

فعالية برنامج لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على مهارات الفهم القرائي الفوري والمؤجل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

د. عائشة ديجان العازمي

كلية التربية الأساسية

الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

دولة الكويت

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الفهم القرائي واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي والتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، بلغت العينة النهائية (٨٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت، وتم بناء اختبار التعرف في القراءة واختبار الفهم القرائي ومقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وبرنامج استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وباستخدام معاملات الارتباط واختبارات لدلالة الفروق بين المتوسطات، انتهت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التلاميذ في اختبار الفهم القرائي ودرجاتهم في الاستراتيجيات المعرفية وتنظيم الذات والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل المعالجة ومتوسط أدائها بعد المعالجة في كل من اختباري استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والفهم القرائي لصالح متوسط أداء التطبيق بعد المعالجة، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والضابطة بعد المعالجة في كل من اختباري استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية بعد المعالجة، ومتوسطات أدائها تتبعياً.

مقدمة

يمثل التعلم المنظم ذاتياً مظهراً مهماً للتعلم في البحوث الحديثة في مجال

علم النفس التربوي، وبالرغم من وجود عدة نماذج مختلفة مُشتقة من أُطر نظرية مختلفة، فمعظم النماذج تفترض أن الطلاب المنظمين ذاتياً يستخدمون استراتيجيات معرفية، وما وراء المعرفة لضبط وتنظيم عملية التعلم (Aksan, 2009). والتعلم المنظم ذاتياً يُعد عاملاً مهماً في تعلم الطلاب وتحصيلهم وهو يشمل مجموعة من المكونات تتضمن مظاهر دافعية وشعورية، ومظاهر معرفية وما وراء معرفية لاندماج الطلاب في مهامهم الأكاديمية (Patrick & Middleton, 2002: 27). والصفة المميزة للتعلم المنظم ذاتياً هي اندماج الطلاب وتبنيهم لأهداف ذاتية، وهذا يتضمن قدرتهم على تحديد الأنشطة المتطورة والناجحة في ضوء أمنيّاتهم وحاجاتهم وتوقعاتهم الخاصة (Boekaerts, 1999: 451). فهو تعلم ناتج من سلوك وأفكار الطلاب المولدة ذاتياً والموجهة نحو تحقيق أهداف التعلم الخاصة بهم. ومن منظور النظرية المعرفية الاجتماعية فالتنظيم الذاتي يكون مُحَدَّداً بالموقف فلا يُعد سمة عامة أو مستوى محدد للنمو، ولكنه يعتمد بشكل كبير على السياق ولا نتوقع أن يندمج الطلاب بشكل متساوٍ في عملية التنظيم الذاتي في كل المجالات (Schunk, 2001: 125).

ومن ثم فمن الممكن أن نُحسن مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب من خلال سياق التعليم، وأن نسمح لهم بأن يضعوا الأهداف ويتخذوا بعض القرارات في تعلمهم. فالتعلم المنظم ذاتياً لا يُشتق فقط من معرفة الفرد ومهارته، ولكنه يتضمن أيضاً مظهراً اجتماعياً من خلال التفاعل مع الأقران والمعلمين، وهو يحدث عندما يكون الطلاب مدفوعين للاندماج بشكل استراتيجي وتأملي في أنشطة التعلم داخل بيئات تعليمية تُعزز تنظيم الذات (Butler, 2002: 60). وقد اكتسب موضوع التعلم المنظم ذاتياً اهتماماً كبيراً بين الباحثين والتربويين وذلك لأهميته بالنسبة للطلاب في كل الأعمار وفي كل فروع الدراسة، وهو يؤكد على الاستقلال الذاتي والضبط من قبل الطلاب الذين يراقبون ويوجهون وينظمون أفعالهم نحو الأهداف الخاصة باكتساب المعلومات والخبرة وتحسين الذات (Paris & Paris, 2001:89).

والفهم القرائي عبارة عن مجموعة من العمليات المعرفية التي يقوم بها

الفرد عند استقباله للمعلومات، والتي تبدأ بإدراك المادة المقروءة أو المسموعة أو المشاهدة ثم تفسيرها في ضوء ما هو مختزن في الذاكرة، وذلك للوصول إلى صياغة جديدة تمكن الفرد من توظيف هذا التفسير في أغراض مختلفة، كما أنه يعني قدرة التلميذ على تفسير واستنتاج أو تحليل الحقائق والمفاهيم والتعميمات المتضمنة في المحتوى الدراسي ويمكن أن يتعلمها التلميذ، كما أن الفهم القرائي هو معرفة معاني الكلمات، والمتشابهات اللفظية، وترتيب الجمل، ويعتمد على عدد الكلمات التي يعرفها الفرد، ويستطيع استخدامها في عبارات مفيدة.

مشكلة البحث

يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤلات الآتية:

- ١ - هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات الطلاب في اختبار الفهم القرائي ودرجاتهم في مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم؟
- ٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة بعد المعالجة في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ومهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟
- ٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية بعد المعالجة ومتوسط أدائها في القياس التتبعي بعد المعالجة في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ومهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟
- ٤ - مافعالية التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ومهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟

فروض البحث

يمكن صياغة فروض البحث الحالي للإجابة على تساؤلات البحث كما يلي:

- ١ - توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات الطلاب في اختبار الفهم القرائي ودرجاتهم في مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.
- ٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية قبل المعالجة ومتوسط أدائها بعد المعالجة في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ومهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لصالح القياس بعد المعالجة.
- ٣ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة بعد المعالجة في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ومهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لصالح المجموعة التجريبية.
- ٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية بعد المعالجة ومتوسط أدائها في القياس التتبعي بعد المعالجة في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ومهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

حدود البحث

نتائج البحث الحالي تتحد بحدود العينة والأدوات والأساليب الاحصائية المستخدمة في البحث الحالي.

أهداف البحث

- ١ - الكشف عن طبيعة العلاقة بين الفهم القرائي واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

- ٢ - التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الفهم القرائي لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

أهمية البحث

- يكتسب هذا البحث أهميته النظرية، والتطبيقية مما يلي :
- ١ - الكشف عن الخصائص التي تركز على العمليات المعرفية الكامنة وراء الأداء الأكاديمي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
 - ٢ - تناوله عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية التي تمثل مرحلة مهمة في حياة التلميذ، توضع فيها اللبنة الأساسية التي يتحدد على أساسها مستواهم العلمي في المراحل اللاحقة ويبدو فيها الفرد معتمدا على نفسه بصورة أكبر.
 - ٣ - إبراز دور برامج التدريب المنظمة الموجهة في العمل على تعديل بعض العمليات المعرفية لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من خلال البرنامج المقترح في البحث الحالي.

مصطلحات البحث:

التنظيم الذاتي للتعلم: ينبغي أن نفرق بين التعلم الموجة ذاتيا Self-directed learning، والتعلم المنظم ذاتيا "Self regulated learning" (كامل، 2003)، وتتفق تعاريف التنظيم الذاتي للتعلم على أهمية العمليات المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية كمكونات للتنظيم الذاتي للتعلم، ويعود معظمها إلى تعريف زيمرمان Zimmerman للتنظيم الذاتي للتعلم بأنه: درجة مشاركة المتعلمين بفعالية - معرفيا وما وراء معرفيا ودافعيا وسلوكيا - في عملية تعلمهم من أجل تحقيق أهدافهم (Bergin et al., 2005). ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس التنظيم الذاتي للتعلم من إعداد الباحثة.

مكونات التنظيم الذاتي للتعلم: على الرغم من اختلاف تعريفات التنظيم الذاتي للتعلم، فإن معظم نماذج التنظيم الذاتي تفترض أن المتعلمين المنظمين

ذاتيا يشتركون في استخدام الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، والمعتقدات الدافعية وهي تمثل المكونات الرئيسية للتنظيم الذاتي للتعلم (Vanderstoop et al., 1996, 345)، وفيما يلي عرض موجز لهذه المكونات :

(١) المكونات المعرفية:

- أ - الترميز Encoding: ويشير إلى قدرة الفرد على معالجة المعلومات الموجودة في الذاكرة العاملة من أجل تحويلها إلى الذاكرة طويلة المدى.
- ب - التنظيم Organization: ويشير إلى قدرة الفرد على الاحتفاظ بالمعلومات، وترتيبها في الذاكرة على هيئة تراكيب معرفية أو مخططات أو مختصرات.
- ج - التوسيع أو الإتقان (التفصيل) Elaboration ويشير إلى مستوى المعالجة العميقة deep processing للمواد المتعلمة حيث يتم فيها انتقال المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى والاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى عن طريق بناء ارتباطات داخلية بين المعلومات ليتم تعلمها (Schraw, 2002: 1064).

