



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر "باتنة 01"

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا



فعالية برنامج قائم على بعض الإستراتيجيات الميتمعرفية

في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

" دراسة تجريبية مطبقة على عينة من تلاميذ ثانويات ولاية باتنة "

" أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التربية "

* إشراف الأستاذ الدكتور:

* إعداد الباحثة:

العربي فرحاتي

ليلى دامن

أعضاء لجنة المناقشة				
الأستاذ / ة	الدرجة العلمية	الجامعة		
أ.د راجية بن علي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة	رئيسا للجلسة	✍
أ.د العربي فرحاتي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة	مشرفا ومقررا	✍
أ.د نصر الدين جابر	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا	✍
د. عبد السلام طيبة	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة	عضوا مناقشا	✍
د. إسماعيل رابحي	أستاذ محاضر	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا	✍
د. وليد بنوش	أستاذ محاضر	جامعة أم البواقي	عضوا مناقشا	✍

السنة الجامعية: 2016/2015

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيَعْلَمَ اللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴿٢٨٢﴾

(سورة البقرة. الآية: 282)

شكر وتقدير

الحمد لله الذي تفرد عزاً وكمالاً، واختص كبرياء وجلالاً على آلائه وجزيل نعمائه، وأطلى
وأسلم على سيدنا محمد طبع القلوب ودوائها ونور الأبصار وضياءها وعلى آله وصحبه
الأكرمين.

أحمدك ربي حمد الشاكرين أن علمتني ما لم أكن أعلم، ووفقتني بمنك وكرمك لإتمام
إنجاز هذه الرسالة.

عرفانا مني بالفضل لأهل الفضل، يطيب لي في هذا المقام أن أتقدم بأسمى آيات الشكر
والتقدير والإمتنان إلى أستاذنا القدوة " الأستاذ الدكتور العربي فرحاتي "، صاحب الخلق
الدمي والعلم الغزير. فقد نلت شرف قبوله الإشراف على الأطروحة، ولم يكن يالٍ بهذا بما
حباها الله من بصيرة نافذة في تزويدي بما يثريها ويصوبها بالرأي السديد، الذي أمدني به في
تواضع وإخلاص معهود به حتى إتمامها. فأسأل الله أن يثيبه عني خير الثواب، وأن ينعم عليه
من فضله، ويرفع قدره، ويجعله قدوة تحتذى على الدوام.

وأجد من واجبي أن أوجه أجلّ الثناء وأزجي أخلص الشكر إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة
المناقشة، شاكرة لهم تفضلهم بقبول مناقشة الرسالة وتحملهم عناء قراءتها لإثرائها بأرائهم القيمة.
فجزاهم الله عني خير الجزاء، وبارك لهم في علمهم، وجعلهم ذخراً للعلم وأهله.

إلى التي أفتقدتها وبعز علي غيابها عن أرض الوطن، إلى من ساندتني بتشجيعها
ودعواتها الصادقة شاكرة لها كل جميل أسدته لي، أختي الغالية الأستاذة "زينب سعداوي".



ولا أنسى أن أخص بالشكر تلك الأيادي الكريمة التي منحتني العون الصادق والتأييد والمؤازرة الحقيقية خلال تطبيق البرنامج، ممثلة بأستاذة ومدراء ثانويات: الأخوة العمراني، ثانوية بروال بلقاسم، ثانوية الزهور، ثانوية محمد العيد آل خليفة. فلهم مني الشكر والثناء، ومن الله القبول وحسن الجزاء.

والشكر موصول لتلاميذي الذين أبوا إلا أن نقطف ثمرة البحث الميداني سوية، بحضورهم كل الجلسات التدريبية في اجتهاد واهتمام. أقول لهم شكر الله صنيعكم، ووفقكم لما يحب ويرضى.

وفي الختام، أسأل الله الكريم أن يكون لهذا الجهد المتواضع فائدة ترحى وتنفع، وأن يجعله خالصاً لوجهه الكريم.

الباحثة

- ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض الإستراتيجيات الميتماعرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة، لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. ولتحقيق هذا الهدف بحثت مشكلة الدراسة الإجابة على التساؤل العام التالي:

* ما فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض الإستراتيجيات الميتماعرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

- إندرج تحت السؤال العام الأسئلة الفرعية التالية:

* ما مهارات القراءة الناقدة اللازمة لتلاميذ المرحلة الثانوية؟

* هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة في القياس القبلي؟

* هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة في القياس البعدي تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي والقائم على بعض الاستراتيجيات الميتماعرفية؟

* هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الناقدة في القياس البعدي تعزى لمستوى التحصيل (مرتفع/ متوسط)؟
وللإجابة على أسئلة الدراسة تم صياغة الفرضيات التالية، كإجابات مؤقتة على الأسئلة المطروحة:

❖ الفرضية العامة:

* يظهر تطبيق البرنامج التدريبي القائم على بعض الإستراتيجيات الميتماعرفية فعالية مقبولة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

❖ الفرضيات الجزئية:

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة في القياس القبلي.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة في القياس البعدي تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي والقائم على بعض الاستراتيجيات الميتماعرفية.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الناقدة في القياس البعدي تعزى لمستوى التحصيل (مرتفع/ متوسط).

ولاختبار الفروض إمبريقيا إعتدنا المنهج شبه التجريبي، وفق تصميم قائم على المجموعتين المتكافئتين، باختبار قبلي وبعدي.

تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ المرحلة الثانوية، ومثلت عينة الدراسة تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة، تم انتقاؤها بطريقة عشوائية، قسمت إلى مجموعتين إحداها ضابطة والأخرى تجريبية. بلغ عدد أفراد العينة في بداية التجريب (50) تلميذا في المجموعة التجريبية و(31) في المجموعة الضابطة، ونظرا لتسرب بعض أفراد العينة التجريبية إنخفض العدد، وتمكنت الباحثة من الإحتفاظ بـ(30) تلميذا فقط في المجموعة التجريبية، وهي العينة التي واصلت التدريب وأجري عليها الإختبار البعدي، و(29) تلميذا في المجموعة الضابطة.

ولتطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة، قمنا بداية بوضع قائمة خاصة بمهارات القراءة الناقدة تضمنت (03) مهارات أساسية و(16) مهارة فرعية، وعلى ضوءها تم بناء إختبار خاص بمهارات القراءة الناقدة أحدهما قبلي والآخر بعدي، وتصميم برنامج تدريبي قائم على بعض الإستراتيجيات الميتامعرفية، لتدريب التلاميذ على تطبيق الإستراتيجية الميتامعرفية في معالجة النصوص القرائية معالجة نقدية.

وبعد إعداد أدوات الدراسة وحساب خصائصها السيكمترية، قمنا بإجراء المعالجة التجريبية ضمن الدراسة الأساسية، وذلك بتطبيق إختبار مهارات القراءة الناقدة تطبيقا قبليا في الأسبوع الأول على العينة الضابطة والتجريبية، وفي الأسبوع الثاني شرعنا في تنفيذ التدريب ولمدة استغرقت (03) أشهر، ضمن جلسات تدريبية موزعة على (11) أسبوعا خصصت للتدريب على تطبيق الإستراتيجيات الميتامعرفية، أما الأسبوع الثاني عشر فتم فيه تطبيق إختبار القراءة الناقدة البعدي على العينة الضابطة والتجريبية.

وبعد المعالجة الإحصائية للدرجات الخام المحصل عليها، باستخدام إختبار (ت) للعينات المستقلة، ومربع (إيتا) لحساب حجم التأثير، ومعادلة الكسب المعدل لحساب مستوى الفعالية، توصلنا إلى النتائج التالية:

- نتائج الفرضية العامة:

* يظهر تطبيق البرنامج التدريبي والقائم على بعض الإستراتيجيات الميتامعرفية فعالية مقبولة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

- نتائج الفرضيات الجزئية:

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة في القياس القبلي.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة في القياس البعدي، تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي والقائم على بعض الإستراتيجيات الميتمعرفية.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الناقدة في القياس البعدي تعزى لمستوى التحصيل (مرتفع/ متوسط).

وأنهينا الدراسة بخاتمة ومجموعة من المقترحات، والتي ركزت على أهمية تبني منحى التدريس الميتمعرفي على مستوى ديداكتيك المواد الدراسية، وإعداد برامج لتدريب المعلمين على كفايات التدريس الإستراتيجي.

Résumé :

La présente étude de recherche s'est fixée l'objectif de procéder à une investigation au sujet de l'efficacité d'un programme d'apprentissage que nous avons construit

À base de certaines stratégies métacognitives, qui visent au développement de certaines compétences de lecture critique chez les élèves du niveau secondaire. Pour atteindre cet objectif notre l'étude s'est forcée de répondre au questionnaire général suivant :

- Quelle est l'efficacité d'un programme d'apprentissage que nous avons construit à base de certaines des stratégies métacognitives, qui visent au développement de certaines compétences de lecture critique chez les élèves du niveau secondaire

A partir de cette question générale, il en dérive des questions partielles comme suit :

- Quelles sont les compétences de lecture critique nécessaires pour les élèves du cycle secondaire ?
- Existe-t-il des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental ou d'intervention et le groupe de contrôle concernant les compétences de lecture critique nécessaires pour les élèves du cycle secondaire ?
- Existe-t-il des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental ou d'intervention et le groupe de contrôle, à propos des compétences de lecture critique au cours de l'application du pré-test ?
- Existe-t-il des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental ou d'intervention et le groupe de contrôle, au sujet des compétences de lecture critique au cours de l'application du post -test, qui sont justifiées par l'apport du programme d'apprentissage fondé sur certaines stratégies métacognitives.
- Existe-t-il des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental ou d'intervention et le groupe de contrôle, à propos des compétences de lecture critique au cours de l'application du post -test, qui sont justifiées par le niveau d'acquisition (haut/ moyen).

Pour répondre de manière temporaire aux questions posées, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

* L'hypothèse générale

L'application du programme d'apprentissage fondé sur certaines stratégies métacognitives témoigne d'une efficacité acceptable dans le développement des compétences de lecture critique chez les élèves du secondaire.

* Les hypothèses partielles :

- Il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental ou d'intervention et le groupe de contrôle, à propos des compétences de lecture critique au cours de l'application du pré-test.

- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental ou d'intervention et le groupe de contrôle, au sujet des compétences de lecture critique au cours de l'application du post -test, qui sont justifiées par l'apport du programme d'apprentissage fondé sur certaines stratégies métacognitives.

- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental ou d'intervention et le groupe de contrôle à propos des compétences de lecture critique au cours de l'application du post -test, qui sont justifiées par le niveau d'acquisition (haut/ moyen).

Afin de tester la validité de nos hypothèses empiriquement, nous avons adopté la méthode quasi-expérimentale en élaborant un plan de travail qui prend en compte la condition d'équivalence entre les deux groupes durant le pré-test et le post -test. La population de l'étude de recherche se compose d'élèves issus du cycle secondaire. L'échantillonnage est représenté par des élèves de deuxième année et appartenant à la filière lettres et philosophie, et ont été choisis de manière Disponible et se sont vus divisés en deux groupes :

- ✓ Le groupe de contrôle.
- ✓ Le groupe expérimental.

Au début de l'expérimentation les membres de l'échantillon a atteint le nombre de 50 pour ce qui est du groupe expérimental et le nombre de 31 pour ce qui est du groupe de contrôle. Mais sous l'effet de l'absentéisme de la part de quelques membres du groupe expérimental, le nombre a baissé. Nous avons néanmoins pu parvenir à maintenir un nombre atteignant seulement 30 éléments du groupe expérimental. Ceux-ont suivi le programme de façon continue et se sont soumis à l'application du post -test. Quant au groupe de contrôle il a compté 29 éléments.

L'application des outils de notre travail de recherche a nécessité l'élaboration d'une mise en liste à propos des compétences de lecture critique. Celle-ci a comporté 3 compétences principales tout en incluant 16 d'ordre secondaire. A l'aune de cette démarche nous avons conçu un test liés aux compétences de lecture critique qui comporte les deux phases expérimentales : le pré-test et le post -test. Nous avons ainsi construit un programme d'apprentissage fondé sur certaines stratégies métacognitives, pour initier les élèves à la mise en application des stratégies métacognitives dans le traitement des textes de lecture d'après une méthode critique.

A la suite de l'élaboration des outils de recherche ainsi que de l'analyse statistique des caractéristiques psychométriques, nous avons abordé la démarche expérimentale de l'étude fondamentale. Au courant de la première semaine nous avons entrepris l'application du pré- test des compétences de lecture critique auprès des deux groupes (expérimental, de contrôle). Durant la deuxième semaine nous avons entamé la mise en place du programme d'apprentissage qui a duré 03 mois, sous forme de séances d'initiation à des stratégies métacognitives qui se sont répandues sur 11 semaines. A

partir de la Douzième semaine nous avons réalisé l'application du post-test de lecture critique auprès de deux groupes (expérimental, de contrôle).

Après le traitement statistique des scores bruts obtenus en utilisant le T test échantillons indépendants, et carré (ETA) pour calculer l'ampleur de l'effet, et l'équation de gain modifiée pour calculer le niveau d'efficacité, nous sommes parvenus aux conclusions suivantes :

*** Les résultats de l'hypothèse générale**

L'application du programme d'apprentissage fondé sur certaines stratégies métacognitives témoigne d'une efficacité acceptable dans le développement des compétences de lecture critique chez les élèves du secondaire.

*** Les résultats des hypothèses partielles :**

- Il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental ou d'intervention et le groupe témoin, à propos des compétences de lecture critique au cours de l'application du pré-test.
- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental ou d'intervention et le groupe de contrôle, à propos des compétences de lecture critique au cours de l'application du post-test, qui sont justifiées par l'apport du programme d'apprentissage fondé sur certaines stratégies métacognitives.
- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental ou d'intervention et le groupe de contrôle à propos des compétences de lecture critique au cours de l'application du post-test, qui sont justifiées par le niveau d'acquisition (haut/ moyen).

Enfin nous avons fini notre étude avec une conclusion et un ensemble de propositions qui ont mis l'accent sur l'importance de l'adoption de l'approche de l'enseignement métacognitif sur le plan de la didactique des disciplines scolaires, en plus de la conception de programmes de formation à propos des compétences de l'enseignement stratégique.



Abstract:

The present study is an attempt to investigate the effectiveness of the training program based on some metacognitive strategies in developing critical reading skills for high school students. Regarding the rationale of the research, the present study seeks to address the following research questions:

- What is the effectiveness of the training program based on some metacognitive strategies in developing critical skills of high school students?
- What are the Critical reading skills required for high school students?
- Are there statistically significant differences between the average scores of the experimental group and the average scores of the control group in the critical reading skills in the pre-measurement?
- Are there statistically significant differences between the average scores in the experimental group and the ones in the control group in critical reading skills in post-measurement due to the application of the training program based on some metacognitive strategies?
- Are there statistical differences between the average scores of the experimental group in critical reading skills in post-measurement due to the level of achievement (high / medium)?

The main hypothesis we set for this study is:

* General Hypothesis:

- The application of the training program based on some metacognitive strategies, shows an accepted effectiveness in developing critical reading skills for high school students.

* Partial Assumptions:

- It is assumed that there are no statistical differences between the average scores in the experimental group and the ones in the control group in critical reading skills in the pre-measurement.

- It is assumed also that there are statistical differences between the average scores in the experimental group and the average scores in control group in critical reading skills in post measurement due to the application of the training program based on some metacognitive strategies.

- There are statistical differences between the average scores of the experimental group in critical reading skills in post measurement due to the level of educational attainment (high/medium)

To test the validity of our assumptions empirically, the researcher adopted the quasi-experimental method according to a design based on the two equated groups with both pre and post-test.

The population designed in this study includes high school students from the literary and philosophy stream. We selected the sample from the population hoping that it will fairly be representative of the larger group. The sample was the available one. Learners are classified into two equated groups. A group meant for experimentation (experimental group) and a group, which receives no treatment (control group).

At the beginning of the experiment, the selected sample comprises 50 students in the experimental group, and 31 in the control group. Due to mortality of some individuals in experimental sample, the number of the learners has been decreased. Therefore, the researcher managed to keep just 29 students in the control group and 30 students in the experimental group, which have continued the training and conducted both the pre and post- test.

Our study requires that we collect data, regarding the students, through the development of a set list about critical reading skills. This latter consists of three (3) main skills and (16) sub-skill. In the light of this approach, we designed a test related to critical reading skills, which includes both experimental phases: the pre-test and the post-test.

Therefore, we have designed a training program based on some metacognitive strategies to introduce students to the application of metacognitive strategies in the treatment of reading texts from a critical method for training learners for the application of the metacognitive strategies in processing the reading texts from a critical method.

Following the development of research tools and the statistical analysis of the psychometric characteristics, we discussed the experimental approach of the fundamental investigation. During the first week, we have started the application of the pre-test of critical reading skills on both groups (experimental, control). During the second week, we started the implementation of the learning program, which lasted 03 months, as introductory sessions of metacognitive strategies spread over 11 weeks. From the twelfth week, we completed the implementation of critical reading of the post-test on the two groups (experimental, control). After the statistical processing of raw scores obtained using the T test independent samples, square (ETA) to calculate the magnitude of the effect, and modified gain equation for calculating the level of efficiency, we reached the following conclusions:

*** Results of the General Hypothesis:**

The application of the learning program based on some metacognitive strategies demonstrates an acceptable efficiency in the development of critical reading skills among high school students.

*** Results of the Partial Assumptions:**

- There is no statistically significant difference between the mean scores of the experimental group or the intervention and control groups, about the critical reading skills during the implementation of the pre-test.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group or the intervention and the control group, about critical reading



skills during the implementation of the post-test, which are justified by the contribution of the learning program based on some metacognitive strategies.

- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group or the intervention and the control group regarding the critical reading skills during the implementation of the post-test, which are justified by the level of acquisition (high / medium).

Finally, we ended our investigation with a conclusion and a set of suggestions that emphasized the importance of adopting the approach of metacognitive teaching in terms of the teaching of school subjects, in addition to the design of training programs concerning strategic teaching skills.



فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوعات
أ	* شكر وتقدير
ت	* ملخص الدراسة باللغة العربية
ح	* ملخص الدراسة باللغة الفرنسية
ذ	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية
س	* فهرس المحتويات
ط	* قائمة الترسيمات
ظ	* قائمة الجداول
غ	* قائمة الملاحق
01	* مقدمة
الجانب النظري للدراسة	
الفصل الأول: التعريف بموضوع البحث واشكاليته	
08	أولاً: تحديد مشكلة الدراسة
14	ثانياً: أهمية الدراسة
15	ثالثاً: أهداف الدراسة
15	رابعاً: مفاهيم الدراسة
19	خامساً: الدراسات السابقة
19	1. الدراسات السابقة الخاصة بالإستراتيجيات الميتامعرفية
38	2. الدراسات السابقة الخاصة بالقراءة الناقدة
47	سادساً: مناقشة الدراسات السابقة
51	سابعاً: فروض الدراسة
51	* خلاصة واستنتاج
الفصل الثاني: التفكير الميتامعرفي مفهومه واستراتيجياته	
54	* تمهيد

54	أولاً: مفهوم التفكير الميتماعرفي في النماذج والنظريات
66	ثانياً: مفهوم مهارات التفكير الميتماعرفي وتصنيفاتها
76	ثالثاً: إستراتيجيات التفكير الميتماعرفي
76	1. مفهوم الإستراتيجيات الميتماعرفية
80	2. الإستراتيجيات المعرفية والميتماعرفية أية علاقة؟
84	3. الإستراتيجيات والمهارات الميتماعرفية حدود فاصلة
87	4. الأهمية التربوية لتوظيف الإستراتيجيات الميتماعرفية في الفعل التعليمي/التعلمي
92	5. معيقات تدريس الإستراتيجيات الميتماعرفية
94	6. أشكال الإستراتيجيات الميتماعرفية
119	7. التدريب على الإستراتيجيات الميتماعرفية
126	* خلاصة واستنتاج
الفصل الثالث: القراءة الناقدة ماهيتها ومهاراتها	
129	* تمهيد
129	أولاً: تطور مفهوم القراءة
134	ثانياً: مفهوم القراءة الناقدة
138	ثالثاً: مهارات القراءة الناقدة
149	رابعاً: صفات القارئ الناقد
151	خامساً: القراءة الناقدة والتفكير الناقد أية علاقة؟
154	سادساً: واقع تدريس القراءة الناقدة في المنظومات التربوية العربية
160	سابعاً: الميتماعرفية في القراءة الناقدة
164	ثامناً: إستراتيجيات تنمية مهارات القراءة الناقدة
165	1. إستراتيجية SQ3R
168	2. إستراتيجية الجدول الذاتي: K.W.L.H
172	3. إستراتيجية التساؤل الذاتي

176	4. إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع
179	* خلاصة واستنتاج
	الجانب الميداني للدراسة
	الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية
182	I: الدراسة الإستطلاعية
182	* تمهيد
182	أولاً: أهداف الدراسة الإستطلاعية
182	ثانياً: منهج الدراسة
183	ثالثاً: عينة الدراسة
183	رابعاً: بناء أدوات الدراسة والكشف عن خصائصها السيكمترية
183	1. قائمة مهارات القراءة الناقدة
185	2. اختبار مهارات القراءة الناقدة القبلي
190	3. البرنامج التدريبي
196	4. اختبار مهارات القراءة الناقدة البعدي
199	سادساً: نتائج تطبيق الدراسة الإستطلاعية
200	II: الدراسة الأساسية
200	* تمهيد
200	أولاً: مجتمع الدراسة وعينة البحث
200	1. حجم العينة وطريقة اختيارها
201	2. خصائص العينة
201	ثانياً: التصميم التجريبي للدراسة
202	ثالثاً: ضبط متغيرات الدراسة
202	1- ضبط متغير التحصيل العام
203	2- ضبط متغير الشعبة والمستوى

203	3- ضبط متغير التدريب
203	رابعاً: التطبيق القبلي لاختبار القراءة الناقدة
204	خامساً: تجريب البرنامج التدريبي
205	سادساً: التطبيق البعدي لاختبار القراءة الناقدة
205	سابعاً: المعالجة الإحصائية
الفصل الخامس: عرض وتفسير نتائج الدراسة	
209	* تمهيد
209	أولاً: عرض نتائج الدراسة
209	1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى
210	2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية
211	3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة
212	4. عرض نتائج الفرضية العامة
215	ثانياً: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة
215	1. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة
225	2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى
229	3. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية
232	4. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة
239	* خاتمة الدراسة
244	* مقترحات الدراسة
247	* مراجع الدراسة
247	أولاً: المراجع العربية
255	ثانياً: المراجع الأجنبية
260	* ملاحق الدراسة

قائمة الترسيمة

الصفحة	عنوان الترسيمة	رقم الترسيمة
50	توضح المتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية ووضعيتها بين الدراسات السابقة	01
59	توضح تفاعل مكونات التفكير الميتامعرفي في نموذج (فلافل)	02
64	تتضمن مكونات التفكير الميتامعرفي حسب نموذج (مارزانو و وولفلك)	03
66	توضح النموذج المتكامل للتفكير الميتامعرفي	04
74	تمثل نموذج الفرماوي للمهارات الميتامعرفية	05
84	توضح العلاقة بين الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية	06
115	تمثل نموذج لخريطة مفاهيمية خاصة بالإستراتيجيات الميتامعرفية	07
119	تبين دور الإستراتيجيات الميتامعرفية في عملية الضبط التنفيذي	08
168	توضح العمليات الميتامعرفية ضمن إستراتيجية (SQ3R)	09
202	توضح التصميم شبه التجريبي للدراسة	10

قائمة الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
106	يوضح خطوات تطبيق إستراتيجية (K.W.L.H)	01
124	يوضح طريقة (فونتين وفويسكو) في التدريب على الإستراتيجية الميتماعرفية	02
171	يبين خطوات تطبيق إستراتيجية (K. W. L. H) في القراءة	03
175	يبين خطوات تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي	04
184	يوضح القائمة المبدئية لمهارات القراءة الناقدة	05
188	يبين نتائج حساب معامل سهولة مفردات الإختبار القبلي	06
189	يبين نتائج حساب معامل تمييز مفردات الإختبار القبلي	07
190	يوضح نتائج حساب الثبات لعينة البحث الإستطلاعية	08
192	يوضح موضوعات البرنامج المقترح	09
198	يبين نتائج حساب معامل سهولة الإختبار البعدي	10
198	يبين نتائج حساب معامل تمييز مفردات الإختبار البعدي	11
199	يبين نتائج حساب ثبات الإختبار البعدي بطريقة التجزئة النصفية	12
201	يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعالجة والتحصيل	13
203	يوضح قيمة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل العام	14
204	يوضح محتوى الجلسات التدريبية	15
209	يبين قيمة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي	16
210	يبين قيمة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي	17
211	يبين حجم الفروق ومستواها بين المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار القراءة الناقدة البعدي	18

19	يبين قيمة الفروق بين مرتفعي ومتوسطي التحصيل في إختبار القراءة" الناقد البعدي	212
20	يحدد نسبة وحجم تأثير البرنامج التدريبي	213
21	يوضح مستويات حجم التأثير	214
22	يبين نسبة الكسب المعدل لمهارات القراءة الناقد لدى المجموعة التجريبية	214

قائمة الملحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
260	قائمة مهارات القراءة الناقدة	01
261	إختبار مهارات القراءة الناقدة القبلي	02
269	البرنامج التدريبي	03
361	إختبار القراءة الناقدة البعدي	04

* مقدمة:

يشهد العالم اليوم تحولات جذرية في متطلبات الرقي الحضاري، فقد أضحت التقدم مقترنا بحجم الإستثمار في الرأسمال البشري المؤهل لربح رهان المنافسة العالمية. ولاريب أن مجال بناء نموذج هذا الإنسان هو التربية، التي باتت تلعب أدوارا مفصلية في صناعة التغيير الذي تنشده الأمم. فقد فرضت برهاناتها الحداثيّة تحديات أمام دول العالم بعثها على التفكير في السبل الكفيلة بتوجيه التربية نحو الإهتمام بجودة المخرجات التعليمية، وإدراجها كهدف أساسي في البرامج المدرسية. ولعل بلوغ هذه المقاصد المتوخاة من التربية اليوم مقرون، في جانب منه، بتبني تلك البيداغوجيات المنسجمة وأهداف الفعالية والنجاعة التربوية.

وقد أفضى التطور على مستوى التنظير البيداغوجي إلى تغير في نوعية الأهداف والطرائق البيداغوجية، التي إتجهت صوب ما يروم إكساب المتعلم الأدوات المعرفية التي تؤهله لتطوير قدراته العقلية ومهارات تفكيره، وبناء كفاياته وإنتاج معارفه بشكل ذاتي مستقل، متحرر من المعرفة الجاهزة المرتكزة على أساليب نمطية آلية في التدريس، تعتمد في الأغلب على ما يسمى بالتعليم البنكي.

فتنمية المهارات بشكل واسع متدرج، ومرتبطة بالمعرفة المدرسية في المناهج التربوية يعتمد على بناء وضعيات ديداكتيكية، يشترط أن تصمم بصورة تجعل التعلم قصدي وموجه على نحو يتحدى تفكير التلميذ، يحفزه ويستحث نشاطه العقلي لتحقيق إستثمار ذاتي للقدرة والمعارف الذاتية للتفكير في آليات المعالجة الذهنية الناجعة للمادة المعرفية. وهي الوضعيات التي تروم تنمية مهارات تفكير ذات مستوى عال في المنهج المدرسي.

ويعد منهاج القراءة من أهم المناهج التعليمية، بالنظر إلى الأهداف التي تحقّقها القراءة كمهارة عقلية أساسية في أغلب ضروب المعرفة المدرسية، تمثل في مستوياتها الراقية نقد المقروء، وهو المستوى الذي يشكل بنية أساسية في إكتساب مهارات أخرى كالإبداع القرائي، ويتطلب مهارات أدنى كالتعرف والفهم القرائي.

فهي، أي القراءة الناقدة، مهارة تتجاوز حدود التعرف على رموز المقروء ودلالاته اللغوية، وفهمه إلى فحص مدلوله، وسبر أغواره والنفوذ إلى ما وراء اللفظ. فالقارئ في معالجته للمقروء

معالجة نقدية يحل مضمون المقروء، ويكشف عن العلاقات بينه، ويميز بين الحقيقة والرأي فيه، ويستنتج ويصدر أحكاماً على المقروء. فإكتساب المتعلم لمهارة النقد هو إكتساب للقدرة على التحليل والتقييم الموضوعي للكاتب، وللأفكار التي يطرحها ضمن المقروء.

ولا شك أن الإرتقاء بالقراءة كنشاط مدرسي نحو إكساب المتعلمين مهارة النقد . كما أسلفنا الذكر . يتطلب بناء وضعيات تعليمية تقويمية تضع تفكير المتعلم موضع تفكير، وتدفعه إلى التفكير في أساليب المعالجة الذهنية للمادة القرائية وطرق توظيف قدراته وذخيرته المعرفية في السيرة التعليمية لخوض تجربة النقد القرائي. وهي وضعيات قائمة على تدريس إستراتيجي ذو فعالية، يضع الإستراتيجية كأداة ديداكتيكية في معالجة وضعيات التعلم المشكلة، يوظفها عبر سلسلة من الإجراءات يقوم بها المتعلم من وضعية الإنطلاق إلى وضعية تقويم الهدف. فإكتساب المهارات القرائية يرتبط بالتعلم المنظم، ولذا فإن إفتقاد المتعلم إلى الإستراتيجية في معالجة المقروء حتى في أبسط مستوياته قد لا يُبلّغه أهدافه القرائية، بل يمكن أن يكون سبباً في ضعف الأداء على مهمات القراءة.

وقد كشفت الدراسات بهذا الشأن، أن المتعلمين الذين يظهرون ضعف في الأداء على مهمات القراءة يرتبط ذلك لديهم بالأساليب الخاطئة في العمليات المعرفية، (Chun & Hsiu, 2011, p: 140). فقد يقرأ التلميذ دون أن يعي الهدف من قراءته للموضوع، وهذا ما يفقده في أغلب الأحيان القدرة على رصد أدائه وتقييم تحقيقه للهدف، وقد يقرأ وهو مخطئ في الهدف وبالتالي يصعب عليه توظيف الإستراتيجيات والطرق المناسبة لبلوغ الهدف، وقد يندفع بصورة عشوائية دون التفكير في الإستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات المرتبطة بالقراءة، لعدم المعرفة بالإستراتيجيات الملائمة لوضعية القراءة.

ومن هنا، تشكل الإستراتيجية الميتامعرفية، من حيث أنها تمثل إجراءات عملية لخطاظة ذهنية واعية، جانباً هاماً في التخطيط والتنظيم الذاتي لمسار التعلم. فهي إذ تعتمد هذه العمليات تنظم إيقاع التعلم بشكل واعٍ يساعد على إنتقاء ما يحقق أهداف التعلم ويجعل التعلم ذو معنى. ونسوق في هذا المضمون نوعين من الإستراتيجية الميتامعرفية، منها ما هو عام ويستخدم في أوجه المعرفة

المختلفة كالتساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع...، ومنها ما يرتبط بطبيعة نشاط التعلم كإستراتيجية التلخيص التي تستخدم في معالجة متطلبات مهام القراءة.

فالإستراتيجيات الميتماعرفية تختص بوظائف تجعلها أكثر فعالية في التعلم، إذ ينظر إليها على أنها تشكل أحد الأساليب المعرفية التي توظف على نحو يسهم في تحفيز نشاط التفكير، سواء أعلق الأمر بالتفكير البسيط الذي يستدعي التذكر والفهم أو ذلك الذي يستدعي مهارات تفكير عالية المستوى كالنقد والإبداع القرائي.

فأساليب التعلم الفعال التي تنمي مهارات التفكير ترتبط بالوعي بطرق التعلم والإستراتيجيات المناسبة لوضعيته المختلفة ومتطلباته، والوعي بمتى؟ وكيف نستخدمها في مهمات التعلم؟ فالوعي بالإستراتيجية المعرفية المناسبة لوضعيته التعلم يساعد المتعلم على التخطيط للأداء بوعي بالهدف مما يجعله أكثر شعورا بالمسؤولية في التعلم، ويدفعه إلى مراقبة تحقيقه، ومعالجة صعوبات تقدمه في تحقيق الهدف، ويقف على مستوى فعالية الإستراتيجية، ويدرك أن عليه تغييرها إذا كانت غير ملائمة للمهمة، لتحقيق نتائج أفضل. وانطلاقا مما خبره في معالجاته للإستراتيجية يدرك ما يناسب مهام التعلم وقيم مستوى إمكانياته وقدراته في الأداء، وهو ما يدعم الحس الوجداني المتعلق بالعوامل الدافعية والإنفعالية، كالإعتقاد بالفعالية الذاتية والدافعية نحو الإنجاز والتوقعات الإيجابية لنتائج الأداء، والتي تمثل مؤثرات محفزة ودافعة على المبادأة والانخراط في الأداء، والمرتبطة بالمعرفة الميتماعرفية وعمليات الضبط التنفيذي للمهمة.

ومن جانب آخر، فإن إفتقاد المتعلم للمعرفة بالإستراتيجية المعرفية، وعدم القدرة على التحكم فيها وتطبيقها بالشكل الذي يحقق الهدف قد يؤثر سلبا على عمليات الحس الميتماعرفي الوجداني، وقد يؤدي إلى تعطيل عمليات الضبط التنفيذي لمهمات التعلم ويجعل الأداء خاضعا للعشوائية والإندفاعية. ونعتقد أن عدم معرفة المتعلم بالإستراتيجية وشروط تطبيقها يؤثر سلبا على التوقعات الإيجابية للفاعلية الذاتية في الأداء والدافعية الإيجابية نحو التعلم. وتؤثر هذه المتغيرات مجتمعة على التخطيط بالشكل المنظم للتعلم، مما يقلل من توجيه الأداء صوب ما يحقق الفعالية في التعلم. فالمتعلم لا يخبر وعيا بمواطن الضعف في أدائه حتى يغير أساليب تعلمه ويصح مسار تعلمه،

ويكتسب خبرة ميتامعرفية تمكنه من تجاوز صعوباته في التعلم وتحقيق الفعالية المرجوة في بناء تعلماته.

ومن هنا، فإن إفتقار المتعلمين في مواقف تعلمهم إلى أساليب التعلم الإستراتيجي يجعل من التدريب على عمليات "التفكير في التفكير" في إستراتيجياته ومهاراته ضرورة ملحة، خاصة وأن الدراسات أكدت إمكانية إكتسابه عن طريق التدريب على آليات توظيفه في التعلم.

فقد كشفت الدراسات، في هذا المضمار، عن الفعالية الإيجابية للتدريب على الإستراتيجيات الميتامعرفية في علاج صعوبات التعلم وتنمية مهارات التفكير. إذ توصل دالي وآخرون (Daley et al, 1999) إلى أن التدريب على المهارات الميتامعرفية يؤدي إلى تنمية التفكير الناقد. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 132 أ). ويدعم هذه النتيجة ما توصل إليه "فرانكلين" (Franklin, 1996)، في بحثه لأثر بعض الإستراتيجيات الميتامعرفية على تحصيل مهارات الفهم القرائي، والوعي بالإستراتيجية لدى تلاميذ المدارس المتوسطة إلى وجود علاقة إيجابية بين الفهم القرائي والوعي بالإستراتيجيات الميتامعرفية. (حسين حسين، 2007، ص: 25). ودراسة "سعاد فتحي" (2001) التي بحثت أثر إستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية التفكير الناقد في مادة الفلسفة لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية، من خلال تطبيق إستراتيجية "فونتين" (Fountain). وقد خلصت إلى فعالية الوحدة المعدة باستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية التفكير الناقد للطلاب في مادة الفلسفة. (فوزي الشربيني وعفت الطناوي، 2006، ص: 62).

وانطلاقاً مما توصلت إليه هذه الدراسات وغيرها في هذا الشأن، والتي بينت بالبحث الإمبيرقي الأثر الإيجابي للإستراتيجيات الميتامعرفية في تعلم المعرفة المدرسية وعلاج صعوباتها، إتخذنا من دراستنا منطلقاً لبحث فعالية التدريب على بعض الإستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مادة نصوص اللغة العربية وآدابها. وهو ما نستهدف الكشف عنه ضمن الدراسة الحالية.

ولتحقيق هذا الهدف، قمنا بتحديد مفاهيم الدراسة، وبحثها نظرياً وإمبيرقياً، من خلال:

* الدراسة المفاهيمية النظرية لمفاهيم البحث.

* الدراسة الميدانية.

وتم ذلك وفق خطة منهجية عامة متكونة من بابين، يضمنان خمس فصول متخصصة ومرتبطة حسب موضوع وتقنيات البحث، لإثراء البحث نظريا وميدانيا. وتقصيل ذلك كالتالي:

- **الجانب النظري للدراسة:** ويضم ثلاث فصول، إستلزم معالجتها مجموعة من المصادر والمراجع، والمعدة لإثراء البحث نظريا.

- **الفصل الأول والموسوم بـ (التعريف بموضوع البحث وإشكاليته):** إشتمل الفصل على ضبط لمشكلة البحث وتساؤلاتها، وتوضيح لأهمية وأهداف البحث، كما تضمن صياغة لمفاهيم الدراسة، وبحث للتراث النظري في مجال الدراسات السابقة التي تناولت متغير الإستراتيجيات الميتماعرفية ومهارات القراءة الناقدة، والوقوف على ما وصل إليه البحث في هذا المجال لإبراز مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة.

- **الفصل الثاني والمعنون بـ (التفكير الميتماعرفي مفهومه وإستراتيجياته):** تعرضنا ضمن هذا الفصل لمختلف التوجهات التي بحثت مفهوم التفكير الميتماعرفي ضمن النماذج والنظريات بقصد تحديد معالمه ومكوناته، كما تم تحليل الحدود الفاصلة بين المهارات والإستراتيجيات الميتماعرفية لتجنب اللبس والخلط بين المفهومين في تناول النظري والميداني، وعمدنا إلى بحث أهم إستراتيجيات التفكير الميتماعرفي وطرق التدريب عليها في مجال التعلم، مستهدفين بذلك الوقوف على ما يمكن توظيفه في الدراسة الإمبريقية من إستراتيجيات ضمن البرنامج المقترح بما ينسجم وأهداف الدراسة.

- **الفصل الثالث والمعنون بـ (القراءة الناقدة ماهيتها ومهاراتها):** ناقشنا ضمن الفصل تطور مفهوم القراءة من مفهومها التقليدي إلى المفهوم الحديث، ومختلف التصورات والرؤى التي فسرت القراءة الناقدة كمفهوم، وحاولنا تقصي واقع تدريسها في المنظومات التربوية العربية، ورصد أهم التصنيفات التي حددت مهاراتها بقصد إنتقاء ما يناسب تلاميذ المرحلة الثانوية، كما عمدنا إلى بحث ما تم التوصل إليه في مجال البحث عن الإستراتيجيات المعتمدة في تنميتها، لتوظيف ما يناسب التدريب عليها ضمن نشاط القراءة.

- **الجانب الميداني للدراسة:** ويضم الفصول التالية:

– الفصل الرابع والموسوم بـ (إجراءات الدراسة الميدانية): إحتوى الفصل على دراستين، إحداهما إستطلاعية وأخرى أساسية.

تضمنت الدراسة الإستطلاعية توضيحا لأهدافها وتحديدًا لعينة البحث الإستطلاعية، وعمدنا ضمنها إلى بناء أدوات الدراسة والكشف عن خصائصها السيكمترية وتجريبها، وتحديد ما تم التوصل إليه من نتائج، خاصة ما تعلق بضبط أدوات الدراسة وعينة البحث الأساسية.

أما الدراسة الأساسية، فتضمنت تحديدًا لعينة البحث الأساسية والتصميم التجريبي للدراسة، وإجراءات القياس القبلي والبعدي، والمعالجة التجريبية لمتغيرات الدراسة، وأساليب المعالجة الإحصائية للدرجات الخام.

الفصل الخامس: والمعنون بـ (عرض نتائج الدراسة ومناقشتها): تضمن الفصل عرضًا لنتائج إختبار الفرضيات، ومناقشة وتفسير لنتائج الدراسة في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة. واستهدفنا من خلال ما تم تناوله ومعالجته، ضمن هذا الفصل، التحقق من صدق الفرضيات، وتقديم مبررات ما تم التوصل إليه من نتائج، مما أتاح لنا إقتراح البدائل البيداغوجية المناسبة. وأنهينا الدراسة بخاتمة، وصياغة لأهم مقترحات البحث.

والله نرجو التوفيق

البيج النظري الدراسة

الخطوة الأولى: التعرف على الموضوع البحثي والمجال البحثي

أولاً: تحديد مشكلة الدراسة

ثانياً: أهمية الدراسة

ثالثاً: أهداف الدراسة

رابعاً: مفاهيم الدراسة

خامساً: الدراسات السابقة

سادساً: مناقشة الدراسات السابقة

سابعاً: فروض الدراسة

* خلاصة واستنتاج



أولا. تحديد مشكلة الدراسة:

تندرج القراءة كمعرفة مدرسية ضمن المقررات التعليمية التي تأتي في صدر أولويات المنهج التعليمي، مستهدفة في مستوياتها البسيطة التعرف والفهم وفي أرقاها النقد، على اعتبار أنه مستوى عميق في القراءة يتطلب حضورا ليس فقط للعمليات المعرفية في التفاعل مع المقروء، بل تفكيراً ناقداً يركز على عمليات التحليل والتقييم. فهي أي القراءة الناقدة، عملية تتجاوز مستوى التعرف لأنها تتطلب من القارئ التحرر من قيود النص، والذهاب إلى ما وراء اللفظ قصد الكشف عن مدلولاته الخفية واتجاهات مؤلفيه، والتميز بين ما يعبر به الكاتب عن الرأي مما يعبر به عن الحقيقة.

هذا التصور الحديث للقراءة، والذي شكل باكورة ظهور مهارات النقد التي وجهت القراءة وديداكتيكها كمادة دراسية صوب بلوغ أهداف النقد، ليس لغاية النقد بحد ذاته، ولكن لتحقيق أهداف ما وراء النقد والمرتبطة بتنمية مهارات التفكير النقدي، وتشكيل البنية المعرفية التي يستطيع المتعلم توظيفها في معالجة أي وضعيات تعليمية جديدة في القراءة. ذلك أن الوضعيات التعليمية التي تتطلب نقداً للمقروء تحفز نشاط التفكير النقدي، كما تفرض على ذهن المتعلم إستحضارا واعيا للرصيد المعرفي لتحليل المقروء تحليلا نقديا.

وعلى الرغم من الأهمية البارزة التي يحظى بها النقد كمهارة قرائية، في تنمية القدرة على التحليل والتقييم الموضوعي للموضوعات التي تطرحها النصوص القرائية، وتكوين الفكر وتربية الإتجاهات، وفي تنمية المهارات كالتفكير النقدي والإبداعي، إلا أنها لم تنل من إهتمام القائمين على شؤون التربية والمشرفين على تصميم منهاج القراءة في منظومتنا التربوية ما تستحقه من العناية، خاصة في مرحلة التعليم الثانوي، والتي ينظر إليها على أنها المرحلة التي يمتلك فيها التلميذ بنضجه الفكري القدرة الكافية على مناقشة القضايا الأكثر تجريداً بمناقضة الآراء، والكشف عن مدى موضوعيتها وطرح البديل المناسب.

فالمستطلع لواقع تدريس القراءة في المدرسة الجزائرية يرصد إفتقار منهاج الأدب والنصوص القرائية في مستوى المرحلة الثانوية لمهارات نقد المقروء، إذ ولدى إطلاعنا على أهداف منهاج

اللغة العربية التي تم إدراجها ضمن الوثيقة الخاصة بالمنهاج، والمتعلقة بملح التلميذ بعد دراسته للنصوص القرائية، وقفنا على مهارة النقد كهدف تعليمي، إقتصر على إبداء الرأي الذي يعتمد على ذاتية التلميذ وذوقه الشخصي. (وزارة التربية الوطنية، 2006، ص: 06). ومن أمثلة الأسئلة التي صيغت في هذا المضمار: ما رأيك في القصة؟ ما هي الشخصيات التي أعجبتك؟ هل أحببت الكاتب؟ ...، فيما شكل إثراء الحصيلة المعرفية بالكلمات والأفكار التي يمكن توظيفها في المواقف الحياتية الهدف الأساسي من تدريس النصوص القرائية في هذه المرحلة. (وزارة التربية الوطنية، 2013، ص: 09). فالوضعيات التقويمية للنصوص القرائية لا تخاطب، في الكثير منها، تفكيره النقدي وإنما آراءه المبنية على أحكام عاطفية في أغلب الأحيان، علاوة على أن ما تم إدراجه كأسئلة لتقييم المقروء يرتبط بالنص ويحمل في الغالب الإجابات الجاهزة عنه في الوضعية التقييمية.

هذه الوضعيات التي تجعل التلميذ في موقف تبعي للنص، تدفعه للتعامل مع النصوص القرائية على أنها عملية إدراك واستعاب لأفكار الكاتب، وتوظيف لأدلته وبراهينه في دعم القضية المطروحة المتضمنة في المقروء. وكأن التلميذ يقوم مقام الوصي على أفكار الكاتب في دعمه للقضية بأدلة وبراهين إستخدمها الكاتب في تناوله للموضوع المطروح. وهنا يبرمج عقل التلميذ على التفكير بعقل الكاتب في نقده، مما يؤثر سلبا على نمو مهارة النقد الموضوعي لدى التلميذ.

فوضعيات التدريس القرائي لا تتحدى تفكير التلميذ، ولا تحفز مهارات التفكير لديه للتعامل مع المقروء تعاملًا نقديًا. ويغيب في مثل هذه المواقف التعليمية ما يهيئ التلميذ ذهنيًا لتوظيف مهاراته العقلية في النفوذ بذهنه إلى ما وراء السطور، لسبر أغوار المقروء وكشف دلالة الكاتب المضمر، والوقوف على تحيزاته الشخصية ومستوى ذاتيته، وإنتاج آراء مناقضة لما يعرضه الكاتب ضمن المقروء.

والأكيد أن الوصول لتعليم يروم بناء هذه الكفايات، يتطلب الإعداد لسيرورة ديداكتيكية تستهدف نقد المقروء. ويرتبط بلوغ هذا المرمى في تعليم القراءة بالتخطيط لوضعيات ديداكتيكية تحفز المتعلم على مساءلة تفكيره، للتفكير في الأدوات المعرفية التي تمكنه من إنتاج المعرفة وبناء تعلماته المدرسية.

وتشكل الإستراتيجيات الميتماعرفية بعدا هاما في تعلم التفكير وفي إكتساب مهاراته، لأنها تتجاوز في نشاطها أسلوب التذكر الميكانيكي، وحتى نشاط العمليات المعرفية للمتعلم إلى مستوى الوعي أو الحس بالذات المعرفية، والتي تلعب دورا هاما في عمليات التنظيم الذاتي الميتماعرفي. وتتسع دائرة هذا الوعي إلى الوعي بالإستراتيجية المناسبة لمعالجة متطلبات التعلم، والقدرة على مراقبة وتقييم فعاليتها في الأداء، ذلك أنها تنطلق من مسلمة معرفية مفادها أن نجاح التعلم يقتدر بقدرته التلميذ على تدبير الطرق والإستراتيجيات المناسبة لحل مشكلات التعلم، وتحصيل المعرفة وإثراءها. ويعبر هذا المبدأ في حقيقة الأمر عن دعوة إلى تحرير المتعلم مما أسماه " بياجي " في دراساته المعرفية بالإتكالية الفكرية التي تقيد إستقلالية التلميذ المعرفية.

وتأخذ الإستراتيجيات الميتماعرفية في مجال القراءة دلالة خاصة ترتبط بالهدف من المقروء، فعلى ضوء هذا الهدف يحدد التلميذ في مرحلة التخطيط ما يعرفه عن الموضوع، وما الذي يريد معرفته من خلال الموضوع المقروء؟ ويراقب تحقق هذا الهدف في مرحلة المراقبة الذاتية، وما الذي تعلمه بعد نهاية القراءة في مرحلة التقويم الذاتي؟ فخطوات الضبط التنفيذي في تعلم القراءة على قدر كبير من الأهمية، خاصة وأن التلميذ يخبر وعيا لما يقوم به وهو يقرأ، ويحاول البحث عن إجابات للأسئلة التي حددت له قبل بداية القراءة، لينتقل معرفيا بتوظيف الإستراتيجيات المناسبة للوصول إلى أهدافه. إنه الشعور بالمسؤولية في التعلم.

وعمليات الضبط التنفيذي لمهمة القراءة تتطلب بداية التخطيط للإستراتيجية في ضوء الوعي بالهدف ليتم التوظيف الصحيح للإستراتيجية الميتماعرفية. وهو ما نفتقده في تدريس القراءة عموما في كل المراحل التعليمية، إذ لا نغالي في الحكم إذا قلنا إن تدريس القراءة ونصوصها الأدبية في منهاج اللغة العربية يتم في مناهجنا التربوية في الغالب دون الإهتمام الصريح بالتخطيط للهدف، وإبلاغ التلميذ قبل الإنطلاق في الدرس عما عليه بلوغه من أهداف عند نهاية القراءة، ولذا لا يتمثل الهدف في ذهن التلميذ بجلاء ولا يخبر وعيا بالهدف، ليُعمل تفكيره الواعي فيما يدفعه للتفكير في الإستراتيجية المناسبة لمعالجة متطلبات القراءة.

فالوعي بالهدف من القراءة يجعل التلميذ في وضعية تمكنه من إختيار الإستراتيجية المناسبة لمهمة القراءة، كما تمكنه من مراقبة وتقييم فعاليتها في تحقيق الأهداف القرائية. وترتبط المراقبة

والتقييم الذاتيين للأداء بالهدف منه، كما أن الوعي بالهدف يستدعي إستحضارا ليس للمعارف والمكتسبات السابقة ذات العلاقة بوضعية التعلم الجديدة فحسب، بل تفكيراً في الإستراتيجية المناسبة للمهمة، والمعرفة بإجراءات تطبيقها والقدرة على مراقبة ملاءمتها، والتحكم في صعوبات تنفيذها، وتقييم مستوى تحقيقها للأهداف.

ومن جانب آخر، فإن غياب الوعي بالهدف من شأنه أن يضعف من مستوى التهيؤ الذهني، والمبادأة للتخطيط لإستراتيجية مناسبة للتعلم، ومراقبة وتقييم فعاليتها في الأداء. ويدعم هذه الفكرة ما توصلت إليه الدراسات في هذا الشأن، أن المتعلمين الأقل مستوى في القراءة يرتبط ذلك لديهم بالأداء العشوائي وبالأساليب الخاطئة في المعالجة المعرفية، وفي التخطيط للهدف، وفي مراقبة تحقيقه وتقييم نجاحه. ذلك أن المتعلم بحاجة إلى إتباع خطوات عملية تنطلق من سؤاله لذاته عن الهدف الذي يود تحقيقه من فعل القراءة، وكيف يحققه؟ وهذا ما جعل الكثير من الباحثين يصنف التفكير الميتامعرفي ضمن منحى التدريس الإستراتيجي، لدوره الإيجابي في إكتساب التلميذ لمهارات التعلم وتجاوز تعثراته المدرسية.

ويتجلى دور الإستراتيجيات الميتامعرفية في كل وضعية تعليمية غير مسبقة، لأن هذه الأخيرة لا تركز على المعرفة المخزنة، والتي وإن استفاد منها التلميذ في حل تلك الوضعيات إلا أنه لا يمكن أن يعول عليها كلياً، ذلك أن الوضعية الجديدة تتطلب من المتعلم إعمال قدراته المعرفية، وتحكما جيدا في آليات توظيف أدوات الإشتغال الذهني التي تصبح مهمة وأساسية في وضعيات التعلم المختلفة.

يرى "بيكر وبراون" (Backer & Brown, 1984)، في هذا الشأن، أن الهدف الرئيس للتدريس المباشر للإستراتيجيات الميتامعرفية أثناء القراءة هو جعل القارئ على وعي بالطبيعة النشطة لعملية القراءة، وأهمية إستخدام عمليات المراقبة الذاتية أثناء القراءة، من أجل تعزيز الفهم. فاستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية أثناء القراءة يساعد المتعلم على أن يخطط ويراقب ويسيطر على عملية التعلم، كما يعمل على تحسين إكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة، بشكل يسمح لهم بتحمل المسؤولية، والتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم. (محمد حمدان، 2011، ص: 10).

وقد دلت الأبحاث على أهمية الإستراتيجيات الميتماعرفية في تنمية مهارات التفكير، وفي مساعدة القراء على إستدعاء الخلفية المعرفية السابقة لديهم حول محتوى النص. فالقراء الجيدون، حسب "براون" (Brown, 1980)، هم الذين يملكون القدرة على التخطيط بطريقة منظمة، ويحضرون متطلبات المهمة، ويتنبئون، ويستعملون إستراتيجيات ليزيدوا من فهمهم، ويفحصون ويرصدون الإختبار الحقيقي، ويدمجون تعلمهم. (Hope, 2002, p: 176).

وعلى الرغم من الأهمية التي تكتسيها الإستراتيجيات الميتماعرفية في إكساب مهارات القراءة وعلاج صعوباتها لدى التلاميذ، إلا أن تبنيها كشكل من أشكال التدريس الإستراتيجي في مراحلنا التعليمية عامة ضمن منهاج القراءة لا زال غائب. فالمستطلع لواقع تدريس القراءة في مراحل التعليم عامة، وفي المرحلة الثانوية خاصة في المدرسة الجزائرية يرصد قصورا في تدريس مهارات القراءة. ذلك أن الأساليب المعتمدة في تدريس القراءة تركز في الأغلب على طرق تقليدية تخاطب في الأغلب قدرة المتعلم على إستدعاء المخزون المعرفي. وهي المعالجات التدريسية التي لا تكاد تتيح للتلميذ فرصة التدخل الذاتي الإيجابي في بناء تعلماته وكفاياته القرائية، مما قد يؤثر سلبا على عملية تحفيز التفكير في مستوياته العليا، وإمكانية الإستثمار الذاتي لمهاراته، لتوظيفها في معالجة مواقف تعلم القراءة التي تتطلب مجهودا فكريا يتجاوز التعرف... كما أدى إفتقاد التلميذ لآليات التعلم الإستراتيجي وأدواته إلى الأداء العشوائي للتلميذ على مهمات القراءة، وفي وضعيات تعلمها.

ويعزى هذا الوضع إلى غياب التدريب على إستخدام وتوظيف أدوات التعلم المعرفية والميتماعرفية في القراءة. ذلك أن التدريب على التعلم الإستراتيجي من شأنه إكساب التلميذ القدرة على المعرفة بالإستراتيجية المعرفية والتخطيط لها وفق ما يناسب مشكلات القراءة، عن طريق الإشتغال بها وتطبيقها في مهمات الأداء القرائي، وبالصورة التي تحقق إستقلالية التلميذ في التخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي. وما يدعم هذه الفكرة ما توصلت إليه الأبحاث في مجال الميتماعرفية، والتي أكدت على أن إستراتيجيات التفكير الميتماعرفي لا تنمو لدى الفرد بشكل تلقائي، ولكنها تحتاج إلى تدخل من طرف المعلمين عن طريق التدريب.

وفي هذا الصدد، أثبتت الكثير من الدراسات فعالية التدريب على الإستراتيجيات الميتماعرفية في إكساب التلاميذ مهارات القراءة وفي علاج صعوبات التعلم القرائي. فقد توصل " زيغورودسيو

" (Zegorodcew, 2001)، من خلال دراسته، إلى أن التدريب على الإستراتيجيات الميتامعرفية يؤدي إلى تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ. (وليد خليفة ومراد سعد، 2010، ص: 127). كما كشفت دراسة " مريم الأحمدى " عن فاعلية التدريس القائم على الإستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية. (مريم الأحمدى، 2012، ص: 121).

وإذا كانت هذه الدراسات وغيرها، قد خلصت إلى فعالية التدريب على الإستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية مهارات القراءة وعلاج الصعوبات القرائية، فإننا ضمن هذه الدراسة، سنحاول الإجابة عن التساؤل المتعلق بفعالية برنامج قائم على بعض الإستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

ويمكن صياغة هذا التساؤل الرئيسي على النحو التالي:

* ما فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض الإستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

يندرج تحت هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مهارات القراءة الناقدة اللازمة لتلاميذ المرحلة الثانوية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة في القياس القبلي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة في القياس البعدي تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي والقائم على بعض الإستراتيجيات الميتامعرفية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الناقدة في القياس البعدي تعزى لمستوى التحصيل (مرتفع/ متوسط)؟

ثانيا. أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة فيما يلي:

* يعد موضوع الإستراتيجيات الميتمعرفية حديث حادثة هذا المنحى في الدراسات السيكومعرفية والبيداغوجية.

* الأهمية البارزة التي تكتسيها الإستراتيجيات الميتمعرفية، إذ تعد في نظر الباحثين ذات فعالية في الأداء التعليمي والتعلمي. فهي تتدرج ضمن التدريس الإستراتيجي الحديث الذي يعتمد على وعي الفرد بالهدف وبالمهمة التعليمية، وكذا بالإمكانات الذاتية والقدرة على التنظيم الذاتي لمتطلبات المهمة، والذي من شأنه أن يثري الموقف التعليمي ويحقق غاياته، خاصة ما تعلق ببناء الكفايات المختلفة لدى التلميذ، إذا ما تم إستدخالها كوسيلة ديداكتيكية في المنهاج المدرسي.

* أهمية الإستراتيجيات الميتمعرفية بالنسبة للمعلم، فمن الممكن أن يساعد تطبيقها الناجح في تحقيق فعالية قصوى في التعليم والتغلب على القصور في التدريس، والذي يعزى في الغالب إلى الطرائق البيداغوجية القابعة في التقين، والتي لازالت سائدة في فصولنا المدرسية.

* أهمية الإستراتيجيات الميتمعرفية بالنسبة للتلميذ، إذ قد يوجه التدريب على الإستراتيجيات الميتمعرفية التلاميذ إلى إمتلاك الأدوات المعرفية التي تتيح لهم فرصة المشاركة الإيجابية في بناء تعلماتهم، وتقودهم إلى أداء أدوار نشطة في التعلم، وتحقيق تعلم ناجع من خلال التوظيف الذاتي لمهارات الضبط التنفيذي للأداء، والذي من شأنه أن يساعد التلاميذ على الأداء الجيد، ونقل أثر تعلمها إلى مواقف التعلم المختلفة.

* العناية بأساليب تنمية مهارات نقد المقروء يعد ذا أهمية، إذ تصنف مهارات نقد المقروء ضمن المستويات المعقدة من هرم المهارات القرائية التي تركز على مهارات التفكير الناقد، كما أنها تشكل عاملا مساهما في بناء الفكر النقدي ووسيلة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ، علاوة على أنها تعد أساسية في تحقيق أهداف مستويات أرقى في القراءة كالإبداع وحل المشكلات.

ثالثا. أهداف الدراسة:

تروم الدراسة الحالية تحقيق ما يلي:

- ◀ التعرف على مهارات القراءة الناقدة اللازمة لتلاميذ المرحلة الثانوية.
- ◀ رصد مستوى تمكن تلاميذ المرحلة الثانوية من مهارات القراءة الناقدة.
- ◀ تجريب مدى فعالية التدريب على بعض الإستراتيجيات الميتماعرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مادة النصوص الأدبية للغة العربية.
- ◀ الكشف عن الفروق في أداء التلاميذ على إختبار القراءة الناقدة، وفقا لمستوى تحصيلهم الدراسي (متوسط، مرتفع).
- ◀ الكشف عن الفروق بين التلاميذ الذين تم تدريبهم على إستخدام الإستراتيجية، والتلاميذ الذين تم تدريسهم بالطريقة العادية في الأداء على مهارات القراءة الناقدة في الإختبار البعدي.
- ◀ بناء برنامج تدريبي قائم على الإستراتيجية الميتماعرفية، والذي قد يكون دليلا للمشرفين على إعداد منهاج اللغة العربية، لتصميم ديداكتيكها في ضوء الإستراتيجية الميتماعرفية، بما يمكن التلاميذ من إكتساب طرق التفكير والتعلم الإستراتيجي.
- ◀ إثراء الرصيد العلمي والمعرفي في مجال الدراسات الميتماعرفية، بما قد يتيح فهم الميكانيزمات الأساسية لتعلم القراءة ومهاراتها، والمشكلات المرتبطة بضعف بناء الكفايات القرائية لدى التلميذ، والإستفادة منها في بناء وضعيات ناجعة في تعلم القراءة.

رابعا. مفاهيم الدراسة:

1. الفعالية: The Effectiveness

يعرفها (كمال زيتون) بأنها " القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن". (كمال زيتون، 2003، ص:55).

ويمكن تعريفها إجرائيا، حسب توظيفها في الدراسة الحالية، على أنها "مقدار التغير أو التأثير الإيجابي الذي أحدثه التدريب على الإستراتيجيات الميتماعرفية، ضمن البرنامج التدريبي، في

تنمية مهارات نقد المقروء لدى أفراد العينة التجريبية، على إختبار مهارات القراءة الناقدة البعدي. ويعبر عنه إحصائياً بقيمة مربع "إيتا"، ونسبة الكسب المعدل".

2. البرنامج التدريبي: Programme

جاء في قاموس المصطلحات التربوية، تعريف البرنامج التدريبي، على أنه " مجموعة من الأنشطة المتكاملة والمصممة، تهدف إلى إعداد الأفراد وتدريبهم في مجال معين وتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم بما يتفق مع الخبرات التعليمية للمتدربين ونموهم وحاجاتهم لتنمية مهارة ما". (حسن شحاتة وزينب النجار، 2003، ص: 77).

ويعرف البرنامج التدريبي إجرائياً، حسب إستخدامه في الدراسة الحالية، على أنه " مجموعة الأنشطة التدريبية المصممة، في ضوء طريقة "فونتن وفويسكو" للتدريب على الإستراتيجيات الميتامعرفية. يتضمن جلسات تدريبية تستهدف تنمية مهارات نقد المقروء لدى أفراد العينة التجريبية".

3. الإستراتيجيات الميتامعرفية: Metacognitive Strategies

يعرفها (هتس وايز، 1999) على أنها " مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية، وأساليب التحكم الذاتي التي تتم قبل التعلم وفي أثناءه وبعده. يستهدف تحقيق التذكر، والفهم والتخطيط والإدارة، وحل المشكلات وغيرها من العمليات المعرفية ". (محمد الظنحاني، 2011، ص: 164).

ويمكن تعريفها، حسب إستخدامها في الدراسة الحالية، على أنها " تلك الإستراتيجيات المعرفية التي يقوم التلميذ بالتخطيط لها ومراقبة وتقييم فعاليتها في تحقيق الأهداف المتعلقة بالنقد القرائي. يتم تدريب التلاميذ عليها في الجلسات التدريبية المصممة ضمن سيرورة تعليمية تشتمل مهارات الضبط التنفيذي الميتامعرفي، وتستهدف إكساب التلاميذ مهارات نقد المقروء ".

* إستراتيجية "فونتين وفويسكو" (Fountin & Fusco):

تعرف إستراتيجية "فونتين وفويسكو" على أنها تلك الطريقة التي تم وضعها لتنشيط العمليات الميتامعرفية، وهي قائمة على مجموعة من الأسئلة تدرج تحت كل وضعية من الوضعيات التعليمية، أي قبل التعلم، أثناءه، وبعده. (سليمان ابراهيم، 2011، ص: 530).

ويمكن تعريفها، حسب توظيفها في الدراسة الحالية، على أنها " مجموعة من الإجراءات المعتمدة للتدريب على الإستراتيجيات الميتامعرفية، قائمة على أسئلة مدرجة ضمن السيرة التعليمية، أي ضمن وضعيات التخطيط والمراقبة والتقييم. يتم تدريب التلميذ على تطبيقها في كل وضعية من وضعيات نقد المقروء، ضمن جلسات البرنامج التدريبي".

* إستراتيجية النمذجة الميتامعرفية:

تعرف إستراتيجية النمذجة الميتامعرفية على أنها " أسلوب يمارسه المعلم أمام طلابه يعتمد فيه على إستجواب ذاتي يعبر به لفظيا عما يدور برأسه، ويحرص المعلم من خلاله على توضيح الخيارات المتاحة في كل مرة وأسباب إنتقاء كل خيار من هذه الخيارات. (محمد أبو زهرة، 2010، ص: 128).

ويمكن تعريفها، حسب توظيفها في الدراسة الحالية، على أنها " تلك الطريقة التي تعتمد عليها المدربة في تطبيق الأسلوب التدريبي والإستراتيجيات المقترحة أمام التلاميذ. إذ تقوم وفق هذه الإستراتيجية بنمذجة الأدوار التي سيؤديها التلميذ في الجلسات التدريبية، وذلك بالتفكير في المشكلة أمام التلميذ بصوت عال، وتوضيح طريقة التفكير من خلال طرح الأسئلة الذاتية، والإستراتيجية التي تعتمد عليها في الإجابة على الأسئلة في سيرة التعلم. وتهدف الإستراتيجية إلى مساعدة التلميذ على أداء أدوارهم في التطبيق الصحيح للإستراتيجيات الميتامعرفية في الجلسات التدريبية المصممة".

* إستراتيجية التساؤل الذاتي:

تعني إستراتيجية التساؤل الذاتي حسب "باكر وببيوم" (Backer & Pibum 1997) " مجموعة من الأسئلة يوجهها الطالب لنفسه أثناء معالجة المعلومات، وتساعد هذه الإستراتيجية على خلق الوعي بعمليات التفكير لدى الطلاب، وتجعلهم أكثر إندماجا مع المعلومات التي يتعلمونها". (سامية الأنصاري وحلمي الفيل، 2009، ص: 70).

ويمكن تعريفها، حسب إستخدامها في هذه الدراسة، على أنها " تلك الإجراءات التي يتم تدريب التلاميذ عليها، قائمة على أسئلة ذاتية يوجهها التلميذ لذاته في معالجة المقروء ونقده في كل وضعيات التعلم، أي على مستوى وضعيات التخطيط والمراقبة والتقييم. وتمكن هذه الإستراتيجية

التلميذ من الوعي بأهداف المقروء، والتفكير في إستراتيجية القراءة المناسبة، وتعديلها في ضوء الهدف، وتقييم فعاليتها في تحقيق هدف نقد المقروء".

* إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع:

يرى (Lochhead, 2001) أنها " تلك الإستراتيجية التي تركز على قيام التلميذ بالتعبير عن أفكاره بصوت عال، وهو ينخرط أو ينغمس في حل المشكل لإنتاج عملية التفكير وتطوير قدرته لرصد تطوره الميتمعرفي. (Michael, 2009, p: 20).

ويمكن تعريفها، حسب توظيفها في الدراسة الحالية، على أنها " هي الطريقة التي يتم تدريب التلاميذ عليها. تعتمد على شرح التلميذ لما يقوم به من عمليات التفكير بصوت مرتفع، في كل وضعيات التعلم المدرجة ضمن الطريقة المعتمدة. فهو يسأل نفسه في كل خطوة عما هو منظر منه فعله بصوت مسموع؟ ويجب عن الأسئلة في كل مرحلة بصوت عال يشرح من خلالها تخطيطه للأداء على المقروء، والإستراتيجية التي يمكن أن تساعد في الإجابة على السؤال، والصعوبات التي تواجهه في تطبيقها، ويقيم مستوى أدائه في ضوء الأهداف المخطط لها في بداية وضعية الانطلاق".

4. مهارات القراءة الناقدة: Critical Reading Skills

يعرفها "هاريس وهودجس" (Harris & Hodges, 1996) على أنها "عملية إعطاء أحكام في القراءة، وتقييم المقروء وكفاية ما قرأ، من خلال حالة التساؤل، والتحليل المنطقي والإستنتاج. (Mustafa, 2007, p: 02).

ويمكن تعريفها، حسب توظيفنا لها في الدراسة الحالية، على أنها " مستوى متقدم في القراءة، يشمل مجموعة من المهارات التي يتعين على التلميذ التحكم فيها. وتتضمن مهارات التمييز والمقارنة، مهارات الإستنتاج، ومهارات الحكم والتقويم. يتم قياسها بالدرجة المحصل عليها في اختبار مهارات نقد المقروء المستخدم في الدراسة الحالية".

خامسا. الدراسات السابقة:

لما كانت هذه الدراسة تتفرد وتتميز بوضعية إشكالية خاصة، لها ما يبررها ويجعلها مختلفة عن الدراسات السابقة، كما سيأتي بيان ذلك، فإننا سوف نعرض فيما يلي لبعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع دراستنا، والتي ساهمت في ضبط الدراسة الحالية، واستفدنا منها في معالجة المفاهيم الواردة في الدراسة، وفي تكوين تصور منهجي لأساليب معالجة البحث وإشكاليته. وهي مصنفة بحسب متغيرات الدراسة، كالتالي:

1. الدراسات السابقة الخاصة بالإستراتيجيات المیتامعرفية:

أ. الدراسات الأجنبية:

* دراسة أوبتز (Obtiz,1990):

إهتمت الدراسة بقياس فعالية إستراتيجية میتامعرفية في تنمية مهارة القراءة. وتكونت الإستراتيجية من مجموعة من الأسئلة يطرحها الطالب على نفسه قبل قراءة النص، وأثناءها، وبعدها، مما يجعل هذا الطالب أكثر اندماجا مع المادة المقروءة. وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة بالإضافة إلى زيادة اتجاهاتهم المعرفية تجاه الإستراتيجية المقترحة وإظهار عزمهم على تطبيقها في المستقبل. (فوزي الشربيني وعفت الطناوي، 2006، ص:53).

ويمكن أن تفيدنا هذه الدراسة في إنتقاء إستراتيجية الأسئلة الذاتية كإستراتيجية میتامعرفية، ضمن البرنامج التدريبي.

* دراسة "ماكورميك" (McCormick,1992):

هدفت الدراسة إلى بحث أثر إستراتيجيات میتامعرفية في تدريس مهارات حل المشكلة لدى طلاب المرحلة الثانوية المهنية، من خلال الكشف عن الفروق الإحصائية في مهارة حل المشكلة بين طلاب الثانوية المهنية، الذين يدرسون الإستراتيجيات المیتامعرفية، والذين لا يدرسونها. وقد تكونت عينة البحث من (118) طالب من طلاب المرحلة الثانوية، تم تقسيمها إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، تم تدريس التجريبية باستخدام طرق التدريس وفق إستراتيجيات میتامعرفية،

فيما تم تدريب المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وقد تعرضت كل مجموعة للقياس القبلي والبعدي باستخدام اختبار " نيوجرسي " لمهارات الاستدلال. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ووجود أثر للميتامعرفية كإستراتيجية في القدرة على حل المشكلات، وعدم وجود فروق في الجنس والتخصص على مهارات حل المشكلات للمجموعتين التجريبية والضابطة. (إيهاب المصري، 2010، ص: 136).

ويمكن أن نستفيد من هذه الدراسة في صياغة فرضيات البحث، وفي إجراءات تطبيق الدراسة التجريبية.

* دراسة "إينوك" (Enoch, 1993):

للتحقق من أثر التدريب في تعديل السلوك الميتامعرفي في حل المشكلات، وكذا فعالية الذات، وتحديد ما إذا كان اندماج التدريب على تعديل السلوك الميتامعرفي (العزو) سيحسن من قدرة الطلاب على حل المشكلات ويزيد من فعاليتهم الذاتية. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث تصميم لحالة مع ستة طلاب ممن لديهم قصور في حل المشكلات. وتم تدريب أفراد العينة على بعض السلوكيات المعرفية، والإستراتيجيات المعرفية والعزو، خلال مجموعة من الحصص (بواقع حصتين أسبوعياً مدة كل حصة ساعة). وقام الطلاب بحل المشكلات عبر استخدام الكمبيوتر، واعتمد الباحث على القياس البعدي باستخدام اختبار "ولكوسكن" (Wilcoxon)، كما استخدم أسلوب الملاحظة والتحليل الإحصائي اللابارمترى، لتعيين ما إذا كان هناك تحسن في أداء الطلاب على مهمة الكمبيوتر. وتوصلت نتائج البحث إلى انخفاض حقيقي في عدد أخطاء الطلاب على مهمة الكمبيوتر، عقب تعلمهم للمتغيرات الثلاثة المتداخلة. وقد حدث تحسن في مهارات حل المشكلات اليومية، وذلك بناء على تقديرات المعلمين، وزيادة في فعالية الذات المدركة لدى الطلاب. وأظهر الطلاب تخطيطاً أفضل وتحسناً في مهارات التنظيم، كما أظهروا قدرة على التوقف والتفكير قبل تعيين حل المشكلة. وذلك ما يؤكد دور الميتامعرفية في حل المشكلات. (إيهاب المصري، 2010، ص: 138).

ويمكن أن تفيدنا هذه الدراسة في إعتماد أسلوب التدريب على الإستراتيجيات الميتامعرفية، في البرنامج المقترح.

* دراسة "فرانكلين" (Franklin, 1996):

بحثت الدراسة أثر بعض الإستراتيجيات الميتماعرفية على تحصيل مهارات الفهم القرائي، والوعي بهذه الإستراتيجية لدى تلاميذ المدارس المتوسطة. وقد حددت مشكلة الدراسة في قياس فعالية بعض الإستراتيجيات الميتماعرفية على تحصيل مهارات الفهم القرائي، والوعي بهذه الإستراتيجيات. وقد تصدت الدراسة لعلاج المشكلة من خلال إختيار عينة من تلاميذ المدارس المتوسطة في مقاطعة "بيري"، طبقت عليها إختبار ستانفورد للتحصيل القرائي وفهرس الوعي بالإستراتيجية، ثم قسمت العينة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية تلقت دروس الفهم باستخدام الإستراتيجيات المحددة، ومجموعة ضابطة تلقت دروس الفهم بالطرائق المعتادة. ثم أعيد تطبيق إختبار التحصيل القرائي وفهرس الوعي بالإستراتيجية. ورصدت نتائج الإختبارات تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في الوعي بالإستراتيجيات الميتماعرفية، ووجود علاقة إيجابية بين الفهم القرائي والوعي بالإستراتيجيات الميتماعرفية مما يدل على فعالية الإستراتيجيات الميتماعرفية. (حسين حسين، 2007، ص: 25).

ويمكن أن تفيدنا هذه الدراسة في إعتداد خطوات التنفيذ التجريبي للإستراتيجية.

* دراسة "جورجي" (Gourgey, 1998):

إستهدفت الدراسة التعرف على مدى فعالية التدريس باستخدام إستراتيجيات ميتماعرفية في تنمية مهارات القراءة. وقد تصدت الدراسة لبحث المشكلة من خلال إختيار عينة عشوائية من بين تلاميذ الصف التاسع قوامها (36) تلميذا. واعتمد الباحث عمليات التنظيم الذاتي التي تنمي التحصيل للمهارات الأساسية للقراءة من خلال تحديد الهدف، وفهم المعنى وعقد مقارنات، إدراك العلاقات وإعادة كتابة النص القرائي مرة أخرى بمعاني التلاميذ. وأوضحت نتائج الدراسة تفاعل التلاميذ في التعلم باستخدام تلك الإستراتيجيات، وفعالية الاستراتيجيات الميتماعرفية في تنمية المهارات القرائية والتحصيل الدراسي، (حسين حسين، 2007، ص: 28).

ويمكن أن تفيدنا هذه الدراسة في إستخدام عمليات التنظيم الذاتي ضمن الاستراتيجيات الميتماعرفية، لتنمية مهارات القراءة.

* دراسة ميكي (Micki, 1999):

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى فعالية الإستراتيجيات الميتماعرفية في فهم النصوص القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، من ذوي التحصيل المنخفض والمتوسط وفوق المتوسط، في فهمهم للنصوص القرائية. وأكدت نتائجها إرتفاع مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية من ذوي التحصيل المنخفض والمتوسط في الفهم القرائي، واتضح ذلك في فهم النصوص وتوجيه الأسئلة والتوصل إلى تنبؤات، ومعرفة ما يجب التركيز عليه، كما توصلت إلى إحتفاظ التلاميذ مرتفعي التحصيل بنفس مستوى الفهم الذي كانوا عليه في دراسة البرنامج. (سعيد لافي، 2012، ص:121).

ويمكن أن نستفيد من هذه الدراسة في قياس الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في إكتساب مهارات القراءة الناقدة.

* دراسة "كاتل" (Kattel, 1999):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية إستخدام بعض الإستراتيجيات الميتماعرفية مع التلاميذ مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي التحصيل، في قدرتهم على فهم النصوص القرائية المقررة. وقد حددت المشكلة في كيفية قياس فعالية الإستراتيجيات الميتماعرفية في تنمية قدرات التلاميذ على فهم واستعاب النصوص القرائية المقررة.

وقد تصدت الدراسة للمشكلة، من خلال إختيار عينة عشوائية من بين تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، تكونت من (18) تلميذ قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، طبق عليهما مقياس الإستراتيجيات الميتماعرفية القرائي، وهو عبارة على عشرين مفردة تنوعت أسئلتها ما بين الاختيار من متعدد والتتمة والوصل.

وكان من بين نتائج الدراسة تحسن ملموس في الفهم القرائي للنصوص القرائية المقررة، والتحصيل في القراءة بصفة عامة. (حسين حسين، 2007، ص: 31).

ويمكن أن تقيدنا هذه الدراسة في إجراء دراسة مقارنة بين منخفضي ومرتفعي التحصيل، وقياس مهارتهم في إستخدام الإستراتيجيات الميتماعرفية لنقد المقروء.

* دراسة "جرجوري" (Gergory, 2000):

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فعالية إستراتيجية ميتامعرفية في تنمية مهارات التعرف والفهم، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وقد حددت مشكلة الدراسة في ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات فهم المقروء واستعبابه، وتمحورت المشكلة في السؤال الرئيس التالي: ما تأثير إستراتيجيات ميتامعرفية في تنمية مهارات التعرف وفهم المقروء واستعبابه.

قام الباحث بتطبيق الدراسة على عينة تكونت من (56) تلميذ قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، درست المجموعة التجريبية من خلال إستراتيجيات ميتامعرفية، والمجموعة الضابطة تلقت أنشطة قرائية تقليدية.

وكان من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ما يشير إلى فعالية الإستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية مهارات التعرف على الكلمة والفهم القرائي، وأهمية الأنشطة القرائية وفعاليتها في تنمية مهارات التفكير. (حسين حسين، 2007، ص: 32).

ويمكن أن تفيدنا هذه الدراسة في أساليب وطريق تطبيق الإستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية مهارات نقد المقروء.

* دراسة "كونر" (Conner, 2000):

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الإستراتيجيات الميتامعرفية وحل المسائل الرياضية، حيث تم تطبيق بروتوكول التفكير بصوت مرتفع على طلبة الصفوف الثامن والحادي عشر من خلال نموذجين مختلفين لحل المسائل الرياضية، يتضمن النموذج الأول عدد من الإستراتيجيات الميتامعرفية، وهي تعريف المشكلة وتحديد الخطط لها وتنفيذها، أما النموذج الثاني لحل المسائل الرياضية فقد تضمن إستراتيجيات الميتامعرفية التالية: تصحيح الذات تنظيم الغموض تصفح النص، وكشفت النتائج عن فعالية التنبؤ بتقدير الأداء لحل المسائل الرياضية لكلا النموذجين الذين أستخدم فيه التفكير بصوت مرتفع. (حسين حسين، 2007، ص: 46).

ويمكن أن تفيدنا هذه الدراسة في طريقة اعتماد إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع، كإستراتيجية ضمن البرنامج التدريبي.

* دراسة " هاملن " (Hamlin, 2001) :

هدفت الدراسة إلى متابعة واستقصاء تأثير طريقة التدريس التقليدية، وطريقة التعلم الذاتي كإستراتيجية مಿತامعرفية. حيث تكونت عينة الدراسة من (113) طالب. منهم (39) طالبا من مجموعة التعليم التقليدي و(38) طالبا من مجموعة التعلم الذاتي ذات الإستراتيجية المಿತامعرفية. وتم إستخدام الطريقة المسحية لتحديد الأنماط التعليمية للمشاركين، كما تم إستخدام اختبار قبلي وبعدي من تصميم الباحث لقياس التغيرات في النمط التعليمي والتغيرات في المಿತامعرفية. أما بالنسبة لقياس التحصيل الأكاديمي فقد قامت الباحثة بتصميم إختبار قبلي وبعدي، واختبار تذكري طويل المدى للمعرفة الأكاديمية لجميع أفراد عينة الدراسة.

وقد قامت الباحثة بتصميم مخطط للأسئلة الذاتية، ليستخدمها الطلبة عندما ينتهون من حل المسائل الكتابية. ويركز المخطط الموجه للطلبة على مجموعة من الأسئلة، هي كالتالي:

- أعد صياغة الأسئلة
- حدد المعلومات المعطاة لك
- صف طريقة حلك للمسألة
- تتبأ بمدى الإجابة الصحيحة
- قم بحل المسألة
- قيم الإجابة

وكان الهدف الرئيسي للعمليتين تعزيز نجاح الطلبة في حل المسائل، عن طريق مساعدتهم لأن يصبحوا مفكرين إستراتيجيين، وبهذا يكونون أكثر قدرة على حل المسائل الكتابية المعقدة. وشملت العمليتان خصائص التنظيم الذاتي المಿತامعرفي. وبعد تطبيق عشر جلسات أشارت نتائج الاختبار البعدي الخاص بالمسائل الكتابية المعقدة إلى أن مخطط الأسئلة الذاتية الموجه نجح في زيادة تحصيل الطلاب أكثر مما هو الأمر بالنسبة للمجموعة الضابطة. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة تمكنوا من العمليات المಿತامعرفية بشكل أكبر، ولهذا سيكونون من الذين يحلون المسائل بشكل أفضل. (مصطفى الخوالدة، 2003، ص: 84).

ويمكن أن نستفيد من هذه الدراسة في اعتماد الأسئلة الذاتية كإستراتيجية مಿತامعرفية، وتدريب التلاميذ عليها ضمن البرنامج.

* دراسة " مارج " (Marge, 2002):

هدفت الدراسة إلى بحث أثر إستراتيجيات مಿತامعرفية في تنمية قدرة الطلبة على حل المسائل الرياضية اللفظية الصعبة. تكونت عينة الدراسة من ثلاث شعب من طلبة الكلية التي تعالج الضعف في الرياضيات، تم تقسيمهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين تجريبيتين وثالثة ضابطة. تم تعريض المجموعات الثلاث لاختبار قبلي، ثم طبق على المجموعتين التجريبيتين تصميمين تعليمين لتحسين نشاط المಿತامعرفي لطلبة مادة الرياضيات، وتعزيز نجاح الطلبة في حل المسائل الرياضية اللفظية ليصبحوا مفكرين باستخدام الإستراتيجيات المಿತامعرفية. التصميم الأول من سلسلة (جاسبر) التي تعرض مسائل رياضية لفظية صعبة للطلبة لتحل بواسطة أشرطة الفيديو، التصميم الثاني هو طرح الأسئلة الذاتية المنظمة كإستراتيجية مಿತامعرفية لاستخدامها عند حل المسائل الرياضية اللفظية، والمطلوب من الطلبة في هذا التصميم ما يلي: إعادة صياغة المسائل اللفظية، توضيح المعلومات المطروحة، التنبؤ بمدى الإجابة، إيجاد الحل، تقييم الإجابة.

يكون التصميمان السابقان تنظيم الذات، وهو شكل من أشكال المಿತامعرفية، التي تقع ضمن بيئة العمل التعاوني. تكون البرنامج من (10) حصص، وبعدها تم تعريض الطلبة لاختبار بعدي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للمجموعتين التجريبيتين، يعزى لتأثير للجنس، وإلى نجاح أسلوب طرح الأسئلة الذاتية، كإستراتيجية مಿತامعرفية بشكل كبير، من سلسلة جاسبر في حل المسائل الرياضية اللفظية، وإلى تحسن حل المسائل الرياضية اللفظية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. وقد ساعد أسلوب طرح الأسئلة الذاتية الطلبة في أن يصبحوا أكثر دقة وقدرة على استخدام الإستراتيجيات متأملين ومفكرين جيدين عند قيامهم بحل المسائل الرياضية اللفظية. (لانا خصاونة، 2005، ص: 49).

ويمكن أن تقيّدنا هذه الدراسة في طريقة اعتماد إستراتيجية التساؤل الذاتي، وطريقة تنفيذها في البرنامج التدريبي لتنمية مهارات نقد المقروء.

* دراسة "بيالازيك" (Bielazyc, 2007):

بحثت الدراسة أثر إستراتيجية ميتامعرفية والتي تعرف بالتنظيم الذاتي في حل المشكلة اللفظية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية. وتكونت عينة البحث من (79) تلميذ في الصف السادس في مدرسة ابتدائية في اليابان، تم توزيعهم على واحدة من ثلاث مجموعات، مجموعة التنظيم الذاتي، ومجموعة التعلم الذاتي، والمجموعة الضابطة. ولقد أدى التلاميذ في كل مجموعة اختبار المشكلة اللفظية للنسبة، واختبار لانتقال الأثر. وتوصلت نتائج البحث إلى أن التلاميذ في مجموعة التنظيم الذاتي قد تفوقوا على التلاميذ في المجموعتين الأخريين، في كل من اختبار حل المشكلة اللفظية للنسبة واختبار الانتقال، بالإضافة إلى ذلك فإن التلاميذ الذين أوجدوا مزيدا من التنظيم الذاتي، المرتبط بالفهم العميق للأسئلة المحولة قد تفوقوا على منخفضي الشرح الذاتي في اختبار المشكلة، وانتقال الأثر. (إيهاب المصري، 2010، ص: 160).

ويمكن الاستفادة من هذه الدراسة في اعتماد التنظيم الذاتي ضمن الإستراتيجيات المقترحة في البرنامج التدريبي.

ب. الدراسات العربية:

* دراسة "سعاد فتحي" (2001):

إهتمت الدراسة باستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية في تدريس الفلسفة، وأثرها على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية. وأشارت الباحثة إلى واقع تدريس الفلسفة في مدارسنا حيث يركز على تدريس المعلومات كغاية في حد ذاتها، وليست كوسيلة إلى بلوغ غايات أخرى أبعد من المحتوى التعليمي. وقد أثبتت الدراسات المختلفة أن منهج الفلسفة الحالي يركز على المعرفة الفلسفية، ويهمل إكساب الطلاب لمهارات التفكير الفلسفي. وبحث أثر الإستراتيجيات الميتامعرفية في مجال الفلسفة، تم اختيار وحدة مفاهيم فلسفية من كتاب الفلسفة، واختيار إستراتيجية فونتين (Fountain)، وتم إعداد دليل المعلم وإعداد اختبار التفكير في المحتوى التعليمي. وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية الوحدة المعدة باستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية التفكير الناقد للطلاب في مادة الفلسفة. (فوزي الشربيني وعفت الطناوي، 2006، ص: 62).

ويمكن أن تفيدنا هذه الدراسة في اعتماد طريقة "فونتين" كأسلوب في التدريب على الإستراتيجيات الميتامعرفية، لتنمية مهارات نقد المقروء.

* دراسة "مصطفى موسى" (2001):

هدفت الدراسة إلى قياس فعالية الإستراتيجيات الميتامعرفية، ومنها الأسئلة الذاتية، والأسئلة الموجهة، في تحسين أنماط الفهم القرائي، والوعي بالميتامعرفية، وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وقد حددت أسئلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

- ما أثر الإستراتيجية الميتامعرفية المقترحة في تحسين أنماط الفهم القرائي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية والوعي بالميتامعرفية وقدرتهن على إنتاج الأسئلة؟
- وتصدت الدراسة لعلاج المشكلة من خلال مجموعة من التساؤلات من بينها:
- ما أثر الاستراتيجية الميتامعرفية في تحسين أنماط الفهم لدى عينة البحث؟
- ما أثر الاستراتيجية الميتامعرفية في تحسين الوعي الميتامعرفي وإنتاج الأسئلة لدى عينة البحث؟
- وللإجابة على السؤالين السابقين، وغيرها من الأسئلة التي تحدتت بها مشكلة الدراسة. قام الباحث بما يلي:

أعد الباحث إختبار أنماط الفهم القرائي، واشتمل على النمط الحرفي والنمط التفسيري والنمط الإستيعابي والنمط التطبيقي والنمط النقدي، واستبانة الوعي الميتامعرفي. كما أعد إختبار إنتاج الأسئلة، يتكون من قطعة قرائية مقسمة إلى ثلاث فقرات، ويطلب من التلميذات قراءتها ووضع أكبر عدد ممكن من الأسئلة تحتها، وقائمة الأسئلة التوجيهية، وتتضمن مقدمة وعشرة عناوين أو فئات للأسئلة. وتندرج تحت كل عنوان أو فئة عدد من أصول الأسئلة تشمل السبب والنتيجة، وتسلسل الأحداث، والتقويم، وحل المشكلات. واستخدمت الإستراتيجية الميتامعرفية في التدريس، فكانت المعلمة تقرأ فقرة بصوت مرتفع وتنتظر بأنّها تسأل نفسها عدة أسئلة مثل: هل ألممت بكل ما في الفقرة من أفكار؟ هل كان الكاتب موفقا في التعبير عن رأيه؟ لو كنت مكان الكاتب فماذا أكتب؟ وتكتب على السبورة إجابات مختصرة للأسئلة، وتضع خطوطا تحت الجمل المهمة وتلخيص الفقرة، ثم نطلب من التلميذات محاكاتها في الفقرات التالية. وقامت بتطبيق الإختبار على

عينة الدراسة التي تكونت من (40) تلميذة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية الإستراتيجية الميتامعرفية في تركيز الانتباه، ومراقبة النشاط العقلي أثناء القراءة، والتخطيط والمراجعة والتقييم، وتعديل خطة التعلم إذا لزم الأمر. وكان من بين توصياتها استخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية في تدريس القراءة بالمرحلة الإعدادية، وغيرها من المراحل التعليمية لما لها من أثر فعال في زيادة الفهم القرائي. (حسين حسين، 2007، ص: 36).

ويمكن أن نستفيد من هذه الدراسة في استخدام إستراتيجية النمذجة الميتامعرفية وإستراتيجية التفكير بصوت مرتفع، وطريقة توظيفها في البرنامج لتدريب التلاميذ عليها في تقييمهم للمقروء.

* دراسة "أحمد النمروطي وقسيم الشناق" (2004):

قام الباحثان باستقصاء أثر استخدام إستراتيجية تدريس ميتامعرفية في تحصيل طلبة الصف السابع أساسي في العلوم، مقارنة بطريقة التدريس التقليدية. وللإجابة على سؤال الدراسة، واختبار فرضياتها تم تطبيق المنهج التجريبي على عينة مكونة من (58) طالب وطالبة من الصف السابع أساسي، في إحدى مدارس عمان، حيث تم أخذ عينة ضابطة وأخرى تجريبية. وقد قام الباحث باختيار وحدة الحرارة من كتاب الصف السابع أساسي من كتاب العلوم المقرر. درست المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية التدريس الميتامعرفية، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وأخضع الباحث كلتا المجموعتين لاختبار تحصيلي قبل إجراء الدراسة وبعدها. وبعد تطبيق الدراسة تم البدء بعملية التدريس بعد عشرة أيام من تطبيق الاختبارات. واستغرقت عملية التدريس (12) حصة صفية طبقت خلال (4) أسابيع. وبعد استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعلامات القبلية والبعدية لأفراد الدراسة واختبار فرضياتها، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة، تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

وأوصى الباحث بتنظيم كتب العلوم المدرسية بشكل يسمح للمعلم باستخدام إستراتيجية التدريس الميتامعرفي، وطرق التدريس المعتمدة على عمليات التفكير الأخرى أثناء تدريس الطلبة، وإعادة تصميم المادة التعليمية بما يتفق مع هذه الإستراتيجية. (أحمد النمروطي وقسيم الشناق، 2004، ص: 01).

ويمكن أن تفيدنا هذه الدراسة في تطبيق الخطوات المنهجية التجريبية للبرنامج التدريبي.

* دراسة " لانا عبد الكريم خصاونة " (2005):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر الإستراتيجيات الميتماعرفية في حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طلبة الصف السابع الأساسي، وذلك بالمقارنة مع طريقة التدريس الإعتيادية. وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (148) طالبا وطالبة موزعين على أربع شعب، بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (36) طالبا، والمجموعة الضابطة (38) طالبا. وتم تطبيق إختبار حل المسائل الرياضية اللفظي على عينة الدراسة قبل تعرض المجموعتين التجريبيتين لتدريس الإستراتيجيات الميتماعرفية (القراءة المتأنية، إستدعاء الإستراتيجيات المعرفية، المراقبة، التقويم)، ثم درس أفراد المجموعتان التجريبية هذه الإستراتيجيات بواقع (18) جلسة تدريبية مدة كل منها (45 دقيقة)، ولمدة (7 أسابيع). ولم يتعرض أفراد المجموعتين الضابطتين لتدريس الإستراتيجية الميتماعرفية. واستخدمت الباحثة اختبار حل المسألة الرياضية اللفظية، ودليل ممارسة الإستراتيجيات الميتماعرفية. وقد أظهرت نتائج الدراسة تكافؤ المجموعات التجريبية والضابطة على الإختبار القبلي في حل المسائل الرياضية اللفظية، والفروق في نتائج الإختبار القبلي لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الباحثة بتعليم الطلبة الإستراتيجيات الميتماعرفية ضمن نطاق الدروس العادية، وتشجيع المعلمين وتدريبهم على استخدام تلك الإستراتيجيات، وإجراء دراسات مشابهة للتعرف على أثر الإستراتيجيات الميتماعرفية في تحصيل الطلبة في موضوعات أخرى. (لانا خصاونة، 2005). ويمكن أن تفيدنا هذه الدراسة في استخدام دليل ممارسة الإستراتيجيات الميتماعرفية، وفي اعتماد إستراتيجية المراقبة، وكذا إختيار العدد الملائم لجلسات لتطبيق البرنامج.

* دراسة " بثينة محمد بدر " (2005):

لبحث أثر التدريب على الإستراتيجيات الميتماعرفية، في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات بكلية التربية بمكة المكرمة، قامت الباحثة باختيار الإستراتيجيات الميتماعرفية والتي ترتبط بطبيعة الرياضيات، ومن ثم تدريب مجموعة الدراسة على هذه الإستراتيجيات، من خلال تدريس مقرر طرق تدريس الرياضيات. وقد إستغرق ذلك (12 أسبوعا) بواقع ساعتين أسبوعيا، كما

يستخدم الصورة المعربة لاختبار أساليب التفكير، والذي يتكون من خمسة أساليب هي: التفكير التركيبي، التفكير المثالي، التفكير العملي، التفكير التحليلي، التفكير الواقعي.

وتم تطبيق هذه التجربة على طالبات الفرقة الثالثة بقسم الرياضيات في كلية التربية الأقسام العلمية. بلغ عدد أفرادها (67) طالبة. وكشفت نتائج الدراسة على أن استخدام النمذجة، التساؤل الذاتي، التفكير بصوت مرتفع إستراتيجية (K.W.L)، له تأثير ايجابي في تنمية كل من أسلوب التفكير التركيبي، والتحليلي، لدى طالبات الفرقة الثالثة بقسم الرياضيات. (بثينة بدر، 2005).

ويمكن أن تفيدنا هذه الدراسة في استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع كإستراتيجية ضمن النشاطات التدريسية، وتطبيقها في معالجة النصوص القرائية.

* دراسة " طلال عبد الله الزعبي " (2005):

لبحث أثر طريقة التدريس الميتماعرفية في التحصيل، وفي تنمية مهارات التفكير الناقد، قام الباحث بتطبيق الدراسة على عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال من مستوى الدبلوم العام في التربية في تحصيلهم للمفاهيم العلمية، وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم مقارنة بطريقة التعليم التقليدية. وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (50) طالبا وطالبة وزعوا على شعبتين بطريقة عشوائية، تم إختيار أحدهما عشوائيا كمجموعة تجريبية والأخرى ضابطة. درس أفراد المجموعة التجريبية مادة مقدمة في البحث والإحصاء التربوي بطريقة التدريس الميتماعرفي، والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وقبل بدء التجربة تم التأكد من تكافؤ المجموعتين من حيث مهارات التفكير الناقد من خلال إختبار مهارات التفكير الناقد القبلي. وقد أعد الباحث لذلك إختبارا تحصيليا للمفاهيم التي وردت في مادة الإحصاء التربوي، وإختبار آخر لقياس مهارات التفكير الناقد. وأظهرت النتائج تفوق طريقة التدريس الميتماعرفي في تحصيل الطلبة للمفاهيم العلمية مقارنة بطريقة التدريس التقليدية، كما تفوقت طريقة التدريس الميتماعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية مقارنة بطريقة التدريس التقليدية. (طلال الزعبي، 2005، ص: 79).

ويمكن أن تفيدنا هذه الدراسة في منهجية تطبيق الإستراتيجية، وتوظيف المنهج التجريبي في معالجة فرضيات الدراسة.

* دراسة " مجدي خير الدين كامل " (2007):

بحثت الدراسة فاعلية استخدام الإستراتيجيات الميتمعرفية في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل، وتنمية المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وصيغت المشكلة في ضوء ضعف مستوى بعض تلاميذ الصف الأول الإعدادي في إدراك المفاهيم الجغرافية، والقدرة على تصنيفها وتمييزها باستخدام الإستراتيجيات الميتمعرفية.

ولبحث الموضوع قام الباحث بتحديد المفاهيم الجغرافية لوحدين بمقرر الدراسات الاجتماعية بالصف الأول الإعدادي، ومن ثم صياغة فروض البحث. وقد صيغت فروض البحث بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة البحث، في التطبيق القبلي والبعدي، لصالح التلاميذ في التطبيق البعدي. واختبار مدى فعالية الإستراتيجيات الميتمعرفية في تنمية التحصيل لدى أفراد العينة، أعد الباحث قائمة بالمفاهيم الجغرافية، ودليل المعلم لتدريس وحدتي البحث، واختبار تحصيلي قبلي وبعدي في وحدتين من مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول إعدادي. هدف الاختبارين إلى قياس مستوى نمو المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصف الأول إعدادي. وقد تم إعداد دليل المعلم لتدريس وحدتي البحث وتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على استخدام الإستراتيجيات الميتمعرفية في تنمية مهارات التفكير، وتنمية المفاهيم الجغرافية، وسجل نشاط التلميذ. ولرصد النتائج، إعتد الباحث المنهج شبه التجريبي في تطبيق أدوات البحث. وأثبتت نتائج تطبيق اختباري المفاهيم الجغرافية والاختبار التحصيلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار المفاهيم الجغرافية، لصالح تلاميذ التطبيق البعدي وأكدت النتائج فاعلية استخدام الإستراتيجيات الميتمعرفية في تدريس الدراسات الاجتماعية وفي تنمية المفاهيم الجغرافية لدى التلاميذ. (مجدي كامل، 2007، ص:232).

ويمكن أن تقيدنا هذه الدراسة في إجراءات تنفيذ الدراسة التجريبية، وتصميم الأدوات المناسبة لقياس فعالية الإستراتيجية.

* دراسة " جيهان الشافعي " (2007):

بحثت الدراسة فعالية الإستراتيجيات الميتماعرفية في تنمية مهارات التفكير، والإتجاه نحو مادة الفيزياء لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية العامة بإحدى مدارس محافظة القاهرة، وفق برنامج (SPELT) لتعليم الإستراتيجيات الميتماعرفية. تضمنت المرحلة الأولى شرح مباشر للإستراتيجية ونمذجتها أمام تلاميذ لمحاكاة المعلم في تطبيق الإستراتيجية وتطبيقها في مواقف جديدة. كما قامت الباحثة بتطبيق إستراتيجية (S.Q.3.R)، وإستراتيجية (K.W.L.H)، إستراتيجية الخرائط الإبداعية ضمن البرنامج، وإعداد قائمة بمهارات التفكير لتنمية مهارات التفكير (التخطيط الاستنتاج التنبؤ النقد التمثيل والتخيل)، وعلى أساسها صممت الباحثة برنامج تدريبي لتدريب الطلاب على إستخدام إستراتيجيات الميتماعرفية وإعداد دليل الطالب ودليل المعلم، كما تضمنت الدراسة إختبار مهارات التفكير، ومقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء للقياس القبلي والبعدي.

صيغت فروض البحث على أنه توجد فروق دالة إحصائية في كل مجموعة من مجموعات البحث، في اختبار مهارات التفكير في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي المناسب للدراسة على عينة اختيرت بطريقة عشوائية، من طالبات الصف الأول ثانوي. وتوصلت الدراسة إلى أن إستخدام الطلبة للإستراتيجية الميتماعرفية في دراسة مادة الفيزياء أدى إلى نمو اتجاههم نحو المادة، ونمو مهارات التفكير لديهم، وأثبتت الدراسة فعالية إستراتيجية (KWLH)، وإستراتيجية الخرائط الإبداعية في نمو مهارات الاستنتاج والتنبؤ لدى التلاميذ.

وأوصت الباحثة بالإهتمام بتفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية، وتدريبه على إستراتيجيات التعلم الذاتي والمهارات الميتماعرفية، وتنظيم دورات تدريبية للمعلمين يتدربون خلالها على الطرق والتقنيات واستراتيجيات التعلم الميتماعرفية التي تساعد في تنمية الجانب الوجداني، والإتجاهات الايجابية نحو المادة الدراسية. (جيهان الشافعي، 2007، ص: 183).

ويمكن أن تفيدنا هذه الدراسة في تصميم برنامج للتدريب قائم على طريقة من طرق التدريب على الإستراتيجيات الميتماعرفية، لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ.

* دراسة " سلمان معيش عبد الله عليّات " (2007):

هدفت الدراسة إلى قياس أثر إستراتيجية تدريس قائمة على الميتمعرفية في إكتساب المفاهيم الكيميائية، ومهارات التفكير العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في الأردن. وصيغت المشكلة في ضوء ضعف إمتلاك الطلبة للمفاهيم الكيميائية الصحيحة والتفكير العلمي التي تنعكس على تدني مستوى التحصيل، والقدرة على إستخدام الطريقة العلمية في حل المشكلات العلمية والحياتية.

تكونت العينة من (70) طالب من طلاب الصف الأول ثانوي العلمي، قسمت إلى مجموعتين تجريبية درست باستخدام نموذج قائم على الميتمعرفية من خلال العروض العملية وعددها (35) طالبا، والأخرى ضابطة درست بالطريقة العادية عددها (35) طالبا. وتم تطبيق الإستراتيجية في (16) حصة صفية، زمن كل منها (60 د). وتم إعداد اختبارين أحدهما لقياس إكتساب المفاهيم الكيميائية لوحدي المحاليل الكيميائية، والثاني لقياس التفكير العلمي. وقد تم التحقق من صدق أدوات الدراسة بعرضها على المحكمين، وحساب ثباتها باستخدام التجزئة النصفية. ووفق تصميم شبه تجريبي قام الباحث بتصميم دليل للمعلم لتدريب الطلبة على تطبيق إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على إختبار المفاهيم العلمية، وإختبار المفاهيم العلمية، وإختبار التفكير العلمي. وأظهرت النتائج فاعلية الأنموذج المقترح في إكتساب المفاهيم العلمية واكتساب مهارات التفكير. (سلمان عليّات، 2007).

ويمكن أن تفيدنا هذه الدراسة في تصميم الجلسات التدريبية في ضوء المعطى الزمني المناسب لتطبيق البرنامج، وفي تطبيق إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع في البرنامج التدريبي.

* دراسة " فاروق حسن محمد العمري " (2008):

هدفت الدراسة إلى إستقصاء أثر إستخدام إستراتيجيات ميتمعرفية في تنمية كل من مهارة التفكير الناقد، والتحصيل في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. وقد تم تحقيق هذا الهدف عن طريق عمل دليل تدريبي للمعلم، يحتوي على شرح آلية تطبيق عدد من الإستراتيجيات الميتمعرفية، وتوضيحها في تنفيذ دروس وحدة السيرة النبوية في مادة التربية

الإسلامية للصف السابع أساسي، وصحائف أعمال للتلاميذ والتي تحتوي على أنشطة تساعد في تعلم المادة التدريسية.

وصيغت فرضيات الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف السابع أساسي في مادة التربية الإسلامية، تعزى لتطبيق الإستراتيجية.

ولمعالجة فرضيات الدراسة اختار الباحث عينة الدراسة بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، مثلت طلبة الصف السابع أساسي في مديرية تربية أريد الثانية. حيث تكونت من (4) شعب موزعة على مجموعتين، وكان توزيع الطلبة على متغيري الجنس والمجموعة كما يلي: ضابطة ذكور وعددهم (33)، وضابطة إناث وعددهن (32). تجريبية ذكور وعددها (34)، وتجريبية إناث وعددها (32).

وتم بناء اختبار التفكير الناقد لدروس وحدة السيرة النبوية في مادة التربية الإسلامية تكونت من (30) فقرة. كما تم بناء اختبار تحصيلي قبلي وبعدي لقياس أداء الطلبة لدروس السيرة النبوية في مادة التربية الإسلامية، مكون من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. وتم التأكد من صدق وثبات أداتي الدراسة بالطرائق البحثية المتبعة.

كما قام الباحث ببناء دليل تدريبي حدد فيه دور كل من المعلم والطالب، وقد إستمر تطبيقه لثمانى أسابيع، بواقع حصتين أسبوعياً مدة الحصّة (45 د). ثم طبق اختبار التفكير الناقد، واختبار التحصيل لمعرفة أثر الدليل التدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد، ورفع مستوى التحصيل لدى الطلبة، عن طريق استخدام إستراتيجية التعليم الميتماعرفي، إستراتيجية النمذجة، التفكير بصوت عال، التحدث حول التفكير، الأسئلة الذاتية.

وبينت النتائج أن استخدام الإستراتيجيات الميتماعرفية كان لها أثر واضح في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل لطلبة الصف السابع أساسي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف السابع أساسي. وبناء عليه أوصى الباحث بإجراء العديد من الدراسات في فروع التربية الإسلامية المختلفة حول استخدام إستراتيجيات التدريس الميتماعرفي، وإمكانية الإفادة منها في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل لدى الطلبة. (فاروق العمري، 2008).

ويمكن أن تفيدنا هذه الدراسة في طريقة بناء الدليل التدريبي، وكذا إستراتيجية النمذجة والتفكير بصوت مرتفع والأسئلة الذاتية ضمن البرنامج المقترح.

* دراسة " ناصر محمود المخزومي " (2009):

هدفت الدراسة إلى بحث أثر استخدام إستراتيجية ميتامعرفية تستند إلى أدوات كورت للتفكير، في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسية العليا في الأردن. ولتجريب الإستراتيجية قام الباحث في خطوة أولى بإعداد قائمة بمهارات القراءة الإبداعية وهي: مهارات الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل (الإكمال الإضافية)، وتصميم اختبار لقياس مستوى أداء الطلبة في هذه المهارات. وقام الباحث باختيار العينة بطريقة قصدية مكونة من (265) طالب وطالبة، تم توزيعهم على مجموعتين الأولى تجريبية وعددها (121) طالبا درست وحدات منتقاة من محتوى اللغة العربية المقرر على طلبة الصف العاشر أساسي، وفق المخططات المقترحة باستخدام أدوات كورت، وإستراتيجية مستندة لأدوات كورت للتفكير، بينما درست المجموعة الضابطة محتوى المقرر بالطريقة الاعتيادية. استغرق التطبيق (8) أسابيع واعتمد الباحث في معالجته التجريبية على قائمة بمهارات القراءة الإبداعية، وتصميم اختبار لقياس مستوى أداء الطلبة في هذه المهارات، ودليل المعلم لتنمية عدد من مهارات القراءة الإبداعية. ووفق منهج شبه تجريبي طبق المعلم إستراتيجية التدريس الميتامعرفية، واستخدم الباحث اختبارا بعديا قاس من خلاله مهارات القراءة الإبداعية. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التدريس الميتامعرفي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية. (ناصر المخزومي، 2009، ص: 225).

