



<https://ui.ac.ir/en>

Journal of Research in Arabic Language

E-ISSN: 2821-0638

Document Type: Research Paper

Vol. 15, Issue 1, No.28, Spring & Summer, 2023

Received: 11/07/2022 Accepted: 09/10/2022

The Effectiveness of Using Self-Monitoring Strategies in Learning Comprehension among Iranian Arabic Language Learners

Nooroddin Parvin *

Assistant professor of Arabic Language and Literature, Mahallati Islamic Sciences University, Qom, Iran
norudin.parvin@yahoo.com

Abstract

Reading and understanding serve as a dialogue between the reader and the writer, thus forming the basis for learning any language. If the learner of the second language does not read and understand well, he cannot have a strong conversation most of the time. Therefore, it is necessary to use correct and practical strategies to strengthen and improve this skill. Self-regulatory (metacognitive) strategies provide the ability to learn consciously and reflect on comprehensive performance. The current research was conducted with 34 students of middle-level learners of Arabic language at Farhangian University of Qom. The samples were selected via available sampling. After removing the outliers, the learners' performances in parallel reading and comprehension tests were analyzed through the quasi-experimental method of pre- and post-test educational interventions and paired t-test, by using SPSS software. The results of this study showed that self-regulation strategies played a special role in improving the Arabic language learners' performances. They gained more abilities to decode the text information, focus on it, and memorize it clearly by learning self-regulation and problem-solving strategies in addition to strengthening their senses of self-confidence.

Keywords: Education, Self-Monitoring, Metacognitive Strategies, Self-Regulation, Decoding and Understanding.

Introduction

Many empirical studies assert that metacognitive listening instruction enhances learners' knowledge about learning to listen and helps them to implement effective strategies for managing their comprehension, which contributes to their overall listening development (Rahimirad, 2014; Vandergrift, 2007). It is also used to refer to higher-order thinking, which involves active monitoring and regulation of the processes involved in learning (Sonowal & Kalita, 2017). If, for example, cognitive processes involve remembering and understanding, then, metacognition can lead to thinking about this remembering and understanding (Garner, 1987). Metacognitive strategies are the processes that learners consciously use to supervise or manage their own language learning by planning what they will do, checking their progress, and then evaluating their performance (O'Malley & Chamot, 1990). Moreover, O'Malley et al. (1985) assert that "students without metacognitive approaches are essentially learners without a direction or opportunity to review their progress, accomplishments, and future learning directions. Teachers are also advised to model the mental activities that learners engage in to build their understanding of listening to texts (Aldera, 2015; Goh, 2000; Goh & Taib, 2006). It thus does not help to improve the effectiveness of learners' listening or resolve their problems (Field, 1998). Based on this, the following questions were

proposed:

1. What is the relationship between cognitive intelligence and Arabic language reading and comprehension skills?

2. Does teaching self-regulation strategies have an effect on improving learners' learning and memorization of Arabic vocabulary, as well as their reading and comprehension skills?

Materials & Methods

This research was based on a quantitative method. In the first step, which was conducted in a quasi-experimental manner, the learners were asked to answer a cognitive intelligence questionnaire and participate in a reading and comprehension test that was adopted from the content of the book *Logha al-E'lam, Derasa Tatbighiyyah* in order to discover the correlation between the questionnaire and reading and comprehension skills. In the cognitive intelligence questionnaire, we considered a score between 0 and 60, which was tested with two indicators (doing: 2 points and not doing: 0 point). The results of the questionnaire and reading and comprehension test were examined via a paired t-test, which proved the positive correlation between cognitive intelligence and reading and comprehension skills. Based on this, the students were subjected to the educational intervention of metacognitive intelligence for a total of 6 sessions. Then, in the post-test state, they were subjected to a reading and comprehension test parallel to the first test. The reason for using the parallel test was to maintain the internal reliabilities of the tests in the pre- and post-test states. Their papers were corrected and their scores were recorded. The students' pre- and post-test scores were entered into the SPSS software and analyzed by using the paired t-test. The research results, along with the students' interpretations and discussions, will be presented in the following section. In this research, 34 Arabic language learners in the secondary course of the book *Logha al-E'lam, Derasa Tatbighiyyah* were selected through available sampling. To determine the participants' homogeneity, all of them participated in an Arabic proficiency test based on the mentioned book. The reliability and apparent and content validity of this sufficiency test were investigated by the research group in a preliminary study (Cronbach's alpha coefficient was equal to 0.76). 6 students were excluded from the research as outliers. The remaining 28 students were tested based on a self-intelligence questionnaire and metacognitive strategies through educational intervention.

Research findings

Measuring the significance level and Pearson's correlation coefficient between the reading and comprehension tests 1 and 2 indicated that the professors' sufficient awareness and mastery of modern teaching methods, self-regulation strategies, and their goals could play an essential role in the education of learners because learners would not be successful in the practical stage if they gained knowledge about these strategies but did not have the ability to correctly use text decoding. In addition, Schauder (1997) showed that children with comprehension problems do not have the necessary knowledge about the goals, strategies, and properties of the tasks in his cognitive research. It is worth pondering that even if they have some knowledge, they cannot use it well. They rarely ask themselves about strategies or evaluate their performance. In other words, they lack the ability to evaluate their capabilities and choose specific strategies to achieve their reading goals and improve their activities. Therefore, these students make little academic progress and are even sometimes in danger of academic failure because traditional education cannot be useful for them.

Discussion of Results & Conclusion

Since the basis of learning any language is its understanding, the results of this research revealed that teaching self-regulation (metacognitive) strategies facilitates this goal for second language

learners. Metacognitive strategies cause dynamism, vitality, and activation of students' thinking power in decoding and understanding texts. On the other hand, learners achieve self-regulation and conscious learning by planning and monitoring their learning processes. The present research showed that teaching self-regulation strategies plays a key role in improving understanding of texts and maintaining learners' self-confidence. This was proven after educational intervention in the second reading and comprehension test in this research. In this dimension, the research results are consistent with those of Delclos and Harrington (1991), who attributed the abilities of the 5th- and 6th-grade students to solve computer problems to one of their 3 investigated conditions. Their first group received specific problem-solving training; their second group received self-supervised problem-solving training; and their third group did not receive any training. The supervised problem-solving group solved more difficult problems than the other groups and spent less time doing this task. The group that received problem-solving and supervision training also solved complex problems faster than the control group. The results of their research showed that training of the purposeful and conscious self-regulation strategies in the learning process strengthened their beliefs and increased the permanence and memorability of the material. However, since learners were entrusted with the responsibility of solving comprehension problems, their senses of responsibility in deciphering and understanding the text were significantly reinforced.

References

- Aldaghi, A. (2022). The effect of interactive teaching and learning methods on the development of reading comprehension skills (literary and informational texts) of fourth grade male students of the 18th education district of Tehran. *Quarterly Scientific Research Journal of Education and Training*, 3(37), 163-182.
- Karashki, H. (2003). The effect of teaching metacognitive strategies on students' comprehension. *Journal of Psychology*, 21(6), 64-84.
- Maleki, B. (2006). The effectiveness of using cognitive and metacognitive strategies in increasing learning and comprehending different school texts. *Cognitive Updates of Science*, 7(3), 42-50.

