



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الماجستير – طرائق تدريس اللغة العربية

ما وراء المعرفة في القراءة وعلاقتها بالمهارات الكتابية عند طلبة الدراسات العليا في أقسام اللغة العربية

رسالة يقدمها الطالب
جاسم إبراهيم خضير الشمري

الى مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة
الماجستير في التربية / طرائق تدريس اللغة العربية

إشراف الاستاذ الدكتورة
جؤذر حمزه كاظم

٢٠٢٣ م

١٤٤٤ هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ (١) ﴿خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ﴾
﴿٢﴾ ﴿اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ﴾ (٣) ﴿الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ﴾ (٤)

صدق الله العلي العظيم

سورة العلق الآية (١-٤)

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

أشهدُ أنَّ إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (ما وراء المعرفة في القراءة وعلاقتها بالمهارات الكتابية عند طلبة الدراسات العليا في أقسام اللغة العربية) التي قدَّمها الطالب (جاسم إبراهيم خضير) قد جرت بإشرافي في جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية - وهي جزءٌ من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية).

التوقيع:

المشرف: أ.د. جؤذر حمزه كاظم

التاريخ: / / ٢٠٢٣

بناءً على التوصيات المتوافرة، أرشح هذه الرسالة للمناقشة.

أ.م.د. مدين نوري طلاك الشمري

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

التاريخ: / / ٢٠٢٣

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المقوم العلمي الأول

أشهد أنني اطلعت على الرسالة الموسومة بـ (ما وراء المعرفة في القراءة وعلاقتها بالمهارات الكتابية عند طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية) التي قدّمها الطالب (جاسم إبراهيم خضير الشمري) في جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية/ قسم العلوم التربوية والنفسية، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في طرائق تدريس اللغة العربية، وقد تمت مراجعتها من الناحية العلمية ولأجله وقّعت.

التوقيع/

اللقب العلمي/ استاذ

الاسم/ عدي عبيد سلمان

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المقوم العلمي الثاني

أشهد أنني اطلعت على الرسالة الموسومة بـ (ما وراء المعرفة في القراءة وعلاقتها بالمهارات الكتابية عند طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية) التي قدمها الطالب (جاسم إبراهيم خضير الشمري) في جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية/ قسم العلوم التربوية والنفسية، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في طرائق تدريس اللغة العربية، وقد تمت مراجعتها من الناحية العلمية ولأجله وقّعت.

التوقيع/

اللقب العلمي/ استاذ

الاسم/ علي جراد يوسف

بسم الله الرحمن الرحيم

قرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة، أننا اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ (ما وراء المعرفة في القراءة وعلاقتها بالمهارات الكتابية عند طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية) وقد ناقشنا الطالب (جاسم إبراهيم خضير الشمري) في محتوياتها وفيما له علاقة بها ووجدنا أنَّها جديرة بالقبول لنيل شهادة الماجستير - طرائق تدريس اللغة العربية - بتقدير (جيد جداً).

التوقيع:

التوقيع:

الاسم: أ. د حمزة هاشم محميد السلطاني

الاسم: أ.د حامد شهاب احمد

رئيساً

عضواً

التوقيع:

التوقيع:

الاسم: أ.م.د فارس مطشر

الاسم: أ.د جؤذر حمزه كاظم

عضواً

عضواً ومشرفاً

صدّقها مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة بابل بتاريخ / ٢٠٢٣/

عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

أ.د علي عبد الفتاح فرهود

الأهداء

إلى ...

من أنجبتهما أمي (رحمها الله) ... أخويّ
واحتضنتهما حنايا روعي ... دوماً
وكانا لي ...
رفيقان ... صديقان ...
فأختارهما رب الرحمة بأذنه ... شهيدين
لتبقى ذكراهما في القلب ... أبداً
الشهيدان الشابان (هاشم وحكيم ابراهيم خضير الشمري)
عائلي الكريمة (زوجتي وأبنائي) حفظكم الله
أهدي ثمرة جهدي المتواضع هذا.

الباحث

جاسم

شكر وامتنان

(وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ) النمل الآية ١٩ .

أن أتقدم بالشكر والامتنان الجزيلين إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية - قسم العلوم التربوية والنفسية من أساتيد أكفاء وموظفين وزملاء؛ لما قدّموه من خدمة جليلة وجهود مباركة إبان هذه الرحلة الدراسية.

يسرني وقد أنهيت هذا البحث ان أوجه الشكر والامتنان المفعمين بالعرفان للأستاذة الفاضلة الدكتورة (جؤذر حمزه كاظم) المشرفة على بحثي رعته حق رعاية، وتابعت خطواتي وأرشدتني سواء السبيل في البحث ومتطلباته، وكانت لتوجيهاتها السديدة وآرائها الصائبة الأثر الكبير في نفسي وفي تيسير نهج البحث وتذليل صعوباته، جزاها الله عني خير الجزاء.

ومن الوفاء أن أقدم شكري وامتناني للأستاذة الفضلاء أعضاء الحلقة الدراسية (السمنار) (أ.د. حمزة هاشم السلطاني)، (أ.د. رغد سلمان علوان)، (أ.د. بسام عبد الخالق الاسدي)، (أ.م. د فراس حسن عبد الأمير الحسيني) لما بذلوه من جهود علمية مخصصة في بلورة فكرة البحث.

ويسعدني أن أقدم الشكر والثناء إلى السادة الخبراء والمحكمين الذين أولوا هذا البحث جل عنايتهم ورعايتهم وافاضوا الباحث بآرائهم القيمة وتوجيهاتهم السديدة.

ويزيدني اعتزازاً أن أقدم شكري وامتناني إلى أعضاء هيئة التدريس جميعاً بكلية التربية للعلوم الإنسانية لما أضافوه من علم وخبرة أضاءت لي طريقي واخص منهم (الأستاذ الدكتور مدين نوري طلاك الشمري رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية والدكتور حسين ربيع حمادي والأستاذ الدكتور احمد يحيى حسن السلطاني).

ويسرني أن أقدم شكري وامتناني للقائمين والعاملين في المكتبتين التابعتين للأمانتين العامتين الحسينية والعباسية المقدستين لما بذلوه من جهود خدمة للعلم والإنسانية.

ولا بد من كلمة شكر وثناء لأسرتي التي تحملت عناء المشاركة في إكمال البحث. ويستطيع الباحث عذراً لكل من أبدى مساعدة أو مشورة ولم يُشَر إلى اسمه فَجَلَّ من لا ينسى.

وختاماً الحمد لله على ما أبدى وصور الذي وهبنا العقل وكرمنا على سائر خلقه وجعلنا من المشمولين بقوله تعالى: [لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ] إبراهيم الآية ٧.

ومن الله التوفيق عليه توكلت واليه أنيب.

ملخص البحث

يستهدف البحث الحالي لمعرفة العلاقة الارتباطية بين (ما وراء المعرفة في القراءة وعلاقتها بالمهارات الكتابية عند طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية).

ولأجل تحقيق أهداف البحث استعمل الباحث المنهج الوصفي الارتباطي؛ لأنه ملائم في اجراء البحث الحالي اذ تكون مجتمع البحث من طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية في جامعات (بابل ، والكوفة ، وكربلاء ، والقادسية ، والمثنى) ، اذ بلغ عددهم (٤٩٢) طالباً وطالبةً وبواقع (٢٢٢) طالباً و(٢٧٠) طالبةً ، لذا تم اختيار عينة مكونة من (٢١٦) طالباً وطالبةً من طلبة الدراسات العليا موزعين على النحو الاتي (٨٦) طالباً يمثلون نسبة (٤٠٪) من مجتمع البحث و(١٣٠) طالبةً يمثلن نسبة (٦٠٪) من مجتمع البحث، اذ تم اختيارها بالطريقة العشوائية من المجتمع الكلي للبحث وأعد الباحث على اعداد أداتا البحث المتمثلة بالآتي :

- ١- بناء مقياس (ما وراء المعرفة في القراءة) إذ يتكون المقياس من (٤٥) فقرة واستخرج له الخصائص السايكومترية من صدق وثبات.
- ٢- بناء معيار لاختبار (المهارات الكتابية) إذ يتكون من (١٦) فقرة واستخرج له الخصائص السايكومترية من صدق وثبات.

تم التحقق من الصدق الظاهري وصدق البناء لأداتي البحث، أما الثبات فقد تم التحقق منه عن طريق إعادة الاختبار ومعادلة الفا – كرونباخ وبعد التحقق من الصدق والثبات لأداتي البحث تم تطبيقهما على عينة البحث، اذ تم جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً باستعمال الحزمة الاحصائية (SPSS) ومن طريق المعادلات الاتية (معامل ارتباط بيرسون ومعامل سبيرمان- براون، واختبار مربع كاي، والوسط الحسابي والانحراف المعياري، والاختبار التائي لعينة مستقلة، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين).

وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

- ١- إنَّ طلبة الدراسات العليا يتمتعون بمستوى (ما وراء المعرفة في القراءة).
- ٢- إنَّ عينة البحث الحالي تمتلك مستوى في المهارات الكتابية.

٣- توجد علاقة طردية ما بين ما وراء المعرفة في القراءة والمهارات الكتابية.

وفي ضوء هذه النتائج تم وضع عدد من التوصيات ومنها:

١. ضرورة تكوين اتجاهات إيجابية بناءة وبلورتها عند طلبة وأساتذة الدراسات العليا نحو موضوع ما وراء المعرفة في القراءة لكي يدفعهم ذلك الى دراستها والتعرف عليها وإجراء مزيد من الدراسات والبحوث العلمية في هذا المجال.
٢. ضرورة التأكيد على أساتذة الجامعات على تنمية ما وراء المعرفة في القراءة عند طلبتهم من طريق وضع خطط دراسية ناجعة قادرة على تحفيز الطلبة على حد سواء في المراحل الدراسية كافة وللدراستين الأولية والعليا.
٣. أهمية التدريب المستمر للطلبة في المراحل الدراسية المختلفة على استعمال المهارات الكتابية من طريق فروع اللغة العربية المتنوعة.

المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث اجراء الدراستين الاتيتين:

١. (ما وراء المعرفة في القراءة وعلاقتها بالانتباه الانتقائي عند طلبة الدراسات العليا).
٢. (المهارات الكتابية وعلاقتها بالتفكير عالي الرتبة عند طلبة الدراستين الأولية والعليا).

ثبت المحتويات

الصفحة	الموضوع
ب	العنوان.
ت	الآية القرآنية.
ث	إقرار المشرف.
ج	إقرار الخبير العلمي الاول.
ح	إقرار الخبير العلمي الثاني.
خ	إقرار لجنة المناقشة.
د	الإهداء.
ذ	شكر وامتنان.
ر - ز	ملخص البحث.
س - ش	ثبت المحتويات.
ص	ثبت الجداول
ض	ثبت الاشكال
ض	ثبت الملاحق
١٧-١	الفصل الأول: التعريف بالبحث
٤_٣	اولاً - مشكلة البحث
١٤_٥	ثانياً - أهمية البحث
١٤	ثالثاً - اهداف البحث
١٤	رابعاً - حدود البحث
١٧-١٥	خامساً - تحديد المصطلحات
٥٦ - ١٨	الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة
٢٢_٢٠	اولاً: خلفية نظرية
٢٢_٢٠	اولاً: الجذور التاريخية لمفهوم ما وراء المعرفة.
٢٣_٢٢	مكونات ما وراء المعرفة.
٢٣	أنماط ما وراء المعرفة.
٢٨_٢٤	مهارات ما وراء المعرفة.
٣٠_٢٨	ما وراء المعرفة في القراءة

٣٠	ثانياً: المهارات الكتابية
٣٣ _ ٣٠	تاريخ الكتابة ونشأتها.
٣٣	أنواع الكتابة
٣٦ _ ٣٤	خصائص الكتابة.
٣٧ _ ٣٦	وظائف الكتابة
٤٠ _ ٣٧	المهارات الكتابية
٤١ - ٤٠	المهارات العامة
٤١	المهارات الخاصة
٤١	أهمية المهارات الكتابية.
٤٢	علاقة القراءة بالكتابة
٤٤ _ ٤٢	العلاقة بين ما وراء المعرفة في القراءة والمهارات الكتابية.
٥٣ _ ٤٧	المحور الثاني: خلفية نظرية ودراسات السابقة
٥٦ _ ٥٣	موازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية
٥٦	جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة
٨٢ _ ٥٩	الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته
٥٩	أولاً: منهج البحث.
٦١ - ٥٩	ثانياً: مجتمع البحث.
٦٣ - ٦١	ثالثاً: عينة البحث.
٦٦ - ٦٣	رابعاً: أدوات البحث.
٨١ - ٦٦	خامساً: العينة الاستطلاعية.
٨٢ - ٨١	سادساً: الوسائل الإحصائية
٩٣ - ٨٣	الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها
٨٤ - ٧٧	أولاً: عرض النتائج وتفسيرها.
٩٢	ثانياً: الاستنتاجات.
٩٣	ثالثاً: التوصيات.
٩٣	رابعاً: المقترحات.
١٠٧ - ٩٤	المصادر والمراجع

١٢٦-١٠٨	الملاحق
A-B-C-D-E	الملخص باللغة الانكليزي

ثبت الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	لجدول
٦٠	مجتمع البحث (الدكتوراه) المتمثل بكليات التربية للعلوم الإنسانية، وكليات التربية الأساسية، وكليات الآداب للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢)	١
٦١	مجتمع البحث (الماجستير) المتمثل بكليات التربية للعلوم الإنسانية، وكليات التربية الأساسية، وكليات الآداب للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢)	٢
٦٢	توزيع أفراد عينة البحث (الماجستير)	٣
٦٣	توزيع أفراد عينة البحث (الدكتوراه)	٤
٦٤	مربع كاي لمعرفة نسبة موافقة المحكمين على صلاحية فقرات مقياس (ما وراء المعرفة في القراءة)	٥
٦٨	نتائج الاختبار التائي لمعرفة القوى التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس ما وراء المعرفة في القراءة (بأسلوب المجموعتين الطرفيتين)	٦
٧١	أسلوب العلاقة الارتباطية (ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية)	٧
٧٢	علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال لمقياس وراء المعرفة في القراءة	٨
٧٣	علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية لمقياس ما وراء المعرفة في القراءة	٩
٧٤	المؤشرات الاحصائية لمقياس ما وراء المعرفة في القراءة	١٠
٧٧	مربع كاي لمعرفة نسبة موافقة المحكمين على صلاحية فقرات المهارات الكتابية	١١
٧٨	يوضح درجات الطلبة في التصحيح الاول والثاني للمصحح نفسه	١٢
٨٠	يوضح درجات الطلبة بين المصحح الاول والثاني	١٣

ثبت الاشكال

الصفحة	عنوان الشكل	الشكل
٧٥	المؤشرات الاحصائية لمقياس ما وراء المعرفة في القراءة.	١

ثبت الملاحق

الصفحة	عنوان الملاحق	الملاحق
١٠٩	كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة بابل/ كلية الدراسات العليا	١
١١١-١١٠	أسماء السادة المحكمين واختصاصهم ومكان العمل مرتبة على وفق اللقب العلمي.	٢
١١٥-١١٢	مقياس ما وراء المعرفة في القراءة بصورته الأولية.	٣
١١٩-١١٦	مقياس وراء المعرفة في القراءة بصيغته النهائية.	٤
١٢٠	الاستبانة الاستطلاعية.	٥
١٢٤-١٢١	معيار المهارات الكتابية.	٦
١٢٦-١٢٥	استبانة اختيار موضوع تعبري.	٧

الفصل الأول

التعريف بالبحث

اولاً : مشكلة البحث

ثانياً : أهمية البحث

ثالثاً : أهداف البحث

رابعاً : حدود البحث

خامساً : تحديد المصطلحات

التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث (Research problem):

تؤكد الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس على ضرورة تحسين أساليب الطلبة في القراءة من طريق امتلاكهم مهارات ما وراء المعرفة ، لما لها من دور في تنمية العمليات العقلية العليا خاصة عند طلبة الدراسات العليا في أقسام اللغة العربية ، وبالرغم من هذا التأكيد يرى بعض التربويين أن هناك ضعفاً في ما وراء المعرفة في القراءة عند الطلبة بصورة متفاوتة نسبياً لقلة توافر طرائق تدريسية تراعي العمليات العقلية التي تضم الذاكرة و التفكير والانتباه والتذكر والإحساس وكيفية استخدام الرموز اللغوية وعمليات تجهيز واستقبال ومعالجة المعلومات القائمة على المعنى الذي أدى إلى تخطط الطالب في طريقته للتعلم ومستوى استقباله ومعالجته للمادة وكيفية تعميمه وتمييزه وتحويله وتخزينه لها، مما يؤدي الى عدم العناية بمراقبة فهمه الخاص وتقويم مهامه المعرفية، فالمواد الدراسية تحتاج إلى عملية فهم وإدراك المفاهيم والعلاقات فيما بينها فضلاً عن فهم وإدراك الرموز المجردة ومعنى المصطلحات العلمية وهذا بدوره يحتاج من الطالب إلى وعي بمهارات ما وراء المعرفة في القراءة ليكون أكثر قدرة على معالجة ما يملكه من إمكانيات وقدرات (عبود ونزار ، ٢٠١٢ : ٦٥).

وأكدت الدراسات (الخالقاني، ٢٠٠٨) و (التميمي، ٢٠١٠)، على أن الاهتمام منصب على مهارات التفكير الدنيا وإهمال المستويات العليا للتفكير كالتحليل والاستنتاج، والربط، وإصدار الحكم.

اذ تؤكد الدراسات على اختلاف مناهجها من وجود ضعف عند بعض الطلبة في مهارات الكتابة، في المراحل الدراسية كافة، فقد شخّص المهتمون هذه الأخطاء في التفكير والاسلوب، وكثرة الأخطاء النحوية، والاملائية لذا يواجه الطلبة مشكلات كثيرة في تعلم مهارات الكتابة، فمن السهل أن يتحدث الطالب كما يفكر، وان اهم ما يظهر من ضعف عند الطلبة كثيراً ما يظهر في الاملاء بسبب ابتعادهم عن معالجة الفكرة الرئيسة في الموضوع، أو اعتمادهم مقدمة طويلة مما يؤدي إلى تشتت ذهن وتشويه الأفكار (الوائل، ٢٠٠٤: ٨٤).

وبالرغم من أهمية مهارات الكتابة والحاجة إليها، فلا يزال تعليمها لم يرق إلى مستوى تلك الأهمية، فأساليب تدريسها غير مجدية، فضلاً عن بعد بعض مدرسيها

عن التجديد والابداع في معالجتها وتدريسها، فهم لا يكلفون أنفسهم عناء البحث والتقصي من أجل التجديد والتحديث في أساليب تدريسها، ومن ثم فهم لا يتلذذون بتعليمها، وهو ما يستوجب ضرورة البحث الجاد عن حلول عاجلة وفاعلة للتصدي لتلك المشكلة (الخفاجي، ٢٠١٧: ١٢٥).

إنَّ مهارات الكتابة تحتاج إلى ادخال أساليب ووسائل جديدة تنسجم مع طبيعة هذا العصر وإنَّ كانت موجودة الآن، إلاَّ أنَّها لا تفي بالغرض الذي وجدت من أجله، فقد أصبح التعليم في هذا العصر يواجه مشكلات جديدة لم تكن موجودة في السابق بسبب التطور الكبير لتكنولوجيا المعلومات وثورة الاتصالات، فدخلت مفاهيم تربوية جديدة في هذا العصر كالتعليم المحوسب ، والتعليم بالهاتف، والتعليم باستعمال اللوح التفاعلي والتعليم عن بعد، لذا فأن طرائق اكتساب المهارات الكتابية بحاجة الى مراجعة وتدقيق وهذه المراجعة يجب أن تطال عناصر متنوعة كلها من تخطيط ، وتنفيذ، وتقويم. (الجبوري، ٢٠٢١: ٢٦٧).

لذا يرى الباحث انه اذ كان هنالك ضعف في المهارات اللغوية فانه قد يعزى الى عدم ترابط موضوعات اللغة العربية عند تعلمها من قبل الطلبة في مراحلها الأولى وعند تطبيقها في اثناء الكتابة.

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

- هل هناك علاقة ارتباطية بين ما وراء المعرفة في القراءة والمهارات الكتابية عند طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية؟

ثانياً: أهمية البحث (Research importance):

اللغة هي الأسلوب الذي يستخدمه الانسان للتعبير عن أهدافه وما يدور في خلدته من معان وأفكار وما يجيش في وجدانه من عواطف وأحاسيس، فهي من خصائص الإنسان وحده دون غيره من سائر المخلوقات التي تسكنه الأرض (الوائل، ٢٠٠٤: ١٧)

واللغة بكل اشكالها هي من أهم المظاهر الاجتماعية والنفسية في حياة الكائن الحي، وأعظم إنجاز بشري ظهر على الارض (الحلاق، ٢٠١٠: ٢٨).

وهي مرآة تفكير الأمة وأداة التعبير عن عقليتها ووسيلتها في الحفاظ على شخصيتها وتراثها الأصيل، فضلاً عن دورها في تنشئة الفرد كائناً اجتماعياً قادراً على التفاهم والتخاطب والتعبير عما في ذهنه من أفكار ليتعامل بها مع من يحيط به، فهي لسان العقل وطريق الفكر، وعالم حي له حركته وألوانه ومذاقه وموسيقاه (الوائل، ٢٠٠٤: ١٩).

وقد تعددت تعريفات اللغة بتعدد عنايات الباحثين والدارسين، فقد عرّفها ابن جني بأنها: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (ابن جني، ١٩١٣: ٧٣).

وفي ذلك ما يؤكد الطبيعة الصوتية للغة، والوظيفة الاجتماعية لها، فهي تستخدم للتعبير ونقل المشاعر والأفكار بين أفراد المجتمع الواحد (سالم، ٢٠١٤: ٦٣).

وفي ضوء مفهوم اللغة تظهر أهميتها في حياة الإنسان في ضوء خصائصها العديدة التي تتمتع بها، فهي تعبير عن خبرات الإنسان وتجاربه، كما أنها تعبر عن قوة التماسك بين أفراد الأمة وأحد مقومات وحدتها الأساسية (الحلاق، ٢٠١٠: ٢٩).

ولأهمية اللغة العربية في مجالات الحياة كافة ينبغي أن نقف وقفة إجلال وإكبار لها، فهي اللغة العصماء التي وقفت على مر العصور والأزمنة إذ كانت وما تزال اللغة الرائدة والمحافظة على بريقها ورونقها (زاير، وسماء، ٢٠١٣: ٣٠) فاللغة العربية هي أمتن تركيباً، وأوضح بياناً، وأعذب مذاقاً عند أهلها، ويقول ابن خلدون " وكانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك أحق الملكات وأوضحها بياناً عن المقاصد " (أبو محفوظ، ٢٠١٧: ١٩).

فهي من أقدم اللغات التي مازالت تتمتع بخصائصها من ألفاظ وتراكيب وصرف ونحو وأدب وخيال (الحلاق، ٢٠١٠: ٤٤).

وأنها انمازت بثباتها ورسوخها، فهي واحدة من أهم اللغات في العالم التي لم يطرأ عليها تغيرات جذرية، فيستطيع العربي أن يقرأ كتب التراث والمخطوطات على ما بها من اشكال لكونها حافظت إلى يومنا هذا على شكلها الفصيح (الانصاري، ٢٠٠٥: ٥).

فهي مشهودٌ لها بالفصاحة والاقتدار اللغوي، وهي غنية بأصواتها وتراثها وبيانها وبديعها (الجاحظ، ١٩٤٧: ١٦).

وهي اللغة التي يتعامل بها المسلمون في أمر دينهم، وأنها تستمد قيمتها، فضلا عن أنها لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، من كونها الوعاء الذي يجمع تراثنا الفكري والحضاري، ولغتنا العربية من بين ست لغاتٍ كتبت بها الوثائق العالمية في الأمم المتحدة، وتستمد أهميتها من الناحية القومية أيضا؛ حيث يتكلم العربية اليوم وفقا لجغرافية المكان غالبية سكان العالم العربي الذين يزيدون على (٢٠٠) مليون نسمة فهي لغة التفاهم والحديث والتعليم فيما بينهم (الحلاق، ٢٠١٠: ٤٥).

فهي تعد عنصراً قوياً من عناصر شخصية الإنسان العربي ولغة العروبة ومستودع تاريخ الأمة، فضلا عن أنها أداة التنقيف التي يعتمد عليها الطالب في تحصيل معارفه، والأساس الذي يقوم عليه تدريس المواد الدراسية جميعا (أبو محفوظ، ٢٠١٧: ١٩).

والله تبارك وتعالى يقول في كتابه الكريم: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (يوسف، الآية: ٢) فنلاحظ أن الآية تدل على مكانة اللغة العربية بين اللغات، وأن الله قد شرفها بالقرآن الكريم الذي نزل عربياً مبيناً، وهذا الشرف مخصوص باللغة العربية دون سواها من اللغات (الهاشمي، ومحسن، ٢٠٠٩: ٢٦٦).

ويكفينا فخرا أن الله قد اختارها لأشرف رسالة وأشرف الأنبياء والمرسلين محمد بن عبد الله (صلى الله عليه وآله وسلم) وتكفل بحفظها وخلودها فقال عز وجل ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ (الحجر، الآية: ٩) فكان حفظ الله لكتابه حفظا للعربية بما أودع فيها من خصائص الخصوبة والمرونة والقدرة على التجديد (ابن فارس، ١٩١٠: ١٩١).

إن اللغة وهي الوسيلة التي من طريقها تم الحفاظ على ثقافة الأمم والشعوب، بالإضافة إلى تاريخها المشرق المليء بالقصص والعبر فهي تربط الفرد بأمتة وحضارته التي ينتمي إليها، وبالتالي فهي ليست مجرد حروف تنطق، بل إن وراء هذه الحروف فناً ذا مستوى عالٍ يمكن

الأفراد من الاتصال ببعضهم البعض، وإيصال ما يريدون وما يستشعرون من طريقها (Jack،2016:289)

لذا فهي اللغة شأن من شؤون المجتمع يستعملها للتواصل فيما بين أفرادها، وبين الجماعات في الأزمنة والأمكنة المختلفة؛ كونها نظاماً مكوناً من رموز وعلامات يستغلها الناس لاتصال بعضهم ببعض، والتعبير عن أفكارهم (عطية، ٢٠٠٦: ١٦١ - ١٦٢).

كما تعد اللغة العربية بانها لغة الوحي حيث نزل بها على قلب الأمين محمد (صلى الله عليه وعلى آله وسلم)؛ وتعد من أقدم اللغات الحية على وجه الأرض، ورغم اختلاف الباحثين على عُمر هذه اللغة لا نجدُ شكاً في أن اللغة العربية التي نستعملها اليوم أمضت ما يزيدُ عن آلاف السنين، وقد تكفَّلَ الله سبحانه وتعالى حفظها حتى يرث الأرض ومن عليها فقال تعالى (إِنَّا

أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ) يوسف الآية (٢) (مرعي، ومحمود، ٢٠٢٠: ١٣٦).

واللغة العربية متعددة في فروعها ومتنوعة في مهاراتها، ومعرفة الطالب لمهارات كل فرع من فروع اللغة العربية ضروري لنجاحه في أداء دراسته، فإذا نظرنا إلى القواعد النحوية مثلاً فإن إلمام الطالب بمهاراتها من قدرة على ضبط الكلمات، وبيان موقعها من الأسلوب، واقتداره على صياغة الجمل، وتعليل القواعد بالأمثلة المختلفة وموازنتها واستنباطها، وممارسة التطبيق عليها، والممارسة اللغوية الصحيحة في إطارها يساعده على أن يعالجها مع طلبته قراءة وكتابة واستماعاً ومحادثة، ويصبح تعلمها والعمل بها بالنسبة لهذا الطالب متعة في دراستها وتناولها، وهذا يجعل الطلبة يقبلون عليها، ويكتسبون مهاراتها بسهولة (بني ياسين، ٢٠١٠: ٦٠).

فان المُستنبط لمهارات اللغة العربية المتأنيّة، يجد أنّها متداخلة ومُكملة لبعضها البعض، فالاستماع ينتج عنه مهارة التحدث كاستجابة مباشرة، والقراءة تعتمد على الاستماع ايضاً، والكتابة تمثل نتاجاً لنص مسموع أو مقروء؛ لذلك اكدّ الكثير من الباحثين على العلاقة بين الكتابة ومهارات اللغة، فاللغة كلّ متكامل، وكلُّ مهارة من المهارات اللغوية تُكمل الأخرى، فالمتحدث الجيد قد يكون كاتب جيد، والمستمع الجيد الذي يمتلك فنيات الاصغاء حتماً سيفيد مما يستمع اليه في كتاباته، والقارئ الجيد يستطيع توظيف ما يقرأ في كتاباته، مع ان التكامل في صورته الكلية يشمل مهارات اللغة جميعها، الا ان هناك تكاملاً جزئياً بين مهاراتها،

كالتكامل بين الاستماع والكتابة، أو القراءة والكتابة مثلاً، اذ تظهر العلاقة بين الاستماع والكتابة في حدود نظرتنا للكتابة، فاذا كنا نعني بالكتابة صحة الرسم الاملائي للكلمات والجمل، فلا يمكن الكتابة من دون ادراك صوتي للحروف والكلمات ورسم صور ذهنية لها، واختزانها في العقل لحين الاستعانة بها كتابةً، أو قراءةً، أو تحدثاً، واذا كنا نعني بالكتابة التعبير عن موضوع ما، فلا يمكن ذلك، إلا بعد الاستماع لذلك الموضوع، أي امتلاك الكاتب خبرة مباشرة أو غير المباشرة بذلك، فالعقل البشري حينما يستمع لحديث ما، فإنه يحتفظ ببعض الصور الذهنية لحين الاستعانة بها في مواقف اتصالية كتابية (عبد الباري ج، ٢٠١١: ٤٠).

واللغة العربية لغة دقيقة جداً وتحدث عن دقتها ابن جني في الكتابة ورهفتها وحكمتها فقال "إنني تأملت حال هذه اللغة الشريفة الكريمة اللطيفة، فوجدت الحكمة والدقة والإرهاق والرقعة، ما يملك على جانب الفكر، فالكتابة هي الجانب المهم لأدراك اللغة ودقتها بل هي العامل الرئيس لإظهار اللغة العربية، كذلك فللغة العربية فروع عدة منها التعبير والمطالعة والكتابة وتعد الأخيرة هي غاية هذه الفروع مجتمعه في تحقيق وسائل معينة لكل منها " (عطية ب، ٢٠٠٨: ٣٤).

