

مستوى ما وراء الاستيعاب وعلاقته بالتحصيل القرائي لدى طلبة الجامعة

د. أحمد فلاح العلوان

قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية- الجامعة الهاشمية

مستوى ما وراء الاستيعاب وعلاقته بالتحصيل القرائي لدى طلبة الجامعة

د. أحمد فلاح العلوان
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية- الجامعة الهاشمية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى ما وراء الاستيعاب وعلاقته بالتحصيل القرائي لدى عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال، وختري مدى اختلاف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (٨٤٧) طالباً وطالبة من مستوى البكالوريوس المسجلين للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١، اختيروا بطريقة عشوائية حسب متغيرات الدراسة، وجمع البيانات استخدم مقياس ما وراء الاستيعاب المطور من قبل مور وزبروكي وكوماندر (Moore, Zabucky, & Commander, 1997). واختبار الاستيعاب القرائي المطور من قبل المسعديين (٢٠٠٥). وقد بينت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط لما وراء الاستيعاب لدى عينة الدراسة. وبيّنت وجود علاقة دالة إحصائياً بين ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي. بالإضافة إلى ذلك، أوضحت النتائج عدم وجود فروق في العلاقة بين ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي تعزى إلى النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي.

الكلمات المفتاحية: ما وراء الاستيعاب، التحصيل القرائي، طلبة الجامعة.

The Level of Metacomprehension and its Relationship to Reading Comprehension of University Students

Dr. Ahmed F. Al-Alwan
Faculty of Educational Sciences
The Hashemite University

Abstract

This study aimed at detecting the level of metacomprehension and its relationship to reading comprehension among a sample of Al-Hussein Bin Talal University students and finding out whether this relationship varies according to student gender and academic level. The study sample consisted of (847) undergraduate students were chosen randomly from Al- Hussein Bin Talal University. To collect data, members of the sample completed a questionnaire of metacomprehension which was developed by Moore, Zabrocky & Commander, (1997) and reading comprehension was developed by Musshedien (2005). The results of study showed moderate average level of metacomprehension among the students. It also revealed a statistically significant correlation between students' metacomprehension and their reading comprehension. Moreover, non- significant differences in the relationship were attributed to student gender and academic level.

Key words: metacomprehension, reading comprehension, university students.

مستوى ما وراء الاستيعاب وعلاقته بالتحصيل القرائي لدى طلبة الجامعة

د. أحمد فلاح العلوان

قسم علم النفس التربوي

كلية العلوم التربوية- الجامعة الهاشمية

مقدمة

يعدّ تعليم القراءة أحد أهم أهداف التعليم في المراحل الدراسية المختلفة. ففي المراحل الأساسية الأولى يتعلم الطالب القراءة. أما في المراحل التعليمية اللاحقة. فإن الطالب يقرأ ليتعلم؛ وإذا كان الطالب يقضي معظم ساعات يومه في التعلم. فهو يحتاج إلى القراءة لتعلم الموضوعات الدراسية المختلفة؛ إذ يكتسب الفرد ما نسبته 70٪ من المعرفة من خلال القراءة (Yang, 2002). الحموري والوهر، (2006). وتعدّ القراءة من أهم العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي؛ فالقراءة تتضمن مجموعة من العمليات المعرفية؛ كتشيط المعرفة السابقة. وطرح الاسئلة. وتلخيص ما تمّ قراءته؛ وجميع هذه العمليات تعدّ عوامل رئيسة في تحقيق الاستيعاب القرائي (Cromley, Snyder-Hogan & Luciw-Dubas, 2010). ونظراً إلى أهمية الاستيعاب القرائي. فقد أكد العديد من التربويين في الآونة الأخيرة على ضرورة زيادة الوقت المخصص لتدريسه؛ إذ أظهرت الملاحظات الصفية أن (1٪) فقط من وقت التدريس يُعني بالاستيعاب القرائي (Paris & Oka, 1986). وفي هذا الصدد يرى دركن (Durkin, 1993) أن الطلبة يقضون الكثير من الوقت في الإجابة عن أسئلة المعلمين وأداء الواجبات الصفية. وأن العديد من المعلمين يقضون الكثير من الوقت في اختبار الطلبة في الاستيعاب القرائي أكثر مما يقضون في تعليمهم الاستيعاب. لذا يرى التربويون ضرورة تعليم الطلبة المهارات والاستراتيجيات التي تعدّ مكونات ضرورية للاستيعاب القرائي؛ لأن الطلبة لن يتمكنوا من استيعاب النصوص القرائية ما لم يكن لديهم استراتيجيات قرائية جيدة (Baker, 2003; Yang, 2002).

ولقد وجد الباحثون في مجال القراءة أن أحد أسباب ضعف الطلبة فيها أنهم لم يمتلكوا المعرفة الكافية بالمفاهيم اللازمة للتعلم الأمثل التي تسهل عليهم استخدام المهارات القرائية. وقد أطلق على هذه المفاهيم مصطلح ما وراء المعرفة (Metacognition). الذي يشير إلى الوعي والمعرفة بالعمليات العقلية للفرد. التي تمكّنه من مراقبة وتنظيم

استيعابه للنص (Harris & Hodges, 1995). لقد عرّف فلافل (Flavell, 1979) ما وراء المعرفة "بأنه قدرة الشخص على فهم وضبط ومعالجة عملياته المعرفية للوصول إلى أقصى فاعلية للتعلّم".

وفي الموضوع نفسه يرى باريس ووينوجراد (Paris & Winograd, 1990) أن ما وراء المعرفة يُحسّن التحصيل الأكاديمي؛ إذ إنه ينقل المسؤولية لمراقبة التعلّم من المعلمين إلى الطلبة أنفسهم، ويعمل على تطوير دافعية إيجابية لدى الطلبة. وتنبع أهمية ما وراء المعرفة من صلته الوثيقة بالموضوع الرئيس في علم النفس التربوي ألا وهو التعلّم Learning؛ إذ يعدّ ما وراء المعرفة خطوة أساسية في التطور المعرفي للمتعلم. يسمح له بالوصول إلى الاستراتيجيات وضبطها؛ فحينما يدرك المتعلم جوانب القوة والضعف في تعلّمه. وعندما يتأمل عمليات التفكير لديه، فإن ذلك يمكّنه من جعل عملية التعلّم أبسط وأكثر فعالية، ويمكّنه من اختيار الطريقة المثلى للتعلّم (Yang, 2002).