(٢) المكونات ما وراء المعرفية:

- أ - المعلومات عن المعرفة Knowledge of cognition: ولها ثلاثة مكونات فرعية هي "المعرفة التصريحية" declarative knowledge، "المعرفة الإجرائية" procedural knowledge، "المعرفة الشرطية" conditional knowledge (سكران وموشمان Schraw & Moshman, 1995).

ب - تنظيم المعرفة Regulation of cognition:

- وتتضمن ثلاثة مكونات فرعية هي التخطيط planning، المراقبة monitoring، التقييم evaluation.

(٣) المكونات الدافعية وهي ثلاثة :

- أ - القيمة Value وتتضمن التوجه نحو هدف داخلي، أو هدف خارجي، وتقدير قيمة المهمة.

- ب - التوقع expectancy ويتضمن التحكم في معتقدات التعلم، فعالية الذات، والأداء.
- ج - المكون الوجداني affective وهو قلق الاختبار test Anxiety (كامل، ٢٠٠٣).

نماذج التنظيم الذاتي للتعلم

فيما يلي عرض لبعض النماذج

نموذج المراحل الأربع للتنظيم الذاتي للتعلم Four stage Model of SRL: يضع هذا النموذج ثلاث فرضيات أساسية للتنظيم الذاتي هي :

- ١ - تسلسل عملية التنظيم الذاتي للتعلم.
- ٢ - أهمية التغذية المرتدة المتولدة ذاتيا internal feedback كآلية تساعد على عملية التنظيم الذاتي للتعلم
- ٣ - يعد التنظيم الذاتي للتعلم سدا" للفجوة بين الوضع القائم setting وإنجاز أهداف التعلم (سكراو 2002, Schraw).

النموذج الاجتماعي المعرفي Social cognitive Model of SRL (Zimmerman, 2000):

يقوم هذا النموذج على فكرة الحتمية التبادلية الثلاثية Reciprocal causation، وقامت على أساسها النظرية الاجتماعية المعرفية لباندورا (Bandura, 1977)، وتركز هذه الفكرة على ثلاثة عوامل هي الذات Self، السلوك Behavior والشخصية Personality، وتؤثر بشكل متبادل، وإن كان هذا التبادل لا يعنى التماثل في القوة أو التزامن الزمني، ويقوم هذا النموذج على ثلاث مراحل تربطها علاقة دائرية هي: مرحلة التدبر، مرحلة التحكم في الأداء، مرحلة التأمل الذاتي. (Zimmerman & Kitsants, 1999)، وتتضمن كل مرحلة من هذه المراحل مجموعة من عمليات التنظيم تمثل استراتيجيات تنظيمية وضعت لتحقيق الأهداف الموضوعية سابقا.

- ١ - مرحلة التدبر Forethought وتتضمن :
 - أ - تحليل المهمة Task analysis
 - ب - المعتقدات الدافعية motivational beliefs
 - ٢ - مرحلة الأداء أو التحكم الإرادي في الأداء Volitional control وتتضمن :
 - أ - التحكم الذاتي Self-control، ويحتوي استراتيجيات تركيز الانتباه.
 - ب - الملاحظة الذاتية Self observation وتتضمن ملاحظة المتعلمين لتقدمهم المعرفي وردود أفعالهم الانفعالية.
 - ٣ - مرحلة التأمل الذاتي Self-reflection وتتضمن :
 - أ - الأحكام الذاتية Self-judgments، وتعكس مراقبة الفرد لأدائه المعرفي وتقييم رد الفعل الوجداني للأداء، وتقديم إعزاءات سببية causal attributions ملائمة.
 - ب - رد الفعل الذاتي Self-reactions وتعكس انفعالات الطلاب بصفة خاصة. وفي هذه المرحلة يراقب المتعلمون عملياتهم تعلمهم لمعرفة ما إذا كانوا قد حققوا الأهداف التي سبق أن وضعوها أم لا (Robert et al., 2003).
- نموذج الإطار العام للتنظيم الذاتي للتعلم General framework for SRL،
بنترتش Pintrich, (2000).

أولاً - الاستراتيجيات الدافعية :

- ١ - مكونات القيمة Value :
 - أ - "التوجه نحو هدف داخلي Intrinsic goal orientation : وتعني إدراك الطلاب لأسباب اندماجهم في مهمة التعلم مثل : التحدي وحب الاستطلاع والتمكن".
 - ب - "التوجه نحو هدف خارجي Extrinsic goal orientation : وتتضمن

التركيز على تحصيل المراكز الجيدة والحصول على رضا الآخرين مثل المدرسين والأبوين كمعيار أساسي للنجاح" (Pintrich, 1999: 466). "ويلاحظ أن الطلاب الذين يتبنون أهدافا داخلية يستخدمون استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية معينة، كما أن لديهم معتقداتهم دافعية تجاه أنفسهم وتجاه المهام، ومستويات عالية من فعالية الذات. أما في حالة التوجه نحو أهداف خارجية فإن الطلاب يستخدمون استراتيجيات سطحية ويعززون الفشل إلى الحظ" (Torrano, 2004: 100).

ج - قيمة المهمة Task value: وتعنى الاعتقاد بأهمية وفائدة المهمة، أن هناك ثلاثة مكونات مهمة لقيمة المهمة تظهر في الانجاز الأكاديمي وتتضح في:

- ١ - إدراك الفرد Individual's perception لقيمة المهمة.
- ٢ - الاهتمام الشخصي Personal interest بالمهمة.
- ٣ - إدراك الطلاب للقيمة المستفادة من المهمة بالنسبة للأهداف المستقبلية
- ٢ - مكونات التوقع Expectancy:
- أ - المعتقدات الدافعية Motivational beliefs: "وتشير إلى استخدام الطلاب لمزيد من استراتيجيات التنظيم الذاتي نتيجة لوجود مستوى عال من الدافعية الداخلية وفعالية الذات وبذل الجهد والمثابرة لوقت أطول في أداء المهام".
- ب - فعالية الذات Self efficacy: "وتشير إلى الاعتقادات الشخصية عن القدرة على الأداء للأشخاص في المجال الشخصي (Schunk, 1995)، وأشار بنترتش (Pintrich, 1999: 463) إلى أنها تعني ثقة الفرد في مهاراته المعرفية، وقدراته على تعلم أو أداء المهام المهمة.
- ٣ - المكون الوجداني:

قلق الاختبار Test anxiety: ويشير إلى الأفكار السلبية لدى المتعلم عن قدرته على العمل بشكل جيد مهما كانت المهمة مناسبة له. هذه الأفكار تعوق الأداء كما أنها تستنفذ الجهد المعرفي والوقت المستخدم في التعلم، ولقلق الاختبار مكونان فرعيان:

- معرفي Cognitive: "معتقدات سلبية لدى الطالب بأن أدائه سيكون سيئاً".
- انفعالي Emotional "مظاهر الاستثارة النفسية والوجدانية للقلق"

ثانياً - الاستراتيجيات المعرفية Cognitive strategies:

وهي "التي يستخدمها الطلاب لمساعدته أنفسهم على الفهم والتعلم وترتبط بالأداء الأكاديمي" (Abdel-Magid, 2003: 4)، وتعد هذه الاستراتيجيات تطبيقاً لمهام الذاكرة البسيطة مثل استدعاء المعلومات والمهام الأكثر تعقيداً مثل المهام التي تتطلب فهم المعلومات (Pintrich, 1999, 2000)، وتتضمن هذه الاستراتيجيات:

١ - التسميع الذاتي (الذهني) Rehearsal: "أي السرد أو التردد من أجل تذكر المحفوظ مثل: "عندما أقرأ المواد في هذا الفصل سأقول لنفسني الكلمات مراراً لمساعدة نفسي على التذكر"، وهذه لا يمكن أن تعكس مستوى عميقاً من المعالجة، لكنها تشير إلى معالجة سطحية للمواد التي يتم تعلمها" (Abdel-Magid, 2003: 5).

٣ - التوسيع أو الإتقان (التفصيل) Elaboration: وتتضمن مستوى عميقاً من المعالجة للمواد المتعلمة؛ حيث يتم فيها استدعاء المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى والاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى عن طريق بناء ارتباطات داخلية بين المواد ليتم تعلمها مثل تلخيص المواد، القياسات الإبداعية، تدوين الملاحظات، خلق متشابهات، توضيح الأفكار (Pintrich, 2000).

