جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS) وعلاقته بأنماط التعلم وفق نموذج فارك (VARK) لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأزهر

إعداد

أ.م.د/ فايزة أحمد عبد السلام عبد الرحمن

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

بكلية التربية للبنات – جامعة الأزهر بالقاهرة

١٤٤٦هـ - ٢٠٢٤م

تاريخ استلام البحث : ١٨ يوليو ٢٠٢٤م – تاريخ قبول النشر: ٢٧ أغسطس ٢٠٢٤م

المستخلص:

استهدفت الدراسة تحديد العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة وفق مقياس مختاري وريتشارد(2002) Kouider Mokhtari & Carla A. Richards؛ للتعرف على مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة، وهي: (استراتيجيات القراءة الشاملة، واستراتيجيات القراءة المساندة، واستراتيجيات حل المشكلات)، وعلاقة ممارسة هذه الاستراتيجيات بأنماط التعلم وفق نموذج فارك الذي طوره 1992 (Neil Fleming)، وهي: (النمط البصري، والنمط السمعي، النمط القرائي / الكتابي، والنمط العملي) لدى طالبات (الفرقتين الثالثة والرابعة قسم الدراسات الإسلامية واللغة العربية بكلية التربية بنات القاهرة).

وبتطبيق أداتي الدراسة على عينتها تبينت النتائج التالية:

١- جاءت استراتيجيات **(القراءة المساندة)** في المرتبة الأولى في مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة تليها **(استراتيجيات حل المشكلات)** تليها **(استراتيجيات القراءة الشاملة).**

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات الفرقة الثالثة والرابعة في بعدي (استراتيجيات القراءة الشاملة – واستراتيجيات القراءة المساندة).

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات الفرقة الثالثة ومتوسطات درجات طالبات الفرقة الرابعة في بعد **(استراتيجيات حل المشكلات)** لصالح طالبات **الفرقة الثالثة.**

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات الفرقة الثالثة ومتوسطات درجات طالبات الفرقة الرابعة على إجمالي مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لصالح طالبات **الفرقة الثالثة.**

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات عينة الدراسة في النمط البصري (V) لصالح **الفرقة الرابعة،** بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات عينة الدراسة في النمط (القرائي / الكتابي) (R \ W) لصالح طالبات **الفرقة الثالثة.**

٦- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات عينة الدراسة في النمط السمعى (A)، والنمط (العملى / الحركى) (K)؛ مما يعني تساوي أفراد العينة في مستوى ممارسة هذين النمطين.

الكلمات المفتاحية: الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة – أنماط التعلم – نموذج فارك

Title: "Awareness Beyond Cognition of Reading Strategies (MARS) and Its Relationship to Learning Styles According to the (VARK)Model among Female Students at Cairo College of Education"

Author: Dr. Fayza Ahmed Abdel Salam Abdel Rahman,
Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods at Cairo College of Education for Girls.
Email: drfayzaahmed1973@gmail.com

Abstract: The study aimed to determine the level of relationship between awareness beyond cognition of reading strategies, as measured by the Kouider Mokhtari & Carla A. Reichard. (2002) scale, and the practice of these strategies (comprehensive reading strategies, supportive reading strategies, and problem-solving strategies). Additionally, the study explored the relationship between these strategies and learning styles according to the (VARK) model by (Neil Fleming, 1992) (visual, auditory, read/write, and kinesthetic) among female students in the third and fourth years of the Islamic Studies and Arabic Language Department at Cairo College of Education for Girls.

The following results were obtained from applying the study's tools to the sample:

1. **Reading Strategies Awareness Ranking**:
   - **Supportive Reading Strategies** ranked first in the scale of metacognitive awareness of reading strategies, followed by **Problem-Solving Strategies**, and then **Comprehensive Reading Strategies**.
2. There were **no statistically significant differences** between the average scores of third-year and fourth-year female students in the dimensions of **Comprehensive Reading Strategies** and **Supportive Reading Strategies**.
3. There were statistically significant differences between the average scores of third-year and fourth-year female students in the dimension of **Problem-Solving Strategies**, favoring third-year students.
4. Statistically significant differences were found between the average scores of third-year and fourth-year female students in the overall scale of **metacognitive awareness of reading strategies**, favoring third-year students.
5. There were statistically significant differences between the female students in the study sample in the **Visual Style (V)**, favoring fourth-year students. Additionally, significant differences were found in the **Reading/Writing Style (R/W)**, favoring third-year students.
6. There were no statistically significant differences between the female students in the study sample in the Auditory Style (A) and the Kinesthetic

Style (K), indicating that individuals in the sample had similar levels of practice in these two styles

Keywords: "Awareness beyond cognition, reading strategies, learning Style - the VARK model.

مقدمة:

تعد القراءة أحد أهم الفنون اللغوية التي يمارسها المتعلم في مختلف الأنشطة التعليمية التي يقوم بها لتحقيق غايات وأهداف متنوعة، وللقراءة بمختلف أنواعها وأغراضها أهمية كبيرة للمتعلم؛ فهي تساعده على إتقان كثير من المهارات، وتحصيل العلوم، وتنمية الميول، واكتساب الخبرات.

والقراءة بمفهومها المعجمي تعني عملية شكلية تشمل التعرف على الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، ومن ثم ترجمة هذه الرموز المكتوبة إلى معانٍ وأفكار، أما المفهوم التربوي فيتضمن القدرة على تعرف الكلمة المكتوبة ثم ربطها بمدلولها مع الاستجابة للمقروء وتكييف السلوك والأفكار بحسب المادة المقروءة (حسن جعفر، ٢٠٠٤، ١٢٠)[١].

ومن ثم أصبحت عملية مستمرة تؤدى وظيفة مهمة في الحياة، فهي تعبر عن معرفة الكلمات والنطق بها، وفهم المقروء ونقده، وتوسيع الخبرات والإفادة منها في الحياة اليومية، وحل المشكلات وتحقيق المتعة النفسية.

ولقد أشار كل من حسن شحاتة (١٩٩٣، ١١٠)، وفتحي يونس (٢٠٠٤، ٢٣٨)، وسعيد لافي (٢٠١٢، ١٢ – ١٣)، وفتحي يونس (٢٠١٤، ٢٤٦ – ٢٤٧) إلى أن القراءة عبارة عن عملية تفاعل بين القارئ والنص، وبين خبرات القارئ والمعاني المودعة في النص المقروء، كما أنها تعني التفكير الخلاق والنقدي؛ حيث الربط بين الخبرات السابقة واللاحقة، وبين ما يمكن أن يعرفه من أفكار جديدة وما يقوم به من مزج الخبرات ومقارنتها بما هو سابق من أفكاره، فلا يمكن أن يصف المرء بأنه قارئ ماهر ما لم تستمر معه هذه الاتجاهات الفكرية الناقدة أثناء عملية القراءة.

ويكمن المفتاح الحقيقي للنجاح في القراءة في مدى امتلاك القارئ للثقافة التي تمكنه من التعامل بوعي متفتح ورؤية واسعة مع المحتوى.

---

(١) استخدمت الباحثة توثيق APA، وذلك على النحو التالي:

- في متن الدراسة يكون التوثيق بكتابة (الاسم الأول والأخير للمؤلف العربى – اللقب للمؤلف الأجنبي، سنة النشر، ورقم الصفحة / الصفحات).
- وفى المراجع يكون التوثيق بكتابة الاسم كاملاً للمؤلف العربي / اللقب ثم الحرف الأول للمؤلف الأجنبي ثم بيانات المرجع كاملاً.

والوعي الذي نقصده – هنا – ليس مجرد القدرة على القراءة بفهم وتركيز ونقد وإتقان، وإنما هو القدرة على فهم وتجريد وتفسير المعلومات التي تتجاوز المعرفة السطحية للنصوص، إنه الوعي المعرفي الذي يتضمن جوانب عديدة، مثل: (الإدراك السريع، والتفكير النقدي، والتركيز والتمييز بين المعلومات المهمة وغير المهمة، كما يعبر هذا الوعي عن استخدام استراتيجيات قرائية تعمل على تعزيز القراءة النشطة والتحليلية والتفاعلية، والتى تؤدي بدورها إلى فهم أفضل وتحديد المفاهيم الأساسية، وتكشف عن الجوانب المختلفة للنص.

ولا شك أن فاعلية هذا الوعي تؤدي بشكل أفضل إذا صاحب ذلك وعيًا وراء معرفيٍّ يؤدي إلى زيادة مهارات التخطيط والمراقبة والفهم والتقييم التي تعمل على نجاح عملية القراءة وزيادة كفاءتها؛ حيث تعني ما وراء المعرفة "التفكير في تفكير الفرد" أو ما يمكن وصفه بأنه إدراك المرء لاستراتيجيات التفكير التي يستخدمها؛ ليصبح أكثر معرفة بما يفعله، والذي يشمل ثلاثة جوانب، هي: (التفكير، والتفكير فيما يعرفه، والتنظيم الذاتي، وإدارة كيفية البدء في عملية التعلم). (Jaleel, 2016, 17)

ويشير بليغ حمدي (٢٠٢١، ١٩٦ – ١٩٧) إلى أن الطالب يجب أن يتمتع بقدر من الوعي والفهم والإدراك لما يقوم به من مهام لغوية أدائية؛ وذلك من أجل تنمية كفاءته اللغوية، والتى تنقسم بدورها إلى ثلاث مراحل:

- **مرحلة ما قبل المهمة اللغوية.**
- **مرحلة إنجاز المهمة اللغوية.**
- **مرحلة ما بعد المهمة اللغوية.**

وفى كل مرحلة من هذه المراحل يتحقق التخطيط والتنظيم والتقييم، وإدارة المعلومات وتطويرها، وهو ما نطلق عليه "بالوعي ما وراء المعرفي".

وعندما يتعلق هذا الوعي بالقراءة فهو يعني أن يكون الطالب على معرفة بجوانب الضعف والقوة لديه فيما يقرأ؛ ليتمكن من إعادة النظر في الأساليب والنشاطات الذهنية والأدائية التي استخدمها، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة عليها من حذف وإضافة وتعديل بغرض تصحيح مسار التعلم إلى جانب تنمية قدرته على تنظيم أفكاره وتوظيف الأدلة

والبراهين والشواهد توظيفًا دقيقًا، وهو ما يمكن أن نطلق عليه (الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة).

ويعد القارئ الأكثر فعالية ونجاحًا في عملية القراءة هو الأكثر وعياً وراء معرفياً باستراتيجيات القراءة التي يستخدمها؛ حيث يمكنه ذلك من استخدام وتوظيف قراءته للنصوص المختلفة في حل مشكلاته ، وزيادة ثقافته وخبراته ، ووعيه بمصادر المعلومات وأهميتها، فضلًا عن قدرته على تحقيق الفهم المتعمق للنصوص، والتنبؤ بالمعلومات الجديدة، والنظر بشمولية وعمق لما يتعامل معه من مفاهيم معلومات.

ويعد Mokhtari & Richards (2002) أول من تناول مفهوم الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة بالبحث والدراسة؛ حيث قاما بتصميم مقياس يهدف إلى التعرف على مستويات الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى الشباب المراهقين؛ وذلك بتطوير أداة جديدة للتقييم الذاتي لمستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة أثناء قراءة المواد الأكاديمية أو المتعلقة بالمواد الدراسية، وقد أكدا على أن التفاعل بين هذه الاستراتيجيات له دور مهم في فهم النص، وقد صنفا هذه الاستراتيجيات إلى ثلاثة أبعاد:

١- استراتيجيات القراءة العالمية؛ وهي عبارة عن مجموعة من استراتيجيات القراءة الموجهة نحو التحليل الشامل للنص، فهي استراتيجيات قراءة مقصودة ومعممة تهدف إلى تحديد الوقت المناسب لممارسة القراءة.

٢- استراتيجيات حل المشكلات؛ وتعبر هذه الاستراتيجيات عن الطريقة التي يستخدمها القارئ عندما يصبح من الصعب قراءة النص، فيقوم القارئ بإعادة القراءة أو تعديل سرعة قراءته وفقًا لما يراه؛ حيث تتيح هذه الاستراتيجيات خططًا للقرّاء تسمح لهم بالتنقل عبر النص بمهارة.

٣- استراتيجيات القراءة المساندة؛ ويُعنى هذا النوع من الاستراتيجيات بما يقوم به القارئ باستخدام مواد مرجعية خارجية، فهي استراتيجيات وظيفية تهتم بتدوين الملاحظات أثناء القراءة أو وضع خطوط تحت المعلومات الموجودة في النص أو دائرة حولها بما يسهل من عملية تذكرها.

ونظرًا لأهمية هذا الاستراتيجيات ورغبة في التعرف عليها، وقياسها لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية اهتمت دراسة كل من Mokhtari & Richards (2002)

بتعرف تصورات ووعي الشباب حول استخدام استراتيجيات القراءة أثناء قراءة المواد الأكاديمية أو المتعلقة بالدراسة.

أما دراسة محمد بكر نوفل (٢٠٠٨)، فقد هدفت إلى استقصاء فاعلية ثلاث استراتيجيات معرفية في تنمية وعي الطلبة ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة في الأردن.

ودراسة نافز بقيعي (٢٠١٠) والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمكونات الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة، وما إذا كانت تختلف باختلاف جنس الطالب أو نوع الكلية.

أما دراسة كل من Yüksel & Yüksel (2011)، فقد هدفت إلى الكشف عن الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى طلاب الجامعات التركية لأغراض أكاديمية.

في حين هدفت دراسة Magogwe (2013) إلى معرفة مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى طلاب جامعة بتسوانا بأمريكا الدارسين للغة الإنجليزية كلغة ثانية، وعلاقته بالكفاءة الذاتية الأكاديمية.

ودراسة موفق بشارة (٢٠١٥) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة بمكونات الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة، وما إذا كانت تختلف باختلاف الجنس والتحصيل الأكاديمي.

ودراسة Boudreaux (2016) التي هدفت إلى عمل تحليل مقارن لاستخدام الطلاب لاستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية؛ وذلك لفهم النصوص الأكاديمية.

أما دراسة Soodla, Jõgi & Kikas (2017) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين معرفة المعلمين ووعيهم ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة ووعي طلابهم ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة والفهم القرائي لديهم.

في حين هدفت دراسة نهلة نجم الدين (٢٠١٨) إلى التعرف على درجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى طلبة المرحلة الإعدادية فضلًا عن التعرف على مظاهر عمليات الذاكرة السائدة لديهم.

كما هدفت دراسة Al-Mekhlafi (2018) إلى معرفة مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

وهو ما هدفت إليه دراسة أحلام العرفج (٢٠١٩) من تعرف درجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لأغراض أكاديمية لدى طلبة جامعة الملك فيصل، وما إذا كانت درجة الوعي تختلف باختلاف جنس الطالب أو نوع الكلية أو المستوى الدراسي أو المعدل التراكمي.

أما دراسة Darjito, (2019) فقد حاولت الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة والفهم القرائي للنصوص الأكاديمية باللغة الإنجليزية لدارسيها كلغة ثانية.

وكذلك دراسة Dumlao, Himmapan (2019) التي استهدفت فحص مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة أثناء قراءة النصوص الأكاديمية لكل من المعلمين والطلاب في تايلاند.

وفى السياق ذاته هدفت دراسة Sheikh, Soomro, & Hussain (2019) إلى فحص العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين.

كما أن دراسة Ulusoy & Ulu (2019) هدفت إلى تحديد تأثير التدريس باستخدام الرحلات المعرفية للقراءة على الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجياتها.

مما سبق يتضح مدى اهتمام الباحثين بتحديد مفهوم الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة، والوقوف على هذه الاستراتيجيات، وهي: (الاستراتيجيات العالمية، واستراتيجيات حل المشكلات، والاستراتيجيات المساندة)، وحاولت الكشف عن طبيعة هذه الاستراتيجيات ومستوى توافرها لدى مختلف الأطراف من المعلمين والطلاب مع بيان علاقة هذه الاستراتيجيات بغيرها من المتغيرات الأخرى.

ولا شك أن هذا التنوع في الاستراتيجيات وهذا التفاوت في مستوى الطلاب يعبر وبشكل واضح عن التغيرات والاختلافات والأنماط المتنوعة التي يستقبل بها الإنسان المعلومات أو يتعامل معها، فلا نكاد نجد اثنين من الطلاب يتعلمون بنفس الشكل أو الأسلوب حتى لو كانوا في نفس الصف الدراسي أو المرحلة العمرية.

وتعبر الأدبيات التربوية عن اختلاف أشكال الطلاب وتنوع طرقهم في استقبال المعلومات وفهمها والتعامل معها وتوظيفها بمفهوم (أنماط التعلم).

ويُعنى مفهوم أنماط التعلم – كما تشير جهاد عفيفي (٢٠١٥، ١٩٣) – بالطرق التي يرى بها الفرد الأشياء أو يجمع بها المعلومات ويعالجها، والمعالجة هي الكيفية التي يعرض بها الفرد المعلومات ويصنفها ويقيمها ويستخدمها، ولكل شخص نمط تعلم خاص وفريد كالتوقيع والبصمة.

ويشير كل من فتحى الزيات (٢٠٠٤، ٥٤٧) ورشيد عباس (٢٠١٧، ١٧) إلى أنه قد تباينت النظريات التي تناولت هذه الأنماط، فاتجهت بعض هذه النظريات إلى التركيز على سمات شخصية المتعلم وخصائصها، بينما ركز البعض الآخر من هذه النظريات على الطريقة التي يستخدمها المتعلم في استقبال المعلومات وتجهيزها ومعالجتها وتنظيمها، في حين اتجه البعض الآخر إلى التركيز على الوسيط الحسي الإدراكي الذي يفضل المتعلم من خلاله استقبال وتجهيز المعلومات.

وتتعدد نماذج أنماط التعلم، فمنها:

١- نموذج فارك لأنماط التعلم (VARK Model) الذي يركز على أربعة أنماط رئيسة للتعلم، وهي: البصرية Visual، والسمعية Auditory، والقرائية / الكتابية / Reading Writing، والحركية Kinesthetic. (Fleming, 2001)

٢- نموذج كولب (Kolb's Experiential Learning Model) والذي يقترح أربع مراحل رئيسة لعملية التعلم تتضمن (الاستكشاف، والتجريب، والتعلم من الخبرة، والتطبيق. (Kolb, 1984)

٤- نموذج هيرمان (Herrmann Brain Dominance Instrument – HBDI) الذي يقسم الأفراد إلى أربعة أنماط رئيسة للتفكير، وهي: (التفكير التحليلي، والتفكير اللوجستي، والتفكير الشخصي، والتفكير الاجتماعي). (Herrmann, 1996)

ويعد نموذج (فارك) الذي طوره (Fleming) كأداة لمساعدة الأفراد والمعلمين على فهم كيفية تفضيل الطلاب لأساليب التعلم المختلفة، وتصميم الدروس والتدريس بشكل يتناسب مع تلك الاختلافات.

كما أنه أكثر هذه النماذج ارتباطًا بعملية القراءة؛ حيث يركز على الوسيط الحسي الإدراكي بإشارته إلى وجود أربعة أنماط حسية إدراكية مفضلة لدى المتعلمين، ورؤيته أن

المتعلم يفضل استخدام هذه الأنماط في استيعاب وتجهيز المعلومات والخبرات لديه؛ بهدف حدوث التعلم، وتتنوع هذه الأنماط الحسية الإدراكية إلى:

١– نمط مرئي.

٢– نمط سمعي.

٣– نمط قرائي / كتابي.

٤– نمط عملي.

ويعبر فتحى الزيات (٢٠٠٤، ٥٤٦ – ٥٥٢) عن هذا التنوع – أيضًا – بقوله: "إن الطلاب لديهم تفضيلات فطرية لبعض أساليب التعلم، والبعض منهم يمكنه تكييف أساليب تعلمه وفقًا للمتطلبات الأكاديمية التي تطلب منه"، أما نورة الذويخ (٢٠١٦، ٧) فتشير إلى أن نمط التعلم عبارة عن الطريقة التي يوظفها الطالب في اكتساب المعرفة؛ حيث لكل طالب طريقته المميزة في التعلم.

ولا شك أن مراعاة أنماط التعلم في عمليتي التعليم والتعلم أمر بالغ الأهمية؛ حيث إنه يحقق فاعلية أكثر لعملية التعلم، ونجاح وكفاءة لأنشطة التعلم المختلفة، وعلى الرغم من أننا قد لا نستطيع أن نعلم كل طالب وفق نمطه في كل الوقت، إلا أننا قد نستطيع ذلك بالتنويع في أساليبنا التدريسية واستراتيجياتنا التعليمية داخل الفصل قدر الإمكان؛ وذلك لتحقيق الكثير من الفوائد التي تحققها مراعاة أنماط التعلم المختلفة، والتى أشار إليها نبيل المغربى (٢٠١٨، ١٧٨) بقوله: "إن التعرف على أنماط تعلم الطلاب يمكن أن:

١– يساعد المعلم في إعداد مواقف صفية؛ بحيث تكون ذات معنى وفعالية للطلاب، كما يساعده في اختيار الاستراتيجيات التعليمية التعلمية المناسبة التي تحقق أهداف التعلم بفاعلية.

٢– تجعل التعلم أكثر نجاحًا حين يكون الأسلوب التعليمي الذي تقدم فيه المهمة التعليمية مطابقًا لأسلوب ونمط تعلم الطالب.

