برنامج مقترح لتنمية مستويات الفهم القرائي والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجياته لدى طلاب كلية التربية

إعداد

د.محمد أحمد أحمد عيسى

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

جامعتي الطائف والمنصورة

د. وليد محمد أبو المعاطي

أستاذ علم النفس المشارك

جامعتي الطائف والمنصورة

د. منار منصور أحمد

أستاذ أصول التربية المساعد

مجلة بحوث التربية النوعية ـ جامعة المنصورة

عدد (٣٩) ـ يوليو ٢٠١٥

برنامج مقترح لتنمية مستويات الفهم القرائي والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجياته لدى طلاب كلية التربية

إعداد

د . محمد أحمد أحمد عيسى* د . وليد محمد أبو المعاطي** د . منار منصور أحمد***

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى تعرف مستوى تمكن طلاب كلية التربية من مهارات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات وهي: (سنوات الدراسة، والتحصيل الدراسي والجنس)، ومن ثم بناء برنامج مقترح في ضوء ذلك لتنمية ما يلزم هؤلاء الطلاب من مهارات الفهم القرائي واستراتيجياته. ولتحقيق هدف البحث تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار الفهم القرائي، ومقياس الوعي باستراتيجيات الفهم. وتكونت عينة البحث من (١٠٨) طالبا، و(٢٠١) طالبة من طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الطائف. وقد أظهرت نتائج البحث ضعف مستوى طلبة كلية التربية لمهارات الفهم القرائي بشكل عام؛ حيث نسبة امتلاك طلبة كلية التربية لمستويات الفهم القرائي تراوحت بين (٥٠,٨- ٦٣,٥ ٪) للمستويات، وبلغت للدرجة الكلية نسبة ٥٦,٣ ٪، في حين جاء مستوى أداء الطلاب في الفهم الإبداعي متوسطا، وأظهرت النتائج وجود درجة مقبولة من الوعي باستراتيجيات الفهم القرائي لدى طلبة كلية التربية؛ حيث تراوحت نسبة وعي طلبة كلية التربية باستراتيجيات الفهم القرائي بين ٦٠,٣- ٦٢,١ ٪ للاستراتيجيات الفرعية، وبلغت للدرجة الكلية ٦١,٢ ٪ ، لا توجد فروق بين الطلبة وفقا لسنوات الدراسة في مهارات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياتها، ما عدا بعد الاستراتيجيات التكاملية، حيث أظهرت النتائج وجود فروق بين طلبة المستوى الثالث والسابع في اتجاه طلاب المستوى السابع، وبين طلاب المستوى الخامس والسابع في اتجاه طلاب المستوى السابع، في حين لم توجد فروق بين المستويين الثالث والخامس، ووجد أن الطالبات أكثر قدرة على الفهم التذوقي وهن بصفة عامة أعلى في مهارات الفهم القرائي، بينما لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في استراتيجيات الفهم القرائي والدرجة الكلية، وكذلك أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال إحصائيًا بين مهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي والفهم الناقد، وفي الدرجة الكلية والتحصيل الدراسي، بينما لم يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين مهارتي الفهم التذوقي والفهم الإبداعي والتحصيل الدراسي، كما لم يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين درجات الوعي باستراتيجيات الفهم القرائي والتحصيل الدراسي.

* أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك جامعتي الطائف والمنصورة
** أستاذ علم النفس المشارك جامعتي الطائف والمنصورة
*** أستاذ أصول التربية المساعد

وفي ضوء نتائج البحث، تم تقديم تصور مقترح لبرنامج يسهم في تطوير مستويات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته لدى الطلاب، وكذلك تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي يمكن في ضوئها اتخاذ القرارات المناسبة، ووضع الخطط والبرامج أملاً في الارتقاء بمستوى طلبة كلية التربية مهارات الفهم القرائي والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة اللازمة للدراسة الجامعية لدى طلبة جامعة الطائف، مما يكفل لهم أداء لغويًا واستيعابا دراسيا فعالا، وبالتالي تحقيق التفوق الأكاديمي لديهم.

أولا- مقدمة الدراسة والإحساس بالمشكلة:

للغة وظائف عديدة في حياة الفرد والمجتمع؛ فهي وسيلة الفرد للاتصال والتواصل مع الآخرين، وتبادل الخبرات والتجارب، والتعبير عما يدور في العقل والنفس، والإقناع والتّأثير في الآخرين، وهي وسيلته في التعلم التّفكير. واللغة بالنسبة إلى المجتمع وسيلة تفاهم، وعن طريقها يتمّ التّفاعل الاجتماعيّ، وهي عامل مهم في حفظ التّراث الثّقافيّ الحضاريّ.

وتشكّل المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة نظاماً لغوياً، مترابطًا ومتكاملاً، يسهم في تحقيق النمو اللغوي بشكل سليم، وعليه يعتمد الفرد في اكتساب اللغة، والتعلم، والبحث، والتطور والنمو الإدراكي، والاتصال اللغوي الفاعل، وحل مشكلات الحياة، والحصول على المتعة (Ruddell & Ruddell, 1994).

وتُعد القراءة أساس كل تقدم ودعامة كل نهضة، وهي عماد الزاد الفكري واللغوي والمورد الذي تُستقى منه فنون اللغة الأخرى، وهي أداة لا يمكن الاستغناء عنها كوسيلة للدراسة؛ ولذا فإن النجاح في تنمية مهارات الأداء القرائي لدى المتعلم يعد ضماناً لنجاحه التعليمي في مختلف المواد الدراسية، وفي سائر فنون اللغة وفروعها الأخرى (عبد الرحيم، ٢٠٠٧م، ٤٤). وبالقراءة يُشبع الفرد حاجاته، وينمي فكره، ويُثري خبراته، ويتمكن من الوصول إلى كل أنواع المعرفة، ويتواصل ويتفاعل مع أفراد المجتمع ومؤسساته، ومن خلال القراءة يتعرف على الأفكار والمواقف والأحداث المكتوبة؛ فتتسع حصيلته من المفردات والألفاظ والتراكيب اللغوية (عبد المجيد، ٢٠٠٥م، ٨١).

ومن هنا؛ أصبح تنمية مهارات الأداء القرائي والارتقاء بمستوياته لدى الطلاب هدفاً رئيساً لعملية القراءة؛ حيث يتمثل الهدف الرئيس لتعليم القراءة في تمكين الطلاب من توظيفها أداةً للتعلم والفهم والاستيعاب، واكتساب الخبرات مدى الحياة، وتنمية الاهتمامات والميول الذاتية؛ بحيث يصبحون قُراءً يمتازون بالنشاط والحيوية، والتنظيم الذاتي، والاستقلالية (Casteel et al., 2000; Greenway, 2002)؛ مما يسهم بدوره في تحقيق النجاح والتفوق الدراسي، وإتاحة الفرص التعليمية والعمل المهني مستقبلاً (السرطاوي وآخرون، ٢٠٠٩م، ١٩٩؛ Acosta & Ferri, 2010, 107)؛ ونتيجةً لذلك؛ تزايد الاهتمام بإجراء البحوث والدراسات في مجال تعليم القراءة، وتطوير استراتيجياتها وممارساتها التدريسية؛ للإسهام بفاعلية في تنمية مهارات القراءة ومستوياتها المختلفة (Meneghetti, Carretti, & De Beni, 2006; Epçaçana & Epçaçanb 2010).

ويشكل الفهم القرائي في دقة وطلاقة، وسرعة وسهولة أساس عملية القراءة والهدف النهائي المنشود من تعليمها، وأحد أبرز المتطلبات الأساسية، والمهارات المعرفية التي ينبغي توافرها لدى الطلاب في جميع المراحل والمستويات الدراسية (Block & Pressley, 2002)؛ حيث يسهم التمكن الفهم القرائي في تحسين القدرة على التفكير والارتقاء به لدى القارئ؛ فهناك علاقة وطيدة بين الفهم والتفكير، فالفهم عملية تفكير معقدة تتطلب من القارئ الربط بين المعرفة السابقة لديه والمعرفة الجديدة الواردة بالمادة المقروء؛ لاستخلاص المعنى المطلوب من النص (Block & Israel, 2004)، كما يسهم الفهم القرائي في تحقيق فهم أعمق للمقروء، والقدرة على بناء علاقات وارتباطات منطقية بين أفكاره النص ومكوناته، واكتساب مهارات النقد الموضوعي، والقدرة على إبداء الرأي، وإصدار الأحكام المدعومة بما يؤيدها، وتوظيف المقروء (Van de Broek et al., 2005).

وفي المقابل يترتب علي ضعف مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب نتائج وتداعيات سلبية عديدة، ليس فقط بالنسبة للتحصيل الدراسي، وصعوبة الفهم والاستيعاب الناجح، وتدني الشعور بالكفاءة الذاتية، وانحسار تقدير الذات، ولكن- أيضاً- بالنسبة للفرص التعليمية والعمل الوظيفي والمهني المتاح لهم مستقبلاً (Cutting, Materek & Cole, 2009).

ولذا يؤكد التربويون والباحثون أن الفهم القرائي، الذي يتمثل في القدرة على بناء المعنى وتكوينه من النص المقروء، وإبداء الرأي فيه، وتوظيفه في حل المشكلات، ولاسيما مع ما يسود العالم من ثورة معرفية هائلة، وتقدم تكنولوجي متلاحق الخطى؛ يُعد مطلباً أساسياً وضرورياً في عملية القراءة، وفي تحصيل المناهج الدراسية واستيعابها؛ حيث يسهم الفهم القرائي في تحسين البنية المعرفية وتكوينها لدى المتعلم؛ فيصبح ذا قدرة عالية على التعلم، وتوظيف المقروء، والقدرة على الإبداع ؛ وبالتالي يكون مواطناً صالحاً متفاعلاً مع المتجمع بصورة إيجابية (فضل الله، ٢٠٠١م، ٨٢؛ فايزة ، ٢٠٠٣م، ٧؛ عبد الباري، ٢٠١٠م، ٢٣).

ومن خلال ما سبق، يتضح أن فاعلية القراءة وكفايتها تقاس بمدى الفهم والاستيعاب الناتجين عنها، والمفاهيم والمعلومات المكتسبة من خلالها، وبمدى القدرة على استبقائها وتمحيصها، والقدرة على استدعائها عند الحاجة إليها، واستخدامها بصورة سليمة وسريعة في مواقف الدرس والحياة، كما يتضح أن ضعف مستوى الطلاب في الفهم القرائي قد يؤدي إلى الفشل الدراسي، وضعف ثقة الطالب بنفسه، وإلى القلق وضعف تقدير الذات؛ ومن هنا تبرز أهمية تدريب الطلاب على إتقان مهارات فهم المقروء واستراتيجياته؛ لتمكينهم من إدراك المعاني والأفكار التي تهدف إليها المادة المقروءة، وربط هذه المعرفة بخبراتهم ومعلوماتهم، والتفاعل معها، والاستفادة منها.

ويصل الفهم القرائي إلى أفضل مستوياته، متى امتلك القارئ المعرفة والوعي بالاستراتيجيات والعمليات ما وراء المعرفية التي يقوم بها لفهم النص الذي يقرؤه؛ ومن ثم تمكنه من التخطيط للقيام بهذه العمليات قبل القراءة، ومراقبة تنفيذها في أثناء القراءة، وتقويم مدى النجاح في استخدام تلك العمليات؛ وصولاً إلى فهم النص بعد الانتهاء من قراءته (موسى، ٢٠٠١م، ٧٨)، ويسهم الوعي بعمليات الفهم القرائي واستراتيجياته في تنمية استقلالية القارئ، وتوجيه مسار تعلمه

بصورة ذاتية نحو الهدف المنشود من عملية القراءة، والقدرة على مراقبة فهمه ووعيه بالاستراتيجيات، التي تساعده في عملية الفهم؛ للحصول على نتائج فاعلة ومؤثرة (Mokharti & Reichard, 2002, 250)؛ ولذا أوصت عدة دراسات، منها: دراسة نصر والصمادي (١٩٩٦م)، موسى (٢٠٠١م)، دنلوسكي (Dunlosky, 2010) بأهمية تنمية وعي الطالب بعمليات الفهم، وأن تكون لديه القدرة على مراقبة فهمه للمقروء؛ ليصبح مدركًا إخفاقه في الفهم؛ وبالتالي استخدام الاستراتجيات المناسبة لتحسين الفهم القرائي لديه.

وانطلاقًا من أهمية الفهم القرائي، والوعي بعملياته، ودورهما في تحقيق أهداف تعليم القراءة، وتكوين القارئ الفعال المستقل؛ فقد نال الفهم القرائي ومهارته اهتمامَ الدراسات العربية والأجنبية، سواء من حيث تحديدها وتقويمها، وتنميتها، ومنها: دراسة عبد الحميد (٢٠٠٠م)، وموسى (٢٠٠١م)، وجاي (Gay, 2005)، وحافظ (٢٠٠٨م)، وتشو، إنج، وأحمد (Choo, Eng & Ahmad, 2011)، وقد أكدت هذه الدراسات الحاجة إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والوعي به لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة؛ من خلال استراتيجيات تدعم قدرتهم على فهم النصوص المقروءة، بالانتقال بعمليات تدريس القراءة من التركيز على النَّص، إلى التركيز على عمليات القراءة، التي تركز على القرّاء، وما لديهم من معارف وخبرات سابقة، وتنمية القدرة على التساؤل الذاتي، والتحليل والاستدلال، والبحث عن الإجابات، ومراقبة الفهم وتقويمه بكفاءة وفاعلية.

وإذا كان تنمية ومهارات الفهم القرائي وعملياته واستراتجياته والوعي بها لازما للطلاب في مختلف مراحل التعليم، فهو أكثر لزوما للطلاب في المرحلة الجامعية، تلك المرحلة التي تكون فيها القراءة موسعة، وتكون المواد القرائية كثيرة بصورة لم يعتدها الطلاب من قبل، ومن ثم يزداد اعتمادهم على المكتبات الجامعية، والبحوث والمقالات والدوريات، ومصادر التعلم الالكترونية، وغيرها من مصادر المعرفة العديدة والمتنوعة، بحثًا عما يؤيد أفكارهم ونقاطهم البحثية ويدعمها، وتجنبًا لما يناقضها، ومناقشة التداخلات التي تعترض سبيلهم؛ وبالتالي يزداد فيها التعويل على الاعتماد على الذات في الفهم والاستيعاب، وتكوين الرأي الذاتي من بين عديد من المصادر والمراجع، والاستقلال في التفكير، والوعي بأوجه الاتفاق والاختلاف بين الرأي المطلوب وبقية الآراء المتاحة في المواد المقروءة.

وقد أكدت الدراسات والأدبيات ضرورة العمل على تكوين خريج جامعي، يكون قارئًا مفكراً قادراً على التفاعل مع النصوص المقروءة، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في فهم المقروء، والاختيار المنطقي عن طريق اكتساب المعلومة، وتحليلها، وتركيبها، وتقييمها؛ مما يساعدهم على النجاح الأكاديمي، ويزودهم بالتقنيات التي تدفعهم إلى الاستقلال ثم اكتساب وأداء المهام (العيسوي ، ٢٠٠٥م، ١٤؛ Robinson, 1996, 1; El Mekawy, 2014).

وقد توصلت دراسة عبد الفتاح (٢٠٠٧م) إلى فاعلية برنامج مقترح في تنمية الوعي بالتفكير لدى عينة من طلاب الدراسات العليا، وأن الطلاب أصبحوا أكثر كفاءة وأكثر استقلالية وأنهم قادرين على تخطيط وتنظيم عملهم، كما أظهرت نتائج دراسة زيدان (٢٠٠٩م) فاعلية برنامج تعليمي

في تنمية استراتيجيات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقويم)؛ مما أسهم في جعلهم أكثر نشاطًا وقدرة على إنجاز المهام بشكل أفضل.

