؛ حيث يعتمد القارئ على معارفه السابقة، ويتنبأ بما في النص قبل أن يبدأ في القراءة، ثم يقوم بالبحث في النص حتى يرفض أو يؤكد تنبؤاته. ويتمثل دور المعلم في هذا النموذج بالتركيز على أنشطة استخلاص المعنى أكثر من الأنشطة التي تعتمد على التعرف على المفردات. ويوضح Cohen (1990) أن القارئ الماهر يحتاج إلى جهد بسيط لفهم النص حيث ليس من الضروري معرفة معاني جميع المفردات في النص المقروء حيث جل الاهتمام يتركز حول معرفة مغزى هذا النص وأهم المفردات به.

وبذلك نجد أن هذا النموذج يتفوق على سابقه في اعتماده على القارئ بحيث يقوم بإنشاء ارتباطات بين المعرفة الجديدة والخلفية المعرفية "Schemata"؛ مما يساعد على تكوين الفهم القرائي إلى حد ما. وبالرغم من الانتقادات التي وُجهت لهذا النموذج بسب تجاهله لدور النص القرائي واعتماده على الخلفية المعرفية لدى القارئ بشكل كبير مما أدى إلى ظهور نموذج ثالث يعتمد على كل من القارئ والنص القرائي معاً.

٣. **النموذج التفاعلي (The Interactive Model):**

يتميز هذا النموذج بالشمولية في معالجة العمليات القرائية فهي تجمع خصائص النموذجين السابقين مكونة بذلك علاقة تفاعلية بين القارئ والنص. وقد وصف العديد من التربويين هذا النموذج بأنه من أكثر نماذج القراءة فاعلية في مساعدة القارئ في فهم النص القرائي؛ إذ يلجأ إلى فك الرموز، وفهم معاني المفردات، والتفاعل من النص معتمداً على خلفيته المعرفية وإنشاء المخططات الذهنية في نفس الوقت وبذلك يحقق الاستفادة القصوى من النموذجين باعتماده سواء على النص أو خلفية القارئ المعرفية.(Anderson, 1991; Grabe, 1991) وبذلك نلاحظ أن هذا النموذج يسهم في تقليص الفجوة بين النموذجين السابقين من خلال تفاعل القارئ مع النص

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بشكل نشط؛ إذ يعتمد على النموذج من أسفل إلى أعلى لتوضيح الجانبين اللغوي والنحوي، والنموذج من أعلى إلى أسفل لاستخلاص المعنى، ومعرفة غرض الكاتب.

المطلب الرابع: أنواع الفهم القرائي

تشير الأدبيات إلى وجود نوعين من الفهم القرائي وهما: الفهم السردي، والفهم المعلوماتي. ويشير الفهم السردي (Narrative comprehension) إلى الفهم الذي يتعلق بالقصص أو الروايات، بينما يدل (Informational comprehension) الفهم المعلوماتي على الاستيعاب القرائي الذي يتعلق بفهم المواد التي تحتوي على معلومات مثل: كتب العلوم، والدراسات الاجتماعية (Caldwell, Jennings & Lerner,2010). ويعتمد مقرر"Mega Goal 3" على هذين النوعين من أجل تعميق الفهم، وتحقيق الأهداف المنشودة.

المطلب الخامس: مستويات الفهم القرائي

اختلف التربويون في تصنيف مستويات الفهم القرائي من حيث العدد والمسميات، التي تتشابه إلى حد كبير فيما بينها؛ فهي متسلسلة بشكل هرمي من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا، أي أن كل مستوى يعتمد على المستوى السابق، وفيما يلي عرض لتصنيف مستويات الفهم القرائي:

أولاً: تصنيف مستويات الفهم القرائي ذو الثلاث مستويات (American Academic Support Centre [AASC],2006 ; Zintz, 1978, p.269)**:**

يتألف هذا التصنيف من ثلاثة مستويات كالتالي:

١. المستوى الحرفي (Literal Level of Comprehension): يتضمن هذا المستوى الاستيعاب المباشر للمفردات، والأفكار، والحقائق، ومعرفة الفكرة الرئيسية للنص. كما يشير إلى قدرة القارئ على تذكر الحوادث التفصيلية في النص القرائي، وربطها بالأفكار الرئيسية.

٢. المستوى الاستنتاجي (Interpretive Level of Comprehension):

يشير المستوى الاستنتاجي إلى قدرة القارئ على استنتاج هدف الكاتب، وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة، واستخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث.

٣. المستوى التطبيقي (The Applied Level) (المستوى الناقد):

يشير المستوى الناقد إلى قدرة القارئ على تحليل وتركيب المعلومات وتطبيقها على معلومات أخرى.

كما صنف Roeو Stodt (2004) مستويات الفهم القرائي إلى ثلاث مستويات وأطلقت عليها مسميات اختلفت عن التصنيف السابق، وهي كالتالي: قراءة السطور، وقراءة ما بين السطور، وقراءة ما وراء السطور):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. قراءة السطور: وهو المستوى الذي يقوم فيه القارئ بالتركيز على المفردات، وتجميعها مع بعضها في وحدة لغوية متكاملة، بحيث يعطي كلا منها وزنها الحقيقي في السياق، ويدرك ما تحمله هذه المفردات من معان.

٢. قراءة ما بين السطور: وهو المستوى الذي يحاول فيه القارئ التعرف إلى قصد الكاتب وتفسير أفكاره، وإصدار بعض الأحكام على ما في النص من مفردات وأفكار.

٣. قراءة ما وراء السطور: وهو المستوى الذي يحاولكم فيه القارئ استخلاص تعميمات وأفكار جديدة، وتوظيف الأفكار المتضمنة في المادة المقروءة لحل مشكلة تواجهه.

ثانياً: تصنيف مستويات الفهم القرائي ذو الأربعة مستويات:

لخص Westwood (2001) مستويات الفهم إلى أربعة مستويات، وهي كالتالي:

١. المستوى الحرفي (Literal Level): يتضمن المستوى الحرفي فهم الحقائق الأساسية.

٢. المستوى الاستنتاجي (Inferential Level): يتضمن المستوى الاستنتاجي بناء المعنى، واستخلاص النتائج.

٣. المستوى الناقد (Critical Level): يتضمن المستوى الناقد تقييم ما قرأه في النص، والحكم على ووضوح الأحداث، ودقتها، وخلوها من المبالغة أو التحيز.

٤. المستوى الإبداعي (Creative Level): يشير المستوى الإبداعي إلى قدرة القارئ على التفكير واستخدم خيالهم في تطوير أفكار جديدة بناء على المعلومات أو الأفكار التي قرأوها في النص.

أضاف بعض الباحثين مستوى خامس إلى المستويات السابقة، وهو المستوى التذوقي (Appreciative Level)، ويشير هذا المستوى إلى ردة فعل القارئ نحو أسلوب الكاتب، ولغته، كما تتضمن الاستجابة العاطفية لغرض الكاتب، وصوره، وأفكاره، وقيمه (San Antonio College,2006).

وفي ضوء ما سبق نرى أن المستوى الأول يمثل مستوى الفهم الحرفي الذي يوضح قدرة الطلاب على فهم ما طرحه الكاتب في موضوعه، ويركز على فهم المعنى الظاهري للرسالة اللغوية. ويشير المستوى الثاني إلى مستوى الفهم الاستنتاجي الذي يدل على قدرة الطلاب على استخلاص المعاني التي لم يصرح بها الكاتب بشكل مباشر، بينما يشير المستوى الثالث إلى مستوى الفهم الناقد الذي يدل على قدرة الطلاب على الحكم على الأفكار والمعلومات التي أوردها الكاتب في النص. أما مستوى الفهم الإبداعي يركز على تكوين أفكار جديدة، ومبتكرة. ويبين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مستوى الفهم التذوقي ردة فعلهم تجاه أسلوب الكاتب كلماته، واستجابتهم العاطفية للصور والأفكار التي يقرؤونها.

واعتماداً على ما سبق، فإن البحث الحالي يركز على المستويات الثلاث الأولى: المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى الناقد، وذلك لأن المستويين الحرفي والاستنتاجي من متطلبات المقرر "Mega Goal 3"، ولأهمية المستوى الناقد، ودوره الرئيس في التفكير به اهتمت الدراسة إلى جانب المستويين السابقين.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة.

أجرت عطروز (٢٠١٨) بحث هدف إلى التعرف على أثر التدريس باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية على قلق القراءة ودافعيتها لدى طالبات الصف الثامن في مقرر اللغة الإنجليزية في الأردن. واستخدمت الباحثة المنهج الشبه تجريبي حيث تكونت عينة الدراسة من ٤١ طالبة تم توزيعهن عشوائياً في مجموعتين؛ مجموعة ضابطة تكونت من (٢٠) طالبة، وأخرى تجريبية تكونت من (٢١) طالبة تم تدريبهم على استخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية. وإلى جانب ذلك استخدمت الباحثة مقياسSaito, Garza& Horwitz,1999 لقياس قلق القراءة في اللغة الإنجليزية، ومقياس Jeongyeon,2015 لقياس دافعية القراءة باللغة الإنجليزية. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات الطالبات على مقياس قلق القراءة والدافعية الخارجية للقراءة لصالح المجموعة التجريبية بينما لم يتم اكتشاف فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على مقياس الدافعية الداخلية للقراءة باللغة الإنجليزية.

وقام الصمداني (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعليه نموذج لتدريس اللغة الإنجليزية قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية التحصيل ومهارات التفكير التأملي لدى طالبات وطلاب المرحلة الثانوية بمدينة جده. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي المعتمد على مجموعتين: تجريبية وضابطة من طلاب الصف الثاني الثانوي في صفين مختلفين بأن يكون أحدهما مجموعة تجريبية، والآخر مجموعة ضابطة. ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحث مجموعه من الأدوات تضمنت بناء النموذج التدريسي المقترح، وإعداد دليل إرشادي للمعلم، وبناء اختبار تحصيلي، ومقياس مهارات التفكير التأملي. وبعد تطبيق الدراسة ومعالجتها إحصائيا أسفرت النتائج عن وجود فرق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ومقياس التفكير التأملي لصالح لمجموعة التجريبية، ويُعزى ذلك لاستخدام نموذج التدريس المقترح القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الفهم القرائي.