English References

- Field, J. (1998). Skills and strategies: Towards a new methodology for listening. *ELT Journal*, 2(52), 110-118.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1993). *Cognitive development*. Third Edition. PrenticeHall, Englewood Cliffs, NJ.
- Goh, C., & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222-232.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & Kennedy, A. M. (Eds.) (2003). *PIRLS 2001 technical report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Oz, H. (2016). The importance of personality traits in students' perceptions of metacognitive awareness. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 232, 655-667.
- Paris, S. G., & Byrnes, J. P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. In Zimmerman, B., and Schunk, D. (eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*. Springer-Verlag, New York, pp. 169-200.
- Pressley, M., Harris, K. R., & Marks, M. B. (1992). But good strategy instructors are constructivists!. *Educational Psychology Review*, 4, 3-31.
- Rahimirad, M. (2014). The impact of metacognitive strategy instruction on the listening

- performance of university students. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 98, 1485-1491.
- Schuder, T. (1993). The genesis of transactional strategies instruction in a reading program for at-risk students. *The Elementary School Journal*, 94(2), 183–200.
- Sun, L. (2013). The effect of metacognitive learning strategies on English learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(11), 2004-2009.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Journal of Language Teaching*, 40(3), 191-210.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.
- Youniss, J., & Damon, W. (1992). Social construction in Piaget's theory. In Beilin, H., and Pufall, P. (eds.), *Piaget's Theory: Prospects and Possibilities*. Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 267–286.

فاعلية استخدام إستراتيجيات المراقبة الذاتية في الاستيعاب القرائي خاص بالمتعلمين الإيرانيين للغة العربية^١

نورالدين پروين *

الملخص

الاستيعاب القرائي عمليات معقدة تقوم على الأسلوب التفاعلي بين النص ومكوناته والقارئ ومهاراته، مما يشكل الأساس لتعلم أي لغة. بأن ضعف الطلاب في هذه المهارة ربما يكون أساس إخفاقه في المواد الأخرى، حيث لا يمكن لمتعلمي اللغة الأجنبية عادةً أن يتحدثوا جيداً، إذا لم يقرؤوا ويفهموا جيداً؛ فيسعى البحث الحالي أن يستخدم إستراتيجيات صحيحة وتطبيقية بدل الإستراتيجيات التقليدية والاعتيادية لتعزيز وتحسين هذه المهارة. بما أن إستراتيجيات المراقبة الذاتية (ما وراء المعرفية) مهارات ينظم بها الطلاب أنشطة التعلم وتوفر القدرة على التفكير الواعي في أداء المتعلم، فتم اختيار ٣٤ طالبا للغة العربية من المستوى المتوسط في جامعة فرهنكيان بقم، بصورة متاحة وعن قصد، ثم حذفت الإضافات. هذه المقالة تقوم بتقييم أداء المتعلمين خلال الاختبار التمهيدي - التدخل - الاختبار النهائي للقراءة واستيعاب النص قبل وبعد التدخل التعليمي مستخدمة المنهج الشبه التجريبي وعبر برنامج SPSS واختبار t المزدوج. تشير نتائج هذا البحث إلى أن إستراتيجيات المراقبة الذاتية لها دور خاص وإيجابي في تحسين أداء المتعلمين في قراءة واستيعاب النص العربي؛ لأن الطلاب يتعلمون إستراتيجيات التنظيم الذاتي وحل المشكلات ضمن تعزيز الثقة بالنفس، ويكتسبون المزيد من القدرة على تفكيك رموز المعلومات النصية والتركيز عليها وحفظها بشكل صريح.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية، المراقبة الذاتية، إستراتيجيات ما وراء المعرفة، تفكيك الرموز والفهم

١- تاريخ التسلم: ١٤٠١/٤/٢٠هـ.ش؛ تاريخ القبول: ١٤٠١/٧/١٧هـ.ش.

Email: norudin.parvin@yahoo.com

* أستاذ مساعد للغة العربية وآدابها في جامعة المحلاتي للعلوم الإسلامية، قم، إيران

Copyright©2023, University of Isfahan. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they cannot change it in any way or use it commercially

<http://10.22108/RALL.2022.134368.1421>

١. المقدمة

تشير الكثير من الدراسات التجريبية إلى أن التعليم وراء المعرفي يعزز معرفة المتعلمين بالتعلم، ويساعدهم على تنفيذ إستراتيجيات فعالة لإدارة إدراكهم (فاندرجريف، ٢٠٠٧م، ص ١٩٥؛ رحيمي راد، ٢٠١٤م، ص ١٤٨٥). ظهر هذا المفهوم في سبعينيات القرن العشرين على يد عالم النفس الأمريكي المعرفي، فلافل^١؛ فبظهوره فُتح أفق جديد في دراسة موضوعات الذكاء فتوسعت وتطورت مهارات التفكير في الثمانيات ومازالت في تطور مستمر. ويشير مصطلح ما وراء المعرفة^٢ إلى عمليات التفكير في التفكير أو المراقبة الذاتية والاستخدام الواعي لإستراتيجيات^٣ التعلم بمعنى تعلم الفرد كيف يتعلم؛ لذلك فتبني هذا المفهوم في عمليات التعلم يقتضي توفير بيئة تعلم تشجع على التفكير وجعل المتعلم أكثر إيجابية ونشاطاً في عملية التعلم وجمع المعلومات وتنظيمها وتقويمها في أثناء عملية التعلم، فضلاً عن تمكينه من توظيف تعلمه في المواقف التي تواجهه.

تأسيساً على ما تقدم، فإن مفهوم ما وراء المعرفة في القراءة يتضمن أولاً: وعي القارئ ومعرفته الغرض من القراءة؛ ثانياً: معرفة الأساليب التي بها يمكن تحقيق الغرض؛ ثالثاً: وعي القارئ بالعمليات الذهنية والإجرائية التي بالنشاطات العقلية واللغوية التي تبذل في المواقف القرائي من أجل الاستيعاب بما في ذلك تفحص المقروء وتقويمه وتقويم عملية القراءة وتعديل مسار التعلم لتحقيق الهدف من القراءة (نصر، ١٩٩٦؛ نقلا عن عطية، ٢٠١٤م، ص ١٣٨-١٣٩).

إستراتيجيات ما وراء المعرفة هي عمليات يستخدمها المتعلمون بوعي لرصد أو إدارة تعلمهم للغة من خلال التخطيط لما سيفعلونه، ومراجعة التقدم، ثم تقييم أدائهم؛ بالإضافة إلى ذلك، أنّ «المتعلمين الذين ليس لديهم مناهج ما وراء المعرفة هم في الأساس متعلمون ليس لديهم فرصة لمراجعة تقدمهم وإنجازاتهم وتوجهاتهم التعليمية في المستقبل» (أومالي وشاموت، ١٩٩٠م، ص ٩٦).

من أهم العمليات المعرفية التي تمت دراستها فيما يتعلق بما وراء المعرفة هو الاستيعاب القرائي. القراءة والاستيعاب مهارات أساسية تكمن وراء الأنشطة المعرفية الأخرى وتؤثر عليها. من أهم أهداف المدرسة والمؤسسات التعليمية الأخرى هو تطوير المهارات المتعلقة بالاستيعاب والقراءة. القراءة والفهم لهما مستويات مختلفة، ففي كل مستوى تعليمي، يؤخذ في الاعتبار مستوى معين من القراءة (كارشكي، ١٣٨١هـ.ش، ص ٦٨)؛ وفي الحقيقة، أن أكثر من ٩٥% من المتفوقين في الدراسات العليا والكليات تنقصهم المهارات الضرورية في عملية القراءة والاستيعاب، وهي المهارات التي تُمكنهم من أن يكونوا متفوقين، في الجامعة وفي العمل وفي حياتهم المهنية، كما أنّ ٥٠% من الطلاب الذين يدخلون الجامعات لا يتخرجون (الرفاعي وسالم، ١٩٩٧م، ص ٣٨). وفي إشارة أخرى إلى أهمية الاستيعاب في القراءة، فقد اعتبر التربويون أن القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم، والقدرات المتعلقة بهما تُعد من مظاهر صعوبات القراءة ومن المشكلات التي تواجه القارئ (السرطاوي ودرويش، ٢٠١٦م، ص ٤٨). بما أنه في تدريس إستراتيجية ما وراء المعرفة، يتم تشجيع متعلمي اللغة على مناقشة عملية تفكيرهم وتحسين وعيهم وراء المعرفي (جوه وطيب، ٢٠٠٦م، ص ٢٢٦)، وبالتالي، يمكن للأساتذة تحديد إجابات المتعلمين الخاطئة

1. Flavell
2. Metacognitive
3. Strategies

ونقاط ضعفهم وتصحيحها (فيلد، ١٩٩٨م، ص ١١٥)، فتؤكد الكثير من الأنظمة التعليمية في جميع أنحاء العالم على أهمية إستراتيجيات التعلم المستقلة والتفكير والإشراف كجزء لا يتجزأ من التعليم.