وعلى الرغم من أهمية مهارات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته في المرحلة الجامعية، فإنه يلاحظ ندرة البحوث والدراسات التي عنيت بمهارات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته في تلك المرحلة بشكل عام، وعدم وجود دراسات تناولت هذا الموضوع في كليات التربية بجامعات المملكة، وفي جامعة الطائف بصفة خاصة، إضافة إلى وجود نقص في الدراسات التي تُعنى بالقراءة والفهم القرائي واستراتيجياته في قمة الهرم التعليمي (الجامعة وما بعدها)، مع تحديد طبيعة العلاقة بين مستوى التمكن من مستويات الفهم القرائي ومهارته، والوعي باستراتيجياته وبعض المتغيرات من مثل: المستوى الدراسي، ثم تصميم البرامج والاستراتيجيات المناسبة لتنمية مستويات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته لدى الطلاب.

كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود ضعف في المهارات القرائية لدى الطلاب في المرحلة الجامعية ولاسيما في مستوياتها العليا في القراءة الناقدة والإبداعية؛ حيث أظهرت دراسة سالم (٢٠٠٠م) ضعف مستوى أداء طلاب كلية التربية في مهارات القراءة الناقدة؛ حيث جاء المتوسط أقل من٦٠%، وأن هناك ضعفًا عامًا في قدرتهم على التعميم، ومعرفة الافتراضات، يليه القدرة على معرفة اتجاه الكاتب، ثم درجة ارتباط المادة المقروءة بالموضوع الأصلي، ثم القدرة على الاستدلال، وأظهرت خضير وآخرون (٢٠١٢م) أن درجة ممارسة طلبة جامعة اليرموك للقراءة الاستراتيجية كانت متوسطة وجود فروق دالة إحصائياً على مستوى المقياس ككل تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ونوع الكلية لصالح الكليات العلمية والتحصيل الأكاديمي لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائياً تعزى للتفاعل بين المتغيرات. وأوضحت دراسة علي (Ali, 2012) وجود صعوبات كبيرة لدى طلاب كلية الهندسة في قراءة وفهم النصوص الانجليزية، لأنَّ معظمهم لم ينجح في الاختبار. وتوصلت دراسة عيسى وأبو المعاطي (٢٠١٣م) ضعف مستوى القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بمهاراتها المختلفة بوجه عام، وكانت أقل المهارات توافرًا مهارات الحكم والتقييم، تلتها مهارات الاستنتاج، فمهارات التمييز، كما توصلت دراسة قاسم وفاضل (٢٠١٤م) إلى أنَّ لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الحديدة قصورا في مستويات الفهم والقراءة بشكل كبير، ويتأثر ذلك القصور بعدد من المتغيرات كالجنس والتخصص الدراسي.

وثمة مصدر آخر أسهم في صياغة حيثيات مشكلة الدراسة الحالية هو تصورات بعض أعضاء هيئة التدريس نحو طلابهم؛ الذي يأخذ منحى سلبياً في الأغلب، مضمونه "افتقار معظم الطلاب إلى مهارات التفكير العليا في الاستيعاب والتفكير ولاسيما العليا في الاستنتاج والنقد والإبداع، وفي التحصيل والأداء على الاختبارات في المقررات الدراسية المختلفة، حيث يُظهر الطلاب التذمر وعدم الرضا عند خروج نمط أسئلة الاختبارات عن مهارات الفهم والتفكير المباشرة؛ لكون هذا الإجراء التقييمي قد لا يحقق لهم درجات مرتفعة في تحصيلهم الأكاديمي".

وانطلاقاً مما سبق، أوصت الدراسات والكتابات المختلفة بضرورة الاهتمام بتنمية مستويات الفهم القرائي واستراتيجياته لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، وبخاصة في المرحلة الجامعية؛ وذلك من خلال تقويم مستوى الطلاب في الفهم القرائي واستراتيجياته، وتصميم البرامج التعليمية، والاستراتيجيات التدريسية، في ضوء ذلك التقويم؛ ليتحقق الهدف المنشود من خلال منهجية علمية سليمة (بهلول، ٢٠٠٤م؛ عبد الباري، ٢٠١٠م؛ عطية، ٢٠١٠م؛ Epçaçana & Epçaçanb 2010).

ومن هنا هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى تمكن طلاب كلية من مهارات مستويات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات وهي: (سنوات الدراسة، والتحصيل الدراسي، والجنس)، ومن ثم بناء برنامج مقترح في ضوء ذلك لتنمية ما يلزم هؤلاء الطلاب من مهارات مستويات الفهم القرائي واستراتيجياته.

ثانياً- تحديد مشكلة الدراسة:

مما تقدم، يتضح أنه على الرغم من أهمية الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته لدى طلاب كليات التربية، فإن ثمة ما يشير إلى ضعف مهارات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته لدى هؤلاء الطلاب، وأن هناك نقصًا في البحوث والدراسات المعنية بالفهم القرائي والوعي استراتيجياته في المرحلة الجامعية. ويمكن معالجة هذه المشكلة من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما مهارات مستويات الفهم القرائي واستراتيجياته اللازمة لطلاب كلية التربية؟
٢. ما مستوى تمكن طلاب كلية التربية من مهارات مستويات الفهم القرائي؟
٣. ما مستوى وعي طلاب كلية التربية باستراتيجيات الفهم القرائي؟
٤. ما دلالة الفروق في مستوى تمكن طلاب كلية التربية من مهارات مستويات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته تبعًا لمتغيري: سنوات الدراسة، الجنس؟
٥. ما دلالة العلاقة بين درجات طلبة كلية التربية على مقياسي الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته وتحصيلهم الدراسي؟
٦. ما البرنامج المقترح لتنمية مهارات مستويات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته لدى طلاب كلية التربية في ضوء نتائج الدراسة التقويمية؟

ثالثاً- أهداف الدراسة:

هدف الدراسة الحالية إلى:

١. تحديد قائمة بمستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لطلاب كلية التربية.
٢. تحديد استراتيجيات الفهم القرائي اللازمة لفهم النصوص المقروءة لدى طلاب كلية التربية.
٣. تعرف مستوى تمكن طلاب كلية التربية من مهارات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته.
٤. الكشف عن الفروق في مستوى تمكن طلاب كلية التربية من مهارات مستويات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته وفقا لمتغيري: سنوات الدراسة، والجنس.

٥. تعرف العلاقة بين درجات طلبة كلية التربية على مقياسي الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته وتحصيلهم الدراسي.

٦. تقديم تصور مقترح لبرنامج لتنمية مهارات مستويات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته لدى طلاب كلية التربية في ضوء نتائج الدراسة التقويمية.

رابعاً- حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الآتي:

١. عينة من طلبة كلية التربية جامعة الطائف في المستويات والتخصصات الدراسية المختلفة.

٢. مهارات مستويات الفهم القرائي واستراتيجياته اللازمة لطلبة كلية التربية، في ضوء ما تكشف عنه آراء المختصين والخبراء.

٣. تقديم تصور مقترح لبرنامج لتنمية مهارات مستويات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته لدى طلاب كلية التربية في ضوء نتائج الدراسة التقويمية، دون تنفيذه وتطبيقه.

خامساً- أهمية الدراسة:

تفيد نتائج الدراسة كلاً من:

١. مخططي برامج إعداد طلاب كلية التربية؛ حيث تزودهم الدراسة بمستوى الطلاب لمستويات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته اللازمة لهم، وعلاقة هذا المستوى ببعض المتغيرات؛ الأمر الذي يسهم في تحديد نقاط القوة والضعف، مما يسهم في اتخاذ الإجراءات المناسبة، وتصميم البرامج والاستراتيجيات الملائمة لدعم جوانب القوة وعلاج جوانب الضعف بناء على أسس علمية.

٢. أعضاء هيئة التدريس؛ حيث تقدم الدراسة قائمة بمهارات مستويات الفهم القرائي اللازمة لطلاب بكلية التربية، يمكن الإفادة منها؛ من حيث تضمينها ضمن المساقات الدراسية المقررة، ومن حيث مراعاتها في الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس.

٣. المشرفين التربويين؛ حيث تقدم الدراسة:

أ- اختبارا في الفهم القرائي، ومقياس الوعي باستراتيجيات الفهم القرائي يكشف عن مستوى امتلاك طلاب كلية التربية لمستويات الفهم القرائي استراتيجيات الفهم القرائي التي يتبعها عند تفاعلهم مع النصوص القرائية المتنوعة في أثناء دراستهم، وعلاقة مستوى الفهم والوعي بمتغيرات: وسنوات الدراسة، والتحصيل الدراسي، والجنس؛ مما يسهم في تقديم التغذية الراجعة المناسبة ببناء البرامج والاستراتيجيات المناسبة للارتقاء بمستوى الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته لدى هؤلاء الطلاب.

ب- برنامجًا مقترحًا يمكن الإفادة منه وتنفيذه؛ لتنمية مهارات مستويات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته لدى طلاب كلية التربية؛ الأمر الذي يسهم في الارتقاء بمستوى تحصيلهم وفهمهم للنصوص المقروءة في مختلف مجالات الدراسة والمقررات الجامعية.

٤. طلاب كلية التربية؛ حيث تقدم الدراسة اختبارا في الفهم القرائي، ومقياس الوعي باستراتيجيات الفهم القرائي، يمكن أن يفيد منها الطلاب في التقويم الذاتي لمستوى تمكنهم من مهارات الفهم القرائي واستراتيجياته.

٥. الباحثين؛ حيث تقدم الدراسة بعض التوصيات والبحوث المقترحة؛ مما يسهم في الارتقاء بمستوى الفهم القرائي والوعي باستراتيجياتها لدى طلاب كلية التربية وطلاب المرحلة الجامعية بشكل خاص.

سادساً- تحديد مصطلحات الدراسة:

تحدد في الدراسة الحالية المصطلحات الآتية:

١. الفهم القرائيُّ: يُحدد إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه: عملية عقلية يقوم بها الطالب للتفاعل مع النص المقروء على مستويات متعددة متدرجة؛ لبناء المعنى المطلوب، بالربط بين معلومات النص ومكوناته، والمعرفة السابقة لدى القارئ. وتُقاس هذه العملية إجرائيًا باختبار الفهم القرائي بالدراسة الحالية.

٢. الوعي باستراتيجيات الفهم القرائي: يُحدد إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه: معرفة الطالب وإدراكه بحالة الفهم القرائي لديه، وتتضمن مراقبة الفهم، واستخدام الاستراتيجيات التي تدعم فهم ما تم قراءته، وحل مشكلات فهمه، وتوجيه قراءته لمزيد من التفاعل مع المقروء وفهمه. ويُقاس هذا الوعي بالمقياس المعد بالدراسة الحالية.

٣. البرنامج المقترح: يحدد إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه: مخطط تعليمي متكامل له أهدافه التعليمية، ومحتواه القرائي، وأنشطته، وأدوات تقويمه المقترحة؛ بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي، والوعي باستراتيجياته لدى طلاب كلية التربية، باستخدام مجموعة من الإجراءات التدريسية المقترحة القائمة على الدمج بين الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية خلال مراحل معالجة النصوص القرائية المتنوعة.

وفيما يلي تفصيل لمتغيرات الدراسة الحالية ومصطلحاتها؛ بهدف تحديد قائمة مهارات مستويات الفهم القرائي واستراتيجياته اللازمة لطلاب كلية التربية، وتحيد مكونات البرنامج المقترح لتنمية مهارات مستويات الفهم القرائي والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجياته لدى الطلاب. وذلك كما يلي:

الخلفية النظرية للدراسة

(الفهم القرائي والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجياته لطلاب كلية التربية)

هدفت الخلفية النظرية للدراسة إلى تحديد مستويات الفهم القرائي واستراتيجياته ما وراء المعرفية المناسبة لطلاب كلية التربية؛ وذلك من خلال تناول محورين رئيسين، هما للفهم القرائي، والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجياته. وفيما يلي عرض موجز لهذين المحورين:

أولاً- الفهم القرائي، مفهومه، أهدافه وأهميته، مستوياته ومهاراته، استراتيجياته، وسمات القارئ الاستراتيجي:

هدف هذا المحور إلى تحديد مهارات مستويات الفهم القرائي المناسبة لطلاب كلية التربية، واستخلاص بعض أسس بناء برنامج المقترح، القائم الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي، والوعي باستراتيجياته لدى الطلاب. وذلك من خلال تناول ما يأتي:

أ- مفهوم الفهم القرائي:

تعددت تعريفات الفهم القرائي؛ بهدف تحديد طبيعته وتنميته؛ من ذلك تعريف الفهم القرائي على أساس المهارات التي يتضمنها؛ حيث عُرف بأنه: "قدرة الفرد على القراءة الواعية التي يستطيع من خلالها فهم المعاني وتفسيرها تفسيرًا صحيحًا، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، والصريحة والضمنية، وتلخيصها، وتقويمها، وإصدار أحكام موضوعية تجاه المادة المقروءة، وما يتبع ذلك من قدرة الفرد على حل المشكلات التي تواجهه" (عبد الحافظ، ٢٠٠٧م، ١١٦).

كما عُرف الفهم القرائي من خلال التركيز على ناتج هذا الفهم، وهو اشتقاق المعنى المطلوب من النص؛ حيث يرى هاريس وهودجز (Harris & Hodges, 1995, 207)؛ أن الفهم القرائي هو: "عملية بناء المعنى المطلوب الوصول إليه من النص المقروء، عبر التبادل المستمر للأفكار بين القارئ، والرسالة المقدمة له في النص المقروء في إطار سياق معين.

وركزت بعض التعريفات على أن الفهم القرائي هو عملية عقلية يستخدم فيها القارئ خبراته السابقة؛ بهدف استخلاص معاني النص؛ حيث عرف كل من موسى (٢٠٠١م، ٨٣)، وباردو (Pardo, 2004, 272) الفهم القرائي بأنه: عملية عقلية تمكن القرّاء من بناء المعنى، عبر التفاعل مع النص، والربط بين المعرفة السابقة، والمعلومات الواردة في النص، وإشارت السياق، إضافة إلى الموقف الذي يتخذه القارئ في علاقته مع المقروء".

وأضاف بلوك وبريسلي (Block & Pressley, 2007) أن الفهم القرائي هو: عملية بنائية تفاعلية تتضمن شبكة من العمليات العقلية التي تعمل معًا لبناء المعنى، وتمتاز هذه العملية بالحيوية، والدينامية، وتعتمد بصورة رئيسة على المعرفة السابقة لدى القارئ، والعمليات المعرفية، وما وراء المعرفية، والمعلومات الواردة في النص، وموقف القراءة الذي يتفاعل معه القارئ.

وباستقراء التعريفات السابقة، يتضح تطور الفهم القرائي من كونه مجرد إعادة إنتاج للأفكار الموجودة في النص، أو مجموعة من المهارات اللغوية المنفصلة التي يتم الربط بينها، إلى كونه عمليات ذهنية تفاعلية بين القارئ والنص؛ لإعادة بناء المعنى، من خلال الربط والمواءمة بين المعرفة

السابقة والمعلومات الواردة في النص. كما يتضح أن تمكين الطلاب من القدرة على الفهم القرائي؛ يتطلب ضرورة تدريبهم على القراءة بهدف الفهم، وأن يتزودوا باستراتيجيات الفهم التي تساعدهم على فهم النصوص القرائية المتنوعة سواء قبل، أو أثناء، أو بعد القراءة، كما تبرز أهمية تدريب الطلاب على توظيف ما لديهم من خبرات ومعارف سابقة في تفسير محتوى النصوص المقروءة وفهمه، وتوليد المعاني المطلوبة، ومراقبة هذا الفهم، والإفادة من المعلومات المتعلمة في تحقيق أهدافهم المنشودة ويتفاعل معها، ويستفيد منها.