وتكمن أهميتها من حيث عدد الناطقين بها أو المتحدثين، فهي اللغة الام للبلدان العربية واجبة التعلم يتحاورون بها ويتعلمون من طريقها ويكتسبون معارفهم، فلا تضاهيها لغة أخرى من حيث عدد مفرداتها ومرادفاتها، حيث نزل القرآن الكريم وهو مصدر التشريع الإسلامي الأول بهذه اللغة؛ كَوْنُهَا لُغَةُ الْبَيَانِ وَالْبَلَاغَةِ، قَالَ تَعَالَى: (بَلِسَانَ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ) سورة الشعراء: الآية (١٩٥).

وتعدُّ القراءةُ أسلوباً حديثاً غير تقليدي يمكن الاعتماد عليها في اكتساب المعارف والعلوم، وتسهم في تحسين الذاكرة عند الناس العاديين، إذ يحتاج الكثير من القراء إلى ذاكرة قوية، و قدرات جديدة من أجل ربط الأحداث وتذكر بعض الأسماء والشخصيات والوقائع التي يحتاج إليها في فهم الرواية أو القصة، وهي أحد أهم الأسباب التي تعمل على تقوية الذاكرة وتمنح العقل فوائد متعددة في التذكر والاسترجاع والتركيز والحفظ، عن طريقها يحصل القارئ على العديد من المفردات الجديدة والفريدة التي تجعله أكثر ثقة بنفسه وتمنحه العديد من الفرص سواء على صعيد العمل أو على صعيد الحياة الاجتماعية، وبالتالي يحصل على فرص أكبر

وأكثر مما تعلمه من معارفٍ وأسلوبٍ في الحديث وانتقاء الكلمات وطرح المواضيع (سمير، ٢٠١٨: ٢٩ - ٣٠).

والقراءة ليست عملية آلية، وإنما هي فن يعتمد على النظر والاستبصار، أي فهم المادة المقروءة وتحليلها وتفسيرها ونقدها وتقويمها، فهي - إذن - ليست عملية: قم - تكلم - اجلس، وإنما هي عملية تهدف إلى إكساب الطالب القدرة على تعليم نفسه، وفهم العالم من حوله، وحل مشكلاته؛ فالقراءة قد تكون للدراسة، وقد تكون للمعرفة والاستكشاف، وقد تكون للمتعة والتذوق كقراءة الأفكار الجميلة في العبارات الجميلة، وهذه هي قراءة الأدب بنوعيه شعراً ونثراً (مدكور، ٢٠٠٢: ٩).

إنَّ فوائد القراءة للفرد هي زيادة المحتوى المعرفي لديه، ويكون ذلك نتاج للقراءة والمعرفة التي يحصل عليها مما تعمل على زيادة المصطلحات اللغوية لديه، ويكون على قدر كبير من الثقة في النفس والقدرة على التواصل مع الآخرين بلغة واضحة وسليمة، كما تعطيه القراءة أيضاً تعددية في المصطلحات التي يستطيع أن يبذل فيما بينها بما يتناسب مع الموقف وحواره مع الأشخاص الآخرين. (الريس، ٢٠١٥: ٤٩)

وللقراءة علاقة وثيقة بالكتابة عند (الصوفي) وهي علاقة ترغيب، فأفضل ترغيب على الكتابة إنما يكون بالقراءة، والدعوة للكتابة بحد ذاتها هي دعوة للقراءة، وإذا كانت استراتيجيات القراءة تتجه نحو معرفة الفكرة الرئيسة من النص، والموضوع الرئيس للفقرة أو النص بكامله، فإن استراتيجيات الكتابة تتجه نحو معرفة سبل تنظيم النص وطرائق عرضه. (الصوفي، ٢٠٠٧: ٤٢).

ويشير (Anderson)، الى ان القراء والطلبة يتفاعلون بنشاط مع النصوص في عملية القراءة، لذا فان المعنى لا يقتصر على اللغة المكتوبة فحسب، بل على بنية القارئ المعرفية، وأضاف "إنَّ الطلبة القراء في عملية القراءة الخاصة بهم يقومون ببناء المعنى من طريق دمج كلمات النصوص المطبوعة بمعرفتهم السابقة بالتفكير وهو المعرفة بحد ذاتها"

(ANDERSON,2018:159)

بناءً على ما تقدم كيف للقارئ ان يدرك ما يقرأ ويوظفه لنفسه؟ وهل يدرك ما يقرأ وكأنه يعلم أنَّ الادراك يصل عن طريق التفكير؟ وهذه الممارسة يعمل بها العقل فإلى ماذا تشير؟ لكن التفكير في المعرفة أصبح مصطلحاً يتداول ويدرس من جوانب عدة عن طريق النظريات

ومنها النظرية البنائية ل(بياجيه)* وما يعرف بمصطلح ما وراء المعرفة إذ تشير دلالة المصطلح على المعرفة وما يدل عليها، هذا يعني علاقته بما ينميها الا وهي القراءة، وبما ان القراءة ليس هي وحدها من تقوم عليها اللغة بل هناك ما يتم عملية البناء الا وهي الكتابة التي اهتم بها الدارسون كاهتمامهم بالقراءة اذ ان احدهما مكمل للآخر فلا قراءة من دون تعلم الكتابة لكي نتمكن من الحديث والاستماع الصحيحين. (جراون، ١٩٩٩: ٤٣).

وبعد ان أصبح مصطلح (ما وراء المعرفة)، واسع الانتشار بين الباحثين في مجال علم النفس المعرفي منذ ان استعمله أول مرة جون فلافل (Flavell.J) *

وعلى الرغم من مرور وقت على استعماله إلا أن غموضاً ما يزال يحيط بهذا المصطلح من حيث ماهيته، وعلاقته بغيره من المفاهيم، ومنها القراءة وأصبح هذا المصطلح المعرفي موضوعاً للعديد من الأبحاث والدراسات التي تنوعت في تضمينها، فلقد شملت الدراسات الاستراتيجية المعرفية، وعمليات ما وراء المعرفة مروراً بنمو هذا المفهوم وتطوره وصولاً إلى كيفية تطبيقه واستعماله في عمليتي تعليم وتعلم المفاهيم، لكن للمصطلح غموضاً وان أهم سبب لذلك وجود مصطلحات تُعبرُ عن المعنى نفسه فمثلا مصطلح ما وراء الذاكرة (Metamemory)، ومصطلح ما وراء الفهم (Meta omprehension) ومصطلح ما وراء الإدراك (Meta perception) ، وفي واقع الأمر ليست هذه المصطلحات في حالة تعارض مع مصطلح عمليات ما وراء المعرفة لكنها هي المكونة له. ورغم اتفاق المهتمين بهذا المجال على أن مصطلح عمليات ما وراء المعرفة يعني عملية تفكير الفرد في تفكيره الذاتي أو قدرة الفرد على التفكير في مجريات تفكير. (الاسدي، ٢٠١٣: ١-٢٩).

وتشير ما وراء المعرفة إلى وعي الفرد أو الطالب بتفكيره، والعمليات العقلية الخاصة التي يمارسها عند قراءته للموضوع، ومن ثم تتكاتف فنية التفكير بصوت مرتفع مع ما وراء المعرفة بحيث يسهمان في تنمية مهارات الطالب في توظيف استراتيجية التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص.

فلكل استراتيجية وظيفة وكما يأتي:

*جون إتش فلافل (Flavell) ولد في (١٩٢٨) وهو عالم نفس تنموي امريكي متخصص في التطور المعرفي للأطفال..

- إنَّ التنبؤ قد ساعدني كثيراً اليوم؛ لأنه أشعرنى بمتعة القراءة.
- التوضيح ساعدني في فهم دلالة بعض الكلمات بصورة أكثر عمقاً من ذي قبل.
- التلخيص ساعدني في تذكر الأحداث المهمة والأفكار الرئيسة للقصة المقروءة.
- التلخيص ساعدني في تذكر الأحداث المهمة والأفكار الرئيسة للقصة المقروءة.
- أقوم بإعادة قراءة الموضوع مرة أخرى؛ كي أتمكن من صياغة مجموعة من الأسئلة المترابطة بالموضوع (عبد الباري ب، ٢٠١٠: ١٦٩) ..

لذا تعدُّ ما وراء المعرفة من أعلى مستويات التفكير، إذ يتطلب من الطلبة أن يمارسوا عمليات التخطيط، والمراقبة، والتقويم لتفكيرهم بصورة مستمرة، كما تعد شكلاً من أشكال التفكير الذي يتعلق بمراقبتهم لذاتهم وكيفية استعمالهم لتفكيرهم، أي التفكير في التفكير (العتوم وآخرون ب، ٢٠١١: ٢٠٧).

لذا حظي موضوع ما وراء المعرفة باهتمام الباحثين ومنظري تعلم اللغة، ويعزى هذا الاهتمام لأسباب عدة منها: إنَّ ما وراء المعرفة في القراءة تنتج طلبة مفكرين جيدين ومتعلمين مدى الحياة يتوافقون مع المواقف الجديدة في عالم أهم سماته سرعة التغيير.

(Eggen & Kauchak, 1995:233)

كما أن دمج ما وراء المعرفة في القراءة بتدريس اللغة يطور طلبة متعلمين يتحملون مسؤولية تعلمهم؛ فهي امر أساس للتعلم الفعال للغة، فضلاً عن أنها تؤدي دوراً مهماً في القراءة؛ كونها تتطلب من القارئ التأمل الناقد في أدائه القرائي، وعليه أصبح ما وراء المعرفة في القراءة مصطلح شائع في البحث موضوع القراءة؛ كونه يوضح كيف يخطط ويراقب ويصحح مفاهيمه القرائية. (Iwai, 2016: 145)

أضف الى أنَّ الطلبة يطورون مهاراتهم فيما وراء المعرفة عندما ينهمكون بمهام قرائية أكاديمية من أجل ضبط ما وراء المعرفة في القراءة بغية الوصول الى الأداء الناجح، إذ يحتاجون إلى تطوير قدرتهم في القراءة باستعمال معرفتهم السابقة، واستراتيجيات التنبؤ، والتصور العقلي لفهم النص، فالمعرفة بالقراءة والكتابة اهداف لما وراء المعرفة.

(Chubbuck 2008:322)

إنَّ القراءة تُعدُّ مثلاً جيداً لتبيان ماهية مفهوم ما وراء المعرفة؛ كونها من المجالات المهمة في الحياة اليومية وتظهر مهارات ما وراء المعرفة في التعليم عامة وفي القراءة والفهم

القرائي خاصة، وذلك عن طريق الإدارة الذاتية للمعرفة المتضمن التخطيط، والتنظيم، والتقويم. إذ يستعمل القارئ هذه العناصر جميعها، فالتخطيط يتضمن تحديد أهداف القراءة، واختيار الاستراتيجيات والمهارات المناسبة، والإجراءات المرتبطة بالقراءة، أما التنظيم فإنه يتضمن مراجعة الخطط، والمهارات، وتعديلها بناءً على مدى تحقق الفهم من القراءة، أما التقويم هو تقدير القارئ لمعرفته الراهنة، كأن يسأل نفسه: هل أعني ما أقرأ؟ هل صادفت هذه المعلومات من قبل؟ هل هناك مزيد من المعلومات يمكن أن أجمعها قبل الشروع بالقراءة؟ إن عملية التقويم عملية داخلية تبدأ قبل القراءة، وتستمر في أثناءها، وبعدها.

(costa,2000:26)

ترتبط ما وراء المعرفة في القراءة ارتباطاً وثيقاً في تطوير المهارات الكتابية، إذ إنّ الكتابة عملية ضرورية للحياة العصرية سواء بالنسبة للفرد أم للمجتمع وتعد الكتابة الصحيحة عملية مهمة في تعليم اللغة؛ كونها عنصراً أساسياً من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها للوقوف على أفكار الآخرين والإلمام بها، وفي إطار النظرة التكاملية للغة نرى أن تدريب الطلبة على المهارات الكتابية يساعد على التعبير الكتابي الجيد ولكي نصل لمعرفة كاملة علينا اتقان هذه المهارات (طعيمه أ، ٢٠٠٦: ١٦١).

إنّ مهارة الكتابة ليست عملية آلية بحتة يكتفى فيها بوضع مجموعة من الكلمات لتكون جملاً ثم فقرات ثم موضوعاً؛ ولكنها عملية مُعقدة يجب التدريب عليها؛ لأنها تتضمن جوانب عدة: منها الجانب العقلي المتمثل في استعمال العمليات المعرفية والعقلية فيعني الكاتب ما كتب، ويعبر عن أفكاره وآرائه موظفاً المعارف والخبرات السابقة، ومراعياً معايير الكتابة الصحيحة، وكذلك الجانب النفسي المتمثل في وجود هدف ودافع للكتابة فيعبر الكاتب عن الهدف موظفاً خبراته السابقة لتحقيق الهدف، ناهيك عن الجانب اللغوي المتمثل في قدرة الكاتب على اختيار المفردات اللغوية المناسبة، ونظمها في جملٍ بأسلوبٍ مناسبٍ للتعبير عن أفكاره (صالح، ٢٠١٨: ١٦٧).

يضاف إلى ذلك أن مهارة الكتابة تتطلب قدراً من الوضوح أكثر مما تتطلبه المهارات اللغوية الأخرى؛ لأن المستقبل في موقف الاتصال الكتابي يتعامل مع نص مكتوب خالٍ من الوسائل المساعدة على فهم النص، بخلاف موقف الاتصال الشفهي، ففي موقف الاتصال الشفهي يمكن للمستقبل أن يسأل المرسل عما أشكل عليه، أو ينظر إلى حركات الجسم

التعبيرية المستعملة في اثناء الحديث وهذا لا يتأتى في مهارة الكتابة (يونس واخرون، ٢٠٠٤: ٩٢).

وللكتابة أهمية كبيرة في حياة المتعلم؛ فهي وسيلته في التعبير عن فكره ومشاعره، وهي مكوّن اساس من مكونات المعرفة التكاملية الوظيفية للقراءة والكتابة في النظام المعاصر، ومن جوانبه الوظيفية؛ قد عُدّت مظهراً من مظاهر النمو الافضل، وأداة مهمة للصحة العقلية؛ ولهذا اتخذ منها علم النفس وسيلة للعلاج النفسي، فحين تفصح الذات عن مكنوناتها ومشكلاتها النفسية؛ تنمو وتتحسن الصحة العقلية، وحتى الجسمية، والتعبير عن هذه المشكلات يخرجها من نطاق الكبت، ويسهم في تنمية القدرة على التحمل، ومواجهة المشكلات النفسية الأخرى ، فهي تعطي الطالب مجالا للتفكير، والتدبر، ومن ثم اختيار التراكيب، وانتقاء الألفاظ وترتيب الفكر، فضلاً عن تنسيق الأسلوب، وجودة الصياغة، وغير ذلك من المهارات والقدرات، التي يسهم التعبير في اظهارها، ويعد دافعاً ومثيراً لها، فضلاً عن قيمته الفنية، المتمثلة في تمكين الطالب من إنشاء المقالات، وكتابة الرسائل، وتدوين فكر الكاتب، وخواطره، وملاحظاته، وذلك بإسلوب صحيح واضح مؤثر، ينتج عنه مساهمة القارئ لكتابات، ومتابعته بشوق، ومن ثم التأثر بعواطفه، والشعور بالقيمة الفنية لهذه الكتابات(البصيص، ٢٠١١: ٣١-٣٢).

إذن لابد للكاتب أن يلتزم في اثناء الكتابة بالدقة والصدق والموضوعية وتحليل الأفكار وتفسيرها وتبريرها واستعمال الاقتباسات مع ضرورة أن تكون الجمل تامة المعنى لتشكل الفقرات المناسبة وتحديد المصطلحات وهذا ما يحتاجه الطالب سواء كان طالباً في مراحل أولية او دراسات عليا. (Bailey, 2003:361)

وتشير مرحلة الدراسات العليا الى مستوى متقدم يدرس فيها الطالب (الماجستير، والدكتوراه)، وتتطلب الدراسات العليا كتابة بحث علمي مُبتكر غير مسبوق، وتكون مدّة الدراسة في العراق لمدة سنتين للماجستير والدكتوراه ثلاث سنوات. وهؤلاء الطلبة هم عماد اقسام اللغة العربية فمنهم الباحث ومنهم التدريسي في قسمه المختص باللغة العربية. فهي الأقسام الدراسية المعتمدة التي تدرس فيها مقرارات اللغة العربية في المرحلة الجامعية بكلّيات التربية، وكلّيات الآداب، وكلّيات التربية الأساسية.

ومن طريق ما تقدم تتجلى أهمية البحث الحالي بما يأتي:

- أهمية اللغة العربية كونه لغة القرآن الكريم.
- أهمية اللغة كونه وسيلة من وسائل التواصل بين الافراد.
- أهمية المهارات اللغوية، كونه أساس المعرفة عند طلبة الدراسات العليا خاصة عند الكتابة.
- أهمية ما وراء المعرفة في القراءة بغية الوصول الى الأداء الناجح من طريق استعمالهم لتلك المهارات التي تساعدهم على تطوير قدراتهم في التعلم الفعال.
- أهمية المهارات الكتابية كونه المعبر عما نريد أن نقوم به من طريق كتابته.
- أهمية طلبة الدراسات العليا كونهم رافداً مهماً للعملية التعليمية العلمية في الجامعات.

ثالثاً: اهداف البحث: (Research goals)

يهدف البحث الحالي التعرف الى:

١. ما وراء المعرفة في القراءة عند طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية.
٢. الفروق ذات الدلالة الإحصائية لما وراء المعرفة في القراءة عند طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية على وفق متغير الجنس (ذكور - اناث)
٣. المهارات الكتابية عند طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية.
٤. الفروق ذات الدلالة الإحصائية للمهارات الكتابية عند طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية على وفق متغير الجنس (ذكور - اناث)
٥. العلاقة الارتباطية بين ما وراء المعرفة في القراءة والمهارات الكتابية عند طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية.

رابعاً: حدود البحث: (Search limits)

يتحدد البحث الحالي بـ:

١. الحدود البشرية: عينة من طلبة الدراسات العليا الماجستير والدكتوراه في اقسام اللغة العربية.
٢. الحدود المكانية: (كليات التربية للعلوم الإنسانية وكليات التربية الأساسية والآداب في جامعات: بابل، وكربلاء، والكوفة، والقادسية، والمثنى).

٣. الحدود الزمانية: العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢). الكورس الثاني.
٤. الحدود المعرفية: (ما وراء المعرفة في القراءة – المهارات الكتابية).

خامساً: تحديد المصطلحات: (Defining terms)

أولاً: ما وراء المعرفة: اصطلاحاً اعرفها كل من:

(1976 FLAVEL): "بأنها معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتج تلك العمليات وكل ما يتعلق بها من الاولويات الملائمة لتعلم المعلومات والمعطيات على وفق التقويم المستمر وضبط هذه العمليات ومراقبتها". (FLAVEL، 1976:232).

- (عدس، ١٩٩٦): بأنها "التفكير في التفكير وتأملات عن المعرفة، ووعي الفرد بالعمليات المعرفية وميكانيزم التنظيم المستخدم لحل المشكلات" (عدس، ١٩٩٦: ١٣٩).
- (إبراهيم، ٢٠٠٠): بأنها "وعي الفرد وسيطرته على أعماله المعرفية الخاصة بعمليات التعلم" (إبراهيم، ٢٠٠٠: ٤٧).
- التعريف النظري: تبني الباحث تعريف (FLAVEL، 1976).

ثانياً: ما وراء المعرفة في القراءة: اصطلاحاً عرفها كل من:

- (الزيات، ١٩٩٨): بأنها "وعي الفرد بعملياته المعرفية في اثناء القراءة وطبيعة النواتج المعرفية المرتبطة بها وخصائصها في تجهيز ومعالجة المعلومات" (الزيات، ١٩٩٨: ٢٦٢).
- (Perkins، 1999): بأنها معرفة المرء بما يتعلق بعقله وتفكيره في اثناء مزاولته عملية القراءة وأدراك حقيقتهما والسيطرة عليهما (Perkins، 1999:55).
- التعريف النظري: هي وعي القارئ ومعرفته لما يقرأ سواء أكان القارئ ذو مستوى علمي متوسط أم مستوى علمي عالٍ في التعليم، وبحسب رؤيته.
- التعريف الاجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها طلبة عينة البحث من طريق استجاباتهم على فقرات مقياس ما وراء المعرفة في القراءة الذي تم أعداده لهذا الغرض.

ثالثاً: المهارات الكتابية:

١- لغة: مادة (م - ه - ر)، عرّفها ابن منظور بقوله: "الحذق في الشيء، والماهر، الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يوصف السابح الجيد، والجمع (مَهْرَة)، يقال مهرتُ بهذا الأمر أمهر به مهارةً، أي صرتُ به حاذقاً" (ابن منظور، ٢٠٠٥، ١٨٤).

٢- المهارة اصطلاحاً: عرفها كل من:

- (1959, GOOD) بأنها: الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسماً أو عقلياً، وأنها تعني البراعة في التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين . (Good ,v.c ,1959 , 503)
- (عصر، ١٩٩٤): بأنها "عملية معقدة في ذاتها كفاءة او قدرة على تصور الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحواً، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع وتدفق ثم تنقيح الأفكار والتراكيب بشكل يدعو الى مزيد من الضبط والتفكير" (عصر أ، ١٩٩٤: ٢٤٨).
- (عبد الهادي واخرون ٢٠٠٥): بأنها " أداء منظم ومحكم يعبر به الإنسان عن أفكاره ومشاعره الكامنة من نفسه، وتكون دليلاً على وجهة نظره، وسبباً في حكم الناس عليه" (عبد الهادي، واخرون، ٢٠٠٥: ٦٤).
- (العموش، ٢٠١٩): بأنها " أداة اتصال وتعبير يستخدمها الفرد ليُعبر فيها عن أفكاره ومعتقداته ومطالبه وحاجاته ومشكلاته وهي وسيلة الاتصال بين الانسان بغض النظر عن المسافات الزمانية والمكانية " (العموش، ٢٠١٩: ٣١٠).
- التعريف النظري: بأنها عملية نقل الأفكار من ذهن المفكر الى المتلقي من طريق الحروف والحروف المركبة في كلمات، وتكون بتراكيب نحوية صحيحة، تتطلب التنقيح والضبط من طريق الدربة والدراية.
- التعريف الاجرائي: كتابة طلبة عينة البحث في الموضوع المقدم إليهم.

رابعاً: طلبة الدراسات العليا:

"هم الطلبة المقبولون في الدراسات العليا بعد اكمالهم دراسة البكالوريوس وبعد اجتيازهم الامتحان التنافسي بالنسبة لطلبة الماجستير، واكمالهم دراسة الماجستير بالنسبة لطلبة الدكتوراه" (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي- جمهورية العراق، ٢٠٢١).

خامساً: اقسام اللغة العربية.

"هي اقسام لتدريس اللغة العربية بفروعها كلها تقع ضمن مهام كليات التربية للعلوم الانسانية وكليات التربية الاساسية والآداب اذ تعد من اهم روافد التعليم سواء في تخريج الطلبة للتدريس او البحث في مجالات متعددة، ويتم قبول الطلبة فيها بعد اجتيازهم الامتحانات الوزارية في الدراسة الإعدادية وحصولهم على معدلات تؤهلهم للقبول في تلك الأقسام العلمية" (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي- جمهورية العراق، ٢٠٢١).

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

أولاً: ما وراء المعرفة في القراءة

ثانياً: المهارات الكتابية

ثالثاً: دراسات سابقة

خلفية نظرية ودراسات سابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للجوانب النظرية التي ينطلق منها هذا البحث وما طرحته الأدبيات والمصادر المتعلقة به، وقد تناول هذا الفصل محورين هما: المحور الأول: ويتضمن خلفية نظرية لمتغيري البحث (ما وراء المعرفة في القراءة والمهارات الكتابية).

المحور الثاني: يتناول دراسات سابقة عراقية وعربية واجنبية تناولت متغيرات البحث
خلفية نظرية:

أولاً - ما وراء المعرفة في القراءة:

الجنور التاريخية لمفهوم ما وراء المعرفة:

إنّ مفهوم ما وراء المعرفة وجنورها بدأت مع سقراط وافلاطون فحكمة سقراط " اعرف نفسك " تعني وعي الفرد بأفكاره، ومشاعره، واحاسيسه، ومراقبة الخبرات التي يمرُّ بها، وان هذه الحكمة هي جوهر مهارات ما وراء المعرفة؛ لأنها تنطوي على وعي وفطنة ومعرفة الفرد بكل ما يدور بداخله من مشاعر، وأفكار، واحاسيس واكدا افلاطون بمقولته: " حينما يفكر العقل فانه يتحدث الى نفسه " ولاحظ جون لوك ان معظم الاطفال تنمو عندهم القدرة على التأمل في عمليات تفكيرهم بالرغم من عدم حدوث ذلك عند بعضهم الآخر، ولاحظ جون ديوي (Dewey)* ان معظم الطلبة تنمو لديهم القدرة على التأمل. (Metcalf & Shimamura, 1994:219)

إنّ مفهوم ما وراء المعرفة يعود في اصوله الى اصول علم النفس، وان "وليام جيمس وجون ديوي " قد وصفا العمليات فوق المعرفية التي تحتوي على التأمل الذاتي الشعوري والتي تشير ضمناً الى مهارات وقدرات فوق المعرفة؛ كما يشير الى أن أصل مفهوم ما وراء المعرفة يعود الى مرحلتين من التطور في الستينيات من القرن الماضي هما:

* جون ديوي (Dewey : ١٨٥٩-١٩٥٢) هو مربٍ وفيلسوف وعالم نفس أمريكي وزعيم من زعماء الفلسفة البراغماتية.
*وليام جيمس: فيلسوف وعالم نفس أمريكي ولد عام ١٨٢٤-١٩١٠ وهو من أكبر الفلاسفة نفوذاً في أمريكا وواضع أكبر الأسس للمدرسة الفلسفية العلمية.

المرحلة الأولى: تزايد الاهتمام بعمليات الاعتدال اللفظي من طريق المعرفة، والتركيز على استعمال اللغة الظاهرة والباطنة في المواقف المختلفة عند أداء المهمة.

المرحلة الثانية: هي مدة الثورة التكنولوجية والاهتمام بالكمبيوتر والأنظمة المعرفية المشتقة منه، والتي أدت إلى ظهور نظرية سميت بـ (نظرية معالجة المعلومات)، وهذا ما أكد عليه (Sternberg, 1979) * من أن هذا المفهوم قد ظهر ضمن سياق نظرية معالجة المعلومات، وذلك بهدف بناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة. (العتوم وآخرون، ٢٠١١: ٢٦٦).

لقد أُستعمل مصطلح (Metacognition) في اللغة العربية بعدة مترادفات منها: ما وراء المعرفة، ما فوق المعرفي، ما بعد المعرفة الميتا معرفية، ما وراء الإدراك ما وراء الفهم، ما وراء المنطق، التفكير في التفكير، التفكير حول التفكير، المعرفة الخفية، التفكير في المعرفة، التعلم حول التفكير، التحكم في التعلم، المعرفة حول المعرفة. (Cox , 2005 :12)

ويُعد مفهوم ما وراء المعرفة واحداً من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعرفي المعاصر، حيث لقي اهتماماً ملموساً على المستويين النظري والتطبيقي، أي أنه يمكن النظر إلى ما وراء المعرفة على أنه من العمليات التي تؤدي إلى زيادة خبرة الطلبة، وتشير ما وراء المعرفة إلى قدرتهم على إدراك ومراقبة عمليات التعلم. (Imel, 2002:15)

فقد لاحظ جون فلافل (FLAVELL) " أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم لا يكونون غالباً على وعي تام بما ينبغي عليهم تعلمه، ويتصرفون من دون وعي للاستراتيجيات والأساليب المعرفية التي يجب اتباعها في عمليات التعلم وبهذا المنظور فقد عدت عمليات ما وراء المعرفة بأنها الاستراتيجيات التي تحكم عمليات التفكير والتعلم " (الزغول، ٢٠١٢: ١٧٧).

* روبرت ستيرنبرغ (Sternberg, 1979) عالم نفسي أمريكي، ولد عام ١٩٤٩، أستاذ التنمية البشرية بجامعة كورنيل..

مكوّنًا لديه المعرفة بما وراء المعرفة وقد توسع هذا المفهوم إلى ما بعد الوعي بالعمليات المعرفية للطالب، وسمي بالضبط الواعي والمتأني لهذه الأفعال أو النشاطات المعرفية، ويفسر هذا المفهوم شراو (Schraw) * " بأنه تأملات عن المعرفة أو التفكير في ما تفكر، وكيف تفكر، ويرتب هذا المفهوم بثلاثة أنماط من السلوك العقلي هي " معرفة الطالب بعمليات فكره الشخصي ومدى دقته في وصف هذا التفكير، والتحكم والضبط الذاتي والقدرة على متابعة العمل في أثناء الانشغال به ، ومعتقدات الطالب وحدسياته الوجدانية المتعلقة بفكره عن المجال الذي يفكر فيه ومدى تأثير هذه المعتقدات في طريقة تفكيره، وقدم كلووي (cluwe) * مفهوماً أكثر تحديداً من طريق تحديد خاصيتين أساسيتين للنشاطات التي توصف بأنها ما وراء معرفية وهي " تفكير الطالب فيما يعرفه عن تفكيره الخاص أو عن الأشخاص الآخرين، وتفكيره الذي يمكن مراقبته وتنظيمه في إطار تفكيره الخاص"، وبهذا فقد ربط الخاصية الأولى بالمعرفة التقريرية أو الصريحة (المعلومات الموجودة في الذاكرة بعيدة المدى)، أما الخاصية الثانية فقد ربطها بالمعرفة الإجرائية كيفية الحصول على المعرفة وتخزينها في المنظومة المعرفية للطالب. (قطامي ب، ٢٠١٧: ٨٤).

مكونات ما وراء المعرفة:

هنالك مكونان أساسيان لما وراء المعرفة هما:

المكون الأول: معرفة الفرد عن ذاته وتحكمه فيها، ويتكون من ثلاث مكونات فرعية هي:

أ. الالتزام: ويتمثل بتركيز الجهود والمهارة صوب المهمة المراد إنجازها.

ب. الانتباه: ويتصل بالوعي والتركيز على النقاط الأساسية عند أداء مهمة معينة.

* جريج شراو (Schraw): وهو أستاذًا متميزًا في علم النفس التربوي في جامعة باريك في جامعة نيفادا. توفي في ١٥ سبتمبر ٢٠١٦، عن عمر يناهز ٦٢ عامًا.

المكون الثاني: الضبط التنفيذي، ويشتمل على ثلاث مهارات فرعية هي:

- أ. التخطيط: ويتضمن الاختيار المقصود للاستراتيجيات التي تحقق أهدافاً محددة.
- ب. التنظيم: ويتم من طريقه التحقق من التقدم نحو الأهداف.
- ت. التقويم: ويتضمن قياس الحالة الراهنة للمعرفة، وقياس مدى توافر الموارد اللازمة للمهمة، وقياس الأهداف الفرعية والعامة.