أجرى دراسة Yapp, Graaff& Bergh (2021) استهدفت معرفة تأثير استراتيجية القراءة المباشرة لتنمية الاستيعاب في القراءة الأكاديمية باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي لعينة تكونت من ٨٠١ طالب جامعي في السنة الأولى في تخصص الفنون التطبيقية في هولندا. وقد تم تدريب الطلاب على سبع استراتيجيات قرائية خلال مدة زمنية بلغت ٧ أسابيع. وتمثلت أدوات الدراسة في ثلاث اختبارات ذات صعوبة متساوية. وأظهرت النتائج تحسن في درجات الطلاب في الفهم القرائي نتيجة استخدام الاستراتيجيات التي تم التدريب عليها.

أجرت الأغا (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر تدريس مهارات الفهم القرائي في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى طالبات اللغة الإنجليزية في الجامعة الإسلامية بغزة حيث استخدمت المنهجي التجريبي، والمنهج الوصفي معاً. وتمثلت أدوات المنهج التجريبي بتصميم اختبار قبلي وبعدي أجرته على خمسين طالبة في المستوى الأول، إلى جانب تدريبهن على مهارات الفهم القرائي في ٨جلسات تدريبية، وبالنسبة للمنهج الوصفي فقد صممت استبانة خاصة بأعضاء هيئة التدريس، وأخرى للطالبات يهدف إلى التعرف على موقفهن نحو فاعلية فهم المقروء في تطوير مهارات التفكير الناقد. وأسفرت النتائج عن وجود فرق واضح في مهارات التفكير الناقد في سياق اللغة الإنجليزية نتيجة تطبيق مهارات القراءة والفهم لدى طالبات قسم اللغة الإنجليزية.

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة والفهم القرائي في مقررات اللغة الإنجليزية.

أجرى Jaddallah (2020) بحثاً تهدف إلى تقصي استخدام استراتيجية PQ4R في تنمية الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف السابع في غزة. ولتحقيق أهداف الدارسة تم استخدم المنهج التجريبي ذو المجموعتين: تجريبية، وضابطة؛ من خلال عينة قصدية مكونة من ٧٢ طالباً من مدرسة موسى ابن نصير للبنين، تم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعة ضابطة بواقع (٣١) طالب تم تدريسهم بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية بواقع (٣١) طالب تم تدريس طلاب المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية PQ4R. وتضمنت أدوات الدراسة اختبار قبلي، وآخر بعدي لمهارات الفهم القرائي، كما تضمن أيضاً اختباراً لقياس مهارات التفكير التأملي. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات متوسطي المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أقام Andres (2020) بحثاً إجرائياً هدف إلى الكشف عن فاعلية القراءة المركزة في تنمية مهارات الفهم القرائي لطلاب المستوى الثالث تخصص هندسة الحاسب، وتكونت العينة من ١٤طالب، وطالبتين بمدينه باستو في كولومبيا. استخدمت الدراسة أدوات متنوعة في ثلاث مراحل؛ حيث اعتمدت المرحلة الأولى على تصميم اختبار تشخيصي، واستمارات ملاحظة، وثلاثة استبانات، وفي مرحله التنفيذ تم عقد ورش عمل، واختبارات قراءة للكشف عن مدى فاعلية استراتيجيات الفهم القرائي المستخدمة. وتضمنت مرحله التقويم اختبارات القراءة، وصحف المعلمين، واستبانات موجهة للطلاب. وبينت النتائج فاعلية القراءة المركزة في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

تبرز فائدة الدراسات السابقة في تحديد هدف البحث الحالية، وأسلوب تحديد العينة، واختيار المنهج البحث المناسب، والأدوات المستخدمة وتصميمها، والأساليب الإحصائية، وتحليل النتائج، ومناقشتها.

تميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بعدة أمور منها:

يتميز هذا البحث باقتراح استراتيجية قائمة على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي في مقررات اللغة الإنجليزية المطورة لطالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر (Mega Goal 3)، حيث إنه لم يتم تصميم استراتيجية مقترحة قائمة على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي في مقررات اللغة الإنجليزية المطورة في حدود علم الباحثة.

منهج البحث وإجراءاته

اتبع البحث المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم التجريبي المكون من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ذات الاختبارين القبلي والبعدي لمناسبته لأهداف البحث.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع الطالبات المسجلات في الصف الثاني الثانوي خلال الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٤٢-١٤٤٣ في المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من: (٥٩) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي طبيعي، شعبة (ب) و (ج) من الثانوية الخامسة بمحافظة حفر الباطن للعام الدراسي ١٤٤٢-١٤٤٣، وتم اختيار المدرسة، وعينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة (القرعة).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أدوات البحث:

أولاً: قائمة مهارات الفهم القرائي:

قامت الباحثة ببناء قائمة مهارات الفهم القرائي بإتباع الخطوات التالية:

– الهدف من بناء القائمة: وتهدف القائمة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي بمستوياته: الحرفي، والاستنتاجي، والناقد المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي.

– **مصادر بناء القائمة:** وتمثلت المصادر بالرجوع إلى البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالفهم القرائي؛ لتحديد مستويات الفهم القرائي، واشتقاق قائمة المهارات الفرعية. كما تم الاطلاع على الأدب التربوي الذي تناول خصائص طالبات المرحلة الثانوية.

– وصف القائمة: تم بناء مهارات الفهم القرائي المبدئية بلغة واضحة وسليمة، كما تم تحديد مستويات الفهم القرائي وهي: (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد)، وتضمن كل مستوى عدد من المهارات الفرعية. وبذلك بلغ عدد المهارات الفرعية ١٣ مهارة إذ تضمن كل من مستوى الفهم الحرفي، ومستوى الفهم الاستنتاجي ٥مهارات، بينما تضمن مستوى الفهم الناقد ٣مهارات.

– **صدق القائمة:**

قامت الباحثة بالتحقق من صدق قائمة مهارات الفهم القرائي من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين وقد بلغ عددهم (١٦) محكم من أعضاء هيئة التدريس المختصين في مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية وبعض مشرفات ومعلمات اللغة الإنجليزية. وتم استخدم مقياس تقدير ثنائي الأبعاد للحكم على مدى مناسبة مهارات الفهم القرائي لمستوى طالبات الصف الثاني الثانوي، وارتباط المهارات للمستوى الذي تنتمي إليه، ووضوح الصياغة من الناحية اللغوية والنحوية، وحذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبا من المهارات. وتم حساب نسبة الاتفاق على وضوح الصياغة من الناحية اللغوية والنحوية قائمة الفهم القرائي، والوزن النسبي لأهمية المهارات.

ثانياً: اختبار مهارات الفهم القرائي:

قامت الباحثة ببناء اختبار الفهم القرائي لقياس مستوى الفهم القرائي لدى أفراد العينة للتحقق من فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي، وتضمن بناء الاختبار الخطوات التالية:

– **الهدف من الاختبار:**

تم تحديد الهدف من الاختبار حيث إنه يهدف إلى قياس فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوياته: (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد) لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **مصادر الاختبار:**

اعتمدت الباحثة في بناء اختبار فهم قرائي على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الفهم القرائي، ومستوياته، وخصائص طالبات المرحلة الثانوية، وقائمة مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

- **وصف الاختبار:**

قامت الباحثة ببناء جدول مواصفات اختبار فهم قرائي كما هو موضح في ملحق (٣). وتضمن الاختبار ثلاثة أسئلة مكونة من ٢٤ فقرة من نوع اختيار من متعدد ذي ٤ بدائل؛ وقد وضع بعين الاعتبار عند كتابة فقرات الاختبار بأن تكون واضحة، وأن تقيس هدفاً واحدة في كل فقرة، وألا تحتمل الفقرة أكثر من إجابة. كما تضمن الاختبار نص قرائي تم اختياره من خارج المقرر، وتعليمات تمت كتابتها بلغة سهلة وواضحة في ورقة منفصلة عن الاختبار توضح الهدف منه، وتبين عدد الأسئلة والفقرات، وطبيعة الاستجابة.

- **صدق الاختبار:**

للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، ومشرفات ومعلمات اللغة الإنجليزية حيث طُلب منهم تحديد مدى ملاءمة الاختبار لمستوى طالبات الصف الثاني الثانوي، ومدى ارتباط الفقرة بالمستوى الذي تمثله، ووضوح الفقرات من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة زمن الاختبار، واقتراح أي تعديل أو إضافة يرونها مناسبة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجري التعديل على الفقرات التالية:(٢٤،٢٣،١٣،١١،٤)، ويوضح الملحق (٤) اختبار الفهم القرائي بصورته النهائية.