ب- أهداف الفهم القرائي وأهميته:

يعد استيعاب وفهم المادة المقروءة هو غاية عملية القراءة وهدفها الرئيس، والدعامة الأساسية لتمكين الطلاب من التعلم وكسب المعرفة والتحصيل في المراحل الدراسية المختلفة. والقراءة الحقيقية هي القراءة المقترنة بالفهم، إذ لا قيمة لأي مادة مقروءة ما لم تفهم، والقارئ الذي يتمكن من مهارات الفهم القرائي يحقق الأهداف التي يقرأ من أجلها وإذا كانت القراءة عملية معقدة تتضمن عدة عمليات فرعية، فإن الفهم هو العملية الكبرى التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى (موسى، ٢٠٠١م، ٦٩).

ولذا أكدت الأدبيات والدراسات السابقة أهمية العناية بالفهم القرائي، وتنمية عملياته ومهاراته لمختلف النصوص القرائية في مراحل التعليم العام؛ لتكوين القارئ المستقل، القادر على التفاعل مع مختلف النصوص المقروءة، وفهمها وتحليلها وربطها بخبراته؛ بهدف استخلاص المعنى وتقويمه، واستخدامه بصورة سليمة في مواقف الدرس والحياة.

ويهدف الفهم القرائي إلى تحسين لغة الطلاب وإثرائها، والارتقاء بمستواهم اللغوي والأدبي، والإلمام بمعلومات مفيدة، وإكسابهم مهارات النقد وإبداء الرأي وإصدار الأحكام، ومساعدتهم على متابعة كل ما هو جديد لمواجهة ما يصادفهم من مشكلات، وتزويدهم بما يعينهم على فهم واستيعاب المناهج الدراسية والإبداع (فضل الله، ٢٠٠١م، ٨٢).

ويمكن تحديد أهداف الفهم القرائي وأهميته للنصوص القرائية المتنوعة في النقاط الآتية:

- الفهم القرائي يسهم في تنمية قدرة الطلاب على التعمق في استيعاب النصوص المقروءة المتنوعة في مختلف التخصصات والمستويات الدراسية، والقدرة على الاستفادة منها بأفضل صورة ممكنة، مما يساعدهم على التوصل إلى استنتاجات وإدراك العلاقات، وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات، والإبداع وحل المشكلات (حافظ، ٢٠٠٨م، ١٦٦؛ Tierney, 2005).
- الفهم القرائي ركيزة أساسية؛ لتمكين الطلاب من الارتقاء بمستويات أدائهم الدراسي وزيادة تحصيلهم، فضعف الطالب في مهارات الفهم القرائي ولاسيما العليا منها في الاستنتاج والنقد والتذوق والإبداع؛ يؤثر سلبيا على الإنجاز الأكاديمي والدراسي (Yuko, 2009).
- الفهم القرائي يسهم في تنمية قدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة، والانتفاع بها، فالتعلم القائم على الاستيعاب والفهم أكثر بقاء في الذاكرة وتوظيفه والاستفادة منه،

من التعلم الآلي القائم على الحفظ والتكرار؛ حيث يكون هذا التعلم أكثر عرضة للنسيان (راشد، ٢٠٠٤م، ١٨٣؛ عبد الغني، ويونس، ورسلان، ٢٠١٢م، ٦١).

وإذا كان تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوياته المتنوعة، وبخاصة العليا منها، وتنمية الوعي باستراتيجيات الفهم القرائي لازمًا للطلاب في مراحل التعليم العام، فهو أكثر لزومًا للطلاب في المرحلة الجامعية منذ سنواتها الأولى؛ لإكساب هؤلاء الطلاب المهارات والاستراتيجيات اللغوية وبخاصة في مجال الكفاءة القرائية اللازمة للدراسة الجامعية؛ مما يسهم في تحسين الكفاءة اللغوية لديهم، ودعم قدراتهم التحليلية والبحثية بشكل يمكّنهم من القدرة على الإفادة من مختلف المصادر والمواد القرائية وتحليلها، وتكوين الرأي حول محتواها وتذوقها ونقدها؛ الأمر الذي يؤدي إلى الاستقلال في التفكير، وتطوير مهارات الاتصال والتفكير، وتشجيعهم على الابتكار والإبداع، وهذا بدوره يسهم في تحسين مخرجات الجامعة من الكوادر لينافس الخريجون على الوظائف النوعية، إلى جانب تلبية احتياجات سوق العمل من التخصصات العلمية، والكفاءات المؤهلة.

ج- مستويات الفهم القرائي ومهاراته:

للفهم القرائي مستويات متعددة ومتنوعة؛ تم تحديدها في عدة تصنيفات، وقد اتخذ بعضها تصنيفًا ثلاثيًا، أو رباعيًا، أو خماسيًا. فمن صنفوا الفهم القرائي في إطار ثلاثة مستويات رئيسة، فضل الله (٢٠٠١، ٨٦)، وتيرني (Tierney, 2005, 51-53)، وذلك على النحو الآتي:

١. **الفهم الحرفي**: ويركز على قراءة النص المكتوبة، وفهم معانيه الظاهرة؛ بهدف الوصول إلى المعلومات، أو الأفكار، أو الأحداث الواردة فيه بصورة مباشرة وصريحة.
٢. **الفهم التحليلي**: ويتوقع عنده من القارئ التمتع بالقدرة على تحليل النصوص المقروءة، وربطها بخبراته الذاتية؛ بهدف إدراك غرض النص، وتحديد أفكاره الضمنية، واستخلاص النتائج، وتحليل مشاعر الكاتب، وشخصياته في النص.
٣. **الفهم التقويمي**: ويتمتع عنده القارئ بمستوى مرتفع من التفكير يتيح له إمكانية إصدار الأحكام، وتقويم المادة المقروءة في ضوء فهمه للنص، وتوظيفه في حل المشكلات.

وصنف كل من هويت (Hoyt, 2000, 1-3)، وويستوود (Westwood, 2001, 21-22)، الفهم القرائي في إطار أربعة مستويات رئيسة متدرجة، وهي:

١. **الفهم الحرفي (الأولي)**: وهو المستوى الذي يتم عنده استيعاب المعلومات والحقائق الأساسية، والأفكار الرئيسة والجزئية الواردة في سياق النص.
٢. **الفهم الاستنتاجي**: وهو المستوى الذي يمكن القارئ من تجاوز النطاق المحدود للمعلومات المقدمة مباشرة في النص، إلى التفكير المتعمق، والتحليل، والتأليف بين أنماط المعلومات؛ وصولاً إلى إضافة معانٍ جديدة، أو استنتاجات منطقية معينة.
٣. **الفهم الناقد**: وهو المستوى الذي يمكن القارئ من تقييم مدى فهمه لما قام بقراءته، وتقييم مدى ما يتمتع به المقروء من وضوح ودقة، أو المبالغة والتحيز.

٤. **الفهم الإبداعي:** وهو المستوى الذي يمكن القارئ من تمثل واستيعاب معلومات أو أفكار النص، وتوظيفها في صياغة أفكار جديدة على غير مثال؛ ومن ثم تحفيز القارئ للوصول إلى مستويات أكثر تطوراً من التفكير الذي يمتاز بالجدة والأصالة.

وقسم الناقة وحافظ (٢٠٠٢م، ٢١٥- ٢١٨)، وعطا الله (٢٠٠٩م، ١٣٨- ١٤٠)، وجاب الله ومكاوي، وعبد الباري (٢٠١١م، ٩٣)، الفهم القرائي في إطار خمسة مستويات، هي:

١. **الفهم المباشر:** ويشير إلى فهم الكلمات والجمل والأفكار فهماً مباشراً، كما وردت في النص، ومن مهاراته: تحديد المعنى أو المضاد المناسب للكلمة، تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة، تحديد الحقائق والأفكار الجزئية الواردة صراحة بالمقروء.
٢. **الفهم الاستنتاجي:** ويقصد به التقاط المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب، ولم يصرح بها في النص، والقدرة على الربط بين المعاني، واستنتاج العلاقات، بين الفِكَر، والتخمين والافتراض؛ لفهم ما بين السطور وما وراءها. ومن مهاراته: استنتاج الغرض الرئيس من النص وفكرته المحورية، واستنتاج المعاني الضمنية والعلاقات السببية.
٣. **الفهم الناقد:** ويتضمن إصدار حكم على المادة المقروءة: لغوياً، ودلالياً، ووظيفياً، وتقويمها؛ من حيث جودتها ودقتها، وقوة تأثيرها في القارئ، وفق معايير مرجعية مناسبة ومضبوطة، ومن مهاراته: التمييز بين الحقيقة والرأي، وبين ما يتصل بالنص وما لا يتصل به، وإبداء الرأي والحكم على الفِكر والعبارات والتراكيب في النَّص المقروء.
٤. **الفهم التذوقي:** ويقصد به الفهم العميق القائم على خبرة تأملية جمالية؛ تبدو في إحساس الكاتب. ومن مهاراته: إدراك الحالة الشعورية للكاتب، وتحديد مواطن الجمال في النص.
٥. **الفهم الإبداعي:** وهو مستوى عالٍ في الفهم، يتطلب التعمق في المقروء، ويتضمن توليد فِكرٍ جديد، واقتراح مسار فكري جديد؛ على ضوء الفهم الشخصي. ومن مهاراته: اقتراح حلول جديدة للمشكلات المعروضة، واقتراح نهايات مختلفة للأحداث، وتوقع نتائج مترتبة على معلومات مقدمة، وإعادة صياغة المقروء بأسلوبٍ جديد.

من خلال العرض السابق لمستويات الفهم القرائي؛ يتضح أنها تتقاطع في تحديد مهارات الفهم، وقد تُفصِّل أو تُضيف بعض المهارات، ولكنها في مجملها تشير إلى التدرج في اكتساب مهارات الفهم، بحيث ينبغي أن يتقن الطالب مستويات الفهم الأولية؛ ليصل إلى المستويات العليا، كما يتضح أن الفهم القرائي الفعال، يتطلب توظيف استراتيجيات وممارسة عمليات عقلية، تسهم في تنمية قدرة الطلاب على تمييز أفكار النص ومعلوماته، والربط بينها وبين المعرفة الذاتية السابقة، وطرح التساؤلات، واستخلاص النتائج، وتلخيص المقروء.

د- استراتيجيات الفهم القرائي:

تعد استراتيجيات الفهم القرائي من أهم المتطلبات التي يجب على القارئ امتلاكها، وتميز بين القارئ الجيد الإيجابي النشط في معالجة النصوص المقروء من القارئ الضعيف السلبي (Pani, 2004)، ويعرف بارنيت (Barnett, 1998) استراتيجيات الفهم القرائي بأنها: "تلك العمليات

الذهنية المعرفية المستخدمة، من أجل قيام الفرد بقراءة نص ما بفاعلية، وتحليل المادة المقروءة وتقويمها وإعطاء معنى لها"

كما تعرف استراتيجيات الفهم القرائي بأنها: مجموعة من الخطوات، أو الإجراءات، أو الوسائل العملية المحددة التي يستخدمها القراء سواء قبل، أو أثناء، أو بعد قراءة لتحقيق الهدف النهائي المنشود لعملية القراءة، وهو الوصول إلى مستوى الفهم القرائي النصوص المطلوبة (O' Donnell, 2013).

وقد أكدت نتائج عدة دراسات منها: دراسة "إيلرز وبينكلي" (Eilers & Pinkley, 2006)، و"هيلدن وبريسلي" (Hilden & Pressley, 2007) أهمية دور استراتيجيات الفهم القرائي في تنمية مستويات الفهم، والاستيعاب لدى الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة، إضافة إلى امتلاكهم القدرة على الوصول إلى مستوى التحكم الذاتي في استخدام استراتيجيات الفهم القرائي والتطبيق الفعال لها على مدار العام الدراسي.

وأكد جرابي (Grabe, 2009) أهمية النظر إلى القراءة كعملية استراتيجية Strategic Process يوظف خلالها القارئ عدة عمليات، ومهارات متنوعة من منظور متكامل؛ منها: توقع المعلومات الواردة بالنص المقروء، انتقاء المعلومات المهمة، تلخيص المعلومات، مراقبة الفهم والاستيعاب، إصلاح، وعلاج أخطاء الفهم والاستيعاب، الربط بين مخرجات فهم النصوص المقروءة، والأهداف المنشودة للقارئ.

ويرى سيلورز وبرايس (Sailors & Price, 2010) أن القراءة كعملية استراتيجية تتطلب الاستعانة بالاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية معاً؛ لجعل الطلاب "قراءً استراتيجيين" Strategic Readers، وتزويدهم بالفرص المتنوعة للقيام بعمليات التفكير العليا عند قراءة النصوص ودراسة المحتوى الدراسي المقدم لهم في التعلم. ويرى يايلي (Yayli, 2010) أن العمليات المعرفية، وما وراء المعرفية تسهم على بصورة إيجابية في تنمية قدرة الطلاب على فهم، واستيعاب أي محتوى دراسي متناول.

وأكدت دراسة بولوكباس (Bolukba, 2013) أن استراتيجيات الفهم القرائي تساعد الطلاب على فهم المحتوى، والبنية العامة للنص المقروء، والمشاركة على بصورة نشطة في عملية فهم المقروء، وبناء الارتباطات بين محتوى المادة المقروءة، وخبراتهم الشخصية، والاحتفاظ بالمعاني والمعلومات المكتسبة، واسترجاعها بسهولة من الذاكرة الطويلة المدى للمتعلم.

وأشارت دراسة دوك وبيرسون" (Duke & Pearson, 2002) إلى أبرز استراتيجيات الفهم القرائي الشائعة الاستخدام لدى الطلاب في عملية الفهم القرائي، وهي: التنبؤ، والتخيل البصري، وتكوين الصور العقلية، وطرح التساؤلات، والتوضيح، وبناء الارتباطات، والتلخيص.

وصنف "أودونيل" (O' Donnell, 2013) استراتيجيات الفهم القرائي في ثلاثة مراحل رئيسة هي:

- استراتيجيات ما قبل القراءة: وتركز على تنشيط المعرفة السابقة لدى الطلاب، وتوسيع نطاق، وتعديل ما لديهم من صور عقلية عن معرفتهم السابقة.
- استراتيجيات أثناء القراءة: وتركز على توجيه عمليات التفاعل التي تحدث بين القارئ، والنص المقروء أثناء حدوث عملية القراءة.
- استراتيجيات ما بعد القراءة: وتركز على مساعدة الطلاب في تذكر الأفكار والمعلومات الجديدة، وتحديد مستويات جودة فهمهم، واستيعابهم للنصوص المقروءة. وتساعد هذه العمليات الطلاب عادة في تنمية وتوضيح تفسيراتهم المختلفة، علاوة على تذكر ما سبق لهم قراءته على نحو أفضل.