(Paris, Lipson & Wixson, 1983: 293-316)

• أنماط ما وراء المعرفة (Types of Metacognitive):

تتمثل أنماط ما وراء المعرفة بالآتي:

١. **المعرفة التقريرية التصريحية (Declarative knowledge):** هي قدرة الفرد حول مهاراته ووسائل تفكيره وقدرته كمتعلم، فهي معرفة تتعلق بالمعارف ذات الطبيعة الإعلامية البحتة، حيث يروم منه الوصول إلى معلومات سريعة يمكن التعبير عنها بقراءة الصحف المحلية، وهي تتكون من المفاهيم والحقائق التي تتصل بمضمون المهمة، ويمكن السؤال عنها بأدوات الاستفهام الاتية: (لماذا، متى، ماذا، من، أين)، بهدف توضيح العلاقة بين الأسباب والنتائج.
٢. **المعرفة الإجرائية (Procedural Knowledge):** هي تلك المعرفة المتعلقة بالإجراءات المتباعدة والمتسلسلة التي تتبع لإنجاز مهمة ما وهي في الوقت نفسه تجيب عن السؤال كيف؟ (How)، ومثال ذلك كيف حضرت إلى المدرسة؟ وهي تشير إلى الكيفية التي تعمل بها الأشياء.
٣. **المعرفة الشرطية (Conditional knowledge):**

في هذا النوع من المعرفة يتم الإجابة عن السؤالين (متى When، ولماذا Why)، أي هي المعرفة التي تصف الاستراتيجية الأنسب التي ستنتج في تحقيق الهدف من دون غيرها، بمعنى معرفة سبب حصول الجوانب المعرفية ووقتها، ولماذا يستعمل استراتيجية معينة؟ فالطلبة بحاجة إلى أن يعرفوا ما المعلومات التي يحتاجون إليها وما الاستراتيجيات التي تنفذ بها المهمة وما الخطوات التي ينبغي أن تؤدي للوصول إلى الهدف (الحموز ٢٠٠٤، ٦٨-٦٩).

مهارات ما وراء المعرفة (Metacognitive skills):

لقد نادى علماء النفس والتربية بضرورة وعي الإنسان ويقتضيه لما يوظفه من مهارات والتحكم بها وتوجيهها الوجهة الصحيحة، وهذه العمليات من الضبط والتوجيه عُرفت باسم (مهارات ما وراء المعرفة)، فقد توصلت الدراسات التي أجريت منذ السبعينيات حول مفهوم عمليات التفكير ما وراء المعرفي إلى تحديد عدد من المهارات العقلية العليا التي تدير نشاطات التفكير وتوجهها عندما ينشغل الفرد في موقف حل المشكلة أو اتخاذ القرار (الهاشمي وطه ب، ٢٠٠٨: ٥١ - ٥٧).

إن مهارات ما وراء المعرفة هي مهارات ذهنية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، تنمو مع تقدم السن من جهة، ونتيجة للخبرات الطويلة والمتنوعة التي يمر بها الفرد من جهة ثانية، إذ تقوم بمهمة السيطرة على الأنشطة جميعها الموجهة لحل المشكلات المختلفة مع استعمال القدرات المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير (عبد العزيز، ٢٠٠٩: ٢١١).

وتتضمن ما وراء المعرفة ثلاث مهارات أساسية هي:

١- مهارة التخطيط (Planning skill):

هي وسيلة للتنظيم بأسلوب منطقي للعناصر التي ترتبط بالموضوع، والتخطيط هو نقطة البدء في أي عمل، وتتضمن مهارة التخطيط وجود هدف محدد من الفرد نفسه أو من غيره ويكون له خطة في تحقيقه، وتحتوي على العديد من الاسئلة التي يوجهها المتعلم لنفسه، كأن يسأل ذاته (ما الهدف الذي أسعى الى تحقيقه؟ وما طبيعة المهمة التي سأقدمها؟) لذلك فإن مهارة التخطيط تتضمن مهارات فرعية منها:

- ١- يذكر الهدف من الدرس.
- ٢- وضع تصورٍ لحل المشكلة.
- ٣- يوضح المتطلبات المعرفية القبلية اللازمة للوصول الى الحل.
- ٤- يذكر الافكار الرئيسة في الموضوع.
- ٥- يختار استراتيجية تنفيذ المهمة.

٦- يحدد العقبات والأخطاء المحتملة في أثناء القراءة.

٧- يحدد أساليب مواجهة الصعوبات والاختلافات.

٨- يرسم شكلاً توضيحياً. (ابو جادو ومحمد، ٢٠٠٧: ٣٥١).

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

لقد كان لأفكار "بياجيه" * عن التجريد التأملي والتنظيم الذاتي دوراً بارزاً في توضيح مفهوم ما وراء المعرفة ومكوناته، وذلك من طريق دراسته العمليات الفكرية، وأوضح أن النشاط المبكر لعملية ما بعد المعرفة (ما وراء المعرفة) لدى الفرد تعد بمثابة التأقلم (التكيف) النشوي للفكرة مع المحيط، بمعنى أن ينقل العمليات الفكرية الموجودة إلى المؤثرات البيئية للوصول إلى حالة التوازن والاستقرار المعرفي مع البيئة المؤثرة الجديدة، فهناك ثلاثة أنواع من مهارات التنظيم ومراقبة الذات والمتمثلة بـ:

١- التنظيم الذاتي المستقل: ويعني تنظيم المتعلم ذاته في أثناء أدائه عملية اكتساب المعرفة ويعدل من أفعاله وسلوكه.

٢- التنظيم الذاتي الفعال: ويقصد به أن يترك المتعلم في اختيار الفرضيات التي يضعها.

٣- التنظيم الذاتي الواعي: وفيه يضع المتعلم الصياغة العقلية للنظريات القابلة للاختبار من طريق تقديم الأمثلة المعاكسة والادلة التصورية، كما وصف "بياجيه" فكرة التجريد بالأفكار الداخلية أي بمعنى القوة على التأمل المبني على المعرفة المتاحة، إذ إنَّ التأمل الداخلي يتطلب التقويم والاختبار الفرضي والقوة على تخيل العوامل الممكنة ونتائجها بغية الوصول إلى معرفة جديدة.

(Barry, 1989 :122)

* بياجيه: عالم نفس وفيلسوف سويسري ولد (١٨٩٦-١٩٨٠) طور نظرية التطور المعرفي عند الأطفال فيما يعرف الآن بعلم المعرفة الوراثية.

٣ - مهارة التقويم (Evaluation skill):

هي قدرة الطلبة على مراجعة ما تعلموه والحكم على مدى انجازهم الاهداف، وتتضمن عدداً من الاسئلة التي يطرحها الفرد على نفسه مثل:

- هل حققت اهدافي؟
- ما الذي نجح عندي؟
- ما الذي لم ينجح؟

حيث يعد اتخاذ القرار والحكم على عملية التعلم ضرورة من ضرورات التقويم اذ انها تزود الطلبة ببيانات تتعلق بمستوى ادائهم ونجاحهم، وتزودهم بمعلومات تساعد على بناء خطة لتطوير أنفسهم لزيادة فاعلية ممارساتهم وانشطتهم، والتقويم ليس عملية تحديد النتائج الفعلية ومقارنتها بالنتائج المتوقعة فحسب وانما هو اصدار الحكم ايضا على امرين اثنين معا هما: العملية المستخدمة في تحقيق الهدف وما ينتج من هذه العملية ويتضمن التقويم المهارات الفرعية الاتية:

- يقوّم مدى تحقق الهدف.
- يقوّم مدى ملائمة الاساليب التي استعملها وصولاً لفهم النص.
- يحكّم على دقة النتائج التي توصل اليها.
- يقوّم مدى ملائمة الاشكال والجدول المستعملة بدقة.
- يؤلّد سياقات جديدة للنص. (الرويثي، ٢٠٠٩: ٢٥).

ويشير التقويم إلى معرفة مدى صحة المنتج أو خطئه وكفاءة الطالب، وتؤكد الدراسات إن التقويم جزء أساسي ومهم في التحكم أـ (ما وراء معرفي)، أي انه يتضمن تقويماً للمعرفة الراهنة، وتظهر عملية التقويم عبر العملية العقلية بأكملها، بدءاً من التخطيط والمراقبة ، وفي كل خطوة من خطوات العمل، فهي تتضمن التحقق من مدى الوصول إلى الأهداف، وان مهارة التقويم فوق المعرفية تبدأ قبل الشروع بالمهمة، وفي أثناء تنفيذها، ثم بعد انجازها، ولكن يجب ألا يؤخذ هذا النموذج بطريقة ميكانيكية، بل ينبغي على الطلبة القيام بالتخطيط والضبط والتقويم في كل مرحلة من مراحل التعلم. (Flavell,1976:906-911)

- ما وراء المعرفة في القراءة: (Metacognition in reading)

تعد القراءة أحد أهم المرتكزات الأساس لتعلم اللغة إذ نحتاج إلى القراءة لأسباب مهنية وأكاديمية متعددة وبحسب الحاجة التي يحتاجها المتعلم، فضلاً عن استعمالاتها اللامحدودة في ميادين الحياة؛ ولكون القراءة على درجة عالية من الأهمية لنجاح الطالب في حياته الأكاديمية، لا بد من الارتقاء بدافعية الطلبة واستثارتها إلى أقصى درجة ممكنة بحيث يصبح متمكناً منها، وقد تبين أن ما وراء المعرفة في القراءة لا تكفل وحدها تحقيق هذه الغاية، إذ لا بد من تدريب الطلبة على استعمال ما وراء المعرفة في القراءة، سيما أن معظم الطلبة غير مجهزين بشكل جيد للتعامل مع متطلبات القراءة الأكاديمية وقد يعزى ذلك إلى ضعف مهارات ما وراء المعرفة لديهم في القراءة وذلك بسبب الضعف في مهارات القراءة الأساسية لدى الطلبة. (إسماعيل وطوالبه، ٢٠١٥: ٧١-٧٨).

وقد حظي موضوع ما وراء المعرفة في القراءة باهتمام الباحثين ومنظري تعلم اللغة لأسباب عدة منها:

١- أن ما وراء المعرفة في القراءة تنتج مفكرين جيدين ومتعلمين مدى الحياة يتوافقون مع المواقف الجديدة في عالم أبرز سماته سرعة التغيير.

٢- ، كما أن دمج ما وراء المعرفة في القراءة بتدريس اللغة يطور متعلمين يتحملون مسؤولية تعلمهم. (Jacob & Paris, 1987: 58)

٣- ما وراء المعرفة في القراءة أمر أساس للتعلم الفعّال للغة عند الطلبة، فضلاً عن أنها تؤدي دوراً مهماً في القراءة؛ كونهما تتطلب من القارئ التأمل الناقد في أدائه القرائي وعليه أصبحت مهارات ما وراء المعرفة في القراءة؛ مصطلحاً شائعاً في البحث عند الباحثين في موضوع القراءة؛ كونه يوضح كيف يخطط ويراقب القارئ استيعابهم القرائي ويصححونه وهي تتطلب من المتعلم أن يفكر في تفكيره عندما ينهمك في مهمات أكاديمية ويضبط مهاراته المعرفية بغية الأداء الناجح. (Eggen & Kauchak, 1995: 200)

وتُعد ما وراء المعرفة مهارة فعالة في تعزيز القدرة على القراءة الفعالة، إذ يحتاج الطلبة إلى تطوير قدرتهم على القراءة باستعمال معرفتهم السابقة، ومهارات التنبؤ، والتصور العقلي لفهم النص المقروء ولا يتم ذلك الا من طريق استعمال مهارات ما وراء المعرفة في القراءة.

(Mehrdad & all, et All er ، 2012:147)

إنّ مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة عملية ضرورية للقراءة الحرة، وهي محددة في التركيب المعرفي لعقل القارئ وثروته المفاهيمية ومعرفته السابقة وخبرته اللغوية وقدرته على التصنيف بأوجه الشبه، والتعبير بأوجه الاختلاف وهذا يجعل القارئ قادراً على إعطاء المعنى على النص المقروء؛ من بنيته العميقة فضلاً عن بنيته الظاهرة (عصرأ، ١٩٩٩: ٣٣٧).

ثانياً: القراءة

تعد القراءة من مهارات الاستقبال اللغوي، وهي مفتاح الحياة وسرّها، وقد نوّه القرآن الكريم إلى أهميتها في أول آية نزلت على نبيينا الأكرم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) وفي أول أمر إلهي وجّه له فقال جلّ شأنه ﴿ إقرء باسم ربك الذي خلق خلق الإنسان من علق إقرء وربك الأكرم الذي علّم بالقلم علّم الإنسان مالم يعلم﴾ (سورة العلق: ١ - ٥).

والقراءة إحدى النوافذ الأساسية التي يطلّ منها الإنسان إلى عالم المعرفة والثقافة وعن طريقها يتصل بتراثه، فهي الأداة التي يوقف بها على كل قديم وجديد، وبهذا يعدّ تفعيل القراءة هو المعيار الذي يحكم به على مدى تقدّم الأمم وتخلّفها، وتساعد في بناء شخصية الإنسان وصقلها بما يكتسبه من خبرات، وتمتاز القراءة عن باقي فروع اللغة العربية بملازمتها للإنسان في المراحل التعليمية المختلفة وما بعدها وهي تساعد على النجاح في المواد الدراسية المختلفة وفهم المواد العلمية المختلفة (الحلاق، ٢٠١٠: ١٧٨).

فالقراءة تمثل أوسع الأبواب التي يمكن أن يطل منها الإنسان على خزائن العلم والمعرفة فقد ظهر اتجاه حديث قوي يدعو إلى تنمية مهارات ما وراء المعرفة في

القراءة والقدرة على الفهم عند القراء في المواد الدراسية بشكل عام وتدريبهم على تلك المهارات وتمكينهم منها في درس القراءة باعتبارها قاسماً مشتركاً بين تعلم المواد الدراسية جميعها، ونجم عن تبني هذا الاتجاه ظهور إستراتيجيات كثيرة حديثة في تعليم القراءة أثبتت فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي وكان من بين هذه الإستراتيجيات الكثير مما أثبت فاعلية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة .

(عطية ث ، ٢٠١٤ : ١٥٣).

وتتمثل ما وراء المعرفة في القراءة بالمراحل الآتية:

١ . مرحلة ما قبل القراءة:

هي خطوة استطلاعية فيها يستدعي الطلبة ما لديهم من معلومات وخبرات مسبقة عن الموضوع الذي يقرؤونه من أجل الاستفادة في فهم المعلومات التي يتضمنها النص لذلك فإن الطالب في هذه المرحلة تنشط معرفته ويسترجع أفكاره التي تعلمها والبيانات والمعلومات التي مرّت به ولها صلة بالموضوع الجديد.

٢ . مرحلة اثناء القراءة:

وهنا يبحث الطلبة عما يريدون تعلّمه واكتشافه في الموضوع الأمر الذي يقتضي إثارة دوافعهم وتنشيطها نحو البحث والتحري عما يريدون التوصل إليه، وتعد هذه المرحلة الخطوة التي يحدد فيها الطلبة أهدافهم في القراءة بحيث يصاغ الموضوع في صورة أسئلة تحتاج إلى إجابات.

٣ . مرحلة ما بعد القراءة:

في هذه المرحلة ينتقل الطلبة من مرحلة ما قبل القراءة إلى مرحلة القراءة فيها يقرأ الطلبة النص باحثين عن إجابات للأسئلة التي تم تحديدها في المرحلة ومن المحتمل أن يتجاوز ما تعلمه الطلبة حدود إجابات الأسئلة التي تم تثبيتها في القراءة الثانية بمعنى يحصلون على معلومات إضافية. (عطية ث، ٢٠١٤ : ١٧٢-١٧٣).

ثانياً: المهارات الكتابية:

• تاريخ الكتابة ونشأته:

شملت كثير من الدارسين بالبحث والاستقصاء موضوع نشأة الكتابة وتطورها من قديم الزمان، ومع أن أحداً من الدارسين لم يصل إلى حقيقة مؤكدة تطمئن لها النفس ويرتاح إليها العقل تمام الارتياح في تفسير تاريخ النشأة الأولى للكتابة وتحديد، ذلك أن تاريخ الكتابة موغل في القدم ، ومع ذلك يلاحظ أنه من المقرر لدى الدارسين أن الكتابة لم تظهر مرّة واحدة على هذه الصورة التي يستعملها بنو البشر الآن، وتلك سنة الله في كل شيء يبدأ ثم يتطور حتى يشب يافعاً، وقد تتبع الباحثون في مجال نشأتها وتطورها رغبة منهم في الوصول إلى تصور كامل عن هذه النشأة وعن أصلها وتطورها (محمد ، ٢٠٠٩ : ١٠).

ويرى البصيص أنّ فعل الكتابة تدخل في تكوينه جوانب عدّة متمثلة في الجانب العقلي، والوجداني، والحركي (اليدوي)، فالجانب العقلي يرتبط بعمليات التفكير المختلفة، أما الجانب الوجداني فيرتبط بالدافعية والرغبة في الكتابة والتعبير عن مكونات النفس، وما يُعملُ فيها من مشاعر وأحاسيس، وأما الحركي (اليدوي) فيرتبط برسم الحروف ونقشها (البصيص ٢٠١١ : ٧٦).

ومما لا شك فيه ان الكتابة من صنع الانسان، وان أول ظهور لها هو في بلاد الرافدين، اذ كان السومريون لهم الفضل في اختراعها، فهم الذين علّموا شعوب الأرض كيف يدونون الكلمة، ويكتبون التاريخ، فقد دعت حاجة المعبد في تنظيم ايراداته إلى اكتشاف الكتابة، فأخذ التدوين يشمل مناحي الحياة جميعها، وتراوحت النصوص السومرية المسمارية بين الوظيفية، والإبداعية، فكانت هناك الوثائق الإدارية، والنصوص الملكية، والإنجازات الأدبية مثل: التراتيل، والتعاويذ، والابتهالات، والشرائع، والأساطير، ومرت الكتابة بعدة مراحل إلى أن وصلت إلى مرحلة النضج، ففي الربع الأخير من الألف الرابع قبل الميلاد بدأت بواكير الكتابة الصورية، ثم تلا هذا العصر الشبيه بالكتابي أو عصر فجر الكتابة، ثم تطورت في مراحل لاحقة إلى الكتابة الرمزية المقطعية، ثم إلى الكتابة المسمارية المعروفة، وبعدها انتقلت فكرة الكتابة من بلاد النهرين إلى مصر القديمة، ومنها إلى بقاع

العالم المعروفة آنذاك، وتطورت؛ لتصبح المُعبر المدوّن من الأفكار، والأفعال التي يقوم بها الإنسان بأنواعها المختلفة ، ولتصل إلى ما وصلت إليه الآن، وفي مرحلة متقدمة من التاريخ البشري تمكن الأوغاريطيون الفينيقيون من اختراع الأبجدية كأفضل انجاز حضاري قدمه الفينيقيون للبشرية.(الجنابي، ٢٠١٢: ١٠٣، ٢٥٦).

وكان أهم ما رأوه أن الكتابة قد مرت بأربع مراحل هي:

المرحلة الأولى (مرحلة الكتابة التصويرية):

في هذه المرحلة لجأ الإنسان القديم إلى تصوير ما يريد التعبير عنه بالصور والرسوم فإذا أراد أن يدل على شجرة رسم شجرة، وإذا أراد أن يدل على حيوان رسم ذلك الحيوان، وتعد هذه المرحلة في الواقع لوناً من ألوان الفن التصويري يمثل في صوره القديمة أرقى ما وصل إليه الإنسان القديم من قدرات فنية وملكات تعبيرية ؛ ذلك أن الإنسان في عصوره الأولى بدأ التعبير عن الأشياء والمعاني بالأشياء نفسها وبالأحداث الواقعية، فهو يحطم أغصان الشجر ليدل على أن ثمة مروراً حدث في تلك الغابة، ويجمع الرماد ليشير إلى أن هناك من استراح تحت تلك الشجرة، وقد عثر في بعض المغارات والكهوف التي ترجع إلى هذه العصور الذي يرجع تاريخه إلى مدة تتراوح بين (٤٠) ألف سنة و (١٠٠) ألف سنة تقريباً ق.م على رسوم على بعض الصخور غير واضحة مما يدل على إنسان تلك الفترة لم يكن قد تمكن بعد من الرسم الجيد أو التصوير المتقن وربما كانت مغارة (لافيراسي) في فرنسا خير مثال على ذلك (ربيع، ١٩٩٩: ٢٣ - ٣١).

• المرحلة الثانية (مرحلة الكتابة اللوغرافية أو الكلمية):

نظراً لظروف حياة الإنسان وإرضاءً لطموحه الدائب الذي يسعى إلى التطوير وتعلم المزيد جاءت هذه المرحلة وهي التي يمكن أن يقال فيها إن الإنسان توصل من طريقها إلى إرساء قواعد الكتابة التصويرية، حيث أخذت اللوحات التصويرية (البيكتوغرافية) تتجزأ إلى عناصر ورموز منفصلة اكتسب بفعل استعمالها المستمر صبغة الثبات سواء أكان ذلك في شكلها أم في معانيها، وهذا يعني أن شكلاً جديداً من أشكال الكتابة التصويرية قد استحدث سمي فيما بعد بـ " الكتابة اللوغرافية، أو الكتابة الرمزية" (محمد، ٢٠٠٩: ١١ - ١٢).

وتكتسب اللوغرافية أو الكلمية هذا الوصف (لوغرافية) من كلمتي (logos) بمعنى كلمة (grapho) كتب ومعنى ذلك أنها تعني كتابة الكلمات، وعليه فهي كتابة لغوية (ربيع، ١٩٩٩: ٣٥).

• المرحلة الثالثة (مرحلة الكتابة المقطعية):

لا يذكر التاريخ بوضوح كيف عبّرت الكتابة من تصوير الكلمات إلى تصوير المقاطع لكن يمكن للدارس أن يتصور أن الإنسان قد أدرك البناء المقطعي للكلمات على نحو ما، مما يمكنه من تحويل الرمزية من الكلمة إلى المقطع وذلك عبر التطور التاريخي الذي مر به تطور الكتابة (أبو الرب، ٢٠٠٥: ١٥).

ويمكن القول أيضاً بأن الدافع الذي أدى إلى ظهور الكتابة المقطعية هو الحاجة إلى تقليل الرموز، مثلاً أن رموز المقاطع مهما كانت أقل عدداً من رموز الكلمات نظراً لأن هذا الرمز المقطعي يمكن أن يستعمل دالاً أو جزءاً من دال في كل الكلمات أو المفردات المتشابهة صوتياً أو المتقاربة في هذا الجانب فمثلاً المقطع "ما" يستعمل رمزه في الكلمات: (ماء، ماء، إنما، سماء، انتمى هما. إلخ) وهكذا عندما يلتقي بغيره يمكن أن يقلل عدد الرموز إلى حد كبير (ربيع، ١٩٩٩: ٤٣).

وقد كان الدافع وراء الرغبة في الاختصار أن الإنسان آنذاك كان قد ضاق ذرعاً مع اتساع أغراضه، وتنوع أهدافه، وتعدد مطالبه بتلك الرموز الكثيرة التي تمثل الكلمات، بل قل تصورها وتحتاج إلى شيء كبير من الوقت والتدقيق، وتعد اللغة السومرية من أسبق اللغات إلى استعمال الكتابة المقطعية وقد ساعدها على ذلك بعض العوامل اللغوية التي نسقت بين نظامها اللغوي وهذا النظام الكتابي (عبد العزيز، ٢٠٠٩: ١٨٧).

• المرحلة الرابعة (مرحلة الكتابة الحرفية):

الكتابة الحرفية هي التعبير بتشكيل الحروف عن أصواتها، وعلى ذلك فالرمز الكتابي فيها لا يدل على كلمة ولا على مقطع معين وإنما يدل على صوت واحد من أصوات الكلام أو اللغة (صالح، ٢٠١٨: ٩٢).

وتختلف الكتابة الحرفية عن سابقتها إذ إنّ الرمز أصبح يدل فيها على صوت من أصوات الكلمة بدلا من أن يدل على مقطع أو كلمة أو غير ذلك مما كان يدل عليه في المرحلة الأولى، وهذا مما يجعلنا نتساءل عن كيفية انتقال الكتابة من المرحلة المقطعية إلى المرحلة الحرفية؟ وعن الموطن الأصلي لهذه الكتابة؟

أدرك واضعوا نظام الكتابة الحرفية ما في النظام السابق لها (الكتابة المقطعية) من قصور، كما أدركوا مدى الحاجة إلى نظام كتابي يتناسب مع حاجات العصر المتعددة إلى الكتابة فتأملوا نظام اللغة، وعرفوا بعد تحليل لغوي سليم أن اللغة إنما تتكون من تلك الوحدات ذات العدد المحدود والتكرار الواسع، والتبادل الكبير، والتوافق، والتحالف الخطيرين، وكانت النتيجة أن عرفوا الحروف الكتابية واستعملوها فكانت الكتابة بحق مفتاح حضارة الإنسان، والقول بانتقال الإنسان إلى تلك المرحلة الكتابية طفرة قول لا يستطيع أحد أن ينكره (ربيع، ١٩٩٩: ٤٨).

أنواع الكتابة:

للكتابة نوعان كما حددها بعض العلماء والدارسين، وهي:

١. الكتابة الوظيفية: وهي الكتابة التي ترتبط بمواقف اجتماعية معينة، والهدف منها هو اتصال الناس بعضهم ببعض لغرض قضاء حاجاتهم وتنظيم شؤونهم، وإن هذا النوع من الكتابة لا يرتبط بأساليب التجميل اللفظي أو التأنيق الجمالي أو الخيال والصور، كما أنه لا يتسم بالإسهاب أو تكرار الأفكار والمعلومات لغرض تأكيدها، بل لغاية معينة يسعى إلى تحقيقها في أقصر الطرق والأساليب، أي أنها تعمل على تحقيق هدف اتصالي عند الناس وتحقيق غاية ما.

٢. الكتابة الإبداعية: وهي الكتابة التي يراد بها الإفصاح عن المشاعر وإظهار العواطف وخلجات النفس وترجمة الأحاسيس بعبارات منتقاة اللفظ جيدة التناسق مثل كتابة المقالات وتأليف القصص ونظم الشعر وغيرها، فهي من أرقى أنواع الكتابة؛ لأنها تحقق المتعة النفسية للفرد وتعمل على إظهار المشاعر والأحاسيس وترجمتها (عبد الباري ب، ٢٠١٠، ١٥).

خصائص الكتابة:

تتعدد خصائص الكتابة على النحو الآتي:

١. الكتابة فن اتصالي:

فالالاتصال يعني نقل معلومات، أو إعطاء تعليمات، أو نقل تحية أو طلب، وهي عملية تتطلب وجود مكونات عدة منها: مرسل (الكاتب)، ومستقبل (القارئ)، وبينهما رسالة، ولقد لجأ الإنسان إلى الكتابة عندما احتاج لنقل المعاني، وقضاء الحاجات من شخص لآخر بُعدَ بينهما الزمان والمكان، فطلبات التوظيف وتبادل الرسائل بين الأصدقاء، وما شابه ذلك من كتابات تتصل اتصالاً وثيقاً بحياة الإنسان، وحاجته للاتصال مع غيره (طعيمة ومحمد ب، ٢٠٠٦: ١٧٦).

والكتابة كفن اتصالي تقوم أساساً على استعمالها في مواقف اجتماعية، إذ إنها تعد مظهراً من مظاهر هذا الاتصال، حيث يستعمل الطالب الكتابة في مواقف حياتية مثال ذلك:

أ. كتابة البرقيات.

ب. ملء الاستمارات.

ت. كتابة الخطابات أو الرسائل.

وكل مجال من هذه المجالات له بعض المهارات النوعية المرتبطة به، وحينما تعد الكتابة فناً، فإنها تحتاج إلى خبرة وبصيرة بمواضع الكلم، بحيث يحدد الكاتب غرضه من الكتابة، ويحدد مواده التي سيستعملها في الكتابة من (تحديد للأفكار، والمفردات، والجمل، والتراكيب، والعبارات، والفقرات)، كما أنه يحدد كيف يكتب؟ ولم يكتب؟ وماذا سيكتب؟ وبهذا تعد الكتابة فناً إيصالياً معقداً (عبدالباري أ، ٢٠٠٨: ١٢٩).

٢. الكتابة عملية معقدة:

ينظر للكتابة الآن على أنها عملية عقلية، علاوة على كونها منتجاً نهائياً، فالكاتب لكي يكتب لابد له أن يسير في إطار ثلاث عمليات أساسية هي:

أ. عملية التخطيط للكتابة.

ب. عملية التحرير أو الإنشاء.

ت. عملية المراجعة.

وكل عملية من هذه العمليات الثلاث تتضمن مجموعة من الخطوات الإجرائية الجزئية الخاصة بها، بحيث تتكامل هذه العمليات لإنتاج العمل الكتابي، ولا يعني تحديد هذه العمليات بهذا الشكل على أنها عمليات منفصلة، بل هي عمليات متداخلة؛ كما أنها لا تسير في اتجاه خطي هكذا من التخطيط إلى المراجعة، ولكنها تأخذ الشكل الدائري بحيث يعود الكاتب من مرحلة التنقيح إلى مرحلة التخطيط؛ لتعديل مساره وتجويد عمله الكتاب.

(Karen 1993 :73-77)

٣. الكتابة عملية ترميز للرسالة اللغوية:

تهدف الكتابة إلى ترميز اللغة في شكل خطي، ويتم ذلك من طريق ترابط مجموعة من الحروف، بحيث يكون لكل حرف صوت لغوي يدل عليه، بهدف تقديم رسالة من مرسل وهو الكاتب بعد أن يقوم بتركيب هذه الرسالة في صورة أفكار، وجمل، وألفاظ، وتراكيب إلى مستقبل وهو القارئ؛ بغية تحقيق تواصل جيد بينهما، ومن مهارات عملية الترميز هذه ما يلي:

أ. تحديد الهدف من الكتابة.

ب. تحديد الأفكار الرئيسة للموضوع المكتوب.

ت. تحديد الأفكار الفرعية لهذا الموضوع.

ث. تحديد طريقة تنظيم موضوع الكتابة.

ج. تركيب هذه الأفكار في قالب لغوي يتناسب مع الموضوع وهدفه.

(الناقة، ٢٠٠٦: ٢٣٤).