من هذا المنطلق، تأخذ هذه الدراسة بعين الاعتبار العلاقة ذات الدلالة بين إستراتيجيات ما وراء المعرفة وتحسين جودة فهم المتعلمين. يرمي هذا البحث إلى دراسة وتحليل تأثير إستراتيجيات ما وراء المعرفة على مهارة الاستيعاب القرائي لدى طلاب المستوى المتوسط في كتاب لغة الإعلام دراسة تطبيقية كلغة أجنبية في جامعة فرهنكيان بقم. وبناءً عليه، تمّ طرح الأسئلة التالية:

– ما العلاقة بين الذكاء المعرفي والقدرة على الاستيعاب القرائي؟

– ما فاعلية استخدام إستراتيجيات المراقبة الذاتية في تحسين تعلم الاستيعاب القرائي لمتعلمي اللغة العربية؟

١-١. فرضية البحث

فرضية الصفر: لا توجد علاقة بين الذكاء المعرفي والقدرة على قراءة واستيعاب النص العربي.

فرضية الصفر: لا يؤثر تدريس إستراتيجيات المراقبة الذاتية في تحسين تعلم مهارات قراءة النص والاستيعاب باللغة العربية.

٢-١. خلفية البحث

نظراً إلى تأثير إستراتيجية التنظيم الذاتي في تدريس المهارات الأربع، فقد تمّت حولها مقالات عدة، نذكر منها فيما يلي على سبيل المثال ولا الحصر:

لكوثر تقوايي فر وآخرون (١٤٠١هـ ش)، مقالة تحت عنوان دراسة دافعية تعلم اللغة العربية لطلبة مرحلة البكالوريوس بالجامعات الإيرانية في ضوء نظرية نظام التحفيز الذاتي للغة الثانية لدورانية؛ تناول الباحثون معرفة أثر الدافعية بالنسبة إلى تعلم اللغة العربية كلغة ثانية لدى طلبة مرحلة البكالوريوس بالجامعات الحكومية في إيران، وكذلك كشفوا العوامل المختلفة التي تؤثر على هذا الأمر في ضوء نظرية نظام التحفيز الذاتي لدوراني؛ توصلت الدراسة وفقاً للمعاملات التي تمّ الحصول عليها في مصفوفة ارتباط بيرسون، إلى أن عوامل الاتجاهات تجاه تعلم اللغة العربية وذات اللغة الثانية المثالية وأداة الترويج والاتجاهات نحو الثقافة ومجتمع اللغة العربية هي أكثر ارتباطاً إيجابياً مع عامل الجهد المقصود على التوالي، وأن الجهد المقصود تلقى التأثير الأكثر مباشرة من متغير ذات اللغة الثانية المثالية وأن البقية من آثاره المباشرة تعود إلى متغير الاتجاه نحو تعلم اللغة العربية.

نورالدين بروين وآخرون (١٤٠١هـ ش) في مقالته المعنونة بدراسة فاعلية التقييم الديناميكي التفاعلي والتدخل في الكشف عن أخطاء الكفاءة اللغوية وتحسين مهارة المحادثة لدى متعلمي العربية المبتدئين، حاولوا أن يستفيدوا من مبادئ وأسس هذا التوجه الحديث، وأن يقدموا أسلوباً تعليمياً ممنهجاً لتحديد أخطاء الكفاءة اللغوية عند المبتدئين، وأن يتبينوا مدى أثره وفاعليته مقارنة بالتوجهات المعتمدة الأخرى؛ من أهم نتائج هذا البحث، أن تشخيص أخطاء الكفاءة اللغوية في مختلف المجالات اللغوية عند الطلاب خاصة عند تطبيق هذا الأسلوب له تأثير بارز وله دلالة قوية في أدائهم وفي ما بعد اختبار المحادثة.

محمود أحمد شوق وآخرون (٢٠١٥م) في مقالته المعنونة بفاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، درسوا ضعف التحصيل الدراسي

وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. أوضحت نتائج البحث، أن تنوع إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي ساعدت التلميذات في القدرة على إدراك الفكرة وابتكار أفكار مرتبطة بها، وتحويل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى واسترجاعها حين الحاجة إليها.

خولة أحمدى (٢٠١٤م) في مقالها المعنونة بعلاقة إستراتيجيات ما وراء المعرفة بالفاعلية الذاتية الإحصائية لدى الطلبة الجامعيين، تهدف إلى معرفة علاقة إستراتيجيات ما وراء المعرفة بالفاعلية الذاتية الإحصائية لدى الطلبة الجامعيين، وكذا واقع استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى الطلبة؛ ولتحقيق هذا الغرض، تم استخدام المنهج الوصفي - الارتباطي لمعرفة مدى وجود هذه العلاقة، وبتطبيق مقياس إستراتيجيات ما وراء المعرفة ومقياس الفاعلية الذاتية لإحصائية على عينة قوامها (١٠٠) طالب من جامعات الوسط الجزائري. أسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائية بين إستراتيجيات ما وراء المعرفة؛ فالفاعلية الذاتية الإحصائية تصل إلى (٣٥/٠)، كما أنّ نسبة الطلبة الذين يستخدمون إستراتيجيات ما وراء المعرفة تصل إلى (٩٢%)؛ وهذا ما يدل على أهمية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في رفع الفاعلية الذاتية الإحصائية لدى الطلبة.

بينغ - يو ليو^١ (٢٠١٣م) في أطروحته المعنونة بالوعي ما وراء المعرفي لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية واستخدام إستراتيجيات القراءة في تعلم القراءة: مستويات المهارة وأنواع النص، يدرس الوعي ما وراء المعرفي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في السنة الأولى في جامعة ١٢ تايوانياً واستخدامهم إستراتيجيات القراءة أثناء عملية القراءة الإستراتيجية. تعتمد هذه الدراسة على بروتوكولات التفكير بصوت عالٍ وفوري بأثر رجعي لـ ٦ من القراء ذوي الكفاءة العالية و ٦ من القراء ذوي الكفاءة المنخفضة كمصادر رئيسة للبيانات. تمّ نسخ بروتوكولات التفكير بصوت عالٍ والمقابلات التي تمت بأثر رجعي على الفور وخضعت لتحليل المحتوى عن طريق تشفيرها. بعد ذلك، تم تحليل الوعي ما وراء المعرفي واستخدام إستراتيجيات القراءة من قبل قراء الجامعة التايوانية في السنة الأولى في الجامعة التايوانية وتفسيرها من منظور ما وراء معرفي واسع ضمن نموذج معالجة المعلومات، من حيث تطبيق الإستراتيجية لحل مشاكل فهم القراءة. كشفت النتائج أن الوعي وراء المعرفي لدى هؤلاء المتعلمين واستخدامهم إستراتيجيات القراءة في تعلم القراءة مرتبطان ارتباطاً وثيقاً بإتقان اللغة الأجنبية.

