المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٢، عدد ٤، ٢٠٠٦، ٢١٩-٢٣٠

تقدير طلبة معلم صف اللغة الإنجليزية في جامعة الطفيلة التقنية لمدى وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة وممارستهم لها

خليل القطاونة* و سامي القطاونة**

تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٦/٣/١٢ تاريخ قبوله ٢٠٠٦/١٠/٢

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى قياس وعي طلبة معلم صف اللغة الإنجليزية بأهمية استراتيجيات القراءة وممارستهم لها ، كما هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين درجة وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة ودرجة وعيهم بممارستها. وقد تألفت عينة الدراسة من ١٩٦ طالبا وطالبة من طلبة معلم صف اللغة الإنجليزية في جامعة الطفيلة التقنية الذين أنهوا دراسة مساق مهارات القراءة. قام الباحثان بتطوير استبيان تكون من ٣٩ فقرة في مجالين: مجال الأهمية ومجال الممارسة.

أظهرت النتائج أن الطلبة يثمنون وعيهم بدرجة أهمية استراتيجيات القراءة بدرجة مرتفعة، ويمتد تثمينهم هذا ليشمل شعورهم بأهمية عالية لهذه الاستراتيجيات ، وأنهم يمارسونها أيضا بدرجة مرتفعة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية قوية بين الشعور بأهمية استراتيجيات القراءة وممارستها.(**الكلمات المفتاحية:** القراءة، استراتيجيات القراءة، الفهم القرائي، الاستيعاب القرائي، الوعي القرائي، الوعي باستراتيجيات القراءة، الوعي باستراتيجيات الفهم القرائي).

The Extent to Which the "English-Class Teacher" Students at the Tafila University Assess their Awareness of Reading Strategies

Khalil Al Qatawneh, *Faculty of Educational Sciences, Tafila Technical University, Tafila, Jordan.*
Sami Al Qatawneh, *Directorate of Education, Ministry of Education, Al-Karak , Jordan.*

***Abstract**: The purpose of this study was to measure the extent to which the "English-Class Teacher" students at the Tafila Technical University assess their awareness of reading strategies. It also aimed to identify the relation between the degrees of "strategy importance" and "strategy use" from the students' perspectives. The participants were 196 students who had finished the "Reading Skills" course in their study plan. A 39-item questionnaire was developed for measuring the student's awareness. Reading strategy awareness included strategy importance and strategy use for this purpose.*
*The results of this study revealed that the participants rated their reading strategy awareness as high; the students reported "high" degrees of "strategy importance" and "strategy use". The results also revealed a significant positive correlation between "strategy importance" and "strategy use" from the student's perspective.(**Keywords**: Reading, Reading strategies, Reading comprehension, Reading awareness, Reading strategy awareness, Awareness of reading strategies, Awareness of reading comprehension strategies).*

خلفية الدراسة وأهميّتها:

تعد القراءة من أهم فنون اللغة التي تحتاج إلى الدراسة الواعية التي تتخذ المنهج العلمي أسلوبا لها، لما تتمتع به من أهمية بالغة للإنسان المتعلم في امتلاك ناصية العلم، ومفتاح كنزه المكنون. وهي نافذة رئيسة يطل منها على المعرفة والثقافة في العالم، ويتصل عن طريقها بتراثه. وتساعده أيضا في صقل شخصيته، ونظرته لذاته. وتمتاز القراءة عن باقي فروع اللغة بملازمتها للإنسان المتعلم في المراحل التعليمية المختلفة وما بعدها (عامر، ٢٠٠٠).

ويرى طعيمة (١٩٩٨) أن القراءة مجموعة من العمليات المعقدة التي تتضمن عددا من المهارات المرتبطة التي يصعب الاكتفاء ببعضها أو الفصل بينها فصلا دقيقا. وعليه، ينبغي تنمية مستويات القراءة جميعها.

وتعد القراءة عملية تفكير لا تقل عن مستويات التفكير التي يستخدمها كاتب النص المقروء، ففي كلا الأمرين هناك توظيف لعمليات التنظيم والفهم والتحليل والتركيب والتقويم، وحل المشكلات، والانتقاء، والاستدلال، ومقارنة البيانات، والنقد، والربط والاستنتاج والتعميم.

ويعد الفهم القرائي الجوهر الحقيقي لعملية القراءة، والعملية الكبرى التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى. فالفهم هو ذروة مهارات القراءة، وأساس عمليات القراءة جميعها، فالانطلاق والبطء في القراءة يتوقف على فهم القارئ لما يقرأ، بل إن الفهم عامل أساسي في السيطرة على فنون اللغة كلها (حنا والناصر، ١٩٩٣).

ويذكر يونس (٢٠٠٠) أن الفهم القرائي عملية مركبة معقدة تتضمن عمليات عقلية مختلفة، كما تتضمن عملية ربط المعلومات التي يكشف عنها النص المقروء بخبرات القارئ السابقة، وبذلك يصعب وصف المرء نفسه بأنه قارئ ماهر ما لم يمعن في التفكير بموضوع القراءة، وتحليل العلاقات التي تربط بين أجزائه المختلفة، ومزج الأفكار التي يطرحها

* كلية العلوم التربوية، جامعة الطفيلة التقنية، الأردن.
** مديرية التربية والتعليم، وزارة التربية والتعليم، الكرك، الأردن.

كاتب النص بما لديه من معارف سابقة عن موضوع النص ويقارنها بما تعلمه من قبل.

وفي إطار الحديث عن مستويات الفهم القرائي يقسمه أوزبل ونوفاك وهانسين (Ausubel, Novak and Hanesian, 1978) إلى ثلاثة مستويات: المستوى الحرفي، ويعتمد فيه المتعلم على ذاكرته في تحصيل الحقائق والمفاهيم والمعلومات الواردة في النص المقروء مثل: معرفة معاني الكلمات، وتحديد الفكرة العامة للموضوع واستخراج معلومات معينة من الأشكال والجداول والرسوم ، والمستوى التفسيري: ويركز فيه المتعلم على معرفة ما بين السطور والاستنباط، مثل: الاستنتاج والمقارنة والتمييز بين الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع، والمستوى التقويمي: وهنا يهتم القارئ في معرفة ما وراء السطور، مثل: تحديد هدف الكاتب والتمييز بين الحقيقة والرأي وإصدار حكم على رأي الكاتب، وتقويم الحجج التي ساقها الكاتب لتأكيد موقفه.

ويشير الأدب التربوي الحديث في نظرته للقراءة – وفق رأي الدالي (El-Daly, 1997) إلى توجهين هما: التوجه الأول ويعتني بفهم طبيعة القراءة من خلال بناء تصورات حول العمليات التي تجري داخل القارئ أثناء عملية القراءة لأن ذلك يساعدنا على فهم ما يقوم به القارئ أثناء عملية القراءة، أما التوجه الثاني فيعتني بالتحول في اهتمام الباحثين إلى تحديد الاستراتيجيات التي يستخدمها القارئ في قراءته للنصوص المختلفة بدلا من تركيزهم على القراءة كمضمون أو كمنتج (Serag, 2000).

وقد أكدت العديد من الاهتمامات التربوية في الآونة الأخيرة على ضرورة استخدام استراتيجيات تعمل على تحسين مستويات الفهم القرائي لدى المتعلمين ، ومن أهم هذه الاستراتيجيات ، الاستراتيجيات المعرفية ، وفوق المعرفية ، والاجتماعية أو الوجدانية (O'Malley and Chamot, 1990).

ووفق هذا التقسيم، يرى أومالي وشاموت (O'Malley and Chamot, 1990) أن الاستراتيجيات فوق المعرفية تهتم بإدارة عملية القراءة والتعلم، مثل تركيز الانتباه انتقائيا على جزء معين في النص دون غيره حسب الهدف من القراءة، والتخطيط لعملية القراءة، ومراقبة الفهم، وتقويم ما تم تعلمه، أما الاستراتيجيات المعرفية فتعتني بتحليل النص مثل إعادة القراءة، وتنظيم عملية القراءة، والتلخيص، والتخيل، والتفسير، ثم الاستراتيجيات الاجتماعية أو الوجدانية التي تعتني بالتفاعل ما بين المتعلم و الآخرين، مثل التعاون (العمل مع الآخرين لحل مشكلة معينة)، والمناقشة، والحوار مع الذات. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الاستراتيجيات قد تتداخل مع بعضها البعض لدرجة يتعذر الفصل بينها فصلا دقيقا (O'Malley and Chamot, 1990).

ويمكن تعريف استراتيجية القراءة على أنها مجموعة من الإجراءات التي ترشد الطلبة أثناء القراءة (National Reading Panel, 2004)، فعلى سبيل المثال: عندما يبدأ الطالب قراءة نص معيّن، يمكن تدريبه على صياغة أسئلة حول كل فقرة من فقرات النص، ومن ثم على النص كله، لأن مثل هذا الإجراء من شأنه أن يساعد الطالب على معالجة النص معالجة نشطة غير تلقينية. ويعرفها روبن (Rubin, 1987) على أنها مجموعة الإجراءات التي تساهم في تطوير النظام اللغوي عند الفرد وتؤثر تأثيرا مباشرا في عملية تعلمه. أما أومالي وشاموت(O'Malley and Chamot, 1990) فيعرفا استراتيجية القراءة على أنها عمليات تفكير أو سلوكات خاصة يقوم بها الفرد لتعلم معلومة ما، أو فهمها، أو الاحتفاظ بها.

