العلاقة بين الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفية وفهم المقروء لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية اربد الأولى محافظة اربد / الأردن

إعداد

الباحث الأول الدكتور / محمود حسن العجلوني ، الباحث الثاني الدكتور / طاهر محمد الشلبي

أستاذ مساعد في كلية اربد الجامعية — أستاذ مساعد في كلية اربد الجامعية

جامعة البلقاء التطبيقية — جامعة البلقاء التطبيقية

الملخص

هدفت الدراسة إلى قياس مدى توافر مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلبة الصف الأول ثانوي وعلاقة ذلك بدرجة الاستيعاب، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق في مدى توافر كل مجال من مجالات التفكير فوق المعرفي الثلاث موضع الدراسة، وذلك باختلاف مستوى التحصيل من جهة، وباختلاف نوع المهارة من جهة ثانية، وباختلاف الجنس من جهة ثالثة بالإضافة إلى اختلاف تخصص الطلبة بين علمي و أدبي. تكونت عينة الدراسة من (٣١٨) طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول ثانوي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية اربد الأولى في محافظة اربد – الأردن للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

وقد اختيرت العينة بالطريقة القصديه لقرب مدارسها من الباحثان وكذلك لتعاون إداراتها في تطبيق أدوات الدراسة في مدارسهم. ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بإعداد مقياس مكون من (٣٠) فقرة موزعة على مجالات التفكير فوق المعرفي الثلاث (التخطيط ، والمراقبة والتحكم، والتقييم).وقام الباحثان بإعداد اختبار تحريري لقياس الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الأول ثانوي، وقد تكون الاختبار من(١٥) فقرة تقيس ثلاث مستويات للاستيعاب القرائي وهي الاستيعاب الحرفي، والاستيعاب الاستنتاجي، والاستيعاب الناقد، لدى الطلبة. وبعد إجراء التحليلات

الإحصائية المناسبة أشارت النتائج إلى أن درجة استيعاب الطلبة ككل جاءت بنسبة(٤٦%)، كما جاءت نسبة الاستيعاب الحرفي(٥١%)،والاستيعاب الاستنتاجي(٤٢,٥%)،والاستيعاب الناقد (٤٢,٥%)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى بأثر التخصص والجنس نحو مهارات التفكير الفوق معرفية. كما أظهرت وجود فروق ذات دلاله إحصائية تعزى لأثر التخصص على درجة الاستيعاب وذلك لصالح الفرع العلمي كما تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه ايجابية ودلالة إحصائية بين مهارات التفكير(التخطيط، المراقبة، التقييم)، ومهارات الاستيعاب (الحرفي، الاستنتاجي، الناقد).

Abstract

The relationship between first secondary grade students' awareness of over-cognitive thinking skills and reading comprehension at Irbid First Education Directorate-Irbid Governorate Jordan.

The study aimed at measuring the availability exalt of over cognitive thinking skills of first secondary grade students and their relationship with comprehension level. It also aimed at revealing the differences in the extent of the availability of each domain of the three over cognitive thinking domains of the study. This was discussed in regard to the difference in academic achievement, difference in the type of skill, difference of sex as well as the difference in students' specialization, whether it is scientific or literary.

The sample of the study consisted of (318) first secondary grade male female students of public schools at Irbid First Education Directorate-Irbid Governorate for the year 2008 /2009. The sample was chosen using the international way of the closest schools by the two researcher and because of the principals' willingness of cooperation to conduct the study in their schools. To achieve the aims of the study, the researchers designed a scale of (30) items distributed on the three over cognitive thinking domains (planning, observation, control, and assessment). The researchers prepared a written test for the first secondary grade students' reading comprehension. The test consisted of (15) items measuring three students' reading comprehension levels: literal, deductive, and critical. After calculating appropriate statistical analyzes, the results indicated that the degree of student's comprehension, as a whole was (46%), the literal comprehension was 51%, the deductive comprehension was (42%) and critical comprehension was (42.5%). The results indicated the non-existence of statistically significant differences that could be attributed to the effect of specialization and sex toward over cognitive thinking skills. There were statistically Significant differences attributed to the effect of specialization on the degree of comprehension to the advantage of scientific stream. The results also indicated the exitentence of a positive correlative relationship and statistical significance between thinking skills (planning, observation, and assessment) and comprehension skills (literal, deductive and critical).

المقدمة

يعد الاستيعاب القرائي الهدف الرئيس في عملية القراءة ، ويأتي موضوع الفهم القرائي في مقدمة الموضوعات المتعلقة بالدراسات اللغوية والنفسية، وذلك يأتي لما يمثله من أهمية في التواصل اللغوي وفهم الرسالة اللغوية بين الكاتب والقارئ، وكذلك لما ينطوي عليه الفهم من أسس نفسية تتعلق بالإدراك والتذكر والاستدعاء (اندريه، ١٩٩١).

وتعد القراءة وسيلة التحصيل الدراسي والمؤشر على فهم الطلبة للمواد الدراسية الأخرى، كذلك هو الوسيلة لتحسين عملية تعلم وتعليم الطالب في شتى أنواع المعارف والعلوم، مع التنبيه على سهولة قياس هذا الفهم لدى الطلبة إما بدرجة التحصيل أو باختبارات فهم المقروء.

ويرى (أبو الهيجاء ،١٩٨٩) أن الهدف الأساسي لدى القارئ الجيد هو تمكينه من فهم النص المقروء بصورة صحيحة، ويعتمد هذا الفهم على سهولة استخدام القارئ للمفاهيم والمعاني التي اكتسبها، ولكي تصبح هذه المفاهيم ذات فائدة، فإنه يجب ربطها بالكلمات التي ترمز إليها، ويصبح استيعاب التراكيب وللمادة إنتاجها سهلا على القارئ.

ويرى (السيد،١٩٨٨) أن الاستيعاب القرائي هو محور العملية القرائية، ولا يفي بالجانب المعرفي المناسب إلا إذا امتلك القارئ مهارات القراءة الفعلية التي تمكنه من استيعاب الوحدات اللغوية بمستويات متقدمة كي تصبح قادرا على فهم دقيق للمقروء من حيث : إدراك المعنى القريب والبعيد له، ومعرفة معاني المفردات، وتحليل ما قصد إليه الكاتب، وفي النهاية إصدار أحكام موضوعية على ما تمت قراءته .

لذا فإن الواقع الفعلي لحال الطلبة في المدارس العربية والمدارس الأجنبية يشير إلى أن الطلبة في مختلف مستوياتهم التعليمية يعانون ضعفا

عاما في القراءة، وتدنيا في مستوى فهم المقروء بمستوياته ومهاراته المختلفة بشكل خاص، وقد توصلت الدراسات التي قامت بها وزارة التربية والتعليم الأمريكية عام (١٩٩٨) إلى نتائج مخيبة للآمال حول قراءة طلاب الصف الثامن الأمريكيين، ومدى فهمهم للنص القرائي، فقد وجدت أن ٧٤% منهم يتمكنون من القراءة بمستوى أولي متواضع و٢٣% منهم يقرؤون بمستوى الإتقان و٣% فقط بارعون في القراءة، وأن ٢٥% من مجموع أولئك الطلبة لا يملكون المهارات الأساسية في القراءة، وقد عزا الباحثون هذه النتائج إلى أسلوب التدريس التقليدي، وعدم استخدام مهارات واستراتيجيات معرفية متقدمه(education, 2004 U.S department of).

