الفصل الرابع

تحليل البيانات وتفسير النتائج

تم تحديد متغيرات الدراسة الحالية كما يلي :المتغير المستقل وتمثل في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة وتضم اثنتي عشرة مهارة فرعية موزعة علي قسمين : القسم الأول (المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة) وشمل التنبؤ والتخطيط والضبط والتقويم . القسم الثاني ويضم بعدين فرعيين : بعد التقويم الذاتي للمعرفة وشمل المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية. وبعد الإدارة الذاتية للمعرفة وشمل التخطيط وإدارة المعلومات والمراقبة الذاتية وتعديل الغموض والتقويم .أما المتغير التابع فتمثل في الكفاءة اللغوية وضم ستة أبعاد فرعية هي الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع.

كما شملت متغيرات الدراسة الحالية فئة الطلاب المرتفعين والمنخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ورمزله بالرمز (أ) والجنس (ذكور وإناث) ورمزله بالرمز (ب)والتفاعل بينهما علي الأداء في الكفاءة اللغوية وأبعادها ورمزله بالرمز (أxب).وتم تطبيق أدوات الدراسة الحالية علي عينة الدراسة الأساسية التي تكونت من (٧٤٦) طالباً وطالبة (٣٧٣ ذكور. ٣٧٣ إناث) وتم تصحيح الأدوات ثم إدخال ومعالجة بيانات الدراسة بواسطة الحاسب الآلي باستخدام برنامجي Statistica، SPSS للمعالجات الإحصائية وفيما يلي عرض نتائج الدراسة :

أولا : عرض الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة وذلك من خلال الجداول الآتية :

جدول (٣٣ - أ)

الوصف الإحصائي علي مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة للعينة الكلية وعينة الذكور وعينة الإناث

المتغيرات		العينات	العينة الكلية ن=٧٤٦	عينة الذكور ن=٣٧٣	عينة الإناث ن=٣٧٣
القسم الأول من المقياس (المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة)	التنبؤ	م	١٢,٢٨٤	١٢,٠١٣	١٢,٥٥٥
		ع	٢,٦٤٩	٢,٣٨٧	٢,٨٩٥
	التخطيط١	م	٤,٨٠٧	٤,٢٢٥	٥,٣٨٩
		ع	١,٢٣٨	١,٠٣٣	١,٢٥١
	الضبط	م	١٢,٣١٥	١١,٥٨٥	١٣,٠٤٦
		ع	٢,٧٠٢	٢,١٩٤	٢,٩٥٦
	التقويم١	م	١٢,١٠٢	١١,٩٤١	١٢,٥٦٣
		ع	٢,٣٩٠	٢,٢٤٨	٢,٣٨٠
	مجموع القسم الاول من المقياس (التنبؤ+التخطيط١+الضبط+التقويم١)	م	٤١,٥٠٨	٣٩,٤٦٤	٤٣,٥٥٢
		ع	٨,٢٨٩	٧,٣٧٩	٨,٩٤٨
القسم الثاني من المقياس (التقويم الذاتي للمعرفة)	المعرفة التقريرية	م	١٩,٢٦٩	١٨,٥٥٥	١٩,٩٨٤
		ع	٣,٩٣٧	٤,٠٧٠	٣,٦٦٧
	المعرفة الإجرائية	م	١٨,٥٦٢	١٧,٧٤٠	١٩,٣٨٣
		ع	٣,٩٣٤	٤,٠٤٣	٣,٦٤٦
	المعرفة الشرطية	م	١٧,٣١٧	١٦,٦٧٨	١٧,٩٤٦
		ع	٥,٣٧٥	٥,٢٧٩	٥,٤٠٢
	مجموع التقويم الذاتي للمعرفة	م	٥٥,١٤٣	٥٢,٩٧٣	٥٧,٣١٤
		ع	١٢,٤٤٢	١٢,٤٠٤	١٢,١١٢
القسم الثالث من المقياس- الإدارة الذاتية للمعرفة	التخطيط٢	م	٢١,٠٦٣	٢٠,١١٣	٢٢,٠١٣
		ع	٤,٨٩٠	٤,٦٠٨	٤,٩٨٥
	إدارة المعلومات	م	٢١,٣٣٥	٢٠,٣٧٥	٢٢,٢٩٥
		ع	٤,٥٢١	٤,٤٨٢	٤,٣٥٨
	المراقبة الذاتية	م	٢٠,٩٤١	٢٠,٢٩٥	٢١,٥٨٧
		ع	٤,٢٩٧	٤,١٠٥	٤,٣٣٧
	تعديل الغموض	م	٢١,١٤٥	٢٠,٤٤٨	٢١,٨٤٢
		ع	٤,٦٩٨	٤,٩٢٥	٤,٣٥٦
	التقويم ٢	م	١٩,٦٧٨	١٨,٣٤٦	٢١,٠١١
		ع	٤,٧٦٣	٤,٧٩١	٤,٣٨٣
	مجموع الإدارة الذاتية للمعرفة	م	١٠٤,١٩٢	٩٩,٥٧٦	١٠٨,٧٤٨
		ع	٢١,٥٥٧	٢٠,٩٣٦	٢١,٢١٨
مجموع القسم الثاني من المقياس (بعد التقويم الذاتي للمعرفة+بعد الإدارة الذاتية للمعرفة)		م	٢٠٠,٧٥١	١٩١,٨٦٣	٢٠٩,٦٣٨
		ع	٤١,٠٢٠	٣٩,٢٣٩	٤٠,٨٨٧
مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ككل		م	٢٤٢,٢٥٩	٢٣١,٣٢٧	٢٥٣,١٩٠
		ع	٤٨,٩٥٨	٤٦,٢٥٢	٤٩,٢٠٧

جدول (٣٣ - ب)

الوصف الإحصائي لبطارية الكفاءة اللغوية للعينة الكلية وعينة الذكور وعينة الإناث

م	المتغيرات / العينات		العينة الكلية ن=٧٤٦	عينة الذكور ن=٣٧٣	عينة الإناث ن=٣٧٣
١	الثروة اللغوية	م	٢٧.١٠١	٢٥.٩٩٧	٢٨.٢٠٤
		ع	٨.٢٦٥	٧.١٦١	٨.٦١٠
٢	القراءة الناقدة	م	١٤.٦٦٦	١٤.١٨٢	١٥.١٥٠
		ع	٢.٦٠٢	٢.٧٤٢	٢.٣٦٠
٣	القواعد النحوية	م	٣٠.٨٩٥	٢٩.١١٣	٣٢.٦١٨
		ع	٩.٥٣٣	٩.٩٧٤	٨.١٢٥
٤	التذوق الأدبي	م	٢٠.٠٠٧	١٨.٨٨٥	٢١.١٢٩
		ع	٤.٩٨٤	٥.٠٨٨	٤.٦١٨
٥	الإملاء	م	٢٠.٣١٢	١٨.٧١٦	٢١.٩٠٩
		ع	٧.٠٩٧	٦.٥٦٨	٧.٢٥٤
٦	الاستماع	م	١٢.٦٠٧	١٢.٢٠٩	١٣.٠٠٥
		ع	٢.٢٢١	٢.١٨٨	٢.١٨٥
٧	بطارية الكفاءة اللغوية ككل	م	١٢٥.٥٨٩	١١٩.١٠٢	١٣٢.٠٧٥
		ع	٣٤.٢٥٩	٣٣.٩٣٣	٣٣.٣٨٦

جدول (٣٣- ج)

الوصف الإحصائي لأبعاد الكفاءة اللغوية لدي الطلاب من الجنسين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة

م	المتغيرات / العينات		ذكور مرتفعون في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (ن=٩٣٠)	ذكور منخفضون في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (ن=٩٣٠)	إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ن٩٣٠	إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ن٩٣٠
١	الثروة اللغوية	م	٣٥.٦٤٥	١٦.٧١٠	٣٨.٠٦٥	١٦.٠٢٢
		ع	٣.٣١٩	٢.١٢٤	١.٦٥٤	١.٥٣٢
٢	القراءة الناقدة	م	١٦.٩١٤	١٠.٥٤٨	١٧.٤٧٣	١١.٦٩٩
		ع	٠.٨٣٠	٠.٩١٣	٠.٥٠٢	٠.١٣٤
٣	القواعد النحوية	م	٤١.٤١٤	١٦.٩٠٣	٤٣.٣٨٧	٢١.٣٥٥
		ع	٤.٣٢٥	٣.١٣٨	١.٥٦٨	١.٦٤٦
٤	التذوق الأدبي	م	٢٥.٣١٢	١٢.٨٢٨	٢٧.١٦١	١٥.٢٨٠
		ع	٢.٤٧٢	١.٨١٠	١.٧٥٣	٠.٧٤٣
٥	الإملاء	م	٢٦.٩٧٩	١١.٨١٧	٣٠.٥٢٧	١٢.٩٦٨
		ع	١.٩٩٤	٠.٨٣٣	١.١٤٨	٠.٢٧٤
٦	الاستماع	م	١٤.٧٢٠	٩.٤٥٢	١٥.٧٧٤	١٠.١٧٢
		ع	٠.٨١٣	٠.٦٥١	٠.٤٢٠	٠.٣٨٠
٧	بطارية الكفاءة اللغوية	م	١٦١.٠٥٤	١٠١.٢٥٨	١٧٢.٣٨٧	١١.٤٩٥
		ع	١٣.٣٢٤	٩.٣١٨	٦.٣٥٠	٤.٧٣٣

ثانياً: عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتفسيرها :

نتائج اختبار صحة الفرض الأول وتفسيرها:

نص الفرض الأول " توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ودرجاتهم في بطارية الكفاءة اللغوية كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول رقم (٣٤)

معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ودرجاتهم في بطارية الكفاءة اللغوية (ن =٧٤٦)طالباً

	أبعاد مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	(١) النحو اللغوية	(٢) القراءة الجيدة	(٣) العوامل اللغوية	(٤) الذوق الأدبي	(٥) الإملاء	(٦) الاستماع	البطارية ككل
القسم الأول (التقويم الذاتي لما وراء المعرفة)	التنبؤ	٠,٠٤٤ **	٠,٠٥٠ **	٠,٠٥٥ **	٠,٠٦٢ **	٠,٠٥٢ **	٠,٠٥٥ **	٠,٠٥٥ **
	التخطيط١	٠,٠٦٠ **	٠,٠٥٣ **	٠,٠٥٤ **	٠,٠٦٢ **	٠,٠٦٩ **	٠,٠٦١ **	٠,٠٦٥ **
	الضبط	٠,٠٥٢ **	٠,٠٥٢ **	٠,٠٥٢ **	٠,٠٥٨ **	٠,٠٥٨ **	٠,٠٥٨ **	٠,٠٥٨ **
	التقويم١	٠,٠٥٣ **	٠,٠٥٠ **	٠,٠٥٤ **	٠,٠٥٢ **	٠,٠٥٥ **	٠,٠٥٤ **	٠,٠٥٤ **
	مجموع القسم الأول من مقياس الوعي (التنبؤ+التخطيط+الضبط+التقويم)	٠,٠٩٠ **	٠,٠٥٤ **	٠,٠٩٠ **	٠,٠٩١ **	٠,٠٩٠ **	٠,٠٩٠ **	٠,٠٩١ **
القسم الثاني (الإدارة الذاتية للمعرفة)	المعرفة التقريرية	٠,٠٨٠ **	٠,٠٥٠ **	٠,٠٨٥ **	٠,٠٨٤ **	٠,٠٨٨ **	٠,٠٨٤ **	٠,٠٨٥ **
	المعرفة الإجرائية	٠,٠٨٥ **	٠,٠٥٠ **	٠,٠٨٠ **	٠,٠٨٧ **	٠,٠٨٨ **	٠,٠٨٦ **	٠,٠٨٧ **
	المعرفة الشرطية	٠,٠٩٠ **	٠,٠٥٥ **	٠,٠٨٨ **	٠,٠٨٧ **	٠,٠٨٨ **	٠,٠٨٨ **	٠,٠٨٩ **
	مجموع القسم الثاني (معرفة تقريرية+ معرفة إجرائية+ معرفة شرطية)	٠,٠٩١ **	٠,٠٥٧ **	٠,٠٩٣ **	٠,٠٩٢ **	٠,٠٩٤ **	٠,٠٩٢ **	٠,٠٩٣ **
	التخطيط٢	٠,٠٨٩ **	٠,٠٥٣ **	٠,٠٨٨ **	٠,٠٩٠ **	٠,٠٨٧ **	٠,٠٨٨ **	٠,٠٨٩ **
	إدارة المعلومات	٠,٠٨٥ **	٠,٠٥٠ **	٠,٠٨٦ **	٠,٠٨٩ **	٠,٠٨٣ **	٠,٠٨٥ **	٠,٠٨٦ **
	المراقبة الذاتية	٠,٠٨٥ **	٠,٠٥٥ **	٠,٠٨٦ **	٠,٠٨٦ **	٠,٠٨٩ **	٠,٠٨٦ **	٠,٠٨٧ **
	تعديل العرض	٠,٠٨٣ **	٠,٠٥٢ **	٠,٠٨٥ **	٠,٠٨٥ **	٠,٠٨٧ **	٠,٠٨٥ **	٠,٠٨٦ **
	التقويم٢	٠,٠٨٣ **	٠,٠٥٠ **	٠,٠٨٣ **	٠,٠٨٣ **	٠,٠٨٤ **	٠,٠٨٤ **	٠,٠٨٥ **
	مجموع القسم الثاني (معرفة تقريرية+ معرفة إجرائية+ معرفة شرطية+ إدارة المعلومات+ المراقبة الذاتية+ تعديل العرض+ التقويم)	٠,٠٩١ **	٠,٠٥٦ **	٠,٠٩٣ **	٠,٠٩٤ **	٠,٠٩٢ **	٠,٠٩٢ **	٠,٠٩٣ **
القسم الثاني ككل (بعد التقويم الذاتي+الإدارة الذاتية)		٠,٠٩٣ **	٠,٠٥٨ **	٠,٠٩٥ **	٠,٠٩٥ **	٠,٠٩٥ **	٠,٠٩٤ **	٠,٠٩٥ **
مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ككل		٠,٠٩٤ **	٠,٠٥٨ **	٠,٠٩٥ **	٠,٠٩٥ **	٠,٠٩٥ **	٠,٠٩٤ **	٠,٠٩٥ **

(**) دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول رقم (٣٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده والكفاءة اللغوية بمكوناتها.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض كما يلي:

(أ)العلاقة بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والثروة اللغوية :

يتضح من جدول رقم (٣٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده والثروة اللغوية وتعني هذه النتيجة أن هناك اقتراناً بين درجة الفرد في الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده المختلفة ودرجته في الثروة اللغوية أي أنه كلما كان وعي الطالب بعملياته المعرفية الخاصة به في مجال القراءة ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة، وقدرته علي وضع خطط محددة للوصول إلي أهدافه من القراءة والتنبؤ بالنتائج وتحديد الصعوبات التي قد تواجهه أثناء القراءة وطرق التغلب عليها،وكذلك اختيار الاستراتيجيات القرائية المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار استراتيجيات جديدة ،وقدرته علي مراجعة ذاته وتقويمها باستمرار مرتفعاً كلما كانت الثروة اللغوية لديه مرتفعة ومحصوله اللغوي غزير وقدرته علي تحديد معاني الكلمات مرتفعة ،والعكس صحيح.

كما تعني هذه النتيجة أن الطالب الذي يمتلك مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة يدرك أن أفكاره وإدراكاته ذات فعالية في ثروته اللغوية ويستطيع تحديد معاني الكلمات بسهولة ؛ لأنه يستطيع التمييز بين ماذا أعرف ؟ وماذا لا أعرف بالضبط ؟ وذلك يحسن من مستوي الثروة اللغوية لديه.

(ب)العلاقة بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والقراءة الناقدة :

يتضح من جدول رقم (٣٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده والقراءة الناقدة وتعني هذه النتيجة أنه بزيادة الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده المختلفة لدي الطالب تزداد

درجته في القراءة الناقدة أي أنه كلما زاد وعي الطالب بالاستراتيجيات والأغراض والأفكار والأشياء والمصادر التي عليه استخدامها لإنجاز مهمة القراءة، وكيفية تنفيذ الإجراءات التي تلزم لتحقيق مهمة القراءة وإنجازها، وأهمية استخدام استراتيجيات قرائية معينة ومتي يستخدمها، وأيضاً تحديد الأهداف وتحديد الصعوبات الكامنة وطرق التغلب عليها والتنبؤ بالنتائج،واستخدام الاستراتيجيات القرائية في اتجاه محدد، واستخدام الاستراتيجيات القرائية البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء،وتقويم ذاته باستمرار كلما زاد تفاعله الوجداني والعقلي مع الموضوع المقروء ؛ بغرض تذكر جزئياته وفهم معناه وتحليله وتفسيره وإعادة بنائه وتقييمه ،والعكس صحيح.

كما تعني هذه النتيجة أنه بتحسن معرفة الطالب وتحسن تفكيره في عملياته المعرفية الخاصة به في مجال القراءة يتحسن مستوي القراءة الناقدة لديه وتتحسن محاولاته لتنظيم هذه العمليات وكذلك معرفة مهام التعلم التي يمكن أن ينجزها بواقعية خلال فترة محددة من الوقت ومعرفة استراتيجيات التعلم الفعالة التي يمكن أن يستخدمها لمعالجة وتعلم المادة الجديدة واسترجاع المعلومات المخزونة سابقاً .

(ج)العلاقة بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والقواعد النحوية :

يتضح من جدول رقم (٣٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده والقواعد النحوية وتعني هذه النتيجة أنه بتحسن درجة الفرد في الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده المختلفة تتحسن درجته في القواعد النحوية أي أنه كلما نما وتطور الوعي بالعمليات المعرفية والتنظيم الذاتي للطالب، وقدرته علي التنبؤ والمقارنة والفحص ومراقبة الذات والتناظر والتناسق والضبط في مجال القراءة كلما زاد مجموع القواعد التي تنظم هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعني وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية ،والعكس صحيح.

(د)العلاقة بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والتذوق الأدبي :

يتضح من جدول رقم (٣٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده والتذوق الأدبي وتعني هذه النتيجة أن هناك اقتراناً بين درجة الفرد في الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده المختلفة ودرجته في التذوق الأدبي أي أنه كلما كانت معرفة الطالب بـ(كيف ومتي ولماذا) يستخدم استراتيجية معينة دون غيرها لإنجاز مهمة القراءة ،وكذلك مراقبته لكيفية استخدامه لعقله أثناء القراءة ،وكذلك وعي الطالب بما يستخدمه من أنماط التفكير وأساليب الدراسة والفنيات المصاحبة لعملية القراءة. وإدراكه لأساليب التحكم والسيطرة الذاتية علي محاولات التعلم التي يقوم بها لتحقيق أهدافه من عملية القراءة مرتفعاً كلما كان إحساسه بما أحسه الشاعر أو الكاتب أو القاص مرتفعاً،وكذلك فهم المعاني العميقة في النص الأدبي ، والإحساس بجمال الأسلوب،وفهمه للفكرة التي يرمي إليها النص،وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الخطة، ومشاركته في الحياة التي تجري فيه، وتأثره بالصور البيانية التي يحتويها، وإحساسه بالواقع الموسيقي لألفاظه وتراكيبه وعباراته المبتكرة مرتفعاً .

(هـ)العلاقة بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والإملاء :

يتضح من جدول رقم (٣٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده والإملاء وتعني هذه النتيجة أن هناك علاقة طردية بين درجة الطالب في الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده المختلفة ودرجته في الإملاء أي أنه كلما تحسن وعي الطالب بما يمتلكه من قدرات واستراتيجيات ومصادر ووسائل يحتاجها لأداء المهام القرائية بفعالية أكثر، وكذلك قدرته علي مراقبة وتنظيم عمليات تفكيره مرتفعة كلما كانت قدرته علي رسم الكلمات رسماً

دقيقاً سليماً بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة مع التمكن من استخدام المهارات الخاصة بها في كتابة الكلمات كتابة سليمة مرتفعاً.

(و)العلاقة بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والاستماع :

يتضح من جدول رقم (٣٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده والاستماع وتعني هذه النتيجة أن هناك علاقة طردية بين درجة الفرد في الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده المختلفة ودرجته في الاستماع أي أنه كلما تحسن وعي الطالب بالإجراءات التي يقوم بها للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم لأجل التذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وغيرها من العمليات المعرفية اللازمة لإنجاز مهمة القراءة كلما تحسن الانتباه. وحسن الإصغاء والإحاطة بمعني ما يسمع .

(ز)العلاقة بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية :

يتضح من جدول رقم (٣٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده والكفاءة اللغوية وتعني هذه النتيجة أن هناك اقتران بين درجة الفرد في الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده المختلفة ودرجته في الكفاءة اللغوية أي أنه كلما كان وعي الطالب وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته علي وضع خطط محددة للوصول إلي أهدافه ،وكذلك اختيار الإستراتيجيات المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار استراتيجيات جديدة ،بالإضافة إلي تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة علي مراجعة ذاته وتقويمها باستمرار،وقدرته علي ضبط أفعاله من أجل تحقيق أهدافه.وكذلك كلما كانت معرفة الطالب وتفكيره في عملياته المعرفية الخاصة به ومحاولاته تنظيم هذه العمليات،ومعرفة مهام التعلم التي يمكن أن ينجزها بواقعية خلال فترة محددة من الوقت واستراتيجيات التعلم الفعالة التي يمكن أن يستخدمها لمعالجة

وتعلم المادة الجديدة واسترجاع المعلومات المخزونة سابقاً مرتفعة كلما كانت مهارته في استخدام اللغة لغرض محدد مرتفعة.وكذلك درجة المهارة التي يتمكن بها من استخدام اللغة مثل إتقانه المفردات اللغوية أو القراءة الناقدة أو القواعد النحوية أو الإملاء أو الاستماع أو فهم اللغة مرتفعة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة جالامبوس وهاكوتا (Galambos&Hakuta,1988) التي توصلت إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوعي بما وراء اللغة والكفاءة اللغوية لدي الطلاب.كما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من فيرهوفين(Verhoeven,1989) و سفجيتلانا وإيجور (Svjetlanna&Igor,2001)التي توصلت إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المراقبة الذاتية والكفاءة اللغوية .

كذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من أوشي وأوشي (O'Shea&O'Shea,1994) وشراو (Schraw,1997) وهادلي وآندريو (Hadley&Andrew,1999) وكاتل (Cattell,1999)التي توصلت إلي وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين مهارات ما وراء المعرفة والفهم القرائي.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من توماس وآن (Thomas&Anne,1993) وجو (Goh,1999)التي توصلت إلي أن استخدام معارف "ما وراء المعرفة": التقريرية والإجرائية والشرطية تحسن مهارات الاستماع والاستيعاب القرائي وتدوين الملاحظات.

واتفقت أيضاً هذه النتيجة مع نتائج دراسة بيركيمير (Berkemeyer,1995)التي توصلت إلي أن ما وراء المعرفة تؤدي دوراً مهماً في التذوق الأدبي.كذلك اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من سامي الفطايري(١٩٩٦) وجورجي (Gourgey,1998:81-96) ومينا (Meena,2001) التي أشارت إلي الدور المهم الذي يؤديه الوعي بما وراء المعرفة في عمليات القراءة الناقدة.

وكذلك اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من بارك (Park,1997) وفونج وجو (Foong&Goh,1997) وبريمنر (Bremner,1999) ويونج (Young,1999) التي توصلت إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والكفاءة اللغوية.

وهو ما أكدته نتائج دراسة آيرز (Ayres,2002:1683) التي توصلت إلي وجود ارتباط إيجابي دال بين درجة وعي التلاميذ لما يقومون به وبما يستخدمونه من أساليب وعمليات أثناء التعلم وبين استيعابهم للمعلومات وقدرتهم علي استخدامها وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة يونج (Young,1991) التي توصلت إلي أن نجاح الفهم القرائي في النص يظهر كوظيفة أكثر للاستراتيجيات المستخدمة لدي الطلاب أو الخلفية المعلوماتية لديهم وليس الكفاءة اللغوية.

ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية بأن مهارات ما وراء المعرفة مفيدة جداً في تنمية المهارات اللغوية (القراءة- الكتابة- التحدث-الاستماع) .حيث تساعد علي جعل الطالب قادراً علي دمج المعلومات التقريرية مع المعلومات الموقفية (التنظيم الذاتي) بما يمكنه من التخطيط وممارسة التحكم في سلوكه (Zimmerman,1990:193). وهو ما أكده سوانسون (Swanson,1990) أن الوعي بما وراء المعرفة يسمح للطلاب بأن يخططوا ويتابعوا ويراقبوا تعلمهم في الاتجاه الذي ينمي ويطور الأداء. وهو ما أكده أيضاً ليفينجستون (Livingston,2003) أن ما وراء المعرفة تؤثر تأثيراً قوياً وناقداً في التعلم الناجح (الكفء) ؛لأنها مهمة جداً لكل من الطالب والمعلم.وهو ما أكدته أيضاً دراسة كل من بيرد ونورثفيلد (Baird&Northfield,1992) وتوماس ومالك روبيبه (Thomas&Mc Robbie,2000) التي توصلت إلي أن التحسن في ما وراء المعرفة لدي الطلاب يعقبه تحسن في مخرجات التعلم لديهم وتتمثل المخرجات في الدراسة الحالية في الكفاءة

اللغوية.

كذلك يمكن تفسير نتيجة هذا الفرض بأن مهارات ما وراء المعرفة تمكن الطالب من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي يتضمنها النص القرائي وتمكنه من إجراء عملية التقويم الذاتي بصفة مستمرة وتمكنه من فهم النص بدقة وتوقفه علي موضع سوء فهمه ومن ثم ضبط عملية التعلم لديه(Koch,2001:762).كما أن المتعلم الذي يمتلك مهارات ما وراء المعرفة يمتاز بقدرته علي توجيه وتنظيم عملية تعلمه وتحمل مسئوليتها،واستخدام مهارات التفكير لتوجيه تفكيره وتحسينه ،واتخاذ القرار المناسب في مواقف حياته اليومية،والتعامل بفعالية مع المعلومات من مصادرها المختلفة سعياً وراء تحقيق مستوي أفضل من فهم هذه المعلومات وتوظيفها في مواقف حياته اليومية. واختيار الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي الذي يمر به (Lindstrom,1995).

وأيضاً يمكن تفسير نتيجة هذا الفرض بأن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تتضمن مجموعة من المهارات تتمثل في التنبؤ والتخطيط والضبط والتقويم وتعديل الغموض والمراقبة الذاتية وادارة المعلومات. وكذلك المعرفة بأنواعها الثلاثة: التقريرية والإجرائية والشرطية وهذه المهارات جميعها تحكم وتضبط وتشرف علي الكفاءة اللغوية بأبعادها المختلفة لدي الطالب والمتمثلة في (الثروة اللغوية- القراءة الناقدة-القواعد النحوية-التذوق الأدبي-الإملاء-الاستماع). وهذا يجعل الطالب واعياً بجوانب التعلم اللغوي لديه. وبالتالي تساعده هذه المهارات علي اتخاذ قرارات سليمة حيال تعلمه اللغوي وتجعله قادراً علي الإجابة عن الأسئلة الآتية -أنت تعرف متي تعرف ومتي لا تعرف ؟ أنت تعرف ماذا تعرف؟.-أنت تعرف ماذا تحتاجه لكي تعرف؟-أنت تعرف الاستراتيجيات الأقل فائدة من قائمة الاستراتيجيات؟ واذا استطاع الطالب الإجابة عن هذه الأسئلة في مجال التعلم اللغوي فإنه سيصل إلي مستوي الكفاءة اللغوية المنشود.

نتائج اختبار صحة الفرض الثاني وتفسيرها:

نص الفرض الثاني " يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغيري الدراسة :فئة الطلاب (المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والمنخفضين فيها) والجنس (ذكر- أنثي) والتفاعل بينهما علي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم تحليل التباين الثنائي ٢×٢ (٢ فئة الطلاب×٢ الجنس) لبيان أثر متغيري فئة الطلاب والجنس والتفاعل بينهما علي الأداء في بطارية الكفاءة اللغوية.

