

## الفصل الرابع

### تحليل البيانات وتفسير النتائج

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

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





جدول (٣٣ - ب)

الوصف الإحصائي لبطارية الكفاءة اللغوية للعينات الكلية و عينة الذكور وعينة الإناث

م	المتغيرات	العينات	
		العينات الكلية ن=٧٤٦	عينات الذكور ن=٣٧٢
١	الثروة اللغوية	م	٢٧.١٠١
		ع	٢٥.٩٩٧
٢	القراءة الناقدة	م	١٤.٦٦٦
		ع	١٤.١٨٢
٣	القواعد النحوية	م	٣٠.١٩٥
		ع	٢٩.١١٣
٤	التذوق الأدبي	م	٢٠.٠٠٧
		ع	١١.٩١٥
٥	الإملاء	م	٢٠.٣١٢
		ع	١١.٧١٦
٦	الاستماع	م	١٢.٦٠٧
		ع	١٢.٢٠٩
٧	بطارية الكفاءة اللغوية ككل	م	١٢٥.٥٨٩
		ع	١١٩.١٠٢

جدول (٣٣- ج)

الوصف الإحصائي لأبعاد الكفاءة اللغوية لدى الطلاب من الجنسين مرتفعي ومنخفضي

مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة

م	الصفات		ذكور مرتفعون	ذكور منخفضون	إناث مرتفعات	إناث منخفضات
	م	ع	في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (ن=٩٣)	في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (ن=٩٣)	في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (ن=٩٣)	في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (ن=٩٣)
١	م	ع	٣٥.٦٤٥	١٦.٧١٠	٣١.٠٦٥	١٦.٠٢٢
	م	ع	٣.٣١٩	٢.١٢٤	١.٦٥٤	١.٥٣٢
٢	م	ع	١٦.٩١٤	١٠.٥٤٨	١٧.٤٧٣	١١.٦٩٩
	م	ع	٠.١٣٠	٠.٩١٣	٠.٥٠٢	٠.١٣٤
٣	م	ع	٤١.٤٨٤	١٦.٩٠٣	٤٣.٣٨٧	٢١.٣٥٥
	م	ع	٤.٣٢٥	٣.١٣٨	١.٥٦٨	١.٦٤٦
٤	م	ع	٢٥.٣١٢	١٢.٨٢٨	٢٧.١٦١	١٥.٢٨٠
	م	ع	٢.٤٧٢	١.٨٨٠	١.٧٥٣	٠.١٤٣
٥	م	ع	٢٦.٩٧٩	١١.٨١٧	٣٠.٥٢٧	١٢.٩٦٨
	م	ع	١.٩٩٤	٠.٨٣٣	١.١٤٨	٠.٢٧٤
٦	م	ع	١٤.٧٢٠	٩.٤٥٢	١٥.٧٧٤	١٠.١٧٢
	م	ع	٠.٨١٣	٠.٦٥١	٠.٤٢٠	٠.٣٨٠
٧	م	ع	١٦١.٠٥٤	١٨٠.٢٥٨	١٧٢.٣١٧	١١.٤٩٥
	م	ع	١٣.٣٢٤	٩.٣١٨	٦.٣٥٠	٤.٧٣٣

تالياً: عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتفسيرها :

نتائج اختبار صحة الفرض الأول وتفسيرها:

نصر الفرض الأول " توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين مهارات ما

وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي "

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

جدول رقم (٣٤)

معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال

القراءة ودرجاتهم في بطارية الكفاءة اللغوية ( ن = ٧٤٦ ) طلاباً

الطار ية حفل	(٦) الاستماع	(٥) الاملاء	(٤) التدقيق الأدبي	(٣) العوائد الحوية	(٢) القراءة الناجدة	(١) الترويه اللغوية	أعداد مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	
	٠.٨٥	٠.٨٢	٠.٨٦	٠.٨٥	٠.٨٥	٠.٨٤	التنبؤ	في مجال القراءة أولاً الوعي بمهارات المعرفة
	٠.٨٥	٠.٨٩	٠.٨٦	٠.٨٤	٠.٨٣	٠.٨٤	التخصيص	
	٠.٨٨	٠.٨٨	٠.٨٨	٠.٨٩	٠.٨٧	٠.٨٧	التصنيف	
	٠.٨٤	٠.٨٤	٠.٨٢	٠.٨٤	٠.٨٤	٠.٨٣	التقويم	
	٠.٩١	٠.٩٠	٠.٩٠	٠.٩١	٠.٩٠	٠.٩٠	مجموع الوعي بمهارات المعرفة	
	٠.٨٤	٠.٨٨	٠.٨٤	٠.٨٤	٠.٨٤	٠.٨٤	المعرفة التفريرية	في مجال القراءة ثانياً الوعي بمهارات المعرفة
	٠.٨٧	٠.٨٦	٠.٨٦	٠.٨٦	٠.٨٦	٠.٨٥	المعرفة الإجرائية	
	٠.٨٩	٠.٨٨	٠.٨٧	٠.٨٨	٠.٨٥	٠.٨٥	المعرفة الشرطية	
	٠.٩٣	٠.٩٢	٠.٩٢	٠.٩٣	٠.٩٧	٠.٩١	مجموع الوعي بمهارات المعرفة التفريرية بمهارات المعرفة	
	٠.٨٩	٠.٨٨	٠.٩٠	٠.٨٩	٠.٨٣	٠.٨٩	التخصيص	في مجال القراءة ثالثاً الوعي بمهارات المعرفة
	٠.٨٦	٠.٨٥	٠.٨٣	٠.٨٩	٠.٨٦	٠.٨٥	إدارة المعلومات	
	٠.٨٧	٠.٨٦	٠.٨٩	٠.٨٦	٠.٨٦	٠.٨٥	المراقبة الذاتية	
	٠.٨٦	٠.٨٥	٠.٨٧	٠.٨٥	٠.٨٦	٠.٨٣	تعيين الموضوع	
	٠.٨٤	٠.٨٤	٠.٨٤	٠.٨٧	٠.٨٦	٠.٨٣	التقويم	
	٠.٩٣	٠.٩٢	٠.٩٢	٠.٩٤	٠.٩٣	٠.٩١	مجموع الوعي بمهارات المعرفة بمهارات المعرفة	
	٠.٩٥	٠.٩٤	٠.٩٥	٠.٩٥	٠.٩٥	٠.٩٣	القسم الثاني ككل (بعد التقويم الذاتي + الإدارة الذاتية)	في مجال القراءة رابعاً الوعي بمهارات المعرفة
	٠.٩٥	٠.٩٤	٠.٩٥	٠.٩٥	٠.٨٨	٠.٩٤	مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ككل	

(٠٠) داله حد مسوي ٠.٠١

يتضح من جدول رقم (٢٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده والكفاءة اللغوية بمكوناتها. ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض كما يلي:

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

يتضح من جدول رقم (٢٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده والثروة اللغوية وتعني هذه النتيجة أن هناك اقتراناً بين درجة الفرد في الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده المختلفة ودرجته في الثروة اللغوية أي أنه كلما كان وعي الطالب بعملياته المعرفية الخاصة به في مجال القراءة ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة، وقدرته علي وضع خطط محددة للوصول إلي أهدافه من القراءة والتنبؤ بالنتائج وتحديد الصعوبات التي قد تواجهه أثناء القراءة وطرق التغلب عليها، وكذلك اختيار الاستراتيجيات القرائية المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار استراتيجيات جديدة، وقدرته علي مراجعة ذاته وتقويمها باستمرار مرتفعاً كلما كانت الثروة اللغوية لديه مرتفعة ومحصوله اللغوي غزير وقدرته علي تحديد معاني الكلمات مرتفعة، والعكس صحيح.

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

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

يتضح من جدول رقم (٢٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده والقراءة الناقدة وتعني هذه النتيجة أنه بزيادة الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده المختلفة لدي الطالب تزداد

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

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

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

يتضح من جدول رقم (٢٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده والقواعد النحوية وتعني هذه النتيجة أنه بتحسن درجة الفرد في الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده المختلفة تتحسن درجته في القواعد النحوية أي أنه كلما نما وتطور الوعي بالعمليات المعرفية والتنظيم الذاتي للطالب، وقدرته على التنبؤ والمقارنة والفحص ومراقبة الذات والتناظر والتناسق والضبط في مجال القراءة كلما زاد مجموع القواعد التي تنظم هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعني وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية، والعكس صحيح.

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

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

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

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





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

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

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

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

واتفقت أيضاً هذه النتيجة مع نتائج دراسة بيركيميير (Berkemeyer,1995) التي توصلت إلي أن ما وراء المعرفة تؤدي دوراً مهماً في التدوق الأدبي. كذلك اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من سامي الفطاييري (1996) وجورجي (Gourgey,1998:81-96) ومينا (Meena,2001) التي أشارت إلي الدور المهم الذي يؤديه الوعي بما وراء المعرفة في عمليات القراءة الناقدة.



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

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

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

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

## اللغوية.

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

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

نتائج اختبار صحة الفرض الثاني وتفسيرها:

نصر الفرض الثاني " يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغيري الدراسة: فئة الطلاب (المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والمنخفضين فيها) والجنس (ذكر- أنثى) والتفاعل بينهما علي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي ".  
وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم تحليل التباين الثنائي  $2 \times 2$  ( ٢ فئة الطلاب  $2 \times$  الجنس) لبيان أثر متغيري فئة الطلاب والجنس والتفاعل بينهما علي الأداء في بطارية الكفاءة اللغوية.

وفيما يلي جدول يوضح نتائج تحليل التباين الثنائي  $2 \times 2$  لدرجات الطلاب (مرتفعي ومنخفضي) مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة من الجنسين :

جدول (٣٥)

نتائج تحليل التباين الثنائي ذي التصميم العاملي (٢x٢) لبيان تأثير متغيري: مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة "الدرجة الكلية" والجنس والتفاعل بينهما علي أبعاد الكفاءة اللغوية والدرجة الكلية

مستوي الدلالة	النسبة المئوية	التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	مسدود
٠.٠١	٧٥٧٧.٧٢٧	٢٩.٤٢.٢٩١	١	٢٩.٠٤٢.٢٩١	فئة الطلاب (أ)	اللغوية
٠.٠١	١٢.٥٢٤	٢٩.٠٨٠	١	٢٩.٠٨٠	الجنس (ب)	
٠.٠١	٤٣.٥٧٧	٢٢٤.٥١٩	١	٢٢٤.٥١٩	تفاعل A ب	
		٥.١٥٢	٣٢٨	١.٨٩٢.٠٢٢	داخل مجموعت (خطأ)	
			٣٧١	٤١٢٢٢.٤٨٢	المجموع الكلي	
٠.٠١	٥٢٥١.٩٦٥	٢٤٢١.٤٥٤	١	٢٤٢١.٤٥٤	فئة الطلاب (أ)	القراءة
٠.٠١	١١٢.١٠٠	٢٧.٩٢٠	١	٢٧.٩٢٠	الجنس (ب)	
٠.٠١	١٢.٤١٢	٨.١٢٢	١	٨.١٢٢	تفاعل A ب	
		٠.٠٠٦	٣٢٨	٢٢٢.٠٩٧	داخل مجموعت (خطأ)	
			٣٧١	٢٧٢٥.٩٤٢	المجموع الكلي	
٠.٠١	٥٩٩١.٥٨٨	٥.٥١٢.٧٢٤	١	٥.٥١٢.٧٢٤	فئة الطلاب (أ)	التعبيرية
٠.٠١	١١١.٣٢٢	٩٢٨.٩٢٧	١	٩٢٨.٩٢٧	الجنس (ب)	
٠.٠١	١٧.٩٠٩	١٥.٩٩٢	١	١٥.٩٩٢	تفاعل A ب	
		٨.٤٣١	٣٢٨	٢١.٠٧١.٠	داخل مجموعت (خطأ)	
			٣٧١	٥٤٦٦٤.٢٢٢	المجموع الكلي	
٠.٠١	٤١٢١.٨٠٠	١٢٨.٠٣.١.٠٨	١	١٢٨.٠٣.١.٠٨	فئة الطلاب (أ)	التفوق الأدبي
٠.٠١	١٢٩.٢٨٢	٤٢.٠١.٠٨	١	٤٢.٠١.٠٨	الجنس (ب)	
غير دالة	٢.٥٤٢	٨.٤٢٠	١	٨.٤٢٠	تفاعل A ب	
		٢.٢١٧	٣٢٨	١٢٢.٠٥١٦	داخل مجموعت (خطأ)	
			٣٧١	١٥٤٢٢.١٢٢	المجموع الكلي	
٠.٠١	١٢٤١٨.١٧٢	٢٤٨٩٢.٠١٧	١	٢٤٨٩٢.٠١٧	فئة الطلاب (أ)	الإملاء
٠.٠١	٢٢٨.٥٩٨	٥١٢.٢٥٨	١	٥١٢.٢٥٨	الجنس (ب)	
٠.٠١	٨٨.١٧٢	١٢٢.٢٨.٠	١	١٢٢.٢٨.٠	تفاعل A ب	
		١.٥١٦	٣٢٨	٥٥٧.٩٢٥	داخل مجموعت (خطأ)	
			٣٧١	٢٠.٩٧.٠٧٢	المجموع الكلي	
٠.٠١	٧٨٢١.٩٢١	٢٧٤٧.٢٢٧	١	٢٧٤٧.٢٢٧	فئة الطلاب (أ)	الاستماع
٠.٠١	٢.٨.٢٤٢	٧٢.١٨٥	١	٧٢.١٨٥	الجنس (ب)	
٠.٠١	٧.٢٥٤	٢.٥٨٢	١	٢.٥٨٢	تفاعل A ب	
		٠.٢٥١	٣٢٨	١٢٩.٢٢٩	داخل مجموعت (خطأ)	
			٣٧١	٢٩٥٢.٢٧٤	المجموع الكلي	
٠.٠١	٧٩٩٥.١٥٢	٢٥٢٧٧٤.٢٢.٠	١	٢٥٢٧٧٤.٢٢.٠	فئة الطلاب (أ)	ككل المطروحة
٠.٠١	١٢.٢٠٦	٩٨٢٧.٥٥١	١	٩٨٢٧.٥٥١	الجنس (ب)	
غير دالة	١.٢٥٠	١.٠٢.٢١٨	١	١.٠٢.٢١٨	تفاعل A ب	
		٨١.٧٧١	٣٢٨	٣.٠٩١.٨٤٩	داخل مجموعت (خطأ)	
			٣٧١	٢.٩٢٨.٠٥.٨٧٨	المجموع الكلي	

قيمة "ف" الجدولية = ٦.٦٣٥.٣.٨٤ عند مستوي (٠.٠٥) ، (٠.٠١) علي الترتيب.  
يتضح من جدول (٢٥) ما يلي:

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

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

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

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض كما يلي

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

يتضح من جدول (٢٥) أن قيمة "ف" الدالة علي النسبة بين تباين المتغير المستقل (فئة الطلاب) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١) مما يشير إلي وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة في الأداء علي الثروة اللغوية والقراءة الناقد والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع والكفاءة اللغوية ككل.

