# برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية

**إيمان صابر شاهين عفيفي**

مدرس مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم

كلية التربية جامعة الزقازيق

**أ.د. محمد رجب فضل الله**

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية - جامعة العريش.

**د.عيطه عبدالمقصود يوسف**

أستاذ متفرغ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية - جامعة الزقازيق.

**د. علي عبدالمنعم حسين**

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية - جامعة الزقازيق.

**الملخص**

هدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية من خلال استخدام برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة، ولتحقيق ذلك الهدف تمَّ إعداد قائمة بمهارات القراءة التأملية، واختبار مهارات القراءة التأملية، وبرنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة، وكتاب الطالب معلم اللغة العربية، ودليل القائم بالتدريس، وطبقت هذه الأدوات على عينة من الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية – تعليم أساسي- الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة الزقازيق محافظة الشرقية، وتمَّ استخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة التجريبية الواحدة، وقد توصل البحث الحالي إلى فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة

المعلمين بكلية التربية جامعة الزقازيق (شعبة اللغة العربية)، وقد أوصى البحث الحالي بضرورة الإفادة من إستراتيجيات ما وراء المعرفة في الفروع الأخرى للغة العربية، وضرورة الاهتمام بالقراءة التأملية وتنمية مهاراتها لدى الطلبة المعلمين بشكل خاص.

**الكلمات المفتاحية:** إستراتيجيات ما وراء المعرفة، القراءة التأملية، الطلبة المعلمون بشعبة اللغة العربية.

## A program based on metacognitive strategies to develop reflective reading skills among student teachers in the Arabic Language Division of the College of Education

The current research aimed at developing the reflective reading skills for the prospective teachers, Arabic department, at the Faculty of Education through adopting the Metacognitive Strategies. The current research has been based on preparing :(1) a list of reflective reading skills, (2) a test of reflective reading,(3) aprogram based on the Metacognitive Strategies,(4) Arabic prospective teachers' book and (5) the teacher's guide. These instruments were applied to a sample of prospective teachers, Arabic department (Basic Education), enrolled in the third year at the Faculty of Education, Zagazig University, Sharqia Governorate. The research adopted the quasi-experimental research design form only one group. The research results revealed that the program based on the Metacognitive Strategies had a positive effect on developing the reflective reading skills for the prospective teachers at the Faculty of Education, Arabic department. Recommendations of the research assured the necessity of using the benefits of the Metacognitive Strategies in other branches of the Arabic language, and the need to pay attention to teaching the reflective reading among the prospective teachers.

Keywords; Metacognitive Strategies, reflective reading, Prospective Teachers, Arabic Department .

**مقدمة :**

تُعد القراءة من الفنون اللغوية المهمة؛ فقد كان النداء الأول للخالق عز وجل لنبينا محمد- صلى الله عليه وسلم- : ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥ ﴾ ( العلق:١- ٥).

وتزداد أهمية القراءة يومًا بعد يوم نتيجة لما يشهده العصر الحالي من تطورات تكنولوجية متلاحقة وتقدم مذهل في وسائل الاتصال الحديثة، مما أدى إلى ثورة معلوماتية هائلة وانفجار معرفي في كافة المجالات، ولا سبيل إلى مواجهة هذه التطورات إلا بامتلاك المعرفة والتزود بها، ولم يتحقق ذلك إلا بالقراءة التأملية الفاحصة المتأنية.

وتُعد القراءة التأملية من أهم مستويات القراءة العليا ؛ فهى تعني تأمل القاريء للنص وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه، حتى يصل إلى النتائج التي يتطلبها النص، ثم يقِّوم هذه النتائج في ضوء الخطط المرسومة ( وليد عبيد، وعزو عفانة، ٢٠٠٣، ٢١)*.

وتُعد القراءة التأملية عملية ملاحظة وتدبر وتبصر وتفكر القاريء للنص بهدف فهمه فهمًا عميقًا وتحليله إلى عناصره، وتحديد نقاط قوته وضعفه، واكتشاف مواضع التناقض والغموض فيه، ومن ثم تقديم تفسيرات مقنعة عنه؛ لذلك فالقراءة التأملية تُعد من أهم أنواع القراءة؛ لأنها تسعى إلى تنمية مهارات التفكير العليا، ولا تقتصر على المعاني الصريحة داخل النص، ولكن تسعى إلى الوصول إلى خفايا النص وما وراء سطوره.

* اتبع البحث الحالي نظام التوثيق التالي: (اسم المؤلف، السنة، رقم الصفحة).

وتتبلور أهمية القراءة التأملية للطلاب بوجه عام في أنها تعمل على تمكينهم من بناء معرفي متميز ومتنوع، وتحويلهم إلى قرَّاء فاعلين ليسوا مستقبلين للمعلومة فقط، ولكن ناقدين فاحصين منتجين، كما تعمل على تنمية القدرات الذهنية والفكرية لديهم ( زيد الشمري، ٢٠١٩، ٨٤)، ( Glennie,A,2015) .

وتمثل القراءة التأملية أهمية خاصة للطالب معلم اللغة العربية، فعن طريقها يصبح قارئاً إيجابيًا نشطاً واعيًا متفاعلاً مع النصوص القرائية، فيتمكن من التعمق فيها ليس فقط بين الكلمات والسطور من معانٍ، بل أيضًا فيما وراءها من معانٍ وأغراض عبر عنها الكاتب تلميحًا، ليصبح بذلك قارئاً نموذجيًا قادرًا على غرس عادة القراءة وممارستها، وإكساب مهاراتها لدى تلاميذه.

وتتطلب القراءة التأملية امتلاك القاريء مجموعة من المهارات التي تساعده على التفاعل العميق مع النص المقروء، ومن هذه المهارات ما حدده زيد الشمري (٢٠١٩، ٩٩) كالآتي: تحديد العلاقات بين أفكار النص، وتجزئة النص إلى عناصره الأساسية، وتحديد الفكرة الرئيسة في النص، وتحديد المعلومات الناقصة أو المحذوفة من النص، وتحديد الهدف من النص، وتحديد الأدلة المنطقية التي تدعم آراء مؤلف النص، وتحديد الادعاءات أو المتناقضات أو المتشابهات في النص، وتقييم استدلالات مؤلف النص، واستدعاء الخبرات المرتبطة بموضوع النص، واستنتاج علاقات منطقية من خلال رؤية مضمون النص.

لذلك تُعد القراءة التأملية وتنمية مهاراتها ضرورة ملحة للطالب المعلم، وقد أوصت مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة بضرورة تنمية مهارات القراءة التأملية؛ نظرًا لأهميتها، مثل دراسة علاء الدين سعودي (٢٠١٦)، ودراسة زيد الشمري (٢٠١٩)، ودراسة أحلام زحافة، وإحسان فهمي، ونورا زهران (٢٠٢٠)، ودراسة صفاء أحمد (٢٠٢١)، ودراسة مروة الشامي (AL-Shami,M. , 2022).

ونظرًا لأهمية القراءة التأملية وضرورة تنمية مهاراتها لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية، كانت الحاجة ماسة إلى البحث عن طرق وإستراتيجيات حديثة تعمل

على تنمية مهارات القراءة التأملية لدى هؤلاء الطلبة، ومن هذه الإستراتيجيات: إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

وتعد إستراتيجيات ما وراء المعرفة من أهم الإستراتيجيات التي تعمل على تنمية التفكير، ومساعدة المتعلمين من خلال تمكينهم من الفهم والاستيعاب بطريقة مخططة ومنظمة، حيث تعمل تلك الإستراتيجيات على تطوير سلوكيات المتعلم وتنمية عملياته العقلية من خلال تحديد أين ومتى وكيف يتعلم؟، وتُعرف هذه الإستراتيجيات بأنها قدرة المتعلم على معرفة تفكيره وردود أفعاله إزاى مشكلة أو مهمة ما، كما تُعرف بأنها الإجراءات العقلية التي يتبعها المتعلم لإدارة عملية تعلمه، وتعُرف بأنها إجراءات يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية، وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر للفهم والتقدير وحل المشكلات وباقي العمليات العقلية. (محمد القطيطي، ٢٠١٦، ١٤٠).

وقد أشارت مجموعة من الدراسات إلى أهمية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات اللغة المختلفة، منها دراسة إيمان سيد، ومحمد العطار، وعطيات إبراهيم ( ٢٠١٨) حيث هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة، وأكدت نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية هذه المهارات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة وليد خليفة ( ٢٠١٩) التي هدفت إلى تنمية أبعاد الذات الابتكارية لدى التلاميذ الموهوبين وذلك باستخدام برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة وأكدت نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية هذه الأبعاد لدى هؤلاء التلاميذ، ودراسة أمل عبدالنبي (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تنمية الوعي بالقضايا المعاصرة لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية باستخدام برنامج إثرائي قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة، وأشارت النتائج إلى فاعلية هذه البرنامج في تنمية هذه القضايا لدى هؤلاء الطلاب.

وتتعدد إستراتيجيات ما وراء المعرفة، منها: إستراتيجية الانتباه الانتقائي، وإستراتيجية التساؤل الذاتي، وإستراتيجية التخطيط، وغيرها من الإستراتيجيات الفعَّالة التي قد تسهم في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية.

## الإحساس بمشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث استنادًا إلى الدراسات والبحوث السابقة التي أشارت إلى ضعف مهارات القراءة التأملية لدى المتعلمين، ومن هذه الدراسات، دراسة مروان السمان (٢٠١٤) التي أثبتت ضعف مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقليًا، ودراسة علاء الدين سعودي (٢٠١٦) التي أوصت بضرورة تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، كما أثبتت دراسة زيد الشمري (٢٠١٩) ضعف مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل، ودراسة صفاء أحمد (٢٠٢١) التي أوصت بضرورة تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة فاطمة عسيري (٢٠٢٢) التي أكدت ضعف طالبات المرحلة المتوسطة في مهارات القراءة التأملية.

ومن هنا كانت الحاجة ماسة إلى ضرورة إعداد برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين شعبة اللغة العربية.

## تحديد مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين شعبة اللغة العربية، وللتصدى لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مهارات القراءة التأملية اللازمة للطلبة المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟

٢. ما أسس بناء برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟

٣. ما فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟

## أهداف البحث:

١. تنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

٢. بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

## أهمية البحث:

تبدو أهمية البحث الحالي في أنه قد يفيد كلاً من:

١. <u>الطلبة المعلمين - شعبة اللغة العربية - بكليات التربية:</u> من خلال تزويدهم بالمهارات اللازمة للقراءة التأملية، والتي يمكن الاسترشاد بها عند إعدادهم للدروس والأسئلة المختلفة عند تدريس القراءة.

٢. <u>القائمين على التعليم في أقسام اللغة العربية بالجامعات:</u> حيث توجه أنظارهم إلى دور إستراتيجيات ما وراء المعرفة المتنوعة في تنمية مهارات القراءة بصفة عامة، ومهارات القراءة التأملية بصفة خاصة.

٣. <u>الباحثين:</u> من خلال فتح المجال أمام الباحثين في إجراء المزيد من الدراسات حول إستراتيجيات ما وراء المعرفة في مختلف المراحل التعليمية.

٤. <u>واضعي ومطوري برامج إعداد المعلم بكليات التربية:</u> حيث يلفت أنظارهم إلى أهمية تضمين استراتيجيات حديثة – مثل إستراتيجيات ما وراء المعرفة- في برامج إعداد المعلمين.

## حدود البحث:

أولاً: الحدود الموضوعية: بعض مهارات القراءة التأملية الأكثر أهمية للطلبة المعلمين شعبة اللغة العربية والتي يُسفر عنها التحكيم.

ثانيًا: الحدود البشرية: عينة من الطلبة المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية- تعليم أساسي- بكلية التربية، جامعة الزقازيق؛ وذلك لأن تمكنهم من بعض مهارات القراءة التأملية يعد أمراً مهمًا لتفوقهم في مهنتهم، ومعينًا لهم على تنمية قدرتهم على التفكير التأملي.

### منهجا البحث:

١. **المنهج الوصفي**: وذلك للاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة لإعداد الإطار النظري، وإعداد الأدوات، ومناقشة النتائج وتفسيرها.

٢. **المنهج التجريبي**: ذو المجموعة التجريبية الواحدة، لاختبار فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة التأملية.

### أدوات البحث:

١. اختبار مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية.(من إعداد الباحثة)

## فروض البحث:

حاول البحث الحالي التحقق من صحة الفروض التالية:

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة التأملية ككل لصالح متوسط درجات الطلبة المعلمين بالتطبيق البعدي، ويتفرع منه الفروض الفرعية الآتية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية – عينة الدراسة- في مهارات "القراءة التأملية الفكرية" ككل وفي كل مهارة على حدة لاختبار مهارات القراءة التأملية قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية – عينة الدراسة- في مهارات "القراءة التأملية البنائية" ككل وفي كل مهارة على حدة لاختبار مهارات القراءة التأملية قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية – عينة الدراسة- في مهارات "القراءة التأملية التقويمية" ككل وفي كل مهارة على حدة لاختبار مهارات القراءة التأملية قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.

٢. يوجد فاعلية للبرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة التأملية (ككل وكل مهارة على حدة) لدى الطلبة المعلمين شعبة اللغة العربية.

## إجراءات البحث:

١. إعداد قائمة مهارات القراءة التأملية اللازمة للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية.
٢. إعداد اختبار القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية.
٣. إعداد البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة.
٤. إعداد كتاب الطالب معلم اللغة العربية.
٥. إعداد دليل القائم بالتدريس.

٦. اختيار عينة الدراسة وعددها (٣٥) من الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية- تعليم أساسي- الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة الزقازيق، لإجراء التجربة عليها.

٩. التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التأملية على عينة الدراسة.

١٠. التدريس للطلبة المعلمين- عينة الدراسة- باستخدام البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

١١. التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية على عينة الدراسة.

١٢. رصد نتائج الدراسة واختبار صحة فروض الدراسة، ومناقشة النتائج وتفسيرها، ومن ثَمَّ تقديم مقترحات وتوصيات الدراسة والبحوث المقترحة .