وفيما يلي جدول يوضح نتائج تحليل التباين الثنائي ٢×٢ لدرجات الطلاب (مرتفعي ومنخفضي) مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة من الجنسين :

جدول (٣٥)

نتائج تحليل التباين الثنائي ذي التصميم العاملي (٢×٢) لبيان تأثير متغيري: مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة "الدرجة الكلية" والجنس والتفاعل بينهما علي أبعاد الكفاءة اللغوية والدرجة الكلية

مصدر	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	النسبة الفائية	مستوي الدلالة
القدرة اللغوية	فئة الطلاب(أ)	٣٩٠٤٢,٢٩١	١	٣٩٠٤٢,٢٩١	٧٥٧٧,٧٣٧	٠,٠١
	الجنس (ب)	٦٩,٦٨٠	١	٦٩,٦٨٠	١٣,٥٢٤	٠,٠١
	تفاعل أ× ب	٢٢٤,٥١٩	١	٢٢٤,٥١٩	٤٣,٥٧٧	٠,٠١
	داخل المجموعات (الخطأ)	١٨٩٩,٠٢٢	٣٦٨	٥,١٥٢		
	المجموع الكلي	٤١٢٣٢,٤٨٢	٣٧١			
القراءة الناقدة	فئة الطلاب(أ)	٣٤٢٩,٤٥٤	١	٣٤٢٩,٤٥٤	٥٦٥١,٩٦٥	٠,٠١
	الجنس (ب)	٦٧,٩٦٠	١	٦٧,٩٦٠	١١٢,١٠٠	٠,٠١
	تفاعل أ× ب	٨,١٣٢	١	٨,١٣٢	١٣,٤١٣	٠,٠١
	داخل المجموعات (الخطأ)	٢٢٣,٠٩٧	٣٦٨	٠,٦٠٦		
	المجموع الكلي	٣٧٢٥,٦٤٣	٣٧١			
القواعد النحوية	فئة الطلاب(أ)	٥٠٥١٩,٧٣٤	١	٥٠٥١٩,٧٣٤	٥٩٩١,٥٨٨	٠,٠١
	الجنس (ب)	٩٣٨,٩٢٧	١	٩٣٨,٩٢٧	١١١,٣٩٢	٠,٠١
	تفاعل أ× ب	١٠٥,٩٩٢	١	١٥٠,٩٩٢	١٧,٩٠٩	٠,٠١
	داخل المجموعات (الخطأ)	٣١٠٢,٧١٠	٣٦٨	٨,٤٣١		
	المجموع الكلي	٥٤٦٦٤,٣٩٣	٣٧١			
التذوق الأدبي	فئة الطلاب(أ)	١٣٨٠٣,١٠٨	١	١٣٨٠٣,١٠٨	٤١٩١,٨٠٠	٠,٠١
	الجنس (ب)	٤٣٠,١٠٨	١	٤٣٠,١٠٨	١٢٩,٦٨٢	٠,٠١
	تفاعل أ× ب	٨,٤٣٠	١	٨,٤٣٠	٢,٥٤٢	غير دالة
	داخل المجموعات (الخطأ)	١٢٢٠,٥١٦	٣٦٨	٣,٣١٧		
	المجموع الكلي	١٥٤٦٢,١٦٢	٣٧١			
الإملاء	فئة الطلاب(أ)	٢٤٨٩٢,٠٦٧	١	٢٤٨٩٢,٠٦٧	١٦٤١٨,١٧٢	٠,٠١
	الجنس(ب)	٥١٣,٣٥٨	١	٥١٣,٣٥٨	٣٣٨,٥٩٨	٠,٠١
	تفاعل أ× ب	١٣٣,٦٨٠	١	١٣٣,٦٨٠	٨٨,١٧٢	٠,٠١
	داخل المجموعات (الخطأ)	٥٥٧,٩٣٥	٣٦٨	١,٥١٦		
	المجموع الكلي	٢٦٠٩٧,٠٧٦	٣٧١			
الاستماع	فئة الطلاب(أ)	٢٧٤٧,٦٣٧	١	٢٧٤٧,٦٣٧	٧٨٢١,٩٢١	٠,٠١
	الجنس(ب)	٧٣,١٨٥	١	٧٣,١٨٥	٢٠٨,٣٤٣	٠,٠١
	تفاعل أ× ب	٢,٥٨٣	١	٢,٥٨٣	٧,٣٥٤	٠,٠١
	داخل المجموعات (الخطأ)	١٢٩,٢٦٩	٣٦٨	٠,٣٥١		
	المجموع الكلي	٢٩٥٢,٦٧٤	٣٧١			
البطارية ككل	فئة الطلاب(أ)	٦٥٣٧٧٤,٢٦٠	١	٦٥٣٧٧٤,٢٦٠	٧٩٩٥,١٥٣	٠,٠١
	الجنس (ب)	٩٨٣٧,٥٥١	١	٩٨٣٧,٥٥١	١٢٠,٣٠٦	٠,٠١
	تفاعل أ× ب	١٠٢,٢١٨	١	١٠٢,٢١٨	١,٢٥٠	غير دالة
	داخل المجموعات (الخطأ)	٣٠٠٩١,٨٤٩	٣٦٨	٨١,٧٧١		
	المجموع الكلي	٦٩٣٨٠٥,٨٧٨	٣٧١			

قيمة "ف" الجدولية = ٣.٨١٤ ، ٦.٦٣٥ عند مستوي (٠.٠٥) ، (٠.٠١) علي الترتيب.

يتضح من جدول (٣٥) ما يلي :

أ-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة في الأداء علي الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع والكفاءة اللغوية ككل.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين الجنسين في الأداء علي الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع والكفاءة اللغوية ككل.

ج-يوجد تفاعل دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠١)بين متغيري الدراسة :فئة الطلاب(المرتفعين والمنخفضين) والجنس (ذكور وإناث) علي الأداء في الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والإملاء والاستماع.بينما لا يوجد تفاعل بينهما علي الأداء في التذوق الأدبي والبطارية ككل.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض كما يلي:

(أ)الفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة علي الأداء في الكفاءة اللغوية:

يتضح من جدول (٣٥) أن قيمة "ف" الدالة علي النسبة بين تباين المتغير المستقل (فئة الطلاب) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١) مما يشير إلي وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة في الأداء علي الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع والكفاءة اللغوية ككل.

ولتحديد حجم أثر مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة كمتغير مستقل علي الكفاءة اللغوية بأبعادها (الثروة اللغوية- القراءة الناقدة- القواعد النحوية-التذوق

الأدبي-الإملاء-الاستماع-الدرجة الكلية)كمتغير تابع تم حساب قيمة "مربع إيتا" η^2 لاختبار تحليل التباين، وقد بلغت قيمة "مربع إيتا" η^2 لهذه المتغيرات والدرجة الكلية لها: (٠.٩٥، ٠.٩٤، ٠.٩٤، ٠.٩٢، ٠.٩٨، ٠.٩٦، ٠.٩٦) وحجم التأثير هذا كبير، وهذا يعني أن (٩٥٪ ، ٩٤٪ ،٩٤٪ ،٩٢٪ ،٩٨٪ ،٩٦٪ ،٩٦٪)علي الترتيب من التباين الحادث في المتغير التابع (الكفاءة اللغوية بأبعادها)يرتبط بالتباين الموجود في المتغير المستقل(مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة).

ولتحديد اتجاه الفروق تم الرجوع إلي جدول (٣٣- ج) الذي يوضح متوسطات درجات المجموعتين مرتفعة ومنخفضة مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة في الكفاءة اللغوية ومنه يتضح وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة في الأداء علي الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع والكفاءة اللغوية ككل لصالح المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.

وتعني هذه النتيجة أن الطلاب المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة يتفوقن علي الطلاب المنخفضين في الوعي بالاستراتيجيات والأغراض والأفكار والأشياء والمصادر التي عليهم استخدامها لإنجاز مهمة القراءة، وكيفية تنفيذ الإجراءات التي تلزم لتحقيق مهمة القراءة وإنجازها-مثل قراءة عنوان الموضوع-تحديد ما يعرفونه عن الموضوع-تلخيص ما يفهمونه من الموضوع بين الحين والآخر-قراءة الموضوع مرة ثانية لأجل فهم معاني المفردات اللغوية الصعبة من خلال السياق أو التركيز علي نقاط معينة قد أغفلوها أثناء القراءة للمرة الأولي.

كما تعني هذه النتيجة أن الطلاب المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة يقدرون أهمية استخدام استراتيجيات قرائية معينة ومتي يستخدمونها -مثل إلقاء نظرة عامة علي الموضوع لمعرفة الفكرة الأساسية له -، وكذلك تحديد الأهداف من

عملية القراءة. وتحديد الصعوبات الكامنة أثناء القراءة.وطرق التغلب عليها. والتنبؤ بالنتائج.واستخدام الاستراتيجيات القرائية في اتجاه محدد . واستخدام الاستراتيجيات القرائية البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء -مثل تحديد الأشياء غير الواضحة بالنسبة له ومحاولة فهمها-.

كذلك تعني هذه النتيجة أن الطلاب المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة يستطيعون تقويم ذواتهم باستمرار وذلك لأجل التعرف علي نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم في عملية القراءة. واستخدام المعاجم اللغوية وضبط أواخر كلمات الجمل .

وهذا كله يؤدي إلي تميز الطلاب المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة عن المنخفضين -في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة- في أسلوب الاستراتيجية المستخدمة لديهم ومدي هذه الاستراتيجيات وتنوعها عند استخدامهم اللغة سواءً الثروة اللغوية أو القراءة الناقدة أو القواعد النحوية أو التذوق الأدبي أو الإملاء أو الاستماع.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة شاموت (Chamot,1988b) التي توصلت إلي أن الاختلاف الأساسي بين الطلاب الأعلي كفاءة لغوية والأقل كفاءة لغوية يكمن في أسلوب الاستراتيجية الموظفة لدي الطلاب ومدي هذه الاستراتيجيات وتنوعها .وبينت الدراسة كذلك أن المتعلمين الفعالين يستخدمون استراتيجيات منصبة علي الهدف مباشرة أكثر من المتعلمين غير الفعالين. كما أنهم أكثر مقدرة في استخدام استراتيجياتهم. وفي مقابلة الاستراتيجيات بالمهمات.

كذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من جارنر وألكسانر(Garner&Alexander,1989) وبريسلي وجاتالا (Pressley&Ghatala,1990) ومنتيجو وبوس (Montague&Bos,1990) ويور وكريج (Yore&Craig,1992) ومارين وإسكريب (Marine& Escribe,1994)التي توصلت إلي أن المتعلم الذي لديه وعي بما وراء المعرفة هو أكثر تخطيطاً وتنظيماً وأفضل أداءً من المتعلم الذي ليس لديه وعي بما وراء المعرفة.

كما اتفقت مع نتائج دراسة كل من شراو (Schraw,1997) وهل وآخرين (Hall&et al.,1999) التي توصلت إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي ما وراء المعرفة في الفهم القرائي لصالح المرتفعين في ما وراء المعرفة. كذلك اتفقت مع نتائج دراسة زينار (Zinar,2000) التي توصلت إلي أن سلوك مراقبة الفهم كان أقوي لدي التلاميذ الذين يمتلكون مهارات تحليل الكلمات.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ين وآجنيس (Yin&Agnes,2005) التي توصلت إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القراء الجيدين والضعاف في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة.

وتعزي نتيجة هذا الفرض إلي ما أشار إليه فتحي الزيات (١٩٩٨ب: ٢٦٣) أن مهارات ما وراء المعرفة تمثل الخصائص والإجراءات والاستراتيجيات الضرورية للتعلم الفعال والتي تمكن الطلاب المتميزين من توظيف وعيهم بما يعرفون لأداء المهام المطلوبة منهم وفقاً للمعايير أو المحكات المستخدمة. كما أن الطلاب ذوي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة المرتفعين يوظفون مدي أوسع من مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة مثل التنبؤ بالنتائج والتخطيط والضبط والتقويم الذاتي للمعرفة والذي يشمل (المعرفة التقريرية- المعرفة الإجرائية-المعرفة الشرطية) والإدارة الذاتية للمعرفة والتي تشمل (التخطيط-إدارة المعلومات-المراقبة الذاتية-تعديل الغموض-التقويم) مما يرفع مستوي الكفاءة اللغوية لديهم بصورة تفوق الطلاب المنخفضين الذين لا يمتلكون هذه المهارات.

ويمكن أن تعزي نتيجة هذا الفرض أيضاً إلي ما أشار إليه كاثلين كنج (Kathleen King,2005) أن هناك بعض القراء الجيدين ذوي الكفاءة والذين يتعاملون بذكاء مع النص، ويستطيعون استخلاص النتائج من النص بسهولة . والسبب في ذلك أنهم يفهمون كيف يوظفون الاستراتيجيات القرائية بصورة فعالة. بينما هناك بعض القراء الكسالي

وغير المنتبهين أثناء القراءة وهم عادة لا يقرأون أي شيء صعب سواءً كانت نصوصاً أو مواد بحثية . ومثل هؤلاء الطلاب لا يتعلمون استخدام الاستراتيجيات القرائية المتنوعة وهو ما أكدته دراسة شيرن (Chern,1994) التي توصلت إلي أن الأعلي كفاءة لغوية أكثر وعياً بالاستراتيجيات المستخدمة في القراءة.وهذا يفسر أن الطلاب المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة هم أفضل في الكفاءة اللغوية ؛ لأنهم يمتلكون مهارات أكثر أهمية وأكثر تنوعاً وأكثر فعالية لأجل فهم واستخدام اللغة استخداماً سليماً علي مستوي الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع وأيضاً يؤدي إلي انتقال موجب لهذه المهارات وهم دائماً يطورون من هذه المهارات ويعدلون فيها أو يستبدلونها بأخري ذات فعالية وهو ما أكدته دراسة يونج (Young,1991) التي توصلت إلي أن استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة لدي القراء الأكفاء في اللغة الأجنبية تؤدي إلي استخدام استراتيجيات مشابهة في اللغة الأم.في حين أن الطلاب المنخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة يعانون من نقص واضح في هذه المهارات وضعف في استخدامها وهم يمتلكون استراتيجيات أقل أهمية وأقل تبايناً وأقل فعالية من الطلاب المرتفعين مما ينعكس سلباً علي الكفاءة اللغوية لديهم.

(ب)الفروق بين الجنسين علي الأداء في الكفاءة اللغوية:

يتضح من جدول (٣٥) أن قيمة "ف" الدالة علي النسبة بين تباين المتغير المستقل (الجنس) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١) مما يشير إلي وجود فروق بين الجنسين علي الأداء في الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع والكفاءة اللغوية ككل.

ولتحديد حجم أثر الجنس كمتغير مستقل علي الكفاءة اللغوية بأبعادها (الثروة اللغوية- القراءة الناقدة- القواعد النحوية-التذوق الأدبي-الإملاء-الاستماع-الدرجة الكلية)كمتغير تابع تم حساب قيمة "مربع إيتا" ζ^2 لاختبار تحليل التباين. وقد بلغت

قيمة "مربع إيتا" η^2 لهذه المتغيرات والدرجة الكلية لها: (٠٣٥ . ٠وهو حجم تأثير ضعيف ٢٣ . ٠ وهو حجم تأثير كبير،٢٣ . ٠وهو حجم تأثير كبير ،٢٦ . ٠ وهو حجم تأثير كبير،٤٨ . ٠وهو حجم تأثير كبير ،٣٦ . ٠ وهو حجم تأثير كبير، ٢٥ . ٠ وهو حجم تأثير كبير). وهذا يعني أن (٥ . ٣٪ ، ٢٣٪ ،٢٣٪ ،٢٦٪ ،٤٨٪ ،٣٦٪ ،٢٥٪)علي الترتيب من التباين الحادث في المتغير التابع (الكفاءة اللغوية بأبعادها)يرتبط بالتباين الموجود في المتغير المستقل(الجنس).

ولتحديد اتجاه الفروق تم الرجوع إلي جدول (٣٥ - ب) الذي يوضح متوسطات درجات الذكور والإناث في الكفاءة اللغوية ومنه يتضح وجود فروق بين الجنسين في الأداء علي الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع والكفاءة اللغوية ككل لصالح الإناث.

وتعني هذه النتيجة أن الطالبات يتفوقن علي الطلاب في تحديد معني الكلمات،وإعمال الفكر فيما يقرأن والتفاعل معه، مع حرصهن في تقبل المعلومات ومطابقتها مع الخبرات والمعارف السابقة،وفي تحليل ما يقرأن وإبداء الرأي فيه ومناقشته،والاتفاق أو الاختلاف معه، وفي امتلاك مجموعه القواعد التي تنظم هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعني وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية مختلفة.

كما تعني هذه النتيجة أن الطالبات أفضل من الطلاب في تناول النص الأدبي بالتدقيق والتحليل من خلال إدراك نواحي الجمال ودقة المعاني وفهم التراكيب ودلالاتها وتحديد قيمة الصور البيانية، والتفطن إلي العبارات المبتكرة وتحليل أسلوب النص ونقد عناصر التجربة وإصدار الأحكام علي النص،وهن أقوي في رسم الكلمات رسماً دقيقاً سليماً بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة مع التمكن من استخدام المهارات الخاصة بالإملاء في كتابة الكلمات كتابة سليمة،وأنهن يتميزن بالانتباه، وحسن الإصغاء، والإحاطة بمعني ما يسمعن، وهذا كله يشير إلي أن الطالبات أعلي في الكفاءة اللغوية من الطلاب وذلك من واقع التطبيق الفعلي.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جابر عبد الحميد وآخرين (١٩٨٠) التي توصلت إلي أن البنات يتفوقن علي البنين في الأداء النحوي.كما اتفقت مع نتائج دراسة كل من أنيسة المحروس (١٩٩١) وجان (Jan.1991) التي توصلت إلي أن البنين أكثر ضعفاً من البنات في القراءة.وكذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة محروس فرغلي (١٩٩٤)التي توصلت إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في تعلم اللغة العربية وذلك لصالح الإناث.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من دانيل وسبرات (Daniel&Spratte,1987) وفاتن مصطفي (١٩٨٨) وسنية عبد الباسط (١٩٩٥)التي توصلت إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البنين والبنات في القراءة.كما اختلفت مع نتائج دراسة حمزة أبو النصر (١٩٩١)التي توصلت إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في كل من استخدام القواعد النحوية وصحة فهم المقروء وسلامة التعبير الكتابي.وكذلك اختلفت أيضاً نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من حسن شحاتة وفيوليت إبراهيم(١٩٩٢) ومصطفي رسلان (١٩٩٨)التي توصلت إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ والتلميذات في الكفاءة اللغوية.

وتعزي نتيجة هذا الفرض إلي أن الطالبات يتمتعن بحصيلة لغوية كافية تعينهن علي الفهم الشامل والسريع للمادة المقروءة مما يساعدهن علي الاستمرار في القراءة،ويعينهن علي فهم واستيعاب قواعد اللغة وأصول نحوها وصرفها،وتوظيفها علي الوجه الصحيح،كما أن الطالبات لديهن القدرة علي فهم النماذج والنصوص والإبداعات الأدبية، وأنهن يمتلكن المفردات والتراكيب والصيغ والأساليب مما يجعلها أكثر حضوراً في أذهانهن وأكثر بروزاً وجلاءً في الذاكرة ، وأكثر انقياداً وتجعلهن أكثر طلاقة وسلاسة في

التعبير وأكثر تهيؤاً للكفاءة اللغوية وظهر هذا من خلال استجاباتهن علي أسئلة بطارية الكفاءة اللغوية المستخدمة في الدراسة الحالية.

ويمكن أن تعزي نتيجة هذا الفرض إلي ما تميزت به الطالبات أثناء التطبيق من اليقظة والتركيز والإصرار والتفكير أثناء الإجابة عن الأسئلة المتضمنة في بطارية الكفاءة اللغوية بينما كان الطلاب أقل تركيزاً منهن. كما أن معظم الطالبات كن أكثر دقة وأكثر وعياً في تحديد الأخطاء التي يقعن فيها أثناء القراءة ومحاولة التغلب عليها وذلك باختيار استراتيجيات أكثر فعالية مثل :قراءة الموضوع مرة ثانية لفهمه بصورة أكثر عمقاً -تحديد الأفكار الأساسية في الموضوع-القراءة بتركيز-محاولة فهم معاني الكلمات الصعبة من سياق الجمل. وهو ما لم يفعله معظم الطلاب أثناء التطبيق وهذا أدي إلي وجود فروق بين الجنسين في الأداء علي الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع والكفاءة اللغوية ككل لصالح الإناث.

(ج) تأثير التفاعل بين متغيري :فئة الطلاب والجنس علي الأداء في الكفاءة اللغوية:

يتضح من جدول (٣٥) أن قيمة "ف" الدالة علي النسبة بين تباين تفاعل المتغيرين المستقلين (فئة الطلاب -المرتفعين والمنخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة - والجنس (ذكور وإناث) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١) ما عدا التذوق الأدبي والبطارية ككل فهي قيم غير دالة إحصائياً.

وهذا يشير إلي وجود تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدراسة:فئة الطلاب والجنس علي الأداء في الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والإملاء والاستماع.بينما يشير إلي عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدراسة:فئة الطلاب والجنس علي الأداء في التذوق الأدبي والكفاءة اللغوية ككل.

ولتحديد حجم أثر تفاعل مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (كمتغير مستقل) والجنس (كمتغير مستقل) علي الكفاءة اللغوية بأبعادها (الثروة اللغوية- القراءة الناقدة

القواعد النحوية-التذوق الأدبي-الإملاء-الاستماع-الدرجة الكلية للبطارية)كمتغير تابع تم حساب قيمة "مربع إيتا" $\zeta 2$ لاختبار تحليل التباين، وقد بلغت قيمة "مربع إيتا" $\zeta 2$ لهذه المتغيرات والدرجة الكلية لها: (٠.١١ وهو حجم تأثير متوسط، ٠.٠٤، ٠.٠٥، ٠.٠١، ٠.٠١ وهو حجم تأثير ضعيف، ٠.١٩ وهو حجم تأثير كبير، ٠.٠٢، ٠.٠٣، ٠.٠٠٣ وهو حجم تأثير ضعيف)، وهذا يعني أن (١١٪، ٤٪، ٥٪، ١٪، ١٩٪، ٢٪، ٣٪، ٠.٣٪)على الترتيب من التباين الحادث في المتغير التابع (الكفاءة اللغوية بأبعادها)يرتبط بالتباين الموجود في التفاعل بين المتغيرين المستقلين(مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والجنس).

ولتحديد أي من المجموعات هي المسئولة عن ظهور هذه الفروق الدالة،تم استخدام اختبار"شيفيه" لحساب الفروق بين كل مجموعتين من هذه المجموعات،ويوضح الجدول التالي الدلالة الإحصائية لهذه الفروق:

جدول (٣٦)

الدلالة الإحصائية للفروق في الثروة اللغوية بين الجنسين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة(اختبار شيفيه)

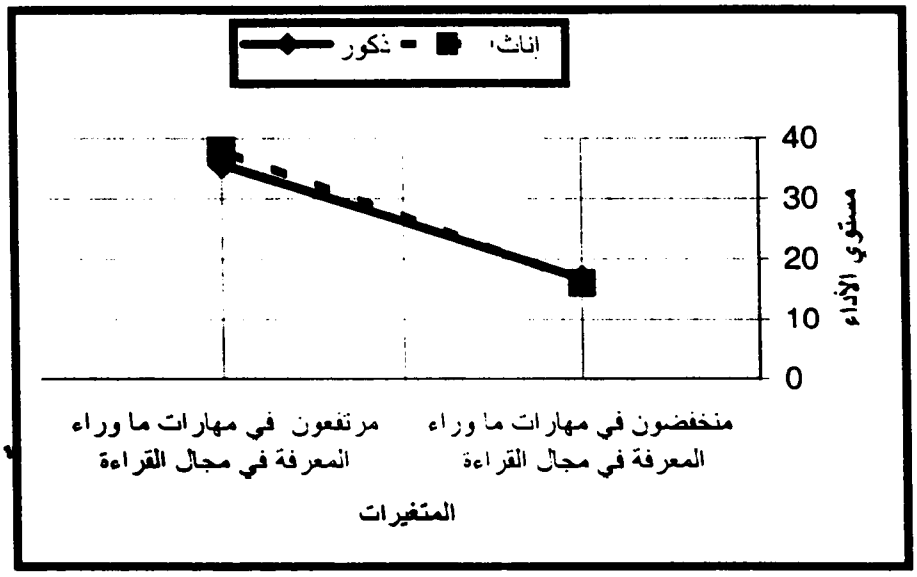
مجموعات المقارنة	ن	متوسط درجات الثروة اللغوية	الفروق	مستوى الدلالة
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفه في مجال القراءة. ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.	٩٣ ٩٣	٣٥,٦٤٥ ١٦,٧١٠	١٨,٩٣٩	٠,٠١
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفه في مجال القراءة إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	٣٥,٦٤٥ ١٦,٠٢٢	١٩,٦٢٤	٠,٠١
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفه في مجال القراءة إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	٣٥,٦٤٥ ٣٨,٠٦٥	٢,٤١٩-	غير دالة
ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	١٦,٧١٠ ١٦,٠٢٢	٠,٦٨٨	غير دالة
ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	١٦,٧١٠ ٣٨,٠٦٥	٢١,٣٥٥-	٠,٠١
إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	١٦,٠٢٢ ٣٨,٠٦٥	٢٢,٠٤٣-	٠,٠١

الفرق الحرج=٣.٩٦، ٦.٩٦ عند مستوي ٠.٠٠٥، ٠.٠١ علي الترتيب.

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١)بين الذكور المرتفعين والذكور المنخفضين . والذكور المرتفعين والإناث المنخفضات لصالح الذكور المرتفعين .توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين الإناث المرتفعات والإناث المنخفضات . والإناث المرتفعات والذكور المنخفضين لصالح الإناث المرتفعات.

وتعني هذه النتيجة أن الذكور المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة أفضل في الثروة اللغوية من الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات. بينما الإناث المرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة أفضل في الثروة اللغوية من الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات. وهذا يعني أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تختلف في تأثيرها علي الأداء في الثروة اللغوية باختلاف كل من الفئة (المرتفعين والمنخفضين) والجنس (ذكور وإناث).

بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين أي من مجموعات المقارنة الأخري وهذا يعني أن هناك توافقاً بين الذكور والإناث في مستويات مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة الأخري أي أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة لها نفس الأثر علي الجنسين في الثروة اللغوية عند هذه المستويات. وهو ما يوضحه الشكل التالي :



شكل (٣)

أثر تفاعل متغيري: مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والجنس علي بعد الثروة اللغوية

يتضح من الشكل السابق أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة لها نفس الأثر علي الجنسين في الأداء علي الثروة اللغوية فكلما تحسنت الثروة اللغوية لدي الإناث المرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تحسنت لدي الذكور المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة . كما يبدو من الشكل السابق أن مجموعة الإناث المرتفعات هي أعلي المجموعات ثروة لغوية. بينما كانت مجموعة الإناث المنخفضات هي أقل المجموعات ثروة لغوية.

