Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (3), Issue (20): 30 Sep 2019
P: 100 - 120

ISSN: 2522-3399

مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (3)، العدد (20): 30 سبتمبر 2019 م
ص: 100 - 120

The Effect of Using Meta Cognitive Strategies on the Development of Reading Comprehension in English language on the Second Grade of Secondary students in Jeddah City

Fatimah Miteib Almutayri
Ministry of Education || KSA
Khitam Mohammed Alghazu
Umm Al-Qura University || KSA

Abstract: The current study aimed to find out the effect of using meta cognitive strategies on the development of reading comprehension in English language on the Second Grade of Secondary students in Jeddah city.

The researcher used a quasi-experimental approach with two groups (control group and experimental groups). The sample, which included (58) female students from the second grade of secondary students on Jeddah city, was convenience sample. The researcher prepared three tools for studying as the following:

a. A list of reading comprehension skills in English language.

b. A test of a reading comprehension in English language.

c. A guide book for teacher and students to use the meta cognitive skills.

The researcher used appropriate statistical methods as the Means, standard deviations, and one way ANOVA and MANCOVA, the following results have been reached:

1- There are statistical significant differences at the level of ≤ 0.05 between the average post-test scores of the experimental group and the average post-test scores of control group in all reading comprehension levels of English language for experimental group after controlling pretest for experimental group.

2-There are no statistical significant differences at the level of ≤ 0.05 between the average post-test scores of the experimental group and the average post-test scores of control group in literal comprehension level of English language after controlling pre-test for experimental group.

3- There are statistical significant differences at the level of ≤ 0.05 between the average post-test scores of the experimental group and the average post-test scores of control group in interpretative comprehension level of English language after controlling pre-test for experimental group.

4- There are statistical significant differences at the level of ≤ 0.05 between the average post-test scores of the experimental group and the average post-test scores of control group in critical comprehension level of English language after controlling pretest for experimental group.

The study has recommended to develop the English curriculum in order to apply the implementation of meta cognitive strategies, as well as, to train the teachers of English language before and during the service on using the meta cognitive strategies. The study has suggested to study the effectiveness of other strategies for " meta cognition " in the development of reading comprehension. Also, it has suggested to study the effectiveness of the " meta cognition " strategies for the development of language skills in different stages of learning.

Keywords: strategies، Metacognition، Reading Comprehension.

أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة جدة

فاطمة بنت متعب المطيري

وزارة التعليم || المملكة العربية السعودية

ختام بنت محمد الغزو

جامعة أم القرى || المملكة العربية السعودية

الملخص: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة جدة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي على مجموعتين ضابطة وتجريبية تكونت من (58) طالبة من طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة جدة، وقد اختيرت العينة بالطريقة المتيسرة، وأجري اختبار قبلي لضمان التكافؤ بين المجموعتين، وقد أعدت الباحثة ثلاث أدوات للدراسة وهي:

أ- قائمة بمهارات الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي.

ب- اختبار الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي.

ج- دليل للمعلمة والطالبة لاستخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي التخطيط والمراقبة والتقويم

وقد استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المناسبة كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي وتحليل التباين المصاحب، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي عند المستويات الثلاثة ككل (الحرفي والاستيعابي والنقدي).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي عند المستوى الفهم الحرفي

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي عند المستوى الاستيعابي.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي عند المستوى النقدي.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تطوير منهج اللغة الإنجليزية بما يساعد على تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة، وعقد دورات تدريبية لمعلمات اللغة الإنجليزية أثناء الخدمة لتدريبهن على كيفية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس اللغة الإنجليزية، وكذلك الاهتمام بتدريب الطالبات المعلمات في الكليات التربوية على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة خلال فترة التربية العملية الميدانية. كما اقترحت الدراسة إجراء دراسات علمية تهدف تحديد فعالية استراتيجيات أخرى " لما وراء المعرفة " في تنمية الفهم القرائي، والقيام بدراسات علمية تستخدم استراتيجيات " ما وراء المعرفة" لتنمية المهارات اللغوية الأخرى لدى الطالبات في نفس المرحلة، وفي مراحل دراسية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات، ما وراء المعرفة، الفهم القرائي، اللغة الإنجليزية

مقدمة: Introduction

مما لا شك فيه أن القراءة تحتل مكانة بالغة الأهمية لكل شخص فاعل في بيئته، وتمثل الهدف الأكثر أهمية في التعليم، ففي كل العصور كانت القراءة ولا زالت وسيلة التعلم والحصول على المعلومات (Abdul 2006 ،Rashid ،Chew ،Kabilan& ، Elashhab ،2010 ;2008 ،Bacon)، ويحتاج المرء القراءة ليس فقط لفهم المعنى

المباشر، وإنما لفهم الأفكار المتضمنة (Al-Alwan , 2012)، حيث أن هكذا فهم هو أحد الأسباب الرئيسية للقراءة " إذ أن القارئ الذي يقرأ بدون فهم للمعنى، والأفكار، لا يقرأ حقا" (Teng، 2009،p.26).

وتعد عملية الفهم القرائي عملية فهم وبناء للمعنى من نص معين، كما أنها تتطلب معرفة المعنى المتضمن والصريح في النص والوعي بالعلاقات والأفكار الموجودة فيه، وهي عملية متعددة الأبعاد؛ تتضمن القارئ والنص (Elashhab,2008 ;Lipka& Siegel, 2010)، والعوامل المرتبطة بالنشاط القرائي (Teng, 2009)، والقراءة لا تكمن في النص أو في القارئ، بل في العلاقة التي نشأت أثناء عملية القراءة بين القارئ والنص، فخبرات القارئ السابقة، واتجاهاته وقراءاته السابقة جميعها تؤثر على ما يحصل عليه القارئ من النص، وهكذا يمكن أن يكون لكل قارئ تفسيراته المختلفة للنص نفسه (Santori،2008).

في عدد كبير من الدراسات والأبحاث التي أجريت في السنوات الثلاثين الماضية، تم التأكيد على أن استراتيجيات الفهم القرائي يمكن أن تكون مفيدة للطلاب، ليصبحوا قراء جيدين وتحسن الفهم القرائي لديهم (Pressley،Gaskins،2006؛ Raffail،2011؛ Huang،2011؛ Spruce، 2012). وتعد اللغة الإنجليزية هي اللغة العالمية الأولى، وهي لغة العلم والتواصل، لذا تحرص الكثير من دول العالم على إدراجها في نظمها التعليمية، وفي المملكة العربية السعودية يعد تعلم اللغة الإنجليزية من الشروط الأساسية للقبول في الكثير من التخصصات الجامعية، ومن الشروط التي يفرضها سوق العمل على الكثير من المتقدمين للالتحاق بالوظائف.

ومن أبرز المشكلات التي تواجه تعليم اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية استخدام المعلمين لطرق تدريس تتسم بالقصور، وتؤدي غالبا إلى الحد من نشاط الطلبة وتفاعلهم، مما ينتج عنه قصور في فهمهم واستيعابهم للغة، لذلك فإن على المعلم أن يركز اهتمامه على الطلاب ومشاركتهم في جو من النشاط والحيوية، مما يؤدي إلى التحرر من التقليدية، الأمر الذي يساعد على تحسين عملية التعلم.

وقد أكدت العديد من الدراسات(البنيان،2003؛المشاري، 2005؛ الحربي،2008؛ مناع، 2008 ؛فلمبان،2009)على أن أبرز أسباب التأخر الدراسي في كثير من المواد الدراسية هو اعتماد المعلمين على طرق التدريس التقليدية، التي تعتمد على التلقين والمحاضرة في العملية التعليمية كما وأن غالبية المعلمين يستخدمون أنشطة تدور حول المعلم وتهمل الطالب، وهذا يعد من أبرز مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية.