- **ثبات الاختبار:**

تم تجريب الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث، وتكونت العينة من (٣٠) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي طبيعي (أ) من الثانوية الخامسة بحفر الباطن للعام الدراسي ١٤٤٢-١٤٤٣، وأُعيد تطبيقه على العينة ذاتها بعد مرور أسبوعين، وتم استخراج معاملات ثبات الاختبار لإيجاد معاملات الارتباط (بيرسون) بين الفقرات في التطبيق الأول والثاني للاختبار، ويبين الجدول التالي معاملات الثبات لفقرات الاختبار.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول ١ معاملات الثبات لفقرات الاختبار بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠.٥٤٧	٩	**٠.٩١٧	١٧	**٠.٦٥٧
٢	**٠.٥٤٧	١٠	**٠.٦٢٥	١٨	*٠.٤٩٧
٣	**٠.٦٣٩	١١	**٠.٨٢٢	١٩	**٠.٧٣٠
٤	**٠.٧٤٢	١٢	**٠.٧٤٢	٢٠	**+٠.٥٤٨
٥	**١.٠٠٠	١٣	**٠.٨٢٣	٢١	**٠.٥٤٨
٦	**٠.٧٣٠	١٤	**٠.٨٢٢	٢٢	**٠.٦٣٩
٧	*٠.٤٥١	١٥	*٠.٤٧٨	٢٣	**٠.٦٧٨
٨	**٠.٧٤٢	١٦	**٠.٨٢٩	٢٤	**٠.٦٦٤

بالنظر إلى معاملات الارتباط في الجدول السابق، يتضح بأن الاختبار يتمتع بمعاملات ثبات دالة، حيث إن معامل الارتباط بين درجات كل سؤال في التطبيق الأول والتطبيق الثاني دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) و (٠.٠١)، مما يدل على الثبات العالي الذي تتمتع به فقرات الاختبار.

– **الاتساق الداخلي:**

تم استخدام بيانات العينة الاستطلاعية في استخراج معاملات الارتباط للتحقق من صدق الاتساق الداخلي (ارتباط الفقرات بمهارات الفهم القرائي)، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، ويبين الجدول التالي نتائج معاملات ارتباط فقرات الاختبار بمهارات الفهم القرائي.

جدول ٢ معاملات ارتباط الفقرات بمهارات الفهم القرائي باستخدام معامل ارتباط بيرسون

البعد	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
مهارات الفهم الحرفي	١	*٠.٥١٤	١١	*٠.٤٦٩
	٢	*٠.٤٦٩	١٢	*٠.٤١٨
	٣	**٠.٥٦٠	١٩	**٠.٥٦٠
	١٠	**٠.٦١٩	٢٠	*٠.٣٤١
مهارات الفهم الاستنتاجي	٤	*٠.٤٧٤	١٤	**٠.٥١٩
	٥	**٠.٥٤٣	١٥	*٠.٣١٥
	٦	**٠.٥١٩	١٦	**٠.٧٨٨
	٧	*٠.٤٣٠	٢١	**٠.٦٦١
	١٣	*٠.٣٢٩	٢٢	*٠.٤٤٨
مهارات الفهم الناقد	٨	*٠.٤٩٩	١٨	**٠.٦٢٦
	٩	*٠.٤١١	٢٣	**٠.٦٢٦
	١٧	**٠.٧٦٢	٢٤	*٠.٤٧٧

* ارتباط دال عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

** ارتباط دال عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

يتضح من الجدول السابق بأن الفقرات تتميز بمعاملات ارتباط جيدة مع أبعاد الاختبار، حيث كانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يدل على أن الاختبار يتصف بصدق داخلي جيد، يجعل من الاختبار أداة مناسبة ويعتمد عليها في تحقيق أهداف الدراسة.

ويبين الجدول (٣) درجة ارتباط مستويات الفهم القرائي والدرجة الكلية للاختبار.

وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين مستويات الفهم القرائي والدرجة الكلية للاختبار وجاءت النتيجة كما يلي:

جدول ٣ ارتباط مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية

مستويات الفهم القرائي	معامل الارتباط
المستوى الحرفي	**٠.٧١٠
المستوى الاستنتاجي	**٠.٨٤٩
المستوى الناقد	**٠.٦٩٣

يتضح من الجدول السابق أن درجة ارتباط مستوى الفهم الحرفي بالدرجة الكلية للاختبار جاءت معنوية عند مستوى (٠.٧١٠)، وأن درجة ارتباط مستوى الفهم الاستنتاجي بالدرجة الكلية للاختبار جاءت معنوية عند مستوى (٠.٨٤٩)، وأن درجة ارتباط مستوى الفهم الناقد بالدرجة الكلية للاختبار جاءت معنوية عند مستوى (٠.٦٩٣)؛ مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من البناء الداخلي.

- **معاملات الصعوبة والتمييز:**

تم استخراج معاملات التمييز والصعوبة الخاصة بفقرات الاختبار، وذلك بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية باستخدام المعادلات الرياضية التالية:

- **معامل الصعوبة لفقرات الاختبار باستخدام المعادلة التالية:**

عدد الإجابات الخاطئة ÷ عدد الطلاب المستجيبين × ١٠٠

- **معامل التمييز لفقرات الاختبار باستخدام المعادلة التالية:**

(عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا – عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا) ÷ عدد الطلاب في إحدى المجموعتين

* المجموعة العليا والدنيا تأتي بعد ترتيب الطلاب وفق مجموع درجاتهم ثم تقسيمها إلى مجموعتين. ويوضح الجدول التالي معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول ٤ معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار الفهم القرائي

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠.٣٨	٠.٢٥	٩	٠.٤٢	٠.٣٣	١٧	٠.٤٢	٠.٥٠
٢	٠.٣٨	٠.٢٥	١٠	٠.٣٣	٠.٥٠	١٨	٠.٤٦	٠.٢٥
٣	٠.٣٨	٠.٤٢	١١	٠.٣٨	٠.٤٢	١٩	٠.٣٨	٠.٤٢
٤	٠.٤٢	٠.٣٣	١٢	٠.٤٢	٠.٣٣	٢٠	٠.٣٣	٠.٣٣
٥	٠.٤٢	٠.٥٠	١٣	٠.٤٦	٠.٢٥	٢١	٠.٣٨	٠.٤٢
٦	٠.٣٨	٠.٥٨	١٤	٠.٣٨	٠.٢٥	٢٢	٠.٣٨	٠.٢٥
٧	٠.٥٠	٠.٣٣	١٥	٠.٣٣	٠.٣٣	٢٣	٠.٤٦	٠.٢٥
٨	٠.٣٨	٠.٥٨	١٦	٠.٤٢	٠.٦٧	٢٤	٠.٤٦	٠.٢٥

يتضح من الجدول السابق بأن معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار تراوحت بين (٠,٣٣-٠,٥٠)، والتي تقع في نفس الفترة التي حددها علام (٢٠١٤) بأنها معاملات الصعوبة المقبولة للفقرات، والتي يوصى بالاحتفاظ بها، كما تذكر العفون والجليل (٢٠١٣) أن قيمة معامل الصعوبة المقبولة لا تزيد عن (٠.٨)، ولا تقل عن (٠.٢)؛ وبذلك تكون فقرات الاختبار جيدة، وضمن المدى المحدد، وهذا يدل على مناسبتها للتطبيق.

كما يبين الجدول السابق أن معاملات التمييز تراوحت ما بين (٠.٢٥-٠,٦٧)، وتقع هذه القيم في الفترة (٠,٢-١) التي حددها العزاوي (٢٠١٣)، وعلام (٢٠١٤) بأنها فقرات ذات معاملات التمييز مقبولة يمكن الاحتفاظ بها.

– **الصدق التمييزي:**

ويسمى بصدق المقارنة الطرفية، وفيه تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية في حساب الصدق التمييزي للاختبار، حيث تم ترتيب درجات الاختبار للدراسة الاستطلاعية تنازليا وتم اختيار ٢٧% من الفئة العليا و٢٧% من الفئة الدنيا، وبعد ذلك تم حساب الفروق بين متوسطيّ المجموعتين عن طريق اختبار (ت) للعينات المستقلة، ويبين الجدول التالي نتيجة الاختبار.

جدول ٥ اختبار ت للعينات المستقلة لإيجاد دلالة الفروق بين طلاب المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لفحص تمييز الاختبار

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
العليا	٧	٢٠.٨٦	٢.١٢	١١.٢٥	١٢	*٠.٠٠١
الدنيا	٧	٨.٠٠	٢.١٦			

* فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتبين من الجدول (٥) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه، بين متوسط درجات المجموعة الدنيا ومتوسط درجات المجموعة العليا، مما يعني أنه يتم التمييز بين الدرجات الدنيا والعليا، أو بمعنى آخر أن الاختبار يراعي الفروق الفردية بين أفراد العينة، ويدل ذلك على أن الاختبار صادق ويقيس ما وضع لأجله.

تكافؤ مجموعتي البحث:

تم تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي لقياس مستوى الفهم القرائي في مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal 3 على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٣، وذلك قبل البدء في تجربة الدراسة من أجل التحقق من تكافؤ المجموعتين قبل تقديم أي معالجة. استخدمت الباحثة اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent samples T Test) للتأكد من الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين في مستويات الفهم القرائي (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد)، ومهارات الفهم لكامل الاختبار، ويبين الجدول (٦) نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار.

جدول ٦ المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار ت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للاختبار التحصيلي

مهارة الفهم	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
فهم حرفي	الضابطة	٣٠	٦.٦٠	١.٥٧	٠.٦٤٠	٥٧	٠.٥٢٥
	التجريبية	٢٩	٦.٣٤	١.٤٩			
فهم استنتاجي	الضابطة	٣٠	٥.٣٣	٢.٨٨	٠.٢٧٣	٥٧	٠.٧٨٦
	التجريبية	٢٩	٥.١٤	٢.٦٠			
فهم ناقد	الضابطة	٣٠	٢.٨٠	١.٤٠	١.٥٤٩	٥٧	٠.١٢٧
	التجريبية	٢٩	٣.٣٨	١.٤٧			
مهارات الفهم ككل	الضابطة	٣٠	١٤.٧٣	٤.٩٠	٠.١٠١	٥٧	٠.٩٢٠
	التجريبية	٢٩	١٤.٨٦	٤.٨٨			

يبين الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي في المستوى الحرفي بلغ (٦.٣٤) بانحراف معياري (١.٤٩)، وللمجموعة الضابطة بلغ (٦,٦٠) بانحراف معياري (١.٥٧)، وأظهرت نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وأن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي في المستوى الاستنتاجي بلغ (٥.١٤) بانحراف معياري (٢.٦٠)، وللمجموعة الضابطة بلغ (٥.٣٣) بانحراف معياري (٢.٨٨)، وأظهرت نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين.