لقد حظيت ما وراء المعرفة باهتمام الباحثين في العشرين سنة الماضية (Schmitt, 1990). ولقد قاد الاهتمام بالاستيعاب القرائي إلى زيادة في التأكيد على دور الوعي ما وراء المعرفي بالعمليات الدافعية والمعرفية للمتعلم في أثناء القراءة (Alexander & Jetton, 2000). ويرى التربويون أنّ هذا الوعي متطلب سابق للقدرة على مراقبة الأنشطة المعرفية للمتعلم في أثناء القراءة وفحصها؛ إذ تتطلب عملية القراءة مهارات معينة كادراك الأفكار الرئيسة، وإعادة قراءة الأجزاء المهمة والتقييم الذاتي (Self-Assessment) لمراقبة استيعابه القرائي؛ لذا يعدّ الوعي بفهم هذه المهارات واستخدامها ضروريّ جداً للاستيعاب القرائي. ووفقاً لباريس ووينوجراد (Paris & Winograd, 1990) فإنه لكي يستخدم المتعلم استراتيجيات لتحسين الاستيعاب، يجب عليه الذهاب إلى ما وراء المعلومات الواردة في النص؛ أي عليه الوعي بما وراء المعرفة. ولقد انبثق مؤخراً العديد من المفاهيم ذات الصلة بما وراء المعرفة منها مفهوم ما وراء الاستيعاب (Metacomprehension) الذي يشير إلى قدرة المتعلم على مراقبة درجة استيعابه للنص، وإدراك سبب فشل استيعابه، وتوظيف الاستراتيجيات المناسبة لمعالجة الفشل في الاستيعاب. وتعدّ استراتيجيات ما وراء الاستيعاب ضرورية للاستيعاب القرائي، فهي متطلّب أساسي له. لأنها تساعد الطلبة على الاستيعاب الجيد، وتجعلهم مفكرين نشيطين، ومتعلمين ناجحين. ويعرّف ما وراء الاستيعاب بأنه أحد أنماط التفكير ما وراء المعرفي الذي يتضمن المعرفة والوعي بالاستراتيجيات الموظفة من قبل المتعلمين لاستيعاب النص في أثناء القراءة (Mier, 2004). ويعرّف بيكر (Baker,

2003) ما وراء الاستيعاب بأنه "فحص القارئ للمعرفة في أثناء معالجة النص بالإضافة إلى التقييم وتنظيم الأنشطة التي تتم خلال القراءة". كما تعرّف براون (Brown, 2003) ما وراء الاستيعاب بأنه "الوعي الخاص بالقراءة وحل المشكلات، واستخدام آليات التصحيح الذاتي من قبل القارئ". ويعرّفه لين (Lin, 2001) بأنه "وعي الشخص بحالة الاستيعاب القرائي لديه، وتتضمن مراقبة الفهم واستخدام استراتيجيات تدعم فهم ما تم قراءته". وبالنظر إلى ما تم استعراضه من تعريفات لمفهوم ما وراء الاستيعاب يمكن للباحث أن يعرف ما وراء الاستيعاب بأنه قدرة المتعلمين على مراقبة درجة فهمهم للمعلومات؛ للتعرف إلى نجاحهم أو فشلهم في الاستيعاب، وعندما يتم التعرف إلى مستوى الاستيعاب الذي وصلوا إليه، عندئذ نستخدم معهم استراتيجيات لتصويب ما لم يتمكنوا من استيعابه.

ويشير هاريس (Harris, 2007) إلى أن المتعلمين الذين يعانون ضعفا في مهارات ما وراء الاستيعاب ينتهون من قراءة النص - في معظم الأوقات - من دون استيعابه، في حين نجد نظراءهم الذين يمتلكون مهارات ما وراء استيعاب قوية يستخدمون استراتيجيات علاجية عند شعورهم بعدم الاستيعاب، كإعادة القراءة، أو الربط بين أجزاء النص، أو القيام بتلخيص موجز للموضوع، ومحاولة ربطه بالمعرفة السابقة. وفي هذا الصدد يؤكد دنلوسكي (Dunlosky, 2010) أنه يتوجب على القارئ أن يكون واعيا لاستيعابه، وأن تكون لديه القدرة على مراقبة استيعابه للنص ليصبح مدركا لإخفاقه في الاستيعاب. ويرى كذلك فيزجيرالد (Fitzgerald, 2005) أن ما وراء الاستيعاب يسهّل على القارئ مراقبة فهمه ووعيه بالاستراتيجيات التي تساعد في عملية الفهم، فيما يرى برسلي (Pressley, 2006) أن مفهوم ما وراء الاستيعاب يمكّن الفرد من القدرة على اتخاذ الإجراءات العلاجية في الأمور التي لا يعرفها؛ ليحرز تقدما في معرفتها. ويشير أوصمان وهانافن (Osman & Hannafin, 2009) إلى أن ما وراء الاستيعاب مكون رئيس لمهارات ما وراء المعرفة، يتضمن القدرة على معرفة الإخفاق في الاستيعاب (ومعرفة المعرفة)، ومعرفة توقيت إصلاحه (تنظيم المعرفة)؛ فهو يؤدي دوراً مهماً في التعلم المنظم ذاتياً (Self-regulated Learning). لذا يرى براون (Brown, 2003) أن ما وراء المعرفة تتكون من جزأين: المعرفة حول المصادر المعرفية (Knowledge about Cognitive Resources)، والتنظيم الذاتي للمعرفة (Knowledge of Self-regulated)، ومعرفة المصادر المعرفية تتمثل في وعي الطلبة بمعرفتهم في مواقف التعلم، في حين يمثل التنظيم الذاتي للمعرفة المراقبة والتحكم بمشكلات التعلم، والتي تعدّ مصدرا رئيسا لما وراء الاستيعاب.

يرى التربويون أن ما وراء الاستيعاب يتأثر بما وراء المعرفة بشكل عام (Saunders & Burns, 2007). فهناك عمليتان ما وراء معرفيتين لهما علاقة بالاستيعاب، هما: المراقبة (Monitoring) والتحكم (Fitzgerald, 2005) (Control). ويرى نيلسون (Nelson, 1996) أن مهارات ما وراء الاستيعاب تسمح للقارئ بمراقبة عمليات استيعابه. ويؤكد دنلوسكي (Dunlosky, 2010) على أهمية ما وراء الاستيعاب؛ لأنه يحسّن من قدرة المتعلمين على مراقبة درجة فهمهم للمعلومات المتضمنة في النص؛ ويتضمن عملية تنظيم نشطة يقوم بها المتعلم لمراقبة فهمه، فإذا لم يفهم المتعلم الخطوة الحالية، فلا أمل له بفهم الخطوات اللاحقة، فالمتعلم الذي يظهر مستوى جيداً في ما وراء الاستيعاب يكون قادراً على المراقبة المستمرة والفهم وطرح الأسئلة؛ وهذا يساعده على تحسّن مستوى استيعابه. أما المتعلم الذي يظهر مستوى منخفضاً لما وراء الاستيعاب، فقد لا يعرف أنه لا يعرف الموضوع وأنه يمارسه ممارسة خاطئة، مكوناً بذلك مخزوناً من المعرفة غير الصحيحة. وفي هذا المجال حددت ستانفورد (Standiford, 1984) أربعة أبعاد تشكل الاستيعاب وما وراء الاستيعاب وهي :

البعد الأول: استيعاب عالٍ - ما وراء استيعاب عالٍ: ويشير هذا البعد إلى الطلبة الذين يعرفون، أي الطلبة الذين يظهرون استيعاباً عالياً. وعادة ما يكون هؤلاء الطلبة على وعي بأنهم يعرفون؛ وهم الطلبة الذين يظهرون درجة مرتفعة ما وراء الاستيعاب.

