أثر بعض استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في الفهم القرائيّ لدى طلبة الجامعة

د. محمد خليفة الشريدة

الملخص

هدفت الدراسة استقصاء اثر استخدام بعض استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في تنمية الفهم القرائيّ لدى طلبة الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (58) طالبا من الطلبة الذكور في مرحلة البكالوريوس في جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وزعوا بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين تجريبية (29) طالبا خضعوا للتدريب على استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً التي صممها الباحث معتمّدا نموذج بوردي (Purdi,2000)، وضابطة (29) طالباً، وذلك في الفصل الأول من العام الجامعي 1438 هـ واستخدم الباحث اختبارا للفهم القرائيّ من إعداده يقيس مهارات (الفهم الأساسي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد)، وقد أشارت نتائج الدراسة أنّ متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبيّة على المقياس ككلّفي الاختبار البعدي أعلى من متوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعة الضابطة، كما أشارت النتائج انه لا توجد فروق في الفهم القرائيّ الكلّي وعلى الأبعاد الفرعية تعزى لتخصص الطلبة في الجامعة بعد خضوعهم للتدريب على استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، هذا وقد تمّ تقديم بعض التوصيات المناسبة.

الكلّمات المفتاحية: التعلّم المنظّم ذاتياً، الفهم القرائيّ.

Abstract

The study aimed at investigating the effect of self-regulated strategies in developing reading comprehension among university students. The sample consisted of (58) undergraduate male students in Um-Alqura university in Makkah. Distributed randomly to two groups, Control(29) and experimental (29) who were trained on self-regulated strategies ,developed by the researcher depending on (Purdi, 2000) model, during fall of 1438,the researcher also used the reading comprehension exam also by him to measure the (basic understanding, inductive and critical)skills, the results showed that the mean of the experimental group on the scale as a whole with its dimensions on the post test were higher than the means score of the control group, except for the basic understanding skills. The results also showed no differences were due to major on reading comprehension as a whole, after they were trained on the self-regulated learning strategies, a number of suitable recommendations were given.

key words : self-regulated learning, reading comprehension

مقدمة:

مما لا شك فيه أنّ الأداء الأكاديمي لطالب الجامعة يتأثر بمدى فهمه واستيعابه للمعرفة التي يتعلمها، والتي تتأتى في كثير منها من خلال قراءته لمختلف المقررات الدراسيّة لتحقيق غايات مختلفة يتعرض لها في البيئة الأكاديميّة، ويعتمّد تعلّم الطالب وفهمه للمعرفة على قدرته على استخدام استراتيجيات التعلّم المختلفة، ومن أبرزها استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً تلك الاستراتيجيات التي توفر للطالب مزيداً من الاستقلالية في سلوكه المعرفي والدراسي.

ويعدّ الفهم القرائيّ أحد الغايات الأساسيّة من القراءة، فهو عملية استخدام الخبرات السابقة للمتعلم وتوظيفها؛ لإدراك ملامح النص المقروء، واستخلاص المعاني والدلالات المفيدة في إطار السياق، ويشمل الفهم انتقاء الأفكار ووصفها وتفسيرها وربطها وإعادة صياغتها بلغة جديدة (عصر، 1999؛ الجعافرة، 2011).

ويعرّف الفهم القرائيّ بعدة تعريفات، حيث يرى سميث (Smith,1997) المشار إليه في العلوان والتل (2010) بأنّه عملية نشطة تتضمّن تفسير وتعديل المقروء بما يلائم الخلفية المعرفيّة للقارئ. وعرفه تبلين(Teplin,2008) بأنّه إجراء عقلي نشط يقوم القارئ من خلاله ببناء معنى معتمّدا على خلفيته الثقافية والحياتية، ويلاحظ من خلال عدد من التعريفات التي تناولت الفهم القرائيّ أنّها ركزت على عدة نقاط أبرزها: (عبد الباري، 2010؛ عبد الحميد، 2000؛ يونس، 2001 K ;Sweet&Snow,2002;Grabe,W.,&Stoller,.L.2002;Snow,2002;;Veeravagu, et al 2010)، أنّ الفهم القرائيّ عملية تفكير أو عملية عقليّة بنائية تفاعلية ونشطة تعتمّد على الخبرات السابقة للمتعلم، وتتضمّن حكماً على المعرفة وتحليلها وتفسيرها أثناء القراءة، وتضم عناصر هي: القارئ، والنص، والسياق (شحاتة والنجار، 2003).

ويشمل الفهم القرائيّ مجموعة من المكونات، كما يتضمّن عدداً من المستويات، والمهارات والاستراتيجيات، والعمليات والمراحل، ويتأثر بالكثير من العوامل، فبالنسبة لمكونات الفهم القرائيّ أورد (العلوان، والتل، 2010)، أنّ مكونات الفهم تتمّثل في استيعاب المفردات واستخلاص معانيها، وتفسيرها استناداً إلى الخلفيّة المعرفيّة للقارئ، ثم استيعاب الجملة، وعلاقتها بالجملة التي تسبقها، ثم استيعاب الفقرة، فضلاً عن معرفة القارئ بالمفردات وأصواتها.

أما مستويات الفهم القرائيّ، فقد تعددت تبعاً للعلماء والباحثين، فقد ذكر الرشيد (2011) أنّ مستويات الفهم القرائيّ تتمّثل في؛ مستوى التشفير، ومستوى الفهم الحرفي، ومستوى الفهم الاستنتاجي. وحدد دي وبارك (Day&Park,2005) مستويات الفهم القرائيّ، في مستوى الفهم الحرفي، والفهم التنظيميّ، والاستدلاليّ، والتنبؤيّ، والتقويميّ، وفهم الاستجابة الشخصية، كما صنفها عبد الحميد (2000) بمهارات الفهم الأساسية للقراءة، وتشير إلى قراءة السطور ومعرفة المعاني، والأفكار الظاهرة في النص، ومهارات الفهم الاستنتاجي، وتشمل اشتقاق الأفكار الضمنية من النص، ومهارات الفهم الناقد أي تقييم المادة المكتوبة، والتعرف إلى ما هو حقيقية، وما هو رأي وتفسير المعاني الرمزيّة.

إنّ مستويات الفهم القرائيّ تتمّثل في قراءة ما على السطور الذي يشمل الفهم اللفظي للكلّمات والجمل والتراكيب، وقراءة ما بين السطور والذي يهتمّ بالأدلة وإصدار الأحكام وتفسير النتائج، ويشمل المستوى الثالث

قراءة ما وراء السطور وتشير إلى القدرة على التوقع واستنتاج التعميمات التي لم يذكرها الكاتب (عبد الحافظ ،2007).

