الفصل الأول

الإطار النظري للدراسة

يتضمن هذا الفصل الإطار النظري للدراسة الحالية وهو يتكون من :

أولاً :مهارات ما وراء المعرفة :

قد يقرأ الطالب ما يقرؤه فيصادف غموضاً وصعوبة في استيعاب معنى أو في إدراك مضمون نص معين ،وربما كان سبب هذا الغموض وهذه الصعوبة تعقيداً في أسلوب الكاتب ،وربما كان ذلك ناتجاً عن قصور في فهم القارئ ؛لأن المعاني والأفكار التي يدور حولها النص المقروء تتعدي مستواه الثقافي أو الإدراكي من حيث عمقها أو من حيث طريقة التعبير عنها وعدم ألفة القارئ لهذه الطريقة،وربما يرجع هذا الغموض إلي غرابة ألفاظ النص المقروء وعدم معرفة القارئ بهذه الألفاظ وبما ترمز إليه من معانٍ وتشير إليه من مفاهيم أو توحي به من أفكار وعجزه عن فهم السياق وإدراك مضمون النص .

فقد أشارت دراسة زومسون وتيمانز (Thompson&Taymans,1994:23) إلي أن القراء يستخدمون العديد من الاستراتيجيات في أثناء قراءتهم، لكن هناك فرقاً كبيراً بين المبتدئين والمتمرسين ، حيث يميل المتمرسون إلي استخدام استراتيجيات تقودهم إلي معالجة النص معالجة شاملة وكذلك ينمون وعيهم الذاتي ويراقبون ذواتهم في أثناء القراءة ويجرون تقويماً ذاتياً لما حققوه في قراءتهم. إن ما فعله هؤلاء القراء المتمرسون يطلق عليه "الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة" ،ويمكن توضيح ذلك من خلال ما يلي :

أ- مفهوم ما وراء المعرفة :

ظهر هذا المصطلح علي يد "فلافل" Flavell الذي اشتقه من خلال البحث حول عمليات الذاكرة، وعرفه بأنه" معرفة الفرد بعملياته المعرفية الذاتية ومعرفته بأي إنتاج يرتبط بها مثل الخصائص أو الإمكانات المتعلقة بتجهيز ومعالجة المعلومات" (Baker&Brown,1984) .

ويمكن تعريف ما وراء المعرفة بأنها "مستوي من المعرفة يستطيع الطالب من خلاله أن يعبر عن معالجة المعرفة لديه،وكذلك ضبط الوعي والمراقبة الذاتية لهذه المعالجة " (Wellman,1985:1).وتري براون وآرمبروستر(Brown&Armbruster,1986:48-49) أنها "اتجاه في تعليم المهارات المعرفية يركز علي وعي المتعلم بعمليات التفكير المتضمنة في المهمة التعليمية ،وقدرته علي التحكم والسيطرة علي محاولات التعلم ،ووعيه بالأداء من خلال التقويم المستمر لأدائه ".

وأوضح وونج ووونج (Wong&Wong,1986:12) أن ما وراء المعرفة هي الوعي الاستبطاني بالعمليات المعرفية والتنظيم الذاتي للفرد،وكذلك فحص الفرد لأفكاره ودوافعه ومشاعره ،وأنها تشتمل علي عدة مهارات أهمها التنبؤ والمقارنة والفحص ومراقبة الذات والتناظر والتناسق والضبط التأملي وجميعها تسهم بدرجة كبيرة في قدرة الفرد علي حل مشكلاته ودراسته وتعلمه.

وأشار إليها ريسنيك(Resnick, 1987) إلي أنها التفكير بصوت عال أو الحديث مع الذات بهدف متابعة ومراجعة نشاطات حل المشكلة.كما أشار باير (Beyer,1987) إلي أنها مستوي من التفكير المعقد يتعلق بمراقبة الفرد لكيفية استخدامه لعقله.وأوضحت كلوي(Kluwe,1987) بأنها "القدرة علي مراقبة وضبط معالجة المعلومات".وبين ليفين (Levin,1988:196) أن ما وراء المعرفة هي معرفة المتعلم بـ(كيف ومتي ولماذا) يستخدم استراتيجية معينة دون غيرها لإنجاز مهمة ما.

كذلك أشار ويد ورينولدز(Wade&Reynolds,1989:6) إلي أنها قدرة الفرد علي التفكير في الشيء الذي يتعلمه، وتحكمه في هذا التعلم ،ولكن قبل أن يكون المتعلم قادراً علي التحكم في تعلمه ،لابد أن يكون علي وعي بما يتعلمه في موقف معين وهذا يسمي وعي بالمهمة، وأن يكون علي وعي بكيفية تعلمه علي النحو الأمثل وهذا يسمي وعي بالاستراتيجية، وأن يكون علي وعي أيضاً إلي أي مدي تم له تعلمه وهذا يسمي وعي بالأداء.

وأوضح جارنر وآلكساندر (Garner&Alexander,1989) أن ما وراء المعرفة تشير إلي "معرفة الطالب ووعيه وضبطه للتفكير ولاستراتيجيات التعلم لديه ".ووضح زيمرمان (Zimmerman,1989:329)أن ما وراء المعرفة تعني قدرة الفرد علي اتخاذ القرار لتنظيم وانتقاء أشكال متعددة ومتكاملة من المعرفة لتحقيق أهدافه .

وعرفها أنور الشرقاوي(١٩٩١: ٢٤١) بأنها وعي الطالب بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة نتيجة حصوله علي معرفة أو معلومات معينة تتصل بهذه المواقف.

وشرحها كوستا (Costa,1991:211) كالتالي "إذا انتبهت إلي أنك في حالة حوار مع عقلك وأنك تراجع قرارك الذي اتخذته فإنك تمارس ما وراء المعرفة.ويري "كار وكورتز"(Carr&Kuritz ,1991:198) أن ما وراء المعرفة تعني التفكير في الخطوات الأولي التي تأخذ في ترتيب معين للبدء في الاتجاه الصحيح ،وعند الوصول إلي النهاية لابد من إجراء الاختبار والمقارنة وكذلك تنقيح أو تعديل قبل إجراء المحاولات التالية.

وعرفها ستيرنبيرج (Sternberg,1992) بأنها عبارة عن عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة ،وهي مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة ،وهي أيضاً أحد أهم مكونات الأداء الذكي أو معالجة المعلومات.

وأشار شونفيلد (Schoenfield,1992:334) إلي أن ما وراء المعرفة هي المعرفة حول

النظام المعرفي الخاص بالفرد . والتفكير في التفكير الخاص به .والمهارة الضرورية لتعلم التعلم.ويتضمن هذا المفهوم الأفكار حول :ما الذي نعرف ؟ وما الذي لا نعرف ؟ وكيف ننظم الاستمرار في التعلم ؟.

وعرفها إريال (Ariel,1992:78-148)بأنها المعرفة عن المعرفة وهي المعرفة والتحكم الواعي في عمل الفرد المعرفي الخاص به متضمناً الإنتاج الاستراتيجي وتنظيم الأنشطة مع استخدام وظائف التحكم الإجرائي.وهي التفكير في التفكير أو ضبط التعلم لدي الطالب.(Swanson,1990)(Borkowski,1992).وأشار بجز ومور (Biggs&Moore,1993:72) إلي أن ما وراء المعرفة هي وعي الفرد بعملياته المعرفية الخاصة به وتوظيف هذا الوعي في السيطرة وتحسين العمليات المعرفية.

كما عرفها شراو ودينيسون (Schraw&Dennison,1994:450) بأنها وعي القارئ 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.كما عرفها بروير(Bruer,1995:35) بأنها القدرة علي التفكير في مجريات التفكير. كذلك عرفها فادهان وستاندر(Vadhan&Stander,1994:307) بأنها وعي الطالب وإدراكه وفهمه للمعرفة المكتسبة.

وأشار ستيبيك(Stipek,1998:21) إلي أنها الوعي بما نمتلكه من قدرات واستراتيجيات ومصادر ووسائل نحتاجها لأداء المهام بفعالية أكثر.كما أشار جابر عبد الحميد (١٩٩٨: ١٦٧) إلي أنها تفكير المتعلمين في تفكيرهم وقدرتهم علي استخدام استراتيجيات تعلم معينة علي نحو مناسب .وهي أيضاً قدرة الفرد علي مراقبة وتنظيم عمليات تفكيره.ويري هينسون وإلر(Henson&Eller,1999:258) أنها مجموعة من الإجراءات يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل

المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخري.

وعرفها فتحي جروان (١٩٩٩ : ٤٤)بأنها مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات ،وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة ،وتقوم بمهمة السيطرة علي جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

وأوضح السيد أبو هاشم (١٩٩٩ : ٢٠١) بأنها وعي الفرد 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 وتقييمها باستمرار .وأشار سيجيل (Siegel,1999:267) إلي أن ما وراء المعرفة هي الكفاءة في عملية الإدراك .فالطالب الذي يمتلك ما وراء المعرفة يدرك أن أفكاره وإدراكاته ذات فعالية في خبراته والنصوص الثقافية والنصوص الوجدانية والمواقف المتطورة ،كما أنها تعني القدرة علي التمييز بين صيغة ماذا أفعل ؟ وماذا أستطيع أن أفعل بالضبط ؟.

وعرفها أورمرود (Ormrod,2000:322) بأنها معرفة الطلاب وتفكيرهم في عملياتهم المعرفية الخاصة بهم ومحاولاتهم تنظيم هذه العمليات ومعرفة مهام التعلم التي يمكن أن ينجزوها بواقعية خلال فترة محددة من الوقت واستراتيجيات التعلم الفعالة التي يمكن أن يستخدموها لمعالجة وتعلم المادة الجديدة واسترجاع المعلومات المخزونة سابقاً .

كما عرفها وليم عبيد(٢٠٠٠ : ١١-١٢) بأنها تأملات عن المعرفة أو التفكير فيما تفكر وكيف تفكر ،ويرتبط هذا المفهوم بثلاثة أنماط من السلوك العقلي هي: معرفة الشخص عن عمليات فكره الشخصي ومدي دقته في وصف تفكيره-التحكم والضبط الذاتي ومدي متابعة الشخص لما يقوم به عند انشغاله بعمل عقلي مثل حل مشكلة معينة ومراقبة جودة استخدامه لهذه المتابعة في هدي وإرشاد نشاطه الذهني في حل هذه المشكلة

معتقدات الشخص فيما يتعلق بفكره عن المجال الذي يفكر فيه ومدي تأثير هذه المعتقدات في طريقة تفكيره ،مثال:طريقة تفكير الشخص الذي يعتقد أن الرياضيات مادة صعبة تختلف عن طريقة تفكير الشخص الذي يعتقد بأنها مادة ممتعة ،وذلك عند حلهما لمسألة معقدة أو غامضة.

وأشارت مني عبد الصبور (٢٠٠٠: ٢٣-٢٧) إلي أنها المعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخري.وهي القدرة علي التخطيط والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التي يتخذها الفرد لحل المشكلات والقدرة علي تقييم كفاءة تفكيره(صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي،٢٠٠٠: ١٠٥).

كما أشار أحمد جابر (٢٠٠٢: ٢٣) إلي أنها معرفة الطلاب بعملياتهم المعرفية الخاصة بهم، ومحاولاتهم تنظيم هذه العمليات والسيطرة والتحكم في أدائهم للأنشطة المعرفية المتعددة من خلال معرفة مهام التعلم التي يمكن أن ينجزها الطالب بواقعية خلال فترة محددة من الوقت وكذلك من خلال استراتيجيات التعلم الفعالة التي يمكن أن يستخدمها لمعالجة وتعلم المادة الجديدة والتخطيط ومراقبة الأنشطة المعرفية واختبار نتائج هذه الأنشطة .

وعرفتها نادية لطف الله (٢٠٠٢ :٦٥٤) بأنها مجموعة القدرات والمهارات التي تساعد الطالب علي متابعة تعلمه وأداء مهامه من خلال عمليات الفهم الواعي لأنواع المعرفة المختلفة (التقريرية والإجرائية والشرطية) وتنظيم المعرفة التي تتمثل في التخطيط وإدارة المعلومات والضبط الذاتي والمراقبة وتصحيح أخطاء التعلم والتقويم.وأشارت ليلي حسام الدين (٢٠٠٢: ١٠٥) إلي أنها أسلوب في تعليم المهارات المعرفية يؤكد علي عمليات التحكم الذاتي التي يستخدمها التلميذ أثناء عملية القراءة وبعدها، للحصول علي المعاني المتوافرة في المقروء، ووعيه بالأداء من خلال تقويمه المستمر لمجهوداته للفهم.

ويري ليفينجستون (Livingston,2003) أن ما وراء المعرفة تشير إلي قدرات التفكير الأعلي والمتضمنة في الضبط النشط للعمليات المعرفية في التعلم؛ لأن ما وراء المعرفة تؤدي دور الناقد وذلك في التعلم الناجح،وهي غالباً تتكون من المعرفة والاستراتيجية.

وأشار إبراهيم بهلول (٢٠٠٤ : ١٦٩) إلي أنها مجموعة الإجراءات التي يمارسها القارئ ويتأتي له من خلالها تعرف طبيعة عملية القراءة التي يمارسها ومراحلها وأغراضها المختلفة، والوعي بالإجراءات والأنشطة المختلفة التي ينبغي عليه أن يؤديها تحقيقاً لنتيجة معينة أو هدف منشود ، ومراقبته لذاته في أثناء عملية تعلمه لمحتوي ما يقرأ وتوجيهها ثم مراجعته المستمرة لخطة تعلمه التي رسمها لنفسه، وتعديل مسار تعلمه الذاتي لحصوله علي نتائج أفضل في أثناء ممارسته وتعلمه لمحتوي ما يقرأ.

وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص ما يلي :

- أن بعض تعريفات ما وراء المعرفة أشارت إلي أنها قدرات مثل تعريف كل من كلوي (Kluwe,1987) ووبد ورينولدز (Wade&Reynolds,1989:6) وبرويبر (Bruer,1995:35) بينما أشارت تعريفات أخري إلي أنها عمليات مثل تعريف ستيرنبيرج (Sternberg,1992) في حين أشارت تعريفات أخري إلي أنها إجراءات مثل تعريف هينسون وإلر (Henson&Eller,1999:258)،بينما أشارت تعريفات أخري إلي أنها مهارات معرفية مثل تعريف فتحي جروان (١٩٩٩: ٤٤)وهو ما تبنته الدراسة الحالية حيث اعتبرت ما وراء المعرفة بأنها مجموعة من المهارات المعرفية مثل :التنبؤ -التخطيط -الضبط - التقويم وغيرها.
- أن معظم تعريفات ما وراء المعرفة تتضمن كلاً من المعرفة والوعي والضبط. فالمعرفة تعد من مكونات ما وراء المعرفة لو أنها وظفت بفاعلية في الإطار الاستراتيجي للتأكيد علي الهدف المرجو تحقيقه . وهي تتضمن المعرفة الشخصية وتعني معرفة الطالب بالمهارات المعرفية التي تتطلبها المهمة، ومعرفة بالمهمة وتعني قدرة الطالب علي فهم أن

المهمات المختلفة تتطلب استراتيجيات مختلفة.ومعرفة بالاستراتيجية وتعني قدرة الطالب علي اختيار الاستراتيجية الأكثر مناسبة للمهمة.وأما الوعي فيعني وعي القارئ بالإجراءات التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة. وأما الضبط فيعني قدرة الطالب علي اتخاذ القرارات الواعية والأفعال التي يقوم بها القارئ في أثناء القراءة بناءً علي معرفته ووعيه السابقين .

- غالباً ما تشير ما وراء المعرفة إلي التفكير في التفكير . ويمكن أن تستخدم ما وراء المعرفة لكي تساعد التلاميذ في تعلم كيف يتعلم . كما أن الاستراتيجيات المعرفية تستخدم لتساعد في إنجاز الأهداف الخاصة لدي التلاميذ . بينما استراتيجيات ما وراء المعرفة فهي تستخدم للتأكيد علي الهدف المراد الوصول إليه وهي تتضمن إجراءات تنظيم العمليات الموجهة نحو تنظيم منهج التفكير . وهذا يساعد المتعلم في : تجميع المصادر اللازمة للمهمة ،وتحديد الخطوات اللازم اتخاذها لإنجاز المهمة . والسرعة في العمل وفي المهمة . أما الوعي بما وراء المعرفة فيتضمن إجراءات وعمليات المراقبة المباشرة والموجهة نحو اكتساب المعلومات عن عمليات التفكير،وهي بذلك تساعد علي : التعريف بالمهمة وتقييم التقدم في العمل والتنبؤ بمخرجات هذا التقدم.وهناك من ركز في تعريف ما وراء المعرفة علي استراتيجيات ما وراء المعرفة مثل تعريف كل من ريسنيك(Resnick,1987) وكوستا(Costa,1991:211) حيث ركزا علي استراتيجية الحديث مع الذات. وهي تعد استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة.
- هناك من اقتصر في تعريف ما وراء المعرفة علي بعد التقويم الذاتي للمعرفة والمتمثل في المعرفة التقريرية والإجرائية والشرطية مثل تعريف ليفين (Levin,1988:196) ولكنه أغفل بعداً مهماً من أبعاد ما وراء المعرفة وهو الإدارة الذاتية للمعرفة. في حين أن ستيرنبرج (Sternberg,1992) قد ركز في تعريفه علي الإدارة الذاتية للمعرفة.بينما شونفيلد(Schoenfield,1992:334) واريال(Ariel,1992:78-148) والسيد أبو هاشم

(١٩٩٩) وأورمرود(Ormrod,2000:322) ومني عبد الصبور (٢٠٠٠) جمعوا في تعريفهم بعدي ما وراء المعرفة وهما التقويم الذاتي للمعرفة والإدارة الذاتية للمعرفة. وهو ما تبنته الدراسة الحالية.

- وفي ضوء ما سبق عرفت الدراسة الحالية مهارات ما وراء المعرفة إجرائياً بأنها 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 ،وقدرته علي مراجعة ذاته وتقويمها باستمرار، وذلك كما يظهر من خلال استجابات الطلاب علي عبارات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

ب - التمييز بين الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة:

أشار جراهام(Graham,1997:42-43) إلي أن التمييز بين الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة مهم جداً ؛لأن هذا التمييز يوضح أي هذه الاستراتيجيات قادر علي تحديد فعالية التعلم ،حيث إن استراتيجيات ما وراء المعرفة تسمح للطلاب أن يخططوا ويضبطوا ويقيموا تعلمهم ، وهو أمر مهم للغاية.

فقد عرف بيرس وآخران (Paris&et al.,1991)الاستراتيجيات المعرفية بأنها قاعدة تساعد المتعلم علي ضبط كل من :الانتباه والسلوك والمشاعر والأحاسيس والاتصال والدافعية والفهم.

وأما استراتيجيات ما وراء المعرفة فتعرف بأنها الإجراءات العقلية التي يتبعها المتعلم لإدارة عملية تعلمه،وهي تعني قدرة المتعلم علي معرفة تفكيره وردود أفعاله إزاء مشكلة أو مهمة ما، وتعرف بأنها الاستراتيجيات المساعدة ؛لأنها تعين المتعلم أثناء القيام بالعمليات المعرفية.وهناك من يصفونها بأنها العمليات الخاصة بتوجيه الانتباه أثناء التعلم وتخطيط وتنظيم عملية التعلم ومراقبة ومراجعة عملية التعلم وتقويمها.وهي تقسم إلي ثلاث مجموعات:تركيز عملية التعلم-التنظيم والتخطيط للتعلم-متابعة وتقويم التعلم

(حسن شحاتة وآخران،٢٠٠٣ : ٤٢-٤٣).

ويري ليندستروم (Lindstrom,1995) أن استراتيجيات ما وراء المعرفة هي تلك الاستراتيجيات التي تساعد المتعلمين علي صنع القرارات واختيار العمليات والاستراتيجيات المناسبة للموقف والتقييم الذاتي وصنع وتحقيق الأهداف الخاصة بهم والوعي بتفكيرهم والتحكم في استراتيجيات التفكير لديهم.

وعرف ويسبيرج(Weisberg,1988) استراتيجيات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأنها مجموعة من الاستراتيجيات تعمم عبر العديد من المهام القرائية ،وتساعد القراء علي الوعي بفهمهم أو عدم فهمهم لما يقرؤونه ،وتساعد القراء علي اتخاذ قرار بشأن الاستراتيجيات التي سوف يستخدمونها لفهم النص.

وأشار روبرت وإردوس (Robert&Erdos,1993:263) إلي أن الاستراتيجيات المعرفية تستخدم في مساعدة الفرد لتحقيق هدف معين، مثل فهم النص في حين أن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية تستخدم في تأكيد أنه قد تم تحقيق الهدف بالفعل.

كما أن الاستراتيجيات المعرفية ضرورية جداً لتعلم أي معلومة جديدة ، ولكن رغم اختلاف كل استراتيجية معرفية عن الأخري إلا أنها تشترك جميعاً في أداء وظيفة واحدة.وهي تتكون من أربع مجموعات :الممارسة-استقبال وإرسال المعلومات-التحليل والاستدلال-تنسيق المدخلات والمخرجات.وهذه الاستراتيجيات هي التي يستخدمها الفرد في تذكر المعلومات وفي حل المشكلات(حسن شحاتة وآخران،٢٠٠٣ :٤٣).

وتشمل الاستراتيجيات المعرفية الخطوات والعمليات المستعملة في التعلم أو حل المشكلات حيث تتطلب التحليل المباشر والتحويل والتركيب للمادة التعليمية ،وتسهم هذه الاستراتيجيات في مساعدة المتعلم علي بناء مدخل لغوي مفهوم .أما استراتيجيات ما وراء المعرفة فتشمل المعرفة بالعمليات العقلية وتنظيم عملية المعرفة وامتلاك ناصية هذه الاستراتيجيات يتم من خلال عمليات التخطيط والمراقبة والضبط والتقويم(عقلة

الصمادي وفواز العبد الحق ،١٩٩٦ :٢٤).

وقد تتداخل الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة معاً في استخدام الاستراتيجية نفسها ،فمثلاً استراتيجية التساؤل يمكن أن تعتبر معرفية أو ما وراء معرفة ، ويعتمد هذا علي الغرض من استخدام الاستراتيجية ،فقد يستخدم الطالب استراتيجية التساؤل الذاتي عندما يقرأ كوسيلة للحصول علي المعرفة (استراتيجية معرفية)أو كأسلوب لمراقبة المادة التي قرأها (استراتيجية ما وراء المعرفة)؛لأن الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة تتداخلان وتعتمد علي بعضها البعض (Roberts&Erdos,1993:259).

