اسْتراتيْجيَّة الإدرَاك فَوقَ المعْرفيّة للإسْتيعَاب القرَائي لدى طلبة قسْم اللغة العرَبيّة وَعلاقتهَا بمَادَة النقْد الأدَبيْ

Strategy of Metaknowledge Recognition in Reading Perception for Arabic Department Students and its Nexus with Criticism

م. د. بَسّامُ عَبدُ الخالقْ عَبّاس

م. د. مُحمّدْ عَبدُ الحَسَنْ حُسَيْن

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم اللغة العربية

Lecturer .Dr. Bassam A. Abbas

Lecturer .Dr. Muhammad A. Hussein

Department of Arabic

College of Education for Human Sciences

University of Babil

خضع البحث لبرنامج الاستلال العلمي

Turnitin passed research

ملخص بحث

تعد استراتيجيات ما وراء المعرفة من الاستراتيجيات الأكثر دراسة في البحوث التربوية المعاصرة، وتشير استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى تفكير معرفي راقٍ يستلزم التحكم الفاعل في العمليات المعرفية في عملية التعلم، مما يشكل أهمية في دراسة مختلف المواد الدراسية بما فيها مادة النقد الأدبي القديم، إذ تسهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في إمكانية استثمار موارد الأفراد المعرفية بشكل فاعل في دراسة مادة النقد الأدبي القديم. هناك عدة استراتيجيات تساعد الطالب في مواجهة المشاكل التي تعترضه عند قراءة مادة النقد الأدبي القديم ، يتناسب كل منها مع المعرفة ما وراء الإدراكية التي يمتلكها الفرد. وإن كل إستراتيجية تضم قدرات عقلية معينة، ويتطلب تطبيقها وقتاً ودرجة جهد متباينين. وبذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن الأسئلة التي طرحها الباحث: هل يمتلك طلبة جامعة بابل قسم اللغة العربية المرحلة الثالثة، معرفة ما وراء إدراكية بالاستراتيجيات؟ بمعنى هل يمتلكون وعياً بالاستراتيجيات التي يستعملونها في حل مشكلاتهم؟ وهل يؤثر استعمالهم لهذه الاستراتيجيات بتحصيلهم في مادة النقد الأدبي القديم؟ إذ يتطلب التطبيق الفاعل لإستراتيجيات ما وراء المعرفة معرفة المهمة المرتبطة بها، والقدرات العقلية المتضمنة فيها، والتي تيسر استعمال الاستراتيجية بنجاح، وتتطلب القدر اللازم من الجهد المطلوب لتطبيق هذه الاستراتيجية. وبذلك تساءل الباحث: هل يستطيع الطلبة أَن يميّزوا في أحكامهم استعمال الاستراتيجيات وفاعليتها وسهولة تطبيقها على مادة النقد الأدبي القديم؟ وهل يستطيعون تحديد القدرات العقلية المتضمنة في كل إستراتيجية؟وهل يؤثر ذلك في تحصيلهم الدراسي؟

ABSTRACT

The metaknowledge is considered as one of the highly studied contemporary educational research; the strategies of metaknowledge refer to sublime knowledge thinking that stipulates effective dominance in the knowledge strategy for the learning process. That gives importance to studying various materials including the old literary criticism, as the strategies of the metaknowledge contribute to invest efficaciously the knowledge sources of people in studying the old literary criticism.

Certain strategies give aid to the student in confronting the obstacles he finds in reading the old literary criticism in line with metarecognition a person endows. Each strategy consists of certain mental abilities whose application takes different levels of time and efforts.

Consequently the research problem covers certain inquires: Do the third stage students of Arabic department, college of Education, University of Babylon, have metacognition? That is to say; do they have recognition to the strategies they use in solving their problems? Does their use of metacognition strategies affect the old literary criticism mentality? It is of great importance to perceive such strategies to have metacognition.As a result, the researcher inquires: Could the students differentiate between usage strategies and their effects and convenient application into old literary criticism? Could they delimit the mental abilities concomitant to each strategy? Does that affect their study level?

الفصل الاول

أولا: مشكلة البحث

ينبغي لطالب القرن الحادي والعشرين أن يكون معتمداً على نفسه في اكتسابه المعرفة ناشطاً في البحث، مكتشفاً للمعرفة، منظماً لها، متحكماً بنتائجها، منتقياً ما يناسبه من أجزائها، قادراً على اتخاذ القرار المناسب وإصدار الحكم بشأن عملية تعلمه و واعياً لطريقة تفكيره، مؤمناً بقدراته، واثقاً بنفسه، متحملاً مسؤولية قراراته. (دروزة، ١٩٩٤: ١٢٨)

إن ما يعرف حتى الآن بخصوص استعمال الأفراد الإستراتيجيات التي يمكن أن تستعمل في الدراسة والتحصيل يعد قليلاً، وأن هناك عدة إستراتيجيات تساعد الطالب في مواجهة المشاكل التي تعترضه عند قراءة مادة النقد الأدبي القديم، يتناسب كل منها مع المعرفة ما وراء الإدراكية التي يمتلكها الفرد. وإن كل إستراتيجية تضم قدرات عقلية معينة، ويتطلب تطبيقها وقتاً ودرجة جهد متباينين.

وبذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن التساؤلات التي طرحها الباحث: هل يمتلك طلبة جامعة بابل قسم اللغة العربية المرحلة الثالثة، معرفة ما وراء إدراكية بالإستراتيجيات؟ بمعنى هل يمتلكون وعياً بالاستراتيجيات التي يستعملونها في حل مشكلاتهم؟ وهل يؤثر استعمالهم لهذه الاستراتيجيات بتحصيلهم في مادة النقد الأدبي القديم؟ إذ يتطلب التطبيق الفاعل لإستراتيجيات ما وراء المعرفة معرفة المهمة المرتبطة بها، والقدرات العقلية المتضمنة فيها، والتي

تيسر استعمال الإستراتيجية بنجاح، وتتطلب القدر اللازم من الجهد المطلوب لتطبيق هذه الإستراتيجية. وبذلك تساءل الباحث: هل يستطيع الطلبة أَن يميّزوا في أحكامهم حول استعمال الإستراتيجيات وفاعليتها وسهولة تطبيقها على مادة النقد الأدبي القديم؟ وهل يستطيعون تحديد القدرات العقلية المتضمنة في كل إستراتيجية؟وهل يؤثر ذلك في تحصيلهم الدراسي؟

ثانياً: أهمية البحث

أ) أهمية ما وراء المعرفة

تعد استراتيجيات ما وراء المعرفة من الإستراتيجيات الأكثر دراسة في البحوث التربوية المعاصرة، وتشير استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى تفكير معرفي راقٍ يستلزم التحكم الفاعل في العمليات المعرفية في عملية التعلم، مما يشكل أهمية في دراسة مختلف المواد الدراسية بما فيها مادة النقد الأدبي القديم،إذ تسهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في إمكانية استثمار موارد الأفراد المعرفية بشكل فاعل في دراسة مادة النقد الأدبي القديم.

وتعد تنمية التفكير ما وراء المعرفي والعمليات ما وراء المعرفية التي يمكن تطبيقها في عملية التعلم هدفا رئيساً من أهداف التربية.

ويذكر الباحثون أن المعرفة ما وراء الإدراكية لها دور مهم في حل المشكلات. وقد وجدت بعض الدراسات أن طلبة الكلية ذوي المعرفة ما وراء الإدراكية العالية يستعملون استراتيجيات معرفية بشكل أكثر مرونة وبطريقة ترتبط مباشرة في تحصيلهم الأكاديمي. (Schmitt & Hopkins،1993:24)

فالمعرفة ما وراء الإدراكية تعني من ضمن ما تعنيه أن يكون الفرد على دراية بنمط تفكيره، ومن ثم استعمال تلك الدراية في التحكم بما يؤديه.(عصفور،١٩٩٩:٢٥) وبذلك فأن حل المشكلات يستند إلى ركيزتين أساسيتين وهما نوعان من المعرفة: المعرفة الفكرية التي يمتلكها المتعلم،ومعرفته بالأساليب والإجراءات التي يستعملها لحل مشكلته. (Stewart.1982:734)

إن امتلاك الأفراد للمعرفة ما وراء الإدراكية تساعدهم على الإمساك بزمام تفكيرهم بروية وتأمل ورفع مستوى الوعي لديهم إلى الحد الذي يستطيعون التحكم فيه،وتوجيهه بمبادراتهم الذاتية، وتعديل مساره في الإنجاز الذي يؤدي إلى بلوغ الهدف.(جروان،١٩٩٩:٣٨١) وأن الفرد الذي ينظم أفكاره في أثناء حل المشكلة يستوعب المشكلة ويفهمها بشكل أفضل من الذي لا يؤدي هذا العمل. (دروزة،١٩٩٥: ١١٢)

ومن هنا تأتي أهمية امتلاك الطلبة للمعرفة ما وراء الإدراكية التي تسيطر على العمليات المعرفية وتديرها.وتكمن أهميتها أيضاً في أنها تشجع الطلبة على التفكير في تفكيرهم، والتعلم من الآخرين، وزيادة الوعي بعمليات التفكير الذاتية. (جروان، ١٩٩٩:٢١)

وكلما أحاط الطالب بالعمليات العقلية التي يوظفها ساعده ذلك على التحكم بعملية تعلمه وضبطها و توجيهها الوجهة الصحيحة. (دروزة،١٩٩٥:١١١)

وقد نادى التربويون بأهمية يقظة الفرد ووعيه ولما يوظفه من إستراتيجيات في حل مشكلة ما، وما يستعمله من منشطات تستثير هذه الإستراتيجيات. وأكدوا من ناحية أخرى أهمية ضبط الفرد المتعلم لعملية تعلمه و تحكمه بها، وتوجيهه الوجهة الصحيحة المنوطه بها. فهم يعتقدون بأهمية أن يكون المتعلم مستقلاً في تفكيره وأن

