" فاعلية برنامج تدريبي لمهارات التعلم ذاتى التنظيم فى ما وراء الفهم والفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف "

د/ سميرة بدوى حسن البدري د/ منال على محمد الخولي د/ منى أمين بيومي محمد

- **مستخلص الدراسة** :

أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى العلاقة الوثيقة بين التنظيم الذاتي للتعلم وما وراء الفهم والفهم القرائى لدى المتعلمين فى المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية وكذلك أشارت نتائج دراسات أخرى إلى التأثير الفعال للتدريب على مهارات التنظيم الذاتي للتعلم فى التحصيل ، ولكن على الرغم من ذلك ، فهناك ندرة فى الدراسات العربية والأجنبية – على حد إطلاع الباحثات – تناولت أثر برنامج تدريبي لمهارات التنظيم الذاتي للتعلم فى ما وراء الفهم والفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة ، وذلك على الرغم من أهمية دور ما وراء الفهم فى عملية الفهم القرائى فى هذه المرحلة العمرية ، مما دعا الباحثات إلى ضرورة إجراء مثل هذه الدراسة ، ومن ثم يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي فى التساؤل التالي : إلى أي مدى يؤثر البرنامج التدريبي لمهارات التعلم المنظم ذاتيا فى الفهم القرائي و ما وراء الفهم القرائى لدى أطفال ما قبل المدرسة فى مدينة الطائف عقب التدريب مباشرة وخلال القياس التتبعي ؟ وأشارت النتائج الى ان الفهم القرائي وما وراء الفهم لدى أطفال المجموعة التجريبية الذين تم تدريبهم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كان افضل من أطفال المجموعة الضابطة عقب التدريب وخلال القياس التتبعي .

" The effectiveness of a training program for learning skills in self-organized beyond the reading comprehension and reading comprehension in children pre-school in Taif "

Abstract

The results of many studies pointed out the relationship between the self-regulation of learning and metacomprehension and reading comprehension among learners in elementary, middle and secondary levels, as well as the results of other studies to influence effective self-regulatory skills training for learning in educational attainment, but despite this, there is a paucity of studies Arabic and foreign impact of a training program for the skills of self-regulation of learning beyond comprehension and reading comprehension among pre-school children, Despite the important role metacomprehension in reading comprehension process in this age group, they maintain the need for such a study, and then you can select the current problem on the following question: to what extent does the training program for learning skills in self-organized reading comprehension and metacomprehension of pre-school children in Taif city after training directly and via longitudinal measurement? , the results indicated that reading comprehension and metacomprehension of the children experimental group trained on self-organized learning strategies was better than children in the control group after training and after a month of training.

- **مقدمة ومشكلة الدراسة** :

تعد مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل التعليمية في حياة المتعلم ، حيث أنها المرحلة التى يكتسب فيها مختلف المهارات، والعادات، والاتجاهات، وتنمو

فيها قدراته، واستعداداته واهتماماته والتي تؤثر بدورها فِى مستوى تحصيله من جانب واتجاهاته نحو المواد الدراسية من جانب آخر فكثيرا من التلاميذ يخفقون فى تحصيلهم الدراسي فى المستقبل نتيجة لأنهم لا يبذلون الجهد الكافي ، أو أنهم لا يحسنون تنظيم الوقت ، أو يتبعون مهارات دراسية خاطئة .

وتشير قناوي (١٩٩٨، ١٩) أن مرحلة رياض الأطفال تعد من أخصب المراحل التربوية والتعليمية في تشكيل شخصية الطفل وتكوينها من جميع الجوانب : الجسمي ، والحركي ، والحاسي ، والعقلي ، والإدراكي ، والانفعالي ، والجمالي والروحي، والمهاري ؛ وذلك لما يقدم فيها للطفل من أنشطة معرفية ، وجسمية هادفة، وفرص لغوية ، ومواقف اجتماعية ، وممارسات عملية،ومجالات روحية وأنشطة فنية ورياضية مختلفة.

وأشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن المهارات الدراسية تؤثر فى تحصيل التلاميذ وأنها تحسن المستوى التحصيلي لهم وخاصة وأنها مكتسبة ومتعلمة ، ويمكن التدريب عليها ، ويمكن للمعلمين والمرشدين أن يساهموا فى إكسابها وتعليمها للتلاميذ ، ومن هذه المهارات مهارات التنظيم الذاتي للتعلم .

يرى (2004,385) Pintrich أن التنظيم الذاتي للتعلم هو تنظيم العملية التعليمية من خلال قيام الطلاب بالتخطيط ، والرصد و المراقبة والتأمل في العملية التعليمية لتحقيق أهدافها وأداءها بشكل أفضل.

ويشير حافظ وعطية (٢٠٠٦، ١٧٦) إلى التنظيم الذاتي للتعلم أنه العملية التي يقوم بها الطلاب لتنشيط معارفهم وسلوكياتهم المرتبطة بمهارات الكتابة من خلال فحص بيئتهم باستخدام العديد من الاستراتيجيات التي تسهم في تنمية وعي الطلاب الذاتي بمعرفة وتعديل وتحسين الأداء .

وفى هذا الإطار يرى (2012,3).Villares et al أن هناك العديد من الدراسات والبحوث توصلت إلى أن التلاميذ الذين يستخدمون مهارات دراسية جيدة كالتخطيط الدراسى ، والتركيز والدقة والنظام والمثابرة يحققون درجات مرتفعة فى المواد الدراسية .

ويشير الزيات (١٩٩٨، ٤٢٢) أن الفهم القرائى يتوقف على النواحي الجسمية والبيئية والنفسية لدى الفرد. وترى (1982,6)Brown أن هناك عامل آخر يساهم في عملية الفهم القرائى ، حيث كشفت النقاب عن ما يسمى بـ "ما وراء الفهم" Metacomprehension وقد ذكرت أن هذا المفهوم يتضمن جانبين مهمين هما :

- الوعي الخاص بالقراءة أو حل المشكلات .
- استعمال آليات التصحيح الذاتي من قِبل القارئ .

وتوصلت دراسة (2003,477)Botsas & Padeliadu إلى أن أطفال ما قبل المدرسة يستعملون استراتيجيات قرائية قليلة وأكثر سطحية ، وليس لديهم وعى بمشاكل الفهم التي تقابلهم أثناء القراءة ، كما أنهم يقومون بسد فجوات المعنى الناتجة عن عدم معرفة بعض الكلمات بطرق غير ملائمة .

وترى Ellis et al.(1991 , 1) أن التعليمات المستخدمة أثناء تعلم الإستراتيجياتِ يمكن أن تُساعد المتعلمين على أداء المهامِ الكاملةِ بنجاح وتزودهم بالتقنياتِ التي تدفعهم للاستقلال في العمل و في اكتساب وأداء المهاراتِ الأكاديميةِ.

ويتضح مما سبق أن أطفال ما قبل المدرسة يحتاجون إلى التدريب على استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتيا مما يزيد من فهمهم للمادة المقروءة ، وأن مهارات التعلم المنظم ذاتيا تؤدى إلى النجاح الأكاديمى ، والتكيف الدراسى وتزيد من ثقة التلميذ فى نفسه ، وتحسن من جودة الأداء المدرسى ، وتزيد مفهوم الذات الاكاديمى ، وتحسن الفهم وما وراء الفهم القرائى ، وقد يؤدى اكتساب هذه المهارات إلى التعلم الايجابى طويل المدى.

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى العلاقة الوثيقة بين التنظيم الذاتي للتعلم وما وراء الفهم والفهم القرائى لدى المتعلمين فى المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، وكذلك أشارت نتائج دراسات أخرى إلى التأثير الفعال للتدريب على مهارات التنظيم الذاتي للتعلم فى التحصيل ، ولكن على الرغم من ذلك ، فهناك ندرة فى الدراسات العربية والأجنبية – على حد إطلاع الباحثات – تناولت أثر برنامج تدريبي لمهارات التنظيم الذاتي للتعلم فى ما وراء الفهم والفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة ، وذلك على الرغم من أهمية دور ما وراء الفهم فى عملية الفهم القرائى فى هذه المرحلة العمرية ، مما دعا الباحثات إلى ضرورة إجراء مثل هذه الدراسة ومن ثم يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي فى التساؤلات التالية :

- إلى أي مدى يؤثر البرنامج التدريبي لمهارات التعلم المنظم ذاتيا فى الفهم القرائى لدى أطفال ما قبل المدرسة فى مدينة الطائف عقب التدريب مباشرة؟
- إلى أي مدى يؤثر البرنامج التدريبي لمهارات التعلم المنظم ذاتيا فى ما وراء الفهم القرائى لدى أطفال ما قبل المدرسة فى مدينة الطائف عقب التدريب مباشرة ؟
- إلى أي مدى يؤثر البرنامج التدريبي لمهارات التعلم المنظم ذاتيا فى الفهم القرائى لدى أطفال ما قبل المدرسة فى مدينة الطائف فى مرحلة القياس التتبعي ؟
- إلى أي مدى يؤثر البرنامج التدريبي لمهارات التعلم المنظم ذاتيا فى ما وراء الفهم القرائى لدى أطفال ما قبل المدرسة فى مدينة الطائف فى مرحلة القياس التتبعي ؟

- **أهداف الدراسة** :

- محاولة الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي.

- محاولة الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل (التتبعي) لاختبار الفهم القرائي.
- محاولة الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار ما وراء الفهم .
- محاولة الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل (التتبعي) لاختبار ما وراء الفهم .

- **أهمية الدراسة** :
- **الأهمية النظرية** :

- تقدم الدراسة تأصيلاً نظرياً لمهارات التعلم المنظم ذاتيا التى يمكن أن تحسن مستوى ما وراء الفهم والفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة.
- تأتي هذه الدراسة من منطلق المبادرات العديدة التي يحث عليها خادم الحرمين الشريفين والقائمين على العملية التعليمية فى المملكة العربية السعودية لمحاولة تحسين وتطوير النظم التي تضع أطفال ما قبل المدرسة في بيئة تعليمية أفضل للحصول على خريج ذا كفاءة عالية وأيضا للانتفاع بكل طاقات افراد المجتمع فى بناء مجتمع أفضل.

- **الأهمية التطبيقية** :

قد تفيد هذه الدراسة من الناحية التطبيقية فيما يلى :

- تحديد مهارات التعلم ذاتي التنظيم الأكثر فاعلية مع أطفال ما قبل المدرسة.
- مساعدة المعلمين و أولياء الأمور للعمل علي تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لأطفال ما قبل المدرسة .
- توجيه نظر القائمين على العملية التربوية والمعلمين لأهمية الفهم القرائى وما وراء الفهم وحث أطفال ما قبل المدرسة على اكتساب مهاراتهما وذلك للتغلب علي الصعوبات التعليمية التي قد تواجههم .

- **مصطلحات الدراسة** :
- **التعلم ذاتي التنظيم** : Self-regulation learning

ويشير Lindner & Harris (1993,29) إلى أن التعلم ذاتي التنظيم هو التكامل في استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة، والمكونات التحفيزية ، والإدراك الحسي والبيئي لإكمال المهام الأكاديمية بنجاح.

- **ما وراء الفهم** Metacomprehension :

يعني وعى الفرد ومعرفته بذاته وبالنصوص المراد فهمها وباستراتيجيات أدائه ومراقبته وتخطيطه وتقيمه لمنظومة الفهم لديه ، ويتحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها المشارك في مقياس ما وراء الفهم المعد بالدراسة الحالية .