ويوضح الجدول التالي الدلالة الإحصائية للفروق في القراءة الناقدة بين الجنسين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة :

جدول (٣٧)

الدلالة الإحصائية للفروق في القراءة الناقدة بين الجنسين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة

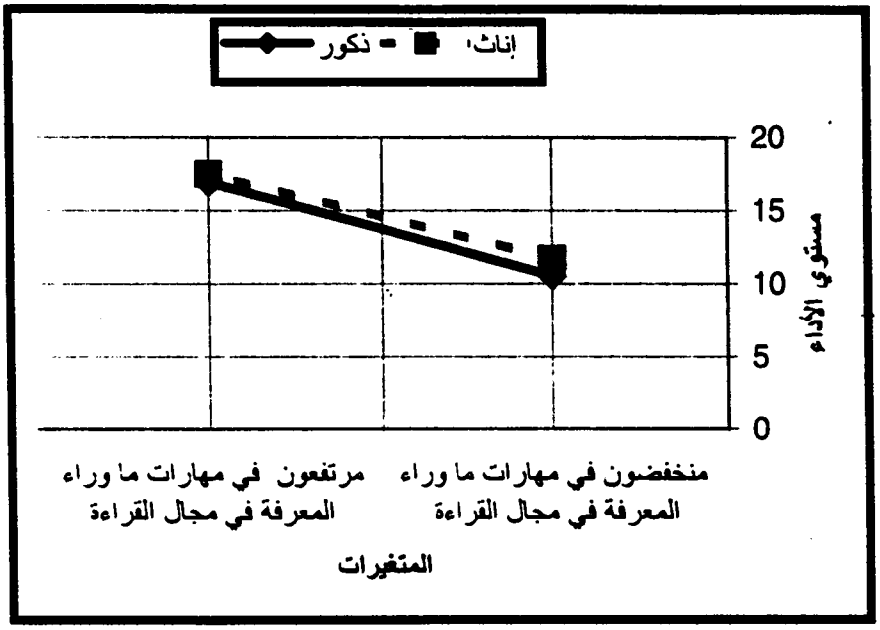
مجموعات المقارنة	ن	متوسط درجات القراءة الناقدة	الفروق	مستوى الدلالة
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٦,٩١٤	٦,٣٦٦	٠,٠٥
ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٠,٥٤٨		
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٦,٩١٤	٥,٢١٥	٠,٠٥
إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١١,٦٩٩		
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٦,٩١٤	٠,٥٥٩-	غير دالة
إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٧,٤٧٣		
ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٠,٥٤٨	١,١٥١-	غير دالة
إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١١,٦٩٩		
ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٠,٥٤٨	٦,٩٢٥-	٠,٠٥
إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٧,٤٧٣		
إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١١,٦٩٩	٥,٧٧٤-	٠,٠٥
إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٧,٤٧٣		

الفرق الحرج=٣.٩٦، ٦.٩٦ عند مستوي ٠.٠٠٥، ٠.٠٠١ علي الترتيب.

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥)بين الذكور المرتفعين والذكور المنخفضين. والذكور المرتفعين والإناث المنخفضات لصالح الذكور المرتفعين .توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين الإناث المرتفعات والإناث المنخفضات ، والإناث المرتفعات والذكور المنخفضين لصالح الإناث المرتفعات.

وتعني هذه النتيجة أن الذكور المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة أفضل في القراءة الناقدة من الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات. بينما الإناث المرتفعات أفضل في القراءة الناقدة من الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات وهذا يعني أن تأثير مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة علي الأداء في القراءة الناقدة يعتمد علي كل من الفئة (المرتفعين والمنخفضين) في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والجنس (ذكور وإناث) معاً.

في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين أي من مجموعات المقارنة الأخري وهذا يعني أن هناك توافقاً بين الذكور والإناث في مستويات مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة الأخري أي أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة لها نفس الأثر علي الجنسين في القراءة الناقدة عند هذه المستويات كما هو موضح بالشكل التالي :



شكل (٤)

أثر تفاعل متغيري: مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والجنس علي بعد القراءة الناقدة

يتضح من الشكل السابق أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تؤثر تأثيراً متشابهاً علي الجنسين في الأداء علي القراءة الناقدة فكلما تزايدت القراءة الناقدة لدي الإناث المرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ،تتزايد أيضاً لدي الذكور المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة . كما يبدو من الشكل السابق أن مجموعة الإناث المرتفعات هي أعلي المجموعات قراءة ناقدة . بينما كانت مجموعة الذكور المنخفضين هي أقل المجموعات قراءة ناقدة.

ويوضح الجدول التالي الدلالة الإحصائية للفروق في القواعد النحوية بين الجنسين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة :

جدول(٣٨)

الدلالة الإحصائية للفروق في القواعد النحوية بين الجنسين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة

مجموعات المقارنة	ن	متوسط درجات القواعد النحوية	الفروق	مستوى الدلالة
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	٤١,٤٨٤	٢٤,٥٨١	٠,٠١
ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٦,٩٠٣		
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	٤١,٤٨٤	٢٠,١٢٩	٠,٠١
إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	٢١,٣٥٥		
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	٤١,٤٨٤	١,٩٠٣-	غير دالة
إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	٤٣,٣٨٧		
ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٦,٩٠٣	٤,٤٥٢-	٠,٠٥
إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	٢١,٣٥٥		
ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٦,٩٠٣	٢٦,٤٨٤-	٠,٠١
إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	٤٣,٣٨٧		
إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	٢١,٣٥٥	٢٢,٠٣٢-	٠,٠١
إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	٤٣,٣٨٧		

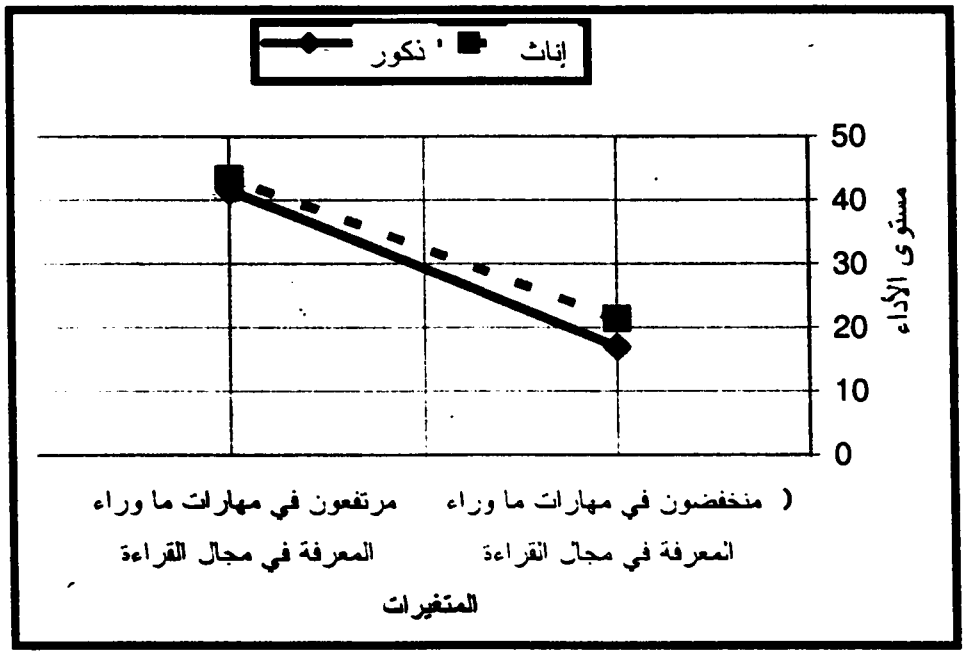
الفرق الحرج=٣.٩٦، ٦.٩٦ عند مستوي ٠.٠٥، ٠.٠١ علي الترتيب.

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١)بين الذكور المرتفعين والذكور المنخفضين ، والذكور المرتفعين والإناث المنخفضات لصالح الذكور المرتفعين .توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين الإناث المرتفعات والإناث

المنخفضات. والإناث المرتفعات والذكور المنخفضين لصالح الإناث المرتفعات. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات لصالح الإناث المنخفضات.

وتعني هذه النتيجة أن الذكور المرتفعين أعلي في القواعد النحوية من الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات، وأن الإناث المرتفعات أعلي في القواعد النحوية من الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات. وأن الإناث المنخفضات أعلي في القواعد النحوية من الذكور المنخفضين وهذا يعني أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تتباين في تأثيرها علي الأداء في القواعد النحوية بتباين كل من الفئة (المرتفعين والمنخفضين) في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والجنس (ذكور وإناث).

بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور المرتفعين والإناث المرتفعات وهذا يعني أن هناك توافقاً بين الذكور والإناث في مستويات مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة أي أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة لها نفس الأثر علي الجنسين في القواعد النحوية عند هذا المستوي فقط.وهو ما يؤكده الشكل التالي :



شكل (٥)

أثر تفاعل متغيري: مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والجنس علي بعد القواعد النحوية

يتضح من الشكل السابق أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة لها تقريباً نفس الأثر علي الجنسين في الأداء علي القواعد النحوية فكلما تحسنت القواعد النحوية لدي الإناث المرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تحسنت أيضاً لدي الذكور المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة . كما يبدو من الشكل السابق أن مجموعة الإناث المرتفعات هي أعلي المجموعات في القواعد النحوية . بينما كانت مجموعة الذكور المنخفضين هي أقل المجموعات في القواعد النحوية.

ويوضح الجدول التالي الدلالة الإحصائية للفروق في الإملاء بين الجنسين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة :

جدول (٣٩)

الدلالة الإحصائية للفروق في الإملاء بين الجنسين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة

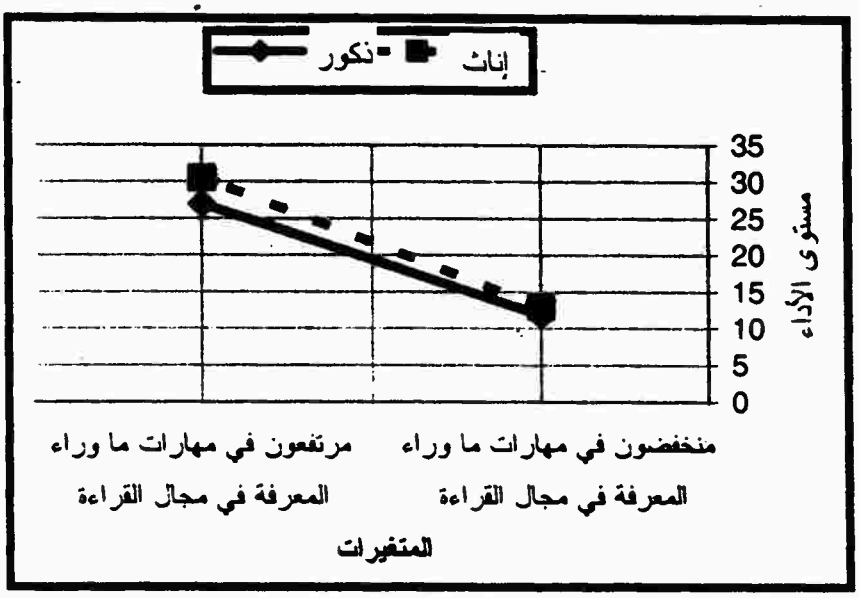
مجموعات المقارنة	ن	متوسط درجات الإملاء	الفروق	مستوي الدلالة
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	٢٦,٩٧٩	١٥,١٦١	٠,٠١
ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١١,٨١٧		
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	٢٦,٩٧٩	١٤,٠١١	٠,٠١
إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٢,٩٦٨		
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	٢٦,٩٧٩	٣,٥٤٨-	غير دالة
إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	٣٠,٥٢٧		
ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١١,٨١٧	١,١٥١-	غير دالة
إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٢,٩٦٨		
ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١١,٨١٧	١٨,٧١٠-	٠,٠١
إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	٣٠,٥٢٧		
إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٢,٩٦٨	١٧,٥٥٩-	٠,٠١
إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	٣٠,٥٢٧		

الفرق الحرج=٣.٩٦، ٦.٩٦ عند مستوي ٠.٠٠٥، ٠.٠٠١ علي الترتيب.

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١)بين الذكور المرتفعين والذكور المنخفضين ، والذكور المرتفعين والإناث المنخفضات لصالح الذكور المرتفعين .توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين الإناث المرتفعات والإناث المنخفضات ، والإناث المرتفعات والذكور المنخفضين لصالح الإناث المرتفعات.

وتعني هذه النتيجة أن الذكور المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة أفضل في الإملاء من الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات. وأن الإناث المرتفعات أفضل في الإملاء من الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات وهذا يعني أن تأثير مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة علي الأداء في الإملاء يتوقف علي كل من الفئة (المرتفعين والمنخفضين) في هذه المهارات والجنس (ذكور وإناث) معاً.

بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور المرتفعين والإناث المرتفعات. والذكور المنخفضين والإناث المنخفضات. وهذا يعني أن هناك توافقاً بين الذكور والإناث في مستويات مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة .أي أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة لها نفس الأثر علي الجنسين في الإملاء عند هذه المستويات.وهو ما يوضحه الشكل التالي :



شكل (٦)

أثر تفاعل متغيري مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والجنس علي بعد الإملاء

يتضح من الشكل السابق أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تؤثر تأثيراً متشابهاً علي الجنسين في الأداء علي الإملاء فكلما تزايدت الإملاء لدي الإناث المرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ،تزايدت أيضاً لدي الذكور المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة . كما يبدو من الشكل السابق أن مجموعة الإناث المرتفعات هي أعلي المجموعات في الإملاء . بينما كانت مجموعة الذكور المنخفضين هي أقل المجموعات في الإملاء.

ويوضح الجدول التالي الدلالة الإحصائية للفروق في الاستماع بين الجنسين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة :

جدول (٤٠)

الدلالة الإحصائية للفروق في الاستماع بين الجنسين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة

مجموعات المقارنة	ن	متوسط درجات الاستماع	الفروق	مستوي الدلالة
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٤.٧٢٠	٥.٢٦٩	٠.٠٥
ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	٩.٤٥٢		
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٤.١٢٠	٤.٥٤٨	٠.٠٥
إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٠.١١٢		
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٤.١٢٠	-١.٠٥٤	غير دالة
إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٥.١٧٤		
ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	٩.٤٥٢	-٠.١٢٠	غير دالة
إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٠.١١٢		
ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	٩.٤٥٢	-٦.٣٢٣	٠.٠٥
إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٥.١٧٤		
إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٠.١١٢	-٥.٦٠٢	٠.٠٥
إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٥.٧١٤		

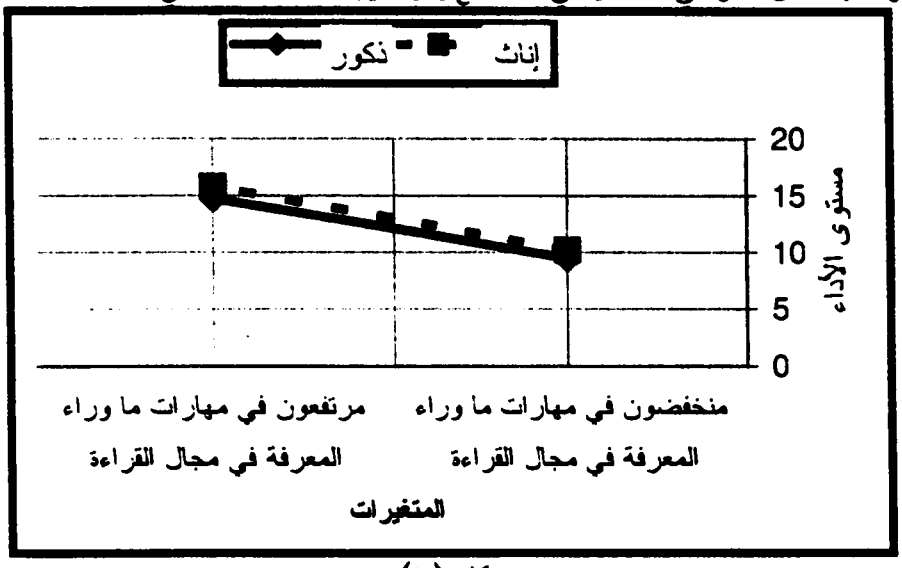
الفرق الحرج=٣.٩٦، ٦.٩٦ عند مستوي ٠.٠٥، ٠.٠١ علي الترتيب.

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين الذكور المرتفعين والذكور المنخفضين ، والذكور المرتفعين والإناث المنخفضات لصالح الذكور المرتفعين .توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين الإناث المرتفعات والإناث المنخفضات ، والإناث المرتفعات والذكور المنخفضين لصالح الإناث المرتفعات.

وتعني هذه النتيجة أن الذكور المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة أعلي في الاستماع من الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات، وأن الإناث المرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة أعلي في الاستماع من الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات وهذا

يعني أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تختلف في تأثيرها علي الأداء في الاستماع باختلاف كل من الفئة (المرتفعين والمنخفضين) في هذه المهارات والجنس (ذكور وإناث).

بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور المرتفعين والإناث المرتفعات. والذكور المنخفضين والإناث المنخفضات. وهذا يعني أن هناك توافقاً بين الذكور والإناث في مستويات مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة .أي أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة لها نفس الأثر علي الجنسين في الاستماع.وهو ما يوضحه الشكل التالي :



شكل (٧)

أثر تفاعل متغيري: مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والجنس علي بعد الاستماع

يتضح من الشكل السابق أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة لها نفس الأثر علي الجنسين في الأداء علي الاستماع فكلما تحسن الاستماع لدي الإناث المرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تحسن أيضاً لدي الذكور المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة . كما يبدو من الشكل السابق أن مجموعة الإناث المرتفعات هي أعلي المجموعات في الاستماع . بينما كانت مجموعة الذكور المنخفضين هي أقل المجموعات في الاستماع.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض بأن الذكور المرتفعين والإناث المرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة أفضل في كل من الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والإملاء والاستماع من الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات وهذا يفسر بأن الذكور المرتفعين والإناث المرتفعات تختلف مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة التي يمتلكونها عن المهارات التي يمتلكها الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات وهو ما أكدته دراسة كل من من جارنر وألكساندر(Garner&Alexander,1989) وبريسلي وجاتالا (Pressley&Ghatala,1990) ومنتيجو وبوس (Montague&Bos,1990) و يور وكريج (Yore&Craig,1992) ومارين واسكريب (Marine& Escribe,1994) وفاندرجريفت (Vandergrift,1998) التي توصلت إلي أن المتعلم الذي لديه وعي بما وراء المعرفة هو أكثر تخطيطاً وتنظيماً وأفضل أداءً من المتعلم الذي ليس لديه وعي بما وراء المعرفة.وهو ما أكدته أيضاً دراسة كل من جاكوبس وبيرس (Jacobs&Pairs,1987) وسامي الغطايري(١٩٩٦) التي توصلت إلي اختلاف أساليب تعامل الطلاب والطالبات مع النصوص القرائية.

كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور المرتفعين والإناث المرتفعات أو الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة في الأداء علي الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والإملاء والاستماع ما عدا القواعد النحوية لدي الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات فإن الفرق لصالح الإناث المنخفضات. وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بأن الذكور المرتفعين والإناث المرتفعات أو الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات يمتلكون تقريباً نفس المدي من مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بما يؤثر تأثيراً متشابهاً علي الأداء في الثروة اللغوية لديهم وعلي تفاعلهم الوجداني والعقلي مع الموضوع المقروء.وبما يؤثر أيضاً تأثيراً متشابهاً علي رسمهم الكلمات رسماً دقيقاً سليماً بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة مع التمكن من استخدام المهارات الخاصة بها في كتابة الكلمات كتابة سليمة. وكذلك علي استقبالهم الأفكار واكتسابهم المعرفة والانتباه. وحسن الإصغاء.

والإحاطة بمعني ما يسمعون.إلا أن الإناث كن أكثر وعياً بهذه المهارات من الذكور عند هذه المستويات أي أن الاختلاف بينهما اختلاف في الدرجة فقط.

نتائج اختبار صحة الفرض الثالث وتفسيرها:

نص الفرض الثالث "يوجد اتساق في مكونات العلاقة بين المهارات الأساسية لما وراء المعرفة في مجال القراءة وأبعاد الكفاءة اللغوية ".

ولاختبار صحة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام أسلوب التحليل العاملي لمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة وأبعاد الكفاءة اللغوية بطريقة المكونات الأساسية لـ : هوتيلنج مع استخدام محك كايزر الجذر الكامن واحد صحيح علي الأقل للعوامل التي يتم استخراجها بهدف معرفة البناء العاملي لمتغيرات البحث. ثم إجراء التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس واعتبار التشبع الملائم أو الدال هو الذي يبلغ ٠.٣٥ . وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٤١)

العوامل من الدرجة الأولي بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس

لمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة

وأبعاد الكفاءة اللغوية وذلك قبل حذف التشبعات التي تقل عن (٠.٣٥)

م	العوامل / المتغيرات	تشبعات العامل الأول	تشبعات العامل الثاني	تشبعات العامل الثالث
١	التنبؤ	٠.٤٢٦	٠.٧٨٦	٠.٣٢٨
٢	التخطيط١	٠.١٩٨	٠.٣٩٨	٠.٨٧٥
٣	الضبط	٠.٥٢٢	٠.٧٢٥	٠.٣٤٣
٤	التقويم١	٠.٥٧٢	٠.٦٦٤	٠.٢٧٨
٥	المعرفة التقريرية	٠.٧٩٤	٠.٥٠٨	٠.١٦٦

م	العوامل / المتغيرات	تشبعات العامل الأول	تشبعات العامل الثاني	تشبعات العامل الثالث
٦	المعرفة الإجرائية	٠.٦٦٦	٠.٤٧٠	٠.٤٠٣
٧	المعرفة الشرطية	٠.٦٢٦	٠.٤٧٨	٠.٤٦٧
٨	التخطيط٢	٠.٤٤٧	٠.٦٦٨	٠.٤٩١
٩	إدارة المعلومات	٠.٣٧٠	٠.١٣٢	٠.٤٨٨
١٠	المراقبة الذاتية	٠.٦٢٥	٠.٥١٢	٠.٣٥٨
١١	تعديل الغموض	٠.٦٦٠	٠.٤٥٩	٠.٢٨١
١٢	التقويم٢	٠.٥١١	٠.٥٨٧	٠.٤٤١
١٣	الثروة اللغوية	٠.٦٢٥	٠.٤٤٨	٠.٦٣٥
١٤	القراءة الناقدة	٠.٦٧٦	٠.٣٠٨	٠.٦٢٦
١٥	القواعد النحوية	٠.٥٦٨	٠.٤٥٧	٠.٦٦٩
١٦	التذوق الأدبي	٠.٦١٠	٠.٤٩٨	٠.٦٩٣
١٧	الإملاء	٠.٧١٦	٠.٤٥٨	٠.٤٨٥
١٨	الاستماع	٠.٦٧٣	٠.٤٦٠	٠.٥٤٨
الجذر الكامن		٦.٤٩٠	٥.٤٢٠	٤.٣٣٩
نسبة التباين		٣٦.٠٥٨	٣٠.١١٣	٢٤.١٠٦

يتضح من الجدول السابق أن التحليل العاملي قد أسفر عن وجود ثلاثة عوامل استوعبت نسبة ٩٠.٢٧٧٪ من مجموع التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة العاملية.وفيما يلي جدول يوضح العوامل من الدرجة الأولي بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس لمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة وأبعاد الكفاءة اللغوية وذلك بعد حذف التشبعات التي تقل عن (٠.٣٥) وأما التشبعات الأخري الأعلي من ٠.٣٥ فتم اختيارها تبعاً للعامل الذي تتشبع عليه بدرجة أكبر :

جدول (٤٢)

العوامل من الدرجة الأولي بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس

لمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة

وأبعاد الكفاءة اللغوية وذلك بعد حذف التشبعات التي تقل عن (٠.٣٥)

م	العوامل / المتغيرات	تشبعات العامل الأول	تشبعات العامل الثاني	تشبعات العامل الثالث
١	التنبؤ	-	٠,٧٨٦	-
٢	التخطيط١	-	-	٠,٨٧٥
٣	الضبط	-	٠,٧٢٥	-
٤	التقويم١	-	٠,٦٦٤	-
٥	المعرفة التقريرية	٠,٧٩٤	-	-
٦	المعرفة الإجرائية	٠,٦٦٦	-	-
٧	المعرفة الشرطية	٠,٦٢٦	-	-
٨	التخطيط٢	-	٠,٦٦٨	-
٩	إدارة المعلومات	-	٠,٧٣٢	-
١٠	المراقبة الذاتية	٠,٦٢٥	-	-
١١	تعديل الغموض	٠,٧٦٠	-	-
١٢	التقويم٢	-	٠,٥٨٧	-
١٣	الثروة اللغوية	-	-	٠,٦٣٥
١٤	القراءة الناقدة	٠,٦٧٦	-	-
١٥	القواعد النحوية	-	-	٠,٦٦٩
١٦	التذوق الأدبي	-	-	٠,٦٩٣
١٧	الإملاء	٠,٧١٦	-	-
١٨	الاستماع	٠,٦٧٣	-	-
	الجذر الكامن	٦,٤٩٠	٥,٤٢٠	٤,٣٣٩
	نسبة التباين	٣٦,٠٥٨	٣٠,١١٣	٢٤,١٠٦

يتضح من الجدول السابق وجود ثلاثة عوامل هي:

العامل الأول:

وهو عامل مشترك طائفي جذره الكامن (٦.٤٩٠) ونسبة التباين (٣٦.٠٥٨٪) تشبع عليه بدرجة أعلي كلاً مما يلي: المعرفة التقريرية (٠.٧٩٤) في المرتبة الأولي يليها تعديل الغموض

(٠.٧٦٠) في المرتبة الثانية،ثم الإملاء(٠.٧١٦) في المرتبة الثالثة، ثم القراءة الناقدة (٠.٦٧٦) في المرتبة الرابعة ،يليها الاستماع (٠.٦٧٣)في المرتبة الخامسة، ثم المعرفة الإجرائية (٠.٦٦٦) في المرتبة السادسة، تليها المعرفة الشرطية (٠.٦٢٦) في المرتبة السابعة وأخيراً المراقبة الذاتية (٠.٦٢٥) في المرتبة الثامنة.ويمكن تسمية هذا العامل بـ"التقويم الذاتي للمعرفة المقروءة".

العامل الثاني:

وهو عامل مشترك طائفي جذره الكامن (٥.٤٢٠) ونسبة التباين (٣٠.١١٣٪) تشبع عليه بدرجة أعلي ما يلي :التنبؤ(٠.٧٨٦)في المرتبة الأولي ،ثم إدارة المعلومات (٠.٧٣٢) في المرتبة الثانية، ثم الضبط (٠.٧٢٥) في المرتبة الثالثة،يليه التخطيط ٢ (٠.٦٦٨)في المرتبة الرابعة،يليه التقويم ١(٠.٦٦٤) في المرتبة الخامسة ،ثم التقويم ٢ (٠.٥٨٧) في المرتبة السادسة.ويمكن تسمية هذا العامل بـ"الإدارة الذاتية للمعرفة المقروءة".

العامل الثالث:

وهو عامل مشترك طائفي جذره الكامن (٤.٣٣٩) ونسبة التباين (٢٤.١٠٦٪) تشبع عليه بدرجة أعلي ما يلي:التخطيط١(٠.٨٧٥)في المرتبة الأولي،يليه التذوق الأدبي(٠.٦٩٣)في المرتبة الثانية،تليه القواعد النحوية(٠.٦٦٩)في المرتبة الثالثة،ثم الثروة اللغوية(٠.٦٣٥)في المرتبة الرابعة. ويمكن تسمية هذا العامل بـ"الكفاءة اللغوية".

وفي ضوء ما سبق يتضح ما يلي :

أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعادها والكفاءة اللغوية بأبعادها يمكن أن تنتظم في عوامل تتحدد ملامح هويتها في ضوء ما تبين من هذه الدراسة .

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض كما يلي :

أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بوصفها أحد المتغيرات الرئيسة التي تؤدي دوراً مهماً في الكفاءة اللغوية ؛لأنها تجعل الطالب علي وعي بالاستراتيجيات والأغراض والأفكار والأشياء والمصادر التي عليه استخدامها لإنجاز مهمة القراءة، وكيفية

تنفيذ الإجراءات التي تلزم لتحقيق هذه المهمة . وأهمية استخدام استراتيجيات قرائية معينة ومتي يستخدمها . وتحديد الأهداف واختيار الاستراتيجيات اللازمة لتحقيق مهمة القراءة،وكذلك تحديد الصعوبات الكامنة وطرق التغلب عليها والتنبؤ بالنتائج. واستخدام الاستراتيجيات القرائية البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء. وتقويم ذاته باستمرار وهذا كله من شأنه أن يرفع مستوي الكفاءة اللغوية لدي الطلاب إيجابياً بما يسمح لهم باستخدام اللغة استخداماً سليماً.