مريم بنت محمد عايد الأحمدي (٢٠١٢م) في مقالها المعنونة بفاعلية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، تناولت معرفة استخدام بعض الإستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وأثر ذلك على التفكير فوق المعرفي؛ ولتحقيق هذا الهدف، قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطالبات المرحلة المتوسطة، وتصميم دليل المعلمة لتدريس بعض دروس القراءة من الكتاب المقرر على الطالبات باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة، وإعداد اختبار لقياس تمكن الطالبات من مهارات القراءة الإبداعية والتفكير فوق المعرفي، وقد تمّ استخدامه في التطبيق القبلي والبعدي. أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطالبات في التطبيق البعدي لمهارات القراءة الإبداعية ومستوى التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

كشفت بهرام مالكي (١٣٨٤هـ.ش)، في مقالته فاعلية استخدام الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في زيادة التعلم واستيعاب النصوص المدرسية المختلفة، أن تدريس الإستراتيجيات المعرفية في الدراسات الاجتماعية، له تأثير كبير على تعزيز

التعلم، وبين أن تدريس الإستراتيجيات المعرفية في الفيزياء له تأثير كبير في زيادة التعلم؛ ومن ناحية أخرى، أشار الباحث إلى أن تدريس الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة لا يمكن استخدامها لزيادة تعلم أي نوع من الدروس.

رغم كثرة البحوث والدراسات التي أنجزت فيما يتعلق بالمهارات الأربع والتي ذكرنا بعضها فيما مضى، إلا أننا لم نعثر على دراسة تتناول فاعلية استخدام إستراتيجيات المراقبة الذاتية في الاستيعاب القرائي خاص بالمتعلمين الإيرانيين للغة العربية. بما أن إستراتيجيات المراقبة الذاتية تقوم على المهارات التعليمية الخاصة التي تحقق الأهداف المنشود من التعليم، فينبغ من أهمية البحث الحالي أنها محاولة للارتقاء بمستوى مهارات التفكير الإبداعي والإلمام بمفاهيم الاستيعاب إلماما واعيا لدى الطلاب؛ ولذلك يتسم موضوع مقالنا هذا بجدة وابتكار لدرجة كبيرة.

٢. مراجعة الأدب النظري

الاستيعاب القرائي: يوصف الاستيعاب القرائي من خلال النظريات المعاصرة بأنه عمليات معقدة تقوم على الأسلوب التفاعلي بين النص ومكوناته وطبيعته وتركيبه من جهة، وبين القارئ وخبراته ومهاراته، وكذلك الإستراتيجيات التي يستخدمها من جهة ثالثة في عملية القراءة، إضافة إلى السياق العام والعوامل المصاحبة (السرطاوي ودرويش، ٢٠١٦م، ص ٥٥)؛ وهناك من ينظر إلى الاستيعاب القرائي بوصفه عملية تتمثل في مهارات إجرائية تستخدم في استيعاب وفهم مكتوبة مختلفة سواء كانت حسابية أو اجتماعية أو غيرها. وتصنف هذه المهارات الإجرائية لعملية الاستيعاب ضمن مجموعات ثلاث، وهي:

- ١- الاستيعاب القرائي الحرفي باعتباره عملية تحصيل معلومات، ومنها يحاول القارئ معرفة الحقائق الواردة في النص؛
- ٢- الاستيعاب القرائي الاستنتاجي باعتباره عملية تأمل وفحص؛ وهنا يتوقع من القارئ التفكير في المعلومات واستكشاف مضامينها، وذلك بفهم مغزى العلاقات المختلفة وأهميتها في النص، وكذلك فهم التراكيب المعقدة فيه؛
- ٣- وأخيراً، الاستيعاب القرائي النقدي باعتباره عملية تقييم، بمعنى قدرة القارئ على اتخاذ موقف من النص (المعلومات) بالقبول أو الرفض أو البحث عن مزيد من المعلومات لتوضيحها (المصدر نفسه، ص ٥٦).

أهم شيء يحدث في عملية القراءة هو الاستيعاب. الاستيعاب هو عملية بناء المعنى ويتضمن تفاعل النص والقارئ. لا تتم عملية القراءة دون فهم النص. تعرف القدرة على فهم وتفسير واستنتاج الكتب المدرسية وغيرها المتعلمين بأفكار ومعلومات جديدة، ويرتبط النجاح والإنجاز الأكاديمي لكل متعلم ارتباطاً مباشراً بقدرته على فهم المحتوى (مورفي، ٢٠٠٨م، ص ٤٨). «إن السر الأكبر الذي يجعلك قارئاً بارعاً، أو طالباً متفوقاً يتميز بجودة الاستيعاب، الذي يأخذ بيدك إلى أن تكون رائداً في معترك الثقافة، وقمة في الصف، إنما هو القراءة الفعالة؛ وهي القراءة التي تؤدي إلى مستوى عالٍ في الحوار في جميع الميادين، وفي استيعاب معلومات الكتاب الذي يقرؤه، إضافة إلى إمكانية استذكار مادة ما قرأته فيما بعد» (الرفاعي وسالم، ١٩٩٧م، ص ٣٧).

تلاحظ في كثير من التعريفات للقراءة وأهميتها، الإشارة إلى قضية الاستيعاب أو المعنى إلى درجة أن ألدerson (٢٠٠٠م) يعد الاستيعاب الجانب الثاني للقراءة أو ما يطلق عليه (المنتج). فالعلاقة بين القراءة والاستيعاب علاقة تلازمية بمعنى أن القراءة هي الاستيعاب وينبغي أن تؤدي إليه.

ولعل هذا ما دفع جوردون (١٩٨٢م) إلى القول بأن هناك ثلاث مجموعات من الكفايات أو القدرات ينبغي على القارئ أن يطورها حتى يصبح قارئاً فعالاً، وهي: مهارات القراءة، ومهارات الاستيعاب القرائي، ومهارات البحث والدراسة. واعتبر جوردون أن

مهارة الاستيعاب القرائي ربما تُصنّف تحت عنوان المهارة ذات المستوى العالي (السرطاوي ودرويش، ٢٠١٦م، ص ٤٦). تصنف الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الأكاديمي استيعاب النص إلى أربعة مستويات. تتراوح هذه المستويات الأربعة من أعمق طبقات التعلم:

- أ- التركيز وحفظ المعلومات بشكل صريح: يتطلب هذا المستوى من استعادة البيانات الناجحة فهما فوراً أو تلقائياً للنص. لا تحتاج هذه إلى العملية الكثيرة من الاستدلال والتفسير، وتمّ ذكر المعنى بوضوح في النص؛
- ب- الاستدلال المباشر: في هذا المستوى، يقوم القراء بعمل استنتاجات تتجاوز السطح الظاهر للنصوص أثناء بناء المعنى من النصّ، حول الأفكار أو المعلومات التي يتم التعبير عنها صراحة في النص.
- ج- التفسير والجمع بين الأفكار والمعلومات: في هذا المستوى، يقوم القراء بإنشاء علاقات ليست ضمنية فحسب، بل يمكن تفسيرها بناء على وجهة نظرهم الشخصية، من خلال تفسير ودمج الأفكار والمعلومات المستمدة من النص؛
- د- دراسة وتقييم المحتوى واللغة والعناصر النصية: في هذا المستوى، يتجه انتباه القارئ من خلق المعنى إلى التدقيق في النص، ورفضه أو قبوله أثناء تقييم المحتوى واللغة والعناصر النصية (مارتين، موليس وكندي، ٢٠٠٣م؛ نقلاً عن آلدغي، ١٤٠٠هـ، ص ١٦٤-١٦٥).