يكون قادراً على توجيه عملياته العقلية وعملية تعلمه الوجهة التي تؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود، وكلما كان الفرد واعياً بالاستراتيجيات العقلية التي يوظفها في أثناء حله للمشكلة متحكماً بها ضابطاً لها أدى ذلك إلى نتائج مثمرة و فاعلة، والى فهمه واستيعابه. (دروزة،٩٤:١٩٩٥)

فأهمية، ما وراء المعرفة ما وراء الإدراكية تكمن في جعل الفرد على دراية وعلم بنمط تفكيره عند أداء مهمات التفكير، ومن ثم استعمال تلك الدراية في التحكم بما يؤديه. (عصفور، ٢٥:١٩٩٩)

ويؤكد (بريسكت Presichitte 1993) مهارات ما وراء المعرفة بقوله: «لا بد من تدريس المتعلم فن ما وراء المعرفة وإستراتيجيتها التي تسمح له بالمحافظة على انضباطه ووعيه في موقف التعلم، لتحديد أيها أكثر فاعلية لتعلمه ولمراقبته في استعمالها». (Presichitte,794,1993)

إن استراتيجيات ما وراء المعرفة ترمي إلى جعل المتعلم أكثر فاعلية واستقلالا و حيوية و نشاطاً و ذلك من طريق القرارات التي يتخذها فيما يتعلمه، وما يريد تعلمه، وفي الطريقة التي يريد التعلم بها، وفي الحكم المستمر على مستوى تعلمه ومستوى تحقيقه للهدف. (قطامي،٢٠٩:١٩٩٠)

فهذه الإستراتيجيات ما وراء المعرفية تساعد الطلبة في تركيز انتباههم و فهم المحتوى وإدماج المعلومات الجديدة مع المعرفة الموجودة (السابقة) و ترميز هذه المعلومات وخزنها بطريقة من شأنها أن تسهل التذكر والاسترجاع، فأهمية ما وراء المعرفة تكمن في سببين:

الأول: أنها تجعل الأفراد قادرين على استعمال معرفتهم و إستراتيجياتهم بصورة أكثر فاعلية وذلك بأن يكونوا انتقائيين، فالطلبة ذوو المستويات العالية من ما وراء

المعرفة يشتركون في معالجة أكثر عمقاً و يتعلمون أكثر من غيرهم حتى إذا لم يخصص لهم وقت كافٍ أو جهد للتعلم، إذ وجدت دراسات (شرو و موشمان Schraw & Moshman). أن هناك علاقة بين ما وراء المعرفة و السيطرة على القدرة.

ثانياً: إن ما وراء المعرفة تعوض ذوي القدرة المتوسطة و المنخفضة، إذ أوضحت الدراسات انه عندما يكون الوعي ما وراء المعرفي عالياً عند الطلبة يكون أداؤهم أسرع مما هو عليه و أكثر فاعلية حتى إذا لم تكن قدراتهم عالية مقارنة بقدرة الطلبة الآخرين. (Swansow,307:1990)

فعندما يحاول المتعلم حل مشكلة ما يكتسب خبرة ويتطور لديه الوعي بفائدة الإستراتيجية و استعمالها. وبعد عدد من الخبرات تصبح مهارات ما وراء المعرفة متطورة و ذات كفاية عالية في الاستعمال و تأخذ صفة العملية الآلية لدى الطالب و هذا لا يضعف من تأثيرها بالواقع وإنما يزيد من جعل عملية ما وراء المعرفة عملية آلية و من ثمّ عملية تعديل،فتسهم في فهم التنظيم الذاتي للتعلم. (قطامي،١٩٩٠:٢٠٥)

ب) أهمية النقد

يحتل الأدب والنقد باستمرار مكانة متزايدة الأهمية مع مرور الزمن وتعدد وجوه التقدم والرقي الذي يحققه الإنسان في مختلف مجالات الحياة وذلك لارتباطه بحركة التاريخ وعملية التغيير المقترنة بها.

فالفنون الأدبية كالقصيدة الشعرية و غيرها من الفنون؛ مثلاً فنون أدبية مترابطة ومتميزة بخصائصها وسماتها الأسلوبية التي تؤلف مادة النقد الأدبي ومحتواه الفكري في البحث عن القيمة الفنية والأصالة والإبداع، ولهذا فقد عدَّ النقد في الأدب العربي والعالمي مظهراً من مظاهر حضارة الإنسان المعاصر، ومظهراً إبداعيا من مظاهر

الإبداع الأدبي على اختلاف فنونه و أجناسه. فلقد تساءل قوم عن الفرق بين النقد وبين علوم اللغة المختلفة من نحو و بلاغة و عروض ... الخ. وذلك لأنه عندما نشأت تلك العلوم رأينا الناظرين في الأدب العربي لاسيما في الشعر يستخدمونها في فهم النصوص و تعليل أحكامهم فيها. (مندور،٢٠٠٧: ١٠)

ولقد تساءل آخرون عن منحى النقد ابتداء من القرن الثالث أهو عربي النزعة أم إغريقي؟ ورأوا فيه تيارين مختلفين هما: تيار قدامة بن جعفر الذي حاول وضع (علم الشعر) و (علم النثر) اللذين يقومان على الفروق الشكلية التي مكن لها أرسطو بمنطقه في كل ميادين المعرفة. وتيار أدباء العرب الذين صمدوا لذلك المذهب، فنحوه عن الأدب ونقد الأدب بحيث لم يكن له كبير الأثر لديهم، وإنما أثر قدامه وأثر أرسطو بـ (خطابته وشعره ومنطقه) بأكمله في نشأة علوم اللغة وبخاصة البلاغة، وهذه من أدوات النقد ولكنها ليست إياه.

فالنقد نشأ عربياً وظل عربياً صرفاً،وذلك لأن أساس كل نقد هو الذوق الشخصي تدعمه ملكة تحصل في النفس بطول ممارسة وإطلاع على الآثار الأدبية. والنقد ليس علماً ولا يمكن أن يكون علماً، وإن وجب أن نأخذ فيه بروح العلم، بل لو فرضنا جدلاً إمكان وضع علم له لوجب أن يقوم ذلك العلم بنفسه، ومن المعروف أن العلوم المختلفة لا تنمو وتثمر إلا بفضل استقلال مناهجها التي تستقى من موضوع دراستها.

والذي حدث عند العرب تاريخياً هو أن النقد قد تأثر في منهجه بالعقلية الجديدة التي كونتها فلسفة اليونان، والتي أتخذها المعتزلة و علماء الكلام أساساً لمجادلاتهم في التوحيد والفقه، وهذا يفسر تغيره من نقد ذوقي غير مسبب يقف عند الجزئيات ويقفز إلى تعميمات خاطئة تجعل من شاعر أشعر الناس لبيت قاله،

إلى نقد ذوقي مسبب يحاول أن يقصر أحكامه على الجزئية التي ينظر فيها، فإن سعى إلى التعميم لجأ إلى الاستقصاء و احتاط في الحكم على نحو ما نرى عند الآمدي في موازنته. (مندور، ٢٠٠٧: ١١)

إن النقد في أدق معانيه هو (فن دراسة النصوص والتمييز بين الأساليب المختلفة) وهو روح كل دراسة أدبية إذا صح أن الأدب هو كل المؤلفات التي تكتب لكافة المثقفين «لتثير لديهم بفضل خصائص صياغتها صوراً خيالية أو انفعالات شعورية أو إحساسات فنية». (ج.لانسون، ١٩٤٦: ٢١)

والنقد هو الذي يظهر تلك الخصائص ويحللها، ويأتي التاريخ الأدبي «فيجمع تلك المؤلفات تبعاً لما بينها من وشائج في الموضوع و الصياغة وبفضل تسلسل تلك الصياغات يضع تاريخ الفنون الأدبية، وبتسلسل الأفكار والإحساسات يضع تاريخ التيارات العقلية والأخلاقية، وبالمشاركة في بعض الألوان وبعض المناحي الفنية المتشابهة في الكتب التي من نوع أدبي واحد ومن تأليف نفوس مختلفة يضع تاريخ عصور الذوق». (ج.لانسون ١٩٤٦،٣٩-٤٠)

إن العملية النقدية عملية معقدة شأنها في ذلك شأن أي تجربة شعورية مهما حاولت وضع الأسس، والقواعد لها، فإن إشكالات النقد تبقى تشغل مكاناً واسعاً في الفكر الإنساني، ومن الصعوبة معرفة أسراره ولاسيما عندما يأخذ الناقد على عاتقه محاولة الكشف عن الشعور الجمالي لأجل الوصول إلى الفكرة التي تألفت في تكوين الصورة الفنية، ومدى تأثيرها في نفس الشاعر. ولقد حاول النقاد القدامى صب النقد في قوالب محددة لأنهم عدوا الشعر ضرباً من الصناعة ومن هنا يبدو لنا تدني النقد العربي الشعري من جانب، وصعوبة العملية النقدية من جانب آخر. (إسماعيل، ١٩٦٨: ٧٩-٧٨)

إن العملية النقدية ليست كباقي الصناعات على الرغم من أن لكل صناعة أصولاً وقواعد وأسساً تضبطها وتحكمها، واستنادا لما ذكرنا سابقا وعلى كل حال من الأحوال إخضاع العملية النقدية لأسس ثابتة لأن العملية النقدية تتفاعل مع القيم الفكرية والشعورية عند الإنسان. فلقد كانت العملية النقدية تستند إلى أحكام جزئية سطحية لم تتغلغل إلى أعماق النص الأدبي لمعرفة الصور الفنية داخل المضمون الشعري،ذلك لأن جمال الصورة الفنية يكمن في اللفظ والعبارة وهذا وحده يعد جمالاً في الشكل. (الحاجري،١٩٥٣: ٢٠)

ثالثاً:هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى تعرف مستوى استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية للاستيعاب القرائي و علاقتها بتحصيل طلاب جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الإنسانية – قسم اللغة العربية – المرحلة الثالثة في مادة النقد الأدبي القديم.