ونظرة متفحصة لهذه التعريفات المتعلقة باستراتيجيات القراءة تمكننا من تحديد مفهوم استراتيجية القراءة على النحو الآتي: هي خطوات تفكير أو إجراءات سلوكية واعية، يقوم بها القارئ عادة عن سابق نية وقصد لتحسين فهمه للنص فهما يسهل عليه عملية تخزين المعرفة، واستخدامها، واسترجاعها بالاعتماد على خبراته السابقة.

وتكمن أهمية هذه الاستراتيجيات في أنها تساعد المتعلمين في توجيه أنفسهم أثناء القراءة، وتساعدهم على استيعاب النص والتعلّم بالاعتماد على أنفسهم، كما أنها تساعد المعلمين على تطوير إجراءات تعليمية واضحة ومتتابعة، وعلى كسر جمود الطلبة وتشجيعهم على الاندماج في عملية التعلم بشكل أكثر نشاطا وفاعلية (Oxford, 1990). وتؤكد هذه النتيجة دراسة نورفل (Norvele, 2003) التي هدفت إلى قياس الوعي باستراتيجيات القراءة عند ٢٥ طالبا مسجلا في مساق (Modern English for Baltic Adults) من وجهة نظرهم قبل وبعد تدريبهم بشكل مباشر على مجموعة من استراتيجيات القراءة عن بعد في اللغة الإنجليزية. إذ بينت الدراسة أن التعلم عن بعد مفيد في تطوير استراتيجيات مثل تحديد مصادر المعرفة (الدراسة) واستخدام السياق العام لاستيعاب معاني النص. كما كشفت الدراسة عن الأثر الإيجابي للتعلم عن بعد في وعي الطلبة باستراتيجيات القراءة.

وفي السياق، يتأثر اهتمام المتعلم في الاستراتيجية وممارسته لها حسبما أورد اكسفورد (Oxford, 1990) بعوامل عدة منها: درجة وعيه بهذه الاستراتيجيات، وعمره، وأسلوبه في التعلم، وخصائص شخصيته، ودافعيته، وهدفه من القراءة، إضافة إلى متطلبات النص المقروء.

وقد جاءت دراسة كوكس وجثري (Cox and Guthrie, 2001) بعدة عوامل تمكننا من التنبؤ بمقدار القراءة ، وهي الدافعية، واستخدام استراتيجيات القراءة، والتحصيل السابق في القراءة. ولتحديد أثر هذه العوامل، أعد الباحثان استبانة واختبار قراءة وطبقاهما على ٢٥١ طالبا في الصفوف من الثالث

وحتى الخامس. بينت النتائج أن مقدار القراءة للتسلية يمكن التنبؤ به بواسطة دافعية الطلبة للقراءة مع ضبط العوامل الأخرى إحصائيا باستخدام تحليل الانحدار المتعدد. وفي المقابل، يمكن التنبؤ بمقدار القراءة لغرض الدراسة بواسطة ممارسة استراتيجيات القراءة مع ضبط المتغيرات الأخرى. كما توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن مقدار القراءة يساوي ضعف دافعية الطلبة للقراءة وضعف استخدامهم لاستراتيجيات معرفية، وهذه النتيجة تتفق مع وجهة النظر التي تقول أن عملية القراءة هي عملية نمائية تطورية.

وتشير أدبيات تعليم القراءة إلى أن المعلمين لا يعطون إلا قليلا من الوقت لتعليم استراتيجيات القراءة رغم أنهم يركزون عليها في اختباراتهم (Durkin, 1979)، كما تشير تلك الأدبيات إلى أنه حتى عام ١٩٧٠ كان تعليم القراءة يركز على مضمون النص وليس على استراتيجيات قراءته قراءة واعية (Rosenshine and Meister, 1994) على أن تعليم استراتيجيات القراءة لم يظهر إلا في أواخر السبعينيات، ويكاد يكون ماركمان (Markman, 1981) أول من استخدم مصطلح مراقبة الفهم (Comprehension monitoring).

ويؤكد هذه النتيجة الواقع التربوي ، فقد لاحظ عبدالقادر (١٩٩٥) عدم قدرة التلاميذ على تلخيص معنى ما يقرءونه ، ويؤيده في ذلك نصر (١٩٩٥) الذي أفاد أن الطلبة في المدرسة العربية لم يتمكنوا حتى الآن من اكتساب مهارات القراءة رغم أهمية مهارات القراءة في تنمية التفكير وتحسين قدرة الدماغ على معالجة المعلومات. أما شحاته (١٩٩٧: ٨٣) فقد أكد أن ٧٥% من المدرسين يؤدون درس القراءة بتلاوة عنوان الموضوع، وقراءته قراءة جوهرية نموذجية ، ثم يتناوب الطلبة في القراءة، وقد يتخلل ذلك بعض الشرح لبعض المفردات اللغوية، أو عرض الفكرة الرئيسة ، مما أدى إلى واقع خطير لا يتجاوز فيه ٢% من الطلبة في المرحلة المتوسطة الحصول على ٧٠% في اختبارات مهارات القراءة الناقدة.

وقد أدى اهتمام الباحثين فيما يعرفه القراء عن النمو المعرفي إلى ابتكار استراتيجيات إجرائية لتحسين فهم الطلاب للنص المقروء. فتؤكد لجنة القراءة القومية (National Reading Panel, 2004) على أن تعليم الفهم خلال الأربعين سنة الماضية قد مرّ في ثلاث مراحل هي على النحو التالي:

المرحلة الأولى : تعليم استراتيجية واحدة، وتميّزت هذه المرحلة بتدريب المعلمين على استراتيجيات محدودة مثل استراتيجية مراقبة الفهم، أو استخراج الفكرة الرئيسة من النص، والهدف من وراء ذلك هو التأكد من قدرة المتعلمين على تعلم إحدى الاستراتيجيات واستخدامها أثناء القراءة.

المرحلة الثانية: تعليم الاستراتيجيات بفعاليّة، اهتمت هذه المرحلة في فحص مدى تعلم الطلبة لبعض الاستراتيجيات وما إذا كانت مثل هذه الاستراتيجيات تؤدي إلى زيادة الفهم القرائي أم لا.

المرحلة الثالثة: تعليم مجموعة من الاستراتيجيات في آن واحد، وفي هذه المرحلة اهتم الباحثون بفحص مدى تأثر فهم الطلبة بتعليمهم أكثر من استراتيجية واحدة في الوقت نفسه، وقد أدّت هذه المرحلة إلى نشوء حركة تدريب (إعداد) المعلمين على استراتيجيات التعليم في مواقف تعليمية حقيقية غير مصطنعة.

وفي ذات السياق حدد ماير(Mier, 1984) ثلاثة أبعاد لتعليم استراتيجيات الفهم القرائي تعليما منهجيّا من قبل المعلمين وهي:

١. حثّ الطلبة على إدراك العمليات المعرفية التي تدور داخلهم أثناء القراءة.
٢. تعليم الاستراتيجيات بالقدوة الحسنة أو النمذجة لتشجيع الطلبة على الحذو حذوهم، خاصة إذا ما بين المعلمين أهميتها في الوصول إلى فهم حقيقي وسريع لقراءة النص.
٣. حث الطلبة على ممارسة عدد من استراتيجيات الفهم القرائي لتحقيق عملية إتقانها، واكتساب الاستراتيجيات باستقلالية عن المعلم والآخرين.

ويتفق معظم الباحثين (Pressely et al, 1989; Rosenshine and Miester, 1994; Palinscar and Brown, 1984)على نتيجة عامة مفادها أنه عندما ندرّب الطلبة على استراتيجيات معرفية في القراءة، فإنهم يبدون نجاحا ملحوظا على مقاييس الفهم القرائي مقارنة بنظرائهم الذين تلقوا تعليما تقليديا غير مبني على تعليم استراتيجيات معرفية محددة.

ففي دراسة سراج (Serag, 2000) التي استقصت فيها أثر التدريب المبني على استراتيجيات التعليم غير المباشر في صقل مهارات الفهم القرائي والوعي القرائي لدى ٧٥ طالبا، كشفت النتائج وجود فروق معنوية على اختبار الفهم القرائي بين متوسطات مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التدريب المبني على الاستراتيجيات غير المباشرة. وقد بينت النتائج أيضا أن أعلى درجات الوعي باستراتيجيات القراءة كانت من نصيب الاستراتيجيات الاجتماعية مثل "التعاون مع الأقران" و"تدوين الملاحظات"، و "وإثارة الأسئلة"، أما الاستراتيجيات فوق المعرفية مثل "تحمل المخاطرة الحكيمة"، و"التقويم الذاتي" فقد نالت أقل درجات الوعي حسب مقياس الوعي الذي تألف من خمس فقرات مغلقة (موضوعية)، وسؤال مفتوح واحد). وتؤكد هذه النتيجة ضعف تركيز تعليم القراءة على

الاستراتيجيات فوق المعرفية، وضعف الطلبة بإدارة عملية القراءة والتعلم لديهم.

