فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل

د/ زيد بن مهلهل الشمري
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك
وكيل جامعة حائل للشؤون التعليمية

• **مستخلص الدراسة** :

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل، واقتصرت حدود الدراسة على بعض مهارات القراءة التأملية المناسبة لطلبة الصف الثالث المتوسط بمنطقة حائل بالمملكة العربية السعودية، من خلال موضوعات القراءة الواردة في الوحدة الأولى (حقوق و واجبات) من كتاب لغتي الخالدة المقرر على التلاميذ في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٣٩ - ١٤٤٠هـ)؛ كما تم تصميم الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى التلاميذ، وتم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمدرسة عبادة بن الصامت التابعة لإدارة التعليم بمنطقة حائل؛ وبلغت (٢٢) طالبا، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على اختبار القراءة التأملية، لصالح متوسطات درجات التطبيق البعدي، حيث جاءت مهارة تحديد الأدلة المنطقية التي تدعم آراء مؤلف النص في المرتبة الأولى، تلتها مهارة تحديد المعلومات الناقصة في النص، ثم مهارة تحديد الهدف من النص، بينما جاءت مهارتا تقييم استدلالات مؤلف النص، واستدعاء خبراته المرتبطة بموضوع النص وبيان أوجه الشبه والاختلاف في المرتبة الأخيرة.

الكلمات المفتاحية: فاعلية - استراتيجية - التعلم المنظم ذاتياً - تنمية - مهارات- القراءة التأملية

The Effectiveness of a Proposed Strategy based on Self-Regulated Learningin developing Reflective Reading Skills among Middle School Students in Hail

Dr. Zaid Ben Mehalehel Al- Shammari

Abstract :

This study has targeted to figure out the effectiveness of a proposed strategy based on self-regulated learning in developing Reflective reading skills among middle school students in Hail. The study is restricted on some reflective reading skills that fits the 3rd grade students of middle school in Hail in KSA, through the reading subjects of Unit 1 (Rights & Duties) of the course book (My eternal Language) in the 1st term of the students' year 1439-1440. In addition, a suggested strategy was designed for developing the students' Reflective Reading skills of the selected sample of 22 students among the third middle school grade in ('Ubada Ibnu Assamit) school, in Hail Education Governorate. The study reached that there are statistically significant differences at the level of (0.01) between the score averages of the experimental group in both pre-test & post-test in reflective reading test in favor of the post-application score averages, as determining the logical

evidence that supports the text author views Skill comes at the first rank, followed by identifying the missing information in the text Skill, then determining the text target Skill, while the two tasks: Evaluating the author's Inferences, and recalling his experiences related to the text' subject and indicating the similarities and differences engage the last rank.

Key words: Effectiveness- Self-Regulated Learning- Skills- Reflective reading-

- **مقدمة** :

تعد اللغة إحدى أهم ملامح الحضارة الإنسانية؛ فبها يتم التفكير، ويتواصل البشر، ويكتب التاريخ، وتحفظ الحقوق.. إلخ من مقومات الحضارة الإنسانية. وللغة فنون أربعة ترقى مهاراتها بقدر تمكن مستخدميها، وأنماطهم العقلية، ومن ثم التعليمية. والهدف الأساسي من تعلم هذه الفنون أن يكتسب الفرد القدرة على امتلاك المهارات اللغوية من استماع، وحديث، وكتابة، وقراءة؛ لأنها من أركان الاتصال والفهم والإفهام.

لذلك ظهرت نظريات عديدة تفسر مفهومها، وكيفية نشأتها واكتسابها (عوض: ٢٠١٣، ٩). كما أن اللغة ضرورية للتعبير عن الأفكار، وتؤدي الدور الرئيسي في تكوين المفاهيم والمدركات الكلية، وفي القيام بكثير من العمليات العقلية للتحليل والتعميم والإدراك والحكم والاستنتاج (يونس: ٢٠١٠، ٩).

وللغة فنون أربعة ترقَى مهاراتها بقدر تمكن مستخدميها، وأنماطهم العقلية، ومن ثم التعليمية. والهدف الأساسي من تعلم هذه الفنون أن يكتسب الفرد القدرة على امتلاك المهارات اللغوية من استماع، وحديث، وكتابة، وقراءة؛ لأنها من أركان الاتصال والفهم والإفهام.

وهذه الفنون ترتبط ببعضها تمام الارتباط، ويؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به؛ فالمستمع الجيد متحدث جيدٍ، وكاتبٍ جيدٍ، وقارئ جيد بالتأكيد؛ وهذا الأخير لا بُد أن يكون متحدثا جيدا، وكاتبا جيدا؛ وهكذا. وإذا تحدثنا عن مهارة القراءة فإننا نجدها من الدروس التي تفيد المتعلم، لأنها تفتح المجال أمامه للاستفادة من الكتب في الدروس جميعها، ولا تنحصر فائدتها في المدرسة وحدها، بل تتعداها إلى الحياة الاجتماعية كلها (الجيلالي: ٢٠١٧، ٣٠١).

وتعد القراءة من أهم هذه الفنون؛ لكونها من النوافذ المهمة للمعرفةٍ الإنسانية التي يطل منها الفرد على الفكر الإنساني طولاً وعرضاً، وعمقاً واتساعاً، وهى أداته في التعرف والارتباط بالثقافات المعاصرة والغابرة؛ فهي لا تقف بالإنسان عند معرفة معاصريه ولا ثقافة عصره، ولكنها تعبر به آفاق الوجود الإنساني في ماضيه الحافل بالعبر والأحدث، وفي حاضره المليءٍ بالتغيرٍ في مختلف مجالات الحياة، بل وتشق به غمار المستقبل أملاً وإشراقاً وتطلعاً (عبد الباري: ٢٠١١، ١٤٣).

والقراءة من أهم وأسهل الوسائل؛ فهي وسيلة ذاتية لا يحتاج الإنسان معها . غالبا. إلى معونة من الآخرين؛ فهي . من ثم . مفتاح للتعلم والمعرفة والمتعة، وهي ـمن ثم . إحدى المهارات اللغوية الأساسية التي يحرص التعليم الحديث على تطوير تعليمها وتعلمها. كما أن للقراءة مهارات ترتبط بالجانب الفزيولوجي الميكانيكي؛ مثل مهارات تعلم الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها، ومهارات ترتبط بالجانب الفكري والعقلي لعملية القراءة؛ وتشمل مهارة الفهم القرائي، ومهارة السرعة في القراءة، حيث نرى أن أهم أنواع القراءة الرئيسة فيها القراءة الصامتة، والجهرية، والقراءة للدراسة، وقراءة الاستمتاع، أما مكونات عملية القراءة فهي الانتباه والإدراك والتعرف والنطق والفهم (كلش: ٢٠١٢، ١١٠).

ولم يعد ما تشتمل عليه الموضوعات المقررة من أفكار ومعلومات أمراً مقصوداً في ذاته؛ فهذه المعلومات وتلك الأفكار تتغير وتتبدل بتغير الزمان وتطور الأحداث؛ ولذا فقد أصبح تناولها بغرض اكتساب مجموعة من المهارات التي يحتاجها المتعلم في ممارساته للغته في حياته الحاضرة والمستقبلية أمراً حتمياً وضرورياً (الوتار، ٢٠١٤، ٤٧٢.٤٧٣).

وأصل القراءة أن تكون للفهم أولاً؛ لأن الفهم القرائي أساس لتعلم المقروء والاستفادة منه، فالقراءة التي تتم دون وعي وفهم جيد للمضمون ما هي إلا مضيعة للوقت، وهذا ما يجعل كثيرا من الخبراء والمتخصصين يؤكدون على دور الفهم في العملية التعليمية، والارتباط بينه وبين التحصيل، والكثير من المتغيرات الأخرى؛ وعليه فإن الفهم مطلب لغوي وتعليمي وتربوي ويحتاج إلى التدريب المستمر؛ ليتمكن الطلاب من مهاراته (عبد العظيم، ٢٠١٢، ١٣).

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في تدريس القراءة على ضرورة مقابلة الاستراتيجيات التدريسية للفروق الفردية لدى المتعلمين، وتركيزها على أساليب وأنماط تعلمهم؛ حتى يتمكنوا من اكتساب مهاراتها، ويتحقق لديهم التعلم الفعال (Moallem,M, 2006, 5-7). ولتحقيق ذلك يحتاج المتعلم إلى استخدام استراتيجيات تسعى إلى رفع مستوى أدائه وفاعليته أثناء التعلم. ومن بين استراتيجيات التعلم التي انتشر استخدامها في الآونة الأخيرة ما يعرف باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، التي تؤكد على الدور الفعال للمتعلم في الموقف التعليمي (Hargis, 2000, 2). فالتنظيم الذاتي من أهم العوامل التي توضح أداء المتعلمين، وتعكس العملية التي من خلالها يقوم المتعلم بالتوليد الذاتي لأفكاره وسلوكياته ومشاعره لتحقيق الأهداف التعليمية. (Bembernutty,H, 2006, 223).

وتعد القراءة التأملية من أضرب القراءة التي تنمي وعي الطلاب وتمكنهم من مهارات التعلم الذاتي والعمق في فهم النصوص القرائية، وتصبح لديهم . من ثم . القدرة على تقييم ما يقرأون؛ فيتأملوا الأفكار المهمة ويتجاوزوا ما دون ذلك. ولهذا فهي تعد من أهم مستويات القراءة العليا، ولها أهمية لدى الطلاب؛ حيث

تساعدهم على أن تكون لديهم عقول متدبرة ومفكرة، كما تجعلهم يراقبون تفكيرهم أثناء القراءة، وتساعدهم في طرح أسئلة أثناء القراءة، وتزيد من قدرتهم على التفكير فيما يواجههم من تساؤلات، وتكسبهم الثقة بالنفس أثناء القراءة، بالإضافة إلى أنها تسهم في تشكيل المعنى الحقيقي للمقروء؛ من خلال التشابه والاستقراء، وتسهم أيضاً في تعديل سلوك الطلاب، علاوة على أنها تساعدهم على ربط الأفكار بالخبرات السابقة والحالية والمتنبأ بها من خلال التساؤل الذاتي. (السمان، ٢٠١٤، ٨٤٨٣)، (Moallem , M , 2006).

ولكي يتمكن الطلاب من مهارات القراءة التأملية ينبغي الإقبال على تعلمها بدافعية من الطلاب، وذلك يحتاج إلى جهد وتخطيط من القائمين على إعداد المناهج الدراسية؛ سيما في اللغة العربية، والاهتمام بذلك أيضًا من قِبل المعلم في عملية التدريس وتوجيه الطلاب إلى القراءة التأملية، وقياس مهاراتها في عمليات التقويم المتنوعة. وينبغي على الطلاب أن يظهروا عدداً هذه المهارات أثناء عملية القراءة وبعدها:

- ربط خبراتهم السابقة ذات الصلة بموضوع النص المقروء.
- الدافعية والرغبة في القراءة بحماس متزايد مع استمرار عملية القراءة.
- استنتاج المعاني المباشرة وغير المباشرة من النص المقروء.
- إكمال الأفكار الواردة في النص وتحتاج إلى تفاصيل من مصادر خارجية.

ومن نافلة القول أن مثل هذه المهارات وغيرها لن يستطيع أن يمتلكها الطالب دون استهدافها من خلال استراتيجيات تدريسية تمكن المتعلم من تنظيم أفكاره وخبراته قبل القراءة وأثناءها وبعدها.

ويعد التعلم المنظم ذاتيًا من أهم المداخل التدريسية فعالية لتحسين نواتج التعلم ومخرجاته؛ فهو عملية بنائية نشطة يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة؛ حيث يفيد في تدريبهم على صياغة الأفكار والتعبير عنها بشكل جيد من خلالٍ التخطيط الذاتي، كما أن له تأثيرا إيجابيا في النجاح الأكاديمي، وهو أيضا من المداخل المهمة لعملية التعلم القائم على وعي المتعلم بسلوكه ودافعيته واتجاهاته ومعتقداته من بداية عملية التعلم إلى نهايتها.

ومن ثم فإن التعلم المنظم ذاتيًا عملية بنائية نشطة يضع المتعلم خلالها أهداف تعلمه، ثم يقوم بتنظيم المعرفة والدافعية والأفعال وضبطها ومراقبتها بما يحقق تلك الأهداف. (Zusho. &Pintrichm, 2007,741) ونظرا لأهمية التعلم الذاتي أصبحت عمليةٍ اعتماد الفرد على نفسه في تحصيل العلم والمعرفة ضرورة ملحة ومطلباً أساسياً في عملية التعليم والتعلم بمفهومها المعاصر؛ حتى يتمكن من اكتساب المعلومات والمهارات الضرورية لتحسين ظروف حياته، وألا يقتصر على المؤسسات التعليمية فحسب، بل يستمر في تحصيل المعرفة خارجها غير مقيد بوقت معين أو مكان معين (العتيبي، ٢٠١٧، ٥٩٣).