٣. نظرية ما وراء المعرفة

تؤكد العديد من الدراسات على استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة من قبل متعلمي اللغة الأجنبية في مواجهة العقبات وتسهيل الاستيعاب (سون، ٢٠١٣م، ص ٢٠٠٦)؛ كما كانت معرفة ما وراء المعرفة والتقييم المعرفي للمتعلمين هي القضية الرئيسية في تصعيد البحث الإستراتيجي (فاندرجريف وآخرون، ٢٠١٢م، ص ٨٥)؛ ما نعنيه بنظرية ما وراء المعرفة هو بنية معرفة منتظمة نسبياً يمكن استخدامها لشرح والتنبؤ بمجموعة واسعة من الظواهر المعرفية وما وراء المعرفة. غالباً ما يستعمل مصطلح المعرفة ما وراء المعرفة للإشارة إلى مجموعة منهجية من المعرفة حول إدراك الشخص (فلافل وميلر، ١٩٩٣م، ص ١١٢)؛ ما وراء المعرفي أسلوب يستخدم في تعليم المهارات المعرفية يشدد على عمليات التحكم الذاتي التي يقوم بها القارئ في عملية القراءة، ويعدّها لغرض الحصول على معاني المقروء، ووعي القارئ بأدائه في تلك العملية عن طريق تقويمه مجهودات فهمه واستيعابه للمقروء (الفطايري، ١٩٩٦م؛ نقلاً عن عطية، ٢٠١٤م، ص ١٤٠).

يعتقد براون^١ (٢٠٠٧م) أن إستراتيجيات ما وراء المعرفة هي مهارات عامة ينظم بها المتعلمون أنشطة التعلم، ويديرون ويوجهون عمليات التفكير التعليمي من خلال ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة، واختيار إستراتيجيات التفكير الواعي، والتنظيم، والمراقبة، والتقييم.

وفقاً لما ذكر حول ما وراء المعرفة، هناك ثلاث عمليات رئيسة في إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تم قبولها من قبل الباحثين في مجال علم النفس المعرفي وتعلم اللغة الأجنبية:

- ١- التخطيط^١: يشير التخطيط إلى عملية تحديد الأهداف واختيار الإستراتيجيات المناسبة لتحقيق تلك الأهداف (اوز، ٢٠١٦م، ص ٦٦٠)؛ بناء على ذلك، يتخذ المتعلمون قرارات وخططاً بشأن المواد التعليمية الخاصة بهم؛

٢- الرصد وحل المشكلات^٢: يدل هذا على وعي المتعلم عبر الإنترنت بعملية التعلم الخاصة به أثناء أداء الأنشطة. ينطوي حل المشكلات على تعديل النهج الفردي إذا لزم الأمر، أو اختيار وتفعيل إستراتيجيات أكثر ملاءمة (فاندرجريفت وجوه، ٢٠١٢م، ص ١١٢)؛

٣- التقييم^٣: يتبين تقييم المتعلم لنتائج التعلم والإستراتيجيات التي يتم تنفيذها أثناء عملية التعلم (اوز، ٢٠١٦م، ص ٢٦١)؛ كشف شرا^٤ (١٩٩٤م)، أن حكم طلاب الجامعات حول قدرتهم على مراقبة الاستيعاب كان مرتبطة بشكل كبير بدقة إشرافهم المرصود.

كما يوضح علي عطية في كتابه *إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*، أن التخطيط يعني وضع الخطط والأهداف وتحديد مصادر التعلم قبل البدء بالتعلم. فيما تعني إدارة المعلومات القدرة على استخدام الإستراتيجية على نحو تكون فيه المعلومات أكثر فعالية في المعالجة، ويشتمل ذلك على التنظيم والتحليل والتلخيص؛ وأما المراقبة الذاتية فتعني وعي الفرد بما يستخدم من كفاءات أو إستراتيجيات مختلفة في عملية التعلم؛ والتقويم هو القدرة على إصدار حكم على فعالية الإستراتيجيات المتبعة بعد الانتهاء من القراءة أو دراسة الموضوع وتعلمه (٢٠١٤م، ص ١٤٣).

٤. أصل نظريات ما وراء المعرفة

العوامل الثلاثة للتعلم الثقافي، والبناء الفردي والتفاعل الصفي هي مصدر نظريات ما وراء المعرفة:

٤-١. التعلم الثقافي^٥

إن نظريات ما وراء المعرفة يتم استيعابها من خلال التعلم الاجتماعي لثقافة الفرد. تنتقل المفاهيم الاجتماعية الشائعة حول طبيعة الإدراك إلى الأطفال من خلال التجربة غير الرسمية والتعليم الرسمي. أكثر أنواع التعلم الثقافي وضوحاً هو التوجيه المباشر، حيث يتم تعليم الطلاب استخدام مجموعة محددة من المهارات المعرفية وإثبات كيفية تنسيق استخدام هذه المهارات (برسلي، وهريس وماركس، ١٩٩٢م، ص ٢٠).

٤-٢. البناء الفردي^٦

الأستاذ أداة فعالة في أية خطة تعالج الفروق الفردية. فنحتاج إلى أساتذ مطلقين على أهمية الفروق الفردية^٧ ومتحسسين بالحاجات الفردية وقادرين على التكيف مع المنهج الدراسي، كما نفتقر إلى معلمين يتقبلون الفروق الفردية ويعتبرون وجودها أمراً طبيعياً بين الطلاب.

1. Planning
2. Monitoring and Problem-solving
3. Evaluation
4. Shera
5. Cultural Learning
6. Individual Construction
7. Individual Differences

أما المشكلة في جامعاتنا فلم تنهياً للتعامل معها بعد؛ لذلك نرى الطلاب في صف كلهم عندنا سواسية في التعامل والتذكر والحفظ والفهم، لا نفرق بينهم في النواحي الجسمية والعقلية. والصحيح أننا عندما نتعامل بهذه الطريقة ونتبع هذا الأسلوب فنحن مخطئون. فمن الضروري مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في العملية التعليمية، وذلك باستخدام طرق تدريسية تراعي تلك الفروق وتتكيف مع البيئة الجامعية وتناسب قدرات الطلاب (الشياني وساكال، ٢٠١٧م، ص ٧). لا شك في أن الناس يستخدمون إستراتيجيات مختلفة لبناء نظريات ما وراء المعرفة. في بعض الحالات، قد يتضمن البناء ما يشير إليه فلافل وآخرون (١٩٩٣م)، على أنه تكوين الظواهر المعرفية. اقترح باريس وبايرن (١٩٨٩م)، أن التفكير الموجه ذاتياً يحدث عند الأطفال الصغار كجزء من التصحيح الذاتي ويصبح مهماً بشكل متزايد مع تقدم الأطفال في العمر.

٤-٣. التفاعل الصفّي^١

التفاعل بين الزملاء هو العامل الثالث الذي نريد تسليط الضوء عليه، فهو التفاعل الاجتماعي بين الأقران^٢ (يونس وديمون، ١٩٩٢م، ص ٢٧٥). يعتقد براون وبالينسر^٣ (١٩٩٨م)، أن الأقران على نفس المستوى المعرفي تقريباً من حيث الجوانب ذات الصلة، بحيث لا يمكن اعتبار أي شخص خبيراً بمعرفة ثقافية ليتم نقلها إلى الآخرين؛ رغم أنه قد يتأثر أيضاً بالعمليات الثقافية، حيث ذكر أن التفاعل الصفّي يفيد التعليم والتعلم من خلال خمس نقاط أساسية، وهي:

- أنه يزيد من مقدرة المعلم على الإبداع واختيار المستحدثات التربوية؛
- أنه يربط بين النظرية والتطبيق في المجالات الدراسات والبحوث في مجال التعليم الصفّي؛
- أنه يساعد على تصنيف ممارسته بطريقة موضوعية، كما يساعد على تحسين الممارسات التدريسية الصفّية ويزيد من وعي المعلم بأهمية النوع من العلاقة وأهميتها في زيادة نتائج التعلم لدى المتعلمين؛
- أنه يزيد من حيوية المتعلم؛ فهذا الأسلوب يحول الإنسان السلبي إلى إنسان نشط فعال، ويشجع الطلبة على أن يكونوا أكثر استقلالية على النفس في طرح الأفكار وابتكارها؛
- أنه يساعد على رصد عملية التدريس بطريقة موضوعية (جعيجع، ٢٠١٨م، ص ٦٠-٦١).