كما يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي في المستوى الناقد بلغ (٣.٣٨) بانحراف معياري (١.٤٧)، وللمجموعة الضابطة بلغ (٢.٨٠) بانحراف معياري (١.٤٠)، وأظهرت نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين.

وكما يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في الاختبار التحصيلي القبلي للمجموعة التجريبية بلغ (١٤.٨٦) بانحراف معياري (٤.٨٨)، وأن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (١٤.٧٣) بانحراف معياري (٤.٩٠).

وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه بين متوسطات درجات الطالبات في كامل الاختبار، وفي درجات أبعاد الاختبار (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد) على حد سواء، استخدمت الباحثة اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent samples T Test). ويبين الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه بين متوسطات درجات الطالبات في كامل الاختبار، وفي درجات أبعاد الاختبار (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد) على حد سواء، مما يدل على تجانس عينة الدراسة؛ ويشير ذلك إلى إمكانية البدء بتطبيق التجربة. فضلاً عن تكافؤ المجموعتين من حيث العمر الزمني حيث أنه بعد الاطلاع على ملفات الطالبات تبين أن أعمارهن تتراوح بين (الخمسة عشر سنة وستة أشهر) إلى (السابعة عشر سنة)، والظروف الاقتصادية، والاجتماعية حيث أن جميع الطالبات يسكن في المنطقة المحيطة بالمدرسة. بالإضافة إلى تشابه الخصائص العمرية، والخبرات التعليمية لانتمائهن لمرحلة تعليمية واحدة.

اختبار اعتدالية البيانات:

لتحديد طبيعة البيانات التي يتم التعامل معها بهدف اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب، قامت الباحثة بإجراء اختبار شابيرو – ويلك لاختبار اعتدالية التوزيع لدرجات الطلاب في المجموعتين سواء في التطبيق القبلي أو في التطبيق البعدي، ويبين الجدول التالي نتائج اختبار شابيرو – ويلك لاختبار اعتدالية البيانات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول ٧ اختبار شابيرو - ويلك لإيجاد دلالة توزيع درجات الطلاب وفق التوزيع الاعتدالي

التطبيق	المجموعة	العدد	قيمة الاختبار	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
القبلي	الضابطة	٣٠	٠.٩٦	٣٠.٠٠	٠.٤٠
	التجريبية	٢٩	٠.٩٧	٢٩.٠٠	٠.٤٤
البعدي	الضابطة	٣٠	٠.٩٣	٣٠.٠٠	٠.٠٧
	التجريبية	٢٩	٠.٩٠	٢٩.٠٠	٠.٠٨

يتبين من الجدول السابق عدم وجود دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه، مما يشير إلى أن درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي، وفي المجموعتين الضابطة والتجريبية، تتبع التوزيع الطبيعي أو الاعتدالي.

تفسير النتائج ومناقشتها

إجابة السؤال الرئيس:

وللإجابة عن السؤال الرئيسي والذي ينص على: " ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة قائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي ككل لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية؟"، فإنه تم التحقق من صحة فرضية البحث التي نصت على: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في مهارات الفهم القرائي ككل تُعزى إلى استخدام الاستراتيجية المقترحة قائمة على مهارات ما وراء المعرفة".

وللتحقق من صحة الفرضية، قامت الباحثة باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين، لإيجاد دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لجميع المهارات، ويبين الجدول التالي نتائج الاختبار.

جدول ٨ نتيجة اختبار ت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي في مهارات الفهم القرائي ككل

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
الضابطة	٣٠	١٦.٠	٥.٢٧	٢.٧٢٣	٥٧	*٠.٠٠٩
التجريبية	٢٩	١٩.١	٣.٩٦			

* فرق دال عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي ككل بلغ (١٦.٠)، بانحراف معياري (٥.٢٧)، وأن المتوسط الحسابي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في مهارات الفهم القرائي ككل للمجموعة التجريبية بلغ (١٩.١)، بانحراف معياري (٣.٩٦)، وباستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين للتحقق من الفروق بين المتوسطات تبين أن قيمة ت بلغت (٢.٧٢٣)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠.٠٥)؛ وبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل. وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي ككل؛ ويُعزى ذلك إلى فعالية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي ككل لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ولمعرفة حجم أثر استخدام الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي ككل لدى الطالبات في المجموعة التجريبية، استخدمت الباحثة معامل مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر، ويبين الجدول (٩) معامل مربع إيتا لقياس حجم أثر المتغير المستقل في المتغير التابع لدى الطالبات عينة الدراسة.

جدول ٩ معامل مربع إيتا لقياس حجم أثر الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المجموعة التجريبية

مهارات الفهم القرائي	مربع إيتا	حجم الأثر
	٠.١١	متوسط

يوضح الجدول السابق أن قيمة مربع إيتا تقع في الفترة (٠,٠٦-٠.١٤)، وتشير هذه القيمة إلى حجم تأثير متوسط للمتغير المستقل على المتغير التابع (Cohen, 2013). ويمكن تفسير ذلك أن للاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة أثر في تنمية مهارات الفهم القرائي ككل لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ وقد يُعزى ذلك إلى ما تميزت به الاستراتيجية من مراحل متعددة أسهمت في تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته: (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد) من خلال توظيف استخدام أساليب متعددة كالعصف الذهني، وتنشيط المعرفة السابقة، والتنبؤ، وطرح الأسئلة، التساؤل الذاتي، والتفكير بصوت عالٍ، والمناقشة أدت إلى زيادة وعي الطالبات بمهارات ما وراء المعرفة كالتخطيط، ومراقبة الفهم والتقويم أثناء التفاعل مع النص القرائي؛ مما أدى إلى زيادة دافعية الطالبات، ونشاطهن في عملية القراءة، وقدرتهن على تحمل مسؤولية تعلمهن، ومواجهة المشكلات وحلها. فالإجراءات التي تضمنتها مراحل الاستراتيجية المقترحة جعلت الطالبات أكثر نشاطاً أثناء توظيف الاستراتيجية، وأكثر تفهماً للمعلومات، مما ساعدهن على فهم النص في جو تعاوني يسوده الإيجابية، وتحمل المسؤولية. ويدعم هذه النتيجة ما يشير إليه رجب (٢٠٠٩) أن الفهم القرائي عبارة عن عمليات تفكير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بنائية تتطلب استراتيجيات قائمة على التعلم النشط؛ فيقوم الطالب بدور أكثر إيجابية، وقدرة في السيطرة على تفكيره، وتحسين مستوى استجاباته، مما يؤدي إلى استدعاء المعرفة بشكل أسرع، وزيادة تحصيله المعرفي، وتطور مهاراته اللغوية. وبذلك يصبح الطالب أكثر قدرة على تحمل مسئولية التعلم بشكل ذاتي والتركيز على أن يكون الطالب يقوم بدور إيجابي ونشط (Coutinho, 2008). والارتقاء بقدرتهم على إدراك عمليات التفكير التي يقومون بها كالتنبؤ، وتوليد التساؤلات، والبحث عن الإجابات المناسبة؛ وبذلك تتوفر لهم فرص الحصول على التغذية الراجعة بالنسبة لمستويات نمو مهارات الفهم القرائي المطلوبة (Meyer, 2010) .

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المطيري (٢٠١٤)، وحال (٢٠١٥)، وMahdi (2016)، وAhmadi (2016)، وJaddallah (2020)، و Ali, Qoura, & Amin Gohar (2018)، على فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي.

إجابة السؤال الأول:

وللإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: " ما مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية؟"

قامت الباحثة ببناء قائمة مهارات الفهم القرائي بمستوياته: الحرفي، والاستنتاجي، والناقد المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي بعد الرجوع إلى البحوث، والدراسات السابقة المرتبطة بالفهم القرائي، والاطلاع على الأدب التربوي الذي تناول خصائص طالبات المرحلة الثانوية.

إجابة السؤال الثاني:

وللإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: " ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي (المستوى الحرفي) لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية؟"، فإنه تم التحقق من صحة فرضية التي نصت على: " لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في مهارات الفهم القرائي الحرفي تُعزى إلى استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة.

وللتحقق من هذه الفرضية، قامت الباحثة باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في مهارات الفهم القرائي الحرفي، والجدول التالي يوضح ذلك.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول ١٠ اختبار ت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي في مهارات الفهم القرائي الحرفي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
الضابطة	٣٠	٧.٣٣	١.٠٩	٠.٨٦٥	٥٧	٠.٣٩١
التجريبية	٢٩	٧.١٠	٠.٩٤			

يتضح من الجدول (١٠) أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي الحرفي بلغ (٧.٣٣)، بانحراف معياري (١.٠٩)، وأن المتوسط الحسابي في مهارات الفهم القرائي الحرفي للمجموعة التجريبية بلغ (٧.١٠)، بانحراف معياري (٠.٩٤). ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للمهارة، قامت الباحثة باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة. ويبين الجدول السابق أن قيمة ت بلغت (٠.٨٦٥)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠.٠٥)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في مهارات الفهم القرائي الحرفي؛ ولذلك فإنه لا حاجة لمعرفة حجم أثر استخدام الاستراتيجية في تنمية مهارة الفهم الحرفي لدى الطالبات في المجموعة التجريبية

وتشير هذه النتيجة إلى الأثر الضعيف للاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ ويمكن أن تُعزى ذلك إلى أن مهارات الفهم الحرفي تركز على المعنى السطحي للنص القرائي دون التعمق إلى ما هو أبعد من ذلك؛ فيمكن الوصول إلى المعنى المباشر دون بذل جهد في بناء المعنى. كما يمكن تفسير ذلك بأن الطالبات في هذه المرحلة يمتلكن القدرة على استخدام أساليب تساعد على معرفة معاني المفردات، ومرادفاتها، وأضدادها، وتحديد الفكرة الرئيسية، والبحث عن معلومات محددة في النص. ويدعم هذه النتيجة ما أشارت إليه دراسة Aljboor أن (2018) أن المستوى الحرفي يمثل قراءة السطور حيث يقوم فيه القارئ بالتركيز على المفردات، ويدرك ما تحمله هذه المفردات من معان.

