ما وراء المعرفة في القراءة لدى طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية

(بحث مستل من رسالة ماجستير)

جاسم ابراهيم خضير الشمري
أ.د جؤذر حمزة كاظم الفتلاوي
جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

Metacognition in reading among graduate students in Arabic language sections

(Research extracted from a master's thesis)

Jasim Ibrahim Khudhair Al-Shammari
Hamza Kazem Al-Fatlawi juadhar
University of Babylon/ College of Education for Human Sciences
jasemaltolaehe72@gmail.com

Abstract

The aim of the current research is to find out:

The level of metacognition in reading for postgraduate students in the departments of the Arabic language.

In order to achieve the goal of the research, as the researcher was acquainted with many previous studies and some theories related to the subject of the research, the researcher adopted the (John Flavel) scale to measure metacognition in reading among graduate students in the departments of the Arabic language, as the scale is from (45) A paragraph divided into three main fields and by (15) paragraphs for each field, and after checking the psychometric properties of the research scale and its paragraphs, it was applied to the basic research sample, which amounted to (140) male and female students, by (84) female students, representing a percentage of (60%) and at the rate of (56) A student with a percentage of (40%) was selected intentionally from the original community and after analyzing the data statistically using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS), the following result came out:

Postgraduate students in the Arabic language departments have a metacognitive level in reading.

المستخلص

هدف البحث الحالي للتعرف على :

. مستوى ما وراء المعرفة في القراءة لدى طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية.

ومن اجل تحقيق هدف البحث , اذ اطلاع الباحث على العديد من الدراسات السابقة وبعض النظريات ذات العلاقة بموضوع البحث فقام الباحث بتبني مقياس (جون فلافيل) لقياس ما وراء المعرفة في القراءة لدى طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية, اذ تكون المقياس من (٤٥) فقرة موزعة على ثلاث مجالات رئيسية وبواقع (١٥) فقرة لكل مجال , وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس البحث وفقراته , تم تطبيقه على عينة البحث الاساسية والبالغة (١٤٠) طالب وطالبة بواقع (٨٤) طالبة وتمثل نسبة (٦٠%) وبواقع (٥٦) طالب بنسبة

(٤٠%) تم اختيارهم عينه قصدية من مجتمع الاصلي وبعد تحليل البيانات احصائياً باستعمال الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) , أفرزت النتيجة الاتية:

ـ ان طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية يتمتعون بمستوى ما وراء المعرفة في القراءة.

الفصل الاول : التعريف بالبحث:

إنَّ الطلبة بطبيعتهم لا يمكنهم الاستغناء عن المهارات اللغوية الأربع " الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة " الا انَّ الواجبات التي يكلف بها طلبة الدراسات العليا سيما طلبة اقسام اللغة العربية أصبحت تثقل كاهلهم بسبب كثرة تلك المهام والواجبات التي يكلفون بها، لهذا بدل من ان يركزوا على ما وراء المعرفة في القراءة وفهم المقصود منها لجأوا الى اكمال واجباتهم دون وعي منهم او فهم مطلق لما قاموا به (عطية، ٢٠١٠: ١٣٦).

لذا انخفض لديهم معالجة تلك المعلومات التي يتلقونها اثناء ممارسة القراءة وخير دليل على ذلك هو انَّ الطلبة تحولت ادوارهم من دور المعالج الإيجابي النشط اثناء القراءة الى دور المتلقي السلبي والابتعاد عن استعمال مهارات التفكير العليا التي تتطلبها ما وراء المعرفة في القراءة (بهلول ،٢٠٠٣: ٦٨-٦٩).

وبهذا الصدد يتفق ما تم الإشارة اليه في دراسة (الصمادي) اذ اكد على ان القراءة عملية تحليلية تفاعلية بنائية ، وانه لن يتحقق ذلك لطلبة الدراسات العليا خصوصاً في اقسام اللغة العربية ما لم يمارسوا ما وراء المعرفة في القراءة وجعلها خارطة تعلم لهم اثناء مزاولتهم قراءة المتطلبات الدراسية المطلوبة منهم (الصمادي ،١٩٩٥: ١٧٨).

كما اشارت الى ذلك دراسة (الحداد ،٢٠١٣) التي بينت على انه لا يكون الطلبة ماهرين إلاَّ إذا عدوّا مسؤولين عن مدى استيعابهم للمادة المقروءة من قبلهم؛ لأنه عندما يراقبون تعلمهم فانهم يصبحون على وعي بالمشكلات التي تواجههم اثناء ممارسة القراءة وبالتالي يستطيعون التعامل مع المشكلات التي تعترضهم والتغلب عليها بشكل او بأخر من خلال استعمالهم ما وراء المعرفة في القراءة، هذا إنْ تم التمرس عليها بشكل صحيح (الحداد ، ٢٠١٣: ٢٥٩).

ومن طريق ما تقدم يمكن تلخيص مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن التساؤل الاتي:

(هل يمتلك طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية مستوى ما وراء المعرفة في القراءة عند ؟).

اهمية البحث :

تكمن أهمية اللغة العربية من حيث عدد الناطقين بها او المتحدثين ، فهي اللغة الام للبلدان العربية واجبة التعلم يتحاورن بها وتعلمون من طريقها ويكتسبون معارفهم حيث نزل القرآن الكريم وهو مصدر التشريع الإسلامي الأول بهذه اللغة ، فلا تجوز صلاة مسلم إلا بإتقانها، تتميّز اللغة العربية بالبيان والبلاغة، وعليه فالقرآن لم ينزل إلا بها؛ قال تعالى: (بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ)،[سورة الشعراء:١٩٥] ؛ ففي اللغة العربية يوجد عدة معانٍ تدلّ على المفردة الواحدة مثلا اسد اسم لحيوان مفترس لكن يوجد له أسماء اخر منها على سبيل المثال أسامة... وهكذا.

الا اننا نرى ان أساليب القراءة والكتابة تطورت مع تطور حياة الانسان وهذا التطور مرة يكون سلبا ومرة يكون إيجابيا فمقتضى الحال يقودنا الى السرعة وهذه السرعة خلفت كثير من عدم التركيز والدقة سواء على صعيد القراءة والكتابة مما اوقعنا في هفوات كثيرة لا بل أحيانا كبيرة جدا وخاصة لدى طلبة الدراسات العليا الذين في احيان كثيرة يهملون هذا الجانب متحججين بحجج شتى.

تعد القراءة أسلوبا حديثا غير تقليدي يمكن الاعتماد عليه في اكتساب المعارف والعلوم ، وتسهم في تحسين الذاكرة لدى الناس العاديين إذ يحتاج الكثير من القراء إلى ذاكرة قوية و قدرات جديدة من أجل ربط الأحداث وتذكر بعض الأسماء والشخصيات والوقائع التي يحتاج إليها في فهم الرواية أو القصة او الكتاب ، وهي أحد أهم الأسباب التي تقوي الذاكرة وتمنح العقل فوائد متعددة في التذكر والاسترجاع والتركيز والحفظ، اذ من طريقها يحصل القارئ على العديد من المفردات الجديدة والفريدة التي تجعله أكثر ثقة بنفسه وتمنحه العديد من الفرص سواء على صعيد العمل أو على صعيد الحياة الاجتماعية ، وبالتالي يحصل على فرص أكبر وأكثر مما تعلمه من معارف وأسلوب في الحديث وانتقاء الكلمات وطرح المواضيع (سمير،٢٠١٨: ٢٩- ٣٠).

ان للقراءة أهمية كبيرة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، وهي مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وينمو مع التقدم في العمر والخبرة ويقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة باستخدام القدرات المعرفية للفرد بفاعلية (درار ،٢٠٠٦: ٣٣٠).

وتعدُّ ما وراء المعرفة من أعلى مستويات التفكير، اذ يتطلب من الطلبة أنْ يمارسوا عمليات التخطيط، والمراقبة، والتقويم لتفكيرهم بصورة مستمرة، كما تعد شكلا من أشكال التفكير الذي يتعلق بمراقبتهم لذاتهم وكيفية استخدامهم لتفكيرهم، أي التفكير في التفكير (العتوم، ٢٠٠٤: ٢٠٧).

ومن طريق ما تقدم تتجلى أهمية البحث الحالي ما يأتي:

• أهمية ما وراء المعرفة في القراءة بعدها مرتكزاً اساسياً لعملية الاستيعاب ، والفهم القرائي بالنسبة لطلبة الدراسات العليا في تخصص طرائق تدريس اللغة العربية.

• تأتي أهمية البحث الحالي من حيث تناوله موضوعا في غاية الأهمية من خلال حلقة الوصل ما بين مهارات القراءة ما وراء المعرفية ، وميدان علم النفس المعرفي لمعالجة بعض القضايا التربوية والدراسية لطلبة الدراسات العليا.

• أهمية ما وراء المعرفة في القراءة بغية الوصول الى الأداء الناجح من خلال استخدامهم لتلك المهارات التي تساعدهم على تطوير قدراتهم في التعلم الفعال ، وهو الغاية الأساسية المبتغاة من قبل المتخصصين.

• أهمية قياس ما وراء المعرفة في القراءة من خلال تطبيق المقياس على طلبة الدراسات العليا في اختصاص اللغة العربية؛ بعدها اللغة الام في الدراسات العليا في هذا التخصص.