٤. الكتابة فن محكوم بقواعد:

للكتابة مجموعة من القواعد التي ينبغي على الكاتب أن يلتزم بها، ومن هذه القواعد ما يرتبط بتنظيم العمل الكتابي (كتابة المقدمة، والمضمون الفكري، والخاتمة)، ومنها ما يرتبط بكتابة الفقرة، ومنها ما يتصل بآليات الكتابة (إملاء - نحو - ترقيم)، ومنها ما يتصل بقواعد استعمال أدوات الربط بين الجمل وال فقرات، كما أن هذه

القواعد تنطبق على نوعي الكتابة ، فكل نوع قواعد الخاصة به من مثل: كتابة المقال ، والبرقية ، والخطابات ، والقصة ،... الخ وعلى هذا يمكن القول: إن الكتابة ليست فناً عفويًا ، ولكنه فن منظم محكوم بقواعد وأصول وتطور هذا الفن عبر العصور الى ان وصل الى ما هو عليه اليوم (عبدالباري أ، ٢٠٠٨: ١٢٩).

٥. الكتابة عملية تفكير:

إن الكتابة في أساسها عملية تفكير، فالإنسان كما قيل يفكر بقلمه، فالكاتب يفكر في كل مرحلة من مراحل الكتابة، ولذلك قيل إذا أردت أن تضع كلاماً فاستحضر معانيه ببالك. (الهاشمي وفائزة ت، ٢٠١١: ٣٥)

ولكي يكتب الكاتب لابد أن يفكر في موضوعه الذي سيكتب فيه، ويفكر في معانيه وألفاظه، وطريقة عرضه لهذا العمل الكتابي، ويفكر كذلك في العلاقات التي تربط بين الأفكار، وبالتالي فإن التفكير يكشف عن نفسه بوضوح في رموز الكلمات المكتوبة، ومن ثم تصبح الكتابة أسلوباً للتفكير (الناقبة، ٢٠٠٦: ٨).

وظائف الكتابة: للكتابة وظائف عدة منها ما يأتي:

١. هي وسيلة مهمة لتثبيت الفكر وتدوين ما في النفس البشرية من أحاسيس ومشاعر إنسانية، فهي كما يقول ابن خلدون: "تطلع على ما في الضمائر" فالإنسان يعبر عما في نفسه باللغة ثم يدون هذه اللغة ويسجلها عن طريق الكتابة، ليتمكن غيره من الاستفادة من خبراته المدونة (ابن خلدون، ٢٠٠١: ٤١٧).

٢. الكتابة تساعد على تكوين العلاقات بين البلدان المختلفة، أي أنها على حد قول ابن خلدون "تستأدى بها الأغراض إلى البلد البعيد، فتقضي الحاجات" أي أنه من طريق الكتابة يتم نشر المكاتبات بين الناس الذين يسكنون بلاداً بعيدة ويتمكنون من التراسل فيما بينهم مهما تباعدت المسافات لذا قيل: إن الكتابة أحد وجهي الاتصال الكتابي حيث يكتب الإنسان والآخرين يقرؤون أو يقرأ الفرد ما يكتبه الآخرون، ومن ثم يتم الاتصال الكتابي بين طرفين أحدهما مرسل والآخر مستقبل، فالاتصال الكتابي أحد شكلي الاتصال الفعلي، ويعتمد على التسجيل والتدوين ويستعمل الكتابة والطباعة ويساعد على الاتصال بعدد كبير من الأفراد.

٣. يمكن عن طريق الكتابة الاطلاع على المعارف والعلوم المختلفة؛ لأن الكتابة أداة الطلبة والمفكرين والعلماء والأدباء فحين يؤلف العالم أو المفكر عن موضوع ما فإنما يدون هذا الموضوع في كتاب، فتكون الكتابة أداة لحفظ ما توصل إليه في دراسة هذا الموضوع، وعندما يبدع الأديب شاعراً كان أم ناثراً يلجأ إلى الكتابة لحفظ إنتاجه الأدبي، والطالب في مدرسته يتلقى المعارف والعلوم المتنوعة من طريق اللغة المكتوبة التي يجدها أمامه في الكتب الدراسية، ومن ثم فإن الكتابة أداة للتأليف والتعلم، ولذا قال ابن خلدون عنها ويطلع بها على العلوم.

٤. تتيح الكتابة تسجيل مظاهر الحضارة، فهي تسهم في إيجاد رابطة ثقافية حضارية بين أفراد المجتمع؛ كما أنها تعمل على تقريب الاتجاهات الفكرية فيما بينهم وتحفظ تاريخ المجتمع بعاداته وتقاليده وقيمه وميوله واتجاهاته، لذا قرر رواد علم اللغة الحديث بداية من دي سوسير ومرورا بإدوارد سابي روسي موكيت وبلومفيلد، بأن الكتابة تعيد اللغة المنطوقة في شكل مرئي بصري وفي هذا بعض المزايا، إذ يتم ضبط اللغة وتدوين آثارها ونقل الحقائق اللغوية من مكان إلى آخر عبر فترات زمنية مختلفة، كما أن اللغة المكتوبة لها دور مهم في الحفاظ على الأسس اللغوية والتوحيد بين اللهجات المختلفة للخروج بلغة مشتركة وتجنب الوقوع في الخطأ اللغوي (الهاشمي وفائزة ت، ٢٠١١: ٦٢).

• المهارات الكتابية:

الكتابة هي وسيلة لنقل ما لدينا من أفكار وأحاسيس إلى الآخرين أو تسجيلها لأنفسنا لنعود إليها متى شئنا وهذه الوسيلة اكتسبت أهمية كبيرة على مدى التاريخ، فالتاريخ لم يعرف بتفاصيله إلا بعد أن عرف الإنسان الكتابة ودون فكره وحضارته.

تأخذ الكتابة دوراً مهماً في مراكز التعليم بمراحلها المختلفة، بل إن أهمية الكتابة تزداد بعد خروجنا من مراكز التعليم إلى الحياة العملية، فيها ندون حساباتنا، ومواعيدنا، واتفاقياتنا، ومذكراتنا، ورسائلنا، ووثائقنا، لقد كان تعليم الكتابة في مدارسنا ينصب على التعليم القاعدي الذي يركز على سلامة النحو والإملاء، ولا يتجاوز ذلك إلى تعليم أنماط الكتابة الوظيفية التي يحتاجها المرء في حياته، مثل

(الإبداعية، الوظيفية، الفنية). إذ لكل نمط من أنماط هذه الكتابة خصائص معينة من حيث الشكل والمضمون والمفردات. (مصطفى، ٢٠٠٧: ١٦١).

حيث تتضمن الكتابة مهارات متنوعة لذا تعد مهارات الكتابة الأساسية مطلباً تعليمياً مهماً لدى المتعلمين جميعاً، وفي المراحل الدراسية الأولى على وجه الخصوص، إلى جانب المهارات الأساسية الأخرى في القراءة والتحدث وغيرها (البصيص، ٢٠١١: ٧٧).

لذا يجب الالتزام بالمهارات الكتابية عند الكتابة كاستعمال علامات الترقيم فهي عبارة عن رموز اصطلاحية معينة بين الكلمات أو الجمل في أثناء الكتابة؛ لتعيين مواقع الفصل، والوقف، والابتداء، وأنواع النبرات الصوتية، والأغراض الكلامية، تيسيراً لعملية الإفهام من جانب الكاتب أثناء الكتابة، وعملية الفهم على القارئ في أثناء القراءة، كذلك خلو الكلمات أو الجمل من الأخطاء النحوية، والصرفية وربطها ببعضها لتعطي المعنى المطلوب وهي أحد أهم المهارات الكتابية؛ ودليل على اتقان القواعد الاملائية (باشا، ٢٠١٢: ١٤).

والكتابة هي المهارة الرابعة من بين المهارات اللغوية، كما أنها وسيلة من وسائل التعليم والتعلم وتبرز أهمية مهارة الكتابة من حيث إن الكتابة تعد وعاءاً للحفظ على مر الزمان يعود إليها الإنسان وقت الحاجة، كما أنها إحدى وسائل الاتصال بين الناس، وهذه الوسائل هي التحدث والاستماع والقراءة، وللكتابة دور فعال في عملية التربية والتعليم، فلا تعليم بدون كتابة، فالقراءة والكتابة وجهان لعملة واحدة (عيد، ٢٠١٧، ٤٥).

ولمهارة الكتابة وجهان: أحدهما ظاهر وهو الحروف والكلمات والجمل والفقرات المكتوبة، والآخر ما تشير إليه هذه الكلمات من معانٍ وأفكار متسلسلة ومرتبطة ونامية معروضة بوضوح ودقة (عصر ب، ١٩٩٧، ٧٢).

وللتعبير الكتابي أهمية كبرى في حياة الإنسان، تتجلى في قدرته على التفاعل مع أبناء مجتمعه في مجالات الحياة المختلفة، فهو يحتل جانباً مهماً في حياتنا ونشاطنا اليومي فكل إنسان يصرف جزءاً كبيراً من نشاطه أما ناقلاً لأفكاره كتابة وأما قارئاً

لما هو مكتوب، وعن طريق هذه المهارة يستطيع الإنسان أن يفصح عما في نفسه من أحاسيس وما يشعر به وما يفكر فيه، وبفضلها يتمكن الإنسان من أن يتكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه وما يفكر فيه (حجاب، ٢٠٠٠، ٩١).

وقد منحت الكتابة الإنسانية فرصة للتواصل بين أفراد المجتمع في كثير من المجالات ويتعدى التواصل الكتابي المجتمع الواحد إلى المجتمعات الإنسانية المختلفة عن طريق الترجمة (الحمداني، ٢٠٠٤، ٦٢).

وقد جاءت صفة الديمومة والاستمرار التي تتميز بها الكتابة عن اللغة الشفوية لتزيد من أهمية التعبير الكتابي إذ بهذه الميزة حفظ للتراث الإنساني عبر الزمن للأجيال والجماعات والأفراد (الصوص، ٢٠٠٣: ٨٧).

وإن هذه الأهمية هي التي تفسر لنا الاهتمام العالمي بالتعبير؛ فقد بدأت بحوثه في الدول المتقدمة منذ أكثر من تسعة عقود، وقد توصل المؤتمرون في كلية (دارت موث) الأمريكية إلى أن هناك علاقة متضامنة بين تعلّم اللغة وتأكيد الشخصية ونموها التي يجب الانتباه إليها عند تدريس التعبير الكتابي (صومان، ٢٠١٠: ١٥).

وإن هذه المهارة تظهر القابليات اللغوية والفكرية للطلاب الذين يخجلون أكثر مما في التعبير الشفوي وذلك نتيجة انعدام المواجهة العقلية فيه، أي أن الطلاب في التعبير الكتابي يستطيعون أن يعبروا تعبيراً سليماً ذلك لشعورهم بعدم مراقبة الآخرين لهم (مزعل، ١٩٦٩: ١٢٩).

فهذا النوع من التعبير يتيح للطالب القدرة على طرح الفكرة من جميع جوانبها بعمق يناسب مستوى نموه، وسمح له بالخلود لنفسه وتصحيح أخطائه؛ لأنه يمتلك نفسه ووقته وبالتالي يستطيع الطالب اختيار الأساليب اللغوية الراقية كما يتيح للوصول إلى مرحلة الإبداع لتوافر الوقت الكافي لذلك فضلاً عن تنمية المهارة الكتابية من جانبيها الخط والإملاء (البجّة، ٢٠٠٠: ٤٦٤).

والكتابة (اصطلاحاً) كما عرّفها (Byrne) بأنها: "الحدث أو الفعل الذي يشكل الرموز اللغوية لجعلها ذات معنى أو هي عملية تشفير للرسالة والتي تترجم أفكارنا إلى لغة" (Byrne 1988:36)

ويعرّفها (عصر، ١٩٩٣) بأنها: "عملية معقدة هي في ذاتها كفاءة، أو قدرة على تصوّر الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحواً، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة، مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع وتدفق، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير" (عصر، ١٩٩٣: ٢٤٨).

وعرّفها (البصيص، ٢٠١٤) بأنها: "اكتساب المتعلم القدرة على التعبير عن فكره وعواطفه تعبيراً واضحاً يعتمد على سلامة الكتابة من حيث المضمون أو المحتوى والأسلوب واللغة والشكل أو التنظيم، ويمكن قياس هذه المهارة من خلال الأداء الكتابي المعد لهذا الغرض" (البصيص، ٢٠١٤: ٧٧).

ويشير (الهاشمي، د.ت) إلى مهارة الكتابة على أنها: "علم يعرف به كيفية استنباط المعاني وتأليفها مع التعبير عنها بلفظ لائق، وهو مستمد من جميع العلوم" (الهاشمي، د.ت، ١٥).

تنقسم المهارات الكتابية الى ما يأتي:

أولاً: المهارات الكتابية العامة:

- ١ - القدرة على كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة.
- ٢ - القدرة على كتابة الكلمات العربية بحروفها المتصلة والمنفصلة مع تمييز أشكال الحروف.
- ٣ - القدرة على الكتابة بخط واضح يميز بين الرموز الكتابية.
- ٤ - القدرة على نقل الكلمات التي نشاهدها نقلاً صحيحاً.
- ٥ - القدرة على إتقان نوع من الأنواع المختلفة للخط العربي (رقعة، نسخ، كوفي....).

٦- القدرة على مراعاة التناسق بين الحروف طولاً واتساعاً، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها.

٧- القدرة على استخدام العلامات الشكلية للكتابة منها علامات الترقيم، والفقرات والهوامش.

٨- القدرة على مراعاة القواعد الإملائية كاملة في الكتابة.

المهارات الكتابية الخاصة:

- القدرة على كتابة رأي أو تعليق على موضوع مسموع أو مقروء.
- القدرة على إعادة ما استمع إليه أو قرأه.
- تلخيص الموضوع تلخيصاً كتابياً صحيحاً ومستوفياً للأفكار جميعها.
- القدرة على الرد على الرسائل الحكومية .
- القدرة على كتابة البرقيات والتلكس.
- القدرة على كتابة التعميم أو المذكرة.
- القدرة على كتابة طلب وظيفة.
- القدرة على كتابة استبانة. (عاشور ومحمد، ٢٠٠٩: ٢٠٧- ٢١١).

أهمية المهارات الكتابية:

تعتمد المهارة الكتابية والحصيلة اللغوية التي تثري الكتابة وتغنيها، على مهارات الاستقبال اللغوي المتمثل بالقراءة والاستماع، فإذا كان اعتمادها على الاستماع محدوداً؛ فإن اعتمادها على القراءة أساساً لتكوين الثقافة اللغوية التي يستمد منها الكاتب عباراته وتركيبه وصوره، وقد يكون الاستماع الهادف الموجه للغة الشفوية المتسقة مع الاستخدام اللغوي الصحيح، مصدراً لثروة الكاتب وحصيلته اللغوية والمعرفية، ولما كانت اللغة جملة من المهارات المتكاملة، فإن طبيعتها التكاملية تلعب دوراً مهماً في استعمالها وتوظيفها، ومن هنا فالكاتب الجيد يقتضي أن يكون مستمعاً جيداً، قادراً على تركيز انتباهه وناقداً واعياً بجوانب التلقي المختلفة، وهذا بدوره ينعكس على المعرفة السابقة للمستمع الذي يوظف هذا التلقي في كتابته على نحو جيد، كما يقتضي أن يكون قارئاً جيداً فاهماً ما يقرأ، وفاعلاً فيه نقداً وتذوقاً

وابداعاً؛ لتكوين الخلفية المعرفية الصحيحة التي لا تأتي للكاتب بغير القراءة الواسعة والهادفة (البصيص، ٢٠١١: ٧٣).

علاقة القراءة بالكتابة:

علاقة القراءة بالكتابة تكون من طريق الاتي:

- الكتابة والقراءة ترتبطان بالكلمة المكتوبة أو المطبوعة.
- مهارة القراءة هي الوجه المقابل لمهارة الكتابة؛ لأن القراءة فن استقبالي، والكتابة فن إنتاجي، فالقارئ يأخذ والكاتب يعطي.
- القراءة فن سابق لفن الكتابة ولكنها تستدعي مكتوباً كي تجري عملياتها.
- تجري عمليات القراءة في صورة عكسية لعمليات الكتابة؛ لأن القراءة عملية تركيبية تحليلية، في حين أن الكتابة عملية تحليلية تركيبية.
- لا يمكن للقارئ أن يقرأ نصاً مكتوباً ما لم يكن على علم بأعراف الكتابة، من حروف هجائية، وعلامات ترقيم، ونظام تأليف للجمل، واعتماد على التغير ومراعاة الهوامش (عصر، ١٩٩٩: ١٦٠).

العلاقة بين ما وراء المعرفة في القراءة والمهارات الكتابية:

القراءة جزء مهم في ثقافة الفرد والمجتمع وعامل مساهم في رفعة الأمم وتقدم الشعوب ؛ كما أنها تلعب دوراً كبيراً في تأسيس قواعد الحضارة وبناء ثقافة الشعوب وتسهيل أوجه الحياة في الميادين والنواحي المختلفة، لان الفئات التي تبني المجتمعات وتديرها بالاتجاه الصحيح ما هي إلا فئات المتعلمين والتي تركز بشكل أساس على مبدأ القراءة لفهم الحياة والتخطيط لإدارة المجتمعات وصنع النجاح، بل تتخذ القراءة مصدراً لتوفير كمية هائلة من المعلومات ورافد لتزويد أفراد المجتمع بمجموعة من المعارف والعلوم، عندئذ تصبح القراءة في ذهن الفرد عبارة عن سياحة ومتعة وغذاء وانتقال من عوالم ضيقة إلى عوالم أوسع ووسيلة لتحقيق غايات وأهداف سامية (wallic,2017:185)

لذا فإن (ما وراء المعرفة) في القراءة تعد المرحلة المتقدمة التي تلي مرحلة القراءة فهي المولد الأول للأفكار والتخيلات، مما يدفع الفرد نحو بروز الكتابة لديه

على السطح، وهي عبارة عن أفكار إنسانية يتم تطعيمها بالبحث والأدلة والتنقيب والشواهد لتصاغ بعد ذلك على شكل جمل وكلمات على صفحات الكتب والجرائد.

(Hawley & deny,2020: 298)

والكتابة رفيقة القراءة الدائمة لاستحالة الكتابة أو التدوين في أي موضوع من دون وجود قراءات سابقة ومطالعة مستمرة للأفكار المنثورة على الورق، كما أن هاجس الكتابة ومهاراتها لا يوجد إلا مع مهارات ما وراء المعرفة في القراءة الجيدة المستمرة، لذا فإن إهمال مهارات ما وراء المعرفة في القراءة تضعف مهارات الكتابة بمجرد تناقص وقت القراءة، ومن ثم بمرور الزمن يفقد مذاق القراءة ولا يقدر الوصول إلى مفاتيح الكتابة التي كان يمتلكها الفرد.

(Anderson,2018: 327)

وعليه فإن الباحث يرى أن تنوع الكتابة ومهاراتها وإثراء الصفحات بالمواضيع والأفكار المختلفة قادم من استعمال مهارات ما وراء المعرفة في القراءة، والقدرة على التنقل بين عدد متباين من المقالات ومطالعة نسبة لا بأس بها من الأبحاث والمؤلفات، وكلما زادت نسبة القراءة واتسعت مكانة الكتابة زاد الاهتمام بقضايا المجتمع وتنامي الوعي عند الطلبة بصورة عامة، وفي هذه الحالة يكون فعل القراءة وحاجة الكتابة أمرين ضروريين في الحياة اليومية للفرد الواعي، بل يدفعانه نحو امتلاك مهارات النقاش والحوار والمواجهة ومراجعة الأفكار والمبادئ، ويجد المرء سلاسة وسهولة في الحديث مع الآخرين وقدرة على تدعيم أفكاره بالأمثلة والبراهين، وبناءً على ذلك فإن ما وراء المعرفة في القراءة ذات علاقة مباشرة بفعل مهارات الكتابة وهي أشبه بالعلاقة الحميمة والمصيرية في آن واحد، فكثرة القراءة تزيد حماس الفرد وتذكّي رغبته بالكتابة وتدعوه من أجل التحرر من القيود وعبور الحدود المؤسدة، لذا فإن ما وراء المعرفة في القراءة ومهارات الكتابة ظاهرتان ملازمتان لوعي الإنسان وتفكيره مهما كانت الأسباب والشروط والدوافع المختلفة، ولا يتوقفان عند حدث، ولا ينحصران بفترة زمنية محددة بل هما فعّالان يأتيهما الفرد بتلقائية وإصرار والتزام وشغف، ويستمران في حياة الإنسان حتى النهاية ولا يستطيع الخلاص منهما، فهما طريقان يفرزان إنتاجاً بشرياً يظل حي

لفترات أطول ويحمل في طياته معاني الرقي والتفوق وقدرات التميز والإبداع ومهارات التفكير السليم وتمثيل المشاعر الإنسانية في أقصى اللحظات وأجمل المواقف.

دراسات سابقة:

سيعرض الباحث في هذا المبحث الدراسات السابقة التي تضمنت متغيري البحث وكما يأتي:

أولاً: دراستان اجنبيتان تناولت المهارات الكتابية.

١- دراسة هيلجرز (Holgers, 1981).

٢- دراسة هارت (Hart, 2006).

ثانياً: دراسات تناولت ما وراء المعرفة في القراءة:

١- دراسة (بشارة، ٢٠١٥).

٢- دراسة (البشري، ٢٠١٥).

٣- دراسة (لطيفة، ٢٠١٥).

٤- دراسة (علوان، ٢٠٢٠).

ثالثاً: دراستان تناولت المهارات الكتابية:

١- دراسة (اللوذي، ٢٠٠٥).

٢- دراسة (عبد الله، ٢٠١٩).

• دراسات أجنبية:

١- دراسة هلجرز (Holgers, 1981) :

عنوان الدراسة: "دراسة تقويمية مقارنة بين أسلوب الكتابة الحرة، وأسلوب حل المشكلات في تدريس مهارات الكتابة الإبداعية لدارسي التعبير في الجامعة".

مكان الدراسة: الولايات المتحدة الأمريكية.

هدف الدراسة: هدفت الى علاج قصور الطلبة الذين يعانون من بعض المشكلات الكتابية، زيادة على المقارنة بين أسلوبين مختلفين من أساليب تدريس المهارات الكتابية في علاج هذه المشكلات، وهما أسلوب الكتابة الحرة، وأسلوب حل المشكلات.

عينة الدراسة: اختار الباحث عينة عشوائية من بين طلبة الجامعة الذين يدرسون التعبير الكتابي في الجامعة، وعددها (٢٤) طالباً تم تقسيمهم على مجموعتين متكافئتين.

الخصائص السكيومترية: الصدق، والثبات.

الوسائل الإحصائية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة: وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة الذين استعملوا أسلوب الكتابة الحرة، وبين متوسط درجات الطلبة الذين استعملوا أسلوب حل المشكلات ولصالح الطلبة الذين استعملوا أسلوب الكتابة الحرة، ولذا فقد أوصت الدراسة باستعمال أسلوب الكتابة الحرة في تنمية المهارات الكتابية.

(Holgers,1981:2)

٢- دراسة (Hart 2006)

عنوان الدراسة: (بناء برنامج قائم على حاجات طلبة المرحلة الإعدادية من اللغة الوظيفية والإبداعية في تنمية مهارات التعبير الكتابي).

مكان الدراسة: ولاية فلوريدا - الولايات المتحدة الأمريكية.

هدف الدراسة: تحليل تصورات (٤٨) عضو هيئة تدريسية و(١٢٨٠) طالبا حول المهارات الكتابية.

مجتمع الدراسة: طلبة جامعة فلوريدا.

عينة الدراسة: (١٣٠) طالباً.

ادوات الدراسة: استبانة

الخصائص السايكومترية: ١- صدق المحتوى و٢- الصدق الظاهري

٣- الثبات طريقة التجزئة النصفية.

الوسائل الإحصائية: الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين، ومربع كاي (٢١ك)

نتائج الدراسة: وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة.

(Hart, 2006:16)

• دراسات عربية:

١- دراسة بشارة (٢٠١٥)

عنوان الدراسة: (العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال).

مكان الدراسة: عمان - الأردن.

هدف الدراسة: التعرف على مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمكونات الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال.

مجتمع الدراسة: طلبة جامعة الحسين بن طلال.

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (١٦٧) طالبا وطالبة.

ادوات الدراسة: مقياس مختاري ورشارد للوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة.

الخصائص السايكومترية: ١. الصدق: (الصدق الظاهري) و (صدق البناء)

٢. الثبات: (طريقة التجزئة النصفية).

الوسائل الإحصائية: ١- معامل ارتباط بيرسون.

٢- اختبار T-Test لعينة واحدة مستقلة.

٣- اختبار مربع كاي.

نتائج الدراسة: وجود مستوى متوسط للوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى الطلبة بصورة عامة.

٢- دراسة البشري (٢٠١٥)

عنوان الدراسة: (استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية).

مكان الدراسة: الرياض - المملكة العربية السعودية.

هدف الدراسة: التعرف على استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بمتغيري التخصص (علمي-أدبي) والتحصيل الدراسي (التقدير).

مجتمع الدراسة: طلبة المدارس الثانوية في الرياض.

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (٤٧١) طالبا تم اختيارهم عشوائيا من طلاب الصف الثالث الثانوي الذين يدرسون في عدد من الثانويات التابعة لمكاتب الإشراف التربوي العشرة الموزعة في مدينة الرياض.

ادوات الدراسة: مقياس متدرج يقيس مدى ممارسة الطلاب لتلك الاستراتيجيات من اعداد الباحث يتكون من (٣٦) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات.

الخصائص السايكومترية ١. الصدق ٢. الثبات

الوسائل الإحصائية: ١- اختبار تحليل التباين الأحادي. ٢ - اختبار مربع كاي.

٣- اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين.

نتائج الدراسة :

١ - إنَّ طلاب المرحلة الثانوية يمارسون استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية بدرجة متوسطة.

٣- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة تعزى إلى القسم وذلك لصالح طلاب القسم العلمي.

٤- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة تعزى إلى التحصيل الدراسي وذلك لصالح الطلاب الحاصلين على التقديرات الأعلى.

(البشري، ٢٠١٥: ٥٢)

٣- دراسة لطيفة (٢٠١٥)

عنوان الدراسة: مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية.

هدفت الدراسة: التعرف إلى مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة.

مكان الدراسة: المملكة العربية السعودية.

مجتمع الدراسة: طلبة كلية التربية.

عينة الدراسة: (١٠٠) طالبا وطالبة.

أدوات الدراسة: تصميم " مقياس التفكير ما وراء المعرفي لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي عند الطلبة.

الخصائص السايكومترية : الصدق، والثبات.

الوسائل الإحصائية: معادلة الفا كرونباخ، وتحليل التباين الأحادي، معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة: " أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة متوسطاً، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي وفق متغير الجنس، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير التحصيل الدراسي "

(لطيفة، ملخص، ٢٠١٥: ٨٢)

• دراسة عراقية:

١- دراسة علوان (٢٠٢٠)

عنوان الدراسة: (التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الاعدادي في اللغة العربية).

مكان الدراسة: العراق – بابل.

هدف الدراسة: التعرف على مستويات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الاعدادي في مادة اللغة العربية.

مجتمع الدراسة: طلبة المرحلة الإعدادية.

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (٦٠) طالبا وطالبة.

ادوات الدراسة: مقياس للتفكير ما وراء المعرفة.

الخصائص السايكومترية: الصدق والثبات

الوسائل الإحصائية: ١- معامل ارتباط (بيرسون) و(سبيرمان بر اون).

٢- المتوسط الحسابي.

٣- التباين.

٤- اختبار T- test لعينة واحدة مستقلة.

٥- ومربع كاي.

نتائج الدراسة: توجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الاعدادي في اللغة العربية.

(علوان، ٢٠٢٠: ٦٩)

ثانياً: دراسات تناولت المهارات الكتابية:

دراسات عربية:

١- دراسة اللوزي (٢٠٠٥).

عنوان الدراسة: بناء برنامج تدريبي على وفق أنموذج وليام جوردن لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية باللغة العربية لطلبة الصف العاشر الأساسي.

مكان الدراسة: الأردن.

هدف الدراسة: تحديد مهارات الكتابة الملائمة لطلبة الصف العاشر الأساسي، واعداد برنامج لتنميتها.

مجتمع الدراسة: طلبة الصف العاشر الأساسي: بواقع (٩٢) طالباً و(١٠١) طالبةً.

عينة الدراسة: طلبة الصف العاشر الأساسي.

أدوات الدراسة: اختبار لقياس المهارات الكتابية.

الخصائص السايكومترية: الصدق والثبات.

الوسائل الإحصائية: الاختبار التائي (T -Test) لعينتين مستقلتين، ومربع كاي (٢١)

نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية.

(اللوزي، ٢٠٠٥، و-ز).

٢- دراسة عبد الله (٢٠١٩).

عنوان الدراسة: درجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية لمهارات التعبير الكتابي بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين.

مكان الدراسة: الأردن.

هدف الدراسة: التعرف على درجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية لمهارات التعبير الكتابي بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

مجتمع الدراسة: معلمون ومعلمات المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة: (١٢٨) معلماً ومعلمة

أدوات الدراسة: استبانة.

الخصائص السايكومترية: الصدق والثبات.

الوسائل الإحصائية: معامل بيرسون، ومربع كاي، والتباين.

نتائج الدراسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية لمهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

(عبد الله، ملخص: ٢٠١٩)

موازنة الدراسات السابقة:

بعد أن عرض الباحث الدراسات السابقة، يحاول الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الدراسات وعلى النحو الآتي:

١- الأهداف:

تباينت الدراسات السابقة في أهدافها بتباين مشكلاتها، فهدفت دراسة (بشارة: ٢٠١٥) إلى معرفة مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمكونات الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة والتحصيل الأكاديمي، وهدفت دراسة (البشري: ٢٠١٥)، إلى التعرف على استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية، وجاءت دراسة (لطيفة: ٢٠١٤)، في التعرف إلى مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية، أما دراسة (اللوذي: ٢٠٠٥) فهدفت إلى تحديد مهارات الكتابة الإبداعية للملائمة لطلاب الصف العاشر الأساسي، وهدفت دراسة (عبدالله: ٢٠١٩) إلى التعرف على درجات امتلاك طلبة المرحلة الثانوية لمهارات التعبير الكتابي، أما دراسة (علوان: ٢٠١٩) فهدفت إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الإعدادي، في حين جاءت دراسة (HART:2006) لتهدف إلى بناء برنامج قائم على حاجات طلبة المرحلة الإعدادية من اللغة الوظيفية والإبداعية في تنمية مهارات التعبير الكتابي، كذلك دراسة (Holgers:1981)، هدفت إلى المقارنة بين أسلوب الكتابة الحرة، وأسلوب حل المشكلات في تدريس مهارات الكتابة الإبداعية لدارسي التعبير في الجامعة.