إجابة السؤال الثالث:

وللإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على: " ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية؟"، فإنه تم التحقق من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

صحة فرضية التي نصت على: " لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في المستوى الاستنتاجي تُعزى إلى استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة.

وللتحقق من هذه الفرضية، قامت الباحثة باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في المستوى الاستنتاجي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول ١١ اختبار ت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
الضابطة	٣٠	٥.١٧	٣.١٤	٣.٨٦٥	٥٧	*٠.٠٠٠
التجريبية	٢٩	٧.٨٣	٢.٠٠			

* فرق دال عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه.

ويتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في مهارات الفهم الاستنتاجي بلغ (٥.١٧)، بانحراف معياري (٣.١٤)، وأن المتوسط الحسابي في مهارات الفهم الاستنتاجي للمجموعة التجريبية بلغ (٧.٨٣)، بانحراف معياري (٢.٠٠)، وباستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين للتحقق من الفروق بين المتوسطات تبين أن قيمة ت (٣.٨٦٥)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠.٠٥)؛ ويشير ذلك إلى وجود فروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في المستوى الاستنتاجي؛ ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى فعالية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم الاستنتاجي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ولمعرفة حجم أثر استخدام الاستراتيجية في تنمية مهارة الفهم الاستنتاجي لدى طالبات المجموعة التجريبية، استخدمت الباحثة معامل مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر، ويبين الجدول التالي معامل مربع إيتا لقياس حجم أثر المتغير المستقل في المتغير التابع لدى الطالبات عينة الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول ١٢ معامل مربع إيتا لقياس حجم أثر الاستراتيجية المقترحة القائمة على على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم الاستنتاجي لدى طالبات المجموعة التجريبية

مهارات الفهم الاستنتاجي	مربع إيتا	حجم الأثر
	٠.٢٠	عالٍ

يتبين من الجدول السابق أن قيمة معامل مربع إيتا تجاوزت القيمة (٠,١٤)، وتعد هذه القيمة معامل تأثير عالٍ للمتغير المستقل على المتغير التابع، حيث بلغت معاملات التأثير قيم أعلى من المحك المقترح (Cohen, 2013). وتشير هذه النتيجة على أن طالبات المجموعة التجريبية تفوقن على طالبات المجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي، وقد يُعزى ذلك إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي. ويمكن تفسير ذلك بأن المرحلة الثالثة (الاندماج)، والمرحلة الرابعة (التفسير) أسهمت في زيادة وعي الطلاب بعمليات التفكير، ومراقبتها لبناء المعنى باستخدام أساليب متنوعة مثل: الحوار، والمناقشة، والتفكير بصوت عالٍ، والتساؤل الذاتي، والتعلم التعاوني، وطلب الدعم والمساندة من أعضاء المجموعة أو المعلم في حلة وجود صعوبة في الفهم. ويدعم هذه النتيجة ما ذكره American Academic Support Center (2006) إليه أن المستوى الاستنتاجي يشير إلى ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، وبناء المعنى، واستخلاص النتائج.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المطيري (٢٠١٤)، وحال (٢٠١٥)، وMahdi (2016)، وAhmadi (2016)، وJaddallah (2020)، وAli, Qoura, Gohar& Amin (2018) والتي تؤكد على أهمية توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم الاستنتاجي.

إجابة السؤال الرابع:

وللإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على: " ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي (المستوى الناقد) لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية؟"، فإنه تم التحقق من صحة فرضية التي نصت على: " لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي الناقد تُعزى إلى استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وللتحقق من هذه الفرضية، قامت الباحثة باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في المستوى الناقد، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول ١٣ اختبار ت لعينيتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في المستوى الناقد

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
الضابطة	٣٠	٣.٥٠	١.٥٧	٢.٢٥٠	٥٧	*٠.٠٢٨
التجريبية	٢٩	٤.٣٨	١.٤٢			

* فرق دال عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في مهارات الفهم الناقد بلغ (٣.٥٠)، بانحراف معياري (١.٥٧)، وأن المتوسط الحسابي في مهارات الفهم الناقد للمجموعة التجريبية بلغ (٤.٣٨)، بانحراف معياري (١.٤٢). وباستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين للتحقق من الفروق بين المتوسطات تبين أن قيمة ت (٢.٢٥٠)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠.٠٥)؛ ويشير ذلك إلى وجود فروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الفهم القرائي لقياس مهارات الفهم الناقد، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى فعالية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ولمعرفة حجم أثر استخدام الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم الناقد لدى الطالبات في المجموعة التجريبية، استخدمت الباحثة معامل مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر، ويبين الجدول التالي معامل مربع إيتا لقياس حجم أثر المتغير المستقل في المتغير التابع لدى الطالبات عينة الدراسة.

جدول ١٤ معامل مربع إيتا لقياس حجم أثر الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية

مهارات الفهم الناقد	مربع إيتا	حجم الأثر
	٠.٠٨	متوسط

يوضح الجدول السابق أن قيمة معامل مربع إيتا تقع في الفترة (٠,٠٦-٠.١٤)، وتعد هذه القيمة معامل تأثير متوسط للمتغير المستقل على المتغير التابع (Cohen, 2013).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويمكن تفسير ذلك أن للاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة أثر في تنمية مهارات الفهم الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ وقد يُعزى ذلك إلى ما تميزت به الاستراتيجية من مراحل متسلسلة أدت إلى تنمية مهارات الطالبات في الفهم الناقد بشكل تدريجي؛ إذ بدأت الطالبات بقراءة السطور، ثم ما بين السطور، حتى وصلت إلى مرحلة أكثر عمقاً في الفهم القرائي تمثلت في "قراءة ما وراء السطور"، وأصبحت قادرة على إصدار أحكام، وبناء على المعلومات، والتمييز بين الحقائق والآراء، والقيام بتنبؤات بناء على النص؛ فمرحلة التفسير (Interpretation)، والتقويم (Evaluation) ساعدت الطالبات على تقويم مدى فهم للنص، وتأمل التعلم، وتحديد الصعوبات، ومناقشة ذلك مع المعلمة، وأفراد المجموعة. ويدعم هذه النتيجة ما ذكره (AASC, 2006) أن الفهم الناقد يشير إلى قراءة ما وراء السطور أي أنه يتجاوز الفهم المباشر، واستنتاج المعاني الكامنة في النص إلى مستوى متقدم يتطلب الدقة، والتحليل، وإصدار الأحكام التقييمية بناء على الخبرة واسعة، والمعرفة المتعلقة بالموضوع.

كما يمكن تفسير الأثر المتوسط للاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في مهارات الفهم الناقد بسب عدم حصول الطالبات على التدريب الكافي على مهارات الفهم القرائي المستوى الناقد بشكل كاف، وخصوصاً أنه تم تقسيم الفصل الدراسي إلى ثلاث مجموعات (A, B& C) لتحقيق التباعد الجسدي وفق الاحترازات الصحية للدراسة الحضورية في ظل جائحة كورونا.

الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة.

- مصادر تصميم الاستراتيجية المقترحة
- أهمية الاستراتيجية المقترحة
- أهداف الاستراتيجية المقترحة
- متطلبات الاستراتيجية المقترحة
- مبادئ الاستراتيجية المقترحة
- نموذج الاستراتيجية المقترحة
- مراحل الاستراتيجية المقترحة
- دور المعلم ودور الطالب
- تحكيم الاستراتيجية المقترحة

تسعى الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة إلى تنمية مهارات الفهم القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد) بخطوات سلسة ومتتابعة تتم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في ثلاث مراحل: مرحلة ما قبل القراءة، ومرحلة أثناء القراءة، ومرحلة ما بعد القراءة.

مصادر تصميم الاستراتيجية المقترحة:

تسعى هذه البحث إلى تصميم استراتيجية مقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية "Mega Goal 3"؛ ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الباحثة في تصميم الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة على المصادر التالية:

- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة.
- مهارات الفهم القرائي، ومستوياته.
- خصائص طالبات المرحلة الثانوية.

أهمية الاستراتيجية المقترحة:

تبرز أهمية الاستراتيجية المقترحة على مهارات ما وراء المعرفة بالتأكيد على إيجابية الطلاب في الموقف التعليمي من خلال تهيئة بيئة صفية تمكن الطلاب من القيام بأدوار نشطة تسهم في التفاعل مع النص القرائي من جهة، والتفاعل الإيجابي بين الطلاب ومعلمهم من جهة أخرى باستخدام أساليب متنوعة كالحوار، والمناقشة، والعصف الذهني، والتفكير بصوت عالٍ، والتساؤل، والتعلم التعاوني. كما تقتضي الاستراتيجية المقترحة تنشيط الخبرات السابقة، وإيجاد روابط بينها وبين الخبرات الجديدة. كما تسعى إلى زيادة وعي الطلاب بعمليات التفكير التي يقومون بها والتي تتمثل في: التخطيط، والتنظيم، والمراقبة والتقويم لتحقيق الهدف من عملية القراءة، وتوجيهها المسار الصحيح. وتركز الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة على تحمل الطلاب للمسؤولية أثناء تنفيذ الأنشطة المختلفة مع إتاحة الفرصة لطلب الدعم والمساندة من أعضاء المجموعة أو المعلم.