وفي دراسة القدومي (Kaddoumi, 1995) التي هدفت إلى تحديد استراتيجيات الفهم القرائي عند الطلبة ضعاف التحصيل في اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية في الأردن، وتحديد فيما إذا كانت هذه الاستراتيجيات تختلف ما بينهم وبين أقرانهم مرتفعي التحصيل، كشفت النتائج أن أكثر الاستراتيجيات شيوعا عند الطلبة ضعاف ومرتفعي التحصيل هي: تكرار القراءة، والترجمة، والسؤال عن معاني الكلمات، واستخدام المعرفة السابقة. واقترحت الباحثة، التي استخدمت طريق "التفكير بصوت عال" مسبوقة باختبار قراءة لجمع البيانات، إثارة الوعي عند المعلمين حول استراتيجيات القراءة وتعليمها لطلبتهم من خلال برامج إعداد المعلمين التي ينبغي أن تتضمن تدريبا على استراتيجيات القراءة وتحسين اتجاهاتهم نحو القراءة في اللغة الإنجليزية.

ولكي يمكن تحقيق مثل هذه النتيجة العامة، لا بد من تحقيق الوعي عند الطلبة بأهمية مثل هذه الاستراتيجيات لكي يتسنى لهم تطبيقها في مواقف قرائية طبيعية غير زائفة، خاصة وأن كثيرا من الأبحاث تؤكد أن الطالب يستخدم هذه الاستراتيجيات أكثر كلما زادت أهميتها بالنسبة له، ومن هنا فإن وعي الطلبة باستراتيجيات القراءة يتكون من بعدين بارزين هما الشعور بأهمية الاستراتيجية، وتكرار استخدامها في مواقف قرائية مناسبة اعتمادا على نفسه.

وقبل مناقشة مفهوم الوعي باستراتيجيات القراءة، لا بد من التفريق بين الاستراتيجية والمهارة في القراءة. يقول بنسوسن (Bensoussan, 1998:242) "إن الاستراتيجيات هي خطط أساسية مرنة واعية يتبعها القارئ في عدد من المهام القرائية، أما المهارات فهي عبارة عن سلوكيات روتينية تلقائية تشكل السلوك العام لهم أثناء القراءة" . ويضيف بنسوسن(Bensoussan, 1998:242) الفروق التالية بين استراتيجيات ومهارات القراءة من خلال مراجعته للأدب ذي الصلة بهذا الموضوع:

١. غالبا ما تكون الاستراتيجية قصدية بينما المهارة تلقائية، أي أنه تتوفر لدى القارئ نية مسبقة في اعتماد أسلوب معين في حل مشكلة معينة أو طرح تساؤل أو تلخيص جزء من النص بحثا عن مزيد من الفهم، أما المهارة فتأتي تلقائية ولا يحمل هنا القارئ أي نية أو توجه لحل المشكلة أو فهم النص، وهذا يميز القارئ الواعي من القارئ العادي.
٢. كما أن الاستراتيجية سببية أي أنها تربط بين السبب والنتيجة، أما المهارات فربما ترتبط بالاستظهار والتذكر القرائي أكثر من غيره. وهذا يعني أن القارئ المدرب على استراتيجيات القراءة يحمل وعيا عن العلاقات التي تربط بين أجزاء النص، أما القارئ العادي فغالبا ما يكون اهتمامه بتذكر ما كشف عنه النص من حقائق ومفاهيم دون معالجة للنص اعتمادا على معرفته السابقة عن النص وثقافته الخاصة حول ما أورد كاتب النص من آراء.
٣. الاستراتيجية مرنة وقابلة للتعديل حسب الموقف القرائي، أما المهارة فتتسم بصعوبة التعديل. وهذا يعني أن القارئ المدرب على استراتيجيات القراءة يعي أي الإجراءات الواجب اتخاذها لمواجهة مشكلة معينة في النص، ويراقب هذا الإجراء فيما إذا كان هذا الإجراء مناسبا ومجديا أم لا، ويقوم بعملية تعديل هذا الإجراء حسب الموقف، أما القارئ العادي فلا يحمل مثل هذا الوعي ويجد صعوبة في تعديل ما اعتاد عليه إذا ما أشكله الموقف داخل النص.
٤. توحي الاستراتيجية بوعي القارئ بما يقوم به من عمليات معرفية وفوق معرفية مما يؤدي إلى تنظيم عملية القراءة (تجميع المفردات والمفاهيم وتصنيفها حسب خصائصها أو معايير محددة) وتصحيح مسارها، أما المهارة فتوحي بتحصيل مضمون النص أكثر من أي شيء آخر.

ويمكن تصنيف اتجاهات الوعي القرائي في الأدب القرائي إلى اتجاهين أساسيين هما:

الاتجاه الأول: وهو الوعي بالصعوبات التي يواجهها القارئ أثناء عملية القراءة في اللغة الأم أو اللغة الثانية. ويكاد يكون عمل اندرسون وبيرسون (Anderson and Pearson, 1984) أصدق مثالا على هذا الاتجاه. لقد حدد هذان الباحثان ثلاثة مشاكل يواجهها القراء الضعاف أثناء قراءتهم لنصوص في لغتهم الأم وهي: (١) النقص في معرفة القراء حول النص المقروء، (٢) واستخدام المعرفة السابقة (المخططات الذهنية) بشكل خاطئ، (٣) وعمل استنتاجات. وقد أضاف بنسوسن (Bensaoussan, 1998) مصدرين من مصادر المشكلات التي يواجهها القراء في سياق القراءة باللغة الأجنبية هما: ضعف الكفاية اللغوية في اللغة الأم ، والاختلاف الثقافي بين جوّ النص الذي قصده الكاتب وما يعرفه القارئ مسبقا عن النص.

وأفضل الأمثلة العملية على هذا الاتجاه ما قام به ميهوليك (Miholic,1994) عندما صمم مقياسا للوعي القرائي اعتمد فيه على مدى تقدير عينة الدراسة للصعوبات التي تواجههم أثناء انخراطهم في عملية قراءة النص وطريقة التغلب على كل واحدة منها. وقد تألف المقياس من عشر فقرات بنيت على افتراض أن مثل هذه الصعوبات يستطيع أن يتغلب عليها القراء أثناء عملية القراءة في أكثر من طريقة. فعلى سبيل المثال: ماذا يفعل القارئ عندما يواجه كلمة غريبة أو غير مألوفة في النص؟

بعض القراء يحاولون تخمين معنى تلك الكلمة من خلال السياق التي وردت فيه، ويلجأ بعضهم إلى مصدر خارجي مثل المعجم أو شخص مختص لمعرفة معنى تلك الكلمة، في حين يتجاهل البعض الآخر الكلمة تماما ويستمر في القراءة لمزيد من الاستيضاح.

الاتجاه الثاني: فيعتني بالاستراتيجيات الفعّالة التي يستخدمها القراء المهرة من خلال مقاييس التقدير الذاتي أو الإدارة الذاتية لعملية القراءة.

ويمكن أن يكون مقياس مختاري و شيوري (Mokhtari and Sheorey, 2002) ومقياس سكرو ودينسون (Schraw and Dennison, 1994) من أبرز الأمثلة على هذا الاتجاه. وتتعامل هذه المقاييس مع أهمية تقييم القراء لمعرفتهم الاستراتيجيات التي يستخدمها القراء المهرة ومدى قدرتهم على استخدامها. وتشير الدراسات في هذا الجانب إلى أن القراء الأكثر وعيا بقدراتهم القرائية هم الأكثر تخطيطا لقراءتهم، وبالتالي هم الأفضل أداءً من أقرانهم الأقل مهارة ووعيا (Rivers 2001; Schraw and Dennison, 1994) ، كما تشير دراسة مختاري و شيوري (Mokhtari and Sheorey, 2002) إلى أن مجرد استخدام القراء لهذه الأدوات التقييمية يساعدهم في الحصول على استراتيجيات جديدة، مما يؤدي في النهاية إلى تحسين العمليات فوق المعرفية لديهم.

وقد قامت دالي (Daley, 2002) بتطبيق استراتيجية الخرائط المفاهيمية لمساعدة طلبتها في زيادة وعيهم بالعمليات التي تجري داخلهم أثناء عملية القراءة، أما كويبر (Kuiper, 2002) فقد استخدم استراتيجية تدعى التنظيم الذاتي (Self-regulation) لمساعدة طلبة التمريض لديها في تحسين وعيهم بالاستراتيجيات فوق المعرفية وتحسين أدائهم العملي.

وبينت نتائج دراسة عوض وسعيد (٢٠٠٣) أثر إستراتيجيتين فوق معرفيتين هما: استراتيجية (Previewing, Questioning, Reading, Reflecting, Reciting, and Reviewing (PQ4R)) واستراتيجية ماذا أعرف، وما أريد أن أعرف، وما تعلمت (What I **K**now, what I want to kno**W**, and what I **L**earned (KWL)) في تحسين الفهم القرائي ل ٤٦ طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في جمهورية مصر العربية. أعد الباحثان ثلاثة مقاييس هي: اختبار الفهم القرائي، ومقياس تكوين الأسئلة، ومقياس الوعي بهذه الاستراتيجيات. قامت الباحثة بتقسيم الطالبات إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، درست المجموعة التجريبية بواسطة الإستراتيجيتين المقترحتين، والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية في تعليم القراءة. بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بالاستراتيجيين فوق المعرفيتين على المقاييس الثلاثة المعدة لأغراض الدراسة. وهذا يؤكد أهمية الوعي القرائي عند القراء.

ويضيف اندرسون وبيرسون (Anderson and Pearson, 1984) أن القراءة الاستراتيجية ليست مجرد أن يعرف القارئ الاستراتيجية التي سيستخدمها، بل أن يعرف أيضا كيف يوظفها بنجاح، وكيف ينسق استخدامها مع غيرها من استراتيجيات القراءة. وهذا يعني أن القراءة الاستراتيجية لا تتطلب معرفة حول ماهية الاستراتيجية وكيفية استخدامها فقط، بل كيفية تطبيق مجموعة الاستراتيجيات تطبيقا منهجيا.