٢- مكان إجراء الدراسة:

تباينت الدراسات من حيث أماكن إجرائها، حيث أجريت دراسة اللوزي (٢٠٠٥)، وبشارة (٢٠١٥) وعبد الله (٢٠١٩) في الأردن، أما دراسة البشري (٢٠١٥) ولطيفة (٢٠١٥) فقد أجريت في المملكة العربية السعودية، وكانت دراسة (علوان) في العراق، في حين أجريت دراسة (Hart:2006) و(Hilgers:1981) في الولايات المتحدة الأمريكية.

٣- حجم العينة:

تباينت الدراسات السابقة في أحجام عيناتها، وذلك بحسب الإمكانيات المتوفرة وحاجات الدراسة، فقد كان أكبر العينات في دراسة البشري (٢٠١٥) بواقع (٤٧١) طالباً، وأصغرها في دراس (Holger's) بواقع (٢٤) طالباً.

٤ - مرحلة اجراء الدراسة:

تشابهت بعض المراحل الدراسية واختلفت بعضها الآخر حيث أجريت لمرحلة الثانوية وهي دراسة كل من (البشري، وعبد الله، واللوزي)، اما دراسة (علوان) فقد أجريت على طلبة المرحلة الإعدادية ما دراسة (بشارة، ولطيفة، Holger's، Hart) ، فقد أجريت على طلبة الجامعات .

٤. متغير الجنس:

تباينت الدراسات السابقة في متغير الجنس، منها اعتمدت على ضم كلا الجنسين (الذكور، والاناث) كدراستي اللوزي (٢٠٠٥)، ودراسة (بشارة)، ودراسة (عبد الله) ومنها ما اعتمدت على نوع واحد من الجنس (ذكور)، فقط كدراسة (البشري)، و(علوان) كذلك دراسة لطيفة (٢٠١٤) .

٥. أدوات البحث:

جاءت الدراسات السابقة متباينة من حيث أدوات البحث، فقد اعتمدت دراسة اللوزي (٢٠٠٥)، على اختبار لقياس المهارات الكتابية ودراسة بشارة (٢٠٠٦)، مقياس مختاري ورشارد للوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة ، ودراسة البشري (٢٠١٥) مقياس متدرج يقيس مدى ممارسة الطلاب لتلك الاستراتيجيات من اعداد الباحث يتكون من (٣٦)، فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، ودراسة لطيفة (٢٠١٥)، تصميم مقياس التفكير ما وراء المعرفي لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة ، اما الأدوات في دراسة علوان (٢٠١٩) فاستخدم فيها مقياسا للتفكير ما وراء المعرفي ودراسة (hart, ٢٠٠٦)، استعمل الاستبانة لقياس اختبارا في المهارات الكتابية، في حين اعتمدت دراسة (holgers) ، اختباراً لمادة التعبير، ومقياساً للميل نحو المادة .

٧- الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحثون في دراساتهم وسائل إحصائية متباينة في معالجة النتائج وتحليلها، وذلك وفق طبيعة المتغيرات ونوع التصميم التجريبي المعتمد، وبما يتناسب مع أهداف تلك الدراسات.

٨ - نتائج الدراسات السابقة:

اختلفت النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة وفق الأهداف: فان وجود مستوى متوسط للوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى الطلبة بصورة عامة، جاء نتيجة لدراسة (بشارة: ٢٠١٥) اما نتائج دراسة البشري (٢٠١٥) فكانت كما يأتي : أن طلاب المرحلة الثانوية يمارسون استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية بدرجة متوسطة، و وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة تعزى إلى القسم وذلك لصالح طلاب القسم العلمي، كذلك وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة تعزى إلى التحصيل الدراسي وذلك لصالح الطلاب الحاصلين على التقديرات الأعلى ، وقد أظهرت نتائج الدراسة (لطيفة ٢٠١٥) أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة متوسطاً، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي وفق متغير السنة الدراسية، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير التحصيل الدراسي، غير ان دراسة (علوان ٢٠١٩) أوجدت فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الاعدادي في اللغة العربية ، وأكدت دراسة (Holgers, 1981) على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة الذين استعملوا أسلوب الكتابة الحرة، وبين متوسط درجات الطلبة الذين استعملوا أسلوب حل المشكلات ولصالح الطلبة الذين استعملوا أسلوب الكتابة الحرة، ولذا فقد أوصت الدراسة باستعمال أسلوب الكتابة الحرة في تنمية المهارات الكتابية ، وهناك وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة عند (Hart, 2006) .

اما دراسة (اللوزي، ٢٠٠٥) فإنها تؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية. في حين جاءت دراسة (عبد الله، ٢٠١٩) على العكس من ذلك فانه يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية لمهارات التعبير الكتابي تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

جوانب الافادة من الدراسات السابقة:

مما تقدم يعتقد الباحث أنَّ ثمة نقاطٍ يمكن الاستفادة منها من الدراسات السابقة، ويمكن توظيفها في دراسته وهي:

١- تحديد اهداف البحث الحالي واختيار المنهج المناسب للدراسة الحالية، وكيفية اختيار العينة.

٢- تحديد الخلفية النظرية لمتغيري البحث.

٣- أفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد أداتي الدراسة وتطبيقهما (بناء مقياس ما وراء المعرفة، وبناء معيار للمهارات الكتابية).

٤- الاستفادة من الوسائل الاحصائية المناسبة؛ لغرض تحليل البيانات ومعالجة النتائج التي تهدف إليها الدراسة الحالية.

٥- الاطلاع على النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة ومقارنتها مع النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة الحالية.

٦- التعرف على بعض المصادر التي افادت الباحث في موضوع بحثه.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث

ثانياً: مجتمع البحث

ثالثاً: عينة البحث

رابعاً: اداتا البحث

منهج البحث وإجراءاته (Research Methodology and Procedures):

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي أتبعها الباحث في تحقيق أهداف بحثه بدءاً من اختيار المنهج المناسب، ووصف المجتمع وأسلوب اختيار العينة وتطبيق الخصائص السايكومترية وحسابها، وإجراءات التطبيق فضلاً عن تحديد أهم الوسائل الإحصائية التي استعملت في معالجة البيانات وعلى النحو الآتي:

أولاً: منهج البحث (Research Methodology):

لكي تكون منهجية البحث ملائمة لمشكلة البحث وأهدافه، اعتمد الباحث منهج البحث الوصفي ذات العلاقة الارتباطية؛ كونه المنهج المناسب لدراسة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات، وإن استعمل المنهج الذي يساعد على فهم العلاقة الارتباطية بين المتغيرات، وعند دراسة العلاقة بين متغيرين يجب عدم الخلط بين العلاقة الارتباطية والعلاقة السببية أي علاقة العلة والمعلول (أبو علام، ٢٠٠٧: ٢٤٥).

يمكن تعريف (البحث الارتباطي) بأنه البحث الذي يعمل على جمع البيانات من عدد من المتغيرات وتحديد ما إذا كانت هناك علاقة بينها، وإيجاد قيمة تلك العلاقة والتعبير عنها بشكل كمي مما يسمى بمعامل الارتباط (ملحم، ٢٠٠٢، ٣٧٩).

ثانياً: مجتمع البحث (research community):

إنّ مجتمع البحث هو جميع أفراد أي طبقة محددة من الناس أو الأحداث أو الأشياء، التي يسعى الباحث أن يعمم عليها نتائج بحثه إذ يعد تحديد مجتمع البحث من الخطوات المهمة في المنهج الوصفي والتي تتطلب الدقة البالغة، إذ تتوقف عليها إجراءات البحث وتصحيحه وصدق نتائجه (Ary & et all, 2004, 184-185).

وقد تكوّن مجتمع البحث من طلبة الدراسات العليا في أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الانسانية، وكليات التربية الأساسية، وكليات الآداب للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) الكورس الثاني والبالغ عددهم (٤٩٢) * طالباً وطالبة. جدول (١) يبين ذلك.

* لقد حصل الباحث على الإحصائيات المدونة من وحدة التسجيل لكل كلية من كليات مجتمع البحث حسب كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة بابل / كلية الدراسات العليا ذي العدد ٤٣٨٢ في ٢٨ / ١١ / ٢٠٢٢ ملحق (١).

جدول (١)

مجتمع البحث (الدكتوراه) المتمثل بكليات التربية للعلوم الإنسانية، وكليات التربية الأساسية،

وكليات الآداب للعام الدراسي (٢٠٢١ - ٢٠٢٢)

ت	الجامعة	الكلية	الدكتوراه		المجموع
			الذكور	الإناث	
١	بابل	كلية التربية للعلوم الإنسانية	٥	٤	٩
		آداب لغة عربية	٥	٩	١٤
		كلية التربية الأساسية	-	-	٠
٢	كربلاء	كلية التربية للعلوم الإنسانية	١٢	١٥	٢٧
٣	الكوفة	كلية التربية للعلوم الإنسانية	١٣	١٢	٢٥
		آداب لغة عربية	١٣	١١	٢٤
		كلية التربية الأساسية	١٥	١٤	٢٩
٤	القادسية	كلية التربية للعلوم الإنسانية	١٣	١٢	٢٥
		آداب لغة عربية	١٠	١٢	٢٢
		كلية التربية الأساسية	١٤	١٥	٢٩
٥	المتن	كلية التربية للعلوم الإنسانية	٦	٧	١٣
المجموع			١٠٦	١١١	٢١٧

جدول (٢)

مجتمع البحث (الماجستير) المتمثل بكليات التربية للعلوم الإنسانية، وكليات التربية الأساسية،
وكليات الآداب للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢)

ت	الجامعة	الكلية	الماجستير		المجموع
			الذكور	الإناث	
١	بابل	كلية التربية للعلوم الإنسانية	٤	٢١	٢٥
		آداب لغة عربية	٨	١٧	٢٥
		كلية التربية الأساسية	٣	٥	٨
٣	كربلاء	كلية التربية للعلوم الإنسانية	١٣	٢٠	٣٣
٣	الكوفة	كلية التربية للعلوم الإنسانية	١٣	١٢	٢٥
		آداب لغة عربية	١١	١٥	٢٦
		كلية التربية الأساسية	١٧	١٥	٣٢
٤	القادسية	كلية التربية للعلوم الإنسانية	١٢	١٦	٢٨
		آداب لغة عربية	١٢	١٣	٢٥
		كلية التربية الأساسية	١٣	١٣	٢٦
٥	المتن	كلية التربية للعلوم الإنسانية	١٠	١٢	٢٢
المجموع			١١٦	١٥٩	٢٧٥

ثالثاً: عينة البحث (The research sample): هي جزء من المجتمع يتم جمع المعلومات منها والتي يأمل الباحث من طريقها ان يعمم نتائجها عليها، وان العينة يجب ان يتم اختيارها بطريقة تسمح لنا ان نعمم نتائجها على المجتمع الأصلي الذي اخذت منه (المنيزلوعدنان، ٢٠١٠: ١٠١-١٠٢). وبغية الوصول إلى أهداف البحث اختار الباحث عينة ممثلة من المجتمع الأصلي بلغ حجمها (٢١٦) طالبا وطالبة اختيروا بالأسلوب الطبقي العشوائي باستعمال معادلة ستيفن ثامبسون*، من طلبة الدراسات العليا (الماجستير، والدكتوراه) جدول (٣) يبين ذلك.

فقد استعان الباحث بالمعادلة الآتية باختيار حجم العينة (ستيفن ثامبسون) وان النسبة المئوية بلغت (٤٤٪) بحسب المعادلة:

$$n = \frac{NP(1-P)}{N-1\frac{d^2}{4P(1-P)}+P(1-P)}$$

n = حجم المجتمع

P = القيمة الاحتمالية وهي (٠,٥)

d = نسبة الخطأ (٠,٠٥)

Z = تساوي (١,٩٦) والمقابلة لمستوى الدلالة (٠,٠٥) الدرجة المعيارية عند مستوى ثقة (٩٥٪)

جدول (٣)

توزيع أفراد عينة البحث (الماجستير)

ت	الجامعة	الكلية	الماجستير		المجموع
			الذكور	الإناث	
١	بابل	كلية التربية للعلوم الإنسانية	٢	٩	١١
		آداب لغة عربية	٣	٨	١١
		كلية التربية الأساسية	٣	٤	٧
٤	كربلاء	كلية التربية للعلوم الإنسانية	٥	١٢	١٧
٣	الكوفة	كلية التربية للعلوم الإنسانية	٥	٧	١٢
		آداب لغة عربية	٥	٧	١٢
		كلية التربية الأساسية	٧	٧	١٤
٤	القادسية	كلية التربية للعلوم الإنسانية	٥	٨	١٣
		آداب لغة عربية	٥	٥	١٠
		كلية التربية الأساسية	٦	٥	١١
٥	المتن	كلية التربية للعلوم الإنسانية	٣	٨	١١
المجموع			٤٩	٨٠	١٢٩

جدول (٤)

توزيع عينة (الدكتوراه)

ت	الجامعة	الكلية	الماجستير		المجموع
			الذكور	الإناث	
١	بابل	كلية التربية للعلوم الإنسانية	٢	٢	٤
		آداب لغة عربية	٢	٤	٦
		كلية التربية الأساسية	-	-	
٥	كربلاء	كلية التربية للعلوم الإنسانية	٤	٥	٩
٣	الكوفة	كلية التربية للعلوم الإنسانية	٥	٤	٩
		آداب لغة عربية	٥	٥	١٠
		كلية التربية الأساسية	٦	٦	١٢
٤	القادسية	كلية التربية للعلوم الإنسانية	٥	٥	١٠
		آداب لغة عربية	٥	٥	١٠
		كلية التربية الأساسية	٦	٦	١٢
٥	المتن	كلية التربية للعلوم الإنسانية	٢	٣	٥
المجموع			٤٢	٤٥	٨٧

رابعاً: أدا تا البحث:

بما أن البحث الحالي يهدف إلى معرفة ما وراء المعرفة في القراءة وعلاقتها بالمهارات الكتابية، لذا تطلب الأمر وجود أداتين تتوافر فيها الخصائص السايكومترية من صدق وثبات لتحقيق أهداف البحث الحالي، وعلى النحو الآتي:

١- مقياس ما وراء المعرفة في القراءة (Metacognition scale in reading):

اتبع الباحث الخطوات الآتية في بناء مقياس ما وراء المعرفة في القراءة؛ كونه لم يجد مقياساً يلئم البيئة التعليمية العراقية.

أ. **تحديد الهدف من المقياس:** هو قياس ما وراء المعرفة في القراءة عند طلبة الدراسات العليا في أقسام اللغة العربية.

ب. **مصادر بناء المقياس:** اعتمد الباحث في بناء المقياس على ما يأتي:

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت ما وراء المعرفة في القراءة.
- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي أعدت مقاييس فيما وراء المعرفة في القراءة.
- في ضوء الإطار النظري للبحث تم تحديد مجالات ما وراء المعرفة في القراءة .

أ. **تحديد مجالات المقياس:**

بعد اطلاع الباحث على بعض الأدبيات والدراسات السابقة واستشارة المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، وطرائق تدريس اللغة العربية، والقياس والتقويم ملحق (٢) اعتمد ثلاثة مجالات لمقياس ما وراء المعرفة في القراءة وهي (مجال التخطيط، ومجال المراقبة والتحكم، ومجال التقويم)، ملحق (٣) يبين ذلك.

ث - **بناء المقياس:**

صاغ الباحث فقرات المقياس وتكون بصورته الأولية من (٤٥) فقرة.

ج- **تحديد بدائل المقياس:**

وضع الباحث خمسة بدائل للإجابة امام كل فقرة وهي (أفعل ذلك دائماً، افعل ذلك عادةً، أفعل ذلك أحياناً، أفعل ذلك نادراً، لا افعل ذلك أبداً) وقد أعطيت الاوزان (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي للفقرات.

ح- **تعليمات المقياس:**

حرص الباحث عند صياغة تعليمات المقياس أن تكون واضحة وسهلة يفهمها الطلبة، وكان ذلك عن طريق الإخراج الجيد في توضيح الهدف من المقياس، وكيفية الإجابة

عن فقراته، ووضع تعليمات في الصفحة الأولى من المقياس، بلون غامق لغرض التمييز وتشغيل الكلمات ملحق (٤) يبين ذلك.

الصدق (validity):

يعد الصدق من الخصائص السايكومترية التي تكشف مدى تحقيق المقياس للغرض الذي اعد لأجله، إذ ترى انستازي أن الصدق موقفي؛ لأنه يحسب من الدرجات عند تطبيقه على عينة البحث، وهو بذلك نسبي وليس مطلقاً.

(Anastasi & Urbina, 2010: 115)

وقد استعمل نوعان من الصدق هما:

١. الصدق الظاهري (Virtual validity) :

يطلق عليه بالصدق الصوري أو الشكلي أو المظهري، إذ نقصد به ان المقياس يبدو صادقاً للآخرين إذا كان عنوانه وفقراته تدل على السلوك الذي يقيسه، لذا يجب ان يكون المقياس دالاً على الظاهرة التي نريد قياسها (فرج، ١٩٨٠ : ٢٧٢).

وتحقق الباحث من الصدق الظاهري للمقياس في بداية إعداد فقراته عن طريق عرضه على عدد من الخبراء والمتخصصين في (العلوم التربوية والنفسية، وطرائق تدريس اللغة العربية، والقياس والتقويم) ملحق (٢)، لبيان آرائهم في صلاحية فقرات المقياس ووضوح تعليماته، وفي ضوء ملاحظتهم عدل الباحث صياغة بعض الفقرات ولم يحذف أي فقرة من فقراته وقد اعتمد الباحث مربع كاي لاستخراج الصدق الظاهري جدول (٥) يبين ذلك.

يتضح من الجدول (٥) ان قيمة مربع كاي دالة على الفقرات جميعها حيث بلغت قيمة كا^٢ المحسوبة (٢٠) وهي أكبر من قيمة كا^٢ الجدولية البالغة (٣،٨٤) عند درجة حرية (١) ومستوى دلالة (٠،٠٥).

جدول (٥)

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

مستوى الدلالة ٠,٠٥	قيمة كا ^٢		غير الموافقين	الموافقون	عدد الخبراء	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة				
دالة	٣,٨٤	٢٠	صفر	٢٠	٢٠	٤٥-١

العينة الاستطلاعية:

بعد أن تم إعداد المقياس بصيغته الأولية ووضع تعليمات الإجابة عن فقراته، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من طلبة الدراسات العليا البالغ عددهم (٣٠) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية من مجتمع البحث نفسه، وكان الهدف من إجراء هذا التطبيق معرفة مدى وضوح التعليمات، ووضوح الفقرات من حيث المعنى، والزمن الذي يستغرقه الطالب في الإجابة على فقرات المقياس بهدف التغلب على تلك الصعوبات قبل تطبيق المقياس على عينة البحث الأساس، وتم حساب الوقت النهائي من طريق الوسط الحسابي على وفق المعادلة الآتية: تم احتساب متوسط الإجابة من احتساب مجموعة عدد الاوقات الكلية لكل طالب مقسوماً على عددهم $= \frac{540}{30} = 18$ دقيقة (طعمة وإيمان، ٢٠١٢: ٢٠٤)، وقد تبين للباحث ان متوسط وقت الإجابة عن المقياس هو (١٨) دقيقة.

٢- صدق البناء او التكوين (construction sincerity):

هو المفهوم الجوهرى الصحيح الذي يمكن اللجوء اليه عندما نتعامل مع مفاهيم مجردة ويعد هذا المفهوم اكثرها قبولاً، اذ لا يمكننا معرفة ما يقيسه الاختبار من طريق محك خارجي بل من طريق استنباطات نظرية (فرج، ١٩٨٠: ٢٤٤).

تم التحقق من صدق البناء من طريق الاتي:

• التحليل الاحصائي لفقرات المقياس:

لغرض تحليل فقرات مقياس ما وراء المعرفة في القراءة احصائياً اتبع الباحث ما يأتي:

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

تعرف القوة التمييزية بأنها قدرة الفقرة على التمييز بين المستجيبين الذين يتمتعون بقدر أكبر من المعارف والمستجيبين الأقل قدرة من المعارف في مجال معين او خاصية معينة. (Dancey&Reidy,2011: 259-260)

ولأجل اجراء التحليل الاحصائي لفقرات المقياس اختار الباحث عينة مكونة من (٢٢٥) طالباً وطالبة بالأسلوب الطبقي العشوائي من مجتمع البحث نفسه.

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

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

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

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

٤- لغرض استخراج القوة التمييزية استعمل الباحث الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين وذلك لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين الطرفيتين حيث استعان الباحث ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات. وقد تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا المجموعتين العليا والدنيا، على أساس ان القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة، إذ تراوحت القيمة التائية المحسوبة للفقرات بين (٢,١١٥ – ٥,٧١٢) ومن ذلك تبين أن فقرات المقياس جميعها مميزة؛ لأن قيمها التائية المحسوبة اعلى من القيمة الجدولية (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٢٠) وجدول (٦) يبين ذلك.

جدول (٦)

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

الفرقة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة ٠,٠٥
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
١.	٣,٧٢	١,٢٨	٢,٦٧	١,٨٤١	٣,٦٥٤	١,٩٦	دالة
٢.	٣,٨٥	١,٠٩٣	٣,١٨	١,٦٦٨	٢,٦٣٢	١,٩٦	دالة
٣.	٣,٨٩	١,٢٢٦	٣,٢٦	١,٦١١	٢,٤٠٣	١,٩٦	دالة
٤.	٤,١٠	١,٢٧٤	٣,٣٩	١,٦٧٦	٢,٦١٥	١,٩٦	دالة
٥.	٤,١٦	١,١٥٧	٣,٣٣	١,٦٤	٣,٢٥٣	١,٩٦	دالة
٦.	٤,٢٠	١,٢٠٩	٣,٣١	١,٧٢٨	٣,٢٥٣	١,٩٦	دالة
٧.	٤,٣١	١,١٠٤	٣,٣٤	١,٦٦٢	٣,٢٧٩	١,٩٦	دالة
٨.	٤,٠٥	١,٢٠٣	٣,١٦	١,٥٤	٣,٧٨٦	١,٩٦	دالة
٩.	٣,٩٥	١,١١٧	٣,٢١	١,٥١٨	٣,٥٣٧	١,٩٦	دالة
١٠.	٣,٨٧	١,٢١٨	٢,٩٨	١,٤٨٩	٣,٠٥٧	١,٩٦	دالة
١١.	٣,٨٠	١,١٦٦	٣,١١	١,٥٢٩	٣,٥٩٥	١,٩٦	دالة
١٢.	٣,٥٩	١,٣٤٦	٢,٩	١,٥٣٥	٢,٧٩٧	١,٩٦	دالة
١٣.	٣,٤٩	١,٢٨٦	٢,٤٤	١,٥١١	٢,٦٣٤	١,٩٦	دالة
١٤.	٣,٦٧	١,١٩٣	٣,١٥	١,٥٢٦	٤,١٢٩	١,٩٦	دالة
١٥.	٣,٦٦	١,٢٠٩	٢,٧٠	١,٥٧٤	٢,١١٥	١,٩٦	دالة
١٦.	٣,٧٥	١,٢٤٧	٣,٠٢	١,٦٤٨	٣,٧٤١	١,٩٦	دالة
١٧.	٣,٦١	١,٣٥٧	٢,٧٧	١,٦٨٧	٢,٧٨٨	١,٩٦	دالة
١٨.	٣,٥٤	١,٣٦١	٢,٥٧	١,٦٤٨	٣,٠١٦	١,٩٦	دالة
١٩.	٣,٤٩	١,٣٨٦	٢,٥٦	١,٧١٨	٣,٥٣٥	١,٩٦	دالة
٢٠.	٣,٦١	١,٥٥٢	٢,٧	١,٧٧٣	٣,٣٠٧	١,٩٦	دالة

دالة	١,٩٦	٢,٩٨٨	١,٥٦٩	٣,٠٧	١,٣٧٦	٣,٨٥	٢١.
دالة	١,٩٦	٢,٩٤٤	١,٥٧٩	٣,١٥	١,٤٥	٣,٨٩	٢٢.
دالة	١,٩٦	٢,٦٨٧	١,٣٩٤	٣,٩٢	١,٥٧٩	٣,١٥	٢٣.
دالة	١,٩٦	٢,٦٥٠	١,٥٠٠	٣,٤٣	١,٦٦٨	٣,١٨	٢٤.
دالة	١,٩٦	٣,٨١٦	١,٤٠٤	٣,٢١	١,٤٤٢	٢,٤١	٢٥.
دالة	١,٩٦	٤,١٣١	١,٢٠٤	٣,٤٣	١,٢٦٦	٢,٢١	٢٦.
دالة	١,٩٦	٤,٧٩٥	١,٢٥٩	٣,٤٤	١,٢١٣	٢,٣٨	٢٧.
دالة	١,٩٦	٤,٥٢٠	١,٢٣٢	٣,٦٩	١,٣٤٤	٢,٣٨	٢٨.
دالة	١,٩٦	٤,٤٦٠	١,٤١٧	٣,٦١	١,٦٦	٢,٥١	٢٩.
دالة	١,٩٦	٤,٠٠٢	١,٤٩٦	٣,٦٢	١,٤٧٨	٢,٥٦	٣٠.
دالة	١,٩٦	٣,٩٧٤	١,٤٠٣	٣,٦٤	١,٥٥٦	٢,٥٢	٣١.
دالة	١,٩٦	٣,٣٦٢	١,٣٢١	٣,٥٩	١,٦٥٧	٢,٧٠	٣٢.
دالة	١,٩٦	٤,١٢٣	١,٢٩٩	٣,٥٢	١,٥٦٧	٢,٥١	٣٣.
دالة	١,٩٦	٤,٤٧٢	١,٢٨٦	٣,٥١	١,٣٧٣	٢,٤٤	٣٤.
دالة	١,٩٦	٤,٨٢٩	١,٢٦٥	٣,٣٦	١,٤١١	٢,٣٣	٣٥.
دالة	١,٩٦	٣,٥١٧	١,٤١٩	٣,٢٣	١,٤٥٦	٢,٤٩	٣٦.
دالة	١,٩٦	٣,٢٢٩	١,٢٤٥	٣,١٨	١,٤٤١	٢,٣٩	٣٧.
دالة	١,٩٦	٣,٥١٧	١,٣٢٨	٣,٢٦	١,٣٧٧	٢,٣٤	٣٨.
دالة	١,٩٦	٣,١٠٧	١,٢٤٩	٣,٢٠	١,٤١٠	٢,٤٩	٣٩.
دالة	١,٩٦	٢,٩٥١	١,٣٧٢	٣,١٨	١,٣٨٦	٢,٤٩	٤٠.
دالة	١,٩٦	٢,٨٢٨	١,٤١١	٣,١٠	١,٤٤٤	٢,٤٦	٤١.
دالة	١,٩٦	٢,٨١٨	١,٢٤٩	٣,١٥	١,٤١٦	٢,٣٨	٤٢.
دالة	١,٩٦	٣,٣٨١	١,٣٩٤	٣,٠٨	١,٤٢٣	٢,٣٣	٤٣.
دالة	١,٩٦	٥,٧١٢	١,٤٦٨	٣,٤٩	١,٣٨٨	٢,٢٠	٤٤.
دالة	١,٩٦	٣,٣٨٠	١,٥٠٩	٣,٣٩	١,٣٨٤	٢,٠٢	٤٥.

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

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

يعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشرا لصدق الفقرة وإحدى طرائق حساب صدق الفقرات هي ارتباط هذه الفقرات بمحك داخلي، وأفضل محك داخلي هو الدرجة الكلية على المقياس، فالارتباطات بين الدرجة الكلية ومفردات المقياس أو مجالاته الفرعية هي قياسات أساسية للتجانس؛ لأنها تساعد على تحديد السلوك أو السمة المراد قياسها عن طريق المقياس. (Anastasi&Urbina2010:105)

لذا استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قوة العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد تم التطبيق على درجات (٢٢٥) طالباً وطالبة وهي الدرجات نفسها التي خضعت للتحليل الإحصائي في ضوء أسلوب المجموعتين الطرفيتين، تبين ان فقرات المقياس جميعها تتماز بمعامل ارتباط ذي دلالة احصائية إذا تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٣٠١ - ٠,٧٢٥)، وبالاعتماد على معيار ايبل (Ebel) الذي حدد (٠,١٩) فأكثر كمعيار لصدق الفقرة. (Ebel,2009: 299)

وبالتالي لم تحذف أي فقرة من فقرات مقياس ما وراء المعرفة في القراءة جدول (٧) يبين ذلك.

جدول (٧)

أسلوب العلاقة الارتباطية (ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية)

الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الفقرة	قيمة معامل الارتباط
١	٠,٤٢٢	٢٤	٠,٣٨٤
٢	٠,٥١٢	٢٥	٠,٤٤١
٣	٠,٣٢٤	٢٦	٠,٣٦٢
٤	٠,٤٨٥	٢٧	٠,٥٤٣
٥	٠,٣١١	٢٨	٠,٦٦٥
٦	٠,٥٤٩	٢٩	٠,٤٦٢
٧	٠,٦٢١	٣٠	٠,٥٣٣
٨	٠,٣١٣	٣١	٠,٦٥٤
٩	٠,٦٠٥	٣٢	٠,٦٦٤
١٠	٠,٤١٦	٣٣	٠,٥٥٧
١١	٠,٣١٤	٣٤	٠,٦١٨
١٢	٠,٥٣٧	٣٥	٠,٣٦٧
١٣	٠,٣٣٤	٣٦	٠,٧٢٥
١٤	٠,٥٥٨	٣٧	٠,٣٨٧
١٥	٠,٣٤٥	٣٨	٠,٥٢٢
١٦	٠,٤١٩	٣٩	٠,٤٥٥
١٧	٠,٣٠١	٤٠	٠,٥٢١
١٨	٠,٦٥٨	٤١	٠,٤٧٧
١٩	٠,٤٥٦	٤٢	٠,٦٤٥
٢٠	٠,٥٨٧	٤٣	٠,٣٨٩
٢١	٠,٥٦٦	٤٤	٠,٤١١
٢٢	٠,٦٣٢	٤٥	٠,٥٢٣
٢٣	٠,٥٠٥	-	-

ت. علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه :

يفترض أن تكون هذه العلاقة دالة لتعطي مؤشرا على الاتساق الداخلي لل فقرات داخل بناء مكوناتها ، اذ تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه ، فتراوحت معاملات الارتباط لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية لكل مجال بين (٠,٣٠٢ - ٠,٨٠٦)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي ولم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس ، جدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨)

علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال لمقياس وراء المعرفة في القراءة

التقويم		المراقبة والتحكم		التخطيط	
معامل الارتباط	ف	معامل الارتباط	ف	معامل الارتباط	ف
٠,٧٨٨	١	٠,٤٢٤	١	٠,٤١١	١
٠,٥٥٤	٢	٠,٥٥١	٢	٠,٥٤٧	٢
٠,٤٢٤	٣	٠,٣٤٠	٣	٠,٦٩٦	٣
٠,٤٥٥	٤	٠,٧٧٦	٤	٠,٥٦٣	٤
٠,٣٠٢	٥	٠,٣٣٩	٥	٠,٣٠٥	٥
٠,٣٧٧	٦	٠,٤٦٤	٦	٠,٧٣١	٦
٠,٦٣٢	٧	٠,٥٣٥	٧	٠,٣٧٦	٧
٠,٥٧١	٨	٠,٦٠٢	٨	٠,٤١٨	٨
٠,٥٢٨	٩	٠,٦٥١	٩	٠,٤٣٠	٩
٠,٥٥٠	١٠	٠,٥٣٤	١٠	٠,٨٠٦	١٠
٠,٣٧٩	١١	٠,٤٦٨	١١	٠,٥٤٣	١١
٠,٤٤٠	١٢	٠,٥٤٣	١٢	٠,٤٨٥	١٢
٠,٦٦٢	١٣	٠,٣٣٩	١٣	٠,٣٨٨	١٣
٠,٥٣١	١٤	٠,٦٩١	١٤	٠,٦٧٤	١٤
٠,٣٨٨	١٥	٠,٥٦١	١٥	٠,٣٦٩	١٥

ج - علاقة درجة المجال والدرجة الكلية للمقياس:

تم استخراج علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون فتراوحت معاملات الارتباط لمجال المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس من (٠,٥١١-٠,٧٨٤) ، مما يدل على ان المقياس يتمتع بدرجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي ولم تحذف اية فقرة منه وجدول (٩) يبين ذلك.

