أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي
لدى الطلبة الماليزيين الناطقين بغير العربية

The influence of Meta cognitive strategies on improving reading comprehension among non-Arabic speaking Malaysian students

Kesan strategi meta kognitif dalam menambah baik kefahaman membaca dalam kalangan pelajar Malaysia bukan penutur asli Arab

سيتي روسيلاواتي بنت رملن[*]

نايل الشرعة[**]

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي بالمستوى الحرفي والاستنتاجي والتطبيقي لدى الطلبة الناطقين بغير العربية في المرحلة الجامعية بماليزيا. واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي لمناسبته لطبيعة الدراسة وظروفها، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية، وتم اختيارهم بالطريقة القصدية، وتوزيعهم عشوائياً على مجموعتين إحداهما تجريبية، وتضم (٢٦) طالباً وطالبة، وأخرى ضابطة، وتضم (٢٦) طالباً وطالبة؛ حيث طبق على طلبة المجموعة التجريبية تدريس مادة اللغة العربية باستراتيجيات ما وراء المعرفة والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بتصميم دليل المعلم وورقات العمل للطلبة وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة، واستخدمت اختبارا لقياس الاستيعاب القرائي بالمستوى الحرفي والاستنتاجي والتطبيقي. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في المستويين: الحرفي والتفسري يعزى إلى أثر استراتيجية التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات ما وراء المعرفة–الاستيعاب القرائي – استراتيجيات القراءة – تعليم القراءة – الطلبة.

---

[*] طالبة دكتوراه، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.

[**] أستاذ دكتور، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.

Abstract:
This study aims to trace the influence of using some meta cognitive strategies in improving reading comprehension on the conclusion and application levels among non-Arabic speaking students in Malaysian universities. The researchers made use of quasi-experimental method to suit with the nature of the study. The sample consist of 52 students from first year students of The Islamic Sciences University Malaysia selected purposefully for the objective. They were divided into two groups: 26 students for the experimental group and the other 26 for the control group. The former was exposed to teaching with meta cognitive strategies while the latter was taught ordinarily. The researchers had designed a teaching manual and assignment papers according to the meta cognitive strategies. An examination was deployed to measure the reading comprehension on the literal, conclusion and application levels. The results showed significant difference of α=0.05 in two levels: literal and interpretation that correlates with the meta-cognitive strategies applied on the experimental group.

Keywords: Meta cognitive strategies- Reading comprehension – Reading strategies – Teaching reading skills – students.

Abstrak:
Kajian ini ertujuan untuk mengesan kesan penggunaan strategi meta kognitif dalam menambah baik kefahaman membaca pada tahap membuat kesimpulan dan applikasi kefahaman dalam kalangan pelajar bukan Arab di universiti-universiti Malaysia. Penyelidik menggunakan metod quasi-eksperimental untuk menyesuaikan dengan tabiat kajian. Sampel mengandungi 52 pelajar-pelajar tahun satu daripada Universiti Sains Islam Malaysia yang dipilih khusus untuk tujuan kajian. Mereka dibahagikan kepada dua kumpulan: 26 pelajar untuk kumpulan eksperimental manakala 26 lagi untuk kumpulan kawalan. Kumpulan pertama didedahkan kepada pengajaran dengan strategi meta kognitif sementara kumpulan kawalan diajar secara biasa. Satu garis panduan mengajar telah di susun beserta dengan kerja latihan mengikut kepada starategi meta kognitif. Satu penilaian telah dijalankan untuk mengukur kemahiran membaca pada tahap literal, kesimpulan dan applikasi kefahaman. Keputusan analisa menunjukkan perbezaan yang penting (α=0.05) pada dua tahap: literal dan intrepretasi yang berhubung dengan strategi Meta kognitif yang didedahkan kepada kumpulan eksperimen.

Kata kunci: Strategi meta kognitif – kefahaman membaca- strategi membaca-pengajaran kemahiran membaca – pelajar-pelajar.

مقدمة:

تعد مهارة القراءة في ضوء النظرية القرائية الحديثة عملية نشطة يتفاعل فيها القارئ مع النص لبناء المعنى. ويعتمد هذا التفاعل على توافر خبرات سابقة متعلقة بالنص لدى القارئ وكذلك على الاستراتيجيات

القرائية التي يستخدمها في العملية القرائية؛ ولهذا، جعلت النظرية القارئ متعلما نشطا يوجه مصادره المعرفية للتعلم.

وتنقسم هذه الاستراتيجية القرائية إلى نوعين؛ أولاً استراتيجيات معرفية يستخدمها القارئ لفهم معاني النص، وثانياً استراتيجيات ما وراء المعرفة التي يضبط فيها القارئ العمليات العقلية المعرفية؛ ويقوم مدى نجاحها في عملية القراءة.[١]

وقد أكدت البحوث والدراسات الحديثة في مجال التربية[٢] أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس؛ لما لها من دور كبير في التأكيد على إدراك الطلبة لعمليات تفكيرهم؛ مما يساعدهم على التخطيط لها والتحكم بها وتقويمها. والاهتمام باستراتيجيات ما وراء المعرفة يزداد في العقد الأخير منذ القرن الماضي والتي تعني مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم بالذات التي تستعمل قبل التعلم وأثناءه، وبعده للتذكر والاستيعاب والتخطيط والإدارة، وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى.

فالمتعلم الذي يعتمد على استراتيجيات ما وراء المعرفة يكون على وعي بسلوكياته الخاصة ومدركاً لتفكيره عندما يقوم بأداء مهمة معينة، ويمكن أن يستعمل هذا الوعي في السيطرة على ما يفعله والتحكم فيه، والمعلم يجب أن يساعد المتعلم على أن يتعلم استراتيجيات ما وراء المعرفة؛ من خلال مساعدة المتعلم على تخطيط عملية التعلم. واستراتيجيات ما وراء المعرفة تجعل المتعلمين أكثر نشاطا ومن ثم تحسين أدائهم التعلمي.[٣] وأكد هاريس، وميلار وميرسار[٤] أن هناك ارتباطاً موجبا دالاً بين درجة وعي المتعلم بما يقوم به ويستخدمه من استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومدى إدراكه واستيعابه للمعلومات. وأشار باولور وآخرون إلى أن (استيعاب المتعلم لا يتحسن لمجرد قراءة أكبر قدر من نصوص التعلم، بل إن استخدامهم واحدة أو متعددة من استراتيجيات ما وراء المعرفة، فإن ذلك سيطور استيعابهم بشكل واضح).[٥] ومما تم تقديمه، يستنتج الباحثان أن لاستراتيجيات ما وراء المعرفة دوراً كبيراً في الاستيعاب القرائي عن طريق إسهامها في النظرة في الفاحصة للأفكار في المادة المقروءة، وأن اعتمادها يجعل المتعلم على وعي بعملياته الذهنية وتركيزه على المهمة المطلوبة منه، فضلاً عن أن الاستيعاب القرائي من أكثر المهارات العقلية إرتباطاً بالعملية التعليمية.

ويعد الاستيعاب القرائي جوهراً حقيقياً لعملية القراءة التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى، فالاستيعاب هو ذروة المهارات القرائية وأساس عمليات القراءة جميعها، فالسرعة والبطء في القراءة يتوقف على استيعاب القارئ لما يقرأ،[٦] ويختلف الاستيعاب القرائي من شخص لآخر؛ لأنه مجموعة من العمليات الداخلة والشخصية التي تتضمن ثلاثة عناصر، وهي: القارئ، والنص القرائي، وسياق القراءة.[٧] وعملية الاستيعاب القرائي عبارة عن عملية تكوين معانٍ تنشأ عن التكامل بين المعلومات التي يقدمها

النص والمعارف الكامنة في خلفية القارئ المعرفية،[٨] وهي الطريقة التي يفسر بها المتعلم النص التي تعتمد على المعرفة السابقة لديه.[٩]

وتؤدي المعرفة والخبرة السابقة للمتعلم دوراً بارزاً في فهمه للموضوع، وكلما امتلك المتعلم رصيداً من الخبرات الثرية، استطاع أن يربط بين ما يقرؤه وبين ما لديه من خبرات ترتبط بهذا الموضوع؛ أي أن عملية القراءة تتضمن أمرين، هما: المعاني التي يقصدها الكاتب وتفسير القارئ لهذه المعاني في ضوء ما لديه من خبرات ومعارف سابقة،[١٠] فالمتعلم هنا يحدد هدفه في القراءة عن طريق طرح عدد من الأسئلة على نفسه، ومن ثم يقرأ النص ويقيم استيعابه له عن طريق مدى نجاحه في الإجابة عن أسئلته.[١١] ومن العرض السابق، يستنتج الباحثان أن للمعرفة السابقة دوراً مهماً في الاستيعاب القرائي، وأن تشكيل المخططات العقلية للقارئ (المتعلم) تنشأ من تفاعل الخبرات السابقة مع خبرات النص الجديدة، فأغلب المتعلمين لديهم معارف وخبرات سابقة عن الموضوعات المختلفة وعلى المعلم أن يختار الاستراتيجية الملائمة التي تؤدي إلى تفعيلها وتنشيطها.