البعد الثاني: استيعاب منخفض - ما وراء استيعاب عالٍ: ويشير هذا البعد إلى الطلبة الذين لا يعرفون؛ أي الطلبة الذين يظهرون استيعاباً منخفضاً. وعادة ما يكون هؤلاء الطلبة مدركين أنهم لا يعرفون؛ وهم الطلبة الذين يظهرون درجة مرتفعة ما وراء الاستيعاب.

البعد الثالث: استيعاب عالٍ - ما وراء استيعاب منخفض: ويتضمن هذا البعد الطلبة الذين يعرفون؛ أي الطلبة الذين يظهرون استيعاباً مرتفعاً. وعادة لا يكون هؤلاء الطلبة مدركين أنهم يعرفون؛ وهم الطلبة الذين يظهرون درجة منخفضة من ما وراء الاستيعاب.

البعد الرابع: استيعاب منخفض - ما وراء استيعاب منخفض: ويشمل هذا البعد الطلبة الذين لا يعرفون؛ أي الطلبة الذين يظهرون استيعاباً منخفضاً. وعادة ما يعتقد هؤلاء الطلبة أنهم لا يعرفون؛ وهم الطلبة الذين يظهرون درجة منخفضة من ما وراء الاستيعاب.

ويستفاد من عرض أبعاد الاستيعاب وما وراء الاستيعاب أن إصدار المتعلمين أحكاماً على استيعابهم أمرٌ ضروري، فلا بد أن يكون المتعلم قادراً على إصدار حكم على استيعابه. ووفقاً لهاردين (Hardin, 2001) فإنّ درجة الوعي بما وراء الاستيعاب تختلف من قارئ إلى آخر، فقد

يظهر القارئ الجيد درجة عالية ما وراء الاستيعاب. وتمثل في مجموعة من العمليات مثل المراقبة وتقييم الذات وتنظيم الذات والتصحيح عند الوقوع في الخطأ. وفي المقابل، ينهي القارئ ذو الدرجة المتدنية من مهارات ما وراء الاستيعاب قراءة النص من دون معرفة أنه لم يستوعب ما كان قرأه.

وعلى الرغم من وجود العديد من الأسئلة حول سلوكيات ما وراء الاستيعاب التي يوظفها القراء في أثناء قراءتهم لنصوص مختلفة، يرى منظرو القراءة في مجال الاستيعاب القرائي أن ما وراء الاستيعاب على درجة كبيرة من الأهمية في عملية القراءة (York, 2006) ولكي يصبح القراء قراءً ناجحين، يجب أن يكون لديهم القدرة على استخدام قدراتهم ما وراء المعرفية إلى جانب قدراتهم المعرفية لمساعدتهم على مراقبة وتنظيم استيعابهم قبل قراءتهم لبناء معنى من النص المكتوب وفي أثنائه وبعده (Block, Gambrell & Pressley, 2002; Cain, Oakhil & Bryant, 2004). وهذا ما جعل الدراسات التربوية تؤكد ضرورة تعليم استراتيجيات ما وراء الاستيعاب وزيادة وعي المتعلمين باستراتيجيات ما وراء الاستيعاب؛ من أجل تحسين مستوى استيعابهم للنصوص المقروءة (York, 2006).

وتشير الدراسات التربوية أيضاً إلى أن التطور في القدرات ما وراء المعرفية وما وراء الاستيعابية تؤثر إيجابياً في التعلم (Kring, 2004). بالإضافة إلى ذلك، وجد بریتون وستمسون وستينيت وكولجوز (Britton, Stimsom, Stennett & Coulgoz, 1998) أن قدرة ما وراء الاستيعاب ترتبط بشكل مباشر باكتساب المعرفة، والأداء الماهر، والكفاءة الذاتية وتؤثر فيهما. كما تتأثر قدرات ما وراء الاستيعاب بالعديد من العوامل، ومن أهمها عمق المعالجة. ويرى نيلسون (Nelson, 1996) أن أحد الأهداف الأساسية للتدريس هو مساعدة الطلبة ليصبحوا متعلمين فعالين: أي يصبحوا مسؤولين عن تعلمهم، ويتطلب التعلم الفعال وعي الشخص باستيعابه. وفي هذا الصدد، حدد سكاليرت وكليمان (Schallert & Kleiman, 1989) بعض الاستراتيجيات القرائية التي من الممكن أن يستخدمها المعلمون لتحسين قدرة ما وراء الاستيعاب لدى الطلبة، وهي:

- 1- تركيز انتباه الطلبة على الأفكار الرئيسة.
- 2- طرح أسئلة على الطلبة حول استيعابهم لبعض المفاهيم، لتساعدهم في مراقبة استيعابهم.
- 3- ربط معرفة الطلبة السابقة بالمعرفة الجديدة.