ج - ما وراء المعرفة كاستراتيجية تدريسية وما وراء المعرفة كمتغير شخصي:

يوجد العديد من الدراسات التي تناولت ما وراء المعرفة كاستراتيجية تدريسية يقوم فيها المعلم بوضع خطة تشمل التقديم للمهارة (بواسطة التعلم الذاتي) والنمذجة بواسطة المعلم (يقوم المعلم بتطبيق مجموعة من المهارات) والنمذجة بواسطة المتعلم (يقوم الطلاب بالأداء الفعلي)مثل دراسة كل من سامي الفطايري (١٩٩٦) ومحمود عبد اللطيف وحمزة عبد الحكيم (١٩٩٨) ومحمد شعبان (٢٠٠١) وهي بذلك تعد اتجاهاً مهماً في تعليم وتنمية وعي المتعلم بعمليات تفكيره مع قدرته علي التحكم في تعلمه وتقويمه باستمرار.

أما ما وراء المعرفة كمتغير شخصي فهو يرتبط بالمتعلم وحكمه علي أفعاله ووعيه وقدرته علي التخطيط لاختيار الاستراتيجيات المناسبة أو تعديلها وضبطها وتنقيحها وتقويم الأداء مثل دراسة كل من شراو(Schraw,1997) وفورد وآخرين (Ford,et al.,1998) وكيومر (Kumar,1998) وهل وآخرين (Hall,et al.,1999) ومورس وآخرين (Morse,et al.,2003) .

د - مكونات ما وراء المعرفة :

يمكن تصنيف مكونات ما وراء المعرفة كما يلي :

صنف "فلافل" Flavell ما وراء المعرفة إلي :

١- **متغيرات متعلقة بالفرد وتشمل** :معرفة الفرد بخصائصه الذاتية -إمكانيات عقلية انفعالية عامة-تنظيم دافعي،وتتعلق متغيرات الشخص بمعرفة الفرد واعتقاده وثقته بمستوي تعلمه وخبراته وقدراته ومعلوماته عندما يتفاعل مع المواقف المختلفة بالكفاءة أو الفاعلية الملائمة .

٢- **متغيرات متعلقة بالمهمة** :وتتعلق متغيرات المهمة بأن يتعلم الفرد من خلال الخبرة أن الأنواع المختلفة من المهام تتطلب أنماطاً مختلفة من المعالجة .

٣- **متغيرات الاستراتيجية** :تتمثل متغيرات الاستراتيجية في نوعين من الاستراتيجيات هما :استراتيجيات معرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة .أما الاستراتيجيات المعرفية فهي عبارة عن الإجراءات التي يستخدمها الفرد لكي يتمكن من الوصول إلي الهدف مثل استراتيجية التلخيص حيث يقوم الفرد بتسجيل ملاحظات كافية خلال قراءته.

وأما استراتيجية ما وراء المعرفة فهي عبارة عن الإجراءات التي تقوم علي استخدام الاستثارة أو التوجيه الذاتي والاختبار أو التقويم الذاتي مثل الاستراتيجية التي تساعد الفرد في تقويم الذات ومراجعتها كأن يقوم فاعلية استخدامه لاستراتيجية التلخيص ،وهذه الاستراتيجية تتكون من أسئلة ذاتية مثل :هل كان تلخيصي للنص كافياً وشاملاً لكل النقاط المهمة والضرورية ؟(فتحي الزيات ،١٩٩٨ ب :٢٥٠-٢٥٢).

ولقد أشارت كلوي (Kluwe,1982:212)إلي أن مهارات ما وراء المعرفة تتكون من:

١-**المراقبة الذاتية** :وهي موجهة نحو اكتساب المعلومات عن عمليات التفكير الخاصة

لدي الشخص ،وتتضمن التعريف بالمهمة التي سيقوم بها الطالب-البحث والتنقيب عن مدي التقدم في العمل-تقييم هذا التقدم في العمل-التنبؤ بنتائج هذا التقدم في المستقبل .

٢-التنظيم الذاتي وهو موجه مباشرة نحو منحي التفكير لدي الطالب ويتضمن المصادر المجمعة حول المهمة-تحديد الخطوات المطلوبة لإنجاز المهمة-السرعة التي بها يمكن إنجاز المهمة.

وصنفتها براون وآرمبروستر(Brown&Armbruster,1986:49)إلي نوعين هما: معرفة الشخص باستراتيجيات التعلم -تحكم الشخص في سلوكه أثناء القراءة لأغراض مختلفة.

وأشارت براون(Brown,1987:88) إلي تصور نظري مقترح لما وراء المعرفة يتكون من ضبط الإجراءات والآلية وهما مهمان جداً بالنسبة لما وراء المعرفة -الوعي والضبط ضبط الذات في التعلم .

وأوضح جاكوبس وباريس(Jacobs&Paris,1987:255-278) أن ما وراء المعرفة تتضمن مظهرين أساسيين هما :التقويم الذاتي للمعرفة :ويشمل ثلاثة أنماط معرفية هي المعرفة التقريرية-المعرفة الإجرائية-المعرفة الشرطية، والإدارة الذاتية للمعرفة :وتشمل التخطيط والتنظيم والتقييم .

ويري مارزانوا وآخرون(Marzano&et al.,1988:13) أن مفهوم ما وراء المعرفة يتضمن بعدين هما :المعرفة والسيطرة الذاتية وهي وعي المتعلمين بالمراقبة والسيطرة علي تعلمهم ،وتتمثل في الالتزام والمواقف والانتباه،والمعرفة وسيطرة العملية وتتمثل في بعدين فرعيين هما:أهمية المعرفة في ما وراء المعرفة وتتمثل في المعرفة التصريحية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية، والسيطرة التنفيذية من السلوك وتتمثل في التخطيط والمراقبة والتنظيم والتقويم.

وصنفها ستيرنبرج (Sternberg,1988) إلي ثلاث فئات رئيسة هي :التخطيط ويضم 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.والمراقبة والتحكم ويضم ما يلي:الإبقاء علي الهدف في بؤرة الاهتمام-الحفاظ علي تسلسل العمليات أو الخطوات-معرفة متي يتحقق هدف فرعي-معرفة متي يجب الانتقال إلي العملية التالية-اختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق-اكتشاف العقبات والأخطاء-معرفة كيفية التغلب علي العقبات والتخلص من الأخطاء.والتقييم ويضم ما يلي:-تقييم مدي تحقق الهدف-الحكم علي دقة النتائج وكفاءتها-تقييم مدي ملائمة الأساليب التي استخدمت-تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء-تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.

ولقد تبني بيرس ووينوجراد (Paris&Winograd,1990:17-18) تنظيم ما وراء المعرفة في بعدين هما:التقويم الذاتي للمعرفة وهو استجابة شخصية للمواقف المعرفية والقدرات وكذلك المواقف الفعالة المرتبطة بالمعرفة وبالقدرات وبالدافعية وبالخصائص الشخصية للمتعلمين مثل الاستجابات علي الأسئلة الآتية :ماذا أعرف ؟ وكيف أفكر ؟ متي ولماذا تستخدم استراتيجية ما دون غيرها؟.والإدارة الذاتية للمعرفة وهي تشير إلي ما وراء المعرفة في الحدث.

وقسمها أوسمان وحنافين (Osman&Hannafin,1992) إلي مكونات فرعية هي:ما وراء الذاكرة وتعني معلومات الطالب والوعي باستراتيجياته-أنظمة الذاكرة وتحتوي علي الوعي بالاستراتيجيات المختلفة للذاكرة-المعرفة الشرطية-ما وراء الفهم ويعني الوعي بعمليات المعرفة عن الفهم ،ومعرفة كيف يتم فهم هذه النقطة .ويتضمن الاحتفاظ بالفهم لاكتشاف الفشل في الفهم ومن ثم توظيف الاستراتيجيات المعوضة

لتصحيح هذا الفشل-التنظيم الذاتي ويعني الاستراتيجيات البديلة المعتمدة علي الخبرات الماضية وفعالية الاحتفاظ بالأنشطة الحديثة-مركب التدريبات ويعني تنمية قواعد المعرفة للإمداد بالإطار لفهم المعلومات-الانتقال ويعني تطبيق الاستراتيجية المتعلمة في مهمة أخري .

ووضع اريال(Ariel,1992:78-148) نموذجاً لما وراء المعرفة يتكون من أربعة أبعاد متفاعلة معاً وهي :عملية ما وراء المعرفة وتشمل ما يلي:الحساسية-الوعي-البلوغ أو التحقق-السيطرة أو الإتقان.وقاعدة ما وراء المعرفة وتشمل ما يلي:أساس معرفي أساس وجداني.ومتغيرات ما وراء المعرفة وتشمل ما يلي:متغيرات الشخص -متغيرات المهمة-متغيرات الاستراتيجية.والوظائف التنفيذية لما وراء المعرفة وتشمل ما يلي:التخطيط-التنظيم-الضبط-اختبار وفحص النتائج.

وصنفها هاميلتون وجاتالا (Hamilton&Gatala,1994:132-144) إلي نوعين هما:المعلومات والدراية عن المعرفة:وهي تتضمن معرفة الشخص لمصادره المعرفية ومدي الانسجام بين خصائص الفرد كمتعلم وموقف التعلم ،وهذه المعلومات مستقرة وثابتة بمرور الزمن. والمعلومات أو الدراية عن المعرفة هي صورة من صور المعرفة الصريحة حيث يمكن أن يصفها المتعلم بنفسه ،والمعرفة الصريحة المخزونة ربما لاتكون دقيقة أو صحيحة . كما أن هذه المعلومات عن المعرفة تتطور في سن متأخرة وتكتمل أكثر لدي المتعلم الأكبر سناً.وتنظيم المعرفة:وهي تتضمن ميكانيزمات التنظيم الذاتي والتي يستخدمها المتعلم النشط خلال محاولاته المستمرة لحل المشكلات ،وهي تتضمن فحص ومراجعة النواتج الخاصة بأي محاولة لحل المشكلات ،وتتضمن أيضاً تخطيط الحركة التالية للفرد وضبط فعالية أية محاولة للعمل والاختبار والمراجعة وتقويم استراتيجيات الفرد الخاصة بالتعلم.

وقسمها شراو ودينيسون (Schraw&Dennison,1994:473-475) إلي مجالين رئيسين هما:المعرفة الإدراكية(المعرفة حول المعرفة) :وتعني المعرفة بمفهوم الإدراك

وطبيعته ،وتصنف المعرفة الإدراكية إلي المعرفة التصريحية (التقريرية)-المعرفة الإجرائية-المعرفة الشرطية.والمعرفة التنظيمية(تنظيم المعرفة)وتعني المعرفة المتعلقة بأساليب ووسائل تنظيم الإدراك،وتصنف إلي المراقبة الذاتية للفهم-التخطيط للتعلم إدارة المعلومات-تعديل الغموض- التقويم .

كما قسمها ويلن وفيليبس (Wilen&Phillips,1995:135-136) إلي:الوعي ويتضمن الوعي بالغرض من المهمة وبما يعرفه الفرد بالفعل عنها والوعي بما هو في حاجة إلي معرفته،وكذلك الوعي بالاستراتيجيات والمهارات التي تيسر التعلم.والسلوك:ويعني قدرة الفرد علي التخطيط لاستراتيجيات تعلمه ومعالجة أية صعوبات تظهر وذلك عن طريق استخدام استراتيجيات تعويضية ،وقدرته علي ممارسة أشكال المراجعة والضبط الذاتي لسلوكه.

ويري شراو وموشمان(Schraw&Moshman,1995) أن ما وراء المعرفة تتكون من:المعرفة عن المعرفة.وعمليات ضبط مهارات ما وراء المعرفة وتتعلق بـ كيف يستخدم الطالب المعرفة لينظم المعرفة ،وتتكون من ثلاثة أشكال هي:التخطيط والاحتفاظ والتقويم.

وصنفها أونيل وأبيدي(Oneil&Abedi,1996:244) إلي الوعي -الاستراتيجية المعرفية-التخطيط-المراقبة الذاتية،ولكنهما يميزان بين نوعين من ما وراء المعرفة هما:ما وراء المعرفة كحالة وهي حالة عارضة لدي الأشخاص في المواقف العقلية المختلفة. وتتنوع وتتغير مع الزمن وتتسم بالتخطيط ومراجعة الذات والوعي بالذات.وما وراء المعرفة كسمة وهي تعني متغير الفروق الفردية الثابتة نسبياً للاستجابة في المواقف العقلية ذات المستويات المتنوعة من ما وراء المعرفة الحالة.

وأشار سيجلر (Siegler,1998:197-200)إلي أنه يمكن تقسيم ما وراء المعرفة إلي نوعين هما:المعرفة الصريحة :حيث يمتلك الأطفال من سن (٥-١٠)شغفاً كبيراً بالمعرفة الصريحة الخاصة بتفكيرهم بصورة عامة وبالذاكرة علي وجه الخصوص وتتضمن هذه

المعرفة ما يلي:المعلومات المتعلقة بالمهام مثل :إنه من السهل تذكر النقاط الأساسية عن تذكرها بصورة حرفية.المعلومات المتعلقة بالاستراتيجيات مثل :أن تسمع رقم تليفون ما يفيد في تذكره ،وكذلك بالنسبة للأشخاص مثل أن الأطفال الأكبر سناً يتذكرون عادة أكثر من الأطفال الأصغر سناً.والمعرفة الضمنية:إن كثيراً من المعرفة ما وراء المعرفية لا شعورية حيث تؤثر المعرفة في السلوك دون أن يكون الفرد علي وعي بها مثل المعرفة ما وراء المعرفية الضمنية التي تظهر عندما يقوم القراء المهرة بتبطئة قراءاتهم عندما يصبح أسلوب الكتابة معقداً علي الرغم من عدم معرفتهم بأنهم يقومون بذلك.

وأوضح استيبك (Stipek،1998:21) أن ما وراء المعرفة عبارة عن مكونين هما:استراتيجية ما وراء المعرفة :وهي القدرة علي استخدام الاستراتيجية المعرفية في تحسين ما يتعلمه الطالب من خلال صياغة الأهداف والتخطيط وكتابة المذكرات والتكرار والتدريب وتقوية الذاكرة والمقارنة للفهم والاستدلال والتنبؤ.ومهارات ما وراء المعرفة :وتعني الوعي بما يمتلكه الطالب من قدرات واستراتيجيات ومصادر ووسائل يحتاجها لأداء المهام بفعالية أكثر.

وأشار جابر عبد الحميد (١٩٩٨: ٣٣٤) إلي أن ما وراء المعرفة يضم مكونين هما:المعرفة عن التكوينات المعرفية الإدراكية وتتمثل في المعلومات والفهم الخاص لدي المتعلم عن عمليات تفكيره ،ومعرفته باستراتيجيات التعلم المختلفة التي يستخدمها في مواقف تعليمية مختلفة. وميكانيزمات تنظيم الذات:وتعني قدرة المتعلم علي أن يختار ويستخدم ويراقب استراتيجيات التعلم المناسبة مثل الضبط المعرفي والمراقبة المعرفية.

وحدد حسني عصر (١٩٩٩أ :٢٠٢)مهارات ما وراء المعرفة في التخطيط والتنبؤ والفحص والتحكم.وصنفها سومينكوجلو ويلدريم (Somuncuoglu&Yilderim،1999:267-277) إلي التخطيط وهو يعني وضع أهداف معينة وتصفح المادة ووضع أسئلة. وهو يشكل أساساً فعالاً يساعد علي التنظيم والفهم.والمراقبة مثل مراقبة التفكير والفهم والسلوك

الدراسي مما يساعد علي اكتشاف نقاط الضعف.والتنظيم وذلك بضبط معدل القراءة وإعادة القراءة والمراجعة وهو يساعد علي ضبط وتعديل المعرفة عند الضرورة.

وصنفها توماس (Thomas,2001) إلي متطلبات ما وراء المعرفة-نمذجة المعلم وشرحه وتفسيره-مناقشة الطالب مع نفسه-مناقشة الطالب مع المعلم-وجهة النظر الناقدة-إسهام الضبط-التشجيع والتدعيم-التعزيز المعنوي.وأشار أندرسون (Anderson,2002) إلي أن مكونات ما وراء المعرفة تشمل الإعداد والتخطيط للتعلم اختيار وتوظيف استراتيجيات التعلم المناسبة-المراقبة الذاتية علي الاستراتيجيات المستخدمة-إحداث التناغم بين الاستراتيجيات المختلفة-تقويم الاستراتيجيات المستخدمة.

ويري ليفينجستون(Livingston,2003) أن ما وراء المعرفة تتضمن ما يلي:المراقبة المباشرة والموجهة نحو اكتساب المعلومات عن عمليات التفكير وهي تساعد في التعريف بالمهمة-فحص مدي التقدم في العمل-التقويم-التنبؤ.والتنظيم الموجه نحو تنظيم منهج التفكير وهذا يساعد في تجميع المصادر اللازمة للمهمة-تحديد الخطوات اللازم اتخاذها لإنجاز المهمة السرعة في المهمة.

وتبني أيمن سعيد (٢٠٠٥) التصنيف التالي لما وراء المعرفة:

١-**مهارات التنظيم الذاتي**:وهي التي يستخدمها المتعلم عندما يكون علي علم بأنه يستطيع التحكم في أفعاله واتجاهاته واهتماماته تجاه الموضوعات الأكاديمية. وتتكون هذه المهارة من المهارات الفرعية الآتية الالتزام بأداء مهمة علمية معينة والاتجاه الإيجابي نحو أداء المهمة العلمية والسيطرة علي الانتباه لمتطلبات المهمة العلمية.

٢-**مهارات توظيف المعرفة** لأداء المهمة العلمية وهي المعرفة المناسبة التي علي المتعلم استخدامها لأداء المهمة العلمية . وهي المعرفة التي تكون في متناول يد المتعلم .وتتكون هذه المهارة من المهارات الفرعية الآتية:المعرفة المعلنة والمعرفة الإجرائية والمعرفة

الشرطية.

٣-**مهارات الضبط الإجرائي**: يستخدم المتعلم هذه المهارات عندما يقوم بعملية التقويم أو بالتخطيط ، أو باختبار مدي تقدمه لاستكمال المهمة العلمية التي يقوم بها.وتتكون هذه المهارات من مهارات فرعية هي: مهارة التقويم ومهارة التخطيط ومهارة عمليات التنظيم.

وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص ما يلي :

تعددت وتنوعت وجهات نظر الباحثين في مجال البحث حول مكونات ما وراء المعرفة، ولقد بلغ التعدد والتنوع شكلاً يمكن وصفه بأنه بالغ التعقيد. ولكن يمكن استخلاص ما يلي:

١-أن فلافل (Flavell,1976)-وهو يعد أول من أشار إلي مصطلح ما وراء المعرفة-اقترح أن مكونات ما وراء المعرفة ثلاثة هي:متغيرات متعلقة بالفرد ومتغيرا متعلقة بالمهمة ومتغيرات متعلقة بالاستراتيجية.وهناك من ركز علي متغيري الوعي والضبط مثل براون (Brown,1987)وويلن وفيليبس (Wilen&Phillips,1995:135-136). وهناك من قصرها علي جانب واحد فقط وهو ما يسمي بالإدارة الذاتية للمعرفة مثل كلوي (Kluwe,1982:212) وستيرنبيرج (Sternberg,1988) وسومينكوجلو وييلدريم (Somuncuoglu&Yilderim,1999: 267 -277) وحسني عصر (١٩٩٩أ) وأندرسون (Anderson,2002) وليفنجستون (Livingston,2003).

٢-وهناك من استفاض في تقسيم مكونات ما وراء المعرفة إلي مكونات فرعية مثل أوسمان وحنافين (Osman&Hannafin,1992) حيث قسماها إلي: ما وراء الذاكرة وأنظمة الذاكرة والمعرفة الشرطية وما وراء الفهم والتنظيم الذاتي ومركب التدريبات والانتقال.أما اريال (Ariel,1992:78-148) فقدم نموذجاً آخر لمكونات ما وراء المعرفة تمثل في أربعة أبعاد متفاعلة معاً هي:عملية ما وراء المعرفة وقاعدة ما وراء المعرفة

ومتغيرات ما وراء المعرفة - وهو في هذه المتغيرات متفق مع فلافل(Flavell,1976) والوظائف التنفيذية لـ "ما وراء المعرفة" وهي تشبه ما يسمي بالإدارة الذاتية للمعرفة.

٣-ويتفق معظم التربويين علي أن ما وراء المعرفة تشتمل علي مكونين رئيسين هما: المعرفة وتنظيم المعرفة - وإن اختلفا أحياناً في المسميات- فهناك من أطلق عليهما التقويم الذاتي للمعرفة والإدارة الذاتية للمعرفة مثل جاكوبس وبيرس (Jacobs&Paris,1987:255-278)،ومن الذين أخذوا بهذين المكونين-رغم الاختلاف في المسميات ولكن الهدف واحد- براون وآرمبروستر (Brown&Armbruster,1986:49) وبيرس وونجراد (Paris&Winograd,1990:17-18) وهاميلتون وجاتالا (Hamilton& Gatala, 1994:132-144) وشراوودينيسون(Schraw&Dennison,1994:473-475) وشراو وموشمان (Schraw&Moshman,1995) وشراو(Schraw,1998) وجابر عبد الحميد (١٩٩٨) وأيمن سعيد(٢٠٠٥).وهذا التصنيف يعد أكثر التصنيفات شمولاً ودقة ووضوحاً، وهو أيضاً يناسب طبيعة الدراسة الحالية ويناسب أهدافها ومنهجها ؛لذلك فالدراسة الحالية سوف تسير وفقاً لهذا التصنيف.

ثانياً :الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة :

يري حسني عصر(١٩٩٩أ :٣٣٧)أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة عملية ضرورية للقراءة الحرة، وهي محددة في التركيب المعرفي لعقل القارئ ،وثروته المفاهيمية ومعرفته السابقة ،وخبرته اللغوية ،وقدرته علي التصنيف بأوجه الشبه ، والتمييز بأوجه الاختلاف ،وهذا يجعل القارئ قادراً علي إعطاء المعني علي النص المقروء ؛من بنيته العميقة فضلاً عن بنيته الظاهرة.