كما أظهرت البحوث والدراسات في مجال استراتيجيات الفهم القرائي، فاعلية استخدام الطلاب لبعض استراتيجيات الفهم وتدريبهم عليها في تنمية قدرتهم على استيعاب النصوص المقروءة المتنوعة. ومن هذه الاستراتيجيات ما يلي:

١. استراتيجيات التنبؤ القرائي وطرح الأسئلة، وتنشيط الخلفية المعرفية السابقة للطلاب، وتحديد أهداف المقروءة (عبد الحميد،٢٠٠٠م، ٢٠٥؛ McKown, & Barnett, 2007, 16–17)؛ وتسهم استراتيجية طرح التساؤلات والبحث والإجابة عنها في تحسين أنماط الفهم القرائي للنصوص المقروء، وبخاصة الأنماط العليا، كما تسهم في زيادة الوعي ما وراء المعرفي، والقدرة على إنتاج الأسئلة حول مضمون النصوص (موسى، ٢٠٠١م، ١١١).
٢. استراتيجيات التعلم التعاوني والبحث والاستقصاء الجماعي التعاوني؛ حيث تتيح هذه الاستراتيجيات للطلاب العمل في مجموعات كفريق، من خلال البحث والاستقصاء، وتبادل الآراء في المادة المقروءة، وفقًا للمهام المسندة؛ بما يسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي والوعي باستراتجيات الفهم لمختلف النصوص المقروءة (أبو الخير، ٢٠٠٨م؛ عرقاوي ، ٢٠٠٨م؛ السليتي، ٢٠١١م)
٣. استراتيجيات ما وراء المعرفة: وهي مجموعة من الإجراءات التي يستخدمها الطلاب قبل البدء في عملية القراءة، وفي أثناء القراءة، وبعد الانتهاء منها؛ بهدف بناء المعنى من النص، واستخلاص النتائج، ومراقبة عملية الفهم، وتقويمه، من خلال تحديد ما يعرفه الطلاب من النص، وما يريدون معرفته قبل البدء في القراءة، وما تعلموه بعد الانتهاء منها، وتطبيق استراتيجيات العصف الذهني، والتساؤل الذاتي، والتنبؤ، والتصور الذهني، والمناقشة والتوضيح، وعلاقات السؤال- الجواب، والمقارنة والتصنيف، والربط والتلخيص، والخرائط الدلالية لفهم النص؛ وبهذا تصبح القراءة لدى الطلاب بمثابة عمليات تفكير عليا، وهو الهدف الرئيس المنشود من عملية القراءة (McKown & Barnett, 2007, 17; Ahmadi & Gilakjani, 2012).
٤. استراتيجية التلخيص والأنشطة الكتابية، حول النص المقروءة وأفكارها، ونتائجها وما يستفاد منها، وأهدافها وأدلتها، والتعليق عليها؛ مما يسهم في تنمية قدرة الطلاب على الفهم القرائي

المقروء، واستيعاب أفكاره ومعلوماته، والقدرة على تذكرها وتنظيمها والتعبير عنها (دروزة، ٢٠٠٤م، ٢١٩؛ Marjorie, 2004, 3291).

من خلال العرض السابق لاستراتيجيات الفهم القرائي؛ يتضح وجود استراتيجيات قرائية متنوعة، تدعم قدرة الطلاب على فهم واستيعاب النصوص المقروءة المختلفة، منها تحديد أهداف واضحة للقراءة، والربط بين المعلومات والخلفية المعرفية السابقة والمعلومات الواردة بالنصوص المقروءة، والحوار الذاتي وطرح التساؤلات الذاتية والإجابة عنها عند التفاعل مع النصوص المقروءة، وعقد المقارنات والموازنات بين الأفكار المختلفة، والتلخيص وإصدار الأحكام الموضوعية، والتنبؤ القرائي، تقويم التنبؤ والتأمل الذاتي، ومراقبة الفهم.

وتزيد مثل هذه الاستراتيجيات من قدرة الطلاب على "استنتاج المعاني، والأفكار المقروءة، واستخلاص الحقائق والتفاصيل المحددة بالنص، والتوصل إلى النتائج والاستنتاجات المنطقية، والتنبؤ بالمخرجات النهائية للنص المقروء، وتوظيفه في حل المشكلات" (Sencibaugh, 2007, 7-8).

وقد أفادت الدراسة الحالية من العرض السابق لاستراتيجيات الفهم في إعداد مقياس الوعي باستراتيجيات الفهم القرائي لدى طلبة كلية التربية.

ثانيا- الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات الفهم القرائي:

أوضح ماكنيل (McNiel, 1987) أن الوعي بالعمليات الذهنية المصاحبة للقراءة (Meta-cognitive) له ثلاثة أبعاد أساسية، هي: وعي القارئ ومعرفته المتعمقة بالغرض من القراءة، ثم إدراكه للطرائق والأساليب المستخدمة لبلوغ هذا الغرض، وأخيراً وعيه بالعمليات الذهنية والأدائية المتعلقة بالأنشطة العقلية واللغوية المبذولة في موقف القراءة، كالفحص، والتقويم، وتعديل مسار التعلم؛ لتحقيق الهدف من القراءة.

وعُرف الوعي القرائي، بأنه: "وعي الطالب بالمحتوى المعرفي الذي يقرؤه، وبالاستراتيجيات القرائية المختلفة اللازمة لفهم الخبرات وتخزينها واستدعائها، وبالإجراءات التي تمكنه من مراقبة فهمه وتنظيمه؛ للتغلب على صعوبات الفهم واستكمال المهام" (Yore, Craig, & Maguire, 1998, 28). وعُرف الوعي بعمليات الفهم القرائي بأنه: معرفة القارئ بالعمليات العقلية التي يقوم بها لفهم النص الذي يقرؤه، ومن ثم تمكنه من التخطيط للقيام بهذه العمليات قبل القراءة، ومراقبة تنفيذ تلك العمليات أثناء القراءة، وتقويم مدى النجاح في استخدام تلك العمليات؛ وصولاً إلى فهم النص بعد الانتهاء من قراءته (Mokharti & Reichard, 2002, 250).

وعرف براون (Brown, 2003, 10) الوعي بالفهم القرائي بأنه: "الوعي الخاص بالقراءة، وحل المشكلات، واستخدام آليات التصحيح الذاتي من قبل القارئ"، وعرفه إسرائيل (Israel, 2007, 3) بأنه: وعي القارئ لما يُمارس من عمليات تفكير في أثناء القراءة، ومعرفته بالاستراتيجيات التي تعينه على التخطيط للقراءة، وتنظيم نشاطه القرائي، ومراقبة تقدمه، وتقويم أدائه القرائي.

وبتأمل التعريفات السابقة، يتضح أن الوعي باستراتيجيات الفهم القرائي يشير إلى قدرة الطالب على تقويم فهمه للنص المقروء، وتحديد درجة نجاحه، أو فشله أو الخطأ في تكوين المعنى (الفهم)؛ من أجل توظيف الاستراتيجيات المناسبة لمعالجة مشكلات الفهم، وتصحيح تعلمه.

كما يتضح أن الوعي باستراتيجيات الفهم القرائي، يُعد متطلّبًا أساسيًا للفهم؛ حيث يتضمن القدرة على معرفة الإخفاق في الفهم وتوقيت إصلاحه (Osman & Hannafin, 2009)، ويسهم في تحسين قدرة الطالب على المراقبة المستمرة لدرجة فهمه لمحتوى النص، وتنمية دافعيته نحو استخدام الاستراتيجيات التي تساعده في عملية الفهم، ومراقبة فهمه، واتخاذ الإجراءات العلاجية فيما لا يعرفه؛ ومن ثم تحقيق فهم أفضل للمقروء(Fitzgerald, 2005; Dunlosky, 2010).

ويشير دول وآخرون (Dole, Duffy, Roehler, & Pearson, 2009) إلى أن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية Met-cognitive Strategies للفهم القرائي تركز على مراقبة أو تنظيم الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في القراءة، وترتبط الاستراتيجيات ما وراء المعرفية- بشكل خاص- بعمليات فهم النصوص المقروءة؛ من مثل: التخطيط للأنشطة القرائية، فحص وتقويم نتائج حل المشكلات الفهم، ومراقبة الفهم القرائي، والمراجعة والتقويم.

ويرى جوزيف (Joseph, 2010) إلى تمتع القراء الجيدين بمستويات مرتفعة من الوعي ما وراء المعرفي، والقدرة على التنظيم الذاتي للاستراتيجيات المستخدمة في القراءة؛ مما يترتب عليه تمتع الطلاب بالقدرة على التوجيه الذاتي للتعلم، وفحص وتقويم عملياتهم وقدراتهم المعرفية المستخدمة في القراءة؛ الأمر الذي يمكنهم من أن يصبحوا "متعلمين موجهين ذاتياً" Self-Regulated Learners. وفي المقابل، فغالباً ما يفشل القراء الأقل كفاءةً في تنظيم استخدام الاستراتيجيات الذاتية المناسبة للقراءة، أو في تحديد أفكار والمعلومات الواردة في النصوص المقروءة.

ومن خلال ما سبق يتضح؛ أن الاستراتجيات ما وراء المعرفية للفهم القرائي تساعد الطلاب في الوعي الشعوري بمحتوى النصوص المقروءة، ومهاراتها واستراتيجيات فهمها، فضلاً عن كيفية الاستفادة من توظيف المعرفة الجديدة المتعلمة في المواقف المختلفة.

وانطلاقًا من أهمية تنمية الفهم القرائي واستراتيجياته والوعي بها؛ فقد اهتمت الدراسات السابقة بتنمية مهاراته والوعي بها لدى الطلاب في المراحل المختلفة، ومنها: دراسة عبد الحميد (٢٠٠٠) التي أظهرت فاعلية استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتلخيص، والدمج بينهما في تنمية مهارات الفهم القرائي، وهي: (تحديد هدف الكاتب، التمييز بين الحقيقة والرأي، تحديد موضوعية الكاتب، التنبؤ بالنتائج في ضوء مقدمات)، لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ودراسة موسى (٢٠٠١) التي أظهرت فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية أنماط الفهم القرائي (الاستيعابي، التطبيقي، النقدي)، والوعي بما وراء المعرفة، وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادي. وأظهرت دراسة جيمينيز (Jimenez, 2004) أن مستوى مهارات الوعي القرائي لدى الإناث كان أعلى منه لدى الذكور، وأن طلبة المدارس شبه الخاصة كانوا يمتلكون مستوى أدنى من مهارات الوعي القرائي، مقارنة مع طلبة المدارس الخاصة أو الحكومية. وأظهرت دراسة جاي (Gay, 2005) فاعلية

استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي، والوعي ما وراء المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وأكدت دراسة حافظ (٢٠٠٨) فاعلية استراتيجيتي التعلم التعاوني الجمعي واستراتيجية K.W.L في تنمية مهارات الفهم القرائي في مستويات الفهم (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وأظهرت دراسة تشو وآخرين (Choo & others, 2011) فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي (التنبؤ، التساؤل، التلخيص، التوضيح) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الجامعية.

وباستقراء الدراسات السابقة تتضح أهمية الفهم القرائي في مجال اللغة والمجالات الدراسية المختلفة، وفاعلية استخدام عدة استراتيجيات في تنمية مهارات الفهم. وقد قدمت تلك الدراسات قوائم بمهارات الفهم القرائي في مستوياته المختلفة؛ منها: تحديد القيمة الدلالية لألفاظ النص، استنتاج الفكرة الرئيسة، التمييز بين الحقيقة والرأي، إبداء الرأي حول المقروء، تمييز ما له صلة مما ليس له صلة بأفكار النص، اقتراح حلول متنوعة لمشكلات وردت في النص؛ مما أفاد الدراسة الحالية في إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب كلية التربية.

فروض الدراسة

١. توجد فروق دالة إحصائيا بين المتوسطين الفعلي والفرضي لمهارات مستويات الفهم القرائي لدى طلاب كلية التربية .

٢. توجد فروق دالة إحصائيا بين المتوسطين الفعلي والفرضي لاستراتيجيات الفهم القرائي لدى طلاب كلية التربية .

٣. توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى تمكن طلاب كلية التربية من مهارات مستويات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته تبعًا لمتغيري: سنوات الدراسة، الجنس.

٤. توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات الطلبة على مقياسي الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته وتحصيلهم الدراسي.

إجراءات الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ وذلك عند إعداد قائمتي مستويات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته، وقد هدفت الدراسة الحالية إلى بناء برنامج مقترح؛ لتنمية مستويات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته لدى طلاب كلية التربية. ولتحقيق هذا الهدف تم اتباع الخطوات والإجراءات الآتية:

أولا- إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب كلية التربية في ضوء مستويات الفهم المختلفة.

وتمثلت إجراءات بناء القائمة فيما يأتي:

أ- **الهدف من القائمة:** تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب كلية التربية.

ب- **مصادر بناء القائمة:** تم الاعتماد في إعداد القائمة على المصادر الآتية:

- البحوث والدراسات السابقة، العربية والأجنبية المرتبطة بالفهم القرائي ومهاراته، تلك التي سبق تناولها بالخلفية النظرية للدراسة.
- الأدبيات العربية والأجنبية المرتبطة بالفهم القرائي ومهاراته، كما ظهر ذلك من خلال تناول الخلفية النظرية للدراسة
- آراء الخبراء والمتخصصين في المجال.

ج- **القائمة في صورتها المبدئية:** تضمنت قائمة مهارات الفهم القرائي، بعد حذف المكرر، ودمج المتشابه منها، (١٨) مهارة، توزعت في خمسة مستويات، هي: مستوى الفهم المباشر (٤)، الاستنتاجي (٤)، الناقد (٤)، التذوقي (٤)، الإبداعي (٢).

- ضبط القائمة: لضبط قائمة مهارات الفهم القرائي تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وذلك بهدف إبداء الرأي حول: مدى مناسبة مهارات الفهم القرائي لطلاب كلية التربية، ومناسبة كل مهارة للمستوى الذي صُنفت فيه، وصحة الصياغة اللغوية لهذه المهارات، وتعديل، أو حذف، أو إضافة ما يرونه مناسبًا لمزيد من ضبط القائمة.
- وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم، ومناقشة آرائهم تم التوصل إلى الآتي:
- مهارات الفهم القرائي بالقائمة جميعها –باتفاق المحكمين- مهمة ومناسبة لطلاب كلية التربية.
- مهارات الفهم القرائي تحقق المستوى الذي تندرج تحته من مستويات الفهم القرائي.
- إجراء بعض التعديلات البسيطة في صياغة بض المهارات.

د- **القائمة في صورتها النهائية:** تضمنت القائمة في صورتها النهائية (١٨) مهارة موزعة على خمسة مستويات رئيسة للفهم القرائي.

ثانيا- إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي:

وقد تم إعداد الاختبار وفق الإجراءات الآتية:

- **تحديد هدف الاختبار:** قياس مهارات الفهم القرائي لدى طلاب كلية التربية. ويقيس الاختبار (١٨) مهارة، وهي المهارات التي تم اعتمادها وفق آراء المحكين.
- **تحديد مصادر إعداد الاختبار:** تم الاعتماد في إعداد الاختبار على المصادر الآتية:
  - قائمة مهارات الفهم القرائي بمستوياته، التي تم إعدادها وضبطها.
  - الأدبيات والدراسات السابقة (العربية والأجنبية)، المرتبطة بقياس الفهم القرائي.
- **صياغة مفردات الاختبار:** تمت صياغة مفردات الاختبار في صورة الاختيار من متعدد بواقع ثلاثة أسئلة لكل مهارة، فيما عدا مهارات مستوى الفهم الإبداعي فقد جاءت أسئلتها في صورة مقال قصير بواقع سؤالين لكل مهارة؛ وبذلك بلغت أسئلة الاختبار (٥٢) مفردة، تقيس مهارات الفهم في مستوياته الخمسة. وقد روعي في إعداد الاختبار وصياغة مفرداته عدة معايير، منها:

- تنوع النصوص القرائية؛ مراعاةً لتنوع المهارات، ولتقيس مدى واسعاً من الفهم، يشمل مستويات الفهم جميعها.
- مراعاة التدرج في أسئلة الاختبار (من السهل إلى الصعب)؛ وذلك حسب تدرج مستويات الفهم، من الفهم المباشر إلى الإبداعي.
- الوضوح، والدّقة، وسلامة التعبير في صياغة العبارات، وتجّنب الغموض في الكلمات.
- صياغة تعليمات الاختبار في عبارات موجزة وسهلة وواضحة؛ بهدف شرح الاختبار في أبسط صورة ممكنة، توجه الطلاب عند الإجابة عن أسئلة الاختبار.
- وضع مفتاح تصحيح الاختبار؛ حيث تم تصحيح أسئلة الاختيار من متعدد على أساس درجة واحدة لكل مفردة صحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، وأما أسئلة الفهم الإبداعي، فقد تم تصحيحها في ضوء أبعاد (الطلاقة، والمرونة، والأصالة).
- التأكد من صدق الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار ومناسبته، تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم النفس ، حيث طُلب من السادة المحكمين إبداء الرأي حول مدى: مناسبة الاختبار لمستوى الطلاب، ومناسبة مفردات الاختبار لقياس مهارات الفهم القرائي، وصحة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار، ووضوح تعليمات الاختبار، وإجراء أية تعديلات يرون إضافتها للاختبار.