• أهمية النتائج التي سيتم التوصل اليها في هذا البحث من اجل اعمامها على التخصصات الأخرى كافة والاستفادة منها مستقبلا في دراسات أخرى مشابهة.

اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على:

- مستوى ما وراء المعرفة في القراءة لدى طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية للعام الدراسي (٢٠٢١ – ٢٠٢٢).

تحديد المصطلحات :

❖ **ما وراء المعرفة في القراءة:**

عرفهـــا: فلافيل (١٩٧٩) بأنها : " المراقبة الفاعلة وما يتبعها من تنظيم وتنسيق للعمليات المعرفية من اجل تحقيق الأهداف المعرفية " (فلافل ،١٩٧٩ : ٤٤).

الفصل الثاني :الاطار النظري

ـ ما وراء المعرفة في القراءة :

• **مكونات ما وراء المعرفة :**

يرى فلافل (Flavell) أن هناك مكونين أساسين لما وراء المعرفة هما :

١. المعرفة والمعتقدات المتعلقة بالعوامل والمتغيرات التي تتفاعل معاً لتنتج أعمالاً أو مخرجات معرفية وتتضمن ثلاثة عناصر هي :

أ- معرفة الطالب (Learner Knowledge) : ويشمل كل ما يفكر به الطالب حول طبيعته وطبيعة الآخرين ، ويمكن تقسيمها إلى تقسيمات فرعيه مثل المعتقدات حول الفروق بنوعيها الفردية والبينية ، فالفروق الفردية كاعتقاد الطالب انه يستطيع تعلم معظم الأشياء عن طريق الاستماع بدلاً من القراءة ، أما الفروق البينية مثل الاعتقاد بأن احد الأصدقاء يتصف بحساسية اجتماعية أكثر من غيره

ب- معرفة المهمة (Task Knowledge) : وتهتم بالمعلومات المتوافرة للمتعلم خلال العملية المعرفية ، فربما تكون هذه المعلومات وفيرة أو ضئيلة ، مألوفة أو غير مألوفة ، منظمة أو غير منظمة ، فان ما وراء المعرفة تتمثل بالطريقة المثلى لإدارة هذه العمليات المعرفية ، والى أي مدى يمكن أن تنجح في تحقيق الهدف ، ومدى قدرة الطالب على أن يحدد أن بعض الأعمال المعرفية مطلوبة أكثر من غيرها لكنها أصعب ، كان يستطيع تذكر خلاصة قصة أكثر من تذكر تفاصيل جزئية فيها .

ج- معرفة الاستراتيجية (Strategy Knowledge) : وتتعلق بالكميات الهائلة من المعلومات التي يمكن اكتسابها بخصوص الأماكن التي تكون فيها الاستراتيجيات فعالة في تحقيق الأهداف الرئيسة والثانوية، فربما يعتقد الطالب مثلاً أن أفضل طريقة للتعلم وحفظ المعلومات هي الانتباه إلى النقاط الرئيسة في النص وتكرارها مع نفسه بلغته الخاصة.

٢. خبرات ما وراء المعرفة : يرى فلافل (Flavell) أنها قد تكون قصيرة أو طويلة الأمد ، وبسيطة أو معقدة في محتواها ، وأنها تحصل عادةً في المواقف التي تتطلب من المتدرب او المتعلم كثيراً من الحذر والتفكير الواعي ، مشيراً أن لخبرات ما وراء المعرفة تأثيراً كبيراً في الأهداف إذ تستطيع هذه الخبرات أن تقود الطالب إلى وضع أهداف جديدة وان تراجع أو تلغي القديم منها ، وهي تؤثر في معرفة ما وراء المعرفة عن طريق إضافة أو حذف شيء منها أو تعديلها

(الجندي ،٢٠٠١: ١٣٢).

ويجد بيكر Baker أن ما وراء المعرفة يتضمن مكونين أساسين :

١.إحساس الطالب بالمهارات والاستراتيجيات اللازمة للأداء الفعال للمهمة.

٢.القدرة على استخدام ميكانزمات التنظيم الذاتي وتشمل (التخطيط ، وتقويم الأنشطة العقلية باستمرار ، ومراقبة النتائج) .

(سمعان ،٢٠٠٢: ١٩٠).

- **أنماط ما وراء المعرفة (Types of Metacognitive):**

تتمثل أنماط ما وراء المعرفة بالاتي :

المعرفة التقريرية (التصريحية) Declarative knowledge : وتشير إلى الوعي بالمهارات والاستراتيجيات التي تلزم لإنجاز المهمة المراد القيام بها وفي الوقت نفسه فان هذه المعرفة تجيب عن السؤال ماذا ؟(What). وتظهر هذه المعرفة عندما يكون لدى الطالب هدف مرحلي بسيط يروم منه الوصول إلى معلومات سريعة يمكن التعبير عنها بقراءة الصحف المحلية وهي تتكون من المفاهيم والحقائق التي تتصل بمضمون المهمة .

المعرفة الإجرائية (Procedural Knowledge) : هي تلك المعرفة المتعلقة بالإجراءات المتباينة والمتسلسلة التي تتبع لإنجاز مهمة ما وهي في الوقت نفسه تجيب عن السؤال كيف؟ (How) ومثال ذلك كيف حضرت إلى المدرسة ؟ وهي تشير إلى الكيفية التي تعمل بها الأشياء .

المعرفة الشرطية : هذا النوع من المعرفة يتم الإجابة عن السؤال (متى When ولماذا Why) أي عند استعمال استراتيجية معينة من دون غيرها للعمل على انجاز مهمة ما. وتشير المعرفة الشرطية إلى معرفة سبب حصول جوانب المعرفة ووقتها ، ولماذا يستعمل استراتيجية معينة ؟ فالطلبة بحاجة إلى أن يعرفوا ما المعلومات التي يحتاجون إليها وما الاستراتيجيات التي تنفذ بها المهمة وما الخطوات التي ينبغي أن تؤدى للوصول إلى الهدف (البشري، ٢٠١٥ : ٨٨).

- **مهارات ما وراء المعرفة عند جون فلافيل تضمنت ثلاث مهارات رئيسة هي :**

١.مهارة التخطيط Planning skill :

يعني مفهوم التخطيط اختيار الخطط المناسبة ، وتحديد المصادر التي تؤثر في الأداء وتتضمن الأسئلة الآتية : ما طبيعة المهمة ؟ وما هدفي ؟ وما المعلومات التي احتاجها ؟ وكم من الوقت والمواد احتاج ؟

وان القدرة على التخطيط يتم تطويرها وتحسينها في مرحلتي الطفولة والمراهقة ، وتظهر هذه القدرة عندما يقوم الفرد بعمل من الأعمال بناءً على الأهداف التي يسعى لتحقيقها ، وامتلاك هذه المهارة له أهمية كبيرة في المستويات الشخصية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية جميعها ، وأن مهارة التخطيط ترتبط بشكل أساس بالمعرفة التقريرية والشرطية ، ولكي يقوم الطالب بوضع خطط واستراتيجيات لإنجاز أهداف محددة ، يجب أن يكون على دراية بما لديه من معلومات حول المهمة المطلوبة ، ومعرفة الأهداف المطلوب تحقيقها ، ليختار الخطط المناسبة ، ويساعد التخطيط على تحسين القدرة على استيعاب المهام والمهارات الأكاديمية ويحسن القدرة على معالجة المعلومات ويعد الأساس لتحسين التعلم وحل المشكلات ، ويؤدي بالطالب للتأمل المتزايد في خططه المعرفية الموجودة لديه ، لدمجها معا كي تنتج خططا جديدة يواجه بها مواقف معقدة .

٢. مهارة التنظيم والمراقبة الذاتية Self-Regulation & Monitoring skill:

وتتعلق بمراقبة الذات والخطوات التي يتبعها المتعلم لتحقيق الهدف ، وتتضمن الأسئلة الآتية : هل لدي فهم واضح لما افعله ؟ هل للمهمة معنى ؟ هل ابلغ أهدافي ؟ هل يتعين علي إجراء تغييرات ؟

ويشير التنظيم الذاتي إلى الإدراك الواعي عند الطالب ، وفهمه لأداء العمل والقدرة على اختبار النفس في فترات نظامية ، وقد أكدت نتائج معظم الأبحاث ان القدرة على التنظيم تتطور بشكل بطيء سواء عند البالغين أو الأطفال وتبين النتائج ان هناك علاقة بين المعرفة التصريحية ، ودقة المراقبة أو التنظيم الذاتي بين الأطفال والكبار ، وهذه القدرة يمكن تنميتها من طريق التدريب والممارسة العملية ، وأن الفروق بين الذكور والإناث في القدرة على التنظيم والمراقبة الذاتية تقل مع العمر ، فالمتعلمون الذين يمتلكون مهارة التنظيم الذاتي يتسمون بالقدرة على اتخاذ

القرارات الصائبة والاندماج بشكل جيد مع المجموعة ، وأن لديهم مسؤولية تجاه عملهم الخاص ، ولديهم تشعباً في التفكير ، والتعزيز عندهم داخلي ذاتي . وتعتمد مهارة التنظيم والمراقبة الذاتية على الحوار العقلي الداخلي ، الذي يقوم به الطالب ، مما يجعله أكثر تروياً في أثناء عملية حل المشكلات ، فيقلل من أخطائه ، ويحتفظ بالأهداف في عقله ، ولمهارة التخطيط دور كبير في نجاح مهارة المراقبة ، إذ ان المراقبة تتطلب استدعاء الأفكار العقلية المسبقة التخطيط ، لذلك توصف مهارة المراقبة بأنها إحدى ميكانزمات التغذية الراجعة التي تساعد الطالب على توجيه أنشطة تعلمه ، ومن طريقها يتأكد الطالب من مستوى تقدمه باتجاه الهدف.