وأشار مارزانوا وآخرون (١٩٩٨ :٤٦-٤٧) إلي أن عملية القراءة تمر بثلاث مراحل هي :ما قبل القراءة وأثناء القراءة وما بعد القراءة .إن هذا النموذج يمكن استخدامه سواءً أكان الطلاب يقرأون أو يستمعون ،فقبل القراءة افعل ما يلي :حدد وميز ما تعرف عن

الموضوع .اكتب قائمة بالأفكار المحددة أو النوعية-اكتب أسئلة محددة عما تود أن تجيب عنه-قم بتنبؤات نوعية ومحددة عما تعتقد أنك ستتعلمه.وأثناء القراءة افعل ما يلي حاول أن تولد صوراً عقلية عما تخبره-لخص بين الحين والآخر ما خبرته تواً-حاول أن تجيب عن أسئلة طرحتها-حدد ما إذا كانت تنبؤاتك وتوقعاتك صحيحة-حدد الأشياء التي أدت إلي خلط عندك .ثم بين الحين والآخر عد وحاول أن تستوضح الأجزاء المشوشة.وبعد القراءة افعل ما يلي :اكتب ملخصاً عما تعلمت-بين وصغ كيف تستطيع أن تستخدم المعلومات التي تعلمتها.

وأوضح باومان وآخران (Baumann&et al.,1993:184-193) 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 أوعدم الفهم هو بالفعل استثارة لعملية الفهم ،واستثارة الفهم تحتوي أيضاً علي الاستراتيجيات المستخدمة لتصحيح الأخطاء في عملية الفهم.

وأشار جارنر(Garner,1994:715-732) إلي 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.

وحول هذا التصور أوضحت دراسة فوكس (Fox,1994) إلي أن التدريبات علي ما وراء المعرفة تؤكد علي أهمية استراتيجيات ما قبل القراءة وأثناء القراءة وما بعد القراءة

والتي بدورها تحسن من الفهم والانتباه.

ويري كوستا (Costa,1991) أن المهمات التي يقوم الطلبة بإنجازها تتضمن ثلاث مراحل هي : مرحلة ما قبل المهمة، ومرحلة أثناء إنجاز المهمة، ومرحلة ما بعد إنجاز المهمة وفي كل مرحلة من هذه المراحل يتحقق التقييم والتخطيط والتنظيم؛ فقبل الشروع بالمهمة ربما يقيّم الطلبة ما لديهم من معرفة حول المهمة بسؤال أنفسهم: هل نعرف كل شيء نريده عنها ؟. وبعد ذلك يخططون لأعمالهم برصد أهداف عامة وأخري فرعية في ضوء تقييمهم لمعرفتهم. ويستمر الطلبة أثناء إنجاز المهمة في تقييم تلك المعرفة عن المهمة، فقد يكتشفون بعض الثغرات، كنسيان أجزاء مهمة من المعرفة التقريرية أو الإجرائية أو الشرطية، وقد يتوقفون قليلا لإعادة تجميع المعلومات، وقد ينشغلون بأسئلة مثل : ما الذي ينبغي عمله بعد ذلك ؟ ما هي أفضل استراتيجية لتنفيذ ذلك ؟ ويستمر الطلبة في تنظيم تقدمهم تجاه هدفهم. وبعد إنجاز المهمة، يحاول الطلبة مرة ثانية تقييم معرفتهم حول المهمة بالتركيز علي المعارف التقريرية والإجرائية والشرطية ، وطرح أسئلة مثل : ما الحقائق التي تم تعلمها؟ وما الذي كان يمكن تعلمه؟.

ولقد أشار كل من شان وآخرين(Chan&et al.,1987) وبلنجسلي وويلدمان (Billingsley&Wildman,1990) إلي أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تشتمل علي:الوعي بالذات لدي المتعلم-الوعي بمتطلبات المهمة-الوعي بالعلاقة بين النص والمعرفة القبلية من جهة ،وكذلك الوعي بالعلاقة بين استراتيجيات القراءة والفهم القرائي من جهة أخري.والتنظيم 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 .

ولقد صنفت ربيكا أكسفورد (١٩٩٦: ١٣٨-١٤٨)مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إلي:

١-**تركيز عملية التعلم** :إن التركيز في عملية التعلم مهم جداً لتجنب حدوث فوضي أو إزعاج في المعلومات ،وفيما يلي عرض لاستراتيجيات تركيز عملية التعلم :

أ-**النظرة الشاملة وربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل**:وهذه الاستراتيجية تشتمل علي المباديء والمواد السابق تعلمها وذلك من أجل القيام بنشاط لغوي علي أن يقوم المتعلم بربط هذه المعلومات الجديدة بما يعرفه من قبل.

ب-**تركيز الانتباه** :وتستخدم هذه الاستراتيجية بطريقتين :الانتباه الموجه :ويعني الانتباه المركز الذي يكون بتقرير التركيز علي المهمة بصفة عامة وكلية وتجنب الجزئيات التي قد تشتت التركيز.والانتباه الانتقائي :ويعني اتخاذ القرارات مسبقاً بالتركيز علي تفاصيل محددة بعينها.وتعد الطريقتان مهمتان في تعلم اللغة .

ج-**تأجيل التكلم والتركيز علي الاستماع** :فقد أشار التربويون إلي ضرورة وجود "فترة صمت " لكل المتعلمين،كما أشارت إلي ذلك العديد من مدارس طرق تدريس اللغة ولكن البحث العلمي أثبت أن هناك مزجاً بين معني فترة الصمت والمدة المثلي لهذا الصمت،فقد يجلس الطالب صامتاً في حصة اللغة الإنجليزية ويستمع إلي المعلم وإلي الآخرين ويردد ذلك بداخله ثم يطلب بعد ذلك أن يردد بصوت عال.

٢- **التنظيم والتخطيط للتعلم** :وتحتوي هذه الفئة علي ست استراتيجيات تفيد جميعها في تعلم المهارات اللغوية ،وفيما يلي توضيح ذلك:

أ-**فهم عملية تعلم اللغة** :وتعني هذه الاستراتيجية الكشف عن أسرار تعلم اللغة فغالباً لايدرك المتعلمون آليات تعلم اللغة ،رغم فعالية هذه الآليات ،وتعد كتب تعلم اللغة

مصدراً مهماً لفهم عملية تعلم اللغة .

ب-**التنظيم** :وتتضمن هذه المهارة توظيف العديد من الأدوات مثل توفير ظروف بيئية جيدة والتخطيط الجيد وعمل كراسة خاصة يتعلم اللغة .

ج-**تحديد الأهداف العامة والخاصة** :إن أي طالب بدون أهداف واضحة في ذهنه يشبه القارب بلا مجاديف ،فهو لا يعرف إلي أين يذهب بل وربما لن يصل أبداً إلي أي مكان .وينبغي صياغة الأهداف العامة والخاصة في كراسة تعلم اللغة مع تحديد آخر موعد لإنجاز كل هدف سواءً كان عاماً أم خاصاً. ففي القراءة قد تكون الأهداف العامة للقراءة المهنية في أحد المجالات التقنية أو قراءة المجلات والجرائد من أجل الاستمتاع ،أما الأهداف الخاصة للقراءة فقد تكون حفظ الحروف الأبجدية للغة الإنجليزية قبل يوم محدد.

د-**فهم الغرض من المهمة اللغوية** :وهذه الاستراتيجية مهمة جداً فهي تركز جهود المتعلمين نحو الاتجاه الصحيح لفهم الغرض من المهمة اللغوية. فالغرض من البحث عن رقم تليفون شخص ما في دليل التليفونات يختلف عن قراءة الجرائد اليومية وعن قراءة أعمال شكسبير ؛لأن درجة التركيز والفهم تختلف في كل الحالات السابقة.

هـ-**التخطيط للمهمة اللغوية** :وهذه الاستراتيجية تتضمن تحضير المتعلمين وتجهيزهم للمصادر والمعينات اللازمة لأدائهم للمهمة اللغوية. فعندما تريد طالبة أن تقرأ آخر التقارير حول الموضة في أوربا فسيقوم بمراجعة ودراسة بعض المصطلحات والمفردات المتعلقة بالموضة والتي يتوقع أن يجدها في التقرير ،بل وربما يضع قاموساً صغيراً إلي جانبه للعودة إليه حين الحاجة .

و-**البحث عن فرص للممارسة العملية** :إذا أراد المتعلمون التفوق في مهارات اللغة فعليهم أن يبحثوا عن فرص حقيقية للممارسة خارج الفصل الدراسي. فقد يشتري

طالب كل يوم الجريدة المكتوبة في محاولة منه لممارسة القراءة عملياً.

٣-**تقويم التعلم** :وتشتمل هذه الفئة علي استراتيجيتين هما :

أ-**المراقبة الذاتية** :تعني هذه الاستراتيجية باتخاذ المتعلمين قراراً أن يراقبوا بوعي أداءهم اللغوي . أي ملاحظة ما أصابوا فيه وما أخطأوا فيه .ومن المهم جداً تقصي أسباب الصعوبات التي يجدها المتعلمون أو الأخطاء التي يقعون فيها للعمل علي اختيار استراتيجيات التعلم المناسبة للتخلص من هذه الصعوبات أو الأخطاء.

وهذا ما يفعله القراء فهم يخمنون عند إلقاء النظرة السريعة ثم يبدأون بعد ذلك في تصحيح تخميناتهم والتأكد من صوابها بعدما يقرأون القراءة المتأنية .وحول دور المراقبة الذاتية في عملية القراءة هدفت دراسة شوارتز (Schwartz,1997) إلي مناقشة كيفية تنمية سلوكي المراقبة الذاتية والبحث في بداية عملية القراءة.أشارت نتائج الدراسة إلي أن سلوكي المراقبة الذاتية والبحث يؤديان إلي توظيف أكثر أوتوماتيكية وآلية لعملية القراءة.

ب-**التقويم الذاتي** :أوضح كلارك وزيمرمان (Clark&Zimmerman,1990:375-376) أن التقويم الذاتي يتضمن مقارنة منظمة لأداء الطلاب مع المعيار أو الهدف ،وتعتمد عملية التقويم الذاتي علي فعالية الذات والتخطيط للهدف والملاحظة الذاتية.

وأشارت ربيكا أكسفورد(١٩٩٦ :١٤٨) إلي أن التقويم الذاتي إما أن يكون عاماً أو تقويماً لمهارة بعينها ،وعملية التقويم الذاتي تضع في الاعتبار صعوبة الموقف أو حتي صعوبة اللغة نفسها.ويمكن للمتعلمين تقويم ذواتهم في مهارة القراءة بعدة طرق فمثلاً قد يلاحظون سرعة فهمهم أو ازدياد مقدار فهمهم.

ولقد أوضحت دراسة ألين ووف (Allen&Waugh,1986:193-205) أن التقويم الذاتي ينمي الفهم في اللغة الإنجليزية ؛لأنه يحدد الأخطاء في اللغة ويقيمها،وهذا بدوره ينمي لدي الطلاب الحساسية تجاه الأخطاء في اللغة ،كما ينمي لديهم الكفاءة في التحدث

والكتابة.

ويري ديكر (Deker,1994) أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تناقش من خلال: النصوص المكتوبة - المهمات- الاستراتيجيات - خصائص المتعلم. وبالنسبة للنصوص المكتوبة فإنها تتضمن عوامل مثل : ترتيب الأفكار في النص -التعرف علي المفردات الصعبة - القواعد النحوية - اهتمامات القاريء وأسرته. وبالنسبة لمتغيرات المهمة فيجب علي الطلاب أن يكونوا واعين بأغراض القراءة لكي يكونوا المعني المراد فالقاريء يجب أن يتعلم كيف يكتسب السلوك القرائي؟.وبالنسبة للاستراتيجيات فيري الباحثون أن ثمة فوارق بين القراء الجيدين وغير الجيدين فالجيدون يعزمون علي استخدام استراتيجيات فعالة لمعالجة النص مثل :التخطيط-الإيجاز-كتابة الملاحظات الأسئلة الموجهة إلي الذات. وأما الوعي بخصائص المتعلم فيتضمن الخلفية الثقافية درجة الاهتمام- المهارات - الكفاءة القرائية.

ولكن استخدام وتوظيف الاستراتيجيات القرائية يتوقف علي القارئ وهو ما أكده سوانسون (Swanson,1998) أن القراء المبتدئين لا يتوقفون في أثناء قراءتهم لكي يقوموا مدي فهمهم للمادة المقروءة.وهم لا يفحصون مشاكلهم القرائية بعمق.أما القراء المتمرسون (الخبراء) فهم أكثر دراية من القراء المبتدئين بالنسبة للوقت أو التعرف علي سبب فشلهم في فهم ما يقرءون أي يوظفون الاستراتيجيات القرائية بشكل أفضل.لذلك فقد قدم كل من ستيوارت وتي (Stewart&Tei,1983:36-43) بعض الاستراتيجيات القرائية الجيدة مثل: القراءة من أجل الاستذكار وهي تتضمن التنظيم وتحديد النقاط الرئيسة وإعادة قراءة المقاطع المهمة والتكيف مع القراءة واستخدام الاستراتيجيات المتنوعة.

وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص ما يلي :

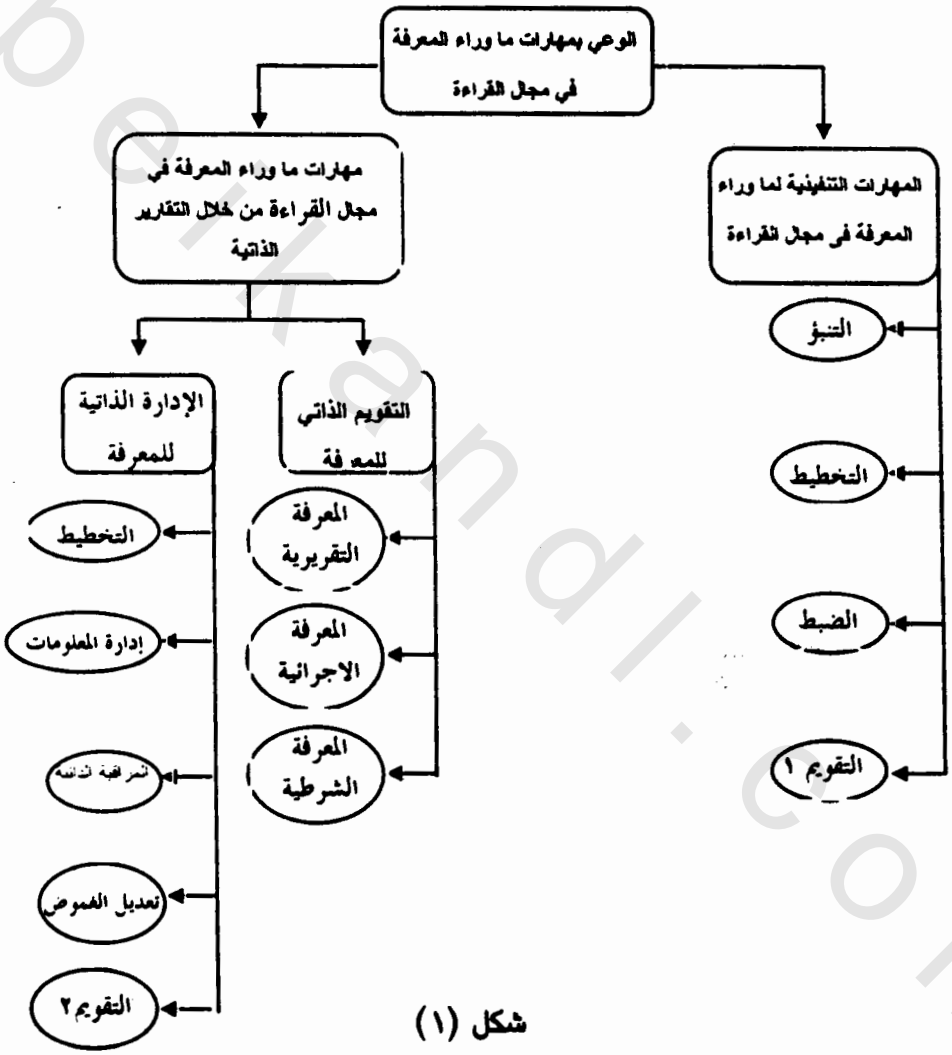
١-أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تتمركز في ثلاث مراحل هي : ما قبل عملية القراءة -أثناء عملية القراءة -ما بعد عملية القراءة .حيث يوظف الطالب جميع

مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة وهي :القسم الأول (المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة) ويضم (التنبؤ-التخطيط-الضبط-التقويم)، القسم الثاني ويضم التقويم الذاتي للمعرفة بأبعاده الثلاثة(المعرفة التقريرية -المعرفة الإجرائية-المعرفة الشرطية) والإدارة الذاتية للمعرفة بأبعادها الخمسة (التخطيط-إدارة المعلومات-المراقبة الذاتية-تعديل الغموض-التقويم) .وأنه بالتدريب على هذه المهارات يتحسن أداء الطلاب في الفهم القرائي

٢-**أن القارئ الجيد (الكفء)** هو الذي يوظف مهارات ما وراء المعرفة في كل مرحلة من المراحل الثلاث فيتنبأ ويضبط ويخطط ويقيم ويحدد المعارف التقريرية والإجرائية والشرطية ثم يخطط ويدير المعلومات ويراقب ذاته ويعدل من استراتيجياته في الاتجاه الأكثر معالجة ثم يقيم ، وهكذا أي أن هناك تفاعلاً قوياً وتكاملاً بين مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة وبعضها البعض .كما أن القراء الجيدين تميزوا عن غيرهم في مجال القراءة؛ لأنهم يستخدمون مدي واسعاً من استراتيجيات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ، وليس ذلك فقط بل وتوظيف هذه الاستراتيجيات توظيفاً أعلي كفاءة من غيرهم.

٣- وفي ضوء ما سبق عرفت الدراسة الحالية الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إجرائياً بأنه وعي الطالب بالمهارات المعرفية الخاصة به في مجال القراءة ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة، والتنبؤ بالنتائج وقدرته علي وضع خطط محددة للوصول إلي أهدافه من القراءة، 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، وذلك كما يظهر من خلال استجابات الطلاب علي عبارات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

من كل ما سبق من عرض لـ مهارات ما وراء المعرفة بشكل عام ثم الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بشكل خاص ،أمكن التوصل إلي النموذج النظري التالي لـ "الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة" :



شكل (١)

نموذج نظري مقترح لـ "الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة"

يتضح من النموذج النظري السابق مايلي :

القسم الأول : (المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة) وتضمن أربعة أبعاد فرعية هي التنبؤ-التخطيط١-الضبط-التقويم١(*).

القسم الثاني : وهو عبارة عن تقرير ذاتي يضم بعدين أساسيين هما : التقويم الذاتي للمعرفة والإدارة الذاتية للمعرفة.أما التقويم الذاتي للمعرفة فيضم المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية. وأما الإدارة الذاتية للمعرفة فتضم التخطيط٢ وإدارة المعلومات والمراقبة الذاتية وتعديل الغموض والتقويم٢ (**).

وفيما يلي شرح مختصر لهذا النموذج :

ثالثاً : شرح مختصر لمكونات الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة :

أولاً :القسم الأول (المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة) :

ويضم التنبؤ-التخطيط١-الضبط-التقويم١. ولقد أطلقت الدراسة الحالية علي هذه الأبعاد الأربعة بأنها المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة .بينما أشار سويسجود (Swicegood,1994:83) إلي أنها تلك العمليات التي تجعل الطالب يفكر في المشكلة من خلال استراتيجيات تخطيط الذات وضبط الذات وتنظيم الذات والأسئلة الذاتية وتقييم الذات.

وأوضح أولمان وآخران (Oehlmann&et al.,1995:4) أن عمليات ما وراء المعرفة تتكون من:عمليات الانتقاء ما وراء المعرفي وتشمل تحديد الأهداف-تحديد الاستراتيجيات-تحديد المصادر اللازمة-إلغاء الاستراتيجيات غير المناسبة-تحديد عوامل الفشل السابقة-تفضيل الاستراتيجيات الأكثر مناسبة للموقف.وعمليات الضبط ما وراء

(*)التخطيط١ والتقويم١ ينتميان للقسم الأول من المقياس (المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة).

(**) التخطيط٢ والتقويم٢ ينتميان للقسم الثاني من المقياس (بعد الإدارة الذاتية للمعرفة).

المعرفي وتتضمن:تقويم نتيجة تعديل الاستراتيجيات-تقويم فهم الموقف بصورة كلية.

ولقد أشار ريكاردو (Ricardo,2003:3) إلي أن عمليات ما وراء المعرفة تعتمد علي معرفة الأهداف-اختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف-إدراك تفاصيل المعرفة لاختيار الاستراتيجيات الأكثر مناسبة-تقويم النتائج للتعرف علي مدي تحقق الأهداف.

والطالب في هذا القسم عليه أن يتنبأ بما سيستطيع القيام به في القراءة ثم يخطط لمهمة القراءة ثم يضبط عملية القراءة ثم يقدر ويقيم أداءه القرائي.وفيما يلي توضيح لهذه الأبعاد الأربعة:

١-التنبؤ:

أشار حسن شحاتة وآخران(٢٠٠٣ :١٥٥)إلي التنبؤ بأنه عبارة عن توقع الطالب لما سيستطيع القيام به بالفعل ودرجة هذا التوقع. ويقصد به المهارة في قراءة البيانات أو المعلومات المتوافرة والاستدلال من خلالها علي ما هو أبعد من ذلك في الزمان أو الموضوع أو المجتمع،وعملية التنبؤ مرتبطة بما يسبقها من وصف وفهم للظاهرة حيث كلما زادت دقة وصف الطالب للظاهرة وتفهمه لها كلما أصبح أكثر قدرة علي التنبؤ بها.

وعرفته الدراسة الحالية إجرائياً بأنه توقع الطالب لما سيستطيع القيام به بالفعل في القراءة ودرجة هذا التوقع، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي بعد التنبؤ في المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

٢-التخطيط :

ويتضمن تحديد الأهداف واختيار الاستراتيجيات اللازمة والإجراءات المرتبطة بإنجاز المهمة وتحديد الصعوبات الكامنة وطرق التغلب عليها والتنبؤ بالنتائج (Marzano&et al.,1988).