وقد كشفت دراسات (الجار،2005 ؛لافي،2006 ؛الغامدي،2009؛ والقرني،2009) عن تدنٍ واضح في الأداء الكلي للطلاب المتعلق بفهم واستخدام المفردات اللغوية بمقررات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية، وأن مستوى التمكن من مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة كان متفاوتا ويقل تدريجيا كلما اتجهنا نحو المهارات الأكثر تعقيدا، وأن هناك صعوبات كثيرة تواجه طلاب المرحلة الثانوية في مهارات القراءة ؛كعدم مراعاة المقرر لخطوات تعليم القراءة، وقلة التدريبات على أنواع القراءة المختلفة.

وقد سعى التربويون لتجاوز هذه الصعوبات والمشكلات في مجال تدريس اللغات والفهم القرائي، حيث ربطوا في السنوات الأخيرة بين التدريس بالفصول الدراسية والنظريات الناشئة حول كيفية تعلم الطلبة (2008 Coppins،)، ومن أكثر النظريات التي تمتلك إمكانات كبيرة على مساعدة المعلمين في سعيهم لبناء بيئات دراسية تركز على التعلم الاستراتيجي؛ نظرية ما وراء المعرفة، حيث أن المعرفة والتحكم باستراتيجيات ما وراء المعرفة، يساعدان في الفهم القرائي، وذلك يحتم على القارئ أن ينظم عملية القراءة ذاتيا من أجل الفهم.

فعلى مدى ما يزيد على السنوات الأربعين الماضية، كان هناك اهتمام متزايد بين الباحثين في دراسة ما وراء المعرفة، وقد بينت دراسات عديدة العلاقة الإيجابية بين ما وراء المعرفة والفهم القرائي، في حقول معرفية كثيرة (Collins, 1982 ; Veenman et al, 2009 ; 2009 ; Dash , 2011 ; Jafari,i Ketabi, 2012).

وقد عرف فليفل(Flavell 1979) ما وراء المعرفة على أنها معرفة الأفراد بعملياتهم المعرفية، وتطبيق هذه المعرفة للسيطرة على العملية المعرفية، وأكد فليفل(Flavell 1987)على أن المدارس الجيدة يجب أن تصبح ساحات لتنمية ما وراء المعرفة لخلق فرص الوعي الذاتي للتعلم (Sarac& Karakelle,2012) .

وتتأتى ما وراء المعرفة حينما نتعلم مراقبة تفكيرنا، من خلال معرفة ما نراقب (المعرفة ما وراء المعرفية) التي تنمو من خلال الخبرة، ووضع أهداف لتحقيق الفهم وتفعيل استراتيجيات للوصول إلى الأهداف، وتقييم تقدم الفرد (Teplin, 2008).

وقد أوصت دراسة العلوان،(Al-Alwan 2012) بالتركيز على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة القرائية بشكل كبير في تدريس القراءة، من أجل تحسين الفهم القرائي للطلاب.

كما كشفت دراسة مكبين،(Mcbain 2011) الآثار المترتبة على تطبيق نظرية ما وراء المعرفة؛ على القراءة والفهم. وتقترح الدراسة سجلات للمفردات مصممة ومنظمة ما وراء معرفيا.

وقد وجد افليرباخ وبريسلي(Pressley & Afflerbach, 1995) أن القراء الخبراء والقراء من ذوي المهارات العالية استخدموا استراتيجيات محددة من استراتيجيات ما وراء المعرفة قبل وأثناء وبعد القراءة للمساعدة على الفهم القرائي.

وتوضح عريان(2003)أن استراتيجيات ما وراء المعرفة هي النمط الذي يسمح للمتعلم باستخدام قدراته ومهاراته في تطوير تعلم ذاتي، يمكنه من خلاله تحمل مسؤولية هذا التعلم، ولهذه الاستراتيجيات إجراءات يقوم بها المتعلم، يمكنه من خلالها القيام بالأنشطة والتحكم الذاتي قبل التعلم وأثنائه وبعده، وذلك للقيام بالعمليات التعليمية التي تشمل التذكر والفهم والتخطيط والتطبيق والإدارة وحل المشكلات.

وتتكون ما وراء المعرفة من استراتيجيات متعددة حيث أشار (Sarac&،2012 Karakelle)إلى استراتيجيات المراقبة، والضبط المعرفية وما وراء المعرفية، في حين أشار بن طاهر Bentahar،(2012) وسنو، Snow) (2002إلى استراتيجيات التخطيط والمراقبة والتقويم. ففي التخطيط الذي يكون قبل البدء بالعملية التعليمية، يختار المتعلم المناسب من الاستراتيجيات، وينظم العناصر، أما في المراقبة فان المتعلم يراقب تفكيره أثناء تنفيذ الاستراتيجية وتنفيذ الأهداف، وأخيرا في التقويم؛ يقيم المتعلم أداءه الناتج في ضوء عملية التخطيط والمراقبة.

وبما أن مهارة الفهم القرائي من أبرز مهارات اللغة، ولأهمية تعلم اللغة الإنجليزية، وبسبب الاتجاه الحديث للتربية الذي ينظر إلى أنها عملية متمركزة حول المتعلم، بحيث يكون المتعلم مسيطرا على تفكيره، واعيا به، متحكما في تعلمه، معتمدا على إمكاناته وقدراته ومهاراته، واستغلال خبراته في عملية التعلم، وأن دور المعلم هو توجيه المتعلم وإرشاده وتهيئة الظروف له من أجل التعلم مما يجعله إيجابيا نشطا. وبذلك يتضح أن لكلا محوري الإطار النظري لهذه الدراسة – استراتيجيات ما وراء المعرفة والفهم القرائي-" تأثير كبير في عملية القراءة من خلال تعزيز الفهم لدى الطلاب" (Morley،2009،p.21).

مشكلة الدراسة: Study Problem

يشهد التعليم في المملكة العربية السعودية ضعفا في إعداد الطلاب لمهارات ما وراء معرفية، ويتضح الافتقار لهذه المهارات في مجال الفهم القرائي، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى وجود هذا الضعف (السليمان، 2001؛ البنيان،2003؛العليان، 2004؛ المشاري،2005؛لافي،2006؛الحارثي،2008؛حافظ، 2008 ؛ الحمود،2009 ؛الزهيري،2009 ؛فلمبان،2009)، وقد تبين للباحثة من خلال مراجعة الدراسات السابقة والأدب التربوي المتعلق بالتفكير ما وراء المعرفي، أن هناك أهمية كبيرة لوعي الطلاب بتفكيرهم ما وراء المعرفي، وأن وعي المتعلم

بتفكيرهـ، وقدرتـه على معرفـة مشـاعرهـ، يسـهم في فهمـه لما يقرأ، مما يتيح لـه القـدرة على إدارة الذات المعرفية وتنظيمها، والقدرة على التخطيط، والوصول الأمثل إلى إيجاد الحلول للمشكلات والمواقف التي تواجهه، وبالتالي الوصول إلى مستوى مرتفعا من الفهم.

وذلك ما تسعى له وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية "بهدف تأسيس التعليم النوعي الذي يسهم في تعليم المتعلم كيف يتعلم، وكيف يحسن من طرائق تفكيره ويحصل على النتائج الإيجابية " (وزارة التربية والتعليم، 2004: 4)، وبما أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تعد من المتغيرات التي حظيت باهتمام الباحثين والمعنيين بتحسين التعليم والتعلم، وذلك لما لها من أثر فعال وإيجابي في تحسين تعلم الطلاب وتنمية بعض المتغيرات التابعة مثل: التحصيل، والتفكير بأنواعه، وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة، وتعديل السلوك، وتغيير الاتجاهات، وذلك عربيا وأجنبيا على حد سواء، وقد أكدت الدراسات والبحوث فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة(التخطيط والمراقبة والتقويم)، في تنمية وتحسين التعليم والتعلم بشتى متغيراته لدى الطلاب في المراحل والصفوف الدراسية، وفي مختلف المواد الدراسية (سعيد، 2009).