- **الفهم القرائى** reading comprehension :

عمليات التفكير التى تحاول فك الرموز المكتوبة ، وتحديد مضمون النص أو الفقرة المقروءة والتوصل إلى تفسير لها واليقظة إلى الصعوباتِ المتضمنة مثل المفرداتِ الجديدة أو الصعبة ، واستعمال سياقِ الجملة والتغيير من سرعة القراءة حسب مستوى الفهم ، ويتحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها المشارك في اختبار الفهم القرائي المعد بالدراسة الحالية .

- **حدود الدراسة** :

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة والتى تتكون من (31) طفل وطفلة من أطفال رياض الأطفال بمدينة الطائف، كما تتحدد النتائج بكل من : إجراءات البرنامج ، والأدوات المستخدمة، والمفاهيم النظرية والأهداف، والفروض والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.

- **الإطار النظري للدراسة** :

- **مهارات التعلم ذاتي التنظيم** :

يرى Zimmerman (2000,14) ان التنظيم الذاتي يشير إلى التوليد الذاتي للأفكار والمشاعر والإجراءات التي يتم التخطيط لها لتحقيق أهداف محددة.

ويشير Lindner & Harris (1993,29) إلى أن التعلم ذاتي التنظيم هو التكامل في استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة، والمكونات التحفيزية ، والإدراك الحسي والبيئي لإكمال المهام الأكاديمية بنجاح.

وعند جابر (١٩٩٩، ٣٠٨) أن المتعلم الذى ينظِم ذاته هو ذلك المتعلم الذى يعرف أن من المهم أن يلخص وهو يقرأ موضوعاً فى كتاب أو يطرح أسئلة فى أثناء هذه القراءة ، أو أن يصغى لعرض المعلم وأن يكون مدفوعا بمثل هذه العمليات ، وأن يراقب أداءه وبخاصة أن هذا المتعلم يعرف الأوقات والمواقف التى لا تتطلب استخدام استراتيجيه معينة. حيث يشير إلى أولئك المتعلمين المنظمين ذاتيا الذى يستطيعون القيامِ بأربعة أشياء مهمةٍ هى :

- أن يشخص التلميذ موقفا تعليميا تشخيصا صحيحا ودقيقا.
- أن يختار استراتيجية تعلم لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة.
- أن يراقب فاعلية هذه الاستراتيجية.
- أن يمتلك الدافعية اللازمة ليندرج فى مواقف التعلم .

ويرى Onwuegbuzie et al.(2001,238) أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي ، وان المتعلمين ذوى التنظيم الذاتي للتعلم كانوا أفضل من نظرائهم في التحصيل الأكاديمي .

وتكمن أهمية التنظيمِ الذاتي للتعلم كما يراها كامل (٢٠٠٥، ٣٩٤) في المتعلم فالمتعلم المنظم ذاتيا يظهر كثير من الوعى بمسئوليته عن جعل التعلم ذا معنى ، وينظر إلى المشكلات والمهام التعليمية باعتبارها تحديات ، ويرغب فى التغيير ويستمتع بالتعلم ، ولديه دافعية ومثابرة ، ومستقل Independent وواثق

من نفسه ، ومتجه نحو هدف Goal – Oriented ويستخدم استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف تعلم شارك فى صياغتها.

ويشير كلا من Pintrich(2004,385) ، Pintrich & De Groot (1990,33) Schunk & Pintrich (2002,45) أن هناك مجموعة متنوعة من التعريفات للتعلم ذاتي التنظيم ، ولكن هناك اتفاق على ثلاثة مكونات ، تتمثل فى : التحكم المعرفي، ومراقبة ما وراء المعرفة، والتنظيم ، حيث :

- أولا : التحكم المعرفي : هو تنظيم المهارات اللازمة لاستخدام الاستراتيجيات المعرفية لتعلم المادة وبعبارة أخرى، المتعلمين يجب أن تكون قادرين على التحكم في عملية اختيار واستخدام الاستراتيجيات المعرفية المختلفة من أجل نجاح عمليات الذاكرة والتعلم والتفكير وحل المشكلات .
- ثانيا : مراقبة ما وراء المعرفة : هو تنظيم المهارات اللازمة للرصد والتخطيط ، فيجب أن يصبح المتعلم على بينة من رصد التقدم الذي يحرزه نحو أهدافه التعليمية من أجل أن يكون قادر على التكيف مع التغيرات في تعلمه .
- ثالثا : التنظيم هو تنظيم المعتقدات والاتجاهات التي تؤثر على استخدام وتطوير المهارات المعرفية وما وراء المعرفية، وبشكل أكثر تحديدا هو تنظيم الدافع ويشمل التحكم في فعالية الذات مثل تحديد الهدف ، والتوجه وتكوين تصورات عن صعوبة المهمة .

و يرى Winne & Perry (2000,531) ، Schraw et al.(2006,111) أن كل من هذه المكونات الثلاثة هي شرط ضروري للتنظيم الذاتي للتعلم ، على سبيل المثال، أولئك الذين لديهم الدافع ولكن لا يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة اللازمة ، كثيرا ما يفشلون في تحقيق مستويات عالية من التنظيم الذاتي .

ويشير العدل (٢٠٠٢، ٩) إلى نتائج دراسات أشارت إلى أهمية استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم فى علاقتها بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة ، وذلك من خلال استقراء الأطر النظرية فى هذا الميدان على النحو التالى ، فبعضها توصل إلى أنها تنشط التعلم وتساعد التلاميذ وتسهم فى بناء معلومات ما وراء المعرفة والمعتقدات حول المعرفة ، على سبيل المثال متطلبات التلاميذ للفهم النوعى واستخدام معينات التعلم وبناء معلومات ما وراء المعرفة حول المهام ، واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم ، ودراسات اخرى توصلت إلى أهمية استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم مع التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة فهى تركز على العمليات المعرفية اللازمة لفهم متطلبات المهمة ، واستخدام المداخل الاستراتيجية وتدعيم الاحتفاظ بتسجيلات عن العمل فى إطار الاستراتيجيات ، وتساعد على إعطاء معنى لمحتوى المهام .

وفي دراسة أجريت مع ٨٠ طالب من طلاب المدارس الثانوية قام بها Zimmerman & Pons (1986,614) خلصت إلى أن استخدام الطلاب لمهارات التعلم الذاتي التنظيم يرتبط بأدائهم الأكاديمي.

ويشير Pintrich & De Groot (1990,33) أن مهارات التعلم الذاتي الخاضعة للتنظيم تشمل المراقبة المعرفية ومراقبة ما وراء المعرفية مثل التخطيط ، تحديد

الأهداف،البحث عن المعلومات، الرصد الذاتي والتقييم الذاتي، التنظيم التمرين، والحفظ عن ظهر قلب ، وأن المتعلمين الذين وضعوا الأهداف والاستراتيجيات المحددة ، ورصد التقدم المحرز نحو تحقيق أهدافها لديهم فرصة أكبر لأداء أفضل .

ويرى HollingWorth & McLoughlin (٢٠٠١، ٥٠) ، الفرماوى (٢٠٠٢، ٢٢٧) أن هناك بعض الأساليب التى يمكن استخدامها فى التدريب على مهارات التنظيم الذاتى للتعلم ومنها :

١- **النمذجة** : Modeling

يرى عثمان يخلف (٢٠٠١، ١٠٥) أن النمذجة تعد من الأساليب التى يستخدمها المعالج بتوفير المعلومات التى يقوم الطالب فيها بتحويل هذه المعلومات التى يحصل عليها من النموذج إلى تخيلات معرفية إدراكية ضمنية وإلى استجابات لفظية ومن ثم يمكن أن تؤدى إلى تغير فى السلوك وعادة ما يميل الفرد إلى ملاحظة غيره من الناس لكى يستفيد من خبراتهم وإنجازاتهم لأن ملاحظة الآخرين وتقليدهم وخاصة النماذج الإيجابية منها يعلمنا مهارات مفيدة وينقل إلينا الإحساس بالثقة في قدرتنا على تحقيق ممارسات ناجحة مثلهم ، وهكذا فحسب مبدأ النمذجة فإن الناس يعرفون قدراتهم من خلال مقارنتهم بغيرهم من الناس.

٢- **التساؤل الذاتى** : Self – Questioning

يرى Gajria et al. (2007,210) أن هذه الاستراتيجية تعزز الفهم من خلال انها تنشط المعلومات السابقة وتتحقق من فهمهم للمواد .

ويشير Schunk(2004,56) أن التساؤل الذاتي يتطلب من المتعلمين التوقف دوريا أثناء القراءة ويسألوا أنفسهم أسئلة.

ويوضح Shanahan(2005,45) أن هناك العديد من الاستراتيجيات التى تم التحقق من كفاءتها فى مساعدة الطلاب على تعلم النصوص وأن استراتيجية التساؤل الذاتي تعد إحدى هذه الاستراتيجيات .

يتضح مما سبق أنه ينبغى إعداد برامج تدريبية لاكتساب مهارات التعلم المنظم ذاتيا ومعرفة مدى تأثيرها فى الفهم القرائى وما وراء الفهم القرائى لدى أطفال ما قبل المدرسة لأن تعلم هذه المهارات يؤدى إلى تثبيت كثير من عادات الاستذكار والفهم الصحيحة، وتصحيح كثير من العادات الخاطئة لديهم .

كما أنه يمكن تعليم هؤلاء الأطفال مهارات تنظيم الوقت وإعداد جداول للمهام التى يؤديها والالتزام بهذا الجدول ، ولان مهارة تنظيم الوقت تجعل التلاميذ يتمتعون بفكر واضح ، وأكثر سيطرة على بنيتهم العقلية ، والتعامل مع الأشياء المعقدة ، والاستمرار فى مواجهة الاحتياجات .

وأن مهارة تركيز الانتباه تنطوي على تركيز الإدراك على مثير معين من بين عدة مثيرات، كما تساعد مهارة المناقشة على تحسين التفكير ، وفهم

المحتوى الأكاديمي ، وتحسن من اندماجه بزملائه ، وتعلم مهارات التحدث والاتصال بالآخرين .

وتساعد مهارة التلخيص التلاميذ على اتساع مداركهم وتدريبهم على كيفية التفكير السليم بتسلسل عناصر الموضوعات المراد تلخيصها وتنمى المفردات والحصيلة اللغوية ، كما تساعد مهارة المراجعة على اختصار الوقت والجهد وتثبيت المعلومات التى تم استذكارها وتسهيل عملية استحضار المعلومات من الذاكرة عند الحاجة اليها وربط أجزاء المادة ببعضها .

- **الفهم القرائى** :

يعرف مجاور (١٩٨٣ ، ٢٤٩) الفهم القرائى بأنه عمليات التفكير التى تحاول فك الرموز المكتوبة ، وهذه العمليات تبدأ بشرح وتفسير الرموز المكتوبة، وإدراك وتصور المعنى ، ثم استيعاب الأفكار التى يعرضها الكاتب ، والانتهاء من كل ذلك إلى ما يسمى بالقراءة الناقدة والإبداعية .

