الدلالات التنبؤية والتمييزية للمعتقدات والاستراتيجيات ما وراء المعرفية للقراءة لدى المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا من طلاب الجامعة

Predictive and Discriminant Indicators of Beliefs about Reading and Metacognitive Reading Strategies among University' students With High and Low Achievement

إعداد

أ.د. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب

أستاذ علم النفس التربوي وصعوبات التعلم

كلية التربية

جامعة دمياط . مصر

مقدم إلى

المؤتمر الدولي الثالث للموهوبين والمتفوقين

"**القراءة بين الموهبة والتميز**"

الإمارات العربية المتحدة، دبي، 24-26 أكتوبر 2016م

قسم التربية الخاصة، جامعة الإمارات العربية المتّحدة بالتعاون مع

جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز

الدلالات التنبؤية والتمييزية للمعتقدات والاستراتيجيات ما وراء المعرفية للقراءة لدى المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا من طلاب الجامعة

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عما إذا كان المعتقدات حول القراءة والاستراتيجيات ما وراء المعرفية للقراءة تعد مؤشرات للتنبؤ بالتفوق الدراسي لدى طلاب الجامعة. كما تهدف إلى الكشف عن الدلالات التمييزية لهذه المعتقدات وتلك الاستراتيجيات بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً.

نتيجة للانتقال من النظرة التقليدية السلبية إلى النظرة الأكثر نشاطا وإيجابية للقراءة تبين وجود فئتين واسعتين من المعتقدات حول القراءة: الأولى تمثل المعتقدات الأكثر سلبية وتمثل النظرة السلبية للقراءة، والثانية المعتقدات الأكثر ايجابية التي تتطابق مع النظرة النشطة للقراءة.

أشار الباحثون إلى أن الطلاب الذين يحملون معتقدات سلبية عن القراءة سوف يميلون إلى إظهار فهم محدود لطبيعة وأغراض القراءة، ومن ثم فقد تبلورت فكرة أن المعتقدات النشطة في القراءة يمكن أن تمثل مؤشرا منبئاً جيدا لفهم النص.

وفقا لما أشار إليه بعض الباحثين بأن بعض القراء لديهم معتقدات نشطة ويستفسرون عن المؤلف وعن غرض الفرد من القراءة، ونوع النص، وسياق التعليمات عند محاولة فهم النص. وهذه تمثل فئة المعتقدات الأكثر نشاطا وايجابية والتي ترتبط بمفاهيم التفاعل والمعالجة للنص. من ناحية أخرى، هناك بعض القراء يظهرون قبولا سلبيا للكاتب أو أفكار النصوص، ويتم ترجمة هذه المعتقدات السلبية لمجموعة من المعتقدات التي تنسجم مع نقل وترجمة مفاهيم النص القرائي وأفكاره. وحيث أن القراءة عملية نشطة، فإن المتعلمين الذين يحملون معتقدات سلبية قد يجدون صعوبة في فهم النصوص؛ ومن ثم فمن المتوقع أن يتأخرون تحصيلياً.

من ناحية أخرى، ينبغي أن يكون الوعي وراء المعرفي أيضا مؤشرا منبئاً جيدا للفهم القرائي، من حيث كونه يؤدي إلى النجاح في اضفاء معنى على النص، رغم أن هناك بعض الدراسات لم تؤكد ذلك، ولم تكن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية للقراءة مؤشرا منبئاً بالفهم القرائي.

لذلك كان الهدف من هذه الدراسة التحقق من القدرة التنئوية للاستراتيجيات ما وراء المعرفية للقراءة بالتحصيل الدراسي وفق معتقدات الطالب حول القراءة، ومدى قدرتها التمييزية بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً من طلاب الجامعة.

استخدم الباحث المنهج الوصفي وفق إجراءات الدراسات التنبؤية للكشف عن الدلالات التنبؤية لمتغيرات الدراسة بالتحصيل الدراسي، ووفق إجراءات الدراسات المقارنة للكشف عن الدلالات التمييزية لهذه المتغيرات بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً من طلاب الجامعة.

تكونت عينة الدراسة من (358) طالباً من طلاب جامعات: دمياط والمنصورة وكفر الشيخ بجمهورية مصر العربية في المستوى العمري من (21-24) سنة، يمثلون تخصصات أدبية وفنية واجتماعية وانسانية وعلمية، طبق عليهم قائمة معتقدات القراءة التي قام الباحث بإعدادها وفقاً لتوجهات كارا - سوتريو (Kara-Soteriou, 2007) لقياس نفس المعتقدات باستخدام قائمة المعتقدات حول القراءة (Reading Beliefs Inventory (RBI، وهي تستهدف تقييم ما إذا كان لدى القراء نظرة سلبية أم إيجابية نحو القراءة، وتتكون هذه القائمة من 15 عبارة، 9 عبارات تتعلق بالآراء الأكثر سلبية نحو القراءة، و 6 عبارات للآراء أكثر نشاطا وايجابية نحو القراءة. ويتم تقييم استجابة الفرد على كل عبارة على أساس مقياس متدرج من 5 نقاط بأسلوب ليكرت.

كما طبق عليهم قائمة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة التي أعدها كل من "مختاري وشيوري" (Mokhtari & Sheorey, 2002) وقام الباحث بإعداد الصورة العربية لها، وهي وهي تستهدف قياس ثلاثة مكونات: الاستراتيجيات الكلية للقراءة، واستراتيجيات حل المشكلات، واستراتيجيات الدعم، وتركز الاستراتيجيات الكلية للقراءة على كيفية مراقبة الطلاب لقراءتهم، وتشمل استراتيجيات حل المشكلات كيف يحل المتعلمون مشكلات القراءة، وتشمل استراتيجيات دعم التقنيات والفنيات الممكنة التي يمكن أن تساعد القراء.

أظهرت النتائج أن وجود نموذج وحيد يتضمن متغير الوعي ما وراء المعرفي بالاستراتيجيات الكلية للقراءة للتنبؤ بالتحصيل الدراسي العام لطلاب الجامعة، كما توصلت إلى وجود نموذج وحيد بدالة تمييزية وحيدة تتضمن متغير المعتقدات الإيجابية للقراءة للتمييز بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا من طلاب الجامعة.

وتشير هذه النتائج إلى ضرورة الأخذ في الاعتبار بمعتقدات الطالب حول القراءة وتدريبه على استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية للقراءة لضمان اندماجه في النصوص القرائية وتحقيق أغراضه من القراءة، لضمان تفوقه الدراسي.

الدلالات التنبؤية والتمييزية للمعتقدات والاستراتيجيات ما وراء المعرفية للقراءة لدى المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا من طلاب الجامعة

مقدمة:

يعتمد التحصيل الدراسي على الكثير من العوامل، يأتي في مقدمتها مدى تمكن الطالب من مهارات التعلم الأساسية، ومنها القراءة بمكونيها: تعرف الكلمة والفهم القرائي. مع التمكن من هذه المهارات تقوم العوامل الأخرى بدورها في تيسير عملية التعلم.

يرى "سنو، وبانكروزا" أن المعرفة بالقراءة والكتابة تعد قضية جوهرية في النظام التعليمي في كل بلد تقريبا. وفي حين حاولت معظم الدراسات التركيز على تعليم القراءة والكتابة في المدرسة الابتدائية، يجب أن تعطى هذه القضية اهتماما أيضا لدى المراهقين والراشدين في المستويات الدراسية الأعلى؛ لأن المحتوى الذي يتعلمونه يزداد أيضاً. ولذلك، تزداد مطالب المعرفة بالقراءة والكتابة وتعلمها أيضا (Snow & Biancarosa, 2003).

مقارنة مع النظرة التقليدية للقراءة التي بموجبها يتلقى القارئ ببساطة المعلومات من المواد الدراسية، تصف النظرة الحالية القارئ كفرد إيجابي نشط، يقوم باستخراج المعلومات من أكثر من نص واحد، ثم يقوم بتجميعها وبعد ذلك تمثيل رسالة النص (McKeown, Beck, Sinatra, & Loxterman, 1992).

يتفق كل من اللغويين وعلماء النفس المعرفي في العديد من العوامل المعرفية والوجدانية التي تؤثر على عملية القراءة؛ فقد أكدوا على دور العمليات المعرفية في قراءة المواد المعقدة، كما اتفقوا على أهمية مهارات تعرف الكلمات، والمفردات اللغوية، والتفكير الناقد في القراءة (Chall and Jacobs, 2003).