هذا وتتعدد مهارات الفهم القرائيّ تبعا لكلّ مستوى من مستوياته، ويتفق الباحثون على جملة من المهارات (الحيلواني، 2003؛ سلطان، 2006؛ عبد الحميد، 2000؛عطية،2006؛ موسى، 2001; Palincsar and Brown ,1984;Thompson,2007) طرح أسئلة على النص، وتحديد الكلّمات الرئيسة، والتلخيص، والتوقع، وفهم التسلسل، وتوسيع الأفكار، والطلاقة في القراءة، ومعرفة الغرض من القراءة، والتمّييز بين الحقيقة والرأي، وفهم الفكرة الرئيسة، والفهم الاستنتاجي، والتوقع، ونقد الموضوع، والتعرف إلى أسلوب الكاتب، وتحديد مضاد الكلّمات، والقدرة على التصنيف، وضع عنوان للنص، وإدراك ما بين السطور، وقراءة الأشكال والرسوم، وتحديد الأدلة والبراهين، وإدراك العلاقة بين السبب والنتيجة، والمعقول وغير المعقول، وضبط المفردات لغويّاً، وإدراك القيمة الجماليّة، واقتراح حلول للمشكلّات داخل النص، وتمّثيل النص، إعادة صياغة النص بلغة الطالب الخاصة.

ويتأثر الفهم القرائيّ بعدد من العوامل التي قد تؤثر فيه بشكلّ سلبي أو إيجابي، وقد أشارت دراسة العلوان والتل (2010) إلى أنّ الفهم القرائيّ يتأثر بخصائص النص المقروء، وخصائص القارئ، وطرق التدريس المستخدمة، والغرض من القراءة. وقد قدّم الأدب التربوي والنفسي مجموعة من التوصيات لاستخدام استراتيجيات لتنمية الفهم القرائيّ، كالتعليم المباشر والصريح، والتعليم المتبادل وطرح الأسئلة، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، والتعلّم المنظّم ذاتياً (Schreiber, 2003).

التعلّم المنظّم ذاتيّاً.

كشفت الجهود البحثية في مجال التعلّم المنظّم ذاتياً ما قام به عدد من العلماء من مختلف توجهاتهم النظرية حتى وصل المفهوم إلى ما وصل إليه في وقتنا الحاضر، ولعل هذه الجهود تلك التي تعلقت بمفهوم التعلّم الموجة ذاتياًSelf-Directed Learning(Hole,1980)، تلا ذلك النماذج الإجرائية المتعلقة بالتعلّم الذاتي، والمراقبة الذاتية، والتفاعل الذاتي، والتعزيز الذاتي التي نادت بها السلوكية، (Schunk, 1990) فالنظريّة الإنسانيّة التي ركزت على إظهار دور الذات وتحقيق الذات وتقدير الذات في عملية التعلّم وتأثير ذلك على التعلّم المنظّم ذاتياً (Marzano,1989؛ Marazano,1995 ; McCombs and).يتبع ذلك ما سمّي بالنماذج الإرادية التي ركّزت على إرادة المتعلّم وقدرته على التحكم بأفعاله (Corno, 1989)، وأخيراً دور النظرية المعرفيّة الاجتمّاعيّة لباندورا Bandura في التعلّم المنظّم ذاتياً(Bandura, 2006).

ويشير منظرو النظريّة المعرفيّة الاجتمّاعيّة إلى أنّ التعلّم ليس فقط عملية اكتساب للمعرفة فحسب، بل هو عملية فاعلة يبني فيها المتعلّم المعلومة والمهارة (الجراح، 2010)، وترى النظريّة أنّ هناك عدة مداخل للتعلّم المنظّم ذاتياً لعلّ من أبرزها التوقعات التي يقدرها الفرد لإنجازه في المهمات (Eggen &Kauchak, 1994) هذا فضلا عن نمذجتهم للسلوكيات أو مخرجات سلوكيات الآخرين، ودور النتائج المترتبة على السلوكيات، ودور

المعرفة التي يمتلكها المتعلّم عندما يتعلّم، وقدرة الأفراد المتعلّمين على التحكم بالبيئة، والتحكم بأفعالهم من حيث تعديلها، أو تعديل أنفسهم (Bandura, 2006).

وتشير تعريفات التعلّم المنظّم ذاتياً إلى أنّه يتضمّن عدداً من العمليات العقليّة التي يحاول المتعلّم من خلالها التخطيط للتعلّم، وتنظيمه، والتحكم به، ووضع الإستراتيجيات الملائمة، ووعيه بهذه الإستراتيجيات، ومعرفته بالمصادر الأساسية للتعلّم، فضلاً عن نشاط المتعلّم وإيجابيته (Bembenutty, 2006). ويعرف التعلّم المنظّم ذاتياً على أنّه عملية بنائية نشطة يضع فيها المتعلّم أهدافاً للتعلّم، ويقوم بمراقبة وتنظيم وضبط المعرفة والدافعية والأفعال بما يحقق تلك الأهداف (Pintrich&Zusho, 2007). ويذكر زيمرمان (Zimmerman,1995) أنّ التعلّم المنظّم ذاتياً هو قدرة المتعلّم على استخدام الإستراتيجيات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة الهادفة إلى تنظيم المعرفة وإدارة مصادرها والتحكم بعملية التعلّم.

هذا وقد تعددت النماذج التي تناولت التعلّم المنظّم ذاتياً ومكوناته، والإستراتيجيات التي انبثقت عنها، غير أنّها تداخلت كثيراً في نظرتها لتلك المكونات، ومن أبرز هذه النماذج نموذج يانج(Yang,2005) الثلاثي، الذي يرى أنّ التعلّم المنظّم ذاتياً يتكون من بعد معرفي يتضمّن الإستراتيجيات المعرفيّة، وما وراء المعرفيّة، وبعدٍ دافعي يتضمّن قيم الانجاز والفعالية الذاتية، وتوجهات الأهداف، والمكوّن السلوكي المتضمّن آليات السيطرة على السلوك وإدارة الوقت وطلب المساعدة، أما نموذج بوردي (Purdie,2003) فقد تضمّن مكوّنات وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة والتسميع، وطلب المساعدة الاجتمّاعية. كما صاغ زيميرمان (Zimmerman,1986-1989) نموذجاً سمّي النموذج الثلاثي للتعلّم المنظّم ذاتياً، تضمّن مكونات شخصية، ومكونات بيئة، ومكونات سلوكية تتبادل تأثيرها على عملية التعلّم.

كما تصور باكستر (Baxter,2000) نموذجاً ثلاثي الأبعاد للتعلّم المنظّم ذاتياً، يتكون من بعد تجهيز المعلومات، وبعد إجراءات التعلّم، أما البعد الثالث فيتعلق بتنظيم التعلّم. ووضع واين (Winne,1995) نموذجا آخر للتعلّم المنظّم ذاتياً تكون من العمليات التفاعليّة بين الجوانب المعرفيّة وما وراء المعرفيّة والدافعية، وقد اتفق مع هذا النموذج ما طرحه بنتريك (Pintrich,2000) حول الإطار العام للتعلّم المنظّم ذاتياً، حيث يرى أنّه يجب التركيز على عملية التكامل بين المكونات السابقة في عمليات التعلّم المنظّم ذاتياً. وبالاعتمّاد على النماذج السابقة للتعلّم المنظّم ذاتياً يمكن استنتاج بعض الإستراتيجيات الممكن استخدامها لتنمية الفهم القرائيّ ومنها: الإستراتيجيات المعرفيّة وتتضمّن: مهارات كالتسميع الذاتي والتعلّم الاتقانيّ، وتنظيم الأفكار والتفكير الناقد، والإستراتيجيات ما وراء المعرفيّة وتتضمّن: التخطيط ووضع الأهداف، ومراقبة التعلّم والتقويم، وإستراتيجيات إدارة المصادر التعليميّة وتتضمّن: إدارة الوقت، وإدارة الجهد والتعلّم من الإقران وطلب المساعدة والعون. والدافعية وتتضمّن: التوجه نحو هدف داخلي، والتوجه نحو هدف خارجي، وتقدير قيمة المهمة والتحكم في معتقدات التعلّم، وفعالية الذات للتعلّم.