الدراسات السابقة

لم يجد الباحثانان دراسات عربية (في حدود علم البحث) تبحث في العلاقات التي ترتبط بين مهارات التفكير فوق المعرفية والاستيعاب القرائي إلا القليل منها، أو بمعنى آخر ندرة هذه الدراسات في هذا المجال إلا دراسة نصر والصمادي (١٩٩٦) ودراسة العدل (٢٠٠٢) التي أجريت في هذا الموضوع.

وفيما يلي نستعرض هاتين الدراستين:

أجرى نصر والصمادي(١٩٩٦) دراسة بعنوان "مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن بالعمليات الذهنية المصاحبة لاستراتيجيات القراءة لأغراض الاستيعاب"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى وعي طلاب نهاية المرحلة الثانوية الذين يدرسون في المدارس الحكومية في شمال الأردن بالعمليات الذهنية المصاحبة لاستراتيجيات القراءة، طبقت الدراسة على عينة مكونة من(٩١٥) طالبا وطالبة من الصف الأول ثانوي(نهاية المرحلة الثانوية)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، منهم (٤٧٦)طالبا،و(٤٢٠) طالبة، موزعين على فرعين منهم(٤٣٩) طالبا وطالبة، من الفرع العلمي، و(٤٧٦)طالبا وطالبة من الفرع الأدبي طبق عليهم مقياس ذي خمس درجات يتكون من(٥٤) عبارة تقيس العمليات الذهنية المصاحبة.

وجاءت نتائج الدراسة على وجود وعي مرتفع وموجب لدى الطلبة للاستراتيجيات الذهنية المصاحبة، وأن الطلاب الذكور لا يختلفون عن الإناث في تقديراتهم لمدى وعيهم لتلك الاستراتيجيات، وأيضا لا تختلف تقديرات الطلبة من الفرع العلمي عن تقديرات الطلبة من الفرع الأدبي على الاستراتيجيات ذاتها، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الفرع العلمي والفرع الأدبي تعزى إلى التخصص الأكاديمي لصالح الفرع العلمي، عدم وجود تفاعل دال إحصائيا بين الجنس والتخصص.

وأوصت الدراسة إلى إجراء دراسات تجريبية في نفس الموضوع، ضرورة البحث في العلاقات الارتباطية بين العمليات الذهنية المصاحبة والاستيعاب، إجراء دراسات أخرى مماثلة للتثبت من أثر الجنس والتخصص، إجراء مزيد من الدراسات حول العمليات الذهنية المصاحبة واستراتيجيات القراءة أثر عامل التخصص الأكاديمي.

وأجرى عادل العدل (٢٠٠٢) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من (٢٦٠) تلميذا وتلميذة منهم (٦٤) بالصف الخامس من البنين، و(٦٧) بالصف الخامس من البنات، (٦٨) بالصف الثاني الإعدادي بنين، (٦١) بالصف الثاني إعدادي بنات.

ومن أهم النتائج التي حصل عليها الباحثان هي اختلاف التقسيم بين العادي وذوي صعوبات التعلم وكذلك إمكانية تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى صعوبات التعلم وكذلك تميز البنات عن البنين بأن البنات يحاولن أن يكن أكثر نظاما واستخداما للاستراتيجيات المنظمة لإثبات ذاتهن وتأكيد دورهن في المجتمع، وكذلك تأثير صعوبات التعلم على عدم القدرة على فهم وتنميتها المهارات الفوق المعرفية عندهم.

الدراسات الأجنبية:

وفيما يلي عرض للدراسات السابقة الأجنبية حسب تسلسلها الزمني من الحديثة إلى القديمة، آخذا بعين الاعتبار تماثل بعضها مع الدراسة الحالية وقرب بعضها الآخر منها.

قام خضر وكارلا (carla,2002 & Khader) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى إدراك القراءة في أثناء قراءة المواد الأكاديمية والمدرسية. وقد أعد الباحثانان مقياسا لقياس الإدراك فوق المعرفي في قائمة استراتيجيات

القراءة، حيث استخدم هذا المقياس في القراءة الأكاديمية والمدرسية، وكان الهدف لهذا المقياس هو تقدير درجة إدراك الطالب عمليات مختلفة، ومعرفته الأهداف والمقاصد من تعامله مع مهام القراءة المختلفة، لما يسهم في فهم الطالب وإدراكه، كما يساعد المعلمين في تفهم حاجات طلابهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٢٦) طالبا وطالبة من الفصول (٦-١٢)، من مدارس مختلفة في المدن والريف، في خمس ولايات وسط وغرب الولايات المتحدة وجنوبها، وقد تضمن المقياس ثلاث مجالات (إستراتيجية القراءة الشاملة، إستراتيجية حل المشاكل، ودعم إستراتيجية القراءة). وقد أشارت النتائج إلى أنه تتفاعل هذه الاستراتيجيات الثلاث مع بعضها بعضا، ولها تأثير كبير في فهم النص والمعلومات في أثناء القراءة الأكاديمية.

وأجرى رومان، وكمبري، وسلتسكي (Roman et al., 2002) دراسة بعنوان: "فوق المعرفية والأداء الأكاديمي لطلاب السنة الجامعية الأولى"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى معرفة طلبة السنة الأولى باستراتيجيات الفهم والقراءة واستخدامهم لها، والكشف عن علاقة التقدير الذاتي عند الطلبة بالأداء الأكاديمي. وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٥) طالبا من طلاب السنة الأولى في جامعة تكساس، والذين كانت نتائج اختبار(**Texas Academic Skills Program**) (TASP) الذي يختبر ثلاث مجالات وهي: القراءة، والرياضيات، والكتابة مسجلة في مدارسهم. وقد تكون هذا الاختبار من(٧-١٠) مواضيع للقراءة، ومن (٤٤-٥٥)سؤالا يقيس المهارة في معرفة معاني الكلمات والعبارات، وفهم الفكرة الرئيسة والتفاصيل المرفقة، وتحليل العلاقة بين الأفكار، واستخدام المهارات العقلية الناقدة. واختبار المعدل التراكمي **Grade- Point Averages**. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين هما : **GPA** المرتفعة بمتوسط (٣,٢٩)، و**GPA** الأدنى بمتوسط

(١,٧٤) بالإضافة إلى استخدام مقياس (FPA) واختبار (MANN-WHIRNET) لمقارنة القرارات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام إستراتيجية الفهم ونتائج TASP كانت متوافقة مع بعضها من جهة ومع GPA من جهة أخرى، والإستراتيجية التي ميزت بين الطلبة بدلالة أداء FPA ونتائج TASP والتي ارتبطت مع مظاهر عدة متميزة في فهم القراءة، ووضع الأهداف، والحفاظ على فهم النص.