٣. مهارة التقويم Evaluation skill :تتعلق بتقويم انجازات الطالب ذاتياً ومراجعة عناصر القوة والضعف في تفكير الطالب ، وتتضمن الأسئلة الآتية : هل بلغت هدفي ؟ ما الذي نجح لدي ؟ ما الذي لم ينجح ؟ هل أقوم بعملي بشكل مختلف في المرة القادمة ؟.

ويشير التقويم إلى معرفة مدى صحة المنتج أو خطئه وكفاءة الطالب ، وتؤكد الدراسات إن التقويم جزء أساس ومهم في التحكم ألما وراء معرفي ، أي انه يتضمن تقويماً للمعرفة الراهنة ، وتظهر عملية التقويم عبر العملية العقلية بأكملها ، بدءاً من التخطيط والمراقبة وفي كل خطوة من خطوات العمل ، فهي تتضمن التحقق من مدى الوصول إلى الأهداف. إن عملية التقويم هي عملية مستمرة تبدأ من بداية العمليات العقلية وفي إثنائها والى نهايتها . وان مهارة التقويم فوق المعرفية تبدأ قبل الشروع بالمهمة ، وفي أثناء تنفيذها ، ثم بعد انجازها ، ولكن يجب أن لا يؤخذ هذا النموذج بطريقة ميكانيكية ، بل ينبغي على الطلبة القيام بالتخطيط والضبط والتقويم في كل مرحلة من مراحل التعلم (فلافيل،١٩٧٩: ٩٠٦– ٩١١).

الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته:

أولا: منهجية البحث

يعد المنهج من الأمور المهمة والأساسية في تنفيذ البحوث العلمية، لأنه يمثل الاقتراب الأكثر صدقا لحل العديد من المشكلات بصورة علمية ونظرية فضلاً عن إسهامه في تقدم البحث العلمي، وتم استخدام المنهج الوصفي لملائمته طبيعة البحث الحالي، إذ أن هذا المنهج "يعد من أكثر الوسائل كفاية في الوصول إلى معرفة موثوق بها(محجوب ١٩٩٠: ٨٣).

ثانيا/ مجتمع البحث :

تألف مجتمع البحث الحالي من طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية ولكلا الجنسين , إذ بلغ عدد الكلي لمجتمع البحث هو (٤٩٢) طالب وطالبة, المستمرين في الدراسة للعام (٢٠٢١-٢٠٢٢) .

ثالثاً /عينة البحث:

هي جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، يختارها الباحث ليجري عليها دراسته (داود وعبد الرحمن، ١٩٩٠: ٦٧) وبغية الوصول إلى هدف البحث اختار الباحث عينه قصدية من مجتمع الاصلي بلغ حجمها (١٤٠) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا بواقع (٨٤) طالبة وتمثل نسبة (٦٠%) وبواقع (٥٦) طالب بنسبة (٤٠%) والجدول (١).

جدول (١)

يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس والكلية

ت	الجامعة	الكلية	الدكتوراه		الماجستير		المجموع
			الذكور	الاناث	الذكور	الاناث	
١.	بابل	كلية التربية الاساسية	٣	–	–	٣	٦
		كلية التربية للعلوم الانسانية	٢	٣	٣	٤	١٢
		آداب لغة عربية	٣	٢	٤	٣	١٢
٢.	كربلاء	كلية التربية للعلوم الانسانية	٢	٦	٣	٣	١٤
٣.	كوفة	كلية التربية الاساسية	٢	٧	٢	٤	١٥
		كلية التربية للعلوم الانسانية	٣	٧	٣	٣	١٦
		آداب لغة عربية	٢	٣	٣	٥	١٣
٤.	القادسية	كلية التربية الاساسية	٢	٤	٤	٤	١٤
		كلية التربية للعلوم الانسانية	٣	٣	٣	٥	١٤
		آداب لغة عربية	٢	٣	٢	٦	١٣
٥.	المثنى	كلية التربية للعلوم الانسانية	٢	٢	٣	٤	١١
المجموع			٢٦	٤٠	٣٠	٤٤	١٤٠

ثالثاً: أداة البحث

لغرض تحقيق هدف البحث, قام الباحث بتبني مقياس ما وراء المعرفة في القراءة :

أ- وصف المقياس :

بعد اطلاع الباحث على الأدبيات وعلى عدد من النظريات والاختبارات والمقاييس والدراسات السابقة التي درست موضوع ما وراء المعرفة في القراءة قام الباحث بتبني مقياس (جون فلافيل) لتوافقه مع موضوع البحث اذ تكون المقياس من (٤٥) فقرة موزعة على ثلاث مجالات رئيسية وبواقع (١٥) فقرة لمجال التخطيط و (١٥) فقرات

لمجال المراقبة والتحكم و (١٥) فقرة لمجال التقويم ، علماً ان بدائل الإجابة هي (أفعل ذلك دائماً ، أفعل ذلك عادةً، أفعل ذلك احياناً، أفعل ذلك نادراً، لا أفعل ذلك على ابداً) وتعطى الاوزان (٥، ٤، ٣، ٢، ١).

ب ـ خطوات اعداد فقرات ما وراء المعرفة في القراءة:

١.التحليل المنطقي لفقرات المقياس:

اشار ايبل (Ebel) إلى أنّ المقياس يكون صادقاً اذا كانت فقراته تقيس ما وضعت لقياسه وهذا يعتمد على المحكم لفقرات المقياس إذ كان دقيقاً في حكمه ليكون مؤشراً الى الصدق الظاهري للمقياس (Ebel, 1972: 555)، وقد عرض الباحث المقياس بصيغته الاولية على مجموعة مكونة من (٢٥) محكماً ومختصاً في العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس اللغة العربية والقياس والتقويم وطلب منهم ابداء رأيهم في مدى صلاحية فقرات المقياس من حيث ملائمتها لعينة البحث وهل صياغتها جيدة أم تحتاج إلى تعديل فضلاً عن موافقتهم على البدائل المعتمدة ازاء كل فقرة , وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجرى الباحث بعض التعديلات البسيطة , واعتمد الباحث اختبار مربع كاي لمعرفة صلاحية الفقرات والجدول الاتي يوضح ذلك:

جدول (٢)

مربع كاي لمعرفة نسبة موافقة المحكمين على صلاحية فقرات مقياس ما وراء المعرفة في القراءة.

الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	غير الموافقين	قيمة كا٢		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
١-٤٥	٢٥	٢٥	صفر	٢٥	٣,٨٤	دالة

تتضح قيمة مربع كاي دالة على جميع الفقرات حيث بلغت قيمة كا^{٢} المحسوبة (٢٥) وهي أكبر من قيمة كا^{٢} الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند درجة حرية (١) ومستوى دلالة (٠,٠٥) وبناءاً على آراء المحكمين والمختصين وملاحظاتهم بقيت فقرات مقياس ما وراء المعرفة في القراءة (٤٥) فقرة , باستثناء بعض التعديلات الطفيفة والتي اخذها الباحث بعين الاعتبار، وبعد استكمال تلك الاجراءات اصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على عينة التحليل الاحصائي وقد عدت هذه الفقرات صادقة ظاهرياً.

٢.العينة الاستطلاعية:

بعد أن تم إعداد المقياس بصيغته الأولية ووضع تعليمات الاستجابة على فقراته، تم إجراء دراسة استطلاعية على عينة من طلبة الدراسات العليا البلغ عددهم (٣٠) طالب وطالبة بواقع (١٥ذكور) و(١٥ إناث)،, وكان الهدف من أجراء هذا التطبيق معرفة مدى وضوح التعليمات، ووضوح الفقرات من حيث المعنى، والزمن الذي يستغرقه الطالب في الاستجابة على فقرات المقياس بهدف التغلب على تلك الصعوبات قبل تطبيق المقياس على عينة البحث الأساس، وبعد ملاحظة الاستجابات تبين أن تعليمات الاستجابة والفقرات والبدائل واضحة، كما تبين أن الوقت الذي يستغرق في الاستجابة على المقياس يتراوح بين (١٨) دقيقة, وتم حساب الوقت المستغرق في الإجابة من خلال احتساب مجموع الاوقات الكلية لكل طلبة مقسوماً على عدد الطلبة.

٢.التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:

يشير المتخصصون في القياس النفسي الى أهمية التحليل الاحصائي للفقرات, لأنّه يكشف عن دقة المقياس في قياس ما أعد لقياسه ,وعليه ينبغي ابقاء الفقرات التي تتميز بخصائص جيدة واستبعاد غير المناسبة منها (العبيدي،١٩٩٩ :٤٩). ولغرض تحليل فقرات مقياس اضطراب التحدي والمعارضة اتبع الباحث ما يأتي:

أ- القوة التمييزية لفقرات مقياس ما وراء المعرفة في القراءة:

القوة التمييزية هي قدرة الفقرة على التمييز بين المستجيبين الذين يتمتعون بقدر اكبر من المعارف والمستجيبين الاقل قدرة في مجال معين من المعارف (ملحم، ٢٠١١ : ٢٣٩).