هناك ثلاثة محاور هامة في مجال تعليم وتعلم القراءة، وقد حددت اللجنة الوطنية الأمريكية لخبراء لقراءة The National Reading Panel (2000) هذه المحاور في: (1) أن القراءة تنطوي على عمليات معرفية معقدة؛ حيث يعتبر كل من تنمية المفردات وتعليمها ذي أهمية قصوى؛ (2) يعتبر فهم النص عملية نشطة غالبا ما تنطوي على الارتياط بمعارف الفرد السابقة؛ (3) يجب على المعلمين توجيه المتعلمين لاستخدام الاستراتيجيات التي تؤدي إلى النجاح في القراءة.

إن معرفة الفرد بالاستراتيجيات المعرفية المختلفة التي يمكن استخدامها في القراءة يمكن تعظيمها إذا كان القراء لا يعرفون متى وكيف يستخدمونها. ولشرح عملية القراءة بطلاقة، يركز العديد من الباحثين على اثنين من المجالات الرئيسة لما وراء المعرفة، هما: المعرفة بما وراء المعرفة ومراقبة المهارات (Grabe, 1991).

ويوضح سعيد (2002، ص90) المقصود بما وراء المعرفة على أنه القدرة على التخطيط والوعى بالخطوات والاستراتيجيات التي نتخذها لحل المشكلات والقدرة على تقييم كفاءة تفكيرنا، ولقد حظي موضوع التفكير في التفكير باهتمام ملحوظ في السنوات القليلة الماضية باعتباره طريقة جديدة في تدريس التفكير.

تتكون المعرفة بما وراء المعرفة من فهم ما يلي: (أ) الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لمختلف المهام، أي ما يسمى بالمعرفة التقريرية، (ب) الشروط التي بموجبها يمكن استخدام الاستراتيجيات، أو ما يسمى بالمعرفة الإجرائية؛ و (ج) إلى أي مدى تعتبر الاستراتيجيات فعالة أو ما يسمى بالمعرفة الشرطية (Lawrence, 2007).

أحد مبادئ نظرية التجهيز المعرفي، وما وراء المعرفة، والتفكير حول التفكير لفلافيل (Flavell, 1979) يعد وثيقة الصلة بهذه الدراسة حيث يوظف الطلاب الاستراتيجيات المعرفية (المهارات التي تنطوي على التفكير) واستراتيجيات ما وراء المعرفة (التفكير في التفكير) للوصول إلى هدف محدد في القراءة (Pressley, 2002a).

إن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساعد التلاميذ علي تحقيق التعلم بنجاح و تعمل علي تنفيذ العمليات المعرفية المناسبة

لتحقيق الغرض منها فهي تتضمن الضبط النشط لهذه العمليات و التخطيط لتعلم مهمة ما ، و مراقبة عمليات الفهم و تقييم مدى التقدم نحو تحقيق الهدف(سعيد والقرون، 2010، ص391)

ومن خلال مراقبة الطلاب لتعلمهم، يتعلم الطلاب استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة أثناء قراءة المواد الدراسية. ومن المهم أن نلاحظ أن فكرة "التفكير في التفكير" تعتبر سائلة وليست متبلورة، وهذا يعني أنها في حاجة إلى تعليم منظم لتنميتها وصقلها. وهذا يعني أنه، في حين أن الطالب قد صقل مهارات طلاقة ممتازة (القدرة على القراءة بسرعة وبدقة) أثناء قراءة نص صعب، لا يفهم الطالب نفسه ما الذي يقرأه. لا يقرأ هذا الطالب بالذات استراتيجيا (Cooper, Chard, &Kiger, 2006).

يصف "جارنر" (Garner, 1987) الأشخاص غير القادرين على تحديد الاستراتيجيات المناسبة وغير القادرين على مراقبة قراءتهم بأنهم قراء مبتدئين أو سلبيين. أما القراء المهرة ما وراء معرفيا لا يبنون فقط معنى؛ هم أيضا يراقبون ويقيمون النصوص التي يقرؤونها، كما أنهم يظهرون فهما لما يقرأون؛ لأنهم على وعي بعملياتهم العقلية الخاصة (Gunning, 1996)، وهذا بلاشك ينتقل إلى قراءة نصوص المقررات الدراسية، ومن ثم التحصيل الدراسي.

وامتداد لما أكد عليه "فلافيل" Flavell (1979) في الجدوى والرغبة في زيادة كل من كمية ونوعية المعرفة بما وراء المعرفة لدى المتعلمين من خلال تعليم منظم، باعتبار أن ما وراء المعرفة يركز على كيفية تفكير الفرد حول أفكاره الخاصة (Harris & Hodges, 1995)، كانت أهمية الوعي بما وراء المعرفة لاستراتيجيات القراءة.

من المنظور الإجتماعي المعرفي، تتم القراءة في سياق اجتماعي وثقافي حيث الظروف المعرفية (أي معرفة الاستراتيجيات اللغوية والتعليمية) والظروف العاطفية (أي الدافع للقراءة والدافع لمشاركة الطلاب) تعتبر حتمية في التأثير على قرارات المتعلمين (Kara-Soteriou, 2007).

ومن ثم يتفق المنظورين المعرفي والاجتماعي المعرفي على أهمية الحالة العاطفية من أجل تعزيز التقييم الذاتي، والإدراك الذاتي، وما وراء المعرفة، عن طريق السماح للقراء بامتلاك خبرات خاصة للقراءة (Biancarosa & Snow, 2007).

تعد معتقدات الفرد حول القراءة من المحددات الهامة للحالة العاطفية للقارئ، فيرى "كارا- سيتاريو" Kara-Soteriou, (2007) أن بعض القراء يتمسكون بمعتقدات نشطة، تعتبر أنه من الممكن التشكيك في المؤلف، أو بالغرض من القراءة، ونوع النص، وسياق التعليمات عند محاولة فهم النص. هذه هي فئة المعتقدات الأكثر نشاطا والتي ترتبط بمفاهيم التفاعل والمعالجة. ومن ناحية أخرى، يظهر بعض القراء قبولا سلبيا للكُتاب أو أفكار النصوص. ويتم تحويل هذه المعتقدات السلبية لمجموعة من الأفكار التي تنسجم مع نقل وترجمة مفاهيم وأفكار القراءة؛ وحيث أن القراءة عملية نشطة، فإن المتعلمين الذين يقتصرون على المعتقدات السلبية قد يجدون صعوبة في فهم النصوص.

تركز هذه الدراسة على فهم كيفية تأثير المعتقدات حول القراءة والوعي بما وراء المعرفة لاستراتيجيات القراءة على فهم النصوص الدراسية ومن ثم التحصيل الدراسي العام، ينبغي على الفرد أن يكون قادرا على استخدام السياق لإدراك معنى الكلمات، واكتشاف الأفكار الرئيسة، وتحديد المعلومات المهمة (Duffy, Roehler, Meloth, Vavrus, Book, Putnam, & Wesselman, 1985).

مشكلة الدراسة:

مازال هناك اتجاه مستمر لدراسة ما وراء المعرفة في غرفة الصف، حيث يُنظر إليه باعتباره جزءا لا يتجزأ من القراءة الفعالة وتعليم القراءة (Israel, 2007). ومع ذلك، فلم ينظر سوى عدد قليل من الدراسات إلى الوعي ما وراء المعرفي لاستراتيجيات القراءة، واستخدام الاستراتيجية، وإجادة القراءة (Singhal, 2001).

لقد وجهت الأبحاث في مجال تحليل البروتوكول اللفظي الباحثين في فهمهم لعمليات القراءة. فقد فتحت دراسة "بريسلي وأفيباخ" Pressley and Afflerbach (1985) باب البحث لاستكشفت سلوكيات القراءة لدى القراء المهرة. فقد وصفا القراء الخبراء والقراء من ذوي المهارات العالية على أنهم أولئك الذين يستخدمون استراتيجيات ما وراء معرفة محددة قبل وأثناء وبعد القراءة لتقديم الدعم لهم في فهمهم للنصوص التي يقرؤنها. وأشار الباحثان إلى أن السلوكيات التي يستخدمها القراء الجيدون تساعدهم في بناء المعنى أثناء القراءة. وقد أظهر هؤلاء القراء تلقائية في عمل تقويمات للنصوص وإجراء ارتباطات بالمعارف والخبرات السابقة. على العكس من ذلك، وصفا القراء الأقل قدرة على أنهم أقل كفاءة في تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة تلقائيا (Israel, 2007).