وقد أجمعت العديد من الدراسات السابقة على أهمية توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في مواقف التعليم المختلفة، مما يتيح للطلبة فرصاً مناسبة للاعتماد على ذواتهم كمتعلمين فاعلين وقادرين على توجيه عمليات تعلمهم بأنفسهم تحقيقاً لأهدافهم. كما جاءت بعض هذه من الدراسات لتؤكد على أهمية توظيف التعليم المنظم ذاتياً في عملية التدريس بوجه عام، وتدريس اللغة العربية بوجه خاص، ومن الدراسات التي تناولت مفهوم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً واستفادت منها الدراسة الحالية، ما يلي:

- دراسة (العامودي، ٢٠١٥)، استهدفت التحقق من فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبة المعلمة تخصص العلوم، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين المهارات التدريسية والاتجاه نحو المهنة.
- دراسة (Domun., 2014) استهدفت تقييم الطلاب لأداءاتهم ذاتياً وتوجيه تعلمهم بما يؤثر إيجابياً على تحسين نواتج تعلمهم، وأكدت النتائج أهمية مساعدة المتعلمين على تقنيات وأساليب تنظيم التعلم الذاتي اعتماداً على ذواتهم لتحقيق تعلماً فعالاً.
- دراسة (Asaro, 2014) استهدفت بيان فاعلية استراتيجيات التخطيط والتنظيم الذاتي للتعلم في تنمية مهارات كتابة القصة، وتوصلت النتائج إلى فاعلية التنظيم الذاتي في تنمية مهارات كتابة.
- دراسة (Eseryel, 2014) استهدفت معرفة أثر توظيف التعلم المنظم ذاتياً على زيادة الدافعية الذاتية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين التعلم المنظم ذاتياً وزيادة الدافعية الذاتية وتحسين القدرة على حل المشكلات.
- دراسة (Tanriseven, 2014)، استهدفت الكشف عن فاعلية خرائط التفكير في تنمية استراتيجيات ومهارات التعلم المنظم ذاتياً، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين استخدام خرائط التفكير في تنمية استراتيجيات ومهارات التعلم المنظم ذاتياً.
- دراسة البهي وآخرون (٢٠١٣)، استهدفت الكشف عن فاعلية التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل في مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق لصالح المجموعة التجريبية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأدوات التعلم الإلكتروني ووسائطه المتعددة.
- دراسة (عبد العظيم ٢٠١٢)، استهدفت بناء استراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات الفهم القرائي ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لمقياس كفاءة الذات القرائية وأبعاده الفرعية ترجع إلى اختلاف التفاعل بين الاستراتيجية القائمة على التعلم المنظم ذاتياً وأسلوب التعلم.

- دراسة سمعان (٢٠١٢)، استهدفت الكشف عن فاعلية نموذج تدريسي في ضوء التعلم القائم على الدماغ في تنمية التنظيم الذاتي والاستدلال العلمي واستبقاء المعارف الأكاديمية، وأكدت النتائج فاعلية النموذج التدريسي المقترح.
- دراسةٍ (جاد، ٢٠١٢)، استهدفت بناء استراتيجية قائمة على التعليم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات القراءة الاستيعابية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتوصلت النتائج إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية المهارات المستهدفة لدى المجموعة التجريبية.
- دراسة (علي ٢٠١٢)، استهدفت معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تقدير الذات والتحصيل الأكاديميٍ لدى طالبات كلية التربية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في متغير تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية، ويرجع ذلك إلى فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في ارتفاع مستوى تقدير الذات والتحصٍيل الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياس القٍبلي والبعدي للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح القياس البعدي.
- دراسة (Farajollahi, 2010)، استهدفت معرفة تأثير اختلاف النوع على توظيف استراتيجيٍات التنظيم الذاتي للتعلم، وتوصلت النتائج إلى أن الطالبات أكثر وعيا بطبيعة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، كما أن الطالبات أكثر قدرة على توظيفها في مواقف التعلم.
- دراسة (عطية وحافٍظ، ٢٠٠٦م)، استهدفت معرفة فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارتي الإيجاز والتركيز في التقديم للموضوع، وتنويع الأفكار وترتيبها في تسلسل منطقي من مهارات الكتابة الإبداعية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في بقية مهارات الكتابة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية ما عدا مهارة اختيار عنوان مناسب للموضوع يعبر عن مضمونه.

- **مشكلةٍ الدراسة**:

نظرا للأهمية الكبيرة للقراءة في مراحل التعليم المختلفة، ولاسيٍما المرحلة المتوسطة؛ حيث يفترض أن يزداد النمو اللغوي ويتطور امتدادا للمرحلة السابقة (الابتدائية)، لينتقل الطالب إلى المرحلة الثانوية التي ينبغي أن يتقن خلالها معظم المهارات التي تحتاجها عملية القراءة بمستوياتها المختلفة، وعلى

الرغم من أهمية القراءة التأملية في المرحلة المتوسطة، فقد رصدت العديد من الدراسات ضعف بعض الطلاب فيها، فيجدون صعوبة في فهم المعاني الضمنية الواردة في النص وتفسير بعض الأفكار والاستدلال عليها، وتوضيح غموض بعض الأفكار وإعادة صياغتها (الناقة وحافظ، ٢٠٠٢)

وأكد (شحاته، ١٩٩٨) ضعف قدرة الطلاب على صياغة أسئلة على النص المقروء، فيما أكدت دراسة أخرى ضعف الطلاب في ربط المعاني والأفكار الواردة في النص المقروء بخبراتهم السابقة (موسى،٢٠٠١).

هذا ويعاني عدد من الطلاب من ضعف في ملاحظة النص وتأمله وتعرف مكوناته العامة،وتحليله إلى عناصره الأساسية، وتحديد التناقضات الموجودة فيه، واكتشاف العلاقات غير المباشرة فيه والتوصل إلى استنتاجات منطقية، وإصدار قرارات بناء على التأمل، والوصول إلى اتخاذ قرار حول النص. (مدكور، ٢٠١٠) ، (عبد الحميد، ٢٠١٣).

وأكدت دراسة (سعودي، ٢٠١٦) ضعف دافعية طلاب المرحلة المتوسطة في الإقبال على القراءة، والتدني الشديد في مهارات استنتاج ما وراء النص.

وأكدت دراسات عدة على تنمية مهارات القراءة التأملية والمستويات العليا من الفهم؛ مثل دراسة (عفانة واللولو، ٢٠٠٢) ودراسة (عريان، ٢٠٠٣)، ودراسة (محمد ، ٢٠٠٤) ودراسة (بركات، ٢٠٠٥)، ودراسة (عبد الوهاب، ٢٠٠٥)، ودراسة (الشكعة، ٢٠٠٧) ودراسة (الحاوي، ٢٠٠٧) ودراسة (عبد العظيم، ٢٠٠٨)، ودراسة (العماوي، ٢٠٠٩)، ودراسة رجب، ٢٠١٠)، ودراسة قطراوي، ٢٠١٠ ، ودراسة (عبد الحميد ٢٠١٣).

- **تحديد مشكلة الدراسة**:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في ضعف مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل بالمملكة العربية السعودية، مما قد يعزى إلى غياب الاهتمام باستخدام الاستراتيجيات التدريسية المناسبة التي تتمركز حول المتعلم، وتركز على تنظيم عمليات العقل وآليات التفكير التي تقود الطالب إلى الانغماس في النص وسبر أفكاره ومعانيه ؛ ومن ثم يحاول البحث الحالي التصدي لهذه المشكلة من خلال الاعتماد على استراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا ؛ ويستلزم ذلك الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مهارات القراءة التأملية المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟
- ما الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.
- ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط (عينة البحث).

- **فروض الدراسة**:

- حاولت الدراسة الحالية التحقق من صحة الفروض الآتية:
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية للبحث على اختبار القراءة التأملية كله في القياسين القبلي لصالح درجات القياس والبعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية للبحث على اختبار القراءة التأملية كله، وفي كل مهارة على حدة في القياسين القبلي لصالح درجات القياس البعدي.

- **أهداف الدراسة**:

تستهدف الدراسة تحقيق الآتي:

- تحديد مهارات القراءة التأملية المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة.
- التوصل إلى استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط (عينة البحث) بمنطقة حائل .
- التعرف على فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط (عينة البحث)؟

- **حدود الدراسة**:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- بعض مهارات القراءة التأملية المناسبة لطلبة المرحلة المتوسطة (عينة البحث)
- عينة من طلاب الصف الثالث المتوسط بمنطقة حائل بالمملكة العربية السعودية؛ حيث إنه الصف الذي تنتهي به المرحلة المتوسطة، ويفترض خلاله أن يكون الطالب قد أتقن المهارات المناسبة لهذه المرحلة؛ بما فيها مهارات القراءة التأملية.
- موضوعات القراءة الواردة في وحدة (حقوق وواجبات) من كتاب "لغتي الخالدة" المقرر على طلاب الصف الثالث المتوسط في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٣٩. ١٤٤٠هـ)؛ وهي الوحدة الأولى في الكتاب. وقد تم اختيار هذه الوحدة دون غيرها، لأنها متنوعة: فبها نص قرآني ونص شعري، وثلاثة نصوص نثرية أصيلة وإثرائية.

- **مصطلحات الدراسة**:

يقتصر على تعريف المصطلحات إجرائيًا فقط، حيث إن التعريفات الاصطلاحية متاحة في العديد من الدراسات والأدبيات التربوية، وقد أفاد منها الباحث في التعريفات الإجرائية.

- **القراءة التأملية**:

يقصد بها في البحث الحالي أنها عملية عقلية تعتمد على الملاحظة والتأمل، يقوم من خلالها طلاب الصف الثالث المتوسط بربط خبراتهم الحيوية بمحتوى

النص المقروء؛ وذلك من خلال تنظيم أفكارهم ومعارفهم وإدارتها وفق خطوات إجرائية محددة تقودهم إلى استنتاجات ورؤى عميقة للنص.

- **التعليم المنظم ذاتياً**:

يقصد به في البحث الحالي مجموعة من العمليات الذاتية التي تعتمد على نشاط المتعلم وتمكنه من التحكم في تعلمه، وتعتمد على الإدراك والوعي بمسئولية التعلم، وتبرز أهمية نشاطه وكفاءته وإدراك ذاته بوصفه متعلما، وتوظف خلاله الاستراتيجيات المتنوعة التي تحفز التعلم وتيسر تحقيق أهدافه؛ حيث هناك علاقات ارتباطية بين توظيف مهارات التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجياته وتنمية القراءة التأملية.

- **الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتياً**:

وتعرف إجرائيا بأنها خطة علمية منظمة لدراسة النصوص القرائية الأصيلة والإثرائية الواردة في الوحدة الدراسية الأولى (حقوق وواجبات) من كتاب "لغتي الخالدة" للصف الثالث المتوسط (الفصل الدراسي الأول)، يقوم من خلالها (عينة البحث) بحزمة من الإجراءات قبل القراءة وأثناءها وما بعدها، ويكون الطالب في كل هذه الإجراءات على وعي بما يفعل بداية من تحديد الهدف مروراً بالعمليات الذهنية التي يقوم بها أثناء قراءة النص، انتهاءً بتحقيق الهدف؛ متمثلا في الإجابة عن الأسئلة التي تقيس مدى إتقان مهارات القراءة التأملية.

- **أهمية الدراسة**:

يمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في:

- مخططو المناهج ومطوريها: حيث يقدم البحث الحالي استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا ربما تسهم في تنمية بعض مهارات القراءة التأملية لطلاب الصف الثالث المتوسط.
- المعلمون والمشرفون التربويون: حيث يقدم البحث الحالي اختبارًا لقياس مهارات القراءة التأملية، وإعداد دليل لمعلمي اللغة العربية؛ لتنمية هذه المهارات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ويمكن الإفادة منه للغرض نفسه في مراحل دراسة مختلفة.
- تلاميذ الصف الثالث المتوسط: حيث يقدم البحث استراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات القراءة التأملية لديهم، فيمكنهم الإفادة من إجراءات هذه الاستراتيجية في التعلم الذاتي.
- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات لتنمية مهارات القراءة التأملية، وغيرها باستخدام استراتيجيات حديثة أخرى.

- **إجراءات الدراسة**:

- **تحديد مهارات القراءة التأملية المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة**:

ويتم ذلك من خلال الاطلاع على:

- الدراسات السابقة والأدبيات التربوية ذات الصلة.
- أهداف تعليم القراءة في المرحلة المتوسطة.

- استطلاع آراء الخبراء المتخصصين في المجال.

- **تصميم الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات القراءةالتأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط (عينة البحث)**:

تحديد أسس الاستراتيجية المقترحة، وذلك كما يلي :

- دراسة الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالتعلم المنظم ذاتيًا.
- مهارات القراءة التأملية في إطار استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا.
- خصائص طلاب المرحلة المتوسطة.

- **تصميم الاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات القراءة التأملية، وذلك على النحو التالي**:

- إعادة النظر في عرض موضوعات القراءة لطلاب الصف الثالث المتوسط في ضوء الاستراتيجية المقترحة.
- إعداد دليل المعلم لتنمية مهارات القراءة التأملية لطلاب الصف الثالث المتوسط (عينة البحث).

- **بيان فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وذلك من خلال**:

- اختيار مجموعة من طلاب الصف الثالث المتوسط وتقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية تدرس بالاستراتيجية المقترحة، وضابطة تدرس بالطريقة المعتادة.
- بناء اختبار القراءة التأملية في ضوء القائمة المعدة سلفاً.
- تطبيق اختبار القراءة التأملية قبليًا.
- التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام الاستراتيجية المقترحة.
- التطبيق البعدي لاختبار القراءة التأملية.
- المعالجة الإحصائية لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث.
- استخلاص النتائج ومناقشتها وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

- **الإطار النظري للدراسة**:

ويشمل الإطار النظري للدراسة على المحورين الآتيين:

- **تنمية القراءة التأملية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط**:

يهدف هذا المحور التوصل إلى قائمة مبدئية بمهارات القراءة التأملية المناسبة لعينة البحث، ومن ثم سوف يتم إلقاء الضوء على مفهوم القراءة التأملية وأهميتها، ومهارتها وكيفية تنميتها لدى طلاب المرحلة المتوسطة. وفيما يلي تفصيل ذلك.