لقد تعددت مستويات الاستيعاب القرائي بتعدد الباحثين، فقد سعى كثير من الباحثين والمتخصصين والتربويين إلى تصنيفه إلى مهارات ومستويات لتسهيل تعليمه للطلبة، فتعدد هذه التصنيفات لايعني الفصل بين مستويات الاستيعاب القرائي بل لزيادة قدرة القارئ على الوعي والإدراك وفهم الأفكار سواء أكانت مصرحاً بها في النص المقروء أم غير مصرح بها.[١٢]

لقد صنف سميث[١٣] الاستيعاب القرائي إلى مستويين، هما: المستوى الحرفي ويشير إلى تذكر الأحداث والأفكار والإحصائيات الواردة في النص، والمستوى الاستنتاجي ويشير إلى القدرة على الاستنتاج والتنبؤ، وتكوين الآراء واستنتاج الأفكار الثانوية، واختيار عنوان مناسب للنص، ومعرفة معاني المفردات، ومعرفة الأسباب والنتائج، ومعرفة هدف الكاتب، والقدرة على رسم نهاية للقصص، واستنتاج الكلمات المحذوفة.

وأما تصنيف روبرت[١٤] للاستيعاب القرائي فينقسمه إلى ثلاث مستويات، هي: المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى الناقد. ويشير المستوى الحرفي إلى قدرة القارئ على استيعاب ما طرحه الكاتب في النص المقروء، ويتم التركيز في هذا المستوى على البنية السطحية، ومن مهاراته: تعرف التفاصيل، والقدرة على تحديد الأفكار الرئيسة، وتتبع تسلسل الأحداث الواردة في النص المقروء؛ أما المستوى الاستنتاجي فإنه يشير إلى قدرة القارئ على الدخول إلى أعماق النص المقروء لاستخلاص المعني غير المصرح بها بشكل مباشر، وتحديد المعاني العميقة، ويمثل هذا المستوى قراءة ما بين السطور، ومن مهاراته: التنبوء بالنتائج بناء على المقدمات المعروضة في النص المقروء، والقدرة على التفسير الرمزي والمجازي للغة، وتحديد المقارنات أو التضاد، والسبب والنتيجة، والقدرة على تحديد سمات بعض الشخصيات الواردة في النص المقروء. ويشير المستوى الناقد إلى قدرة القارئ على الحكم على الأفكار

والمعلومات الواردة في النص المقروء، واستجابته لهذه الأفكار سواء أكان بالقبول أم بالرفض، ومن مهاراته: القدرة على التمييز بين الحقيقة والخيال، وبين الحقيقة والرأي، وتحديد القيمة.

وزاد ثمسون[١٥] التصنيف إلى أربعة مستويات، هي: المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى التقويمي، والمستوى الناقد؛ أما المستوى الحرفي فإنه يتضمن ذكر الحقائق وتحديد التفاصيل، والتسلسل والتتابع، وبيان معاني الكلمات الواردة في النص المقروء، والقدرة على التنبؤ؛ أما المستوى التقويمي فإنه يتضمن القدرة على الحكم على النص المقروء، وقبول أمر ما أو رفضه. ويتضمن المستوى الناقد القدرة على التمييز بين الحقيقة والرأي، وإدراك القارئ منطقية الأفكار المطروحة، وتمييز الصيغ والعبارات الأدبية، والقدرة على تحديد العاطفة التي سيطرت على الكاتب، وتحديد وجهات النظر الواردة في النص المقروء.

وأما حبيب الله[١٦] فقد صنّف مستويات الاستيعاب القرائي في ثلاثة مستويات ذات شكل هرمي، وكل مستوى يعتمد على المستويات السّابقة، وهذه المستويات، هي:

١. **المستوى الحرفي**؛ ويتضمن قراءة السّطور، والاستيعاب المباشر للمفردات ولأفكار والحقائق ومعرفة الفكرة المحورية المصرّح بها، وبعبارة أخرى معرفة ماذا قال الكاتب؟
٢. **المستوى التّفسيري**؛ ويتضمن قراءة ما بين السّطور؛ حيث يستخلص النّتائج ويتنبأ بالأحداث في ضوء مكونات النّص، ويستنتج الأفكار التي لم يصرح بها الكاتب، ويكتشف العلاقات، ويحلّل الشّخصيات، وبعبارة أخرى معرفة ماذا قصد الكاتب؟
٣. **المستوى التّطبيقي**؛ ويتضمن قراءة ما وراء السّطور، وفي هذا المستوى يستفيد القارئ من المادة المقروءة في حل مشاكله، وتعديل سلوكه، وقد يقبل أو يعارض أو ينتقد النّص، ويقدم حلولاً أخرى.

ويتضح مما سبق تعدد التصنيفات الخاصة بالاستيعاب القرائي من حيث عدد مستوياتها وتصنيفاتها وتسمياتها، وعلى الرغم من ذلك فإنها متشابهة في المضمون؛ فجميعها تنظر إلى الاستيعاب القرائي على أنه تذكر للمعارف والحقائق والأفكار الواردة في النص المقروء، واستنتاج الأفكار الجزئية والتفاصيل المصرح بها والضمنية منها.

وفي بيئة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية بماليزيا تعتبر مهارة القراءة من المهارات المهمة لاكتسابها للطلبة الماليزيين الناطقين بغير العربية.[١٧] وهذا لأسباب متعددة منها أن الهدف الأساسي لتعليم اللغة العربية وتعلمها بماليزيا هو للأغراض الدينية،[١٨] وبواقع أن كثيراً من نصوص الدراسات الإسلامية الهامة الموجودة بماليزيا باللغة العربية؛[١٩] ولذلك فإن اكتساب مهارة القراءة مهم لمن يهتم بالدراسات الإسلامية واللغة العربية.

وأظهرت نتائج الدراسات المتعلقة بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصةً في المرحلة الجامعية بماليزيا أن هناك ضعفاً في استيعاب القرائي لدى الطلبة،[٢٠] وهم غير مستعدين بمتطلبات القراءة التي تنبثق من تقصيرهم في معرفة استراتيجيات القراءة وقلة ضوابط ما وراء المعرفة خاصة في المرحلة الجامعية،[٢١] ومن الأسباب الأخرى أنهم لم يمتلكوا المعرفة الكافية بالمفاهيم اللازمة للتعلم الأمثل التي تسهل عليهم استخدام المهارات القرائية،[٢٢] وأغلبهم ينتهون من قراءة النص في معظم الأوقات من دون استيعابه.[٢٣]

وفي الواقع أن الطلبة الماليزيين الناطقين بغير العربية يواجهون مشكلات حينما يقرؤون النصوص باللغة العربية، وهذه المشكلات يسجلها بعض الباحثين مثل اتجاه الطلبة السلبي نحو مهارة القراءة العربية،[٢٤] وتدني مستوى في الفهم القرائي في النصوص العربية،[٢٥] وقلة الوعي وعدم استخدام استراتيجيات الفهم المقروء أثناء قراءتهم النصوص العربية.

ومن هنا كانت الحاجة إلى استخدام استراتيجيات متنوعة لتنمية مهارة القراءة، وزيادة وعي القارئ بالمادة المقروءة والتفاعل معها مطلوبة؛ لأن طريقة تدريس القراءة بوضعها الحالي غير كافية لتحسين مستوى الطلبة في القراءة وتنمية مهاراتها لديهم، خاصةً في المرحلة الجامعية. ومن الاستراتيجيات التي تحظى باهتمام الباحثين في مجال تنمية الاستيعاب القرائي استراتيجية ما وراء المعرفة التي تشير إلى وعي القارئ بذاته، ووعيه بما يقوم به من عمليات معرفية في أثناء القراءة؛ مما يترتب عليه مراقبة تلك العمليات وتنظيمها لتحقيق أهدافه من القراءة.

وهناك العديد من الاستراتيجيات التي تنمي عمليات ما وراء المعرفة، والتي تساعد المتعلم على التعلم والتأمل فيما يتعلمه، وقد أشار بهلول[٢٦] إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تضم (٣١) استراتيجية مختلفة منها:

(K.W.L)؛ بمعنى: أعرف–أريد أن أتعلم– ماذا تعلمت، تنشيط المعرفة السابقة، التساؤل الذاتي، علاقات السؤال بالجواب، خطة ما قبل القراءة، التفكير بصوت عالي، العصف الذهني، النمذجة، التدريس التبادلي، التعلم التعاوي، بنائية التلخيص، خرائط المفاهيم، خرائط الشكل (V)، (SQ3R، PQ4R، SNIPS) للفهم القرائي، (REAP) للفهم القرائي، استخلاص الاستنتاجات، تجميع المعلومات وغير ذلك.

يلاحظ الباحثان من العرض السابق لاستراتيجيات ما وراء المعرفة أن استراتيجية الخريطة المفاهيمية (KWLH)، والتساؤل الذاتي، والنمذجة وخرائط المفاهيم من استراتيجيات ما وراء المعرفة. وتأسيساً على ما سبق، شعر الباحثان أنّه من المناسب إجراء الدراسة الحالية والتي تقترح فيها استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة الناطقين بغير العربية في المرحلة الجامعية بماليزيا.