وأوصى الباحث بتنظيم دورات تدريبية لتدريب معلمي اللغة العربية على إستراتيجيات التدريس الميتامعرفي، المستندة إلى أدوات كورت وفنيتها، وكيفية الإعداد لها وتطبيقها بصورة فاعلة.

ويمكن أن تفيدنا هذه الدراسة في استخدام أداتي دليل المعلم والتلميذ في البرنامج التدريبي، وفي الخطوات الإجرائية لتنفيذ برنامج الدراسة.

* دراسة " محمد أبو زهرة " (2010):

تمثلت مشكلة الدراسة في ضعف مستوى الأداء الكتابي لدى طلاب التعليم العام عموما وتلاميذ المرحلة الإعدادية بصفة خاصة، وعدم قدرتهم على التعبير الكتابي بشكل مقبول. وأرجع

الباحث ذلك إلى تعليم الكتابة والتدريب على مهاراتها. وبناء على هذا التشخيص قام الباحث ببناء برنامج قائم على بعض الاستراتيجيات الميتماعرفية " النمذجة "، لعلاج أخطاء الكتابة لدى تلاميذ الإعدادي. ولتجريب فعالية هذا البرنامج قام الباحث بتحديد مهارات الكتابة المناسبة لتلاميذ الحلقة الإعدادية، وتحديد أخطاء الكتابة الشائعة بين تلاميذ الصف الأول الإعدادي، من خلال إختبار أعد لهذا الغرض على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة. وتم تحديد مهارات الكتابة المناسبة لتلاميذ الحلقة الإعدادية، وتحديد أخطاء الكتابة الشائعة بين تلاميذ الصف الأول الإعدادي. وفي ضوء هذه الأخطاء والمهارات الكتابية، تم بناء برنامج قائم على الإستراتيجيات الميتماعرفية.

وتم تطبيق الدراسة على عينة من تلاميذ المدارس الإعدادية العامة بإدارة دمنهور التعليمية بالمدرسة، تم اختيارها بطريقة عشوائية بلغ عددها (24) تلميذا. وتم إختيار فصل من فصول الصف الأول الإعدادي بالمدرسة بطريقة عشوائية. وتم تطبيق أدوات الاستبانة لتحديد مهارات الكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الأول إعدادي. وتم تدريس البرنامج لمدة (8) أسابيع بمعدل حصتين كل أسبوع. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لإختبار المهارات، لصالح التطبيق البعدي للاختبار. مما يدل على فعالية البرنامج القائم على إستراتيجية النمذجة، في علاج أخطاء التلاميذ في كل مهارة فرعية من مهارات الكتابة.

ومن بين التوصيات التي قدمها الباحث إستخدام البرنامج الحالي في علاج أخطاء الكتابة في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، وإعادة صياغة مقررات اللغة العربية بصفة عامة، وبرامج تعليم الكتابة بصفة خاصة في مختلف المراحل الدراسية، في ضوء برامج وإستراتيجيات ميتماعرفية، وتوجيه مؤلفي المناهج لتضمين برامج تعليم اللغة العربية والكتابة إستراتيجيات الميتماعرفية. (محمد أبو زهرة، 2010).

ويمكن أن تفيدنا هذه الدراسة في تبني إستراتيجية النمذجة الميتماعرفية ضمن الإستراتيجيات المنتقاة للتجريب، وفي منهجية بناء البرنامج التدريبي، كما يمكن أن تفيدنا في التصميم المنهجي للبرنامج التدريبي.

* دراسة " مريم بنت محمد عايد الأحمدى " (2012):

بحثت الدراسة فاعلية إستخدام بعض الإستراتيجيات الميتماعرفية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية، وأثر ذلك على التفكير الميتماعرفي. وذلك بإعداد قائمة مهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطالبات المرحلة المتوسطة، وتصميم دليل المعلمة لتدريس بعض دروس القراءة من الكتاب المقرر على الطالبات، والمناسبة لطالبات الصف الثالث متوسط. باستخدام إستراتيجيات العصف الذهني، التساؤل الذاتي، النمذجة، إستراتيجية (KWLH). وتم إختيار هذه الإستراتيجية لقلة الدراسات التي تناولتها، وفعالية هذه الإستراتيجية في مساعدة الطالبات من تحديد الهدف، واستخلاص الأفكار والتفاعل مع المحتوى. وتم إختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من تلاميذ الصف الثالث متوسط.

ولتجريب فعالية الإستراتيجيات صممت الباحثة إختبار لقياس مهارات القراءة الإبداعية، ومستوى التفكير الميتماعرفي، ودليل المعلمة لتدريس موضوعات القراءة المختارة من كتاب المدرسي، وقائمة بمهارات القراءة. وإعداد إختبار لقياس تمكن الطالبات من مهارات القراءة الإبداعية، والتفكير الميتماعرفي. وباستخدام الباحث للاختبار البعدي، توصل إلى النتائج التالية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطالبات في التطبيق البعدي لمهارات القراءة الإبداعية، ومستوى التفكير الميتماعرفي لدى طالبات المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الإبداعية، ومستوى التفكير الميتماعرفي لصالح المجموعة التجريبية. (مريم الأحمدى، 2012، ص:121).

ويمكن أن تفيدنا هذه الدراسة في تبني إستراتيجية التساؤل الذاتي والنمذجة الميتماعرفية في البرنامج المقترح.

2. الدراسات السابقة الخاصة بالقراءة الناقدة:

أ. الدراسات الأجنبية:

* دراسة "ستيفن ورفاقه" (Steven, et al 1991):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس، والتدريس المباشر في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة المرحلة الأساسية، في ولاية بنسلفانيا. وتكونت عينة الدراسة من (486) طالبا من الصفين الثالث والرابع قسموا إلى مجموعتين، ضابطة وتجريبية. حيث تم تدريب طلبة المجموعة التجريبية وإكسابهم مهارات القراءة الناقدة، أما المجموعة الضابطة فقد بقيت تتلقى تعليمها بالطريقة الاعتيادية.

وبعد تطبيق الإختبارات البعدية، أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين مارسوا التعلم وفق الإستراتيجيات الحديثة، كانوا أكثر كفاءة في مهارات القراءة من الطلاب الذين مارسوا التعلم بصورة تقليدية. فقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مهارات التلخيص والتفسير بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بالعناية بمهارات القراءة الناقدة بصورة أساسية، وتعليمها بطرق متطورة. (سامي هزايمة، 2005، ص: 70).

ويمكن الاستفادة من هذه الدراسة في استخدام الإستراتيجيات المبتاعرفية للتدريب على مهارات القراءة الناقدة.

* دراسة " كومبس" (Combs,1992):

إستهدفت الدراسة الكشف عن أثر تعليم اللغة، وفق المنحى التكاملي في تطوير مهارات القراءة الناقدة. وتم استخدام النصوص القصصية في أدب الأطفال، واتخذت مهارات القراءة الناقدة محورا للتدريس باستخدام المناقشة الصفية، وتقنيات طرح الأسئلة وتعليم المفردات والكلمات المفتاحية، لتحديد مغزى القصة وتحديد الآراء والحقائق وتقييم المواقف، واقتراح الحلول والتوصيات من خلال الكتابة الناقدة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين تعلموا اللغة بالطريقة التكاملية قد طوروا مهاراتهم في القراءة الناقدة، وحققوا مستوى عال في مهارات التفكير العليا وحل المشكلات. (محمد العبد الله، 2007، ص: 56).

ويمكن أن تقيّدنا هذه الدراسة، في تحديد مهارات القراءة الناقدة المناسبة والتي يمكن تدريب التلاميذ على إكتسابها، واعتماد طريقة طرح الأسئلة الذاتية في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

* دراسة " هوبز " (Hoppes, 2005):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجية تدريس تتعلق بإجراءات مراقبة الذات، على استيعاب النص المقروء في المستوى الناقد. تكونت العينة من (33) طالب من الصف السادس والسابع والثامن الأساسي، تم توزيعهم بشكل عشوائي على مجموعتين، تجريبية وعدد أفرادها (18) طالبا، ومجموعة ضابطة عددها (15) طالبا. قام الباحث بتدريب طلاب المجموعة التجريبية على الإستراتيجية المقترحة ولمدة شهرين. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الإجراءات المستخدمة في تدريس الطلاب زادت من قدرتهم على إستيعاب الفكرة الرئيسية في المستوى الناقد. (إسماعيل رابعة، 2010، ص:31).

ويمكن أن نستفيد من هذه الدراسة في تبني إستراتيجية المراقبة الذاتية ضمن البرنامج المقترح.

ب. الدراسات العربية:

* دراسة "تصر" (1996):

تقصى الباحث أثر نشاطات كتابية وشفاهية مصاحبة لدروس المطالعة والنصوص، في تنمية خمس مهارات فرعية للقراءة الناقدة المستهدفة، وهي تعيين الفكرة الرئيسية في المقروء أو في جزء منه وتمييزها عن التفاصيل الداعمة، والتفريق بين الأسباب والنتائج باستخدام قرائن السياق، والتمييز بين الحقائق والآراء، والخيال في المادة المقروءة، وعمل إستنتاجات مناسبة في ضوء مشتملات النص.

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتصميم برنامج تعليمي، لاختبار أثر استخدام الطلبة للنشاطات اللغوية المكثفة على تنمية القراءة الناقدة لديهم، وذلك بإجراء دراسة على عينة من طالبات الصف العاشر الأساسي بلغ عددها (107) طالبا اختيرت عشوائيا، بواقع شعبة واحدة من شعب الصف المذكور في ثلاث مدارس ثانوية في مدينة إربد. وتولى تنفيذ محتويات البرنامج ثلاث معلمات تخصص لغة عربية. واستخدم الباحث منهج شبه تجريبي وتصميما تجريبيا لمعرفة أثر استخدام الطلبة للنشاطات اللغوية المكثفة على تنمية القراءة الناقدة لديهم. حيث استخدمت مجموعة

ضابطة تقوم المعلمة فيها مع الطالبات بمعالجة موضوعات المطالعة والنصوص بالطريقة العادية، فيما تقوم معلمة اللغة العربية في المجموعة التجريبية الأولى بتقديم الموضوعات ذاتها ومعالجتها بالتركيز على مهارات القراءة الناقدة، من خلال نشاطات كتابية متنوعة صممت لهذه الغاية، في حين تقوم المعلمة في المجموعة التجريبية الثانية بتحقيق الغرض ذاته من خلال استخدام نشاطات كلامية شفاهية تؤثر على التفكير والتواصل الشفوي معاً، والثالثة تجريبية تدرس الموضوعات ذاتها باستخدام النشاطات الشفاهية الموازية المقترحة في البرنامج موضع الدراسة، وبواقع (20) حصة صفية على مدار (60) يوماً. عدد النشاطات كلامية شفاهية (35) نشاطاً تغطي المهارات ذاتها بواقع 7 نشاطات لكل منها، روعي في تصميمها وإخراجها أن تكون موازية للنشاطات الكتابية من حيث طبيعة النشاط ومحتواه واليات تنفيذه والغاية من استخدامه مع فارق في الأداء اللغوي المستخدم، ونشاطات كتابية وعددها (35) نشاطاً تغطي المهارات الخمس بواقع سبعة نشاطات لكل مهارة، روعي في تصميمها أن تساعد الطلبة على التقدم في مهارات التفكير الناقد، وذلك بالإنقال من مستويات التفكير الحرفي أو السطحي إلى مستويات الإستنتاج والتصنيف والتمييز والتقييم.

وتضمن محتوى البرنامج موضوعات المطالعة والنصوص الواردة في الوحدات الدراسية، في مقرر الفصل الدراسي الثاني من كتاب المطالعة والنصوص للصف العاشر. ولتحديد أثر النشاطات المصاحبة اعتمد الباحث أسلوب القياس القبلي والبعدي، باستخدام اختبار القراءة الناقدة الذي أعده لأغراض هذه الدراسة.

وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بمستوى (0.01) بين متوسطات المجموعات الثلاث على اختبار القراءة الناقدة، تعزى إلى نوع النشاط اللغوي المصاحب. (محمد العبد الله، 2007، ص:26).

ويمكن أن تفيدنا هذه الدراسة في تحديد مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ المرحلة الثانوية، وفي بناء اختبار القراءة الناقدة، إضافة إلى طريقة تصميم وتنفيذ البرنامج.

* دراسة " الشورى " (EL-Shura,1999):

هدفت الدراسة إلى رفع مستوى معلمي اللغة الانجليزية من ذوي المستوى المنخفض، في كل من مهارات الوعي القرائي والقراءة الناقدة، باستخدام بعض الإستراتيجيات الميتماعرفية، من خلال مقارنة أثر ثلاث إستراتيجيات ميتماعرفية هي " التنظيم التخطيطي للأفكار والمفاهيم، الربط بين النص والخبرة السابقة، التنبؤ " في تنمية مهارات القراءة الناقدة والوعي القرائي. وتم تطبيق مقياس الوعي القرائي، واختبار القراءة الناقدة على عينة من طلاب الفرقة الثالثة من ثلاث كليات من كليات التربية بجمهورية مصر العربية، من خلال اختيار مجموعة من النصوص القرائية من مصادر مختلفة، اختيرت المجموعة التجريبية من طلبة كلية التربية بالزقازيق، قسمت إلى (3) مجموعات حيث استخدمت التنظيم التخطيطي للأفكار والمفاهيم مع المجموعة الأولى وعددها (35) طالبا، بحيث يعرض المعلم الكلمة المفتاحية على جهاز العرض فوق الرأس، ويطلب منهم الحديث عما يتطرق إلى عقولهم عند النطق بهذه الكلمة وتكتب إجاباتهم على الصورة، وفي هذه المرحلة يدون المعلم المعلومات الضرورية للشكل التنظيمي للأفكار ويطلب منهم قراءة نصا معيناً ثم مناقشتهم في أفكاره، ويطلب منهم تنظيم فكري تخطيطي بعدي للأفكار. وبعدها إستخدم الباحث إستراتيجية الربط بين النص والخبرة السابقة مع المجموعة الثانية وعددها (35) طالبا، بحيث يقوم المعلم بمناقشتهم في خبراتهم السابقة والنص المقروء من خلال قراءة أجزاء محددة من النص. كما إستخدم الباحث إستراتيجية التنبؤ مع المجموعة الثالثة وعددها (35) طالبا، بحيث يوضح المعلم العنوان وبعض الكلمات المفتاحية لتنشيط معرفتهم السابقة، وي طرح عليهم بعض الأسئلة، ويمكن أن يكتب الجملة الأولى على السبورة أو العنوان الرئيس للدرس، ويكلفهم بتكوين من خمس إلى عشرة أسئلة يتوقعون وجود إجاباتها في الدرس.

وبعد رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً، توصل الباحث إلى فاعلية الإستراتيجيات الميتماعرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب العينة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة الربط بين النص والخبرة، ومجموعة التنبؤ في مهارات القراءة الناقدة. (حسين حسين، 2007، ص: 85).

ويمكن أن تفيدنا هذه الدراسة في استخدام إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة والتنبؤ كإستراتيجية ممتاعرفية، ضمن الجلسات التدريبية في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

* دراسة " خضر " (2002):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية (PORPE). والتي تقوم على التنبؤ والتنظيم والإسترجاع والتطبيق والتقويم، في تحسين بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف العاشر. تألفت عينة الدراسة من (651) طالب تم اختيارها عشوائيا على شعبتين. ولتحقيق أغراض الدراسة طور الباحث ثلاث أدوات هي عبارة عن قائمة بمهارات القراءة الناقدة التي اعتمدها الباحث، وفيها ست مهارات، واختبار القراءة الناقدة.

وقد تم تطبيق إختبار قبلي في القراءة الناقدة على عينة الدراسة، ثم بدأ المعلم المنفذ بتدريس طلبة المجموعة التجريبية الموضوعات وفق الإستراتيجية المحددة على مدار ثمانية أسابيع، في حين درس أفراد المجموعة الضابطة نفس الموضوعات وفق الطريقة التقليدية، ثم أعيد تطبيق الإختبار ذاته على عينة الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على الإختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وقد أوصى الباحث باستخدام الإستراتيجية المذكورة، وإجراء المزيد من الدراسات في موضوع القراءة الناقدة. (محمد العبد الله، 2007، ص: 60).

ويمكن أن نستفيد من هذه الدراسة في طريقة التطبيق المنهجي لأدوات الدراسة.

* دراسة " غازي مفلح " (2004):

إنطلق الباحث من تشخيصه لمستوى طلاب السنة الأولى ثانوي، الذين أظهروا حسب بحثه ضعف في مستوى امتلاكهم لمهارات القراءة الناقدة، مما استدعى البحث عن فعالية برنامج لرفع ذلك المستوى. وقد إعتد الباحث على إختبار القراءة الناقدة القبلي والبعدي، الذي تضمن مهارات التمييز، مهارة الإستنتاج، مهارات الحكم والتقويم.

وقد إستعان الباحث في بحثه للموضوع بالأدوات التالية: إختبار اللغة العربية التحصيلي القبلي والبعدي، ومقياس إتجاهات تلاميذ الصف الأول الثانوي نحو موضوعات القراءة الرافدة، وبناء برنامج تنمية مهارات القراءة الناقدة الذي يحتوي نصوص من كتاب الأدب العربي للصف الأول

ثانوي، وقد تضمن دليل المدرس لتدريس برنامج تنمية مهارات القراءة الناقدة، ودليل الطالب لاكتساب مهارات القراءة الناقدة. قام الباحث بتطبيق الأدوات السابقة تطبيقاً إستراتيجياً وتعديلها في ضوء التطبيق الإستراتيجي.

ولتجريب البرنامج، إستخدم الباحث المنهج التجريبي للمجموعة التجريبية الواحدة لمدة (12) أسبوع منها أسبوعين لتطبيق أدوات البحث تطبيقاً قالياً وبعدياً. والأسابيع العشرة المتبقية فتم تخصيصها لتدريس البرنامج بمعدل حصة واحدة أسبوعياً، بتدريب الطلبة على الدرس الواحد بحصتين، تخصص الأولى للتدريب على المهارات التي يتضمنها الدرس وهي عادة (3) مهارات، والحصة الثانية فتخصص لإجراء التقييم النهائي الذي يتضمن اكساب الطالب المهارات القرائية الناقدة المقررة في الدرس، إضافة إلى تقييم المهارات القرائية الأخرى.

وتم إختيار العينة بطريقة مقصودة عدد أفرادها (124) طالباً في الصف الأول ثانوي، وتنفيذ البرنامج بمعدل حصة واحدة أسبوعياً، تؤخذ من حصص الأدب والنصوص حصتين دراسيتين، للتدريب على المهارات القرائية بمعدل (3) مهارات في كل موضوع من موضوعات المقررة. وبعد قيام الباحث بتطبيق الأدوات السابقة تطبيقاً إستراتيجياً، وتعديلها في ضوء التطبيق الإستراتيجي، وبناء برنامج تنمية مهارات القراءة الناقدة توصل إلى النتائج التالية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات العينة التجريبية في إمتلاك مهارات القراءة الناقدة بمختلف المجالات، وفي الإتجاهات نحو موضوعات القراءة الرافدة في المجموعات التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج.

- تفوق المجموعة التجريبية التي نفذت البرنامج بأسلوب التعلم التعاوني، على المجموعة التي نفذت البرنامج بأسلوب المناقشة.

- وجود فروق دالة إحصائية بين درجات العينة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ودرجاتهم، بعد تطبيقه في إختبار القراءة الناقدة لصالح التطبيق البعدي مما يدل على فعالية البرنامج.

- ظهور فروق لصالح الإناث في اتجاهات الطلبة لصالح التطبيق البعدي.

وبناء على هذه النتائج اقترح الباحث تطوير أهداف ومناهج القراءة في المرحلة الثانوية، وإدخال أساليب التعلم التعاوني والتعلم الذاتي ضمن فعاليات الدورات التدريبية لدروس اللغة العربية أثناء الخدمة. تطوير محتوى كتب القراءة تطوير أنشطة التقويم المتنوعة. (غازي مفلح، 2004).

ويمكن أن تفيدنا هذه الدراسة في إعداد قائمة بمهارات القراءة الناقدة وتصميم اختبار القراءة الناقدة، وكذا في المعالجة التجريبية للبرنامج التدريبي.

* دراسة " عزت فارس شقير " (2005):

بغرض إستقصاء أثر برنامج تدريبي في القراءة الناقدة على مهارات التفكير الميتماعري لطلبة الصف العاشر أساسي مقارنة بالطريقة التقليدية، وأثر كل من مستوى التحصيل مرتفع / منخفض على أداء الطلبة في اختبار مهارات التفكير الميتماعري. قام الباحث بتطبيق الدراسة على (150) طالب وطالبة وزعوا على شقين للذكور، إحداهما تجريبية وعددها (32) طالبا وأخرى ضابطة وعددها (32) طالبا. وطبق البرنامج التدريبي الذي تضمن تدريب الطلبة على أربع من مهارات القراءة الناقدة حددت ضمن قائمة تم التأكد من مناسبتها لتلاميذ المرحلة، وهي: تعيين الفكرة الرئيسية وتمييزها عن التفاصيل الداعمة، وعمل التعميمات والاستنتاجات المنطقية، والتفريق بين الحقائق والآراء والخيال، وتقويم الأدلة والبراهين، ومدى كفايتها من خلال أربع وحدات دراسية نثرية وشعرية من كتاب المطالعة والنصوص الأدبية للصف العاشر الأساسي للعام الدراسي (2005/2004). إذ احتوت كل مهارة ثلاث مؤشرات سلوكية تدل على تحقيق هذه المهارة، وقام معلما اللغة العربية بتطبيق تلك المهارة، وذلك بعد شرح البرنامج من قبل الباحث لهما والإشراف عليهما عند الضرورة. أما أفراد المجموعة الضابطة فقد طبق عليهم الطريقة التقليدية في تدريس تلك الوحدات الأربع. واستغرق تطبيق البرنامج 13 جلسة تدريبية تخصص الحصة الأولى للتدريب على المهارات التي تضمنها الدرس، وهي 3 مهارات. والحصة الثانية تخصص لإجراء التقويم النهائي. وتم إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في الوحدات الأربع، واختبار تحصيلي لقياس مهارات التفكير الميتماعري من إعداد الباحث نفسه. ولتنفيذ البرنامج استند الباحث إلى الإستراتيجيات عدة لتنمية مهارات التفكير الميتماعري وهي: استراتيجيات نظام المجموعات، الحوار والمناقشة، العصف الذهني، النمذجة، الخرائط المفاهيمية، التعلم الذاتي، التعلم التعاوني.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين المجموعتين تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما كشفت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، تعزى إلى المستوى التحصيلي ولصالح فئة التحصيل المرتفعة. (عز الدين شقير، 2005).

ويمكن أن تفيدنا هذه الدراسة في إعداد قائمة بمهارات القراءة الناقدة، وفي طريقة تصميم الجلسات التدريبية.

* دراسة " حسين محمد حسين " (2007):

حدد الباحث مشكلة الدراسة في عدم تمكن التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية من مهارات القراءة الناقدة، ذات الصلة بنظرية التلقي، وعدم الاهتمام بطرق التدريس المناسبة لهذه الفئة من التلاميذ المتفوقين، والتركيز فقط على القراءة التحصيلية. وطرح الباحث الأسئلة التالية:

- ما مهارات القراءة الناقدة ذات الصلة بنظرية التلقي للتلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية؟
- ما الأسس التي يعد في ضوءها برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية في ضوء نظرية التلقي؟
- ما فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية في ضوء نظرية التلقي؟

وللإجابة على هذه الأسئلة قام الباحث بتحديد مهارات القراءة ذات الصلة بنظرية التلقي المعنية بهذه الدراسة، والتي تناسب طبيعة التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية، ووضع قائمة بمهارات القراءة الناقدة ذات الصلة بنظرية التلقي واللائمة للتلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية، وكذا إعداد اختبار في مهارات القراءة الناقدة وتطبيق هذا الاختبار على عينة تم إختيارها بطريقة قصدية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي المتفوقين، وتحديد أكثر مهارات القراءة الناقدة ذات الصلة بنظرية التلقي.

وفي ضوء تلك المهارات قام الباحث ببناء برنامج وإعداده في شكل مجموعة من دروس القراءة، لتنمية مهارات القراءة الناقدة ذات الصلة بنظرية التلقي، وقد تضمن البرنامج موضوعات ستة نصوص من كتاب اللغة العربية، ودليل التلميذ.

ووفق منهج تجريبي قام الباحث بتطبيق البرنامج متضمنا (17 جلسة) على عينة من تلاميذ الصف الأول إعدادي من المتفوقين دراسيا. وذلك بتدريس للمجموعة التجريبية، في حين قام أحد معلمي اللغة العربية بالتدريس لتلاميذ المجموعة الضابطة بالطريقة العادية، وذلك تطبيقا للخطة الدراسية المحددة لهذا البرنامج، وبعدها تطبيق اختبار مهارات القراءة الناقدة تطبيقا بعديا.

وأظهرت النتائج فعالية البرنامج في تنمية مهارات القراءة الناقدة، بوجود فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعات التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية. (حسين حسين، 2007، ص: 289).

ويمكن أن تفيدنا هذه الدراسة في خطوات بناء البرنامج التدريبي، وكذا في إجراءات الدراسة الإستطلاعية.

* دراسة "إسماعيل ربابعة وعبد الكريم أبو جاموس" (2012):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج في القراءة الناقدة على تنمية مهارات القراءة الناقدة، والكتابة الناقدة، والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم برنامج في القراءة الناقدة تضمن مهارات القراءة الناقدة التالية: تحديد الفكرة الرئيسية، تحديد الأفكار الفرعية، الربط بين السبب والنتيجة، التمييز بين الواقع والخيال، التمييز بين الرأي والحقيقة، إستنتاجات ذات صلة، تقويم الأفكار، مهارة إبداء الرأي.

تكونت عينة الدراسة من ست شعب في مدرستين من مدارس التربية، والتعليم الحكومية للعام الدراسي (2010/2009). تم اختيار جميع الشعب بطريقة التعيين العشوائي حيث بلغ عدد الطلبة (124) طالبا، (83) طالبا في المجموعة التجريبية، و(40) طالبا في المجموعة الضابطة. فيما بلغ عدد الطالبات (118) طالبة، (79) طالبة في المجموعة التجريبية، و(39) طالبة في المجموعة الضابطة. ووفق دراسة شبه تجريبية تم اختيار العينة بطريقة عشوائية. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة

إحصائية لصالح الإناث في مجال القراءة الناقدة والكتابة الناقدة، في حين جاءت الفروق لصالح الذكور بدلالة إحصائية في مجال الكتابة الناقدة. وفي ضوء النتائج المحصلة أوصى الباحث بممارسة مهارات القراءة الناقدة والربط بين مهارات اللغة في مستوياتها العليا والتركيز على تضمينها في المناهج الدراسية. (إسماعيل رابعة وعبد الكريم أبو جاموس، 2012، ص: 1028).

ويمكن أن نقيدنا هذه الدراسة في تحديد مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ المرحلة الثانوية، كما يمكن أن نقيدنا في بناء برنامج في القراءة يمكن أن يستخدم في تنمية مهارات قرائية عدة.

سادسا. مناقشة الدراسات السابقة:

تباينت الدراسات السابقة، سواء العربية منها والأجنبية، في بحثها للإستراتيجيات الميتمعرفية في إرتباطها بمتغيرات عدة، إختلف الباحثون في تناولها. فقد تعرضت مختلف الدراسات بالبحث عن أثر الإستراتيجيات الميتمعرفية كإستراتيجية التساؤل الذاتي، النمذجة، والتفكير بصوت مرتفع، وكذا إستراتيجية التنبؤ، والخبرة السابقة في حل مشكلات التعلم كذلك المتعلقة بالمعرفة الرياضية، وعلاج صعوبات التعلم، وفي تعديل السلوك الميتمعرفي، وفاعلية الذات، وفي تنمية مهارات التفكير الميتمعرفي... واتفقت جل الدراسات الأجنبية وكذا العربية التي تم عرضها، في حدود إطلاعنا، في النتائج التي توصلت إليها، أي في الأثر الإيجابي للإستراتيجيات الميتمعرفية على إكتساب مهارات التعلم وعلاج صعوباته.

غير أن اللافت في الدراسات التي تم عرضها، هو بحث الدراسات الأجنبية لأثر الإستراتيجيات الميتمعرفية في بناء التعلّمات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والتي توصلت إلى نتيجة مفادها أنه يمكن للمعلمين تبنّيها في تدريس المعرفة المدرسية في مرحلة مبكرة من التعلم عن طريق تدريب التلاميذ عليها، في حين ركزت الدراسات العربية في إنتقاء العينة على مراحل التعليم المتوسط والثانوي.

أما بالنسبة للدراسات التي إستهدفت نقد المقروء، والتي إهتمت بمتغير مهارات القراءة الناقدة، بقصد بحث أثر بعض البرامج في تنميتها، فقد إختلفت في أهدافها، من حيث أنها تناولت

متغير القراءة الناقدة في إرتباطها باستراتيجيات وطرق تدريبية على إستراتيجيات ميتامعرفية كالخبرة السابقة والتنبؤ كاستراتيجية ميتامعرفية في تنمية القراءة الناقدة.

أما فيما يتعلق بالعينة، فنسجل نفس الملاحظة السابقة فيما تعلق بالمرحلة التعليمية. فقد إهتمت الدراسات الأجنبية بتنمية مهارات القراءة الناقدة في المرحلة الابتدائية، على خلاف الدراسات العربية التي بحثت موضوع القراءة الناقدة في مراحل التعليم المتوسط والثانوي، على الرغم من أن الإتجاهات المعرفية تؤكد إمكانية تدريسها في المرحلة الابتدائية.

وخلصت الدراسات التي تم عرضها إلى أهمية البرامج التدريبية والتعليمية في تنمية مهارات القراءة الناقدة، وكذا الدور الإيجابي لمهارات نقد المقروء في تنمية بعض مهارات التفكير الميتامعرفي والإبداعي، خاصة تلك الدراسات التي إعتمدت على إستراتيجيات التعلم الذاتي والتعاوني.

واختلفت الدراسات التي بحثت فعالية البرامج التدريبية في الوسائل والأدوات المستخدمة، وفي مدة التدريب، وعدد الجلسات التدريبية التي تراوحت بين عشر إلى عشرين جلسة تدريبية. غير أن جل الدراسات التي عرضناها، والتي أتيح لنا الإطلاع عليها في حدود إمكاناتنا البحثية، إعتمدت على إستراتيجيات التعلم التعاوني والذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة، ولم تهتم بتجريب فعالية إستراتيجية الأسئلة الذاتية أو التفكير بصوت مرتفع كاستراتيجيات ميتامعرفية ضمن طرق تدريبية، وقياس فعاليتها في تنمية مهارات القراءة الناقدة. إذ لم نعثر، في حدود إطلاعنا، على أي دراسة سابقة مشابهة للدراسة الحالية تناولت إستراتيجية ميتامعرفية ضمن طريقة من طرق التدريب على الإستراتيجيات الميتامعرفية، واختبرت فعاليتها في تنمية مهارات نقد المقروء.

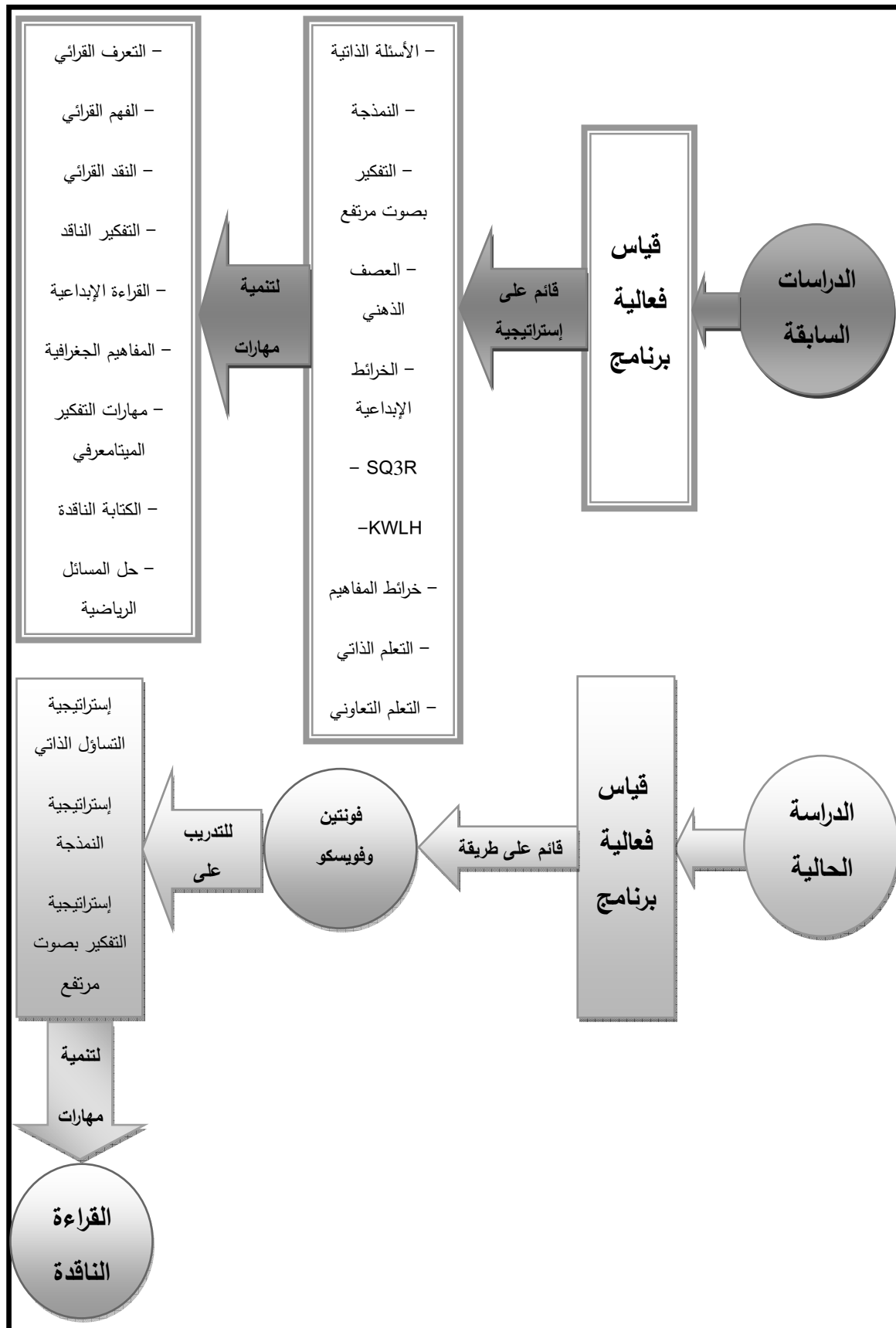
وهذا الإختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في الموضوع المطروح، لا يغنيا عن الإشارة إلى أن الدراسات السابقة وجه الباحثة ضمن دراستها الحالية، من الناحية النظرية، في الوقوف على مهارات القراءة الناقدة الملائمة لتلاميذ المرحلة الثانوية، وقد ساعدها في بناء قائمة تضمنت أبرز هذه المهارات. كما مكن الباحثة من بناء تصور منهجي صحيح لخطوات بناء البرنامج التدريبي، خاصة ما تعلق باختيار المحتوى والزمن الكافي لتطبيق البرنامج، وإجراءات

تنفيذ البرنامج، ومحتوى دليل الأستاذ والتلميذ، وطرق تنفيذ الإستراتيجيات، وكذا تبني بعض الإستراتيجيات الميتماعرفية التي أثبتت فعاليتها في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ، ضمن برنامج الدراسة الحالية.

ونعتقد أن تناول الدراسة الحالية لمتغيرات وطرق تختلف عما أوردته الدراسات السابقة، سيكون إسهاما متواضعا ينضاف إلى الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الإستراتيجيات الميتماعرفية، عله يثريها ويدعمها.

ويمكن أن نوضح ضمن هذه الترسيمة، جوانب التباين والإتفاق بين الدراسة الحالية والسابقة، ووضعية المتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة.

" ترسيمة رقم (01) توضح المتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية ووضعيتها بين الدراسات السابقة "



سابعا. فروض الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها، وما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج، تمت صياغة فرضيات الدراسة، كالتالي:

1. الفرضية العامة:

* يظهر تطبيق البرنامج التدريبي والقائم على بعض الإستراتيجيات الميتماعرفية فعالية مقبولة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2. الفرضيات الجزئية:

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة في القياس القبلي.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة في القياس البعدي تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي والقائم على بعض الإستراتيجيات الميتماعرفية.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الناقدة في القياس البعدي تعزى لمستوى التحصيل (مرتفع/ متوسط).

* خلاصة واستنتاج:

إن مشكلة إفتقار منهاج القراءة لأهداف تنمية مهارات نقد المقروء، وغياب المنحى الإستراتيجي المعرفي والميتماعرفي في وضعيات تعليم وتعلم القراءة في مادة القراءة والنصوص للغة العربية في منهاجنا المدرسي، كوضعية إشكالية، وجهنا إلى طرح مجموعة من التساؤلات، تتعلق بفعالية تطبيق الإستراتيجية الميتماعرفية في تنمية مهارات نقد المقروء؟ كما وجهنا إلى بحث متغيرات الدراسة مفاهيميا وإجرائيا، مستهدفين في ذلك تحليل المفاهيم بالبحث والتقصي في التراث الأدبي التربوي، وذلك لمحاولة إزالة الغموض الذي يطيح بمفاهيم البحث، وتحديد نطاق البحث الميداني لمتغيرات الدراسة، والوقوف على ما أسفر عنه البحث ضمن التراث النظري التربوي في مجال الدراسات

السابقة، في جانب الإستراتيجيات الميتماعرفية، وما يناسب القراءة ومهاراتها، وطرق التدريب عليها في وضعيات التعلم المختلفة، للإستفادة منها في الدراسة الإمبريقية الحالية.

كما أفضى بحثنا لهذه الدراسات إلى تحديد مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة، من حيث بحثها للإستراتيجية الميتماعرفية في إرتباطها بمتغيرات تختلف عما سنورده في الدراسة الإمبريقية التجريبية.

ولا ريب أن الضبط الإشكالي للدراسة وتحديد المتغيرات التي سيتم تناولها في الدراسة الحالية سيوجهنا إلى تحديد مجال البحث النظري بتحليل المفاهيم التي سنتناولها بالتقصي في التراث الأدبي، ضمن الدراسة النظرية، عن التفكير الميتماعرفي وأهم إستراتيجياته وما يناسب التدريب عليها في القراءة، وكيف يمكن تنفيذها في وضعيات تعلم القراءة واكتساب مهاراتها.

الخط الثاني: التفكير الميتامعرفي مفهومه وأهدافه

* تمهيد

- أولاً : مفهوم التفكير الميتامعرفي في النماذج والنظريات
- ثانياً: مفهوم مهارات التفكير الميتامعرفي وتصنيفاتها
- ثالثاً: إستراتيجيات التفكير الميتامعرفي
1. مفهوم الإستراتيجيات الميتامعرفية
 2. الإستراتيجيات المعرفية و الميتامعرفية أية علاقة؟
 3. الإستراتيجيات والمهارات الميتامعرفية حدود فاصلة
 4. الأهمية التربوية لتوظيف الإستراتيجيات الميتامعرفية في الفعل التعليمي / التعليمي
 5. معيقاته تدريس الإستراتيجيات الميتامعرفية
 6. أشكال الإستراتيجيات الميتامعرفية
 7. التدريب على الإستراتيجيات الميتامعرفية
- * خلاصة واستنتاج

* تمهيد:

صنف التفكير الميتامعرفي ضمن المداخل الحديثة للتدريس الإستراتيجي، الذي تجاوز فكرة تعليم المتعلم ماذا يتعلم؟ إلى الإهتمام بتعليمه كيف يتعلم؟ أي طرق إنتاج المعرفة واكتسابها. ويعود الإهتمام بهذا المنحى إلى نتائج الدراسات في مجال السيكلوجية المعرفية التي أثبتت إرتباط كفاءة التعلم بالعمليات الميتامعرفية، أي بمستوى الوعي بالتعلم، وإستراتيجيات معالجة مهامه، والقدرة على التخطيط بوعي للهدف، ومراقبة وتقييم نتاجه. ولذلك يطرح ضمن التفكير الميتامعرفي ما يسمى بالإستراتيجيات الميتامعرفية التي تنشط عمليات الوعي بإستراتيجيات التعلم، من حيث معرفة ملاءمتها لمهمة دون الأخرى، والقدرة على مراقبة تنفيذها وتقييم مدى فعاليتها في الإنجاز. وهو الجانب المهم الذي سنحاول إستجلاته ضمن هذا الفصل، وما يرتبط به من مفاهيم تقدم لنا مبرر تناول الميتامعرفية في فصل مستقل، في ضوء إهتمامات بحثنا، بشكل يستهدف توضيح الرؤى حول النماذج التي إستعرضت مكوناته، وخاصة ما تعلق بالإستراتيجيات الميتامعرفية، وطرق التدريب عليها في المعرفة المدرسية، وذلك للإستفادة منها في تبني ما يناسب التدريب على مهارات نقد المقروء من خلال بناء الإستراتيجيات المناسبة، والتحكم في خطوات أجزائها وتنفيذها ضمن برنامج تدريبي.

أولاً. مفهوم التفكير الميتامعرفي في النماذج والنظريات:

يجدر بنا، وقبل الخوض في المفاهيم التي أوردها الباحثون للميتامعرفية ومكوناتها، أن نوضح للقارئ أننا تبيننا في هذه الدراسة مصطلح " الميتامعرفية " بدلا من " ما وراء المعرفة "، وذلك لأنها، وحسب الدراسات السيكلوجية المعرفية، الأكثر دلالة.

فقد وقف "الفرماوي" على الدلالة الحقيقية لمصطلح الميتامعرفية، من خلال العودة إلى المعنى الحقيقي لها. فترجمة مصطلح (Métacognition) للعربية إلى "ما وراء" أو "ما بعد المعرفة" أو "ما فوق المعرفة". حسبه . لا تقدم معنى حقيقي للمصطلح. فالعمليات الميتامعرفية هي عمليات تعني في جوهرها الإدارة، أي إدارة الفرد لعملياته العقلية، وبالتالي فهي تعني العمليات المعرفية التي تتم قبل، وبعد، وأثناء العمليات العقلية للإنسان. فالإحتفاظ بمقطع ميتا (Meta) في الترجمة

العربية أكثر دلالة. أما لفظ (Cognition) فلا يعني (Knowledge) معرفة بل معرفية، للإشارة إلى العمليات المعرفية كالذكر والإدراك والانتباه. ومنه يفضل أن نطلق على المصطلح الأجنبي " Métacognition " بالعربية مصطلح "ميتامعرفية". ولا تشير الميتامعرفية . حسب . إلى التفكير في التفكير بل تضم كذلك الميتاذكرة، الميتاحل المشكلات، الميتاقرائية وغيرها. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 35أ).

وقبل عرضنا للتعريفات التي قدمت للميتامعرفية " Métacognition " لابد أن نتناول بدايات ظهور هذا المفهوم، الذي برز كفكرة لأول مرة في أبحاث كل من "جيمس" (James) و"جون ديوي" (Jhon Dewy)، في حديثهما عن التأمل الشعوري للفرد خلال عملية التفكير والتعلم. غير أن ظهوره كمفهوم داخل مجال علم النفس المعرفي، فقد كان " لجون فلافل" (John Flavell) فضل السبق في بحث هذا المفهوم منذ أوائل السبعينات من القرن العشرين. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 39أ).

وقد تنوعت دلالة الميتامعرفية، كما كشف عنه البحث في التراث النظري، بشكل يتعذر عرض كل ما صيغ له من تعريفات في هذا البحث، وهو ما يفرض علينا تصنيفه وفق معيار الإستراتيجيات أو نموذج المكون الميتامعرفي.

فالتعريفات ذات النموذج المعرفي الوجداني، تظهر لنا الميتامعرفية كما لو أنها تفيد في عموم معناها الوعي بالقدرات وبالإنفعالات، كما هو لدى " فلافل "، الذي صاغ مفهوم الميتامعرفية على أنها تمثل " كل الخبرات المعرفية الشعورية أو الوجدانية؛ التي تصاحب وتتنطبق على العمل العقلي". (Eleonora, 2008, p:02).

ويبرز لنا هذا المفهوم أن " فلافل " لم يتوقف بحثه للتفكير الميتامعرفي عند المستوى المعرفي، بل أضاف إلى الأدب التربوي المتعلق بالميتامعرفية بعدا وجدانيا، في إشارة إلى الإنفعالات التي تصاحب العمليات المعرفية، وقدرة الشخص على رصدها وقيادتها. فوعي الفرد المعرفي بمواطن القوة في قدراته، والتي يمكن أن يوظفها في معالجة مهمات التعلم، أفكار يصعب

فصلها عن الإنفعالات المصاحبة لتلك العمليات، إذ أنها تعد في نظر الكثيرين أحد محركات الدافعية والإتجاه نحو الإقبال على مهمات التعلم.

ويركز "بولر" (Bowler, 2007)، هو الآخر على البعد المعرفي الوجداني للميتامعرفية في مفهومه عن الميتامعرفية، على أنها " معرفة الفرد عن معرفته وعملياته المعرفية وحالته الوجدانية، وقدرته على التحكم في معرفته وعملياته المعرفية، وحالته الوجدانية وتنظيمها ". (سامية الأنصاري وحلمي الفيل، 2009، ص: 35). فمكونات الميتامعرفية تتضمن، ضمن هذا الإتجاه، المعرفة بالإمكانات والحالة الوجدانية، والقدرة على التنظيم والإدارة الذاتية للعمليات المعرفية. وهذا ما جعل الكثير من الباحثين يعززون نجاح المتعلم إلى معتقدات الكفاءة الذاتية لديه، والمرتبطة بوعي المتعلم بسبل تحقيق الهدف.

وقد قدم " فلافل " نموذجاً للتفكير الميتامعرفي، يتضمن البعد المعرفي والوجداني في التفكير الميتامعرفي. ويحمل البعد المعرفي للميتامعرفية "المعرفة الميتامعرفية" (Metacognitive Knowledge)، والتي تمثل حسب " فلافل " جزء من المعرفة المكتسبة التي خزنت في الذاكرة طويلة المدى، وهي تقريرية: كأن يعرف الفرد أن له ذاكرة قوية، وإجرائية تتعلق بكيف، ومتى يمكنك زيادة فاعلية ذاكرتك الفقيرة، باستعمال القوائم مثلاً. (Eleonora, 2008, p:12).

كما تتضمن المعرفة الميتامعرفية "متغيرات الشخص" (Person Variables)، أي ما يعتقده الفرد حول نفسه والآخرين في المعالجات معرفية، كأن يعتقد الشخص أنه يتذكر بسهولة أكثر من الآخر، أو أنه يستطيع تعلم معظم الأشياء بالإستماع أكثر منه بالقراءة. أما "متغيرات المهمة" (Task Variables) فتتعلق، ضمن متغيرات المعرفة الميتامعرفية، بكيفية مواجهة معطيات أو معلومات معينة، وكيفية التعامل معها. (Eleonora, 2008, p:13)، وطبيعة المعلومات التي نتعامل بها مع أي مهمة معرفية، كأن تعرف بخبرتك أن المعلومات المعقدة تكون صعبة وتستنفذ الوقت في الفهم والتذكر والإسترجاع. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 44.أ).

ويضيف "فلافل" لمكونات المعرفة الميتامعرفية "متغيرات الإستراتيجية" (Strategy Variables)، والمتضمنة المعرفة بالإستراتيجيات، والتي من المحتمل أن تكون فعالة في تحقيق

أهداف معينة في أي مشروع معرفي، كأن يعتقد التلميذ أن أحسن طريقة في التعلم للإحتفاظ بالمعلومات، هي إيلاء إهتمام خاص إلى النقاط الأساسية في الموضوع وصياغتها بلغته الخاصة. (Eleonora, 2008, p:13).

وتمثل "الخبرات الميتامعرفية" (Metacognition experience) الشق الثاني في الميتامعرفية. ويرى "فلافل" (Flavell) أنها حس شعوري يرتبط بالعمليات المعرفية، فمثلا خلال أداء المهمة أشعر بأن جزءا من الإختبار الذي قمت به لا أفهمه. (Eleonora, 2008, p:04). أو الشعور المفاجئ أن شيئا ما غامضا أو غير مفهوم أثناء قراءة فقرة ما. وهذه الخبرة الميتامعرفية تجعلك تفاضل بين عدة إستراتيجيات لحل الغموض، كإعادة قراءة الفقرة أو إعادة التفكير فيما فهمته بالفعل، أو إعادة قراءة العناوين والكلمات المفتاحية، لترى ما إذا كان هناك شيئا ما يسهم في إزالة الغموض. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 46. أ). فالشعور بالغموض أو الصعوبة في إنجاز مهام التعلم تشكل دافعا للمتعلم، للبحث عن الطرق أو الإستراتيجيات التي من الممكن أن يستخدمها لتجاوز الصعوبة.

ولم تقتصر دلالة الخبرات الميتامعرفية لدى "فلافل" عند تلك الإنفعالات المصاحبة للأداء، والتي تشكل عوامل دافعة للإنجاز، بل أعطى فهما أوسع لها، يتضمن خبرات الفرد السابقة التي لها أثر إيجابي في علاج مشكلات التعلم. وقد وضح أثر الخبرة الميتامعرفية في التعلم بقوله: وأنت تكافح في حل مشكلة عنيدة تتذكر بصورة مفاجئة مشكلة أخرى مشابهة لها قد قمت بحلها سابقا وهكذا... فالخبرات أو التجارب لها تأثير كبير على الأهداف والمهام المعرفية والإستراتيجيات المعرفية، إذ يمكنها، أي الخبرات السابقة أن تضيف أو أن تحذف للخبرة الجديدة. (شذى محمد ومصطفى عيسى، 2011، ص: 148).

فهي تتضمن الآراء والأفكار والمشاعر التي ترتبط بتقديم النشاط المعرفي. ويمكن للمتعلم من خلال هذه الخبرات أن يعرف مستوى التقدم الذي أنجزه أو الذي يمكن أن ينجزه، وتتمثل آثار هذه الخبرات في ترك أو مراجعة أو وضع أهداف جديدة لأي نشاط معرفي، وتوظيف الإستراتيجيات

المعرفية للتقدم نحو إنجاز الأهداف، وتفيد بالتالي في المعرفة الميتامعرفية. وكأن الخبرة الميتامعرفية تقدم للمتعلّم تغذية راجعة لتغيير الإستراتيجية أو إضافة أخرى تناسب مواقف التعلم.

ويؤيد "جارنر" (Garner, 1987) هذا التصور، من خلال تأكيده على أن هناك علاقة تسلسل بين المعرفة الميتامعرفية والخبرات الميتامعرفية. حيث تشكل المعرفة الميتامعرفية أساسا للخبرات الميتامعرفية، وكذلك الخبرات الميتامعرفية يمكن أن تحفز مراجعة معرفة الميتامعرفية وتحفز خبرات إضافية للميتامعرفية. ومن ثم فإن كل مكون من مكونات الميتامعرفية يمكن أن تحت المكونات الأخرى. (فاطمة المدني، 2007، ص:28). فالإحساس بصعوبة بعض الأجزاء في المهمة "كخبرة ميتامعرفية". حسب "ديسكون وهيرتزوك". (Discon & Hertzog, 1994). يحدث نتيجة لمراقبة وتقييم الأداء (إستراتيجية ميتامعرفية)، مما يجعلك تفكر في الإستراتيجية المناسبة لهذه الوضعية.

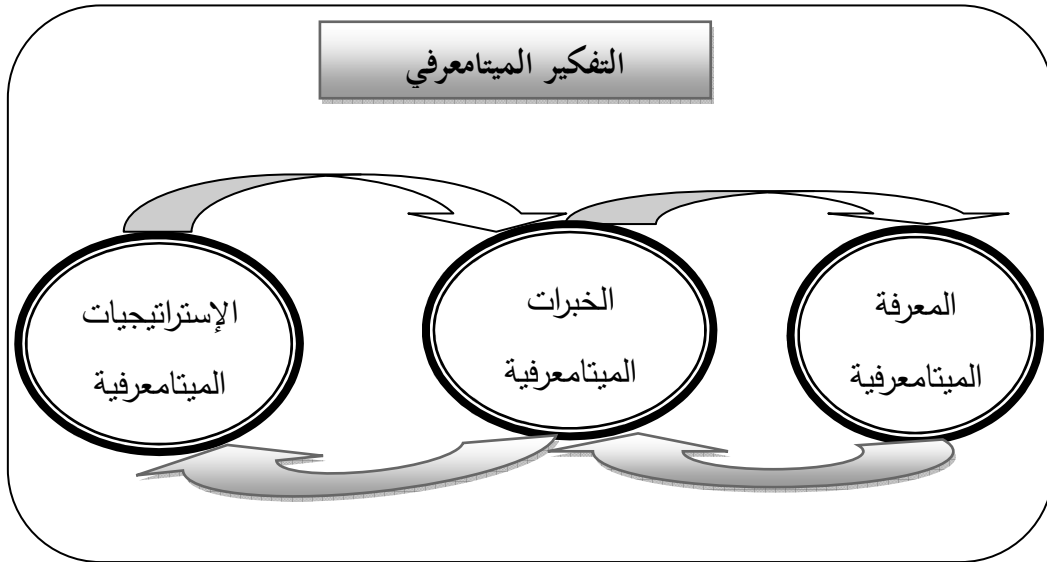
يضيف (فلافل، Flavell) للخبرات الميتامعرفية "فاعلية الذات"، معتبرا إياها خبرة ميتامعرفية، وذلك في إشارة إلى تفكير الفرد في حالته الوجدانية الراهنة، على خلاف المحتوى المعلوماتي الميتامعرفي (Metacognitive Knowledge)، الذي يتعلق . حسب نموذج . بما يعتقد الفرد حول طبيعته كذات معرفية، كأن يعتقد الشخص أنه يستطيع تعلم معظم الأشياء بالإستماع أحسن من القراءة، ومعرفة كيفية مواجهة متطلبات المهمة، وما هي الإستراتيجية المناسبة لمعالجة المهمات، والتي يحتمل أن تكون فاعلة في تحقيق أهداف معينة. (Eleonora, 2008, p :13).

وتمثل " الإستراتيجيات الميتامعرفية " (Metacognitive Strategies) بعدا هاما يتعلق بمجال بحثنا، حددها " فلافل " في ثلاث مهارات مجتمعة أطلق عليها التنظيم الذاتي، وتتضمن التخطيط، والمراقبة الذاتية المستمرة لمدى تقدمنا نحو إنجاز المهام المعرفية، بالإضافة إلى التقويم الذاتي. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 45).

ويرى " فلافل " أن المحتوى الميتامعرفي يؤدي دورا أساسيا في التوظيف الصحيح للإستراتيجيات الميتامعرفية، وفي المقابل فإن أنشطة المراقبة والتنظيم الذاتي تؤدي إلى إمداد المحتوى المعلوماتي الميتامعرفي بالمزيد من المعلومات.

فهذه المكونات، كما يؤكد "فلافل" (Flavell, 1987)، دائما متفاعلة. فمعرفة التكوين المعرفي الخاص بالشخص، والمهمة المحددة تقود الفرد لتطوير المعرفة عن أي الإستراتيجيات هي الأفضل. (سليمان ابراهيم، 2011، ص:346). ويمكن تمثيل هذا التفاعل بين المحتوى المعلوماتي الميتامعرفي، والخبرات الميتامعرفية في نموذج "فلافل"، كالتالي:

" ترسيمة رقم (02) توضح تفاعل مكونات التفكير الميتامعرفي في نموذج (فلافل) "



يمكن القول . من خلال هذه الترسيمة . أنه، وعلى الرغم من أن المحتوى الميتامعرفي المعلوماتي منفصل عن الخبرة وعن الإستراتيجيات الميتامعرفية، من حيث المكونات والوظائف المعرفية، إلا أن هناك تكامل في النشاط المعرفي بين كل مكونات الميتامعرفية. فالمعرفة الميتامعرفية يمكن أن تحفز نشاط الخبرة الميتامعرفية التي تؤثر بدورها على الإستراتيجيات الميتامعرفية، وفي المقابل فإن العمليات التنفيذية للإستراتيجيات الميتامعرفية يمكن أن تقيد في دعم الخبرة الميتامعرفية، التي تزيد من مستوى الوعي بالمعرفة الميتامعرفية. ويبدو أن مكونات التفكير الميتامعرفي عند " فلافل " تندمج في الكل بشكل متفاعل لتعبر عن جوهر التفكير الميتامعرفي.

ويدعم تصور "فلافل" لمكونات التفكير الميتامعرفي النموذج الذي أثراه "بروكوسكي" وزملائه (Brokowski et al, 1989)، والذي أعطى بعداً أكثر عمقا للعمليات المعرفية، إمتزجت فيه المتغيرات الوجدانية بالمعرفية في الأداء التنفيذي على مهمات التعلم. فالعمليات الميتامعرفية . حسبه . لا تقتصر على مجرد الوعي بالمهمة أو الإستراتيجية، بل تتسع لتشمل الحس الوجداني، الذي يعد في نظر الكثير من الباحثين أحد أهم مقومات الأداء الناجح.

فالتفكير الميتامعرفي، يرتبط في ضوء نموذج "بروكوسكي" بثلاث مكونات، يتعلق الأول بالمحتوى المعلوماتي الميتامعرفي، والذي يضم محتوى معلوماتيا نوعيا يعبر عن معرفة شرطية في استخدام الإستراتيجية، أي، أين؟ ومتى؟ وكيف نستخدم إستراتيجية معينة؟ ومحتوى معلوماتي علائقي يقوم الفرد من خلاله بالمقارنة بين فوائد إستراتيجيات مختلفة، يعلم بالتجربة أنها أكثر قابلية للتطبيق تحت ظروف خاصة. كما يضم المحتوى المعلوماتي ومحتوى معلوماتيا عاما يشمل تقدير قيمة الإستراتيجية، والذي يؤدي إلى زيادة احتمالية الوصول إلى النتائج بنجاح. كما يشمل إدراك المتعلم للمجهود الذي يتطلبه التعلم، وبالتالي يعزو النجاح إلى القدرة والجهد وليس إلى عوامل أخرى كالحظ أو جهد المعلمين.

أما المتغيرات الوجدانية والدافعية (Affective Variable) فقد أثراها "بروكوسكي"، من خلال إدراج متغيرات أكثر تأثيراً على عمليات التنظيم الذاتي، تمثلاً في العزو والفاعلية الذاتية، معتبراً إياها عوامل دافعة لها علاقة بالمتغيرات المعرفية. فوعي الفرد بفعالية إستراتيجية معينة وبذل مجهود لتوظيفها يؤثر على عزوه الإيجابي، فيدرك أن نجاحه نسبة إلى الجهد الذي بذله، وليس للحظ أو الصدفة. ويغذي عمليات العزو حساسية المتعلم، وإدراكه لفاعليته الذاتية التي تعبر . حسب "باندورا" (Bandura,1977) . عن حكم موضوعي من الفرد حول قدرته على إنجاز الأهداف بفعالية، أو كفاءته تجاه تنفيذه للأعمال اللازمة لإنجاز هذه الأهداف. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 58.59أ).

ويبدو في نموذج "بروكوسكي" تداخل المكونات المعرفية والوجدانية في العمليات الميتامعرفية، لوجود روابط علائقية بين مكونات الميتامعرفية. ففاعلية الذات تتموضع كجزء من الحس

الميتامعرفي بين متغيرات المعرفة الميتامعرفية وعمليات الضبط التنفيذي، وذلك للدور المهم جدا الذي تؤديه في الربط بين معرفة الفرد عن عملياته المعرفية، والتنظيم الذاتي لهذه العمليات باستخدام مهارات مختلفة. ومنه يصعب الفصل بين المكون المعرفي والوجداني في العمليات الميتامعرفية، نتيجة لتأثير العمليات العقلية في الوجدانية وتأثيرها بها. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 148).

ويدعم هذه الرؤية "باريس وونجراد" اللذان إقترحا توسيع العمليات الميتامعرفية، لتشمل الملامح الإنفعالية والدافعية للتفكير. فرغبة التلاميذ في مراجعة عملياتهم القرائية وضبطها والتحكم فيها مثلا، تتأثر بعوامل أخرى، كمفهوم الذات وتوقعات النجاح، والقيم المرتبطة بالمقروء والمتضمنة فيه. (حسن عصر، 2000، ص: 248).

وتشكل " العمليات التنفيذية " (Executive Processes) بعدا هاما في نموذج "بروكسكي"، تتعلق بضرورة تنفيذ الإستراتيجية المعرفية، وتتضمن العمليات التي يتم فيها مراقبة وتقييم المعرفة بالإستراتيجية، وهي تنشط بواسطة العزو وفاعلية الذات. أي أن العمليات التنفيذية بما تتضمنه من تخطيط ومراقبة وتقييم تنشط . حسب "بروكسكي" (Brokousky, 1989) . بواسطة العزو وفاعلية الذات، بتوجيه الفرد إلى صنع قرارات حول إختيار واستخدام الإستراتيجيات الملائمة لأي مهمة. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 159). فهذه العمليات تحركها عوامل دافعية، تلعب فاعلية الذات فيها دورا يوازي دور الوعي الميتامعرفي المعلوماتي في الربط بينه وبين عمليات الأداء التنفيذي الميتامعرفي. (سليمان ابراهيم، 2011، ص: 349). ذلك أن فاعلية الذات كحالة إنفعالية لها في الأغلب أثر على العمليات التنفيذية الميتامعرفية، أي على مبادأة المتعلم وإقباله على تنفيذ الأداء، إنطلاقا من إعتقاد بفعاليتيه الذاتية في الإنجاز.

وتُبنى هذه المعتقدات على معرفة بفعالية القدرات ووسائل التعلم الموصلة للهدف، وتصورات ترتبط بمعرفة قبلية عن كيفية تطبيق الإستراتيجية، والصعوبات المحتمل مواجهتها في الأداء. فالحس الميتامعرفي المعلوماتي وإن كان يدعم الفاعلية الذاتية ويرفع من درجتها، إلا أن الشعور بإمكانية تحقيق أهداف التعلم والتفوق فيها كحس إنفعالي وجداني يحكم معالجتنا أو إدارتنا الذاتية

للمعرفة، التي تتضمن عمليات التخطيط للأنشطة واختيار الإستراتيجية المناسبة للمهمة، والمراقبة التي يتم فيها الوقوف على مدى ملائمة الإستراتيجية للأهداف المرحلية، والتأكد من مستوى التقدم المحرز باتجاه الهدف، وذلك لغرض مراجعة الخطط والعمل على تصحيح مسار التعلم لتحقيق أهدافه.

ويبدو أن " بروكسكي " قدم نموذجا يعبر عن عمق الإحاطة بمكونات التفكير الميتامعرفي، صاغ في ضوءه مفهومًا للتفكير الميتامعرفي كما لو أنه وعي بمراحل الأداء المعرفي. فمن منظوره، تمثل الميتامعرفية " إدراك الشخص لطبيعة تفكيره الذاتي أثناء تأديته لمهام محددة، وتشتمل على التخطيط قبل الإنهاء في العمل، وتنظيم الإنسان لتفكيره أثناء تأديته للعمل، ومن ثم تقييم أدائه بإكمال العمل المطلوب ". (صالح أبو جادو ومحمد نوفل، 2010، ص: 344).

فوعي الفرد بتفكيره وبالخطة التي يتبعها لحل مهمات التعلم، يجعله يقظا لمراقبة وتعديل أو تغيير الخطط المتبعة. ولهذا تتجاوز الميتامعرفية حدود وعي الفرد بعمليات تفكيره، إلى مراقبة تقدمه، وتقييم نتاج تفكيره لبلوغ الأفضل، أي أن تطبيق الفرد للميتامعرفية يتحدد من خلال رؤيته المسبقة لمتطلبات إنجاز المهمة وخطواتها، وبناء على ذلك يتمكن الفرد من تقييم مستوى أدائه، أي المسافة التي تفصله عن الهدف.

غير أن النموذج الذي ركز على توضيح الميتامعرفية من خلال مكوناتها الميتامعرفية المعلوماتية فقد قدمه كل من "مارزانو" و"وولفوك" (Marzano & Woolfolke, 1998)، اللذين وضعاً نموذجا مخالفا لـ " فلافل وبروكسكي"، ركزا فيه على بعدين: التقويم الذاتي للمعرفة، والضبط التنفيذي لأداء المهمة.

فالتقويم الذاتي للمعرفة . حسب هذا النموذج . يشمل المعرفة التقريرية (Declarative Knowledge)، والتي تعني الوعي بالمهارات والإستراتيجيات التي يتطلبها إنجاز المهمة المراد القيام بها، وهي تجيب عن السؤال ماذا؟ أي ما هي الإستراتيجية المناسبة لإنجاز المهمة. والمعرفة الإجرائية (Procedural Knowledge)، وهي المعرفة المتعلقة بالإجراءات المتسلسلة التي تتبع لإنجاز مهمة ما. وتجيب عن السؤال كيف؟ أي كيف نطبق الإستراتيجية. مثلا: كأن يعرف التلميذ

كيفية تلخيص نص في القراءة. والمعرفة الشرطية (Conditional Knowledge)، والتي ترتبط بالإستراتيجيات المناسبة لإنجاز مهمة ما. وتجيب عن السؤال لماذا؟ متى؟ أي لماذا ومتى نعلم إستراتيجية معينة دون غيرها للعمل على إنجاز مهمة ما؟ (صالح أبو جادو ومحمد نوفل، 2010، ص: 351).

أما الضبط التنفيذي لأداء المهمة (Executive Control)، والذي يعبر عن الشق الثاني في مكونات التفكير الميتماعرفي، فيتضمن . حسب هذا النموذج . خطوات إنجاز المهمة، والتي تعبر عن المهارات الميتماعرفية.

ويرتبط التخطيط (Planning)، والذي يتم وفقه إختيار الإستراتيجية التي يراها المتعلم مناسبة لبلوغ الهدف، بالمعرفة التقريرية والإجرائية. فعلى المتعلم بداية وقبل إنجاز المهمة أن يكون على وعي بالإستراتيجية التي يحتاجها لإنجاز الأهداف بنجاح، والإجراءات المناسبة التي يمكن أن يتبعها لأداء المهمة بمهارة، وعليه أيضا أن ينتقي أنسبها في وقت ما وفي مرحلة من مراحل التنفيذ.

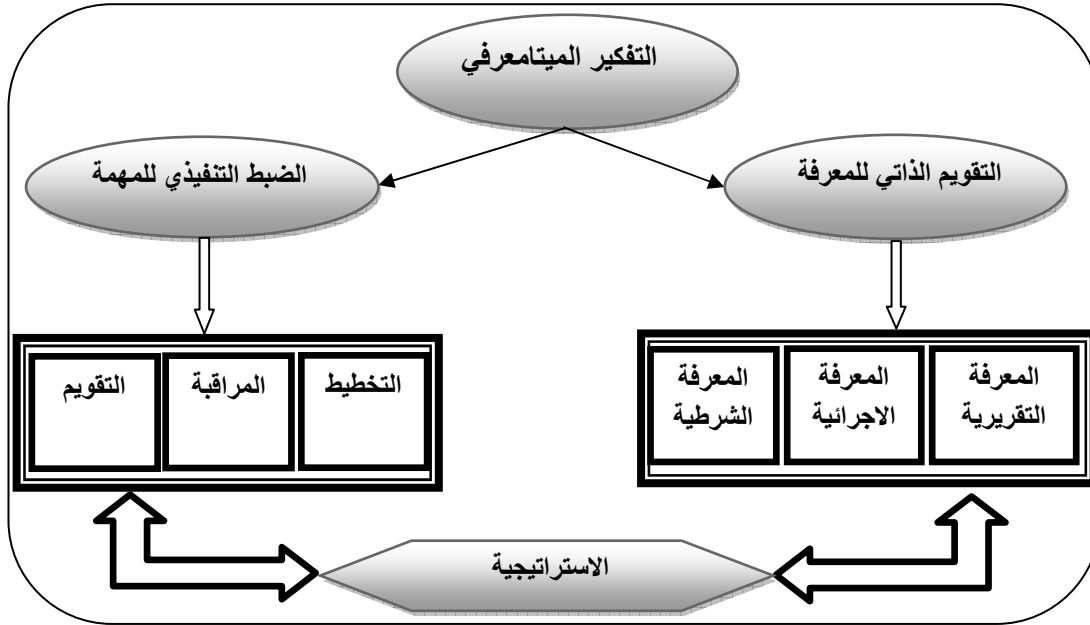
أما المراقبة والضبط الذاتي (Self-Monitoring & Controlling) فتدرج في كل خطوة من خطوات التنفيذ، حيث يراقب المتعلم مستوى تقدمه في إنجاز العمل، والمسافة التي تفصله عن الهدف. وتقيد هذه الخطوة في مراجعة الإستراتيجية المتبعة، إذا لم تكن فعالة فعليه أن ينتبه لتصحيح المسار. ذلك أن نتائج الأداء تقدم تغذية راجعة "Feed Back" للمتعم لإعادة النظر في الإستراتيجية المتبعة لتصويبها أو تدعيمها.

أما التقييم الذاتي (Self Evaluation) فيقيم المتعلم . في هذه المرحلة. مستوى بلوغه للهدف تقييما ذاتيا. ويسأل نفسه أسئلة من قبيل: هل حققت الهدف؟ هل كانت الإستراتيجية التي اخترتها مناسبة للحل؟ (صالح أبو جادو ومحمد نوفل، 2010، ص: 351).

وقد أشار "بيكر" (Backer, 1989) أن التقويم الذاتي يشكل جزءا هاما من عمليات السيطرة والتحكم بالعمليات الميتماعرفية، وأنه يرجع إلى تقدير النتائج ومدى تحقق الأهداف، ومدى فعالية تعلم الشخص ودقة قراراته. (شذى محمد ومصطفى عيسى، 2011، ص: 157).

ويمكن توضيح هذه المكونات، لنموذج "مارزانو وولفلوك"، والتي تمثل جوهر التفكير الميتامعرفي، في الترسيم التالية:

"ترسيمة رقم (03) تتضمن مكونات التفكير الميتامعرفي حسب نموذج (مارزانو وولفلوك)"



والملاحظ، ضمن هذه الترسيم، تركيز هذا النموذج على الإستراتيجية كمحور أساسي في الوعي الميتامعرفي، من حيث أنها تتضمن في مجملها وعي المتعلم بالإستراتيجية المناسبة للأداء. وهذا يختلف عن النماذج التي توسع دائرة العمليات الميتامعرفية إلى الوعي بالذات والآخرين، والحس الوجداني أو الخبرات الوجدانية.

ويبدو من خلال عرضنا للنماذج المقدمة في مكونات الميتامعرفية، أن نموذج " فلانل وبروكسي" يختلف عن نموذج " مارزانو "، من حيث أن النموذج الأول قدم مفهوما للميتامعرفية إرتكز على ثلاث مناحي أساسية، مثلت الجانب المعرفي، الوجداني، والتنظيم الذاتي الميتامعرفي. أما نموذج "مارزانو" والذين تبنا نفس الرؤية، فقد مثلت الميتامعرفية عمليات الإدارة الذاتية للإستراتيجية، والضبط التنفيذي للمهمة.

ويتفق التصور الذي قدمه " مارزانو " مع ما ذكره كل من "واد ورينولدز" (Wade & Reynolds, 1989)، من أن الميتامعرفية تشتمل على مراحل أداء المهمة، وما تتطلبه من

ممارسة هذا الوعي بداية من تحديد الأهداف إلى تحقيقها. ويرى أنها تمثل " قدرة الفرد على التفكير في الشيء الذي يتعلمه وتحكمه في هذا التعلم. ولكن قبل أن يكون المتعلم قادرا على التحكم في تعلمه لابد أن يكون على وعي بما يتعلم في موقف معين، وهذا ما يسمى وعي بالمهمة، وأن يكون على وعي بكيفية تعلمه على النحو الأمثل، وهذا ما يسمى الوعي بالاستراتيجية، وأن يكون على وعي أيضا بما تم له تعلمه وهذا ما يسمى الوعي بالأداء". (عبد المنعم بدران، 2008، ص:15).

فبلوغ المتعلم مستوى التحكم في التعلم، بالشكل الذي يتيح له فرصة التقييم الذاتي لفعالية الإستراتيجية التي إعتدها في حل المشكلة، قد لا يتأتى للمتعلم إلا إذا حقق وعيا بالمهمة والإستراتيجية، ووعيا بالأداء أيضا، أي أن بلوغ الفرد مستوى يستطيع به تفسير مختلف الإجراءات التي إعتدها في إنجاز المهام، يتطلب منه إشغالا ذهنيا بعمليات التفكير. فالهدف من ممارسة هذا التفكير هو تعديل أساليب تفكير المتعلم واستراتيجياته المعرفية، لاكتساب مهارات يمكن أن ترفع من مردوده التعليمي.

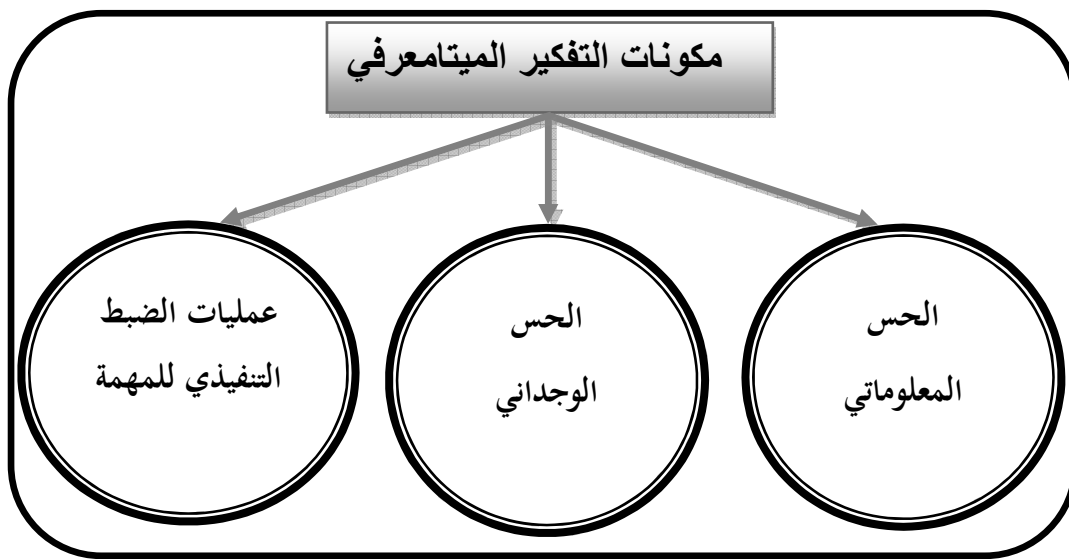
وفي نفس السياق ذهب "ريدلي" (Ridley) إلى القول، أن الميتامعرفية " تمثل الوعي الذي يساعد على التحكم في التعلم والسيطرة عليه، وتخطيط واختيار الإستراتيجيات، ورصد التقدم في التعليم وتصحيح الأخطاء، وتحليل فعالية إستراتيجيات التعلم وتغييرها عند الضرورة". (Bokyeong, et al,2009, p: 05).

فعمليات التفكير الميتامعرفي المصاحبة للأداء التعليمي تتضمن تخطيط الأنشطة، أي تحديد الأهداف والإستراتيجيات المناسبة للحل، ومراقبة فعاليتها في الإنجاز. والمتعلم الذي يمتلك وعيا ميتامعرفيا يمكنه أن يحدد مسبقا وقبل البدء في إنجاز مهام التعلم، نوع التفكير المناسب لوضعية التعلم، والإجراءات المختلفة التي تمكنه من الوصول إلى أهدافه.

وعلى نفس النهج، ذهب " باريل" (Barell, 1991) ليؤكد أن التفكير الميتامعرفي يعبر عن جوهر التعلم التأملي. لارتكازه على عمليات التنظيم الذاتي. فالتخطيط يطرح السؤال عن: ما المشكلة وكيف أحلها؟ والمتابعة تطرح السؤال ما مدى كفاءتي في حل المشكلة؟ والتقييم يطرح السؤال عن: مدى كفاءة إنجازي للعمل؟ ". (عدنان العتوم وآخرون، 2008، ص: 231). فهو

التفكير الذي يحكم سيرورة التعلم من وضعيات إنطلاقها إلى وضعيات إختتامها، يكون فيه المتعلم على وعي بالهدف المرجو تحقيقه في النهاية والإستراتيجية المناسبة للحل، قادرا على تقييم مدى كفاءة الإستراتيجية المتبعة في بلوغ الهدف. وهي خطوات مهمة لتقديم نواتج تعلمات أكثر فعالية. وبناء على هذه الرؤى التي قدمها الباحثون لتوضيح مفهوم التفكير الميتامعرفي ومكوناته، فإننا نجمل مختلف الطروحات في تصور شامل لمكونات التفكير الميتامعرفي، كالتالي:

" ترسيمة رقم (04) توضح النموذج المتكامل للتفكير الميتامعرفي "



إنطلاقا من هذه الرؤية الشاملة للميتامعرفية، والمتأسسة على العمليات المعرفية الوجدانية، والتي ترتبط ببعضها البعض، وتؤدي أدوارا هامة في عملية الضبط التنفيذي للمهمة، فإننا نقدم التعريف التالي للميتامعرفية:

" تمثل الميتامعرفية ذلك التفكير الواعي واليقظ الذي يتيح للمتعلم القدرة على التحكم الناجح في سيرورة تعلمه، إنطلاقا من معرفة بالذات والإستراتيجية المناسبة لمعالجة متطلبات المهمة، وحس وجداني يدعم القدرة على التخطيط والمراقبة والتقييم الذاتيين للإستراتيجية، لتعديلها في ضوء أهداف التعلم."

ثانيا. مفهوم مهارات التفكير الميتامعرفي وتصنيفاتها:

إرتأينا أن ندرس مهارات التفكير الميتامعرفي، ونفحص مكوناتها على اعتبار أنها متغير هام في بحث الإستراتيجيات الميتامعرفية.

وفي هذا المضمار، ذهب الكثير من الباحثين إلى تصنيف التفكير الميتامعرفي ضمن أرقى أشكال التفكير بل وأعقده. ولابد أن المهارات الميتامعرفية كجزء من مكونات التفكير الميتامعرفي، تتفرد بخصائص تختلف عن مهارات التفكير المعرفي على الرغم من إرتباطها بها.

ففي هذا الشأن أكد "لوي" (Lui,1999) " أن ربط مفهوم التفكير الميتامعرفي بتطور المعرفة الذاتية للفرد وقدرته على تعلم كيفية التعلم والسيطرة على عملياته الذهنية، كان أحد الأسباب التي جعلت المهارات الميتامعرفية تلقى إهتماما كبيرا في أبحاث التطور المعرفي". (محمد الصمادي ومحارب علي، 2010، ص: 94). كما أنها . وحسب " ستيربرج ". تعد " من أهم مكونات السلوك الذكي، من حيث معالجة المعلومات واستخدام القدرات المعرفية بفعالية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير". (إيمان الرويشي، 2009، ص: 22).

وقد ذهب الباحثون إلى إعطاء مفهوم للمهارات الميتامعرفية وثيق الصلة بعمليات الضبط التنفيذي، بل أن هناك من إعتبر مهارات التفكير الميتامعرفي كمرادف لعمليات التنظيم الذاتي الميتامعرفي. ويوافق هذا التصور "براون" (Brown 1987) الذي يرى أن المهارات الميتامعرفية " معرفة إجرائية بما يفعله الشخص ويعمد إليه للسيطرة والتحكم في الإدراك. وهي تمثل ما يسمى بالعمليات التنفيذية ". (Cecilia & Eke, 2011, p: 37). فوعي المتعلم بقدراته، ومتطلبات مهمات التعلم قد يمكنه من تنظيم ذلك النشاط ومراقبة تقدمه فيه، وتوظيف الإستراتيجيات المناسبة لحل متطلباته.

وتؤيد هذه المفاهيم، التصنيف الذي قدمه "مارزانو وزملائه" (Marzano et al)، والذي بين من خلاله دلالة المهارات الميتامعرفية. حيث أدرج المهارات الميتامعرفية ضمن ثلاثة مجالات رئيسية، تمثل "مهارات التنظيم الذاتي" (Self regulation skills). وتشمل التيقن من تقدمك نحو الأهداف الفرعية المحددة، كأن يقول المتعلم، هل أنا أقرب إلى هدفي الآن مما كنت عليه في المرة السابقة؟ وهل أتقدم نحو الهدف أم أترجع؟ عندئذ يكون القيام بمراجعات مناسبة أمرا حاسما.

والفشل في التنظيم يؤدي إلى الإلتزام الأعلى للقواعد، وكأن التنظيم الذاتي يقوم على المراقبة الذاتية للأداء. ولذا يرى "براون" أنها عملية مستمرة لدرجة اقترابنا من الأهداف. (روبرت مارزانو وآخرون، 2004، ص: 44).

ويشير (بوركوسى وبيرك، 1996) إلى أن التنظيم الذاتي المعرفي يترادف مع الأداء الوظيفي والتحكم الذاتي. ويتضمن ثلاثة متغيرات نظامية في المهارات المعرفية والعمليات. وظيفة الأولى والأكثر أهمية للتنظيم الذاتي هي تحليل المهمة، يتبعها إختيار الإستراتيجية، ثم مراقبة ومراجعة الإستراتيجيات التي لا تعمل جيداً. (وليد خليفة ومراد سعد، 2010، ص: 255). ويبدو أن مهارة التنظيم الذاتي مهمة لضبط الأداء، وإعادة تنظيم عناصره بطريقة تخدم أهداف التعلم.

ويرى (محمد أبو هاشم، 1999) أن العمليات التنفيذية تعبر عن المهارات الميتامعرفية، فهي تتضمن "وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه، وقدرته على وضع خطط محددة للوصول لأهدافه، وكذلك إختيار الإستراتيجيات المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار إستراتيجيات جديدة، بالإضافة إلى تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار. (سامية الأنصاري وحلمي الفيل، 2009، ص: 32).

فمهارات التحكم الإجرائي التنفيذي تشتمل على مهارات تقويم الطلاب لمعارفهم، قبل وفي أثناء وبعد إنجاز المهام. ومهارات "التخطيط" للخطوات والإستراتيجيات قبل إنجاز المهام، ومهارات التنظيم اللازمة لإتمام المهام أثناءها، وضبط ومراقبة التعلم في نهاية إنجاز المهام. (إيمان الرويشي، 2009، ص: 23).

ولا شك أن إمتلاك المتعلم لمهارات الضبط التنفيذي يعد عاملاً مساعداً في التحكم في الإجراءات المختلفة لتنفيذ المهمة، خاصة وأن المتعلم يوظف المراقبة الذاتية في كل مرحلة من مراحل الإنجاز للوقوف على مستوى أدائه، وبالتالي القدرة على تغيير أو تعديل إجراءات الإنجاز. غير أن "أشمان وآخرون" (Ashman et al, 1993)، ذكروا أن المهارات الميتامعرفية ترتبط بقدرة الفرد على التحكم في عمليات المعرفة الميتامعرفية، ولذا فهي تمثل "مجموعة من القدرات التي يحتاجها الفرد والتي تساعده على الفهم والسيطرة على عملية التفكير، وتشتمل على

مهارة التعريف بالمهمة وتحديد المهمة وتمثيلها وصياغة الإستراتيجية، وتحديد مصادر مراقبة تنفيذ المهمة وإكمالها". (إيهاب المصري، 2010، ص: 21).

ويدعم هذا التصور "كيركل" (Crkill Alice, 1996) في أن المهارات الميتامعرفية " تعني وعي الفرد بما لديه من قدرات ووسائل ومصادر يحتاج إليها لأداء المهام المكلف بها بفاعلية أكثر، ويحقق نتائج أكثر نجاحا ". (سليمان ابراهيم، 2011، ص: 372). وهنا يقدم "كيركل" جزءا مهما في مهارات التفكير الميتامعرفي تعد ضرورية في نجاح عمليات الإدارة الذاتية لمهام التعلم. فالوعي بالذات المعرفية والإستراتيجيات المناسبة للإنجاز يحكم الأداء التنفيذي، ويسهم على الأغلب في عمليات رصده وتقييمه.

وتوضح لنا هذه المفاهيم أن المهارات الميتامعرفية ترتبط بمكون المعرفة الميتامعرفية، وتتضمن المهارات اللازمة لأداء المهام الأكاديمية، هذه الأخيرة التي تشتمل . حسب " مارزانو " . على المعرفة التقريرية (Declarative Knowledge)، والتي تتضمن معرفة الفرد عن نفسه كمتعلم، وعن العوامل التي تؤثر على أدائه، ومعرفته بالمهارات والإستراتيجيات التي لديه. وتجيب عن السؤال: ماذا؟ المعرفة الإجرائية (Procedural Knowledge)، وتتعلق بمعرفته عن كيفية تنفيذ مختلف الإستراتيجيات وخطوات تنفيذها. (فاطمة المدني، 2007، ص: 30). وتجيب عن السؤال: كيف؟ والمعرفة الشرطية (Conditional Knowledge)، والتي تجيب عن السؤال: لماذا؟ وامتلاك المتعلم لهذه المهارات يجعله واعيا بما هو مطلوب منه تنفيذها، بشكل يمكنه من إختيار الإستراتيجيات الملائمة ومراقبة تقدمها في الإنجاز.

ويدعم هذا التصنيف، ما قدمه " مارزانو " في تركيزه على بعد الإستراتيجية في تصوره للمهارات الميتامعرفية، من حيث أن المهارات ترتبط بالوعي بمدى ملائمة الإستراتيجية للمهمة، وكيفية إستخدامها في التخطيط لتحقيق الهدف، ومراقبة وتقييم فعاليتها في إنجاز المهمة. وإذا كان بعد الإستراتيجية مهم في عمليات الضبط التنفيذي، في نظر " مارزانو "، فإن مهارة الوعي بالذات والإمكانات المعرفية لا تقل أهمية عن عمليات التنظيم الذاتي الميتامعرفي.

ولذا فإن النموذج الذي قدمه " جاما " (Gama, 2001) يوسع دائرة المهارة الميتامعرفية إلى مهارات الوعي بالذات المعرفية بالإمكانات والقدرات، وكذا مهارات التنظيم الذاتي، ضمن النموذج الذي قدمه للمهارات الميتامعرفية.

فالمهارات الميتامعرفية، وفق التصنيف الذي قدمه "جاما" (Gama, 2001)، تتضمن مهارات إعتبرها ذات علاقة بالتفكير الميتامعرفي. فوعي الفرد بمواطن القوة والضعف في أفكاره، والتي تعني أن وعي الفرد بقدرته على تحديد مواطن القوة والضعف في تفكيره أثناء حل المشكلة التي تعترضه، يدفع الفرد للعمل على التدعيم الإيجابي منها وتعديل السلبي.

أما الوعي بمستوى فهم الفرد للمشكلة فيرتبط بوعي الفرد بدرجة فهمه للهدف المنتظر منه تحقيقه، وقدرته على وصف المشكلة التي تواجهه والتعبير عنها. أما وعي الفرد بخبراته السابقة، أي إدراك الفرد لطبيعة المعرفة السابقة وعلاقتها بالخبرة الحالية، فإنها تمكن الفرد من إستخدام تلك المعرفة في حل المشكلات المشابهة، وكأنها تمثل نوعا من الخبرة الميتامعرفية. ويتضمن الوعي الميتامعرفي أيضا تنظيم المعرفة السابقة لاستخدامها في مشاكل مشابهة، ويعتمد على قدرة الفرد المتعلقة باستخدام المعلومات والمعرفة السابقة في الموقف التعليمي الحالي.

كما يدرج " جاما " ضمن المهارات الميتامعرفية الوعي بالإستراتيجية التي تمثل قدرة الفرد على التفكير في الإستراتيجيات السابقة والإستفادة منها في المواقف المشابهة وتكرار إستخدامها، وتنظيم الأعمال لتتوافق مع الخطط الجديدة لحل المشكلة، والتي تشمل تحديد الهدف وخطوات حل المشكلة أو وضع خطط للوصول إلى الهدف. إذ أن بلوغ الهدف يتضمن دقة التحديد للمطلوب والخطط اللازمة لبلوغه، وانتقاء الإستراتيجية المستخدمة التي تقود إلى حل المشكلة، والتي تحتاج أيضا إلى تقويم من خلال مخرجات الأعمال السابقة. ويرى "جاما" أن تطبيق الإستراتيجية بالشكل الصحيح، والإستفادة من نتائجها يتطلب أن يمتلك الفرد مهارة تقويم الخطط المستخدمة إتجاه الحل، والتي تحمل وعي الفرد بصحة الخطة التي إستخدامها، لتقويم ذاته ومدى تقدمه في إنجاز المهمة ومستوى تحقيق الهدف، وتقويم فاعلية الإستراتيجية المختارة، أي حكم الفرد على مدى نجاح الخطة أو الإستراتيجية التي استخدمها في الوصول إلى الحل. (عدنان العتوم وآخرون، 2009، ص: 273).

ويمكن أن نلاحظ، ضمن هذا النموذج، تركيزه على مهارات أساسية، نرى أن لها علاقة إيجابية بالأداء. فمحاولة إيجاد الرابط بين المعارف والإستراتيجيات السابقة ومواقف التعلم الجديد، لاستثمارها كخبرات ميتامعرفية، يثري الخبرات الجديدة، أي تجارب التعلم الحالية، بما يحقق الهدف المحدد في بداية التخطيط لمهمة التعلم.

ويدعم تصور "جاما" للمهارات الميتامعرفية ما قدمه "فلافل" (Flavell, 1976) في تحديده لمفهوم المهارات الميتامعرفية على أنها "تمثل وعي الفرد الخاص بالعمليات المعرفية ونواتجها، وبقوة وضعف الفرد المعرفي. وتتحدد في نظره المهارات الميتامعرفية في المراقبة النشطة والتنظيم الذاتي المصاحب للعمليات المعرفية، وكذا تتأغم وتناسق هذه العمليات المعرفية في علاقاتها بهدف معرفي معين. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص:39. ب). أي أن مهارة الفرد الميتامعرفية تتجلى في قدرته على المعرفة بالذات والقدرات والتي تؤدي إلى التحكم الناجح في الأداء التنفيذي للمهام، بالتخطيط لها وتنظيمها ذاتيا لحل مشكلات التعلم.

وعلى خلاف هذه التصنيفات للمهارات الميتامعرفية، وضع "الفرماوي ووليد رضوان" نموذجا تفصيليا للمهارات الميتامعرفية، يحمل بعدي المعرفة الميتامعرفية وعمليات الضبط التنفيذي.

ويرتكز نموذج "الفرماوي" على مكونات الحس الميتامعرفي وتأثيراتها على مهارات الضبط التنفيذي لمهام التعلم. ويتضمن الحس الميتامعرفي قدرة الفرد على تحديد معرفته عن نفسه وعن الآخرين، وعن مستوى صعوبة المهمة، والإستراتيجيات الملائمة لإنجاز المهمة، والحس الوجداني والذي يشمل خبرة الفرد الميتامعرفية التي تتضمن اتجاه الفرد نحو المهمة، وتوقعات فاعليته في الأداء والتعزيز الذاتي. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 179 أ). وتشكل هذه المهارات الدافعية جزءا هاما ضمن هذا التصنيف، إذ تشكل رابطا مهما بين مهارات المعرفة الميتامعرفية والإدارة التنفيذية، فالإقبال على التعلم لمحاولة تجاوز صعوباته يتحكم فيه الإتجاه نحو المهمة وتوقعات عالية للفاعلية الذاتية.

وتمثل مهارة الإدارة الميتامعرفية للعمليات المعرفية البعد الثاني للمهارات الميتامعرفية، وتنشط حسب "الفرماوي". بواسطة الحس الميتامعرفي، والذي يمكن المتعلم من إجراء العمليات المتعلقة

بالإدارة الميتماعرفية، كعملية التخطيط واتخاذ القرار. وتشمل مهارات الإدارة الميتماعرفية التخطيط (Planing)، وهي العملية التي يستطيع بها الفرد أن يجمع مجموعة من الخطوات المتتابعة من الأنشطة، التي يعتقد أنها ستؤدي إلى إنجاز المهمة بنجاح، كما يرى في ذلك "أشمان وكونواي" (Ashman & Conway, 1993). (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 189). ويوظف الفرد هنا حسه الميتماعرفي في وضع تصور ذهني لتتابع العمليات التي يعتقد أنها ستؤدي إلى إنجاز المهمة بنجاح، وتتضمن صياغة الأهداف بدقة، تحليل المهمة لأجزائها، صياغة المهمة في صورة مبسطة.

فتحديد الأهداف بوضوح يساعد المتعلم على الوعي بما هو مطلوب منه تنفيذه، وهذا ما يشعره بمسؤولية التنفيذ. كما يمكنه من مراقبة أدائه وتقييمه، وتحديد المسافة التي تفصله عن الهدف المتوخى تحقيقه. إذ يوظف الفرد حسه الميتماعرفي في القيام بالخطوات الإجرائية كتحديد المهمة التي يتعامل معها بكل دقة ضمن مهارة إتخاذ القرار، وانتقاء الإستراتيجية الملائمة، وتحديد عدد من الإستراتيجيات الملائمة لإنجاز المهمة، وتوقع نتائج وتأثيرات إختياره لكل إستراتيجية على حدى، في ضوء محتواه المعلوماتي الميتماعرفي الشرطي أي، " متى وأين نستخدم كل إستراتيجية؟ ". وتحديد الأسباب التي ترفض أو تؤيد استخدام كل إستراتيجية، وبالتالي إختيار الإستراتيجية الأكثر ملائمة لإنجاز المهمة في ضوء توقعاته لفعاليتها عن باقي الإستراتيجيات الأخرى. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 109.110، أ).

وامتلاك الفرد للحس الميتماعرفي يجعله على وعي بالإستراتيجية أو الخطة التي يمكن أن يعتمد عليها، والتي يعتقد بفعاليتها في حل المشكلة.

أما المراقبة الذاتية كمهارة في الضبط التنفيذي (Self Monitoring) فيعتقد " ميتشبنوم " (Meichenbaum, 1997) أنها إحدى ميكانيزمات التغذية الراجعة التي تساعد المتعلم على توحيد أنشطة تعلمه. فالقاري الجيد حسب " ماير " (Mayer) إذا كان لديه هذه المهارة فإنه يسأل نفسه باستمرار: هل ما أقرأه مفهوم أو ذو دلالة بالنسبة لي أم لا؟ (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 39، أ).

ويمكن للفرد، وفق هذه المهارة، أن يقدر مستوى تقدمه في ضوء الأهداف، ومعرفة متى يتم إنجاز الأهداف الفرعية، ليتخذ قرار يتعلق بما إذا كان يمكنه أن يستمر في العملية القادمة أو يتخلى عن الإستراتيجية، ويطبق إستراتيجية أخرى.

ويعتمد الفرد على نتائج المراقبة الذاتية " التغذية المرتدة " في تعديل أو إضافة أو إعادة تركيب عناصر المحتوى المعلوماتي، سواء أكان إجرائيا أو شرطيا، ومن ثم توظيف ذلك في معالجة صعوبات التقدم في المهمة، وذلك بإتباع خطوات تحديد موضع العقبات أو الأخطاء الحالية أو المحتملة ضمن مهارة التوجيه الميتامعرفي والمعالجة التنفيذية لصعوبات التقدم في المهمة، وتحديد كيفية التعامل مع هذه العقبات. فحين يرتفع مثلا معدل الفشل في الفهم القرائي يؤدي بالفرد إلى استخدام إحدى إستراتيجيات معالجة الأخطاء أو صعوبات الفهم، إما بالانخفاض التدريجي في القراءة ومراجعة الأجزاء الصعبة أو الإستمرار في القراءة عبر النص، ليستوضح من النص وجمله التالية ما يزيل عنه سوء الفهم، أو تعديل موضوع المهمة كطريقة لتقليل متطلباتها. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص:103، أ). وهذا ما يساعد الفرد على إعادة تغيير عناصر المهمة وكيفية التعامل معها أو طريقة إدارة المهمة، أو إعادة التفكير فيما تم إنجازه بالفعل، وإعادة فحص الخطوات التي تم إنجازها سابقا، أو إعادة فحص واختبار الإستراتيجيات واختيار مداخل أكثر إنتاجية في أداء المهمة. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 107. أ).

فوعي الفرد بالعقبات التي تهدد تقدمه في إنجاز المهمة، وقدرته على إيجاد بدائل لتجاوزها، من الممكن أن يقلل من حجم الأخطاء المحتمل وقوعها، ومن الوقت الذي يستغرقه الفرد في بلوغه الهدف.

أما التقويم الذاتي (Self Evaluation)، فيعد ضمن هذا التصنيف المهارة الهامة في التنظيم الذاتي، والتي يقوم فيها الفرد بتوظيف حسه الميتامعرفي في التحديد المبدئي لمدى كفاية الإمكانيات المعرفية، والمعطيات اللازمة لإنجاز المهمة، وتقييم مدى نجاحه في إنجاز أهدافه، ومراقبة مدى نجاحه في القيام بمثل هذا التقييم، كل ذلك في ضوء خطته المبدئية، واستخدام التغذية الراجعة الناشئة عن هذه العمليات في إحداث نوع من التعزيز الذاتي الذي يؤهل الفرد لإدارة مهام أخرى

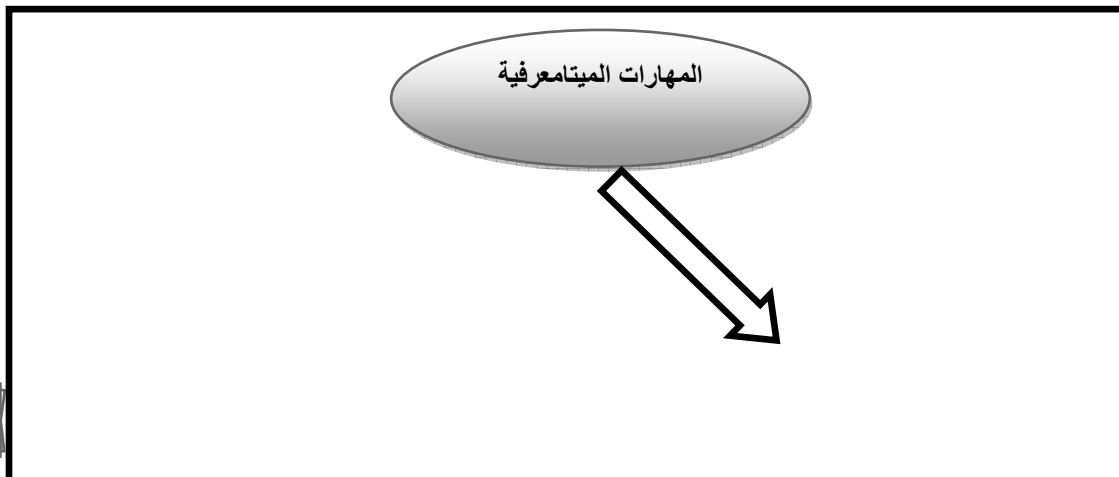
مشابهة لاحقاً. وهو ما ينشأ عنه نوع من عزو الأداء الناجح لاستعدادات الفرد الذاتية. كما أنه قد يستخدم مثل هذه التغذية الراجعة في إعادة التفكير في عملياته الميتامعرفية التي قام بها في مرحلة سابقة، مثلاً في محاولة إختيار إستراتيجية أخرى أو العدول عن قرارات سابقة مما قد يؤدي لتوجيهه ميتامعرفي آخر لعملياته أثناء الأداء في المهمة. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 107. أ).

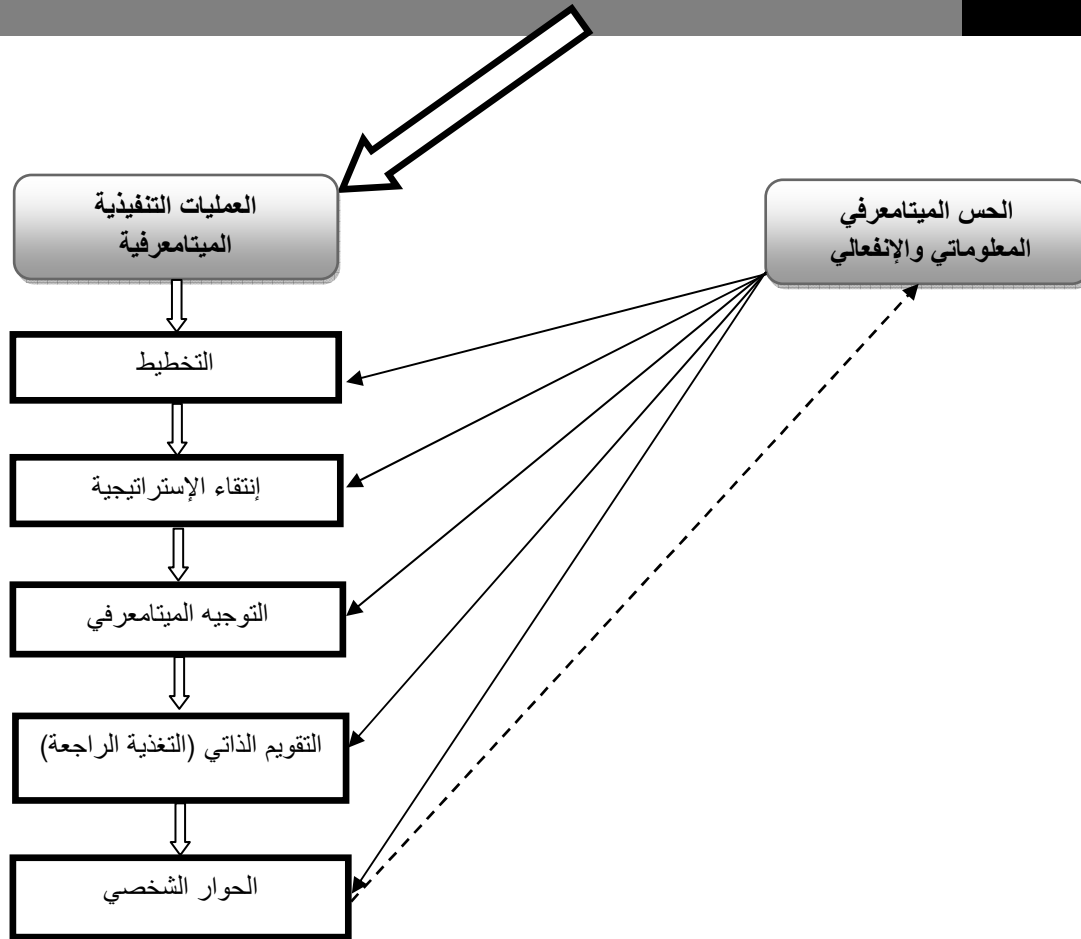
وهنا، تؤدي التغذية الراجعة الناتجة عن التقويم دوراً فاعلاً في زيادة إقبال الفرد على مهمات أخرى، كما تدفعه إلى البحث عن تعديل أو تغيير الإستراتيجيات المتبعة، ويمكن أن تتجاوز أهميتها إلى مستوى العوامل الدافعية التي تحرك العمليات التنفيذية وتدعم المحتوى المعلوماتي الميتامعرفي.

ويستخدم الفرد في عمليات التنظيم الذاتي مهارة الحوار الشخصي الموجه ذاتياً لأنشطة التنظيم المعرفي، وهو نوع من الإستفسار الذاتي المستمر والموجه لمهارات الضبط التنفيذي، من تخطيط ومراقبة واختيار للإستراتيجية الملائمة، واتخاذ القرارات، والتوجيه الميتامعرفي، والمعالجة التنفيذية لصعوبة التقدم في المهمة. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 108، أ). وهذه التساؤلات الذاتية تنشط وعي الفرد بكل خطوة يخطوها في تنفيذ المهمة.

ويمكن تمثيل هذا النموذج للمهارات الميتامعرفية في الترسيم التالية:

" ترسيمة رقم (05) تمثل نموذج الفرماوي للمهارات الميتامعرفية "





يمكن الوقوف، من خلال هذا النموذج، على دور الحس المعلوماتي والوجداني في دعم مهارات التنظيم الذاتي، ودور التغذية الراجعة الناتجة عن التقويم الذاتي في تنشيط عمليات العزو والفاعلية الذاتية، وفي دعم عمليات واستراتيجيات معينة أو إنتقاء أخرى أكثر فعالية.

وتأسيساً على ما سلف، يمكن تصنيف المهارات الميتماعرفية ضمن ثلاث أبعاد، يتعلق الأول بالحس الميتماعرفي المعلوماتي ويتضمن المعرفة بالذات والقدرات والإستراتيجيات، وبعد ثاني يتعلق بالحس الميتماعرفي الوجداني ويتضمن المحركات الوجدانية للأداء كالفاعلية الذاتية والدافعية ...، وبعد ثالث ويتعلق بإجراءات الضبط التنفيذي لمهام الأداء ويتضمن عمليات التخطيط والرصد والتقويم الذاتي.

وعليه، فإنه من الأهمية بمكان أن نشير إلى أهمية إمتلاك المتعلم لهذه المهارات، خاصة وأنها ترتبط بعمليات وجدانية كالعزو السببي التحصيلي والفاعلية الذاتية، والتي تشكل عوامل حاسمة في التوجه نحو التعلم والإقبال عليه. فالوعي بمتطلبات إنجاز المهمة والتخطيط والمراقبة

المنظمة للخطوة والإستراتيجية المتبعة، قد يزيد من إمكانية النجاح في الأداء، وبالتالي عزو النجاح إلى القدرات والجهد المبذول، والذي يحفز على القيام بجهد أفضل في المواقف التعليمية اللاحقة. ولا ريب أن تصميم التدريس بشكل يعتمد على هذا الشكل من التعليم الإستراتيجي يقود إلى إكتساب المتعلمين للمهارات الميتامعرفية. يشير كل من " تانير وجونز " (Tannir & Jones, 2000)، في هذا الصدد إلى أن المعلمين في المرحلة المتوسطة يستطيعون أن يعلموا التلاميذ المهارات الميتامعرفية الرئيسية، التي تسهم في تعلم المعرفة الجديدة بصورة عملية أكثر وبفهم أعمق. (أمال محمد، 2008، ص: 108).

وهذا ما يطرح مسألة إدراج هذه المهارات ضمن المناهج التعليمية وجعل التدريب عليها داخل المنهج التعليمي أمراً ضرورياً، خاصة وأن الكثير من الباحثين يرون أن للخبرة والتعليم المقصود دور مهم في تنمية المهارات الميتامعرفية، إذا إعتد المعلمون طرائق وأساليب تعليمية لتنشيط وتنمية هذه المهارات.

فالتدريب عليها داخل محتوى المنهاج ما هو إلا إكساب التلاميذ الطريقة المنظمة للتعلم، إذ تمكنهم من تنظيم المحتوى والمهام التعليمية التي يقومون بها، لذلك من الصعب تدريسها بمعزل عن المنهج الدراسي، لأنها ستفقد أهم مزاياها وإيجابياتها بالنسبة للتعلم. (إيمان الرويشي، 2009، ص: 29).

ويمكن أن ينتقل أثر تعلم المهارات الميتامعرفية . حسب الدراسات . بالتدريب إلى مجالات وموضوعات أو مواقف جديدة. (خلود الجزائري، 2005، ص: 31). ويذكر "سميث وآخرون" (Smith et al, 1996) أنه يمكن تطوير المهارات الميتامعرفية للطلاب باستخدام الوسائل التي يمكن أن تطور عملية حل المشكل بشكل فعال، كخرائط المفاهيم مثلاً. (Chun & Hsiu, 141 : p, 2011). أي يمكن للفرد أن يتدرب عليها ويوظفها في مناحي معرفية كثيرة، على اعتبار أنها واحدة وعامة، ولا تختلف باختلاف المجال المعرفي.

ثالثاً. إستراتيجيات التفكير الميتامعرفي:

1. مفهوم الإستراتيجيات الميتامعرفية: Metacognitive Strategies

نظرا لمركزية هذا المفهوم في بحثنا، رأينا أنه من الأهمية بمكان بحث دلالة هذا المفهوم في الأدبيات البيداغوجية المعاصرة، للوقوف على أبعاده ومكوناته، وتبني ما يناسب منه مجال الدراسة.

