DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.747
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

واقع استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة

عوض مسفر محمد المالكي
معلم لغة إنجليزية، إدارة التعليم في مدينة مكه المكرمة، المملكة العربية السعودية
البريد الالكتروني: Awad-82@outlook.com

الملخص

هدف البحث إلى تعرف درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة، والوقوف على استراتيجيات ما وراء المعرفة الأكثر استخدما لدى معلمي اللغة الإنجليزية في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة، والتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، واتبع البحث المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للبحث، وتم توزيعها على عينة عشوائية، بلغت (285) معلمًا ومعلمة، وتوصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة جاءت كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاستبانة (3.85) بانحراف معياري (0.99)، كما كشفت النتائج أن استراتيجية المراقبة والتحكم جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة الاستخدام، تلتها استراتيجية التخطيط، ثم استراتيجية التقويم، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المعلمين لاستراتيجيات ما وراء المعرفة تعزى إلى متغير النوع (ذكر/أنثى)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة في محوري التخطيط والمراقبة والتحكم والدرجة الكلية، حيث جاءت الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على الدكتوراه، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من عشر سنوات، في حين لم تظهر فروق دالة في محور التقويم تعزى للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات ما وراء المعرفة، النصوص القرائية، المرحلة الثانوية.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.747
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

The Reality of English Teachers' use of Metacognitive Strategies in teaching reading Texts at the Secondary Level in Mecca

Awad Musfir Mohammed Al-Maliki
English Teacher, Makkah Education Department, Kingdom of Saudi Arabia
Email: Awad-82@outlook.com

ABSTRACT

The research aimed to identify the degree of English teachers' practice of metacognitive strategies in teaching reading texts at the secondary stage in Mecca, to determine the most commonly used metacognitive strategies by English teachers in teaching reading texts at the secondary stage in Mecca, and to verify the existence of statistically significant differences attributed to variables such as gender, academic qualification, and years of experience. The research followed a descriptive survey method, using a questionnaire as a research tool, which was distributed to a random sample of 285 male and female teachers. The results revealed that the degree of English teachers' practice of metacognitive strategies in teaching reading texts at the secondary stage in Mecca was high, with a mean score of 3.85 and a standard deviation of 0.99, The results also revealed that the monitoring and control strategy ranked first in terms of usage, followed by the planning strategy, and then the evaluation strategy. The results indicated that there were no statistically significant differences in teachers' use of metacognitive strategies attributed to the variable of gender (male/female). However, the results showed statistically significant differences at the 0.01 level attributed to the variables of academic qualification and years of experience in the planning and monitoring and control axs and the overall score, with differences favoring teachers holding a doctorate and those with more than ten years of experience. Meanwhile, no significant differences were found in the evaluation axis attributed to academic qualification and years of experience.

Keywords: Metacognitive strategies, reading texts, secondary stage.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.747
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

مقدمة البحث:

في ظل التطور المستمر الذي يشهده التعليم في القرن الحادي والعشرين، وبرؤية تربوية تهدف إلى تأهيل متعلم قادر على التفكير النقدي وحل المشكلات، باتت استراتيجيات ما وراء المعرفة تحتل مكانة مركزية في الدراسات التربوية الحديثة، والتي تمثل العمليات الفكرية التي يمارسها المتعلم لتنظيم وتنفيذ وتقويم عمليات التعلم؛ وتُعد ضرورية لتطوير مهارات الفهم القرائي خاصة في تعلم اللغة الأجنبية.

وتُعدّ عملية التعلم من أهم القضايا التربوية التي حظيت باهتمام الباحثين في مختلف المجالات التعليمية؛ إذ لم يعد التعلم يقتصر على اكتساب المعرفة فحسب، بل أصبح يركّز على كيفية تعلم المتعلم، ومدى وعيه بالعمليات العقلية التي يستخدمها أثناء التعلم، ومن هنا برز الاهتمام باستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تُسهم في تنمية قدرة المتعلم على التخطيط لتعلمه، ومراقبة فهمه، وتقويم أدائه ذاتيًا، بما يعزز من فاعلية التعلم واستمراريته، وتهدف هذه الاستراتيجيات إلى مساعدة المتعلمين على التفكير في تفكيرهم، وإدراك نقاط القوة والضعف في أدائهم، وتنمية مهارات التفكير العليا، بما ينعكس إيجابًا في قدرتهم على توظيف ما تعلموه في مواقف حياتية وتعليمية مختلفة، كما تسهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في إعداد متعلمين قادرين على الاستقلالية، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، ومواجهة التحديات التعليمية المعاصرة، لا سيما في ظل متطلبات القرن الحادي والعشرين (العتيبي والمعجل، 2016).

وتعد استراتيجيات ما وراء المعرفة من أهم الاستراتيجيات التي تعمل على تنمية التفكير، ومساعدة الطلبة لتمكنهم من الفهم والاستيعاب بطريقة مخططة ومنظمة، حيث تعمل تلك الاستراتيجيات على تطوير سلوكيات المتعلم، وتنمية عملياته العقلية، من خلال تحديد أين ومتى وكيف يتعلم؟ وهذا الأمر لا يتم إلا من خلال تدريب الطلبة على استخدام هذه الاستراتيجيات (القطيطي، 2016).

وتتكون ما وراء المعرفة من مجموعة من الاستراتيجيات المتعددة؛ حيث أشار كلٌّ من Fooladvand et al. (2017) إلى استراتيجيات المراقبة، والضبط المعرفي، والضبط ما وراء المعرفي، في حين أشار كلٌّ من Avargil et al. (2018) إلى استراتيجيات التخطيط، والمراقبة، والتقويم، ففي مرحلة التخطيط، التي تسبق البدء بالعملية التعليمية، يختار المتعلم الاستراتيجيات المناسبة، وينظم عناصر المهمة التعليمية، أمّا في مرحلة المراقبة، فإن المتعلم يراقب تفكيره أثناء تنفيذ الاستراتيجية ومتابعة تحقيق الأهداف، وأخيرًا، في مرحلة التقويم، يقوم المتعلم بتقييم أدائه في ضوء عمليتي التخطيط والمراقبة، ويعمل على تصحيح الأخطاء وتحسين نواتج التعلم.

ويشير Rabadi et al. (2020) إلى أهمية القراءة كمهارة لغوية، شأنها شأن المهارات اللغوية الأخرى، وأن استراتيجيات ما وراء المعرفة لها دور فاعلي في تنمية القراءة، والتي تتضمن تفاعل عدة عوامل، منها العوامل الفردية، والقدرة على التعلم، ومواد القراءة، وخلفية المتعلمين، وغيرها، إلى جانب المهارات ما وراء المعرفية اللازمة لوعي المتعلمين، واستخدامهم لاستراتيجيات القراءة المتعمدة، ولذا، يتعين على الباحثين استكشاف استخدام المعلمين والمتعلمين لاستراتيجيات ما وراء المعرفة اللازمة للقراءة، لمساعدتهم على تحديد كيفية تعاملهم مع مهام القراءة، حيث يمكن لمتعلمي اللغات الأجنبية تطوير مهاراتهم في القراءة، باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية، والتي تساعد على فهم كيفية تمكن المتعلمين من قراءة النصوص، وكيفية تعاملهم مع صعوبات فهم القراءة، كما تُسهم استراتيجيات ما وراء المعرفة أيضًا في تحسين فهم المقروء، وفي تعزيز تعليم القراءة وتعلّمها.

كما تُعدّ القراءة من أهمّ المهارات الأساسية التي ينبغي على متعلمي أيّ لغة اكتسابها؛ لما لها من دور محوري في تنمية المعرفة، وتوسيع الآفاق الفكرية، وتعميق فهم الفرد للعالم من حوله، فضلًا عن إسهامها في تطوير الذات، وقد أكدت العديد من الدراسات أهمية القراءة بوصفها مهارة أساسية في العملية التعليمية، لا سيما في دعم التعلم الأكاديمي وتنمية القدرات العقلية لدى المتعلمين (Diniya & Puspitasari, 2020; Akhtar et al., 2019;

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.747
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

.Yusmalinda & Astuti, 2020; Saraswati et al., 2021; Aqmarani et al., 2022)

كما أن القراءة تمثل وسيلة فعالة لاكتساب المعرفة والخبرة من خلال النصوص المكتوبة والإلكترونية، وتسهم في صقل القدرة الفكرية وتعزيز الفهم العميق للمحتوى الدراسي، وبذلك، فإن مهارات القراءة تتداخل مع مختلف المواد الدراسية، وتُعد أساسًا لتحقيق النجاح الأكاديمي (Hilda et al., 2023) .

وتكتسب القراءة أهمية خاصة عند تعلّم اللغة الإنجليزية، إذ تُعد إحدى المهارات اللغوية الرئيسة إلى جانب الكتابة، والتحدث، والاستماع، فمن خلال قراءة النصوص الإنجليزية، يتمكن الطلاب من توسيع مفرداتهم اللغوية، والتعرّف إلى تراكيب اللغة وبنيتها، فضلًا عن اكتساب الخبرة بمحتوى النصوص المقروءة (Banat & Pierewan, 2019).

وفي ضوء التحديات التي يواجهها تعليم النصوص القرائية في اللغة الأجنبية والتي من أهمها استخدام المعلم لاستراتيجيات تقليدية، تبرز استراتيجيات ما وراء المعرفة بوصفها أحد المداخل الفعالة لتحسين فهم المقروء، وتشير ما وراء المعرفة إلى قدرة الفرد على التفكير في تفكيره، ومراقبته، وتنظيمه، والتحكم فيه، بما يسهم في تعميق الفهم القرائي، وتُوجَّه هذه الاستراتيجيات الطلاب إلى مراقبة عملياتهم العقلية أثناء القراءة، وربط المعرفة الجديدة بخبراتهم السابقة، وتحسين استيعاب النصوص المقروءة (Zhussupova & Kazbekova, 2016)، كما تهدف استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى تنمية القارئ المستقل، القادر على التعلم الذاتي، والمنظم لعمليات الفهم لديه (Zulfikar, 2019).

وبناءً على ما سبق تأتي الدراسة الحالية للبحث في واقع استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة.

مشكلة البحث:

تشير الأبحاث إلى أن معلمي اللغة الإنجليزية غالبًا ما يسهلون استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال تشجيع الطلاب على التفكير في تجاربهم التعليمية، وتحديد الأهداف، وتقييم النتائج، وقد تتضمن الممارسات التعليمية أنشطة مثل التنبؤ بالمحتوى قبل القراءة، ومراقبة الفهم أثناء القراءة، وتقييم الفهم بعد ذلك (Haukås et al., 2018).

ويشير المطيري والغزو (2019) إلى أن من أبرز المشكلات التي تواجه تعليم اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية استخدام المعلمين لاستراتيجيات تتسم بالقصور، وتؤدي غالبًا إلى الحد من نشاط الطلبة، وتفاعلهم، مما ينتج عنه قصور في فهمهم، واستيعابهم للغة، ولذلك، فإن على المعلم أن يركز اهتمامه على الطلاب، ومشاركتهم في جو من النشاط والحيوية، مما يؤدي إلى التحرر من التقليدية، الأمر الذي يساعد على تحسين عملية التعلم.