أكدت بعض الدراسات أنّ هناك درجة منخفضة لدى الطلبة الماليزيين في وعي باستراتيجيات تعلم اللغة،[٢٧] وكشفت أيضاً أن عدد استراتيجيات معروفة لدى الطلبة قليلة جداً،[٢٨] وبعضهم يدركون الاستراتيجيات بشكلة ناقصة ولايقدرون على تطبيقها في تعلمهم اللغوية خاصةً في مهارة القراءة.[٢٩]

وهذه الظاهرة صادرة من اتجاه التعلم المتمركز حول المعلم والاهتمام البالغ في تعلم القواعد اللغوية أكثر من جوانب أخرى؛ وأما المعلم كما لحظت الدراسات فلا يزود متعلميه بالاستراتيجيات المهمة أثناء القراءة ولا يعطي تغذية راجعة إيجابية تساعد الطلبة على مراقبة تعلمهم وضبطهم بهدف بناء التعلم بأنفسهم.[٣٠]

وهذا يدعو إلى استخدام استراتيجيات تعليم الجديدة التي تثير دوافع الطلبة وتشبع حاجاتهم المختلفة لتحسين الاستيعاب القرائي للنصوص. ومن هنا كانت الحاجة إلى استراتيجية جديدة مثل استراتيجيات ما وراء المعرفة تساعد معلمي اللغة العربية على التخلص من الطريقة التقليدية إلى طريقة تعمل على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي بدلاً من الحفظ والاستظهار.

أما هدف هذه الدراسة فهو استقصاء أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي على ثلاثة المستويات (الحرفي والتفسيري والتطبيقي) في اللغة العربية لدى طلبة الناطقين بغيرها في السنة الأولى في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي على المستويات الثلاث (الحرفي والتفسيري والتطبيقي) في اللغة العربية لدى الطلبة الناطقين بغيرها في السنة الأولى الجامعية بماليزيا؟ ومنها تفرع اسئلة مهمة، وهي:

١. هل يوجد اختلاف بين متوسط درجات طلبة السنة الأولى في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي في اللغة العربية تعزى إلى استراتيجية التدريس (استراتيجيات ما وراء المعرفة والطريقة الاعتيادية)؟
٢. هل يوجد اختلاف بين متوسط درجات طلبة السنة الأولى في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي في اللغة العربية تعزى إلى المستويات الثلاث للاستيعاب القرائي (الحرفي والتفسيري والتطبيقي)؟

تفرض الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠،٠٥) بين متوسط درجات طلبة السنة الأولى في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي في اللغة العربية تعزى إلى

استراتيجية التدريس (استراتيجيات ما وراء المعرفة والطريقة الاعتيادية)؛ وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠،٠٥) بين متوسط درجات طلبة السنة الأولى في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي في اللغة العربية تعزى إلى المستويات الثلاث للاستيعاب القرائي (الحرفي والتفسيري والتطبيقي).

أولاً: مصطلحات الدراسة

١. استراتيجيات ما وراء المعرفة:

وهي مجموعة من الإجراءات المنظمة التي يستخدمها الطلبة (عينة الدراسة) ومعلمهم على نحو منظم لقراءة النصوص المعتمدة في الوحدة الدراسية لكتاب اللغة العربية الأولى في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية بهدف استيعابها، وإدراك الطلبة لتفكيرهم والعمليات المعرفية التي يقوم به قبل وأثناء وبعد القراءة ومراقبة ذاته وصولا إلى فهم المادة المقروءة، وتتمثل هذه الإجراءات بالتخطيط للعمل القرائي، وتنظيم العمليات المعرفية له وتقويمها. وفي هذه الدراسة ركز الباحثان على ثلاث استراتيجيات ما وراء المعرفة في الاستيعاب القرائي وهي استراتيجية (KWLH)، واستراتيجية النمذجة، واستراتيجية التساؤل الذاتي.

٢. استراتيجية (KWLH):

استراتيجية ما وراء المعرفة تتألف من عدد الخطوات المنظمة والمرتبة والمتمثلة في (K) للدلالة على كلمة (Know) التي يبدأ بها السؤال: ماذا نعرف حول الموضوع؟ وتعد خطوة استطلاعية يستطيع بها الطلبة استدعاء ما لديهم من معلومات مسبقة حول الموضوع أو تتصل به ويمكن الاستفادة منه في فهم الموضوع الجديد، (W) للدلالة على كلمة (Want) التي يبدأ به السؤال: ماذا نريد أن نعرف أو ماذا نريد أن نحصل؟ الذي يرشد الطلبة إلى تحديد ما يريدون تعلمه وتحصيله من خلال هذا الموضوع أو ما يريدون البحث عنه واكتشافه، (L) للدلالة على كلمة (Learn) التي يبدأ به السؤال: ماذا تعلمنا؟ الذي يريد من الطلبة تقويم ما تعلموه من الموضوع ومدى استفاداتهم منه، وهي تهدف إلى تصحيح المعتقدات الخطأ لدى الطلبة وإكسابهم المفاهيم العلمية الصحيحة من خلال موازنة ما تم تعلمه بما كانوا يعتقدونه سابقاً. والحرف (H) للدلالة على كلمة (How) التي يبدأ السؤال: كيف أتعلم المزيد؟ وبهذا تسهم في تنظيم التفكير وتلخيصه.

٣. استراتيجية التساؤل الذاتي:

عرّفها الباحثان إجرائياً بأنها الأسئلة التي يوجهها المتعلم لنفسه قبل قراءة موضوعات اللغة العربية كل موضوع على حده للوعي بموضوع التعلم وأهميته وأهدافه والإجراءات التي يجب عليه إتباعها، وفي أثناء عملية القراءة للوعي بمدى فهمه، وتقدم نحو تحقيق الهدف ومراقبته ذاته وتوجيهها، وبعد القراءة لتقييم ذاته للتمكن من مهارات فهم المقروء ويتم ذلك تحت إشراف وتوجيه وتدريب المعلم.

٤. النمذجة:

تعد هذه الاستراتيجية من أقوى استراتيجيات التعلم من حيث التأثير، فإن عبارة "فكّر كما تراني أفكّر" هي أقوى من عبارة "أعمل ما أقوله".[٣١] فالنمذجة من الاستراتيجيات التي تؤثر في عدد كبير من الطلبة؛ إذ يقوم المعلم بنمذجة تفكيره وأيضاًحه ابتداء من التخطيط إلى تقويم الحل بالتفكير بصوت مرتفع أمام الطلبة، ومن ثم يمكن للطلبة إدراك وإدارة عمليات التفكير.

كما أن المتعلمين يتعلمون كثيراً عن الطريقة الاعتيادية؛ لذا كان من الأحرى أن يحرص المعلم أن يكون نموذجاً جيداً في تفكيره واتجاهاته لكي يكون قدوة لطلبته وتوجيههم نحو مهارات التفكير السليم، والعمل على تنميتها، ومن ثم اكتساب المتعلمين للاتجاهات الصحيحة التي توجه سلوكهم في مواقف الحياة.[٣٢]

٥. الاستيعاب القرائي:

عرّفه الباحثان بأنه عملية عقلية يقوم بها القارئ من متعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها نتيجة التفاعل بين خبراته السابقة، وما تتضمنه موضوعات النص المكتوب باللغة العربية من إشارات ورموز مكتوبة لإدراك ما تتضمنه المادة المقروءة من معانٍ والقدرة على تحديد الفكرة الرئيسة والأفكار المدعمة لها، والاستنتاج وربط السبب بالنتيجة، وتكوين رأي حول المقروء ومعرفة التفاصيل للتمكن من فهم المادة المقروءة. وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي حصلها الطلبة في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي المعد لهذا الغرض.

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية: **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على الطلبة الناطقين بغير العربية في السنة الأولى الذين يدرسون مادة اللغة العربية الأولى ورقم مساقها (BBA 1012) في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، و**الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة الحالية على جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، و**الحدود الزمنية:** طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٥/٢٠١٦،

٦. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على استخدام ثلاث استراتيجيات ما وراء المعرفة (استراتيجية KWLH، واستراتيجية النمذجة، واستراتيجية التساؤل الذاتي) لقياس الاستيعاب القرائي لدى عينات الدراسة، وتطبيق هذه الاستراتيجيات على بعض الوحدات الداسية في كتاب اللغة العربية الأولى، واعتمد تعميم نتائج هذه الدراسة بناء على أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية ومدى صدقها وثباتها.

أجرى أحمد ونعمة[٣٣] دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية (KWLH) في مستويات الاستيعاب القرائي في العلوم لطلبات الصف الأول المتوسط وإعداد قائمة مستويات الاستيعاب القرائي

لهؤلاء الطالبات في الرصافة الأولى ببغداد. واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٣١) طالبة للمجموعة التجريبية و(٣٣) طالبة للمجموعة الضابطة، وأعدا اختباراً تحصيليا لقياس مستويات الاستيعاب القرائي لهن بناء على القائمة التي بناها الباحثان ولها خمس مستويات: المستوى الحرفي والاستنتاجي والنقدي والوجداني والإبداعي. وتوظف اختبار "ت" في تحليل نتائج الدراسة. وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة عند مستوى (٠,٠٥) على المستويين الاستنتاجي والناقد؛ وأما للمستويات الثلاث الحرفي والتذوقي والإبداعي ففورقها غير دالة على مستوى (٠,٠٥).

وهدفت دراسة الحداد[٣٤] إلى استقصاء أثر استراتيجية قائمة على وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. ولتحقيق هذا الهدف بُني اختبار، مكون من (٢٤) بنداً؛ طبق على مجموعتين: تجريبية درست باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة، وضابطة درست باستخدام الاستراتيجية المعتادة. أظهرت النتائج أن هناك فرقا دالا إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي علامات طلاب المجموعة التجريبية وأقرانهم في المجموعة الضابطة، لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية. ولم تظهر الدراسة تفاعلاً بين الاستراتيجية والمستوى التحصيلي للطلبة.