يطرح البحث عموما في مجال الإستراتيجيات الميتامعرفية شكلين، يوضحا مفهومها:

الأول: ويقصد به السلوكيات العقلية المدروسة التي يقوم بها المتعلم، لتوجيه وضبط وتفعيل البنية المعرفية لديه للوصول إلى إنجاز ناجح لعملية التعلم، مثل: إستراتيجية التخطيط التي تعني قيام المتعلم بمراجعة المهام اللازمة لإتمام عملية التعلم بهدف تحديد ما الذي يجب أن نقوم به، ومتى، وكيف؟ وهذه الإستراتيجيات موجهة بتنظيم عملية التفكير للمساعدة على تنظيم المصادر اللازمة لإنجاز المهمة، وتحديد وترتيب الخطوات اللازمة لإنجازها والسرعة المطلوبة لذلك.

الثاني: هو مجموعة الوسائل والإجراءات والعمليات التي تتناول المحتوى المعرفي، ويتم من خلالها توجيه المتعلم للقيام بعمليات عقلية محددة تؤدي لتنمية المهارات الميتامعرفية في سياق التعلم الصفي، كاستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم. أي أن الشكل الأول ذاتي يختص بالمتعلم نفسه وبالإجراءات التي يتبعها عقله للوصول إلى المعرفة، أما الشكل الثاني فهو خارج عن المتعلم ويتعلق بتصميم نشاط التعلم، بحيث يستخدم مجموعة من خطواته التي تساعد المتعلم على تنمية المهارات الميتامعرفية لديه. (خلود الجزائري، 2005، ص: 34).

وانطلاقا من هذين الشكلين، فإننا نقدم التعاريف التي ركزت على الوعي، والأخرى التي ركزت على عمليات التنظيم الذاتي للإستراتيجيات الميتامعرفية. وهي المفاهيم التي أعطت مدلولاً للإستراتيجيات الميتامعرفية بناء على الوعي وعمليات الضبط التنفيذي ضمن نشاط التعلم، أي الوعي بالإستراتيجية، والقدرة على التخطيط لها ومراقبة تنفيذها وتقييم فعاليتها.

ومن بين المفاهيم التي ركزت على بعد الوعي بالإستراتيجية، المفهوم الذي ساقه "جاكوبز وباريس" (Jacobs & Paris, 1984)، على أنها "وعي الفرد بأسلوب تفكيره عند قيامه بأداء مهمة محددة، ومن ثم استخدام "تطبيق" هذا الوعي في التحكم فيما يقوم به من نشاط أو أداء. (شذى محمد ومصطفى عيسى، 2011، ص: 151).

ويؤيد هذا المفهوم، ما ذهب إليه (عفت الطناوي)، من أن الإستراتيجيات الميتامعرفية " تمثل الوعي بالإجراءات والأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، والتحكم الذاتي في عملية التعلم وتوجيهها ". فالوعي بالإستراتيجية المناسبة لهدف التعلم شرط أساسي لتصبح الإستراتيجية ميتامعرفية. (فوزي الشربيني، عفت الطناوي، 2006، ص:39).

وترى (نوال فهمي، 2005) " أنها عمليات يقوم بها المتعلم تجعله على وعي بالهدف منها، وبما يعرفه بالفعل عنها وبما هو في حاجة إلى معرفته، وقدرته على التخطيط لتعلمه، وممارسته لكافة أشكال المراجعة والضبط الذاتي لسلوكه. (سامية الأنصاري وحلمي الفيل، 2009، ص: 62). إذ يتوقف إختيار الإستراتيجية المعرفية على مستوى الوعي بمتطلبات المهمة، ومتى وكيف تستخدم تلك الإستراتيجية؟ وهذه المعرفة تمثل عمليات يقوم عليها نشاط الإستراتيجيات الميتامعرفية.

وإذا كانت هذه المفاهيم قد ركزت على مسألة الوعي بالإستراتيجية كمدلول للإستراتيجية الميتامعرفية، على اعتبار أن الوعي بالإستراتيجية المعرفية أي الوعي بنوع الإستراتيجية؟ وبمتى وكيف نطبقها في نشاط التعلم؟ يشكل مكون معلوماتي ميتامعرفي، أي معرفة "تصريحية شرطية وإجرائية"، فإن مفاهيم أخرى قد ركزت على عمليات الضبط التنفيذي والتنظيم الذاتي في إعطاء مدلول للإستراتيجية، كالمفهوم الذي صاغه "لندستورم" (Lindstorm,1995)، والذي يرى فيه أن الإستراتيجيات الميتامعرفية " مجموعة من الإجراءات تمكن المتعلم من إتخاذ القرارات واختيار البدائل التي تناسب الموقف التعليمي، والتقييم الذاتي وصنع وتحقيق الأهداف الخاصة به ". فهي تتعلق بخطة لضبط التعلم وتنظيم سيرورته، باستخدام الإستراتيجيات المعرفية. ولذا فاستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية يشترط تصميم وضعيات ديداكتيكية، تساعد المتعلم على توظيف الإستراتيجية توظيفا ميتامعرفيا. (سامية الانصاري وحلمي الفيل، 2009، ص: 61).

وفي نفس السياق يرى "شاموت وأومالي" (Chamot & O'malley,1990) أنها " مرتبة عالية من المهارات التنفيذية، والتي قد يترتب عليها التخطيط، والرصد، وتقييم نجاح النشاط التعليمي " (Fenghua & Hongxin, 2010, p :136). ففي كل مرحلة من مراحل الضبط

التنفيذي، يستخدم المتعلم أسئلة ذاتية للتخطيط للإستراتيجية ورصد ومراقبة تنفيذها، وتقييم مدى ملاءمتها للمهمة وفعاليتها في تحقيق الأهداف.

كما ذهب "فان ايد" (Van Ede, 1993) إلى أنها " معرفة الفرد باستراتيجيات وعمليات التفكير الخاصة به، وقدرته على تنظيم هذه العمليات، وضبطها والتحكم فيها ". (عماد علي ومصطفى الحاروني، 2004، ص: 07). فلا يكفي أن يعرف المتعلم الإستراتيجية المعرفية، بل أن المعرفة بمدى مناسبتها للهدف، والتخطيط لها، والقدرة على مراقبة تنفيذها، وتقييم نتائجها، جانب هام لتفعيل الإستراتيجية في وضعيات التعلم المناسبة.

ويشير (هتس وايز، 1999) في شرحه لمعنى الإستراتيجية الميتامعرفية إلى دور العمليات الميتامعرفية للإستراتيجية في تنشيط العمليات المعرفية، فهو يرى أنها " مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية، وأساليب التحكم الذاتي التي تتم قبل التعلم، وفي أثناءه، وبعده، بهدف تحقيق التذكر، والفهم والتخطيط والإدارة، وحل المشكلات وغيرها من العمليات المعرفية ". (محمد الظنحاني، 2011، ص: 164).

أما "براون" فيرى أنها " عمليات متتابعة يستعملها القارئ للتحكم في النشاطات المعرفية، لضمان تحقق الهدف المعرفي ". (Cecilia & Eke, 2011, p: 73). ويمكن من خلال مراقبة وتقييم الإستراتيجية، العدول عن الإستراتيجية أو الإستمرار في تطبيقها، إنطلاقاً من وعي المتعلم بمستوى تحقيقه لأهداف التعلم باستعاب المقروء أو عدمه.

ويسوق لنا "ويسبيرج" (Weisberg, 1988) مثالا عن الإستراتيجية الميتامعرفية في مجال القراءة، تبين مدلولها، بقوله " هي مجموعة من الإستراتيجيات تعمم عبر العديد من المهام القرائية، وتساعد القراء على الوعي بفهمهم أو عدم فهمهم لما يقرؤونه، وتساعد القراء على إتخاذ قرار بشأن الاستراتيجيات التي سوف يستخدمونها لفهم النص ". (عبد المنعم بدران، 2008، ص: 22). فتحقيق الفهم القرائي عند تطبيق الإستراتيجية يكسب التلميذ خبرة ميتامعرفية لتوظيف الإستراتيجية في مواقف مشابهة، ذلك أن الخبرات الميتامعرفية للمتعم تتحكم في عمليات التخطيط والتنفيذ للإستراتيجية.

وبشكل تفصيلي حددت (ريكا اكسفورد، 1996) مفهوما للإستراتيجيات الميتامعرفية، من خلال إجمالها لمهام الإستراتيجية الميتامعرفية، في نشاط التخطيط والمراقبة والتقييم للإستراتيجية الميتامعرفية، كالتالي:

- التخطيط والتنظيم للتعلم: تلك الإستراتيجيات التي تتعلق بتحديد الأهداف المرحلية للتعلم، ووضع خطط يتم بموجبها دراسة مادة علمية محددة. وهذه الخطط قد تكون يومية أو أسبوعية أو شهرية أو سنوية، تعين المتعلم على تطوير نفسه ومتابعته لهذا التطور، كما أنها تساعد على وضع الأهداف الرئيسية أمام عينيه.

- مراقبة التعلم: المراقبة هنا تعني مراقبة كل الأفعال التي يتبعها المتعلم عند التعلم، وتختص تلك الإستراتيجيات بمتابعة المتعلم لأدائه في أثناء التعلم، وينقده لأدائه ويتصححه للأخطاء التي يرتكبها، كما أنها تشير إلى المكافآت التي يمنحها المتعلم لنفسه كلما رصد تقدمه.

- تقييم التعلم: يتضمن الوقوف على مدى تحقق الأهداف في نهاية التعلم أو التطبيق للإستراتيجية. (فوزي الشربيني، عفت الطناوي، 2006، ص: 38). فالوعي بالإستراتيجيات المناسبة لحل مشكلات التعلم، وطرق تطبيقها في مواقف التعلم، يجعل من مسألة مراقبتها وتقييمها أمرا يسيرا.

ويبدو أن "ريكا" قد حددت مفهوما للإستراتيجيات الميتامعرفية في ضوء عمليات الضبط التنفيذي. فالإستراتيجية الميتامعرفية . حسبها . تتطلق من مرحلة التخطيط للإستراتيجية إلى مراقبة تنفيذها إلى تقييم فعاليتها في التعلم. غير أن عمليات الضبط التنفيذي لمهام التعلم يرتبط دون شك بالعمليات الميتامعرفية المعلوماتية التي تعتبر أساس نشاط العمليات التنفيذية.

وانطلاقا مما أسلفنا عرضه، لمختلف الرؤى التي فسرت الإستراتيجيات الميتامعرفية في التعلم، يمكن القول، أن تطبيق الإستراتيجية ضمن نشاط التعلم يتوقف على وضعيات التطبيق لدى الفرد ذاته. فتطبيق الإستراتيجية كإستراتيجية ميتامعرفية يرتبط بسؤال الفرد عن: ما هي الإستراتيجية؟ ومتى، وكيف نطبقها؟ وهل حققت الهدف؟ كما أن عمل الإستراتيجية الميتامعرفية لا

يتحدد بوعي الفرد ومراقبته الذاتية فحسب، بل أيضا بتنظيم وضعيات التعلم بشكل يفعل الإستراتيجية في الأداء.

وتأسيسا على هذا، فإننا نقدم التعريف التالي للإستراتيجية الميتامعرفية: " تعبر الإستراتيجيات الميتامعرفية على وعي الفرد بالإستراتيجية المناسبة لمعالجة مهام التعلم، والقدرة على التخطيط لها بناء على وعي بالهدف، ومراقبة وتقييم فعاليتها في إنجاز أهداف التعلم".

2. الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية أية علاقة؟

إن الحديث عن الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية يستوقفنا عند الأدوار المنفصلة والمتتابعة، إن لم نقل المتلازمة في الوقت نفسه بين كلا النشاطين. وقد حاول العديد من الباحثين الكشف عن أهم الروابط بين كلا الإستراتيجيتين، من خلال تحليل العلاقة بينهما.

فهناك من حاول تحليل العلاقة بينهما بالرجوع بداية إلى الهدف من إستخدام الإستراتيجية، ومن بين هؤلاء "ليفينجستون" (Livingston,1996) الذي حدد طبيعة الإستراتيجية من خلال تحديد الهدف من إستخدامها. فعلى سبيل المثال: قراءة نص أدبي ببطء وتمعن بهدف تعلم محتوى هذا النص. أما الإستراتيجية الميتامعرفية فتهدف إلى التحكم في هذا التقدم والثقة بالوصول للهدف. فقراءة النص السابق مرة أخرى بهدف الحصول على فكرة عن مدى سهولته أو صعوبته، بالإضافة إلى المعرفة المتعلقة بالوقت، والمكان المناسب لاستخدام إستراتيجية بعينها. (سالم الغرابية، 2012، ص: 126). أي أن توظيف نوع الإستراتيجية يتوقف على الهدف منها، فيمكنني أن أستخدمها كإستراتيجية معرفية أو ميتامعرفية حسب مقتضيات التعلم.

فإذا كانت وظيفة الإستراتيجية هي إنجاز وتحقيق الأهداف فهي إستراتيجية معرفية، أما إذا كانت وظيفتها هي إمداد الفرد بالمعلومات اللازمة لقيامه بالمهمة المعرفية وجعله على حس بمدى تقدمه فيها، ومراقبة العمل باستمرار فهي ميتامعرفية. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 46. أ).

ويؤيد هذا التفسير، ما ذهب إليه "روبرت وإردوس" (Robert & Erdos, 1993) أن الإستراتيجيات المعرفية تستخدم في مساعدة الفرد لتحقيق هدف معين مثل فهم النص، في حين أن الإستراتيجيات الميتامعرفية تستخدم في التأكيد أنه قد تم تحقيق الهدف. (عبد المنعم بدران، 2008، ص: 22). ولذلك فإن توظيف الإستراتيجيات الميتامعرفية بنجاح في نشاط التعلم، يتوقف على الدور الذي يلعبه المعلم في تدريب التلاميذ على استخدام تلك الإستراتيجيات، بصورة تمكنهم من استثمار النشاط المعرفي في الأداء على نشاطات التعلم.

وفي نفس السياق ذهب "فلافل، 1979" إلى التمييز بين الإستراتيجية المعرفية والميتامعرفية إنطلاقاً من أهداف استخدام الإستراتيجية. فتوظيف الإستراتيجية الميتامعرفية في التعلم لمراقبته يجعل تطبيقنا للإستراتيجية ميتامعرفياً. مثلاً: قد يقرأ الفرد ببطء ليتعلم محتوى ما يقرؤه، وهذه إستراتيجية معرفية، وقد يقرأ بسرعة لمجرد أنه يقدر مدى صعوبة أو سهولة المحتوى الذي يجب عليه تعلمه، وهذه إستراتيجية ميتامعرفية. فالفرد يتعلم الإستراتيجيات المعرفية ليحدث النمو المعرفي، ويتعلم الإستراتيجية الميتامعرفية ليراقب النمو المعرفي. (فاطمة المدني، 2007، ص: 39).

وعلى العكس من ذلك فإن الإستراتيجية الميتامعرفية تؤدي إلى توظيف الإستراتيجية المعرفية في التعلم، كإستراتيجية المراقبة الذاتية في أثناء القراءة، إذ يعرف القارئ أنه لا يفهم أو لا يستوعب ما يقرأه "نشاط ميتامعرفي"، ويعرف أنه سوف يفهم النص القرائي جيداً إذا ما قام بعمل التلخيص مثلاً "نشاط معرفي". (مجدي إبراهيم، 2005، ص: 121). إذن عمل الإستراتيجية الميتامعرفية يتجاوز مراقبة الإستراتيجية المعرفية إلى تقييم جدوى الإستراتيجية المعرفية، وانتقاء أكثرها ملاءمة لمهام التعلم.

ويتفق مع هذه الرؤية، ما ذهب إليه "فتحي الزيات"، في أن الإستراتيجيات المعرفية "تلعب دوراً هاماً في عملية التعلم، والإستراتيجيات الميتامعرفية تلعب دوراً لا يقل أهمية عن دور الإستراتيجيات المعرفية. فإذا كانت الإستراتيجيات المعرفية تصنع التقدم المعرفي، فإن الإستراتيجيات الميتامعرفية تتحكم في هذا التقدم". (سامية الأنصاري وحلمي الفيل، 2009، ص: 82).

57). فعلمية المراقبة الذاتية تسمح بمواصلة إتباع إستراتيجية معينة أو تعديلها وتدعيمها وفق نتائج التقييم الميتامعرفي، مما يجعل عمل الإستراتيجية المعرفية مختلفا عن عمل الإستراتيجية الميتامعرفية.

وهناك من يرى أن العلاقة بين الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية متداخلة، بشكل يجعل كلتا الإستراتيجيات متلازمة في النشاط المعرفي. ويتجلى هذا في عمليات التنظيم الذاتي في الأداء، إذ يشير "نيشسي" (Nichcy, 1997) إلى أن الإستراتيجيات المعرفية مفيدة عندما يتعلم الفرد أو يؤدي بعض المهام، أما الإستراتيجيات الميتامعرفية فهي تعمل كمدير تنفيذي حيث تتضمن إستراتيجيات فرعية، مثل توقع الأداء والتخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي خلال تعلم الإستراتيجية المعرفية. لهذا السبب تسمى باستراتيجيات تنظيم الذات. (سليمان ابراهيم، 2010، ص: 370). ونسوق في هذا المضممار المثال التالي: حينما يدرك الشخص أنه لم يفهم ما قرأه، فإن ذلك الطريق المسدود ينشط العمليات الميتامعرفية حين يحاول المتعلم معالجة الموقف حتى يفهم. (مجدي ابراهيم، 2005، ص: 120). ولذا يمكننا القول أن نجاح الإستراتيجية المعرفية مرهون بعمل الإستراتيجية الميتامعرفية. كما أن عمل الإستراتيجية الميتامعرفية يشترط تطبيق الإستراتيجية المعرفية.

ويوافق تصور "نيشسي" للعلاقة بين الإستراتيجيتين، ما يراه "ميلر" (Miller, 1991)، من أن الإستراتيجيات المعرفية هي التي تمكن الطلاب من تناول ومعالجة المعلومات، وكذا تأدية المهام المختلفة، وهذه الإستراتيجيات تكون مفيدة عندما تكون أنشطة التعلم واضحة ومحددة. أما الإستراتيجيات الميتامعرفية تتعامل مع مستويات التفكير العليا ويستخدمها الطلاب عندما يخططون ويراقبون ويقيمون تعلمهم أو إستراتيجيات أدائهم، وتعد غالبا من إستراتيجيات التنظيم الذاتي. (سامية الأنصاري، وحلمي الفيل، 2009، ص: 57). وبناء على هذا الإختلاف تؤدي الإستراتيجية المعرفية دور التنفيذ للأداء، وتؤدي الإستراتيجية الميتامعرفية مهمة التخطيط والمراقبة والتقييم للأداء. وهي بهذا تمثل نشاطا أعقد من نشاط الإستراتيجية المعرفية.

وفي نفس السياق يرى (عزت عبد الحميد، 1999) أن الإستراتيجيات الميتامعرفية تمكن المتعلم من التحكم في بنيته المعرفية، وتنسيق عملية التعلم، عن طريق التخطيط والتنظيم والمراقبة وتعديل المعرفة والإدراك. فالإستراتيجيات الميتامعرفية تعمل وفق الإستراتيجيات المعرفية فتوجهها وتقيمها وتتحكم فيها وتعديل مسارها، أي أنها مستوى أعلى من الإستراتيجيات المعرفية، وبالتالي الإستراتيجيات المعرفية تقاد من قبل الإستراتيجيات الميتامعرفية. (سامية الأنصاري، وحلمي الفيل، 2009، ص: 59).

غير أن بعض الباحثين نظروا للعلاقة بينهما، من خلال تحديد الفرق بين الإستراتيجيتين في مستوى الوعي الذي يوظفه الفرد في تطبيق الإستراتيجية الميتامعرفية، كـ "فاكيتي" (Phakite, 2003) الذي أبرز الاختلاف بينهما بقوله "أن الإستراتيجيات المعرفية تختلف عن الإستراتيجيات الميتامعرفية، في أن هذه الأخيرة تجعل المتعلمين واعين معرفيا ويعرفون ما يفعلون عندما يواجهون صعوبات في التعلم، ويملكون إستراتيجيات لمعرفة ما يحتاجون فعله". (Shokrpour & Nasiri, 2011, p: 129). أي أن الإستراتيجيات الميتامعرفية تستدعي وعي المتعلم بالإستراتيجية المناسبة لمواجهة مشكلات التعلم وصعوباته، أما الإستراتيجيات المعرفية فهي ما يوظفه المتعلم من خطوات في تطبيق الإستراتيجية من أجل تحقيق أهداف التعلم.

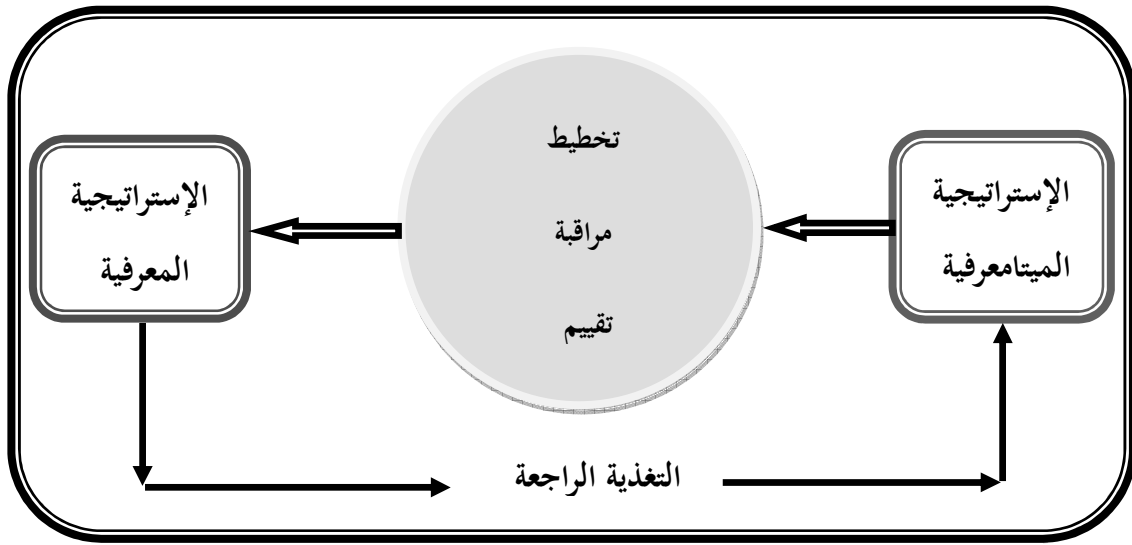
وهذا التباين أو الاختلاف بين كلا الإستراتيجيتين لا يلغي إرتباط الإستراتيجية المعرفية بالإستراتيجية الميتامعرفية في نشاطات التعلم، التي يراها "كاران" (Karen, 1989) أنها ضرورية لتحقيق التعلم الفعال، والذي يتطلب تنسيق منظم بين العمليات المعرفية والميتامعرفية. فالإستراتيجيات المعرفية بمفردها لا تكفي للتعلم. إننا بحاجة إلى إستراتيجيات أخرى ألا وهي الإستراتيجيات الميتامعرفية. (سامية الأنصاري وحلمي الفيل، 2009، ص: 56).

وهذا المفهوم يبين مدلول الإستراتيجية الميتامعرفية، الذي يتوقف على وضعيات تطبيق الإستراتيجية بالنسبة للفرد. فسؤال الفرد عن: ما هي الإستراتيجية ومتى؟ وكيف نطبقها؟ وهل حققت الهدف؟ هو تطبيق للإستراتيجية ميتامعرفية. كما أن عمل الإستراتيجية الميتامعرفية لا يتحدد بوعي الفرد ومراقبته الذاتية فحسب، بل أيضا بتنظيم وضعيات التعلم بشكل يفعل الإستراتيجية في الأداء.

ولابد من الإشارة في هذه الجزئية، أن معرفة المتعلم بالإستراتيجية المعرفية وخطوات وكيفيات تطبيقها ضروري للتخطيط لها ومراقبة وتقييم فعاليتها كإستراتيجية ميتامعرفية. ومن جهة أخرى فإن إفتقار المتعلم للمعرفة بالإستراتيجية الملائمة لمعالجة متطلبات المهمة، يعرقل تنفيذه للإستراتيجية الميتامعرفية.

فالإستراتيجيات الميتامعرفية تعمل كمدير تنفيذي، تزود المتعلم بالوعي بضرورة تغيير وتعديل الإستراتيجيات المعرفية. ولذا فنجاح الإستراتيجية المعرفية مرهون بنجاح عمل الإستراتيجية الميتامعرفية، التي تقيم فعالية الإستراتيجية المعرفية، وتقدم تغذية راجعة لإعادة تغيير الإستراتيجية ومراجعتها أو توجيه عمليات الضبط التنفيذي لها. والترسيمة الموالية تمثل العلاقة بين الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية:

" ترسيمة رقم (06) توضح العلاقة بين الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية "



3. الإستراتيجيات والمهارات الميتامعرفية حدود فاصلة:

إرتأينا ضمن بحثنا، الوقوف عند الحدود الفاصلة بين الإستراتيجيات والمهارات الميتامعرفية، لتحديد نشاط الإستراتيجيات من حيث أنها تشكل مجال بحثنا، ولوجود بعض النقاط المشتركة التي يصعب في ضوءها الفصل بين الإستراتيجية والمهارة. فكثيرا ما يظهر في مسألة التمييز بين الإستراتيجيات والمهارات الميتامعرفية الكثير من اللبس، غير أن المشتغلين بالبحث في الميتامعرفية

وضعوا بعضاً من أوجه التباين التي ترسم الحدود الفاصلة بين المهارات والإستراتيجيات الميتامعرفية. وفيما يلي عرض لأهمها:

ذكر "هارتمان" (Hartman, 2001) أن المختصين في المجال التربوي قد أشاروا عموماً إلى أن الإستراتيجية هي توظيف واع لطريقة معينة من أجل تحقيق هدف معين، أما المهارة فهي القدرة التي تستخدم على نحو إنتقائي وتلقائي وبلا وعي بحسب الحاجة إليها. (سليمان ابراهيم، 2011، ص: 372).

وعلى نحو أكثر تخصيصاً في المجال الميتامعرفي، وضع " روبرت مارزانو وزملاءه " (Marzano et al, 2004) الاختلاف بين المهارة والإستراتيجية في المجال الميتامعرفي، في أن المهارة تعني أي نشاط عقلي وهادف مثل مهارة التنبؤ، أما الإستراتيجية فهي طريقة محددة لتنفيذ تلك المهارة مثل توظيف الأسئلة للتنبؤ. فالطالب الذي يتعلم جيداً هو الطالب الذي يعرف الظروف والطرق اللازمة لتطبيق إستراتيجية محددة للمهارة، التي يستخدمها في أثناء تعلم نشاط ما. (جيهان الشافعي، 2007، ص: 43).

ويربط "كركيل" (Crkill Alice, 1996) المهارات الميتامعرفية بالوعي الميتامعرفي، أي وعي الفرد بما لديه من قدرات ووسائل ومصادر يحتاج إليها لأداء المهام المكلف بها بفاعلية أكثر، ويحقق نتائج أكثر نجاحاً، أما الإستراتيجيات الميتامعرفية فتشير إلى قدرة الفرد على استخدام الإجراءات والمناهج والطرق المعرفية في تحسين ما نتعلمه، حيث يشمل مفهوم الإستراتيجية على ما يعرفه الشخص عن المنهج، أو الإجراءات المعرفية الأكثر احتمالاً لأن تكون فعالة في تحقيق أهداف محددة. (سليمان ابراهيم، 2010، ص: 372). فالمهارة تدل على وعي الفرد بامتلاك القدرات لتحقيق أداء جيد، أما الإستراتيجية فهي معرفة الشخص بالخطوات والإجراءات المطلوبة والمناسبة للوصول إلى الأهداف المطلوبة.

غير أن "كيركود" (Kirckwood , 2000) يعتبر الإستراتيجيات مستوى أعلى من المهارات، لأن العديد من المهارات يتم تعليمها في سياق محتوى تعليمي خاص أو مواقف تعليمية، كما أن بعض المهارات العامة قد تصبح أكثر ملاءمة مع بعض المهام المرتبطة بمحتوى تعليمي لمادة ما

بصفة خاصة دون غيرها. أما الإستراتيجية فتشمل المهارات كلها لأجل غرض وهدف محدد ولأجل مهمة محددة، وحتى يتم تطبيق إحدى الإستراتيجيات لابد من أن يشمل مدى واسعاً من المهارات. كما لابد أن يحدث وعي بكل من الإستراتيجيات الممكنة من أجل إختيار الأكثر مناسبة. (سليمان ابراهيم، 2010، ص: 371). أي أن المهارات ترتبط بمواقف تعليمية محددة، أما الإستراتيجية فيمكن أن تحمل كل المهارات، وقد يقتضي تطبيقها إمتلاك كل المهارات، ويمكن أيضاً أن نطبقها في كل المجالات المعرفية. وفي المقابل فإن تطبيق إستراتيجية معينة يتوقف على وعينا بأكثرها فعالية في حل مشكلة التعلم، وهذا ما تفيد به المهارات الإستراتيجيات الميتامعرفية.

وما تشتمل عليه الإستراتيجية الميتامعرفية من إجراءات التخطيط والمراقبة والمراجعة والتقييم لمخرجات التعلم، وتوظيف المعرفة المكتسبة في المواقف التعليمية. كما يشير إلى ذلك "ميشل وكامات" (Chamet & Michael, 1995). يجعل عمل الإستراتيجية أوسع من عمل المهارات التي تتضمن معتقدات الفرد ومعارفه عن الإستراتيجية الميتامعرفية التي يستخدمها للتعامل مع مهمات التعلم المختلفة، ومتى تكون هذه الإستراتيجية مفيدة؟ كما أن المهارات الميتامعرفية تحدد الخطوات اللازمة عن الإستراتيجية والزمن اللازم لتطبيقها، والصعوبات التي تواجه التطبيق. (جيهان الشافعي، 2007، ص: 43).

وفي المقابل فإن نجاح الإستراتيجيات الميتامعرفية مرهون بمدى إمتلاك المتعلم لتلك المهارات وتوظيفها بشكل يخدم الإستراتيجية الميتامعرفية، في القدرة على مراقبة كل خطوة من خطواتها، والوعي بما يمكن أن يحققه في مواقف التعلم.

فقد يعرف المتعلم مثلاً أن إستراتيجية ما فعالة في موقف تعلم ما لكنه لا يقوم باستخدامها، ومتعلم آخر لا يستطيع وصف طريقة استخدام إستراتيجية ميتامعرفية ما، مع أنه يستخدمها فعلاً. (خلود الجزائري، 2005، ص: 34). وهذا ما يؤكد وجود خيوط مشتركة في أداء كلا النشاطين لأدوارهما المعرفية. خاصة وأن نشاطات التعلم لا تتطلب إمتلاك الفرد للمهارات فحسب، وإنما الطرق المناسبة لتنفيذ المهارة على نحو يساعد في تحقيق أهداف التعلم.

4. الأهمية التربوية لتوظيف الإستراتيجيات الميتامعرفية في الفعل التعليمي/التعلمي:

وقف المهتمون بالحقل البيداغوجي، ضمن أبحاثهم، على أهمية إستخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية في التعلم، لما لها من أثر إيجابي في المجال الديداكتيكي، وفي بناء التعلّات المدرسية وفي تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين.

فقد أثبتت العديد من الدارسات أهمية هذا الشكل من الإستراتيجيات، في الإنتقال من مستوى التعلم الكمي إلى مستوى التعلم النوعي، الذي يستهدف إعداد وتأهيل المتعلم باعتباره محورا للعملية التعليمية، وتهيئته ذهنيا وتطوير تفكيره وتزويده بالأدوات والوسائل التي تجعله أقدر على التعامل بفعالية مع المعلومات من مصادرها المختلفة. (بثينة بدر، 2006، ص: 04).

فالإستراتيجيات الميتامعرفية جزءا من هذا النمط من التفكير الذي يحتاجه الفرد في التعامل مع مواقف التعلم. ذلك أن تفكير الفرد في عمليات التفكير والوعي بعمليات التنظيم الذاتي يعد من أعقد العمليات التي لا غنى عنها . حسب الباحثين . في معالجة المهمات الصعبة، أو تلك التي يواجه الفرد صعوبات في إنجازها.

و"لأيدكنز" (Adkins,1997) الحجج التي جعلته يقر بحيوية الإستراتيجيات الميتامعرفية في التعلم، ومنها أن المتعلمين يصبحون على وعي باختيار الإستراتيجية التي يمكن إستعمالها بشكل فعال، لتوليد فرصا لاختيار الإستراتيجية المناسبة، التي تجعل الطلاب يتحكمون ويقيمون ذاتيا أداءهم في سياق التعلم الواعي، وينخرطون في لحظة تخطيط التعلم، وبالتالي الإلتزام بجعل المتعلمين يشعرون بأنهم مدفوعون بدافعية لتحقيق فهم للمهمة. (Adriana, 2010, p :72). وفي المقابل فإن المتعلمين الضعاف لا يعرفون أي إستراتيجية يختارون، ولماذا يختارون تلك الإستراتيجيات، ومتى يرتبونها بشكل صحيح. كون المتعلم لا يزال فاقدا للمعرفة الإجرائية. (Tina, 2008, p :23). ويعزو "تورنر" (Turner, 1989) سبب فشل الطلاب في أن يصبحوا مستقلين نشطين هو إفتقارهم أحيانا للوعي المعرفي، وللإستراتيجيات الميتامعرفية. (Chun & Hsiu, 2011, p:140).

ويشكل الوعي بالهدف المتوخى تحقيقه عاملا أساسيا في نجاح عمليات الضبط التنفيذي للنشاط التعليمي، كما هو الوعي بالإستراتيجيات المناسبة لحل وضعيات مشكلة معينة. غير أن "جونستون" (Gunston, 1993)، ذهب إلى أبعد من هذا في وقوفه على أهمية الإستراتيجيات الميتامعرفية، من خلال ربطها بالوعي بالمهمة، والوعي بالأداء، والإستراتيجية المعرفية. فقد ذكر أن استخدام المتعلم للإستراتيجيات الميتامعرفية يمكن أن يؤدي إلى تنمية قدرته على التفكير في الشيء الذي يتعلمه، ويزيد من قدرته على التحكم في هذا التعلم، من خلال تحقيق:

- الوعي بالمهمة، أي بما يدرسه في موقف معين.
 - الوعي بالإستراتيجية، يقصد به زيادة وعي المتعلم بكيفية تعلمه على النحو الأمثل.
 - الوعي بالأداء، ويقصد به إلى أي مدى تمت عملية التعلم. (بثينة بدر، 2006، ص: 04).
- فوعي المتعلم بفعالية إستراتيجية معينة أو إدراكه الواضح لكيفية تطبيقها، قد يزيد من احتمالية نجاحه وإقباله بدافعية عالية في تنفيذها. كما يتيح هذا النمط من التفكير مراجعة إختيار إستراتيجية معينة أو العدول عنها، وتبني إستراتيجية أكثر فعالية.
- والوعي بالإستراتيجية أي متى؟ وكيف؟ نطبق إستراتيجية معينة في معالجة مهمة ما دون الأخرى؟ هو سبب مهم في نجاح التعلم. وقد أجمع التربويون على أن استخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية يسهم في تحسين قدرة المتعلم على إختبار الإستراتيجيات الأكثر فاعلية، وزيادة قدرة المتعلم على التنبؤ بالآثار المترتبة على استخدام إحدى الإستراتيجيات دون غيرها. (سلمان عليما، 2007، ص: 06).

ذلك أن نجاح الإستراتيجيات المعرفية مرهون في الكثير من الحالات بنجاح الإستراتيجيات الميتامعرفية. وهذا النجاح يعد في نظر السيكلوجيين خبرة ميتامعرفية جيدة، لها أثر إيجابي على الدافعية وعلى معتقدات الفاعلية الذاتية. فالمعرفة بالإستراتيجية وبمدى مناسبتها وفعاليتها في علاج مشكلة من مشكلات التعلم يدفع المتعلم إلى الإقبال على مهمات التعلم بثقة ودافعية عالية، وتوقع إيجابي لنتائج أدائه عليها، كما أن الوعي بالإستراتيجيات المعرفية والقدرة على بناء تمثلات

صحيحة لتلك المناسبة للمعالجة يشكل عاملاً دافعاً لحل مشكلات التعلم، ومن ثم توقع عال للفاعلية والإتجاه الإيجابي نحو التعلم.

وعلى نطاق أوسع من هذا، توصل كل من " بينر و ألان " (Penner & Allan, 1999) في دراستهما إلى فعالية الإستراتيجيات الميتماعرفية في علاج صعوبات التعلم، من خلال الإدارة الناجحة للإستراتيجيات الميتماعرفية في مواقف التعلم المختلفة، والتوظيف الفعال للمعلومات، وعلى القيام بدور إيجابي في تنظيم ومتابعة وتقييم عملية التعلم. (جيهان الشافعي، 2007، ص: 49).

ويعزو "أنطونيتي" (Antonetti, 2000) ذلك إلى أن الطلاب عندما يواجهون صعوبة في حل مهمات سيكولوجية ذات صعوبة متزايدة، فإنهم يميلون إلى إستخدام الإستراتيجيات الميتماعرفية بحل تلك المهام أكثر من إستراتيجيات أخرى. (Susan el al, 2008, p: 28). وهذا ما ذهب إليه "لين" (Lin, 2001) بقوله " إن ممارسة الإستراتيجيات الميتماعرفية من شأنه أن يساعد الطلاب على تحسين قدراتهم لحل مشاكلهم، هذا يعني أن الإنجاز في التعلم يتأثر بالإستراتيجية الميتماعرفية. (Bokyeong et al, 2009, p: 02).

وقد أثبتت الدراسات الأثر الإيجابي للإستراتيجيات الميتماعرفية، كالتفكير بصوت مرتفع، والتساؤلات الذاتية... في علاج صعوبات ومشكلات التعلم. ونعتقد أن ما يساعد المتعلم في تجاوز هذه الصعوبات إكتسابه للتصور الصحيح لطريقة معالجة المهمات التعليمية، والإنتباه إلى كل خطوة يخطوها نحو حل المشكل ومراقبة تقييم أدائه ذاتياً لتصحيحه وتعديله. فالكثير من صعوبات التعلم تعزى إلى إفتقار التلميذ إلى تصور واضح لحل مشكلات التعلم.

وتتيح الإستراتيجيات الميتماعرفية للتلميذ فرصة الإنتباه إلى أدائه، ومحاولة الوعي به وإدراكه، والتفكير في خطط لتخزينه وتنظيمه ذهنياً، وهو ما يشكل أحد الخطوات الناجحة في تخطي معيقات التعلم. فبعض الطلاب لا يدركون أبعاد عمليات تفكيرهم أثناء التفكير، لذلك يفشلون أحياناً في وصف الخطوات أو التسلسل الذي يستخدمونه قبل، وأثناء، وبعد حل المشكلة. فلا يستطيعون التخطيط لتفكيرهم ويعجزون عن تحديد أبعاد القضية أو المشكلة التي يتأملونها ويدرسونها، بسبب عدم تمكنهم أو عدم وعيهم بمهارات التفكير الميتماعرفي.

وعليه من المهم استخدام الطلاب لإستراتيجيات التفكير الميتامعرفي في أثناء تعلمهم، لأن المعرفة بهذه الإستراتيجية والوعي بها والقدرة على إدارتها واستخدامها في مواقف التعلم المختلفة تؤدي بشكل أو بآخر إلى التقليل من صعوبات التعلم، وتسهم في الوقت نفسه في الإرتقاء إلى مستويات متقدمة من التفكير والمعالجة والتوظيف. (مجدي ابراهيم، 2005، ص: 105).

وقدرة المتعلم على التخطيط للإستراتيجية المناسبة واختيار أكثرها فعالية، والقدرة على إجراء عمليات التنظيم الذاتي، يندرج تحت التفكير الميتامعرفي. وهو التفكير الذي يتيح للمتعم فرص التعلم الذاتي، ويمنح له مساحة من الإستقلالية الذاتية لممارسة التعلم والإنخراط فيه بشكل يشعره بالمسؤولية في بناء تعلماته.

ونعتقد أنه إذا أستخدمت الإستراتيجيات الميتامعرفية إستخداما صحيحا، وتم توظيفها في المواقف والعمليات التعليمية بشكل أكثر مرونة ووضوح في أذهان المتعلمين، سيد من الدور السلبي للمتعلمين، الذي يقتصر على مجرد تلقي المعلومات وحفظها واستظهارها، ويجعل المتعلمين أكثر إيجابية في أدوارهم التعليمية، والذي يتمثل في وجود عقول نشطة مفكرة واعية، ومدركة لما تتعلمه، وسينعكس ذلك على طريقة تقويم المتعلمين. (سليمان ابراهيم، 2010، ص: 366).

ففسح المجال للمتعم لبناء تعلماته بنفسه يدفعه إلى التفكير في طرق تعلمه، والتأمل في تفكيره بصورة واعية، وبالشكل الذي يجعله على بصيرة بمكانم الضعف في أداءاته، قادرا على تطوير أساليب فعالة في تخطي صعوبات الأداء.

وبفقد تقويم الأداء، كجانب مهم في تطبيق الإستراتيجيات الميتامعرفية في الوقوف على جوانب الضعف والقوة في ممارسة الأداء والوعي به، فيكون ذلك دافعا إلى إعادة النظر في الأساليب والأنشطة الذهنية والأدائية التي يستخدمونها، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة عليها من حذف وإضافة وتعديل، بغرض تصحيح مسار التعليم. (مجدي ابراهيم، 2005، ص: 106).

ومن جانب آخر، فإن تحكم المتعلم في إستراتيجيات التفكير الميتامعرفي واكتسابه لمهاراته يسهم في تنمية مهارات التفكير، ويؤكد هذا ما ذهب إليه كل من " هولدن ويور " (Holden & Yore, 1996) إلى أن استخدام المتعلمين للإستراتيجيات الميتامعرفية يرقى بمستويات التفكير،

والمعالجة والتوظيف لديهم إلى المستويات العليا. (بثينة بدر، 2006، ص: 04). وهذا ما ينمي قدرة التلميذ على تقييم ونقد وتحليل الموضوعات المطروحة عليه. وقد أشارت العديد من الدراسات في هذا الشأن إلى أهمية الإستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية التفكير الناقد والإبتكاري، نتيجة وعي المتعلم باستراتيجيات التعامل مع المعرفة وقدرته على إستخدامها في مواقف تعلم مختلفة. (فوزي الشربيني وعفت الطناوي، 2006، ص: 40. 41).

ولا يمكن الجزم بأن كل المتعلمين بإمكانهم أن يوظفوا الإستراتيجيات المعرفية توظيفا ميتامعرفيا، ذلك أن هذا النمط من التفكير يتطلب من المتعلم أن يكون متروبا غير إندفاعي في تعلمه، أي أن يترك المجال للحديث الذاتي والتساؤل عن: ما هي؟ ومتى؟ وكيف؟ نطبق إستراتيجية بعينها للمعالجة مهمات تعلم معينة؟ وهل حققت أهداف التعلم؟ ويدعم هذه الفكرة ما توصل إليه " كوستا وكاليك" (Costa & Kallick) من أن بعض الطلبة لا يعطون لأنفسهم فرصة التأمل في التجربة التي مروا بها، حيث أن غالبيتهم لا يتوقفون بعض الوقت ليسألوا أنفسهم: لماذا يفعلون شيئا ما؟ ونادرا ما يسألون أنفسهم عن إستراتيجياتهم التعليمية، التي ينبغي عليهم أن يستخدموها في إنجاز مهمة ما. وفي الوقت نفسه لا يفكرون في تقييم كفايتهم في أداء مهمة ما. وفي الشأن ذاته فإن بعض الطلبة ليس لديهم أدنى فكرة عما ينبغي القيام به عندما يواجهون مشكلة ما، بل أن كثيرا منهم يعجزون عن شرح إستراتيجية في صنع قرار ما أو حل مسألة حتى وإن نجحوا في حلها. (محمد نوفل ومحمد سعيغان، 2011، ص: 269).

ولذلك تبرز الحاجة إلى التدريب على الإستراتيجيات الميتامعرفية في المراحل التعليمية المختلفة. فقد أكد المتخصصون والتربويون أهمية تعليم الطلاب كيف يفكرون، لتنمية قدراتهم على كيفية إكتساب التفكير الميتامعرفي، وعلى كيفية معالجة المعلومات والإستفادة منها في مواقف الحياة العملية. (مجدي ابراهيم، 2005، ص: 109).

وقد أشار "باسكال وجويكوتيسكي" (Pascual & Goikoetxe)، من خلال دراسته إلى الأثر الإيجابي للتدريب على الإستراتيجيات الميتامعرفية. فقد قام بتدريب طلاب الصفين الثالث

والرابع الإبتدائي على الإستراتيجيات الميتامعرفية في الفهم القرائي، وأشارت النتائج إلى تحسن الفهم القرائي لديهم. (سليمان ابراهيم، 2010، ص: 344).

فلا ريب أن تدريب التلاميذ على تطبيق الإستراتيجية الميتامعرفية في مراحل مبكرة، من شأنه أن يساعد التلاميذ على توظيفها بالشكل الصحيح في نشاطات التعلم في المراحل التعليمية التالية. ويتوقف بلوغ هذه الغايات في التدريس على إقتناع المعلم بأهميتها في تنمية تفكير المتعلم، واعتمادها كأسلوب في التدريس داخل المنهج التعليمي، بالشكل الذي يساعد المتعلم على تطبيقها في تعلمه. يرى "كوستا" (Costa , 1981) في هذا الشأن، أنه إذا كنا نود تنمية السلوك الذكي باعتباره الناتج الأساسي للتعلم، فلا بد أن تمتزج المقررات بالإستراتيجيات التعليمية وتصمم خصيصا لتنمية قدرات الوعي بالتفكير، ولابد أن تقدم هذه الإستراتيجيات في برامج إعداد المعلم والموجهين والإدارة المدرسية ككل. (صفاء الأعسر، 1998، ص: 66).

وانطلاقا مما سبق، فإنه من الأهمية بمكان أن نشير أننا تبيننا في دراستنا الإتجاه الذي يؤكد على ضرورة التدريب على الإستراتيجيات الميتامعرفية في مجال التعلم، لإكتساب مهاراته. من حيث أن التدريب أسلوب مدعم لنشاط المتعلم في إكتساب طرق التفكير والتعلم الصحيح في المعرفة المدرسية المختلفة.

5. معيقات تدريس الإستراتيجيات الميتامعرفية:

يتأسس التفكير الميتامعرفي على فكرة تعليم المتعلم كيف يفكر؟ أي الأساليب التي تمكنه من بناء معارفه واكتساب تعلماته، بالشكل الذي يتيح له ممارسة إستقلاليته في التفكير، بعيدا عن الحلول المعرفية الجاهزة التي تزيد من إتكاليته المعرفية. ولكن وللعديد من العوامل يعجز بعض التلاميذ عن ممارسة هذا الشكل من التفكير، وتنفيذ إستراتيجياته في معالجة مشكلات التعلم بشكل واع. فهناك من المتعلمين من لديه مستوى عال من مهارات تفكير لكنه لا يستطيع إستخدامها، وهناك من ينجح في أدائه على مهمات التعلم، لكنه يعجز عن وصف الإستراتيجيات التي إتبعها في معالجة مشكلات التعلم. بمعنى أنه يستخدم هذه الإستراتيجيات لكنه لا يكون على دراية من أنه يخطط لتلك الإستراتيجية وينفذها. ويعزو الباحثون هذا الأمر، في جانب منه، إلى البيئة التعليمية

وما يرتبط بها من مقررات دراسية وطرق بيداغوجية وتقويم...، تشكل في مجملها معيقات تحول دون تطبيق الإستراتيجيات الميتماعرفية في وضعيات التعلم المختلفة.

وقد وقفت العديد من الدراسات، في هذا الشأن، على أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق هذا الشكل من التعليم الإستراتيجي، ومنها إفتقار المعلم لأساليب التدريس القائمة على التفكير الميتماعرفي، والذي يعد أهم معيق يحول دون إكتساب المتعلم للتعلم المبني على الإستراتيجية. فعجز المعلم عن تبني التدريس الميتماعرفي يصعب من عملية توظيف المتعلمين لمهاراتهم بكفاءة. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 35. ب). وقد يعود ذلك بالأساس إلى غياب برامج التكوين البيداغوجي المتأسسة على مداخل التدريس الإستراتيجي الحديث، مما يؤدي إلى قصور في فهم هذا النوع من التفكير، وبالتالي فشل المعلم في توليد الإستراتيجيات الميتماعرفية أثناء قيامه بمهام تطوير مهارات التفكير الميتماعرفي لدى التلميذ. (مصطفى الخوالدة، 2003، ص: 09).

ولاريب أن هذا الوضع يؤثر في الغالب على توظيف التلميذ أو تبنيه لهذه الإستراتيجيات في التعلم، خاصة إذا كان المطلوب منه تنفيذ تعليمات المعلم دون أن يفكر في الهدف من القيام بأنشطة معرفية، أو السؤال عن الإستراتيجيات التي يمكن أن تفيد في مهام تعليمية معينة.

يرى في هذا الصدد كل من " بيرس وماكيشي " (Pierce & Mcheachie, 2008) أن معظم المعلمين لا يدرسون إستراتيجية التعلم بصورة صريحة، وبالتالي يتعلم المتعلمون من خلال التلقين والإستظهار. (Cecilia & Eke, 2011, p: 73). فاقصر فعل التدريس على توصيل المعلومات بدلا من توليدها أو إستعمالها، يجعل المتعلم في موقف سلبي يحرمه من المبادأة في بناء تعلماته، إذ غالبا ما يكون هذا الشكل من التدريس النمطي عائقا أمام توظيف التلميذ لمهارات تفكيره.

وهناك من يرى أن قياس الإختبارات المدرسية لمستويات معرفية أولية من التفكير، كالتعرف والفهم يؤثر على ممارسة العملية التي يجب أن يقوم بها المعلم لتعليم التفكير. (سلمان عليما، 2007، ص: 21). أي أن حصر التقويم في قياس ما خزن في الذاكرة لا يتناسب مع ما يتطلبه

تعليم التفكير الميتمعرفي الذي يعد من أرقاها وأعقدها، إذ يستدعي حضور فكري واعي من التلميذ في نشاطات التعلم من خلال الوعي بفعالية الإستراتيجية التي وظيفها في تحقيق هدف التعلم. كما أن الإهتمام بكم المعلومات في تنظيم محتوى الكتب المدرسية دون التركيز على التقويم الذي يحفز التلميذ على التفكير، والوعي بالإستراتيجيات التي يعتمد عليها في معالجة مهمات التعلم من شأنه أن يختزل النشاط الذهني في التذكر والإستعاب. (سلمان عليما، 2007، ص: 20).

ونعتقد أن تجاوز هذه المعوقات، وتنمية الوعي بالتفكير لدى المتعلم يعتمد بداية على الإقتناع بجدوى التعليم الإستراتيجي في تجاوز معوقات التعلم وتحقيق الفعالية المرجوة في التعلم ومن ثم التفكير في آليات تبني هذا المنحى في تعليم التفكير ضمن البرامج المدرسية، كمدخل أساسي في التعليم، وتدريب المعلمين على إعتماده في التدريس، لتمكين التلاميذ من إكتساب إستراتيجياته.

6. أشكال الإستراتيجيات الميتمعرفية:

وقف الباحثون في مجال التفكير الميتمعرفي على العديد من الإستراتيجيات الميتمعرفية التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التفكير، وحل مشكلات التعلم في البيئة الصفية. وانطلاقا من المشكلة البحثية للدراسة الحالية، فإننا سنحاول التطرق إلى أهم الإستراتيجيات التي يعتقد بفعاليتها في تنمية المهارات القرائية، مستهدفين بذلك إنقضاء ما يلائم التدريب في وضعيات تعلم القراءة واكتساب مهارات نقد المقروء.

6-1. إستراتيجية النمذجة (Modeling Strategy):

أ- وصف الإستراتيجية:

تصنف إستراتيجية النمذجة ضمن أهم الإستراتيجيات الميتمعرفية التي تتوخى بداية إكساب المعلم الطرق الصحيحة في التفكير، لمعالجة مختلف مواقف التعلم وتنمية مهارات التفكير. وتتأسس النمذجة على فكرة النموذج (Model)، التي تدل في هذه الإستراتيجية على شخص فعلي، يمثل قدوة يحتذي بها من يلاحظه في سلوكه. وتعتمد النمذجة على إتباع المعلم إستراتيجية تجعله يفكر في المشكلة أمام المتعلمين، وبصوت عال شرط ألا تكون هذه المشكلة محلولة مسبقا.

فهذه الطريقة تساعد المتعلم أن يتعلم طريقة تفكير من خلال موضوع ما. (سامية الأنصاري، وحلمي الفيل، 2009، ص: 66).

ويعود الفضل لفكرة التعلم بالنمذجة إلى "باندورا" (Bandura)، حيث رأى أن أفضل طريقة لتعليم الناس المهارات المختلفة، سواء كانت تربوية أو علمية، هي النمذجة. ويشترط باندورا في النموذج " المعلم " أن تكون لديه القدرة على التمثيل، والصبر والإيحاء. ويرى أن لعمر النموذج وجنسه ومكانته الاجتماعية دور في عملية التعلم، أما بالنسبة للمقلد فيجب أن يتصف بصفات منها، قدرته على الانتباه وتقليد الحركات والأعمال، وتذكر ما تعلمه واستدعاءه في الوقت المناسب، وتلقي التغذية الراجعة والقيام بما شاهده من أعمال. (سعيد عبد العزيز، 2009، ص: 224).

وتعتمد النمذجة الميتامعرفية على محاكاة المتعلم لطريقة تفكير معلمه، ولذا فإن عبارة " فكر كما تراني أفكر " هي أقوى من عبارة أعمل ما أقوله، كما أن التلاميذ لا يتعلمون كثيرا عن طريق التقليد، لذا كان من الأحرى أن يحرص المعلم على أن يكون نموذجا جيدا في تفكيره واتجاهاته، لكي يكون قدوة لتلاميذه، ويتمكن من توجيههم نحو مهارات التفكير السليم والعمل على تنميتها، ومن ثم إكساب التلاميذ الاتجاهات الصحيحة التي توجه سلوكهم في مواقف الحياة مستقبلا. (أمال محمد، 2008، ص: 134).

ويفترض بالمعلم وهو يقدم نموذجا ذاتيا عن طريقة تفكيره واستراتيجياته في الأداء أن يخبر وعيا بالتفكير، وبالمؤشرات التي تفيد في إشراك التلاميذ في خطته، ووصف أهدافه وتقييم وتفسير سلوكه، وحين يقوم بأخطاء يستطيع أن يصححها بتعديل المسار، يعترف بأن هناك أشياء لا يعرفها، ويستطيع أن يضع خطة لمعرفةا. (صفاء الأعسر، 1998، ص: 73).

واكتساب طرق التفكير وفق إستراتيجية النمذجة الميتامعرفية يجعلها مختلفة عن المعرفية. فالنمذجة المعرفية تقوم على التعلم بالملاحظة، أي على ملاحظة التلميذ لسلوك يقوم به المعلم، ثم يقوم التلميذ بتقليده دون أن يوضح المعلم عمليات تفكيره والإستراتيجيات التي إستخدمها في

التفكير. بينما النمذجة الميتامعرفية يستخدمها المعلم وهو يفكر بصوت عال أمام التلاميذ موضحاً الإستراتيجيات التي إستخدمها في التفكير. (أمال محمد، 2008، ص: 136).

ومن الأساليب التي تشجع المتعلم على إستخدام إستراتيجية النمذجة تحفيز المعلم له للحديث اللفظي عن عمليات تفكيره أثناء التعلم، من خلال مشاهدة المعلم وهو يقوم بالحديث عن عمليات التفكير بصوت مرتفع أثناء أداء مهمة تعلم ما. (خلود الجزائري، 2005، ص: 34). ويمكن للمعلم أن يجمع بين إستراتيجية النمذجة، والتفكير بصوت مرتفع في وقت واحد، أي يمكنه أن يستخدم كلا الإستراتيجيتين في موقف تعليمي واحد، ذلك أن نجاح عملية النمذجة لطريقة تفكير معينة يتطلب توضيحها للمتعلم بصوت مرتفع.

وحين يختار المعلم إستراتيجية معينة يحاول توضيح سبب إستخدامه لتلك الإستراتيجية بالتحديد دون غيرها بصوت مرتفع، وبذلك فهو يشرك الطلبة في قضايا تتعلق بالمعرفة الشرطية التي تتحكم في وقت وسبب إستخدام الإستراتيجية. (نافز بقيعي، 2004، ص: 21). فالحديث الذاتي الذي يقوم المعلم بتسميعه للمتعلم بطريقة يستهدف بها توضيح طرق التفكير والإستراتيجية الملائمة لوضعية التعلم يمثل نموذجاً للوعي بالتفكير.

ب- خطوات تطبيق الإستراتيجية:

يستند تطبيق إستراتيجية النمذجة الميتامعرفية على خطوات، هي كالتالي:

- * **تقديم المهارة:** يقوم المعلم بتقديم المهارة، وذلك من خلال تعريفه لها ولأهميتها، مع عرض لبعض الأخطاء التي يتوقع وقوع الطلاب فيها وأسبابها وكيفية التغلب عليها.
- * **النمذجة بواسطة المعلم:** يتظاهر المعلم أنه يفكر بصوت مرتفع أمام طلابه، موضحاً كيف يستخدم المهارة. كان يقرأ مشكلة ما أمام الفصل، ويمارس الإستجابات الذاتية ليعبر لفظياً عما يدور برأسه، وهذا يدخل في إطار النمذجة الميتامعرفية، كما يحرص المعلم على توضيح الخيارات المتاحة في كل مرة، وأسباب إنتقاء كل خيار من هذه الخيارات. وتعد عملية التوضيح والأداء جزءاً مهماً في إستراتيجية النموذج.

* النمذجة بواسطة المتعلم: يطلب المعلم من التلاميذ أن يوضحوا ما يدور في أذهانهم، وعمليات التفكير التي يقومون بها والخطوات والبدايل في كل خطوة، وكذا توضيح سبب إختيار كل منها. وليس بالضرورة أن يؤدي التلميذ في الموقف مثلما فعل المعلم لحل المشكلة، ولكنه يمكن أن يختلف عما أداه المعلم، ويحاكيه في أسلوب تناول المشكلة وليس حله للمشكلة، إذ يمكن له أن يعطي طرقا مختلفة في الحل، ولكن في كل طريقة يوضح عمليات تفكيره وأسلوبه مثلما فعل المعلم. (محمد أبو زهرة، 2010، ص: 128)

وحتى ينجح المعلم في تطبيق هذه الإستراتيجية، لابد له أن يمارس سلوكيات تعبر عن التفكير الميتماعرفي، ومن أبرزها ما يلي:

- يناقش المعلم مع الطلاب في الصف كيفية تخطيطهم لنشاط معين، بحيث يحددون الهدف، ويختارون الإجراءات اللازمة لتنفيذ الخطة والتنبؤ بالمشكلات والأخطاء المحتملة.
- يؤدي المعلم خطوات النشاط مع الطلاب في بداية تعليمهم المهارات الميتماعرفية، بحيث يشرح الخطوات التي يجب إتخاذها طوال أداء النشاط.
- يطلب المعلم من الطلاب أن يقوموا النشاط بمفردهم، ويناقشهم فيما يفعلون وكيف يعالجون العقبات التي تصادفهم، وما الذي سيفعلونه فيما بعد.
- يتأمل المعلم الطلاب فيما قاموا به من أنشطة تعليمية، وقيمون جودة ما تحقق من أهداف هذه الأنشطة، وما اقترحوه من خطوات، وكيف يمكن أن يعدلوا في الخطة لتحقيق وتحسين قيمة نتائج هذه الأنشطة.
- في الحالات التي لا يريد المعلم أن يعطي الإجابة للطلاب مباشرة، أو يريد منهم أن يقوموا بمفردهم بأداء النشاط التعليمي، يمكن للمعلم أن يقود الطلاب بشكل غير مباشر نحو التخطيط لأداء النشاط، أو تحقيق الهدف عن طريق إستخدام التساؤلات الذاتية، ومن ثم تنفيذ الخطة مع إيضاح الأسباب والكيفية التي تحقق بها الهدف أو النشاط.
- يستمع المعلم للطلاب ويلاحظ أسلوبهم في التفكير، وما يصاحبه من مشاعر. ويمكن للمعلم أن يستوضح من الطالب فهمه للفكرة.

- يحرص المعلم على تقديم أدلة وشواهد لما يطرحه من أفكار ومناقشات في الصف.
- يعترف المعلم لطلابه أنه غير متأكد، أو لا يعرف الحل في بعض الأحيان، ولكن لديه خطة للوصول إليها، ويخبر الطلاب بالكيفية التي يمكن أن يصل بها إلى الحل، ولكن إذا واجهته بعض الصعوبات أو الأخطاء يعترف بها ويصحح هذه الأخطاء بعد أن يعيد النظر فيما قام به، وبالمسار الذي هو عليه.
- يحرص المعلم في كل مرحلة من المراحل على أن يدرّب متعلميه على الوعي بتفكيرهم، وبالعمليات التي يقومون بتمثيلها في كل مرحلة من مراحل الأداء بصوت يسمعه المتعلم. (إيمان الرويشي، 2009، ص: 68).

ويعبر هذا الشكل من الإستراتيجيات الميتامعرفية عن تفاعل إيجابي بين المعلم والمتعلم، ذلك أن المتعلم يكون في مثل هذه المواقف التعليمية يقظا وعارفا بكل خطوة يخطوها المعلم في أداء المهمة، مما يفيد التلميذ في تعلم طرق التفكير الصحيحة. فشرح المعلم لطريقة التفكير والحوار الذاتي الذهني من شأنه أن يكسب التلميذ أساليب التفكير الصحيح في التخطيط للأداء وتجاوز صعوباته. وهو ما يعبر عن نموذج في التدريس قائم على التعلم المتمركز حول طرق التفكير وآلياته.

ج- أهمية الإستراتيجية:

أثبتت دراسات عديدة، تناولت إستراتيجية النمذجة، فعالية هذه الإستراتيجية ليس في تنمية تحصيل التلميذ فحسب، بل في تنمية المهارات التعليمية المختلفة. ومن بين تلك الدراسات التي بحثت فعالية النمذجة في التعلم، دراسة أجراها (سامي الفطاييري، 1996)، والتي توصل من خلالها إلى وجود فعالية عالية لإستراتيجية النمذجة التي اقترحها " ولن وفيليبس " في تنمية مهارات قراءة النص الفلسفي، وأكدت على أن الإستراتيجية الميتامعرفية لها أثر إيجابي في التحصيل الدراسي. (أمال محمد، 2008، ص: 140).

ويدعم هذه النتائج، ما أكده "باريس وزملائه " من خلال أبحاثه حول الإستراتيجية الميتامعرفية، من أنه يمكن عزو فعالية إستراتيجية النمذجة إلى أن المعلمين في إستخدامهم لإستراتيجية النمذجة

ينمذجوا عمليات التخطيط والتقييم، ويعطوا لتلاميذهم تدريجيا مسؤولية هذه المهام. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 57. ب).

فنمذجة عمليات الضبط التنفيذي للمهمة من شأنه أن ينقل مسؤولية التعلم الذاتي للمتعلم. غير أنه وفي الوضعيات التي يعالج فيها المعلم مشكلات التعلم دون نمذجة ميتامعرفية لعمليات التفكير قد يفضي هذا إلى نوع من الغموض الذي ينتاب التلميذ، ويدفعه إلى طرح العديد من التساؤلات بشأن طرق وأساليب حل المشكل، من قبيل ما هي الطريقة؟ وكيف طبقها؟ وكيف تجاوز الصعوبة؟ وما هي الخيارات التي أتيح له تطبيقها للوصول إلى الحل.....؟ وهذا ما يعيق إكتساب التلميذ لمهارات التنظيم الذاتي الضرورية لتطبيق أي إستراتيجية ميتامعرفية.

ولذا يرى كل من " بوريش وتومباري" (Borich & Tombari, 2004) إلى أن المتعلمين قد يصلوا إلى حل للمشكل عندما يقدم المعلم عرضا حيا لإجراءات عقلية بمهارة، وبطرق تجعل المتعلمين يركزون على إنتباههم، وينخرطون في مهام معقدة تتطلب مهارات تفكير عالية. (Cecilia & Eke, 2011, p: 73).

فنمذجة المعلم لعمليات الإدارة الذاتية للتعلم يساعد التلميذ على إكتساب طرق التعلم الفعال والإستراتيجي، والطرق الصحيحة في توليد الأسئلة الذاتية حول ما هو منتظر منه تحقيقه، وما هي الإستراتيجية المناسبة للمعالجة، مما يجعله على وعي بما يقوم به، خاصة أنه يستطيع مراقبة أدائه بالشكل الذي يمكنه من إنجاز المهمة بنجاح. من خلال قراءة تفكير المعلم، والتعرف على الطرق والإستراتيجيات المعرفية التي إعتمدها المعلم في الوصول إلى حل للمشكلة، والوضعيات التي إستخدم فيها إستراتيجية بعينها دون الأخرى، وكيف تمكن من تعديل مسار التعلم للوصول إلى الهدف.

ويرى بعض الباحثين أن توظيف إستراتيجية النمذجة كإستراتيجية ميتامعرفية يمكن المتعلمين من تنمية الوعي بالذات، والسيطرة على النفس، والتنظيم الذاتي بشكل يعمل على جعل المتعلمين مستقلين في تعلمهم، ومن المؤشرات التي تدل على ذلك إستفادة المتعلم من وعي معلمه حين يشرك في خطته، ووصف أهدافه وتعديل مساره. (صفاء الأعسر، 1998، ص: 73).

وإذا كان يُعتقد بفعالية النمذجة في تنمية مهارات التفكير وعلاج صعوبات التعلم، فإن نجاحها كإستراتيجية ميتامعرفية يرتبط بداية بالإقتناع بجوداها، ومن ثم توفير الظروف الملائمة لتطبيقها في البيئة التعليمية بشكل ناجح، هذا من جهة، ومن جهة أخرى بالتحكم في تطبيق إستراتيجيات أخرى كالتساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع، على اعتبار أنها أساسية في تطبيق إستراتيجية النمذجة الميتامعرفية.

ونود الإشارة، في الأخير، إلى أننا تبيننا ضمن البرنامج المقترح إستراتيجية النمذجة، كإستراتيجية ميتامعرفية من منطلق أهميتها وملاءمتها لنشاط القراءة وأهداف الطريقة التدريبية المعتمدة.

6-2. إستراتيجية التساؤل الذاتي (Self Questioning Strategy):

تعد إستراتيجية التساؤل الذاتي واحدة من بين الإستراتيجيات التي إستخدمت بنجاح في تطوير التفكير الميتامعرفي، في إطار ما يسمى بالتعلم البنائي. (Gökhan & yşegül, 2009, p:) (69).

وتحمل هذه الإستراتيجية عدة تسميات منها الأسئلة الذاتية، الإستجاب الذاتي، توليد الأسئلة. والتي ترمي إلى زيادة الوعي الذاتي بالعمليات العقلية التي تجري من أجل الفهم. (محسن عطية، 2009، ص: 188). كما تسمح للطلبة بالتخطيط والتحكم في التعلم، وتقييم ورصد تحقق الهدف ذاتيا. (Cecilia & Eke, , 2011, p :72).

أ- مفهوم إستراتيجية التساؤل الذاتي:

تعني إستراتيجية التساؤل الذاتي، حسب "باكر وبيوم" (Backer & Pibum 1997) " مجموعة من الأسئلة التي يوجهها التلميذ لنفسه أثناء معالجة المعلومات، وتساعد هذه الإستراتيجية على خلق الوعي بعمليات التفكير لدى التلاميذ، مما يجعله أكثر اندماجا مع المعلومات التي يتعلمها". (سامية الأنصاري، وحلمي الفيل، 2009، ص:70).

وتعرف أيضا على أنها " تدريب عقلي يستدعي فيه المتعلم مجموعة من الجمل تبدأ بكلمات استفهامية، مثل: من؟ متى؟ كيف؟ حيث يوجه المتعلم هذه الجمل الإستفهامية إلى ذاته أو إلى

متعلم آخر، بحيث يفهم من وجه إليه السؤال المقصود به، ويعمل في فكره ويستجيب بشكل يفهم موجه السؤال. فالتساؤل الذاتي يمثل أحد أشكال الإختبار الذاتي، الذي يساعد المتعلم في مراقبة استعباده للمادة المقروءة التي يتعلمها. (سمير عقيلي، 2010، ص: 39). فالمتعلم يبني تعلمه ضمن هذه الإستراتيجية على مجموعة من الأسئلة الذاتية يوجهها لنفسه في سيرورة تعلمه، محاولاً مخاطبة تفكيره في الإجابة عليها. كسؤاله عن: ما هي الإستراتيجية المناسبة للأداء وكيف أطبقها؟ ومتى يمكن ذلك؟ وهل حققت الغاية من تطبيقها؟ وتساعد هذه الأسئلة على الوعي بالإستراتيجية والقدرة على تقييمها وتعديلها في ضوء نتائج الأداء.

ب- خطوات تطبيق الإستراتيجية:

وضع " فونتين " (Fountain) مجموعة من الأسئلة الخاصة بهذه الإستراتيجية، وذلك لتنشيط العمليات الميتامعرفية، وخلق وعي بعمليات التفكير لدى المتعلم، بشكل يجعله أكثر إندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها.

وتقدم هذه الإستراتيجية في ثلاث مراحل، كل مرحلة تتضمن عدداً من الأسئلة تتناسب مع طبيعة الهدف منها. ويمكن توضيح ذلك كالتالي:

* مرحلة ما قبل التدريس:

يعرض المعلم موضوع الدرس، ثم يدرّب التلاميذ على استخدام التساؤل الذاتي لتنشيط العمليات الميتامعرفية، ومن هذه الأسئلة: ماذا أفعل؟ بمعنى تحديد المهمة التي يجب على المتعلم أدائها. وهي العملية التي تساعد على تنشيط الإنتباه والتركيز لدى المتعلم. لماذا أفعل هذا؟ أي وضع الهدف من أداء المهمة لتكون في بؤرة إهتمام المتعلم، وهو ما يشعر المتعلم بمسؤوليته نحو ما هو مطلوب منه تنفيذه. كيف يرتبط بما أعرفه؟ وتهدف هذه الخطوة إلى ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وربط المعرفة الجديدة بالذاكرة بعيدة المدى. ويتم التعرف عن المفاهيم القبلية عن طريق خرائط المفاهيم، أو رسوم بيانية أو تخطيطية. (مجدي ابراهيم، 2005، ص: 129).

ويهدف السؤال عن المعرفة القبلية إلى بيان تحيز المتعلم ونظرته لموضوع الدرس، ليتمكن بعد ذلك من التخلص من هذه المعرفة، أو تعديلها أو تصحيحها. وهنا ينبغي أن نترك للمتعلم فرصة مناسبة للتعبير عما بداخله من أفكار. (سليمان ابراهيم، 2011، ص:378).

فالخبرات السابقة تسهم بشكل واضح، إذا كانت صحيحة، في تمثل المتعلم للخبرة الجديدة تمثلاً جيداً، وعلى العكس من ذلك، فإن الخبرات الخاطئة تشكل عائقاً معرفياً يحول دون تمثل المتعلم للمعرفة الجديدة. ومن المهم هنا أن يلعب التعليم أدواراً فاعلة في مساعدة المتعلم على تهديم المعارف الخاطئة حتى يبني على أنقاضها معارف صحيحة.

وتعد مرحلة ما قبل التدريس بمثابة تهيئة ذهنية للتلميذ، للأداء في مرحلة لاحقة. فقد يكون الهدف غير واضح بالنسبة للتلميذ، وقد لا يدرك ما المطلوب منه فعله، ويمكن أن يحمل تصورات معزولة عن الموضوع. ومن هنا فإن أدوار المعلم الفعلية تتجلى في مساعدة التلميذ على طرح تلك الأسئلة الذاتية، ودفعه للإجابة عليها.

* مرحلة التدريس:

يُدرَّب المعلم التلاميذ على أساليب التساؤل الذاتي، لتنشيط العمليات الميتامعرفية، بطرح الأسئلة التالية:

- ما هي الأسئلة التي أواجهها في موقف التعلم؟
- هل أحتاج إلى خطة لفهم هذا أو تعلمه؟ بهدف رسم طريقة للتعلم وإنجاز المهمة؟
- ما هي الأفكار الرئيسية في هذا الموقف؟ بهدف إثارة الاهتمام. (سليمان ابراهيم، 2011، ص: 359).

وترتبط الأسئلة الذاتية بالإستراتيجية التي يمكن أن تساعد التلميذ في تحقيق أهداف التعلم. فهناك من المتعلمين من يحل مشكلة تعلم معينة، ولكنه يعجز عن وصف الطريقة التي قام بها في الوصول إلى الحل، وهناك من يعجز عن تصور الطريقة المناسبة لحل المشكلة، وكيف يوظفها بطريقة يعالج بها مهمات التعلم. لذلك من المهم أن يكون المتعلم على وعي بالإستراتيجية وبخطوات تنفيذه للأداء حتى يسهل عليه مراقبته.

* مرحلة ما بعد التدريس:

في هذه المرحلة يقوم المعلم بتدريب التلاميذ على استخدام أساليب التساؤل الذاتي، وطرق توظيف المعرفة المكتسبة واستثمارها في مواقف غير مسبقة، وتقييم تقدمه في إنجاز أهداف جديدة. ومن بين هذه الأسئلة نذكر:

- كيف أوظف هذه المعارف والمعلومات في جوانب حياتي الأخرى؟ أي التطبيق في مواقف أخرى لربط المعلومة الجديدة بالخبرات بعيدة المدى.

- ما مدى كفاءتي في هذه العملية؟ بهدف تقييم التقدم.

- هل أحتاج إلى بذل جهد جديد؟ (سليمان إبراهيم، 2011، ص: 359).

ويستخدم التلميذ في هذه المرحلة التقويم الذاتي لمعرفة كفاءته في الأداء، ويوفر التقويم تغذية راجعة عما يحتاجه من جهد لتحقيق نتائج أفضل. غير أن نجاح المتعلم في تنفيذ كل خطوة من خطوات الإستراتيجية يتوقف على عاملين هما:

- الخلفية المعرفية عن الموضوع المقروء " الخبرات السابقة "، إذ أن الخبرات السابقة والمعلومات الشخصية للمتعلم عن الموضوع تسهم في توليد أسئلة أكثر عمقا وتنوعا وشمولا. ويساعد أسلوب التساؤل الذاتي التلميذ على التفكير قبل الشروع في حل مشكلة، من خلال سؤال ذاته عن إمكانية قبول الحلول التي وضعها للإجابة عن المشكلة، كما يراقب نفسه أثناء محاولاته في التعلم، ليقرر ما إذا كانت هذه المحاولات تحقق الهدف. (فوزي الشربيني، عفت الطناوي، 2006، ص: 121).

- القدرة على مراقبة الذات والضبط والتحكم والتقويم. فمن المهم مع توليد أسئلة ذاتية إنتاج الفهم ومراقبة هذا الفهم وضبطه من خلال مراقبة المتعلم لتقدمه في فهم النص نتيجة الإجابة عن هذه الأسئلة، وتعديلها لتتواءم مع متطلبات المقروء، وتقويم نجاحه في تحقيق أهداف الفهم. (محمد الظنحاني، 2011، ص: 173).

ومن خلال الخبرة السابقة ينفذ المتعلم بأسئلته إلى عمق المهمة، لتحقيق فهم أكبر للموضوع. كما أن طرحه للأسئلة على مستوى عمليات الضبط التنفيذي، يتيح فرص أكبر للإنجاز بكفاءة.

ج- أهمية تطبيق الإستراتيجية في التعلم:

ترجع فاعلية الأسئلة الذاتية، في نظر العديد من الدارسين للتفكير الميتامعرفي، إلى إسهامها في تكوين بناء إنفعالي دافعي ومعرفي لدى المتعلمين، أي أن الإستجاب الذاتي يحفز العمليات المعرفية كالإنتباه والإدراك والتفكير، والعمليات الوجدانية كالدافعية، والإتجاه نحو التعلم إلى النشاط الإيجابي الذي يدعم بناء التلميذ لتعلماته.

فبالنسبة للعمليات المعرفية، تستثير الأسئلة الذاتية دوافع المتعلم للتعلم في إطار خبراته السابقة ومواقف حياته اليومية، مما يزيد من إحتمال تخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى، ويجعل إستخدامها في المستقبل أمرا يسيرا. كما أن تتابع الأسئلة السابقة يسمح للمتعلم بتكوين خطة للانتقال من البسيط إلى المركب، ويساعده على تكوين بناء معرفي يمكن أن يستخدمه في إدراك وتكوين العلاقات بين المفاهيم المختلفة. (فوزي الشربيني، عفت الطناوي، 2006، ص: 123). كما أنها تتيح للمتعم فرصة الوقوف والتفكير في العناصر الهامة للمادة التي تعلموها، والربط بينها وبين الخبرات الماضية، والوعي بدرجة إستعابهم والتحكم بشكل أفضل في التعلم. (صفاء الأعسر، 1998، ص: 69).

وترى "نادية الدسوقي" أن المشارك بهذه الإستراتيجية يصبح أكثر شعورا بالمسؤولية في عملية تفكيره. ويبدو أن معالجة المعلومات بطريقة الأسئلة تستثير دوافع الطلاب للنظر في المشكلة. (إيهاب المصري، 2010، ص: 42).

وقد ذكر "زاكين" (Zakin, 2007) أن الأسئلة الذاتية تسهل نمو المهارات الميتامعرفية، حيث أنها تمكن الطلاب من توجيه ومراقبة عملياتهم المعرفية، ومن تقدير عمليات تفكيرهم. وحدد "ميفارش" (Mevareich, 1999) أهمية الأسئلة الذاتية خاصة في التفكير وتوليد الإحساس بالكفاءة الذاتية، التي تدعم الشعور بالمهارة لدى التلميذ، وتنمية الدافعية والسيطرة على التعلم. (سامية الأنصاري، وحلمي الفيل، 2009، ص: 72. 73).

ويدعم هذا الرأي ما ذكره (جروان، 1999) من أن إستراتيجية التساؤل الذاتي تساعد المتعلم على التأمل في نتائج التفكير، ومراجعة الخطط وخطوات العمل، وتقييم ما تم إنجازه وإتقان مهارة الإستماع للآخرين. (سليمان عليما، 2007، ص: 18).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى فعالية هذه الإستراتيجية في ضروب المعرفة المختلفة، كدراسة "أنا" (Anna, 1999) التي توصلت إلى فعالية الإستراتيجية في تنمية الفهم الدراسي، والوعي باستخدام التساؤل الذاتي. وكان من بين مقترحاتها استخدام التساؤل الذاتي لتنمية مهارات التفكير الناقد. (سليمان ابراهيم، 2011، ص:510).

ونعتقد أن فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي يرتبط بمعرفة المتعلم بالإستراتيجية، وبمدى تحكمه في إستراتيجيات التعلم المعرفي التي تعد أساسية في تطبيق الإستراتيجية الميتامعرفية، وكذا بالخبرة المتكررة في تطبيق الإستراتيجية في وضعيات التعلم المختلفة، كمعرفة ميتامعرفية، وكذا بمعتقدات الفاعلية الذاتية في القدرة على تطبيقها بنجاح وتحصيل نتائج إيجابية. وتبقى كفاءة المعلم في تدريب التلاميذ على تطبيقها، وقناعة التلاميذ بجدواها في حل مشكلات التعلم واكتساب مهاراتها، عامل أساسي في نجاح هذه الإستراتيجية. فقد أوصت (حياة علي محمد، 2005) في دراستها على ضرورة تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على استخدام التساؤل الذاتي في التدريس، حتى يتمكنوا من تدريب التلاميذ عليها. (سامية الأنصاري، وحلمي الفيل، 2009، ص: 72).

وتجدر الإشارة، أننا إنثنين إستراتيجية التساؤل الذاتي ضمن البرنامج المعتمد، وذلك لملائمة إستراتيجية التساؤل الذاتي كإستراتيجية ميتامعرفية للطريقة التدريبية، من حيث أنها تحمل في مضمونها الكثير من التساؤلات التي تعتمد عليها الطريقة التدريبية، ولمناسبتها أيضا لوضعيات تعلم القراءة.

3-6. إستراتيجية "K.W.L.H" :

أ- وصف الإستراتيجية:

تنسب إستراتيجية (K.W.L.H) "ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت عن الموضوع؟ كيف يمكن أن نتعلم أكثر؟ إلى "دونا أوغل" (Donna Ogle) الذي تبناها بقصد تمكين المتعلمين من تكوين تعلم ذي معنى عند التعلم. وتستهدف الإستراتيجية " تنشيط التفكير

الميتامعرفي لدى المتعلم، وجعل المعارف السابقة نقطة إرتكاز في تحقيق التعلم الجديد. (محسن عطية، 2009، ص: 174).

ويتحدد مفهوم هذه الإستراتيجية من خلال دلالة كل حرف من حروفها، ويمثل كل منها أربع فنيات تدريسية تعبر عن إسمها، وهي:

K: ماذا نعرف عن الموضوع؟ هي خطوة إستطلاعية وأسلوب فني، يساعد الطلاب على إستدعاء ما يعرفونه من معلومات وبيانات سابقة.

W: ماذا نريد أن نعرف؟ يزيد المعلم في هذه الخطوة من دافعية الطلاب للتعلم، ويساعدهم على تحديد ما يرغبون في تعلمه عن موضوع بعينه، بالإضافة إلى تحديد ما يبحثون عنه ويرغبون في إكتشافه.

L: ماذا تعلمنا؟ سؤال تقويمي لبيان مدى الإفادة من موضوع الدراسة. ويستهدف مساعدة الطلاب على تعيين ما تعلموه بالفعل عن هذا الموضوع. (مجدي ابراهيم، 2005، ص: 124).

وقد طورت مراحل هذه الإستراتيجية بموجب دراسة قدمها " المركز الإقليمي الشمالي للتعليم في أمريكا" (NCRCL, 1995)، فأصبحت أربع مراحل بإضافة حرف " H " ويعني كيف يمكن أن نتعلم أكثر ؟ وبإضافة هذه المرحلة أصبح يطلق على هذه الإستراتيجية "K.W.L.H". ويرون أن هذه الفنيات التي يعتمد عليها المعلم في التدريس تقوي وعي التلميذ بعمليات التفكير التي يقوم بها، قبل وأثناء وبعد التعلم. (محسن عطية، 2009، ص: 174).

ب- خطوات تنفيذ الإستراتيجية:

تقوم إستراتيجية "K.W.L.H" على مجموعة من الخطوات يقوم المعلم بتطبيقها بالإشتراك مع التلاميذ في نشاط تفاعلي، وتنفذ باعتماد جدول خاص بالإستراتيجية، على النحو التالي:

- بداية يختار المعلم النص أو الدرس، وكما أسلفنا الذكر يفضل استخدام هذه الإستراتيجية مع النصوص التفسيرية.

- وضع مخطط يصممه المعلم على السبورة " جدول "، وينبغي أن يمتلك كل طالب هذا المخطط لتسجيل المعلومات في ثلاث خانات، على النحو التالي:

" جدول رقم (01) يوضح خطوات تطبيق إستراتيجية (K.W.L.H) "

H	L	W	K
How we can learn more	What have we learned	What do we want to know	What do we know
كيف يمكننا أن نتعلم أكثر؟	ماذا تعلمنا؟	ماذا نريد أن نعرف؟	ماذا نعرف عن الموضوع؟

- **الخانة الأولى خاصة بـ "K":** أي ماذا نعرف عن الموضوع؟ وهنا يسأل المعلم الطلاب كنوع من العصف الذهني عن الكلمات والمصطلحات والعبارات التي ترتبط بالموضوع، والمعلومات التي يتم تدوينها في العمود "K"، وبعد أن ينتهي التلاميذ من ذلك تتم مناقشتهم فيما كتبوه ودونوه في "K". وينبغي على المعلم أن يسأل التلاميذ لمساعدتهم على توليد الأفكار، وتشجيعهم على شرح كل ما يدور في أذهانهم من معاني ومعارف ترتبط بالموضوع.

- **الخانة الثانية خاصة بـ "W":** أي ما الذي نريد معرفته عن الموضوع؟ ويسأل المعلم التلاميذ لتشجيعهم على توليد الأفكار وتدوينها في "W". وقد يواجه التلميذ مشكلة في توليد الأفكار كأن يقول (لا شيء). وهنا يحاول المعلم أن يسألهم عن ماذا يعتقدون فيما سيتعلمونه من هذا الموضوع من خلال تناوله؟

- **الخانة الثالثة خاصة بـ "L":** أي ماذا تعلمنا عن الموضوع؟ وهنا بعد أن يقرأ التلاميذ النص يقومون بتدوين ما تعلموه في العمود "L"، حيث ينبغي على التلاميذ أن يبحثوا عن إجابات للأسئلة التي قاموا بتدوينها في العمود "W" سواء في أثناء أو بعد الدرس.

- مناقشة المعلومات التي سجلها التلاميذ في العمود "L".
- تشجيع الطلاب للبحث عن إجابات للأسئلة التي قاموا بتدوينها في العمود "W"، والتي لم يجب عنها النص. (سليمان ابراهيم، 2011، ص: 362)
- **الخانة الرابعة خاصة بـ "H":** في مرحلة أخيرة يضع التلاميذ أسئلة جديدة تتطلب مزيداً من البحث، لغرض الإستزادة من المعلومات، لا سيما أن الطلبة بعد التعلم يمكن أن تستجد في أذهانهم أسئلة أخرى لم تكن مطروحة قبل التعلم، وهذا يعني أن التعلم سيكون عملية مستمرة لا تتوقف عند حد معين. (محسن عطية، 2009، ص: 174). وهنا يضع التلميذ الإجابة في الخانة "H".
- والملاحظ أن المتعلم يستحضر ضمن هذه الإستراتيجية الخبرات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدرس، والتي تعد ضرورية بل عاملاً مساهماً في التمثيل الصحيح للمعرفة الجديدة. كما أن وعيه بالأهداف المنتظرة منه يزيد من دافعيته ومسؤوليته في مراقبة نشاط التعلم، وتقييم ما تحقق منها في نهاية التعلم.
- ومن الطرق المستخدمة في تدريس هذه الإستراتيجية، تقسيم الحصة إلى قسمين:
- **القسم الأول:** يقوم فيه المعلم بإخبار التلاميذ بأهداف الدرس المراد تحقيقها، وفي نهاية الدرس يسأل المعلم التلاميذ عما إذا كانت هذه الأهداف تحققت أم لا، وفي أي جزء من الدرس تم ذلك.
- **القسم الثاني:** يقوم المعلم بإخبارهم عن وجود ناتجين من نواتج التعلم، لكن عليهم أن يحددوها بأنفسهم. وفي نهاية هذا القسم يسأل المعلم التلاميذ فيما يفكرون فيه من نواتج التعلم، مع إعطاءهم فرصة للمناقشة حول ذلك بصورة ثنائية. وعلى المعلم أن يوضح للتلاميذ كيفية استخدام هذه الإستراتيجية، وذلك في أي وقت سواء مع أنفسهم أو مع بعضهم البعض. (سليمان ابراهيم، 2011، ص: 363).
- وتبنى العلاقة الصفية هنا على أساس من الحوار المتبادل، والمشاركة الإيجابية بين طرفي العملية التعليمية في التعامل مع مواقف التعلم، تتحدد فيها الأدوار التي على المتعلم تنفيذها لتحقيق الأهداف التعليمية.

ويستلزم تطبيق هذه الإستراتيجية منح التلاميذ الوقت الكافي عند إستخدامها، وذلك للمناقشة والتدريب عليها في أثناء الدرس.

ج- أهمية الإستراتيجية:

يرى الكثير من الباحثين أن إستراتيجية "K.W.L.H" تكتسب فعاليتها من قدرتها على مساعدة المعلم في تمكين طلابه من معالجة أي موضوع دراسي، وعلى عزو نجاحهم إلى جهدهم في التعلم. (جيهان الشافعي، 2007، ص: 57).

فالعزو السببي المقرون بالجهد المبذول يعد أحد عوامل النجاح، ذلك أن المتعلم حين يعزو نجاحه إلى الجهد الذي بذله، يكون أكثر إقبالا واجتهادا في مهمات أخرى، معتقدا بإيجابية نتائج أدائه مقاوما صعوبات المهمة. كما أن إشراك المتعلم في عملية التعلم وإتاحة الفرصة له لبناء تعلماته بشكل ذاتي بتنفيذ الإستراتيجية وتقويمها ذاتيا، جهد معرفي ذاتي ينمي وعيا ذاتيا بالذات المعرفية، وهو ما يؤثر إيجابيا على العزو الذي يصبح مرتبطا بالقدرات والإمكانات المعرفية.

ومن مميزات الإستراتيجية أيضا أنها تعد الأفضل في تنمية مهارات التفكير الميتمعرفي، وذات فعالية كبيرة في تنشيط المعرفة السابقة، وإثارة الفضول للتفكير. (محسن عطية، 2009، ص: 175). إذ أن اعتماد فكرة الربط بين المعرفة السابقة والحالية التي تقوم عليها هذه الإستراتيجية، يعد ذو أهمية في البناء المعرفي للمتعلم.

كما أن تطبيق هذه الإستراتيجية باعتماد الأسئلة المتعلقة بالمعرفة القبلية يحول المكتسبات القبلية إلى معرفة حية يمكن إستثمارها. وهذا النشاط الذي يعتمد على الجهد الذاتي يتيح للتلميذ الحرية في التعلم ويحطم القوالب الجاهزة للمعرفة. علاوة على أن الأسئلة المتعلقة بما يرغب التلميذ أن يتعلمه عن الدرس؟ يتجاوز ما هو مخطط في المنهاج من أهداف ترتبط بالمحتوى المعرفي، وهذا ما يتيح للتلميذ مساحة من الحرية للتخطيط لتعلمه في ضوء أهداف وضعها هو، مما يجعله أكثر إستقلالية واستمناعا بالتعلم.

4-6. إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع (Think aloud Strategy):

صنفت إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع ضمن أهم إستراتيجيات التفكير الميتامعرفي، وذلك لأهميتها، إذ تعد ضرورية لشرح المتعلم عمليات تفكيره التي يقوم بها أثناء حله لمشكلات التعلم، كما تكتسب هذه الإستراتيجية أهميتها من حيث أنها تعد الإستراتيجية ربما الوحيدة التي يمكن إعتماؤها مع الكثير من الإستراتيجيات الميتامعرفية، كالنمذجة والتساؤل الذاتي...

أ- وصف الإستراتيجية:

توصف إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع كتقنية تعليمية قدمت من طرف "ويمبي ولوكهاد" (Whinbey & Lohead, 1986) لتحسين تنظيم الذات. (Michael, 2009, p:19).

ويعود إستخدامها إلى "نوال وسينون" (Newell & Sinon, 1960)، في وضعهما بروتوكولات التفكير بصوت مرتفع، لبحثوا عن كيفية حل الناس للمشكلات. ومازالت لهذه الإستراتيجية علامة واضحة طوال الأربعين عاما الأخيرة.

وتستخدم إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع كإستراتيجية ميتامعرفية. إذ يتم من خلالها شرح عمليات التفكير، وطرق التخطيط لتحقيق أهداف التعلم، والتساؤلات الذاتية عن الإستراتيجية، وصعوبات الأداء ومقترحات الحل...فالتفكير بصوت مرتفع يسير يدا بيد مع أسلوب التفكير الميتامعرفي، عندما يتحدث الطلبة عن تفكيرهم، وكيف يستخدمون التنبؤات الأسئلة التوصيات الملخصات. (فراس السليتي، 2012، ص:20).

وتعد إستراتيجية التفكير بصوت مسموع من الإستراتيجيات التي يحتاج التلاميذ إليها للتحدث عن تفكيرهم، والتواصل مع بعضهم البعض ومع الآخرين. وتستند فكرتها على أساس قيام المعلم بالتفكير بصوت مرتفع في مواقف التخطيط أو حل المشكلات، حتى يستطيع التلاميذ أن يتتبعوا خطوات التفكير بصورة واضحة، مع تدعيمهم بالعديد من الأمثلة وتنمية قدراتهم على التعبير عن أفكارهم بوضوح. (سليمان ابراهيم، 2011، ص:511).

وترتكز . حسب "لوكايد" (Lohead, 2001) . على قيام التلميذ بالتعبير عن أفكاره بصوت عال، وهو ينخرط أو يغمس في حل المشكل لإنتاج عملية التفكير، وتطوير قدرته لرصد تطوره الميتامعرفي. (Michael, 2009, p:20).

ويشير "هارتمان" (Hartman, 2001) أنه يمكن أن يتحقق إستخدام إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع، من خلال تلميذين يعمل أحدهما كمفكر والآخر كمستمع محل. وفي هذه الحالة ينطق المفكر بصوت عال كل الأفكار التي تظهر في أثناء قراءته، ويصغي المستمع إلى كل ما يقوله القارئ وهو يفكر ويفحص دقته، ويشير لأخطائه التي يرتكبها في أثناء ذلك. (مجدي ابراهيم، 2005، ص: 138).

ويتم تطبيق إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع من خلال التطبيق على حل المشكلات في أوضاع ثنائية، حيث يتحدث أحد الطلاب عن المشكلة ويصف عملياته في التفكير، بينما يستمع إليه زميله ويوجه له الأسئلة من أجل مساعدته في توضيح تفكيره. (إيهاب المصري، 2010، ص: 44).

ويمكن تطبيق الإستراتيجية بين المعلم والمتعلم، إذ يستمع المعلم إلى التلميذ وهو يفكر ويصف تفكيره وهو يحل المشكلة، ويسهل على المعلم في هذه الوضعيات تقييم مدى فعالية الطريقة التي إعتدها التلميذ في الحل.

ب- طريقة تنفيذ الإستراتيجية:

ويمر تطبيق هذه الإستراتيجية بمجموعة من الخطوات، يرشد "هارتمان" (Hartman, 2001) الطلاب إلى إعتمادها، وهي كالتالي:

- ترجم تفكيرك وتصوراتك الخاصة إلى كلمات، وقم بتسميعها بصوت عال.
- تكلم بصوت عال عن الخطوات التي تمر بها أثناء حل المشكلات، وفي أثناء ذلك تذكر أنه لا يوجد خطوة تفكير صغيرة أو سهلة أو واضحة أو غير مهمة، إلى الحد الذي يجعلك لا تتكلم عنها.
- تكلم بصوت عال عن كل تفكير يعتمل بداخلك، قبل أن تبدأ في حل المشكلات مثل: ماذا ستفعل؟ متى؟ لماذا؟ كيف؟ حتى لحظة التخمين تكون مهمة لتتكلم عنها بصوت عال، مثل: ما أفضل طريقة لحل هذه المشكلة؟ أعتقد أنني يجب أن أستخدم الصيغة المعقدة الطويلة التي إستخدمناها منذ أسبوعين، ماذا كانت تسمى...؟

- تكلم بصوت عال بكل الأفكار التي تظهر لك في أثناء مباشرتك للأداء. مثلاً: حسناً أنا تقريباً أمر بهذه المشكلة الخلافية، الآن لدي إجابة، كل ما أحتهاجه هو خيارات متعددة لكي أتأكد، وأرى إذا كانت إجابتي صحيحة.

- تكلم بصوت عال بكل تفكير قمت به سلفاً، في أثناء وبعد الأداء. مع مراعاة أن يتضمن هذا الكلام خططا لما فعلته، وما ستفعله، ومتى تقوم بإجراء خطوات معينة، ولماذا أستخدم خطوات بعينها، ولا أستخدم خطوات أخرى؟ وكيف تباشر كل فكرة وتتعامل معها؟ فمثلاً: أعتقد أنني يجب أن أستخدم هذه الصيغة الطويلة المعقدة التي تحدثنا عنها منذ أسبوعين، قد يكون علي أن أستخدم الأخرى التي تناولناها في درس اليوم. (مجدي إبراهيم، 2005، ص: 140).

ففي كل خطوة من خطوات الضبط التنفيذي للمهمة، على المتعلم أن يطرح على نفسه الأسئلة الذاتية ويجيب عنها بصوت عال، حتى يركز إنتباهه، ويرفع من مستوى وعيه لما يقوم به، ويسمح للآخرين "المعلم والأقران" من مراقبة وتقييم أدائه وذلك قصد تصحيحه أو تدعيمه.

ج- أهمية تطبيق الإستراتيجية:

قد يقوم التلميذ بحل مشكلات التعلم دون أن يبين للمعلم أو لزملائه الطريقة التي إعتدها في الحل أو الخطوات التي إتبعها، وكيف واجه صعوبات المهمة. وفي مثل هذه الحالات قد يعجز المعلم على مساعدة التلميذ في تجاوز صعوبات تعلمه، لعدم معرفة المعلم بالطريقة التي إعتدها التلميذ في تصميم تعلمه، وعدم المعرفة الدقيقة بأسباب الإخفاق، والتي يمكن أن تعزى إلى عوامل ذاتية متعلقة بالتلميذ أو عوامل خارجية قد ترتبط بتصميم المعلم لوضعيات التعلم، وفي كل الحالات يصعب تصحيح التعلم وتعديل مساره.

كما أن تطبيق إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع يتيح للتلميذ إمكانية التعرف على الطريقة التي يتبعها المعلم في المعالجات المعرفية لمهمات التعلم، وطريقة التعامل مع الصعوبات التي يمكن أن يواجهها أثناء تنفيذ المهمة، والبدائل التي يمكن توظيفها لتجاوز تلك الصعوبات، وتقويم مدى بلوغ الأهداف المطلوب تحقيقها، وبالتالي إكتساب المهارات الميتماعرفية الضرورية للتعامل مع نشاطات التعلم.

كما أنه، ومن جانب آخر، يسمح تطبيق التلميذ للاستراتيجية أن يقف المعلم على طريقة تفكير التلميذ، مما ييسر له تقييم طريقة تفكيره والوقوف على أسباب الإخفاق، والتي قد تعزى إلى التصور الخاطئ أو الفهم الخاطئ للمشكلة أو إلى استخدام الطريقة غير المنسجمة مع الأهداف. يؤكد "هيمن وسلوميناكل"، بهذا الشأن، أن إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع يسمح للطلاب بالتحكم أو تحديد حلول ممكنة للمشكل من خلال إكتشاف الأخطاء وإصلاحها. (Michael, 2009, p: 20). فقد يكون تركيز الوعي أو إصغاء المعلم أو الأقران لتفكير زميلهم عاملاً هاماً في مساعدته على العدول عن الطريقة التي إعتدها في الوصول إلى الحل، أو تعديلها في ضوء مقترحات أخرى.

ومن جهة أخرى فإن قيام المعلم بعملية التخطيط أو حل المشكلات بصوت مرتفع، يتيح للطلاب أن يتبعوا خطوات التفكير بصورة واضحة. واكتساب طرق التفكير التي اعتمدها المعلم في وصوله إلى حل مشكلات التعلم. (إيهاب المصري، 2010، ص: 43).

فاستراتيجية التفكير بصوت مرتفع . وحسب الكثير من الباحثين . تتيح للمتعلم شرح طريقة تفكيره والإجراءات التي يقوم بها وهو يحل المشكلة. وتساعد هذه الإستراتيجية المتعلم في تركيز الوعي وإيصال هذا التفكير للآخرين. يؤكد "بلوك" (Block, 1986) في هذا الصدد أن العامل المميز للتفكير بصوت عال يتيح للطلاب إبلاغ سلوكياتهم وأفكارهم الخاصة بهم، وبالتالي فهي توفر وجهة نظر مباشرة إلى النشاط العقلي للطلاب. (Adil, 2012, p: 28).

فالتفكير بصوت عال " التحدث عن التفكير " على درجة عالية من الأهمية، من حيث أنه يساعد التلاميذ على معرفة مفردات التفكير التي يمكن أن يستخدموها أثناء حل المشكلات، بدلا من التجول العشوائي في الأفكار دون الوصول إلى طريق التفكير الصواب. (أمال محمد، 2008، ص: 121).

ويرى "ميشيل كامل" أن أسلوب التفكير بصوت مرتفع يفيد العملية التربوية عموماً، والتدريس على وجه أكثر تحديداً. وتعد هذه التقنية على درجة كبيرة من الأهمية للطلبة، إذ أنها تساعدهم على توضيح عمليات التفكير لديهم وتطويرها وتحسينها. (إيهاب المصري، 2010، ص: 44).

وتجدر الإشارة أنه يمكن تطبيق هذه الإستراتيجية في جميع مجالات المعرفة المدرسية كالرياضيات، القراءة وفي هذا الإطار، قام "ماكسود" (Maksud, 1988) في دراسته، ببحث أثر إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع على التحصيل والإتجاه نحو الرياضيات. وقد أظهرت النتائج أثر الإستراتيجية في زيادة تحصيل الطلاب، وتنمية إتجاهاتهم نحو الرياضيات. (فوزي الشربيني، عفت الطناوي، 2009، ص: 78). فكثيرا ما يرتبط الإتجاه نحو مجال معرفي معين بحضور الفكر في نشاط التعلم، والخبرات المتكررة في النجاح التي تقترن بفعالية تطبيق الإستراتيجية. ونظرا لأن تطبيق هذه الإستراتيجية يتلائم مع الكثير من مجالات المعرفة المدرسية، ولأننا نرى إمكانية دمجها مع إستراتيجية النمذجة والتساؤل الذاتي في نشاط القراءة، فإننا اخترنا إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع كإستراتيجية للمعالجة النقدية للنصوص القرائية ضمن البرنامج التدريبي.

6-5. إستراتيجية خرائط المفاهيم:

صنفت إستراتيجية الخرائط المفاهيمية ضمن إستراتيجيات التفكير الميتماعرفي التي تجعل التعلم ذو معنى بالنسبة للمتعلم، لارتكازها على خططات ذهنية واعية تختزل الكثير من الشروحات حول المفاهيم المرتبطة بالمعرفة المختلفة.

أ- وصف الإستراتيجية:

تتأسس إستراتيجية خرائط المفاهيم على مخطط ثنائي البعد، تنظم فيه المفاهيم في مستويات هرمية متعاقبة بدءا من المفاهيم العامة الشاملة وانتهاء بالمفاهيم والأسئلة النوعية، بحيث تتضح فيه العلاقات الرأسية بين المفاهيم العامة والفرعية والعلاقات الأفقية بين المفاهيم، في كل مستوى من المستويات الهرمية. (إيمان الرويشي، 2009، ص: 61).

وتعتبر إستراتيجية خرائط المفاهيم عن مخطط مفهومي يمثل مجموعة من المفاهيم المتضمنة في الموضوع منظمة بطريقة هرمية، بحيث توضع المفاهيم الرئيسية الأكثر عمومية في أعلى المخطط من الخريطة، وتوضح المفاهيم الفرعية والأقل عمومية في الأسفل، مع الربط بين المفاهيم ذات العلاقة بخطوط أو أسهم توضح تلك العلاقة. (محمد الظنحاني، 2011، ص: 179). فهي بمثابة خريطة ذهنية تجسد في مخططات، وربما تعد الأفضل في الحالات التي يصعب على

التلميذ فيها الإحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة، إذ يسهل عليه إستعادتها حين يجسدها في خريطة مفاهيمية، كما أنها تساعد التلميذ على تحقيق فهم أفضل للمفاهيم التي تطرح ضمن المعرفة المدرسية.

ب- طريقة تنفيذ الإستراتيجية:

يتم تطبيق إستراتيجية خرائط المفاهيم، وفقا للخطوات التالية:

* بداية يدرب المعلم الطلاب على كيفية بناء خرائط المفاهيم، وذلك بـ:

- تحديد المفاهيم المهمة في الدرس، والالزمة لفهم موضوع هذا الدرس. مثل: الصوت الموجات الصوتية. ويتم ذلك إما بكتابتها على بطاقات صغيرة، أو قراءة موضوع معين، ووضع خط أسفل هذه المفاهيم.

- ترتيب المفاهيم حسب عموميتها، في قائمة تتدرج من المفاهيم الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية.

- إختيار المفهوم الرئيس الذي يدور حول موضوع الدرس.

- ربط المفهوم الرئيس بالمفاهيم الأخرى، وذلك برسم أسهم تصل ما بين كل مفهومين بينهما علاقة، ثم يكتب عليها الكلمات الرابطة، والتي تصل العلاقة بين المفهومين الذين تم الربط بينهما.

- الإستمرار في الرسم بالربط بين المفاهيم في القائمة والمفاهيم الموجودة على الخريطة، بدءا بالمفاهيم الأكثر عمومية إلى المفاهيم الأقل عمومية حتى تنتهي جميع المفاهيم.

- القيام بعمل روابط عرضية، والتي توضح العلاقات الموجودة بين المفهومين على الخريطة وتضاف إلى الخريطة الأمثلة الموضحة للمفاهيم إن وجدت. (إيمان الرويشي، 2009، ص: 61)

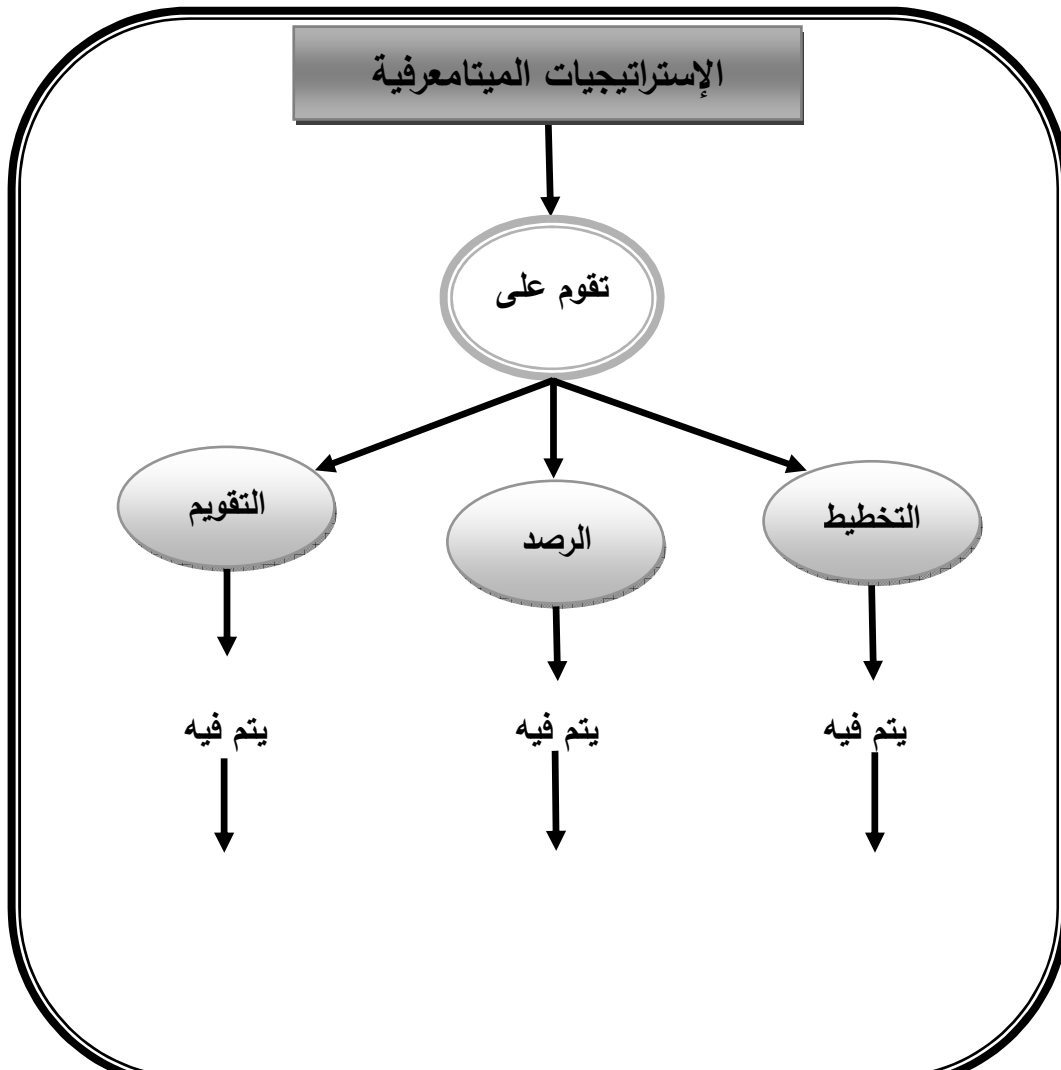
ومن خلال الربط يتلاشى الغموض الذي كان يحيط بالمفاهيم، ويتمكن التلميذ من الوقوف على العلاقات التي تربط بين المفاهيم. وهذا الشكل في الإستراتيجية بمثابة تمثيل رمزي للأفكار الذهنية.