إذ أكّد نانللي (Nunnally,1978) على أنْ يكون حجم عينة التحليل الإحصائي للفقرات ما بين (٥-١٠) أفراد لكل فقرة من فقرات المقياس للحد من أثر الصدفة(Nunnally,1978,p,262) . ولأجل اجراء التحليل الاحصائي لفقرات المقياس قام الباحث باختيار عينة عشوائية تكونه من (٢٢٥) طالب وطالبة ومن غير عينة البحث الاساسية.

وتم التحقق من القوة التمييزية لفقرات مقياس ما وراء المعرفة في القراءة بطريقة المجموعتين الطرفيتين وكالاتي:

١. طبق الباحث مقياس ما وراء المعرفة في القراءة على عينة التحليل الاحصائي البالغة (٢٢٥) طالب وطالبة, وبعد عملية تطبيق المقياس على أفراد العينة، تم تصحيح الاستمارات وايجاد الدرجة الكلية لكل استمارة.

٢. رتبت الدرجات الكلية لأفراد العينة ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أقل درجة.

٣.اختيرت منها (٢٧%) من الدرجات العليا و(٢٧%) من الدرجات الدنيا. إذ بلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (٦١) استمارة.

٤. لغرض استخراج القوة التمييزية استعمل الباحث الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين وذلك لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين الطرفيتين حيث استعان الباحث ببرنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات. وقد حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا المجموعتين العليا والدنيا، على اساس ان القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التميزية للفقرة، اذ تراوحت القيمة التائية المحسوبة للفقرات بين (٢,٠٠٨-٥,٦٥٥) ومن ذلك تبين أن جميع فقرات المقياس مميزة لأن قيمها التائية المحسوبة اعلى من القيمة الجدولية (٠,١٣) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٢٠) وجدول الاتي يبين ذلك.

جدول (٣)

نتائج الاختبار التائي لمعرفة القوة التميزية لكل فقرة من فقرات مقياس ما وراء المعرفة في القراءة (بأسلوب المجموعتين الطرفيتين)

الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة ٠,٠٥
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
١.	٣,٧٢	١,٢٨	٢,٦٧	١,٨٤١	٣,٦٥٤	٠,١٣	دالة
٢.	٣,٨٥	١,٠٩٣	٣,١٨	١,٦٦٨	٢,٦٣٢	٠,١٣	دالة
٣.	٣,٨٩	١,٢٢٦	٣,٢٦	١,٦١١	٢,٤٠٣	٠,١٣	دالة
٤.	٤,١٠	١,٢٧٤	٣,٣٩	١,٦٧٦	٢,٦١٥	٠,١٣	دالة
٥.	٤,١٦	١,١٥٧	٣,٣٣	١,٦٤	٣,٢٥٣	٠,١٣	دالة
٦.	٤,٢٠	١,٢٠٩	٣,٣١	١,٧٢٨	٣,٢٥٣	٠,١٣	دالة

.٧	٤,٣١	١,١٠٤	٣,٣٤	١,٦٦٢	٣,٢٧٩	٠,١٣	دالة
.٨	٤,٠٥	١,٢٠٣	٣,١٦	١,٥٤	٣,٧٨٦	٠,١٣	دالة
.٩	٣,٩٥	١,١١٧	٣,٢١	١,٥١٨	٣,٥٣٧	٠,١٣	دالة
.١٠	٣,٨٧	١,٢١٨	٢,٩٨	١,٤٨٩	٣,٠٥٧	٠,١٣	دالة
.١١	٣,٨٠	١,١٦٦	٣,١١	١,٥٢٩	٣,٥٩٥	٠,١٣	دالة
.١٢	٣,٥٩	١,٣٤٦	٢,٩	١,٥٣٥	٢,٧٩٧	٠,١٣	دالة
.١٣	٣,٤٩	١,٢٨٦	٢,٤٤	١,٥١١	٢,٦٣٤	٠,١٣	دالة
.١٤	٣,٦٧	١,١٩٣	٣,١٥	١,٥٢٦	٤,١٢٩	٠,١٣	دالة
.١٥	٣,٦٦	١,٢٠٩	٢,٧٠	١,٥٧٤	٢,١١٥	٠,١٣	دالة
.١٦	٣,٧٥	١,٢٤٧	٣,٠٢	١,٦٤٨	٣,٧٤١	٠,١٣	دالة
.١٧	٣,٦١	١,٣٥٧	٢,٧٧	١,٦٨٧	٢,٧٨٨	٠,١٣	دالة
.١٨	٣,٥٤	١,٣٦١	٢,٥٧	١,٦٤٨	٣,٠١٦	٠,١٣	دالة
.١٩	٣,٤٩	١,٣٨٦	٢,٥٦	١,٧١٨	٣,٥٣٥	٠,١٣	دالة
.٢٠	٣,٦١	١,٥٥٢	٢,٧	١,٧٧٣	٣,٣٠٧	٠,١٣	دالة
.٢١	٣,٨٥	١,٣٧٦	٣,٠٧	١,٥٦٩	٢,٩٨٨	٠,١٣	دالة
.٢٢	٣,٨٩	١,٤٥	٣,١٥	١,٥٧٩	٢,٩٤٤	٠,١٣	دالة
.٢٣	٣,١٥	١,٥٧٩	٣,٩٢	١,٣٩٤	٢,٦٨٧	٠,١٣	دالة
.٢٤	٣,١٨	١,٦٦٨	٣,٤٣	١,٥٠٠	٢,٦٥٠	٠,١٣	دالة
.٢٥	٢,٤١	١,٤٤٢	٣,٢١	١,٤٠٤	٣,٨١٦	٠,١٣	دالة
.٢٦	٢,٢١	١,٢٦٦	٣,٤٣	١,٢٠٤	٤,١٣١	٠,١٣	دالة
.٢٧	٢,٣٨	١,٢١٣	٣,٤٤	١,٢٥٩	٤,٧٩٥	٠,١٣	دالة
.٢٨	٢,٣٨	١,٣٤٤	٣,٦٩	١,٢٣٢	٤,٥٢٠	٠,١٣	دالة
.٢٩	٢,٥١	١,٦٦	٣,٦١	١,٤١٧	٤,٤٦٠	٠,١٣	دالة
.٣٠	٢,٥٦	١,٤٧٨	٣,٦٢	١,٤٩٦	٤,٠٠٢	٠,١٣	دالة
.٣١	٢,٥٢	١,٥٥٦	٣,٦٤	١,٤٠٣	٣,٩٧٤	٠,١٣	دالة
.٣٢	٢,٧٠	١,٦٥٧	٣,٥٩	١,٣٢١	٣,٣٦٢	٠,١٣	دالة
.٣٣	٢,٥١	١,٥٦٧	٣,٥٢	١,٢٩٩	٤,١٢٣	٠,١٣	دالة

.٣٤	٢,٤٤	١,٣٧٣	٣,٥١	١,٢٨٦	٤,٤٧٢	٠,١٣	دالة
.٣٥	٢,٣٣	١,٤١١	٣,٣٦	١,٢٦٥	٤,٨٢٩	٠,١٣	دالة
.٣٦	٢,٤٩	١,٤٥٦	٣,٢٣	١,٤١٩	٣,٥١٧	٠,١٣	دالة
.٣٧	٢,٣٩	١,٤٤١	٣,١٨	١,٢٤٥	٣,٢٢٩	٠,١٣	دالة
.٣٨	٢,٣٤	١,٣٧٧	٣,٢٦	١,٣٢٨	٣,٥١٧	٠,١٣	دالة
.٣٩	٢,٤٩	١,٤١٠	٣,٢٠	١,٢٤٩	٣,١٠٧	٠,١٣	دالة
.٤٠	٢,٤٩	١,٣٨٦	٣,١٨	١,٣٧٢	٢,٩٥١	٠,١٣	دالة
.٤١	٢,٤٦	١,٤٤٤	٣,١٠	١,٤١١	٢,٨٢٨	٠,١٣	دالة
.٤٢	٢,٣٨	١,٤١٦	٣,١٥	١,٢٤٩	٢,٨١٨	٠,١٣	دالة
.٤٣	٢,٣٣	١,٤٢٣	٣,٠٨	١,٣٩٤	٣,٣٨١	٠,١٣	دالة
.٤٤	٢,٢٠	١,٣٨٨	٣,٤٩	١,٤٦٨	٥,٧١٢	٠,١٣	دالة
.٤٥	٢,٠٢	١,٣٨٤	٣,٣٩	١,٥٠٩	٣,٣٨٠	٠,١٣	دالة

يتضح من الجدول اعلاه ان الفقرات مميزة لذا تقرر عدم حذف أي فقرة من مقياس ما وراء المعرفة في القراءة ليبقى عدد فقرات المقياس (٤٥) فقرة.

ب ـ أسلوب العلاقة الارتباطية (ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية):

يعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشرا لصدق الفقرة وإحدى طرق حساب صدق الفقرات هي ارتباط هذه الفقرات بمحك داخلي, وأفضل محك داخلي هو الدرجة الكلية على المقياس, فالارتباطات بين الدرجة الكلية ومفردات المقياس أو مجالاته الفرعية هي قياسات أساسية للتجانس لأنها تساعد على تحديد السلوك أو السمة المراد قياسها بواسطة المقياس(Anastasi & Urbina2010:129).