وتشير الدراسات التربوية إلى أن أنشطة ما وراء الاستيعاب تعود في بداياتها إلى أبحاث ما

وراء الذاكرة (Metamemory Research): فقد حددت أبحاث ما وراء الذاكرة عدة مظاهر لما وراء الذاكرة (Hulthsch, Hertzog, Sixson & Davidson, 1988): منها: القلق حول أداء الذاكرة، والثقة في قدرات الذاكرة، والتحكم بأدائها، وقيمة أداء الذاكرة الجيد، ومعرفة عملياتها الأساسية، والمعرفة باستراتيجياتها. واعتماداً على الأبحاث في مجال تقييم ما وراء الذاكرة صممت أداة قياس ما وراء الاستيعاب: التي تقيس القلق ومشاعر التوتر المتعلق بالاستيعاب القرائي، والتحكم (Locus) بقدرات الاستيعاب القرائي، والقدرة (Capacity) أو إدراك قدرات الاستيعاب الجيدة، والتحصيل (Achievement) أو أدراك دور التحصيل الجيد أو الأداء الجيد في مهمات الاستيعاب القرائي، والمهمة (Task) أو معرفة عمليات الاستيعاب الأساسية. ويرى أوماللي وشاموت (O'Malley & Chamot, 1990) أنّ استراتيجيات ما وراء الاستيعاب تهتم بإدارة عملية القراءة والتعلم، مثل التخطيط لعملية القراءة، ومراقبة الفهم وتقوم ما تم تعلمه؛ وذلك نتيجة وعي الطلبة بعملية القراءة. ويرى أوكسفورد (Oxford, 1990) أنّ استراتيجيات ما وراء الاستيعاب تساعد المتعلمين في توجيه أنفسهم في أثناء القراءة، وتساعدهم على استيعاب النص والتعلم بالاعتماد على أنفسهم، وتشجعهم على الاندماج في مواقف التعلم بشكل أكثر نشاطاً وفاعلية. ويؤكد ماير (Mier, 2004) أنّ تعليم الطلبة استراتيجيات الاستيعاب القرائي تعليمياً منهجياً من قبل المعلمين يكمن في حث الطلبة على إدراك العمليات المعرفية التي تدور داخلهم في أثناء القراءة.

ويكاد يتفق معظم الباحثين على أنّ وعي الطلبة باستراتيجيات ما وراء الاستيعاب القرائي، يجعلهم يحرزون نجاحاً ملحوظاً في مقاييس الاستيعاب القرائي مقارنة بنظرائهم الأقل وعياً بهذه الاستراتيجيات (Serag, 2000; National Reading Panel, 2004). وفي هذا الصدد، أجرت يورك (York, 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الوعي باستراتيجية ما وراء الاستيعاب وأداء الاستيعاب القرائي بالنصوص الأدبية والعلمية. تكونت عينة الدراسة من (١٣٢) طالباً من طلبة الصف الثامن الأساسي من الطلبة الأمريكيين في إحدى المدارس المتوسطة في ولاية (Southeastern). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الوعي بمهارات ما وراء الاستيعاب والأداء القرائي؛ أي كلما زاد الوعي بما وراء الاستيعاب كان الاستيعاب القرائي أفضل. وقام ليفري ولوريز (Lefevre & Lories, 2004) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر ما وراء الاستيعاب على إصدار أحكام ما وراء الاستيعاب والتحصيل الأكاديمي. وتم اختيار عينة عشوائية مكونة

من (١١٠) طالباً وطالبة من جامعة الينوي الأمريكية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائياً لمستوى ما وراء الاستيعاب على إصدار أحكام ما وراء الاستيعاب، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ما وراء الاستيعاب والتحصيل الأكاديمي. كما أشارت دراسة كارين ودينا وايليتو (Karen, Diane & Elliot, 2003) التي هدفت إلى الكشف عن علاقة ما وراء الاستيعاب بأداء الطلبة في القراءة وخصيلهم الأكاديمي على عينة الدراسة البالغة (٤١٤) طالباً من طلبة الصف الرابع الأساسي في مدينة رودايسلند (Rhode Island). إلى وجود علاقة ارتباطية قوية دالة إحصائياً بين ما وراء الاستيعاب والأداء القرائي: أي أن استخدام استراتيجية ما وراء الاستيعاب تعمل على تحسين أداء الطلبة في القراءة. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية قوية دالة إحصائياً بين ما وراء الاستيعاب والتحصيل الأكاديمي: أي أن الطلبة الذين استخدموا مهارات ما وراء الاستيعاب أظهرت مستوى تحصيل أكاديمي مرتفع. وأجرى لين وموري وزابروكي (Lin, Moore & Zabucky, 2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى ما وراء الاستيعاب ومعرفة علاقته بالاستيعاب القرائي. تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) فرداً؛ منهم (٦٠) فرداً من تراوحت أعمارهم بين (٢٣-٣٥) سنة، و(٦٠) فرداً من تتراوح أعمارهم بين (٦١-٨٣) سنة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى ما وراء الاستيعاب لدى أفراد الدراسة هو المستوى المتوسط. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن مستوى ما وراء الاستيعاب يسهم في التنبؤ بدرجة كبيرة في الاستيعاب القرائي. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين فئة الشباب وكبار السن في مستوى ما وراء الاستيعاب. بالإضافة إلى ذلك، فقد أجرى موري وزابروكي (Moore & Zabucky, 1994) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة ما وراء الاستيعاب بالاستيعاب القرائي لدى عينة من الشباب والراشدين تكونت من (٦٠) فرداً منهم: (٣٠) شاباً و(٣٠) شخصاً كبيراً في السن من ولاية جنوب كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية. وجمع البيانات طوّر الباحثان مقياس ما وراء الاستيعاب. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى إمكانية التنبؤ في الاستيعاب القرائي من خلال معرفة مستوى ما وراء الاستيعاب لدى الطلبة. كما أشارت نتائج دراسة ستانج (Stange, 1993) التي هدفت إلى الكشف عن أثر ما وراء الاستيعاب على الأداء القرائي والتحصيل لدى عينة تألفت من (١٨) طالباً من طلبة الصفين الرابع والخامس الأساسيين في إحدى مدارس ولاية اوكلواهما الأمريكية، إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين مستوى ما وراء الاستيعاب والأداء القرائي والتحصيل الأكاديمي. كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين الصفين الرابع والخامس في مستوى ما وراء الاستيعاب.

يتضح مما سبق أهمية ودور ما وراء الاستيعاب في عمليتي التعلم والتعليم والتحصيل الأكاديمي بشكل عام، وفي التحصيل القرائي بشكل خاص. ورغم توافر عدد محدود من الدراسات التي بحثت علاقة ما وراء الاستيعاب بالتحصيل القرائي في الثقافات الأجنبية؛ إلا أن الباحث لم يعثر على أية دراسة عربية في هذا المجال، ويمكن أن تسد هذه الدراسة شيئاً من النقص في هذا الموضوع.