وقام سميث (Smith,2000)، بدراسة بعنوان "القراءة للتذكر: دراسات لمهارات القراءة فوق المعرفية على تلاميذ المدرسة الابتدائية" التي هدفت إلى دراسة المعرفة الفوقية لدى طلبة الصفين السادس والسابع. وقد تكونت عينة الدراسة من(٢٩) طالبا أبيض، و(١٩) طالبة يدرسون في ضاحية من ضواحي شيكاغو، واستخدم الباحثان مقياسا تكون من فقرات عدة سردية وتوضيحية، حيث تألفت كل فقرة من(٢٥٠) وتم مقابلة كل طالب على حدة، وسجلت المقابلات على شريط من أجل تحليل البيانات.

وقد أظهرت النتائج أن الطلبة قادرون على رصد الصعوبات بالنسبة للقراءة السردية والتوضيحية. كما أشارت إلى أن متوسط عدد الإستراتيجيات المنتجة قد زاد بشكل ملحوظ في كل من المواضيع السردية والتوضيحية.

وأجرت لافيولت (Laveault، ١٩٩٩) دراسة على عينة مكونة من (٤٥) طالبا على طلبة (٦-٨)، تم توزيعهم بالتساوي تبعا لمتغيرات الصف والجنس ومستوى القدرات، حيث قام باختبار كيف أن تعلم استراتيجيات التقييم الذاتي (كأحد مكونات مهارات فوق المعرفية) يسهم في مساعدة الطلبة على مراقبة عمليات التعلم الخاصة بهم، إضافة إلى فرص دور التعليم الذاتي عند تدريب الطلاب على التحكم بالنشاط الصفي، مع الأخذ بعين الاعتبار الواجبات المنزلية ودور الآباء. وشارك (٢٩) والدا في الإجابة عن الاستبيان

الخاص بالواجبات المنزلية التي أعطيت لأبنائهم، وقد تكون النشاط الصفي، والواجب المنزلي من أسئلة رياضيات **اشتملت على:** عمليات حسابية، ونسب مئوية وحل المسائل.

وقد أشارت النتائج إلى تفوق طلبة الصف السادس في أداء المهمة على طلبة الصفين السابع والثامن، في حين لم يكن لمتغير الجنس دور في إظهار الفروقات بين الطلبة بخصوص النجاح في إكمال النشاط الصفي والواجبات المنزلية، بالإضافة إلى أن الطلبة الموهوبين حققوا نتائج أفضل وحصلوا على مستوى تأييد أعلى من آباؤهم بخصوص أداء الواجبات المنزلية.

كما أجرى إيفرسون وآخرون (Everson et al., 1997) دراسة هدفت إلى بحث العلاقات الثنائية بين كل من معرفة ما وراء المعرفة والتعلم واستراتيجيات الدراسة والتحصيل الأكاديمي في مجال القدرة على التعبي اللفظي. وقد تم تقدير قدرات ما وراء المعرفة لعينة مكونة من (١٢٠) طالبا جامعيا بعد أن تم وضع تقارير حول ثقتهم بأنفسهم حول الدقة في هذا التقدير، بالإضافة إلى وضع تقارير القياس الذاتي للتعلم واستراتيجيات الدراسة.

وأشارت أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة إلى أن معرفة ما وراء المعرفة يمكن أن يعمم على مجالات الدراسة، كما وجد ارتباط بين مقياس مراقبة ما وراء المعرفة وثقة الطلاب بأنفسهم، وكذلك بين مقاييس مراقبة المعرفة ومعدلات الطلبة في جميع المقررات، في حين لم تظهر علاقة بين التعلم واستراتيجيات الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في وجود ضعف في مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الأول ثانوي في محافظة اربد / الاردن، وكذلك شكوى معلمي اللغة العربية من ضعف الطلبة في الاستيعاب الكلي، **والدراسة الحالية تحاول تتبع سبب هذا الضعف وعلاقته بتوافر مهارات التفكير فوق المعرفية لدى الطلبة، ومدى الترابط والتفاعل بين مهارات التفكير وبين مهارات الاستيعاب القرائي.**

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من كونها تنسجم مع توصيات لجنة وزارة التربية والتعليم الأردنية(٢٠٠٤)، التي أوصت بإجراء المزيد من البحوث للوقوف على الأسباب الحقيقية لضعف الطلبة في الاستيعاب القرائي، وأيضا جاءت متوافقة مع توصيات نصر والصمادي(١٩٩٦) التي أوصت بالبحث عن العلاقة الارتباطية القائمة بين المهارات فوق المعرفية والاستيعاب القرائي، **وكذلك التثبت من بعض النتائج والدراسات السابقة بإدخال متغيرين في الدراسة الحالية هما: متغير الجنس (ذكور/إناث) ومتغير التخصص (علمي/أدبي).**

كذلك إضافة الباحثان مقياس الاستيعاب القرائي لقياس درجة هذا الاستيعاب ككل، وأيضا تم بناء هذا المقياس على أساس مهارات الاستيعاب القرائي وتبني ثلاث مجالات رئيسة هي: الاستيعاب الحرفي، والاستيعاب ألاستنتاجي، والاستيعاب الناقد، وذلك لزيادة أهمية النتائج في هذه الدراسة.

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات القلائل في الوطن العربي التي بحثت في العلاقات الارتباطية بين مهارات التفكير فوق المعرفية والاستيعاب القرائي، على حد علم الباحثان.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مدى توافر الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة اربد / الأردن؟

٢. ما هي درجة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة اربد /الأردن؟

٣. هل هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين مهارات التفكير فوق المعرفية ودرجة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الأول ثانوي في محافظة اربد/ الأردن؟

٤. هل تختلف درجة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة اربد/الأردن باختلاف متغيري الجنس(ذكور/إناث) ، والتخصص(علمي/أدبي)؟

محددات الدراسة:

يوجد بعض المحددات التي يمكن ان تقلل من امكانية تعميم نتائج الدراسة خارج مجتمع الدراسة **منها:**

١. **اقتصار الدراسة على طلبة الصف الأول ثانوي في مديرية تربية اربد الاولى.**

٢. **اقتصار الاستيعاب على مستويات ثلاث هي (الحرفي، الاستنتاجي، والناقد).**

التعريفات الإجرائية:

مهارات التفكير فوق المعرفية: هي إجراءات ذهنية محددة، لتنظيم التفكير، ومراقبته وتوجيهه، وضبطه، والتحكم فيه، وتقويمه، وسوف يتم قياسها من خلال تطبيق مقياس الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفية المعد لهذه الدراسة المهارات التالية:

١- **التخطيط:**هو تصور ذهني سبق لتحديد أفضل الطرق لإنجاز عمل ما، ويتضمن وضع الأهداف وتحديد المعلومات والقدرة على تخطيط مهارات التعلم.

٢- **المراقبة والضبط:**هي مراقبة الفرد نفسه في تقدم عملية التعلم، وملائمة أفعاله لتساير تلك الخطة، ومعالجة المشكلات في أثناء عملية التعلم.

٣- **التقييم:**هو مراجعة كل الخطة، والتنفيذ في عملية التعلم، وتحليل الأداء وتحديد مدى تحقق الأهداف والحكم على فاعلية الإستراتيجيات التي استخدمت.

درجة الاستيعاب القرائي: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب من أدائه في اختبار الاستيعاب القرائي في هذه الدراسة.