وأما دراسة الزهراني[٣٥] فهدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية (K.W.L) على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة عند مستويات بلوم المعرفية: (التذكر، الفهم، والتطبيق)، تم اتباع المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول المتوسط، (٣١) طالباً وطالبة لمجموعة التجريبية درست باستخدام استراتيجية (K.W.L)، و(٣١) طالباً وطالبة للمجموعة الضابطة التي درّست بالطريقة الاعتيادية. وأعد الباحثان اختباراً تحصيلياً، ودليلا إرشاديا لتدريس الوحدة باستخدام استراتيجية (K.W.L). وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اختبار طلبة مجموعة الضابطة، ومتوسطات درجات اختبار طلبة المجموعة التجريبية في التحصيل البعدي عند كل من مستويات بلوم المعرفية (التذكر، الفم، التطبيق) وعند الدرجة الكلية للاختبار.

وأجرى الأسدي[٣٦] دراسة في التعرف على أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة. واختارت عينات الدراسة عشوائياً وبلغت عددها (٨٠) طالبة وتوزعت إلى المجموعة التجريبية التي تتضمن (٤٣) طالبة والضابطة التي تتضمن (٣٧) طالبة. واستخدم الباحثان أداتين لقياس أثر تلك الاستراتيجيات وهما اختبار الفهم القرائي واختبار التفكير الإبداعي. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختباري الفهم القرائي والتفكير الإبداعي ولمنفعة المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة العذيقي[٣٧] إلى التعرف على فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ولتحقيق ما تهدف إليه الدراسة استخدم

الباحث المنهج التجريبي؛ حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها (٥٠) طالباً من الصف الأول الثانوي بمحافظة القنفذة. تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية مكونة من (٢٥) طالباً درست وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي، وضابطة مكونة من (٢٥) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية. وتمثلت أدوات الدراسة وموادها في قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة للطلاب، وتم الاقتصار على المهارة التي حظيت بنسبة ٨٠% من آراء المحكمين، واختبار لقياسها، طبقت قبليا وبعديا بعد التأكد من صدقه وثباته. وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الحرفي، ومهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم النقدي، ومهارات الفهم التذوقي، ومهارات الفهم الإبداعي، بعد ضبط التحصيل القبلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وأجرى الجليدي[٣٨] دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة (K.W.L.Plus) في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) طالباً في المجموعتين، وتمثلت أدوات البحث في قائمة مهارات التذوق الأدبي واختبار تحصيلي لقياس مهارات التذوق الأدبي. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي لمهارات التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية (K.W.L.Plus).

وهدفت دراسة عطية[٣٩] في مصر للتعرف على أثر التدريب في استراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي والتلخيص) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من ذوي صعوبات التعلم، تكون أفراد العينة من (٧٨) تلميذاً وتلميذة، تم توزيعهم على مجموعتين: تجريبية وعددها (٤٠) تلميذاً وتلميذة، وضابطة وعددهم (٣٨) تلميذاً وتلميذة تم اختيارهم باستخدام محكات الاستبعاد، والتباعد، والتربية الخاصة؛ ولتحقيق ما تهدف إليه الدراسة صمم الباحث عدداً من الأدوات تمثلت في تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لعينة الدراسة وفقاً للأهمية النسبية لمهارات الفهم، وصمم أيضاً اختبارا ليقيس مهارات الفهم المستهدفة. وتوصلت الدراسة إلى اثنتي عشرة مهارة تناسب عينة الدراسة، وأثبتت الدراسة فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي والتلخيص في تنمية تلك المهارات؛ لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة الضابطة وتلاميذ المجموعة التجريبية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وقام كاتل[٤٠] بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر مهارات ما وراء المعرفة في تحصيل طلاب الصف الرابع وقدراتهم على استيعاب نصوص القراءة. وتكونت عينة الدراسة من (١٨) طالباً من مدارس كاليفورنيا استجابوا لاختبارات قبلية وبعدية واختبار لقياس درجة الاستيعاب القرائي للطلاب. وأظهرت

النتائج أن مهارات ما وراء المعرفة تؤثر في الاستيعاب القرائي من خلال استخدامهم عدة مهارات ما وراء المعرفية.

كما هدفت دراسة الهندي[٤١] إلى استقصاء كيفية ارتباط مهارات ما وراء المعرفة والدافعية بالأداء في اختبارات القراءة والكتابة. تكونت عينة الدراسة من (٤٣) طالباً وطالبة من أعراق وطبقات اجتماعية مختلفة من طلاب السنة الأولى في الفصل الصيفي في إحدى جامعات شمال أمريكا، تدربوا على عمليات ما وراء المعرفة ومركز الضبط، واختبار إكمال الجمل، واختبار للكتابة. وقد بيّنت النتائج أن الطلبة تمكنوا من عمليات مهارات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة فقط بدون الكتابة. وبيّنت أيضاً أن الاستيعاب القرائي والكتابي تحسنا بشكل دال.

وقام يور وزملائه[٤٢] بسلسلة دراسات تهدف إلى الكشف عن مدى امتلاك طلبة المرحلة المتوسطة لمهارات ما وراء المعرفة الخاصة بقراءة العلوم والاستراتيجيات القرائية في العلوم وأثرها في التحصيل الأكاديمي. وكان الباحثون قد أعدوا اختبارا لقياس جوانب المعرفة الثلاثة: التصريحية والإجرائية والشرطية، ويكون الاختبار من (٦٣) فقرة اختيار من متعدد احتوى على (٢١) صفة يجب أن توجد لدى قارئ العلوم. وقد طبق الاختبار على عينة من الطلبة والطالبات منهم (١١٣) من الصف السادس و(٩٣) من الصف السابع و(١٠٩) من الصف الثامن. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في القدرة القرائية من حيث الضعف والقوة تبعاً لامتلاكهم مهارات ما وراء المعرفة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ضعفاً عاماً لدى الطلبة في امتلاك مجالات المعرفة الثلاثة، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن مستوى السنة الدراسية لم يكن له دلالة إحصائية من حيث امتلاك مهارات ما وراء المعرفة، وأن الإناث أظهرن تقدماً أكثر من الذكور في امتلاك مهارات ما وراء المعرفة.

ويتضح من الدراسات الاهتمام على المستوى العالمي والمحلي على حدٍ سواء باستراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس؛ وذلك لما تظهره هذه الدراسات من أثار إيجابية في الاستيعاب القرائي والتحصيل لدى الطلبة. يجد الباحثان من الدراسات التي تم الاطلاع عليها في هذا المجال أنها قد تناولت أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة ومهاراتها في الاستيعاب القرائي والتحصيل لدى طلبة في المستوى الجامعي والمدرسي، وأغلب الدراسة تركز على فعالية هذه الاستراتيجية في مجال اللغة وفي تنمية الاستيعاب القرائي واستراتيجياته ومستوياته ومهاراته.

وقد استخدمت هذه الاستراتيجيات كما أشارت إليها الدراسات السابقة في مجال العلوم، وبعضها في اللغات والدراسات الاجتماعية. وما تتميز به هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها ستحاول البحث في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية وهؤلاء الطلبة الناطقون بغير اللغة العربية.

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي بهدف قياس أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. ويعتمد هذا المنهج على تصميم مجموعتين؛ إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، ثم تم تعليم المجموعة التجريبية باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، بينما تم تعليم المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وكذلك تم تطبيق أدوات الدراسة قبليا وبعديا، ثم حلل الباحثان البيانات إحصائياً للتحقق من فرضيات الدراسة.

٧. أفراد الدراسة

أ. مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلبة السنة الأولى في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ من قسم دراسات اللغات الرئيسة في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية الذين يدرسون مادة اللغة العربية الأولى (BBA 1012)، ويبلغ عددهم (٢٠٠) طالب وطالبة.

ب. عينة الدراسة: لتطبيق الدراسة تم اختيار مجموعتين من مجتمع الدراسة، واختيار إحدى هاتين المجموعتين بالطريقة العشوائية العنقودية لتمثل المجموعة التجريبية، وعددها (٢٦) طالباً وطالبة، والمجموعة الأخرى ضابطة، وعدد أفرادها (٢٦) طالباً وطالبة.

٨. أداة الدراسة:

أ. اختبار الاستيعاب القرائي.

ومن أجل إعداده، قد اختار الباحثان نصوصاً قرائية من خارج نصوص الكتاب لتكون مادة اختبار الاستيعاب القرائي، واعتمد الباحثان نموذج حبيب الله[٤٣] أساساً لبناء الاختبار يهدف إلى قياس درجة الاستيعاب القرائي لدى عينة الدراسة، واشتمل على (٤٠) فقرة، من نوع الاختبار من متعدد، لكل واحد منها أربعة بدائل واحدة منها صحيحة. وتوزعت هذه الفقرات على مستويات الاستيعاب الثلاثة، وهي: المستوى الحرفي والتفسيري والتطبيقي. ولكي يكون الاختبار جيداً من حيث المضمون "درجات التفكير" اقترح حبيب الله (٢٠٠٩) أن يحتوي على أسئلة من الفهم الحرفي (٤٠%)، ومن الفهم التفسيري (٤٠%)، ومن الفهم التطبيقي (٢٠%) من مجموع عدد الأسئلة، على أن يعكس كل مستويات المهارات المختلفة فيه.

ب. صدق اختبار الاستيعاب القرائي.