ويقول جانسن (Jansen, 2000) إن الهدف الأساسي من التعليم هو زيادة وعي المتعلمين باستراتيجيات القراءة وإتاحة الفرصة لهم لانتقاء الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق أهدافهم التعليمية، وفي المقابل يجب أن يوفر المنهاج التعليمي خمسة عناصر لتمكين القارئ من تحسين قراءته:

١. تعليم مباشر يتضمن مناقشة ما هي استراتيجيات القراءة، ومتى تستخدم، وكيف تستخدم.
٢. منهاج يتيح للمعلم نمذجة الاستراتيجية.
٣. منهاج يتيح للطلبة فرصة القراءة الجهورية والتفكير بصوت عال أثناء التدريب على الاستراتيجية.
٤. مناقشة صفية للاستراتيجيات (وصفها، وخطوات تطبيقها، وتقييم فعاليتها).
٥. التطبيق على نصوص متنوعة.

وعلى الرغم من أنّ الوعي باستراتيجيات القراءة بالنسبة لمتعلمي اللغة الأجنبية من أهم المهارات التي عليهم تعلمها وممارستها، إلا أن الأدب التربوي في هذا المجال قليل جدا في مجال تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أو أجنبية. ومن الدراسات الملفتة للنظر في هذا المجال دراسة جانسن (Jansen, 2000) التي هدفت إلى المقارنة بين الاستراتيجيات التي يستخدمها متعلمو اللغة الإنجليزية كلغة ثانية (English as a Second Language (ESL)ومتعلمو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية English as a Foreign Language(EFL)) ، وقد جاءت هذه الدراسة بنتيجة مفادها أن متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية يتفوقون على متعلميها كلغة أجنبية من حيث استخدام الاستراتيجيات المناسبة في القراءة. وقد تم تفسير النتائج بطريقة ملفتة أيضا وعلى النحو التالي:

- أن متعلمي الإنجليزية كلغة ثانية أكثر دافعية ونشاطا من أولئك الذين يتعلمونها كلغة أجنبية.
- يتوفر لمتعلمي الإنجليزية كلغة ثانية فرص أكثر لاستخدام اللغة نظرا لحاجتهم المباشرة لها.
- أن متعلمي الإنجليزية كلغة ثانية أكثر وعيا في استخدام الاستراتيجيات فوق المعرفية من أقرانهم متعلميها كلغة أجنبية.

ومن هنا يتجلى للقارئ أهمية الوعي القرائي في تعليم اللغة الإنجليزية، وأهمية دراسته للوصول إلى مقياس له، وتقدير واضح لأهميته وممارسته عند طلبة معلم صف اللغة الإنجليزية.

وتكاد تمتاز هذه الدراسة عما سبقها من دراسات في تحديد مكونين للوعي هما: الشعور بأهمية الاستراتيجية وممارستها. وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات التي انتهجت الأسلوب الوصفي في تحديد استراتيجيات القراءة، أو تقدير الوعي بها، في أن الطلبة كانوا يقدرون شعورهم بأهمية هذه الاستراتيجيات وممارستهم لها أثناء قراءتهم لنص مختار لهذه الغاية. وبالإضافة إلى ذلك، امتازت هذه الدراسة بتوظيفها لعينة من طلبة مختصين في المستوى الجامعي بعد أن أنهوا مساق مهارات القراءة الذي يعول على مثل هذا المساق في إعداد هؤلاء الطلبة لتعليم القراءة.

مشكلة الدراسة:

لقد شعر الباحثان أنهما عندما يعلّمان الطلبة مبادئ النظرية المعرفية ومضامينها المتعلقة بالقراءة وطرق تعليمها، فإن الطلبة يبدون فهما جيدا لتلك المبادئ النظرية، ولكن عندما يطلب منهم تطبيقها، فإنهم غالبا ما يخفقون في استخدامها استخداما فاعلا. وهذا يدل على وجود فجوة ما بين المعرفة باستراتيجيات القراءة وممارستها. كما ظهر للباحثين أن بعض هؤلاء الطلبة قد يحصل على علامة مرتفعة في الاختبارات المتعلقة باستراتيجيات تعليم القراءة، لكنهم لا يبدون مهارة في استخدامها. وبما أن تعليم القراءة يحتاج من المعلم أن يكون نموذجا وقدوة حسنة في تطبيقه لاستراتيجيات القراءة، فإنه يتوقع من طلبة معلم صف اللغة الإنجليزية في جامعة الطفيلة التقنية وغيرها من الجامعات وعي كبير بهذه الاستراتيجيات.

ولقياس درجة الوعي باستراتيجيات القراءة عند هؤلاء الطلبة ومدى استفادتهم من مساق مهارات القراءة، فقد هدفت هذه الدراسة بشكل أساسي إلى تحديد العلاقة بين بعدي الوعي باستراتيجيات القراءة (درجة أهمية الاستراتيجية القرائية ودرجة ممارستها) ، إضافة إلى تحديد درجتي أهمية وممارسة استراتيجيات القراءة من وجهة نظر هؤلاء الطلبة.

أسئلة الدراسة:

تهدف الدراسة إلى قياس وعي طلبة معلم صف اللغة الإنجليزية بأهمية استراتيجيات القراءة وممارستهم لها، و إلى معرفة العلاقة بين درجة الأهمية التي يعطيها الطالب للاستراتيجية ودرجة ممارسته لها. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

١. ما تقدير الطلبة لدرجة وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة؟
٢. ما تقدير الطلبة لدرجة وعيهم بممارستهم لاستراتيجيات القراءة؟
٣. هل توجد علاقة بين تقديرات الطلبة لدرجة وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة ودرجة وعيهم بممارستها؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها محاولة للجمع بين نتائج البحوث النظرية في مجال علم النفس المعرفي، و تعليم اللغة وتسخيرها في خدمة تعليم القراءة في اللغة الإنجليزية. كما أنها محاولة لجمع أبرز الاستراتيجيات التي يستخدمها القراء المهرة في اللغة الإنجليزية التي قد تساعد المعلمين والطلبة وخبراء المناهج لتضمينها في منهاج اللغة الإنجليزية وتعليمها للطلبة لتحقيق هدف تعليم اللغة بفاعلية. كما يعول على هذه الدراسة في الكشف عن تقبل الطلبة الأردنيين لمثل هذه الاستراتيجيات والاستفادة منها، ويعول عليها في دفع مزيد من الجهود البحثية نحو الوعي باستراتيجيات القراءة وفعاليتها في تحسين القراءة والتحصيل وحل المشكلات في مباحث أخرى غير اللغة الإنجليزية. ولا يفوت الباحثان التنويه إلى أهمية أداة قياس الوعي التي ستطرحها هذه الدراسة، التي يكاد يندر وجودها في الأدب التربوي المخطوط باللغة العربية.

التعريفات الإجرائية:

الوعي باستراتيجيات القراءة: يعرف على أنه جملة من الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية والاجتماعية أو الوجدانية في القراءة التي تتيح للقراء ضبط العمليات المعرفية لديهم من خلال عمليات التخطيط والمراقبة والقراءة (Mokhtari and Sheorey, 2002).

ولغرض هذه الدراسة يحدد الوعي بدرجة الشعور بأهمية الاستراتيجية لطالب معلم صف اللغة الإنجليزية ودرجة تكرار استخدامها في النصوص القرائية المختلفة على مقياس الوعي باستراتيجيات القراءة المعد لهذه الغاية.

طلبة معلم صف اللغة الإنجليزية: هم الطلبة المسجلون في تخصص "معلم صف اللغة الإنجليزية "في قسم المناهج والتدريس والعلوم الاجتماعية المساندة في جامعة الطفيلة التقنية، ممن أنهوا مساق مهارات القراءة في خطة التخصص.

الخرائط المفاهيمية: هي عملية منظمة يركز فيها المتعلم على موضوع القراءة ، ويعيد تنظيم المعلومات الواردة فيه على شكل خريطة أو شكل يبين العلاقات التي تربط بين أجزاء الموضوع من مفاهيم، وأفكار رئيسة ، وخصائص وخلافها (Daley, 2002).

القراءة الاستراتيجية: هي القراءة التي يتبع فيها القارئ إجراءات محددة تبدأ بتركيز انتباهه انتقائيا على الأجزاء المهمة منها، والتخطيط

لقراءته، وتقييمها، وتكرار بعض الأجزاء المهمة من النص، وتنظيمه، وتلخيصه، وشرحه، وتمثيله بصورة جديدة، ومناقشة مضامينه مع الأقران أو المهتمين، وطرح أسئلة عليهم أو طلب أمثله منهم على بعض أفكار النص، وتعديل أفكاره حسب ما صح من القراءة، ونقد ما لم يقنعه (O'Malley & Chamot, 1990, p.43).

استراتيجية التنظيم الذاتي (Self-regulation): هي جملة من الإجراءات الدقيقة التي تتضمن العمليات الداخلية التي يقوم بها الفرد (مثل تركيز الانتباه أو الإسراع أو الإبطاء في القراء ... الخ) لتوجيه قراءته الهادفة خلال فترة معينة وتمكنه من تجاوز أي صعوبة تعترضه وتساعده في فهم النص (Kuiper, 2002).