الاستيعاب الحرفي: هو الاستيعاب الظاهري للمقروء، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عند الإجابة عن الفقرات التي تقيس الاستيعاب الحرفي، في الاختبار الذي اعد لهذه الدراسة.

الاستيعاب ألاستنتاجي: هو الاستيعاب الضمني للمقروء، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عند الإجابة عن الفقرات التي تقيس الاستيعاب ألاستنتاجي في الاختبار الذي اعد لهذه الدراسة.

الاستيعاب الناقد: هو مقدار الدرجة التي يحصل عليها الطالب عند الإجابة عن الفقرات التي تقيس الاستيعاب الناقد،في الاختبار الذي اعد لهذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة اربد/الأردن، وذلك بقسميه الأدبي والعلمي، ذكورا وإناثا ٢٠٠٩/٢٠١٠. وتم اختيار مديرية تربية اربد الأولى من بين المديريات السبع في محافظة اربد؛ وذلك لأنها أكبر المناطق التعليمية من حيث عدد المدارس وكذلك عدد الطلاب، وكذلك سهولة تطبيق الدراسة بالنسبة للباحثان ذلك أنهما من سكان هذه المنطقة.

بذلك يكون عدد الطلاب للصف الأول الثانوي في مديرية اربد الأولى للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠مقسمين حسب جنسهم، وتخصصهم **في الجدول التالي:**

جدول(١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس والتخصص

التخصص	الجنس	
	ذكور	إناث
أدبي	٤١٩	٥٢٠
علمي	٦٢٢	٤٠٤

وتمثل عينة الدراسة ما مقداره (١٥%) من مجتمع الدراسة الحالية، ويعتقد الباحثان أنها مناسبة لمثل هذه الدراسات الارتباطية موضوع الدراسة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٣١٨) طالبا وطالبة من الصف الأول الثانوي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية اربد الأولى في محافظة اربد في الأردن للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠. وقد اختيرت العينة بالطريقة القصدية لقربها من الباحثان وكذلك لتعاون الإدارات المدرسية في تطبيق أدوات الدراسة.

أداة الدراسة

لقد قام الباحثان باختيار تصنيف "ستيرنبرج" لمهارات التفكير فوق المعرفية حسب مجالات التخطيط والمراقبة والتحكم والتقييم ثم رصدا مهارات كل مجال منها على حدة.

وقام الباحثان بترجمة اثنين من المقاييس التي تم تطويرها للكشف عن مدى الوعي بالاستراتيجيات الفوق المعرفية لأغراض القراءة ومطالعة المواد الأكاديمية والمدرسية. تكون المقياس الأول من ٣٠ فقرة في دراسة قام بها (Garla, 2002 & Makhatari) ، وقائمة الفقرات بصورتها الأجنبية تمثل أداة للتقدير الذاتي لمهارات التفكير فوق المعرفية. أما المقياس الثاني، فتكون من ٣٥ فقرة قام بها(et al,. 2002 Roman) ، والمقياس بصورته الأجنبية أداة للتحقق من استخدام طلبة السنة الجامعية لمهارات التفكير فوق المعرفية.

قام الباحثان بعرض الترجمة على اثنين من المتخصصين في اللغة الانجليزية لمعرفة مدى تطابق الترجمة والمقاييس بصورتهما الأصلية.

واستخرج الباحثان من المقياسين ٣٠ فقرة يتضمنها الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفية، بعد مقابلته على تصنيف مهارات التفكير فوق

المعرفية لـــ "ستيرنبرج" وهي "التخطيط، والمراقبة، والتقييم" فكانت مطابقة تماما لما حدده الباحثان من مهارات.

أصبحت فقرات المقياس على النحو التالي: مهارات التخطيط Planning (الفقرات ٢٥،١،٤،٧،١٠،١٣،١٦،٢٢)، ومهارات المراقبة والتحكم Monitory and Controlling الفقرات(٢،٥،٨،١١،١٤،١٧،٢٠،٢٣،٢٦،٢٨،٢٩)، ومهارات التقييم Assessment الفقرات(٣،٦،٩،١٢،١٥،١٨،٢١،٢٤،٢٧،٣٠)، حيث إن المقياس يحتوي على (٣٠) فقرة أمام كل ثلاثة اختيارات لكل اختيار درجة(٢،١،٠)، وتصحح الإجابات على المقياس وفق عدد الدرجات التي يحصل عليها الطالب حيث تدل الدرجة المرتفعة على مستوى عال من امتلاك الطالب لمهارات التفكير فوق المعرفية.

ثم طبق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية التي بلغت (٨٠) طالبا وطالبة في الصف الأول الثانوي بقسميه الأدبي والعلمي،وبعد التصحيح ورصد الدرجات تم التحقق من صدقه وثباته القائم على النحو التالي:

صدق الأداة وثباتها:

تم التأكد من صدق المقياس عن طريق عرضه على لجنة من المحكمين والمتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك، وجامعة عمان العربية، وكذلك تم عرضه على متخصصين بوزارة التربية والتعليم، وذلك للحكم على مدى انتماء الفقرات للمجالات التي تم تحديدها والحكم على درجة مناسبة الفقرة من حيث صياغتها لغويا، وقد تم الأخذ بآراء واقتراحات المحكمين المتمثلة في إعادة صياغة بعض الفقرات، والبدائل كحذف البديل(ج) من الفقرة (٢٢) ليصبح "فهم ما تحمله الرموز المكتوبة من معاني"، وحذف البديل (أ) من الفقرة(٢٩)، واستبداله بالبديل "ضرورة ممارسة القراءة"، وحذف أرومة الفقرة (١٦)، واستبدالها

بعبارة "إذا كانت قراءتي لأداء امتحان ما،فإن ما سأفعله لأتذكر المعلومات هو"، واستبدال نص الفقرة (٦)،"عند تلخيصك كتاب ، ما الذي سوف يساعدك أكثر من غيره على الفهم" بالنص "عندما ألخص كتابا فأجد فائدة أكثر في:"، كذلك استبدال أرومة الفقرة رقم(٢٤)"عندما أقرأ قصة أو رواية فإنني أسرد للآخرين" بنص الفقرة ذاتها "عند قراءتك لأي قصة سوف تخبر الآخرين"، واستبدال نص الفقرة (٢٦) من المقياس "تساعدني على أن أكون قارئا أفضل" بنص الفقرة "من العوامل التي تساعد لتصبح قارئ أفضل"، كما تم تصويب الأخطاء اللغوية والإملائية والنحوية والصرفية المقترحة. وبعد الأخذ بآراء المحكمين ، اختيرت الفقرات التي أجمعوا عليها وعدلت الفقرات التي اقترح تعديلها وإعادة صوغها، لتصبح بصورتها النهائية(٣٠) فقرة موزعة على مجالاتها الثلاثة.

للتحقق من ثبات المقياس طبق على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) فردا، من خارج عينة الدراسة، وتم إعادة تطبيق الأداة على العينة نفسها بعد أسبوعين، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، حيث تراوح بين(٠,٨١-٠,٨٥)، وكذلك استخرج معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجالات والأداة ككل، وتراوحت قيمه بين(٠,٧٩-٠,٨٢) وعدت هذه النسب مقبولة للغايات هذه الدراسة.