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

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

ولتحديد اتجاه الفروق تم الرجوع إلي جدول (٢٣- ج) الذي يوضح متوسطات درجات المجموعتين مرتفعة ومنخفضة مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة في الكفاءة اللغوية ومنه يتضح وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة في الأداء علي الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع والكفاءة اللغوية ككل لصالح المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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



جدول (٣٦)

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

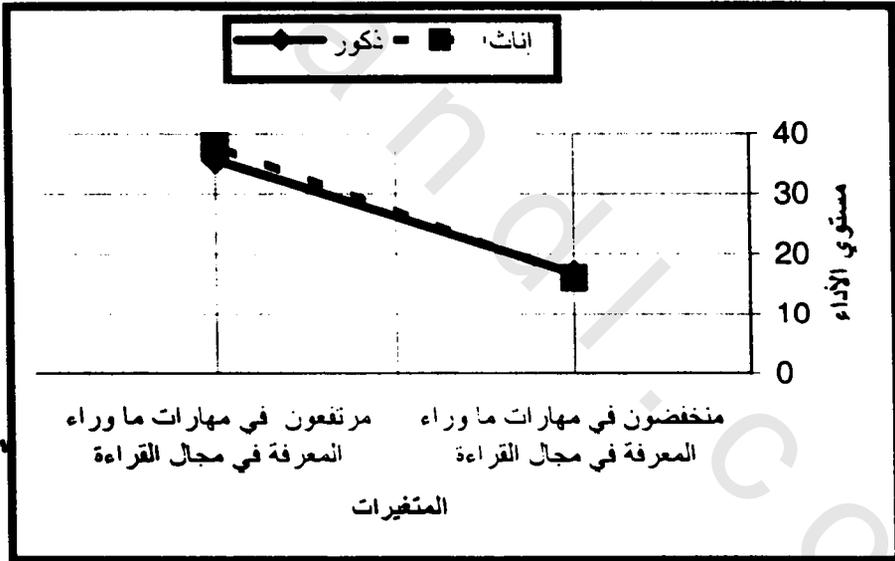
مستوى الحالة	الفرق	متوسط درجات الثروة اللغوية	ن	مجموعات المقارنة
٠.٠١	١٨,٩٣٦	٣٥,٦٤٥	٩٣	ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.
		١٦,٧١٠	٩٣	ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.
٠.٠١	١٩,٦٢٤	٣٥,٦٤٥	٩٣	ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.
		١٦,٠٢٢	٩٣	إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.
غير دالة	٢,٤١٩-	٣٥,٦٤٥	٩٣	ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.
		٣٨,٠٦٥	٩٣	إناث مرتفعتات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.
غير دالة	٠,٦٨٨	١٦,٧١٠	٩٣	ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.
		١٦,٠٢٢	٩٣	إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.
٠.٠١	٢١,٣٥٥-	١٦,٧١٠	٩٣	ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.
		٣٨,٠٦٥	٩٣	إناث مرتفعتات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.
٠.٠١	٢٧,٠٤٣-	١٦,٠٢٢	٩٣	إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.
		٣٨,٠٦٥	٩٣	إناث مرتفعتات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.

الفرق الحرج = ٦.٩٦, ٣.٩٦ عند مستوى ٠.٠١, ٠.٠٥ علي الترتيب.

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

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

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



شكل (٣)

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



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

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

### جدول (٣٧)

الدلالة الإحصائية للفروق في القراءة الناقد بين الجنسين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء

#### المعرفة في مجال القراءة

مستوى الحالة	التحقيق	متوسط درجات الدرجة الناقد	ن	مجموعات المقارنة
...	١,٣٩٩	١١,٩١٤ ١٠,٥٤٨	٩٣ ٩٣	ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
...	٥,٢١٥	١١,٩١٤ ١١,٦٩٩	٩٣ ٩٣	ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
غير ناله	٠,٥٥٩	١١,٩١٤ ١٧,٤٧٣	٩٣ ٩٣	ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث مرتفعت في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
غير ناله	١,١٥١	١٠,٥٤٨ ١١,٦٩٩	٩٣ ٩٣	ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
...	١,٩٢٥	١٠,٥٤٨ ١٧,٤٧٣	٩٣ ٩٣	ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث مرتفعت في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
...	٥,٧٧٤	١١,٦٩٩ ١٧,٤٧٣	٩٣ ٩٣	إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث مرتفعت في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة

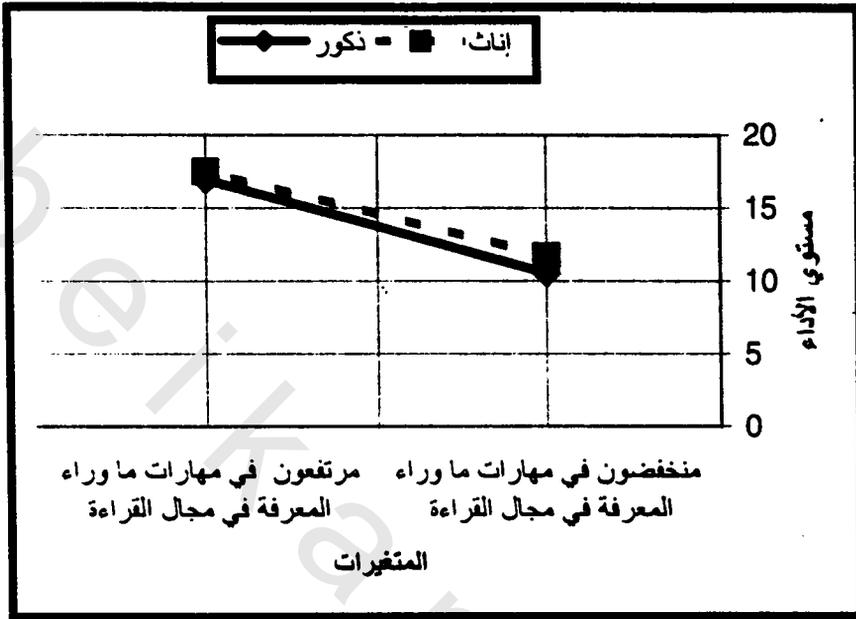


الفرق الحرج = ۳.۹۶، ۶.۹۶ عند مستوي ۰.۰۱، ۰.۰۰۵ علي الترتيب.

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (۰.۰۵) بين الذكور المرتفعين والذكور المنخفضين، والذكور المرتفعين والإناث المنخفضات لصالح الذكور المرتفعين. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (۰.۰۵) بين الإناث المرتفعات والإناث المنخفضات، والإناث المرتفعات والذكور المنخفضين لصالح الإناث المرتفعات.

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

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



شكل (٤)

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

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

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

جدول ( ٣٨ )

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

المعرفة في مجال القراءة

مستوي الدلالة	الفروق	متوسط درجات القواعد النحوية	ن	مجموعات المقارنة
٠.٠١	٢٤,٥٨١	٤١,٤٨٤	٩٣	ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء
		١٦,٩٠٣	٩٣	المعرفة في مجال القراءة ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
٠.٠١	٢٠,١٢٩	٤١,٤٨٤	٩٣	ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء
		٢١,٣٥٥	٩٣	المعرفة في مجال القراءة إناث منخفضة في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
غير دالة	١,٩٠٣-	٤١,٤٨٤	٩٣	ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء
		٤٣,٣٨٧	٩٣	المعرفة في مجال القراءة إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
٠.٠٥	٤,٤٥٢-	١٦,٩٠٣	٩٣	ذكور منخفضين في مهارات ما وراء
		٢١,٣٥٥	٩٣	المعرفة في مجال القراءة إناث منخفضة في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
٠.٠١	٢٦,٤٨٤-	١٦,٩٠٣	٩٣	ذكور منخفضين في مهارات ما وراء
		٤٣,٣٨٧	٩٣	المعرفة في مجال القراءة إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
٠.٠١	٢٢,٠٣٢-	٢١,٣٥٥	٩٣	إناث منخفضة في مهارات ما وراء
		٤٣,٣٨٧	٩٣	المعرفة في مجال القراءة إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة

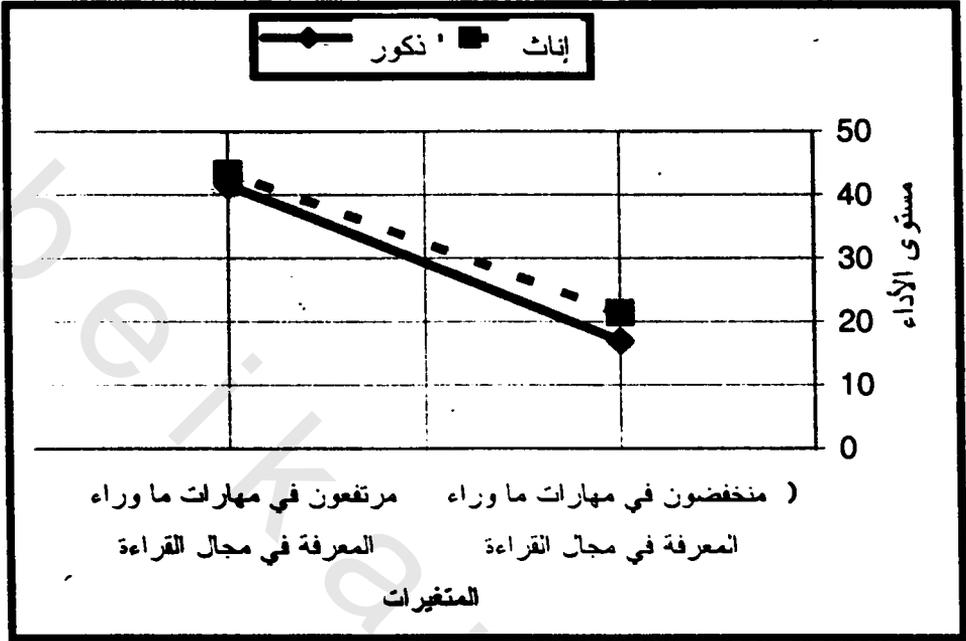
الفروق الحرجة = ٦.٩٦, ٣.٩٦ عند مستوي ٠.٠١, ٠.٠٥ علي الترتيب.

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

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

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

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



شكل (٥)

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

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

ويوضح الجدول التالي الدلالة الإحصائية للفروق في الإملاء بين الجنسين مرتفعي

ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة:

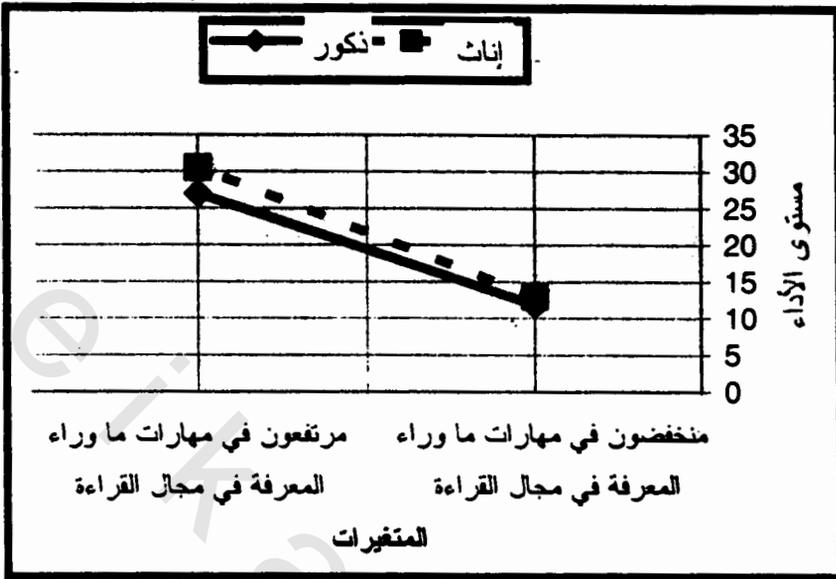
جدول (٣٩)

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

مستوي الحالة	الفروق	متوسط درجات الإملاء	ن	مجموعات المقارنة
٠.٠١	١٥,١٦١	٢٦,٩٧٩ ١١,٨١٧	٩٣	ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
			٩٣	ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
٠.٠١	١٤,٠١١	٢٦,٩٧٩ ١٢,٩٦٨	٩٣	ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
			٩٣	إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
غير دالة	٣,٥٤٨-	٢٦,٩٧٩ ٣٠,٥٢٧	٩٣	ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
			٩٣	إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
غير دالة	١,١٥١-	١١,٨١٧ ١٢,٩٦٨	٩٣	ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
			٩٣	إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
٠.٠١	١٨,٧١٠-	١١,٨١٧ ٣٠,٥٢٧	٩٣	ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
			٩٣	إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
٠.٠١	١٧,٥٥٩-	١٢,٩٦٨ ٣٠,٥٢٧	٩٣	إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
			٩٣	إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة

الفروق الحرجة = ٦.٩٦، ٣.٩٦ عند مستوي ٠.٠١، ٠.٠٥ علي الترتيب.





شكل (٦)

أثر تفاعل متغيري مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والجنس علي بعد الإملاء يتضح من الشكل السابق أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تؤثر تأثيراً متشابهاً علي الجنسين في الأداء علي الإملاء فكلما تزايدت الإملاء لدي الإناث المرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة، تزايدت أيضاً لدي الذكور المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة. كما يبدو من الشكل السابق أن مجموعة الإناث المرتفعات هي أعلي المجموعات في الإملاء، بينما كانت مجموعة الذكور المنخفضين هي أقل المجموعات في الإملاء. ويوضح الجدول التالي الدلالة الإحصائية للفروق في الاستماع بين الجنسين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة :

جدول (٤٠)

الدلالة الإحصائية للفروق في الاستماع بين الجنسين مرتفعي ومنخفضي

مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة

مستوي الحالة	الفروق	متوسط درجات الاستماع	ن	مجموعات المقارنة
٠.٠٥	٥.٢٦٩	١٤.٧٢٠	٩٣	ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
		٩.٤٥٢	٩٣	ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
٠.٠٥	٤.٥٤٨	١٤.٧٢٠	٩٣	ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
		١٠.١١٢	٩٣	إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
غيريالة	١.٠٥٤-	١٤.٧٢٠	٩٣	ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
		١٥.١٧٤	٩٣	إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
غيريالة	٠.١٢٠-	٩.٤٥٢	٩٣	ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
		١٠.١١٢	٩٣	إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
٠.٠٥	٦.٢٣٣-	٩.٤٥٢	٩٣	ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
		١٥.١٧٤	٩٣	إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
٠.٠٥	٥.٦٠٢-	١٠.١١٢	٩٣	إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة
		١٥.١٧٤	٩٣	إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة

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

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

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

يعني أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تختلف في تأثيرها علي الأداء في الاستماع باختلاف كل من الفئة (المرتفعين والمنخفضين) في هذه المهارات والجنس (ذكور وإناث).  
بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور المرتفعين والإناث المرتفعات، والذكور المنخفضين والإناث المنخفضات. وهذا يعني أن هناك توافقاً بين الذكور والإناث في مستويات مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة. أي أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة لها نفس الأثر على الجنسين في الاستماع. وهو ما يوضحه الشكل التالي :



شكل (٧)

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

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض بأن الذكور المرتفعين والإناث المرتفعتات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة أفضل في كل من الثروة اللغوية والقراءة الناقدّة والقواعد النحوية والإملاء والاستماع من الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات وهذا يفسر بأن الذكور المرتفعين والإناث المرتفعتات تختلف مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة التي يمتلكونها عن المهارات التي يمتلكها الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات وهو ما أكدته دراسة كل من من جارنر وألكسانر (Garner&Alexander,1989) وبريسلي وجاتالا (Pressley&Ghatala,1990) ومنتيجو وبوس (Montague&Bos,1990) ويور وكريغ (Yore&Craig,1992) ومارين وإسكريب (Marine&Escribe,1994) وفاندر جريفنت (Vandergrift,1998) التي توصلت إلي أن المتعلم الذي لديه وعي بما وراء المعرفة هو أكثر تخطيطاً وتنظيماً وأفضل أداءً من المتعلم الذي ليس لديه وعي بما وراء المعرفة. وهو ما أكدته أيضاً دراسة كل من جاكوبس وبيرس (Jacobs&Pairs,1987) وسامي الفطاييري (1996) التي توصلت إلي اختلاف أساليب تعامل الطلاب والطالبات مع النصوص القرائية.