٣ - التنظيم Organization: تتشابه هذه إلى حد كبير مع استراتيجيات التفصيل؛ حيث إنها تساعد المتعلم على بناء ارتباطات داخلية واختيار أفضل شكل ممكن للتعلم، وإدراك الثغرة الموجودة في فهم ما يتعلمه من أجل اختيار المعلومات المناسبة تحديدا للإجابة عن الأسئلة، وتمكن من اختيار المعلومات الجديدة من غيرها بدلا من تراكمها بالمخ، وهذا يتطلب أن يختار ما هو ذو علاقة بالموضوع.

٤ - التفكير الناقد Critical thinking: ويشير إلى الدرجة التي يستطيع الطالب أن يطبق فيها فعلا المعرفة السابقة، والمهارات، ويستطيع فهم الأحكام، وحل المشكلات، وتقييم الاختيارات، والاستراتيجيات من أجل تحقيق المهام، وكذلك استنتاج معلومات جديدة من المعرفة والمعلومات الموجودة بالفعل.

ثالثا - الاستراتيجيات ما وراء المعرفة :

تتضمن الاستراتيجيات ما وراء المعرفة جانبين مهمين هما :

١ - المعرفة عن المعرفة : لها ثلاثة مكونات فرعية :

أ - معرفة تصريحية : وتتضمن معرفة أنفسنا كمتعلمين والعوامل التي تؤثر على الأداء.

ب - معرفة إجرائية : وتشير إلى المعرفة عن الاستراتيجيات والوسائل المستخدمة.

ج - المعرفة الشرطية : "وتشير إلى معرفة لماذا ومتى تستخدم؟ والأفراد الحاصلين على درجات عليا من المعرفة الشرطية أعلى قدرة على تقييم المتطلبات الخاصة بمواقف التعلم، واختيار استراتيجيات أكثر ملاءمة لهذه المواقف" (Schraw, 2002: 1065).

٢ - تنظيم العمليات المعرفية : ولها ثلاث مكونات فرعية هي :

أ - التخطيط Planning: ويشير إلى محاولات الطلاب لوضع أهداف لأنفسهم عند المذاكرة، وتلخيص النص واستنتاج الأسئلة ثم إجراء تحليل

للمهمة أو للمشكلة (Pintrich, 1999, 2000). وبمعنى آخر فإن "التخطيط المتوقع حدوثه له ثلاث مراحل هي: وضع الهدف، وتجهيز المعلومات السابقة المتصلة بالمهمة، وتجهيز المعلومات ما وراء المعرفة" (Pintrich, 2000: 457).

ب- المراقبة Monitoring: "وتعنى مراقبة العمليات المعرفية، والسلوك الأكاديمي، كما تتضمن مهارات اختبار الذات Self-testing الضرورية للتحكم في عملية التعلم، والوعي، ومراقبة الجوانب المتعددة للمعرفة ليست فقط للمعلومات الضمنية لكن أيضاً لعمليات التوجه نحو المعرفة التي تعكس الاستمرار في التنشيط ما وراء المعرفي للعمليات التي يستخدمها الطلاب في أداء المهمة" (Abdel-Magid, 2000: 6).

ج - التنظيم Regulation: "ويرتبط إلى حد كبير بالمراقبة، فكما أن الطلاب يراقبون تعلمهم وأدائهم في ضوء الهدف أو المعيار، فإن عمليات المراقبة هذه تحتاج إلى عمليات تنظيم تواكب السلوك وتتماشى مع الهدف، وتتضمن هذه أنواعاً من الأنشطة المعرفية وما وراء المعرفة يستطيع من خلالها الأفراد تعديل أو تغيير معرفتهم" (Pintrich, 1999: 461). ويعتقد خبراء التعليم أن العمليات ما وراء المعرفة قد لا تكون واضحة في كثير من مواقف التعلم، وذلك راجع إلى أن هذه العمليات ما وراء المعرفة تحدث بصورة تلقائية على الأقل لدى البالغين، وأن بعض هذه العمليات تتم بدون أي انعكاس مدرك.

رابعاً - استراتيجيات إدارة المصادر Resources management

وهي الاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب في:

١ - إدارة وقت الدراسة وبيئتها Study time and environment: إدارة الوقت تتضمن وضع جداول للأداء، والتخطيط لمهام، وتحديد الوقت الذي تستغرقه المهمة بدقة، وإدارة البيئة التي تشير إلى قدرة الطالب على

اختيار البيئة الفعالة والمناسبة لمعالجة المعلومات، وتهيئة بيئة تعلم خالية من المشتتات.

٢ - تنظيم الجهد Effort: ضبط الجهد في مواجهة المشتتات والمهام غير المثيرة للاهتمام، ومناسبة مستوى الجهد ليلائم ما تتطلبه عملية التعلم.

٣ - التعلم من الأقران Peer learning: "ويشير إلى الفرص المتاحة أمام الطالب للتعلم من الأقران (كما يحدث في دراسته من خلال مجموعة أو من خلال التعلم التعاوني) للوصول إلى فهم أفضل لمهام التعلم".

٤ - طلب المساعدة Help-seeking: ويعد هذا إرادة ذاتية من الآخرين؛ (الأقران- المدرسين - الأبوين).

الفهم القرائي Reading Comprehension:

حظي مفهوم الفهم القرائي باهتمام كثير من الباحثين في مختلف المجالات، واستخدمت العديد من المصطلحات تحت مسمى الفهم القرائي مما أدى إلى تعدد وتنوع تعاريف الفهم القرائي حيث يعرف (العدل، ٢٠١٠: ١٤٣) الفهم القرائي على أنه معرفة ما تعنيه المعلومات وتشمل التحويل والترجمة والتفسير والشرح وتلخيص المعلومات، أو هو معرفة تفصيلية لشيء أو موضوع أو فكرة واستيعابه وإدراك ما يرمز إليه. ويعرف "ميرهاساني، وتوسي" (Mirhassani & Tossi, 2000: 302) الفهم القرائي بأنه عملية بنائية، يتعلم من خلالها القارئ استخلاص المعنى من تراكيب الكلمات في السياق، ويستخدم المعلومات الصريحة والضمنية في النص لفهم الرسالة المقصودة التي يحويها النص. ويرى "عيسى" (٢٠٠٥: ٩٥ - ٩٦) أن الفهم القرائي عملية معقدة له مهارات متعددة يمكن إدراجها تحت المستويات المختلفة التالية:

أ - مستوى الفهم المباشر ويشمل:

تحديد معني الكلمة، وتحديد مضاد الكلمة، تحديد العنوان الرئيسي للموضوع، وتحديد الفكرة الجزئية، وإدراك العلاقة بين كلمتين، وتحديد نقاط

الاتفاق والاختلاف، وتحديد الكلمة الافتتاحية في كل جملة وفقرة، وإدراك الترتيب الزمني، وإدراك الترتيب المكاني حسب الأهمية.

ب - مستوى الفهم الاستنتاجي ويشمل :

استنتاج المعاني الضمنية من النص، واستنتاج الفكرة الرئيسية للفقرة، واستنتاج علاقة السبب بالنتيجة، واستنتاج علاقة أوجه الشبه والاختلاف، واستنتاج هدف الكاتب، واستنتاج خصائص أسلوب الكاتب.

ج - مستوى الفهم الناقد ويشمل :

التمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، التمييز بين المعقول وغير المعقول بين الأفكار، والتمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة، والحكم على المقروء.

د - مستوى الفهم التدوقي ويشمل :

إدراك مواطن الجمال في التعبير، وإدراك مدي نجاح الأديب في عرض الأفكار والحواس، والرغبة في محاكاة المقروء، وتقمص الشخصيات.

هـ - مستوى الفهم الإبداعي ويشمل :

القدرة على مسرحة النص وتمثيله، واقتراح حلول جديدة لمشكلات مبتكرة، وتطوير أفكار جديدة من أفكار سابقة، اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع أو القصة، وإعادة صياغة المادة المقروءة وترتيب أحداثها.

التعريف الاجرائى للفهم القرائى Reading comprehension

وتعرف الباحثة الفهم القرائى إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الفهم القرائى.

الدراسات السابقة:

تعرض الباحثة فيما يلي بعض الدراسات التي سبق وأن تناولت متغيرات البحث الحالي، وحاولت تنمية مهارات القراءة والفهم القرائى باستخدام

استراتيجيات لمعالجة المعلومات على تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد تم ترتيب هذه الدراسات من الأقدم إلى الأحدث، وسوف يعقب هذا العرض تعليق على هذه الدراسات ومن ثم محاولة الإجابة عن أسئلة البحث.