٣– يساعد المتعلم على إعداد الخبرات التعليمية لتكون أكثر شخصية Personalized، وذات معنى Meaning، وأكثر فاعلية Effective" فاكتشاف نمط تعلم الطالب هو اكتشاف كيف يتعلم الطالب بفاعلية.

وقد نالت أنماط التعلم عناية الباحثين والدارسين لبحث أشكالها وتفسير تنوعها؛ للاستفادة منها في تحسين تعلم الطلاب أو استخدام استراتيجيات تعليم مناسبة لهم أو توظيف أنماط التعلم في مختلف الأنشطة والبرامج التعليمية، فقد اهتمت دراسة (Tonsing–Meyer (2013 إلى فهم تصورات التعلم عبر الانترنت بناء على أنماط التعلم لدى طلاب الدراسات العليا؛ وذلك من أجل تحسين ممارساتهم التعليمية.

أما سمية عزمي (٢٠١٣) فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن وأنماط التعلم المفضلة لديهم.

وأما دراسة Urval, et al. (2013) فقد استهدفت معرفة أسلوب التعلم المدرك ذاتيًا لدى طلاب الطب الجامعيين، ومدى تأثير الجنس والأداء الأكاديمي على هذه الأساليب.

وفى السياق ذاته استهدفت دراسة أمانى صبيح (٢٠١٤) الكشف عن أنماط التعلم المفضلة في مساقات الرياضيات لدى طلبة الدبلوم المتوسطة في كلية عمان الجامعية، والتى أظهرت غلبة النمط الكتابي يليه النمط البصري يليه النمط السمعي يليه النمط الحركي.

وكذلك أشارت دراسة Wu (2014) إلى أن هناك علاقة كبيرة بين أساليب التعلم التي يستخدمها الطلاب وبين الرضا عن الدراسة باستخدام الانترنت، وذلك للطلاب ذوي أساليب التعلم القائمة على النموذج البصري والسمعي واللمسي.

وفي محاولة للكشف عن أثر التدريس وفق نمط التعليم السمعي والبصري في تنمية الأداء التعبيرى الشفوي والدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الرابع الأساسي أعدت كل من غفران عفانة، وسعاد الوائلي (٢٠١٦) بحثهما.

كما هدفت دراسة Baltaci, Yildiz, & Özcakir (2106) إلى الكشف عن العلاقة بين مستويات الوعي ما وراء المعرفي، والتعلم والأنماط والأجناس والتحصيل الرياضياتي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي.

أما دراسة Leasa, Corebima, Ibrohim & Suwono (2017) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء العاطفي وأساليب التعلم وفق نموذج (VARK)، وأثبتت أن لأساليب التعلم تأثير كبير على الذكاء العاطفي لدى الطلاب.

أما دراسة ظافر الشهري (٢٠١٨) فقد استهدفت تحديد أنماط التعلم المفضلة وفق نموذج (VARK) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة النماص وعلاقتها ببعض المتغيرات.

وكذلك دراسة Alkooheji & Al-Hattami (2018) فقد هدفت إلى تحديد العوامل التي تؤثر على تفضيلات أسلوب التعلم للطلاب الجامعيين بخلاف التفضيلات الفردية، وتحديد ما إذا كان أسلوب التعلم يتأثر بالجنس والعمر والانتماء للكلية ونوع الأنشطة المستخدمة.

وفي السياق ذاته استهدفت دراسة Espinoza-Poves, Miranda-Vílchez, & Chafloque Céspedes (2019). إلى معرفة أساليب التعليم لدى الطلاب في إحدى الجامعات باستخدام نموذج (VARK) الذي تبين من خلال البحث أن (٢٥٪) من الطلاب لديهم أسلوب متعدد الوسائط، في حين أن باقي الطلاب يتمتعون بنسبة كبيرة بنمط التعلم القراءة / الكتابة.

وللتعرف على فاعلية تنظيم محتوى وحدة في العلوم وفق نموذج (VARK) في تنمية مستويات عمق المعرفة (DOK) هدفت دراسة ابتسام إبراهيم (٢٠٢٠) إلى جانب ذلك تعرف فاعليتها في تنمية التصور الخيالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي أنماط التعلم المختلفة.

أما دراسة Bostanci (2020) فقد أظهرت أن الطلاب يفضلون أسلوب التعلم الحركي، كما أن (١٦٪) منهم يستخدمون أسلوب التعلم متعدد الوسائط.

أما دراسة منال البيات (٢٠٢٠) فهدفت إلى التعرف على أنماط التعلم السائدة بين طلبة كلية التربية الرياضية ومستوى رضاهم عن التعليم المدمج، والفروق بينهم في مستوى أنماط التعلم السائدة لديهم.

وكذلك هدفت دراسة Halif, et al. (2020). إلى معرفة تأثير أساليب التعلم ومشاركة الطلاب في الفصل الدراسي؛ حيث توصلت إلى أن الطلاب أصحاب النمط البصري كانوا الأكثر مشاركة من بين الأنماط الأخرى.

ومن الدراسات التي اهتمت بمعرفة أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب الجامعيين دارسي اللغة وتحديد العلاقة بين هذه التفضيلات والجنس والتخصصات العلمية الأخرى دراسة(2020) Payaprom, & Payaprom؛ حيث بينت أن (٦٤٪) من متعلمي اللغة لديهم تفضيلات لأسلوب التعلم متعدد الوسائط.

أما دراسة Tadayonifar, et al. (2020) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين التركيز اللغوي لإعادة الصياغة اللغوية وعمليات التغذية الراجعة التصحيحية للأنشطة اللغوية

(النحوية، والمعجمية، والصوتية)، ونظرًا لارتباط هذه المجالات بالجانب السمعي حصل أصحاب النمط السمعي على أعلى معدل بين الطلاب.

مما سبق يتبين أن التعرف على أنماط تعلم الطلاب أمر لا غنى عنه في تحسين عملية تعلمهم في مختلف الأنشطة التعليمية التي يقومون بها، وأن مراعاة هذه الأنماط من قبل المعلمين سيساعد المعلمين في توجيه الطلاب لاختيار أنسب الاستراتيجيات والطرق التي يمكنهم من خلالها تحقيق أهداف التعلم على أحسن وجه.

ولا شك أن النشاط القرائي الذي يقوم به الطلاب – والذي لا ينفكون عنه – قبل الانخراط في عملية التعلم أو في أثنائها يحتاج منهم أن يستخدموا استراتيجيات قرائية معرفية لمواصلة عملية التعلم، واستراتيجيات وراء معرفية لترتيب وتنظيم وتخطيط عملية التعلم بدقة وفاعلية، وهم في تلك الأثناء يحتاجون إلى مراقبة أدائهم القرائي والوعي ما وراء المعرفي به؛ ليتمكنوا من استخدام استراتيجيات القراءة الأكثر فاعلية والأقرب مناسبة لنمط تعلمهم.

وتحتاج الطالبات في المرحلة الجامعية أثناء ممارسة أنشطة التعلم المختلفة – لا سيما النشاط القرائي – إلى توافر درجة من الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة والذي يساعدهم على النجاح الأكاديمي، والكفاءة الذاتية في ممارسة الأنشطة التعليمية، فضلًا عن إتقان المهارات الحياتية المختلفة التي تمكنهم من حل مشكلاتهم والتواصل المجتمعي الفعَّال عبر القيام بأنشطة القراءة لحل المشكلات، والتعامل مع المواقف المختلفة والاطلاع على المستجدات العالمية، والقدرة على التواصل الفعال مع ما يدور حولها من أحداث وقضايا معاصرة، مع مراعاة أنماط تعلمهم المختلفة أثناء ممارسة هذه الأنشطة، وتلك الاستراتيجيات، والتي يؤدي مراعاتها إلى تحقيق فائدة أعلى وكفاءة قرائية أكثر.

ومن هنا تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة وعلاقته بأنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية بنات القاهرة بجامعة الأزهر.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تأسيسًا على ما سبق بات من الضروري التعرف على مستوى وعي الطالبات ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة، والتعرف على نوع الاستراتيجيات التي يكثرن من استخدامها أثناء عملية تعلمهم، وكيفية تنشيط وتوظيف المعرفة السابقة في مواقف التعلم المختلفة، وتركيز الانتباه على النقاط والعناصر البارزة في المادة اللغوية المقروءة، وممارسة أساليب التقييم للأفكار والمعاني، ومراقبة النشاطات الذهنية واللغوية المستخدمة للتحقق من مدى بلوغ الأهداف.

وإذا كانت الحاجة ملحة إلى ذلك في مراحل التعليم المختلفة فإنها أكثر أهمية إلى طلاب وطالبات الجامعة وبخاصة كليات التربية؛ حيث إن الطالب في هذه المرحلة أصبح مهيئًا للانتقال من تعرف المادة المقروءة وفهمها إلى حسن تفسيره لها وفهمها وتحصيلها والتعامل معها نقدًا وتحليلًا وشرحًا وتوضيحًا إلى جانب دوره في تنمية هذه المهارات لدى طلابه في الفصول الدراسية المختلفة في التربية العملية الميدانية التي يقوم بها أثناء العام الدراسي.

ومن خلال عمل الباحثة بالتدريس لطالبات كلية التربية بنات القاهرة بجامعة الأزهر لمادتي المناهج وطرق التدريس لطالبات الفرقتين الثالثة والرابعة لاحظت ما يلي:

١- انخفاض درجات الطالبات في تحصيلهن لبعض مفردات المقرر الدراسي، وذلك بعد عقد اختبار استطلاعي لبعض الموضوعات التي تم دراستها؛ حيث حصلت أكثر من (٦٠٪) من الطالبات على أقل من نصف الدرجة.

٢- انخفاض مستوى تركيزهن أثناء المحاضرات؛ حيث لا تستطيع بعض الطالبات الإجابة عن الأسئلة الصفية بعد الشرح مباشرة.

٣- شكوى بعض الطالبات من صعوبة القيام بالتكليفات والمهام التعليمية التي طلبت منهن بطريقة جيدة؛ لعدم قدرتهن على استخدام مصادر التعلم بشكل صحيح.

٤- نفور بعض الطالبات من ممارسة الأنشطة القرائية المتنوعة، والعزوف عن المشاركة في الأنشطة الطلابية التي تتطلب القيام بقراءة وتلخيص وفهم بعض الكتب والمقالات.

وبسؤالهن عن السبب في ذلك أشرن إلى ما يلي:

- ضعف قدرتهن على فهم ما يطلب منهن عمله وشعورهن بصعوبة الأمر.

- **ضعف مهارات البحث والدراسة عبر الانترنت لديهن، فضلًا عن ضعف القدرة على تحديد ما يرتبط بالموضوع وما لا يرتبط به.**
- **قلة استخدام القواميس والمراجع العلمية واعتقادهن بعدم جدواها، والاكتفاء فقط بالمقرر من الكتاب الجامعي دون إضافة أو تحديث وتطوير.**
- **الاعتماد في التدوين والتلخيص على ما تقدمه بعض الزميلات من الطالبات في الفرقة الدراسية، والاكتفاء بذلك لصعوبة قيامهن بعمليات التدوين والتلخيص؛ لضعف قدرتهن على تحديد ما هو مهم من غير المهم.**
- **شكوى بعض الطالبات من صعوبة تحديد طريقة مذاكرة بعض المواد؛ مما يشعرهن بصعوبتها، وبالتالى الخوف من الرسوب فيها وعدم النجاح.**
- **استخدام بعض الطالبات لأنماط التعلم المختلفة، مع ضعف إدراكهن بخصائص هذا النمط حتى يتعاملن معه بشكل جيد، والعمل على تيسير عملية التعلم باستخدام النمط السائد لدى الطالبة والالتزام به.**

وهو ما يشير إلى ضعف مستوى ممارسة بعض استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى الطالبات، وقد اهتمت بعض الدراسات بقياس وتحديد مستوى مهارات الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى بعض طلاب مراحل التعليم المختلفة، كدراسة كل من محمد بكر (٢٠٠٨)، ونافز بقيع (٢٠١٠)، و Yüksel & Yüksel (2011)، و(2013) Magogwe، وموفق بشارة (٢٠١٥)، ونهلة نجم الدين (٢٠١٨)، و(2018) Al-Mekhlafi، وأحلام العرفج (٢٠١٩)، و(2019) Dumlao؛ حيث أكدت هذه الدراسات على ضرورة قياس وتحديد مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى الطلاب للتعرف على الأنشطة والبرامج المختلفة التي يمكن توظيفها لتدعيم ممارسة الطلاب لهذه الاستراتيجيات.

هذا بالإضافة إلى الدراسات التي أكدت على ضرورة تعرف الطلاب على أنماط تعلمهم على اختلاف أنواعها – لا سيما نموذج (VARK) – وقيام المعلمين باستخدام الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لهذه الأنماط في عملية التعليم؛ لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة، ومساعدة الطلاب على مواصلة الأنشطة التعليمية المختلفة للنمط التعليمي المناسب والمفضل لديهم مع إدراك خصائص وسمات هذا النمط والعمل على مراعاته والتكيف معه، وذلك كما في

دراسة كل من (Tonsing–M., (2013، وسمية عزمي (٢٠١٣) و(Wu (2014، (Urval, et al. (2013.

وكذلك دراسة أماني صبيح (٢٠١٤) و(Baltaci; Yildiz; Özcakir (2106) (Leasa, et al. (2017، وظافر الشهري (٢٠١٨)، ودراسة Alkooheji; Al– Hattami (2018)، و(Espinoza–Poves (2019، وابتسام إبراهيم (٢٠٢٠)، ومنال البيات (٢٠٢٠)، و(et al. (2020 Halif, Mat و(Payaprom, Sudarat (2020، و(Bostanci, Ö. (2020، و(Tadayonifar, et al. (2020.

وفي حدود علم الباحثة لم تقم دراسة تهدف إلى قياس مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى طالبات جامعة الأزهر، فضلًا عن تحديد تعرف علاقتها بأنماط التعلم لديهن؛ لهذه الأسباب وغيرها هدفت الباحثة إلى التعرف على مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS) لدى طالبات كلية التربية بنات القاهرة بجامعة الأزهر (الفرقة الثالثة، والفرقة الرابعة)، وكذلك العلاقة بينها وبين أنماط التعلم السائدة لديهن وفق نموذج (VARK) لأنماط التعلم، ومن ثم الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما العلاقة بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS) وأنماط التعلم وفق نموذج (VARK) لدى طالبات كلية التربية – بنات القاهرة بجامعة الأزهر؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS) لدى طالبات كلية التربية – بنات القاهرة بجامعة الأزهر؟
- ما أنماط التعلم السائدة لدى طالبات كلية التربية – بنات القاهرة بجامعة الأزهر وفق نموذج (VARK) لأنماط التعلم؟
- ما الفروق في مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS) لدى طالبات كلية التربية – بنات القاهرة بجامعة الأزهر (بحسب الفرقة الدراسية)؟
- ما الفروق بين أنماط التعلم السائدة وفق نموذج (VARK) لأنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية – بنات القاهرة بجامعة الأزهر (بحسب الفرقة الدراسية)؟

- ما العلاقة بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS) وأنماط التعلم وفق نموذج (VARK) لدى طالبات كلية التربية – بنات القاهرة بجامعة الأزهر؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

- مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS) لدى طالبات كلية التربية – بنات القاهرة، الفرقتين (الثالثة، والرابعة) بجامعة الأزهر.
- أنماط التعلم السائدة لدى طالبات الفرقة الثالثة والفرقة الرابعة بكلية التربية – بنات القاهرة بجامعة الأزهر وفق نموذج فارك (VARK) لأنماط التعلم.
- العلاقة الارتباطية بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS) وأنماط التعلم وفق نموذج فارك (VARK) لدى طالبات كلية التربية – بنات بجامعة الأزهر.
- الفرق بين طالبات الفرقتين (الثالثة، والرابعة) في مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS).

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة في كونها تفيد كلًا من:

١ – الطالبات:

تسهم هذه الدراسة فى توضيح مفهوم الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS) لدى الطالبات ، كما تبرز لهن أهمية معرفتهن باستراتيجيات القراءة المختلفة التي يستخدمنها في المواقف التعليمية المتنوعة.

كما توضح لهن مستوى ودرجة الوعي ما وراء المعرفي بهذه الاستراتيجيات لديهن ، فضلًا عن الكشف عن أنماط التعلم المختلفة لديهن والتي يفضلنها في عملية التعلم، وذلك وفق نموذج فارك (VARK)؛ مما يهيئ الفرصة لهن لتحقيق تعلم أفضل، وبكفاءة أعلى.

٢– أعضاء هيئة التدريس:

وذلك من خلال ما تقدمه الدراسة من تحديد مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى الطالبات؛ والذي يساعد الأستاذ الجامعي القائم بالتدريس على توجيه النصح للطالبات باستخدام الاستراتيجيات الأكثر مناسبة لهن، والتي تعمل على زيادة مستوى التحصيل المعرفي والتقدم الأكاديمى في دراسة المقررات المختلفة.

كما تعرفه بأنماط التعلم المختلفة لدى الطالبات حتى يراعي ذلك عند تقديم المقررات الأكاديمية، والأنشطة الدراسية المتنوعة.

٣– منظري ومخططي المناهج والمقررات الدراسية:

حيث تلقي الدراسة الضوء على بعض أنواع استراتيجيات القراءة وراء المعرفية والتي تستخدمها الطالبات أثناء القيام بعمليات القراءة لأغراض مختلفة؛ مما يمهد الطريق لاختيار مقررات دراسية تدعم هذه الاستراتيجيات، وتستخدمها لتحقيق نواتج التعلم المختلفة؛ حيث تهتم الطالبات بالتحصيل المعرفي للمبادئ والمفاهيم والقواعد التي يقمن بدراستها.

كما تقدم الدراسة بيانًا عن أنماط التعلم المختلفة لديهن وخصائص وسمات تعلمهن في هذه المرحلة العمرية والدراسية.

حدود الدراسة:

–الحدود الموضوعية:

١– تتمثل حدود الدراسة الموضوعية في الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS) (استراتيجيات القراءة الشاملة، واستراتيجيات القراءة المساندة، واستراتيجيات حل المشكلات).

٢– أنماط التعلم وفق نموذج فارك (VARK)، وهي (النمط السمعي، والنمط البصري، والنمط الحركي، والنمط القرائي / الكتابي).

–الحدود البشرية:

تتمثل الحدود البشرية في طالبات الفرقة (الثالثة والرابعة) بكلية التربية بنات القاهرة بجامعة الأزهر (قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية).

-الحدود الزمنية:

تتمثل الحدود الزمنية في الفترة الزمنية التي تم فيها تطبيق أدوات الدراسة، وهي الفصل الدراسى الأول من العام الجامعي (٢٠١٩ / ٢٠٢٠).

أدوات الدراسة:

تتمثل أدوات الدراسة في الأدوات التالية:

١- مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (القراءة الشاملة، والقراءة المساندة، وقراءة حل المشكلات) من إعداد ريتشارد ومختاري (Mokhtari; Reichard, 2002) (تعريب الباحثة).

٢- مقياس فارك (VARK) لأنماط التعلم من إعداد (Fleming)، وتمت طباعته وتطبيقه على الطالبات، ويمكن الحصول عليه إلكترونيًّا من خلال الرابط التالي:

http://vark-learn.com/%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%A8%D9%8A%D8%A7%D9%86-%D9%81%D8%A7%D8%B1%D9%83/

فروض الدراسة:

هدفت الدراسة من تطبيق أدواتها إلى التحقق من صحة الفروض التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة بحسب نوع الاستراتيجية (استراتيجيات القراءة الشاملة، واستراتيجيات القراءة المساندة، واستراتيجيات حل المشكلات) لدى طالبات كلية التربية – بنات القاهرة بجامعة الأزهر بحسب الفرقة الدراسية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى طالبات كلية التربية – بنات القاهرة بجامعة الأزهر بحسب الفرقة الدراسية (الثالثة – الرابعة).

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التعلم وفق نموذج (VARK) لدى طالبات كلية التربية – بنات القاهرة بجامعة الأزهر ترجع إلى الفرقة الدراسية (الثالثة – الرابعة).

٤- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة وأنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية – بنات القاهرة بجامعة الأزهر بحسب نوع الاستراتيجية.

٥- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة وأنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية بنات القاهرة بجامعة الأزهر بحسب نمط التعلم.

مصطلحات الدراسة:

استراتيجيات القراءةReading Strategies:

يعرف سعيد لافي (٢٠١٢، ١٢) القراءة بأنها عملية عقلية عضلية انفعالية تشمل معرفة الرموز المكتوبة والنطق بها، وفهمها وتذوقها، ونقدها وحل المشكلات من خلالها، والاستمتاع بالمادة المقروءة.

ويعرفها محسن عطية (٢٠١٧، ٢٠) بأنها عملية يراد بها الربط بين الرموز المكتوبة وأصواتها، وفهم معانيها وما بين السطور وما خلفها.

أما الاستراتيجيات فهي عبارة عن فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن. (حسن شحاتة، وزينب النجار، ١٩٩٩، ٣٩)

وعلى ذلك يمكن تعريف استراتيجيات القراءة إجرائيًا بأنها الخطط والأساليب والإجراءات التى تستخدمها طالبات الفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية بنات القاهرة أثناء القراءة ، والتى تتمثل فى ممارسة العمليات العقلية والذهنية المناسبة ، التى تؤدى إلى تيسير الفهم، والتحليل، والتقييم للنصوص المكتوبة، وتتضمن

استراتيجيات القراءة عديد من الأساليب، منها: التنبؤ، التساؤل، التلخيص، التصور، المراقبة الذاتية، الربط، التقييم الناقد ؛ بهدف التعرف على الرموز المقروءة ، وفهمها والتعامل معها، وفهم مضامينها لتحقيق أهداف معينة.

الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة Metacognitive Awareness of Reading Strategies (MARS)

جاء في تعريف الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) أن مصطلح ما وراء المعرفة يشير إلى وعي الفرد بعملياته المعرفية، والذي يتضمن غالبًا محاولة واعية للتحكم في هذه العمليات. (APA, 2009 , 295)

ويعرفها بليغ حمدي (٢٠١١، ٢٢٦) بأنها معرفة الفرد ووعيه بعملياته المعرفية، وقدرته على تخطيط وتنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره، وتشمل المهارات والاستراتيجيات التي تقوم بمهمة التحكم والسيطرة على العمليات المعرفية والموجهة لدراسة موضوع معين، واستخدام القدرات المعرفية بفعالية لتحقيق أهداف التعلم.

ويشير طلعت منصور (٢٠١٩، ١٢٣) إلى أن ما وراء المعرفة هي مجموعة المهارات التي تمكن المتعلمين من أن يصيروا واعين بتعلمهم (كيف يتعلمون؟)، وأن يقيموا ويوائموا مهاراتهم لتصير بشكل متزايد أكثر فعالية في تعلمهم.

وتعبر ما وراء المعرفة عن التفكير في التفكير أو التفكير حول الأفكار الذاتية للفرد، والتأملات المصاحبة للمعرفة مع الوعي من قبل الفرد بالعمليات المعرفية وميكانزم التنظيم المستخدم لحل المشكلات.

أما الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS) فيعني قدرة الطالب على معرفة جوانب الضعف والقوة فيما يقرأ دافعًا له إلى إعادة النظر في الأساليب والنشاطات الذهنية والأدائية التي استخدمها؛ ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة عليها من حذف وإضافة وتعديل بغرض تصحيح مسار التعليم. (مصطفى إسماعيل، ٢٠٠٢، ١٩٦)

وعرفته الدراسة إجرائيًا بأنه قدرة الطالبات على فهم واستخدام استراتيجيات القراءة بشكل واعٍ ومدروس، إلى جانب الفهم العميق لعمليات القراءة وإجراءاتها،

مثل التوقعات والمراقبة والتعديل أثناء القراءة؛ بما يمكن الطالبات من تطوير مهارات القراءة، وتعزيز فهمهن للنصوص المقروء ، إلى جانب القدرة على التفكير بشكل نقدي حولها، وتحديد الاستراتيجيات المناسبة لفهمها بشكل أفضل ، مع ضبطها وتعديلها حسب الحاجة ؛ لتحسين فهم تلك النصوص، وتقاس بدرجة الطالبة على مقياس الوعي الخاص بهذه الدراسة.

أنماط التعلم Learning Styles:

ترى جهاد عفيفي (٢٠١٥، ١٩٣) أن أنماط التعلم هي الطرق التي يرى بها الفرد الأشياء أو يجمع بها المعلومات ويعالجها، والمعالجة هي الكيفية التي يعرض بها الفرد المعلومات ويصنفها ويقيمها ويستخدمها، ولكل شخص نمط تعلم خاص وفريد مثل التوقيع والبصمة.

وتعرف الباحثة أنماط التعلم إجرائيًّا بأنها الطريقة التي اعتادت الطالبة على استخدامها في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات، وذلك عند تعلم موقف تعليمي محدد، وتقع وفق نموذج (VARK) في أربعة أنماط، هي: (النمط البصري، والنمط السمعي، والنمط القرائي / الكتابي، والنمط العملي).

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، والتحقق من صحة فروضها سوف تقوم الباحثة بالإجراءات التالية:

١- مراجعة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة لتحديد مفهوم الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة وطرق قياسها.

٢- مراجعة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة لتحديد مفهوم أنماط التعلم، وطرق، وأساليب قياسها وتحديدها.

٣- تحديد أدوات الدراسة والمتمثلة فى :

١- مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS) وتعريبه وعرضه على المحكمين لضبطه وتعديله والتأكد من موثوقيته ومناسبته للعينة الحالية .

٢- مقياس (VARK) لأنماط التعلم وعرضه على السادة المحكمين لضبطه وتعديله وتحديد مدى مناسبته للعينة الحالية .

٤- اختيار عينة الدراسة وتطبيق الأدوات عليها.

٥- رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً .

٦- الإجابة عن أسئلة الدراسة السابق وضعها.

٧- التحقق من صحة الفروض التي تمت صياغتها.

٨- صياغة نتائج الدراسة وتفسيرها والتعليق عليها في ضوء فروض الدراسة وأهدافها.

٩- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

وتأسيسًا على ما تم عرضه من مشكلة الدراسة وأسئلتها وفروضها، والإجراءات المتبعة للإجابة عن هذه الأسئلة والتحقق من صحة تلك الفروض، تتناول الدراسة – مستخدمة المنهج الوصفى التحليلى – الإطار النظري الخاص بمتغيرات الدراسة وخصائصها، ومن ثم عرض إجراءات التطبيق الميداني للأدوات على عينة الدراسة، ثم استخراج النتائج وتفسيرها والتعليق عليها.

الإطار النظري للدراسة

تعد القراءة فنًّا من الفنون الأساسية للغة، والتي ينبني عليها فروع النشاط اللغوي الأخرى من (حديث واستماع وكتابة)، وتسهم بشكل كبير في تشكيل وبناء شخصية الطالب وتثقيف عقله، واكتساب أنواع المعرفة المختلفة.

أهمية القراءة:

والقراءة أداة الطالب للتعلم وتحصيل المعرفة واكتساب المعلومات، فما من شك أن تقدم الطالب في عمليتي التعلم والتعليم يعتمد – بالدرجة الأولى– على مقدرته القرائية، كما أنها تلعب دورًا مهمًّا في غرس القيم الاجتماعية والأخلاقية لدى الفرد.

ومن خلال ممارسة القراءة الواعية يستطيع الطالب حل كثير من مشكلاته وممارسة التأمل والتفكير والمهارات العقلية المختلفة.

ويرى حسن الخليفة (٢٠٠٤، ١١٩) أن القراءة أكثر استعمالًا من الكتابة في أوجه النشاط المختلفة التي يقوم بها الطالب؛ حيث يمر بمجالات متعددة من الخبرة من ناحية

اتصاله بالمعاجم ودوائر المعارف والفهارس المختلفة، ومن ناحية تعرضه لمواقف قراءة الرسوم البيانية والخرائط والجداول وغيرها من الرسوم التوضيحية.

عمليات القراءة وخطواتها والوعي بها:

يشير فتحي يونس (٢٠١٨، ٣٠١ – ٣١٦) إلى أن القراءة عملية عقلية معقدة ومركبة تشمل تعرف ونطق وتفسير الرموز التي يتلقاها الطالب عن طريق عينيه مع فهم المعاني التي تعبر عنها تلك الرموز، والتي تساعده على التفكير الخلاق والنقد لما يقرأ.

ويؤكد على أن الطالب عليه أن يقوم بعدد من الخطوات عند تنفيذ عملية تعليم وتعلم القراءة، وذلك بالنظر إلى القراءة على أنها عملية فلا بد أن تتحقق فها ثلاث خطوات، هي:

١- خبرات وأنشطة ما قبل تعلم القراءة أو ما يمكن أن نطلق عليه **Advanced Organizers**، وهي الأنشطة التي تساعد الطلاب على أن يظهروا ما لديهم من خبرات، وأن يحددوا بدقة أهدافهم والأنشطة المهمة لهم وهي المنظمات المتقدمة.

٢- خبرات وأنشطة تتم في أثناء تعلم القراءة، وتعني تحديد الأمور المهمة وغير المهمة، وهو ما يقصد بـ (الاختيار والتنظيم **Selecting and Organizing**)، وهو ما يعني وضع خريطة بالأفكار الموجودة في النص **Mapping the text** والأفكار غير الواردة المرتبطة بما وراء النص **Behind text** مع التفكير بصوت عالٍ لما ورد في النص من أفكار وما طرح من قضايا.

٣- أما الخطوة الثالثة وهي خبرات أو أنشطة ما بعد تعلم القراءة وهو ما يعني (التكامل والتطبيق (**Integration and Application** أي: التكامل بربط المعرفة الحالية بالمعرفة السابقة، أما التطبيق فيعني الاستخدامات المستقبلية للمعرفة المقدمة في النص القرائي.

وهو ما أشار إليه كل من **Yüksel, Yüksel (2011 , 894)** حين أكدا أن القراءة عملية معرفية يتفاعل فيها القراء مع النص أثناء عملية القراءة؛ حيث يقوم القراء باستمرار بصياغة فرضيات، ويختبرون التنبؤات، ويستخدمون معرفتهم بالمفردات واللغة لبناء المعنى.

كما يشير **Al – Dawaideh (2013, 224)** إلى أن القراءة عبارة عن عمليات نفسية لغوية لبناء معنى للقراءة من خلال تفاعل القراء مع النص الذي يعبر عن المعنى الذي

كان يدور في ذهن الكاتب، وأن القراء يستخدمون عدة عمليات ذهنية للتعامل مع النص ومحاولة فهم ما يقرؤون، وهو ما يطلق عليها استراتيجيات القراءة Reading Strategies.

والقراء الفاعلون أو الأكفاء هم الذين يطبقون استراتيجيات القراءة بشكل أكثر وبشكل متكرر وأكثر فعالية من القراء غير الأكفاء.

لذا فإن القراء المؤثرين أو الخبراء في القراءة استراتيجيون؛ وهذا يعني أن لديهم أغراضًا من قراءتهم، ويضبطون قراءتهم بحيث يحققون الغرض الذي يريدونه منها، وكل غرض له قراءة خاصة، كما أن لكل قراءة غرض خاص بها، ويستخدم القراء الاستراتيجيون مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات والمهارات أثناء بناء المعنى؛ لذا فإن الهدف من استراتيجيات القراءة بمختلف أشكالها هو مساعدة القراء حتى يتمكنوا من تحقيق غرض القراءة.

ومن أهم المبادئ التي يجب الاستناد إليها في هذه المرحلة أن المعرفة المكتسبة من القراءة ليست حشوًا، لكنها أداة للحياة وحلًّا للمشكلات التي تحيط بنا سواء كانت مشكلات خاصة أو عامة.

ومن هنا أكد Mokhtari, Reichard (2002,249) على زيادة التركيز على دور الوعي ما وراء المعرفي للعمليات المعرفية والتحفيزية للفرد أثناء القراءة.

الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة:

يعد الوعي سمة من السمات التي وهبها الله ﷻ للعقل البشرى، والتي بها يستطيع معرفة العالم من حوله، وكذلك قدرته على التفكير في ذاته وكيفية التعامل معها، أما الوعي ما وراء المعرفي فهو عبارة عن مراقبة عمليات الفهم لدى المرء أثناء القراءة.

وهو ما أشار إليه Flavel (1979) بما وراء المعرفة؛ أي: المعرفة حول الحالات والقدرات التي يمكن مشاركتها بين الأفراد، والتي يمكن أن تتسع لتشمل الخصائص التحفيزية والعاطفية للتفكير، والذي يعبر عنه بالمراقبة المعرفية والتي تحدث من خلال إجراءات وتفاعلات مترابطة:

١ – المعرفة ما وراء المعرفية.

٢ – الخبرات ما وراء المعرفية.

٣ – الأهداف والمهام.

٤ – الإجراءات والاستراتيجيات.

ويمكن تصنيف المعرفة ذات العلاقة بمفهوم ما وراء المعرفة إلى مجالين رئيسين، هما: المعرفة الإدراكية والمعرفة التنظيمية.

شكل (١) يوضح تصنيف المعرفة وعلاقتها بمفهوم ما وراء المعرفة

وتعبر Jaleel, Premachandran (2017, 165) عن مفهوم ما وراء المعرفة بأنه التفكير في تفكير المرء؛ وتعني إدراك المرء لاستراتيجيات التفكير التي يستخدمها؛ ليصبح أكثر وعيًا بما يفعل ويمارس من أنشطة وخبرات، والذي يشمل ثلاثة جوانب، هي:

١ – التفكير.

٢ – التفكير فيما يعرفه والتنظيم الذاتي.

٣ – إدارة كيف نبدأ التعلم.

لذا يؤكد Yuksel & Yuksel (2011, 894) أن الوعي بما وراء المعرفة يعد العامل الرئيس للقراءة الاستراتيجية المتقنة؛ حيث يمكن للمتعلمين ذوي الوعي ما وراء المعرفي أن يوجهوا بوعي عملية التفكير ويستخدمون الاستراتيجيات بفعالية أثناء القراءة، ويمكنهم كذلك الوصول إلى هذه الاستراتيجيات وتطبيقها على مهام القراءة المستقبلية بسهولة.

وتشير نهلة نجم الدين (٢٠١٨، ١٧٦) إلى أن الأدبيات التربوية حددت مفهوم الوعي بما وراء المعرفة بأنه يعني وعي المتعلم ومعرفته المتعمقة بالغرض من القراءة ثم إدراكه للطرائق والأساليب المستخدمة لبلوغ الغرض المذكور، وأخيرًا وعيه بالعمليات المعرفية والعقلية والأدائية المتعلقة بالنشاطات العقلية واللغوية المبذولة في موقف القراءة.

أنواع استراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة:

وفى ضوء مفهوم الوعي ما وراء المعرفي وأهميته في عمليتى التعليم والتعلم قام كل من Mokhtari, & Reichard (2002,249) بعمل مقياس للتعرف على مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS)؛ حيث قاما بتصنيفها إلى ثلاث استراتيجيات هي:

١ – استراتيجيات القراءة العالمية Global Reading Strategies، وتهدف إلى التحليل الشمولي للنص باعتبارها الخطوة الأولى لسلوك القراءة.

٢ – استراتيجيات حل المشكلات Problem–Solving Strategies، وتستخدم في حال وصول النص إلى مرحلة يصعب عندها فهم ما يتضمنه.

٣ – استراتيجيات القراءة المساندة Support Reading Strategies، وتتضمن استخدام مواد مساعدة، وأخذ الملاحظات وغيرها، فهي بمثابة أدوات مساندة للقارئ.

كما تتفاعل الاستراتيجيات الثلاث في تحقيق الاستيعاب القرائي لنص ما، وذلك خلال عمل مقياس للتعرف على مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة؛ حيث قام

مصممو هذا المقياس بعمل دراسة تهدف إلى تطوير أداة جديدة للتقييم الذاتي والتحقق من صدقها للتعرف على مستوى الوعي ما وراء المعرفي لمخزون استراتيجيات القراءة أو الاستخدام المتطور لدى الشباب والمراهقين والبالغين لاستراتيجيات القراءة أثناء قراءة المواد الأكاديمية أو المتعلقة بالمواد الدراسية.

كما أشارت أحلام العرفج (٢٠١٩، ١٦) إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة لأغراض أكاديمية قد صنفت إلى ثلاثة أبعاد:

١- استراتيجيات القراءة العالمية (الشاملة) (GRS)، وتهدف إلى تحليل النص بشكل شمولي، وتستخدم كخطوة أولى في تناول النص، وتشمل استراتيجيات، مثل: (تحديد الهدف من القراءة، والربط بالخبرة السابقة وتصفح النص، والتنبؤ بمعلومات النص وأفكاره).

٢- استراتيجيات حل المشكلات (PSS)، وتستخدم حين تزداد صعوبة النص، ويلجأ القارئ إلى وضع الخطط اللازمة لتجاوزها، وتشمل استراتيجيات، مثل: (القراءة ببطء وتمعن، وتعديل سرعة القراءة، واستعادة الانتباه والتركيز، وتخمين معاني الجمل والكلمات غير المعروفة للقارئ).

٣- استراتيجيات القراءة المساندة (SRS)، وهي استراتيجيات وظيفية مساندة تتضمن استخدام مواد مساعدة كالمصادر الخارجية وأخذ الملاحظات وغيرها، وتشمل استراتيجيات، مثل: (تسجيل الملاحظات، والاستعانة بالمراجع والمعاجم، ووضع خطوط ودوائر حول المعلومات المهمة، وتلخيص النص ومناقشته مع الآخرين).

وقد عنيت البحوث والدراسات بالتعرف على هذه الاستراتيجيات، ودرجة ممارسة الطلاب لها، ومدى تفضيل الطلاب لإحداها عن الأخرى؛ حيث أشارت دراسة كل من (نافز بقيعي، ٢٠١٠)، و(موفق بشارة، ٢٠١٠)، و(Yüksel & Yüksel, 2011)، و (Hong-Nam, 2014)، و(Keshavarz, Ghamoushi, 2014)، و(أحلام العرفج، ٢٠١٩)، و(Mustafa, 2019) إلى أن الطلاب لديهم وعي أكبر باستراتيجيات (حل المشكلات) تليها الاستراتيجيات (العالمية) بينما كان استخدام الاستراتيجيات الداعمة أو المساندة أقل خاصة في القراءة لأغراض أكاديمية، في حين أشارت بعض هذه الدراسات إلى أن استخدام الطلاب

لاستراتيجيات حل المشكلات جاء في المرتبة الأولى تليها استراتيجيات القراءة العالمية بدرجة متوسطة تليها استراتيجيات القراءة المساندة أو الداعمة بدرجة معتدلة جدًّا.

وأرجعت هذه الدراسات السبب في ذلك إلى أن استراتيجيات حل المشكلات تساعد القراء على تخطي الصعوبات التي تواجههم عند قراءة النصوص المركبة الصعبة، بالإضافة إلى زيادة قدرة الطلاب على فهم واستيعاب النصوص بفاعلية.

ونظرًا لأهمية الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة أكد Mokhtari, Reichard, (2002, 255) أنه يحقق العديد من الفوائد للطلاب؛ لأنه:

١- يسمح للطلاب بتقييم أنفسهم فيما يتعلق بالقراء الآخرين.

٢- تعديل المفاهيم التي لديهم حول القراءة والتعلم من النص؛ فإدراك العمليات المعرفية للفرد أثناء القراءة خطوة مهمة نحو تحقيق نوع القراءة البناءة المستجيبة والمدروسة التي تؤكدها النماذج الحالية للقراءة.

٣- يعزز التصورات الإيجابية للذات وإثارة التأثير والتحفيز لدى الطلاب، وبذلك يوفر الوعي ما وراء المعرفي رؤى شخصية في تفكير المرء وتعزز التعلم المستقل.

وفى السياق ذاته أكدت دراسة Soodla, A.–Liisa (2017) أنه يمكن دعم فهم القراءة لدى الطلاب من خلال تحسين معرفتهم ما وراء المعرفية باستراتيجيات القراءة، في حين أشار Mustafa (2019) أن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى من الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة كانوا أكثر نجاحًا في ممارسة القراءة ويستخدمون وقتهم بشكل أكثر كفاءة.

هذا فضلًا عما أكدته دراسة Ulu, Ulusoy (2019) من أن الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة تؤثر وبشكل إيجابي ومهم على عادات القراءة والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة وكذلك التفكير النقدي.

وفى ضوء ما سبقت الإشارة إليه من الدور الفاعل للوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة في تحسين عمليات القراءة والتعلم والتفكير لدى الطلاب تم توجيه المدرسين إلى ضرورة التدقيق بعناية في الردود على استراتيجيات القراءة التي أشار الطلاب إلى استخدامها في ضوء تجاربهم الخاصة وملاحظاتهم لطلابهم، كما دعم التأكيد على أن عملية تعليم الطلاب ليصبحوا قراء استراتيجيين تتطلب الكثير من العمل وتستغرق وقتًا طويلًا

من قبل الطلاب والمعلمين، وأنه يجب على المعلمين السعي – أولًا – لفهم عمليات التفكير التي تدعم محاولات الطلاب للتعلم من النصوص بشكل أفضل، ويجب أن يساعدوا جميع القراء خاصة القراء المتعثرين على تعلم الانخراط بنشاط القراءة مع مراعاة شكل ونمط كل طالب في عملية التعلم.

ولهذا أكدت دراسة Soodla, A.–Liisa (2017) على ضرورة توافر المعرفة ما وراء المعرفية باستراتيجيات القراءة لدى المعلمين؛ حيث إنها مرتبطة بشكل كبير بالمعرفة ما وراء المعرفية لطلابهم؛ لذا اهتمت دراسة (Asikcan, Saban, 2018) بتحديد مستويات الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة، وأظهرت النتائج أن المعلمين يستخدمون (الاستراتيجيات العالمية) في المرتبة الأولى تليها استراتيجيات (حل المشكلات)، كما أكدت على ارتباط زيادة الوعي لدى الطلاب بزيادة وعي معلميهم.

وبذلك تعد زيادة وعي الطلاب بعمليات الفهم أثناء القراءة خطوة أولى مهمة لأن يصبحوا قراء مستجيبين بنائين واستراتيجيين.

الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي والفهم القرائي:

لا شك أن هذه الأهمية لمعرفة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى الطلاب والعمل على تنميته يؤثر بشكل قوي على النجاح الأكاديمي لهم؛ حيث تؤكد البحوث والدراسات أن هناك علاقة إيجابية بين عمليات القراءة لدى الطلاب وقدرتهم على فهم ما يقرؤونه، كما أن عملية القراءة والقدرة عليها تؤثران بقوة على النجاح الأكاديمي.