وعرفته الدراسة الحالية إجرائياً بأنه وعي الطالب باستخدامه لمهارات التخطيط

للقراءة وهي تحديد أهداف القراءة واختيار الاستراتيجيات القرائية اللازمة والإجراءات المرتبطة بإنجاز مهمة القراءة وتحديد الصعوبات الكامنة وطرق التغلب عليها والتنبؤ بالنتائج. ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي بعد التخطيط في المقياس المستخدم في هذه الدراسة

٣-الضبط :

وهو عبارة عن طبيعة القرارات الواعية والأفعال التي يقوم بها الطالب في أثناء ممارسته للنشاط بناءً علي معرفته ووعيه السابقين(Gunstone,1993:134).

وأما عن الإحكام والضبط ما وراء المعرفي فقد عرفها روزينثال (Rosenthal,2000:203) بأنها قيام الطالب بعمل أحكام عن شيء ما حول معرفته أو عدم معرفته به أو كيف يتعلم شيئاً ما بسهولة سواءً تعلمه بنجاح أم لا.

وعرفته الدراسة الحالية إجرائياً بأنه عبارة عن طبيعة القرارات الواعية والأفعال التي يقوم بها الطالب في أثناء ممارسته للقراءة بناءً علي معرفته ووعيه السابقين. ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي بعد الضبط في المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

ويري هاميلتون وجاتالا (Hamilton&Ghatala,1994:132-144) أن الطالب يستطيع من خلال الضبط الذاتي أن يختار استراتيجية معينة دون استراتيجية أخري وينتج عن الضبط الذاتي أن استخدام استراتيجية معينة يمكن أن يستمر أو لا يستمر أو يمكن تعديلها وذلك في ضوء تأثيرها أو نتائجها.كما ينتج عنه أنه يضيف معرفة إلي الذاكرة طويلة المدي بخصوص كيفية استخدام الاستراتيجية والفوائد المترتبة علي استخدامها.

٤-التقويم :

وهو القدرة علي تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم

(Schraw&Dennison ,1994:475).

وعرفته الدراسة الحالية إجرائياً بأنه 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، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي بعد التقويم في المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

ثانياً: القسم الثاني ويضم ما يلي:

١- التقويم الذاتي للمعرفة:

يعتقد كثير من علماء النفس أن المعرفة يمكن أن تنظم في فئتين أساسيتين هما المعرفة الإجرائية والمعرفة التقريرية، ويمكن توضيح الفرق بين المعرفة الإجرائية والمعرفة التقريرية كما يلي : إن جمع عمودين أو الكتابة أو قذف رميات حرة أو قراءة رسم بياني بالأعمدة تتطلب من المتعلم أن يقوم بإجراء معين وبفعل ينفذه ،وهذا النوع من المعرفة يطلق عليه المعرفة الإجرائية أي معرفة تتطلب إجراءً ينبغي أن يقوم به المتعلم ،أما كلمات مثل الديمقراطية- أميبا - قواعد الترقيم- قواعد كرة السلة فلا تتطلب من المتعلم أن يقوم بإجراء معين، فأنت حينما تفكر في الديمقراطية، فأنت لا تؤدي خطوة أولي ثم خطوة ثانية ثم خطوة ثالثة، وإنما بدلاً من ذلك تستدعي خصائص الديمقراطية، ويشار إلي هذه المعرفة بالمعرفة التقريرية (مارزانوا وآخرون،١٩٩٨: ٣٦-٣٧).

وأوضح شراو ودينيسون (Schraw&Dennison,1994:474) أن المعرفة التصريحية (التقريرية) هي معرفة الفرد حول مهاراته ووسائل تفكيره وقدراته كمتعلم، أما المعرفة الإجرائية فهي معرفة الفرد حول كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل إنجاز إجراءات التعلم، وأما المعرفة الشرطية فهي معرفة الفرد حول متي ولماذا تكون الاستراتيجية فعالة؟.

والمعرفة الإجرائية هي التي تتعلق بكيفية التعلم (وصف الخطوات المستخدمة عند

أداء المهام).أما المعرفة التقريرية فهي المعرفة التي تتصل بمضمون التعلم وتتكون من الحقائق والمفاهيم (مني عبد الصبور،٢٠٠٠ : ٢٥-٢٦).

وأحياناً تسمي المعرفة التقريرية معرفة المعاني Semantic Knowledge وهي تتعلق بالحقائق والمفاهيم والأفكار والقواعد والمبادئ والنظريات. أي المعرفة النظرية أو الأكاديمية ،وهذا النمط من المعرفة يستخدم في الأداء الأكاديمي علي الاختبارات عند استرجاع إجابات الأسئلة وفي حل المشكلات وفي المناقشة وطرح الأفكار . وأما المعرفة الشرطية فتتعلق بـ متي ولماذا وكيف تتكامل المعرفة الإجرائية والمعرفة التقريرية في عملية التعلم؟ ،ويمكن اعتبار استراتيجيات ما وراء المعرفة أو الاستراتيجيات التنفيذية مظاهر للمعرفة المشروطة ،كما أنها تمثل ميكانيزم للتغذية المرتدة يرتبط بـ كيف تسير الأشياء خلال عملية التعلم؟ ،ومن أمثلة ميكانيزم التغذية المرتدة :الاستثارة الذاتية (المراقبة الذاتية) Self -Monitoring (فتحي الزيات ،١٩٩٨ ب :٣٠٣-٣٠٥).

كما عرفها وولفولك (Woolfolk,1983) بأنها تتعلق بـ لماذا تم اختيار أو استخدام استراتيجية ما،و متي يمكن استخدام استراتيجية ما بدلاً من أخري. مثل الطالب الذي يقرأ موضوعاً ما فهو يستخرج المفردات اللغوية الصعبة الواردة في الموضوع . لماذا ؟ لكي تساعده في الفهم وهو يعرف متي يفهم الموضوع جيداً؟ عندما ينظم المعلومات الواردة به.مثل هذه المعرفة تسمي المعرفة الشرطية.

وأشار أيمن سعيد (٢٠٠٥) إلي أن المعرفة المعلنة(التصريحية أو التقريرية) تتضح عندما يعرف المتعلم " ما الاحتياجات التي تتطلبها المهمة ؟ " . وعندما يعرف المعلومات الحقيقية . أو عندما يعرف أن هناك شيئاً محدداً عليه القيام به.أما المعرفة الإجرائية فتتضح عندما يكون المتعلم قادراً علي أداء المهمة العلمية . أو عندما يكون قادراً علي تطبيق استراتيجية معينة لاستكمال أداء المهمة العلمية.وأما المعرفة الشرطية فتتضح عندما يدرك المتعلم السبب وراء استخدام إجراءات معينة. وكذلك تتضح هذه المعرفة

عندما يدرك المتعلم السبب وراء تحديد ظروف وشروط معينة لأداء المهمة . أو السبب وراء تفضيل إجراءات معينة عن إجراءات أخري . أو استراتيجية معينة عن استراتيجية أخري.

والتعلم سواءً أكان من أجل المعرفة التقريرية أو المعرفة الإجرائية ليس مجرد فهم مادة معينة والقدرة علي استرجاعها أو القيام ببعض الإجراءات المتضمنة فيها .بل إن التعلم الكفء يتضمن توسيع وامتداد الخبرة وتمحيصها. والامتداد بالخبرة وتمحيصها لا يتم تلقائياً بل لابد من بذل الجهد لتحقيقه ؛لأنه يتطلب تفكيراً ودافعية لا تتوفر في أسلوب اكتساب المعلومات. ويوجد ثماني عمليات عقلية أو ثمانية أنشطة تستثير التفكير المطلوب للامتداد بالمعلومات وتعميقها وصقلها وتمحيصها هي: المقارنة والتصنيف والاستقراء والاستنباط وتحليل الأخطاء وبناء الأدلة والتجريد وتحليل الرؤي .وكل نشاط من هذه الأنشطة يسهم في تنمية فهم المتعلم للمادة التي يتعلمها (مارزانوا وآخرون،١٩٩٨ ٩٤-٩٥).

ولذلك فإن التقويم الذاتي للمعرفة في الدراسة الحالية يضم ثلاثة أبعاد فرعية هي:المعرفة التقريرية -المعرفة الإجرائية-المعرفة الشرطية.

٢-الإدارة الذاتية للمعرفة : Self-management of Cognition

أشار فورد وآخرون (Ford&et al,1998:220)إلي أن ما وراء المعرفة تتضمن جانباً تنظيمياً ذاتياً للمتعلم .فالطلاب الذين يمتلكون مهارات مرتفعة لـ "ما وراء المعرفة" هم الأكثر فعالية في تنظيم تعلمهم، ولديهم مقدرة علي ضبط عمليات التعلم، وتحديد ما تحتاجه مشكلاتهم، والانسجام مع مواقف التعلم المختلفة.

والإدارة الذاتية للمعرفة لها دورها المهم في دقة وكفاءة أداء المتعلم بحيث يصبح أكثر قدرة علي التحكم فيها،وتتمثل في :أن تكون أكثر وعياً بأسلوبك في التفكير-أن تكون أكثر قدرة علي التخطيط-أن تكون أكثر وعياً بالمصادر الأساسية المرتبطة بالموقف-أن تكون أكثر

حساسية واستفادة من التغذية الراجعة-أن تكون قادراً علي تقييم درجة كفاءة وفعالية أداءاتك(مارزانوا وآخرون،١٩٩٨ : ٢٢٦).

وتهدف الإدارة الذاتية للمعرفة إلي مساعدة المتعلم علي زيادة وعيه بالتعلم، وتمكنه من ممارسة أشكال المراجعة والضبط الذاتي لسلوكه، ومحاولاته بلوغ التعلم المنشود وفق معايير كمية ونوعية مرغوبة(مني عبد الصبور ،٢٠٠٠ :٢٦).

وتقوم الإدارة الذاتية للمعرفة علي مبدأين مهمين هما :

١-أن يدرس للطلاب كيف يتعلمون أكثر من أن يدرس لهم ما الذي يجب أن يتعلموه.

٢-أن يتعلموا كيف يسلكون مثل ما يسلك المتعلمون الناجحون "ذوو الكفاءة الذاتية في تعلمهم وعملهم وحل مشكلاتهم ".فهم يتحملون مسئولية تعلمهم ولديهم القدرة علي معالجة المعرفة،وهم قادرون علي توجيه وتنظيم عملية تعلمهم ،وهم قادرون علي استخدام مهارات التفكير لتوجيه وتحسين تفكيرهم وتعلمهم ،كما أن هؤلاء المتعلمين قادرون علي اتخاذ القرار واختيار العمليات والاستراتيجيات المناسبة للموقف المقدم إليهم ،كما أنهم قادرون علي تقييم أنفسهم ووضع الأهداف وتنفيذها ،وهؤلاء المتعلمون المفكرون باستراتيجيات ما وراء المعرفة علي وعي بتفكيرهم وقادرون علي التحكم في استراتيجيات التفكير الخاصة بهم ،وتعلمهم يكون موجهاً بمهارات تفكيرهم التأملي والإبداعي والناقد ،ولذلك تساعدهم استراتجيات ما وراء المعرفة في تحصيلهم وتنمية تفكيرهم الناقد والإبداعي وتطبيق هذا التفكير في مواقف الحياة المختلفة .أي أنها تساعدهم علي التنشئة الذهنية وتطوير التفكير وتزويدهم بالوسائل والأدوات والآليات التي تمكنهم من التعامل بفعالية مع المعلومات من مصادرها المختلفة سعياً وراء تحقيق مستوي أفضل من الفهم لهذه المعلومات وكيفية توظيفها(مني عبد الصبور ،٢٠٠٠ :٢٦).

كما أن الإدارة الذاتية للمعرفة هي أساس ما وراء المعرفة.ففي البداية تكون وظيفة الإدارة الذاتية هي تحليل وتقدير المهام من أجل اختيار مدخل مناسب لحل المشكلة أو من خلال اختيار استراتيجية قابلة للتطبيق .أما أثناء عملية التعلم فوظيفتها هي ضبط مسار التعلم وتعديل وتنقيح الاستراتيجية(Borkowski,1992:253-257).

وتتمثل الإدارة الذاتية للمعرفة في:

أ-التخطيط :

وهو وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسة قبل التعلم (Schraw &Dennison ,1994:474)

وذكر أيمن سعيد (٢٠٠٥) أن مهارة التخطيط قبل وأثناء أداء المهمة العلمية وتستخدم أيضا عندما يريد المتعلم اختيار الإجراءات والاستراتيجيات اللازمة لأداء المهمة بتأنٍ وترو.

وعرفته الدراسة الحالية إجرائياً بأنه وعي الطالب باستخدامه لمهارات التخطيط للقراءة وهي تحديد أهداف القراءة واختيار الاستراتيجيات القرائية اللازمة والإجراءات المرتبطة بإنجاز مهمة القراءة وتحديد الصعوبات الكامنة وطرق التغلب عليها والتنبؤ بالنتائج. ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي بعد التخطيط في المقياس المستخدم في هذه الدراسة

ب-إدارة المعلومات :

وتعني القدرة علي استخدام المهارات والاستراتيجيات في اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فعالية للمعلومات وتتضمن (التنظيم والتفصيل التلخيص) (Schraw&Dennison,1994:474-475).

وعرفتها الدراسة الحالية إجرائياً بأنها وعي الطالب بقدرته علي استخدام المهارات والاستراتيجيات القرائية في اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فعالية للمعلومات

وتتضمن (التنظيم والتفصيل والتلخيص)للموضوع. ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي بعد إدارة المعلومات في المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

ج-المراقبة الذاتية :

وتعني وعي الفرد بما يستخدمه من استراتيجيات مختلفة للتعلم (Schraw & Dennison,1994:475). وهي أيضاً "عملية تتضمن ملاحظة وتعقب الأداء الذاتي للطالب ونواتج هذا الأداء" (Zimmerman,1998:78).

وتعد المراقبة الذاتية المكون الأساسي لبرامج التنظيم الذاتي ،وهي تشير إلي عملية متعددة المكونات حيث تتضمن الملاحظة والتسجيل لسلوك الفرد الذاتي ،وهي "انتباه مقصود ومتعمد لبعض جوانب سلوك الطالب وعادة ما يصاحبها تسجيل لمعدلات تكرارها وشدتها" (Schunk ,1996:342).

وعرفتها الدراسة الحالية إجرائياً بأنها وعي الطالب بما يستخدمه من استراتيجيات قرائية مختلفة للتعلم والتفضيل بينها، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي بعد المراقبة الذاتية في المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

د-تعديل الغموض :

ويعني القدرة علي استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء(Schraw&Dennison,1994:475).وعرفته الدراسة الحالية إجرائياً بأنه وعي الطالب بقدرته علي استخدام الاستراتيجيات القرائية البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء في القراءة، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي بعد تعديل الغموض في المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

هـ-التقويم :

ويقصد بالتقويم تقدير لمعرفتنا الراهنة ،كأن تسأل نفسك :هل أعي ما أقرأ ؟ هل

صادفت هذه المشكلة من قبل ؟ هل هناك المزيد من المعلومات يمكن أن أجمعها قبل الشروع بالمهمة ؟(Yore &Craige ,1992) .

وأشار أيمن سعيد (٢٠٠٥) إلي أن مهارة التقويم تستخدم عندما يريد المتعلم تقويم حالة المعرفة التي حصل عليها قبل و أثناء المهمة . وذلك حتي يستكمل أداء المهمة العلمية بنجاح أو تحديد المصادر المناسبة، أو المصادر التي مازال يحتاج إليها لاستكمال أداء المهمة أو تحديد الأهداف الرئيسة والفرعية للمهمة العلمية.

وعرفته الدراسة الحالية إجرائياً بأنه 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، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي بعد التقويم في المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

وحول توضيح التفاعل بين التقويم الذاتي للمعرفة والإدارة الذاتية للمعرفة أوضح كوستا (Costa,1991) أن المهمات التي يقوم الطلبة بإنجازها تتضمن ثلاث مراحل هي مرحلة ما قبل المهمة، ومرحلة أثناء إنجاز المهمة، ومرحلة ما بعد إنجاز المهمة. وفي كل مرحلة من هذه المراحل تتحقق الإدارة الذاتية للمعرفة ؛ فقبل الشروع بالمهمة ربما يقيّم الطلبة ما لديهم من معرفة حول المهمة بسؤال أنفسهم: هل نعرف كل شيء نريده عنها ؟ وبعد ذلك يخططون لأعمالهم برصد أهداف عامة وأخري فرعية في ضوء تقييمهم لمعرفتهم ويستمر الطلبة أثناء إنجاز المهمة في تقييم تلك المعرفة عن المهمة، فقد يكتشفون بعض الثغرات، كنسيان أجزاء مهمة من المعرفة التقريرية أو الإجرائية أو الشرطية، وقد يتوقفون قليلا لإعادة تجميع المعلومات، وقد ينشغلون بأسئلة مثل : ما الذي ينبغي عمله بعد ذلك ؟ ما هي أفضل استراتيجية لتنفيذ ذلك ؟ ويستمر الطلبة في تنظيم تقدمهم تجاه هدفهم. وبعد إنجاز المهمة، يحاول الطلبة مرة ثانية تقييم معرفتهم حول المهمة بالتركيز علي المعارف التقريرية والإجرائية والشرطية . وطرح أسئلة مثل : ما الحقائق التي تم تعلمها؟

وما الذي كان يمكن تعلمه؟وهكذا يلاحظ أن مفهوم "ما وراء المعرفة" يتضمن تفاعلا مستمرا بين التقويم الذاتي للمعرفة-الذي يتضمن المعرفة التقريرية والإجرائية والشرطية وبين الإدارة الذاتية للمعرفة-التي تتضمن التخطيط وإدارة المعلومات والمراقبة الذاتية وتعديل الغموض والتقويم.

رابعاً : قياس ما وراء المعرفة :

أشارت براون (Brown,1987)إلى أنه بالاطلاع على تعريفات ومكونات ما وراء المعرفة وجدت تبايناً واضحاً فى الطرق المستخدمة لقياس ما وراء المعرفة ،وأن معظم المقاييس تستخدم فى تعريف وتقييم ما وراء المعرفة عن طريق :الحديث عن الذات التقرير الذاتى-الاستفتاء ،وهذه المقاييس فى العادة ليس لها درجة مقبولة من الثبات ومن ثم توجد مشكلة فى تفسير النتائج .

فبالنسبة للحديث عن الذات مثل شرح الطالب لمعالجات التفكير والاستراتيجيات المستخدمة لديه أثناء حل المشكلات فإن الطالب يحل المشكلات التى تواجهه بشكل متشابه (Brown,1987)،ومن ثم توجد مشكلة أيضاً في تفسير النتائج.

وبالنسبة للتقارير الذاتية فعند استرجاع هذه التقارير للطلاب مثل تقارير الطالب عن معالجات التفكير لديه واستراتيجياته التى يستخدمها فى الواقع فإننا نجد صعوبة فى تقديم تقارير عن معالجات التفكير لديهم ،وقد لاتتفق هذه التقارير المقدمة من الطلاب مع المقاييس(Brown,1987).

ولقد أشار بيلينجسلي وويلدمان (Billingsley&Wildman,1990) أن معالجات التفكير أثناء حل المشكلات هى معالجات وقتية وعابرة تزول بسرعة مثل تواجدها فقط أثناء قراءة النص ،والصعوبة الأبعد من ذلك أن يقدم الفرد تقريراً ذاتياً عن ما وراء المعرفة لديه مثل (وعى الفرد عن ذاته كمتعلم -وعيه بمتطلبات المهمة -وعيه بضرورة الاستعانة بالأنشطة التعليمية لإنجاز المهام الخاصة) إلا أن هذا يعد أكثر ثباتاً،كما أن الحديث عن

الذات واسترجاع التقارير الذاتية أمر مشكل للغاية ؛لأن القراء يؤدون المهام بصورة تلقائية وغير واضح أمامهم أن يفكروا فى معالجات ما وراء المعرفة لديهم.

ويشبه ما سبق موضوع الاستفتاء فهو مثل التقارير الذاتية فى محدوديته .فعند الإجابة عن المواقف المفترضة لحل المشكلات نجد القراء يعبرون عن استراتيجيات القراءة لديهم ،ولكن الفشل يكمن فى الإجراءات المتبعة فى المواقف المفترضة لحل المشكلات ومدى تلاؤمها مع الاستراتيجيات المأخوذة من التقارير الذاتية (Palincsar&et al.,1991).

ويمكن علاج المشكلات المتعلقة بالحديث عن الذات والتقارير الذاتية والاستفتاء عن طريق استخدام الأسئلة التي قد تسهم فى قياس ما وراء المعرفة مثل السؤال التالى كيف تؤدى هذه المهام ؟ ،وحينئذ يعتمد استدعاء الاستجابات على الخبرات السابقة والمعروفة عن كيفية أداء المهمة أكثر من اعتماد الاستجابات على المواقف الخاصة بحل المشكلات ،ولكن الأسئلة العامة عن كيف تحل المشكلة ؟ هى صورة تخيلية للموقف واستجاباتها غامضة ولا توضح معالجة المعلومات (Brown ,1987).

ولكن يمكن التحقق من صدق المعلومات بتوجيه الأسئلة بصورة مباشرة عن مهام حل المشكلات ،على سبيل المثال :فبدلاً من توجيه السؤال التالى للطالب :ما الاستراتيجيات التى تستخدمها أثناء القراءة لاستخراج الأفكار الأساسية فى النص ؟ يمكن أن يقدم للطلاب رسائل أو نصوص أو موضوعات تحتوى على أفكار أساسية وسؤالهم عن :وصف الخطوات الخاصة التى يستخدمونها للتعرف على الأفكار الأساسية الواردة بالنص ؟، ومن خلال التفاعل بين النص والخبرات السابقة للطلاب يمكن اشتقاق مقياس ما وراء المعرفة ؛وهذا لأن الطلاب لا يستطيعون استدعاء نفس ما وراء المعرفة من كل موقف سابق(Meltzer,1993)، ولأن الأداء على مقياس ما وراء المعرفة تعتمد إجراءاته على المهام المركبة ،وقد تتأثر إجراءاته بالخبرات السابقة الموجودة لدى الطلاب عن المهام وتصنيف نمط المعلومات المكتسبة عن المهام (Torgesen,1994).