لذا استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قوة العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس, وقد تم التطبيق على درجات (٢٢٥) طالب وطالبة وهي نفس الدرجات التي خضعت للتحليل الإحصائي في ضوء أسلوب المجموعتين الطرفيتين, تبين ان جميع فقرات المقياس تتميز بمعامل ارتباط ذي دلالة احصائية اذا تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٣٠١– ٠,٧٢٥) وبالاعتماد على معيار ايبل (Ebel) الذي حدد (٠,١٩) فاكثر كمعيار لصدق الفقرة (Ebel 2009:299) وبالتالي لم تحذف اي فقرة من فقرات مقياس ما وراء المعرفة في القراءة كما موضح في الجدول الاتي يوضح ذلك.

جدول (٤)

يوضح القوة التميزية بأسلوب العلاقة الارتباطية

الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الفقرة	قيمة معامل الارتباط
.١	٠,٤٢٢	.٢٣	٠,٥٠٥
.٢	٠,٥١٢	.٢٤	٠,٣٨٤

.٣	٠,٣٢٤	.٢٥	٠,٤٤١
.٤	٠,٤٨٥	.٢٦	٠,٣٦٢
.٥	٠,٣١١	.٢٧	٠,٥٤٣
.٦	٠,٥٤٩	.٢٨	٠,٦٦٥
.٧	٠,٦٢١	.٢٩	٠,٤٦٢
.٨	٠,٣١٣	٣٠	٠,٥٣٣
.٩	٠,٦٠٥	.٣١	٠,٦٥٤
.١٠	٠,٤١٦	.٣٣	٠,٦٦٤
.١١	٠,٣١٤	.٣٤	٠,٥٥٧
.١٢	٠,٥٣٧	.٣٥	٠,٦١٨
.١٣	٠,٣٣٤	.٣٦	٠,٣٦٧
.١٤	٠,٥٥٨	.٣٧	٠,٧٢٥
.١٥	٠,٣٤٥	.٣٨	٠,٣٨٧
.١٦	٠,٤١٩	.٣٩	٠,٥٢٢
.١٧	٠,٣٠١	.٤٠	٠,٤٥٥
.١٨	٠,٦٥٨	.٤١	٠,٥٢١
.١٩	٠,٤٥٦	.٤٢	٠,٤٧٧
.٢٠	٠,٥٨٧	.٤٣	٠,٦٤٥
.٢١	٠,٥٦٦	.٤٤	٠,٣٨٩
.٢٢	٠,٦٣٢	.٤٥	٠,٤١١

ت.علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه :

يفترض أن تكون هذه العلاقة دالة لتعطي مؤشرا على الاتساق الداخلي للفقرات داخل بناء مكوناتها , اذ تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه , فتراوحت معاملات الارتباط لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية لكل مجال بين (٠,٣٠٢– ٠,٨٠٢٢), ممايدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي ولم تحذف أي فقرة منها , كما في جدول الاتي يوضح ذلك .

جدول (٥)

علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال لمقياس وراء المعرفة في القراءة

التخطيط		المراقبة والتحكم		التقويم	
ف	معامل الارتباط	ف	معامل الارتباط	ف	معامل الارتباط
١	٠,٤١١	١	٠,٤٢٤	١	٠,٧٨٨
٢	٠,٥٤٧	٢	٠,٥٥١	٢	٠,٥٥٤
٣	٠,٦٩٦	٣	٠,٣٤٠	٣	٠,٤٢٤
٤	٠,٥٦٣	٤	٠,٧٧٦	٤	٠,٤٥٥
٥	٠,٣٠٥	٥	٠,٣٣٩	٥	٠,٣٠٢
٦	٠,٧٣١	٦	٠,٤٦٤	٦	٠,٣٧٧
٧	٠,٣٧٦	٧	٠,٥٣٥	٧	٠,٦٣٢
٨	٠,٤١٨	٨	٠,٦٠٢	٨	٠,٥٧١
٩	٠,٤٣٠	٩	٠,٦٥١	٩	٠,٥٢٨
١٠	٠,٨٠٦٢	١٠	٠,٥٣٤	١٠	٠,٥٥٠
١١	٠,٥٤٣	١١	٠,٤٦٨	١١	٠,٣٧٩
١٢	٠,٤٨٥	١٢	٠,٥٤٣	١٢	٠,٤٤٠
١٣	٠,٣٨٨	١٣	٠,٣٣٩	١٣	٠,٦٦٢
١٤	٠,٦٧٤	١٤	٠,٦٩١	١٤	٠,٥٣١
١٥	٠,٣٦٩	١٥	٠,٥٦١	١٥	٠,٣٨٨

جـ . علاقة درجة المجال والدرجة الكلية للمقياس:

تم استخراج علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون فتراوحت معاملات الارتباط لمجال المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس من (٠,٥١١-٠,٧٨٤), مما يدل على ان المقياس يتمتع بدرجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي ولم تحذف اية فقرة منها وجدول الاتي يوضح ذلك:

جدول (٦)

علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية لمقياس وراء المعرفة في القراءة

المجال	معامل الارتباط:
التخطيط	٠,٧٨٤
المراقبة والتحكم	٠,٦٥٥
التقويم	٠,٥١١

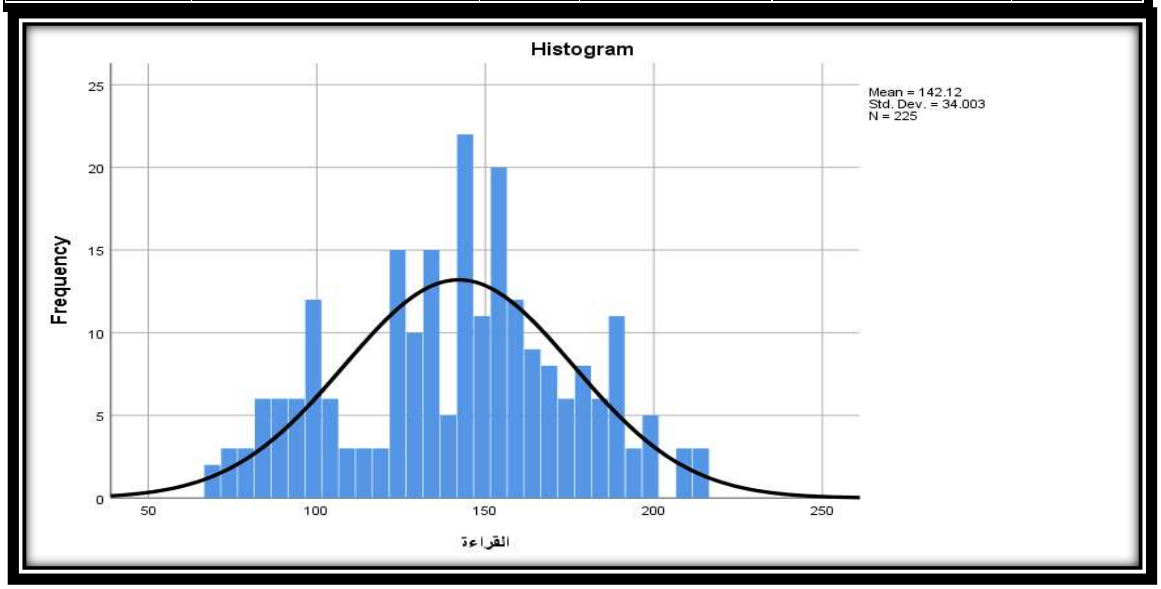
٤.المؤشرات الاحصائية لمقياس ما وراء المعرفة في القراءة:

قام الباحث بحساب المؤشرات الاحصائية لمقياس ما وراء المعرفة في القراءة للتعرف على مدى قرب درجات عينة التمييز من النوع الاعتدالي وجدول الاتي يوضح ذلك:

جدول (٧)

المؤشرات الاحصائية لمقياس ما وراء المعرفة في القراءة

ت	المؤشرات الاحصائية	الدرجة	ت	المؤشرات الاحصائية	الدرجة
١	العينة	٢٢٥	٨	الالتواء	-٠,١١١
٢	الوسط الحسابي	١٤٢,١٢	٩	الخطأ المعياري للالتواء	٠,١٦٢
٣	الوسط الفرضي	١٣٥	١٠	التفرطح	-٠,٥٧٩
٤	الخطأ المعياري	٢,٢٦٧	١١	الخطأ المعياري للتفلطح	٠,٣٢٣
٥	الوسيط	١٤٤,٠٠	١٢	المنوال	١٤٤
٦	الانحراف المعياري	٣٤,٠٠٣	١٣	اقل درجة	٦٩
٧	التباين	١١٥٦,١٨١	١٤	اعلى درجة	٢١٦



المؤشرات الاحصائية لمقياس ما وراء المعرفة في القراءة.

٥ـ الخصائص السايكومترية لمقياس ما وراء المعرفة في القراءة:

يتفق المختصون في القياس النفسي والتربوي على أن الصدق والثبات من أهم الخصائص السايكومترية التي يجب توافرها في المقياس مهما كان الغرض من استعماله ، وسيعرض الباحث أدناه مؤشرات صدق وثبات مقياس ما وراء المعرفة في القراءة:

أ. الصدق :

يعد الصدق من الخصائص السايكومترية التي تكشف مدى تحقيق المقياس للغرض الذي اعد لأجله ، إذ ترى انستازي أن الصدق موقفي لأنه يحسب من الدرجات عند تطبيقه على عينة البحث، وهو بذلك نسبي وليس مطلقاً (Anastasi & Urbina, 2010: 115).