كما أن الكفاءة اللغوية تتيح للطالب الاستعداد اللغوي المناسب لاستخدام اللغة وتوظيفها بطريقة سليمة ،وتتيح له الفرص للقراءة والفهم والاستيعاب وتنمية ثروته اللغوية والكتابة بطريقة سليمة وفهم القواعد النحوية وفهم أصول اللغة وصرفها ومشتقاتها،كما تتيح له الفرص للانتباه وحسن الإصغاء وفهم ما يسمع ،والاتصال بالتراث الأدبي والاستمتاع بما فيه من جمال وفكر وتجربة ولن يتحقق ذلك كله إلا إذا توافرت لدي الطالب مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة .

أي أن تحقق الكفاءة اللغوية لدي الطالب يتوقف علي مدي امتلاكه لمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة. كما أن امتلاك الطالب لمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة يحقق الكفاءة اللغوية لديه. فهما وجهان لعملة واحدة. ولذلك فإن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية تتكاملان معاً وتنتظمان وتترابطان فيما بينهما بما يسهم في الارتقاء بمستوي كل من مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية لدي الطالب.

ومما يؤكد هذه النتيجة أن العامل الأول قد استوعب نسبة (٣٦.٠٥٨٪) من مجموع التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة العاملية أي أنه يفسر ٣٦.٠٥٨٪ من التباين بين الطلاب في الأداء علي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية والمتمثل في المعرفة التقريرية وتعديل الغموض والإملاء والقراءة الناقدة والاستماع والمعرفة الإجرائية والمعرفة

الشرطية والمراقبة الذاتية فمثلاً المعرفة التقريرية تتضمن وعي الطلاب بالاستراتيجيات والأغراض والأفكار والأشياء والمصادر التي عليهم استخدامها لإنجاز مهمة القراءة وهذا ضروري عند ممارسة الإملاء أو القراءة الناقدة أو الاستماع ومن هنا جاء الاتساق بينها.واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ألين ووف (Allen&Waugh.1986:193-205) التي توصلت إلي أن التقويم الذاتي ينمي الفهم في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ؛لأنه يحدد الأخطاء في اللغة الأم ويقيمها .وهذا بدوره ينمي لدي الطلاب الحساسية تجاه الأخطاء في اللغة الأم .كما ينمي لديهم الكفاءة في التحدث والكتابة.

كما أن العامل الثاني قد استوعب نسبة (١١٣ . ٣٠٪) من مجموع التباين الكلي لتغيرات المصفوفة العاملية أي أنه يفسر ١١٣ . ٣٠٪ من التباين بين الطلاب في الأداء علي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية حيث استقطب التنبؤ وإدارة المعلومات والضبط والتخطيط٢ والتقويم١ والتقويم٢ فمثلاً التنبؤ يرتبط بما يسبقه من وصف وفهم للظاهرة اللغوية (الثروة اللغوية-القراءة الناقدة -القواعد النحوية-التذوق الأدبي-الإملاء-الاستماع) وهذا مهم في إدارة المعلومات والضبط والتخطيط٢ والتقويم١ والتقويم٢ ومن هنا جاء الاتساق بينها واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من شان وآخري(Chan&et al.,1987) وبلنجسلي وويلدمان (Billingsley & Wildman,1990) التي توصلت إلي أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تشتمل علي التنظيم الذاتي ويحتوي علي التكيف مع ما وراء المعرفة مثل معرفة الذات ومعرفة تنظيم النص-التخطيط ويتمثل في اختيار الاستراتيجيات المناسبة لفهم النص-مراقبة الفهم ويتضمن تقييم مدي فهم النص وكذلك تقييم مخرجات القراءة في ضوء محك الكفاءة-التعرف علي حالات الفشل في الفهم عند القراءة ويتضمن التعرف علي الخبرات السابقة لدي الطالب .وكذلك التعرف علي صعوبات النص مثل :عدم الاتساق في النص-

عدم تكامل المعلومة المقدمة في النص-الأخطاء النحوية- عدم تنظيم النص.والتعرف علي العوامل الوسيطة المسببة للفشل في الفهم.وهو ما أكدته أيضاً مني عبد الصبور (٢٠٠٠ :٢٦) أن الإدارة الذاتية للمعرفة تهدف إلي مساعدة المتعلم علي زيادة وعيه بالتعلم. وتمكنه من ممارسة أشكال المراجعة والضبط الذاتي لسلوكه. ومحاولاته بلوغ التعلم المنشود وفق معايير كمية ونوعية مرغوبة.

أما العامل الثالث فقد استوعب نسبة (٢٤.١٠٦٪) من مجموع التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة العاملية أي أنه يفسر ٢٤.١٠٦٪ من التباين بين الطلاب في الأداء علي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية حيث تشبع علي التخطيط١ والتذوق الأدبي والقواعد النحوية والثروة اللغوية فمثلاً التخطيط١ يتضمن تحديد الهدف أو الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها واختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراته وكذلك ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات وتحديد العقبات والأخطاء المحتملة وتحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء والتنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة وهو ما يحتاجه الطالب بالفعل في التذوق الأدبي والقواعد النحوية والثروة اللغوية ومن هنا جاء الاتساق بينها واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بيربيرا (Purpura.1998) التي توصلت إلي أن استراتيجيات ما وراء المعرفة واختبار الأداء في اللغة الثانية لهما نفس المكونات العاملية في المجموعتين (المرتفعة والمنخفضة) .وهذا معناه أن التنوع في القدرات يظهر نتيجة لاستخدام معالجات مختلفة من استراتيجيات ما وراء المعرفة.

ومما يؤكد هذه النتيجة أن العوامل الثلاثة قد استوعبت نسبة ٢٧٧ .٩٠٪ من مجموع التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة العاملية .أي أن العوامل الثلاثة مجتمعة تفسر ٢٧٧ .٩٠٪ من التباين بين الطلاب في الأداء علي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية .وهذا يؤكد العلاقة الارتباطية بين المتغيرين .ويفسر في ذات الوقت الاتساق في مكونات العلاقة بينهما.

ومن هنا جاء الاتساق في مكونات العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية كما كشف عنها التحليل العاملي.

وتعزي نتيجة هذا الفرض إلي أن مهارات ما وراء المعرفة تشتمل علي أنشطة عقلية متنوعة مثل التخطيط والضبط والتقويم واختيار الاستراتيجيات المناسبة أو تعديلها أو التخلي عنها ومراقبة التقدم في الأداء والتنبؤ بالنتائج ،أي أن الطالب يؤدي أدواراً متعددة في مهارات ما وراء المعرفة : فهو المولد للأفكار والمخطط والناقد والمراقب لمدي التقدم الحادث في الأداء، وهو ما يحتاجه الطالب بالضبط في استخدام اللغة وإتقانها ورغبة في الوصول إلي مستوي الكفاءة اللغوية.ومن هنا كان الاتساق بين مكوناتهما. كما أن المعرفة اللغوية السابقة جزء من العملية العامة لفهم اللغة ،وتتضمن هذه المعرفة: المعرفة باللغة وطرق ممارستها واستخداماتها في المواقف المختلفة ،فضلاً عن خلفية مستخدم اللغة حول موضوع الممارسة اللغوية،وهنا تتسق مكونات كل من :مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية معاً؛ لأجل مساعدة مستخدم اللغة مرسلاً كان أم مستقبلاً علي استخدام اللغة استخداماً سليماً.ومن هنا جاء الاتساق بين مكوناتهما.

ويمكن أن تعزي نتيجة هذا الفرض إلي أن عملية القراءة تتضمن ثلاث مراحل ما قبل القراءة وأثناء القراءة وما بعد القراءة ولتوضيح الاتساق بين هذه المراحل ومهارات ما وراء المعرفة أشار باومان وآخران (Baumann&et al.,1993:184-193) إلي أن مرحلة ما قبل القراءة تشير فيها خبرات ما وراء المعرفة إلي الخطوط العريضة المستحضرة لدي القراء لقراءة الموضوع ،إذ أن نمط النص وأسلوبه ومتطلبات القراءة أمران مهمان جداً قبل قراءة النص .أما خلال عملية القراءة فإن خبرات ما وراء المعرفة تشير إلي الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في فهم النص علي سبيل المثال :إدراك الفشل في عملية الفهم هو خبرة من خبرات ما وراء المعرفة ،وكذلك النشاط المعرفي لدي الفرد الذي يعتبر الفهم أو عدم الفهم هو بالفعل استثارة لعملية الفهم ،واستثارة الفهم تحتوي أيضاً علي الاستراتيجيات

المستخدمة لتصحيح الأخطاء في عملية الفهم.وما أشار إليه جارنر-Garner.1994:715) (732 أنه بالنسبة لما بعد القراءة فإن خبرات ما وراء المعرفة تحتوي علي الأنشطة المعرفية المستخدمة فيما بعد عملية القراءة والمرتبطة بالمهام المطلوب إنجازها .وفي المراحل الثلاثة السابقة فإن ما وراء المعرفة هي الأساس لخبرات ما وراء المعرفة .وكذلك فالوعي بخبرات ما وراء المعرفة هو الأساس في إدراك مدي النجاح أو الفشل في عملية الفهم.

كما أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تكسب الطلاب كيف يراقبون سلوكهم الذهني والأدائي .وكيف يمارسون أساليب الضبط الذاتي لما يبذلونه من أشكال الانتباه والتركيز .ويفرضون علي أنفسهم مهمات متزامنة .وكيف يقيمون ذاتياً مدي تقدمهم أثناء التعلم . وهذا يؤدي إلي الارتقاء بمستوي الكفاءة اللغوية لدي الطلاب.

وهذا يؤكد الاتساق في مكونات العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية كما كشف عنها التحليل العاملي.

نتائج اختبار صحة الفرض الرابع وتفسيرها :

نص الفرض الرابع " تسهم مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة في التنبؤ بمستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تكوين معادلة الانحدار المتعدد من المتغيرات المستقلة لاستخدامها في التنبؤ بالمتغير التابع وذلك علي النحو التالي :

ص = أ+ ب١ س١+ ب٢ س ٢+ ب٣ س ٣+ ب٤ س ٤+ ب٥ س ٥ + ب٦ س ٦+ ب٧ س ٧+ ب٨س٨+ ب٩س٩+ ب١٠ س١٠ + ب١١ س ١١+ ب١٢ س ١٢.

حيث (ص) هي المتغير التابع (الكفاءة اللغوية)، أ مقدار ثابت س١ س٢ س٣ إلي س١٢ هي المتغيرات المستقلة (مهارات ماوراء المعرفة في مجال القراءة)، ب١ حتي ب١٢ هي قيم الإسهام

ويوضح الجدول التالي المتغيرات موضوع الدراسة، وقيم إسهامها في التنبؤ بمستوي الكفاءة اللغوية.

جدول (٤٣)

قيم إسهامات مهارات ما وراء المعرفة فى مجال القراءة في التنبؤ بمستوي الكفاءة اللغوية للعينة الكلية وعينة الذكور وعينة الإناث

المتغيرات		العينات	العينة الكلية	ترتيب قيم الاسهام	عينة الذكور	ترتيب قيم الاسهام	عينة الاناث	ترتيب قيم الاسهام
المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة	التنبؤ	س١	١,١١٥	السادس	١,٧٠٨	الرابع	١,١٦٥	الخامس
	التخطيط١ (*)	س٢	٥,٤٥١	الأول	١,٥٥٦-	الخامس	٤,٣٠٢	الأول
	الضبط	س٣	١,٧٦٨	الثاني	١٣,٦٨٦	الاول	٠,٩٦٧	السابع
	التقويم١ (*)	س٤	١,٥٣٨-	الرابع	١٣,٣٥٣-	الثاني	١,٣٠٨	الثالث
التقويم الذاتي لمعرفة	المعرفة التقريرية	س٥	١,١٠٧	السابع	٢,٨٤٣	الثالث	٠,٧٢٤-	التاسع
	المعرفة الاجرائية	س٦	٠,٦٢٣	العاشر	١,٣٦٤	السادس	١,٢٧٥	الرابع
	المعرفة الشرطية	س٧	١,٣٢٣	الخامس	٠,٢٢٤	الحادي عشر	٢,١١١	الثاني
الإدارة الذاتية للمعرفة	التخطيط٢ (**)	س٨	١,٧٦٥	الثالث	٠,٨٩٥	الثامن	١,٠١٣	السادس
	ادارة المعلومات	س٩	٠,٩٦٢-	التاسع	٠,٢٩٨-	العاشر	٠,٥٧٢-	العاشر
	المراقبة الذاتية	س١٠	٠,٤٣٧	الحادي عشر	٠,١٩٥	الثاني عشر	٠,٤٠٢	الحادي عشر
	تعديل الغموض	س١١	١,٠٥٦	الثامن	١,٢٩٥	السابع	٠,١٩٢	الثاني عشر
	التقويم٢ (**)	س١٢	٠,٢٨١	الثاني عشر	٠,٥٦٨	التاسع	٠,٧٦٢	الثامن

وباستخدام معادلة الانحدار المتعدد الآتية يمكن التنبؤ بمستوي الكفاءة اللغوية لدي الطلاب وذلك علي النحو التالي :

بالنسبة للعينة الكلية: المعادلة(١) كالآتي :

ص' = -٢٦.٩٥٦ + ١.١١٥ س١ + ٥.٤٥١ س٢ + ١.٧٦٨ س٣ + (-١.٥٣٨) س٤ +
١.١٠٧ س٥ + ٠.٦٢٣ س٦ + ١.٣٢٣ س٧ + ١.٧٦٥ س٨ + (-٠.٩٦٢) س٩ +
٠.٤٣٧ س١٠ + ١.٠٥٦ س١١ + ٠.٢٨١ س١٢.

(*) التخطيط١ والتقويم ١ ينتميان للقسم الأول من المقياس (المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة).
(**) التخطيط٢ والتقويم ٢ ينتميان للقسم الثاني من المقياس (بعد الإدارة الذاتية للمعرفة).

بالنسبة لعينة الذكور: المعادلة (٢) كالآتي :

ص = -٤٠٣ . ٣١ + ١ . ٧٠٨ س١ + (-١ . ٥٥٦) س٢ + ١٣ . ٦١٦ س٣ + (-١٣ . ٣٥٣) س٤ +

١٤٣ . ٢ س٥ + ١ . ٣٦٤ س٦ + ٢٢٤ . ٠ س٧ + ١٩٥ . ٠ س٨ + (-٢٩١ . ٠) س٩ +

١٩٥ . ٠ س١٠ + ١ . ٢٩٥ س١١ + ٥٦١ . ٠ س١٢ .

بالنسبة لعينة الإناث: المعادلة (٣) كالآتي :

ص = -٤٠ . ٣٤ + ٢١ . ١٦٥ س١ + ٤ . ٣٠٢ س٢ + ٩٦١ . ٠ س٣ + ١ . ٣٠١ س٤ + (-١٢٤ . ٠) س٥ +

٢٧٥ . ١ س٦ + ٢ . ١١١ س٧ + ١ . ٠١٣ س٨ + (-٥١٢ . ٠) س٩ + ٤٠٢ . ٠ س١٠ +

١٩٢ . ٠ س١١ + ٧٦٢ . ٠ س١٢ .

أما بالنسبة للعينة الكلية :

فيتضح من المعادلة (١) أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تسهم بأوزان متباينة في الكفاءة اللغوية. حيث يشير جدول (٤٣) إلي أن التخطيط١ قد احتل المرتبة الأولي حيث بلغ إسهامه (٥ . ٤٥١). ثم الضبط في المرتبة الثانية وبلغ إسهامه (١ . ٧٦٨). يليه التخطيط٢ في المرتبة الثالثة وبلغ إسهامه (١ . ٧٦٥). يتبعه التقويم١ في المرتبة الرابعة وبلغ إسهامه (-١ . ٥٣٨). ثم المعرفة الإجرائية في المرتبة الخامسة وبلغ إسهامها (١ . ٣٢٣). يليه التنبؤ في المرتبة السادسة وبلغ إسهامه (١ . ١١٥). تعقبه المعرفة التقريرية في المرتبة السابعة وبلغ إسهامها (١ . ١٠٧). ثم تعديل الغموض في المرتبة الثامنة وبلغ إسهامه (١ . ٠٥٦). ثم إدارة المعلومات في المرتبة التاسعة وبلغ إسهامها (-٩٦٢ . ٠). تليها المعرفة الإجرائية في المرتبة العاشرة وبلغ إسهامها (٦٢٣ . ٠). ثم المراقبة الذاتية في المرتبة الحادية عشرة وبلغ إسهامها (٤٣١ . ٠). وأخيراً يأتي التقويم ٢ في المرتبة الثانية عشرة وبلغ إسهامه (٢٨١ . ٠).

بالنسبة لعينة الذكور:

يتضح من المعادلة (٢) أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تسهم بأوزان متباينة في الكفاءة اللغوية.حيث يشير جدول (٤٣) إلي أن الضبط قد احتل المرتبة الأولي حيث بلغ إسهامه (١٣.٦٨٦)،ثم التقويم١ في المرتبة الثانية وبلغ إسهامه (-١٣.٣٥٣)،يليه المعرفة التقريرية في المرتبة الثالثة وبلغ إسهامها (٢.٨٤٣)،يتبعها التنبؤ في المرتبة الرابعة وبلغ إسهامه(١.٧٠٨)،ثم التخطيط١ في المرتبة الخامسة وبلغ إسهامها(-١.٥٥٦)،تليه المعرفة الإجرائية في المرتبة السادسة وبلغ إسهامها(١.٣٦٤) ،يعقبها تعديل الغموض في المرتبة السابعة وبلغ إسهامه (١.٢٩٥)،ثم التخطيط٢ في المرتبة الثامنة وبلغ إسهامه (٠.٨٩٥)،ثم التقويم٢ في المرتبة التاسعة وبلغ إسهامه (٠.٥٦٨)،تليه إدارة المعلومات في المرتبة العاشرة وبلغ إسهامها (-٠.٢٩٨)،ثم المعرفة الشرطية في المرتبة الحادية عشرة وبلغ إسهامها (٠.٢٢٤)،وأخيراً تأتي المراقبة الذاتية في المرتبة الثانية عشرة وبلغ إسهامها (٠.١٩٥).

بالنسبة لعينة الإناث :

يتضح من المعادلة (٣)أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تسهم بأوزان متباينة في الكفاءة اللغوية لدي عينة الإناث حيث يشير جدول (٤٣) إلي أن التخطيط١ قد احتل المرتبة الأولي حيث بلغ إسهامه (٤.٣٠٢)،ثم المعرفة الشرطية في المرتبة الثانية وبلغ إسهامها (٢.١١١)،يليها التقويم١ في المرتبة الثالثة وبلغ إسهامه (١.٣٠٨)،تتبعه المعرفة الإجرائية في المرتبة الرابعة وبلغ إسهامها(١.٢٧٥)،ثم التنبؤ في المرتبة الخامسة وبلغ إسهامه (١.١٦٥)،يليه التخطيط٢ في المرتبة السادسة وبلغ إسهامه (١.٠١٣)،يعقبه الضبط في المرتبة السابعة وبلغ إسهامه (٠.٩٦٧)،ثم التقويم ٢ في المرتبة الثامنة وبلغ إسهامه (٠.٧٦٢)،ثم المعرفة التقريرية في المرتبة التاسعة وبلغ إسهامها (-٠.٧٢٤)،تليها إدارة المعلومات في المرتبة العاشرة وبلغ إسهامها (-٠.٥٧٢)،ثم المراقبة الذاتية في المرتبة

الحادية عشرة وبلغ إسهامها (٠.٤٠٢)،وأخيراً يأتي تعديل الغموض في المرتبة الثانية عشرة وبلغ إسهامه (٠.١٩٢).

ولمعرفة ما إذا كانت معادلة الانحدار السابقة يمكن استخدامها في التعرف علي إسهام مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة في التنبؤ بمستوي الكفاءة اللغوية تم حساب قيمة معامل التحديد (ر٢) وبلغت قيمته (٠.٩٣،٠.٩٣،٠.٩٨٠)لدي العينة الكلية وعينة الذكور وعينة الإناث علي الترتيب. وتشير هذه القيم إلي أن ٩٣٪ ،٩٣٪ ،٩٨٠٪ من تباين الكفاءة اللغوية بالنسبة للعينة الكلية وعينة الذكور وعينة الإناث علي الترتيب أمكن استخلاصه عن طريق مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من لين وآخرين (Lin&et al..2000) وكيبر وآخرين (Kuyper&et al..2000) وسفجيتلانا وإيجور (Svjetlana&Igor.2001) التي توصلت إلي أن ما وراء المعرفة في مجال القراءة والمراقبة الذاتية أثناء القراءة كلاهما منبئ ذو دلالة إحصائية عن الفهم القرائي لدي الطلاب. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بوكي وبلومينفلد (Pokay&Blumenfeld, 1990) التي توصلت إلي أنه لا يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من ما وراء المعرفة بمكوناتها المختلفة.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض كما يلي :

في المرتبة الأولي :

جاء إسهام التخطيط (١) في المرتبة الأولي في الكفاءة اللغوية بنسبة (٥.٤٥١) بالنسبة للعينة الكلية،وفي المرتبة الخامسة بنسبة (-١.٥٥٦)لدي عينة الذكور وفي المرتبة الأولي لدي عينة الإناث بنسبة (٤.٣٠٢) وهذه نتيجة منطقية إلي حد كبير ؛ لأن التخطيط الجيد هو بداية أية مهمة ناجحة ؛ لأنه يتضمن ما يلي:تحديد هدف أو الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها -اختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراته - ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات -تحديد العقبات والأخطاء المحتملة-تحديد

أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء-التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة وهو ما يحتاجه الطالب بالفعل لكي يصل إلي مستوي مرتفع في الكفاءة اللغوية؛ لأن التخطيط يضع الطالب علي الطريق الصحيح في التعلم وكلما ضل الطالب عن هذا الطريق الصحيح اهتدي بالتخطيط ؛ لأنه بمثابة النور الذي يسير الطالب علي هداه.

كما أن الطالب قبل القيام بأي مهمة يبدأ بالتخطيط لهذه المهمة فمثلاً عند قراءة موضوع جديد فقد يخطط له الطالب كما يلي :يحدد ما يعرفه عن الموضوع- يقرأ عنوان الموضوع- يلقي نظرة عامة علي الموضوع لكي يعرف الفكرة الأساسية له- يعيد قراءة الموضوع لمعرفة معاني المفردات الصعبة من سياق الجمل-يلخص بين الحين والآخر ما فهمه من الموضوع -يحدد الأشياء التي لم يفهمها-إذا لم يعرف الإجابة عن سؤال ما فإنه يرجع إلي الموضوع ويقرأه مرة ثانية .

لذلك جاء التخطيط١ في المرتبة الأولي في الإسهام في الكفاءة اللغوية لدي العينة الكلية ولدي عينة الإناث.بينما جاء في المرتبة الخامسة في الإسهام في الكفاءة اللغوية لدي عينة الذكور وإن كان متأخراً إلي حد ما . لكن لا يمكن إغفال دوره في الكفاءة اللغوية.

في المرتبة الثانية :

جاء إسهام الضبط في المرتبة الثانية بنسبة (١.٧٦٨) في الكفاءة اللغوية لدي العينة الكلية وفي المرتبة الأولي بنسبة (١٣.٦٨٦) لدي عينة الذكور وفي المرتبة السابعة (٠.٩٦٧) لدي عينة الإناث. . وهذا يعزي إلي أن الضبط يتضمن معرفة تركيب أو بناء متتابع لمجموعة من العمليات وتحديد المواضع المتوقع حدوث الأخطاء بها. واختيار استراتيجية تقلل من احتمال حدوث أخطاء(Wagner&Sternberg,1984).

كما أن الطالب يقرر من خلال عملية الضبط أن استراتيجية معينة أفضل من استراتيجية أخري . وأن استخدام استراتيجية معينة يمكن أن يستمر أو لا يستمر أو يمكن تعديلها وذلك في ضوء تأثيرها أو نتائجها. كما أن الضبط يضيف معرفة إلي الذاكرة طويلة

المدي بخصوص كيفية استخدام الاستراتيجية والفوائد المترتبة علي استخدامها (Hamilton&ghatala,1994:132-144).

فمثلاً عند قراءة الطالب لموضوع جديد فإنه يوظف عملية الضبط كما يلي:يحدد الأخطاء التي يقع فيها عندما يقرأ مثل أنه يغفل بعض معاني المفردات اللغوية الصعبة يقرأ بدون تركيز-يغفل القواعد النحوية أثناء القراءة -يستمر في القراءة رغم فشله في الفهم -يهمل الفكرة الأساسية للموضوع-يهمل علامات الترقيم في الموضوع.

ثم يبدأ الطالب في وضع استراتيجية للتغلب علي الأخطاء التي يقع فيها عندما يقرأ مثل: يتوقف ويلخص ما فهمه من الموضوع تحريرياً أو شفوياً -يطلب المساعدة من زملائه لفهم الأشياء الغامضة-يراعي القواعد النحوية أثناء القراءة-يعيد قراءة الموضوع مرة ثانية -يوظف ما تعلمه من الموضوعات السابقة في فهم موضوعات تالية-يحدد ما يعرفه عن الموضوع قبل قراءته -يستعين بنصوص أخري ذات صلة بالموضوع-يكتب أسئلة محددة يريد أن يعرف حلها من قراءته للموضوع -يحدد الأشياء التي لم يفهمها ويحاول فهمها -يوظف المعلومات العامة في فهم الموضوع .

أي أن الضبط الذاتي يساعد الطالب علي إدراك الفرق بين الأداء الفعال وغير الفعال،وإدراك الفرق كذلك بين الاستراتيجيات المناسبة للمهمة وغير المناسبة. ولذلك جاء الضبط في المرتبة الثانية في الإسهام في الكفاءة اللغوية لدي العينة الكلية.

في المرتبة الثالثة :

جاء إسهام التخطيط (٢) في المرتبة الثالثة بنسبة (١.٧٦٥) لدي العينة الكلية وفي المرتبة الثامنة بنسبة (٠.٨٩٥) لدي عينة الذكور و في المرتبة السادسة بنسبة (١.٠١٣) لدي عينة الإناث. وذلك لأن التخطيط٢ يساعد الطلاب علي تحديد أهدافهم قبل البدء في المهمة وفهم التعليمات وتنظيم وقتهم بما يضمن تحقيق هذه الأهداف وكذلك التفكير في المصادر اللازمة لإنجاح المهمة وإنجازها .كما أن التخطيط الجيد يساعد الطلاب علي

تحديد الصعوبات التي قد تواجههم أثناء أداء المهمة وكيفية التغلب عليها، ولذلك جاء التخطيط٢ في المرتبة الثالثة في الإسهام في الكفاءة اللغوية لدي العينة الكلية.

في المرتبة الرابعة :

جاء إسهام التقويم١ في المرتبة الرابعة بنسبة (-١.٥٣٨) لدي العينة الكلية وفي المرتبة الثانية بنسبة (-١٣.٣٥٣) لدي عينة الذكور وفي المرتبة الثالثة بنسبة (١.٣٠٨) لدي عينة الإناث؛ لأن التقويم١ يضع الطلاب أمام تقدير حقيقي لذواتهم بالنسبة لأداء المهمة حيث يختار الطالب اختياراً واحداً من بين خمسة اختيارات لكي يقوم ذاته، وبذلك يستطيع الطالب تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في أدائه رغبة في اتخاذ التدابير والإجراءات اللازمة لتحسين مستوي الأداء،وهذا ضروري ومهم جداً في استخدام اللغة وإتقانها، ولذلك جاء التقويم١ في المرتبة الرابعة في الإسهام في الكفاءة اللغوية لدي العينة الكلية.