- **مفهوم القراءة التأملية**:

تناولت العديد من الدراسات والأدبيات التربوية مفهوم القراءة التأملية من وجهات نظر متعددة؛ حيث أشارت بعضها إلى أن القراءة التأملية "عملية تدبر وتبصر القارئ للنص؛ فيحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه، ويحدد فيه نقاط القوة والضعف، ويكشف المغالطات المنطقية فيه، حتى يصل إلى

النتائج المطلوبة، ثم يقوم هذه النتائج في ضوء الخطط المعدة مسبقاً، وفي النهاية يتخذ قرارات بشأن هذا النص". (عزيز، ٢٠٠٥، ص٤٤٦).

وأشار آخران إلى أنها "تأمل القارئ للنص وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه، حتى يصل إلى النتائج التي يتطلبها النص، ثم يقوم بتقييم هذه النتائج في ضوء الخطط المرسومة". (عبيد، وعفانة، ٢٠٠٣، ص٢١)

وتم تعريفها أيضًا بأنها "عملية ملاحظة وتأمل بهدف سبر النص وتحليله، واكتشاف مواضع التناقض والغموض فيه، ومن ثم تقديم تفسيرات مقنعة حوله.(مدكور، ٢٠١٠، ص٨٦)

وأضافت دراسة (سعودي، ٢٠١٦، ٢٦) بعدًا آخر لمفهوم القراءة التأملية يتمثل في أن طرح القارئ لأسئلة يتطلب الإجابة عنها فهم المعاني الضمنية الواردة في النص، والتعرف على هدف الكاتب يعد مؤشرًا مهمًا لتمكن القارئ من مهارات القراءة التأملية. ويستخلص من التعريفات السابقة ما يلي:

- أنّ هناك مهارات عقليّة مركبة مشتركة بين مهارة القراءة والتّفكير، وبدائرة أضيق تتبيّن لنا علاقة التّفكير التّأمليّ الّذي يعتمد على مهارات التّفكير العليا؛ كالاستنتاج والتقويم بمهارة القراءة التي تعتمد على عمليتين أساسيتين؛ أولاهما: الاستجابة الفيزيولوجية لما هو مكتوب، وهي عمليّة آليّة، وثانيتهما: تفسير المعنى، وهي عمليّة عقليّة تشمل التّفكير والاستنتاج.
- أنّ مهارات التّفكير التّأمليّ ومهارات القراءة قابلة للتدريب والتّطور كغيرها من مهارات اللّغة الأخرى.

وبناءً عليه ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار عند تصميم الاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات القراءة التأملية ما يلي:

- الاهتمام بالعمليات الذهنية التي تقود الطالب إلى الملاحظة والتأمل للوقوف على أسرار النص وتحليله.
- أن تتضمن الاستراتيجية المقترحة استدعاء خبرات الطالب السابقة، وأنشطة تعتمد على طرح الأسئلة، والاستنتاج، والنقد الذاتي، والتوصل إلى رؤى جديدة وعميقة للنص المقروء.

- **يتميز القارئ المتأمل بعدد من الخصائص:**

- واع بخبراته السابقة، وبالمعارف العلمية المرتبطة بموضوع النص الذي يقرأه، وهو قادر كذلك . على تطوير فهمه للنص وفق هذه الخبرات والمعارف.
- ذاتي من خلال تقديم رؤيته الشخصية الخاصة لفهم النص.
- انتقائي يحدد النقاط الرئيسية التي تهمه في النص المقروء، ويهمل التفاصيل غير المهمة.
- باحث يجمع الأدلة التي تؤكد رؤيته الشخصية، واستنتاجاته التي توصل إليها من خلال النص. (سعودي، ٢٠١٦، ٢٥) و(Carloyn,2015)

- **عمليات يقوم بها القارئ لتحقيق القراءة التأملية**:

القراءة التأملية عملية مركبة تتضمن ثلاث خطوات وعمليات رئيسة يقوم بها القارئ، على النحو التالي (سعودي، ٢٠١٦، ٢٦):

- تكوين روابط بين الخبرات الحياتية والمعارف الأكاديمية المتوفرة لدى القارئ من جهة، وخبرات النص المقروء من جهة أخرى؛ وذلك من خلال اكتشاف أوجه الاختلاف، والتشابه بينها.
- طرح أسئلة موجهة ومرشدة للتأمل مثال : كيف ....؟ ولماذا ...؟ وماذا لو ؟.
- التوصل إلى استنتاجات ورؤى جديدة تعمق فهم القارئ للنص.

- **أهمية القراءة التأملية** :

تتبلور أهمية القراءة التأملية للطلاب بوجه عام وطلاب المرحلة المتوسطة على وجه الخصوص فيما يلي:

- تمكينهم من بناء معرفي متميز ومتنوع.
- تحويلهم إلى قراء فاعلين ليسوا مستقبلين للمعلومة فقط، لكنهم ناقدون فاحصون منتجون.
- زيادة الدافعية نحو التعلم الذاتي والقراءة المفتوحة.
- تنمية القدرات الذهنية والفكرية لديهم.
- طرح التساؤلات وبناء رؤى جديدة.
- التحول إلى قراء مدى الحياة. ؟

- **مهارات القراءة التأملية**:

أشارت بعض الدراسات إلى عدد من مهارات القراءة التأملية المناسبة لطلاب الصفوف العليا من مراحل التعليم العام على وجه العموم، وطلاب المرحلة المتوسطة بوجه خاص (السمان، ٢٠١٤، ٩٧ -٩٨)، و (سعودي، ٢٠١٦، ٣٦ -٣٧) :

- عرض أفكار النص.
- تحديد الهدف من النص.
- تحديد العلاقات بين أفكار النص.
- تجزئة النص إلى عناصره الأساسية.
- اكتشاف العلاقات غير المباشرة في النص.
- تحديد التناقضات الموجودة في النص.
- تحديد الأدلة المنطقية التي تدعم آراء مؤلف النص.
- تحديد الادعاءات والمتناقضات في النص.
- تقييم استدلالات مؤلف النص.
- تحديد المعلومات الناقصة أو المحذوفة من النص.
- استنتاج علاقات منطقية من خلال رؤية مضمون النص.
- التوصل إلى نتائج مناسبة من خلال رؤية متشابهات النص.
- استدعاء خبراته المرتبطة بموضوع النص وبيان أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها.
- الربط بين موضوع النص ومعلومات علمية مستفادة من مصادر مختلفة.

- طرح أسئلة مفتوحة النهايات حول النص.
- دعم استنتاجاته حول النص بأدلة من النص أو من خارجه.
- تطوير استنتاجاته في ضوء التغذية الراجعة المقدمة له من المعلم والزملاء

ومن خلال ما أتيح من الدراسات السابقة حول مهارات القراءة التأملية، أمكن للبحث الحالي تحديد تلك المهارات في قائمة أولية تضمنت ١٥ مهارة.

- **تنمية القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة المتوسطة** :

أكدت العديد من الدراسات العلمية على أن هناك عدة مداخل يمكن الاعتماد عليها في عملية التعليم والتعلم لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلاب بوجه عام وطلاب المرحلة المتوسطة بوجه خاص: (سعودي ٢٠١٦، ٢٦ - ٢٧)، و (Chittooran,2015)

- التساؤل الذاتي: حيث يساعد تدريب الطلاب على طرح أسئلة ذات إجابات مفتوحة على نمو مهارات القراءة التأملية لديهم ؛ فمن خلال هذه المداخل يتدرب الطلاب على طرح قائمة من الأسئلة التي توجه فهمهم للنص المقروء، ويمكن من خلال هذه الأسئلة التوصل إلى رؤى واستنتاجات جديدة حول النص، ويمكن طرح الأسئلة المثيرة للتفكير والتأمل من خلال الطالب نفسه، أو من خلال مناقشات جماعية بين الطلاب.
- التغذية الراجعة: تساعد التغذية الراجعة التي يقدمها المعلمون والزملاء حول الرؤى التي يقدمها الطالب بعد قراءته للنص على تنمية مهارات القراءة التأملية لديه؛ من خلال تقديم إرشادات تساعد على تطوير هذه الرؤى.
- تقديم رؤى بديلة: يمكن تنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلاب من خلال تدريبهم على طرح رؤى بديلة للرؤية التي يطرحها النص المقروء؛ حيث يطلب المعلم من الطلاب أن يجيبوا عن سؤال مفتوح مثل:" ماذا لو ...؟"؛ ومن ثم يطلب من الطلاب أن يتوقعوا النتائج المترتبة على تغيير السياق الخاص بالنص المقروء (سعودي، ٢٠١٦)، و(Chittooran,2015)، و(عبد الحميد،٢٠١٣)، و(قطراوي،٢٠١٠)، و(مدكور، ٢٠١٠)و هناك بعض الأنشطة التي يستفاد منها في تطبيق الاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات القراءة التاملية لدى عينة البحث (Chittooran,2015):
- سجلات القراءة Reading Journals: ويقصد بها تدوين الطالب لتأملاته ورؤاه عقب قراءة النصوص المختلفة بشكل دوري: يومي ، أو أسبوعي، أو شهري؛ يدويًا أو إلكترونيًا، ويمكن أن يتشارك الطالب هذه السجلات مع زملائه في مجموعات صغيرة، أو على مستوى الفصل بأكمله، ثم يعرض الطالب هذه السجلات على معلمه بشكل دوري لفحصها، وتقييمها، ويمكن أن تقدم للطلاب سجلات قراءة موجهة تتضمن مجموعة من الأسئلة المفتوحة توجه تأملاتهم للنص أثناء قراءته .

- مجموعات القراءة Reading groups: ويقصد بها تكوين مجموعات من الطلاب يبلغ عدد كل منها من ثلاثة إلى خمسة طلاب، وتشكل هذه المجموعات من خلال المعلم، أو من خلال الطلاب أنفسهم، ويطلب من هذه المجموعات تقديم رؤاهم حول النص المقروء بعد مناقشة تأملاتهم للنص التي توصلهم إليها من خلال تحليلهم للنص في ضوء خبراتهم الحياتية، ومعارفهم العلمية المرتبطة بالنص.
- دراسات الحالة: من خلال تقديم المعلم لنص يستغرق موقفاً حياتيًا أو مشكلة تخص أحد الأشخاص، ويطلب المعلم من الطلاب قراءة النص بشكل فردي، أو جماعي؛ ومن ثم تحليله للتوصل إلى استنتاجات حول الموقف، أو حلول للمشكلة .

و يلحظ من خلال استعراض المداخل والأنشطة السابقة أنها ذات صلة بالتعلم المنظم ذاتيًا؛ لذا سوف يفيد منها الباحث في بناء الاستراتيجية المقترحة وتطبيقها لتنمية مهارات القراءة التاملية لدى عينة البحث.

- **الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات القراءة التأملية**:

يهدف هذا المحور إلى بناء استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا تستخدم لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى عينة البحث، ومن ثم سوف يتم استعراض التعلم المنظم ذاتيًا، من حيث: مفهومه، أهميته، أهم خصائصه واستراتيجياته، ثم بناء الاستراتيجية المقترحة، واستعراض إجراءات استخدمها لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى عينة البحث، وتفصيل ذلك فيما يلي.

- **مفهوم التعلم المنظم ذاتياً**:

من خلال استعراض الدراسات السابقة والأدبيات التربوية تبين أن مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا يتبلور حول المهارات ما وراء المعرفية والمعرفية التي يقوم بها الطالب أثناء عملية التعلم. ومن ثم فقد اتفق كل من (رشوان، ٢٠٠٦، ٣٦)، و(Vallieres, 2008)، و(Aguilar, 2008)، و(Wirth, 2008)، و(Kitsantas, A, 2011)، (جاد، ٢٠١٢، ١٢٣) على أنه: قدرة المتعلم على تخطيط تعلمه بنفسه؛ حسب قدراته وقناعاته، ومن ثم تنفيذ عملية التعلم بدافعية قوية ورغبة في الإنجاز، وتقييمها بشكل مستمر؛ من خلال طرح الأسئلة الذاتية واتخاذ القرار المناسب بناء عليها. وبالتالي تتم عملية التعلم بطريقة هادفة ومنظمة ومقصودة، يوظف فيها المتعلم قدراته ومهاراته على الوجه الأمثل. أما المعلم فينبغي أن يوفر للمتعلم كل المعينات المعنوية والمادية والتوجيهية من أجل تحقيق أهدافه باستقلالية. وتدل المصطلحات المكونة للتعلم المنظم ذاتيا (التعلم . المنظم . ذاتياً) على تمتع المتعلم ذاته بالاستقلالية والضبط، فهو الذي يوجه وينظم أفعاله تجاه أهدافه من التعلم؛ كاكتساب معلومة معينة أو تطوير خبرة أو تحسين الذات (العتيبي، ٢٠١٧، ٥٩٨).