ويرى Richek et al.(1996,18) أن الهدف من القراءة هو القدرة على استخلاص المعنى من السطور المكتوبة ، ولذا فإن تعليم القراءة يجب أن يعمل على تنمية قدرات فهم القراءة ، ويرى أن المشكلات التى تتعلق بفهم القراءة عادة ما تتميز بالصعوبة أثناء مواجهتها ومحاولة التغلب عليها .

يتضح مما سبق أن الفهم القرائى من المتغيرات المهمة التى ينبغي دراستها لدى أطفال ما قبل المدرسة ، كما ينبغى تنمية قدرات الأطفال على فهم المقروء وذلك عن طريق بناء برنامج قائم على مهارات التعلم المنظم ذاتيا لمساعدتهم على الفهم الصحيح للقراءة .

- **ما وراء الفهم** :

يعرف Baker(1989,3) ما وراء الفهم بأنه " فحص القارئ للمعرفة العامة أثناء معالجة النص بالإضافة إلى التقييم الفعلي وتنظيم الأنشطة التي تتم خلال القراءة " .

ويشير Fitzgerald(1983,249) إليه بأن مراقبة القارئ لفهمه ووعيه بالاستراتيجيات التي تسهل عملية الفهم ،أي أنه يتمثل فى معرفة الفرد عن :

- متى يفهم ومتى لا يفهم .
- ماذا يفهم .
- ما يحتاجه لكي يفهم .
- الاستراتيجيات المفيدة التي تساعده على الفهم .

ويضيف Pressley et al.(1985, 86) أن هذا المفهوم يتضمن أيضا أن يكون الفرد قادراً على اتخاذ الإجراءات العلاجية في الأمور التي لا يعرفها ليحرز تقدماً في معرفتها .

ويقترح Harris et al.(1988 , 332) أن المتعلمين الذين لديهم مهارات "ما وراء الفهم" سيئة ينتهون من قراءة النص في اغلب الأحيان ، دون معرفة ما فهموه

ومن ناحية أخرى يرى نظراؤهم الذين لديهم ما وراء فهم اكثر كفاءة يستخدمون استراتيجيات علاجية عند الشعور بعدم الفهم مثل :

- إعادة القراءة .
- الربط بين أجزاء النص المختلفة .
- عمل تلخيص موجز للموضوع ، ومحاولة ربطه بالمعرفة السابقة .

ويشير Osman & Hannafin(1992 , 83) إلى أن ما وراء الفهم كمكون رئيسي لمهارات ما وراء المعرفة ، يتضمن القدرة على معرفة فشل الفهم (معرفة المعرفة) ، ومعرفة متى يجب إصلاح هذا الفشل (تنظيم المعرفة) ولذلك فهو يلعب دورا مهما في التعلم المنظم ذاتيا

ويرى Standiford(1984 ,1) أنه يمكن تقسيم القراء إلى أربع أقسام رئيسة فيما يتعلق بما وراء الفهم :

- فهم مرتفع – ما وراء فهم مرتفع : وهم الذين يعرفون ويدركون أنهم يعرفون.
- فهم منخفض – ما وراء فهم مرتفع: وهم الذين لا يعرفون ويدركون انهم لا يعرفون
- فهم منخفض – ما وراء فهم منخفض : وهم الذين لا يعرفون ويعتقدون أنهم يعرفون
- فهم مرتفع – ما وراء فهم منخفض : وهم الذين يعرفون ويعتقدون أنهم لا يعرفون .

وتوصل Fey et al .(1988, 63) إلى أن الأطفال ابتداء من عمر الثالثة والرابعة يمتلكون مهارات الفهم الأساسية وأن هذه المهارات تتضمن إدراك وجود مشكلة في الفهم وكذلك فهم كيفية معالجة المشاكل التي تقابلهم.

ويرى Hardin(2001 .417) أن درجة الوعي بما وراء الفهم تختلف من تلميذ إلى آخر، حيث يُظهر القارئ الجيد درجة عالية من "ما وراء الفهم" ، ويتضح ذلك في معرفة متى يفهم ومتى لا يفهم ، كما أنها تتضمن مجموعة من العمليات مثل المراقبة وتقييم الذات وتنظيم الذات والتصحيح عند الخطأ .

يتضح مما سبق أن مهارات ما وراء الفهم مهمة وينبغي تعليمها لأطفال ما قبل المدرسة وذلك لأنها تتيح للقارئ أن يراقب نفسه ، وينظم أفكاره ، ويعني بالاستراتيجيات التي سيستخدمها لتسهيل عملية فهمه للمقروء ، ويتعلم متى يفهم ومتى لا يفهم ، وماذا يفهم ، وما يحتاجه لكي يفهم، وأن يكون قادرا علي اتخاذ الإجراءات العلاجية في الأمور التي لا يعرفها ، ليحرز تقدما في معرفتها .

- **رياض الأطفال** :

هي مؤسسات تربوية تعليمية تستقبل الأطفال في سن مابين الثالثة والسادسة من العمر لتوفر لهم الرعاية الشاملة والمتكاملة التي تضمن لهم النمو المتكامل والمتوازن جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا.

وترى البيشي (٢٠٠٨، ٧) أن رياض الأطفال نشأت في الواقع كضرورة اجتماعية أول الأمر أكثر منها ضرورة تربوية، إذ تزايد الوعي بأهمية التربية

لفترة ما قبل المدرسة نظرًا لزيادة انخراط المرأة في ميدان العمل خارج البيت أو تعذر بقاء الأطفال دون رعاية سليمة، مما عجل في إيجاد مؤسسات تربوية للأطفال كدور الحضانة، ورياض الأطفال في سن ما قبل المدرسة.

- **أهداف رياض الأطفال** :

يرى النكلاوي (١٩٨٦، ٢١٠) أن أهداف رياض الأطفال تتمثل في:

- اكتساب الطفل المبادئ والقيم الخلقية بما يتناسب ومرحلته العمرية وتعزيز مشاعر الانتماء للوطن .
- تحقيق النمو السوي .
- اكتساب الطفل الاتجاهات الاجتماعية التى تساعده على التفاعل مع الأقران والراشدين .
- اكتساب الطفل المعارف والمهارات الحركية التى تساعده على استخدام اعضاء جسمه بشكل سليم .
- اكتساب المهارات اللغوية استعداداً لعملية القراءة والكتابة .
- اكتساب الطفل المفاهيم الملائمة لمستوى نموه العقلي ومهارات التفكير السليم .
- تنمية حواس الطفل بما يساعده على التفاعل مع البيئة المحيطة به .
- تنمية الحس الجمالي والفني عند الطفل .

- **الدراسات السابقة** :

استهدفت دراسة Weisberg & Balajthy (١٩٩٠، ١١٧) إلى تنمية ما وراء الفهم لدى القراء ذوى صعوبات التعلم من خلال التدريب على استراتيجية التلخيص للنصوص وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالب بالمدرسة المتوسطة ، وأهم ما اشارت إليه نتائج الدراسة هو انخفاض مستوى ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوى صعوبات الفهم القرائى ، وأن التدريب على استراتيجية التلخيص ساهم فى تحسين الفهم القرائى وما وراء الفهم لدى عينة الدراسة .

هدفت دراسة زقزوق (٢٠٠٠) إلى بحث أثر التغذيةٍ الراجعة باستخدام برنامج حاسوبى قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى تحسين مستوى فاعلية الذات وفى زيادة مستوى دافعية الإنجاز لذوى صعوبات التعلم ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبة بالصف الأول الثانوى لديهن صعوبات تعلم ، وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة فى فاعلية الذات ودافعية الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة شلبى (٢٠٠٠) بحث أثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتى على إنجاز الطلاب منخفضى التحصيل فى الكتابة وعلى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة فى المجموعات التجريبية الثلاثة ، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٤) طالب بالصف الأول الاعدادي وتم تقسيم العينة إلى خمس مجموعات : ثلاث مجموعات تجريبية الأولى تتلقى برنامج للتدريب المباشر لإستراتيجية الكتابة ، والثانية تتلقى برنامج الإجراءات الضمنية للتنظيم الذاتى ، والثالثة تتلقى

برنامج تنظيم ذاتى صريح (باستخدام تعليمات ذاتية وإجراءات صريحة للتنظيم الذاتى) ومجموعتان ضابطتان (الأولى طلاب منخفضوا القدرة على الكتابة ولا يتلقون برنامجا ، والثانية طلاب متوسطوا القدرة على الكتابة ولا يتلقون برنامجا) وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات المجموعات في الكتابة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعات التجريبية وأيضا فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والقياس البعدى لكل من المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الأولى فى الأداء الكتابى للطلاب (العناصر + الجودة) لصالح المجموعات التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والقياس البعدى لكل من المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الأولى فى إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة (العناصر + الجودة) لصالح المجموعات التجريبية. وتوجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات التجريبية الأولى وكل من المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة فى القياس البعدى للأداء الكتابى الكلى (عناصر + جودة) لصالح المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة.

وهدفت دراسة سليمون (٢٠٠٣) إلى بحث أثر التدريب على مهارات التنظيم الذاتى للتعلم وبخاصة فى كتابة المقال (الأداء الأكاديمى الكتابى) على التنظيم الذاتى للكتابة ، وفعالية الذات ، وتوجيه الهدف ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة ، وتم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعتين ضابطتين ، وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الخمسة فى التنظيم الذاتى للكتابة بعد تطبيق البرنامج التدريبى لصالح المجموعات التجريبية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الأولى لصالح المجموعات التجريبية الثلاثة بعد تطبيق البرنامج ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثالثة لصالح الأولى فى التنظيم الذاتى للكتابة بعد تطبيق البرنامج .

وأجرى Cao&Nietfeld,(2005) دراسة كان من أهدافها التعرف على بعض مكونات التعلم المنظم ذاتيا المناسبة لبيئة الدراسة الجامعية، وتكونت العينة من (٩٤) طالبا جامعيا ، وتوصلت الدراسة إلى أن مكون ما وراء المعرفة هو المكون المفتاح A Key Component للتعلم المنظم ذاتيا، وأن التركيز عليه كان له أثره فى ارتفاع معدل الإنجاز الأكاديمى لعينة الدراسة كما يقاس بالتقديرات الدراسية فى نهاية الفصل الدراسى.

وهدفت دراسة مصطفى ومحمد (٢٠٠٥) إلى اختبار فعالية برنامج لتنمية الكتابة الإبداعية باستخدام العصف الذهني في تنمية الكتابة القصصية ومهارات ما وراء الفهم القرائي لدى الطلاب الموهوبين، كما حاولت الدراسة استكشاف العلاقة بين الكتابة الإبداعية والتحصيل المعرفي في مجال القصة والكتابة ومهارة ما وراء الفهم القرائي لدى الطلاب الموهوبين في كتابة القصة ، ولهذا الغرض قام الباحثان بتصميم برنامج تدريبى يهدف إلى تنمية الكتابة

الإبداعية القصصية وتكونت عينة الدراسة من (١٥) طالباً وطالبة (٩ طلاب ، ٦ طالبات) من طلبة كلية التربية بسوهاج، تم اختيارهم من بين أكثر من خمسين متسابق كانوا قد شاركوا في مسابقة ثقافة تم الإعلان عنها ضمن الأنشطة الثقافية في كتابة القصة، وقد تم اختيار هؤلاء الطلاب بناءً على إنتاجهم القصصي الذي تم تقييمه في ضوء قائمة معايير أعدها الباحثان لهذا الغرض ، وأهم ما اشارت اليه الدراسة أن البرنامج كان فعالا في تنمية الكتابة القصصية، وكان له أثر فعال في تحسين قدرات ما وراء الفهم القرائي لدى الطلاب، كما أظهرت النتائج أن درجات الطلاب على القصة كانت غير مرتبطة بدرجاتهم بمستوى تحصيلهم المعرفي في مقومات كتابة القصة، وهذا يعني أن الإبداع القصصي لا يعتمد بشكل أساسي على القدرة التحصيلية أو ما لدي الفرد من معلومات، في حين كانت هناك علاقة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب في اختبار الكتابة القصصية ودرجاتهم في مقياس ما وراء الفهم القرائي، وهذا يعني أن الطلاب الموهوبين الذين يجيدون الكتابة القصصية لديهم وعي بأساليب تفكيرهم فيما يقرؤون.