الكفاية اللغوية: يعرفها نعوم تشومسكي (الوارد في Mitchell & Myles, 2004:10) على أنها "الحد الأدنى من تمثيل المعرفة باللغة في ذهن المتعلم أو دماغه تمثيلا مجردا وضمنيا بحيث يمكنه من فهم العبارات الأصيلة في لغة ما واستخدامها".

مقدار القراءة: تعبر عن مجموع ما يقوم المتعلم بقراءته من مواضيع لأغراض الاستمتاع والتسلية(Cox and Guthrie, 2001).

محددات الدراسة:

اقتصر البحث على طلبة معلم صف اللغة الإنجليزية في جامعة الطفيلة التقنية الذين أنهوا بنجاح مساق مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٥ /٢٠٠٦. وهذا يقتضي تعميم نتائج البحث بحذر على مواقف أخرى مماثلة.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في تخصص معلم الصف اللغة الإنجليزية في جامعة الطفيلة التقنية خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٥/٢٠٠٦، الذين أنهوا مساق مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية قبل بداية العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦، البالغ عددهم ٢٣٠ طالبا وطالبة. مثلت عينة الدراسة ٨٥% من أفراد المجتمع، إذ بلغ عددها ١٩٦ طالبا وطالبة، بعد أن أُستثني أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم ٣٠ طالبا وطالبة، واستبعاد ٤ استبيانات لم تعبأ بالطريقة الصحيحة.

يذكر أن مساق مهارات القراءة تضمن تدريب الطلبة عينة الدراسة على استراتيجيات متنوعة في القراءة لغرض المساق فقط. ويمكن وصف عملية التدريب على النحو التالي:

- وصف الاستراتيجية، وخلال هذه العملية كان المدرس يقوم بعرض استراتيجية واحدة على الطلبة، وتوضيح هدفها، وأهميتها، وفائدتها، وكيفية استخدامها، وإمكانية نقل أثر تعلمها من موقف لآخر، وتقويم فعاليتها.
- نمذجة الاستراتيجية، وخلال هذه العملية كان المدرس يقوم بتطبيق هذه الاستراتيجية أمام الطلبة في مواقف مختلفة، ويوجه الطلبة على استخدامها تحت إشرافه، ثم يعطيهم الفرصة الحرة في تطبيقها في الموقف المناسب.
- تطبيق الاستراتيجية، وخلال هذه العملية كان المدرس يقوم بتعليم الطلبة كيفية تطبيق كل استراتيجية بالتناغم مع الاستراتيجيات الأخرى. فعلى سبيل المثال: كان المدرس يشجع الطلبة على التنبؤ بمحتوى النص من خلال قراءة عنوانه قبل البدء بالقراءة، ثم حثهم على التساؤل والاستفسار خلال عملية القراءة، وتلخيص ما فهموه بعد الانتهاء من قراءة النص كله.
- كما كان المعلم يركز على تدريب الطلبة قبل البدء بالقراءة على الاستراتيجيات المتعلقة فقط بهذه المرحلة، والانتقال في مرحلة القراءة إلى استراتيجيات أخرى... وهكذا، مع الشرح للطلبة كيفية التنسيق بين هذه الاستراتيجيات لتحقيق فهم النص.
- شرح المدرس للطلبة أهمية عدم إتباع تسلسل محدد في معالجة قراءة النص، بل استخدام الاستراتيجية التي تأتي بأفضل نتيجة في الموقف المناسب. فعلى سبيل المثال، قد يجد بعض الطلبة أن عملية وضع أسئلة على كل فقرة تحقق الفهم المطلوب، وعليه فلا ضرورة إلى تلخيص النص مثلا.

غير أنه من المفيد الإشارة إلى أن التركيز في هذا المساق كان على الجانب النظري أكثر من الجانب العملي أو التدريبي، وهذا هو الباعث الحقيقي وراء إجراء مثل هذه الدراسة (أنظر مشكلة الدراسة).

أداة الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس وعي طلبة معلم صف اللغة الإنجليزية الذين أنهوا مساق مهارات القراءة في جامعة الطفيلة التقنية خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٥/٢٠٠٦، بأهمية استراتيجيات القراءة وممارستهم لها.

ولجمع البيانات اللازمة لموضوع الدراسة قام الباحثان ببناء أداة الدراسة على شكل استبانة مكونة من ٣٩ فقرة اشتملت على استراتيجيات القراءة، وقد بُنيت اعتمادا على ما يأتي:

١. الأدب التربوي النظري المتعلق بموضوع الدراسة الحالية.
٢. الدراسات السابقة مثل الرسائل الجامعية والأبحاث ذات الصلة بموضوع الدراسة.
٣. بعض المراجع المتعلقة بأساليب تدريس اللغة الإنجليزية.
٤. خبرة الباحثين في الميدان التربوي عامة، وأساليب التدريس خاصّة.

٥. إجراء دراسة مسحية للمساقات التي أخذها الطلبة عينة الدراسة حول استراتيجيات التدريس.
٦. طرح سؤال استطلاعي مفتوح لعينة من المتخصصين في أساليب تدريس اللغة الإنجليزية.

وفي ضوء ذلك قام الباحثان ببناء أداة الدراسة على شكل استبانة تمثل فقراتها استراتيجيات القراءة على شكل سلمين وفق مقياس ليكرت (الخماسي) كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً، وقد أعطيت العلامات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي، يمثل أحد السلمين تقدير أهمية الوعي بالاستراتيجيات ويقع على الجانب الأيمن من الاستبانة، والآخر تقدير مدى ممارستهم لهذه الاستراتيجيات، ويقع على الجانب الأيسر من الاستبانة.

يمثل الرقم (٥) العلامة العظمى للفقرة، والرقم (١) العلامة الدنيا لها، فالعلامة العظمى لجانب الأهمية في الاستبانة تساوي عدد الفقرات مضروبا في (٥)، والعلامة الدنيا له يساوي عدد الفقرات مضروبا في (١)، وكذلك الأمر بالنسبة لجانب الممارسة في الاستبانة.

صدق الأداة:

تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال عرضها في صورتها الأولية على عدد من ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج وطرق التدريس في جامعة مؤتة والجامعة الأردنية وجامعة عمان العربية للدراسات العليا، وطلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم واقتراحاتهم من حيث صياغة اللغة، ومناسبة الاستراتيجية للمقياس، وشمولية الاستراتيجيات.

بناء على آراء المحكمين عُدّلت صياغة بعض الفقرات، وإضافة فقرات أخرى وحذف بعضها الآخر، وبعد ذلك أخرجت الأداة بصورتها النهائية لتحتوي على ٣٩ فقرة.

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الأداة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار(test-retest) وذلك بتوزيعها على عينة مكونة من ٣٠ طالباً وطالبةً من مجتمع الدراسة استبعدوا عند تطبيق الأداة على عينة الدراسة، وبفارق أسبوعين بين مرتي التطبيق، ثم حُسب معامل ثبات السكون (Stability) باستخراج معامل الارتباط بيرسون بين أداء عينة الدراسة في التطبيق الأول والثاني، وكانت النتيجة على النحو الآتي: معامل الثبات للوعي بأهمية استراتيجيات القراءة ٠.٨٨ وللوعي بممارسة استراتيجيات القراءة ٠.٩٠، و يتبين مما سبق أن معامل الثبات مناسب لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة:

بعد تطوير أداة الدارسة والتأكد من صدقها وثباتها، قام الباحثان بتوزيعها على عينة الدراسة المكونة من (١٩٦) طالباً وطالبة، وطلب منهم تعبئتها أثناء قراءتهم لنص مختار، وطلب منهم توخي الدقة في الإجابة على فقراتها.

المعالجة الإحصائية :

للإجابة عن سؤالي الدراسة الأول والثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتبة لدرجة الوعي بأهمية وممارسة استراتيجيات القراءة، ولتحديد الأوساط الحسابية الدالة على درجتي الوعي بالأهمية وبالممارسة لاستراتيجيات القراءة، طلب من لجنة من المحكمين تحديد هذه الأوساط، آخذين بعين الاعتبار أن علامة كل استراتيجية تتراوح بين (١-٥)، وقد حُدِّدت هذه الأوساط على النحو الآتي:

من ٣.٥ - ٥ درجة مرتفعة للأهمية وللممارسة.

من ٢.٥٠ - ٣.٤٩ درجة متوسطة للأهمية وللممارسة.

من ١ - ٢.٤٩ درجة منخفضة للأهمية وللممارسة.

وللإجابة عن السؤال الثالث استخدم معامل ارتباط بيرسون لقياس قوّة العلاقة بين تقدير الطلبة لدرجة وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة ودرجة وعيهم بممارستها.

نتائج الدراسة:

بعد تطبيق إجراءات الدراسة وإجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتحصّلة تمّ عرض النتائج حسب الأسئلة على النحو الآتي:

أولا:النتائج المتعلقة بالسؤال الأوّل: ما تقدير الطلبة لدرجة وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة؟

تمّ احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لتقديرات الطلبة لمدى وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة، والجدول(١) يوضح ذلك.