في المرتبة الخامسة :

جاء إسهام المعرفة الشرطية في المرتبة الخامسة بنسبة(١.٣٢٣) لدي العينة الكلية وفي المرتبة الحادية عشرة وبلغ إسهامها (٠.٢٢٤) لدي عينة الذكور وفي المرتبة الثانية بنسبة (٢.١١١) لدي عينة الإناث ؛ لأن المعرفة الشرطية تتضح عندما يدرك الطالب السبب وراء استخدام إجراءات معينة . وكذلك تتضح عندما يدرك السبب وراء تحديد ظروف وشروط معينة لأداء المهمة . أو السبب وراء تفضيل إجراءات معينة عن إجراءات أخري . أو استراتيجية معينة عن استراتيجية أخري،وهي تشير إلي لماذا تم اختيار أو استخدام استراتيجية ما،ومتي يمكن استخدام استراتيجية ما بدلاً من أخري، لذلك جاءت المعرفة الشرطية في المرتبة الخامسة في الإسهام في الكفاءة اللغوية لدي العينة الكلية.

في المرتبة السادسة :

جاء إسهام التنبؤ في المرتبة السادسة بنسبة (١.١١٥) وفي المرتبة الرابعة بنسبة (١.٧٠٨) لدي عينة الذكور وفي المرتبة الخامسة بنسبة (١.١٦٥) لدي عينة الإناث ؛لأن إسهام التنبؤ بالنسبة للعينة الكلية جاء تقريباً في مركز وسط . ولو جاء إسهامه متقدماً عن ذلك لما أصبحت هناك مشكلة في الكفاءة اللغوية لدي الطلاب ؛لأن التنبؤ عملية مرتبطة بما يسبقها من وصف وفهم للظاهرة اللغوية (الثروة اللغوية-القراءة الناقدة - القواعد النحوية-التذوق الأدبي-الإملاء-الاستماع)وكلما زادت دقة وصف الطالب للظاهرة اللغوية وتفهمه لها كلما أصبح أكثر قدرة علي التنبؤ بها. ولذلك جاء التنبؤ في المرتبة السادسة في الإسهام في الكفاءة اللغوية لدي العينة الكلية وفي المرتبة الرابعة لدي عينة الذكور وفي المرتبة الخامسة لدي عينة الإناث.

في المرتبة السابعة :

جاء إسهام المعرفة التقريرية في المرتبة السابعة بنسبة (١.١٠٧) لدي العينة الكلية وفي المرتبة الثالثة بنسبة (٢.٨٤٣) لدي عينة الذكور وفي المرتبة التاسعة بنسبة (-٠.٧٢٤) لدي عينة الإناث. وذلك لأن المعرفة التقريرية تجيب عن سؤال ماذا ....؟ أي وعي الطلاب بالاستراتيجيات والأغراض والأفكار والأشياء والمصادر التي عليهم استخدامه لإنجاز مهمة القراءة. وهذا مطلب ضروري بالنسبة للكفاءة اللغوية . لذلك جاءت المعرفة التقريرية في المرتبة السابعة في الإسهام في الكفاءة اللغوية.

في المرتبة الثامنة :

جاء إسهام تعديل الغموض في المرتبة الثامنة بنسبة (١.٠٥٦) لدي العينة الكلية وفي المرتبة السابعة بنسبة (١.٢٩٥) لدي عينة الذكور وفي المرتبة الثانية عشرة بنسبة (٠.١٩٢) لدي عينة الإناث وذلك لأنه يساعد الطلاب علي استخدام الاستراتيجيات القرائية البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء. كأن يراعي الطالب الأشياء التي أغفلها

عند فشله في الفهم، أو يتوقف ويلخص ما فهمه من الموضوع،أو يطلب المساعدة من الآخرين لفهم الأشياء الغامضة،أو يغير الطريقة المستخدمة في المهمة . أو يعيد تقييم نفسه عند فشله في المهمة . أو يوظف ما تعلمه (انتقال التعلم) ،أو يحدد الأشياء التي لم يفهمها وكانت سبباً في فشله في الفهم . وهذه المهارة لو فعلها الطلاب بشكل صحيح وقوي لارتفع مستوي الكفاءة اللغوية لديهم، لذلك جاء تعديل الغموض في المرتبة الثامنة في الإسهام في الكفاءة اللغوية لدي العينة الكلية.

في المرتبة التاسعة :

جاء إسهام إدارة المعلومات في المرتبة التاسعة بنسبة (-٠.٩٦٢) لدي العينة الكلية وفي المرتبة العاشرة بنسبة (-٠.٢٩٨) لدي عينة الذكور وفي المرتبة العاشرة أيضاً بنسبة (-٠.٥٧٢) لدي عينة الإناث ؛لأن إدارة المعلومات تتضمن وعي الطالب بقدرته علي استخدام المهارات والاستراتيجيات القرائية في اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فعالية للمعلومات مثل أن يعبر عن النص بأسلوبه الخاص لكي يساعده في الفهم والتركيز علي المفردات اللغوية الجديدة أو القراءة بتأن عندما يجد حقائق وتعميمات أو أفكاراً مهمة لذلك جاء إسهام إدارة المعلومات في المرتبة التاسعة في الإسهام في الكفاءة اللغوية لدي العينة الكلية.

في المرتبة العاشرة :

جاء إسهام المعرفة الإجرائية في المرتبة العاشرة بنسبة (٠.٦٢٣) لدي العينة الكلية وفي المرتبة السادسة بنسبة (١.٣٦٤) لدي عينة الذكور وفي المرتبة الرابعة بنسبة (١.٢٧٥) لدي عينة الإناث؛ لأن المعرفة الإجرائية تتضمن معرفة الفرد حول كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل إنجاز إجراءات التعلم، والوعي بكيفية الوصول إلي الأهداف وكذلك الوعي بالخطوات والإجراءات الواجب استخدامها عند أداء المهام،والوعي بكيفية تنظيم المعلومات وكيفية استغلال المصادر والمراجع المناسبة وتفعيل

دورها في التعلم. من أجل ذلك جاءت المعرفة الإجرائية في المرتبة العاشرة في الإسهام في الكفاءة اللغوية لدي العينة الكلية.

في المرتبة الحادية عشرة :

جاء إسهام المراقبة الذاتية في المرتبة الحادية عشرة بنسبة (٠.٤٣٧) لدي العينة الكلية وفي المرتبة الثانية عشرة بنسبة (٠.١٩٥) وفي المرتبة الحادية عشرة بنسبة (٠.٤٠٢) لدي عينة الإناث؛ لأن المراقبة الذاتية تعني وعي الطالب بما يستخدمه من استراتيجيات قرائية مختلفة للتعلم مثل أن يسأل الطالب نفسه عن مدي تقدمه في الفهم أو يراجع النص من حين لآخر لفهم النص أو لفهم المعاني والأفكار المهمة الواردة به أو تحليل مدي فعالية الطرق والأساليب التي يستخدمها أثناء القراءة.ولكن جاء إسهام المراقبة الذاتية في الكفاءة اللغوية متأخراً لدي العينة الكلية وعينة الذكور وعينة الإناث.

في المرتبة الثانية عشرة :

جاء إسهام التقويم ٢ في المرتبة الثانية عشرة بنسبة (٠.٢٨١) لدي العينة الكلية التقويم٢ وفي المرتبة التاسعة بنسبة (٠.٥٦٨) لدي عينة الذكور التقويم ٢ وفي المرتبة الثامنة بنسبة (٠.٧٦٢) لدي عينة الإناث؛ لأن التقويم٢ يشير إلي وعي الطالب بقدرته علي تقدير معرفته الراهنة كأن يسأل نفسه :هل أعي ما أقرأ؟ هل صادفت هذه المشكلة من قبل؟هل هناك المزيد من المعلومات يمكن أن أجمعها قبل الشروع بمهمة القراءة. وهذه الأسئلة في حالة التقرير الذاتي قد يجيب عنها الطالب من الذاكرة وهذا قد يختلف عن الأداء الفعلي والواقع الذي يعيشه الطالب مما جعل قيمه ضعيفة إذا ما قورنت بالقيم السابقة بالرغم من أهميتها بالنسبة للكفاءة اللغوية.

وتعزي نتيجة هذا الفرض إلي أن التخطيط(١)والضبط جاءا في المرتبة الأولي والثانية وهما من أبعاد القسم الأول من المقياس (المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة) بينما جاءت المراقبة الذاتية والتقويم٢ في المرتبة الحادية عشرة والثانية

عشرة وهما من أبعاد القسم الثاني من المقياس مما يدل علي أن النقد الذي وجه للتقارير الذاتية في مجال ما وراء المعرفة كان نقداً بناءً حيث إنه لا يمكن الاعتماد عليها فقط في التعرف علي ما وراء المعرفة لدي الطلاب وإنما ينبغي الاستعانة بمقاييس الأداء والتي تمثلت في الدراسة الحالية في القسم الأول من المقياس. وهذه النتيجة هي دليل قوي علي ذلك .

ويمكن أن تعزي نتيجة هذا الفرض إلي أن الطلاب لا يهتمون بهذه المهارات أثناء أداء المهام اللغوية . حيث إن تركيز الطلاب- وخاصة في المرحلة الثانوية -علي الجانب التحصيلي فقط مع تأكيدهم علي عمليتي الحفظ والاسترجاع . وقد يكون هذا هو السبب في نسب الإسهام الضعيفة لبعض المهارات في الكفاءة اللغوية لدي العينة الكلية وعينة الذكور وعينة الإناث.وهو ما أكدته دراسة فاليريبه وآخرين (Valerie.et al.,2001) التي توصلت إلي أن التلاميذ يعانون من نقص واضح في ما وراء المعرفة ،وأنهم لا يمتلكون التفكير عن التفكير في القراءة وهم يستغرقون وقتاً قصيراً للتفكير في استجاباتهم وأن استراتيجيات ما وراء المعرفة العامة هي التي تدرس للتلاميذ. كما أشارت النتائج إلي أن المعلمين يدرسون المهارات للتلاميذ بشكل منفصل وبعيد عن الاستراتيجيات.كذلك أوضحت النتائج النهائية للدراسة وجود تحسن ملحوظ في الفهم القرائي لدي التلاميذ نتيجة لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل صحيح.كما أوضحت وجود تحسن ملحوظ في درجات التلاميذ علي الاستجابات وذلك كرد فعل للمناقشات داخل الفصل ولاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

كذلك تعزي نتيجة هذا الفرض إلي ما أشارت إليه دراسة وندن (Wenden.1998) إلي أن الدراسات السابقة أعطت انتباهاً قليلاً جداً لوظيفة ما وراء المعرفة في التعلم اللغوي.وهذا تسبب في إهمال مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ودورها في الكفاءة اللغوية.لذلك أكدت دراسة أوتيل وبولارد (Otuel&Bullard,1993:50) أنه ينبغي تدريب

الطلاب علي أساليب التخطيط وإدارة المعلومات والتقويم وذلك من خلال وضعهم في مواقف طبيعية تستدعي قيامهم بنشاطات وعمليات تفكير تنمي لديهم الوعي والقدرة علي استخدام أساليب التعلم والضبط والتقويم الذاتي.

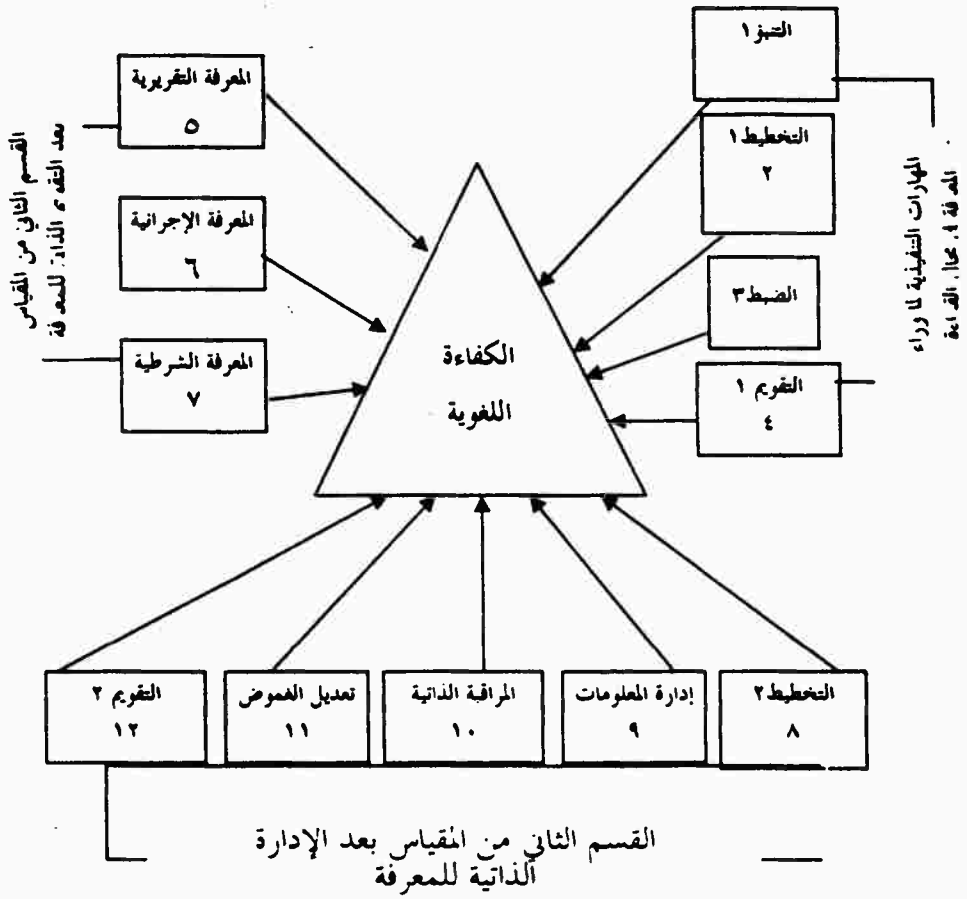
ويمكن استخلاص نتيجة عامة لهذا الفرض أن مهارات ما وراء المعرفة تسهم بنسب متفاوتة في التنبؤ بالكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي ولكنها ليست علي القدر المرجو أو المستهدف؛ لأن مشكلة الدراسة الحالية تكمن في انخفاض وتدني مستوي الكفاءة اللغوية ولذلك تؤدي نتيجة هذا الفرض إلي تفسير أعمق لأسباب انخفاض وتدني مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي وأي من مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة هي المسئولة عن هذا الانخفاض وهو ما سيتضح في الفرض الخامس.

نتائج اختبار صحة الفرض الخامس وتفسيرها :

نص الفرض الخامس " يمكن التوصل إلي نموذج سببي يفسر الكفاءة اللغوية بين طلاب عينة الدراسة في ضوء أبعاد الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة"

وللتحقق من مدي صحة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis وذلك باتباع الخطوات التالية (علي بداري، ١٩٩٠ : ١٣٩-١٥٠) :

١- افتراض النموذج السببي Causal Model وهو نموذج يوضح العلاقات بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع وهذا النموذج يسمي النموذج السببي المفترض وهو مبين بالشكل التالي:



شكل (٨)

النموذج السببي المستخلص من نتائج الدراسة

يتضح من الشكل السابق أن هناك متغيراً تابعاً أساسياً هو الكفاءة اللغوية، وهذا المتغير يتأثر باثني عشر متغيراً فرعياً للمتغير المستقل هي التنبؤ(١)،التخطيط (٢)،الضبط(٣)،التقويم(٤)،المعرفة التقريرية(٥)،المعرفة الإجرائية(٦)،المعرفة

الشرطية(١).التخطيط(٨).إدارة المعلومات(٩).المراقبة الذاتية(١٠).تعديل الغموض(١١).التقويم(١٢).

٢-إيجاد المصفوفة الارتباطية:

وهي المصفوفة التي تحتوي علي معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع موضوع الدراسة،وهي مبينة في الجدول التالي:

جدول(٤٤)

مصفوفة الارتباط بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع موضوع الدراسة

م	المتغيرات	التنبؤ	التخطيط	الضبط	التقويم	المعرفة التقريرية	المعرفة الإجرائية	المعرفة الشرطية	التخطيط	المعرفة	إدارة المعلومات	المراقبة الذاتية	تعديل الغموض	التقويم	الكفاءة اللغوية
١	التنبؤ	-													
٢	التخطيط	٠,٥٩٢	-												
٣	الضبط	٠,٩٠٩	٠,٦٤٠	-											
٤	التقويم	٠,٨٤٨	٠,٦١٣	٠,٩٣٦	-										
٥	المعرفة التقريرية	٠,٧٨٥	٠,٥٠٤	٠,٨٤١	٠,٨٤٤	-									
٦	المعرفة الإجرائية	٠,٧٧١	٠,٦٣٩	٠,٨١٦	٠,٧٤٩	٠,٨٤٥	-								
٧	المعرفة الشرطية	٠,٧٩١	٠,٦٧٣	٠,٨٣٧	٠,٨٣٥	٠,٧٩٣	٠,٨٣٣	-							
٨	التخطيط	٠,٨٤٤	٠,٦٧٠	٠,٨٤٤	٠,٧٧٦	٠,٦٧٣	٠,٨١٠	٠,٨١٣	-						
٩	إدارة المعلومات	٠,٨٥٨	٠,٦٧٨	٠,٨٤٣	٠,٧٦٧	٠,٧٤٧	٠,٨١٠	٠,٧٩٥	٠,٩٤٠	-					
١٠	المراقبة الذاتية	٠,٧٩٤	٠,٦١٥	٠,٨١٧	٠,٧٩٦	٠,٦٣٦	٠,٨٣٧	٠,٨٢٠	٠,٨٥٩	٠,٨٥٠	-				
١١	تعديل الغموض	٠,٧٦٤	٠,٥٧٣	٠,٧٩٦	٠,٨٠٨	٠,٦٦٦	٠,٨٠٧	٠,٨٠٢	٠,٧٩٤	٠,٧٧١	٠,٨٥٧	-			
١٢	التقويم	٠,٧٨٩	٠,٦٧٧	٠,٨١٦	٠,٧٨١	٠,٦٧٥	٠,٨١٢	٠,٧٩٦	٠,٨١١	٠,٨٣٠	٠,٨٢٨	٠,٨١٣	-		
١٣	الكفاءة اللغوية	٠,٨٤٧	٠,٧٤٧	٠,٨٨١	٠,٨٤٢	٠,٨٤٨	٠,٨١٤	٠,٨٩٣	٠,٨٩١	٠,٨٦٢	٠,٨٧٤	٠,٨٦٤	-	- ٠,٨٥٤	-

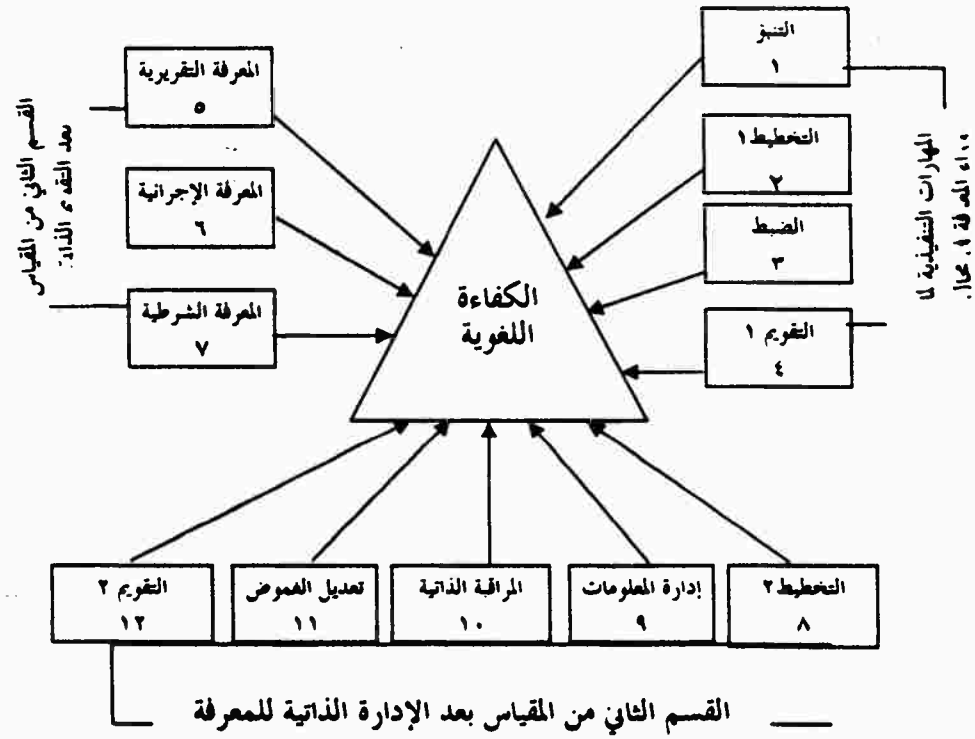
٣-حساب أوزان الانحدار المعيارية من تحليل الانحدار المتعدد وذلك لتقدير معاملات المسار في النموذج المفترض والتي تدل علي التأثير المباشر للمتغير المستقل علي المتغير التابع:

وبذلك فإن الخطوة التالية من تحليل المسار هي:

حساب انحدار كل من التنبؤ والتخطيط والضبط والتقويم والمعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية والتخطيط وإدارة المعلومات والمراقبة الذاتية وتعديل الغموض والتقويم.

وبعد ذلك يتم التعويض في النموذج السببي المفترض بقيم كل من:

أوزان الانحدار المعيارية (معاملات المسار) المأخوذة من تحليل الانحدار المتعدد وبقيم معاملات الارتباط المأخوذة من المصفوفة الارتباطية وبذلك نحصل علي النموذج السببي الأساسي وهو موضح بالشكل التالي:



شكل (٩)

النموذج السببي الأساسي

٤-حساب معاملات المسار الجديدة ومعاملات مسار البواقي للتوصل إلي النموذج السببي المعدل:

بعد التوصل إلي النموذج السببي الأساسي تفحص قيم معاملات المسار واستبعاد أية قيمة تقل عن ٠.٠٥ ؛لأنها تعتبر غير معنوية ، وبذلك يتم حذف المسار م١٢. ١٣ وهو معامل المسار من التقويم إلي الكفاءة اللغوية.

بعد ذلك يتم إعادة إجراء تحليلات الانحدار مرة أخري ولكن علي المتغيرات المستقلة المتبقية(ذات معاملات المسار الدالة) وفي هذه الخطوة يتم الوصول إلي أوزان انحدار معيارية جديدة (معاملات مسار جديدة).

أما معاملات مسار البواقي فيتم حسابها كما يلي:

م١٣ب= ١-ر^{٢} ١٣

=١-٠.٩٣=٠.٢٦

حيث م١٣ب هو معامل مسار البواقي للكفاءة اللغوية ، ر^{٢} ١٣هو معامل التحديد .

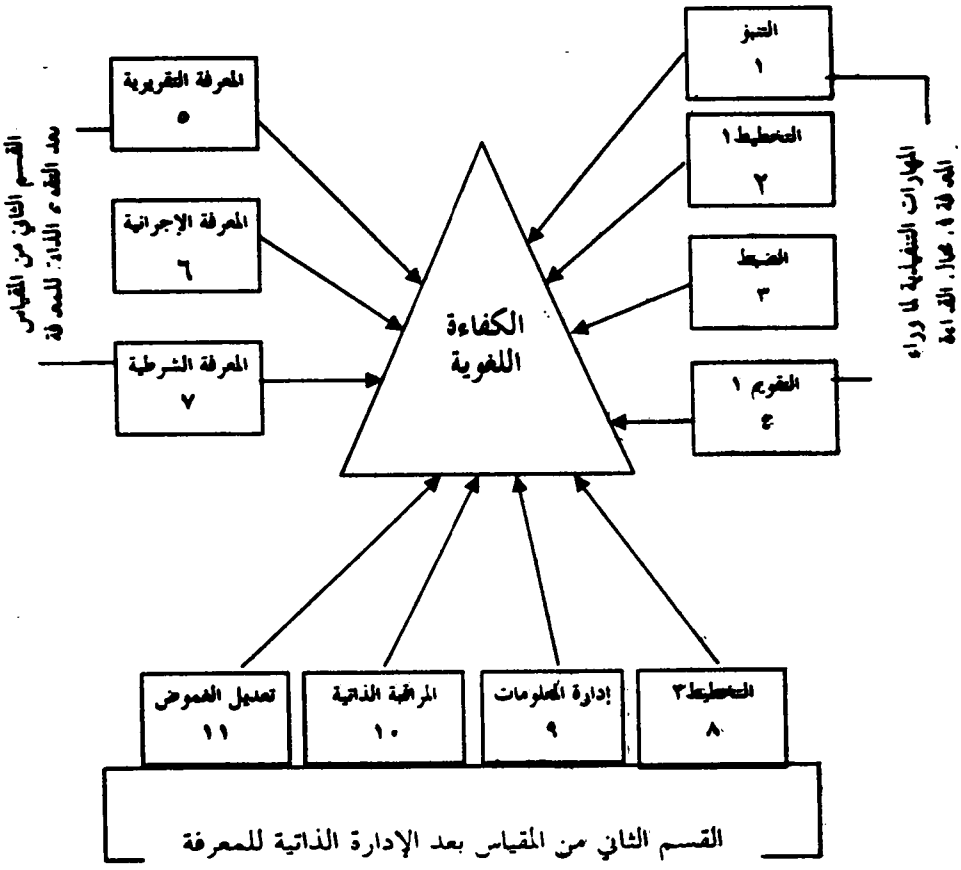
ثم يتم إجراء التعديلات الآتية في النموذج السببي الأساسي للتوصل إلي النموذج السببي المعدل :

أ-حذف المسار غير الدال وهو م١٢. ١٣.(معامل مسار من التقويم إلي الكفاءة اللغوية)

ب-استبدال معاملات المسار القديمة بمعاملات المسار الجديدة(بعد إعادة التحليل).

ج-إدراج قيمتي معامل مسار البواقي ومعامل التحديد.

وبعد إجراء هذه التعديلات يصبح النموذج في صورة جديدة تسمي بالنموذج السببي المعدل وهي موضحة بالشكل التالي:



شكل (١٠)

النموذج السببي المعدل

٥-المعادلة التكوينية للنموذج:

يمكن إعادة التعبير عن النموذج السببي المعدل باستخدام المعادلة التكوينية الآتية:

د١٣=م١٣ .١ x١+م١٣ .٢ x٢+م١٣ .٣ x٣+م١٣ .٤ x٤+م١٣ .٥ x٥+م١٣ .٦ x٦+م١٣ .٧ x٧

+م١٣ .٨ x٨+م١٣ .٩ x٩+م١٣ .١٠ x١٠+م١٣ .١١ x١١+ب١٣.

حيث م١٣ .١ هو معامل المسار من المتغير المستقل ١ إلي المتغير التابع١٣ . وبالمثل بالنسبة لبقية معاملات المسار. أما من د١ حتي د١٣ فهي الدرجات المعيارية للمتغيرات،ب-١٣ هو متغير التوافق الذي لا يدخل في الحسابات.

٦-إختبار صحة النموذج ومساراته :

للتأكد من صحة النموذج المتوصل إليه يتم إعادة حساب معاملات الارتباط بين المتغيرات من خلال معاملات المسار والمعادلة التكوينية فإذا توصلنا إلي نفس قيم معاملات الارتباط في المصفوفة الارتباطية أو إلي قيم قريبة منها بفروق طفيفة فإن النموذج حينئذ يكون سليماً ومتسقاً مع البيانات الأصلية.والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط المأخوذة من المصفوفة الارتباطية ويقابلها معاملات الارتباط المحسوبة :

جدول (٤٥)

قيم معاملات الارتباط المعاد حسابها والقيم المقابلة لها المأخوذة من المصفوفة الارتباطية

معامل الارتباط	المعاد حسابه	المصفوفة الارتباطية	معامل الارتباط	المعاد حسابه	المصفوفة الارتباطية
ر١٣. ١	٠.٨٤٩	٠.٨٤٧	ر١٣. ٧	٠.٨٩٤	٠.٨٩٣
ر١٣. ٢	٠.٧٦٠	٠.٧٤٧	ر١٣. ٨	٠.٨٩٣	٠.٨٩١
ر١٣. ٣	٠.٨٨٣	٠.٨٨١	ر١٣. ٩	٠.٨٦٤	٠.٨٦٢
ر١٣. ٤	٠.٨٣٦	٠.٨٤٢	ر١٣. ١٠	٠.٨٧٥	٠.٨٧٤
ر١٣. ٥	٠.٨٤٩	٠.٨٤٨	ر١٣. ١١	٠.٨٦٥	٠.٨٦٤
ر١٣. ٦	٠.٨٧٦	٠.٨٧٤			

٧-مناقشة النموذج المعدل:

أ-تحديد نسبة التباين المشترك المحدد من التباين الكلي للمتغير التابع (الكفاءة اللغوية)نتيجة تأثره بالمتغيرات المستقلة (مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة) التي يتبعها:

ر^{2} ١٣=٠.٩٣ أي أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (التنبؤ-التخطيط-الضبط-التقويم-المعرفة التقريرية-المعرفة الإجرائية-المعرفة الشرطية-التخطيط-إدارة المعلومات-المراقبة الذاتية-تعديل الغموض)موضوع الدراسة أسهمت بنسبة ٩٣٪ في التأثير السببي علي الكفاءة اللغوية .وبذلك فإن تباين البواقي ٠.٠٧ .أي أن المتغيرات المستقلة التي لم تدخل الدراسة الحالية (البواقي) أسهمت بنسبة ٧٪ في التأثير السببي علي الكفاءة اللغوية كمتغير تابع أساسي.