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

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

تتأخر اختبار صحة الفرض الثالث وتفسيرها:

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

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

#### جدول (٤١)

العوامل من الدرجة الأولى بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس

لمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة

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

المتغيرات	العوامل	تشبعات العامل الأول	تشبعات العامل الثاني	تشبعات العامل الثالث
١ التنبؤ	٠.٤٢٦	٠.٧٨٦	٠.٣٢٨	
٢ التخطيط	٠.١٩٨	٠.٣٩٨	٠.٨٧٥	
٣ الضبط	٠.٥٢٢	٠.٧٢٥	٠.٣٤٢	
٤ التقويم	٠.٥٧٢	٠.٦٦٤	٠.٢٧٨	
٥ المعرفة التقريرية	٠.٧٩٤	٠.٥٠٨	٠.١٦٦	

٢	العوامل المتغيرات	تشبعات العامل الأول	تشبعات العامل الثاني	تشبعات العامل الثالث
٦	المعرفة الإجرائية	٠.٦٦٦	٠.٤٧٠	٠.٤٠٣
٧	المعرفة الشرطية	٠.٦٢٦	٠.٤٧٨	٠.٤٦٧
٨	التخطيط ٢	٠.٤٤٧	٠.٦٦٨	٠.٤٩١
٩	إدارة المعلومات	٠.٣٧٠	٠.١٣٢	٠.٤٨٨
١٠	المراقبة الذاتية	٠.٦٢٥	٠.٥١٢	٠.٣٥٨
١١	تعديل الغموض	٠.١٦٠	٠.٤٥٩	٠.٢٨١
١٢	التقويم ٢	٠.٥١٧	٠.٥١٧	٠.٤٤١
١٣	الثروة اللغوية	٠.٦٢٥	٠.٤٤٨	٠.٦٣٥
١٤	القراءة الناقدة	٠.٦٧٦	٠.٣٠٨	٠.٦٢٦
١٥	القواعد النحوية	٠.٥٦٨	٠.٤٥٧	٠.٦٦٩
١٦	التذوق الأدبي	٠.٦١٠	٠.٤٩٨	٠.٦٩٣
١٧	الإملاء	٠.٧١٦	٠.٤٥٨	٠.٤٨٥
١٨	الاستماع	٠.٦٧٣	٠.٤٦٠	٠.٥٤٨
	الجذر الكامن	٦.٤٩٠	٥.٤٢٠	٤.٣٣٩
	نسبة التباين	٣٦.٠٥٨	٣٠.١١٣	٢٤.١٠٦

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

جدول (٤٢)

العوامل من الدرجة الأولى بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس

لمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة

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

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

يتضح من الجدول السابق وجود ثلاثة عوامل هي

العامل الأول:

وهو عامل مشترك طائفي جذره الكامن (٦.٤٩٠) ونسبة التباين (٣٦.٠٥٨٪) تشعب عليه

بدرجة أعلى كلاً مما يلي: المعرفة التقريرية (٠.٧٩٤) في المرتبة الأولى يليها تعديل الغموض



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

#### العامل الثاني:

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

#### العامل الثالث:

وهو عامل مشترك طائفي جذره الكامن (٤.٣٣٩) ونسبة التباين (٢٤.١٠٦٪) تشبع عليه بدرجة أعلى ما يلي: التخطيط ١ (٠.٨٧٥) في المرتبة الأولى، يليه التدقيق الأدبي (٠.٦٩٣) في المرتبة الثانية، تليه القواعد النحوية (٠.٦٦٩) في المرتبة الثالثة، ثم الثروة اللغوية (٠.٦٣٥) في المرتبة الرابعة. ويمكن تسمية هذا العامل بـ"الكفاءة اللغوية".  
وفي ضوء ما سبق يتضح ما يلي:

أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعادها والكفاءة اللغوية بأبعادها يمكن أن تنتظم في عوامل تحدد ملامح هويتها في ضوء ما تبين من هذه الدراسة.  
ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض كما يلي:

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

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

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

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

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

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

كما أن العامل الثاني قد استوعب نسبة (١١٣.٣٠٪) من مجموع التباين الكلي لتغيرات المصفوفة العاملية أي أنه يفسر ١١٣.٣٠٪ من التباين بين الطلاب في الأداء علي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية حيث استقطب التنبؤ وإدارة المعلومات والضبط والتخطيط والتقويم والتقويم ٢ فمثلاً التنبؤ يرتبط بما يسبقه من وصف وفهم للظاهرة اللغوية (الثروة اللغوية- القراءة الناقدة -القواعد النحوية-التذوق الأدبي-الإملاء-الاستماع) وهذا مهم في إدارة المعلومات والضبط والتخطيط والتقويم ٢ والتقويم ٢ ومن هنا جاء الاتساق بينها واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من شان وأخري (Chan & et al., 1987) وبلنجسلي وويلدمان (Billingsley & Wildman, 1990) التي توصلت إلى أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تشتمل علي التنظيم الذاتي ويحتوي علي التكيف مع ما وراء المعرفة مثل معرفة الذات ومعرفة تنظيم النص-التخطيط ويتمثل في اختيار الاستراتيجيات المناسبة لفهم النص-مراقبة الفهم ويتضمن تقييم مدي فهم النص وكذلك تقييم مخرجات القراءة في ضوء محك الكفاءة-التعرف علي حالات الفشل في الفهم عند القراءة ويتضمن التعرف علي الخبرات السابقة لدى الطالب، وكذلك التعرف علي صعوبات النص مثل: عدم الاتساق في النص-

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

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

ومما يؤكد هذه النتيجة أن العوامل الثلاثة قد استوعبت نسبة ٩٠.٢٧٧٪ من مجموع التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة العاملية، أي أن العوامل الثلاثة مجتمعة تفسر ٩٠.٢٧٧٪ من التباين بين الطلاب في الأداء علي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية، وهذا يؤكد العلاقة الارتباطية بين المتغيرين، ويفسر في ذات الوقت الاتساق في مكونات العلاقة بينهما.

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

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

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



المستخدمة لتصحيح الأخطاء في عملية الفهم. وما أشار إليه جارنر- (1994:715-1994) (732) أنه بالنسبة لما بعد القراءة فإن خبرات ما وراء المعرفة تحتوي على 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 مدى النجاح أو الفشل في عملية الفهم. كما أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تكسب الطلاب كيف يراقبون سلوكهم الذهني والأدائي، وكيف يمارسون أساليب الضبط الذاتي لما يبذلونه من أشكال الانتباه والتركيز، ويفرضون على أنفسهم مهمات متزامنة، وكيف يقيمون ذاتياً مدى تقدمهم أثناء التعلم، وهذا يؤدي إلى الارتقاء بمستوي الكفاءة اللغوية لدى الطلاب. وهذا يؤكد الاتساق في مكونات العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية كما كشف عنها التحليل العاملي.

نتائج اختبار صحة الفرض الرابع وتفسيرها:

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

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

$$\text{ص} = \text{أ} + \text{ب} \text{س} ١ + \text{ب} ٢ \text{س} ٢ + \text{ب} ٣ \text{س} ٣ + \text{ب} ٤ \text{س} ٤ + \text{ب} ٥ \text{س} ٥ + \text{ب} ٦ \text{س} ٦ + \text{ب} ٧ \text{س} ٧ + \dots + \text{ب} ٨ \text{س} ٨ + \text{ب} ٩ \text{س} ٩ + \text{ب} ١٠ \text{س} ١٠ + \text{ب} ١١ \text{س} ١١ + \text{ب} ١٢ \text{س} ١٢ .$$

حيث (ص) هي المتغير التابع (الكفاءة اللغوية)، أمقدار ثابت س١ س٢ س٣ س٤ س٥ س٦ س٧ س٨ س٩ س١٠ س١١ س١٢ هي

المتغيرات المستقلة (مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة)، ب١ ب٢ ب٣ ب٤ ب٥ ب٦ ب٧ ب٨ ب٩ ب١٠ ب١١ ب١٢ هي قيم الإسهام

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

الكفاءة اللغوية.

جدول (٤٣)

قيم إسهامات مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة في التنبؤ  
بمستوى الكفاءة اللغوية للعبئة الكلية وعبئة الذكور وعبئة الإناث

المتغيرات	العينات		العبئة الكلية	ترتيب قيم الإسهام	عبئة الذكور	ترتيب قيم الإسهام	عبئة الإناث	ترتيب قيم الإسهام
	س١	س٢						
مهارات ما وراء المعرفة اللغوية	التقويم	١,١١٥	السادس	١,٧٠٨	الرابع	١,١٦٥	الخامس	
	التخطيط <sup>(١)</sup>	٥,٥٥١	الأول	١,٥٥٦	الخامس	٤,٣٠٢	الأول	
	النضج	١,٧٦٨	الثاني	١٣,٦٨٦	الأول	٠,٩٦٧	السادس	
	التقويم <sup>(٢)</sup>	١,٥٣٨	الرابع	١٣,٣٥٣	الثاني	١,٣٠٨	الثالث	
	المعرفة التقريرية	١,١٠٧	السادس	٢,٨٤٣	الثالث	٠,٧٢٤	السادس	
المعرفة اللغوية	المعرفة الاجرائية	٠,٦٢٣	العاشر	١,٣٦٤	السادس	١,٢٧٥	الرابع	
	المعرفة الشرطية	١,٣٢٣	الخامس	٠,٢٢٤	الحادي عشر	٢,١١١	الثاني	
	التخطيط <sup>(٣)</sup>	١,٧٦٥	الثالث	٠,٨٩٥	الثامن	١,٠١٣	السادس	
الإدارة الذاتية للمعرفة	إدارة المعومات	٠,٩٦٢	التاسع	٠,٢٩٨	العاشر	٠,٥٧٢	العاشر	
	المراقبة الذاتية	٠,٤٣٧	الحادي عشر	٠,١٩٥	الثاني عشر	٠,٤٠٢	الحادي عشر	
	تعديل المعوض	١,٠٥٦	الثامن	١,٢٩٥	السادس	٠,١٩٢	الثاني عشر	
	التقويم <sup>(٤)</sup>	٠,٢٨١	الثاني عشر	٠,٥٦٨	التاسع	٠,٧٦٢	الثامن	

وباستخدام معادلة الانحدار المتعدد الآتية يمكن التنبؤ بمستوى الكفاءة اللغوية

لدى الطلاب وذلك علي النحو التالي :

بالنسبة للعبئة الكلية: المعادلة (١) كالآتي :

$$\text{ص}^3 = -26.957 + 1.115 \text{ س}^1 + 5.451 \text{ س}^2 + 1.761 \text{ س}^3 + (1.038 -) \text{ س}^4 +$$

$$1.107 \text{ س}^5 + 0.623 \text{ س}^6 + 1.323 \text{ س}^7 + 1.765 \text{ س}^8 + (0.962 -) \text{ س}^9 +$$

$$0.437 \text{ س}^{10} + 1.056 \text{ س}^{11} + 0.211 \text{ س}^{12}$$

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

بالنسبة لعينة الذكور: المعادلة (٢) كالاتي :

$$\begin{aligned} \text{ص} = & -٣١.٤٠٢ + ١.٧٠٨ \text{س}١ + (١.٥٥٦ -) \text{س}٢ + ١٣.٦١٦ \text{س}٣ + (١٣.٣٥٣ -) \text{س}٤ + \\ & ٢٠.١٤٣ \text{س}٥ + ١.٣٦٤ \text{س}٦ + ٠.٢٢٤ \text{س}٧ + ٠.١٩٥ \text{س}٨ + (٠.٢٩١ -) \text{س}٩ + \\ & ٠.١٩٥ \text{س}١٠ + ٠.٢٩٥ \text{س}١١ + ٠.٥٦١ \text{س}١٢. \end{aligned}$$

بالنسبة لعينة الإناث: المعادلة (٣) كالاتي :

$$\begin{aligned} \text{ص} = & -٢١.٣٤٠ + ١.١٦٥ \text{س}١ + ٤.٣٠٢ \text{س}٢ + ٠.٩٦١ \text{س}٣ + ٣٠.١٣٠ \text{س}٤ + (٠.١٢٤ -) \text{س}٥ + \\ & ١.٢٧٥ \text{س}٦ + ٢.١١١ \text{س}٧ + ١.٠١٣ \text{س}٨ + (٠.٥١٢ -) \text{س}٩ + ٠.٤٠٢ \text{س}١٠ + \\ & ٠.١٩٢ \text{س}١١ + ٠.٧٦٢ \text{س}١٢. \end{aligned}$$

أما بالنسبة للعينة الكلية :

فيتضح من المعادلة (١) أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تسهم بأوزان متباينة في الكفاءة اللغوية. حيث يشير جدول (٤٣) إلي أن التخطيط قد احتل المرتبة الأولى حيث بلغ إسهامه (٥.٤٥١). ثم الضبط في المرتبة الثانية وبلغ إسهامه (١.٧٦٨). يليه التخطيط ٢ في المرتبة الثالثة وبلغ إسهامه (١.٧٦٥). يتبعه التقويم ١ في المرتبة الرابعة وبلغ إسهامه (١.٥٣٨). ثم المعرفة الإجرائية في المرتبة الخامسة وبلغ إسهامها (١.٣٢٣). يليه التنبؤ في المرتبة السادسة وبلغ إسهامه (١.١١٥). تعقبه المعرفة التقريرية في المرتبة السابعة وبلغ إسهامها (١.١٠٧). ثم تعديل الغموض في المرتبة الثامنة وبلغ إسهامه (١.٠٥٦). ثم إدارة المعلومات في المرتبة التاسعة وبلغ إسهامها (٠.٩٦٢). تليها المعرفة الإجرائية في المرتبة العاشرة وبلغ إسهامها (٠.٦٢٣). ثم المراقبة الذاتية في المرتبة الحادية عشرة وبلغ إسهامها (٠.٤٣١). وأخيراً يأتي التقويم ٢ في المرتبة الثانية عشرة وبلغ إسهامه (٠.٢٨١).