حيث أكدت دراسة Sheikh, Kamal& Hussain, (2019) أن الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة يتنبأ بشكل كبير بالتحصيل الأكاديمى، بينما أكدت دراسة أعدت في جامعة الملك عبد العزيز (٢٠١١) أن الطلاب ذوي التحصيل العالي يستخدمون وبشكل متكرر استراتيجيات القراءة مقارنة بالطلاب ذوي التحصيل المنخفض والمتوسط، وأشارت دراسة موفق بشارة (٢٠١٥) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة في التحصيل الأكاديمي لصالح الطلبة مرتفعي الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة.

وعبر عن هذا المفهوم Magogwe (2013) بما يعرف بالكفاءة الذاتية الأكاديمية؛ حيث أشار إلى تفوق الطلاب ذوي الكفاءة العالية على الطلاب ذوي الكفاءة المنخفضة؛

وفسر ذلك بأن إدارة هؤلاء الطلاب ومراقبتهم لاستراتيجات الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجات القراءة كانت موجهة أكثر بالأهداف التي حددوها لأنفسهم.

كما بين Al–Dawaideh (2013, 224) أن الطلاب الذين يستخدمون مجموعة متنوعة من المهارات ما وراء المعرفية يؤدون بشكل أفضل في الاختبارات، ويكملون العمل بشكل أكثر فعالية.

ولذلك يفرق Al–Mekhlafi, (2018 , 300) بين القراء الناجحين والقراء غير الناجحين من حيث استخدامهم لاستراتيجيات قراءة ناجحة ومفيدة، وذلك من خلال الجدول التالي الذي يظهر الممارسات القرائية الخاصة بكل منهم.

جدول (١)

يوضح الفروق بين القراء الناجحين والقراء غير الناجحين

القراء الناجحون	القراء غير الناجحين
١-يحفظون معنى القطعة التي يقرؤونها في عقولهم أثناء القراءة.	١-يفقدون معاني الجمل التي يقرؤونها بمجرد محاولة الاحتفاظ بها.
٢-يقرؤون ويترجمون ما يقرؤون في عبارات محددة.	٢-يقرؤون ويترجمون في جمل قصيرة.
٣-يتخطون الكلمات غير المهمة مع مراعاتها في المعنى الإجمالي.	٣-قلما يتخطون الكلمات غير المهمة، لكنهم ينظرون إليها على أنها لا تقل أهمية عن الأخرى.
٤-لديهم مفهوم ذاتي إيجابي لأنفسهم كقراء ناجحين.	٤-لديهم مفهوم ذاتي سلبي تجاه أنفسهم كقراء.

ولأن الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة له أهمية بالغة في النجاح الأكاديمي والتحصيل المعرفي يؤكد Ahmadi, Ismail, Abdullah (2013) على أن الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة يلعب دورًا بارزًا – أيضًا – في الفهم القرائي، وأشار Tavakoli (2014) إلى أن هناك علاقة إيجابية قوية بين الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة وتحقيق الفهم القرائي، وذلك سواء كانت النصوص القرائية ورقية أو عبر الانترنت؛ حيث حللت دراسة Boudreaux (2016) استخدام الطلاب لاستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية عبر الإنترنت تحليلًا مقارنًا؛ وذلك لفهم النصوص الأكاديمية، وقد أظهرت النتائج أهمية الاستراتيجيات الداعمة في فهم ودراسة النصوص الأكاديمية عبر الانترنت.

ويرى Soodla, Anna–L. (2017) أنه يمكن دعم فهم القراءة لدى الطلاب من خلال تحسين معرفتهم ما وراء المعرفية باستراتيجيات القراءة وبالاستيعاب القرائي إلى جانب

تنمية العادات القرائية والاتجاه نحو التفكير الناقد. كما أشار إلى ذلك Ulu , Mustafa (2019).

مما سبق يتبين مدى أهمية تعرف مستوى الوعى ما وراء المعرفى باستراتيجيات القراءة لدى الطلاب ، مع ضرورة توجيه نظرهم لها ليتعرفوا ماهية وطبيعة هذه الاستراتيجيات ؛ ليتمكنوا من توظيفها واستخدامها فى عمليات التعليم والتعلم المختلفة ، والتى تعمل على تحسينها وتحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية .

كما يظهر مما سبق عرضه من تنوع الطلاب واختلافهم في مستويات الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة أملًا في تحقيق الفهم القرائي والنجاح الأكاديمي وتنمية مهارات التفكير المختلفة؛ استخدم الطلاب استراتيجيات قرائية متنوعة ؛ ولا شك أن هذا التنوع ناتج عن اختلاف وتنوع في الأساليب التي يفضل الطلاب التعلم بها، وهو ما تشير إليه الدراسات بأنماط التعلم (Learning Styles).

مفهوم أنماط التعلم:

نظرًا لما نعايشه من تطورات تكنولوجية ومعرفية باتت الحاجة ملحة إلى بناء برامج واستخدام استراتيجيات تدريسية تتمركز حول الطلاب وخصائصهم العقلية والمعرفية وأساليب تعلمهم؛ بحيث تكون هذه البرامج والاستراتيجيات أكثر استجابة لأساليب المتعلم في تجهيز ومعالجة المعلومات لكافة أنماط التعلم، فيؤكد فتحي الزيات (٢٠٠٤، ٥٤٦ – ٥٥٢) أن معظم الطلاب لديهم تفضيلات فطرية لبعض أساليب التعلم، والبعض الآخر يمكنه تكييف أساليب تعلمه وفقًا لمتطلبات المهام الأكاديمية.

لذا يرى أن أنماط التعلم هي: الأسلوب الإدراكي المفضل لدى الفرد في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات أو المثيرات الإدراكية عبر الوسائط الحسية من ناحية، وتجهيز هذه المعلومات والمثيرات ومعالجتها تزامنيًّا أو تتابعيًّا عبر عمليات التجهيز والمعالجة من ناحية أخرى.

وكما أشارت العديد من أدبيات البحث التربوي أن لكل شخص طريقة أو أسلوبًا معينًا للتعلم، ووفقًا لتلك الرؤية سيكون التعلم أكثر فاعلية وكفاءة إذا تم تدريس التلاميذ باستخدام الطريقة أو النمط الذي حدد على أنه نمط التعلم الخاص بهم، وتشير نورة الذويخ (٢٠١٦، ٧) أن نمط التعلم هو الأسلوب الذي يتم به استيعاب وفهم الطلاب لما يقدم لهم من أفكار

ومعلومات عبر الدروس المختلفة، كما أنه عبارة عن الطريقة التي يوظفها الطالب في اكتساب المعرفة؛ حيث لكل طالب طريقته المميزة في التعلم.

كما يرى أحمد سليم (٢٠١٥، ١٤٣) أن أنماط التعلم هي أساليب التعلم التي تعبر عن الاختلافات في طرق تعلم الأفراد، ويعد أسلوب التعلم اتجاهًا دائمًا نسبيًّا ومميزًا لعدد كبير من الأنشطة الفكرية والمميزة والمهام والمواقف، ويرى أن الفائدة المبدئية لأنماط التعلم هي النظر إليه كأداة للتفكير في الفروق الفردية، وعندما نساعد الطلبة على اكتشاف أساليبهم التعليمية الخاصة؛ فإننا نمنحهم فرصة التوصل إلى الأدوات التي تستخدم في الموضوعات المدرسية وفي مواقف كثيرة خارج المدرسة.

كما أكدت أماني ضرار (٢٠١٤، ٢٣٤)، ومنال البيات وآخرون (٢٠٢٠، ١٧٥) على أن هذه الأنماط هي عبارة عن الطريقة التي يستقبل بها المتعلم المعارف والمعلومات والخبرات المختلفة، والتي يقوم من خلالها بتنظيم وترتيب هذه الخبرات المكتسبة والاحتفاظ بها من خلال ترميزها، وتخزينها، ومن ثم استرجاعها والتعبير عنها، كما أنها الطريقة التي يسجل ويرمز ويدمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، ثم يسترجع المعلومات والخبرات بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير عنه، وهذا ما أشار إليه كل من Fleming & Bonwell (2002) عندما ذكرا أن أنماط التعلم الحسية الإدراكية التي يفضل المتعلم استيعاب وتجهيز المعلومات والخبرات التي يمر فيها أثناء عملية التعلم اعتمدت أساسًا لبناء نموذج (VARK).

ولأن الاختلافات الإنسانية في كثير من السمات والخصائص وطرق التعايش والتعامل مع شتى مناحي الحياة وأنشطتها أمرًا طبيعيًّا وفطريًّا، فقد خلق الله الإنسان وميزه بكثير من الصفات والطبائع التي تجعله متفردًا ومختلفًا عن غيره من مخلوقات.

وتبرز هذه الاختلافات والأساليب بشكل كبير في الطرق التي يستقبل بها الإنسان (المتعلم) المعرفة والمعلومات والخبرات والأساليب التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات، ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي ثم يسترجع بها هذه المعلومات والخبرات بالطريقة التي تمثل طريقة في التعبير عنه، وهو ما يطلق عليه أنماط التعلم Learning Style (Fleming & Bonwell (2002.

(أماني ضرار، ٢٠١٤، ٢١٦)، و(نورا الذويخ، ٢٠١٦، ٨)، و(منال البيات وآخرون، ٢٠٢٠، ١٧٤).

ويشير مصطلح (أنماط التعلم) إلى طرق التعلم المختلفة، وأساليب التعلم الفردية التي يفترض أن تساعد الشخص على التعلم بشكل أفضل، والتي يُعتقد أن معظم الناس يفضلون أسلوبًا معينًا يتفاعلون معه للتعامل مع المعلومات، ولقد تناولت العديد من النظريات أنماط التعلم وتباينت في كيفية تناولها لهذه الأنماط؛ إذ ركز بعضهم على سمات شخصية المتعلم، بينما ركز بعضهم على طريقة المتعلم في استقبال وتجهيز المعلومات وتنظيمها، واتجه فريق آخر إلى التركيز على الوسيط الحسي الإدراكي الذي يفضل المتعلم استقباله وتجهيز ومعالجة المعلومات من خلاله.

ويعبر فتحي الزيات (٢٠٠٤، ٥٤٦-٥٥٢) عن هذه الوسائط الحسية الإدراكية بأنها (الوسيط السمعي Auditor، والوسيط البصري Visual، والوسيط الحركي Kinesthetics، والوسيط القرائي Reading)، وهو ما تناوله Fleming and Bonwell (2002)؛ حيث قسما أنماط التعلم الحسية الإدراكية المفضلة لدى الطلبة من خلال عملهم لنموذج (VARK) لأنماط التعلم المفضلة، وهي النمط السمعي، والنمط البصري، والنمط القرائي / والكتابي، والنمط العملي، وهذه الأنماط الأربعة تركز على وسائط حسية وإدراكية يفضل المتعلم من خلالها استيعاب وتجهيز المعلومات (غفران عفانة، سعاد الوائلي، ٢٠١٦، ٧٤٨).

وفي السياق ذاته أشارت سمية عزمي (٢٠١٣، ٢٩٠)، وأماني ضرار (٢٠١٤، ٢١٥)، وبوعزة فايزة (٢٠١٨) إلى أن هذه الأنماط الأربعة تمثل الطريقة المفضلة لدى المتعلم لتمثيل المعلومات وإدراكها واستيعابها والاحتفاظ بها واسترجاعها وقت الحاجة.

الافتراضات التي تقوم عليها نظرية أنماط التعلم المفضلة:

أملًا في التعرف على أهمية نظرية أنماط التعلم وضرورة مراعاتها لدى الطلاب لزم التعرف على الافتراضات والمبادئ الأساسية التي تقوم عليها والتي من شأنها أن تساعد الباحثين والدارسين في الاستفادة منها وتدعم تطبيقاتها التربوية.

فيشير فتحي الزيات (٢٠٠٤، ٥٦٩) إلى بعض هذه الافتراضات، وذكر أنها تتمثل في أن:

١– لكل طالب نمطه المميز في التعلم ينعكس في تفضيله لوسيط أو أكثر من الوسائط الحسية الإدراكية في استقبال المعلومات ومعالجتها.

٢– التعلم يكون أكثر فاعلية وديمومة إذا كان عرض الخبرات التعليمية متوافقًا مع نمط التعلم المفضل.

٣– التعلم يكون أقل فاعلية وديمومة وأكثر صعوبة إذا كان عرض الخبرات التعليمية متعارضًا مع نمط التعلم المفضل.

٤– من الممكن تكييف منهج بمراعاة أنماط التعلم المفضلة لدى المتعلمين.

ولذا يرى كل من سمية عزمي (٢٠١٣، ٢٩١)، وأماني ضرار (٢٠١٤، ٢١٦)، وبهاء شبرم غضيب (٢٠٢٠)، Halif, et al. (2020, 94) أن العديد من المشكلات التي يواجهها الطالب في تعلمه تنشأ جزئيًّا من:

١– الاختلاف بين نمط التعلم لدى الطالب والنمط الخاص من المعلم.

٢– ومن افتقار المعلم إلى معرفة حول تلك الأنماط.

ومعرفة الأستاذ لأنماط التعلم المفضلة لدى طلابه أمر مهم جدًا؛ حيث تشير أماني ضرار (٢٠١٤، ٢١٦) إلى أن هذه المعرفة توجهه إلى اختيار طرق تدريسية وأنشطة وأساليب تقويم مناسبة تراعي أنماط تعلم طلبته، إضافة إلى أن معرفة الطالب لنمط تعلمه المفضل يجعله قادرًا على اختيار استراتيجيات ملائمة يتعلم من خلالها بصورة أفضل.

ويدعم وجهة النظر هذه Halif, et al. (2020, 94)، و Payaprom, (2020)؛ حيث أكدت هذه الدراسات على أنه من المستحسن أن يستخدم المدرسون مجموعة متنوعة من طرق واستراتيجيات التدريس لتشجيع الطلاب وفقًا لمجالات دراستهم، كما يقترح – أيضًا – إثراء الحافز بين الطلاب لتحقيق مشاركة أعلى للطلاب داخل الفصول الدراسية؛ مما يجعل التعلم أكثر جاذبية وذا مغزى.

ويشير نجاح عودة (٢٠١٩) إلى أن هناك مجموعة أنشطة يفضلها الطلاب حسيًّا لنمو تعلمهم، فعلى سبيل المثال نجد أن الطالب صاحب النمط اللغوي (Verbal / Linguistic) وهو الذي يمتلك القدرة على استخدام اللغة سواء كانت اللغة الأم أو كانت لغة أجنبية حتى يعبر عما يدور في ذهنه، وكذلك من أجل فهم الناس الآخرين.

وصاحب هذا النمط من التعلم يحب أن يقرأ ويكتب ويحكي القصص، ويميل إلى تذكر الأماكن والتواريخ والأسماء والأشياء الهامشية بسهولة، وهؤلاء المتعلمين يدهشون المعلم بحكاياتهم غير المعقولة ولديهم المقدرة على استرجاع كل شيء سبق أن قاله المعلم كلمة كلمة.

كما أشارت دراسة Tadayonifar (2020) إلى أن ممارسة الأنشطة اللغوية (النحوية – المعجمية – الصوتية)، وإعادة الصياغات اللغوية المختلفة وتصحيحها، وممارسة بعض الأنشطة اللغوية كسرد القصص والاستماع والتحدث لها علاقة كبيرة بأنماط التعلم المتنوعة؛ حيث تتنوع الأنشطة اللغوية لدى الطلاب بتنوع أنماطهم العلمية:

- فأصحاب النمط السمعي أكثر قدرة على التصحيح النحوي واللغوي من أصحاب النمط الحركي.
- بينما الطلاب ذوي الأنماط المتعددة، استطاعوا إعادة الصياغة المعجمية أكثر من غيرهم.
- أما المتعلمون أصحاب النمط المرئي فقد استطاعوا وبشكل أفضل إعادة وتصحيح الصياغات الصوتية.

هذا باستخدام ما يتوفر لهم من تقنيات، مثل: (العروض التقديمية، وإعادة التسجيل، واستخدام الانترنت بأثر رجعي لقياس الملاحظة).

ومما يؤكد على وجود علاقات قوية بين النشاط اللغوي للطالب ونمط التعلم الذي يتمتع به أظهرت نتائج التحليل اللاحق أن المشاركين في النمط السمعي حصلوا على أعلى معدل ملاحظة، بينما حصل النمط الحركي على الأقل، كذلك أشارت الدراسة إلى أن المتعلمين الذين كان أسلوب تعلمهم سمعيًّا قد لاحظوا إعادة الصياغة النحوية بشكل أفضل.

دواعي التعرف على أنماط التعلم لدى الطلاب:

في ضوء ما سبق عرضه ظهرت الكثير من الدواعي والعوامل التي تؤكد على ضرورة معرفة أنماط التعلم واعتبارها في عمليتي التعليم والتعلم، منها ما أشارت إليه سمية عزمي (٢٠١٣، ٢٩١) أنها:

١– تعمل على مواءمة المواقف الصفية للأنماط المختلفة للطلبة بالتخطيط للأنشطة الصفية المتنوعة.

٢- تصميم بيئة تعلم صفية تسودها المرونة والتواصل وتبادل الأفكار بما يسهل تفاعلهم مع زملائهم ومعلميهم لزيادة فعالية تعلمهم من جهة أخرى؛ مما يوفر فرصًا للحد من فشل الطلبة ورفع مستوى تحصيلهم وتنمية مفهوم قوي للذات والثقة بالنفس لديهم.

٣- إرشاد المتعلمين إلى التخصص الأكاديمي والمهني الملائم لهذه الأنماط.

٤- تعمل على الاستجابة الناجحة لخصائص الطلبة وحاجاتهم الإنسانية والتربوية المتنوعة.

٥- يساعد في ضمان مشاركة فعالة من الطلاب؛ حيث يتم التفاعل بين نمط التعلم والإنجاز والتقدير والعلاقة مع الأقران والمحاضرين؛ مما يحقق مشاركة أعلى للطلاب في الفصول الدراسية.

أنواع النماذج الخاصة بأنماط التعلم:

نظرًا لاهتمام الكثير من الأدبيات والبحوث والدراسات بالتعرف على أنماط التعلم لدى الطلاب واكتشاف أنواعها وأشكالها المختلفة ظهرت العديد من النظريات والنماذج التي تعنى بهذه الأنماط، وقد تنوعت النماذج التي اهتمت بتصنيف أنماط التعلم لدى الطلاب إلا أن أشهر هذه النماذج هو نموذج (VARK).

وتشير ابتسام إبراهيم (٢٠٢٠، ١٢٢٥) إلى أن نموذج (VARK) يقوم على مبدأ التركيز على الوسائط الحسية الإدراكية التي يميل المتعلم للتعلم وفقها، وتمثل طريقة تمثيل الدفاع للخبرة الممارسة وأساليب التقاط المنبهات بهدف استيعابها وحدوث التعلم المرغوب وطريقة الفرد التي يفضلها في تنظيم ومعالجة الخبرات والمعلومات، ويتم تصنيف المتعلمين وفق أنماط تعلمهم إلى نمط التعلم البصري، ونمط التعلم السمعي، ونمط التعلم القرائي / الكتابي، ونمط التعلم الحسي / الحركي.

وتشير منال البيات (٢٠٢٠، ١٧٤) إلى أن نموذج (VARK) قد صمم عام ١٩٨٧، واعتمد على تفضيلات المتعلمين وميولهم في تصنيف أنماط التعلم؛ حيث تكون النموذج من أربعة أنماط تعليمية مفضلة لدى المتعلمين، وهي: النمط البصري، والنمط السمعي، والنمط الحركي، والنمط القرائي / الكتابي.

ووفقًا لهذه النموذج فإن المتعلمين ذوي النمط البصري يتعلمون بشكل أفضل من خلال الرؤية؛ حيث تعتبر الرسومات البيانية والمخططات التوضيحية ومقاطع الفيديو وسائل

تعليمية مثالية لأصحاب هذا النمط، فهم يفضلون استقبال المعلومات بالشكل المرئي بدلًا من المكتوب.

أما المتعلمون ذوو النمط السمعي فيعتمدون على الإدراك والذاكرة السمعية، ويتميزون بالقدرة على التعلم بشكل أفضل من خلال سماع المحتوى التعليمي، مثل: سماع المحاضرات والمناظرات والحوارات والأشرطة المسجلة والتعليمات الشفهية، كما يتميز المتعلمون ذوو النمط السمعي بالقدرة على الاستماع الجيد وتكوين ذاكرة وترابطات سمعية قوية؛ مما يجعل تعليمهم من خلال الوسائط السمعية تعلمًا مثاليًا.

وفي النمط القرائي الكتابي: يكتب المتعلمون المعلومات والخبرات بشكل أفضل من خلال كتابة الأفكار والمفردات والمعاني وقراءتها؛ حيث يفضل المتعلم المادة العملية المكتوبة، مثل: الكتب وأوراق العمل والأبحاث والمراجع وتدوين ما اكتسبه من خبرات، وبذلك فإن الوسائط المقروءة والمكتوبة تعتبر مثالية لأصحاب هذا النمط.

وفي النمط الأدائي / الحركي: فإن المتعلمين يميلون إلى تعلم المعاني والخبرات عن طريق الإدراك الحسي الملموس؛ حيث يتعلم أصحاب هذا النمط بشكل أفضل من خلال التطبيق والتجريب والعمل اليدوي والأنشطة الحركية والممارسات العملية بشكل عام.

في ضوء ما سبق من أهمية مراعاة أنماط التعلم المختلفة للطلاب أكدت دراسة(Payaprom (2020, 70 على ضرورة استخدام استراتيجيات التدريس المختلفة في الفصل الدراسي لاستيعاب المتعلمين ذوي أنماط التعلم المتنوعة؛ مما يجعل التعلم أكثر جاذبية وذات مغزى للطلاب.