٥. عينة الدراسة

في هذا البحث، تم اختيار ٣٤ طالباً من متعلمي اللغة العربية في مرحلة البكالوريوس، ومن خلال العينات المتاحة في جامعة فرهنكيان بقم. شارك هؤلاء الطلاب جميعاً في اختبار كفاءة اللغة العربية المعتمد على المستوى المتوسط لكتاب لغة الإعلام دراسة تطبيقية^٤ لتحديد مدى تجانس المشاركين. تم التحقق من مصداقية اختبار الكفاءة هذا وصدقه على الشكل والمحتوى من

1. Peer Interaction

2. Social interaction between peers

3. Brown and Palincsar

٤. كتاب لغة العالم دراسة تطبيقية، لسيد عدنان أشكوري من الكتب المتخصصة في اللغة العربية وآدابها للطلاب ومن منشورات جامعة الإمام الصادق للطباعة والنشر والتوزيع. تم جمع هذا الكتاب بهدف تقوية مهارة فهم النصوص والصحافة العربي. في هذا النص التعليمي، جرت محاولة لتقوية هذه المهارة لدى الطلاب من خلال الاعتماد على أفضل أساليب الممارسة والتفاعل النشط مع الكتاب. وقد رافق الكتاب قرص صوتي جعل منه مادة مناسبة لدرس معمل اللغة العربية أيضاً؛ ولذلك فإنه لا بدّ من التنويه إلى منهج الدروس والطريقة المثلى لتدريس الكتاب.

قبل الباحثين في دراسة تمهيدية (كان درجة ألفا لكرومباخ يساوي ٠/٧٦). لأجل هذا، تمّ استبعاد ٦ أشخاص من البحث باعتبارهم من القيم المتطرفة. تمّ اختبار الأشخاص الـ ٢٨ المتبقين بناءً على استبيان الذكاء الذاتي والتدخل التربوي لإستراتيجيات ما وراء المعرفة.

٦. طريقة الإجراء وتحليل البيانات

طريقة البحث المستخدمة في هذه المقالة طريقة كمية. في الخطوة الأولى التي أجريت بطريقة شبه تجريبية، من أجل اكتشاف العلاقة بين استبيان الذكاء المعرفي^١ والاستيعاب القرائي في المستويات الثلاثة: الحرفي، والاستنتاجي والنقدي، طُلب من المتعلمين الإجابة على الاستبيان والمشاركة في اختبار القراءة وإدراك النص الذي تمّ تصميمه من محتوى كتاب لغة الإعلام دراسة تطبيقية. اعتبرنا في استمارة الذكاء المعرفي، درجة تتراوح بين ٠ و ٦٠، والتي تم اختبارها في مؤشرين (نقوم بذلك: ٢ درجة ولا نفع: ٠). تمّ فحص نتائج الاستبيان وقراءة النصّ واستيعابه في اختبار t مزدوج، والذي أثبت العلاقة الإيجابية بين الذكاء المعرفي وقراءة النص وفهمه.

بناء على ذلك، تم تعليم الطلاب بـ ٦ حصص دراسية للتدخل التعليمي لذكاء ما وراء المعرفة. بعد ذلك، في مرحلة ما بعد الاختبار، تمّ تقييم الطلاب في اختبار القراءة وفهم النصّ موازياً للاختبار الأول. كان سبب استخدام الاختبار الموازي هو الحفاظ على الموثوقية الداخلية للاختبارات^٣ في المرحلتين: الاختبار الأول والثاني. قد تمّ تصحيح أوراقهم وتسجيل درجاته، ثمّ قمت بإدخال الدرجات التي حصلت عليها في مرحلتي الاختبار التمهيدي والأخيرة للطلاب في برنامج SPSS وتحليلها في اختبار t المزدوج. سيتم عرض نتائج البحث مع تفسيرها ومناقشتها في القسم التالي.

٧. تحليل وعرض النتائج

في هذه المرحلة، تطرق البحث إلى العلاقة بين استبيان الذكاء المعرفي والاستيعاب القرائي لدى الطلاب؛ لذلك طلب من المتعلمين الإجابة عن الاستبيان، ومن ناحية أخرى تمّ تصميم اختبار من محتوى الكتاب المذكور. كشفت النتائج عن العلاقة بين الذكاء المعرفي والاستيعاب القرائي. يوضح الجدول ١ هذه العلاقة:

الجدول ١: علاقة مترابطة بيرسون (استبيان الذكاء المعرفي واختبار قراءة النصّ واستيعابه ١)

	الذكاء المعرفي	الاستيعاب القرائي
علاقة مترابطة بيرسون الذكاء المعرفي	١	٠.٨٩٠**
المؤشر الدلالي الموحى المعدل	٢٨	٢٨

1. Metacognitive Awareness Inventory
2. Parallel
3. Internal Consistency

الذكاء المعرفي الاستيعاب القرائي	٠.٨٩٠**	١
المؤشر الدلالي الموحى	.000	
المعدل	٢٨	٢٨

كما يشير الجدول البياني أعلاه أن ثمة فارقا كبيرا ومؤشرا دلاليا موحيا بين الذكاء المعرفي ونتائج الطلاب في القراءة واستيعابه، حيث إن درجة المؤشر الدلالي الموحى أقل من نسبة p وهي (٠/٠٠٠)؛ علاقة مترابطة تساوي ٠/٨٩٠؛ في الحقيقة، قد تأثرت درجات الطلاب في فهم المقروء بالذكاء المعرفي للمتعلمين، وقد تم إجراء ٦ حصص تداخلية تدريجية من أجل تنمية الاستيعاب القرائي لدى الطلاب بشكل الجدول ٢ التالي:

الجدول ٢: إستراتيجيات تدخل التنظيم الذاتي (ما وراء المعرفي) للاستيعاب القرائي

الحصص الدراسية	وصف التدريس (التدخل)
الأولى	اقرأ النص بشكل عام واستخرج فكرته الرئيسة وتفادي الخوض في التفاصيل في هذه المرحلة
الثانية	يجب على المتعلمين تطوير ثروتهم اللغوية في مجال النصّ المتخصص وتحديد الكلمات الرئيسة ومعرفة معناها (تفكيك الرموز)
الثالثة	يجب أن يخصص المتعلمون وقتاً يومياً وبشكل منتظم لقراءة وفهم نص جديد بلغة ثانية ويقومون بممارسته وتكراره (الاستيعاب)
الرابعة	كان على المتعلمين تقوية مهاراتهم السمعية والبصرية من خلال مشاهدة الأفلام والأخبار والاستماع إليها وما إلى ذلك
الخامسة	كان المتعلمون مضطرين إلى استخدام وتدوين الملاحظات من تجاربهم السابقة والنصوص المماثلة عند مواجهة النص الجديد
السادسة	طلب من الطلاب بعد الفهم الكامل والدقيق للنص أن يتحدثوا مع أصدقائهم وزملائهم حول الموضوع الذي سمعوه

في هذا القسم من البحث، لقد اهتم الأستاذ ضمن تدريس إستراتيجيات التنظيم الذاتي بالنقاط التالية في كل جلسة:

- المعلم لكل جلسة التدخل التعليمي، شجع المتعلمين أثناء نقل مهارات القراءة والفهم، ومن خلال خلق جو من التعاون والتفاعل على فك وفهم النص؛ وقد أدى ذلك إلى تنشيط قوة تفكيرهم وغير المتعلمين من حالة استقبال إلى حالة نشطة وفعالة.
- ومن بين المكونات الأخرى التي حظيت باهتمام خاص في التدخل التربوي، قللت تقوية شعور المتعلمين بثقة النفس في مواجهة النص الجديد، من الروح العشوائي لدى المتعلمين وعززت استقلاليتهم.
- كان الموضوع المهم الآخر وفي نفس الوقت الذي تم الاهتمام به في تدريس إستراتيجيات المراقبة الذاتية هو تعزيز روح المشاركة النشطة والبناء للمتعلمين في العمل الجماعي، مما جعلهم قادرين على أن يكون لهم تأثير إيجابي وإبداعي في حل المشكلات أثناء المشاركة في مجموعات حل المسألة.
- وبعد المداخلة التعليمية، شارك المتعلمون في اختبار الاستيعاب الذي صممه الأستاذ من محتوى لغة الإعلام دراسة تطبيقية، تم جمع نتائج هذا الاختبار ودراستها بمساعدة برنامج (SPSS الإصدار ٢١) وبمساعدة اختبار t المزدوج (التابع)، وتظهر نتائجها في الجداول التالية:

الجدول ٣: الإحصاء الوصفي (اختبار الاستيعاب القرائي ٢ والمداخلة التعليمية)

خطأ المعيار في المعدل	خطأ المعيار	عينة الدراسة	المعدل
٠,٤٧٦	٢,٥١٨	٢٨	١٥,٧٥
٠,٣١٧	١,٦٧٩	٢٨	١٧,١٨

تكشف الاحصائيات الوصفية لـ ٢٨ طالبا أن ثمة فروقا كبيرا بين معدل الدرجات التي تم الحصول عليها في اختبار الاستيعاب القرائي الأول قبل التدخل (١٥/٧٥) واختبار الاستيعاب القرائي الثاني بعد التدخل (١٧/١٨)؛ لأن التدخل التعليمي قد أدى إلى تنمية درجة اختبار قراءة النص واستيعابه ٢؛ لكن لكي نكون متأكدين تماما من أهمية الاحصاء الوصفي؛ تم تحليل نتائج علاقة بيرسون المترابطة في الجدول التالي:

الجدول ٤: علاقة بيرسون المترابطة

المؤشر الدلالي الموحى	Df	T	٩٥٪ مستوى الاطمئنان		خطأ المعيار في المعدل	المعدل
			أعلى المؤشر	أدنى المؤشر		
٠,٠٠٠	٢٧	-٦,٨٥٢	-١,٠٠١	-١,٨٥	١,١٠٣	١,٤٢٩

استناداً إلى نتائج الجدول رقم ٤؛ تشير علاقة بيرسون المترابطة إلى أن هناك فرقا كبيرا بين أداء الطلاب في اختبار قراءة الاستيعاب القرائي ٢؛ حيث إن درجة المؤشر الدلالي الموحى أقل من نسبة p وهي (0.000)؛ أظهرت هذه النتائج أن التدخل التعليمي لإستراتيجيات ما وراء المعرفية قد يسبب اختلافا كبيرا في أداء المتعلمين. ويمكن الاستنتاج بكل الثقة أن معدل الفرق الذي تم الحصول عليه من الإحصاء الوصفي كبير؛ لذلك، من أهم نتائج التدخل التعليمي، والتي تم إثباتها من خلال الإحصاء الوصفي وعلاقة بيرسون، أن تقوية مهارات التنظيم الذاتي وتدريبها مما يؤدي إلى تطوير القراءة والفهم لدى الطلاب. تشير نتائج الاختبار إلى أن تدريب إستراتيجيات ما وراء المعرفة قد ازدهر إبداع المتعلمين في قراءة النصوص وفك رموزها؛ ولهذا السبب يوجد فرق كبير بين درجة الاختبار الأول (١٥/٧٥) والاختبار الثاني (١٧/١٨) بعد التدخل التربوي لإستراتيجيات ما وراء المعرفية.

ومن الإنجازات الأخرى التي تم اكتشافها بعد التدخل التربوي، أن المتعلمين توصلوا إلى استنتاجات مباشرة، بحيث تجاوزوا المعاني السطحية وفك رموز المعاني الأعمق. وبناءً على ذلك، انتقد المتعلمون، ضمن قيامهم بتفسير الأفكار الرئيسة للنص والتقييمات الأساسية، محتواه.

يشير قياس المستوى الدلالي وعلاقة بيرسون المترابطة بين اختبار الاستيعاب القرائي ١ و ٢ إلى أن الوعي الكافي لدى الأساتذة وإتقانهم لطرق التدريس الجديدة وإستراتيجيات التنظيم الذاتي وأهدافها يلعب دوراً أساسياً في تعليم المتعلمين؛ لأنه أصبح المتعلمون على التمكن من هذه الإستراتيجيات، ولكنهم لم يقدروا على استخدام فك رموز النص بشكل صحيح، فلن

ينجحوا في المرحلة التطبيقية؛ كما أظهر شودر (١٩٩٧م) في دراسة معرفية أن الأطفال الذين يعانون من مشاكل في الاستيعاب، ليس لديهم معرفة لازمة حول أهداف وإستراتيجيات وخصائص المهمة للواجبات. مما يستحق التأمل فيه هو أنه إذا كانت لديهم بعض المعرفة، فلن يتمكنوا من استخدامها بشكل جيد فيسألون أنفسهم عن الإستراتيجيات أو يقيمون أدائهم قليلاً جداً وليس لديهم القدرة على تقييم قدراتهم واختيار إستراتيجيات محددة لتحقيق أهدافهم في القراءة وتحسين أنشطتهم؛ لأنّ التعليم التقليدي لا يفيد هؤلاء الطلاب.

الاستنتاج والمناقشة

أظهرت نتائج البحث للإجابة عن السؤال الأول أن تدريس إستراتيجيات المراقبة الذاتية (ما وراء المعرفة) يسهل الاستيعاب القرائي كأساس التعلم لمتعلمي اللغة الأجنبية؛ لأنّ إستراتيجيات ما وراء المعرفة تؤدي إلى ديناميكية وحيوية وتفعيل قوة تفكير المتعلمين في تفكيك وفهم النصوص؛ ومن ناحية أخرى، يحقق الطلاب التنظيم الذاتي والتعلم الواعي من خلال تخطيط تعلمهم ومراقبته.

فقد أفاد البحث أن التدريب الهادف والواعي لإستراتيجيات التنظيم الذاتي يقوي الاعتقاد ويزيد من ديمومة المادة وتذكرها؛ ومن ناحية أخرى، أنّ تحويل مسؤولية التعلم إلى المتعلم بشكل تدريجي، أدى إلى أن ينمو روح مسؤوليته في تفكيك وفهم النص وتعززت بشكل كبير.

كشفت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الثاني، أن تدريس إستراتيجيات المراقبة الذاتية يلعب دوراً رئيساً في تنمية فهم النصوص والحفاظ على الثقة بالنفس لدى المتعلمين، حيث تمّ إثبات ذلك بعد التدخل التعليمي في اختبار قراءة النصّ واستيعابه الثاني. في هذا الجانب البحثي، تتفق النتائج مع نتائج دلكلوس وهارينجتون (١٩٩١م)، اللذين قاما بدراسة قدرة طلاب الصفين الخامس والسادس على حل مشكلات الكمبيوتر التي أظهرت أنّ المجموعة الأولى تلقت تدريباً محدداً على حلّ المشكلات، بينما تلقت المجموعة الثانية تدريباً على حلّ المشكلات جنباً إلى جنب مع الإشراف الذاتي، بينما لم تتلق المجموعة الثالثة أي تدريب. قامت مجموعة حلّ المشكلات الخاضعة للإشراف بحلّ مشكلات أكثر صعوبة من أي مجموعة من المجموع المتبقية وقضت وقتاً أقلّ في القيام بذلك، كما حلّت المجموعة التي تلقت تدريباً على حلّ المشكلات والإشراف مسائل معقدة بشكل أسرع من المجموعة الضابطة.