رابعاً: حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بعينة من طلبة الصف الثالث في قسم اللغة العربية في كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة بابل للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣م.

خامساً: تحديد المصطلحات

١) **الإستراتيجية**: إن كلمة إستراتيجية (strategy) الإنكليزية مشتقة من كلمة إغريقية (يونانية) قديمة هي (strategus) وهي مأخوذة من كلمتين هما؛ ستراتوس stratos ومعناها الجيش، وأيكو ago ومعناها القيادة. (الرحيم،١٩٩٥-١:١٩٩٦)

ويفهم من كلمة (الإستراتيجية) الانطلاق من الواقع الحالي نحو المستقبل لإحداث تغيرات بغية تحقيق أهداف محددة وفي نشاط معين في مجالات النشاط الإنساني وبما ينسجم مع آمال المجتمع وطموحاته. وينبغي أن تستند هذه الانطلاقة إلى حاجات الحاضر وإمكاناته وتجاربه في تكوين تصور للمستقبل والإعداد له، وأن تتحول إلى منهجية علمية واضحة تتحدد فيها مسارات العمل واتجاهاته نحو تحقيق الهدف المتوخى. وأن تتسم بقدر كاف من المرونة والشمولية والواقعية لمواجهة احتمالات تغيرات الظروف. (مجلس البحث العلمي،١٢:١٩٨٤) ويمكن استعراض بعض التعريفات لمصطلح الاستراتيجيات:

١. تعريف وبستر (Webster ،1971): عرف وبستر الاستراتيجيات على أنها «فن تصميم الخطط والأساليب أو استعمالها لتحقيق هدف محدد». (Webster ،867:1971)

٢. تعريف بلقيس ومرعي ١٩٨٣: طريقة تفكير لاتخاذ عدد من القرارات المترابطة أو أنها طرائق لحل المشكلات التي تطبق المبادئ العامة في سياق معين للتوصل إلى الحلول. (بلقيس ومرعي،٤٣٧:١٩٨٣)

التعريف الإجرائي: ويرى الباحث من خلال ما تقدم ان الاستراتيجية تعني أن يستعمل الفرد طرائق واساليب معينة لدراسة النقد الأدبي القديم لكي يتحكم بعملية دراسته لمادة النقد الأدبي القديم.

٢) **ما وراء المعرفة**: المعرفة ماوراء الإدراكية Metacognitive Knowledge:

١. تعريف فلافل وولمان (Flavell & Wellman،1977): «أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقي على وعي الفرد لذاته ولغيره في أثناء التفكير في حل المشكلة». (Flavell & Wellman ،1977:3)

٢. تعريف براون (Brown ،1978): «إنها معرفة الإدراك الخاص بأحد (بالفرد نفسه) أكثر من المعرفة نفسها». (Brown ،1978:79)

٣. تعريف قطامي ١٩٨٩: «إنها وعي الفرد وتفكيره ومعرفته المرتبطة بنشاطاته المعرفية،إنها معرفة المعرفة». (قطامي،٦٥:١٩٨٩)

٤. تعريف عدس ٢٠٠٠: «أنها قدرة الفرد على تحديد ما يعرف، وما لا يعرف، وتتمثل في قدرة الفرد على بناء إستراتيجية لاستحضار المعلومات التي يحتاج إليها، وأن يكون على وعي تام، ومعرفة شاملة بالإستراتيجية التي يتخذها، والخطوات التي يسير على وفقها في أثناء حل المشكلة، ومما ينعكس على عمله في ذلك، وكذلك تقويم أثر ما توصل إليه تفكيرنا الخاص من نتائج ومدى فاعليته في حل مشكلاتنا الحياتية و غيرها». (عدس،١٣٩:٢٠٠٠)

التعريف الإجرائي: «وعي الفرد بالاستراتيجيات التي يستعملها في حل المشكلات المتمثلة بعلاقته مع الاخرين، والمشكلات العملية، والمشكلات الدراسية. وهذا تعريف اجرائي اعتمده الباحث، وقد حدد وعي الطلبة بالاستراتيجيات من خلال ربطهم بين استعمالهم للاستراتيجيات وفاعليتها من جهة، وبين استعمالهم للاستراتيجيات وسهولتها من جهة اخرى. وحدد ذلك الوعي من طريق معرفة الطلبة للقدرات العقلية التي تتضمنها كل استراتيجية من الاستراتيجيات».

٣): النقد الأدبي:

النقد لغة: هو «تمييز الدراهم وإخراج الزيف منها...، واعطاؤها إنساناً، ونَقَدتَهُ الدراهم، أي اعطيته، فَانتَقَدَهَا أي قبضها». (ابن منظور، لسان العرب ١٩٩٤:٤٢٥)

النقد اصطلاحاً:

١. عرفه الفاخوري بانه فن دراسة الآثار الأدبية وبيان قيمتها والتمييز بين الأساليب المختلفة. (الفاخوري، ١٩٦٠:٧٤٥)

٢. عرفه مندور بأنه فلسفة الأدب لأنه يجلو جوهره و يفسر الحقائق التي ينطوي عليها. وهو فن دراسة الأساليب وتمييزها بمعناها الواسع. (مندور، في الأدب والنقد،١٩٧٤:٥٣ ١٤٨)

التعريف الإجرائي: هو دراسة الأدب بقسميه النثر والشعر دراسة فنية لبيان قيمة الآثار الأدبية والتمييز بين أساليبها المختلفة واستخراج الجيد من الرديء.

الفصل الثاني

دراســــــــــــات سابقة

يتضمن هذا الفصل عرضا موجزا لدراسات عربية واجنبية ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي وموازنتها، مرتبة تبعا لتسلسلها الزمني بدءاً بالدراسات العربية ثم الأجنبية.

أولاً: دراسات ماوراء المعرفية في الاستيعاب القرائي (دراسات عربية)

١. دراسات خاصة بالإستراتيجيات: (أ) دراسة دروزة (١٩٩٥). (ب) دراسة الأعظمي(٢٠٠٢). (ج) دراسة رغد (٢٠١١).

٢. دراسات خاصة بالنقد العربي: (أ) دراسة وفاء شاوي حسن السعدي(١٩٩٦). (ب) دراسة عبد القادر حاتم الدوري(١٩٩٦).

ثانياً: دراسات أجنبية:

١. دراسة جيلبرت (Gillbert,1986).

٢. دراسة فان (Fan,1994).

٣. دراسة الشاي (Al-Shaye, 2002).

أولاً: دراسات ماوراء المعرفية في الاستيعاب القرائي (دراسات عربية)

١) دراسات خاصة بالإستراتيجيات

أ: **دراسة دروزة (١٩٩٥)**: (اثر تنشيط الاستراتيجيات فوق المعرفية على مستوى التذكر والاستيعاب القرائي)، أجريت هذه الدراسة في فلسطين المحتلة في جامعة النجاح الوطنية، هدفت إلى معرفة اثر تنشيط استراتيجيات ماوراء المعرفة في مستويين للتعلم (التذكر والاستيعاب القرائي) جاءت على شكل ثلاث دراسات، تكونت الأولى من ٢٤ طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً من بين طلبة الصف الأول في كلية التربية جامعة النجاح الوطنية، وزعوا عشوائياً بين مجموعتين (تجريبية وضابطة)، تعرضت المجموعة التجريبية إلى معالجة تجريبية وهي عبارة عن قراءة نص معين ترافقه ثلاث مجموعات من الأسئلة يكون من شأنها استثارة إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

فالإجابة على المجموعة الأولى من الأسئلة من شأنها استثارة وعي المجيب لما يقرؤه قبل قراءة النص المدروس، أما المجموعة الثانية من الأسئلة فيبحث عنها الطالب في أثناء قراءة النص، وهدفها تعريف الطالب بمدى تحكمه وضبطه لما يقرؤه. أما المجموعة الثالثة من الأسئلة فيجيب عليها الطالب بعد انتهائه من عملية القراءة لتقويم الخطأ وتصحيحه وسد النقص الحاصل، أما المجموعة الضابطة فكان نصيبها قراءة النص المدروس فقط من دون التعرض لمثل هذه الأسئلة، أما أداة الدراسة فكانت اختباراً بعدياً لقياس مستويي التذكر والاستيعاب القرائي أعدتها الباحثة وطبقتها على مجموعتي الدراسة.

توصلت الدراسة إلى انه ليس هناك فروق ذوات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين على الرغم من تفوق أداء المجموعة التجريبية، وأرجعت السبب إلى عدم ضبط اثر القدرة المدرسية التعليمية في المعدل العام لامتحان الدراسة الثانوية العامة (الإعدادية)، وهذا ما سوغ إجراء دراستها الثانية في الفصل الدراسي الثاني، إذ أجرت تجربة ثانية في السنة الدراسية نفسها التي طبقت فيها التجربة الأولى للتحقق من الغرض نفسه مستعملة النص التعليمي نفسه والأسئلة السابقة والاختبار نفسه، بعد أن اختبرت عينة عشوائية بلغت ٢٨ طالباً وطالبة من الكلية نفسها واتبعت الإجراءات نفسها التي اتبعتها في الدراسة الأولى.