ومع ذلك، تُظهر الدراسات تباينًا في استخدام المعلمين الفعلي لهذه الاستراتيجيات ومدى إدراكهم لها، فعلى سبيل المثال، قد لا يمتلك بعض المعلمين معرفة كافية باستراتيجيات ما وراء المعرفة، مما يحد من معتقداتهم وتطبيقهم لهذه الاستراتيجيات (Albalhareth & Alasmari, 2023).

ولقد أظهرت دراسة Martelletti et al. (2023) أن التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يُحسّن فهم الطلاب للقراءة، ويحسن من أداءهم الأكاديمي، وقد أدت التدخلات التي تستهدف أنشطة ما وراء المعرفة، مثل طرح الأسئلة الذاتية والتدريس من قِبل الأقران، إلى تحسين مهارات فهم القراءة، وتنويع استخدام الاستراتيجيات بين الطلاب، كما تُلاحظ الآثار الإيجابية لتعليم استراتيجيات ما وراء المعرفة عبر مختلف المستويات والسياقات التعليمية، بما في ذلك فصول اللغة الإنجليزية كلغة ثانية/كلغة أجنبية والمجالات الأكاديمية المتخصصة.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.747
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

كما أشار Bu and Chen (2023) إلى أن الطلاب الذين يتلقون التوجيه في استراتيجيات ما وراء المعرفة يتفوقون على أولئك الذين تعرضوا فقط لأساليب التدريس التقليدية في مهارات القراءة والكتابة.

وكشفت دراسة Hong-Nam and Leavell (2006) أن المتعلمين يميلون إلى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة أكثر من الاستراتيجيات العاطفية أو استراتيجيات الذاكرة، مع تفضيل كبير للاستراتيجيات التي تساعد في توجيه وتنظيم وتخطيط تعلم اللغة.

وأشارت دراسة Hosseinpur and Kazemi (2022) إلى أن القراء والكتاب الناجحون يتميزون باستخدامهم الاستراتيجي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، بينما قد يفتقر المتعلمون الأقل نجاحًا إلى الوعي بهذه الاستراتيجيات أو استخدامها بشكل صحيح.

بالإضافة إلى أن دراسة Anggia and Habók (2024) اظهرت وجود اختلافات في استخدام الاستراتيجيات بناءً على إتقان اللغة، والجنس، وتفضيل وسائل القراءة، حيث يتقدم المتعلمون الاستراتيجيون بشكل أسرع في إتقان اللغة.

ونظرًا لأن المعلم يُعدّ أحد العناصر الأساسية في العملية التعليمية، ويقع على عاتقه دور محوري في إنجاحها؛ إذ ينبغي أن يكون ملمًّا بأحدث الأساليب والاستراتيجيات التدريسية، وتؤكد ذلك الخويطر (2009) حيث أشارت في دراستها إلى وجود قصور لدى بعض المعلمين في توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة، واعتمادهم بدرجة كبيرة على الأساليب التقليدية التي تركز على الحفظ والتلقين، مع إغفال تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.

كما أشار عدد من الباحثين إلى أن التعليم القائم على تنمية مهارات التفكير، ولا سيما مهارات ما وراء المعرفة، يُسهم في تحسين عملية التعلم وزيادة فاعليتها، ويُساعد المتعلمين على الوعي بعمليات تفكيرهم، ومعرفة كيفية التخطيط للتعلم، ومراقبة الفهم، وتقويم الأداء، وفي هذا السياق، أكدت دراسات عدة على أهمية تدريب الطلاب على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لما لها من أثر إيجابي في تنمية الفهم القرائي، وزيادة الدافعية للتعلم، وتحسين التحصيل الدراسي (Hosseinpur & Kazemi, 2022; Bu & Chen, 2023; Martelletti et al. 2023).

وأشار عافر (2010) إلى أن استخدام استراتيجيات تدريس قائمة على ما وراء المعرفة يسهم في إحداث تغيّر إيجابي في اتجاهات الطلاب نحو التعلم، كما يساعدهم على تنمية مهارات التعلم الذاتي، ويجعلهم أكثر وعيًا بكيفية التفكير والتعلم، بدلاً من الاقتصار على تلقي المعرفة، فالطلاب في كثير من الأحيان لا يعرفون كيف يفكرون أو كيف يتعلمون، وحتى إذا امتلكوا بعض الوعي المعرفي فإنهم قد لا يحسنون توظيفه أثناء التعلم.

وبناءً على توصيات عدد من الدراسات التربوية، مثل: قرني (2013)؛ الروقي (2014)؛ والعتيبي والمعجل (2016) والتي أكدت ضرورة تدريب الطلاب على استراتيجيات ما وراء المعرفة، تبرز أهمية تدريب المعلمين أنفسهم على هذه الاستراتيجيات، خاصة في المراحل التعليمية المختلفة، كما تؤكد نتائج البحوث التربوية ومتطلبات النظم التعليمية الحديثة ضرورة تبني هذه الاستراتيجيات في التدريس.

وقد دعمت العديد من الدراسات العلاقة بين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستوى فهم المقروء؛ إذ أظهرت نتائج اختبارات القراءة المعيارية وجود فجوة واضحة بين الطلاب مرتفعي التحصيل ومنخفضيه، حيث يميل الطلاب ذوو التحصيل المرتفع إلى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة بدرجة أكبر من أقرانهم منخفضي التحصيل، وأن هناك علاقة قوية بين الوعي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وتحسن فهم المقروء، حيث إن القراء المتقدمين يوظفون بوعي مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات المعرفية لفهم النصوص، وبناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تمثل مدخلًا تربويًا فاعلًا لدعم فهم النصوص القرائية، وتحسين أداء الطلاب في مهارات القراءة، لا سيما في تعلم اللغة الإنجليزية (Haryono, 2023).

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.747
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

وفي ضوء ما سبق عرضه عن أهمية مهارات القراءة في تعلّم اللغة الإنجليزية، وتعقيد عملية الفهم القرائي، والدور المحوري الذي تؤديه استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين استيعاب النصوص وتنمية استقلالية المتعلمين، تتضح ملامح مشكلة البحث الحالي، فعلى الرغم من التأكيد النظري والتطبيقي في الأدبيات التربوية على فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية، لا يزال واقع توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لهذه الاستراتيجيات في المرحلة الثانوية غير واضح، خاصة في السياق التعليمي بمدينة مكة المكرمة، ومن هنا تنبع الحاجة إلى الكشف عن واقع استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية، بما يسهم في تشخيص جوانب القوة والقصور، ويدعم تطوير الممارسات التدريسية، وتحسين مستوى الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وتتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما واقع استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة؟
2. ما استراتيجيات ما وراء المعرفة الأكثر استخدما لدى معلمي اللغة الإنجليزية في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة تعزى إلى متغيرات النوع (ذكر، أنثى)، المؤهل العلمي (بكالوريوس/ ماجستير/ دكتوراه)، سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 6 إلى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1. تعرف درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة.
2. الوقوف على استراتيجيات ما وراء المعرفة الأكثر استخدما لدى معلمي اللغة الإنجليزية في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة.
3. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة تعزى إلى متغيرات النوع (ذكر، أنثى)، المؤهل العلمي (بكالوريوس/ ماجستير/ دكتوراه)، سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 6 إلى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات).

أهمية البحث:

أولًا: الأهمية النظرية:

- تنبع الأهمية النظرية للبحث الحالي من إسهامها في إثراء الأدبيات التربوية والنفسية المتعلقة باستراتيجيات ما وراء المعرفة، ولا سيما في مجال تدريس النصوص القرائية باللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية.
- يسعى البحث إلى تعميق الفهم النظري لطبيعة استراتيجيات ما وراء المعرفة (التخطيط، والمراقبة، والتقويم)، ودورها في تحسين الفهم القرائي لدى المتعلمين، من خلال تسليط الضوء على واقع توظيف هذه الاستراتيجيات من قِبل معلمي اللغة الإنجليزية في سياق تعليمي عربي محلي يتمثل في مدينة مكة المكرمة.
- يسهم البحث في سد فجوة معرفية في الدراسات العربية التي تناولت استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة من منظور المعلم، حيث يتركز اهتمام كثير من الدراسات السابقة على المتعلمين أو على فاعلية برامج تدريبية، في حين تقل الدراسات التي ترصد الممارسات التدريسية الفعلية للمعلمين في هذا المجال.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.747
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

- كما يكتسب البحث أهميته النظرية كذلك من خلال ربطه بين نظريات التعلم المعرفي وما وراء المعرفي، ومتطلبات تعليم اللغة الإنجليزية في القرن الحادي والعشرين، بما يدعم الاتجاهات الحديثة التي تؤكد أهمية تنمية مهارات التفكير العليا، والتعلم الذاتي، والاستقلالية لدى المتعلمين.
- تُسهم نتائج البحث في تقديم إطار نظري يمكن الإفادة منه في بناء نماذج تفسيرية حول العوامل المؤثرة في توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة، وذلك في ضوء متغيرات النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، مما يعزز من إمكانية الإفادة من نتائجها في دراسات لاحقة مقارنة أو تفسيرية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

- تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في إمكانية الإفادة من نتائجها في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية، من خلال تشخيص واقع استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية، وتحديد جوانب القوة والقصور في هذا الاستخدام.
- يمكن أن تسهم نتائج البحث في توجيه القائمين على إعداد برامج تدريب المعلمين إلى تصميم برامج تطوير مهني تركز على تنمية كفايات المعلمين في توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة بفاعلية داخل الصفوف الدراسية، بما ينعكس إيجابًا على تحسين مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب.
- يفيد البحث مخططي المناهج ومطوري الكتب الدراسية في تضمين استراتيجيات ما وراء المعرفة ضمن محتوى مناهج اللغة الإنجليزية وأنشطتها التقويمية، بما يدعم انتقال التدريس من الأساليب التقليدية إلى أساليب قائمة على تنمية التفكير والفهم العميق.
- يمكن للقيادات التربوية والمشرفين التربويين الاستفادة من نتائج البحث في تقويم أداء المعلمين، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، وتوجيه الإشراف التربوي نحو دعم الممارسات التدريسية التي تعزز الوعي ما وراء المعرفي لدى الطلاب.
- تُعد نتائج البحث منطلقًا للباحثين لإجراء دراسات مستقبلية تتناول فاعلية برامج تدريبية أو نماذج تدريسية قائمة على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مراحل تعليمية مختلفة أو في مهارات لغوية أخرى.

مصطلحات البحث:

تتمثل مصطلحات البحث فيما يلي:

- **الاستراتيجية:**

عرفها اللقاني والجمل (2013) بأنها: لفظة استخدمت في الحياة العسكرية، ثم انتقلت إلى مجالات اجتماعية وسياسية واقتصادية، وتربوية، وهي عبارة عن مجموعة من الأفكار، والمبادئ، التي تتناول مجالًا من مجالات المعرفة الإنسانية، بصورة شاملة ومتكاملة، تنطلق نحو تحقيق أهداف محددة، ثم تضع أساليب التقويم المناسبة، للتعرف على مدى نجاحها، وتحقيقها للأهداف التي حددتها من قبل (ص. 32).

ويمكن تعريفها إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: مجموعة من الإجراءات والأساليب والمبادئ، والممارسات، والأنشطة، والوسائل، وأساليب التقويم التي يتبعها معلم اللغة الإنجليزية في تخطيط وإعداد وتنفيذ وتقويم النصوص القرائية.