تشير استراتيجيات الفهم القرائي إلى كيفية إدراك القراء للمهمة، والخطوات التي تتخذ لفهم وإدراك معنى ما يقرأون (Singhal, 2001). وبالمثل، يتم استخدام هذه الاستراتيجيات من قبل القراء لتعزيز القراءة والفهم وقهر الفشل في الفهم.

يرى "شيه" (Shih, 1992) أن القراء المهرة يستخدمون تلقائيا المعرفة المفاهيمية (مخطط المحتوى)، والمعرفة البنائية؛ أي المتعلقة بهيكل النص (المخطط الرسمي)، والمعرفة حول استراتيجيات تجهيز النصوص لبناء المعنى بنجاح.

وبصرف النظر عن ما وراء المعرفة، اعترف الباحثون في مجال القراءة أيضا بدور معتقدات القراء حول القراءة، ليس فقط في فهم النصوص، ولكن أيضا في التحصيل الدراسي (Law, Chan, & Sachs, 2008; Linderholm & Wilde, 2010).

ونتيجة للانتقال من النظرة التقليدية / السلبية إلى النظرة النشطة / الإيجابية، ناقش "كارا- سوتاريو" (Kara-Soteriou, 2007) اثنين من الفئات الواسعة للمعتقدات حول القراءة يمكن اقتراحهما: المعتقدات الأكثر سلبية وهي التي تتفق أكثر مع النظرة السلبية للقراءة، والمعتقدات أكثر إيجابية وهي التي تتفق مع النظرة النشطة للقراءة. وقد تم استخدام قائمة معتقدات القراءة لدراسة طلاب المعتقدات الإيجابية والسلبية لدى طلاب الصف الرابع والسادس في حول القراءة وعلاقتها بمستوى الصف والجنس والفهم القرائي. وبعد حساب درجات الطلاب اختبار ثوة القراءة، اتضح أن الطلاب مرتفعي الفهم القرائي قد حصلوا على درجات منخفضة على المعتقدات السلبية أكثر من الطلاب متوسطي ومنخفضي الفهم القرائي.

في حين يرى بعض الباحثين أن الطلاب الذين يحملون معتقدات سلبية عن القراءة سوف يميلون إلى إظهار فهم محدود لطبيعة وأغراض القراءة (He, 2007; Kara-Soteriou, 2007)، يرى "إليستر" (Ilustre, 2011, p 32) "أن المعتقدات النشطة في القراءة ستكون مؤشرا جيدا لفهم النص". ومن ناحية أخرى، ينبغي أن يكون الوعي وراء المعرفي Metacognitive awareness مؤشرا جيدا للفهم القرائي، في المقام الأول لأنه يؤدي إلى النجاح في إنشاء معنى (Shih, 1992). ومع ذلك، إذا نظرنا إلى دراسة "مونت" Mante (2009) التي أجريت على طلاب المدارس الثانوية الفلبينية، لم تكن استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية مؤشرا للفهم القرائي.

تشير الأدبيات المتعلقة بالوعي وراء المعرفي لاستراتيجيات القراءة إلى الحاجة إلى زيادة فهمنا لمعرفة ما وراء المعرفة لدى القراء حول القراءة واستراتيجيات القراءة بحيث يمكن للأفراد أن يتطوروا إلى قراء ذوي استجابة بنيوية نشطة.

لقد أُجريت معظم الأبحاث التي تم استعراضها في سياقات غربية أو آسيوية، مع عدد قليل من الدراسات الميدانية التي استهدفت البحث في كيفية إسهام المعتقدات حول القراءة والوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل الدراسي في السياق الثقافي العربي.

ونظراً لما لمهارات الفهم القرائي من إسهامات كبيرة في التحصيل الدراسي، وخاصة التحصيل الدراسي العام، فقد ينتقل

أثر المعتقدات حول القراءة والوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة إلى الإسهام في التحصيل الدراسي العام لدى طلاب الجامعة، ومن ثم إمكانية التمييز بين المتفوقون وغير المتفوقين دراسيا من طلاب المرحلة الجامعية. وهذا ما تحاول الدراسة الحالية الكشف عنه.

ومن ثم يمكن صياغة المشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما الدلالات التنبؤية والتمييزية للمعتقدات حول القراءة والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا من طلاب الجامعات؟.

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس السؤالين التاليين:

1. ما الدلالات التنبؤية للمعتقدات حول القراءة والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة بالتحصيل الدراسي العام لدى طلاب الجامعة؟.
2. ما الدلالات التمييزية للمعتقدات حول القراءة والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا من طلاب الجامعة؟.

أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن الدلالات التنبؤية للمعتقدات حول القراءة والوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة بالتحصيل الدراسي العام لدى طلاب الجامعة، بالإضافة إلى الكشف عن الدلالات التمييزية لهذه العوامل بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا من طلاب الجامعات.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث في النقاط التالية:

1. قياس وتقييم المعتقدات حول القراءة وكذلك الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى طلاب الجامعة.
2. تحديد الإسهام النسبي لكل من المعتقدات حول القراءة والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة في التحصيل الدراسي العام لدى طلاب الجامعة.
3. إمكانية التوصل إلى نموذج للتنبؤ بالتحصيل الدراسي العام من خلال المعتقدات حول القراءة وكذلك الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى طلاب الجامعة، والإفادة منه في عمليات الاختيار والتوجيه التعليمي.
4. إمكانية التوصل إلى نموذج للتمييز بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا من طلاب الجامعة العام من خلال المعتقدات حول القراءة وكذلك الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى طلاب الجامعة، والإفادة منه في التشخيص والتدخلات الدراسية.

مصطلحات الدراسة:

يعرف الباحث مصطلحات الدراسة كالتالي:

1. المعتقدات حول القراءة:

بناء على وصف "كارا- سوتاريو" (Kara-Soteriou, 2007) للفئتين الواسعتين للمعتقدات حول القراءة يمكن تعريف هذه المعتقدات بأنها: تصورات القارئ عن النص من حيث الأغراض، وأهداف المؤلف، وشخصيته، وأفكاره، ومدى الثقة في المعلومات التي يتضمنها النص، وما يحمله من دلالات لمعاني الكلمات والتعبيرات والتراكيب اللغوية، وما يحمله من دلالات انفعالية واجتماعية وثقافية. ويُقاس باستخدام قائمة مسح معتقدات القراءة Reading Beliefs Inventory التي أعدها "كارا-

سوتاريو" (Kara-Soteriou, 2007)، وقام الباحث الحالي بتعريبها في البيئة المصرية.

2. الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة:

بناء على وصف "مختاري وشيوري" (Mokhtari & Sheorey, 2002) للاستراتيجيات التي تضمنتها قائمة مسح استراتيجيات القراءة Survey of Reading Strategies Inventory (SORS) التي قاما بتطويرها، يمكن تعريف الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة على أنه: مدركات الفرد لما يستخدمه من استراتيجيات قبل وأثناء وبعد القراءة ومراقبة تفكيره وأدائه عند استخدام هذه الاستراتيجيات، وهي:

(1) **الاستراتيجيات الكلية للقراءة** (Global Reading Strategies)، والتي يمكن تصورها كاستراتيجيات معممة للقراءة أو استراتيجيات قراءة شاملة تهدف إلى تمهيد الطريق لفعل القراءة (على سبيل المثال، وضع هدف للقراءة، ومعاينة محتوى النص، وتوقع ما يدور حوله النص، إلخ.).

(2) **استراتيجيات حل المشكلة** (Problem Solving Strategies)، والتي تعتبر بمثابة استراتيجيات لحل أو إصلاح مشكلة محددة أو مركزة، وتستخدم عندما تحدث مشكلات في فهم المعلومات النصية (على سبيل المثال، التحقق من فهم الفرد عند مواجهة معلومات متضاربة، وإعادة القراءة للحصول على فهم أفضل، الخ).

(3) **استراتيجيات دعم القراءة** (Support Strategies)، والتي تنطوي على استخدام آليات الدعم أو الأدوات التي تهدف إلى الحفاظ على القدرة على الاستجابة للقراءة (على سبيل المثال، استخدام المواد المرجعية مثل القواميس ونظم الدعم الأخرى).