ومن المقاييس التي استخدمت في قياس "ما وراء المعرفة" بطارية مهارات ما وراء الذاكرة الجماعية إعداد بيلمونت وبوركوسكى (Belmont&Borkowski,1988) وهى تتكون من خمسة اختيارات منها:عدد الطرق التى تستخدم لتذكر شيء ما - القدرة على الحكم على سعة الذاكرة - فهم الدراسة وذلك بتوزيع الذاكرة على أزواج الكلمات - القدرة على التفكير من خلال خصائص المجموع .وهذه البطارية تقيس وتقيم المعرفة عن الذاكرة وليست عمليات الذاكرة .

كما قدم كورنولدى وآخران(Cornoldi&et al.,1991) مقياس مهارات ما وراء الذاكرة لدى الأطفال وذلك بقراءة قصة عليهم وسؤالهم فى ثلاثة مواقف عن مفتاح المعلومات فى هذه المواقف وكان التقييم يعتمد على كيف نتجنب النسيان ؟-المعرفة بالاستراتيجيات المستخدمة فى عملية الاسترجاع- المعرفة باستراتيجيات التخزين .كما أعد هوارد-روز و وين (Howard-Rose&Winne,1993)استبيان مهارات ما وراء المعرفة بهدف التعرف على المعلومات عن التنظيم الذاتى للتعلم والتى تمثل المشاركة الفعالة للطلاب فى التعلم ،ويتكون الاستبيان من ثماني عشرة عبارة تعبر عن معالجة المعلومات فى المهام الدراسية المختلفة مثل تكرار المعلومات والاحتفاظ بالمعلومات والتخطيط الاستراتيجى (مراجعة المهمة أكثر من مرة -تقييم الأهداف-الرجوع إلى المصادر لإنجاز المهمة) والربط (البحث عن المعلومات ذات العلاقة فيما بينها -وضع نقط حول المعلومات الجديدة والتى تمثل المعلومات القبلية).وهذا الاستبيان عبارة عن خريطة لأشكال مهارات ما وراء المعرفة ،وهو يقيس مستوى أقل فى مهارات ما وراء المعرفة.

وكذلك أعد أحمد رمضان (٢٠٠٤) مقياس ما وراء المعرفة وهو يتكون من (٦٨)فقرة موزعة علي بعدين رئيسين هما:بعد المعرفة حول المعرفة ويتضمن المعرفة التصريحية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية. وبعد تنظيم المعرفة ويتضمن التخطيط وإدارة المعلومات والضبط وتعديل الغموض والتقويم. ودرجت الاستجابات تدرجاً ثلاثياً

(تنطبق- إلي حد ما- لا تنطبق). وهذا المقياس على درجة عالية من الصدق والثبات.

ويلاحظ علي المقاييس السابقة أنها تقيس مهارات ما وراء المعرفة بصفة عامة وليس في مجال محدد ولكن توجد مقاييس اهتمت بقياس مهارات ما وراء المعرفة في مجال محدد مثل مقياس مهارات ما وراء الفهم إعداد جارنر وريس (Garner&Reis,1981) وهو مقياس يعتمد على النصوص التلقائية بالرجوع إلى الخلفية الثقافية للطلاب حيث صاغا أربع أسئلة فى ضوء قطعة تتناسب مع الخبرات السابقة للتلاميذ. كما أعد جاكوبس وبيرس (Jacobs&Paris,1987) دليل الوعى القرائى وهو عبارة عن استبيان حول مهارات ما وراء المعرفة فى مجال القراءة يعتمد على الاختيار من متعدد لقياس مدى معرفة الطلاب باستراتيجيات القراءة ويتضمن الاستبيان عمليات التقويم - التخطيط - التنظيم الذاتى - المعرفة الشرطية. وكذلك مقياس ما وراء الفهم إعداد شميت (Schmitt,1990) وهو عبارة عن استبيان لقياس الوعي بعمليات استراتيجيات القراءة ،وهو اختيار من متعدد، وعلي درجة مقبولة من الصدق والثبات ويصلح للتطبيق علي تلاميذ المدرسة الابتدائية والإعدادية.

وقدم شراو ودينيسون (Schrow&Dennison,1994) قائمة الوعى بما وراء المعرفة في مجال القراءة وتتكون هذه القائمة من (٥٢) فقرة تناولت استراتيجيات المعرفة التصريحية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية واستراتيجيات التخطيط وإدارة المعلومات وتنظيمها والتقويم واستراتيجيات مراقبة الفهم وإزالة الإبهام والغموض . ولقد أمكن صياغة هذه العوامل فى بعدين أسوة بما جاء فى أبحاث براون (Brown,1987) وجاكوبس وبيرس (Jacops&Paris,1987).وهذان البعدان هما :التقويم الذاتى للمعرفة والإدارة الذاتية للمعرفة.

وأعد توبيز وإيفرسون (Tobiase&Everson,1996) مقياس استثارة مهارات ما وراء المعرفة لقياس استثارة المعرفة والقدرة على استثارة التعلم عن طريق التمييز بين

الأشياء المعروفة وغير المعروفة لدى الأفراد .وتضمنت إجراءات بناء المقياس توجيه الأسئلة إلى الطلاب للتعرف على المشكلات. وقورنت تنبؤات الطلاب بأدائهم الحالى وحسب الارتباط بينهما ويمكن استخدام هذه الطريقة عبر الأعمار المختلفة وكذلك عبر المواد الدراسية المختلفة.

وقام توماس (Thomas,2001) بإعداد مقياس ما وراء المعرفة وهو يتكون من ٣٥ عبارة .ودرجت الاستجابات تدرجاً خماسياً.والمقياس على درجة عالية من الصدق والثبات.كما قام موكتاري وريتشارد(Mokhtari&Reichard,2002) بإعداد قائمة الوعي بما وراء المعرفة في مجال استراتيجيات القراءة وصممت هذه القائمة لتقييم الوعي بما وراء المعرفة في مجال استراتيجيات القراءة لدي المراهقين والراشدين ومدي قدرتهم علي توظيفها أثناء قراءة المواد الدراسية.

وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص ما يلي :

- يوجد تباين واضح في الطرق المستخدمة في قياس مهارات ما وراء المعرفة مثل الحديث عن الذات -التقرير الذاتي -الاستفتاء. إلا أن التقارير الذاتية عن ما وراء المعرفة لدي الفرد مثل وعيه عن ذاته كمتعلم- وعيه بمتطلبات المهمة- وعيه بضرورة الاستعانة بالأنشطة التعليمية لإنجاز المهمة تعد أكثر ثباتاً من غيرها.كما أن المقاييس التى تصدت بصورة مباشرة لقياس ما وراء المعرفة تعكس فهم الباحث الخاص لديه بما وراء المعرفة ودورها المباشر فى القراءة .وهكذا فإن الفروق الواردة بين مكونات ما وراء المعرفة تعزى إلى المقاييس المستخدمة والأسلوب المستخدم في عملية القياس.
- عند بناء مقياس ما وراء المعرفة يجب أن تكون المواقف المفترضة لحل المشكلات متلائمة مع الاستراتيجيات المأخوذة من التقارير الذاتية. وكذلك يجب أن تكون الأسئلة المستخدمة في الحديث عن الذات والتقارير الذاتية والاستفتاء أسئلة خاصة

وليست عامة وأنه من المهم جداً لقياس ما وراء المعرفة تحديد المهام وتصنيف المعلومات قبل رسم وتوضيح نتائج الدراسة.

- يمكن قياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة من خلال رسائل أو نصوص أو موضوعات تحتوى على أفكار أساسية وسؤالهم عن :وصف الخطوات الخاصة التى يستخدمونها للتعرف على الأفكار الأساسية الواردة بالنص ؟. ومن خلال التفاعل بين النص والخبرات السابقة للطلاب يمكن اشتقاق مقياس ما وراء المعرفة في مجال القراءة.لذلك يطلق علي الطالب أنه يمتلك مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة حينما يكون علي وعي بالاستراتيجيات القرائية اللازمة لأداء مهمة القراءة. وأيضاً لابد أن يكون قادراً علي وصفها.
- تنوعت وتباينت مقاييس ما وراء المعرفة كما يلي:منها من وجه الاهتمام نحو مهام دراسية عامة مثل استبيان مهارات ما وراء المعرفة إعداد هوارد- روز وويـن (Howard-Rose&Winne,1993) وهناك من اهتم بقياس ما وراء الذاكرة واعتبرها قياس لـ "ما وراء المعرفة" مثل بطارية مهارات ما وراء الذاكرة الجماعية إعداد بيلمونت وبوركوسكى (Belmont&Borkowski,1988) واستبيان مهارات ما وراء المعرفة إعداد هوارد-روز و وين (Howard-Rose&Winne,1993) .وهناك من اقترب أكثر في قياسه لـ "مهارات ما وراء المعرفة " مثل جارنر وريس (Garner&Reis,1981)وجاكوبس وبيرس(Jacobs&Paris,1987) وشميت (Schmitt,1990) وشراو و دينيسون (Schrow&Dennison,1994) وموكتاري وريتشارد (Mokhtari&Reichard,2002)؛لذلك تبنت الدراسة الحالية رأيهم عند بناء مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.

خامساً: أهمية الوعي بمهارات ما وراء المعرفة:

يمكن توضيح أهمية الوعي بمهارات ما وراء المعرفة من خلال ما يلي:

أ- أهمية الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال التعلم بصفة عامة:

أشارت كلوى (Kluwe,1982:222) إلى أهمية البحث فى ما وراء المعرفة؛لأنها تعطي فهماً أعمق للطالب.وتعطي فهماً أعمق لأنظمة التفكير لديه .كما تعطي فهماً أعمق للإدارة الذاتية للمعرفة لدى الطالب متمثلة فى تقييم الطالب لنفسه وتوجهه نحو الأهداف الخاصة . وأضافت أيضاً أنه من الضرورى أن يفهم الإنسان نمط التفكير الخاص به فالتفكير ليس مجرد حدث وفقط .ولكنه حدث يتسبب فى تفكير الفرد ذاته وفى الاستثارة وفى التنظيم الذاتى للمعرفة لديه.

وأوضحت دراسة كل من كافانوف وبوركوسكي (Cavanaugh&Borkowski, 1980) وبوركوسكي وآخرين (Borkowski&et al.,1983)أن الطلاب الأعلى في مهارات ما وراء المعرفة أفضل من غيرهم في أثر انتقال هذه المهارات والاستراتيجيات من مجال إلي آخر .لذلك من الضرورى 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).

كما أن ما وراء المعرفة وتعديل السلوك المعرفى ينموان بشكل متوازى فما وراء المعرفة تشير إلى ما يعرفه الطالب حول تعلمه الذاتى .بينما تعديل السلوك المعرفى يعلم الطالب أن يطبق عمليات ما وراء المعرفة من خلال التواصل الذاتى (Henderson ,1986:410-411).

وتوصلت دراسة كل من جارنر وألكسأنر(Garner&Alexander,1989) وبريسلي

وجاتالا (Pressley&Ghatala,1990)إلى أن المتعلم الذى لديه وعى بما وراء المعرفة هو أكثر تخطيطاً وتنظيماً وأفضل أداءً من المتعلم الذى ليس لديه وعى بما وراء المعرفة.

وأوضح سوانسون (Swanson,1990) أن الوعى بما وراء المعرفة يسمح للطلاب بأن يخططوا ويتابعوا ويراقبوا تعلمهم فى الاتجاه الذى ينمى ويطور الأداء.كما أن ما وراء المعرفة تساعد علي اكتساب المعرفة، وبذلك فإن تشجيع استراتيجيات ما وراء المعرفة لدي الطلاب يحقق نجاحهم في التعليم (Brown&Campione,1990).

وإن أفضل وأعظم الفرص للنجاح هى التى يدرك فيها الأفراد أن المهمة تعتمد على ما يلى:المراقبة الذاتية والتنظيم الذاتى-متطلبات المهمة-مدى معرفة الطلاب بالمهمة أنماط الاستراتيجيات المعرفية التى يستخدمها الأفراد لإنجاز المهمة (Borkowski&et al.,1990:54).كما أسفرت دراسة ريدل (Ruddell,1991) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عمق ووظيفة أبعاد ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي، وأن عمق خطط ما وراء المعرفة ووضوحها يؤدي إلي النجاح الدراسي.ويأتي الاهتمام بما وراء المعرفة من الاعتقاد بأن لها تأثيراً دالاً إحصائياً علي الأداء المعرفي (Flavell,et al.,1993) .

وتوصلت دراسة جوزوفك (Jausovec,1994) إلى أن أداء الطلاب تحسن تحسناً دالاً من خلال التدريب على أشكال مهارات ما وراء المعرفة مثل الوعى بأنماط المشكلات والاستراتيجيات، ومتى نستخدم هذه الاستراتيجيات .

كذلك فقد لقي مفهوم ما وراء المعرفة اهتماماً ملموساً على المستويين النظرى والتطبيقى حيث أجرت عليه براون (Brown,1994) تطبيقات متعددة فى مختلف المجالات الأكاديمية حيث توصلت من خلال هذه التطبيقات إلى الأهمية البالغة لدور ما وراء المعرفة فى التعلم بصفة عامة،وأن الفرق بين المتفوقين معرفياً وغير المتفوقين معرفياً يرجع إلى اختلاف خصائص ما وراء المعرفة لدى كل منهم.

وتكمن أهمية ما وراء المعرفة فى أنها تحسن التعلم لدى الطلاب وتساعدهم علي حل

المشكلات بصورة أوسع أفقاً وأعمق(Schraw&Moshman,1995), (Thomas,1999) إضافة إلى حاجتنا الماسة لما وراء المعرفة عبر المواد الدراسية المختلفة (Perkins,1992), (Brown,1994) ولذلك أصبحت ما وراء المعرفة عنصراً ضرورياً وفعالاً للتوجيه التربوى للطلاب داخل الفصل الدراسي(Gunstone,1994).

كما أن من أهم خصائص ما وراء المعرفة أنها تتضمن وعياً متنامياً بعمليات التفكير ذاتها وإجراءاتها النوعية .بل وأكثر من ذلك وعي المتعلم بنفسه كمفكر وممارس للعمليات المعرفية وفاهماً لما هية عمليات التفكير المختلفة مما يؤدي إلي تزايد قدرته علي فهمها وتطبيقها (فيصل يونس،١٩٩٧ :١٣).وهي تمكن الطلاب من فهم وتنظيم وتنفيذ المهام المطلوبة منهم مما يساعدهم علي تجهيز المعلومات والتخطيط وتدعيم الدافعية (Antonietti&et al., 2000:1-16)؛لذلك يرى حسنى عصر (١٩٩٩أ :٢٠١) أنه كلما زاد تحكم الطلاب فى المسائل وخطط الحل والتدقيق فى الخطوات وتتابعها وجودة الإحكام فيها زاد تعلمهم كيف يتعلمون وعمق وعيهم بالطريقة التى يتعلمون بها.

وهو ما أكده سيجيل (Siegel,1999:267) أن ما وراء المعرفة تنمى عقل الطالب أى تعطيه القدرة على أداء العديد من المعالجات مثل :التفكير عن التفكير لكى يصبح واعياً بإحساساته.كذلك توصلت دراسة كل من بيرد ونورثفيلد (Baird&Northfield,1992) وتوماس ومالك روبيبه (Thomas&Mc Robbie,2001) إلى أن التحسن في ما وراء المعرفة لدى الطلاب يعقبه تحسن فى مخرجات التعلم لديهم.

ب-أهمية الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة :

إن ممارسة الطلاب لـ" للوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة" يعد من أعلي مستويات التفكير ؛ لأنها تعد من مستويات التفكير المعقد الذي يختص بمراقبة القارئ لكيفية استخدامه لعقله؛ ولأن الطالب يحتاج إلي أن يفهم تفكيره عندما يقرأ . وكيف يقرأ؟ ويحتاج إلي التأكد من تقدمه في القراءة،ويقيم ذاته فيما إذا كان قد استخدم

الأسلوب الأمثل ،وقد يعدل سلوكه القرائي وفق ذلك،وإن عدم الانتباه وعدم التنظيم مصطلحات يوصف بها الطلاب ذوو صعوبات التعلم فى القراءة ؛لأن هذه الصفات تتسبب فى فشلهم فى توظيف استراتيجية توجه الهدف بفعالية وكفاءة ومرونة .وفى السنوات الحالية استطاع علماء التربية وعلماء علم النفس وصف هذا الفشل وتفسيره بالنقص فى مهارات ما وراء المعرفة أو الفشل فى التفكير عن التفكير (Meltzer,1993) (Torgesen ,1994).

وعلى العكس من ذلك فإن معظم القراء الناجحين (ذوى الكفاءة) يشيرون إلى أهمية نشاط وفعالية المتعلمين الذين يشجعون على ممارسة أنشطة مهارات ما وراء المعرفة والمتمثلة فى التخطيط قبل القراءة ومراقبة الفهم أثناء القراءة وفحص النتائج بعد القراءة (Jonston&Winograd,1985).

ويرى بالينكسار وبراون (Palincsar&Brown,1985:147-148) أن السبيل لزيادة وعى الطلاب بالعلوم والمعارف والخبرات المتحصلة هو إكسابهم القدرة على استخلاص استراتيجيات تحديد الغرض من القراءة وكيفية تنشيط وتوظيف المعرفة السابقة فى مواقف القراءة ،وتركيز الانتباه على النقاط والعناصر البارزة فى المقروء ،وممارسة أساليب التقويم الناقد للأفكار والمعانى ،ومراقبة النشاطات الذهنية واللغوية المستخدمة للتحقق من مدى بلوغ الفهم ،كالمراجعة والمساءلة الذاتية ،وعمل استنتاجات والتنبؤ بمجريات الأحداث وإعداد الملخصات.

ولقد أحرزت براون وآخرون (Brown&et al., 1986)نجاحاً كبيراً فى تحسين الفهم القرائى للطلاب من خلال تعليمهم لمجموعة محددة من العمليات هى :التلخيص والتساؤل والتوضيح والتنبؤ.كما أسفرت دراسة ماريت(Marrit,1992) إلي أن ما وراء المعرفة تؤدي دوراً مهماً في تحسين الفهم القرائي لدي التلاميذ.

وذلك لأن ما وراء المعرفة تركز علي اهتمام المتعلم بمعرفته حول كيف يفكر وكيف

يتعلم؛لأن ما وراء المعرفة هي المعرفة بكيفية عمل العمليات المعرفية والوعي بالفهم (Perkins,1992:102)،ولقد اهتم جورجي (Gourgey,1998:81-96) بدراسة مدخل ما وراء المعرفة عند تعليم المهارات الأساسية، وأشار إلي فعالية عمليات التنظيم الذاتي التي تحقق الإنجاز في المهارات الأساسية للقراءة والمتمثلة في فهم المعاني والاهتمام بالعلاقات وإعادة تكوين السياق ووضوح الهدف.

ولكي تأتي عملية القراءة بثمارها المرجوة . فلابد أن تقرن باستخدام الطلاب لمهارات ما وراء المعرفة؛ لأن لها ميزات عديدة منها:تمكن الطالب من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي يتضمنها النص القرائي-تمكنه من إجراء عملية التقويم الذاتي بصفة مستمرة-تمكنه من فهم النص بدقة شديدة-توقفه علي موضع سوء فهمه، ومن ثم ضبط عملية التعلم(Koch,2001:762).كما أن ما وراء المعرفة تسهم فى الارتقاء إلى مستويات متقدمة من التفكير والمعالجة والتوظيف . وتساعد المتعلمين على القيام بدور إيجابى فى جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقييمها أثناء قيامهم بعملية التعلم كما تساعدهم على التحكم فى تفكيرهم وتحسن أساليبهم فى القراءة (منى عبد الصبور، ٢٠٠٠ :٢٤).

سادساً: الكفاءة اللغوية:

وتتضمن ما يلي :

مفهوم الكفاءة اللغوية-التمييز بين الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي-قياس الكفاءة اللغوية- شرح مختصر لمكونات بطارية الكفاءة اللغوية المستخدمة في الدراسة الحالية- الفروق بين الجنسين في الكفاءة اللغوية وفيما يلي توضيح ذلك :

أ- مفهوم الكفاءة اللغوية:

إن مفهوم الكفاءة اللغوية يمثل المحور الأساسي لقياس أهداف النظرية اللغوية عند "تشومسكي" وأحد الأصول التي تميز النظرية التوليدية -التحويلية بصفة عامة (جوديث جرين ،١٩٩٣ :٤٧-٤٨).

ولقد أشارت لي وشاليرت (Lee&Schallert.1997:716) إلي صعوبة تعريف الكفاءة اللغوية وفهم طبيعتها المعقدة بقولهما "ليس منشأ الكفاءة اللغوية أمرا سهلا لما له من صلة بالكفاية اللغوية Languague Competence والوعي ما وراء اللغوي والمقدرة علي التحدث باللغة والاستماع والقراءة والكتابة ضمن سياقات ملائمة". وبالرغم من ذلك فإن هناك عدة تعريفات للكفاءة اللغوية يمكن توضيحها من خلال ما يلي:

عرف أحمد اللقاني وعلي الجمل (٢٠٠٣ : ١٦٣) الكفاءة بأنها الحد الأقصي الذي يجب أن يصل إليه الطالب فيما كلف به من أعمال، ويحدد بدرجة معينة، ويختلف باختلاف الموضوع، فقد يصل إلي ٩٠٪ في بعض الأعمال و٨٠٪ في أعمال أخري.

وأشار علي موسي(١٩٩٧ : ١٣٠) إلي الكفاية اللغوية بأنها الحد الأدني من المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات اللغوية الذي يمكن طالب الثانوية العامة من التفاعل الإيجابي مع مكونات لغته الأم واتصاله بالحياة والأحياء اتصالاً فعالاً.

ويمكن تعريف الكفاءة اللغوية بأنها المعرفة المفترضة بالقواعد النحوية التي يعتبر من أوضح مظاهرها – إن لم يكن من مهامها الرئيسة- استطاعة الفرد أن يقوم بعدد كبير من التوليدات والتحويلات فيتمكن من توليد تراكيب لغوية كثيرة للدلالة علي معني واحد وكذلك يتمكن عن طريقها من تحويل أي صيغة لغوية تعرض له إلي صيغ مختلفة مثل أن يحول صيغة الخبر إلي صيغة الاستفهام(محمد رفقي،١٩٨٧ :٦٨-٦٩).