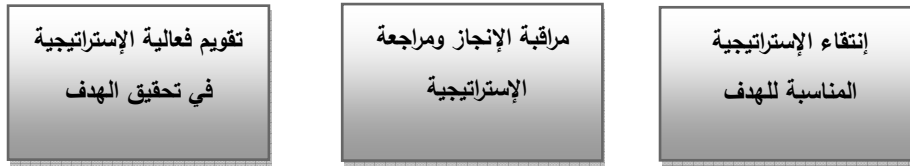
ويمكن للمعلم أن يستخدم الخرائط المفاهيمية كأسلوب لتقويم المكتسبات السابقة، ومدى

إستعاب التلميذ للمفاهيم التي تم تدريسها، وذلك على النحو التالي:

- يطلب المعلم من التلاميذ إنشاء خريطة مفهوم عن مفهوم درسه في السنوات السابقة، مثل خريطة مفهوم عن المادة وأقسامها " جامدة، سائلة، غازية "، وقوة ترابط الجزيئات بينهما. ومن خلال تلك الخريطة يمكن للمعلم أن يكتشف التصورات القبلية الخاطئة للمفاهيم وتصويبها، ويبني على أساسها المعرفة الجديدة المرتبطة بهذا المفهوم.
- يكشف المعلم على الأجزاء الخاطئة أو المبهمة، ويعيد دعم التلميذ بتدريسه لهذه الأجزاء حتى يتأكد من إستيعاب الطلاب لهذه المفاهيم. (إيمان الرويشي، 2009، ص: 63).
- وانطلاقاً من الشروحات السابقة، يمكن تقديم النموذج التالي لخريطة مفاهيمية:

" ترسيمة رقم (07) تمثل نموذج لخريطة مفاهيمية خاصة بالإستراتيجيات الميتامعرفية "





ج- أهمية تطبيق الإستراتيجية:

تكتسي إستراتيجية " خرائط المفاهيم " أهمية بالنظر إلى دورها في تنظيم أفضل لعملية التعلم، فهي تسمح للمتعلم بتجسيد التصورات الذهنية للمفهوم في خطاطات توضح العلاقات التي تربط بين المفاهيم المختلفة، بصورة تسهل الفهم والإستيعاب للعديد من المفاهيم، خاصة لدى التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في فهم المعرفة واستدخالها في الذاكرة والإحتفاظ بها.

ويذكر "ولاس وكلاريانا" (Wallace & Clariana, 2007) في هذا الصدد، أنه عن طريق خرائط المفاهيم يمكن للطلاب تحديد العلاقة بين المفاهيم، وتشكيل الإطار التسلسلي الهرمي لهذه المفاهيم. ولذلك ينظر إلى خرائط المفاهيم على أنها واحدة من الأدوات الميتامعرفية الفعالة لتعزيز تعلم ذو معنى.

ومن جانب آخر يرى "هاري وكينشين" (Hary & Kinchin, 2000) أن خرائط المفاهيم تمكن الطلاب من تنظيم وإعادة تنظيم واستيعاب المعرفة التي تعلموها، ويصبح تعلمهم ذو معنى إذا تم توصيل المفاهيم الجديدة بالمفاهيم القائمة. (Chun & Hsiu, 2011, p:141.142).

فمن الممكن أن يستخدمها المعلم كأداة لتقييم المفاهيم القبلية للطلاب، من خلال الكشف عن التصورات الخاطئة لدى المتعلم عن المفهوم المراد تدريسه. (تهاني الرفاعي، 2009، ص: 103). وهذا التقييم يساعد في خلق الروابط بين المعارف السابقة والجديدة، لتحقيق فهم أفضل لها عن طريق الخرائط المفاهيمية ومن ثم تصحيحها، إنطلاقاً من إستخدامها كإستراتيجية معرفية حين يريد المتعلم تحديد أهدافه، وفي مثل هذه الحالة يرسم خريطة يوضح فيها الأهداف المنتظر منه بلوغها، وحتى بالنسبة للإستراتيجية فيمكن أن نضع خريطة للإستراتيجيات التي يفترض أنها تؤدي إلى حل المشكلة، وانتقاء ما يناسب موقف التعلم.

وإذا كانت الخريطة المفاهيمية تعتمد كإستراتيجية معرفية على شرح المفاهيم، وتوضيح العلاقات بينها، فإن إعتماها كإستراتيجية ميتامعرفية يمكن التلميذ من مراقبة وتقييم نشاط التعلم وتنمية مهاراته. يرى "سميث" (Smith,1996)، في هذا الشأن، أن المهارات الميتامعرفية يمكن تطويرها باستخدام وسائل يمكن أن تصور حل المشكل، كخرائط المفاهيم. (Chun & Hsiu,2011, p :141).

والملاحظ أن خرائط المفاهيم، كإستراتيجية، متاحة للتطبيق في مختلف ضروب المعرفة المدرسية، خاصة تلك التي تتطلب شرح للمفاهيم وتوضيحا للعلاقات بينها. إذ من الممكن تطبيقها في الفهم وحتى النقد للنصوص القرائية، من خلال توضيح الفكرة العامة للنص والأفكار الفرعية، وتبيان علاقة السبب والنتيجة، أو إظهار المقارنات بين أوجه الشبه والإختلاف أو العلاقات بين المفاهيم في نص قرائي. (محمد الطنحاني، 2011، ص: 2011).

6-6. إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة:

إنطلاقا من فكرة أن البناء المعرفي للمتعلم يتشكل من خلال مواءمة معرفية بين المكتسبات السابقة والجديدة، ولأهمية المكتسبات السابقة للمتعلم في تحقيق تمثّل صحيح للتعلم الجديد، وضعت إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة كأسلوب للتدريس الميتامعرفي.

أ- وصف الإستراتيجية:

يذكر "كوبر" (Cooper,1993) أن إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة تعد ضمن الإستراتيجيات التي تساعد الطلاب على أن يصبحوا مستقلين في تنشيط معرفتهم السابقة، من خلال تعرفهم على المعاني الجديدة وتعلمهم جيدا. وفي هذه الإستراتيجية يقوم الطلاب باستخدام مهام بعينها، مثل دراسة الموضوع الجديد لمساعدة أنفسهم على عمل صلات قوية بين المعرفة الجديدة والمعلومات التي يعرفونها سابقا. (مجدي ابراهيم، 2005، ص: 127).

ويقوم المعلم بتنشيط المعرفة السابقة كخطوة مهمة في سبيل الوصول إلى تعلم حقيقي، لأن التمثلات المعرفية للموضوع ترتبط بالخبرات سابقة. فالمعلم يقوم بتقييم تلك المكتسبات ذات العلاقة بالموضوع الجديد حتى يتمكن من خلق روابط علائقية معرفية، كما أن الأسئلة الذاتية التي يطرحها حول المعرفة السابقة عن الكيفية والطريقة المناسبة لتوظيف المعرفة السابقة يجعل الإستراتيجية ذات أهمية في مسألة الإستثمار والمواءمة المعرفية. هذه العمليات المعرفية من شأنها أن تساعد التلاميذ على تحقيق فهم صحيح للموضوع، وبالتالي التمهيد لإنتقاء الإستراتيجية المناسبة، وتفعيلها في وضعيات التعلم بالصورة التي تعالج مشكلات التعلم.

ب- خطوات تنفيذ الإستراتيجية:

حدد "كلفين" (Kelvyn, 2002) مراحل تطبيق إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة، كما يلي:

* قبل التعلم:

- يلقي الطالب نظرة سريعة على المحتوى الدراسي.
- ينظر إلى الغلاف والصور وعنوان الفصل والنص " خطوة إختيارية " .
- يناقش ما يعرفه عن العناصر السابقة.
- يربط الخبرات والملاحظات الشخصية والمعرفة المكتسبة من المصادر المختلفة، بالمعرفة الجديدة التي سيتم تعلمها.
- يبحث عن المفاهيم والمعاني المألوفة.
- يفحص الطرق التي ينتظم ويتركب منها موضوع الدراسة.

* في أثناء التعلم:

- يسترجع الطالب أفكاره حول " متى؟ وكيف؟ وأين؟ يمكن إسترجاع معرفته السابقة.
- يحدد كيف يمكن تطبيق المعرفة السابقة في المواقف والمعلومات الجديدة، من أجل تأكيد تعلم المعلومات الجديدة والمفاهيم المختلفة.
- يصحح المعلومات السابقة غير الدقيقة والخاطئة.

* بعد التعلم:

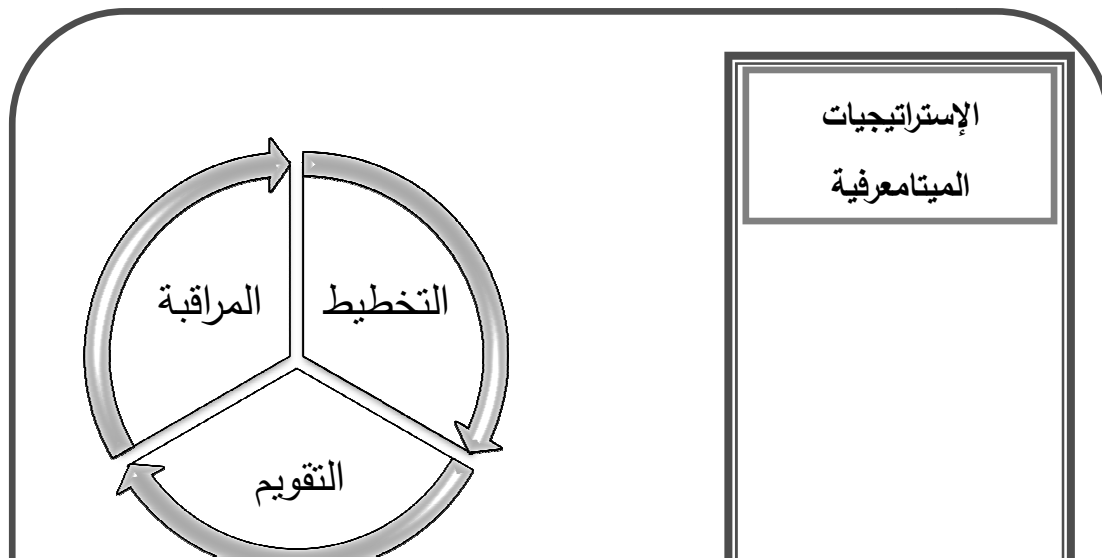
- يقوم الطالب بتقييم مدى فعالية إستخدام معرفته السابقة في عمل روابط بين ما يعرفه وما يحاول تعلمه.
- تقييم مدى فهمه لموضوع الدراسة
- يقوم الطالب بإجراء تعزيز لما تعلمه، من خلال:
- رسم بعض الأشكال التوضيحية التي تؤكد فهمه لموضوع الدراسة.
- عرض ما تعلمه من خلال موضوع الدراسة عرضاً شفهيًا. (مجدي ابراهيم، 2005، ص: 127، 128).

ويظهر تطبيق إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة طريقة تحويل المعرفة السابقة إلى معرفة حية، من خلال التساؤلات التي يطرحها المتعلم على نفسه حول الوضعيات المناسبة لتطبيق الإستراتيجية، وكيف يمكن توظيفها بشكل يساهم في حل مشكلات التعلم الحالية، وتقييم فعاليتها في إكتساب المعرفة الجديدة.

وإنطلاقاً مما سبق، يمكن القول أن عمل الإستراتيجية كإستراتيجية ميتامعرفية يقوم على إستحضار المعرفة الداخلية، واعتمادها في وضعيات التخطيط والرصد، وتوظيف التقويم في السيرة التعليمية من أجل تمكين المتعلم من التعرف على المكتسبات السابقة التي لها علاقة بالموضوع، واستحضارها لتحقيق فهم أعمق للموضوع الجديد، وحتى يتمكن من تشكيل روابط بين المكتسبات الجديدة والسابقة التي تحفز مستقبله على حل مشكلات التعلم وتحصيل فهم أفضل لها. ويمكن أن نوضح في الأخير، الجوانب المشتركة بين كل الإستراتيجيات الميتامعرفية التي

عرضت ضمن هذه الجزئية، في الترسيم التالية: (Bokyeong et al, 2009, p: 05)

" ترسيم رقم (08) تبين دور الإستراتيجيات الميتامعرفية في عملية الضبط التنفيذي "





7. التدريب على الإستراتيجيات الميتامعرفية:

يندرج البحث عن طرق التدريب على الإستراتيجيات الميتامعرفية، ضمن هذا الفصل، في سياق إهتمامات بحثنا. فالتدريب على مثل هذه الطرق الإستراتيجية في التعلم يقتضي البحث عن الأساليب المعتمدة في التدريب عليها. ومن هذا المنطلق، سنحاول البحث عن أهمها وأكثرها شيوعا واستخداما، لاقتراح ما يناسب التدريب على الإستراتيجيات الميتامعرفية ضمن البرنامج المقترح.

7-1. أهمية التدريب على الإستراتيجيات الميتامعرفية:

تؤكد العديد من الدراسات، التي عنيت ببحث الإستراتيجيات الميتامعرفية، أن التدريب على استخدام الإستراتيجيات الميتامعرفية يعد الأفضل في إكساب التلميذ طرقا فعالة في التعلم. فالتلميذ الذي يكتسب مهارات التفكير الميتامعرفي واستراتيجياته يخبر وعيا بعمليات التفكير، أي وعي بالمهمة ومتطلباتها والإستراتيجيات التي إعتدها والصعوبات التي واجهها في الوصول إلى الحل.... وفي المقابل فإن غياب التدريب على المعرفة بعمليات التفكير في التفكير من شأنه أن يقلل من وعي التلميذ بطرق التخطيط للأداء وشروط وكيفيات تطبيق الإستراتيجية على مهمة التعلم. فهناك من التلاميذ من يصل إلى حل للمشكلة، ولكن حين يسأل عن الكيفية أو الإستراتيجية التي إتبعها؟ قد يجيب بأنه عاجز عن وصف الطريقة التي إتبعها في الوصول إلى الحل، وهو ما

يؤثر في الغالب على الخبرة الميتامعرفية والحس الميتامعرفي الوجداني، وهناك من يعتمد على العشوائية في الإنجاز دون التخطيط لتعلمه، ولذا يكون من البداية متخوفا من الفشل في الأداء ومعتقدا بضعف مستوى فعاليته الذاتية في تحقيق المطلوب.

هذا الوضع يبرر لنا أهمية التدريب على عمليات التفكير في التفكير من حيث أن الغاية الأساسية من تدريب الطلبة على التفكير الميتامعرفي . كما هي عند بعض الباحثين . هي التخلي عن الإحساس بعدم القدرة، ليصبحوا أكثر إدراكا لما يقومون به وأكثر سيطرة على تفكيرهم، وتأملا فيما يقومون به عندما يريدون أن يصلوا إلى نتيجة مدعمة بشكل جيد، وحتى يستطيعوا أن يستمروا في التأمل طوال حياتهم في تفكيرهم فلا بد من التوجه نحو تعليم التفكير بمهارة، وتحفيز الطلبة على القيام بأشكال معينة من التفكير في التفكير. (محمد نوفل، محمد السعيفان، 2011، ص: 270). غير أن التدريب على هذه الإستراتيجيات . حسب الكثير من الدارسين . يشترط أن تراعى فيه مجموعة من الشروط. ويقترح (جويدلر، 1997) ثلاثة شروط تعليمية أساسية يجب التركيز عليها عند التدريب على الميتامعرفية، وهي :

- * أن يتضمن التدريب وعي الطالب لما تتضمنه العملية ومقدار مشاركته فيه.
- * استخدام معايير الأداء لتقويم التحصيل الذي يجب أن يسير مع أنشطة التعلم المرتبطة بالميتامعرفية.
- * إكتساب المعرفة والمهارات المرتبطة بالميتامعرفية في إطار محتوى دراسي حقيقي. (سليمان ابراهيم، 2011، ص: 526).

ويؤكد "سكيرادماليا وبريتر" (Sceradmalia & Bereiter) على ضرورة أن يتم التدريب على الإستراتيجيات الميتامعرفية ضمن بيئة تعليمية منظمة، تسمح للطلبة بالتعلم وممارسة الميتامعرفية. (لانا خصاونة، 2005، ص: 12).

فالتدريب على الإستراتيجية الميتامعرفية في البيئة الصفية ضمن المنهاج التعليمي يمكن أن يغير من طريقة تفكير المتعلم عند معالجة مهمات التعلم، إذا ما وفرت الظروف المواتية لتطبيقها واعتمادها كطريقة أساسية في تصميم وضعيات التعلم المختلفة.

فهناك من يعتقد أن تزويد المتعلم بالدافعية الداخلية لتعلم مهارات التفكير الميتماعرفي، من خلال إقتناعه بأهميتها في توفير فرص أفضل لنجاحه في إنجاز المهمات، يعد خطوة مهمة في تدريب التلاميذ على ممارسة التفكير الميتماعرفي. (صالح أبو جادو ومحمد نوفل، 2010، ص: 353).

7-2. طرق التدريب على الإستراتيجيات الميتماعرفية:

وضع الباحثون في مجال الإستراتيجية الميتماعرفية العديد من الأساليب التدريبية للتدريب على الإستراتيجيات الميتماعرفية، منها ما هو مباشر يعتمد على المعلم عن طريق الشرح المباشر لمفهوم الإستراتيجية الميتماعرفية، والأنشطة التي توظف فيها كطريقة "بوندي" (Bondy)، وطريقة "باريس و واينوجارد" (Paris & Winogard)، ومنها ما يركز على دور كل من المعلم والطالب في التدريب على الإستراتيجيات الميتماعرفية، بحيث يتبادل المعلم مع الطالب دور شرح هذا المفهوم أو ما يعرف بالتدريس التبادلي كطريقة "بايير" (Payer)، ومنها ما يستند إلى طريقة تقليد ومحاكاة النموذج، والمستمدة في مبادئها من التعلم الإجتماعي لباندورا كطريقة "بالين سكار و براون" (Balinscar & Brown)، ومنها ما يعتمد على مجموعة من الأساليب السابقة أو ما يعرف بالنظرية التوسعية في التعليم كطريقة لي "LI"، وهي الأكثر شمولاً من الطرائق السابقة. وسنحاول ضمن هذا العنصر التركيز على أكثر هذه الإستراتيجيات شيوعاً واستخداماً في التعلم المدرسي، وهي:

أ- طريقة SPELT:

تعتمد طريقة (SPELT) ضمن البرامج التدريبية التي تستهدف تدريب المتعلمين على تطبيق الإستراتيجيات الميتماعرفية. وتعد من الطرق التوسعية التي سبقت الإشارة إليها، وهي إختصار لعبارة (The Strategies Program for Effective Learning and Thinking)، وتجمع

أكثر من طريقة " طريقة التعلم المباشر، النمذجة، التدريس التبادلي ". وتطبق هذه الإستراتيجية على مراحل ثلاثة، هي:

- المرحلة الأولى:

يقوم المعلم بداية بالشرح المباشر للإستراتيجية، حيث يعمل على إقناع التلاميذ بأهمية الإستراتيجية في التعلم، ويبين لهم خطوات إستخدامها. وتركز هذه المرحلة على جهد المعلم في تقديم تصورات إيجابية للتلميذ عن الإستراتيجية، ولهذا يعرف هذا الطور من البرنامج بإستراتيجية التعلم المتمركز حول المعلم.

- المرحلة الثانية:

يستمر الطلاب في تعلم هذه الإستراتيجية ولكن بمحاكاة المعلم، وتطبيقها في مواقف تعلم مختلفة خلال هذه المرحلة. وتنفذ هذه المرحلة من خلال إستخدام الحوار السقراطي، بالإضافة إلى طريقة حل المشكلات والتفكير بصوت مرتفع، حيث يكون التعلم ديناميكي وتفاعلي.

- المرحلة الثالثة:

تمثل مستوى أعلى في إكتساب وتعلم الإستراتيجية. ويتم في هذه الخطوة إستخدام التلميذ للإستراتيجية ذاتيا وبطريقة مستقلة في كل مواقف التعلم. ويطور المتعلم في هذه المرحلة وعيا بـ: أين؟ ومتى؟ وكيف؟ ولماذا يجب إستخدامهم لها؟ ويتغير بهذه الطريقة دور المتعلم في تعلم الإستراتيجية من السلب إلى الإيجاب، ويصبح خلالها أكثر تنظيما لذاته وتعلمه. (جيهان الشافعي، 2007، ص: 50).

وتطور هذا الوعي عند التلميذ، ينتج عن تدريب جيد على الوضعيات التي يمكن فيها إنتقاء إستراتيجية ما للتعامل مع وضعيات تعليمية معينة. وهذا ما أشار إليه "دفي وروهلر" (Duffy & Roehler, 1989)، من أن إدراك المتعلم لمواطن القوة والضعف في فهمهم يساعدهم على إختيار الإستراتيجية المناسبة التي يطبقونها لتحديد فعاليتها. كما أن عدم الفهم يؤدي إلى التدريب الأعمى بحيث يتدرب الطلبة على الإستراتيجيات دون أن يفهموا لماذا؟ ومتى؟ وكيف؟ تكون هذه الإستراتيجيات مفيدة. (شذى محمد ومصطفى عيسى، 2011، ص: 157).

ولابد للمعلم أيضا أن يحرص في تطبيق هذه الخطوات على تقديم الإستراتيجية بطريقة تجذب إنتباه التلميذ، وتزيد من الإهتمام والإفتتاح بفعالية تطبيقها. وهذا من شأنه أن ينقل أثر تعلم هذه الطريقة لدى التلاميذ إلى مهمات تعلم أخرى.

وقد توصلت العديد من الدراسات التي إستخدمت هذا البرنامج إلى فعاليتها في التعلم، وفي علاج العديد من مشكلاته. فقد طبقت " اليزابيث " (Elizabeth,1997) في دراستها هذا البرنامج بهدف التدريب على مجموعة من الإستراتيجيات المعرفية، والميتامعرفية على عينة من الطلاب الذين يعانون من مشكلات في الإنتباه، وقياس فعالية هذا البرنامج على مكونات عزو النجاح والفشل في التعلم والتحصيل. وأثبت الدراسة فعالية البرنامج في تنمية الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز وخفض القلق والتحصيل. (جيهان الشافعي، 2007، ص: 52).

ب- طريقة " ولن وفيلبس " (Wilén & Phillips, 1995):

صمم الباحثان " ولن وفيلبس " أسلوبا تدريبيا على الإستراتيجيات الميتامعرفية خاص بالمواد الإجتماعية، يتضمن الخطوات التالية:

- تقديم المهارة:

يقوم المعلم بتقديم المهارة بالشرح مباشرة أو من خلال مادة تعليمية مقروءة يعدها المعلم، ويتضمن ذلك تعريفا للمهارة وأهميتها وعملية التفكير المتضمنة فيها، كما يقدم المعلم توضيحا لها بأمثلة مع عرض لبعض الأخطاء التي يتوقع وقوع الطلاب فيها وأسبابها وكيفية التغلب عليها.

- النمذجة بواسطة المعلم:

في هذه الخطوة يقدم المعلم نموذجا للعمليات العقلية المتضمنة في المهارة، ويتظاهر أنه يفكر بصوت مرتفع أمام طلابه موضحا كيف يستخدم المهارة، فقد يقرأ المعلم مقطعاً من الكتاب أمام الفصل، ويمارس الإستجاب الذاتي ليعبر لفظيا عما يدور في رأسه.

- النمذجة بواسطة المتعلم:

يرتكز دور المتعلم هنا على نمذجة الدور، أي نمذجة المهارة بنفس الطريقة التي إعتدها المعلم، ثم يقارن المتعلم عملياته في النمذجة بعمليات زميله يجلس بجواره، بحيث يعبر كل منهما للأخر عما يدور في ذهنه. (سليمان ابراهيم، 2011، ص:529).

والملاحظ أن التدريب على هذه الإستراتيجية يعتمد على وضع هدف يتعلق بمهارة من مهارات التعلم، كمهارة نقد أو تقييم المعرفة وتطبيق إستراتيجية تعلم معرفية ونمذجتها أمام التلميذ، حتى يتمكن من إكتسابها. وهي خطوة تساعد المتعلم على تقييم نتاج تفكيره، وتمكن المعلم من فهم تفكير المتعلم بناء على وصفه لعمليات تفكيره. والملاحظ أن التدريب على هذه الإستراتيجيات قائم على فكرة إقناع التلاميذ بفعاليتها في الإنجاز.

ج- طريقة " فونتين وفويسكو " (Fountain & Fusco, 1998):

قام كل من "فونتين وفويسكو" بوضع طريقة لتنشيط العمليات الميتامعرفية، وهي قائمة على مجموعة من الأسئلة تدرج تحت كل وضعية من الوضعيات التعليمية، أي قبل التعلم، أثناءه، وبعده. والجدول التالي يبين طريقة تنفيذ هذه الإستراتيجية:

"جدول رقم (02) يوضح طريقة (فونتين وفويسكو) في التدريب على الإستراتيجية الميتامعرفية "

المهارة المحققة	العملية التي تثيرها	السؤال	العمليات التنفيذية
جمع البيانات	خلق نقطة للتركيز " تساعد الذاكرة قصيرة المدى "	ماذا أفعل؟	التخطيط قبل التعلم
	خلق هدف	لماذا أفعل هذا؟	
	وضع سبب للقيام به	لماذا يعد هذا هاما؟	
	التعرف على المجال المناسب أو العلاقة بين المعرفة الجديدة والسابقة	كيف يرتبط بما أعرفه؟	
تنظيمها وتذكرها	اكتشاف الجوانب غير المعلومة	ما هي الأسئلة التي أواجهها في هذا الموقف؟	المراقبة أثناء التعلم
	تقييم طريقة التعلم	هل أحتاج خطة معينة لفهم هذا أو تعلمه؟	

بعد التعلم	التقويم	كيف أستخدم هذه المعلومات في جوانب حياتي الأخرى؟	الإهتمام بالتطبيق في مواقف أخرى لربط المعلومات الجديدة بالخبرات بعيدة المدى	تحليلها وتقييمها
		ما مدى كفاءتي في هذه العملية؟	تقييم التقدم	
		هل أحتاج بذل جهد جديد؟	متابعة ما إذا كان هناك حاجة لإجراء آخر	

وتعد الأسئلة المدرجة ضمن هذه الطريقة ذات أهمية، فالتخطيط للمهمة من خلال السؤال الذاتي يهيئ المتعلم ذهنياً للتخطيط لتعلمه بتحديد الهدف وما يرتبط به من معرفة سابقة عن الموضوع، وهو ما من شأنه أن يساعد التلميذ على تجنيد معارفه وطرق تعلمه، والتمهيد للتفكير في الإستراتيجية التي يمكن أن تحل المشكل، مما يتيح له إمكانية مراقبة أدائه في تطبيق الإستراتيجية من خلال الأسئلة التي يطرحها أثناء تطبيقه لها، كما أن سؤاله عن الأهداف المحققة يجعله واعياً بما حققه من أهداف، وهو ما يحفز لديه نشاط التفكير لتغيير مسار التعلم ببذل جهد أكبر أو تدعيم تعلماته وحسه الميتامعرفي المعلوماتي والوجداني.

فالسؤال الذاتية تشمل السيرورة التعليمية من لحظة الإنطلاق في الدرس إلى نهايته. ويرى البعض أن تدريب التلاميذ على مساءلة أنفسهم عند بداية الإشتغال بحل المشكلة، وأثناء الحل وبعد الإنتهاء منه بصورة متكررة للإستيضاح حول ما ينوون فعله أو ما يفعلونه أو ما قاموا بفعله، يفيد في الإحتفاظ بالوعي بمسار التفكير في مستوى اليقظة، والتركيز المطلوبين لتنفيذ نشاطات التفكير بفاعلية.

وقد سبقت الإشارة إلى أن مهارات التفكير الميتامعرفي هي أشبه ما تكون بحديث مع الذات أو مساءلة الذات. (فتحي جروان، 2002، ص: 327). وهذه المساءلة تشد إنتباه التلميذ للتركيز على المعالجة المعرفية لمهام التعلم، وترفع من مستوى الشعور بالمسؤولية لمراقبة وتقييم ذلك الأداء، والبحث عن طرق الوصول إلى الحلول الصحيحة.

وتأسيسا على ما سبق عرضه من طرق للتدريب على الإستراتيجيات الميتامعرفية، تمكنا من الوقوف على ما يناسب الدراسة الحالية، وبناء عليه إنتقينا طريقة " فونتين وفويسكو " كطريقة للتدريب على الإستراتيجيات الميتامعرفية التي إختارناها، من حيث مناسبتها لنشاط القراءة من ناحية، ومن ناحية أخرى لأنها تشكل دعامة أساسية لنجاح تنفيذ الإستراتيجيات الميتامعرفية المعتمدة في الدراسة الحالية.

* خلاصة واستنتاج:

أفصى بحثنا للتفكير الميتامعرفي كمفهوم، وتحليلنا لمكوناته وطرق التدريب على إستراتيجياته في مجال التعلم، إلى ما يلي:

- يعبر التفكير الميتامعرفي عن عمليات ذهنية نشطة تتميز بالتعقيد، تتضمن حسا معرفيا ووجدانيا لهما أثر في عمليات التنظيم والإدارة الذاتية الميتامعرفية، والتي تمثل بعدا أساسيا في التفكير الميتامعرفي يدعمه الحس المعلوماتي والوجداني في الأداء على مهمات التعلم.
- يعتمد إكتساب المهارات الميتامعرفية على الإستراتيجيات الميتامعرفية التي تعد وسيلة لتنفيذ المهارات الميتامعرفية ضمن سيرورة التعلم.
- توظف الإستراتيجية المعرفية كإستراتيجية ميتامعرفية بالتخطيط لها ومراقبة وتقييم فعاليتها في إنجاز مهام التعلم.
- تستخدم الإستراتيجيات الميتامعرفية في بناء واكتساب مهارات التفكير وفي بناء الكفايات المعرفية في ضروب التعلم المختلفة.

وقد خلصنا، من خلال ما قدمناه، إلى ما يلي:

- * ضمن عرضنا للإستراتيجيات توصلنا إلى ما يمكن تطبيقه كإستراتيجيات ميتامعرفية في إكتساب المفاهيم المرتبطة بالمعرفة وبمهارات التفكير، كالنمذجة والتساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع... وهي الإستراتيجيات التي تتميز بنشاط معرفي يخلق نوعا من الوعي والحس المعلوماتي بمهمات الأداء وإستراتيجياته، وحس إنفعالي يتجلى في عوامل دافعية تمثل الإتجاه والفاعلية الذاتية وعزو الأداء، والتي يمكن أن توجه نشاط التعلم بشكل يؤثر إيجابيا على الأداء.

* إن تطبيق أساليب التعلم الميتماعرفي لدى التلاميذ يقترن بمدى توظيف المعلم لإستراتيجياته ومهاراته في وضعيات التدريس، وهو ما يتيح للتلاميذ فرص توظيفها في الإدارة الذاتية للتعلم وتنظيم سيرورته في حل مشكلات التعلم. خاصة أن الكثير من مهارات التفكير في المعرفة المدرسية يصعب على التلاميذ إكتسابها، بسبب غياب أساليب التدريب عليها في المنهاج المدرسي.

* يمكن إكساب التلاميذ الإستراتيجيات الميتماعرفية عن طريق تبني منحى تعليم التفكير الميتماعرفي ضمن البرامج المدرسية، كمدخل أساسي في التعليم، وتدريب التلاميذ عليها في المنهاج المدرسي لتمكينهم من إكتساب إستراتيجيات التفكير الميتماعرفي.

* يمكن تنمية آليات الإشتغال الذهني للتعلم وتطبيقها كإستراتيجية ميتماعرفية في المعرفة المدرسية بحسب ما يناسب نشاط التعلم وأهدافه، كالإستراتيجيات التي يمكن تطبيقها في تدريس مهارات القراءة.

وقد أجب الفصل على أهم الإستراتيجيات الميتماعرفية التي توظف في عمليات التعلم وفي إكتساب مهاراته، وطرق التدريب عليها في المعرفة المدرسية المختلفة. وهو الجانب الذي أفدنا منه في إنتقاء ما يناسب التدريب على مهارات نقد المقروء في وضعيات تقويم النص القرائي، والتي سنبحثها ضمن الفصل الموالي من هذه الدراسة.

الخط الثالث: القراءة الناقدة ماهيتها وممارستها

* تمهيد

أولاً: تطور مفهوم القراءة

ثانياً: مفهوم القراءة الناقدة

ثالثاً: مهارات القراءة الناقدة

رابعاً: صفات القارئ الناقد

خامساً: القراءة الناقدة و التفسير الناقد أية علاقة؟

سادساً: واقع تدريس القراءة الناقدة في المنظومات التربوية

العربية

سابعاً: الميثاق معرفية في القراءة الناقدة

ثامناً: إستراتيجيات تنمية مهارات القراءة الناقدة

* خلاصة واستنتاج

*** تمهيد:**

أدى التطور الذي أحرزته الدراسات النفسية والتربوية، إلى إعطاء بعد أعمق لأهداف تعليم المعارف، وطرائق تدريسها في البرامج التعليمية. ولعل نشاط القراءة، وما يرتبط بها ضمن المعرفة الأدبية من مهارات، أصبح ينظر إليها على أنها ليست تلك العملية البسيطة التي تخاطب إدراك المتعلم وحسب، بل هي عملية ترتبط بتفكير معقد، تستهدف تنمية مهارات تفكير ذات مستوى عال. وتمثل القراءة الناقدة مستوى عميق من القراءة، يتطلب من القارئ إمتلاك مهارات تمكنه من التفكير في المقروء تفكيراً نقدياً، لتقييمه في معناه ومبناه. ولذا فإن هذا الشكل القرائي يفرض وضعيات ديداكتيكية خاصة ينظمها المعلم، لتحفيز التفكير النقدي لدى المتعلم. وهي وضعيات تجعل المتعلم واعياً بتعلمه عارفاً بالإستراتيجيات الملائمة لتحقيق أهدافه، مخططاً لتعلمه مسائل تفكيره عن طرق بلوغ الهدف وتحقيق متطلبات التعلم. والمقصود بهذا بناء مواقف تعليمية توجه التعلم نحو تعليم المتعلم كيف يمكنه أن يمتلك الأدوات المعرفية التي تؤهله لاكتساب مهارات القراءة.

وانطلاقاً من هذا الطرح، وفي ضوء إهتمامات بحثنا وأهدافه، سنحاول ضمن هذا الفصل توضيح أهم التحديدات الفكرية لمفهوم القراءة الناقدة، واستجلاء واقع تدريسها في المدرسة العربية، محاولين بذلك رصد المهارات الخاصة بنقد المقروء، والبحث بالتالي عن أهم الإستراتيجيات التي يعتقد بفعاليتها في مجال إكساب وتنمية مهارات نقد المقروء.

أولاً. تطور مفهوم القراءة:

تشير الأدبيات التربوية إلى أن مفهوم القراءة مر بمراحل، تبين إنتقاله من المستوى التقليدي إلى المستوى الحديث. ولا شك أن التطور الذي أحرزته الأبحاث فيما يتعلق بأهداف القراءة، إرتبط بتطور التربية وغاياتها.

فقد كانت القراءة في البداية ميكانيكية، الغرض منها نطق الحروف وكتابتها، والتعرف على مدلولات رموزها، وبعدها تطور هذا المفهوم تدريجياً إلى أن أصبح ينظر إلى القراءة على أنها عملية عقلية تتجاوز حدود الإدراك، إلى فهم الأفكار التي تحملها الكلمات والعبارات، أي تفسيرها

وإعطاءها معاني ودلالات فكرية. وهو مستوى عميق في القراءة من حيث أنه يحفز العقل على النشاط لفهم المادة المقروءة، وليس فقط النطق بها. (علي الحلاق، 2010، ص: 180).

فهي، أي القراءة، لم تتوقف عند مستوى فك رموز الحروف والكلمات وإدراك مدلولاتها، بل تجاوزت ذلك إلى فهم المعاني، وإعطائها تفسيرات معرفية وفكرية باعتبار الفهم هو نتيجة للإدراك اللغوي.

وقد أجمع "شانغ" (Sheng, 2000)، هذه المستويات في القراءة، من خلال تحديد مفهومها على أنها عملية إدراك وتعرف للمادة المكتوبة أو المطبوعة من ناحية، ومن ناحية أخرى هي فهم معنى المادة المكتوبة، وتغطي إستراتيجيات الوعي التي تؤدي إلى الفهم. وتتعامل القراءة مع شكل اللغة في حين الفهم هو منتج نهائي يتعامل مع محتوى اللغة ". (Hope, 2002, P: 79).

غير أن هذا التغير في مفهوم القراءة لا ينفى ترابط هذه المستويات، وكذا أهمية إمتلاك القارئ للمستوى الأول من مهارات القراءة لاكتساب أو ممارسة المستوى الثاني منه، لذا يرى " ليفين وجيبسون" (Liven & Gibson)، أنها عملية معرفية، تبدأ من المستوى الإدراكي، وتنتهي بمستوى المفاهيم. (وليد خليفة ومراد سعد، 2010، ص: 81). أي أنها تبدأ بمستوى إدراك معاني الرموز القرائية، الذي يعد أساس لفهم المعاني وإعطاءها تلك الدلالات العقلية.

ونتيجة لتطور البحوث التربوية والنفسية أخذت القراءة دلالات جديدة، إرتقت بالفعل القرائي إلى مستوى التحليل والنقد، وتجاوز الفعل القرائي مستوى الإدراك وفهم المقروء إلى نقده، أي سبر أغوار المادة المقروءة وتحليلها، والوقوف على ما يمكن أن يقال عنه أنه موضوعي مما هو ذاتي. وأصبح الهدف من تدريسها ليس فقط فهم معانيها وإنما نقدها، وارتكز فعل تعلم القراءة في البيئة الصفية على قدرة المتعلم على تحليل ومناقشة الأفكار التي تحملها النصوص المكتوبة بالغوص في مدلولاتها، وكشف خلفياتها والقدرة على مناقشتها. وكان هذا التطور في مفهوم القراءة أحد بواكير ظهور ما يسمى بالقراءة الناقدة، والتي تحتم على القارئ ألا يكون سلبيا، وأن عليه إعمال عقله فيما يقرأ، بتكوين موقف منه والحكم عليه. (علي الحلاق، 2010، ص: 181).

فهي، أي القراءة في أرقى مستوياتها، كما يراها " نصر "، عملية فحص ناقد لارتباطها بالتفكير الناقد. إذ أنها وسيلة القارئ لتحليل وفحص المادة المقروءة والكشف عن خلفية الأفكار

وتقييمها. تتيح للقارئ فرصة إكتشاف الأفكار والعلاقات ومراجعتها وتقويمها، وبناء تصورات حول مضامين النص المقروء. (علي الحلاق، 2010، ص: 179).

هذا التطور في منحى تدريس القراءة، لتغير مفهومها، أعطى للقراءة بعداً أعمق، من حيث أنها أصبحت أداة لتنشيط مهارات التفكير. فقد أخرجت القارئ من وضعية تقديس الكلمة والتسليم بأفكارها، إلى نقدها ومناقشتها. وانتقلت القراءة بذلك من مستوى الفهم إلى مستوى النقد، الذي يشترط على المتعلم إكتساباً لمستوى الفهم، نظراً لأن النقد يعتمد بداية على فهمنا للأفكار التي يحملها المقروء.

وقد رتب كل من " بورنس ورو " (Burns & Roe,1991) القراءة ضمن مستويات. يتعلق المستوى الأدنى منها بالفهم الحرفي وهو قاعدي، أي يتضمن أخذ الأفكار كما ذكرت بمعناها، والترتيب الأعلى تجاوز الفهم الحرفي للنص، من حيث أنه ينطوي على عمليات تفكير عالية المستوى تسمى القراءة الناقدة. (Mahza, Mona & 2012 ,p: 80).

غير أن "جراي" (Gray, 1983) أجمل تطور مفهوم القراءة في ثلاثة مستويات، أطلق على الأولى قراءة السطور، والثاني بين السطور، والثالث ما وراء السطور. وأطلق عليها آخرون إسم المستوى الحرفي، المستوى التفسيري، المستوى النقدي. (محمد العبد الله، 2007، ص: 19). أي القراءة للتعرف، القراءة للفهم، القراءة للنقد.

ولأن مهارة نقد المقروء تأتي في مستوى أعلى من التعرف والفهم، فإنه . وحسب الباحثين . لا يمكن البدء بتعليمها للطلبة قبل أن يتعلموا المهارات ذات الترتيب الأدنى، إذ أن هذه المهارات تعد متطلبات ضرورية لتعليم وتعلم القراءة الناقدة. (محمد العبد الله، 2007، ص: 14). فالترج في مستويات القراءة يبدأ من التعرف على رموز اللغة وفكها، وينتهي بنقدها وتقويم محتوى نصوصها، إستناداً إلى خبرات معرفية سابقة.

ولم يتوقف البحث في أهداف القراءة ومهاراتها عند هذا المستوى، بل أخذت القراءة بعداً آخر من حيث أنها أصبحت تستخدم كوسيلة للتنبؤ، إذ تجاوزت في نظر "هاريس" (Harris) مستوى التعرف، لتصبح مفتاح عمليات عقلية تالية يقوم بها القارئ كالتصنيف والتحليل والنقد والتنبؤ". (وليد خليفة ومراد سعد، 2010، ص: 81).

ويدعم هذه الرؤية، ما ذكره "كاريل" (Carrell, 1988)، من أن القراءة "يجب أن ينظر إليها على أنها نشاط معقد للغاية، ينطوي على مزيج من القدرات اللغوية والمعرفية والإدراكية. فهي لعبة تخمين سيكولوجية نشطة من أعلى إلى أسفل وفكرة أن تحديد الحروف وتكوين كلمات واشتقاق معنى من هذه الكلمات قراءة فعالة ليس صحيحا، فعلى العكس من ذلك يفترض بأن القراءة الفعالة تستلزم من القراء أن يقدموا تنبؤات وفرضيات حول محتوى النص، بربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة، واستعمال مفاتيح قليلة للغة قدر الإمكان. ويفترض كذلك أن القراء يمكنهم تأكيد ما إذا كانت الفرضيات صحيحة أو غير ذلك بأخذ عينات من النص". (Abdul 2010, p:134, Rahim et al).

واستخدام القراءة للفهم أو التنبؤ يرتبط في الحقيقة بالهدف من فعل القراءة. فقد ذكر (بوند، 1984) على أن القراءة تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ، تشتق المعاني الجديدة من خلال استخدام المفاهيم الموجودة في بنيته المعرفية، وتنظيم هذه المعاني محكوم بالأغراض التي يحددها القارئ بوضوح". (محمد العبد الله، 2007، ص: 09).

واتجهت الدراسات في مجال القراءة إلى أبعد من ذلك بتوظيف المقروء في مواجهة المشكلات وحلها، والتأثير على السلوك والأفكار، وأصبحت القراءة شكلا من أشكال حل المشكلات وأحد أهدافها، وصنفت القراءة كأسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، وأصبح ينظر لها على أنها ليست عملية جزئية، بل نشاط فكري متكامل يبدأ بالإحساس بمشكلة ما وينتهي بحلها. (محمد العبد الله، 2007، ص: 12).

فلم تعد القراءة تلك العملية الميكانيكية البحتة التي يقتصر الأمر فيها على مجرد التعرف والنطق والفهم، وإنما هي عملية تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان وهو يحل المسائل الرياضية، فهي تشتمل على التدوق والنقد وحل المشكلات. (سعيد لافي، 2006، ص: 89).

فالمفهوم الحديث للقراءة تجاوز مسألة فهم المقروء وتفسير دلالاته، إلى تحليل ما هو مكتوب ونقده والتفاعل معه، والإفادة منه في حل المشكلات، والإنقاذ به في المواقف الحياتية. (أحمد صومان، 2009، ص: 74). وقد تبنت الرابطة القومية لدراسة التربية في أمريكا هذه المستويات، للدلالة على أن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضيقة. إنها أساسا

عملية ذهنية تأملية ينبغي أن تحتوي على كل أنماط التفكير والحكم والتقويم والتحليل وحل المشكلات. (جيهان الشافعي، 2007، ص: 50).

وأجمل "رشدي طعيمة" هذه الأهداف القرائية في قوله: أنها أصبحت تستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها، من حيث أنها نشاط يحتوي على كل أنماط التفكير، التقويم والحكم والتحليل وحل المشكلات. (رشدي طعيمة ومحمد مناع، 2001، ص: 121). فاتساع الرؤية للقراءة على أنها نشاط معرفي يحمل دلالات عدة، أعطى لأهداف تدريس القراءة بعداً أعمق وأوسع في بناء الشخصية في كل أبعادها.

ولم يتوقف البحث في أهداف القراءة، وما يمكن أن تفيد به القارئ عند مستوى حل المشكلات، بل وضع الباحثون تصنيفاً حديثاً للقراءة تمثل في القراءة الإبداعية، وصنفت القراءة كوسيلة لتنمية مهارات الإبداع. فالقارئ في مستوى الإبداع يشارك الكاتب صناعة أو إنتاج النص القرائي، ويضيف إلى النص من معارفه وثقافته ما يحيل النص إلى نص مغاير غير مقيد بحدود الفكرة العامة التي طرحها الكاتب. (ماهر عبد الباري، 2010، ص: 29). فالقارئ لا يقرأ بقصد الفهم أو تقديم تفسير وتحليل لأفكاره فقط، وإنما من أجل أن يستفيد من المقروء في الإبداع الفكري، وإنتاج أفكار غير مسبوقة.

فالقراءة تدرجت في مفهومها من البسيط إلى العميق، وأصبحت ذلك النشاط المعرفي الذي يوظف فيه المتعلم عمليات نفسية مختلفة، يتجاوز فيها مستوى الإدراك إلى أداء عمليات أكثر تعقيداً، كالتحليل والنقد للمقروء إستناداً إلى خبرات معرفية سابقة، وبالتالي تنشيط عمليات التفكير الناقد لتكوين حصيلة معرفية، يمكن أن تحفز التفكير الإبداعي لدى القارئ، والإستفادة من تقييمه للمقروء في إنتاج معرفة جديدة.

ويبدو أن تطور البحث في مفهوم القراءة، كما أشار إلى ذلك " الحيلواني "، بدأ يتلمس مفهوم القراءة بشكل أعمق، إنعكست فيه القراءة وفق مفهومها الحديث على تحديد القارئ الذي ينبغي أن تعمل المدرسة على تكوينه. (ياسر الحيلواني، 2003، ص: 11). أي تحديد أهداف عميقة في تدريس القراءة، وتنظيم الوضعيات التعليمية بشكل يساعد التلاميذ على الوعي بالهدف القرائي،

والقدرة على مراقبة تعلمهم وتقييم أداءهم، ليس في التعرف على رموز المقروء وحسب، بل في تحقيق أهداف أعمق يمثلها نقد المقروء.

ثانياً. مفهوم القراءة الناقدة:

أشارت التعاريف السابقة إلى مستويات القراءة ومهاراتها، ووقف الباحثون على تلك المستويات المعقدة التي مثلتها القراءة الناقدة. فما هي القراءة الناقدة؟

يجدر بنا، وقبل إستعراض الأدب التربوي في مفهوم القراءة الناقدة أن نشير إلى المجالات المعرفية التي يندرج تحتها مصطلح القراءة الناقدة. فهي . حسب الباحثين . تنتمي إلى مجال الدراسات النقدية والأدبية، كما تنتمي إلى الدراسات النفسية والتربوية. (لطيفة الهباشي، 2008، ص: 21). وسنهتم في بحثنا هذا بعرض القراءة الناقدة كمهارة عقلية إشتقت من التفكير الناقد، وأحد المداخل المهمة في تشكيل وتطوير السلوك الناقد.

يرى "روبين" (Rubin) أن القراءة الناقدة تمثل " مستوى عال للقراءة كونها تشمل التقييم، وتعتمد على وضع أو إعطاء أحكام شخصية على قيمة ودقة المقروء ". (Mustafa, 2007, p:06).

ويؤيد هذه الرؤية ما ذهب إليه (حمدان نصر، 1997) حيث أنه إعتبرها " مستوى عال في القراءة لأنها عملية فحص ناقدة، تتيح للقارئ فرصة إكتشاف الأفكار والعلاقات ومراجعتها وتقويمها، وبناء تصورات حول مضامين النص المقروء ". (وليد خليفة ومراد سعد، 2010، ص: 83).

وفي نفس السياق، ذكر " بورنس ورو " (Burns & Roe , 1982) أن القراءة الناقدة " عملية تقويم للمادة المكتوبة من حيث مقارنة الأفكار التي تكتشف فيها، ضمن مجموعة من المعايير، وتتضمن الوصول إلى إستنتاجات حول دقة المادة وملائمتها". (سعاد الوائلي، ضياء أبو الرز، 2011، ص: 251). وهذا التقويم يتيح للقارئ الوقوف على مدى موضوعية ودقة ما كتب، وتمييز الحقائق من الآراء في ضوء الخبرات المعرفية التي يمتلكها. ولذا إعتبرها "بول والدر" (Paul & Elder, 2008) فن لتحليل وتقييم النص بهدف تحسين التفكير. (Terry, 2009, p:)

(128). فالهدف من نقد المقروء لا يقتصر على مجرد تقييم محتوى النصوص القرائية، وإنما إكتساب معرفة جديدة تضاف إلى البناء المعرفي للقارئ.

وفي نفس السياق ذهب "هاريس وهودجس" (Harris & Hodges, 1996) إلى اعتبارها "عملية إعطاء أحكام في القراءة، وتقييم المقروء وكفاية ما قرأ، من خلال حالة التساؤل، والتحليل المنطقي والإستنتاج. (Mustafa, 2007, p: 02).

وقد وضع " علي عطية " مفهوما للقراءة الناقدة إنطلاقا من الهدف منها، على أنها " هي القراءة التي يكون الغرض منها تقويم المقروء، وإصدار الحكم عليه، من حيث المحتوى والسياق الذي يرد فيه، لغرض تحديد نقاط القوة والضعف فيه. ويتسم هذا النوع من القراءة بالدقة والتحليل، وتقضي ما بين السطور وما وراءها ". (محسن عطية، 2009، ص: 35). فوقوف القارئ موقف الناقد الفاحص للمقروء، يتجاوز حدود فهم معاني المقروء واستعبابه أو إستدخاله إلى الذهن، على أنه يعبر عن حقائق وأفكار موضوعية.

والوقوف عند توجهات الكاتب من خلال المقروء يعتمد على رؤية صحيحة في النقد القرائي، ولذا إعتبر (وولف وآخرون، 1964) الإستناد إلى معايير موضوعية في تقييم المقروء ممارسة للقراءة الناقدة. التي رأى أنها " عملية تحديد الهدف الخفي أو الأساسي لرسالة الكاتب، وإصدار أحكام حول ما قرأ على أساس المعايير الصحيحة ". (Tina, 2008, p: 23).

ومن جانب آخر حاول (روبنسن، 1974) الوقوف على دور الخبرات القبلية في مهارة النقد القرائي، من خلال إعطاء مفهوم للقراءة الناقدة على أنها " القراءة التي من خلالها يمكن الحكم على صحة وموثوقية وقيمة ما يقرأ، على أساس معايير سليمة أو معايير وضعت من خلال التجارب السابقة". (Theodore & et al, 2005, p:49). ففي أغلب الحالات يصعب التعامل مع النص القرائي، حينما نريد أن نقيمه دون أن تكون لدينا خلفية معرفية ننطلق منها في تقييم آراء الكاتب وتوجهاته.

ويؤيد هذه الرؤية ما ذهب إليه " ياسر الحيلواني " من أن القراءة الناقدة هي " ممارسة للقراءة مع إدراك أوجه التشابه والإختلاف بين ما يعرفه القارئ سابقا، وبين المعلومات التي يقرأها، والموجودة في المواد القرائية. فهي تعمل على مقارنة الخبرات السابقة للقارئ مع العناصر الموجودة

في النص الجديد. مثل: المحتوى أو الأسلوب أو التعبيرات أو المعلومات، أو الأفكار أو الآراء أو القيم الموجودة عند الكاتب. لذلك فهي تتضمن تفكيراً تحليلياً من أجل تقييم المادة التي يتم قراءتها. فهي تصنف ضمن المهارات التي تتطلب مستوى عالي من الفهم والتفكير، وتفاعل القارئ مع المادة المكتوبة والبحث عن المعنى والإفادة والمنفعة الشخصية من قراءة النص". (ياسر الحيلواني، 2003، ص: 168).

وبنظرة أعمق، قدم كلا من "ريتشاردز وشميت" (Richards & Schmidt, 2002)، مفهوماً للقراءة الناقدة في ضوء القيم والمعتقدات الشخصية. معتبرين إياها "نوعاً من التفاعل مع محتوى المقروء بطريقة ناقدة، ويتم من خلالها ربط محتوى المادة المقروءة بالمعايير الشخصية، القيم والمواقف، والمعتقدات. بمعنى تجاوز ما قيل في النص وتقييمه بطريقة ناقدة. (Mona & 80 Mahza, 2012, p:

إن يمكن القول، أنها تعتمد على الموازنة بين ما طرحه الكاتب من أفكار، وتقييم مدى توافقه مع ما ينتمي إلى القيم والمعتقدات وكذا المعايير الشخصية. فمن خلالها يمكن أن نحكم على مضمون المقروء، ونكشف عن اتجاهات الكاتب وتحيزاته الذاتية ومدى موضوعيته، وحقيقة ما طرح من أفكار.

غير أن (مصطفى موسى، 1994) شرحها في ضوء المهارات التي تحملها، بقوله "إنها تعبر عن قدرة التلاميذ على التمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية، والتمييز بين الحقائق والآراء، والتمييز بين الحجج القوية والضعيفة، وبين التفسير المنطقي وغير المنطقي". (عبد المنعم بدران، 2008، ص: 71). في حين رأى (محمد صالح مجاور) أنها "نشاط فكري وعقلي تتدخل فيه الكثير من العوامل، سواء أكانت من ناحية القارئ نفسه، أو من ناحية البيئة أو المادة المقروءة". (علي جاب الله وآخرون، 2011، ص: 22).

فطبيعة النصوص القرائية المتضمنة في الكتب المدرسية توجه الفعل القرائي، ويمكن أن تفرض على التلميذ نمطاً معيناً في التعامل الذهني مع النص، ولذا فإن إثارة التفكير الناقد لدى التلاميذ يرتبط بنوعية النصوص القرائية من جهة، ومن جهة أخرى بأهداف وطرائق التدريس، وكذا بوضعيات التعليم التي لابد أن تركز على ما يكسب التلاميذ مهارات نقد المقروء.

فعملية نقد المقروء ترتبط بالعمليات والتمثيلات الذهنية التي يقوم بها القارئ، كما وصفها " محمد جهاد جمل "، في تعريفه لها على أنها " عملية عقلية تمثل الإستجابات الداخلية لما هو مكتوب، وتشتمل على العمليات العقلية التي تستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل أبعادها، بغية تفسير المعاني والفهم والربط والإستنتاج والنقد والحكم على المقروء ". (دون بارناس، واركمان بورغدورف، 2006، ص: 196). فالإستجابات الداخلية للقارئ تتبني على رصيد معرفي يمكن القارئ من النظر في الدلالات الخفية للنص، لتقييمه وإصدار أحكام بشأنه.

فالقراءة من أجل النقد هي قراءة هادفة تتيح للقارئ الوقوف على مضمون المقروء، للكشف عن التوجهات الذاتية في تفكير الكاتب، ومناقشته والتعبير عن وجهات نظره التي يحتكم فيها القارئ إلى العقل والمنطق والواقع. ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد من ممارسة مهارة النقد، إذ أنه يتجاوز ذلك إلى إتخاذ قرارات وإصدار أحكام. (خلدون ابو الهيجاء وعماد السعدي، 2003، ص: 130). ولذا يرى بعضهم أن نقد المقروء تحدي وعصيان للأفكار الجاهزة، ذلك أن من بين شروط تقوية الشخصية الثقافية محاولة تنفيذ ما يعرض عليك من أفكار، فتقبل كل ما يعرض أمامك من فكر إعتقاداً منك أن ما تضمنه الكتب لا بد أن يكون صحيحاً، وغير قابل للنقد إنما هو الخطأ عينه. (غازي مفلح، 2004، ص: 109). فقبول التلميذ كل ما يعرض عليه إعتقاداً منه أن ما تحمله أراء الكاتب حقائق لا يمكن أن تفند، يحرمه الموقف النقدي الموضوعي والرؤية الصحيحة للمواضيع أو القضايا التي تطرحها النصوص المكتوبة.

وقد أضاف (السيد، 1992) في تعريفه للقراءة الناقدة "التنبؤ" كمهارة للقراءة الناقدة. وفي ضوءها يرى أن القراءة الناقدة " عملية تفكير نشطة، يستخدم القارئ فيها خبراته لبناء معايير جديدة وعمل إستنتاجات، وتنبؤات محتملة في ضوء مشتملات النص ". (إسماعيل ربابعة، 2010، ص: 03).

وتأسيساً على ما سبق من مفاهيم، يمكن تعريف القراءة الناقدة على أنها " تلك العملية السيكلوجية التي تدفع القارئ إلى فحص المقروء وتمحيصه، والكشف عن دلالاته الخفية، قصد تقييمه بناء على معايير موضوعية من خلال تطبيق مهارات النقد القرائي على الصفحة المكتوبة".

فالقارئ حين يكون بصدد نقد النص القرائي، فإن الهدف من قراءته للنص يتجاوز فهم النص أو شرحه إلى التركيز على أفكار الكاتب، للكشف عن آراءه وتوجهاته، وإستنتاج خلفيات الكاتب وأسباب معالجته للمقروء، وتقييم الأحكام التي أصدرها بشأن القضية المطروحة، والحجج والبراهين التي دعم بها قضيته المطروحة.

ثالثاً. مهارات القراءة الناقدة:

شهد الأدب التربوي في موضوع مهارات القراءة الناقدة العديد من التصنيفات التي إرتبطت في مجملها بمهارات التفكير الناقد، غير أن الباحثين إختلفوا في تحديد مهاراتها. وسنحاول ضمن هذا البحث التطرق إلى أهمها:

1. تصنيف " جورج سباش " (George Spache, 1966):

وضع "جورج سباش" مجموعة من المهارات الخاصة بنقد المقروء، يتعين على القارئ تنفيذها في مناقشة أفكار الكاتب وطروحاته، ويمكن أن نوردتها فيما يلي:

- فحص المصادر ودراساتها : كخطوة أولى يتعين على القارئ إلقاء نظرة عامة عن الموضوع، بفحصه والتعرف على الموضوع الذي طرحه الكاتب في النص. وتعد هذه الخطوة مهمة من حيث أنها ستهيئ القارئ إلى إستدعاء المعارف السابقة التي لها علاقة بالموضوع الجديد، والتحضير للإستفادة منها في مناقشة أفكار الكاتب.

- تحديد هدف الكاتب: يحاول القارئ في هذه الخطوة تحديد الغايات الظاهرة، والكشف عن تلك المضمره للرسالة، ويفترض بالتلميذ وهو يقرأ أن يطرح على نفسه سؤالاً يتعلق بهدف الكاتب من طرح الموضوع؟ حتى يوجه فعل القراءة نحو الإجابة عليه. ولابد أن الكاتب إستخدم العديد من وسائل الإقناع. وهنا يحاول القارئ أن يبين الأسلوب الذي إستخدمه الكاتب في الدفاع عن وجهة نظره والدلائل والحجج التي إستخدمها لتدعيم قضيته.

- التمييز بين الحقيقة والرأي : قد يتضمن النص المقروء جملاً تعبر عن حقائق وأخرى عن آراء، وبناء عليه يحاول القارئ الناقد التمييز بين الحقيقة والرأي، وتصنيف بين ما يعبر به الكاتب عن حقيقة وما يعبر به عن رأي. ولا شك أن هذا التمييز يعتمد على قراءة عميقة ومتأنية للمقروء، يستند فيها القارئ على خلفية معرفية في التمييز بين الحقيقة والرأي.

- القيام باستنتاجات: بناء على الحقائق والآراء التي أوردها الكاتب، يضع القارئ إستنتاجات عن مدى منطقيتها وصدقها. ويشمل التفكير الإستنتاجي أيضا القدرة على إستنتاج الدلالات الخفية والضمنية، وغير الشائعة وراء النص المقروء.

- القدرة على تكوين أحكام: تعبر هذه الأحكام عن تقييم للكاتب، والأهداف التي أراد تحقيقها من كتابة الموضوع، وتقييم الآراء والتفسيرات التي أوردها لتأييد وجهة نظره، ومدى إتفاقها مع مبادئ العقل والمنطق ومع المبادئ الأخلاقية ودرجة واقعيته.

- القدرة على الكشف عن أساليب الدعاية: تتضمن هذه المهارة تحليل النص القرائي، واستنتاج ما تتضمنه من أساليب دعائية إستخدمها الكاتب في التأثير، أي إستنتاج الكلمات العاطفية المؤثرة. (سعيد لافي، 2012، ص: 95).

والملاحظ في هذا التصنيف تركيزه على مهارات عامة لنقد المقروء، تختص بالكشف عن الدلالات الظاهرة، والخفية للأفكار المطروحة ومستوى موضوعيتها، وتوجهات الكاتب في طرحها والتمييز واستنتاج المعاني الضمنية والمضمرة. ويبدو أن تنمية هذه المهارات لدى التلاميذ يرتبط بوضعيات تعليم القراءة الناقدة وأهدافها.

وجدير بالذكر، أن نتائج الأبحاث أكدت على إمكانية تدريس الأطفال مهارات القراءة الناقدة في الصف الأول من المرحلة الابتدائية. ذلك أنه لا توجد هناك صعوبة محددة تعزى للمستوى الصفّي، بالنسبة لتدريس مهارات القراءة الناقدة، مثل: ملاحظة العلاقات والوصول إلى نتائج، وإصدار الأحكام. ويمكن توجيه الأسئلة لأي تلميذ في المرحلة الابتدائية للبدء في تدريس القراءة الناقدة. فالسؤال العام الأول لهؤلاء الأطفال يشبه السؤال الأول الموجه للأطفال المتقدمين في مراحل تدرّسهم إلى الإعدادي أو الثانوي الذين يدرسون الأدب. ويمكن أن تتضمن الأسئلة التالي: هل أحببت ما قرأت؟ ما الذي أحببته؟ لماذا أحببته أو لم تحبه؟ ما الذي أحببته في شخصيات القصة؟ هل سررت بالأحداث التي وقعت بالقصة.....؟ (ياسر الحليواني، 2003، ص: 187).

2. تصنيف "سوسن سكاف" (1997):

قصد إجراء دراسة تستهدف قياس مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، بمدينة العين، قامت "سكاف" بإعداد مجموعة من هذه المهارات، مقسمة إياها إلى أربعة محاور، وهي كما يلي:

* المحور الأول:

- التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية: على القارئ وهو يقرأ أن يحاول فهم الأفكار التي طرحها الكاتب، حتى يتسنى له تمييز الأساسي منها عن الثانوي. وقد يستعين التلميذ ببعض الإستراتيجيات المعرفية التي يوظفها في معالجة المقروء، كالتلخيص أو التكرار ليتمكن من تقييمه وإصدار أحكام بشأنه.

- التمييز بين الأفكار المتصلة بالموضوع والتي لا تتصل بالموضوع: قد يعرض الكاتب الكثير من الأفكار المرتبطة بالموضوع، وقد يحدث وأن يعرض بعضاً من الأفكار التي تخرج عن إطار الموضوع، فيحاول القارئ إستخراجها بداية ثم تمييزها عن بعضها. وتتيح هذه الخطوة للتلميذ فرصة تقييم أفكار الكاتب ومدى تحكمه وإحاطته بالموضوع، والحجج التي وضعها الكاتب لدعم أفكاره.

- التمييز بين الأفكار الحيادية والمتحيزة: أي التمييز بين العبارات التي تعبر عن حيادية الكاتب في طرحه للموضوع، وتلك التي تعبر عن تحيزه لأفكار معينة في دفاعه وتأييده لها. ويمكن القارئ أن يكشف من خلال هذه المهارة عن توجهات الكاتب الفكرية.

- المقارنة بين الأفكار التي أوردها الكاتب والتي أغفلها وكان يجب أن يوردها: قد يكون عرض الكاتب للأفكار منقوصاً، فلا يتضمن الكثير من الأفكار التي كان على الكاتب أن يطرحها، ليقدم نظرة شمولية عن الموضوع، ويعطي للموضوع حقه من الشرح والتحليل. وبالتالي على القارئ أن يقارن بين ما طرحه الكاتب من أفكار وما كان يجب عليه طرحه، ويقيم مدى إستيفاء الأفكار للموضوع.

- القدرة على تحليل الأفكار إلى جزئياتها: قد يتضمن الموضوع العديد من الأفكار التي يطرحها الموضوع، وهي تعبر عن جزئيات لفكرة عامة يطرحها المقروء. وعلى القارئ أن يحلل من خلال قراءته للنص أفكاره ويفككها إلى أفكار جزئية.

- القدرة على إدراك العلاقات بين الأفكار: يعرض الكاتب الكثير من الأفكار ضمن الموضوع، والتي يفترض أن تكون لها علاقة ببعضها البعض. وعليه فإنه يتعين على القارئ أن يتمكن من التعرف على تلك الأفكار، وفهم العلاقات بينها.
- القدرة على تفسير الأفكار: على القارئ ألا يتوقف عند مستوى إشتقاق أفكار من العبارات التي تشكل المقروء، بل عليه أن يقدم تفسيراً لتلك الأفكار. ولا شك أن نقد المقروء يتضمن في مهاراته مستوى فهم المقروء، وبالتالي يأتي التفسير كمهارة ترتبط بنقد المقروء.
- القدرة على معرفة مدى الترابط والتسلسل المنطقي في عرض الأفكار: يمثل الترتيب والتسلسل في طرح الأفكار جانباً مهماً جداً في عرض قضية معينة ضمن النصوص الأدبية. وعليه فإنه يتعين على القارئ الكشف عن مستوى الترابط بين الأفكار والتسلسل في عرض الكاتب للموضوع.
- التمييز بين الحقائق والآراء: قبل تمييز الحقائق عن الآراء، على القارئ إستخراج الجمل التي تعبر عن حقائق والجمل التي تعبر عن آراء. ويستفيد القارئ من هذا التصنيف في الحكم على موضوعية وحيادية الكاتب وتوجهاته الفكرية.
- التمييز بين أنماط الحجج وتقويمها: على القارئ بعد القراءة أن يستخرج الحجج التي إستخدمها الكاتب في الدفاع عن القضية التي طرحها، ويميز بين الحجج الجيدة منها وغير الجيدة ويقيم مدى موضوعيتها وصحتها. (عبد الكريم بكار وعلاء الدين آل رشي، 2008).
- مقارنة الأدلة والبراهين التي أوردها الكاتب مع الواقع: يحاول القارئ أن يربط بين الأدلة والبراهين التي إستخدمها، وما يتصل منها بالواقع أي مدى واقعية تلك الأدلة والبراهين.
- القدرة على تحديد الهدف الضمني للمقروء: قد يتضمن المقروء أهدافاً ظاهرة وأخرى ضمنية أو خفية. ويكمن دور القارئ هنا في الكشف عن الأهداف الظاهرة، وتلك التي يمكن أن يتعرف عليها ضمناً من خلال الحجج التي يدعم بها رفضه أو تأييده لفكرة معينة، ومحاولة قراءة ما وراء اللفظ لاستنتاج أهدافه الضمنية في المقروء.
- القدرة على الربط بين الأسباب والنتائج: النتيجة هي تفسير للسبب. ويعتمد الفهم للسبب والنتيجة التي يمكن أن ترتبط به، كمهارة للمقروء، على ما يحمله التلميذ من معارف سابقة أو خبرات معرفية يمكن أن تساعد في فهم وإدراك تلك العلاقات.

- القدرة على قبول أو رفض النتائج التي توصل إليها الكاتب مع التعليل: على القارئ ألا يكتفي بإصدار الأحكام بشأن المقروء، لكن عليه أن يبين موقفه الشخصي من النتائج التي توصل إليها الكاتب، وأن يقدم الدلائل والبراهين التي تدعم رأيه. وقد لا يتمكن كل التلاميذ من بلوغ هذا المستوى، خاصة إذا لم يكن لدى التلميذ رصيد معرفي وحجج موضوعية وواقعية أو مدركات سابقة يستعين بها في تقديم التوجه الصحيح لأفكاره وبراهين مدعمة لأرائه.

- القدرة على تحديد النتائج السليمة التي طرحها النص: أي إمكانية القارئ في إستخراج النتائج الصحيحة التي قدمها الكاتب، والتي توصل إليه من خلال عرضه للقضية المطروحة.

- القدرة على إصدار حكم على المقروء مع التعليل: على القارئ أن يصدر أحكاما على المقروء إنطلاقا من تحليل أفكار الكاتب ومناقشتها، وتقديم براهين أو دلائل على تلك الأحكام.

- المقارنة بين آراء مؤلفين مختلفين حول موضوع واحد: يمكن للمعلم أن ينظم وضعيات تعليمية يخطط فيها للمقارنة بين موضوع قرائي يطرحه أكثر من كاتب. وتتيح هذه المقارنة للقارئ تقييم مستوى موضوعيتهم في الطرح وحيادية أحدهما، وتحيز الآخر، والمقارنة بين الأفكار ومدى تغطيتها للموضوع بالقدر الكافي والمطلوب.

ويمكن القول، إنه لابد للقارئ ضمن هذا المحور أن يركز على مناقشة المعنى، أي الأفكار التي تضمنها النص القرائي.

- المحور الثاني:

يرتكز هذا المحور على المبنى أو شكل النص، إذ يتعين على القارئ أن:

- يحدد التنظيم الذي إتبعه الكاتب في عرض الأفكار: قد يعتمد الكاتب في عرض أفكاره تنظيما معينا، وعلى القارئ أن يكشف شكل هذا التنظيم.

- يحدد طريقة الكاتب في طرح الفكرة ومناقشتها: قد يعتمد الكاتب طريقة معينة في طرح أفكاره دون الأخرى ومناقشتها، وقد يتناول الفكرة بصورة سطحية، وقد يستخدم العديد من أساليب الحجاج لإقناع القارئ ... ويتجلى دور القارئ الناقد في تحليل أفكار الكاتب وتقييم طريقته في الطرح.

- يحدد أساليب التأثير والإقناع التي إستخدمها الكاتب: لابد للكاتب أن يوظف أساليب لإقناع القارئ بأفكاره أو حتى الإتجاه الذي يتبناه. وعلى القارئ للنص أن يحاول البحث في النص عن

تلك الأساليب، ولا يتوقف دوره عند تحديدها بل عليه تمييز موضوعيتها من تحيزها. (عبد الكريم بكار وعلاء الدين آل رشي، 2008).

- المحور الثالث:

تعتمد معالجة القارئ للمقروء في هذا المحور على الجمل التي إستخدمها الكاتب، ويتلخص دوره في تقييمها في دقتها وجمالها الأدبي وبلاغتها. ويتعين عليه ما يلي:

- تحديد الجملة الأدق في أداء المعنى: الدقة في الجمل وتأديتها لمعنى يصل إلى ذهن القارئ تعد مهارة في القراءة، وعليه فإن على القارئ أن يتعرف عليها ويحددها.

- تحديد وجه الجمال في العبارة: تحمل العديد من العبارات التي يسوقها الكاتب وجهها جماليا قد يكون بديعا أو بيانيا، وعليه يحاول القارئ الناقد ألا يكتفي بقراءة تلك الجمل، ولكن إستخراج الجمالية في كل عبارة.

- تحديد صدق العاطفة من كذبها: للتأثير في القارئ يعتمد الكاتب إلى إستخدام الأساليب العاطفية ضمن ما يعرضه من عبارات، غير أنه قد تحمل تلك العبارات عاطفة غير صادقة. وعليه فإن القارئ الناقد هو الذي يتمكن من تحديد صدقها من عدمه.

- تحديد المقصود بالصورة الأدبية: يعتمد الكاتب في طرحه لأفكاره على العديد من الصور البيانية البلاغية والبديعية لدعم أفكاره وزيادة جماليتها. وعادة ما تحمل الصور الأدبية معنى ودلالة على القارئ أن يكشفها. (عبد الكريم بكار وعلاء الدين آل رشي، 2008).

- المحور الرابع:

يتضمن هذا المحور مهارات للتقييم وللحكم على الأفكار من حيث منطقيتها وصحتها، وعلى القارئ أن يكشف عن إتجاه الكاتب من خلال البراهين والأدلة التي حاول إقناع القارئ بها. ويتعين على القارئ أن يتمكن من:

- إستخلاص النتائج الصحيحة التي يطرحها النص: في خطوة سابقة لهذه الخطوة، يحاول القارئ التمييز بين الحقائق والآراء، وعليه أن يستخرج النتائج التي توصل إليها الكاتب ويمحصها، أي يكشف عن صحتها من عدمها.

- إستنتاج المنطقية أو اللامنطقية في عرض الفكرة: قد يعرض الكاتب أفكارا بطريقة منطقية، وقد تخرج أفكاره عن ذلك. وعليه فإن القارئ يحاول أن يبرز المنطقية أو اللامنطقية في عرض الكاتب لأفكاره، من خلال قراءته الفاحصة للنص.

- إستخراج الإستنتاج الخاطيء: قد يتوصل الكاتب إلى إستنتاجات خاطئة من عرضه للقضية، وعلى القارئ أن يكون محلا لتلك الإستنتاجات حتى يكشف عن الخطأ فيها، ومنه يتمكن من إصدار أحكام عامة عن مستوى موضوعية وصدق الكاتب في الطرح.

- إستنتاج إتجاه الكاتب: تظهر إتجاهات الكاتب من خلال أفكاره التي تتضمن آراءه حول قضية معينة، والبراهين والحجج التي يحاول من خلالها الدفاع عن قضية معينة، أو يظهر تأييده لها. ويمكن القارئ من خلال تحليله أن يكشف عن إتجاه الكاتب من خلال فهمه للأفكار وتفسيرها والقدرة على الكشف عن دلالاتها الخفية. (عبد الكريم بكار وعلاء الدين آل رشي، 2008).

والملاحظ، أن التصنيف الذي قدمته "سكاف" يركز على مهارات فرعية لنقد المقروء. نرى أن إكسابها للتلاميذ يشترط فعالية المعلم في التخطيط لوضعيات تعلم النقد القرائي، بداية بالتخطيط الجيد للدرس وذلك من خلال إبلاغ التلاميذ بما هو مطلوب منهم إنجازه بعد عملية القراءة، أي على سبيل المثال: عليك بعد الإنتهاء من القراءة أن تميز، تقارن، تستنتج، تفسر، تحكم.....حتى يكون التلاميذ على وعي بالأهداف التي عليهم بلوغها. والأکید أن تدريب التلاميذ على مهارات نقد المقروء يساعدهم في إكتساب الطرق الصحيحة لنقد المقروء، وتكوين حصيلة معرفية تساعدهم على إبراز آراءهم الموضوعية حول القضايا التي تتناولها النصوص الأدبية.

3. تصنيف مبني على استراتيجيات ميتا معرفية:

وضع مجموعة من الباحثين تصنيفا لمهارات القراءة الناقدة مبني على الإستراتيجيات الميتا معرفية، وذلك إنطلاقا مما قاموا به من دراسات في هذا المجال. وتضمنت مهارات نقد المقروء المرتبطة بالميتا معرفية، ما يلي:

- مهارة إستنتاج المعاني العامة للكلمات الواردة في النص: غالبا ما يتعذر على القارئ تحليل أفكار النص. وعليه، كخطوة أولى في نقد المقروء، يتعين على القارئ أن يقوم بتفسير معاني الكلمات في حال عدم فهم معانيها ليتسنى له تقييم المقروء وإبداء الآراء حوله.

- مقارنة أفكار النص بما لدى المتعلم من خبرات سابقة: قد يحمل المتعلم أفكاراً أو مدركات قبلية عن الموضوع. وحتى يتمكن من تقييم المقروء عليه أن يربط بين المعرفة الجديدة التي تشكل النص القرائي والخبرات المعرفية السابقة عنه، وحتى يستفيد من معارفه السابقة في معالجة متطلبات المقروء، أي نقده وتقييمه.

- التنبؤ بالأفكار الرئيسية للنص المقروء: قد يرتبط التنبؤ بخبرة القارئ عن الموضوع وعن الكاتب. وتساعد هذه الخبرة في تحديد القارئ لأهم الأفكار الرئيسية التي يتمحور حولها النص، من خلال قراءة عنوان النص والنظرة العامة فيه.

- القدرة على وضع مجموعة من التساؤلات الذاتية للنص المقروء، وتحديد إجابات مسبقة متوقعة من النص نفسه. ومن بين هذه التساؤلات:

- ما خلفيتي كقارئ؟ وما هي الافتراضات التي يمكن أن أضعها للقيم في النص؟

- كيف أتمكن من إكتشاف إتجاه الكاتب للموضوع؟

- إلى أي مدى أستطيع كقارئ إستنباط التعبيرات للأدلة المقدمة في النص من خلال الكاتب؟

- إلى أي مدى وفق الكاتب في عرض النص والتأثير في القراء؟ وهل كانت دلائله وافتراضاته من

النص صحيحة أم لا؟ (غازي مفلح، 2004، ص: 165)

والملاحظ، ضمن هذا التصنيف، أن الأسئلة المطروحة حول مهارات نقد المقروء متمحورة حول التفكير الميتماعرفي. فالأسئلة التي يطرحها التلميذ على نفسه عن طرق تقييم المقروء ومناقشته، وأفكار الكاتب... كلها تعبر عن ممارسة للتفكير الميتماعرفي. فالتخطيط القبلي للأداء التعليمي الذي يهيئ له التلميذ من خلال طرح سؤال حول ما ينتظر منه بلوغه من فعل القراءة؟ يجعل التلميذ واعياً بما يريد تنفيذه والإستراتيجية المناسبة للكشف عن دلالات النص وخلفياته، كما أن الأسئلة المطروحة تعبر عن جانب مهم من خطوات تنفيذ الإستراتيجية الميتماعرفية. فالسؤال عن: " ما أعرف عن الموضوع؟" تجيب عن السؤال المتعلق بـ "ما هي خلفيتي كقارئ؟ وما هي الافتراضات التي يمكن أن أضعها؟ والسؤال عن " ما أود معرفته عن الموضوع؟" تجيب عن السؤال المتعلق بـ " كيف أتمكن من إكتشاف إتجاه الكاتب؟" وإلى أي مدى أستطيع كقارئ إستنباط

التعبيرات...؟ والسؤال عن " ما تعلمته عن الموضوع "؟ يجيب عن السؤال المتعلق بـ " إلى أي مدى وفق الكاتب في عرض النص...؟

4. تصنيف حنفي البوهي:

توصل "حنفي" إلى إستخلاص مجموعة من مهارات القراءة الناقدة المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، من خلال مجموعة من الدراسات التي قام بها، والتي خلص من خلالها إلى وضع تصنيف لمهارات نقد المقروء، يمكن إبرازها في التالي:

- القدرة على إستنتاج المعاني الضمنية
 - التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية
 - القدرة على التمييز بين الحجج القوية والضعيفة
 - إستخلاص النتائج.
 - المقارنة بين الأفكار المرتبطة وغير المرتبطة بالنص
 - تقدير ما في الموضوع من منطقية في تسلسل الأفكار
 - القدرة على تفسير الأفكار
 - القدرة على تحديد النتائج السليمة
 - القدرة على تحديد وسائل التأثير والإقناع
 - التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار
 - التمييز بين الحجج القوية والضعيفة
 - إستنتاج دوافع الكاتب من وراء كتابة الموضوع
 - الحكم على صحة عنوان النص والمقروء:
 - الحكم على الأدلة التي يستدل بها على وجود مشكلة. (عبد المنعم بدران، 2008، ص: 74).
- والملاحظ أن هذه المهارات المتعلقة بنقد المقروء هي مهارات تقوم على المعنى أو الفكرة التي يطرحها الموضوع، أي أن القارئ يركز على مناقشة الأفكار في النص للوقوف على موضوعيتها ومدى حياديتها.

ونعتقد أن النجاح في كشف الجوانب الخفية للمقروء، يعتمد على سند معرفي يشكل قاعدة معرفية ينطلق التلميذ منها في مناقشة المقروء وتقييمه. وهي خاصية القارئ الجيد، كما ذكر ذلك "أندرسون" (Anderson, 2000) في أن القراء الجيدون يستطيعون الجمع بين المعلومة المهمة في النص المقروء مع الخلفية المعرفية الشخصية لديهم، لخلق استدلال أبعد في النص المكتوب. (Orranuch, 2008, p: 05).

5. تصنيف المركز العربي لبحوث التربية في دول الخليج:

قدم المركز العربي لبحوث التربية في دول الخليج قائمة بالمهارات الخاصة بالقراءة الناقدة. وتعد هذا التصنيف أكثر إجرائية من التصنيفات السابقة. ويمكن تحديدها فيما يلي:

- أن يدرك المتعلم هدف الكاتب: يحمل المقروء أهدافا جلية يتمكن القارئ من كشفها، وقد يحمل فضلا على هذا أهدافا مضمرة، يمكن للقارئ الوصول إليها من خلال تحليل أفكار الكاتب.
- أن يدرك العلاقات المتعددة بين الأفكار: يطرح الكاتب ضمن المقروء العديد من الأفكار التي ترمي في نسيج نصي متكامل إلى إبلاغ رسالة معينة، وعلى القارئ أن يبين العلاقات بين هذه الأفكار التي طرحها.
- أن يدرك التلاؤم بين الأفكار ترتيبها ومنطقيتها وتصنيفها: يتضمن النص العديد من الأفكار التي يقدمها الكاتب في نسق معين، وعلى القارئ أن يكشف مدى ملائمة هذه الأفكار للنص وخدمتها لهده.
- أن يتمكن من الربط بين المقدمات والنتيجة التي تؤدي إليها: قد تحمل المقدمات أسباب، وقد تحمل النتائج حلول لتلك المشكلات. فلا بد للقارئ الناقد أن يتمكن من الربط بين الأفكار والعبارات التي تدل على السبب، وتلك التي تدل على النتيجة.
- أن يتمكن من تصنيف المعلومات والأفكار الواردة في النص: أي تحديد مجموعة الجمل التي تندرج تحت الفكرة المناسبة لها.
- أن يحلل النص إلى عناصره ومكوناته: وذلك بتفكيك الفكرة العامة إلى أهم الأفكار الجزئية التي يتضمنها النص.

- أن يختار المقدمات الصحيحة التي تؤدي إلى النتائج الصحيحة: على القارئ أن يفحص النص، ويستخرج المقدمات الصحيحة التي وضع لها الكاتب نتائج صحيحة. (دون بارناس، واركمان بورغدورف، 2006، ص: 200).
- أن يشرح ويفسر ما يقرأ: يتضمن المقروء العديد من الأفكار التي على القارئ أن يفسرها، ويشرح دلالاتها الظاهرة والخفية.
- أن يحدد مواطن الخلل أو التناقض في النص أفكاراً وتعبيراً: قد يحمل النص تناقضاً في الأفكار أو في أساليب التعبير عنها، ولذلك فإنه يتعين على القارئ الناقد أن يحدد أوجه الخلل في أفكار الكاتب وتعبيره.
- أن يتمكن من التمييز بين الحقيقة والرأي: تفيد هذه الخطوة في تقييم التلميذ معارفه، من خلال قدرته على التمييز بين ما يعبر عن حقيقة وما يعبر عن رأي، كما تفيد في إصدار الأحكام بشأن الكاتب أي مستوى موضوعيته أو تحيزه الذاتي لفكرة معينة.
- أن يكون قادراً على الإستنتاج السليم بعد تحليل المواقف والربط بينها: أي تقديم إستنتاجات صحيحة حول المقروء، وذلك من خلال تحليل الأفكار.
- أن يصدر حكم على ما يتضمنه النص من أفكار: إنطلاقاً من تحليل القارئ لأفكار الكاتب من خلال شرحها وتفسيرها وإدراك دلالاتها، يتمكن القارئ في خطوة تالية أن يصدر أحكاماً إنطلاقاً مما قدمه الكاتب من حجج وآراء.
- أن يحدد جوانب التأثير في المقروء ومداه: يعتمد الكاتب على جملة من الأساليب للتأثير في القارئ فكرياً كالأسلوب العاطفي الدعائي...، وقد يركز على عرض الأفكار دون الإعتماد عليها. والقارئ الناقد هو الذي يمتلك مهارة إدراك جوانب التأثير في المقروء ومدى موضوعيتها.
- أن يبرز أقوى الأدلة إقناعاً في المقروء: الكثير من الأدلة يستند إليها الكاتب في دعم أفكاره وآراءه لإقناع القارئ بها. ويتعين على القارئ إبراز تلك الأدلة الأقوى إقناعاً في القارئ.
- أن يميز بين الجملة التي تعبر عن مسلمة والجملة التي تعبر عن فرض: قد يحمل النص مجموعات من الأفكار تعبر عن إفتراضات، وأخرى تعبر عن مسلمات. وتكمن قدرة القارئ الناقد في إدراكها والتمييز بينها.

وقد تم وضع هذه القائمة لتكون دليلاً للمعلمين في تدريسهم لمهارات نقد المقروء، غير أن واقع تدريس هذه المهارات في دول الخليج كشف على أن هذه الأهداف المرتبطة بتدريس القراءة لم تحظ بالاهتمام الكافي من قبل المعلمين لتطوير مهارات القراءة. فلا زالت أهداف القراءة قابعة في مستوى شرح المعاني والمفردات والتراكيب الصعبة والتعرف على بعض معارف الطلاب التي احتفظوا بها حول النص. (دون بارناس، واركاز بورغدورف، 2006، ص: 200).

ونعتقد أن إفتقار المعلمين إلى إستراتيجيات القراءة وعدم إلمامهم بها، يشكل عاملاً مؤثراً على تجاوز التلميذ لصعوبات بناء الكفايات واكتساب المهارات المتعلقة بفهم المقروء إلى مهارات نقده. ذلك أن إكتساب القدرة على الفهم القرائي يساعد على تحقيق نتائج أفضل في النقد القرائي. فعلاج صعوبات فهم المقروء يعتمد . كما أشارت العديد من الدراسات . على تبني المعلم لإستراتيجيات معرفية في تدريس الفهم القرائي.

وعليه فإن تدريباً كافياً للمعلم على تبني هذا الشكل القرائي في وضعيات تدريس وتقييم النص القرائي من شأنه أن يكسب المعلم الكفايات التدريسية، التي تدعم الأداء الإستراتيجي للتلميذ في مستويات الفهم والنقد القرائي.

وتأسيساً على ما أسلفنا عرضه من تصنيفات لمهارات القراءة الناقدة، فإننا نشير إلى أننا لم نعتمد على تصنيف واحد من بين التصنيفات المعروضة، ولكن حاولنا أن ننتقي ما اعتبرناه أساسياً في كل النماذج المعروضة، لتصميم قائمة بأهم مهارات القراءة الناقدة الأساسية والفرعية المناسبة لتلاميذ المرحلة الثانوية.

رابعاً. صفات القارئ الناقد:

يعرف نقد المقروء بأنه الخروج عن الحدود الضيقة للتفكير في التجاوب مع المادة المقروءة، والقدرة على تجاوز مستوى التعرف على الأفكار وفهمها إلى تأييدها أو رفضها. ولا شك أن هذه العمليات الفكرية ترتبط بالقارئ الذي لا بد أن يحمل من الصفات ما يؤهله لمعالجة المقروء برؤية ثاقبة. فلا يقف عند ما طرحه الكاتب من أفكار ليفسر معناها أو يشرح مدلولاتها التعبيرية أو صياغتها الأدبية، ولكن يتعين عليه أن يبحث فيما وراءها حتى يميز الموضوعي منها عن الذاتي،

وما يعبر به الكاتب عن الرأي الشخصي مما يعبر به عن الحقيقة. وقد ذهب الباحثون إلى تحديد مجموعة من سمات القارئ الناقد، إنطلاقاً من المهارات التي يحوزها.

فالقاري الناقد . حسب " سكم وبوست " (Sukumm & Post) . هو الشخص الذي يملك القدرة على تقييم المشكلات، ووضع الأحكام إستناداً إلى الأفكار والأدلة والقدرة على طرح الأسئلة المحفزة للتفكير، وتقييم الأفكار، ووجهات نظر الآخرين عند تقييم الأدلة، كأهم صفات للقارئ الناقد. (سامي الحلاق، 2010، ص:191). فما يحمله القارئ من سمات تستوقفه عند مقاصد تلك الأفكار دون أن ينقاد لها ويقبلها في سلبية، تبدو عملية معرفية صعبة بالنسبة لأولئك الذين يحملون رصيда معرفيا ضعيفا أو رؤية خاطئة، وليس لهم من الأدلة والبراهين ما يُمكنهم من معارضة الكاتب ودحض أفكاره أو قبولها.

ولممارسة النقد بالشكل السليم والصحيح يحتاج الأمر إلى عمليات إشتغال ذهني تتجاوز تلك العمليات الذهنية البسيطة إلى ما هو أعمق في التفكير. ينتقل فيها القارئ الناقد بتفكيره من المتطلبات الذهنية للحفظ والإستدكار وتقديس لغة الكتاب، إلى التفكير وفق أطر الآخرين وتفكيرهم ". (سامي هزايمة، 2005، ص: 44). ذلك أن المهارات التي يحملها تؤهله إلى عدم الإكتفاء بالإطلاع على ما يحمله المقروء من أفكار وآراء لإشباع رغبته المعرفية، بل لا يفتأ يغوص في أعماقه لتحليل أفكار ووجهات نظر المؤلف، ومستوى موضوعيته وتجرده من الذاتية، والحجج التي أقام عليها طرحه للمقروء.

فلا يقف القارئ الناقد من خلال قراءته للنص عند حدود التعرف على توجهات الكاتب، لكنه يحاول أن يميز الحقيقي والموضوعي من الذاتي، وما يعبر عن آراء الشخصية. ولذا يرى " ديبوير " أن القارئ الناقد هو من يمتلك الخبرة الكافية لتطوير معايير الحكم على مصداقية المقروء وقيمتها، فيحلل المقروء بهدف تحديد أهداف المؤلف ووجهات نظره، ومدى تحيزه لآراء معينة دون غيرها، ويحدد الفرق بين العبارات الحقيقية للمؤلف وآراءه وتفسيراته الشخصية للحقيقة، ويحدد مدى تسلسل المادة المقروءة ومنطقيتها، ومقارنة العديد من المصادر وتحديد كل منها. وفي نفس السياق، ذهب (السيد، 1986) إلى وصف القارئ الناقد على أنه ذلك الشخص الذي يستطيع التعرف على مقدار صحة الخبر من كذبه، وما إذا كان منطبقاً مع الواقع، معبراً عنه أم بعيداً عنه،

وهل كان ثمة ترابط بين عناصر الموضوع وتبويب منهجي، أم أن هناك ثغرات وقفزات؟ وهل وفق الكاتب في عرض فكره أم لم يوفق؟ (فراس السليتي، 2006، ص: 27.26).

فيمكنه بما يملك من سمات فكرية من تقييم شكل المقروء أو هيكل النص، أي تحديد مستوى الترابط بين الأفكار المعروضة في النص، وتقييم مضمونه بتمحيصه، وتمييز ما هو منسوب إلى الواقع مما هو من الخيال. فهو لا يقف فقط على ذاتية النص من موضوعيته، وعلى صحة الحقائق من عدم صحتها ومدى كفايتها، ولا يقتصر دوره على إكتشاف ما قيل ولكن إلى إكتشاف لماذا قيل؟ فلا يكتفي بالبحث في الغرض من طرح تلك الأفكار، ولكن يمتد دوره إلى بحث شكل التأثير الذي يود المؤلف أن يحققه، ولذا يصف "أنور الشرقاوي" الشخصية الناقدة بوجه عام أنها مشككة في المعلومات من ناحية كمالها وصدقها. (ماريا محمد، 2008، ص: 59).

فانطلاق القارئ من تمثلات يقينية إن صح التعبير، غير مشككة، أي تصور القارئ أن ما يتم طرحه ضمن النصوص القرائية من مواضيع هو حقيقي وموضوعي، يغير شكل تعامل القارئ مع المقروء. إذ في مثل هذه الوضعيات يقوم القارئ باستعاب المقروء واستدخاله في ذهنه كمعارف يقينية. وهذه المعالجة السلبية المتكررة للمقروء تعيق في حقيقة الأمر مسألة توظيف القارئ لمهارات التفكير النقدي على الصفحة المكتوبة، لغياب الرصيد المعرفي الذي يمكنه من تقييم المقروء والحكم عليه، ولارتكاز الوضعيات التعليمية للقراءة على ما أورده الكاتب في النص دون التحرر منه للتفكير في المقروء تفكيراً نقدياً، إذ كيف يمكن أن يعالج المتعلم النص معالجة نقدية في غياب وضعيات التعليم التي تحفز المتعلم على توظيف ذخيرته المعرفية في نقد المقروء، للتفكير في النص القرائي تفكيراً نقدياً.

ومن هنا فإن نمو الخبرة التي تشكل السلوك الناقد لدى القارئ يتطلب توفير البيئة المناسبة، لتدريب التلميذ على اعتماد إستراتيجية مساءلة الذات عن المقروء والتدخل الذاتي لتقييمه.

خامساً. القراءة الناقدة والتفكير الناقد أية علاقة؟

إن ما يدعونا إلى محاولة بحث العلاقة بين القراءة الناقدة والتفكير الناقد المهارات التي يستخدمها القارئ في محاولة نقده للنصوص القرائية، والتي تعبر عن ممارسته لتفكير ناقد.

فالقراءة الناقدة هي تطبيق لمهارات التفكير الناقد على النص، كما وصفها "أنيس وسيمون" (Eniss & Simon, 1968). (Tina, 2008, p: 23). ذلك أن استخدام مهارات القراءة الناقدة على الصفحة المكتوبة كالشك في النص المقروء بقصد الوصول إلى أحكام صحيحة، وتحديد الهدف من القراءة، وفرض الفروض واختبارها، والموازنة بين الآراء ونقدها، وإصدار حكم على المادة المقروءة يعد ممارسة للتفكير الناقد. (صالح أبو جادو ومحمد نوفل، 2007، ص: 74).

ويؤيد هذا الرأي، ما ذهب إليه "الهباشي" بقولها "إن القراءة الناقدة في أبسط معانيها هي عملية إسقاط للتفكير الناقد في مجال القراءة، وما دامت عملية تفكير فإنها تنتمي إلى مجال القدرات العقلية، وهذا ما يزيد صلتها بالتفكير الناقد. ولذا ترى أنها "مهارة عقلية عليا يساهم في تحصيلها مهارات التمييز والإستنتاج والتقييم، وتهدف إلى تنمية التفكير الناقد الذي يتيح للقارئ فرصة التفاعل مع المقروء وتقييمه، وإصدار الأحكام النقدية عليه". (لطيفة الهباشي، 2008، ص: 27). أي أن اعتبارها مهارة عقلية يعطي لنا مبرر تصنيفها ضمن التفكير الناقد. ذلك أنها تستخدم مهارات عقلية تفكيرية يختص بها التفكير الناقد. فالقراءة الناقدة تبرز دور التفكير بشكل جلي، لأن كل العمليات الذهنية التي تسبق النقد والحكم هي من مكونات التفكير. (عبد الكريم بكار وعلاء الدين آل رشي، 2008، ص: 77).

ولذا ينظر إليها على أنها الصورة العملية للتفكير النقدي المجرد. فهي تتضمن التفكير فيما يشتمل عليه النص المكتوب أو الكلام المسموع، من أجل تصفح مضامينه ومكوناته، وما يحمله من أفكار وآراء، من أجل الكشف عن مواطن القوة والضعف فيه ونقده. (فراس السليتي، 2005، ص: 34). فالإستنتاج، وإصدار الأحكام، والتمييز بين الأفكار، يعبر عن مهارات تفكير ناقد تتجلى بشكل عملي في تطبيقنا وممارساتنا لمهاراتها على النص المقروء.

ومن هنا فإن قياس ممارسة المتعلم للتفكير النقدي . حسب "زينتز" (Zintz, 1971) . يبرز من خلال الأداءات العملية التي يمكن أن نقيسها أو نحكم عليها عيانيا، والتي تمثل التطبيق العملي للتفكير الناقد. فعلى المستوى الإجرائي تعمل القراءة الناقدة والتفكير الناقد معا، فالطالبة

القادرون على القراءة بشكل ناقد هم في الحقيقة يفكرون بشكل ناقد. (لطيفة الهباشي، 2008، ص: 27).

ونظراً لأن القراءة الناقدة، كما يرى " Mc Daniel "، تتجاوز المفاهيم التقليدية للقراءة لدمجها مهارات التفكير الناقد. (Susan et al , 2008, p:08). ولذا تحاول النظرة الحديثة توجيه نشاط القراءة بما يجاوز مستوى تحليل وتفسير النصوص، بجعل القراءة الناقدة مرتبطة بشكل وثيق بالاهتمام المتزايد الموجه نحو حزمة من العمليات الذهنية التي يطلق عليها مهارات التفكير الناقد. (فراس السليتي، 2005، ص: 36).

ويؤكد "بيتر وآخرون" (Bettes et al)، في هذا الشأن، أن عمليات القراءة والتفكير تشكل وحدة مدمجة للقراءة الناقدة، باعتبارها قراءة ما وراء المستويات الحرفية، من حيث أنها تشتمل على الوجه التقويمي. (Theodore et al, 2005, p:49). ذلك أنها تستدعي أعمال مستويات تفكير معرفية عالية كالتحليل والتقييم في معالجة المقروء، وبالتالي قراءته قراءة ناقدة بتفكير ناقد.

وانطلاقاً مما سبق، يمكن القول إن القراءة الناقدة والتفكير الناقد يمثلان وجهان لعملة واحدة، فالقارئ الناقد حين يتناول نصاً مقروءاً فإنه يفكر فيه تفكيراً ناقداً، يحاول فهم سياقاته وإشاراته الظاهرة والخفية وتفسير العلاقة بين أحداثه وتحديد الأساليب المستخدمة لإقناع القارئ بقضية معينة، أو التحيز لمبدأ ما تم إصدار حكم عليه ضمن المادة المقروءة.

فالتفكير الناقد هو أداة القارئ في تناول النص المقروء وقراءته قراءة نقدية، كما أن التفكير الناقد في المادة المكتوبة وسيلته القراءة الفاحصة التي تقوم على التأمل والتحليل والمقارنة. (سعيد لافي، 2012، ص: 103).

ووسيلة تطبيق التفكير الناقد في تقييم المقروء ونقده، كما ذهب إلى ذلك "كوك" (Cook, 1991)، هي أننا يجب أن ننظر إلى القراءة على أنها عملية تفكير، وإلا فلن يقدر أحد على أن يقرأ بطريقة ناقدة، أو أن يعلم الآخرين أن يقرؤوا بطريقة ناقدة. (Mustafa, 2007, p: 10)، أي أن علينا أن ننظم نشاط القراءة بشكل يحفز لدينا التفكير الناقد لتطبيق مهاراته في وضعيات نقد المقروء.

وما يمكن ذكره في الأخير، أن عرضنا للعلاقة بين القراءة الناقدة والتفكير الناقد يبرز لنا التداخل بين كلا النشاطين، فمعالجة المقروء بصورة ناقدة يمثل تطبيقاً للتفكير الناقد على النصوص القرائية ويتطلب حضور فكر ناقد في مناقشة أفكاره، كما أنه يرتبط بوضعية تعاملنا مع المادة المكتوبة، ليس لفهم دلالاتها ومعانيها وإنما تحليلها وتقييمها، أي أن القدرة على التعامل مع وضعيات التعلم بتفكير نقدي يتأثر بتطبيق المتعلم لمهارات القراءة الناقدة، وفي ذات الوقت فإن تفكيرنا بشكل ناقد يسهم في تنميته استخدام مهارات القراءة الناقدة.

فمهارات التفكير الناقد، والتي تتجلى في التحليل والتفسير وبناء الحجج والآراء والبراهين تشكل في مجموعها مدى واسع من مهارات القراءة الناقدة. حيث أن القدرة على التحليل والتفسير وبناء الحجج والإتيان بالبراهين وتحليل الآراء هي مقومات للتفكير الناقد. وهذا ما دعا مركز التقويم التربوي بأمريكا إلى توجيه برامج تعليم القراءة في المدارس نحو تنمية قدرة الطالب على التفكير الناقد. (غازي مفلح، 2004، ص: 90).

وإذا كان الإهتمام بتنمية التفكير الناقد يمثل إحدى أهداف تدريس القراءة في الكثير من المنظومات التربوية، فإننا نتساءل عن وضع تدريس هذه المهارات في منظوماتنا التربوية العربية.

سادساً. واقع تدريس القراءة الناقدة في المنظومات التربوية العربية:

تكتسي القراءة الناقدة في عصرنا الحاضر أهمية بالغة، بالنظر إلى ما يتسم به هذا العصر من تدفق معلوماتي نحتاج فيه إلى فحص وتمحيص ما يلقي علينا من أفكار، لتمييز الضار منها وتحري الصواب فيها. ولأن ما يحويه منهاج القراءة من معرفة تتضمن أفكار وآراء مختلفة، تتطلب من المتعلم القارئ للنصوص ألا يقف فيها موقف المتلقي الذي لا يجاوز بالفعل القرائي حد التعرف والفهم، بل عليه أن يذهب أبعد من هذا إلى سبر أغواره وكشف دلالاته الخفية وخلفياته الذاتية، حتى يدرب فكره على النقد ويتمكن من إكتساب مهاراته.

فهي، أي القراءة، أضحت وسيلة لتنمية مهارات التفكير الناقد، وعملية عقلية نشطة تمكن المتعلم من تجاوز الأسلوب النمطي في التفكير الذي يحصر التعلم فيما يقوله المعلم وما يحفظه عنه المتعلم، ويستدعيه بالتذكر. إذ تصنف القراءة في مستواها الناقد حسب الباحثين. كإحدى

محفزات النشاط الفكري ذو المستوى العالي، الذي يقوم على عمليات معرفية معقدة تتأسس على فكرة، كيف يصنع التلميذ المعرفة وكيف ينميها.

وانطلاقاً من هذه الأهمية إتجهت القراءة نحو تدريس مهارات النقد، والخروج بذلك من المنظور الضيق الذي يحصر أهداف القراءة في فهم وشرح معاني الأفكار والكلمات التي احتواها النص إلى توشي أهداف تتعلق بإصدار أحكام بشأن المقروء.

لكن، وبالرغم من تطور نشاط القراءة إلى مستويات تفرض على مصممي البرامج التعليمية إدراج أهداف نقد المقروء في مقررات القراءة، والإعداد للوضعيات التعليمية والتقييمية في ضوء أهداف نقد المقروء، لتمكين المتعلم من إستخدام ذخيرته المعرفية وإمكاناته وقدراته الذهنية في معالجة المقروء، إلا أن المستطلع لواقع تدريس اللغة العربية عامة والقراءة الناقدة خاصة في مختلف مراحل التعليم في المنظومات التربوية العربية، يرصد إفتقار المقررات الدراسية لهذا الشكل من القراءة. فهي أي القراءة . حسب الكثير من الباحثين . لا تزال قابضة في المفهوم الميكانيكي، بل لا يكاد مستوى النقد يتجاوز إبداء الرأي المعتمد على الذوق الشخصي، دونما تمييز بين رأي الكاتب وما يعرضه من أفكار وقضايا أو الإعتماد على موازين موضوعية، أو تحليل ما يقرأ وإبداء الرأي فيه ومناقشته وتقويم حججه. (حسن شحاته، 1996، ص:84). إذ أن الأهداف المصاغة لتدريس اللغة العربية تركز على مسألة إتقان المتعلم لفعل القراءة بفك رموز اللغة، وإدراك معناها وشرح مدلولاتها. فهي تدرس كما قال " شحاته " بطريقة قف ...، إقرأ.... إجلس، ولا تتجاوز نطق المقروء أو فهمه إلى فهم ما وراءه. (محسن عطية، 2009، ص: 51). وحصّة القراءة عادة ما تبدأ بالقراءة الصامتة ثم الجهرية لبعض فقرات المهمة، يلي ذلك شرح المعلم لبعض معاني المفردات والتراكيب الصعبة، أما مناقشتها والتعليق عليها فلا يكاد يحفل به الدرس. (سعيد لافي، 2006، ص: 94).

ويكاد يكون هذا الوضع مشابهاً في المراحل المتوسطة والثانوية في أغلب الدول العربية، إذ تشير الدراسات إلى أن مقررات القراءة لم تلتفت إلى مستوى النقد إلا في أوجه يسيرة، إقتصرت على إبداء الرأي دون الإمتداد إلى التمهيص والمناقشة. (حسن شحاته، 1996، ص: 84). فالتلاميذ يفتقرون إلى مهارة تحليل المقروء، ولا يمتلكون مهارات القراءة إلا في حدودها الدنيا.

(عبد الكريم بكار وعلاء الدين آل رشي، 2008، ص: 77). على الرغم من أنها المرحلة التي تتجلى فيها قدرة المتعلمين على التفكير والنقد وإصدار الأحكام. (سعيد لافي، 2012، ص: 94). ويكتسب فيها التلميذ القدرة على نقد أفكار المعروضة ضمن المقروء، وذلك بالتمييز بين الحقائق والآراء، وبين المسلمات والدعاوى، ومعرفة أنواع الأدلة ومصادرها وإصدار الأحكام عليها. (رشدي طعيمة، 2001، ص: 131).

والأمر سيان، إذا ما تكلمنا عن تدريس القراءة الناقدة ومهاراتها في المناهج التربوية في المدرسة الجزائرية، فقد رصدنا ما تم إدراجه ضمن الوثيقة الخاصة بمنهاج اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وهو ما يتعلق بلمح التلميذ بعد دراسته للنصوص القرائية، مهارة النقد كهدف تعليمي إقتصر على إبداء الرأي الذي يعتمد على ذاتية التلميذ وذوقه الشخصي. (وزارة التربية الوطنية، 2006، ص: 06). ومن أمثلة الأسئلة التي صيغت في هذا المضمار: ما رأيك في القصة؟ ما هي الشخصيات التي أعجبتك؟ هل أحببت الكاتب؟ ... فيما شكل إثراء الحصيلة المعرفية بالكلمات والأفكار التي يمكن توظيفها في المواقف الحياتية، الهدف الأساسي من تدريس النصوص القرائية في هذه المرحلة. (وزارة التربية الوطنية، 2013، ص: 09). فالوضعيات التقويمية في القراءة لا تخاطب في التلميذ فكره النقدي وإنما آراءه المبنية على أحكام عاطفية في أغلب الأحيان.

ولا ريب، في أن لهذا الوضع الأثر السلبي على أداء التلميذ في الوضعيات التي تتطلب منه تقييم المقروء وإبداء الرأي المبني على براهين معرفية صحيحة. ذلك أن غياب وضعيات التقويم التحليلية التي تقوم على تحفيز نشاط التفكير الناقد للإقبال على المقروء لإصدار الأحكام عن موضوعيته أو تحيزه، من شأنه أن يؤثر سلبا على عملية إكتساب التلميذ لمهارات نقد المقروء. خاصة أن الوضعيات السائدة في تعلم القراءة منحصرة في شرح معاني مفردات المقروء وأفكار النص القرائي، وصياغتها بلغة الكاتب. إذ كيف للتلميذ أن يتعلم مناقشة أفكار الكاتب وتقييمها وإصدار أحكام على المقروء دون أن يوضع أمام مشكلات تتطلب منه ذلك، وتدفعه إلى التفكير في آليات المعالجة المعرفية لها.