التعلّم المنظّم ذاتياً والفهم القرائيّ:

يتفق عدد من الباحثين والدارسين في مجال التعلّم المنظّم ذاتياً (العتوم،2004 Bayer,2007Halloran &Zusho, 2011Schreiberi,2003).

- أنّه من المتوقع أنّ يساعد التدريب على التعلّم المنظّم ذاتياً في تنمية الفهم القرائيّ.

- الحديث عن التفكير: وهي من الإستراتيجيات؛ لأنّها تزوّد الأفراد بمفردات تساعدهم في وصف عمليات تفكيرهم.
- التخطيط والتنظيم الذاتي: من خلال قيام المعلمين بتدريب الطلبة على تقدير الوقت اللازم، وتنظيم المواد، وجدولة المواد الضرورية لإكمال النشاط.
- طرح الأسئلة: إعطاء الفرصة للمتعلّم لتطوير أسئلة، وطرحها على أنفسهم.
- التوجيه الذاتي: مساعدة المتعلّمين على معرفة متى عليهم أنّ يسألوا طلباً للمساعدة.
- استخلاص عمليات التفكير: وتتضمّن مراجعة النشاطات، وجمع المعلومات عن عمليات التفكير، ثم تصنيف الأفكار ذات العلاقة، وتحديد الإستراتيجيات غير الفعّالة، واللجوء إلى مسارات بديلة.
- إعطاء الفرصة للمتعلمين لمراقبة تعلّمهم وتفكيرهم: مثل إعطاء فرصة للتعلّم والتفكير مع زميل.
- صياغة التنبؤات: جعل المتعلّمين يعملون ويقترحون تنبؤات عن المعلومات التي يقرؤونها.
- المعرفة حول التعلّم: إعطاء الفرصة للمتعلّمين لربط الأفكار، فمن المهم أنّ يكون لدى المتعلّم معرفة جيدة حول ما تعلّمه.
- –نقل المعرفة: إطلاع المتعلّمين على كيفية نقل المعرفة والمهارات والاتجاهات إلى مواقف الحياة.
- – تحديد ما يعرف وما لا يعرف: حيث يتوجب على الأفراد في بداية أيّ نشاط أنّ يتخذوا قراراً حاسماً يتعلق بما يعرفون وما لا يعرفون، لتحديد ما الذي يريدون معرفته.

وقد تناولت عدد من الدراسات التعلّم المنظّم ذاتياً وأثره في تنمية مستويات الفهم القرائيّ (جاد 2012؛ الحسن والغامدي 2011؛ عبد العظيم 2012؛ العربيات 2006؛ العلوان 2012؛ Nejabati,2014Sir&Teo, 2010;Rinny 2012;) وأجمعت جميعها على أهمية التعلّم المنظّم ذاتياً، وإستراتيجياته المختلفة، في تنمية مختلف جوانب القراءة ومنها عملية الفهم القرائيّ في مختلف المراحل الدراسية بدءاً من المدرسة وانتهاء بالجامعة وفي مختلف البيئات.

مشكلّة الدراسة وأسئلتها:

من خلال مراجعة الأدب النظري المتعلق بالتعلّم المنظّم ذاتياً، والفهم القرائيّ لاحظ الباحث أنّ التدريب على التعلّم المنظّم ذاتياً قد يسهم في تنمية عدد من المتغيرات، أو يرتبط بها بشكلّ واضح، ومنها الفهم القرائيّ، وقد برز تساؤل لدى الباحث عن إمكانية مساهمة التعلّم المنظّم ذاتياً في تنمية مستويات الفهم القرائيّ لنصوص قرائية غير مرتبطة بالمنهاج الدراسي لدى طلبة الجامعة، سيما وأنّ الباحث ومن خلال احتكاكه المباشر مع الطلبة لمن لديهم ضعفاً في مهارات الاستيعاب القرائيّ، ويتمّثل هذا الضعف في عدم قدرتهم على تفسير المقروء، ووصفه واستنتاجه، وإعادة صياغته، وربطه، وكلّ هذه المهارات لا يتمّ مراعاتها في التدريس الجامعي، بل ما يزال التركيز منصباً على الحفظ والفهم الأساسي من خلال التدريس التقليدي القائم على التلقين، ومن هنا سعت الدراسة الحاليّة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على اختبار الفهم القرائيّ بمستوياته الثلاثة (الفهم الأساسي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد) وعليها مُجتمّعةً يُعزى لمتغيّر المجموعة (الضابطة التي خضع أفرادها للتدريب الاعتيادي، والتجريبيّة التي خضع أفرادها للتدريب على إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً)؟

2- هل يختلف أداء أفراد المجموعة التجريبيّة الذين خضعوا للتدريب على إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً على اختبار الفهم القرائيّ بمستوياته الثلاثة (الفهم الأساسي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد) وعليها مُجتمّعةً باختلاف نوع التخصص (إنساني، وعلمي)؟

أهمية الدراسة:

إنّ التحصيل الدراسي لطالب الجامعة يتأثر بفهمه واستيعابه للمعرفة التي يتعلمها، ويعتمّد تعلمه وفهمه على قدرته على استخدام إستراتيجيات التعلّم المختلفة، وخاصة إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، هذه الإستراتيجيات التي تسعى النُظم التربوية الحديثة إلى ترسيخها لدى الطلبة ومن هنا تكمن أهمية الدراسة، هذا فضلا عن تصميمها مجموعة من الإستراتيجيات وتدريب الطلبة عليه لتنمية مستويات الفهم القرائيّ، وتعود أهمية الدراسة إلى أنّها لا تعتمّد المناهج الجامعية والكتب المقررة في الجامعة، وإنما تعتمّد في التدريب على نصوص من خارج المناهج ربما ترتبط بحياة المتعلّم ومستقبله، هذا وقد طورت الدراسة اختباراً للفهم القرائيّ يمكن الاستفادة منه في دراسات مشابه.

حدود الدراسة:

تحددت نتائج الدراسة الحالية بطبيعة العينة، وهم مجموعة من الطلاب الذكور في كلّية التربية في جامعة أم القرى بمكة المكرمة في مرحلة البكالوريوس في العام الدراسي 1439/1438هـ، كما تحددت الدراسة بأدواتها وهي مجموعة إستراتيجيات بنيت على فكرة التعلّم المنظّم ذاتياً وفق نموذج بوردي(purdie, 2003) المتضمّن إستراتيجيات وضع الأهداف، والتخطيط لعملية التعلّم والاحتفاظ بالسجلات التعليميّة ومراقبة عملية التعلّم، وتسميع المواد وحفظها وطلب المساعدة الاجتمّاعية وكذلك مستويات الفهم القرائيّ المتضمّنة في الاختبار وهي: الفهم الأساسي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، وعلى نصوص من خارج مناهج الدراسة، واختبار الفهم القرائيّ ودلالات صدقهما وثباتهما.