تم عرض اختبار الاستيعاب القرائي على عشرة محكمين من أساتذة الجامعات المتخصصين في مناهج اللغة العربية وتدريسها، ومشرفي اللغة العربية ومعلميها ومعلماتها بهدف التحقق من مدى ملاءمة هذه الأداة لما أعدت له. واتفق المحكّمون على ملاءمة النص المقترح في الاختبار لطلبة السنة الأولى لمرحلة

البكالوريوس، وقدموا ملاحظات حول بعض بنود الاختبار. وقام الباحثان بإجراء هذه التعديلات في ضوء ملحوظات المحكمين.

ج. ثبات الاختبار.

وتم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من غير أفراد الدراسة للتحقق من ثبات الأداة، وعدد طلابها (٢٠) طالباً وطالبة، ثم استخدمت معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل ثبات الاختبار، ووجدت أن معامل الارتباط للمقياس ككل يساوي (٠,٩٥٢)؛ مما يدل على صلاحية الأداة لأغراض هذه الدراسة. وكما تم حساب المعاملات الصعوبة للأسئلة فتراوحت ما بين (٠،٢٣ —٠،٨)، وتراوحت درجة التمييز بين (٠،٤٣-٠،٨٥).

٩. إجراءات الدراسة:

أ. تحديد مستوى الاستيعاب القرائي ومهاراتها المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وذلك عن طريق دراسة:

- الدراسات والبحوث والمجلات السابقة التي تمت في هذا المجال.
- كتب تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعة.
- أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعة.

وبعد الحصول على مهارات الاستيعاب القرائي المناسبة لمستويات الاستيعاب القرائي في هذه الدراسة، تم وضعها في قائمة، وعرض الباحثان على مجموعة من الخبراء والمحكمين لإبداء آرائهم حول مدى مناسبتها لطلبة الناطقين بغير العربية في المرحلة الجامعية، وقد تم تعديلها في ضوء هذه الآراء والملاحظات وإعداد الصورة النهائية لها.

ب. قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة المتمثلة باختبار الاستيعاب القرائي، وتم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدقه، وعدلت في ضوء ملاحظات المحكمين.

ج. أخذ الموافقات الرسمية اللازمة بعد تحديد أفراد عينة الدراسة، وتم تطبيق اختبار الاستيعاب قبلياً على أفراد عينة الدراسة والتي هي عبارة عن طلبة السنة الأولى الذين يدرسون مادة اللغة العربية الأولى في مرحلة البكالوريوس في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.

د. توزيع أفراد عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية، وتم تدريس مهارة القراءة باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومن قبل المعلمة الواحدة وقد تم تدريبها على المادة التعليمية باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومجموعة أخرى الضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، تم تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة.

هـ. تم تطبيق وتدريس حصص الصفية على استخدام الطلبة هذه الاستراتيجيات من خلال تقديم نموذج عملي منه لتوضيح كل خطوة من خطوات هذه الاستراتيجية لمدة (٨) أسابيع.

و. تم تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي تطبيقا بعديا على المجموعتين التجريبية والضابطة.

ز. إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

١٠. خطوات تطبيق الاستراتيجيات:

وفي أثناء مراجعة الأدبيات التربوية التي اهتمت باستراتيجية بأنواعها المختلفة وجد أن خطوات الاستراتيجية ومراحلها مستعرضة بشكل متداخل مع بعضها البعض. فضلاً عن أن دور المعلم ودور المتعلم كان مستعرضاً بشكل عام أيضاً؛ لذلك يعرض الباحثان مراحل هذه الخطوات التي تتضمن ثلاث استراتيجيات (استراتيجية KWLH، استراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية النمذجة) في كل مرحلة من هذه المراحل:

أ. **المرحلة الأولى:** مرحلة قبل قراءة الموضوع، تتم بثلاث استراتيجيات: استراتيجية النمذجة واستراتيجية التساؤل الذاتي وخطوتين من استراتيجية KWLH، وفيما يطلب من المتعلم ملئ العمودين (K) و(W)، وكما يأتي:

- العمود (K) ماذا تعرف ...؟: وهي خطوة استطلاعية فيها يستدعى المتعلمون ما لديهم من معلومات وخبرات مسبقة عن الموضوع القرائي للاستفادة منها في فهم المعلومات التي يتضمنها النص؛ لذلك فإن المتعلم في هذه المرحلة ينشط معرفته ويسترجع أفكاره التي تعلمها والبيانات والمعلومات التي مرت به ولها صلة بالموضوع الجديد. ويمكن أن يكون ذلك بشكل مجموعات صغيرة، وعن طريق العصف الذهني للكلمات والمصطلحات والمفاهيم المرتبطة بالموضوع، ويقوم المتعلمون بتسجيل هذه الأفكار في العمود (K)، ويمكن تشجيع المتعلم على طرح الأفكار المتعلقة بالمعلومات السابقة حول الموضوع.[٤٤]
- **العمود** (W) **ماذا تريد أن تعرف؟**: فيه يبحث المتعلم عما يريد تعلمه واكتشافه في الموضوع، الأمر الذي يقتضي إثارة المتعلم وتنشيط دوافعه نحو البحث في الموضوع عما يريد التوصل إليه، وتعد هذه المرحلة الخطوة الثانية من مرحلة ما قبل القراءة، وفيها يحدد المتعلم أهداف القراءة يصوغها في صورة أسئلة تحتاج إلى إجابات ويسجل هذه الأسئلة في العمود (W).

ب. **المرحلة الثانية:** مرحلة أثناء القراءة، تتم باستراتيجيتين: استراتيجية التساؤل الذاتي وخطوة من استراتيجية KWLH وفي هذه المرحلة ينتقل المتعلم من مرحلة ما قبل القراءة إلى مرحلة القراءة، فيها يقرأ المتعلمون النص قراءة صامتة، باحثين عن إجابات للأسئلة التي تم تحديدها في المرحلة الثانية وكتبت في الحقل الثاني من الجدول (W)، ثم يناقش المعلم، المتعلمون في النص وما هي العمود الأول والثاني.[٤٥]

ج. **المرحلة الثالثة:** مرحلة ما بعد القراءة، تتم باستراتيجيتين: استراتيجية التساؤل الذاتي وخطوتين من استراتيجية KWLH، وفيها يطلب من المتعلم ملئ العمودين (L) و(H)، وكما يلي:

- **العمود** (L) **ماذا تعلمت؟**: في هذا العمود يسأل المتعلم نفسه، ماذا تعلمت ...؟ فيجيب عن هذا السؤال ذاتيا بكتابة الإجابات في هذا الحقل من الجدول المذكور، مع تأكيد المعلم عن المعلومات الجديدة المرتبطة بالمعلومات السابقة، فضلا عن الإجابة عن الأسئلة في العمود الثاني (W) مع كتابة أي شيء وجدوه ممتعا في النص المقروء؛ أي من المحتمل أن يتجاوز ما تعلمه المتعلم حدود إجابات الأسئلة التي تم تثبيتها في العمود (W)، بمعنى يحصلون على معلومات إضافية. ويمكن عمل العمود (L) نشاطاً منزلياً.
- **العمود** (H) **كيف أعرف المزيد...؟** في هذه المرحلة يضع المتعلم أسئلة جديدة تتطلب مزيداً من البحث لغرض الاستزادة من المعلومات، لا سيما أن المتعلمين بعد قراءة الموضوع يمكن أن تستجد في أذهانهم أسئلة أخرى لم تكن مطروحة قبل القراءة، وهذا يعني أن التعلم سيكون عملية مستمرة لا تتوقف عند حد معين.[٤٦]

١١. متغيرات الدراسة:

يشمل التصميم المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل ويتضمن استراتيجية التدريس، وله فئتان: استراتيجيات ما وراء المعرفة، الطريقة الاعتيادية المتغير التابع ويتضمن: تحصيل الطلبة في الاستيعاب القرائي.

١٢. تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

اتّبعت الدراسة الحالية من التصاميم شبه التجريبية، وتصميم قبلي– بعدي لمجموعتين غير متكافئتين؛ حيث تم تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة على المجموعة التجريبية، وفي المقابل درست المجموعة

الضابطة بالطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم، وبلغة الرموز يمكن تمثيل التصميم الخاص بهذه الدراسة على النحو الآتي:

EG: O_1 X O_2
CG: O_1 O_2

حيث إن:

EG: المجموعة التجريبية. CG: المجموعة الضابطة.

O_1: الاختبار الاستيعاب القرائي القبلي.

O_2: الاختبار الاستيعاب القرائي البعدي.

X : استراتيجيات ما وراء المعرفة.

أ. المعالجة الإحصائية.

استخدمت الإحصائيات الآتية لمعالجة بيانات هذه الدراسة: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المصاحب لإزالة أثر أية فروقات بين مجموعتي الدراسة قبل إجرائها.

ب. عرض النتائج.