كما أن الأسئلة التقويمية التي تتضمنها كتب النصوص القرائية في منهاج اللغة العربية في منظومتنا التربوية أغلب إجاباتها جاهزة في النص، وإجابات التلميذ في عمومها منسوخة من النص

لفظاً وفكرة، لفظاً باستخدام التلميذ لنفس العبارات والجمل في الإجابة على أسئلة المقروء، وفكرة باعتماده لنفس منحى الكاتب في تفسيره للقضية المطروحة دون التفكير في تنفيذها وتقديم طرح يخالفه أو يناقضه بينيه على أدلة وبراهين مقنعة. ولا شك أن هذه الطرق المعتمدة في تقييم المقروء تعزز إتكالية التلميذ على النص، مما يصعب على التلميذ مسألة الإعتماد على تفكيره في مسألة الإنتاج المعرفي الذاتي.

وإذا كان منهاج اللغة العربية بالوضع الحالي يشكل أحد أسباب إفتقار التلاميذ لمهارات القراءة الناقدة، فإن بعض الباحثين يعززون هذا الوضع إلى تخطيط المعلم لتدريس القراءة. يرى (نصر، 1995)، في هذا الشأن، أن المعلم لا يضع خططا فعالة تتضمن إيجاد حالة من التفاعل بين الطلبة والنص المقروء، ولا يعد العدة لتدريب الطلبة على تحليل النص واستنتاج المعاني الكامنة خلف السطور، وتلخيص أفكاره وصياغتها بأساليبهم الخاصة لقياس مدى إستعابهم القرائي. (محسن عطية، 2009، ص: 51). وجهده ينصب في الغالب الأعم على شرح الكلمات الصعبة في النص أو إسترجاع بعض المعارف أو الحقائق التي يشتمل عليها النص، أما تحليل الأفكار وإصدار الأحكام حولها فإنه وإن وجد فهو لا يحقق الأهداف. فقلما نجد معلما يشرح لتلاميذه لماذا يقرأ هذا النص مثلاً؟ أو كيف يقرأ هذا النص؟ كل هذا لا يجعل التلاميذ يمتلكون مهارات القراءة الناقدة. (عبد الكريم بكار وعلاء الدين آل رشي، 2008، ص: 80).

فالتخطيط لوضعيات تدريس القراءة ومهاراتها ينحصر في مستوى لا يخرج عن إطار إستدعاء المعرفة للتعرف أو فهم المقروء، مما يجعل من مسألة توظيف المعرفة لنقده أمراً صعباً على التلميذ. ذلك أن تعامل التلميذ مع المقروء تعاملًا نقدياً مرهون بامتلاكه أساليب المعالجة النقدية للنصوص القرائية، لاستثمار ذخيرته المعرفية في تقييم المقروء ونقده.

فتدريس القراءة الناقدة يحتاج إلى التخطيط وبناء وضعيات تناسب أهداف المقروء، ولذا يرى " طعيمة " أن من بين الأسباب المسؤولة عن تدني مستوى التلاميذ في القراءة هو تدريس القراءة بأسلوب لا يثير إهتمام التلاميذ، ولا يتحدى تفكيرهم مما أفقدهم الإحساس بأهمية القراءة نفسها. (محمد الظنحاني، 2011، ص: 161).

فإذا نظرنا إلى وضعيات التخطيط لتدريس القراءة، نجد أن عدم إدراك بعض المعلمين لأهمية تحديد الهدف للتلميذ، وعدم توضيح الهدف المنتظر من التلميذ تحقيقه بعد الإنتهاء من الدرس يؤثر على وعي التلميذ لما هو مطلوب منه في مواقف التعلم. فالكثير من التلاميذ لا يعون ماذا عليهم أن يحققوا في نهاية الدرس؟ والبعض يحمل رؤية ضبابية للهدف من القراءة، ولذلك لا يحاول أن يفكر في التخطيط لتعلمه بالشكل الذي يحقق له الهدف، أو التفكير في الإستراتيجيات المناسبة والتي تروم نقد المقروء. فوعي التلميذ بالهدف من قراءته يعد خطوة هامة في السيرة التعليمية للدرس، إذ أنه يساعد التلميذ على مراقبة أدائه ووضع إستراتيجية مناسبة لتحقيقه، وتقييم تنفيذه للأداء. ذلك أن إمتلاك التلميذ لمهارات عالية في التعامل مع النصوص القرائية بتحليلها ونقدها، يتوقف على قدرة المعلم في إعتداد إستراتيجيات معرفية لتعليم القراءة ومهاراتها، وتدريب التلميذ على نمذجتها لتوظيفها في معالجة النصوص القرائية معالجة ناقدة.

ويوافق هذه الرؤية ما ذهب إليه " ياسر الحيلواني " في أن تصور المعلم لمفهوم القراءة الناقدة ونظرته إليها يشكل منطلقاً أساسياً يعتمد عليه في إختيار طرائق التدريس، وتصميم الأنشطة التعليمية التي يتم من خلالها التعرف على الكلمات والنطق بها. فالإهتمام هنا سوف يتركز في التدريس على المفردات والمفاهيم الأساسية وتنمية مهارات التعرف على الكلمات. وإذا كان تصوره للقراءة على أنها عملية إنتاجية تستهدف تطوير المقروء فإنه لابد أن يوجه طلبته إلى الحصول على المعاني التي تشتمل عليها المادة المقروءة، وتنمية تلك المهارات. أما إذا كانت نظرته إلى القراءة على أنها عملية لغوية فإنه يتوقع منه القيام بتنمية الخبرات اللغوية لدى الطلبة، وذلك بتوفير النشاطات الجماعية والفردية التي تقوم على المناقشات وتبادل الآراء. (ياسر الحيلواني، 2003، ص: 10).

وتشير الدراسات الميدانية لواقع تدريس القراءة، إرتباط صعوبات نقد المقروء لدى التلاميذ بوضعيات التدريس. فقد أشار تقرير لجنة سياسات التعليم في الأردن، والذي قدم في مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في عمان (أيلول، 1987)، إلى أن معظم معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام لا يلون العناية الكافية لمهارات القراءة الناقدة، مما جعل الطلبة يعانون من مشكلة القراءة في مجالات المحتوى المختلفة، وقصورهم في تشكيل معايير وأحكام ذاتية يعتمدونها

في التعامل مع الكلمة المكتوبة. وفي المؤتمر السنوي الرابع الذي عقد حول الطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين، أشار المؤتمرين إلى أنه ونتيجة لفحص أسئلة المعلمين في مواقف التعليم عامة واللغوي خاصة تبين أنها لا تقيس سوى ثقافة الذاكرة، دونما الالتفات إلى المستويات العقلية العليا التي تحقق أهداف التطور العالية، وتنقل الطلبة من مستويات التحصيل، إلى مستويات النقد وإبداء الرأي والتذوق والإبداع. (حمدان نصر، 1998، ص: 111).

ويدعم هذا الحكم ما ذهب إليه "مصطفى وعبد الوهاب" في أن المتنبع لواقعنا التعليمي في معظم المراحل التعليمية، يلمس بصورة لا تدعو للشك قصورا واضحا في تدريس القراءة من جانب المعلم. والمقصود بهذا القصور النمطية أو الخطوات الثابتة غير القابلة للتغيير أو التعديل. (محمد الظنحاني، 2011، ص: 161).

فغياب الاهتمام بإدراج أهداف نقد المقروء ضمن مقررات تدريس القراءة، واختزالها في مستويات التعرف والفهم، واقتصار التدريس على أسلوب المحاضرة من شأنه أن يشكل عائقا أمام التلميذ يحول دون استخدام التلميذ لمهارات تفكيره بالشكل الذي يمكنه من قراءة ما وراء تلك الأفكار التي تعرضها النصوص القرائية، ومحاولة نقدها ومناقضتها.

ومن جانب آخر، توصل "هول وبيازا" (Hall & Piazza, 2008) من خلال دراسته للأسباب التي تحول دون استخدام الطلبة المنظور النقدي عند تفسيرهم للنصوص، إلى ممارسة المعلمين أثناء تدريسهم الأدب وطبيعة النصوص والتدريبات المختارة لإكساب الطلبة مهارات القراءة الناقدة. ورأى أنه إذا ما كان المعلمون أثناء تدريسهم للنصوص يختارون نصوصا وتدريبات مناسبة ويركزون على مهارات القراءة الناقدة فإن الطلاب مستقبلا سيتوجهون إلى التعامل مع النصوص من منظور نقدي. (عدنان العنوم وآخرون، 2009، ص: 364).

فهناك علاقة بين غياب هذا الشكل من القراءة وطبيعة النصوص القرائية، فقد تتضمن محتويات كتب القراءة قضايا ليست بالجدلية ولا تحتتمل وجود إختلافات في الرؤى، مما يؤدي إلى تغييب الموقف النقدي للتلميذ، خاصة فيما يتطلبه نقد المقروء من تقييم وإصدار للأحكام على النص القرائي. وينطبق هذا على مقررات القراءة في المدارس العربية، إذ تشير الدراسات أن كتب المطالعة في الغالب تعتمد على نصوص منتقاة بعناية، مما يحرم التلاميذ من فرصة التمييز بين

الغث والسمين وتوجيه النقد. (دون بارناس، واركمان بورغدورف، 2006، ص: 201). والملاحظ . حسب شحاته . أن موضوعات كتب القراءة في المرحلة الثانوية لا تراعي إحتياجات المتعلمين فيما تقدمه من موضوعات، فهذه الكتب تكاد تغفل كثيرا من مشكلات المجتمع وقضايا المعاصرة التي تؤثر فيه. (محمد الظنحاني، 2011، ص: 94)

إنه الوضع الذي يحملنا على القول، أنه إذا ما أردنا الإرتقاء بمستوى القراءة عن الحدود الضيقة في المقروء التي تختزل الأداء القرائي في إدراك المدلولات الرمزية، لتنمية مهارات النقد القرائي، فإنه من الضروري أن نخطط للفعل التعليمي بالشكل الذي يساعد التلميذ على الحضور والإنخراط الإيجابي في سيرورة التعلم لبناء تعلماته، إنطلاقا من إنتقاء الموضوعات التي تتسجم مع أهداف النقد القرائي، وتنظيم الوضعيات التعليمية بشكل يحفز التفكير النقدي للمتعلم للتعامل مع النصوص القرائية بروية فاحصة بعيدا عن الفهم السطحي والتقييمات المغلوطة، وإشراك التلميذ في بناء التعلم من خلال تدريبه على الوعي بالهدف والتخطيط للطرق أو الإستراتيجيات المعرفية المناسبة للتعامل مع المقروء تعاملًا نقديًا. وهو ما يعبر عن جانب هام في التفكير الميتامعرفي يستدعي أدوارا هامة للمعلم في تدريس مهارات نقد المقروء.

وما يؤكد ذلك ما ذهب إليه " فليم " (Flym, 1999)، في إبرازه لدور المعلم في وضعيات تدريس القراءة الناقدة، فالمعلم . حسب . يحتاج لتطوير قدرة الطالب على القراءة الناقدة، إلى أن يقدم للطلبة أو يزودهم بفرص التحليل والتركيب وتقييم الأفكار، من خلال حل مشكل تعاوني. (Mustafa, 2007, p: 06). أي من خلال أسئلة القراءة الناقدة التي يتم طرحها ضمن المقروء، والتي تحفز الطلاب . كما ذكر فلاك (Flack) . على أن يتحركوا من أسئلة مستوى التعرف، نحو أسئلة تستلزم التحليل والتقييم. (Mustafa , 2007, p:10).

سابعا. الميتامعرفية في القراءة الناقدة:

يعد تحديد الهدف من المقروء خطوة لا تكاد تخلو من الأهمية في مسألة قراءة النص بوعي بالهدف. فإذا كان التلميذ على وعي من أن الهدف من القراءة هو التعرف، فإن هذه العملية المعرفية من المتوقع أن ترفع من مستوى التهيؤ الذهني لتحقيق مراقبة ذاتية لتحقيق الهدف المتعلق بالتعرف على رموز معاني الكلمات، مما يجعل التلميذ أكثر قدرة على مراقبة الذات

ومساءلتها عن مدى تعرفه على رموز الكلمات، مقيما بذلك مستوى بلوغه للهدف. وإذا كان الهدف من القراءة نقد المقروء، فإن التلميذ يخبر نوعا من الوعي بأهمية فحص المقروء، للكشف عن اتجاهات الكاتب، محاولا بذلك نقده ومراقبة وتقييم مدى نجاحه في القيام بفعل النقد لما يقرؤه.

ولا شك أن التلميذ في هذه الوضعية يخبر نوعا من الوعي الميتماعرفي بمتطلبات القراءة، وهذا الوعي يمهد لتخطيط وسيطرة جيدة على عمليات القراءة، لمراقبة وتقويم مدى تحقق الأهداف المتعلقة بالنقد القرائي. وهي عمليات على قدر كبير من الأهمية من حيث أنها تحفز النشاط الذهني للتفكير من أجل البحث عن آليات التعلم الصحيح لتقييم المقروء وإصدار أحكام بشأنه.

فإذا فحصنا عمليات التخطيط الذهني لنقد المقروء، نجد أن أسئلة التفكير في هذه المرحلة، والمتعلقة بنوع الهدف المطلوب بلوغه وكذا الإستراتيجية المناسبة للمهمة، من شأنها أن تساعد التلميذ على التهيؤ المعرفي لتجنيده قدراته المعرفية وتحفيز التفكير الميتماعرفي لديه للبحث عن الإستراتيجية الملائمة لتحقيق الهدف، وانتقاء ما يمكن أن يناسب المهمة إنطلاقا من خبرة ميتماعرفية... كما أن الأسئلة الذاتية التي تصاغ في هذه المرحلة حول المكتسبات السابقة ذات العلاقة بموضوع المقروء تدفع التلميذ للبحث عن الروابط أو القواسم المشتركة بين المعرفة السابقة والمعرفة التي يتناولها المقروء، من أجل استدعاءها واستثمارها بشكل أفضل في نقد ما يقرؤه. وتمثل هذه العمليات جوهر التفكير الميتماعرفي في القراءة.

وقد أشار "كوين وكامينوي وكارين" (Coyne & Kammeenui & Carine, 2007) أن الميتماعرفية في القراءة تشير إلى "وعي الطالب بالإستراتيجيات المعرفية، أي معرفته بكيف؟ ومتى؟ وأين؟ يتم تطبيق هذه الإستراتيجيات، بغية بناء المعنى من النص القرائي". (ماهر عبد الباري، 2010، ص: 255). ويرى البعض أنها "عملية وعي القارئ ومعرفته الغرض من القراءة، والأساليب التي بها يمكن تحقيق الغرض وتفحص المقروء وتقويمه وتعديل مسار التعلم لتحقيق الهدف من القراءة". (محسن عطية، 2009، ص: 139).

هذه المفاهيم توضح إرتباط القراءة الناقدة بالتفكير الميتماعرفي، إذ أن نجاح المتعلم في تحقيق هدف نقد المقروء يتأثر بالوعي الميتماعرفي الذي يجعل المتعلم مدركا لمواطن القوة في قدراته، عارفا بالإستراتيجيات التي يمكن أن تكون فعالة في معالجة متطلبات المقروء، قادرا على مراقبة

وتقييم تعلماته. يؤكد "بيكر وبراون" (1984) في هذا الصدد، أن الوعي الميتامعرفي شرط مسبق لتنظيم الذات، والقدرة على مراقبة وفحص النشاطات المعرفية للفرد عند القراءة، أي الوعي كمعرفة ميتامعرفية. (Mariel et al, 2009, P :40)

فالوعي بالذات وبالاستراتيجية، أي بمتى؟ وكيف نطبقها؟ يؤثر على عمليات التنظيم الذاتي القائم على التخطيط والمراقبة والتقييم للاستراتيجية المعرفية، التي تعد . حسب "كوهن" (Cohen,1998) . هامة في القراءة، حيث يرى أن الإستراتيجية الميتامعرفية تعتبر جزء من الإستراتيجيات الفعالة التي تعزز قدرة المتعلمين على القراءة. (Orranuch, 2008, p: 04).

وتكمن أهمية الإستراتيجية الميتامعرفية في القراءة في عمليات التنظيم الذاتي. وهذا ما يؤكد "براون" (Brown, 1980) من أن القراء الجيدون يخططون بطريقة منظمة، ويحضرون متطلبات المهمة ويتنبئون ويستعملون إستراتيجيات ليزيدوا من فهمهم، ويفحصون ويرصدون الاختبار الحقيقي، ويدمجون تعلمهم. (Hope, 2002, p: 176).

وقد أشار "كوين وكاميني وكارنين" (Coyne & Kammeeni & Carnine, 2007) أن تطبيق هذه الإستراتيجيات بشكل صحيح، يولد لدى المتعلم القدرة على تقويم ما حققه من خلال القراءة، ومراقبته لذاته في أثناء عملية القراءة. (محسن عطية، 2009، ص: 255).

فوعي التلميذ بالإستراتيجية المناسبة والتي يمكن أن تساعد في قراءة النص قراءة ناقدة، ومراقبة فعاليتها وتقييم تحقيقها للأهداف، من شأنه أن ينمي لدى القارئ القدرة على التحكم في تعلمه، عن طريق الوعي بالمهمة التي يمارسها والإستراتيجية التي ينفذها على نحو أفضل.

فموجب التفكير الميتامعرفي يمارس المتعلم القراءة، وهو على وعي تام بتفكيره وبالإستراتيجية الملائمة لاستدعاء المعلومات التي يريد، واعيا بالإستراتيجية وخطواتها، وقادرا على تقويم ما توصل إليه من نتائج. وهذا من شأنه تنمية قدرات التفكير لدى القارئ. (محسن عطية، 2009، ص: 146).

ذلك أن الإرتقاء بفعل التعلم إلى مستوى نقد المقروء مقترن بوعي التلميذ بالهدف المنتظر منه تحقيقه، وبقدراته التي توجه إختياره للإستراتيجية المناسبة لمعالجة المقروء معالجة نقدية، في التمييز بين الأفكار أو وضع إستنتاجات عن أفكار الكاتب أو تقييم وإصدار أحكام بشأن المقروء.

وهذا ما أكدته "حمدان وعقلة الصمادي، 1995" في أن بلوغ المتعلم حد الإدراك لما تعلمه لن يكون كافياً وحده لبلوغ مستوى التعلم النوعي، والطريق إلى ذلك يتطلب أن يكون لديه قدر من الوعي، بالأساليب والآليات التي أستخدمت لتحقيق ذلك القدر من الإدراك لما تم تعلمه. (محسن عطية، 2009، ص: 254). ويندرج هذا الوعي ضمن ما يسمى بالخبرة الميتماعرفية، التي يستفيد منها المتعلم في معالجة الصعوبات التي تواجهه في الأداء القرائي، وحتى في حل وضعيات " مشكلة تعليمية " جديدة تتطلب نقداً للمقروء.

وفي ضوء هذه العمليات الميتماعرفية يتساءل التلميذ قبل الفعل القرائي حول ما هو الهدف من القراءة؟ وما هي الإستراتيجيات التي يمكن أن تفيد في تحقيق هدف النقد القرائي والمناسبة لقدراته؟ ويتساءل أثناء الفعل القرائي عن مدى سيره في الإتجاه الصحيح؟ وعن كيفية معالجة صعوبات المهمة إستناداً إلى الخبرة الميتماعرفية؟ وعن إمكانية تغيير الإستراتيجية أو تدعيمها؟ وفي نهاية القراءة عن مستوى بلوغه لهدف النقد القرائي؟

بيد أن نجاح التلميذ في ممارسة التفكير الميتماعرفي والوعي بطرائق الإشتغال الذهني، والقدرة على تطبيقها في نقد النص القرائي يتوقف على إعتماد المعلم لهذا الشكل من التدريس الإستراتيجي، أي في تنظيم وضعيات التعلم بشكل يمكن التلميذ من مراقبة وتقييم المقروء، وذلك باعتماد أسئلة ذاتية في السيرورة التعليمية، من قبيل: هل النتيجة التي توصلت إليها صحيحة؟ هل لديك قناعات لهذه النتيجة؟ هل تستطيع أن تصل إلى النتيجة نفسها بطريقة مختلفة؟ هل تجد في النص موضعاً فيه غموض؟ هل تستطيع تفسير أو توضيح الموقف المحدد؟ هل تستطيع أن تتنبأ بمجريات الأحداث؟ ورسم النتائج؟ هل تستطيع وصف الطريقة التي عرفت بها الإجابة؟ هل تقترح أسئلة بخصوص طريقة معرفتك؟ لخص النص. (محمد العبد الله، 2007، ص: 92). فالمعلم الناجح حسب " كوبر (Cooper) هو الذي يمتلك مهارات طرح الأسئلة في نشاطه الصفّي، حيث يشكل السؤال لديه محوراً أساسياً في العملية التعليمية بشكل عام، وفي تنمية مهارات القراءة الناقدة بشكل خاص. (ماريا محمد، 2008، ص: 52).

ومن جانب آخر، فإن إمتلاك المتعلم للمهارات الميتماعرفية يساعد على النجاح في الضبط التنفيذي لإستراتيجيات القراءة. يؤكد " جابر عبد الحميد " في هذا الصدد، أن إمتلاك المهارات

الميتامعرفية من شأنه أن يكسب مهارات القراءة، نظرا لأن هذه المهارات تجعل التلاميذ واعين بالهدف من القراءة بين متطلبات المهام القرائية المختلفة. (عزت شقير، 2005، ص: 52). وبالتالي توجيه الفعل القرائي إلى فحص المقروء، ومراقبة تطبيق الإستراتيجية المعرفية على الأداء القرائي لتعديلها أو تغييرها حسب متطلبات الموقف التعليمي، وتقييم مستوى تحقيق الإستراتيجية للهدف، أو توظيف أخرى يراها أكثر مناسبة لمعالجة صعوبة المهمة في ضوء الخبرة الميتامعرفية. ومن المهم أن نذكر في هذا المضممار، أن استخدام المتعلم للإستراتيجيات الميتامعرفية في معالجة المقروء، يركز على المعرفة الصحيحة بالإستراتيجيات المعرفية التي يوظفها المتعلم في تحقيق هدف تقييم المقروء، إذ كيف يتم التخطيط والمراقبة والتقييم الميتامعرفي في غياب الإستراتيجية المعرفية.

ثامنا. إستراتيجيات تنمية مهارات القراءة الناقدة:

إن محاولة رصد المهارات ذات الصلة بالقراءة الناقدة، يفسح لنا المجال واسعا للتفكير في الإستراتيجيات المناسبة لتنميتها لدى التلاميذ. ومن الأهمية بمكان أن نشير إلى أن العديد من الأبحاث في مجال القراءة الناقدة أقرت بأهمية التخطيط للفعل التدريسي باعتماد منحى إستراتيجي يساعد التلميذ على ممارسة التفكير الناقد على الصفحة المكتوبة.

وقد تم في هذا الإطار بحث العديد من الإستراتيجيات التي يعتقد بفعاليتها في تنمية مهارات القراءة الناقدة. فقد وقف "براون" (Brown, 1985) على مجموعة من الإستراتيجيات التي يرى أنه من الممكن أن تنمي مهارات القراءة الناقدة، وهي . حسب . إستراتيجيات ميتامعرفية. فالتلميذ حين يقوم بمراجعة فعالة لما تعلمه من إستراتيجيات فإنه يحاول معرفة مكان وجود المعلومات، وكيفية إختيارها من مصادر متعددة، وكيفية تقويم المعلومات، ومدى كفايتها وصلاحياتها، وصلتها بالموضوع، مما يجعله قادرا على إصدار الأحكام والإستدلال والتقويم. (نايل درويش وفارس محمد، 2004، ص: 35).

وانطلاقا من رؤية "براون" لإستراتيجيات القراءة الناقدة، سنقف على أهم الإستراتيجيات ذات الصلة بالتفكير الميتامعرفي، لأنها تشكل جانبا هاما في بحثنا، من حيث أنها ترتبط بمتغيراته.

1. إستراتيجية SQ3R:

يطلق على إستراتيجية (SQ3R) إستراتيجية " روبنسن ". وهي تعبر في إسمها عن الخطوات التي تمر بها الإستراتيجية في تعليم القراءة مؤلفة من أوائل حروف تمثل: (Survey, Question, Read, Recite, Review).

- الحرف "S": مأخوذ من كلمة "Survey"، والتي تعني الإستطلاع أو المسح، أي إلقاء نظرة شاملة وسريعة على النص القرائي، من أجل تكوين فكرة عامة عن الموضوع لدى القارئ، ومعرفة الموضوع الذي يدور حوله النص.

- الحرف "Q": مأخوذ من كلمة "Question" التي تعني طرح التساؤلات التي تتصل بالموضوع، بمعنى أن القارئ هنا يسأل نفسه عما يريد معرفته عن الموضوع المقروء، وما يتوقع أن يجيب عنه الموضوع. والغرض من هذا السؤال هو أن تكون القراءة عملية هادفة وتأخذ مساراً يؤدي إلى أهداف محددة.

- الحرف "R": فقد سبق بالرقم "3". وهذا يعني أن هذا الحرف مكرر في ثلاث كلمات كل منها تبدأ بالحرف "R". وتعبر عن خطوة من خطوات هذه الإستراتيجية. وهي كما يأتي:

- حرف "R" الأول: مأخوذ من كلمة "Read"، التي تعني القراءة. بمعنى أن القارئ في هذه الخطوة يقرأ النص قراءة موجهة للبحث عن الإجابة للأسئلة التي طرحها في الخطوة الثانية، وتحقيق الأهداف المنشودة.

- حرف "R" الثاني: مأخوذ من كلمة "Recite" أي التسميع، أو كلمة "Recall". أي إسترجع أو إستذكر، بمعنى أن القارئ هنا يجيب عن الأسئلة التي طرحها في ضوء ما قرأه وما استوعبه. وتكون إجابته بصوت عال مسموع. ويمكنه كتابة تلك الإجابة متذكراً أو مسترجعاً للمعلومات التي توصل إليها، والتي تتعلق بأهداف القراءة أو الأسئلة التي طرحها.

- حرف "R": مأخوذ من كلمة "Review" بمعنى راجع، أي مراجعة ما تم قراءته وكتابته أو إسترجاعه ومقارنته بما هو مطلوب من أهداف القراءة. بمعنى أن القارئ يعيد النظر فيما تم تحصيله، ويتأكد من أنه إستوعب وتذكر ما يجب إستيعابه وتذكره في النص القرائي. كما يحدد جوانب النجاح وجوانب الإخفاق في تحقيق الأهداف، بمعنى أنه يقيم ما تم تحصيله ويعيد النظر

فيما إستوعبه من النص القرائي. وتعتبر هذه الخطوات عن إدارة ذاتية للمهمة، إنطلاقاً من تخطيط ومراقبة وتقويم للأداء القرائي.

وتتضمن هذه الإستراتيجية مجموعة من الخطوات التي يمكن تطبيقها، كالتالي:

أ- تصفح الموضوع أو النص:

يجري القارئ مسحاً إستطلاعياً سريعاً للنص، بمعنى يقرأه قراءة سريعة لتكوين فكرة عامة عنه. وهنا القارئ يؤسس لفهم الموضوع إذا ما علم الفكرة التي يحملها النص، على أن يتساءل وهو يتصفح الموضوع عن إمكانية إعطائه عناوين فرعية، يعبر كل عنوان عن فكرة من أفكاره.

ب- مساءلة الذات:

يسأل القارئ نفسه أسئلة ذاتية، عن:

- إمكانية إعطاء عناوين فرعية للأفكار التي تضمنها الموضوع.

- الأسئلة التي يمكن أن يجيب عنها الموضوع.

- يدون ما يريد الوصول إليه. (محمد الظنحاني، 2011، ص:168).

هذه الأسئلة التمهيدية هي بمثابة إستراتيجية للقراءة القبلية. فالتلميذ يحاول أن يسأل ذاته عن مستوى وعيه بالقدرات، وكذا بالمهمة ومتطلباتها، والإستراتيجيات التعليمية التي يمكن أن يعتمد عليها في معالجة المقروء، والأهداف التي عليه بلوغها. ولا شك أن حضور الوعي بالتفكير في هذه الخطوة يساعد التلميذ على الإجابة على الأسئلة المطروحة في الخطوات اللاحقة، ومراقبة وتقويم ملائمة الإستراتيجية المعرفية للأداء القرائي.

ج- قراءة النص قراءة فاحصة:

في خطوة مهمة يبدأ القارئ بقراءة موضوع النص قراءة فاحصة، يبحث فيها عن إجابات للأسئلة التي طرحها محاولاً قراءة كل ما يتضمنه النص. وبعد قراءة كل فقرة يسمع نفسه ما إستوعبه منها. وحتى يخطط ويراقب تحقق أهدافه في القراءة يحاول التركيز على وضع علامات في أثناء قراءة الموضوع، وهذا ما يساعده في تحديد النقاط المهمة والأفكار الرئيسية وتمييزها عن الجزئية. (محمد الظنحاني، 2011، ص:168).

وتتضمن هذه الخطوة جانباً مهماً يتعلق بالوعي القرائي. إذ أن وعي التلميذ بالهدف المنتظر منه بلوغه يمكنه من قراءة فاحصة واعية، يخطط فيها وهو يقرأ إلى تبني إستراتيجية معرفية كقراءة النص فقرة فقرة ووضع خطوط تحت الكلمات والجمل المفتاحية واستخلاص الفكرة التي تعبر عنها كل فقرة، ويراقب مدى فعاليتها، ويخبر وعياً بصعوبة تطبيقها، مما يشكل لديه دافعاً معرفياً للتخلي عنها وتبني ما يناسبه لتحقيق الهدف.

د- التسميع والاسترجاع:

يوظف القارئ في هذه الخطوة إستراتيجية التفكير بصوت عال، كإستراتيجية ثانية في تطبيق إستراتيجية (SQ3R). حيث أنه يسمع بصوت عال إجابات الأسئلة التي صاغها في بادئ الأمر، على أن يكون ذلك بكلماته الخاصة، وبتركيبه اللغوية المستقلة. وإذا لم يستطع أن يؤدي ذلك بنجاح فإن عليه معاودة فحص النص وقراءته بتمعن مرة ثانية. (محسن عطية، 2009، ص: 156). وهنا يتم تقييم مدى بلوغه الأهداف من خلال مقارنة الأسئلة التي وضعها في بداية تطبيق الإستراتيجية بالنتائج التي توصل إليها، ومدى إستعابه للموضوع بالإجابة عليها، إذ يراقب تدريجياً تقدمه في فهم النص القرائي ومدى تحصيله للخبرات المتضمنة فيه. (محمد الظنحاني، 2011، ص: 169).

ويتيح التسميع تقييماً ذاتياً للتلميذ، وتقييماً من طرف زملائه أو المعلم لنتائج تعلمه، وبالتالي تقديم تغذية راجعة ذاتية وخارجية لتعديل أو تدعيم مسار التعلم. فيمكن للمتعلم وهو يوظف إستراتيجية التفكير بصوت عال، أن يسمع لذاته وهو يجيب عن الأسئلة التي حددها بمساعدة المعلم في بداية الإنطلاق، ويقيم من خلالها تعلماته.

هـ- المراجعة:

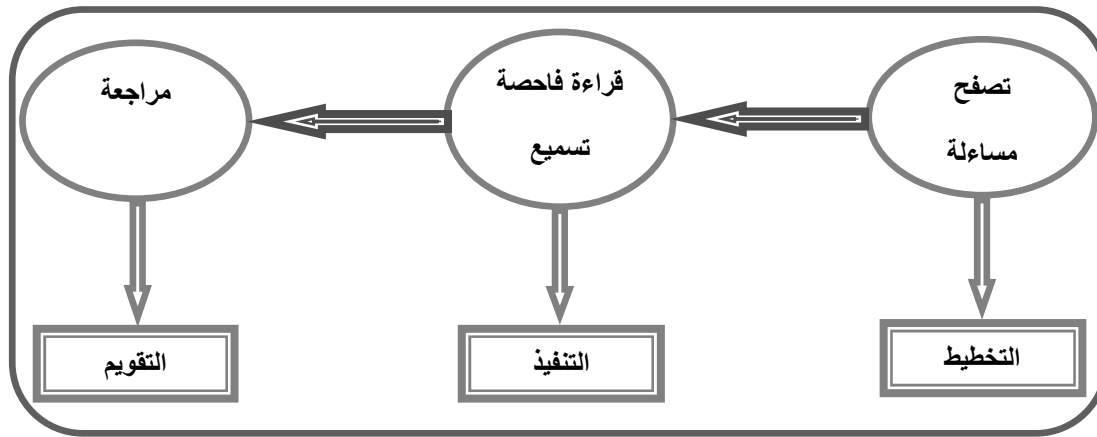
بعد الإجابة والتسميع يراجع التلميذ إجاباته على الأسئلة، ويقارن ما تم إنجازه وتحصيله بما يجب أن يكون. وتسمح المراجعة بتقييم جوانب القوة والقصور في أدائه على المقروء. وتشكل المراجعة جانباً هاماً في العمليات الميتماعرفية، فالمقارنة بين الأهداف المحققة وتلك المطلوبة يجعل التلميذ في وضعية تسمح له بقياس المسافة التي تفصله عن الهدف، ويفكر في

إعادة التخطيط بشكل صحيح لتحقيق الهدف، محاولا الوقوف على الصعوبات التي تواجهه في الأداء لتجاوزها، وإكتساب خبرة ميتا معرفية لمعالجة وضعيات جديدة.

وتتضمن عملية المراجعة كتابة أسئلة عن الجوانب التي يراها القارئ مهمة، وكذا الملاحظات والأفكار الفرعية التي وردت، والإجابة على الأسئلة التي قد وردت في نهاية الموضوع أو هوامشه، ووضع أسئلة يعتقد بأنها صعبة ولها أهمية في بطاقات يحتفظ بها مع إجاباتها لمراجعتها عند الحاجة. (محسن عطية، 2009، ص: 156).

ومما سبق، يمكن القول أن ما تقوم عليه هذه الإستراتيجية من عمليات الضبط التنفيذي الميتا معرفي، يعبر عن تطبيق للإستراتيجية الميتا معرفية في الأداء القرائي. ويمكن توضيح ذلك من خلال الترسيم التالية:

" ترسيمة رقم (09) توضح العمليات الميتا معرفية ضمن إستراتيجية (SQ3R) "



2. إستراتيجية الجدول الذاتي: K.W.L.H

سبق لنا أن عرضنا إستراتيجية الجدول الذاتي كإستراتيجية ميتا معرفية، غير أن ما يدعونا إلى إدراجها مرة ثانية كإستراتيجية مرتبطة بالقراءة، هو شيوع إستخدامها من طرف الباحثين في تنمية مهارات القراءة.

وتقوم هذه الإستراتيجية على تنشيط المعرفة السابقة للمتعلم، واستثمارها في عملية التعلم باعتبارها نقطة إنطلاق في التعلم الجديد. ويرى في هذا الصدد " إبراهيم بهلول " أنها من أفضل الإستراتيجيات للتعامل مع النص القرائي، لأن هدفها الرئيسي هو الإمداد بالتفصيلات المحكمة،

وتوضيح المعاني الخاصة لموضوع قرائي، كما أنها تحقق إستقلالية التلاميذ في تطبيقها أثناء القراءة. (حسين حسين، 2007، ص: 179).

وتعتمد إستراتيجية "K.W.L" على مجموعة من الخطوات للتعامل مع النص القرائي، هي كالتالي:

➤ الإعلان عن الموضوع: يهيئ المعلم التلميذ لمعالجة موضوع الدرس من خلال إبلاغهم بعنوان الدرس بذكر عنوانه، وكتابته على السبورة بخط واضح، ثم يبين الأطر العامة له ويقدم نبذة موجزة عنه.

➤ عرض الجدول الذاتي: يبدأ المعلم في التخطيط لتطبيق الإستراتيجية من خلال رسم المعلم الجدول الذاتي على السبورة، ويشرح للتلاميذ الخطوات التي يقتضيها العمل بموجب إستراتيجية "K.W.L"، وكيفية ملء خانات الجدول وحقله، والوقت المخصص لذلك وطبيعة المعلومات التي توضع في كل حقل.

➤ تحديد أسلوب الدراسة: أي طريقة تدريس الموضوع وفق هذه الإستراتيجية يتم بشكل فردي أو في مجموعات، وينبغي أن يحدد لهم ما يجب فعله.

➤ ملء العمود الأول: يطلب من التلاميذ تدوين المعلومات الخاصة بالعمود الأول والمتعلقة بما يعرفونه سابقاً أو خبراته السابقة عن الموضوع القرائي، ويقتضي هذا أن يكون لدى كل تلميذ جدول للإجابة على الأسئلة الخاصة بكل خطوة. (محسن عطية، 2009، ص: 174).

وبتحليل معرفي للخبرة السابقة، فإن القارئ وهو يقرأ لديه مجموعة من الأطر المعرفية أو المخططات العقلية (Schemata)، التي يقوم بها الدماغ من أجل تفسير وتنظيم واسترجاع المعلومات. فنحن نحتفظ في الذاكرة بأعمال ومفاهيم ومواقف والعلامة المشتركة بينهما من خلال وضعها وتنظيمها في أطر معرفية هذه الأطر تنظم خبراتنا وتمكننا من إسترجاع المعلومات عند الحاجة إليها. (ماهر عبد الباري، 2010، ص: 246).

➤ ملء الحقل الثاني: يطلب المعلم من التلميذ تحديد ما يريد معرفته أو تحقيقه من قراءته للموضوع، أي يحدد أهداف الدراسة لتوجيه مسار القراءة، وتوجيه خطة البحث نحو ماله صلة بتلك الأهداف. ويساعد تحديد الأهداف في مراقبة المتعلم لأدائه، وسهولة تقييمه له من خلال مقارنة ما

أنجزه بما كان منتظرا منه تحقيقه من أهداف. ويشترط في تحديد الأهداف ضمن هذه الإستراتيجية أن تصاغ في صورة أسئلة يبحث لها التلاميذ عن إجابة أثناء دراستهم الموضوع أو بعده.

➤ دراسة الموضوع بشكل معمق: يشرع الطلبة في دراسة النص دراسة معمقة، بحثا عن إجابة للتساؤلات التي وضعوها من قبل، مستفيدين في ذلك من خبراتهم السابقة كأساس ينطلقون منه. فضلا عن الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها، والتي تم تحديدها في الخطوة السابقة وتم تدوينها في العمود رقم (02).

➤ تدوين ما تم تعلمه: يقوم التلميذ بتدوين المعلومات الخاصة بالحقل الثالث من الجدول، على أن يدون ذلك في الحقل رقم (03).

➤ تقويم ما تم إنجازه: يقيم التلميذ ما تعلمه من دراسة الموضوع " النص "، وذلك بموازنة محتوى الحقل رقم (03) بمحتوى الحقل رقم (02)، بمعنى يوازن بين ما كان يرغب في تحقيقه من أهداف وما حققه بالفعل، وذلك لمعرفة مستوى بلوغه للأهداف التي وضعها في بداية الإنطلاق في التعلم، فضلا عن تعديل بعض المعتقدات أو الأفكار الخاطئة التي ربما تكون لدى بعض الطلبة قبل التعلم الجديد.

➤ مرحلة الإستزادة وتأكيد التعلم: لا يتوقف تطبيق الإستراتيجية عند المستويات الثلاثة السابقة، بل يحاول المعلم تدريب الطلبة في البحث عما يمكن فعله للإستزادة من المعلومات، وتحقيق تعلم أفضل. وفيها يؤكدون ما تعلموه عن طريق تلخيص ما تعلموه عن الموضوع، وكيف يمكن الإستفادة مما تعلموه وتطبيقه في وضعيات مشابهة، وتقديم عرض شفهي لما تعلموه. ويتلخص دور المعلم في هذه الوضعية في محاولة إثارة دافعية التلميذ نحو الموضوع، وتشجيعهم على التعلم الذاتي. (محسن عطية، 2009، ص: 174).

ويمكن تمثيل هذه الخطوات في الجدول التالي:

" جدول رقم (03) يبين خطوات تطبيق إستراتيجية (K. W. L. H) في القراءة "

K	W	L	H
ما أعرفه عن الموضوع؟	ما أود معرفته من خلال النص المقروء؟	ما تعلمته من الموضوع القرائي؟	كيف يمكن أن أتعلم أكثر عن الموضوع القرائي؟
الخبرات السابقة	تحديد أهداف القراءة	تقييم تحقق الأهداف	تطبيق التعلم في وضعيات جديدة

والملاحظ أن هذه الإستراتيجية تم بناؤها على أساس الترابط بين التعلم المحققة سابقا كخبرات سابقة والتعلم الحالية. فالخبرات القبلية هي أساس ينطلق منه التلميذ في فهم التعلم الحاضر، والذي يوظف بدوره في وضعيات تعليمية جديدة لتحقيق فهم أعمق. فالسؤال الذي يطرح عن سبل إشباع الفضول المعرفي والإستزادة من المعرفة يفسح المجال للبحث عن سبل إشباع هذه الحاجة المعرفية، وبالتالي توسيع وتعميق الفهم واكتساب رصيد معرفي يضاف إلى البناء المعرفي. ونعتقد أن تطبيق التلميذ للإستراتيجية بشكل يتوخى نقد المقروء، ينطلق من طرح الأسئلة ذات العلاقة بالموضوع الجديد، وذلك باستحضار تصورات ومدرجات حول الموضوع، لبناء تصورات صحيحة تساعد التلميذ على ممارسة صحيحة لمهارة النقد على النص القرائي، ومن ثم تحديد أهداف تتعلق بنقد المقروء كمهارة إستنتاج الهدف الضمني أو تقييم الحجج والبراهين التي أوردها الكاتب في النص. وهي خطوة هامة في مسألة إنتقاء الإستراتيجية المناسبة، وفي عمليات التنظيم الذاتي الميتماعرفي عامة.

ويسمح طرح السؤال المتعلق بما يريد التلميذ معرفته من خلال قراءته للنص، من تحقيق ما يتجاوز به التلميذ الأهداف المخططة لدرس القراءة، إلى بلوغ أهداف ذاتية تحرر التلميذ مما أعد وبرمج من أهداف للتعلم في مقرر النصوص القرائية. وهي أسئلة لها أثر إيجابي على المبادرة الفردية والدافعية وتحمل مسؤولية التعلم والسعي لبلوغ تلك المقاصد من درس القراءة. كما أن طرح السؤال في نهاية القراءة عما حققه من أهداف؟ يمكن أن يولد لديه الأسئلة المتعلقة بمدى جدوى ما

طبقه من إستراتيجيات؟ وما نفذه من خطوات لتحقيق الأهداف؟ وهل تمكن بقدراته وخبرته الميتماعرفية من تحقيق الأهداف؟ وخلق روابط وموامة بين المعارف المكتسبة في البناء المعرفي.

3. إستراتيجية التساؤل الذاتي:

صنفت إستراتيجية التساؤل الذاتي ضمن الإستراتيجيات التي يعتقد بفعاليتها في التعلم. ومن ميزات أنها يمكن إعتماها إلى جانب العديد من الإستراتيجيات المعرفية في إكتساب مهارات التعلم وحل مشكلاته.

وتعتمد إستراتيجية التساؤل الذاتي كإستراتيجية معرفية في القراءة، إلا أنه يمكن توظيفها كإستراتيجية ميتماعرفية، ويتوقف ذلك على الغرض من إستخدامها.

فهي كما يرى "ليفينجستون" (Livingston,2003) أي إستراتيجية الإستجواب الذاتي قد توظف في القراءة كوسيلة لتحقيق هدف معرفي، أو كوسيلة لرصد نشاط القراءة الميتماعرفية. (Adil, 2012, p: 28).

وإذا كانت الدراسات قد أثبتت فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في مجال القراءة، فإن توظيفها في إكتساب مهاراتها يتطلب منا تمكين المتعلم من الإندماج في نشاط التعلم، بشكل يساعده على مساءلة تفكيره، وتوليد الأفكار وفق الخطوات المنهجية لتطبيق الإستراتيجية كإستراتيجية ميتماعرفية قائمة على التنبؤات المعرفية.

ويعتمد تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي على تنفيذ الخطوات التالية:

أ- تنشيط المعرفة السابقة:

- يعرض المعلم عنوان الدرس: وتفيد هذه الخطوة التلميذ في إستدعاء خبرات سابقة لها علاقة بالموضوع الجديد، حتى يستفيد منها في فهم المقروء وتفسير دلالاته الظاهرة والخفية.
- الحث والتشجيع: يحاول المعلم أن يجعل التلميذ في قلب الفعل التعليمي، وذلك بحثه على تحمل مسؤولية تعلمه من خلال إثارة دافعيته إلى طرح الأسئلة الذاتية لتنشيط عمليات الميتماعرفية قبل بدء عملية التعلم. (محسن عطية، 2009، ص: 192). فلا بد للمعلم أن يتعرف على المكتسبات السابقة التي لها علاقة بالموضوع، حتى يساعد التلميذ على إستثمارها في فهم الموضوع.

- ومن ضمن الأسئلة التي يطرحها التلميذ على ذاته، أن يسأل نفسه ماذا أعرف سابقا عن الموضوع؟ ولماذا أقرأ هذا الموضوع؟ وهل أنا بحاجة إلى خلق هدف. (Adil, 2012, p:28).
- تكوين توقعات: يبدأ كل تلميذ أو مجموعة صغيرة بتكوين توقعات، وبناء تنبؤات حول عنوان النص، وذلك من خلال توجيه أسئلة ذاتية، مثل:
- عن أي شيء سوف يكون موضوع هذا النص؟ ويحاول القارئ هنا التنبؤ بمحتوى النص وأفكاره، من خلال نظريته العابرة لعنوان النص.
- لماذا علي توقع ذلك؟ أي تحديد الهدف من التوقعات والتنبؤات.
- ماذا يمكن أن يتضمن من أفكار رئيسية؟ أي تحديد بعض الأفكار الأساسية مسبقا قبل قراءته للموضوع. (محسن عطية، 2009، ص: 192).
- لفترض أن التلميذ يريد أن يضع توقعات حول أفكار الكاتب، تتضمن أحكام واستنتاجات حول المقروء، فإن هذه التوقعات تكون بمثابة تقييم قبلي لما سيرد في الموضوع قبل قراءته، يقيم التلميذ من خلاله إمكاناته وذخيرته المعرفية، ويراقب صحة توقعاته من خلال مرحلة تالية يقوم فيها بقراءة النص، لرصد مدى صحة تلك التوقعات، وبالتالي إكتساب نوع من الفعالية الإيجابية للذات، أي تصورات الكفاءة الذاتية من خلال إختبارها عند تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي.
- فالتنبؤات المسبقة للتلميذ تفيد في مراقبة وتقييم الإجابات المسبقة التي وضعها التلميذ قبل فعل القراءة، وبالتالي تقييم كفاءة قدراته. وقد يستعين التلاميذ بمخططات أو خرائط مفاهيم حول النص كإستراتيجية ضمن إستراتيجية التساؤل الذاتي، لبناء تصورات صحيحة حول المفاهيم والأفكار والعلاقة بينها.
- ب- تقويم التنبؤ والتأمل الذاتي:**
- قراءة الموضوع من طرف التلميذ: في هذه الوضعية يقوم التلميذ بقراءة الموضوع قراءة فاحصة، مع طرح الأسئلة على ذاته. وتهدف هذه الخطوة إلى التخطيط لعملية التعلم، وتنظيم المعلومات وضبطها. (محسن عطية، 2009، ص: 192).

يحاول المتعلم في مرحلة التقويم أن يمعن النظر في معاني مفرداته وأفكاره. وتعد هذه القراءة الإستراتيجية بمثابة تهيئة للتلميذ للإجابة على الأسئلة التي تم وضعها في الخطوة الأولى، أي التنبؤات المرتبطة بتقييم المقروء.

- يختبر كل تلميذ تنبؤاته وتوقعاته حول النص والتي سبق تكوينها، ولا شك أن تنبؤات القارئ الصحيحة عما يتعلق بأفكار النص عموماً، تعطي له دعماً قوياً في مسألة الإقبال أكثر على مناقشة النص وتحليله.

- يناقش المعلم التلاميذ حول المعلومات المتوافرة لديهم عن موضوع الدرس: وتعتبر هذه الخطوة عن عملية تقييمية لمكتسبات التلميذ، والتي يمكن أن تقدم مؤشراً إيجابياً على نجاحه في مناقشة أفكار النص، وإبراز موضوعيتها من ذاتيتها أو صدقها من زيفها.

- يساعد المعلم التلاميذ على إثارة المزيد من التساؤلات الذاتية والتوقعات حول النص: ذلك أن هذه التساؤلات من المتوقع أن ترفع من مستوى الوعي بما عليه فعله، وهو يقرأ النص ليجد إجابات عنها.

- يراقب التلاميذ تقدمهم من خلال تقويم تنبؤاتهم وتدعيمها إذا كانت صحيحة، أو يقومون بتعديلها بناء على ما يظهر لديهم من معلومات حول النص.

- يسأل التلميذ نفسه عن سبب عدم صحة تنبؤاته، وكيف يمكن له أن يعدل من أسلوب تفكيره والإستراتيجية التي إعتد بها لجعلها أكثر فعالية.

ج- التقويم الختامي:

- تقويم النتائج من طرف التلميذ: يطلب المعلم من التلميذ بعد تنفيذ الأداء، وتطبيق الإستراتيجية المناسبة تقويم ما توصل إليه من نتائج ذاتياً. وهنا يطرح التلميذ على ذاته سؤال يتعلق بمدى فعالية الخطة التي إعتد بها، وهل حقق أهداف التي وضعها في بداية تعلمه، أي تقييم مدى التوافق بين النتائج التي توصل إليها، ومتطلبات الأسئلة التي وضعها. (محسن عطية، 2009، ص: 193).

وبناقش المعلم التلاميذ حول النتائج التي توصلوا إليها من خلال إثارة بعض التساؤلات، والمتعلقة بمقارنة المعارف الجديدة بالسابقة، وإعادة تنظيم خرائط مفاهيم، والملخصات التي سبق

كتابتها. ويوجه المعلم التلاميذ إلى توظيف ما تعلموه في كتاباتهم، وحل مشكلاتهم وفي فهم النصوص القرائية الجديدة. (محمد الظنحاني، 2011، ص: 174).

ويمكن توضيح خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي في القراءة، والأسئلة التي تطرح ضمن كل خطوة، فيما يلي:

" جدول رقم (04) يبين خطوات تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي "

تنشيط المعرفة السابقة	تقويم التنبؤ والتأمل الذاتي	التقويم الختامي
الأسئلة الذاتية		
* ماذا أعرف عن موضوع القراءة؟ * لماذا أقرأ؟ * ما هي توقعاتي لما يمكن أن يتضمنه النص؟	* هل تنبؤاتي صحيحة؟	* ماذا تعلمت من الموضوع؟ * هل الإستراتيجية التي اعتمدتها كانت مناسبة؟ * لماذا كانت تنبؤاتي خاطئة؟ * كيف يمكنني أن أستفيد مما تعلمته في وضعيات قرائية جديدة؟

يمكن القول، من خلال عرضنا لهذا الجدول، أن التساؤلات التي يعتمد عليها تطبيق الإستراتيجية تشكل جوانب هامة في التخطيط الجيد للتعلم. فالوعي بالهدف من القراءة يوجه أداء التلميذ للقراءة الإستراتيجية فلا يقرأ لمجرد القراءة، ولكن يحاول أن يمعن النظر في معاني مفرداته وأفكاره لفهمها والإجابة على الأسئلة المتعلقة بتقييم المقروء وجعلها نصب عينه، كما أن التنبؤ يشكل خطوة هامة من حيث أنه يتيح للتلميذ تقييم إمكاناته وقدراته الذاتية بما يوفر له تغذية راجعة تدعم عمليات الحس الوجداني.

غير أن التطبيق الناجح لهذه الإستراتيجية يتوقف . حسب الباحثين . على خلفية التلميذ المعرفية عن المقروء، والتي تولد أسئلة أكثر عمقا وتنوعا وشمولا. فهي بمثابة قاعدة معرفية ينطلق منها في معالجة الموضوع الجديد، كما يستفيد منها في رؤية الموضوع بصورة جيدة، فلا يكتفي

بطرح أسئلة مألوفة سطحية بل ينفذ ببصيرته إلى عمقه حتى يتمكن من نقده وتقييمه، كما أن القدرة على مراقبة الذات وضبط وتقويم الأداء يعد عاملا مهما في نجاح التلميذ في توليد الأسئلة الذاتية لإنتاج الفهم أو النقد ومراقبته وضبطه من خلال مراقبة المعلم لتقدمه في فهم النص ودلالاته نتيجة للإجابة عن هذه الأسئلة، وتعديلها لتتواءم مع متطلبات المقرء، وتقويم نجاحه في تحقيق أهداف القراءة. (محمد الظنحاني، 2011، ص: 173).

وعليه فإن دور المعلم يتمحور حول تهيئة التلميذ لتطبيق ناجح للإستراتيجية، خاصة وأن ما يقتضيه التنفيذ الصحيح للإستراتيجية في وضعيات النقد القرائي يعتمد على معرفة التلميذ بالمعايير التي يقوم عليها نقد المقرء، وعلى وعيه بالإستراتيجية وتحكمه في مهارات الضبط التنفيذي للمهمة.

4. إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع:

ينظر إلى إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع كإستراتيجية ميتا معرفية ذات أثر إيجابي في التعلم القرائي، إذ أكدت العديد من الدراسات أهمية هذه الإستراتيجية في معالجة صعوبات القراءة، كدراسة "بولوير وآخرون" (Boulware et al, 2007) الذي أكد من خلالها على دور وفعالية إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع في تعزيز الفهم القرائي. (Adil, 2012, p: 26).

ويخبر المتعلم بتطبيقه للتفكير بصوت عال وعيا بالتفكير، يحفزه على التحدث عن تفكيره والمساءلة الذاتية عما عليه إنجاز؟ ولما أنجزه؟ ويجد المعلم هنا الفرصة للإطلاع . عند تنفيذ التلميذ لهذه الإستراتيجية . على تصورات التلميذ عن الموضوع، حين يستحضر مدركاته القبلية التي لها علاقة بالموضوع في بداية الإنطلاق في الدرس.

ويعتمد تطبيق إستراتيجية التفكير بصوت عال في تعليم القراءة ومهاراتها على مجموعة من الخطوات، نردها فيما يلي:

- إختيار الإستراتيجية: يمثل إختيار الإستراتيجية مرحلة تمهيدية في تطبيق الإستراتيجية. وعلى المعلم إخبار التلاميذ بشكل الإستراتيجية التي عليهم تطبيقها في درس القراءة.

- توضيح الإستراتيجية الخاصة بالقراءة التي سيستخدمونها في ممارسة التفكير في المقرء، لكي يتمكنوا من توظيفها بكفاية عالية مع توضيح إجراءات تطبيقها لمعالجة الموضوع القرائي.

- تزويد الطلبة بقائمة من المعايير التي تستخدم لتقييم العمليات، والمهام التي يتطلبها موضوع التفكير أو معالجة النص القرائي، على أن تتناول هذه المعايير الإستراتيجيات التي يستخدمونها في التفكير أثناء القراءة.

- إرشاد الطلبة إلى ما ينبغي القيام به في هذه الإستراتيجية، أي إجراءات تطبيقها.

- ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات لدى الفرد ومساءلة الذات. فيحاول المعلم مساعدة التلميذ على استدعاء الخبرات السابقة ذات العلاقة بالموضوع الجديد لفهمه وحل مشكلاته. وتعد هذه الخطوات بمثابة إجراءات قبلية تدريبية تهيئ التلميذ لتطبيق الإستراتيجية على الوجه المطلوب.

(محسن عطية، 2009، ص: 182).

وتمثل الخطوة الثانية إجراءات عملية لتطبيق الإستراتيجية، حددها الباحثون أمثال " Carreker

" على النحو التالي:

- الآن حان وقت قراءة الموضوع. وأنت تقرأ:
- فكر في الإجابات على الأسئلة التي سألتها في وقت سابق.
- أريد أن أسمعك تفكر وأنت تقرأ.
- لو كنت متأكدا من شيء ما إسمح لي أن أسمعك تقول نعم.
- إذا كنت تريد أن تصحح معلومة إسمح لي أن أسمعك.
- إذا تعلمت شيئا جديدا أريد أن أسمعك تقول نجاح باهر. (Adil, 2012, p: 25).
- قراءة النص: يطلب المعلم من الطلبة قراءة النص مستعينين بالمعايير التي قدمت لهم، والتوجيهات الخاصة بالكيفيات التي تتعلق بإجراءات تطبيق الإستراتيجية. ويقوم التلميذ وهو يقرأ النص، بالإجابة على الأسئلة بصوت مسموع ليترجم تفكيره. ويساعد المعلم التلميذ هنا على توجيهه الوجهة الصحيحة في مسألة تطبيق الإستراتيجية.

والجدير بالذكر أن تدريب المعلم للتلاميذ على استخدام هذه الإستراتيجية في نقد المقروء، يسمح للمعلم بمعرفة الطريقة التي يفكر بها التلميذ ومحتوى تفكيره. وبعد هذا مهما في تقييم أداء التلميذ، ومعرفة المعلم بجوانب الضعف في تعلم التلميذ، لتحسينه وتوجيهه الوجهة الصحيحة. كما

أن توظيف التلميذ لهذه الإستراتيجية في تعلمه من شأنه أن يرفع من مستوى وعي التلميذ بتعلمه، بشكل يمكنه من مراقبة وتقييم فعالية الإستراتيجية في تقييم ونقد المقروء.

ويتوقف نجاح المعلم في إكساب التلاميذ القدرة على تطبيق سليم لإستراتيجية التعلم الميتم معرفي على دوره في تبصيرهم بأهمية هذه الإستراتيجية وجدواها في تنمية مهارات التفكير لديهم، وخلق نوع من الميل لديهم نحو إستخدام هذه الإستراتيجية في التعلم القرائي، حتى يجعلهم أكثر قدرة على تطبيق هذه الإستراتيجية في مختلف المواد التعليمية. (محسن عطية، 2009، ص: 183).

وإذا كانت الدراسات قد خلصت إلى أهمية هذه الإستراتيجيات في تنمية مهارات القراءة، فإنه قد يكون من الخطأ الزعم بأن إستراتيجية بعينها تصلح لتنمية مهارات القراءة، ولذلك فإن الطريقة الأنسب لاكتساب التلميذ هذه المهارات هو التنويع في إستخدامها في التدريس. (خلدون أبو الهيجاء وعماد السعدي، 2003، ص: 106). وتدريب التلاميذ على تطبيقها في التعلم بتهيئة الظروف المناسبة، خاصة بوضعها بشكل متصل مع ما يقدم في المنهاج المدرسي، والإهتمام بالسؤال التعليمي باعتباره المفتاح الأساسي لإثارة العمليات العقلية العليا، والموجه لتدريب الطلاب على إمتلاك مهارات القراءة الناقدة من خلال المنهج التعليمي. (نايل درويش وفارس صالح، 2004، ص: 37).

ومنه فإنه يضحى لزما علينا لبلوغ هذه المقاصد البيداغوجية إحداث نقلة نوعية في مختلف أشكال الفعل التعليمي/ التعليمي، بإعادة تنظيم مواقف التعلم بصورة تسمح للتعلم بالإنخراط الإيجابي في التعلم واكتساب الإستراتيجيات التي يوظفها في معالجة المقروء لفهمه ونقد أفكاره. إنه الوضع الذي يحملنا على التأكيد على أهمية تبني مدخل تعليم التفكير في مدارسنا، إذا ما أردنا أن نصمم مقررات القراءة بشكل نروم به إكساب مهارات القراءة في مستوياتها المعقدة، بدلا من التركيز على تخزين المعرفة بشكل أصم. ذلك أن المعرفة المخزنة عن طريق التلقين تبقى جامدة، إذا ما لم يحسن التلميذ إستثمارها أو توظيفها في معالجة خبرات جديدة، وإيجاد روابط بينها كمعرفة حية يمكن أن يوظفها في فهم النص، واستدخالها في البناء المعرفي بصورة تجعلها ديناميكية كخبرة سابقة تسهم في حل وضعيات غير مسبقة.

* خلاصة واستنتاج:

- من خلال عرضنا للقراءة الناقدة ومهاراتها ضمن الأدبيات التربوية، ومن أجل بحث مهاراتها الأساسية والإستراتيجيات المناسبة لتدريسها في الفصول المدرسية، إتضح لنا:
- في موضوع القراءة الناقدة: أن القراءة الناقدة مستوى معقد في القراءة، يتضمن العديد من المهارات المتعلقة بالفحص والتقييم والإستنتاج. يقتضي إكتسابها تمكن أوتحكم التلميذ في المستويات الأولى التي تتضمن التعرف والفهم القرائي.
 - في موضوع الميتماعرفية في القراءة الناقدة: تبين لنا أن الميتماعرفية تشكل جزءا هاما في النقد القرائي، وعاملا مساعدا في تقييم المقروء وإصدار أحكام بشأنه.
 - أما في موضوع إستراتيجيات القراءة الناقدة: إتضح لنا أن هناك العديد من الإستراتيجيات التي تستخدم في تنمية مهارات النقد القرائي لدى التلاميذ، وهي إستراتيجيات صنف بعضها كإستراتيجيات ميتماعرفية يمكن أن يستخدمها التلميذ وهو يقيم المقروء، من خلال التخطيط لها ومراقبتها وتقييم فعاليتها في تحقيق الأهداف.
 - وقد توصلنا إلى النتائج التالية:
- * يسهم تطبيق إستراتيجيات التعلم المعرفي في معالجة المقروء وتقييمه، وإكساب التلاميذ لمهارات القراءة الناقدة.
- * يمكن تطبيق الإستراتيجيات المعرفية كإستراتيجيات ميتماعرفية في معالجة المقروء ونقده، من خلال التخطيط للإستراتيجية ومراقبة تنفيذها، وتقييم فعاليتها في تحقيق الأهداف.
- * يقتضي إكساب التلميذ مهارات النقد القرائي تصميم بيداغوجي وديداكتيكي لوضعيات تعليمية قائمة على تدريس إستراتيجي، وتدريب التلميذ على إكتسابها. وهو ما يفرض إمتلاك المعلم لكفايات تدريسية تؤهله إلى بناء الوضعيات الديداكتيكية في ضوء تدريس إستراتيجي لتحقيق أهداف النقد القرائي.
- * يقتضي تنمية مهارات القراءة الناقدة تحكم التلميذ في إستراتيجيات القراءة المعرفية والميتماعرفية.
- وقد أجاب الفصل على مهارات القراءة الناقدة التي يمكن أن تناسب تلاميذ المرحلة الثانوية، وكيف يمكن تطبيق الإستراتيجيات الميتماعرفية في معالجة متطلبات النقد القرائي. وتبقى المعالجة

التجريبية لفعالية التدريب على الإستراتيجيات الميتمعرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ، محور الدراسة الميدانية. وهو ما سيتم تناوله في الفصل الموالي من البحث.

الشيخ البخاري الدراسة

الخط الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

I- الدراسة الاستطلاعية

* تمهيد

أولاً: أهداف الدراسة الاستطلاعية

ثانياً: منهج الدراسة

ثالثاً: عينة الدراسة

رابعاً: بناء أدوات الدراسة والكشف عن خصائصها

السيكومترية

خامساً: نتائج تطبيق الدراسة الاستطلاعية

II- الدراسة الأساسية:

* تمهيد

أولاً: مجتمع الدراسة وعينة البحث

ثانياً: التصميم التجريبي للدراسة

ثالثاً: ضبط متغيرات الدراسة

رابعاً: التطبيق القبلي لاختبار القراءة الناقدة

خامساً: تجريب البرنامج التدريبي

سادساً: التطبيق البعدي لاختبار القراءة الناقدة

سابعاً: المعالجة الإحصائية

1- الدراسة الإستطلاعية

* تمهيد:

في ضوء النموذج النظري التحليلي لمتغيرات مشكلة البحث، وما صيغ لها من تساؤلات ومن فروض ومفاهيم إجرائية، تؤهلنا معرفيا إلى إستحضار الشروط اللازمة لإجراء الدراسة الميدانية . ببعديها الإستطلاعي والأساسي . ومنها في هذه الدراسة . كما رصدناها في التحاليل النظرية والدراسات السابقة . إعداد الأدوات واختبار صدقها وملاءمتها لأهداف الدراسة ووضع تصميم تجريبي وتطبيقه إمبريقيا واختبار متغيراته، وهو ما يسمح لنا باختبار الفروض المصاغة، ومن ثمة إستخلاص الفرض أو الفروض المفسرة وتحليلها في ضوء المعطيات النظرية والميدانية. وفيما يلي عرض لأهم المراحل والخطوات التي تم وضعها كخطة إجرائية متكاملة للدراستين.

أولا. أهداف الدراسة الإستطلاعية:

في خطوة أولى للبحث الميداني قامت الباحثة بإجراء الدراسة الإستطلاعية، لتحقيق الأهداف التالية:

- * التعرف على ميدان الدراسة والتدرب على إجراءات البحث الإستطلاعي، وتحديد مشكلاته وصعوباته لتفاديها في الدراسة الأساسية.
- * إعداد وتجريب أدوات البحث والوقوف على خصائصها السيكمترية من حيث صدقها وثباتها، وقدرتها على قياس متغيرات البحث في البيئة الجزائرية.
- * ضبط العينة في ضوء شروط البحث وبصورة تتسجم وأهداف البحث.
- * التأكد من مدى ملائمة الأدوات لأهداف الدراسة، ولمستوى أفراد العينة ولقدراتهم.
- * تحضير الأدوات والوسائل اللازمة لتنفيذ البرنامج التدريبي.
- * الوقوف على مدى إمكانية تطبيق البرنامج التدريبي، وتعديله بالشكل الذي يحقق أهداف الدراسة.

ثانيا. منهج الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة، في الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على الإستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية مهارات نقد المقروء إعتدنا المنهج شبه التجريبي. وهو المنهج الملائم . كما

ذكر العساف . للدراسات الإنسانية التي تمتاز بتعدد المتغيرات المؤثرة عليها. (صالح العساف، 2006، ص: 305). إذ يتعذر على الباحث ضبط كل المتغيرات وعزلها، حتى ولو تمكن من التحكم في بعضها عن طريق تطبيق بعض الأساليب في المعالجة.

ولتطبيق المنهج شبه التجريبي اخترنا التصميم القائم على المجموعتين المتكافئتين، باختبار قبلي وبعدي، وهو التصميم القريب إلى التصاميم الحقيقية.

يتم وفق هذا التصميم إختيار مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، تخضعان لقياس قبلي يستهدف الوقوف على الفروق بين المجموعتين في الأداء، وقياس بعدي يستهدف الكشف عن الفروق في أداء كلا المجموعتين، ومنه تحديد حجم الأثر أو الفعالية للمتغير المستقل في المتغير التابع.

ثالثاً. عينة الدراسة:

لكفاية ثانوية واحدة في تطبيق الدراسة الإستطلاعية إختارنا، وبطريقة عشوائية، ثانوية "الزهور" بولاية "باتنة" كمجال للتطبيق. وبعد الحصول على الموافقة من إدارتها، شرعنا في تطبيق الدراسة الإستطلاعية بداية من تاريخ: 2014/10/16.

في خطوة تالية، قمنا باختيار من مجتمع الدراسة، الذي شمل تلاميذ المرحلة الثانوية، عينة مثلت تلاميذ السنة الثانية آداب وفلسفة، بلغ عدد تلامذته (20) تلميذ، تم إختيارهم وفق الطريقة العرضية. وقد وقع إختيارنا لهذا المستوى من التعليم الثانوي لكفايته وكفاية الشعبة في إستيفاء الشروط اللازمة للدراسة الإستطلاعية، ولتعذر تطبيق الدراسة على السنة النهائية بسبب تحضيرهم لامتحان شهادة البكالوريا.

رابعاً. بناء أدوات الدراسة والكشف عن خصائصها السيكمترية:

1. قائمة مهارات القراءة الناقدة:

1-1. خطوات بناء القائمة:

لتحديد مهارات القراءة الناقدة اللازمة لتلاميذ المرحلة الثانوية، قمنا بداية بإعداد قائمة مبدئية للمهارات التي نعتقد أنها مناسبة لتلاميذ المرحلة، كما إستوحينا شروطها من الدراسة النظرية. وتهدف هذه الخطوة إلى تحديد المهارات اللازمة لتلاميذ المرحلة الثانوية.

أ- تحديد مصادر إشتقاق المهارات:

إعتمدنا في تحديد مهارات القراءة الناقدة على المصادر التالية:

* البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي عنت بمهارات القراءة الناقدة.

* الأدبيات التربوية التي بحثت مهارات القراءة الناقدة وأهم تصنيفاتها.

ب- إعداد الصورة المبدئية لقائمة مهارات القراءة الناقدة:

إنطلاقاً مما توصلت إليه البحوث والدراسات وما حصله التراث الأدبي في مجال القراءة الناقدة والتصنيفات الخاصة بالمهارات المناسبة لتلاميذ المرحلة الثانوية، وإنطلاقاً من أن مهارات القراءة الناقدة يمكن ترتيبها إلى رئيسية وفرعية، قامت الباحثة بوضع قائمة مبدئية بأهم تلك المهارات الأساسية والثانوية. والجدول التالي يوضح ذلك:

" جدول رقم (05) يوضح القائمة المبدئية لمهارات القراءة الناقدة "

المهارات	تصنيف المهارة
مهارات التمييز والمقارنة	مهارة أساسية
مهارة التمييز بين الفكرة الرئيسية والثانوية في النص	مهارات فرعية
مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي	
مهارة التمييز بين التعبير الحقيقي والمجازي	
مهارة التمييز بين السبب والنتيجة	
مهارة المقارنة بين أوجه الشبه والاختلاف بين الأفكار	
مهارات الاستنتاج	مهارة أساسية
إستنتاج المغزى من المقروء	مهارات فرعية
إستنتاج المعاني الضمنية في المقروء	
إستنتاج الأسباب الحقيقية للأحداث الواردة في النص	
إستنتاج الحجج المنطقية المدعمة لأفكار الكاتب	
إستنتاج الأدلة الداعمة لآراء الكاتب ومعلوماته	
إستنتاج الحلول التي أوردها الكاتب في النص	
مهارات التقويم والحكم	مهارة أساسية
إبداء الرأي فيما إشتمل عليه النص من آراء وأفكار	مهارات فرعية
تقويم أدلة الكاتب حول الآراء المطروحة من حيث منطقيتها	
تقويم المقروء من حيث خلوه من المبالغة والدعاية	
تقويم أفكار الكاتب من حيث استيفائها للمعلومات الضرورية	
تقويم مدى توفيق الكاتب في توظيف الحقائق لتحقيق أهدافه	

2-1. حساب صدق القائمة:

لحساب صدق الأداة ومدى ملائمتها لتلاميذ المرحلة الثانوية، تم تطبيق الصدق المنطقي للأداة، وذلك بعرض القائمة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم خمسة "5" محكمين، وهم أساتذة متخصصون في علم النفس وعلوم التربية ومشرف تربوي لمادة اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وذلك لإبداء آراءهم حول مناسبة المهارات الأساسية وكذا المهارات الفرعية للقراءة الناقدة ولتلاميذ المرحلة، وسلامة صياغة عباراتها.

وبناء على نتائج التحكيم، قمنا بتعديل مهارة إستنتاج الحلول التي أوردتها الكاتبة في النص على النحو التالي: " إستنتاج الحلول التي أوردتها الكاتبة حول القضية المطروحة في النص"، فيما تم الإبقاء على المهارات التي وافق عليها المحكمون. علما أن نسبة الموافقة على المهارات التي لم تعدل بلغ نسبة: 100%. وبناء عليه قمنا بوضع القائمة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق لأغراض البحث الحالي، متضمنة "ثلاث" مهارات أساسية و "ست عشرة" مهارة فرعية. أنظر الملحق رقم (01).

2. إختبار مهارات القراءة الناقدة القبلي:

2-1. خطوات بناء الإختبار:

وفقا لشروط إختبار الفروض المصاغة، قمنا ببناء إختبار خاص بمهارات القراءة الناقدة. واستنادا إلى قائمة مهارات القراءة الناقدة المعدة سابقا، وضعنا أسئلة للإختبار، يقيس كل سؤال منها مهارة من مهارات القراءة الناقدة الفرعية.

وتجدر الإشارة إلى أن الإختبار لا يرتبط بمحتوى دراسي محدد أو مقرر معين، ويستهدف قياس قدرة أفراد عينة الدراسة على نقد المقروء.

وقد إتبعنا مجموعة من الخطوات المنهجية في بناء إختبار القراءة الناقدة، وهي كالتالي:

أ- تحديد أهداف الإختبار:

يهدف إختبار القراءة الناقدة القبلي إلى تحقيق الأهداف التالية:

* تشخيص مستوى تمكن المجموعة التجريبية والضابطة من مهارات القراءة الناقدة في إختبار الناقدة القبلي، أي قبل تطبيق البرنامج.

* قياس الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الأداء على إختبار القراءة الناقدة القبلي.

ب- إختيار محتوى الإختبار:

كخطوة أولى في بناء إختبار القراءة الناقدة، إختارنا من جملة النصوص الأدبية نص " كتاب الطبيعة "، كنص للإختبار. وقد راعينا في إختيارنا أن يكون النص مما لم يدرسه التلاميذ سابقا، حتى لا تكون المكتسبات السابقة متغيرا مؤثرا على نتائج الإختبار.

ج- صياغة أسئلة الإختبار:

قمنا بصياغة أسئلة الإختبار حول موضوع النص، في إرتباط بمهارات القراءة الناقدة التي تم تبنيتها في القائمة. واختارت الباحثة أن يكون الإختبار من نوع المقال القصير؛ ليناسب أهداف الإختبار، ولتتمكن الباحثة من قياس مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ أفراد العينة.

د - طريقة تصحيح الإختبار وجمع البيانات:

تم تصحيح إختبار القراءة الناقدة بمنح علامة واحدة على كل إجابة صحيحة، وصفرا على كل إجابة خاطئة. علما أن عدد مفردات الإختبار بلغ عشرون سؤالاً، وبالتالي فالدرجة الكلية للإختبار هي عشرون.

2-2. حساب صدق الإختبار:

للتأكد من صدق الإختبار القبلي في صورته الأولية تم تطبيق الصدق الظاهري للإختبار، وذلك من خلال عرضه على عدد من المحكمين. حيث طلب منهم إبداء الرأي في مدى إرتباط كل سؤال بالمهارات المخصصة لقياسها وبالنص القرائي، ومستوى وضوح الأسئلة وسلامة صياغتها، ومدى ملاءمتها لعينة الدراسة، وكفاية الأسئلة وعددها في قياس المهارات، ودقة تعليمات الإختبار. وفي ضوء المقترحات التي تقدم بها المحكمون قامت الباحثة بالأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات المطلوبة وحذف الأسئلة غير المناسبة. وشمل الحذف السؤال رقم: (10)، وتعديل السؤال رقم: (15.11) في الموضوع الأول. وشمل التعديل في الموضوع الثاني السؤال رقم: (4.3.2.1). فيما تم الإبقاء على الأسئلة التي وافق عليها المحكمون. علما أن نسبة الموافقة على المهارات التي لم تعدل بلغ نسبة: 100%.

2-3. التطبيق الإستطلاعي التجريبي لإختبار القراءة الناقدة القبلي:

شرعت الباحثة في تطبيق الدراسة على عينة الدراسة الإستطلاعية، بداية من تاريخ:

2014/10/16. ويهدف التطبيق الأولي للإختبار إلى تحقيق الأهداف التالية:

- * التأكد من وضوح التعليمات، وكذا أسئلة الإختبار.
- * التأكد من مناسبة أسئلة الإختبار وموضوعات النص القرائي لمستوى التلاميذ.
- * إكتشاف بعض الثغرات في الإختبار لاسيما إحتمال وجود عبارات غير واضحة، والوقوف على الصعوبات التي ظهرت أثناء التطبيق ووضع حلول لها.
- * ضبط الزمن المناسب للإختبار.
- * حساب صدق مفردات الإختبار عن طريق حساب معامل صعوبة وسهولة الإختبار، وكذا حساب معامل تمييز الاختبار.
- * حساب ثبات الإختبار.

2-4. حساب صدق مفردات الإختبار:

من أفضل وسائل حساب صدق الإختبار حساب صدق مفرداته. ولحساب صدق مفردات إختبار القراءة الناقدة القبلي قمنا بتطبيق الإختبار على عينة إستطلاعية، وبعد التطبيق قمنا بحساب صدق الإختبار ككل وحساب صدق مفرداته. وذلك من خلال ما يلي:

أ- تحديد زمن إختبار القراءة الناقدة:

قامت الباحثة بحساب زمن الإختبار المعد، حيث طلبت من كل تلميذ تسجيل ساعة بدء الإجابة وساعة الإنتهاء من الإجابة على الإختبار. وقد كان زمن الإختبار في البداية موحدا ساعة البداية، أما ساعة الإنتهاء فاختلقت من تلميذ إلى آخر. وبعد الإنتهاء من الإجابة على الإختبار تم حساب الزمن الذي إستغرقه التلميذ الأول والتلميذ الأخير في الإجابة على الإختبار. وحدد الزمن المناسب للإختبار بحساب متوسط الزمن الذي إستغرقه أسرع تلميذ، والزمن الذي إستغرقه أبطأ تلميذ. وقد إستغرق أسرع تلميذ (55د) وأبطأ تلميذ (1.30 سا). وبالتطبيق في معادلة حساب الزمن تحصلنا على قيمة (1.12سا)، وهو الزمن الحقيقي للإختبار.

ب- حساب معاملات السهولة:

تم حساب معاملات السهولة للإختبار الذي صممه عن طريق حصر الإجابات الصحيحة لكل مفردة من مفردات الإختبار، لدى أفراد العينة الإستطلاعية. وبالتعويض في المعادلة حصلنا على النتائج التالية، كما هي مبينة في الجدول:

"جدول رقم (06) يبين نتائج حساب معامل سهولة مفردات الإختبار القبلي"

السؤال	عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة	معامل السهولة	السؤال	عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة	معامل السهولة
01	10	0.5	11	10	0.5
02	10	0.5	12	11	0.55
03	10	0.5	13	10	0.5
04	10	0.5	14	10	0.5
05	11	0.55	15	10	0.5
06	13	0.65	16	10	0.5
07	10	0.5	17	10	0.5
08	15	0.75	18	11	0.55
09	10	0.5	19	10	0.5
10	13	0.65	20	15	0.75

يتضح من خلال الجدول، أن أقل معامل سهولة لأسئلة الإختبار بلغ (0.5)، وأكبر معامل بلغ (0.75). ووفقا لمعيار قبول مستوى سهولة المفردات، أي قبول المفردات التي لا تقل عن (0.5) ولا تساوي (01)، فإننا نقبل كل المفردات، وهو مؤشر إيجابي على صدق مفردات الإختبار.

ج- حساب معامل التمييز:

تم حساب معامل التمييز بإتباع الخطوات التالية:

- ترتيب أوراق إجابات المفحوصين ترتيبا تنازليا وفقا لدرجاتهم في الإختبار.

- فصل أوراق المفحوصين التي تمثل 50% من الحاصلين على أعلى الدرجات في الإختبار، وكذلك فصل الأوراق التي تمثل 50% من الحاصلين على أقل الدرجات.
 - حساب النسبة المئوية للمفحوصين الذين أجابوا على المفردة الأولى إجابة صحيحة من مجموعة الحاصلين على أعلى الدرجات، وتسمى هذه النسبة بالنسبة الأعلى (ن ا).
 - حساب نسبة المفحوصين الذين أجابوا إجابة صحيحة على المفردة الأولى أيضا في مجموعة المفحوصين الحاصلين على أقل الدرجات في الإختبار، وتسمى بالنسبة الأدنى (ن د).
 - حساب معامل التمييز بطرح قيمة (ن ا) من قيمة (ن د).
- وبتطبيق هذه الخطوات، وبالتعويض في المعادلة حصلنا على النتائج التالية، كما هي مبينة في الجدول:

"جدول رقم (07) يبين نتائج حساب معامل تمييز مفردات الإختبار القبلي"

بنود الإختبار	ع م ف ع 05/	ع م ف د 15/	معامل التمييز	بنود الإختبار	ع م ف ع 05/	ع م ف د 15/	معامل التمييز
1	03	05	0.27	11	04	08	0.27
2	03	02	0.47	12	05	08	0.47
3	04	06	0.4	13	04	06	0.4
4	03	02	0.47	14	02	01	0.34
5	04	08	0.27	15	04	06	0.4
6	03	05	0.27	16	02	02	0.27
7	04	06	0.4	17	04	06	0.4
8	05	11	0.27	18	04	08	0.27
9	04	06	0.4	19	02	02	0.27
10	05	10	0.34	20	04	08	0.27

- يوضح الجدول أن معاملات تمييز المفردات بلغت أكثر من (0.2)، وهو معامل مقبول يؤكد قدرة مفردات الإختبار على التمييز بين التلاميذ. وعليه فإننا نقبل كل المفردات.
- 2-5. حساب ثبات الإختبار:

للتأكد من ثبات الإختبار قامت الباحثة باستخدام طريقة إعادة الإختبار، وذلك بتطبيق الإختبار مرة ثانية على أفراد العينة الإستطلاعية، بفاصل زمني قدر بـ " 15 يوما " من التطبيق الأول.

ونظرا لغياب بعض التلاميذ عن الجلسة وانقطاع البعض عن الدراسة في تلك الفترة، تمكنت الباحثة من إعادة التطبيق على (13) فرد فقط من أفراد العينة.

وبعد إعادة التطبيق على أفراد العينة، وحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني حصلنا على النتائج التالية، كما هي مبينة فيما يلي:

" جدول رقم (08) يوضح نتائج حساب الثبات لعينة البحث الإستطلاعية "

ن	ر	الدالة
13	0.95	دالة عند مستوى 0.01

يتضح لنا من الجدول إرتفاع مستوى معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني، ودلالته عند مستوى (0.01). وعليه فإن الإختبار يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

وفي ضوء النتائج التي حصلنا عليها تم بناء الإختبار في صورته النهائية، وغدا الإختبار جاهزا للتطبيق على عينتي البحث الضابطة والتجريبية. (انظر الملحق رقم 02).

3. البرنامج التدريبي:

تستهدف البرامج التدريبية تمكين المتدربين من ممارسة نشاطات التدريب واكتسابها، بطريقة تخدم أهداف التدريب. ولغرض تنمية مهارات القراءة الناقدة، إعتمدنا ضمن هذه الدراسة برنامجا تدريبيا قائما على طريقة " فونتين وفويسكو " (Fountin & Fusco)، والخاصة بتنشيط العمليات الميتامعرفية، مستخدمين ضمنها إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع، التساؤل الذاتي، والنمذجة الميتامعرفية.

والجدير بالذكر، أن فلسفة هذا البرنامج التدريبي مستقاة من أبحاث السيكلوجية المعرفية التي أثبتت الأثر الإيجابي للإستراتيجيات الميتامعرفية في حل مشكلات التعلم واكتساب مهاراته.

فقد دعمت الأدلة التجريبية إفتراض أن الأداء الجيد مرتبط، في جانب منه، باستخدام الإستراتيجيات الميتمعرفية.

وبناء على ما أثبتته الدراسات التي بحثت الإستراتيجيات الميتمعرفية، ضمن برامج تعليمية وأخرى علاجية وتدريبية، يأتي هذا البرنامج التدريبي الحالي لقياس فعالية بعض الإستراتيجيات الميتمعرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة، متضمنا جلسات تدريبية، ودليلا للمعالجات التدريبية خاص بالمدرسة (الباحثة) وآخر خاص بالتلميذ.

3-1. الخطوات الإجرائية في بناء البرنامج التدريبي:

لغرض تجريب فعالية بعض الإستراتيجيات الميتمعرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة، قمنا بتصميم برنامجا تدريبيا قائما على طريقة " فونتين وفويسكو " (Fountin & Fusco). وهي طريقة مناسبة للإستراتيجيات المنتقاة، والمتمثلة في إستراتيجية التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع والنمذجة الميتمعرفية. تم إختيارها هي أيضا لتتناسب طريقة التدريب المنتقاة ولتناسب المادة الدراسية.

وقد قمنا بتدريب التلاميذ على تطبيقها في حل وضعيات التعلم القرائية المرتبطة بمهارات نقد المقروء، متوخين في ذلك إكساب التلاميذ الطرق الصحيحة والفعالة في بناء تعلماتهم، واستثمارها في تنمية مهارات القراءة الناقدة لديهم.

ولإعداد البرنامج في ضوء هذه الإستراتيجيات الميتمعرفية، إتبعنا خطوات منهجية في بناء البرنامج، ليكون دليلا تدريبيا للباحثة، ودليلا للتلميذ في التطبيق الصحيح للإستراتيجيات الميتمعرفية.

3-1-1. تحديد أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية إلى:

◀ تمكين التلاميذ من ممارسة وتطبيق الإستراتيجيات الميتمعرفية في النصوص القرائية للغة العربية والتحكم فيها، وقياس أثر هذه الممارسة في تنمية مهارات النقد القرائي للنصوص الأدبية لدى التلاميذ أفراد العينة.

◀ تنمية مهارات نقد المقروء لدى التلاميذ، والتي تتحدد على مستوى كل درس من الدروس المقدمة ضمن البرنامج. إذ يتوقع من التلميذ بعد نهاية مشاركته في نشاطات البرنامج، وبعد التدريب على تطبيق الإستراتيجيات الميتماعرفية، أن تكون له القدرة على نقد المقروء بشكل يمكنه من تطبيق كل المهارات وبصورة صحيحة في وضعيات نقد المقروء.

3-1-2. تحديد طرق واستراتيجيات التدريب:

يقوم البرنامج التدريبي الذي صممناه على مجموعة من الإستراتيجيات التي تم إنتقاؤها لتناسب نشاط القراءة، وهي كالتالي:

- أ- بالنسبة للتدريب على الإستراتيجيات الميتماعرفية: إعتدنا طريقة كل من (فونتين وفويسكو)، كما تم توضيحها في الجزء النظري. وتقوم الطريقة التدريبية على مجموعة من الأسئلة تتدرج تحت كل وضعية من الوضعيات التعليمية، أي قبل التعلم، أثناءه، وبعده.
- ب- بالنسبة للإستراتيجيات الميتماعرفية: يقوم البرنامج على إستراتيجية النمذجة الميتماعرفية، إستراتيجية التساؤل الذاتي، وإستراتيجية التفكير بصوت مرتفع.

3-1-3. تحديد موضوعات جلسات البرنامج:

إرتأينا أن يكون إنتقاؤنا للنصوص القرائية مما لم يقرر على التلاميذ في منهاج القراءة، مراعيًا في ذلك ما يناسب الفئة المستهدفة. وشمل إختيارنا مجموعة من المواضيع الهادفة التي يمكن أن ترفع من مستوى الدافعية لدى التلاميذ للإقبال على المقروء ومعالجة متطلباته.

وتتمحور المادة القرائية المنتقاة للبرنامج حول " ستة " موضوعات للنصوص القرائية، موزعة على " 12 " جلسة، وهي كالتالي:

" جدول رقم (09) يوضح موضوعات البرنامج المقترح "

عنوان النص	عنوان الكتاب	دار ومكان النشر
كتاب الطبيعة	الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي	وزارة التربية الوطنية الجزائر 2005
بلد الصين	الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي	وزارة التربية الوطنية الجزائر 2005
الهدم والبناء	اللغة العربية للصف الأول ثانوي	دار نهضة مصر للنشر ووزارة التربية والتعليم جمهورية مصر العربية 2011-2014
وصية إلى ولدي	اللغة العربية للصف الأول ثانوي	دار نهضة مصر للنشر ووزارة التربية والتعليم

جمهورية مصر العربية 2011-2014		
سلسلة مدرستي منشورات الشهاب باتنة / الجزائر 2005	اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي	وضع الشعراء في عصر الدعوة المحمدية
إدارة المناهج والكتب المدرسية وزارة التربية والتعليم المملكة الأردنية الهاشمية ط 1 - 2007	كتاب مهارات الإتصال في اللغة العربية المستويان الثالث والرابع من التعليم الثانوي	الإيدز

3-1-4. إختيار بيئة التدريب:

وفق ما يقتضيه تطبيق البرنامج التدريبي، إختارنا غرفة الصف كبيئة مناسبة لتجريب البرنامج. حيث قامت الباحثة بتدريب التلاميذ على الإستراتيجيات المقترحة ضمن البرنامج في جلسات تدريبية داخل الغرفة الصفية.

3-1-5. تحديد الزمن المخصص لتجريب البرنامج:

لتجريب البرنامج خصصنا نحو (11) عشر أسبوعاً للتدريب على البرنامج. في كل أسبوع يتم تطبيق جلسات تدريبية مدة كل جلسة تتراوح بين الساعتين إلى الساعتين ونصف.

3-1-6. أدوات ووسائل المعالجة التجريبية ضمن البرنامج التدريبي:

توظف الوسائل التعليمية كدعامة أساسية لتحقيق أهداف التعلم، إذ تمكن المعلم من توجيه التلاميذ إلى ممارسة الكثير من الأنشطة التي تثري تعلمهم، وتساعدهم على توضيح الموضوعات التي يدرسونها، وترسيخها في أذهانهم.

ولتدريس موضوعات البرنامج قامت الباحثة بإعداد جلسات تدريبية، تضمنت كل جلسة إستراتيجيات يطبقها التلاميذ بمساعدة الباحثة في وضعيات نقد النص القرائي. ولتنفيذ هذه الجلسات التدريبية قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية لتحقيق أهداف البحث، وهي:

أ- دليل المدربة (الباحثة):

إحتوى الدليل على النشاطات والإجراءات التدريبية التي ستقوم بها الباحثة، لتوجيه التلاميذ أثناء الجلسات التدريبية في كل مرحلة من مراحل تنفيذ الإستراتيجيات. ويهدف هذا الدليل إلى مساعدة الباحثة على تحقيق أهداف التدريب من خلال مراقبة وتقييم تنفيذ التلاميذ للإستراتيجية والأداء على النص القرائي.

ب - أوراق العمل:

إحتوت أوراق العمل على إجابات كل تلميذ عن الأسئلة المتعلقة بتطبيق الإستراتيجيات، في كل خطوة من خطوات تنفيذ الإستراتيجيات. وهي كما يلي:

- مرحلة التخطيط (قبل التعلم):

تتضمن الأسئلة التالية:

- ◀ لماذا أفعل هذا؟ ماذا افعل؟ أي تحديد الأهداف الخاصة والإجرائية للدرس.
- ◀ كيف يرتبط بما أعرفه؟ أي تقييم مكتسبات التلاميذ القبلية حول الموضوع وربطها بالموضوع الجديد.

- مرحلة المراقبة (أثناء التعلم):

- تتضمن مراقبة التلميذ لأدائه من خلال الأسئلة الذاتية التي يوجهها لنفسه، والتي تستدعي لديه الوعي بالأداء للوصول إلى الإجابة الصحيحة. وهي كالتالي:
- ◀ ما هي الأسئلة التي أواجهها في هذا الموقف؟
- ◀ هل أحتاج خطة معينة لفهم هذا أو تعلمه؟

- مرحلة التقويم (بعد التعلم):

- تتضمن أسئلة تهدف إلى التقويم الذاتي للأداء من طرف التلاميذ، ووفق ما اعتقدوه عن أداءهم. وهي:

- ◀ ما مدى كفاءتي في هذه العملية؟
- ◀ هل أحتاج إلى بذل جهد جديد؟

ج- الوسائل التعليمية:

- بطاقات حائطية:

يتضمن البرنامج بطاقات حائطية تحوي شرحاً مفصلاً للإستراتيجيات المعتمدة في البرنامج، وكذا مهارات القراءة الناقدة المستهدفة من البرنامج.

- أدوات أخرى: أقلام، سبورة جدارية.

3-1-7. أساليب التقويم وإجراءاته:

يسعى التقويم ضمن هذه الدراسة إلى قياس مدى قدرة التلاميذ على نقد المقروء، ومدى تحكمهم في التطبيق الصحيح للإستراتيجيات. وقد إستخدمنا ضمن البرنامج الحالي أنماط التقويم التالية:

* التقويم التشخيصي:

يهدف التقويم التشخيصي في البرنامج إلى معرفة مستوى تحكم التلاميذ في مهارات القراءة الناقدة، قبل البدء في تدريس البرنامج، من خلال تطبيق الإختبار على العينتين الضابطة والتجريبية. ويهدف التقويم على مستوى الجلسات التدريبية إلى تحديد المكتسبات السابقة للتلاميذ والتي لها علاقة بموضوع الدرس، ضمن وضعية الإنطلاق.

* التقويم التكويني:

هو التقويم الذي نوظفه خلال تطبيق البرنامج ضمن الحصص التدريبية. ويعتمد المدرب ضمن هذا الشكل من التقويم على الأسئلة الشفهية والكتابية التي تهدف إلى قياس مدى تقدم التلاميذ في تحقيق الأهداف، ومدى تمكنهم من التطبيق الصحيح للإستراتيجيات الميتماعرفية.

* التقويم النهائي أو الختامي:

هو التقويم الذي يقيس مدى تحقيق البرنامج لأهدافه الرئيسية، أي مستوى الفعالية المحققة في تنمية مهارات القراءة الناقدة. ويتضمن التقويم النهائي قياس قدرة التلاميذ أفراد العينة على تطبيق مهارات القراءة الناقدة، والتحكم فيها في وضعية تقويم النص قرائي ضمن إختبار مهارات القراءة الناقدة.

3-2. حساب صدق البرنامج:

بعد تصميم البرنامج في صورته الأولية، تم حساب صدق البرنامج ومدى صلاحيته للتجريب عن طريق تطبيق الصدق الظاهري، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين، وهم أساتذة

متخصصون في التربية وعلم النفس ومشرف تربوي لمادة اللغة العربية للمرحلة الثانوية، لإبداء آراءهم حول:

* مدى ملائمة محتوى البرنامج والإستراتيجيات المستخدمة وكذا الأنشطة لأهداف الدراسة، ولقدرات التلاميذ.

* مدى كفاية الأدوات المستخدمة في البرنامج.

* مدى مناسبة أساليب التقويم المتبعة في البرنامج ضمن الجلسات التدريبية لأهداف الدراسة، وللإستراتيجيات المعتمدة في البرنامج.

* الوقوف على مستوى التوظيف الصحيح للإستراتيجيات الميتماعرفية في البرنامج التدريبي.

وبعد أن تلقى الباحث ردود المحكمين واطلع على ملاحظاتهم قام بإجراء التعديلات الضرورية. وشمل التعديل زمن الجلسات التدريبية، وتعديل بعض العبارات المصاغة في الجلسات التدريبية. وقد غدا البرنامج مبدئياً جاهزاً للتطبيق على عينة البحث الإستطلاعية، في إنتظار ما سيسفر عنه التطبيق الإستطلاعي التجريبي الأولي لإجراء التعديلات النهائية، ومن ثم التطبيق النهائي للبرنامج في الدراسة الأساسية.

3-3. إجراءات التطبيق الإستطلاعي التجريبي الأولي للبرنامج التدريبي:

قامت الباحثة بنفسها بتنفيذ البرنامج المقترح على أفراد المجموعة التجريبية. وقد أجرت في أول خطوة من التطبيق تجربة إستطلاعية للبرنامج على عينة الدراسة التجريبية، وذلك بتاريخ: 02-11-2014، في جلستين تمهيديتين، إستغرقت ثلاث ساعات.

في الجلسة التمهيديّة الأولى كان التركيز على شرح الإستراتيجيات التي سيطبقها التلاميذ، والمهارات التي ينتظر تنميتها لديهم. واستعملت المدربة في ذلك دعاءات، تمثلت في بطاقات حائطية لتحقيق الفهم والإستيعاب لدى التلاميذ. كما قامت بعرض محتوى أوراق العمل ليتمكن كل تلميذ من معرفة الخطوات التي عليه القيام بها أثناء أداء الأنشطة.

وفي الجلسة التمهيديّة الثانية قدمت المدربة جلسة تدريبية أولى إستغرقت ساعتين، تم فيها نمذجة الإستراتيجية الميتماعرفية، من طرف المدربة، حتى يتسنى للتلاميذ تطبيق الإستراتيجيات في الجلسات الأخرى. وتم إختيار نص " بلد الصين "، واختيار مهارة الإستنتاج كمهارة مستهدفة من

الدرس. وكانت الباحثة تجري التعديلات الضرورية على البرنامج حتى أصبح جاهزا للتطبيق في شكله النهائي. (انظر الملحق رقم 03)

4. إختبار مهارات القراءة الناقدة البعدي:

في خطوة أولى لبناء إختبار القراءة الناقدة البعدي إختارنا من جملة النصوص الأدبية الهادفة، والتي لم يدرسها التلاميذ عشوائيا نص " الإيدز"، كنص للإختبار. وتم تصميم الإختبار من نوع المقال القصير، متضمنا عشرين سؤالاً، يمنح لكل سؤال درجة واحدة. وللإشارة فإن الإختبار مبني على القائمة المعدة سابقا والخاصة بمهارات نقد المقروء.

ويهدف الإختبار البعدي إلى قياس فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى أفراد العينة التجريبية، من خلال قياس الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

4-1. حساب صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الإختبار البعدي في صورته الأولية تم تطبيق الصدق الظاهري، وذلك من خلال عرضه على عدد من المحكمين. حيث طلب منهم إبداء الرأي في مدى إرتباط كل سؤال بالمهارات المخصصة لقياسها وبالنص القرائي، ومستوى وضوح الأسئلة وسلامة صياغتها، ومدى ملاءمتها لعينة الدراسة، وكفاية الأسئلة وعددها في قياس المهارات، وكذا دقة تعليمات الإختبار. وفي ضوء المقترحات التي تقدم بها المحكمون قامت الباحثة بالأخذ بملاحظات المحكمين، بإجراء التعديلات المطلوبة وحذف الأسئلة غير المناسبة. وشمل الحذف: السؤال رقم (07) في الموضوع الأول لكونه مكرر. والتعديل: السؤال رقم (02) في الموضوع الثاني، والسؤال رقم (01) في الموضوع الثالث. فيما تم الإبقاء على الأسئلة التي وافق عليها المحكمون. علما أن نسبة الموافقة على المهارات التي لم تعدل بلغ نسبة: 100%.

4-2. حساب صدق مفردات الإختبار:

أ - تحديد زمن إختبار القراءة الناقدة:

قامت الباحثة بحساب زمن الإختبار المعد. وقد إستغرق أسرع تلميذ (1.30 سا) وأبطأ تلميذ (2.30 سا). وبالتطبيق في معادلة حساب زمن الإختبار تحصلنا على قيمة (02 سا). وهو الزمن الحقيقي للإختبار.

ب- حساب معاملات السهولة:

تم حساب معاملات السهولة للإختبار الذي صممه عن طريق حصر الإجابات الصحيحة لكل مفردة من مفردات الإختبار لدى أفراد العينة الإستطلاعية. وبالتعويض في المعادلة تحصلنا على النتائج التالية، كما هي مبينة في الجدول:

"جدول رقم (10) يبين نتائج حساب معامل سهولة الاختبار البعدي"

السؤال	عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة	معامل السهولة	السؤال	عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة	معامل السهولة
01	10	0.5	11	10	0.5
02	18	0.9	12	15	0.75
03	19	0.95	13	10	0.5
04	19	0.95	14	18	0.9
05	18	0.9	15	19	0.95
06	19	0.95	16	16	0.8
07	18	0.9	17	10	0.5
08	10	0.5	18	15	0.75
09	16	0.8	19	18	0.9
10	16	0.8	20	13	0.65

يتضح من خلال الجدول أن أقل معامل سهولة لأسئلة الإختبار بلغ (0.5)، وأكبر معامل بلغ (0.95). ووفقا لمعيار قبول مستوى سهولة المفردات أي قبول المفردات التي لا تقل عن (0.5) ولا تساوي (01)، فإننا نقبل كل المفردات، وهو مؤشر إيجابي على صدق مفردات الإختبار.

ج- حساب معامل التمييز:

لحساب معامل التمييز إتبعنا نفس الخطوات التي إعتدناها في الإختبار القبلي. وبالتعويض في المعادلة تحصلنا على النتائج التالية، كما هي مبينة في الجدول:

"جدول رقم (11) يبين نتائج حساب معامل تمييز مفردات الاختبار البعدي"

بنود الاختبار	ع م ف ع 12/	ع م ف د 08/	معامل التمييز	بنود الاختبار	ع م ف ع 12/	ع م ف د 08/	معامل التمييز
1	08	03	0.29	11	03	00	0.25
2	09	04	0.25	12	06	02	0.25
3	06	02	0.25	13	12	03	0.63
4	07	03	0.21	14	11	04	0.41
5	08	01	0.54	15	11	05	0.29
6	10	01	0.71	16	10	05	0.21
7	10	02	0.33	17	07	03	0.21
8	06	02	0.25	18	12	03	0.63
9	11	03	0.54	19	11	05	0.29
10	12	05	0.38	20	08	03	0.29

يتضح من الجدول أن معاملات تمييز المفردات بلغت أكثر من (0.2)، وهو معامل مقبول. وبناء عليه فإننا نقبل كل المفردات.

3-4. حساب ثبات الإختبار:

للتأكد من ثبات الإختبار قمنا باستخدام طريقة التجزئة النصفية. وبعد حساب معامل الارتباط بين الدرجات الفردية والزوجية باستخدام معادلة "بيرسون" تحصلنا على النتائج التالية، كما هي مبينة فيما يلي:

"جدول رقم (12) يبين نتائج حساب ثبات الاختبار البعدي بطريقة التجزئة النصفية"

ن	ر	ر(1.1)	مستوى الدلالة
13	0.66	0.79	0.01

يتضح من الجدول أن معامل الارتباط بين نصفي الاختبار دال إحصائياً عند مستوى (0.05). ولمعالجة الإنخفاض المترتب على التجزئة عن طريق تصحيح الطول في الاختبار قمنا باستخدام معادلة "سبيرمان براون" الخاصة بحساب معامل ثبات الاختبار الكلي. وتشير النتائج . كما هي مبينة في الجدول . أن معامل الثبات بعد التعديل إرتفع بشكل واضح، حقق دلالة عند مستوى (0.01). وهذا ما يبين أن الاختبار يتمتع بدرجة جيدة من الثبات. وعليه سنعمد الاختبار المصمم كاختبار بعدي. (أنظر الملحق رقم 04).

خامساً. نتائج تطبيق الدراسة الإستطلاعية:

من خلال تطبيقنا للدراسة الإستطلاعية، توصلنا إلى النتائج التالية:

- * التعرف على صعوبات التطبيق لتذليلها قبل التطبيق النهائي لأدوات الدراسة.
- * إكتشاف بعض الثغرات في تطبيق الأدوات ومحاولة تصويبها قبل تطبيقها في الدراسة الأساسية.
- * ضبط عينة الدراسة وتوفير الشروط الملائمة للتطبيق النهائي.
- * التأكد من صلاحية أدوات الدراسة من خلال حساب خصائصها السيكومترية، وضبطها بشكل مناسب للتجريب النهائي في الدراسة الأساسية.

II - الدراسة الأساسية:

* تمهيد:

في ضوء نتائج الدراسة الإستطلاعية، وما أسفر عنه التطبيق الإستطلاعي لأدوات الدراسة من ضبط لأدواتها والتأكد من إستيفائها للشروط السيكومترية والمعرفية في قياس متغيرات البحث، توجب علينا في إطار أهداف البحث المصاغة التخطيط للدراسة الأساسية، وذلك بإعداد تصميم تجريبي وضبطه لتلافي ما يمكن أن يؤثر على مصداقية النتائج، ومنه تطبيق أدوات الدراسة في

صورتها النهائية على عينة البحث ورصد نتائجها، مستهدفين بذلك إختبار فروض الدراسة لتأكيدا أو نفيها. وسنوضح ضمن هذا الجزء من الفصل إجراءات المعالجة التجريبية لمتغيرات الدراسة.

أولاً. مجتمع الدراسة وعينة البحث:

1. حجم العينة وطريقة إختيارها:

مثل مجتمع الدراسة الحالية تلاميذ المرحلة الثانوية، ومثلت عينة البحث تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة، تم إختيارها بطريقة عرضية من مجموع تلاميذ التخصصات العلمية والأدبية. قمنا بتقسيمها عن طريق التعيين العشوائي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. بلغ مجموع أفراد العينة التجريبية (32) تلميذا ومجموع أفراد العينة الضابطة (32) تلميذا، ونظرا لتعذر إحتفاظنا بالعدد الأصلي لأفراد العينة التجريبية بسبب تسرب بعض أفرادها، أو ما يسمى بالفنائية التجريبية، اضطررنا إلى إضافة أقسام من ثانويات أخرى حتى نصل إلى العدد المناسب، ولتفادي مهددات الصدق الخارجي التي تنتج عن تسرب أفراد العينة في الإختبار البعدي.

وقد أجرينا الإختبار القبلي على (50) فرد في العينة التجريبية، و(31) فرد في العينة الضابطة. غير أننا تمكنا من الإحتفاظ بـ (30) تلميذ فقط في العينة التجريبية على مستوى الجلسات التدريبية وفي التطبيق البعدي. وهم موزعين على ثلاث ثانويات، فيما تمكنا من تطبيق الإختبار البعدي على (29) فرد من أصل (32) تلميذ.

2. خصائص العينة:

تتوفر عينة الدراسة الأساسية على مجموعة من الخصائص، تتضمن متغير المستوى التحصيلي والمستوى الدراسي والشعبة. والجدول التالي يبين توزيع أفراد الدراسة حسب خصائصها:

" جدول رقم (13) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المعالجة والتحصيل "

العينة	العدد	مستوى التحصيل			المستوى الدراسي	الشعبة	المؤسسة
		مرتفع	متوسط	منخفض			
تجريبية	50	07	30	13	السنة الثانية ثانوي	آداب وفلسفة	- ثانوية بروال بلقاسم - ثانوية الزهور - ثانوية الإخوة العمراني

ضابطة	31	01	16	14	السنة الثانية ثانوي	آداب وفلسفة	- ثانوية محمد العيد آل الخليفة
-------	----	----	----	----	------------------------	----------------	-----------------------------------

ثانيا. التصميم التجريبي للدراسة:

إشتمل التصميم التجريبي الذي أعدناه على المتغيرات التالية:

أ- المتغير المستقل: تضمن المتغير المستقل طريقة " فونتين وفويسكو " للتدريب والإستراتيجيات الميتمعرفية التي طبقت ضمنها، وهي:

* إستراتيجية النمذجة.

* إستراتيجية التساؤل الذاتي.

* إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع.

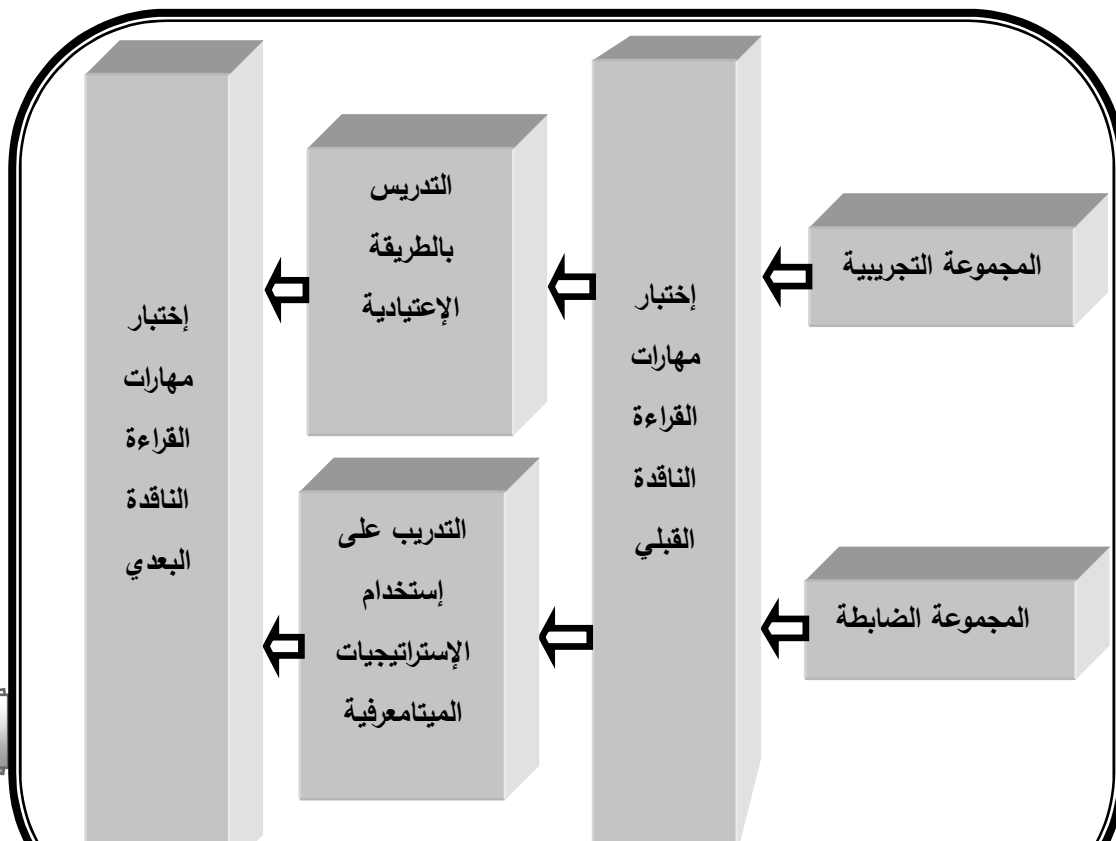
ب- المتغير التابع:

* تحصيل التلاميذ في إختبار مهارات القراءة الناقدة.