مصطلحات الدراسة:

إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً: وهي مجموعة إجراءات يقوم فيها الطالب على وضع الأهداف والتخطيط لعمليه التعلّم، والاحتفاظ بالسجلات التعليميّة ومراقبة عملية التعلّم، وتسميع المواد وحفظها، وطلب المساعدة الأكاديميّة، وفي هذه الدراسة اعتمّدت هذه الإستراتيجيات على نموذج بوردي (Purdie, 2003) في التعلّم المنظّم ذاتياً.

الفهم القرائيّ: يعرفه الباحث في هذه الدراسة على أنّه عملية عقليّة تقوم على وصف المعنى، وتفسيره وربطه ببنية المتعلّم المعرفيّة، وإعادة صياغته بلغته الخاصة، وله مستويات هي: الفهم الأساسي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار الفهم القرائيّ المعدّ من قبل الباحث لأغراض هذه الدراسة.

طريقه الدراسة وإجراءاتها:

– **منهج الدراسة:** استخدم الباحث في الدراسة الحاليّة المنهج شبه التجريبي لمناسبته لأغراض الدراسة الحالية.

–**أفراد الدراسة:** اختير أفراد الدراسة من طلبة البكالوريوس الذين يدرسون في مقررات المتطلبات العامة في كلّية التربية في جامعة أم القرى حيث يسجل في هذه المقررات طلبة من تخصصات مختلفة، وقد تطوع للانضمام

للدراسة ما مجموعه (58) طالباً من الطلبة الذكور، سجلت أسماؤهم، وجرى توزيعهم بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين: تجريبية وعددهم (29) طالباً، وضابطة (29) طالباً وذلك في الفصل الأول من العام الجامعي 1438هـ.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية والمتمثلة في أثر إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً على الفهم القرائيّ لدى طلبة الجامعة فقد استخدام الباحث أداتينِ للدراسة هما: اختبار الفهم القرائيّ، ومقياس الإستراتيجيات القائم على التعلّم المنظّم ذاتياً.

أولا: اختبار الفهم القرائيّ: بعد تحديد مستويات الفهم القرائيّ المناسبة لطلبة الجامعة في هذه الدراسة، تمّ بناء اختبار الفهم القرائيّ وفق الخطوات الآتية:

1. تحديد الهدف من الاختبار: وهو قياس مدى تمكّن طلاب الجامعة من مستويات الفهم القرائيّ.
2. تحديد نوع الاختبار: تمّ تحديد اختبار الفهم القرائيّ في صورة موضوعيّة من نوع (اختيار من متعدد)، وقد بلغ عدد الأسئلة (21) سؤالاً، تمثل الأهداف التعليميّة المراد تحقيقها في ضوء مستويات الفهم القرائيّ التي أعدت سابقاً، وهي: مهارات الفهم الأساسي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد بواقع (7) أسئلة لكلّ مهارة.
3. بناء الاختبار: تمّت كتابة تعليمات الاختبار بوضوح وبعبارات مناسبة، وقد رُوعي في صياغة الأسئلة تقديم النصّ القرائيّ ثمّ الأسئلة، حيث تمّت كتابة الأسئلة في أسئلة عامة وقصيرة، وتحديد السؤال بحيث يشتمل على مهارة واحدة.
4. إعداد مفتاح لتصحيح الاختبار: تمّ رصد درجة واحدة لكلّ مفردة، يجيب عنها الطالب إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، وهذا يتفق مع نوع أسئلة الاختبار، فضلاً عن أنّه يضمن مزيداً من الموضوعيّة في تقدير إجابات الطلاب، ويتفق وأسلوب المعالجة الإحصائيّة لثبات الاختبار والعينة الاستطلاعية، ووضع معايير التصحيح، وبهذا تتراوح الدرجات على الاختبار بين (0–21) درجة.

صدق الاختبار وثباته:

للتأكد من صدق الاختبار فقد تمّ عرض فقراته على (8) من المحكميّن من ذوي الاختصاص في قسم علم النفس، وأستاذ في مناهج التعلّم المنظّم ذاتياً، وطلب إليهم إبداء رأيهم في مناسبة الأسئلة لقياس مستويات الفهم القرائيّ (في مستوياته: الأساسي، الاستنتاجي، والنقدي) وسلامة الاختبار من الناحية اللغوية، وقد قدّم المحكّمون بعض التعديلات الطفيفة التي أخذ بها الباحث. كما تمّ تقدير ثبات الاختبار وذلك من خلال التطبيق وإعادة التطبيق على مجموعة من الطلبة من خارج عينة الدراسة وعددهم (45) طالباً وتمّ حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيقين القَبْلي والبعدي بفاصل زمني مقداره أسبوعان، وقد بلغ معامل الارتباط الكلّي (0.81) مما يشير إلى درجة مقبولة من الثبات.

إجراءات الدراسة: تمّ إجراء الدراسة الحالية حسب المراحل التالية:

- بناء جلسات التدريب على إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وفق التالي: قام الباحث بتصميمها معتمّداً على نموذج بوردي (Purdi,2000) للتعلّم المنظّم ذاتياً والذي يضم وضع الأهداف، والتخطيط لعملية التعلّم، والاحتفاظ بالسجلات التعليميّة، ومراقبة عملية التعلّم وتسميع المواد وحفظها، وطلب المساعدة الأكاديميّة.