اختبار فرضية الدراسة الأولى ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠،٠٥) بين متوسط درجات طلبة السنة الأولى في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي في اللغة العربية تعزى إلى استراتيجية التدريس (استراتيجيات ما وراء المعرفة والطريقة الاعتيادية) بعد ضبط التحصيل القبلي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية فقد تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لتحديد ما إذا كان هناك فروق في نتائج الاختبار البعدي بين طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات الاستيعاب القرائي، والجدولان (١ و ٢) يوضحان ذلك:

جدول (١)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لتحديد الفروق بين طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي في الاستيعاب القرائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
النموذج المعدل	٩٠٠,٥٧٨[a]	٢	٤٥٠,٢٨٩	٢٤,٧٢٤2	٠,٠٠٠	٠,٥٠٢
التقاطع	٧٧٢,٩٧٢	١	٧٧٢,٩٧٢	٤٢,٤٤٢	٠,٠٠٠	٠,٤٦٤
المتغير المصاحب	١٦٩,٣٢٨	١	١٦٩,٣٢٨	٩,٢٩٧	٠,٠٠٤	٠,١٥٩
الأثر التجريبي	٦٧٦,٩٢٥	١	٦٧٦,٩٢٥	٣٧,١٦٩	٠,٠٠٠	٠,٤٣١
الخطأ	٨٩٢,٤٠٣	٤٩	١٨,٢١٢			
المجموع	٢٣٦٨٧,٠٠٠	٥٢				

المجموع المعدل	١٧٩٢,٩٨١	٥١				

a. R Squared = .502 (Adjusted R Squared = .482)

ويتضح من الجدول (١) أن قيمة (ف) بلغت (٣٧,١٦٩) في التحصيل البعدي لمستوى الاستيعاب القرائي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٠)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات التحصيل البعدي في الاستيعاب القرائي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وتعزى تلك الفروق إلى العامل التجريبي المتمثل في استخدام استرتيجيات ما وراء المعرفة.

وفقاً لذلك فإن هذه النتيجة تقود إلى رفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وقبول الفرضية البديلة المؤكدة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط التحصيل بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاستيعاب القرائي، بعد ضبط التحصيل القبلي لصالح المجموعة التجريبية كما في الجدول (٢).

هذا وقد بلغ حجم تأثير طريقة التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتي تم حسابها وفقاً لمربع إيتا على مهارات الاستيعاب القرائي (٠,٤٣١)، وهي قيمة عالية، وهذا يعني أن (٤٣,١%) من التباين الكلي للمتغير التابع (الاستيعاب القرائي) يعود إلى تأثير المتغير المستقل (طريقة التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة). ولمعرفة لصالح أي الطريقتين تعزى الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات الطلبة أفراد الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي؛ حيث يبين الجدول (٢) هذه المتوسطات.

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في التحصيل البعدي بين طلبة مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في الاستيعاب القرائي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسطات الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٢٦	٤٣،٤٢	٥،٤٦٤
الضابطة	٢٦	٣٩،٨٥	٤،٨٤٧

العلامة القصوى على الاختبار (٤٠)

ويتضح من الجدول (٢) أن المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية (٤٣,٤٢)؛ بينما كان المتوسط الحسابي المعدل لعلامات المجموعة الضابطة (٣٩،٨٥). وهذا يدل على أن استراتيجية التدريس بالمماثلة

أثر فاعل للمجموعة التجريبية في اكتساب الاستيعاب القرائي لدى الطلبة الناطقين بغير العربية في المرحلة الجامعية.

ينص سؤال البحث الثاني على "هل يوجد اختلاف بين متوسط درجات طلبة السنة الأولى في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي في اللغة العربية تعزى إلى المستويات الثلاث للاستيعاب القرائي (الحرفي والتفسيري والتطبيقي)؟". ولإجابة هذا السؤال تم إخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل من المستويات. ثم أجرى الباحثان تحليل التباين المصاحب على كل المستويات لمعرفة حجم أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في مستويات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة الناطقين بغير العربية، وهي كالآتي:

الجدول (٣) المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي بعد عزل أثر الاختبار القبلي

مستوى الاستيعاب القرائي	المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
المستوى الحرفي	التجريبية	١٠,٥٨	٢,١٢
	الضابطة	٨,١٥	٢,٦٦
المستوى التفسيري	التجريبية	٨,٠٤	٢,٥١
	الضابطة	٦,٣١	١,٩٣
المستوى التطبيقي	التجريبية	٢,٥٤	٠,٨٦
	الضابطة	٢,٢٣	١,٤٢

كما يشير الجدول (٣) إلى أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق للاختبار الاستيعاب القرائي؛ حيث تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق على المستوى الحرفي كان (١٠،٥٨) وبانحراف معياري (٢,١٢)، أما المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة فبلغ (٨,١٥) وبانحراف معياري (٢,٦٦) أي أن هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (٢،٢٣).

كما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية على المستوى التفسيري (٨,٠٤) وبانحراف معياري (٢,٥١)، وفي حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة (٦,٣١) وبانحراف معياري (١,٩٣)؛ أي أن هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (١,٧٣).

وفي المستوى التطبيقي بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية (٢,٥٤) وبانحراف معياري (٠,٨٦)، وفي حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (٢,٢٣)

وبانحراف معياري (١,٤٢)؛ أي أن هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (٠,٣١).

وكما يشير الجدول (٣) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجة طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار الاستيعاب القرائي في مستويات (الحرفي، التفسيري، التطبيقي) والاختبار الكلي. وقد تم ضبط هذه الفروق إحصائياً باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) بهدف عزل الفروق بين المتوسطات الحسابية لطلبة المجموعتين في الاختبار القبلي إحصائياً وكانت النتائج كما في الجدول (٤).

الجدول (٤) نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي

مستوى الاستيعاب	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	η^2 حجم تأثير المتغير المستقل
الحرفي	الاختبار القبلي	٠,٦١٠	١	٠,٦١٠	٠,١٠٣	٠,٧٤٩	
	المجموعة	٧٦,٧٤	١	٧٦,٧٤	١٣,٠١	٠,٠٠١	٠,٢١٠
	الخطأ	٢٨٩,١٢١	٤٩	٥,٩٠			
	الكلي	٣٦٦,٠٥٨	٥١				
التفسيري	الاختبار القبلي	١٨,٠٧	١	١٨,٠٧	٣,٨١	٠,٠٦	
	المجموعة	٣٧,١١	١	٣٧,١١	٧,٨٢	٠,٠٠٧	٠,١٣٨
	الخطأ	٢٣٢,٤٣	٤٩	٤,٧٤			
	الكلي	٢٨٩,٤٤	٥١				
التطبيقي	الاختبار القبلي	٢,٤١٢	١	٢,٤١٢	١,٧٧٣	٠,١٨٩	
	المجموعة	١,٣٨١	١	١,٣٨١	١,٠٢	٠,٣١٩	٠,٠٢٠
	الخطأ	٦٦,٦٦٥	٤٩	١,٣٦١			
	الكلي	٧٠,٣٠٨	٥١				

تظهر النتائج في الجدول (٤) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على المستوى الحرفي والمستوى التفسيري والاختبار الكلي؛ حيث تراوحت قيم (ف) المحسوبة (١٣,٠١) للمستوى الحرفي و (٧,٨٢) للمستوى التفسيري و(٢٤,٤) للاختبار الكلي، وهذه قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥)؛ وأما المستوى التطبيقي فلا يظهر فيه أي فرق في متوسطات درجات الطلبة. وللتعرف إلى حجم تأثير متغير استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة تم حساب مربع إيتا (η^2) على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي (٠,٣٣٢)، وبذلك يمكننا القول بأن (٣٣,٢%) من تباين التحصيل بين المجموعتين التجريبية والضابطة يرجع لمتغير استراتيجيات ما وراء المعرفة.

الخاتمة:

من العرض السابق لنتائج الدراسة يتضح أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس موضوعات القراءة في اللغة العربية لدى طلبة الناطقين بغير العربية في المرحلة الجامعية تؤدي إلى ارتفاع في مستوى أداء المجموعة التجريبية البعدي في مهارات الاستيعاب القرائي المستهدف تنميتها، مقارنة بمستوى أداء المجموعة الضابطة في المهارات ذاتها، ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية التي تم التوصل إليها ومناقشتها وفقاً لفرضيتها على النحو الآتي:

في ضوء ما سبق يتضح أن طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة قد أظهروا تفوقاً على طلبة المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي بشكل عام. وهذا ما يؤكد فعالية هذه الاستراتيجيات في تنمية الاستيعاب القرائي لدى عينة الدراسة وتعزى هذه النتيجة إلى ما سبق الإشارة إليه، فضلاً عن أن الباحثين يريان أن هذا التفوق يرجع إلى عدة جوانب من أهمها:

- نجاح استراتيجيات ما وراء المعرفة فيما وضعت من أجله. وهي مساعدة المتعلم على الاستيعاب القرائي وإلى كيفية تنفيذها؛ حيث تعمل هذه الاستراتيجيات في جميع مراحلها – قبل / أثناء /بعد التعلم – على بناء المعرفة لدى المتعلمين من خلال تدريبهم على توليد الأسئلة ذاتياً؛ حيث تساعد هذه الاستراتيجيات المتعلم قبل القراءة على تنشيط المعرفة السابقة، ولإثارة اهتمامه أولاً، ثم تأتي المرحلة الثانية داعمة الأولى؛ إذ تعمل على تنظيم المعلومات، وتذكرها، وتوليد أفكار جديدة أثناء القراءة، وفي المرحلة الثالثة بعد التعلم تساعد هذه الاستراتيجيات المتعلمين على ربط معلوماتهم السابقة بالمعلومات التي اكتسبوها بعد القراءة؛ مما يؤدي إلى اكتساب المعرفة وتكاملها، والاستفادة منها في جوانب الحياة المختلفة.
- إن الاستراتيجيات ما وراء المعرفة ساعدت طلبة المجموعة التجريبية على التحكم في عملية تعلمهم، وقد ظهر ذلك التحكم بجلاء من خلال قيام الطلبة بأنفسهم في التساؤل الذاتي عما يتضمنه النص المقروء من مهارات؛ مما أدى إلى زيادة دافعيتهم لفهم النصوص القرائية المقدمة لهم.
- استقلال الطلبة أثناء عملية التعلم، واعتمادهم على أنفسهم في اكتساب المعارف، والتفاعل معها بشكل مباشر من خلال أنشطة التعلم والقراءة الواعية؛ مما وفر مناخاً ملائماً للوصول إلى تعلم ذي معنى قائم على الفهم.
- وأظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة في هذه الدراسة قادرة على رفع مستويات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة الناطقين بغير العربية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية في ما يرتبط بنمو مهارات الاستيعاب القرائي وتحسينها مع نتائج كثيرة من الدراسات مثل دراسة أحمد ونعمة (٢٠١٥م)، ودراسة الحداد (٢٠١٣م)، والزهراني (٢٠١١م)، والأسدي (٢٠١١م)، ودراسة الجليدي (٢٠٠٩م)، ودراسة العذيفي (٢٠٠٩م)، ودراسة عطية (٢٠٠٦م)، ودراسة كاتل (Cattell, 1999)، ودراسة الهندي (El-Hindi, 1993). وقد أثبتت هذه الدراسات فعالية استخدام استراتيجيات تدريس حديثة، وبرامج تعليمية في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة المراحل التعليمية المختلفة.