وأوضح ميشال زكريا (١٩٨٤ :٣٤) بأنها المعرفة الضمنية بقواعد اللغةالتي تتيح للإنسان بناء أو تكوين الجمل وتفهمها في لغته ،وهي تجسد العملية الآلية التي يؤديها متكلم اللغة بهدف صياغة جملة ،وذلك طبقاً لمنظومة القواعد الضمنية التي تقرن بين المعاني والأصوات اللغوية.

وأشار محمود الناقة (١٩٨٧: ١١-١٢) إلي أنها قدرة رئيسة ينبغي أن يمتلكها الفرد بحيث تحقق أعلي مستوي عندما تظهر في سلوكه الأدائي ،وهي تتضمن جانبين هما

جانب كامن (مفهوم Concept) وهو يشير إلي إمكانية القيام بالعمل ،وجانب ظاهر يشير إلي (عملية Process) الأداء الفعلي للعمل.

كما أشار ريتشاردس وبلات(Richards&Platt,1992:204) إلي أنها "مهارة الشخص في استخدامه اللغة لغرض محدد.وهي تشير إلي درجة المهارة التي يتمكن بها الشخص من استخدام اللغة مثل إتقانه القواعد النحوية أو القراءة أو الكتابة أو التحدث أو فهم اللغة".

وهي نموذج لما يفترض وجوده في عقل المتكلم وهو النموذج الذي أقامه عالم اللغة علي أساس القدرة الأولية علي تمييز المنطوقات جيدة الصياغة من تلك المنطوقات ضعيفة الصياغة ويمكن فحص مدي وجودها من خلال دراسة متأنية للأداء الذي يعتقد أنها تحدده(جمعة يوسف،١٩٩٧ :٤٣-٤٤).

وعرفها صابر عبد النبي(١٩٩٨: ١٥٥) بأنها عبارة عن إنتاج عدد لا نهائي من الجمل وإدراكه من الناحية النظرية وتمييز الجمل الصحيحة نحوياً وغير الصحيحة وفهم تركيب الجمل وتمييز الجمل التي يكون بعضها صياغة جديدة للبعض الآخر واستبانة الغرض.

وعرفت الدراسة الحالية الكفاءة اللغوية إجرائياً بأنها درجة المهارة التي يتمكن بها الطالب من استخدام اللغة العربية لغرض محدد مثل إتقانه المفردات اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع.

ب- الأداء اللغوي كدالة للكفاءة اللغوية :

يعد الأداء اللغوي دالة للكفاءة اللغوية فالكفاءة اللغوية هي التي تقود عملية الأداء ،وهي امتلاك الآلية اللغوية التي تعزي إلي منطقة اللاوعي عند الإنسان ،أما الأداء الكلامي فهو حصيلة عمل هذه الآلية(ميشال زكريا ،١٩٨٤: ٣٤).

ويري "تشومسكي" أن التمييز بين الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي ضرورة أساسية في وصف اللغة ،وأضاف "تشومسكي" أن مهمة عالم اللغة تكمن في أنه ينطلق من معطيات

الأداء اللغوي ليحدد نظام القواعد العميقة الذي يستعمله كل من المتكلم والمستمع في أداء لغوي فعلي بعد أن يكون قد امتلكه .والهدف من وراء هذا الوصف اللغوي هو تفسير العلاقات اللغوية بين الصوت المنتج والمعني المراد(محمد عبد اللطيف ،١٩٨٣ :٢٣)

ولقد ركز تشومسكي (Chomsky,1965:10) علي مفهومين مهمين من مفاهيم التعلم اللغوي أولهما الملكة اللغوية :ويقصد بها تلك الملكة التي تتكون لدي الفرد وتمكنه من تكوين كل ما يريد من الجمل الجديدة. وتعني أيضاً المعرفة اللغوية والتي من مكوناتها معرفة القواعد النحوية والصرفية ومعرفة قواعد تحويل الجمل من صيغة لأخري.وثانيهما الأداء اللغوي :ويقصد به ما يتحدث الفرد به بالفعل ؛ لأن الأداء يمكن أن يكون به تردد أو تكرار أو توقف أو مخالفة للقواعد النحوية واللغوية بحكم الظروف التي تحكم الكلام العقلي من خجل أو مرض أو عدم معرفة بالموضوع.

ولذلك يضع علماء اللغة فارقاً بين ما يستطيع المتكلم باللغة أن يعرفه بوضوح وهو ما يسمي "الكفاءة" وبين ما يستطيع أن يفعله وهو ما يسمي "الأداء". والأداء هو ما يظهر علي السطح ، أما الكفاءة فهي ما يجري من عمليات في العمق ، وهذا يعني أن اللغة التي ننطقها فعلاً إنما تكمن تحتها عمليات عقلية عميقة تختفي وراء الوعي(محمود ياقوت ١٩٨٥: ١٧٨-١٨٠).

ج- قياس الكفاءة اللغوية :

أشار باتشمان (Bachman,1991:673) إلي أن الكفاءة اللغوية متنوعة التكوين وأنها تتكون من عدد من قدرات محددة ترتبط بعلاقات فيما بينها. وهي تركز علي المعرفة الضمنية بالمجموعة الكاملة والعامة من القواعد التي تؤلف بين الأنماط النحوية والمفردات المعجمية والأشكال الصوتية للغة(جمعة يوسف،١٩٩٧ :٤٤).

وتصمم اختبارت الكفاءة اللغوية لمعرفة مدي استطاعة الطالب في ضوء خبراته المتراكمة السابقة القيام بأعمال يطلب منه أداؤها ،وهي في ذلك عكس الاختبارات

التحصيلية إذ أن اختبارات الكفاءة اللغوية تنظر للأمام أي تنظر إلي كفاءة الطالب في القيام بأعمال تطلب منه مستقبلاً .بينما الاختبارات التحصيلية تنظر إلي الخلف أي ما يكون قد درس بالفعل في برنامج اللغة ويوضع له جدول مواصفات.وهذا النوع من الاختبارات لا يعتمد محتواه علي مقرر معين أو برنامج دراسي معين لتعليم اللغة ؛لأنه يعني أولاً بقياس ما عند الطالب حالياً بالنظر إلي ما يطلب منه مستقبلاً . وبهذ تكون اختبارات الكفاءة اللغوية مقياساً ليس فقط للتحصيل العام ولكن لمهارات محددة في ضوء متطلبات لغوية يحتاج إليها مستقبلاً (محمد عبد الخالق ،١٩٨٩ :٣٧-٣٨).

وأوضح مصطفي رسلان (١٩٩٨ : ١٢٨-١٢٩) أن اختبار الكفاءة Proficiency Test لا يتقيد بمنهج معين أو مقرر دراسي خاص أو كتاب محدد، وإنما يقيس مهارات عامة حسب الموقف الذي يحتمل للطالب أن يستخدم فيه اللغة في حياته.وينبغي أن يعكس محتوي اختبار الكفاءة اللغوية الغرض أو الهدف الذي أعد الاختبار من أجله. كما ينبغي ألا يستخدم هذا الاختبار علي أنه اختبار تحصيلي؛ لأنه لا يعطي تقديراً صادقاً للتحصيل اللغوي في أي مقرر.وذلك لأنه أشمل من الاختبار التحصيلي.ومن سمات هذه الاختبارات أنها واسعة المدي بالنسبة لقياسها لمهارات لغوية متعددة حيث تشمل الصوتيات والمفردات والقواعد ومهارات الاتصال والمدركات والمفاهيم الثقافية.

كما أوضح رشدي طعيمة (٢٠٠٠ :٤٦) أن اختبارات الكفاءة تستهدف قياس مدي تمكن طلاب المرحلة الثانوية من مهارات لغوية اكتسبوها من مصادر مختلفة سواءً أكانت مناهج أم كتباً أم معلمين، وهذه الاختبارات غير مقيدة بمنهج معين أو كتاب مقرر أو معلم محدد، وإنما تنطلق من تصور واضح للمهارات اللغوية التي يفترض أن يكون طالب المرحلة الثانوية قد اكتسبها.

ومن المقاييس التي اهتمت بقياس الكفاءة اللغوية اختبار الـ(ELTS):وهو اختصار English Language Testing Service وتصدره المؤسسة المحلية للامتحانات بجامعة

كامبردج بالمملكة المتحدة ،ويتكون من جزئين :الجزء الأول ويتكون من :اختبار القراءة اختبار الاستماع والجزء الثاني ويتكون من :اختبار المهارات-اختبار الكتابة-المقابلة الشخصية(محمد الشيخ،١٩٨٨: ٣١-٣٥).ويؤخذ علي هذا الاختبار أنه أهمل الثروة اللغوية والقواعد النحوية.وهناك اختبار جامعة ميتشجان:وهو اختبار للكفاءة في اللغة العربية Arabic Proficiency Test وصمم ليخدم المتخصصين في تعليم اللغة العربية في قياس الكفاءة اللغوية لطلاب اللغة العربية وتقويم استعمالاتهم اللغوية ووضعهم في المستوي المناسب لمستوي كفاءتهم.وكذلك للمساعدة في تقويم برامج اللغة العربية في كل مكان بما يساهم في تنظيم وتنسيق برامج تعليم اللغة العربية المقدمة وتحسين تعليم اللغة العربية بوجه عام.ويتكون هذا الاختبار من :فهم المسموع -فهم المكتوب(محمد الشيخ،١٩٨٨: ٣٦ ٣٩).ويؤخذ علي هذا الاختبار أنه أهمل الثروة اللغوية والقراءة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي.

وأعد محمد الشيخ (١٩٨٨) مقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية كلغة أجنبية للأجانب بهدف تحديد المهارات الأساسية اللازمة لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية ويتكون من اختبار الاستماع واختبار الكتابة والتركيبات النحوية واختبار القراءة والمفردات.ويؤخذ علي هذا المقياس أنه أهمل التذوق الأدبي.كما أعد ستانسفيلد (Stansfield,1990) اختبار الكفاءة اللغوية الشفوية وهو اختبار يطبق فردياً ،ويقيس الكفاءة اللغوية في التحدث والاستماع في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية،وصمم لطلاب المرحلة الثانوية.يتكون الاختبار من (٩١) عبارة ويؤخذ عليه أنه أهمل الثروة اللغوية والقراءة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء.

كذلك أعد حسن شحاتة وفيوليت إبراهيم (١٩٩٢) بطارية للكفاءة اللغوية بهدف التعرف علي مستويات الكفاءة اللغوية لدي تلاميذ الصفين الخامس الابتدائي والثالث الإعدادي .تضمنت البطارية الاختبارات الفرعية التالية :الثروة اللغوية-القواعد

الإملائية-القواعد النحوية-القراءة الناقدة-التذوق الأدبي.ويؤخذ علي هذه البطارية أنها أهملت الاستماع.كما أعد مصطفي رسلان (١٩٩٨) اختبار الكفاءة اللغوية بهدف تحديد مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الثالث الثانوي(عام -فني).ويتضمن :مهارات التراكيب اللغوية (استخدام القواعد النحوية)-مهارات فهم المقروء-مهارات صحة المكتوب-مهارات التذوق الأدبي.ويؤخذ علي هذا الاختبار أنه أهمل الثروة اللغوية والاستماع.

وقام بريدجيمان وهارفي (Bridgeman&Harvey,1998) بإعداد اختبار للكفاءة اللغوية وهو اختيار من متعدد وصمم بهدف تقييم قدرة المستخدم اللغوي علي استخدام اللغة الإنجليزية في الحياة اليومية في الاستماع والقراءة .يتكون الاختبار من اختبارات فرعية لمهارات الاستماع ومهارات القراءة ولكنه أهمل الثروة اللغوية والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء.كما قام أحمد إبراهيم (١٩٩٩) بإعداد نموذج مقترح لمعيار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية بهدف الكشف عن نموذج لمعيار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية يستخدم مع خريجي برنامج اللغة العربية في المستوي الجامعي.وهو يتضمن ثلاثة أركان للغة هي:البلاغة-الأدب والنقد-قواعد اللغة.وثلاث مهارات لغوية هي:الاستماع والتحدث-القراءة-الكتابة.وثلاث قدرات تم تدعيمها هي:القدرة علي التفكير الناقد القدرة علي التفكير الابتكاري-القدرة الاستدلالية.وهذا النموذج شمل كل مكونات الكفاءة اللغوية.

وأعد اختبار الكفاءة اللغوية المقنن في معهد اللغة العربية في جامعة الملك سعود وهو يتكون من اختبار التراكيب والقواعد-اختبار المفردات-اختبار فهم المقروء-اختبار فهم المسموع(راشد الدويش ،٢٠٠١ :١٣٦).ولكنه أهمل التذوق والإملاء.كما أعد اختبار الـ (ToefL):وهو اختصار Test of English as Foreign Language ووضع هذا الاختبار في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لتحديد كفاءة مستعملي هذه اللغة ،وتصدرها هيئة عالمية

للاختبارات في نيوجيرسي بالولايات المتحدة الأمريكية وتقوم بتطويرها ومراجعتها كلما دعت الحاجة إلي ذلك ،ويتكون هذا الاختبار من ثلاث مهارات هي:فهم المسموع- التركيبات النحوية والكتابية-القراءة والمفردات(Phillips,2004:xi).ولكنه أهمل التذوق الأدبي.

من خلال العرض السابق للمقاييس التي هدفت إلي قياس الكفاءة اللغوية يمكن استخلاص ما يلي :

١-أن الكفاءة اللغوية لا يمكن قياسها بصورة مباشرة، ولكن يمكن الاستدلال عليها من خلال مجموعة من الاختبارات يطلق عليها اختبارات الكفاءة اللغوية.وتهدف هذه الاختبارات إلي الوقوف علي مدي استطاعة الطالب في ضوء خبراته اللغوية المتراكمة القيام بأعمال يطلب منه أداؤها مستقبلاً.

٢-يؤخذ علي المقاييس السابقة أنها أهملت بعض جوانب الكفاءة اللغوية مثل مقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية كلغة أجنبية للأجانب: إعداد محمد الشيخ (١٩٨٨) الذي أهمل التذوق الأدبي.واختبار الكفاءة اللغوية للصف الثالث الثانوي (عام- فني) إعداد مصطفي رسلان (١٩٩٨) الذي أهمل الثروة اللغوية والاستماع.واختبار الـ(ToefL) الذي أهمل التذوق الأدبي.ولكن الدراسة الحالية حاولت أن تضم أكبر عدد ممكن من اختبارات الكفاءة اللغوية وألا تهمل أي جانب من جوانب استخدام اللغة العربية لدي الطلاب لكي تكون أكثر دقة وفاعلية في الوقوف علي مستوي الطلاب الحقيقي في اللغة العربية مع الأخذ في الاعتبار التعريف الإجرائي للكفاءة اللغوية الذي تبنته الدراسة الحالية ومع مراعاة شمول بطارية الكفاءة اللغوية لجميع المقاييس المستخدمة في الحياة اليومية لذلك تكونت بطارية الكفاءة اللغوية من :

١-الثروة اللغوية.	٢- القراءة الناقدة.	٣- القواعد النحوية.
٤-التذوق الأدبي.	٥- الإملاء.	٦- الاستماع.

د- شرح مختصر لمكونات بطارية الكفاءة اللغوية المستخدمة في الدراسة الحالية :

١ - الثروة اللغوية :

تعرف المفردات اللغوية بأنها مجموعة أو قائمة من الكلمات مع شرح مختصر لمعانيها . وهي نوع اللغة الخاصة بشخص معين أو فئة معينة أو مهنة ما أو هي مجمل الكلمات التي تؤلف اللغة باعتبارها أصغر وحدة مستقلة ذات معني(حسن شحاتة وآخران،٢٠٠٣ :٢٨٧).

وعرفت الدراسة الحالية اختبار الثروة اللغوية إجرائياً بأنه عبارة عن قدرة الطالب علي تحديد معني الكلمات، وذلك كما يظهر من خلال استجابة الطالب علي اختبار الثروة اللغوية المستخدم في الدراسة الحالية.

ويلاحظ أن المادة الأولي للغة الكلام هي الأصوات . غير أن اللغة لا تتكون من أصوات منعزلة منفردة؛لأنها لا تؤدي وظيفتها إلا إذا ارتبط بعضها ببعض وفق نظام معين في مجموعات أو وحدات صوتية متجانسة متلائمة، وهذه المجموعات أو الوحدات الصوتية يطلق عليها الكلمات(أحمد المعتوق،١٩٩٦ :٤٥).

وهناك فرق بين الكلمة واللفظ ،فاللفظ هو مجموعة من الأصوات المنطوقة، فإذا ما ارتبطت هذه المجموعة من الأصوات بمعني محدد أصبحت كلمة،وبناءً علي ذلك فإن الكلمة أخص لأنها تعني اللفظ الدال علي معني(إبراهيم أنيس ، ١٩٩٧ :٣٨).

وهذا يعني أن الكلمة هي الوحدة اللغوية الأساسية التي تشارك مشاركة فعالة في تكوين معارف الإنسان وتجاربه وأفكاره وصوره الذهنية، كما أنها :"نقطة انطلاق الإبداع الكلامي".وتمتلك الكلمات طاقة كامنة وقدرة خاصة لا تمتلكها وسائل التعبير الأخري علي إحياء وبعث ما همد من الماضي(أحمد المعتوق،١٩٩٦ :٤٦).

ويلاحظ أنه قبل أن يدخل التلميذ المدرسة الابتدائية يكون قد اكتسب حصيلة لغوية عن أحد طريقين :استماعه إلي ما يقوله الآخرون ، وهي الكلمات التي يستطيع

فهمها عندما يستمع إليهم وهم يستعملونها.أوعن طريق ارتباطه بخبرات مباشرة في بيئته.وبعد أن يدخل التلميذ المدرسة يكتسب الحصيلة اللغوية عن طريق:الألفاظ المقروءة أو الألفاظ المكتوبة. والتلميذ في كل صف دراسي يكتسب مزيداً من معاني الألفاظ والتي تزيد بسرعة عاماً بعد عام. مع الاعتراف بأثر الفروق الفردية في هذا النمو. وفي المرحلتين الإعدادية والثانوية تزيد تلك الحصيلة بصورة مؤكدة ؛ لأن خبرات المتعلم ونضجه في ازدياد(محمد مجاور،٢٠٠٠ : ١٣٠-١٣٢).

وتظل حصيلة الطفل من ألفاظ اللغة بمدلولاتها وبمستوياتها وأنواعها المختلفة تتنامي وتتسع كلما تطور في العمر وتوسع نطاق اتصاله واختلاطه بالآخرين من أفراد أسرته ثم من أقرانه وزملائه في اللعب ثم من رفقائه في الدراسة ومدرسيه ثم مما يقرأ (أحمد المعتوق،١٩٩٦ :٥٣).

كما أن طالب المرحلة الثانوية اجتماعي يميل إلي إثبات شخصيته في تعامله مع أسرته أو رفاقه . وهذا الاحتكاك وتلك الرغبة تجعل ثروته في ازدياد . ولا شك أن دراسته للغة وآدابها يعطيه فرصة أكبر لمعرفة الكثير من كلمات اللغة العربية وأساليبها(محمد مجاور،٢٠٠٠ :١٠٩).

كما أن الخبرات التي تتكون لدي الفرد عن طريق الارتباطات الشرطية بين الوحدات اللغوية والأشياء التي تشير إليها هذه الوحدات تحدد استجابات المعني بالنسبة إلي الفرد. بمعني أن تلك الاستجابات تتحدد تبعاً لتلك الخبرة التي تكونت لديه(نوال عطية،١٩٩٥ :١٦-١٧).

وهو ما أوضحه إبراهيم أنيس (١٩٩٧ :١١) أن الإنسان يكتسب ألفاظ اللغة ودلالاتها في تجارب كثيرة من تجارب الحياة معها تتشكل الدلالات. ثم تستقر علي حال عندها يتبني المرء لكل لفظ دلالة معينة هي جزء من عقله ومن نفسه.

٢ - القراءة الناقدة :

القراءة نشاط فكري يمثل وحدة متكاملة قابلة للتطور لارتباطها بالتغيرات الاجتماعية الشاملة والتي اقتضت أن يكون للقراءة أهميتها البالغة في المجتمع المعاصر. كما اقتضت تغيير النظرة إليها تغييراً جوهرياً عل اعتبار أنها أصبحت جزءاً من النمو العام للطلاب ترتبط به ارتباطاً وثيقاً(فهيم مصطفي، ٢٠٠٠ :٤٩).

وأما القراءة الناقدة فهي "إعمال الفكر فيما يقرأ والتفاعل معه، مع حرص في تقبل المعلومات ومطابقتها مع الخبرات والمعارف السابقة"(عبد الفتاح عبد الحميد ،١٩٨٦ :١٥). وعرفها حسن شحاتة (١٩٩٤ :٦١) بأنها "عملية يقوم فيها القارئ بتحليل ما يقرأ وإبداء الرأي فيه ومناقشته، والاتفاق مع ما يقرأ أو الاختلاف معه".

وأشار مصطفي موسي (١٩٩٤ :١٢٨) إلي أنها "قدرة التلاميذ علي التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية والتمييز بين الحقائق والآراء ، والتمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة ، والتمييز بين التفسير المنطقي وغير المنطقي".

وعرفتها الدراسة الحالية إجرائياً بأنها نشاط هادف يقوم به القارئ من خلال تفاعله الوجداني والعقلي مع الموضوع المقروء ؛ بهدف تذكر جزئياته وفهم معناه وتحليله وتفسيره وإعادة بنائه وتقييمه ، وذلك كما يظهر من خلال استجابات الطالب علي اختبار القراءة الناقدة المستخدم في الدراسة الحالية.