لم تجد الباحث فرقاً ذا دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين في اختبار التذكر في حين ظهر فرق ذو دلالة إحصائية في اختبارات الاستيعاب وعزت ذلك إلى ضعف ضبط التجربة إذ لوحظ أَن المجموعة الضابطة لم تلتزم بتعليمات قراءة النص مرة واحدة بل كانت تعيده أكثر من مرة.

من هنا أجرت الباحثة تجربة ثالثة استعملت فيها عينة عشوائية من طلبة كلية السنة الأولى في كليتي التربية والآداب بلغت ٢١ طالباً وطالبة لإعادة التجربة نفسها بما فيها النص التعليمي واختبار التذكر، فتوصلت إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين في اختبار الاستيعاب فقط لمصلحة المجموعة التجريبية في حين لم يظهر فرق بينهما في التذكر. (دروزة، ١٩٩٥، ٥٠-١٠٤)

ب: **دراسة الأعظمي ٢٠٠٢**: (استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية للاستيعاب القرائي لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالتخصص والجنس)، أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد كلية التربية (ابن رشد)، وهدفت إلى معرفة أثر استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية التي يستعملها طلبة الجامعة في كليتي التربية (ابن رشد)

والتربية (ابن الهيثم) من الذكور والإناث في أثناء قراءاتهم لأي نص ومحاولة تعرف وجود فروق في هذه الاستراتيجيات بحسب متغيري التخصص والجنس، ولتحقيق هدف الدراسة اختارت الباحث عينة عشوائية من طلبة الصفين الثاني والثالث في كليتي التربية (ابن الهيثم) التي تضم الأقسام العلمية والتربية (ابن رشد) التي تضم الأقسام الإنسانية ومن قسمين دراسيين اختيروا عشوائياً من كل كلية بلغ عددها ٢٤٠ طالباً وطالبة مناصفة بين الذكور والإناث، أما أداة الدراسة فكانت استبانه ضمت ٣٥ إستراتيجية واحتوت الاستبانة على خمسة بدائل للإجابة أمام كل فقرة: (ابداً، نادراً، احياناً، غالباً، دائماً) أعطيت درجات (صفر، ١،٢،٣،٤)، تم التحقق من صدقها وثباتها، استعملت الباحث الوسائل الإحصائية (الاختبار التائي، وتحليل التباين الثنائي) لتحليل بيانات بحثها.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. وجود فروق دالة إحصائيا في استعمال الطلبة استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٢. ليست هناك فروق دالة إحصائياً في استعمال استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية بحسب التخصص (علمي – إنساني) عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ليس هناك اثر لمتغير الجنس في استعمال الطلبة استراتيجيات الإدراك ما فوق المعرفية عند مستوى دلالة (٠,٠٥). (الأعظمي، ٢٠٠٢، ٣-١٠٥).

جـ: دراسة رغد ٢٠١١: (اثر إستراتيجيتي نمذجة التفكير و SQ3R في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة)، أجرت الباحث دراستها في العراق عام ٢٠١١ وفيها استهدفت معرفة اثر

إستراتيجيتي نمذجة التفكير و SQ3R في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة. ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحث تصميما تجريبيا يقع في حقل التصاميم التجريبية ذوات الضبط الجزئي واختبارا بعدياً، لثلاث مجموعات، اثنتان تجريبيتان والثالثة ضابطة.

اختارت الباحث قصدياً إعدادية طليطلة للبنات الواقعة في حي نادر الثانية / مركز محافظة بابل. بلغت عينة البحث ١٠٤ طالبات، بواقع ٣٥ طالبة في المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس المطالعة بإستراتيجية نمذجة التفكير، و ٣٤ طالبة في المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المطالعة بإستراتيجية SQ3R، و٣٥ طالبة في المجموعة الضابطة التي تدرس المطالعة بالطريقة التقليدية، واختارت الباحث الشعب بطريقة عشوائية.

أجرت الباحث تكافؤاً إحصائياً بين مجموعات البحث الثلاث بالمتغيرات الآتية: (درجات الاختبار القبلي في الاستيعاب القرائي، ودرجات الاختبار القبلي في التفكير الناقد، ودرجات مادة اللغة العربية لمجموعات البحث الثلاث في اختبار نصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٩- ٢٠١٠، والعمر الزمني محسوبا بالشهور، والتحصيل الدراسي للوالدين). صاغت الباحث ١٠٥ هدف سلوكي للموضوعات التي درست في أثناء مدة التجربة واعدت خططاً تدريسية يومية لتدريس مجموعات البحث.

أما أداتا البحث فكانت، **الأولى**: اختباراً في الاستيعاب القرائي أعدته الباحث بلغ عدد فقراته ٣٠ فقرة موزعة بين مجموعتين من الأسئلة تضمنت المجموعة الأولى ١٦ فقرة من نوع الاختيار من متعدد وتضمنت المجموعة الثانية ١٤ فقرة من نوع الأسئلة المقالية. **والأخرى**: اختباراً في التفكير الناقد تبنته الباحث معدا ومصمما

في ضوء اختبار واطس- جلاسر للتفكير الناقد. طبقا على مجموعات البحث بعد انتهاء مدة التجربة التي استمرت عشرة أسابيع، إذ بدأت في يوم الأربعاء الموافق ٧-٢-٢٠١٠ وانتهت يوم الأربعاء الموافق ٢٧- ٤ -٢٠١٠، درست الباحث خلالها مجموعات البحث الثلاث.

استعملت الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: (تحليل التباين الأحادي، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان- براون، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة معامل تميز الصعوبة، وطريقة شيفيه، والاختبار التائي، واستعملت النسبة المئوية وسيلة حسابية).

توصلت الباحث إلى النتيجة الآتية: تفوق طالبات المجموعتين اللتين درستا مادة المطالعة بإستراتيجيتي نمذجة التفكير و SQ3R على المجموعة الضابطة التي درست مادة المطالعة بالطريقة التقليدية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد. في ضوء النتيجة أوصت الباحث بمجموعة من التوصيات منها:

١. توجيه مدرسي اللغة العربية ومدرساتها إلى استعمال إستراتيجيتي نمذجة التفكير و SQ3R في تدريس مادة المطالعة.

٢. التركيز على المواقف التدريسية التي تحض القابلية الفكرية والاستيعابية، وتنشط القابلية النقدية.

٣. العمل على تنمية مستويات الاستيعاب القرائي في مادة المطالعة لدى طالبات المرحلة الإعدادية والارتقاء بتفكيرهم الناقد إلى مستوى متطور باستعمال استراتيجيات تدريسية حديثة في التدريس. (رغد، ٢٠١١، ٢٥-٤٥)

٢) دراسات خاصة بالنقد

أ: دراسة وفاء شاوي و السعدي ١٩٩٦: أجريت هذه الدراسة في العراق، في جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد، استهدفت تقويم تدريس النقد الأدبي في أقسام اللغة العربية من جامعة بغداد من وجهة نظر التدريسيين و الطلبة.

شملت العينة الأساسية تدريسي مادة النقد الأدبي من المختصين بهذه المادة التي درّسوها فعلياً البالغ عددها (١٨) مدرساً. وبلغ عدد عينة الطلبة (٤٣٠) طالباً وطالبة بواقع (١٩٧) طالباً و طالبة من كلية التربية ابن رشد، و (١٥٨) طالباً وطالبة من كلية الآداب و (٧٥) طالبة من كلية التربية للبنات.

وارتأت الباحث استعمال الاستبانة لأنها الأنسب لجمع المعلومات اللازمة لتحقيق أهداف البحث لكونها تتيح فرصة للمستجيب للإجابة عن الأسئلة بحرية و صراحة و هي من الوسائل المهمة في البحث العلمي لجمع المعلومات عن الظاهرة موضع الدراسة، فضلاً عن أن الاستبانة من أكثر الأدوات شيوعاً لسهولة تطبيقها على مجموعات كبيرة في زمن قصير ولسهولة تحليل النتائج.

واستعملت الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، والوسط المرجح، والوزن المئوي. وتوصلت إلى نتائج متعددة ومختلفة. **(وفاء شاوي، ١٩٩٦: ٢٠-١٣٠)**

ب: دراسة الدوري ١٩٩٦: أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد – كلية التربية – ابن رشد، استهدفت تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس البلاغة والأدب و النقد و ذلك من خلال تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لأداء مدرسي اللغة العربية في تدريس هذه المواد الثلاث ثم تحديد مستوى الأداء في ضوء

تلك الكفايات. اعتمد الباحث الملاحظة أداة للبحث،إذ أعد ثلاث استبانات تضمنت الأولى (٢٢) كفاية لملاحظة تدريس البلاغة، أما الثانية فقد تضمنت ٣٠ كفاية لملاحظة تدريس الأدب،أما الثالثة فكانت لملاحظة أداء المدرسين في تدريس النقد،وقد شكلت الكفايات التي تم تحديدها لتدريس النقد (١٩) كفاية. أما عينة البحث فقد تكونت من (٩٠) مدرساً ومدرسة اختيروا عشوائياً من بين مدرسي اللغة العربية البالغ عددهم (٣٢٢) مدرساً ومدرسة.

لاحظ الباحث أفراد العينة كلاً على إنفراد، ولغرض التوصل إلى ثبات الأداة استعان الباحث بملاحظ ثانٍ، واستعمل معامل ارتباط بيرسون لاستخراج ثبات الأداة، ومعادلة الوسط المرجح لتقدير أهمية الكفايات التدريسية، والوسط الحسابي لمعرفة متوسط الأداء العام ومتوسط الأداء في كل مجال، والوزن المئوي لترتيب الكفايات بشكل عام، توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

١. في أداء المدرسين لتدريس البلاغة: (أ) كان أداؤهم بشكل عام دون المستوى المطلوب،إذ ظهر تباين واضح في هذا الأداء. (ب) ظهر ضعف في أداء المدرسين بشكل عام في مجال التخطيط لتدريس البلاغة ومجال العرض. (ج) ظهر أن أداء المدرسين في مجالي التقديم والتطبيق كان حسناً. ظهر أن أعلى نسبة في أداء المدرسين في تدريس البلاغة بشكل عام وقعت تحت مستوى (متوسط) من مستويات الأداء التي تضمنتها استبانة الملاحظة.