جدول (١): الوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لدرجات تقدير الطلبة لمدى وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة

م	الاستراتيجية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
	أحدد هدفي من القراءة	4. 31	0. 78	1	مرتفع

م	الاستراتيجية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
	ألقي نظرة على النص قبل قراءته، ثم أعود للتفاصيل	4. 01	0. 88	14	مرتفع
	أفكر فيما أعرفه أصلا عن الموضوع الرئيسي للنص	3. 87	1. 04	19	مرتفع
	أعزو نجاحي في القراءة لجهودي الحثيثة	4. 00	0. 99	15	مرتفع
	أتنبأ بأهم الأفكار التي سيطرحها كاتب النص قبل القراءة	3. 68	0. 90	29	مرتفع
	يتطلب مني فهم النص القيام بعدة إجراءات مثل التلخيص أو طرح الأسئلة.	3. 76	0. 99	24	مرتفع
	أستطيع تحمل القراءة بالرغم من وجود بعض الكلمات غير المألوفة لي	4. 15	0. 91	6	مرتفع
	أستطيع تحديد الوقت اللازم لقراءة نص معين وفهمه فهما جيدا	4. 03	0. 87	12	مرتفع
	أتوقع أن يكافئني معلمي على تحسن مستواي في القراءة	3. 85	1. 08	21	مرتفع
	أخمن معاني بعض الكلمات غير المألوفة في النص	3. 94	0. 86	16	مرتفع
	انتبه إلى الجملة ومكوناتها مثل clauses and phrases	3. 81	1. 01	22	مرتفع
	أنتبه لبداية الفقرة ونهايتها بحثا عن الفكرة الرئيسة	3. 04	1. 03	36	مرتفع
	أنتبه لحالة الفعل في النص (ماض، مضارع).	3. 01	0. 78	35	مرتفع
	أنتبه للضمائر مثل it, they وأحدد الأسماء التي تعود إليها	3. 57	1. 04	31	مرتفع
	أنتبه لكلمات الربط مثل however, and لكي أفهم تركيبة النص	4. 10	0. 69	9	مرتفع
	أربط كل جزء من النص بالهدف منه كما هو معطى في بداية الدرس	3. 48	0. 40	32	متوسط
	أضع عنواناً مناسبا للنص بعد الانتهاء من قراءته	3. 70	0. 89	28	مرتفع
	أضع سؤالا على كل فقرة أثناء القراءة	3. 72	0. 85	26	مرتفع
	أكتب ملخصاً بمقدار جملة لكل فقرة من فقرات النص	4. 19	0. 91	5	مرتفع
	أستخرج الفكرة الرئيسة من النص	4. 06	0. 87	11	مرتفع
	أكون علاقات بين أفكار النص وما أعرفه أصلاً من أفكار حول الموضوع	2. 85	1. 08	38	متوسط
	أحاول تشبيه بعض الأفكار المعروضة في النص بأشياء من واقع حياتي	4. 08	1. 01	10	مرتفع
	أحاول مقارنة بعض الأفكار المعروضة في النص بأشياء أعرفها أصلا	3. 91	0. 86	18	مرتفع
	أعطي أمثلة من خبرتي على الأفكار الواردة في النص	3. 61	1. 01	30	مرتفع
	أضع خطا تحت الكلمات المهمة في النص	2. 80	1. 02	39	متوسط
	عندما أشعر أن هناك نقصاً في فهمي لأفكار النص أعيد قراءة النص مرة أخرى	3. 92	1. 03	17	مرتفع
	أعود لمساري عندما أفقد تركيزي في القراءة	4. 20	0. 70	4	مرتفع
	أواصل القراءة حتى عندما أواجه بعض الصعوبات	4. 21	0. 78	3	مرتفع
	أتنبأ بما سيحدث في الفقرة التالية	3. 80	1. 03	23	مرتفع
	أتفحص فهمي للنص كلما وصلت فكرة جديدة	4. 30	0. 79	2	مرتفع
	أقيّم وجهة نظر الكاتب من خلال قراءتي للنص وخبرتي في الحياة	3. 75	0. 89	25	مرتفع
	أقارن بين معلوماتي عن موضوع النص قبل القراءة وبعد القراءة	3. 71	0. 85	27	مرتفع
	أسأل نفسي هل أحرزت هدفي من القراءة	4. 14	0. 61	7	مرتفع
	أقيم إجابتي للأسئلة بعد المناقشة مع المعلم أو مع زملائي	4. 02	0. 97	13	مرتفع
	أقيم تنبؤاتي عن النص فيما إذا كانت صحيحة أم لا	3. 86	1. 28	20	مرتفع
	أجمع تلخيصي للفقرات في ملخص واحد للنص	4. 11	1. 31	8	مرتفع
	أقيم فعالية استراتيجياتي في القراءة	3. 44	0. 80	33	متوسط
	أميّز بين السبب والنتيجة في النّص المقروء	3. 21	1. 31	34	متوسط
	أميّز بين الرأي والحقيقة في النّص المقروء	3. 00	0. 85	37	متوسط
	الوسط الحسابي الكلي	**3. 79 166. 76**	**7. 34**		

يبيّن الجدول رقم (١) أن المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة قد بلغ ١٦٦.٧٦، ويمثّل درجة وعي عالية حسب المقياس الذي اعتمدته الدراسة إذ بلغ ٣.٧٩ من ٥، وقد تراوحت الأوساط الحسابية لفقرات الدراسة بين ٢.٨٠-٤.٣١ وحظيت معظمها بتقديرات عالية حسب هذا المقياس. وبلغ عدد الاستراتيجيات ذات المتوسط الحسابي المرتفع ٣٣ استراتيجية بنسبة ٨٥% من الاستراتيجيات، في حين بلغ عدد الاستراتيجيات ذات المتوسط الحسابي المتوسط ٦ استراتيجيات بنسبة ١٥% من الاستراتيجيات، إذ احتلت الاستراتيجية الأولى (**أحدد هدفي من القراءة**) المرتبة الأولى بوسط حسابي قدره ٤.٣١

والاستراتيجية رقم ٣٠ (**أتفحص فهمي للنص كلما وصلت فكرة جديدة**) المرتبة الثانية بوسط حسابي ٤.٣٠، وجاءت الاستراتيجية رقم ٢٨ (**أواصل القراءة حتى عندما أواجه بعض الصعوبات**) في المرتبة الثالثة بوسط حسابي ٤.٢١ ، في حين احتلت الاستراتيجية رقم ٢٥ (**أضع خطا تحت الكلمات المهمة في النص**) المرتبة التاسعة والثلاثين بوسط حسابي قدره ٢.٨٠ وجاءت قبلها الإستراتيجيتان رقم ٢١ (**أكوّن علاقات بين أفكار النص وما أعرفه أصلاً من أفكار حول الموضوع**) ورقم ٣٩ (**أميّز بين الرأي والحقيقة في النّص المقروء**) بوسطين حسابيين مقدارهما ٢.٨٥ و ٣ على الترتيب، ويتبيّن مما سبق أن درجة تصورات الطلبة لوعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة جاءت عالية.

ثانيا :النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما تقدير الطلبة لدرجة وعيهم بممارستهم لاستراتيجيات القراءة؟

تمّ احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لتقديرات الطلبة لمدى وعيهم بممارستهم لاستراتيجيات القراءة، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢):الوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لدرجات تقدير الطلبة لمدى وعيهم بممارسة استراتيجيات القراءة

الرقم	الاستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
	أحدد هدفي من القراءة	4. 20	0. 65	1	مرتفع
	ألقي نظرة على النص قبل قراءته، ثم أعود للتفاصيل	4. 00	0. 68	9	مرتفع
	أفكر فيما أعرفه أصلا عن الموضوع الرئيسي للنص	3. 64	1. 04	19	مرتفع
	أعزو نجاحي في القراءة لجهودي الحثيثة	3. 80	0. 76	14	مرتفع
	أتنبأ بأهم الأفكار التي سيطرحها كاتب النص قبل القراءة	3. 48	0. 70	22	مرتفع
	يتطلب مني فهم النص القيام بعدة إجراءات مثل التلخيص أو طرح الأسئلة. . الخ	3. 55	0. 74	20	مرتفع
	أستطيع تحمل القراءة بالرغم من وجود بعض الكلمات غير المألوفة لي	3. 95	0. 78	10	مرتفع
	أستطيع تحديد الوقت اللازم لقراءة نص معين وفهمه فهما جيدا	3. 93	0. 88	11	مرتفع
	أتوقع أن يكافئني معلمي على تحسن مستواي في القراءة	3. 65	1. 08	17	مرتفع
	أخمن معاني بعض الكلمات غير المألوفة في النص	3. 43	0. 66	25	مرتفع
	انتبه إلى الجملة ومكوناتها مثل clauses and phrases	3. 25	1. 01	28	مرتفع
	أنتبه لبداية الفقرة ونهايتها بحثا عن الفكرة الرئيسة	3. 01	0. 95	34	مرتفع
	أنتبه لحالة الفعل في النص (ماض، مضارع)	2. 80	0. 77	36	متوسط
	أنتبه للضمائر مثل it, they وأحدد الأسماء التي تعود إليها	3. 17	1. 04	33	مرتفع
	أنتبه لكلمات الربط مثل however, and لكي أفهم تركيبة النص	4. 02	0. 69	8	مرتفع
	أربط كل جزء من النص بالهدف منه كما هو معطى في بداية الدرس	3. 00	0. 40	35	متوسط
	أضع عنواناً مناسبا للنص بعد الانتهاء من قراءته	3. 19	0. 90	32	متوسط
	أضع سؤالا على كل فقرة أثناء القراءة	3. 54	0. 36	21	مرتفع
	أكتب ملخصاً بمقدار جملة لكل فقرة من فقرات النص	4. 05	0. 83	6	مرتفع
	أستخرج الفكرة الرئيسة من النص	3. 56	0. 78	19	مرتفع
	أكون علاقات بين أفكار النص وما أعرفه أصلاً من أفكار حول الموضوع	2. 78	1. 12	37	متوسط
	أحاول تشبيه بعض الأفكار المعروضة في النص بأشياء من واقع حياتي	3. 21	1. 07	30	متوسط
	أحاول مقارنة بعض الأفكار المعروضة في النص بأشياء أعرفها أصلا	3. 67	0. 76	16	مرتفع
	أعطي أمثلة من خبرتي على الأفكار الواردة في النص	3. 40	1. 01	26	متوسط
	أضع خطا تحت الكلمات المهمة في النص	2. 70	1. 02	38	متوسط
	عندما أشعر أن هناك نقصاً في فهمي للأفكار الواردة في النص أعيد قراءة النص مرة أخرى	3. 86	1. 03	12	مرتفع
	أعود لمساري عندما أفقد تركيزي في القراءة	4. 09	0. 46	3	متوسط
	أواصل القراءة حتى عندما أواجه بعض الصعوبات	4. 03	0. 95	7	مرتفع
	أتنبأ بما سيحدث في الفقرة التالية	3. 50	1. 20	22	مرتفع
	أتفحص فهمي للنص كلما وصلت فكرة جديدة	4. 11	0. 79	2	مرتفع
	أقيّم وجهة نظر الكاتب من خلال قراءتي للنص وخبرتي في الحياة	3. 33	0. 89	27	متوسط
	أقارن بين معلوماتي عن موضوع النص قبل القراءة وبعد القراءة	3. 70	0. 65	15	مرتفع