مشكلة الدراسة

بعد الاستيعاب القرائي من أكثر المهارات العقلية ارتباطاً بالعملية التعليمية، وأكثرها تأثيراً في تحصيل الطلبة الدراسي وجأحهم في المهمات التعليمية المختلفة؛ إذ إنَّ الضعف فيه يهدد تحصيلهم الأكاديمي. وربما يؤدي إلى فشلهم في الحياة الدراسية؛ خاصة في المرحلة الدراسية العليا التي يعتمد فيها تعلم الطلبة للمواد الدراسية على الاستيعاب القرائي. وبشكل خاص، فإن وعي الطلبة بعملية استيعابهم القرائي (ما وراء الاستيعاب) يؤدي دوراً كبيراً في تحسين مستوى استيعابهم القرائي؛ بحيث يستطيعون مراقبة استيعابهم للنص مدركين بذلك سبب جأحهم أو فشلهم في الاستيعاب. وبالرغم من أهمية الاستيعاب القرائي بشكل عام، والوعي بعملية الاستيعاب القرائي (ما وراء الاستيعاب) بشكل خاص؛ إلا أن الواقع التربوي يشير إلى أن الطلبة في مختلف مستوياتهم التعليمية يعانون ضعفاً عاماً في القراءة، وتدنياً في مستوى الاستيعاب القرائي بشكل خاص. وقد عزي الباحثون هذه النتائج إلى عدم استخدام الطلبة لاستراتيجيات معرفية متقدمة (National Reading Panel, 2004).

لذا يعدّ البحث في المتغيرات والعوامل التي تسهم في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة أمراً ضرورياً؛ لتوفير الوقت والجهد الذي يبذله المعلمون والطلبة في سبيل تحقيق الاستيعاب القرائي. وبشكل أكثر تحديداً تتمثل مشكلة الدراسة الحالية بمعرفة "مستوى ما وراء الاستيعاب القرائي وعلاقته بالتحصيل القرائي لدى طلبة الجامعة".

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى ما وراء الاستيعاب القرائي لدى طلبة الجامعة، وكذلك الكشف عن علاقته بالتحصيل القرائي. وهدفت الدراسة أيضاً إلى تحري مدى اختلاف العلاقة بين مستوى ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي باختلاف النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي للطلاب.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى ما وراء الاستيعاب لدى طلبة الجامعة ؟
٢. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي لدى أفراد عينة الدراسة ؟
٣. هل تختلف قوة العلاقة بين مستوى ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي باختلاف النوع الاجتماعي للطلاب؟
٤. هل تختلف قوة العلاقة بين مستوى ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي باختلاف المستوى الدراسي الطالب ؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من مجالين اثنين: أولهما الأهمية النظرية، وثانيهما الأهمية العملية. أما الأهمية النظرية للدراسة فإنها تبدو في سعيها للكشف لأطراف العملية التربوية عن مدى أهمية الوعي في أثناء القراءة (ما وراء الاستيعاب) في التحصيل القرائي، وخصوصاً أن ثمة جانباً من جوانب قصور الاستيعاب يعود إلى قلة وعي الطلبة في أثناء الاستيعاب القرائي. أما الأهمية العملية لهذه الدراسة، فتبرز في التضمينات التي تقدمها للقائمين على تدريس اللغة والمتمثلة بضرورة وعي الطلبة في أثناء القراءة لتحسين مستوى استيعابهم للنصوص المقروءة، خصوصاً أنه بات من المتفق عليه لدى المتخصصين في مجال القراءة بأن ما وراء الاستيعاب يسهل استيعاب الطلبة للنصوص القرائية، وأن العديد من الطلبة معرضون للخطر (Students at Risk): لأنهم لم يتمكنوا من استيعاب واستخدام ما يقرءون. بالإضافة إلى ذلك فإن هذه الدراسة ستكون فاتحة الطريق أمام دراسات محلية أخرى لإجراء دراسات ماثلة على متغيرات أكاديمية وديموغرافية متعددة.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال المسجلين للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١.

مصطلحات الدراسة

ما وراء الاستيعاب: هو مستوى وعي الطالب بالقراءة، وتحديد المشكلات التي تواجهه في

أثناء قراءة نص ما للتعلُّب عليها. وتمكَّنه من الحكم على مدى ما استوعبه من النص الذي قرأه. ويقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في إجابته عن بنود المقياس المستخدم فيها.

التحصيل القرائي: هو قدرة الطالب على فهم معاني النص المقروء السطحية والضمنية. ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي سيحصل عليها الطالب في إجابته عن بنود المقياس المستخدم فيها.

المستوى الدراسي: ويشير إلى مستوى السنة الدراسية الجامعية للطلبة، ويشمل هذا المتغير أربعة مستويات وهي مستوى السنة الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة. النوع الاجتماعي: ويشير إلى جنس الطالب، ويتضمن مستويين وهما الذكور والإناث.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي: نظراً لتحقيقه أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الحسين بن طلال من مستوى البكالوريوس للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١، إذ بلغ أفراد مجتمع الدراسة (٧٧٣٦) طالباً وطالبة، حسب سجلات وحدة القبول والتسجيل بجامعة الحسين بن طلال. موزعين وفقاً لمتغيرات الدراسة كما في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي

العدد	المستوى الدراسي	النوع الاجتماعي
١٠٣٦	سنة أولى	ذكور
١١١٥	سنة ثانية	
٧١٢	سنة ثالثة	
٧١٣	سنة رابعة	
٣٥٧٦		المجموع
١٠٢٣	سنة أولى	إناث
١١٤٣	سنة ثانية	
١٠٥٤	سنة ثالثة	
٩٤٠	سنة رابعة	
٤١٦٠		المجموع
٧٧٣٦		المجموع الكلي

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٨٤٧) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية باعتبار أن وحدة المعاينة هنا هي الشعبة، إذ اختيرت أربع كليات من بين كليات الجامعة عشوائياً وهي (الآثار، والعلوم التربوية، والهندسة، والعلوم). واختيرت شعبتين عشوائياً من شعب المواد التي طرحتها كل كلية من الكليات الأربع في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٠. ويبين الجدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيري النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي.

الجدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي

العدد	المستوى الدراسي	النوع الاجتماعي
١١٥	سنة أولى	ذكور
١٠٦	سنة ثانية	
٩٧	سنة ثالثة	
٩٥	سنة رابعة	
٤١٣		المجموع
١١٠	سنة أولى	إناث
١٢٢	سنة ثانية	
١٠٣	سنة ثالثة	
٩٩	سنة رابعة	
٤٣٤		المجموع
٨٤٧		المجموع (ذكور وإناث معاً)

أدوات الدراسة

استخدمت في هذه الدراسة أداتان، هما:

أولاً: مقياس ما وراء الاستيعاب

استخدم في هذه الدراسة مقياس ما وراء الاستيعاب المطور من قبل مور وزبروكي وكوماندر (Moore, Zabrukky & Commander, 1997). وتكوّن هذا المقياس من (٢٢) فقرة ذات

تدرج خماسي موزعة على سبعة أبعاد فرعية، هي:

١. القلق (Anxiety): يستخدم لتقدير مشاعر التوتر لدى الفرد المتعلقة باستيعابه القرائي:

كـتغـيـر لـون الـوجـه عـنـد الـطـلـب الـمـفـاجـئ لـقـراءـة نص ما. وتقيسه الفقرات ذوات الأرقام (٣، ٨،

١٢، ١٣). وتتراوح درجة الفرد على هذا البعد من (٤ - ٢٠) درجة.