وتُقاس هذه الاستراتيجيات من حيث الوعي بها واستخدامها من خلال قائمة مسح استراتيجيات القراءة التي قام بإعدادها كل من "مختاري وشيوري" (2002) وقام الباحث الحالي بتعريبها في البيئة المصرية.

3. التحصيل الدراسي العام:

التقدير التراكمي للطالب في السنة النهائية للتخرج، وهو يتحدد بأربعة مستويات، هي: مقبول، جيد، جيد جداً، ممتاز.

4. المتفوقون دراسيا:

الحاصلون على تقدير تراكمي جيد جداً فأكثر في التحصيل الدراسي العام في سنة التخرج.

5. غير المتفوقين دراسيا:

الحاصلون على تقدير تراكمي جيد فأقل في التحصيل الدراسي العام في سنة التخرج.

6. الدلالات التنبؤية:

دلالات معاملات الانحدار المعيارية للمتغيرات المستقلة (المعتقدات حول القراءة والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة) بالمتغير التابع (التحصيل الدراسي العام)، باستخدام تحليل الانحدار المتدرج خطوة بخطوة Stepwise Multiple Regression.

7. الدلالات التمييزية:

دلالات القوى التمييزية المعيارية للمتغيرات المستقلة (المعتقدات حول القراءة والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة) في التباين الكلي بين مجموعات الدراسة (المتفوقين وغيرالمتفوقين دراسيا)، باستخدام تحليل التمايز المتدرج خطوة بخطوة Stepwise Discriminant Analysis.

الدراسات السابقة:

لقد درس دوركين Durkin (1979) تعليم الفهم في المدارس العامة الأميركية. وخلصت الدراسة إلى أن التركيز الأساسي

لتعليم الفهم كان على القياس والتقييم. ولم يكن المعلمون يدرسون المهارات والاستراتيجيات والعمليات التي يحتاجها الطلاب لفهم ما يقرأون. وأضاف بريسلي (Pressley, 2002b) في بأنه لا تزال هناك معضلة طرح المعلمون للأسئلة وإجابة الطلاب عليها. وتشير النتائج التي توصل إليها إلى "توفير الفرص للطلبة لممارسة استراتيجيات الفهم، حيث أنهم لن يتعلمونها في الواقع بأنفسهم، ولا يستفيدون من تطبيقها" (ص 241).

ودرس شيانمينغ Xianming (2007) الوعي وراء المعرفي لدى (74) من طلاب الجامعة المستجدين بناء على استجابتهم على استبيان الوعي ما وراء المعرفي لاستراتيجيات القراءة الذي أعده "مختاري وريتشارد" (Mokhtari & Reichard, 2002)، وأيضا إجراء مقابلات، وكذلك من خلال الملاحظة بالمشاركة السلبية. وكشفت النتائج أن هناك استخدام متوسط للاستراتيجيات. وقد حدد الباحث تلك الاستراتيجيات الأكثر شيوعا للقراءة وهي، وضع الدوائر والخطوط encircling and underlining، والترجمة translating، ومعرفة الأسئلة التي يمكن الإجابة عليها قبل القراءة.

كما استهدفت دراسة "شيوري وبابوزكي" (Sheorey & Baboczky, 2008) استخدام الاستراتيجية لدى (545) من طلاب الجامعات المجرية. وطلب من الطلاب تقييم أنفسهم ذاتياً فيما يتعلق بقدرات القراءة باللغة الإنجليزية على مقياس متدرج من واحد إلى ستة. وكشفت النتائج أن أولئك الذين قاموا بتصنيف أنفسهم كقراء مجيدين حصلوا على متوسط درجات مرتفع على ثمان من الاستراتيجيات الفردية وفي المجموع الكلي للاستراتيجيات.

وفي سياق البيئة اليابانية، درس " شيوري، وكاكميورا، وفريرموث" (Sheorey, Kamimura & Freiermuth, 2008) استراتيجيات القراءة لدى (237) من الطلبة اليابانيين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية الفنية في الجامعة اليابانية. وقد طُلب من الطلاب تقييم قدرتهم على القراءة ذاتيا على مقياس متدرج من واحد إلى ستة، ومن ثم تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مرتفعة ومنخفضة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين المرتفعة والمنخفضة على تسع استراتيجيات فردية. وبالإضافة إلى ذلك، استخدمت مجموعة الطلاب المرتفعين في القدرة على القراءة حوالي 80٪ من الاستراتيجيات أكثر من المجموعة ذات القدرة المنخفضة.

وأجرى مالكولم Malcolm (2009) مسح لاستخدام استراتيجية القراءة لدى (160) من طلاب الطب بالسنة الأولى و السنة الرابعة في البحرين من أجل مقارنة مدركات استخدام استراتيجية القراءة لدى القراء عند مستويات مختلفة من إتقان اللغة الإنجليزية وسنوات مختلفة من الدراسة. ووجدت الدراسة اختلافات كبيرة في مدركاتهم لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل عام وفي استراتيجيات الترجمة من الإنجليزية إلى العربية مع الإجادة المنخفضة للغة الإنجليزية، كما قرر طلاب السنة الأولى المزيد من الترجمة أكثر من طلاب السنة الرابعة.

كما سعت "مانتي" Mante (2009) إلى تحديد العوامل التي تؤثر على الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى الطلاب الفلبينين من طلاب المدارس الثانوية. وهدفت الدراسة إلى تحديد وقياس أبعاد الدافعية للقراءة لدى المشاركين، كما هدفت إلى تحديد العلاقات بين الدافع للقراءة باللغة الإنجليزية، وفهمهم القرائي واستخدامهم لاستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية عند قراءة نفس اللغة. وكانت النتائج ليست قاطعة حول ما إذا كانت الدافعية للقراءة أو استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة المتعلقة بالقراءة، تؤثر على القراءة والفهم أكثر لأنه لم يتضح وجود عامل ينبئ بدرجات اختبار القراءة.

وقد استهدفت "مارتينيز" (Martiniz, 2008) الكشف عن استخدام طلاب الجامعات للاستراتيجيات القراءة باللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة (ESP)، وتحديدا طلاب من كلية الكيمياء والكلية التقنية للهندسة في جامعة أوفييدو Oviedo. على وجه التحديد، (1) تحليل استخدام استراتيجية القراءة باللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة لدى طلاب الجامعات الإسبانية؛ و (2)

الكشف عن الفروق، إن وجدت، بين الطلاب والطالبات في الاستخدام المدرك لاستراتيجيات القراءة أثناء قراءة المواد الدراسية. وقد خلصت إلى أن هناك استخدام يمتد من المستوى المعتدل إلى الاستخدام العام العالي لاستراتيجيات القراءة، كما تضح أن الطلاب يظهرون استخداما في مستوى عال لاستراتيجيات حل المشكلات والقراءة الشاملة. علاوة على ذلك، اتضح أن الإناث كن أكثر استخداما للاستراتيجية ويملن إلى استخدام استراتيجيات دعم القراءة أكثر من الذكور.

كما استهدفت دراسة "جعفري وشكربور" (Jafari & Shokrpour, 2012) بحث استراتيجيات القراءة لدى الطلاب الإيرانيين الذين يدرسون باللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة ESP عندما يقرأون نصوص تفسيرية أصيلة باللغة الإنجليزية. وقد شارك (81) من الطلبة والطالبات الجامعيين يدرسون الصحة البيئة والصحة والسلامة المهنية، في جامعة شيراز للعلوم الطبية، طبق عليهم مسح استراتيجيات القراءة (SORS) الذي أعده "مختاري وشيوري" (2002). يصنف هذا المسح استراتيجيات القراءة إلى ثلاث فئات: استراتيجيات القراءة الشاملة، واستراتيجيات حل المشكلات، واستراتيجيات الدعم. وأظهرت النتائج أن مستوى وعي المشاركين باستراتيجيات القراءة متوسط، وكانت الاستراتيجيات الأكثر استخداما هي استراتيجيات الدعم، تليها الاستراتيجيات الشاملة، ومن ثم استراتيجيات حل المشكلة. كما استخدام الطلاب استراتيجيات القراءة بشكل مختلف وفقا للتخصصات الدراسية الخاصة.