- **ما وراء المعرفة:**

يشير العتيبي والمعجل (2016) إلى أن ما وراء المعرفة تعبر عن وعي الطلبة بأنماط التفكير، التي يمكن لهم استخدامها في العملية التعليمية، وإدراكهم لأساليب التحكم والضبط، والسيطرة الذاتية، على محاولات التعلم التي يمكنهم القيام بها (ص. 149).

ويمكن تعريفها في البحث الحالي بأنها: مجموعة من العمليات والاستراتيجيات التدريسية التي يوظفها معلمو اللغة الإنجليزية في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية، والتي تتضمن تخطيط الدرس القرائي، ومراقبة فهم الطلاب أثناء القراءة، وتقويم مستوى الاستيعاب بعد القراءة، بما يسهم في تنظيم عملية التعلم، وتعزيز وعي الطلاب بعمليات تفكيرهم، وتحسين فهمهم للنصوص القرائية.

- **استراتيجيات ما وراء المعرفة:**

تشير استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى مجموعة من الاستراتيجيات العقلية التي يستخدمها المتعلم بوعي أثناء

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.747
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

التعلم، بهدف تنظيم عملية التعلم والتحكم فيها، وتشمل التخطيط لمهمة التعلم، وتنظيم المعلومات، وتركيز الانتباه، ومراقبة الفهم أثناء الأداء، والتقييم الذاتي بعد إنجاز المهمة، بما يساعد المتعلم على تحسين أدائه اللغوي، وتعزيز فاعلية التعلم، وتجنب التعثر أو الفشل الدراسي (Rahmaningrum, 2018).

وتُعرَّف استراتيجيات ما وراء المعرفة إجرائيًا في هذا البحث بأنها: مجموعة الممارسات التدريسية الواعية التي يستخدمها معلمو اللغة الإنجليزية في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية، والتي تتضمن تخطيط تدريس النص قبل القراءة، ومراقبة فهم الطلاب أثناء القراءة، وتقويم استيعابهم بعد القراءة، من خلال توجيههم إلى التفكير في تفكيرهم، وتنظيم عمليات الفهم القرائي، وتصحيح الأخطاء، بما يسهم في تحسين فهم النصوص القرائية، ويُقاس ذلك بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في أداة الدراسة المخصصة لقياس واقع استخدام هذه الاستراتيجيات.

حدود البحث:

1. **الحدود الموضوعية**: واقع استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة.
2. **الحدود الزمانية**: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2025/ 2026م.
3. **الحدود المكانية**: منطقة مكة المكرمة التعليمية.

الإطار النظري:

مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة:

عرف عبد الباري (2010) استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها: عمليات ذهنية محددة يستخدمها طلاب المراحل التعليمية المختلفة بصورة مقصودة وواعية، لضبط نشاط التعلم، ومراقبته، والسيطرة عليه، والتحكم فيه وتوجيهه قبل عملية التعلم، وأثناءها، وبعدها، لتمكينهم من تحقيق الأهداف المرجوة من هذه العمليات (ص. 204).

وتعرف استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها وعي الفرد التام بالعمليات المعرفية التي يمتلكها، وقدرته على التحكم فيها وتنظيمها وضبطها، ومراقبتها، وتقييمها، وتوجيهها في الاتجاه المناسب ضمن بيئة تعليمية ملائمة (Spruce & Bol, 2014)؛ وتختلف هذه العملية عن عملية الإدراك نفسها، إذ إن الإدراك يقصد به العمليات العقلية التي يقوم بها الفرد بغرض الفهم والاستيعاب، بينما تعنى ما وراء المعرفة بالوعي بهذه العمليات، والتفكير فيها، والتخطيط لاستخدامها، وضبطها، والتحكم بها، وتقييم أدائها وفق قوانين وأساليب محددة (Öztürk et al., 2019).

وفي نظرة تأملية لمميزات استراتيجيات ما وراء المعرفة، أشار عطية (2014) إلى أنها استراتيجيات تهتم بالكيف أكثر من الكم في عمليات التعلم، وتسهم في تحسين قدرة الطلاب على مراقبة أدائهم أثناء التعلم، إضافة إلى مساعدتهم على تنمية مهارات الفهم والتحليل والنقد، وتدريبهم على تحمل المسؤولية عن تعلمهم، وزيادة وعيهم بعمليات التعلم وإجراءاته، كما تساعدهم على تحديد جوانب القوة والضعف في تعلمهم، وتقويم عمليات التعلم لديهم.

ومن منظور آخر، يشير Amin & and Sukestiyarno (2015) إلى أن ما وراء المعرفة يعني "التفكير في التفكير"، أو المستوى الثاني من الإدراك، وهو القدرة على الانعكاس الذاتي المستمر على العمليات المعرفية للفرد، وتركز هذه العملية على كيفية التفكير، وكيفية استخلاص النتائج من التحليل، وكيفية توظيف ما يتم دراسته في الممارسة العملية.

وتستند استراتيجيات ما وراء المعرفة في إطارها الفلسفي إلى نظرية ما وراء المعرفة التي أسسها العالم الأمريكي فلافل في سبعينيات القرن الماضي، وتركز هذه النظرية على عمليات التفكير التي تهتم بطريقة التفكير نفسها وليس بالمادة العلمية، وتهدف إلى تحليل مسار التفكير وتقويمه، وجعل الأداء العقلي أكثر إنتاجية (صياح، 2016).

ويضيف القطيطي (2016) أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تُعد من أهم الاستراتيجيات التي تسهم في تنمية التفكير ومساعدة المتعلمين على الفهم والاستيعاب بطريقة مخططة ومنظمة، حيث تعمل على تطوير سلوكياتهم وتنمية عملياتهم العقلية من خلال تحديد أين ومتى وكيف يتعلمون.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.747
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

كما عرّف المالكي (2017) استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها: ""الإجراءات التي يتبعها المتعلم أثناء عمليات التعلم، بما يساعده على معرفة ما يتعلمه، واستيعاب جميع مكونات، ومتغيرات الموقف التعليمي، واتخاذ القرارات المناسبة لإدارة تعلمه، على نحوٍ يساعده على الوصول إلى الأهداف المنشودة" (ص. 196).

وتعرفها دروزة (2020) بأنها عملية إدراك للإدراك، أي القدرة على إدراك التفكير، والتفكير في التفكير، مما يعزز وعي المتعلم ويحفزه على ممارسة العمليات العقلية وفهمها وضبطها والتحكم بها، ومعالجتها عند وجود أي قصور، وذلك من خلال البرهنة والتثبت من صحة النتائج التي يتوصل إليها.

وتبرز أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة في توجيه أنظار التربويين إلى عدم الاقتصار على تزويد المتعلمين بالمعارف والخبرات فحسب، وإنما التركيز على تهيئة المتعلمين وتدريبهم على التفكير في العمليات العقلية التي يوظفونها أثناء تعلمهم؛ مما يجعلهم مخططين، ومراقبين، ومنظمين، ومقومين لتعلمهم بصورة واعية وفعّالة (الخليفة ومطاوع، 2022).

كما أشار جابر (2023) إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تمثل عمليات عقلية عليا، تهتم بالأداء الذكي للفرد، وتشمل التخطيط والتوجيه والإدارة، والمراقبة والتقويم، بهدف تحقيق الأهداف المنشودة، وحل المشكلات، وتنظيم التعلم بطريقة واعية ومدروسة.

استراتيجيات ما وراء المعرفة:

يرى كل من عبد الوهاب وأبو سنة (2008) أن استراتيجيات ما وراء المعرفة عبارة عن: "تلك الأساليب والإجراءات التي يقوم بها الفرد عن وعي وتمكنه من التعلم بيسر، وتجعله قادرًا على ضبط وتوجيه عمليات تفكيره نحو ما يتعلمه أو يفكر فيه.

ويشير المالكي (2011) إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة هي مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم بإشراف وتوجيه المعلم، والتي من خلالها يصبح قادرًا على إدراك عمليات التفكير لديه، والتحكم بها، وأن يكون على وعي بالعمليات الذهنية التي يستخدمها قبل وأثناء وبعد عملية التعلم، ويكون قادرًا على التحكم فيها ذاتيًا.

وتُعدّ استراتيجيات ما وراء المعرفة أنشطة ذهنية مدروسة وعالية المستوى، يستخدمها الأفراد لتنظيم عمليات التعلم والتفكير والتحكم بها، تشمل هذه الاستراتيجيات التخطيط والمراقبة والتقييم وتعديل أسلوب الفرد في التعلم أو حل المشكلات، وتُصنّف هذه الاستراتيجيات ضمن استراتيجيات التحكم أو الإدارة التنفيذية، لأنها تُشرف على استخدام الاستراتيجيات المعرفية وتوجهها، مما يضمن تحقيق أهداف التعلم بفعالية (Heaysman & Kramarski, 2022; Gril et al., 2025).

وفي هذا السياق يشير كل من Kwon and Yu (2023); Gril et al. (2025); Wong et al. (2025) إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تشمل ما يلي:

التخطيط: تحديد الأهداف، وتحليل المهام، وتحديد الاستراتيجيات التي سيتم استخدامها قبل الانخراط في نشاط تعليمي (Wong et al., 2025) .

المراقبة: تتبع التقدم المحرز، والتحقق من الفهم، والوعي بالصعوبات أثناء عملية التعلم (Gril et al., 2025).

التقييم: تقييم فعالية الاستراتيجيات المستخدمة والنتائج المحققة، وتحديد ما إذا تم تحقيق أهداف التعلم (Kwon & Yu, 2023).

وقد اختار الباحث هذه الاستراتيجيات لتكون محور البحث الحالي، من أجل الكشف عن واقع استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة.

الدراسات السابقة:

يتناول الباحث عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وذلك لتعرف مجالها وأهدافها وإجراءاتها، وأبرز ما توصلت إليه من نتائج، بهدف الاستفادة منها، وإظهار أوجه الاتفاق والاختلاف معها:

هدفت دراسة Ben-David and Orion (2013) إلى اكتشاف آراء معلمي العلوم حول تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم العلوم، حيث شارك في الدراسة 44 معلمًا ومعلمة علوم في المرحلة الابتدائية، كانوا ملتحقين ببرنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، جُمعت البيانات من مصادر متعددة، شملت تسجيلات جميع المناقشات الشفهية التي دارت خلال البرنامج، وكتابات المعلمين، ومقابلات فردية شبه منظمة، وأظهرت النتائج أن تفكير المعلمين الحدسي (قبل بدء التدريس) كان غير مكتمل وغير مُرضٍ، وأن آراءهم كانت متشككة

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.747
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

ومعارضة لدمج استراتيجيات ما وراء المعرفة، ولكن بعد أن أتقن المعلمون مفهوم ما وراء المعرفة في برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، تم رصد النتائج التالية: (أ) أبدى المعلمون دهشتهم من غفلتهم شبه التامة عن هذه القضية المهمة والضرورية؛ (ب) حدد المعلمون الطابع العاطفي للتجارب ما وراء المعرفية باعتباره الجانب الأهم في التفكير المعرفي، والذي يعمل كوسيط بين التعليم والتعلم؛ (ج) تم تحديد النقص التام في المواد التعليمية التي تتناول التفكير المعرفي، وغياب التوجيه الداعم داخل الصف، كعقبات رئيسية أمام تطبيقه؛ (د) أبدى المعلمون رغبتهم في مواصلة تطويرهم المهني لتوسيع معارفهم حول استراتيجيات ما وراء كمكون أساسي لا غنى عنه في تدريس مناهج العلوم.