### بالنسبة لعينة الذكور:

يتضح من المعادلة (٢) أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تسهم بأوزان متباينة في الكفاءة اللغوية. حيث يشير جدول (٤٣) إلى أن الضبط قد احتل المرتبة الأولى حيث بلغ إسهامه (١٣.٦٨٦)، ثم التقويم ١ في المرتبة الثانية وبلغ إسهامه (-١٣.٣٥٣)، يليه المعرفة التقريرية في المرتبة الثالثة وبلغ إسهامها (٢.٨٤٣)، يتبعها التنبؤ في المرتبة الرابعة وبلغ إسهامه (١.٧٠٨)، ثم التخطيط ١ في المرتبة الخامسة وبلغ إسهامها (-١.٥٥٦)، تليه المعرفة الإجرائية في المرتبة السادسة وبلغ إسهامها (١.٣٦٤)، يعقبها تعديل الغموض في المرتبة السابعة وبلغ إسهامه (١.٢٩٥)، ثم التخطيط ٢ في المرتبة الثامنة وبلغ إسهامه (٠.٨٩٥)، ثم التقويم ٢ في المرتبة التاسعة وبلغ إسهامه (٠.٥٦٨)، تليه إدارة المعلومات في المرتبة العاشرة وبلغ إسهامها (-٠.٢٢٤)، وأخيراً تأتي المراقبة الذاتية في المرتبة الثانية عشرة وبلغ إسهامها (٠.١٩٥).

### بالنسبة لعينة الإناث :

يتضح من المعادلة (٢) أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تسهم بأوزان متباينة في الكفاءة اللغوية لدى عينة الإناث حيث يشير جدول (٤٣) إلى أن التخطيط ١ قد احتل المرتبة الأولى حيث بلغ إسهامه (٤.٣٠٢)، ثم المعرفة الشرطية في المرتبة الثانية وبلغ إسهامها (٢.١١١)، يليها التقويم ١ في المرتبة الثالثة وبلغ إسهامه (١.٣٠٨)، تتبعه المعرفة الإجرائية في المرتبة الرابعة وبلغ إسهامها (١.٢٧٥)، ثم التنبؤ في المرتبة الخامسة وبلغ إسهامه (١.١٦٥)، يليه التخطيط ٢ في المرتبة السادسة وبلغ إسهامه (١.٠١٣)، يعقبه الضبط في المرتبة السابعة وبلغ إسهامه (٠.٩٦٧)، ثم التقويم ٢ في المرتبة الثامنة وبلغ إسهامه (٠.٧٦٢)، ثم المعرفة التقريرية في المرتبة التاسعة وبلغ إسهامها (-٠.٧٢٤)، تليها إدارة المعلومات في المرتبة العاشرة وبلغ إسهامها (-٠.٥٧٢)، ثم المراقبة الذاتية في المرتبة

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

ولمعرفة ما إذا كانت معادلة الانحدار السابقة يمكن استخدامها في التعرف علي إسهام مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة في التنبؤ بمستوي الكفاءة اللغوية تم حساب قيمة معامل التحديد (٢) وبلغت قيمته (٠.٩٣٠٠.٩٣٠٠.٩٨٠) لدي العينة الكلية وعينة الذكور وعينة الإناث علي الترتيب، وتشير هذه القيم إلي أن ٩٣٪، ٩٣٪، ٩٨٪ من تباين الكفاءة اللغوية بالنسبة للعينة الكلية وعينة الذكور وعينة الإناث علي الترتيب أمكن استخلاصه عن طريق مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.

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

### في المرتبة الأولى:

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

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

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

لذلك جاء التخطيط ١ في المرتبة الأولى في الإسهام في الكفاءة اللغوية لدي العينة الكلية ولدي عينة الإناث. بينما جاء في المرتبة الخامسة في الإسهام في الكفاءة اللغوية لدي عينة الذكور وإن كان متأخراً إلى حد ما ، لكن لا يمكن إغفال دوره في الكفاءة اللغوية في المرتبة الثانية :

جاء إسهام الضبط في المرتبة الثانية بنسبة (١٠.٧٦٨) في الكفاءة اللغوية لدي العينة الكلية وفي المرتبة الأولى بنسبة (١٣.٦٨٦) لدي عينة الذكور وفي المرتبة السابعة (٠.٩٦٧) لدي عينة الإناث. ، وهذا يعزى إلى أن الضبط يتضمن معرفة تركيب أو بناء متتابع لمجموعة من العمليات وتحديد المواضع المتوقع حدوث الأخطاء بها، واختيار استراتيجية تقلل من احتمال حدوث أخطاء(Wagner&Sternberg, 1984).

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

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

فمثلاً عند قراءة الطالب لموضوع جديد فإنه يوظف عملية الضبط كما يلي: يحدد الأخطاء التي يقع فيها عندما يقرأ مثل أنه يغفل بعض معاني المفردات اللغوية الصعبة يقرأ بدون تركيز- يغفل القواعد النحوية أثناء القراءة- يستمر في القراءة رغم فشله في الفهم- يهمل الفكرة الأساسية للموضوع- يهمل علامات التقييم في الموضوع. ثم يبدأ الطالب في وضع استراتيجية للتغلب علي الأخطاء التي يقع فيها عندما يقرأ مثل: يتوقف ويلخص ما فهمه من الموضوع تحريرياً أو شفوياً- يطلب المساعدة من زملائه لفهم الأشياء الغامضة- يراعي القواعد النحوية أثناء القراءة- يعيد قراءة الموضوع مرة ثانية- يوظف ما تعلمه من الموضوعات السابقة في فهم موضوعات تالية- يحدد ما يعرفه عن الموضوع قبل قراءته- يستعين بنصوص أخرى ذات صلة بالموضوع- يكتب أسئلة محددة يريد أن يعرف حلها من قراءته للموضوع- يحدد الأشياء التي لم يفهمها ويحاول فهمها- يوظف المعلومات العامة في فهم الموضوع.

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

**في المرتبة الثالثة:**

جاء إسهام التخطيط (٢) في المرتبة الثالثة بنسبة (١٠.٧٦٥) لدي العينة الكلية وفي المرتبة الثامنة بنسبة (٠.٨٩٥) لدي عينة الذكور وفي المرتبة السادسة بنسبة (١٠.٠١٣) لدي عينة الإناث، وذلك لأن التخطيط يساعد الطلاب علي تحديد أهدافهم قبل البدء في المهمة وفهم التعليمات وتنظيم وقتهم بما يضمن تحقيق هذه الأهداف وكذلك التفكير في المصادر اللازمة لإنجاح المهمة وإنجازها، كما أن التخطيط الجيد يساعد الطلاب علي



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

**في المرتبة الرابعة :**

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

#### في المرتبة الخامسة :

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

## في المرتبة السادسة :

جاء إسهام التنبؤ في المرتبة السادسة بنسبة (١٠١١٥) وفي المرتبة الرابعة بنسبة (١٠٧٠٨) لدي عينة الذكور وفي المرتبة الخامسة بنسبة (١٠١٦٥) لدي عينة الإناث؛ لأن إسهام التنبؤ بالنسبة للعينة الكلية جاء تقريباً في مركز وسط، ولو جاء إسهامه متقدماً عن ذلك لما أصبحت هناك مشكلة في الكفاءة اللغوية لدي الطلاب؛ لأن التنبؤ عملية مرتبطة بما يسبقها من وصف وفهم للظاهرة اللغوية (الثروة اللغوية- القراءة الناقدّة - القواعد النحوية- التدقيق الأدبي- الإملاء- الاستماع) وكلما زادت دقة وصف الطالب للظاهرة اللغوية وتفهمه لها كلما أصبح أكثر قدرة علي التنبؤ بها. ولذلك جاء التنبؤ في المرتبة السادسة في الإسهام في الكفاءة اللغوية لدي العينة الكلية وفي المرتبة الرابعة لدي عينة الذكور وفي المرتبة الخامسة لدي عينة الإناث.

## في المرتبة السابعة :

جاء إسهام المعرفة التقريرية في المرتبة السابعة بنسبة (١٠١٠٧) لدي العينة الكلية وفي المرتبة الثالثة بنسبة (٢٠٨٤٣) لدي عينة الذكور وفي المرتبة التاسعة بنسبة (٠٠٧٢٤-) لدي عينة الإناث. وذلك لأن المعرفة التقريرية تجيب عن سؤال ماذا....؟ أي وعي الطلاب بالاستراتيجيات والأغراض والأفكار والأشياء والمصادر التي عليهم استخدامها لإنجاز مهمة القراءة، وهذا مطلب ضروري بالنسبة للكفاءة اللغوية. لذلك جاءت المعرفة التقريرية في المرتبة السابعة في الإسهام في الكفاءة اللغوية.

## في المرتبة الثامنة :

جاء إسهام تعديل الغموض في المرتبة الثامنة بنسبة (١٠٠٥٦) لدي العينة الكلية وفي المرتبة السابعة بنسبة (١٠٢٩٥) لدي عينة الذكور وفي المرتبة الثانية عشرة بنسبة (٠٠١٩٢) لدي عينة الإناث وذلك لأنه يساعد الطلاب علي استخدام الاستراتيجيات القرائية البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء. كأن يراعي الطالب الأشياء التي أغفلها

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

#### في المرتبة التاسعة :

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

#### في المرتبة العاشرة :

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

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

#### في المرتبة الحادية عشرة :

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

#### في المرتبة الثانية عشرة :

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

وتعززي نتيجة هذا الفرض إلي أن التخطيط (١) والضبط جاء في المرتبة الأولى والثانية وهما من أبعاد القسم الأول من المقياس (المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة) بينما جاءت المراقبة الذاتية والتقويم ٢ في المرتبة الحادية عشرة والثانية



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

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

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



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

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

#### نتائج اختبار صحة الفرض الخامس وتفسيرها :

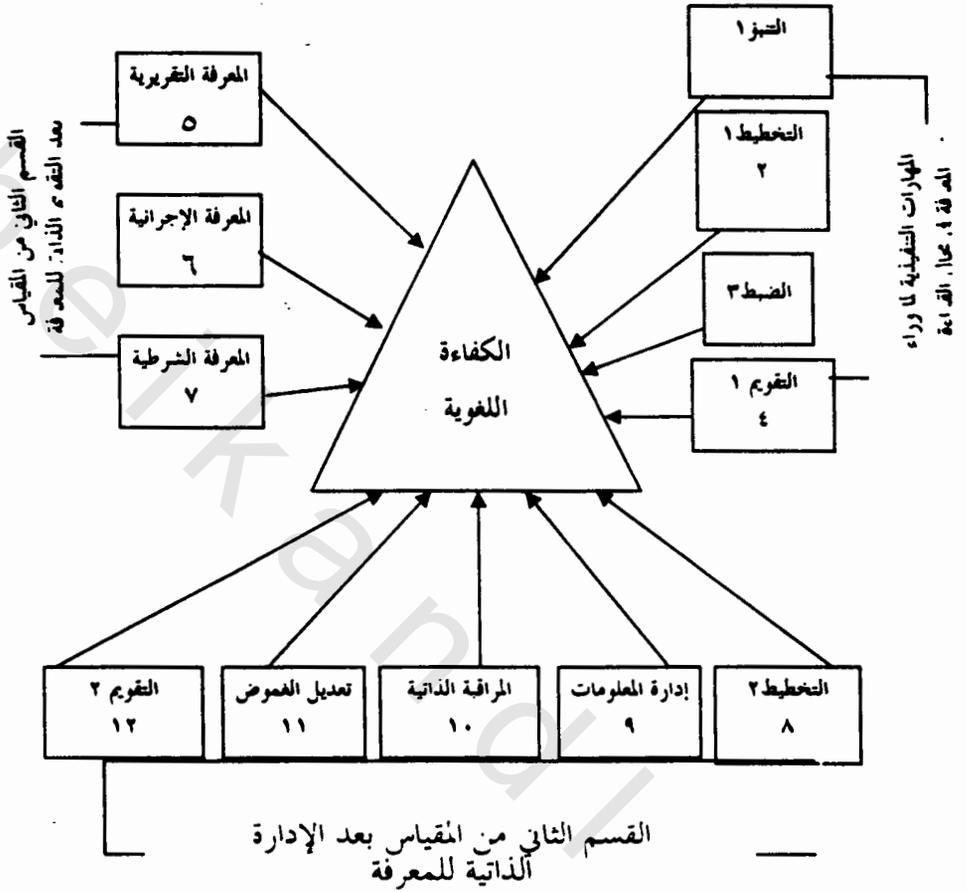
نصر الفرض الخامس " يمكن التوصل إلي نموذج سببي يفسر الكفاءة اللغوية بين طلاب عينة الدراسة في ضوء أبعاد الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة" وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis وذلك باتباع الخطوات التالية (علي بداري، ١٩٩٠ : ١٣٩-١٥٠) :

١- افتراض النموذج السببي Causal Model وهو نموذج يوضح العلاقات بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع وهذا النموذج يسمى النموذج السببي المقترض وهو مبين بالشكل

التالي:

وعلاقتها بالكفاءة اللغوية

مهارات ما وراء المعرفة



### شكل (٨)

#### النموذج السببي المستخلص من نتائج الدراسة

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





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

بعد التوصل إلى النموذج السببي الأساسي تفحص قيم معاملات المسار واستبعاد أية قيمة تقل عن ٠.٠٥؛ لأنها تعتبر غير معنوية. وبذلك يتم حذف المسار م١٣.١٢ وهو معامل المسار من التقويم إلى الكفاءة اللغوية.

بعد ذلك يتم إعادة إجراء تحليلات الانحدار مرة أخرى ولكن علي المتغيرات المستقلة المتبقية (نات معاملات المسار النالة) وفي هذه الخطوة يتم الوصول إلى أوزان انحدار معيارية جديدة (معاملات مسار جديدة).

أما معاملات مسار البواقي فيتم حسابها كما يلي:

$$م١٣ب = ١ - ر١٣$$

$$= ٠.٩٣ - ٠.٢٦$$

حيث م١٣ب هو معامل مسار البواقي للكفاءة اللغوية، ر١٣ هو معامل التحديد.

ثم يتم إجراء التعديلات الآتية في النموذج السببي الأساسي للتوصل إلى النموذج السببي المعدل أ- حذف المسار غير النال وهو م١٣.١٢. (معامل مسار من التقويم إلى الكفاءة اللغوية)

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

ج- إدراج قيمتي معامل مسار البواقي ومعامل التحديد.

وبعد إجراء هذه التعديلات يصبح النموذج في صورة جديدة تسمى بالنموذج السببي المعدل

وهي موضحة بالشكل التالي:





حيث م<sup>١٣</sup> ١. هو معامل المسار من المتغير المستقل ١ إلى المتغير التابع ١٣. وبالمثل بالنسبة لبقية معاملات المسار أما من ١١ حتى ١٣ فهي الدرجات المعيارية للمتغيرات. ب<sup>١٣</sup> هو متغير التوافق الذي لا يتخذ في الحسابات.