هدفت دراسة (Singer-Harris, Forbes, and Weiler, 2001) إلى فحص عملية معالجة المعلومات باستخدام نماذج تجريبية يتم التحكم فيها. تكونت العينة من مجموعة من الأطفال مصنّفين على أن لديهم ضعف تعلم من (١٨٨) طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٧-١١ سنة، يحول الذين يحصلون على درجات عادية في انجازاتهم الأكاديمية (المدرسية) لتقييم صعوبات التعلم، وتتم مقارنتهم بالأطفال ذوي الإنجازات الضعيفة الذين يطابقونهم في العمر، والجنس، والقدرات المعرفية غير اللفظية، ومع الأطفال الذين لهم تاريخ في صعوبات التعلم المتطابقين معهم في العمر والجنس والقراءة، وتم تطبيق بطارية مكونة من مهام على الكمبيوتر لمهام معالجة معلومات غير لفظية، وكان أداء الأطفال ذوي الإنجاز العادي والمحولين مشابه لأداء المجموعة ذات الانجاز الضعيف؛ (Swawsan, 2011).

وهدف دراسة (Weiler, Bernstein, Bellinger, and Waber, 2002) إلى دراسة قدرات معالجة (تجهيز) المعلومات لدى الأطفال الذين تم تشخيص حالاتهم على أنها تعاني من اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط ADHD من النوع غير القابل للإصغاء ويتميزون بتباطؤ السرعة المعرفية وهم أطفال محولون بسبب مشكلات ذات صلة بالمدرسة. تكونت العينة من العدد (٨١) شاركت ومجموعة ضابطة من أطفال غير محولين العدد (١٤٩) (من المجموعة المحولة (٢٤) تنطبق عليهم معايير ADHD) و(٤٢) تنطبق عليهم معايير صعوبات القراءة)، و(٩) منهم يشتركون في ADHD وصعوبات القراءة) وكانت النتائج اختلاف الأطفال ذوي ADHD عن الأطفال من غير ذوي ADHD في مهمة البحث البصري، ولكن ليس في مهمة المعالجة السريعة، وكان العكس صحيحاً بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات القراءة. تحليل مهمة البحث أثبتت أن الأطفال في مجموعة ADHD لديهم معدل بطيء في سرعة المعالجة؛ (في Sawsan, 2011).

كما هدفت دراسة (Swanson & O Connor, 2009) البحث في مدى تأثير طلاقة القراءة على العلاقات بين الذاكرة العاملة، وفهم النص المقروء لدى عدد ١٥٥ من الطلاب في الصفوف ٢- ٤ وهم من ضعاف القراءة أو المتوسطين، والقراء الذين لا يتمتعون بطلاقة القراءة تم تكليفهم عشوائيا بتكرار القراءة وتمت المقارنة بينهم وبين القراء الذين لا يتمتعون بالطلاقة ولم يعالجوا، والقراء المتميزين بالطلاقة باختبارات ومقاييس بعدية تقيس الطلاقة، والتعرف على الكلمة، والمفردات اللغوية، وفهم المقروء تشير النتيجة إلى أنه يزعم أن القراءة المستمرة تزيد الفهم، إلا أن ممارسة الطلاقة لا تعوض مطالب الذاكرة العاملة.

وهدف دراسة (Swanson, Zheng & Jerman, 2009) إجراء بحث تركيبى لمقارنة الأطفال ذوي صعوبات القراءة، والأطفال الذين ليس لديهم هذه الصعوبات على مقاييس الذاكرة والقراءة، ومعدل الذكاء وتأثير حجم العينة وتشير النتائج إلى: أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة كانوا غير مستفيدين بشكل خاص عندما نقارنهم بالقراء المتوسطين على مقاييس الذاكرة قصيرة المدى ويتطلب تذكر الفونيمات والتتابع الرقمي، مقاييس الذاكرة العاملة معالجة متزامنة وتخزين رقمي مع سياقات للجملة وكلمات نهائية من جمل غير ذات صلة، لا توجد بها تأثيرات معتدلة بارزة للسن أو للذكاء أو لمستوى القراءة ما يوحي بأن الخلل الشفهي ونموذجه يعجز عن الاستفادة بمصادر المعالجة الفونولوجية والنظام التنفيذي للذاكرة وهو ما يميز حالة صعوبات القراءة.

وهدف دراسة (Swanson, Kehler & Jerman, 2010) لبحث تأثير معرفة الإستراتيجية، والتدريب على الاستراتيجيات على الذين يعانون من صعوبات القراءة والذين ليس لديهم هذه الصعوبات من خلال تجربتين: التجربة الأولى: فحصت العلاقة بين معرفة الإستراتيجية (استقرار خيارات الإستراتيجية) وأداء الذاكرة العاملة كوظيفة للبدء والاكتمال (والإشارات) وظروف الصيانة، وقد تحسن أداء الذاكرة العاملة بشكل ملموس لكلا المجموعتين تحت ظروف الإشارات ومع ذلك فإن أداء الأطفال ذوي صعوبات القراءة كان أقل من هؤلاء

الأطفال ممن لم يكن لديهم صعوبات القراءة في كافة حالات الذاكرة وكانت قياسات سعة "الذاكرة العاملة" أفضل من استقرار الإستراتيجية، أو كفاءة المعالجة في التنبؤ بالأداء في الفهم القرائي. وفي التجربة الثانية تم قياس آثار تدريب الإستراتيجية على أداء الذاكرة العاملة وذلك بتخصيص أطفال بصورة عشوائية للتدريس بالإستراتيجية، أو ظروف الضبط، وقد حدثت تحسينات بارزة في أداء الذاكرة العاملة كوظيفة في ظروف التدريب، ولكن الفروق المتبقية للذاكرة العاملة بين جماعات القراءة ظلت حتى بعد التدريب.

وأخيراً هدفت دراسة (Swanson, 2011) إلى معرفة هل أداء الذاكرة العاملة فيما بين المجموعات الفرعية من الأطفال ذوي صعوبات التعلم (صعوبات القراءة - وصعوبات القراءة مع خلل في الحساب وضعف الذكاء الشفهي في القراءة) يختلف كوظيفة في الاختبارات الدينامية، وتم تطبيق بطارية مقاييس واختبارات للذاكرة والقراءة على ٧٨ طفلاً (١١,٦ سنة) من خلال ثلاث مراحل للاختبارات بين كل منها فترة محددة، وقدمت لهم المهام المعرفية في ظل ظروف الاختبارات الدينامية وكانت نتيجة الدراسة أن أداء الذاكرة العاملة وفق ظروف الاختبارات الدينامية مرتبطة بمعدل النمو في فهم المقروء، ولكنها لا صلة لها بالفروق بين المجموعات الفرعية في القراءة.

التعليق على الدراسات السابقة:

١ - من حيث أهداف الدراسات: قد اهتمت معظم الدراسات بدراسة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بأنواعها المختلفة ومقارنتها بأداء مهام القراءة أو الفهم القرائي.

٢ - من حيث العينة: أجريت معظم الدراسات الأجنبية على تلاميذ المرحلة الابتدائية إلا أن معظم الدراسات التي تناولت العلاقة بين الفهم القرائي واستراتيجيات تنظيم الذات للتعلم بأنواعها المختلفة كانت على طلاب الجامعة والدراسات العربية التي اهتمت بوضع برنامج علاجي

- لاستراتيجيات تنظيم الذات على تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال الاستراتيجيات المعرفية المختلفة.
- ٣ - من حيث الأدوات: اعتمدت الدراسات على استخدام مجموعة من الاختبارات لقياس مكوّن استراتيجيات تنظيم الذات كل دراسة طبقاً لأهدافها.
- ٤ - من حيث الأساليب الإحصائية: قامت الدراسات بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار "ت"، على الفروق بين المتوسطات وإجراء المقارنات بين المجموعات المختلفة، وبين القياسات المختلفة.
- ٥ - من حيث النتائج: أظهرت الدراسات وجود فروق في الفهم القرائي والاستراتيجيات المعرفية وظهرت ملامحها من خلال الدراسات على النحو الآتي:
- أ - اضطرابات وظائف ونظام عمل المكونات المعرفية التي تؤدي إلى مشكلات في الفهم القرائي،
- ب - اضطرابات في وظائف ونظام عمل المكونات المعرفية التي تسبب قصوراً في التصور البصري الصحيح، وتسمية المعلومات البصرية مما يؤدي إلى مشكلات في الفهم القرائي.
- ج - ترتبط مشكلات الفهم القرائي بالقصور في وظائف المكونات المعرفية التي تظهر على هيئة صعوبات في عمليات الترميز والترجمة ومعالجة المعلومات النشطة بالفعل في العمليات المعرفية التي يتطلبها الموقف لإنجاز المهمة المحددة وما يرتبط بذلك من صعوبات في نسخ وتنسيق النص من الذاكرة أثناء التشغيل البنائي والتلقائي للكلمات والنصوص، وانخفاض في دقة الأداء واستخدام المهارات اللفظية، وصعوبات في إعادة تنظيم المعلومات في علاقات تفاعلية لمعالجة المعلومات اللفظية، وغير اللفظية.
- د - إمكانية حدوث تطور وتحسن في استراتيجيات تنظيم الذات من

خلال التدريب الذي يؤدي بدوره إلى تحسن في أداء بعض المهام المعرفية كالفهم القرائي. وقد أقدمت أغلب الدراسات التدريب على استخدام الاستراتيجيات المختلفة خاصة التسميع أو المهارات المعرفية كوسائل تؤدي إلى تحسن الأداء.