وهدفت دراسة Al Mara'aeh (2014) إلى التحقق من مدى تعزيز وتطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة من قبل معلمي اللغة الإنجليزية في مديرية التعليم في القصر من وجهة نظرهم، وتألفت عينة الدراسة من (116) معلمًا ذكرًا و(75) معلمة من مجتمع الدراسة، وتم استخدام استبيان للتحقق من مدى تعزيز وتطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة، وأشارت النتائج إلى أن المدى الإجمالي للتحسين لجميع العناصر كان متوسطًا؛ المتوسط (2.9682) والانحراف المعياري (0.82731)، ومن ناحية أخرى، كان النطاق الإجمالي للتقديم لجميع البنود متوسطًا؛ المتوسط (2.845) والانحراف المعياري (0.99789)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى قدرة معلمي اللغة الإنجليزية على تعزيز وتطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة بسبب الجنس، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى قدرة معلمي اللغة الإنجليزية على تعزيز وتطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة بسبب سنوات الخبرة، وذلك لصالح ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى قدرة معلمي اللغة الإنجليزية على تعزيز وتطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة بسبب المؤهلات، وذلك لصالح الدراسات العليا، وهناك ارتباط قوي وإيجابي بين مدى تعزيز ما وراء المعرفة ومدى تطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة، حيث يصل إلى (0.929).

وهدفت دراسة العتيبي والمعجل (2016) إلى معرفة واقع استخدام معلمات العلوم الشرعية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في المرحلة المتوسطة، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث أن بتصميم أداة الدراسة (الاستبانة) لمناسبتها طبيعة الدراسة مستخدمين المنهج الوصفي المسحي. وبعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها، تم تطبيقها على عينة الدراسة التي بلغ عددها (204) معلمة، وكان من أهم النتائج ما يلي: 1) معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة موافقات وبشدة على استخدامهن لاستراتيجيات ما وراء المعرفة. 2)معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة موافقات وبشدة على استخدامهن لاستراتيجية العصف الذهني، وجاءت أبرز عباراتها كالتالي: أ-أشجع الطالبات على الثقة بالنفس. ب-أعمل على إزالة الخشية والخجل من نفوس الطالبات. ج-أحرص على التهيئة الذهنية للطالبات وتقديم الموضوع. 3)معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة موافقات على استخدامهن لاستراتيجية المعرفة السابقة kwl، وجاءت أبرز مهارات عباراتها كالتالي: أ-أساعد الطالبات على ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة.

واستهدفت دراسة رملن والشرعة (2016) إلى استقصاء أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي بالمستوى الحرفي والاستنتاجي والتطبيقي لدى الطلبة الناطقين بغير العربية في المرحلة الجامعية بماليزيا. واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي لمناسبته لطبيعة الدراسة وظروفها، وقد تكونت عينة الدراسة من (52) طالبا وطالبه من طلبة السنة الأولى بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية، وتم اختيارهم بالطريقة القصدية، وتوزيعهم عشوائيا على مجموعتين إحداهما تجريبية، وتضم (26) طالبا وطالبه، وأخرى ضابطة، وتضم (26) طالبا وطالبه؛ حيث طبق علي طلبة المجموعة التجريبية تدريس مادة اللغة العربية باستراتيجيات ما وراء المعرفة والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بتصميم دليل المعلم وورقات العمل للطلبة وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة، واستخدمت اختبارا لقياس الاستيعاب القرائي بالمستوى الحرفي والاستنتاجي والتطبيقي. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في المستويين: الحرفي والتفسيري يعزى إلى أثر استراتيجية التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة الحرفي ومنصور (2018) التعرف إلى درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في مدينة دمشق، ومعرفة دلالة الفروق في درجة ممارسة المعلمين تبعا لمتغيرات البحث (الدورات التدريبية، المؤهل العلمي). وتكونت عينة الدراسة من (62) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة المقصودة من بعض المدارس في مدينة دمشق، حيث طبق عليهم استبانة درجة ممارسة

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.747
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهي من إعداد الباحثة، وأشارت النتائج إلى ما يلي: - وجود درجة متوسطة من الممارسة لدى معلمي العلوم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة حيث ظهر متوسط الممارسة لها (22.193). - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي العلوم في درجة الممارسة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح المعلمين الذين اتبعوا الدورات التدريبية. - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي العلوم في درجة الممارسة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الحاصلين على درجة الإجازة.

وهدفت دراسة مفتاح (2019) إلى التعرف على واقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، وأثره في تنمية المهارات البلاغية. استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي، وموجهي اللغة العربية، وطلاب الصف الثاني الثانوي بمحلية أمدرمان، واستخدم الباحث العينة العشوائية والقصدية لتمثيل مجتمع الدراسة. ولتحقيق هذه الدراسة قام الباحث بتصميم الأدوات الآتية: (الاستبانة -المقابلة -قائمة المهارات البلاغية -دليل المعلم -وحدة تدريسية – الاختبار)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها: 1-لا توجد فروق بين استخدام المعلمين والمعلمات، للمبادئ العامة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، والمبادئ الخاصة لبعض استراتيجيات ما وراء المعرفة. 2-توجد فروق بين المجموعتين التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، وبين طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي، ولصالح الاختبار البعدي.

وهدفت دراسة الصنعاني ورضوان (2020) إلى التعرف على مستوى استراتيجيات ما رواء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة، والتعرف على مدى وجود فروق في استراتيجيات ما وراء المعرفة وفقا لمتغيري العمر وسنوات الخبرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (136) معلمة تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة. ولجمع البيانات تم استخدام مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة. وأظهرت النتائج أن مستوى استراتيجيات ما وراء المعرفة مرتفع في جميع مجالات المقياس وعلى الدرجة الكلية لدى معلمات التربية الخاصة، وترتبت الاستراتيجيات من الأعلى إلى الأدنى على النحو الآتي: استراتيجية المراقبة، والوعي، والتقييم، والتخطيط، وأخيرا استراتيجية التحكم، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى المعلمات وفقا لمتغير سنوات الخبرة، ولا توجد فروق وفقا لمتغير العمر على جميع المجالات والدرجة الكلية عدا مجال الوعي، إذ كانت المعلمات اللاتي أعمارهن (30-39 سنة) أكثر استخداما لاستراتيجية الوعي من المعلمات اللاتي أعمارهن (40 سنة فأكثر).

وهدفت دراسة عمرو ودروزة (2025) إلى الكشف عن درجة معرفة معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لتربية وتعليم الخليل في فلسطين لاستراتيجيات ما وراء المعرفة من وجهة نظرهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استبانة تقيس درجة المعرفة للمعلمين باستراتيجيات ما وراء المعرفة، حيث تم اختيار 120 معلم ومعلمة كعينة عشوائية بسيطة منهم (41) ذكر و (79) أنثى، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن المتوسط العام لمعرفة معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا لاستراتيجيات ما وراء المعرفة كبير جدا، أما بالنسبة لمجالات استراتيجيات ما وراء المعرفة فقد كانت كبيرة جدا، وتوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسط معرفة معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا لاستراتيجيات ما وراء المعرفة يعزى للجنس لصالح الإناث، ولا يوجد فروق ذات دلالة بين متوسطات معرفة معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا لاستراتيجيات ما وراء المعرفة يعزى للمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التعليمية، والعمر الزمني.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أن استراتيجيات ما وراء المعرفة حظيت باهتمام واسع في الميدان التربوي، سواء من حيث الكشف عن تصورات المعلمين واتجاهاتهم نحوها، أو من حيث تشخيص واقع استخدامها، أو التحقق من أثرها في تنمية نواتج تعلم مختلفة، وقد تنوعت هذه الدراسات في تخصصاتها التعليمية، ومراحلها الدراسية، ومناهجها البحثية، إلا أنها تشترك في التأكيد على الأهمية التربوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

وبالرجوع إلى طبيعة الدراسات التي تناولت واقع استخدام المعلمين لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، تشير نتائج

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.747
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

دراسات مثل Al Mara'aeh (2014) ، والعتيبي والمعجل (2016)، والحرفي ومنصور (2018)، والصنعاني ورضوان (2020)، وعمرو ودروزة (2025)، إلى تفاوت مستويات الاستخدام أو المعرفة بهذه الاستراتيجيات بين المتوسطة والمرتفعة، مع اختلاف دلالة بعض المتغيرات كالجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية، ويعكس هذا التباين الحاجة إلى مزيد من الدراسات الوصفية التي تتناول الواقع الفعلي لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في سياقات تعليمية محددة.

كما بينت الدراسات ذات الطابع التجريبي وشبه التجريبي، مثل دراسة رملن والشرعة (2016)، ومفتاح (2019)، الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات لغوية مختلفة، وعلى رأسها الاستيعاب القرائي، وهو ما يؤكد العلاقة الوثيقة بين هذه الاستراتيجيات وتدريس النصوص القرائية، وإن كانت هذه الدراسات قد ركزت في الغالب على متعلمين ناطقين بغير العربية أو مراحل تعليمية غير المرحلة الثانوية.

وفيما يخص تدريس اللغة الإنجليزية، تُعد دراسة Al Mara'aeh (2014) من الدراسات القليلة التي تناولت تعزيز وتطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمي اللغة الإنجليزية، إلا أنها لم تركز بصورة متعمقة على مهارة القراءة أو تدريس النصوص القرائية تحديدًا، كما أنها لم تتناول المرحلة الثانوية، الأمر الذي يبرز وجود فجوة بحثية في هذا الجانب.

وبناءً على ما سبق، يتقاطع البحث الحالي مع الدراسات السابقة في اهتمامه باستراتيجيات ما وراء المعرفة وواقع استخدامها من قبل المعلمين، ويختلف عنها في تركيزه على معلمي اللغة الإنجليزية، وتدريس النصوص القرائية، والمرحلة الثانوية، فضلًا عن السياق المكاني المتمثل في مدينة مكة المكرمة. ويسعى البحث الحالي إلى سد هذه الفجوة من خلال تشخيص واقع استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية، بما يسهم في إثراء الأدبيات التربوية وتقديم نتائج يمكن الإفادة منها في تطوير الممارسات التدريسية والبرامج التدريبية ذات الصلة.

الإجراءات المنهجية للبحث:

أولاً: منهج البحث

اتبع البحث المنهج الوصفي المسحي، الذي يهدف إلى معرفة واقع استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة؛ ومن ثم وصف هذه البيانات للإجابة على أسئلة البحث وإصدار أحكام تقييمية والاستفادة منها مستقبلاً، وهو ما يمكن معه تحقيق أهداف البحث.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي اللغة الإنجليزية بمدينة مكة المكرمة، وبلغ عددهم تقريباً (1100) معلمًا ومعلمة للغة الإنجليزية بمدينة مكة المكرمة، للعام الدراسي 1447هـ/ 2026م.

وتم توزيع أداة البحث على عينة عشوائية، بلغت (285) معلمًا ومعلمة، وفق جداول (Krejcie & Morgan)[1] ويمثلون ما نسبته (25.91%) من مجتمع البحث الكلي، وفيما يلي توضيح خصائصهم من حيث النوع، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة:

جدول (1) خصائص عينة البحث من حيث المؤهل وعدد سنوات الخبرة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
النوع	ذكر	120	%42.11
	أنثى	165	%57.98
المجموع		285	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	115	%40.35
	ماجستير	95	%33.33
	دكتوراه	75	%26.32

[1] Krejcie & Morgan in their 1970 article "Determining Sample Size for Research Activities" (Educational and Psychological Measurement, #30, pp. 607-610).