**أدبيات البحث:**

## المحور الأول: القراءة التأملية: مفهومها، وأهميتها، ومهاراتها:

### أولاً: ماهية القراءة التأملية، وأهميتها:

### (١) ماهية القراءة التأملية:

تُعد القراءة التأملية عملية عقلية تعتمد على التبصر والتدبر والتفكر والتعقل أثناء قراءة نص ما، فهي قراءة متأنية متعمقة، ولقد تناولت مجموعة من الدراسات والأدبيات التربوية مفهوم القراءة التأملية من وجهات نظر مختلفة، مستهدفة في ذلك طبيعة مستويات فهم المقروء وطبيعة التفكير التأملي، حيث تُعرف القراءة التأملية بأنها "قراءة عميقة يبحث فيها القاريء عن المعاني التي يهدف إليها الكاتب، ولا يكتفي بالمعاني المباشرة أو الحرفية للكلمات" (حسن شحاته، وزينب النجار، ٢٠٠٣، ٢٣٦).

وتُعرف القراءة التأملية بأنها نشاط عقلي يهدف إلى ملاحظة النص وتتبعه ومراقبته؛ من أجل التعرف على نقاط ضعفه وقوته، ومن ثم الحكم عليه ( جابر عبدالحميد، ٢٠٠٤، ٣٥١)، كما تعرف القراءة التأملية بأنها عملية عقلية تهدف إلى

تأمل وفحص القاريء للنص المقروء؛ بهدف استكشاف مضامينه واستنتاجاته بعيدة الغور ( ماهر عبدالباري، ٢٠٠٩أ ، ٢٨)، وعرَّف أكرم خوالدة (٢٠١١، ١٧٦) القراءة التأملية بأنها عملية تدبر القاريء للنص، بهدف تحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه، للوصول إلى النتائج المطلوبة، وتقويم هذه النتائج في ضوء النتائج المعدة مسبقاً، ثم التوصل إلى قرار بشأن هذا النص، كما عرَّف (Corrigan,P. , 2012, 153) القراءة التأملية بأنها عملية عقلية تتميز بالتعمق في التفكير، والتأني والانتباه عند التعامل مع النصوص المقروءة، للوصول إلى مستوى متميز من الفهم أثناء القراءة، وتُعرَّف القراءة التأملية بأنها جزء من مفهوم التأمل بشكل عام، تعمل على زيادة خبرات القاريء ومعتقداته حول النص، وتزيد من قدرته على التفكير، مما يؤدي إلى فهم هذه النصوص بصورة أعمق وأدق ( Nourdad,N. & Asghari, R. 2017, 267-268).

**وبناءً على ما سبق، يُعرِّف البحث الحالي القراءة التأملية إجرائيًا بأنها:** عملية عقلية دقيقة تبنى على الملاحظة والتأمل، يربط من خلالها الطلبة معلمو اللغة العربية خبراتهم الحياتية بمحتوى النص المقروء، والعمل على تحليل عناصره ومكوناته، وبيان العلاقات بين هذه المكونات، وكذلك تنظيم معارفهم وأفكارهم وفق خطوات إجرائية محددة تقودهم إلى استنتاجات ورؤى عميقة، وإعطاء التفسيرات المقنعة حول هذه الاستنتاجات، ووضع حلول مقترحة للوصول إلى النتائج واتخاذ القرارات التي يتطلبها هذا النص، ثم تقويم هذه النتائج وتلك القرارات في ضوء الخطط التي وضعت لذلك.

## (٢) أهمية القراءة التأملية في منظومة فهم المقروء:

تُعد القراءة التأملية واحدة من أهم أنواع القراءة؛ لأنها تسعى إلى تنمية مهارات التفكير العليا، ولا تتوقف عند حد الفهم السطحي للنص المقروء، أو الاقتصار على المعاني الصريحة داخل النص، ولكن تسعى إلى الوصول إلى ما لم يصرح به الكاتب من أفكار ومعلومات ودلالات في النص.

وأشار مروان السمان (٢٠١٤، ٨٣- ٨٤) إلي أن القراءة التأملية تُعد من أضرب القراءة التي تنمي وعي المتعلمين وتمكنهم من مهارات التعلم الذاتي، وتعمق من فهمهم للنص المقروء بما يجعلهم قادرين على تقييم ما يقرأون، وتأمل الأفكار المهمة وتجاوز ما دون ذلك، فهي تساعدهم على ملاحظة النص ملاحظةً دقيقة، وتحليل عناصره، والبحث عن العلاقات الداخلية والتفاصيل الدقيقة بين هذه العناصر، وإعطاء التفسيرات المقنعة وتقييم المادة المقروءة والحكم على جودتها، مما يجعل القاريء إيجابيًا نشطًا متفاعلاً واعيًا لما يقرأ.

وتساعد القراءة التأملية المتعلمين على تكوين رؤى جديدة عن طريق طرح الكثير من التساؤلات الموجودة في أذهانهم، ومحاولة الوصول إلى إجابات لهذه الأسئلة، مما يؤدي إلى تحول المتعلمين إلى قرَّاء إيجابيين وقرَّاء مدى الحياة، وتحقيق التنور المعرفي ومحو الأمية المعرفية لديهم.

وفي السياق ذاته أشار سيد إبراهيم (٢٠٢١، ٥٢٥) إلى أن القراءة التأملية تعد من الأهداف المهمة لتدريس القراءة؛ حيث يتحول المتعلم من مرحلة فهم النص وتعرف مكنوناته وتفسير معلوماته وفهم أفكاره والربط بينها إلى مرحلة الإيجابية في معايشة النص والتفكير خارج حدوده، فيضيف إليه ويطرح التساؤلات، ويتوقع معلومات جديدة، ويُكوِّن رؤى جديدة وانطباعات حول النص، تُعمق من فهمه واستيعابه جيدًا.

فالقراءة التأملية تسعى إلى الوصول إلى الفهم العميق للنص، من خلال التوصل إلى المعاني والدلالات والأفكار التي لم يعبر عنها الكاتب صراحة، وتكوين الرؤى والانطباعات الجديدة من خلال هذه الأفكار، أى ما يسمى بالتفكير خارج الصندوق، أي خارج محتوى النص المقروء، أو القراءة الإبداعية.

والطلبة المعلمون- وخاصة شعبة اللغة العربية- أحوج ما يكونون إلى تنمية مهارات القراءة التأملية التي تساعدهم على تعميق فهمهم، وزيادة نشاطهم، وتنمية وعيهم وثقتهم بأنفسهم، مما يعود بالنفع والفائدة على ممارساتهم التدريسية مستقبلاً، وعلى تفوق تلاميذهم ونجاحهم.

ونظرًا لأهمية القراءة التأملية وضرورة تنمية مهاراتها لدى الطلبة المعلمين بشكل خاص، فقد أشارت دراسة (Rasiah,R.; Kaur, H.; Nagaratnam, S., 2011, 41) إلى تعزيز التعلم والتفكير التأملي أثناء القراءة، وتعزيز مهارات القراءة التأملية لدى المتعلمين، حتى يصبحوا قرَّاء مستقلين وقرَّاء مدى الحياة، كما أوصت دراسة عادل ريان (٢٠١٤، ١٦٦) بضرورة تضمين برامج إعداد المعلمين وأنشطتهم في مرحلة ما قبل الخدمة (الإعداد) بالأفكار التأملية وتطبيقاتها التربوية، وأوصت دراسة (Chittooran,M., 2015, 81) بضرورة تنمية القدرات التأملية في برامج إعداد المعلم، والاهتمام بتكوين المفكرين المتأملين، وأشارت دراسة علاء الدين سعودي (٢٠١٦) إلى ضرورة الاهتمام بالقراءة التأملية، والعمل على تنمية مهارتها؛ نظرًا لأنها تؤدي دورًا كبيرًا في زيادة وعي المتعلمين بخبراتهم السابقة، وبالمعارف الأكاديمية المرتبطة بموضوع النص الذي يُقرأ، وتمكنهم من أن يكونوا متعلمين ذاتيين يقدمون رؤيتهم الشخصية الخاصة لفهم النص، وباحثين يجمعون الأدلة التي تؤكد هذه الرؤية.

## ثانيًا: مهارات القراءة التأملية:

للقراءة التأملية مجموعة من المهارات التي تتعدد وتتنوع؛ نظرًا لعمق مفهومها، فقد قدَّم مروان السمان(٢٠١٤، ١٠٥) مجموعة من المهارات التي تتضمنها القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقليًا، ومنها ما يلي:

أ. تحديد العلاقات بين أفكار النص.

ب. تجزئة النص إلى عناصره الأساسية.

ج. التوصل إلى الفكرة الرئيسة للنص.

د. اكتشاف العلاقات غير المباشرة في النص.

ه. تحديد الأدلة المنطقية التي تدعم آراء مؤلف النص.

و. تقييم استدلالات مؤلف النص.

ز. تحديد التناقضات الموجودة داخل النص.

ح. تحديد المعلومات الناقصة من النص.

ط. استنتاج علاقات منطقية من خلال رؤية مضمون النص.

ي. التوصل إلى نتائج مناسبة من خلال رؤية متشابهات النص.

في حين تبنى علاء الدين سعودي ( ٢٠١٦، ٣٦- ٣٧) تصنيفًا آخر لمهارات القراءة التأملية هو:

أ. استدعاء الخبرات المرتبطة بموضوع النص.

ب. تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين خبرات المتعلم السابقة وموضوع النص.

ج. الربط بين موضوع النص ومعلومات أكاديمية مستفادة من مصادر مختلفة.

د. طرح أسئلة مفتوحة حول النص.

ه. تقديم استنتاجات المتعلم الخاصة حول النص للمعلم والزملاء.

و. دعم استنتاجات المتعلم حول النص بأدلة من النص أو من خارجه.

ز. تطوير استنتاجات المتعلم في ضوء التغذية الراجعة المقدمة له من المعلم والزملاء.

في حين قسم سيد إبراهيم (٢٠٢١، ٥٥٥) مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية الفائقين دراسيًا إلى ثلاثة مستويات رئيسة، كما يلي:

<u>المستوى الأول: مهارات القراءة التأملية الاستكشافية، وتشمل:</u>

أ. طرح المتعلم مجموعة من الأسئلة المفتوحة حول النص.

ب. تقديم المتعلم إجابات متعددة للسؤال الواحد.

ج. تحديد المتعلم المعلومة المهمة في النص.

المستوى الثاني: مهارات القراءة التأملية الترابطية، وتشمل:

أ. ربط المتعلم بين عنوان النص ومضمونه.

ب. ربط المتعلم بين خبراته السابقة ومعلومات النص.

ج. ربط المتعلم أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين خبراته ومعلومات النص.

المستوى الثالث: مهارات القراءة التأملية التقويمية، وتشمل:

أ. تقديم المتعلم رأيه في ترتيب معلومات النص مع التعليل.

ب. اقتراح المتعلم مجموعة من الأفكار التي تتكامل مع أفكار النص.

ج. طرح المتعلم مجموعة من المبررات والأسباب التي تدعم معلومة أو رأي.

## ثالثًا: قياس مهارات القراءة التأملية:

نظرًا لأهمية القراءة التأملية، وضرورة تنمية مهاراتها، هناك مجموعة من الأساليب التي يمكن استخدامها في تنمية القراءة التأملية وقياسها لدى المتعلمين، منها (Chittooran,M.,2015, 85-88):

١. سجلات القراءة: ويقصد بها تدوين المتعلم لتأملاته، ورؤاه عقب قراءة النصوص المتنوعة بشكل دوري (يومي، أو أسبوعي، أو شهري)، ويمكن أن يتشارك المتعلم هذه السجلات مع زملائه في مجموعات صغيرة، أو كبيرة أو على مستوى الفصل بأكمله.

٢. دراسات الحالة: وذلك من خلال تقديم المعلم لنص يتضمن موقفًا حياتيًا، أو مشكلة معينة تواجه المتعلمين، ويطلب المعلم من المتعلمين قراءة النص بشكل فردي أو جماعي، ثم تحليليه؛ للتوصل إلى استنتاجات حول الموقف، أو حلول للمشكلة.

٣. مجموعات القراءة: ويقصد بها تكوين مجموعات من المتعلمين بمساعدة المعلم أو المتعلمين أنفسهم، ويطلب من هذه المجموعات تقديم رؤيتهم حول النص المقروء بعد مناقشة تأملاتهم للنص التي توصلوا إليها من خلال تحليلهم للنص في ضوء خبراتهم الحياتية، ومعارفهم الأكاديمية المرتبطة بالنص.

وهذه الأساليب – السالف ذكرها- قد تساعد بشكل مباشر أو غير مباشر في قياس مهارات القراءة التأملية لدى المتعلمين، فسجلات القراءة تساعد على تدوين المتعلم لتأملاته، ومن ثم معرفتها وقياسها، ودراسة الحالة تعطي معلومات كافية إلى حد ما عن آراء المتعلم في موقف ما، أما مجموعات القراءة تساعد المتعلمين على التعاون فيما بينهم، ومناقشة أفكارهم وتأملاتهم الشخصية.

كما اهتمت مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة بالقراءة التأملية، وسعت إلى إعداد مجموعة من الطرق والآليات والأدوات لقياس مهاراتها وتقييمها، ومنها ما يلي:

اعتمدت دراسة مروان السمان (٢٠١٤، ١٠٤) على اختبار لقياس مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقليًا، في حين اعتمدت دراسة علاء الدين سعودي ( ٢٠١٦، ٣١) في قياس مهارات القراءة التأملية وتقييمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية على سجلات القراءة التأملية، كما اعتمدت دراسة زيد الشمري (٢٠١٩، ٩٩) على اختبار لقياس مهارات القراءة التأملية وتقييمها لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، أما دراسة سيد إبراهيم (٢٠٢١، ٥٥٤- ٥٥٦) اعتمدت على مقياس لتقييم القراءة التأملية وقياسها لدى طلاب المرحلة الثانوية الفائقين دراسيًا.

## رابعًا: تنمية مهارات القراءة التأملية:

نظرًا لأهمية القراءة التأملية وضرورة تنمية مهاراتها، سعت بعض الدراسات والبحوث السابقة إلى تبني مجموعة من المداخل والإستراتيجيات لتنميتها لدى فئات مختلفة من المتعلمين.

فقد استخدم (Kervin,L., 2013) إستراتيجية القراءة وإعادة السرد لتنمية القراءة التأملية، وهذه الإستراتيجية تتطلب من القاريء أن يقرأ أولاً نصًا محددًا ثم يعيد سرده مرة ثانية بكلماته الخاصة معتمدًا على ما لديه من خبرات ومعارف سابقة ترتبط بهذا النص.

واستخدم علاء الدين سعودي (٢٠١٦) برنامجًا قائمًا على نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ووضحت النتائج فعَّالية هذا البرنامج في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى هؤلاء التلاميذ.