جدول (٩)

علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية لمقياس ما وراء المعرفة في القراءة

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

الثبت: يشير مصطلح الثبات إلى الدقة والاتساق في أداء الفرد، ويعني أيضاً الاستقرار في النتائج عبر الزمن (Anastasi & Urbina, 2010:84).

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

١. الاختبار _ إعادة الاختبار (Test _ Retest):

يسمى معامل الثبات على وفق هذه الطريقة بمعامل الاستقرار، أي استقرار استجابات المفحوصين على المقياس عبر مدة من الزمن، وتقوم فكرة هذه الطريقة على حساب الارتباط بين الدرجات التي نحصل عليها من جراء تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه مرة ثانية على المجموعة نفسها، وبفاصل زمني ملائم بين التطبيقين.

(علام، ٢٠٠٠: ١٧-١٨).

وبموجب ذلك تم تطبيق مقياس ما وراء المعرفة في القراءة على عينة مكونة من (٣٠) طالبة تم اختيارهم من عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (٢٢٥) ، إذ

عمل الطلبة بالإجابة عن فقرات المقياس ، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد مرور (١٤) يوماً من التطبيق الأول، إذ يرى (Adams,1964) أن إعادة تطبيق المقياس للتعرف على ثباته ينبغي له ألا يتجاوز مدة أسبوعين من التطبيق الأول للمقياس (Adams,1964: 58) وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني بلغ معامل الثبات للمقياس (٠,٨٧)، وهو معامل ثبات جيد.

ب. طريقة الفاكرونباخ:

يسمى معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بمعامل الاتساق الداخلي أو معامل التجانس إلى أن معامل ألفا يمكن أن يقدم ثباتاً معولاً عليه في قياس مجموعة اتساق مجموعة من الفقرات داخل الاختبار (عمر وآخرون، ٢٠١٠: ٢٢٧). وقد تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على عينة التحليل الإحصائي وقد بلغت قيمة الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٢) وتعد مؤشرات الثبات المذكورة مؤشرات جيدة ومقبولة.

• المؤشرات الإحصائية لمقياس ما وراء المعرفة في القراءة:

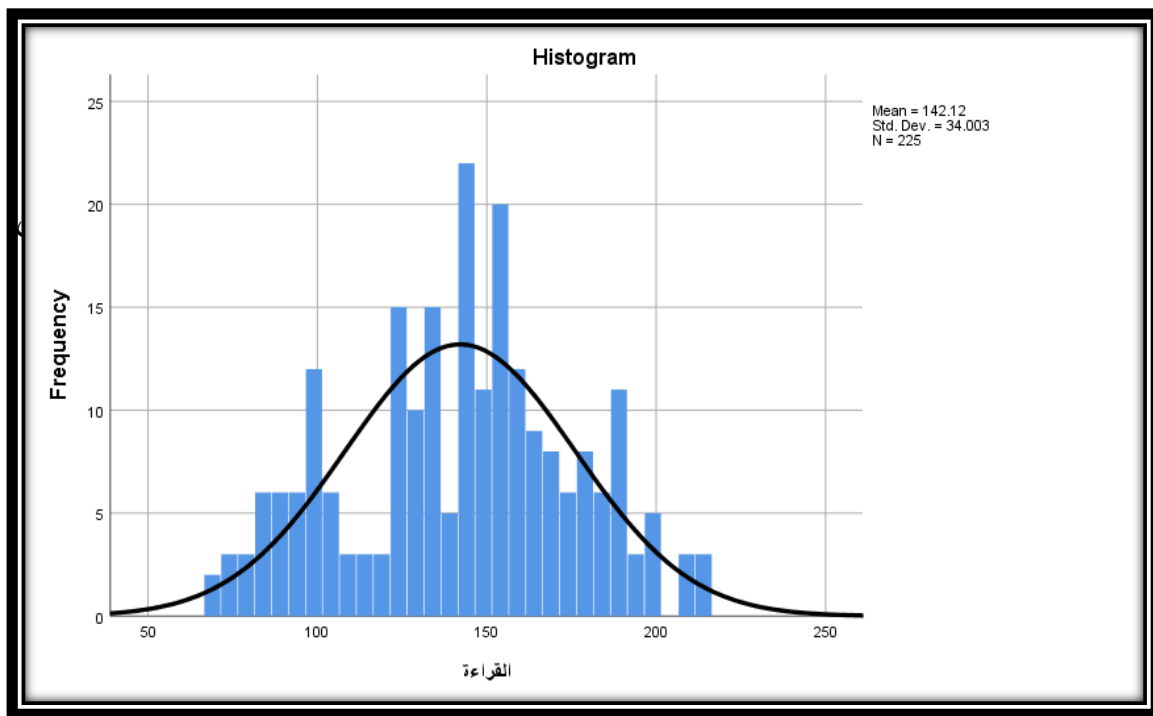
عمل الباحث بحساب المؤشرات الإحصائية لمقياس ما وراء المعرفة في القراءة للتعرف على مدى قرب درجات عينة التمييز من التوزيع الاعتدالي. جدول (١٠) يبين ذلك.

جدول (١٠)

المؤشرات الإحصائية لمقياس ما وراء المعرفة في القراءة

القيمة	المؤشرات الإحصائية
٢٢٥	العينة
١٢,١٤٢	الوسط الحسابي
١٣٥	الوسط الفرضي
١٤٤	الخطأ المعياري
١٤٤,٠٠	الوسيط
٣٤,٠٠٣	الانحراف المعياري
١١٥٦,١٨١	التباين
-٠,١١١	الالتواء

٠,١٦٢	الخطأ المعياري الالتواء
-٠,٥٧٩	التفرطح
٠,٣٢٣	الخطأ المعياري للتفرطح
١٤٤	المنوال
٦٩	أقل درجة
٠,١٦٢	أعلى درجة



٢- معيار المهارات الكتابية:

أتبع الباحث الخطوات الآتية في بناء معيار المهارات الكتابية:

أ. **تحديد الهدف من المعيار:** قياس المهارات الكتابية عند طلبة الدراسات العليا في أقسام اللغة العربية.

ب. **مصادر بناء المعيار:** اعتمد الباحث في بناء المعيار على ما يأتي :

- اطلاع الباحث على الدراسات والأدبيات المتعلقة بالمهارات الكتابية.
- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي أعدت معيار المهارات الكتابية.
- في ضوء الإطار النظري للبحث تم تحديد معيار المهارات الكتابية .

- أعد الباحث استبانة استطلاعية تضمنت سؤالاً لمعرفة المهارات الكتابية الرئيسة والفرعية اللازمة لطلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية ملحق (٥).
- أعد الباحث استبانة مغلقة تضمنت أربع مهارات هي: (مهاراة التنظيم، ومهاراة الأفكار، ومهاراة الأسلوب، ومهاراة الصحة اللغوية)، ولكل مهاراة أربع فقرات، وبذلك يكون عدد الفقرات (١٦) فقرة ملحق (٦) اتخذها الباحث معياراً يعتمد عليه في تصحيح الموضوع التعبيري.
- اعطى الباحث للمعيار درجة (١٠٠) قسمت على مهاراته الأربع بواقع (٢٥) درجة لكل مهاراة من مهاراته ملحق (٦)، وقد تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين ملحق (٢).

ت- اختيار موضوع تعبيرى:

تم اختيار موضوع تعبيرى من طريق عرض الموضوعات على مجموعة من الخبراء والمحكمين ملحق (٢)، وقد وقع الاختيار على موضوع (قيم ذاتك ثم تقبلها) ملحق (٧).

• الصدق (Validity):

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

لذا وزع الباحث الاستبانة التي تضمنت عدداً من الموضوعات التعبيرية ملحق (٧) على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها ملحق (٢) لاختيار موضوع واحد، وقد اعتمد الباحث مربع كاي للحصول على نسبة اتفاق الخبراء والتي تعد مؤشراً لقبول الموضوع.

تتضح قيمة مربع كاي دالة على صلاحية جميع فقرات المهارات الكتابية حيث بلغت قيمة كا^٢ المحسوبة (٢٠) وهي أكبر من قيمة كا^٢ الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند درجة حرية (١) ومستوى دلالة (٠,٠٥) وبناءً على آراء المحكمين والمختصين

وملاحظاتهم بقيت فقرات الاختبار (١٦) فقرة، باستثناء بعض التعديلات الطفيفة والتي أخذها الباحث بعين الاعتبار، وبعد استكمال تلك الإجراءات أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق على عينة التحليل الاحصائي وقد عدت هذه الفقرات صادقة ظاهرياً.

جدول (١١)

مربع كاي لمعرفة نسبة موافقة المحكمين على صلاحية فقرات المهارات الكتابية.

مستوى الدالة ٠,٠٥	قيمة كا ^٢		غير الموافقين	الموافقون	عدد الخبراء	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة				
دالة	٣,٨٤	٢٠	صفر	٢٠	٢٠	١٦

العينة الاستطلاعية:

لغرض التثبت من ملائمة الموضوع التعبيري لعينة البحث، ثم تطبيقه على عينة عشوائية سحبت من مجتمع البحث ولها مواصفات عينة البحث نفسها، اذ بلغ عددها (٣٠) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية؛ وتم تطبيق الاختبار يوم الأربعاء الموافق ١٦-٢-٢٠٢٢.

• الثبات:

يشير مصطلح الثبات إلى الدقة والاتساق في أداء الفرد، ويعني أيضاً الاستقرار في النتائج عبر الزمن. (Anastasi & Urbina, 2010:84)

ويكون الثبات على النحو الاتي:

١. ثبات الاداة:

لأجل استخراج ثبات الاداة حسب الباحث الثبات من طريق استعمال طريقة اعادة الاختبار، ولاستخراج ثبات الاداة تم تطبيقها على العينة الاستطلاعية وصحح الباحث الإجابات على وفق المعيار الذي بناه، وبعد مضي أسبوعين طبقها على العينة نفسها وقد بلغ معامل الثبات (٠,٩٠) وهو معامل ثبات جيد ويمكن اعتماده.

٢. ثبات التصحيح:

٣. استخراج الباحث ثبات التصحيح للأداة بطريقتين هما:

أ. المصحح مع نفسه:

تعتمد هذه الطريقة في حساب معامل ثبات الاختبار التعبيري عن طريق إعادة التصحيح مرة ثانية وللمصحح نفسه، إذ صحح الباحث بإعادة تصحيح (٤٠) إجابة مرة ثانية بعد مرور (١٥) يوماً وقد بلغ معامل الثبات بعد تطبيق معادلة بيرسون (٠,٩١) وهو معامل ثبات وجيد. جدول (١٢) يبين ذلك.

جدول (١٢)

يوضح درجات الطلبة في التصحيح الأول والثاني للمصحح نفسه

ت	س	ص	س٢	ص٢	س*ص
١	٧٨	٧٧	٦٠٨٤	٥٩٢٩	٦٠٠٦
٢	٨٩	٨٦	٧٩٢١	٧٣٩٦	٧٦٥٤
٣	٩٠	٨٨	٨١٠٠	٧٧٤٤	٧٩٢٠
٤	٨٤	٨٦	٧٠٥٦	٧٣٩٦	٧٢٢٤
٥	٩٢	٨٩	٨٤٦٤	٧٩٢١	٨١٨٨
٦	٨٨	٨٤	٧٧٤٤	٧٠٥٦	٧٣٩٢
٧	٨٠	٧٨	٦٤٠٠	٦٠٨٤	٦٢٤٠
٨	٨٠	٧٦	٦٤٠٠	٥٧٧٦	٦٠٨٠
٩	٨٦	٧٩	٧٣٩٦	٦٢٤١	٦٧٩٤
١٠	٨٨	٨٣	٧٧٤٤	٦٨٨٩	٧٣٠٤
١١	٩٢	٩٠	٨٤٦٤	٨١٠٠	٨٢٨٠
١٢	٨٣	٨٥	٦٨٨٩	٧٢٢٥	٧٠٥٥
١٣	٨٠	٨٠	٦٤٠٠	٦٤٠٠	٦٤٠٠
١٤	٧٨	٧٢	٦٠٨٤	٥١٨٤	٥٦١٦
١٥	٧٦	٧٦	٥٧٧٦	٥٧٧٦	٥٧٧٦
١٦	٧٩	٧٧	٦٢٤١	٥,٩٢٩	٦٠٨٣
١٧	٧٧	٧٧	٥٩٢٩	٥٩٢٩	٥٩٢٩
١٨	٧٨	٨٠	٦٠٨٤	٦٤٠٠	٦٢٤٠
١٩	٨٩	٨٦	٧٩٢١	٧٣٩٦	٧٦٥٤
٢٠	٩٠	٨٨	٨١٠٠	٧٧٤٤	٧٩٢٠
٢١	٨٤	٨٤	٧٠٥٦	٧٠٥٦	٧٠٥٦

٨٢٨٠	٨١٠٠	٨٤٦٤	٩٠	٩٢	٢٢
٦٠٨٤	٦٠٨٤	٦٠٨٤	٧٨	٧٨	٢٣
٦٥٦٠	٦٧٢٤	٦٤٠٠	٨٢	٨٠	٢٤
٦٣٢٠	٦٢٤١	٦٤٠٠	٧٩	٨٠	٢٥
٧٣٩٦	٧٣٩٦	٧٣٩٦	٨٦	٨٦	٢٦
٧٧٤٤	٧٧٤٤	٧٧٤٤	٨٨	٨٨	٢٧
٨٢٨٠	٨١٠٠	٨٤٦٤	٩٠	٩٢	٢٨
٦٨٨٩	٦٨٨٩	٦٨٨٩	٨٣	٨٣	٢٩
٦٠٨٤	٦٠٨٤	٦٠٨٤	٧٨	٧٨	٣٩
٧٦٥٤	٧٣٩٦	٧٩٢١	٨٦	٨٩	٣١
٨١٠٠	٨١٠٠	٨١٠٠	٩٠	٩٠	٣٢
٧٠٥٦	٧٠٥٦	٧٠٥٦	٨٤	٨٤	٣٣
٨٤٦٤	٨٤٦٤	٨٤٦٤	٩٢	٩٢	٣٤
٦٨٨٩	٦٨٨٩	٦٨٨٩	٨٣	٨٣	٣٥
٦٤٠٠	٦٤٠٠	٦٤٠٠	٨٠	٨٠	٣٦
٦٢٤٠	٦٠٨٤	٦٤٠٠	٧٨	٨٠	٣٧
٧٥٦٨	٧٧٤٤	٧٣٩٦	٨٨	٨٦	٣٨
٦٢٤١	٦٢٤١	٦٢٤١	٧٩	٧٩	٣٩
٥٩٢٩	٥٩٢٩	٥٩٢٩	٧٧	٧٧	٤٠
٢٧٨٩٨٩	٢٧٥٢٣٦	٢٨٢٩٧٤	٣٣١٢	٣٣٥٨	المجموع
٠,٩١	قيمة معامل ارتباط بيرسون				

ب. المصحح مع مصحح اخر:

تعتمد هذه الطريقة في حساب معامل ثبات الاختبار التعبيري عن طريق تصحيحه من قبل مصحح اخر، وقد استعان الباحث بالأستاذ (علاء فرحان) * بعد تدريبيه على وصف المعيار وكيفية توزيع الدرجات، اذ تم اختيار (٤٠) ورقة اختبار تعبيرى من قبل الباحث وقام بتصحيحها بنفسه ومن ثم طلب الى المصحح الاخر التصحيح مرة ثانية بعد حجب درجات التصحيح الاول وتوصل الى ان قيمة الثبات بعد استعمال معامل ارتباط بيرسون قد بلغت (٠,٨٩) وهي قيمة ثبات جيدة وجدول (١٣) يبين ذلك.

*علاء فرحان: مدرس اللغة العربية في اعدادية الافاق المسائية - مديرية تربية كربلاء المقدسة

جدول (١٣)

يوضح درجات الطلبة بين المصحح الاول والثاني

ت	س	ص	س٢	ص٢	س*ص
١	٧٨	٧٥	٦٠.٨٤	٥٦٢٥	٥٨٥٠
٢	٨٩	٨٨	٧٩٢١	٧٧٤٤	٧٨٣٢
٣	٩٠	٨٧	٨١٠٠	٧٥٦٩	٧٨٣٠
٤	٨٤	٨٤	٧٠.٥٦	٧٠.٥٦	٧٠.٥٦
٥	٩٢	٩٠	٨٤٦٤	٨١٠٠	٨٢٨٠
٦	٨٨	٩٠	٧٧٤٤	٨١٠٠	٧٩٢٠
٧	٨٠	٨٢	٦٤٠٠	٦٧٢٤	٦٥٦٠
٨	٨٠	٨٠	٦٤٠٠	٦٤٠٠	٦٤٠٠
٩	٨٦	٨٢	٧٣٩٦	٦٧٢٤	٧٠.٥٢
١٠	٨٨	٨٦	٧٧٤٤	٧٣٩٦	٧٥٦٨
١١	٩٢	٩٠	٨٤٦٤	٨١٠٠	٨٢٨٠
١٢	٨٣	٨١	٦٨٨٩	٦٥٦١	٦٧٢٣
١٣	٨٠	٨١	٦٤٠٠	٦٥٦١	٦٤٨٠
١٤	٧٨	٧٥	٦٠.٨٤	٥٦٢٥	٥٨٥٠
١٥	٧٦	٧٧	٥٧٧٦	٥٩٢٩	٥٨٥٢
١٦	٧٩	٧٨	٦٢٤١	٦٠.٨٤	٦١٦٢
١٧	٧٧	٧٨	٥٩٢٩	٦٠.٨٤	٦٠.٠٦
١٨	٧٨	٧٦	٦٠.٨٤	٥٧٧٦	٥٩٢٨
١٩	٨٩	٨٨	٧٩٢١	٧٧٤٤	٧٨٣٢
٢٠	٩٠	٩٠	٨١٠٠	٨١٠٠	٨١٠٠
٢١	٨٤	٨٦	٧٠.٥٦	٧٣٩٦	٧٢٢٤
٢٢	٩٢	٨٨	٨٤٦٤	٧٧٤٤	٨٠.٩٦
٢٣	٧٨	٨٠	٦٠.٨٤	٦٤٠٠	٦٢٤٠
٢٤	٨٠	٨٠	٦٤٠٠	٦٤٠٠	٦٤٠٠
٢٥	٨٠	٨١	٦٤٠٠	٦٥٦١	٦٤٨٠
٢٦	٨٦	٨٤	٧٣٩٦	٧٠.٥٦	٧٢٢٤
٢٧	٨٨	٨٦	٧٧٤٤	٧٣٩٦	٧٥٦٨
٢٨	٩٢	٨٦	٨٤٦٤	٧٣٩٦	٧٩١٢

٧٠٥٥	٧٢٢٥	٦٨٨٩	٨٥	٨٣	٢٩
٦٢٤٠	٦٤٠٠	٦٠٨٤	٨٠	٧٨	٣٩
٧٤٧٦	٧٠٥٦	٧٩٢١	٨٤	٨٩	٣١
٧٩٢٠	٧٧٤٤	٨١٠٠	٨٨	٩٠	٣٢
٦٦٣٦	٦٢٤١	٧٠٥٦	٧٩	٨٤	٣٣
٨٠٩٦	٧٧٤٤	٨٤٦٤	٨٨	٩٢	٣٤
٧٠٥٥	٧٢٢٥	٦٨٨٩	٨٥	٨٣	٣٥
٦٠٨٠	٥٧٧٦	٦٤٠٠	٧٦	٨٠	٣٦
٦١٦٠	٥٩٢٩	٦٤٠٠	٧٧	٨٠	٣٧
٧٣١٠	٧٢٢٥	٧٣٩٦	٨٥	٨٦	٣٨
٥٩٢٥	٥٦٢٥	٦٢٤١	٧٥	٧٩	٣٩
٥٦٩٨	٥٤٧٦	٥٩٢٩	٧٤	٧٧	٤٠
٢٧٨٣٥٦	٢٧٤٠١٧	٢٨٢٩٧٤	٣٣٠٥	٣٣٥٨	المجموع
٠,٨٩	قيمة معامل ارتباط بيرسون				

التطبيق النهائي لأداتي البحث:

بعد ان أكمل الباحث متطلبات بناء أداتي البحث، طبقهما على عينة البحث الأساسية، اذ بدأ يوم الاحد الموافق ٢٠٢٢/٣/١٣ وانتهى يوم الأربعاء الموافق ٢٠٢٢/٣/٢٣

• الوسائل الاحصائية:

١. اختبار مربع كاي: لحساب الصدق الظاهري لمقياس ما وراء المعرفة في القراءة.
٢. معادلة ستيفن ثامبسون: لإيجاد حجم عينة البحث الأساسية.
٣. معادلة معامل ارتباط بيرسون تم استعمالها لحساب:
 - أ- الثبات للمصحح مع نفسه، والمصحح مع مصحح آخر.
 - ب - ايجاد علاقة الفقرة للمجال والدرجة الكلية لمقياس ما وراء المعرفة في القراءة.
 - ج- تحقيق هدف البحث الخامس.
٤. معادلة الفا- كرونباخ: استعمل الباحث هذه الوسيلة في حساب الثبات لمقياس ما وراء المعرفة في القراءة.
٥. الاختبار التائي (T- t-test) لعينتين مستقلتين: لحساب القوة التمييزية لمقياس ما وراء المعرفة في القراءة وتحقيق هدف البحث الثاني والرابع.

٦. الاختبار التائي (t-test) لعينة مستقلة واحدة: لتحقيق هدف في البحث الاول والثالث.

٧. (الخطأ المعياري، الالتواء، التفرطح، الوسط الحسابي، الوسيط، الوسط الفرضي، التباين، الانحراف المعياري): لمعرفة المؤشرات الإحصائية لمقياس ما وراء المعرفة في القراءة.

تم اعتماد الحزمة الإحصائية الإجرائية (SPSS) في التحليل الإحصائي واستخراج الخصائص السايكومترية لأدوات البحث.





عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: عرض النتائج وتفسيرها:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحث على وفق أهدافه، ومناقشة تلك النتائج وتفسيرها تبعاً للخلفية النظرية التي اعتمدها الباحث والدراسات السابقة التي اطلع عليها، وعلى النحو الآتي:

الهدف الأول: التعرف على ما وراء المعرفة في القراءة عند طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية:

لتحقيق هذا الهدف طبق الباحث مقياس ما وراء المعرفة في القراءة على عينة البحث الاساس، وقد تمت الاجابة عن فقراته من قبل الطلبة، واستعمل الاختبار التائي لعينة (T-test) واحدة على الدرجات الكلية التي حصل عليها طلبة الدراسات العليا (عينة البحث)

ويتضح من الجدول التالي ان المتوسط الحسابي لأفراد العينة على مقياس ما وراء المعرفة وفي القراءة بلغ (١٤٦,٨٧) والانحراف المعياري (٣٥,٣٦٩) بينما بلغ الوسط الفرضي (١٣٥) وبعد استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة تبين أن القيمة التائية المحسوبة كانت (٤,٩٣٢) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢١٥), مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المتوسط الحسابي مما يشير إلى أن عينة البحث تتمتع بمستوى من ما وراء المعرفة في القراءة، جدول (١٤) يبين ذلك.

الجدول (١٤)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس ما وراء المعرفة في القراءة عند طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية:

حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية (T-test)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
٢١٦	١٤٦,٨٧	١٣٥	٣٥,٣٦٩	٢١٥	٤,٩٣٢	١,٩٦	٠,٠٥

ويمكن تفسير النتيجة الخاصة بما وراء المعرفة في القراءة إذ توصل الباحث إلى نتيجة ايجابية عند طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية تشير إلى إن مهارات ما وراء المعرفة هي مهارات ذهنية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات لدى الطلبة ، فهي تنمو مع تقدم المرحلة الدراسية، كذلك التقدم بالسن من جهة أخرى، ونتيجة للخبرات الطويلة والمتنوعة التي يمر بها الطلبة في اثناء دراستهم، إذ تؤدي قدرة ما وراء المعرفة في القراءة ، بمهمة السيطرة على الأنشطة جميعها الموجهة لحل المشكلات المختلفة التي تواجههم مع استعمال القدرات المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير (عبد العزيز، ٢٠٠٩: ٢١١).

وبالتالي أن استخدام طلبة الدراسات العليا ما وراء المعرفة في أثناء قراءتهم وبخاصة عندما يواجهون صعوبات في الفهم، يجعلهم واعين بجوانب الضعف والقوة فيما يقرؤون ويكون ذلك دافعاً إلى إعادة النظر في الأساليب والنشاطات الذهنية والأدائية التي يستخدمونها، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة عليها من حذف وإضافة، وتعديل بغرض تصحيح مسار التعليم، فاستخدام هذه المهارات تساعد الطالب على تطوير تعلم مستقل يمكنه من تحمل المسؤولية الذاتية للتعلم، لان الطالب في هذه الحالة يصبح لديه وعي بما لا يعرفه وما يجب أن يعرفه في أي موقف للتعلم ويستطيع أن يستخدم معارفه ومعتقداته في تحويل الأفكار والمفاهيم إلى أشياء لها معنى، أي يصبح لديه وعي وتحكم بعملية التعلم. (الجندي وصادق، ٢٠٠١: ٣٦٥).

أضف الى ان ما وراء المعرفة في القراءة تؤدي الى زيادة خبرة الطلبة، وقدرتهم على إدراك للعمليات العقلية، اذ يكونون غالباً على وعي تام بما ينبغي عليهم تعلمه، ويتصرفون بوعي للاستراتيجيات والأساليب المعرفية التي يجب اتباعها في عمليات التعلم، وبهذا فان عمليات ما وراء المعرفة تحكم عمليات التفكير والتعلم " (الزغول، ٢٠١٢: ١٧٧).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة البشري (٢٠١٥) اذ اشارت الى أن الطلبة يمارسون استراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة.

الهدف الثاني: (الفروق ذات الدلالة الاحصائية لما وراء المعرفة في القراءة عند طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية وفقا لمتغير الجنس (ذكور - اناث).

أجل تحقيق هذا الهدف جمع الباحث البيانات وحللها باستعمال اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، يتضح من الجدول (١٢) ان الوسط الحسابي للذكور قد بلغ (١٤٩,٢٤) قبالة (١٤٥,٣٠) للإناث في حين بلغ الانحراف المعياري للذكور (٣٥,٩٢٢) والانحراف المعياري للإناث (٣٥,٠٤٩)، وقد بلغت قيمة اختبار (ت) المحسوبة (٠,٨٠٢) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢١٤) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما وراء المعرفة في القراءة على وفق متغير الجنس (ذكور - اناث)، جدول (١٥) يبين ذلك.

الجدول (١٥)

قيمة (ت) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق في

ما وراء المعرفة في القراءة

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)		مستوى الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٨٦	١٤٩,٢٤	٣٥,٩٢٢	٢١٤	٠,٨٠٢	١,٩٦	٠,٠٥
إناث	١٣٠	١٤٥,٣٠	٣٥,٠٤٩				

ويعزو الباحث هذه النتيجة الى ان طلبة الدراسات العليا يدرسون في بيئة واحدة وبمستوى واحد من التعلم عن طريق استعمال التكنولوجيا والاهتمام بالأنظمة المعرفية وكذلك المستوى العقلي لديهم متقارب في هذه المرحلة من حيث اهتمامهم بالعمليات العقلية وتلقيهم للمعلومات يكون عن طريق مصادر متنوعة ومتشابهة في الوقت نفسه وخاصة في القدرة على ما وراء المعرفة في القراءة ولهذه الأسباب لم تظهر فروق بين الجنسين في هذه القدرة ساعدت طلبة الدراسات العليا (ذكور، وإناث)، على ان يكونوا

مفكرين جيدين وقادرين على تطوير قدراتهم في الإجابة عن التساؤلات التي يمرون بها. (العتوم وآخرون ٢٠١١: ٢٦٦).

إنّ هذه النتيجة جاءت مطابقة لدراسة (لطيفة: ٢٠١٥) التي أظهرت، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ما وراء المعرفي وفق متغير الجنس، ويعزو الباحث سبب التطابق في النتيجة الى عينة البحث باعتبار ان طلبة الدراسات العليا الذكور والاناث قد وصلوا مرحلة متقدمة من القدرات فيما وراء المعرفة في القراءة وفق مقتضيات المرحلة التي هم عليها الان ومتطلباتها.

الهدف الثالث: التعرف على المهارات الكتابية عند طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية:

لتحقيق هذا الهدف طبق الباحث اختباراً (موضوع تعبير) على طلبة الدراسات العليا في أقسام اللغة العربية ومن ثم صحح الاختبار وفقاً للمعيار الذي تم بناؤه، وبعد ذلك تم استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة يتضح من الجدول أدناه أنّ المتوسط الحسابي لأفراد العينة على الاختبار يبلغ (٧٦,٧٣) والانحراف المعياري (١٣,٥٨٨) بينما بلغ الوسط الفرضي (٥٠)، وبعد استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (T-test) تبين أن القيمة التائية المحسوبة كانت (٢٨,٩١٢) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢١٥). مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المتوسط الحسابي مما يشير إلى أن عينة البحث تتمتع بمستوى من المهارات الكتابية، جدول (١٦) يبين ذلك.