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.747
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

المجموع		285	%100
عدد سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	87	%30.53
	من 6- 10 سنوات	115	%40.35
	أكثر من 10 سنوات	83	%29.12
المجموع		285	%100

ثالثاً: أداة البحث

تمثلت أداة البحث في استبانة لمعرفة واقع استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث استبانة، وذلك بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، مثل: دراسة (رملن والشرعة، 2016؛ العتيبي والمعجل، 2016؛ الحرفي ومنصور، 2018؛ الصنعاني ورضوان، 2020؛ وعمرو ودروزه، 2025)؛ حيث تكونت الأداة في صورتها الأولية من ثلاثة محاور، وفيما يلي توضيحهما:

1. المحور الأول: استراتيجية التخطيط: وعدد عباراته (10) عبارات.
2. المحور الثاني: استراتيجية المراقبة والتحكم: وعدد عباراته (10) عبارات.
3. المحور الثالث: استراتيجية التقويم: وعدد عباراته (10) عبارات.

وبعد إعداد الاستبانة في صورتها الأولية تم تحديد مقياس الاستجابة للعبارات وفقاً لمقياس متدرج خماسي يحدد درجة تحقق المؤشرات (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وتقابل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، بحيث تنحصر المتوسطات الحسابية بين (1 إلى 5)، ويكون المدى (0.8)، وبذلك يمكن الحكم على الاستجابات وفقاً للمعيار المحدد بالجدول التالي:

جدول (2) معيار الحكم على استجابات أفراد العينة للاستبانة

الاستجابة	المتوسط النسبي
كبيرة جداً	4.2 إلى 5
كبيرة	3.4 إلى أقل من 4.2
متوسطة	2.6 إلى أقل من 3.4
ضعيفة	1.8 إلى أقل من 2.6
ضعيفة جداً	1 إلى أقل من 1.8

بعد ذلك تم التأكد من صدق وثبات الاستبانة بالطرق التالية:

أ. الصدق الظاهري

للتأكد من صدق محتوى الاستبانة ومناسبتها للأغراض التي تم إعدادها لأجلها، تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وذلك لإبداء رأيهم في مضمون الاستبانة، ومدى صحة ومناسبة العبارات وانتمائها للمحاور المدرجة تحتها، وتعديل ما يرونه مناسباً، وبعد استرداد الاستبانة المحكمة تبين اتفاق المحكمين على العبارات والمحاور، مع اقتراح بعض التعديلات في صياغة عددٍ من العبارات، وقد تم الأخذ بها.

ب. الاتساق الداخلي

بعد التأكُّد من الصِّدق الظَّاهري لأداة البحث قام الباحث بتطبيقها ميدانيًّا على أفراد عيّنة الدِّراسة الاستطلاعية والبالغ عددهم (30) من المعلمين، ثم قام الباحث بحساب مُعامل الارتباط لبيرسون لمعرفة الاتساق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب مُعامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما يوضِّح ذلك الجدول التَّالي:

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.747
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

جدول (3) مُعاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه.

التخطيط		المراقبة والتحكم		التقويم	
رقم العبارة	مُعامل الارتباط	رقم العبارة	مُعامل الارتباط	رقم العبارة	مُعامل الارتباط
1	**0.781	11	**0.857	21	**0.807
2	**0.807	12	**0.767	22	**0.874
3	**0.716	13	**0.873	23	**0.864
4	**0.806	14	**0.865	24	**0.867
5	**0.720	15	**0.858	25	**0.838
6	**0.712	16	**0.610	26	**0.825
7	**0.868	17	**0.792	27	**0,727
8	**0.873	18	**0.875	28	**0.868
9	**0.816	19	**0.874	29	**0.702
10	**0.895	20	**0.844	30	**0.847

** دالٌّ عند مُستوى الدلالة 0.01 فأقل

كما تم حساب الاتساق الداخلي بين درجة كل المحاور ببعضها وبالدرجة الكلية للاستبانة، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (6) معامل الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة

المحاور	التخطيط	المراقبة والتحكم	التقويم	الدرجة الكلية
التخطيط	-	**0.892	**0.792	0.842
المراقبة والتحكم	**0.892	-	**0.838	0.729
التقويم	**0.792	**0.838	-	0.879

يتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (0.01). مما يدل على الثقة في نتائج الاستبانة.

ج. ثبات الاستبانة

لقياس مدى ثبات أداة البحث (الاستبانة) استخدم الباحث (مُعادلة ألفا كرو نباخ) (Alpha α Cronbach's) للتأكد من ثبات أداة البحث، والجدول (7) يُوضِّح مُعاملات ثبات أداة البحث.

جدول (7): معاملات الفا كرونباخ لثبات أداة البحث (ن=30)

المحور	قيمة الفا كرونباخ
التخطيط	0.864
المراقبة والتحكم	0.789
التقويم	0.858
الدرجة الكلية	0.926

يتَّضح من الجدول (7) أن قِيَم مُعاملات الثبات لمحاور الدِّراسة تتراوح بين (0.789، 0.864)، وأن مُعامل الثبات العام للاستبانة عالٍ، حيث بلغ (0.926)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.747
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

الوثوق بها في التطبيق الميداني للدِّراسة.

رابعاً: الأساليب الإحصائية

تم تحليل البيانات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss v.26) حيث تم الاستفادة من عددٍ من الأساليب الإحصائية، منها معامل ارتباط بيرسون للتأكد من الاتساق الداخلي وصدق البناء للاستبانة، ومعامل كرونباخ ألفا للتأكد من ثباتها، كما تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة تحقق العبارات ومحاور الاستبانة، وكذلك اختبار ت واختبار تحليل التباين لإظهار الفروق.

تحليل النتائج وتفسيرها

الإجابة عن سؤال البحث الأول ونصه: ما درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة ؟

وللتَّعرُّف على درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة تم حساب المُتوسِّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد عيّنة الدِّراسة عن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة، وجاءت النَّتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (8) إجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات الاستبانة الخاصة بدرجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
.1	أحدد أهداف تدريس النص القرائي قبل بدء الحصة.	4.25	0.77	كبيرة جدًا	3
.2	أخطط لدرس النص القرائي في ضوء متطلبات المرحلة الثانوية وخصائص طلابها.	3.55	0.90	كبيرة	8
.3	أحدد مسبقًا استراتيجيات التدريس المناسبة لتحقيق أهداف قراءة النص.	4.50	0.76	كبيرة جدًا	1
.4	أراعي الفروق الفردية بين الطلاب عند التخطيط لتدريس النص القرائي.	3.67	0.98	كبيرة	7
.5	أحدد الصعوبات المتوقعة التي قد تواجه الطلاب أثناء قراءة النص.	4.11	0.89	كبيرة	4
.6	أعدّ أنشطة قرائية مسبقة لدعم فهم النص.	3.87	1.02	كبيرة	5
.7	أراجع خطة تدريس النص القرائي قبل تنفيذها داخل الصف.	4.29	0.78	كبيرة جدًا	2
.8	أخصص وقتًا مناسبًا لكل مرحلة من مراحل تدريس النص القرائي.	3.06	1.08	متوسطة	10
.9	أحدد الوسائل التعليمية المناسبة قبل تدريس النص القرائي	3.71	1.16	كبيرة	6
.10	أربط أهداف النص القرائي بخبرات الطلاب السابقة أثناء التخطيط.	3.53	1.18	كبيرة	9
	الدرجة الكلية للمحور الأول: استراتيجية التخطيط	3.85	0.95	**كبيرة**	**الثاني**
.11	أتابع مدى فهم الطلاب للنص أثناء القراءة.	3.74	1.05	كبيرة	8
.12	أعدل أسلوب تدريسي أثناء الحصة إذا لاحظت ضعف فهم الطلاب للنص	4.04	0.93	كبيرة	5
.13	أتحقق باستمرار من تحقق أهداف الدرس أثناء تدريس النص القرائي	4.23	0.85	كبيرة جدًا	2
.14	أشجع الطلاب على ملاحظة أخطائهم أثناء قراءة النص	4.15	0.87	كبيرة	3

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.747
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

.15	أوجه الطلاب لاستخدام استراتيجيات مناسبة عند تعثر الفهم كالتلخيص وإعادة القراءة.	3.93	0.98	كبيرة	7
.16	ألاحظ تفاعل الطلاب مع النص أثناء القراءة الصفية	4.30	0.85	كبيرة جدًا	1
.17	أراقب مدى تقدم الطلاب في فهم النص القرائي خطوة بخطوة	3.71	0.94	كبيرة	9
.18	أغير طريقة عرض النص إذا لم تحقق الفهم المطلوب	3.15	1.32	متوسطة	10
.19	أتحكم في سير الحصة وفق مستوى استجابة الطلاب للنص	3.94	1.03	كبيرة	6
.20	أتابع مدى ملاءمة الاستراتيجيات المستخدمة لتحقيق فهم النص أثناء الدرس.	4.04	0.90	كبيرة	4
الدرجة الكلية للمحور الثاني: استراتيجية المراقبة والتحكم		3.92	0.97	**كبيرة**	**الأول**
.21	أقيّم مدى تحقيق أهداف تدريس النص القرائي بعد الانتهاء من الدرس.	3.92	0.93	كبيرة	3
.22	أراجع فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في درس القراءة.	3.54	1.02	كبيرة	8
.23	أحلل أسباب ضعف فهم بعض الطلاب للنص القرائي بعد الحصة.	3.91	1.14	كبيرة	4
.24	أحدد جوانب القوة والضعف في تدريسي للنصوص القرائية.	3.69	1.03	كبيرة	7
.25	أعدل خططي التدريسية المستقبلية بناءً على نتائج التقويم.	3.89	0.92	كبيرة	5
.26	أقارن بين ما خُطط له وما تم تنفيذه في درس النص القرائي	3.97	0.97	كبيرة	2
.27	أقيم مدى ملاءمة الأنشطة القرائية لتحقيق أهداف الدرس.	3.95	0.96	كبيرة	1
.28	أدوّن ملاحظات أثناء الدرس لتحسين تدريس النصوص اللاحقة.	3.31	1.14	متوسطة	10
.29	أستفيد من نتائج تقويم الطلاب في تطوير أساليب تدريسي للقراءة	3.87	1.02	كبيرة	6
.30	أعيد النظر في استراتيجيات التدريس المستخدمة إذا لم تحقق النتائج المرجوة	3.53	1.18	كبيرة	9
الدرجة الكلية للمحور الثالث: استراتيجية التقويم		3.76	1.03	**كبيرة**	**الثالث**
الدرجة الكلية للاستبانة		**3.85**	**0.99**	**كبيرة**	**-**

يتَّضح من الجدول (8) السابق ما يلي:

أن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة جاءت بمتوسط حسابي في الدرجة الكلية (3.85) بانحراف معياري (0.99)، وهي درجة كبيرة، مما يدل على أن معلمي اللغة الإنجليزية يمارسون استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بدرجة مرتفعة نسبيًا، وتشير هذه النتيجة إلى وجود وعي مهني لدى المعلمين بأهمية التخطيط المسبق، ومراقبة عملية الفهم أثناء التدريس، وتقويم الأداء التعليمي بعد الانتهاء من الدرس، وهي مكونات أساسية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة.