حاولت دراسة "أورانباتاناشي" Oranpattanachi (2010) تأثير الكفاءة في القراءة على عمليات القراءة لدى طلاب إعدادي الهندسة في إحدى الكليات في تايلاند. وتألف المشاركون في الدراسة من 90 طالبا. تم تصنيفهم إلى مجموعتين، مرتفعي ومنخفضي الكفاءة في القراءة، وفقا لدرجات القراءة ومستواها في اللغة الإنجليزية، طبق عليهم استبيان الوعي باستراتيجية القراءة ما وراء المعرفية لتعرف مدى استخدامهم استراتيجية للقراءة. وأظهرت النتائج أن مرتفعي ومنخفضي الكفاءة في القراءة يختلفون في بعض عمليات القراءة ويتشابهون في البعض الأخر. تم تقسيم الاختلافات في عمليات القراءة إلى جانبين، هما: تكرار استخدام الاستراتيجية المدركة وتكرار استخدام استراتيجية من أعلى إلى أسفل. وتم تقسيم أوجه التشابه في عمليات القراءة أيضا إلى جانبين هما: ترتيب استخدام الاستراتيجية المدركة وأسلوب معالجة النص.

وقد استهدفت دراسة "بودروكس" (Boudreaux, 2014) الكشف عن العلاقة بين المتغيرات الديموغرافية المختارة واستراتيجيات الدعم ما وراء المعرفي لدى مجموعة مكونة من (200) من طلاب المدارس المتوسطة في المناطق الحضرية تم اختيارهم من أصل (654) من طلاب الصف الثامن. وأشارت النتائج إلى أن الطلاب يوظفون استراتيجيات الدعم ما وراء المعرفة من المستوى المنخفض إلى المتوسط عند فهم النصوص الدراسية. وبناء على هذه النتائج، اقترح بأن يقوم المعلمون في المدارس المتوسطة بتطبيق استراتيجيات الدعم في المناهج الدراسية التي من شأنها زيادة مهارات الفهم لدى الطلاب في كل من النصوص الروائية والنصوص التفسيرية.

وفي دراسة قام بها "لوغان وجونستون" Logan and Johnston (2009) استهدفت الكشف عن دلالة الفروق بين الجنسين في العلاقة بين القدرة على القراءة، وتكرار القراءة والاتجاهات والمعتقدات المتعلقة بالقراءة والمدرسة. وقد تكونت العينة من (232) طفلاً في عمر (10) منهم (117) من الذكور و(115) من الإناث، طبق عليهم اختبار للفهم القرائي واستبيان للكشف عن تكرار القراءة، والاتجاهات نحو القراءة، والاتجاهات نحو المدرسة، ومعتقدات الكفاءة والدعم الدراسي المدرك (من وجهة نظر أقرانهم والمعلم)، اتضح أن الفتيات تميل أن تكون أفضل في الفهم القرائي، وتكرار القراءة في كثير من الأحيان، ولديهن اتجاهات أكثر إيجابية نحو القراءة والمدرسة. ومع ذلك، اتضح أن الفروق بين الجنسين كانت أكبر في الاتجاهات وتكرار القراءة منها في القدرة على القراءة. كما توصلت الدراسة إلى علاقة دالة بين القدرة على القراءة وكل من تكرار القراءة ومعتقدات الكفاءة لدى كل

من البنين والبنات. ونتيجة لذلك، اتضح وجود علاقة ارتباطية دالة بين القدرة على القراءة فقط لدى الأولاد مع اتجاهاتهم نحو القراءة والمدرسة.

وقد توصلت "أوناريو" (Aunario, 2004) في سياق البيئة الفلبينية، إلى وجود ارتباط موجب بين درجات الاتجاه نحو القراءة ودرجات القصص القصيرة من خلال استخدام استبيان تم إعداده اعتماداً على نموذجي ماثيوسون وماكينا لاكتساب الاتجاه نحو القراءة Mathewson's and McKenna's models of reading attitude acquisition. كما توصلت إلى وجود وذكرت اختلافات كبيرة في الاتجاه نحو القراءة بين الطلاب الأصغر سناً والأكبر سناً مرتفعي التحصيل في مستوى المرحلة الابتدائية، وكذلك بين المشاركين من الذكور والإناث، وبين هؤلاء الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل في القراءة في المقاييس الفرعية المختلفة للاستبيان المذكور.

وقد أبرزت الدراسات الثلاث نقاط مهمة حول القراءة. الأول هو أن القراء سواء الجيدين أو غير الجيدين يستخدمون استراتيجيات عندما يقرأون؛ ففي حين يستخدم القراء الجيدين استراتيجيات أفضل وأكثر ملاءمة، نجد أن البعض الآخر يميل إلى الاعتماد على الاستراتيجيات الأساسية واستراتيجيات فك التشفير. ثانيا، يوظف القراء استراتيجيات مختلفة عند قراءة نصوص باللغة الأصلية واللغة الأجنبية، والآخر هو أن معتقدات القراء عن القراءة يمكن أن تؤثر على الفهم القرائي. وأخيرا، قد يكون النوع عاملا في تحديد دور الاتجاهات نحو القراءة في القدرة على القراءة.

ويخلص الباحث من استعراض هذه الدراسات السابقة إلى ما يلي:

1) الاتفاق بين المنظر المعرفي والمنظور الاجتماعي المعرفي على أهمية الحالة الانفعالية جنبا إلى جنب مع الحالة المعرفية للقراءة، وهذا ما يبرر ضرورة الاهتمام بدراسة المعتقدات حول القراءة والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة.
2) تركيز الدراسات السابقة على طلاب المراحل الأولى من التعليم، والقليل منها على طلاب المراحل المتقدمة وخاصة المرحلة الجامعية رغم أهمية دراسة وبحث عوامل التمكن من القراءة والفهم القرائي للأغراض الدراسية.
3) الاسهام الإيجابي للمعتقدات النشطة / الإيجابية في مهارات الفهم القرائي.
4) الاسهام الإيجابي للوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة في مهارات الفهم القرائي.
5) أُجريت معظم الدراسات السابقة في سياق غربي أو آسيوي، ولم تكن هناك دراسات تذكر في السياق العربي.

فروض الدراسة:

بناء على الأدبيات ونتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة كإجابات مقترحة عن أسئلة الدراسة كالتالي:

1. تشكل المعتقدات حول القراءة والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة نموذج تنبؤي دال إحصائياً بالتحصيل الدراسي العام لدى طلاب الجامعة.
2. تشكل المعتقدات حول القراءة والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة دالة تمييزية ذات دلالة إحصائياً بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا من طلاب الجامعة.

المنهج والطريقة والإجراءات:

المشاركون:

تكونت عينة الدراسة من (358) مشاركاً من طلاب السنوات النهائية بالكليات ذات الأربع سنوات، وكذلك خريجي هذه الكليات للعام الدراسي 2015–2016م، بجامعة دمياط والمنصورة وكفر الشيخ تتراوح أعمارهم 21–24 سنة. وشملت العينة

(219) من الذكور بنسبة 61.17% و(139) من الإناث بنسبة 38.83%، ويوضح جدول (1) توزيع العينة على أربع فئات من التخصصات الدراسية: اللغات، العلوم الاجتماعية والإنسانية، والفنون، العلوم الطبيعية والرياضيات.

جدول (1): توزيع العينة على أربع فئات من التخصصات الدراسية: اللغات، العلوم الاجتماعية والإنسانية، والفنون، العلوم الطبيعية والرياضيات

فئة التخصصات	العدد	النسبة
اللغات	107	%29.89
علوم اجتماعية وانسانية	104	%29.05
فنون	44	%12.29
علوم طبيعية	103	%28.77
الاجمالي	358	%100.00

كما يوضح جدول (2) توزيع طلاب عينة الدراسة على مستويات التقدير التراكمي الأربعة: مقبول، جيد، جيد جداً، ممتاز، ومن ثم تحديد أعداد المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.