٢. في أداء المدرسين لتدريس الأدب: (أ) تباين أداء المدرسين في تدريس الأدب،إذ كان بشكل عام دون المستوى المطلوب. (ب) ظهر ضعف في أدائهم بشكل عام في مجال التخطيط لتدريس الأدب والشرح التفصيلي والتحليل ومجال الاستنباط. (ج) ظهر أن أداء المدرسين في مجال التمهيد والعرض كان حسناً.

(د) وقعت أعلى نسبة في أداء المدرسين تحت المستوى (متوسط)من المستويات التي تضمنتها استبانة الملاحظة.

٣. في أداء المدرسين لتدريس النقد: (أ) تباين أداء المدرسين في تدريس النقد وكان بشكل عام دون المستوى المطلوب. (ب) ظهر ضعف في أداء المدرسين بشكل عام في مجالي التخطيط والإعداد للدرس والتطبيق. (ج) ظهر أن أداء المدرسين في مجال العرض والتقديم كان حسناً. (د) وقعت أعلى نسبة في أداء المدرسين في تدريس النقد تحت المستوى(متوسط)من المستويات التي تضمنتها استمارة الملاحظة. (عبد القادر، ١٩٩٦: ١٥- ١٤٠)

ثانياً: دراسات أجنبية

١) **دراسة جيلبرت** (Gillbert 1986): (اثر استعمال التدريب في تنشيط استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحسين الفهم والاستيعاب القرائي)، أجريت هذه الدراسة في أمريكا، وهدفت إلى معرفة أهمية استعمال التدريب في تنشيط استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحسين الفهم والاستيعاب القرائي. تكونت عينة الدراسة من ٥٦ طالباً وطالبة اختيروا من المرحلة الجامعية، وزعوا عشوائياً بين أربع مجموعات مجموعة ضابطة طلب منها قراءة نص واستعمال الإستراتيجية المعرفية التي تراها مناسبة لفهمه واستيعابه وثلاث مجموعات تجريبية، المجموعة التجريبية الأولى عرض عليها أنموذج لأسئلة اختبار لاحق ثم شجعت على التفكير في صياغة أسئلة مشابهة لتساعدهم على الإجابة على فقرات الاختبار اللاحق بشكل صحيح، أما المجموعة التجريبية الثانية فقد أعطيت معلومات حول كيفية استعمال عدد من الاستراتيجيات المعرفية يعتقد أنها فاعلة لتحسين الفهم والاستيعاب وطلب منهم

استعمال الإستراتيجية المعرفية التي يرونها مناسبة في أثناء القراءة في حين تلقت المجموعة الثالثة معلومات واضحة حول عدد من استراتيجيات ماوراء المعرفة ثم دربت على كيفية استعمالها من طريق إعطائها أنموذجا يوضح ذلك، أما أداة الدراسة فكانت اختباراً بعدياً في الاستيعاب القرائي أعده الباحث وطبقه على مجموعات الدراسة، ثم حلل الباحث بيانات بحثه إحصائيا.

وأسفرت نتائج الدراسة عن أَن أداء المجموعة التجريبية الثالثة فاق أداء المجموعات الثلاث الأخر بشكل مضاعف في اختبار الاستيعاب القرائي، وتوصلت إلى أن استراتيجيات التخطيط والضبط والتقويم كانت أكثر الاستراتيجيات استعمالاً من الطلبة الناجحين الذين حصلوا على درجات عالية في اختباري الفهم والاستيعاب القرائي وظهر أَن للتدريب أهمية في استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة لضمان الفهم والاستيعاب. (Gillbert, 1986, 50-104)

٢) **دراسة فان** (Fan,1994): (ما وراء المعرفة والاستيعاب: دراسة تحليلية شاملة لتعلم استراتيجيات ماوراء المعرفة)، أجريت هذه الدراسة في جامعة سنسانتي في الولايات المتحدة، وهدفت إلى بحث نتائج مجموعة من الدراسات حول العلاقات مابين تدريس استراتيجيات قراءة ماوراء معرفة وتحسين القراءة واستيعاب المفردات اللغوية باستعمال أساليب ما وراء التحليل والتحليل الشامل، من خلال مجموعة من المعايير حددها الباحث، فوقع الاختيار على (٤١) دراسة مابين الأعوام (١٩٧٩-١٩٩١)، تكونت من (١٨) أطروحة دكتوراه ورسائل ماجستير و (١٨) مقالة منشورة في المجلات المتخصصة و (٥) وثائق منشورة لدى مجلة (أرك Eric). بلغ عدد طلاب عينة الدراسات الـ (٤١) ٣٢١٩ طالباً كانوا بين طلبة مدارس ابتدائية إلى تعليم جامعي.

أظهرت نتائج الدراسة أن الوسط المرجح لحجم الأثر الاستيعابي في أثناء القراءة قد بلغ (٠,٥٦)، وهو حجم متوسط للأثر في حين بلغ الوسط المرجح لحجم الأثر لاستيعاب المفردات (٠,٢٣) وهو حجم صغير الأثر، فكانت النتائج أن الطلبة الاعتياديين الذي يتلقون تدريباً على استراتيجيات قراءة معرفية أظهروا تحسناً في استيعابهم للقراءة بنسبة كانت بين (٠,٥٠ و ٠,٧٠) في حين كان استيعابهم للمفردات بين (٠,٥٠ و ٠,٥٩). وزيادة على ذلك حلل الباحث (٢١) متغيراً مثل سنة النشر ونمطه والقدرة على القراءة ومستوى المرحلة الدراسية وطريقة التدريس وحجم الدراسة. لمعرفة العلاقة بين كل متغير وحجم أثره، ولم تكن أي من هذه المتغيرات دالة إحصائيا. وأخيرا أكدت نتائج الدراسة أفضلية تدريس القراءة باستراتيجيات ما وراء المعرفة. (Fan1994, 20-122)

٣) **دراسة الشاي** (Al-Shaye 2002): (أثر فاعلية بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة في الاستيعاب القرائي)، أجريت هذه الدراسة في الكويت، وهدفت إلى دراسة فاعلية بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة في الاستيعاب القرائي لطلبة الصف الحادي عشر في المدارس الثانوية في الكويت في موضوع اللغة الانكليزية، تناولت الدراسة استراتيجيتين لما وراء المعرفة هما: (KWL & SQ3R) (ماذا أعرف، ماذا أريد، ماذا تعلمت)، و (تصفح، واسأل، واقرأ، واستذكر، وراجع).

وزع الباحث أفراد العينة على أربع مجمعات هي:

١. مجموعة درست بالطريقة التقليدية.
٢. مجموعة درست باستراتيجية SQ3R.
٣. مجموعة درست باستراتيجية KWL.
٤. مجموعة درست بالاستراتيجيتين (KWL + SQ3R).

أما أداة الدراسة فكانت اختباراً بعدياً في الاستيعاب القرائي أعده الباحث وطبقه على مجموعات الدراسة. ثم حلل الباحث بيانات بحثه إحصائيا.

أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات ما وراء المعرفة لها الأثر الايجابي الكبير في الاستيعاب القرائي، أكثر من الطريقة التقليدية، ولا توجد فروق بين استراتيجيات تعلم القراءة المختلفة، وأظهرت الدراسة أن استراتيجية (SQ3R) تسهم في تحسين التعلم والتفكير، بالإضافة إلى استعمال استراتيجية KWL. (الشاي، ٢٠٠٩،٢٥-١١٥)

موازنة الدراسات السابقة والدراسة الحالية

١. **مكان الدراسة**: تباينت الدراسات السابقة فيما بينها وبين الدراسة الحالية بمكان إقامة الدراسة، فقد أقيمت دراسة كل من جيلبرت (١٩٨٦)،ودراسة فان (١٩٩٤) في أمريكا،وأقيمت دراسة دروزة (١٩٩٥) في فلسطين،ودراسة كل من السعدي (١٩٩٦)،والدوري (١٩٩٦) في العراق،ودراسة الشاي (٢٠٠٢) في الكويت،ودراسة كل من الأعظمي (٢٠٠٢)،ودراسة رغد (٢٠١١) في العراق،أما بالنسبة للدراسة الحالية فقد أقيمت في العراق.