٢. التحصيل (Achievement): يستخدم لتقدير درجة إدراك الفرد لأهمية التحصيل أو

الأداء الجيد على مهارات الاستيعاب القرائي. وتقيسه الفقرات ذوات الأرقام (٤، ١٠، ١٨). وتتراوح درجة الفرد على هذا البعد من (٣ - ١٥) درجة.

٣. الاستراتيجية (Strategy): تستخدم لتحديد التقنيات التي يستخدمها الفرد من أجل تحسين مستوى الاستيعاب القرائي لديه. وتقيسه الفقرات ذوات الأرقام (٦، ٧، ١١). وتتراوح درجة الفرد على هذا البعد من (٣ - ١٥) درجة.

٤. القدرة (Capacity): تستخدم لتقدير درجة وعي الفرد لقدراته الاستيعابية، وتقيسه الفقرات ذوات الأرقام (١، ٢، ١٤). وتتراوح درجة الفرد على هذا البعد من (٣ - ١٥) درجة.

٥. المهمة (Task): تستخدم لتقدير درجة معرفة الفرد بعمليات الاستيعاب الأساسية. وتقيسه الفقرات ذوات الأرقام (١٦، ٢٠، ٢١). وتتراوح درجة الفرد على هذا البعد من (٣ - ١٥) درجة.

٦. مركز التحكم (الضبط) (Control of Locus): تستخدم لتقدير درجة تحكم الفرد بمهاراته القرائية. وتقيسه الفقرات ذوات الأرقام (٩، ١٥، ٢٢). وتتراوح درجة الفرد على هذا البعد من (٣ - ١٥) درجة.

٧. التنظيم (Regulation): وتستخدم لتقدير الطرق التي يستخدمها الفرد لحل مشاكل الاستيعاب. وتقيسه الفقرات ذوات الأرقام (٥، ١٧، ١٩). وتتراوح درجة الفرد على هذا البعد من (٣ - ١٥) درجة.

دلالات صدق وثبات مقياس ما وراء الاستيعاب بصورته الأصلية

للتحقق من صدق المقياس استخدم مطوّروه (Moore, Zabrukky & Commander, 1997) التحليل العائلي ذي المحاور المتعامدة (Aprincipal Component Factor Analysis). وقد أسفرت نتائج التحليل عن وجود سبعة عوامل فسرت (٢٣,٢٠٪) من التباين. كما تم حساب معامل تشعب الفقرات على الأبعاد التي تنتمي إليها، فكانت جميع تشعبات الفقرات على أبعاد المقياس عالية، إذ كان أقل معامل تشعب (٠,٤٣) للفقرة رقم (٩) على البعد السادس (مركز التحكم)، وأعلى معامل تشعب بلغ (٠,٨١) للفقرة رقم (١٣) على البعد الأول (القلق). بالإضافة إلى ذلك، تم استخراج صدق البناء (الارتباطات بين الأبعاد الفرعية للمقياس)، وقد تراوحت معاملات الارتباطات بين (٠,٢٠ - ٠,٣٥)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0,05$ ؛ مما يدل على أن الارتباطات بين الأبعاد الفرعية للمقياس قوية وليست ناجمة عن الصدفة. وللتحقق من ثبات المقياس، قام مطوّروه بتطبيقه على (٢٣٧) طالباً من طلبة الجامعة من خارج عينة الدراسة، ثم تم إعادة تطبيقه بعد مرور

أسبوعين على العينة نفسها، وتم حساب معامل ثبات الاستقرار للمقياس باستخراج معامل ارتباط بيرسون، وتراوحت قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين (٠,٨٧ - ٠,٥٧) وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٨٨).

دلالات صدق المقياس بصورته العربية

تم التوصل إلى دلالات صدق المقياس في هذه الدراسة باستخدام:

١. صدق المحكمين: بعد أن قام الباحث بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، عرضت الترجمة على ثلاثة مختصين في اللغة الإنجليزية؛ للتأكد من سلامة الترجمة، كما أجريت ترجمة عكسية من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية من مختص آخر في اللغة الإنجليزية؛ للتأكد من محافظة كل فقرة على مضمونها كما وردت في القائمة الأصلية؛ وأجريت تعديلات لغوية طفيفة على النص العربي لبعض الفقرات في ضوء هذه الإجراءات. بعد ذلك، قام الباحث بعرض المقياس على سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي والمقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، وطلب إليهم إبداء رأيهم في المقياس من حيث مدى انتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، ووضوح المعنى لكل فقرة، وإبداء أي تعديلات يرونها مناسبة. ولم يكن هناك ملاحظات لدى المحكمين حول انتماء كل فقرة للبعد الذي تنتمي إليه أو عدم وضوح معنى أي منها.

٢. الصدق العاملي: للتحقيق من البناء العاملي للمقياس، أُجري التحليل العاملي لدرجات أفراد عينة الدراسة (ن = ٨٤٧) باستخدام أسلوب تحليل المحاور الأساسية (Principal Axis Factoring) تبعه التدوير المائل. وقد أظهرت النتائج وجود سبعة عوامل بلغ الجذر الكامن لكل منها أكبر من واحد صحيح، وفسرت مجتمعة (٦٧,٤٪) من التباين الكلي للمقياس؛ وقد فسر العامل الأول (١٥,٧٪) من التباين الكلي، وفسر العامل الثاني (٩,٥٪) منه، وفسر العامل الثالث (١٠,١٪) منه، وفسر العامل الرابع (٨,٩٪) منه، وفسر العامل الخامس (٧,٩٪) منه، وفسر العامل السادس (٨,١٪) منه، وفسر العامل السابع (٧,٢٪) منه. ولتحديد العامل الذي تنتمي إليه الفقرة استخدمت المحكات الآتية:

١. أن تصنف الفقرة ضمن العامل الذي تحقق عليه أعلى درجة تشبع.
 ٢. أن يبلغ معامل تشبع الفقرة على العامل (٠,٣٠) أو أعلى.
 ٣. أن يتوافق مضمون الفقرة مع مضامين الفقرات التي تنتمي إلى العامل نفسه.
- وأظهرت النتائج أن الفقرات الأربع ذوات الأرقام (٣, ٨, ١٢, ١٣) تنتمي إلى العامل الأول وتطور مضامينها حول القلق، وبلغت قيم تشبعها (٠,٦١، ٠,٣٤، ٠,٦٥، ٠,٣٧) على التوالي؛