في حين استخدم زيد الشمري (٢٠١٩) إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ويشير التعلم المنظم ذاتيًا إلى قدرة المتعلم على تخطيط تعلمه بنفسه، حسب قدراته وقناعاته، ومن ثم تنفيذ عملية التعلم بدافعية قوية ورغبة في الإنجاز، وتقييمها بشكل مستمر.

واستخدمت دراسة صفاء أحمد (٢٠٢١) نموذج شوارتز لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ويعد هذا النموذج أحد النماذج التدريسية التي تم الاستناد إليها في بناء برامج لتعليم التفكير ودمج مهاراته بالمحتوى المدرسي، ويركز هذا النموذج على تعليم الأفراد مهارات التفكير التحليلي والناقد والإبداعي، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى فعَّالية هذا النموذج في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

في حين استخدمت دراسة مروة الشامي (AL-Shami,A. , 2022) برنامجًا قائمًا على مسرحة القراءة والتنور النقدي لتنمية مهارات القراءة التأملية والتنور اللغوي وتحليل ما وراء الخطاب لدى طلاب المرحلة الثانوية، وبينت نتائج هذه الدراسة فعَّالية هذا البرنامج في تنمية مهارات القراءة التأملية والتنور اللغوي وتحليل ما وراء الخطاب لدى هؤلاء الطلاب.

وكل هذه الطرق أو الإستراتيجيات - السالف ذكرها- تم الارتكاز إليها من أجل تنمية مهارات القراءة التأملية لدى المتعلمين، بما يدل على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات القراءة التأملية، والبحث عن أفضل المداخل والإستراتيجيات التي تساعد في تنمية هذه المهارات لدى المتعلمين.

## خامسًا : العلاقة بين إعداد المعلم والقراءة التأملية :

لمعلم اللغة العربية دور كبير في العملية التعليمية، فهو صاحب رسالة سامية نبعت من اللغة العربية لغة القرآن الكريم، لذلك لابد من إعداده إعدادًا جيدًا؛ ليؤدي رسالته على أكمل وجه ممكن، كما يُعد معلم اللغة العربية أحد أهم عناصر منهج اللغة العربية؛ فهو المنوط به المشاركة في التخطيط لهذا المنهج، وتنفيذه، وتقويمه وتطويره، وبالتأكيد فإن جودة القيام به تتطلب وجود معلم كفء وفعَّال لا يقل عن نظرائه من معلمي اللغات الأم، لذلك أصبح الاهتمام ببرامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية مطلبًا تربويًا لاسيما في ظل التغيرات والتحديات التي تواجه اللغة العربية ( محمد فضل الله، ومحمد قاسم، ٢٠٠٣، ١٦٧).

وقد أشار التربويون إلى أن هناك مجموعة من المتطلبات التي يجب تلبيتها لدى المعلمين- ومنهم معلمو اللغة العربية- للقيام بدورهم كباحثين، منها: تعويد المعلمين على ممارسة البحث العلمي، والتدريب على مهاراته في مجال تحسين المدرسة والتدريس الفعَّال، والقدرة على حل المشكلات والعمليات المرتبطة بها من جمع المعلومات، وتحليلها، وتصنيفها، واتخاذ القرارات المناسبة، والتدريب على تطبيق الخطط الإجرائية وبنائها، وتنفيذها، وتقويمها، واتخاذ القرارات بناءً على المعرفة والخبرة، والبحث عن المعرفة التي تمكن من تطوير الممارسات التدريسية، والتأمل والمراجعة للممارسات التعليمية، فالمعلم هو العنصر الفاعل الذي يرتكز عليه البناء الجيد للطلاب، وبه يرتفع هذه البناء أو يتهاوى، لذلك فُرض على المعلم أن يغير من أدواره؛ لتعزيز فعالية العملية التعليمية في عصر المعرفة المتجددة ( محمد المفتي، ٢٠٠٥، ١٦- ١٨)، (حسن شحاته، ٢٠٠٥، ٤٣)، ( مجدي المهدي، ٢٠٠٩، ٥٩٩).

ومع تنوع هذه المتطلبات أصبحت مهمة المعلم صعبة وشائكة؛ ويستلزم ذلك تنميته المستمرة، وتزويده بالمعارف والمهارات المتجددة التي تجعله على قدر كبير من المهنية، بحيث يستطيع أداء دور الباحث المتقصي، والمفكر المتأمل، والميسر والمحفز على التغيير(ريم عبدالعظيم ،٢٠١٣، ١٦).

وفي هذا الإطار بدأت الاتجاهات الحديثة في برامج التنمية المهنية للمعلمين- قبل الخدمة وأثناءها- التركيز على مفهوم التأمل استجابة للمتطلبات التربوية المعاصرة لإعداد معلمي المستقبل، الذي يهدف إلى تطوير مستمر للممارسات التدريسية التي يؤديها المعلم، فإعداد الطلاب المعلمين- في ضوء ذلك- يجب أن يتمركز حول تنمية مستوى التفكير التأملي من خلال إعمال الذهن في عمليات التحليل والتفسير لطبيعة الممارسات التدريسية أثناء عمليتي التعليم والتعلم، فالتفكير التأملي يمكن الطلاب المعلمين من التعامل مع المشكلات التربوية والتعليمية التي يواجهونها في المواقف التعليمية باختلاف درجات تعقدها، مما يؤدي إلى تكوين تعلم ذي معنى وأكثر وضوحًا وتحديدًا؛ وبالتالي تنمو قدراتهم التأملية والمهنية ( Phan,H.,2006, 582-585).

وهناك علاقة وثيقة بين القراءة التأملية وإعداد الطالب المعلم، فالقراءة التأملية تنبثق من التفكير التأملي الذي يؤدي دورًا مهمًا في ممارسة المعلم لأدواره المهنية، ويُعد معيارًا أساسيًا من معايير إعداده، لما له من دور في النمو المهني له من جهة وتحقيق فهم أفضل لأنماط تلاميذه وتعلمهم ومشكلاتهم من جهة ثانية وما يترتب عليه من تنويع في أساليب التعليم وممارسة المسئوليات المهنية بدرجة عالية، كما يحتاج التفكير التأملي إلى العديد من المعارف والخبرات التي يجمعها عن طريق تأمله وتدبره لما يقرأ ( فاطمة الزيات، ٢٠١٥، ٩٤٤).

ونظرًا لأن القراءة التأملية تؤدي دورًا بارزًا في تحسين عمليات التفكير لدى المعلمين فيما يقرأونه من نصوص قرائية وعدم الاكتفاء بالمعاني السطحية التي تحكمها السطور، فإن ذلك قد يؤدي إلى تحسين أدائهم المهني في تدريس القراءة للتلاميذ في مراحل التعليم العام، حيث تأتي ممارسات المعلم داخل الصف غير قاصرة على معرفة معاني المفردات غير المألوفة، أو شرح بعض التراكيب أمام المتعلمين، وإنما يدعوهم إلى التعامل مع النص المقروء تحليلاً وفهمًا وتأملاً عميقًا لاستخلاص المعاني الخفية والمضامين التي يحاول كاتب النص إيصالها للقرَّاء؛ أي قراءة ما وراء السطور.

وقد أوصت دراسة سيد إبرهيم (٢٠٢١، ٥٧٤) بضرورة تضمين برامج إعداد معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة وقبلها تدريبًا على كيفية تنمية مهارت القراءة بصفة عامة والقراءة التأملية بشكل خاص، فالمعلم الذي يتأمل النص المقروء يكون مستقلاً في تفكيره ومراقبًا له، ومحللاً للنص وعناصره، وقادرًا على اتخاذ قرارات مناسبة بشأنه بما ينعكس على خبراته وقراراته الحياتية.

فالقراءة التأملية تمكن الطالب المعلم- خاصة معلم اللغة العربية- من الكثير من المهارات عند تعامله مع النصوص القرائية، فعن طريقها يستطيع أن يحدد الهدف من القراءة، والأفكار الرئيسة والفرعية، واستنتاج العلاقات بين هذه الأفكار، وتحليل النص، والتوصل إلى معاني ودلالات لم يصرح بها كاتب النص، والوصول إلى فهم أعمق لما يقرأ، عن طريق تأمله في المعنى وما وراء المعنى، فيكتسب الخبرات التي تساعده عند تدريس فنون اللغة لطلابه فيما بعد، وتزيد من ثقته بنفسه وقدراته وتوقعاته عند تعامله مع طلابه.

## المبحث الثاني: البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة:

### أولاً: مفهوم ما وراء المعرفة Metacognition:

يُعد مفهوم ما وراء المعرفة واحدًا من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعرفي المعاصر، وقد ظهر هذا المفهوم في السبيعينات من القرن الماضي على يد جون فلافل (John Flavel) حيث عرف ما وراء المعرفة بأنها: " معرفة الفرد التي تتعلق بعملياته المعرفية ونواتجه أو أي شيء يتصل بها، مثل خصائص المعلومات أو البيانات التي تتعلق بالتعلم وتلاءمه، وتشير ما بعد المعرفة إلى المواقبة النشطة والتنظيم اللاحق، وتناغم هذه العمليات في علاقتها بالهدف المعرفي (Flavel,J., 1979,907).

وعرفها (Coutinho,S.,2006,162) بأنها التفكير في التفكير، كما أكد (Veenman et al, 2006 ,4) أن ما وراء المعرفة عبارة عن المعتقدات والوعي

والتجارب والشعور بالمعرفة، وإصدار حكم تجاه عملية التعلم، وتتضمن أيضًا المهارات العليا، والرد والفهم، وإستراتيجيات التعلم، والتنظيم الذاتي.

كما أوضح (Bowler,L., 2007, 3) مكونات ما وراء المعرفة وهي:

أ. التنظيم الذاتي وضبط ما وراء المعرفة.

ب. معرفة ما وراء المعرفة.

ج. معرفة المهمة.

د. معرفة الإستراتيجية.

ه. معرفة الذات.

## ثانيًا: ماهية إستراتيجيات ما وراء المعرفة Metacognitive Strategies:

تعددت تعريفات إستراتيجيات ما وراء المعرفة، فهناك العديد من التعريفات التي ركزت على أن إستراتيجيات ما وراء المعرفة هي مجموعة العمليات أو الأداءات والإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة، ومدى وعيه بالأنشطة والعمليات العقلية التي ينبغي أن يقوم بها للوصول إلى أهدافه المحددة، فهي تجعله قادرًا على تخطيط وتنظيم ومراجعة وتقويم عملية التعلم وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى (منى الخطيب ، ٢٠٠٣، ١٣)، (فاطمة عبدالوهاب، ٢٠٠٥، ١٦٥)، (فوزي الشربيني وعفت الطناوي، ٢٠٠٦، ٣٩).

لذلك تعد إستراتيجيات ما وراء المعرفة عبارة عن العمليات التنفيذية التي تهتم بقدرة المتعلم على التخطيط للمهمة التعليمية، وتحديد كيف يتم تنفيذها بنجاح، ثم تقويم نجاحها ومدى تحقق الأهداف المنشودة منها، أي أنها تتضمن: التخطيط، والمراقبة و التنفيذ، والتقويم.

ويتضمن التعلم باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة ثلاثة عناصر هي: المعرفة، والوعي، والضبط، والتي يمكن توضيحها على النحو التالي: (مجدي إبراهيم، ٢٠٠٥، ١٠٠)

١. المعرفة: وتتضمن المعرفة الشخصية، وهي معرفة المتعلم بالمهارات المعرفية التي تتطلبها المهمة، ومعرفة بالمهمة، وهي قدرة المتعلم على فهم أن المهمات المختلفة تتطلب إستراتيجيات مختلفة للحل.

٢. الوعي: وهو يعني وعي المتعلم بالإجراءات التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجى معينة، أو هو إدراك المتعلم لأغراض النشاط التعليمي، ومدى تقدمه فيه نحو تحقق الأهداف المرجوة.

٣. الضبط: وهو ما يشير إلى طبيعة القرارات الواعية والأفعال التي يأتي بها المتعلم في أثناء ممارسته للنشاط بناء على معرفته ووعيه.

**وبناءً على ما سبق، يعرف البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة إجرائيًا:** بأنه منظومة تعليمية تعلمية متكاملة تقوم على تدريب الطلبة معلمي اللغة العربية على إستراتيجيات ما وارء المعرفة لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى هؤلاء الطلبة، ويتضمن هذا البرنامج مجموعة من المكونات هي: الأهداف التعليمية، والمحتوى المناسب لبلوغ تلك الأهداف، والوسائل التعليمية المعينة على تحقيق ذلك، ثم الأنشطة التعليمية وأخيرًا أدوات التقويم المناسبة للتحقق من فاعلية البرنامج.

## ثالثًا: أهمية إستراتيجيات ما وراء المعرفة:

إستراتيجيات ما وراء المعرفية لها أهمية كبيرة في عملية التعلم، فهي تقوم بعدة مهام، هي: (ربيكا أكسفورد، ١٩٩٦، ١١٦)

١. تركيز عملية التعلم: من خلال النظرة الشاملة وربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل، وتركيز الانتباه.

٢. التخطيط والتنظيم للتعلم: من خلال فهم الغرض من المهمة اللغوية، وتحديد الأهداف العامة والخاصة، والتخطيط والتنظيم للمهمة اللغوية، والبحث عن فرص للممارسة العملية.

٣.تقويم التعلم: من خلال المراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي.

كما أوضح رفعت المليجي وسعاد شرف الدين (٢٠١٤، ٦٨- ٦٩) أهمية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة للمتعلمين كما يلي:

١. تشجيعهم على المشاركة الإيجابية.

٢. رفع مستوى تحصيلهم.

٣. الانتقال بهم من التفكير المحدود إلى مستويات التفكير العليا.

٤. تساعدهم على التفكير والتخطيط والتنظيمل لحل مشكلة ما.

٥. التفكير والتحدي لمواجهة المشكلات.

٦. اكتساب الثقة بالنفس، وزيادة الوعي بتفكيرهم.

٧. تنمية المهارات وبعض الاتجاهات حول التعلم.

٨. التعود على استخدام الإستراتيجيات المناسبة واتخاذ القرارات.

## رابعًا : أمثلة على إستراتيجيات ما وراء المعرفة :

الإستراتيجية الأولى: إستراتيجية المنظم المتقدم Advance Organization:

ويُعرف المنظم المتقدم بأنه المقدمة العامة التي تطرح على المتعلمين في بداية الدرس وتنضوي على مجموعة من المعلومات الرئيسة التي تجمل محتوى عناصر الدرس من معلومات أو التي تعمل على إيضاح موضوع الدرس من خلال تشبيهه بشيء مألوف لدى المتعلمين، وتوجد ثلاثة أنواع من المنظمات المتقدمة، والمنظمات المقارنة، والمنظمات المخططاتية (حسن زيتون، ٢٠٠٣، ٤١).