٢. **الأهداف**: تباينت الدراسات السابقة والدراسة الحالية من حيث الأهداف،فقد هدفت دراسة جيلبرت ١٩٨٦ إلى معرفة أهمية استعمال التدريب في تنشيط استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحسين الفهم والاستيعاب القرائي، ودراسة فان (١٩٩٤) هدفت إلى بحث نتائج مجموعة من الدراسات حول العلاقات مابين تدريس استراتيجيات قراءة ماوراء معرفة وتحسين القراءة واستيعاب المفردات

اللغوية باستعمال أساليب ما وراء التحليل والتحليل الشامل، من خلال مجموعة من المعايير حددها الباحث،وهدفت دروزة (١٩٩٥) إلى معرفة اثر تنشيط استراتيجيات ماوراء المعرفة في مستويين للتعلم (التذكر والاستيعاب القرائي)، وهدفت السعدي (١٩٩٦) تقويم تدريس النقد الأدبي في أقسام اللغة العربية من جامعة بغداد من وجهة نظر التدريسيين و الطلبة،وهدف الدوري (١٩٩٦) تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس البلاغة والأدب و النقد،ودراسة الشاي (٢٠٠٢) هدفت إلى دراسة فاعلية بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة في الاستيعاب القرائي لطلبة الصف الحادي عشر في المدارس الثانوية في الكويت في موضوع اللغة الانكليزية،ودراسة الأعظمي (٢٠٠٢) هدفت إلى معرفة استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية التي يستعملها طلبة الجامعة في كليتي التربية (ابن رشد) والتربية (ابن الهيثم) من الذكور والإناث في أثناء قراءاتهم لأي نص ومحاولة تعرف وجود فروق في هذه الاستراتيجيات بحسب متغيري التخصص والجنس،ودراسة رغد (٢٠١١) هدفت معرفة اثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و SQ3R في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة،أما الدراسة الحالية فهدفت معرفة العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وتحصيل طلاب قسم اللغة العربية في مادة النقد الأدبي القديم.

٣. **منهج البحث**: تباينت الدراسات السابقة والدراسة الحالية في منهج البحث، فاعتمدت دراسة جيلبرت (١٩٨٦) المنهج التجريبي، ودراسة فان (١٩٩٤) المنهج الوصفي، ودراسة دروزة (١٩٩٥) المنهج التجريبي، ودراسة كل من السعدي (١٩٩٦)، والدوري (١٩٩٦) اعتمدت المنهج الوصفي،ودراسة الشاي (٢٠٠٢) اعتمدت المنهج التجريبي، واعتمدت دراسة الاعظمي (٢٠٠٢) المنهج الوصفي،

ودراسة رغد (٢٠١١) اعتمدت المنهج التجريبي، أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت الباحث المنهج الوصفي.

٤. **النتائج**: تباينت الدراسات السابقة والحالية من حيث النتائج، فقد توصلت دراسة جيلبرت (١٩٨٦) إلى أَن أداء المجموعة التجريبية الثالثة فاق أداء المجموعات الثلاث الأخر بشكل مضاعف في اختبار الاستيعاب القرائي، وتوصلت إلى أن استراتيجيات التخطيط والضبط والتقويم كانت أكثر الاستراتيجيات استعمالاً من الطلبة الناجحين الذين حصلوا على درجات عالية في اختباري الفهم والاستيعاب القرائي وظهر أَن للتدريب أهمية في استعمال الاستراتيجيات ما وراء المعرفة لضمان الفهم والاستيعاب، وأظهرت دراسة فان (١٩٩٤) نتائج الدراسة أن الوسط المرجح لحجم الأثر الاستيعابي في أثناء القراءة قد بلغ (٥٦ , ٠)، وهو حجم متوسط للأثر في حين بلغ الوسط المرجح لحجم الأثر لاستيعاب المفردات (٢٣ , ٠) وهو حجم صغير الأثر، فأوصت هذه النتائج أَن الطلبة الاعتياديين الذي يتلقون تدريباً على استراتيجيات قراءة معرفية اظهروا تحسناً في استيعابهم للقراءة بنسبة كانت بين (٥٠ , ٠ و ٧٠ , ٠) في حين كان استيعابهم للمفردات بين (٥٠ , ٠ و ٥٩ , ٠)، ودراسة دروزة (١٩٩٥) فقد توصلت إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين في اختبار الاستيعاب فقط لمصلحة المجموعة التجريبية في حين لم يظهر فرق بينهما في التذكر،ودراسة السعدي (١٩٩٦) التي توصلت الباحث لنتائج متعددة ومختلفة،ودراسة الدوري (١٩٩٦) فقد توصلت إلى تباين أداء المدرسين بشكل عام دون المستوى المطلوب، إذ ظهر تباين واضح في هذا الأداء، وظهر ضعف في أداء المدرسين بشكل عام في مجال التخطيط للتدريس ومجال العرض، وظهر أن أداء المدرسين في مجالي التقديم والتطبيق كان حسناً، وظهر أن أعلى نسبة في

أداء المدرسين في التدريس بشكل عام وقعت تحت مستوى (متوسط) من مستويات الأداء التي تضمنت استمارة الملاحظة، ودراسة الشاي (٢٠٠٢) أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات ما وراء المعرفة لها الأثر الايجابي الكبير في الاستيعاب القرائي، أكثر من الطريقة التقليدية، ولا توجد فروق بين استراتيجيات تعلم القراءة المختلفة، وأظهرت الدراسة أن إستراتيجية (SQ3R) تسهم في تحسين التعلم والتفكير، بالإضافة إلى استعمال إستراتيجية (KWL)، ودراسة الأعظمي (٢٠٠٢) توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في استعمال الطلبة استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ليست هناك فروق دالة إحصائياً في استعمال استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية بحسب التخصص (علمي – إنساني) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ليس هناك اثر لمتغير الجنس في استعمال الطلبة استراتيجيات الإدراك ما فوق المعرفية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودراسة رغد (٢٠١١) فقد توصلت إلى تفوق طالبات المجموعتين اللتين درستا مادة المطالعة باستراتيجيتي نمذجة التفكير و(SQ3R) على المجموعة الضابطة التي درست مادة المطالعة بالطريقة التقليدية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد،أما الدراسة الحالية فقد توصلت إلى تشكل استراتيجيات ما وراء المعرفه ظاهرة عند طلبة قسم اللغة العربية و هناك علاقة طردية قوية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة و وتحصيل الطلبة في مادة النقد الادبي القديم لدى طلبة قسم اللغة العربية.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل اهم إجراءات البحث الحالي من حيث تحديد مجتمعه وتوصيفه، وحجم عينته وطريقة اختيارها، واجراءات مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفه، ومن ثم تحديد الوسائل الاحصائية المستخدمة في هذا البحث سواء في اجراءاته أو في تحليل نتائجه.

أولاً: منهج البحث

اتبع الباحثان المنهج الوصفي في الدراسة الحالية، لأنه يتلاءم وطبيعة المشكلة التي يتناولها هذا البحث، فالمنهج الوصفي لا يتوقف عند تحديد ملامح المشكلة ووصفها علمياً بل يتعدى ذلك إلى محاولة البحث عن أسبابها الحقيقية فيحلل ويفسر ويوازن أملاً في التوصل الى تعميمات ذات معنى ومن ثم فأن البحث الوصفي يمثل تشخيصاً علمياً للمشكلات أو الظواهر بقدر ما يوفر من أدوات موضوعية، ثم يعبر عن هذا التشخيص برموز لغوية ورياضية على وفق تنظيم محكم

ثانياً: مجتمع البحث

يتمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية / كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة بابل للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ إذ بلغ

مجموع الطلبة في الصف الثالث في قسم اللغة العربية (١٢٠) طالباً وطالبة. الجدول رقم (١) يبين ذلك

الكلية	القسم	الصف	الطلاب	الطالبات	المجموع
التربية للعلوم الإنسانية	اللغة العربية	الثالث	٤٨	٧٢	١٢٠
المجموع					١٢٠

جدول رقم (١)

ثالثاً: عينة البحث

اخذت عينة عشوائية من طلبة الصف الثالث في جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الانسانية – قسم اللغة العربية، وبلغ عددهم (٣٠) طالباً وطالبة. الجدول رقم (٢) يبين ذلك.

الكلية	القسم	الصف	الطلاب	الطالبات	المجموع
التربية للعلوم الإنسانية	اللغة العربية	الثالث	٣٣	١٧	٣٠
المجموع					٣٠

جدول رقم (٢)

رابعاً: أداة البحث

اعتمد الباحثان الاستبانة التي استخدمها تارابان ورينرسون وكيير (Tara ban & Rynerson & Kerr.2000) ضمت (٣٥) إستراتيجية كما في (الملحق١) ويرى الباحثون إن واحدة من طرق تنظيم الاستراتيجيات التي تميز بين الطلبة هي في العمليات أو المعالجات التي تظهر قبل القراءة، وفي أثناء القراءة، وبعد القراءة.

وان القراء الناجحين نشطون وفعالون في هذه المراحل الثلاثة من القراءة، وهناك نقطة أخرى يمكن أن تميز بين القراء الناجحين من الطلبة وغير الناجحين وهي أنماط استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية التي تتعامل مع تحديد أهداف القراءة لدى القارئ الناجح. وهي مهمة تسبق عملية القراءة والتي تتمثل في: «أحدد أهدافاً للقراءة»، وفي أثناء القراءة: «أبحث عن معلومات تتعلق بأهدافي من القراءة» و «أقوم فيما إذا كان ما أقرأه يرتبط بأهدافي من القراءة».

وهناك طريقة اخرى فعالة في التمييز بين القراء الماهرين من الطلبة هي كيفية معالجة الفرد «أغير من أسلوب قراءتي بحسب أهدافي من القراءة». وضمت هذه الاستبانة عدة استراتيجيات تتعلق بالفهم الأساسي للنص على مستوى الكلمات «وأنا أقرأ، أحاول أن أحدد معنى الكلمات التي لا اعرف معناها والتي تبدو أساسية في فهم النص» وعلى المستوى المنطقي «عندما تكون المعلومات أساسية لفهمي للنص وغير موجودة بشكل صريح فيه، أحاول استنتاج هذه المعلومات من النص» وعلى المستوى المفاهيمي (التصوري) «أحاول أن أبني على معرفتي السابقة بالموضوع لتساعدني في فهم ما أقرأ».