هذا وقد لمست الباحثة ومن خلال عملها في مجال التعليم في منطقتها التعليمية ضعفا واضحا لدى الطالبات في تعلم اللغة الإنجليزية، وخاصة في عملية الفهم القرائي واستشعرت انه يمكن تحسين عملية الفهم القرائي لديهن، إذا تم تدريبهن على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي استراتيجيات التخطيط والمراقبة الذاتية والتقويم، ولذلك جاءت هذه الدراسة محاولة للبحث في أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على الفهم القرائي لطالبات الصف الثاني ثانوي في جدة

فرضيات الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي في مستويات الفهم القرائي الثلاثة ككل (الحرفي والاستيعابي والنقدي).
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي في مستوى الفهم القرائي الحرفي.
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي في المستوى الفهم القرائي الاستيعابي.
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي في المستوى الفهم القرائي النقدي.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

1- معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على الفهم القرائي للمستويات الثلاثة (الحرفي والاستيعابي والنقدي) لطالبات الصف الثاني ثانوي في مدينة جدة.
2- معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على فهم القراءة الحرفية لطالبات الصف الثاني ثانوي في مدينة جدة.

3- معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على فهم القراءة الاستيعابية لطالبات الصف الثاني ثانوي في مدينة جدة.
4- معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على فهم القراءة الناقدة لطالبات الصف الثاني ثانوي في مدينة جدة.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة من خلال دراسة استراتيجيات ما وراء المعرفة وأثرها على الفهم القرائي، وتسليطها الضوء على العمليات ما وراء المعرفية الفعالة في عملية الفهم القرائي؛ التخطيط، والمراقبة، والتقويم. حيث يعد امتلاك الطالبة لمهارات الاستيعاب القرائي من ابرز عوامل النجاح في تعلم المواد الدراسية؛ فالضعف في الاستيعاب القرائي يهدد التحصيل الدراسي، خاصة في المرحلة الثانوية التي يعتمد فيها الطالب في تعلمه للمواد الدراسية على الفهم القرائي (السلامة وآخرون، 2011)، وبالإضافة إلى ذلك، فقد تقدم هذه الدراسة تصورا للمعلمين لتنمية معارفهم في هذا المجال، وكذلك كيفية تنظيم المعرفة من أجل تعلم أكثر فعالية؛ حيث أن الطلاب الذي يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة أكثر نجاحا في المدرسة،(Sternberg 1998)، أما في الجانب العملي؛ فتعود أهميتها إلى تطويرها مجموعة من التدريبات التي استخدمت فيها استراتيجيات ما وراء المعرفة، لتنمية مهارات الفهم القرائي وبناء اختبار لقياس الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية، لدى طالبات الثاني الثانوي في محافظة جدة في المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة التالية على دروس القراءة في الوحدات الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة، من كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثاني ثانوي وهي: (Spread of Islam، food، Different Life Styles، Pollution)
- **الحدود المكانية**: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طالبات الصف الثاني ثانوي (القسم العلمي)في الثانوية الثانية والتسعون بجده في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية**: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 1434- 1435هـ، الموافق 2004 م.

مصطلحات الدراسة:

استراتيجية/ Strategy

عرفها محمد (2004: 20) بأنها "إجراءات وممارسات متسلسلة يتبعها المعلم داخل الصف، بغرض الوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها، وتتضمن مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم التي تساعد في تحقيق الأهداف المرسومة".

وتعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنها الخطوات التي تتضمن أنشطة تعليمية وأساليب تقويمية وإجراءات تدريسية والتي تستخدمها معلمة اللغة الإنجليزية لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة في الدليل

استراتيجيات ما وراء المعرفة Meta cognitive Strategies

استراتيجيات تمكن المتعلّم من التحكم في بيئته المعرفية، كما تمكنه من تنسيق عملية التعلّم، وتتكون أساساً من:

- استراتيجية التخطيط.
- استراتيجية المراقبة الذاتية.
- استراتيجية التقويم.

وهي تساعد المتعلّم على التحكم وتنفيذ عمليات التعلّم. (Phakiti, 2006).

وتعرفها الباحثة بأنها مجموعة من الأنشطة والعلميات الذهنية تستخدم قبل وأثناء وبعد القراءة، تقوم بها طالبات الصف الثاني ثانوي، تحت إشراف المعلمة على ثلاث مراحل: هي التخطيط ومراقبة الذات والتقويم وتكون فيها الطالبة على وعي وإدراك بعمليات تفكيرها، وأن تفكر فيما تفكر فيه، ومن ثم تعديل مسار التعلم ذاتيا، للحصول على نتائج أفضل في أثناء تعلم القراءة وتقوم بتقويم تفكيرها.

استراتيجية التخطيط :Planning

يعرف الحسن، الغامدي (2011) استراتيجية التخطيط بأنها تتمثل في قدرة الطالب على اقتراح الأهداف، والتنبؤ بالوقت الكافي. وبالنتائج المرغوبة أو المتوقعة والاستراتيجيات اللازمة والمصادر المطلوبة للدرس، وهي نقطة البدء في أي عمل، وهي عملية متطورة ومستمرة، والعناصر الأساسية التي يعتمد عليها تتضمن؛ تحديد الهدف، واختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراته، وترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات، وتحديد العقبات، والأخطاء المحتملة، وتحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء

وتعرف في الدراسة الحالية بأنها مجموعة الأنشطة التي تستخدم قبل القراءة، تقوم بها طالبات الصف الثاني ثانوي تحت إشراف المعلمة وتشمل:

- تحليل استنتاجات وتخمينات الطالبات.
- تفعيل المعرفة السابقة للطالبات.
- تحديد الغرض والأهداف الرئيسية للنص.
- تحليل توقعات الطالبات لما سيكون عليه النص.

استراتيجية المراقبة: Monitoring

يعرف Anderson (2002) استراتيجية المراقبة بأنها تتعلق بالتفكير في أهداف المهمة، والتفكير في كيفية تحقيقها بترتيب معين، ومراقبة تنفيذ الاستراتيجية أثناء التعلم، والإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، والحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات، ومعرفة متى يتحقق الهدف، ومعرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية واختيار العملية الملائمة التي تتبع في سياق اكتشاف العقبات والأخطاء، ومعرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

وتم تعريفها إجرائيا في هذه الدراسة بأنها مجموعة الأنشطة التي تستخدم أثناء القراءة، تقوم بها طالبات الصف الثاني ثانوي تحت إشراف المعلمة وتشمل:

- قراءة سريعة من قبل الطالبات وتسليط الضوء على الأفكار الهامة.
- استخدام استراتيجيات التخمين للمفردات الجديدة.

- رسم منظمات للمعرفة (خرائط مفاهيم - أشكال توضيحية).
- نمذجة القراءة من قبل المعلمة (القراءة بصوت عال للطالبات، تفكر المعلمة خلالها بصوت مسموع).
- نمذجة القراءة من قبل الطالبات.
- مقارنة عناصر الدرس ببعضها، وتنفيذ الرسوم الخيالية.
- تنظيم الاستراتيجيات التي استخدمت في قائمة.
- الإشراف والتوجيه المباشر من قبل المعلمة خلال الحصة.

استراتيجية التقويم :Evaluation

يعرف الحسن، الغامدي (2011) استراتيجية التقويم بأنها المرحلة التي يتم التأكد فيها من مدى تحقيق الهدف المنشود، وتتضمن هذه المرحلة ما يأتي: تقويم مدى تحقق الأهداف، والحكم على مدى دقة النتائج، وتقويم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت، وتقويم مدى معالجة الأخطاء، ومدى كفاية الخطة وتطبيقها.

وتم تعريفها إجرائيا في هذه الدراسة بأنها مجموعة الأنشطة التي تستخدم بعد القراءة، تقوم بها طالبات الصف الثاني ثانوي تحت إشراف المعلمة وتشمل:

- التمييز بين الحقائق والآراء.
- التلخيص وإعادة الصياغة.