أهداف الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة:

تهدف الاستراتيجية المقترحة إلى عدة أهداف تتمثل فيما يلي:

- زيادة فاعلية الطلاب واندماجهم في الموقف التعليمي.
- تشجيع الطلاب على التعاون وبناء علاقات إيجابية مع أفراد المجموعة.
- تشجيع الطلاب على تحمل المسئولية.
- رفع مستوى وعي الطلاب بعمليات التفكير وتنظيمها.
- تنمية مهارات الفهم القرائي.
- تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

متطلبات الاستراتيجية المقترحة:

- حسن الإعداد لتنفيذ الدرس وأنشطته.
- تقسيم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة لا تتجاوز ستة طلاب.
- تحفيز الطلاب وإثارة الحماس والدافعية لديهم.
- وعي الطلاب بعمليات ما وراء المعرفة.
- تشجيع الطلاب وبث الطمأنينة في نفوسهم.
- تدريب الطلاب على استخدام هذه الاستراتيجية.
- توفير فرص للحوار والمناقشة مع الأقران في جو تعاوني.
- متابعة عمل المجموعات أثناء المراحل لغرض التوجيه والمتابعة.
- تقديم الدعم والتغذية الراجعة.

مبادئ الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة:

اعتمدت الاستراتيجية المقترحة على مجموعة من المبادئ لم تختلف عن مبادئ استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومن أهمها يلي(جابر،١٩٩٩):

١. **مبدأ المفهوم القبلي:** ويشير إلى أهمية الخبرة السابقة لدى الطالبة حيث إن المفاهيم الجديدة تُبنى على المعرفة المتوافرة في أذهان الطالبات.

٢. **مبدأ الهدف:** ويهتم بالتأكيد على المستويات العليا من الأهداف المعرفية كالتحليل، والتقويم، والتركيب.

٣. **مبدأ العملية:** حيث ينبغي إثارة حماس الطالبات وتحفيز الإبداع لديهن. كما يتركز الاهتمام حول أنشطة التعلم وعملياته كتوليد الأسئلة، والتلخيص، والتقويم، والتحليل وغير ذلك من الأنشطة الذهنية أكثر من الاهتمام بالنواتج.

٤. **مبدأ الوظيفية:** حيث ينبغي أن يكون دور الطالبة فاعلاً ونشطاً في عملية التعلم، وأن تكون على وعيٍ كافٍ بالاستراتيجيات التي سيتم توظيفها، والعلاقة بين هذه الاستراتيجيات وأهداف التعلم. حيث ينبغي أن تكون الطالبة على وعي بمهارات الفهم القرائي، ومعرفة كيفية توظيف هذه الاستراتيجيات أثناء القراءة.

٥. **مبدأ المساندة:** يشير إلى أن مسئولية التعلم تتحول تدريجيا إلى الطالبة حتى تصبح قادرة على تحمل مسؤولية تعلمها، وتحسينه مع مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات. واستعدادات الطالبات. كما يشير أيضاً إلى ضرورة تقديم التغذية الراجعة لمساعدة الطالبات على التغلب على المشكلات التي تواجههن في عملية التعلم.

٦. مبدأ التأملية: حيث ينبغي أن تتدرب الطالبة على كيفية تنظيم تعلمها وتشخيصه ومراجعته؛ بحيث يتم تدريب التلميذات على تقويم أنفسهن أثناء معالجة الموضوعات من خلال المشاركة في مناقشة وتوضيح إجابات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٧. نموذج الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة:

مراحل الاستراتيجية المقترحة:

مراحل الاستراتيجية المقترحة:

تتضمن الاستراتيجية المقترحة مجموعة من المراحل سيتم تحديدها فيما يلي:

المرحلة الأولى: التهيئة (Warming Up)

تتضمن هذه المرحلة المقدمة الجاذبة (Hook) وهي أول خطوة تقوم المعلمة بتنفيذها في الاستراتيجية المقترحة حيث تهدف إلى جذب انتباه الطالبات، فتقوم المعلمة في هذه المرحلة بإثارة حماس الطلاب، وتحفيزهم باستخدام أسلوب جاذب يتوافر فيه الخصائص التالية:

- أن يكون مرتبطاً بأهداف الدرس.
- أن يثير دافعية الطلاب نحو التعلم.
- أن يكون قصير في مدته من ٣-٥ دقائق.

كما تقوم المعلمة باختيار المقدمة الجاذبة (Hook) ذات علاقة باهتمامات الطالبات واحتياجاتهن، ومرتبطة بالنص القرائي كأحد الأساليب التالية:

- صورة: عرض مجموعة من الصور ذات علاقة بالنص القرائي.
- سؤال. تقديم أسئلة مفتوحة ومقيدة تثير التفكير لديهم.
- أحجية: تقديم أحجية مسلية وهادفة.
- لعبة: عرض لعبة إلكترونية تعليمية هادفة.

المرحلة الثانية: الاستطلاع (Previewing)

تهدف هذه المرحلة إلى تنمية قدرة الطالبة على القراءة الشاملة المسح (skimming)، والتساؤل، والتنبؤ، والعصف الذهني لأفكار الطالبات حول النص. وتقوم المعلمة في هذه المرحلة بعدد من الإجراءات تتضمن ما يلي:

- عرض عنوان الدرس.
- عرض أهداف الدرس.
- تنشيط المعرفة السابقة Prior knowledge العصف الذهني
- مناقشة الصور، والعناوين، والنص.

وفي هذه المرحلة يتم تحديد الغرض من التعلم (بأن تحدد الطالبة المعارف والمهارات المرتبطة بالأهداف والتي يحب تعلمها)، وتشجيع الطلاب على التنبؤ، وطرح أسئلة حول النص ليتم الإجابة عليها فيما بعد. فتقدم المعلمة نموذجاً تخطيطياً معداً مسبقاً كورقة عمل تحتوي على الإجراءات السابقة وتدونها الطالبة بنفسها. بعدما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تقوم المعلمة بعرض عنوان الدرس وتحديد الأهداف التعليمية، ونبذة مختصرة عن مهارات الفهم القرائي المطلوبة. وتقوم المعلمة بترتيب المجموعات، وتشجع الطالبات على التعاون فيما بينهن، ثم تقدم نموذج الاستراتيجية المقترحة وتدربهن عليها. بعد ذلك تقرأ الطالبات النص قراءة شاملة سريعة للتعرف على الفكرة الرئيسية للنص، تنظيم الأفكار في النص، وتحدد المفردات الصعبة. وبذلك ستتمكن من إنشاء صورة عامة وسريعة عن النص تمكنها من الحكم على النص في مرحلة الاندماج (أثناء القراءة) والتحقق مما إذا كان التنبؤ صحيحاً أو غير ذلك. وتحدد الطالبات المفردات الصعبة، وتقوم المعلمة بشرحها، كما تقوم المعلمة بتقديم أهم المفردات في النص.

المرحلة الثالثة: الاندماج Engagement

تمثل هذه المرحلة "مرحلة القراءة الفعلية" التي تهدف إلى تطوير مهارات القراءة، والقدرة على الاستنتاج، وتكوين الارتباطات حول ما يدور في النص، ورسم الصور، أو تدوين ملاحظات هامشية، والإجابة عن الأسئلة التيُطرحت في مرحلة الاستطلاع، وتحديد مدى صحة التنبؤات باستخدام عدة استراتيجيات كالتفكير بصوت عالٍ، والتساؤل الذاتي لمراقبة الفهم. فتقوم المعلمة بتشغيل المسار الصوتي للنص، وتطلب من الطالبات الاستماع، وبعد الانتهاء من تشغيل المسار الصوتي للنص تطلب المعلمة من الطالبات قراءة النص بمفردهن بتأني وتفحص (Scanning) للتحقق من صحة التنبؤات السابقة، والإجابة على الأسئلة.

وتتضمن هذه المرحلة مراقبة الفهم، وتحديد مدى تقدم فهم الطالبة للنص، فعندما توجد صعوبة في الفهم أثناء القراءة كالقراءة دون فهم، أو صعوبة في تصور المعلومات المعروضة في النص، وتكوين ارتباطات مثلاً. فإنه ينبغي استخدام أحد الأساليب:

- إعادة القراءة بتأني.
- التعرف على الكلمات الجديدة من خلال البحث عنها في القاموس.
- طلب المساعدة من أحد أفراد المجموعة أو المعلمة.

المرحلة الرابعة: التفسير Explanation

في هذه المرحلة تقوم الطالبات بحل الأسئلة التقويمية بشكل فردي، ثم تناقش المعلمة النص، والأسئلة التقويمية مع الطالبات بشكل جماعي. بعد ذلك تقدم المعلمة نشاط على حسب طبيعة الدرس باستخدام أحد الاستراتيجيات التالية: الخرائط الذهنية، أو الخرائط المعرفية، أو الرسوم التوضيحية، أو التلخيص التي تهدف إلى تحليل النص بشكل أعمق، وترسيخ الأفكار المقدمة في النص. وتنفذ الطالبات النشاط في مجموعات أو ثنائيات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المرحلة الخامسة: التقويم Evaluation

وتتضمن هذه المرحلة التأمل (Reflection) والتقويم (Evaluation): وتهدف هذه المرحلة إلى التأمل حيث توجه المعلمة انتباه الطالبات إلى تقويم مدى فهم النص القرائي من الإجابة على السؤال (ماذا تعلمت؟). وفي هذه المرحلة تقوم الطالبات بالتأمل ما تعلمن من معارف ومهارات ويناقشنه مع أعضاء المجموعة، ثم يكتبنه في الجزء المخصص لذلك. وبعد ذلك تقوم المعلمة باستعراض ما تم الوصول إليه من أجل إصدار الأحكام، وتقديم التغذية الراجعة.