ب-تحديد التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لـ مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة علي الكفاءة اللغوية:

يعبر الارتباط بين متغيرين أحدهما مستقل والآخر تابع عن التأثير المباشر للمتغير المستقل علي المتغير التابع (معامل المسار) مضافاً إليه المجموع الكلي للتأثيرات غير المباشرة وبذلك فإن :

المجموع الكلي للتأثيرات غير المباشرة= معامل الارتباط-معامل المسار

ويمكن توضيح قيم هذه التأثيرات في الجدول التالي:

جدول (٤٦)

التأثيرات المباشرة وغير المباشرة علي الكفاءة اللغوية

المتغيرات المستقلة	معاملات ارتباطها بالمتغير التابع الأساسي	التأثيرات المباشرة	التأثيرات غير المباشرة
التنبؤ	٠,٨٤٧	٠,٠٨٨	٠,٧٥٩
التخطيط	٠,٧٤٧	٠,٢٠٢	٠,٥٤٥
الضبط	٠,٨٨١	٠,١٤٤	٠,٧٣٧
التقويم	٠,٨٤٢	-٠,١٠٥	٠,٩٤٧
المعرفة التقريرية	٠,٨٤٨	٠,١٢٧	٠,٧٢١
المعرفة الإجرائية	٠,٨٧٤	٠,٠٧٧	٠,٧٩٧
المعرفة الشرطية	٠,٨٩٣	٠,٢٠٩	٠,٦٨٤
التخطيط	٠,٨٩١	٠,٢٤٧	٠,٦٤٤
إدارة المعلومات	٠,٨٦٢	-٠,١١٥	٠,٩٧٧
المراقبة الذاتية	٠,٨٧٤	٠,٠٦٠	٠,٨١٤
تعديل الغموض	٠,٨٦٤	٠,١٥٤	٠,٧١٠

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والمتمثلة في (التنبؤ-التخطيط-الضبط-المعرفة التقريرية-المعرفة الإجرائية-المعرفة الشرطية-التخطيط-المراقبة الذاتية -تعديل الغموض)لها تأثير مباشر موجب علي الكفاءة اللغوية حيث بلغ مقداره(٠.٠٨٨). (٠.٢٠٢). (٠.١٤٤) (٠.١٢٧). (٠.٠٧٧) .(٠.٢٠٩) .(٠.٢٤٧) .(٠.٠٦٠).(٠.١٥٤) علي الترتيب. بينما مهارتي التقويم وإدارة المعلومات فلهما تأثير مباشر سالب علي الكفاءة اللغوية حيث بلغ مقدارهما (-٠.١٠٥ ،-٠.١١٥) علي الترتيب.

وتعني هذه النتيجة جانبين هما :الجانب الأول :أن انخفاض تأثير مهارتي التقويم وإدارة المعلومات هو سبب مباشر في انخفاض وتدني مستوي الكفاءة اللغوية لدي بعض الطلاب. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من كاريل (Carrell.1988) وزينار (Zinar,2000) وفاليريه وآخرين (Valerie.et al.,2001)التي توصلت إلي أن القراء يحتاجون إلي تعلم مهارات ما وراء المعرفة لأجل المراقبة الذاتية والتنظيم الذاتي للفهم ولتنمية الكفاءة القرائية لديهم.

والجانب الثاني :أن ارتفاع تأثير مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة المتمثلة في (التنبؤ-التخطيط-الضبط-المعرفة التقريرية-المعرفة الإجرائية-المعرفة الشرطية-التخطيط-المراقبة الذاتية -تعديل الغموض) هو سبب مباشر في تحسن مستوي الكفاءة اللغوية لدي البعض الآخر.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من بورودكين (Borodkin,1987) التي توصلت إلي أن مهارات ما وراء المعرفة تنمي خصائص التعلم اللغوي الجيد مثل المشاركة الفعالة والنشطة والعمل من خلال اكتشاف الأخطاء والعمل الجماعي والتركيز علي الصيغ والأساليب اللغوية والبحث عن فرص للممارسة.

كذلك اتفقت مع نتائج دراسة جاكوبويتز (Jacobwitz,1990) التي توصلت إلي

تفوق طلاب المجموعة التجريبية علي طلاب المجموعة الضابطة في تحديد الفكرة الرئيسة في النص.بالإضافة إلي تنمية اتجاهاتهم نحو استراتيجية ما وراء المعرفة وإظهارهم العزم علي تطبيقها في المستقبل.وعزت الباحثة نجاح الاستراتيجية إلي أنها تمكن المتعلم من تحديد الغرض من القراءة. والتحكم في عمليات تفكيره من خلال التحليل الواعي للمهمة ومراقبة الفهم لديه دون تدخل من المعلم.

واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة كل من جارنر وآلكساندر (Garner&Alexander,1989) وبريسلي وجاتالا (Pressley&Ghatala,1990) وتوماس وآن (Thomas&Anne,1993) وجو ولين(Goh&Lin,1999) التي توصلت إلي أن المتعلم الذي لديه وعي بما وراء المعرفة هو أكثر تخطيطاً وتنظيماً وأفضل أداءً من المتعلم الذي ليس لديه وعي بما وراء المعرفة.

كما اتفقت مع نتائج دراسة كل من الهندي (EL-Hendy,1993) وفوكس (Fox,1994) وجوزوفك(Jausovec,1994) وإليزابيث (Elizabeth,1997) ومحمود عبد اللطيف وحمزة عبد الحكيم (١٩٩٨) وميتلاند (Maitland,2000) وآن ماري (Ann Marie,2003: 1581) التي توصلت إلي أن التدريب علي ما وراء المعرفة يحسن من الفهم القرائي لدي الطلاب.

كذلك اتفقت مع نتائج دراسة خلود أكرم شوبان الجزائري (٢٠٠٥)التي توصلت إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة (عينة البحث) لصالح المجموعة التجريبية علي اختبار التحصيل الدراسي في التطبيق البعدي يعزي إلي استخدام مهارات ما وراء المعرفة وكان حجم الأثر الإحصائي لاستخدام مهارات ما وراء المعرفة كبيراً.

وتعزي نتيجة هذا الفرض إلي أن من أسباب فشل الطلاب في مرحلة المخرجات -وتعني هنا الكفاءة اللغوية بالنسبة للدراسة الحالية-نقص الدقة والإتقان لذلك يري حسني عصر(١٩٩٩أ

:٢٣٤-٢٣٥)أن استخدام السؤال عن الكيفية ،والسؤال عن أسباب الفشل، تشجع علي الوعي بالذات والاستبصار بأساليب النجاح وأسبابه ، أو أسباب الفشل،وهذا يفسر كون مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة سبب مباشر في ارتفاع أوانخفاض مستوي الكفاءة اللغوية لدي بعض الطلاب. لذلك من الضروري أن يعلم الطلاب كيفية التحكم فى الخطط التى يدربون عليها وتوظيف المصادر التى يمتلكونها أو يكتسبونها(Henderson,1986:411) ؛لأنه توجد نسبة عالية من الطلاب يفشلون فى استخدام استراتيجيات مناسبة لمهارات ما وراء المعرفة ،وهذا ما أسفرت عنه دراسات كل من جارنر وريس (Garner&Reis,1981) وأوجيست وآخرين (August&et al.,1984). وهو ما أكدته مني محمد (٢٠٠٠: ٢٤) أن ما وراء المعرفة تساعد المتعلمين علي القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقييمها أثناء قيامهم بعملية التعلم ،كما تساعدهم علي التحكم في تفكيرهم وتحسن أساليبهم في القراءة والدرس والاستذكار.

كما تعزي نتيجة هذا الفرض إلي أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تحسن من مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي حيث إنها ذات تأثير إيجابي علي إدارة الوقت وإدارة الذات لدي المتعلم،وأن الطلاب المرتفعين في هذه المهارات تكون معرفتهم اللغوية أكثر تنظيماً ومرتبة بشكل هرمي أفضل من أقرانهم المنخفضين في هذه المهارات. كما أن ما وراء المعرفة ذات صلة بالمعالجة الإجرائية ،وأن التدريب عليها يؤثر بطريقة إيجابية في فهم النص (Swanson&Trahan,1996). وهو ما أكده أيضاً ريكي وستاسي (Rickey&Stacy,2000) أن هناك ارتباطاً موجباً ودالاً بين درجة وعي التلاميذ بما يقومون به ويستخدمونه من استراتيجيات ما وراء المعرفة ، ومدي إدراكهم للمعلومات وقدرتهم علي استخدامها وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض كما يلي:

بالنسبة لإدارة المعلومات:

إدارة المعلومات لها تأثير مباشر سالب علي مشكلة تدني وانخفاض مستوي الكفاءة اللغوية مقداره -٠.١١٥ ويعني ذلك أن انخفاض إدارة المعلومات سبب مباشر في ظهور مشكلة تدني وانخفاض مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام ويمكن تفسيرها علي أساس أن انخفاض إدارة المعلومات يعني عدم قدرة الطلاب علي استخدام المهارات والاستراتيجيات القرائية في اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فعالية للمعلومات.كأن لا يستطيع الطالب التعبير عن الموضوع بأسلوبه الخاص لكي يساعده في الفهم أو عدم قدرته علي التركيز علي النقاط المهمة في الموضوع أو عدم القدرة علي تغيير الطريقة المستخدمة في القراءة إذ أنه يستخدم طريقة واحدة في قراءة أي موضوع وهذا يؤدي إلي تدني وانخفاض مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام.

بالنسبة للتقويم١ (*):

التقويم١ له تأثير مباشر سالب علي مشكلة تدني وانخفاض مستوي الكفاءة اللغوية مقداره -٠.١٠٥ ويعني ذلك أن انخفاض التقويم١ سبب مباشر في ظهور مشكلة تدني وانخفاض مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام حيث إن انخفاض التقويم١ يعني عدم قدرة الطلاب علي تقويم النتائج للتعرف علي مدي تحقق الأهداف. حيث إن التقويم ١ يضع الطلاب أمام تقدير حقيقي لذواتهم بالنسبة لأداء المهمة حيث يختار الطالب اختياراً واحداً من بين خمسة اختيارات لكي يقوم ذاته . وبذلك لا يستطيع الطالب تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في أدائه ،وبالتالي لن يستطيع تحسين مستوي الكفاءة اللغوية لديه مما يؤدي إلي تدني وانخفاض مستوي الكفاءة اللغوية لديه.

---

*)التقويم١ ينتمي للقسم الأول من المقياس (المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة).

بالنسبة للمراقبة الذاتية:

المراقبة الذاتية لها تأثير مباشر موجب علي الكفاءة اللغوية بلغ مقداره ٠.٠٦٠ ويعني ذلك أن ارتفاع وتحسن المراقبة الذاتية سبب مباشر في ارتفاع وتحسن مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام ؛ لأن تحسن المراقبة الذاتية يعني تحسن وعي الطالب بما يستخدمه من استراتيجيات قرائية مختلفة للتعلم . كأن يتحسن مستواد في معرفة مدي تقدمه في الفهم أو يراجع الموضوع لأجل تحسين الفهم أو يحلل مدي فعالية الطرق والأساليب التي يستخدمه أثناء القراءة أو يحاول إحداث ربط بين المعلومات السابقة والمعلومات الحالية وهذا يؤدي إلي ارتفاع وتحسن مستوي الكفاءة اللغوية لديه.

بالنسبة للمعرفة الإجرائية :

المعرفة الإجرائية لها تأثير مباشر موجب علي الكفاءة اللغوية بلغ مقداره ٠.٠٧٧ ويعني ذلك أن ارتفاع وتحسن المعرفة الإجرائية سبب مباشر في ارتفاع وتحسن مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام ؛لأن ارتفاع مستوي المعرفة الإجرائية يعني ارتفاع مستوي معرفة الطالب حول كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل إنجاز إجراءات التعلم وارتفاع الوعي بكيفية الوصول إلي الأهداف وبالخطوات والإجراءات الواجب استخدامها عند أداء المهام والوعي بكيفية تنظيم المعلومات وكيفية استغلال المصادر والمراجع المناسبة وتفعيل دورها في التعلم . وهذا يؤدي إلي ارتفاع مستوي الكفاءة اللغوية لديه.

بالنسبة للتنبؤ:

التنبؤ له تأثير مباشر موجب علي الكفاءة اللغوية بلغ مقداره ٠.٠٨٨ ويعني ذلك أن تحسن مستوي التنبؤ سبب مباشر في تحسن مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام ويمكن تفسيرها علي أساس أن تحسن التنبؤ يعني تحسن وصف وفهم الطالب للظاهرة اللغوية (مثلاً) وكلما زادت دقة وصف الطالب للظاهرة اللغوية وتفهمه لها كلما أصبح أكثر قدرة علي التنبؤ بها. وهذا بدورد يؤدي إلي تحسن مستوي الكفاءة اللغوية لديه.

بالنسبة للمعرفة التقريرية:

المعرفة التقريرية لها تأثير مباشر موجب علي الكفاءة اللغوية بلغ مقداره ١٢٧ . ٠ ويعني ذلك أن ارتفاع المعرفة التقريرية سبب مباشر في ارتفاع مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام وتفسر بأن ارتفاع المعرفة التقريرية يعني ارتفاع مستوي معرفة الطالب حول مهاراته ووسائل تفكيره وقدراته كمتعلم فيما يتعلق بالحقائق والمفاهيم والأفكار والقواعد والمبادئ والنظريات المرتبطة باللغة العربية. وكذلك تحسن الأداء الأكاديمي للطالب علي الاختبارات اللغوية عند استرجاع إجابات الأسئلة وفي حل المشكلات وفي المناقشة وطرح الأفكار وهذا بدوره يؤدي إلي ارتفاع مستوي الكفاءة اللغوية لديه.

بالنسبة للضبط :

الضبط له تأثير مباشر موجب علي الكفاءة اللغوية بلغ مقداره ١٤٤ . ٠ ويعني ذلك أن تحسن الضبط سبب مباشر في تحسن مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام ويمكن تفسيرها علي أساس أن تحسن الضبط يعني تحسن تقويم نتيجة تعديل الاستراتيجيات القرائية -تقويم فهم الموقف بصورة كلية-اتخاذ القرارات الواعية أثناء ممارسة النشاط بناءً علي المعرفة والوعي السابقين-التفكير في المشكلة من خلال استراتيجيات تخطيط الذات وضبط الذات وتنظيم الذات والأسئلة الذاتية وتقييم الذات- يضيف الضبط معرفة إلي الذاكرة طويلة المدي بخصوص كيفية استخدام الاستراتيجية والفوائد المترتبة علي استخدامها - مساعدة الطالب علي إدراك الفرق بين الأداء الفعال وغير الفعال وإدراك الفرق كذلك بين الاستراتيجيات المناسبة للمهمة وغير المناسبة كل ذلك يؤدي إلي تحسن مستوي الكفاءة اللغوية لدي الطالب.

بالنسبة لتعديل الغموض :

تعديل الغموض له تأثير مباشر موجب علي الكفاءة اللغوية بلغ مقداره ١٥٤ . ٠ ويعني ذلك أن تحسن تعديل الغموض سبب مباشر في ارتفاع وتحسن مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام. ويمكن تفسيرها علي أساس أن تحسن تعديل الغموض يعني تحسن

قدرة الطالب علي استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء.كأن يراعي الأشياء التي أغفلها عندما يفشل في الفهم، أو يتوقف ويلخص ما فهمه من الموضوع.أو يطلب المساعدة من الآخرين لفهم الأشياء الغامضة.أو يغير الطريقة المستخدمة في المهمة ، أو يعيد تقييم نفسه عند فشله في المهمة ، أو يوظف ما تعلمه (انتقال التعلم) أو يحدد الأشياء التي لم يفهمها وكانت سبباً في فشله في الفهم ، كل ذلك يؤدي إلي تحسن مستوي الكفاءة اللغوية لدي الطالب.

بالنسبة للتخطيط١ (*):

التخطيط ١له تأثير مباشر موجب علي الكفاءة اللغوية بلغ مقداره ٠.٢٠٢ ويعني ذلك أن ارتفاع مستوي التخطيط١ سبب مباشر في ارتفاع مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام، ويمكن تفسيرها علي أساس أن ارتفاع مستوي التخطيط١ يعني ارتفاع مستوي تخطيطه للمهام المطلوبة منه فمثلاً عند قراءة موضوع جديد فقد يخطط له الطالب كما يلي: يحدد ما يعرفه عن الموضوع -يقرأ عنوان الموضوع -يلقي نظرة عامة علي الموضوع لكي يعرف الفكرة الأساسية له -يعيد قراءة الموضوع لمعرفة معاني المفردات الصعبة من سياق الجمل يلخص بين الحين والآخر ما فهمه من الموضوع - يحدد الأشياء التي لم يفهمها - إذا لم يعرف الإجابة عن سؤال ما فإنه يرجع إلي الموضوع ويقرأه مرة ثانية، كل ذلك يؤدي إلي تحسن مستوي الكفاءة اللغوية لدي الطالب.

بالنسبة للمعرفة الشرطية :

المعرفة الشرطية لها تأثير مباشر موجب علي الكفاءة اللغوية بلغ مقداره ٠.٢٠٩ ويعني ذلك أن تحسن المعرفة الشرطية سبب مباشر في تحسن مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام ، ويمكن تفسيرها علي أساس أن تحسن المعرفة الشرطية يعني تحسن وعي

(*) التخطيط١ ينتمي للقسم الأول من المقياس (المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة).

الطالب بـ : لماذا تم اختيار أو استخدام استراتيجية ما، ومتي يمكن استخدام استراتيجية ما بدلاً من أخري، وتحسن وعي الطالب حول السبب وراء استخدام إجراءات معينة . وكذلك تحسن معرفته بالسبب وراء تحديد ظروف وشروط معينة لأداء المهمة . أو السبب وراء تفضيل إجراءات معينة عن إجراءات أخري . أو استراتيجية معينة عن استراتيجية أخري، كل ذلك يؤدي إلي تحسن مستوي الكفاءة اللغوية لدي الطالب.

بالنسبة للتخطيط٢ (**) :

التخطيط٢ له تأثير مباشر موجب علي الكفاءة اللغوية بلغ مقداره ٢٤٧ . ٠ ويعني ذلك أن ارتفاع مستوي التخطيط٢ سبب مباشر في ارتفاع مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام، ويمكن تفسيرها علي أساس أن ارتفاع مستوي التخطيط٢ يعني ارتفاع كل من : تحديد الطالب للهدف أو الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها -اختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراته - ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات- تحديد العقبات والأخطاء المحتملة -تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء-التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة . كل ذلك يؤدي إلي ارتفاع وتحسن مستوي الكفاءة اللغوية لدي الطالب.

ويستخلص من نتيجة هذا الفرض أن تفسير انخفاض مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي يعزي إلي النقص الحاد والشديد في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والمتمثلة في :إدارة المعلومات-التقويم١ - المراقبة الذاتية- المعرفة الإجرائية- التنبؤ- المعرفة التقريرية- الضبط-تعديل الغموض-التخطيط١ - المعرفة الشرطية-التخطيط٢ علي الترتيب من أشدها إلحاحاً إلي أقلها.

(**)التخطيط٢ ينتمي للقسم الثاني من المقياس (بعد الإدارة الذاتية للمعرفة).

خلاصة نتائج الدراسة :

كشفت نتائج الدراسة عما يأتي :

١-توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١)بين مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده والكفاءة اللغوية بمكوناتها.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة في الأداء علي أبعاد الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع والكفاءة اللغوية ككل لصالح المرتفعين.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين الجنسين في الأداء علي الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع والكفاءة اللغوية ككل لصالح الإناث.

٤- يوجد تفاعل دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠١)بين متغيري الدراسة :فئة الطلاب(المرتفعين والمنخفضين) والجنس (ذكور وإناث) علي الأداء في الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والإملاء والاستماع.بينما لا يوجد تفاعل بينهما علي الأداء في التذوق الأدبي والبطارية ككل.

٥- يوجد اتساق في مكونات العلاقة بين المهارات الأساسية لما وراء المعرفة في مجال القراءة وأبعاد الكفاءة اللغوية حيث كشف التحليل العاملي عن ثلاثة عوامل هي : العامل الأول:وهو عامل مشترك طائفي جذره الكامن (٦.٤٩٠) ونسبة التباين (٣٦.٠٥٨ ٪) تشبع عليه بدرجة أعلي ما يلي:المعرفة التقريرية(٠.٧٩٤)في المرتبة الأولي،يليها تعديل الغموض (٠.٧٦٠) في المرتبة الثانية،ثم الإملاء(٠.٧١٦) في المرتبة الثالثة، ثم القراءة الناقدة (٠.٦٧٦) في المرتبة الرابعة ،يليها الاستماع(٠.٦٧٣)في المرتبة الخامسة، ثم المعرفة الإجرائية (٠.٦٦٦) في المرتبة

السادسة.. تليها المعرفة الشرطية (٠.٦٢٦)في المرتبة السابعة وأخيراً المراقبة الذاتية (٠.٦٢٥) في المرتبة الثامنة.ويمكن تسمية هذا العامل بـ"التقويم الذاتي للمعرفة المقروءة".والعامل الثاني:وهو عامل مشترك طائفي جذره الكامن (٥.٤٢٠) ونسبة التباين (٣٠.١١٣ ٪)تشبع عليه بدرجة أعلي ما يلي: التنبؤ(٠.٧٨٦)في المرتبة الأولي ثم إدارة المعلومات(٠.٧٣٢)في المرتبة الثانية، ثم الضبط(٠.٧٢٥) في المرتبة الثالثة.يليه التخطيط ٢ (٠.٦٦٨)في المرتبة الرابعة.يليه التقويم ١(٠.٦٦٤) في المرتبة الخامسة .ثم التقويم ٢ (٠.٥٨١) في المرتبة السادسة. ويمكن تسمية هذا العامل بـ"الإدارة الذاتية للمعرفة المقروءة".والعامل الثالث: وهو عامل مشترك طائفي جذره الكامن (٤.٣٣٩) ونسبة التباين (٢٤.١٠٦ ٪) تشبع عليه بدرجة أعلي ما يلي التخطيط١(٠.٨٧٥)في المرتبة الأولي.يليه التذوق الأدبي(٠.٦٩٣)في المرتبة الثانية.تليه القواعد النحوية(٠.٦٦٩)في المرتبة الثالثة.ثم الثروة اللغوية(٠.٦٣٥)في المرتبة الرابعة.ويمكن تسمية هذا العامل بـ"الكفاءة اللغوية".

٦- تسهم مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة في التنبؤ بمستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام (العينة الكلية) علي النحو التالي :احتل التخطيط١ المرتبة الأولي حيث بلغ إسهامه (٥.٤٥١)،ثم الضبط في المرتبة الثانية وبلغ إسهامه (١.٧٦٨)،يليه التخطيط٢ في المرتبة الثالثة وبلغ إسهامه (١.٧٦٥)،يتبعه التقويم١ في المرتبة الرابعة وبلغ إسهامه (-١.٥٣٨)،ثم المعرفة الإجرائية في المرتبة الخامسة وبلغ إسهامها (١.٣٢٣)،يليه التنبؤ في المرتبة السادسة وبلغ إسهامه (١.١١٥)،تعقبه المعرفة التقريرية في المرتبة السابعة وبلغ إسهامها (١.١٠٧)،ثم تعديل الغموض في المرتبة الثامنة وبلغ إسهامه (١.٠٥٦)،ثم إدارة المعلومات في المرتبة التاسعة وبلغ إسهامها (-٠.٩٦٢)،تليها المعرفة الإجرائية في المرتبة العاشرة وبلغ إسهامها (٠.٦٢٣)،ثم المراقبة الذاتية في المرتبة الحادية عشرة

وبلغ إسهامها (٠.٤٣٧)،وأخيراً يأتي التقويم ٢ في المرتبة الثانية عشرة وبلغ إسهامه (٠.٢.٨١).

٧- أمكن التوصل إلي نموذج سببي يفسر انخفاض الكفاءة اللغوية بين طلاب عينة الدراسة في ضوء أبعاد الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة حيث تبين أن الطلاب المنخفضين في الكفاءة اللغوية يعانون من نقص حاد وانخفاض شديد في إدارة المعلومات- التقويم١ - المراقبة الذاتية- المعرفة الإجرائية- التنبؤ- المعرفة التقريرية- الضبط-تعديل الغموض-التخطيط١ - المعرفة الشرطية- التخطيط٢ علي الترتيب من أشدها إلحاحاً إلي أقلها.وبذلك يساعد هذا النموذج في مقارنة وتحليل صور ونماذج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة التي توجد بين مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية -كما يساعد في بيان كيفية تأثر الكفاءة اللغوية بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.- كذلك يساعد في وضع كل مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة المستخدمة في الدراسة الحالية في ترتيب خاص تبعاً لقوة تأثيرها علي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي من أقواها وأشدها تأثيراً إلي أقلها تأثيراً - كذلك يساعد علي معالجة متغيرات الدراسة الحالية كنظام متكامل؛ لأنه يتضمن في تحليله جميع التأثيرات المباشرة وغير المباشرة علي الكفاءة اللغوية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١-إبراهيم أحمد بهلول(٢٠٠٤)."اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة".مجلة القراءة والمعرفة.الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.كلية التربية.جامعة عين شمس.العدد الثلاثون.ص ص١٤٧-٢٨٠.

٢-إبراهيم أنيس(١٩٩٧).دلالة الألفاظ.القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية.

٣-إبراهيم محمد عطا(١٩٨٦).طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية.القاهرة :مكتبة النهضة المصرية.

٤-أحمد جابر أحمد السيد(٢٠٠٢)."تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدي الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج" . دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس . .العدد السابع والسبعون .ص ص١٥-٥٧.

٥-أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل(٢٠٠٣).معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط٣.القاهرة:عالم الكتب.

٦-أحمد رمضان محمد علي(٢٠٠٤)."ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدي طلاب كلية التربية".رسالة ماجستير.كلية التربية بالوادي الجديد.جامعة أسيوط.

٧-أحمد سيد محمد إبراهيم (١٩٩٩)."صياغة نموذج مقترح لمعيار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية" بحث مقدم إلي ندوة (معايير الكفاءة اللغوية ودورها في تقويم مخرجات تعليم اللغة العربية في المستوي الجامعي).بحث غير منشور. كلية

التربية.قسم المناهج وطرق التدريس.جامعة الإمارات العربية المتحدة

٨-أحمد محمد الطبيب (١٩٩٩).التقويم والقياس النفسي والتربوي.الإسكندرية :المكتب الجامعي الحديث.

٩-أحمد محمد المعتوق(١٩٩٦).الحصيلة اللغوية أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها. سلسلة عالم المعرفة. الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. العدد ٢١٢.

١٠-أحمد محمد علي رشوان(١٩٨٣)."بعض مهارات القراءة الصامتة التي يجب أن يتقنها طلاب المرحلة الثانوية".رسالة ماجستير.كلية التربية .جامعة أسيوط.

١١-أحمد مختار عمر (١٩٩٦).اللغة واختلاف الجنسين.القاهرة:عالم الكتب.