منهج البحث

اتبعت الباحثة إجراءات المنهج التجريبي في اختيارها لعينة البحث والأدوات المستخدمة وكيفية إعدادها وأساليب تقنينها، وكذلك اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات واختبار صحة الفروض ويهدف هذا البحث إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي مقترح لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم كمتغير مستقل على تحسن مهارات الفهم القرائي كمتغير تابع، وقد تم استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية حيث تم ملاحظة مجموعتين متكافئتين في جميع الظروف أثناء أدائهم فيما عدا متغير واحد، ووجود هذا المتغير أو غيابه يمثل المتغير المستقل أو التجريبي في التجربة (البرنامج التدريبي) أما الاختلاف في الأداء بين المجموعتين فهو المتغير التابع (تحسن مهارات الفهم القرائي).

العينة الاستطلاعية: أعدت أدوات البحث الحالي على عينة مكونة من (٦٥) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة مرشد محمد السليمان الابتدائية حيث بلغ متوسط أعمارهم (٤٩، ١٠ سنة) بانحراف معياري مقداره (٤٧، ٠)، و(٦٤) تلميذة من مدرسة الدوحة الابتدائية ومتوسط أعمارهم (٤٣، ١٠ سنة) بانحراف معياري مقداره (٤٦، ٠) حيث قامت الباحثة بتطبيق الاختبارات والمقاييس المستخدمة في البحث على العينة الاستطلاعية وذلك للتحقق من كفاءة هذه الاختبارات والمقاييس وكذلك مراعاة بعض الجوانب عند تطبيقها على العينة الأساسية.

العينة الأساسية: بلغ عدد أفراد العينة الأساسية (٢٠٠) تلميذ من تلاميذ الصف الخامس بمدرسة ذات الصواري الابتدائية، ومدرسة الدوحة

الابتدائية، ومدرسة مرشد محمد السليمان الابتدائية، وتكونت العينة النهائية من (٨٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس بمدرستي مرشد محمد السليمان الابتدائية، والدوحة الابتدائية ومتوسط أعمارهم (١٠,٥٠ سنة) بانحراف معياري مقداره (٠,٤٩).

أدوات البحث

١ - اختبار التعرف في القراءة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي (إعداد الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد هذا الاختبار لقياس المهارات الأساسية للتعرف في القراءة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ويهدف هذا الاختبار إلى تصنيف التلاميذ إلى مستويات طبقاً لأدائهم في التعرف في القراءة، ومن ثم اختيار عينة البحث من التلاميذ العاديين في التعرف في القراءة. يتكون الاختبار من جزأين كل جزء يقيس مهارة فرعية كالتالي :

الجزء الأول : يقيس مهارة التعرف على شكل الحرف.

الجزء الثاني : يقيس مهارة التعرف على الكلمة.

وقد قامت الباحثة بإعداد هذا الاختبار لقياس المهارات الأساسية للتعرف في القراءة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ويهدف هذا الاختبار إلى تصنيف التلاميذ إلى مستويات طبقاً لأدائهم في التعرف في القراءة.

صدق الاختبار: من أجل اختبار صدق الاختبار اعتمدت الباحثة على الطرق التالية :

أ - صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين وبلغ عددهم (١٢) محكماً وبناءً على آراء ومقترحات محكمي الاختبار تم إجراء التعديلات المناسبة، ومن ثم استبعاد أي سؤال يحصل على نسبة اتفاق أقل من ٨٠ وذلك ليصبح الاختبار شاملاً لقياس

المهارات الأساسية للتعرف في القراءة حتى وصل الاختبار إلى صورته النهائية التي تم تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية.

ب - صدق المحك: قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية وبلغ عددها (٦٥) وذلك للتأكد من وضوح المفردات والعبارات المستخدمة في الاختبار ولحساب معامل الصدق قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في اختبار التعرف في القراءة (إعداد الباحثة) ودرجاتهم في اختبار اللغة العربية (٥٧) من العينة الاستطلاعية، وكان معامل الارتباط مساوياً (٠,٤٥) وهو دال عند مستوى ٠,٠١

ثبات الاختبار: ولحساب الثبات قامت الباحثة بالآتي :

أ - استخدام طريقة إعادة التطبيق على عدد (٦١) تلميذاً وتلميذة من عينة البحث الاستطلاعية، وقدرت معاملات الثبات للمقياس ككل بحساب معاملات الارتباط " بيرسون " بفاصل زمني قدره (١٧) يوماً بين جلستي التطبيق وبلغ معامل الثبات (٠,٨١)

ب - حساب معاملات الفا كرونباخ على درجات عينة البحث الاستطلاعية وكان معامل الثبات للاختبار ككل (٠,٩٣)

٢ - اختبار الفهم القرائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي (إعداد الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد هذا الاختبار لقياس بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ويهدف هذا الاختبار إلى تصنيف التلاميذ إلى مستويات طبقاً لأدائهم في الفهم القرائي، ومن ثم اختيار عينة البحث من التلاميذ المنخفضين في الفهم القرائي. يتكون الاختبار من نص قرائي يعقبه أربعة عشر سؤالاً لقياس الفهم القرائي. وقد روعي عند إعداده :

١ - أن تكون مادته القرائية المختارة من ميادين الثقافة العامة.

٢ - أن تكون مفرداته مما يقع في دائرة قدرات التلاميذ اللغوية.

٣ - أن تكون موضوعاته من بين ما يميل إليه تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

٤ - أن تتضمن مادته القرائية خبرات جديدة ومتنوعة ليست شائعة بين التلاميذ قدر الإمكان.

كما روعي عند صياغة أسئلة الاختبار :

١ - أن تكون صياغتها واضحة وتبتعد عن الكلمات التي تحمل أكثر من معنى.

٢ - أن يتجنب السؤال الحشو والمادة البعيدة عن الاختبار.

٣ - أن تكون الإجابات عن الأسئلة محتملة من وجهة نظر التلميذ.

٤ - أن تقدم الأسئلة ضمن سياق قرائي كامل المعنى بحيث يوضع التلميذ في موقف أداء يقوم فيه بالقراءة العامة للنص، والتفكير في الأسئلة المتصلة به ثم الإجابة عنها.

صدق الاختبار: من أجل اختبار صدق الاختبار اعتمدت الباحثة على الطرق التالية :

أ - صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٢) محكماً وبناءً على آراء ومقترحات محكمي الاختبار تم إجراء التعديلات المناسبة، ومن ثم استبعاد أي سؤال يحصل على نسبة اتفاق أقل من ٨٠ ٪، وذلك ليصبح الاختبار شاملاً لقياس مهارات الفهم القرائي حتى وصل الاختبار إلى صورته النهائية التي تم تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية.

ب - صدق المحك: قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية وبلغ عددها (٦٥) وذلك للتأكد من وضوح المفردات والعبارات المستخدمة في الاختبار ولحساب معامل الصدق قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في اختبار الفهم القرائي (إعداد الباحثة) ودرجاتهم في اختبار اللغة العربية للعينة الاستطلاعية، وكان معامل الارتباط مساوياً (٠,٦٧) وهو دال عند مستوى ٠,٠١.