جدول (2) توزيع طلاب عينة الدراسة على مستويات التقدير التراكمي

التقدير التراكمي	العدد	النسبة	المجموعة	العدد	النسبة
مقبول	59	%16.5	غير المتفوقين	202	%56.4
جيد	143	%39.9			
جيد جداً	147	%41.1	المتفوقون	156	%43.6
ممتاز	9	%2.5			
الاجمالي	358	%100.0	الاجمالي	358	%100.0

الأدوات:

لجمع المعلومات والبيانات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فروضها قام البحث باستخدام أداتين، هما: (1) قائمة معتقدات القراءة، و(2) قائمة مسح استراتيجيات القراءة، وفيما يلي وصف لهما:

(1) قائمة معتقدات القراءة:

قام بإعداد قائمة معتقدات القراءة Reading Beliefs Inventory (RBI) "كارا- سوتاريو" Kara-Soteriou, (2007)؛ وقد صممت هذه القائمة لتقييم ما إذا كان القراء لديهم مدركات سلبية أو إيجابية نحو القراءة. وبعد استخدام التحليل العاملي المتعامد مع تحليل المكونات الرئيسية للصورة الأولية للقائمة، تألفت القائمة في صورتها النهائية من 15 بندا، منها 9 بنود تتعلق بالمدركات الأكثر سلبية نحو القراءة، و 6 بنود تتعلق بالمدركات الأكثر إيجابية نحو القراءة. ويتم تقييم كل بند على أساس 5 نقاط على نمط مقياس ليكرت (انظر الملحق أ)، ويتم تطبيقها جمعياً، ويستغرق الاستجابة عليها في حدود 12 دقيقة.

وقام الباحث الحالي بترجمة تعليمات وبنود القائمة وعرضها على ثلاثة من المتخصصين في اللغة الإنجليزية لمطابقة تعليمات وبنود الصورة المعربة على الصورة الأصلية للقائمة، وتم الأخذ بالصياغات التي اتفقوا عليها، والتعديل بناء على مقترحاتهم

عند الضرورة.

كما تم عرضها على عدد (8) محكمين لإبداء الرأي فيما تقيسه البنود سواء معتقد إيجابي أو معتقد سلبي عن القراءة، وقد حصلت جميع البنود على نسبة اتفاق 75% فأكثر.

وبتطبيق القائمة المعربة على (63) طالباً من المشاركين في الدراسة، بلغ معامل الثبات المحسوب باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.89).

(2) قائمة مسح استراتيجيات القراءة:

قام كل من "مختاري وشوري" (Mokhtari & Sheorey, 2002) بتطوير قائمة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI) التي تم تصميمها لقياس ثلاث فئات: (1) الاستراتيجيات الكلية للقراءة Global Reading Strategies، (2) استراتيجيات حل المشكلات Problem Solving Strategies، و (3) استراتيجيات الدعم والمساندة Support Strategies. (انظر الملحق 2).

وتركز الاستراتيجيات الكلية للقراءة على كيفية مراقبة الطلاب لقراءتهم. وتغطي استراتيجيات حل المشكلات كيفية حل المتعلمين مشكلات القراءة. وأخيرا، تشمل استراتيجيات الدعم والمساندة التقنيات الممكنة التي يمكن أن تساعد القراء على قراءة وفهم النص.

وتهدف إلى قياس وتقييم وعي واستخدام الطلاب المراهقين والبالغين من الطلاب لاستراتيجيات القراءة أثناء قراءة المواد الدراسية أو المتعلقة بالمدرسة، من خلال قياس مدى وعي الطلاب بالفئات الثلاث للاستراتيجيات التي تتفاعل معاً وتدعم بعضها البعض عند استخدامها في عملية بناء المعنى من النص.

تتكون القائمة من(30) بنداً موزعة على الفئات الثلاث للإستراتيجيات: (13) بنداً لقياس الوعي ما وراء المعرفي بالاستراتيجيات الكلية للقراءة، (9) بنود لقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات حل الممشكلات، (8) بنود لقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات الدعم.

وقام الباحث الحالي بترجمة تعليمات وبنود القائمة وعرضها على ثلاثة من المتخصصين في اللغة الإنجليزية لمطابقة تعليمات وبنود الصورة المعربة على الصورة الأصلية للقائمة، وتم الأخذ بالصياغات التي اتفقوا عليها، والتعديل بناء على مقترحاتهم عند الضرورة.

كما تم عرضها على عدد (8) محكمين لإبداء الرأي فيما تقيسه البنود سواء أكان الوعي ما وراء المعرفي بالاستراتيجيات الكلية للقراءة، أم الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات حل المشكلات، أم الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات الدعم. وقد حصلت جميع البنود على نسبة اتفاق 75% فأكثر.

وبتطبيق القائمة المعربة على (63) طالباً من المشاركين في الدراسة، بلغ معامل الثبات المحسوب باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.91)، وقد كان معامل الثبات المحسوب بنفس الطريقة للنسخة الأصلية (0.93).

التحليلات الإحصائية:

استخدمت الدراسة أساليب البحث الكمي، وذلك أولا للكشف عن العوامل التي تتنبأ بالتحصيل الدراسي العام، ومن ثم الكشف عن الدلالات التنبؤية للمعتقدات حول القراءة والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة؛ وذلك باستخدام تحليل الانحدار المتعدد الهرمي مع خطوة إلى الأمام Hierarchical Multiple Regression analysis with Stepwise Method لتحديد ما إذا كان الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة والمعتقدات حول تعلم القراءة تتنبأ بالتحصيل الدراسي؛ وثانياً للكشف عن العوامل

التي تميز بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في المرحلة الجامعية، ومن ثم الكشف عن القوى التمييزية للمعتقدات حول القراءة والاستراتيجيات ما وراء المعرفية للقراءة؛ وذلك باستخدام أسلوب تحليل التمايز Discriminant Analysis with Stepwise Method لتحديد دلالات القوى التمييزية لهذه العوامل بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا.

نتائج الدراسة:

يعرض الباحث لنتائج الدراسة تبعاً لفروضها كالتالي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أن: تشكل المعتقدات حول القراءة والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة نموذج تنبؤي دال إحصائياً بالتحصيل الدراسي العام لدى طلاب الجامعة. ولاختبار هذه الفرض قام الباحث بالكشف عند دلالة معاملات الارتباط بين المعتقدات حول القراءة والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة من ناحية والتحصيل الدراسي العام من ناحية أخرى، وذلك باستخدام معامل ارتباط سبيرمان لكون المتغير التابع متغيراً فئوياً. ويوضح جدول (3) قيم هذه المعاملات ومستوى دلالتها.

جدول (3): دلالة معاملات الارتباط بين المعتقدات حول القراءة والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة من ناحية والتحصيل الدراسي العام من ناحية أخرى

المتغير	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المعتقدات الإيجابية	0.130	0.05
المعتقدات السلبية	0.027	غير دال
الاستراتيجيات الكلية للقراءة	0.139	0.01
استراتيجيات حل المشكلات	0.106	0.05
استراتيجيات الدعم	0.136	0.01

يتضح من جدول (3) وجود معامل ارتباط موجب دال عند مستوى (≤ 0.05) بين المعتقدات الإيجابية والوعي ما وراء المعرفي الفئات الثلاث للاستراتيجيات من ناحية والتحصيل الدراسي العام من ناحية أخرى، ولم يتضح وجود ارتباط دال احصائياً بين المعتقدات السلبية والتحصيل الدراسي العام لدى طلاب الجامعة.

وقد استخدم الباحث أسلوب تحليل الانحدار المتعدد خطة بخطوة Stepwise Multiple Regression، حيث تم إدخال متغير الوعي ما وراء المعرفي بالاستراتيجيات الكلية للقراءة في خطوة وحيدة لتشكيل نموذج وحيد للتنبؤ، مع استبعاد المتغيرات الأربعة الأخرى، حيث كان معامل الارتباط 0.0139 بمعامل تحديد 0.019. ويوضح جدول (4) دلالة هذا النموذج الوحيد باستخدام تحليل التباين.

جدول (4): دلالة نموذج الانحدار المتعدد لمتغير الوعي ما وراء المعرفي بالاستراتيجيات الكلية للقراءة بالتحصيل الدراسي العام

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح.	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
1	الانحدار	4.090	1	4.090	7.050	0.01
	البواقي	206.525	356	0.580		
	المجموع	210.615	357			

يتضح من جدول (4) دلالة نموذج الانحدار الوحيد الذي تم التوصل إليه، ويوضح جدول (5) معاملات الانحدار المعيارية لمتغيرات النموذج ومستوى دلالتها.

جدول (5): معاملات الانحدار المعيارية لمتغيرات النموذج ومستوى دلالتها.