الجدول (١٦)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة للمهارات الكتابية عند طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية

مستوى الدلالة	القيمة التائية (T-test)		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة					
٠,٠٥	١,٩٦	٢٨,٩١٢	٢١٥	١٣,٥٨٨	٥٠	٧٦,٧٣	٢١٦

ويعز الباحث هذه النتيجة الى ان طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية يمتلكون مهارات تنظيم العمل الكتابي المتمثلة بالمقدمة، والعرض، والخاتمة، ومهارات كتابة

الفقرات، واستعمال الأساليب وصحة استعمال الصور النحوية والبلاغية في الموضوع التعبيري.

فالكتابة هي رفيقة القراءة الدائمة لاستحالة الكتابة أو التدوين في أي موضوع من دون وجود قراءات سابقة ومطالعة مستمرة للأفكار المنثورة على الورق، كما إن هاجس الكتابة ومهاراتها لا يوجد إلا مع مهارات ما وراء المعرفة في القراءة الجيدة المستمرة، وبما ان طلبة الدراسات العليا لديهم القدرة فيما وراء المعرفة في القراءة مما أدى الى ظهور مستوى جيد من المهارات الكتابية، ومن ثم بمرور الزمن القارئ الجيد الوصول إلى مفاتيح الكتابة التي كان يمتلكها الفرد. (Anderson,2018: 327)

ان الدوافع لدى الطلبة هي التي تؤدي الى بروز الكتابة لديه، وهي عبارة عن أفكار إنسانية يتم تطعيمها بالبحث والأدلة والتنقيب والشواهد لتصاغ بعد ذلك على شكل جمل وكلمات على صفحات الكتب والجرائد وكلما زادت نسبة القراءة واتسعت مكانة الكتابة زاد الاهتمام بقضايا المجتمع وتنامي الوعي عند الطلبة بصورة عامة، وفي هذه الحالة يكون فعل القراءة وحاجة الكتابة أمرين ضروريين في الحياة اليومية الفرد الواعي (Halley & deny,2020:298) .

الهدف الرابع: (الفروق ذات الدلالة الاحصائية للمهارات الكتابية عند طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية وفقا لمتغير الجنس (ذكور - اناث).

لأجل تحقيق هذا الهدف جمع الباحث البيانات وحللها باستعمال اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، يتضح من الجدول (١٤) ان الوسط الحسابي للذكور قد بلغ (٧٧,٧٨) قبالة (٧٦,٠٤) للإناث في حين بلغ الانحراف المعياري للذكور (١٣,٩٩١) والانحراف المعياري للإناث (١٣,٣٢٤)، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠,٨٣٤) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢١٤) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الكتابية وفق متغير الجنس (ذكور - اناث). جدول (١٧) يبين ذلك.

الجدول (١٧)

قيمة (ت) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق في
المهارات الكتابية

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	الجنس
	الجدولية	المحسوبة					
٠,٠٥	١,٩٦	٠,٨٣٤	٢١٤	١٣,٩٩١	٧٧,٧٨	٨٦	ذكور
				١٣,٣٢٤	٧٦,٠٤	١٣٠	إناث

ويمكن تفسير ذلك الى أن المهارات الكتابية التي يتمتع بها طلبة الدراسات العليا متقاربة بين (الذكور، والإناث) فهم يكلفون بواجبات محددة ينفذها كلا الجنسين لتؤدي الى النتيجة المطلوبة من قبل الأستاذة وفي بيئة واحدة وبمستوى واحد مما يجعلهم تأدية اكبر قدر ممكن من المهارة لبيان تمكنهم والحصول على درجة تقييم جيدة وهي احد أبواب المنافسة فالاهتمام بالكتابة عن طريق تنظيم الأفكار واستعمال الأساليب وصحة استعمال اللغة والصور البلاغية في التعبير الكتابي متنوعة ومتشابهة في الوقت نفسه وخاصة في الكتابة مثل علامات الترقيم ولهذه الأسباب لم تظهر فروق بين الجنسين في المهارات الكتابية بين (ذكور، وإناث)، مما جعلهم ان يكونوا بمستوى متقارب في التنفيذ والقدرة على تطوير قدراتهم في الكتابة والإجابة عن التساؤلات التي يمرون بها. (العتوم وآخرون، ٢٠١١: ٢٦٦).

الهدف الخامس: الدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين ما وراء المعرفة في القراءة والمهارات الكتابية.

لمعرفة العلاقة بين ما وراء المعرفة في القراءة والمهارات الكتابية عند أفراد العينة جميعهم استعمل معامل ارتباط (بيرسون) والجدول التالي يبين إن قيمة معامل بيرسون قد بلغت (٠,٥٧) وهي أكبر من القيمة الجدولية (٠,١٣) عند مستوى دلالة إحصائية

(٠,٠٥) ودرجة حرية (٢١٤) مما يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية إي انه كلما ارتفع ما وراء المعرفة في القراءة ترتفع المهارات الكتابية والعكس صحيح، جدول (١٦) يبين ذلك.

جدول (١٨)

نتائج الاختبار التائي الخاص بمعامل ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين ما وراء المعرفة في القراءة والمهارات الكتابية

حجم العينة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	درجة الحرية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
٢١٦	٠,٥٧	٢١٤	٠,١٣	دالة إحصائية

ويفسر الباحث سبب وجود هذه العلاقة الى ان طلبة الدراسات العليا يمتلكون مستوى من مهارات ما وراء المعرفة في القراءة أكثر من غيرهم من الطلبة الآخرين، أضف الى ذلك انهم يستعملون مهارات معرفية وما وراء معرفية في القراءة لإنجاز المهام والواجبات المتعددة التي تتطلبها المرحلة الدراسية التي هم فيها، الامر الذي يجعلهم يمتلكون مستوى متقدماً من المهارات الكتابية والتي ترتبط بصورة ايجابية مع مهارات ما وراء المعرفة في القراءة.

وهذا ما يؤكد وجود علاقة ارتباطية معنوية ايجابية دالة إحصائياً بين ما وراء المعرفة في القراءة والمهارات الكتابية، اذ إنَّ الباحث يرى بان زيادة القدرة على استعمال المهارات الكتابية مرتبط بارتفاع قدرة الطلبة على ما وراء المعرفة في القراءة وبالعكس كلما كانت قدرة الطلبة فيما وراء المعرفة في القراءة واطنة قلت قدرة الطلبة على الكتابة وخاصة المهارات الكتابية التي تعتمد بشكل مباشر في القدرة على القراءة الجيدة.

فعملية الكتابة هي عملية نتاج معرفي متراكم يتأتى عن طريق القراءة المكثفة والاطلاع المستمر على موارد المعرفة المتنوعة فلكي تتوارد الأفكار اثناء الكتابة تؤدي لابد من ثروة لغوية ومعرفية حيث نحتاج إلى تغيير مفردات كثيرة اثناء الكتابة

بين مرة وأخرى فمفاهيم الفرد عن مشكلة ما قد تتغير بين الحين والآخر، بل وحتى رغباته في التعبير فيما يريد ، وعليه فما وراء المعرفة تولد كل ما هو جديد (الادراك)، وهذا يدل على علاقة وثيقة قوية واضحة بين المتغيرين موجودة عند طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية بشكل مختلف، ولم يجد الباحث أي دراسة سابقة لمقارنتها مع ما توصل إليه من نتيجة لهذا الهدف.

ثانياً: الاستنتاجات

من طريق ما تم التوصل إليه من نتائج استنتج الباحث ما يأتي:

١. إنّ ما وراء المعرفة في القراءة توفر الجهد على طلبة الدراسات العليا في اختزال الوقت والتمكن من المهام المطلوبة منهم في تلك المرحلة.
٢. ما وراء المعرفة في القراءة متوافرة عند طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية وعند كلا الجنسين على حد سواء.
٣. إنّ المهارات الكتابية تعتمد بصورة أساسية على ما يمتلكه طلبة الدراسات العليا من مهارات ما وراء المعرفة في القراءة.
٤. يتمتع طلبة الدراسات العليا في أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية والتربية الأساسية والآداب؛ بمستوى عالٍ من البعد المعرفي في القراءة ومن ثم تمكنهم من الكتابة البحثية، فهي مهارة مكتسبة وأحياناً بالفطرة فيبدع فيها من يريد ذلك في التأليف والتدوين، ولا مهارة تنمو الا بالتدريب والاطلاع وان كانت موهبة كالخط مثلاً، فالكتابة هي مظهرٌ للتفكير.
٥. وجود علاقة طردية بين ما وراء المعرفة في القراءة والمهارات الكتابية، فالتدريب على التفكير اثناء القراءة يتضح كثيراً اثناء الكتابة.

ثالثاً: التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث إلى التوصيات الآتية:

١. ضرورة توجيه المؤسسات التربوية والتعليمية التابعة لوزارتي التربية والتعليم العالي كالجوامع والمعاهد العلمية والمدارس على تكوين اتجاهات إيجابية بناءة وبلورتها لدى طلبتها وأساتذتها نحو موضوع ما وراء المعرفة في القراءة لكي يدفعهم ذلك إلى دراستها والتعرف عليها وإجراء مزيد من الدراسات والبحوث العلمية في هذا المجال.
٢. ضرورة التأكيد على أساتذة الجامعات على تنمية ما وراء المعرفة في القراءة عند طلبتهم عن طريق وضع خطط دراسية ناجعة قادرة على تحفيز الطلبة على حد سواء في كافة المراحل الدراسية للدراسات الأولية والعليا.
٣. أهمية التدريب المستمر للطلبة في المراحل الدراسية المختلفة على استخدام المهارات الكتابية عن طريق فروع اللغة العربية المتنوعة
٤. إقامة الدورات التدريبية لتطوير الخط العربي وبيان أهمية الكتابة عند طلبة الجامعة.
٥. تفعيل الاختبارات الكتابية كأن تكون أثناء تقديم الطلبة للدراسات أو حتى القبول المركزي.
٦. تطوير المناهج الحديثة وجعل جزءاً من أهدافها الاهتمام والعناية بالخط والكتابة.

رابعاً: المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

١. (الوعي المعرفي وعلاقته بما وراء المعرفة في القراءة عند طلبة الدراسات العليا).
٢. (ما وراء المعرفة في القراءة وعلاقتها بالانتباه الانتقائي عند طلبة الدراسات العليا).
٣. (المهارات الكتابية وعلاقتها بالتفكير عالي الرتبة عند طلبة الدراسات الأولية والعليا).

المصادر والمراجع

المصادر العربية

❖ القرآن الكريم

- ١- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٠): *المنهج التربوي وتعلم التفكير*، القاهرة، عالم الكتب (سلسلة التفكير والتعليم - ٢)
- ٢- ابن جني، أبو الفتح عثمان (١٩١٣): *الخصائص*، ج ١، مطبعة الهلال، القاهرة، مصر.
- ٣- ابن خلدون، عبد الرحمن محمد (٢٠٠١): *مقدمة ابن خلدون*، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع الجزء الأول، بيروت / لبنان.
- ٤- ابن فارس، أحمد (١٩١٠): *الصحاح في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها*، دار إحياء التراث العربي، القاهرة، مصر.
- ٥- ابن مسكويه (٢٠٠٥): *تهذيب الاخلاق وطهیر الأعراق*، مطبعة النور، دراسة وتحقيق عماد الهلالي.
- ٦- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (٢٠٠٥): *لسان العرب*، دار صادر، بيروت. ٧- أ
- ٧- أبو الرب، محمد (٢٠٠٥): *الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي*، دار وائل، عمان - الأردن.
- ٨- أبو الطيب المتنبي، (١٩٨٢): *حياته وشعره*. المكتبة الحديثة للطباعة والنشر.
- ٩- ابو جادو، صالح محمد، محمد بكر نوفل (٢٠٠٧): *تعلم التفكير النظرية والتطبيق*، دار المسيرة للنشر والتوزيع - عمان .
- ١٠- أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٧): *مناهج البحث في العلوم النفسية التربوية*، القاهرة دار النشر للجامعات.
- ١١- أبو محفوظ، ابتسام محفوظ (٢٠١٧): *المهارات اللغوية*، دار التدمرية.
- ١٢- الاسدي، عباس حنون مهنا (٢٠١٣): *الأساليب المعرفية، كتاب علم النفس المعرفي*، مطبعة العدالة للنشر والتوزيع، بغداد.

- ١٣- إسماعيل، وطالبة، (٢٠١٥): **فعالية برنامج استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية** لتحسين مستوى قراءة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ذوي الإنجاز المنخفض. الدراسات التربوية الدولية، ٨ (١) ٧١-٨٧
- ١٤- الألباني، محمد ناصر الدين (١٩٨٥): **إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل**، المكتب الإسلامي _ بيروت.
- ١٥- الأنصاري، ابن هشام عبد الله يوسف بن يوسف (٢٠٠٥): **شرح قطر الندى وبلّ الصدى**، تحقيق، يوسف هبّود، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- ١٦- باشا، احمد زكي (٢٠١٢): **الترقيم وعلاماته في اللغة العربية**، مؤسسة الهنداوي للتعليم والثقافة، مصر.
- ١٧- البجّة، عبد الفتاح (٢٠٠٠): **أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- ١٨- بشارة، موفق سليم ومحمود بني عبد الرحمن (١٠١٥): **العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال**، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الثلاثون، العدد الثاني.
- ١٩- البشري، محمد بن شديد (٢٠١٥): **استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، قسم المناهج وطرق التدريس - كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- ٢٠- البصيص، حاتم حسين (٢٠١١): **مهارات القراءة والكتابة استراتيجية متعددة للتدريس والتقويم**، الهيئة العامة السورية للكتاب - دمشق.
- ٢١- بني ياسين، محمد فوزي احمد (٢٠١٠): **اللغة (نشأتها - خصائصها - مشكلاتها - قضاياها - نظرياتها - مهاراتها - مدخل تعليمها - تقييم تعلمها) حمادة للنشر والتوزيع**، عمان - الأردن.
- ٢٢- التميمي، أسماء فوزي حسن (٢٠١٠): **مهارات التفكير العليا وعلاقتها بالتحصيل الرياضي لدى طلبة معاهد اعداد المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية - ابن الهيثم جامعة بغداد.

- ٢٣- الجاحظ، أبو عثمان عمر بن بحر (١٩٤٧): *البيان والتبيين*، تحقيق، حسن السندوبي، ج ١، مطبعة الاستقامة، القاهرة، مصر.
- ٢٤- الجبوري، يحيى وهيب (٢٠٢١): *الكتابة في الحضارة العربية*، دار الغرب الاسلامي، بيروت - لبنان.
- ٢٥- جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩): *تعليم التفكير- مفاهيم وتطبيقات*، دار الكتاب الجامعي، العين - الامارات العربية.
- ٢٦- الجنابي، سيروان عبد الزهرة (٢٠١٢): *الأسس الفكرية للقواعد اللغوية في كتاب القواعد والفوائد للشهيد الأول محمد بن مكي العاملي*، مجلة اللغة العربية وآدابها مج ١- كلية الآداب - جامعة الكوفة.
- ٢٧- الجندي أمنية، وصادق منير (٢٠٠١): *فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي السعات العقلية المختلفة*، المؤتمر العلمي الخامس التربية العلمية للمواطنة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٢٨- حجاب، محمد منير (٢٠٠٠): *مهارات الاتصال للإعلاميين والتربويين والدعاة*، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.
- ٢٩- الحلاق، علي سامي (٢٠١٠): *المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها*، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان.
- ٣٠- الحمداني، موفق، (٢٠٠٤) *اللغة وعلم النفس*، جامعة الموصل.
- ٣١- الحموز، محمد عواد (٢٠٠٤): *تصميم التدريس*، وائل للنشر والتوزيع - عمان.
- ٣٢- الخاقاني، شذى عبد زيد شاكر (٢٠٠٨): *استراتيجية ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتميزين والموهوبين من طلبة المرحلة المتوسطة*، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ابن رشد - جامعة بغداد.
- ٣٣- الخفاجي، عدنان عبد (٢٠١٧): *اساسيات في طرائق تعليم القراءة للمبتدئين*، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة - مصر.
- ٣٤- خليل الموسوي (٢٠١١): *كيف تتعامل مع الناس؟* برواية اهل البيت، دار الجوادين.

- ٣٥- خليل، إبراهيم وامتنان، الصمادي (٢٠٠٨): *فن الكتابة والتعبير*، دار المسرة - عمان.
- ٣٦- درية الخطيب، ولطفي الصقال (١٩٨٩): *ديوان أبي الفتح البستي* مطبوعات مجمع اللغة العربية في دمشق.
- ٣٧- ربيع، محمد (١٩٩٩): *التعبير الوظيفي*، الفكر للنشر والتوزيع. الأردن - عمان.
- ٣٨- رمضان، هاني إسماعيل (٢٠١٨): *معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها*، منشورات المنتدى العربي التركي.
- ٣٩- الرويثي، إيمان محمد احمد (٢٠٠٩): *رؤية جديدة في التعلم (التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي)*: دار الفكر، عمان - الاردن.
- ٤٠- الريس، أحمد هاشم (٢٠١٥): *إبداعية الكتابة*، مكتب النيل والفرات للنشر والتوزيع مصر- القاهرة.
- ٤١- زاير، سعد علي، وسما تركي داخل، (٢٠١٣): *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*، ج ١، دار المرتضى، المتنبي، بغداد، العراق.
- ٤٢- الزغول، عماد (٢٠١٢): *مبادئ علم النفس التربوي*، الطبعة الثانية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
- ٤٣- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨): *الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي، والذاكرة والابتكار*: دار النشر للجامعات - القاهرة.
- ٤٤- سالم، أسامة فاروق (٢٠١٤): *اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق*، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ٤٥- سليم، فرحان (٢٠١٨): *اللغة العربية ومكانتها بين اللغات*، الدار العربية، عمان - الأردن.
- ٤٦- سمير، عبد الوهاب (٢٠١٨): *تعليم القراءة والكتابة رؤيا تربوية*، مكتب لسان العرب، المنصورة - مصر.
- ٤٧- صالح، هشام القاضي (٢٠١٨): *أنظمة الكتابة وإشكالية التصنيف*، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، الرياض - المملكة العربية السعودية.

- ٤٨- صفاء يوسف الأعسر (١٩٩٨): **تعليم من أجل التفكير**، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة.
- ٤٩- الصوص، سمير (٢٠٠٣): **أثر برنامج تعليمي مدار بالحاسوب في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية في اللغة العربية** لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- ٥٠- الصوفي، عبد اللطيف (٢٠٠٧): **فن الكتابة للناشئة**، دار الفكر، دمشق.
- ٥١- صومان، أحمد ابراهيم، (٢٠١٠): **دراسات في تنمية مهارات التحدث والكتابة** لطلبة المرحلة الأساسية، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.
- ٥٢- طعمة، حسن ياسين، وايمان حسين حنوش (٢٠١٢): **الإحصاء الاستدلالي**، دار صفاء للنشر والتوزيع - عمان.
- ٥٣- طعيمة، رشدي أحمد أ (٢٠٠٦): **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، دار الفكر العربي - القاهرة.
- ٥٤- طعيمة، ومحمد الشعيبي ب (٢٠٠٦): **تعليم القراءة والأدب، استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ٥٥- عاشور، راتب قاسم ومحمد فخري مقدادي (٢٠٠٩): **المهارات القرائية والكتابية - طرائق تدريسها واستراتيجياتها**، المسرة للنشر والتوزيع- عمان.
- ٥٦- عبد الباري، ماهر شعبان أ (٢٠٠٨): **سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية**، أ، دار المسيرة، عمان.
- ٥٧- عبد الباري، ماهر شعبان ب (٢٠١٠): **الكتابة الوظيفية والإبداعية (المجالات، المهارات، الأنشطة والتقويم)**، المسرة للنشر والتوزيع، عمان - الاردن.
- ٥٨- عبد الباري، ماهر شعبان ت (٢٠١١): **مهارات التحدث العملية والأداء**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- ٥٩- عبد الرحمن، سعد (١٩٩٨): **القياس النفسي النظري والتطبيق**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ٦٠- عبد العزيز، سعيد (٢٠٠٩): **تعليم التفكير ومهاراته**، الثقافة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.

- ٦١- عبد الله، فهد عبد الله العازمي (٢٠١٩): **درجة امتلاك طلبة لمرحلة الثانوية لمهارات التعبير الكتابي بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين**، جامعة ال البيت كلية العلوم التربوية الأردن - المفرق.
- ٦٢- عبد الهادي، نبيل وعبد العزيز ابو حشيش، وخالد عبد الكريم بسندي (٢٠٠٦): **مهارات في اللغة والتفكير** دار المسرة - الأردن عمان.
- ٦٣- عبود، مهدي علوان ونزار ياسر الدلفي (٢٠١٢): **مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب معهد اعداد المعلمين**. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، العدد العاشر، السنة الرابعة، جامعة واسط -العراق.
- ٦٤- عبيد، وليم: (٢٠٠٠): **ما وراء المعرفة المفهوم والدلالة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ١.
- ٦٥- العتوم، عدنان يوسف أ (٢٠٠٤): **علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق**، المسيرة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
- ٦٦- العتوم، عدنان يوسف، واخرون ب (٢٠١١): **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات علمية**، دار المسيرة، عمان.
- ٦٧- عدس، احمد محمد عبد الرحيم (١٩٩٦): **المدرسة وتعليم التفكير**، دار الفكر، عمان - الاردن.
- ٦٨- عصر، حسني عبد الباري أ (١٩٩٤): **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية**، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر، الإسكندرية - مصر.
- ٦٩- عصر، حسني عبد الباري ب (١٩٩٧): **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**، الدار الجامعية للطبع والنشر - مصر.
- ٧٠- عصر، حسني عبد الباري ج (١٩٩٩): **قضايا في تعليم اللغة العربية وتعاليمها**. المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر.
- ٧١- عطية، محسن علي أ (٢٠٠٦): **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الشروق، الأردن.

- ٧٢- عطية، محسن علي ب (٢٠٠٨): *الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال*، دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع. عمان - الأردن.
- ٧٣- عطية، محسن علي ت (٢٠٠٨): *مهارات الاتصال اللغوي وتعليماتها*، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
- ٧٤- عطية، محسن علي ث (٢٠١٠): *أساليب تدريس اللغة العربية*، دار الشروق، عمان - الأردن.
- ٧٥- عطية، محسن علي ج (٢٠١٤): *تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال*، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
- ٧٦- عطية، محسن علي ح (٢٠١٧): *الجودة الشاملة والمنهج*، المناهج للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
- ٧٧- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠): *الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية*، دار الفكر للنشر والتوزيع، القاهرة - مصر.
- ٧٨- علوان، خالد عبید (٢٠٢٠): *التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة السادس الإعدادي في اللغة العربية*، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، مج. ٢٨، ع. ٤، ص. ٦٩-٨٨.
- ٧٩- عمر، احمد عمر وفخرو، حصة عبد الرحمن، البيعي، تركي وتركبي، آمنة عبد الله (٢٠١٠): *القياس النفسي والتربوي*، المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الاردن.
- ٨٠- العموش، ابراهيم (٢٠١٩): *مهارات الاتصال في اللغة العربية*، مجلة جامعة الاسراء.
- ٨١- العناتي، وليد احمد (٢٠١٠): *نهج الموسيقى وتعليم اللغة العربية رؤى منهجية*. دار جرير، عمان - الأردن.
- ٨٢- عيد، يوسف محمد يوسف (٢٠١٧): *قلق الكلام والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية* لدى طلاب قسم التربية بجامعة الملك خالد، مجلة التربية الخاصة، السعودية.
- ٨٣- العيسوي، جمال مصطفى وآخرون (٢٠٠٥): *طرائق تدريس اللغة العربية*، دار الكتاب الجامعي، القاهرة - مصر.

- ٨٤- العيسوي، عبد الرحمن (١٩٨٣): **القياس والتقويم في العملية التربوية**، دار الراتب الجامعية، بيروت - لبنان.
- ٨٥- فارس علي (٢٠١٦): **العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية** - دراسة ميدانية، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية. العدد الثالث (ص ٦٩-٨٤)، جامعة البليدة، الجزائر.
- ٨٦- فتحي، عبد الرحمن جروان (١٩٩٩): **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي، الأردن - عمان.
- ٨٧- فرج، صفوت (١٩٨٠): **القياس النفسي**، دار الفكر العربي، القاهرة - مصر.
- ٨٨- الفقي، إبراهيم (٢٠٠٧): **الثقة والاعتزاز بالنفس**.
- ٨٩- القرطبي، يوسف بن عبد الله (٢٠١٠): **جامع بيان العلم وفضله**. ١/ج ١/ص ٢٣. تحقيق مسعد عبد الحميد السعدني.
- ٩٠- قطامي، يوسف أ (٢٠٠٠): **نماذج التدريس**، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٩١- قطامي، يوسف ب (٢٠١٧): **تعليم التفكير وتطبيقاته العملية في المواد الدراسية**، دار الإحصاء العلمي للنشر والتوزيع.
- ٩٢- القلقشندي، أحمد بن علي (٢٠٠٨): **مقدمة كتاب صبح الأعشى في كتابة الإنشاء**، ج ١، دار الكتب العلمية، بيروت.
- ٩٣- لطيفة، لؤي حسن محمد (٢٠١٥): **مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة** - بالمملكة العربية السعودية - مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية مج ٣، عدد ١٠.
- ٩٤- اللوزي، مريم محمد (٢٠٠٥): **بناء برنامج تدريبي على وفق نموذج وليام جوردن لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية باللغة العربية لطلبة الصف العاشر الأساسي، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)**، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان للدراسات العربية العليا، عمان - الأردن.
- ٩٥- المتنبي، أبو الطيب (١٩٨٢): **أبو الطيب المتنبي، حياته وشعره**. المكتبة الحديثة للطباعة والنشر - بغداد.

- ٩٦- محمد، إبراهيم محمد (٢٠٠٩): **ما وراء المعرفة: المكونات والاستراتيجيات**. كلية التربية - جامعة المنيا - مصر.
- ٩٧- مذكور، احمد علي (٢٠٠٢): **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة - مصر.
- ٩٨- مرعي، وليد فائق، ومحمود علي احمد (٢٠٢٠): **تعليم التفكير في اللغة العربية**، مؤسسة دار الصادق الثقافية، العراق.
- ٩٩- مزعل، ياسر نعمة (١٩٦٩): **لغة التعبير**، مطبعة العربي الحديثة، العراق.
- ١٠٠- مصطفى، رعد خصاونة (٢٠٠٧): **أسس تعليم الكتابة**، دار جدار للكتاب العالمي، عمان - الاردن.
- ١٠١- مصطفى، عبد الله علي (٢٠٠٧): **مهارات اللغة العربية**، دار المسيرة، عمان.
- ١٠٢- المضري، عبد الحميد الشيخ حسين (١٩٨٧): **ألف كلمة في الحكم والمواعظ والأمثال لأُمير المؤمنين المكتبة العالمية**، بغداد.
- ١٠٣- مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق (٢٠١٤): **قواعد الاملاء**، لجنة اللغة العربية.
- ١٠٤- ملحم، سامي محمد أ (٢٠٠٢): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسرة للنشر والتوزيع - عمان.
- ١٠٥- ملحم، سامي محمد ب (٢٠١١): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان - الاردن.
- ١٠٦- المنيزل، عبد الله فلاح وعدنان يوسف العتوم (٢٠١٠): **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية**. دار اثراء للنشر والتوزيع، عمان- الاردن.
- ١٠٧- الموسوي، خليل (٢٠١١): **كيف تتعامل مع الناس، برواية اهل البيت**، دار الجوادين. المكتب الإسلامي - بيروت.
- ١٠٨- الناقة، كامل محمود (٢٠٠٦): **تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، سلسلة دراسات - جامعة ام القرى - المملكة السعودية العربية.
- ١٠٩- النجار، فخري خليل (٢٠١١): **الأسس الفنية للكتابة والتعبير**. دار صفاء للنشر والتوزيع - عمان.

- ١١٠- الهاشمي، عبد الرحمن عبد أ (٢٠١١): **التعبير فلسفته واقع، وأساليب تصحيحه، المناهج للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.**
- ١١١- الهاشمي، عبد الرحمن عبد، وطه على الدليمي ب (٢٠٠٨): **استراتيجيات حديثة في فن التدريس. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.**
- ١١٢- الهاشمي، عبد الرحمن عبد، وفائزة محمد ت (٢٠١١): **الكتابة الفنية مفهومها - أهميتها - مهاراتها - تطبيقاتها. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع - عمان.**
- ١١٣- الهاشمي، عبد الرحمن، ومحسن علي عطية ث (٢٠٠٩): **تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.**
- ١١٤- الوائلي، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٤): **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق. دار الشروق، عمان- الأردن.**
- ١١٥- وزارة التربية العراقية (٢٠١٤): **كتاب الأدب والنصوص.**
- ١١٦- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي - جمهورية العراق، (٢٠٢١).
- ١١٧- يونس، فتحي وآخرون. (٢٠٠٤): **المناهج، الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير، دار الفكر، عمان - الأردن.**

المصادر الأجنبية:

١١٨. Adrian, D. E. (2018): "The Cognitive Failures Questionnaire (CFQ): and its correlates", British Journal of Clinical Psychology.
١١٩. Anderson (2018): "Reading and Writing (Literacy):", Asha published, Retrieved 24. Edited, USA.
١٢٠. Anastasi, A. , Urbina ,S. ,(2010): Psychological testing 7ed , Asoka. Ghosh ,PHI ,Learning private Limited
١٢١. ARY, M. A & Tsaimou R. G (2004): "Numismatics Math production,
١٢٢. Barry. A. (1989): "Teaching Modern Science, Seventh Edition", New Jersey Merrill Publishing company.
١٢٣. Chubbuck ,F. (2008): Gadamer's Philosophical Hermeneutics on Education. Journal of Educational and Instructional Studies in the World٢ ,(2): ,
١٢٤. Perkins, Robert Schwartz (2003): Teaching Thinking Skills, Cases and Methods (translated by Abdullah Al Sharee, Waleed Daham), Riyadh: Al-Nafie for Educational Research and Consulting.
١٢٥. Costa ,A. (2000): Media ling the met a Cognitive in Developing minds A Resource Book for teaching thinking ,reprised edition , Vol.19 r.s. A ,the Association for Supervision and Curial um Development.
١٢٦. Cox, J.R. (2005): " Metacognition, Purposeful Enquiry and conceptual Henge, In: Hegarty -Hazel, E.; The student Laboratory and science curriculum", London, Routledge.
١٢٧. Dauncey M.& Reidy. (2011): Relationship between Academic Engagement, Self-Reported Grades, and Student Satisfaction, NACTA Journal Vol. 60, No. 3 (September 2011).