كما أظهرت النتائج تفاوتًا نسبيًا في درجة ممارسة المحاور الثلاثة، وجاء ترتيبها على النحو الآتي:

جاء متوسط المحور الأول: "استراتيجية التخطيط" (3.85) بانحراف معياري (0.95)، وهي درجة كبيرة، وجاء في الرتبة الثانية، مما يدل على اهتمام المعلمين بمرحلة التخطيط قبل تدريس النصوص القرائية، وتراوحت العبارات عليه ما بين كبيرة وكبيرة جدًا، باستثناء عبارة واحدة جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت أعلى عبارة في

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.747
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

المحور: "أُحدد مسبقًا استراتيجيات التدريس المناسبة لتحقيق أهداف قراءة النص"، بمتوسط حسابي (4.50) وانحراف معياري (0.76)، وجاءت بدرجة كبيرة جدًا، وهو ما يعكس وعي المعلمين بأهمية اختيار الاستراتيجيات المناسبة مسبقًا لضمان تحقيق أهداف الفهم القرائي، وجاءت أقل عبارة في المحور: "أُخصص وقتًا مناسبًا لكل مرحلة من مراحل تدريس النص القرائي" بمتوسط حسابي (3.06) وانحراف معياري (1.08)، وجاءت بدرجة متوسطة، مما يشير إلى وجود صعوبة نسبية لدى بعض المعلمين في إدارة الوقت داخل الحصة بما يتلاءم مع مراحل تدريس النص القرائي.

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمحور الثاني: استراتيجية المراقبة والتحكم، فقد جاءت بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (0.97)، وجاء في المرتبة الأولى، وهو ما يدل على ممارسة مرتفعة للمعلمين أثناء تنفيذ الدرس، وتراوحت العبارات عليه ما بين كبيرة وكبيرة جدًا، باستثناء عبارة واحدة جاءت بدرجة متوسطة وجاءت أعلى عبارة في المحور: "أُلاحظ تفاعل الطلاب مع النص أثناء القراءة الصفية" بمتوسط حسابي (4.30) وانحراف معياري (0.85)، وبدرجة كبيرة جدًا، مما يعكس اهتمام المعلمين برصد تفاعل الطلاب بوصفه مؤشرًا مباشرًا على الفهم، وجاءت أقل عبارة في المحور: "أُغير طريقة عرض النص إذا لم تحقق الفهم المطلوب"، بمتوسط حسابي (3.15) وانحراف معياري (1.32)، وجاءت بدرجة متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى التزام بعض المعلمين بخطط تدريسية مسبقة أو محدودية الوقت والوسائل المتاحة للتغيير أثناء الحصة.

أما المحور الثالث: استراتيجية التقويم، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمحور (3.76) بانحراف معياري (1.03)، وهي درجة كبيرة، رغم مجيئه في المرتبة الأخيرة نسبيًا، وجاءت العبارات عليه كلها بدرجة كبيرة، باستثناء عبارة واحدة جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت أعلى عبارة في المحور: "أُقيم مدى ملاءمة الأنشطة القرائية لتحقيق أهداف الدرس"، بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.96)، وجاءت بدرجة كبيرة، مما يدل على اهتمام المعلمين بمدى ارتباط الأنشطة بالأهداف التعليمية، وجاءت أقل عبارة في المحور: "أُدوّن ملاحظات أثناء الدرس لتحسين تدريس النصوص اللاحقة"، بمتوسط حسابي (3.31) وانحراف معياري (1.14)، وبدرجة متوسطة، وهو ما يشير إلى ضعف نسبي في الممارسات التأملية الكتابية أثناء أو بعد الدرس.

ويمكن تفسير ارتفاع درجة ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة بصفة عامة إلى ما توليه وزارة التعليم من اهتمام بتطوير كفايات المعلمين المهنية، والتركيز على التعلم النشط، وتنمية مهارات التفكير العليا، ومنها مهارات ما وراء المعرفة، خاصة في تدريس مهارات اللغة الإنجليزية، كما يُعزى تفوق محور المراقبة والتحكم إلى طبيعة تدريس النصوص القرائية، التي تتطلب متابعة مستمرة لفهم الطلاب، والتأكد من استيعابهم للأفكار الرئيسة والمعاني الضمنية أثناء القراءة، وهو ما يجعل هذه الاستراتيجية أكثر حضورًا في الممارسة الصفية اليومية، أما مجيء محور التقويم في المرتبة الأخيرة نسبيًا، فقد يُفسر بانشغال المعلمين بتنفيذ المحتوى الدراسي وضيق الوقت، مما يقلل من فرص التدوين التأملي والتحليل المتعمق للأداء التدريسي بعد الحصة، رغم إدراكهم لأهمية التقويم.

وبصفة عامة، تعكس النتائج وجود مستوى جيد من الوعي والممارسة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، مع الحاجة إلى تعزيز بعض الجوانب التطبيقية، خاصة ما يتعلق بإدارة الوقت، والتغيير المرن في أساليب العرض، والتقويم التأملي المستمر، بما يسهم في رفع جودة تدريس النصوص القرائية في المرحلة الثانوية.

وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة التي أكدت ارتفاع مستوى ممارسة أو معرفة المعلمين باستراتيجيات ما وراء المعرفة في مجالات تعليمية ومراحل دراسية مختلفة، حيث أشارت دراسة الصنعاني ورضوان (2020) إلى أن مستوى استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة جاء مرتفعًا في جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية، ودراسة عمرو ودروزة (2025)، التي بينت أن درجة معرفة معلمي الرياضيات باستراتيجيات ما وراء المعرفة جاءت كبيرة جدًا، ودراسة العتيبي والمعجل (2016)، التي أظهرت أن معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة يوافقن وبشدة على استخدامهن لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، خاصة الاستراتيجيات المرتبطة بالتهيئة الذهنية، وتنشيط المعرفة السابقة، وبناء الثقة لدى المتعلمين.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.747
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

الإجابة عن سؤال البحث الثاني ونصه: ما استراتيجيات ما وراء المعرفة الأكثر استخدما لدى معلمي اللغة الإنجليزية في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة؟

ولتحديد استراتيجيات ما وراء المعرفة الأكثر استخدما لدى معلمي اللغة الإنجليزية في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة، تم الرجوع إلى الجدول (8) السابق لتحديد تلك الاستراتيجيات، حيث تشير نتائج البحث إلى أن استراتيجية المراقبة والتحكم تُعد الأكثر استخدامًا لدى معلمي اللغة الإنجليزية في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة، حيث جاءت في المرتبة الأولى بين محاور استراتيجيات ما وراء المعرفة، بمتوسط حسابي بلغ (3.92)، وانحراف معياري (0.97)، وهي درجة ممارسة كبيرة.

ويُعزى ذلك إلى طبيعة التدريس القرائي التي تتطلب من المعلم متابعة مستمرة لفهم الطلاب أثناء القراءة، وضبط مسار الحصة التعليمية، وتعديل الأساليب التدريسية وفق مستوى استجابة الطلاب للنص، وقد دعمت هذه النتيجة ارتفاع متوسطات عدد من عبارات هذا المحور، ومن أبرزها:

- عبارة: "ألاحظ تفاعل الطلاب مع النص أثناء القراءة الصفية" التي جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.30)، وعبارة: "أتحقق باستمرار من تحقق أهداف الدرس أثناء تدريس النص القرائي" بمتوسط (4.23)، وهما بدرجة ممارسة كبيرة جدًا.

وجاءت استراتيجية التخطيط في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.85)، وانحراف معياري (0.95)، وهي درجة كبيرة، مما يدل على أن المعلمين يحرصون على التخطيط المسبق لتدريس النصوص القرائية، وتحديد الأهداف والاستراتيجيات المناسبة قبل تنفيذ الدرس، خاصة ما يتعلق باختيار استراتيجيات القراءة الملائمة لمستوى الطلاب، وقد دعمت هذه النتيجة ارتفاع متوسطات عدد من عبارات هذا المحور، ومن أبرزها:

- عبارة: "أُحدد مسبقًا استراتيجيات التدريس المناسبة لتحقيق أهداف قراءة النص"، بمتوسط (4.50)، وانحراف معياري (0.76)، وعبارة: "أُراجع خطة تدريس النص القرائي قبل تنفيذها داخل الصف"، بمتوسط (4.29)، وانحراف معياري (0.78)، وهما بدرجة ممارسة كبيرة جدًا.

أما استراتيجية التقويم فقد جاءت في المرتبة الثالثة والأخيرة نسبيًا، بمتوسط حسابي (3.76)، وانحراف معياري (1.03)، رغم بقائها ضمن مستوى الممارسة الكبيرة .ويشير ذلك إلى أن المعلمين يمارسون التقويم بعد الدرس بدرجة جيدة، إلا أن بعض ممارسات التقويم التأملي، مثل تدوين الملاحظات وتحليل الأداء التدريسي بعمق، كانت أقل حضورًا مقارنة باستراتيجيات المراقبة والتحكم والتخطيط، وقد دعمت هذه النتيجة ارتفاع متوسطات عدد من عبارات هذا المحور، ومن أبرزها:

- عبارة: "أُقيم مدى ملاءمة الأنشطة القرائية لتحقيق أهداف الدرس"، بمتوسط (3.95)، وانحراف معياري (0.96)، وعبارة: "أُقارن بين ما خُطط له وما تم تنفيذه في درس النص القرائي"، بمتوسط حسابي (3.97)، وانحراف معياري (0.97)، وهما بدرجة ممارسة كبيرة.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن أكثر استراتيجيات ما وراء المعرفة استخدامًا لدى معلمي اللغة الإنجليزية في تدريس النصوص القرائية هي استراتيجية المراقبة والتحكم، تليها استراتيجية التخطيط، ثم استراتيجية التقويم، وهو ما يعكس تركيز المعلمين الأكبر على ممارسات المتابعة الآنية داخل الحصة أكثر من الممارسات التأملية اللاحقة للتدريس.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة الصنعاني ورضوان (2020)، والتي أظهرت أن مستوى استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة كان مرتفعًا في جميع المجالات، وأن من بين الاستراتيجيات جاء

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.747
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

الترتيب التفصيلي للاستراتيجيات بوجود المراقبة والتقييم والتخطيط ضمن أعلى الممارسات، ودراسة العتيبي والمعجل (2016) التي بينت اهتمام معلمات العلوم الشرعية باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، لا سيما في ممارسات (الملاحظة والمتابعة)، والذي يقترب من مفهوم المراقبة والتحكم)، وكذلك التهيئة الذهنية والتخطيط المسبق قبل الدرس، وهي استراتيجيات تتماشى مع أولوية المراقبة ثم التخطيط، وأيضًا دراسة Ben-David and Orion (2013) التي أظهرت أن المعلمين بعد التدريب استوعبوا أهمية التفكير الميتا-معرفي، وكانوا أكثر وعيًا بـ متابعة الفهم والتحكم في عملية التعلم أثناء التدريس، وهي ممارسات تندرج ضمن المراقبة والتحكم.

ثالثًا: الإجابة عن سؤال البحث الثالث، ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة تعزى إلى متغيرات النوع (ذكر، أنثى)، المؤهل العلمي (بكالوريوس/ ماجستير/ دكتوراه)، سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 6 إلى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات)؟

أولًا: النوع (ذكر/ أنثى):

للتحقق من وجود فروق دالة إحصائيًا في استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة تعزى إلى متغير النوع (ذكر، أنثى)، تم استخدام اختبار "ت" للعيّنات المستقلة، ويوضِّح جدول (9) هذه النتائج.