ويعد التعليم المنظم ذاتياً أحد الحلول المناسبة لجودة التعليم المنشودة؛ حيث إن آليات التنظيم الذاتي تساعد المتعلمين على التمييز الدقيق بين المادة التي يتم

تعلمها بشكل جيد، والمادة التي يتم تعلمها بشكل أقل جودة، وبالتالي فسوف ينظمون دراستهم بشكل أكثر فاعلية، بل ستنعكس هذه الفاعلية وهذا التفوق المعرفي على كافة أنشطة العمل المدرسي، وعلى إنجاز أنشطة ومهام حياتهم بصفة عامة (خليفة، ٢٠١٦، ١٠٢). ويستخلص مما سبق الآتي:

- أن التعلم المنظم ذاتياً ليس قدرة عقلية نوعية، ولكن هو سلسلة من الإجراءات والسلوكيات التي تركز على الكيفية أو الطريقة التي يستطيع الدارس من خلالها أن ينشط ذاتيا؛ فيعدل ويدعم ممارساته التعليمية.
- التنظيم الذاتي للتعلم ليس سمة شخصية متفردة قد يمتلكها الفرد، وإنما هو استعمال انتقائي لعمليات واستراتيجيات محددة يجب أن تكون متكيفة مع المهمة التعليمية والمتغيرات البيئية.
- مصطلح التعلم المنظم ذاتيًا متسق مع روح العصر وحاجة كل متعلم إلى التخطيط وتحمل مسؤولية تعلمه؛ فهو المتعلم الاستراتيجي النشط الفعال المسؤول عن تعلمه وتجعله المحور الأساسي في العملية التعليمية بدلا من دوره السلبي في النظام التعليمي السابق الذي كان فيه المتعلم متلقيا سلبيا أثناء العملية التعليمية، والجهد الأساسي كان على المعلم لا على المتعلم؛ فكانت النتيجة سيئة ومحصلة العملية التعليمية ضعيفة (علي، ٢٠١٢، ١٥٩).
- يمكن تعريفه بأنه مجموعة عمليات ذاتية تعتمد على نشاط وقدرة المتعلم وتمكن من التحكم في تعلمه، وتعتمد على الإدراك والوعي بمسؤولية التعلم وتبرز أهمية نشاطه وكفاءته وإدراك ذاته بوصفه متعلما، وتوظف خلاله الاستراتيجيات المتنوعة التي تحفز التعلم وتيسر تحقيق أهدافه؛ حيث هناك علاقات ارتباطية بين توظيف مهارات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتنمية القراءة التأملية.

- **أهمية التعليم المنظم ذاتياً**:

تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً في كونه موجهاً نحو أهداف التعلم، وأن الطالب يمكن أن يتعلم من خلاله في أية مرحلة عمرية، حيث يظهر مزيدا من الوعي بمسؤوليته، وينظر إلى المشكلات التعليمية على أنها تحديات يواجهها، ويستمتع بالتعلم من خلالها(جاد، ٢٠١٢، ١٢٤).

ويعتمد التعلم المنظم ذاتياً على استقلالية الطالب وقدراته على اتخاذ قرارات تعليمية ذاتيا وتمكينه من توظيف مجموعة من العمليات العقلية والفكرية أثناء تعلمه؛ مما يثير دافعيته للإنجاز، وتزيد مبادراته التفاعلية مع المعلم ومع زملائه، والطالب ذو التعلم المنظم ذاتيا لديه مستوى أعلى من المثابرة والتحمل والطموح لتحقيق أهداف تعلمه، فهو يحدد ملامح ممارساته ونشاطاته التعليمية بنفسه بما يحقق أهداف تعلمه (Singh, 2009).

التعلم المنظم ذاتياً يسهم في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم؛ حيث يجعل التعلم تفاعلا بين العمليات الشخصية والسلوكية البيئية، بما

ينشط المتعلمين سلوكياً ومعرفياً ودافعياً داخل العملية التعليمية؛ الأمر الذي يسهم في تقديم وصف لسبب وكيفية استخدام العديد من العمليات الإستراتيجية التي تسهم في إنجاز المهام الأكاديمية(عطية، وحافظ، ٢٠٠٦، ١٧٩.١٨٠).وتتضح أهمية التعلم الذاتي للتعلم في أن الطلاب يعرفون متى وممن يطلبون المساعدة في التعلم، ويظهرون مستويات أعلى في التحصيل أكثر من زملائهم الأقل تنظيماً ذاتياً، ومن هنا فقد أصبح مطلباً ملحاً لمواجهة الطرق التقليدية في التعلم القائم على الحفظ والاستظهار، بالإضافة إلى إسهامات هذا النوع من التعلم في مواجهة الأعداد الكبيرة من المتعلمين، والتغلب على ضعف الإمكانات؛ مما يفرض على المؤسسات التعليمية ضرورة توفير بيئة تعليمية غنية بالمثيرات وأساليب التعلم النشط، التي تجعل المتعلمين أكثر فاعلية ومسؤولية عن تعلمهم.

كما يعد التعلم المنظم ذاتياً من أهم أنواع التعلم التي تساعد الطلاب على الارتقاء بمستوياتهم الفكرية والأكاديمية؛ حيث يجعل الطالب محور العملية التعليمية، وبذا يكون أكثر نشاطا؛ لأنه يقوم بتحليل المهام التي يقدمها له المعلم، ودائماً يخطط لوضع الأهداف المناسبة لتعلمه، وتوجيه عملية تعلمه، وتحقيق تلك الأهداف التي خطط لها سابقاً (جاد، ٢٠١٢، ١٢٥).

- **مكونات التعلم المنظم ذاتياً**:

يقدم زيمرمان (١٩٩٨) ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتياً، يمارسها الطلاب الفاعلون أثناء تعلمهم؛ فيكونون أكثر وعياً للعلاقات الوظيفية بين أنماط أفكارهم، وأفعالهم، والمخرجات البيئية الاجتماعية، وهي(خليفة، ٢٠١٦، ١٠٩):

- مكون ما وراء معرفي: وفيه يقوم المتعلم المنظم ذاتياً بعمليات التخطيط، والتنظيم، والدراسة الذاتية، والتقييم الذاتي، خلال المراحل المختلفة لعملية اكتساب المعرفة.
- مكون دافعي: وفيه يدرك المتعلم ذاته باعتباره كفئا، ومستقلاً، ومدفوعاً داخليا.
- مكون سلوكي: وفيه يختار المتعلم المنظم ذاتياً، ويبني، ويبدع أو يصمم بيئة اجتماعية ومادية لاكتساب المعرفة بأقصى درجة ممكنة.

- **التعلم المنظم ذاتياً ومنطلقاته الفلسفية والنظرية**:

ظهر مصطلح التعلم المنظم ذاتيا من خلال كتابات العالم باندورا التي ضمنها في نظريته للتعلم المعرفي الاجتماعي، موضحاً أن التنظيم الذاتي للتعلم يساهم في تعديل السلوك المعرفي لدى الفرد، كما أوضحت النظرية أن الأفراد يتعلمون من نمذجة سلوكياتهم، ويتحكمون بأفعالهم وينظمون تعلمهم ويعدلون البيئة؛ من خلال إجراءات ذاتية واستراتيجيات تنظيمية (Bandoura, 2002: 2006). ويستمد التعلم المنظم ذاتيا أطره النظرية بصورة أساسية من "النظرية البنائية" التي تؤكد على عملية بناء المتعلم لخبراته المكتسبة بذاته،

و"النظرية الاجتماعية المعرفية" التي تركز على السياق الاجتماعي للتعلم، وتوضح أن تكيف الفرد وقدرته على تعديل سلوكه جزء لا يتجزأ من عوامل شخصية إضافة إلى تأثير عوامل ثقافية ومجتمعية متعددة تؤثر في عملية التعلم وتتأثر بها، و"النظرية السلوكية"؛ حيث يختار المتعلم أنماط سلوك ينظمونها بأنفسهم، ويحددون أهدافهم للتعلم، ويضعون مثيرات للتعلم، ويراقبون ويوجهون تعلمهم ذاتيا، و"نظرية معالجة المعلومات" التي تركز على قدرة المتعلم على اكتساب المعرفة بطريقة ذاتية وذات معنى، ودمجها في بنيته العقلية، ومن ثم تخزينها في الذاكرة طويلة المدى، والاحتفاظ بها في صورة خبرات مكتسبة (علي، ٢٠١٦، ١٤٠).

واشتق مفهوم التعلم المنظم ذاتياً من التفسيرات النظرية المعرفية للتعلم، التي تؤكد على أن المتعلم باحث ذاتي عن المعلومات، ومجهز نشط لها، وأن معارفه تؤثر في دافعيته ومثابراته وتوجيهه لسلوكه الإنجازي بدرجة كبيرة. (جاد، ٢٠١٢، ١٢٦).

ولقد تم تناول التعلم المنظم ذاتياً في ضوء عدة نماذج نظرية، ومن هذه النماذج: نموذج (زيمرمان، ١٩٨٦) و(بينتريش، ١٩٩٠) و(وين، ١٩٩٥) و(بوركوفسكي، ١٩٩٦). وهذه النماذج الأربعة السابق ذكرها متشابهة في مكونات التعلم المنظم ذاتيا، وهم (علي، ٢٠١٦، ١٤٠):

- المكون الشخصي: ويتضمن فاعلية استخدام المعارف، واستراتيجيات ما وراء المعرفة.
- المكون السلوكي: ويتضمن ملاحظة الذات، وحكم الذات، ورد فعل الذات.
- المكون البيئي: ويتضمن البحث عن المعلومات، والبحث عن المساعدة

وتؤكد نظرية المعرفة الاجتماعية على أن المتعلمين يمكنهم ضبط سلوكهم بدرجة كبيرة من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على تلك السلوكيات، وأن التغيرات التي تطرأ على السلوك تسهم فيها عمليات التنظيم الذاتي، أكثر من كونها ناتجاً للربط بين المثيرات التي يتعرضون والاستجابة لتلك المثيرات (جاد، ٢٠١٢، ١٢٦).

وتؤكد دراسة العمودي أن التعلم المنظم ذاتيًا يعد من أهم التطبيقات التربوية للنظرية الاجتماعية المعرفية، والتي تفترض تفاعل ثلاثة العوامل: الشخصية والبيئية والسلوكية، عند تفاعل الفرد مع المهام الأكاديمية، حيث تتمثل العوامل الشخصية في المعرفة وعمليات ما وراء المعرفة والحالة الوجدانية، بينما تتمثل العوامل السلوكية في الملاحظة الذاتية والتقييم الذاتي ورد الفعل الذاتي، وتتمثل العوامل البيئية في الأحداث الاجتماعية والخصائص المادية لبيئة التعلم (العمودي، ٢٠١٥، ٢٥). ويقوم المتعلم المنظم ذاتيا على عدة افتراضات في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي، وهي (علي، ٢٠١٦، ١٤٠)، و(جاد، ٢٠١٢، ١٢٧) :

- التبادلية الثلاثية: وتبين التفاعل بين ثلاث محددات للتعلم المنظم ذاتياً وهي (الشخص. السلوك. البيئة).
- التنظيم الذاتي الضمني: وتبين العمليات الشخصية الضمنية التي تؤثر وتتأثر ببعضها البعض تأثيرا تبادليا من خلال حلقة التغذية الراجعة الضمنية.
- فاعلية الذات: وتبين نوعية الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات تعلم أكثر تميزا، ويكونوا أكثر مراقبة لنواتج تعلمهم، ويطلق عليهم الطلاب أصحاب فاعلية الذات المرتفعة.
- التعزيز الذاتي وقدرة المتعلم على التمييز بين المعززات المؤقتة والدائمة.
- تجهيز المعلومات: على اعتبار عملية التعلم مراقبة ذاتية، تتمثل في مفاهيم التغذية الراجعة للمعلوماتية، وتساعد الطالب على ملاحظة تعلمه في ضوئها.
- تأكيد نظرية المعرفة الاجتماعية على مفاهيم مثل: التوقع، وتأثير النماذج الاجتماعية والأهداف على عملية التعلم.
- التنظيم الذاتي من منظور المعرفة الاجتماعية تفاعل ثلاثي بين المتعلم وسلوكياته والبيئة المحيطة به.
- تأكيد النظرية البنائية على دور المهارات الذاتية في تطوير استراتيجيات التعلم؛ كاستخدام التفاصيل، وأخذ الملاحظات، لتعميق الفهم.
- تفسيرات علماء علم النفس المعرفي للذاكرة، حيث يتم استرجاع المعلومات الناقصة طالما أنها رسمت في البنية المعرفية.

- **خصائص التعلم المنظم ذاتياً**:

اهتمت العديد من الدراسات بوصف خصائص المتعلمين ذوي التعلم المنظم ذاتياً وتحديدها، ويمكن استخلاص أهم تلك الخصائص فيما يلي(خليفة، ٢٠١٦، ١٠٨ـ١٠٩)، (جاد،٢٠١٢، ١٢٧ـ١٢٨)، (الطيب، وراشد، ٢٠٠٨، ١٥٦). وقد حددت دراسة خليفة خصائص التعلم المنظم ذاتياً في أربعة خصائص هي:

- تحكم المتعلم ذاتياً في عملية التعلم.
- استخدام العديد من الاستراتيجيات لتحقيق أهداف المهام الأكاديمية.
- التفاعل أثناء التعلم بين الجوانب الشخصية للمتعلم والتي تعتمد على إدراك المتعلم لفاعليته الذاتية في التعلم، وبين التأثيرات السلوكية التي تعتمد على ملاحظة استجابات المتعلمين من خلال مراقبة ذاتهم، وبين التأثيرات البيئية المتضمنة لمحيط الفصل الدراسي.
- وعي المتعلمين بعملية تعلمهم يسهم في تحقيق المهام الأكاديمية.
- المعرفة بالاستراتيجيات المعرفية؛ كالتنظيم والتوسيع والتسميع، والتي تساعدهم على اكتساب المعلومات، وتحويلها، وتنظيمها، وربطها بغيرها من المعلومات.
- المعرفة باستراتيجيات ما وراء المعرفة تمكنهم من معرفة كيف تعمل الاستراتيجيات المعرفية؟ ومتى تستخدم؟ وتقييم فعاليتها.