٣ - مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم: (إعداد الباحثة)

صُمم لقياس تنظيم الذات، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية لدى طلاب المرحلة الابتدائية على أساس منظور علم النفس المعرفي، وينقسم المقياس إلى قسمين أساسيين هما: تنظيم الذات، والاستراتيجيات المعرفية، حيث يشتمل قسم الاستراتيجيات المعرفية على ١٣ عبارة استراتيجية معرفية يستخدمها التلميذ، بينما يشتمل قسم تنظيم الذات على ٩ عبارات تتعلق بمهارات التلاميذ على تنظيم الذات، وتتم الاستجابة على جميع عبارات المقياس على تدرج من خمس نقاط من (١) إلى (٥)؛ حيث يشير الرقم (١) إلى عدم انطباق المعنى المتضمن في العبارة على الإطلاق على الفرد المستجيب، بينما يشير الرقم (٥) إلى انطباق المعنى المتضمن في العبارة تماماً على ذلك الفرد وتعتبر الدرجة المرتفعة على الاستخدام المناسب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

كما تم حساب الثبات الكلي للمقياس بثلاث طرائق هي: طريقة إعادة الاختبار - بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع - على عينة قوامها ٦٥ تلميذاً وتلميذة، تم اختيارها عشوائياً من بين العينة الاستطلاعية المستخدمة في تقنين هذا المقياس، فوجد أن معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيقين هي: ٠,٥٧ (جزء الاستراتيجية المعرفية)، ٠,٦٢ (لتنظيم الذات)، ٠,٦٠ (للمقياس ككل)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وطريقة سبيرمان/ براون للتجزئة النصفية، فكانت قيمة معامل الثبات: ٠,٨١ (قسم الاستراتيجية المعرفية)، ٠,٨٨ (قسم تنظيم الذات)، ٠,٨٨ (للمقياس ككل)، وكذلك بطريقة معامل ألفا، وبلغت قيمته: ٠,٨٠ (قسم الاستراتيجية المعرفية)، ٠,٨٩ (قسم تنظيم الذات)، ٠,٩١ (للمقياس ككل)، وجميع معاملات الثبات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

وتم حساب الصدق بعدة طرق وهي: صدق المحكمين حيث أسفر عن أن كل عبارة تنتمي إلى المقياس الذي تقيسه، وصدق تحليل العبارات عن طريق حساب

معامل الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تقيسه، وذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تقيسه بافتراض أن بقية درجات المقياس الفرعي محكاً لدرجات تلك العبارة، فوجد أن جميع العبارات صادقة؛ حيث وجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، كما تم حساب الصدق التجريبي للمقياس بالاستعانة بمحك خارجي، وهو مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من إعداد عزت عبدالحميد (١٩٩٩) وب تطبيق المقياس الحالي مع المقياس المحك على العينة الاستطلاعية بالصف الخامس الابتدائي، كانت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبيانين ٠,٥١ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

٤ - برنامج استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم: (إعداد الباحثة)

مراحل بناء البرنامج التدريبي لمكونات الذاكرة العاملة

قامت الباحثة بإعداد البرنامج وفقاً للخطوات والمراحل التالية :

١ - قامت الباحثة بمسح الدراسات والبحوث التي تناولت التنظيم الذاتي للتعلم والفهم القرائي بالدراسة للوصول إلى المصادر التي تبني على أساسها البرنامج التدريبي والتعرف على طبيعته وما يجب أن يحتويه من تدريبات.

٢ - قامت الباحثة بالرجوع إلى الكتب الدراسية المقررة على تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي في مادة اللغة العربية لإعداد محتوى مجموعات الكلمات والجمل التي يشملها التدريب على الوظائف المعرفية وتصنيف الكلمات في كل مجموعة من مجموعات التدريب.

الفضيات والطرق المستخدمة في البرنامج التدريبي لمكونات الذاكرة العاملة

١ - التدريب على الاستراتيجية: عن طريق استخدام التلاميذ لاستراتيجيات تدعيم الانتباه والذاكرة، وتسليحهم باستراتيجيات المساعدة الذاتية التي تعمل على تحسين نموهم وتطورهم على أنهم متعلمون مستقلون قادرون

على التعرف على احتياجاتهم للتعلم ودعم هذه الاحتياجات، ومن بين هذه الاستراتيجيات: التكرار، واستخدام معينات الذاكرة مثل استخدام الاستراتيجيات التنظيمية، واستراتيجية التخييل البصري.

٢ - أسلوب النمذجة: اعتمدت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج على أسلوب النمذجة، حيث قامت الباحثة بالإجابة عن أمثلة تمهيدية في بداية كل تدريب وضحت من خلالها التعليمات الخاصة بالمهام التدريبية ككل والخطوات التفصيلية التي يجب أن يتبعها ليصل إلى الأداء النهائي المطلوب بنجاح والتأكد من فهم التلاميذ لهذه التعليمات وتكرارها، مع توضيح الاستراتيجية المناسبة للإجابة، ثم قامت بإعطاء الفرصة للتلاميذ لمشاركتها في الإجابة من خلال قيام التلاميذ بتقديم نماذج للحلول.

٣ - التعزيز الفوري: اعتمدت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج على متابعة ومشاركة التلاميذ أثناء ممارسة التدريبات مع تكرار إلقاء بعض التعليمات والإرشادات الشفوية، وتقديم التعزيز الفوري للتلاميذ بعد كل نجاح يحرزها التلميذ مع العمل على زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم والتخفيف من حدة التوتر والانفعالات التي يعانون منها.

٤ - أسلوب التغذية المرتدة: اعتمدت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج على معالجة أخطاء التلاميذ باستخدام التغذية المرتدة (الراجعة) فلم يترك أي تدريب من التدريبات الأساسية بالبرنامج حتى يتم التأكد من أن كل تلميذ فهم التدريب وأنه قد تحقق الهدف من ممارسة المهام التدريبية الخاصة به.

٥ - أسلوب المناقشة الجماعية: ويتم ذلك أثناء تقديم الأمثلة والنماذج في التدريبات المختلفة.

- كفاءة البرنامج:

١ - قامت الباحثة بعرض البرنامج على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس، وذلك للتأكد من ملاءمة البرنامج ومحتواه للتطبيق على عينة

البحث وهل يحقق هذا المحتوى الهدف الموضوع من أجله أم لا ؟ وقد تم تعديل البرنامج في ضوء آرائهم ومقترحاتهم.

٢ - قامت الباحثة بتطبيق بعض محتويات البرنامج التدريبي على بعض أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بشكل تجريبي، وذلك بهدف التأكد من وضوح التدريبات المستخدمة في البرنامج وفي ضوء ما أبدوه من ملاحظات وآراء أعيدت صياغة بعض الجمل والتدريبات

خطوات السير في البحث : سار البحث على النحو الآتي :

١ - تم إجراء بحث استطلاعي على عينة مكونة من (٦١) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وهي العينة الاستطلاعية وذلك للتحقق من كفاءة الاختبارات والمقاييس المستخدمة في البحث (اختبار التعرف في القراءة، واختبار الفهم القرائي، والبرنامج التدريبي المقترح) ومن خلال هذه الخطوة تم التأكد من صدق وثبات الاختبارات المستخدمة ومن مدي ملائمة البرنامج التدريبي.

٢ - قامت الباحثة بتطبيق اختبار التعرف في القراءة على (٢٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس بمدرسة الدوحة الابتدائية، ومدرسة مرشد محمد السليمان الابتدائية وعن طريق حساب المتوسط (م) والانحراف المعياري (ع) تم اختيار مجموعة التلاميذ العاديين في التعرف في القراءة وهم مجموعة التلاميذ الذين حصلوا على درجة أعلى من (م - ٢ع) على اختبار التعرف في القراءة وبلغ عددهم (٤٣٩)، وتم استبعاد مجموعة التلاميذ المنخفضين في التعرف في القراءة.

٣ - تم تطبيق اختبار الفهم القرائي على مجموعة التلاميذ العاديين في التعرف في القراءة، وعن طريق حساب المتوسط (م) والانحراف المعياري (ع) تم اعتبار الذين حصلوا على درجة أقل من (م - ٢ع) على اختبار الفهم القرائي هم مجموعة التلاميذ المنخفضين في الفهم القرائي وبلغ

- عدددهم (٨٠) تلميذاً وتلميذة، وتم استبعاد مجموعة التلاميذ العاديين في الفهم القرائي من العينة.
- ٤ - تم تقسيم تلاميذ العينة النهائية إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية (٤٠ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس)، والأخرى ضابطة (٤٠ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس).
- ٥ - تم تطبيق القياس القبلي لاختبار الفهم القرائي ومقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم للمجموعتين: التجريبية والضابطة وذلك بهدف أن تعطي تصوراً لنقطة البداية عند تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، وأوضحت النتائج أن مجموعتي الدراسة متجانستان وتتطلقان من نقطة واحدة.
- ٦ - تم تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على المجموعة التجريبية لتنمية الاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وتنمية مهارات الفهم القرائي.
- ٧ - تم تطبيق اختباري الفهم القرائي واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على تلاميذ المجموعة التجريبية للتعرف على مستوى التلاميذ بعد الانتهاء من تطبيق التدريبات للحكم على مدى نمو استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ومدى تحسن مهارات الفهم القرائي وبالتالي الحكم على مدى تحقق الهدف من البرنامج والتعرف على مدى إسهام هذه التدريبات في تحسن أداء التلاميذ.
- ٨ - تم تطبيق القياس البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بتطبيق اختباري الفهم القرائي ومقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم للتعرف على مستوى التلاميذ بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على تلاميذ المجموعة التجريبية.
- ٩ - تم عمل المقارنة بين أداء المجموعة التجريبية، وأداء المجموعة الضابطة على اختباري الفهم القرائي والذاكرة العاملة بعد تطبيق البرنامج للتعرف على مدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح.