جدول (9) المُتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار(ت) ومستويات دلالتها فيما يتعلق باستخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية تعزى إلى متغير النوع (ذكر، أنثى)، (ن= 285)

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مُستوى الدلالة
التخطيط	ذكور	120	38.18	4.83	0.997	0.320 غير دالة
	إناث	165	38.81	5.55		
المراقبة والتحكم	ذكور	120	39.05	4.97	0.473	0.637 غير دالة
	إناث	165	39.36	5.73		
التقويم	ذكور	120	38.25	4.74	1.92	0.056 غير دالة
	إناث	165	37.12	5.05		
الدرجة الكلية	ذكور	120	115.48	10.30	0.145	0.885 غير دالة
	إناث	165	115.28	12.15		

بتحليل النَّتائج الواردة في جدول (9)، يتَّضح عدمُ وجود فروق دالة إحصائيًّا في استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة تعزى إلى متغير النوع (ذكر، أنثى)، حيث بلغت قيمة (ت = 0.997- 0.473 – 1.92- 0.145)، وهي قيم غير دالة إحصائيًّا.

ثانيًا: المؤهل العلمي (بكالوريوس/ ماجستير/ دكتوراه):

للتحقق من وجود فروق دالة إحصائيًا في استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس/ ماجستير/ دكتوراه)، تم استخدام اختبار "تحليل التباين""One way ANOVA"، ويوضِّح جدول (10) هذه النتائج.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.747
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

جدول (10) اختبار تحليل التباين الأحادي في استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية والتي تعزي لمتغير (المؤهل)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف*	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	284.883	2	142.442	5.306	.005 دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	7569.727	282	26.843		
	المجموع الكلي	7854.611	284			
المراقبة والتحكم	بين المجموعات	256.281	2	128.140	4.476	.012 دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	8073.894	282	28.631		
	المجموع الكلي	8330.175	284			
التقويم	بين المجموعات	121.679	2	60.839	2.517	.083 غير دالة
	داخل المجموعات	6817.107	282	24.174		
	المجموع الكلي	6938.786	284			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1421.711	2	710.855	5.661	.004 دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	35412.605	282	125.577		
	المجموع الكلي	36834.316	284			

*مستوى دلالة ف عند 0.05= 3.04، وعند 0.01= 4.71

يتضح من خلال جدول (10) السابق أنه توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس/ ماجستير/ دكتوراه)، في محوري (التخطيط، والمراقبة والتحكم)، والدرجة الكلية، ولتوجيه هذه الفروق تم استخدام اختبار توكي، والذي أظهر أن الفروق لصالح حملة الدكتوراه.

ثالثًا: سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 6 إلى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات):

للتحقق من وجود فروق دالة إحصائيًا في استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 6 إلى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات)، تم استخدام اختبار "تحليل التباين""One way ANOVA"، ويوضّح جدول (11) هذه النتائج.

جدول (11) اختبار تحليل التباين الأحادي في استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية والتي تعزي لمتغير (سنوات الخبرة)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف*	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	323.274	2	161.637	6.052	.003 دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	7531.337	282	26.707		
	المجموع الكلي	7854.611	284			
المراقبة والتحكم	بين المجموعات	309.717	2	154.859	5.445	.005 دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	8020.458	282	28.441		
	المجموع الكلي	8330.175	284			
التقويم	بين المجموعات	126.701	2	63.351	2.623	.074 غير دالة
	داخل المجموعات	6812.085	282	24.156		
	المجموع الكلي	6938.786	284			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1672.792	2	836.396	6.708	.001 دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	35161.524	282	124.686		
	المجموع الكلي	36834.316	284			

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.747
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

يتضح من خلال جدول (11) السابق أنه توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 6 إلى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات)، في محوري (التخطيط، والمراقبة والتحكم)، والدرجة الكلية، ولتوجيه هذه الفروق تم استخدام اختبار توكي، والذي أظهر أن الفروق لصالح (أكثر من 10 سنوات).

ويمكن تفسير ذلك من خلال ما يلي:

أظهرت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية تعزى إلى متغير النوع (ذكر/ أنثى)، سواء على مستوى محاور الاستبانة الثلاثة (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقويم) أو على الدرجة الكلية، ويشير هذا التماثل في النتائج إلى أن النوع الاجتماعي لا يُعد عاملًا مؤثرًا في ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء توحّد البيئة التعليمية والتنظيمية التي يعمل فيها المعلمون والمعلمات، من حيث المناهج الدراسية، وأدلة المعلم، وسياسات وزارة التعليم، وبرامج التدريب المهني، مما يسهم في تقارب الممارسات التدريسية بغض النظر عن النوع، كما أن طبيعة استراتيجيات ما وراء المعرفة، مثل تحديد الأهداف، ومتابعة الفهم أثناء القراءة، وتقويم تحقق الأهداف بعد الدرس، تُعد مهارات مهنية معرفية مكتسبة لا ترتبط بخصائص النوع، بل تعتمد على الإعداد التربوي والخبرة المهنية.

كما أوضحت نتائج تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وذلك في محوري التخطيط والمراقبة والتحكم، وكذلك في الدرجة الكلية للاستبانة، وكانت الفروق لصالح حملة الدكتوراه، في حين لم تظهر فروق دالة في محور التقويم، ويُفسَّر تفوق حملة الدكتوراه في محوري التخطيط والمراقبة والتحكم بما يمتلكونه من عمق معرفي وتربوي، وقدرة أعلى على توظيف استراتيجيات التدريس المبنية على التفكير فوق المعرفي، نتيجة انخراطهم في البحث العلمي، ودراستهم المتقدمة لطرائق التدريس، ونظريات التعلم، واستراتيجيات تنمية الفهم القرائي، ويظهر ذلك بوضوح في تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة مسبقًا، ومتابعة تفاعل الطلاب أثناء القراءة، والتحقق المستمر من تحقق أهداف الدرس، وهي ممارسات تتطلب مستوى عاليًا من الوعي التأملي والتنظيم الذاتي للتدريس.

أما عدم وجود فروق دالة في محور التقويم، فقد يُعزى إلى أن ممارسات التقويم، مثل تقييم تحقيق الأهداف أو مراجعة فاعلية الأنشطة القرائية، تُعد إجراءات روتينية مفروضة في النظام التعليمي، ويقوم بها جميع المعلمين بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، مما يقلل من أثر المؤهل في هذا الجانب تحديدًا.

وبيّنت نتائج تحليل التباين الأحادي كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وذلك في محوري التخطيط والمراقبة والتحكم، والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة التي تزيد عن عشر سنوات، بينما لم تظهر فروق دالة في محور التقويم.

ويُعزى هذا التفوق إلى أن المعلمين الأكثر خبرة يمتلكون رصيدًا تراكميًا من المواقف الصفية، مكّنهم من تطوير قدرتهم على التخطيط الفعّال لتدريس النصوص القرائية، وتوقع الصعوبات التي قد تواجه الطلاب أثناء القراءة، وتحديد الوقت المناسب لكل مرحلة من مراحل الدرس، كما أن الخبرة الطويلة تعزز قدرة المعلم على المراقبة الآنية للفهم، وضبط سير الحصة، وتعديل الأسلوب التدريسي وفق استجابة الطلاب، وهي ممارسات عكستها ارتفاعات المتوسطات في عبارات مثل متابعة فهم الطلاب، وملاحظة تفاعلهم، وتوجيههم لاستخدام استراتيجيات مناسبة عند تعثر الفهم.

أما عدم وجود فروق دالة في محور التقويم بين فئات الخبرة المختلفة، فيمكن تفسيره بأن التقويم غالبًا ما يتم وفق أدوات وإجراءات محددة سلفًا، مثل الاختبارات والواجبات الصفية، مما يجعل ممارسته متقاربة بين المعلمين

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.747
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

بغض النظر عن سنوات خبرتهم، ويحدّ من تأثير الخبرة على هذا المحور مقارنة بمحوري التخطيط والمراقبة والتحكم.

ومن ثم تشير نتائج السؤال الثالث بصفة عامة إلى أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يتأثر بالعوامل المهنية الأكاديمية (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة) أكثر من تأثره بالعوامل الديموغرافية مثل النوع، كما تؤكد النتائج أن الممارسات المرتبطة بالتخطيط والمراقبة والتحكم تتطلب مستوى أعلى من النضج المهني والخبرة التراكمية، في حين أن ممارسات التقويم لا تزال بحاجة إلى دعم وتطوير نوعي، خاصة فيما يتعلق بالتقويم التأملي وتحليل الممارسات التدريسية، بما يسهم في تعزيز توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية بالمرحلة الثانوية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة Al Mara'aeh (2014)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى قدرة معلمي اللغة الإنجليزية على تعزيز وتطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى قدرة معلمي اللغة الإنجليزية على تعزيز وتطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة تعزى للمؤهلات العلمية، وجاءت الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على الدراسات العليا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى قدرة معلمي اللغة الإنجليزية على تعزيز وتطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من 10 سنوات)، ودراسة مفتاح (2019)، التي بينت عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في استخدام المبادئ العامة والخاصة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، ودراسة الحرفي ومنصور (2018)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى لاستراتيجيات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة العتيبي والمعجل (2016)، التي كشفت عن ارتفاع مستوى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى المعلمات، وهو ما ارتبط ضمنيًا بالخبرة التدريسية المتراكمة، خاصة في ممارسات التخطيط والمتابعة الصفية، ودراسة Ben-David and Orion (2013)، التي أكدت أن تطور ممارسات المعلمين في توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة جاء نتيجة التراكم المعرفي والمهني، وهو ما يتسق مع تفوق ذوي الخبرة الأطول في الدراسة الحالية.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث وما توصل إليه من استنتاجات، يوصي الباحث بما يلي:

- تعزيز توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية، من خلال تضمينها بصورة صريحة ومنظمة في برامج تدريب المعلم، خاصة استراتيجيات التخطيط والمراقبة والتحكم والتقويم.
- التركيز على تنمية مهارات التقويم لدى معلمي اللغة الإنجليزية، ولا سيما الممارسات التي جاءت بدرجة متوسطة، مثل تدوين الملاحظات أثناء الدرس، وتحليل الأداء التدريسي بعد الحصة، لما لها من دور مهم في تحسين التدريس المستقبلي للنصوص القرائية.
- تقديم برامج تدريبية متخصصة لمعلمي اللغة الإنجليزية حول استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة، مع التركيز على الجوانب التطبيقية العملية، مثل إدارة الوقت داخل الحصة، والتغيير المرن في أساليب عرض النصوص القرائية وفق استجابة الطلاب.
- الاستفادة من خبرات المعلمين ذوي الخبرة الطويلة والمؤهلات العلمية العليا (خاصة حملة الدكتوراه) في تدريب زملائهم الأقل خبرة، من خلال مجتمعات تعلم مهنية، أو ورش عمل، أو دروس نموذجية توضح كيفية تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة بفاعلية.
- تشجيع المعلمين على التنويع في استراتيجيات عرض النص القرائي أثناء الحصة، وعدم الاقتصار على أسلوب واحد، بما يتيح الاستجابة للفروق الفردية بين الطلاب، ومعالجة صعوبات الفهم القرائي عند حدوثها.
- دعم المعلمين بوسائل تعليمية وتقنيات رقمية مناسبة تساعدهم على تطبيق استراتيجيات المراقبة والتحكم والتقويم، خاصة في ظل ضيق الوقت داخل الحصة الصفية.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.747
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

- إعادة النظر في برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة، بحيث تتضمن مقررات أو وحدات تدريبية تركز على استراتيجيات ما وراء المعرفة وتطبيقاتها في تدريس مهارات القراءة.