وقد استُعمل نوعان من الصدق هما :

١.الصدق الظاهري :

تحقق الباحث من الصدق الظاهري للمقياس في بداية إعداد فقراته من خلال عرضه على عدد من الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وطلب منهم بيان رأيهم في صلاحية المقياس ودقة تمثيله لقياس ما وراء المعرفة في القراءة .

ويذكر (Ebel 2009) أنّ الوسيلة المفضلة للتأكد من الصدق الظاهري لأداة القياس هي ان يقوم عدد من الخبراء المختصين بتقرير صلاحية الفقرات لقياس الصفة التي وضعت من اجلها , وتبعاً لأجراء التحقق من هذا النوع من الصدق فقد تم عرض فقرات المقياس على لجنة الخبراء من ذوي الاختصاص في طرائق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم، اذ طلب الباحث من كل واحد منهم أنْ يؤشر ازاء كل فقرة من حيث كونها صالحة او غير صالحة أو بحاجة الى تعديل مع ذكر التعديل المقترح. هذا وقد اعتمد الباحث اختبار مربع كاي لاستخراج الصدق الظاهري والجدول السابق رقم (٢) يوضح ذلك.

٢ـ صدق البناء :

هو قدرة المقياس على التحقق من الافتراضات النظرية منها الفروق الفردية التجانس الداخلي وللتحقق من صدق البناء عن طريق ارتباط درجة الفِقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني أنّ الفقرة تقيس المفهوم الذي تقيسه الدرجة الكلية والمقياس الذي تنتخب فقراته على وفق هذا المؤشر يمتلك صفة بناء (فرج، ١٩٨٠ :٣١٢).

وقد قام الباحث باستخراج صدق البناء لمقياس ما وراء المعرفة في القراءة عن طريق حساب القوة التمييزية للفقرات وعن طريق حساب ارتباط الفقرات بدرجة المجال وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس, وكما هو مبين سابقاً في الجداول (٣) و(٤) و(٥) (٦).

٢.الثبات :

يشير مصطلح الثبات إلى الدقة والاتساق في أداء الفرد ، ويعني أيضاً الاستقرار في النتائج عبر الزمن (Anastasi & Urbina, 2010:142).

وقد استُخرِج الثبات لمقياس ما وراء المعرفة في القراءة بطريقتين هما:

١.طريقة التجزئة النصفية :

تعد طريقة التجزئة النصفية في حساب الثبات من الطرق الشائعة في المقاييس النفسية ، لان معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة يبين مدى الاتساق الداخلي بين فقرات الخاصية المراد قياسها (Ebel & Frisbie, 2009 : 263).

وفي هذه الطريقة يتم تقسيم درجات المقياس إلى نصفين على أساس الفقرات الفردية والزوجية ، وبذلك تم الحصول على درجتين لكل طالب مفحوص من أفراد العينة البالغ عددهم (٢٢٥) طالب وطالبة ، وبعد ذلك تم حساب الثبات باستعمال معامل الارتباط بيرسون ، إذ بلغت معامل الثبات للمقياس (٠,٧٩)، وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان – براون بلغ معامل الثبات للمقياس (٠,٨١) ، وهو معامل ثبات جيد.

ب. **طريقة الفاكرونباخ:**

يسمى معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بمعامل الاتساق الداخلي أو معامل التجانس ويشير ايبل وفريسبي إلى أن معامل ألفا يمكن أن يقدم ثبات معول عليه في قياس مجموعة اتساق مجموعة من الفقرات داخل الاختبار وقد تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على عينة التحليل الإحصائي وقد بلغت قيمة الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٢) وتعد مؤشرات الثبات المذكورة مؤشرات جيدة ومقبولة.

الفصل الرابع : عرض نتيجة هدف البحث وتفسيرها:

- **التعرف على ما وراء المعرفة في القراءة لدى عينة البحث:**

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق مقياس ما وراء المعرفة في القراءة الذي تم تبيه من قبل الباحث والذي طبق على طلبة الدراسات العليا، الذين يمثلون عينة البحث الاساسية، وقد تمت الاجابة على فقراته من قبل الطلبة, واستعمل الاختبار التائي لعينة واحدة على الدرجات الكلية التي حصل عليها طلبة الدراسات العليا (عينة البحث)، كما يوضح ذلك الجدول الاتي.

جدول (٨)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس ما وراء المعرفة في القراءة لدى عينة البحث

حجم العينة	متوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة التائية(T-test)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
١٤٠	١٥٢,٨٤	١٣٥	٢٨,٤٦٠	١٣٩	٧,٤١٥	١,٩٦	٠,٠٥

ويتضح من الجدول أعلاه ان المتوسط الحسابي لأفراد العينة على مقياس ما وراء المعرفة في القراءة بلغ (١٥٢,٨٤) والانحراف المعياري (٢٨,٤٦٠) بينما بلغ الوسط الفرضي (١٣٥) وبعد استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة(T-test) تبين أن القيمة التائية المستخرجة كانت (٧,٤١٥) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٩٦،١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٣٩), مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المتوسط الحسابي مما يشير إلى أن عينة البحث تتمتع بمستوى من ما وراء المعرفة في القراءة ويعزوا الباحث هذه النتيجة , الى ان المتعلم، يقوم بتغيير سلوكه تبعا للمحيط الذي يتفاعل معه. وإن المعلومات القادمة من المحيط هي التي تحدد نوع الاستجابة التي يمكن أن تكون تحقيقا لحاجات معينة أو تجنبا لوضعية غير مرغوب فيها، حيث ركزت نظريات التعلم على إعمال النشاط الفكري للمتعلم في عملية التعلم، هذه العمليات تؤدي في نهاية المطاف إلى حدوث التعلم, لذا استدعت التطورات العلمية المتسارعة والانفجار المعرفي في شتى مجالات الحياة إعداد مواطنين يستطيعون التكيف مع هذه التغيرات. وهذا لن يحدث إلا بتطوير عملية التعلم والتعليم والانتقال من التعليم المتمركز حول المعلم إلى التعليم المتمركز حول المتعلم. وعليه البَّد من الاهتمام بمضامين المنهج وطرائق التعليم والتعلم بهدف الخروج من ثقافة تلقى المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة

Cognition تتمثل في اكتشاف عالقات وظواهر بما يمكن الانتقال من المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة Metacognition والمتمثلة في التأمل في المعرفة والتعمق في فهمها وتفسيرها واستكشاف أبعادها ويؤكد وليم عبيد على أهمية انتقال المتعلم من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة والتي تتطلب التأمل في المعرفة والتعمق في فهمها وتفسيرها واستكشاف أبعادها الظاهرة والاستدلال على أبعادها المستترة من طريق منظومة حية من البحث والتقصي.

التوصيات:

١. تصميم برامج تعليمية لما وراء المعرفة في القراءة والمهارات الكتابية تتوافق مع المتغيرات المستقبلية في العملية التعليمية.
٢. إيجاد بيئة تنظيمية في جامعات العراق لتقليل المعوقات التي تؤثر على ممارسة المهارات الكتابية.

المقترحات:

١. استكمالا للبحث الحالي يقترح الباحث ما يلي:
٢. إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي على مراحل دراسية أخرى كالمرحلة الإعدادية والثانوية وشرائح اجتماعية مختلفة.
٣. اجراء دراسة حول ما وراء المعرفة في القراءة وعلاقتها بالانتباه لدى الطلبة.

الملاحق

مقياس ما وراء المعرفة في القراءة بصورته الاولية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
قسم الدراسات العليا – الماجستير
قسم التربية الخاصة

م/ استبانة اراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس ما وراء المعرفة في القراءة بصورته الاولية

حضرة الأستاذ/ة .....المحترم/ المحترمة

تحية طيبة ...

يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم بـ (ما وراء المعرفة في القراءة وعلاقتها بالمهارات الكتابية عند طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية) وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة والادبيات المتعلقة بهذا الموضوع ؛ بنى الباحث مقياس ما وراء المعرفة في القراءة والمؤلف من (٤٥) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات رئيسة بواقع (١٥) فقرة لكل مجال من المجالات الثلاثة : التخطيط ، المراقبة التحكم ، التقويم وقد عرفت ما وراء المعرفة على انها (معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتج تلك العمليات وكل ما يتعلق بها من الاولويات الملائمة لتعلم المعلومات والمعطيات على وفق التقويم المستمر وضبط ومراقبة هذه العمليات). ((FLAVEL,1976:232)) .علماً ان بدائل الإجابة خمس : (أفعل ذلك دائماً ، أفعل ذلك عادةً ، أفعل ذلك احياناً ، أفعل ذلك نادراً؛ لا افعل ذلك) .

وبالنظر لما يعهده الباحث فيكم من سعة اطلاع؛ فضلا عما تمتلكون من معرفة ودراية تربوية وموضوعية يضع بين ايديكم هذا المقياس للتفضل بقراءة مجالاته وفقراته وابداء آراؤكم السديدة فيما إذا كانت صالحة ام غير صالحة مع تعديل الفقرات التي ترونها بحاجة الى تعديل.

ولكم فائق الشكر والامتنان

المجال الأول: التخطيط: هو" نقطة البدء في اي عمل لتحقيق الاهداف المراد بلوغها اذ ان على الطالب ان يعرف اجراءات محددة تكون مرتبطة بأداء مهمة ما ".