وقد إعتدنا في دراستنا على تصميم شبه تجريبي، كما أسلفنا ذكر ذلك، ويمكن توضيحه في

الترسيمة التالية:

" ترسيمة رقم (10) توضح التصميم شبه التجريبي للدراسة "



ثالثا. ضبط متغيرات الدراسة

لتجنب آثار بعض العوامل الدخيلة التي من شأنها أن تشوش على النتائج، كان علينا ضبط هذه المتغيرات للتحكم في أثرها السلبي على المتغير التابع. وقد حاولنا ضبط بعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على النتائج. وفيما يلي أهم هذه المتغيرات.

1- ضبط متغير التحصيل العام:

لضبط متغير التحصيل العام، قمنا برصد درجات التلاميذ في التحصيل العام، من خلال الإطلاع على نتائج الثلاثي الأول من العام الدراسي: 2015/2014، وذلك قبل بدء التجريب. وللتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل بدء التجريب، تم استخدام إختبار "ت" لحساب الفروق بين المجموعتين. وقد توصلنا إلى النتائج التالية، كما يوضحها الجدول:

" جدول رقم (14) يوضح قيمة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل العام "

المتغير	عينة الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولة	الدالة الإحصائية
التحصيل العام للتلاميذ	الضابطة	31	10.01	1.51	1.87	2.64	غير دالة إحصائيا
	التجريبية	50	10.61	1.31			

يتضح من الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولة، وهي غير دالة إحصائيا. مما يؤكد عدم وجود فروق بين المجموعتين في متغير التحصيل العام.

2- ضبط متغير الشعبة والمستوى:

لتفادي تأثير الفروق بين التلاميذ في الشعب التي ينتسبون إليها والمرحلة الدراسية، قمنا باختيار التلاميذ من نفس الصف الدراسي ومن نفس الشعبة، لتحقيق تجانس وتكافؤ بين تلاميذ العينة التجريبية، فقد تتأثر نتائج الدراسة بالشعبة التي ينتسب إليها التلميذ أو بالمرحلة التعليمية.

3- ضبط متغير التدريب:

لتجنب الفروق التي تظهر في نتائج التجريب، والتي من الممكن أن تعزى لكفاءة الأستاذ أو دافعيته ورغبته في تطبيق البرنامج، قامت الباحثة بنفسها بتدريب المجموعة التجريبية على تطبيق الإستراتيجية في النصوص القرائية، بينما قام أستاذ مادة اللغة العربية بتدريس المجموعة الضابطة لموضوعات القراءة وفقا للطريقة الإعتيادية.

رابعا. التطبيق القبلي لاختبار القراءة الناقدة:

بعد ضبط المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على موضوعية نتائج الدراسة، قامت الباحثة بتطبيق إختبار القراءة الناقدة القبلي على أفراد العينة التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج، وذلك بتاريخ 2014/10/26. حيث وزعت الباحثة نص الإختبار وأسئلته على أفراد العينة التجريبية والضابطة، وقامت بسحبها في الزمن المحدد.

ويهدف التطبيق القبلي لاختبار القراءة الناقدة إلى قياس الفروق بين المجموعتين في مهارات القراءة الناقدة قبل التجريب، وكذا التعرف على الأثر الذي أحدثه البرنامج بحساب الفروق بين نتائج القياس القبلي والقياس البعدي.

خامسا. تجريب البرنامج التدريبي:

بعد التأكد من صلاحية البرنامج التدريبي من حيث صدقه وملائمته للعينة في الدراسة الإستطلاعية، تم الشروع في تطبيق جلسات البرنامج في الفترة الممتدة من: 2014/11/16 إلى غاية: 2015/03/18. حيث تم تدريب أفراد العينة التجريبية على تطبيق الإستراتيجيات الميتمعرفية في نقد المقروء، أما المجموعة الضابطة فتم تدريسها بالطريقة الإعتيادية من طرف أستاذ مادة اللغة العربية.

ولتطبيق البرنامج على العينة التجريبية قمنا بإعداد جلسات تدريبية، قدرت بـ " إثنتي عشرة جلسة " موزعة على " إحدى عشر " أسبوع. تضمنت كل جلسة إجراءات لتنفيذ البرنامج، وفق زمن محدد. والجدول التالي يوضح ذلك:

" جدول رقم (15) يوضح محتوى الجلسات التدريبية "

الأسبوع	عدد الجلسات	إجراءات التنفيذ	المهارة الأساسية	عنوان النص	الزمن المخصص
الاول	جلستين	نمذجة الإستراتيجية	مهارة الاستنتاج	بلاد الصين	ساعتين
الثاني الثالث الرابع الخامس	أربع جلسات	التدريب على الاستراتيجيات	مهارة التمييز والمقارنة	الهدم والبناء	8 ساعات ونصف
السادس السابع الثامن	ثلاث جلسات	التدريب على الاستراتيجيات	مهارات الاستنتاج	وصية إلى ولدي	6 ساعات ونصف
التاسع العاشر الحادي عشر	ثلاث جلسات	التدريب على الاستراتيجيات	مهارات التقويم والحكم	وضع الشعراء أثناء الدعوة المحمدية	6 ساعات ونصف

سادسا. التطبيق البعدي لاختبار القراءة الناقدة:

بعد تنفيذ الجلسات التدريبية وتجريب الإستراتيجيات الميتماعرفية، قامت الباحثة بتطبيق اختبار مهارات القراءة الناقدة البعدي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك بتاريخ: 2015/03/20، حيث وزعت أوراق الأسئلة ونص الاختبار على أفراد العينة وقامت بسحب أوراق الإجابة في الزمن المحدد للاختبار.

ويهدف الاختبار البعدي إلى الكشف عن فعالية البرنامج التدريبي والأثر الذي أحدثه تطبيق الإستراتيجيات الميتماعرفية على عينة الدراسة التجريبية في الاختبار البعدي، ومقارنة ذلك مع نتائج المجموعة الضابطة التي اعتمدت الطريقة الإعتيادية في معالجة المقروء.

سابعا. المعالجة الإحصائية:

لمعالجة بيانات الدراسة إعتدنا المعادلات الإحصائية التالية:

1. معادلة "بيرسون" لحساب معامل الثبات: (بشير معمرية، 2002، ص: 202)

$$r = \frac{n \text{ مج س ص} - \text{مج س} \times \text{مج ص}}{\sqrt{\{n \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2\} \{n \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2\}}}$$

2. معادلة "سبيرمان براون" لحساب معامل الثبات بعد تصحيح الطول بين نصف الاختبار:

(بشير معمرية، 2002، ص: 206)



3. معادلة حساب معامل السهولة: (نائلة الأجرى، 2009، ص: 150)



4. معادلة حساب معامل التمييز: (نائلة الأجرى، 2009، ص: 153)



5. معادلة حساب متوسط الزمن: (حسام مازن، 2012، ص: 179)

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{n}$$

6. معادلة حساب معامل الفروق بين متوسطات العينة الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي

والبعدي: (عبد المنعم الدردير، 2006، ص: 68)

$$T = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\left[\frac{(n_1 s_1^2 + n_2 s_2^2)}{n_1 + n_2 - 2} \right] \left[\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right]}}$$

07. معادلة بمربع معامل إيتا (η^2) لحساب حجم الفروق: (عبد المنعم الدردير، 2006، ص:

(77)

$$\frac{t^2}{t^2 + df}$$

08. معادلة حساب حجم التأثير (d) بدلالة (η^2): (عبد المنعم الدردير، 2006، ص: 78)

$$\sqrt{1 - \eta^2}$$

09. معادلة الكسب المعدل لحساب الفعالية: Modified Black's Gain Ratio (حلمي الوكيل ومحمد المفتي، 2004، ص: 219).



الخط الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

* تمهيد

أولاً: عرض نتائج الدراسة

1. عرض نتائج نتائج الفرضية الجزئية الأولى
2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية
3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة
4. عرض نتائج الفرضية العامة

ثانياً: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

1. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة
2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى
3. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية
4. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة



* تمهيد:

إنطلاقاً مما تم إنجازه ضمن الدراسة الميدانية من ضبط منهجي لأدوات الدراسة ومعالجة إمبريقية لمتغيراتها، تم رصد نتائج الدراسة بالأدوات والمعادلات الإحصائية المناسبة. وهي الإجراءات التي يقصد منها تأكيد أو نفي نتائج الفرضيات وتبريرها علمياً، بتحليلها ومناقشتها في ضوء نتائج الدراسات السابقة والاتجاهات النظرية، والمعطيات الواقعية الميدانية. وهو ما يمكن أن يتيح لنا تقديم المقترحات الملائمة بشأن ما تم التوصل إليه من نتائج. وفيما يلي تفصيل ذلك.

أولاً. عرض نتائج الدراسة:

لتأكيد أو نفي الفرضية العامة الخاصة بالدراسة الحالية، توجب علينا بداية معالجة الفرضيات الجزئية، التي شكلت لدينا معطيات أولية في الإجابة على الفرضية العامة.

01. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

* نص الفرضية:

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة في القياس القبلي.

للتأكد من صدق الفرضية تم حساب الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي، أي قبل تطبيق البرنامج، وذلك باستخدام إختبار " ت " (T test) للعينات المستقلة. وقد حصلنا على النتائج التالية كما يبينها الجدول:

" جدول رقم (16) يبين قيمة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي "

درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولة	قيمة "ت" المحسوبة	المجموعة الضابطة ن = 31			المجموعة التجريبية ن = 50		
			مربع الإنحراف المعياري	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مربع الإنحراف المعياري	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي
79	2.64	1.47	3.94	1.87	5.93	2.68	1.64	5.34

يتضح لنا، من خلال الجدول، تكافؤ كلا المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على إختبار القراءة الناقدة القبلي. وبما أن قيمة "ت" المحسوبة والتي بلغت (1.47) أقل من قيمة "ت" المجدولة التي قدرت بـ (2.64) عند مستوى (0.01)، فإننا نقبل الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة في القياس القبلي ".

02. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

نص الفرضية:

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي والقائم على بعض الاستراتيجيات الميتمعرفية.

للتأكد من صحة الفرضية قمنا بحساب الفروق باستخدام إختبار (T test) بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة على إختبار القراءة الناقدة البعدي، وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي. وقد حصلنا على النتائج التالية، كما يوضحها الجدول:

" جدول رقم (17) يبين قيمة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي "

درجة الحرية	قيمة "ت" المجدولة	قيمة "ت" المحسوبة	المجموعة الضابطة ن = 29			المجموعة التجريبية ن = 30		
			متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع الانحراف المعياري	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع الانحراف المعياري
57	2.36	15.96	6.20	2.29	5.24	3.20	1.79	14.66

يظهر الجدول أداء عال للمجموعة التجريبية على أغلب مهارات القراءة الناقدة بالمقارنة بأداء المجموعة الضابطة التي لم يختلف أداؤها في الإختبار القبلي عن أداؤها في الإختبار البعدي. وبما أن قيمة "ت" المحسوبة والمقدرة بـ (15.96) أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة

بـ(2.36) دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، فإننا نقبل الفرض الذي ينص على وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الإختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، تعزى إلى تطبيق الإستراتيجيات الميتمعرفية ضمن البرنامج التدريبي.

* حساب حجم الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة:

لحساب حجم الفروق قمنا بحساب مربع إيتا (η^2) الذي يعبر عن نسبة التباين الكلي في المتغير التابع. ولقراءة حجم الفروق توجب علينا تحويل الناتج إلى نسبة مئوية بضربه في 100، حتى نحصل على نسبة التباين المفسر. وبالتطبيق في المعادلة حصلنا على النتيجة التالية، كما يبينها الجدول:

" جدول رقم (18) يبين حجم الفروق ومستواها بين المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار القراءة الناقدة البعدي "

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "ت" المحسوبة (t test)	قيمة " η^2 "	نسبة الفروق	مستوى حجم الفروق
الإستراتيجيات الميتمعرفية	مهارات القراءة الناقدة	15.96	0.81	%81	كبير

يتضح من الجدول أن قيمة مربع إيتا (η^2) بلغت (0.81)، وبعد تحويل هذه القيمة إلى نسبة مئوية حصلنا على نسبة: (%81). وتبعا لمستويات حجم الفروق المرجعية فإن مستوى حجم الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في المتغير التابع الذي يمثل مهارات القراءة الناقدة كبير، ويحتاج إلى تفسير.

03. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

نص الفرضية:

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الناقدة في القياس البعدي تعزى لمستوى التحصيل (مرتفع/ متوسط).

لتأكيد أو نفي الفرضية، قمنا بحساب الفروق في نتائج إختبار مهارات القراءة الناقدة لدى المجموعة التجريبية بين ذوي التحصيل العادي، أي المتوسط، وهم الذين مثلوا فئة التلاميذ الحاصلين على معدل فصلي يتراوح بين: (10) و(11) / 20، وذوي التحصيل المرتفع وهم الذين مثلوا فئة التلاميذ الحاصلين على معدل فصلي يقدر بـ: 12 فما فوق.

وبعد حساب معامل الفروق بين أداء الفئتين، حصلنا على النتائج التالية، كما هي مدونة في الجدول:

" جدول رقم (19) يبين قيمة الفروق بين مرتفعي ومتوسطي التحصيل في إختبار القراءة" الناقدة البعدي

درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولة	قيمة "ت" المحسوبة	متوسطي التحصيل ن = 23			مرتفعي التحصيل ن = 07		
			مربع الإنحراف المعياري	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مربع الإنحراف المعياري	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي
28	2.76	0.08	3.24	1.80	14.65	3.02	1.74	14.71

يتضح من الجدول عدم وجود فروق في أداء كلا المجموعتين على إختبار القراءة الناقدة البعدي، وهذا ما يظهره المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لكلا المجموعتين. وبما أن قيمة "ت" المحسوبة، كما بينها الجدول، أقل من قيمة "ت" الجدولة عند مستوى (0.01)، فإننا نرفض الفرضية المصاغة، ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في الإختبار البعدي تعزى لمستوى التحصيل (متوسط / مرتفع)".

04. عرض نتائج الفرضية العامة:

نص الفرضية:

* يظهر تطبيق البرنامج التدريبي والقائم على بعض الإستراتيجيات الميتماعرفية فعالية مقبولة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

لاختبار صحة الفرضية قمنا بحساب حجم فعالية البرنامج، باستخدام المعادلات الإحصائية

التالية:

أ- حساب حجم التأثير:

يوضح لنا حجم التأثير مقدار تأثير المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة، والتباين المفسر للمتغير التابع، والذي يعزى إلى تأثير المتغير المستقل.

ولحساب حجم تأثير المتغير المستقل، أي البرنامج التدريبي على المتغير التابع والمتمثل في مهارات القراءة الناقدة لدى المجموعة التجريبية، قمنا بحساب الدلالة العملية للفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة التجريبية في الإختبار البعدي بحساب حجم التأثير (d) بدلالة (η^2) مربع إيتا، ومناقشة النتيجة كنسبة مئوية بضرب الناتج في مئة. وقد حصلنا على النتائج التالية كما يبينها الجدول:

" جدول رقم (20) يحدد نسبة وحجم تأثير البرنامج التدريبي "

قيمة d	قيمة η^2	حجم التأثير
4.18	%81	كبير

بالنظر إلى الجدول السابق، يتضح لنا أن قيمة "d" والمعبرة عن حجم التأثير بلغت (4.18). وبمقارنة هذه النتيجة مع الدليل المرجعي لحجم التأثير نجد أن القيمة المحصل عليها تندرج ضمن مستوى كبير، ومعنى ذلك أن النسبة المحصل عليها من التباين الكلي لمستوى تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى المجموعة التجريبية يرجع إلى تأثير توظيف الإستراتيجيات الميتماعرفية في تطبيق البرنامج التدريبي.

ولتأكيد دلالة حجم التأثير وضعنا الدليل المرجعي لمستويات التأثير، والذي عدنا إليه في تقدير مستوى التأثير، وهو كالتالي: (عبد المنعم الدردير، 2006، ص: 69).

" جدول رقم (21) يوضح مستويات حجم التأثير "

المقياس المستخدم	حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
η^2	1 %	6 %	15 %
D	0.2	0.5	0.8

أ- حساب مستوى الفعالية:

لقياس مستوى فعالية البرنامج التدريبي، قمنا بحساب نسبة الكسب المعدل لنتائج أفراد عينة الدراسة التجريبية على إختبار القراءة الناقدة القبلي والبعدي. وقد توصلنا إلى النتائج التالية، كما يوضحها الجدول:

" جدول رقم (22) يبين نسبة الكسب المعدل لمهارات القراءة الناقدة لدى المجموعة التجريبية "

البيانات	القيمة
الدرجة النهائية للإختبار "د"	20
متوسط التطبيق القبلي "س"	4.93
متوسط التطبيق البعدي "ص"	14.66
نسبة الكسب المعدل	1.13

يتضح من الجدول، أن النسبة المحصل عليها في الكسب المعدل بلغت (1.13)، وهي نسبة دالة وقريبة إلى النسبة التي حددها "بلاك". والتي تتراوح بين (1.2) إلى (2) وهو الحد الأعلى لفعالية البرنامج. (حلمي الوكيل ومحمد المفتي، 2004، ص:220).

وعليه فإننا نقبل الفرضية التي تنص على أنه " يظهر تطبيق البرنامج التدريبي والقائم على بعض الإستراتيجيات الميتمعرفية فعالية مقبولة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

ثانيا. تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

1. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

نصت الفرضية على أنه " يظهر تطبيق البرنامج التدريبي والقائم على بعض الإستراتيجيات الميتماعرفية فعالية مقبولة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية". وقد أظهرت النتائج فعالية مقبولة للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

ويمكن عزو فعالية البرنامج التدريبي بداية إلى عمليات التنظيم الذاتي الميتماعرفي التي تضمنتها طريقة " فونتين وفويسكو"، والتي شملت السيرورة التعليمية، أي وضعيات التخطيط والتنفيذ والتقييم. وهي العمليات التي نعتقد أنها أدت إلى تحسن الأداء الميتماعرفي للتلاميذ. فقد تمكن التلاميذ من التخلي تدريجيا عن نمطية التفكير المعتادة في معالجة المقروء، وتبني نمط التعلم الإستراتيجي الذي حفزهم ليكونوا أكثر وعيا بتفكيرهم، وأكثر قدرة على تنظيم أفكارهم وعمليات تفكيرهم في كل المراحل التي تضمنها تطبيق الإستراتيجية. وقد مكنهم تطبيق الإستراتيجية من أداء أدوار ذاتية إيجابية في بناء تعلماتهم على مستوى كل مرحلة من مراحل تطبيق الإستراتيجية، على اعتبار أنها مراحل مهمة في بناء التعلم وتحقيق هدف نقد المقروء.

فمرحلة التخطيط، وما تضمنتها من أسئلة ذاتية يطرحها التلميذ على نفسه قبل تنفيذ الأداء، ساعدت التلاميذ على تحقيق هدف نقد المقروء. فالسؤال عن: ما هو الهدف الذي علي تحقيقه في نهاية الحصة؟ مكن التلاميذ من تحقيق الوعي بالهدف من القراءة، مما جعلهم يخبرون شعورا بالمسؤولية في تعلمهم، متهيئين ذهنيا لتجديد مكتسباتهم وقدراتهم، مفكرين في الإستراتيجيات المناسبة والطرق الملائمة لبلوغ هدف نقد المقروء.

ويدعم هذه النتيجة ما أشار إليه " الفرماوي ووليد رضوان" من أن القارئ الجيد هو الذي يكون على حس بالغرض من قراءته، وبمتطلبات مهمة القراءة، يبحث من خلال الإستفسار الذاتي عن إستراتيجيات قرائية ملائمة، كتنويع معدل قراءته ومستوى تركيزه للمادة المقروءة. كما أن مثل هذا الحس يجعله يراقب مدى فهمه باستمرار، موظفا ما ينتج عن ذلك من تغذية راجعة، لاستخدام

إستراتيجيات ملائمة لمعالجة أي مشكلات تعوق فهمه. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 129. أ).

ومن الجوانب الهامة التي تم التدريب عليها بعيدا عما هو مبرمج في الجلسة من أهداف، والمرتبطة بالمهارات القرائية، تنبؤ التلاميذ بأهم الإستفادات التي يمكن أن يحققوها من خلال قراءتهم للموضوع؟ والأسئلة التي يرغبون في الإجابة عليها من خلال قراءتهم للنص؟ ونعتقد أن هذا الشكل من الأسئلة التي تتيح للتلميذ مساحة من الحرية، بعيدا عما هو مبرمج في المنهج المدرسي، من شأنه أن يزيد من مستوى دافعيته ومسؤوليته نحو التعلم في البحث عن الطريقة التي تمكنه من بلوغ الهدف.

كما تضمنت مرحلة التخطيط جانبا معرفيا مهما، يجعل من إستثمار المعرفة والمكتسبات السابقة أمرا ضروريا لاستعاب وتمثل المعرفة الجديدة وتقييمها في ضوء الخبرات السابقة. فالتلميذ يسأل نفسه بعد قراءة عنوان النص عن: ماذا أعرف عن موضوع النص المقروء؟ أي ما هي مكتسباتي ومعلوماتي القبلية عنه؟ وهذه الأسئلة التي تم تدريب التلاميذ عليها مكنتهم من الوصول إلى إستعاب وتمثل صحيح للمعرفة الجديدة، وتحقيق مواءمة بينها وبين المعرفة السابقة عن طريق الربط بينهما من خلال الأسئلة التي يطرحها التلميذ حول ما يعرفه عن الموضوع الجديد.

ونود أن نشير، أن هذه الأسئلة المعرفية ذات أهمية، من حيث أنها تشكل خطوة هامة للتخطيط الجيد للتعلم. فوقوف المعلم على مكتسبات التلاميذ السابقة ذات العلاقة بالموضوع الجديد يساعد التلاميذ على إستحضارها وتقييمها وتصويبها إذا كانت خاطئة، لأنها قد تشكل عائقا يحول دون تمثل المعرفة الجديدة ما لم يتم تصحيحها. ومن هنا فإن إستحضار هذه المكتسبات يعد أحد الشروط الأساسية وعاملا هاما في إستعاب المقروء وتقييمه، لأن النقد القرائي يتطلب من القارئ أن يحمل من الإتجاهات والأفكار والحجج والبراهين ما يمكنه من إصدار الأحكام حول المقروء وتقييم أفكار واتجاهات مؤلفيه.

ويوافق هذه الرؤية ما ذهب إليه كل من "بلاكي وسبانس وايلواور" (Blacky & Spence & Elwawar, 1990, 1992) إلى التأكيد على أن التدريب على الإستراتيجيات الميتا معرفية يساعد المتعلمين على أن يكونوا أكثر وعيا بتفكيرهم، وأكثر قدرة على تنظيم أفكارهم وعمليات تفكيرهم،

وربط معرفتهم الجديدة بالسابقة ودمجها في بنيتهم المعرفية بحيث يصبح لها معنى لديهم، واستغلال خلفيتهم المعرفية بفعالية تسهم في تحسين أداءهم. (لانا خصاونة، 2005، ص:74).

وقد مكن طرح التلاميذ للسؤال الذاتي المتعلق بهدف قراءة النص من تشكيل وعي لدى التلاميذ وهم يقرؤون النص عن الهدف من القراءة، مما جعلهم يراقبون ويوجهون تعلمهم. إذ أصبح التلاميذ يضعون أهدافا للقراءة قبل الشروع فيها وينظمون قراءتهم من أجل الإجابة على الأسئلة المرتبطة بنقد المقروء. وقد ساعدت هذه العملية، التلاميذ، على التركيز أكثر في النص والمراقبة الذاتية لتحقيق الهدف من القراءة.

فكل الأداءات التعليمية، التي سبق ذكرها، على مستوى التخطيط جعلت التلميذ في وضع المتهئ ذهنيا المتحمل لمسؤولية تعلمه، الواعي بما هو منتظر منه بلوغه. وهي عمليات تحفز على التفكير في الإستراتيجيات المناسبة، وعلى مراقبة الأداء من خلال تطبيقها وتقييم فعاليتها في تحقيق الأهداف.

وتؤيد هذه النتيجة وجهة نظر كل من " أشمان وكنواي " (Ashman & Conway,1993) في أن التخطيط كأحد مهارات التنظيم الذاتي الميتمعرفي، تؤدي بالفرد للتأمل المتزايد في إستراتيجياته المعرفية الموجودة لديه، كي ينتج خططا جديدة لمواجهة مواقف معقدة. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 163 أ).

وقد مكن التدريب على مهارة المراقبة الذاتية من تطوير الوعي لدى التلاميذ، والإنتباه الواعي والمقصود للخطوات والإجراءات التي يقوم بها التلميذ لتحقيق الهدف، وعلى التحرر من التبعية للنص واكتساب القدرة على تقييم النص عن طريق تطبيق إستراتيجية الأسئلة الذاتية كإستراتيجية ميتمعرفية ضمن مرحلة المراقبة الذاتية، ودخول التلميذ في حوار ذاتي مع نفسه. وهو نوع من الحوار الشخصي الموجه ذاتيا للضبط التنفيذي، للتفكير في الأسئلة الذاتية التي تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة، من خلال طرح السؤال حول الأسئلة التي يفترض أن يسألها لنفسه، والتي يمكن أن تمهد له الطريق لبلوغ الهدف؟ ويحاول التلاميذ الإجابة على هذا السؤال بطرح مجموعة من الأسئلة والبحث عن إجابات لها، كسؤاله عن المقصود بالسؤال؟ وما هي الكلمات المفتاحية فيه؟ هل علي أن أعتمد على النص أم أعود إلى مكتسباتي القبلية للإجابة على

السؤال؟ أين يمكنني أن أجد الإجابة؟ ما هي الطريقة أو الإستراتيجية التي تمكنني من الوصول إلى الإجابة الصحيحة....؟؟؟ فهذه الأسئلة وغيرها مكنت التلاميذ من إزاحة الغموض وتذليل الصعوبة التي تحيط بالسؤال للوصول إلى الإجابة الصحيحة، وزيادة التركيز والعمل المنظم والمخطط متجنبين بذلك العشوائية والإندفاع في الإجابة، والوعي بما يتوجب عليه تحقيقه، والتفكير العميق في السؤال وبذل جهد ذاتي. وهو ما يمكن أن يؤدي إلى إستثارة للقدرات المعرفية في الأداء، واستدعاء الخبرة الميتماعرفية في إنتقاء الإستراتيجية المناسبة لأداء المهمة بنجاح.

ويوافق هذه النتيجة رأي "ميفارتش" (Mevarech,1999) في أن الأسئلة الذاتية تيسر الفهم، وتشجع الطلاب على التوقف والتفكير في العناصر الهامة في المادة التي يتعلمونها، كما أنها تولد لدى الطلاب الإحساس بالكفاءة الذاتية التي تدعم الشعور بالمهارة، وتقلل من أثار القلق لدى الطلاب، وتسهل المحتوى الدراسي، وتنمي لديهم الدافعية والسيطرة على عملية التعلم. (سامية الأنصاري وحلمي الفيل، 2009، ص: 73).

وقد ذهب " مارزانو " إلى التأكيد على أن طرق التدريس المعتمدة على الأسئلة الذاتية الميتماعرفية تشكل نوعا من التعلم الفعال، لأنها تشجع التلاميذ على الإستقلالية في التفكير وتحمل نتائج تعلمهم، وزيادة الوعي بالعمليات العقلية ومهاراتها واستراتيجياتها، والقدرة على ضبط عملية التعلم وتنظيمها، مما يساعد على تحسين القدرات التحصيلية. (عزت شقير، 2005، ص: 151). فالحوار الذاتي للفرد يلعب دورا مهما في تنظيم أنشطته المعرفية ومراقبتها ومن ثم تعديلها في الوقت المناسب. فهذا الحوار يتضمن كل من التأمل الذاتي والإستفسار العقلي. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 204. أ).

وقد توصلت العديد من الدراسات، كدراسة "مكلينري وآخرون" (McInerney et al 1998) إلى فعالية الإستفسار الذاتي في زيادة مستوى التحصيل الدراسي وفاعلية الذات والدافعية. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 127. أ). ودراسة "ميفارتش" (Mevarech, 1999) التي توصل من خلالها إلى أن الأسئلة الذاتية تيسر الفهم، وتشجع الطلاب على التوقف والتفكير في العناصر الهامة في المادة التي يتعلمونها، كما أنها تولد لدى الطلاب الإحساس بالكفاءة الذاتية التي تدعم الشعور بالمهارة، وتقلل من أثار القلق لدى الطلاب، وتنمي لديهم الدافعية والسيطرة على

عملية التعلم. (سامية الأنصاري وحلمي الفيل، 2009، ص: 73). ودراسة "أنا" (Anna,1999) في فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الفهم الدراسي. (سليمان ابراهيم، 2010، ص: 510).

وقد ساعد التدريب على التفكير في الإستراتيجية والوعي بها، من خلال طرح السؤال عن: ماذا؟ ومتى؟ وكيف تستخدم الإستراتيجية؟ وقد أتاحت هذه الأسئلة للتلاميذ حرية التفكير الذاتي في الطريقة المناسبة لحل المشكل، وانتقاء ما يناسب المهمة وتطبيقها. وهو ما ينسجم مع ما أورده "سماسلر" (Smasler,1991) من أن وعي الفرد بالإستراتيجيات المعرفية يؤدي إلى إختيار الإستراتيجيات الأنسب، واللازمة لتنفيذ المهمة بنجاح. (لانا خصاونة، 2005، ص: 74). ويوافق أيضا دراسة "جيولنتي" (Gaultney,1995) التي إستهدفت التعرف على أثر الوعي بالإستراتيجيات الميتماعرفية القائمة على الوعي بالمعرفة السابقة في تنمية مهارات القراءة. وتوصلت إلى إكتساب التلاميذ لمهارات الإستدعاء وتذكر المعنى الحرفي والضماني في المقروء. (سعيد لافي، 2012، ص: 120).

فالتفكير في إستراتيجية القراءة المناسبة لمعالجة متطلبات السؤال، وبذل الجهد الذاتي في إنتقاء الإستراتيجية والنجاح فيها يؤدي في الأغلب . حسب الباحثين . إلى الثقة في الإمكانيات، وعزو التلميذ النجاح إلى الجهد في التعلم كعامل من عوامل الضبط الداخلي.

وتجدر الإشارة، إلى أن الإستراتيجيات التي إعتدها التلاميذ في معالجة المقروء إختلفت من سؤال إلى آخر، وحسب طبيعة السؤال. ومن بين تلك الإستراتيجيات التي وظفها التلاميذ في نقد المقروء والتي تدربوا عليها نذكر، إستراتيجية التلخيص، قراءة النص واستخراج الجمل المفتاحية، وضع أسئلة حول الفقرة لتحقيق فهم أفضل، قراءة أفكار الكاتب والعودة إلى المكتسبات القبلية، وضع معايير يتم على ضوءها تقييم الكاتب وأفكاره... وقد أدى تدريب التلاميذ على تطبيق الإستراتيجية والتفكير العميق في الإستراتيجية المناسبة للسؤال إلى إنتاج إستراتيجيات ناجحة لم تضعها المدرسة ودون مساعدة منها.

كما أدى تجريب التلاميذ للإستراتيجيات وإدراك فعاليتها والنجاح في تنفيذها إلى تطبيقها في مواقف تعلم مشابهة، بالإعتماد على خبرة ميتماعرفية مكنتهم من إختيار تلك المناسبة لموقف

التعلم، ومراقبة فعاليتها في تحقيق الهدف، أو العدول عنها في حال الإجابة الخاطئة أو تعديلها في ضوء متطلبات الهدف.

ويوافق هذه النتيجة ما ذهب إليه "بينتريش" (Pintrich, 2002) من أن المعرفة الميتماعرفية للإستراتيجيات المختلفة ترتبط بانتقال أثر التعلم، وذلك من خلال إستخدام المهارات المكتسبة في سياق أو موقف آخر. (نافز بقيعي، 2004، ص: 74).

وتنسجم نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة كل من "لوديكو وآخرين" (Lodico et al, 1983)، و"غاتالا وآخرين" (Ghatla et al, 1986) من أن التدريب على مراقبة فعالية الإستراتيجيات يؤدي إلى إختيار الإستراتيجيات الأكثر فعالية من بين عدة بدائل للإستراتيجيات. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 98. أ). ودراسة "مويناهاان وآخرون" (Moynahan, et al, 1978)، التي أكدت على أن التدريب على مراقبة السلوك الإستراتيجي، ينتج عنه تغذية مرتدة تدعم الحس الميتماعرفي بأهمية إستخدام إستراتيجيات معينة وقيمتها، مما يؤدي إلى إحتتمالات أكثر في تعميم هذه الإستراتيجيات على مواقف جديدة. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 94. أ).

وقد أدى تطبيق إستراتيجيات القراءة والوعي بها، والقدرة على مراقبتها وتغييرها، وتبني ما هو أحسن في معالجة المقروء إلى تخلص التلاميذ من العشوائية والإندفاعية في الإجابة وتحقيق تنظيم ذاتي للأداء ساعد في الرفع من فرص النجاح. فقد أظهر التلاميذ أداء جيداً خلال الحصص التدريبية، في الإجابة على الأسئلة المرتبطة بمهارات القراءة الناقدة. وهذه الخبرة المتكررة في النجاح والمرتبطة بالعزو السببي المقترن بالجهد والقدرات المعرفية، من المتوقع أنها تزيد من مستوى الحس الوجداني الميتماعرفي، كالفاعلية الذاتية التي تشكل بدورها دافعا إيجابيا للإقبال على مواقف التعلم دون خوف من الفشل، إعتقادا بإيجابية نتائج الأداء. وهو ما سجلناه مع تقدم الحصص التدريبية من تحسن في الأداء، وحتى على إختبار القراءة الناقدة البعدي. إذ أن التلاميذ الذين دربوا على هذه العمليات تمكنوا من تغيير تصوراتهم للتعلم الذي أصبح مقترنا لديهم بمقدار الجهد المبذول في التخطيط، وفي إنتقاء الإستراتيجيات المعرفية المناسبة لتحقيق الأهداف.

ولعل مقدار الإستقلالية الذاتية الذي منح للتلاميذ في تعلمهم جعلهم يربطون نتائج تعلمهم الإيجابية والسلبية بمستوى الجهد المبذول في بلوغ أهداف التعلم، والذي من المتوقع أن يرفع، كما أسلفنا الذكر، من مستوى الفاعلية الذاتية والدافعية نحو التعلم.

فهناك تداخل بين العمليات الدافعية الإنفعالية والميتامعرفية. وقد أكد "بيرس" (peierce, 2003) على تأثير العمليات الميتامعرفية على الدافعية، بسبب عزوها وتأثيرها على الكفاءة الذاتية هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى عندما يحصل المتعلمون على نتائج إنجازية جيدة، فإنهم يميلون إلى عزو ذلك إلى القدرة والجهد الذي يدعم النجاح اللاحق، بسبب ثقة التلميذ في قدرته على حل المشكلات. والعكس صحيح، فعزو الفشل إلى الإفتقار في القدرات يمكن أن يقلل من ثقة التلميذ بنفسه، ومن ميله لاستدعاء قدراته العقلية والإنفعالية عند العمل على المهام اللاحقة. وينتج عن زيادة الوعي والثقة فيه مزيد من الدافعية لإعمال أنشطة ميتامعرفية خلال العمل على المهام اللاحقة. وإذا كانت نتيجة الأنشطة الفشل، فإن عزو هذا الفشل يرد لأسباب داخلية قابلة للضبط أو التحكم، كالتقصير في بذل الجهد أو عدم الإعمال الفعال للقدرة. وهنا نتوقع ألا تتأثر دافعية الفرد ونتجه به لتنشيط وأداء أفضل وتكريس أكبر للجهد، والقدرة على العمل على مهام لاحقة. (فتحي الزيات، 2004، ص: 591).

ويوافق هذه الرؤية ما توصلت إليه دراسة "مكلينرني وآخرون" (McInerney et al, 1998) والتي أوضحت فعالية تكنيك الإستفسار الذاتي في التدريب، ووجود علاقة إرتباط إيجابية بين هذه المهارات والتحصيل الدراسي وفاعلية الذات والدافعية. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 127. أ).

وقد ساعد التدريب على المراقبة الذاتية للأداء ولتنفيذ الإستراتيجية على زيادة تركيز إنتباه التلاميذ لخطوات تقدمهم في المهمة التي يقومون بها سعياً لتحقيق أهدافهم، مما أتاح لهم متابعة عملهم من خلال التوقف عند المشكلة التي تواجههم والصعوبات التي تعترضهم في نقد المقروء، للتعرف على ما إذا كانت الإستراتيجيات فعالة، وإذا ما كانت الخطة الموضوعية تفيد المشكلة وتتناسب مع ما حددته المهمة أم لا؟

كما تمكن التلاميذ من خلال مراقبة أداءهم من متابعة الخطوات التي يقومون بها أثناء الحل، من خلال الوعي بالصعوبة والتفكير ملياً في كيفية تجاوزها. إذ يقدم هذا الوعي تغذية مرتدة لمراجعة الإستراتيجيات المتبعة في القراءة، والناجمة عن المراقبة الذاتية التي تقوم بتوجيهه ميثامعرفي لمعالجة صعوبات التقدم في المهمة بصورة جيدة.

كما أن معالجة الصعوبة يعتمد على الخبرة الميثامعرفية، أي على ما خبره المتعلم من تجارب سابقة في مواجهة صعوبات مماثلة، وبالتالي تتم المعالجة التنفيذية لصعوبة التقدم في المهمة في ضوء الخبرة الميثامعرفية، ويتم على إثرها تعديل الطريقة والإستراتيجية، أو إعادة شرح متطلبات المهمة والتفكير فيما تم إنجازه، وطلب المساعدة لحل المشكل. وقد وفر التدريب على تطبيق الإستراتيجيات ومعالجة صعوبة المهمة للتلاميذ خبرة ميثامعرفية إستفادوا منها في معالجة المقروء مع التقدم في التدريب. وهذا ما وقفنا عليه مع تقدم الجلسات التدريبية.

ويدعم هذه النتيجة ما ذهب إليه " الفرماوي " بهذا الشأن، في أنه وبناء على المعلومات التي تقدمها المراقبة الذاتية للفرد، فإن الفرد يقوم بعملية ما من عمليات المعالجة، والتي من خلالها يتغلب على صعوبة فهم معينة في النص. وهذه العمليات تؤدي بالفرد إلى التوقف عند الصعوبة، ومراجعة ذاته واستراتيجياته المتبعة في القراءة حتى يتغلب بها على الصعوبة. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 124. أ)

كما أن التدريب على مهارة التقويم الذاتي أتاح للتلاميذ فرصة الوقوف على النتائج التي توصلوا إليها لتقييم صحة نتائج أداءهم من عدمها ومراجعتها بروية، والتفكير بالتالي في إجابة أحسن من خلال طرح مجموعة من الأسئلة الذاتية بعد الإجابة على السؤال.

ففي هذه المرحلة، يقف التلميذ لطرح سؤال ذاتي بعد الخطوات التي خطاها في تحقيق الهدف، وتقويم أداءه للسؤال عن: ما هي الأهداف التي حققتها بعد نهاية الدرس؟ وهل حققت تلك الأهداف التي حددتها في بداية الدرس أم لا؟

ونعتقد أن النجاح الذي أحرزه التلميذ في تحقيق الأهداف، واكتساب بعض مهارات نقد المقروء شكل دافعا إيجابيا ومعرفيا للإقبال على مهمات التعلم. وهو ما ظهر لدى التلاميذ الذين حققوا

نجاحا في نهاية كل جلسة تدريبية، في إقبالهم بجهد ودافعية ورغبة في معالجة متطلبات النص القرائي وتحقيق أهداف الجلسة الجديدة.

كما وفرت الأسئلة الذاتية في مرحلة التقويم تغذية راجعة للتلاميذ، للتفكير الذاتي في مستوى حاجتهم إلى بذل جهد أحسن من الجهد السابق في تقديم إجابة أفضل. ولا شك أن التغذية الراجعة الناشئة عن عملية التقويم الإيجابي تحدث نوعا من التعزيز الذاتي الذي يؤهل الفرد لإدارة مهام أخرى مشابهة لاحقا، مما ينشأ عنه نوع من عزو الأداء الناجح لاستعدادات الفرد الذاتية وقدراته. وهذا ما حرصت عليه المدرسة من خلال دعم وتعزيز نتائج الأداء الصحيحة وتصويب ما كان خاطئ، لتحقيق فهم أوضح لدى التلاميذ في نهاية كل جلسة تدريبية، وذلك بقصد تحقيق تحسن تدريجي في أداء التلاميذ وخفض مستوى الأخطاء في الجلسات اللاحقة.

وشكلت أوراق العمل دعامة أساسية، كأدوات ديداكتيكية، لتنفيذ النشاطات التدريبية في كل الجلسات التدريبية. إذ تسنى للتلاميذ تطبيق كل الأداءات الميتامعرفية المطلوبة، وتطبيق الإستراتيجيات الميتامعرفية عن طريق متابعة الأنشطة والتدريبات وتنفيذها على ورقة العمل.

كما أتاح تطبيق المدرسة للإستراتيجية الميتامعرفية، ومحاولة نمذجة التلميذ للإستراتيجيات إلى إمكانية تعرف التلميذ على طريقة التفكير التي إعتمدتها المدرسة في الوصول إلى الإجابة الصحيحة، وكيفية تطبيق الإستراتيجية بطريقة صحيحة ومراحل التفكير التي قطعتها في الوصول إلى الهدف، ومنه نمذجة التلميذ لطريقة التفكير الميتامعرفي التي اعتمدتها المدرسة في كل مراحل السيرورة التعليمية لبلوغ الهدف.

ويدعم هذه النتيجة ما توصل إليه (كوستا، 1998) من أن المعلم الذي لديه وعي بالتفكير يساعد التلاميذ على تنمية الوعي بتفكيرهم. وتفيد المؤشرات أن المعلم يستفيد من الوعي بالتفكير. إنه يشرك التلاميذ في خططه ووصف أهدافه وتقييم وتفسير سلوكه حين يقوم بأخطاء يستطيع أن يصححها بتعديل المسار، ويعترف بأن هناك أشياء لا يعرفها ولكنه يستطيع أن يضع خطة لمعرفة. (دينا الفلمباني، 2011، ص: 132).

ويوافق نتائج هذا الدراسة ما توصلت إليه "مريم بنت محمد عايد الأحمد" (2012) التي بحثت من خلال دراستها فاعلية إستخدام بعض الإستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية مهارات القراءة

الإبداعية، وأثر ذلك على التفكير الميتمعرفي، باستخدام إستراتيجيات العصف الذهني، التساؤل الذاتي، النمذجة، إستراتيجية (KWLH). وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطالبات في التطبيق البعدي لمهارات القراءة الإبداعية، ومستوى التفكير الميتمعرفي لدى طالبات المجموعة التجريبية. (مريم الأحمد، 2012، ص:121).

كما ساعد تطبيق التلاميذ لإستراتيجية التفكير بصوت مرتفع على زيادة مستوى إنتباههم وتركيزهم، وتجميع أفكارهم لبذل جهد أكبر في تحقيق أهداف الجلسة، وتحفيز نشاط العمليات العقلية للتخطيط للإستراتيجية ومراقبة تنفيذها عن طريق الأسئلة الذاتية وتقييم فعاليتها. كما تمكن التلاميذ وهم يشرحون تفكيرهم بصوت مسموع لزملائهم من تحقيق نوع من التفاعل الإيجابي بينهم، وتقييم أداءهم وتوجههم إلى إنتقاء ما هو أفضل من طرق للإجابة على السؤال إجابة صحيحة وبأكثر روية، مما قلل من الأخطاء ومكنهم من الإحتفاظ بالعمليات في الذهن واستخدامها في الجلسات التدريبية اللاحقة.

وما يؤكد فعالية إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع دراسة "ماكسود" (Maksud , 1988) التي هدفت إلى معرفة أثر التفكير بصوت مرتفع على التحصيل والإتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وأظهرت النتائج تحسن تحصيل الطلاب وتنمية إتجاهات إيجابية نحو الرياضيات. (سامية الأنصاري وحلمي الفيل، 2009، ص: 78). ودراسة "كونر" (Conner,2000) والتي هدفت إلى فحص العلاقة بين الإستراتيجيات الميتمعرفية وحل المسائل الرياضية، حيث تم تطبيق بروتوكول التفكير بصوت مرتفع على طلبة الصفوف الثامن والحادي عشر من خلال نموذجين مختلفين لحل المسائل الرياضية. وكشفت النتائج عن فعالية التفكير بصوت مرتفع في التنبؤ بتقدير الأداء لحل المسائل الرياضية. (حسين حسين، 2007، ص: 46). ونعتقد أن تحسن التلاميذ في إكتساب مهارات القراءة الناقدة إرتبط بتعزيز أداءات التلاميذ بالمدح والثناء والتشجيع، وهو ما حفز التلاميذ لمتابعة تعلمهم بثقة وبرغبة في مواصلة التدريب. كما أن إتاحة الفرصة للتلاميذ لشرح تفكيرهم والتعبير عن آراءهم وصعوباتهم بحرية دون كبح لأي مبادرة، ومناقشتهم في كيفية التوصل للحل وتقبل كل أفكارهم مهما كانت خاطئة وتصويبها، خلق لديهم شعور بالأمان وبالتقنة، وهو ما نعتقد أنه أدى إلى زيادة دافعتهم التي ظهرت في بذل جهد

أكبر في مواجهة صعوبة مهمة التعلم، وفي التخطيط للتعلم ومراقبة تنفيذ الأداء عن طريق إختيار الإستراتيجية المناسبة وتقييم فعاليتها في تحقيق الأهداف، والقدرة على تغييرها أو تعديلها في ضوء متطلبات التعلم بشكل جيد. إذ أظهر تطبيق البرنامج تحسنا تدريجيا وبشكل ملفت لدى التلاميذ في معالجة المقروء من خلال التطبيق السليم والصحيح للإستراتيجيات الميتماعرفية.

وينسجم هذا مع ما أكدته "موسلي وآخرون" (Mosely et al, 2005) من أن المهارات الميتماعرفية في القراءة هي مهارات مركزية تؤدي دورا مهما في تنظيم الأفراد لذواتهم، كما أنها تعين على زيادة الدافعية في التعلم. (ماهر عبد الباري، 2010، ص: 254).

ويوافق نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة "فاروق حسن محمد العمري" (2008) في بحث أثر استخدام إستراتيجيات ميتماعرفية في تنمية كل من مهارة التفكير الناقد، والتحصيل في مبحث التربية الإسلامية (فاروق العمري، 2008). ودراسة (سعاد فتحي، 2002) التي توصلت إلى فاعلية استخدام إستراتيجية " فونتين وفويسكو " في تنمية مهارات التفكير الناقد، من خلال تطبيقها على وحدة من كتاب الفلسفة المقرر على طلاب الصف الأول ثانوي. (سليمان ابراهيم، 2010، ص: 520). ودراسة الشورى (EL-Shura,1999) التي توصلت إلى فاعلية الإستراتيجيات الميتماعرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة. (حسين حسين، 2007، ص: 85). ودراسة جورجى (Gourgey,1998) التي توصلت إلى فاعلية الإستراتيجيات الميتماعرفية في تنمية المهارات القرائية والتحصيل الدراسي. (حسين حسين، 2007، ص: 28).

2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة في القياس القبلي ". إذ أظهرت النتائج تدني مستوى التلاميذ على إختبار مهارات القراءة الناقدة لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التمييز والمقارنة، مهارات الإستنتاج، ومهارات الحكم والتقويم.

ويمكن تفسير ذلك بغياب التدريس الإستراتيجي للقراءة ومهاراتها، وهذا ما أدى إلى عدم تمكن التلاميذ من تطبيق الإستراتيجية في وضعيات تقويم المقروء. فقد أظهر تطبيق الإختبار إفتقاد التلاميذ لفنيات تعلم القراءة ولمهاراتها، والأداء العشوائي وانعدام القدرة على التخطيط للتعلم

باستخدام الإستراتيجية. وحتى إستراتيجية القراءة التي من المفترض أن يعتمد عليها التلميذ بشكل إعتيادي في معالجة الوضعيات التقييمية في كتاب النصوص القرائية لتحقيق أهداف التعرف أو الفهم القرائي غائبة، فقد صرح التلاميذ بعدم معرفتهم واستخدامهم لإستراتيجية القراءة، مما جعل أداءهم في معالجة النص القرائي خاضع للعشوائية.

كما أظهر التلاميذ في معالجتهم للمقروء نمطية في التفكير واندفاعية في الإجابة على الأسئلة، دون تفكير في الإستراتيجية القرائية المناسبة. إذ أن ما ميز أداءهم هو الإعتماد على طريقة واحدة فقط في معالجة النص والإجابة على الأسئلة المرتبطة به، وهي العودة إلى النص والبحث عن الإجابة ونسخها دون الإعتماد على لغتهم المكتوبة.

ولا شك أن تعود التلميذ في وضعيات التعلم القرائي على عدم الخروج عن القوالب الجاهزة في التعلم والتحرر من التبعية الكلية للنص ولأفكار الكاتب واتجاهاته، من شأنه أن يعيق أداء التلميذ في وضعيات التقويم القرائي، والتي تتطلب منه تقديم آراء وأحكام عن المقروء مبنية على حجج وبراهين موضوعية. فالطرق المعتمدة في تدريس النصوص القرائية تعتمد على ما يتم التعرف عليه أو إستدعاؤه بالتذكر، وهذا ما يعيق أعمال التلميذ لنشاطه الذهني للتفكير في عمليات التفكير بقصد إنتاج طرق تعلم إستراتيجية يخوض بها تجربة النقد القرائي.

وما يدعم هذه النتيجة، ما أكدته " الزيات " من أن الإستراتيجية المستخدمة في التعلم في كل الأنظمة العربية على إختلاف مستوياتها وتوجهاتها العامة والخاصة من المرحلة الابتدائية إلى الجامعية. ولا نغالي إذا قلنا أنها إستراتيجية الإسترجاع أو التذكر الأصم. (Rote Mémorisation). وهي الإستراتيجية الوحيدة التي تعززها جميع أساليب التقويم المستخدمة. (فتحي الزيات، 2004، ص: 589).

فالطرائق النمطية القائمة على الإسترجاع الآلي لا تدفع التلميذ إلى مواجهة موقف التعلم بشكل ذاتي يتحرر فيه من سلطة المدرس وسيطرته، لبناء طرق ناجعة في التعلم قائمة على التخطيط الذاتي وانتقاء إستراتيجيات التعلم المناسبة لمعالجة مهام القراءة. وكما يرى (رشدي طعيمة) فإن القراءة بالصورة التي تقدم لا تثير إهتمام التلاميذ ولا تتحدى تفكيرهم، ولا تقدم جديدا. (حمدان نصر، 2011، ص: 13).

فقد يؤدي غياب الطرائق البيداغوجية التي تحفز التلميذ وتدفعه إلى التفكير الذاتي، بعيدا عن الإجابات الجاهزة، إلى شعوره بالعجز في تنشيط مهارات التفكير عندما تعرض عليه مشكلات تعلم تتطلب منه توظيف مهارات تفكير ذات مستوى عال كالنقد القرائي.

وفي غياب التدريس الإستراتيجي يفقد التلاميذ أساليب التعلم الإستراتيجي التي تعتمد على التخطيط للتعلم، وتبنى الإستراتيجية المناسبة لحل مشكلاته، ومراقبة تحقيق أهدافه، والإعتماد على الخبرة الميتماعرفية في مواجهة صعوباته. ولذا يرى "ليندسترم" (Lindstrm, 1995)، في هذا الصدد، أن القراء الإستراتيجيون يتصفون بالوعي بالتفكير، وقادرون على التحكم في إستراتيجيات التفكير، ويتحملون مسؤولية تعلمهم، وقادرون على إتخاذ القرارات وعلى تقييم أنفسهم ووضع أهداف وتنفيذها. (سليمان إبراهيم، 2011، ص: 366).

وعدم وعي التلميذ بما هو منتظر منه تحقيقه من أهداف قد يقلل من مستوى تركيزه وشعوره بمسؤولية تعلمه، مما يجعله يندفع دون التفكير في الطريقة أو الإستراتيجية التي يمكن أن تكون أكثر فعالية في تحقيق الأهداف. فالعشوائية في التعلم لا تدفع المتعلم للتوقف ليسأل ذاته عن: كيف لي أن أحقق الهدف؟ ما هي الإستراتيجية التي يمكن أن أعتمدها في الوصول إلى الحل؟ هل تمكنت من بلوغ أهدافي في التعلم؟ وهذا ما يؤثر على نتائج الأداء. ويوافق هذه النتيجة دراسة "لوكانجلي وآخرون" (Lucangeli, et al, 1997) الذي توصل إلى أن مستوى الحس الميتماعرفي المنخفض يؤدي إلى إنخفاض كفاءة الطفل في حل المشكلات، كما أنه يؤدي لكثرة الأخطاء الإجرائية أثناء الحل. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 131.أ).

فالتعلم الإستراتيجي يساعد التلاميذ على مواجهة تلك الوضعيات المشكلة غير المسبوقة التي تتطلب التفكير بذكاء في المشكلة. وتبني التفكير الإستراتيجي في التعلم هو تبني للتفكير الميتماعرفي الذي يجعل القارئ الناقد مستقلا فكريا متحررا من النص القرائي، مخططا لتعلمه منظما له، متجاوزا فكرة تقديس لغة الكتاب، يكافح للوصول إلى معنى المعرفة فوق اللغوية، يكتسب المعنى من النص بسهولة، ويميز بين متطلبات المهام القرائية المختلفة، ولديه إتجاهات إيجابية نحو القراءة الناقدة الميتماعرفية.

ويؤيد وجهة النظر هذه ما ذهب إليه (ماركمان، 1980) من أن الدراية الميتمعرفية أثناء القراءة أو الوعي ببنية النص المقروء يعتبران مدخلا مهما لتحسين تعلم الأطفال الإستراتيجي. (حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004، ص: 118. أ). ويدعم رأي "ونج" (wong) في أن الإستراتيجيات الميتمعرفية تعد أساسا مناسباً للتلاميذ لأنها توسع قدراتهم على الفهم، وتساعدهم على حل المشكلات الخاصة بالقراءة. (سعيد لافي، 2012، ص: 119).

ويمكن عزو ضعف أداء التلاميذ على مهارات القراءة الناقدة أيضا إلى غياب أهداف النقد القرائي في منهاج اللغة العربية، وعدم الإهتمام بتدريسها للتلاميذ في المرحلة الثانوية، إذ لم يدرج هدف تنمية مهارات القراءة الناقدة في كتاب النصوص القرائية ضمن أهداف تدريس القراءة. وحتى وضعيات تقويم المقروء التي تم تضمينها في الكتاب المدرسي جسدت في أغلبها الإرتباط الكلي للتلميذ بالنص في فهم معانيه وشرح مدلول كلماته. فالأسئلة التقويمية المصممة في وضعيات تقويم النصوص القرائية لا تتيح الفرصة الكافية للتلميذ لاستثمار معارفه ومكتسباته، وتجنيد قدراته المعرفية في معالجة النص القرائي بتقييمه وإصدار أحكام بشأنه، مما جعل التلاميذ مفتقدين لأساليب التعامل النقدي مع النص القرائي.

ويوافق هذه النتائج الدراسات الإستطلاعية التي أكدت على أن القراءة في المنظومات التربوية العربية لا تزال قابضة في المفهوم الميكانيكي، بل لا يكاد مستوى النقد يتجاوز إبداء الرأي المعتمد على الذوق الشخصي، دونما تمييز بين رأي الكاتب وما يعرضه من أفكار وقضايا أو إعتداد على موازين موضوعية أو تحليل ما يقرأ وإبداء الرأي فيه ومناقشته وتقويم حججه. (حسن شحاته، 1996، ص: 84). إذ أن الأهداف المدرجة في مقرر القراءة تركز على مسألة إتقان المتعلم لفعل القراءة بفك رموز اللغة، وإدراك معناها وشرح مدلولاتها. فهي لا تتجاوز نطق المقروء أو فهمه إلى فهم ما وراءه. (محسن عطية، 2009، ص: 51).

ويوافق نتائج هذه الدراسة ما توصلت إليه الدراسات من تدني وضعف مستوى التلاميذ في مهارات القراءة الناقدة في مدارسنا العربية. الأمر الذي يدعو إلى إعادة النظر في أهداف وإستراتيجيات التدريس لمواد اللغة العربية، وبخاصة القراءة الناقدة لما لها من أثار إيجابية على شخصية التلميذ وتفكيره وتحصيله الدراسي. (عزت شقير، 2005، ص: 150).

3. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

نصت الفرضية على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الناقدة في القياس البعدي تعزى لمستوى التحصيل (مرتفع/ متوسط)". وقد نفت النتائج صحة الفرضية، وتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الناقدة في القياس البعدي، تعزى لمستوى التحصيل (متوسط/ مرتفع)".

ويمكن عزو هذا التكافؤ في الأداء بين متوسطي ومرتفعي التحصيل إلى أن التلاميذ العاديين، والذين تمكنوا من تحقيق مستوى وصل إلى أداء زملائهم المتفوقين، كانوا بحاجة إلى أساليب ناجحة وإلى طرق جيدة في التعلم تساعدهم على تحقيق النجاح. فالمعرفة بإستراتيجيات القراءة والقدرة على تطبيقها، والوعي بها ومراقبة فعاليتها، شكل أحد عوامل النجاح في الأداء على مهارات القراءة الناقدة.

وقد أشار "كوتينهو" (Coutinho, 2006) أن الميتماعرفية منبئ قوي لتحقيق النجاح الأكاديمي. (سامية الأنصاري وحلمي الفيل، 2009، ص: 86). وتوصل " الوهر وأبو عليا 2002 " أن إستخدام المعارف الميتماعرفية يحسن من مستوى التحصيل الدراسي للطلاب. (نافز بقيعي، 2004، ص: 80).

كما أن منح الفرصة لكل التلاميذ على إختلاف مستوى تحصيلهم للتفكير الذاتي في طرق تحقيق الهدف، والإستراتيجية المناسبة التي يمكن أن تبلغهم الهدف مكن التلاميذ من تحقيق إستقلالية في بناء تعلماتهم، وهو ما نعتقد أنه نمى لديهم شعورا بالثقة في القدرات وفي إمكانية الوصول إلى النتيجة الصحيحة، ومكنهم من أن يكونوا أكثر إيجابية في التعامل مع الأسئلة ووضعيات التقويم الخاصة بالمقروء مع تقدم الجلسات التدريبية، وحتى في نتائج الإختبار البعدي. يؤكد "روبرتس وايردوس" (Roberts & Erdos) بهذا الشأن، أن الإستراتيجيات الميتماعرفية هي أنماط التعلم التي تسمح للمتعلم باستخدام مهاراته الخاصة في تطوير تعلم مستقل يمكنه من تحمل المسؤولية الذاتية عن تعلمه. (خلود الجزائري، 2005، ص: 32).

فمنح الإستقلالية للتلميذ يعطي لديه إنطبعا أن لديه القدرة على بناء تعلماته وصناعة معارفه بنفسه، على خلاف الطرق التي تقوم على السلطة المطلقة للمعلم، والتي تعطي تصورا لدى التلميذ بأنه يفتقد القدرة على بناء معارفه بنفسه ومن الصعب عليه مواجهة المهمات الصعبة لأنه لا يمتلك القدرة على ذلك، وأن المكتسبات التي لديه خاطئة والمعرفة الصحيحة والعلمية يمتلكها المعلم، وما عليه هو إلا أن ينتظر المعلم ليلقنه إياها.

ومن الدراسات التي أكدت فعالية الإستراتيجيات الميتماعرفية في تطوير تعلم مستقل، وتمكن الطلاب من تحمل المسؤولية الذاتية في تعلمهم. دراسة "كريجتون" (Creighton, 2000). دراسة "جينفر" (Jennifer, 2000). دراسة "شانيان" (Chunyan, 2005). (جيهان الشافعي، 2007، ص: 49). ودراسة "روبرتس وايردوس" (Roberts & Erdos). (خلود الجزائري، 2005، ص: 32).

كما يمكن أن نفسر نتائج هذه الفرضية في ضوء مكونات الحس الميتماعرفي الوجداني. فالنجاح في تطبيق الإستراتيجية والنتائج الإيجابية للأداء على مهمات القراءة شكلا عاملا في زيادة مستوى الفاعلية الذاتية (Self Efficacy) لدى التلاميذ أثناء الجلسات التدريبية، نتيجة لعزو الأداء الناجح إلى الجهد المبذول في التخطيط والتنظيم الذاتي للإستراتيجية. فربما كان لدى هذه الفئة إعتقاد سابق بعدم القدرة على تحقيق النجاح في الإنجاز على مهمات القراءة الناقدة لافتقادهم أساليب وطرق التعلم الجيد، ولكن ونتيجة للتدريب على تطبيق الإستراتيجية الميتماعرفية وتحقيق النجاح في الأداء أثر هذا على عمليات العزو السببي لنتائج الأداء، التي أصبحت مقترنة بالجهد المبذول والقدرة. وهو ما يفسر . حسب اعتقادنا . الإستمرارية في الأداء الناجح على نفس الوثيرة لأغلب التلاميذ من ذوي التحصيل العادي، ووصولهم إلى مستوى أقرانهم من المتفوقين.

وما يؤكد علاقة العزو السببي بعمليات التنظيم الميتماعرفي، الدراسات والأبحاث التي توصلت إلى أن معتقدات العزو (Attribution Beliefs) ذات صلة بالتنظيم الذاتي الميتماعرفي (Self Regulated). فعندما يقوم الفرد باستخدام الإستراتيجية وتنقيحها لأداء المهمة بنجاح يشعر الفرد بأهمية هذا التنظيم في نجاحه الأكاديمي، ويدرك أن نجاحه ليس ضربة حظ أو بسبب سهولة المهمة، وإنما يعزى هذا النجاح إلى الجهد والقدرة. ويقوم العزو المتصل بالجهد بعملية تنمية للذات

الفاعلة لدى الفرد وتقديره لذاته، مما يقنع الفرد بأهمية استخدام الإستراتيجية في التعلم، ويمده بالطاقة اللازمة للتعامل مع المهام الصعبة. (عماد أحمد ومصطفى الحاروني، 2004، ص: 13). ونعتقد أن مستوى الوعي الذي بلغه التلاميذ عن المهمة والإستراتيجية كمكونات لحس ميتامعرفي معلوماتي، والإعتقاد بالفعالية الذاتية في الأداء كحس ميتامعرفي وجداني، واللذين تشكلا نتيجة خبرة النجاح المتكررة على مهارات القراءة الناقدة رفعا من مستوى دافعية التلاميذ إلى الإنجاز والإقبال على النشاطات التدريبية بثقة عالية دون خوف أو تردد، وربما كان سببا في تحسن مستوى أداء التلاميذ في النشاطات التدريبية، وحتى في نتائج القياس البعدي على إختبار القراءة الناقدة. وما يؤكد وجود هذه العلاقة الإرتباطية بين الميتامعرفية والدافعية دراسة " كريجتون " (Creighton, 2000)، ودراسة "عزت عبد الحميد" (1999) التي أثبتت وجود علاقة إرتباطية بين الميتامعرفية وتنمية الدافع للإنجاز والثقة بالنفس وتخفيف القلق. (جيهان الشافعي، 2007، ص: 48).

ونعتقد أن غياب بعض المثيرات التي تضعف الأداء كالقلق والخوف من الفشل في الإمتحان، وما يهدد التلاميذ كالعقاب في البيئة الصفية، ومحاولة المدرية توفير مناخ آمن يسوده التفاهم والإهتمام، وتعزيز أداءات التلاميذ وتشجيعهم على الأداء الجيد، وتحفيزهم ودعمهم في التطبيق الصحيح للإستراتيجية، كلها عوامل نعتقد أنها كانت سببا في الأداء الإيجابي للتلاميذ المتوسطين، والذي أدى إلى بلوغ مستوى أقرانهم المتفوقين. فالملاحظ أن التلاميذ ذوو التحصيل المتوسط لم يظهروا أداء جيد على مهارات القراءة الناقدة في الجلسات الأولى، ونعتقد أن تشجيع التلاميذ ودفعهم إلى تحدي الصعوبة في التعلم، والإهتمام بتعزيز أداءهم الجيد بالتطبيق الصحيح للإستراتيجية، وتصحيح الأداءات الخاطئة لكل فرد على حدى حفزهم لتقديم جهد مضاعف، وتقديم أقصى ما يمكن لتحقيق النجاح، كما مكن التلاميذ مع تقدم الجلسات التدريبية من تحقيق إنجاز جيد في خطوات تطبيق الإستراتيجية، وحتى في تحقيق الأهداف المرتبطة بمهارات القراءة الناقدة، خاصة المتعلقة بالنقويم والحكم، والتي أبدوا صعوبة في التحكم فيها في بداية الأمر.

ومن جانب آخر فإن تمتع ذوي التحصيل المرتفع ببعض السمات المعرفية جعلهم يؤدون بطريقة جيدة في الجلسات التدريبية وعلى إختبار القراءة الناقدة البعدي. ومن بين هذه السمات،

الإتجاه الايجابي نحو التعلم والذي ظهر في رغبتهم في التدريب وفي إكتساب معارف جديدة في التعلم، والدافعية العالية والعزو السببي التحصيلي الذي إقترن لدى أغلبهم بالثقة في الإمكانيات والقدرات المعرفية وفي الجهد المبذول، وقد شكل أحد العوامل المؤثرة في مستوى الفاعلية الذاتية كحس ميّتامعرفي وجداني له دور واضح في عمليات الضبط التنفيذي لمهام التعلم.

كما أن ما ميز أداء هذه الفئة، الإجتهد وعدم الإستسلام للفشل لتحقيق التفوق، وتجلّى ذلك في إخرائطهم في العمليات الميّتامعرفية بثقة عالية في النجاح، اعتقاداً منهم بأنه يمكن تجاوز أي صعوبة بالتركيز وبذل جهد أكبر. وقد أكد (العماري، 2010) في دراسته أن مرتفعي التحصيل يجاهدون ويقلقون عند مجرد الإحساس باحتمال فقدان ولو نصف درجة من أدائهم في كل المواقف، مما يجعلهم يعيدون النظر في النتيجة ويقلبونها على كافة الأوجه. وقد لاحظ (باريس ولبسون) (Paris & Lipson, 1983) أن المتفوقين ينخرطون في الضبط الذاتي لعملياتهم التفكيرية، ويقارنون نتائج إنجازاتهم مع ما يتوقعون من نتائج. (عزت شقير، 2005، ص: 154).

وتتوافق نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة "مكي" (Miki, 1990) التي إستهدفت دراسة فاعلية إستراتيجيات الميّتامعرفية لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي من ذوي التحصيل المنخفض، المتوسط، وفوق المتوسط في فهمهم للنصوص القرائية. وأكدت نتائجها إرتفاع مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية من ذوي التحصيل المنخفض والمتوسط في الفهم القرائي، وتوصلت إلى إحتفاظ التلاميذ مرتفعي التحصيل بنفس مستوى الفهم. (سعيد لافي، 2012، ص: 121). ودراسة "كاتل" (Kattel, 1999) التي هدفت إلى التعرف على مدى فعالية إستخدام إستراتيجيات ميّتامعرفية مع التلاميذ مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي التحصيل في قدرتهم على فهم النصوص القرائية المقررة. وكان من بين نتائج الدراسة تحسن ملموس في الفهم القرائي للنصوص القرائية المقررة، والتحصيل في القراءة بصفة عامة. (حسين حسين، 2007، ص: 31).

4. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

نصت الفرضية على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة في القياس البعدي تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي والقائم على بعض الاستراتيجيات الميّتامعرفية ". وقد أثبتت النتائج صحة

الفرضية، إذ أظهرت مستوى مرتفعاً لأداء أفراد العينة التجريبية مقارنة بأداء أفراد العينة الضابطة على مهارات القراءة الناقدة، أي مهارات التمييز والمقارنة، مهارات الإستنتاج، ومهارات التقويم والحكم.

ويمكن أن نفسر هذه الفروق بالأثر الإيجابي للتدريب على الإستراتيجية الميتامعرفية في تنمية مهارات نقد المقروء. فتدريب التلاميذ على برنامج مبني على تعلم إستراتيجي يقوم على تطبيق إستراتيجية القراءة والوعي بها في حل المشكلات المرتبطة بالنقد القرائي، وتطبيق إستراتيجيات التعلم المعرفي كإستراتيجيات ميتامعرفية، أي التخطيط لها ومراقبة تنفيذها وتقييم فعاليتها على المهمات القرائية، شكلت متغيرات هامة في أداء التلاميذ على نشاط القراءة.

فالتدريب على معالجة النص القرائي ونقده، باعتماد الإستراتيجيات أدى إلى نجاح التلاميذ في بلوغ أهداف النقد القرائي. وعلى خلاف من ذلك، فإننا نعتقد أن عدم تطبيق المجموعة الضابطة للإستراتيجية الميتامعرفية في نقد المقروء، لعدم المعرفة بها، يفسر ضعف أداء التلاميذ على الإختبار. وقد أشارت نتائج البحوث إلى أن الطلبة الذين لهم معرفة بالإستراتيجيات الميتامعرفية وكيفية إستخدامها، والذين يعطوا الفرصة الكافية لتطبيقها، هم أكثر قدرة على إنجاز مهمات التعلم التي كلفوا بها، وأكثر تحصيلاً من الطلبة الذين لم تتح لهم الفرصة لذلك. (لانا خصاونة، 2005، ص: 74).

فاعتمادنا في التدريب على الإستراتيجية المعرفية، هو تدريب على طرق التعلم الصحيح الذي يؤدي إلى إدماج للمعرفة في البناء المعرفي بشكل سليم، يسهم في إستثمارها في وضعيات التعلم الجديدة. وتؤيد هذه الفكرة "سونج" (Song, 1998) في قولها أن الطلبة غير الناجحين يستطيعون أن يحسنوا تعلمهم عن طريق تدريبهم على إستخدام إستراتيجية فعالة. فالتدريب على الإستراتيجيات ينطلق من إفتراض أن النجاح في التعلم يعتمد بشكل رئيسي على إستخدام المناسب للإستراتيجية. (صالح أبو جادو، محمد نوفل، 2010، ص: 359).

كما أن التدريب على المعرفة الميتامعرفية، والتي تتضمن المعرفة بالإستراتيجية أي: بمتى؟ وكيف تطبق على مهام التعلم؟ وجه التلاميذ إلى إختيار تلك التي تتناسب مهمات التعلم، أي الأسئلة المرتبطة بمهارات القراءة الناقدة. وقد ساعدهم الوعي بالإستراتيجية والمعرفة بها إلى القدرة

على ضبط عمليات التنظيم الذاتي الميتمعرفي. فالمعرفة بالإستراتيجيات والإمكانات يؤثر في الغالب على عمليات التنظيم الذاتي الميتمعرفي، أي في القدرة على التخطيط للأهداف والوعي بها، والتفكير في طريقة بلوغها وانتقاء ما يناسب تحقيق الأهداف من إستراتيجيات، والقدرة على مراقبة الأداء من خلال السؤال الذاتي، والوعي بالصعوبات والقدرة على تقويم الأداء بحرية وتعديله لبلوغ الهدف، واستثمار نتائجه في بناء تعلمات جديدة.

فاختيار الإستراتيجية المناسبة لوضعيات التعلم لتطبيقها، والقدرة على وصف تلك التي قادتهم إلى تحقيق النجاح وفر تغذية راجعة للتلميذ للمعرفة بالوضعيات التي تطبق فيها تلك الإستراتيجية لاحقاً، والإحتفاظ بالأساليب الجيدة في التعلم لتطبيقها في الوضعيات الجديدة، كخبرة ميتمعرفية ساعدتهم في التنبؤ بطريقة المعالجة في الجلسات التدريبية اللاحقة.

كما سمح التدريب على تقييم النص باستخدام الإستراتيجيات الميتمعرفية من تحقيق الوعي بالهدف وبالإستراتيجية المناسبة لمعالجة مهمات التعلم. فخرج التلاميذ المتدربين عن نمطية التفكير، والإعتماد على الإستراتيجية والأسئلة الذاتية في معالجة المقروء مكنهم من الأداء بطريقة جيدة في الجلسات التدريبية، وعلى إختبار القراءة الناقدة. فقد أفسحت المدربة المجال للتلاميذ لممارسة التعلم الذاتي من خلال التفكير في الإستراتيجية وطرح الأسئلة الذاتية بحرية وتجريب الإستراتيجيات وتعديلها في ضوء مقتضيات الحل ... وارتكز أداء المدربة في التدريب على التوجيه والتقويم.

هذه الطريقة مكنت التلاميذ من تحقيق إستقلالية في تفكيرهم، مما جعلهم أكثر دافعية ومبادأة في الإقبال على الأسئلة للإجابة عليها دون خوف من الفشل، وأكثر تحملاً للمسؤولية وثقة في الإمكانات والقدرات، وأكثر قدرة على مواجهة صعوبات التعلم بدافعية وثقة في المجهود المبذول. وقد مكنت هذه العمليات التلاميذ من إدراك أهمية أن يتعلموا بتروي ويتخلصوا من العشوائية، ويحققوا المسؤولية في التعلم.

وقد أكد " ليثر وماكلوقلين" (Leather & Mclaughlin, 2001) بهذا الشأن، أنه لتعلم المهارات الميتمعرفية أهمية قصوى في مجال التعلم والعمل، فهي تجعل لدى الفرد القدرة على عزو نجاح تعلمه إلى ذاته، كما تزيد من ثقته بقدراته وتفسح له الفرصة للإستخدام المدروس للمهارات

لتحسين أدائه، ومساعدته على نقل المهمات إلى خبرات أخرى إضافة إلى تغيير موقعه أثناء العمل، كما تزوده بمفتاح لتحسين تكيفه وتنظيم سلوكه، وبناء وعي يتعلق بنمو الإستراتيجية من خلال تحليل المهمة وإصدار الأحكام. (شذى محمد ومصطفى عيسى، 2011، ص: 158).

أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فيمكن عزو ضعف أدائها في نقد المقروء عموماً إلى طرق التعلم التي تقتصر إلى الفعالية. فغياب أساليب وطرق التعلم المبني على الإستراتيجية أدى إلى أداء التلاميذ بشكل عشوائي على مهمات القراءة، مما أثر على مهارة النقد في وضعيات تقويم المقروء. فإفتقار التلاميذ إلى إستراتيجية القراءة بداية، كذلك التي تعتمد على التلخيص أو على المكتسبات القبلية... أدى إلى العشوائية والإندفاع في معالجة متطلبات المقروء. وقد ميز أداء التلاميذ على المقروء إعتقاد طريقة نمطية تمثلت في العودة في كل مرة إلى النص للبحث عن إجابة جاهزة من النص ونسخها في الإجابة على السؤال.

وتعود التلميذ على معالجة النص القرائي بالبحث عن الإجابات الجاهزة للأسئلة المطروحة من النص، صورة تجسد الإتكالية المعرفية والإرتباط الكلي لتفكير التلميذ بالنص، مما يجعله عاجزاً على تقييم النص وإصدار أحكام تعتمد على توظيف خبراته ومكتسباته وذخيرته المعرفية. فالطريقة النمطية في معالجة المقروء هي طريقة يغيب فيها التفكير الإستراتيجي، وافتقاد آلياته لا يساعد التلاميذ حتى على التحكم في مهارات الفهم القرائي.

ويمكن أن نفسر تبعية التلميذ للنص ولأفكار الكاتب بغياب الوضعيات التقويمية القائمة على نقد المقروء، وافتقار التلميذ إلى المعرفة بالإستراتيجيات المعرفية وطرق التخطيط لها وتطبيقها في معالجة النص. يؤكد "سكوير" (Schwier) في هذا الصدد، أنه "علينا ألا نترك المتعلم ينحرف في بحر المحتوى من دون وسائل، ليكون ناجحاً" (شذى محمد ومصطفى عيسى، 2011، ص: 166).

ومن جهة أخرى، فإن إفتقاد التلاميذ إلى المعرفة بالإستراتيجيات المعرفية في القراءة، كذلك التي تعتمد على الأسئلة الذاتية في تقييم النص القرائي، أثر على عمليات التنظيم الذاتي المعرفي والضبط التنفيذي لمهمات النقد القرائي. فالتلاميذ في الغالب لا يستحضرون في أذهانهم الهدف المنتظر منهم تحقيقه في نهاية الدرس أو بعد قراءة النص؟ أي لا يسأل التلميذ نفسه عن الهدف؟

وما هي المهارات التي عليه إكتسابها في نهاية كل حصة؟ وما هي الطريقة الناجحة في تحقيق الأهداف؟ ما هو الهدف من قراءتي للنص؟ ماذا أعرف عن الموضوع؟ وكيف يمكن أن أستفيد من المعرفة السابقة في إستعاب المعرفة الجديدة؟ هل أنا في الطريق الصحيح؟ ما هي الأهداف التي حققتها؟ فغياب التساؤلات الذاتية من شأنه أن يقلل من مسؤولية تعلم التلميذ، وإمكانياته على التخطيط والتقييم الذاتي في ضوء الأهداف الموضوعية سلفاً.

يرى "كوستا وكالليك" (Coste & Kallick, 2003) في هذا الشأن، أنه ليس بالضرورة أن يحقق جميع الأفراد مهارات التفكير الميتمتعرفي. ويمكن السبب وراء ذلك في أن الأفراد لا يعطون أنفسهم فرصة التأمل في التجربة التي مروا بها. حيث أن غالبية الطلبة لا يتوقفون بعض الوقت ليسألوا أنفسهم لماذا يفعلون شيئاً ما؟ إذ نادراً ما يسألون أنفسهم عن إستراتيجياتهم التعليمية التي ينبغي عليهم أن يستخدموها في إنجاز مهمة ما؟ وفي الوقت نفسه لا يفكرون في تقييم كفايتهم في أداء مهمة ما؟ (صالح أبو جادو، محمد نوفل، 2010، ص: 348)

وتوافق نتائج هذه الدراسة ما توصلت إليه دراسة "جولنتي" (Gaultney,1995) التي إستهدفت التعرف على أثر الوعي بالإستراتيجيات الميتمتعرفية، والقائم على الوعي والمعرفة السابقة في تنمية مهارات القراءة. وتوصلت إلى إكتساب التلاميذ المجموعة التجريبية لمهارات الإستدعاء أو تذكر المعنى الحرفي والضماني. (سعيد لافي، 2012، ص: 120). كما تتوافق هذه الدراسة مع دراسة "أوبتز" (Obtiz,1990) التي إهتمت بمعرفة فعالية إستراتيجية ميتمتعرفية في تنمية مهارة القراءة، والتي كشفت عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة، بالإضافة إلى زيادة إتجاهاتهم المعرفية تجاه الإستراتيجية المقترحة، وإظهار عزمهم على تطبيقها في المستقبل. (فوزي الشربيني وعفت الطناوي، 2006، ص: 53). كما توصلت دراسة (طلال عبد الله الزعبي، 2005) إلى نفس النتيجة ببحث أثر طريقة التدريس الميتمتعرفية في التحصيل، وفي تنمية مهارات التفكير الناقد. فقد أظهرت النتائج تفوق طريقة التدريس الميتمتعرفي في تحصيل الطلبة للمفاهيم العلمية مقارنة بطريقة التدريس التقليدية، كما تفوقت طريقة التدريس الميتمتعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية مقارنة بطريقة التدريس التقليدية. (طلال الزعبي، 2005، ص: 79).

ومن الأهمية بمكان، أن نذكر في الختام، أن الأهداف التي حققها التلاميذ مع تقدم التدريب، والتي صرحوا بها عند نهاية الجلسات التدريبية، تجاوزت ما يرتبط بنقد المقروء إلى أهداف معرفية نفسية، وذلك حسب ما عبروا عنه، بقولهم:

- * تغيرت طريقة تعلمنا من العشوائية إلى التنظيم بتطبيق الإستراتيجية.
- * أصبحت لدينا ثقة في الإمكانيات والطريقة التي نعتمدها.
- * إنتقل أثر تطبيقنا للإستراتيجية إلى مواد دراسية أخرى كالتاريخ والجغرافيا.....
- * تمكنا من إعتداد الإستراتيجية في مراجعة الدروس، وفي الإجابة على أسئلة الإمتحان.
- * تخلصنا من الإندفاعية في مواجهة مشكلات التعلم، وأصبحنا نفكر بتروي قبل حلها.
- * لم نعد نشعر بالخوف من الإمتحان وأسئلته لأنقنا في قدراتنا وإمكانياتنا، وتصورنا أن النجاح يعتمد فقط على المعرفة بطريقة التعلم والجهد الذاتي في الأداء على مهمات التعلم.
- * تخلصنا من عديد الصعوبات في معالجة معطيات النصوص الأدبية.
- * أصبحنا نركز أكثر على متطلبات المهمة باستخدامنا للأسئلة الذاتية، والتفكير في طرق واستراتيجيات الحل.
- * أصبح تقييمنا الذاتي لنتائج الأداء إيجابيا، باستخدامنا للإستراتيجيات الميتمعرفية في حل المشكلات.

وقد وجهتنا الأهداف المحققة إلى تقديم مجموعة من المقترحات الخاصة بالدراسات اللاحقة، وهو ما سنقدمه في الجزء الموالي من هذه الدراسة.

خاتمة الدراسة

* خاتمة الدراسة:

استهدفت الدراسة الحالية بحث جانب هام يتعلق باستراتيجيات التعلم الميتماعرفي، وذلك بقصد قياس فعاليتها في تنمية مهارات ذات مستوى عال في القراءة، مثلته مهارات نقد المقروء. وقد إنطلقنا في صياغة مشكلة الدراسة من واقع تدريس القراءة في مناهجنا التربوية في مرحلة التعليم الثانوي، والتي تشهد غياباً لأهداف نقد المقروء في مقرر النصوص القرائية للغة العربية، وفي أغلب وضعياتها التقييمية التي تقتزن بطرائق بيداغوجية تجسد حضوراً لوصفات جاهزة وطرق آلية في التعامل مع المقروء.

ونظراً لأن بلوغ مستوى نقد المقروء، كمهارة تخاطب التفكير النقدي، يقتضي الإعداد لوضعيات تعليمية تستهدف نقد المقروء وانتقاء طرق بيداغوجية تحفز وتنشط التفكير، وهو الجانب الذي لا زال مغيباً في برامجنا المدرسية عامة وفي القراءة خاصة في أهدافها وعلى مستوى ديداكتيكها. فعلى الرغم من التغير الذي حصل على مستوى المناهج التعليمية في تبني المقاربات الحديثة في المناهج التربوية، والقائمة على مبدأ تعليم المتعلم كيف يتعلم، إلا أن هذا التغير لم يشمل أهداف وطرائق التدريس البيداغوجية التي تشكل متغيراً مهماً في إكتساب المتعلم طرق الإشتغال الذهني.

فغياب طرق التعلم الصحيح التي تمنح للتلميذ فرصة استثمار إمكانياته المعرفية وتجريب قدراته الذاتية في بناء معارفه وفي التعامل مع مستويات عالية من التفكير كالنقد والتقييم كمستويات معقدة في القراءة، وافتقار التلميذ إلى إستراتيجيات التعلم والمعرفة بها والتخطيط لها في ضوء أهداف القراءة، وعدم القدرة على الوعي بها ومراقبة تنفيذها وتقييم فعاليتها وتعديلها في ضوء مسار التعلم يجعل من مسألة تجاوز صعوبة مهمات تعلم القراءة واكتساب مهاراتها أمراً صعباً، كما يمكن أن يعيق التلميذ في الاستثمار الجيد للمعرفة وللخبرات الميتماعرفية التي إكتسبها في سياقات جديدة، بسبب غياب أدوات التعلم المعرفية والميتماعرفية وتنظيم الوضعيات التعليمية / التعليمية بشكل لا يسمح للتلميذ بممارسة التفكير بفعالية في التعامل مع المقروء.

وتأسيساً على ما سلف، إتخذنا من دراستنا منطلقاً لبحث هذه الأدوات المعرفية التي تعتمد على تعلم إستراتيجي مبني على شكل من أشكال الإستراتيجيات الحديثة، والقائمة على التفكير

الميتامعرفي. وبناء على مشكلة الدراسة وأهدافها، طرحنا مجموعة من التساؤلات التي تتيح لنا إمكانية معالجة مشكلة الدراسة في جزئياتها ضمن الدراسة الحالية، وهي كالتالي:

◀ ما فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض الإستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟ ومثل التساؤل العام للدراسة، وقد تفرعت عنه الأسئلة التالية:

◀ ما مهارات القراءة الناقدة اللازمة لتلاميذ المرحلة الثانوية؟

◀ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة في القياس القبلي؟

◀ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة في القياس البعدي تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي والقائم على بعض الاستراتيجيات الميتامعرفية؟

◀ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الناقدة في القياس البعدي تعزى لمستوى التحصيل (مرتفع/ متوسط)؟

وللإجابة على التساؤلات المطروحة قمنا بصياغة مجموعة من الفرضيات التي تحمل إجابات مؤقتة على الأسئلة المصاغة، ضمن إشكالية الدراسة، كالتالي:

* يظهر تطبيق البرنامج والقائم على بعض الإستراتيجيات الميتامعرفية فعالية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة في القياس القبلي.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في مهارات لقراءة الناقدة في القياس البعدي لصالح العينة التجريبية تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي والقائم على بعض الإستراتيجيات الميتامعرفية.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الناقدة في القياس البعدي تعزى لمستوى التحصيل (مرتفع/ متوسط).

وقد مكنتنا الدراسة النظرية، حسب ما أتيح لنا من الإطلاع على الأدبيات التربوية التي بحثت التفكير الميتمعرفي والقراءة الناقدة، من تحديد المضامين المعرفية والمفاهيم المفسرة لمتغيرات الدراسة كمفهوم التفكير الميتمعرفي واستراتيجياته، والتي تم إختيارها وفق ما يناسب نشاط القراءة، للاستفادة منها في الدراسة الإمبيريقية، وتناول مفهوم القراءة الناقدة ومهاراتها والتي حددنا مؤشرات قياسها في ضوء ما أعده الباحثون من قوائم تتضمن إجراءات الاداءات التعليمية في نقد المقروء.

وخلصنا، من خلال التحليل والمقاربة النظرية للمشكلة إلى نتائج نلخصها في نتيجة عامة، وهي أنه يمكن تطبيق الإستراتيجية الميتمعرفية في المعرفة المدرسية بحسب ما يناسب نشاط التعلم وأهدافه كالإستراتيجيات التي يمكن تطبيقها في تدريس مهارات القراءة الناقدة، والتي يتطلب إكتسابها تدريب التلميذ عليها باستخدام أساليب التدريس الإستراتيجي.

وقد مكنتنا النتائج النظرية من الإنتقال إلى الدراسة التجريبية الميدانية، والفحص الإمبيرقي لما فرضناه من فروض في نطاق البعد المفاهيمي النظري، وما خلصنا إليه من أجرأة المفاهيم وتحديد مؤشراتنا لتأكيد أو نفي الفرضيات. وتوجب علينا في سياق مشكلة الدراسة وأهدافها إجراء دراسة إمبيريقية تجريبية ببناء برنامج قائم على بعض الإستراتيجيات الميتمعرفية، وتجريب فعاليته في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وتبني طريقة " فونتين وفويسكو " كأسلوب تدريبي أدرجنا ضمنه بعض الإستراتيجيات التي وظفت كإستراتيجيات ميتمعرفية، مثلت إستراتيجية النمذجة، التفكير بصوت مرتفع، وإستراتيجية التساؤل الذاتي لتنمية مهارات القراءة الناقدة.

وتم ضمن هذه الدراسة، إخضاع المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي قائم على الإستراتيجيات الميتمعرفية لمعالجة النصوص القرائية التي إستهدفت وضعياتها التقييمية نقد المقروء، فيما تلقت المجموعة الضابطة تدريساً بالطريقة الإعتيادية في نشاط النصوص القرائية.

وبعد البحث النظري والمعالجة الإمبيريقية لمتغيرات الدراسة، توصلنا إلى النتائج التالية:

* يظهر تطبيق البرنامج والقائم على بعض الإستراتيجيات الميتمعرفية فعالية مقبولة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة في القياس القبلي.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في مهارات لقراءة الناقدة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي والقائم على بعض الإستراتيجيات الميتمعرفية.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الناقدة في القياس البعدي تعزى لمستوى التحصيل (مرتفع/متوسط).

وقد تمكن التلاميذ من التحكم في طرق التوظيف الصحيح للإستراتيجيات المعرفية وتطبيقها كإستراتيجيات ميتمعرفية، ونقل أثر تدريبها إلى مواد دراسية أخرى، وفي إكتساب مهارات نقد المقروء. كما أظهرته نتائج التقييم على مستوى الجلسات التدريبية، وعلى مستوى إختبار القراءة الناقدة البعدي.

وفسرت النتائج في ضوء مكونات الحس الميتمعرفي المعلوماتي والوجداني، وعمليات التنظيم الذاتي الميتمعرفي التي إكتسبها التلاميذ من خلال التدريب على الإستراتيجيات الميتمعرفية.

مقترحات الدراسة

* مقترحات الدراسة:

إنطلاقاً مما تم التوصل إليه من نتائج بحث الموضوع نظرياً وإمبيريقياً، فإننا نورد بعضاً من المقترحات التي نعتقد أنها تعالج الإشكالات التي طرحتها الدراسة. وقد صنفناها إلى مستويين:

1. مقترحات خاصة بنتائج الدراسة:

- في ضوء ما أسفرت عليه نتائج الدراسة، ولتجاوز المشكل، فإننا نقدم المقترحات التالية:
- ✍ مراجعة المناهج التربوية، وتطويرها في ضوء تدريس إستراتيجي قائم على الإستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية.
- ✍ تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها على كفايات التدريس الإستراتيجي ضمن برامج تدريبية، وتصميم دليل مرجعي للمعلمين والأساتذة في تدريس المقررات التعليمية على ضوء طرائق التعليم الإستراتيجي.
- ✍ تبني مدخل التفكير الإستراتيجي في المناهج التعليمية، واستدخاله عبر المراحل المختلفة من التعليم بشكل تدريجي، لتطوير إكتساب التلاميذ لمهارات واستراتيجيات التفكير المعرفي والميتا معرفي.
- ✍ إنتقاء نصوص أدبية حجاجية، وإثراء كتاب النصوص بما ينمي مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ.
- ✍ بناء وضعيات تقييمية في كتاب القراءة قائمة على إختبار قدرة التلميذ على تقييم المقروء، ومناقشة أفكاره وإصدار أحكام بشأنه.
- ✍ تدريب التلاميذ على إستخدام إستراتيجيات القراءة المعرفية في معالجة متطلبات التعرف والفهم والنقد القرائي...، لتحقيق التطبيق الصحيح للإستراتيجيات الميتا معرفية.
- ✍ تدريب المعلمين على إستخدام الإستراتيجيات المعرفية المختلفة بما يناسب المضامين التعليمية ضمن السيرة التعليمية، كإستراتيجية التفكير بصوت مرتفع، خرائط المفاهيم، الأسئلة الذاتية...، حتى يتمكن التلاميذ من إكتسابها وتوظيفها في بناء تعلماتهم المدرسية.

2. مقترحات خاصة بالدراسات اللاحقة:

أدى إنجاز هذا البحث إلى إثارة مجموعة من التساؤلات والإشكالات التي لم يتسن لنا الإجابة عليها، نظراً لأن معالجتنا لموضوع الدراسة كانت ضمن حدود زمكانية ضيقة، لم نتح لنا تناول الموضوع من مختلف جوانبه. ولتجاوز ذلك، فإننا نقترح بعضاً من المواضيع لتكون مجالاً لبحوث لاحقة، عليها تجيب وتؤكد تلك الإشكالات، وهي كالتالي:

- ❖ دراسة العلاقة بين مهارات التفكير الميتماعرفي وأسلوب التروي/ الإندفاع المعرفي.
- ❖ دراسة مستوى التفكير الميتماعرفي وعلاقته بالعزو السببي التحصيلي لدى التلاميذ.
- ❖ دراسة فعالية برنامج قائم على بعض الإستراتيجيات الميتماعرفية في خفض مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ البكالوريا.
- ❖ دراسة أثر الإستراتيجيات الميتماعرفية في تنمية الإتجاهات الإيجابية نحو مادة الفلسفة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- ❖ دراسة فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض الإستراتيجيات الميتماعرفية في رفع مستوى الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مادة الرياضيات.
- ❖ دراسة أثر إستخدام الإستراتيجيات الميتماعرفية في تنمية مهارات القراءة المختلفة.
- ❖ دراسة فعالية برنامج قائم على إستراتيجيات القراءة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- ❖ دراسة مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- ❖ دراسة التفكير الميتماعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- ❖ دراسة فعالية برنامج قائم على الإستراتيجيات الميتماعرفية في تنمية الكفاية التدريسية لدى المعلمين.
- ❖ دراسة أثر برنامج قائم على الإستراتيجيات الميتماعرفية في علاج صعوبات التعلم الأكاديمية.

ישיבין דאן לערנען

* مراجع الدراسة:

أولا. المراجع العربية:

- 01- أحمد صومان. (2009). أساليب تدريس اللغة العربية. ط1. الأردن: زهران للنشر.
- 02- أحمد النمروطي وقسيم الشناق. (2004). أثر استخدام إستراتيجية تدريس فوق معرفية في تحصيل طلبة الصف السابع أساسي في العلوم. مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 31، العدد 01، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.
- 03- أمال جمعة عبد الفتاح محمد. (2008). فاعلية برنامج مقترح باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في تدريس القضايا الاجتماعية على تنمية الوعي بها والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع. رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في التربية، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر.
- 04- إيهاب عيسى عبد الرحمن المصري. (2010). برنامج مهارات التفكير في التفكير. ط1. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- 05- إيمان محمد أحمد الرويشي. (2009). رؤية جديدة في التعلم " التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي ". ط1. الأردن: دار الفكر.
- 06- إسماعيل محمد أحمد رابعة. (2010). تصميم برنامج تعليمي في القراءة الناقدة وقياس أثره في تنمية مهارات القراءة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة للحصول على درجة الدكتوراه في مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية، الجامعة الأردنية، الأردن.
- 07- إسماعيل رابعة وعبد الكريم أبوجاموس. (2012). أثر برنامج تعليمي في القراءة الناقدة في تنمية القراءة الناقدة والكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 26، جامعة النجاح، فلسطين.

- 08 - بثينة محمد بدر. (2006). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات. مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد 12، العدد 41، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة.
- 09- بشير معمرية. (2002). القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية. ط01. بانتة(الجزائر): منشورات شركة بانتيت.
- 10- تهاني الرفاعي. (2009). أثر استراتيجية التدريس فوق المعرفي على التحصيل في بعض مفاهيم الفزياء الأساسية على اكتساب مهارات التفكير لدى طلاب الصف الاول ثانوي. رسالة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الفلسفة في التربية، كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الخرطوم، السودان.
- 11- جيهان احمد محمود محمد الشافعي. (2007). فعالية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير والاتجاه نحو العلوم لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. رسالة غير منشورة مقدمة للحصول على درجة الدكتوراه الفلسفة في التربية، كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة حلوان، مصر.
- 12- حسن عبد الباري عصر. (2000). الفهم عن القراءة. دط. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.
- 13- حمدي الفرماوي، وليد رضوان. (2004). الميتامعرفية. دط. القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية. (أ).
- 14- حمدي علي الفرماوي، وليد رضوان. (2004). الميتامعرفية. تقديم: جابر عبد الحميد. دط. القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية. (ب).
- 15- حسن شحاته. (1996). قراءات الأطفال. ط03. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- 16- حسن شحاته، زينب النجار. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. مراجعة حامد عمار. ط01. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- 17- حسام محمد مازن. (2012). أصول مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط01. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

- 18- حمدان علي نصر. (1998). أثر استخدام نشاطات كتابية وشفهية مصاحبة لدروس المطالعة والنصوص على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد 13، العدد 01، كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك.
- 19- حسين محمد حسين. (2007). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية العامة. رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الفلسفة في التربية، كلية التربية، جامعة المنصورة، دمياط، مصر.
- 20- حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي. (2004). المناهج المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير. دط. القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.
- 21- خلدون عبد الرحيم أبو الهيجاء، وعماد توفيق السعدي. (2003). أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع أساسي. مجلة كلية التربية، المجلد 19، العدد 01، جامعة دمشق.
- 22- خلود أكرم شويان الجزائري. (2005). أثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في تدريس علم الأحياء على تحصيل طلاب الصف الأول ثانوي. رسالة مقدمة للحصول على درجة الدكتوراه الفلسفة في التربية تخصص مناهج وطرق التدريس، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة القاهرة.
- 23- دون بارناس، وأركان بورغدورف. (2006). التفكير النقدي. ترجمة: سناء العاني. دط. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- 24- دينا خالد أحمد الفلمباني. (2011). فاعلية برنامج قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم علم النفس التربوي، جامعة القاهرة.
- 25- روبرت مارزانو وآخرون. (2004). أبعاد التفكير. ترجمة يعقوب حسين نشوان ومحمد خطاب. ط02. الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

- 26- رشدي طعيمة، ومحمد السيد مناع. (2001). تدريس اللغة العربية في التعليم العام. ط. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 27- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم. (2011). الفروق الفردية في العمليات العقلية المعرفية. ط01. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 28- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم. (2010). علم النفس المعرفي. ط01. مصر: ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- 29- سامية الأنصاري، وحلمي الفيل. (2009). ما وراء معرفة الذكاء الوجداني. ط01. القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.
- 30- سعيد عبد الله لافي. (2006). القراءة وتنمية التفكير. ط01. القاهرة: عالم الكتب.
- 31- سعيد عبد الله لافي. (2012). تنمية مهارات اللغة العربية. ط01. القاهرة: عالم الكتب.
- 32- سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، ضياء محمد أبو الرز. (2011). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لتدريس مهارات القراءة الناقدة في الصف العاشر أساسي وأثرها في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو القراءة. مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 38، ملحق 1، الجامعة الأردنية.
- 33- سمير محمد عقل عقيلي. (2010). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس العلوم على التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو المادة لدى التلاميذ المكفوفين. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 154، مصر.
- 34- سلمان معيش عبد الله عليما. (2007). أثر إستراتيجية تدريس قائمة على ما وراء المعرفة في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في الأردن. رسالة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الفلسفة في التربية تخصص مناهج وطرق التدريس العلوم، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- 35- سامي محمد عبد الله هزايمة. (2005). بناء برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي واختبار أثره في تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا

- بالأردن. رسالة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الفلسفة في التربية، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- 36- سعيد عبد العزيز. (2009). تعليم التفكير ومهاراته. ط01. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 37- سالم علي الغرابية. (2012). مهارات التفكير وأساليب التعلم. ط02. الرياض: دار الزهراء.
- 38- شذى عبد الباقي محمد، ومصطفى محمد عيسى. (2011). اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي. ط01. الأردن: دار المسيرة.
- 39- صالح أبو جادو، محمد بكر نوفل. (2010). تعليم التفكير. ط04. الأردن: دار المسيرة.
- 40- صالح محمد أبو جادو، ومحمد بكر نوفل. (2007). تعليم التفكير. ط01. الأردن: دار المسيرة.
- 41- صفاء يوسف الأعسر. (1998). تعليم من أجل التفكير. دط. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- 42- صالح بن محمد العساف. (2006). المدخل الى البحث في العلوم السلوكية. ط04. الرياض: مكتبة العبيكان.
- 43- طلال عبد الله الزعبي. (2005). أثر استخدام طريقة التدريس فوق المعرفي في تحصيل الطلبة لبعض المفاهيم العلمية وفي تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لديهم. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد 03، العدد 02، جامعة دمشق.
- 44- عدنان يوسف العتوم، شفيق فلاح علاونة، عبد الناصر زياب الجراح، معاوية محمود أبو غزال. (2008). علم النفس التربوي. ط02. الأردن: دار المسيرة.
- 45- عبد المنعم أحمد بدران. (2008). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية. ط1. مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- 46- عدنان يوسف العتوم، عبد الناصر زياب الجراح، موفق بشارة. (2009). تنمية مهارات التفكير. ط02. الأردن: دار المسيرة.

- 47- عبد الكريم بكار وعلاء الدين آل رشي. (2008). لماذا نقرأ؟ كيف نقرأ؟ ط01. دمشق: مركز الناقد الثقافي دار الثقافة والتراث.
- 48- علي سامي الحلاق. (2010). المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. دط. لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.
- 49- علي سعد جاب الله، سيد فهمي مكاوي، ماهر شعبان عبد الباري. (2011). تعليم القراءة والكتابة. ط01. الأردن: دار المسيرة.
- 50- عبد المنعم أحمد الدردير. (2006). الإحصاء البارامترى واللابارامترى. ط01. القاهرة: عالم الكتب.
- 51- عماد أحمد حسن علي، مصطفى علي الحاروني. (2004). ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر والدافعية للتعليم كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب التعليم الثانوي العام. مجلة البحوث النفسية والتربوية، المجلد العشرون، العدد2، ج 2، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر.
- 52- عز الدين عزت فارس شقير. (2005). أثر برنامج تدريبي في القراءة الناقدة على التفكير فوق المعرفي لدى طلبة الصف العاشر وعلاقته بمتغير الجنس والمستوى التحصيلي. رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة للحصول على درجة الدكتوراه في الفلسفة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- 53- غازي مفلح. (2004). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام. رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة للحصول على درجة الدكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.
- 54- فاروق حسن محمد العمري. (2008). أثر استخدام استراتيجيات فوق معرفية في تنمية كل من مهارة التفكير الناقد والتحصيل في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في فلسفة التربية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

- 55- فتحي عبد الرحمن جروان. (2002). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط01. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.
- 56- فوزي الشربيني، عفت الطناوي. (2006). استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق. ط1. مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- 57- فراس السليتي. (2006). التفكير الناقد والإبداعي. ط01. الأردن: عالم الكتب الحديث.
- 58- فراس محمود مصطفى السليبي. (2012). التدريس التبادلي والقراءة الناقدة. ط01. الأردن: عالم الكتب الحديث.
- 59- فراس محمد مصطفى السليتي. (2005). أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية في تنمية القراءة الناقدة والإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا واتجاهاتهم نحوها. رسالة غير منشورة قدمت استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الدكتوراه في الفلسفة، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.
- 60- فتحي مصطفى الزيات. (2004). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. ط 02. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- 61- فاطمة بنت رمزي أحمد المدني. (2007). ما وراء المعرفة وعلاقته بفعالية الذات والتحصيل - دراسة على طلاب وطالبات كلية التربية. رسالة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الفلسفة في علم النفس التربوي، كلية التربية والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس التربوي، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.
- 62- كمال عبد الحميد زيتون. (2003). التدريس نماذج ومهاراته. ط01. القاهرة: عالم الكتب.
- 63- لطيفة الهباشي. (2008). استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة. ط01. الأردن: عالم الكتب الحديث.
- 64- لانا عبد الكريم صالح خصاونة. (2005). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طلبة الصف السابع الأساسي. رسالة غير منشورة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك، الأردن.

- 65- محمد الصمادي، محارب علي. (2010). الحل الإبداعي للمشكلات. ط01. الأردن: دار قنديل للنشر والتوزيع.
- 66- محمد بكر نوفل، محمد قاسم سعيان. (2011). دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي. ط01. الأردن: دار المسيرة.
- 67- ماهر شعبان عبد الباري. (2010). سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية. ط01. الأردن: دار المسيرة.
- 68- مجدي عزيز إبراهيم. (2005). التفكير من منظور تربوي. ط01. القاهرة: عالم الكتب.
- 69- محمد عبيد الظنحاني. (2011). فنيات تعليم القراءة. ط01. القاهرة: عالم الكتب.
- 70- محمد فندي العبد الله. (2007). أسس تعليم القراءة الناقدة للمتفوقين عقليا. ط01. الأردن: عالم الكتب الحديث.
- 71- محسن علي عطية. (2009). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. ط01. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- 72- محمد أبو زهرة. (ديسمبر 2010). برنامج قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة " النمذجة " لعلاج أخطاء الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 165، (جزء أول)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- 73- مجدي خير الدين كامل. (2007). فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، الجزء 02، المجلد 23، العدد الأول، جامعة أسيوط، مصر.
- 74- مريم بنت محمد عايد الأحمد. (2012). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، العدد 32، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

- 75- ماريّا حسين علي محمد. (2008). أثر برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول من المرحلة الثانوية بالسودان. رسالة غير منشورة مقدمة استكمالاً للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان.
- 76- مصطفى فنخور منيزل الخوالدة. (2003). أثر برنامج تدريبي لمهارات ما وراء المعرفة في حل المشكلات الحياتية لدى طلبة الصف الثامن أساسي في مديرية التعليم الخاص في الأردن. رسالة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة عمان العربية لدراسات العليا، الأردن.
- 77- محمد حسين علي حمدان. (2011). فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في التربية، تخصص مناهج وطرق التدريس، كلية التربية قنا، جامعة جنوب الوادي، مصر.
- 78- نائلة أحمد الأجرى. (2009). الإختبارات النفسية التحصيلية والتقويم التربوي. دط. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- 79- نافز أحمد عبد بقيعي. (2004). أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفة في التحصيل والدافعية للتعلم. رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- 80- نايل درويش، وفارس صالح صدقي محمد. (2004). أثر القراءة الناقدة على التعبير الكتابي لدى طلاب الصف العاشر أساسي. مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 31، ع1، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.
- 81- ناصر محمود المخزومي. (2009). أثر استخدام إستراتيجية فوق معرفية تستند إلى أدوات كورت للتفكير في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسية العليا في الأردن. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد 26، ع2، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن.

82- وزارة التربية الوطنية. (2006). المناهج والوثائق المرفقة. السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. الجزائر.

83- وزارة التربية الوطنية. (15 جويلية 2013). مذكرة تنسيق بيداغوجي. الجزائر

84- وليد السيد احمد خليفة، مراد علي عيسى سعد. (2010). التفكير في التفكير. ط01. مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة النشر.

85- ياسر الحيلواني. (2003). تدريس وتقييم مهارات القراءة. ط01. الكويت: مكتبة الفلاح.

ثانيا. المراجع الأجنبية:

01- Adil Bentahar. (2012). Can Esl Teachers Teach Reading Metacognitive Strategies? A thesis submitted fulfillment of the requirement for the degree of Master of Arts in Education. USA: Boise State University.

Retrieved: 20/07/2014, from:

<http://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1259&context=td>

02- Abdul Rahim Hamdan, Mohd Najib Ghafar, Ahmad Johari Sihes, Sohaila Binti Atan (2010). The Cognitive and Metacognition Reading Strategies of Foundation Course Students in Teacher Education. Malaysia: Institute European Journal of Social Sciences. Volume 13. Retrieved: 15/07/2014, from:

<http://download.springer.com/static/pdf/>

03- Adriana Ojeda Álvarez (2010). Reflecting on Metacognitive Strategies in F. L. Teaching and Learning. Colombia: University Technology Pedagogy. Issue 16.