- الاطلاع على الأدب النظري والبرامج التدريبيّة والتعليميّة التي اهتمّت بموضوع برامج التعلّم المنظّم ذاتياً وطرق تدريبها والتي اعتمّدت على نظريّة التعلّم الاجتمّاعي، ومنها دراسة جاد (2012)، ودراسة الغامدي (2012).
- تحديد أهداف الإستراتيجيات التدريبيّة المتمّثلة في تدريب الطلاب على إستراتيجية وضع الهدف والتخطيط، وإستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات المراقبة، وإستراتيجية التسميع والحفظ، وإستراتيجية طلب المساعدة الاجتمّاعية أثناء التدريب.
- اختيار محتوى التدريب، ثم اعتمّاد عدد من المقالات الصحفية في عدد من الصحف الإلكترونية المتضمّنة بعض القضايا الثقافية، والاجتمّاعية التي تهم الشباب، وروعي في اختيار المقالات أنّ لا تكون طويلة، وأن تكون رصينة وناضجة أدبياً، وتعالج قضية تهمّ الشباب الجامعي، وقد تمّ اختيار (8) مقالات بحيث تتضمّن الجلسة الواحدة مقالاً واحداً، ونصاً للجلسة التمّهيديّة بما مجموعه (9) نصوص.
- التحقق من صدق النصوص ومدى قياسها لما أعدّت لقياسه، وذلك من خلال عرضها على (8) متخصصين في علم النفس التربوي تعلّم وتعليم والقياس، وأستاذ في اللغة العربية، حيث طلب المحكمون بعض التعديلات في بعض التدريبات جرى الأخذ بها.
- جرى تجريب الإستراتيجيات على مجموعة من الطلبة في إحدى المحاضرات التي يدرسها الباحث في الجامعة من خارج العينة، وقد تمّ الاطلاع على ملاحظات الطلاب، وتعرف مناسبة الزمن لأفراد مشابهين لأفراد العينة كما جرى الإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم، وأصبحت الإستراتيجيات جاهزة للتطبيق بصورتها النهائيّة.
- توزيع أفراد العينة عشوائياً على المجموعتين: التجريبيّة والضابطة
- تطبيق الاختبار القَبْلي على المجموعتين، بواقع 40 دقيقة.
- تطبيق الجلسات التدريبية على (8) جلسات بواقع ساعة لكلّ جلسة، بحيث تمّ توزيعها على النحو الآتي؛ (20) دقيقة لكلّ مّهارة، بالإضافة إلى (5) دقائق تمّهيدية و(5) دقائق ختامية، أما عن إجراءات التدريب فقد قام الباحث بقيادة عملية التدريب وإثارة الأسئلة وإدارة الحوار والمناقشة وقد قدم الباحث بداية كلّ جلسة تدريبية تمّهيدا يوضح فيه ويعرض الأهداف المرجوة من الجلسة والنصّ المستخدم من خلال جهاز العرض وكذلك توزيع النصوص بشكلّ ورقي، وتمثّل دور الباحث بالتفصيل كما يلي:
- تقديم تمّهيد بداية كلّ جلسة تدريبيّة، يذكر الطلبة بأهداف الجلسة التدريبيّة، وعرض نموذج.
- تزويد الطلبة بتوضيحات وتفسيرات تتعلق بأفكارهم واعتقاداتهم.
- تشجيع المناقشات المتعلقة بتنظيم التعلّم، وتشجيع الطلبة على طرح بدائل أخرى.
- توزيع الوقت على الطلبة لمناقشة الأفكار في الإستراتيجيات المطروحة حسب الزمن المخصص لكلّ منها، وتمّثل دور الطالب في طرح الأفكار والإجابة عن الأسئلة وإصدار أحكام على أفكاره وأفكار زملائه وكذلك تطبيق الإستراتيجيات حسبما يطلب منه ذلك.
- في نهاية التدريب جرى تطبيق الاختبار البعدي للفهم القرائيّ على أفراد المجموعتين.

الأساليب الإحصائيّة المستخدمة: استخدم الباحث في الدراسة الحاليّة، الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريّة، واختبار (ت)T-test، وتحليل التباين الأحادي المصاحب(One Way ANOVA).

تكافؤ مجموعتي الدراسة في اختبار الفهم القرائيّ:

للتحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة، قبل إجراء الدراسة تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبارت (t–test) للأداء على المقياس ككلّ، والأبعاد الفرعية لاختبار الفهم القرائيّ حسب مجموعتي الدراسة، كما هو مبيّن في الجدول (1).

جدول (1): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية للأداء على الاختبار القَبْلي لأفراد المجموعة التجريبيّة والضابطة وقيم (ت) والدلالة الإحصائيّة على اختبار الفهم القرائيّ

المستوى	المجموعة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الفهم الأساسي	الضابطة	1.86	0.79	−0.680	56	0.500
	التجريبيّة	2.00	0.76			
الفهم الاستنتاجي	الضابطة	1.55	0.95	0.836	56	0.407
	التجريبيّة	1.34	0.94			
الفهم الناقد	الضابطة	1.07	0.84	−1.048	56	0.299
	التجريبيّة	1.28	0.65			
الفهم القرائيّ ككلّ	الضابطة	4.48	1.64	−0.356	56	0.723
	التجريبيّة	4.62	1.29			

يُلاحظ من جدول (1) أنّ المتوسط الحسابي للأداء القَبْلي على اختبار الفهم القرائيّ ككلّ لأفراد المجموعة التجريبيّة بلغ (4.62)، والمتوسط الحسابي للأداء الكلّي لأفراد المجموعة الضابطة كان (4.48). ولمعرفة ما إذا كان الفرق بين هذين المتوسطين دالّاً إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، استخدم اختبار(ت) (t–test)، الذي لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في أداء المجموعتين على الاختبار ككلّ، حيث بلغت قيمة (ت = 0.356−)، بدلالة إحصائيّة بلغت (0.723).

كذلك يلاحظ من جدول (1) أنّ المتوسط الحسابيّ القَبْلي لأداء أفراد المجموعة على مستوى الفهم الأساسي بلغ (2.00)، ولأداء أفراد المجموعة الضابطة بلغ (1.86)، وأظهرت نتائج اختبار (ت) (t–test) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين المجموعتين، حيث بلغت قيمة (ت = 0.680−)، بدلالة إحصائيّة بلغت (0.500). كذلك بلغ المتوسط الحسابي القَبْلي لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة على المستوى الفهم الاستنتاجي (1.34)، ولأداء أفراد المجموعة الضابطة (1.55)، وقد أظهرت نتائج اختبار (ت) (t–test) أيضا عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين المجموعتين، كما بلغ المتوسط الحسابيّ القَبْلي لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة على مستوى الفهم الناقد (1.28)، ولأداء أفراد المجموعة الضابطة (1.07) وهي غير دالّة إحصائيّاً حسب نتائج اختبار (ت) (t–test).

نتائج الدراسة، ومناقشتها، وتفسيرها:

اولاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي ينصّ على: "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة(α = 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على اختبار الفهم القرائيّ بمستوياته الثلاثة (الفهم الأساسي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد) وعليها مُجتمّعةً يُعزى لمتغير المجموعة (الضابطة

التي لم يخضع أفرادها للتدريب، والتجريبيّة التي خضع أفرادها للتدريب على إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيا) ؟". حُسبت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدِّراسة القَبْلي والبعدي والبعدي المعدّل على فقرات اختبار الفهم القرائيّ مجتمّعةً، وفقاً لإستراتيجية التدريب (والتعلّم المنظّم ذاتيا)، وذلك كما هو مبين في جدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدِّراسة القَبْلي والبعدي والبعدي المعدل على فقرات اختبار الفهم القرائيّ مجتمّعةً، وفقاً لإستراتيجية التدريب

إستراتيجية التدريب	الأداء القَبْلي		الأداء البعدي			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
لم يخضعوا للتدريب	3.50	1.09	14.90	5.43	14.95	0.67
التعلّم المنظّم ذاتيا	3.10	1.41	25.90	2.53	25.85	0.69

يتبيّن من جدول (2) وجود فرق ظاهري بين المتوسطيْن الحسابيين: القَبْلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة الذين خضعوا للتدريب على إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيا، ووجود فرق ظاهري بين المتوسطيْن الحسابيين البعديين لأداء أفراد مجموعتي الدِّراسة: الضابطة والتجريبيّة. ولمعرفة الدلالة الإحصائيّة للفروق الظاهرية البعدية وفقاً لإستراتيجية التدريب، بعد تحييد الفروق القَبْلية في أداء أفراد مجموعتي الدِّراسة على فقرات اختبار الفهم القرائيّ مجتمّعةً؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)، وذلك كما هو مُبيّن في جدول (3).