وأشارت العديد من الدراسات إلى أن هناك علاقة وطيدة بين الكثير من المتغيرات التعليمية وأنماط التعلم، وأنه يمكن توظيف الإمكانات والأساليب المتاحة في العملية التعليمية لمواكبة أنماط التعلم المتنوعة لتحسين عملية التعليم والتعلم وتحقيق أهدافها بصورة أكثر فعالية.

حيث أشارت دراسة كل من Zapalska, Brozik (2006, 330) و Shaout (2017) إلى أنه يمكن تحسين التحصيل الأكاديمي الدراسي عبر الانترنت والتحصيل بالطريقة المباشرة، وذلك من خلال توفير التعليمات بطريقة تتفق مع أسلوب التعلم لكل طالب.

كما أشارت دراسة كل من Tonsing-M (2013) ، و Wu, (2014) إلى أن الطلاب الذين لديهم تفضيلًا للتعلم السمعي لا يختارون التعلم عبر الانترنت كخيارهم الأول للتعلم، وأن الجمع بين التقنيات المختلفة يمكن أن يجعل من الممكن للطلاب الذين لديهم جميع أساليب التعلم أن يكونوا ناجحين في التعلم عبر الانترنت.

هذا إلى جانب أنه لا بد من الأخذ في الاعتبار أن أساليب التعلم الفردية تؤثر في استخدام قالب التصميم التعليمي عبر الانترنت، فمن خلال التعرف على نمط تعلم الطلاب يمكن تحديد سياق التعلم المناسب من حيث (التصميم – المنهجية – المنهج)، كما أنه يمكن تحسين التحصيل الدراسي عبر الانترنت من خلال توفير التعليمات بطريقة تتفق مع أسلوب التعلم لكل طالب.

كما اتضح أن هناك علاقة كبيرة بين نمط التعلم المفضل لدى الطلاب الذين يدرسون عن بعد وبين ما يقدم لهم من خبرات تعليمية؛ حيث أشارت هاتين الدراستين إلى أنه يجب على مصممي المناهج والدورات والموديولات التعليمية أن يصمموها بأشكال مختلفة ومتباينة لتتلاءم مع التباينات المختلفة في أنماط التعلم المتنوعة لدى الطلاب بما يحدد أنماط الرضا لديهم عن عملية التعلم سواء كانت عن بعد أو عبر المنصات التعليمية، كما أشارت دراسة Seyal & Rahman (2015). إلى أن الطلاب يتوقف استعدادهم للتعلم عبر منصات التعلم الالكتروني بما يجدونه من مراعاة البرامج التعليمية المقدمة لأنماط التعلم التي يستخدمونها.

وفي إشارة واضحة لدور أنماط التعلم في تحسين عملية تعلم الطلاب وتفكيرهم أشارت دراسة Baltaci, Yildiz & Özcakir (2016) إلى أن أنماط التعلم قد تؤثر على طريقة تفكير الأفراد في كل لحظة من الحياة، كما أن لها دورًا كبيرًا في التعليم في الواقع، وأكدت على أنه يجب على الآباء والمعلمين والإداريين التعرف على أنماط التعلم لدى الطلاب؛ حيث قد يظهر ذلك مدلولات حول السلوكيات غير المرغوب فيها لدى الطلاب غير الناجحين، والتي يظهرونها عندما لا يتم أخذ أنماط التعلم ومستوى الوعي ما وراء المعرفي وما يتعلق به من أنماط التفكير بعين الاعتبار في عملية التعلم؛ وذلك لتحقيق متابعة أفضل للطلاب المتعثرين.

كما أشارت هذه الدراسة إلى وجود علاقة بين أنماط التعلم والوعي ما وراء المعرفي وعمليات التفكير إلى جانب ما أكدته دراسة Leasa, Corebima & Ibrohim (2017) على أن هناك علاقة ارتباطية بين الذكاء العاطفي وأنماط التعلم وفق نموذج (VARK)، وأن أساليب التعلم لها تأثير كبير على الذكاء العاطفي، كما أثبتت هذه الدراسة وفق إجراءاتها الميدانية أن الطلاب الحسيين / العمليين يتمتعون بذكاء عاطفي أعلى من متعلمي السمع والقراءة.

أما دراسة Bostanci (2020)، فقد أظهرت أن أسلوب التعلم السائد في كلية علوم الرياضة هو أسلوب التعلم الحركي، وأن أسلوب التعلم متعدد الوسائط كان مفضلًا في جميع المتغيرات، وأرجع ذلك إلى الطبيعة التطبيقية لهذا التخصص، كما أكد أن تحديد أنماط التعلم يمكن من زيادة الجودة والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب.

أما دراسة Halif, et al. (2020)، فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التعلم ومشاركة الطلاب داخل حجرة الصف الدراسي في ثلاث كليات، هي: (العلوم الاجتماعية، والعلوم التقنية، والعلوم البحتة)، وأظهرت النتائج أن المتعلمين المرئيين كان لديهم مشاركة أعلى داخل الصف الدراسي مقارنة بالمتعلمين السمعيين والحركيين، كما تبين أن جميع عناصر التحفيز للطلاب من الإنجاز والتقدير والعلاقة مع الأقران والعلاقة مع المحاضرين عملت بشكل كبير على تعديل العلاقة بين أنماط التعلم ومشاركة الطلاب.

وللتعرف على العلاقة بين أساليب التعلم والجنس والأداء الأكاديمي للطلاب هدفت دراسة Lincoln, Rademacher (2006) إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب كلية المجتمع، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر من ثلث المشاركين اختاروا أسلوب تدوين الملاحظات كأسلوب تعلم مفضل، بينما فضل (٢٠٪) منهم الأنماط السمعية، و(١٥٪) فضلوا الأنماط الحركية، و(٤٤٪) فضلوا الأنماط البصرية، و(١٥٪) فضلوا مجموعات من أساليب التعلم، كما أظهرت اختيار الإناث أساليب التعلم السمعية والوسائط المتعددة بينما فضل الذكور تدوين الملاحظات، وبينت أن الطلاب المبتدئين والمتوسطين اختاروا في إجادة اللغة الإنجليزية أسلوب التعلم السمعي، بينما اختار الطلاب المتقدمون هذا النمط بشكل أقل، كما نتج عنها أن المشاركين من ذوي النمط القرائي الكتابي أكثر من ذوي النمطين البصري أو الحركي.

كما أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التعلم وبعض المتغيرات الأخرى؛ حيث هدفت دراسة Bernier (2009) إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التعلم والتعلم عبر الانترنت لدى طلاب درجة الدكتوراه في الصيدلة إلى جانب العمل على تحسين المناهج لاستيعاب الطلاب بشكل أفضل مع أنماط التعلم المختلفة.

في حين هدفت دراسة سمية عزمي (٢٠١٣) إلى معرفة مستوى التفكير العلمي وعلاقته بأنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

وفى السياق ذاته اهتمت بعض الدراسات بتحديد أنماط التعلم والكشف عن دورها في تحسين تعلم الطلاب؛ حيث اهتمت دراسة Tonsing–M. (2013) بفهم تصورات التعلم عبر الانترنت بناء على أنماط التعلم لطلاب الدراسات العليا عبر الانترنت؛ وذلك من أجل تحسين مهارات التدريس لهم عبر الانترنت، وذلك باستخدام مقياس (VARK) لأنماط التعلم.

أما دراسة أماني ضرار (٢٠١٤) فقد اهتمت بتحديد أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة الدبلوم المتوسط في مساق الرياضيات في كلية عمان الجامعية، وعلاقتها ببعض المتغيرات.

وهدفت دراسة Urval, et al. (2014) إلى تقييم أساليب التعلم لطلاب الطب الجامعيين باستخدام استبيان فارك وتأثير الجنس والأداء الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى أن الطريقة الحسية السائدة في التعلم لديهم كانت سمعية ثم حركية بنسبة (٣٣,١٪)، ولم يتأثر تفضيل أسلوب التعلم من (٤٥,٥٪) بأن الجنس أو الأداء الأكاديمي السابق.

كما أوضحت دراسة Wu (2014) أن هناك علاقة كبيرة بين أساليب التعلم التي يستخدمها الطلاب وبين الرضا عن الدراسة عن بعد باستخدام الانترنت، وذلك لدى الطلاب ذوي أساليب التعلم القائمة على النموذج البصري والسمعي واللمسي.

في حين هدفت Baltaci, Yildiz, Özcakir (2016) لتحديد العلاقة بين مستويات الوعي ما وراء المعرفي والتعلم والأنماط والجنس والتحصيل الرياضي لدى تلاميذ الصف الخامس، والتي أشارت بدورها إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أنماط التعلم ومستويات الوعي ما وراء المعرفي (MAL) في التحصيل الرياضي في الرياضيات، وكذلك بين أنماط التعلم والجنس.

وللتعرف على فاعلية مراعاة أنماط التعلم في برامج التعليم المختلفة اهتمت دراسة غفران بكر، وسعاد عبد الكريم (٢٠١٦) بالوقوف على أثر التدريس وفق نمطي التعلم

السمعي والبصري في تنمية الأداء التعبيري والشفوي والدافعية للإنجاز في اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في الزرقاء.

أما دراسة بوعزة فايزة (٢٠١٨) فقد هدفت إلى تعرف أنماط التعلم ومدى علاقتها بالتحصيل الدراسي وفق ما جاءت به مناهج الجيل الثاني.

في حين هدفت دراسة ابتسام علي (٢٠٢٠) إلى معرفة فاعلية تنظيم محتوى وحدة في العلوم وفق نموذج (VARK) في تنمية مستويات عمق المعرفة (DOK) والتصور الخيالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي أنماط التعلم المختلفة.

أما دراسة Payaprom & Payaprom (2020)، فقد أشارت إلى أن معظم متعلمي اللغة من طلاب السنة الأولى الجامعيين في تايلاند (عينة الدراسة) بنسبة (٦٤٪) لديهم تفضيلات أسلوب التعلم متعدد الوسائط، وأن (٣٦٪) فقط من الطلاب يفضلون أسلوب التعلم أحادي الوسط، وأن الحركية هي أسلوب التعلم المفضل.

بينما هدفت دراسة بهاء شبرم (٢٠٢٠) إلى تعرف أنماط التعلم الحسي الإدراكي ومفهومها وأسسها وخصائصها وأهميتها وخصائص من يفضل التعلم بها، في حين اهتمت دراسة منال البيات، وآخرين (٢٠٢٠) إلى تعرف أنماط التعلم السائدة وعلاقتها بمستوى الرضا عن التعليم المدمج.

وفى ضوء ما سبق يتضح مدى اهتمام البحوث والدراسات بتعرف أنماط التعلم وتحديدها، وضرورة مراعاتها لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، وكما تبين – سابقًا – أن الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة يساعد وبشكل فاعل في تحسين عمليتي التحصيل الأكاديمي والفهم القرائي وغيرها من المتغيرات المعرفية لدى الطلاب، وكما أشارت الدراسات إلى أن ممارسة أنواع استراتيجيات القراءة وراء المعرفية المختلفة يرجع وبشكل كبير إلى نمط التعلم الذي يتمتع به الطلاب ويمارسونه في عمليتي التعليم والتعلم.

وتأسيسًا على ذلك فقد هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة، وكذلك تحديد أنماط التعلم السائدة لدى طالبات كلية التربية – بنات بجامعة الأزهر، ومن ثم الكشف عن العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة وأنماط التعلم لدى هؤلاء الطالبات.

الدراسة الميدانية

لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها، والتحقق من صحة فروضها قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

أولًا: قياس مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة:

لقياس مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة تم استخدام مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (القراءة الشاملة، والقراءة المساندة، وقراءة حل المشكلات) من إعداد Mokhtari & Reichard, (2002)، وقامت الباحثة بتعريبه، وذلك بهدف تحديد مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستخدام هذه الاستراتيجيات في مختلف أنواع القراءة وخاصة القراءة الأكاديمية لدى طالبات كلية التربية بنات بجامعة الأزهر.

وصف مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة:

تكون مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة من ثلاثة أبعاد فرعية:

١- بعد استراتيجيات القراءة الشاملة.

٢- بعد استراتيجيات القراءة المساندة.

٣- بعد استراتيجيات حل المشكلات.

وقد تم قياسها جميعًا باستخدام (٣٠) فقرة، ويوضح الجدول (٢) عدد الفقرات في كل بعد من أبعاد مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة.

جدول (٢)

مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة

البعد	عدد الفقرات
استراتيجيات القراءة الشاملة	١٣
استراتيجيات القراءة المساندة	٦
استراتيجيات حل المشكلات	١١
إجمالي عبارات الاستبانة	٣٠

وقد استخدمت الدراسة مقياسًا متدرجًا ثلاثيًّا لتحديد الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (كبيرة، ومتوسطة، وضعيفة) لتحديد درجة الوعي / التوافر على كل فقرة من فقرات المقياس.

وتم حساب معاملات الصدق والثبات للمقياس، وجاءت النتائج كما يلي:

١- حساب صدق مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة:

تم التأكد من صدق مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (القراءة الشاملة، والقراءة المساندة، وقراءة حل المشكلات) من إعداد Mokhtari & Reichard (2002) من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في المجال محل الدراسة؛ وذلك للقيام بتحكيمه والاطلاع عليه لإبدًاء رأيهم حوله – بعد تعريبه – من حيث مدى ملاءمة الفقرات لموضوع الدراسة وصدقها في تحقيق أهداف الدراسة، وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور الذي تندرج تحته، ومدى وضوح الفقرة، وسلامة صياغتها، واقتراح طرق تحسينها بالإشارة بالحذف والإبقاء أو التعديل للعبارات، والنظر في تدرج المقياس، ومدى ملاءمته، وغير ذلك مما يراه مناسبًا، وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم تم التعديل لبعض العبارات من حيث أسلوب صياغة الفقرات ودقة ترجمتها، ومن ثم أصبح صالحًا للتطبيق في صورته النهائية.

٢- ثبات مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة:

تم حساب الثبات Reliability بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) من المعادلة (Johnson and Larry 2013).

$$\propto = \frac{N \times \bar{r}}{1 + (N - 1) \times \bar{r}}$$

حيث α معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وN عدد مفردات المقياس أو المحور، و $\bar{r}$متوسط قيم معاملات الارتباط بين مفردات المقياس، ويوضح الجدول (٣) معامل الثبات والصدق الذاتي لمقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة.

جدول (٣)

معامل الثبات والصدق الذاتي لمقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة

الأداة	عدد الفقرات	معامل ثبات ألف كرونباخ	الصدق الذاتي
مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة	٣٠	٠,٧٩	٠,٨٩

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لثبات مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة قد بلغت (٠,٧٩)، ويشير تحليل الثبات إلى الثبات الجيد للأداة، وبالتالي الثقة في نتائج الدراسة الميدانية وسلامة البناء عليها، كما يتضح من الجدول أن الصدق الذاتي لأداة الدراسة قد بلغ (٠,٨٩)، وهو ما يؤكد الصدق الذاتي لأداة الدراسة ومن ثم صلاحيتها للتطبيق.

ثانيًا: مقياس فارك (VARK) لقياس أنماط التعلم:

للتعرف على أنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية بنات – بجامعة الأزهر، وتحديد العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة وأنماط التعلم لديهن استخدمت الباحثة مقياس فارك للتعرف على أنماط التعلم المفضلة لدى الطالبات، وهو من إعداد Fleming(1987) .

وصف نموذج فارك لأبعاد التعلم:

يعتبر مقياس (VARK) أحد الطرق الأكثر شيوعًا لتحديد أنماط التعلم الحسي الإدراكي لدى الطلاب، فهو يساعد على تحديد الطريقة المثلى للتعلم أو لتعلم الآخرين الذين نقوم بالتدريس لهم.

ويشير هذا المقياس إلى أن هناك أربعة أساليب رئيسة يتعلم الإنسان من خلالها، وهي: التعلم الشفوي، والتعلم البصري، والتعلم بالقراءة أو الكتابة، وأخيرًا التعلم بالنمط العملي / الحركي، والبعض يمكنهم التعلم باستخدام كافة الأساليب السابقة، وآخرون يغلب عليهم نوع واحد من التعلم فقط.

وكلمة (VARK) هي الأحرف الأولى من أنماط التعلم، وهي:

- بصري Visual.
- سمعي Aural.
- قراءة / كتابة Read/Write.
- حركي Kinesthetic.

ويوضح هذا المقياس لمستخدمه صورة عن أنماط التعلم المفضلة لديه، ويمكن استخدامه في خطوة تحليل المتعلمين ضمن خطوات التحليل في عملية التصميم التعليمي.

وتم استخدام المقياس في صورته الأصلية بالنسخة العربية، وذلك على الرابط الالكتروني التالي:

http://vark-learn.com/%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%A8%D9%8A%D8%A7%D9%86-%D9%81%D8%A7%D8%B1%D9%83/

ثالثًا: عينة الدراسة الميدانية:

تستهدف الدراسة الميدانية الكشف عن مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة وعلاقتها بأنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية بنات بجامعة الأزهر (الفرقة الثالثة والفرقة الرابعة) بإجمالي (١٦٠) طالبة، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية من الطالبات قدرها (٩٧) طالبة بالفرقة الثالثة، و(٦٣) طالبة بالفرقة الرابعة، ويوضح الجدول (٤) وصف عينة الدراسة بحسب الفرقة الدراسية.

جدول (٤)

وصف عينة الدراسة من طالبات كلية التربية بنات القاهرة

الفرقة	العدد	النسبة المئوية
الثالثة	٩٧	٦٠,٦٢٥٪
الرابعة	٦٣	٣٩,٣٧٥٪
الإجمالي	١٦٠	١٠٠,٠٠٪

يتضح من الجدول (٤) أن عينة الدراسة قد تضمنت (٩٧) طالبة من الفرقة الثالثة بنسبة مئوية (٦٠,٦٢٥٪) من إجمالي عينة الدراسة، و(٦٣) من الفرقة الرابعة بنسبة مئوية (٣٩,٣٧٥) من إجمالي عينة الدراسة.

رابعًا: الأساليب والمعالجات الإحصائية:

تطلب تحليل البيانات التي تمثل استجابات عينة الدراسة على (مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة، ومقياس (فارك VARK) لأنماط التعلم، واستخدام بعض الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية، والتي تتضمن ما يلي:

١ – التكرارات والنسب المئوية للموافقة؛ حيث يتم الكشف عن أقل تكرارات ليكرت وأكبرها، ويتم حساب النسبة المئوية لكل تكرار بقسمة تكرار كل من (كبيرة، ومتوسطة، ضعيفة) على العدد الكلي للعينة وتحويل النتائج إلى نسبة مئوية باعتبارها أكثر تعبيرًا من التكرارات الخام.

٢ – المتوسط الحسابي: وهو أهم مقاييس النزعة المركزية؛ حيث يمكن من خلاله التعرف على متوسط استجابات أفراد العينة، ويتم حساب المتوسط الحسابي من العلاقة Neil & Weiss (2012)

$$\bar{x} = \frac{\Sigma x_i}{n}$$

حيث xi هي الدرجات، و nعدد أفراد العينة، ومن خلال قيمة المتوسط الحسابي لكل عبارة أو بعد يمكن معرفة درجة الوعي / التوافر (كبيرة، ومتوسطة، وضعيفة)، كما يوضح الجدول (٥).

جدول (٥)
المدى المناظر لكل استجابة

درجة الوعي / التوافر	المـــــدى
ضعيفة	من ١ وحتى ١,٦٦
متوسطة	من ١,٦٧ وحتى ٢,٣٣
كبيرة	من ٢,٣٤ وحتى ٣

٣- الانحراف المعياري: لتحديد مدى تشتت استجابات أفراد العينة حول متوسطها الحسابي يتم حساب قيمة الانحراف المعياري من العلاقة التالية Neil A, Weiss (2012):

$$s = \sqrt{\frac{\Sigma(x_i - \bar{x})^2}{n-1}}$$

حيث xi هي الدرجات و n عدد أفراد العينة، ويجب ملاحظة أنه كلما زادت قيمة الانحراف المعياري فإن ذلك يشير إلى تباين آراء أفراد العينة في النقطة محل الدراسة.

٤- معامل الاختلاف: للمقارنة بين درجة تشتت استجابات افراد العينة على أبعاد الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة وأنماط التعلم، ويتم حساب قيمة معامل الاختلاف من العلاقة. (سعيد السيد، ٢٠١٠)

$$CV = \frac{s}{\bar{x}} \times 100$$

حيث S الانحراف المعياري و $\bar{x}$ المتوسط الحسابي

٥- اختبار التاء للعينات المستقلة Independent sample t-test: للتعرف على دلالة الفروق في مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة وأنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأزهر بحسب متغير الفرقة، ويتم حساب قيمة التاء من

العلاقة التالية Howell (2011):

$$t = \frac{\overline{X}_1 - \overline{X}_2}{\sqrt{\frac{s_p^2}{n_1} + \frac{s_p^2}{n_2}}}$$

حيث $\overline{X}_1$ المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى، و $\overline{X}_2$ المتوسط الحسابي للمجموعة الرابعة

و المقدار S_p يحسب من العلاقة:

$$s_p^2 = \frac{(n_1 - 1)s_1^2 + (n_2 - 1)s_2^2}{n_1 + n_2 - 2}$$

حيث S_1 التباين للمجموعة الأولى، S_2 التباين للمجموعة الرابعة N_1 عدد أفراد المجموعة الأولى

N_2 عدد أفراد المجموعة الرابعة.