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	تعديل	الملاحظات
١	احرص على جمع المعلومات الخاصة بالموضوع قبل البدء بالقراءة				
٢	استطلع النص لمعرفة ما يدور حول الموضوع قبل قراءته				
٣	أفكر اكثر عندما أكون مهتما بالموضوع				
٤	احدد ما احتاج تعلمه قبل ان ابدأ بمهمة القراءة				

٥	أحدد اهدافيَ من قراءة النص موضوع الدرس				
٦	أتمهل قليلا عندما أواجه معلومات مهمة في النص الذي اقرأه				
٧	أستدعي ما لدي من المعلومات وخبرات مسبقة عن الموضوع القرائي للاستفادة منها في فهم المعلومات التي يتضمنها النص				
٨	اضع أسئلة محددة اعتقد ان النص يجيب عنها				
٩	أقوم بمراجعة دورية لفهم بعض العلاقات التي تساعدني في تحليل النص الذي اقرأه				
١٠	أحاول التنبؤ بما قرات عندما لا اصل الى الفكرة الرئيسة للنص				
١١	استعمل مصادر أخرى لمحاولة فهم النص				
١٢	أقرأ النص قراءة فاحصة لتحديد أفكاره				
١٣	أحاول الموازنة بين الأفكار التي يتضمنها النص والأفكار التي تنبأت بها				
١٤	ادرك أهمية القراءة ودورها في زيادة ثقافة الفرد ومعارفه				
١٥	اضع الخطوات الواجب علىّ اتباعها قبل البدء بالقراءة				

المجال الثاني: المراقبة والتحكم: وعي الطالب وقدرته على تنظيم اعماله المعرفية ومواجهة المشكلات والبحث عن حلول لها.

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	تعديل	الملاحظات
١	اعيد قراءة النص حتى يزداد فهمي له				
٢	أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة التي قرأتها				
٣	اتوسع في قراءتي عندما لا اجد المعلومات الكافية				
٤	انظم المعلومات المهمة في النص المقروء				

	وادونها في دفتر ملاحظاتي				
٥	أضع خطاً او دائرة تحت العبارات التي اراها مهمة اثناء القراءة				
٦	أحاول توليد اسئلة حول الملاحظات والافكار التي وردت في النص				
٧	أحاول صياغة المعرفة الجديدة بكلمات خاصة من اجل تنظيمها				
٨	استعمل المعلومات خلال القراءة بشكل منظم لتساعدني على فهم ما قراته				
٩	انظم قراءتي بشكل جيد من اجل الوصول الى المعرفة اللازمة				
١٠	ارتب المعلومات اثناء القراءة بحسب تسلسلها من اجل تكاملها في ذهني				
١١	اضع بدائل عدة لحل أي مشكلة تعترضني اثناء القراءة				
١٢	احاول قراءة النص ببطء واهتمام للتأكد من فهم ما اقرأ				
١٣	احاول تحليل النص لمعرفة العلاقات القائمة بين اجزائه				
١٤	استعمل رسومات تخطيطية لتمثيل العلاقات بين المفاهيم التي تضمنها النص				
١٥	أغير طريقتي في القراءة اذا لم استطع فهم النص				

المجال الثالث: التقويم: قدرة الطالب على ما تعلمه , والحكم على مدى انجازه للأهداف .

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	تعدل	الملاحظات
١	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أقرأه عندما أتعلم شيئا جديد				
٢	أعيد تقويم افتراضاتي عند ظهور معلومات جديدة في النص				
٣	احاول تقويم النص من طريق تحديد ما اذا كان ما قرأته يرتبط بأهدافي المحددة مسبقا				

	ام لا				
٤	أسأل نفسي في ما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي قراءة النص				
٥	أقوم بمراجعة المعلومات الغير واضحة عند القراءة لاستيعابها أكثر				
٦	أقوم بشكل جيد فهمي للنصوص التي اطالعها				
٧	احاول تفسير النص بعد قراءته لتحديد في ما أذا كنت قد فهمته				
٨	أحاول تلخيص النص باختصار بعد قرأته				
٩	احرص على معرفة ما وراء النص المقروء				
١٠	استطيع تفسير المقصود ما بين السطور في النص المقروء				
١١	أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية خلال القراءة				
١٢	أناقش ما قرات مع زملائي لتحديد مدى سهولة النص او صعوبته				
١٣	احدد موقفي من النص المقروء وبيان ما اعجبني فيه وما لم يعجبني				
١٤	استطيع تشخيص مشكلات النص المقروء ووضع المعالجات اللازمة له				
١٥	أتأكد من ان طريقتي في القراءة ساعدتني على فهم الموضوع بشكل جيد				

المصادر العربية

- **القران الكريم**

١. أبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٠) **المنهج التربوي وتعلم التفكير**، القاهرة، عالم الكتب (سلسلة التفكير والتعليم -٢)
٢. ابن مسكويه (٢٠٠٥) **تهذيب الاخلاق وطهير الأعراق**، مطبعة النور، دراسة وتحقيق عماد الهلالي.
٣. أبو الرب، محمد (٢٠٠٥) **الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي**، دار وائل، عمان - الأردن.
٤. أبو جادو، صالح محمد، محمد بكر نوفل (٢٠٠٧): **تعلم التفكير النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع - عمان.
٥. أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٧) **مناهج البحث في العلوم النفسية التربوية**، ط٦، القاهرة دار النشر للجامعات.

٦. الألباني، محمد ناصر الدين (١٩٨٥) **إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل**، ط١، المكتب الإسلامي _ بيروت.
٧. باشا، احمد زكي (٢٠١٢) **الترقيم وعلاماته في اللغة العربية**، مؤسسة الهنداوي للتعليم والثقافة، مصر.
٨. بدران، عبد المنعم احمد (٢٠٠٩) **مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية**، ط١ الناشر العلم والايمان للنشر والتوزيع - مصر.
٩. باشا، احمد زكي (٢٠١٢) **الترقيم وعلاماته في اللغة العربية**، مؤسسة الهنداوي للتعليم والثقافة، مصر.
١٠. بشارة، موفق سليم ومحمود بني عبد الرحمن (١٠١٥) **العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال**، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الثلاثون، العدد الثاني.
١١. البشري، محمد **بن شديد (٢٠١٥) استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، قسم المناهج وطرق التدريس - كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
١٢. البصيص، حاتم حسين (٢٠١١) **مهارات القراءة والكتابة استراتيجية متعددة للتدريس والتقويم**، ط١ الناشر: الهيئة العامة السورية للكتاب - دمشق.
١٣. بني ياسين، محمد فوزي احمد (٢٠١٠) **اللغة (نشأتها -خصائصها – مشكلاتها- قضاياها- نظرياتها – مهاراتها- مدخل تعليمها- تقييم تعلمها)**، ط١، حمادة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
١٤. التميمي، أسماء فوزي حسن (٢٠١٠) **مهارات التفكير العليا وعلاقتها بالتحصيل الرياضي لدى طلبة معاهد اعداد المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية - ابن الهيثم جامعة بغداد.
١٥. الجبوري، يحيى وهيب (٢٠٢١) **الكتابة في الحضارة العربية**، دار الغرب الاسلامي، ط١، بيروت - لبنان.
١٦. جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩) **تعليم التفكير _مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي، العين - الامارات العربية.
١٧. الجنابي، سيروان عبد الزهرة (٢٠١٢) **الأسس الفكرية للقواعد اللغوية في كتاب القواعد والفوائد للشهيد الأول محمد بن مكي العاملي**، مجلة اللغة العربية وآدابها مج١- كلية الآداب - جامعة الكوفة.
١٨. الجندي أمنية، وصادق، منير (٢٠٠١) **فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي السعات العقلية المختلفة**، المؤتمر العلمي الخامس التربية العلمية للمواطنة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
١٩. الحموز، محمد عواد (٢٠٠٤) **تصميم التدريس**، دار وائل للنشر والتوزيع - عمَّان.
٢٠. الخاقاني، شذى عبد زيد شاكر (٢٠٠٨) **استراتيجية ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتميزين والموهوبين من طلبة المرحلة المتوسطة**، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ابن رشد - جامعة بغداد.
٢١. الخطاط، هاشم محمد (١٩٨٦) **قواعد الخط العربي**، ط١، عالم الكتب، بيروت.
٢٢. الخفاجي، عدنان عبد (٢٠١٧) **اساسيات في طرائق تعليم القراءة للمبتدئين**، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة - مصر.
٢٣. خليل، إبراهيم وامتنان، الصمادي (٢٠٠٨) **فن الكتابة والتعبير**. ط ١ ـ دار المسرة - عمان.