وفي ضوء آراء السادة المحكمين وتوجيهاتهم، أُجريت التعديلات التي طلبت حول الصياغة اللغوية لبعض مفردات الاختبار لتيسير فهمها، وإيجاز بعض النصوص القرائية.

إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد إجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون على مفردات الاختبار، تم تطبيق الاختبار استطلاعيًا على مجموعة من (٦٥) طالبًا من طلاب كلية التربية؛ وذلك بهدف: التحقق من وضوح الصياغة اللغوية للاختبار وتعليماته، حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار، حساب ثبات الاختبار، حساب زمن الاختبار، حساب معامل السهولة والصعوبة وقدرة المفردة على التمييز.

وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه، أسفرت التجربة عن النتائج الآتية:

١. **الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار وتعليماته مناسبة وواضحة للطلاب.**

٢. **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب الارتباط بين درجة المفردة والبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للاختبار، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط لمستوى الفهم المباشر بين (٠,٤٨ – ٠,٦٣)، وللفهم الاستنتاجي بين (٠,٦٦ – ٠,٦٩)، وللفهم الناقد بين (٠,٤٤ – ٠,٥٩)، وللفهم التذوقي بين (٠,٥٥ – ٠,٦٢)، وللفهم الإبداعي بين (٠,٤٩ – ٠,٦٣)، وكلها قيم دالة عند ٠,٠١، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية بين (٠,٦٩ – ٠,٨٤)، وهي قيم دالة عند ٠,٠١؛ وهذا يشير إلى أن العبارات تقيس ما تقيسه المهارة، كما أنَّ المهارة تقيس ما يقيسه الاختبار ككل؛ مما يعد مؤشرًا على الصدق.

٣. **ثبات الاختبار**: تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ للأبعاد والاختبار كاملاً، وقد تراوحت بين (٠,٧٩ – ٠,٨٩)، وهي قيم عالية تشير لثبات الاختبار.

٤. **زمن الاختبار**: تم حساب زمن الاختبار من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقه الطلاب في الإجابة عن الاختبار، وقد بلغ (٥٠) دقيقة، وبإضافة (١٢) دقيقة محددة لإجابة أسئلة الفهم الإبداعي، و(٥) دقائق لكتابة البيانات وقراءة التعليمات؛ يكون الزمن الكلي للاختبار (٦٧) دقيقة.

٥. **حساب معاملات الصعوبة وقدرة المفردة على التمييز**: تم حساب معاملات الصعوبة لاختبار الفهم القرائي، وقد تراوحت قيم معاملات الصعوبة بين (٠,٣٠ – ٠,٧٦)، كما حسبت معاملات التمييز، وتراوحت بين (٠,٤٢- ٠,٥٠)، وهي تقع في المدى المقبول لمعاملات الصعوبة والتمييز.

ويوضح الجدول (١) التالي مواصفات اختبار الفهم القرائي في صورته النهائية.

الجدول (١) مواصفات اختبار الفهم القرائي

مستوى الفهم	مهارات الفهم القرائي	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة	رقم المفردة
الفهم المباشر	تحديد معنى الكلمة الواردة في النص.	٣	١، ١٢، ٣٤	١ب، ١٢ج، ٣٤ب
	تحديد مضاد الكلمة الواردة في النص.	٣	٢، ١٣، ٣٥	٢أ، ١٣ د، ٣٥ج
	تحديد الفكرة العامة للنص المقروء.	٣	٣، ١٥، ٣٩	٣ د، ١٥ب، ٣٩ج
	تحديد الأفكار الجزئية الواردة في النص.	٣	٤، ١٤، ٣٨	٤ج، ١٤ د، ٣٨ج
الفهم الاستنتاجي	استنتاج الغرض الرئيس من النص.	٣	٥، ١٦، ٣٦	٥ج، ١٦أ، ٣٦ج
	استنتاج الأفكار والمعاني الضمنية في النص.	٣	٧، ١٧، ٤٠	٧أ، ١٧ب، ٤٠ د
	استنتاج علاقات السبب بالنتيجة.	٣	٩، ١٨، ٤١	٩د، ١٨ب، ٤١ب
	استنتاج عنوان يعبر عن موضوع النص.	٣	١١، ٢٣، ٤٣	١١ب، ٢٣ج، ٤٣د
الفهم النقدي	التمييز بين الحقائق والآراء في النص.	٣	٨، ١٩، ٤٤	٨أ، ١٩د، ٤٤أ
	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.	٣	٦، ٢١، ٣٧	٦أ، ٢١أ، ٣٧، أ
	الحكم على الأدلة والبراهين الواردة في النص.	٣	١٠، ٢١، ٤٥	١٠ب، ٢١أ، ٤٥ج
	الحكم على فكرة أو قضية وردت في النص.	٣	١٩، ٢٢، ٤٢	١٩د، ٢٢ب، ٤٢ج
الفهم التذوقي	تحديد الحالة النفسية للكاتب في النص.	٣	٢٥، ٣١، ٤٧	٢٥ب، ٣١ب، ٤٧ج
	تحديد القيمة الجمالية للصور البيانية في النص.	٣	٢٧، ٣٣، ٤٦	٢٧أ، ٣٣ب، ٤٦ب
	تحديد القيمة التعبيرية للألفاظ في النص.	٣	٢٤، ٣٠، ٢٨	٢٤أ، ٣٠ج، ٢٨ب
	تحديد الأغراض البلاغية لبعض الأساليب في النص.	٣	٢٦، ٢٩، ٣٢	٢٦ب، ٢٩ج، ٣٢أ
الفهم الإبداعي	اقتراح حلول بديلة جديدة لمشكلات وردت في الموضوع.	٢	٤٨، ٤٩	مقالية
	توقع نتائج بناء على معلومات وردت بالنص.	٢	٥٠، ٥١	مقالية
المجموع (١٨) مهارة		٥٢		

ثالثا- مقياس الوعي بالفهم القرائي: وقد تم إعداد المقياس وفق الإجراءات الآتية:

١. **الهدف من بناء المقياس:** قياس مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات الفهم القرائي لدى طلاب كلية التربية.

٢. **مصادر بناء المقياس:** الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت الوعي القرائي والوعي باستراتيجيات الفهم القرائي وقياس هذا الوعي.

٣. **تحديد مجالات المقياس:** حُددت ثلاثة مجالات للمقياس تمثل استراتيجيات الفهم القرائي، وهي:

- استراتيجيات الفهم القرائي التكاملية: وتشمل (١٤) استراتيجية، ترتبط بالتحليل المتكامل للنص المقروء، من مثل: أضع أهدافًا محددة للقراءة قبل البدء في قراءة النص، أطرح تساؤلات حول النص المقروء قبل البدء في دراسته، وأتحقق من إجابتها في أثناء القراءة.
- استراتيجيات حل مشكلات الفهم القرائي: وتشمل (١٢) استراتيجية، ترتبط بمعالجة صعوبات الفهم؛ من مثل: أطرح تساؤلات حول النص المقروء قبل البدء في دراسته، وأتحقق من إجابتها في أثناء القراءة، أقرأ بتأنٍ، حينما أصادف معلومات مهمة؛ لأتأكد من فهمي لها.
- استراتيجيات دعم الفهم القرائي: وتشمل (١١) استراتيجية، ترتبط باستراتيجيات دعم الفهم القرائي؛ من مثل أدوِّن ملاحظات في أثناء القراءة؛ تساعدني في استيعاب المقروء، أناقش المقروء مع آخرين مثل: (المعلم، أو الأقران الآخرين)، لأتأكد من وصولي إلى مستوى الفهم والاستيعاب.

٤. **صياغة مفردات المقياس:** تمت صياغة المفردات لكل مجال لاستراتيجيات الفهم القرائي في صورة عبارات تقريرية بسيطة، وسهلة الفهم، تُصاغ على لسان الطالب.

٥. **تحديد مستويات الوعي باستراتيجيات الفهم القرائي:** تم تحديد ثلاثة مستويات للوعي باستراتيجيات الفهم القرائي، وهي:

- عادةً: وتعبر عن أداء الطالب لعمليات الفهم باستمرار؛ مما يدل على مستوى وعي مرتفع بهذه العمليات، ويُعطى للطالب عند اختياره لهذا المستوى ثلاث درجات.
- نادرًا: وتعبر عن أداء الطالب لعمليات الفهم لمراتٍ معدودة؛ مما يدل على مستوى وعي منخفض بهذه العمليات، ويُعطى للطالب عند اختياره لهذا المستوى درجتان.
- لا: وتعبر عن غياب وعي الطالب بعملية الفهم؛ ومن ثم يُعطى للطالب عند اختياره لهذا المستوى درجة واحدة.

٦. **صياغة تعليمات المقياس**، تمت صياغة تعليمات المقياس في صورة عبارات واضحة مفهومة؛ توجه الطلاب إلى كيفية الإجابة عن عبارات المقياس بدقة، وصدق، وحرية.

٧. **صدق المقياس:** تم عرض المقياس على مجموعة المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة، وعلم النفس؛ لإبداء آرائهم حول: مناسبة مفردات المقياس لاستراتيجيات الفهم القرائي للطلاب، ارتباط العبارة بالفئة التي تنتمي إليها، وقدرة العبارة على قياس ما وضعت لقياسه،

ومناسبة الصياغة اللغوية للعبارة، ووضوح التعليمات، وأية إضافات يرونها. وفي ضوء هذا الإجراء تم القيام بالتعديلات التي أجمع عليها السادة المحكمون وشملت حذف ست مفردات، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض المفردات.

٨. **التجربة الاستطلاعية للمقياس:** بعد إجراء التعديلات اللازمة على مفردات المقياس، تم تطبيق المقياس استطلاعيًا على مجموعة من (٦٥) من طلاب كلية التربية؛ وذلك بهدف التأكد من مدى الاستجابة على فقرات المقياس، ووضوح تعليماته المقياس، وحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وحساب ثباته. وقد كشفت نتائج الدراسة عما يأتي:

أ- عدم وجود أية صعوبات تتعلق بالاستجابة على مفردات المقياس؛ إذ لم يواجه الطلاب المستجيبون أية مشاكل في معرفة المقصود من كل عبارة والإجابة عنها بصورة دقيقة.

ب- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب الارتباط بين درجة المفردة والبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط للبعد الأول بين (٠,٥٠ – ٠,٦٥)، وللبعد الثاني بين (٠,٥٣ – ٠,٥٩)، وللبعد الثالث بين (٠,٤٧ – ٠,٥٧)، وكلها قيم دالة عند ٠,٠١، كما تراوحت قيم الارتباط بين الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية بين (٠,٦٧ – ٠,٧١)، وهي قيم دالة عند ٠,٠١؛ وتشير إلى أن العبارات تسير في اتجاه ما تقيسه الدرجة الكلية.

ج- ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ للأبعاد والمقياس كاملاً، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠,٧٦ – ٠,٨٦)، وهي قيم عالية تشير لثبات المقياس؛ وبذلك يصبح المقياس صالحًا للتطبيق.

رابعا- تطبيق أدوات الدراسة:

تم التطبيق الميداني لأدوات الحالية (اختبار الفهم القرائي ومقياس الوعي)؛ لقياس مهارات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته لدى طلاب كلية التربية جامعة الطائف، وفق مجموعة من الإجراءات، هي:

١. **اختيار مجموعة الدراسة:** تم اختيار مجموعة الدراسة من طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الطائف. وقد بلغ عددهم (١٠٨) طالبا، و(٢٠١) طالبة، (٧٨) بالمستوى الثالث، (١٣٣) بالمستوى الخامس، (٩٨) بالمستوى السابع.

٢. **تطبيق أدوات الدراسة:** تم تطبيق أدوات الدراسة (اختبار الفهم القرائي، ومقياس الوعي)، على الطلاب والطالبات مجموعة الدراسة. وفيما يلي توضيح نتائج تطبيق أداتي الدراسة:

نتائج الدراسة، وتفسيرها:

يمكن عرض نتائج الدراسة على النحو التالي:

أولا- النتائج المتعلقة بالفرض الأول (مستويات الفهم القرائي لدى الطلاب):

نص السؤال المتعلق بمستويات الفهم القرائي لدى الطلاب على: ما مستوى تمكن طلاب كلية التربية من مهارات مستويات الفهم القرائي؟، وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرض

التالي: توجد فروق دالة إحصائيا بين المتوسطين الفعلي والفرضي لمهارات مستويات الفهم القرائي لدى طلاب كلية التربية .

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

الجدول (١) قيم (ت) ودلالتها للفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي في مهارات الفهم القرائي

مستوى الفهم	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الفهم المباشر	٧,٦٢	١,٠٧	٦	٢٦,٥٦	٠,٠١
الفهم الاستنتاجي	٧,١٥	١,٠٥	٦	١٩,٢٢	٠,٠١
الفهم الناقد	٦,١٠	١,٢٣	٦	١,٣٩	غير دالة
الفهم التذوقي	٦,١٥	١,٣٤	٦	١,٩١	غير دالة
الدرجة الكلية	٢٧,٠٢	٢,٧٥	٢٤	١٩,٣١	٠,٠١

يتضح من جدول (١) السابق أن قيمة (ت) للفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي دالة في اتجاه المتوسط الفعلي لكل من مهارتي: الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي؛ مما يعني أن مستوى أداء الطلبة في هاتين المهارتين أعلى من المتوسط ، في حين جاءت قيمة اختبار (ت) غير دالة في مهارتي: الفهم الناقد والفهم التذوقي؛ مما يعني أن مستوى أداء الطلبة في هاتين المهارتين متوسط. ولتعرف مستوى مهارات الفهم القرائي لدى أفراد العينة؛ تم حساب النسبة المئوية لمتوسط درجاتهم في كل مهارة. وجاء النتائج وفقا للجدول (٢) الآتي:

الجدول (٢) النسبة المئوية لمهارات الفهم القرائي لدى طلبة كية التربية

المهارة	الدرجة الكلية	المتوسط	النسبة المئوية	الترتيب
الفهم المباشر	١٢	٧,٦٢	٦٣,٥ ٪	١
الفهم الاستنتاجي	١٢	٧,١٥	٥٩,٦ ٪	٢
الفهم الناقد	١٢	٦,١٠	٥٠,٨ ٪	٤
الفهم التذوقي	١٢	٦,١٥	٥١,٣ ٪	٣
الدرجة الكلية	٤٨	٢٧,٠٢	٥٦,٣ ٪	

يتضح من جدول (٢) السابق أن نسبة امتلاك طلبة كلية التربية لمستويات الفهم القرائي تراوحت بين (٥٠,٨ – ٦٣,٥ ٪) للمستويات، وبلغت للدرجة الكلية نسبة ٥٦,٣ ٪؛ مما يشير إلى ضعف مستوى طلبة كلية التربية لمهارات الفهم القرائي.

وتشير النتيجة السابقة إلى تدني مستوى الفهم القرائي لدى طلبة كلية التربية بمهاراته المختلفة بوجه عام، وقد جاء مستوى امتلاك الطلاب لمهارات الفهم القرائي وفق الترتيب الآتي: مهارات

الفهم المباشر في الترتيب الأول، تليها مهارات الفهم الاستنتاجي، فمهارات الفهم التذوقي، وكانت أقل المهارات توافرًا لدى الطلاب المهارات المرتبطة بمستوى الفهم الناقد.

- **تحديد مستوى الطلاب على مهارات الفهم الإبداعي:**

لتحديد مستوى الطلاب على مهارة الفهم الإبداعي فقد تم تحديد مستويات ثلاث للفهم الإبداعي وفقا لقيمة المتوسط والانحراف المعياري- نظرا لعدم وجود نهاية عظمى لأسئلة الفهم الإبداعي، كما لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة- وفقا للمعيار التالي:

- إذا كانت الدرجة: أكبر من المتوسط + انحراف معياري واحد تشير لمستوى مرتفع من الفهم الإبداعي.
- إذا كانت الدرجة: أقل من المتوسط – انحراف معياري واحد تشير لمستوى منخفض من الفهم الإبداعي.
- إذا كانت الدرجة: ما بين المتوسط + انحراف معياري & المتوسط – واحد انحراف معياري تشير لمستوى متوسط من الفهم الإبداعي.