أهم المهارات التي تستهدف في القراءة في المرحلة الثانوية :

ذكر محمد عبد القادر (د.ت : ١٢١-١٢٢) أن من أهم المهارات والقدرات القرائية الملائمة لطلاب المرحلة الثانوية التعرف السليم علي الألفاظ وأشكال الكلمات وتفهم معانيها ومابينها من علاقات والروابط التي بين الجمل والتراكيب والفقرات والقدرة علي الاستقلال بالقراءة .وإدراك المعاني والأفكار إدراكا تاماً والوقوف علي ترابطها وتسلسلها وانسجامها مع القدرة علي ترتيبها متتابعة متلاحقة.والقدرة علي استخلاص النتائج

واستنتاج الحقائق والتعميمات من المقروء والتمكن من نقده نقداً يقوم علي التحليل والفهم العميق وإصدار الحكم الصحيح عليه وتمييز غثه من ثمينه لفظا وأسلوبا ومعني وفكرة.والقدرة علي اختيار المادة والموضوعات الملائمة للقراءة وعلي استغلال المكتبة والرجوع إلي المراجع.والتمكن من تحديد هدف الكاتب وتتبع التعليمات والسرعة في القراءة الصامتة والجهرية. وتنمية الثروة اللغوية بكل مقوماتها ومظاهرها.والقدرة علي استخدام المعاجم ودوائر المعارف.

وأوضح عبد الفتاح السكري(١٩٨٦ :٢٤-٢٩) بعض المهارات الأساسية للقراءة مثل الاستعراض:وهو عبارة عن تغطية سريعة ومنظمة للمادة المراد قراءتها. وهو يتضمن قراءة المعالم الواضحة في المادة المعدة للقراءة مثل عنوان الموضوع. عناوين الفقرات. العناوين الفرعية. الملخص أو المقدمة. العبارات الأولي والأخيرة في كل فقرة.والمرور السريع علي المادة المقروءة :وهو استعراض بصورة أوسع ليس فقط لاكتشاف الأفكار الأساسية . ولكن لإضافة بعض التفاصيل. وهذه التفاصيل يمكن الوصول إليها عن طريق مفاتيح من الكلمات أو العبارات مثل :الكلمات التي تحتها خط. الجمل المرقمة. أو كلمات مثل أولا وثانياً .....فمثل هذه الكلمات تشير إلي التفاصيل التي يعرضها المؤلف.والتصفح:وهو تحديد معلومات معينة في مادة معينة بسرعة دون الحاجة إلي قراءة الصفحة بأكملها أو الموضوع كله. ويستعمل التصفح في قراءة فهارس الكتب ودليل التليفون والقاموس وكذلك في البحث عن كلمات معينة أو تاريخ أو أرقام أو عبارة محددة.

وذكرت بدرية الملا (١٩٨٧ :١٧-١٨) بعض المهارات القرائية مثل التعرف علي الكلمات الجديدة والقدرة علي استخدام الفهرس والقدرة علي استخدام قائمة المحتويات والقدرة علي استخدام المعاجم والقدرة علي استخدام بطاقات المكتبة والقدرة علي استخدام مؤشرات المادة المقروءة والقدرة علي السير في المادة المقروءة والقدرة علي فهم المادة بسرعة والقدرة علي تنظيم ما يقرأ وتشمل التلخيص وتنظيم الأفكار في وضعها

الصحيح والقدرة علي وضع تخطيط للموضوع المقروء والقدرة علي تذكر المادة المقروءة ومعرفة مصادر المادة المقروءة.

وتري ريما الجرف(٢٠٠١ :٧٣) أن عملية القراءة تتكون من مجموعة كبيرة من المهارات التي يستخدمها القارئ أثناء تعامله مع النص مثل التعرف علي الرموز المكتوبة والتقاط معاني المفردات والجمل وفهم التراكيب اللغوية المختلفة والتعرف علي طريقة تنظيم النص واستخدام معلوماته العامة ،وحتي يتمكن الطالب من فهم وتذكر المعلومات والأفكار الموجودة صراحة أو ضمناً في النص المقروء لابد أن يكون قادراً علي تطبيق تلك المهارات في عملية القراءة.

وفي ضوء ما سبق تبنت الدراسة الحالية المهارات القرائية الآتية والملائمة لطلاب المرحلة الثانوية وهي التعرف السليم علي الألفاظ وتفهم معانيها وما بينها من علاقات.وإدراك المعاني والأفكار إدراكا تاماً والوقوف علي ترابطها وتسلسلها وانسجامها مع القدرة علي ترتيبها متتابعة متلاحقة .والقدرة علي استخلاص النتائج واستنتاج الحقائق والتعميمات من المقروء والتمكن من نقده نقداً يقوم علي التحليل والفهم العميق وإصدار الحكم الصحيح عليه.والقدرة علي اختيار المادة والموضوعات الملائمة للقراءة وعلي استغلال المكتبة والرجوع إلي المراجع.والتمكن من تحديد هدف الكاتب وتتبع التعليمات والسرعة في القراءة الصامتة والجهرية.وتنمية الثروة اللغوية بكل مقوماتها ومظاهرها.والقدرة علي استخدام المعاجم ودوائر المعارف.

مهارات القراءة الناقدة :

القراءة الناقدة عملية كلية ذات مهارات فرعية يجب أن يتمكن منها الطلاب؛ إذ لا يمكن لشخص أن يولي اهتماماً لشيء يجهله ويجهل استخدامه.

ولقد استخلص حنفي البوهي (٢٠٠٣ : ٥٥-٥٦) من خلال الدراسات التي تناسب طلاب المرحلة الثانوية أن مهارات القراءة الناقدة التي تناسب هؤلاء الطلاب كثيرة منها

استنتاج المعاني الضمنية-التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة-استخلاص النتائج-المقارنة بين الأفكار المرتبطة وغير المرتبطة بالنص-تقدير ما في الموضوع من منطقية في تسلسل الأفكار-التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية-القدرة علي تفسير الأفكار-القدرة علي تحديد النتائج السليمة-القدرة علي تحديد وسائل التأثير والإقناع-القدرة علي استنتاج هدف الكاتب-التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار-التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة-استنتاج دوافع الكاتب من وراء كتابة الموضوع الحكم علي صحة عنوان النص المقروء-الحكم علي الأدلة التي يستدل بها علي وجود مشكلة.

٣ -القواعد النحوية:

تمتاز اللغة العربية بأنها لغة الإعراب . فأخر كلماتها تتحرك وفق الحالة التي تكون عليها في جملتها (فاعل - مفعول- صفة- ظرف.....)والنحو هو القصد والطريق . بمعني الوصول بالكلمة إلي قصد معين أو طريق نتبعه معها من أجل فهم معناها من خلال أحوال آخرها (زكريا إسماعيل،١٩٩١ :٢٠١).

والنحو هو مجموعه القواعد التي تنظم هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعني وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية(محمد ظافر ويوسف الحمادي،١٩٨٤ :٢٨١)كما يقصد بالنحو أنه العلم الذي يدرس العلاقات السياقية بين الكلمات في الجمل ويصنفها في مفاهيم يستدل عليها بسمات مخصوصة متضافرة (إبراهيم عطا،١٩٨٦ :٦٥).

والنحو عبارة عن بلورة اللغة في قوانين عامة فهو يضع المعايير النظرية العامة للغة ولذلك فهو بطئ التغير ؛ لأن الأساسيات والضوابط والقواعد العامة ثابتة.وللنحو هدفان رئيسان هما:الهدف النظري:وهو يرمي إلي تعليم تعميمات عامة شاملة عن اللغة.والهدف الوظيفي:وهو يرمي إلي مساعدة المتعلمين في تطبيق تلك التعميمات والحقائق في مواقف لغوية مختلفة(محمد مجاور،٢٠٠٠ : ٣٦٥-٣٦٨).ويستعمل مصطلح القواعد ويراد به أحد

أمرين :نظام كامن في عقل كل متكلم أصيل للغة ما، يتيح له فهم كل جمل لغته غير المحدودة عدداً وطولاً. وكذلك إنتاج جمل غير محدودة وتمييزها من الجمل غير الصحيحة في لغته(حسن شحاتة وآخران،٢٠٠٣ :٢٤٠).

وعرفتها الدراسة الحالية إجرائياً بأنها مجموعه القواعد التي تنظم هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعني وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية. وذلك كما يظهر من خلال استجابات الطالب علي اختبار القواعد النحوية المستخدم في الدراسة الحالية.

ويمكن تلخيص أهداف تدريس القواعد النحوية في المرحلة الثانوية كما يلي :تعميق الدراسة اللغوية عن طريق إنماء الدراسة النحوية للطلاب بما يساعدهم علي التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين الفقرات والتراكيب والجمل والألفاظ- تعميق ثروتهم اللغوية عن طريق ما يدرسونه من نصوص وشواهد أدبية تنمي أذواقهم – تنمية قدرتهم علي تنظيم معلوماتهم وكذلك نقد الأساليب التي يستمعون إليها أو يقرؤونها – تعويدهم دقة الملاحظة والموازنة والحكم وترقية ذوقهم الأدبي ؛ لأن دراسة القواعد النحوية تقوم علي تحليل الألفاظ والجمل والأساليب وإدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب(علي مدكور ٢٠٠٢ :٢٩٤-٢٩٥).

ولكي يتقن الطالب لغة الثقافة ويسيطر علي فنون اللغة الأربعة (القراءة والكتابة والتحدث والاستماع) والتي تعتبر مصادر المعرفة ونوافذ الثقافة وأبوابها يجب أن يكون مؤسساً في دراسة النحو ومدرباً تدريباً فعالاً في هذا المجال. ولكنه ليس في حاجة إلي أن يحفظ تلك القوانين العامة ولكنه في حاجة إلي أن يطبقها آلياً وتلقائياً (محمد مجاور،٢٠٠٠ :٣٧٣). لذلك نادي كثير من علماء التربية بضرورة اتباع أمثل الطرق وأحسنها وأكثرها حداثة لتدريسها بصورة سهلة ومشوقة للتلاميذ . ففي الوقت الذي تتعالي فيه الأصوات بصعوبة القواعد النحوية ، نجد آخرين يقبلون علي تعلم هذه القواعد

وإتقانها لإحساسهم بلذة ومتعة فكرية في دراستها ، وهذا قد يرجع إلي الطريقة التي تناول بها المعلم درس القواعد(عبد المنعم عبد العال، د.ت :١٥٠-١٥١).

وهناك طريقتان أساسيتان لتشخيص حاجات المتعلمين إلي القواعد النحوية هما:استعمال الاختبارات التشخيصية التي توقف المعلمين علي أخطاء تلاميذهم في النحو بطريقة موضوعية-ملاحظة أحاديث التلاميذ وكتاباتهم وجمع الأخطاء القواعدية وتسجيلها ثم تحليلها بالمناقشة والدراسة والشرح والتفسير والتطبيق مع التلاميذ فردياً أو جماعياً .وإذا ما نظر إلي طالب المرحلة الثانوية فإنه قد اكتملت لديه القدرة علي التجريد والتعميم والاستنتاج والربط والتطبيق ، ومن ثم لم تعد هنالك مشكلة في اختيار موضوعات من النحو له (محمد مجاور،٢٠٠٠ : ٣٦٩، ٣٧٦).

٤ -التذوق الأدبي:

عرفه عبد الفتاح البجة (٢٠٠١ : ١١٠-١١١)بأنه " سلوك يعبر به القارئ أو السامع عن فهمه 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".كما عرفه حسن شحاتة وآخران(٢٠٠٣ :٩٧) بأنه قدرة المتعلم علي 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 وإقداره علي إصدار الأحكام علي النص.

وعرفته الدراسة الحالية إجرائياً بأنه قدرة المتعلم علي 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 ،وذلك كما يظهر من خلال استجابات الطالب علي اختبار التذوق الأدبي المستخدم في الدراسة

الحالية.

والتذوق للجمال والإحساس به في صور الأداء الرائع من التعبير هدف أساسي لتدريس الأدب، والتذوق الأدبي أساسه الارتباط بالكاتب أو الشاعر والعيش معه والتفاعل مع إنتاجه ، ومن طبيعة الأدب دائماً أن يقدم للقارئ أكثر مما هو مسطر ومكتوب(محمد مجاور،٢٠٠٠ :٤١٦).

ولقد أشار أحمد المعتوق (١٩٩٦ :٦٦) إلي أنه لابد أن يرافق وجود المفردات اللغوية والقواعد النحوية ذوق فني صقيل وطبع صاف مهذب يتمكن معه صاحبه من تحقيق التلاؤم والانسجام التام بين الأفكار والانفعالات التي يريد نقلها للآخرين وبين القوالب اللفظية التي يوصلها بها ويختارها لها.

ولقد وضع محمد مجاور (٢٠٠٠ : ٤٣٨-٤٤٠) قائمة للحكم علي التذوق الأدبي لدي طلاب المرحلة الثانوية منها معرفة الحركة النفسية مثل الأسي – الحزن – المرح استخراج البيت أو الأبيات التي تتضمن الفكرة الرئيسة- القدرة علي اختيار أقرب الأبيات معني إلي بيت معين -إدراك الوحدة العضوية-القدرة علي تقسيم القصيدة إلي وحدات-القدرة علي فهم الصلة بين العنوان والأبيات والأفكار -القدرة علي إدراك ما في الأفكار من عمق وفهم للمعاني-تحديد مدي قدرة القصيدة علي نقل التجربة-القدرة علي إدراك المعاني التي توحي بها الصورة الشعرية-القدرة علي فهم مكونات الصور الشعرية ومدي قدرتها علي التعبير عن أفكار الشاعر ومدي نجاحها في رسم الشخصيات-القدرة علي فهم المفارقات بين الصور الشعرية والتناقض بين الأفكار-القدرة علي إدراك أهمية كلمة بعينها-القدرة علي إدراك التقارب بين الكلمة والجو النفسي-القدرة علي إدراك الفرق بين البيت المباشر والتعبير بالصور الإيجابية-القدرة علي فهم التعبيرات الصريحة والمجازية-القدرة علي إدراك وضع القصيدة من تراثنا الأدبي.

ولقد توصلت دراسة سلوي شاهين (١٩٩٩، ملحق ٣ : ٨) إلي قائمة بمهارات

التذوق الأدبي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي -وذلك بعد عرضها علي مجموعة من المحكمين وإجراء التعديلات المناسبة عليها- وتحتوي هذه القائمة علي المعاني والأفكار وتتضمن تحديد الفكرة الرئيسة من النص الأدبي-تحديد عنصر الابتكار في المعاني-تحديد الغرض الأدبي للنص-استخراج القيم الشائعة في النص الأدبي-إدراك أثر البيئة في النص-تحديد أقرب الأبيات معني إلي بيت معين من نص آخر-إدراك الوحدة العضوية الموجودة في النص. والعاطفة وتتضمن تحديد نوع العاطفة التي سيطرت علي الشاعر وظهرت في النص-تحديد مدي التناسب بين الكلمة والجو النفسي في النص.وكذلك الكلمة وتتضمن تحديد قدرة الكلمة علي الإيحاء-الإحساس بالتناغم الموسيقي بين الألفاظ في النص-مدي ملاءمة الكلمة للموضوع. والصور البلاغية والمحسنات البديعية وتتضمن تمييز نوع الصورة البلاغية وتحديد المعاني التي توحي بها-استخراج المحسنات البديعية وقيمتها الفنية.والأسلوب ويتضمن التمييز بين الأسلوب الخبري والأسلوب الإنشائي-تحديد السمات الفنية للأسلوب.

٥ -الإملاء :

هي الأداة الرئيسة لنقل الفكرة من الكاتب إلي القارئ نقلاً سليماً . بحيث إذا صاغها الكاتب صياغة لغوية سليمة، وراعي فيها جانبي التركيب والأسلوب، ثم كتبها بالطريقة التي اتفق عليها أبناء اللغة لكان نقل هذه الفكرة نقلاً أميناً وشاملاً(إبراهيم عطا،١٩٨٦ :١٩١).

وهي طريقة لرسم الكلمات،وهو تصوير اللفظ بحروف هجائه التي ينطق بها(حلمي عبد الهادي،١٩٩٧ :٥).وهي "فن رسم الكلمات في العربية، عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقاً لصورتها الأولي؛ وذلك علي وفق قواعد مرعية وضعها علماء اللغة"(عبد الفتاح البجة،٢٠٠١ : ١٨٤).

وهي القدرة علي رسم الكلمات رسماً دقيقاً سليماً بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة مع التمكن من استخدام المهارات الخاصة بها في كتابة الكلمات كتابة سليمة (أحمد

اللقاني وعلي الجمل،٢٠٠٣ :١٣).

وعرفتها الدراسة الحالية إجرائياً بأنها القدرة علي رسم الكلمات رسماً دقيقاً سليماً بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة مع التمكن من استخدام المهارات الخاصة بها في كتابة الكلمات كتابة سليمة وذلك كما يظهر من خلال استجابات الطالب علي اختبار الإملاء المستخدم في الدراسة الحالية.

والهجاء والإملاء وسيلة لصحة الكتابة وليسا غاية تقصد لذاتها ، وخير وسيلة للتقوية في الكتابة الإملائية هي القراءة الكثيرة في الكتب، حتي يقف التلاميذ بأنفسهم علي الرسم الصحيح للكلمات، وكلما كثرت قراءة التلميذ قل خطؤه بالتدريج حتي يندر (عبد المنعم عبد العال، د.ت :١٣٧).

ويتوقف الوصول إلي المعني المراد علي صحة الرسم ، ولهذا لا بد أن تكون طريقة رسم الألفاظ سليمة وحسب القواعد الإملائية التي تعد مقياساً لمعرفة مستوي الكاتب؛ وذلك لأن الخطأ في الكتابة عيب يسبب صعوبة في القراءة يتبعه عدم فهم للمعني المقصود(حلمي عبد الهادي،١٩٩٧ :٥).

ويرتبط الإملاء بالقراءة من حيث إن القارئ – صمتاً أم جهراً – يقف علي الأشكال السليمة للحروف والكلمات والجمل فيتعلمها عن طريق المحاكاة ، وقد يعدل من كتابته إذا لاحظ – عن طريق القراءة- أن هناك خطأ يمارسه، كما ترتبط بالقراءة من حيث فهم الفكرة إذا كانت مكتوبة كتابة مضبوطة(إبراهيم عطا،١٩٨٦ :١٩٢).

ولو فهم التلميذ أن الخطأ في الرسم الإملائي يسبب صعوبة وخطأ في قراءة المكتوب وعدم فهمه، لأقبل علي درس الإملاء بشغف وميل حباً في أن يقرأ غيره أفكاره دون عسر في فهمها(عبد المنعم عبد العال، د.ت :١٣٧).

كما أن ربط التهجي بالإملاء أمر مهم، حيث يصل المتعلم عن طريق هذا الربط إلي إدراك وجوه الإتقان والاختلاف بينهما بشأن الكلمة المكتوبة. فإذا كان المألوف ربط

النطق بالكتابة، فإن هناك بعض الكلمات التي تخرج عن هذا المألوف مثل :طه أولئك.....وهنا يؤدي التهجي مهمته عن طريق حفظ حروف هذه الكلمات وأمثالها بغض النظر عن كتابتها(إبراهيم عطا،١٩٨٦ :١٩٣).

ويقسم التربويون الإملاء إلي :منقول ومنظور واختباري، وهذا تقسيم طبيعي فالطفل لا يستطيع كتابة الإملاء المنظور، قبل أن يدرب علي محاكاة رسم الكلمات بالنقل من السبورة أو غيرها ، ولن يجيد الإملاء الاختياري إلا إذا درب علي الإملاء المنظور، وقد روعي في هذا التقسيم التدرج حيث الانتقال من السهل إلي الصعب(عبد المنعم عبد العال د.ت :١٣٩).

وهناك مشكلات مهمة لاحظها المربون منها كثرة الأخطاء الإملائية في كتابات التلاميذ ،ولقد أصبحت هذه المشكلة ظاهرة منتشرة ليس فقط في كتابات تلميذ المرحلة الابتدائية بل تعداها إلي كتابات تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية ، مما استدعي الوقوف علي هذه الظاهرة والكشف عن مظاهرها وأسبابها وطرق علاجها(زكريا إسماعيل،١٩٩١ : ١٦٥).وهناك سببان رئيسان في الخطأ الإملائي هما:خطأ ناتج عن خطأ في التهجي أو الاستقبال، فيقدم حرف علي آخر أو يستبدل حرف بآخر، وهذا يعالج عن طريق المران وحسن الاستماع-خطأ ناتج عن جهل في قواعد الإملاء، وهذا يعالج عن طريق التدريب علي قواعد الإملاء والتطبيق عليها(حلمي عبد الهادي،١٩٩٧ :٦).

٦ -الاستماع :

هو مهارة معقدة وهو أكثر تعقيداً من القراءة، فالقارئ قد يستعين في فهمه للمادة المقروءة بالصورة أو الرسم، وقد يعاود قراءة الجملة أو الفقرة التي استعصت عليه حتي يحقق غرضه من القراءة، أما في الاستماع فإن علي المستمع أن يتابع المتكلم متابعة سريعة تحقيقاً للفهم والتحليل والتفسير والنقد وهذه عمليات معقدة لا تتيسر إلا لمن أوتي حظاً وافراً من التعليم والتدريب علي مهارة الاستماع(علي مدكور،٢٠٠٢ :٦٣).

ويقصد بالاستماع تمرين التلاميذ علي الانتباه، وحسن الإصغاء،والإحاطة بمعني ما يسمع، وهو يعد وسيلة رئيسة للمتعلم، حيث يمارس الاستماع في أغلب الجوانب التعليمية فهو في الفصل مستمع، وفي الإذاعة المدرسية، وفي الأنشطة المدرسية وفي دور العبادة،وفي شتي المواقف الاجتماعية التي يكون المتعلم طرفاً فيها(إبراهيم عطا،١٩٨٦ :٨٠ ، ٨٢).

وهو عملية إنسانية واعية مدبرة لغرض معين هو اكتساب المعرفة حيث تستقبل فيها الأذن أصوات الناس في المجتمع في مختلف حالات التواصل وبخاصة المقصود ، وتحلل فيها الأصوات إلي ظاهرها المنطوق وباطنها المعنوي، وتشتق معانيها من خلال ما لدي الفرد من معارف سابقة وسياقات التحدث والموقف الذي يجري فيه التحدث(حسني عصر،١٩٩٩ج ١٢٣).

وعرفته الدراسة الحالية إجرائياً بأنه أداة الطالب في استقبال الأفكار واكتساب المعرفة ،وذلك كما يظهر من خلال استجابات الطالب علي اختبار الاستماع المستخدم في الدراسة الحالية.