جدول (3): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحبللمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدِّراسة البعدي على فقرات اختبار الفهم القرائيّ مجتمّعةً وفقاً لإستراتيجية التدريب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
الاختبار القَبْلي (المصاحب)	0.014	1	0.014	0.003	0.957	
إستراتيجية التدريب	130.077	1	130.077	***26.960***	***0.000***	***0.329***
الخطأ	265.365	55	4.825			
المجموع المعدل	**395.879**	**57**				

*** ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05)**

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين المبينة في جدول (3) يُلاحظ أنّ قيمة الدلالة الإحصائيّة لإستراتيجية التدريب بلغت (0.000) وهي أقلّ من مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05). التي تدلّ على وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدِّراسة على فقرات الفهم القرائيّ مجتمّعةً؛ يُعزى لإستراتيجية التدريب، ومن جدول المتوسطات الحسابيّة يتبيّن أنّ الفرق الدالّ إحصائياً كان لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبيّة الذين خضعوا للتدريب على إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً

بمتوسط حسابي معدّل أعلى من المتوسط الحسابي المعدل لأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا للتدريب.

وحُسب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا الذي بلغت قيمته (0.329)؛ وهذا يعني أنّ (32.9%) من التباين (التحسّن) في أداء أفراد الدِّراسة البعدي على فقرات اختبار الفهم القرائيّ مجتمّعةً عائد لإستراتيجية التدريب المستخدمة (التعلّم المنظّم ذاتياً). واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العلوان (2012)، ودراسة عبد العظيم (2012)، ودراسة جاد (2012)، ودراسة نيجاباتي (Nejabati, 2014)، ودراسة سير وثيو Tuan-sir and Teo(2012)، والعربيات (2006)، واختلفت مع دراسة ريني (Riany, 2010).

كما حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية القَبْلية، والبعدية، والبعدية المعدلة لأداء أفراد الدِّراسة على كلّ مستوى من مستويات التحصيل (الفهم الأساسي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد)، وفقاً لإستراتيجية التدريب، وذلك كما هو مبين في جدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية القَبْلية والبعدية والبعديّة المعدلة لأداء أفراد الدِّراسة على كلّ مستوى من مستويات الفهم القرائيّ، وفقاً لإستراتيجية التدريب

المستوى	إستراتيجية التدريب	الأداء القَبْلي		الأداء البعدي		الأداء البعدي المعدل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الفهم الأساسي	لم يخضعوا للتدريب	1.86	0.79	4.14	0.79	4.22	0.18
	التعلّم المنظّم ذاتيا	2.00	0.76	5.59	1.27	5.51	0.18
	الكلّي	**1.93**	**0.77**	**4.86**	**1.28**		
الفهم الاستنتاجي	لم يخضعوا للتدريب	1.55	0.95	3.76	0.79	3.79	0.16
	التعلّم المنظّم ذاتيا	1.34	0.94	4.45	0.91	4.42	0.16
	الكلّي	**1.45**	**0.94**	**4.10**	**0.91**		
الفهم الناقد	لم يخضعوا للتدريب	1.07	0.84	4.00	0.89	4.03	0.20
	التعلّم المنظّم ذاتيا	1.28	0.65	4.86	1.27	4.83	0.20
	الكلّي	**1.17**	**0.75**	**4.43**	**1.17**		

يتبين من جدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية القَبْلية والبعدية لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة الذين خضعوا للتدريب على إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيا، ووجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد مجموعتي الدِّراسة: الضابطة والتجريبيّة. ولمعرفة الدلالة الإحصائيّة للفروق الظاهرية البعدية وفقاً لإستراتيجية التدريب، بعد تحييد الفروق القَبْلية في أداء أفراد مجموعتي الدِّراسة على كلّ مستوى من مستويات الفهم القرائيّ (الفهم الأساسي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد)؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA)، وذلك كما هو مبين في جدول (5).

جدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدِّراسة البعدي على كلّ مستوى من مستويات الفهم القرائيّ وفقاً لإستراتيجية التدريب

مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
المصاحب (الفهم الأساسي القَبْلي)	الفهم الأساسيّ	0.002	1	0.002	0.002	0.963	
	الفهم الاستنتاجيّ	0.014	1	0.014	0.020	0.888	
	الفهم الناقد	0.048	1	0.048	0.041	0.841	
المصاحب (الفهم الاستنتاجي القَبْلي)	الفهم الأساسيّ	5.963	1	5.963	6.187	0.016	
	الفهم الاستنتاجيّ	3.020	1	3.020	4.316	0.043	
	الفهم الناقد	0.688	1	0.688	0.588	0.447	
المصاحب (الفهم الناقد القَبْلي)	الفهم الأساسيّ	4.831	1	4.831	5.013	0.029	
	الفهم الاستنتاجيّ	0.187	1	0.187	0.268	0.607	
	الفهم الناقد	4.779	1	4.779	4.083	0.048	
إستراتيجية التدريب Hotelling's Trace=0.516 الدلالة الإحصائيّة= 0.000*	الفهم الأساسي	23.310	1	23.310	*24.186	0.000	0.313
	الفهم الاستنتاجي	5.440	1	5.440	*7.776	0.007	0.128
	الفهم الناقد	8.930	1	8.930	*7.631	0.008	0.126
الخطأ	الفهم الأساسي	51.080	53	0.964			
	الفهم الاستنتاجي	37.079	53	0.700			
	الفهم الناقد	62.025	53	1.170			
المجموع المعدل	الفهم الأساسي	**92.897**	**57**				
	الفهم الاستنتاجي	**47.379**	**57**				

مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
	الفهم الناقد	78.224	57				

*** ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05)**

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين المبينة في جدول (5) يُلاحظ أنّ قيمة الدلالة الإحصائيّة لإستراتيجية التدريب ولمستوى (الفهم الأساسي) بلغت (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05) التي تدلّ على وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدِّراسة على مستوى (الفهم الأساسي) يُعزى لإستراتيجية التدريب، ومن جدول المتوسطات الحسابيّة يتبيّن أنّ الفرق الدالّ إحصائيًا كان لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبيّة الذين خضعوا للتدريب على إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، بمتوسط حسابي معدل أعلى من المتوسط الحسابي المعدل لأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا للتدريب، وحُسب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا لمستوى (الفهم الأساسي) الذي بلغت قيمته (0.313)؛ وهذا يعني أنّ (31.3%) من التباين (التحسّن) في أداء أفراد الدِّراسة البعدي على مستوى (الفهم الأساسي) عائد لإستراتيجية التدريب المستخدمة (التعلّم المنظّم ذاتياً). ويتّضح من هذه النتيجة أنّه توجد فروق دالّة إحصائيّاً بين المجموعتين: التجريبيّة والضابطة في مستوى (الفهم الأساسي)، التي تعزى بشكلّ كبير إلى أنّ إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً تنمي الفهم الأساسي مثل قراءة السطور، ومعرفة المعاني والأفكار الظاهرة في النص، وتحديد المعنى المناسب للكلّمة من السياق وتوضيح العلاقات بين الجمل، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (جاد 2012؛ ودراسة عبد العظيم 2012 ودراسة الغامدي، 2012؛ ودراسة العربيات 2006)، و Tuan-sirand Teo (2012)، Nejabati (2014)، واختلفت مع دراسة ريني (Riany,2010)التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لإستراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائيّ، ويعزو الباحث هذا الاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة إلى طبيعة عينة الدراسة والمتمّثلة بطلبة الجامعة، فيما كانت جميع الدراسات السابقة التي اختلفت معها الدراسة تضمّ عينات من طلبة المرحلة المدرسية الذين لا يزالون في طور النمو فيما يتعلق بالقرارات القرائيّة واستجابتهم لإستراتيجيات التدريب.