وبعد تحديد عدد الطلاب في كل مجموعة تم استخدام اختبار مربع كاي لحسن المطابقة؛ لتعرف اتجاه الفروق في أعداد الطلاب في كل مجموعة وجاءت النتائج وفقا للجدول التالي:

جدول (٣) قيم كا٢ ودلالتها لاتجاه الفروق في أعداد الطلاب وفقا لمستوى الفهم الإبداعي

المهارة	مرتفع ن≥ م+ع		متوسط م+ع > ن> م-ع		منخفض ن≤ م-ع		قيمة كا٢	مستوى الدلالة
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪		
الدرجة الكلية للفهم الإبداعي	٧٥	٢٤,٣	١٧٩	٥٧,٩	٥٥	١٧,٨	٨٦,١	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة كا٢ جاءت دالة في اتجاه المستوى المتوسط لمهارة الفهم الإبداعي والدرجة؛ مما يعني أن مستوى أداء الطلاب في الفهم الإبداعي جاء متوسطا.

ويمكن أن يعزى قصور مستوى مهارات الفهم القرائي وانخفاضها لدى طلبة كلية التربية بشكل عام إلى قلة فرص التدريب على مهارات القراءة والاستيعاب القرائي في مراحل التعليم المختلفة قبل الجامعية، حيث ينتقل الطالب خلال هذه المراحل من صف دراسي إلى آخر، ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى، وتكتب في سجلاته درجات وتقديرات لا تعبر عن مستوى الأداء الفعلي له، ولا عن درجة تطوره المعرفي، وقدراته في الفهم والقراءة الوظيفية؛ وبالتالي تكون النتيجة التحاق الطالب بالجامعة وهو لا تتحقق لديه معايير أداء تزيد عن المستوى المقبول أو المتوسط في المهارات المعرفية والإمكانات العقلية التي تؤهله لأن يكون طالبًا جامعيًا قادرا على التفاعل مع النصوص المقروءة المتنوعة وتوظيف استراتيجيات الفهم القرائي المناسبة.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلاب حتى على المستوى الجامعي؛ يتلقون المعلومة جاهزةً دون إشراكهم إشراكا فعالا وإيجابيا في استخلاص المعلومات والاستنتاجات، وإعمال العقل في

معالجتها وتصنيفها والمقارنة بينها، وإبداء الرأي وإصدار الأحكام، والقدرة على توظيفها في حياتهم الأكاديمية والعملية، إضافة إلى القدرة على استظهارها واستدعائها عند الحاجة، هذا بالإضافة إلى أن الاختبارات والتكليفات والأنشطة التي يكلف بها الطلاب، لا تعدو –في الغالب الأعم- كونها تكليفات لا تستثير المستويات العليا من الفهم والتفكير، وفي الاختبارات تتركز معظم الأسئلة على قياس المستويات الدنيا من الأهداف، والمعلومات في صورتها المباشرة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات من وجود ضعف وجود ضعف في المهارات القرائية لدى الطلاب في المرحلة الجامعية ولاسيما في مستوياتها العليا في الاستيعاب القرائي والفهم القرائي الناقد والإبداعي؛ حيث أظهرت دراسة سالم (٢٠٠٠م) ضعف مستوى أداء طلاب كلية التربية في مهارات القراءة الناقدة؛ حيث جاء المتوسط أقل من٦٠%، وأن هناك ضعفًا عامًا في قدرتهم على التعميم، ومعرفة الافتراضات، يليه القدرة على معرفة اتجاه الكاتب، ثم درجة ارتباط المادة المقروءة بالموضوع الأصلي، ثم القدرة على الاستدلال، وأظهرت خضير وآخرون (٢٠١٢م) أن درجة ممارسة طلبة جامعة اليرموك للقراءة الاستراتيجية كانت متوسطة، وأوضحت دراسة علي (Ali, 2012) وجود صعوبات كبيرة لدى طلاب كلية الهندسة في قراءة وفهم النصوص الانجليزية، لأنَّ معظمهم لم ينجح في الاختبار. وتوصلت دراسة عيسى وأبو المعاطي (٢٠١٣م) ضعف مستوى القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بمهاراتها المختلفة بوجه عام، وكانت أقل المهارات توافرًا مهارات الحكم والتقييم، تلتها مهارات الاستنتاج، فمهارات التمييز، كما توصلت دراسة قاسم وفاضل (٢٠١٤م) إلى أنَّ لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الحديدة قصورا في مستويات الفهم والقراءة بشكل كبير، ويتأثر ذلك القصور بعدد من المتغيرات كالجنس والتخصص الدراسي.

ثانيا- النتائج المتعلقة بالفرض الثاني (مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات الفهم القرائي لدى الطلاب):

نص السؤال المتعلق بمستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات الفهم القرائي لدى الطلاب على: ما مستوى وعي طلاب كلية التربية باستراتيجيات الفهم القرائي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرض التالي: توجد فروق دالة إحصائيا بين المتوسطين الفعلي والفرضي لاستراتيجيات الفهم القرائي لدى طلاب كلية التربية. وللإجابة على هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لتعرف الفروق بين المتوسط الفعلي ومستوى التمكن الذي يعبر عنه بالمتوسط الفرضي (نصف الدرجة على المقياس) وجاءت النتائج وفقا لجدول (٤) الآتي:

الجدول (٤) قيم (ت) ودلالتها للفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي في مقياس الوعي باستراتيجيات الفهم القرائي

البعد	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاستراتيجيات التكاملية للفهم القرائي	٢٢,٠٦	١,٦٩	٢٤	٢٠,٢	٠,٠١
استراتيجيات حل المشكلات الفهم القرائي	١٩,٩١	١,٥٩	٢٢	٢٣,١	٠,٠١
استراتيجيات دعم الفهم القرائي	١٤,٩١	١,٧٥	١٦	١٠,٩	٠,٠١
الدرجة الكلية	٥٦,٨٨	٣,٦٧	٦٢	٢٤,٥	٠,٠١

يتضح من الجدول (٤) السابق أن قيم (ت) للفروق بين المتوسطين الفرضي والفعلي جاءت دالة في اتجاه المتوسط الفرضي؛ مما يعني أن درجة وعي الطلاب باستراتيجيات الفهم القرائي أقل من نقطة القطع المحددة بالدراسة الحالية وهي المتوسط الفرضي، ولتعرف النسبة المئوية لدرجة وعي طلبة كلية التربية باستراتيجيات الفهم القرائي، فقد تم حساب النسبة المئوية للمتوسط وجاءت النتائج كما بالجدول (٥) التالي:

الجدول (٥) النسبة المئوية لدرجة وعي الطلبة باستراتيجيات الفهم القرائي

المهارة	الدرجة الكلية	المتوسط	النسبة المئوية	الترتيب
الاستراتيجيات التكاملية للفهم القرائي	٣٦	٢٢,٠٦	٦١,٣ ٪	٢
استراتيجيات حل المشكلات الفهم القرائي	٣٣	١٩,٩١	٦٠,٣ ٪	٣
استراتيجيات دعم الفهم القرائي	٢٤	١٤,٩١	٦٢,١ ٪	١
الدرجة الكلية	٩٣	٥٦,٨٨	٦١,٢ ٪	

يتضح من جدول (٥) السابق أن نسبة وعي طلبة كلية التربية باستراتيجيات الفهم القرائي تراوحت بين ٦٠,٣- ٦٢,١ ٪ للاستراتيجيات الفرعية، وبلغت للدرجة الكلية ٦١,٢ ٪؛ مما يعني وجود درجة مقبولة من الوعي باستراتيجيات الفهم القرائي لدى طلبة كلية التربية.

وتكشف النتائج السابقة عن وجود درجة من الوعي لدى طلبة كلية التربية باستراتيجيات الفهم القرائي المختلفة، وقد جاءت درجة الوعي باستراتيجية دعم الفهم القرائي في الترتيب الأول، يليها الاستراتيجيات التكاملية، ثم استراتيجيات حل المشكلات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جيمينيز (Jimenez, 2004) أن طلبة المدارس الخاصة أو الحكومية في إسبانيا يمتلكون مستوى أعلى من مهارات الوعي القرائي طلبة المدارس شبه الخاصة، كما تتفق بشكل عام مع دراسة خضير وآخرون (٢٠١٢م) التي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة طلبة جامعة اليرموك للقراءة الاستراتيجية كانت متوسطة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة التي تتعارض مع نتيجة الطلاب على اختبار مستويات الفهم القرائي إلى نوع وطبيعة أداة القياس، التي اعتمدت في تحديد مستويات مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب - على اختبار مهاري أدائي؛ وبالتالي لا يستطيع المفحوص إعطاء استجابات غير ما يمتلك أو تغيير إجابته؛ في حين اعتمد القياس في تحديد درجة الوعي باستراتيجيات الفهم القرائي على أسلوب التقرير الذاتي الذي لا يعكس بالضرورة الصورة الحقيقية للأداء، كما قد يكون سبب التباين بين نتيجة السؤال الأول والثاني أن طلبة كلية التربية لديهم درجة كبيرة من الوعي باستراتيجيات الفهم القرائي، لكن لا تتاح لهم الفرصة استخدامها وتوظيفها في فهم النصوص المقروءة بالمقررات الدراسية المتنوعة، نظرًا لطبيعة معالجة المواد المقررة، وطبيعة عملية التدريس التي تعتمد بصورة كبيرة على استراتيجيات التدريس القائمة على الإلقاء والمحاضرة النظرية.

ثالثاً- النتائج المتعلقة بالفرض الثالث (دلالة الفروق في مستوى تمكن طلاب كلية التربية من الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته):

نص السؤال التعلق بهذه النتائج على: ما دلالة الفروق في مستوى تمكن طلاب كلية التربية من مهارات مستويات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته تبعًا لمتغيرات: سنوات الدراسة، والجنس؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرض التالي: توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى تمكن طلاب كلية التربية من مهارات مستويات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته تبعًا لمتغيرات: سنوات الدراسة، التحصيل الدراسي، والجنس.

وللإجابة عن هذا الفرض تم استخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي) للفروق بين المجموعات المستقلة لتعرف الفروق بين المتوسطات وفقا لسنوات الدراسة (المستوى الثالث، الخامس، السابع)، كما تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق وفقا للجنس، وجاءت النتائج كما يلي:

أ- الفروق وفقا للمستوى الدراسي:

جاءت الفروق بين الطلبة في مهارات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياتها وفقا لسنوات الدراسة، كما يوضحها الجدول (٦) التالي:

الجدول (٦) قيم (ت) ودلالتها للفروق بين الطلبة في مهارات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياتها وفقا لسنوات الدراسة

المتغير	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مستويات الفهم القرائي	الفهم المباشر	بين المجموعات	٥,٠٢٧	٢	٢,٥١٣	١,٨٤	غير دالة
		داخل المجموعات	٤١٨,٥٩١	٣٠٦	١,٣٦٨		
		الكلي	٤٢٣,٦١٨	٣٠٨			
	الفهم الاستنتاجي	بين المجموعات	١,٥٧٥	٢	٧٨٧.	٠,٥٨	غير دالة
		داخل المجموعات	٤١٧,٤٤١	٣٠٦	١,٣٦٤		
		الكلي	٤١٩,٠١٦	٣٠٨			
	الفهم الناقد	بين المجموعات	٩,١١٨	٢	٤,٥٥٩	٢,٥٦	غير دالة
		داخل المجموعات	٥٤٤,٦٩٤	٣٠٦	١,٧٨٠		
		الكلي	٥٥٣,٨١٢	٣٠٨			
	الفهم التذوقي	بين المجموعات	١٤,٤٦٣	٢	٧,٢٣٢	٢,٧٤	غير دالة
		داخل المجموعات	٨٠٩,٠٩٧	٣٠٦	٢,٦٤٤		
		الكلي	٨٢٣,٥٦٠	٣٠٨			
	الفهم الإبداعي	بين المجموعات	٩,٦٢٩	٢	٤,٨١٤	٠,٤٦	غير دالة
		داخل المجموعات	٣١٧٦,٤٤٩	٣٠٦	١٠,٣٨١		
		الكلي	٣١٨٦,٠٧٨	٣٠٨			
	الدرجة الكلية	بين المجموعات	٨١,٨٤٠	٢	٤٠,٩٢٠	١,٦٩	غير دالة
		داخل المجموعات	٧٣٩٢,٠٦٩	٣٠٦	٢٤,١٥٧		
		الكلي	٧٤٧٣,٩٠٩	٣٠٨			
استراتيجيات الفهم القرائي	الاستراتيجية التكاملية للفهم القرائي	بين المجموعات	٢٧,٥٩٧	٢	١٣,٧٩٩	٤,٩٨	٠,٠١
		داخل المجموعات	٨٤٨,٢٣٤	٣٠٦	٢,٧٧٢		
		الكلي	٨٧٥,٨٣٢	٣٠٨			
	استراتيجية حل مشكلات الفهم القرائي	بين المجموعات	١,٧٢٣	٢	٨٦١.	٠,٣٤	غير دالة
		داخل المجموعات	٧٧٨,٩١٨	٣٠٦	٢,٥٤٥		
		الكلي	٧٨٠,٦٤١	٣٠٨			
	استراتيجية دعم الفهم القرائي	بين المجموعات	٣٥٦.	٢	١٧٨.	٠,٠٦	غير دالة
		داخل المجموعات	٩٤١,١٠٧	٣٠٦	٣,٠٧٦		
		الكلي	٩٤١,٤٦٣	٣٠٨			
	الدرجة الكلية	بين المجموعات	٤٣,٨٨٨	٢	٢١,٩٤٤	١,٦٣	غير دالة
		داخل المجموعات	٤١٠٩,٩١٨	٣٠٦	١٣,٤٣١		
		الكلي	٤١٥٣,٨٠٦	٣٠٨			

يتضح من جدول (٦) السابق أن قيم (ف) للفروق بين طلبة كلية التربية في مهارات الفهم القرائي وكذلك استراتيجيات الفهم القرائي وفقا للمستوى الدراسي غير دالة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية؛ مما يعني انه لا توجد فروق بين طلبة في مهارات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياتها، ما عدا بعد الاستراتيجيات التكاملية من مقياس الوعي باستراتيجيات الفهم القرائي فقد كانت قيمة (ف) دالة. ولتعرف اتجاه الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية للمتوسطات وجاءت النتائج كما بالجدول (٧) التالي.

جدول (٧) اتجاه الفروق في الاستراتيجيات التكاملية للفهم القرائي

البعد	المستوى	المتوسط	الخامس	السابع
الاستراتيجيات التكاملية للفهم القرائي	الثالث	٢١,٨٦	٠,٠١	*٠,٦٤
	الخامس	٢١,٨٥	-	*٠,٦٤
	السابع	٢٢,٥٠	-	-

تشير النتيجة السابقة إلى وجود فروق بين طلبة المستوى الثالث والسابع في اتجاه طلاب المستوى السابع، كما توجد فروق بين المستوى الخامس والسابع في اتجاه طلاب المستوى السابع، ولا توجد فروق بين المستويين الثالث والخامس.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة مختاري وريشارد (Mokhtari & Reichard, 2002) ، ودراسة خضير وآخرون (٢٠١٢م)؛ حيث أظهرتا وجود فرق دال إحصائياً في درجة استخدام استراتيجيات الوعي القرائي، تعزى لصالح الطلبة ذوي المستويات الدراسية والقدرات القرائية المرتفعة.