البحوث المقترحة:

استنادًا إلى نتائج البحث الحالي، يقترح الباحث إجراء الدراسات المستقبلية الآتية:

- فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- درجة ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس المهارات اللغوية (الاستماع والكتابة والفهم اللغوي.
- مدى توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة: "دراسة مقارنة بين المراحل التعليمية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية).
- العلاقة بين ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة ومستوى الفهم القرائي لدى طلابهم، من وجهة نظر المعلمين والطلاب.
- معوقات استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة ومقترحات لعلاجها.
- أثر المنصات الرقمية والتعلم المدمج في دعم تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص القرائية.

المراجع

1. جابر، مضر. (2023). أثر استعمال استراتيجية مكفرلاند في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة كلية التربية. مجلة الكلية الإسلامية الجامعية، 1(71)، 693- 718.
2. الحرفي، لمى، و منصور، غسان. (2018). درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم مادة العلوم. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، مج40, ع118 ، 79 - 114.
3. الخليفة، حسن جعفر، ومطاوع، ضياء الدين. (2022). استراتيجيات التدريس الفعال. ط2، الرياض: مكتبة المتنبي.
4. الخويطر، ليلى محمد. (2009). أثر تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة في حل المشكلات والاتجاه نحو مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
5. دروزة، أفنان. (2021). منشطات استراتيجيات الإدراك (مهارات التفكير والتعلم). دار الفاروق للثقافة والنشر.
6. رملن، سيتي روسيلاواتي، و الشرعة، نايل درويش. (2016). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة الماليزيين الناطقين بغير العربية. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، س7, ع3 ، 79 - 107.
7. الروقي، راشد محمد. (2014). فاعلية استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتنشيط المعرفة السابقة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو القراءة. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
8. الصنعاني، عبده سعيد محمد أحمد، و رضوان، أحلام علي ثابت. (2020). مستوى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة في مدينة الحديدة. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، ع5 ، 66 - 105.
9. صياح، أنطوان. (2016). التفكير: اللغة والتعليم. القاهرة: دار النهضة العربية.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.747
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

10. عارف، نوال حسن. (2010). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الأول المتوسط. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
11. عبد الباري، ماهر شعبان. (2010). الكتابة الوظيفية والإبداعية: المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم. ط1، عمان: دار المسيرة.
12. عبد الوهاب، عبد الناصر، وأبو سنة، فريال عبده. (2008). أثر التدريب القائم على التكامل بين الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. المنوفية: مجلة البحوث النفسية والتربوية بكلية التربية جامعة المنوفية، 23(1)، 60- 125.
13. العتيبي، نورة عبيد هزاع، و المعجل، طلال بن محمد بن فرحان. (2016). واقع استخدام معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة. مجلة القراءة والمعرفة، (175)، 192 – 143.
14. عطية، محسن علي. (2014). فاعلية استراتيجية قائمة على التعلم بالمشروعات في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب كلية الجبيل الجامعية واتجاهاتهم نحوها. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
15. عمرو، أية جمال، و دروزه، أفنان نظيرة. (2025). درجة معرفة معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا لاستراتيجيات ما وراء المعرفة من وجهة نظرهم. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مج14, ع1 ، 80 - 96.
16. قرني، زبيدة محمد. (2013). استراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب (وتطبيقاتها في المواقف التعليمية). ط1، القاهرة، مصر. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
17. القطيطي، محمد حمد. (2016). استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس. مجلة القراءة والمعرفة، ع176 ، 137 - 149.
18. اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد. (2013). معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس. ط3، القاهرة: عالم الكتب.
19. المالكي، عبد الرحمن عبد الله. (2017). استراتيجيات التدريس الحديثة: المرجع الجديد لأحدث البرامج والنماذج والاستراتيجيات. المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد ناشرون.
20. المالكي، عوض بن صالح. (2011). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة. مصر: دراسات في المناهج وطرق التدريس، (166)، 54- 99.
21. المطيري، فاطمة بنت متعب بن فليح، و الغزو، ختام بنت محمد بن حمدان. (2019). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة جدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج3, ع20 ، 100 - 120.
22. مفتاح، محسن ناصر عبدالله. (2019). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وأثره في تنمية المهارات البلاغية: تطبيقا علي طلاب المدارس الثانوية بمحلية أم درمان (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، أم درمان.
23. Akhtar, R., Hassan, H., Saidalvi, A., & Hussain, S. (2019). A systematic review of the challenges and solutions of ESL students' academic writing. International Journal of Engineering and Advanced Technology, 8(5), 1169-1171.
24. Al Mara'aeh ،Q. M. (2014). The Extent of Enhancing and Applying Metacognition Strategy by English Language Teachers in Al-Qaser Directorate of Education from their Perspectives, (Unpublished Master's Thesis), Mu'tah University.
25. Albalhareth, A., & Alasmari, A. (2023). Metacognitive strategies implemented with d/Dhh students in upper elementary schools in Saudi Arabia. Thinking Skills and Creativity, 47, 101222.
26. Amin, I., & Sukestiyarno, Y. L. (2015). Analysis metacognitive skills on learning

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.747
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

mathematics in high school. International Journal of Education and Research, 3(3), 213-222.
27. Anggia, H., & Habók, A. (2024). University students' metacognitive awareness of reading strategies (MARS) in online reading and MARS'role in their English reading comprehension. PloS one, 19(11), e0313254.
28. Aqmarani, A., Fadhillah, D., Damaiyanti, F., & Andreani, M. G. (2022). Analisis Keterampilan Membaca Pemahaman Pada Siswa Sd Negeri Bonisari. Diglosia: Jurnal Pendidikan, Kebahasaan, dan Kesusastraan Indonesia, 6(2).
29. Avargil, S., Lavi, R., & Dori, Y. J. (2018). Students' metacognition and metacognitive strategies in science education. Cognition, metacognition, and culture in STEM education: Learning, teaching and assessment, 33-64.
30. Banat, S. M., & Pierewan, A. C. (2019). Reading literacy and metacognitive strategy for predicting academic achievement. Litera, 18(3), 485-497.
31. Ben-David, A., & Orion, N. (2013). Teachers' voices on integrating metacognition into science education. International Journal of Science Education, 35(18), 3161-3193.
32. Bu, Y., & Chen, F. (2023). What key contextual factors contribute to students' reading literacy among top-performing countries and economies? Statistical and machine learning analyses. International Journal of Educational Research, 122, 102267.
33. Diniya, M., & Puspitasari, I. (2020). Strategi membaca pembelajar bahasa inggris Sma. Jurnal Gama Societa, 3(1), 1-8.
34. Fooladvand, M., Yarmohammadian, M. H., & Zirakbash, A. (2017). The effect of cognitive and metacognitive strategies in academic achievement: A systematic review. New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences, 3(1), 313-322.
35. Gril, A., Podlesek, A., Komidar, L., Kavčič, A., Steiner, K. D., Pečjak, S., ... & Peklaj, C. (2025). The impact of different types of self-regulation scaffolds on learning science with hypermedia. Computers in Human Behavior, 108670.
36. Gril, A., Podlesek, A., Komidar, L., Kavčič, A., Steiner, K. D., Pečjak, S., ... & Peklaj, C. (2025). The impact of different types of self-regulation scaffolds on learning science with hypermedia. Computers in Human Behavior, 108670.
37. Haryono, P. (2023). Implementation of metacognitive strategies on students' ability to read english texts. Jurnal Sustainable.
38. Haukås, Å., Bjørke, C., & Dypedahl, M. (2018). Metacognition in language learning and teaching (p. 284). Taylor & Francis.
39. Heaysman, O., & Kramarski, B. (2022). Enhancing students' metacognition, achievement and transfer between domains: Effects of the simulative "SRL-AIDE" parallel teacher–student program. International Journal of Educational Research, 116, 102074.
40. HILDA, M. P., HUMAIRO, S. Z., NADIA, S., & RIZKY, R. (2023). Aspek-aspek membaca dan pengembangan dalam keterampilan membaca di kelas tinggi. Inspirasi Dunia: Jurnal Riset Pendidikan Dan Bahasa Учредители: Universitas

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.747
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

Maritim AMNI Semarang, 2(3), 179-192.
41. Hong-Nam, K., & Leavell, A. G. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. System, 34(3), 399-415.
42. Hosseinpur, R. M., & Kazemi, Z. (2022). Composing strategies employed by high-and low-performing Iranian EFL students in essay writing classes. Assessing Writing, 51, 100601.
43. Kwon, S. K., & Yu, G. (2023). Investigating differences in test-takers' use of cognitive and metacognitive strategies in audio-only and video-based listening comprehension test. System, 114, 103017.
44. Martelletti, D. M., Luzuriaga, M., & Furman, M. (2023). 'What makes you say so?'Metacognition improves the sustained learning of inferential reading skills in English as a second language. Trends in Neuroscience and Education, 33, 100213.
45. Öztürk, M., Akkan, Y., & Kaplan, A. (2020). Reading comprehension, Mathematics self-efficacy perception, and Mathematics attitude as correlates of students' non-routine Mathematics problem-solving skills in Turkey. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 51(7), 1042-1058.
46. Rabadi, R. I., Al-Muhaissen, B., & Al-Bataineh, M. (2020). Metacognitive reading strategies use by English and French foreign language learners. Jordan Journal of Modern Languages and Literatures, 12(2), 243-262.
47. Rahmaningrum, A. F. (2018). Metacognitive Strategies Used By Students In Learning English (Doctoral Dissertation, Fakultas Pendidikan Bahasa Universitas Muhammadiyah Yogyakarta).
48. Saraswati, N. K. R., Dambayana, P. E., & Pratiwi, N. P. A. (2021). An analysis of students' reading comprehension difficulties of eighth grade students at SMP Negeri 4 Tegalalang. Jurnal IKA, 19(1), 34-45.
49. Spruce, R., & Bol, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. Metacognition and Learning, 10(2), 245-277.
50. Wong, I. Y. F., Kwok, T. T. O., Wong, C. W. M., Lam, Y. H. L., & So, G. L. H. (2025). Comparison of students' use of cognitive and metacognitive strategies between live demonstration and complementary immersive virtual reality simulation in fundamental skills learning: A mixed-methods study. Nurse Education in Practice, 104576.
51. Yusmalinda, A., & Astuti, P. (2020, July). English teachersâ€™ methods in teaching reading comprehension of procedure text. In ELT Forum: Journal of English Language Teaching (Vol. 9, No. 1, pp. 75-84).
52. Zhussupova, R., & Kazbekova, M. (2016). Metacognitive strategies as points in teaching reading comprehension. Procedia-social and behavioral sciences, 228, 593-600.
53. Zulfikar, R. N. (2019). Analisis strategi metakognitif siswa dalam memecahkan masalah matematika. Jurnal Ilmiah Iqra', 13(1), 64-71.