المرحلة السادسة: التوسع (Expansion)

تهدف مرحلة التوسع إلى تقديم أنشطة إثرائية تؤدي إلى تحقيق تكامل القراءة مع المهارات اللغوية الأخرى، وتوثيق الصلة بالمهارات الحياتية. تحث المعلمة الطالبات على بذل المزيد من الجهد لإثراء تعلمهن فتقدم لهن بروابط مفيدة تتضمن أنشطة إثرائية لتوسيع وتعميق معارفهن تؤديها الطالبات كمهمات منزلية.

دور المعلمة في تنفيذ الاستراتيجية المقترحة:

- إعداد الدرس إعداد جيداً حيث يتضمن: (المقدمة الجاذبة، وأهداف الدرس، ونموذج الاستراتيجية، والأنشطة التعليمية، وأسئلة التقويم).
- تقسيم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة لا تتجاوز لا تتجاوز ستة طلاب.
- تحفيز الطلاب وإثارة الحماس والدافعية لديهم.
- تعزيز الثقة بالنفس وبث الطمأنينة لدى الطلاب.
- توفير فرص للحوار والمناقشة مع الأقران في جو تعاوني.
- متابعة عمل المجموعات أثناء المراحل من أجل التوجيه والمتابعة.
- تشجيع الطلاب على الاعتماد على النفس، ومراقبة الفهم، وفي حال تعذره يمكن طلب المساعدة من أفراد المجموعة أو المعلم.
- تقديم الدعم والتغذية الراجعة لتعميق الفهم القرائي لدى الطلاب.

دور الطالبة في تنفيذ الاستراتيجية المقترحة:

- التفاعل الإيجابي مع الأنشطة التي يقدمها المعلم في (المقدمة الجاذبة، ونموذج الاستراتيجية، والأنشطة التعليمية، وأسئلة التقويم).
- التعرف على أهداف الدرس والسعي إلى تحقيقها.
- المشاركة الفاعلة مع أفراد المجموعة، والتعاون معهم.
- الاعتماد على النفس، ومراقبة الفهم، ويمكن طلب المساعدة من أفراد المجموعة أو المعلم عند الحاجة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

– تنفيذ الأنشطة الإثرائية من أجل تعميق الفهم، وتحقيق التكامل مع الأنشطة اللغوية الأخرى.

تحكيم الاستراتيجية: تم عرض الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة بصورتها الأولية على مجموعة من المختصين في المناهج وطرق التدريس العامة، واللغة الإنجليزية وتقييم مدى مناسبتها لمهارات ما وراء المعرفة، وتم التعديل وفق الملاحظات المقدمة.

توصيات البحث:

١. ضرورة استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لطالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية.

٢. عقد برامج تدريبية تستهدف توعية معلمات اللغة الإنجليزية (أثناء الخدمة) بأهمية استراتيجيات" ما وراء المعرفة"، وكيفية تطبيقها لتنمية مهارات الفهم القرائي في مقررات اللغة الإنجليزية.

٣. دعوة مؤلفي مناهج اللغة الإنجليزية ومطوريها إلى التوسع في مهارات الفهم القرائي بحيث تتضمن المستوى الناقد إلى جانب المستوى الحرفي، والاستنتاجي في مقرر Mega Goal 3.

مقترحات البحث:

– إجراء دراسة علمية تهدف إلى التعرف على فعالية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي في صفوف دراسية وفي مراحل تعليمية أخرى.

– إجراء دراسة علمية تهدف إلى التعرف على أثر الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية المهارات اللغوية الأخرى في صفوف دراسية وفي مراحل تعليمية أخرى.

– إجراء دراسة علمية تهدف إلى المقارنة بين فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة، واستراتيجيات ما وراء المعرفة الأخرى في تنمية الفهم القرائي لدى الطالبات في المرحلة الثانوية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المصادر والمراجع:

الأغا، هيا ياسر (٢٠١٩). *تطوير من خلال تدريس مهارات القراءة والفهم في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى طالبات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الجامعة الإسلامية بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية.

بدوي، أحمد زكي (١٩٨٦). *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية*. بيروت: مكتبة لبنان.

بهلول، إبراهيم أحمد (٢٠٠٣). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة، (٣٠)، ١٤٨ – ٢٨٠.

الثبيتي، مريم سعيد (٢٠١٤). *استراتيجية مقترحة في ضوء ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الطائف.

الثبيتي، مريم سعيد (٢٠١٨). فاعلية استراتيجيه مقترحه في ضوء ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس ابتدائي بمحافظة الطائف. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢(١٤)، ٥٧-٧٤.

جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٩). *استراتيجيات التدريس والتعلم*. القاهرة: دار الفكر العربي.

حال، وائل محمد (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بور سعيد، (١٧)، ٥٢٧-٥٦٧.

الحربي، عبد الله عواد (٢٠١٨). *مبادئ البحث التربوي*. الدمام: المتنبي.

الحوامدة، محمد فؤاد، والبلهيد، فيصل حمود (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. *دراسات: العلوم التربوية*، ٤٣(١)، ١١٧٠-١٩٢.

رجب، ثناء عبد المنعم (٢٠٠٩). برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي، وفاعليته في تنمية الفهم القرائي والوعي بعمليات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، كلية التربية، جامعة عين شمس، (١٣٢)، (١٣٢-١٩٢).

زعرب، هاني حميدان (٢٠١٢). *أثر استخدام ما وراء المعرفة في اكتساب مهارات التفكير (الإبداعي- التأملي) في درو القراءة للصف الثالث الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣). *تعليم التفكير (رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة)*. القاهرة: عالم الكتب.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب (٢٠١١). معجم *المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الصمداني، هاشم أحمد (٢٠١٦). فاعلية نموذج لتدريس اللغة الإنجليزية قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، (١٧)، (١٧٢-٢٢٣).

الطناوي، عفت مصطفى (٢٠٠١). استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد وبعض مهارات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، ١٦ (٢)، ٥٢٧-٥٦٤.

عبد النظير، هبة محمد (٢٠٠٨). *فعالية نموذج تدريسي مقترح على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

العزاوي، رحيم يونس (٢٠١٣). المنهل في العلوم التربوية: القياس والتقويم في العملية التدريسية. عمان: دار دجلة للنشر والتوزيع.

عطروز، نادية (٢٠١٨). *أثر التدريس باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية على قلق القراءة ودافعيتها لدى طلبة اللغة الإنجليزية، (*رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك.

عفانة، عزو إسماعيل، والخندار، نائلة نجيب (٢٠٠٤). *التدريس الصفي بالذكاوات المتعددة* (ط.١). غزة: آفاق للنشر والتوزيع.

العفون، نادية حسين، وجليل، وسن ماهر (٢٠١٣). التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات. عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠١٤). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

لافي، سعيد عبد الله (٢٠٠٦). *القراءة وتنمية التفكير* (ط.١). القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد (٢٠٠٣). معجم *المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة: عالم الكتب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المطيري، فاطمة متعب (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينه جدة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٣ (٢٠)، ١٠٠-١٢٠.

الناقة، محمود كامل، وحافظ، وحيد السيد (٢٠٠٢). *تعليم اللغة العربية مداخله وفنياته، الجزء الأول*. القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.

وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (٢٠٠٧). مسترجع بتاريخ ١٥-٨-٢٠٢٠ من https://www.manhal.net/art/s/12262

المراجع الأجنبية:

Abu Shamla, K. A. (2010). The Effectiveness of a Suggested Program Based on Prior Knowledge to Develop Eighth Graders' English Reading Comprehension Skills (Unpublished Master Thesis), The Islamic University of Gaza.

Ahmad, S. (2018). A Proposed Program Based on Literature Circles for Developing Secondary Stages Students' Reading Comprehension Skills and Attitudes toward Studying English (Unpublished Doctoral Dissertation), faculty of education, Damieetta University.

Ahmadi, M. (2016). the Effects of Reciprocal Teaching Strategy on Reading Comprehension, Motivation and Metacognition among Iranian EFL University Learners. Retrieved on 18/8/2020 from https://scholar.google.com/scholar?q=

Ahmadi. M. R, Ismail. H.N& Kabilan, K.M. (2013). The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension. *Canadian Center of Science and Education English Language Teaching*, 6(10),35-39. doi:10.5539/elt. URL: http://dx.doi.org`1 /10.5539/elt.v6n10p235

Al Aila, M. Z. (2015). *Effectiveness of Using Scaffolding Strategy on Developing Seventh Graders' Reading Comprehension Skills*. (Unpublished Master Thesis), The Islamic University of Gaza.

Alfallaj, F. (2017). Competence of the Saudi EFL Learner: Empowering the Teachers through Linguistics. *Advances in Language and Literary*, 8 (3), 12-17.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Ali, A. & Razali B. (2019). A Review of Studies on Cognitive and Metacognitive: Reading Strategies in Teaching Reading Comprehension for ESL/EFL. *Learners Canadian Center of Science and Education*, 12 (6), 94-111.

Ali. D., Qiura, A., Gohar, R., & Amin, A. (2018). A Proposed Metacognition-Based CALL Program to Improve EFL Students' Reading Comprehension Skills and Motivation. *JRCIET Journal*, 4 (4), 109-134.

Al jbor, Mohammad Ahmad. (2018). *The Effect of a Reciprocal Strategy-Based Instructional Program on Ninth-Grade Students' Reading Comprehension and Reading Fluency in Public Schools in Jordan* (Unpublished Master Thesis), Yarmouk University Faculty of Education.

Al-Nooh, A. (2013). The Effectiveness of Reading Techniques Used in Saudi Arabian Secondary School Classroom as Perceived by Students and Teachers. *Arab World English Language*, 4 (1), 331-345.