١٢-إخلاص محمد عبد الحفيظ ومصطفي حسين باهي وعادل محمد النشار(٢٠٠٤).التحليل الإحصائي في العلوم التربوية نظريات – تطبيقات-تدريبات.القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

١٣-السيد محمد أبو هاشم(١٩٩٩)."ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوي الذكاء الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية العامة".مجلة كلية التربية بالزقازيق.كلية التربية.جامعة الزقازيق.العدد(٣٣)،ص ص ١٩٧-٢٣٦.

١٤-أنور رياض عبد الرحيم (١٩٩١)."تأثير الذكاء والبيئة الأسرية والواجب المدرسي ومشاهدة برامج التلفزيون في التحصيل الدراسي دراسة باستخدام تحليل المسار".مجلة البحث في التربية وعلم النفس. جامعة المنيا.العدد ٣ .مجلد ٤ .ص ص ١١٣-١٤٨.

١٥-أنور محمد الشرقاوي (١٩٩١).التعلم نظريات وتطبيقات .ط٤.القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية .

١٦-أنيسة مهدي المحروس (١٩٩١)."دراسة تقويمية لبعض مهارات القراءة الصامتة لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدارس البحرين الحكومية".رسالة ماجستير.كلية التربية.جامعة البحرين.

١٧-أيمن حبيب سعيد (٢٠٠٥)."أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم علي الاستبطان علي تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدي طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الفيزياء". مجلة المعلم.متاح في موقع : http://www.almualem.net/istratij4.html. بتاريخ ٢٠٠٥/٢/١٢.

١٨-بدرية سعيد الملا (١٩٨٧).التأخر في القراءة الجهرية :تشخيصه وعلاجه .قطر:دار الكتب للنشر والتوزيع .

١٩-جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٠)."دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الأداء النحوى لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدارس القطرية" . مجلة مركز البحوث التربوية. المجلد الأول. جامعة قطر. ص ص ١٩٧-١٩٩.

٢٠- جابر عبد الحميد جابر(١٩٩٨).سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس. الكتاب السادس التدريس والتعلم الأسس النظرية -الاستراتيجيات والفاعلية "الأسس النظرية".القاهرة : دار الفكر العربي .

٢١-جمال أحمد محمد شهاب(٢٠٠٢)."فعالية برنامج مقترح باستخدام الحاسوب في تنمية مهارتي الفهم والسرعة في القراءة لدي طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية".رسالة ماجستير.كلية التربية.جامعة المنيا.

٢٢-جمعة سيد يوسف (١٩٩٧).سيكولوجية اللغة والمرض العقلي.القاهرة:دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٣-جوديث جرين (١٩٩٣).علم اللغة النفسي.ترجمة مصطفي زكي التوني.القاهرة:الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢٤-حسن شحاتة(١٩٩٤).القراءة الابتكارية تشكيل للطفل المصري دراسات تربوية.القاهرة :عالم الكتاب.

٢٥-حسن شحاتة، فيوليت فؤاد ابراهيم (١٩٩٢)٠"الكفاءة اللغوية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدي طلاب التعليم الأساسي بالقرية المصرية". بحوث المؤتمر الثامن لعلم النفس في مصر : الجمعية المصرية للدراسات النفسية ٠ القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٦- حسن شحاتة ،زينب النجار،حامد عمار(٢٠٠٣).معجم المصطلحات التربوية والنفسية.القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

٢٧- حسن محمود عبد رب النبي (١٩٩٤)٠"أثر فعالية برنامج في القواعد النحوية معد وفق الطريقة الفردية التشخيصية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدي طلاب الصف الثالث الثانوي العام"٠مجلة البحث في التربية وعلم النفس كلية التربية ٠جامعة المنيا

٢٨-حسني عبد الباري عصر (١٩٩٩أ) .مداخل تعليم التفكير وإثراؤه في المنهج المدرسي. الإسكندرية :المكتب العربي الحديث.

٢٩- حسني عبد الباري عصر (١٩٩٩ب)٠تشويه العقل العربي وهموم التربية اللغوية ٠الإسكندرية :المكتب العرب الحديث.

٣٠- حسني عبد الباري عصر(١٩٩٩ج)٠قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها٠الإسكندرية :المكتب العرب الحديث.

٣١-حلمي محمد عبد الهادي (١٩٩٧).قواعد الإملاء والخط في الكتابة العربية.عمان: مكتبة الرائد العلمية.

٣٢- حمدان على نصر (١٩٨١)." علاقة اتجاهات طلبة الصف الأول الثانوى نحو اللغة العربية بتحصيلهم لمهارات الاستيعاب اللغوى والنحو فى الأردن". رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة عين شمس.

٣٣-حمدان علي نصر وعقلة الصمادي (١٩٩٥)."مدي وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن باستراتيجيات ما وراء الإدراك الخاصة بمواقف القراءة لأغراض الاستيعاب".دراسات في المناهج وطرق التدريس ،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ،العدد الرابع والثلاثون ،ص ص٩٤-١١٨.

٣٤-حمزة حمزة أبو النصر(١٩٩١). " علاقة استخدام القواعد النحوية بكل من صحة فهم المقروء وسلامة التعبير الكتابي عند طلاب كلية التربية". رسالة ماجستير.كلية التربية. جامعة المنصورة.

٣٥-حنفي محمود البوهي(٢٠٠٣)."برنامج لتنمية أداء معلمي اللغة العربية في تدريس مهارات القراءة الناقدة وفعاليته في تنمية هذه المهارات لدي تلاميذهم بالمرحلة الإعدادية".رسالة دكتوراه.معهد الدراسات التربوية.جامعة القاهرة.

٣٦-خلود أكرم شوبان الجزائري (٢٠٠٥)."أثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في تدريس علم الأحياء علي تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي وتفكيرهم العلمي".رسالة دكتوراه.معهد الدراسات والبحوث التربوية.جامعة القاهرة.

٣٧-دخيل الله محمد الدهماني ،أحمد عبده عوض(١٩٩٨)."الأخطاء الإملائية لدي تلاميذ المرحلة المتوسطة بمحافظة مكة المكرمة وعلاقتها بالقواعد الإملائية التي درسوها".مجلة البحث في التربية وعلم النفس.كلية التربية.جامعة المنيا.المجلد الثاني عشر.العدد الأول.ص ص ٢١٧-٢٧٧.

٣٨-راشد عبد الرحمن الدويش(٢٠٠١)."العلاقة بين التحصيل العلمي والكفاءة اللغوية العربية بوصفها لغة ثانية".المجلة التربوية.مجلس النشر العلمي.جامعة الكويت.العدد٥٨.المجلد الخامس عشر.ص ص ١١٥-١٤٩.

٣٩- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٠).نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية.ط ٢.القاهرة: دار الفكر العربي.

٤٠-ريبيكا أكسفورد (١٩٩٦).استراتيجيات تعلم اللغة . ترجمة : السيد محمد دعدور . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٤١-ريما سعد سعادة الجرف (٢٠٠١)."مهارات التعرف علي الترابط في النص في كتب القراءة العربية المتوسطة والثانوية للبنات_ دراسة تقويمية".رسالة الخليج العربي. العدد الثامن والسبعون.ص ص ٧٣_٩٧.

٤٢-زكريا إسماعيل(١٩٩١).طرق تدريس اللغة العربية.الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٤٣-زكي نجيب محمود(١٩٨٧).أفكار ومواقف.ط ٣.القاهرة:دار الشروق.

٤٤-سامي محمد علي الفطايري (١٩٩٦)."فعالية استراتيجية ما وراء الإدراك في تنمية مهارات قراءة النص والميول الفلسفية بالمرحلة الثانوية".مجلة كلية التربية .جامعة الزقازيق.العدد٢٧. الجزء الأول ،ص ص ٢١٥-٢٥٨.

٤٥-سلوي أحمد محمد شاهين(١٩٩٩)."فاعلية أسلوب التعلم التعاوني في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتحصيل الدراسي لدي طلاب الصف الأول الثانوي".رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة طنطا.

٤٦-سمير عبد الوهاب أحمد (١٩٩٩)."فعالية برنامج لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدي طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين في مجال الشعر".مؤتمر إعلام دمياط الثاني عشر٥-٦ أبريل.مجلة كلية التربية بدمياط.جامعة المنصورة.العدد الحادي والثلاثون.الجزء الأول. ص ص ١٩-٦٤.

٤٧-سنية محمد عبد الباسط(١٩٩٥)."مدي إتقان تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولي بالتعليم الأساسي لمهارات القراءة الصامتة".رسالة ماجستير.معهد الدراسات التربوية.جامعة القاهرة.

٤٨-صابر عبد المنعم محمد عبد النبي(١٩٩٨)."بناء منهج متكامل لتعليم اللغة العربية وأثره في الأداء اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي".رسالة دكتوراه.معهد الدراسات والبحوث التربوية.جامعة القاهرة.

٤٩-صفاء الأعسر،علاء الدين كفافي (٢٠٠٠).الذكاء الوجداني .القاهرة :دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٥٠-صلاح أحمد مراد(٢٠٠٠).الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥١-صلاح الدين محمود علام(٢٠٠٠).تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية.ط٣ القاهرة:دار الفكر العربي.

٥٢-عبد العزيز السيد الشخص(١٩٩٥).مقياس المستوي الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.دليل المقياس.ط٢.القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٣-عبد الفتاح السكري(١٩٨٦)."من المهارات الأساسية للقراءة: الاستعراض_المرور السريع_ التصفح".المجلة العربية للتربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

٥٤-عبد الفتاح حسن البجة(٢٠٠١).أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية العليا. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٥٥-عبد المجيد سيد أحمد منصور،محمد بن عبد المحسن التويجري .إسماعيل محمد الفقي (٢٠٠١).علم النفس التربوي.ط٤. الرياض : مكتبة العبيكان .

٥٦-عبد المنعم سيد عبد العال(د.ت).طرق تدريس اللغة العربية. القاهرة:دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٥٧-عطاء عمر محمد بحيري(١٩٨٨)."تنمية مهارة السرعة في القراءة الصامتة لدي طلاب المرحلة الثانوية".رسالة ماجستير.كلية التربية.جامعة الزقازيق.

٥٨-علاء الجبالى(٢٠٠٣) .لغة الطفل العربى دراسة لغوية فى اكتساب اللغة وتطورها .القاهرة :مكتبة الخانجى.

٥٩-علي أحمد مدكور (٢٠٠٢).تدريس فنون اللغة العربية. ط٣.القاهرة: دار الفكر العربي.

٦٠-علي إسماعيل محمد موسي(١٩٩٧)."تقويم امتحانات اللغة العربية في ضوء الكفايات اللغوية لطلاب الثانوية العامة".دراسات في المناهج وطرق التدريس.الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.العدد الواحد والأربعون.أبريل.ص ص ١٢٣-١٦٣.

٦١-علي حسين بداري(١٩٩٠)."إسهام معززات النجاح السابق وتوقع النجاح وتقدير الذات والتنبؤ بالجهد في الأداء التحصيلي اللاحق لدي طالبات كلية التربية بالمنيا".مجلة البحث في التربية وعلم النفس.كلية التربية جامعة المنيا.العدد ٤. مجلد ٣ . ص ص ١٩٩-٢٣٥.

٦٢-عقلة محمود الصمادي ،فواز محمد العبد الحق(١٩٩٦)."نظريات تعلم اللغة واكتسابها :تضمينات لتعلم العربية وتعليمها".المجلة العربية للتربية.تونس:المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.المجلد السادس عشر.العدد الأول،ص ص ٩-٢٩.

٦٣- غسان خالد يادى (١٩٨٢). " تحديد عوامل السهولة والصعوبة فى المادة المقروءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". رسالة دكتوراه . كلية التربية. جامعة عين شمس.

٦٤-فاتن مصطفي محمد مصطفي(١٩٨٨)."مدي إتقان طلاب الصف الثاني الثانوي لمهارات القراءة الناقدة".رسالة ماجستير ،كلية البنات ،جامعة عين شمس.

٦٥-فاروق عبد الفتاح موسي(١٩٨٩).اختبارات القدرات العقلية.كراسة التعليمات.ط٤.القاهرة:مكتبة النهضة المصرية.

٦٦-فاطمة إبراهيم حميدة(١٩٩٦)."مدي فعالية استخدام مدخل ما وراء الإدراك في اكتساب الطالبات المعلمات لبعض المهارات القرائية في المواد الاجتماعية".دراسات في المناهج وطرق التدريس.الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.العدد الثامن والثلاثون.ص ص ٤١-٩٠.

٦٧-فتحي حسانين محمد علي(١٩٨٧)."أثر برنامج مقترح لتنمية مهارة السرعة والفهم في القراءة الصامتة لدي تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي".رسالة ماجستير.كلية التربية.جامعة طنطا.

٦٨-فتحي عبد الرحمن جروان(١٩٩٩).تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات.الأردن :دار الكتاب الجامعي.

٦٩-فتحي علي يونس(٢٠٠١)."عن القراءة الحرة والقراءة للجميع".مجلة القراءة والمعرفة.كلية التربية.جامعة عين شمس.العدد التاسع.ص ص١٤-١٦.

٧٠- فتحي مصطفي الزيات(١٩٩٥)١٠الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات.القاهرة :دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع .

٧١-فتحي مصطفي الزيات(١٩٩٦).سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي . القاهرة :دار النشر للجامعات .

٧٢- فتحي مصطفي الزيات(١٩٩٨أ)١٠الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي.القاهرة :دار النشر للجامعات.

٧٣- فتحي مصطفي الزيات(١٩٩٨ب).صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية . القاهرة : دار النشر للجامعات .

٧٤-فهيم مصطفي(٢٠٠٠).أنشطة ومهارات القراءة في المدرستين الإعدادية

والثانوية.القاهرة :دار الفكر العربي.

٧٥- فؤاد البهي السيد (١٩٧٩). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. ط٣. القاهرة : دار الفكر العربي.

٧٦-فوزي محمد جبل (٢٠٠١).علم النفس العام.الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث.

٧٧-فيصل يونس (١٩٩٧).قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي . القاهرة :دار النهضة العربية.

٧٨-كوستا(١٩٩٨).تعليم من أجل التفكير. ترجمة : صفاء يوسف الأعسر. القاهرة :دار قباء.

٧٩-ليلي عبد الله حسام الدين(٢٠٠٢)."فاعلية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة العلوم لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي".مجلة التربية العلمية .الجمعية المصرية للتربية العلمية.المجلد الخامس.العدد الرابع.ديسمبر.ص ص ١٠١-١٢٥.

٨٠-مارزانوا ،بيكرنج ،أريدوندو ،بلاكبورن ،برانت ،موفت(١٩٩٨).أبعاد التعلم.دليل المعلم.ترجمة جابر عبد الحميد جابر،صفاء الأعسر ،نادية شريف القاهرة:دار قباء.

٨١-محروس فرغلى عبد الحليم (١٩٩٤)."بعض العوامل المرتبطة بتعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم العام والأزهري والخاص". رسالة دكتوراه . كلية التربية بسوهاج. جامعة أسيوط.

٨٢-محمد إسماعيل ظافر، ويوسف الحمادى(١٩٨٤). التدريس فى اللغة العربية. الرياض: دار المريخ للنشر.

٨٣-محمد رفقي محمد (١٩٨٧).سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض.الكويت:دار القلم للنشر والتوزيع.

٨٤-محمد شعبان فرغلي(٢٠٠١)."استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية في تشخيص وعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم".رسالة ماجستير.كلية التربية.جامعة أسيوط.

٨٥-محمد صلاح الدين مجاور(٢٠٠٠).تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية .القاهرة: دار الفكر العربي.

٨٦-محمد عبد الخالق محمد (١٩٨٩).اختبارات اللغة.الرياض :جامعة الملك سعود.

٨٧-محمد عبد الرءوف مصطفي الشيخ (١٩٨٨)."بناء مقياس للكفاءة اللغوية في اللغة العربية كلغة أجنبية للأجانب".رسالة دكتوراه.كلية التربية.جامعة طنطا.

٨٨-محمد عبد القادر أحمد(د.ت). طرق تعليم اللغة العربية . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

٨٩-محمود سليمان ياقوت(١٩٨٥).قضايا التقدير النحوي بين القدماء والمحدثين .القاهرة : دار المعارف.

٩٠-محمود طاهر الوهر ،محمد مصطفي أبو عليا (٢٠٠٢) ."مستوي امتلاك الطلبة لمعارف "ما وراء المعرفة "في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها وعلاقته بجنسهم وتحصيلهم ومستوي دراستهم ". متاح في موقع :http://www.fedu.uaeu.ac.ae/jfoe/issue16/test-achiev.html. بتاريخ ١٠/٦/٢٠٠٢.

٩١-محمود عبد اللطيف وحمزة عبد الحكيم(١٩٩٨)."فعالية استراتيجيتين لما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلة والميول الرياضية لدي طلاب التعليم الثانوي".مجلة كلية التربية ببنها.جامعة الزقازيق.المجلد التاسع العدد (٣٢)أبريل.ص ص٢٠٨٥-٣٤١.

٩٢-محمود كامل الناقة(١٩٨٧).البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات :أسسه وإجراءاته.كلية التربية.جامعة عين شمس.القاهرة.

٩٣-مصطفي إسماعيل موسي(١٩٩٤)."القراءة الحرة الموجهة ودورها في تنمية القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدي الطلاب المعلمين بكلية التربية".مجلة البحث في التربية وعلم النفس.كلية التربية.جامعة المنيا.العدد.ص ص

٩٤-مصطفي رسلان(١٩٩٨)."الكفاءة اللغوية لدي طلاب التعليم الثانوي (عام-فني) وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهارات اللغة العربية".دراسات في المناهج وطرق التدريس.الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.العدد التاسع والأربعون.مايو.ص ص ١٢٣-١٥٧.

٩٥-مصطفى زكى التونى(١٩٨٩)."المدخل السلوكى لدراسة اللغة فى ضوء المدارس والاتجاهات الحديثة فى علم اللغة".حوليات كلية الآداب.الحولية العاشرة. ص ص ٧-١٣١.

٩٦-منى عبد الصبور(٢٠٠٠)."أهمية تنمية قدرات ما وراء المعرفة في التدريس".جامعة عين شمس : مركز تطوير تدريس العلوم .

٩٧-ميخائيل أسعد(٢٠٠٦).مشكلات الطفولة والمراهقة. بيروت:دار الجيل.

٩٨-ميشال زكريا (١٩٨٤).مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

٩٩-نادية سمعان لطف الله (٢٠٠٢)."تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في التحصيل وانتقال أثر التعلم لدي الطالب المعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم".المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للتربية العلمية.(التربية العلمية وثقافة المجتمع).ص ص٦٤٢-٦٦٢.

١٠٠-نايف خرما ،علي حجاج (١٩٨٨).اللغات الأجنبية وتعلمها.سلسلة عالم المعرفة.الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.العدد ١٢٦ .

١٠١-نوال محمد عطية(١٩٩٥).علم النفس اللغوي.ط(٣).القاهرة : المكتبة الأكاديمية.

١٠٢-نيلي نيسيموفنا لوشكاريفا(١٩٨٥)."تحسين طريقة القراءة في الاتحاد السوفيتي".مستقبليات.العدد١ ،مجلد١٥.

١٠٣-وليم عبيد(٢٠٠٠)."ما وراء المعرفة".جامعة عين شمس :مركز تطوير تدريس العلوم.

ثانياً :المراجع الأجنبية :

100-Adunyarittigum,D.(1996)."Variables Affecting Reading Problem of a Thai Graduate Student".Sited in : http://Orders.edrs.com/members/sp.cfm?AN=ED397663. Retrived on 5/10/2003.

101-Allen,B.A.&Armour,T.E.(1993)."Construct validation of metacognition".Journal of Psychology ,V. 127 ,N.2,PP. 203-211.

102-Allen,W.&Waugh,S.(1986)."Dealing with Accuracy in Communicative Language Teaching".Tesl-Canda-Journal;Spec Iss 1,PP.193-205.

103-Anderson,N.J.(2002)."The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning".ERIC Digest.ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC. ED 463659, Sited in:http://www.cal.org/ericcll/DIGEST. Retrived on 12/3/2002.

104-Angelo,T.A.(1995)."Beginning the dialogue:Thoughts on promoting critical thinking".Teaching of Psychology,V. 22,PP.6-7.

105-Ann Marie,G.(2003)."Improving Reading Comprehension Through Metacognitive Strategy Instruction Evaluating The Procedure". D.A.I.,V.64.N.5-A.P.1581.

106-Antonietti,A.,Ignozi,S.&Perego,P.(2000)."Metacognitive Knowledge about Problem-Solving Methods". Brittiish Journal of Educational Psychology,V.70,PP.1-16.

107-Ariel,A.(1992).Education of Children and Adolescents With Learning Disabilities. New York :Macmillan Publishing Company .

108- Armbruster, B. B., et al (1983). "The Role of Metacognition in Reading to Learn: A Developmental Perspective". Reading Education Report No. 40. Urbana, IL: Center for the Study of Reading. ED 228 617.

109-August,D.L.,Flavell,J.H.&Clift,R.(1984). "Comparison of Comprehension Monitoring of Skilled and Less Skilled Readers". Reading Research Quarterly. V.20.PP.39-53.

110- Ayres,D.(2002). "The Effectiveness of A Lesson Planning Strategy to Aid Elementary Students to Learn Science". D.A.I., V.63-05,P.1683.

111- Bachman,L.F.(1991). "What Does Language Testing Have to Offer". TESOL Quartely. V.25.N.4,PP.671-704.

112-Bachman,L.F.&Palmer,A.S.(1996). Language Testing in Practice. Oxford: Oxford University Press.

113-Baird,J.R.&Northfield,J.R.(1992). Learning from the PEEL experience. Melbourne:Monash University.

114-Baker,L.,&Brown,A.L.(1980). "Metacognitive Skills and Reading". Technical Report No. 188. Cambridge,MA:Bolt,Beranek,and Newman and Chamapaign,IL:Center for the Study of Reading. ED195932.

115-Baker,L.,&Brown,A.L.(1984). "Metacognition Skills and Reading" ,In P.P.Pearson (Ed.): Handbook of Reading Research. New York,Longman.

116-Baumann,J.F.,Jones,I.A.&Seifert,K.N.,(1993), "Using Think alouds to Enhance Children's Comprehension Monitoring Abilities". The Reading Teacher, V.47,N.3,PP.181-193.

117-Belmont,J.M.&Borkowski,J.G.(1988). "A group-administered test of children's metamemory". Bulletin of the Psychonomic Society, V.26,PP. 206-208.

118-Berkemeyer,V.C.(1995)."The Metacognitive Processing Strategies of Nonnative Readers of German".Unterrichtspraxis-Teaching-German;V.28,N.2,PP.176-184.

119-Beyer,B.K.(1987).Practical Strategies for The Teaching of Thinking .Boston,MA:Allyn and Bacon,Inc.

120-Biggs,J.B.&Moore,P.J.(1993).The Process of Learning.New York : Prentice Hall.

121-Billingsley,B.S.&Wildman,T.M.(1990)."Facilitating reading comprehension in learning disabled students:Metacognitive goals and instructional strategies". Remedial and Special Education (RASE),V.11,N.2,PP.18-31.

122-Block,K.K&Peskowitz,N.B.(1990)."Metacognition in Spelling: Using Writing and Reading to Self-Check Spellings".Elementary School Journal,V.91,N.2,PP.151-164 .

123-Borkowski,J.G.(1985)."Signs of intelligence:Strategy generalization and metacognition". In S. R. Yussen (Ed.),The Growth of Reflection in Children (pp. 105-140).New York:Academic Press.

124-Borkowski,J.G.(1992)."Metacognitive Theory : A framwork for Teaching Literacy,Writing and Mathematic Skills". Journal of Learning Disabilities ,V.25,N.4,PP.253-257.

125-Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, E. & Pressley, M.(1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), Dimensions of thinking and cognitive instruction (pp. 53-92).Hillsdale, NJ: Erlbaum.

126-Borkowski, J.G.,Ryan, E. B., Kurtz, B. E.& Reid, M. K.(1983). "Metamemory and metalinguistic development: Correlates of children's

intelligence and achievement". Bulletin of the Psychonomic Society, V.21, PP.393-396.

127-Borodkin,T.(1987)."Metacognition:A Reachable/Teachable Goal". ERIC Digest .ED287321.

128-Bremner,S.(1999)."Language Learning Strategies and Language Proficiency:Investigating the Relationship in Hong Kong". Canadian Modern Language Review,V.55,N.4,PP.490-514.

129-Brenna,B.A.(1995)."The Metacognitive Reading Strategies of Five Early Readers".Journal of Research in Reading,V.18,N.1,PP.53-62.

130-Bridgeman,B&Harvey,A.(1998).Validity of the English Language Proficiency Test.: Paper presented at a symposium on Issues in Developing and Administering a Test of English Language Proficiency at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education(San Diego,CA,April 12-16, 1998). ED423242.

131-Brown, A. L.(1987)."Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and Other More my Sterious Mechanisms". In F. E. Weinert, & R. H. Kluwe (Eds.), Metacognition, Motivation and Understanding .Hillsdale, NJ.: L. Erlbaum.

132-Brown, A. L. (1994)."The Advancement of Learning". Educational Researcher,V.23,N.8,PP. 4-12.

133-Brown, A. L.,Armbruster&Baker.L.(1986)."The Role of Metacognition in Reading and Studying". In J.Orasann (Ed.)Reading Comprehension: From Research to Practice, Hillsdale,NJ:Lawrence Erlbaum.

134-Brown, A. L. & J. C. Campione. (1990)."Communities of Learning and Thinking, or A Context by any Other Name". In D. Kuhn

(Ed.), Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills. Basel: Karger, PP.108-126.

135-Bruer,J.T.(1995).Schools for Thought.Cambridge,MA:The Mit Press.

136-Campoverde.C.(1985)."Metacognitive Language in Bilingual Children".Eric Digest ,ED262596.

137Carlisle,J.F.,Beeman,M.,Davis,L.H.&Spharim,G.,(1999).Relationship of Metalinguistic Capabilities and Reading Achievement for Children Who Are Becoming Bilingual.Journal of Applied-Psycholinguistics;V.20,N.4,PP.59-78.

138-Carr,M & Kuritz ,B,(1991)."Teachers Perceptions of Their Students Metacognition ,Attributions and Self –Concept".British Journal of Educational Psychology,V.61,N.2,PP.197-206 .

139-Carrell,P.(1988)."Second Language Reading:Reading, Language and Metacognition".Eric Digest ,ED297577.

140-Cattell,M.(1999)."A Study of the Effects of Metacognition on Reading Comprehension. Master's Project", San Diego State University.ED431177

141-Cavanaugh,J.C.&Borkowski,J.G.(1980)."Searching for Metamemory-Memory Connections. A Developmental Study".Developmental Psychology,V.16,PP. 441-453.

142-Chamot,A.(1988a)."A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instrruction:First Year Report ".Rosslyn.Interstate Research Associates,Inc.ED352825.

143-Chamot,A.(1988b)."A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instrruction:The Third Year and Final Report".Rosslyn.Interstate Research Associates,Inc.ED352825.

144-Chan,L.K.S.,Cole,P.G.&Barfett,S.(1987)."Comprehension Monitoring: Detection and Identification of Text inconsistencies by LD and Normal Students". Learning Disability Quarterly,V.10,N.2,PP.114-124.

145-Chern,C.I.(1994)."Chinese Readers' Metacognitive Awareness in Reading Chinese and English".; In: Bird, Norman, Ed., And Others.Language and Learning. Papers presented at the Annual International Language in Education Conference (Hong Kong, 1993); ED386060.

146-Chomsky,N.,(1965).Aspects of Theory of Syntax.Cambridge: Mit. Press.

147-Clark,N.&Zimmerman,B.J.(1990).A Social Cognitive View of Self-Regulated Learning about Health.Health Educational Research:Theory and Practice,V.5,N.3,PP.371-379.

148-Clements,D.H.&Nastasi,B.K.(1990)."Dynamic approach to measurement of children's metacomponential functioning". Intelligence,V.14,PP.109-125.

149-Cornoldi,C.,Gobbo,C., & Mazzoni, G. (1991)."On metamemory-memory relationship:Strategy availability and training".International Journal of Behavioral Development,V.14,PP.101-121.

150-Costa,A.,(1991)."Mediating the metacognitive", Developing Minds, A Resource Book for Teaching Thinking". Association for Supervision and Curriculum Development. ASCD.