٦- اختبار صحة النموذج ومساراته :

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

جدول (٤٥)

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

معامل الارتباط	المعاد حسابها	المصفوفة الارتباطية	معامل الارتباط	المعاد حسابها	المصفوفة الارتباطية
١.١٣ <sub>ر</sub>	٠.٨٤٩	٠.٨٤٧	٧.١٣ <sub>ر</sub>	٠.٨٩٤	٠.٨٩٣
٢.١٣ <sub>ر</sub>	٠.٧٦٠	٠.٧٤٧	٨.١٣ <sub>ر</sub>	٠.٨٩٣	٠.٨٩١
٣.١٣ <sub>ر</sub>	٠.٨٨٣	٠.٨٨١	٩.١٣ <sub>ر</sub>	٠.٨٦٤	٠.٨٦٢
٤.١٣ <sub>ر</sub>	٠.٨٣٦	٠.٨٤٢	١٠.١٣ <sub>ر</sub>	٠.٨٧٥	٠.٨٧٤
٥.١٣ <sub>ر</sub>	٠.٨٤٩	٠.٨٤٨	١١.١٣ <sub>ر</sub>	٠.٨٦٥	٠.٨٦٤
٦.١٣ <sub>ر</sub>	٠.٨٧٦	٠.٨٧٤			

٧- مناقشة النموذج المعدل:

أ- تحديد نسبة التباين المشترك المحدد من التباين الكلي للمتغير التابع (الكفاءة اللغوية) نتيجة

تأثره بالمتغيرات المستقلة (مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة) التي يتبعها:

ر<sup>٢</sup> = ٠.٩٣ أي أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (التنبؤ-التخطيط-الضبط-التقويم-المعرفة التقريرية-المعرفة الإجرائية-المعرفة الشرطية-التخطيط-إدارة المعلومات-المراقبة الذاتية-تعديل الغموض) موضوع الدراسة أسهمت بنسبة ٩٣٪ في التأثير السببي علي الكفاءة اللغوية. وبينك فإن تباين البواقي ٠.٠٧، أي أن المتغيرات المستقلة التي لم تدخل الدراسة الحالية (البواقي) أسهمت بنسبة ٧٪ في التأثير السببي علي الكفاءة اللغوية كمتغير تابع أساسي.

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

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

المجموع الكلي للتأثيرات غير المباشرة = معامل الارتباط - معامل المسار

ويمكن توضيح قيم هذه (التأثيرات) في (المرور التالي).

### جدول (٤٦)

#### التأثيرات المباشرة وغير المباشرة علي الكفاءة اللغوية

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



يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والمتمثلة في (التنبؤ-التخطيط-الضبط-المعرفة التقريرية-المعرفة الإجرائية-المعرفة الشرطية-التخطيط-المراقبة الذاتية-تعديل الغموض) لها تأثير مباشر موجب علي الكفاءة اللغوية حيث بلغ مقداره (٠.٠٨١)، (٠.٢٠٢)، (٠.١٤٤) (٠.١٢٧)، (٠.٠٧٧)، (٠.٢٠٩)، (٠.٢٤٧)، (٠.٠٦٠)، (٠.١٥٤) علي الترتيب. بينما مهارتي التقويم وإدارة المعلومات فلهما تأثير مباشر سالب علي الكفاءة اللغوية حيث بلغ مقدارهما (٠.١٠٥-، ٠.١١٥) علي الترتيب.

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض كما يلي:

بالنسبة لإدارة المعلومات:

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

بالنسبة للتقويم<sup>(٥)</sup>:

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

(٥) التقويم ينتمي للقسم الأول من المعيار (المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة).

**بالنسبة للمراقبة الذاتية:**

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

**بالنسبة للمعرفة الإجرائية :**

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

**بالنسبة للتنبؤ:**

التنبؤ له تأثير مباشر موجب علي الكفاءة اللغوية بلغ مقداره ٠.٠٨١. ويعني ذلك أن تحسن مستوى التنبؤ سبب مباشر في تحسن مستوى الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام ويمكن تفسيرها علي أسس أن تحسن التنبؤ يعني تحسن وصف وفهم الطالب للظاهرة اللغوية (مثلاً) وكلما زادت دقة وصف الطالب للظاهرة اللغوية وتفهمه لها كلما أصبح أكثر قدرة علي التنبؤ بها، وهذا بدوره يؤدي إلي تحسن مستوى الكفاءة اللغوية لديه.

### بالنسبة للمعرفة التقريرية:

المعرفة التقريرية لها تأثير مباشر موجب علي الكفاءة اللغوية بلغ مقداره ٠.١٢٧. ويعني ذلك أن ارتفاع المعرفة التقريرية سبب مباشر في ارتفاع مستوى الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام وتفسر بأن ارتفاع المعرفة التقريرية يعني ارتفاع مستوى معرفة الطالب حول مهاراته ووسائل تفكيره وقدراته كمتعلم فيما يتعلق بالحقائق والمفاهيم والأفكار والقواعد والمبادئ والنظريات المرتبطة باللغة العربية. وكذلك تحسن الأداء الأكاديمي للطلاب علي الاختبارات اللغوية عند استرجاع إجابات الأسئلة وفي حل المشكلات وفي المناقشة وطرح الأفكار. وهذا بدوره يؤدي إلي ارتفاع مستوى الكفاءة اللغوية لديه.

### بالنسبة للضبط :

الضبط له تأثير مباشر موجب علي الكفاءة اللغوية بلغ مقداره ٠.١٤٤. ويعني ذلك أن تحسن الضبط سبب مباشر في تحسن مستوى الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام ويمكن تفسيرها علي أساس أن تحسن الضبط يعني تحسن تقويم نتيجة تعديل الاستراتيجيات القرائية -تقويم فهم الموقف بصورة كلية-اتخاذ القرارات الواعية أثناء ممارسة النشاط بناءً علي المعرفة والوعي السابقين-التفكير في المشكلة من خلال استراتيجيات تخطيط الذات وضبط الذات وتنظيم الذات والأسئلة الناتية وتقييم الذات- يضيف الضبط معرفة إلي الناكرة طويلة المدى بخصوص كيفية استخدام الاستراتيجية والفوائد المترتبة علي استخدامها - مساعدة الطالب علي إدراك الفرق بين الأداء الفعال وغير الفعال وإدراك الفرق كذلك بين الاستراتيجيات المناسبة للمهمة وغير المناسبة بكل ذلك يؤدي إلي تحسن مستوى الكفاءة اللغوية لدي الطلاب.

### بالنسبة لتعديل الغموض :

تعديل الغموض له تأثير مباشر موجب علي الكفاءة اللغوية بلغ مقداره ٠.١٥٤. ويعني ذلك أن تحسن تعديل الغموض سبب مباشر في ارتفاع وتحسن مستوى الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام. ويمكن تفسيرها علي أساس أن تحسن تعديل الغموض يعني تحسن

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

بالنسبة للتخطيطاً (٥):

التخطيط الـ١ تأثير مباشر موجب علي الكفاءة اللغوية بلغ مقدار ٠.٢٠٢ ويعني ذلك أن ارتفاع مستوى التخطيط سبب مباشر في ارتفاع مستوى الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام، ويمكن تفسيرها علي أسس أن ارتفاع مستوى التخطيط يعني ارتفاع مستوى تخطيطه للمهام المطلوبة منه فمثلاً عند قراءة موضوع جديد فقد يخطط له الطالب كما يلي: يحدد ما يعرفه عن الموضوع - يقرأ عنوان الموضوع - يلقي نظرة عامة علي الموضوع لكي يعرف الفكرة الأساسية له - يعيد قراءة الموضوع لمعرفة معاني المفردات الصعبة من سياق الجمل يلخص بين الحين والآخر ما فهمه من الموضوع - يحدد الأشياء التي لم يفهمها - إذا لم يعرف الإجابة عن سؤال ما فإنه يرجع إلي الموضوع ويقرأه مرة ثانية، كل ذلك يؤدي إلي تحسن مستوى الكفاءة اللغوية لدي الطالب.

بالنسبة للمعرفة الشرطية :

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

(٥) التخطيط يثنى للقسم الأول من المقام (المهارات التقنية لما وراء المعرفة في مجال القراءة).

الطالب ب: لماذا تم اختيار أو استخدام استراتيجية ما، متى يمكن استخدام استراتيجية ما بدلاً من أخرى، وتحسن وعي الطالب حول السبب وراء استخدام إجراءات معينة. وكذلك تحسن معرفته بالسبب وراء تحديد ظروف وشروط معينة لأداء المهمة، أو السبب وراء تفضيل إجراءات معينة عن إجراءات أخرى، أو استراتيجية معينة عن استراتيجية أخرى، كل ذلك يؤدي إلى تحسن مستوى الكفاءة اللغوية لدى الطالب.  
بالنسبة للتخطيط ٢ (٥٥):

التخطيط ٢ له تأثير مباشر موجب على الكفاءة اللغوية بلغ مقداره ٠.٢٤٧. ويعني ذلك أن ارتفاع مستوى التخطيط ٢ سبب مباشر في ارتفاع مستوى الكفاءة اللغوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، ويمكن تفسيرها على أساس أن ارتفاع مستوى التخطيط ٢ يعني ارتفاع كل من: تحديد الطالب للهدف أو الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها - اختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراته - ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات - تحديد العقبات والأخطاء المحتملة - تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء - التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة، كل ذلك يؤدي إلى ارتفاع وتحسن مستوى الكفاءة اللغوية لدى الطالب.

ويستخلص من نتيجة هذا الفرض أن تفسير انخفاض مستوى الكفاءة اللغوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي يعزى إلى النقص الحاد والشديد في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والمتمثلة في: إدارة المعلومات - التقويم - المراقبة الذاتية - المعرفة الإجرائية - التنبؤ - المعرفة التقريرية - الضبط - تعديل الغموض - التخطيط ١ - المعرفة الشرطية - التخطيط ٢ على الترتيب من أشدها إلحاحاً إلى أقلها.

## خلاصة نتائج الدراسة :

كشفت نتائج الدراسة عما يأتي :

- ١- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده والكفاءة اللغوية بمكوناتها.
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة في الأداء علي أبعاد الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع والكفاءة اللغوية ككل لصالح المرتفعين.
- ٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين الجنسين في الأداء علي الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع والكفاءة اللغوية ككل لصالح الإناث.
- ٤- يوجد تفاعل دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠١) بين متغيري الدراسة: فئة الطلاب (المرتفعين والمنخفضين) والجنس (ذكور وإناث) علي الأداء في الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والإملاء والاستماع. بينما لا يوجد تفاعل بينهما علي الأداء في التذوق الأدبي والبطارية ككل.
- ٥- يوجد اتساق في مكونات العلاقة بين المهارات الأساسية لما وراء المعرفة في مجال القراءة وأبعاد الكفاءة اللغوية حيث كشف التحليل العاملي عن ثلاثة عوامل هي : العامل الأول: وهو عامل مشترك طائفي جذره الكامن (٦.٤٩٠) ونسبة التباين (٣٦.٠٥٨٪) تشبع عليه بدرجة أعلي ما يلي: المعرفة التقريرية (٠.٧٩٤) في المرتبة الأولى، يليها تعديل الغموض (٠.٧٦٠) في المرتبة الثانية، ثم الإملاء (٠.٧١٦) في المرتبة الثالثة. ثم القراءة الناقدة (٠.٦٧٦) في المرتبة الرابعة، يليها الاستماع (٠.٦٧٣) في المرتبة الخامسة، ثم المعرفة الإجرائية (٠.٦٦٦) في المرتبة

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

٦- تسهم مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة في التنبؤ بمستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام (العينة الكلية) علي النحو التالي: احتل التخطيط ١ المرتبة الأولى حيث بلغ إسهامه (٥.٤٥١)، ثم الضبط في المرتبة الثانية وبلغ إسهامه (١.٧٦٨)، يليه التخطيط ٢ في المرتبة الثالثة وبلغ إسهامه (١.٧٦٥)، يتبعه التقويم ١ في المرتبة الرابعة وبلغ إسهامه (-١.٥٣٨)، ثم المعرفة الإجرائية في المرتبة الخامسة وبلغ إسهامها (١.٣٢٣)، يليه التنبؤ في المرتبة السادسة وبلغ إسهامه (١.١١٥)، تعقبه المعرفة التقريرية في المرتبة السابعة وبلغ إسهامها (١.١٠٧)، ثم تعديل الغموض في المرتبة الثامنة وبلغ إسهامه (١.٠٥٦)، ثم إدارة المعلومات في المرتبة التاسعة وبلغ إسهامها (-٠.٩٦٢)، تليها المعرفة الإجرائية في المرتبة العاشرة وبلغ إسهامها (٠.٦٢٣)، ثم المراقبة الذاتية في المرتبة الحادية عشرة



وبلغ إسهامها (٠.٤٣٧)، وأخيراً يأتي التقويم ٢ في المرتبة الثانية عشرة وبلغ إسهامه (٠.٢٨١).

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

## المراجع

أولاً: (المراجع العربية):

- ١- إبراهيم أحمد بهلول (٢٠٠٤). "اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة". مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد الثلاثون. ص ١٤٧-٢١٠.
- ٢- إبراهيم أنيس (١٩٩٧). دلالة الألفاظ القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٣- إبراهيم محمد عطا (١٩٨٦). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- ٤- أحمد جابر أحمد السيد (٢٠٠٢). "تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج". دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. العدد السابع والسبعون. ص ١٥-٥٧.
- ٥- أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط٣. القاهرة: عالم الكتب.
- ٦- أحمد رمضان محمد علي (٢٠٠٤). "ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية". رسالة ماجستير. كلية التربية بالوادي الجديد. جامعة أسيوط.
- ٧- أحمد سيد محمد إبراهيم (١٩٩٩). "صياغة نموذج مقترح لمعيار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية" بحث مقدم إلي ندوة (معايير الكفاءة اللغوية ودورها في تقويم مخرجات تعليم اللغة العربية في المستوى الجامعي). بحث غير منشور. كلية

التربية. قسم المناهج وطرق التدريس. جامعة الإمارات العربية المتحدة

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

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

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

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

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

١٣- السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٩). "ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة". مجلة كلية التربية بالزقازيق، كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٢٢)، ص ١٩٧-٢٣٦.

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



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

للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٣- جويث جرين (١٩٩٢). علم اللغة النفسي. ترجمة مصطفى زكي التوني. القاهرة: الهيئة

المصرية العامة للكتاب.

٢٤- حسن شحاتة (١٩٩٤). القراءة الابتكارية تشكيل للطفل المصري دراسات

تربوية، القاهرة: عالم الكتاب.

٢٥- حسن شحاتة، فيوليت فؤاد ابراهيم (١٩٩٢). "الكفاءة اللغوية وعلاقتها ببعض

المتغيرات لدى طلاب التعليم الأساسي بالقرية المصرية". بحوث المؤتمر

الثامن لعلم النفس في مصر: الجمعية المصرية للدراسات النفسية .

القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٦- حسن شحاتة، زينب النجار، حامد عمار (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية

والنفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٢٧- حسن محمود عبد رب النبي (١٩٩٤). "أثر فعالية برنامج في القواعد النحوية معد

وفق الطريقة الفردية التشخيصية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى

طلاب الصف الثالث الثانوي العام". مجلة البحث في التربية وعلم النفس

كلية التربية، جامعة المنيا

٢٨- حسني عبد الباري عصر (١٩٩٩). مداخل تعليم التفكير وإثراؤه في المنهج المدرسي.

الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

٢٩- حسني عبد الباري عصر (١٩٩٩ ب). تشويه العقل العربي وهموم التربية اللغوية

الإسكندرية: المكتب العرب الحديث.

٣٠- حسني عبد الباري عصر (١٩٩٩ ج) قضايا في تعليم اللغة العربية

وتدريسها الإسكندرية: المكتب العرب الحديث.

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

الرائد العلمية.

٣٢- حمدان علي نصر (١٩٨١). "علاقة اتجاهات طلبة الصف الأول الثانوي نحو اللغة

العربية بتحصيلهم لمهارات الاستيعاب اللغوي والنحوي في الأردن".

رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة عين شمس.

٣٣- حمدان علي نصر وعقلة الصمادي (١٩٩٥). "مدي وعي طلاب المرحلة الثانوية في

الأردن باستراتيجيات ما وراء الإدراك الخاصة بمواقف القراءة لأغراض

الاستيعاب". دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية

للمناهج وطرق التدريس، العدد الرابع والثلاثون، ص ٩٤-١١٨.

٣٤- حمزة حمزة أبو النصر (١٩٩١). "علاقة استخدام القواعد النحوية بكل من صحة فهم

المقروء وسلامة التعبير الكتابي عند طلاب كلية التربية". رسالة

ماجستير. كلية التربية. جامعة المنصورة.

٣٥- حنفي محمود البوهي (٢٠٠٣). "برنامج لتنمية أداء معلمي اللغة العربية في تدريس

مهارات القراءة الناقدة وفعاليتها في تنمية هذه المهارات لدي تلاميذهم

بالمرحلة الإعدادية". رسالة دكتوراه. معهد الدراسات التربوية. جامعة

القاهرة.





- ٤٤- سامي محمد علي الفطايري (١٩٩٦). "فعالية استراتيجية ما وراء الإدراك في تنمية مهارات قراءة النص والميول الفلسفية بالمرحلة الثانوية". مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق. العدد ٢٧، الجزء الأول، ص ص ٢١٥-٢٥٨.
- ٤٥- سلوي أحمد محمد شاهين (١٩٩٩). "فاعلية أسلوب التعلم التعاوني في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي". رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.
- ٤٦- سمير عبد الوهاب أحمد (١٩٩٩). "فعالية برنامج لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين في مجال الشعر". مؤتمر إعلام دمياط الثاني عشره- ٦ أبريل. مجلة كلية التربية بدمياط. جامعة المنصورة. العدد الحادي والثلاثون. الجزء الأول. ص ص ١٩-٦٤.
- ٤٧- سنية محمد عبد الباسط (١٩٩٥). "مدى إتقان تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي لمهارات القراءة الصامتة". رسالة ماجستير. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.
- ٤٨- صابر عبد المنعم محمد عبد النبي (١٩٩٨). "بناء منهج متكامل لتعليم اللغة العربية وأثره في الأداء اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي". رسالة دكتوراه. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.
- ٤٩- صفاء الأعرس، علاء الدين كفاقي (٢٠٠٠). الذكاء الوجداني، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٥٠- صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- ٥١- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠). تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية. ط٣ القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٥٢- عبد العزيز السيد الشخص (١٩٩٥). مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. دليل المقياس. ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٥٣- عبد الفتاح السكري (١٩٨٦). "من المهارات الأساسية للقراءة: الاستعراض\_المرور السريع\_التصفح". المجلة العربية للتربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- ٥٤- عبد الفتاح حسن البجة (٢٠٠١). أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية العليا. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٥٥- عبد المجيد سيد أحمد منصور، محمد بن عبد الحسن التويجري، إسماعيل محمد الفقي (٢٠٠١). علم النفس التربوي. ط٤. الرياض: مكتبة العبيكان.
- ٥٦- عبد المنعم سيد عبد العال (د.ت). طرق تدريس اللغة العربية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٥٧- عطاء عمر محمد بحيري (١٩٨٨). "تنمية مهارة السرعة في القراءة الصامتة لدى طلاب المرحلة الثانوية". رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الزقازيق.
- ٥٨- علاء الجبالي (٢٠٠٣). لغة الطفل العربي دراسة لغوية في اكتساب اللغة وتطورها. القاهرة: مكتبة الخانجي.
- ٥٩- علي أحمد مذكور (٢٠٠٢). تدريس فنون اللغة العربية. ط٣. القاهرة: دار الفكر العربي.



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

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

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

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

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

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

- ٦٦- فاطمة إبراهيم حميدة (١٩٩٦). "مدي فعالية استخدام مدخل ما وراء الإدراك في اكتساب الطالبات المعلمات لبعض المهارات القرائية في المواد الاجتماعية". دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. العدد الثامن والثلاثون. ص ٤١-٩٠.
- ٦٧- فتحي حسانين محمد علي (١٩٨٧). "أثر برنامج مقترح لتنمية مهارة السرعة والفهم في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي". رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة طنطا.
- ٦٨- فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. الأردن: دار الكتاب الجامعي.
- ٦٩- فتحي علي يونس (٢٠٠١). "عن القراءة الحرة والقراءة للجميع". مجلة القراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد التاسع. ص ١٤-١٦.
- ٧٠- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٥). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. القاهرة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٧١- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٦). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- ٧٢- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- ٧٣- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- ٧٤- فهميم مصطفى (٢٠٠٠). أنشطة ومهارات القراءة في المدرستين الإعدادية

والثانوية، القاهرة: دار الفكر العربي.

٧٥- فؤاد البهي السيد (١٩٧٩). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. ط ٣.

القاهرة: دار الفكر العربي.

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

٧٧- فيصل يونس (١٩٩٧). قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير

الإبداعي. القاهرة: دار النهضة العربية.

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

قبا.

٧٩- ليلي عبد الله حسام الدين (٢٠٠٢). "فاعلية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة

لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة العلوم لدي تلاميذ الصف الثاني

الإعدادي". مجلة التربية العلمية. الجمعية المصرية للتربية العلمية. المجلد

الخامس. العدد الرابع. ديسمبر. ص ١٠١-١٢٥.

٨٠- مارزانوا، بيكرنج، أريدوندو، بلاكبورن، برانت، موفت (١٩٩٨). أبعاد التعلم. دليل

المعلم. ترجمة جابر عبد الحميد جابر، صفاء الأعرس. نادبة شريف

القاهرة: دار قبا.

٨١- محروس فرغلي عبد الحليم (١٩٩٤). "بعض العوامل المرتبطة بتعلم اللغة العربية لدى

تلاميذ الصف الخامس من التعليم العام والأزهري والخاص". رسالة

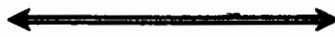
دكتوراه. كلية التربية بسوهاج. جامعة أسيوط.

٨٢- محمد إسماعيل ظافر، ويوسف الحمادي (١٩٨٤). التدريس في اللغة العربية. الرياض:

دار المريخ للنشر.



- ٩١- محمود عبد اللطيف وحمزة عبد الحكيم (١٩٩١). "فعالية استراتيجيتين لما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلة والميول الرياضية لدى طلاب التعليم الثانوي"، مجلة كلية التربية ببها، جامعة الزقازيق، المجلد التاسع العدد (٣٢) أبريل، ص ص ٢١٥-٣٤١.
- ٩٢- محمود كامل الناقفة (١٩٨٧). البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات: أسسه وإجراءاته، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- ٩٣- مصطفى إسماعيل موسى (١٩٩٤). "القراءة الحرة الموجهة ودورها في تنمية القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، العدد، ص ص
- ٩٤- مصطفى رسلان (١٩٩٨). "الكفاءة اللغوية لدى طلاب التعليم الثانوي (عام-فني) وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهارات اللغة العربية"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد التاسع والأربعون، مايو، ص ص ١٢٣-١٥٧.
- ٩٥- مصطفى زكى التونى (١٩٨٩). "المدخل السلوكى لدراسة اللغة فى ضوء المدارس والاتجاهات الحديثة فى علم اللغة"، حوليات كلية الآداب، الحولية العاشرة، ص ص ٧-١٣١.
- ٩٦- منى عبد الصبور (٢٠٠٠). "أهمية تنمية قدرات ما وراء المعرفة في التدريس"، جامعة عين شمس : مركز تطوير تدريس العلوم.
- ٩٧- ميخائيل أسعد (٢٠٠٦). مشكلات الطفولة والمراهقة، بيروت: دار الجيل.



- ٩٨- ميشال زكريا (١٩٨٤). مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- ٩٩- نادية سمعان لطف الله (٢٠٠٢). "تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في التحصيل وانتقال أثر التعلم لدي الطالب المعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم". المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للتربية العلمية، (التربية العلمية وثقافة المجتمع)، ص ٦٤٢-٦٦٢.
- ١٠٠- نايف خرما، علي حجاج (١٩٨٨). اللغات الأجنبية وتعلمها. سلسلة عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. العدد ١٢٦.
- ١٠١- نوال محمد عطية (١٩٩٥). علم النفس اللغوي. ط (٣). القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
- ١٠٢- نيلسي نيسيموفنا لوشكاريفا (١٩٨٥). "تحسين طريقة القراءة في الاتحاد السوفيتي". مستقبلات. العدد ١، مجلد ١٥.
- ١٠٣- وليم عبيد (٢٠٠٠). "ما وراء المعرفة". جامعة عين شمس: مركز تطوير تدريس العلوم.

## ثانياً: (المراجع الأجنبية :

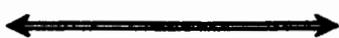
- 100-Adunyarittigum,D.(1996). "Variables Affecting Reading Problem of a Thai Graduate Student".Sited in :  
<http://Orders.edrs.com/members/sp.cfm?AN=ED397663>.  
Retrived on 5/10/2003.
- 101-Allen,B.A.&Armour,T.E.(1993). "Construct validation of metacognition". *Journal of Psychology*, V. 127 ,N.2,PP. 203-211.
- 102-Allen, W.&Waugh,S.(1986). "Dealing with Accuracy in Communicative Language Teaching". *Tesl-Canda-Journal*;Spec Iss 1,PP.193-205.
- 103-Anderson,N.J.(2002). "The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning".ERIC Digest.ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC. ED 463659,  
Sited in:<http://www.cal.org/ericcll/DIGEST>. Retrived on 12/3/2002.
- 104-Angelo,T.A.(1995). "Beginning the dialogue:Thoughts on promoting critical thinking". *Teaching of Psychology*, V. 22,PP.6-7.
- 105-Ann Marie,G.(2003). "Improving Reading Comprehension Through Metacognitive Strategy Instruction Evaluating The Procedure". D.A.I.,V.64.N.5-A.P.1581.
- 106-Antonietti,A.,Ignozi,S.&Perego,P.(2000). "Metacognitive Knowledge about Problem-Solving Methods". *Brittiish Journal of Educational Psychology*, V.70,PP.1-16.
- 107-Ariel,A.(1992). *Education of Children and Adolescents With Learning Disabilities*. New York :Macmillan Publishing Company .



- 108- *Armbruster, B. B., et al (1983). "The Role of Metacognition in Reading to Learn: A Developmental Perspective". Reading Education Report No. 40. Urbana, IL: Center for the Study of Reading. ED 228 617.*
- 109- *August, D.L., Flavell, J.H. & Clift, R. (1984). "Comparison of Comprehension Monitoring of Skilled and Less Skilled Readers". Reading Research Quarterly, V.20, PP.39-53.*
- 110- *Ayres, D. (2002). "The Effectiveness of A Lesson Planning Strategy to Aid Elementary Students to Learn Science". D.A.I., V.63-05, P.1683.*
- 111- *Bachman, L.F. (1991). "What Does Language Testing Have to Offer". TESOL Quarterly, V.25, N.4, PP.671-704.*
- 112- *Bachman, L.F. & Palmer, A.S. (1996). Language Testing in Practice. Oxford: Oxford University Press.*
- 113- *Baird, J.R. & Northfield, J.R. (1992). Learning from the PEEL experience. Melbourne: Monash University.*
- 114- *Baker, L., & Brown, A.L. (1980). "Metacognitive Skills and Reading". Technical Report No. 188. Cambridge, MA: Bolt, Beranek, and Newman and Chamapaign, IL: Center for the Study of Reading. ED195932.*
- 115- *Baker, L., & Brown, A.L. (1984). "Metacognition Skills and Reading", In P.P. Pearson (Ed.): Handbook of Reading Research. New York, Longman.*
- 116- *Baumann, J.F., Jones, I.A. & Seifert, K.N. (1993), "Using Think alouds to Enhance Children's Comprehension Monitoring Abilities". The Reading Teacher, V.47, N.3, PP.181-193.*
- 117- *Belmont, J.M. & Borkowski, J.G. (1988). "A group-administered test of children's metamemory". Bulletin of the Psychonomic Society, V.26, PP. 206-208.*



- 118-Berkemeyer, V.C.(1995). "The Metacognitive Processing Strategies of Nonnative Readers of German". Unterrichtspraxis-Teaching-German; V.28,N.2,PP.176-184.
- 119-Beyer, B.K.(1987). Practical Strategies for The Teaching of Thinking .Boston,MA:Allyn and Bacon,Inc.
- 120-Biggs, J.B. & Moore, P.J.(1993). The Process of Learning. New York : Prentice Hall.
- 121-Billingsley, B.S. & Wildman, T.M.(1990). "Facilitating reading comprehension in learning disabled students: Metacognitive goals and instructional strategies". Remedial and Special Education (RASE), V.11,N.2,PP.18-31.
- 122-Block, K.K & Peskowitz, N.B.(1990). "Metacognition in Spelling: Using Writing and Reading to Self-Check Spellings". Elementary School Journal, V.91,N.2,PP.151-164 .
- 123-Borkowski, J.G.(1985). "Signs of intelligence: Strategy generalization and metacognition". In S. R. Yussen (Ed.), The Growth of Reflection in Children (pp. 105-140). New York: Academic Press.
- 124-Borkowski, J.G.(1992). "Metacognitive Theory : A framework for Teaching Literacy, Writing and Mathematic Skills". Journal of Learning Disabilities , V.25,N.4,PP.253-257.
- 125-Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, E. & Pressley, M.(1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), Dimensions of thinking and cognitive instruction (pp. 53-92). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 126-Borkowski, J.G., Ryan, E. B., Kurtz, B. E. & Reid, M. K.(1983). "Metamemory and metalinguistic development: Correlates of children's