الفهم القرائي: Reading Comprehension

عرف نتيفيلد وكاو وازبورن،(Osborne، Cao،Nietfeld 2005) الفهم القرائي بأنه؛ عملية بناء للمعنى. ففهم النص هو مهمة معقدة تعتمد على عدد من عمليات التفكير المختلفة للقارئ. وعلاوة على ذلك، خلفية القارئ الحياتية الغنية ومعرفته المتخصصة بالموضوع تلعب دورا حاسما في فهم المقروء.

وتعرفه الباحثة بأنه القراءة الواعية التي تستخدم فيها الطالبة خبراتها السابقة وإشارات السياق، للتفاعل مع المادة المقروءة عن طريق تفسير النص والتنبؤ به، وتحديد أفكاره، وإصدار أحكام موضوعية تجاه النص، ويستدل على الفهم القرائي من الإجابة عن أسئلة الفهم في اختبار الفهم القرائي، والذي يشمل المستويات التالية:

- مستوى الفهم الحرفي Literal Mode: ويقصد به قدرة الطالبة على تعرف الحقائق والمعلومات الواردة في موضوعات القراءة، كما هي دون زيادة أو نقصان.(موسى، 2001: 83)

وتعرفه الباحثة بأنه المستوى الأول من مستويات الفهم القرائي الذي يحتوي مهارات مرتبطة بأفكار النص الرئيسية والفرعية، وغير ذلك من الحقائق المباشرة في النص المقروء.

- مستوى الفهم الاستيعابي Assimilative Mode :ويقصد به قدرة الطالبة على فهم العوامل والأسباب والعلاقات، والقدرة على التوقع، وتفسير اللغة المجازية، واكتشاف معاني كلمات من السياق، وصفات الشخصية (موسى، 2001: 83).

وتعرفه الباحثة بأنه المستوى الثاني من مستويات الفهم القرائي الذي يحتوي مهارات القدرة على اكتشاف العلاقات السببية بين أفكار النص، والتنبؤ، واقتراح البدائل، وغيرها.

- مستوى الفهم النقدي Critical Mode: ويقصد به قدرة التلميذ على إصدار حكم يتعلق بمادة القراءة، وتحديد نواحي القصور والجودة فيها (موسى، 2001: 83)

وتعرفه الباحثة بأنه المستوى الثالث من مستويات الفهم القرائي الذي يحتوي مهارات الحكم على صحة فكرة ما، ونقدها.

منهج الدراسة/ Study Method:

نظرا لطبيعة الدراسة التي هدفت إلى معرفة أثر ما وراء المعرفة على الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة جدة استخدمت الباحثة المنهج شبة التجريبي لمجموعتين أحدهما تجريبية (تدرس باستراتيجيات ما وراء المعرفة) والأخرى ضابطة (تدرس بالطريقة المعتادة).

مخطط تصميم الدراسة: Design

جدول (1) مخطط تصميم الدراسة

الاختبار القبلي	الاستراتيجية المستخدمة في التدريس	الاختبار البعدي
المجموعة الضابطة	الطريقة التقليدية	المجموعة الضابطة
المجموعة التجريبية	استراتيجية ما وراء المعرفة	المجموعة التجريبية

متغيرات الدراسة: The Study variables

تتضمن الدراسة مجموعة من المتغيرات وهي:

1- المتغير المستقل: استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، المراقبة، والتقويم)

2- المتغير التابع: مهارات الفهم القرائي التي تندرج تحت مستوياته الثلاثة (الحرفي، الاستيعابي، والنقدي)

أفراد الدراسة/ Participants:

سحبت عينة الدراسة من إحدى المدارس الثانوية بمحافظة جدة وهي الثانوية الثانية والتسعون والتي تعمل فيها الباحثة وهي من العينات المتيسرة لوجود الطالبات في المدرسة وهذا الإجراء يخدم منهج البحث شبه التجريبي، وقد تم توزيع الطالبات عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة وبواقع (29) طالبة في كل مجموعة كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (2) توزيع أفراد الدراسة

المجموعات	عدد الطالبات	المجموع الكلي
المجموعة التجريبية	29 طالبة	58 طالبة
المجموعة الضابطة	29 طالبة	

أدوات الدراسة: Instruments

تعد ما وراء المعرفة من أهم استراتيجيات التفكير وهي استراتيجيات تشجع الطالب على التفكير عن طريقة تفكيره بشكل يعكس نظريات فلافيل وبروان وفيجوتسكي والتي توجه النظر إلى تعلم اللغات من خلال التفكير بصوت عال والتخطيط والتفكير الدائم بكيفية التفكير، وتتكون ما وراء المعرفة في هذه الدراسة من ثلاث استراتيجيات التخطيط والمراقبة والرصد والتقييم.

أولا: قائمة مهارات الفهم القرائي Reading Comprehension Skills

تم إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي لكون هذه الدراسة تستهدف تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، ولهذا تم البدء بتحديد مهارات الفهم القرائي التي تناسب طالبات الصف الثاني ثانوي، وإعداد قائمة بهذه المهارات، حيث تم إتباع الخطوات التالية:

1- تحديد الهدف من إعداد القائمة: كان الهدف تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف الثاني ثانوي.

2- بناء القائمة: وذلك عن طريق دراسة نظرية للكتابات التربوية ذات الصلة، والدراسات العلمية التي تناولت القراءة عامة، وما كتب عن الفهم القرائي خاصة، مفهومه، ومهاراته، وتدريسه.

3- تصنيف مهارات الفهم القرائي في قائمة مبدئية مندرجة ضمن ثلاثة مستويات (الحرفي والاستيعابي والنقدي)، روعي فيها بساطة اللغة والبعد عن الغموض، إذ لا تحتمل أكثر من تفسير، كما روعي فيها ارتباطها بالمستوى الذي تنتمي إليه، واستخدم مقياس تقدير ثلاثي الأبعاد للحكم على الآتي:

أ- مدى مناسبة المهارات لمستوى طالبات الصف الثاني ثانوي (مناسبة – غير مناسبة)

ب- مدى مناسبة المهارة للمستوى الذي صنفت تحته (منتمية-غير منتمية)

ج- مدى وضوح الصياغة اللغوية(واضحة-غير واضحة).كما هو موضح في (ملحق1)

4- التأكد من صدق القائمة: وذلك بعرض قائمة مهارات الفهم القرائي على عدد من المختصين في مناهج اللغة وطرق تدريسها، لإبداء رأيهم في المهارات من حيث مناسبتها لطالبات الصف الثاني الثانوي، ومدى جودة صياغتها، ومدى ملاءمة المهارات للمستويات التي تندرج تحتها، وشموليتها، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبا من المهارات.

5- فحص آراء المحكمين: بحساب التكرارات والنسب التي حصلت عليها كل مهارة من مهارات الفهم القرائي تم الإبقاء على المهارات التي وافق عليها 80% فأكثر.

ثانيا: اختبار الفهم القرائي Reading Comprehension Test

بعد تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي، تم بناء اختبار الفهم القرائي وفق الخطوات التالية:

1- تحديد الهدف من الاختبار: وهو قياس مدى تمكن طالبات الصف الثاني الثانوي من مهارات الفهم القرائي، والتعرف على فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية تلك المهارات.

2- تحديد محتوى الاختبار: تم اختيار محتوى اختبار الفهم القرائي، حيث تم مراعاة شمول مفرداته جميع مهارات الفهم القرائي في قائمة مهارات الفهم القرائي، والاسترشاد بالأدبيات التربوية التي تناولت كيفية بناء اختبارات الفهم القرائي وبكتاب اللغة الانجليزية.

3- تحديد نوع الاختبار: تم تحديد اختبار الفهم القرائي في صورة موضوعية من نوع (اختيار من متعدد)، وقد بلغ عدد الأسئلة (18) سؤالاً، تمثل الأهداف التعليمية المراد تحقيقها في ضوء مهارات الفهم القرائي التي أعدت سابقا.