151-Cross,D.R.&Paris,S.G.((1988)."Developmental and Instructional Analyses of Children's Metacognition and Reading Comprehenension".Journal of Educational Psychology,V.80,N.2,PP.131-142.

152-Daniel, A.W. & Spratte, J.E. (1987). "Cognitive Consequence of Contrasting

Pedagogies: The Effect of Quranic Preschoding in Morocco". Child Development.V.58, N. 5, PP.1207-1219.

153-Deker,C. N.,(1994)."Metacognition and Reading To Learn". ERIC Digest., ED376427.

156-Duell,O.K.(1986)."Metacognitive skills". In G. Phye & T.Andre (Eds.),Cognitive Classroom Learning. Orlando, FL: Academic Press.

157-Elaine,B.&Sheila,S.(1990)."Developing Metacognition".ERIC Digest .ED327218.

158-Elizabeth,M.M.(1997)."Using Metacognitive Strategies To Facilitate Expository Text Mastery". Educational Research Quarterly,V.20,N.3, PP.41-65.

159-El-Hindi,A.E.(1993)."Supporting College Learners: Metacognition, Locus of Control,Reading Comprehension and Writing Performance".From the ERIC Document Reproduction Service.ED364852.Retrived on 20/3/2005.

160-Fitzgerald, J. (1983)."Helping Readers gain self-control over reading comprehension". The Reading Teacher, V.37,N.2, PP.249-253.

161-Flavell,J.H.(1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B.Resnick(Ed.),The Nature of Intelligence (pp.231-235).Hillsdale,N.J.:Lawrence Erlbaum.

162-Flavell, J. H., P. H. Miller, and S. A. Miller. (1993). Cognitive Development.Third edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

163-Foong,K.P.&Goh,C.M.(1997)."Chinese ESL Students' Learning Strategies :A Look at Frequency,Proficiency and Gender".Journal-of-Applied-Linguistics;V.2,N.1,PP.39-53.

164-Ford,J.Smith ,E, Weissbein ,D ,Gully,S & Salas ,E (1998). "Relationships of Goal Orientation ,Metacognitive Activity and Practice Strategies with Learning Outcomes and Transfer". Journal of Applied Psychology ,V.83,N.2,PP.218-233.

165-Fox,S.D.(1994)."Metacognitive Strategies in a College World Literature Course". American Annals of the Deaf,V.139,N.5, PP.506-511.

166-Galambos.S.J.&Hakuta,K.(1988)."Subject- Specific and Task-Specific Characteristics of Metalinguistic Awareness in Bilingual Children".Journal of Applied Psycholinguistics,V.9,N.2,PP.141-162.

167-Garner,R.(1988)."Verbal report data on cognitive and metacognitive strategies".In C.E. Weinstein,E.T. Goetz, & P. A. Alexander, (Eds.), Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, instruction, and evaluation. (PP.63-76). San Diego, CA.

168-Garner,R.(1994).Metacognition and Executive Control. In R. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), Theoretical Models and Processes of Reading (pp. 715-781). Newark, DE: International Reading Association.

169-Garner,R.&Alexander,P.A.(1989)."Metacognition: Answered and unanswered questions". Educational Psychologist, V.24,N.2,PP.143-158.

170-Garner,R.,&Reis,R.(1981)."Monitoring and Resolving Comprehension Obstacles:An Investigation of Spontaneous Text Lookbacks among Upper-grade good and Poor Comprehenders".Reading Research Quarterly,V.16,PP.569-582.

171-Goh,C.,(1999)."How Much Do Learners Know about the Factors That Influence Their Listening Comprehension?".Journal-of-Applied-Linguistics;V.4,N.1,PP.17-40.

172-Goh,C.M.&Lin.L.X.(1999)."Learning Environments and Metacognitive Knowledge about Language Learning".Hong Kong Journal of Applied Linguistics.V.4,N.2,PP.41-56.

173-Gourgey,A.F.(1998)."Metacognition in Basic Skills Instruction".Instructional Science,V.26,N.1-2, PP.81-96.

174-Graham,S.(1997).Effective Language Learning.Clevedon, England:Multilingual Matters.

175-Gunstone,R.(1993)."Metacognition and The Importance of Specific Science Content",Proceeding of The International Conference on Physics Teacher's Education,14-18 September.

176-Gunstone,R.F.(1994)."The importance of specific science content in the enhancement of metacognition". In P.J.Fensham,R.F. Gunstone, & R. T. White (Eds.),The content of science:A constructivist approach to its learning and teaching(pp. 131-146).London: Falmer Press.

177-Hadley,K.&Andrew,B.(1999).Metacognition of Vocabulary Knowledge:A Preliminary Study. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada, April 19-23, 1999). ED433350.

178-Hall,K.,Bowman,H&Myers,J.(1999)."Metacognition and Reading Awareness Among Samples of Nine year Olds in Two Cities".Educational Research ,V.41,N.1,PP.99 -107.

179-Hamilton ,R & Ghatala ,E.(1994).Learning and Instruction ,New York :MC

Graw Hill, Inc .

180-Henderson,R.W.(1986)."Self-Regulated Learning:Implications for The Design of Instructional Modules".Contemporary Educational Psychology,V.11,PP.405-427.

181-Henson,K.T.&Eller,B.F.(1999).Educational Psychology for Effective Teaching,Second Edition, Boston,London,New York.Wadsworth Publishing Company.

182-Howard-Rose,D.&Winne,P.H.(1993)."Measuring component and sets of cognitive processes in self-regulated learning".Journal of Educational Psychology,V.85,PP.591-604.

183-Imel,S.(2002)."Metacognitive Skills for Adult Learning. Trends and Issues Alert".
ERIC Identifier: ED469264.

184-Jacobowitz,T.(1990). AIM:A Metacognitive Strategy for Constructing the Main Idea of Text.Journal of Reading,V.33,N.8.PP.620-624.

185-Jacobs,J.E.&Paris,S.G.(1987).Children's metacognition about reading:Issues in definition, measurement, and instruction.Educational Psychologist,V. 22,PP.255-278.

186-Jan,P.(1991)."Pupils Progress in Reading and Mathematics during Primary School:Association with Ethnic Group and Sex".Educational Research.V.33,N.2, PP.133-141.

187-Jausovec,N.(1994)."Can giftedness be taught?".Roeper Review,V.16,PP. 210-214.

188-Kathleen King,(2005).Reading Strategies,Sited in http://www.Isu.edu/~King Kath/read strt .html.Retrived on 7/2/2005.

189-Koch,A.(2001)."Training in Metacognition and Comprehension of Physics Texts",Science Education,V.85,N.6,PP.758-768.

190-Kluwe, R.H. (1982)."Cognitive knowledge and executive control: Metacognition". In D. R. Griffin (Ed.), Animal mind -- human mind (pp. 201-224). New York:Springer-Verlag.

191-Kluwe, R. H. (1987)."Executive Decisions and Regulation of Problem Solving Behaviour". In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.),Metacognition, Motivation and Understanding . Hillsdale, N.J.: LEA.

192-Kucan,L.&Beck.L.(1996)."Thinking aloud and Reading Coprehension Research:Inquire Instruction and Social Interaction".Review of Educational Research.V.67.PP. 271-299.

193-Kumar,A.(1998)."The Influence of Metacognition on Managerial Hiring Decision Making : Implications for Management Development".Sited in WWW.Google .Com/Diss7.Pdf.,Retrieved on 10/12/2003.

195Kuyper,H.,Vanderwerf,M.P.C.&Lubbers,M.J.(2000)."Motivation,Metacognition and Sef-Regulation as Predictors of Long Term Educational Attainment".Educational Research and Evaluation,V.6.N.3,PP.181-205.

196-Larkin,S.(2000)."How Can We Discern Metacognition in Year One Children From Interactions Between Students and Teacher".Paper presented at ESRC Teaching and Learning Research Programme Conference 9th November 2000.

197-Lee, K. H.(1993)."Metacognition in Writing:The Effect of Self-regulation Training on Revision".Master of Arts in Education Thesis,Sited in .http://www.Fed.Cuhk.edu.hk/Ceric/Cuma/93Khlee/abstract.htm.Retrived on 12/3/2002.

198-Lee,J.&Schallert,D.(1997)."The Relative Contribution of L2 Language Proficiency and L1 Reading Ability to L2 Reading Performance :A Test of The Threshold Hypothesis in an EFL Context" .TESOL Quarterly,V.31,N.4,PP.713-739.

199-Levin ,J .(1988)."Elaboration-Based Learning Strategies : Powerful Theory =Powerful Application". Contemporary Educational Psychology.,V.13,N.3,PP.191-205.

200Lin,L.M;Moore,D.&Zabrucky,K.M.(2000)."Metacomprehension Knowledge and Comprehension of Expository and Narrative Texts among Younger and Older Adults".Educational Gerontology,V.26,N.8,PP.737-749.

201-Lindstrom,C.(1995)."Empower the Child with Learning Difficulties to Think Metacognitively " . Australian Journal of Remedial Education,V.27,N.2,PP.28-31.

202-Lioyd,J.W.&Loper,A.B.(1986)."Measurement and evaluation of task-related learning and behaviors:Attention to task and metacognition".School Psychology Review,V.15,PP.336-345.

203-Livingston, J.A.(2003).Metacognition: An Overview. ED474273. Retrived on 10/3/2006.

204-Lucangeli, D.,Tressoldi,E.P.&Cendron,M.(1998)."Cognitive and Metacognitive Abilities Involved in The Solution of Mathematical Word Problems:Validation of a Comprehensive Model".Contemporary Educational Psychology,V.23,N.3,PP. 257-275.

205-Maitland,L.E.(2000)."Ideas in Practice :Self-Regullation and Metacognition in The Reading Lap".Journal of Developmental Education,V.24,N..2,PP.26-36.

206-Maletta,D.S.(1996)."Metacognition of High-Achieving Third-Grade

Readers and low-Achieving Third Grade Readers:Aprotocol Analysis".D.A.I.,V 57,N.12A,P.5100

207-Marine,C.&Escribe,C.(1994)."Metacognition and competence on statistical problems".Psychological Reports,V.75,PP.1403-1408.

208-Marzano,R.J.;Brandt,R.S.;Sue,H.C.;Fly,J.B.;Presseisen,B.Z.; Rankin,S.C.& Charles.S.(1988)."Dimensions of thinking:A framework for curriculum and instruction".Alexandria,VA:Association for Supervision and Curriculum Development. ED 294222.

209-Meena,S.(2001)."Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers". Reading Matrix: An International Online Journal, v1 n1 .

210-Meltzer,L.J.(1993).Strategy use in students with learning disabilities:The challenge of assessment. In L. J. Meltzer(Ed.),Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities(PP. 93-136). Austin, TX: Pro-Ed.

211-Mokhtari,K&Reichard,C.A.(2002)."Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies". Journal of Educational Psychology, V.94,N.2,PP.249-259 .

212-Montague,M.,&Bos,C.S.(1990)."Cognitive and metacognitive characteristics of eighth grade students' mathematical problem solving".Learning and Individual Differences,V.2,PP.371-388.

213-Moore,D.&et al.,(1997)."Metacomprehension and Comprehension Performance in Younger and Older Adults". Educational Gerontology,V.23,N.5,PP.467-475.

214-Morse,L.,Malletta,G.&Miller,E.(2003)."Metacognitive Protocols :A

Qualitative Study of Perceptions of Smartness of Adults and and Children". Sited in WWW.Google .Com/W10.htm.,Retrieved on25/10/2003.

215-Nelson,T.O.&Narene,s.l.,(1994). "Why Investigate Metacognition?".In Metcalf&Shimamura (Eds).Metacognition,(PP.207-226).Cambridge :Mitpress.

216-Nolan,M.B.(2000)."The Role of Metacognition in Learning with an Interactive Science Simulation". Sited in .http://www,arches.uga.edu/~mnolan/prospectus5-5.htm.Retrived on 10/5/2002.

217-Oehlmann,R.,Edwards,P.&Sleeman,D.(1995).Introspection Planning:Representing Metacognitive Experience,Sited in WWW.Google.Com/rboss95,Retrived on 10/3/2003.

218-O'Neil,H.F.&Abedi,J.(1996)."Reliability and validity of a State Metacognitive Inventory:Potential for alternative assessment".Journal of Educational Research, V.89,N.4,PP. 234-245.

219-Ormrod,J.E.(2000).Educational Psychology:Developing Learners .New Jersey:Prentice -Hall ,Inc.

220-O'Shea,L.J.&O'Shea,D.J.(1994)."A Component Analysis of Metacognition in Reading Comprehension: The Contributions of Awareness and Self-Regulation".International Journal of Disability, Development and Education,V.41,N.1,PP.15-32, ERIC Identifier: EJ496227

221-Osman,M.E.&Hannafin,M.J.(1992)."Metacognition research and theory:Analysis and implications for instructional

design". Educational Technology, Research, and Discussion, V.40, PP. 83-99.

222-Otuel, F.S. &Bullard, R.K. (1993). Developing Higher order Thinking in The Content Areas K-12 Pacific Grove: Creitieal Thinking Press and Software.

223-Oxford, R. (1989). "The Role of Styles and Strategies in Second Language Learning". ERIC Digest. ED317087.

224-Palincsar, A.S. &Brown, A.L. (1985). "Reciprocal Teaching :Activities to Promote Reading with Your Mind". In T.L. Harris& E. J. Cooper (Eds.). Reading Thinking and concept Development, New York: College Board Publications. (147-158).

225-Palincsar, A.S., David, Y.M., Winn, J.A. &Stevens, D.D. (1991). "Examining the context of strategy instruction". Remedial and Special Education (RASE), V.12, N.3, PP.43-53.

226-Papetti, O., Cornoldi, C., Pettavino, A., Mazzoni, G. & Borkowski, J. (1992). "Memory Judgements and allocation of study times in good and poor comprehenders". In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), Advances in Learning and Behavioural Disabilites (V.7, pp. 3-33). Greenwich: JAI.

227-Paris, S.G., Lipson, M.Y. &Wixson, K. (1994). "Becoming a Strategic Reader". In H.R.B. Rudell, M.R. Rudell &H. Singer (Eds). Theoretical Models and Process of Reading (4th ed., PP.788-810) .Newark. DE :International Reading Association.

228-Paris, S.G. &Myers, M. (1981). "Comprehension Monitoring ,Memory and Study Strategies of Good and Poor Readers". Journal of Reading Behavior, V.13, PP.5-22.

229-Paris, S.G. &Newman, R.S. (1990). "Development Aspects of Self-Regulated Learning", Educational Psychologist . V.25, PP.87-102.

230-Paris, S.C., Wasik, B.A. &Turner, J.C. (1991). "The Development of Strategic

Readers". In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), Handbook of Reading Research (V. 2, PP. 609-640). New York: Longman.

231-Paris,S.G.&Winograd,P.(1990)."How metacognition can promote academic learning and instruction". In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), Dimensions of thinking and cognitive instruction (PP. 15-51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

232-Park,G.(1997).Language Learning Strategies and English Proficiency in Korean University Students. Foreign Language Annals, v30, n2,pp.211-221.

233-Parson,J.M.(1985)."The Effect of Metacognitive Strategy Training on Critical Reading Ability",D.A.I.,V.46.N.6,P.1579-A.

234-Peregoy,S.F.&Boyle,O.F.(1991)"Second Language Oral Proficiency Characteristics of Low, Intermediate and High Second Language Readers".Hispanic Journal of Behavioral Sciences, V.13,N.1,PP.35-47.

235-Perkins,D.(1992).Smart Schools From Training Memories to Education Minds, New York , McMillan , Inc.

236-Phillips,D.(2004).An Introductory Course for Institutional Toefel Test.2nd ed.,Centre for Language Teaching and Research. Qena.South Valley University.

237-Pokay,P.&Blumenfeld,P.(1990)."Predicting Achievement Early and Late in The Semester:The Role of Motivation and Use of Learning Strategies". Journal of Educational Psychology V.82,.N.1,PP.41-50.

238-Powell, J.L.(1989)."How Well Do Tests Measure Real Reading?". ERIC Digest.,ED306552.

239-Pressley,M.,Borkowski,J.G.&Schneider,W.(1987)."Cognitive Strategies:Good Strategies Users Coordinate Metacognition

256-Schraw,G.& Moshman,D.(1995)."Metacognitive theories". Educational Psychology Review,V.7,PP. 351-371.

257-Scheid,K.(1993).Helping Students become Strategies Learners:Guidelines for Teaching . Cambridge,MA:Brooklime Books.

258-Schunk,D.(1996).Learning Theories .Second Edition,(PP.337-383),Englewood Cliffs.NJ:Prentice-Hall.Inc.

259-Schwartz,R.M.(1997)."Self-Monitoring in Beginning Reading".Reading Teacher,V.51,N.1,PP.40-48.

260-cruggs,T.E.:Mastropieri,M.A.:Monson,J.&Jorgenson,C.(1985, Fall)."Maximizing What Gifted Students Can Learn:Recent Findings of Learning Strategy Research".Gifted Child Quarterly,V.29,N.4,PP. 181-185. EJ 333 116.

261-Seo,K.(2002)."Research Note:The Effect of Visuals on Listening Comprehension:A Study of Japanese Learners' Listening Strategies".International Journal of Listening,V.16,PP.57-81.ERIC Identifier :E J 664253.

262-Siegel,D.J.(1999).The Developing Mind:Toward a Neurobiology of Interpersonal Experience.Guilford Press: New York.

263-Siegler,R .(1998).Children's Thinking.(3rd ed) New Jersey :Prentice Hall .Upper Saddle River .

264-Sirpra,J.W.,(1986)."A Study of The Awareness Metacognitive Strategies in Third and Sixth Grade students (Comprehension)".D.A.I.,V.47,N.10A,P.3721.

265-Somuncuoglu,Y&Yilderim,A.(1999)."Relationship between Achievement Goal Orientations and use of Learning strategies".The Journal of Educational Research,V.92,N.5,PP.267-277.

266-Spring,H.T.(1985)."Teacher decision making:A metacognitive approach".Reading Teacher,V.39,PP.290-295.

267-Standiford,S.N.(1984)."Metacomprehension".ERIC Digest.ED 250670.

268-Stansfield,C.W.(1990)."Idea Oral Language Proficiency Test(IPTII)".ED326048.

269-Sternberg,R.J.(1984)."Toward a Triarchic Theory of Human Intelligence".The Brain and Behavioral Sciences,V.7,PP.269-315.

270-Sternberg,R.J.(1988).The triarchic Mind: A new Theory of Human Intelligence.New York:Viking

271-Sternberg,R.J.(1992).Metaphors of Mind:Conceptions of The Nature of Intelligence.Cambridge,England : Cambridge University Press.

272-Stewart,O.&Tei,E.(1983)."Some Implications of Metacognition for Reading Instruction."Journal Of Reading. V.27,PP.36-43.

273-Stipek,D.(1998).Motivation to Learn from Theory to Practice . London :Allyn and Bacon .

274-Stouch,C.A.(1993)."What Instructors Need to Know about Learning How to Learn".
New Directions for Adult and Continuing Education,V.59,PP.59-67.

275-Svjetlana,K.V.& Igore,B.(2001)."Children's Metacognition as Predictor of Reading Comprehension at Different Developmental Levels".ED456422

276-Swanson,H.L.(1990)."influence of Metacognition Knowledge and Aptitude on Problem Solving".Journal of Educational Psychology.V.82,PP.306-314.

and Knowledge". In R.Vasta&G.Whitehurst(Eds.)Annals of Child Development(V.5,PP.89-129).Greenwich, CT:JAI Press.

240-Pressley,M.&Ghatala,E.S.(1990)."Self- Regulated Learning Monitoring Learning from Text",Educational Psychologist,V.25,N.2.

241-Purpura,J.E.(1998)."Investigating the Effects of Strategy Use and Second Language Test Performance with High -and Low-Ability Test Takers:A Structural Equation Modelling Approach".Journal of Language Testing;V.15,N.3,PP.333-379.

242-Resnick,L.(1987).Education and learning to Think.Washington,DC:National Academy Press.

243-Ricardo,C.(2003).Metacognition and Didaactic Tools in HigherEducation, Sited in WWW.Google.Com/082.Retrieved on 25/3/2003.

244-Richards,J.P.&Platt,H.(1992).Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics,Second Ediction.London,Longman.

245-Rickey,D.&Stacy,A.(2000)."The Role of Metacognition in Learning Chemistry",Journal of Chemical Education,V.77.N.7,PP.915-920.

246-Robert,M.J.&Erdos,G.(1993)."Strategy Selection and Metacognition".Educational Psychology, V.13,PP.259-266.

247-Rosenthal,D.(2000).Consciousness,Content,Metacognitive Judgments and Cognition,V.9.PP.203-214.

248-Ruddell,M.R.H.(1991)."Students' Metacognitive Response to Ambiguous Literacy Tasks". Reading Research and Instruction,V.31,N.1,PP.1-11.

249-Sabey,B.L.(1999).Metacognitive Responses of an Intermediate Speller While Performing Three Literacy Tasks.Journal of Literacy Research,V.31,N.4, PP.415-455 .

250-Schallert,D.L.&Kleiman,G.M.(1979)."Some Reasons Why Teachers Areeasier to Understand Than Textbooks".Reading Education Report No. 9.Cambridge, MA: Bolt, Beranek, and Newman and Champaign,IL:Center for the Study of Reading. ED172189.

251-Schmitt,M.C.(1990)."A Questionnaire to Measure Children's Awareness of Strategic Reading Processes". Reading Teacher,V.43,N.7,PP.454-461.

252-Schoenfield,A.H.(1992)."Learning to Think Mathematically :Problem Solving,Metacognition and Sense-Making in Mathematics".in D.Grows (Ed).Handbook for Research on Mathematics Teaching and Learning.(PP.334-370)New York :Macmillan.

253-Schoonen,R;Hulstijn,J.&Bossers,B.(1998)."Metacognitive and Language-Specific Knowledge in Native and Foreign Language Reading Comprehension: An Empirical Study Among Dutch Students in Grades 6,8,and10. Language Learning,V.48, N.1,PP.71-106.

254-Schraw,G.(1997)."The Effect of Generalized Metacognitive Knowledge on Test Performance and Confidence Judgments".Journal of Experimental Education,V.65,N.2,PP.135-146.

255-Schraw,G .& Dennison ,R .S .(1994) ."Assessing Metacognitive Awareness " .Contemporary Educational Psychology ,V.19,PP.460-475 .

277-Swanson,H.L.(1998).Strategy Instruction:Overview of Principles and Procedures for Effective Use. Learning DisabilityQuarterly,V.12,N.1,PP.3-14.

278-Swanson, H. L.&Trahan,M.(1996)."Learning Disabled and Average Readers' Working Memory and Comprehension :Does Metacognition play a role?". British Journal of Educational Psychology,V.66,N.3,PP.333-355.

279-Swicegood,M.(1994)."The Effects of Metacognitive Reading Strategy Training on The Reading Performance and Student Reading Analysis Strategies of Third Grade Bilingual Students", Bilingual Research Journal,V.18,N.1,PP.83-97.

280-Tei,E.&Stewart,O.,(1985).Effective Studying from Text: Applying Metacognitive Strategies.Forum for Reading,V.16,PP.46-55.

281-Thomas,G.P.(1999)."Student Restraints to Reform: Conceptual Change Issues in Enhancing Students' Learning Processes".Research in Science Education,V.29,N.1,PP. 89-109.

282-Thomas,G.P.(2001)."Conceptualising metacognitively oriented learning environments: Insights from research". Paper presented at the 2nd annual Thinking Qualities Initiative Conference, Hong Kong.

283-Thomas&Anne.(1993)."Study Skills",OSSC-Bulletin,V.36,N.5.

284-Thomas,G.P.&McRobbie,C.J.(2001)."Using a metaphor for learning to improve students metacognition in the chemistry classroom".Journal of Research in Science Teaching,V.38,N.2,PP. 222-259.

285-Thompson,K.L.&Taymans,J.M.(1994)."Development of A Reading Strategies Program".Intervention in School and Clinic,V.30,N.1,PP.17-27.

286-Tobias,S.&Everson,H.(1996)."Development and Evaluation of an Objective Measure of Metacognition".Eric Document, ED 383725.

287-Torgesen,J.K.(1994)."Issues in the Assessment of Executive Function: An Information-Processing Perspective". In G. R. Lyon (Ed.), Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New view on measurement issues (pp. 143-162). Baltimore: Brookes.

288-Vadhan,V&Stander,P.(1994)."Metacognitive Ability and Test Performance Among College Students",Journal of Psychology ,V.128,N.3,PP.307-309 .

289Valerie,B.;Barbara,F;Dorothy,L.&Tamera,T.(2001)."Metacognition:Effects on Reading Comprehension and Reflective Response. M.A. Research Project". Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program.ED453521.

290-Vandergrift,L.(1998)."Metacognition and Auditory Comprehension in Asecond Language" .Canadian Journal of Applied Linguistics,V1,N1-2,PP.83-105

291-Verhoeven,L.T.,(1989)."Monitoring in Children's Second Language Speech".Second Language Research,V.5,N.2,PP.41-55.

292-Wade, S. E. (1990)."Using think alouds to assess comprehension".The Reading Teacher, V.43,N.7,PP. 442-451.

293Wade,S.E.&Reynolds,R.E.(1989)."Development Metacognitive Awareness".Journal of Reading.V.33.N.1,PP.6-14.

294-Wagner,R.&Sternberg,R.(1984)."Alternative Conceptions of Intelligence and Their Implications for Education".Review of Educational Research,V.54,N.2,PP.179-223.

295-Weisberg,R.(1988)."A change in focus of reading comprehension research: A review of reading/learning disabilities research based on an interactive model of reading". Learning Disability Quarterly,V.11,N.2,PP.149-159.

296-Wellman,H.M.(1985)."A Child's Theory of Mind:The Development of Conceptions of Cognition". In S. R. Yussen (Ed.)The Growth of Reflection in Children . New York: Academic Press.

297-Wenden, A. L.(1998)."Metacognitive Knowledge and Language Learning".Applied Linguistics, V.19,N.4,PP.515-537.

298-Wilen,W.&Phillips,J.A.(1995).Teaching Critical Thinking:A Metacognitive Approach,Social Education,March.

299-William, G. H.,(2002). "Metacognition".Sited in: http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/metacogn.html .Retrived on20/6/2004.

300-Wong,B.Y.L.&Wong,R.(1986)."Study behavior as a function of metacognitive knowledge about critical task variables: An investigation of above average, average and learning disabled readers". Learning Disabilities Research ,V. 1, N. 2, PP . 101-111.

301-Woolfolk,A.(1987). Educational Psychology,Prentice-Hall,Inc.

302-Yin,W.M.&Agnes,C.S.C.(2005)"Knowledge and Use of Metacognitive Strategies".National Institute of Education,Nanyang Technological University,Singapore.

303-Yore,L.&Craige,M.(1992)."Middle School Students Metacognition,Knowledge about Science Reading and Science Text: Objective Assessment,Validation and Results". Adialogue Search From The ERIC Database.

304-Young,D.J.,(1991)."Reading Strategies and Texts :A Reasearch Study on The Question of Native and Non-Native Reading Strategies and Authentic Versus Edited Texts".Sited in: http://orders.edrs.com/members/sp.cfm?AN=ED338035. Retrived on 11/2/2002.

305-Young,S.M.,(1999)."Focus on Form and Linguistic Competence: Why Krashen Is Still Right about Acquisition". Sited in:http ://Orders .edrs. com/members/Sp.cfm?AN=ED432919. Retrived on 2/12/2004.

306-Zinar,S.(2000)."The Relative Contributions of Word Identification Skill and Comprehension-Monitoring Behavior to Reading Comprehension Ability".Contemporary Educational Psychology.V.25.N.4.PP.363-377.

307-Zimmerman,B.J.(1989)."A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning".Journal of Educational Psychology,V.81,PP.329-339.

308-Zimmerman,B.J.(1990)."Self-Regulating Academic Learning and Achievement: The Emergence of Social Cognitive Perspective".Educational Psychology Review,V.2,PP.173-201.

309-Zimmerman,B.J.(1998)."Academic Studying and The Development of Personal Skill :A self -Regulatory Perspective".Educational Psychologist, V.33,N.2,PP.73-86.