جدول(٢)

ثبات الإعادة ومعامل الاتساق الداخلي كرونباخ آلفا

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
التخطيط	٠,٨١	٠,٧٩
المراقبة والتحكم	٠,٨٣	٠,٨٠
التقييم	٠,٨٥	٠,٨٠
الأداة ككل	٠,٨٥	٠,٨٢

إجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية

لقد اتبع الباحثان الخطوات الآتية لأغراض جمع بيانات الدراسة:

حدد الباحثان عينة الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي من ثانوية خالد بن الوليد للبنين، وكذلك من طالبات ثانوية طبريا للبنات، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠. وكانت العينية تضم شعبتين من الفرع العلمي للطلاب وشعبتين من الفرع العلمي للطالبات، وأيضاً شعبتين من الفرع الادبي للطلاب شعبتين من الفرع الادبي للطالبات.

قام الباحثان بتقسيم العينة الى اربع مجموعات، من الفرع الادبي للطلاب والطالبات على حدٍ سواء، وكذلك مجموعتان من الفرع العلمي للطلاب والطالبات، وقد بلغ عدد الطلاب والطالبات موضوع الدراسة (٣١٨)، نصيب الطلاب منها (١٤٨) ونصيب الطالبات منها (١٧٠).بعد أخذ الموافقات الرسمية من الجهات التربوية وادارات المدارس تم تحديد ثلاث حصص لتطبيق الدراسة.طبق الباحثان في الحصة الاولى بمساعدة معلمي الشعب مقياس مهارات التفكير فوق المعرفية، وتأكد الباحثان من عدم استعانة بعضهم ببعض، وذلك بالمراقبة المستمرة للباحثيين على شعب الطلاب، وأوكلت مهمة التطبيق والمراقبة في شعبة الطالبات لمدرسة اللغة العربية في مدرسة الطالبات. وكان وقت تطبيق المقياس هو (٣٠) دقيقة، ثم بعدها سحبت جميع الاوراق المتبقية من المقياس، وبقيت ورقة الاجابة لدى الطالب وكانت مستقلة عن المقياس، وتم أيضا تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي.

بعد انقضاء وقت القراءة تم سحب النص من الطلبة ووزعت عليهم اسئلة اختبار الاستيعاب القرائي، وتم تحديد الوقت اللازم للاختبار بـ ١٥ دقيقة، بعدها تم تسليم اوراق الاجابة للمعلمين.

اعتمد الباحثان في تصحيح الاوراق على مفتاح اجابة يتم من خلاله التصحيح بسرعة فائقة وكان عدد الاوراق (٣١٨) ورقة اجابة، كذلك تم رصد العلامتين لكل ورقة في أعلاه.

النتائج ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى توافر مهارات التفكير فوق المعرفية وعلاقة ذلك بدرجة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الاول الثانوي في مديرية اربد الأولى في محافظة اربد / الأردن، ويعرض هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها من خلال إجابة أفراد عينة الدراسة عن الأسئلة، وكذلك معرفة أثر المتغيرات المستقلة(الجنس، التخصص) على كل من مهارات التفكير فوق المعرفية ودرجة الاستيعاب القرائي، وأيضا معرفة العلاقة الارتباطية بين مهارات التفكير فوق المعرفية، ودرجة الاستيعاب القرائي.

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مدى توافر الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلبة الصف الأول ثانوي في مديرية تربية اربد الأولى في محافظة اربد/الأردن".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلبة الأول ثانوي في مديرية اربد الأولى في محافظة اربد/الأردن.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأداة عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير فوق المعيارية مرتبة تنازليا حسب متوسطات المجالات

الرتبة	رقم	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	٣	تقييم	١,٣١	٠,٢٦	%٦٥,٥
٢	٢	مراقبة	١,٢٨	٠,٢٢	%٦٤
٣	١	تخطيط	١,١٩	٠,٢٦	%٥٩,٥
مهارات التفكير			١,٢٦	٠,١٦	%٦٣

يبين الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات والنسب المئوية لمهارات التفكير فوق المعرفية، حيث جاء مجال التقييم في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(١,٣١) وبنسبة(٦٥,٥)، تلاه في المرتبة الثانية مهارات مجال المراقبة بمتوسط حسابي (١,٢٨) وبنسبة(٦٤%) وجاء في المرتبة الثالثة والأخيرة مجال التخطيط بمتوسط حسابي (١,١٩) وبنسبة(٥٩,٥) أما بالنسبة لمهارات التفكير ككل فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي(١,٢٦) وبنسبة(٦٣%).

فيما يتعلق بهذا السؤال بينت النتائج أن متوسطات الحسابية للمجالات جاءت متقاربة، حيث توفرت مهارات التخطيط بنسبة ٥٩,٥ ومهارات المراقبة بنسبة ٦٤% ومهارات التقييم بنسبة ٦٥,٥%، وقد يعود ذلك إلى أن هذه المهارات ربما أنها لم تكتسب مباشرة في القاعات الدراسية، وإنما جاءت من خلال الكثير من خبرات التعلم المضنية، ولا يستغرب إذا لم يكتسب بعض الطلبة تلك المهارات واستراتيجيات تعلم بشكل فعال كما يؤكد ذلك أبو علام(٢٠٠٢)، في كتابة التعلم، كما اتفقت مع دراسة لافيولت (١٩٩٩)، ودراسة شاموت (١٩٨٨)، ودراسة خضر وكارلا(٢٠٠٢).

ثانيا: ما هي درجة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية اربد الأولى في محافظة اربد/ الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الأول ثانوي في مديرية اربد الأولى في محافظة اربد/الأردن.

جدول(٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأداء عينة الدراسة على مجالات الاستيعاب القرائي مرتبة تنازليا حسب متوسطات المجالات

الرتبة	رقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
1	1	الاستيعاب الحرفي	٣,٠٧	١,١٨	%٥١
2	2	الاستيعاب الاستنتاجي	٢,١٢	١,١٣	%٤٢,٥٠
3	3	الاستيعاب الناقد	١,٦٩	١,١٢	%٤٢,٢٥
الاستيعاب ككل			٦,٨٩	٢,٤٤	%٤٦

يبين الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات والنسب المئوية لمجالات الاستيعاب القرائي، فقد جاء مجال الاستيعاب الحرفي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(٣,٠٧) وبنسبة (٥١%) تلاه في المرتبة الثانية مهارات الاستيعاب الاستنتاجي، بمتوسط حسابي (٢,١٢) وبنسبة (٤٢,٥٠%) وجاء في المرتبة الثالثة والأخيرة مجال الاستيعاب الناقد بمتوسط حسابي (١,٦٩) وبنسبة(٤٢,٢٥%) أما بالنسبة لمهارات الاستيعاب ككل فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٦,٨٩) وبنسبة(٤٦%).

أشارت النتائج إلى أن درجة استيعاب الطلاب جاءت بنسبة ٤٦%، أما درجة الاستيعاب لكل مستوى من مستوياته الثلاث فقد جاءت متقاربة، حيث جاءت مهارة الاستيعاب الحرفي بنسبة ٥١%، ومهارة الاستيعاب الاستنتاجي بنسبة ٤٢,٥% ومهارة الاستيعاب الناقد بنسبة ٤٢,٥%.