الرقم	الاستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
	أسأل نفسي هل أحرزت هدفي من القراءة	4. 08	0. 51	4	مرتفع
	أقيم إجابتي للأسئلة بعد المناقشة مع المعلم أو مع زملائي	3. 82	0. 77	13	مرتفع
	أقيم تنبؤاتي عن النص فيما إذا كانت صحيحة أم لا	3. 44	1. 18	23	متوسط
	أجمع تلخيصي للفقرات في ملخص واحد للنص	4. 06	1. 21	5	مرتفع
	أقيم فعالية استراتيجياتي في القراءة	3. 22	0. 76	29	متوسط
	أميّز بين السبب والنتيجة في النّص المقروء	3. 20	1. 21	31	متوسط
	أميّز بين الرأي والحقيقة في النّص المقروء	2. 65	0. 82	39	متوسط
	الوسط الحسابي الكلي	**3. 54 138. 06**	**7. 30**		

يبيّن الجدول رقم (٢) أن الوسط الحسابي العام لتقديرات الطلبة لدرجة وعيهم بممارسة الاستراتيجيات قد بلغ ١٣٨.٠٦ ، بمعدل ٣.٥٤ من ٥ ويمثل درجة ممارسة عالية حسب المقياس الذي اعتمدته الدراسة. وقد تراوحت الأوساط الحسابية للدراسة ما بين ٢.٦٥-٤.٢٠ ، التي حظي معظمها بتقديرات عالية حسب هذا المقياس. إذ بلغ عدد الاستراتيجيات ذات المتوسط الحسابي المرتفع ٢٦ استراتيجية بنسبة ٦٧% من الاستراتيجيات، في حين بلغ عدد الاستراتيجيات ذات المتوسط الحسابي المتوسط ١٣ استراتيجية بنسبة ٣٣% من الاستراتيجيات، إذ احتلت الاستراتيجية الأولى (**أحدد هدفي من القراءة**) المرتبة الأولى بوسط حسابي قدره ٤.٢٠، واحتلت الاستراتيجية رقم ٣٠ (**أتفحص فهمي للنص كلما وصلت فكرة جديدة**) المرتبة الثانية بوسط حسابي ٤.١١، وجاءت الاستراتيجية رقم ٢٧ (**أعود لمساري عندما أفقد تركيزي في القراءة**) في المرتبة الثالثة بوسط حسابي ٤.٠٩ في حين احتلت الاستراتيجية رقم ٣٩ (**أميّز بين الرأي والحقيقة في النّص**) المرتبة الأخيرة بوسط حسابي قدره ٢.٦٥، وجاءت قبلها الاستراتيجية رقم ٢٥ (**أضع خطا تحت الكلمات المهمة في النص**) في المرتبة الثامنة والثلاثين بوسط حسابي قدره ٢.٧٠، واحتلت الاستراتيجية رقم ٢١ (**أكون علاقات بين أفكار النص وما أعرفه أصلاً من أفكار حول الموضوع**) المرتبة السابعة والثلاثين بوسط حسابي ٢.٧٨ ، ويتضح مما سبق أن درجة تصورات الطلبة لوعيهم بممارسة استراتيجيات القراءة جاءت عالية أيضا.

ثالثا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث : هل توجد علاقة بين تقديرات الطلبة لدرجة وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة ودرجة وعيهم بممارستها؟

تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة وعي الطلبة بأهمية استراتيجيات القراءة وبين وعيهم لممارستهم لها.

بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجتي وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة وممارستهم لها ٠.٦٥ وهذا يعني أنه يزيد وعي الطلبة بممارسة استراتيجيات القراءة كلما زاد وعيهم بأهمية هذه الاستراتيجيات.

مناقشة النتائج:

أولا: دلت النتائج أن تقديرات الطلبة لدرجة وعيهم بأهمية الاستراتيجيات كانت مرتفعة حسب المقياس الذي اعتمدته الدراسة، وهذا يؤكد ارتباط شعور الطلبة بأهمية الاستراتيجية وممارستهم لها كمكونين من مكونات الوعي باستراتيجيات القراءة. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة معلم صف اللغة الإنجليزية شعروا بأهمية عالية لمعظم هذه الاستراتيجيات من خلال دراستهم لها نظريا وممارستهم لها عمليا. فالطلبة عينة الدراسة أنهوا دراسة مساق مهارات القراءة الذي يركز على الاتجاه المعرفي في تعليم القراءة. لكن يبدو أن الاستراتيجيات التي أجمعوا على تقييمها تقييما عاليا تتعلق بالتحضير أو الإحماء للقراء مثل (**أحدد هدفي من القراءة**)، وإثارة الانتباه (**أنتبه لحالة الفعل، والضمائر، والروابط**).

وتجدر الإشارة إلى أن الطلبة عينة الدراسة قد ثمّنوا معظم استراتيجيات القراءة الحرفية، والإستنتاجية بمستوى عال، وانخفض تقييمهم إلى مستوى متوسط لاستراتيجيات القراءة الناقدة الفقرات من (٣٧-٣٩). وهذا يعني أن الطلبة عينة الدراسة لم يحظوا بتعلم استراتيجيات القراءة الناقدة تعلما يجعلهم يدركون أهميتها خاصة في الجانب العملي، ناهيك عن أن نسبة تكرارها في قراءتهم داخل الصف وخارجه تكاد تكون قليلة، إن لم تكن معدومة. وتؤكد هذه النتيجة دراسة القدومي (Kaddoumi, 1995) التي وجدت أن الطلبة ضعاف ومرتفعي التحصيل يستخدمون نفس النوع من استراتيجيات القراءة، مما دفع الباحثة أن توصي بضرورة تدريب المعلمين أولا على إتقان استراتيجيات القراءة من خلال برامج إعداد المعلمين، وتحسين اتجاهات المعلمين أيضا حول القراءة باللغة الإنجليزية لكي يكونوا قادرين على نقل خبراتهم في هذا المجال إلى طلبتهم.

كما اختلف تقييم الطلبة للاستراتيجيات التي تتطلب منهم اتخاذ فعل مناسب مقابل شعورهم مثل الفقرات رقم ٢١ و٢٧ (**أضع خطّا تحت الكلمات المهمة في النص، أو أضع عنوانا مناسبا للفقرة أو النص**)، فقد تم تقديرها

بمستوى "متوسط "من الأهمية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أوردته دراسة آندرسون وبيرسون (Anderson and Pearson, 1984) التي أكدت أن القراءة الاستراتيجية لا تتطلب معرفة حول ماهية الاستراتيجية ، وكيفية استخدامها فقط، بل كيفية تطبيق مجموعة الاستراتيجيات بشكل منهجي واع.

ويبدو أن تدريب الطلبة على هذه الاستراتيجيات كان يفتقر لتأكيد أهمية مثل هذه الخطوة العملية، فلو علم الطلبة أن وضع خطٍّ تحت الكلمات المناسبة في النص أو عنوان جانبيٍّ للفقرة أو النص المقروء يوفّر عليهم جهدا ووقتا عند العودة لقراءة النص في وقت لاحق لغرض الامتحان أو إجابة أسئلة تلي النص، لشعروا بأهمية أكبر لها ولمثلها من استراتيجيات القراءة.

ثانيا: دلّت النتائج على تقدير الطلبة عينة الدراسة لدرجة وعيهم باستخدام استراتيجيات القراءة بدرجة مرتفعة، وهذا دليل أيضا على ارتباط استخدام استراتيجية الطالب بوعيه بأهميتها، ويدفعنا لتأكيد ارتباط ممارسة الطلبة لهذه الاستراتيجيات بوعيهم بأهميتها. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة عينة الدراسة قد أفادوا من تخصصهم الذي جمع بين مساقات في اللغة البحتة وأخرى في تعليم اللغة مثل مساق مهارات القراءة ومهارات الدراسة وغيرها.