وضمت هذه الاستبانة استراتيجيات إدراك فوق معرفية موجهة لتكوين تمثيلات دائمة للنقاط الجوهرية للنص «أحاول أن أضع خطوط في أثناء قراءتي

لغرض تذكر النص» و «أميز في أثناء قراءتي بين المعلومات التي أعرفها والمعلومات الجديدة» و «أحاول أن أربط النقاط المهمة في النص بعضها مع بعض في محاولة لفهم النص كله» و «بعد أن أقرأ النص اراجعه».

وخلاصة القول يكون القارئ الناجح مخططاً وواضعاً للأهداف، يتعامل مع صعوبات الفهم بمستويات متعددة من التحليل، ويعمل بشكل واضح باتجاه خلق تمثيلات عامة للنقاط المهمة في النص. واحتوت هذه الاستبانة بدائل خمسة للإجابة أمام كل فقرة (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً) أعطيت درجات (صفر،١،٢،٣،٤).

أ: **صدق الأداة**: عرض الباحث الاستبانة على مجموعة من الخبراء (ملحق ٣) في العلوم التربوية والنفسية للتأكد من ملاءمتها لطلاب الجامعة في قسم اللغة العربية والحكم على مدى ملاءمة فقرات الأداة لعينة البحث وتعديل ما يرونه ضروريا أو حذفه أو إضافته وقد حصلت فقرات الاختبار على موافقة اكثر من ٩٠٪ من الخبراء. وبذلك تحقق الصدق الظاهري لهذه الأداة.

ب: **ثبات الأداة**: وقد حسب معامل ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية على (٣٠) استبانة فبلغ معامل الارتباط (٠،٩٠) مما يؤشر مستوى عاليا من الثبات.

خامساً: التطبيق النهائي للأداة

طبق الباحث الأداة بصيغتها النهائية في يوم الاثنين الموافق ٨/ ١/ ٢٠١٣ وقد استعان الباحث بأحد تدريسيي القسم (د. حمزة هاشم محيميد) ليساعده على تطبيق الأداة، وقد طبقت الأداة من دون حصول أي معوقات.

سادساً: الوسائل الإحصائية

١. معامل ارتباط بيرسون: لإيجاد ثبات أداة التطبيق على العينة الاستطلاعية ولإيجاد ثبات التصحيح ولإيجاد العلاقة بين استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية للاستيعاب القرائي و مادة النقد الأدبي:

$$ر = \frac{ن \times \text{مج س.ص} - \text{مج س} \times \text{مج ص}}{(\text{مج س}^{٢} - (\text{مج س})^{٢})(\text{ن مج ص}^{٢} - (\text{مج ص})^{٢})}$$

٢. الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط. (البياتي، ١٩٧٧،١٨٣)

الفصل الرابع

نتائج البحث تحليلها ومناقشتها
الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل نتائج البحث الحالي وتحليلها ومناقشتها وستعرض على وفق اهدافه، اذ ستعرض النتائج المتعلقة بالهدف الاول المتضمنة نتائج قياس استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية للاستيعاب القرائي لدى طلبة قسم اللغة العربية، ومن ثم النتائج المتعلقة بالهدف الرئيس من اهداف هذا البحث المتضمنة نتائج قياس علاقة استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية للاستيعاب القرائي بتحصيل طلبة قسم اللغة العربية في مادة النقد الادبي.

اولا: استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية للاستيعاب القرائي لدى الطلبة

بعد تطبيق مقياس استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية للاستيعاب القرائي على عينة البحث البالغ حجمها (٣٠) طالباً وطالبة بواقع (١٣) طالبا و (١٧) طالبة وتحليل الاجابات، و حساب المتوسطات الحسابية لدرجات استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية للاستيعاب القرائي وانحرافاتها المعيارية لدى عينة البحث، كانت النتائج على ما يأتي: بلغ متوسط استراتيجيات ما وراء المعرفة (٦٩,٣١) درجة وبانحراف مقداره (١٢,٢٥٨)، وهو اكبر من المتوسط النظري (المحك)

لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الذي يبلغ (٦٥) درجة، وبفرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة لدلالة الفرق باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تساوي (٧,٤٨٢) أكبر من القيمة التائية الجدولية (٣,٢٩١)، وهذه النتيجة توضح ان مستوى الطلبة في استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية للاستيعاب القرائي أعلى من الوسط النظري للمقياس.

ثانيا: علاقة استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية للاستيعاب القرائي بتحصيل طلاب قسم اللغة العربية بمادة النقد

بلغ معامل ارتباط درجات استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية للاستيعاب القرائي بدرجات مادة النقد للطلبة الذين شملهم البحث الحالي البالغ عددهم (٣٠) (٠,٧٨)، وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار دلالة معامل الارتباط إذ بلغت القيمة التائية الجدولية (١,٦٩) و بلغت القيمة التائية المحسوبة (٦,٦) وهي أكبر من الجدولية وبذلك فإن معامل الارتباط به دلالة إحصائية وعليه فان هذه العلاقة طردية، أي انه كلما زادت درجة استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية للاستيعاب القرائي زادت درجة مادة النقد لدى افراد عينة البحث والعكس صحيح،الا ان هذه العلاقة تفسر على أنها علاقة ضعيفة لان معامل الاغتراب بين المتغيرات يساوي (٠,٣٩) لانه اذا تراوح مربع معامل الاغتراب بين (٠,٢٥ – ٠,٥٠) فاننا نقول إن معامل الارتباط ضعيفا.

ثالثا: الاستنتاجات

من ضوء نتائج البحث الحالي يمكن للباحث أن يستنتج ما يأتي:

١. تشكل استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية للاستيعاب القرائي ظاهرة عند طلبة قسم اللغة العربية

٢. هناك علاقة طردية قوية بين استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية للاستيعاب القرائي وتحصيل الطلبة في مادة النقد لدى طلبة قسم اللغة العربية

رابعا: التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي واستنتاجاته يوصي الباحث بما يأتي:

١. تدريب طلاب قسم اللغة العربية على استعمال استراتيجيات الإدراك فوق المعرفية للاستيعاب القرائي في التعامل مع المواد الاخرى لتفعيل المذاكرة بشكل جيد.

٢. حث التدريسيين في القسم على تشجيع الطلبة لاستعمال هذه الاستراتيجيات.

خامسا: المقترحات

استكمالاً للبحث يقترح الباحث اجراء دراسات لاحقة له مثل:

١. اجراء دراسة تهدف الى بناء برنامج ارشادي لتدريب الطلبة على استراتيجيات ما وراء المعرفة.

٢. إجراء دراسة حول العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة قسم اللغة العربية ومواد أخرى مثل البلاغة والأدب.

المصادر والمراجع

المصادر العربية

١. إبراهيم، أحمد، طه، الأسس الجمالية في النقد العربي، دار الحكمة، بيروت، د.ت. وأنظر (تاريخ النقد والمذاهب الادبية) د. الحاجري، طه، العصر الجاهلي والقرن الأول الإسلامي، الإسكندرية١٩٥٣.

٢. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، ١٩٩٤.

٣. إسماعيل، عزالدين، الأسس الجمالية في النقد العربي، ط٢، القاهرة ١٩٦٨.

٤. الاعظمي ليلى عبد الرزاق، استراتيجيات الادراك فوق المعرفية للاستيعاب القرائي لدى طلبة الجامعة وعلاقاتها بالتخصص والجنس، مركز البحوث التربوية والنفسية، مجلة جامعة بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية ٢٠٠٢.

٥. الزمخشري، إبراهيم قلاتي، أساس البلاغة قاموس عربي – عربي دار الهدى، مدينة عين مليلة، الجزائر ١٩٩٨.

٦. بلقيس، أحمد، ومرعي، توفيق (١٩٨٣). الميسر في علم النفس التربوي. ط٢. عمان: دار الفرقان للطباعة والنشر.

٧. البياتي، عبد الجبار توفيق، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة الثقافة العالمية، بغداد ١٩٧٧.

٨. ج.لانسون، منهج البحث تاريخ الأدب في كتاب: منهج البحث في الأدب واللغة، ترجمة دار العلم للملايين بيروت١٩٤٦.

٩. ج.لانسون، منهج البحث في تاريخ الأدب في كتاب منهج البحث في الأدب واللغة، د.ت.

١٠. جروان، فتحي عبد الرحمن. تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة ١٩٩٩.

١١. دروزة، افنان نظير (١٩٩٤) من المدرسة السلوكية الى المدرسة الادراكية، تحول لتحسين التعلم والتعليم في القرن الحادي والعشرين، مجلة التعريب، ع٨، السنة ٤، دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

١٢. دروزة، افنان نظير. اثر تنشيط الاستراتيجيات الفوق معرفية على مستوى التذكير الاستيعاب القرائي، مجلة النجاح للأبحاث، عمان، الاردن، المجلد (٣)، العدد (٩)، ١٩٩٥.

١٣. الدوري، عبدالقادر حاتم (١٩٩٦)، تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس البلاغة والأدب والنقد.

١٤. الرحيم، أحمد حسن (١٩٩٥-١٩٩٦). استراتيجية تقييم المناهج الدراسية. مركز

البحوث التربوية والنفسية في جامعة بغداد.

١٥. رغد، اثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و SQ3R في الإستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة. أطروحة دكتوراه ٢٠١١.

١٦. السعدي، وفاء شاوي (١٩٩٦)، تقويم تدريس النقد الأدبي في أقسام اللغة العربية من كليات جامعة بغداد من وجهة نظر التدريسين والطلبة.

١٧. عدس، محمد عبدالرحيم ٢٠٠٠ المدرسة وتعليم التفكير. عمان: دار الفكر للنشر.

١٨. عصفور وصفي ١٩٩٩. التدريس الصريح لمهارات التفكير. مجلة المعلم / الطالب، مجلة تربوية محكمة نصف سنوية يصدرها معهد التربية التابع للانروا – اليونسكو، دائرة التربية والتعليم. العددان (٣، ٤) الاردن، عمان.