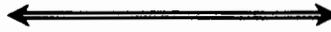
- intelligence and achievement". Bulletin of the Psychonomic Society, V.21, PP.393-396.
- 127-Borodkin, T. (1987). "Metacognition: A Reachable/Teachable Goal". ERIC Digest. ED287321.
- 128-Brenner, S. (1999). "Language Learning Strategies and Language Proficiency: Investigating the Relationship in Hong Kong". Canadian Modern Language Review, V.55, N.4, PP:490-514.
- 129-Brennan, B.A. (1995). "The Metacognitive Reading Strategies of Five Early Readers". Journal of Research in Reading, V.18, N.1, PP:53-62.
- 130-Bridgeman, B. & Harvey, A. (1998). Validity of the English Language Proficiency Test.; Paper presented at a symposium on Issues in Developing and Administering a Test of English Language Proficiency at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education San Diego, CA, April 12-16, 1998). ED423242.
- 131-Brown, A. L. (1987). "Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and Other More my Serious Mechanisms". In F. E. Weinert, & R. H. Kluwe (Eds.), Metacognition, Motivation and Understanding. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- 132-Brown, A. L. (1994). "The Advancement of Learning". Educational Researcher, V.23, N.8, PP. 4-12.
- 133-Brown, A. L., Armbruster & Baker, L. (1986). "The Role of Metacognition in Reading and Studying". In J. Orasann (Ed.) Reading Comprehension: From Research to Practice, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 134-Brown, A. L. & J. C. Campione. (1990). "Communities of Learning and Thinking, or A Context by any Other Name". In D. Kuhn



- (Ed.), Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills. Basel: Karger, PP.108-126.
- 135-Bruer, J.T.(1995). Schools for Thought. Cambridge, MA: The Mit Press.
- 136-Campoverde, C.(1985). "Metacognitive Language in Bilingual Children". Eric Digest ,ED262596.
- 137-Carlisle, J.F., Beeman, M., Davis, L.H. & Spharim, G., (1999). Relationship of Metalinguistic Capabilities and Reading Achievement for Children Who Are Becoming Bilingual. Journal of Applied-Psycholinguistics; V.20, N.4, PP.59-78.
- 138-Carr, M & Kuritz, B.(1991). "Teachers Perceptions of Their Students Metacognition ,Attributions and Self –Concept". British Journal of Educational Psychology, V.61, N.2, PP.197-206 .
- 139-Carrell, P.(1988). "Second Language Reading: Reading, Language and Metacognition". Eric Digest ,ED297577.
- 140-Cattell, M.(1999). "A Study of the Effects of Metacognition on Reading Comprehension. Master's Project", San Diego State University. ED431177
- 141-Cavanaugh, J.C. & Borkowski, J.G.(1980). "Searching for Metamemory-Memory Connections. A Developmental Study". Developmental Psychology, V.16, PP. 441-453.
- 142-Chamot, A.(1988a). "A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: First Year Report ". Rosslyn. Interstate Research Associates, Inc. ED352825.
- 143-Chamot, A.(1988b). "A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: The Third Year and Final Report". Rosslyn. Interstate Research Associates, Inc. ED352825.



- 144-Chan, L.K.S., Cole, P.G. & Barlett, S. (1987). "Comprehension Monitoring: Detection and Identification of Text inconsistencies by LD and Normal Students". *Learning Disability Quarterly*, V. 10, N.2, PP. 114-124.
- 145-Chern, C.I. (1994). "Chinese Readers' Metacognitive Awareness in Reading Chinese and English".; In: Bird, Norman, Ed., And Others. *Language and Learning*. Papers presented at the Annual International Language in Education Conference (Hong Kong, 1993); ED386060.
- 146-Chomsky, N., (1965). *Aspects of Theory of Syntax*. Cambridge: Mit. Press.
- 147-Clark, N. & Zimmerman, B.J. (1990). A Social Cognitive View of Self-Regulated Learning about Health. *Health Educational Research: Theory and Practice*, V. 5, N.3, PP. 371-379.
- 148-Clements, D.H. & Nastasi, B.K. (1990). "Dynamic approach to measurement of children's metacomponential functioning". *Intelligence*, V. 14, PP. 109-125.
- 149-Cornoldi, C., Gobbo, C., & Mazzoni, G. (1991). "On metamemory-memory relationship: Strategy availability and training". *International Journal of Behavioral Development*, V. 14, PP. 101-121.
- 150-Costa, A., (1991). "Mediating the metacognitive", *Developing Minds, A Resource Book for Teaching Thinking*. Association for Supervision and Curriculum Development. ASCD.
- 151-Cross, D.R. & Paris, S.G. ((1988). "Developmental and Instructional Analyses of Children's Metacognition and Reading Comprehension". *Journal of Educational Psychology*, V. 80, N.2, PP. 131-142.
- 152-Daniel, A.W. & Spratte, J.E. (1987). "Cognitive Consequence of Contrasting



*Pedagogies: The Effect of Quranic Preschoding in Morocco*".

Child Development, V.58, N. 5, PP.1207-1219.

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

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

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

158-Elizabeth, M.M. (1997). "Using Metacognitive Strategies To Facilitate Expository Text Mastery".

Educational Research Quarterly, V.20, N.3, PP.41-65.

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

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

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

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

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



- 164-Ford,J,Smith .E, Weissbein ,D ,Gully,S & Salas ,E (1998). "Relationships of Goal Orientation ,Metacognitive Activity and Practice Strategies with Learning Outcomes and Transfer" .Journal of Applied Psychology ,V.83,N.2,PP.218-233.
- 165-Fox,S.D.(1994). "Metacognitive Strategies in a College World Literature Course".  
American Annals of the Deaf,V.139,N.5, PP.506-511.
- 166-Galambos,S.J.&Hakuta,K.(1988). "Subject- Specific and Task-Specific Characteristics of Metalinguistic Awareness in Bilingual Children".Journal of Applied Psycholinguistics.V.9,N.2,PP.141-162.
- 167-Garner,R.(1988). "Verbal report data on cognitive and metacognitive strategies".In C.E. Weinstein,E.T. Goetz, & P. A. Alexander, (Eds.), Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, instruction, and evaluation. (PP.63-76). San Diego, CA.
- 168-Garner,R.(1994).Metacognition and Executive Control. In R. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), Theoretical Models and Processes of Reading (pp. 715-781). Newark, DE: International Reading Association.
- 169-Garner,R.&Alexander,P.A.(1989). "Metacognition: Answered and unanswered questions". Educational Psychologist, V.24,N.2,PP.143-158.
- 170-Garner,R.,&Reis,R.(1981). "Monitoring and Resolving Comprehension Obstacles:An Investigation of Spontaneous Text Lookbacks among Upper-grade good and Poor Comprehenders".Reading Research Quarterly,V.16,PP.569-582.



- 171-Goh, C.,(1999). "How Much Do Learners Know about the Factors That Influence Their Listening Comprehension?". Journal-of-Applied-Linguistics; V.4, N.1, PP.17-40.
- 172-Goh, C.M. & Lin. L.X.(1999). "Learning Environments and Metacognitive Knowledge about Language Learning". Hong Kong Journal of Applied Linguistics. V.4, N.2, PP.41-56.
- 173-Gourgey, A.F.(1998). "Metacognition in Basic Skills Instruction". Instructional Science, V.26, N.1-2, PP.81-96.
- 174-Graham, S.(1997). Effective Language Learning. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- 175-Gunstone, R.(1993). "Metacognition and The Importance of Specific Science Content", Proceeding of The International Conference on Physics Teacher's Education, 14-18 September.
- 176-Gunstone, R.F.(1994). "The importance of specific science content in the enhancement of metacognition". In P.J.Fensham, R.F. Gunstone, & R. T. White (Eds.), The content of science: A constructivist approach to its learning and teaching(pp. 131-146). London: Falmer Press.
- 177-Hadley, K. & Andrew, B.(1999). Metacognition of Vocabulary Knowledge: A Preliminary Study. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada, April 19-23, 1999). ED433350.
- 178-Hall, K., Bowman, H & Myers, J.(1999). "Metacognition and Reading Awareness Among Samples of Nine year Olds in Two Cities". Educational Research, V.41, N.1, PP.99 -107.
- 179-Hamilton, R & Ghatala, E.(1994). Learning and Instruction, New York :MC

Graw Hill, Inc.

- 180-Henderson, R. W. (1986). "Self-Regulated Learning: Implications for The Design of Instructional Modules". Contemporary Educational Psychology, V.11, PP.405-427.
- 181-Henson, K. T. & Eller, B. F. (1999). Educational Psychology for Effective Teaching, Second Edition, Boston, London, New York. Wadsworth Publishing Company.
- 182-Howard-Rose, D. & Winne, P. H. (1993). "Measuring component and sets of cognitive processes in self-regulated learning". Journal of Educational Psychology, V.85, PP.591-604.
- 183-Imel, S. (2002). "Metacognitive Skills for Adult Learning. Trends and Issues Alert".  
ERIC Identifier: ED469264.
- 184-Jacobowitz, T. (1990). AIM: A Metacognitive Strategy for Constructing the Main Idea of Text. Journal of Reading, V.33, N.8. PP.620-624.
- 185-Jacobs, J. E. & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. Educational Psychologist, V. 22, PP.255-278.
- 186-Jan, P. (1991). "Pupils Progress in Reading and Mathematics during Primary School: Association with Ethnic Group and Sex". Educational Research, V.33, N.2, PP.133-141.
- 187-Jausovec, N. (1994). "Can giftedness be taught?". Roeper Review, V.16, PP. 210-214.
- 188-Kathleen King, (2005). Reading Strategies, Sited in <http://www.lsu.edu/~King Kath/read strt .html>. Retrived on 7/2/2005.



- 189-Koch,A.(2001). "Training in Metacognition and Comprehension of Physics Texts". Science Education, V.85,N.6,PP.758-768.
- 190-Kluwe, R.H. (1982). "Cognitive knowledge and executive control: Metacognition". In D. R. Griffin (Ed.), Animal mind -- human mind (pp. 201-224). New York: Springer-Verlag.
- 191-Kluwe, R. H. (1987). "Executive Decisions and Regulation of Problem Solving Behaviour". In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), Metacognition, Motivation and Understanding. Hillsdale, N.J.: LEA.
- 192-Kucan,L.&Beck.L.(1996). "Thinking aloud and Reading Copenhension Research: Inquire Instruction and Social Interaction". Review of Educational Research, V.67,PP. 271-299.
- 193-Kumar,A.(1998). "The Influence of Metacognition on Managerial Hiring Decision Making : Implications for Management Development". Sited in WWW.Google .Com/Diss7.Pdf.,Retrieved on 10/12/2003.
- 195Kuyper, H., Vanderwerf, M.P.C. & Lubbers, M.J.(2000). "Motivation, Metacognition and Sef-Regulation as Predictors of Long Term Educational Attainment". Educational Research and Evaluation, V.6.N.3,PP.181-205.
- 196-Larkin,S.(2000). "How Can We Discern Metacognition in Year One Children From Interactions Between Students and Teacher". Paper presented at ESRC Teaching and Learning Research Programme Conference 9th November 2000.
- 197-Lee, K. H.(1993). "Metacognition in Writing: The Effect of Self-regulation Training on Revision". Master of Arts in Education Thesis, Sited in http://www.Fed.Cuhk.edu.hk/Ceric/Cuma/93Khlee/abstract.htm.Retrived on 12/3/2002.

- 198-Lee,J.&Schallert,D.(1997). "The Relative Contribution of L2 Language Proficiency and L1 Reading Ability to L2 Reading Performance :A Test of The Threshold Hypothesis in an EFL Context" .TESOL Quarterly,V.31,N.4,PP.713-739.
- 199-Levin ,J. (1988). "Elaboration-Based Learning Strategies : Powerful Theory =Powerful Application". Contemporary Educational Psychology ,V.13,N.3,PP.191-205.
- 200Lin,L.M;Moore,D.&Zabrucky,K.M.(2000). "Metacomprehension Knowledge and Comprehension of Expository and Narrative Texts among Younger and Older Adults".Educational Gerontology,V.26,N.8,PP.737-749.
- 201-Lindstrom,C.(1995). "Empower the Child with Learning Difficulties to Think Metacognitively " . Australian Journal of Remedial Education ,V.27,N.2,PP.28-31.
- 202-Lloyd,J.W.&Loper,A.B.(1986). "Measurement and evaluation of task-related learning and behaviors:Attention to task and metacognition".School Psychology Review,V.15,PP.336-345.
- 203-Livingston, J.A.(2003).Metacognition: An Overview. ED474273. Retrived on 10/3/2006.
- 204-Lucangeli, D.,Tressoldi,E.P.&Cendron,M.(1998). "Cognitive and Metacognitive Abilities Involved in The Solution of Mathematical Word Problems:Validation of a Comprehensive Model".Contemporary Educational Psychology,V.23,N.3,PP. 257-275.
- 205-Maitland,L.E.(2000). "Ideas in Practice :Self-Regullation and Metacognition in The Reading Lap".Journal of Developmental Education,V.24,N..2,PP.26-36.
- 206-Maletta,D.S.(1996). "Metacognition of High-Achieving Third-Grade



- Readers and low-Achieving Third Grade Readers: A protocol Analysis*". D.A.I., V 57, N.12A, P.5100
- 207-Marine, C. & Escribe, C. (1994). "Metacognition and competence on statistical problems". Psychological Reports, V.75, PP.1403-1408.
- 208-Marzano, R.J.; Brandt, R.S.; Sue, H.C.; Fly, J.B.; Presseisen, B.Z.; Rankin, S.C. & Charles, S. (1988). "Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction". Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ED 294222.
- 209-Meena, S. (2001). "Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers". Reading Matrix: An International Online Journal, v1 n1 .
- 210-Meltzer, L.J. (1993). Strategy use in students with learning disabilities: The challenge of assessment. In L. J. Meltzer (Ed.), Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities (PP. 93-136). Austin, TX: Pro-Ed.
- 211-Mokhtari, K. & Reichard, C.A. (2002). "Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies". Journal of Educational Psychology, V.94, N.2, PP.249-259 .
- 212-Montague, M., & Bos, C.S. (1990). "Cognitive and metacognitive characteristics of eighth grade students' mathematical problem solving". Learning and Individual Differences, V.2, PP.371-388.
- 213-Moore, D. & et al., (1997). "Metacomprehension and Comprehension Performance in Younger and Older Adults". Educational Gerontology, V.23, N.5, PP.467-475.
- 214-Morse, L., Malletta, G. & Miller, E. (2003). "Metacognitive Protocols :A

*Qualitative Study of Perceptions of Smartness of Adults and and Children". Sited in WWW.Google*

*.Com/W10.htm.,Retrieved on25/10/2003.*

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

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

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

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

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

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

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

- design*". Educational Technology, Research, and Discussion, V.40, PP. 83-99.
- 222-Otuel, F.S. & Bullard, R.K. (1993). *Developing Higher order Thinking in The Content Areas K-12* Pacific Grove: Creiteal Thinking Press and Software.
- 223-Oxford, R. (1989). "The Role of Styles and Strategies in Second Language Learning". ERIC Digest. ED317087.
- 224-Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1985). "Reciprocal Teaching :Activities to Promote Reading with Your Mind". In T.L. Harris & E. J. Cooper (Eds.). Reading Thinking and concept Development, New York: College Board Publications. (147-158).
- 225-Palincsar, A.S., David, Y.M., Winn, J.A. & Stevens, D.D. (1991). "Examining the context of strategy instruction". Remedial and Special Education (RASE), V.12, N.3, PP.43-53.
- 226-Papetti, O., Cornoldi, C., Pettavino, A., Mazzoni, G. & Borkowski, J. (1992). "Memory Judgements and allocation of study times in good and poor comprehenders". In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), Advances in Learning and Behavioural Disabilites (V.7, pp. 3-33). Greenwich: JAI.
- 227-Paris, S.G., Lipson, M.Y. & Wixson, K. (1994). "Becoming a Strategic Reader". In H.R.B. Rudell, M.R. Rudell & H. Singer (Eds.) Theoretical Models and Process of Reading (4<sup>th</sup> ed., PP.788-810). Newark, DE ..... :International Reading Association.
- 228-Paris, S.G. & Myers, M. (1981). "Comprehension Monitoring ,Memory and Study Strategies of Good and Poor Readers". Journal of Reading Behavior, V.13, PP.5-22.
- 229-Paris, S.G. & Newman, R.S. (1990). "Development Aspects of Self-Regulated Learning". Educational Psychologist . V.25, PP.87-102.
- 230-Paris, S.C., Wasik, B.A. & Turner, J.C. (1991). "The Development of Strategic