Al-Qahtani, A. (2016). Why Do Saudi EFL Readers Exhibit Poor Reading Abilities? *English Language and Literature Studies*, 6 (1), 1-15.

Al-Samdani, H. (2011). Saudi Students Awareness of Reading Strategies and Factors Affecting their EFL Reading comprehension. *British Journal of arts and social Sciences*, 2(2), 57- 87.

Al-Shumaimeri, M. (2011). The se of Mother Tongue in Saudi EFL Classroom. *Journal of International Educational Research*, 7 (4), 95 -101.

American Academic Support Centre. (2006). Comprehension levels. Australian Council for Educational Research Ltd, Hong Kong. Retrieved on 5-1-2021 from http://WWW./Academic/Comprehension/ Reading/Teaching and assessment.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The modern language journal*, 75(4), 460-472.

Andres, I. (2020). Enhancing Reading Comprehension through an Intensive Reading Approach. *How Journal*. 27 (1), 69-82.

Bani abdelrahman, A. & Al-shumaimeri, Y. (2013). Strategies used by Saudi EFL students to determine the meaning of English words. *English Language Teaching Journal.* 7 (1), 75-91.

Bernhardt, E. (2000). *Second-Language Reading as a Case Study of Reading Scholarship in the 20th Century.* New Jersey: Lawrence Erlbaum

Borich, G.D. (1996). Effective Teaching Methods (3rd ed.). NewJersey: prentice Hall.

Burns. B., Roe, B. & Stodt, B. (1978). *Reading instruction in secondary schools***.** U.S.A: Rand McNally College Publishing Company

Caldwell, J., Jennings, J., & Lerner, J. (2010). *Reading Problems: Assessment and Teaching Strategies*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (1999). *Language and reading disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.

Chamot, U., Kupper, L. (2010). Learning Strategies in Foreign Language Instruction. *Foreign Language Annals*, 22, 13-24. Retrieved from

http://www.google.ps/url?sa=t&rct=j&q=reading+comprehension+skills+vs.+strategies&source=web&cd=6&cad=rja&ved=0CFwQFjAF&url=http%3A%2F%2Fw

Cohen, A. D. (1990). Strategies in second language learning: Insights from research. Retrieved on 10/1/2021 from https://carla.umn.edu/strategies/resources/SBIclarify.pdf

Cohen, J. (2013). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. NY: Routledge *Contemporary Educational Psychology***,** 19 (4), 460 – 475.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Coutinho, S. (2008). Self-efficacy, metacognition, and performance. *North American Journal of Psychology*, 10, 165-172.

Diaz, D. (2018). *Improving Literacy in Adult ELLs Through Metacognitive Strategies for Reading Comprehension and Academic Achievement (Unpublished* Doctoral Dissertation), Graduate Faculty of the School of Education, Northcentral University, Essex.

Drayton, A. (2016). Case study of the reported use of metacognitive reading Strategies by postsecondary instructors of Developmental reading courses with struggling adult Readers to increase comprehension, *Achievement (Unpublished* Doctoral Dissertation), Florida Atlantic University.

Education &Training and Evaluation Commission. (2019). English Language Standards Document. Retrieved on 18/8/2020 from https://www.etec.gov.sa/

Flavel, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, (34) ,906-911.

Floris, F. D., & Divina, M. (2015). A study on the reading skills of EFL university students. *Teflin Journal*, *20* (1), 37–47.

Frodd.S.H, Megee.P.L.& wilen, D.K. (1994) *Instructional Assessment: An integrative Approach to Evaluating Students Performance.* New York: Addison wiley Publishing company.

Grabe, W. (1991). *Current developments in second language reading research. TESOL quarterly*, 25 (3), 375-406.

Gray R. & Redmen, S. (2000). *Working with words: A guide to teaching and*

learning vocabulary. New York: Cambridge University Press.

Gu, P. Y. (2003). Fine brush and freehand: The Vocabulary-Learning Art of Two Successful Chinese EFL Learners. *TESOL Quarterly*, 37, 73-104.

Hallahan, D.P.& Kauffman, J.M, (1994). *Exceptional children: Introduction to special Education.* London: Allyn and Becon,

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Harmer, J. (2001). The Practice of English Language Teaching. Reading Process (3rd ed.). Essex: Pearson Education Limited.

Harvey, S., and Goudvis, A. (2000). *Strategies that work: Teaching Comprehension to Enhance Understanding.* Portland, Maine: Stenhouse Publishers.

Hazaea, A. & Al-Zubi, A. (2016). The Effectiveness of Using Mobile on EFL Learners Reading Practices in Niger on University. *English language teaching*, 9 (5),8-21.

Henson, K.T.& ELLer, B.F. (1999). *Educational psychology for Effective Teaching* (2nd ed.). Boston: Wadsworth publishing company.

Iwai, Y. (2016). Promoting strategic readers: Insights of preservice teachers' understanding of metacognitive reading strategies. *International Journal Scholarship of Teaching and Learning, 10*(1) 1-7

Kaddoumi, N. (1995). The Reading Comprehension Strategies of Low Achievers. In EEL Reading in the Second Secondary Literacy Stream in Jordan (Unpublished Master Thesis), University of Jordan.

Kalosa, S., B. (2017). *The Impact of Using Meatacognitve Strategies on Improving Eleventh Gradelrs' Writing Skills and Attitudes towards English* (Unpublished Master Thesis). The Islamic university of Gaza.

Karlin, R., & Karlin, A. R. (1984). Writing for Reading. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 24 (2).

Keshta, A (2016). The Impact of Using Jigsaw Strategy on Improving Reading Comprehension and Communication Skills among 11th Grader in Rafah (Unpublished Master Thesis), Islamic University.

Kirby, J. R. (2006). *Reading Comprehension, what have we learned about reading comprehension?* Faculty of Education, Queen 's University. Retrieved on 20-1-2021 from http://www0b"b"0.edu.gov.on.ca/eng/research/kirby.pdf

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Koda, K. (2007). Reading and language learning: Cross linguistics constrains on second language reading development. *Language Learning*, *57*(1), 1-44.

Mahdi, A. (2016). The Effectiveness of Using Meta Cognitive Strategies on 10th Graders Reading Comprehension and Attitudes. (Unpublished Master Thesis), Al-zahra University.

McKown B. A.& Barnett C. L. (2007). Improving Reading Comprehension throughout Higher-order Thinking Skills (Unpublished Mater Thesis). the Graduate Faculty of the School of Saint Xavier, University of Chicago.

Mehrdad, A., Ahaghar, M., & Ahagar, M. (2012). The Effect of Teaching Cognitive and Metacognitive Strategies on EFL Students' Reading Comprehension across Proficiency Levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 46* (2), 3757-3763.

Meyer, K. (2010). Diving into reading': Revisiting reciprocal teaching in the middle years. *Literacy* Learning: The Middle Years, 18 (1), 41-52.

Muhid, A., Rizki, E., Budiana, N., Barid M. (2020). The Effect of Metacognitive Strategies Implementation on Students' Reading Comprehension Achievement. *International Journal of Instruction*, 13 (2), 847-862.

Nadeau, A. (1999). *English Language Development Standards*. California: California State Board of Education.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Academy Press.

Nietfeld, J. L., Cao, L., & Osborne, J. W. (2005). Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *Journal of Experimental Education*, 74 (1), 7-28.

O'Neil, H. F., Abedi, J. (1996). Reliability and Validity of State Metacognitive Inventory: Potential for Alternative Assessment. *The Journal of Educational Research*, 89, 234-245.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Qadan, S. S. (2018). *The Impact of Employing some Active Learning Based Strategies on Improving Reading Comprehension Skills and Self-Efficacy among Fifth Graders in Gaza* (Unpublished Master Thesis), The Islamic University of Gaza.

San Antonio College. (2006)."*Four levels of comprehension."* Mt. San Antonio College Learning Assistance Centre. Retrieved on 23/12/2020 from http://www.mtsac.edu/instruction/learning/Lac/pdf/4levels.pdf.

Saudi English Language framework. (2014). English Language Curriculum for Elementary, Intermediate and Secondary Schools in the Kingdom of Saudi Arabia: Grades 4 to 12. Ministry of Education. Retrieved on 23/12/2020 from https://eelyanbu.files.wordpress.com/2014/02/english-language-curriculum-for-schools-in-the-ksa-final.pdf

Schraw, G. (1998). Promoting General Metacognitive Awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1023/A:1003044231033

Scraw, G. & Dennison R. (1994): Assessing Metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.

Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R & D Program in Reading Comprehension*. CA: Rand Education, Santa Monica.

Soto, C., Antonio, P., Blume, G., Jacovina, M., McNamara, D., Benson, N., & Riffo, B. (2019). Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. *Educational Psychology & Counseling, 1*(1), 1-20.

the in instruction Reading). 2004. (B, Stodt., & B, Roe. www:// http, from Retrieved. schools secondary .8765 com. read reading and instruction Vo

Tierney, J. E. (Ed.). (2005). *Reading strategies and practices* (6th Ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Wallace, C. (1992). *Reading.* New York: Oxford University Press.

Wang, M. (2009). Effects of Metacognitive Reading Strategy Instruction on EFL High School Students' Reading

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Comprehension, Reading Strategy Awareness, and Reading Motivation (Unpublished Doctoral Dissertation), the University of Florida.

Westwood, P (2001). *Reading and Learning Difficulties Approaches to Teaching*. U.K: David Fulton Publishers.

Yapp, D. Rick d. G.& Huub, v. (2021). Effects of Reading in English as a Second Language on Students' Academic Reading Comprehension. *Language Teaching Research*. Retrieved on 23/12/2020 from https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1362168820985236

Zintz, M. (1978). *The Reading Process*. *The Teacher and the Learner*. University of Mexico. WM.C. Dubuque, Iowa, USA. Brown Company Publishers.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472