١٢٨. Ebell, R.L. ,Frisbee ,D.A. (2009): Essentials of Educational measurement 5th ed. ,New Delhi ,Asoka K. Ghosh ,PH1 ,learning private limited.
١٢٩. Eggen, R. &Kaulback. (1995): "metacognition and learning to Teach", International Journal of Research in Science Teaching, vol16,1994.
١٣٠. Bailey, J. (2003): Profile lateral thinking-Edward De Bono Engineering Management Journal, 17(5: pp
١٣١. Flavell ,H. (1976): Metacognitive Aspects of Problem Solving. Retrieved
١٣٢. Good, carter, (1973): dictionary of education 3rd red MC: grow hill, New York.
١٣٣. Hart, J. (2006): "The SQ3R Reading Method, The study Guides and strategies". study's, USA. Hedges, W, D: Dictionary of Education 3rd ed, New York. Mc – California word worth,1966.
١٣٤. Hawley & deny. (2020): "The Relationship Between Writing and Reading", Newberys, USA.
١٣٥. Holger's, T: Short term training college composition student in the use of free training and problem heuristics for rhetoricalS invention, a comparative evaluation, Dissertation Abstracts International,1981, Vol. 41, No. 1, P. 1211
١٣٦. ImeL, S. " Metacognitive Skills for Adult Learning ". Trends and Issues Alert, No. 39 Available at, 2002
١٣٧. Iwai ,Y. (2016): Promoting strategic readers: insights of preservice teachers ,understanding of metacognitive reading strategies. International Journal for the Scholarship of
١٣٨. Jack, h. k (2016): "Educational psychology for Effective Teachings", second Edition, Boston, Wadsworth publishing company.

١٣٩. Jacob, k, & pairs, M, (1987): "cooperative Leering Dalhousie", workshop materials, Three, common cooperative Learning structures, "think-pair-share" Jigsaw. Available at.
١٤٠. Wallica (2017): "The Basic Characteristics of Effective Writing", thoughtco published Retrieved, CANADA
١٤١. Karen, e.g. (1993): "Teacher's handbook for Elementary social studies ", Addison Wesley publishing co, Inc, Reading Massachusetts.
١٤٢. Metcalf, g & Shimamura. R (1994): "Teaching in Social studies Inquiry in the classroom", coheirship Emeryville, Publishing.
١٤٣. Paris, k. s. & Swinson (2004): "strategies For Reviewing, Oklahoma state", UNIVERSITY, STILLWATER.
١٤٤. Mehrdad, K. T. & Eller. & Amid, j (2012): "Educational psychology for Effective Teaching", second Edition, Boston, Wadsworth publishing company.
١٤٥. Byrne Donn 1988: Teaching writing skills London Longman group uk Limited.

الملاحق

ملحق (١)

كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة بابل/ كلية الدراسات العليا.

Ministry of Higher Education
and Scientific Research
University of Babylon
Faculty of Graduate Studies

جمهورية العراق



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل
كلية الدراسات العليا
العلوم الانسانية

No:
Date:

العدد: ٤٢٨٢
التاريخ: ٢٠٢١/١١/٢٨

الى / جامعة الكوفة / جامعة المثنى

جامعة القادسية / جامعة كربلاء

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

يرجى التفضل بتسهيل مهمة طالب الدراسات العليا / الماجستير (جاسم ابراهيم خضير عباس)
في اختصاص طرائق تدريس اللغة العربية في كلية التربية للعلوم الانسانية بجامعة بابل والمقبولة للعام
الدراسي (٢٠٢٠ - ٢٠٢١) . وذلك لغرض اكمال متطلبات بحثه .

...تفضلوا بقبول فائق التحية والاحترام...

الاستاذ الدكتور

سعد مرزّه حسين الاعرجي

معاون عميد كلية الدراسات العليا

٢٠٢١/١١/٢٨

صورة عنه الم/

- كلية التربية للعلوم الانسانية ... اشارة الى تأديكم على الاستمارة بتاريخ ٢٠٢١/١١/٢٨ ... للتفضل بالعلم . مع الاحترام .
- شعبة شؤون الطلبة/ العلوم الانسانية مع الاوليات ... مع الاوليات ...
- الصادرة .

حسين ٢٨ / ١١ / ٢٠٢١



ملحق (٢)

أسماء السادة المحكمين واختصاصاتهم ومكان العمل مرتبة على وفق الحروف الهجائية واللقب العلمي

ت	الاسم والمرتبة العلمية	التخصص	مكان العمل	مقياس ما وراء المعرفة	معياري اختبار	موضوعات التعبير
١	أ.د أحمد يحيى حسن	ط. ت عامة	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*
٢	أ.د بسام عبد الخالق الاسدي	ط. ت اللغة العربية	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*
٣	أ.د حمزة هاشم السلطاني	ط. ت اللغة العربية	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*
٤	أ.د حيدر زامل كاظم	ط. ت اللغة العربية	جامعة بغداد/كلية العلوم الاسلامية	*		
٥	أ.د رغد سلمان علوان	ط. ت اللغة العربية	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الإنسانية		*	*
٦	أ.د سعد علي زاير	ط. ت اللغة العربية	جامعة بغداد/كلية التربية / ابن رشد	*	*	*
٧	أ.د عارف حاتم الجبوري	ط. ت عامة	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية	*	*	*
٨	أ.د مشرق محمد مجول	ط. ت عامة	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية	*	*	*
٩	أ.د هاشم جعفر حسين	اللغة العربية / لغة	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	
١٠	أ. د وفاء عبد الرزاق عباس	ط. ت اللغة العربية	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية	*	*	*
١١	أ.م. د احمد جبار العابدي	ط. ت اللغة العربية	مديرية التربية / كربلاء	*	*	
١٢	أ.م. د بيمان جلال كامل	ط. ت اللغة العربية	جامعة بغداد/كلية التربية ابن رشد	*	*	
١٣	أ. م. د صادق كاظم الشمري	القياس والتقويم	جامعة بابل /كلية التربية للعلوم الانسانية	*		
١٤	أ.م. د صالح صاحب الجبوري	ط. ت اجتماعيات	الكلية التربوية المفتوحة كربلاء	*	*	
١٥	أ.م. د صفاء حسين لطيف	الادب العربي	جامعة كربلاء / كلية العلوم الاسلامية	*	*	

١٦	أ.م. د صلاح فاخر جثير	ط.ب.ت اللغة العربية	جامعة المستنصرية التربية الأساسية	*	
١٧	أ.م. د عاد كامل جبر العبيدي	النقد القديم	جامعة كربلاء / العلوم الإسلامية	*	*
١٨	أ.م. د عمران عبد صكب	ط.ب.ت اللغة العربية	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الانسانية	*	*
١٩	أ.م. د غادة شريف عبد	ط.ب.ت عامة	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية	*	*
٢٠	أ.م. د فارس مطشر حسن	ط.ب.ت اللغة العربية	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*

ملحق (٣)

مقياس ما وراء المعرفة في القراءة بصورته الاولى

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم
الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الماجستير – طرائق تدريس اللغة
العربيةم/ استبانة اراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس ما وراء المعرفة في القراءة
بصورته الاولى

حضرة الأستاذة/.....المحترم/ المحترمة

تحية طيبة ...

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

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

ولكم فائق الشكر والامتنان

الباحث

جاسم إبراهيم خضير الشمري

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

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	تعديل	الملاحظات
١	احرص على جمع المعلومات الخاصة بالموضوع قبل البدء بالقراءة				
٢	استطلع النص لمعرفة ما يدور حول الموضوع قبل قراءته				
٣	أفكر أكثر عندما أكون مهتما بالموضوع				
٤	احدد ما احتاج تعلمه قبل ان ابدأ بمهمة القراءة				
٥	أحدد اهدافي من قراءة النص موضوع الدرس				
٦	أتمهل قليلا عندما أواجه معلومات مهمة في النص الذي أقرأه				
٧	أستدعي ما لدي من معلومات وخبرات مسبقة عن الموضوع القرائي للاستفادة منها في فهم المعلومات التي يتضمنها النص				
٨	اضع أسئلة محددة اعتقد ان النص يجيب عنها				
٩	أقوم بمراجعة دورية لفهم بعض العلاقات التي تساعدني في تحليل النص الذي أقرأه				
١٠	أحاول التنبؤ بما قرأت عندما لا أصل الى الفكرة الرئيسة للنص				
١١	استعمل مصادر أخرى لمحاولة فهم النص				
١٢	أقرأ النص قراءة فاحصة لتحديد أفكاره				
١٤	أدرك أهمية القراءة ودورها في زيادة ثقافة الفرد ومعارفه				
١٥	اضع الخطوات الواجب على اتباعها قبل البدء بالقراءة				

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

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	تعديل	الملاحظات
١	اعيد قراءة النص حتى يزداد فهمي له				
٢	أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة التي قرأتها				
٣	أتوسع في قراءتي عندما لا أجد المعلومات الكافية				
٤	أنظم المعلومات المهمة في النص المقروء وادونها في دفتر ملحوظاتي				
٥	أضع خطأً أو دائرة تحت العبارات التي أراها مهمة في أثناء القراءة				
٦	أحاول توليد أسئلة عن الملاحظات والافكار التي وردت في النص				
٧	أحاول صياغة المعرفة الجديدة بكلمات خاصة من أجل تنظيمها				
٨	استعمل المعلومات خلال القراءة بشكل منظم لتساعدني على فهم ما قرأته				
٩	أنظم قراءتي بشكل جيد من أجل الوصول الى المعرفة اللازمة				
١٠	أرتب المعلومات في أثناء القراءة بحسب تسلسلها من أجل تكاملها في ذهني				
١١	أضع بدائل عدة لحل أي مشكلة تعترضني في أثناء القراءة				
١٢	أحاول قراءة النص ببطء وعناية للتأكد من فهم ما أقرأ				
١٣	أحاول تحليل النص لمعرفة العلاقات القائمة بين أجزائه				
١٤	استعمل رسومات تخطيطية لتمثيل العلاقات بين المفاهيم التي تضمنها النص				
١٥	أغير طريقتي في القراءة إذا لم أستطع فهم النص				

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

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	تعديل	الملاحظات
١	أسأل نفسي أسئلة عن مدى صحة ما أقرأه عندما أتعلم شيئاً جديداً				
٢	أعيد تقويم افتراضاتي عند ظهور معلومات جديدة في النص				
٣	أحاول تقويم النص من طريق تحديد ما إذا كان ما قرأته يرتبط بأهدافي المحددة مسبقاً أم لا				
٤	أسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهى قراءة النص				
٥	أقوم بمراجعة المعلومات الغير واضحة عند القراءة لاستيعابها أكثر				
٦	أقوم بشكل جيد فهمي للنصوص التي اطالعها				
٧	أحاول تفسير النص بعد قراءته لتحديد فيما إذا كنت قد فهمته				
٨	أحاول تلخيص النص باختصار بعد قراءته				
٩	أحرص على معرفة ما وراء النص المقروء				
١٠	أستطيع تفسير المقصود ما بين السطور في النص المقروء				
١١	أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية خلال القراءة				
١٢	أناقش ما قرأت مع زملائي لتحديد مدى سهولة النص أو صعوبته				
١٣	أحدد موقفي من النص المقروء وبيان ما أعجبني فيه وما لم يعجبني				
١٤	أستطيع تشخيص مشكلات النص المقروء ووضع المعالجات اللازمة له				
١٥	أؤكد من أن طريقتي في القراءة ساعدتني على فهم الموضوع بشكل جيد				

ملحق (٤)

مقياس ما وراء المعرفة في

القراءة بصيغته النهائية



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الماجستير – طرائق تدريس اللغة العربية

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة /

تحية طيبة ...

يروم الباحث دراسة ما وراء المعرفة في القراءة وعلاقتها بالمهارات الكتابية عند طلبة الدراسات العليا في أقسام اللغة العربية. اذ يضع الباحث بين يديك عدداً من الفقرات يرجى قراءة كل فقرة من الفقرات واختيار البديل المناسب الذي تعتقد انه يعبر عن المعرفة التي تمتلكها في القراءة علماً لا توجد اجابة صحيحة واجابة خاطئة وانما تعد الاجابة صحيحة طالما تتفق مع سلوكك وتصرفاتك. يرجى عدم ترك اي فقرة من دون اجابة ولا داعي لذكر الاسم والاجابة تكون سرية وتستعمل لأغراض البحث العلمي وتكون الاجابة بوضع علامة (✓) كما في المثال

مثال: -

ت	الفقرات	أفعل ذلك دائماً	، أفعل ذلك عادةً	أفعل ذلك احياناً	أفعل ذلك نادراً	لا أفعل ذلك ابداً
١.	أحاول تلخيص النص باختصار بعد قراءته			✓		

الجنس

الباحث

ذكر () انثى ()

جاسم إبراهيم خضير الشمري

ت	الفقرة	أفعل ذلك دائماً	أفعل ذلك عادةً	أفعل ذلك أحياناً	أفعل ذلك نادراً	لا أفعل ذلك ابداً
١	أحرص على جمع المعلومات الخاصة بالموضوع قبل البدء بالقراءة					
٢	استطلع النص لمعرفة ما يدور حول الموضوع قبل قراءته					
٣	أفكر أكثر عندما أكون مهتماً بالموضوع					
٤	أحدد ما احتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة القراءة.					
٥	أحدد أهدافي من قراءة النص موضوع الدرس					
٦	أتمهل قليلاً عندما أواجه معلومات مهمة في النص الذي أقرأه					
٧	أستدعي ما لدي من معلومات وخبرات مسبقة عن الموضوع القرآني للاستفادة منها في فهم المعلومات التي يتضمنها النص					
٨	أضع أسئلة محددة أعتقد أن النص يجيب عنها					
٩	أقوم بمراجعة دورية لفهم بعض العلاقات التي تساعدني في تحليل النص الذي أقرأه					
١٠	أحاول التنبؤ بما قرأت عندما لا أصل إلى الفكرة الرئيسية للنص					
١١	أستعمل مصادر أخرى لمحاولة فهم النص					
١٢	أقرأ النص قراءة فاحصة لتحديد أفكاره					
١٣	أحاول الموازنة بين الأفكار التي يتضمنها النص والأفكار التي تنبأت بها					
١٤	أدرك أهمية القراءة ودورها في زيادة ثقافة الفرد ومعارفه					
١٥	أضع الخطوات الواجب عليّ اتباعها قبل البدء بالقراءة					

١٦	اعيد قراءة النص حتى يزداد فهمي له				
١٧	أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة التي قراءتها				
١٨	اتوسع في قراءتي عندما لا أجد المعلومات الكافية				
١٩	أنظم المعلومات المهمة في النص المقروء وادونها في دفتر ملاحظاتي				
٢٠	أضع خطأ أو دائرة تحت العبارات التي اراها مهمة اثناء القراءة				
٢١	أحاول توليد اسئلة حول الملاحظات والافكار التي وردت في النص				
٢٢	أحاول صياغة المعرفة الجديدة بكلمات خاصة من اجل تنظيمها				
٢٣	استعمل المعلومات خلال القراءة بشكل منظم لتساعدني على فهم ما قراءته				
٢٤	أنظم قراءتي بشكل جيد من اجل الوصول الى المعرفة اللازمة				
٢٥	أرتب المعلومات اثناء القراءة بحسب تسلسلها من اجل تكاملها في ذهني				
٢٦	اضع بدائل عدة لحل أي مشكلة تعترضني في اثناء القراءة				
٢٧	احاول قراءة النص ببطء واهتمام للتأكد من فهم ما اقرأ				
٢٨	احاول تحليل النص لمعرفة العلاقات القائمة بين اجزائه				
٢٩	استعمل رسومات تخطيطية لتمثيل العلاقات بين المفاهيم التي تضمنها النص				
٣٠	أغير طريقتي في القراءة إذا لم أستطع فهم النص				
٣١	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أقرأه عندما أتعلم شيئاً جديد				
٣٢	أعيد تقويم افتراضاتي عند ظهور معلومات جديدة في النص				
٣٣	احاول تقويم النص من طريق تحديد ما إذا كان ما قرأته يرتبط بأهدافي المحددة مسبقاً ام لا				

				أسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهى قراءة النص	٣٤
				أقوم بمراجعة المعلومات الغير الواضحة عند القراءة لاستيعابها أكثر	٣٥
				أقوم بشكل جيد فهمي للنصوص التي اطالعها	٣٦
				أحاول تفسير النص بعد قراءته لتحديد فيما إذا كنت قد فهمته	٣٧
				أحاول تلخيص النص باختصار بعد قراءته	٣٨
				أحرص على معرفة ما وراء النص المقروء	٣٩
				أستطيع تفسير المقصود ما بين السطور في النص المقروء	٤٠
				أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية خلال القراءة	٤١
				أناقش ما قرأت مع زملائي لتحديد مدى سهولة النص أو صعوبته	٤٢
				أحدد موقعي من النص المقروء وبيان ما أعجبني فيه وما لم يعجبني	٤٣
				أستطيع تشخيص مشكلات النص المقروء ووضع المعالجات اللازمة له	٤٤
				أؤكد من ان طريقتي في القراءة ساعدتني على فهم الموضوع بشكل جيد	٤٥

ملحق (٥)



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الماجستير – طرائق تدريس اللغة العربية

م/ الاستبانة الاستطلاعية للمهارات الكتابية الرئيسة والفرعية

حضرة الأستاذة/.....المحترم/

المحترمة

تحية طيبة ...

يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم بـ (ما وراء المعرفة في القراءة وعلاقتها بالمهارات الكتابية عند طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية) ومن متطلبات البحث الحالي تحديد المهارات الكتابية الرئيسة والفرعية ولما يعهده الباحث فيكم من دقة وامانة علمية فضلا عن خبرتكم في هذا المجال يرجى تفضلكم بالإجابة عن السؤال الاتي:

س// ما المهارات الكتابية الرئيسة والفرعية اللازمة لطلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية؟

ولكم فائق الشكر والتقدير

الاسم واللقب العلمي:

التخصص:

مكان العمل:

الباحث

جاسم إبراهيم خضير الشمري

ملحق (٦)

معيار المهارات الكتابية



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الماجستير – طرائق تدريس اللغة العربية

م/ اراء المحكمين حول صلاحية معيار المهارات الكتابية

حضرة الأستاذة/.....المحترم/ المحترمة

تحية طيبة ...

يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم — (ما وراء المعرفة في القراءة وعلاقتها بالمهارات الكتابية عند طلبة الدراسات العليا في اقسام اللغة العربية)

وبعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع عمل الباحث على بناء معيارا للمهارات الكتابية وقد تكون المعيار من أربع مهارات لكل مهارة أربع فقرات وقد اعطى المعيار درجة (١٠٠) وقسمها على فقراته.

وبالنظر لما يعهده الباحث فيكم من دقة وامانة علمية يضاع بين ايديكم هذا المعيار للتفضل بأبداء آرائكم السديدة فيما إذا كانت فقراته صالحة ام غير صالحة مع تعديل الفقرات التي ترونها بحاجة الى تعديل.

ولكم فائق الشكر والامتنان

الاسم واللقب العلمي:

التخصص:

مكان العمل:

الباحث

جاسم إبراهيم خضير الشمري

المهارات الرئيسية	التوصيف	الدرجة من ١٠٠	صالحة	غير صالحة	تحتاج تعديل
مهارة التنظيم	١- تضمين الموضوع مقدمة، متن، خاتمة (٩) ٢- استخدم علامات الترقيم استخداما صحيحا (٦) ٣- حسن الانتقال من فقرة الى أخرى (٥) ٤- مراعاة وضوح الخط (٥)	٢٥			
مهارة الأفكار	١- تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية للموضوع (٧) ٢- عرض الأفكار في فقرات متسلسلة منطقيا (٥) ٣- دعم الأفكار بالشواهد والأدلة المناسبة (٨) ٤- صحة الأفكار ووضوحها (٥)	٢٥			
مهارة الأسلوب	١- الكتابة بلغة فصيحة والابتعاد عن العامية (٧) ٢- استعمال المفردة المعبرة عن المعنى وتجنب الأفكار (٦) ٣- استعمال ادوات الربط بالشكل الصحيح (٦) ٤- مراعاة اكتمال اركان الجملة (٦)	٢٥			
مهارة الصحة اللغوية	١- الكتابة بلغة صحيحة خالية من الأخطاء الاملائية (٦) ٢- الكتابة بلغة صحيحة خالية من الأخطاء النحوية والصرفية (٧) ٣- استعمال الأساليب اللغوية المناسبة (٦) ٤- استعمال الأساليب البلاغية المناسبة (٦)	٢٥			

وصف المعيار

توصيف المعيار: يتكون المعيار من أربع مهارات رئيسية مع فقرات فرعية وتوزيع الدرجات على كل فقرة من فقراته.

أولاً: مهارة التنظيم: (٢٥) درجة

١. تضمين الموضوع مقدمة ومتن وخاتمة: (٩) درجات ويتمثل ذلك في:

أ. المقدمة: ويكون بمقدمة محفزة لانتباه القارئ وتهيئة ذهنه بالألفاظ الجميلة (٣) درجات.

ب. المتن: ويكون بتقديم أفكار منتظمة ومتراصة من دون تكرار مخل باللفظ والمعنى. (٣) درجات.

ج. الخاتمة: ويكون بنهاية موجزة في أسطر معدودة ما أراد الطالب أن يبينه ويتوصل إليه. (٣) درجات.

٢. استخدام علامات الترقيم استخداماً صحيحاً. (٦) درجات

تعطى درجة واحدة لكل علامة من علامات الترقيم الست وهي: (الفاصلة، والنقطة، وعلامة الاستفهام، وعلامة التعجب، والنقطتان، وعلامة التنصيص).

١. حسن الانتقال من فقرة إلى أخرى (٥) درجات.

تعطى درجة واحدة لكل فقرة من الفقرات التي كتبها الطالب على أن تكون مترابطة بحيث تمثل الانتقال الصحيح.

٢. مراعاة وضوح الخط (٥) درجات.

ويتمثل بإعطاء درجتين لحسن رسم الحروف، ودرجتين لوضع النقاط في أماكنها ودرجة واحدة لانسجام حروف الكلمات مع بعضها البعض.

ثانياً: مهارة الأفكار: (٢٥) درجة

١. تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية للموضوع. (٧) درجات.

تعطى نصف درجة واحدة لكل فكرة رئيسية ومثلها للفكرة الفرعية.

٢. عرض الأفكار في فقرات متسلسلة منطقياً. (٥) درجات.

تعرض الأفكار بشكل منطقي واضح متسلسل وتوزع الدرجة على مجموع الأفكار التي جاء بها الطالب.

٣. دعم الأفكار بالشواهد والأدلة المناسبة (٨) درجات.

يتمثل ذلك في الاقتباس من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، والتضمين من الموروث الأدبي شعراً ونثراً.

تمنح درجة لكل استشهاد يعزز الفكرة والموضوع بشكل عام.

٤. صحة الأفكار ووضوحها. (٥) درجات.

يتمثل ذلك في خلو الكتابة من الحقائق غير الصحيحة وذلك بخضم درجة واحدة عن كل فكرة غير صحيحة.

ثالثاً: مهارة الأسلوب: (٢٥) درجة

١. الكتابة بلغة فصيحة والابتعاد عن العامية. (٧) درجة.

توزع الدرجة على عدد الأخطاء في استعمال الكلمات العامية وتهمل الأخطاء المكررة.

٢. استعمال المفردة المعبرة عن المعنى وتجنب التكرار. (٦) درجة

تخضم درجة عن كل مفردة غير معبرة عن معنى معين ويهمل المكرر.

٣. استعمال أدوات الربط بالشكل الصحيح (٦) درجة

٤. مراعاة اكتمال اركان الجملة. (٦) درجة

تتمثل اركان الجملة بالفعل، والفاعل، والمفعول به والجملة الاسمية من المبتدأ والخبر ونائب الفاعل توزع الدرجة لكل ركن من اركان الجملة درجة واحدة.

رابعاً: مهارة الصحة اللغوية: (٢٥) درجة.

١. الكتابة بلغة صحيحة خالية من الأخطاء الإملائية (٦) درجة

توزع الدرجات الست على عدد الأخطاء الإملائية في الموضوع المشتمل على أكبر عدد من الأخطاء في الصفحات المكتوبة. لتحديد الدرجة التي تخضم عن كل خطأ. ويحتسب الخطأ المتكرر مرة واحدة.

٢. الكتابة بلغة صحيحة خالية من الأخطاء النحوية والصرفية: (٧) درجة

لتحديد الدرجة التي تخضم عن كل خطأ نحوي أو صرفي، لكل خطأ تخضم درجة وتهمل العبارة المكررة.

٣. استعمال الأساليب اللغوية المناسبة: (٦) درجة

وتتمثل بأسلوب النداء وأسلوب المدح والذم وأسلوب التعجب كذلك أسلوب الاغراء والتعجب ولكل أسلوب درجة واحدة

٤. استعمال الأساليب البلاغية المناسبة: (٦) درجة.

تمنح درجتان لكل فن من فنون البلاغة الثلاثة.

ملحق (٧)

استبانة اختيار موضوع تعبير



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الماجستير – طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استبانة اختيار موضوع تعبير

..... الأستاذ الفاضل

..... الأستاذة الفاضلة

تحية طيبة ...

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـ (ما وراء المعرفة في القراءة وعلاقتها بالمهارات الكتابية عند طلبة الدراسات العليا في أقسام اللغة العربية).

ولما يجده الباحث فيكم من دقة وأمانة وسعة اطلاع وخبرة ودراية يعرض عليكم مجموعة من الموضوعات التعبيرية؛ يرجى اختيار موضوع واحد من بينها بوضع علامة (✓)، أمام تسلسل الموضوع الذي ترونه ملائماً.

ولكم فائق الشكر والامتنان

الاسم واللقب العلمي:

التخصص:

مكان العمل:

الباحث

جاسم إبراهيم خضير الشمري

عنوانات اختيار موضوع تعبيرى

١- قال أبو الطيب المتنبي:

إن كنت عن خير الأنام سائلاً
فخيرهم أكثرهم فضائلاً

أبو الطيب المتنبي، حياته وشعره. ص ٢٣٤ ط/ أولى ١٩٨٢ المكتبة الحديثة للطباعة والنشر.

٢- (أعدى عدوك نفسك التي بين جنبيك) يذكرون هذا العدو بأسماء مختلفة، فتارة باسم النفس الامارة وأخرى باسم الهوى أو الشهوات. ابن مسكويه، تهذيب الاخلاق وطهير الأعراق. (١١:٢٠٠٥) مطبعة النور، دراسة وتحقيق عماد الهاللي.

٣- قال النبي الأعظم صلى الله عليه واله (من طلب علماً فأدركه كتب الله له كفلين من الأجر). جامع بيان العلم وفضله. ج/١ ص ٢٣... تأليف يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد الرحمن القرطبي المالكي / تحقيق مسعد عبد الحميد السعدني.

٤- ((أزرع جميلاً ولو في غير موضعه فلا يضيع جميل أينما زُرِعَ)). مطبوعات مجمع اللغة العربية في

دمشق ديوان ابي الفتح البستي، تحقيق الاستاذين، درية الخطيب ولطفي الصقال - دمشق ١٩٨٩-

٥- (ابدأ بأخطائك أولاً قبل الانتقاد) من الأمور التي يطالب الإسلام الانسان بها، في تعامله مع الآخرين. خليل الموسوي (١٤٧:٢٠١١): كيف تتعامل مع الناس؟ برواية اهل البيت، دار الجوادين.

٦- قال تعالى في محكم كتابه الكريم (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ادْخُلُوا فِي السِّلْمِ كَافَّةً وَلَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ ۚ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ)، (٢٠٨) سورة البقرة، القرآن الكريم .

٧- قال أمير المؤمنين عليه السلام: (لا يكون الصديق صديقاً حتى يحفظ أخاه في ثلاث: في نكبته، وغيبته ووفاته) ألف كلمة في الحكم والمواعظ والأمثال لأمير المؤمنين وسيد البلغاء والمتكلمين الإمام علي بن أبي طالب عليه السلام؛ الشيخ عبد الحميد الشيخ حسين المضري المكتبة العالمية بغداد ١٩٨٧ / ص ٩

٨- قِيمَ ذاتك ثم تقبلها: ابدأ بجدية في مراجعة نقاط قوتك وضعفك وحدد ما تحبه عن نفسك، وما لا تحبه لا يوجد إنسان كامل على وجه الأرض. الثقة والاعتزاز بالنفس. د. إبراهيم الفقي: رقم الإيداع ١٢٣٧ /

Abstract

Research Summary

The current research aims to find out the correlation between (metacognition in reading and its relationship to writing skills among postgraduate students in Arabic language departments).

In order to achieve the objectives of the research, the researcher used the descriptive correlational approach. Because it is appropriate in conducting the current research, as the research community consisted of postgraduate students in the Arabic language departments in the universities of (Babylon, Kufa, Karbala, Qadisiyah, and Muthanna), as their number reached (492) male and female students, by (222) male and (270) female students. Therefore, a sample of (216) male and female postgraduate students was selected, distributed as follows: (86) male students representing (40%) of the research community and (130) female students representing (60%) of the research community. Selected randomly from the total community for the research, and the researcher prepared the preparation of the two research tools represented in the following:

as the scale ، 1-Constructing a scale (Metacognition in Reading) consists of (45) items, and psychometric characteristics of validity and reliability were extracted for it.

2-Constructing a criterion for the (writing skills) test, which consists of (16) items, and extracted the psychometric characteristics of validity and reliability for it.

The apparent validity and the constructive validity of the two search tools were verified. As for the reliability, it was verified by re-testing and the alpha-Cronbach equation. After verifying the validity and reliability of the two research tools, they were applied to the sample of the research, as the data was collected and processed statistically using the statistical package (SPSS). Through the following equations (Pearson correlation coefficient, Spearman-Brown coefficient, chi-square test, the arithmetic mean and standard deviation, the t-test for an independent sample, and the t-test for two independent samples).

The following results were reached:

- 1.Postgraduate students have a level of (metacognition in reading) .
2. The current research sample possesses a level of writing skills
3. There is a direct relationship between metacognition in reading and writing skills.

In light of these results, a number of recommendations were put forward, including:

The need to form positive and constructive attitudes among students and professors of postgraduate studies towards the subject of

metacognition in reading, in order to motivate them to study and identify it and conduct more studies and scientific research in this field.

The necessity of emphasizing on university professors to develop metacognition in reading for their students by developing effective study plans capable of motivating students alike in all academic stages and for the primary and higher studies.

The importance of continuous training for students in the different educational stages on the use of writing skills through the various branches of the Arabic language.

Suggestions:

As a complement to the current research, the researcher suggests conducting the following two studies:

1.(Metacognition in reading and its relationship to selective attention among postgraduate students).

2.(Writing skills and their relationship to high–ranking thinking among undergraduate and postgraduate students).