ب- الفروق وفقا للجنس:

جدول (٨) قيم (ت) ودلالتها للفروق بين الطلاب والطالبات في مهارات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياتها

المتغير	المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
مستويات الفهم القرائي	الفهم المباشر	طلاب	١٠٨	٧,٥٠	١,٢٨	١,١٩	غير دالة
		طالبات	٢٠١	٧,٦٧	١,١١		
	الفهم الاستنتاجي	طلاب	١٠٨	٧,٠٠	١,٣٣	١,٥٤	غير دالة
		طالبات	٢٠١	٧,٢١	١,٠٦		
	الفهم الناقد	طلاب	١٠٨	٥,٩٨	١,٥٢	٠,٩٩	غير دالة
		طالبات	٢٠١	٦,١٤	١,٢٣		
	الفهم التذوقي	طلاب	١٠٨	٥,٨١	١,٦٤	٢,٥٣	٠,٠٥
		طالبات	٢٠١	٦,٣٠	١,٦١		
	الفهم الإبداعي	طلاب	١٠٨	٤,٦٤	٣,١٧	٠,٩٤	غير دالة
		طالبات	٢٠١	٥,٠٠	٣,٢٤		
	الدرجة الكلية	طلاب	١٠٨	٣٠,٩٤	٥,٥٠	٢,٣٨	٠,٠٥
		طالبات	٢٠١	٣٢,٣٢	٤,٥٣		
استراتيجيات الفهم القرائي	الاستراتيجية التكاملية للفهم القرائي	طلاب	١٠٨	٢١,٩٢	١,٦٧	١,١١	غير دالة
		طالبات	٢٠١	٢٢,١٤	١,٦٩		
	استراتيجية حل مشكلات الفهم القرائي	طلاب	١٠٨	١٩,٧٩	١,٤٦	١,٠٢	غير دالة
		طالبات	٢٠١	١٩,٩٨	١,٦٦		
	استراتيجية دعم الفهم القرائي	طلاب	١٠٨	١٤,٧٨	١,٥٣	٠,٩٧	غير دالة
		طالبات	٢٠١	١٤,٩٨	١,٨٥		
	الدرجة الكلية	طلاب	١٠٨	٥٦,٤٨	٣,١٦	١,٤١	غير دالة
		طالبات	٢٠١	٥٧,١٠	٣,٩١		

يتضح من جدول (٨) السابق أن قيم (ت) للفروق بين الطلاب والطالبات في مهارات الفهم القرائي وكذلك استراتيجيات الفهم القرائي؛ غير دالة في معظم المهارات ما عدا مهارة الفهم التذوقي والدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي فقد وجدت فروق دالة في اتجاه الطالبات؛ أي أن الطالبات أكثر قدرة على الفهم التذوقي وهن بصفة عامة أعلى في مهارات الفهم القرائي، بينما لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في استراتيجيات الفهم القرائي والدرجة الكلية.

وتتفق هذه النتيجة بشكل عام دراسة جيمينيز (Jimenez, 2004) أن مستوى الوعي باستراتيجيات القراءة ومهاراتها لدى الإناث كان أعلى منه لدى الذكور، في حين أظهرت دراسة

خضير وآخرون (٢٠١٢م) ودراسة قاسم وفاضل (٢٠١٤م) وجود فروق دالة إحصائياً على مستوى مقياس استراتيجيات القراءة ككل، والوعي القرائي تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

ويمكن أن تعزى النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية إلى طبيعة حرص الطالبات واهتمامهن بصورة أكبر من الطلاب على الفهم والاستيعاب، إضافة إلى طبيعة الدراسة وطريقة التعليم المتبعة في مراحل التعليم المختلفة والتي لا تفرق بين الطلاب والطالبات في عملية التعلم، كما أن طريقة التدريس ومتطلبات المرحلة التعليمية لا تفرق بين الطلبة وفقا للجنس في متطلبات عملية التعلم.

رابعا- النتائج المتعلقة بالفرض الرابع (دلالة العلاقة بين درجات طلاب كلية التربية في الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته ومعدلاتهم الدراسية):

نص السؤال المتعلق بهذه النتائج على: ما دلالة العلاقة بين درجات طلبة كلية التربية على مقياسي الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته وتحصيلهم الدراسي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرض التالي: توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات الطلبة على مقياسي الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته وتحصيلهم الدراسي. وللإجابة على هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين درجات الطلبة على مقياسي الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته وتحصيلهم الدراسي، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٩) قيم معاملات الارتباط بين الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته والتحصيل الدراسي

م	المقياس	المهارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	مهارات الفهم القرائي	الفهم المباشر	٠,٧٩	٠,٠١
٢		الفهم الاستنتاجي	٠,٦١	٠,٠١
٣		الفهم الناقد	٠,١٦	٠,٠٥
٤		الفهم التذوقي	٠,١١	غير دالة
٥		الفهم الإبداعي	٠,٠٩	غير دالة
٦		الدرجة الكلية	٠,٣٤	٠,٠١
١	الوعي باستراتيجيات الفهم القرائي	الاستراتيجيات التكاملية للفهم القرائي	٠,٠٤	غير دالة
٢		استراتيجيات حل مشكلات الفهم القرائي	٠,٠٦	غير دالة
٣		استراتيجيات دعم الفهم القرائي	٠,٠١	غير دالة
٤		الدرجة الكلية	٠,٠٥	غير دالة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين مهارات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي والفهم الناقد، وكذلك الدرجة الكلية والتحصيل الدراسي، بينما لا يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين مهارتي الفهم التذوقي والفهم الإبداعي والتحصيل الدراسي.

- لا يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين درجات الوعي باستراتيجيات الفهم القرائي والتحصيل الدراسي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة أداة القياس لكل من مستويات الفهم القرائي، والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات الفهم، وقد أظهرت دراسة خضير وآخرون (٢٠١٢م) فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير نوع الكلية ولصالح الكليات العلمية.

ومن خلال العرض السابق لنتائج الدراسة الحالية يمكن استخلاص أنَّ طلاب كلية التربية بشكل عام يعانون من ضعف في مستويات الفهم القرائي ولاسيما في مستوياتها العليا، ولذا فهم يحتاجون وسائر طلاب الجامعة إلى برامج تدريبية لمعالجة القصور الملاحظ لديهم، وتحسين مستوى أدائهم في الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته للنصوص القرائية المتنوعة؛ وهو ما هدف إليه الباحثون من خلال الإجابة عن السؤال الآتي.

خامسًا- النتائج المتعلقة بالبرنامج المقترح:

نص السؤال المتعلق بذلك على: ما البرنامج المقترح لتنمية مهارات مستويات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته لدى طلاب كلية التربية في ضوء نتائج الدراسة التقويمية؟ وللإجابة عن هذا تم إعداد تصور مقترح لبرنامج تدريبي في ضوء الأساس النظري، وقائمة مهارات الفهم القرائي واستراتيجيات الوعي بالدراسة الحالية، ونتائج تطبيق أداتي الدراسة. وتم بناء هذه التصور وفق الخطوات والمكونات التالية:

أولا- تحديد أسس بناء التصور المقترح للبرنامج:

اعتمد بناء التصور المقترح للبرنامج على مجموعة من الأسس منها:

- الاعتماد على قائمتي مهارات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته في الدراسة الحالية.
- مراعاة تنوع أنماط النصوص القرائية وذلك في ضوء تنوع مستويات الفهم القرائي وخصائص الطلاب.
- مراعاة تقديم محتوى التصور المقترح للبرنامج بشكل منطقي.
- مراعاة تنوع استراتيجيات التدريب وتنمية مهارات الفهم القرائي والوعي وباستراتيجياته.
- مراعاة التنوع والتكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي في التصور المقترح للبرنامج.
- مراعاة استمرار عملية التقويم بالتصور المقترح من خلال التقويم القبلي والبنائي والنهائي.

ثانيا- تحديد مكونات التصور المقترح بناؤه:

تم بناء التصور المقترح وفق الخطوات التالية:

١. **تحديد الأهداف العامة للبرنامج المقترح:** يهَدفَ التصور المقترح للبرنامج التدريبي إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والوعي باستراتجياته لدى طلاب كلية التربية. ولتحقيق هذا الهدف العام، يسعى هذا التصور إلى تحقيق الأهداف العامة التالية:

- تزويد الطلاب المعلمين بالمعارف والمعلومات المتعلقة باستراتيجيات الفهم القرائي، من حيث مفهومها، وأهمية وكيفية تطبيقها، وتوظيفها في فهم النصوص القرائية والمقررات الدراسية المختلفة.
- تنمية وعي الطلاب بالاستراتيجيات ما وراء المعرفية في فهم النصوص القرائية، والتخطيط للأنشطة القرائية وتقويم الفهم القرائي ومراقبته.
- تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص القرائية المتنوعة في مستويات الفهم المختلفة (الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم التذوقي، الفهم الإبداعي).
- تطوير قدرة الطلاب على استخدام استراتيجيات الفهم القرائي في مختلف مراحل معالجة النصوص المقروءة (قبل قراءة النص- في أثناء القراءة - بعد القراءة)، وتشمل استراتيجيات العصف الذهني، والتنبؤ، وطرح وتوليد التساؤلات الذاتية، والحوار الذاتي، والخرائط الدلالية، والتلخيص والربط.
- تنمية الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات الفهم القرائي في مجالات (الاستراتيجيات التكاملية للفهم القرائي، استراتيجيات حل مشكلات الفهم القرائي، استراتيجيات دعم الفهم القرائي).

٢. **تحديد الأهداف الخاصة للتصور المقترح:** وتتمحور أهداف التصور المقترح حول تنمية مهارات الفهم القرائي في مختلف مستوياته، واستخدام استراتيجيات الفهم القرائي والوعي ما وراء المعرفي بها.

٣. **تحديد محتوى المادة التعليمية للتصور المقترح:** في ضوء تحديد أهداف التصور المقترح للبرنامج يتم وضع محتواه من النصوص القرائية ومهارات الفهم القرائي واستراتيجياته والوعي بها.

ويراعى في اختيار محتوى التصور المقترح مجموعة من الأسس، وهي أن يكون المحتوى:

- مرتبطاً بأهداف التصور المقترح وبأنشطته، ووسائله التعليمية، وأساليب التقويم المقترحة به.
- متنوعًا في نصوصه القرائية (علمية، فلسفية،أدبية، اجتماعية..)، بما يلائم تنوع مهارات الفهم القرائي واستراتيجياته والوعي بها.
- ملائماً لمستوى الطلاب وحاجاتهم الأكاديمية والدراسية في المرحلة الجامعية.
- مشتملاً على جانبين؛ الأول: نظري مبسط، والآخر: عملي تطبيقي حول مهارات الفهم القرائي واستراتيجياته والوعي بها.
- مركزاً على الجوانب العملية التطبيقية لمهارات الفهم القرائي واستراتيجياته بدرجة كبيرة.

٤. **تنظيم محتوى البرنامج المقترح:** يقترح تنظيم محتوى البرنامج التدريبي في جانبيه النظري والعملي التطبيقي، وموضوعاته على شكل (جلسات تدريبية)، وهذه الجلسات تقع تحت

استراتيجيات تنمية الفهم القرائي في تدريس القراءة، ويشتمل كل موضوع على أهدافه، ومحتواه، وأنشطته، وتدريباته، وأساليب تقويمه.

٥. **تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية بالبرنامج**: تتنوع الأنشطة المقترح استخدامها في البرنامج التدريبي، ما بين القيام بالتطبيقات والتدريبات النظرية والعملية لاستراتيجيات الفهم القرائي، وتقديم التقارير، وتقديم بعض نماذج الأداء في فهم النصوص المقروءة، وتطبيق الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في الفهم. كما يقترح الاستعانة بعدد من الوسائل التعليمية عند تنفيذ البرنامج، تتمثل في: السبورة، جهاز الكمبيوتر، وجهاز الداتا شو (Data Show)، وعروض تقديمية، أوراق عمل، كتاب البرنامج التدريبي.

٦. **تحديد استراتيجيات التدريس والتدريب**: يقترح استخدام عدة استراتيجيات لتدريس محتوى التصور المقترح للبرنامج التدريبي، وتدريب الطلاب على استراتيجيات تنمية الفهم القرائي للنصوص القرائية المتنوعة. وتتمثل هذه الطرائق في: العرض النظري، والتدريس المباشر للمهارات والاستراتيجيات، والعصف الذهني، والتدريس التبادلي، والحوار والمناقشة، ورش العمل.

٧. **تحديد أدوات التقويم وأساليبه المناسبة للتصور المقترح**: للوقوف على مدى إسهام البرنامج المقترح في تحقيق الأهداف المحددة، وتنمية استراتيجيات الفهم القرائي والوعي بها لدى طلاب كلية التربية، يقترح الاستعانة بأساليب تقويم متنوعة، منها:

أ- التقويم القبلي: ويتمثل في استخدام اختبار الفهم القرائي، ومقياس الوعي باستراتجياته ؛ للوقوف على المستوى المبدئي للطلاب قبل دراسة البرنامج التدريبي.

ب- التقويم البنائي: ويتم في أثناء تدريس موضوعات وجلسات البرنامج، وذلك من خلال أوراق عمل فردية وجماعية، وفيما يمكن أن يوجهه المدرب من مناقشة وأسئلة شفوية في أثناء التدريب وعرض نماذج للأداء في كيفية معالجة النصوص المقروءة، ودراسة موضوعات البرنامج، بالإضافة إلى تقويم أداء المتدربين وتوجيههم في ورش العمل؛ مما يجعل المتدرب نشطًا وإيجابيًا في فترة التدريب؛ وبذلك تكتمل الاستفادة من البرنامج المقترح.

ج- التقويم النهائي (البعدي): ويتمثل فيما يتضمنه البرنامج التدريبي المقترح من أنشطة تقويمية متنوعة عقب كل جلسة تدريبية، وفي تطبيق اختبار الفهم القرائي، ومقياس الوعي باستراتجياته بعد دراسة المتدربين للبرنامج التدريبي المقترح؛ وذلك بهدف الحكم على البرنامج، وما إذا كان قد حقق أهدافه أم لا، وتعرف فاعليته في تنمية مستويات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته لدى الطلاب، ومدى قدرتهم على تطبيقها في أثناء معالجة مختلف النصوص المقروءة.

٨. **ضبط التصور المقترح للبرنامج التدريبي**: بعد الانتهاء من إعداد التصور المقترح للبرنامج التدريبي بعناصره المختلفة السابق بيانها، تم عرضه على مجموعة من المحكمين؛ وذلك لمعرفة

آرائهم في التصور المقترح بمكوناته المختلفة؛ من حيث مناسبة المحتوى، والوسائل والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم المقترحة؛ لتحقيق أهداف البرنامج.

وقد أفاد المحكمون بمناسبة التصور المقترح بمكوناته المختلفة، لتنمية مهارات الفهم القرائي، والوعي باستراتيجياته لدى طلاب كلية التربية؛ وبذلك أخذ التصور شكله النهائي، وأصبح صالحاً لبنائه بصورة تفصيلية وتنفيذه وتطبيقه. وبالتوصل إلى الصورة النهائية للتصور المقترح للبرنامج التدريبي؛ تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الثالث من أسئلتها.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يُوصى بما يأتي:

١. الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته للنصوص القرائية المتنوعة، لدى طلاب كلية التربية، وتضمينها ضمن مقرراتهم ومقررات السنة التحضيرية، ويمكن الإفادة من قائمتي مستويات الفهم القرائي والاستراتيجيات ما وراء المعرفية للفهم في الدراسة الحالية.
٢. تطوير برامج تدريبية لتنمية مهارات ما وراء الفهم القرائي واستراتيجياته لدى طلاب التربية بشكل خاص، وطلاب المرحلة الجامعية بشكل خاص.
٣. ضرورة إعادة النظر في مقرر طرق تدريس اللغة العربية ببرنامج إعداد معلم بكليات التربية؛ بحيث يتضمن مقررًا نظريًا وتطبيقيًا خاصًا بمهارات الفهم القرائي واستراتيجيات تنميتها وتقويمها.
٤. الإفادة من اختبار الفهم القرائي ومقياس الوعي بالدراسة الحالية، في تطوير أساليب تقويم مهارات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته؛ وتشخيص مستوى أداء الطلاب في ضوئها.
٥. تدريب طلاب كليات التربية على مهارات التفكير العليا واستراتيجياته، وتزويدهم بمهارته الأساسية وتدريبهم على هذه الاستراتيجيات خلال مقرراتهم الدراسية.
٦. التركيز في مقررات طلبة كلية التربية على الأنشطة التي تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا بما يمكن الطلاب من فهم النصوص واستيعابها وإبداء الرأي فيها، والقدرة على الاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقترح إجراء الدراسات التالية:

- برنامج لتنمية مهارات الفهم القرائي والوعي باستراتيجياته باستخدام إحدى الاستراتيجيات الحديثة لدى طلاب بكلية التربية.
- مهارات ما وراء الفهم القرائي وعملياته لدى طلاب الجامعة (دراسة تشخيصية علاجية).
- برنامج قائم على الوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة التحليلية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الجامعة.