النموذج	البيان	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		B	الخطأ المعياري	Beta		
1	الثابت	1.530	0.291		5.250	0.001
	استراتيجيات القراءة	0.016	0.006	0.139	2.655	0.01

يتضح من جدول (5) وجود نموذج وحيد للتنبؤ يتضمن الوعي ما وراء المعرفي بالاستراتيجيات الكلية للقراءة بمعامل تنبؤ مقدار 0.139، بالإضافة إلى ثابت مقداره 1.530 لتحديد القيمة المحتملة للتحصيل الدراسي العام لطلاب الجامعة. ومن ثم يمكن قبول الفرض الأول.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أن: تشكل المعتقدات حول القراءة والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة دالة تمييزية ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا من طلاب الجامعة. ولاختبار هذه الفرض قام الباحث بالكشف عند دلالة الفروق بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في المعتقدات حول القراءة والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة، وذلك باستخدام اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين. ويوضح جدول (6) قيم (ت) ومستوى دلالتها.

جدول (6): دلالة الفروق بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في المعتقدات حول القراءة والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة

المتغير	غير المتفوقين دراسيا			المتفوقون دراسيا			د.ح	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	ن1	م1	ع1	ن2	م2	ع2			
المعتقدات الإيجابية	202	33.10	4.612	156	35.16	4.819	356	4.112	0.001
المعتقدات السلبية	202	21.56	3.229	156	22.10	2.234	356	1.686	غير دالة
الاستراتيجيات الكلية للقراءة	202	47.65	6.979	156	50.23	6.312	356	3.752	0.001
استراتيجيات حل المشكلات	202	31.81	5.291	156	33.71	5.039	356	3.439	0.001
استراتيجيات الدعم	202	31.44	4.210	156	32.76	3.986	356	3.016	0.01

يتضح من جدول (6) وجود فروق دالة احصائيا بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في المعتقدات حول القراءة والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة، لصالح المتفوقين دراسيا، باستثناء المعتقدات السلبية حول القراءة. وقد تم التحقق من حقيقة هذه الفروق باستخدام اختبار دلالة التباين Wilks' Lambda كما هو موضح بجدول (7).

جدول (7): التحقق من مساواة متوسطات المجموعتين باستخدام اختبار دلالة التباين Wilks' Lambda

المتغير	قيمة Wilks' Lambda	قيمة (ف)	د.ح1	د.ح2	مستوى الدلالة
المعتقدات الإيجابية	0.955	16.906	1	356	0.001
المعتقدات السلبية	0.992	2.841	1	356	غير دالة
الاستراتيجيات الكلية للقراءة	0.962	14.080	1	356	0.001
استراتيجيات حل المشكلات	0.968	11.825	1	356	0.001
استراتيجيات الدعم	0.975	9.094	1	356	0.003

ونظراً لوجود تباين حقيقي بين المجموعتين في جميع المتغيرات ما عدا المعتقدات السلبية نحو القراءة، أمكن استخدام أسلوب تحليل التمايز المتدرج خطوة بخطوة، وقد أسفر عن وجود نموذج وحيد بدالة تمييزية واحدة تضمنت متغير المعتقدات الإيجابية بنسبة تباين Eigen value مقدارها 0.047 بمعامل ارتباط كانوني Canonical Correlation مقداره 0.213، وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى 0.001. ويوضح جدول (8) نسبة التباين الناتجة عن الدالة الوحيدة المتضمنة المعتقدات الإيجابية نحو القراءة للتمييز بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا من طلاب الجامعة.

جدول (8): نسبة التباين الناتجة عن الدالة الوحيدة المتضمنة المعتقدات الإيجابية نحو القراءة للتمييز بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا من طلاب الجامعة

الدالة	نسبة التباين	نسبة التباين	الارتباط الكانوني	اختبار الدالة			
				Wilks' Lambda	كا2	د.ح	مستوى الدلالة
1	0.047	%100	0.213	0.995	16.494	1	0.001

وكانت المتوسطات غير المعيارية للدالة التمييزية الناتجة (−0.191) لمجموعة غير المتفوقين دراسيا، و(+0.247) لمجموعة المتفوقين دراسيا بالنسبة للمعتقدات الإيجابية نحو القراءة.

ويوضح جدول (9) نتائج تنصيف الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين بناء على قيم الدالة التمييزية التي تضمنت متغير المعتقدات الإيجابية حول القراءة.

جدول (9): نتائج تصنيف الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا بناء قيم الدالة التمييزية التي تتضمن متغير المعتقدات الإيجابية نحو القراءة

المجموعة		عضوية المجموعة المتنبأ بها		الإجمالي
		غير المتفوقين دراسيا	متفوقون دراسيا	
الأصلية	غير متفوقين	119	83	202
	متفوقون	67	89	156
النسبة	غير متفوقين	%58.9	%41.1	%100
	متفوقون	%42.9	%57.1	%100

يتضح من جدول (9) أن الدالة التمييزية المتضمنة المعتقدات الإيجابية نحو القراءة تمييز 58.9% من غير المتفوقين دراسيا في حين أنها لا تميز 41.1 %، وتميز 57.1% من المتفوقين دراسيا من طلاب الجامعة، بينما لا تميز 42.9% منهم.

كما يتضح من الجدولين (8، 9) وجود نموذج وحيد بدالة تمييزية واحدة تتضمن المعتقدات الإيجابية نحو القراءة تميز بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا من طلاب الجامعة، ومن ثم يمكن قبول الفرض الثاني كلياً.

تفسير النتائج ونافشتها:

تتفق نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بوجود نموذج تنبؤي يتضمن الوعي ما وراء المعرفي بالاستراتيجيات الكلية للقراءة بالتحصيل الدراسي العام مع ما توصلت دراسة "بييت وترميزي" (Bayat & Tarmizi, 2010) التي هدفت الدراسة إلى تقييم الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية أثناء حل مسائل الجبر بين طلاب الجامعات، وقد توصلت إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة لها تأثير كبير على أداء الطلاب الرياضى على عكس الاستراتيجية المعرفية.

ويؤكد ذلك ما توصلت إليه سعيد والقرون (2010) فيما يتعلق بفاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تدريس الرياضيات. وكذلك نتائج دراسة "أوزسويا وعتمان" (Ozsoya & Ataman, 2009) التي أشارت إلى أن الطلاب الذين تدربوا على استراتيجيات ما وراء المعرفة تحسنوا بشكل ملحوظ في مهارات ما وراء المعرفة و حل مسائل اللفظية. وما توصلت إليه دراسة الزعبى (2005) بتفوق طريقة التدريس ما وراء المعرفي فى تحصيل الطلبة للمفاهيم العلمية، مقارنة مع طريقة التعليم التقليدية، كما تفوقت طريقة التدريس ما وراء المعرفى فى تنمية مهارات التفكير الناقد مقارنة مع طريقة التعليم التقليدية.

أما دراسة دالة (2002) فقد أشارت إلى فاعلية الاستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية فى تحسين أداء التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى حل المسائل الرياضية اللفظية مقارنة بالطريقة التقليدية. ودراسة شهاب (2000) التي أظهرت بعد تدريس وحدة باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وجود نتائج إيجابية فى تحسين المستوى المعرفى للطالبات.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بوجود دالة تمييزية بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا تتضمن متغير المعتقدات الإيجابية نحو القراءة مع ما اعترف به الباحثون في مجال القراءة بدور معتقدات القراء حول القراءة، ليس فقط في فهم النصوص، ولكن أيضا في التحصيل الدراسي (Law, Chan, & Sachs, 2008; Linderholm & Wilde, 2010). كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة "كارا- سوتاريو" (Kara-Soteriou, 2007) بأن الطلاب مرتفعي الفهم القرائي قد حصلوا على درجات منخفضة على المعتقدات السلبية أكثر من الطلاب متوسطي ومنخفضي الفهم القرائي.

ويدعم هذه النتيجة ما توصل إليه بعض الباحثين بأن الطلاب الذين يحملون معتقدات سلبية عن القراءة سوف يميلون إلى إظهار فهم محدود لطبيعة وأغراض القراءة (He, 2007; Kara-Soteriou, 2007)، وما توصل إليه "إليستر" (Ilustre, 2011, p 32) "بأن المعتقدات النشطة في القراءة ستكون مؤشرا جيدا لفهم النص". ومن ناحية أخرى، ينبغي أن يكون الوعي ما وراء المعرفي Metacognitive awareness مؤشرا جيدا للفهم القرائي، في المقام الأول لأنه يؤدي إلى النجاح في إنشاء معنى (Shih, 1992).