كان للتدريب على المشاركة الجماعية كإحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة، تأثير خاص على تنمية الاستيعاب القرائي لدى الطلاب وأدى إلى ظهور إبداعاتهم؛ وهو ما يتماشى مع نتائج بحث روس (١٩٩٥م) الذي يعتقد أنّ التعلم التعاوني يلعب دوراً مهماً في تحفيز المتعلمين على مناقشة محتوى النص.

ملخص نتائج الدراسة، تشير هذه الدراسة إلى أن تدريس إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير إيجابي قوي وهادف على تعزيز الاستيعاب القرائي، وهو ما يتسق مع نتائج سونووال وكاليتا (٢٠١٧م)، اللذين اكتشفا في أحد الأبحاث مدى علاقة ايجابية قوية بين الوعي ما وراء المعرفي والتقدم الأكاديمي لـ ١٥٠ طالباً في المدرسة الثانوية. في نفس الاتجاه، تؤكد دراسات سين (٢٠٠٩م) على هذه النتيجة أيضاً؛ لأنّه قام بالتحقيق في العلاقة وتأثير استخدام وفهم إستراتيجية ما وراء المعرفة ووجد تحسناً ملحوظاً بين المتعلمين.



المصادر والمراجع

أ. العربية

- أحمدي، خولة. (٢٠١٤م). «علاقة إستراتيجيات ما وراء المعرفة بالفاعلية الذاتية الإحصائية لدى الطلبة الجامعيين». *المحكمة للدراسات التربوية والنفسية*. ج ٢. ر ٤. ص ١٣١-١٤٥.
- الأحمدي، مريم محمد عايد. (٢٠١٢م). «فاعلية استخدام ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة». *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*. جامعة الإمارات العربية المتحدة. ع ٣٢، ص ١٢٢-١٥٢.
- اشكوري، سيد عدنان. (١٣٩٤هـ.ش). *لغة الإعلام دراسة تطبيقية*. ط ٢. تهران: دانشگاه امام صادق (ع).
- بروين، نورالدين؛ وسجاد فرخی پور، وسيد رضی مصطفوی نیا. (١٤٠١هـ.ش). «دراسة فاعلية التقييم الديناميكي التفاعلي والتدخل في الكشف عن أخطاء الكفاءة اللغوية وتحسين مهارة المحادثة لدى متعلمي العربية المبتدئين». *دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. ج ٥. ع ١. ص ١٧٩-١٩٨.
- تقوايي فر، كوثر؛ ويوسف نظري، ودانش محمدی، وحسين كياني، وحמיד زارعی فرد. (١٤٠١هـ.ش). «دراسة دافعية تعلّم اللغة العربية لطلبة مرحلة البكالوريوس بالجامعات الإيرانية في ضوء نظرية نظام التحفيز الذاتي للغة الثانية لدورنية». *دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. من المقالات الجاهزة للنشر.
- السرطاوي، عمران احمد؛ وفؤاد محمود درويش. (٢٠١٦م). *القراءة مفهومها - مهاراتها - تدريسها - تقويمها*. د.م: د.ن. شوق، محمود أحمد؛ ونجاة حسين على المحوي، وجيليلة محمود أبو القاسم. (٢٠١٥). «في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية». *العلوم التربوية*. ع ٣. ص ٥٨٥-٦٣١.
- جميع، عمر. (٢٠١٨م). *مقياس علم النفس التربوي*. سند علمي مقدم لاستكمال شروط التأهيل الجامعي. المدرسة العليا للأساتذة - بوسعادة.
- الرفاعي، أنس؛ ومحمد عدنان سالم. (١٩٩٧م). *تسريع القراءة وتنمية الاستيعاب*. دمشق: دار الفكر.
- الشيبياني، عبد السلام خليفة؛ وفاطمة رمضان صاكال. (٢٠١٧م). «الفروق الفردية بين تنوع التدريس وتفيد التعليم». *كليات التربية*. ع ٧. ص ١-١٤.
- عطية، محسن علي. (٢٠١٤م). *إستراتيجيات ما وراء المعرفة*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- القطايري، سامي محمد علي. (١٩٩٦م). «فاعلية إستراتيجية ما وراء الإدراك في تنمية مهارات قراءة النصّ والميول الفلسفية بالمرحلة الثانوية». *كلية التربية بالزقازيق*. ع ٢٧. ص ٢٢٥-٢٥٨.

ب. الفارسية

- آلداغي، آيتا. (١٤٠٠هـ.ش). «تأثير روش تدریس و یادگیری تعاملی بر پیشرفت مهارت های درک مطلب (متون ادبی و اطلاعاتی) دانش آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی منطقه ١٨ آموزش و پرورش شهر تهران». *تعليم و تربيت*. ش ٣. ص ١٦٣-١٨٢.
- كارشكي، حسين. (١٣٨١هـ.ش). «تأثير آموزش راهبردهای فراشناختی بر درک مطلب دانش آموزان». *روانشناسی*. ٢١. ص ٦٤-٨٤.
- مالکی، بهرام. (١٣٨٤هـ.ش). «تأثير آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر افزایش یادگیری و یادداری متون درسی مختلف». *تازه های علوم شناختی*. س ٧. ش ٣. ص ٤٢-٥٠.

ج. الإنكليزية

فيلد

Field, J. (1998). «Skills and strategies: Towards a new methodology for listening». *ELT Journal*, 2(52). p 110-118.

فلافل، وميلر

Flavell, J. H, P.H Miller. (1993). *Cognitive Development*. 3ed. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.

جوه، وطيب

Goh, C, & Y Taib. (2006). «Metacognitive instruction in listening for young learners». *ELTJournal*. 60(3). p 222 - 232.

مارتين، موليس وكندي

Martin, M.O, I.V.S Mullis, & A.M Kennedy. (2003). *PIRLS 2001 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

أومالي، وشاموت

O'Malley, J. M, & A. U Chamot. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.

اوز

Oz, H. (2016). «The importance of personality traits in students' perceptions of metacognitive awareness». *Procedia - Social and Behavioural Sciences*. p 655 - 667.

پاريس، بيرنز

Paris, S. G. & J. P Byrnes. (1989). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice: The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom*. ed: B. Zimmerman & D Schunk. New Yor: Springer-Verla.

پرسلي، وهريس وماركس

Pressley, M, K. R Harris, & M. B Marks. (1992). «But good strategy instructors are constructivists». *Educ. Psychol. Rev.* p 3 - 31.

رحيمي راد

Rahimirad, M. (2014). «The impact of metacognitive strategy instruction on the listening performance of university students». *Procedia- Social and Behavioural Sciences*. p 1485 - 1491.

شودر

Schuder, T. (1993). «The genesis of transactional strategies instruction in a reading program for at- risk students». *The Elementary School Journal*. p 183 – 200.

سون

Sun, L. (2013). «The effect of metacognitive learning strategies on English learning». *Theory and Practice in Language Studies*. p 2004 - 2009.

فاندرجريفت

Vandergrift, L. (2007). «Recent developments in second and foreign language listening comprehension research». *Language Teaching*. p 191 - 210.

فاندرجريفت وجوه

Vandergrift, L, & C. C. M Goh. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York: Routledge.

يونس وديمون

Youniss, J, & W Damon. (1992). *Piaget's Theory: Prospects and Possibilities: Social construction in Piaget's theory*. ed: H Beilin & P Pufall. Hillsdale: Erlbaum.