Retrieved: 10/08/2014, from:

<http://www.redalyc.org/pdf/3222/322227522006.pdf>

04- Bokyeong Kim a, Hyungsung Park b, Youngkyun Baek c. (2009). Not just fun, but serious strategies: Using meta-cognitive strategies in game-based learning. Vol:52. The Journal of Computers & Education. UK: Elsevier Science Ltd-Oxford. Retrieved: 15/07/2014, from:

<https://people.ok.ubc.ca/bowenhui/game/readings/metaCogStrategies.pdf>

05- Cecilia O. Okora & Eke Kingdom Chukwudi. (2011). Metacognitive Strategies: A Viable Tool for Self –Directed Learning. Journal of Educational and Social Research Special Issue. Rome, Italy: Mediterranean Center of Social and Educational. Vol: 1.No. (4). Retrieved: 25/07/2014, from:

<http://www.mcser.org/images/stories/JESR-Special-Issues/JESR-November2011/cecilia-o-okoro.pdf>

06- Chun-Yi Shen & Hsiu- Chuan. (April 2011) **Metacognitive Skills Development: A Web-Based Approach in Higher Education**. Turkey: Online Journal of Educational Technology. Volume 10. Issue2. Retrieved: 01/08/2014, from: <http://www.tojet.net/articles/v10i2/10215.pdf>

07- Eleonora Papaleontiou-Louca. (2008). **Metacognition and Theory of Mind**. Cambridge Scholars Publishing. UK: Cambridge Scholars Publishing British library. First published. Retrieved: 10/08/2014, from: <http://www.cambridgescholars.com/download/sample/59586>

08- Fenghua Lv & Hongxin Chen. (2010). **A Study of Metacognitive-Strategies-Based Writing Instruction For Vocational College Students**. English Language Teaching. Canadian: Center of Science and Education. Vol. 3. No.03. Retrieved: 15/07/2014, from: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/7224/5575>

09- Gökhan, özsoya & yşegül, Ataman. (March, 2009). **The effect of metacognitive strategy training on mathematical problem solving achievement**. International Electronic Journal of Elementary Education. Dumlupinar: university turkey. Vol: 1.Issue 2. Retrieved: 15/07/2014, from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508334.pdf>

10- Hope J.Hartman. (2002) –**Metacognition In Learning And Instruction**. Research and practice Neuropsychology and cognition volume 19. USA: Published by Kluwer academic publishers second printing. Retrieved: 15/07/2014, from: <https://books.google.com>

11- Michael Lynn Pate. (2009).**Effects Of Metacognitive Instructional Strategies in Secondary Career and Technical Education Courses**. A dissertation submitted to the graduate faculty in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy. USA: Ames, Iowa State University. Retrieved: 15/07/2014, from: <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1697&context=etd>

12- Mariel Hope Chen, Paul Jerik Gualberto, Cheyenne Led Tameta. (2009). **the Development of Metacognitive Reading Awareness Inventory**. *TESOL Journal*. USA .Vol. 1. Retrieved: 15/07/2014, from:

<http://research->

srttu.wikispaces.com/file/view/metacognitive+reading+awarness+inventory.pdf

13- Mustafa Taha AL-Oqaili. (2007). **EFL student's Critical Reading Skills.** Jordanian undergraduate – submitted in partial fulfillment of the Requirement of the Masters of Education TEFL at Yarmouk. Jordan: university-Department of Curriculum and Instruction.

14- Mona Khabiri, Mahza Pakzad. (2012). **The Effect of Teaching Critical Reading Strategies on EFL Learners' Vocabulary Retention.** Volume: (04), issue (1), The Journal of Teaching Language Skills (JTLS). Iran: published by Shiraz University Press, Shiraz. Retrieved: 10/08/2014, from:
http://jtls.shirazu.ac.ir/article_325_0.html

15- Orranuch Aegpongpaow. (2008). **A Qualitative Investigation of Metacognitive Strategies in Thai Students' English Academic Reading.** Thesis Presented In Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Arts Degree in English. Bangkok, Thailand: Srinakharinwirot University .Retrieved: 10/08/2014, from:
[http://thesis.swu.ac.th/swuthesis/Eng\(M.A.\)/Orranuch_A.pdf](http://thesis.swu.ac.th/swuthesis/Eng(M.A.)/Orranuch_A.pdf)

16- Susan E. Israel , Cathy Collins Block , Kathryn L. Bauserman , Kathryn Kinnucan-Welsch. (2008). **Metacognition in literacy learning.** Mahwah, New Jersey, United States: Taylor & Françise -Library published. Retrieved: 01/08/2014, from:
<https://books.google.com>

17- Shokrpour, Nasrin & Nasiri, Elham. The use of Cognitive and Metacognitive Reading Strategies by Iranian IELTS Test Takers in the Reading Section of the Test. *European Journal of Social Sciences – Volume 22, issue 1 (2011)*. Retrieved: 01/08/2014, from:
<http://www.readbag.com/eurojournals-ejss-22-1-13>

18- Terry Tomasek. (2009). **Critical Reading: Using Reading Prompts to Promote Active Engagement with Text.** Volume 21, Number 1, International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. USA: University of Illinois Research Park, Champaign. Retrieved: 15/07/2014, from:
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ896252.pdf>

19- Theodore L. Harris, Richard E. Hodges (2005). **The Literacy Dictionary**. Third printing the international Reading Association. NEW YORK: library of congress cataloging. Retrieved: 15/07/2014, from:
<https://books.google.com>

20- Tina Marie Leon. (2008). **Middle-school students comprehending Analyzing and Evaluating persuasive texts**. United States: Copyright by ProQuest LLC.
Retrieved: 15/07/2014, from:
<https://books.google.com>

שְׁמִי בְּכָן יִשְׂרָאֵל

الملحق رقم (01)

قائمة مهارات القراءة الناقدة

المهارات	تصنيف المهارات
مهارات التمييز والمقارنة	مهارة أساسية
مهارة التمييز بين الفكرة الرئيسية والثانوية في النص	مهارات فرعية
مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي	
مهارة التمييز بين التعبير الحقيقي والمجازي	
مهارة التمييز بين السبب والنتيجة	
مهارة المقارنة بين أوجه الشبه والاختلاف بين الأفكار	
مهارات الإستنتاج	مهارة أساسية
إستنتاج المغزى من المقروء	مهارات فرعية
إستنتاج المعاني الضمنية في المقروء	
إستنتاج الأسباب الحقيقية للأحداث الواردة في النص	
إستنتاج الحجج المنطقية المدعمة لأفكار الكاتب	
إستنتاج الحلول التي أوردها الكاتب في النص	
مهارات التقويم والحكم	مهارة أساسية
إبداء الرأي فيما اشتمل عليه النص من آراء وأفكار	مهارات فرعية
تقويم أدلة الكاتب حول الآراء المطروحة من حيث منطقيتها	
تقويم المقروء من حيث خلوه من المبالغة والدعاية	
تقويم أفكار الكاتب من حيث إستيفائها للمعلومات الضرورية	
تقويم مدى توفيق الكاتب في توظيف الحقائق لتحقيق أهدافه	

الملحق رقم (02)

إختبار مهارات القراءة الناقدة

النص القرائي:

كتاب الطبيعة لـ " ميخائيل نعيمة "

تقديم النص: إذا كان المتنبّي يرى خير جليس في الأنام كتاب، فإن ميخائيل نعيمة يرى أن الطبيعة خير جليس وأفضل مدرسة، يتعلم فيها المرء العلم والحكمة والتجربة الصحيحة. فإلى أي حد وفق نعيمة في التعبير عن فكرته؟

لو سألتكم أي طالب في أية مدرسة: من هم معلموكم؟ لأجابكم على الفور وبدون تردد: هم فلان وفلان. ولكن جوابه بعضا من الحقيقة لا كلها، أما الحقيقة الكاملة هي، أن معلميه أكثر من أن تستوعبهم ذاكرة أو أن يحصيهم عد.

فما قوله في الذين علموا معلميه وصنفوا كتبه المدرسية؟ ثم ما قوله في أبويه وإخوته ورفاقه وكل من عرفهم من بني البشر؟

وأخيرا ما قوله في كل ما يقع تحت حواسه في النهار وفي الليل وفي اليقظة وفي المنام؟ أليس كل هؤلاء معلميه كذلك؟

إن ما ندرسه في الكتب على أيد أناس ندعوهم معلمين وفي بيوت ندعوها مدارس شيء ضئيل جدا إذا قيس بما ندرسه من غير كتب ومن غير معلمين أو مدارس.

فالكتاب مهما طال ومهما بلغ من قوة التعبير ودقة العرض وأناقة الترتيب وجودة التوييب لا يتعدى كونه كتابا تحتويه دفتان. فلا بد له من فاتحة وخاتمة. ولا بد له من أن يمثل رأي إنسان واحد، أو رأي جمهور من الناس. ونحن نقرأ منه ساعة أو ساعات فنملّه، وقد يستهوينا فنعود إليه مرة بعد مرة. ولكننا لن نقرأه في كل يوم ولا في كل ثانية من كل ساعة. والمدرسة مهما يكن نظامها من العدل والأحكام، ومساقتها من الدقة وحسن الاختيار لا تخرج عن كونها معهدا غايته محدودة بزمان ومكان، وإدارته موكولة إلى بشر تتلاعب بهم الأهواء البشرية على طمع في الكسب.

أما الكتاب الذي دفته الوحيدة الأزل والأخرى الأبد، والتي اختلطت علينا فاتحته، فكل فصل من فصوله فاتحة وكل فصل خاتمة والذي نقرأ فيه منذ أن نولد حتى نموت فلا نطويه ساعة ولا ننساه لحظة. والذي لا يمثل رأي إنسان واحد ولا رأي كل الناس يمثل الحقيقة التي تتسامى فوق الظنون والآراء والتكهنات. أما ذلك الكتاب فهو الطبيعة.

وأما المعلم الذي وعى سائر العلوم والفنون، وسائر الأخبار والأسرار، والذي لا يأخذه غضب ولا ضجر، ولا تعصب ولا محاباة، والذي لا يعكر صفاء ذهنه سهو ولا خطأ أما ذلك المعلم فهو الطبيعة.

وأما المدرسة التي لا تحصرها سقف وجدران، والتي برامجها منسقة تنسيقاً يفوق تصور الإنسان والتي مدة الدراسة فيها تمتد ما امتد الزمان، والتي تديرها حكمة تتحدى العقل والوجدان، أما تلك المدرسة فهي الطبيعة.

...لا ليس في مستطاع أي إنسان أن يطوي كتاب الطبيعة لمحة واحدة من حياته. مثلما ليس في مستطاعه أن يخرج لمحة واحدة من مدرسة الطبيعة.

فالتبيعة مدرسة لا بطالة فيها ولا تعطيل، بل دروس متلاحقة تلاحق الفصول بالفصول ومتواصلة تواصل الثواني بالثواني. ولو أن الناس كانوا سواسية من حيث انكبابهم على الدرس ومن حيث مقدرتهم على تفهم ما يدرسون، لكان من حَقِّهم أن تعجبوا لهم كيف أنهم ما برحوا منذ آلاف السنين يدرسون في مدرسة الطبيعة دونما انقطاع وحتى اليوم ما اجتازوا الامتحان الأخير ولا ظفروا بالشهادة النهائية...

كذلك حال الناس مع الطبيعة فهم يطلون عليها أول ما يطلون بأبصار مسحورة الباب مفتونة. فلا يلبثون أن يألّفوها، فإذا بها لا فتنة ولا سحر. فالشمس خزان لتوليد الحرارة والنور والقمر والنجوم سرج معلقة للسائرين في الليل. والبحار معابر للناس للأمتعة ما بين بر وبحر، والأشجار أشياء لا قيمة لها إلا بأخشابها وثمارها وظلالها، والطير والحيوان كائنات ينتفع بلحومها وجلودها. ولا أفزع من ذلك أن كثيراً منهم يعبثون بما في مخزن الطبيعة من تحف غالية، كما يعبث الولد بكتاب نفيس فيقتلون جميل الطير والحيوان لا لأنهم جياح بل لمجرد التسلية، ويتلفون بديع النيات لا لأنهم في حاجة إلى حطب بل لأنه يلذهم أن يعبثوا بالجمال.

لكم رأيت بعيني صغاراً وكباراً يمرون بشجرة مغروسة على جانب الطريق فيطرحونها أرضاً ويمضون غير مبالين بنضارتها وجمالها ولا لأنها ستصبح يوماً متعة لأبصارهم...

كتاب عجيب هي الطبيعة ولكن للذين يحسنون القراءة فيه ويفهمون ما يقرؤون.

كتاب الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة

السنة الثانية من التعليم الثانوي/ الجزائر

الاسم واللقب:

الطابفة:

أسئلة الاختبار:

الموضوع الأول:

* إستن بالنص للإجابة على الأسئلة التالية:

1- ما هي الفكرة الرئيسية التي يتمحور حولها النص؟

.....

.....

2- حدد الفكرة الفرعية للفقرة الأخيرة.

.....

.....

3- ما الهدف من طرح الكاتب للموضوع؟

.....

.....

4- ما هو السبب في أن كثيرا من الناس لا يحسنون قراءة كتاب الطبيعة ولا يفهمون ما يقرؤون؟

.....

.....

5- تمثل العبارة التالية رأي، ما الدليل الذي قدمه الكاتب لدعمه من النص؟

" إن ما ندرسه في الكتب على أيد أناس ندعوهم معلمين وفي بيوت ندعوها مدارس شيء ضئيل جدا إذا قيس بما ندرسه من غير كتب ومن غير معلمين أو مدارس "

.....

.....

6- حدد ما إذا كانت العبارة التالية تمثل حقيقة أم رأيا:

" فالكتاب مهما طال ومهما بلغ من قوة التعبير ودقة العرض وأناقة الترتيب وجودة التبريب لا يتعدى كونه كتابا تحتويه دفتان. فلا بد له من فاتحة وخاتمة "

.....

.....

7- ما هو المعنى الضمني الذي يمكن إستنتاجه من العبارة التالية:

" كتاب عجيب هي الطبيعة ولكن للذين يحسنون القراءة فيه ويفهمون ما يقرؤون " .

.....

.....

8- إستخرج من النص صورة بيانية، وبين أثرها في المعنى؟

.....

.....

09- هل وفق الكاتب في تقديم الحجج المنطقية الكافية ليدعم آراءه ؟

.....

.....

10- ما الأدلة التي استخدمها الكاتب ليبين صحة حكمه:

" ما اجتازوا الإمتحان الأخير ولا ظفروا بالشهادة النهائية.... "

.....

.....

11- إستخدم الكاتب بعض الحجج للبرهنة على أن المعلم الحقيقي للإنسان هو الطبيعة بيئها؟ هل تراها منطقية؟

.....

.....

12- إستخرج من النص الجملة المتعارضة مع الجملة التالية:

" ما قوله في الذين علموا معلميه وصنفوا كتبه المدرسية؟ "

.....

.....

13- هل توافق الكاتب في قوله؟ ولماذا؟

" كذاك حال الناس مع الطبيعة فهم يطلون عليها أول ما يطلون بأبصار مسحورة الباب مفتونة. فلا يلبثون أن يألّفوها، فإذا بها لا فتنة ولا سحر " .

.....

.....

14- ما الذي أغفله الكاتب برأيك وكان عليه أن يعرضه ضمن النص من أفكار؟

.....

.....

15- ذكر الكاتب أنه ليس في مستطاع أي إنسان أن يطوي كتاب الطبيعة لمحة واحدة من حياته. وهذا يشير إلى حقيقة مهمة. ما هي برأيك؟

.....

.....

16- بين أوجه الشبه والاختلاف بين كتاب المدرسة وكتاب الطبيعة.

.....

.....

.....

الموضوع الثاني:

* ضع خطأ تحت ما يناسب في العبارات التالية:

1- تتضمن الفقرة التالية نتيجة لسبب. ضع خطأ تحت السبب:

" إن ما ندرسه في الكتب على أيد أناس ندعوهم معلمين وفي بيوت ندعوها مدارس شيء ضئيل جدا إذا قيس بما ندرسه من غير كتب ومن غير معلمين أو مدارس".

" فالكتاب مهما طال ومهما بلغ من قوة التعبير ودقة العرض وأناقة الترتيب وجودة التبويب لا يتعدى كونه كتابا تحتويه دفتان. فلا بد له من فاتحة وخاتمة. ولابد له من أن يمثل رأي إنسان واحد، أو رأي جمهور من الناس".

2- تحمل العبارة التالية سببا ونتيجة. ضع خطأ تحت النتيجة:

" ... لا ليس في مستطاع أي إنسان أن يطوي كتاب الطبيعة لمحة واحدة من حياته. مثلما ليس في مستطاعه أن يخرج لمحة واحدة من مدرسة الطبيعة فالتربية مدرسة لا بطالة فيها ولا تعطيل، بل دروس متلاحقة تلاحق الفصول بالفصول ومتواصلة تواصل الثواني بالثواني".

3- ميز فيما يلي بين التعبير الحقيقي والمجازي بوضع خط تحت التعبير الحقيقي وخطين تحت التعبير المجازي:

" فالشمس خزان لتوليد الحرارة والنور والقمر والنجوم سرج معلقة للسائرين في الليل. والبحار معابر للناس للامتعة ما بين بر وبحر، والأشجار أشياء لا قيمة لها إلا بأخشابها وثمارها وظلالها، والطير والحيوان كائنات ينتفع بلحومها وجلودها".

4- حدد موطن المبالغة في الفقرة التالية بوضع خط تحتها:

" أما الكتاب الذي دفته الوحيدة الأزل والأخرى الأبد، والتي اختلطت علينا فاتحته، فكل فصل من فصوله فاتحة وكل فصل خاتمة والذي نقرا فيه منذ أن نولد حتى نموت فلا نطويه ساعة ولا ننساه لحظة. والذي لا يمثل رأي إنسان واحد ولا رأي كل الناس يمثل الحقيقة التي تتسامى فوق الظنون والآراء والتكهنات. أما ذلك الكتاب فهو الطبيعة".

الإجابة النموذجية

الموضوع الأول:

1- الفكرة الرئيسية التي يتمحور حولها النص؟

* الطبيعة المدرسة الأزلية.

2- الفكرة الفرعية للفقرة الأخيرة.

* الطبيعة كتاب يجهل الكثير قيمته.

3- الهدف من طرح الكاتب للموضوع؟

* أن يبين قيمة الطبيعة في حياة الإنسان.

4- السبب في أن كثيرا من الناس لا يحسنون قراءة كتاب الطبيعة ولا يفهمون ما يقرؤون:

* لأنهم لم ينكبوا على دروسها ولم يحاولوا فهمها.

5- تمثل العبارة رأي، الدليل الذي قدمه الكاتب لدعمه من النص:

* لأن الكتاب لا يتعدى كونه كتاب تحتويه دفتان فلا بد له من فاتحة وخاتمة ولا بد له من أن يمثل رأي إنسان واحد أو رأي جمهور من الناس.

6- العبارة تمثل رأي.

7- المعنى الضمني الذي يمكن إستنتاجه من العبارة:

* أنه ليس بمقدور كل الناس أن يقرؤوا ويفهموا كتاب الطبيعة.

8- صورة بيانية تضمنها النص:

* إدارته موكولة إلى بشر تتلاعب بهم الأهواء البشرية على طمع في الكسب.

9- مدى توفيق الكاتب في تقديم الحجج المنطقية الكافية ليدعم آراءه:

* وفق الكاتب إلى حد مقبول في تقديم الحجج المنطقية ليدعم آراءه.

10- الأدلة التي إستخدمها الكاتب ليبين صحة حكمه:

* " لكم رأيت بعيني صغارا وكبارا يمرون بشجرة مغروسة على جانب الطريق فيطرحونها أرضا ويمضون غير مبالين بنضارتها وجمالها ولا لأنها ستصبح يوما متعة لأبصارهم..."

11- إستخدم الكاتب بعض الحجج للبرهنة على أن المعلم الحقيقي للإنسان هو الطبيعة. هي:

* " أما المعلم الذي وعى سائر العلوم والفنون، وسائر الأخبار والأسرار، والذي لا يأخذه غضب ولا ضجر، ولا تعصب ولا محاباة، والذي لا يعكر صفاء ذهنه سهو ولا خطأ أما ذلك المعلم فهو الطبيعة ".

* " وأما المدرسة التي لا تحصرها سقوف وجدران، والتي برامجها منسقة تنسيقا يفوق تصور الإنسان والتي مدة الدراسة فيها تمتد ما امتد الزمان، والتي تديرها حكمة تتحدى العقل والوجدان، أما تلك المدرسة فهي الطبيعة".

* نعم أراها منطقية لان مدرسة الطبيعة يمكن أن نتعلم فيها في كل لحظة من لحظات حياتنا وبدون انقطاع عنها، وكما أنها تحمل الحقيقة التي تتسامى فوق الظنون.

12- الجملة المتعارضة مع الجملة التالية:

"ما قوله في الذين علموا معلميه وصنفوا كتبه المدرسية؟"

" إن ما ندرسه في الكتب على أيد أناس ندعوهم معلمين وفي بيوت ندعوها مدارس شيء ضئيل جدا إذا قيس بما ندرسه من غير كتب ومن غير معلمين أو مدارس".

13- موقفي من قول الكاتب:

" كذاك حال الناس مع الطبيعة فهم يطلون عليها أول ما يطلون بأبصار مسحورة والباب مفتونة. فلا يلبثون أن يألّفوها، فإذا بها لا فتنة ولا سحر".

- نعم أوافقه الرأي، لأن الكثير من الناس لا يتأملون الطبيعة ولا يستفيدون من حكمها ودروسها.

14- ما أغفله الكاتب وكان عليه أن يعرضه ضمن النص من أفكار حسب رأيي:

* أرى أنه كان عليه أن يضيف إلى القارئ بعض الأفكار المتعلقة بطرق تعلم الإنسان من كتاب الطبيعة.

15- ذكر الكاتب أنه ليس في استطاع أي إنسان أن يطوي كتاب الطبيعة لمحة واحدة من حياته. وهذا يشير إلى حقيقة مهمة. هي:

* أن الإنسان يمكن أن يتعلم كل يوم من الطبيعة.

16- أوجه الشبه والاختلاف بين كتاب المدرسة وكتاب الطبيعة.

* أوجه الشبه:

- يمكن أن نتعلم من كتاب الطبيعة وكذا كتاب المدرسة.

- يمكن أن نكتسب من كلاهما العبرة والحكمة.

* أوجه الاختلاف:

- كتاب المدرسة له فاتحة وخاتمة أما كتاب الطبيعة ليس له فاتحة ولا خاتمة.

- كتاب المدرسة لا نقرأه كل يوم أما كتاب الطبيعة لا نطويه ساعة ولا ننساه لحظة.

- كتاب المدرسة يحمل حقيقة أو معرفة نسبية أما كتاب الطبيعة يحمل كل الحقائق التي تتسامى فوق الظنون.

الموضوع الثاني:

* ضع خط تحت ما يناسب في العبارات التالية:

1- تتضمن الفقرة التالية نتيجة لسبب ضع خط تحت السبب:

" إن ما ندرسه في الكتب على أيد أناس ندعوهم معلمين وفي بيوت ندعوها مدارس شيء ضئيل جدا إذا قيس بما ندرسه من غير كتب ومن غير معلمين أو مدارس".

" فالكتاب مهما طال ومهما بلغ من قوة التعبير ودقة العرض وأناقة الترتيب وجودة التوبيخ لا يتعدى كونه كتابا تحتويه دفتان. فلا بد له من فاتحة وخاتمة. ولا بد له من أن يمثل رأي إنسان واحد، أو رأي جمهور من الناس".

2- تحمل العبارة التالية سببا ونتيجة نضع خط تحت النتيجة:

"... لا ليس في استطاع أي إنسان أن يطوي كتاب الطبيعة لمحة واحدة من حياته. مثلما ليس في استطاعه أن يخرج لمحة واحدة من مدرسة الطبيعة فالطبيعة مدرسة لا بطالة فيها ولا تعطيل، بل دروس متلاحقة تلاحق الفصول بالفصول ومتواصلة تواصل الثواني بالثواني".

3- وضع خط تحت التعبير الحقيقي وخطين تحت التعبير المجازي:

" فالشمس خزان لتوليد الحرارة والنور والقمر والنجوم سرج معلقة للسائرين في الليل. والبحار معابر للناس للأمتعة ما بين بر وبحر، والأشجار أشياء لا قيمة لها إلا بأخشابها وثمارها وظلالها، والطير والحيوان كائنات ينتفع بلحومها وجلودها".

4- موطن المبالغة في الفقرة التالية:

" أما الكتاب الذي دفته الوحيدة الأزل والأخرى الأبد، والتي اختلطت علينا فاتحته، فكل فصل من فصوله فاتحة وكل فصل خاتمة والذي نقرأ فيه منذ أن نولد حتى نموت فلا نطويه ساعة ولا ننساه لحظة. والذي لا يمثل رأي إنسان واحد ولا رأي كل الناس يمثل الحقيقة التي تتسامى فوق الظنون والآراء والتكهنات. أما ذلك الكتاب فهو الطبيعة " .

الملحق رقم (03)

البرنامج التدريبي

برنامج تدريبي قائم على الإستراتيجيات الميتماعرفية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى
تلاميذ المرحلة الثانوية

تمهيد:

تستهدف البرامج التدريبية تمكين المتدربين من ممارسة نشاطات التدريب واكتسابها بطريقة تخدم أهداف التدريب. ولغرض تنمية مهارات القراءة الناقدة، اعتمدنا ضمن هذه الدراسة برنامجا تدريبيا قائما على طريقة " فونتين وفويسكو " (Fountin & Fusco)، والخاصة بتنشيط العمليات الميتماعرفية وتدريب التلاميذ على تطبيق هذه الطريقة، مستخدمين ضمنها إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع، التساؤل الذاتي، والنمذجة الميتماعرفية.

وجدير بالذكر أن فلسفة هذا البرنامج التدريبي مستقاة من أبحاث علم النفس المعرفي واستراتيجياته، التي أثبتت الأثر الإيجابي للاستراتيجيات الميتماعرفية في حل مشكلات التعلم واكتساب مهاراته. فقد دعمت الأدلة التجريبية افتراض أن الأداء الجيد مرتبط باستخدام الاستراتيجيات الميتماعرفية، وهذا ما أكدته (جورجي ، Gourgey) في دراسته التي استهدف من خلالها التعرف على فعالية التدريس باستخدام الإستراتيجيات الميتماعرفية، وتوصل من خلالها إلى الأثر الإيجابي لاستراتيجيات التفكير الميتماعرفي في تنمية مهارات القراءة والتحصيل الدراسي لها.

وبناء على ما أثبتته هذه الدراسة وغيرها والتي بحثت الإستراتيجيات الميتماعرفية، ضمن برامج تعليمية وأخرى علاجية أو تدريبية، يأتي هذا البرنامج التدريبي لقياس فعالية الإستراتيجيات الميتماعرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة، متضمنا جلسات تدريبية، ودليل للمعالجات التدريبية خاص بالمدرّب (الباحث)، وآخر خاص بالتلميذ.

أولا- أهمية البرنامج التدريبي:

تتجلى أهمية البرنامج التدريبي فيما يلي:

« أهمية الإستراتيجيات الميتماعرفية موضوع الدراسة، إذ تعد في نظر الباحثين ذات فعالية في الأداء التعليمي والتعلمي، فهي تدرج ضمن التدريس الإستراتيجي الحديث الذي يعتمد على وعي الفرد بالهدف وبالمهمة التعليمية، وكذا بالإمكانات الذاتية في معالجة مشكلات التعلم والقدرة على التعلم الذاتي، من خلال التخطيط والتنظيم الذاتي لمتطلبات المهمة. فالتلميذ يمكن أن يعتمد على ذاته في بناء تعلماته وصناعة معارفه من خلال التخطيط للمهمة ومراقبة أدائه عليها، والقدرة على تقييم تحقيقه للأهداف بطريقة تمكنه من الوقوف على مدى بلوغه لأهداف التعلم.

« ما استهدفته الدراسة من تنمية مهارات نقد المقروء يعد ذو أهمية، إذ تصنف مهارات نقد المقروء ضمن المستويات المعقدة من هرم المهارات القرائية، لارتكازها على مهارات التفكير الناقد، علاوة على أنها تعد أساسية في تحقيق أهداف مستويات أرقى في القراءة كالإبداع وحل المشكلات.

« إن اكتساب التلميذ للقدرة على توظيف الاستراتيجيات الميتماعرفية من شأنه أن يساعد التلاميذ على الأداء الجيد في مواد دراسية أخرى، من خلال إنتقال أثر تعلمها إلى مواقف التعلم المختلفة.

وانطلاقا من هذه الأهمية إرتأينا بحث الإستراتيجيات الميتماعرفية والتي يعتقد بفعاليتها في تنمية مهارات القراءة، وذلك من خلال تصميم برنامج وتدريب التلاميذ على تطبيقه في حل وضعيات التعلم القرائية المرتبطة بمهارات نقد المقروء، متوخين بذلك إكساب التلاميذ الطرق الصحيحة والفعالة في بناء تعلماتهم، واستثمارها في اكتساب مهارات القراءة الناقدة وتنميتها.

ثانيا. خطوات بناء البرنامج التدريبي:

لغرض تجريب بعض الاستراتيجيات الميتماعرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة قمنا بتصميم برنامجا تدريبيا قائم على طريقة فونتين وفويسكو " (Fountin & Fusco)، وهي طريقة مناسبة للإستراتيجيات المنقاة والمتمثلة في إستراتيجية التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع والنمذجة الميتماعرفية، تم اختيارها هي أيضا لتناسب طريقة

التدريب المنتقاة ولتناسب المادة الدراسية. ولإعداد البرنامج في ضوء هذه الاستراتيجيات الميتمتعرفية اتبعنا خطوات منهجية في بناء البرنامج ليكون دليلا تدريبي للباحثة ودليلا للتلميذ لممارسة الاستراتيجيات الميتمتعرفية.

1. تحديد أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية إلى:

- ﴿ تمكين التلاميذ من ممارسة وتطبيق الإستراتيجيات الميتمتعرفية في النصوص القرائية للغة العربية والتحكم فيها، وقياس أثر هذه الممارسة في تنمية مهارات النقد القرائي للنصوص الأدبية لدى التلاميذ أفراد العينة.
- ﴿ إكساب التلاميذ مهارات نقد المقروء، والتي تحدد على مستوى كل درس من الدروس المقدمة ضمن البرنامج، إذ يتوقع من التلميذ بعد نهاية مشاركته في نشاطات البرنامج، وبعد التدريب على تطبيق الإستراتيجيات الميتمتعرفية في نقد النصوص القرائية أن يكتسب مهارات القراءة الناقدة.
- ﴿ تمكين التلميذ من التفكير في إستراتيجيات التعلم المناسبة ومراقبة وتقييم فعاليتها في الإجابة على أسئلة التعلم.
- ﴿ تنمية قدرة التلميذ على التعلم الذاتي من خلال التخطيط والمراقبة والتقييم الذاتيين للأداء.

2. تحديد طرق وإستراتيجيات التدريب:

يقوم البرنامج التدريبي الذي صممه على طريقة "فونتين وفويسكو"، والتي تندرج ضمنها إستراتيجية النمذجة الميتمتعرفية، إستراتيجية التساؤل الذاتي، إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع، والتي تم انتقاؤها لتناسب نشاط القراءة.

3. تحديد موضوعات جلسات البرنامج:

نظرا لعدم ثراء كتاب النصوص الأدبية بما يكفي من مواضيع تستحث تفكير التلاميذ لنقد وتقييم مضمونها، ارتأينا انتقاء نصوص من كتب متنوعة تناسب الفئة المستهدفة. وكان القصد من تناول مواضيع مختلفة هادفة زيادة الدافعية لدى التلاميذ للإقبال على هذه المواضيع برغبة وتركيز عال يمكن أن يحقق هدف تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ. وتتمحور المادة القرائية في البرنامج حول موضوعات ست من موضوعات النصوص القرائية موزعة على " اثنتي عشرة " جلسة، وهي كالتالي:

" جدول يوضح موضوعات البرنامج المقترح "

عنوان النص	عنوان الكتاب	دار ومكان النشر
كتاب الطبيعة	الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي	وزارة التربية الوطنية الجزائر 2005
بلد الصين	الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي	وزارة التربية الوطنية الجزائر 2005
الهدم والبناء	اللغة العربية للصف الأول ثانوي	دار نهضة مصر للنشر وزارة التربية والتعليم جمهورية مصر العربية 2011- 2014
وصية إلى ولدي	اللغة العربية للصف الأول ثانوي	دار نهضة مصر للنشر وزارة التربية والتعليم جمهورية مصر العربية 2011- 2014
وضع الشعراء في عصر الدعوة المحمدية	اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي	سلسلة مدرستي منشورات الشهاب باتنة / الجزائر 2005
الايدز	كتاب مهارات الاتصال في اللغة العربية المستويان الثالث والرابع من التعليم الثانوي	إدارة المناهج والكتب المدرسية وزارة التربية والتعليم المملكة الأردنية الهاشمية ط 1 - 2007

4. إختيار بيئة التدريب:

وفق ما يقتضيه تطبيق البرنامج التدريبي إختارنا غرفة الصف كبيئة مناسبة لتجريب البرنامج، حيث تم تدريس النصوص القرائية في مادة اللغة العربية وآدابها، وفق الإستراتيجيات المعتمدة ضمن البرنامج في الغرفة الصفية.

5. تحديد الزمن المخصص لتجريب البرنامج:

لتجريب البرنامج خصصنا نحو ثلاثة عشر أسبوعاً، نطبق في الأسبوع الأول إختبار القراءة الناقد تطبيقاً قلياً، ويعاد تطبيق نموذج آخر للإختبار تطبيقاً بعدياً في الأسبوع الثالث عشر، أما الأسابيع الست المتبقية، من الأسبوع الثاني إلى الأسبوع الثاني عشر، فتخصص لتدريس البرنامج، أي بمعدل حصة أسبوعياً.

6. أدوات ووسائل المعالجة التجريبية ضمن البرنامج التدريبي:

توظف الوسائل التعليمية كدعامة أساسية لتحقيق أهداف التعلم، إذ تمكن المعلم من توجيه التلاميذ إلى ممارسة الكثير من الأنشطة التي تثري تعلمهم، وتساعدهم على توضيح الموضوعات التي يدرسونها، وترسيخها في أذهانهم. ولتدريس موضوعات البرنامج قامت الباحثة بإعداد جلسات تدريبية تضمنت كل جلسة إستراتيجيات يطبقها التلاميذ بمساعدة الباحثة وتستهدف إكساب التلميذ مهارات فرعية للقراءة الناقد، وإستراتيجيات تطبق ضمن الجلسات التدريبية من طرف التلميذ بمساعدة من الباحثة. ولتنفيذ هذه الجلسات التدريبية قامت الباحثة بالاستعانة بالأدوات التالية التي قامت بإعدادها لتحقيق أهداف البحث وهي:

أ- دليل المدربة (الباحثة):

إحتوى الدليل على النشاطات والإجراءات التدريبية التي ستقوم بها الباحثة لتوجيه التلاميذ أثناء الجلسات التدريبية في كل مرحلة من مراحل تنفيذ الإستراتيجيات. ويهدف هذا الدليل إلى مساعدة الباحثة على تحقيق أهداف التدريب من خلال مراقبة وتقييم تنفيذ التلاميذ للإستراتيجية وللأداء على نصوص القراءة.

ب - دليل التلميذ:

تضمن الدليل أوراق عمل إحتوت على الأنشطة والأداءات التعليمية التي على التلاميذ القيام بها في كل خطوة من خطوات تنفيذ الإستراتيجيات، وهي كما يلي:

- مرحلة التخطيط (قبل التعلم).

- مرحلة المراقبة (أثناء التعلم).

- مرحلة التقويم (بعد التعلم)

ج- الوسائل التعليمية:

- بطاقات حائطية، أقلام، سبورة جدارية.

7. أساليب التقويم وإجراءاته:

يسعى التقويم ضمن هذه الدراسة إلى قياس مدى تمكن التلاميذ من نقد المقروء، قبل وأثناء وبعد تنفيذ البرنامج. وقد إستخدمنا ضمن البرنامج الحالي أنماط التقويم التالية:

* التقويم التشخيصي.

* التقويم التكويني.

* التقويم النهائي أو الختامي.

8. الجلسات التدريبية:

لتطبيق البرنامج على العينة التجريبية قمنا بإعداد جلسات تدريبية قدرت بـ " اثنتي عشرة " جلسة موزعة على "11" أسبوع، تضمنت كل جلسة إجراءات لتنفيذ البرنامج، وفق زمن محدد. والجدول التالي يوضح ذلك:

"جدول يوضح محتوى الجلسات التدريبية"

الأسبوع	عدد الجلسات	إجراءات التنفيذ	المهارة الأساسية	المهارة الفرعية	عنوان النص	الزمن المخصص
الأول	جلستان	نمذجة الإستراتيجية	مهارة الاستنتاج	- إستنتاج الحجج المدعمة لأفكار الكاتب.	بلاد الصين	2 سا
الثاني الثالث الرابع الخامس	أربع جلسات	التدريب على مهارات القراءة الناقدة	مهارة التمييز والمقارنة	- التمييز بين الفكرة العامة والأفكار الجزئية - التمييز بين الحقيقة والخيال والرأي - التمييز بين السبب والنتيجة - التمييز بين التعبير الحقيقي والمجازي - المقارنة بين الأفكار في أوجه الشبه والاختلاف	الهدم والبناء	8 سا ونصف
السادس السابع الثامن	ثلاث جلسات	تدريب على مهارات القراءة الناقدة	مهارات الاستنتاج	- استنتاج المغزى من المقروء. - استنتاج الأسباب الحقيقية للأحداث الواردة في النص. - استنتاج المعاني الضمنية في المقروء. - استنتاج الأدلة الداعمة لأراء الكاتب ومعلوماته. - استنتاج الحلول التي أوردها الكاتب في النص. - استنتاج الحجج المنطقية المدعمة لأفكار الكاتب.	وصية إلى ولدي	6 سا ونصف
التاسع العاشر الحادي عشر	ثلاث جلسات	تدريب على مهارات القراءة الناقدة	مهارات التقويم والحكم	- إبداء الرأي فيما اشتمل عليه النص من آراء وأفكار - تقويم أدلة الكاتب حول الآراء المطروحة من حيث منطقيتها - تقويم المقروء من حيث خلوه من المبالغة - تقويم أفكار الكاتب من حيث استيفائها للمعلومات الضرورية - تقويم موقف الكاتب من القضية التي طرحها.	وضع الشعراء أثناء الدعوة المحمدية	6 سا ونصف



عنوان النص

" بلاد الصين "



النص:

إقليم الصين متسع كثير الخيرات يخترقه النهر المعروف " باب الحياة " ويمر في وسط الصين مسيرة ستة أشهر إلى أن ينتهي إلى صور الصين، وتكتنفه القرى والمزارع والبساتين والأسواق وعليه النواوير الكثيرة. وبلاد الصين السكر الكثير، والأعنان، والأجاص والبطيخ العجيب. وكل ما ببلادنا من الفواكه فان بها ما هو مثله وأحسن منه. والقمح بها كثير جدا ولم أر قمحا أطيب منه. وكذلك العدس والحمص.

أهل الصين كفار يعبدون الأصنام ويحرقون موتاهم كما تفعل الهند. وملك الصين تترى من ذرية تنكيزحان. وكفار الصين يأكلون لحوم الخنزير والكلاب، ويبيعونها في أسواقهم. وهم أهل رفاهة واسعة، إلا أنهم لا يحتفلون في مطعم ولا ملبس... إنما يحتفلون في أواني الذهب والفضة. ولكل واحد منهم عكاز يعتمد عليه في المشي، ويقولون: " هو الرجل الثالثة! " والحرير عندهم كثير مؤنة. ولذلك كثر، وهو ملبس الفقراء والمساكين... وعاداتهم أن يسبك التاجر ما يكون عنده من الذهب والفضة قطعاً، تكون القطعة منها من قنطار فما فوقه وما دونه، ويجعل ذلك على باب داره.

وأهل الصين لا يتبايعون بدينار ولا درهم، وجميع ما يتحصل ببلادهم من ذلك يسكبونه قطعاً كما ذكرناه. وإنما يبيعهم وشراؤهم بقطع كاغدا، كل قطعة منها قدر الكف، مطبوعة بطابع السلطان وتسمى الخمس والعشرون قطعة منها " بالشت " وهو بمعنى الدينار عندنا. وإذا تمزقت تلك الكواغد في يد إنسان، حملها إلى دار، كدار السكة عندنا، فاخذ عوضها جدداً، ورفع تلك. ولا يعطي على ذلك أجرة ولا سواها، لأن الذين يتولون عملها، لهم الأرزاق الجارية من قبل السلطان، وقد وكل بتلك الدار أمير من كبار الأمراء.

وأهل الصين أعظم الأمم إحكاماً للصناعات، وأشدهم اتقاناً فيها. وذلك مشهود من حالهم قد وصفه الناس فأطنبوا فيه. وأما التصوير فلا يجاريهم أحد في إحكامه، من الروم ولا من سواهم. فان لهم فيه اقتدار عظيم. ومن عجب ما شاهدت لهم من ذلك أنني ما دخلت قط مدينة من مدنها ثم عدت إليها إلا ورأيت صورتى وصور أصحابي منقوشة في الحيطان والكواغد، موضوعة في الأسواق. ولقد دخلت إلى مدينة السلطان فمررت على سوق النقاشين، ووصلت إلى قصر السلطان مع أصحابي، ونحن على زي العراقيين. فلما عدت من القصر عشياً، مررت

بالسوق المذكورة، فرأيت صورتي وصور أصحابي منقوشة في كاغد، قد الصقوه بالحائط. فجعل كل واحد منا ينظر إلى صورة صاحبه لا تخطيء شيئاً من شبه.

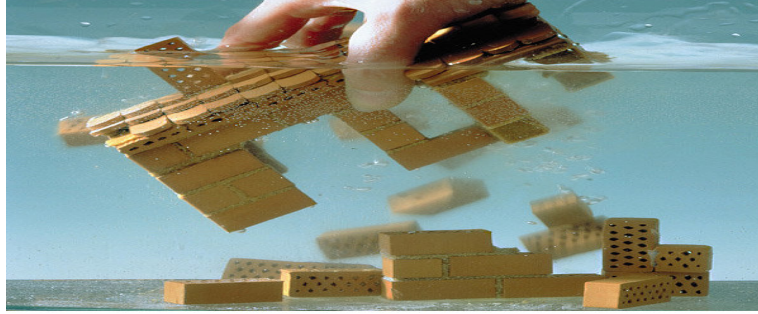
ابن بطوطة

كتاب الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة

السنة الثانية من التعليم الثانوي/ الجزائر

عنوان النص

" الهدم والبناء "



النص:

إذا نحن أردنا أن نلخص تاريخ الإنسان منذ نشأته إلى اليوم وإلى الغد في كلمة، قلنا: إن كل أعماله تنحصر في الهدم والبناء. وإذا نحن أردنا مقياسا بسيطا سهلا نقيس به الأفراد والأمم فما علينا إلا أن نجتمع عمل الفرد أو الأمة في البناء ونطرح منه عملهما في الهدم فباقي الطرح هو مقياسهما، وإذا أردنا أن نقارن بين شخصين أو أمتين نظرنا إلى مقدار باقي الطرح في كليهما، فما زاد فهو أرقى، وإذا أحببنا الدقة في التقدير لم نكتف بتقدير الكمية في البناء والهدم، بل حسبنا في ذلك نوع ما يبنى وما يهدم، فإن قيم البناء وقيم الهدم تختلف اختلافا كبيرا بحسب نوعهما وصفاتهما وكيفياتهما، كالذي نفعله في البناء الحسي، فلسنا نقدر البناء بحجمه ومساحته فقط، بل نقدره كذلك بنوع هندسته، وما إلى ذلك من أمور لا تحفى.

وقد أكثر الكتاب من القول في البناء، فالوعاظ الدينيون ورجال الأخلاق والمصلحون ونحوهم إنما يتكلمون في البناء ويحذرون من الهدم، فلنأخذ نحن الآن جانب الهدم فننيره، فكثيرا ما يكون الهدم مقدمة البناء، بل ربما كان خير بناء ما سبقه الهدم التام.

فيمكننا أن نقول: إن الرذائل الخلقية من كذب وظلم، والجرائم القانونية من قتل وسرقة، لم تعد رذائل ولا جرائم إلا لأنها هدم، إما هدم لمرتكب الرذيلة والجريمة، وإما هدم للمعتدى عليه، وإما هدم لبناء المجتمع. ونحن إذا نظرنا للرذائل والجرائم من حيث هي هدم، أفادنا هذا النظر فائدة جديدة في تقويم الرذائل والجرائم، فما كان منها اشد هدمًا كان أكبر جرما، ولذلك كان القتل أفظع من السرقة، لأن القتل يهدم النفس والسرقة تهدم الملكية. وقد يؤدي بنا هذا النظر إلى تعديل في قائمة الرذائل والجرائم، فهل من المعقول مع هذا النظر أن تعد الحكومة مجرمة إذا حصلت من الأهالي مالا لا تستحقه، ولا تعد مجرمة إذا لم تمد قرية بالماء الصحي مع علمها أنها تشرب سما زعافا يقضي على عدد كبير من الأرواح ويذهب في سبيله كثير من الضحايا؟ ليس هذا من المعقول في شيء، لأننا إن أقررنا عملها قومنا حق الملكية بأكثر من حق الحياة، وعددنا هدم الملكية مقدما على هدم النفوس، وليس ذلك بحق، وأمثلة ذلك كثيرة.

فلنترك الآن الجرائم والعقوبات لرجال القانون، ولننظر لأعمال الهدم الأخرى في المجتمعات.

فهناك هدم مادي لكل أمة يجتاح مقدارا كبيرا من ثروتها، فحوادث الحريق حوادث هدم، والأمة التي لا تحتاط لها تترك أعمال الهدم والتخريب في ساحتها، وكذلك كل أعمال القوى الطبيعية العنيفة الهادمة كالسيل والفيضانات العالي والصواعق والرياح والعواصف.

وكلما كانت الأمة أرقى كانت أكثر احتياطا وتوفيقا في منع أعمال الهدم الطبيعية وتوقيها. وهناك هدم سلبي ليس أقل خطرا من الهدم الايجابي، وأعني بالهدم السلبي عدم الإنتاج مع القدرة عليه، فالأمة التي تترك أرضا واسعة من أراضيها بورا قائمة بعمل الهدم السلبي، ومثل ذلك ما إذا كان لديها مناجم لا تستغلها أو قوى طبيعية لتوليد الكهرباء لا تستخدمها أو نحو ذلك، فكل أعمال الهدم هذه سلبية لا فرق في الضرر والإضرار بينها وبين الهدم الايجابي.

فإذا نحن ارتقينا من الماديات إلى المعنويات رأينا الأمر على هذا المنوال. فمن طرق الهدم أن تكون النظم الاجتماعية في امة مضيعة لكفايات أفرادها كأن تعطي المناصب لذوي الحسب والنسب، أو ذوي الملق والمداهنة، أو نحو ذلك، ثم تتحى عنها ذوي الكفايات ممن ليس لهم سلاح إلا عملهم وخلقهم، فهذا - من غير شك - عمل من أعمال التخريب المزدوج، لان من شغلوا هذه المناصب لا يمكنهم أن ينتجوا لعجزهم الطبيعي، ولان من ابعدوا عنها لا يمكنهم أن ينتجوا وقد حيل بينهم وبين الإنتاج. الآن بعد أن تعرفت على خطورة الإضرار التي تنتج عن الهدم، فهل لديك رغبة في مقاومة جميع أنواع الهدم التي يتعرض لها وطننا بأساليب بناءة تخلوا من العنف؟

أحمد أمين

كتاب اللغة العربية للصف الأول ثانوي

جمهورية مصر العربية

عنوان النص

وصية إلى ولدي



النص:

لي ولد وحيد في السابعة من عمره، لا أستطيع على حبي إياه وافتتاني به أن أتركه من بعدي غنيا لأنني فقير، وما أنا بأسف على ذلك ولا مبيتس لأنني أرجو بفضل الله وعونه ورحمته وإحسانه، أن أترك له ثرة من العقل والأدب، هي عندي خير ألف مرة من ثروة الفضة والذهب.

أحب أن ينشأ معتمدا على نفسه في تحصيل رزقه وتكوين حياته، لا على أي شيء آخر، حتى على الثروة التي يتركها له أبوه. ومن نشأ هذا المنشأ فلا يأكل إلا الخبز الذي يصنعه بيده، نشأ عزوفا عيوفا مترفعا لا يتطلع إلى ما في يد غيره، ولا يستعذب طعم الصدقة والإحسان.

أحب أن يعيش فردا من أفراد هذا المجتمع الهائل المعترك في ميدان الحياة، يصارع العيش ويغالبه، ويزاحم العاملين بمنكيه، ويفكر ويتروى، ويجرب ويختبر، ويقارن الأمور بأشباها ونظائرها، ويستنتج نتائج الأشياء من مقدماتها، ويعثر مرة وينهض أخرى، ويخطئ حيناً ويصيب أحيانا، فمن لا يخطئ لا يصيب، ومن لا يعثر لا ينهض، حتى تستقيم له شؤون حياته.

ذلك خير له من أن يجلس في شرفة من شرف قصره مطلا على العاملين والمجاهدين، يتمتع نظره بمرآهم كأنما يشاهد " رواية " تمثيلية في أحد ملاعب التمثيل.

أحب أن يمر بجميع الطبقات، ويخالط جميع الناس، ويذوق مرارة العيش، ويشاهد بعينه بؤس البؤساء وشقاء الأشقياء، ويسمع بإذنيه أنات المتألمين وزفرات المتوجعين لي شكر الله على نعمته إن كان خيرا منهم، ويشاركهم في همومهم وآلامهم إن كان حظه في الحياة مثل حظهم، لتنمو في نفسه عاطفة الرفق والرحمة فيعطف على الفقير عطف الأخ على الأخ، ويرحم المسكين رحمة الحميم للحميم.

الآن أستطيع غير خاش لوما ولا عتبا أن أقضي للناشئ الفقير على الناشئ الغني قضاء لا مجاملة فيه ولا محاباة، ومن ذا الذي يجامل الفقراء ويحابيهم! وإن أقول للناشئ الفقير: صبرا يا بني وعزاء، فأنك لم تخلق إلا للعمل، فاعمل واجتهد، ولا تعتمد في حياتك إلا على نفسك، ولا تحصد غير الذي زرعتك يدك، فان لم تجد معلما فعلم نفسك، والزمن خير مؤدب ومهذب، وإن ضاقت بك المدارس فادرس في مدرسة الكون ففيها علوم الحياة بأجمعها وإن كنت ممن لا يعدون وظائف الحكومة ومناصبها غنما عظيما كما يعدها القعدة العاجزون، فها هو ذا فضاء الأرض أمامك فامش فيه وفتش عن قوتك كما تفتش عنها الطيور التي ليس لها مثل عقلك وقوتك، فان الله

لم يخلقك في هذا العالم ولم يبرزك إلى هذا الوجود لتموت فيه جوعاً أو تهلك ظمأً، ولا تصدق ما يقولونه لك من أن الناشئ الغني اسعد منك حالاً، وأوفر حظاً، وإن راقك منظره وأعجبك ظاهره، فلكل نفس همومها وآلامها، وهموم الفقر على شدتها أقل هموم الحياة وأهونها.

وحسبك من السعادة في الدنيا ضمير نقي ونفس هادئة وقلب شريف، وإن تعمل بيدك فترى بعينك ثمرات أعمالك تنمو بين يديك وتترعرع فتغتنب بمرآها اغتباط الزارع بمنظر الخضرة والنماء في الأرض التي فلحها بيده، وتعهدها بنفسه، وسقاها من عرق جبينه.

المنفلوطي

كتاب اللغة العربية للصف الأول ثانوي

جمهورية مصر العربية

عنوان النص

" وضع الشعراء أثناء الدعوة المحمدية "



النص:

كان النبي صلى الله عليه وسلم يشجع شعراءه، ويعد قولهم جهادا في سبيل الدين، وإن فعل شعرهم لا يقل في الأعداء عن فعل السيوف، وقد سمع الشعر في مسجده، وعلى منبره. وقال لحسان: " اهج قريشا ومعك روح القدس ". وقد روي عنه عليه الصلاة والسلام قوله: " لأن يمتلئ جوف أحدكم قيحا خيرا له من أن يمتلئ شعرا " كما روي عنه في شأن امرئ القيس انه قال: " ذلك رجل مذكور في الدنيا شريف فيها. منسي في الآخرة خامل فيها، يأتي يوم القيامة معه لواء الشعراء إلى النار".

ولكن هذا ينصرف إلى أولئك الشعراء الذين اتخذوا الشعراء لهوا ولعبا ينالون به من الأعراض، ويؤججون نيران العداوة والبغضاء بين الناس، ويستنزفون به أموالهم بالثناء الكاذب. أما الشعر الذي يدعو إلى حق، أو ينشر فضيلة، أو يذيع محمداً أو يدفع ظلما فذلك لا شبهة في جوازه، وأما قول الله تعالى: " والشعراء يتبعهم الغاؤون الم تر أنهم في كل واد يهيمون وأنهم يقولون ما لا يفعلون " فهو ينصرف إلى الكفار الذين تعدوا الحق وفسقوا، بدليل انه استثنى المؤمنين الصالحين الذين يذكرون الله ويستنصرون بالشعر على أعدائهم. وهذا يفسر قول الأصمعي: " الشعر نكد. بابه الشر، فإذا دخل في الخير ضعف. هذا حسان بن ثابت فحل من فحول الجاهلية فلما جاء الإسلام سقط شعره". وقوله مرة أخرى: " شعر حسان في الجاهلية من أجود الشعر، فقطع منته في الإسلام"

ولما قدم وفد بني تميم على الرسول صلى الله عليه وسلم ألقى شاعرهم قصيدة قال فيها:

نَحْنُ الْكَرَامُ فَلَا حَيَّ يَعَادِلُنَا
مِنَّا الْمُلُوكُ وَفِينَا تُتَصَبُّ الْبَيْعُ

وكان حسان غائبا، فبعث إليه النبي لإيجيب شاعر بني تميم، فحضرُوا وانشد قصيدته:

إِنَّ الذَّوَانِبَ مِنْ فَهْرٍ وَإِخْوَتَهُمْ
قَدْ بَيَّنَّا سُنَّةَ لِلنَّاسِ تُتَّبَعُ

فلما فرغ حسان من قوله، قال زعيم الوفد: " إن هذا الرجل - يعني محمداً - لمؤتى له، لخطيبه اخطب من خطيبنا. ولشاعره اشعر من شاعرنا. ولأصواتهم أحلى من أصواتنا ". فلما فرغ القوم أسلموا.

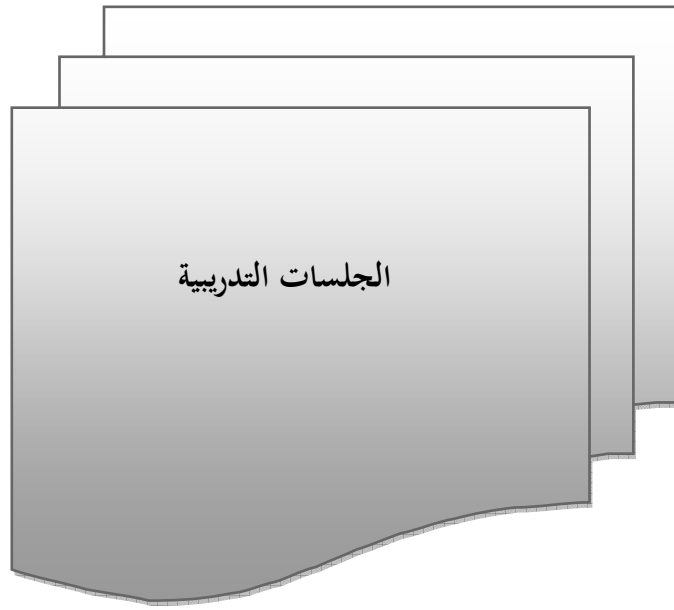
وما كان للنبي وهو القائل " إن من الشعر لحكمة " أن يدعو إلى تعطيل ملكة من الملكات الفنية التي اشتهر بها قومه ويقضي على الفن الذي نبغ فيه العرب، وقد عرف بعد أثره في نفوسهم، كما عرف بعد أثره في نفسه وفي

نشر دعوته، ولكن غاية ما يقال في هذا الشأن انه عمل على توجيه تلك الملكة توجيهها جديدا، يبعد بها عن جاهليتها وضلالها القديم، ويحول بينها وبين العبث والإسراف والمجون، ويدعوها إلى الجد النافع والقصد القويم.

د.يدوي طبانة

كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي

الجزائر



الجلسة التدريبية الأولى

عنوان النص:

بلد الصين

موضوع الجلسة:

نمذجة الإستراتيجيات

- الأهداف الخاصة بالجلسة:
- إكتساب مهارات القراءة الناقدة.
- التدرب الصحيح على إستخدام الإستراتيجيات الميتا معرفية في وضعيات التعلم المختلفة.
- الإستراتيجيات المستخدمة: النمذجة، التساؤل الذاتي، التفكير بصوت مرتفع.
- الوسائل المستخدمة: أقلام، سبورة جدارية، بطاقات حائطية خاصة بالاستراتيجيات والمهارات المستهدفة، دليل المدرية (الباحثة)، نص قرائي.

الزمن	النشاطات والإجراءات		مراحل تنفيذ الإستراتيجية	الأسبوع
	دور التلميذ	دور المدرية		
ساعتان	- يرد التلاميذ التحية.	- تلقي المدرية التحية على التلاميذ.	مرحلة التخطيط	الثاني
	- يستمع التلاميذ إلى شرح المدرية، ويستفسرون عما يريدون فهمه وعن الأشياء الغامضة بالنسبة لهم.	- تمهد المدرية لتطبيق البرنامج وتشرح أهداف البرنامج.		
	- يتهيأ التلاميذ ذهنياً إلى فهم طريقة تنفيذ الإستراتيجية، ويفتحون كتاب القراءة على نص بلاد الصين.	- تنبه المدرية التلاميذ إلى أنها ستقدم نموذجاً في كيفية تطبيق الإستراتيجية، على درس من دروس القراءة والنصوص، وهو نص بلاد الصين.		
	- ينتبه التلاميذ إلى المدرية لتحقيق الوعي بالهدف	- تطرح المدرية ذاتياً السؤال التالي: ما الهدف الذي علي أن أحققه بعد قراءة النص.		
	- يفتح التلاميذ الدليل على الصفحة التي بها النص القرائي.	- تجيب المدرية عن السؤال، وتدوّن الهدف الخاص بالدرس على السبورة، وهي تتكلم بصوت مرتفع عما تقوم به مخاطبة نفسها: أنا الآن أحدد الهدف الخاص بالدرس. علي بعد نهاية الدرس أن: - إستنتج الحجج المنطقية المدعمة لأفكار الكاتب		
	- ينتبه التلاميذ إلى المدرية	- تطلب المدرية من التلاميذ فتح الكتاب على الصفحة التي بها النص القرائي.		
	- يندمج التلاميذ ويشاركون	- تقرأ المدرية بصوت مرتفع: عنوان درس اليوم "بلد الصين".		
		- تطرح المدرية بعض التساؤلات ذات العلاقة بالدرس الجديد لتوظيفها بالشكل الصحيح. ومن أمثلة		

	المدرية في الموضوع.	الأسئلة التي تطرحها في هذا الصدد ما يلي: - ماذا تعرف عن بلد الصين؟ - ما هو برأيك سر التقدم الذي بلغته الصين؟ - تجيب المدرية على الأسئلة التي وضعتها بصوت مسموع.		
	- ينتبه التلاميذ إلى الطريقة التي اتبعتها المدرية.	- تسأل المدرية نفسها أمام التلاميذ عن أهم الاستقادات التي يمكن أن تحققها من دراستها للموضوع، وتجيب عن السؤال بصوت مرتفع على السبورة. - تدون المدرية الأسئلة الخاصة بالموضوع والمرتبطة بالمهارة المستهدفة من الدرس، مخاطبة نفسها بصوت مرتفع: علي بعد قراءة النص أن أجب على الأسئلة التالية، والمرتبطة بالأهداف الإجرائية: - إستخرج من النص أدلة تبين صحة قول الكاتب أن أهل الصين لا يجاريهم أحد في إتقان فن التصوير؟		
	- ينتبه التلاميذ للمدرية يستفسرون، ويناقشونها حول الخطوة.	- تضيف المدرية بعض الأسئلة الذاتية التي تود أن تصل إلى إجابات عنها بعد قراءة النص. - تسأل المدرية نفسها عما هي الخطوة التي عليها أن تقوم بها الآن؟ - تسأل المدرية عن الهدف من الخطوة، أي لماذا عليها أن تقرأ النص؟ وتجيب عنه: - علي قراءة النص لفهمه والإجابة على أسئلة الدرس. - تقرأ المدرية النص قراءة نموذجية وتخبر نفسها بصوت مرتفع يسمعه التلاميذ: علي وأنا أقرأ النص أن أضع خطا تحت الكلمات الصعبة أو الغامضة أو غير المألوفة بالنسبة لي. - تكتب المدرية بعض الكلمات التي تبدو غير مألوفة أو صعبة بالنسبة للتلاميذ، وتخبر التلاميذ أنها تفكر في إستخدام طريقة لمواجهة صعوبة فهم الكلمات وشرح الكلمات شرحا صحيحا، وهي: استخدام باقي الجمل لمعرفة معناها. - تشرح المدرية الكلمات الصعبة، وتدون الشرح على السبورة. - تسأل المدرية نفسها بصوت مرتفع عن السؤال	مرحلة المراقبة	

		الذي عليها أن تجيب عنه الآن؟ وتجب عن السؤال على السبورة. - تسأل المدرية نفسها عن الأسئلة الذاتية التي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الحل؟ وتجب عنها في السبورة؟ - ماذا نقصد بالدليل؟ - ماذا يقصد الكاتب إحكاما للتصوير؟ - ما هي الفقرة التي يمكن أن أجد فيها الإجابة؟ - تسأل المدرية نفسها عن الطريقة التي تفكر في إتباعها للإجابة على السؤال؟ - البحث عن الفقرة التي تحوي الدليل. - قراءة الفقرة قراءة متأنية ويتركيز ووضع خط أو دوائر تحت الدليل. - تسأل المدرية نفسها عن الصعوبات التي واجهتها في الإجابة على السؤال وكيف تعاملت معها؟ وتجب عن السؤال مخاطبة نفسها بصوت مرتفع.	
	- يستمع التلاميذ المدرية، يستفسرون، ويناقشون الخطوة.	- تكتب المدرية الإجابة على السؤال في السبورة وتقرأها بصوت مرتفع.	
	- ينتبه التلاميذ إلى المدرية في تنفيذ الخطوة	- تتساءل المدرية عن إعتقادها حول مستوى أدائها كالتالي: هل إجاباتي جيدة، متوسطة، ضعيفة؟ وتدون السؤال على السبورة مع الإجابة. - تواصل المدرية سؤال ذاتها وبصوت مرتفع عن حاجتها إلى بذل جهد آخر لتقديم إجابة أحسن عن السؤال، كالتالي: - هل أنا بحاجة إلى بذل جهد آخر للإجابة على الأسئلة التي اعتقد أنها غير صحيحة؟ تجيب على السؤال بكتابته على السبورة. - تسأل المدرية نفسها أمام التلاميذ عن الأهداف التي حققتها بعد نهاية الدرس؟ وتجب عن السؤال بصوت مرتفع.	مرحلة التقويم
		- تناقش المدرية مع التلاميذ مدى إمكانية محاكاتهم لها في تطبيق الإستراتيجية.	

الجلسة التدريبية الثانية

عنوان النص:

الهدم والبناء

المهارات المستهدفة:

التمييز والمقارنة

- الأهداف الإجرائية:

* أن يحدد الفكرة العامة للنص

* أن يحدد الفكرة الفرعية للفقرة الثالثة

- الإستراتيجيات المستخدمة: النمذجة، التساؤل الذاتي، التفكير بصوت مرتفع.

- الوسائل المستخدمة: أقلام، سبورة جدارية، أوراق عمل، دليل المدرية (الباحثة)، نص قرائي.

الزمن	النشاطات والإجراءات		مراحل تنفيذ الإستراتيجية	الأسبوع
	دور التلميذ	دور المدرية		
ساعتان ونصف	- يضع التلميذ أوراق العمل والنص القرائي على الطاولة.	- تقوم المدرية بتوزيع النص القرائي وأوراق العمل على التلميذ والتي تتضمن المعالجات التدريبية للإستراتيجيات الميتماعرفية، ومهارات القراءة الناقدة المستهدفة من الدرس.	مرحلة التخطيط	الثالث
	- ينتبه التلميذ للدرس.	- تطلب المدرية من التلاميذ الانتباه للدرس، وتذكرهم بأن الدرس سيعتمد على الإستراتيجيات الميتماعرفية، وسيستهدف تنمية مهارات القراءة الناقدة التي تم شرحها في الجلسة السابقة.		
	- ينتبه التلميذ إلى المدرية لتحقيق الوعي بالهدف.	- تدون المدرية الهدف الخاص بالدرس على السبورة، وهي تتكلم بصوت مرتفع مخاطبة التلاميذ: عليكم بعد نهاية الدرس أن تتمكنوا من تحقيق الهدف التالي: التمييز بين الفكرة العامة والأفكار الجزئية.		
	- يجب التلميذ على أسئلة المدرية، ويناقشونها في المهارة.	- تقيم المدرية فهم التلاميذ للمهارة، بطرح أسئلة تتعلق بالمقصود بمهارة التمييز بين الفكرة العامة والأفكار الجزئية؟		
	- يستمع التلميذ إلى شرح المدرية، ويناقشونها.	- تشرح المدرية ما تتضمنه المهارة من اداءات سلوكية، والتي على التلميذ أن يقوم بها.		
	- يجب التلميذ على السؤال كتابيا في ورقة العمل، وشفهيا مخاطبين أنفسهم بصوت مرتفع.	- تطلب المدرية من التلاميذ وضع ورقة العمل رقم (01) أمامهم، وتطرح السؤال الموجود في الورقة: ما الهدف الذي علي أن أحققه بعد قراءة النص.		
		- تستمع المدرية إلى إجابات التلاميذ الذاتية بصيغة المخاطب كالتالي:		

	- علي بعد قراءة النص أن: أميز بين الفكرة العامة والأفكار الجزئية.	
- ينفذ التلاميذ الخطوة.	- تطلب المدرية من التلاميذ وضع النص القرائي أمامهم، والذي هم بصدد قراءته ومناقشة أفكاره.	
- يقرأ التلاميذ عنوان النص بصوت مرتفع: عنوان درس اليوم " الهدم والبناء".	- تسأل المدرية التلاميذ عن عنوان النص؟ لزيادة تركيزهم ووعيهم بالأداء والأهداف.	
- يجب التلاميذ عن أسئلة المدرية، باستحضار مكتسباتهم السابقة وتمثلاتهم للموضوع المطروح.	- تطرح المدرية على تلاميذها بعض التساؤلات لتقييم مكتسباتهم السابقة، وتساعدهم على توظيفها بشكل صحيح في الدرس الجديد. ومن أمثلة الأسئلة التي تطرحها المدرية في هذا الصدد وتقدمها كنموذج للتلاميذ، ما يلي: - هل يمكن أن نتكلم عن الهدم والبناء الاجتماعي؟ - ما هي مظاهر الهدم الاجتماعي؟ - ما هو المعيار الذي تعتمد فيه تصنيفك لأعمال الهدم الاجتماعي؟	
- ينتبه التلاميذ إلى تقييم المدرية، لتصحيح أخطاءهم.	- تصحح المدرية مكتسبات وتمثلات التلاميذ الخاطئة، وتعزز الصحيحة منها.	
- يجب التلاميذ كتابيا عن السؤال في ورقة العمل رقم (01)، وشفهيا بصوت مرتفع عن السؤال.	- تسأل المدرية التلاميذ عن أهم الإستقادات التي يمكن أن يحققوها من خلال قراءتهم للموضوع، وتطلب من كل تلميذ كتابة الإجابة على ورقة العمل.	
	- تستمع المدرية إلى إجابات التلاميذ وهم يجيبون عن السؤال بصوت مرتفع، نقيمتها وتعززها، وتقدم نموذجا آخر للتلاميذ.	
- يجب التلميذ على الأسئلة في ورقة العمل، بعدها يقرأ الإجابة بصوت مرتفع محببا نفسه: علي بعد قراءة النص أن: - احدد الفكرة العامة للنص. - احدد الفكرة الفرعية للفقرة الثالثة	- تدون المدرية الأسئلة الخاصة بالموضوع، والمرتبطة بالمهارة المستهدفة من الدرس، مخاطبة التلاميذ بصوت مرتفع: عليكم بعد قراءة النص أن تجيبوا على الأسئلة التالية والمرتبطة بالأهداف الإجرائية: - حدد الفكرة العامة للنص. - حدد الفكرة الفرعية للفقرة الثالثة.	
- يضيف كل تلميذ سؤال أو أكثر من الأسئلة الذاتية في ورقة العمل، ويسمعها إلى المدرية حتى يقيم إجاباته فيما بعد.	- تطلب المدرية من التلاميذ إضافة أسئلة ذاتية، يريدون أن يصلوا إلى إجابات عنها بعد قراءة النص. وتقدم هي أيضا سؤال تريد الاجابة عنه، كنموذج للتلاميذ.	
- يجب التلاميذ على السؤال في ورقة العمل، وتستمع المدرية إلى إجاباتهم بصوت عال: علي أن أقرأ النص.	- تسأل المدرية التلاميذ: بعد كتابتك للأسئلة، ما هي الخطوة التي عليك أن تقوم بها الآن؟	

- يدون الإجابة في ورقة العمل، ويجيب عن ذلك بصوت مرتفع: لأحقق أهداف الدرس وأجيب على أسئلة النص.	- تسأل المدرية التلاميذ عن الهدف من الخطوة، أي لماذا عليك أن تقرأ النص؟		
- يتابع التلميذ قراءة المدرية جملة جملة.	- تقرأ المدرية النص قراءة نموذجية، وتطلب من التلاميذ الانتباه إلى القراءة، ووضع خط تحت الكلمات الصعبة أو الغامضة والتي لم يفهموا معناها.		
- يقرأ التلاميذ النص قراءة جهرية، مع تفاعل بقية زملاء بالاستماع.	- تطلب المدرية من بعض التلاميذ قراءة النص قراءة جهرية.		
- يحدد التلاميذ الكلمات الصعبة أو الغامضة في ورقة العمل، ويخبرون المدرية بها.	- تسأل المدرية التلاميذ بعد قراءة النص، عما إذا كانت هناك كلمات صعبة أو غامضة في النص ولم يفهموا معناها، ويرشداهم إلى طريقة مواجهة صعوبة فهم الكلمات، كاستخدام باقي الجمل لمعرفة معناها.		
- يدون التلاميذ الشرح في ورقة العمل.	- تستمع المدرية إلى شرح التلاميذ للكلمات الصعبة، وتساعد التلاميذ في الوصول إلى الشرح الصحيح.		
- يجيب التلاميذ على سؤال المدرية محددين السؤال الذي يرغبون في الإجابة عنه أولاً.	- تسأل المدرية التلاميذ عن السؤال الذي عليهم أن يجيبوا عليه الآن؟	مرحلة المراقبة	
- يجيب التلاميذ على السؤال في ورقة العمل، وشفهيا بصوت مرتفع.	تسأل المدرية التلاميذ عن إمكانية التساؤل الذاتي، أي وضع أسئلة ذاتية يمكن أن تساعد في الوصول إلى الحل؟		
- يجيب التلاميذ كتابيا على السؤال في ورقة العمل، ويناقش الأسئلة مع المدرية شفها، أي تلك الأسئلة التي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الحل.	تستمع المدرية إلى إجابة كل تلميذ وهو يتكلم بصوت مرتفع عن الأسئلة التي يسألها لنفسه، والتي يمكن أن تساعده في الوصول إلى الإجابة الصحيحة وتعزز الإيجابية منها. كـ:		
- يجيب التلاميذ كتابيا على السؤال في ورقة العمل، وشفها بصوت مرتفع.	- ماذا يقصد الكاتب بالهدم الاجتماعي؟ - ما هي جوانب الهدم التي ركز عليها الكاتب؟ - كيف بين الكاتب صور تضيق الأمة لكفاءات أفرادها؟ - ماذا يقصد الكاتب بالتخريب المزدوج؟ - ما هي الكلمات المفتاحية في الفقرة؟ - وتقدم المدرية في هذا الإطار، نموذجا للتلاميذ عن الأسئلة الذاتية التي تسألها لنفسها، والتي تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة.		
- يجيب التلاميذ كتابيا على السؤال في ورقة العمل، وشفها بصوت مرتفع.	- تسأل المدرية التلاميذ عن الطريقة التي يفكرون في إتباعها للإجابة على السؤال؟		

		تستمع المدرية إلى إجابة كل تلميذ وهو يتكلم بصوت مرتفع عن الطريقة التي يفكرون في إتباعها للإجابة على السؤال وتعزز الإيجابية منها. كـ: - قراءة النص بتأني ووضع خطوط تحت الكلمات المفتاحية في النص. - تلخيص كل فقرة في جملة مهمة والجمع بين أفكار الفقرات. - إستخراج المعنى العام للأفكار التي ركز عليها الكاتب. - وضع أسئلة حول الفقرة لتحقيق فهم أفضل لها. - وضع خط تحت الكلمات المفتاحية في الفقرة. - وتقدم المدرية في هذا الإطار، نموذجاً للتلاميذ عن الطريقة التي تفكر فيها، والتي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة.		
	- يجيب التلاميذ عن الصعوبة التي واجهتهم في الإجابة على السؤال كتابياً في ورقة العمل، وشفهياً وهم يتكلمون بصوت مرتفع.	- تسأل المدرية التلاميذ عن الصعوبات التي واجهتهم في الإجابة على السؤال؟ وكيف تعاملوا معها؟		
		- توجه المدرية التلاميذ إلى طرق أخرى للتغلب على الصعوبة، وتعزز الطريقة الإيجابية منها.		
	- ينفذ التلاميذ الخطوة.	- تطلب المدرية من التلاميذ الإجابة على السؤال الأول في ورقة العمل.		
	- يكتب كل تلميذ ما اعتقده عن أدائه تحت كل إجابة.	- تستمع المدرية إلى إجابات التلاميذ، وتوجه لهم سؤالاً للتقييم الذاتي، يتعلق بما يعتقدونه عن إجاباتهم، ومستوى أدائهم عن كل سؤال كالتالي: هل تعتقد أن إجاباتك جيدة، متوسطة، ضعيفة؟		
	- يجيب التلاميذ على السؤال، بناء على ما اعتقدوه حول مستوى أدائهم.	- تستمع المدرية إلى إجابات التلاميذ وهم يتكلمون بصوت مرتفع، عما اعتقدوه عن أدائهم.	مرحلة التقويم	
	- يجيب التلاميذ عن السؤال في ورقة العمل، ويقرأ الإجابة على المعلم.	- تواصل المدرية مساعدة التلاميذ عن حاجتهم إلى بذل جهد آخر، لتقديم إجابة أحسن عن السؤال كالتالي: هل أنت بحاجة إلى بذل جهد آخر للإجابة على الأسئلة التي تعتقد أنها غير صحيحة؟		
	- ينتبه التلميذ إلى تقييم المدرية، ويستفيدون من التغذية الراجعة في تصحيح الإجابة الخاطئة، وتدعيم	- تطلب المدرية من التلاميذ الإنتباه إلى الإجابة الصحيحة، وتجب على أسئلة الموضوع مقدماً تغذية راجعة على إجاباتهم.		

	الإجابة الصحيحة			
	- ينفذ التلاميذ نفس خطوات للإجابة على السؤال.	- بعد إنتهاء التلاميذ من الإجابة على السؤال، تعود المدرية إلى طرح السؤال الذي عليهم أن يجيبوا عليه الآن، بعد السؤال الأول؟ وينبه التلاميذ إلى انه عليهم إتباع نفس الخطوات في الإجابة على السؤال.		
	- يجب التلاميذ عن الأهداف التي حققوها بعد نهاية الدرس كتابيا في ورقة العمل، وشفهيا وهم يتكلمون عن الأهداف المحققة بصوت مرتفع.	- تسأل المدرية التلاميذ في نهاية الجلسة عن الأهداف التي حققوها بعد نهاية الدرس؟		

الجلسة التدريبية الثالثة

عنوان النص:

الهدم والبناء

المهارات

المستهدفة:

التمييز والمقارنة

الأهداف الإجرائية:

- * أن يبين السبب الذي جعل الكاتب يصنف القتل كجرم أفضع من السرقة.
- * أن يعلل تركيز الكاتب على الهدم الإنساني دون الهدم المادي.
- * أن يوضح ما يمكن أن يترتب على تضییع الأمة لكفاءة أفرادها.
- الإستراتيجيات المستخدمة: النمذجة، التساؤل الذاتي، التفكير بصوت مرتفع.
- الوسائل المستخدمة: أقلام، سبورة جدارية، أوراق عمل، دليل المدرية (الباحثة)، نص قرائي.

الزمن	النشاطات والإجراءات		مراحل تنفيذ الإستراتيجية	الأسبوع
	دور التلميذ	دور المدرية		
ساعتان	- يضع التلميذ أوراق العمل والنص القرائي على الطاولة.	- تقوم المدرية بتوزيع النص القرائي وأوراق العمل على التلميذ والتي تتضمن المعالجات التدريبية للإستراتيجيات الميتماعرفية، ومهارات القراءة الناقدة المستهدفة من الدرس.	مرحلة التخطيط	الرابع
	- ينتبه التلاميذ للدرس	- تطلب المدرية من التلاميذ الإنتباه للدرس، وتذكرهم بأن الدرس سيعتمد على الإستراتيجيات الميتماعرفية، وسيستهدف تنمية مهارات القراءة الناقدة التي تم شرحها في الجلسة السابقة.		
	- ينتبه التلاميذ إلى المدرية لتحقيق الوعي بالهدف	- تدون المدرية الهدف الخاص بالدرس على السبورة، وهي تتكلم بصوت مرتفع مخاطبة التلاميذ: عليكم بعد نهاية الدرس أن تتمكنوا من تحقيق الهدف التالي: التمييز بين السبب والنتيجة.		
	- يجيب التلاميذ على أسئلة المدرية، ويناقشونها في المهارة.	- تقيم المدرية فهم التلاميذ للمهارة، بطرح أسئلة تتعلق بالمقصود بمهارة التمييز بين السبب والنتيجة؟		
	- يستمع التلاميذ إلى شرح المدرية، ويناقشونه.	- تشرح المدرية عما تتضمنه المهارة من اداءات سلوكية، والتي على التلميذ أن يقوم بها.		
	- يجيب التلاميذ على السؤال كتابيا في ورقة العمل، وشفهيا مخاطبين أنفسهم بصوت	- تطلب المدرية من التلاميذ وضع ورقة العمل رقم (02) أمامهم، وتطرح السؤال الموجود في الورقة: ما الهدف الذي علي أن أحققه بعد قراءة النص.		

	مرتفع. - ينفذ التلاميذ الخطوة. - يجب التلميذ على الأسئلة في ورقة العمل، بعدها يقرأ الإجابة بصوت مرتفع مجيباً نفسه: علي بعد قراءة النص أن: - أبين السبب الذي جعل الكاتب يصنف القتل كجرم أفضح من السرقة. - أعلل تركيز الكاتب على الهدم الإنساني دون الهدم المادي. - أوضح ما يمكن أن يترتب على تضییع الأمة لكفاءة أفرادها. - يجب التلاميذ على سؤال المدربة، محددين السؤال الذي يرغبون في الإجابة عنه أولاً. - يجب التلاميذ كتابياً على السؤال في ورقة العمل، ويناقش الأسئلة مع المدربة شفهيًا، أي تلك الأسئلة التي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الحل.	- تستمع المدربة إلى إجابات التلاميذ الذاتية بصيغة المخاطب كالتالي: - علي بعد قراءة النص أن: أميز بين السبب والنتيجة - تطلب المدربة من التلاميذ وضع النص القرائي أمامهم، والذي هم بصدد قراءته ومناقشة أفكاره. - تدون المدربة لأسئلة الخاصة بالموضوع، والمرتبطة بالمهارة المستهدفة من الدرس، مخاطبة التلاميذ بصوت مرتفع: عليكم بعد قراءة النص أن تجيبوا على الأسئلة التالية والمرتبطة بالأهداف الإجرائية: - ما السبب الذي جعل الكاتب يصف القتل كجرم افضح من السرقة؟ - علل تركيز الكاتب على الهدم الإنساني دون الهدم المادي؟ - ماذا يمكن أن يترتب على تضییع الأمة لكفاءة أفرادها؟ - تسأل المدربة التلاميذ عن السؤال الذي عليهم أن يجيبوا عنه الآن؟ - تسأل المدربة التلاميذ عن إمكانية التساؤل الذاتي، أي وضع أسئلة ذاتية يمكن أن تساعد في الوصول إلى الحل؟ - تستمع المدربة إلى إجابة كل تلميذ وهو يتكلم بصوت مرتفع عن الأسئلة التي يسألها لنفسه، والتي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة وتعزز الإيجابية منها، كـ: - هل رتب الكاتب الجرائم؟ - أين وضع القتل؟ - ما هي الفقرة التي يمكن أن أجد فيها الإجابة؟ - هل ذكر الكاتب الهدم الإنساني والمادي ماذا قصد به؟	مرحلة المراقبة	
--	---	--	-----------------------	--

		- هل علي أن أعود للنص للإجابة أم إلى مكتسباتي القبلية؟ - ما أثر الهدم الإنساني والمادي؟ ماذا يقصد الكاتب بتضييع الأمة لكفاءات أفرادها؟ - هل ذكر الكاتب نتيجة ذلك؟ أين أجد ذلك؟ - وتقدم المدربة في هذا الإطار، نموذجاً للتلاميذ عن الأسئلة الذاتية التي تسألها لنفسها، والتي تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة.		
	- يجيب التلاميذ على السؤال في ورقة العمل، وشفهيا بصوت مرتفع.	- تسأل المدربة التلاميذ عن الطريقة التي يفكرون في إتباعها في الإجابة على السؤال؟		
		تستمع المدربة إلى إجابة كل تلميذ وهو يتكلم بصوت مرتفع عن الطريقة التي يفكرون في إتباعها للإجابة على السؤال وتعزز الإيجابية منها، كـ: - قراءة السؤال وفهمه جيدا. - تلخيص كل فقرة في جملة مهمة والجمع بين أفكار الفقرات. - قراءة النص بتأني ووضع خطوط تحت الكلمات المفتاحية في النص. - إستخراج المعنى العام لأفكار الكاتب وشرح الكلمات التي يتوقف عليها فهم النص. - طرح الأسئلة الذاتية لفهم النص. - قراءة النص والبحث عن الفقرة التي ذكر بها الكاتب جرم القتل واستنتاج الاجابة. - وضع خطوط تحت الجمل المهمة أو الدالة والعودة إلى المكتسبات القبلية. - قراءة الفقرة والتركيز على النتائج المترتبة على تضييع الأمة وأضع تحتها خط. - أحاول أن أكتب الإجابة بأسلوبي الخاص. - وتقدم المدربة في هذا الإطار، نموذجاً للتلاميذ عن الطريقة التي تفكر في إتباعها والتي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة.		
	- يجيب التلاميذ عن الصعوبة التي واجهتهم في الإجابة على السؤال كتابيا في ورقة العمل، وشفهيا وهم يتكلمون بصوت مرتفع.	- تسأل المدربة التلاميذ عن الصعوبات التي واجهتهم في الإجابة على السؤال؟ وكيف تعاملوا معها؟		
	- يستمع التلاميذ إلى المدربة وينفذون الطريقة التي ترشددهم إلى الإجابة الصحيحة.	- توجه المدربة التلاميذ إلى طرق أخرى للتغلب على الصعوبة، وتعزز الطريقة الإيجابية منها.		

				</

الجلسة التدريبية الرابعة

عنوان النص:

الهدم والبناء

المهارات

المستهدفة:

التمييز والمقارنة

- الأهداف الإجرائية:

- * أن يستخرج من النص حقيقة ورأي اجتماعي.
- * أن يستخرج من النص الدليل الذي قدمه الكاتب لدعم حقيقة أنه من طرق الهدم تضييع الأمة لكفاءات أفرادها.
- * أن يوضح رأي الكاتب في الأمة التي لا تستغل ثرواتها فيما يعود عليها بالنفع.
- الإستراتيجيات المستخدمة: النمذجة، التساؤل الذاتي، التفكير بصوت مرتفع.
- الوسائل المستخدمة: أقلام، سبورة جدارية، أوراق عمل، دليل المدرية (الباحثة)، نص قرائي.

الزمن	النشاطات والإجراءات		مراحل تنفيذ الإستراتيجية	الأسبوع
	دور التلميذ	دور المدرية		
ساعتان	- يضع التلميذ أوراق العمل والنص القرائي على الطاولة.	- تقوم المدرية بتوزيع النص القرائي وأوراق العمل على التلميذ والتي تتضمن المعالجات التدريبية للإستراتيجيات الميتامعرفية، ومهارات القراءة الناقدة المستهدفة من الدرس.	م رحلة التخطيط	الخامس
	- ينتبه التلاميذ للدرس	- تطلب المدرية من التلاميذ الإنتباه للدرس، وتذكرهم بأن الدرس سيعتمد على الإستراتيجيات الميتامعرفية، وسيستهدف تنمية مهارات القراءة الناقدة التي تم شرحها في الجلسة السابقة.		
	- ينتبه التلاميذ إلى المدرية لتحقيق الوعي بالهدف	- تدون المدرية الهدف الخاص بالدرس على السبورة، وهي تتكلم بصوت مرتفع عما تقوم به مخاطبة التلاميذ. عليكم بعد نهاية الدرس أن تتمكنوا من تحقيق الهدف التالي: - التمييز بين الحقيقة والرأي.		
	- يجيب التلاميذ على أسئلة المدرية، ويناقشونها في المهارة.	- تقيم المدرية فهم التلاميذ للمهارة، بطرح أسئلة تتعلق بالمقصود بمهارة التمييز بين التمييز بين الحقيقة والرأي؟		
	- يستمع التلاميذ إلى شرح المدرية، ويناقشونه.	- تشرح المدرية ما تتضمنه المهارة من أداءات سلوكية، والتي على التلميذ أن يقوم بها.		
	- يجيب التلاميذ على السؤال كتابيا في ورقة العمل، وشفهيا	- تطلب المدرية من التلاميذ وضع ورقة العمل رقم (03) أمامهم، وتطرح السؤال الموجود في الورقة: ما		

	مخاطبين أنفسهم بصوت مرتفع.	الهدف الذي علي أن أحققه بعد قراءة النص.		
		- تستمع المدرية إلى إجابات التلاميذ الذاتية بصيغة المخاطب، كالتالي: - علي بعد قراءة النص أن: - أميز بين الحقيقة والرأي		
	- ينفذ التلاميذ الخطوة.	- تطلب المدرية من التلاميذ وضع النص القرائي أمامهم، والذي هم بصدد قراءته ومناقشة أفكاره.		
	- يجيب التلاميذ على الأسئلة في ورقة العمل، بعدها يقرأ الإجابة بصوت مرتفع مجيبا نفسه: علي بعد قراءة النص أن: - أستخرج من النص الدليل الذي قدمه الكاتب لدعم حقيقة انه من طرق الهدم تضييع الأمة لكفاءات أفرادها؟ - أوضح رأي الكاتب في الأمة التي لا تستغل ثرواتها فيما يعود عليها بالنفع. - إستخرج من النص حقيقة ورأي إجتماعي.	- تدون المدرية الأسئلة الخاصة بالموضوع، والمرتبطة بالمهارة المستهدفة من الدرس، مخاطبة التلاميذ بصوت مرتفع: عليكم بعد قراءة النص أن تجيبوا على الأسئلة التالية والمرتبطة بالأهداف الإجرائية: - إستخرج من النص الدليل الذي قدمه الكاتب لدعم حقيقة انه من طرق الهدم تضييع الأمة لكفاءات أفرادها؟ * ما رأي الكاتب في الأمة التي لا تستغل ثرواتها فيما يعود عليها بالنفع؟ * إستخرج من النص حقيقة ورأي إجتماعي؟		
	- يجيب التلاميذ على سؤال المدرية، محددين السؤال الذي يرغبون في الإجابة عنه أولاً.	- تسأل المدرية التلاميذ عن السؤال الذي عليهم أن يجيبوا عنه الآن؟		
	- يجيب التلاميذ كتابيا على السؤال في ورقة العمل، ويناقش الأسئلة مع المدرية شفها، أي تلك الأسئلة التي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الحل.	- تسأل المدرية التلاميذ عن إمكانية التساؤل الذاتي، أي وضع أسئلة ذاتية يمكن أن تساعد في الوصول إلى الحل؟	مرحلة المراقبة	
		- تستمع المدرية إلى إجابة كل تلميذ وهو يتكلم بصوت مرتفع عن الأسئلة التي يسألها لنفسه، والتي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة ويعزز الإيجابية منها، ك: - هل قدم الكاتب الدليل؟ - ما هي الفقرة التي أجد بها الدليل؟ - ماذا يقصد الكاتب بتضييع الأمة لكفاءات أفرادها؟		

		- هل قدم الكاتب رأيه في الأمة التي تستغل ثرواتها فيما يعود عليها بالنفع؟ - ما هي الفقرة التي يمكن أن أجد فيها الإجابة؟ - عن أي ثروة تكلم الكاتب؟ وكيف لا تستغل الأمة ثرواتها فيما يعود عليها بالنفع؟ - وتقدم المدربة في هذا الإطار، نموذجا للتلاميذ عن الاسئلة الذاتية التي تسألها لنفسها، والتي تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة.		
	- يجيب التلاميذ على السؤال في ورقة العمل، وشفهيا بصوت مرتفع.	- تسأل المدربة التلاميذ عن الطريقة التي يفكرون في إتباعها في الإجابة على السؤال؟		
		- تستمع المدربة إلى إجابة كل تلميذ وهو يتكلم بصوت مرتفع عن الطريقة التي يفكرون في إتباعها للإجابة على السؤال الأول ويعزز الإيجابية منها، ك: - إعادة القراءة بتأني والتركيز على الأجزاء المهمة في النص. - قراءة السؤال قراءة جيدة ووضع خطوط تحت الكلمات المفتاحية فيه. - قراءة النص بتركيز والبحث عن الفقرة التي بها الدليل. - إذا لم أفهم الفقرة أو محتواها أبطئ في سرعة القراءة في المرة الثانية. - أضع خطوط أو دوائر تحت الجمل التي تعبر عن الدليل. - قراءة السؤال جيدا ومحاولة فهمه حتى يساعدني ذلك في الإجابة من خلال شرحه. - البحث عن الفقرة التي تتضمن رأي الكاتب. - القراءة بتركيز ووضع خطوط تحت العبارة التي تتضمن الرأي اعتمد على أسلوب في صياغة الفكرة. - شرح الجملة التي تتضمن الرأي حتى أتأكد من أنها رأي وكذا بالنسبة للجملة التي تعبر عن الحقيقة. - وتقدم المدربة في هذا الإطار، نموذجا للتلاميذ عن الطريقة التي تفكر في اتباعها، والتي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة.		
	- يجيب التلاميذ عن الصعوبة التي واجهتهم في الإجابة على السؤال كتابيا في ورقة العمل، وشفهيا وهم يتكلمون بصوت مرتفع.	- تسأل المدربة التلاميذ عن الصعوبات التي واجهتهم في الإجابة على السؤال؟ وكيف تعاملوا معها؟		

	- توجه المدربة التلاميذ إلى طرق أخرى للتغلب عليها، ويعزز الطريقة الإيجابية منها.	
مرحلة التقويم	- تطلب المدربة من التلاميذ كتابة الإجابة على السؤال الأول في ورقة العمل. - تستمع المدربة إلى إجابات التلاميذ، ويوجه لهم سؤال للتقييم الذاتي، يتعلق بما يعتقدونه عن إجاباتهم، ومستوى أداءهم عن كل سؤال كالتالي: هل تعتقد أن إجاباتك جيدة، متوسطة، ضعيفة؟ - تستمع المدربة إلى إجابات التلاميذ وهم يتكلمون بصوت مرتفع، عما إعتقدوه عن أداءهم. - تواصل المدربة مساعلة التلاميذ عن حاجتهم إلى بذل جهد آخر، لتقديم إجابة أحسن عن السؤال كالتالي: هل أنت بحاجة إلى بذل جهد آخر للإجابة على الأسئلة التي تعتقد أنها غير صحيحة؟ - تطلب المدربة من التلاميذ الإنتباه إلى الإجابة الصحيحة، وتجبب المدربة على أسئلة الموضوع مقدما تغذية راجعة على إجاباتهم. - بعد إنتهاء التلاميذ من الإجابة على السؤال، تعود المدربة إلى طرح السؤال الذي عليهم أن يجيبوا عليه الآن، بعد السؤال الأول؟ وتنبه التلاميذ إلى أنه عليهم إتباع نفس الخطوات في الإجابة على السؤال. - تسأل المدربة التلاميذ عن الأهداف التي حققوها بعد نهاية الدرس؟	- يستمع التلاميذ إلى المدربة وينفذون الطريقة التي ترشدهم إلى الإجابة الصحيحة. - ينفذ التلاميذ الخطوة. - يكتب كل تلميذ ما إعتقده عن أداءه تحت كل إجابة. - يجيب التلاميذ على السؤال، بناء على ما إعتقدوه حول مستوى أدائهم. - يجيب التلاميذ عن السؤال في ورقة العمل، ويقرؤون الإجابة على المدربة. - ينتبه التلميذ إلى تقييم المدربة، ويستفيدون من التغذية الراجعة في تصحيح الإجابة الخاطئة، وتدعيم الإجابة الصحيحة. - ينفذ التلاميذ نفس خطوات للإجابة على السؤال. - يجيب التلاميذ عن الأهداف التي حققوها بعد نهاية الدرس كتابيا في ورقة العمل، وشفهيا وهم يتكلمون عن الأهداف المحققة بصوت مرتفع.

الجلسة التدريبية الخامسة

عنوان النص:

الهدم والبناء

المهارات

المستهدفة:

التمييز والمقارنة

- الأهداف الإجرائية:

- * أن يستخرج من النص تعبيراً حقيقياً وآخر مجازياً.
- * أن يفرق بين الهدم المادي والمعنوي.
- الإستراتيجيات المستخدمة: النمذجة، التساؤل الذاتي، التفكير بصوت مرتفع.
- الوسائل المستخدمة: أفلام، سبورة جدارية، أوراق عمل، دليل المدرية (الباحثة)، نص قرائي.

الزمن	النشاطات والإجراءات		مراحل تنفيذ الإستراتيجية	الأسبوع
	دور التلميذ	دور المدرية		
ساعتان	- يضع التلميذ أوراق العمل والنص القرائي على الطاولة.	- تقوم المدرية بتوزيع النص القرائي وأوراق العمل على التلميذ والتي تتضمن المعالجات التدريبية للإستراتيجيات الميتامعرفية، ومهارات القراءة الناقدة المستهدفة من الدرس.	مرحلة التخطيط	السادس
	- ينتبه التلاميذ للدرس.	- تطلب المدرية من التلاميذ الإنتباه للدرس، وتذكرهم بأن الدرس سيعتمد على الإستراتيجيات الميتامعرفية، وسيستهدف تنمية مهارات القراءة الناقدة التي تم شرحها في الجلسة السابقة.		
	- ينتبه التلاميذ إلى المدرية لتحقيق الوعي بالهدف	- تدون المدرية الهدف الخاص بالدرس على السبورة، وهي تتكلم بصوت مرتفع عما تقوم به مخاطبة التلاميذ. عليكم بعد نهاية الدرس أن تتمكنوا من تحقيق الهدف التالي: - التمييز بين التعبير الحقيقي والمجازي. - المقارنة بين أوجه الشبه والاختلاف بين الأفكار		
	- يجب التلاميذ على أسئلة المدرية، وناقشونه في المهارة.	- تقيم المدرية فهم التلاميذ للمهارة، بطرح أسئلة تتعلق بالمقصود بمهارة التمييز بين التعبير الحقيقي والمجازي؟ ومهارة المقارنة بين أوجه الشبه والاختلاف بين الأفكار؟		
	- يستمع التلاميذ إلى شرح المدرية، وناقشونه.	- تشرح المدرية ما تتضمنه المهارة من أداءات سلوكية، والتي على التلميذ أن يقوم بها.		
	- يجب التلاميذ على السؤال كتابياً في ورقة العمل، وشفهياً مخاطبين أنفسهم بصوت مرتفع.	- تطلب المدرية من التلاميذ وضع ورقة العمل رقم (04) أمامهم، وتطرح السؤال الموجود في الورقة: ما الهدف الذي علي أن أحققه بعد قراءة النص.		
		- تستمع المدرية إلى إجابات التلاميذ الذاتية بصيغة المخاطب، كالتالي:		

		- علي بعد قراءة النص أن: - أُميز بين التعبير الحقيقي والمجازي - أقارن بين أوجه الشبه والاختلاف بين الأفكار	
	- تطلب المدربة من التلاميذ وضع النص القرائي أمامهم، والذي هم بصدد قراءته ومناقشة أفكاره.		
	- تدون المدربة الأسئلة الخاصة بالموضوع، والمرتبطة بالمهارة المستهدفة من الدرس، مخاطبة التلاميذ بصوت مرتفع: عليكم بعد قراءة النص أن تجيبوا على الأسئلة التالية والمرتبطة بالأهداف الإجرائية: - إستخرج من النص تعبيراً حقيقياً وآخر مجازياً. - حدد أوجه الشبه والاختلاف بين الهمد المادي والمعنوي؟	- يجب التلاميذ على الأسئلة في ورقة العمل، بعدها يقرأ الإجابة بصوت مرتفع مجيباً نفسه: علي بعد قراءة النص أن: - أستخرج من النص تعبيراً حقيقياً وآخر مجازياً. - أفرق بين الهمد المادي والمعنوي.	
	- تطلب المدربة من التلاميذ إضافة أسئلة ذاتية، يريدون أن يصلوا إلى إجابات عنها بعد قراءة النص.	- يضيف كل تلميذ سؤال أو أكثر من الأسئلة الذاتية في ورقة العمل، وتسمعها إلى المدربة حتى تقيم إجاباته فيما بعد.	
مرحلة المراقبة	- تسأل المدربة التلاميذ عن السؤال الذي عليهم أن يجيبوا عنه الآن؟	- يجب التلاميذ على سؤال المدربة، محددين السؤال الذي يرغبون في الإجابة عنه أولاً.	
	- تسأل المدربة التلاميذ عن إمكانية التساؤل الذاتي، أي وضع أسئلة ذاتية يمكن أن تساعد في الوصول إلى الحل؟	- يجب التلاميذ كتابياً على السؤال في ورقة العمل، ويناقش الأسئلة مع المدربة شفها، أي تلك الأسئلة التي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الحل.	
	- تستمع المدربة إلى إجابة كل تلميذ وهو يتكلم بصوت مرتفع عن الأسئلة التي يسألها لنفسه، والتي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة ويعزز الإيجابية منها، كـ: - ماذا يقصد بالتعبير الحقيقي والمجازي؟ - هل الجملة التي استخرجتها تعبر فعلاً عن المجاز؟ ما هو موطن المجاز فيها؟		

		- هل يمكن أن أجد في النص ما تحدث فيه الكاتب عن الهدم الإنساني والمادي؟ - ماذا يمكن أن يترتب عن الهدم الإنساني والمادي؟ - وتقدم المدربة في هذا الإطار، نموذجاً للتلاميذ عن الاسئلة الذاتية التي تسألها لنفسها، والتي تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة.	
	- يجب التلاميذ على السؤال في ورقة العمل، وشفهيا بصوت مرتفع.	- تسأل المدربة التلاميذ عن الطريقة التي يفكرون في إتباعها في الإجابة على السؤال؟	
		تستمع المدربة إلى إجابة كل تلميذ وهو يتكلم بصوت مرتفع عن الطريقة التي يفكرون في إتباعها للإجابة على السؤال ويعزز الإيجابية منها، كـ: - قراءة النص بتركيز ووضع خطوط تحت التعبير الحقيقي ودوائر تحت التعبير المجازي. - أقرأ الجملة التي استخرجتها وأشرح موطن الحقيقة فيها. - أقرأ الجملة التي استخرجتها، وأشرح موطن المجاز فيها. - أشرح معنى الهدم المادي والإنساني حتى أعر على الإجابة الصحيحة - أعود إلى مكتسباتي السابقة. - وتقدم المدربة في هذا الإطار، نموذجاً للتلاميذ عن الطريقة التي تفكر في إتباعها، والتي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة.	
	- يجب التلاميذ عن الصعوبة التي واجهتهم في الإجابة على السؤال كتابيا في ورقة العمل، وشفهيا وهم يتكلمون بصوت مرتفع.	- تسأل المدربة التلاميذ عن الصعوبات التي واجهتهم في الإجابة على السؤال؟ وكيف تعاملوا معها؟	
	- يستمع التلاميذ إلى المدربة وينفذون الطريقة التي ترشدهم إلى الإجابة الصحيحة.	- توجه المدربة التلاميذ إلى طرق أخرى للتغلب عليها، وتعزز الطريقة الإيجابية.	
	- ينفذ التلاميذ الخطوة.	- تطلب المدربة من التلاميذ كتابة الإجابة على السؤال في ورقة العمل.	
	- يكتب كل تلميذ ما إعتقده عن أدائه تحت كل إجابة.	- تستمع المدربة إلى إجابات التلاميذ، وتوجه لهم سؤال للتقييم الذاتي، يتعلق بما يعتقدونه عن إجاباتهم، ومستوى أدائهم عن كل سؤال كالتالي: هل تعتقد أن إجاباتك جيدة، متوسطة، ضعيفة؟	
	- يجب التلاميذ على	- تستمع المدربة إلى إجابات التلاميذ وهم يتكلمون بصوت	

	السؤال، بناء على ما إعتقدوه حول مستوى أدائهم.	مرتفع، عما إعتقدوه عن أداءهم.	مرحلة التقويم
	- يجيب التلاميذ عن السؤال في ورقة العمل، ويقرأ الإجابة على المعلم.	- تواصل المدرية مساعلة التلاميذ عن حاجتهم إلى بذل جهد آخر، لتقديم إجابة أحسن عن السؤال كالتالي: هل أنت بحاجة إلى بذل جهد آخر للإجابة على الأسئلة التي تعتقد أنها غير صحيحة؟	
	- ينتبه التلميذ إلى تقييم المدرية، ويستفيدون من التغذية الراجعة في تصحيح الإجابة الخاطئة، وتدعيم الإجابة الصحيحة.	- تطلب المدرية من التلاميذ الإنتباه إلى الإجابة الصحيحة، وتجيب المدرية على أسئلة الموضوع مقدما تغذية راجعة على إجاباتهم.	
	- ينفذ التلاميذ نفس خطوات للإجابة على السؤال.	- بعد إنتهاء التلاميذ من الإجابة على السؤال، تعود المدرية إلى طرح السؤال الذي عليهم أن يجيبوا عليه الآن، بعد السؤال الأول؟ وتنبه التلاميذ إلى انه عليهم إتباع نفس الخطوات في الإجابة على السؤال.	
	- يجيب التلاميذ عن الأهداف التي حققوها بعد نهاية الدرس كتابيا في ورقة العمل، وشفهيا وهم يتكلمون عن الأهداف المحققة بصوت مرتفع.	- تسأل المدرية التلاميذ عن الأهداف التي حققوها بعد نهاية الدرس؟	

الجلسة التدريبية السادسة

عنوان النص:

وصية إلى ولدي

المهارات

المستهدفة:

الإستنتاج

- الأهداف الإجرائية:

- * أن يستنتج المغزى من النص.
- * أن يستنتج المعنى الضمني من قول الكاتب من العقل والأدب هي عندي خير ألف مرة من ثروة الفضة والذهب.
- الإستراتيجيات المستخدمة: النمذجة، التساؤل الذاتي، التفكير بصوت مرتفع.
- الوسائل المستخدمة: أفلام، سبورة جدارية، أوراق عمل، دليل المدرية (الباحثة)، نص قرائي.

الزمن	النشاطات والإجراءات		مراحل تنفيذ الإستراتيجية	الأسبوع
	دور التلميذ	دور المدرية		
ساعتان ونصف	- يضع التلميذ أوراق العمل والنص القرائي على الطاولة.	- تقوم المدرية بتوزيع النص القرائي وأوراق العمل على التلميذ والتي تتضمن المعالجات التدريبية للإستراتيجيات الميتماعرفية، ومهارات القراءة الناقدة المستهدفة من الدرس.	مرحلة التخطيط	السابع
	- ينتبه التلاميذ للدرس.	- تطلب المدرية من التلاميذ الإنتباه للدرس، وتذكرهم بأن الدرس سيعتمد على الإستراتيجيات الميتماعرفية، وسيستهدف تنمية مهارات القراءة الناقدة التي تم شرحها في الجلسة السابقة.		
	- ينتبه التلاميذ إلى المدرية لتحقيق الوعي بالهدف.	- تدون المدرية الهدف الخاص بالدرس على السبورة، وهو يتكلم بصوت مرتفع عما تقوم به مخاطبا التلاميذ. - عليكم بعد نهاية الدرس أن تتمكنوا من تحقيق الهدف التالي: - إستنتاج المغزى من المقروء - إستنتاج المعاني الضمنية في المقروء		
	- يجب التلاميذ على أسئلة المدرية، ويناقشونه في المهارة.	- تقيم المدرية فهم التلاميذ للمهارة، بطرح أسئلة تتعلق بالمقصود بمهارة التمييز استنتاج المغزى من المقروء ومهارة استنتاج المعاني الضمنية في المقروء.		
	- يستمع التلاميذ إلى شرح المدرية، ويناقشونه.	- تشرح المدرية ما تتضمنه المهارة من أداءات سلوكية، والتي على التلميذ أن يقوم بها.		
	- يجب التلاميذ على السؤال كتابيا في ورقة العمل، وشفهيا مخاطبين	- تطلب المدرية من التلاميذ وضع ورقة العمل رقم (05) أمامهم، وتطرح السؤال الموجود في الورقة: ما الهدف الذي علي أن أحققه بعد قراءة النص.		