إن تقدير الطلبة عينة الدراسة لاستخدامهم لاستراتيجيات القراءة تقديراً عالياً يعني أنهم يدركون أهمية ممارستها في تحسين فهمهم للنص. فالطلبة الذين يمارسون مثل هذه الاستراتيجيات أو بعضاً منها بشكل متكرر يشعرون بلذة فهمهم للنص المقروء وجدوى استخدامها في تسهيل استيعابهم للنص المقروء. ولكن ما زال تقييم الطلبة لاستراتيجيات القراءة الناقدة الفقرات (٣٧-٣٩) متوسطا، وهذا دليل آخر على قلة التركيز على مثل هذه الاستراتيجيات أثناء تعليم القراءة، مما يجعل الطلبة عينة الدراسة يعزفون عن ممارستها، خاصة إذا ما علمنا أن هذه الاستراتيجيات تحتاج إلى تدريب وقدرة عقلية عالية.

ثالثا: دلّت نتيجة السؤال الثالث على وجود علاقة إيجابية قوية بين درجة أهمية الاستراتيجية ودرجة استخدامها؛ فالطلبة عينة الدراسة عندما كانوا يشعرون بأهمية استراتيجية كانوا يحاولون استخدامها بشكل متكرر. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أثر هذه الاستراتيجيات في تحسين فهمهم للنص ولأثرها النفسي الإيجابي عليهم؛ فالطالب الذي يتبع استراتيجية معينة في معرفة الاسم الذي يعود إليه الضمير مثلا يشعر برضى داخلي كما يشعر بتقدير ورضى الآخرين أيضا سواء أكان المعلم أم الجمهور المستفيد، إضافة إلى علامة الفقرة في امتحان القراءة التي غالبا ما تتكرر فيها مثل هذه الأسئلة.

التوصيات:

يمكن الاستفادة من هذه النتائج بتضمين مساقات تعليم القراءة مبادئ التعليم المرتكز على النظرية المعرفية، وخاصة ما يتعلق منها بتطوير استراتيجيات وخطوات إجرائية واضحة للوصول إلى فهم النصوص المقروءة واستيعابها.

ويمكن للمعلمين الاستفادة من هذه النتائج بالتركيز على تعليم استراتيجيات معينة لفهم النصوص واستيعابها، وتبني طرق ونماذج تدريس تحتوي على استراتيجيات ثبت نجاحها في تحسين استيعاب الطلبة للنصوص المقروءة سواء أكان ذلك عن طريق التجريب أم عن طريق استخدامها من قبل القراء المهرة.

ويُنصح المعلمون في هذا السياق إتباع الطريقة المباشرة في تعليم هذه الاستراتيجيات لما لها من أهمية في عرض أهمية كل استراتيجية ونمذجتها ومناقشة نتائجها أمام الطلبة لفتح المجال أمامهم لممارستها أمام زملائهم بشكل كاف، تمهيدا لإتقانها.

أما خبراء المناهج ومديريات تطوير المناهج فيمكنهم الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إدخال مكون الوعي باستراتيجيات القراءة ببعدي الأهمية والممارسة، وبإضافة أبعاد أخرى له في مناهج القراءة منذ فترة مبكرة مثل المرحلة الأساسية، خاصة وأن الأدب النظري يدعم هذا التوجه.

وتوصي الدراسة المعلمين بضرورة الاعتناء بتعليم الوعي باستراتيجيات القراءة، وإعطاء مجال للطلبة لممارسة هذه الاستراتيجيات في مراحلها المختلفة ممارسة كافية مقرونة بالمناقشة للخطوات المتبعة في كل منها وللنتيجة التي تؤدي إليها مثل هذه الاستراتيجيات. وللتغلب على عنصر الزمن المطلوب لمثل هذا التعليم، يمكن للمعلمين تعليم هذه الاستراتيجيات في مراحل: الاستراتيجيات المتعلقة بالتحضير للقراءة، وأثناء القراءة، وما بعد القراءة أو الاستراتيجيات المعرفية، وفوق المعرفية، والاجتماعية أو الوجدانية. كما أن الزمن الإضافي المستغرق في تعليم الوعي باستراتيجيات القراءة قد يبدأ بالتلاشي تدريجيا مع تكرار عملية تعليم دروس القراءة، وإتقان الطلبة لهذه الاستراتيجيات.

المراجع باللغة العربية:

حنا، سامي والناصر حسين. (١٩٩٣). **كيف أعلم القراءة للمبتدئين**؟، البحرين: دار الحكمة.

شحاته، حسن. (١٩٩٧). **أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

طعيمة، رشدي.(١٩٩٨). **مناهج تعليم اللغة العربية بالتعليم الأساسي**، الجزء الأول، القاهرة: دار الفكر العربي.

عامر، فخر الدين .(٢٠٠٠). طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية. ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

عبدالقادر، محمد. (١٩٩٥). **طرق تعليم اللغة العربية**، ط ٦، القاهرة: النهضة المصرية.

عوض، فايزة السيد ومحمد السيد سعيد. (٢٠٠٣) "فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، **مجلة المعرفة** ، العدد (1) ص ص ٥٥-٩٩.

نصر، صبري. (١٩٩٥). **علاقة النشاط القرائي بكل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو القراءة وبعض سمات الشخصية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

المراجع باللغة الإنجليزية:

Anderson, R. C., and Pearson, P. D., (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading, In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, and P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.

Ausbel, D., Novak, J. and Hanesian, H. (1978) *Educational Psychology, a Cognitive View*, (2nd Ed.), New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bensoussan, M. (1998).“Schema effects in EFL reading comprehension”. *Journal of Research in Reading*, vol. 21, no. 3, pp. 16-32, Available: file://D: EBSCO host, htm.

Cox, K. E. and Guthrie, J. T. (2001). “Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading.” *Contemporary Educational Psychology*, vol.26, pp.116-131.

Daley, B. J., (2002) “Facilitating Learning with Adult Students through Concept Mapping.” *Journal of Continuing Higher Education*, vol. 50, no. 1, pp. 21-31.

Durkin, D., (1979). What classroom observations reveal about reading comprehension? *Reading Research Quarterly*, 14, pp. 518-544.

El-Daly, H., (1997). *Foreign language readers: What do they do while reading American and Egyptian Short Stories*, The 17th CDELT National Symposium on ELT in Egypt: The Role of the Reader in English Education, Ain Shams University.

Jansen, E., (2000). “Brain-based learning: A reality check.” *Educational Leadership*, pp. 76-80.

Kaddoumi, N., (1995). *The role of comprehension strategies of low achievers in EFL reading in the second secondary class literary stream in Jordan*, Unpublished M.A. Thesis, Amman: University of Jordan.

Kuiper, R., (2002). “Enhancing metacognition through the reflective use of self-regulated learning strategies.” *Journal of Continuing Education in Nursing*, vol. 33, no. (1), pp. 78-87.

Markman , E., (1981). Comprehension monitoring. In National Reading Panel, Comprehension II: Text comprehension instruction. Retrieved 5 November 2004,from: *http://www.usu.edu/teachall/text/reading/report/ch4-II. pdf*

Mier, M. (1984). “Comprehension monitoring in the elementary classroom”. *Reading Teacher*, vol. 37, no. 8, pp. 770-774.

Miholic, V., (1994). "An inventory to pique students' metacognitive awareness of reading strategies," *Journal of Reading*, vol. 38, no. 2, pp. 84-86.

Mitchel, R. and Myles, F., (2004). *Second language learning theories*, 2nd ed., London: Hodder Arnold.

Mokhtari, K. and Sheorey, R., (2002). “Measuring ESL students’ awareness of reading strategies.” *Journal of Developmental Education*, vol. 25, no. 3, pp. 2-10.

National Reading Panel, (2004). *Comprehension II: Text Comprehension Instruction*. Retrieved 5 November 2004 from: *http://www. usu. edu/teachall/text/reading/report/ch4-II. Pdf*

O’ Malley, J. and Chamot, A., (1990). *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R., (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know,* Heinle and Heinle Publishers.

Palinscar, A. and Brown, A., (1984). “Reciprocal teaching of comprehension-monitoring activities”. *Cognition and Instruction, no. 2, pp. 117-175.*

Pressley, M., Johnson, C. Symons, S. McGoldrick, J. and Kurita, J., (1989). “Strategies that improve children memory and comprehension of text”. *Elementary School Journal*, vol. 90, no. 1, pp. 3-32.

Rivers, W., (2001). “Autonomy at all costs: an ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learners.” *Modern Language Journal* vol. 85, no. 2, pp. 279-290

Rosenshine, B.and Meister, C., (1994). “Reciprocal teaching; a review of research”. *Review of Educational Research*, vol. 64, no. 4, pp. 479-530.

Rubin, D., (1987). *Learner strategies: Theoretical assumptions, research, history, and typology*. In Wenden and J. Rubin (Eds.), Learner strategies in Language Learning, Englewood Cliff, New York: Prentice Hall.

Schraw, G. and Dennison, R., (1994). “Assessing metacognitive awareness.” *Contemporary Educational Psychology*, vol. 19, no. 4 , pp. 460-475

Serag, N., (2000). “Training in language learning indirect strategies and its effectiveness in enhancing reading comprehension skills and

strategy awareness." Mansura *University, Faculty of Education Journal, no.44, pp.33-68.*