كما يُلاحظ من جدول (5) أنّ قيمة الدلالة الإحصائيّة لإستراتيجية التدريب ولمستوى (الفهم الاستنتاجي) بلغت (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05)التي تدلّ على وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدِّراسة على مستوى (الفهم الاستنتاجي) يُعزى لإستراتيجية التدريب، ومن جدول المتوسطات الحسابية يتبيّن أنّ الفرق الدالّ إحصائيًا كان لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبيّة الذين خضعوا للتدريب على إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، بمتوسط حسابي معدل أعلى من المتوسط الحسابي المعدل لأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا للتدريب، وحُسب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا لمستوى (الفهم الاستنتاجي) الذي بلغت قيمته (0.128)؛ وهذا يعني أنّ (12.8%) من التباين (التحسّن) في أداء أفراد الدِّراسة البعدي على مستوى (الفهم الاستنتاجي)عائد لإستراتيجية التدريب المستخدمة (التعلّم المنظّم ذاتياً)، إنّ المجموعة التجريبيّة أتيحت لها الفرصة في هذه الدراسة من خلال إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً بممارسة استنتاج المعاني الضمنية من المقروء، وربط المعرفة السابقة للقارئ بأفكار للنص المقروء، وتحديد الأفكار الضمنية، واستخلاص النتائج من المعلومات المعروضة، وتمّييز

الأحداث الواردة، وتحليل مشاعر كاتب الموضوع، والشخصيات التي يتحدث على لسانها، وهي نتائج قد تعزى بشكلّ كبير إلى إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في تنمية قدرات الطلاب في الفهم القرائيّ عند المستوى الاستنتاجي في هذه الدراسة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع (دراسة جاد، 2012؛ ودراسة عبد العظيم 2012؛ ودراسة العربيات 2006؛ ودراسة العلوان 2012)؛ ودراسة Tuan-sirand Teo (2012 والتي أشارت جميعها إلى تأثير إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي في دراساتهم.

كما يُلاحظ من جدول (5) أنّ قيمة الدلالة الإحصائيّة لإستراتيجية التدريب ولمستوى (الفهم الناقد) بلغت (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$) التي تدلّ على وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدِّراسة على مستوى (الفهم الناقد) يُعزى لإستراتيجية التدريب. ومن جدول المتوسطات الحسابية يتبيّن أنّ الفرق الدالّ إحصائياً كان لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبيّة الذين خضعوا للتدريب على إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، بمتوسط حسابي معدل أعلى من المتوسط الحسابي المعدل لأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا للتدريب. وحُسب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا لمستوى (الفهم الناقد) الذي بلغت قيمته (0.126)؛ وهذا يعني أنّ (12.6%) من التباين (التحسّن) في أداء أفراد الدِّراسة البعدي على مستوى (الفهم الناقد) عائد لإستراتيجية التدريب المستخدمة (التعلّم المنظّم ذاتيا). كما يتضح من هذه النتيجة تفوق المجموعة التجريبيّة على نظيرتها المجموعة الضابطة في مستوى الفهم الناقد. حيث إنّ المجموعة التجريبيّة أتيحت لها الفرصة في هذه الدراسة من خلال إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيا بممارسة تقييم المادة المكتوبة، والتفريق بين الرأي والحقيقة وتفسير المعاني الرمزية، والاستدلّال المنطقي، والتفسير وغيرها من مهارات الفهم القرائيّ الناقد. وهي نتائج قد تعزى بشكلّ كبير إلى إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في تنمية قدرات الطلاب في الفهم القرائيّ عند مستوى الفهم الناقد المحدد في هذه الدراسة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العلوان (2012) ودراسة جاد (2012)، ودراسة عبد العظيم (2012)، ودراسة العربيات (2006)، ودراسة توان سير وتيو (Tuan-sirand Teo,201)، واختلفت مع دراسة ريني (Riany, 2010).

ثانياً: للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي ينص على: "هل يختلف أداء أفراد المجموعة التجريبيّة الذين خضعوا للتدريب على إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً على اختبار الفهم القرائيّ بمستوياته الثلاثة (الفهم الأساسي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد) وعليها مُجتمعةً باختلاف نوع التخصص (إنساني، وعلمي)؟".

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية البعدية لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة الذين خضعوا للتدريب على إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيا على اختبار الفهم القرائيّ بمستوياته الثلاثة (الفهم الأساسي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد) وعليها مُجتمّعةً باختلاف نوع التخصص (إنساني، وعلمي)، لُيطبّق عليها اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتيْن (t-test)؛ للكشف عن الدلالة الإحصائيّة للفرق الظاهري بين أداء طلبة الكلّيات الإنسانية وأداء طلبة الكلّيات العلميّة، وذلك كما هو مبين في جدول (6).

جدول (6): نتائج اختبار (ت)(t-test) للمتوسطين الحسابيين البعديين لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة على اختبار الفهم القرائيّ بمستوياته الثلاثة وعليها مُجتمّعةً باختلاف نوع التخصص

المستوى	نوع التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمه ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائيّة

المستوى	نوع التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمه ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائيّة
الفهم الأساسي	إنساني	5.64	1.36	0.164	27	0.871
	علمي	5.56	1.25			
الفهم الاستنتاجي	إنساني	4.45	0.82	0.028	27	0.977
	علمي	4.44	0.98			
الفهم الناقد	إنساني	5.27	1.10	1.379	27	0.179
	علمي	4.61	1.33			
الفهم القرائيّ ككلّ	إنساني	15.36	2.80	0.704	27	0.488
	علمي	14.61	2.79			

يلاحظ من خلال جدول (6) أنّ جميع قيم الدلالة الإحصائيّة لمستويات الفهم القرائيّ وللفهم القرائيّ ككلّ أكبر من مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$)، التي تدلّ على عدم وجود اختلاف دالّ احصائياً في أداء أفراد المجموعة التجريبيّة الذين خضعوا للتدريب على إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً على اختبار الفهم القرائيّ بمستوياته الثلاثة (الفهم الأساسي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد) وعليها مُجتمعةً باختلاف نوع التخصص (إنساني، علمي). وهذا يشير إلى أنّ أثر التدريب على إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً مفيد في مستوى الفهم القرائيّ على جميع الطلبة المشاركين، سواء كانوا من الكلّيات الإنسانيّة أو الكلّيات العلميّة، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الطلبة في التخصصات المختلفة يخضعون لنفس البيئة الجامعية، ولظروف مشابهة من التدريب داخل المحاضرات.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

- ضرورة الاهتمّام بتدريب طلاب الجامعة على استخدام إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً لمساعدتهم على فهم ما يقرؤونه.
- تضمين محاضرات أساتذة الجامعة بعض مستويات الفهم القرائيّ، ونماذج تطبيقية لإعداد المحاضرات وفق إستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، وتتناول مهارات فهم أخرى.