- الدافعية العالية للإنجاز، وأكثر نشاطاً، وإتقاناً للتعلم، ويطلبون المساعدة من زملائهم ومعلميهم عند الضرورة.
- أكثر ميلاً للاحتفاظ بالسجلات التي ترصد أداءهم الأكاديمي في المجالات المختلفة؛ بما فيها نتائج الامتحانات الذاتية التي يعدونها لأنفسهم حول ما يدرسونه.
- قادرون على تحديد أهدافهم الذاتية، ووضعهم خططاً لإنجاز هذه الأهداف، ومراقبة نجاحهم أو فشلهم في تحقيقها.
- أكثر تعاوناً عن غيرهم من الطلاب؛ حيث إنهم يتعاونون مع بعضهم البعض أثناء تعلمهم، ويستطيعون إدارة تعلمهم بكفاءة وفعالية.

- **خصائص المتعلم المنظم ذاتياً:**

أشارت بعض الدراسات إلى أن تعليم الطلاب وفق نمط التعلم المنظم ذاتياً ومكوناته واستراتيجياته يكسبهم مجموعة من الخصائص تتمثل فيما يلي (عطية، وحافظ ،٢٠٠٦، ١٧٣) (عبد العظيم، ٢٠١٢، ٣٣.٣٢)، و(علي، ٢٠١٢، ١٥٨):

- تحصيلهم لمستويات مرتفعة فيما يتعلق بعملية التعلم؛ حيث يدرك المتعلمون المنظمون ذاتياً الكثير من الاستراتيجيات التي تسهم في إنجاز المهام الدراسية.
- مرونتهم المستمرة لتعديل سلوكيات التعلم وفقاً لما تتطلبه المهام وظروف التعلم.
- يعرفون كيف يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية بفاعلية؛ وهي: (التكرار بالإتقان . التسميع . التنظيم). وتساعدهم هذه الاستراتيجيات على الفهم وتنظيم المعلومات.
- يعرفون كيف يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة؛ ومنها: (التخطيط بالضبط . المراقبة). وتساعدهم هذه الاستراتيجيات على تحديد أهدافهم المستقبلية.
- يتصفون بمجموعة من السمات الشخصية؛ منها: الإحساس بالمسؤولية والكفاءة الذاتية والأكاديمية، كما أن لديهم قدرة على تقدير الذات.
- يتمكنون من إدارة أوقاتهم بفاعلية، ويسعون إلى توفير أفضل بيئة تتم فيها العملية التعليمية لديهم.
- يميلون إلى العمل بروح الفريق، وهم طلاب منظمون ويألفون نظريات التعلم المنظم ذاتياً.
- لديهم وعي وإدراك بالمتغيرات التي تؤثر في طبيعة تعلمهم، ويمتلكون القدرة على التعامل مع تلك المتغيرات.
- يمتلكون دافعية عالية للتعلم، وقدرة على توجيه الذات بشكل كفء.
- يستطيعون وضع الأهداف التعليمية، والقدرة على التخطيط الجيد لتحقيقها.
- القدرة على تحديد أسباب الفشل، والاستفادة من الأخطاء في تعديل السلوك الموجه لتحقيق الهدف.

- الوعي بعمليات التفكير والتعلم، والقدرة على السيطرة عليها وتوجيهها وتقويم مدى كفاءتها.
- تحمل مسئولية التعلم، وقلة الاتكالية الفكرية.
- النظر إلى المشكلات والمهام التعليمية باعتبارها تحديات يجب مواجهتها والتغلب عليها.

وهكذا نجد أن المتعلمين المنظمين ذاتياً . بامتلاكهم لتلك الخصائص . يصبحون متعلمين قادرين على التعلم مدى الحياة؛ سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها، كما يتمكنون من خلال امتلاكهم لتلك الخصائص من مواجهة التحديات المختلفة، في ظل المتغيرات المتسارعة في العصر الحالي وما يتسم به من سرعة التغيرات والتطوير المستمر.

- **مكونات التعلم المنظم ذاتياً**:

تعددت النماذج والتصورات التي تناولت مكونات التعلم المنظم ذاتياً، ومن أهم تلك النماذج نموذج (Pintrich, 2000) الإطار العام للتعلم المنظم ذاتيا.

يعرف النموذج "التعلم المنظم ذاتياً" على أنه استخدام المتعلم للاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، والسلوكية؛ للتحكم في تنظيم تعلمه، مرتكزاً في ذلك على دافعيته وفاعليته في أثناء التعلم؛ وبذلك يتكون النموذج من مكونين رئيسين: "الدافعية" و"استراتيجيات التعلم" (العمودي، ٢٠١٥، ٢٥ـ٢٧)، (عبد العظيم، ٢٠١٢، ٢٩.٣١)، و(علي، ٢٠١٢، ١٥٨.١٦٢).

- **مكون الدافعية**:

ويتكون مكون الدافعية الرئيس من ثلاثة مكونات فرعية:

- مكون القيمة: ويتمثل في أهداف الطلاب من أداء المهمة، ومعتقداتهم حول أهميتها وفائدتها، أي أنه يمثل دوافع انهماك الطلاب في المهمة. ويشمل هذا المكون: التوجه نحو هدف داخلي . التوجه نحو هدف خارجي ـ تقدير قيمة المهمة.
- مكون التوقع: ويشير إلى معتقدات المتعلم حول قدرته على أداء مهام التعلم. ويشمل هذا المكون: التحكم في معتقدات التعلم . فاعلية الذات للتعلم والأداء.
- المكون الانفعالي: ويشمل انفعال المتعلم مع المهام التعليمية، ويركز بصورة أساسية على قلق الاختبار؛ لارتباطه بإدراك الكفاءة.

- **مكون استراتيجيات التعلم**:

ويشمل الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، والسلوكية. الاستراتيجيات المعرفية: وهي التي يستخدمها المتعلم في تعلم المادة الدراسية وفهمها وتذكرها، وتشمل:

- التنظيم والتحويل: وتتضمن محاولات المتعلم إعادة تنسيق وتنظيم أفكار المادة المتعلمة وتحويلها إلى صيغ أخرى؛ كي يسهل عليه فهمها. ومن أشكال التنظيم: التلخيص، وكتابة الملحوظات، وعمل الأشكال والمخططات.

- التسميع: وتشير إلى جهد المتعلم لحفظ وتذكر المعلومات؛ من خلال الممارسات الصريحة، أو الضمنية. ومنها: استخدام مساعدات الذاكرة التسميع للآخرين، إعطاء نماذج أسئلة، المراجعة والإعادة.
- التوسع والإتقان: وتتمثل في محاولة المتعلم إضافة معلومات جديدة إلى المعلومات القائمة حتى تصبح ذات معنى أو مفهومه بالنسبة له، ويمكن أن يتم ذلك بممارسة الأنشطة الإثرائية التطبيقية.
- استراتيجيات ما وراء المعرفة: وهي التي تمكن المتعلم من تنسيق عملية التعلم. وتشمل:
- التخطيط ووضع الأهداف: تشير إلى تحديد المتعلم لأهدافه عند القيام بعمل ما، وإعداده خطة لتحقيقها، ويتمثل ذلك في التفكير في ما يحتاجه العمل قبل البدء فيه فعليا؛ بغرض الاستفادة منه في تنظيم عملية التعلم.
- المراقبة الذاتية للتعلم: وتشير إلى جهود المتعلم في تحديد مدى الاقتراب النسبي من الأهداف الموضوعة للأداء؛ من خلال التغذية المرتدة التي ترشده وتساعده في تقييم مدى تقدمه نحو الهدف.
- التقويم الذاتي: وتتضمن مقارنة المتعلم للمخرجات بالمعايير الموضوعة للأداء، أو بالأهداف المراد تحقيقها؛ وذلك كي يعدل المتعلم من الاستراتيجية التي يستخدمها في التجهيز والمعالجة، ويستخدم استراتيجية أكثر كفاءة، أو قد يعيد ترتيب بيئة التعلم بالكيفية التي تساعد على تحقيق الأهداف، وكذلك في توجيه الانتباه إلى مواضع الضعف؛ ويتضح أن لهذه الاستراتيجية وظيفة ما وراء معرفية بجانب وظيفتها المعرفية.

- **استراتيجيات التعلم السلوكية**:

وهي التي تتعلق بكيفية إدارة الطلاب لبيئة الدراسة ومصادر التعلم المختلفة؛ وتشمل:

- طلب العون الأكاديمي: وتشير إلى السلوك النشط من قبل المتعلم والذي يتضح في طلب المساعدة من الآخرين؛ كالمعلمين أو الأقران؛ لتحقيق زيادة الفهم والتغلب على الصعوبات في أثناء أداء المهام الأكاديمية.
- تعلم الأقران: وتتم الاستفادة هنا من التعلم الجماعي؛ حيث يهدف مشاركة المتعلم في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من المتعلم.
- البحث عن المعلومات: وتشير إلى محاولة المتعلم للوصول إلى معلومات تفيد في تحقيق مزيد من الفهم للمادة المقررة، أو العمل المكلف به؛ وذلك من المصادر غير الاجتماعية؛ كالذهاب للمكتبة أو محاولة البحث في الكتب الخارجية أو شبكة المعلومات لفهم وتطوير الأفكار التي تدور بها.
- إدارة بيئة التعلم: وتختص بمكان حدوث التعلم، وتشير إلى السلوكيات والإجراءات اللازمة لإعداد وملائمة بيئة التعلم؛ لجعلها منظمة ومشجعة على التعلم وخالية من المشتتات البصرية والسمعية.

- الاحتفاظ بالسجلات واستعراضها: وتشير إلى محاولة المتعلم تدوين تقارير عن نتائج أعماله، وعمل ملحوظات ذاتية عن الإجراءات التي يمر بها لإنجاز المهام التعليمية، وإعداد قوائم بالأخطاء التي يقع فيها؛ كل هذا للاستفادة به في المواقف المستقبلية.
- إدارة الوقت: وتشير إلى وضع جداول أعمال، وتخطيط أمثل للوقت لإنجاز مهام التعلم.
- ضبط وإدارة الجهد: وتتعلق بقدرة الطلاب على إدارة الجهد، وعلى ضبط جهودهم والانتباه إزاء المشتتات والمهام غير الممتعة. وإدارة الجهد هي إدارة الذات، وتعكس تعهد المتعلم بإكمال أهداف دراسته حتى لو كانت صعبة، كما أنها تشير إلى الاستخدام الفعال والمستمر لاستراتيجيات التعلم.

- **وباستقراء الدراسة النظرية السابقة يُستنتج ما يلي:**

- استخدمت الدراسات السابقة استراتيجيات متنوعة من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وتتمحور في ثلاثة أبعاد رئيسة: استراتيجيات معرفية- استراتيجيات ما وراء المعرفة استراتيجيات التعلم السلوكية.
- التوجه إلى التعلم المنظم ذاتياً لا يتمركز حول التحصيل وتعلم الطلاب فقط، بل يمتد إلى الكثير من الجوانب التربوية والتي لها أثر كبير في نجاح العملية التعليمية.
- أثبتت الدراسات السابقة فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية العديد من المتغيرات؛ كالدافعية، والتحصيل الأكاديمي، والاتجاه، وتقدير الذات، ومستوى الأداء للتعلم المنظم ذاتياً، والمهارات التدريسية.
- المتأمل في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يدرك فهما أعمق لأهمية القراءة التأملية ودورها في الفهم والتحليل والتركيب، وزيادة الوعي الشخصي بأسلوب التعليم والتعلم؛ مثل التفصيل، عمل الملخصات، تدوين الملاحظات، طلب المساعدة ... وغيرها.
- حاجة المتعلم إلى توظيف الاستراتيجيات المعرفية في التعامل مع النص المقروء؛ من خلال إعمال العقل واستدعاء الخبرات السابقة وتنسيق وتنظيم المادة من أجل تحليلها وفهمها.
- حاجة المتعلم إلى القراءة التأملية أثناء توظيف المتعلم للإستراتيجيات المعرفية من أجل فهم المحتوى المقروء، وتنظيم المعرفة الخاصة به، والحكم على مدى صلاحية إستراتيجياته المستخدمة في القراءة التأملية، ومراقبته لمدى تقدمه نحو فهم النص، وتحقيق أهدافه من القراءة.
- حاجة المتعلم إلى توظيف إستراتيجيات التعلم السلوكية من أجل تحقيق الفهم، ومن ثم، فهو ينظم جهده ويثابر من أجل فهم المقروء، ويبحث في المعاجم، ويستعين بالمصادر المختلفة من أجل التغلب على صعوبات الفهم التي تقابله.