وهدفت دراسة الهوارى والخولي (٢٠٠٦) إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة في أبعاد التعلم المنظم ذاتيا وكذلك الكشف عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من عينة الدراسة في الأبعاد المعرفية، وما وراء المعرفة، والدافعية، والبيئية، والمقياس ككل للتعلم المنظم ذاتيا، وأيضا الكشف عن تفاعل كل من الجنس (الذكور/ الإناث) ومستوى السعة العقلية (المرتفع / المنخفض) في أبعاد التعلم المنظم ذاتيا.

وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالباً من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الأزهر، و (١٤٠) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة بشعبة التربية بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر، وتم استخدام اختبار الأشكال المتقاطعة لقياس السعة العقلية، واعد الباحثان مقياس لأبعاد التعلم المنظم ذاتيا وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الأبعاد المعرفية وما وراء المعرفة، والبيئية والدرجة الكلية للمقياس ككل وذلك لصالح الذكور ووجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من عينة الدراسة في الأبعاد المعرفية، وما وراء المعرفة، والدافعية والدرجة الكلية للمقياس ككل وذلك لصالح مرتفعي السعة العقلية ، ووجود تفاعل دال إحصائيا بين متغيري الجنس والسعة العقلية من حيث تأثيرهما المشترك في أبعاد التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية لمقياس أبعاد التعلم المنظم ذاتيا.

واستهدفت دراسةٍ حافظ وعطية (٢٠٠٦) التحقق من فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وتكونت عينة الدراسة من (٨٦) طالب وطالبة بالصف الأول الثانوي وتم تقسيم العينة عشوائيا إلى مجموعتين أحداهما تجريبية (ن = ٤٦) طالبا وطالبة ، والأخرى ضابطة (ن = ٤٠) طالبا وطالبة ، وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة فى مهارات الكتابة الإبداعية ماعدا مهارة (اختيار عنوان مناسب للموضوع) لصالح طلاب المجموعة التجريبية ، ووجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة فى مهارتى الإيجاز والتركيز فى التقديم للموضوع وتبويب الأفكار وترتيبها فى تسلسل منطقى من مهارات الكتابة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة عثمان (٢٠٠٧) إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوى صعوبات الفهم القرائى في الصف الخامس وتكونت عينة الدراسة من (٦٩) طالب من الذكور ذوى صعوبات الفهم القرائى من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسةٍ الوليدية الابتدائية الجديدة المشتركة بأسيوط ، تم تقسيم العينة عشوائيا إلى ٤٠ طالب في المجموعة التجريبية و٢٩ طالب فى المجموعة الضابطة وتم تطبيق اختبار الفهم القرائى (إعداد خيرى المغزى) واختبار التعرف القرائى و مقياس ستانفورد . بينيه للذكاء (إعداد محمد عبد السلام ولويس كامل مليكة) ومقياس ما وراء الفهم (إعداد الباحث)والبرنامج التدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي (إعداد الباحث)، وتم التدريب على البرنامج خلال ثلاثة عشر جلسة بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيا ، وتوصلت الدراسة إلى تحسن مستوى ما وراء الفهم وكذلك الفهم القرائى لدى الطلاب ذوى صعوبات الفهم القرائى فى المجموعة التجريبية ولم يظهر هذا التحسن لدى نظرائهم فى المجموعة الضابطة .

واستهدفت دراسة سعد والدمرداش (٢٠٠٧) الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقاييس التنظيم الذاتى للكتابة وتقدير المعلم للأداء الكتابى للطالب وفعالية الذات الكتابية والعزو السببى ، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن التأثير الإيجابى الدال للبرنامج . إن وجد . على التنظيم الذاتى للكتابة والأداء الكتابى وفعالية الذات الكتابية والعِزو السببى لدى أفراد المجموعة التجريبية تكونت عينة الدراسة من (٦٧) طالبا بالصف الأول الثانوى العام ، وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقاييس (التنظيم الذاتى للكتابة . تقدير المعلم للأداء الكتابي . فعالية الذات للكتابة . العزو السببى) لصالح المجموعة التجريبية ، ووجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقاييس (فعالية الذات . التنظيم الذاتى للكتابة . تقدير المعلم للأداء الكتابى . العزو السببى) لصالح القياس البعدى.

واستهدفت دراسة جلجل (٢٠٠٨) الكشف عن أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمى فى الحاسب الآلى ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة الحاسب الآلى بكلية التربية النوعية وتراوح العمر من ١٩ – ٢١ عام، وتم تقسيم العينة الى مجموعتين أحداهما تجريبية (ن = ١٢) تتلقى التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، والأخرى ضابطة (ن = ١٢) وأهم ما أشارت إليه نتائج الدراسة هو وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات القياسين

القبلى والبعدى لأفراد المجموعة التجريبية فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (استراتيجيات ما وراء المعرفة . استراتيجيات معرفية . استراتيجيات ادارة المصادر . الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدى ، ، ووجود فروق دالة احصائيا بين متوسطى درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى فى متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (استراتيجيات ما وراء المعرفة . استراتيجيات معرفية . استراتيجيات ادارة المصادر . الدرجة الكلية)لصالح المجموعة التجريبية .

وهدفت دراسة الزغبى (٢٠٠٨) إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم وأثره على مستوى الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) تلميذ من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، تم تقسيم العينة عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (٣٢) تلميذا وتلميذة ، والأخرى ضابطة (٣٠) تلميذا وتلميذة ، وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى أبعاد مقياس استراتيجيات التعليم المنظم ذاتيا (التقويم الذاتى . التنظيم والتحويل . تحديد الهدف والتخطيط . البحث عن المعلومات . الاحتفاظ بالسجلات . البنية البيئية . مكافأة الذات . التسميع والتذكر . البحث عن العون الاجتماعى . مراجعة السجلات) والدرجة الكلية للمقياس بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية فى أبعاد مقياس الدافعية الداخلية والخارجية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية فى التحصيل الدراسى بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ، ودرجات المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة حجازى (٢٠٠٩) الكشف عن فعالية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى تحسين مهارات الكتابة والرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم فى ضوء الأسلوب المعرفى (الاندفاع / التأمل) وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) تلميذ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، وتم تقسيم العينة عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية (ن = ٢٤) تلميذا وتلميذة من ذوى صعوبات تعلم فى الكتابة موزعين بالتساوى تبعا للأسلوب المعرفى (مندفع / متأمل) ، ومجموعة ضابطة (ن = ٢٤) تلميذا وتلميذة من ذوى صعوبات تعلم فى الرياضيات ذوى الأسلوب (مندفع / متأمل) ، وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب القياسين القبلى والبعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى (المندفعين) في مهارات الكتابة واستراتيجيات التعلم المنظم لصالح القياس البعدى ، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب القياسين القبلى والبعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى (المتأملين) في مهارات الكتابة واستراتيجيات التعليم المنظم ذاتيا فى الكتابة لصالح القياس البعدى ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب القياسين القبلى والبعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية (المندفعين) في مهارة الكتابة

واستراتيجيات التعلِم المنظم فى الرياضيات لصالح القياس البعدى ، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب القياسين القبلى والبعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية (المتأملين) في مهارة الكتابة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى الرياضيات لصالح القياس البعدى.

وهدفت دراسة Redforda(2012,262) إلى بحث أثر التدريب على خرائط المفاهيم فى ما وراء الفهم لدى طلاب الصف السابع، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالب بالصف السابع وتم ذلك فى تجربتين ، في التجربة الأولى تم تدريب المجموعة التجريبية على إعادة القراءة خلال استخدام خرائط المفاهيم ، واهم ما اشارت اليه نتائج الدراسة هو تحسن ما وراء الفهم قليلا لدى المجموعة التجريبية ، أما في التجربة الثانية تم تدريبهم على مراقبة القراءة خلال التدريب على خرائط المفاهيم ، وأهم ما توصلت اليه الدراسة هو أن ما وراء الفهم كان أكبر بكثير لدى افراد المجموعة التجريبية .

- **التعقيب على الدراسات السابقة** :

- يلاحظ تنوع العينات بالدراسات السابقة من طلبة وطالبات الجامعة وتلاميذ وتلميذات المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية وعدم وجود دراسات استعانت بعينات من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة لذا تحاول الدراسة الحالية سد الثغرة في هذا الجانب بالاستعانة بعينة من أطفال ما قبل المدرسة.
- أشارت نتائج معظم الدراسات إلى إمكانية تحسين الفهم القرائي وما وراء الفهم القرائي.
- تراوح عدد المشاركين في هذه البحوث ما بين (١٥) إلى (٢٨٠) مشارك.
- يلاحظ ندرة الدراسات العربية والأجنبية - فى حدود ما اطلعت عليه الباحثات- التى تناولت أثر التدريب على مهارات التعلم ذاتي التنظيم في الفهم وما وراء الفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة .
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة عند إعداد أدوات الدراسة الحالية.

- **فروض الدراسة** :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الفهم القرائى عقب التدريب مباشرة لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في ما وراء الفهم عقب التدريب مباشرة لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي فى القياس التتبعي لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في ما وراء الفهم خلال القياس التتبعي لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف.
- طريقة العمل وإجراءات الدراسة

- **منهج الدراسة والتصميم التجريبي** :

تعتمد الدراسة الراهنة على المنهج شبه التجريبي باعتبارها تجربة هدفها التعرف على أثر التدريب على مهارات التعلم ذاتي التنظيم لدى عينة الدراسة في الفهم القرائي وما وراء الفهم القرائي ، وتعتمد الدراسة على تصميم تجريبي مكون من مجموعتين تجريبية وضابطة .

- **عينة الدراسة** :

تم اشتقاق عينة تمهيدية للدراسة بلغ قوامها (١٥) طفلاً، وتم اختيارهم عشوائياً من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بالمستوى الثالث بروضة طيور الجنة بمدينة الطائف في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥ هـ، وقد بلغ متوسط أعمار العينة (٦٣) شهرا ، بانحراف معياري (٣) أشهر. واستخلصت الباحثات عينة أساسية قوامها (٣١) طفل وطفلة بالمستوى الثالث في مرحلة ما قبل المدرسة بروضة طيور الجنة بمدينة الطائف بمدينة الطائف ، وقد روعي عند اختيار أفراد العينة الأساسية أن يكونوا من روضة عينة التقنين، كما تم مراعاة أن يكون لهم نفس الخصائص مثل الجنس ونسبة الذكاء والمرحلة العمرية، وبلغ متوسط أعمار عينة الدراسة الأساسية (٦٥) شهرا ، بانحراف معياري (٥) أشهر.