أي أن هذه الإستراتيجية تشير إلى ما يزود به المعلم طلابه من مقدمة أو مادة تمهيدية مختصرة تقدم في بداية الموقف التعليمي، وتدور حول بنية الموضوع والمعلومات المراد معالجتها، بهدف تعلم المفاهيم والأفكار والقضايا المرتبطة بهذا الموضوع، ويتم بصورة لفظية أو مخططاتية.

وأشار حسن شحاته (٢٠٠٧، ١٢٢- ١٢٤) إلى أهمية إستراتيجية المنظم المتقدم فيما يلي:

أ. تمكن المتعلم من السيطرة على موضوع التعلم، والإسهام في نموه المعرفي، بحيث يتم الاحتفاظ بالمعلومات وجعلها مترابطة مع بنيته المعرفية، لتنمية النمو المعرفي.

ب. توفر الوقت والجهد على المعلم والمتعلم في وقت واحد، حيث إن بعض المفاهيم الصعبة في الوحدات الدراسية تحتاج إلى توضيح من جانب المعلم، كي يكون تعلمها أسرع وأكثر نجاحًا، فيتم عرض الخريطة المفاهيمية الشاملة وتحليلها واتباعها بالأمثلة الموضحة لها، ثم استخدامها من جانب المتعلم بعد ذلك عن طريق تقديم أمثلة قياسية لتثبيتها وحل التمارين التطبيقية عليها.

ج. تطوير المهارات الدراسية الأكاديمية.

د. تطوير الجوانب المتعلقة بالعمليات المعرفية.

ه. تطوير عمليات التفكير

و. تطوير بعض الجوانب الوجدانية.

وتمر عملية التدريس بإستراتيجية المنظم المتقدم في ثلاث مراحل، تتطلب كل مرحلة منها القيام بعدد من الإجراءات لتحقيق التعلم الفعَّال لدى المتعلمين، وهذه المراحل هي: (جودت سعادة ، ٢٠١٧، ٦٥١- ٦٥٢)

<u>المرحلة الأولى: مرحلة تقديم المنظم المتقدم:</u>

وهي بمثابة التمهيد للدرس، وفيها يعمل المعلم على إثارة انتباه المتعلمين وجذبهم، وإعلامهم بأهداف الدرس واستثارة التعلم القبلي ذي العلاقة لديهم، وإعطائهم المنظم المتقدم، ويمكن تنفيذ هذه المرحلة في البحث الحالي من خلال الإجراء التالي: استعراض الخبرات والمعارف السابقة المرتبطة بموضوع التعلم الجديد( موضوع القراءة) وذلك من خلال طرح أسئلة شفوية، أو تقديم منظم بصري.

المرحلة الثانية: مرحلة تقديم موضوع الدرس الجديد:

وفيها يتم عرض أفكار الدرس الجديد على نحو منظم ومتسلسل، بحيث يحرص المعلم على مساعدة المتعلمين على دمج الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة لديهم، على أن يطرح المعلم بعض التساؤلات التي تثير التفكير لدى المتعلمين، والاستماع إلى تساؤلاتهم واستفساراتهم، مع تزويدهم بالفرص التعليمية المناسبة لهم، ويمكن تنفيذ هذه المرحلة في البحث الحالي من خلال مراجعة الأفكار والمعلومات المرتبطة بالموضوع الجديد، وتحديد الموضوع الجديد وفحصه.

المرحلة الثالثة: مرحلة تدعيم التنظيم المعرفي:

وهي بمثابة مرحلة الإغلاق التي يسعى فيها المعلم من التحقق من حدوث التعلم لدى المتعلمين، وذلك من خلال طرح أسئلة عليهم والاستماع إلى إجاباتهم، وتزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة، مع العمل على إعادة توضيح المعلومات الغامضة، وتلخيص أهم الأفكار، ويمكن تنفيذ هذه المرحلة في البحث الحالي من خلال تقديم الأسئلة المفتوحة عن الموضوع الجديد للطلبة المعلمين، واستقبال إجاباتهم عنها باهتمام، وتقديم التغذية الراجعة المباشرة لهم، وتصحيح المعلومات الخاطئة.

الإستراتيجية الثانية: إستراتيجية التخطيط Planning:

تُعد إستراتيجية التخطيط من الإستراتيجيات المهمة والفعَّالة في العملية التعليمية، فهي عبارة عن عملية تحديد العناصر والوظائف المتوقع احتياجها عند

أداء مهمة ما أو موقف ما، وتستهدف هذه الإستراتيجية تنمية قدرة المتعلم على التخطيط لأداء أو إنجاز المهام والأداءات اللغوية المطلوبة.

ولإستراتيجية التخطيط أهميتها في عملية التعليم والتعلم؛ حيث تساعد هذه الإستراتيجية المتعلم في تحديد ما سيتم فعله لإنجاز المهام، وكيف يتم إنجازها على الوجه المنشود منه، وكيف يتم إتمامها في تسلسل ونظام، كما تحدد له العناصر والأسس التي يجب أن يعتمد عليها عند أداء المهام المختلفة، وهذا يساعد على دقة أداء المهام المطلوبة وإنجازها على أكمل وجه ممكن، ويزيد من ثقة المتعلم بنفسه، وحسن استثماره للوقت، وتنظيم أفكاره، ويمكن الاستفادة من إستراتيجية التخطيط في البحث الحالي من خلال: تحديد الطالب معلم اللغة ما يجب عليه القيام به عند التفاعل مع النص المقروء.

الإستراتيجية الثالثة: إستراتيجية الانتباه الانتقائي Selective attention:

وتشير إستراتيجية الانتباه الانتقائي إلى عملية التركيز على أجزاء معينة أو تفاصيل محددة تساعد المتعلم في إنجاز المهام الموكلة إليه، وتستهدف توجيه المتعلم إلى الاهتمام بالأشياء والتفاصيل المهمة والأساسية في المهمة المراد إنجازها، أو الموضوع المراد تعلمه.

وتؤدي إستراتيجية الانتباه الانتقائي دورًا مؤثرًا في عملية التعلم؛ حيث تساعد المتعلم على التركيز على المثيرات التي تسهم في زيادة فعَّالية التعلم والإدراك، وتعمل على عزل المثيرات التي تعيق عملية التعلم من خلال عدم التركيز عليها، وهذا يؤدي إلى توجيه المتعلم نحو الهدف الذي ينشده من عملية التعلم، ويمكن الاستفادة من إستراتيجية الانتباه الانتقائي في البحث الحالي من خلال: تركيز انتباه الطالب معلم اللغة العربية نحو القراءة الواعية أو القراءة بانتباه للنص القرائي، مع التركيز على الكلمات المفتاحية، والأفكار الرئيسة المتضمنة به، والبحث عن معلومات معينة أثناء التفاعل معه.

الإستراتيجية الرابعة: إستراتيجية الإدارة الذاتية Self-Management:

تشير إستراتيجية الإدارة الذاتية إلى عملية فحص وتنظيم الشروط التي تساعد الفرد على التعلم، أي عملية تحديد متى وأين وكيف تتم عملية التعلم، وتستهدف هذه الإستراتيجية ترتيب الظروف الفيزيائية أو التربوية التي تيسر عملية التعلم، وهذه الإستراتيجية لها أهميتها في عملية التعلم، حيث توفر القاعدة الأساسية لأداء المهام اللغوية والتعليمية المطلوبة، فهذه الإستراتيجية توفر الخطة الكاملة للتعلم، حيث تعمل على تخطيط وقت التعلم ومكانه، وكذلك تحديد كيفية التعلم وطريقته.

ففي هذه الإستراتيجية يهيىء المعلم المواقف التعليمية التعلمية التي تمكن المتعلم من القيام بالمهام اللغوية والتعليمية المطلوبة، وتوفير الوسائل والأدوات التي تعين المتعلم على أداء المهارة، وكذلك تقديم أنشطة لغوية وتعليمية مرتبطة بالمهارة لمساعدة المتعلم على أداء المهارة بدقة، ويمكن الاستفادة من إستراتيجية الإدارة الذاتية في البحث الحالي من خلال: تقديم الأنشطة اللغوية التي تنمي مهارات القراءة التأملية لديهم.

الإستراتيجية الخامسة: إستراتيجية مراقبة الفهم Monitoring: Comprehension

وتشير إستراتيجية مراقبة الفهم إلى عملية التفكير أثناء أداء مهام محددة أو مواقف معينة، والتحقق من عملية الفهم الكامل لأجزاء وأسس هذه المهام قبل القيام بها، ووضعت هذه الإستراتيجية من البداية للإستفادة منها أثناء القراءة، حيث تشير إلى مجموعة من الإجراءات العقلية التي توجه العمليات المعرفية للقاريء، والتي تجعله على وعي بالمعلومات الواردة بالنص وتوجهه لاستيعاب الموضوع القرائي.

وأشار ماهر عبدالباري (٢٠١٨، ٤٩) إلى أهمية إستراتيجية مراقبة الفهم في القراءة؛ حيث تُعد هذه الإستراتيجية مجموعة من الخطوات الواعية التي يستخدمها القاريء بفعَّالية لتحقيق فهم جيد للنص المقروء، والتي تمكنه من توظيف مراقبته لعملياته

العقلية عند تفاعله مه النص المقروء، كما تدربه أن يكون قارئًا نشطًا يسعى لتحقيق هدف معين، وأن يكون على دراية ووعي بطبيعة النص الذي يقرأه، علاوة على أن هذه الإستراتيجية تدرب القاريء على تأمل مسار تفكيره أثناء القراءة، ويمكن الاستفادة من إستراتيجية مراقبة الفهم في البحث الحالي، حيث إن توظيف هذه الإستراتيجية يساعد الطلبة معلمي اللغة العربية على وعيهم بطبيعة النص المقروء، وتأمله وتعرف مكنوناته.

الإستراتيجية السادسة: إستراتيجية التقويم الذاتي Self-Evalution:

تعني إستراتيجية التقويم الذاتي عملية الحكم على مدى جودة إنجاز المهمة التعليمية، وهل تم إنجاز المهمة التعليمية المطلوبة على الوجه المطلوب أم لا؟ ، بمعنى أن يقوم المتعلم بمراجعة ذاته بعد إنهاء المهمة التعليمية الموكلة إليه، ليرى ما حققه من أهداف مرسومة سلفًا، وما هي المخرجات أو النتائج التي خرج بها؟ وما الصعوبات التي واجهته؟ وكيف تغلب عليها؟ فهي بذلك تُعد عملية مراجعة ذاتية شاملة لكل جوانب المهمة المطلوبة.

وتؤدي إستراتيجية التقويم الذاتي دورًا مهمًا في عملية التعلم؛ حيث إنها تساعد المتعلمين على بناء شخصية متعلمة ذاتيًا ومتطورة، تسعى إلى التجديد وتحسين الأداء في المهارات التعليمية، وتساعد على بقاء أثر التعلم، لأن المتعلم يحكم على نفسه بنفسه، يكتشف الأخطاء التي وقع فيها ويصححها بنفسها، ويمكن توظيف إستراتيجية التقويم الذاتي في البحث الحالي من خلال تقديم مجموعة من الأنشطة التعليمية التعلمية للطلبة معلمي اللغة العربية وإعطاء الفرصة لهم للحكم على أنفسهم عند القيام بهذه الأنشطة، وتحديدها للصعاب التي واجهتهم أثناء أداء هذه الأنشطة وتسجيلها في السجلات الخاصة بهم، وتأملها وإيجاد الحلول الممكنة لها.

**خامسًا : مراحل تنفيذ إستراتيجيات ما وارء المعرفة ، ودور المعلم والمتعلم فيها :**

**(١) مراحل تنفيذ إستراتيجيات ما وارء المعرفة:**

يتم تنفيذ إستراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال إطار عام يتضمن خمس مراحل أساسية، هي:

Chamot,A. ; Thompson,I. ;Kupper,L. ; Barnhardt,S. , 1990, (23-25)

**المرحلة الأولى : مرحلة الإعداد Preparation Stage:** يقدم المعلم في هذه المرحلة بعض المعلومات الأساسية عن موضوع التعلم الجديد، ويطلب من المتعلمين التنبؤ بما قد يدور حوله الموضوع الجديد اعتمادًا على خلفيتهم المعرفية السابقة الخاصة بهم، ثم يسجل المعلم هذه التنبؤات، لأنها تدفع المتعلم للتركيز أثناء التعلم، لمعرفة ما إذا كان التوقع صحيحًا أم لا .

**المرحلة الثانية : مرحلة التقديم أو العرض Presentation Stage:** وهي تعنى مرحلة تقديم المهمة اللغوية للمتعلمين، حيث يستخدم المعلم مجموعة من التقنيات والإستراتيجيات لتقديم المعلومات الجديدة والمهارات للمتعلمين، ويتم عرضها بشكل واضح ومفهوم لهم، وينمذج المعلم في هذه المرحلة الإستراتيجية المستخدمة من خلال التفكير بصوت عالٍ.

**المرحلة الثالثة : مرحلة الممارسة أو التطبيق Practice Stage:** وتسعى هذه المرحلة إلى إرشاد المتعلمين وتوجيه ذهنهم وفكرهم نحو المسار الصحيح للتعلم، حيث يطلب المعلم من طلابه ممارسة الإستراتيجية الجديدة بعد تدريبهم عليها جيدًا، وتتم الممارسة بشكل فردي أو جماعي.

**المرحلة الرابعة : مرحلة التقويم Evaluation Stage:** وتسعى هذه المرحلة إلى الحكم على مستوى أداء المتعلمين للمهارة اللغوية المستهدفة، وتقييم مدى فهمهم، حيث يُطلب من المتعلمين التفكير بشكل تحليلي عند أداء المهمة أو ممارسة

الإستراتيجية، وفي هذه المرحلة أيضًا يقيم المتعلمون استخدام إستراتيجيتهم الخاصة مباشرة بعد الممارسة، وتحديد فعالية تعلمهم عن طريق التلخيص أو تقديم حديث ذاتي، إما بشكل تعاوني أو فردي.

## (٢) دور المعلم والمتعلم في ظل إستراتيجيات ما وراء المعرفة :

بالرغم من تركيز إستراتيجيات ما وراء المعرفة على إيجابية المتعلم وفعاليته، فالمعلم له دور أيضًا في ظل هذا الإستراتيجيات، وحدد محمود عبدالقادر (٢٠١٥، ٣٥٤) عدة أدوار للمعلم كما يلي:

أ. توجيه المتعلمين وإرشادهم نحو التعلم واستخدام الإستراتيجية المناسبة لكل مهمة موكلة إليهم.