١٠ - تم تطبيق القياس البعدي الثاني لأفراد المجموعة التجريبية بعد انقضاء (٣٠) يوماً على تطبيق اختباري الفهم القرائي واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم للتعرف على مستوى التلاميذ بعد مرور شهر من القياس البعدي الفوري للحكم على مدى استمرارية تأثير البرنامج على نمو استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وتحسن مهارات الفهم القرائي وبالتالي الحكم على مدى جودة البرنامج، وتمت مناقشة النتائج.

نتائج البحث ومناقشتها

نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على اختبار استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ودرجاتهم في الفهم القرائي ويوضح جدول رقم (١) هذه النتائج.

جدول رقم (١)

معاملات الارتباط بين درجات اختبار الفهم القرائي ودرجات مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم

استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم			اختبار الفهم القرائي
الدرجة الكلية	الاستراتيجية المعرفية	تنظيم الذات	
٠,٢٧٥	٠,٥١١	٠,٦٠٥	

مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين درجات التلاميذ في اختبار الفهم القرائي ودرجاتهم في الاستراتيجيات المعرفية وتنظيم الذات والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

ومن خلال نتائج هذا الفرض وما جاء في جدول رقم (١) نجد أن

مكونات استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم تستخدم بطريقة مختلفة بين كل التلاميذ، وهذا ما يؤكد لنا أن النجاح في فهم نص ما يرجع بدرجة كبيرة إلى الأداء المرتفع في استراتيجيات تنظيم الذات، وأن الفشل في فهم نص يرجع بدرجة كبيرة إلى الأداء المنخفض في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وهذا ما يدل على أنه توجد علاقة وثيقة بين مهارات الفهم القرائي واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ومن خلال هذه النتائج يتضح تحقق صحة الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها :

للتحقق من صحة هذا الفرض تم الحصول على كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقاييس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والفهم القرائي قبل تطبيق البرنامج، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، وتم تطبيق اختبارات لدلالة الفروق بين المتوسطات، كما هو مبين بجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل المعالجة ومتوسطات درجاتها بعد المعالجة في كل من مقاييس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والفهم القرائي

الاختبار	قبل المعالجة ن=٤٠		بعد المعالجة ن=٤٠		قيمة "ت"	حجم التأثير
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الاستراتيجية المعرفية	٣,٣٧	٤,١٢	٤٥,٨٢	١,٨٣	٤,١	٠,٧٣
تنظيم الذات	٢٦,٩	١,١٦	٣١,١٧	١,٨٤	٤,٣٦	٠,٧٦
استراتيجيات التنظيم الذاتي	٢,٦٤	٢,١٣	٧٦,٩٩	١,٣	٥,٤٠**	٠,٧٩
اختبار الفهم القرائي	٩,٧٣	١,٤	١٢,٩٧	١,٣	٣,٥٦	٠,٦٧

مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق الآتي :

وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل المعالجة ومتوسط أدائها بعد المعالجة في كل من اختباري استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والفهم القرائي لصالح متوسط أداء التطبيق بعد المعالجة، وتمثل هذه الدلالة حجم تأثير كبير، ومن خلال هذه النتيجة يتضح تحقق صحة الفرض الثاني.

ومن خلال النتائج السابقة نلاحظ أن التدريب على البرنامج والخاص بالتدريب على مهام الاستراتيجية المعرفية وتنظيم الذات أدى إلى التحسن في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم مما أدى إلى تحسن في الفهم القرائي وذلك بنسبة كبيرة، وقد ظهر هذا التأثير بنسبة كبيرة ويبدو هذا واضحاً من مقارنة حجم التأثير لكل من اختباري استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتحسين في الفهم القرائي ويتفق ذلك مع نتائج بعض الدراسات التي تؤكد على إمكانية تنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من خلال التدريب.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختباري استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والفهم القرائي بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، وتم تطبيق اختبارات لدلالة الفروق بين المتوسطات، كما هو مبين بجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية بعد المعالجة ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في كل من مقياسي استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والفهم القرائي

الاختبار	قبل المعالجة ن=٤٠		بعد المعالجة ن=٤٠		قيمة "ت"	حجم التأثير
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الاستراتيجية المعرفية	٣٥,٢٧	٢,٣٧	٤٥,٨٢	١,٨٣	**٣,٥٦	٠,٦٩
تنظيم الذات	٩,٢٦	٢,٤٦	٣١,١٧	١,٨٤	**٥,١٩	٠,٨١
استراتيجيات التنظيم الذاتي	٦١,١٧	٢,١٣	٧٦,٩٩	٣,٠١	**٥,٨٦	٠,٨٥
اختبار الفهم القرائي	٩,٨٥	١,٤	١٢,٩٧	١,٣	**٣,٦٧	٠,٦١

مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية ومتوسطات أداء المجموعة الضابطة بعد المعالجة في كل من اختباري استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وتمثل هذه الدلالة حجم تأثير كبير، ومن خلال هذه النتيجة يتضح تحقق صحة الفرض الثالث.

ومن خلال النتائج السابقة يتضح أن تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تم تدريبهم من خلال البرنامج المقترح قد أظهروا تفوقاً على تلاميذ المجموعة الضابطة في اختباري استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والفهم القرائي حيث أدى تحسينهم في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم نتيجة التدريب على البرنامج إلى تحسن مهارات الفهم القرائي لديهم، وهذه النتائج تتفق مع نتائج بعض الدراسات التي ربطت التحسن في الفهم القرائي بالتحسن في استراتيجيات تنظيم التعلم ذاتياً.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختباري استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والفهم القرائي بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج وفي فترة المتابعة، وتم تطبيق اختبارات لدلالة الفروق بين المتوسطات، كما هو مبين بجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية بعد المعالجة ومتوسطات درجاتها تتبعياً بعد المعالجة في كل من مقياسي استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والفهم القرائي

الاختبار	قبل المعالجة ن=٤٠		بعد المعالجة ن=٤٠		قيمة "ت"	حجم التأثير
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الاستراتيجية المعرفية	٤٥,٨٢	١,٨٣	٤٤,٩	١,٩٢	٠,١٨٩	٠,٠٨٥
تنظيم الذات	٣١,١٧	١,٨٤	٣٠,٦	٢,٠١	٠,٢١	٠,٠٩
استراتيجيات التنظيم الذاتي	٧٦,٩٩	٣,٠١	٧٥,٥١	٢,٧٦	٠,٣٣	٠,١١
اختبار الفهم القرائي	٩٧,١٢	١,٣	١٢,٣١	١,٩٧	٠,١٧	٠,٠٤٧

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية بعد المعالجة، ومتوسطات أدائها تتبعياً بعد المعالجة في كل من مقياسي استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والفهم القرائي ومن خلال هذه النتيجة يتضح تحقق الفرض الرابع.

ومن خلال النتائج السابقة يتضح أنه قد حدث تحسن في مكونات البرنامج لدى تلاميذ المجموعة التجريبية وهي استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وهذا التحسن أدى لحدوث تقدم بالنسبة في الفهم القرائي، وذلك يؤكد الارتباط بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والفهم القرائي وإن كان هذا

التقدم الحادث يعد تحسناً. ويتضح ذلك من مقارنة المتوسطات بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية، وأيضاً من خلال مقارنة المتوسطات في التطبيق البعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث ارتبط التقدم الحادث لديهم وانعكس على الفهم القرائي الكلي ومما يؤكد عدم وجود الفروق بين متوسطات مهارات الفهم القرائي لدى المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي، وهذه النتائج تشير إلى تأثير البرنامج الفعال في إحداث الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

نجد أن التحسن في الفهم القرائي ومهاراته المختلفة قد ارتبط بالتحسن الذي حدث في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم حيث زاد متوسط أداء التلاميذ على اختبار الفهم القرائي في القياس بعد البرنامج والمربط بالتدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم حيث تحسنت الدرجة الكلية للفهم القرائي ودرجات مهاراته، وهذا ما يمكن ملاحظته عند مقارنة نتائج القياس القبلي بنتائج القياس بعد التدريب على مهام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وبالتالي الفهم القرائي، وهذه المهارات من الملاحظ أهميتها في الفهم القرائي حتى لفهم تعليمات المهمة المطلوب إنجازها وتطبيقها، ومن الواضح أن طبيعة المهام المستخدمة في التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم أدى إلى هذا التأثير في تحسن هذه المهارات، وقد استمر هذا التحسن في مهارة الفهم القرائي.