4- بناء الاختبار: تمت كتابة تعليمات الاختبار بوضوح وبعبارات سهلة، وقد روعي في صياغة الأسئلة تقديم النص القرائي ثم الأسئلة، كتابة الأسئلة في عبارات قصيرة، تحديد السؤال بحيث يشتمل على مهارة واحدة (ملحق 2).

صدق الاختبار/ Validity

للتأكد من صدق الاختبار فقد تم عرض فقراته على (12) من المحكمين من ذوي الاختصاص في مناهج اللغة وطرق تدريسها، (ملحق 3) وطلب إليهم إبداء رأيهم في مناسبة الأسئلة لقياس مهارات الفهم القرائي (في مستوياته الحرفي والاستيعابي والنقدي) وسلامة الاختبار من الناحية اللغوية وقد أبدى المحكمون بعض التعديلات الطفيفة التي اخذت بها الباحثة.

ثبات الاختبار/ Reliability

تم حساب ثبات الاختبار وذلك من خلال التطبيق وإعادة التطبيق على مجموعة من الطالبات من الصف الثاني ثانوي من خارج عينة الدراسة وعددهن (32) طالبة وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي وبفاصل زمني مقداره أربعة عشر يوما وقد بلغ معامل الارتباط (78،) مما يشير إلى درجة مقبولة من الثبات.

تحديد زمن الاختبار/ Test Duration

تم تحديد زمن الإجابة عن الاختبار، وذلك من خلال تسجيل الزمن الذي استغرقته أول طالبة في الإجابة على الاختبار وقد كان (30) دقيقة، والزمن الذي استغرقته آخر طالبة وكان (42 دقيقة)، ومن ثم إيجاد المتوسط الحسابي لهما عن طريق المعادلة التالية: زمن الاختبار= (زمن أسرع طالبة+ زمن أبطأ طالبة)/2وبعد تطبيق المعادلة السابقة أصبح زمن الاختبار المناسب 36 دقيقة

إعداد مفتاح لتصحيح الاختبار

تم رصد درجة واحده لكل مفردة تجيب عنها الطالبة إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، وهذا يتفق ونوع أسئلة الاختبار، فضلا عن أنه يضمن مزيدا من الموضوعية في تقدير إجابات الطالبات، ويتفق وأسلوب المعالجة الإحصائية لثبات الاختبار.

وضع الاختبار في صورته النهائية

حيث تم وضع الاختبار في صورته النهائية بعد القيام بالتعديلات في ضوء ما سبق.

ثالثا: دليل المعلمة والطالبة Teacher's and Students Guidebook

يحتوي دليل المعلمة والطالبة على الأهداف السلوكية والأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة (ملحق 4)، وهو كتاب يقدم للمعلمة " المعلومات اللازمة عن طريقة التدريس المناسبة، ويقدم لها نماذج توضيحية تبين نوع وكيفية استخدام الوسيلة التعليمية ويقترح الأساليب التقويمية المناسبة " (الكسباني، 2010: 106)، أما دليل الطالبة فهو كتيب استرشادي يساعد الطالبة في جعل عملية التعلم ناجحة، حيث يشتمل على مجموعة من " التدريبات والأنشطة والمشروعات التي تقدم للمتعلمات في شكل منتظم ومتدرج ومرتبط بفصول أو موضوعات الكتاب." (الكسباني، 2010: 106)

تطلب إعداد دليل المعلمة الخطوات التالية:

1- الهدف من الدليل: تم تحديد هدف هذا الدليل بشكل عام، وهو توضيح الإجراءات التي تتبعها المعلمة في تدريب الطالبات على كيفية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

2- الاطلاع على الأدبيات السابقة التي استخدمت أدلة المعلمين والمتعلمين، وكذلك الأدبيات التربوية التي تناولت ما وراء المعرفة كاستراتيجية تدريسية، وبعض مواقع الشبكة العنكبوتية، للإفادة منها في إعداد هذا الدليل.

3- معالجة المحتوى: وتم ذلك على مرحلتين:

أ- الجانب النظري: يشمل دليل المعلمة مقدمة، والهدف الرئيس، والأهداف التفصيلية، والمهارات الأساسية، والخطوات التي يجب إتباعها لتدريس ما وراء المعرفة، وتطبيق استراتيجيات ماوراء المعرفة في دروس الفهم القرائي، بينما يشمل دليل المتعلمة مقدمة ومهارات الفهم القرائي المراد تنميتها لدى طالبات الصف الثاني ثانوي، والتعريف الاستراتيجيات المستخدمة، وعدد من الأنشطة وأوراق العمل.

ب- الجانب التطبيقي: ويشمل: تحضير دروس المجموعة التجريبية وفق خطوات ما وراء المعرفة.

بعد الانتهاء من إعداد الدليل تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وذلك للتعرف على آرائهم في: وضوح مقدمة الدليل، وسلامة الصياغة اللغوية، ووضوح الأهداف الإجرائية لكل درس، ومناسبة الأهداف الخاصة بكل درس لمهارات الفهم القرائي، ومناسبة أسئلة التقويم، وشمولها جميع الأهداف والمهارات المطلوبة، واقتراح ما يرون حذفه أو إضافته حول الدليل.

إجراءات تطبيق الدراسة/ Application of the Study

بعد مراجعة أدبيات الدراسة، وإجراء التعديلات اللازمة للأدوات، ووضعها في صورتها النهائية، بدأت الباحثة في تطبيق إجراءات التجربة كالتالي:

1- أخذ الأذن من المشرف بتطبيق الدراسة على عينة الدراسة وذلك بموجب خطاب من عميد كلية التربية بجامعة أم القرى بتاريخ 1435/1/14هـ رقم4350009020 إلى مدير التربية والتعليم بمحافظة جدة، لتسهيل مهمة الباحثة (ملحق5)

2- الحصول على خطاب من مدير التربية والتعليم بمحافظة جدة بتاريخ 1435/1/16هـ إلى مديرة الثانوية الثانية والتسعون لمساعدة الباحثة في تطبيق أدوات الدراسة (ملحق 6)

3- تم تطبيق اختبار الفهم القرائي القبلي على مجموعتي الدراسة في يوم 1435/1/16هـ، تم الاختبار في الحصة الثانية لكلا المجوعتين الضابطة والتجريبية، حيث تأكدت الباحثة من فهم الطالبات لجميع تعليمات الاختبار.

4- تم تنفيذ التجربة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1435/1434، يوم 1435/1/21.

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي تم البدء في تدريس المجموعة التجريبية، وقد ركزت الباحثة على تدريب الطالبات على استراتيجيات التخطيط والمراقبة والتقويم من خلال طرح الأسئلة المباشرة على الذات والطلب إلى الطالبات أن يتأملن هذه الاسئلة، وكانت الباحثة تقوم بتقديم نموذج أمام الطالبات وبصوت عال كما عمدت الى تعزيز الطالبات وتقديم المساعدة المناسبة لهن ومن أبرز الاسئلة التي طرحت في التدريب على استراتيجية التخطيط التي كانت قبل الشروع بعملية القراءة:

ما الهدف الذي أريد تحقيقه من القراءة؟ وما هي الاستراتيجية الملائمة للتنفيذ؟

ومن أين أبدا؟ وما الوقت اللازم للتنفيذ؟ وما هي الصعوبات التي يمكن أن تواجهني؟ وما هي الخطة المتوقعة لمواجهة هذه الصعوبات؟ أما بالنسبة إلى الأسئلة التي ركزت عليها الباحثة في التدريب على المراقبة وكانت اثناء عملية القراءة فتمثلت بالأسئلة التالية: هل ما زلت أتذكر الهدف من القراءة وهل ما زال هذا الهدف في بؤرة اهتمامي؟ هل عملياتي العقلية متسلسلة بشكل صحيح؟ هل ما زلت ملتزما بالوقت الذي توقعته في مرحلة التخطيط؟ هل واجهتني

عقبات حقيقية؟ وهل واجهتها بشكل صحيح وفق الخطة؟ أما في التدريب على التقويم والذي كان في مرحلة ما بعد القراءة، فقد كانت الأسئلة: هل حققت هدفي بمعنى هل فهمت النص؟ ما مستوى فهمي؟ هل فهمي للنص كان كافيا أم أنني بحاجة الى مزيد من الوقت واستخدام استراتيجيات اخرى؟ هل أنا راض عن ادائي أم لا؟

وأثناء القيام بتدريس الوحدات لوحظ أن طالبات المجموعة التجريبية واجهن صعوبة في التعلم بهذه المهارات – خصوصاً – مهارة التقويم، ولكن بعد ذلك أبدين تجاوباً واستعداداً كبيراً للتعلم بهذه المهارات بل وأبدين تفاعلاً واضحاً ومشاركة ايجابية أثناء تنفيذ تدريس الوحدات.