المراجع العربيّة:

جاد، محمد لطفي محمد. (2012)، إستراتيجية قائمة على التعليم المنظّم ذاتياً لتنمية مهارات القراءة الاستيعابية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، العدد (131)، 115-150.

الجراح، عبد الناصر. (2010). العلاقة بين التعلّم المنظّم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينه من طلبه جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6(4)، 333-348.

الجعافرة، عبد السلام. (2011). مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق. مكتبة المجتمّع العربي. عمان: الأردن.

الحسن، جعفر والغامدي، بسينة. (2011). فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مستويات الفهم القرائيّ لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلّية التربية جامعة الأزهر، العدد146

الحيلواني، ياسر. (2003). تدريس وتقيم مهارات القراءة. عمان، الأردن: دار حنين للنشر والتوزيع.

الرشيد، إبراهيم بن عبد الله. (2011). فاعلية تدريس القراءة باستخدام إستراتيجية التدريب التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. السعودية.

سلطان، صفاء. (2006). أثر بعض إستراتيجيات العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي. رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة حلوان، كلّية التربية.

شحاتة، حسن والنجار زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

عبد الباري، هادي. (2010). فعالية إستراتيجية التدريب التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائيّ والوعي بعمليات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (145).

عبد الحافظ، فؤاد (2007). فاعلية اساتخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي الموجهة في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائيّ والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلّية التربية، العدد 7.

عبد الحميد، عبد الله. (2000). فاعلية إستراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي، القاهرة. مجلة القراءة والمعرفة، كلّية التربية، جامعة عين شمس، العدد (2)،189-241.

العتوم، عدنان يوسف. (2004). علم النفس المعرفي، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العربيات، عالية. (2006). أثر استخدام إستراتيجية التدريب المعرفي وفوق المعرفي في الاستيعاب القرائيّ لطالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة خلدا الثانوية الشاملة للبنات. جامعة عمان العربية، عمان.

عصر، حسني. (1999). تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

عطية، سليمان. (2006). فعالية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مستويات الفهم القرائيّ لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلّية التربية، العدد (67)، جامعه بنها، كلّيه التربية.

العلوان، أحمد. (2012). مستوى ما وراء الاستيعاب وعلاقته بالتحصيل القرائيّ لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(4).

العلوان، أحمد، التل، شادية. (2010). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائيّ. مجلة جامعة دمشق، 26 (3)، 397-404.

الغامدي، بسينه. (2012). فاعلية إستراتيجيّة ما وراء المعرفة في تنمية مستويات الفهم القرائيّ لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 12

موسى، مصطفى إسماعيل. (2001). أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرآني والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، المجلد (1)، بحوث المؤتمر الأول للتوعية القرائيّة المقام بالمركز الكشفي، مدينة نصر في الفترة من 52 إلى 26 يونية 2001، الجمعية المصريّة للقراءة والمعرفة، ص 69-111

يونس، فتحي علي. (2001). إستراتيجيات تعليم التعلّم المنظّم ذاتياً في المرحلة الثانويّة، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.

المراجع الأجنبية:

Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science,* 1, 164- 180.

Baxter, G. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. In G. Schraw and J. Impara(Eds.), Issues in the measurement of metacognition (pp. 43-97). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.

Bayer, U.(2007). Boosting scholastic test scores by willpower: The role of implementation intentions. *Self and Identity, 6,* 1–19.

Bembenutty, H. (2006). Self-regulation of learning. *Academic Exchange*

Corno,L. (1989). Self-regulated learning. A Volitional analysis. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.). Self-regulated learning and academic Acivment: Theory, Research an Practice (pp.111-141). New York: Springer.

Day, R. R., & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language,* 17(1), 60-73.

Eggen, D., Kauchak, D. (1994). Educational Psychology: Classroom Connections. The United States: Macmillan.Grellet, F. (1995). Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises. London: CUP.

Grabe, W., & Stoller, F.L. (2002). Teaching and researching reading. Harlow, Essex: Pearson Education.

Halloran, R., &Zucho, A. (2011). Self-regulation, executive function, working memory, and academic achievement of female high school students. Fordham University, 139 pages; 3452791.

Marzano, R. J. (1995). Elements of a comprehensive approach to critical thinking. In J. Block, T. R. Guskey, & S. T. Everson (Eds.), School improvement programs(pp. 57–76). New York: Scholastic.

McCombs, B. L., & Marzano, R. J. (1989). Integrating skill and will in self-regulation. *Teaching Thinking and Problem Solving*, 11(5), 5–8.

Nejabati, N. (2014). The Effect of Locus of Control Training on EFL Students' Reading Comprehension. *International Journal of English Language Education* ،2 (1), 1 – 6.

Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition & Instruction*, 1, 117-175.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555.

Pintrich, P., &Zusho, A. (2007). Student motivation and self−regulated learning in the college classroomin r.p,perry and J.c smart (Eds),scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence −based perspective(pp731−810)Dordrecht, The Netherlands ,springer.

Purdi, N. (2003). Student conception of learning and their use of self-regulated learning strategies: across cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 87-100.

Rainy, Y. E. (2010). The Impact of Metacognitive Strategies on Students' Motivation in Reading Comprehension. *Ilm. Kel. &Kons. Journal*, Vol. (3), No. (2), p: 140 – 153.

Schreiber, F.(2003). Exploring metacognition and self-regulation in an enrichment reading program. University of Connecticut.

Schunk, D.H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71–86.

Smith, G.(1997).Vocabulary instruction and reading comprehension. School Journal,34(1):169-184.

Snow, C. (2002). Reading for understanding: Towards a R&D program in reading comprehension. Washington, DC: RAND Reading Study Group.

Stod, E.,& Burns, M. S., (1997). Preventing reading failure in young children. Washington, DC: National Academy Press.

Sweet, A.P.,& Snow, C.(2002). Reconceptualizing reading comprehension. In C.C. Block, L. B. Gambrell, & M. Pressley (Eds.) Improving comprehension instruction(pp. 54-79). Newark, DE: International Reading Association.

Teplin, A.(2008). Open-door thinking: metacognition in reading comprehension instruction. *published Doctoral Dissertation*. University of California. Los Angeles.

Thompson,R.(2007).*Metacognition: an intervention for academically unprepared college students.*Ph.D. Capella University.

Veeravagu, J., Muthusamy, C., Marimuthu, R., &Subrayan, A. (2010). Using Bloom's Taxonomy to gauge students' reading comprehension performance. Canadian Social Science, 6(3), 205−212.

Winne,p (1995). Inherent details in self- regulated learning. Educational psychologist,30,pp.173-187.

Yang, M. (2005). Investigating the structure and the pattern in self-regulated learning by high school students. *Asia Pacific Education Review*, 6(2), 162–169.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist, 30*(4), 217-221.