- Readers". In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), Handbook of Reading Research (V. 2, PP. 609-640). New York: Longman.
- 231-Paris,S.G.&Winograd,P.(1990). "How metacognition can promote academic learning and instruction". In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), Dimensions of thinking and cognitive instruction (PP. 15-51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 232-Park,G.(1997).Language Learning Strategies and English Proficiency in Korean University Students. Foreign Language Annals, v30, n2,pp.211-221.
- 233-Parson,J.M.(1985). "The Effect of Metacognitive Strategy Training on Critical Reading Ability", D.A.L., V.46.N.6,P.1579-A.
- 234-Peregoy,S.F.&Boyle,O.F.(1991)"Second Language Oral Proficiency Characteristics of Low, Intermediate and High Second Language Readers". Hispanic Journal of Behavioral Sciences, V.13,N.1,PP.35-47.
- 235-Perkins,D.(1992 ).Smart Schools From Training Memories to Education Minds, New York , McMillan , Inc.
- 236-Phillips,D.(2004).An Introductory Course for Institutional Toefel Test.2<sup>nd</sup> ed.,Centre for Language Teaching and Research. Qena.South Valley University.
- 237-Pokay,P.&Blumenfeld,P.(1990). "Predicting Achievement Early and Late in The Semester:The Role of Motivation and Use of Learning Strategies". Journal of Educational Psychology V.82.,N.1,PP.41-50.
- 238-Powell, J.L.( 1989). "How Well Do Tests Measure Real Reading?". ERIC Digest.,ED306552.
- 239-Pressley,M.,Borkowski,J.G.&Schneider,W.(1987). "Cognitive Strategies:Good Strategies Users Coordinate Metacognition

- 256-Schraw,G.& Moshman,D.(1995). "Metacognitive theories".  
Educational Psychology Review,V.7,PP. 351-371.
- 257-Scheid,K.(1993).Helping Students become Strategies Learners:Guidelines for Teaching .  
Cambridge,MA:Brookline Books.
- 258-Schunk,D.(1996).Learning Theories .Second Edition,(PP.337-383),Englewood Cliffs,NJ:Prentice-Hall.Inc.
- 259-Schwartz,R.M.(1997). "Self-Monitoring in Beginning Reading".Reading Teacher,V.51,N.1,PP.40-48.
- 260-cruggs,T.E.;Mastropieri,M.A.;Monson,J.&Jorgenson,C.(1985, Fall). "Maximizing What Gifted Students Can Learn:Recent Findings of Learning Strategy Research".Gifted Child Quarterly,V.29,N.4,PP. 181-185. EJ 333 116.
- 261-Seo,K.(2002). "Research Note:The Effect of Visuals on Listening Comprehension:A Study of Japanese Learners' Listening Strategies".International Journal of Listening,V.16,PP.57-81.ERIC Identifier :E J 664253.
- 262-Siegel,D.J.(1999).The Developing Mind:Toward a Neurobiology of Interpersonal Experience.Guilford Press: New York.
- 263-Siegler,R.(1998).Children's Thinking.(3<sup>rd</sup> ed) New Jersey :Prentice Hall .Upper Saddle River .
- 264-Sirpra,J.W.,(1986). "A Study of The Awareness Metacognitive Strategies in Third and Sixth Grade students (Comprehension)".D.A.L,V.47,N.10A,P.3721.
- 265-Somuncuoglu,Y&Yilderim,A.(1999). "Relationship between Achievement Goal Orientations and use of Learning strategies".The Journal of Educational Research,V.92,N.5,PP.267-277.



- 266-Spring, H.T.(1985). "Teacher decision making: A metacognitive approach". Reading Teacher, V.39, PP.290-295.
- 267-Standiford, S.N.(1984). "Metacomprehension". ERIC Digest. ED 250670.
- 268-Stansfield, C.W.(1990). "Idea Oral Language Proficiency Test (IPTII)". ED326048.
- 269-Sternberg, R.J.(1984). "Toward a Triarchic Theory of Human Intelligence". The Brain and Behavioral Sciences, V.7, PP.269-315.
- 270-Sternberg, R.J.(1988). The triarchic Mind: A new Theory of Human Intelligence. New York: Viking
- 271-Sternberg, R.J.(1992). Metaphors of Mind: Conceptions of The Nature of Intelligence. Cambridge, England : Cambridge University Press.
- 272-Stewart, O. & Tei, E.(1983). "Some Implications of Metacognition for Reading Instruction." Journal Of Reading. V.27, PP.36-43.
- 273-Stipek, D.(1998). Motivation to Learn from Theory to Practice. London : Allyn and Bacon .
- 274-Stouch, C.A.(1993). "What Instructors Need to Know about Learning How to Learn". New Directions for Adult and Continuing Education, V.59, PP.59-67.
- 275-Svjetlana, K.V. & Igore, B.(2001). "Children's Metacognition as Predictor of Reading Comprehension at Different Developmental Levels". ED456422
- 276-Swanson, H.L.(1990). "influence of Metacognition Knowledge and Aptitude on Problem Solving". Journal of Educational Psychology. V.82, PP.306-314.

- and Knowledge". In R.Vasta & G.Whitehurst (Eds.) Annals of Child Development (V.5, PP.89-129). Greenwich, CT: JAI Press.
- 240-Pressley, M. & Ghatala, E.S. (1990). "Self-Regulated Learning Monitoring Learning from Text". Educational Psychologist, V.25, N.2.
- 241-Purpura, J.E. (1998). "Investigating the Effects of Strategy Use and Second Language Test Performance with High -and Low-Ability Test Takers: A Structural Equation Modelling Approach". Journal of Language Testing; V.15, N.3, PP.333-379.
- 242-Resnick, L. (1987). Education and learning to Think. Washington, DC: National Academy Press.
- 243-Ricardo, C. (2003). Metacognition and Didactic Tools in Higher Education, Sited in WWW.Google.Com/082. Retrieved on 25/3/2003.
- 244-Richards, J.P. & Platt, H. (1992). Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, Second Edition. London, Longman.
- 245-Rickey, D. & Stacy, A. (2000). "The Role of Metacognition in Learning Chemistry". Journal of Chemical Education, V.77, N.7, PP.915-920.
- 246-Robert, M.J. & Erdos, G. (1993). "Strategy Selection and Metacognition". Educational Psychology, V.13, PP.259-266.
- 247-Rosenthal, D. (2000). Consciousness, Content, Metacognitive Judgments and Cognition, V.9, PP.203-214.

- 248-Ruddell,M.R.H.(1991). "Students' Metacognitive Response to Ambiguous Literacy Tasks".  
Reading Research and Instruction,V.31,N.1,PP.1-11.
- 249-Sabey,B.L.(1999).Metacognitive Responses of an Intermediate Speller While Performing Three Literacy Tasks.Journal of Literacy Research,V.31,N.4, PP.415-455 .
- 250-Schallert,D.L.&Kleiman,G.M.(1979). "Some Reasons Why Teachers Are easier to Understand Than Textbooks".Reading Education Report No. 9.Cambridge, MA: Bolt, Beranek, and Newman and Champaign,IL:Center for the Study of Reading. ED172189.
- 251-Schmitt,M.C.(1990). "A Questionnaire to Measure Children's Awareness of Strategic Reading Processes".  
Reading Teacher,V.43,N.7,PP.454-461.
- 252-Schoenfield,A.H.(1992). "Learning to Think Mathematically :Problem Solving, Metacognition and Sense-Making in Mathematics".in D.Grows (Ed),Handbook for Research on Mathematics Teaching and Learning.(PP.334-370)New York :Macmillan.
- 253-Schoonen,R;Hulstijn,J.&Bossers,B.(1998). "Metacognitive and Language-Specific Knowledge in Native and Foreign Language Reading Comprehension: An Empirical Study Among Dutch Students in Grades 6,8,and10. Language Learning, V.48, N.1,PP.71-106.
- 254-Schraw,G.(1997). "The Effect of Generalized Metacognitive Knowledge on Test Performance and Confidence Judgments".Journal of Experimental Education,V.65,N.2,PP.135-146.
- 255-Schraw,G .& Dennison ,R .S .(1994). "Assessing Metacognitive Awareness ".  
Contemporary Educational Psychology ,V.19,PP.460-475 .

- 277-Swanson,H.L.(1998).*Strategy Instruction:Overview of Principles and Procedures for Effective Use. Learning Disability Quarterly*,V.12,N.1,PP.3-14.
- 278-Swanson, H. L.&Trahan,M.(1996). "Learning Disabled and Average Readers' Working Memory and Comprehension :Does Metacognition play a role?". *British Journal of Educational Psychology*,V.66,N.3,PP.333-355.
- 279-Swicegood,M.(1994). "The Effects of Metacognitive Reading Strategy Training on The Reading Performance and Student Reading Analysis Strategies of Third Grade Bilingual Students", *Bilingual Research Journal*,V.18.N.1,PP.83-97.
- 280-Tei,E.&Stewart,O.,(1985).*Effective Studying from Text: Applying Metacognitive Strategies*.*Forum for Reading*,V.16,PP.46-55.
- 281-Thomas,G.P.(1999). "Student Restraints to Reform: Conceptual Change Issues in Enhancing Students' Learning Processes".*Research in Science Education*,V.29,N.1,PP. 89-109.
- 282-Thomas,G.P.(2001). "Conceptualising metacognitively oriented learning environments: Insights from research". Paper presented at the 2nd annual Thinking Qualities Initiative Conference, Hong Kong.
- 283-Thomas&Anne.(1993). "Study Skills",*OSSC-Bulletin*,V.36,N.5.
- 284-Thomas,G.P.&McRobbie,C.J.(2001). "Using a metaphor for learning to improve students metacognition in the chemistry classroom".*Journal of Research in Science Teaching*,V.38,N.2,PP. 222-259.
- 285-Thompson,K.L.&Taymans,J.M.(1994). "Development of A Reading Strategies Program".*Intervention in School and Clinic*,V.30,N.1,PP.17-27.



- 286-Tobias,S.&Everson,H.(1996). "Development and Evaluation of an Objective Measure of Metacognition". *Eric Document, ED 383725*.
- 287-Torgesen,J.K.(1994). "Issues in the Assessment of Executive Function: An Information-Processing Perspective". In G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New view on measurement issues* (pp. 143-162). Baltimore: Brookes.
- 288-Vadhan,V&Stander,P.(1994). "Metacognitive Ability and Test Performance Among College Students". *Journal of Psychology*, V.128,N.3,PP.307-309.
- 289Valerie,B.;Barbara,F;Dorothy,L.&Tamera,T.(2001). "Metacognition: Effects on Reading Comprehension and Reflective Response. M.A. Research Project". Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program.ED453521.
- 290-Vandergrift,L.(1998). "Metacognition and Auditory Comprehension in Asecond Language". *Canadian Journal of Applied Linguistics*,VI,N1-2,PP.83-105
- 291-Verhoeven,L.T.,(1989). "Monitoring in Children's Second Language Speech". *Second Language Research*,V.5,N.2,PP.41-55.
- 292-Wade, S. E. (1990). "Using think alouds to assess comprehension". *The Reading Teacher*, V.43,N.7,PP. 442-451.
- 293Wade,S.E.&Reynolds,R.E.(1989). "Development Metacognitive Awareness". *Journal of Reading*.V.33.N.1,PP.6-14.
- 294-Wagner,R.&Sternberg,R.(1984). "Alternative Conceptions of Intelligence and Their Implications for Education". *Review of Educational Research*,V.54,N.2,PP.179-223.



- 295-Weisberg,R.(1988). "A change in focus of reading comprehension research: A review of reading/learning disabilities research based on an interactive model of reading". Learning Disability Quarterly, V.11,N.2,PP.149-159.
- 296-Wellman,H.M.(1985). "A Child's Theory of Mind:The Development of Conceptions of Cognition". In S. R. Yussen (Ed.)The Growth of Reflection in Children . New York: Academic Press.
- 297-Wenden, A. L.(1998). "Metacognitive Knowledge and Language Learning".Applied Linguistics, V.19,N.4,PP.515-537.
- 298-Wilen,W.&Phillips,J.A.(1995).Teaching Critical Thinking:A Metacognitive Approach,Social Education, March.
- 299-William, G. H.,(2002). "Metacognition". Sited in:  
<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/metacogn.html>  
.Retrived on20/6/2004.
- 300-Wong,B.Y.L.&Wong,R.(1986). "Study behavior as a function of metacognitive knowledge about critical task variables: An investigation of above average, average and learning disabled readers". Learning Disabilities Research , V. 1, N. 2, PP . 101-111.
- 301-Woolfolk,A.(1987). Educational Psychology,Prentice-Hall,Inc.
- 302-Yin,W.M.&Agnes,C.S.C.(2005)" Knowledge and Use of Metacognitive Strategies".National Institute of Education,Nanyang Technological University,Singapore.
- 303-Yore,L.&Craigie,M.(1992). "Middle School Students Metacognition,Knowledge about Science Reading and Science Text: Objective Assessment,Validation and Results".  
Adialogue Search From The ERIC Database.

- 304-Young, D.J., (1991). "Reading Strategies and Texts :A Reasearch Study on The Question of Native and Non-Native Reading Strategies and Authentic Versus Edited Texts". Sited in: <http://orders.edrs.com/members/sp.cfm?AN=ED338035>. Retrived on 11/2/2002.
- 305-Young, S.M., (1999). "Focus on Form and Linguistic Competence: Why Krashen Is Still Right about Acquisition". Sited in: [http://Orders .edrs. com/members/Sp.cfm?AN=ED432919](http://Orders.edrs.com/members/Sp.cfm?AN=ED432919). Retrived on 2/12/2004.
- 306-Zinar, S. (2000). "The Relative Contributions of Word Identification Skill and Comprehension-Monitoring Behavior to Reading Comprehension Ability". Contemporary Educational Psychology, V.25, N.4, PP.363-377.
- 307-Zimmerman, B.J. (1989). "A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning". Journal of Educational Psychology, V.81, PP.329-339.
- 308-Zimmerman, B.J. (1990). "Self-Regulating Academic Learning and Achievement: The Emergence of Social Cognitive Perspective". Educational Psychology Review, V.2, PP.173-201.
- 309-Zimmerman, B.J. (1998). "Academic Studying and The Development of Personal Skill :A self -Regulatory Perspective". Educational Psychologist, V.33, N.2, PP.73-86.