٢٤. ربيع، محمد (١٩٩٩) **التعبير الوظيفي**، دار الفكر للنشر والتوزيع. الأردن - عمان.
٢٥. رمضان، هاني إسماعيل (٢٠١٨) **معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها**، الطبعة الأولى، منشورات المنتدى العربي التركي.
٢٦. الرويثي، ايمان محمد احمد (٢٠٠٩) **رؤية جديدة في التعلم (التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي)**، دار الفكر، عمان - الاردن.
٢٧. الريس، أحمد هاشم (٢٠١٥) **إبداعية الكتابة**، مكتب النيل والفرات للنشر والتوزيع مصر- القاهرة.
٢٨. الزغول، عماد (٢٠١٢) **مبادئ علم النفس التربوي**، الطبعة الثانية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
٢٩. الزوزني، ابي عبد الله الحسين بن احمد (د.ت) **شرح المعلقات السبع**، مؤسسة الزين - لبنان.
٣٠. الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨) **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي، والذاكرة والابتكار**: دار النشر للجامعات - القاهرة.
٣١. زيتون، حسن حسين (٢٠٠٤) **استراتيجيات التدريس رؤيا معاصرة لطرق التعليم والتعلم**، عالم الكتب - القاهرة.
٣٢. الاسدي، عباس حنون مهنا (٢٠١٣) **الأساليب المعرفية**، كتاب علم النفس المعرفي، الناشر مطبعة العدالة للنشر والتوزيع، بغداد.
٣٣. سليم، فرحان (٢٠١٨) **اللغة العربية ومكانتها بين اللغات**، الدار العربية، عمان - الأردن.
٣٤. سمير، عبد الوهاب (٢٠١٨) **تعليم القراءة والكتابة رؤيا تربوية**، ط١، مكتب لسان العرب، المنصورة - مصر.
٣٥. صالح، هشام القاضي (٢٠١٨) **أنظمة الكتابة وإشكالية التصنيف**، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، الرياض - المملكة العربية السعودية.
٣٦. صفاء يوسف الأعسر (١٩٩٨) تعليم **من أجل التفكير**، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة.
٣٧. الصوفي، عبد اللطيف (٢٠٠٧) **فن الكتابة للناشئة**، دار الفكر، دمشق.
٣٨. طعمة، حسن ياسين، وايمان حسين حنوش (٢٠١٢) **الإحصاء الاستدلالي**، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع – عمان.
٣٩. طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٦) **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، دار الفكر العربي - القاهرة.
٤٠. _____ ومحمد الشعيبي (٢٠٠٦) **تعليم القراءة والأدب، استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع**، دار الفكر العربي، القاهرة.
٤١. ظافر، محمد ويوسف الحمادي (١٩٨٤) **التدريس في اللغة العربية**. دار المريخ الرياض- المملكة العربية السعودية.
٤٢. عاشور، راتب قاسم ومحمد فخري مقدادي (٢٠٠٩) **المهارات القرائية والكتابية -طرائق تدريسها واستراتيجياتها**، دار المسرة للنشر والتوزيع- عمان.
٤٣. عباس مهنا (٢٠١٣) **الأساليب المعرفية**، الناشر مطبعة العدالة للنشر والتوزيع.
٤٤. عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠٠٨) **سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية**، أ، دار المسيرة، عمان.

٤٥. _____ (٢٠١٠) **استراتيجيات فهم المقروء**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان - الاردن.

٤٦. _____ (٢٠١٠) **الكتابة الوظيفية والابداعية (المجالات، المهارات، الأنشطة والتقويم)، ط١ دار** المسرة للنشر والتوزيع، عمّان - الاردن.

٤٧. عبد الرحمن، سعد (١٩٩٨) **القياس النفسي النظري والتطبيق**، دار الفكر العربي، القاهرة.

٤٨. عبد العزيز، سعيد (٢٠٠٩) **تعليم التفكير ومهاراته**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.

٤٩. عبد الله، فهد عبد الله العازمي (٢٠١٩) درجة امتلاك طلبة لمرحلة الثانوية لمهارات التعبير الكتابي بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، جامعة ال البيت كلية العلوم التربوية الأردن - المفرق.

٥٠. عبد الهادي، نبيل واخرون (٢٠٠٥) **مهارات في اللغة والتفكير**، ط ٢، دار المسيرة، عمان - الاردن.

٥١. عبود، مهدي علوان ونزار ياسر الدلفي (٢٠١٢) **مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب معهد اعداد المعلمين.** مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، العدد العاشر، السنة الرابعة، جامعة واسط -العراق.

٥٢. عبيد، وليم: (٢٠٠٠) **ما وراء المعرفة المفهوم والدلالة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد١.

٥٣. العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٤) **علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.

٥٤. _____ واخرون (٢٠١١) **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات علمية**، ط٣، دار المسيرة، عمان.

٥٥. عدس، احمد محمد عبد الرحيم (١٩٩٦) **المدرسة وتعليم التفكير**، ط١، دار الفكر، عمان - الاردن.

٥٦. عصر، حسني عبد الباري (١٩٩٤) **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية**، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر، الإسكندرية - مصر.

٥٧. _____ (١٩٩٩) **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**، الدار الجامعية للطبع والنشر- مصر.

٥٨. _____ (١٩٩٩) **قضايا في تعليم اللغة العربية وتعاليمها**. المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر.

٥٩. عطية، محسن علي (٢٠٠٦) **الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية**، ط١، الناشر: دار الشروق، الأردن، ط١.

٦٠. _____ (٢٠٠٨) **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع. عمان - الأردن.

٦١. _____ (٢٠١٠) **أساليب تدريس اللغة العربية**، ط ٣، دار الشروق، عمان - الأردن .

٦٢. _____ (٢٠١٤) **تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.

٦٣. _____ (٢٠١٧) **الجودة الشاملة والمنهج**، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.

٦٤. علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) **الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، القاهرة - مصر.

٦٥. علوان، خالد عبيد (٢٠٢٠) التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الإعدادي في اللغة العربية، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، مج. ٢٨، ع. ٤، ص. ٦٩-٨٨ .

٦٦. علي، احمد مدكور (٢٠٠٢) **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة - مصر.

٦٧. عمر، محمود احمد واخرون (٢٠١٠) **القياس النفسي والتربوي**، ط١– دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان - الاردن.

٦٨. العموش، ابراهيم (٢٠١٩) **مهارات الاتصال في اللغة العربية، مجلة جامعة الاسراء.**

٦٩. العناتي، وليد احمد (٢٠١٠) **نهاد الموسى وتعليم اللغة العربية رؤى منهجية. ط١**، دار جرير، عمان - الأردن.

٧٠. العيسوي، جمال مصطفى وآخرون (٢٠٠٥) **طرائق تدريس اللغة العربية**، ط١، دار الكتاب الجامعي، القاهرة - مصر.

- Abdel Wahab, Samir (2018): "Teaching reading and writing an educational vision, 1st Edition, Lisan Al Arab Office, Mansoura - Egypt.
- Al-Atoum, Adnan Youssef (2004): "Cognitive Psychology between Theory and Application", Dar Al-Masira for Publishing and Distribution, Amman - Jordan.
- Al-Bishri, Muhammad bin Shadid (2015): Metacognitive strategies for academic reading among secondary school students, Journal of Educational Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Deanship of Scientific Research, Journal of Educational Sciences, Volume 41, Issue 2.
- Al-Haddad, Abdel-Karim Saleem (2013): "The Effectiveness of Using a Strategy Based on the Total Approach in Teaching Reading and Improving the Reading Comprehension Skills of the Ninth Grade Students", a study in the College of Educational Sciences, Amman - Jordan.
- Al-Obaidi, Shaima Salah, (1999): Building the Attention Deficit Scale for Primary School Students, (unpublished MA thesis), University of Baghdad, Ibn Rushd College.
- Al-Smadi, Ibrahim Khalil (2008): "The Art of Writing and Expression - Dar Al-Masara, 1st Edition, Amman.
- Anastasi, A., Urbina, S., (2010): Psychological testing 7ed, NewDelhi, Asoke. Ghosh, PHI, Learning private Limited
- Attia, Mohsen Ali (2010): "Methods of Teaching Arabic", 3rd Edition, Dar Al-Shorouk, Amman - Jordan.
- Bahloul, Ibrahim Samad (2004): "Modern Trends in Metacognition Strategies in Teaching Reading", Ain Shams University, College of Education, Egyptian Society of Reading and Knowledge, Cairo - Egypt.
- Darar, Makki (2006): "An electronic program for the development of sound acoustic concepts, 1st Edition, House of the Scientific Journal of the College of Education, Mansoura University, Volume 6, Issue 4, Mansoura, Egypt.
- Ebel-, R. L (1972): Essentials of Educational Measurment Now- Jersey, Englewood eliffs, Prenticeall
- Ebel, R.L., Frisbie, D.A. (2009): Essentials of Educational measurement 5th ed., New Delhi, Asoke K. Ghosh, PH1, learning private limted.

- El-Gendy, Umniah and Sadiq, Munir (2001): “The Effectiveness of Using Metacognitive Strategies in the Acquisition and Development of Innovative Thinking for Second-Year Students of Preparatory Class with Different Mental Capacities, Fifth Scientific Conference on Citizenship Science, Faculty of Education, Ain Shams University.
- Farag, Safwat (1980): "Psychometrics", Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.
- Flavel, J.H. (1979). "Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Achieving Cognitive Development". American psychologist. 34 (10): 906-911. doi: 10.1037/0003-066X.34.10.906
- Mahjoub, Wajih (1990): Physiological and Physiological Analysis of Sports Movements, Higher Education Press, Baghdad - Iraq
- Melhem, Sami (2011): "Measurement and Evaluation in Education and Psychology", 2nd Edition, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, Amman - Jordan.
- Nannaly , J. C . (1978): psychometric theory . New-York : mac Graw Hill.
- Shaman, Nadia Lutfallah, (2002): “Development of meta-knowledge skills and their impact on achievement and the transmission of the learning effect of the student teacher through the subject of Methods of Teaching Science, Sixth Scientific Conference - Scientific Education and Community Culture.