وأن الفقرات الثلاث ذوات الأرقام (٤، ١٠، ١٨) تنتمي إلى العامل الثاني وتدور مضامينها حول التحصيل. وبلغت قيم تشبعها (٠,٤٩، ٠,٥٢، ٠,٤٩) على التوالي؛ وأن الفقرات الثلاث ذوات الأرقام (١، ٧، ١١) تنتمي إلى العامل الثالث وتدور مضامينها حول الاستراتيجية، وبلغت قيم تشبعها (٠,٤٧، ٠,٥٣، ٠,٣٨) على التوالي؛ وأن الفقرات الثلاث ذوات الأرقام (١، ٢، ١٤) تنتمي إلى العامل الرابع وتدور مضامينها حول القدرة، وبلغت قيم تشبعها (٠,٣٧، ٠,٥١، ٠,٤٦) على التوالي؛ وأن الفقرات الثلاث ذوات الأرقام (١٦، ٢٠، ٢١) تنتمي إلى العامل الخامس وتدور مضامينها حول المهمة، وبلغت قيم تشبعها (٠,٤١، ٠,٣٩، ٠,٣٢) على التوالي؛ وأن الفقرات الثلاث ذوات الأرقام (٩، ١٥، ٢٢) تنتمي إلى العامل السادس، وبلغت قيم تشبعها (٠,٣٨، ٠,٤٧، ٠,٤٦) على التوالي؛ وأن الفقرات الثلاث (٥، ١٧، ١٩) تنتمي إلى العامل السابع، وبلغت قيم تشبعها (٠,٥١، ٠,٣٣، ٠,٤٥) على التوالي.

يلاحظ مما سبق أن البناء العاملي للمقياس في هذه الدراسة جاء مطابقاً للبناء العاملي للقائمة في صورتها الأصلية، وجاءت مصنفة وفق البناء النظري للمقياس، وذلك مؤثر على أن المقياس يتمتع بالصدق العاملي.

٣. صدق البناء: استخرج صدق بناء المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون. وقد جاءت جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية المكونة للمقياس مرتفعة؛ إذ تراوحت قيمها بين (٠,٢٢ - ٠,٣٩) وهي دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha = 0,05)$.

دلالات ثبات المقياس بصورته العربية

تم التحقق من ثبات مقياس ما وراء الاستيعاب من خلال تطبيقه على (٤٥) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل الانساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا لفقرات كل بعد من أبعاد المقياس. وقد بلغت قيم معاملات الثبات (٠,٨٣، ٠,٧٧، ٠,٨٠، ٠,٧٨، ٠,٨١، ٠,٧٩، ٠,٧٥) لأبعاد المقياس (القلق، والتحصيل، والإستراتيجية، والقدرة، والمهمة، ومركز التحكم، والتنظيم) على التوالي. بالإضافة إلى ذلك، حسب معامل الاستقرار عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار على عينة الثبات نفسها ثم إعادة تطبيقه على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، وقد بلغت قيم معاملات الاستقرار (٠,٧٩، ٠,٨٢، ٠,٧٦، ٠,٨٠، ٠,٧٩، ٠,٨١، ٠,٧٨) لأبعاد المقياس (القلق، والتحصيل، والإستراتيجية، والقدرة، والمهمة، ومركز التحكم، والتنظيم) على التوالي. وبناءً على ما سبق، اعتبر مقياس ما وراء الاستيعاب متمتعاً بدلالات صدق وثبات مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس ما وراء الاستيعاب

أتبعت كل فقرة من فقرات المقياس بخمس استجابات محتملة جاءت على النحو الآتي: دائماً، وغالباً، وأحياناً، ونادراً، وأبداً، وأعطيت الدرجات الآتية على التوالي: (١، ٢، ٣، ٤، ٥) أي تتراوح درجة الطالب على الفقرة الواحدة من درجة واحدة إلى خمس درجات. وتتراوح الدرجة الكلية لبعدهم القلق من درجة واحدة إلى (٢٠) درجة؛ إذ يتكون هذا البعد من (٤) فقرات، وتتراوح الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الآتية (التحصيل، والاستراتيجية، والقدرة، والمهمة، ومركز التحكم، والتنظيم) من درجة واحدة إلى (١٥) درجة؛ إذ يتكون كل منها من (٣) فقرات، ولأن المقياس يتكون من (٢٢) فقرة، تراوحت الدرجة الكلية بين (٢٢) درجة وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب، و(١١٠) درجة وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب. وقد تم تصنيف مستويات ما وراء الاستيعاب وفق المعيار الآتي: (١،٤٩ فأقل قليلة جداً)، ومن (٢،٤٩ - ١،٥٠ قليلة)، ومن (٣،٤٩ - ٢،٥ متوسطة)، ومن (٤،٤٩ - ٣،٥٠ كبيرة)، ومن (٤،٥٠ فأكثر كبيرة جداً)، وذلك لتحديد مستوى ما وراء الاستيعاب لدى أفراد عينة الدراسة.

ثانياً: اختبار الاستيعاب القرائي

استخدم اختبار الاستيعاب القرائي المطور من قبل المسيعديين (٢٠٠٥). والمكوّن من (٦٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، موزعة على سبعة نصوص رئيسة، وبعض الأشعار والقصص. أما في هذه الدراسة فقد اعتمد في قياس الاستيعاب القرائي على النصوص السبعة الرئيسية والمكونة من (٤٢) فقرة؛ ليتم تطبيقها خلال محاضرة واحدة مدتها (٦٠) دقيقة، ولتقدير مدى ملاءمة هذه النصوص لقدرات الطلبة اللغوية استخدم الباحث في الدراسة الحالية اختبار التكملة؛ لقياس درجة مقروئية النصوص؛ إذ قدمت النصوص إلى (٣٠) طالباً وطالبة من غير عينة الدراسة، بعد حذف كل كلمة يكون ترتيبها الخامس، وطلب إلى الطلبة أن يملؤوا الفراغ بالكلمات الملائمة من حيث المعنى. ثم صُححت الإجابات وفق مفتاح تصحيح خاص بذلك، أعطيت فيه "درجة واحدة" لكل إجابة صحيحة و "صفر" لكل إجابة خاطئة. وقد حسبت الدرجة الكلية على النص بحساب مجموع الكلمات الصحيحة التي حصل عليها الطالب/الطالبة في النص الواحد، ثم حسبت الدرجة الكلية من مئة، وبعد ذلك حسب الوسط الحسابي المثوي لدرجات الطلبة جميعها في النص الواحد، وقد تراوحت درجة مقروئية الطلبة لهذه النصوص بين (٧٩٪ و ٨٢٪)، واعتبر ذلك دالاً على ملاءمة النصوص لقدرات الطلبة اللغوية.