وزعوا عشوائيا بعد مجانستهم الى مجموعتين تجريبية (١٧) طفل وطفلة (٨ ذكور ، ٩إناث) ، ومجموعة ضابطة (١٤) طفل وطفلة (٨ ذكور ، ٦إناث) .

- **ضبط المتغيرات المتدخلة** :

- العمر الزمني: تم اختيار أطفال من نفس المرحلة العمرية.
- الذكاء : تم حساب دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في الذكاء باستخدام نتائج تطبيق مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء.
- القائم بالتجربة: قام إحدى الباحثات بتنفيذ تجربة الدراسة، متبعة خطوات إجراء وتنفيذ البرنامج التدريبي المقترح بالدراسة الحالية .
- تمت المجانسة بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات التالية (الذكاء ، المستوى القبلي في ما وراء الفهم والفهم القرائي)، وذلك باستخدام اختبار "مان ويتنى Mann Whiteny" ، كما هو موضح بالجدول التالي.

تشير نتائج الجدول رقم (١) إلي تجانس المجموعتين قبليا في الذكاء، و ما وراء الفهم و الفهم القرائي ، حيث أن قيمة (Z) غير دالة إحصائيا، مما يشير إلى وجود درجة عالية من التجانس بين المجموعتين.

جدول (١) : قيمة " Z " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي الرتب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الذكاء، واختبار ما وراء الفهم والفهم القرائي

الاختبار	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z المحسوبة	الدلالة
الذكاء	التجريبية	14	14.75	206.50	0.162	غير دالة
	الضابطة	14	14.25	199.50		
ماوراء الفهم	التجريبية	14	13.46	188.50	83.500	غير دالة
	الضابطة	14	15.54	217.50		
الفهم القرائي	التجريبية	14	12.50	175.00	70.00	غير دالة
	الضابطة	14	16.50	231.00		

- **أدوات الدراسة** :

١- مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء :

من اجل تحقيق التجانس بين مجموعتى الدراسة استخدم مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء ، واستخدم منه الصورة (تعديل ١٩٧٢) إعداد محمد عبد السلام ولويس كامل مليكة، لما لهذه الصورة من صدق وثبات مرتفعين، وقننه العديد من الباحثين على البيئة السعودية ، بما يتشابه مع عينة الدراسة الحالية .

ويتكون المقياس من ١٢٩ مفردة ، وتشمل اختبار في الفهم والسخافات ورسم الأشكال و إعادة الأرقام و إعطاء الفروق ..... الخ ، وتم تطبيق الاختبار بصورة فردية ، وقد استخدمت الدرجة الخام في حساب دلالة الفروق في الذكاء بين المجموعة التجريبية والضابطة.

- **الصدق والثبات** :

يرى أبو حطب و آخرون (١٩٩٩،٢٣٧) أن مقياس ستانفورد – بينيه على درجة عالية من الثبات في مختلف المستويات العمرية وفي مختلف نسب الذكاء ، كما أنه يتوافر فيه الصدق المرتبط بالمحكات سواء كان تلازميا أو تنبؤيا في ضوء محك التحصيل الدراسي ، وأيضا يتمتع بصدق التكوين الفرضي ، حيث أنه يقيس قدرات متزايدة مع العمر منذ الطفولة وحتى الرشد .

٢- مقياس ما وراء الفهم لطفل ما قبل المدرسة . اعداد الباحثات ملحق رقم (١) :

يهدف هذا المقياس إلى تقييم مدى امتلاك طفل ما قبل المدرسة لمهارات ما وراء الفهم .

- وصف المقياس: يتكون المقياس من (١٨) عبارة تقيس مدى وعى الطفل ومعرفته بالفهم وبالنصوص المراد فهمها وباستراتيجيات ادائه ومراقبته وتخطيطه وتقييمه للفهم ، ويوجد امام كل عبارة اربعة اختيارات هى (دائما . أغلب الوقت . نادرا . ابدا) ، ويشمل المقياس على عدد عبارتين سالبتين هما رقمي (٣ . ١٠) .

- تقدير الدرجات: يتم توزيع الدرجات كما يلي (دائما = ٤، أغلب الوقت = ٣، نادرا = ٢، ابدا = ١)، ويعكس التقدير في حالة العبارات السالبة وبذلك تكون الدرجة القصوى للاختبار هى (٧٢) .
- تطبيق المقياس: يطلب من معلمة الروضة توضيح درجة انطباق كل عبارة من عبارات مقياس تقييم مستوى ما وراء الفهم على كل طفل من أطفال فصلها باعتبارها اكثر فهما ودراية بالطفل .
- صدق المقياس: تم استخدام صدق المحكمين، حيث عُرض المقياس على تسعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم النفس التربوى والمناهج وطرق التدريس وبعض الموجهين برياض الأطفال ومعلمات رياض الأطفال وطلب من كل منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية العبارات وتحقيقها للغرض منها ، والجدول التالي يوضح النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على كل عنصر من العناصر التي عرضت عليهم .

جدول (٢) : النسب المئوية لاتفاق أراء السادة المحكمين على عناصر التحكيم المرتبطة بصدق مقياس ما وراء الفهم

السؤال	النسبة المئوية
مدى وضوح عبارات المقياس؟	٧٧,٧٪
مدى كفاية عدد عبارات المقياس لتحقيق الهدف منه ؟	٨٨,٨٪
مدى مناسبة العبارة لعينة الدراسة؟	٧٧,٧٪
مدى ملائمة صياغة العبارة؟	٨٨,٨٪

واقترح السادة المحكمون إعادة صياغة بعض العبارات، وأخذ بالمقترحات التي قدموها وعدلت بناء على ذلك، وعرضت عليهم مرة أخرى وأتفق المحكمون على ملائمة عبارات المقياس بعد إجراء التعديلات اللازمة وهذا يدل على صدق المقياس .

- ثبات المقياس : تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة التقنين (ن = ١٥) وبلغت قيمة معامل الثبات(٠,٧١)، وهي قيمة مقبولة علمياً مما يدل على ثبات المقياس ويدعو إلى الثقة في النتائج .

٣- **اختبار الفهم القرائي لطفل ما قبل المدرسة. اعداد الباحثات ملحق رقم (٢):**
يهدف هذا الاختبار إلى تقييم مهارات الفهم القرائي لطفل ما قبل المدرسة

- **وصف الاختبار:** يتكون الاختبار من ثلاثون مفردة موزعة على اربعة أقسام : القسم الأول: اكتشاف العلاقة (ويتكون من خمس مفردات تتضمن كل مفردة من زوجين من الصور يطلب من الطفل وضع علامة (√) أسفل الزوج الذى يرى وجود علاقة بينه) ، القسم الثاني: المتشابهات (ويتكون من عشر مفردات تضم كل مفردة كلمة رئيسية وأمامها ثلاث كلمات يطلب من الطفل وضع خط اسفل الكلمة التى تقارب أو تماثل في معناها الكلمة الرئيسة)،القسم الثالث: المتضادات (ويتكون من عشر مفردات تضم كل مفردة كلمة رئيسية وأمامها ثلاث كلمات يطلب من الطفل وضع خط اسفل الكلمة التى تضاد في معناها الكلمة الرئيسة) ، القسم الرابع: فهم

القصة (ويتكون من قصة بعنوان القلم والممحاة يليها خمسة اسئلة تقيس مدى فهم الطفل للقصة) .

- **تقدير الدرجات:** الدرجة القصوى للاختبار هى (٣٠).
- **تطبيق الاختبار:** يطبق الاختبار بشكل فردي.
- **صدق الاختبار:** تم استخدام صدق المحكمين، حيث عُرض الاختبار على تسعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم النفس التربوى والمناهج وطرق التدريس وبعض الموجهين برياض الأطفال ومعلمات رياض الأطفال وطلب من كل منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية العبارات وتحقيقها للغرض منها ، والجدول التالي يوضح النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على كل عنصر من العناصر التي عرضت عليهم .

جدول (٣) : النسب المئوية لاتفاق أراء السادة المحكمين على عناصر التحكيم المرتبطة بصدق اختبار الفهم القرائي

السؤال	النسبة المئوية
مدى وضوح مفردات الاختبار؟	٨٨,٨٪
مدى كفاية عدد مفردات الاختبار ؟	٨٨,٨٪
مدى مناسبة مفردات الاختبار لعينة الدراسة؟	٧٧,٧٪
مدى ملائمة صياغة مفردات الاختبار؟	٧٧,٧٪

واقترح السادة المحكمون بعض التعديلات ، وأخذ بالمقترحات التي قدموها وعدلت بناء على ذلك، وعرضت عليهم مرة أخرى وأتفق السادة المحكمون على ملائمة مفردات الاختبار بعد إجراء التعديلات اللازمة وهذا يدل على صدق الاختبار .

- ثبات الاختبار : تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة التقنين (ن = ١٥) وبلغت قيمة معامل الثبات(٠,٧٨)، مما يدل على ثبات المقياس ويدعو إلى الثقة في النتائج .

٤- **بطاقة الملاحظة : اعداد الباحثات ملحق رقم (٣) :**

- وصف البطاقة : تهدف البطاقة إلى ملاحظة مدى اتصاف الطفل بمهارات التعلم ذاتى التنظيم وتتكون من (٢٥) عبارة وأمام كل عبارة ثلاثة اختيارات هى (دائما - أحيانا - ابدا) .
- صدق بطاقة الملاحظة : استخدم صدق المحكمين، حيث عُرضت بطاقة الملاحظة على تسعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم النفس التربوى والمناهج وطرق التدريس وبعض الموجهين برياض الأطفال ومعلمات رياض الأطفال وطلب من كل منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية العبارات وتحقيقها للغرض منها وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين ٩٤٪ مما يدل على صدق بطاقة الملاحظة .

٥- **البرنامج التدريبي القائم علي مهارات التعلم ذاتى التنظيم. اعداد الباحثات ملحق رقم (٤) :**

- الهدف العام من البرنامج التدريبي: يهدف البرنامج التدريب علي مهارات التعلم المنظم ذاتيا وبحث أثر هذا التدريب في اكتساب مهارات ما وراء الفهم والفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف .

- وصف محتوى البرنامج التدريبي: يتكون البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية من (١٠) جلسات، زمن كل جلسة (٤٥) دقيقة، وفي نهاية كل جلسة يتم التقويم، حيث لا ينتقل الطفل من جلسة إلى أخرى إلا إذا أتقن محتويات الجلسة السابقة، وتم مراعاة التعزيز المادي (أدوات هندسية . أقلام . كراسات . ...)، والتدعيم المعنوي (تصفيق حاد . عبارات تشجيعية . ...) وتم اعداد كتيب قصص - ملحق رقم (٤)- يتكون من عشر قصص للاستعانة به في تطبيق جلسات البرنامج .
- أسس اختيار محتوى البرنامج التدريبي وكيفية تنفيذه وتقويمه: يتضمن محتوى البرنامج التدريبي مجموعة من القصص والأنشطة وتم تحديد بعض الأسس في ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة، منها الأسس النفسية والأسس الاجتماعية والتي تتبلور في تعليم الأطفال على القصص المألوفة والمحيطة في بيئتهم، كذلك تبسيط المعلومات وتوفير الجو النفسي والمناخ التربوي داخل إطار التدريب .
- التحقق من صلاحية البرنامج التدريبي المستخدم: تم عرض البرنامج التدريبي على مجموعة من السادة المحكمين (أساتذة علم النفس التربوي المناهج وطرق تدريس والسادة الموجهين ومعلمات رياض الأطفال) لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول البرنامج وأهدافه، وبعد تجميع آراء ومقترحات السادة المحكمين تم تعديل البرنامج وإضافة آرائهم ومقترحاتهم وذلك لتتحقق الباحثات من الثقة في صدق وصلاحية استخدام البرنامج مع عينة الدراسة الحالية .