- القراءة التأملية ومهارتها، وما يكونه من معتقدات عن ذاته فيما يتعلق بالقدرة على القراءة الصحيحة تؤثر حتماً على قدرته على فهم المقروء وتعزز نقاط القوة لديه.

- **بناء الاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى عينة البحث وتطبيقها**:

- **أهداف الاستراتيجية المقترحة**:

تهدف الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتياً إلى تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط (عينة البحث). ولتحقيق هذا الهدف قامت الدراسة الحالية ببناء قائمة مهارات القراءة التأملية المناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط عينة البحث، انظر (ملحق رقم ٢)

- **الأسس الفلسفية للاستراتيجية المقترحة وأبعادها**:

- تطبيقات النظرية المعرفية الاجتماعية.
- تطبيقات النظرية البنائية.
- تطبيقات النظرية ما وراء المعرفية.
- خصائص طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية بشكل عام وبمنطقة حائل بوجه خاص.
- طبيعة القرائة التاملية وخصائصها.

- **مكونات الاستراتيجية المقترحة** :

- مهارات القراءة التأملية.
- محتوى النصوص القرائية: الوحدة الأولى "حقوق و واجبات"، من كتاب لغتي الخالدة (الفصل الدراسي الأول) . الصف الثالث المتوسط.
- خطوات وإجراءات الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتياً.
- الأنشطة التعليمية الإثرائية المرتبطة بالاستراتيجية المقترحة.
- الوسائط التعليمية المرتبطة بالاستراتيجية المقترحة.
- أدوات تقويم الاستراتيجية المقترحة (اختبار مهارات القراءة التأملية).
- دليل المعلم لتنفيذ الاستراتيجية المقترحة.

- **مهارات القراءة التاملية**:

تم التركيز على ١٠ مهارات قرائية فقط، حيث اتفق المحكمون على أنها الأكثر أهمية لعينة البحث (ملحق رقم ٢)

- **محتوى النصوص القرائية بالصف الثالث المتوسط**:

يتضمن محتوى النصوص القرائية بالصف الثالث المتوسط في الفصل الدراسي الأول ١٤٤٠هـ ستة نصوص قرائية أصيلة وإثرائية كما وردت في الوحدة الأولى (حقوق واواجبات)، وهي: [وقضى ربك (نص قرآني). قصيدة أمية بن أبي الصلت . وصية ذي الإصبع العدواني . واجب الشباب . دين الكريم . ليس منا]، وستتم تنمية مهارات القراءة التأملية من خلال هذه الدروس. وتوزع المهارات على الدروس، مع مراعاة طبيعة كل من المهارة والمحتوى الثقافي، وترتيب المهارة

المنطقي من حيث أولوية تعلمها والوزن النسبي لها، وعلاقتها بالمهارات الأخرى ضمن القائمة.

- **إجراءات تطبيق الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتياً:**

تتمثل خطوات وإجراءات الاستراتيجية المقترحة فيما يلي:

- التهيئة للنص القرائي من خلال ذكر قصة أو طرح سؤال ما يرتبط بالنص.
- الإشارة إلى عنوان النص الأساسي أو الإثرائي في كتاب الطالب.
- التمهيد للنص القرائي من خلال طرح مجموعة من الأسئلة تتعلق بهذا النص.
- يطلب المعلم من الطلاب قراءة النص قراءة صامتة للتوصل إلى الفكرة الرئيسية للنص.
- يستخدم المعلم استراتيجية المتشابهات، فيقوم بتوضيح المفاهيم والخبرات غير المألوفة للطلاب داخل النص؛ من خلال مقارنتها بمفاهيم وخبرات مألوفة لديهم، ويحدد المعلم الخصائص والصفات المشتركة بين ما هو مألوف وما هو غير مألوف.
- يطلب المعلم من الطلاب الربط بين المفاهيم والخبرات المألوفة لديهم بالمفاهيم والخبرات غير المألوفة لديهم داخل النص.
- يطلب المعلم من الطلاب استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي؛ من خلال قيام الطلاب بطرح مجموعة من الأسئلة على أنفسهم وزملائهم، تتعلق بملاحظة النص وتأمله، وتختص بعرض أفكار النص، وتحديد العلاقات فيما بينهما، وأسئلة أخرى تختص بتحليل النص وتعرف عناصره وأفكاره، وتحديد التناقضات والعلاقات غير المباشرة فيه، وأسئلة ثالثة تختص بنقد النص والحكم عليه.
- يترك المعلم الفرصة للطلاب للتفكير في الإجابات المختلفة لهذه الأسئلة، وذلك من خلال التفكير الفردي، والجماعي، والصامت، وذي الصوت العالي.
- يستخدم المعلم استراتيجية (العصف الذهني)؛ من خلال عصف أذهان الطلاب، وتلقي الإجابات المختلفة لهذه الأسئلة، والتوصل إلى الإجابات الصحيحة لها.
- يستخدم المعلم استراتيجية خرائط المفاهيم والأفكار؛ حيث يقوم ببناء مخطط مفاهيمي وفكري لمفاهيم وأفكار النص، ويرتبها بطريقة متسلسلة وهرمية؛ حيث يوضح المفهوم العام والفكرة العامة في أعلى الخريطة، ثم تتدرج المفاهيم الفرعية والأفكار الجزئية في المستويات التالية.
- يطلب المعلم من الطلاب ملاحظة وتأمل خرائط المفاهيم والأفكار المتعلقة بالنص، وطرح أسئلة يمكن أن تثار حولها.
- يستخدم المعلم استراتيجية وضع القوائم؛ حيث يطرح على الطلاب مجموعة من الأسئلة المتعلقة بابتكار عناوين جديدة للنص، وأفكار جديدة للنص، واقتراح حلول جديدة لمشكلات تظهر داخل النص، وتحديد الأفكار المفقودة في

النص، وإضافة نتائج أخرى لم يتوصل لها الكاتب، واقتراح نهايات مختلفة للنص، ثم يقوم بتصنيف هذه الأسئلة في قائمة محددة لذلك.

- يترك المعلم الفرصة للطلاب للتفكير في الإجابات المتعددة لهذه الأسئلة، ثم يستخدم استراتيجية العصف الذهني، ويتلقى الإجابات المختلفة لها.
- وفي النهاية يستخدم المعلم الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا؛ حيث يطلب من الطلاب قراءة النص الإثرائي الموازي لهذا النص من أجل تحقيق الاستمتاع بالقراءة وحبها وتذوق جمالها، وإتاحة الفرصة للطلاب لتدبر وتأمل هذا النص، وابتكار أفكار وعلاقات جديدة لم تكن فيه.
- يعطي المعلم الطلاب تدريبات إثرائية خاصة بالنص القرائي للتأكد من تأمل الطلاب لهذا النص، وابتكار جديد لم يكن فيه.

- **الأنشطة التعليمية الإثرائية المرتبطة بالاستراتيجية المقترحة**:

تتضمن الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط عدداً من الأنشطة الإثرائية، يتم تضمينها بصور متنوعة؛ حسب طبيعة الدرس ومهارات القراءة التأملية المستهدفة على النحو التالي:

- اختيار نصوص قرائية من مصادر متنوعة عبر شبكة المعلومات الدولية، وتحليلها في ضوء مهارات القراءة التأملية، ويتم ذلك بشكل موجه أو غير موجه.
- يستخدم الطلاب التقويم الذاتي أو تقويم الأقران في تحليلهم للنصوص القرائية، ويقوم المعلم بمتابعة ذلك.
- القراءة في كتاب: حيث يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات، ويطلب من كل مجموعة تقديم قراءة في كتاب بعينه، في ضوء مهارات القراءة التأملية، ثم استعراضه أمام بقية الزملاء، والاستعداد للرد على تساؤلاتهم بعد العرض.
- عرض عدد من النصوص القرائية، وتوجيه الطلاب إلى إعداد أسئلة عليها تقيس مهارات القراءة التأملية.

- **الوسائط التعليمية المرتبطة بالاستراتيجية المقترحة**:

حددت الدراسة الحالية مجموعة من الوسائط التعليمية التي يمكن أن تستخدم في التدريس بالاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا؛ لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؛ وهي:

- جهاز العارض فوق الرأس لعرض النصوص القرائية والإثرائية أو الأنشطة الأخرى التي يقوم بها الطلاب.
- جهاز كمبيوتر متصل بشبكة الإنترنت.

- **أدوات تقويم الاستراتيجية المقترحة**:

يتمثل تقييم أثر الاستراتيجية المقترحة فيما يلي:

- تقييم داخلي: ويتم من خلال عملية التقويم المستمرة التي يقوم بها المعلم وفق الدليل؛ من خلال التدريبات المتنوعة وتقديم التغذية الراجعة عليها، من بداية الدرس إلى نهايته.

- تقويم خارجي: متمثل في اختبار القراءة التأملية الذي سوف يطبق على عينة البحث قبل التجربة وبعدها.

- **الدراسة الميدانية**:

هدفت الدراسة الميدانية تحديد خطوات التطبيق الميداني للاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط (عينة البحث)، سيتم تناولها على النحو التالي:

- التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة.
- اختيار عينة الدراسة.
- بناء أدوات الدراسة.
- التطبيق القبلي لاختبار القراءة التأملية.
- التدريس بالاستراتيجية المقترحة.
- التطبيق البعدي لاختباري القراءة التأملية.
- المعالجة الإحصائية للنتائج.

- **التصميم التجريبي المستخدم** :

استخدم البحث الحالي في تطبيق الاستراتيجية المقترحة في الصف الثالث المتوسط التصميم التجريبي المعتمد على مجموعة تجريبية واحدة، حيث درست من خلال الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ. ولجأ الباحث لهذا النوع لقلة عدد أفراد العينة، و لحرصه على جدية واستمرارية أفراد العينة من بداية التجربة لنهايتها، فضلا عن أن التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة معمول به في عدد من البحوث العلمية المنشورة في الحوليات العلمية المتميزة عالميًا.

- **اختيار عينة البحث**:

تم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدرسة عبادة بن الصامت التابعة لإدارة التعليم بمنطقة حائل؛ حيث تم اختبار عينة مكونة (٢٥) طالبا، تم استبعاد عدد (٣) طلاب منها؛ لعدم انتظامهم في بداية التجربة، وأصبحت العينة (٢٢) طالبًا .

- **بناء أدوات البحث**:

- **قائمة مهارات القراءة التاملية: والهدف من القائمة:**

هدف البحث من إعداد قائمة بمهارات القراءة التأملية تحديد المناسب منها لمستوى عينة البحث من حيث المرحلة العمرية، وطبيعة مقرر لغتي الجميلة، وأيضًا بهدف بناء اختبار القراءة التأملية (أداة البحث في ضوئها).

- **مصادر إعداد القائمة**:

اعتمد الباحث في إعداده لقائمة مهارات القراءة التأملية على العلمية والأدبيات التربوية ذات الصلة، وعلى كتاب "لغتي الخالدة" المقرر على طلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، أيضًا.

- **القائمة في صورتها المبدئية**:

تكونت القائمة في صورتها المبدئية من (١٥) مهارة قرائية تأملية، تنتمي جميعها إلى المستويات العليا من التفكير التأملي.

- **صدق القائمة**:

وللتأكد من صدق القائمة تم عرضها على مجموعة من المحكمين في تخصص المناهج وطرائق تعليم اللغة العربية، قاموا بدورهم بتقديم عدد من الملاحظات تتعلق بمدى مناسبة هذه المهارات لعينة البحث والأوزان النسبية لها من حيث الأهمية، ومن ثم تم التعديل في ضوء آرائهم وأصبحت القائمة في صورتها النهائية تحتوي على (١٠) مهارات فقط.(ملحق رقم ٢)

- **اختبار مهارات القراءة التأملية**: **والهدف من الاختبار**:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط قبل التدريس بالاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا وبعده، ومن ثم قياس فاعليتها في تنمية هذه المهارات لدى عينة البحث.

- **مصادر إعداد الاختبار**:

بني الاختبار في ضوء مهارات القراءة التأملية المشار إليها سابقاً، كما تم استقراء عدد من الدراسات السابقة والأدب التربوي ومنها: (سعودي، ٢٠١٦)، و (السمان، ٢٠١٤)، (عبد العظيم، ٢٠١٢) .

- **مكونات الاختبار**:

تكون الاختبار من جزأين:

- الجزء الأول: احتوى على بيانات الطالب، وتعليمات الاختبار.
- الجزء الأخير: احتوى على أسئلة الاختبار، وبلغت ٢٠ سؤالا ؛ حيث يتم قياس كل مهارة بعدد بسؤالين، مع أخذ الأوزان النسبية لكل مهارة وأهميتها في الاعتبار. وجاءت أسئلة الاختبار جميعها على شكل الاختيار من متعدد. وقد خصصت (٧.٥) سبع درجات ونصف درجة لكل سؤال يقيس مهارة يمثل وزنها (١٥٪)، و (٥) درجات لكل سؤال يقيس مهارة يمثل وزنها (١٠٪) ودرجتان ونصف (٢.٥) لكل سؤال يقيس مهارة وزنها (٥٪) من إجمالي الأوزان النسبية للمهارات مجتمعة التي تقيسها مفردات الاختبار.