وتكون الفروق بين الفئات معنوية أو ذات دلالة إحصائية إذا كانت الدلالة الإحصائية لقيمة التاء المحسوبة أقل من أو تساوي (٠,٠٥).

٦- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation): لدراسة الارتباط بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة وأنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأزهر، ويتم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون من العلاقة التالية Weiss (2012):

$$r = \frac{\Sigma x_i y_i - (\Sigma x_i)(\Sigma y_i)/n}{\sqrt{[\Sigma x_i^2 - (\Sigma x_i)^2/n][\Sigma y_i^2 - (\Sigma y_i)^2/n]}}$$

حيث x_i درجات المتغير x الذي يمثل العبارة وتمثل قيم y_i الدرجات المناظرة من المتغير y والذي يتمثل في البعد الذي تنتمي له العبارة و n عدد أفراد العينة.

٧- تم تحليل نتائج الدراسة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) Statistical Package for Social Sciences الإصدار الخامس والعشرين.

خامسًا: عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية:

أولًا: مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة:

١- النتائج الإجمالية للوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة:

بعد تطبيق المقياس على الطالبات عينة الدراسة ثم معالجتها إحصائيًا تبينت النتائج التي يوضحها الجدول (٦)؛ حيث يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الاختلاف للوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة.

جدول (٦)

النتائج الإجمالية للوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة

الاستراتيجيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	الترتيب
استراتيجيات القراءة الشاملة	٢,٤١	٠,٢٤	٪١٠,١٢	٣
استراتيجيات القراءة المساندة	٢,٥٨	٠,٣١	٪١٢,١٤	١
استراتيجيات حل المشكلات	٢,٥١	٠,٢٤	٪٩,٥٥	٢
إجمالي الوعي باستراتيجيات	٢,٤٨	٠,٢٢	٪٨,٧٨	-

يتضح من الجدول (٦) ما يلي:

- **درجة إجمالي الوعي باستراتيجيات القراءة تقع في مستوى (كبيرة) بمتوسط حسابي (٢,٤٨)، وبترتيب الاستراتيجيات تنازليًا بحسب المتوسط الحسابي لدرجة الوعي بها يلاحظ أن (استراتيجيات القراءة المساندة) تأتي في المرتبة الأولى في مستوى (كبيرة) بمتوسط حسابي (٢,٥٨) تليها (استراتيجيات حل المشكلات) في المرتبة الثانية في مستوى (كبيرة) بمتوسط حسابي (٢,٥١) تليها (استراتيجيات القراءة الشاملة) في المرتبة الثالثة في مستوى (كبيرة) بمتوسط حسابي (٢,٤١).**

وتعزى هذه النتيجة إلى ما تتميز به استراتيجيات القراءة المساندة من تيسير عملية تعلم الطالبات؛ حيث تعتمد على قيام الطالبات بالقراءة بصوت عال أثناء القراءة؛ للمساعدة في عملية الفهم مع كتابة الملخصات المناسبة لما تم فهمه ومذاكرته إلى جانب وضع الخطوط والدوائر وعمل الحواشي التي تشير إلى النقاط الرئيسة في النص المقروء مع قدرتهن على إعادة صياغة الأفكار بأسلوبهن الشخصي؛ لمساعدتهن في حل الاختبارات والتدريب

عليها، هذا إلى جانب إعادة القراءة أكثر من مرة؛ للتأكد من حدوث عملية الفهم مع إنتاج الأسئلة المناسبة للنص.

ولا شك أن هذه الاستراتيجيات مهمة جدًا للطالبات في عمليتي التعليم والتعلم، وتحتاج إليها الطالبات بشدة أثناء العام الدراسي.

أما استراتيجيات حل المشكلات، والقراءة الشاملة فجاءتا في المرتبة الثانية والثالثة؛ نظرًا لتركيز الطالبات على استخدام استراتيجيات القراءة التي تساعدهن في الحياة الدراسية في الفترة الحالية، ثم بعد ذلك الاستراتيجيات التي يمكن أن تساعدهن في علاج وتخطي المشكلات الدراسية والعقبات التي يمكن أن تقابلهن أثناء القراءة من استخدام القواميس والمراجع والتوقف في الأوقات المناسبة لاستعادة التركيز وضبط السرعة المناسبة أثناء القراءة مع المناقشة مع الآخرين إذا احتاج الأمر لذلك.

كما تراوحت معاملات الاختلاف للاستراتيجيات بين (٩,٥٥٪) لاستراتيجيات حل المشكلات و(١٠.١٢٪) لاستراتيجيات القراءة المساندة، بينما جاءت نسبة (١٢,١٤٪) لتعبر عن معامل الاختلاف لاستراتيجيات القراءة المساندة؛ مما يدل على أن نسبة الاتفاق بين استجابات أفراد العينة على عبارات المقياس متقاربة، وأن نسبة التشتت قليلة، ونسبة الاتفاق جاءت عالية.

وترجع الباحثة هذه النتائج إلى ما لاحظته من وجود تقارب في مستوى التفكير لدى الطالبات، وكذلك مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة؛ نظرًا لما تتمتع به طالبات كلية التربية من مستوى علمي ومعرفي متقدم؛ حيث يشترط للالتحاق بالكلية الحصول على مجموع عالٍ من الدرجات في الثانوية الأزهرية؛ مما يجعل من المتقدمات للالتحاق على درجة متقاربة في المستوى المعرفي، فضلًا عن حبهن لممارسة العمل الأكاديمي ورغبتهن في تحقيق الكفاءة الأكاديمية تمهيدًا للعمل بالتدريب الميداني كمعلمة في المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية بالمعاهد الأزهرية؛ مما يجعلهن حريصات – وبصفة مستمرة – على امتلاك كثير من المهارات المعرفية والمهنية سواء لتحصيل المقررات الدراسية اللاتي يقمن بدراستها أو للتعرف على المواد الدراسية اللاتي يقمن بتدريسها للطالبات في التربية العملية؛ مما يجعلهن في حاجة للوعي المعرفي باستراتيجيات القراءة على اختلاف أنواعها ومهاراتها.

٢– دراسة الفروق في مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة بحسب الفرقة الدراسية:

لدراسة الفروق في مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة بحسب الفرقة الدراسية تم استخدام اختبار التاء للعينات المستقلة t–test، وقد كانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧)
الفروق في مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة بحسب الفرقة الدراسية

الاستراتيجيات	الفرقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
استراتيجيات القراءة الشاملة	الثالثة	٩٧	٢,٤٣	٠,٢٣	١,٣٨	٠,١٧
	الرابعة	٦٣	٢,٣٨	٠,٢٧		
استراتيجيات القراءة المساندة	الثالثة	٩٧	٢,٦٢	٠,٢٨	١,٨٠	٠,٠٧
	الرابعة	٦٣	٢,٥٣	٠,٣٦		
استراتيجيات حل المشكلات	الثالثة	٩٧	٢,٥٤	٠,٢٣	٢,١٢	٠,٠٤
	الرابعة	٦٣	٢,٤٦	٠,٢٥		
إجمالي استراتيجيات القراءة	الثالثة	٩٧	٢,٥١	٠,٢٠	٢,٠٦	٠,٠٤
	الرابعة	٦٣	٢,٤٤	٠,٢٤		

يتضح من الجدول (٧) أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات الفرقة الثالثة ومتوسطات طالبات الفرقة الرابعة في البعد الأول (استراتيجيات القراءة الشاملة)؛ حيث كانت قيمة T.test (١,٣٨) بدلالة إحصائية قدرها (٠,١٧)، وقد كانت أعلى المتوسطات للفرقة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٦٢)، وكانت أقل المتوسطات للفرقة الرابعة بمتوسط حسابي (٢,٥٣)، والبعد الثاني (استراتيجيات القراءة المساندة)؛ حيث كانت قيمة T.test (١,٨) بدلالة إحصائية قدرها (٠,٠٧)، وكانت أعلى المتوسطات للفرقة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٤٣)، وكانت أقل المتوسطات للفرقة الرابعة بمتوسط حسابي (٢,٣٨).

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات الفرقة الثالثة ومتوسطات درجات طالبات الفرقة الرابعة في البعد الثالث (استراتيجيات حل المشكلات) لصالح طالبات الفرقة الثالثة؛ حيث كانت قيمة T.test (٢,١٢) بدلالة إحصائية قدرها (٠,٠٤)، وقد كانت أعلى المتوسطات للفرقة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٥٤)، وكانت أقل المتوسطات للفرقة الرابعة بمتوسط حسابي (٢,٤٦).

كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات الفرقة الثالثة والفرقة الرابعة لصالح طالبات الفرقة الثالثة على (إجمالي مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة)؛ حيث كانت قيمة T.test (٢,٠٦) بدلالة إحصائية قدرها (٠,٠٤)، وقد كانت أعلى المتوسطات للفرقة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٥١)، وكانت أقل المتوسطات للفرقة الرابعة بمتوسط حسابي (٢,٤٤).

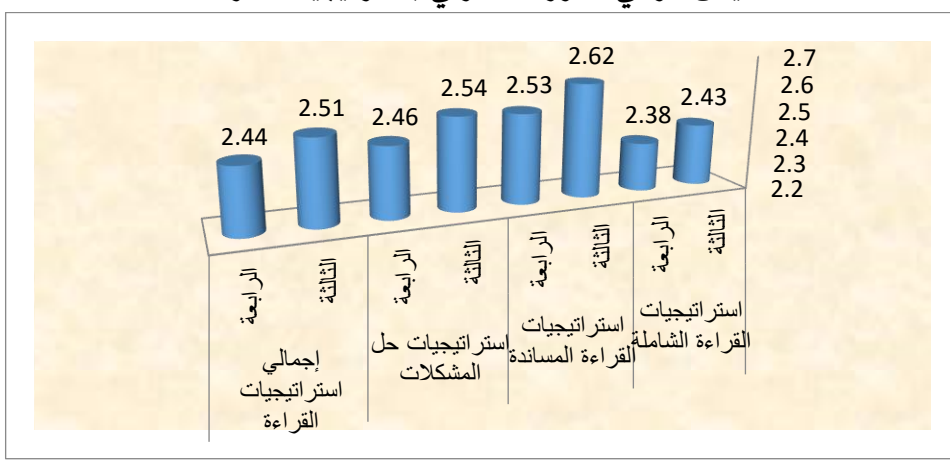
ويمكن تفسير ذلك بأنه يتم في الفرقة الثالثة – طبقًا للائحة الدراسية – دراسة المواد التربوية التخصصية، مثل: (المناهج، والوسائل التعليمية، وتكنولوجيا التعليم، وطرق التدريس، والكمبيوتر في التعليم، إلى جانب البدء في التربية العملية والتدريب الميداني)؛ مما يجعل الطالبة في حاجة ماسة لاستخدام استراتيجيات القراءة لحل المشكلات، واستراتيجيات القراءة المساندة؛ للتعامل مع هذه المواد والقدرة على فهمها وتحصيلها بشكل جيد؛ لذا استخدمن استراتيجيات حل المشكلات بطريقة أكثر؛ حيث يتطلب منهن المزيد من القراءة المركزة والواعية للمناهج والمقررات والموضوعات القرائية المختلفة، والتي تستند بصورة أكبر على تكوين القدرة على التعامل مع الصعوبات المتوقعة أثناء قراءة هذه المواد الدراسية إلى جانب المواد والمقررات الدراسية الأكاديمية التخصصية التي يقمن بدراستها داخل الكلية، والتي تحتاج الطالبات إلى القيام بالمزيد من الممارسات القرائية من تدوين الملاحظات أثناء القراءة مع الاهتمام بالقراءة ببطء وحرص شديدين؛ للتأكد من فهم ما يتم قراءته جيدًا، إلى جانب الحرص على المناقشة مع الآخرين ما أمكن، ولما تتمتع به هذه الاستراتيجيات من زيادة قدرة الطالبات على التحكم في سرعة القراءة والعودة للقراءة مرة أخرى إذا احتاج الأمر لذلك.

وتستفيد الطالبات من هذه الاستراتيجيات بتنمية قدرتهن على استخدام المراجع والقواميس في شرح وتوضيح المعاني الغامضة في المواد التعليمية المختلفة، وتعمل الطالبات من خلال

الاستخدام الجيد لهذه الاستراتيجيات والوعي وراء المعرفي بها على إحداث تصوير مناسب للمعلومات المقروءة مع تخيل لبعض المعاني المتضمنة؛ مما يساعد في تذكر واسترجاع المعلومات المقروءة واستدعائها، وعندما تعيد القراءة لتزيد من فهمها للنص إلى جانب محاولة تخمين المعاني المناسبة للكلمات والتعبيرات غير المعروفة.

أما طالبات الفرقة الرابعة فقد أصبحن على خبرة أكثر بالمواد الدراسية التخصصية، وأصبح الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لديهن سلوكًا تلقائيًّا بعدما تعودن عليه في الفرقة الثالثة، والقدرة على استخدام استراتيجيات القراءة المختلفة بشكل أكثر مرونة وتلقائية.

ويوضح الشكل (٢) المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة بحسب متغير الفرقة على مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة



الشكل (٢) المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة بحسب متغير الفرقة على مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة

٣– نتائج أبعاد الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة:

البعد الأول: استراتيجيات القراءة الشاملة:

يوضح الجدول (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وترتيب الفقرات بحسب استجابات عينة الدراسة على الفقرات الخاصة ببعد استراتيجيات القراءة الشاملة.

جدول (٨)
استجابات عينة الدراسة على فقرات بعد استراتيجيات القراءة الشاملة

م	الفقرة		الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائمًا	أحيانًا	أبدًا			
١	أحدد غرضي من القراءة في عقلي عندما أقرأ.	ك	٨٦	٦٨	٦	٢,٥٠	٠,٥٧	٦
		%	٥٣,٧٥٪	٤٢,٥٠٪	٣,٧٥٪			
٢	أفكر فيما أعرفه ليساعدني في فهم ما أقرأ.	ك	١١٣	٤٥	٢	٢,٦٩	٠,٤٩	١
		%	٧٠,٦٣٪	٢٨,١٣٪	١,٢٥٪			
٣	أراجع النص الذي أقرأه لأتعرف ما يمكنني أن أعرفه	ك	٩٥	٦٠	٥	٢,٥٦	٠,٥٦	٥
		%	٥٩,٣٨٪	٣٧,٥٠٪	٣,١٣٪			
٤	أفكر في بيئة المحتوى الذي قيل فيه النص والذي يتناسب مع أهدافي.	ك	٤٣	٩٥	٢٢	٢,١٣	٠,٦٣	١٢
		%	٢٦,٨٨٪	٥٩,٣٨٪	١٣,٧٥٪			
٥	أتصفح النص أولًا بملاحظة خصائصه من حيث الطول	ك	٧٨	٦٧	١٥	٢,٣٩	٠,٦٥	٨
		%	٤٨,٧٥٪	٤١,٨٨٪	٩,٣٨٪			
٦	أقرر ما أريد قراءته بعمق وما يجب أن أتجاهله.	ك	١٠٢	٥٣	٥	٢,٦١	٠,٥٥	٤
		%	٦٣,٧٥٪	٣٣,١٣٪	٣,١٣٪			
٧	أستخدم الجداول والأشكال والصور في النص لزيادة	ك	٥٤	٨٩	١٧	٢,٢٣	٠,٦٣	١١
		%	٣٣,٧٥٪	٥٥,٦٣٪	١٠,٦٣٪			
٨	أستخدم قرائن السياق لتحسن من فهم ما أقوم	ك	٥٢	٩٣	١٥	٢,٢٣	٠,٦١	١٠
		%	٣٢,٥٠٪	٥٨,١٣٪	٩,٣٨٪			
٩	أستخدم المعينات الطبوغرافية مثل أنواع الخط العريض أو المائل	ك	٤٢	٧٧	٤١	٢,٠١	٠,٧٢	١٣
		%	٢٦,٢٥٪	٤٨,١٣٪	٢٥,٦٣٪			
١٠	أقوم بتحليل ونقد المعلومات التي قدمت في النص.	ك	٦١	٨٣	١٦	٢,٢٨	٠,٦٤	٩
		%	٣٨,١٣٪	٥١,٨٨٪	١٠,٠٠٪			
١١	أتحقق من فهمي عندما أصادف معلومات متضاربة	ك	١٠٩	٤٤	٧	٢,٦٤	٠,٥٧	٢
		%	٦٨,١٣٪	٢٧,٥٠٪	٤,٣٨٪			

م	الفقرة		الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائمًا	أحيانًا	أبدًا			
١٢	أحاول أن أخمن ما يتحدث عنه النص أثناء القراءة.	ك	١٠٢	٥٤	٤	٢,٦١	٠,٥٤	٣
		%	٦٣,٧٥٪	٣٣,٧٥٪	٢,٥٠٪			
١٣	أتفحص بدقة لأرى ما إذا كانت تخميناتي صحيحة	ك	٨٠	٧٣	٧	٢,٤٦	٠,٥٨	٧
		%	٥٠,٠٠٪	٤٥,٦٣٪	٤,٣٨٪			
إجمالي استراتيجيات القراءة الشاملة						٢,٤١	كبيرة	

يتضح من الجدول (٨) أن درجة الوعي باستراتيجيات القراءة الشاملة تقع في مستوى (كبيرة) من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط موزون (٢,٤١)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة التوافر على مستوى الفقرات من (٢,٠١) إلى (٢,٦٩)، وبترتيب الفقرات تنازليًّا بحسب المتوسط الحسابي يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- أفكر فيما أعرفه ليساعدني في فهم ما أقرأ بمتوسط حسابي (٢,٦٩)، وانحراف معياري (٠,٤٩).
- أتحقق من فهمي عندما أصادف معلومات متضاربة في النص بمتوسط حسابي (٢,٦٤)، وانحراف معياري (٠,٥٧).
- أحاول أن أخمن ما يتحدث عنه النص أثناء القراءة بمتوسط حسابي (٢,٦١)، وانحراف معياري (٠,٥٤).
- أقرر ما أريد قراءته بعمق وما يجب أن أتجاهله بمتوسط حسابي (٢,٦١)، وانحراف معياري (٠,٥٥).
- أراجع النص الذي أقرأه لأتعرف ما يمكنني أن أعرفه من قبل بمتوسط حسابي (٢,٥٦)، وانحراف معياري (٠,٥٦).
- أحدد غرضي من القراءة في عقلي عندما أقرأ بمتوسط حسابي (٢,٥٠)، وانحراف معياري (٠,٥٧).

- **أتفحص بدقة لأرى ما إذا كانت تخميناتى صحيحة أو خطأ بمتوسط حسابي (٢,٤٦)، وانحراف معياري (٠,٥٨).**
- **أتصفح النص أولًا بملاحظة خصائصه من حيث الطول والتنظيم بمتوسط حسابي (٢,٣٩)، وانحراف معياري (٠,٦٥).**
- **أقوم بتحليل ونقد المعلومات التي قدمت في النص بمتوسط حسابي (٢,٢٨)، وانحراف معياري (٠,٦٤).**
- **أستخدم قرائن السياق لتحسن من فهم ما أقوم بقراءته بمتوسط حسابي (٢,٢٣)، وانحراف معياري (٠,٦١).**
- **أستخدم الجداول والأشكال والصور في النص لزيادة فهمي له بمتوسط حسابي (٢,٢٣)، وانحراف معياري (٠,٦٣).**
- **أفكر في بيئة المحتوى الذي قيل فيه النص والذي يتناسب مع أهدافي بمتوسط حسابي (٢,١٣)، وانحراف معياري (٠,٦٣).**
- **أستخدم المعينات الطبوغرافية مثل أنواع الخط العريض أو المائل لتحديد المعلومات الرئيسة فيما أقرأ بمتوسط حسابي (٢,٠١)، وانحراف معياري (٠,٧٢).**

البعد الثاني: استراتيجيات القراءة المساندة:

يوضح الجدول (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات بحسب استجابات عينة الدراسة على الفقرات الخاصة ببعد استراتيجيات القراءة المساندة.

جدول (٩)
استجابات عينة الدراسة على فقرات بعد استراتيجيات القراءة المساندة

م	الفقرة		الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائمًا	أحيانًا	أبدًا			
١	أقرأ بصوت عالٍ عندما يكون النص صعبًا لأساعد نفسي لفهم ما أقرأ.	ك	١٢٣	٣٠	٧	٢,٧٣	٠,٥٤	٢
		%	٧٦,٨٨٪	١٨,٧٥٪	٤,٣٨٪			
٢	أكتب ملخصات لأؤكد على مفاتيح فهمي للنص.	ك	٧٦	٧٣	١١	٢,٤١	٠,٦٢	٥
		%	٤٧,٥٠٪	٤٥,٦٣٪	٦,٨٨٪			
٣	أضع خطوطًا أو دوائر على المعلومات في النص ليسهل عليّ تذكرها.	ك	١٣٤	٢٣	٣	٢,٨٢	٠,٤٣	١
		%	٨٣,٧٥٪	١٤,٣٨٪	١,٨٨٪			
٤	أعيد صياغة الأفكار بكلماتي (بأسلوبي) لتحسين فهم ما أقرأ.	ك	١١٥	٤٣	٢	٢,٧١	٠,٤٨	٣
		%	٧١,٨٨٪	٢٦,٨٨٪	١,٢٥٪			
٥	أعود ذهابًا وإيابًا في النص لأجد العلاقات بين الأفكار الموجودة	ك	٨٨	٦٢	١٠	٢,٤٩	٠,٦١	٤
		%	٥٥,٠٠٪	٣٨,٧٥٪	٦,٢٥٪			
٦	أسأل نفسي أسئلة أحب أن أجيب عنها من خلال النص.	ك	٧١	٧٦	١٣	٢,٣٦	٠,٦٣	٦
		%	٤٤,٣٨٪	٤٧,٥٠٪	٨,١٣٪			
إجمالي استراتيجيات القراءة المساندة						٢,٥٨	كبيرة	

يتضح من الجدول (٩) أن درجة الوعي باستراتيجيات القراءة المساندة تقع في مستوى (كبيرة) من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط موزون (٢,٥٨)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة التوافر على مستوى الفقرات من (٢,٣٦) إلى (٢,٨٢)، وبترتيب الفقرات تنازليًا بحسب المتوسط الحسابي يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- أضع خطوطًا أو دوائر على المعلومات في النص ليسهل عليّ تذكرها بمتوسط حسابي (٢,٨٢)، وانحراف معياري (٠,٤٣).
- أقرأ بصوت عالٍ عندما يكون النص صعبًا لأساعد نفسي لفهم ما أقرأ بمتوسط حسابي (٢,٧٣)، وانحراف معياري (٠,٥٤).