ب. متابعة المتعلمين أثناء قيامهم بالمهام اللغوية الموكلة إليهم.

ج. تشجيعم المتعلمين ودفعهم للتعاون مع الزملاء لإنجاز المهام.

د. دعوة المتعلمين لاستخدام معارفهم السابقة وتوظيفها في التعلم الجديد.

ه. توضيح الأجزاء الغامضة والأشياء الجديدة للمتعلمين.

و. تقديم التعزيز والتغذية الراجعة للمتعلمين.

والمتعلم له دور جوهري وأساسي في ظل إستراتيجيات ما وراء المعرفة، فقد حدد محمود عبدالقادر (٢٠١٥، ٣٥٥) عدة أدوار للمتعلم كما يلي:

أ. استخدام المعارف والخبرات السابقة وتوظيفها في التعلم الجديد.

ب. التخطيط لعملية التعلم، ومعرفة الإستراتيجية المستخدمة في تنفيذ المهمة.

ج. مراقبة ذاته أثناء التعلم، ومراقبة مدى نجاحه في التعلم واستخدام الإستراتيجية.

د. تصنيف المعلومات والمفاهيم والأفكار، وعمل مخططات ورسومات لها.

ه. تقويم ذاته، وقدرته على الإنجاز وتنفيذ المهمة.

و. تذكر المعلومات والمفردات والأفكار.

ز. استخدام العمليات العقلية المعرفية وما وراء المعرفية في التعلم.

ح. التعاون مع الزملاء في تنفيذ المهام الموكلة إليهم.

ط. التفكير الإيجابي في المهام اللغوية الموكلة إليه.

## إجراءات البحث:

### أولاً: إعداد قائمة بمهارات القراءة التأملية اللازمة للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية:

**(١) هدف القائمة:** هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات القراءة التأملية اللازمة للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية، ومن ثمَّ تنميتها من خلال البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

**(٢) وصف القائمة (في صورتها الأولية):**

أ. تكونت قائمة مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية في صورتها الأولية من (٢٥) مهارة فرعية مُقسمة على ثلاث مهارات رئيسة.

ب. وضعت الباحثة بجوار كل مهارة فرعية أربعة أنهر رئيسة، الأول عن درجة انتماء المهارة الفرعية للمهارة الرئيسة التي تندرج تحتها " تنتمي – لا تنتمي"، والثاني عن درجة لزوم المهارة للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية " لازمة – غير لازمة"، والثالث عن درجة أهمية المهارة للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية وللمهارة الرئيسة التي تندرج تحتها " مهمة بدرجة كبيرة- مهمة- غير مهمة"، والرابع عن سلامة الصياغة اللغوية لكل مهارة "سليمة- تُعدل إلى".

**(٣) تحكيم القائمة:** عرضت الباحثة قائمة مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة المُحكَّمين؛ للاسترشاد بآرائهم في التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية.

وقد تم حساب الوزن النسبي لآراء المُحكَّمين حول مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية وفق المعادلة الآتية :( رشدي طعيمة، ١٩٩٨، ١٣٣)

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{\text{ك١}\times٣ + \text{ك٢}\times٢ + \text{ك٣}\times١}{\text{القيمة العظمى للوزن النسبي}} \times ١٠٠$$

حيث إن القيمة العظمى للوزن النسبي = عدد المحكمين × ٣

أي أن : القيمة العظمى لعدد المحكمين = ١٩× ٣= ٥٧

والجدول التالي يوضح استجابة المُحكَّمين حول مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية:

**جدول (١)**

**الوزن النسبي لآراء المُحكَّمين حول مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية**

| مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية | النسبة المئوية |
|---|---|
| **أولاً: مهارات القراءة التأملية الأولية (الكشفية) (الفكرية) :**<br>**١. تحليل النص إلى أفكاره الرئيسة والفرعية.** | ٪١٠٠ |
| **٢. ترتيب أفكار النص حسب أهميتها ودورها في التعبير عن مضمون النص.** | ٪٩٤,٧ |
| **٣. صوغ أسئلة مفتوحة حول كل فكرة فرعية سبق تحديدها.** | ٪٧٥,٤ |
| **٤. الإجابة عن الأسئلة المفتوحة حول كل فكرة فرعية.** | ٪٧١,٩ |
| **٥. استخلاص المضامين الرئيسة التي يتضمنها النص المقروء ككل.** | ٪٩٢,٩ |
| **٦. تحديد المعاني والأفكار غير المألوفة المتضمنة بالنص المقروء.** | ٪٧٧,١ |

| مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية | النسبة المئوية |
|---|---|
| ٧. تقديم الأفكار الجديدة المكملة لأفكار النص. | ٪٩٨,٢ |
| ٨. ربط النص بالبيئة والمناخ الذي ولد فيه. | ٪٧٣,٦ |
| ٩. البحث في مناسبة النص وترجمة مؤلفه. | ٪٧١,٩ |
| **ثانيًا: مهارات القراءة التأملية البنائية (التكوينية) (الترابطية):**<br>١. بيان العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين أفكار النص المقروء. | ٪٨٢,٤ |
| ٢. الربط بين عنوان النص المقروء ومضمونه. | ٪٩٨,٢ |
| ٣. الربط بين خبرات القاريء ومعارفه الأكاديمية وخبرات النص المقروء. | ٪٨٩,٤ |
| ٤. تحديد نقاط التشابه والاختلاف بين المقروء وخبرات القاريء. | ٪٨٢,٤ |
| ٥. تحديد التفاصيل الدقيقة في النص المقروء من وجهة نظر القاريء تلك التي لم يصرح بها الكاتب أو تجاهلها. | ٪٨٧,٧ |
| ٦. التوصل إلى استنتاجات ذاتية تعمق من فهم النص المقروء. | ٪٨٥,٩ |
| ٧. توظيف المعلومات المقروءة في خبرات جديدة. | ٪٩٤,٧ |
| ٨. التخيل الذهني أي ربط أحداث النص بالخبرات المعيشة للقاريء. | ٪٧١,٩ |
| ٩. البحث عما لم يصرح به الكاتب بين ثنايا النص. | ٪٧٣,٦ |
| **ثالثًا: مهارات القراءة التأملية الختامية (التقويمية):**<br>١. تقييم المقروء وبيان أوجه القوة والضعف فيه. | ٪١٠٠ |
| ٢. تحديد الأفكار المهمة وتصنيفها. | ٪٧١,٩ |

| مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية | النسبة المئوية |
|---|---|
| ٣. تقديم الرؤى الجديدة حول النص المقروء. | ٪٩٨,٢ |
| ٤. ذكر الأدلة والشواهد التي تؤكد رؤى القاريء الشخصية وقناعته حول المقروء. | ٪٩٨,٢ |
| ٥. اتخاذ قرارات مناسبة حول النص المقروء. | ٪٧٥,٤ |
| ٦. التمييز أو المفاضلة بين الأفكار المتضمنة بالنص. | ٪٧٣,٦ |
| ٧. الاستمتاع بالمقروء ومعايشته. | ٪١٠٠ |
| ٨. إعادة صياغة النص وتوظيفه في الخبرات الشخصية. | ٪٩٢,٩ |

وقد حددت الباحثة معيارًا لاختيار بعض مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية، وهي المهارات التي حصلت على نسبة اتفاق بين المُحكَّمين من (٨٥٪) فأكثر، ولذلك سوف يتم حذف المهارات رقم: أولاً (٣، ٤، ٨، ٩)، ثانيًا (١، ٤، ٨، ٩)، ثالثًا (٢، ٥، ٦)؛ حيث إن النسبة المئوية لهم تقل عن (٨٥٪).

**(٥) القائمة في صورتها النهائية:**

بعد مراجعة آراء الأساتذة المُحكَّمين تمَّ التوصل إلى قائمة بمهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين شعبة اللغة العربية، وبلغ عدد مهارات هذه القائمة (١٥) مهارة فرعية موزعة على (٣) مهارات رئيسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢) قائمة مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية

| المهارات الرئيسة | المهارات الفرعية |
|---|---|
| مهارات القراءة التأملية الفكرية | ١. تحليل النص إلى أفكاره الرئيسة والفرعية. |
| | ٢. إعادة ترتيب أفكار النص ترتيبًا منطقيًا. |
| | ٣. استخلاص المضامين الرئيسة للنص المقروء. |
| | ٤. تحديد المعلومات المهمة بالنص المقروء. |
| | ٥. إضافة أفكار جديدة مكملة للنص المقروء. |
| مهارات القراءة التأملية البنائية | ١. اقتراح أكثر من عنوان مناسب للنص المقروء. |
| | ٢. الربط بين معلومات النص المقروء وخبرات القارىء. |
| | ٣. البحث عما لم يصرح به الكاتب بين ثنايا النص من تفاصيل دقيقة. |
| | ٤. استخلاص نتائج ذاتية مرتبطة بالنص المقروء. |
| | ٥. ربط معلومات النص المقروء بالخبرات الجديدة. |
| مهارات القراءة التأملية التقويمية | ١. تقييم النص المقروء وبيان أوجه القوة والضعف فيه. |
| | ٢. تقديم الرؤى الجديدة حول النص المقروء. |
| | ٣. تدعيم الرؤى الجديدة الذاتية بأدلة وشواهد منطقية. |
| | ٤. إبداء إعجاب القارىء بالنص المقروء. |
| | ٥. تلخيص النص المقروء تلخيصًا منطقيًا. |

**ثانيًا: إعداد اختبار مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية:**

**(١) هدف الاختبار:** هدف هذا الاختبار إلى تحديد مستوى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية في مهارات القراءة التأملية التي سبق تحديدها في قائمة المهارات.

**(٢) وصف الاختبار (في صورته الأولية):** تكون الاختبار في صورته الأولية من:

١. خطاب موجه للمُحكِّم، ومجموعة من التعليمات الخاصة بالطلبة المعلمين.

٢. مضمون الاختبار، ويحتوي على:

أ. نص قرائي واحد متحرر المحتوى من كتب التنمية المهنية للمعلم، وبعض المواقع الإلكترونية، وقد تم اختيار هذا النص بدقة حتى يتناسب مع القراءة التأملية ومهاراتها، ويلي هذا النص مجموعة من الأسئلة المقالية المرتبطة به.

ب. بلغ عدد أسئلة اختبار مهارات القراءة التأملية في صورته الأولية (١٥) سؤالاً من نوع الأسئلة المقالية.

ج. اشتمل اختبار مهارات القراءة التأملية في صورته الأولية مجموعة من التعليمات بجوار كل سؤال من الأسئلة المحددة؛ لزيادة إيضاح المطلوب من كل سؤال.

**(٣) تحكيم الاختبار:** عرضت الباحثة اختبار مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المُحكَّمين؛ للاسترشاد بآرائهم في التوصل إلى الاختبار في صورته النهائية.

**(٤) التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات القراءة التأملية:**

أجرت الباحثة التعديلات التي اقترحها المُحكَّمون على اختبار مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية، ثم أجرت التجربة الاستطلاعية للاختبار عن طريق تطبيقه على مجموعة عددها (٣٥) من الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية "تعليم أساسي"، الفرقة الرابعة، بكلية التربية جامعة الزقازيق محافظة الشرقية، وذلك بهدف:

**أ. تحديد زمن اختبار القراءة التأملية:**

لحساب زمن اختبار القراءة التأملية، تم استخدام المعادلة التالية:

زمن الاختبار = مجموع الزمن المستغرق لإجابات الطلبة المعلمين عن أسئلة الاختبار÷ عدد أفراد العينة.

وقد نتج عن ذلك متوسط زمن الإجابة عن الاختبار (٦٠ دقيقة).

**ب.حساب ثبات اختبار القراءة التأملية:**

- **حساب ثبات المهارات الرئيسة لاختبار القراءة التأملية:**

تمَّ حساب ثبات اختبار القراءة التأملية عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ، وكذلك طريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان/ براون" وجتمان، وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

**جدول (٣)**

**ثبات المهارات الرئيسة لاختبار مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين شعبة اللغة العربية**

| م | المهارات الرئيسة | معامل الثبات بطريقة ألفا لـ"كرونباخ" | معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية | |
|---|---|---|---|---|
| | | | "سبيرمان/ براون" | "جتمان" |
| ١ | مهارات القراءة التأملية الفكرية | ,٦٩٨ | ,٦٣٠ | ,٦٢١ |
| ٢ | مهارات القراءة التأملية البنائية | ,٦٥٠ | ,٦٢٣ | ,٥٩٨ |
| ٣ | مهارات القراءة التأملية التقويمية | ,٦٧٠ | ,٦٥٣ | ,٦١٣ |
| الاختبار ككل | | ,٨١١ | ,٧٩٩ | ,٨٣٨ |

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات المهارات الرئيسة لاختبار القراءة التأملية عن طريق (ألفا لـ "كرونباخ"، والتجزئة النصفية لـ "سبيرمان/ براون" وجتمان) مرتفعة، مما يدل على ثبات جميع المهارات الرئيسة لاختبار القراءة التأملية.

ج. حساب الاتساق الداخلي لاختبار القراءة التأملية:

تمّ حساب الاتساق الداخلي عن طريق معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة لاختبار مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية.

| مهارة القراءة التاملية الفكرية | | مهارة القراءة التاملية البنائية | | مهارة القراءة التاملية التقويمية | |
|---|---|---|---|---|---|
| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
| ١ | *,٣١٤ | ١٤ | **,٦٥٢ | ٦ | **,٤٩٤ |
| ٢ | *,٣٧١ | ١٧ | **,٥٠١ | ١٢ | *,٣٥٠ |
| ٣ | *,٣٥٥ | ٤ | **,٥٦٦ | ١٨ | **,٧١٩ |
| ١٥ | **,٦١٦ | ١١ | **,٤٠٤ | ٧ | **,٤٧١ |
| ١٦ | **,٦٤٥ | ٥ | *,٣٧٧ | ٨ | **,٥٦١ |
| ١٣ | *,٣٨٦ | | | ٩ | *,٣٢٢ |
| | | | | ١٠ | **,٤٦٧ |
| | | | | ١٩ | **,٤٩٣ |
| | | | | ٢٠ | *,٣٨٠ |

ملحوظة١: ❖❖ تشير إلى أن الدلالة الإحصائية عند (٠,٠١)/ ❖ تشير إلى أن الدلالة الإحصائية عند (٠,٠٥).