جدول (١)يوضح مواصفات اختبار مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط

مهارات القراءة التأملية	عدد المفردات	الوزن النسبي
تحديد العلاقات بين أفكار النص.	٢	٥٪
تجزئة النص إلى عناصره الأساسية.	٢	٥٪
اكتشاف العلاقات غير المباشرة في النص.	٢	١٠٪
تحديد المعلومات الناقصة أو المحذوفة من النص.	٢	١٥٪
تحديد الهدف من النص.	٢	١٠٪
تحديد الأدلة المنطقية التي تدعم آراء مؤلف النص.	٢	١٠٪
تحديد الادعاءات أو المتناقضات أو المتشابهات في النص.	٢	١٥٪
تقييم استدلالات مؤلف النص.	٢	١٠٪
استدعاء خبراته المرتبطة بموضوع النص وبيان أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها	٢	١٠٪
استنتاج علاقات منطقية من خلال رؤية مضمون النص.	٢	١٠٪
المجموع	٢٠	١٠٠٪

- **نموج إجابة الاختبار**:

وضع مفتاح لتصحيح أسئلة الاختبار، وكيفية توزيع الدرجات.

- **صياغة تعليمات الاختبار**:

تم شرح تعليمات الاختبار بصورة مبسطة؛ حيث وجهت الطلاب إلى أن إجراءات الإجابة عن أسئلة الاختبار تتطلب قراءة كل نص من نصوص الاختبار قراءة جيدة، ومن ثم قراءة الأسئلة بتأنٍ واختيار الإجابة الصحيحة من البدائل الموجودة تحت كل سؤال، وعدم تركٍ أي سؤال دون إجابة، مع مراعاة الزمن المحدد للاختبار كله ولكل سؤال على حدة.

- **صدق الاختبار**:

لكي يتم التأكد من صدق الاختبار، وأنه يقيس ما وضع من أجله، تم عرض الاختبار على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية، وقد أوصوا بتوحيد الأسئلة على نمط الاختيار من متعدد وتغيير بعض بدائل الإجابات المتعلقة بالأسئلة التي تقيس اكتشاف المتناقضات أو المتشابهات في النص.

- **ثبات الاختبار**:

معامل ثبات الاختبار: حيث تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية للاختبار من خلال استخدام معادلة سبيرمان وبراون(على خطاب، ٢٠٠١، ص٢١٠):

$$\text{رأأ} = \frac{\text{ن ر}}{\text{١ +(ن − ١) ر}}$$

حيث (رأأ) ترمز إلى معامل ثبات الاختبار، و(ن) عدد أجزاء الاختبار، و(ر) معامل ارتباط أي جزأين للاختبار، وقسم الاختبار إلى جزأين متكافئين: جزء للأسئلة الفردية، وجزء للأسئلة الزوجية؛ ومن ثم أصبح معامل ثبات الاختبار (رأأ) = ٠.٨٤ ومن هنا يتضح أن للاختبار درجة ثبات يمكن الوثوق بها عند تطبيقه.

معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار: وتتحدد من خلال المعادلة التالية: (علي خطاب، ٢٠٠١، ص٩٥)

$$\text{معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخطأ}}$$

وباستخدام المعادلة السابقة يتضح أن معاملات سهولة مفردات الاختبار قد تراوحت بين (٠.٢٥ ـ ٠.٥٨)؛ ومن ثم تراوحت معاملات صعوبة مفردات الاختبار بين (٠.٤٢ ـ ٠.٧٥)، ويتضح بذلك أن مفردات الاختبار تتمتع بدرجة صعوبة مقبولة. وبناءً عليه أصبح الاختبار في صورته النهائية قابلا للتطبيق(ملحق رقم ٣)

- **إعداد دليل المعلم لاستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيًا بهدف تنمية مهارات القراءة التأملية لدى عينة البحث.**

- **الهدف من الدليل:**

يهدف إعداد الدليل إلى مساعدة معلمي المرحلة المتوسطة على تنمية مهارات القراءة التأملية من خلال الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التعلم المنظم ذاتيا.

- **مكونات الدليل:**
  - مقدمة تعريفية
  - أهداف الدليل
  - وأهمية الدليل ومكوناته.
  - إطار مرجعي عن القراءة التأملية وكيفية تنميتها من خلال الاستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم المنظم ذاتيًا.
  - دروس وحدة الحقوق والواجبات معدة وفق الاستراتيجية المقترحة.
  - المراجع.

- **صدق الدليل:**

قام الباحث بعرض الدليل على عدد من المحكمين؛ للتأكد من صدقه، وبعد الأخذ بملاحظاتهم؛ أصبح الدليل في صورته النهائية جاهزًا للتطبيق. (ملحق ٤)

- **التطبيق القبلي لاختبار القراءة التأملية:**

يهدف التطبيق القبلي لاختبار القراءة التأملية المشار إليه أعلاه إلى التعرف على مستوى عينة البحث في مهارات القراءة التأملية قبل تطبيق الاستراتيجية المقترحة. وتم التطبيق القبلي لهذا الاختبار في الأسبوع الثاني من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٩ هـ . ١٤٤٠ هـ. وتم تصحيح إجابات الطلاب ومعالجة البيانات إحصائيًا؛ كما سيرد لاحقا.

- **التدريس بالاستراتيجية المقترحة:**

تم تدريس النصوص القرائية الأساسية والنصوص القرائية الإثرائية في ضوء الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا لعينة البحث في الفترة من بداية الأسبوع الثاني إلى نهاية الأسبوع الحادي عشر من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٩ هـ . ١٤٤٠هـ؛ بواقع ٤٥ حصة نظامية، مدتها ٤٥ دقيقة. وجدير بالذكر أن التطبيق كان في حصة واحدة فقط يوميًا؛ حتى يواصل الطلاب عينة البحث دراستهم بشكل طبيعي على مدار اليوم الدراسي، ولايتأخروا عن أقرانهم في دراسة المقرر.هذا وقد تأكد الباحث بنفسه . على مدار تطبيق التجربة . من أن سير تدريس الوحدة المشار إليها يتم وفق الاستراتيجية المقترحة، ومن المعلم الذي اختاره الباحث لتدريس الوحدة، دون تدخل من معلم الفصل الأساس

- **التطبيق البعدي لاختباري القراءة التأملية**:

بعد الانتهاء من التدريس بالاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتياً تم إعادة تطبيق اختبار القراءة التأملية بعدياً على عينة البحث في الأسبوع الحادي عشر من الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٩ هـ-١٤٤٠ هـ؛ وذلك لقياس مدى تنمية مهارات القراءة التأملية لديهم؛ ومن ثم التعرف على فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية هذه المهارات.

- **المعالجة الإحصائية و نتائج البحث**:

تمت المعالجات الإحصائية لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي والفروق بينهما في المهارات كلها وفي كل مهارة على حدة، ثم تفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات.

- **عرض نتائج البحث وتفسيرها**:

سوف يتم استعراض الإجابة عن أسئلة البحث واستعراض النتائج على النحو التالي:

- **فيما يخص الإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: ما مهارات القراءة التأملية المناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط (عينة البحث)؟**

فقد تم التوصل إلى قائمة بمهارات القراءة التأملية المناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط من خلال الدراسة النظرية، ثم تقنين هذه القائمة ووضعها في صورتها النهائية، كما تمت الإشارة إلى ذلك عند استعراض تصميم أدوات البحث (ملحق رقم ٢).

- **وبالنسبة للإجابة عن السؤال الثاني، الذي نصه: ما الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟**؛

فقد تم استخلاص أسس بناء الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتياً من خلال الدراسة النظرية. وتم استعراض هذه الاستراتيجية من حيث(أهدافها ومكوناتها، وإجراءات تطبيقها، والأنشطة المستخدمة فيها والوسائط التعليمية، وأخيرا التقويم)، ثم عرضها بشكل تطبيقي على دروس وحدة (حقوق وواجبات) الواردة في كتاب (لغتي الخالدة) للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية (ملحق رقم ٤)

- **الإجابة عن السؤال الثالث والأخير من أسئلة البحث، ونصه: ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟**

وللإجابة عن هذا السؤال واختبار صحة الفرض المتعلق به ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية للبحث على اختبار القراءة التأملية كله في القياسين القبلي لصالح درجات القياس والبعدي.

جدول رقم (٢) يوضح الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مهارات القراءة التأملية كلها

القياس	عدد الأطفال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	df	d	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي والبعدي	٢٢	٨.٩٥٣	٠.٩٦٩	٢٦	٢٠.٣٩	٤٨.٦٤	دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول (٢)فاعلية الاستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات القراءة التأملية كلها لدى المجموعة التجريبية (عينة البحث)، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (عينة البحث) في القياسين القبلي والبعدي على اختبار القراءة التأملية، لصالح متوسطات درجات التطبيق البعدي، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٤٨.٦٤)، وهي أكبر من قيم (ت) الجدولية، وبذلك يتم قبول الفرض السابق ذكره.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الاستراتيجية المقترحة اشتملت على عدد من الأنشطة والإجراءات التدريسية المتنوعة التي تناسب جميع الطلاب، كما لوحظ أن فترة التطبيق كانت كافية جدًا لتدريب الطلاب على إتقان جميع المهارت، وأن حرص المعلم وفقا لدليل تطبيق الاستراتيجية المقترحة على تنويع النصوص الإثرائية، وتوجيه أفراد العينة لتحليلها وتفعيل التقويم الذاتي وتقويم الأقران؛ كان له دور كبير في تنمية مهارات القراءة التأملية كلها.

- **ولاستكمال الإجابة عن السؤال الأخير من أسئلة البحث واختبار صحة الفرض الثاني، ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية للبحث على اختبار القراءة التأملية كله، وفي كل مهارة على حدة في القياسين القبلي لصالح درجات القياس البعدي**

يتضح من الجدول (٣) فاعلية الاستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات القراءة التأملية كل على حدة لدى المجموعة التجريبية (عينة البحث)؛ حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (عينة البحث) في القياسين القبلي والبعدي على اختبار القراءة التأملية، لصالح متوسطات درجات التطبيق البعدي، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة تراوحت ما بين (١٩.٢٢٨، و٨.٢١) ، و هي أكبر من قيم (ت) الجدولية، وبذلك يتم قبول الفرض السابق ذكره.

ويلحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول أن مهارة تحديد الأدلة المنطقية التي تدعم آراء مؤلف النص مثلت أعلى قيمة (١٩.٢٢٨)، تليها مهارة تحديد المعلومات الناقصة في النص، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (١٦.٦٨٩)، وبعدهما مهارة تحديد الهدف من النص، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (١٦.٦٢٤)، وتليها مهارة تجزئة النص إلى عناصره الأساسية، بقيمة (١٥.٤٣٥)، أما مهارة اكتشاف العلاقات غير المباشرة في النص، فجاءة قيمة (ت) فيها (١١.١٤٣) ، ومهارة استنتاج علاقات منطقية من خلال تأمل مضمون النص، بقيمة (١٠.٩٩٣)، وتقترب من هذه النسبة مهارة تحديد العلاقات بين أفكار النص، بنسبة (١٠.٨٦٢)، أما مهارة

تحديد الادعاءات أو المتناقضات أو المتشابهات في النص، فكانت نسبتها (٩.٢٩)، وفي النهاية جاءت مهارتا تقييم استدلالات مؤلف النص، واستدعاء خبراته المرتبطة بموضوع النص وبيان أوجه الشبه والاختلاف، حيث جاءت قيمة (ت) المحسوبة بحسب الترتيب (٨.٧٩)، و (٨.٢١).

جدول رقم (٣) يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (عينة البحث) في القياسين القبلي والبعدي في مهارات القراءة التأملية كل على حدة

م	مهارات القراءة التأملية	نوع القياس	ن	المتوسط م	الانحراف المعياري ع	ت المحسوبة	مستوى الدلالة عند ٠.٠١
١	تحديد العلاقات بين أفكار النص.	قبلي	٢٢	١.٧١٥	٠.٩٠٣	١٠.٨٦٢	دالة
		بعدي		٣.٨٣٣	٠.٢١٦		
٢	تجزئة النص إلى عناصره الأساسية.	قبلي	٢٢	١.٢٨٢	٠.٧١٩	١٥.٤٣٥	دالة
		بعدي		٣.٨١٣	٠.٤٠٧		
٣	تحديد الهدف من النص.	قبلي	٢٢	١.١٨٨	٠.٥٨٥	١٦.٦٢٤	دالة
		بعدي		٣.٦٢٢	٠.٦٠		
٤	تحديد الأدلة المنطقية التي تدعم آراء مؤلف النص.	قبلي		١.٣٨٧	٠.٤٩٩	١٩.٢٢٨	دالة
		بعدي		٣.٩٠٩٠	٠.٣٠٤		
٥	تحديد المعلومات الناقصة أو المحذوفة من النص.	قبلي	٢٢	١.١٤٤	٠.٤٧٩	١٦.٦٨٩	دالة
		بعدي		٣.٦١٨	٠.٥٩		
٦	تقييم استدلالات مؤلف النص.	قبلي	٢٢	١.٢٦٧	٠.٧٧٤	٨.٧٩	دالة
		بعدي		٣.٦٤٥	٠.٥٥		
٧	استدعاء خبراته المرتبطة بموضوع النص وبيان أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها	قبلي	٢٢	١.٢٧٧	٠.٧٧٤	٨.٢١	دالة
		بعدي		٣.٦٣٥	٠.٥٧		
٨	استنتاج علاقات منطقية من خلال تأمل مضمون النص.	قبلي	٢٢	١.٦٩٢	٠.٨٩١	١٠.٩٩٣	دالة
		بعدي		٣.٨٨٧	٠.٢٢٥		
٩	تحديد الادعاءات أو المتناقضات أو المتشابهات في النص.	قبلي	٢٢	١.٢٨٨	٠.٧٨٥	٩.٢٩	دالة
		بعدي		٣.٦٢٢	٠.٥٩		
١٠	اكتشاف العلاقات غير المباشرة في النص.	قبلي	٢٢	١.٧٢٢	٠.٩٠٢	١١.١٤٣	دالة
		بعدي		٣.٨٨٦	٠.٢٢٤		

وباستقراء هذه النسب لقيمة (ت) المحسوبة في كل مهارة على حدة، يُستخلص عدد من الملاحظات تفسر هذه النتائج، على النحو التالي:

- فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية جميع مهارات القراءة التأملية بشكل كبير؛ مما يبرز جودة بنائها ومراعتها للفروق الفردية، ووضوح إجراءاتها وتكييفها مع طبيعة دروس الوحدة الدراسية موضع التطبيق، والنصوص الإثرائية الأخرى الواردة في الوحدة أو التي تمت الاستعانة بها بوصفها نشاطا إجرائيا من خارج الكتاب.
- المهارات الأكثر تعقيدًا تميزت فيها عينة البحث أكثر من المهارات الأقل تعقيدًا، وتفسير ذلك يرجع إلى اهتمام الطلاب الزائد بالعمليات ما وراء المعرفية التي تتعلق بوعيهم أثناء عملية التعلم، كما أن هذه المهارات كانت .