- **أعيد صياغة الأفكار بكلماتي (بأسلوبي) لتحسين فهم ما أقرأ بمتوسط حسابي (٢,٧١)، وانحراف معياري (٠,٤٨).**
- **أعود ذهابًا وإيابًا في النص لأجد العلاقات بين الأفكار الموجودة فيه بمتوسط حسابي (٢,٤٩)، وانحراف معياري (٠,٦١).**
- **أكتب ملخصات لأؤكد على مفاتيح فهمي للنص بمتوسط حسابي (٢,٤١)، وانحراف معياري (٠,٦٢).**
- **أسأل نفسي أسئلة أحب أن أجيب عنها من خلال النص بمتوسط حسابي (٢,٣٦)، وانحراف معياري (٠,٦٣).**

البعد الثالث: استراتيجيات حل المشكلات:

يوضح الجدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات بحسب استجابات عينة الدراسة على الفقرات الخاصة ببعد استراتيجيات حل المشكلات.

جدول (١٠)

استجابات عينة الدراسة على فقرات بعد استراتيجيات حل المشكلات

م	الفقرة		الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائمًا	أحيانًا	أبدًا			
١	أدون ملاحظاتي أثناء القراءة لتساعدني على ما فهم ما أقرأ.	ك	٦٥	٨٦	٩	٢,٣٥	٠,٥٨	٩
		%	٤٠,٦٣ %	٥٣,٧٥٪	٥,٦٣٪			
٢	أقرأ ببطء، ولكن بحرص لأتأكد من فهم ما أقرأ.	ك	١١٤	٤٠	٦	٢,٦٨	٠,٥٤	٤
		%	٧١,٢٥ %	٢٥,٠٠٪	٣,٧٥٪			
٣	أتناقش مع الآخرين في قراءاتي لأتفحص فهمي لها.	ك	٥١	٩١	١٨	٢,٢١	٠,٦٣	١٠
		%	٣١,٨٨ %	٥٦,٨٨٪	١١,٢٥٪			
٤	أحاول أن أعود مرة أخرى للقراءة في السابق عند فقدي للتركيز.	ك	١٢٣	٣٣	٤	٢,٧٤	٠,٤٩	٢
		%	٧٦,٨٨ %	٢٠,٦٣٪	٢,٥٠٪			
٥	أتحكم في سرعتي أثناء القراءة بالنسبة لما أقوم بقراءته.	ك	١٠٢	٥٤	٤	٢,٦١	٠,٥٤	٦
		%	٦٣,٧٥ %	٣٣,٧٥٪	٢,٥٠٪			
٦	أستخدم المراجع والقواميس لتساعدني في فهم ما أقرأ.	ك	٢٢	٧٧	٦١	١,٧٦	٠,٦٨	١١
		%	١٣,٧٥ %	٤٨,١٣٪	٣٨,١٣٪			
٧	عندما يصبح النص صعبًا أدفع بالمزيد من الاهتمام لما أقوم بقراءته.	ك	١٠٤	٤٨	٨	٢,٦٠	٠,٥٨	٧
		%	٦٥,٠٠ %	٣٠,٠٠٪	٥,٠٠٪			
٨	أتوقف من وقت لآخر لأفكر فيما أقوم بقراءته.	ك	٩٩	٥٣	٨	٢,٥٧	٠,٥٩	٨
		%	٦١,٨٨ %	٣٣,١٣٪	٥,٠٠٪			
٩	أحاول تصوير المعلومات وتخيلها لتساعدني في تذكر ما أقرأ.	ك	١١١	٤٦	٣	٢,٦٨	٠,٥١	٣
		%	٦٩,٣٨ %	٢٨,٧٥٪	١,٨٨٪			
١٠	أعيد القراءة لأزيد من فهمي للنص عندما يكون صعبًا.	ك	١٣٠	٢٧	٣	٢,٧٩	٠,٤٥	١
		%	٨١,٢٥ %	١٦,٨٨٪	١,٨٨٪			
١١	أحاول أن أخمن المعنى للكلمات والتعبيرات غير المعروفة.	ك	١٠٦	٥٠	٤	٢,٦٤	٠,٥٣	٥
		%	٦٦,٢٥ %	٣١,٢٥٪	٢,٥٠٪			
إجمالي استراتيجيات حل المشكلات						٢,٥١	كبيرة	

يتضح من الجدول (١٠) أن درجة الوعي باستراتيجيات حل المشكلات تقع في مستوى (كبيرة) من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط موزون (٢,٥١)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة التوافر على مستوى الفقرات من (١,٧٦) إلى (٢,٧٩)، وبترتيب الفقرات تنازليًّا بحسب المتوسط الحسابي يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- **أعيد القراءة لأزيد من فهمي للنص عندما يكون صعبًا بمتوسط حسابي (٢,٧٩)، وانحراف معياري (٠,٤٥).**
- **أحاول أن أعود مرة أخرى للقراءة في السابق عند فقدي للتركيز بمتوسط حسابي (٢,٧٤)، وانحراف معياري (٠,٤٩).**
- **أحاول تصوير المعلومات وتخيلها لتساعدنى في تذكر ما أقرأ بمتوسط حسابي (٢,٦٨)، وانحراف معياري (٠,٥١).**
- **أقرأ ببطء، ولكن بحرص لأتأكد من فهم ما أقرأ بمتوسط حسابي (٢,٦٨)، وانحراف معياري (٠,٥٤).**
- **أحاول أن أخمن المعنى للكلمات والتعبيرات غير المعروفة بمتوسط حسابي (٢,٦٤)، وانحراف معياري (٠,٥٣).**
- **أتحكم في سرعتي أثناء القراءة بالنسبة لما أقوم بقراءته بمتوسط حسابي (٢,٦١)، وانحراف معياري (٠,٥٤).**
- **عندما يصبح النص صعبًا أدفع بالمزيد من الاهتمام لما أقوم بقراءته بمتوسط حسابي (٢,٦٠)، وانحراف معياري (٠,٥٨).**
- **أتوقف من وقت لآخر لأفكر فيما أقوم بقراءته بمتوسط حسابي (٢,٥٧)، وانحراف معياري (٠,٥٩).**
- **أدون ملاحظاتي أثناء القراءة لتساعدني على ما فهم ما أقرأ بمتوسط حسابي (٢,٣٥)، وانحراف معياري (٠,٥٨).**
- **أتناقش مع الآخرين في قراءاتي لأتفحص فهمي لها بمتوسط حسابي (٢,٢١)، وانحراف معياري (٠,٦٣).**
- **أستخدم المراجع والقواميس لتساعدني في فهم ما أقرأ بمتوسط حسابي (١,٧٦)، وانحراف معياري (٠,٦٨).**

ويتضح من النتائج السابقة أن أكثر العبارات المعبرة عن سلوكيات القراءة الأكثر استخدامًا من الطالبات جاءت على النحو التالي:

أفكر فيما أعرفه ليساعدني في فهم ما أقرأ (بعد استراتيجيات القراءة العالمية) أضع خطوطًا أو دوائر على المعلومات في النص ليسهل عليّ تذكرها (بعد استراتيجيات حل المشكلات) أعيد القراءة لأزيد من فهمي للنص عندما يكون صعبًا (بعد استراتيجيات القراءة المساندة)، وجميع هذه العبارات تدل على تمتع الطالبات بدرجة عالية من التنظيم والترتيب والدقة في التحصيل، كما تشير إلى غلبة التفكير الواعي المنظم لدى الطالبات في التعامل مع المواد التعليمية المقروءة والنصوص القرائية المختلفة؛ وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى ما يتمتع به التعليم الأزهري والعلوم الأزهرية المقررة بالجامعات والمعاهد الأزهرية إلى درجة عالية من الدقة والعمق؛ حيث تتناول علوم التراث والفقه والشريعة الإسلامية إلى جانب علوم اللغة العربية والأدب والشعر والفنون البلاغية إلى جانب العلوم التخصصية التربوية التي تتميز بها كليات التربية.

ذلك لأن التعليم الأزهري يصبغ هذه العلوم بالصبغة الإسلامية الوسطية الأزهرية الفريدة التي تدرس للطلاب المصريين والوافدين؛ ليحملوا هذه العلوم وما تشمله من قواعد الدين وعلوم اللغة وأسس الدين الإسلامى الحنيف؛ ليكونوا خير سفراء لدينهم ولجامعتهم في بلادهم عند عودتهم إليها؛ مما يجعلهم دومًا في حاجة إلى استراتيجيات القراءة التي تعتمد على التفكير والتدوين والمراجعة المستمرة لما يتم قراءته ودراسته من علوم ومبادئ وقواعد ومفاهيم.

وتختلف هذه النتيجة – وهي أن (استراتيجيات القراءة المساندة) أكثر استخدامًا من قبل الطالبات عينة الدراسة – مع دراسة كل من موفق بشارة (٢٠١٠)، ونافز بقيعي (٢٠١٠)، و(Yüksel & Yüksel (2011 ، و(Hong (2014، و Keshavarz, Mohammad & Ghamoushi, 2014، وأحلام العرفج (٢٠١٩)، و (Mustafa, 2019)؛ حيث أشارت هذه الدراسات إلى أن الطلاب لديهم وعي أكبر باستراتيجيات (حل المشكلات) تليها الاستراتيجيات (العالمية)، بينما كان استخدام (الاستراتيجيات الداعمة أو المساندة) أقل خاصة في القراءة لأغراض أكاديمية، في حين أشارت بعض هذه الدراسات إلى أن استخدام الطلاب لاستراتيجيات حل المشكلات جاء في المرتبة الأولى تليها استراتيجيات

القراءة العالمية بدرجة متوسطة تليها استراتيجيات القراءة المساندة أو الداعمة بدرجة معتدلة جدًّا.

مما يؤكد على خصوصية التعليم الأزهري، وتميز طالباته باستخدام استراتيجيات وراء قرائية تهتم بالمزيد من المراجعة والتدوين والقراءة والحفظ والاسترجاع والتلخيص وصياغة الأفكار والمعلومات بعد تذكرها بأساليب مبتكرة ومتنوعة.

ثانيًا: أنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأزهر:

١- النتائج الإجمالية لأنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأزهر:

بهدف التعرف على أنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية – بنات القاهرة جامعة الأزهر تم استخدام مقياس فارك (VARK)، وبتطبيق المقياس على عينة الدراسة من الفرقة الثالثة والفرقة الرابعة بالكلية بإجمالي (١٦٠) طالبة ثم عمل الأساليب الإحصائية المناسبة واستخلاص النتائج، ويوضح الجدول (١١) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الاختلاف لأنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأزهر.

جدول (١١)
النتائج الإجمالية لأنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأزهر

أنماط التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	الترتيب
النمط "V"	٣,٦٩	١,٦٨	٤٥,٤٤٪	٣
النمط "A"	٤,٩٢	١,٨٤	٣٧,٣٣٪	١
النمط "R"	٣,٩٩	١,٤٧	٣٦,٨٩٪	٢
النمط "K"	٣,٤٠	١,٥١	٤٤,٥٣٪	٤

ويتضح من الجدول (١١) ما يلي:

- أن درجة توافر أنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأزهر تختلف من نمط لآخر، وبترتيب أنماط التعلم تنازليًّا بحسب المتوسط الحسابي لدرجة التوافر؛ حيث يلاحظ أن النمط "A" (السمعي) يأتي في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤.٩٢)، يليه النمط "R" (القرائي / الكتابي) بمتوسط حسابي (٣,٩٩)، يليه النمط "V" (البصري) بمتوسط حسابي (٣,٦٩)، وأخيرًا النمط "K" (العملي / الحركي) بمتوسط حسابي (٣.٤٠).

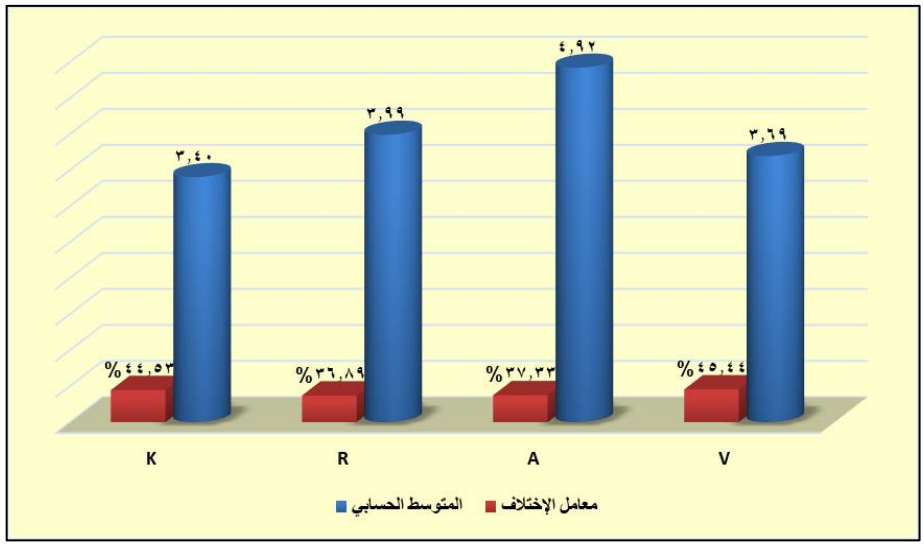
وهذا يعني غلبة (النمط السمعي) على عينة الدراسة؛ حيث جاء في المرتبة الأولى من استخدام الطالبات يليه النمط القرائي / الكتابي في المرتبة الثانية يليه النمط البصري في المرتبة الثالثة ثم يأتي النمط الحركي / العملي في المرتبة الرابعة.

وترجع الباحثة السبب في غلبة النمط السمعي على الطالبات عينة الدراسة إلى ما يجب أن تقوم به طالبات الجامعة من الاستماع والتركيز والإنصات أثناء المحاضرات في القاعات الدراسية؛ حيث يغلب على المواد الدراسية في كلية التربية في قسم اللغة العربية طابع الدراسات النظرية التي تتطلب من الأستاذ الجامعي الشرح والتوضيح والوصف والتفسير للمبادئ والأسس والمفاهيم المتضمنة بها، وغلبة استخدام استراتيجيات المحاضرة والمناقشة والحوار في معظم المواد الدراسية المقررة؛ مما يعزز استخدام هذا النمط، ويفسر غلبة استخدامه من قبل الطالبات يليه النمط القرائي / الكتابي، وهو الذي يدعم استراتيجيات التدوين والتلخيص، وكتابة الأفكار الرئيسة والفرعية للمواد والنصوص المقروءة من قبل الطالبات خاصة التي تتطلب الحفظ والاسترجاع، مثل: علوم النحو والصرف والبلاغة والأدب والنصوص، والقرآن الكريم والفقه والحديث والتفسير... وغيرها من العلوم الأزهرية التي تتطلب دراستها حفظ الآيات القرآنية والنصوص والمتون المختلفة.

يلي هذه الأنماط في الترتيب النمط البصري ثم النمط الحركي العملي؛ والسبب قد يرجع إلى طبيعة الدراسات الأكاديمية التي تتطلب القراءة والكتابة، ولا تستخدم فيها النماذج البصرية أو المرئية بشكل كبير، كما أن الطالبات في هذا التخصص يندر أن يقمن بمهام عملية أو حركية أو الذهاب إلى معامل عملية أو تركيبات كيميائية أو رسومات تصويرية؛ بل تقتصر الدراسة على المحاضرات النظرية، ودراسة المفاهيم والقواعد المقررة في المواد المختلفة.

- كما تراوحت معاملات الاختلاف للأنماط بين (٤٤,٥٣٪) للنمط "k" و(٣٧,٣٣٪) للنمط "A"؛ مما يدل على أن نسبة الاتفاق بين استجابات أفراد العينة على عبارات المقياس متقاربة، وأن نسبة التشتت قليلة، ونسبة الاتفاق جاءت عالية.

والشكل التالي يوضح معاملات الاختلاف لأنماط التعلم كما يلي:



شكل (٣) النتائج الإجمالية لأنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأزهر

٢– دراسة الفروق في أنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية – بنات بجامعة الأزهر

لدراسة الفروق في أنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية – بنات بجامعة الأزهر – بحسب الفرقة الدراسية – تم استخدام اختبار التاء للعينات المستقلة t–test، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٢)

الفروق في أنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأزهر بحسب الفرقة الدراسية

الاستراتيجيات	الفرقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
النمط "V"	الثالثة	٩٧	٣,٤٤	١,٦٧	٢,٣٨-	٠,٠٢
	الرابعة	٦٣	٤,٠٨	١,٦٣		
النمط "A"	الثالثة	٩٧	٤,٨٦	١,٦٧	٠,٥٤-	٠,٥٩
	الرابعة	٦٣	٥,٠٢	٢,٠٨		
النمط "R"	الثالثة	٩٧	٤,١٩	١,٥٦	٢,١٤	٠,٠٣
	الرابعة	٦٣	٣,٦٨	١,٢٨		
النمط "K"	الثالثة	٩٧	٣,٥٢	١,٦٣	١,٢٠	٠,٢٣
	الرابعة	٦٣	٣,٢٢	١,٣١		

يتضح من الجدول (١٢) ما يلي:

- **النمط الأول (V): كانت قيمة التاء (٢,٣٨) بدلالة إحصائية قدرها (٠,٠٢) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وقد كانت أعلى المتوسطات للفرقة الرابعة بمتوسط حسابي (٤,٠٨)، وكانت أقل المتوسطات للفرقة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٤٤).**
- **النمط الثاني (A): كانت قيمة التاء (٠,٥٤) بدلالة إحصائية قدرها (٠,٥٩) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وقد كانت أعلى المتوسطات للفرقة الرابعة بمتوسط حسابي (٥,٠٢)، وكانت أقل المتوسطات للفرقة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٨٦).**
- **النمط الثالث (R): كانت قيمة التاء (٢,١٤) بدلالة إحصائية قدرها (٠,٠٣)، وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وقد كانت أعلى المتوسطات للفرقة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,١٩)، وكانت أقل المتوسطات للفرقة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٦٨).**
- **النمط الرابع (K): كانت قيمة التاء (١,٢) بدلالة إحصائية قدرها (٠,٢٣)، وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وقد كانت أعلى المتوسطات للفرقة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٥٢)، وكانت أقل المتوسطات للفرقة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٢٢).**

من خلال النتائج السابقة يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات عينة الدراسة في مقياس أنماط التعلم في المستويات التالية (البصري – الكتابي / القرائي)؛ حيث شاع النمط البصري لدى طالبات الفرقة الرابعة بشكل أكبر من طالبات الفرقة الثالثة، بينما شاع النمط الكتابي / القرائي بين طالبات الفرقة الثالثة بشكل أكبر من طالبات الفرقة الرابعة، وترجع الباحثة هذه النتائج إلى أن طالبات الفرقة الرابعة قد امتلكن كثيرًا من المفاهيم والقواعد والمصطلحات العلمية، وفى هذه المرحلة يكن في حاجة إلى القيام بعمليات الملاحظة والترتيب والتنظيم، وذلك من خلال كثرة مشاهدة فيديوهات تعليمية، والاستفسار عن العروض التوضيحية، وكذلك استخدام الرسوم البيانية والمخططات،

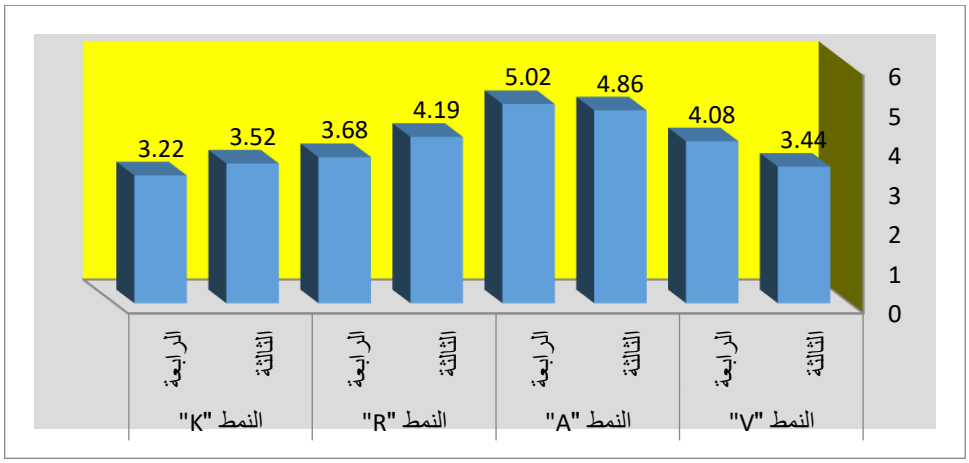
كما يحاولن تنظيم المعلومات في رسوم بيانية أو جداول لتسهيل الفهم، كاستخدام جداول الأعمال المنظمة، والخرائط الذهنية، ورسم وتنظيم ما يتم قراءته ليساعدهن في تذكر الكلمات والمعلومات.