وأما أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين بعض المستويات الاستيعاب القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والتطبيقي) لدى الطلبة الناطقين بغير العربية فيجد الباحثان أنها تؤثر في المستويين فقط، وهما: المستوى الحرفي والمستوى التفسيري بدرجة متوسطة، ويرى الباحثان أن المستوى الحرفي الذي يتعلق بما هو موجود حرفياً في النص المقدم لهم من تحديد معنى الكلمة ومضادها، فله المؤشرات السلوكية القوية عند الطلبة، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع الدراسات التي اعتمدت المستوى الحرفي كدراسة أحمد ونعمة (٢٠١٥م).

وكذلك المستوى التفسيري مهما كان أكثر عمقاً ويحتاج عمليات عقلية أكثر تعقيدا من المستوى الحرفي ولكن الطلبة يستطيعون الحصول على درجة مقنعة في المؤشرات الدالة عليه. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع الدراسات التي اعتمدت المستوى الاستنتاجي كدراسة أحمد ونعمة (٢٠١٥م).

وأظهرت النتيجة أن المستوى التطبيقي لايؤثر في هذه الاستراتيجيات لدى هؤلاء الطلبة وقد تكون هذه الظاهرة تنبثق من طبيعة المستوى تحتاج إلى مهارات التفكير العليا ويعتقد الباحثان أن سبب ذلك أن المؤشرات السلوكية الدالة على مهارة النقد وحل المشكلات كانت ضعيفة، ولا يوجد في الكتاب ما يدرب الطلبة على إضافة شيء جديد في النص أو الأنشطة المصاحبة. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع الدراسات التي اعتمدت المستوى النقدي كدراسة أحمد ونعمة (٢٠١٥م).

الاقتراحات:

في ضوء نتائج الدراسة، يقترح الباحثان الاقتراحات الآتية:

١. استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة بالمرحلة الجامعية وغيرها من المراحل التعليمية، لما لها أثر فعال في زيادة الاستيعاب القرائي.
٢. تدريب الطلبة الناطقين بغير العربية بالجامعة على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلمهم اللغوية.

٣. تدريب معلمي اللغة العربية في الجامعة على تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة خاصةً واللغة العربية بصفة عامة.

هوامش البحث:

[١] انظر:

Flavell, J.H. "Metacognition And Cognitive Monitoring: A New Area Of Cognitive-Developmental Inquiry". *American Psychologist*. 34, 10 (1979): 906-911 ; Koda, K. *Insight into Second Language Reading: A Cross- Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

[٢] انظر: أحمد، بسمة مُحَمَّد، ونعمة، سوسن قاسم. "أثر استراتيجيات الجدول الذاتي (KWLH) في الاستيعاب القرائي لطالبات الصف الأول المتوسط"، **مجلة التربية العلمية**، ١٨، ع(٣)، ٢٠١٥م، ص١٠٥–ص١٤٠؛ وزروقي، رعد مهدي، وسهى، إبراهيم عبد الكريم، **استراتيجيات تعلم وتعليم العلوم حديثاً**، (بغداد: دار العباد، ٢٠١٤م)، ص١٥؛ برو، مُحَمَّد إسماعيل سليمان، **أثر استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) في الاستيعاب في استيعاب طلبة الصف الرابع العلمي لمفاهيم الفزيائية وإكسابهم مهارات التفكير فوق المعرفي**، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق، ٢٠١٢م)، ص ٤.

[٣] انظر:

Thamraksa, C. Metacognition, "A Key to Success for EFL Learners", Bu Academic review, V.14, N.I,
2004; 303.

[٤] انظر:

Harris,C. A., Miller, S. P., & Mercer, C.D. "Teaching Initial Multiplication Skills to Students With Disabilities in General Education Classroom". Learning Disabilities, Research & Practice, 10, 3, (1995): 180.

[٥]

Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., Joshi, R.M. "Instruction of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension and Vocabulary Achievement of Third-Grade Students". The Reading Teacher, 61(1), (2007) pp. 70-77.

[٦] انظر: العلوان، أحمد فلاح، والتل، شادية، "أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي"، **مجلة جامعة دمشق**، ع(٢٦)، ٢٠١٠، ص ٣٦٩.

[٧] انظر:

Thompson, H. "Impacts of Educational Kinesiology Activities on Fourth Graders`

Reading Comprehension Achievement**"**. Ed. D Dissertation, Walden University, 2007. Retrieved from Proquest Dissertation and Thesis. Page 4.

[٨] انظر: الوقفي، راضي، **الصعوبات التعليمية في اللغة العربية**، (عمان: كلية الأميرة ثروت، ١٩٩٩م)، ص٤٢.

[٩] انظر: عمرو، مثنى، وميادة، الناطور، "أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذووي صعوبات التعلمفي مدينة عمان"، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجلد (٣٣)، ع(١)، فبراير، عمان، ٢٠٠٦م، ص١٦.

؛Pressly, M,. and Woloshyn, V. *Cognitive Strategy*. UK: Book Line Books, 1995.

[١٠] انظر: عبد الباري، ماهر، **استراتيجيات فهم المقروء**، (عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع،٢٠١٠م)، ص٢٣-ص٢٤.

[١١] عمرو مثنى، وميادة، "أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذووي صعوبات التعلمفي مدينة عمان"، **مقال سابق**، ص ١١٨.

[١٢] انظر: مجاور، صلاح الدين، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: أسسه وتطبيقاته التربوية**، (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م).

[13] Smith, J. Vocabulary Instruction and Reading Comprehension, School Journal, 34 (1), (1979): 169-184

[١٤] انظر:

Robert, K. Teaching Reading in High School Improving Reading in the Content Areas. 4th Edition. New York: Harper and Row Publisher. (1984).

[١٥] انظر:

Thompson, S. "Effective Content Reading Comprehension and Retention Strategies". *Educational Resources Information Center (ERIC)* (2000): 372-440.

[١٦] انظر: حبيب الله، مُحَمَّد، **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق: المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم**، ط٣، (عمان: دار عمار، ٢٠٠٩م).

[١٧] انظر:

Nik Yusof, Nik Mohd Rahimi. "Bahasa Arab untuk Kemahiran Komunikasi: Satu Kajian tentang perlaksananaanya dan cabaran pengajaran dan pembelajaran abad ke 21". In *Prosiding Isu-isu Pendidikan Negara*, 226-236. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia, 1998.

[١٨] انظر:

Ismail, Ab. Rahim Hj. "The teaching of Arabic in the Faculty of Islamic Studies in the National University of Malaysia**"**. Unpublished doctoral thesis. University of Salford, 1993.

[١٩] انظر:

Raja Musa, Raja Mohd Fauzi., Ahmad, Mowafak Abdullah., & Embi, Mohamad Amin. "The Acquisition of Arabic Reading Comprehension Skills among Religious Secondary School Students: A Pilot Study". *Jurnal Pendidikan*, 24, (1999): 116.

[٢٠] انظر:

Abdul Sattar, Hasmidar. "Kemahiran Membaca Teks Autentik Bahasa Arab: Kajian Khusus Di SMAP Kajang". *Academic exercise*. Universiti Kebangsaan Malaysia (2000): 26.

[٢١] انظر:

Sheorey R., & Mokhtari, K. "Differences In The Metacognitive Awareness Of Reading Strategies Among Native And Non-Native Readers". *System*. 29, (2001a): 431-449.

[٢٢] انظر:

Paris, S. G., & Winograd, P. "How metacognition can promote academic learning and instruction". In *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, edited by B. J. Jones & L. Idol, 15–51. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1990.

[٢٣] انظر:

Haris, T.L., and Hodges, R. E. *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark: International Reading Association, 1995.

[٢٤] انظر:

Mustafa, Nik Farhan., Mustafa, Nik Hanan., and Chik, Abdul Rahman. "Tabiat Membaca di dalam Bahasa Arab". Paper presented at International Language Learning Conference, Penang, November 23-25, 2006;

نور، سيتي سلوى مُحَمَّد، **الاتجاهات نحو القراءة بالعربية في المدارس الثانوية الدينية بولاية ترنجانو**، (رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٠٠٩م).