في حد ذاتها- تمثل نوعًا من التحدي للطلاب؛ مما جعلهم أكثر حرصًا وحماسة على إتقان هذه المهارات.

- الفروق طفيفة في نمو المهارات لدى عينة البحث وليست متباينة بشكل ملحوظ، و يفسر ذلك التوازن أثناء تدريس هذه المهارات، وعدم التركيز على بعضها وإهمال الآخر، ومراعاة الأوزان النسبية لها.

وبناءً على ذلك فإن نتائج هذه الدراسة تكون قد اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة عفانة، وعزو، واللولو (٢٠٠٢)، ودراسة مدكور (٢٠١٠)، وقطراوي، عبد العزيز (٢٠١٠)، ودراسة عبد العظيم (٢٠١٠)، ودراسة السمان (٢٠١٢)، ودراسة سعودي (٢٠١٦).

- **التوصيات**:

بناءً على النتائج السابقة يمكن تقديم عدد من التوصيات على النحو التالي:

- إعادة النظر في محتوى كتاب (لغتي الخالدة) في جميع صفوف المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القراءة التأملية.
- تبني نتائج البحث الحالي من قبل وزارة التعليم، ومحاولة الإفادة منه في تطوير محتوى كتب تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام.
- تطبيق الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التفكير العليا.
- الإفادة من دليل المعلم الذي قدمه البحث الحالي في تدريس كتب (لغتي الجميلة) وكتب (لغتي الخالدة) في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة؛ بهدف تنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلاب.
- الإفادة من البحث الحالي في إعداد حقيبة تدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لتنمية مهارات التدريس لديهم في ضوء مدخل التعلم المنظم ذاتيًا.

- **المقترحات**:

يقدم البحث الحالي عددًا من المقترحات البحثية التي يمكن أن تنال اهتمام الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية:

- تقويم كتاب (لغتي الخالدة) للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القراءة التأملية.
- فاعلية وحدة دراسة مطورة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الفهم القرائي الناقد والإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل.
- فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تدريس القراءة التأملية للنصوص الشعرية لدى معلمي اللغة العربية بالعربية بمنطقة حائل.
- تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة حائل: دراسة تحليلية مقارنة.

- **المراجع العربية** :

- أبو حطب، فؤاد، وصادق، وآمال (١٩٩٦): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- بركات، زياد (٢٠٠٥): العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، عدد٤، مج ٦.
- البهي، أحمد، وآخرون: إسماعيل، هناء عبده محي الدين، فوزي، ايمان، الطنطاوي عبد المنعم: فاعلية الدمج بين التعلم الإلكتروني واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل في مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة التربية العلمية، المجلد (١٦)، العدد (٣)، مايو ٢٠١٣.
- جاد، محمد لطفي محمد (٢٠١٢): استراتيجية قائمة على التعليم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات القراءة الاستيعابية لدى طلال الصف الأول الثانوي، مجلة (القراءة والمعرفة)، ع١٣١، مصر، ص ص ١١٥ -١٥٠.
- الجيلالي، إبن فريجة (٢٠١٧): مهارة الفهم في المستويات القرائية، اللسانيات، ع٢٤، الجزائر، ص ص ٢٠١ -٣٢٦.
- الحاوري، محمد (٢٠٠٧): أثر برنامج في القراة الابتكارية على تنمية بعض المهارات الكتابة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- خليفة، حسن محمد حويل (٢٠١٦): فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع٧٩، السعودية، ص ص ١٠١ - ١٢٧ .
- خليفة، وليد السيد (٢٠١٠): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كمدخل علاجي مبكر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين المعرضين لانخفاض التحصيل في مادة الرياضيات مستقبليا، المؤتمر العالمي لكلية التربية بجامعة بنها: اكتشاف ورعاية الموهوبين (بين الواقع والمأمول)، مصر، ص ص ٨٢٩ -٨٤٠.
- ذياب عبد الجبار كلش (٢٠١٢): الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة بمرحلة التعليم الأساسي الدنيا في فلسطين في ضوء أراء المعلمين في مديرية تربية جنين، المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، تحديات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ١١ -١٢ يوليو.
- رجب، سيد (٢٠١٠) : برنامج قائم على نموذج أبعاد التعلم لتنمية مهارات القراءة الابتكارية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- رشوان، ربيع عبده (٢٠٠٦): التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز (نماذج ودراسات معاصر) القاهرة، عالم الكتب.
- سعودي، علاء الدين (٢٠١٦): برنامج قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارات القراءة التأملية وإثارة الدافعية لتعلمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد ٢١٧، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.
- شحاته، حسن (١٩٩٨): تعليم العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

- الشكعة، علي (٢٠٠٧): مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، عدد ٤، مج ٢١.
- السمان، مروان أحمد محمد (٢٠١٤): استراتيجية توليفية قائمة على المدخل الجمالي للقراءة لتنمية مهارات القراءة التأملية والإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقلياً، مجلة القراءة والمعرفة، ع١٥٥، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر، ص ص ٨ - ١٢٨.
- الطيب، عصام علي، وراشد، راشد مرزوق (٢٠٠٨): النمذجة البنائية لأساليب المعاملة الوالدية والمعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، ع١، ص ص ١٢٧ - ١٨٠ .
- عبد الحميد، أحمد (٢٠١٣): فاعلية استخدام المدخل الجمالي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عبد العظيم، ريم أحمد (٢٠١٢): استراتيجية مقترحة قائمة على التعليم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الفقه القرائى ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع ٣١، ج ١، السعودية، ص ص ١١ -٦٢.
- عبد الوهاب، فاطمة (٢٠٠٥): فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الأزهري، مجلة التربية العلمية، عدد٤، مج ٨.
- عبدالباري، ماهر شعبان (٢٠١١): فاعلية استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، ع ١١٧، مصر، ص ص ١٤٢ - ١٨٤ .
- عبيد، وليم، وعفانة، عزو (٢٠٠٣): التفكير والمنهاج المدرسي، العين، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- العتيبي، رسمية فلاح قاعد (٢٠١٧): أثر العلاقة بين التعليم المنظم ذاتياً ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الرياض، مجلة البحث العلمي في التربية، ع١٨، ج٤، مصر، ص ص ٥٩١ -٦١٠.
- عريان، سميرة (٢٠٠٣): فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثر ذلك على اتجاههم نحو التفكير التأملي الفلسفي، مجلة القراءة والمعرفة، عدد، ٢٠.
- عزيز، مجدي (٢٠٠٥): التدريس الإبداعي وتعلم التفكير، القاهرة، عالم الكتب.
- عطية، سليمان عطية، وحافظ، السيد حافظ (٢٠٠٦): فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج١٦، ع٦٨، مصر، ص ص ١٦٤ -٢٠٣ .
- عفانة، عزو، واللولو، فتحية (٢٠٠٢): مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، مجلة التربية العلمية، عدد ١، مج ٥.
- علي، زينب بدر عبد الوهاب (٢٠١٦): فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التنظيم الذاتي في تحسين الكفاءة الذاتية والتحصيل المعرفي والاتجاه نحو استراتيجيات التعلم

المنظم ذاتياً لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع٧٢، كلية التربية ، جامعة عين شمس، مصر، ص ص ١١٧ -١٦٤.
- علي، نجوى حسن (٢٠١٢): مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية - جامعة القصيم، مجلة العلوم التربوية، مصر ، مج ٢٠، ع ٢، ص ص ١٥١ -١٨٤.
- العماوي، جيهان (٢٠٠٩): أثر استخدام طريقة لعب الدور في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- العمودي، هالة سعيد أحمد باقادر(٢٠١٥): فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبة المعلمة تخصص العلوم بكلية التربية جامعة أم القرى، مجلة التربية العلمية، مصر، مج١٨، ع٤، ص ص ١٩ -٥١.
- القريطي، عبد المطلب (٢٠٠٥): الموهوبون والمتفوقون، خصائصهم، اكتشافهم، ورعايتهم، القاهرة: دار الفكر العربي.
- قطراوي، عبد العزيز (٢٠١٠): أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- محمد، خلف (٢٠٠٤): استراتيجيات تدريسية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، عدد، ٣٣.
- مدكور، طلعت صلاح (٢٠١٠): فاعلية استخدام استراتيجيتيّ المتناقضات والأمثلة المضادة في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس.
- الناقة، محمود، وحافظ، وحيد (٢٠٠٢): تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مداخله وفنياته، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الوتار، نوري يوسف (٢٠١٤): اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو المجالات القرائية والأدبية للصف الثاني الثانوي بدولة الكويت : دراسة ميدانية، مجلة العلوم التربوية، مج٢٢، ع٢، مصر، ص ص ٤٦٩ -٥٠٢.
- يونس، فتحي على (٢٠١٠): توصيات المؤتمر التاسع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والإخراج، مجلة القراءة والمعرفة العدد ٩٤.

• المراجع الأجنبية:

- Aguilar, A.(2008): Developing, Transferring and Adapting Self-Regulated Learning Processes. Doctoral Dissertation, Temple University, Graduate School, Philadelphia.
- Asaro-Saddler, Kristie (2014):Self-Regulated Strategy Development: Effects on Writers with Autism Spectrum Disorders, Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, v49 n1 Mar.

- Bembenutty, H. (2006). Self-regulation of learning. Academic Exchange Quarterly, 10 (4), 221- 248.
- Domun, M.(2014) :Design and Development of a Self-Assessment Tool and Investigating its Effectiveness for E-Learning, European Journal of Open, Distance and E-Learning, Vol.l7, No.1.
- Eseryel, D. (2014): An Investigation of the Interrelationships between Motivation, Engagement, and Complex Problem Solving in Game-Based Learning. Educational Technology & Society, v17 n1. 2014.
- Farajollahi, M.(2010) :The compare of self regulated learning strategies between computer -based and print - based learning students. Procedia Social and Behavioral ciences.www. sciencedirect.com.
- Hargis, J. (2000): The Self-regulated Learner Advantages: Learning Science on The Internet. Electronic Journal of Science Education, 4 (4), p.p. 1-7.
- Kitsantas, A. (2011): acquitsion of sport knowledge and skill: the role of self - regulatory processes, Hand book of self regulation of learning and performance, New York.
- Maddux. J.E: self-Efficacy: The Power of believing you can. In Snyder, C.R. & Lopez, S.J. (2005): Handbook of Positive Psychology, New York: Oxford University Press, 277-285.
- Moallem,M. (2006): Reflection as a means of developing Expertise in problem solving decision making and complex thinking of designers, www.Eric.Edu
- Niemczyk, M. :(2012): Self-Regulation and Motivation Strategies. In Seel, N. M. (Ed.), Encyclopedia of the Sciences of Learning. New York, Springer.
- Pintrich, P.R.&Zusho, A. (2007): Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In R. Perry & J. C. Smart (Eds.), The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Schunk, H. (2001): Social cognitive theory and self-regulated learning and academic achievement theoretical perspectives, (2nd ed.) Pp. 125-151) New Jersey, Mahwah, Lawrence Erlbaum associates.

- Singh, P. N. D (2009): An Analysis of Processes involved in Self-Regulated Learning to Transform a Rigid Learning System, http://www.aseesa- edu.co.za/metacog.htm.
- Tanriseven, I. (2014): Tool that Can be Effective in the Self-Regulated Learning of Pre-Service Teachers: The Mind Map, Australian Journal of Teacher Education, v39 n1 A 5.
- Vallieres, K.(2008): Adult Learning in Web-based Faculty Professional Development: The Role of Self-Regulation and Interaction. Doctoral dissertation, University of Connecticut.
- Wirth, j. (2008): self - regulated learning as competence: implications of theoretical models for assessment methods, journal of psychology, 216. 2,.
- Zimmerman, B.J.(1989): Models of Self- Regulated Learning and Academic Achievement, Journal of American Education Psychology, 12 (3), 1-25, 1989.

❋❋❋❋❋❋❋