5- عمدت الباحثة إلى تقسيم الدرس ثلاثة مراحل ليغطي استراتيجيات ما وراء المعرفة الثلاث (التخطيط، والمراقبة، والتقويم)، كما هو موضح في الشكل التالي:

جدول (3) تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة على دروس الفهم القرائي

مرحلة ما قبل القراءة (التخطيط)	مرحلة القراءة (المراقبة)	مرحلة ما بعد القراءة (التقويم)
●تقديم النص للطالبات (صور- بور بورينت - الغاز.... الخ). ●تحليل استنتاجات وتخمينات الطالبات. ●تفعيل المعرفة السابقة للطالبات. ●تحديد الغرض والأهداف الرئيسية للنص. ●تحليل توقعات الطالبات لما سيكون عليه النص.	●قراءة سريعة من قبل الطالبات وتسليط الضوء على الأفكار الهامة. ●استخدام استراتيجيات التخمين للمفردات الجديدة. ● رسم منظمات للمعرفة (خرائط مفاهيمه - أشكال توضيحية) ●نمذجة القراءة من قبل المعلمة (القراءة بصوت عال للطالبات، تفكر المعلمة خلالها بصوت مسموع). ● نمذجة القراءة من قبل الطالبات. ●مقارنة عناصر الدرس ببعضها، والرسوم الخيالية. ●تنظيم الاستراتيجيات التي استخدمت في قائمة. ●الإشراف والتوجيه المباشر من قبل المعلمة خلال الحصة.	● التمييز بين الحقائق والآراء. ● التلخيص وإعادة الصياغة. ● الحكم على دقة المعلومات. ● تكوين الرأي. ● اقتراح البدائل.

هذا وقد استمر تدريس المجموعة التجريبية لمدة شهر واحد بواقع أربع حصص في الأسبوع ومدة كل حصة (45) دقيقة (ملحق رقم 7 يوضح نموذج حصة تدريبية)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (4) التطبيق الزمني للدراسة

رقم الوحدة	اسم الوحدة	مدة تدريسها	الحصص الدراسية	زمن الحصة
الثالثة	Spread of Islam	أسبوع واحد من1435/1/21هـ إلى 1435/1/25هـ	أربع حصص دراسية	45 دقيقة
الرابعة	Food	أسبوع واحد من1435/1/28هـ إلى 1435/2/2هـ	أربع حصص دراسية	45 دقيقة
الخامسة	Different Life Styles	أسبوع واحد من1435/2/5هـ إلى 1435/2/9هـ	أربع حصص دراسية	45 دقيقة
السادسة	Pollution	أسبوع واحد من1435/2/12هـ إلى 1435/2/16هـ	أربع حصص دراسية	45 دقيقة
المجموع	4 وحدات دراسية	4 أسابيع دراسية	16 حصة دراسية	720دقيقة

أما المجموعة الضابطة درست الوحدات بالطريقة التقليدية.

6- بعد الانتهاء من تدريس الوحدات لمجموعتي البحث تم تطبيق اختبار الفهم القرائي بعدياً على مجموعتي البحث وكان ذلك يوم 1435/2/21هـ.

7- بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار، تم تصحيحه وفق معايير التصحيح ورصد النتائج، ثم إعادة التصحيح بعد أسبوعين ورصد النتائج تمهيدا للتحليل الإحصائي وكتابة النتائج.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة عددا من الأساليب الإحصائية التي تسهم في التحليل الدقيق للبيانات التي تم الحصول عليها:

أ- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

ب- تحليل التباين الأحادي المصاحب(One- Way ANOVA) لمعرفة أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة على الفهم القرائي ككل.

ج- تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) لمعرفة أثر التدريب على استراتيجيات ماوراء المعرفة في مستويات الفهم القرائي الثلاثة.

إجراءات التكافؤ القبلية:

للتحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، قبل إجراء الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبارات (ت) للأداء على المقياس ككل، والأبعاد الفرعية لمقياس الفهم القرائي حسب مجموعتي الدراسة، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء على الاختبار القبلي لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة وقيم (ت) والدلالة الإحصائية على مقياس الفهم القرائي

المستوى	المجموعة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	درجات الحرية	الاحتمال
المستوى الحرفي	الضابطة	2.750	1.295	-0.23	55	0.819
	التجريبية	2.828	1.255			
المستوى الاستيعابي	الضابطة	1.800	1.000	-0.43	45	0.669
	التجريبية	1.909	0.689			
المستوى النقدي	الضابطة	1.188	0.403	0.011	30	1
	التجريبية	1.192	0.404			
الدرجة الكلية	الضابطة	4.862	2.150	0.179	57	0.859
	التجريبية	4.767	1.94	0.179		

يُلاحظ من الجدول (5) أن متوسطات الأداء القَبْلي على مقياس الفهم القرائي ككل لأفراد المجموعة التجريبية بلغ (4.767)، ومتوسط الأداء الكلي لأفراد المجموعة الضابطة كان (4.862). ولمعرفة ما إذا كان الفرق بين هذين المتوسطين دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، تم استخدام اختبار (ت)، والذي لم يظهر فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) في أداء المجموعتين على المقياس ككل، حيث بلغت قيمة (ت) (0.179)، بدلالة إحصائية بلغت (0.859).

كذلك يلاحظ من الجدول (5) أن متوسطات أداء الأفراد على المستوى الحرفي للمجموعة التجريبية بلغ (2.750)، وللمجموعة الضابطة بلغ (2.828)، وأظهرت نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين. كذلك بلغ المتوسط الحسابي للأفراد على المستوى الاستيعابي للمجموعة التجريبية (1.909)، وللمجموع الضابطة (1.800)، وقد أظهرت نتائج اختبار (ت) أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين أيضا. كما بلغ المتوسط الحسابي للمجموع التجريبية على المستوى النقدي (1.192)، وللمجموعة الضابطة (1.188) وهي غير دالة إحصائيا حسب نتائج اختبار (ت) أيضا.

4. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

لاختبار فرضيات الدراسة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة (التجريبية والضابطة) البَعْدي على مستويات الفهم القرائي الثلاث (الحرفي، والاستيعابي، والنقدي).

1- نتائج اختبار الفرضية الأولى التي نصت على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للفهم القرائي ككل(الحرفي والاستيعابي والنقدي)".

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس الفهم القرائي بمستوياته الثلاثة (الحرفي، والاستيعابي، والنقدي) على الاختبار البعدي

المجموعة	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	المستوى الحرفي	المستوى الاستيعابي	المستوى النقدي	الدرجة الكلية
الضابطة	المتوسط الحسابي	2.750	2.037	1.167	5.172
	الانحراف المعياري	1.5546	.8077	.3835	2.2050
التجريبية	المتوسط الحسابي	4.367	2.607	1.682	8.033
	الانحراف المعياري	1.1885	.9165	.7162	1.8843
الكلي	المتوسط الحسابي	3.586	2.327	1.450	6.627
	الانحراف المعياري	1.5898	.9038	.6385	2.4907

يُلاحظ من الجدول (6) أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على المقياس ككل في الاختبار البعدي قد بلغ (8.033)، وكان أعلى من متوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعة الضابطة والذي بلغ (5.172)، ولمعرفة فيما إذا كانت هذا الفرق بين المتوسطين دال دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، وبهدف تثبيت الفروق الظاهرية على الاختبار القبلي تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (one- Way Anova)، والجدول (7) يظهر ذلك.