توصيات البحث

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يتضح أن التدريب على مكونات استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لها دور واضح وفعال في تنمية الفهم القرائي، ومن ثم فإن الخطوة الأولى في تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ لابد أن تتجه إلى الاهتمام باستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتدريب عليها، ولذا تخلص الباحثة إلى مجموعة من التوصيات التربوية التي قد تسهم في

إثراء وتحسين العملية التعليمية، كما قد تفيد القائمين عليها من واضعي المناهج الدراسية والمعلمين، كذلك يمكنها أن تقدم يد العون للتلاميذ ورفع مستوى دافعيّتهم وتمكينهم من استخدام قدراتهم واستعداداتهم والتكيف بشكل سليم مع أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه، لذلك توصي الباحثة بالآتي :

- ١ - ضرورة الاهتمام باستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في مجال الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومراحل التعليم الأخرى من خلال توجيه وإرشاد التلاميذ لاستخدام طرق واستراتيجيات تنظيم التعلم في تحسن الفهم القرائي.
- ٢ - العمل على دمج البرنامج التدريبي مع أية طريقة أخرى للتدريب، وذلك لمساعدة التلاميذ على أن يصبحوا متعلمين أكثر كفاءة وأفضل إنجازاً.
- ٣ - العمل على إجراء مزيد من البحوث والدراسات وتصميم البرامج العلاجية التي تهدف إلى محاولة إيجاد طرق وسبل للتدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بصورة مباشرة ونظامية مكثفة أكثر، وذلك لتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.
- ٤ - ضرورة تنويع التدريبات في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، واستخدام أساليب وفنيات تتفق وطبيعة مجال الفهم القرائي.
- ٥ - تدريب المعلمين في المرحلة الابتدائية على كيفية أداء مهام الفهم القرائي من خلال أدوات البحث الحالية.
- ٦ - اشتغال برنامج إعداد معلمي التعليم الابتدائي بكليات التربية على مقررات تهدف إلى كيفية التعامل والتدريس للتلاميذ ذوي المستويات التحصيلية المختلفة.

Direct and Delayed Effect of Self-Regulation Strategies Program for Learning on the Reading Comprehension Skills of Primary School Students

Dr. Aysha D. AlAzmy

College of Basic Education
PAAET, Kuwait

Abstract

This study aims to explore the relationship between reading comprehension and strategies of self-regulation of learning among the pupils of primary school fifth grade in Kuwait and identify the effectiveness of the training program in the development of reading comprehension. The final sample consists of (80) students, the researcher developed reading, reading comprehension, strategies of self-regulation of learning scales and program strategies of self-regulation of learning. Results indicate positive correlation between scores of student in reading comprehension, cognitive strategies, self-regulation and total score for strategies of self-regulation of learning, significant differences between the mean scores of the experimental group before treatment and after treatment for after treatment in each of the significant differences between experimental group and reading comprehension, treatment for the experimental group. There is no statistically significant difference as of experimental group after treatment; direct and delayed.

المراجع

- ١ - السيد، أحمد (٢٠٠٩). أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة بحوث التربية النوعية، العدد (١٣)، ٤٢-١.
- ٢ - العدل، عادل محمد (٢٠١٠). العمليات المعرفية وتجهيز المعلومات. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- ٣ - كامل، مصطفى محمد (٢٠٠٣). بعض المتغيرات المرتبطة بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى عينة من طلاب الجامعة. المؤتمر العلمي الثامن: التعلم الذاتي وتحديات المستقبل، كلية التربية، جامعة طنطا.
- ٤ - عيسى، يسري أحمد سيد (٢٠٠٥): فعالية برنامج تدريبي مقترح في ما وراء المعرفة لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي ودافعية الإنجاز لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم. (أطروحة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- 5 - Abdel-Magid, U. M. (2003). The relationship between cognitive style and self-regulated learning. Paper presented at the Eighth Scientific Conference, college of Education, Tanta University: Self-Regulated Learning and Future Challenges, May 11-12-2003.
- 3 - Aksan, N. (2009). A descriptive study: Epistemological beliefs and self regulated learning. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 1, 896-901.
- 4 - Bergin, S.; Reilly, R. & Traynor, D.(2005). Examining the role of a self-regulated learning on introductory programming performance. From :<http://www.cs.washington.edu/icer2005/Slides/tra.ppt>. access date: November- 30- 2012.
- 5 - Berkeley, sheri; Mastropier, Margo A. & Scruggs, Thomas E.(2011). Reading comprehension strategy instruction and attribution retraining

- for secondary students with learning and other mild disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 44(1), 18-32.
- 6 - Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today?. **International Journal of Educational Research**, 31, 6, 445-457.
 - 7 - Butler, D. L. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. **Theory Into Practice**, 41, 2, 81-92.
 - 8 - Cain, Kate & Oakhill, Jane (2011). Matthew effects in young readers: reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. **Journal of Learning Disabilities**, 44(5), 431-443.
 - 9 - Mirhassani, A. & Toosi, A. (2000). The impact of word-formation Knowledge on reading. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, 38, (3-4), 301 -311.
 - 10 - Paris, S. G. & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. **Educational Psychologist**, 36, 2, 89-101.
 - 11 - Patrick, H. & Middleton, M. (2002). Turning the kaleidoscope: What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. **Educational Psychologist**, 37, 1, 27-39.
 - 12 - Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. **Journal of Educational Research**, 31, 459-470.
 - 13 - Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts; P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.): **Handbook of self-regulation**. (451 - 502), Sam Diego, Academic press.
 - 14 - Reis, S.M. (2004). Self regulated learning and academically talented students. From: [http:// www.nagc.org /inde x.aspx?id=380](http://www.nagc.org/inde x.aspx?id=380). access date: May-20 2012.
 - 15 - Schraw, G. (2002). Self-Regulated learning. From: http://www.coe.usu.edu/psy/slehman/articles/self_regulated_learning.pdf. access date: April-19-2012.
 - 16 - Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. **Educational Psychology Review**, 7, 351- 371.
 - 17 - Schunk, D.H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J.

- E. Maddux (Ed.), **Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application**. New York: Plenum.
- 18 - Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), **Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives** (2nd ed., pp. 125-152). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 19 - Singer-Harris, Naomi; Forbes, Peter & Weiler, Michael D. (2001). Children with adequate academic achievement scores referred for evaluation of school difficulties: Information processing deficiencies. **Developmental neuropsychology**, 20(3), 593-603.
- 20 - Stevens, R. J. (1988). Effects of strategy training on the identification of the main idea of expository passages . **Journal of Educational psychology**, 80,1, 21-26.
- 21 - Swanson, H. L. (2011 July/August). Dynamic testing, working memory, and reading comprehension growth in children with reading disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 44(4), 358-371.
- 22 - Swanson, H. L.; Kehler, P. & Jerman, O. (2010). Working memory, strategy knowledge, and strategy instruction in children with reading disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 43(1), 24-47.
- 23 - Swanson, H. L. & O'connor, Rollanda. (2009 November/December). The role of working memory and fluency practice on the reading comprehension of students who are dysfluent readers. **Journal of Learning Disabilities**, 42(5), 548-575.
- 24 - Swanson, H. L., Zheng, X., & Jerman, O. (2009). Working memory, short-term memory, and reading disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 42(3), 260-287.
- 25 - Torrano, M.C (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**. 2(1), 1 - 34.
- 26 - Vanderstoop, Scott W., Pintrich, P. R. & Fagerlin, A. (1996). Disciplinary differences in self-regulated learning in college students. **Contemporary Educational Psychology**. 21, 345 - 362.
- 27 - Watson, Catherine & Willows, Dale M. (1995). Information-processing

- patterns in specific reading disability. **Journal of Learning Disabilities**, 28(4), 216-231.
- 28 - Winne, Philip H.(2003). A program of research on self- regulated learning. From: <http://www.educ.sfu.ca/crc/posting1.pdf>. access date: March-9-2012.
- 29 - Wolters, C. A., Pintrich, P. R. & Karabenick, S.A. (2003). Assessing Academic self-regulated Learning. Paper prepared for the conference on Indicators of positive development: Definitions, Measures and prospective validity. Sponsored by Child Friends, National Institute of Health, March 2003.
- 30 - Zimmerman, B. J.(2002). Becoming a self-Regulated learner: An overview. **Theory into Practice**. 41 (2), 64-72.
- 31 - Zimmerman, B. J. & Kitsanats, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self - regulatory goals. **Journal of Educational Psychology**, 9 (2), 241 - 250.