وتضيف هذه النتائج أبعاداً جديدة في تفسير التحصيل الدراسي ومن ثم التفوق الدراسي لدى طلاب الجامعة؛ حيث تتطلب الدراسة الجامعية ضرورة تغيير المعتقدات السلبية حول القراءة وتعديلها تدريجيا كي يبنون معتقدات إيجابية حول أغراض القراءة وأهداف المؤلف مواصفات محتوى النص والاحداث والوقائع التي يتضمنها، وما تحمله الكلمات والتعبيرات اللغوية من دلالات معرفية وانفعالية واجتماعية وثقافية. بالإضافة إلى ضرورة زيادة وعي هؤلاء الطلاب بما وراء المعرفة والتفكير حول تفكيرهم ومراقبة أدائهم وخاصة فيما يتعلق بنصوص محتوى الكتاب الدراسية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء الأدبيات ونتائج الدراسات السابقة وما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

1) استخدام نتائج قياس وتقييم المعتقدات حول القراءة والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة في الكشف عن الطلاب المعرضين لخطر الفشل الدراسي، وبناء برامج الدعم المناسبة لحالة كل منهم.
2) تضمين المعتقدات حول القراءة والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة ضمن برامج التنمية المهنية للمعلمين.
3) تضمين المعتقدات حول القراءة والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة ضمن برامج الإعداد بكليات التربية في مقررات طرق التدريس العامة وطرق تدريس التخصص.
4) دراسة المعتقدات حول القراءة والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة نمائياً عبر مراحل دراسية مختلفة.
5) دراسة الاسهام النسبي للمعتقدات حول القراءة والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة في التحصيل الدراسي في التخصصات المختلفة.

المراجع:

دالة، فرحان (2002). أثر استخدام الاستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفة في تحسين أداء عينة من الطلاب ذوي صعوبات تعلم في حل المسائل الرياضية اللفظية. *رسالة ماجستير*، غير منشورة، جامعة الاردنية، عمان، الاردن.

الزعبي، طلال عبد الله (2005). أثر استخدام طريقة التدريس فوق المعرفي في تحصيل الطلبة لبعض المفاهيم العلمية ، و في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لديهم: دراسة تجريبية لدي طلبة الدبلوم العام في التربية بجامعة الحسين بن طلال. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، المجلد الثالث ، العدد الثاني، تموز.

سعيد، أيمن حبيب (2002). أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الاستبطان على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الفيزياء. *المؤتمر العلمي السادس، التربية العلمية وثقافة المجتمع*، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الأول، الإسماعيلية، 28-31 يوليو.

سعيد، ردمان محمد؛ والقرون،علي حسن أحمد (2010). فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل طلبة الصف الاول الثانوي في الرياضيات في الجمهورية اليمنية. *مجلة كلية تربية*، جامعة أسيوط، 26(1).

شهاب، مني عبد الصبور (2000). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. *مجلة التربية العلمية*، 3(3).

Aunario, J. (2004). Reading self-concept and intrinsic motivation in cooperative learning. *Unpublished master's thesis*, University of the Philippines-Diliman.

Bayat, S;Tarmizi,R. (2010). Assessing cognitive and metacognitive strategies during algebra problem solving among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 8, 403-410.

Biancarosa, C., & Snow, C. E. (2006). *Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York* (2nd ed.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Boudreaux, Mary Keller (2014). Assessment of Middle School Students' Support Reading Strategies. *International Journal of Humanities and Social Science*. 4(10), 16-26.

Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). The classic study on poor children's fourth-grade slump. *American Educator, 27*(1), 14-44.

Cooper, J. D., Chard, D. J., & Kiger, N. D. (2006). The struggling reader: Interventions that work. New York: Scholastic .

Duffy, G., Roehler, L., Meloth, M., Vavrus, L., Book, C., Putnam, J., & Wesselman, R. (1986). The relationship between explicit verbal explanation during reading skill instruction and student awareness and achievement: A study of reading teacher effects. *Reading Research Quarterly, 21*(3), 237-252.

Durkin, D. (1978-79). What classroom observations reveal about reading comprehension

instruction. *Reading Research Quarterly*, 41, 481-533 .

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911 .

Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research language. *TESOL Quarterly, 25*, 375-406.

Gunning, T. (1996). *Creating reading instruction for all children.* Boston: Allyn and Bacon.

Harris, T., & Hodges, R. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing.* Newark, DE: International Reading Association.

He, T. (2007). Reading for different goals: the interplay of EFL college students' multiple goals, reading strategy use and reading comprehension. *Journal of Research in Reading, 31*(2), 224-242.

Ilustre, Clarisse Anne P. (2011). Beliefs about Reading, Metacognitive Reading Strategies and Text Comprehension among College Students in a Private University. *Philippine ESL Journal*, 7, July, 28-47.

Israel, S. E. (2007). *Using metacognitive assessments to create individualized reading instruction*. Newark, Del. : International Reading Association.

Jafari, S. M. & Shokrpour, N. (2012). The Reading Strategies Used by Iranian ESP Students to Comprehend Authentic Expository Texts in English. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* (Online), 1(4), 102-113.

Kara-Soteriou, J, (2007). Exploring students' beliefs about reading. *Academic Exchange Quarterly.* Retrieved March 10, 2011 from http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3325/is_2_11/ai_n2 9397989/

Law, Y. K., Chan, C. K. K., & Sachs, J. (2008). Beliefs about learning, self-regulated strategies and text comprehension among Chinese children. *British Journal of Educational Psychology, 78*, 5173.

Lawrence, L. J. (2007). Cognitive and metacognitive reading strategies revisited: Implications for Instruction. *The Reading Matrix, 7*(3). 55-71.

Linderholm, T., & Wilde, A. (2010). College students' beliefs about comprehension when reading for different purposes. *Journal of College Reading and Learning*, *40*(2), 7-19.

Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading, 32*(2), 199-214.

Malcolm, D. (2009). Reading strategy awareness of Arabic speaking medical students studying

in English. **System**, 37, 640-651.

Mante, M.J.S. (2009). *Dimensions of motivation to read and metacognitive reading strategies as predictors of reading comprehension among Filipino bilinguals.* Unpublished dissertation, De La Salle University.

Martinez, Ana Cristina Lahuerta (2008). Analysis of ESP University Students' Reading Strategy Awareness. IBÉRICA, 15, 165-176

McKeown, M. G., Beck, I. L., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly*, 27(1), 79-93.

Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, *94*(2), 249 -259.

Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education. 25*(3), 2-10.

National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office

National Reading Panel (2000). *The National Reading Panel Report; Teaching Children to Read*. Washington DC: US Department of Health and Human Services, Public Health Service, National Institute of Health, National Institute of Child Health and Human Development.

Oranpattanachi, P. (2010). Perceived reading strategies used by Thai pre-engineering students. ABAC Journal, 30(2), 26-42.

Ozsoya, G. & Atman, A. (2009). The effect of metacognitive strategy training on mathematical problem solving achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(2), 68-83.

Pressley, M. (2002a). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. E. Farstrup& S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 291-309). Newark, DE: International Reading Association.

Pressley, M. (2002b). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (2nd ed.). New York: Guilford.

Sheorey, R., Kamimura, Y., & Freiermuth, M. (2008). Reading strategies of users of English as a library language: The case of Japanese ESP students. In K. Mokhtari & R. Sheorey

(Eds.), *Reading strategies of first-and second-language learners* (pp. 175-184). Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Shih, M. (1992). Beyond comprehension exercises in the ESL academic reading class. *TESOL Quarterly, 26,* 289-318.

Singhal M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading Matrix, 1*(1). Retrieved from http://www.readingmatrix.com/articles/singhal/

Snow, C. E., & Biancarosa, G. (2003). Adolescent literacy and the achievement gap: What do we know and where do we go from here? New York: Carnegie Corporation of New York. Retrieved October 10, 2009 at www.carnegie.org/literacy/pdf/ALFF1.pdf

Xianming, X. (2007) A study of first year college students' metacognitive awareness of reading strategy. *Chiang Mai University Journal, 1*(1), 94-107.