و يوضح الجدول التالي النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على عناصر التحكيم على البرنامج التدريبي:

جدول (٤) : النسب المئوية لاتفاق المحكمين على عناصر التحكيم المرتبطة بالبرنامج التدريبي

السؤال	النسبة المئوية
هل التعليمات الخاصة بالبرنامج التدريبي واضحة وكافية ؟	٧٧,٧٪
هل محتوى البرنامج التدريبي كافٍ ومناسب ؟	٨٨,٨٪
مدى كفاية عدد جلسات البرنامج التدريبي ؟	٨٨,٨٪
مدى تحقيق جلسات البرنامج التدريبى للهدف منها ؟	٧٧,٧٪

- الحدود الزمنية والمكانية لتطبيق البرنامج التدريبي : تم التطبيق العملي للبرنامج على مدى (٢٨) يوما تقريبا، بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا على الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بالمستوى الثالث بروضة طيور الجنة بمدينة الطائف في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥ هـ .

- **إجراءات الدراسة** :

- تم اتخاذ الإجراءات اللازمة لاختيار إحدى رياض الأطفال التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الطائف، ورشحت إدارة التربية والتعليم بالطائف روضة طيور الجنة بحى الشرقية .

- تم إجراء دراسة استطلاعية على أطفال الروضة وذلك بغرض تقنين أدوات الدراسة والتأكد من صلاحية البرنامج التدريبي للتطبيق .
- تم استقبال الأطفال في الوقت المحدد لهم في حجرة هادئة من الروضة التي يتم إجراء الدراسة بها والترحيب بهم .
- شُرح الهدف من إجراء هذه الدراسة وطريقة السير فيها.
- تم استثارة دافعية الأطفال للاشتراك في هذا البرنامج من خلال توعيتهم بأن هذا التدريب سوف يحسن أدائهم وسوف يعلمهم طرق تسهل عليهم الحفظ وتجعلهم يحفظون النصوص والكلمات لفترة زمنية أطول ومن الممكن استخدام هذه الطريقة في حفظ بعض المواد الدراسية التي سوف تقرر عليهم خلال التعليم في المدرسة .
- تم تطبيق مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء للتأكد من تجانس الأطفال في الذكاء .
- تم تطبيق اختبار الفهم القرائي واختبار ما وراء الفهم تطبيقا قبليا للتأكد من تجانس الأطفال في الفهم وما وراء الفهم .
- تم تقسيم الأطفال عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.
- تم تنفيذ البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية فقط .
- تم تطبيق بطاقة الملاحظة
- تم تطبيق اختبار الفهم القرائي واختبار ما وراء الفهم تطبيقا بعديا ثم تتبعيا بعد شهر .
- استخدم الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test، واستخدم (برنامج SPSS) لتحليل نتائج الدراسة الحالية، وكذلك (برنامج Origin 6.0) في رسم الأشكال البيانية المفسرة لتلك النتائج .
- تم تفسير ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري ، والدراسات السابقة ، ثم صياغة التوصيات والمقترحات .

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة** :
  - المتوسط الحسابي . Mean
  - الانحراف المعياري . Standard Deviation
  - معامل الارتباط بيرسون . Pearson Correlation Coefficient
  - الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test .

- **نتائج الدراسة** :

تضمنت الدراسة الحالية أربعة فروض ، الأول والثاني يتعلقان بالقياس البعدي لكل من " الفهم القرائي" و " ما وراء الفهم " ، والثالث والرابع فيتعلقان بالقياس التتبعي لنفس المتغيرين، وفيما يلى يتم عرض وتفسير نتائج التحليل الإحصائي.

- **نتائج الفرض الأول وتفسيرها** :

ينص هذا الفرض علي انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الفهم القرائى عقب التدريب مباشرة لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف .

وللتحقق من ذلك تم استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار الفهم القرائي عقب التدريب مباشرة ، والجدول التالى يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض:

جدول (٥) : دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الفهم القرائي عقب التدريب على الجلسات

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
التجريبية	١٧	٢١,٨٢	٣٧١,٠٠	٢٠,٠٠	دالة
الضابطة	١٤	٨,٩٣	١٢٥,٠٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية وتتفق هذه النتيجة مع ما يوضحه الجدول التالي الذي يبين المتوسط والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالأداء على اختبار الفهم القرائي قبل وبعد التدريب على الجلسات.

جدول (٦) : عدد أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداء على اختبار الفهم القرائي قبل وبعد الجلسات

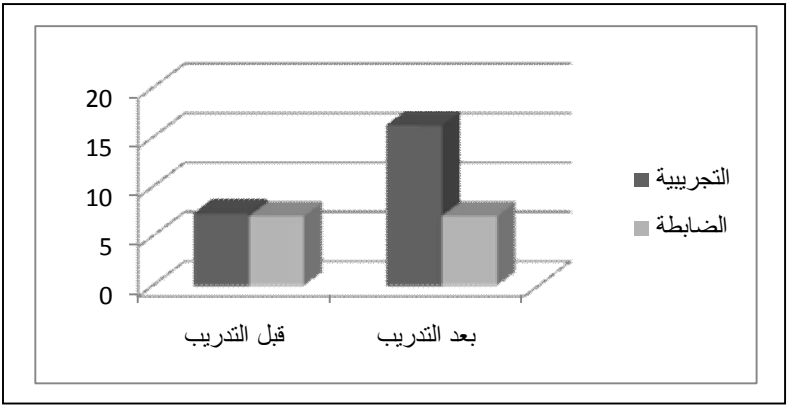
المجموعة	ن	قبل التدريب		بعد التدريب	
		م	ع	م	ع
التجريبية	١٧	٧,٣٥	١,١١	١٦,٢٩	٥,٧٧
الضابطة	١٤	٧,١٤	١,٠٢	٧,٧١	٠,٨٦

ويوضح الشكل التالي تمثيلاً بيانياً لمتوسطات درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بالأداء على مقياس الفهم القرائي قبل وبعد التدريب .

يتضح من خلال الشكل رقم (١) وجود فروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الفهم القرائي البعدى لصالح المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Weisberg &Balajthy (١٩٩٠، ١١٧) ، الزغبى (٢٠٠٨) .

وتُرجع الباحثات تفوق أطفال المجموعة التجريبية على أطفال المجموعة الضابطة عقب التدريب مباشرة الى ذلك التدريب على مهارات التعلم المنظم ذاتيا الذى ساهم فى تنشيط معارف الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة وتحسين سلوكياتهم المرتبطة بمهارات الفهم القرائي ، كما انها جعلت الأطفال المدربين يتمكنون من مباشرة وتوجيه ومراقبة عملية التعلم الخاصة بهم، وأصبحوا يستطيعون إدارة خبرات القراءة الخاصة بهم، وأصبح لديهم مؤشرات تدل على أنهم منظمون ذاتيًا خلال عملية الفهم القرائي ، حيث يقومون بتحديد الأهداف خلال القراءة مع إيجاد الدوافع لتحقيق تلك الأهداف ، ويراقبون عملية التعلم مع وجود تغذية راجعة ذاتية حول عملية القراءة وأصبح لديهم

مرونة مستمرة لتعديل سلوكيات الفهم القرائي وفقاً لما تتطلبه المهام القرائية وظروف التعلم.



شكل (١) : متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الفهم القرائي قبل وبعد التدريب على الجلسات .

- **نتائج الفرض الثاني وتفسيرها** :

ينص هذا الفرض علي انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في ما وراء الفهم عقب التدريب مباشرة لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف .

وللتحقق من ذلك تم استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مقياس ما وراء الفهم عقب التدريب مباشرة ، والجدول التالى يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض:

جدول (٧) : دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في ما وراء الفهم عقب التدريب على الجلسات

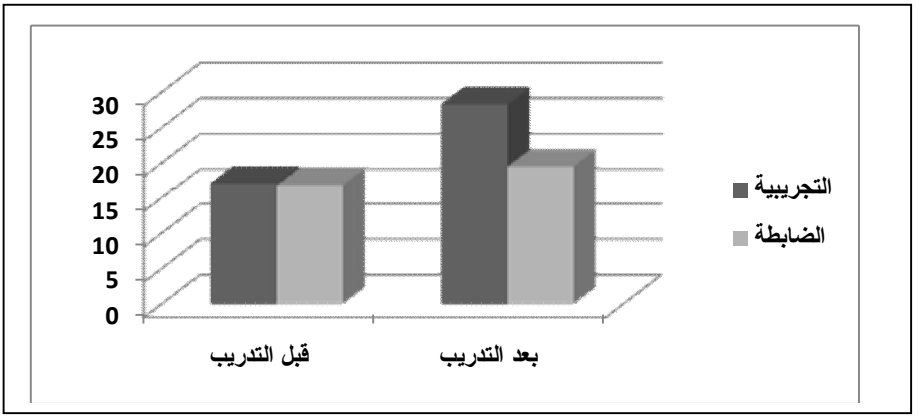
المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الالدلالة
التجريبية	١٧	٢١,٠٠	٣٥٧,٠٠	٣٤,٠٠	دالة
الضابطة	١٤	٩,٩٣	١٣٩,٠٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ، وتتفق هذه النتيجة مع ما يوضحه الجدول التالي الذي يبين المتوسط والانحراف المعياري للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بالأداء على مقياس ما وراء الفهم قبل وبعد التدريب .

جدول (٨) عدد افراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداء على مقياس ما وراء الفهم قبل وبعد الجلسات

المجموعة	ن	قبل التدريب		بعد التدريب	
		م	ع	م	ع
التجريبية	١٧	١٧,٢٣	١,٨٢	٢٨,٤١	١٠,٦٧
الضابطة	١٤	١٧,٠٠	١,٦١	١٩,٦٧	١,٥٠

ويوضح الشكل التالي تمثيلاً بيانياً لمتوسطات درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالأداء على مقياس ما وراء الفهم قبل وبعد التدريب على الجلسات .