ويعتقد الباحث أن هانك تشابه في نسب توافر مهارات التفكير ونسبة الاستيعاب القرائي، وذلك لترابط هذه المهارات مع بعضها البعض، ومتى ما ازدادت مهارات التفكير أدى ذلك إلى زيادة في الاستيعاب، ويتفق ذلك مع ما جاءت به دراسة نصر والصمادي(١٩٩٦) وكذلك سمك (١٩٩٨) في كتابه من ترابط تلك المهارات مع بعضها البعض، وأيضا متفقة مع دراسة رمانيفل(Rmonaiville,1994) من جهة أنه كلما زاد التحصيل دل ذلك على وعيا لاستراتيجيات التفكير فوق المعرفية وكذلك اتفقت مع دراسة خضر وكارلا (٢٠٠٠)، ودراسة مارتن(١٩٩٠).

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين مهارات التفكير الفوق معرفية ودرجة الاستيعاب القرائي لدى طلبة الأول الثانوي في مديرية اربد الأولى في محافظة اربد/ الأردن"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مهارات التفكير، ودرجة الاستيعاب القرائي، والجدول (٦) يبين معاملات الارتباط بين مهارات التفكير ودرجة الاستيعاب القرائي.

جدول(٥)

معاملات ارتباط بيرسون بين مهارات التفكير الفوق معرفية ودرجة الاستيعاب القرائي

		الاستيعاب الحرفي	الاستيعاب الاستنتاجي	الاستيعاب الناقد	الاستيعاب
تخطيط	بيرسون ر مستوى الدلالة	٠،٤٣٢ ٠،٠٠٠	٠،٣٢٨ ٠،٠٠٠	٠،٣٢٢ ٠،٠٠٠	٠،٢١٩ ٠،٠٠٠
مراقبة	بيرسون ر مستوى الدلالة	٠،٣١١ ٠،٠٠٠	٠،٢٩٧ ٠،٠٠٠	٠،٢٣٢ ٠،٠٠٠	٠،٣٤١ ٠،٠٠٠
تقييم	بيرسون ر مستوى الدلالة	٠،٣٠٢ ٠،٠٠٠	٠،٢٨٧ ٠،٠٠٠	٠،٢٠٢ ٠،٠٠٠	٠،٢٥٩ ٠،٠٠٠
مهارات التفكير	بيرسون ر مستوى الدلالة	٠،٣٢١ ٠،٠٠٠	٠،٤٣٣ ٠،٠٠٠	٠،٣٧٨ ٠،٠٠٠	٠،٣٩١ ٠،٠٠٠

يلاحظ من الجدول(٥) أن هناك ارتباط ايجابي دال إحصائيا عند مستوى الدلالة(٠،٠٠١ ≥ α) بين جميع مهارات التفكير فوق المعرفية المعتمدة في الدراسة(التخطيط،المراقبة، التقييم)، ومستويات الاستيعاب القرائي المعتمدة في الدراسة (الحرفي، الاستنتاجي، الناقد).

تشير نتائج هذا السؤال إلى وجود ارتباط إيجابي ودال إحصائيا بين مهارات التفكير فوق المعرفية ومجالات الاستيعاب القرائي(الحرفي،الاستنتاجي، الناقد). وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع ما تقدم في خلفية الدراسة من تداخل وترابط مهارات التفكير ومهارات الاستيعاب القرائي، وكذلك الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود مثل هذا الترابط بينهما، ويتفق ذلك مع دراسة نصر والصمادي (١٩٩٦) ودراسة رمانيفل(Romaniville، ١٩٩٤) وما جاء في سمك(١٩٩٨).

رابعا:هل يختلف توافر الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية اربد الأولى في محافظة اربد/الأردن باختلاف متغيري الجنس (ذكور/إناث) والتخصص (علمي/ أدبي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مهارات التفكير فوق المعرفية وللأداة ككل وفقا لمتغيري التخصص والجنس.

جدول(٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلاب الصف الأول ثانوي وفقا لمتغير التخصص والجنس

المتغير	التخصص	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تخطيط	أدبي	ذكور	١,١٧	٠,٢٧	٩٠
		إناث	١,٢١	٠,٢٣	١٠٢
		الكلي	١,١٩	٠,٢٥	١٩٢
	علمي	ذكور	١,٢٢	٠,٢٩	٥٣
		إناث	١,١٨	٠,٢٥	٧٣
		الكلي	١,١٩	٠,٢٧	١٢٦
	الكلي	ذكور	١,١٩	٠,٢٨	١٤٣
		إناث	١,١٩	٠,٢٤	١٧٥
		الكلي	١,١٩	٠,٢٦	٣١٨
مراقبة	أدبي	ذكور	١,٢٨	٠,٢٢	٩٠
		إناث	١,٢٦	٠,٢٣	١٠٢
		الكلي	١,٢٧	٠,٢٢	١٩٢
	علمي	ذكور	١,٢٦	٠,٢١	٥٣
		إناث	١,٣٣	٠,٢٠	٧٣
		الكلي	١,٣٠	٠,٢١	١٢٦
	الكلي	ذكور	١,٢٧	٠,٢١	١٤٣
		إناث	١,٢٩	٠,٢٢	١٧٥
		الكلي	١,٢٨	٠,٢٢	٣١٨
تقويم	أدبي	ذكور	١,٣٣	٠,٢٦	٩٠
		إناث	١,٢٨	٠,٢٦	١٠٢
		الكلي	١,٣٠	٠,٢٦	١٩٢
	علمي	ذكور	١,٢٩	٠,٢٧	٥٣
		إناث	١,٣٤	٠,٢٣	٧٣
		الكلي	١,٣٢	٠,٢٥	١٢٦
	الكلي	ذكور	١,٣١	٠,٢٧	١٤٣
		إناث	١,٣١	٠,٢٥	١٧٥
		الكلي	١,٣١	٠,٢٦	٣١٨
مهارات التفكير	أدبي	ذكور	١,٢٦	٠,١٧	٩٠
		إناث	١,٢٥	٠,١٦	١٠٢
		الكلي	١,٢٦	٠,١٦	١٩٢
	علمي	ذكور	١,٢٦	٠,١٨	٥٣
		إناث	١,٢٩	٠,١٤	٧٣
		الكلي	١,٢٨	٠,١٦	١٢٦
	الكلي	ذكور	١,٢٦	٠,١٨	١٤٣
		إناث	١,٢٧	٠,١٥	١٧٥
		الكلي	١,٢٦	٠,١٦	٣١٨

يتبين من الجدول (٦) وجود اختلافات في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بسبب اختلاف التخصص(أدبي وعلمي)، والجنس (ذكر وأنثى)، في مجالات مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلاب الصف الأول ثانوي.

لبيان الفروق الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية ثم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر التخصص والجنس والتفاعل بينهما والجدول (٧) يبين ذلك.