جدول رقم (7): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (one- Way Anova)لمعرفة أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي ككل على الاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المصاحب (القبلي)	72.875	1	72.875	24.550	0.000
المجموعة	125.109	1	125.109	42.147	0.000
الخطأ	166.229	56	2.968		
الكلي	359.797	58			

يظهر من الجدول (7) وجود أثر ذي دلالة إحصائية (α = 0.001) للتدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي ككل في مادة اللغة الانجليزية، حيث بلغت قيمة (ف= 42.147)، أي أن هنالك فرقاً دال إحصائيا بين متوسط الأداء البَعْدي الكلي لأفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط الأداء البَعْدي الكلي لأفراد المجموعة الضابطة، وكان هذا الفرق لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية كما يظهر من الجدول (7).

ويتضح من هذه النتيجة تفوق المجموعة التجريبية على نظيرتها المجموعة الضابطة في المستويات الثلاثة ككل في هذه الدراسة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العلوان (2012)، ودراسة عطية (2006)، ودراسة Lau and Chan (2007) والعربيات (2006) واختلفت مع دراسة Coppins (2008) ودراسة العيسوي والظنحاني (2006).

ووفقا لهذه النتيجة تم رفض الفرض الصفري الأول، وقبول الفرض البديل والذي ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار عند المستوى النقدي ".

يُلاحظ من الجدول (7) أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية في الأداء البعدي على مستويات الفهم القرائي الثلاثة كانت أعلى من متوسطات الأداء البعدي لأفراد المجموعة الضابطة، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، وبهدف تثبيت الفروق الظاهرية على الاختبار القبلي تم استخدام تحليل التباين المتعدد المصاحب MANCOVA).

2- نتائج اختبار الفرضية الثانية التي نصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) في متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي عند المستوى الفهم الحرفي".

جدول رقم (8): نتائج تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) لأثر لتدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مستويات الفهم القرائي البعدي (الحرفي، والاستيعاب، والنقدي)

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المستوى الحرفي: قبلي Wilks' Lambda = 0.961 الدلالة 0.757	المستوى الحرفي. ب	1.420	1	1.420	0.573	0.461
	المستوى الاستيعابي.ب	0.190	1	0.190	0.432	0.521
	المستوى النقدي.ب	0.026	1	0.026	0.052	0.822
المستوى الاستيعابي: قبلي Wilks' Lambda = 0. 944 الدلالة 0. 875	المستوى الحرفي.ب	2.075	1	2.075	0.838	0.374
	المستوى الاستيعابي.ب	0.000	1	0.000	0.000	0.996
	المستوى النقدي.ب	0.000	1	0.000	0.000	0.992
المستوى النقدي: قبلي Wilks' Lambda = 0. 928 الدلالة 0. 800	المستوى الحرفي. ب	0.021	1	0.021	0.008	0.929
	المستوى الاستيعابي.ب	0.008	1	0.008	0.018	0.895
	المستوى النقدي.ب	0.568	1	0.568	1.135	0.304
المجموعة Hotelling's =0.462 الدلالة 0.016	المستوى الحرفي.ب	5.269	1	5.269	2.128	0.165
	المستوى الاستيعابي.ب	3.679	1	3.679	8.346	0.011
	المستوى النقدي.ب	2.784	1	2.784	5.564	0.032
الخطأ	المستوى الحرفي. ب	37.141	15	2.476		
	المستوى الاستيعابي.ب	6.612	15	0.441		
	المستوى النقدي.ب	7.504	15	0.500		

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الكلي	المستوى الحرفي.ب	49.800	19			
	المستوى الاستيعابي.ب	10.550	19			
	المستوى النقدي.ب	10.950	19			

تشير النتائج في جدول (8) إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية (α = 0.05) للتدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم الحرفي لمادة اللغة الانجليزية، حيث بلغت قيمة (ف= 2.128) بدلالة إحصائية بلغت (α = 0.165) أي أن الفرق بين متوسط الأداء البَعدي لأفراد المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومتوسط الأداء البَعدي لأفراد المجموعة الضابطة التي لم تتلق التدريب غير دال احصائيا.

ويتضح من هذه النتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند المستوى الحرفي في الأداء البعدي، وهذه النتيجة تعزى بشكل كبير إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة لا تنمي مهارات المستوى الحرفي مثل قراءة السطور، ومعرفة المعاني والأفكار الظاهرة في النص، وتحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق وتوضيح العلاقات بين الجمل.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (2012)، وTuan-sir and Teo (2012)،و الرشيد (2011)،و دراسة إسماعيل (2007)، ودراسة Lau and Chan (2007)، واتفقت مع دراسة Coppins (2008)، والعيسوي والظنحاني(2006) التي كشفت نتائجهما عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا فيما بين القياسين القبلي والبعدي عند المستوى الحرفي.

3- نتائج اختبار الفرضية الثالثة التي نصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) في متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي عند المستوى الفهم الاستيعابي".

يُلاحظ من جدول (8) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) للتدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم الاستيعابي لمادة اللغة الانجليزية، حيث بلغت قيمة (ف= 8.346)، أي أن الفرق بين متوسط الأداء البَعدي لأفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط الأداء البَعدي لأفراد المجموعة الضابطة دال إحصائيا على بُعد الفهم الاستيعابي، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في جدول (6) تبين أن هذا الفرق لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة.

حيث أن المجموعة التجريبية أتيحت لها الفرصة في هذه الدراسة من خلال استراتيجيات ما وراء المعرفة بممارسة استنتاج المعاني الضمنية من المقروء، وربط المعرفة السابقة للقارئ بأفكار للنص المقروء، وتحديد الأفكار الضمنية، واستخلاص النتائج من المعلومات المعروضة، وتمييز الأحداث الواردة، وتحليل مشاعر كاتب الموضوع، والشخصيات التي يتحدث على لسانها، وهي نتائج تعزى بشكل كبير إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية قدرات الطالبات في الفهم القرائي عند المستوى التحليلي المحدد في هذه الدراسة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العلوان (2012)، ودراسة Tuan-sir and Teo (2012)و الرشيد (2011)، ودراسة Lau and Chan (2007)، واختلفت مع دراسة Coppins (2008).

ووفقا لهذه النتيجة تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل والذي ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) في متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار عند المستوى الاستيعابي ".

4- نتائج اختبار الفرضية الرابعة التي نصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي عند المستوى الفهم النقدي".

يلاحظ من جدول (8) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.032) للتدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم النقدي باللغة الانجليزية، حيث بلغت قيمة (ف= 5.564) أي أن الفرق بين متوسط الأداء البَعدي لأفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط الأداء البَعدي لأفراد المجموعة الضابطة دال إحصائيا على بُعد الفهم النقدي. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في جدول (6) تبين أن هذا الفرق لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة.

ويتضح من هذه النتيجة تفوق المجموعة التجريبية على نظيرتها المجموعة الضابطة في المستوى النقدي. حيث أن المجموعة التجريبية أتيحت لها الفرصة في هذه الدراسة من خلال استراتيجيات ما وراء المعرفة بممارسة تقييم المادة المكتوبة، ويتضح من خلال بعض المهارات كالتفريق بين الرأي والحقيقة وتفسير المعاني الرمزية، وهي نتائج تعزى بشكل كبير إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية قدرات الطالبات في الفهم القرائي عند المستوى النقدي المحدد في هذه الدراسة.وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العلوان (2012)، ودراسة عطية (2006)، ودراسة Lau and Chan (2007) والعربيات (2006) واختلفت مع دراسة (Coppins, 2008) ودراسة العيسوي والظنحاني (2006).