شكل (٢) متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مقياس ما وراء الفهم قبل وبعد التدريب

يتضح من خلال الشكل السابق وجود فروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس ما وراء الفهم البعدى لصالح المجموعة التجريبية ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سليمون (٢٠٠٣) ، مصطفى ومحمد (٢٠٠٥) عثمان (٢٠٠٧)، (Redforda(2012

وتُرجع الباحثات تفوق أطفال المجموعة التجريبية على أطفال المجموعة الضابطة في الأداء علي " مقياس ما وراء الفهم " عقب التدريب مباشرة إلي ذلك التدريب الذي حصل عليه أطفال المجموعة التجريبية ولم يحصل عليه أطفال المجموعة الضابطة ، حيث اصبح أطفال المجموعة التجريبية لديهم وعي بإمكانية تلقي المساعدة من الآخرين، وأصبحوا على دراية بطريقة وأسلوب المبادأة لطلب المساعدة، وواعون للنموذج الذي يختارونه لطلب المساعدة منه سواء من الأقران أو المعلمين، وذلك على النقيض تماما من أطفال المجموعة الضابطة ، والذين يبدون ترددًا كبيرًا عند طلب المساعدة بل قد يحجمون عن تلك الخطوة، وذلك لعدم درايتهم الكافية بما يسألون عنه أو الخوف من نظرة الآخرين لهم ، وكما ان أطفال المجموعة التجريبية يظهرون مزيدًا من الوعي بمسئوليتهم تجاه جعل ما يقوموا بقراءته ذا معنى و يظهرون مراقبة

لأدائهم الذاتي، وينظرون إلى المشكلات والمهارات التعليمية التى تقابلهم اثناء القراءة باعتبارها تحديات يرغبون في مواجهتها ، وأصبح الطفل القارئ لديه دافعية ومثابرة واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة من نفسه في أنه يستطيع استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم الذي وضعها لنفسه.

- **نتائج الفرض الثالث وتفسيرها** :

ينص هذا الفرض علي انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الفهم القرائي فى القياس التتبعي لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف .

وللتحقق من ذلك تم استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى اختبار الفهم القرائي خلال مرحلة القياس التتبعي ، والجدول التالى يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض:

جدول (٩) : دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الفهم القرائي خلال القياس التتبعي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
التجريبية	١٧	٢٢,١٥	٣٧٦,٥٠	١٤,٥٠٠	دالة
الضابطة	١٤	٨,٥٤	١١٩,٥٠		

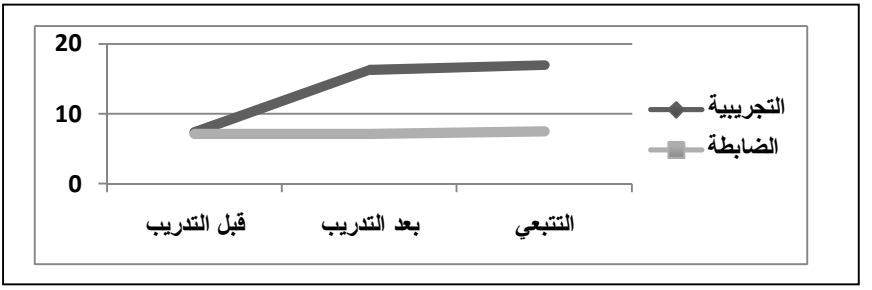
يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطى رتب المجموعة التجريبية ورتب المجموعة الضابطة في الفهم القرائى فى القياس التتبعى لصالح المجموعة التجريبية ، وتتفق هذه النتيجة مع ما يوضحه الجدول التالي الذي يبين المتوسط والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالأداء على اختبار الفهم القرائي قبل التدريب وبعد التدريب وخلال القياس التتبعي .

جدول (١٠) : عدد أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداء على اختبار الفهم القرائي قبل التدريب وعقب التدريب وخلال القياس التتبعي

المجموعة	ن	قبل التدريب		بعد التدريب		القياس التتبعي	
		م	ع	م	ع	م	ع
التجريبية	١٧	٧,٣٥	١,١١	١٦,٢٩	٥,٧٧	١٧,٠٠	٥,٠٣
الضابطة	١٤	٧,١٤	١,٠٢	٧,١٤	٠,٨٦	٧,٥٠	١,١٦

ويوضح الشكل التالي تمثيلاً بيانياً لمتوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالأداء على اختبار الفهم القرائي قبل وبعد التدريب على الجلسات وخلال القياس التتبعى .

يتضح من خلال الشكل رقم (٣) وجود فروق بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس التتبعى للفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية .



شكل (٣) : متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الفهم القرائي قبل التدريب وعقب التدريب وخلال القياس التتبعي .

وتُرجع الباحثات تفوق أطفال المجموعة التجريبية على أطفال المجموعة الضابطة في الأداء علي اختبار الفهم القرائي خلال القياس التتبعي إلي ذلك التدريب الذى حصل عليه أطفال المجموعة التجريبية ، حيث تم خلاله تدريب الأطفال علي بناء صور عقلية ومراقبة ادائهم القرائي ، ومحاولة وصفه وصفًا دقيقًا ، وحثهم علي التفاعل مع المقروء وبناء مخططات عقلية أو أطر معرفية والذى من شأنه تنشيط المعرفة السابقة ، وتوظيف هذه المعلومات في بناء المعرفة الجديدة أو اللاحقة ، وأصبح الأطفال المتدربين لديهم القدرة على المراقبة الذاتية لمسار تفكيرهم خلال القراءة ، وضبطهم لهذا التفكير ، كما ان انشطة التعلم المنظم ذاتيا زودت الأطفال المتدربين بأنشطة إثرائية تعتمد علي إثارة التفكير وتنشيط تفاعل القاريء مع الموضوع ، ولعل الاستفادة التى حصل عليها الأطفال المتدربين فى المجموعة التجريبية ، جعلتهم يتذكرون الفائدة التى تمكنوا منها عقب التدريب ودفعتهم الى محاولة تكرار ما تم التدريب عليه خلال مرحلة القياس التتبعي .

- **نتائج الفرض الرابع وتفسيرها** :

ينص هذا الفرض علي انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في ما وراء الفهم خلال القياس التتبعي لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف .

وللتحقق من ذلك تم استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الاداء على مقياس ما وراء الفهم خلال القياس التتبعي ، والجدول التالى يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض:

جدول (١١) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس ما وراء الفهم خلال القياس التتبعي

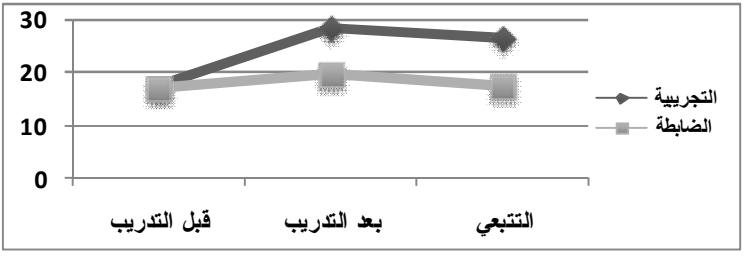
المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann–Whitney U	مستوى الدلالة
التجريبية	١٧	٢١,٨٥	٣٧١,٥٠	١٩,٥٠٠	دالة
الضابطة	١٤	٨,٨٩	١٢٤,٥٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في ما وراء الفهم خلال القياس التتبعى لصالح المجموعة التجريبية ، وتتفق هذه النتيجة مع ما يوضحه الجدول التالي الذي يبين المتوسط والانحراف المعياري لمجموعتى الدراسة فيما يتعلق بالأداء على مقياس ما وراء الفهم قبل وعقب التدريب على الجلسات وخلال القياس التتبعي .

جدول (١٢) : عدد أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداء على مقياس ما وراء الفهم قبل التدريب وعقب التدريب وخلال القياس التتبعي

المجموعة	ن	قبل التدريب		بعد التدريب		القياس التتبعي	
		م	ع	م	ع	م	ع
التجريبية	١٧	١٧,٢٣	١,٨٢	٢٨,٤١	١٠,٦٧	٢٦,٥	٢,٤٨
الضابطة	١٤	١٧,٠٠	١,٦١	١٩,٦٧	١,٥٠	١٧,٥	١,٦٥

ويوضح الشكل التالي المتوسطات السابقة .



شكل (٤) : متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى ما وراء الفهم قبل وبعد التدريب وخلال القياس التتبعى

يتضح من خلال الشكل السابق وجود فروق بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء على مقياس ما وراء الفهم في القياس التتبعي لصالح المجموعة التجريبية.

وترجع الباحثات تحسن أداء المجموعة التجريبية عقب التدريب مباشرة وكذلك خلال مرحلة القياس التتبعي لما وراء الفهم عند المقارنة بالأداء قبل التدريب إلى الجلسات التدريبية على مهارات التعلم المنظم ذاتيا وإلى استراتيجية المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي التى تم التدريب عليها ، وجعلت الطفل القارئ يفكر عندما يجد ان القراءة لم تحقق أهدافها فى جعل المراقبة الآلية تتجه لفهم الفقرة ، ويقوم بعمل تصور مرئى لما يقرأ ، ويتنبأ بما سيحدث حول الفقرة ويربط بين الأفكار الجديدة والخلفية المعرفية ، ويقارن بين المحتوى والخبرات السابقة ، وأصبح لديهم مراقبة للفهم والاستراتيجيات وأصبح ذلك يتم بطريقة آلية ، وخلال القياس التتبعي تذكر الأطفال المتدربين هذه الفوائد التى حصلوا عليها خلال وعقب التدريب مباشرة ومن ثم استعانوا بها خلال مرحلة القياس التتبعي .

- **التحليل الاحصائي لبطاقة ملاحظة استخدام أطفال المجموعة التجريبية لمهارات التعلم ذاتي التنظيم** :

قامت الباحثات بحساب النسب المئوية بالنسبة لاستجابات أطفال المجموعة التجريبية . والجدول التالى يوضح النسب المئوية لاستجاباتهم على كل عبارة من عبارات بطاقة الملاحظة .

جدول (١٣) : النسب المئوية لاستجابات أطفال المجموعة التجريبية لكل عبارة من عبارات بطاقة ملاحظة استخدام أطفال ما قبل المدرسة لمهارات التعلم ذاتي التنظيم.

رقم العبارة	دائما	احيانا	ابدا	رقم العبارة	دائما	احيانا	ابدا
١	٩٥٪	٥٪	=	١٤	٩٥٪	٥٪	=
٢	٨٤٪	١٣٪	٣٪	١٥	٧٠٪	٢٥٪	٥٪
٣	٧٥٪	٢٣٪	٢٪	١٦	٧٥٪	٢٥٪	=
٤	٨٠٪	١٨٪	٢٪	١٧	٧٥٪	٢٠٪	٥٪
٥	٧٥٪	٢٥٪	=	١٨	٨٠٪	١٦٪	٤٪
٦	٨٠٪	١٨٪	٢٪	١٩	٧٥٪	١٨٪	٧٪
٧	٧٠٪	٣٠٪	=	٢٠	٨٠٪	٢٠٪	=
٨	٨٠٪	١٦٪	٤٪	٢١	٨٠٪	١٨٪	٢٪
٩	٨٠٪	١٧٪	٣٪	٢٢	٨٠٪	١٧٪	٣٪
١٠	٧٥٪	٢٢٪	٣٪	٢٣	٩٥٪	٥٪	=
١١	٧٠٪	٢٥٪	٥٪	٢٤	٧٠٪	٢٥٪	٥٪
١٢	٨٠٪	٢٠٪	=	٢٥	٧٥٪	١٨٪	٧٪
١٣	٧٥٪	١٨٪	٧٪				

ويتضح من الجدول السابق أن متوسط الأطفال الذين استجابوا " دائما " = ٧٨,٥٪ ، ومتوسط الذين استجابوا " احيانا " = ١٨,٩ ٪ ، ومتوسط الذين استجابوا " ابدا " = ٢,٦٪ .