جدول(٧)

تحليل التباين لأثر التخصص والجنس والتفاعل بينهما على مجالات مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلاب الصف الأول ثانوي

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخصص ويلكس=٠,٩٩٦ ح=٠,٧٥٦	تخطيط	٠,٠٠٧	١	٠,٠٠٧	٠,١٠١	٠,٧٥٠
	مراقبة	٠,٠٥٥	١	٠,٠٥٥	١,١٦١	٠,٢٨٢
	تقييم	٠,٠٨	١	٠,٠٠٨	٠,١١٩	٠,٧٣٠
الجنس ويلكس=٠,٩٩٦ ح=٠,٧٧٠	تخطيط	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠١٤	٠,٩٠٤
	مراقبة	٠,٠٤٧	١	٠,٠٤٧	٠,٩٨٦	٠,٣٢١
	تقييم	٠,٠٠٣	١	٠,٠٠٣	٠,٠٥٢	٠,٨٢٠
التخصص×الجنس ويلكس=٠,٩٧٣ ح=٠,٠٧٣	تخطيط	٠,١٤٢	١	٠,١٤٢	٢,١٤٤	٠,١٤٤
	مراقبة	٠,١١٨	١	٠,١١٨	٢,٤٩٦	٠,١١٥
	تقييم	٠,١٧٩	١	٠,١٧٩	٢,٧٤٦	٠,٠٩٩
الخطأ	تخطيط	٢٠,٨٢٦	٣١٤	٠,٠٦٦		
	مراقبة	١٤,٨١٢	٣١٤	٠,٠٤٧		
	تقييم	٢٠,٤٩٢	٣١٤	٠,٠٦٥		
الكلي	تخطيط	٢٠,٩٧٢	٣١٧			
	مراقبة	١٥,٠٣١	٣١٧			
	تقييم	٢٠,٦٩٢	٣١٧			

يبين الجدول (٧) الآتي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية تعزى لأثر التخصص والجنس والتفاعل بينهما في مجالات (التخطيط، المراقبة، التقييم).

أما بالنسبة لمهارات التفكير فوق المعرفية ككل لدى طلاب الصف الأول ثانوي، تم استخدام تحليل التباين لأثر التخصص والجنس والتفاعل بينهما والجدول(٨) يبين ذلك.

جدول(٨)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر التخصص والجنس والتفاعل بينهما على مهارات التفكير فوق المعرفية ككل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخصص	٠,٠٢٠	١	٠,٠٢٠	٠,٧٤٦	٠,٣٨٨
الجنس	٠,٠٠٨	١	٠,٠٠٨	٠,٣٠٤	٠,٥٨٢
التخصص×الجنس	٠,٠٢٤	١	٠,٠٢٤	٠,٩٠٤	٠,٣٤٣
الخطأ	٨,٢٢٠	٣١٤	٠,٠٢٦		
المجموع	٨,٢٧٤	٣١٧			

يبين الجدول(٨) الآتي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية تعزى لأثر التخصص والجنس والتفاعل بينهما في مهارات التفكير فوق المعرفية ككل.أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس والتخصص، في توافر الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفية، وهذا دليل على عدم وجود فرق بين الذكور والإناث بالنسبة إلى توافر وعيهم بمهارات التفكير فوق المعرفية، وأيضا التخصص علمي أو أدبي لم يكن له علاقة في توافر مهارات التفكير فوق المعرفية، وربما يرجع السبب في ذلك كما ذكرنا من قبل في أن تلك المهارات ربما قد اكتسبت من خلال الخبرات التعليمية الكثيرة، التي يمر بها جميع الطلبة باختلاف تخصصهم وجنسهم، وأيضا عدم خضوع الطلبة إلى تدريب مباشر لهذه المهارات من خلال المنهج المدرسي، وتؤكد هذه النتائج مع ما جاء في دراسة نصر والصمادي(١٩٩٦) ودراسة لافيولت(Laveault، ١٩٩٩).

التوصيات

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثين يوصيان **بما يلي:**

- الحاجة إلى نماذج واستراتيجيات لتعليم هذه المهارات في المراحل الدراسية المختلفة.
- تحضير الطلاب في كافة المستويات لاستخدام تلك المهارات في أثناء قراءتهم للمنهج المدرسي أو خارج المنهج المدرسي.
- تحفيز المعلمين على استخدام الأسئلة التي تنمي مهارات التفكير فوق المعرفية عند الطلبة.
- إجراء المزيد من الدراسات المشابهة، وذلك للتأكد من تلك النتائج وأيضا ضبط هذه المتغيرات.
- إجراء دراسات تتناول هذه المهارات بتفريعاتها كما جاءت في مقياس الدراسة بطريقه تجريبية أوسع وأشمل، وكذلك إعطائها مدة أطول للتجريب.
- ضرورة التأكد على أن مهارات التفكير واكتسابها هي إحدى طرق معالجة تدني الاستيعاب القرائي.

المراجع

المراجع العربية:

١. أبو الهيجاء، صلاح احمد (١٩٨٩) " أثر تزويد تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمهارات الاستيعاب القرائي في تنمية قدراتهم اللغوية "رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد – الأردن.

٢. أندريه، جاك ديشن (١٩٩١). استيعاب النصوص وتأليفها، ترجمة هيثم لمع، الطبعة الأولى، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع – بيروت.

٣. السيد، محمود احمد، (١٩٨٨)،" تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح " دمشق: طلاس للدراسات والترجمة والنشر.

٤. العدل، عادل محمد محمود. (٢٠٠٢). ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، العدد السادس والعشرون، ج١، جامعة عين شمس، القاهرة.

٥. نصر، حمدان علي. والصمادي عقلة. (١٩٩٦). مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الاردن بالعمليات الذهنية المصاحبة لاستراتيجيات القراءة لأغراض الاستيعاب، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد الثاني، العدد السادس والسابع.

المراجع الأجنبية:

1. Everson, H. T., et al (1997) Do metcognitive skills and learning strategies transfer across domain? Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association Chigago, IL.
2. Khader Mokhtari and Carla A. Richard, (2002). Assessing Students Metacognitive Awareness of Reading Strategies. ***Educational Psychology*** vol. 94. P.249-259.
3. Laveaul, T, Dany, Lebalance, Raymond & Leavoux, Janice (1999): Self-Regulated Learning of young adolescents in a mathematics, paper presented at the Annual conference of American Psychological Association 107, Poston, MA.
4. U.S. Department of education. Office of education Research and Improvement National Center for Education Statistics.(2004). The NAEP 1998 Reading Report Card for the Nations and the states, NCES 1999 – 500, by P.1 Donahue, K.E Voelkl, J.R. Campbell, and J. Mazzeo Washington D.C.

مقياس الوعي بمهارات التفكير الفوق معرفية للاستيعاب القرائي لطلاب المرحلة الثانوية

١. أتصفح النص بسرعة قبل البدء في القراءة:

أ. لمساعدتي في فهم ما أقرأه.
ب. لمعرفة الجداول والخرائط والصور الموجودة.
ت. لتعديل سرعة قرائتي حسب طاقتي الاستيعابية.

٢. أراجع مدى تحقيقي للأهداف المرجوة أثناء القراءة ذهنياً عن الطريق:

أ. طرح الأسئلة من حين لآخر.
ب. إعادة صياغة المادة.
ت. أعدل من أسلوب قرائتي.