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها هذه المفردة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، ومستوى (٠,٠٥)، مما يدل على الاتساق الداخلي للمهارات الرئيسة لاختبار القراءة التأملية.

**د. حساب صدق اختبار القراءة التأملية:**

- **حساب صدق المهارات الفرعية للاختبار:**

تمَّ حساب صدق المهارات الفرعية للاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها هذه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها)، باعتبار أن بقية المفردات للمهارة الرئيسة محكًا لهذه المفردة، والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول (٥) معاملات صدق المهارة الفرعية لاختبار مهارات القراءة التأملية**

| مهارة القراءة التاملية الفكرية | | مهارة القراءة التاملية البنائية | | مهارة القراءة التاملية التقويمية | |
|---|---|---|---|---|---|
| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
| ١ | *,٣٦٩ | ١٤ | **,٥٧٢ | ٦ | *,٣٨٣ |
| ٢ | *,٣٥٣ | ١٧ | **,٤٠٣ | ١٢ | **,٤٠٠ |
| ٣ | *,٣٥٧ | ٤ | **,٤٧٥ | ١٨ | **,٦٤٩ |
| ١٥ | **,٥٣١ | ١١ | *,٣٥٦ | ٧ | *,٣٦٨ |
| ١٦ | **,٥٥٩ | ٥ | *,٣٧٣ | ٨ | **,٤٦٩ |
| ١٣ | *,٣٦١ | | | ٩ | *,٣٦٤ |
| | | | | ١٠ | *,٣٧٣ |

| مهارة القراءة التأملية الفكرية | | مهارة القراءة التأملية البنائية | | مهارة القراءة التأملية التقويمية | |
|---|---|---|---|---|---|
| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
| | | | | ١٩ | *,٣٨٤ |
| | | | | ٢٠ | *,٣٥٥ |

ملحوظة: ❖❖ تشير إلى أن الدلالة الإحصائية عند (٠,٠١)/ تشير إلى أن الدلالة الإحصائية عند (٠,٠٥).

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها هذه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وعند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على صدق جميع مفردات اختبار القراءة التأملية.

**(٥) وضع اختبار القراءة التأملية في صورته النهائية:**

بعد إجراء ما اقترحه المُحكَّمون، وحساب الثبات والاتساق الداخلي والصدق لاختبار مهارات القراءة التأملية، أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق.

## ثالثًا: إعداد مفتاح تصحيح لاختبار مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية:

تمَّ إعداد مفتاح تصحيح اختبار مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية في ضوء ما يلي:

(١) تمَّ تصحيح أسئلة الاختبار الموضوعية { الاختيار من متعدد} في ضوء التعليمات الآتية:

أ. يُمنح الطالب المعلم درجة واحدة إذا أجاب إجابة صحيحة عن كل سؤال موضوعي.

ب. يُمنح الطالب المعلم درجة (صفر) إذا كانت إجابته عن السؤال الموضوعي غير صحيحة.

(٢) تمَّ تصحيح أسئلة الاختبار المقالية في ضوء ما يلي:

أ. إعداد قائمة تقدير تحليلية للأسئلة المقالية، ويتم التقدير وفق مقياس ثلاثي يجمع بين الميزان الوصفي (المستوى الأول/ مرتفع، المستوى الثاني/ متوسط، المستوى الثالث/ منخفض)، والميزان الرقمي الكمي (٣، ٢، ١).

ب. يحصل الطالب المعلم على ثلاث درجات إذا كانت إجابته في المستوى الأول، ودرجتين إذا كانت في المستوى الثاني، ودرجة واحدة إذا كانت في المستوى الثالث، ولا يحصل على أية درجة إذا لم يقدم إجابة للسؤال.

**رابعًا: إعداد البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة:**

تم إعداد هذا البرنامج لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية وفق خطوات محددة، وذلك من خلال قسمين رئيسين، هما:

**القسم الأول: فلسفة البرنامج وإجراءاته، ويشتمل ما يلي:**

١. تحديد أسس بناء البرنامج.

٢. تحديد أهداف البرنامج العامة والخاصة، والتي تدور حول تنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية.

٣. تحديد محتوى البرنامج بشكل دقيق.

٤. تحديد الإستراتيجيات المستخدمة في البرنامج، والتي تندرج تحت الإستراتيجيات ما وراء المعرفية.

٥. تحديد الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج، سواء كانت وسائل تقليدية أو تقنية.

٦. تحديد الأنشطة التعليمية المستخدمة في البرنامج.

٧. تحديد أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج.

**القسم الثاني: محتوى البرنامج وتطبيقاته، ويشتمل ما يلي:**

**الجزء الأول:** إعداد كتاب الطالب معلم اللغة العربية وفق البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

**الجزء الثاني:** إعداد دليل القائم بالتدريس لتنمية مهارات القراءة التأملية وفق البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

**اختبار صحة فروض البحث، ومناقشة نتائجه:**

١) **<u>لاختبار صحة الفرض الأول، والذي نصَّ على أنَّه:</u>**

**" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين- عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية ككل لصالح متوسط درجات الطلبة المعلمين بالتطبيق البعدي"**، ويتم التحقق من صحة هذا الفرض من خلال الجدول التالي:

**جدول (٦) نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية ككل**

| المهارات | التطبيق | عدد العينة | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | قيمة (ت) | مربع إيتا ($\eta^2$) | قيمة (d) | مستوى الدلالة | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارات القراءة التاملية ككل | القبلي | ٣٥ | ١٢,٣٤٢ | ٤,٧٧٠ | ٣٠,٤٤٦ | .٧٦٠ | ١٠,٤٤٤ | ٠,٠١ | كبير جدًا |
| | البعدي | ٣٥ | ٤٤,٢٨٥ | ٤,٣٦٩ | | | | | |

وباستقراء الجدول السابق يتضح أن:

متوسط درجات الطلبة المعلمين –عينة الدراسة- في اختبار مهارات القراءة التأملية في التطبيق القبلي كانت (١٢,٣٤٢) بانحراف معياري قدره (٤,٧٧٠)، ثم أصبح متوسط درجات الطلبة المعلمين في التطبيق البعدي هو (٤٤,٢٨٥) بانحراف معياري قدره (٤,٣٦٩)، لتكون قيمة (ت) هي (٣٠,٤٤٦)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبحساب حجم الأثر لنسبة التباين الذي أحدثه المتغير المستقل في المتغير التابع، وجد أنه كبير جدًا، مما يدل على تحسن مستوى أداء الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في مهارات القراءة التأملية، وفاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية (عينة الدراسة).

**ويمكن تفسير التحسن في مهارات القراءة التأملية، بأنه يرجع إلى:**

- طبيعة البرنامج وما اعتمد عليه إستراتيجيات متنوعة تساعد في تنمية مهارات القراءة التأملية، وكذلك طبيعة الموضوعات القرائية المتضمنة بالبرنامج والتي تمَّ صياغتها بشكل يراعي التفكير التأملي عند التفاعل معها، وكذلك ما اعتمد عليه البرنامج من خطوات واضحة ومحددة تسهم بشكل فعَّال في تنمية هذه المهارات لدى الطلبة معلمي اللغة العربية.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول بأنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠١. ٠) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية ككل لصالح متوسط درجات الطلبة المعلمين بالتطبيق البعدي، وقد تمَّ قبول الفرض الرئيس الأول، وفيما يلي التحقق من فروضه الفرعية:

**الفرض الفرعي الأول:**

**"يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية – عينة الدراسة- في مهارات "القراءة التأملية الفكرية" ككل وفي كل مهارة على حدة لاختبار مهارات**

القراءة التأملية قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي"، ويتم التحقق من صحة هذا الفرض من خلال الجدول التالي

جدول (٧)

نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطي درجات الطلبة عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات القراءة التأملية الفكرية (ككل وكل مهارة على حدة)

| مهارات القراءة التاملية الفكرية | التطبيق | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة (ت) | مربع إيتا ($\eta^2$) | قيمة (d) | مستوى الدلالة | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١. تحليل النص المقروء إلى أفكاره الرئيسة والفرعية. | قبلي | ,٨٢٦ | ,٨٢٢ | ٤,٩٠٩ | ,٤١٤ | ١,٦٨١ | دال عند ٠,٠١ | كبير جدًا |
| | بعدي | ١,٦٨٥ | ,٥٢٩ | | | | | |
| ٢. إعادة ترتيب النص ترتيبًا منطقيًا. | قبلي | ,٤٠٠ | ,٤٩٧ | ٤,٤٢٨ | ,٣٦٣ | ١,٥١٩ | دال عند ٠,٠١ | كبير جدًا |
| | بعدي | ,٨٥٧ | ,٣٥٥ | | | | | |
| ٣. استخلاص المضامين الرئيسة للنص المقروء. | قبلي | ,٩١٤ | ١,١٤٧ | ٩,٩٢٣ | ,٧٧٧ | ٣,٤٠٤ | دال عند ٠,٠١ | كبير جدًا |
| | بعدي | ٢,٨٨٥ | ,٤٠٤ | | | | | |
| ٤. تحديد المعلومات المهمة بالنص المقروء. | قبلي | ,٤٨٥ | ,٨٨٦ | ١٣,٤٩١ | ,٨٤٣ | ٤,٦٣٠ | دال عند ٠,٠١ | كبير جدًا |
| | بعدي | ٢,٨٢٨ | ,٥٦٨ | | | | | |
| ٥. إضافة أفكار جديدة مكملة للنص المقروء. | قبلي | ,٣١٤ | ,٤٧١ | ٤,١١٥ | ,٣٣١ | ١,٤٠٦ | دال عند ٠,٠١ | كبير جدًا |
| | بعدي | ,٧٧١ | ,٤٢٦ | | | | | |
| المجموع الكلي لمهارات القراءة التاملية الفكرية | قبلي | ٢,٩٤٣ | ٢,١٦٩ | ١٣,٨٨١ | ,٨٤٩ | ٤,٧٦٨ | دال عند ٠,٠١ | كبير جدًا |
| | بعدي | ٩,٠٢٩ | ١,٣١٧ | | | | | |

وباستقراء الجدول السابق يتضح أن:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**تحليل النص المقروء إلى أفكاره الرئيسة والفرعية**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (٤,٩٠٩)، وبلغت قيمة مربع إيتا($\eta^2$) (,٤١٤)، وبلغت قيمة (d) (١,٦٨١) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**إعادة ترتيب النص ترتيبًا منطقيًا**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (٤,٤٢٨)، وبلغت قيمة مربع إيتا($\eta^2$) (,٣٦٣)، وبلغت قيمة (d) (١,٥١٩) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**استخلاص المضامين الرئيسة للنص المقروء**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (٩,٩٢٣)، وبلغت قيمة مربع إيتا($\eta^2$) (,٧٧٧)، وبلغت قيمة (d) (٣,٤٠٤) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**تحديد المعلومات المهمة بالنص المقروء**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (١٣,٤٩١)، وبلغت قيمة مربع إيتا($\eta^2$) (,٨٤٣)، وبلغت قيمة (d) (٤,٦٣٠) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**إضافة أفكار جديدة مكملة للنص المقروء**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (٤,١١٥)، وبلغت قيمة مربع إيتا($\eta^2$) (,٣٣١)، وبلغت قيمة (d) (١,٤٠٦) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمهارات (**القراءة التأملية الفكرية**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (١٣,٨٨١)، وبلغت قيمة مربع إيتا($\eta^2$) (,٨٤٩)، وبلغت قيمة (d) (٤,٧٦٨) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية مهارات القراءة التأملية الفكرية ككل لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

**ويمكن تفسير النتيجة السابقة أنها ترجع إلى:**

- أنشطة البرنامج المعتمدة على الفهم، مثل: القراءة الصامتة للنص مرات متعددة، وتأمل النص وتحديد دلالات الكلمات والتعبيرات المهمة، ومن ثم مناقشته للتعرف على أفكاره الرئيسة والفرعية، وتصنيف هذه الأفكار وإعادة تصنيفها بشكل منطقي من وجهة نظر الطلبة المعلمين كل ذلك كان له أثر كبير في تنمية مهارات القراءة التأملية الفكرية.

وفي ضوء ذلك، تمّ قبول الفرض الفرعي الأول: "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية – عينة الدراسة- في مهارات "القراءة التأملية الفكرية" ككل وفي كل مهارة على حدة لاختبار مهارات القراءة التأملية قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي"، وفيما يلي توضيح الفرض الفرعي الثاني.