المراجع:

- أبو الخير (٢٠٠٨). فاعلية استراتيجية البحث الجماعي التعاونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي الناقد والاتجاه نحو القراءة لدى عينة من طلاب الصف الثاني الإعدادي الأزهري. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر- مصر، ١(١٣٨)، ص ص ٢- ٥٢.
- بهلول، إبراهيم أحمد (٢٠٠٤). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٣٠)، ١٤٨ - ٢٨٠.
- حافظ، وحيد السيد (٢٠٠٨). فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي واستراتيجية K.W.L في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٧٤)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٩٥- ٢٤٧.
- خضير، رائد ونصر مقابلة، وحمدان نصر، ومحمد الخوالدة (٢٠١٢). درجة ممارسة طلبة جامعة اليرموك للقراءة الإستراتيجية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد العشرون، العدد الثاني.
- دروزة، أفنان نظير(٢٠٠٤). أساسيات في علم النفس التربوي. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- راشد، حنان مصطفى مدبولي (٢٠٠٤). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهري. بحوث المؤتمر العلمي الرابع (القراءة وتنمية التفكير). يوليو. المجلد الثاني .الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة . القاهرة: جامعة عين شمس. كلية التربية. ص ص ١٧٨ - ٢٢٢.
- زيدان، ندى فتاح (٢٠٠٩م) أثر برنامج تعليمي في تنمية استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة الموصل. مجلة دراسة موصلية- جامعة الموصل- العراق، ع ٢٤، صص ١- ٣٥.
- سالم، محمد محمد (٢٠٠٠). مدى فاعلية التعليم الجامعي في مساعدة المتخرجين على اكتساب بعض مهارات القراءة الناقدة. دراسات فى المناهج وطرق التدريس- مصر، (٦٢)، ص ص ٢٠٥- ٢٣١
- السرطاوي، عبد العزيز مصطفى؛ طيبي، سناء عوراتي؛ الغزو، عماد محمد؛ منصور ناظم. (٢٠٠٩م). تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها. عمان: دار وائل النشر والتوزيع.
- السليتي، فراس محمود (٢٠١١م). أثر استراتيجيات: التعلم التعاوني، والعصف الذهني، والقبعات الست، في تنمية القراءتين الناقدة والإبداعية والاتجاه نحوهما لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. المجلة التربوية- الكويت، ٢٥ (١٠٠)، ص ص ٢١٣- ٢٨٢.
- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠م). استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية. عمان ، دار المسيرة .
- عبد الحافظ، فؤاد عبد الله (٢٠٠٧). فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالفيوم، العدد (٧)، ١٠١- ١٦٥.

- عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد (٢٠٠٠). فعالية إستراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٢)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٨٩ - ٢٤١.
- عبد الرحيم، إمام محمد (٢٠٠٧م). تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية وتحليل المحتوى. الرياض: مكتبة الرشد.
- عبد الغني، أميمة بكري حسين؛ ويونس، فتحي علي؛ ورسلان، مصطفى رسلان (٢٠١٢). مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة. العدد الثلاثون بعد المائة. الجمعية المصرية القراءة والمعرفة. القاهرة: جامعة عين شمس. كلية التربية. ص ص ٥٨- ٦٤.
- عبد الفتاح، فوقية (٢٠٠٧). فاعلية برنامج في تنمية الوعي بالتفكير وأثره على الذكاء الشخصي والاجتماعي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا. المؤتمر السنوي الثالث والعشرون للجمعية المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية، جامعة المنصورة.
- عبد المجيد، جميل طارق (٢٠٠٥م). إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة. عمان: دار صفاء.
- عرقاوي؛ إيناس إبراهيم محمد (٢٠٠٨م). أثر أسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح- فلسطين.
- عطا الله، عبد الحميد زهري سعد (٢٠٠٩) فاعلية المراقبة الذاتية في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدي طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١٤٣)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٢٤- ١٦٧.
- عطية، محسن علي (٢٠١٠م). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع
- العيسوي، جمال مصطفى، (٢٠٠٥). فاعلية استخدام القدح الزمني في تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغوية وعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلميذات الحلقة الثانية بدولة الإمارات. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة العشرون، العدد ٢٢،
- عيسى، محمد أحمد؛ وأبو المعاطي، وليد محمد (٢٠١٣م). مستوى القراءة الناقدة والوعي باستراتيجياتها لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر، ع ١٥٦.
- فايزة، السيد محمد عوض (٢٠٠٣). الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها. القاهرة، مطبعة إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- فضل الله، محمد رجب (٢٠٠١). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة تحليلية). مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٧)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٧٧ - ١٢٩.
- قاسم، يحيى إبراهيم؛ فاضل، فهمي حسان (٢٠١٤). قياس الأداء في اختبارات الفهم والقراءة في اللغة العربية لدى طلاب كلية الآداب- جامعة الحديدة. مجلة الدراسات الاجتماعية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، العدد (٤٠) ص ص ٢٥٧- ٢٩٤.

- موسى، مصطفى إسماعيل (٢٠٠١). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة). مج١، القاهرة: كلية التربية- جامعة عين شمس، ٦٨- ١١١.
- الناقة، محمود كامل؛ حافظ، وحيد السيد (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مداخله وفنياته. ج١، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.
- Acosta, L.M., & Ferri, M.M. (2010). Reading strategies to develop higher thinking skills for reading comprehension. Reading Comprehension Profile, 12 (1), 107-123.
- Ahmadi, M.R., & Gilakjani, A.P. (2012). Reciprocal teaching strategies and their impacts on English reading comprehension. Theory and Practice in Language Studies, 2 (10), 2053-2060
- Ali, Shurooq Abboodi (2012). Difficulties Faced by Engineering Students in Reading and Comprehending English Texts. Journal of College of languages, Issues, 24, 186-202, Baghdad University.
- Barnett, J.E. (2000). Self-regulated reading and test preparation among college students. Journal of College Reading and Learning,31, 42-63.
- Barnett, M. (1998). Teaching through context: how real and perceived strategy use affect L2 comprehension. The Modern Language Journal, 77(2), 150 – 162
- Block, C., & Israel, S. (2004). The ABCs of performing highly effective think-alouds: Effective think-alouds can build students' comprehension, decoding, vocabulary, and fluency. The Reading Teacher, 58, 154-167.
- Block, C., & Pressley, M. (Eds.) (2002). Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices. New York: Guilford Press.
- Block, C.C., & Pressley, M. (2007). Best practices in teaching comprehension. In L.B. Gambrell, L.M. Morrow & M. Pressley (Eds.), Best Practices in Literacy Instruction (3rd ed., pp. 220-242). New York, NY: Guilford Press.
- Bölükbaş, Fatma 2013 The effect of reading strategies on reading comprehension in teaching Turkish as a foreign language. Educational Research and Reviews Vol.8(21), pp. 2147-2154 , November 2013
- Brown, C. (2003). Guiding elementary students to generate reading comprehension tests. Tech Trends, 47, 3: 10–15. ERIC, EJ673452

- Castilleja, G. (2011). "Is that your final answer?" Before, during, and after reading strategies to improve comprehension and master standardized tests. Illinois Reading Council Journal, 40 (1), 23-26.
- Choo, T.O., Eng, T.K. (2011). Effects of reciprocal teaching strategies on reading comprehension. The Reading Matrix, 11 (2), 140-149.138-Cohen, J. (1988).Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2nd ed. New York: Academic Press
- Choo, T.O., Eng, T.K., & Ahmad, N. (2011). Effects of reciprocal teaching strategies on reading comprehension. The Reading Matrix, 11 (2), 140-149
- Cutting, L., Materek, A., Cole, C., Levine, T., & Mahone, E. (2009).Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. Annals of Dyslexia, 59, 34–54.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R. & Pearson, P. D. (1991).Moving from old to the new: Research on reading comprehension instruction. Review of Educational Research, 61, 239–264.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R. & Pearson, P. D. (1991).Moving from old to the new: Research on reading comprehension instruction. Review of Educational Research, 61, 239–264.
- Duke, N.K., & Pearson, P.D. (2002).Effective practices for developing reading comprehension. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), What Research has to say about Reading Instruction? (3rd ed., pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.
- Dunlosky, J. (2010). Handbook of Metacognition in Education. New York and London: Valor and Francis Group.
- Eilers, L.H., Pinkley, C. (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text. Read. Improvement, 43(1),13-29.
- El Mekawy, Asmaa Ahmed 2014 Metacognitive Awareness of Reading Strategies in Freshmen University Students Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for MEd in Management Leadership Policy Faculty of Education
- Epçaçana, C., & Epçaçanb, C. (2010).Socio-economic and cultural factors effecting self-efficacy on reading comprehension. Procedia Social and Behavioural Sciences, 2, 666-671.

- Fitzgerald, D. (2005). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. Cognition and instruction, 15, 131 – 156.
- Gay, L. (2005). Reciprocal teaching to improve English reading comprehension of a group of form three students in Hong Kong. MA dissertation, University of Hong Kong, Hong Kong--China. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3658937)
- Grabe, W. (2009).Reading in a second language: Moving from theory to practice. New York: Cambridge University Press.
- Greenway, C. (2002).The process, pitfalls and benefits of implementing a reciprocal teaching intervention to improve the reading comprehension of a group of year 6 pupils. Educational Psychology in Practice, 18 (2), 113-137
- Harris, T., & Hodges, R. (Eds.). (1995). The literacy dictionary. Newark, DE: International Reading Association.
- Hilden, K.R.& Pressley, M. (2007).Self-regulation through transactional strategies instruction. Reading & Writing Quarterly,23(1), 51–75.
- Hoyt, L. (2000). Revisit, Reflect, Retell: Strategies for Improving Reading Comprehension. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Israel, S.E. (2007). Using metacognitive assessments to create individualized reading instruction. Newark- DE: International Reading Association.
- Jimenez, V. (2004). Metacogniciony compression de la lectura: evaluacion de los components estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboracion de una escala de conciencia lectora (ESCOLA). Madrid: Universidad Complutense de Madrid
- Joseph, N. (2010). Metacognition needed: Teaching middle and high school students to develop strategic learning skills. Preventing School Failure, 54(2), 99-103.
- Marjorie, H. (2004). The effect of summary on reading Comprehension of America and ESL. University Freshman. DIA-A, 49 (11). 3291
- McKnown, B. A. &Barnett, C .L. (2007).Improved reading comprehension through higher order thinking skills.ERIC Document Representation Service,ED 496222
- McNeil, J. D. (1987). Reading comprehension: New directions for classroom practice (Second edition). Glenview, IL: Scott, Foresman & Company

- Meneghetti, C., Carretti, B. & De Beni, R. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement. Learning and Individual Differences, 16, 291-301
- Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. Journal of Educational Psychology, 94 (2), 249-259
- O' Donnell, L. (2013). The effects of reading strategy use on the formative and summative test scores of Thai EFL university learners.Frontier of language and teaching, 4, 88-98.
- Osman, M. & Hannafin, M. (2009). The effects of advance questions and prior knowledge on science learning. Journal of Educational Research, 88 (1), 5–13.
- Pani, S. (2004). Reading strategy instruction through mental modeling. ELT Journal, 58(4), 355 - 362.
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. The Reading Teacher, 58, 272-280
- Robinson, Shown: "Teaching Critical Thinking at the Community College", (Eric, Ed 433 877); 1996.
- Ruddell, R., & Ruddell, M. R. (1994). "Language acquisition and literacy processes." In R. Ruddell & M. R. Ruddell (eds.), Theoretical models and processes of reading (4th ed.). Newark, DE: International Reading Association
- Sailors, M. & Price, L.R. (2010).Professional development that supports the teaching of cognitive reading strategy instruction.The Elementary School Journal, 110(3), 301-322.
- Sencibaugh, J.M. (2007). Meta-analysis of reading comprehension interventions forstudents with learning disabilities: Strategies and implications. Reading Improvement, 44, 6-22.
- Tierney, Robert J. (2005). Reading Strategies and Practices (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc
- van den Broek, P., Rapp, D.N., & Kendeou, P. (2005). Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. Discourse Processes, 39, 299–316.

- Westwood, P. (2001). Reading and Learning Difficulties Approaches to Teaching and Assessment. Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research, Ltd
- Yore, L.D., Craig, M.T., & Maguire, T.O. (1998). Index of Science reading awareness: An interactive-constructive model, test verification, and grades 4-8 results. Journal of Research in Science Teaching, 35, 27-51
- Yuko, I. (2009). Metacognition awareness and strategy use in academic English reading among adult English as a Second Language (ESL) students. PhD dissertation, University of Southern Mississippi-MI.

Study summary

The goal of current research to know the level enables students from the Faculty of Education of Skills Reading Comprehension and awareness of its strategies, and its relationship with some variables (years of schooling, achievement, and sex), and then build a program proposal in the light of this for the development of what is required of these students reading comprehension skills and strategies**.** to achieve the aim of the research was prepared a list with skills Reading Comprehension, Reading Comprehension and test, measure and awareness of understanding strategies .The sample of search (108) students, and 201 students from the students of the Faculty of Education, University of Taif. Find the level of Reading Comprehension skills at education college students were low in general, where the proportion of possession students of the Faculty of Education for the Reading Comprehension Levels ranged between (50.8- 63.5%) for levels, and amounted to the total score ratio of 56.3%, while student performance came in creative understanding moderate. The results showed the presence of an acceptable degree of awareness strategies Reading Comprehension the students of the Faculty of Education; where the proportion of the awareness of students of the Faculty of Education Reading Comprehension strategies ranged between 60.3- 62.1% Sub-strategies, and amounted to 61.2% college degree, There are no differences between students according to years of study in Reading Comprehension and awareness of their strategies skills, except of complementarily strategy, where results showed the existence of differences between students in the third and seventh level in the direction of students seventh level, and between the students of the fifth and seventh level in the direction of students seventh level, while There were no differences between the third and fifth levels It was found that female students are better able to understand gastronomic They are generally higher in reading comprehension skills, while there are no differences between male and female students in Reading Comprehension total score strategies as well as the results indicated the presence correlation between direct comprehension skills and understanding of deductive and understanding critic, and in the total score and achievement, while there is no correlation between skills understanding gastronomic and creative understanding and

achievement, as there is no correlation between degrees of awareness strategies Reading Comprehension and achievement.

In light of the search results, it has been conceived to provide a proposal for the program contributes to the development of reading comprehension and awareness among students of its strategies, as well as providing a set of recommendations and proposals in the light of which can take the appropriate decisions and the development of plans and programs, hoping to raise the level of students of the Faculty of Education Reading Comprehension skills and awareness beyond the cognitive strategies necessary for undergraduate study at Taif University students reading, thus ensuring them linguistically performance and accommodating curriculum effectively, and thus achieve academic excellence they have