- **التوصيات** :

بناء على نتائج الدراسة الحالية يوصى بالآتي :

- ضرورة تشخيص وضع أطفال ما قبل المدرسة الذين يعانون من قصور في مهارات التعلم ذاتى التنظيم مبكرا ، مما يساعد في عملية العلاج والحد من هذا القصور .
- ضرورة توجيه الاهتمام من قبل المسؤولين بوزارة التربية والتعليم بتطوير المقررات الدراسية لتتضمن استراتيجيات التعلم ذاتى التنظيم خاصة في منهج رياض الأطفال .
- تخصيص حجرات داخل رياض الأطفال تضم الأطفال ذوى صعوبات الفهم القرائي ، يتم فيها تدريب هؤلاء الأطفال على كيفية استخدام استراتيجيات التعلم ذاتى التنظيم الأكثر تقدما، حتى يتسنى لهم التغلب على مشكلة صعوبة الفهم القرائي ، والتي تؤثر في تحصيلهم الأكاديمي .
- وضع خطة منظمة ومتكاملة على المستوى القومي من خلال مشاركة وزارة التربية والتعليم وعلماء التربية وعلم النفس من أجل تدريب معلمات رياض الأطفال على تعليم الأطفال مهارات التعلم ذاتى التنظيم .

- **البحوث المقترحة** :

- دراسة للتغيرات النمائية في استراتيجيات التعلم ذاتى التنظيم لدى الأطفال من رياض الأطفال حتى الصف السادس الابتدائي.
- أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعلم ذاتى التنظيم في الأداء المعرفي للتلاميذ العاديين وبطئي التعلم والمتخلفين عقليا القابلين للتعلم (دراسة مقارنة) .
- دراسة البنية المعرفية لدى الأطفال ما قبل المدرسة باستخدام منهج التحليل العاملى.
- دراسة للعلاقة بين ما وراء الذاكرة وما وراء الفهم لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم .

- **قائمة المراجع** :

- أبو حطب ، فؤاد عبد اللطيف و عثمان ، سيد أحمد و صادق ، أمال أحمد (١٩٩٩) . **التقويم النفسي** . القاهرة: الانجلو المصرية ، ط٢.
- البيشي، غزيل حسين سعد (٢٠٠٨) . الحاجات الإرشادية لمعلمات رياض الأطفال في منطقة تبوك التعليمية. **رسالة ماجستير** غير منشورة ، جامعة مؤتة .
- الزغبى، أملِ عبد المحسن زكى (٢٠٠٨) . أثر برنامج قائم على بعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى الدافعية والتحصيل الدراسى لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. **رسالة دكتوراة** غير منشورة ، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق.
- الزيات ، فتحي مصطفى (١٩٩٨) . **صعوبات التعلم – الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية** . القاهرة: دار النشر للجامعات ، ١٩٩٨ .
- العدل، عادل محمد محمود (٢٠٠٢) . ما وراء المعرفة و الدافعية وإستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم لدى العاديين وذوى صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية** ، جامعة عين شمس ، العدد (٢٦) ، الجزء الأول ، ص ٩ – ٧٧.
- الفرماوى، حمدى على (٢٠٠٢) . فعالية تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على مهارات الميتامعرفية ، **الجمعية المصرية للدراسات النفسية** ، العدد (٢٦) ، المجلد (١٢) ، ص ص ٢٢٧ – ٢٩٧.
- النكلاوي،أحمد محمد (١٩٨٦). **الوضع التعليمي للطفل فى الخليج العربي**. الرياض: مكتب التربية لدول الخليج .
- الهوارى، جمال فرغل والخولى، منال على (٢٠٠٦) . التعلم المنظم ذاتيا" لدى مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين. **مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، بحوث المؤتمر الثانى والعشرون لعلم النفس فى مصر، الرابع عشر العربى ،العدد٦٢ ، ص ص١١٤- ١٦٠.
- جابر، عبدالحميد جابر (١٩٩٩) . **إستراتيجيات التدريس والتعلم** . سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس . القاهرة : دار الفكر العربى.
- جلجل ، نصرة محمد عبد المجيد (٢٠٠٨) . أثر التفاعل بين مستويات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية . **المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، العدد (٥٨) ، المجلد (١٨) ، ص ص ٣٣٠- ٣٨٤.

- حافظ، وحيد السيد وعطية، جمال سليمان (٢٠٠٦) . فعالية برنامج قائم على التعليم المنظم ذاتياً فى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.**مجلة كلية التربية** ، جامعة بنها المجلد (١٦) ، العدد (٦٨) أكتوبر ، ص ص ١٦٥ – ٢٠٣.
- حجازى، أحمد إبراهيم (٢٠٠٩) . فعالية استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى تحسين مهارات الكتابة والرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم فى ضوء الأسلوب المعرفى (الاندفاع / التأمل) . **رسالة دكتوراة** غير منشورة ، كلية التربية جامعة الإسكندرية.
- زقزوق، رانيا أحمد (٢٠٠٠) . أثر التغذية الراجعة باستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على فاعلية الذات ودافعية الإنجاز للطلاب ذوى صعوبات التعلم . **رسالة ماجستير** غير منشورة ، كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس.
- سعد، مرادٍ على عيسى والدمرداش، فضلون سعد (٢٠٠٨) . أثر برنامج تدريبى للتعلم المنظم ذاتياً فى الأداء الكتابى فى مادة اللغة الإنجليزية وفعالية الذات الكتابية والعزو السببى لدى طلاب الصف الأول الثانوى العام. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا ، العدد (٦٤) ، ص ص ٦٤ – ١٠٢.
- سليمون، ريم ميهوب (٢٠٠٣) . أثر برنامج لتعلم مهارات التنظيم الذاتى على الأداء الأكاديمى لدى عينة من طلاب الجامعة . **رسالة دكتوراة** غير منشورة ، كلية التربية جامعة طنطا.
- شلبى، سوسن إبراهيم أبو العلا (٢٠٠٠) . أثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتى للتعلم على الأداء والفعالية الذاتية لمنخفضى التحصيل الدراسى . **رسالة دكتوراة** غير منشورة معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.
- عثمان ، ماجد محمد (٢٠٠٧) . أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوى صعوبات الفهم القرائى في الصف الخامس الابتدائي . **مجلة كلية التربية بأسيوط** ، العدد الأول ، المجلد الثالث والعشرون، ص ص ٣٤٠ – ٣٨٤.
- قناوي ، هدى محمد (١٩٩٨) . **الطفل ورياض الأطفال.** القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.
- كامل ، مصطفى محمد (٢٠٠٥) . مقرر مقترح للتدريب على استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم فى ضوء " وثيقة المستويات المعيارية للمتعلم . **بحث مقدم للمؤتمر العلمي السابع عشر – مناهج البحث والمستويات المعيارية** ، جامعة عين شمس ، ٢٦ – ٢٧ يوليو ، المجلد الأول ، ص ص ٢٨٩ – ٣٠٣.
- مجاور ، محمد صلاح الدين (١٩٨٣) . **تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية** . الكويت : دار القلم .
- محمد، هدى مصطفى وعبد المجيد، أسامة محمد (٢٠٠٥) . برنامج مقترح لتنمية الكتابة الابداعية باستخدام العصف الذهني لدى الطلاب الموهوبين لغويا وأثره على ما وراء الفهم القرائي . **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، العدد (٥٠) ، ص ص ١٢٤ - ١٧٣.
- يخلف، عثمان محمد (٢٠٠١) . **علم النفس الصحة : الأسس النفسية والسلوكية للصحة.** الدوحة : دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع.

- Baker, L.(1989) .Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader. Educational Psychology Review, 1, 3-38.
- Botsas,G. & Padeliadu, S.(2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. International Journal of Educational Research , 39(4-5) , pp. 477-495.
- Brown, L.(1982). Learning how to learn from reading. In J.Langer and M. Smith-Burke, eds. Reader meets author: Bridging the gap; A psycholinguistic and sociolinguistic perspect*ive*. Barksdale, DE: International Reading Association.
- Cao, L. & Nietfeld , J. (2005) : Judgement of learning , monitoring accuracy , and student performance in the classroom context . Current Issues in Education [on – line] , Vol . B , No. 4 , available : http://cie . Ed . Asu . Edu / Volume 8 ./ Number 4 / .
- Ellis, E., Deshler, D., Lenz, K., Schumaker, J., & Clark, F.(1991).An instructional model for teaching learning strategies. Focus on Exceptional Children, 23(6), 1-24.
- Fey, M., Warr-Leeper, G., Webber, S., & Disher, L.(1988). Repairing children's repairs: Evaluation and facilitation of children's clarification requests and responses. Topics in Language Disorders , 8(2),pp. 63–84.
- Fitzgerald, J.(1983). Helping readers gain self-control over reading comprehension. The Reading Teacher , 37(2),pp. 249-253.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. Journal of Learning Disabilities, 40(3), 210-225.
- Hardin ,V.(2001) . Transfer and variation in cognitive reading strategies of Latino fourth-grade students in a late-exit bilingual program. Bilingual Research Journal ,25(4), pp. 417- 439.
- Harris, K., Graham, S., & Freeman, S.(1988). Effects of strategy training on metamemory among learning disabled students. Exceptional Children, 54, 332-338 .

- Hollingworth, R. & Mcloughlin, C. (2001). The development of metacognitive skills among first year science students. Australian Journal of Educational Technology,17(1) , 50 – 63.
- Lindner, R. W. & Harris, B. (1993). Self-regulated learning: Its assessment and instructional applications. Educational Research Quarterly, 16, 29-37.
- Onwuegbuzie, A. J., Slate, J. R., & Schwartz, R. A. (2001). Role of study skills in graduate-level educational research courses. Journal of Educational Research, 94 (4), 238-246.
- Osman, M. & Hannafin, M.(1992). Metacognition research and theory: Analysis and implications for instructional design. Educational Technology Research and Development , 40, 83–99 .
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. Educational Psychology Review, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of a classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). Motivation in education: Theory, research and applications. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Merrill.
- Pressley, D. , McKinnon, G. & Waller, G.(1985) . Metacognition ,cognition and human performance, Academic Press.
- Redforda,J. , Thiedea,K. , Wileyb,J. & Griffinb, T . (2012) . Concept mapping improves metacomprehension accuracy among 7th graders . Learning and Instruction , 22(4) , 262–270
- Richek, M., Caldwell, J., Jennings, J. & Lerner, J.(1996) . Reading Problems Assessment and teaching strategies. London: Allyn & Bacon .
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. Research in Science Education, 36, 111-139.

- Schunk, D. H. (2004). Learning Theories: An Educational Perspective (4th ed.) Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Shanahan, T. (2005). The National reading panel report. practical advice for teachers. Learning Point Associates / North Central Regional Educational Laboratory (NCREL); 48.
- Standiford, S. .Metacomprehension. ERIC Digest. http:// www. Ericdigests .org/pre-921/meta.htm, 1984 .
- Villares, E. , Frain, M. , Brigman, G. , Webb, L. & Peluso, P. .(2012) . The Impact of student success skills on standardized test scores A meta-analysis . Counseling Outcome Research and Evaluation , 3(1) , 3-16
- Weisberg, R., & Balajthy, E. (1990). Development of disabled readers' metacomprehension ability through summarization training using expository text: results of three studies. Reading, Writing, and Learning Disabilities, 6, 117-136.
- Winne, P. H., & Perry, N. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (Vol. 531–566). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In P. R. P. Boekaerts, & M. Zeidner (Ed.), Handbook of self-regulation (pp. 13-41). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B., & Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. American Educational Research Journal, 23, 614-628 .

❋❋❋❋❋❋❋