[٢٥] انظر:

Abdul Sattar, (2000): 27;

Abdullah, Nasimah. "Permasalahan Dalam Pembelajaran Bagi Pelajar Diploma Pengajian Islam (Bahasa Arab) di KUIS dan Cara Mengatasinya". In *Prosiding Wacana Pendidikan Islam Siri 5,*199-208, Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia, 2006; Raja Musa, et. al., (1999): 115.

[٢٦] انظر: بهلول، أحمد، "اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة"، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع(٣٠)، ٢٠٠٥م، ص١١٥-ص١٥٧.

[٢٧] انظر: كاما، نونج لكسنا، **استراتيجيات تعلم اللغة وعلاقتها بالأخطاء اللغوية لمتعلمي العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا: دراسة تحليلية**، (رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، كوالا لمبور، ٢٠٠٧م).

Rouyan, Nurazan Mohmad. "Strategi Pembelajaran Bahasa Dalam Pembelajaran Bahasa Arab: Kajian di KUSZA". Unpublished Master Dissertation, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi, 2004. ;

[٢٨] انظر:

Mat Teh, Kamarul Shukri. “Penggunaan Strategi Pembelajaran Bahasa Arab dalam kalangan pelajar Sekolah Menengah Agama”. Unpublished doctoral thesis, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi, 2009.,

[٢٩] انظر: مصطفى، نيك فرحان ومصطفى، نيك حنان وداود، ندوة. "استراتيجيات القراءة المعاصرة لدى الناطقين بغير العربية" *The Journal of the International Association of Arabic Language*, p.9. (٢٠٠٩).

[٣٠] انظر:

Butler, Deborah. L. & Winne, Philip. J. “Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. Review Of Educational Research, vol. 65, no. 3, Fall (1995): 245-28.

[٣١] انظر: راشد، علي، **إثراء بيئة التعلم: المعلم الناجح ومهاراته الأساسية**، ط٥، (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٦م)، ص٦٤.

[٣٢] انظر: مصطفى، فيهم، **مهارات التفكير في مراحل التعليم العام**، (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٢م)، ص٣٦.

[٣٣] انظر: أحمد، بسمة مُحَمَّد ونعمة، سوسن قاسم. "أثر استراتيجية KWLH في الاستيعاب القرائي لطالبات الصف الأول المتوسط"، **مقال سابق**، ص١٠٥-ص١٤٠.

[٣٤] انظر: الحداد، عبد الكريم، "أثر استراتيجية قائمة على ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي"، **مجلة العلوم التربية والنفسية**، المجلد ١٤، ع(٣)، ديسمبر،٢٠١٣م، ص٢١٧-ص٢٤٠.

[٣٥] انظر: الزهراني، غيداء، **أثر استخدام استراتيجية (KWL) على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة**، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ٢٠١١م).

[٣٦] انظر: الأسدي، بسام عبد الخالق، **أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة**، (رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بابل، العراق، ٢٠١١م).

[٣٧] انظر: العذيقي، ياسين مُحَمَّد عبده، **فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٩م).

[٣٨] انظر: الجليدي، حسن، **فاعلية إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي**، (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٩م).

[٣٩] انظر: عطية، جمال سليمان. "فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية"، **مجلة كلية التربية**، ع(٦٧)، المجلد ١٦، ٢٠٠٦م، ص١٤٢- ١٧٦.

[٤٠] انظر:

Cattell, Micki. “A Study of the Effect of Metacognition on Reading Comprehension”. *ERIC Database* (1999). Accessed February 1, 2016. No. ED 491177

[٤١] انظر:

El-Hindi, Amelia. “Supporting College Learners: Metacognition, Locus of Control, Reading Comprehension and Writing Performance”. *ERIC Database* (1993). Accessed February 11, 2016. No. ED 364852.

[٤٢] انظر:

Yore, L. Craig, M. & Mauire, T. "Middle School Students Metacognitive Knowledge about Science Text and Science Reading Strategies: Model Verification". Retrieved from *ERIC Database* (1993). Accessed February 24, 2016. **No. ED 362385**.

[٤٣] انظر: حبيب الله، حبيب الله، مُحَمَّد، **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق: المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم**، ص١٩١.

[٤٤] انظر: قطامي، يوسف، **استراتيجية التعلم والتعليم المعرفية**، (عمان: دار المسيرة، ٢٠١٣م)، ص٣٠٤.

[٤٥] انظر: الجليدي، الجليدي، حسن، **فاعلية إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي**، ص٥٥.

[٤٦] انظر: رزوقي وسهى، زروقي، رعد مهدي، وسهى، إبراهيم عبد الكريم، **استراتيجيات تعلم وتعليم العلوم حديثاً**، ص٣٠٨.

References: المراجع:

Abdul Sattar, Hasmidar. "Kemahiran Membaca Teks Autentik Bahasa Arab: Kajian Khusus Di SMAP Kajang". *Academic exercise*. Universiti Kebangsaan Malaysia (2000): 26.

Abdullah, Nasimah. "Permasalahan Dalam Pembelajaran Bagi Pelajar Diploma Pengajian Islam (Bahasa Arab) di KUIS dan Cara Mengatasinya". In *Prosiding Wacana Pendidikan Islam Siri 5,*199-208, Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia, 2006; Raja Musa, et. al., (1999): 115.

Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., Joshi, R.M. "Instruction of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension and Vocabulary Achievement of Third-Grade Students". The Reading Teacher, 61(1), (2007) pp. 70-77.

Butler, Deborah. L. & Winne, Philip. J. "Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. Review Of Educational Research, vol. 65, no. 3, Fall (1995): 245-28.

Cattell, Micki. "A Study of the Effect of Metacognition on Reading Comprehension". *ERIC Database* (1999). Accessed February 1, 2016. No. ED 491177

El-Hindi, Amelia. "Supporting College Learners: Metacognition, Locus of Control, Reading Comprehension and Writing Performance". *ERIC Database* (1993). Accessed February 11, 2016. No. ED 364852.

Flavell, J.H. "Metacognition And Cognitive Monitoring: A New Area Of Cognitive-Developmental Inquiry". *American Psychologist*. 34, 10 (1979): 906-911 ; Koda, K. *Insight into Second Language Reading: A Cross- Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

Haris, T.L., and Hodges, R. E. *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark: International Reading Association, 1995.

Harris¸C. A., Miller , S. P., & Mercer, C.D. "Teaching Initial Multiplication Skills to Students With Disabilities in General Education Classroom". Learning Disabilities, Research & Practice, 10, 3, (1995): 180 .

Ismail, Ab. Rahim Hj. "The teaching of Arabic in the Faculty of Islamic Studies in the National University of Malaysia**"**. Unpublished doctoral thesis. University of Salford, 1993.

Mat Teh, Kamarul Shukri. "Penggunaan Strategi Pembelajaran Bahasa Arab dalam kalangan pelajar Sekolah Menengah Agama". Unpublished doctoral thesis, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi, 2009.,

Mustafa, Nik Farhan., Mustafa, Nik Hanan., and Chik, Abdul Rahman. "Tabiat Membaca di dalam Bahasa Arab". Paper presented at International Language Learning Conference, Penang, November 23-25, 2006;

Nik Yusof, Nik Mohd Rahimi. "Bahasa Arab untuk Kemahiran Komunikasi: Satu Kajian tentang perlaksananaanya dan cabaran pengajaran dan pembelajaran abad ke 21". In *Prosiding Isu-isu Pendidikan Negara*, 226-236. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia, 1998.

Paris, S. G., & Winograd, P. "How metacognition can promote academic learning and instruction". In *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, edited by B. J. Jones & L. Idol, 15–51. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1990.

Pressly, M,. and Woloshyn, V. *Cognitive Strategy*. UK: Book Line Books, 1995.

Raja Musa, Raja Mohd Fauzi., Ahmad, Mowafak Abdullah., & Embi, Mohamad Amin. "The Acquisition of Arabic Reading Comprehension Skills among Religious Secondary School Students: A Pilot Study". *Jurnal Pendidikan*, 24, (1999): 116.

Robert, K. Teaching Reading in High School Improving Reading in the Content Areas. 4th Edition. New York: Harper and Row Publisher. (1984).

Rouyan, Nurazan Mohmad. "Strategi Pembelajaran Bahasa Dalam Pembelajaran Bahasa Arab: Kajian di KUSZA**"**. Unpublished Master Dissertation, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi, 2004. ;

Sheorey R., & Mokhtari, K. "Differences In The Metacognitive Awareness Of Reading Strategies Among Native And Non-Native Readers". *System*. 29, (2001a): 431-449.

Smith, J. Vocabulary Instruction and Reading Comprehension, School Journal, 34 (1), (1979): 169-184

Thamraksa, C. Metacognition, "A Key to Success for EFL Learners", Bu Academic review, V.14, N.I,

Thompson, H. “Impacts of Educational Kinesiology Activities on Fourth Graders` Reading Comprehension Achievement**”**. Ed. D Dissertation, Walden University, 2007. Retrieved from Proquest Dissertation and Thesis. Page 4.

Thompson, S. “Effective Content Reading Comprehension and Retention Strategies”. *Educational Resources Information Center (ERIC)* (2000): 372-440.

Yore, L. Craig, M. & Mauire, T. “Middle School Students Metacognitive Knowledge about Science Text and Science Reading Strategies: Model Verification**”**. Retrieved from *ERIC Database* (1993). Accessed February 24, 2016. No. ED 362385.