ووفقا لهذه النتيجة تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل والذي ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار عند المستوى النقدي ".

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي عند المستويات الثلاثة ككل (الحرفي والاستيعابي والنقدي).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر اللغة الإنجليزية عند المستوى الحرفي، بعد ضبط التحصيل القبلي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر اللغة الإنجليزية عند المستوى الاستيعابي، بعد ضبط التحصيل القبلي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر اللغة الإنجليزية عند المستوى النقدي، بعد ضبط التحصيل القبلي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

توصيات الدراسة

- ضرورة إفادة القائمين على شؤون برامج إعداد المعلمات بشكل عام، ومعلمات اللغة الإنجليزية بشكل خاص من نتائج البحث الذي قدم قائمة بمهارات الفهم القرائي، ودليلا للمعلمة والمتعلمة.
- ضرورة الاهتمام بتدريب الطالبات المعلمات في الكليات التربوية على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة خلال فترة التربية العملية الميدانية.
- عقد دورات تدريبية لمعلمات اللغة الإنجليزية أثناء الخدمة لتدريبهن على كيفية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس اللغة الإنجليزية.
- تضمين دليل معلمة اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية أهداف تعليم القراءة، ومهارات الفهم القرائي، ونماذج تطبيقية لإعداد الدروس وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة، لتكون في متناول أيدي المعلمات.
- تطوير منهج اللغة الإنجليزية بما يساعد على تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة، فالطالبات بحاجة إلى مادة يجرين عليها المعالجات والعمليات العقلية التي تساعدهن على اكتساب مهارات الفهم القرائي.

مقترحات الدراسة:

- دراسات علمية تهدف إلى دراسة فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة في هذه الدراسة في تنمية الفهم القرائي في صفوف دراسية وفي مراحل تعليمية أخرى.
- دراسات علمية تهدف إلى تحديد فعالية استراتيجيات أخرى لـ" ما وراء المعرفة " في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب والطالبات.
- دراسات علمية تستخدم استراتيجيات " ما وراء المعرفة" لتنمية المهارات اللغوية الأخرى لدى الطالبات في نفس المرحلة، وفي مراحل دراسية مختلفة.
- دراسات علمية تهدف إلى المقارنة بين استراتيجيات "ما وراء المعرفة " المختلفة في تنمية الفهم القرائي لدى الطالبات بمراحل التعليم العام.

قائمة المراجع/ References:

أولا: قائمة المراجع العربية:

- إسماعيل، سعيد(2007).فعالية بعض الاستراتيجيات فوق المعرفية في تنمية تحصيل ومهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس.
- الحارثي، مسفر. (2008). فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الحمود، علي.(2009) مؤشرات وأسباب تدني مهارات طلاب المرحلة المتوسطة بالقرى النائية التابعة لمدينة مكة المكرمة في اللغة الانجليزية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى.
- سعيد، محمد. (2009). فاعلية استراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، (96)، 162 - 202.

- الشروف، زينب (2002). اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على الاستيعاب القرائي لطالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة تربية الرصيفة. رسالة ماجستير منشورة. جامعة اليرموك، اربد.
- الشهري، محمد هادي.(2012). فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة دكتوراه منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى.
- العلوان، أحمد، الغزو، ختام.(2007).فعالية برنامج تدريبي أو ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم التربوية. كلية التربية، جامعة قطر،1(2)، 44-76.
- الغامدي، بسينة (2009)، فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 3(4)، 207 – 240.
- فلمبان، ندى.(2009).الأساليب التدريسية للقراءة الناقدة المستخدمة من قبل معلمات اللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي بمكة المكرمة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس.3(4). 105-138

ثانيا: قائمة المراجع الأجنبية:

- Abdul Rashid, M., Chew, J. &Kabilan, M.K. (2006).Metacognitive reading strategies Of good malaysian chinese learners. Malaysian Journal Of ELT Research, 2, 21-41
- Al-Alwan, A. F.(2012).The effect of using metacognition reading strategies on the reading comprehension of Arabictexts. International Journal of Applied Educational Studies. 13(1), 1-18
- Coppins, L. S.(2008). Metacognition theory as related to reading strategies and reading comprehension at the fifth grade level. published Ph.D thesis. Trevecca Nazarene University. School of Education
- Dash.S.(2011).Metacognition in Girls. Social Science International, 27(2) 211-218
- Elashhab, S.(2008). Metacognition in teaching and learning: an introduction EFL reading strategies of main idea comprehension and identification: awareness and use of Arabic speaking university students. published Ph.D thesis. University of Ottawa
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906-911.
- Guo, Y.(2008). The role of vocabulary knowledge syntactic awareness and metacognitive awareness in reading comprehension of adult English language learners. published Ph.D thesis.Florida State University
- Hamdan, A., Ghafar, M., Sihes, A., Atan, S.(2010). The cognitive and metacognition reading strategies of foundation course students in teacher education institute in Malaysia. European Journal of Social Sciences 13(1), 133-144
- Huang, Y.(2011). A Study of Social Media Impact on Metacognition in an Online Inquiry Learning Activity. Journal of Next Generation Information Technology (JNIT), 2(4), 34-68

- Ichen,C.(2008). The effect of background knowledge and previews on elementary native Mandarin-speaking English language learners' reading comprehension. Ph.D.Collage of Education. Florida State University
- Iwai, Yuko.(2009). The effects of metacognitive reading strategies: pedagogical implications for EFL/ESL teachers. The Reading Matrix, 11, (2), 23-45.
- Kim,N.(2011). Integrated metacognitive online reading strategy use by Korean EFL university students. published Ph.D thesis. Indiana University.
- Lai, E. R. (2011). Critical thinking: a literature review. Retrieved from http://www.pearsonassessments.com/hai/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf
- Lipka O, Siegel LS. (2010). The improvement of reading skills of L1 and ESL children using a response to intervention (RtI) model. Psicothema, Vol.22,No.4, pp 963-9.
- Littlefield,A.(2011). The relations a mong summarizing instruction, support for student choice, reading engagement and expository text comprehension. published Ph.D thesis.The Catholic University of America.
- Luckner,J, Handley,M.(2008). A Summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. American Annals of the Deaf, Vol. 153, NO. 1.
- Magno, C.(2010). The role of metacognitive Skills in developing critical thinking. The Metacognition Learning, 5, (137), 137-156.
- Matz, D.(2012). Reading apprenticeship classrooms: effectiveness of teacher think-aloud to increase the metacognition of 7th grade social studies students. published Ph.D thesis. Widener University.
- MeiPan,L.(2005).The implication of schema theory, metacognition and graphic organizers in English reading comprehension for technical college students in Taiwan. published Ph.D thesis. Spalding University.
- Otani, H.;Widner, R.(2005). Metacognition: new issues and approaches: guest editors' introduction. The Journal of General Psychology, 132, 4
- Ottenhoff, J. (2011). Learning how to learn: metacognition in liberal education. Liberal Education, 97,(3/4),542-571
- Rainy,Y.E.(2010). The impact of metacognitive strategies on students' motivation in reading comprehension. Ilm. Kel. & Kons. Journal, 3(2), 140 - 153
- Veenman M., Van Hout-Wolters,B., Afflerbach,P.(2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. Metacognition Learning,(1), 3–14.
- Yang, C.(2009). A Study of metacognitive strategies employed by English listeners in an EFL setting. International Education Studies. 2(4), 134-139
- Zhang Y.Z.(2009). The effects of metacognitive awareness on readers, Comprehension: additional evidence for acquisition-based reading instruction. RELC Journal, 34(3), 284-322.