أما ما ظهر من شيوع النمط القرائي / الكتابي لدى طالبات الفرقة الثالثة؛ حيث الاهتمام بالتفاعل مع النصوص الأكاديمية من الكتب والمقالات والمحتويات المعرفية المختلفة، والعمل على زيادة التحصيل والنجاح الأكاديمى مع بداية الدراسة التخصصية للعلوم التربوية المختلفة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى شيوع نمط المحاضرات النظرية في هذه الفرقة، واقتصار الذهاب إلى معامل الوسائل التعليمية، والتدريس المصغر، والتربية العملية في الفصل الدراسى الثاني فقط، أما الفرقة الرابعة فيتاح لها الذهاب إلى التربية العملية بالمدارس والمعاهد الأزهرية منذ بداية العام الدراسي؛ وهو ما يتيح لهن ممارسة أنشطة التربية العملية وتطبيقات مادة طرق التدريس منذ بداية العام الدراسي.

بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الفرقة الرابعة والفرقة الثالثة في (النمط السمعى – النمط العملي)؛ حيث تساوت الطالبات عينة الدراسة في شيوع هذين النمطين لديهن.

والشكل التالي يوضح المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس فارك بحسب متغير الفرقة الدراسية:



شكل (٤) المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس فارك بحسب متغير الفرقة الدراسية

يتضح من شكل (٤) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة بحسب متغير الفرقة جاءت على النحو التالي:

بلغ متوسط الفرقة الرابعة في النمط (A) (٥,٠٢) وهو أعلى نسب الأنماط في المتوسط الحسابي، بينما جاء النمط (K) للفرقة الرابعة أقل الأنماط في المتوسطات الحسابية بنسبة قدرها (٣,٢٢)؛ مما يدل على شيوع النمط السمعي لدى طالبات الفرقتين (الثالثة والرابعة) على حد سواء، مع تفوق طالبات الفرقة الرابعة في هذا النمط، وأن أقل الأنماط شيوعًا هو النمط العملي / الحركي بين الطالبات في الفرقتين على حد سواء، إلى أنه أكثر شيوعًا في الفرقة الثالثة.

ج–دراسة العلاقة بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة وأنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية – بنات بجامعة الأزهر:

لدراسة العلاقة بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة وأنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأزهر تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت النتائج كما يلي:

١– العلاقة بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة الشاملة وأنماط التعلم:

لمعرفة العلاقة بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة في بعد (القراءة الشاملة) وأنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية – بنات بجامعة الأزهر تم حساب معاملات الارتباط على النحو التالي:

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة الشاملة وأنماط التعلم

المتغيرات		أنماط التعلم			
		النمط "V"	النمط "A"	النمط "R"	النمط "K"
استراتيجيات القراءة الشاملة	معامل الارتباط	٠,٠٣	٠,١٠-	٠,٠١	٠,٠٩
	الدلالة الإحصائي	٠,٧١	٠,١٩	٠,٩٣	٠,٢٧

يتضح من نتائج حساب معاملات الارتباط أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي في بعد (استراتيجيات القراءة الشاملة) وأنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية – بنات بجامعة الأزهر.

٢– العلاقة بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة المساندة وأنماط التعلم:

لمعرفة العلاقة بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة في بعد (استراتيجيات القراءة المساندة) وأنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية – بنات بجامعة الأزهر تم حساب معاملات الارتباط، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين استراتيجيات القراءة المساندة وأنماط التعلم

المتغيرات		أنماط التعلم			
		النمط "V"	النمط "A"	النمط "R"	النمط "K"
استراتيجيات القراءة المساندة	معامل الارتباط	٠,٠٣-	٠,٠١-	٠,٠٠	٠,٠٥
	الدلالة الإحصائي	٠,٦٩	٠,٨٨	٠,٩٦	٠,٥٧

يتضح من نتائج حساب معاملات الارتباط أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة المساندة وأنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية – بنات بجامعة الأزهر.

٣- العلاقة بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات حل المشكلات وأنماط التعلم:

لمعرفة العلاقة بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة في بعد (استراتيجيات حل المشكلات) وأنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأزهر تم حساب معاملات الارتباط، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين استراتيجيات حل المشكلات وأنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأزهر

المتغيرات		أنماط التعلم			
		النمط "V"	النمط "A"	النمط "R"	النمط "K"
استراتيجيات حل المشكلات	معامل الارتباط	٠,٠٣	٠,٠٥	٠,٠٦-	٠,٠٢-
	الدلالة الإحصائي	٠,٧٤	٠,٥٦	٠,٤٢	٠,٧٧

يتضح من نتائج حساب معاملات الارتباط أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات حل المشكلات وأنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية بنات بجامعة الأزهر.

٤- العلاقة بين إجمالي مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة في جميع الأبعاد وأنماط التعلم:

لمعرفة العلاقة بين إجمالي مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة في جميع الأبعاد بعد (استراتيجيات القراءة الشاملة – واستراتيجيات القراءة المساندة – واستراتيجيات حل المشكلات) وأنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأزهر تم حساب معاملات الارتباط، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين إجمالي مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة وأنماط التعلم

المتغيرات		أنماط التعلم			
		النمط "V"	النمط "A"	النمط "R"	النمط "K"
إجمالي استراتيجيات القراءة	معامل الارتباط	٠,٠٢	٠,٠٣-	٠,٠٢-	٠,٠٥
	الدلالة الإحصائي	٠,٨٥	٠,٦٦	٠,٧٩	٠,٥٦

يتضح من نتائج حساب معاملات الارتباط أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين إجمالي مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة في جميع الأبعاد (استراتيجيات القراءة الشاملة – واستراتيجيات القراءة المساندة – واستراتيجيات حل المشكلات)، وأنماط التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأزهر.

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين إجمالي مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة بأنواعها المختلفة، وإجمالي أنماط التعلم وفق نموذج فارك (VARK) بين الطالبات عينة الدراسة من طالبات الفرقة الثالثة والفرقة الرابعة من كلية التربية – بنات بجامعة الأزهر إلى تقارب الطالبات عينة الدراسة من حيث الخصائص المعرفية والنفسية التي تتميز بها الطالبات من حيث طبيعة الدراسة أو نمط المواد الدراسية المقررة ذات السمت الأزهرى المتميز والطابع التراثى الأصيل إلى جانب تقارب المستويات المعرفية والعقلية؛ نظرًا لتقارب السن بين الطالبات؛ مما أسهم في اشتراك الطالبات في العديد من الخصائص والسمات.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

أولًا: التوصيات:

١- إجراء المزيد من البحوث حول الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية.

٢- تحديد استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفي التي يستخدمها الطلاب عند قراءة مختلف النصوص الأكاديمية أو النصوص المختلفة في القراءة الحرة أو القراءة المتحررة.

٣- تحديد أنماط التعلم عن الطلاب في مختلف المراحل التعليمية لتحسين عملية التعلم لديهم.

٤- تعريف الطلاب والمعلمين بأنماط التعلم الأكثر شيوعًا لدى الطلاب للإفادة منها في تحسين مستوى تعلمهم، ومراعاتها في تحديد واختيار أنشطة التعليم والتعلم المناسبة .

٥- مراعاة أنماط التعلم الشائعة لدى الطلاب عند اختيار المواد والمقررات الدراسية والأنشطة التعليمية المطلوب تنفيذها.

ثانيًا: مقترحات الدراسة:

١- عمل برامج تدريبية لتنمية الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى المعلمين بمختلف المراحل الدراسية في التعليم قبل الجامعي.

٢- اقتراح استراتيجيات جديدة لتنمية الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى الطلاب في التعليم قبل الجامعي؛ ليتمكنوا من استخدامها في مختلف المواقف القرائية التي يتعرضون لها.

٣- عمل بحوث حول تحديد أنماط التعلم السائدة لدى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية.

٤- تدريب المعلمين على كيفية مراعاة أنماط التعلم المختلفة لدى الطلاب باستخدام استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة.

٥- توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعى المختلفة في تعليم الطلاب وفق أنماط تعلمهم.

٦- توظيف أساليب التقويم الذاتي لدى الطلاب ليتعرف على أنماط تعلمهم وتوصيفها وخصائصها؛ ليستخدموا أساليب التعلم المناسبة لهم.

٧- عمل دراسات مستقبلية عن العلاقة الارتباطية بين أنماط التعلم لدى الطلاب واستراتيجياتهم المفضلة فى تعلم المواد الدراسية المختلفة .

المراجع العربية:

- ابتسام على أحمد إبراهيم. (٢٠٢٠). فاعلية تنظيم محتوى وحدة في العلوم وفق نموذج VARK في تنمية مستويات عمق المعرفة (DOK) والتصور الخيالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي أنماط التعلم المختلفة، *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج (٧٤)، ١٢٢٢–٢٢٧٦.
- نهلة نجم الدين مختار أحمد. (٢٠١٨). الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة وعلاقته بعمليات الذاكرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٢٩٣)، ١٧٣–٢٠٧.
- بليغ حمدي إسماعيل. (٢٠٢١). *المرجع في تدريس اللغة العربية: النظرية والتطبيق*. وكالة الصحافة العربية.
- موفق بشارة. (٢٠١٥). العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الحسن بن طلال. *سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣٠(٢)، ١٢٩–١٥٨.
- نافز أحمد عبد بقيعي. (٢٠١٠). مستوى الوعي ما وراء المعرفي بالاستراتيجيات القرائية لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). *مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية*، ٩(٢)، ٥–١٥.
- منال البيات، وساجدة النعيمات، ومحمد أبو الطيب. (٢٠٢٠). أنماط التعلم السائدة وعلاقتها بمستوى الرضا عن التعليم المدمج. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٤٠(١)، ١٧٣–١٩٢.
- لينا جابر، ومها قرعان. (٢٠٠٤). *أنماط التعلم: النظرية والتطبيق*، مركز القطان للبحث والتطوير.
- محمد عبد الله خضيرات، سامي سلامة المصاروة. (٢٠١٩). *استراتيجيات التفكير الميتامعرفية: نماذج وتطبيقات في التدريس*، دار الكتاب الثقافي.
- نجاح عودة خليفات. (٢٠١٩). *كيف نصل للطالب الذي نريد*، دار اليازوردي العلمية.
- حسن جعفر الخليفة. (٢٠٠٤). *فصول في تدريس اللغة العربية: ابتدائي – متوسط – ثانوي*، مكتبة الرشد ناشرون.
- نورة صالح الذويخ. (٢٠١٦). *أنماط التعلم – نموذج فارك (VARK)* .

- فتحي مصطفى الزيات. (٢٠٠٤). *صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. سلسلة علم النفس المعرفي.
- فتحي مصطفى الزيات. (٢٠٠٧). الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية"، دار النشر للجامعات.
- حسن سيد شحاتة، وزينب النجار. (١٩٩٩). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.
- ظافر عبد الله الشهري. (٢٠١٨). أنماط التعلم المفضلة وفق نموذج (VARK) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة النماص وعلاقتها ببعض المتغيرات. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٧(٨)، ١٣٣–١٤٣.
- أمانى ضرار صبيح. (٢٠١٤). أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة الدبلوم المتوسط في مسألة الرياضيات في كلية عمان الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*، ٢(١٥٩)، ٢٣٣–٢١١.
- رشيد نواف عباس. (٢٠١٧). *تدريس الرياضيات: أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة في المرحلة الأساسية العليا*. دار الخليج للنشر والتوزيع.
- أحلام محمد العرفج. (٢٠١٩). الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لأغراض أكاديمية لدى طلبة جامعة الملك فيصل. *الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا (أمارابك)*، ١٠(٣٢)، ١٥–٣٦.
- غفران بكر إبراهيم عفانة، وسعاد عبد الكريم الوائلي. (٢٠١٦). أثر التدريس وفق نمط التعلم السمعي والبصري في تنمية الأداء التعبيري الشفوي والدافعية للإنجاز في اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في الزرقاء. *دراسات العلوم التربوية*، ٤٣، ملحق ٢.
- جهاد أحمد عفيفي. (٢٠١٥). *الذكاء الاصطناعي والأنظمة الخبيرة*. دار أمجد للنشر والتوزيع.
- سعيد السيد إسماعيل علي. (٢٠١٠). *مباديء الإحصاء الوصفي والتطبيقي*. مؤسسة حورس الدولي.
- بهاء شبرم غضيب. (٢٠٢٠). أنماط التعلم الحسي الإدراكي: مفهومها وأسسها وخصائصها وأهميتها وخصائص من يفضل التعلم بها". *مجلة أبحاث ميسان*، ١٤(٢٨).

- بوعزة فايزة. (٢٠١٨). *أنماط التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وفق ما جاءت به مناهج الجيل الثاني* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم.
- سعيد عبد الله لافي. (٢٠١٢). *القراءة وتنمية التفكير*. عالم الكتب.
- سمية عزمي المحتسب. (٢٠١٣). التفكير العلمي وعلاقته بأنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، *المجلة التربوية*. مجلس النشر العلمي، ٢٧(١٠٦)، ٢٨٣–٣٢٤.
- نبيل المغربي. (٢٠١٨). *أبعاد التعلم*. جامعة القدس المفتوحة.
- محمد بكر محمد نوفل. (٢٠٠٨). أثر ثلاث استراتيجيات معرفية في تنمية وعي الطلبة ما وراء المعرفي في استراتيجيات القراءة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية بمنطقة الزرقاء التعليمية. *إربد للبحوث والدراسات*، ١١(٢)، ٩٥–١٣٥.
- فتحي علي يونس. (٢٠١٤). اتجاهات حديثة وقضايا أساسية في تعليم القراءة وبناء المجتمع. مكتبة وهبة.
- فتحي علي يونس. (٢٠١٨). قراءات في اللغة والتفكير وبناء كتب القراءة وتقويمها في ضوء لغة الطفل من أربع سنوات إلى تسع سنوات. مكتبة وهبة.

المراجع الأجنبية:

- Ahmadi, M., Ismail, H. & Abdullah, M. (2013). The importance of metacognitive reading strategy awareness in reading comprehension. *English Language Teaching*, 6 (10), 235-244.
- Al-Dawaideh, A. (2013). Assessing metacognitive awareness of reading strategy use for students from the Faculty of Education at the University of King Abdulaziz. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 3(4), 223-235.
- Alian, M. & Shaout, A. (2020). Predicting learners styles based on fuzzy model. *Language Learning in Higher Education*, 10(1), 53-72.
- Alkooheji, L. & Al-Hattami, A. (2018). Learning style preferences among college students. *International Education Studies*, 11(10), 50-63.

- Al-Mekhlafi, Abdo Mohammed (2018) EFL Learners' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *International Journal of Instruction*, 11(2), 297-308.
- Asikcan, Mehmet; Saban, Ahmet. (2018). Prospective Teachers' Metacognitive Awareness Levels of Reading Strategies", *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(1), 23-30.
- Baltaci, S., Yildiz, A. & Özcakir, B. (2016). The relationship between metacognitive awareness levels, learning styles, genders and mathematics grades of fifth graders. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 78-89.
- Bernier, J. (2009). *The Relationship between Learning Styles and Online Education among Entry-Level Doctor of Pharmacy Degree Students. ProQuest LLC* [Ed.D. Dissertation], University of Florida.
- Bostanci, Ö. (2020). Learning style preferences of prospective teachers of physical education and sport. *Asian Journal of Education and Training*, 6(2), 231-236.
- Darjito, H. (2019). Students' Metacognitive Reading Awareness and Academic English Reading Comprehension in EFL Context. *International Journal of Instruction*, 12(4), 611-624.
- Dumlao, R., Himmapan, K., Kueasnou, I. & Wanakprakobkul, J. (2019). Metacognitive Awareness in Reading English Language Text: A Perspective from the EFL Undergraduate Students in Thailand. Online Submission, *Paper presented at the International Conference of Applied Arts*, (2nd, Bangkok, Thailand, May 24).
- Halif, M., Hassan, N., Sumardi, N., Omar, A., Ali, S., Aziz, R., Majid, A. & Salleh, N. (2020). Moderating Effects of Student Motivation on the Relationship between Learning Styles and Student Engagement. *Asian Journal of University Education*, 16(2), 94-103.
- Hong-Nam, Kay; Leavell, Alexandra G.; Maher, Sheila. (2014). The Relationships among Reported Strategy Use, Metacognitive

Awareness, and Reading Achievement of High School Students. *Reading Psychology*, 35 (8), 762-790.

- Howell, D. (2011). *Fundamental Statistics For The Behavioral Sciences*, USA: WADSWORTH.
- Yüksel, İ. & Yüksel, İ. (2011). *Metacognitive awareness of academic reading strategies*. Anadolu University, Eskişehir, Turkey; Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir, Turkey.
- Johnson, B. and Larry C. (2013). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*, (5th ed.).
- Keshavarz, Mohammad H.; Ghamoushi, Masoume. (2014). A Comparative Study of Metacognitive Awareness of Reading Strategies among Monolingual and Bilingual Iranian EFL Learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(4), 25-32.
- Mokhtari K. & Reichard C. (2002). *Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies*. Oklahoma State University.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. (n.d.). *Revising the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI) and testing for factorial invariance*. The University of Texas at Tyler, USA.
- Lawrence, W. K. (2013). *The Experience of Contrasting Learning Styles, Learning Preferences and Personality Types in the Community College English Classroom* [ProQuest LLC, Ed.D.] Dissertation, Northeastern University.
- Leasa, M., Corebima, A., Ibrohim & Suwono, H. (2017). Emotional Intelligence among Auditory, Reading, and Kinesthetic Learning Styles of Elementary School Students in Ambon, Indonesia. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 83-91.
- Lincoln, F. & Rademacher, B. (2006). Learning Styles of ESL Students in Community Colleges. *Community College Journal of Research & Practice*, 30(5-6), 485-500.
- Magogwe, Joel M. (2013). Metacognitive Awareness of Reading Strategies of University of Botswana English as Second Language Students of Different Academic Reading

Proficiencies: Reading & Writing. *Journal of the Reading Association of South Africa*, v4 n1 Article 29.

- Neil A, Weiss (2012). *Introductory Statistics, Arizona, USA*: Pearson Education Inc, (9th ed).
- Payaprom, S. & Payaprom, Y. (2020). Identifying Learning Styles of Language Learners: A Useful Step in Moving towards the Learner-Centred Approach. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(1), 59-72.
- Jaleel, S. (2016*). A Study on the Metacognitive Awareness of Secondary School Students. School of Pedagogical Sciences,* M.G University, India.
- Seyal, A. & Rahman, M. (2015). Understanding Learning Styles, Attitudes and Intentions in Using e-Learning System: Evidence from Brunei. *World Journal of Education*, 5(3), 61-72.
- Sheikh, I. Soomro, K. & Hussain, N. (2019). Metacognitive Awareness of Reading Strategies: Reading Practices and Academic Attainments of University Students. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 126-137.
- Soodla, P., Jõgi, Anna-L.; Kikas, E., (2017). Relationships between Teachers' Metacognitive Knowledge and Students' Metacognitive Knowledge and Reading Achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(2), 201-218
- Tadayonifar, M., Entezari, M. & Bahraman, M. (2020). Investigating the Relationship between Linguistic Focus of Recasts, Learning Styles and Noticing. *Language Learning in Higher Education*, 10(1), 53-72.
- Tavakoli, H. (2014). The Effectiveness of Metacognitive Strategy Awareness in Reading Comprehension: The Case of Iranian University EFL Students. *Reading Matrix: An International Online Journal.* 14(2), 314-336.
- Tonsing-Meyer, J. (2013). An Examination of Online Instructional Practices Based on the Learning Styles of Graduate

Education Students. *Quarterly Review of Distance Education*, 14(3), 141-149.

- Ulu, H. (2019). Examining the Relationships between the Attitudes towards Reading and Reading Habits, Metacognitive Awarenesses of Reading Strategies, and Critical Thinking Tendencies of Pre-Service Teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 169-182.
- Ulu, H., & Ulusoy, M. (2019). The Development of Metacognitive Awareness of Reading Strategies through WebQuest Based Teaching = Ag Arastirmasi'na dayali ögretim yoluyla okuma stratejileri üstbilissel farkindaligin gelisimi. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(3), 765-818.
- Urval, R., Kamath, A., Ullal, S., Shenoy, A., Shenoy, N. & Udupa, L. (2014). Assessment of Learning Styles of Undergraduate Medical Students Using the VARK Questionnaire and the Influence of Sex and Academic Performance. *Advances in Physiology Education*, 38(3), 216-220.
- Wu, D. (2014). Learning Styles and Satisfaction in Distance Education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(4), 112-129.
- Zapalska, A. & Brozik, D. (2006). Learning Styles and Online Education. Campus-*Wide Information Systems*, 23(5), 325-335.
- Zapalska, A. & Dabb, H. (2002). Learning Styles. *Journal of Teaching in International Business*, 13(3-4), 77-97.