١٩. الفاخوري، حنا – تاريخ الأدب العربي، الطبعة الثالثة، بيروت ١٩٦٠.

٢٠. قطامي، يوسف ١٩٩٠. تفكير الاطفال تطوره وطرق تعليمه. ط١، عمان، دار الاهلية للنشر والتوزيع.

٢١. مجلس البحث العملي ١٩٨٤. مقترح استراتيجية البحث العلمي في العراق. جمهورية العراق، مجلس الوزراء (بلا مطبعة).

٢٢. مندور، محمد، الأدب وفنونه، ط٢، القاهرة، دار النهضة، مصر ١٩٧٤.

٢٣. مندور، محمد، في الادب والنقد، ط٥، القاهرة، دار النهضة، مصر، د.ت.

٢٤. مندور، محمد، الطبعة السادسة، النقد المنهجي عند العرب ومنهج البحث في الأدب واللغة، ط٦، يناير ٢٠٠٧.

المصادر الاجنبية:

25. Al-Shaye. H. L. (1998). Influence of metacognitive knowledge and aptitide on problem-solving. Journal of Educational Psychology. Vol. 82. (PP: 306 – 314).

26. rown. A. L. (1978). Knowing when. where and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.). Advances in instructional psychology. Vol. 1. (pp. 76115-). Hillsdale. NJ: Erlbaum.

27. Defoe and the Nature of Man. Oxford: Oxford UP. 1963

28. Fan. w (1994) "Metacognition and comprehension: A quantitative synthesis of metacognitive strategy instruction ". DAI-A.5410/. p.3707.Apr

29. Flavell. J. H& Wellman. H. M. (1977). Metamemory. In R. V. Kail. Jr. & J. w. Hagen (Eds.). Perspectives on the development of memory and cognition. Hillsdale NJ: Erlbaum

". Educational psychology Review.7.(p:351373-).

38. Stewart.J.(1982). "Tow Aspects of Meaning ful problem-solving in science." Science Education.vol. (66). No. (5) October (PP.731749-)

39. Swanson. H.L(1990) " Influence of meta cognitive knowledge and aptitude on problem solving ". Journal of Educational Psychology. 82(2). (p:306314-).

40. Taraban Roman; Rynearson. Kimberly; Kerr. Marcel Stasky. (2000). METACOGNITION ; "ACADEMIC".

41. Webster's (1971). Seenth New collegiate DictionaryDictionary.

Condon. G. Bell & Sons.

30. Gange. R. M. & Briggs. L. J. (1979). Principles of instrucational design (2nd ed.). New York: Holt. Rinehart & Winston

31. illbert.L.C (1986) Inducement of metacognitive learning strategies:Take knowledge. Instruction and training. Paper presented at the Annuel Meeting of the American Educational Research Association (San franicisco.April. (CA.161986 .20-) ERIC (ED271486).

32. Metacognition 1 (2000) What are the implications for instrutional designs.www. usack. ca/ education /course work /802 papers /Adkins /SEC4.HTM.

33. _Novak`. T. D. (A dictionary of testing science education). vol. (47). 1963.

34. -Page. G. T. (International dictionary of education). London. 1977

35. Presichitte.K.(1993): "Instractional Strategies for Metacognition Development":An Inservice Design.15th Annual Proce Dungs.R.Micheal (Ed)

36. Schmitt. Maribethcassidy& Hopkins. carl J. (1993). Metacognitive theory Applied: strategic Reading Instruction in the current Generation of Basal Readers. Reading Research and Instruction. Vol. 32. No.3. (PP: 13-24)(E465 213).

37. Schraw G&Moshman.D (1995) "Metacognitive theories

الملحق (١)

فقرات الاستبانة

ت	الفقرات	لا أستخدمها أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً
١	أستطلع النص قبل قراءته				
٢	أبحث عن المعلومات المهمة في النص				
٣	أركز بدرجة كبيرة على المعلومات المهمة أكثر من المعلومات الأخرى				
٤	أحاول أن أربط النقاط المهمة بعضها مع بعض لفهم النص كله				
٥	أحاول أن أبني على معلوماتي السابقة بالموضوع لتساعدني على فهم ما أقرأ				
٦	أستخدم معرفتي عن الموضوع لتوليد أسئلة عن النص				
٧	في أثناء قراءتي أراجع الأسئلة التي وضعتها بالاعتماد على محتوى النص				
٨	في أثناء قراءتي أعيد النظر بمعرفتي السابقة عن الموضوع في ضوء محتوى النص				
٩	أحاول أن أستنتج بعض المعلومات الأساسية لفهم النص من خلال قراءتي له				
١٠	في أثناء قراءتي أحاول تحديد معنى الكلمات التي لا أعرف معناها والتي تبدو أساسية في فهم النص				

١١	أحاول أن أضع خطوط تحت العبارات التي أراها مهمة لكي تساعدني في تذكر النص				
١٢	أعيد قراءة المادة عدة مرات لأتذكرها				
١٣	أحاول عمل ملاحظات في أثناء القراءة لتساعدني في تذكر النص				
١٤	احاول ان اتصور في ذهني الاوصاف التي ترد في النص الذي اقراه عندما يكون ذلك ممكنا				
١٥	بعد ان انتهي من النص اقوم بتلخيصه				
١٦	في اثناء قراءتي اسأل نفسي أسئلة عن محتوى النص لأحسن تذكره				
١٧	عندما لاأفهم النص أحاول أن أغير استراتيجيتي «اسلوبي أو طريقتي» في القراءة على سبيل المثال: أقرأ ببطء وأعيد القراءة مرة أخرى..الخ				
١٨	في أثناء قراءتي أحاول تقديم النص فيما إذا كان يضيف إلى معرفتي أو فهمي للموضوع				
١٩	بعد أن أقرأ أي نص أراجعه				
٢٠	بعد ان اقرا النص احاول تلخيصه				
٢١	بعد ان اقرا النص احاول ان افسره				
٢٢	بعد ان اقرا النص اقوم ما قرات				
٢٣	بعد ان اقرا النص احاول تفسيره لتحديد فيما اذا كنت قد فهمته				

٢٤	بعد ان اقرا النص احاول ان اجد كيف يمكن ان أستخدم المعرفة التي أكتسبها من قراءتي له				
٢٥	في أثناء قراءتي أقفز الى الأمام وأرجع إلى الخلف في النص لأبحث عن المعلومات المهمة				
٢٦	أحدد مدى سهولة النص الذي قراتة او صعوبته				
٢٧	في اثناء قراءتي أميز بين المعلومات التي كنت اعرفها والمعلومات الجديدة التي حصلت عليها من قراءة النص				
٢٨	في اثناء قراءتي الاحظ متى أكون متمتعاً أو ضجراً من النص الذي أقرأه				
٢٩	في أثناء قراءتي أحاول أن أضع توقعات مسبقة لبعض المعلومات				
٣٠	أحاول أن أحدد صحة فقراتي أ هي صحيحة أم لا؟				
٣١	عندما أقرأ أحدد أهدافاً للقراءة «على سبيل المثال: أدرس للامتحان، اقرأ لإعداد تقرير“				
٣٢	أبحث عن معلومات تتعلق بأهدافي من القراءة				
٣٣	أقوم فيما إذا كان ما اقرؤه يرتبط باهدافي من القراءة				
٣٤	اغير من نمط قراءتي بحسب اهدافي من القراء				
٣٥	في خاتمة القراءة احاول ان ابني خلاصة اجمالية				

الملحق (٢)

درجات الطلبة في استراتيجيات ما وراء المعرفة ومادة النقد

درجات استراتيجيات ما وراء المعرفة				درجات مادة النقد			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٧٦	٢٢	٦٦	١	٩٠	٢٢	٥٣
٢	٩١	٢٣	٢٨	٢	٧٠	٢٣	٨٠
٣	٧٠	٢٤	٦٦	٣	٥٤	٢٤	٨٠
٤	٥٣	٢٥	٨٩	٤	٩٠	٢٥	٥٢
٥	٥٩	٢٦	٧٥	٥	٥٠	٢٦	٦١
٦	٥٦	٢٧	٦٠	٦	٨٠	٢٧	٦٠
٧	٥٨	٢٨	٥٩	٧	٦٥	٢٨	٧٠
٨	٧٢	٢٩	٧٣	٨	٧١	٢٩	٧٥
٩	٦٩	الوسط الحسابي= ٦٩,٣١ الانحراف المعياري= ١٢،٢٥٨، ١٠، ١١،١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨،١٩، ٢٠،٢١		٩	٥٥	٣٠	٧٠
١٠	٥٢			٧٥	الوسط الحسابي = ٦٦,٦ الانحراف المعياري = ١٢,٦٥٣		
١١	٥٦			٦٠			
١٢	٧٠			٧٢			
١٣	٨٠			٥٠			
١٤	٥٦			٥٥			
١٥	٥٢			٨٠			
١٦	٩٢			٦٢			
١٧	٦٠			٥٠			
١٨	٨٠			٩١			
١٩	٧٨			٥٤			
٢٠	٧٢			٦٣			
٢١	٨٢			٦٠			

الملحق (٢)

ت	اللقب العلمي	الاسم	مكان العمل
١	استاذ	د.عمران جاسم حمد	جامعة بابل
٢	استاذ	د.حسين ربيع حمادي	جامعة بابل
٣	استاذ مساعد	د.حمزة هاشم محيميد	جامعة بابل
٤	استاذ مساعد	د. رغد سلمان	جامعة بابل
٥	مدرس	د. ايهاب زيدان	جامعة بابل
٦	مدرس	ابراهيم محيي	جامعة البصرة