أنفسهم بصوت مرتفع.			
	- تستمع المدربة إلى إجابات التلاميذ الذاتية بصيغة المخاطب كالتالي: - علي بعد قراءة النص أن: - أستنتج المغزى من المقروء - أستنتج المعاني الضمنية في المقروء		
- ينفذ التلاميذ الخطوة.	- تطلب المدربة من التلاميذ وضع النص القرآني أمامهم، والذي هم بصدد قراءته ومناقشة أفكاره.		
- يقرأ التلاميذ عنوان النص بصوت مرتفع: عنوان درس اليوم وصية إلى ولدي.	- تسأل المدربة التلاميذ عن عنوان النص، لزيادة تركيزهم ووعيهم بالأداء والأهداف.		
- يجب التلاميذ عن أسئلة المدربة، باستحضار مكتسباتهم السابقة وتمثلاتهم للموضوع المطروح.	- تطرح المدربة على تلاميذه بعض التساؤلات لتقييم مكتسباتهم السابقة، ومساعدتهم على توظيفها بشكل صحيح في الدرس الجديد. ومن أمثلة الأسئلة التي تطرحها المدربة في هذا الصدد ما يلي: - لو كنت أبا وكان لك ولد ما الذي تخشى عليه بعد وفاتك؟ - ماذا ستترك له؟ - ما الذي تفكر في أن توصيه به؟		
- ينتبه التلاميذ إلى تقييم المدربة، ويصحح أخطاءه.	- تصحح المدربة مكتسبات وتمثلات التلاميذ الخاطئة، ويعزز الصحيحة منها.		
- يجب التلاميذ كتابيا عن السؤال في ورقة العمل رقم (05)، وشفهيا بصوت مرتفع عن السؤال.	- تسأل المدربة التلاميذ عن أهم الاستفادات التي يمكن أن يحققوها من خلال قراءتهم للموضوع، وتطلب من كل تلميذ كتابة الإجابة على ورقة العمل.		
	- تستمع المدربة إلى إجابات التلاميذ وهم يجيبون عن السؤال بصوت مرتفع، يقيمها ويعززها.		
- يجب التلاميذ على الأسئلة في ورقة العمل، بعدها يقرأ الإجابة بصوت مرتفع مجيبا نفسه: علي بعد قراءة النص أن: - أستنتج المغزى من النص. - أستنتج المعنى الضمني من قول الكاتب من العقل والأدب هي عندي خير ألف مرة من ثروة الفضة والذهب.	- تدون المدربة الأسئلة الخاصة بالموضوع، والمرتبطة بالمهارة المستهدفة من الدرس، مخاطبة التلاميذ بصوت مرتفع: عليكم بعد قراءة النص أن تجيبوا على الأسئلة التالية والمرتبطة بالأهداف الإجرائية: - ما المغزى من طرح الكاتب للموضوع؟ - ماذا تستنتج من قول الكاتب ثروة من العقل والأدب هي عندي خير ألف مرة من ثروة الفضة والذهب؟		

	- يضيف كل تلميذ سؤال أو أكثر من الأسئلة الذاتية في ورقة العمل، ويسمعها إلى المدربة حتى يقيم إجاباته فيما بعد.	- تطلب المدربة من التلاميذ إضافة أسئلة ذاتية، يريدون أن يصلوا إلى إجابات عنها بعد قراءة النص.		
	- يجيب التلميذ على السؤال في ورقة العمل، ويستمع المدربة إلى إجاباتهم بصوت عال: علي أن أقرأ النص.	- تسأل المدربة التلاميذ: بعد كتابتك للأسئلة الذي تود الإجابة عليه، ما هي الخطوة التي عليك أن تقوم بها الآن؟		
	- يدون الإجابة في ورقة العمل، ويجيب عن ذلك بصوت مرتفع: لأحقق أهداف الدرس وأجيب على أسئلة النص.	- تسأل المدربة التلاميذ عن الهدف من الخطوة، أي لماذا عليك أن تقرأ النص؟		
	- يتابع التلميذ قراءة المدربة جملة جملة.	- تقرأ المدربة النص قراءة نموذجية، وتطلب من التلاميذ الانتباه إلى القراءة، ووضع خط تحت الكلمات الصعبة أو الغامضة والتي لم يفهموا معناها.		
	- يقرأ التلاميذ النص قراءة جهرية، مع تفاعل بقية زملاء بالاستماع.	- تطلب المدربة من بعض التلاميذ قراءة النص قراءة جهرية.		
	- يحدد التلاميذ الكلمات الصعبة أو الغامضة في ورقة العمل، ويخبرون الأستاذ بها.	- تسأل المدربة التلاميذ بعد قراءة النص، عما إذا كانت هناك كلمات صعبة أو غامضة في النص ولم يفهموا معناها، وترشداهم إلى طريقة مواجهة صعوبة فهم الكلمات باستخدام باقي الجمل لمعرفة معناها.		
	- يستمع التلاميذ إلى شرح المدربة.	- تشرح المدربة الكلمات الصعبة، ليساعد التلاميذ على فهم النص ويدون الشرح على السبورة.		
	- يجيب التلاميذ على سؤال المدربة، محددين السؤال الذي يرغبون في الإجابة عنه أولاً.	- تسأل المدربة التلاميذ عن السؤال الذي عليهم أن يجيبوا عنه الآن؟	مرحلة المراقبة	
	- يجيب التلاميذ كتابياً على السؤال في ورقة العمل، ويناقش الأسئلة مع المدربة شفها، أي تلك الأسئلة التي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الحل.	- تسأل المدربة التلاميذ عن إمكانية التساؤل الذاتي، أي وضع أسئلة ذاتية يمكن أن تساعد في الوصول إلى الحل؟		
		- تستمع المدربة إلى إجابة كل تلميذ وهو يتكلم بصوت		

	مرتفع عن الأسئلة التي يسألها لنفسه، والتي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة، وتعزز الإيجابية منها.	
	- لماذا كتب الكاتب الموضوع؟ - لماذا ركز على الأخلاق في نصه ابنه؟ - ماذا يقصد الكاتب بثروة العقل والأدب؟ - لماذا فضل الكاتب ثروة العقل والأدب على ثروة الفضة والذهب؟ - وتقدم المدرية في هذا الإطار، نموذجاً للتلاميذ عن الأسئلة الذاتية التي تسألها لنفسها، والتي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة.	
- يجب التلاميذ على السؤال في ورقة العمل، وشفهيا بصوت مرتفع.	- تسأل المدرية التلاميذ عن الطريقة التي يفكرون في إتباعها في الإجابة على السؤال الأول؟	
	تستمع المدرية إلى إجابة كل تلميذ وهو يتكلم بصوت مرتفع عن الطريقة التي يفكرون في إتباعها للإجابة على السؤال الأول ويعزز الإيجابية منها، كـ: - أقرأ النص قراءة متأنية ويتركيز وأعيد صياغة الأفكار بلغتي الخاصة لتحقيق فهم أفضل لما قرأت. - أضع خطوط تحت المعلومات في النص أو حول الأفكار لمساعدتي في تذكرها. - أستخرج الكلمات المهمة أو مفتاحية في النص. - أقرأ النص قراءة متأنية لأفهم توجه الكاتب. - أعود إلى المكتسبات القبلية لاستنتاج ما وراء اللفظ. - وتقدم المدرية في هذا الإطار، نموذجاً للتلاميذ عن الطريقة التي تفكر في إتباعها، والتي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة.	
- يجب التلاميذ عن الصعوبة التي واجهتهم في الإجابة على السؤال كتابيا في ورقة العمل، وشفهيا وهم يتكلمون بصوت مرتفع.	- تسأل المدرية التلاميذ عن الصعوبات التي واجهتهم في الإجابة على السؤال؟ وكيف تعاملوا معها؟	
- يستمع التلاميذ إلى المدرية وينفذون الطريقة التي ترشدهم إلى الإجابة الصحيحة.	- توجه المدرية التلاميذ إلى طرق أخرى للتغلب عليها، ويعزز الطريقة الإيجابية.	
- ينفذ التلاميذ الخطوة.	- تطلب المدرية من التلاميذ كتابة الإجابة على السؤال الأول في ورقة العمل.	
- يكتب كل تلميذ ما اعتقده	- تستمع المدرية إلى إجابات التلاميذ، وتوجه لهم سؤال	

	عن أدائه تحت كل إجابة.	للتقييم الذاتي، يتعلق بما يعتقدونه عن إجاباتهم، ومستوى أداءهم عن كل سؤال كالتالي: هل تعتقد أن إجاباتك جيدة، متوسطة، ضعيفة؟	مرحلة التقويم	
	- يوجب التلاميذ على السؤال، بناء على ما إعتقدوه حول مستوى أدائهم.	- تستمع المدرية إلى إجابات التلاميذ وهم يتكلمون بصوت مرتفع، عما إعتقدوه عن أداءهم.		
	- يوجب التلاميذ عن السؤال في ورقة العمل، ويقرأ الإجابة على المعلم.	- تواصل المدرية مساعلة التلاميذ عن حاجتهم إلى بذل جهد آخر، لتقديم إجابة أحسن عن السؤال كالتالي: هل أنت بحاجة إلى بذل جهد آخر للإجابة على الأسئلة التي تعتقد أنها غير صحيحة؟		
	- ينتبه التلميذ إلى تقييم المدرية، ويستفيدون من التغذية الراجعة في تصحيح الإجابة الخاطئة، وتدعيم الإجابة الصحيحة	- تطلب المدرية من التلاميذ الإنتباه إلى الإجابة الصحيحة، وتجب المدرية على أسئلة الموضوع مقدما تغذية راجعة على إجاباتهم.		
	- ينفذ التلاميذ نفس خطوات للإجابة على السؤال.	- بعد إنتهاء التلميذ من الإجابة على السؤال، تعود المدرية إلى طرح السؤال الذي عليه أن يجيب عليه الآن، بعد السؤال الأول؟ وينبه التلاميذ إلى انه عليهم إتباع نفس الخطوات في الإجابة على السؤال.		
	- يوجب التلاميذ عن الأهداف التي حققوها بعد نهاية الدرس كتابيا في ورقة العمل، وشفهيا وهم يتكلمون عن الأهداف المحققة بصوت مرتفع.	- تسأل المدرية التلاميذ عن الأهداف التي حققوها بعد نهاية الدرس؟		

الجلسة التدريبية السابعة

عنوان النص:

وصية إلى ولدي

المهارات

المستهدفة:

الإنتاج

- الأهداف الإجرائية:

- * أن يعلل سبب دعوة الأب ابنه لمخالطة الناس.
- * أن يستخرج من النص أدلة على قول الكاتب الناشئ الغني ليس اسعد منك حالا.
- الإستراتيجيات المستخدمة: النمذجة، التساؤل الذاتي، التفكير بصوت مرتفع.
- الوسائل المستخدمة: أفلام، سبورة جدارية، أوراق عمل، دليل المدرية (الباحثة)، نص قرائي.

الزمن	النشاطات والإجراءات		مراحل تنفيذ الإستراتيجية	الأسبوع
	دور التلميذ	دور المدرية		
ساعتان	- يضع التلميذ أوراق العمل والنص القرائي على الطاولة.	- تقوم المدرية بتوزيع النص القرائي وأوراق العمل على التلميذ والتي تتضمن المعالجات التدريبية للإستراتيجيات الميتمعرفية، ومهارات القراءة الناقدة المستهدفة من الدرس.	مرحلة التخطيط	الثامن
	- ينتبه التلميذ للدرس	- تطلب المدرية من التلاميذ الانتباه للدرس، وتذكرهم بأن الدرس سيعتمد على الإستراتيجيات الميتمعرفية، وسيستهدف تنمية مهارات القراءة الناقدة التي تم شرحها في الجلسة السابقة.		
	- ينتبه التلميذ إلى المدرية لتحقيق الوعي بالهدف	- تدون المدرية الهدف الخاص بالدرس على السبورة، وهي تتكلم بصوت مرتفع عما تقوم به مخاطبة التلاميذ. عليكم بعد نهاية الدرس أن تتمكنوا من تحقيق الأهداف التالية: - إستنتاج الأسباب الحقيقية للأحداث الواردة في النص. - إستنتاج الحجج المنطقية المدعمة لأفكار الكاتب.		
	- يجيب التلاميذ على أسئلة المدرية، ويناقشونه في المهارة.	- تقيم المدرية فهم التلاميذ للمهارة، بطرح أسئلة تتعلق بالمقصود بمهارة استنتاج الأسباب الحقيقية للأحداث الواردة في النص؟ - مهارة إستنتاج الحجج المنطقية المدعمة لأفكار الكاتب؟		
	- يستمع التلاميذ إلى شرح المدرية، ويناقشونه.	- تشرح المدرية ما تتضمنه المهارة من أداءات سلوكية، والتي على التلميذ أن يقوم بها.		
	- يجيب التلاميذ على السؤال كتابيا في ورقة	- تطلب المدرية من التلاميذ وضع ورقة العمل رقم (06) أمامهم، وتطرح السؤال الموجود في الورقة: ما الهدف		

	العمل، وشفهيا مخاطبين أنفسهم بصوت مرتفع.	الذي علي أن أحققه بعد قراءة النص.		
		- تستمع المدربة إلى إجابات التلاميذ الذاتية بصيغة المخاطب كالتالي: - علي بعد قراءة النص أن: - إستنتج الأسباب الحقيقية للأحداث الواردة في النص - إستنتج الحجج المنطقية المدعمة لأفكار الكاتب		
	- ينفذ التلاميذ الخطوة.	- تطلب المدربة من التلاميذ وضع النص القرائي أمامهم، والذي هم بصدد قراءته ومناقشة أفكاره.		
	- يجيب التلاميذ على الأسئلة في ورقة العمل، بعدها يقرأ الإجابة بصوت مرتفع مجيبا نفسه: علي بعد قراءة النص أن: أن علل سبب دعوة الأب ابنه لمخالطة الناس. أستخرج من النص أدلة على قول الكاتب الناشئ الغني ليس اسعد منك حالا.	- تدون المدربة الأسئلة الخاصة بالموضوع، والمرتبطة بالمهارة المستهدفة من الدرس، مخاطبة التلاميذ بصوت مرتفع: عليكم بعد قراءة النص أن تجيبوا على الأسئلة التالية والمرتبطة بالأهداف الإجرائية: - لما دعا الأب ابنه إلى مخالطة الناس خير له من أن يجلس على شرفة قصره مطلا على العاملين والمجاهدين؟ - ما دليل قول الكاتب لا تصدق ما يقولونه لك من أن الناشئ الغني اسعد منك حالا؟	مرحلة المراقبة	
	- يجيب التلاميذ على سؤال المدربة، محددين السؤال الذي يرغبون في الإجابة عنه أولا.	- تسأل المدربة التلاميذ عن السؤال الذي عليهم أن يجيبوا عنه الآن؟		
	- يجيب التلاميذ كتابيا على السؤال في ورقة العمل، ويناقش الأسئلة مع المدربة شفها، أي تلك الأسئلة التي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الحل.	- تسأل المدربة التلاميذ عن إمكانية التساؤل الذاتي، أي وضع أسئلة ذاتية يمكن أن تساعد في الوصول إلى الحل كـ: - ماذا يعني السؤال؟ - ما هي الفقرة التي دعا فيها الكاتب؟ - هل دعا الكاتب ابنه إلى مخالطة الناس؟ - هل ميز الكاتب الناشئ الغني والفقير وذكر حال الفقير؟ - ما هي الفقرة التي أجد بها الإجابة؟		

		- تستمع المدرية إلى إجابة كل تلميذ وهو يتكلم بصوت مرتفع عن الأسئلة التي يسألها لنفسه، والتي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة ويعزز الإيجابية منها. - تقدم المدرية في هذا الإطار، نموذجاً للتلاميذ عن الأسئلة الذاتية التي تسألها لنفسها، والتي تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة.		
	- يجيب التلاميذ على السؤال في ورقة العمل، وشفهياً بصوت مرتفع.	- تسأل المدرية التلاميذ قبل قراءة النص عن الطريقة التي يفكرون في إتباعها في الإجابة على السؤال الأول؟		
		تستمع المدرية إلى إجابة كل تلميذ وهو يتكلم بصوت مرتفع عن الطريقة التي يفكرون في إتباعها للإجابة على السؤال الأول، ويعزز الإيجابية منها، كـ: - القراءة بتأني ووضع خطوط تحت الجملة التي تغل السبب أو استنتاجها. - البحث عن الدليل ووضع خط تحته. - وتقدم المدرية في هذا الإطار، نموذجاً للتلاميذ عن الطريقة التي تفكر في إتباعها، والتي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة.		
	- يجيب التلاميذ عن الصعوبة التي واجهتهم في الإجابة على السؤال كتابياً في ورقة العمل، وشفهياً وهم يتكلمون بصوت مرتفع.	- تسأل المدرية التلاميذ عن الصعوبات التي واجهتهم في الإجابة على السؤال؟ وكيف تعاملوا معها؟		
	- يستمع التلاميذ إلى المدرية وينفذون الطريقة التي ترشدتهم إلى الإجابة الصحيحة.	- توجه المدرية التلاميذ إلى طرق أخرى للتغلب عليها، ويعزز الطريقة الإيجابية منها.		
	- ينفذ التلاميذ الخطوة.	- تطلب المدرية من التلاميذ كتابة الإجابة على السؤال الأول في ورقة العمل.		
	- يكتب كل تلميذ ما اعتقده عن أدائه تحت كل إجابة.	- تستمع المدرية إلى إجابات التلاميذ، وتوجه لهم سؤال للتقييم الذاتي، يتعلق بما يعتقدونه عن إجاباتهم، ومستوى أدائهم عن كل سؤال كالتالي: هل تعتقد أن إجاباتك جيدة، متوسطة، ضعيفة؟		
	- يجيب التلاميذ على السؤال، بناء على ما اعتقدوه حول مستوى أدائهم.	- تستمع المدرية إلى إجابات التلاميذ وهم يتكلمون بصوت مرتفع، عما اعتقدوه عن أدائهم.	مرحلة التقييم	

	- يجيب التلاميذ عن السؤال في ورقة العمل، ويقرأ الإجابة على المعلم.	- تواصل المدرية مساءلة التلاميذ عن حاجتهم إلى بذل جهد آخر، لتقديم إجابة أحسن عن السؤال كالتالي: هل أنت بحاجة إلى بذل جهد آخر للإجابة على الأسئلة التي تعتقد أنها غير صحيحة؟		
	- ينتبه التلميذ إلى تقييم المدرية، ويستفيدون من التغذية الراجعة في تصحيح الإجابة الخاطئة، وتدعيم الإجابة الصحيحة	- تطلب المدرية من التلاميذ الإنتباه إلى الإجابة الصحيحة، وتحيب المدرية على أسئلة الموضوع مقدما تغذية راجعة على إجاباتهم.		
	- ينفذ التلاميذ نفس خطوات للإجابة على السؤال.	- بعد إنتهاء التلميذ من الإجابة على السؤال، تعود المدرية إلى طرح السؤال الذي عليه أن يجيب عليه الآن، بعد السؤال الأول؟ وينبه التلاميذ إلى انه عليهم إتباع نفس الخطوات في الإجابة على السؤال.		
	- يجيب التلاميذ عن الأهداف التي حققوها بعد نهاية الدرس كتابيا في ورقة العمل، وشفهيا وهم يتكلمون عن الأهداف المحققة بصوت مرتفع.	- تسأل المدرية التلاميذ عن الأهداف التي حققوها بعد نهاية الدرس؟		

الجلسة التدريبية الثامنة

عنوان النص:

وصية إلى ولدي

المهارات

المستهدفة:

الإستنتاج

الأهداف الإجرائية:

- * أن يقدم دليلاً يدعم به رأي الكاتب في الفقرة السادسة.
- * أن يوضح الوصية التي قدمها الوالد لابنه لتحقيق السعادة في الدنيا.
- الإستراتيجيات المستخدمة: النمذجة، التساؤل الذاتي، التفكير بصوت مرتفع.
- الوسائل المستخدمة: أفلام، سبورة جدارية، أوراق عمل، دليل المدرية (الباحثة)، نص قرائي.

الزمن	النشاطات والإجراءات		مراحل تنفيذ الإستراتيجية	الأسبوع
	دور التلميذ	دور المدرية		
ساعتان	- يضع التلميذ أوراق العمل والنص القرائي على الطاولة.	- تقوم المدرية بتوزيع النص القرائي وأوراق العمل على التلميذ والتي تتضمن المعالجات التدريبية للإستراتيجيات الميتامعرفية، ومهارات القراءة الناقدة المستهدفة من الدرس.	مرحلة التخطيط	التاسع
	- ينتبه التلاميذ للدرس	- تطلب المدرية من التلاميذ الانتباه للدرس، وتذكرهم بأن الدرس سيعتمد على الإستراتيجيات الميتامعرفية، وسيستهدف تنمية مهارات القراءة الناقدة التي تم شرحها في الجلسة السابقة.		
	- ينتبه التلاميذ إلى المدرية لتحقيق الوعي بالهدف	- تدون المدرية الهدف الخاص بالدرس على السبورة، وهي تتكلم بصوت مرتفع عما تقوم به مخاطبة التلاميذ. عليكم بعد نهاية الدرس أن تتمكنوا من تحقيق الهدف التالي: - إستنتاج الأدلة الداعمة لأراء الكاتب ومعلوماته - إستنتاج الحلول التي أوردها الكاتب في النص		
	- يجيب التلاميذ على أسئلة المدرية، ويناقشونه في المهارة.	- تقيم المدرية فهم التلاميذ للمهارة، بطرح أسئلة تتعلق بالمقصود بمهارة إستنتاج الأدلة الداعمة لأراء الكاتب ومعلوماته؟ - مهارة إستنتاج الحلول التي أوردها الكاتب في النص؟		
	- يستمع التلاميذ إلى شرح المدرية، ويناقشونه.	- تشرح المدرية ما تتضمنه المهارة من أداءات سلوكية، والتي على التلميذ أن يقوم بها.		
	- يجيب التلاميذ على السؤال كتابياً في ورقة العمل، وشفهياً مخاطبين أنفسهم بصوت	- تطلب المدرية من التلاميذ وضع ورقة العمل رقم (07) أمامهم، وتطرح السؤال الموجود في الورقة: ما الهدف الذي علي أن أحققه بعد قراءة النص.		

	مرتفع.			
		- تستمع المدرية إلى إجابات التلاميذ الذاتية بصيغة المخاطب كالتالي: - علي بعد قراءة النص أن: - أستنتج الأدلة الداعمة لأراء الكاتب ومعلوماته - أستنتج الحلول التي أوردها الكاتب في النص		
	- ينفذ التلاميذ الخطوة.	- تطلب المدرية من التلاميذ وضع النص القرائي أمامهم، والذي هم بصدد قراءته ومناقشة أفكاره.		
	- يجيب التلاميذ على الأسئلة في ورقة العمل، بعدها يقرأ الإجابة بصوت مرتفع مجيبا نفسه: علي بعد قراءة النص أن: يقدم دليلا يدعم به رأي الكاتب في الفقرة السادسة. يوضح الوصية التي قدمها الوالد لابنه لتحقيق السعادة في الدنيا.	- تدون المدرية الأسئلة الخاصة بالموضوع، والمرتبطة بالمهارة المستهدفة من الدرس، مخاطبة التلاميذ بصوت مرتفع: عليكم بعد قراءة النص أن تجيبوا على الأسئلة التالية والمرتبطة بالأهداف الإجرائية: - إستنتج من الفقرة الأخيرة أية قرآنية أو حديث نبوي أو حكمة تدعم به رأي الكاتب؟ - ما هي مفاتيح السعادة التي قدمها الأب لابنه؟		
	- يجيب التلاميذ على سؤال المدرية، محددين السؤال الذي يرغبون في الإجابة عنه أولا.	- تسأل المدرية التلاميذ عن السؤال الذي عليهم أن يجيبوا عنه الآن؟	مرحلة المراقبة	
	- يجيب التلاميذ كتابيا على السؤال في ورقة العمل، ويناقش الأسئلة مع المدرية شفها، أي تلك الأسئلة التي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الحل.	- تسأل المدرية التلاميذ عن إمكانية التساؤل الذاتي، أي وضع أسئلة ذاتية يمكن أن تساعد في الوصول إلى الحل؟		
		- تستمع المدرية إلى إجابة كل تلميذ وهو يتكلم بصوت مرتفع عن الأسئلة التي يسألها لنفسه، والتي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة ويعزز الإيجابية منها، كـ: - علي ماذا ركز الكاتب في الفقرة الأخيرة؟ - ما هي النصائح التي قدمها لابنه؟ - هل قدم الكاتب لابنه مفاتيح السعادة أي سعادة يقصد؟ - وتقدم المدرية في هذا الإطار، نموذجا للتلاميذ عن الأسئلة الذاتية التي تسألها لنفسها، والتي تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة.		

- يجيب التلاميذ على السؤال في ورقة العمل، وشفهيا بصوت مرتفع.	- تسأل المدربة التلاميذ قبل قراءة النص عن الطريقة التي يفكرون في إتباعها في الإجابة على السؤال؟		
	تستمع المدربة إلى إجابة كل تلميذ وهو يتكلم بصوت مرتفع عن الطريقة التي يفكرون في إتباعها للإجابة على السؤال الأول ويعزز الإيجابية منها، كـ: - قراءة الفقرة قراءة جيدة ثم العودة إلى المكتسبات السابقة والتفكير في الدليل المناسب. - البحث عن الفقرة التي تحوي الإجابة ووضع خطوط تحتها ومحاولة الاجتهاد في صياغتها بأسلوبك. - يعزز الطريقة الإيجابية، إعادة القراءة بتأني والتركيز على الأجزاء المهمة في النص. - وتقدم المدربة في هذا الإطار، نموذجا للتلاميذ عن الطريقة التي تفكر في إتباعها، والتي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة.		
- يجيب التلاميذ عن الصعوبة التي واجهتهم في الإجابة على السؤال كتابيا في ورقة العمل، وشفهيا وهم يتكلمون بصوت مرتفع.	- تسأل المدربة التلاميذ عن الصعوبات التي واجهتهم في الإجابة على السؤال؟ وكيف تعاملوا معها؟		
- يستمع التلاميذ إلى المدربة وينفذون الطريقة التي ترشدهم إلى الإجابة الصحيحة.	- توجه المدربة التلاميذ إلى طرق أخرى للتغلب عليها.	مرحلة التقويم	
- ينفذ التلاميذ الخطوة.	- تطلب المدربة من التلاميذ كتابة الإجابة على السؤال الأول في ورقة العمل.		
- يكتب كل تلميذ ما اعتقده عن أدائه تحت كل إجابة.	- تستمع المدربة إلى إجابات التلاميذ، وتوجه لهم سؤال للتقييم الذاتي، يتعلق بما يعتقدونه عن إجاباتهم، ومستوى أدائهم عن كل سؤال كالتالي: هل تعتقد أن إجاباتك جيدة، متوسطة، ضعيفة؟		
- يجيب التلاميذ على السؤال، بناء على ما اعتقدوه حول مستوى أدائهم.	- تستمع المدربة إلى إجابات التلاميذ وهم يتكلمون بصوت مرتفع، عما اعتقدوه عن أدائهم.		
- يجيب التلاميذ عن السؤال في ورقة العمل، ويقرأ الإجابة على المعلم.	- تواصل المدربة مسائلة التلاميذ عن حاجتهم إلى بذل جهد آخر، لتقديم إجابة أحسن عن السؤال كالتالي: هل أنت بحاجة إلى بذل جهد آخر للإجابة على الأسئلة التي تعتقد أنها غير صحيحة؟		
- ينتبه التلميذ إلى تقييم المدربة، ويستفيدون من التغذية	- تطلب المدربة من التلاميذ الإنتباه إلى الإجابة الصحيحة، وتجبب المدربة على أسئلة الموضوع مقدمة		

	الراجعة في تصحيح الإجابة الخاطئة، وتدعيم الإجابة الصحيحة	تغذية راجعة على إجاباتهم.		
	- ينفذ التلاميذ نفس خطوات للإجابة على السؤال.	- بعد إنتهاء التلميذ من الإجابة على السؤال، تعود المدرية إلى طرح السؤال الذي عليه أن يجيب عليه الآن، بعد السؤال الأول؟ وينبه التلاميذ إلى انه عليهم إتباع نفس الخطوات في الإجابة على السؤال.		
	- يجيب التلاميذ عن الأهداف التي حققوها بعد نهاية الدرس كتابيا في ورقة العمل، وشفهيا وهم يتكلمون عن الأهداف المحققة بصوت مرتفع.	- تسأل المدرية التلاميذ عن الأهداف التي حققوها بعد نهاية الدرس؟		

الجلسة التدريبية التاسعة

عنوان النص:

وضع الشعراء أثناء الدعوة
المحمدية

المهارات

المستهدفة:

الحكم والتفكير

- الأهداف الإجرائية:

- * أن يبين موقفه من قول الكاتب: إن الشعر فيه ما يمدح وفيه ما يذم.
- * أن يستخرج الحجج التي برهن من خلالها الكاتب على أن الشعر جهاد في سبيل الدين. ويبين مدى منطقيتها.
- الاستراتيجيات المستخدمة: النمذجة، التساؤل الذاتي، التفكير بصوت مرتفع.
- الوسائل المستخدمة: أفلام، سبورة جدارية، أوراق عمل، دليل المدرية (الباحثة)، نص قرائي.

الزمن	النشاطات والإجراءات		مراحل تنفيذ الإستراتيجية	الأسبوع
	دور التلميذ	دور المدرية		
ساعتان ونصف	- يضع التلميذ أوراق العمل والنص القرائي على الطاولة.	- تقوم المدرية بتوزيع النص القرائي وأوراق العمل على التلميذ والتي تتضمن المعالجات التدريبية للإستراتيجيات الميتامعرفية، ومهارات القراءة الناقدة المستهدفة من الدرس.	مرحلة التخطيط	العاشر
	- ينتبه التلاميذ للدرس	- تطلب المدرية من التلاميذ الإنتباه للدرس، وتذكرهم بان الدرس سيعتمد على الإستراتيجيات الميتامعرفية، وسيسهدف تنمية مهارات القراءة الناقدة التي تم شرحها في الجلسة السابقة.		
	- ينتبه التلاميذ إلى المدرية لتحقيق الوعي بالهدف	- تدون المدرية الهدف الخاص بالدرس على السبورة، وهي تتكلم بصوت مرتفع عما تقوم به مخاطبة التلاميذ. عليكم بعد نهاية الدرس أن تتمكنوا من تحقيق الهدف التالي: - إبداء الرأي فيما اشتمل عليه النص من آراء وأفكار - تقويم أدلة الكاتب حول الآراء المطروحة من حيث منطقيتها		
	- يجيب التلاميذ على أسئلة المدرية، ويناقشونه في المهارة.	- تقيم المدرية فهم التلاميذ للمهارة، بطرح أسئلة تتعلق بالمقصود بمهارة إبداء الرأي فيما اشتمل عليه النص من آراء وأفكار؟ ومهارة تقويم أدلة الكاتب حول الآراء المطروحة من حيث منطقيتها؟		
	- يستمع التلاميذ إلى شرح المدرية، ويناقشونه.	- تشرح المدرية ما تتضمنه المهارة من اداءات سلوكية، والتي على التلميذ أن يقوم بها.		
	- يجيب التلاميذ على	- تطلب المدرية من التلاميذ وضع ورقة العمل رقم		

السؤال كتابيا في ورقة العمل، وشفهيا مخاطبين أنفسهم بصوت مرتفع.	(08) أمامهم، وتطرح السؤال الموجود في الورقة: ما الهدف الذي علي أن أحققه بعد قراءة النص.		
	- تستمع المدربة إلى إجابات التلاميذ الذاتية بصيغة المخاطب كالتالي: - علي بعد قراءة النص: - إبداء الرأي فيما اشتمل عليه النص من آراء وأفكار - تقويم أدلة الكاتب حول الآراء المطروحة من حيث منطقيتها		
- ينفذ التلاميذ الخطوة.	- تطلب المدربة من التلاميذ وضع النص القرائي أمامهم، والذي هم بصدد قراءته ومناقشة أفكاره.		
- يقرأ التلاميذ عنوان النص بصوت مرتفع: عنوان درس اليوم " وضع الشعراء أثناء الدعوة المحمدية".	- تسأل المدربة التلاميذ عن عنوان النص، لزيادة تركيزهم ووعيهم بالأداء والأهداف		
- يجب التلاميذ عن أسئلة المدربة، باستحضار مكتسباتهم السابقة وتمثلاتهم للموضوع المطروح.	- تطرح المدربة على التلاميذ بعض التساؤلات لتقييم مكتسباتهم السابقة، ومساعدتهم على توظيفها بشكل صحيح في الدرس الجديد. ومن أمثلة الأسئلة التي يطرحها الأستاذ في هذا الصدد، ما يلي: - تعددت أغراض الشعر حسب نوعها ماذا تعرف عنها؟ - هل كان هناك شعر قبل الدعوة المحمدية والى ما كان يدعو فيه الشعراء؟ - من هم أبرز شعراء الذين عاصروا الدعوة المحمدية؟ - هل كانوا يهدفون بالشعر إلى الدعوة إلى الله؟ - ما حكم الدين الإسلامي من الشعر؟		
- ينتبه التلاميذ إلى تقييم المدربة، ويصحح أخطاءه.	- تصحح المدربة مكتسبات وتمثلات التلاميذ الخاطئة، وتعزز الصحيحة منها.		
- يجب التلاميذ كتابيا عن السؤال في ورقة العمل رقم (08)، وشفهيا بصوت مرتفع عن السؤال.	- تسأل المدربة التلاميذ عن أهم الاستفادات التي يمكن أن يحققوها من خلال قراءتهم للموضوع، وتطلب من كل تلميذ كتابة الإجابة على ورقة العمل.		
	- تستمع المدربة إلى إجابات التلاميذ وهم يجيبون عن السؤال بصوت مرتفع، يقيمها ويعززها		
- يجب التلاميذ على الأسئلة في ورقة العمل، بعدها يقرأ الإجابة بصوت مرتفع مجيبا نفسه: علي	- تدون المدربة الأسئلة الخاصة بالموضوع، والمرتبطة بالمهارة المستهدفة من الدرس، مخاطبة التلاميذ بصوت مرتفع: عليكم بعد قراءة النص أن تجيبوا على الأسئلة التالية والمرتبطة بالأهداف الإجرائية:		

بعد قراءة النص أن: أبين موقفه من قول الكاتب: إن الشعر فيه ما يمدح وفيه ما يذم. أستخرج الحجج التي برهن من خلالها الكاتب على أن الشعر جهاد في سبيل الدين. وأبين مدى منطقيتها.	- حاول الكاتب التأثير على القارئ وإقناعه بأن الشعر فيه ما يمدح وفيه ما يذم. هل توافقه الرأي؟ - استخدم الكاتب بعض الحجج للبرهنة على أن الشعر جهاد في سبيل الدين. استخرج الحجج التي تبين ذلك. هل تراها منطقية؟		
- يضيف كل تلميذ سؤال أو أكثر من الأسئلة الذاتية في ورقة العمل، ويسمعهما إلى المدرسة حتى يقيم إجاباته فيما بعد.	- تطلب المدرسة من التلاميذ إضافة أسئلة ذاتية، يريدون أن يصلوا إلى إجابات عنها بعد قراءة النص.		
- يجب التلميذ على السؤال في ورقة العمل، ويستمع المدرسة إلى إجاباتهم بصوت عال: علي أن أقرأ النص.	- تسأل المدرسة التلاميذ: بعد كتابتك للأسئلة التي تود الإجابة عليها، ما هي الخطوة التي عليك أن تقوم بها الآن؟		
- يدون الإجابة في ورقة العمل، ويجب عن ذلك بصوت مرتفع: لأحقق أهداف الدرس وأجيب على أسئلة النص.	- تسأل المدرسة التلاميذ عن الهدف من الخطوة، أي لماذا عليك أن تقرأ النص؟		
- يتابع التلميذ قراءة المدرسة جملة جملة.	- تقرأ المدرسة النص قراءة نموذجية، وتطلب من التلاميذ الانتباه إلى القراءة، ووضع خط تحت الكلمات الصعبة أو الغامضة والتي لم يفهموا معناها.		
- يقرأ التلاميذ النص قراءة جهرية، مع تفاعل بقية الزملاء بالاستماع.	- تطلب المدرسة من بعض التلاميذ قراءة النص قراءة جهرية.		
- يحدد التلاميذ الكلمات الصعبة أو الغامضة في ورقة العمل، ويخبرون الأستاذ بها.	- تسأل المدرسة التلاميذ بعد قراءة النص، عما إذا كانت هناك كلمات صعبة أو غامضة في النص ولم يفهموا معناها، ويرشدهم إلى طريقة مواجهة صعوبة فهم الكلمات باستخدام باقي الجمل لمعرفة معناها.		
- يستمع التلاميذ إلى شرح المدرسة.	- تشرح المدرسة الكلمات الصعبة، ليساعد التلاميذ على فهم النص ويدون الشرح على السبورة.		

	- يجيب التلاميذ على سؤال المدرية، محددين السؤال الذي يرغبون في الإجابة عنه أولاً.	- تسأل المدرية التلاميذ عن السؤال الذي عليهم أن يجيبوا عنه الآن؟	ملاحظة المراقبة	
- يجيب التلاميذ كتابيا على السؤال في ورقة العمل، ويناقش الأسئلة مع المدرية شفها، أي تلك الأسئلة التي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الحل.	- تسأل المدرية التلاميذ عن إمكانية التساؤل الذاتي، أي وضع أسئلة ذاتية يمكن أن تساعد في الوصول إلى الحل؟			
	- تستمع المدرية إلى إجابة كل تلميذ وهو يتكلم بصوت مرتفع عن الأسئلة التي يسألها لنفسه، والتي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة ويعزز الإيجابية منها، كـ: - هل ذكر الكاتب أن الشعر فيه ما يمدح وفيه ما يذم؟ - ما هي الأدلة التي استخدمها في ذلك؟ - أين ذكر ذلك؟ - ماذا قصد الكاتب بذلك؟ - هل ذكر الكاتب أن الشعر جهاد في سبيل الدين؟ - أين أجد هذا أو ما هي الفقرة التي ذكر الكاتب فيها ذلك؟ - ماذا قصد الكاتب بأنها جهاد في سبيل الدين؟ - وتقدم المدرية في هذا الإطار، نموذجاً للتلاميذ عن الأسئلة الذاتية التي تسألها لنفسها، والتي تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة.			
- يجيب التلاميذ على السؤال في ورقة العمل، وشفها بصوت مرتفع.	- تسأل المدرية التلاميذ عن الطريقة التي يفكرون في إتباعها في الإجابة على السؤال الأول؟			
	تستمع المدرية إلى إجابة كل تلميذ وهو يتكلم بصوت مرتفع عن الطريقة التي يفكرون في إتباعها للإجابة على السؤال ويعزز الإيجابية منها، كـ: - أقرأ النص بتأني وأركز على الحجج. - أستخرج الحجج وأحاول العودة إلى مكتسباتي السابقة لأربط بين الحجج التي لدي والحجج التي وضعها الكاتب. - أقرأ النص قراءة جيدة لفهمه. - أعود إلى النص وأقرأه فقرة فقرة وأبحث عن الأدلة التي برهن من خلالها الكاتب على أن الشعر جهاد في سبيل الدين؟			

	- وتقدم المدربة في هذا الإطار، نموذجاً للتلاميذ عن الطريقة التي تفكر في اتباعها، والتي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة.		
- يجب التلاميذ عن الصعوبة التي واجهتهم في الإجابة على السؤال كتابياً في ورقة العمل، وشفهياً وهم يتكلمون بصوت مرتفع.	- تسأل المدربة التلاميذ عن الصعوبات التي واجهتهم في الإجابة على السؤال؟ وكيف تعاملوا معها؟		
- يستمع التلاميذ إلى المدربة وينفذون الطريقة التي ترشدهم إلى الإجابة الصحيحة.	- توجه المدربة التلاميذ إلى طرق أخرى للتغلب عليها، ويعزز الطريقة الإيجابية منها.		
- يكتب كل تلميذ ما إعتقده عن أدائه تحت كل إجابة.	- تستمع المدربة إلى إجابات التلاميذ، ويوجه لهم سؤال للتقييم الذاتي، يتعلق بما يعتقدونه عن إجاباتهم، ومستوى أدائهم عن كل سؤال كالتالي: هل تعتقد أن إجاباتك جيدة، متوسطة، ضعيفة؟	مرحلة التقويم	
- ينفذ التلاميذ الخطوة.	- تطلب المدربة من التلاميذ كتابة الإجابة على السؤال الأول في ورقة العمل.		
- يجب التلاميذ على السؤال، بناء عما إعتقده حول مستوى أدائهم.	- تستمع المدربة إلى إجابات التلاميذ وهم يتكلمون بصوت مرتفع، عما اعتقدوه عن أدائهم.		
- يجب التلاميذ عن السؤال في ورقة العمل، ويقرأ الإجابة على المعلم.	- تواصل المدربة مساءلة التلاميذ عن حاجتهم إلى بذل جهد آخر، لتقديم إجابة أحسن عن السؤال كالتالي: هل أنت بحاجة إلى بذل جهد آخر للإجابة على الأسئلة التي تعتقد أنها غير صحيحة؟		
- ينتبه التلميذ إلى تقييم المدربة، ويستفيدون من التغذية الراجعة في تصحيح الإجابة الخاطئة، وتدعيم الإجابة الصحيحة	- تطلب المدربة من التلاميذ الانتباه إلى الإجابة الصحيحة، وتجيب المدربة على أسئلة الموضوع مقدمة تغذية راجعة على إجاباتهم.		
- ينفذ التلاميذ نفس خطوات للإجابة على السؤال.	- بعد إنتهاء التلميذ من الإجابة على السؤال، تعود المدربة إلى طرح السؤال الذي عليه أن يجيب عليه الآن، بعد السؤال الأول؟ وينبه التلاميذ إلى أنه عليهم إتباع نفس الخطوات في الإجابة على السؤال.		

	- يجب التلاميذ عن الأهداف التي حققوها بعد نهاية الدرس كتابيا في ورقة العمل، وشفهيا وهم يتكلمون عن الأهداف المحققة بصوت مرتفع.	- تسأل المدربة التلاميذ عن الأهداف التي حققوها بعد نهاية الدرس؟		
--	--	--	--	--

الجلسة التدريبية العاشرة

عنوان النص:

وضع الشعراء

أثناء الدعوة

المحمدية

المهارات

المستهدفة:

الحكم والتقويم

- الأهداف الإجرائية:

- * أن يحدد موطن المبالغة في البيت الشعري.
- * أن يبين موقف الكاتب من الشعراء الذين ينحرفون بشعرهم عن الدين.
- الإستراتيجيات المستخدمة: النمذجة، التساؤل الذاتي، التفكير بصوت مرتفع.
- الوسائل المستخدمة: أفلام، سبورة جدارية، أوراق عمل، دليل المدربة (الباحثة)، نص قرائي.

الزمن	النشاطات والإجراءات		مراحل تنفيذ الإستراتيجية	الأسبوع
	دور التلميذ	دور المدربة		
ساعتان	- يضع التلميذ أوراق العمل والنص القرائي على الطاولة.	- تقوم المدربة بتوزيع النص القرائي وأوراق العمل على التلميذ والتي تتضمن المعالجات التدريبية للإستراتيجيات الميتماعرفية، ومهارات القراءة الناقدة المستهدفة من الدرس.	مرحلة التخطيط	الحادي عشر
	- ينتبه التلاميذ للدرس	- تطلب المدربة من التلاميذ الإنتباه للدرس، وتذكرهم بأن الدرس سيعتمد على الإستراتيجيات الميتماعرفية، وسيستهدف تنمية مهارات القراءة الناقدة التي تم شرحها في الجلسة السابقة.		
	- ينتبه التلاميذ إلى المدربة لتحقيق الوعي بالهدف	- تدون المدربة الهدف الخاص بالدرس على السبورة، وهي تتكلم بصوت مرتفع عما تقوم به مخاطبة التلاميذ. - عليكم بعد نهاية الدرس أن تتمكنوا من تحقيق الهدف التالي: - تقويم المقروء من حيث خلوه من المبالغة والدعابة - تقويم موقف الكاتب من القضية التي طرحها		
	- يجيب التلاميذ على أسئلة المدربة، ويناقشونه في المهارة.	- تقيم المدربة فهم التلاميذ للمهارة، بطرح أسئلة تتعلق بالمقصود تتعلق بالمقصود بمهارة تقويم المقروء من حيث خلوه من المبالغة والدعابة؟ ومهارة تقويم موقف الكاتب من القضية التي طرحها.		
	- يستمع التلاميذ إلى شرح المدربة، ويناقشونه.	- تشرح المدربة ما تتضمنه المهارة من اداءات سلوكية، والتي على التلميذ أن يقوم بها.		
	- يجيب التلاميذ على السؤال كتابيا في ورقة	- تطلب المدربة من التلاميذ وضع ورقة العمل رقم (09) أمامهم، وتطرح السؤال الموجود في الورقة: ما		

	الهدف الذي علي أن أحققه بعد قراءة النص.	
العمل، وشفهيا مخاطبين أنفسهم بصوت مرتفع.	- تستمع المدربة إلى إجابات التلاميذ الذاتية بصيغة المخاطب، كالتالي: - علي بعد قراءة النص: - تقويم المقروء من حيث خلوه من المبالغة والدعاية. - تقويم موقف الكاتب من القضية التي طرحها.	
	- تطلب المدربة من التلاميذ وضع النص القرائي أمامهم، والذي هم بصدد قراءته ومناقشة أفكاره.	
- ينفذ التلاميذ الخطوة.	- تدون المدربة الأسئلة الخاصة بالموضوع، والمرتبطة بالمهارة المستهدفة من الدرس، مخاطبا التلاميذ بصوت مرتفع: عليكم بعد قراءة النص أن تجيبوا على الأسئلة التالية والمرتبطة بالأهداف الإجرائية: - حدد موطن المبالغة في شعر ابن تميم؟ - ما موقف الكاتب من الشعراء الذين ينحرفون بشعرهم عن الدين؟ هل توافقه الرأي؟	
- يجيب التلاميذ على الأسئلة في ورقة العمل، بعدها يقرأ الإجابة بصوت مرتفع مجيبا نفسه: علي بعد قراءة النص أن: - يحدد موطن المبالغة في البيت الشعري. - يبين موقف الكاتب من الشعراء الذين ينحرفون بشعرهم عن الدين.		
- يجيب التلاميذ على سؤال المدربة، محددين السؤال الذي يرغبون في الإجابة عنه أولا.	- تسأل المدربة التلاميذ عن السؤال الذي عليهم أن يجيبوا عنه الآن؟	
- يجيب التلاميذ كتابيا على السؤال في ورقة العمل، ويناقش الأسئلة مع المدربة شفهيا، أي تلك الأسئلة التي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الحل.	- تسأل المدربة التلاميذ عن إمكانية التساؤل الذاتي، أي وضع أسئلة ذاتية يمكن أن تساعد في الوصول إلى الحل؟	مرحلة المراقبة
	- تستمع المدربة إلى إجابة كل تلميذ وهو يتكلم بصوت مرتفع عن الأسئلة التي يسألها لنفسه، والتي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة ويعزز الايجابية منها، كـ: - أي بيت شعري يمكن أن أجد به مبالغة؟ - هل علي أن أعود إلى النص للإجابة على السؤال؟	

	- هل ذكر الكاتب الشعراء الذين ينحرفون عن المنهج؟ - ماذا ذكر عنهم؟ وهل قدم أدلة لتأكيد ذلك؟ - وتقدم المدربة في هذا الإطار، نموذجا للتلاميذ عن الاسئلة الذاتية التي تسألها لنفسها، والتي تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة.	
- يجيب التلاميذ على السؤال في ورقة العمل، وشفهيا بصوت مرتفع.	- تسأل المدربة التلاميذ قبل قراءته للنص عن الطريقة التي يفكرون في إتباعها في الإجابة على السؤال الأول؟	
	تستمع المدربة إلى إجابة كل تلميذ وهو يتكلم بصوت مرتفع عن الطريقة التي يفكرون في إتباعها للإجابة على السؤال ويعزز الإيجابية منها، كـ: - قراءة البيت الشعري قراءة جيدة. - إستخراج الجملة التي اعتقد أن بها المبالغة. - أحاول شرحها للتأكد من مبالغتها. - أقرأ النص بعناية لاستنتاج الموقف. - وتقدم المدربة في هذا الإطار، نموذجا للتلاميذ عن الاستراتيجية التي تفكر في اتباعها، والتي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة.	
- يجيب التلاميذ عن الصعوبة التي واجهتهم في الإجابة على السؤال كتابيا في ورقة العمل، وشفهيا وهم يتكلمون بصوت مرتفع.	- تسأل المدربة التلاميذ عن الصعوبات التي واجهتهم في الإجابة على السؤال؟ وكيف تعاملوا معها؟	
- يستمع التلاميذ إلى المدربة وينفذون الطريقة التي ترشدهم إلى الإجابة الصحيحة.	- يوجه المدربة التلاميذ إلى طرق أخرى للتغلب على الصعوبات، ويعزز الطريقة الإيجابية.	
- ينفذ التلاميذ الخطوة.	- تطلب المدربة من التلاميذ كتابة الإجابة على السؤال الأول في ورقة العمل.	
- يكتب كل تلميذ ما اعتقده عن أدائه تحت كل إجابة.	- تستمع المدربة إلى إجابات التلاميذ، وتوجه لهم سؤال للتقييم الذاتي، يتعلق بما يعتقدونه عن إجاباتهم، ومستوى أدائهم عن كل سؤال كالتالي: هل تعتقد أن إجاباتك جيدة، متوسطة، ضعيفة؟	
- يجيب التلاميذ على السؤال، بناء على ما إعتقدوه حول مستوى أدائهم.	- تستمع المدربة إلى إجابات التلاميذ وهم يتكلمون بصوت مرتفع، عما إعتقدوه عن أدائهم.	مرحلة التقويم

	- يجيب التلاميذ عن السؤال في ورقة العمل، ويقرأ الإجابة على المعلم.	- تواصل المدرية مساعدة التلاميذ عن حاجتهم إلى بذل جهد آخر، لتقديم إجابة أحسن عن السؤال كالتالي: هل أنت بحاجة إلى بذل جهد آخر للإجابة على الأسئلة التي تعتقد أنها غير صحيحة؟		
	- ينتبه التلميذ إلى تقييم المدرية، ويستفيدون من التغذية الراجعة في تصحيح الإجابة الخاطئة، وتدعيم الإجابة الصحيحة	- تطلب المدرية من التلاميذ الانتباه إلى الإجابة الصحيحة، وتجيب المدرية على أسئلة الموضوع مقدمة تغذية راجعة على إجاباتهم.		
	- ينفذ التلاميذ نفس خطوات للإجابة على السؤال.	- بعد إنتهاء التلميذ من الإجابة على السؤال، تعود المدرية إلى طرح السؤال الذي عليه أن يجيب عليه الآن، بعد السؤال الأول؟ وينبه التلاميذ إلى أنه عليهم إتباع نفس الخطوات في الإجابة على السؤال.		
	- يجيب التلاميذ عن الأهداف التي حققوها بعد نهاية الدرس كتابيا في ورقة العمل، وشفهيا وهم يتكلمون عن الأهداف المحققة بصوت مرتفع.	- تسأل المدرية التلاميذ عن الأهداف التي حققوها بعد نهاية الدرس؟		

الجلسة التدريبية الحادية عشر

عنوان النص:

وضع الشعراء أثناء
الدعوة المحمدية

المهارات

المستهدفة:

الحكم والتقويم

- الأهداف الإجرائية:

- * أن يوضح الجوانب التي أغفلها الكاتب وكان عليه أن يعرضها في النص.
- * أن يبين مدى توفيق الكاتب في طرح الموضوع.
- الإستراتيجيات المستخدمة: النمذجة، التساؤل الذاتي، التفكير بصوت مرتفع.
- الوسائل المستخدمة: أفلام، سبورة جدارية، أوراق عمل، دليل المدرية (الباحثة)، نص قرائي.

الزمن	النشاطات والإجراءات		مراحل تنفيذ الإستراتيجية	الأسبوع
	دور التلميذ	دور المدرية		
ساعتان	- يضع التلميذ أوراق العمل والنص القرائي على الطاولة.	- تقوم المدرية بتوزيع النص القرائي وأوراق العمل على التلميذ والتي تتضمن المعالجات التدريبية للإستراتيجيات الميتاعرفية، ومهارات القراءة الناقدة المستهدفة من الدرس.	مرحلة التخطيط	الثاني عشر
	- ينتبه التلاميذ للدرس	- تطلب المدرية من التلاميذ الإنتباه للدرس، وتذكرهم بان الدرس سيعتمد على الإستراتيجيات الميتاعرفية، وسيستهدف تنمية مهارات القراءة الناقدة التي تم شرحها في الجلسة السابقة.		
	- ينتبه التلاميذ إلى المدرية لتحقيق الوعي بالهدف	- تدون المدرية الهدف الخاص بالدرس على السبورة، وهي تتكلم بصوت مرتفع عما تقوم به مخاطبة التلاميذ. عليكم بعد نهاية الدرس أن تتمكنوا من تحقيق الهدف التالي: - تقويم أفكار الكاتب من حيث استيفائها للمعلومات الضرورية		
	- يجيب التلاميذ على أسئلة المدرية، ويناقشونه في المهارة.	- تقيم المدرية فهم التلاميذ للمهارة، بطرح أسئلة تتعلق بالمقصود بمهارة تقويم أفكار الكاتب من حيث إستيفائها للمعلومات الضرورية		
	- يستمع التلاميذ إلى شرح المدرية، ويناقشونه.	- تشرح المدرية ما تتضمنه المهارة من أداءات سلوكية، والتي على التلميذ أن يقوم بها.		
	- يجيب التلاميذ على السؤال كتابيا في ورقة العمل، وشفهيا مخاطبين أنفسهم بصوت مرتفع.	- تطلب المدرية من التلاميذ وضع ورقة العمل رقم (10) أمامهم، وتطرح السؤال الموجود في الورقة: ما الهدف الذي علي أن أحققه بعد قراءة النص.		

		- تستمع المدرية إلى إجابات التلاميذ الذاتية بصيغة المخاطب، كالتالي: - علي بعد قراءة النص: تقويم أفكار الكاتب من حيث استيفائها للمعلومات الضرورية. تقويم مدى توفيق الكاتب في توظيف الحقائق لتحقيق أهدافه.		
	- ينفذ التلاميذ الخطوة.	- تطلب المدرية من التلاميذ وضع النص القرآني أمامهم، والذي هم بصدد قراءته ومناقشة أفكاره.		
	- يجيب التلاميذ على الأسئلة في ورقة العمل، بعدها يقرأ الإجابة بصوت مرتفع مجيبا نفسه: علي بعد قراءة النص أن: - أوضح الجوانب التي أغفلها الكاتب وكان عليه أن يعرضها في النص. - أبين مدى توفيق الكاتب في طرح الموضوع.	- تدون المدرية الأسئلة الخاصة بالموضوع، والمرتبطة بالمهارة المستهدفة من الدرس، مخاطبة التلاميذ بصوت مرتفع: عليكم بعد قراءة النص أن تجيبوا على الأسئلة التالية والمرتبطة بالأهداف الإجرائية: - ما هي الجوانب التي أغفلها الكاتب برأيك وكان عليه أن يعرضها في النص؟ - هل وفق الكاتب في طرحه للموضوع؟ ولماذا؟		
	- يجيب التلاميذ على سؤال المدرية، محددين السؤال الذي يرغبون في الإجابة عنه أولا.	- تسأل المدرية التلاميذ عن السؤال الذي عليهم أن يجيبوا عنه الآن؟		
	- يجيب التلاميذ كتابيا على السؤال في ورقة العمل، ويناقش الأسئلة مع المدرية شفويا، أي تلك الأسئلة التي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الحل.	- تسأل المدرية التلاميذ عن إمكانية التساؤل الذاتي، أي وضع أسئلة ذاتية يمكن أن تساعد في الوصول إلى الحل؟	مـرحـلة المـراقـبة	
		- تستمع المدرية إلى إجابة كل تلميذ وهو يتكلم بصوت مرتفع عن الأسئلة التي يسألها لنفسه، والتي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة ويعزز الإيجابية منها، كـ: - ما هو الهدف من عرض الكاتب للنص؟ - ماذا بين في النص؟ - هل حقق الهدف؟ - هل قدم الحجج الكافية لأحكامه التي أصدرها عن الشعر؟		

	- هل هناك انسجام بين العنوان والمحتوى؟ - هل قدم أفكاره بتسلسل مقبول؟ - وتقدم المدربة في هذا الإطار، نموذجاً للتلاميذ عن الاسئلة الذاتية التي تسألها لنفسها، والتي تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة.	
- يجيب التلاميذ على السؤال في ورقة العمل، وشفهيا بصوت مرتفع.	- تسأل المدربة التلاميذ قبل قراءته للنص عن الطريقة التي يفكرون في إتباعها في الإجابة على السؤال؟	
	تستمع المدربة إلى إجابة كل تلميذ وهو يتكلم بصوت مرتفع عن الطريقة التي يفكرون في إتباعها للإجابة على السؤال الأول ويعزز الإيجابية منها، كـ: - العودة إلى النص ومحاولة التركيز على الدلائل التي قدمها الكاتب لتحقيق هدف النص. - قراءة عنوان النص ومقارنة ذلك بمحتواه، أي مدى تغطية الكاتب للموضوع من خلال طرحه للأفكار المختلفة ضمنه. - قراءة النص فقرة فقرة لاقف على مدى تحكم الكاتب في الشرح الكافي لأفكاره ومدى تقديمه الأدلة الكافية عن كل فكرة طرحها. - الوقوف على الأمثلة والدلائل التي قدمها من حيث موضوعيتها وعدم تحيز الكاتب لأي فكرة. - الوقوف على مدى تسلسل الأفكار ووضوحها وعدم غموضها والقفز عليها أي دون التمهيد لها أو ختمها. - وتقدم المدربة في هذا الإطار، نموذجاً للتلاميذ عن الطريقة التي تفكر في إتباعها، والتي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة.	
- يجيب التلاميذ عن الصعوبة التي واجهتهم في الإجابة على السؤال كتابيا في ورقة العمل، وشفهيا وهم يتكلمون بصوت مرتفع.	- تسأل المدربة التلاميذ عن الصعوبات التي واجهتهم في الإجابة على السؤال؟ وكيف تعاملوا معها؟	
- يستمع التلاميذ إلى المدربة وينفذون الطريقة التي ترشدهم إلى الإجابة الصحيحة.	- توجه المدربة التلاميذ إلى طرق أخرى للتغلب عليها، ويعزز الطريقة الإيجابية.	
- ينفذ التلاميذ الخطوة.	- تطلب المدربة من التلاميذ الإجابة على السؤال الأول في ورقة العمل.	
- يكتب كل تلميذ ما	- تستمع المدربة إلى إجابات التلاميذ، ويوجه لهم سؤال	

	للتقييم الذاتي، يتعلق بما يعتقدونه عن إجاباتهم، ومستوى أداءهم عن كل سؤال، كالتالي: هل تعتقد أن إجاباتك جيدة، متوسطة، ضعيفة؟		مرحلة التقويم	
يوجب التلاميذ على السؤال، بناء على ما اعتقدوه حول مستوى أدائهم.	- تستمع المدرية إلى إجابات التلاميذ وهم يتكلمون بصوت مرتفع، عما اعتقدوه عن أداءهم.			
- يوجب التلاميذ عن السؤال في ورقة العمل، ويقرأ الإجابة على المعلم.	- تواصل المدرية مساعدة التلاميذ عن حاجتهم إلى بذل جهد آخر، لتقديم إجابة أحسن عن السؤال كالتالي: هل أنت بحاجة إلى بذل جهد آخر للإجابة على الأسئلة التي تعتقد أنها غير صحيحة؟			
- ينتبه التلميذ إلى تقييم المدرية، ويستفيدون من التغذية الراجعة في تصحيح الإجابة الخاطئة، وتدعيم الإجابة الصحيحة	- تطلب المدرية من التلاميذ الإنتباه إلى الإجابة الصحيحة، وتوجب على أسئلة الموضوع مقدمة تغذية راجعة على إجاباتهم.			
- ينفذ التلاميذ نفس خطوات للإجابة على السؤال.	- بعد إنتهاء التلميذ من الإجابة على السؤال، تعود المدرية إلى طرح السؤال الذي عليه أن يجيب عليه الآن، بعد السؤال الأول؟ وتنبه التلاميذ إلى أنه عليهم إتباع نفس الخطوات في الإجابة على السؤال.			
- يوجب التلاميذ عن الأهداف التي حققوها بعد نهاية الدرس كتابيا في ورقة العمل، وشفهيا وهم يتكلمون عن الأهداف المحققة بصوت مرتفع.	- تسأل المدرية التلاميذ عن الأهداف التي حققوها بعد نهاية الدرس؟			

دليل عام للمدرسة (الباحثة) خاص بالأدوار والنشاطات
التدريبية القائمة على الإستراتيجيات المبتكرة

دليل المدربة لتطبيق الإستراتيجيات الميتماعرفية في سيرورة الدرس وفق طريقة "فونتين وفويسكو"

النشاطات التدريبية	مراحل التدريب على الإستراتيجية
- تقوم المدربة بتوزيع النص القرائي وأوراق العمل على التلميذ والتي تتضمن المعالجات التدريبية للإستراتيجيات الميتماعرفية، ومهارات القراءة الناقدة المستهدفة من الدرس. - تطلب المدربة من التلاميذ الانتباه للدرس، وتذكرهم بأن الدرس سيعتمد على الإستراتيجيات الميتماعرفية، وسيستهدف تنمية مهارات القراءة الناقدة التي تم شرحها في الجلسة السابقة. - تدون المدربة الهدف الخاص بالدرس على السبورة، وهي تتكلم بصوت مرتفع مخاطبة التلاميذ عن الأهداف التي عليهم أن يحققوها بعد نهاية الدرس. - تقيم المدربة فهم التلاميذ للمهارة، بطرح أسئلة تتعلق بالمقصود بالمهارة المستهدفة. - تشرح المدربة ما تتضمنه المهارة من أداءات سلوكية، والتي على التلميذ أن يقوم بها. - تطلب المدربة من التلاميذ وضع ورقة العمل أمامهم، وتطرح السؤال الموجود في الورقة: ما الهدف الذي علي أن أحققه بعد قراءة النص. - تستمع المدربة إلى إجابات التلاميذ الذاتية بصيغة المخاطب. - تطلب المدربة من التلاميذ وضع النص القرائي أمامهم، والذي هم بصدد قراءته ومناقشة أفكاره. - تسأل المدربة التلاميذ عن عنوان النص؟ لزيادة تركيزهم ووعيهم بالأداء والأهداف. - تطرح المدربة على تلاميذها بعض التساؤلات لتقييم مكتسباتهم السابقة، وتساعدهم على توظيفها بشكل صحيح في الدرس الجديد. - تصح المدربة مكتسبات وتمثيلات التلاميذ الخاطئة، وتعزز الصحيحة منها. - تسأل المدربة التلاميذ عن أهم الإستفادات التي يمكن أن يحققوها من خلال قراءتهم للموضوع، وتطلب من كل تلميذ كتابة الإجابة على ورقة العمل. - تستمع المدربة إلى إجابات التلاميذ وهم يجيبون عن السؤال بصوت مرتفع، تقيمها وتعززها. - تدون المدربة الأسئلة الخاصة بالموضوع، والمرتبطة بالمهارة المستهدفة من الدرس، مخاطبة التلاميذ بصوت مرتفع: عليكم بعد قراءة النص أن تجيبوا على الأسئلة المرتبطة بالأهداف الإجرائية. - تطلب المدربة من التلاميذ إضافة أسئلة ذاتية، يريدون أن يصلوا إلى إجابات عنها بعد قراءة النص. - تسأل المدربة التلاميذ: بعد كتابتك للأسئلة، ما هي الخطوة التي عليك أن تقوم بها الآن؟ - تسأل المدربة التلاميذ عن الهدف من الخطوة، أي لماذا عليك أن تقرأ النص؟ - تقرأ المدربة النص قراءة نموذجية، وتطلب من التلاميذ الإنتباه إلى القراءة، ووضع خط تحت الكلمات الصعبة أو الغامضة والتي لم يفهموا معناها.	مرحلة التخطيط

- تطلب المدرية من بعض التلاميذ قراءة النص قراءة جهرية.	
- تسأل المدرية التلاميذ بعد قراءة النص، عما إذا كانت هناك كلمات صعبة أو غامضة في النص ولم يفهموا معناها، ويرشداهم إلى طريقة مواجهة صعوبة فهم الكلمات.	
- تستمع المدرية إلى شرح التلاميذ للكلمات الصعبة، وتساعد التلاميذ في الوصول إلى الشرح الصحيح.	
- تسأل المدرية التلاميذ عن السؤال الذي عليهم أن يجيبوا عليه الآن؟	
تسأل المدرية التلاميذ عن إمكانية التساؤل الذاتي، أي وضع أسئلة ذاتية يمكن أن تساعد في الوصول إلى الحل؟	
تستمع المدرية إلى إجابة كل تلميذ وهو يتكلم بصوت مرتفع عن الأسئلة التي يسألها لنفسه، والتي يمكن أن تساعد في الوصول إلى الإجابة الصحيحة وتعزز الإيجابية منها.	
- تسأل المدرية التلاميذ عن الطريقة التي يفكرون في إتباعها للإجابة على السؤال؟	
تستمع المدرية إلى إجابة كل تلميذ وهو يتكلم بصوت مرتفع عن الطريقة التي يفكرون في إتباعها للإجابة على السؤال وتعزز الإيجابية منها.	
- تسأل المدرية التلاميذ عن الصعوبات التي واجهتهم في الإجابة على السؤال؟ وكيف تعاملوا معها؟	
- توجه المدرية التلاميذ إلى طرق أخرى للتغلب على الصعوبة، وتعزز الطريقة الإيجابية منها.	
- تطلب المدرية من التلاميذ الإجابة على السؤال الأول في ورقة العمل.	
- تستمع المدرية إلى إجابات التلاميذ، وتوجه لهم سؤالاً للتقييم الذاتي، يتعلق بما يعتقدونه عن إجاباتهم، ومستوى أدائهم عن كل سؤال كالتالي: هل تعتقد أن إجاباتك جيدة، متوسطة، ضعيفة؟	
- تستمع المدرية إلى إجابات التلاميذ وهم يتكلمون بصوت مرتفع، عما يعتقدونه عن أدائهم.	
- تواصل المدرية مساعلة التلاميذ عن حاجتهم إلى بذل جهد آخر، لتقديم إجابة أحسن عن السؤال كالتالي: هل أنت بحاجة إلى بذل جهد آخر للإجابة على الأسئلة التي تعتقد أنها غير صحيحة؟	
- تطلب المدرية من التلاميذ الإنتباه إلى الإجابة الصحيحة، وتجب على أسئلة الموضوع مقدماً تغذية راجعة على إجاباتهم.	
- بعد إنتهاء التلاميذ من الإجابة على السؤال، تعود المدرية إلى طرح السؤال الذي عليهم أن يجيبوا عليه الآن، بعد السؤال الأول؟ وينبه التلاميذ إلى أن عليهم إتباع نفس الخطوات في الإجابة على السؤال.	
- تسأل المدرية التلاميذ في نهاية الجلسة عن الأهداف التي حققوها بعد نهاية الدرس؟	

مرحلة المراقبة

مرحلة التقويم

أوراق عمل التلميذ لتنفيذ الاستراتيجيات المبتامةعرفية

ضمن البرنامج التدريبي

ورقة عمل رقم (01)



الاسم:

اللقب:

* ما الأهداف التي عليّ أن أحققها بعد نهاية الدرس؟

.....

.....

* ما أهم الاستفادات التي يمكن أن أحققها من خلال قراءتي للموضوع؟

.....

.....

.....

* بعد قراءتي للنص عليّ أن أجيب على الأسئلة التالية:

.....

.....

* سؤال آخر أريد معرفته عن الموضوع:

.....

.....

* ما هي الخطوة التي عليّ أن أقوم بها الآن:

.....

* لماذا عليّ أن أقوم بذلك؟

.....

* هل هناك كلمات صعبة أو غامضة في النص؟ ماهي؟

.....

.....

* ما هو السؤال الذي عليّ أن أجيب عليه الآن؟

.....

* ما هي الأسئلة التي يمكن أن أطرحها على نفسي والتي تساعدني في الإجابة على السؤال؟

.....

.....

* هل عليّ أن اعتمد طريقة معينة تساعدني في الإجابة على السؤال؟ ما هي؟

* ما هي الصعوبات التي تواجهني الآن في الإجابة على السؤال؟

* كيف تغلبت على هذه الصعوبات؟

* الإجابة على السؤال الأول:

* حدد الفكرة العامة للنص.

* كيف أقيم إجابتي؟

☐ ضعيفة

☐ متوسطة

☐ جيدة

* هل تعتقد أنك تحتاج إلى بذل جهد آخر للإجابة على السؤال إجابة جيدة؟

☐ لا

☐ نعم

* ما هو السؤال الذي عليّ أن أجيب عليه الآن؟

* ما هي الأسئلة التي أطرحها على نفسي والتي يمكن أن تساعدني في الإجابة على السؤال؟

* هل عليّ أن اعتمد طريقة معينة للإجابة على السؤال؟ ما هي؟

* ما هي الصعوبات التي تواجهني الآن في الإجابة على السؤال؟

* كيف تغلبت على هذه الصعوبات؟

* الإجابة على السؤال الثاني:

* حدد الفكرة الفرعية للفقرة الثالثة:

* كيف أقيم إجابتي؟

☐ ضعيفة

☐ متوسطة

☐ جيدة

* هل تعتقد أنك تحتاج إلى بذل جهد آخر للإجابة على السؤال إجابة جيدة؟

☐ لا

☐ نعم

.....

.....

* ما هي الأهداف التي حققتها في نهاية الدرس؟

.....

.....

.....

.....

ورقة عمل رقم (02)



الاسم:

اللقب:

* ما الأهداف التي عليّ أن أحققها بعد نهاية الدرس؟

.....

.....

* بعد قراءتي للنص عليّ أن أجيب على الأسئلة التالية:

.....

.....

* ما هو السؤال الذي عليّ أن أجيب عليه الآن؟

.....

.....

* ما هي الأسئلة التي يمكن أن أطرحها على نفسي والتي تساعدني في الإجابة على السؤال؟

.....

.....

* هل عليّ أن اعتمد طريقة معينة تساعدني في الإجابة على السؤال؟ ما هي؟

.....

.....

* ما هي الصعوبات التي تواجهني الآن في الإجابة على السؤال؟

.....

.....

* كيف تغلبت على هذه الصعوبات؟

.....

.....

* الإجابة على السؤال الأول:

- ما السبب الذي جعل الكاتب يصف القتل كجريمة افضع من السرقة؟

.....

.....

* كيف أقيم إجابتي؟

□ ضعيفة

□ متوسطة

□ جيدة

* هل تعتقد أنك تحتاج إلى بذل جهد آخر للإجابة على السؤال إجابة جيدة؟

□ لا

□ نعم

* ما هو السؤال الذي عليّ أن أجيب عليه الآن؟

* ما هي الأسئلة التي أطرحها على نفسي والتي يمكن أن تساعدني في الإجابة على السؤال؟

* هل عليّ أن اعتمد طريقة معينة للإجابة على السؤال؟ ما هي؟

* ما هي الصعوبات التي تواجهني الآن في الإجابة على السؤال؟

* كيف تغلبت على هذه الصعوبات؟

*** الإجابة على السؤال الثاني:**

– علل تركيز الكاتب على الهدم الإنساني دون الهدم المادي؟

* كيف أقيم إجابتي؟

☐ ضعيفة

☐ متوسطة

☐ جيدة

* هل تعتقد أنك تحتاج إلى بذل جهد آخر للإجابة على السؤال إجابة جيدة؟

☐ لا

☐ نعم

* ما هي الأهداف التي حققتها في نهاية الدرس؟

ورقة عمل رقم (03)



الاسم:

اللقب:

* ما الأهداف التي عليّ أن أحققها بعد نهاية الدرس؟

.....

.....

* بعد قراءتي للنص عليّ أن أجيب على الأسئلة التالية:

.....

.....

* ما هو السؤال الذي عليّ أن أجيب عليه الآن؟

.....

.....

* ما هي الأسئلة التي يمكن أن أطرحها على نفسي والتي تساعدني في الإجابة على السؤال؟

.....

.....

* هل عليّ أن اعتمد طريقة معينة تساعدني في الإجابة على السؤال؟ ما هي؟

.....

.....

* ما هي الصعوبات التي تواجهني الآن في الإجابة على السؤال؟

.....

.....

* كيف تغلبت على هذه الصعوبات؟

.....

.....

* الإجابة على السؤال الأول:

* استخرج من النص حقيقة ورأي اجتماعي.

.....

.....

.....

.....

* كيف أقيم إجابتي؟

□ ضعيفة

□ متوسطة

□ جيدة

* هل تعتقد أنك تحتاج إلى بذل جهد آخر للإجابة على السؤال إجابة جيدة؟

☐ نعم

☐ لا

* ما هو السؤال الذي عليّ أن أجيب عليه الآن؟

* ما هي الأسئلة التي أطرحها على نفسي والتي يمكن أن تساعدني في الإجابة على السؤال؟

* هل عليّ أن اعتمد طريقة معينة للإجابة على السؤال؟ ما هي؟

* ما هي الصعوبات التي تواجهني الآن في الإجابة على السؤال؟

* كيف تغلبت على هذه الصعوبات؟

*** الإجابة على السؤال الثاني:**

* استخرج من النص الدليل الذي قدمه الكاتب لدعم حقيقة أنه من طرق الهدم تضييع الأمة لكفاءات أفرادها.

* كيف أقيم إجابتي؟

☐ جيدة

☐ متوسطة

☐ ضعيفة

* هل تعتقد أنك تحتاج إلى بذل جهد آخر للإجابة على السؤال إجابة جيدة؟

☐ نعم

☐ لا

* ما هي الأهداف التي حققتها في نهاية الدرس؟

* ما هو السؤال الذي عليّ أن أجيب عليه الآن؟

.....

.....

* ما هي الأسئلة التي أطرحها على نفسي والتي يمكن أن تساعدني في الإجابة على السؤال؟

.....

.....

* هل عليّ أن اعتمد طريقة معينة للإجابة على السؤال؟ ما هي؟

.....

.....

* ما هي الصعوبات التي تواجهني الآن في الإجابة على السؤال؟

.....

.....

* كيف تغلبت على هذه الصعوبات؟

.....

.....

*** الإجابة على السؤال الثاني:**

* ما رأي الكاتب في الأمة التي لا تستغل ثرواتها فيما يعود عليها بالنفع؟

.....

.....

.....

* كيف أقيم إجابتي؟

☐ جيدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة

* هل تعتقد أنك تحتاج إلى بذل جهد آخر للإجابة على السؤال إجابة جيدة؟

☐ نعم ☐ لا

.....

.....

.....

* ما هي الأهداف التي حققتها في نهاية الدرس؟

.....

.....

.....

ورقة عمل رقم (04)



الاسم:

اللقب:

* ما الأهداف التي عليّ أن أحققها بعد نهاية الدرس؟

.....

.....

* بعد قراءتي للنص عليّ أن أجيب على الأسئلة التالية:

.....

.....

* ما هو السؤال الذي عليّ أن أجيب عليه الآن؟

.....

.....

* ما هي الأسئلة التي يمكن أن أطرحها على نفسي والتي تساعدني في الإجابة على السؤال؟

.....

.....

* هل عليّ أن اعتمد طريقة معينة تساعدني في الإجابة على السؤال؟ ما هي؟

.....

.....

* ما هي الصعوبات التي تواجهني الآن في الإجابة على السؤال؟

.....

.....

* كيف تغلبت على هذه الصعوبات؟

.....

.....

* الإجابة على السؤال الأول:

* استخرج من النص تعبيرا حقيقيا وآخر مجازيا.

.....

.....

* كيف أقيم إجابتي؟

□ ضعيفة

□ متوسطة

□ جيدة

* هل تعتقد أنك تحتاج إلى بذل جهد آخر للإجابة على السؤال إجابة جيدة؟

□ لا

□ نعم

* ما هو السؤال الذي عليّ أن أجيب عليه الآن؟

* ما هي الأسئلة التي أطرحها على نفسي والتي يمكن أن تساعدني في الإجابة على السؤال؟

* هل عليّ أن اعتمد طريقة معينة للإجابة على السؤال؟ ما هي؟

* ما هي الصعوبات التي تواجهني الآن في الإجابة على السؤال؟

* كيف تغلبت على هذه الصعوبات؟

* الإجابة على السؤال الثاني:

* وضح الفرق بين الهدم المادي والمعنوي.

* كيف أقيم إجابتي؟

☐ ضعيفة

☐ متوسطة

☐ جيدة

* هل تعتقد أنك تحتاج إلى بذل جهد آخر للإجابة على السؤال إجابة جيدة؟

☐ لا

☐ نعم

* ما هي الأهداف التي حققتها في نهاية الدرس؟

ورقة عمل رقم (05)



الاسم:

اللقب:

* ما الأهداف التي عليّ أن أحققها بعد نهاية الدرس؟

.....

.....

* ما أهم الاستفادات التي يمكن أن أحققها من خلال قراءتي للموضوع؟

.....

.....

.....

* بعد قراءتي للنص عليّ أن أجيب على الأسئلة التالية:

.....

.....

* سؤال آخر أريد معرفته عن الموضوع:

.....

.....

* ما هي الخطوة التي عليّ أن أقوم بها الآن:

.....

* لماذا عليّ أن أقوم بذلك؟

.....

* هل هناك كلمات صعبة أو غامضة في النص؟ ماهي؟

.....

.....

* ما هو السؤال الذي عليّ أن أجيب عليه الآن؟

.....

* ما هي الأسئلة التي يمكن أن أطرحها على نفسي والتي تساعدني في الإجابة على السؤال؟

.....

.....

* هل عليّ أن اعتمد طريقة معينة تساعدني في الإجابة على السؤال؟ ما هي؟

* ما هي الصعوبات التي تواجهني الآن في الإجابة على السؤال؟

* كيف تغلبت على هذه الصعوبات؟

*** الإجابة على السؤال الأول:**

– ما المغزى من طرح الكاتب للموضوع؟

* كيف أقيم إجابتي؟

☐ ضعيفة

☐ متوسطة

☐ جيدة

* هل تعتقد أنك تحتاج إلى بذل جهد آخر للإجابة على السؤال إجابة جيدة؟

☐ لا

☐ نعم

* ما هو السؤال الذي عليّ أن أجيب عليه الآن؟

* ما هي الأسئلة التي أ طرحها على نفسي والتي يمكن أن تساعدني في الإجابة على السؤال؟

* هل عليّ أن اعتمد طريقة معينة للإجابة على السؤال؟ ما هي؟

* ما هي الصعوبات التي تواجهني الآن في الإجابة على السؤال؟

* كيف تغلبت على هذه الصعوبات؟

*** الإجابة على السؤال الثاني:**

– ماذا تستنتج من قول الكاتب من العقل والأدب هي عندي خير ألف مرة من ثروة الفضة والذهب؟

* كيف أقيم إجابتي؟

☐ ضعيفة

☐ متوسطة

☐ جيدة

* هل تعتقد أنك تحتاج إلى بذل جهد آخر للإجابة على السؤال إجابة جيدة؟

☐ لا

☐ نعم

.....
.....
* ما هي الأهداف التي حققتها في نهاية الدرس؟
.....
.....
.....

ورقة عمل رقم (06)



الاسم:

اللقب:

* ما الأهداف التي عليّ أن أحققها بعد نهاية الدرس؟

.....

.....

* بعد قراءتي للنص عليّ أن أجيب على الأسئلة التالية:

.....

.....

* ما هو السؤال الذي عليّ أن أجيب عليه الآن؟

.....

.....

* ما هي الأسئلة التي يمكن أن أطرحها على نفسي والتي تساعدني في الإجابة على السؤال؟

.....

.....

* هل عليّ أن اعتمد طريقة معينة تساعدني في الإجابة على السؤال؟ ما هي؟

.....

.....

* ما هي الصعوبات التي تواجهني الآن في الإجابة على السؤال؟

.....

.....

* كيف تغلبت على هذه الصعوبات؟

.....

.....

* الإجابة على السؤال الأول:

* لما دعا الأب ابنه إلى مخالطة الناس؟

.....

.....

* كيف أقيم إجابتي؟

□ ضعيفة

□ متوسطة

□ جيدة

* هل تعتقد أنك تحتاج إلى بذل جهد آخر للإجابة على السؤال إجابة جيدة؟

□ لا

□ نعم

* ما هو السؤال الذي عليّ أن أجيب عليه الآن؟

* ما هي الأسئلة التي أطرحها على نفسي والتي يمكن أن تساعدني في الإجابة على السؤال؟

* هل عليّ أن اعتمد طريقة معينة للإجابة على السؤال؟ ما هي؟

* ما هي الصعوبات التي تواجهني الآن في الإجابة على السؤال؟

* كيف تغلبت على هذه الصعوبات؟

*** الإجابة على السؤال الثاني:**

* ما دليل قول الكاتب الناشئ لا تصدق ما يقولونه لك من أن الناشئ الغني ليس اسعد منك حالا؟

* كيف أقيم إجابتي؟

☐ ضعيفة

☐ متوسطة

☐ جيدة

* هل تعتقد أنك تحتاج إلى بذل جهد آخر للإجابة على السؤال إجابة جيدة؟

☐ لا

☐ نعم

* ما هي الأهداف التي حققتها في نهاية الدرس؟



ورقة عمل رقم (07)

الاسم:

اللقب:

* ما الأهداف التي عليّ أن أحققها بعد نهاية الدرس؟

.....

.....

* بعد قراءتي للنص عليّ أن أجيب على الأسئلة التالية:

.....

.....

* ماهو السؤال الذي عليّ أن أجيب عليه الآن؟

.....

.....

* ما هي الأسئلة التي يمكن أن أطرحها على نفسي والتي تساعدني في الإجابة على السؤال؟

.....

.....

* هل عليّ أن اعتمد طريقة معينة تساعدني في الإجابة على السؤال؟ ما هي؟

.....

.....

* ما هي الصعوبات التي تواجهني الآن في الإجابة على السؤال؟

.....

.....

* كيف تغلبت على هذه الصعوبات؟

.....

.....

* الإجابة على السؤال الأول:

* استنتج من الفقرة السادسة أية قرآنية أو حديث نبوي أو حكمة تدعم به رأي الكاتب؟

.....

.....

* كيف أقيم إجابتي؟

□ ضعيفة

□ متوسطة

□ جيدة

* هل تعتقد أنك تحتاج إلى بذل جهد آخر للإجابة على السؤال إجابة جيدة؟

□ لا

□ نعم

* ما هو السؤال الذي عليّ أن أجيب عليه الآن؟

* ما هي الأسئلة التي أطرحها على نفسي والتي يمكن أن تساعدني في الإجابة على السؤال؟

* هل عليّ أن اعتمد طريقة معينة للإجابة على السؤال؟ ما هي؟

* ما هي الصعوبات التي تواجهني الآن في الإجابة على السؤال؟

* كيف تغلبت على هذه الصعوبات؟

*** الإجابة على السؤال الثاني:**

* ما هي مفاتيح السعادة التي قدمها الأب لابنه؟

* كيف أقيم إجابتي؟

☐ ضعيفة

☐ متوسطة

☐ جيدة

* هل تعتقد أنك تحتاج إلى بذل جهد آخر للإجابة على السؤال إجابة جيدة؟

☐ لا

☐ نعم

* ما هي الأهداف التي حققتها في نهاية الدرس؟

ورقة عمل رقم (08)



الاسم:

اللقب:

* ما الأهداف التي عليّ أن أحققها بعد نهاية الدرس؟

.....

.....

* ما أهم الاستفادات التي يمكن أن أحققها من خلال قراءتي للموضوع؟

.....

.....

.....

* بعد قراءتي للنص عليّ أن أجيب على الأسئلة التالية:

.....

.....

* سؤال آخر أريد معرفته عن الموضوع:

.....

.....

* ما هي الخطوة التي عليّ أن أقوم بها الآن:

.....

* لماذا عليّ أن أقوم بذلك؟

.....

* هل هناك كلمات صعبة أو غامضة في النص؟ ماهي؟

.....

.....

* ما هو السؤال الذي عليّ أن أجيب عليه الآن؟

.....

* ما هي الأسئلة التي يمكن أن أطرحها على نفسي والتي تساعدني في الإجابة على السؤال؟

.....

.....

* هل عليّ أن اعتمد طريقة معينة تساعدني في الإجابة على السؤال؟ ما هي؟

* ما هي الصعوبات التي تواجهني الآن في الإجابة على السؤال؟

* كيف تغلبت على هذه الصعوبات؟

*** الإجابة على السؤال الأول:**

* حاول الكاتب التأثير على القارئ وإقناعه بأن الشعر فيه ما يمدح وفيه ما يذم. هل توافقه الرأي

* كيف أقيم إجابتي؟

☐ ضعيفة

☐ متوسطة

☐ جيدة

* هل تعتقد أنك تحتاج إلى بذل جهد آخر للإجابة على السؤال إجابة جيدة؟

☐ لا

☐ نعم

* ما هو السؤال الذي عليّ أن أجيب عليه الآن؟

* ما هي الأسئلة التي أطرحها على نفسي والتي يمكن أن تساعدني في الإجابة على السؤال؟

* هل عليّ أن اعتمد طريقة معينة للإجابة على السؤال؟ ما هي؟

* ما هي الصعوبات التي تواجهني الآن في الإجابة على السؤال؟

* كيف تغلبت على هذه الصعوبات؟

*** الإجابة على السؤال الثاني:**

- ماذا تستنتج من قول الكاتب من العقل والأدب هي عندي خير ألف مرة من ثروة الفضة والذهب؟

* كيف أقيم إجابتي؟

☐ ضعيفة

☐ متوسطة

☐ جيدة

* هل تعتقد أنك تحتاج إلى بذل جهد آخر للإجابة على السؤال إجابة جيدة؟

لا ☐

نعم ☐

.....

* ما هي الأهداف التي حققتها في نهاية الدرس؟

.....



ورقة عمل رقم (09)

الاسم:

اللقب:

* ما الأهداف التي عليّ أن أحققها بعد نهاية الدرس؟

.....

.....

* بعد قراءتي للنص عليّ أن أجيب على الأسئلة التالية:

.....

.....

* ما هو السؤال الذي عليّ أن أجيب عليه الآن؟

.....

.....

* ما هي الأسئلة التي يمكن أن أطرحها على نفسي والتي تساعدني في الإجابة على السؤال؟

.....

.....

* هل عليّ أن اعتمد طريقة معينة تساعدني في الإجابة على السؤال؟ ما هي؟

.....

.....

* ما هي الصعوبات التي تواجهني الآن في الإجابة على السؤال؟

.....

.....

* كيف تغلبت على هذه الصعوبات؟

.....

.....

* الإجابة على السؤال الأول:

* حاول الكاتب التأثير على القارئ وإقناعه بأن الشعر فيه ما يمدح وفيه ما يذم. هل توافقه الرأي

.....

.....

* كيف أقيم إجابتي؟

□ ضعيفة

□ متوسطة

□ جيدة

* هل تعتقد أنك تحتاج إلى بذل جهد آخر للإجابة على السؤال إجابة جيدة؟

□ لا

□ نعم

* ما هو السؤال الذي عليّ أن أجيب عليه الآن؟

* ما هي الأسئلة التي أ طرحها على نفسي والتي يمكن أن تساعدني في الإجابة على السؤال؟

* هل عليّ أن اعتمد طريقة معينة للإجابة على السؤال؟ ما هي؟

* ما هي الصعوبات التي تواجهني الآن في الإجابة على السؤال؟

* كيف تغلبت على هذه الصعوبات؟

*** الإجابة على السؤال الثاني:**

* استخرج الحجج التي برهن من خلالها الكاتب على أن الشعر جهاد في سبيل الدين. هل تراها منطقية.

* كيف أقيم إجابتي؟

☐ ضعيفة

☐ متوسطة

☐ جيدة

* هل تعتقد أنك تحتاج إلى بذل جهد آخر للإجابة على السؤال إجابة جيدة؟

☐ لا

☐ نعم

* ما هي الأهداف التي حققتها في نهاية الدرس؟

ورقة عمل رقم (10)



الاسم:

اللقب:

* ما الأهداف التي عليّ أن أحققها بعد نهاية الدرس؟

.....

.....

* بعد قراءتي للنص عليّ أن أجيب على الأسئلة التالية:

.....

.....

* ما هو السؤال الذي عليّ أن أجيب عليه الآن؟

.....

.....

* ما هي الأسئلة التي يمكن أن أطرحها على نفسي والتي تساعدني في الإجابة على السؤال؟

.....

.....

* هل عليّ أن اعتمد طريقة معينة تساعدني في الإجابة على السؤال؟ ما هي؟

.....

.....

* ما هي الصعوبات التي تواجهني الآن في الإجابة على السؤال؟

.....

.....

* كيف تغلبت على هذه الصعوبات؟

.....

.....

* الإجابة على السؤال الأول:

* حدد موطن المبالغة في شعر ابن تميم.

.....

.....

* كيف أقيم إجابتي؟

□ ضعيفة

□ متوسطة

□ جيدة

* هل تعتقد أنك تحتاج إلى بذل جهد آخر للإجابة على السؤال إجابة جيدة؟

□ لا

□ نعم

* ما هو السؤال الذي عليّ أن أجيب عليه الآن؟

* ما هي الأسئلة التي أطرحها على نفسي والتي يمكن أن تساعدني في الإجابة على السؤال؟

* هل عليّ أن اعتمد طريقة معينة للإجابة على السؤال؟ ما هي؟

* ما هي الصعوبات التي تواجهني الآن في الإجابة على السؤال؟

* كيف تغلبت على هذه الصعوبات؟

*** الإجابة على السؤال الثاني:**

* ما موقف الكاتب من الشعراء الذين ينحرفون بشعرهم عن المنهج.

* كيف أقيم إجابتي؟

☐ ضعيفة

☐ متوسطة

☐ جيدة

* هل تعتقد أنك تحتاج إلى بذل جهد آخر للإجابة على السؤال إجابة جيدة؟

☐ لا

☐ نعم

* ما هي الأهداف التي حققتها في نهاية الدرس؟



ورقة عمل رقم (11)

الاسم:

اللقب:

* ما الأهداف التي عليّ أن أحققها بعد نهاية الدرس؟

.....

.....

* بعد قراءتي للنص عليّ أن أجيب على الأسئلة التالية:

.....

.....

* ما هو السؤال الذي عليّ أن أجيب عليه الآن؟

.....

.....

* ما هي الأسئلة التي يمكن أن أطرحها على نفسي والتي تساعدني في الإجابة على السؤال؟

.....

.....

* هل عليّ أن اعتمد طريقة معينة تساعدني في الإجابة على السؤال؟ ما هي؟

.....

.....

* ما هي الصعوبات التي تواجهني الآن في الإجابة على السؤال؟

.....

.....

* كيف تغلبت على هذه الصعوبات؟

.....

.....

* الإجابة على السؤال الأول:

* ما هي الجوانب التي أغفلها الكاتب وكان عليه أن يعرضها في النص.

.....

.....

* كيف أقيم إجابتي؟

□ ضعيفة

□ متوسطة

□ جيدة

* هل تعتقد أنك تحتاج إلى بذل جهد آخر للإجابة على السؤال إجابة جيدة؟

☐ نعم

☐ لا

* ما هو السؤال الذي عليّ أن أجيب عليه الآن؟

* ما هي الأسئلة التي أ طرحها على نفسي والتي يمكن أن تساعدني في الإجابة على السؤال؟

* هل عليّ أن اعتمد طريقة معينة للإجابة على السؤال؟ ما هي؟

* ما هي الصعوبات التي تواجهني الآن في الإجابة على السؤال؟

* كيف تغلبت على هذه الصعوبات؟

* الإجابة على السؤال الثاني:

* هل وفق الكاتب في طرحه للموضوع؟ ولماذا؟

* كيف أقيم إجابتي؟

☐ جيدة

☐ متوسطة

☐ ضعيفة

* هل تعتقد أنك تحتاج إلى بذل جهد آخر للإجابة على السؤال إجابة جيدة؟

☐ نعم

☐ لا

* ما هي الأهداف التي حققتها في نهاية الدرس؟

الملحق رقم (04)

اختبار مهارات القراءة الناقدة البعدي

النص القرائي:

الأيـدز

لو أن تلك الفترة من عمري تختفي، تبا للطيش وقصر النظر، وسحقا للتهور والجهالة، كنا للشيطان مَطيّة طيّعة، تعبر جسر الجهالة للغفلة، وما كان في الرفقة عاقل يركن إليه، وقد أدركت ذلك متأخرا، والثلث باهظ لا أطيع احتماله.

كان نادي الرفقة الحرة - كما زينت لنا أهواؤنا تسميته- يجعلنا نفتخر بأي عقوبة أو صدام مع الدين، بل نتفاخر بانتصاراتنا على قيود المجتمع والأسرة - وذلك ما كانت توحى لنا به جهالتنا - حين كنت في السابعة عشرة من عمري، وقد كنا نصنع لأنفسنا عالما خاصا (بالشلة) يعزز كل عضو شعور الآخر بالرجولة وعدم الحاجة إلى الوالدين أو المعلمين، ونتباهى في عرض طرائقنا الفظة في صدنا حمائم سلام النصيح التي قد نتلقاها، وويل لمن يبدي منا توجهًا للرّزّانة أو اعتراضا على سلوك مجنون نأتي به أحيانا، إذ يصبح الجبان المنبوذ، الطفل الذي كنا نطلب منه العودة إلى أمه لإرضاعه....، كم كنا مُفرغين في عالمنا إلا من الهواء، نعم، فما كان الواحد منا إلا طبلا أجوف لا يحمل أي فلسفة أو قيمة أو طموح، وكما أخذتنا العزة بالإثم.

اذكر يوم انضمام أحد الأعضاء الجدد إلى المجموعة وقد كان يكبرنا بعامين، فقد بُهرنا بأخبار مغامراته وجرائته وبطولاته الساذجة آنذاك، واذكر أنني اضطررت يوم احتفائنا به لإثبات جرأتي ورجولتي كسائر الزملاء، وقبلت تجربة أحد أنواع المخدرات على نية صادقة بعدم تكرارها، ولكن هيهات. لقد فرّخ الجهل الضرر، وجرتنا التبعية والإرادة الضعيفة للحرام، وجربنا الحرام لحرام فحرام....، وصرنا جزءا من إعصار العجز والضياع، حتى اضطررت ذات يوم إلى مراجعة الطبيب في أعراض الأنفلونزا التي طالت عليّ لأسابيع مع بقع من طفح جلدي على جذعي، واذكر أن اشتداد الحمى اجبر والدتي على مرافقتي، وخضعت للعلاج والفحوصات حتى استقر بنا المقام أمام الطبيب الذي ما إن رأى نتائج الفحص حتى جحظت عيناه، واقتَرّ فمه عن فراغ تدفق منه بعد ذلك عَصَف مدرار من الأسئلة الدقيقة المخرجة بطرحها أمام والدتي، ثم اخبرنا بأن مصابي الجلل العظيم، إنما هو مرض (الايدز).

وسقطت والدتي أرضا وقد تمرّد قلبها على حجم المعاناة التي ستعانيها بسببي لاحقا فأثّرت التوقف وكيف لها أن تحتل؟ وعدت احمل مصيبتين لا أدري أيهما التي تقوم بتمزيق قلبي وفكري، وأيهما تتناول الأشلاء الممزقة لثُمن في تمزيقها من جديد، ولم أكن أتوقع حينها أن وقع مصيبتني سيكون الأخف فيما سيجمله مستقبلتي المظلم الموغل في إصراره على أن يصنع مني عبرة لمن لا يعتبر.

اضطررت بعدها إلى الإقامة منفردا، بالرغم من مرور خمس أو ست سنين لن تظهر عليّ خلالها أية أعراض للمرض مما قرأت، وصارت تؤلمني نفسي بالشك في صحة إصابتي بهذا الفيروس، فصحتي ممتازة، ولا يستبد بي غير الم مقاطعة الأهل والجيران والمعارف، حتى أعضاء نادي الندامة، الذين كثيرا ما تغنوا ومجّدوا أبدية

الصَّلَات انقطعوا عني، واغلب الظن أن بعضهم إن لم يكن كلهم يعاني مما أعاني، فقد كانت أخوتنا تفرض علينا قناعة استخدام محقن واحد.

فقدت بعد ذلك عملي، وكانت تلك الحادثة آخر عهدي في الإنتاج وإعالة الذات، بالرغم من أنني لم أتجاوز السابعة والعشرين من عمري، وقد بدأت الآن تظهر علي أعراض المرض، وبذلك أكون قد انتقلت من فئة المصابين بالفيروس (الحاملين له) إلى فئة مرضى الإيدز، فقد عشت حُمات الإيدز اللثيمة في خلايا دمي البيضاء الدفاعية، وبدأت عملية الهدم والتدمير لكل ما تطالهُ يداها من جسمي، منكرة فضل استضافتي الطويلة لها في جسدي، وهي فيروسات انتقائية ذات أهواء خاصة ذكية، فلا تمكن إلا في خلايا الدم البيضاء تتكاثر فيها وتحطمها لتضمن عدم مقاومتها لها، إذ لا يعود الجسم يفرق بين الفيروس الدخيل وخلايا الدفاع، أظنها في انتقاء مواضع كمونها أذكى مني في انتقاء صحبتي من أصدقاء السوء القدامى، فلا صحبة جديدة لي غير الوحدة والألم والرعب، والشهادة إنها صحبة مخلص لا تفارقني، منذ استوطنت نفسي استيطان الفيروس لجسدي، الذي هو أيضا رفيق نحس مخلص يلزمني مدى حياتي، فانا اعرف أن لا شفاء من هذا المرض، يبدو أنني محظوظ وماهر في اجتلاب أنواع الخسارة والشؤم والنحس لنفسي، وأعود وأقول انه القدر.

صرت الآن نهبا ومستقعا لكل أنواع الميكروبات، وغدا أضعفها يتجبر في جسدي الفاقد جهاز مناعته، وينهش في عافيتي مستغلا انخفاض أعداد كريات الدم البيضاء الثابتة فيه، فالمفترض أن يكون تعدادها في الإنسان السليم بين (500-1600) خلية لكل ملليمتر مكعب من الدم، وهي عندي اقل من (250) خلية، فصارت العدوى الفطرية والالتهابات وصعوبة ابتلاع الطعام والقرح المؤلمة رفقائي، وغدا مرض السل أنيسي، وقد وسع منطقة لوطنه ومد نفوذه وسلطانه ليصل إلى الغدد اللمفاوية، وصار السعال المصحوب بالدم وفقدان الوزن والهزال والحمى والتعرق هم نداء ليلي، وبات النظر في قروحي الممتدة والسرطان الكابوسي في جلدي يشكل مشهدا روتينيا بشعا مقرقا مقرزا، اعرف ذلك من سلوك الأولاد عندما يتلصصون علي من النافذة خلال لهوهم، ثم يفرعون فارين صارخين غير أبهين بعمق الاكتئاب الذي يتسارع اندحاري في غياهبه.

ومازال نزيف فقدان خلايا الدفاع المناعية مستمرا حتى وصل إلى اقل من (200) خلية، لينتصاعد بذلك مؤشر بؤسي وهمي بالتهاب الرئة والطحال والكبد، وما إن وصل تعدادها إلى (100) خلية، حتى خبرت معاناة جديدة جاءت في ركاب النقص، فصرت أشكو صداعا يفقدني صوابي جراء قراح الدماغ التي تسببت بها طفيليات تعيش عادة في التربة، وقد أدت إلى التهاب غشاء النخاع الشوكي والدماغ كما يقول الطبيب، وأعاني مع ذلك كله ضعفا في البصر، وصعوبة في المشي وتصلبا في العنق، وأكاد أرى اللذة التي يستشعرها التقرح في أمعائي من خلال تعذيبه لي بالإسهال الذي لا يتمكن شيء من رده وكسر سطوته التي قد تدوم شهورا طويلة، واجد قدرتي على الكلام صعبة عصية.

إنني اكتب عبارتي الأخيرة وابتسم، فما حاجتي للكلام وأنا منبوذ معزول شَيَّح عني الجميع بوجوههم؟ ويفرقون لمنظري الضامر المغطى بالقروح و... ولا ألومهم، إنني أعيش نتائج الجهل والفراغ والتبعية، غريب كيف ابتسمت واراني الآن أصارع مخنوقا رغبة شرسة في البكاء ونداء أُمي لأدفن وجهي في حضنها طالبا الصفح؟ ربما تكون هذه السطور آخر ما أستطيع كتابته، فما تبقى لي من خلاياي البيضاء الدفاعية ينحدر متقلصا ويكاد يكون في حدود الخمسين فقط، مما يعني إن إصابتي بالعمى بات وشيكا وقوعها، فهي هبة الفيروس التدميرية خلايا الشبكية في عيني.

قد جعلني الله بمسلكي عبدة، وما كتبت قصاصاتي إلا رحمة بالآخرين ولأجنبهم ألوانا من العذاب لا نطاق، ومعاناة فوق الاحتمال، وخوفا ووحدة وضعفا وهوانا تضاهي في ألمها شدة ألم أعضاء جسدي، إذ يصرخ الواحد

منها ملهوا مستغيثا من ويل ما هو فيه، فيرد استغاثته أنين أعضاء أخرى لا يمكنها ضعفها حتى من طلب الغوث، وكأنني بهمسها الواهن يقول: أين الموت مني؟ أين الموت مني؟؟؟

كتاب مهارات الاتصال في اللغة العربية
المستويان الثالث والرابع من التعليم الثانوي
المملكة الأردنية الهاشمية

الاسم واللقب:

الطائفة:

الأسئلة :

الموضوع الأول: مهارات التمييز والمقارنة

1- ضع فكرة عامة للنص.

.....

2- حدد الفكرة الفرعية للفقرة الثانية.

.....

3- حدد أوجه الشبه والاختلاف بين الصلبة الصالحة والسليمة.

.....

.....

.....

.....

4- ما السبب الذي أدى بالشباب إلى الوقوع فريسة مرض الإيدز الخبيث؟

.....

.....

5- ماذا يمكن أن يترتب على الإصابة بمرض الإيدز؟

.....

.....

6- استخرج من النص حقيقة ورأي.

حقيقة:.....

.....

رأي:.....

.....

7- استخرج من النص جملة تحمل تعبيراً حقيقياً وآخر مجازياً.

تعبير حقيقي:.....

تعبير مجازي:.....

الموضوع الثاني: مهارات الاستنتاج

1- ما المغزى من طرح الكاتب للموضوع؟

.....

.....

2- علل تركيز الكاتب في وصف حالته السيئة بألم ويؤس شديدين بعد إصابته بالمرض ؟

.....

.....

3- استنتج من النص أية أو حديث أو حكمة تدعم بها أراء الكاتب.

.....

.....

.....

4- ما السبب الذي جعل الشاب ينصاع إلى رأي أصدقائه في تناول المخدرات؟

.....

.....

5- ماذا تستنتج من قول الكاتب " كان نادي الرفقة الحرة كما زينت لنا أهواؤنا تسميته " ؟

.....

.....

6- استخرج من النص الدليل الذي قدمه الكاتب لدعم حقيقة إصابته بمرض الايدز.

.....

.....

الموضوع الثالث: مهارات الحكم والتقويم

1- ما دليل قول الكاتب " أظنها في انتقاء مواضع كمونها أدكى مني في انتقاء صحبتي من أصدقاء السوء القدامى " ؟

.....

.....

.....

2- استخدم الكاتب بعض الحجج للبرهنة على خطر الإصابة بمرض الايدز؟ استخرج هذه الحجج. وهل تراها منطقية؟

.....

.....

.....

3- حاول الكاتب إقناع القارئ بتأثير الشلة على الفرد. هل توافقه الرأي؟

.....

.....

.....

4- ما رأي الكاتب فيمن يتبع الآخرين عن جهل وإرادة ضعيفة؟

.....

.....

5- حدد موطن المبالغة في الفقرة الأخيرة.

.....

 6- ما موقف الكاتب من الرفقة قبل إصابته بالمرض؟ وهل كان رأيه صائب في انضمامه للنادي؟

7- هل وفق الكاتب في طرحه للموضوع؟ ولماذا؟

8- ما هي الجوانب التي أغفلها الكاتب برأيك وكان لابد له من ذكرها في النص؟

الإجابة النموذجية

الموضوع الأول: مهارات التمييز والمقارنة

1- الفكرة العامة للنص.

* فيروس الصحة السيئة

2- الفكرة الفرعية للفقرة الثانية.

* عواقب الجهل والفراغ الانقياد إلى الآخرين دون بصيرة.

3- أوجه الشبه والاختلاف بين الصحة الصالحة والسيئة.

* أوجه الاختلاف:

- الصحة الصالحة تعينك على فعل الطاعة والصحة السيئة تدفعك إلى فعل المعصية.

* أوجه الشبه:

- كلاهما يعززان الشعور بالانتماء والانسجام والقوة.

4- السبب الذي أدى بالشباب إلى الوقوع فريسة مرض الايدز الخبيث؟

- الرفقة السيئة التي دفعته إلى تعاطي المخدرات.

5- ما يمكن أن يترتب على الإصابة بمرض الايدز؟

- الإصابة بالعديد من الأمراض العضوية والنفسية.

- الموت.

6- استخراج من النص حقيقة ورأي.

حقيقة: اعرف انه لا شفاء من هذا المرض.

رأي: كانت أخوتنا تفرض علينا قناعة استخدام محقن واحد.

7- استخراج من النص جملة تحمل تعبيراً حقيقياً وآخر مجازياً.

تعبير حقيقي: بالرغم من مرور خمس أو ست سنين لم تظهر علي خلالها أية أعراض للمرض مما قرأت.

تعبير مجازي: أراني الآن أصارع مخنوقاً رغبة شرسة في البكاء ونداء أمني لأدفن وجهي في حضنها طالبا الصفح.

الموضوع الثاني: مهارات الاستنتاج

1- المغزى من طرح الكاتب للموضوع؟

* ليبين للقارئ خطر الرفقة السيئة وليحذر الآخرين منها.

2- تحليل تركيز الكاتب في وصف حالته السيئة بألم وبؤس شديدين بعد إصابته بالمرض ؟

* رحمة بالآخرين وليجنبهم ما حل به حتى لا يقعوا في مثل ما وقع فيه هو.

3- استنتاج من النص أية أو حديث أو حكمة تدعم بها أراء الكاتب.

قال رسول الله عليه الصلاة والسلام " لا تصاحب إلا مؤمناً ولا يأكل طعامك إلا تقي".

قال رسول الله عليه الصلاة والسلام " كل مسكر حرام".

4- السبب الذي جعل الشاب ينصاع إلى رأي أصدقائه في تناول المخدرات

* إثبات جرأته ورجولته وتعزيز انتماءه لهم.

* الفراغ الروحي.

5- نستنتج من قول الكاتب " كان نادي الرفقة الحرة كما زينت لنا أهواؤنا تسميته":

* أن الهدف من مصاحبة بعضهم البعض هو إتباع رغبات النفس وطلب المتعة والبحث عن تحقيقها.

6- الدليل الذي قدمه الكاتب لدعم حقيقة إصابته بمرض الايدز:

* نتائج الفحوص الطبية.

* آثار الإصابة بالمرض وهي تمثل أعراض لمرض الايدز.

الموضوع الثالث: مهارات الحكم والتقويم

1- دليل قول الكاتب " أظنها في انتقاء مواضع كمونها أدنى مني في انتقاء صحبتي من أصدقاء السوء القدامى "

* الرفقة التي اختارها كانت سببا في انحرافه ووقوعه ضحية لفيروس الايدز والتي لم تكن مخلصه له، بدليل تخليهم عنه بعد إصابته بالمرض. أما الفيروسات فقد نجحت في اختيار مواطن كمونها للفتك بجسده بتكاثرها وتحطيمها له.

2- الحجج التي برهن الكاتب من خلالها على خطر الإصابة بمرض الايدز:

* عششت حماة الايدز اللئيمة في خلايا الدم البيضاء الدفاعية وبدأت عملية الهدم والتدمير لكل ما تطاله.

* عمق الاكتئاب الذي يتسارع انداري في غياهبه.

* أنا منبوذ معزول شبح عني الجميع وجوههم ويفرقون لمنظري.

- نعم أراها منطقية لأنها أدلة علمية صحيحة.

3- حاول الكاتب إقناع القارئ بتأثير الشلة على الفرد:

* أوافقته الرأي، لان الرفقة قد تدعمك وتشجعك وتدفعك إلى فعل الشيء حتى ولو كنت غير مقتنع به أو مترددا في فعله.

4- رأي الكاتب فيمن يتبع الآخرين على جهل وإرادة ضعيفة:

* ينجر إلى الحرام رغما عنه.

* يصير مطية طيعة لشيطان.

* يسهل على الآخرين استمالته.

5- موطن المبالغة في الفقرة الأخيرة.

* إذ يصرخ الواحد منها ملهوا

6- موقف الكاتب من الرفقة قبل إصابته بالمرض:

* كان يتغنى بها.

- موقفنا من رأيه:

* لم يكن رأيه صائب في انضمامه للنادي لأنه لم يحسن اختيار الرفقة.

7- توفيق الكاتب في طرحه للموضوع:

* نعم وفق الكاتب إلى حد مقبول في عرضه للموضوع، لأنه قدم حقائق علمية ونجح في تصوير حالته وفي تقديم أفكاره بشكل متسلسل مترابط هذا من جانب، ومن جانب آخر فقد تمكن من تحقيق الهدف من طرحه للموضوع.

8- الجوانب التي أغفلها الكاتب برأيي وكان لابد له من ذكرها في النص:

* أرى أنه ألم بالموضوع من كل جوانبه في ذكر أسباب إصابته بالمرض ونتائجها، وكان العرض متوافق مع الهدف من طرح الموضوع.