٣. بعد الانتهاء من أية مهمة قرائية أتساءل:

أ. هل هناك طرق أسهل لالأنجاز؟
ب. هل وضعت دائرة على الكلمة الصعبة؟
ت. هل استخدمت الوسائل المساعدة؟

٤. اذا كان هدفي من القراءة هو المذاكرة للاختبار فإنني:

أ. أفكر ملياً بما أريد أن اتعلمه.
ب. أهمل الفقرات غير المهمة.
ت. أذاكر المادة مع بعض الزملاء.

٥. إذا فقدت التركيز فيما أقراء فإنني:

أ. أحاول تذكر الموضوع.
ب. ألخص ما قرأت.
ت. أعود لقراءة الموضوع من البداية.

٦. عندما ألخص النص فإن الذي سيساعدني أكثر من غيره على الفهم هو:

أ. أتجاهل الأجزاء غير المفهومة.
ب. أحفظ الكلمات الجديدة.
ت. أكتب بأسلوبي الخاص.

٧. يكون لدي الهدف واضحاً.

أ. أقرأ كل ما يتضمنه النص.
ب. أقرأ ما يتعلق بالهدف مباشرة.
ت. أقرأ الجمل المفتاحية في الفقرات.

٨. للعثور على العلاقات بين الأفكار الواردة في النص فإنني:

أ. أتحرك في قراءة النص جيئة وذهاباً لربط المعلومات.
ب. أسأل أحد الزملاء عن هذه العلاقات.
ت. أهتم أكثر بالمعلومات الضرورية.

٩. أعتقد أنه من سمات القارئ الجيد لمواجهة مشكلة ما أن:
أ. لا أترك لا صغيرة ولا كبيرة إلا وأطلع عليها.
ب. أطلب المساعدة من الآخرين.
ت. أستخدم كل البدائل المتوفرة.
١٠. للانسجام من فهم المادة العلمية عند البدء في قرائتها فإنني:
أ. أحاول الاستفادة من معرفتي السابقة.
ب. أقرأ قائمة المراجع في آخر الصفحات.
ت. أطرح على نفسي أسئلة أود أن أجد إجابتها في النص.
١١. أحلل نتائج الاستراتيجيات المستخدمه أثناء القراءة من خلال:
أ. وضع الكلمات الصعبة في سياقات جديدة.
ب. مدى تحقيق الأهداف المتوقعة والمرغوبة.
ت. محاولة تفسير ما أقراء.
١٢. لمساعدتي في سرعة قراءة النص:
أ. استخدم مفاتيح النص.
ب. استخدم قاموس إلكتروني.
ت. أستخدم فهرس المحتوى.
١٣. حينما اشعر بأنني لا استوعب النص فإنني أغير استراتيجية القراءة مثل:
أ. التأني وإعادة القراءة.
ب. محاولة تفسير ما قرأت.
ت. التفكير في محتوى المادة.
١٤. حينما تكون المعلومات المهمة غير مذكورة مباشرة في النص أحاول أن:
أ. أربط بين نقاط النص.
ب. أكرر قراءة المادة.
ت. أستنبط المعلومات من النص.
١٥. يتم تحقيق الأهداف بأفضل صورة ممكنة من خلال:
أ. استخدام الجداول والرسومات.
ب. وضوح الهدف وأساليب المعالجة.
ت. ضبط الانتباه أثناء محاولة الوصول الى تلك الأهداف.
١٦. عندما أذاكر لغرض التحضير لامتحان فإنني أعمد الى:
أ. أركز وأحاول جاداً تذكر المعلومات.
ب. أطرح أسئلة من الأفكار المهمة.
ت. أتجاهل الأجزاء غير المفهومة.
١٧. حتى يسهل على حفظ المعلومة الجديدة فإنني:
أ. أضع خطا تحتها أو دائرة حولها.

ب. أسجلها في مفكرتي.
ت. أحاول تصور وصف لها.

١٨. بعد الانتهاء من قراءة النص مباشرة:
أ. أقوم بمراجعة ما قرأت وتلخيصه.
ب. أحاول تفسير ما قرأت وتقييم المعلومات الواردة فيه.
ت. أحاول توليد سياقات جديدة.

١٩. لمعرفة خصائص النص طولاً وتنظيماً أعمل على:
أ. أقرأ فهرس الموضوعات.
ب. أتأكد من عدد الصفحات.
ت. أتصفح النص أولاً.

٢٠. عند مواجهتي لمفاهيم ومصطلحات لا أعرف معناها أثناء القراءة فإنني:
أ. أنتقل الى كلمة أخرى.
ب. أحاول فهم صيغ الكلام.
ت. أستخدم مواد مرجعية مثل القواميس.

٢١. لمعرفة صحة أو خطأ تخميناتي حول النص فأنني :
أ. أقوم باختبار مدى صحة هذه التخمينات.
ب. أقرأ النص عدة مرات.
ت. أتأمل هذه التخمينات .

٢٢. الجزء الأصعب في عملية القراءة بالنسبة لي:
أ. نطق الكلمات الصعبة بصوت مرتفع.
ب. عدم فهم النص المقروء.
ت. لا توجد صعوبة بالنسبة لي في عملية القراءة.

٢٣. إذا لم أفهم معنى الجملة بكاملها فأنني أعمد إلى:
أ. قراءتها مرة أخرى.
ب. قراءة جميع الكلمات بصوت مرتفع.
ت. التفكير بالجمل الأخرى في الفقرة.

٢٤. عندما أقرأ قصة أو رواية فأنني أخبر الآخرين ب:
أ. الأحداث.
ب. عدد الصفحات.
ت. الشخصيات.

٢٥. لتدوين الملاحظات المهمة حول النص أقوم ب:
أ. القراءة المتأنية الاستمتاعية .
ب. القراءة المنتظمة التي تركز على أهداف التعلم.
ت. القراءة السريعة.

٢٦. من العوامل التي تساعدني على أن أكون قارئا جيداً:
أ. القدرة على التأكد من أنني فهمت ما قرأت.
ب. مساعدة الآخرين لي أثناء القراءة.
ت. الابتعاد عن النصوص الصعبة.

٢٧. أي من الاجابات التالية هي الطريقة الأفضل لتذكر الأفكار المهمة:
أ. تكرار كل كلمة عدد مرات.
ب. التفكير بتذكرها.
ت. إعادة كتابتها بكلماتي الخاصة.

٢٨. عندما أواجه معلومات تبدو لي متضاربة فأنني:
أ. أتفحص ما قرأت وما فهمت من.
ب. أعيد تقويم افتراضاتي.
ت. استخدم مفاتيح وتعليمات النص.

٢٩. من الأسباب الرئيسية لإعادة قراءتي للنص:
أ. أنه من الايجابي تكرار القراءة.
ب. لأنني لم أفهم النص جيداً.
ت. أنني نسيت بعض الكلمات.

٣٠. إذا كنت مستعجلا في القراءة فإنني أركز على:
أ. الكلمات الجديدة لأنها مهمة.
ب. الكلمات التي أستطيع نطقها.
ت. الكلمات التي تخبر عن محتوى النص.