**الفرض الفرعي الثاني:**

**"يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية – عينة الدراسة- في مهارات "القراءة التأملية البنائية" ككل وفي كل مهارة على حدة لاختبار مهارات القراءة التأملية قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي"**،ويتم التحقق من صحة هذا الفرض من خلال الجدول التالي

جدول (٨)

نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطي درجات الطلبة عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات القراءة التأملية البنائية (ككل وكل مهارة على حدة)

| مهارات القراءة التاملية البنائية | التطبيق | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة (ت) | مربع إيتا ($\eta^2$) | قيمة (d) | مستوى الدلالة | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١. اقتراح أكثر من عنوان مناسب للنص المقروء. | قبلي | ١,٠٢٩ | ١,٠٩٨ | ١٠,٣٥٤ | ,٧٦١ | ٣,٥٦٧ | دال عند ٠,٠١ | كبير جدًا |
| | بعدي | ٢,٨٨٥ | ,٤٠٤ | | | | | |
| ٢. الربط بين معلومات النص المقروء وخبرات القارىء. | قبلي | ,٦٢٩ | ,٨٧٧ | ١٤,٤٨٤ | ,٨٧١ | ٤,٩٧٣ | دال عند ٠,٠١ | كبير جدًا |
| | بعدي | ٢,٨٥٧ | ,٣٥٥ | | | | | |
| ٣. البحث عما لم يصرح به الكاتب بين ثنايا النص من تفاصيل دقيقة. | قبلي | ,٧١٤ | ,٧٨٩ | ١٣,٤١٩ | ,٨٤١ | ٤,٥٩٦ | دال عند ٠,٠١ | كبير جدًا |
| | بعدي | ٢,٨٢٩ | ,٤٥٣ | | | | | |
| ٤. استخلاص نتائج ذاتية مرتبطة بالنص المقروء. | قبلي | ,٢٥٧ | ,٤٤٣ | ٥,٤٥٤ | ,٤٧٠ | ١,٨٨٦ | دال عند ٠,٠١ | كبير جدًا |
| | بعدي | ,٨٥٧ | ,٣٥٥ | | | | | |
| ٥. ربط معلومات النص المقروء بالخبرات الحياتية الجديدة. | قبلي | ١,٠٢٩ | ,٨٩١ | ١٣,١٦١ | ,٨٣٧ | ٤,٤٩٢ | دال عند ٠,٠١ | كبير جدًا |
| | بعدي | ٢,٨٥٧ | ,٣٥٥ | | | | | |
| المجموع الكلي لمهارات القراءة التاملية البنائية. | قبلي | ٣,٦٥٧ | ١,٩٣٩ | ٢٥,٣٢٢ | ,٩٤٩ | ٨,٦٧٨ | دال عند ٠,٠١ | كبير جدًا |
| | بعدي | ١٢,٢٨٦ | ١,٣٤١ | | | | | |

باستقراء الجدول السابق يتضح:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**اقتراح أكثر من عنوان مناسب للنص المقروء**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (١٠,٣٥٤)، وبلغت قيمة مربع إيتا($\eta^2$) (,٧٦١)، وبلغت قيمة (d) (٣,٥٦٧) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.
- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**الربط بين معلومات النص المقروء وخبرات القارىء** ) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (١٤,٤٨٤)، وبلغت قيمة مربع إيتا($\eta^2$) (,٨٧١)، وبلغت قيمة (d) (٤,٩٧٣) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.
- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**البحث عما لم يصرح به الكاتب بين ثنايا النص من تفاصيل دقيقة**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (١٣,٤١٩)، وبلغت قيمة مربع إيتا($\eta^2$) (,٨٤١)، وبلغت قيمة (d) (٤,٥٩٦) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.
- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**استخلاص نتائج ذاتية مرتبطة بالنص المقروء**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة

(ت) في التطبيق البعدي (٥,٤٥٤)، وبلغت قيمة مربع إيتا($\eta^2$) (,٤٧٠)، وبلغت قيمة (d) (١,٨٨٦) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**ربط معلومات النص المقروء بالخبرات الحياتية الجديدة**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (١٣,١٦١)، وبلغت قيمة مربع إيتا($\eta^2$) (,٨٣٧)، وبلغت قيمة (d) (٤,٤٩٢) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمهارات (**القراءة التأملية البنائية**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (٢٥,٣٢٢)، وبلغت قيمة مربع إيتا($\eta^2$) (,٩٤٩)، وبلغت قيمة (d) (٨,٦٧٨) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية مهارات القراءة التأملية البنائية ككل لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

**ويمكن تفسير النتيجة السابقة أنها ترجع إلى:**

- تناول البرنامج إستراتيجيات مناسبة لطبيعة مهارات القراءة التأملية البنائية مثل إستراتيجية الاستنتاج أو الاستنباط التي ساهمت في استخلاص نتائج ذاتية من خلال القراءة الواعية للنص المقروء، والتوصل إلى التفاصيل الدقيقة التي لم يعبر عنها الكاتب صراحة، وإستراتيجية تطوير المعرفة السابقة التي لعبت دورًا بارزًا في ربط خبرات الطلبة المعلمين بالمعلومات المتضمنة بالنص المقروء، وكل ذلك كان له أثر كبير في تنمية مهارات القراءة التأملية البنائية.

وفي ضوء ذلك، تمّ قبول الفرض الفرعي الثاني: "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية – عينة الدراسة- في مهارات "القراءة التأملية البنائية" ككل وفي كل مهارة على حدة لاختبار مهارات القراءة التأملية قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي"، وفيما يلي توضيح الفرض الفرعي الثالث.

**الفرض الفرعي الثالث:**

**"يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية – عينة الدراسة- في مهارات "القراءة التأملية التقويمية" ككل وفي كل مهارة على حدة لاختبار مهارات القراءة التأملية قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي"**،ويتم التحقق من صحة هذا الفرض من خلال الجدول التالي

**جدول (٩)**

**نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطي درجات الطلبة عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات القراءة التأملية التقويمية (ككل وكل مهارة على حدة)**

| مهارات القراءة التأملية التقويمية | التطبيق | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة (ت) | مربع إيتا ($\eta^2$) | قيمة (d) | مستوى الدلالة | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١. تقييم النص المقروء وبيان أوجه القوة والضعف فيه. | قبلي | ,٨٨٦ | ١,٧٩٦ | ٢٥,٥٣٥ | ,٩٥٠ | ٨,٦٩٦ | دال عند ٠,٠١ | كبير جدًا |
| | بعدي | ٦,٢٠٠ | ١,٠٥٢ | | | | | |
| ٢. تقديم الرؤى الجديدة حول النص المقروء. | قبلي | ١,٠٨٦ | ,٩٥١ | ٨,٤٣٦ | ,٦٧٥ | ٢,٨٩٥ | دال عند ٠,٠١ | كبير جدًا |
| | بعدي | ٢,٨٠٠ | ,٦٣٢ | | | | | |

| مهارات القراءة التأملية التقويمية | التطبيق | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة (ت) | مربع إيتا ($\eta^2$) | قيمة (d) | مستوى الدلالة | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٣. تدعيم الرؤى الجديدة الذاتية بأدلة وشواهد منطقية. | قبلي | ,٥٧١ | ,٨٥٠ | ١٠,٩٣٣ | ,٧٧٨ | ٣,٧٤٩ | دال عند ٠,٠١ | كبير جدًا |
| | بعدي | ٢,٦٠٠ | ,٦٩٥ | | | | | |
| ٤. إبداء إعجاب القاريء حول النص المقروء. | قبلي | ٢,٧١٤ | ١,٦٩٠ | ١٨,١٢٤ | ,٩٠٦ | ٦,٢١٥ | دال عند ٠,٠١ | كبير جدًا |
| | بعدي | ٨,٥٧١ | ١,١١٩ | | | | | |
| ٥. تلخيص النص المقروء تلخيصًا منطقيًا. | قبلي | ,٤٨٦ | ,٧٨١ | ١٣,٣٩١ | ,٨٤١ | ٤,٥٩٣ | دال عند ٠,٠١ | كبير جدًا |
| | بعدي | ٢,٨٠٠ | ,٦٣٢ | | | | | |
| المجموع الكلي لمهارات القراءة التأملية التقويمية. | قبلي | ٥,٧٤٣ | ٢,٦٣٨ | ٢٩,٩٣٥ | ,٩٦٣ | ١٠,٢٦٨ | دال عند ٠,٠١ | كبير جدًا |
| | بعدي | ٢٢,٩٧١ | ٢,٤٦٧ | | | | | |

باستقراء الجدول السابق يتضح:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**تقييم النص المقروء وبيان أوجه القوة والضعف فيه**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (٢٥,٥٣٥)، وبلغت قيمة مربع إيتا($\eta^2$) (,٩٥٠)، وبلغت قيمة (d) (٨,٦٩٦) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء

المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**تقديم الرؤى الجديدة حول النص المقروء**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (٨,٤٣٦)، وبلغت قيمة مربع إيتا($\eta^2$) (,٦٧٥)، وبلغت قيمة (d) (٢,٨٩٥) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**تدعيم الرؤى الجديدة الذاتية بأدلة وشواهد منطقية**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (١٠,٩٣٣)، وبلغت قيمة مربع إيتا($\eta^2$) (,٧٧٨)، وبلغت قيمة (d) (٣,٧٤٩) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**إبداء إعجاب القاريء حول النص المقروء**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (١٨,١٢٤)، وبلغت قيمة مربع إيتا($\eta^2$) (,٩٠٦)، وبلغت قيمة (d) (٦,٢١٥) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**تلخيص النص المقروء تلخيصًا منطقيًا**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في

التطبيق البعدي (١٣,٣٩١)، وبلغت قيمة مربع إيتا($\eta^2$) (,٨٤١)، وبلغت قيمة (d) (٤,٥٩٣) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمهارات (القراءة التأملية التقويمية) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (٢٩,٩٣٥)، وبلغت قيمة مربع إيتا($\eta^2$) (,٩٦٣)، وبلغت قيمة (d) (١٠,٢٦٨) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية مهارات القراءة التأملية التقويمية ككل لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

**ويمكن تفسير النتيجة السابقة أنها ترجع إلى:**

- إتاحة الفرصة الكافية للطلبة المعلمين لممارسة مهارات القراءة التأملية التقويمية من خلال تشجيعهم لتقديم وجهات نظرهم حول النص المقروء، وبيان نقاط القوة والضعف به، وكذلك بيان مدى الاستفادة منه ومدى الحاجة إليه، وذلك في ضوء ما يوفره البرنامج من بيئة تعلم جيدة تساعد الطلبة المعلمين على اكتساب العديد من الخصائص الإيجابية التي تمكنهم من ممارسة مهارات القراءة التأملية التقويمية دون خوف أو تردد، وكل ذلك كان له أثر كبير في تنمية مهارات القراءة التأملية التقويمية.

وفي ضوء ذلك، تمّ قبول الفرض الفرعي الثالث: "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية – عينة الدراسة- في مهارات "القراءة التأملية التقويمية" ككل وفي كل مهارة على حدة لاختبار مهارات القراءة التأملية قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي"، وبذلك يكون قد تمَّ التحقق من الفرض الرئيس الأول وفروضه الفرعية، وفيما يلي التحقق من صحة الفرض الرئيس الثاني.

٢) <u>لاختبار صحة الفرض الثاني، والذي نصَّ على أنَّه:</u>

**" توجد فاعلية للبرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة التأملية (ككل وكل مهارة على حدة) لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية"**، ويتم التحقق من صحة هذا الفرض من خلال الجدول التالي

**جدول (١٠)**

فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة التأملية (ككل وكل مهارة على حدة) لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية

| المهارة الرئيسة | المهارات الفرعية | التطبيق | عدد العينة | المتوسط | القيمة العظمى | قيمة الكسب لـ بلاك | التفسير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارات القراءة التاملية الفكرية | ١. تحليل النص المقروء إلى أفكاره الرئيسة والفرعية. | قبلي | ٣٥ | ,٨٢٦ | ٢ | ١,١٦ | متوسط الفعالية |
| | | بعدي | ٣٥ | ١,٦٨٥ | | | |
| | ٢. إعادة ترتيب النص ترتيبًا منطقيًا. | قبلي | ٣٥ | ,٤٠٠ | ١ | ١,٢ | كبير الفعالية |
| | | بعدي | ٣٥ | ,٨٥٧ | | | |
| | ٣. استخلاص المضامين الرئيسة للنص المقروء. | قبلي | ٣٥ | ,٩١٤ | ٣ | ١,٦ | كبير الفعالية |
| | | بعدي | ٣٥ | ٢,٨٨٥ | | | |
| | ٤. تحديد المعلومات المهمة بالنص المقروء. | قبلي | ٣٥ | ,٤٨٥ | ٣ | ١,٧١ | كبير الفعالية |
| | | بعدي | ٣٥ | ٢,٨٢٨ | | | |
| | ٥. إضافة أفكار جديدة مكملة للنص المقروء. | قبلي | ٣٥ | ,٣١٤ | ١ | ١,١٢ | متوسط الفعالية |
| | | بعدي | ٣٥ | ,٧٧١ | | | |
| | مهارات القراءة التاملية الفكرية ككل | قبلي | ٣٥ | ٢,٩٤٣ | ١٠ | ١,٦ | كبير |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بعدي | ٣٥ | ٩,٠٢٩ | | | الفعالية |
| مهارات القراءة التاملية البنائية | ١. اقتراح أكثر من عنوان مناسب للنص المقروء. | قبلي | ٣٥ | ١,٠٢٩ | ٣ | ١,٥٦ | كبير الفعالية |
| | | بعدي | ٣٥ | ٢,٨٨٥ | | | |
| | ٢. الربط بين معلومات النص المقروء وخبرات القارىء. | قبلي | ٣٥ | ,٦٢٩ | ٣ | ١,٦٨ | كبير الفعالية |
| | | بعدي | ٣٥ | ٢,٨٥٧ | | | |
| | ٣. البحث عما لم يصرح به الكاتب بين ثنايا النص من تفاصيل دقيقة. | قبلي | ٣٥ | ,٧١٤ | ٣ | ١,٦٣ | كبير الفعالية |
| | | بعدي | ٣٥ | ٢,٨٢٩ | | | |
| | ٤. استخلاص نتائج ذاتية مرتبطة بالنص المقروء. | قبلي | ٣٥ | ,٢٥٧ | ١ | ١,٤١ | كبير الفعالية |
| | | بعدي | ٣٥ | ,٨٥٧ | | | |
| | ٥. ربط معلومات النص المقروء بالخبرات الحياتية الجديدة. | قبلي | ٣٥ | ١,٠٢٩ | ٣ | ١,٥٤ | كبير الفعالية |
| | | بعدي | ٣٥ | ٢,٨٥٧ | | | |
| | مهارات القراءة التاملية البنائية ككل | قبلي | ٣٥ | ٣,٦٥٧ | ١٣ | ١,٥٩ | كبير الفعالية |
| | | بعدي | ٣٥ | ١٢,٢٨٦ | | | |
| مهارات القراءة التاملية التقويمية | ١. تقييم النص المقروء وبيان أوجه القوة والضعف فيه. | قبلي | ٣٥ | ,٨٨٦ | ٧ | ١,٦٣ | كبير الفعالية |
| | | بعدي | ٣٥ | ٦,٢٠٠ | | | |
| | ٢. تقديم الرؤى الجديدة حول النص المقروء. | قبلي | ٣٥ | ١,٠٨٦ | ٣ | ١,٤٧ | كبير الفعالية |
| | | بعدي | ٣٥ | ٢,٨٠٠ | | | |
| | ٣. تدعيم الرؤى الجديدة الذاتية بادلة وشواهد منطقية. | قبلي | ٣٥ | ,٥٧١ | ٣ | ١,٥١ | كبير الفعالية |
| | | بعدي | ٣٥ | ٢,٦٠٠ | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ٤. إبداء إعجاب القارىء حول النص المقروء. | قبلي | ٣٥ | ٢,٧١٤ | ٩ | ١,٦٣ | كبير الفعالية |
| | | بعدي | ٣٥ | ٨,٥٧١ | | | |
| | ٥. تلخيص النص المقروء تلخيصًا منطقيًا. | قبلي | ٣٥ | ,٤٨٦ | ٣ | ١,٦٩ | كبير الفعالية |
| | | بعدي | ٣٥ | ٢,٨٠٠ | | | |
| | مهارات القراءة التاملية التقويمية ككل | قبلي | ٣٥ | ٥,٧٤٣ | ٢٥ | ١,٥٨ | كبير الفعالية |
| | | بعدي | ٣٥ | ٢٢,٩٧١ | | | |
| | اختبار مهارات القراءة التاملية ككل | قبلي | ٣٥ | ١٢,٣٤٢ | ٤٨ | ١,٥٦ | كبير الفعالية |
| | | بعدي | ٣٥ | ٤٤,٢٨٥ | | | |