وحول العلاقة بين الاستماع وغيره من فنون اللغة أجريت دراسات عديدة حول الأوزان النسبية لكل فن من فنون اللغة لدي مجموعة من أفراد المجتمع، وأسفرت عن عدة ملاحظات منها:يستهلك الأفراد وقتهم في الاستماع بنسبة تصل إلي ٤٥٪ من هذا الوقت يستهلكون في التحدث وقتاً بنسبة ٣٠٪-يستهلكون في القراءة وقتاً بنسبة ١٦٪-يستهلكون في الكتابة وقتاً بنسبة ٩٪ (علي مدكور،٢٠٠٢ :٥٧).ويلاحظ من هذه النتائج أن مقدار الوقت المستهلك في الاستماع وحده يساوي مجموع الوقت المستهلك في التحدث والقراءة معاً-يمثل الاستماع العمل الرئيس في كل مناشط الحياة وبخاصة التعلم المقصود وبعده التحدث ثم القراءة بنوعيها ثم تجئ الكتابة.ومن ثم يتضح أن اللغة الحق استقبال وليست إرسالاً ، وأن أهم عمليات استقبال اللغة هو الاستماع(حسني عصر،١٩٩٩ج :١٢٤-١٢٥).

وهناك مقدمات للاستماع(افتراضات-مسلمات) منها أن الاستماع عملية معقدة

مركبة ذات مستويات متدرجة تبدأ من مجرد الإدراك الحاسي إلي الإدراك الذهني الواعي المقصود-الاستماع عمل عقلي مقصود فيه كل عمليات التفكير (التحليل) والعقل (التركيب ولا ينفصل عن بقية فنون اللغة فهو مؤسسها-التواصل عبر الاستماع والتحدث يتم علي أساس خلفية مشتركة من الخبرات التي يستدعيها المتحدث ويستثيرها لدي المستمع. وهنا تكون كفاية التواصل وتمام اتصاله-مع أن الخبرة (المواقف-والسياقات)مشتركة في التواصل : فالمعاني المستقاة منها ليست متطابقة كل التطابق بين المرسلين والمستقبلين وإنما ثم تفرد في طبيعة تلك المعاني المستقاة من خبرة مشتركة . وهذا التفرد يدل علي تفرد في الذات الإنسانية التي ليست نسخاً مكررة طبق الأصل. ومن هنا تتفاوت مستويات الفهم ومستويات التحدث ومستويات القراءة في شكليها ثم مستويات الكتابة. وفي كل تلك المستويات لا بد من تمايز وتفرد هو ما يقال له : الأسلوب(حسني عصر،١٩٩٩ ج:١٣٠-١٣١)

ولقد أشار إبراهيم عطا(١٩٨٦ : ٨٨-٨٩) إلي وجود تقسيمات عديدة للاستماع وهذه التقسيمات تختلف باختلاف الهدف من الاستماع.فهناك استماع لحل المشكلة واستماع للدرس،واستماع لتمضية أوقات الفراغ واستماع خاطف.كما صنفت إلي الاستماع التحصيلي والاستماع من أجل المتعة والتقدير والاستماع الناقد.

ويوجد نوعان للاستماع هما:الاستماع لجلب المعلومات والاستماع الناقد.ومن مهارات الاستماع لجلب المعلومات العناية بالمتحدث في كل مستويات الحديث :السهلة والمتوسطة والمعقدة. وهنا لا بد من التركيز العقلي المتبادل بين كل من المستمع والمتحدث وخصوصاً من المستمع علي مضمون التحدث بغض النظر عن الطريقة؛ بمعني أن يكون هنا مستويان: أحدهما استماع مركز، وآخر هامشي أو ثانوي.

وتوقع أفكار المتحدث وتوجد هذه المهارة بالمداومة علي التركيز الذهني من المستمع علي المتحدث والانخراط في الموضوع المتحدث عنه، وهذا يحدث من خلال المعرفة السابقة المشتركة-الاهتمام بالموضوع المتحدث فيه-التركيز الذهني مع المتحدث.

واتباع التعليمات المعطاة في سياق التحدث وهنا تتفاوت أعماق تلك التعليمات بتفاوت الصفوف الدراسية، ومستويات نضج المستمعين بدءاً من سنوات الحضانة حتي ختام المرحلة الثانوية حيث التدرج فيها من البسيط إلي المعقد.واستدعاء أكثر التفاصيل المستمع إليها أهمية ؛لأنه ليس كل ما يقال مهماً ، وإنما التركيز دوماً يكون علي المهم والأكثر أهمية.وتلخيص المسموع شفهياً كله وهذا العمل ختامي حيث يتحول المستمع إلي متحدث وذلك لكي يظهر مدي وعي المستمع بمضمون الرسالة جملة وتفصيلاً . وكذلك تشوهات المضمون . ونوع الإضافات التي أضافها المستمع أو مدي الالتزام الحرفي بالموضوع الذي استمع إليه(حسني عصر،١٩٩٩ ج: ١٣٣-١٣٦).

أما النوع الثاني من أنواع الاستماع فهو الاستماع الناقد حيث إن النقد عمل يقوم علي معطيات إما محسة أو عقلية أو كليهما معاً. والنقد عمل ذهني في أقصي مقاصده فيه نوعان من السلوك أولهما (التحليل والتفكير) والآخر (التركيب والعقل والتجميع). أي أن النقد عمليات تحليل هي تحديد الخطة التي يقوم عليها تنظيم الحديث-اكتشاف أفكار الحديث-تحديد الأمثلة التي توضح فيها الأفكار-الربط بين المسموع والخبرات الشخصية للمستمع- استخدام سياق الحديث في اكتشاف المعاني الجديدة-التمييز بين ما هو حقائق وما هو آراء وما هو معتقدات في المسموع(حسني عصر،١٩٩٩ ج: ١٣٦-١٤٠).

هـ - الفروق بين الجنسين في الكفاءة اللغوية :

ذكر فتحي الزيات (١٩٩٥ :٥١-٥٤) أن دراسات كل من ماكوبي وجاكلين (Maccoby&Jacklin,1974) وبلوك (Block,1976) أشارت إلي أن الفروق بين الذكور والإناث التي تأكدت من خلال مراجعة نتائج ما يقرب من ١٦٠٠ دراسة أن البنات أكثر تفوقاً عن البنين في القدرات اللفظية مثل القراءة ، معاني المفردات (الكلمات) ، الفهم القرائي، التهجي ، الفهم اللغوي ، الطلاقة التعبيرية.

وأوضح أحمد عمر (١٩٩٦ :١٥٠-١٥٤) أن كثيراً من الدارسين قد أثبتوا تفوق

الإناث علي الذكور لغوياً ، وأنهن يتفوقن عليهم في الصحة اللغوية ،وفي السيطرة علي القواعد الخاصة بالاستعمال الصحيح للغة فقد كان يسبرسن من اللغويين الذين مالوا إلي هذا الرأي في وقت مبكر إذ سجل ملاحظته أن الإناث يتكلمن قبل الذكور وأسرع منهم وأشار بعض الدارسين أن مرحلة النضج اللغوي تتأخر عند الذكور بنحو ستة أشهر عن الإناث ، وأن الذكور أبطأ في ممارسة القراءة من الإناث.

ولقد أشار فوزي جبل (٢٠٠١ : ١٦٨) أن الدراسات والبحوث السابقة قد أثبتت تفوق الإناث علي الذكور في القدرة اللفظية مثل فهم المواد اللفظية كأن يتمكن الفرد من إدراك معني الألفاظ وما بينها من علاقات. والتعبير اللغوي أي القدرة علي استحضار الألفاظ المناسبة والأفكار والمعاني والتعبير عنها ، والسهولة والطلاقة في التعبير أي استخدام الألفاظ بسهولة ويسر.

كما أشار علاء الجبالي (٢٠٠٣ : ١٤٦) إلي أن معظم الدراسات التي ترصد الفروق بين الجنسين في اللغة أشارت إلي أن لغة الإناث تفوق لغة الذكور نوعاً وكماً حتي سن السادسة من العمر فمثلاً البنات حصيلتهن اللغوية (الثروة اللغوية) أكبر من نظرائهن من الذكور بصفة عامة، غير أن هذه الفروق بينهما لا ترقي إلي مستوي الفروق ذات الدلالة الإحصائية بحيث تؤكد تفوق الإناث علي الذكور في اللغة بصفة عامة، بينما تؤكد دراسات أخري أن الإناث أكثر دقة من الذكور في تعلم اللغة مثل تعلم أسماء الألوان والصفات وأعضاء الجسم وكذلك الأسماء التي تدل علي أشياء ومعاني مجردة مثل أسماء المصادر وأسماء الذات وظروف الزمان.

وذكر ميخائيل أسعد (٢٠٠٦) أن الدراسات السابقة أشارت إلي أن الإناث أقدر علي أداء المهمات اللفظية من الذكور وأن تفوق الإناث علي الذكور في اللغة تفوق واضح واستمر هذا التفوق مدي الحياة حيث أظهرت الإناث تفوقاً مستمراً في القراءة والألفاظ المتشابهة والمتضادة وتكوين الجمل وإعادة ترتيبها.

ولقد أشارت بعض الدراسات السابقة إلي تفوق الإناث علي الذكور في الكفاءة اللغوية أو بعض مكوناتها مثل دراسة مارش وآخرين (Marsh &et al.,1985) التي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في القراءة لصالح الإناث.وتوصلت دراسة كل من جابر عبد الحميد وآخرين (١٩٨٠) وحمدان نصر (١٩٨١) إلي تفوق الإناث علي الذكور في الأداء النحوي.

بينما توصلت دراسة كل من غسان يادي (١٩٨٢) ودانيل وسبرات (Daniel&Spratte,1987) وفاتن مصطفي (١٩٨٨) وسنية عبد الباسط (١٩٩٥)إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في القراءة.

كما توصلت دراسة حمزة أبو النصر (١٩٩١) إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في كل من استخدام القواعد النحوية وصحة فهم المقروء وسلامة التعبير الكتابي.وأسفرت دراسة سمير أحمد (١٩٩٩) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الكتابة. كذلك أسفرت دراسة كل من أحمد رشوان (١٩٨٣) وعطاء بحيري (١٩٨٨) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في المرحلة الثانوية في سرعة وفهم القراءة الصامتة .

وتوصلت دراسة فتحي حسانين (١٩٨٧) إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في اختبار السرعة والفهم في القراءة الصامتة البعدي في المرحلة الابتدائية كما توصلت دراسة جمال شهاب(٢٠٠٢) إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في اختبار السرعة والفهم في القراءة الصامتة البعدي في المرحلة الجامعية.

وأسفرت دراسة كل من حسن شحاتة وفيوليت إبراهيم(١٩٩٢) ومصطفي رسلان (١٩٩٨) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الكفاءة اللغوية.

سابعاً: الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة وعلاقته بالكفاءة اللغوية:

تعد مهارات ما وراء المعرفة من العوامل المؤثرة في الكفاءة اللغوية لدي الطلاب؛ لأن لها أهمية كبيرة في الانتقال بالطلاب من مستوي التعلم الكمي إلي مستوي التعلم النوعي الذي يستهدف إعداد وتأهيل الطالب باعتباره محور العملية التعليمية .والذي يشير أيضاً إلي أهمية التهيئة الذهنية وتطوير التفكير وضرورة تزويد الطالب بالأدوات والوسائل التي تجعله أقدر علي التعامل بفاعلية مع المعلومات في مصادرها المختلفة .سعياً إلي تحقيق مستوي أفضل من الاستيعاب لهذه المعلومات وتمثلها .وكيفية توظيفها في مواقف التعلم المختلفة(حمدان نصر وعقلة الصمادي .١٩٩٥ :١٠٠).

ويري توماس وآن (Thomas&Anne,1993) أن استخدام معارف "ما وراء المعرفة": التقريرية والإجرائية والشرطية تحسن مهارات الاستماع والاستيعاب القرائي وتدوين الملاحظات.

وأشارت دراسة ستوتش(Stouch,1993) إلي أن تعلم كيف نتعلم يشمل المعرفة عن التعلم والمعرفة عن أسلوب التعلم وأيضاً المعرفة بمهارات التعلم الكفء. ولقد أوضحت الدراسة أن ما وراء المعرفة مهمة جداً ويمكن أن تدمج في مشروعات مستقلة للراشدين أو من خلال التعلم التعاوني.وأوضحت دراسة بيرس ومايرز (Paris&Myers,1981) أن القراء الأكفاء يعرفون أكثر عن استراتيجيات القراءة وهم أفضل في تذكر المعلومات من القراء الضعاف.

ولقد أوضح ويد (Wade,1990:443) أن الفهم الجيد (الكفء) يعتمد علي الوعي بالأغراض المختلفة للقراءة والمعرفة بالمهمة والمراقبة الذاتية للفهم وتوظيف الاستراتيجيات المناسبة عند الإحساس بالفشل في الفهم .أما القراء غير الجيدين (غير الأكفاء) فلا يدركون متي يكون النص قابلاً للفهم .وهم لا يعرفون أهمية فحص فهمهم والتنقيب عن هذا الفهم .كما أن نقص الاستراتيجيات لديهم يؤدي إلي الفشل في الفهم

وكذلك الفشل في الخروج من النص بنتائج مهمة. وهو ما أوضحته بحوث هاري دانيالHarry Daniel أن القراء المتازين هم الذين يستخدمون المناقشة العميقة في بناء المعني في القراءة إنما هم –في الحقيقة- موجهون ذاتياً ومدفوعون ذاتياً في تعميق فهمهم لما يقرأون بالسؤال والمراجعة والتنقيح وإعادة القراءة . وهذا من شأنه أن يزيد الفهم في القراءة(فتحي يونس،٢٠٠١ :١).

وهو ما أوضحه أيضاً ليفينجستون (Livingston,2003) أن ما وراء المعرفة تؤثر تأثيراً قوياً وناقداً في التعلم الناجح (الكفء) ؛لأنها مهمة جداً لكل من الطالب والمعلم .وهي موجودة لدي الأفراد ذوي قدرات التفكير الأعلي حيث إنهم يتميزون بقدرات أعلي فيما وراء المعرفة. وأشار كوستا (١٩٩٨ :١٦٨) إلي أن الطلاب ذوو الكفاءة يقومون بالتأمل في عمليات التعلم وتنظيمها برغم أنهم لا يعون لماذا؟ولا كيف يساعدهم ذلك في التعلم؟ أما الطلاب الأقل كفاءة فهم لا ينتبهون لهذه العمليات ولا يدركون قيمتها ،وتقوم ما وراء المعرفة بدور إيجابي في جمع المعلومات لدي الطلاب ذوي الكفاءة وتنظيم هذه المعلومات وتكاملها ومتابعتها وتقييمها أثناء قيامهم بعملية التعلم.

لذلك فهناك بعض القراء الجيدين ذوي الكفاءة والذين يتعاملون بذكاء مع النص ويستطيعون استخلاص النتائج من النص بسهولة ، والسبب في ذلك أنهم يفهمون كيف يوظفون الاستراتيجيات 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. وإن الطلاب الأكفاء يتعلمون كيف يقرأون بفعالية ويتذكرون ما يقرأون . والقارئ يحتاج لأن يتعلم أن يذهب في عمق النص وأن يحتفظ بما يقرأ وأن ينهي المهمة بنجاح وأن يلخص وأن يربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة الموجودة لديه(Kathleen King,2005)

والواقع أن السلوك الذي يهدف إلي البحث والتمحيص والاستكشاف والتفكير

والانتباه والإدراك يعتبر من ناحية المتعلم أساساً لتحقيق الكفاءة أو ما تعرف أيضاً بالجدارة أو الأهلية لدي المتعلم(عبد المجيد منصور وآخرون ،٢٠٠١ :١٩٤).

فلقد أسفرت دراسة فيرهوفين(Verhoeven,1989) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المراقبة الذاتية والكفاءة اللغوية .كما أسفرت دراسة بريسلي وجاتالا (Pressley&Ghtala,1990) عن أن الطلاب الذين حققوا المستويات العليا من الوعي باستراتيجيات القراءة لأغراض الفهم كانوا أفضل في القراءة من أقرانهم الذين حققوا مستويات متوسطة ومستويات دنيا من الوعي باستراتيجيات القراءة.

ويري بيرس ونيومان(Paris&Newman,1990:94)أن نظريات الطلاب حول استراتيجيات التعلم الأكاديمية توحي بأن هناك زيادة ملحوظة في فهمهم للجوانب الإجرائية والتقريرية والشرطية للاستراتيجيات .إذ أن فهم تلك الخصائص لاستراتيجية تعلمهم تدفعهم لاستخدامها بشكل مستقل .بالإضافة إلي اكتسابهم الاستراتيجيات الإيجابية من أجل التحكم في الانتباه والتعلم والذاكرة والفهم.

ولقد أوضح زيمرمان (Zimmerman,1990:193) أن 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.وبالرغم من هذه الأهمية إلا أن دراسة بابيتي وآخرين (Papetti&et al.,1992) أشارت إلي أن القراء الضعاف (غير الأكفاء) يعانون من ضعف عام في معارف ما وراء المعرفة. كما أشارت دراسة تيري (Terry,1997) إلي أن القراء المبتدئين يحتاجون إلي الوعي الذاتي والتقويم الذاتي لقدراتهم القرائية ، لكي يتعلموا تعرف الكلمات واكتساب المعاني من النص المقروء، كما أن القراء المهرة قد يحتاجون أيضاً إلي معرفة ذلك.

لكن توصلت دراسة كل من بيكر وبراون (Baker&Brown,1984) وبومان وآخرين

(Baumann&et al.,1993) وبيرس وآخرين (Paris&et al.,1994) وكوكان وبيك (Kucan&Beck,1996) إلي أن الفهم واستثارة القدرة علي الفهم تتمايز وتتباين بين القراء الجيدين (الأكفاء) وغير الجيدين ،وأن فعالية القراء الجيدين تستخدم تبايناً أعلي في استثارة الفهم وضبط إجراءات الاستراتيجيات وتوظيفها بصورة أكثر كفاءة من القراء غير الجيدين.

وأشارت دراسة أوشي وأوشي(O'Shea&O'Shea,1994) إلي أن الوعي بالغرض من القراءة وتوظيف استراتيجية التنظيم الذاتي مثل (وضع خط تحت الكلمات المفتاحية أو الجمل المهمة في النص) له علاقة ارتباطية موجبة بالفهم القرائي.كذلك أشارت دراسة فونج وجو (Foong&Goh,1997) إلي أن تكرار الاستراتيجيات المستخدمة لدي الطلاب ومنها استراتيجيات ما وراء المعرفة يتأثر بكل من الكفاءة اللغوية لدي الطلاب والجنس.

وأسفرت دراسة جو (Goh,1999) عن أن معارف ما وراء المعرفة من العوامل القوية المؤثرة في الاستماع لدي المتعلمين ذوي القدرة المختلفة.كما توصلت دراسة سيو (Seo,2002) إلي تسع عشرة استراتيجية ترتبط بكفاءة المتعلمين في الاستماع أمكن تصنيفها في ثلاث فئات هي: استراتيجيات معرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات أخري.

لذلك أشارت دراسة أوتيل وبولارد (Otuel&Bullard,1993:50) إلي 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.

وهو ما أوضحته دراسة إليزابيث(Elizabeth,1997) أن ما وراء المعرفة تعد مدخلاً تدريسياً يحسن التحصيل القرائي لدي الطلاب وذلك عن طريق تدريس هذا المدخل من أجل التفكير في القراءة وهو يجعل الطلاب أكثر وعياً بالنص .كما أشارت الدراسة إلي أن

استخدام مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة سيؤدي إلي الوعي بدرجة كبيرة بالنص ومعناه.وقد يتضح ذلك من خلال استخدام أسلوب تحليل المسار في الدراسة الحالية.

يتضح مما سبق ما يلي :

- أن القدرة علي إنتاج اللغة وفهمها تسمي الكفاءة اللغوية ،وهذه الكفاءة طبع عليها الإنسان منذ طفولته .وهي مقدرة تجسد العملية التي يقوم بها متكلم اللغة بهدف صياغة الجمل ،وذلك طبقاً لتنظيم القواعد الضمنية التي يمتلكها .
- يمكن قياس الكفاءة اللغوية لدي الطلاب من خلال مجموعة من الاختبارات يطلق عليها اختبارات الكفاءة Proficiency Tests ،وفي الدراسة الحالية تكونت بطارية الكفاءة اللغوية من:اختبار الثروة اللغوية -اختبار القراءة الناقدة-اختبار القواعد النحوية-اختبار التذوق الأدبي-اختبار الإملاء-اختبار الاستماع.
- تؤدي ما وراء المعرفة دوراً مهماً لدي الطلاب في جمع المعلومات وتنظيمها وإحداث تكامل وتناسق بينها ومتابعتها وتقييمها.كما أن القراء الجيدين يفهمون كيف يوظفون استراتيجيات ما وراء المعرفة بصورة فعالة.
- أن الطلاب الأكفاء يتعلمون كيف يقرؤون بفعالية أي ماذا يقرؤون؟ولماذا يقرؤون؟ ومتي يقرؤون ؟ وهل يستمرون في القراءة أم يتوقفون؟وهل يغيرون طرق قراءتهم أم لا؟ . وهذا يعني أن القراء الجيدين يوجهون إلي أنفسهم أسئلة تساعدهم علي فهم النص أفضل من غيرهم؛ وهذا لأنهم يمتلكون مدي واسعاً من مهارات ما وراء المعرفة تساعدهم علي فهم النص فهماً جيداً.
- أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تؤثر تأثيراً إيجابياً علي الكفاءة اللغوية لدي الطلاب وذلك إذا كان لدي هؤلاء الطلاب درجة مرتفعة في هذه المهارات أي يمتلكون وعياً مرتفعاً بالمهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال

القراءة المتمثلة في القسم الأول من المقياس (التنبؤ- التخطيط١- الضبط التقويم١) كما أنهم يمتلكون وعياً مرتفعاً بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة المتمثلة في القسم الثاني من المقياس (التقويم الذاتي للمعرفة ويضم المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية،وكذلك الإدارة الذاتية للمعرفة وتضم التخطيط٢-إدارة المعلومات-المراقبة الذاتية-تعديل الغموض التقويم٢).أما إذا انتفت هذه المهارات لدي الطلاب أو قلت درجة وجودها لديهم فإنها ستؤدي إلي انخفاض وتدني مستوي الكفاءة اللغوية لدي الطلاب وهذا يظهر من خلال استخدام أسلوب تحليل المسار الذي يفسر أسباب الظاهرة موضع الدراسة.

obeikandl.com