باستقراء الجدول السابق يتضح أن:

- توسط فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في مهاراتي: (**تحليل النص المقروء إلى أفكاره الرئيسة والفرعية/ وإضافة أفكار جديدة مكملة للنص المقروء**)، حيث كانت قيمة الكسب لـ"بلاك" لهاتين المهارتين أقل من (١,٢)، وربما يرجع توسط الفاعلية إلى: ارتفاع مستوى الطلبة معلمي اللغة العربية في التطبيق القبلي لهاتين المهارتين، فهما من المهارات البسيطة التي تعود الطلبة معلمي اللغة العربية على ممارستها وأدائها بشكل مستمر.
- ارتفاع فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في باقي مهارات القراءة التأملية المحددة، حيث كانت قيمة الكسب لـ" بلاك" أكبر من (١,٢) لباقي المهارات، وربما يرجع ارتفاع الفاعلية إلى: انخفاض مستوى الطلبة معلمي اللغة العربية في التطبيق القبلي لهذه المهارات، وعدم تدريبهم عليها من قبل، وكذلك يرجع إلى طبيعة البرنامج وما اعتمد عليه من إستراتيجيات متعددة ساعدت بدورها في تنمية هذه المهارات.
-

**ويمكن تفسير التحسن في مهارات القراءة التأملية، بأنه يرجع إلى:**

- طبيعة البرنامج وما اعتمد عليه من الدمج والتضمين للمحتوى القرائي (الموضوعات القرائية) مع المعرفة اللغوية لمهارات القراءة التأملية، وتوظيف لإستراتيجيات ما وراء المعرفة كخطوات إجرائية متسلسلة تمارسها الطلبة المعلمين بدقة، قد حقق أغراضًا متنوعة، أسهمت في تنمية مهارات القراءة التأملية، وتعميم التفكير التأملي لديهم عند التفاعل مع النصوص المقروءة.
- اعتماد البرنامج على إستراتيجيات متنوعة، تقوم كل إستراتيجية فيها بدور ووظيفة معينة، فالإستراتيجيات ما وراء المعرفية بمثابة المرشد الذي ينظم كل هذه العمليات بصورة إجرائية غير مباشرة، فيتيح للطالب المعلم التفكير عقليًا في عملية القراءة بتأمل.
- موضوعات البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة ركزت على تقديم أنشطة لغوية ومهام متنوعة تعالج كل مهارة على حدة، كان لذلك أكبر الأثر في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين.
- اعتماد البرنامج على المشاركة الإيجابية الفعّالة للطالب المعلم، التي تجعل التعلم ذا معنى، ويكون له دور نشط وفعَّال في المهام والأنشطة التطبيقية (الفردية والجماعية) لممارسة مهارات القراءة التأملية في جميع مراحل إجراءات تنفيذ كل موضوع قرائي.
- تناسب الإستراتيجيات التي اعتمد عليها البرنامج مع طبيعة مهارات القراءة التأملية، فإستراتيجية الانتباه الانتقائي: التي تتطلب الانتباه والتركيز على الكلمات المفتاحية للنص المقروء، والتركيز على أفكاره الرئيسة والفرعية، وأبرز معلوماته المهمة، وإستراتيجية المراقبة الذاتية: وما أتاحته من مراقبة الطالب المعلم لنفسه كقاريء متأمل فيما يقرأ.
- تضمين البرنامج لبعض المعينات مثل: بطاقات التقييم الذاتي، التي كان الأثر الفعَّال في تقويم أداء الطلبة المعلمين بصورة صحيحة، وتدريب الطلبة المعلمين

على مراقبة أنفسهم أثناء القراءة التأملية، ومراقبة استعدادهم النفسي للقراءة التأملية، مراقبة تهدف إلى تحسين الأداء القرائى باستمرار خلال فترة تنفيذ إجراءات البرنامج، ومتابعتهم وتسجيل درجاتهم وتحديد مدى تقدمهم وتشخيص مواطن القوة والضعف لديهم، ومدى تطور مهارات القراءة التأملية ونموها لديهم.

- اعتماد البرنامج على مجموعة من الموضوعات القرائية التي تمَّ اختيارها بدقة لتتناسب مع مهارات القراءة التأملية، وتحث الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية على تأمل النص عند التفاعل معه.

وفي ضوء ما سبق يتمَّ قبول الفرض الرئيس الثاني.

## توصيات البحث :

**في ضوء ما تمَّ التوصل إليه من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية :**

١. ضرورة الإفادة من إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفروع الأخرى للغة العربية.
٢. الاهتمام بتدريب الطلبة المعلمين على استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة.
٣. الاهتمام بتنمية مهارات القراءة التأملية بشكل عام للطلبة المعلمين وخاصة شعبة اللغة العربية.
٤. ضرورة حث الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية على الانتباه عند التفاعل مع النصوص المقروءة، ومحاولة إعمال عقولهم، ومراقبة عملياتهم الذهنية أثناء القراءة.

## مقترحات البحث:

**استكمالًا لما بدأه البحث الحالي، يمكن تقديم المقترحات التالية :**

١. فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية.

٢. فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣. فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التواصل اللغوي لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية.

٤. فاعلية إستراتيجية التقويم الذاتي في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

## المراجع

١. أحلام فتحي زحافة، إحسان عبدالرحيم فهمي، نورا محمد زهران (٢٠٢١): برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة بحوث، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، ع(٤)، ج(٢)، ص ص ١٩- ٥٦.

٢. أكرم صالح خوالدة (٢٠١١): **التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي**، عمان: دار الحامد.

٣. أمل عبدالعظيم عبدالنبي (٢٠٢٠): فاعلية برنامج إثرائي في التاريخ قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الوعي بالقضايا المعاصرة لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية، مجلة **كلية التربية بالإسماعيلية**، جامعة قناة السويس، ع(٤٨)، ص ص ٨٣- ١١٧.

٤. إيمان عبدالرحمن سيد، ومحمد عبدالرءوف العطار، وعطيات محمد إبراهيم (٢٠١٨): أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفكير الناقد في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية ببنها**، ع(١١٦، ج(٥)، ص ٦٥- ١٤٠.

٥. جابر عبدالحميد جابر (٢٠٠٤): **أطر التفكير ونظرياته: دليل للتدريس والتعلم والبحث**، عمان: دار المسيرة.

٦. جودت أحمد سعادة (٢٠١٧): **إستراتيجيات التدريس المعاصرة مع الأمثلة التطبيقية**، عمان: دار الموهبة.

٧. حسن حسين زيتون ( ٢٠٠٣): **نموذج رحلة التدريس (رؤية جديدة لتطوير طرق التعليم والتعلم في مدارسنا)**، القاهرة: عالم الكتب.

٨. حسن سيد شحاته (٢٠٠٥): التنمية المهنية للمعلمين في عصر العولمة، **المؤتمر العلمي السادس: التنمية المهنية المستديمة للمعلم العربي**، كلية التربية جامعة الفيوم، إبريل، ص ص ٣٥- ٤٧.

٩. حسن سيد شحاته (٢٠٠٧): **استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٠. حسن سيد شحاته، وزينب النجار (٢٠٠٣): **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١١. ربيكا أكسفورد (١٩٩٦): **استراتيجيات تعلم اللغة**، ترجمة السيد دعدور، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٢. رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨): **الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس**، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٣. رفعت المليجي، وسعاد شرف الدين (٢٠١٤): **التفكير فوق المعرفي ومهارات حل المشكلة الرياضية**، القاهرة: دار السحاب.

١٤. ريم أحمد عبدالعظيم (٢٠١٣): تنمية وعي معلمي اللغة العربية ببحوث الأداء وقياس تأثيرها على تحسين معتقدات فاعليتهم التدريسية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس، ع(١٩٦)، ص ص ١٥- ٦٤.

١٥. زيد بن مهلهل الشمري (٢٠١٩): فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع(١٠٦)، ص ص ٧٢- ١١٠.

١٦. سيد رجب إبراهيم (٢٠٢١): نموذج تدريسي قائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى طلاب المرحلة

الثانوية الفائقين دراسيًا في المدارس الحكومية، **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج، ع(٨٤)، ج(١)، ص ص ٤٩٦- ٥٨٠.

١٧. صفاء محمد أحمد (٢٠٢١): استخدام نموذج شوارتز في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التأملية وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية التربية، ع(٢٢)، ج(٥)، ص ص ٢٣٥- ٣٠٩.

١٨. عادل عطية ريان (٢٠١٤): درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية، **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، الأردن، مج(٢٠)، ع(١)، ص ص ١٤١- ١٧٠.

١٩. علاء الدين حسن سعودي (٢٠١٦): برنامج قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارات القراءة التأملية وإثارة الدافعية لتعلمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس، ع(٢١٧)، ص ص ١٦- ٤٤.

٢٠. فاطمة شعبان عسيري (٢٠٢٢): استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التفكير المتشعب وفاعليتها في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، مجلة الامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة، ع(١١)، ص ص ١٧٥- ٢٢٤.

٢١. فاطمة محمد عبدالوهاب (٢٠٠٥): فعالية استخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج(٨)، ع(٤)، ص ص ١٥٩- ٢١٢.

٢٢. فاطمة محمود الزيات (٢٠١٥): برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير التأملي لتنمية الدافع المعرفي لدى الطالب المعلم، **دراسات تربوية واجتماعية**، جامعة حلوان، مج(٢١)، ع(٢)، ص ص ٩٤٣- ١٠٠٣.

٢٣. فوزي الشربيني، وعفت الطناوي (٢٠٠٦): **إستراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق**، المنصورة: المكتبة العصرية.

٢٤. ماهر شعبان عبدالباري (٢٠٠٩): **استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية**، عمان: دار المسيرة.

٢٥. ماهر شعبان عبدالباري (٢٠١٨): فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على إستراتيجيات مراقبة الفهم لعلاج الضعف في مهارات فهم النص الأدبي وتنمية أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة كلية التربية ببنها**، ج(٣)، ع(١١٦)، ص ص ٤٧- ٨٥.

٢٦. مجدي صلاح المهدي (٢٠٠٩): الأدوار المتجددة للمعلم في عصر المعرفة على ضوء توجهات الفكر التربوي الإسلامي، **المؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية: دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي**، جامعة جرش، إبريل، ص ص ٥٩٩- ٦٥٤.

٢٧. مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٥): **التفكير من منظور تربوي: تعريفه- طبيعته- مهاراته- تنميته- أنماطه**، القاهرة:عالم الكتب.

٢٨. محمد أحمد الرفوع (٢٠١٧): درجة توافر مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ع(١٧٤)، ج(١)، ص ص ٧٢١- ٧٥٢.

٢٩. محمد أمين المفتي (٢٠٠٥): الأدوار المتجددة للمعلم، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس، ع(١٠٨)، ص ص ١٣- ١٩.

٣٠. محمد حمد القطيطي (٢٠١٦): استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس، مجلة **القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع(١٧٦)، ص ص ١٣٧- ١٤٩.

٣١. محمد رجب فضل الله، ومحمد جابر قاسم (٢٠٠٣): تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية، **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، ع(٢١)، ص ص ١٦٢- ١٩٧.

٣٢. مروان أحمد السمان (٢٠١٤): إستراتيجية توليفية قائمة على المدخل الجمالي للقراءة لتنمية مهارات القراءة التأملية والإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقليًا، **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، ع(١٥٥)، ص ص ٨١- ١٢٨.

٣٣. منى فيصل الخطيب (٢٠٠٣): تأثير إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتعلم مادة العلوم في التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **رسالة ماجستير**، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٣٤. وليد السيد خليفة (٢٠١٩): أثر برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فعالية الذات الابتكارية لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل، **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، ع(٥٧)، ص ص ٣٤٥- ٤١٠.

٣٥. وليم عبيد (٢٠٠٨): **إستراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة**، عمان: دار المسيرة.

**ثانيًا : المراجع الأجنبية :**

Al-Shami,M. (2022). A Program Based on Theather Reading and Critical literacy pedagogy to Develop the secondary school student's Reflective Reading, Linguistic literacy and Meta discourse Analysis,.(Doctoral dissertation, *Zagazig University*, Zagazig, Egypt).

Bowler, L. (2007). Methods for revealing the Metaconitive knowledge of adolescent information seekers during the information search process. MCGill University, Montreal, Canada.

Chamot,A. ; Thompson,I. ;Kupper,L. ; Barnhardt,S. (1990). Learning Strategy Instruction in the Foreign Language Classroom: Reading, Interstate Research Associates, McLean, VA, *Center for International Education (ED)*, Washington, DC.

Chittooran, M. M. (2015). Reading and writing for critical reflective thinking. *New Directions for Teaching and Learning*, *143*(143), 79-95.

Corrigan, P. (201٢). Attending to the act of reading: Critical reading, contemplative reading, and active reading. *Essays in Reader-Oriented Theory, Criticism, and Pedagogy*, *63*, 146-173.

Coutinho, S. (2006). The Relationship between the Need for Cognition, Meta Cognition, and Intellectual Task Performance. Educational Research and Reviews, 1(5), 162-164.

Flavel, J., (1979). MetaCognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive- Developmental Inquiry. Amercian Psychologist. 34(10), 906-911.

Kervin, L. (2013) Digital retell: A strategy to encourage responsive and reflective reading, *Universal Journal of Education and General Studies, 2,* (8), 255-264.

Nourdad, N., & Asghari, R. (2017). The effect of reflective reading on reading comprehension of Iranian EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, *6*(6), 267-273.

Phan,H. (2006). Examination of Student Learning approaches, reflective thinking and epistemological beliefs: A Latent Variables Approach, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4*, (10), 577-610.

Rasiah, R. R. V., Kaur, H., & Nagaratnam, S. (2011). Reading habits and interests of generation Y students: Challenges of reflective learning. *Journal of Interdisciplinary Research in Education (JIRE)*, *1*(1), 39-53.

Veenman,M.; M,B; Wolters,V.& Afflerach,P., (2006). Metacogition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations. Metacogition Learning, 1. 3-14.