صدق اختبار الاستيعاب القرائي وثباته

قام المسعديين (٢٠٠٥) بإجراء صدق المحكمين لاختبار الاستيعاب القرائي. وبناء على آراء المحكمين أُجري بعض التعديلات اللغوية البسيطة. أما في هذه الدراسة، فقد تم التوصل إلى دلالات صدق الاختبار بعرض فقراته (مرفقة بالنصوص) على سبعة من المحكمين المختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم وأساليب تدريس اللغة العربية، وطلب إليهم إبداء ملاحظاتهم على الفقرات من حيث: الصياغة اللغوية، ووضوح الفقرات، ومناسبة البدائل، وارتباط الفقرة بالمستوى الذي تقيسه؛ كما طلب إليهم إجراء التعديلات المناسبة التي يرونها ضرورية على الفقرات. وقد أُجريت التعديلات المناسبة في ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات؛ إذ تم حذف ست فقرات أجمع المحكمون على عدم مناسبتها لقياس مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة، فأصبح الاختبار مؤلفاً في صورته النهائية من (٣٦)، واعتبر هذا الإجراء دالاً على صدق الاختبار.

ولتعرف دلالة ثبات الاختبار، قام المسعديين (٢٠٠٥) بحساب ثبات الاختبار باستخدام معامل كرونباخ ألفا الذي بلغ (٠,٧٢٨). أما في الدراسة الحالية فقام الباحث بتطبيق الاختبار على (٣٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الحسين بن طلال من خارج عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، ثم حسب معامل الاتساق الداخلي له بمعادلة كرونباخ الفا فبلغ (٠,٨٤).

تحليل فقرات الاختبار

لمعرفة خصائص فقرات اختبار الاستيعاب القرائي، استخرج الباحث معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، حيث تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من خلال إيجاد النسبة المئوية للطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة، كما حسبت قدرة كل فقرة على التمييز من خلال حساب المعاملات المصححة لارتباط الفقرة بالمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه. والجدول رقم (٣) يوضح معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار الاستيعاب القرائي.

الجدول رقم (٣)

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار الاستيعاب القرائي

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠,٧٠	٠,٣٢	١٩	٠,٦٤	٠,٥٣
٢	٠,٧٢	٠,٤٧	٢٠	٠,٤٨	٠,٥١
٣	٠,٦٧	٠,٣٧	٢١	٠,٥٩	٠,٥٥

تابع الجدول رقم (٣)

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
٤	٠,٦٥	٠,٤٠	٢٢	٠,٦٨	٠,٤٧
٥	٠,٧٢	٠,٣٨	٢٣	٠,٧٢	٠,٥٨
٦	٠,٦٣	٠,٥٣	٢٤	٠,٦٩	٠,٥٦
٧	٠,٥٩	٠,٥٤	٢٥	٠,٦٦	٠,٤٧
٨	٠,٥٥	٠,٥٠	٢٦	٠,٥٨	٠,٥١
٩	٠,٦٩	٠,٥٦	٢٧	٠,٦١	٠,٥٦
١٠	٠,٧٢	٠,٥٧	٢٨	٠,٦٢	٠,٥٥
١١	٠,٧٣	٠,٤٤	٢٩	٠,٧٢	٠,٥٢
١٢	٠,٦٥	٠,٣٩	٣٠	٠,٥٧	٠,٣٦
١٣	٠,٥٢	٠,٣٧	٣١	٠,٤٨	٠,٤٦
١٤	٠,٦٠	٠,٤١	٣٢	٠,٧٣	٠,٤١
١٥	٠,٤٩	٠,٤٤	٣٣	٠,٥٦	٠,٣٧
١٦	٠,٦١	٠,٣٧	٣٤	٠,٦٤	٠,٣٩
١٧	٠,٧١	٠,٤٢	٣٥	٠,٥١	٠,٥٠
١٨	٠,٥٥	٠,٣٨	٣٦	٠,٤٨	٠,٤٥

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار تراوحت بين (٠,٤٨ - ٠,٧٣). في حين تراوحت القدرة التمييزية لفقرات الاختبار بين (٠,٣٣ - ٠,٥٨). وتعدّ هذه المعاملات مقبولة لغايات البحث العلمي. ومؤشرات جيدة على صدق وثبات الاختبار.

إجراءات الدراسة

بعد ترجمة مقياس ما وراء الاستيعاب من قبل الباحث نفسه من اللغة الإنجليزية إلى العربية، تم استخراج مؤشرات صدق المقياس وثباته، ثم وزع المقياس على أفراد الدراسة خلال شهر تشرين ثاني من العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١. بعد أن تم تحديد الهدف من الدراسة، وطريقة الإجابة عن فقرات المقياس، والمحافظة على سرية المعلومات الواردة فيه، علماً بأنه لم يتضمن أية معلومات تحدّد هوية الطالب باستثناء النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي. ثم فرغت إجابات الطلبة على نماذج خاصة بذلك من قبل الباحث نفسه، ثم أدخلت إلى الحاسوب للتحليل الإحصائي على برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والإنسانية (SPSS). وبعد الانتهاء من إجراءات تطوير اختبار الاستيعاب القرائي، تم تطبيق الاختبار مرفقاً بالنصوص القرائية على أفراد الدراسة خلال محاضراتهم من قبل الباحث نفسه. ثم قام الباحث بتصحيح إجابات الطلبة على اختبار الاستيعاب القرائي وفق مفتاح الإجابة النموذجية المعدّ لهذا الغرض. وقد رصدت "درجة واحدة" لكل إجابة صحيحة، و "صفر" لكل

إجابة خاطئة. وبذا تتراوح مجموع درجات الطالب الواحد في الاختبار من "صفر" إلى "اثنين وعشرين" درجة.

الأساليب الإحصائية نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة التي تناولت العلاقة بين ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي.

نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على: "ما مستوى ما وراء الاستيعاب لدى طلبة الجامعة؟". للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على الأبعاد السبعة المكونة للمقياس. والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ما وراء الاستيعاب لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وذلك على أبعاد المقياس السبعة

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية
١.	القلق	٢,٨٨	٠,٨٩
٢.	التحصيل	٢,٩٩	٠,٨٧
٣.	الإستراتيجية	٢,٦٢	٠,٩١
٤.	القدرة	٢,٥٩	٠,٩٤
٥.	المهمة	٢,٥٨	٠,٩٢
٦.	مركز التحكم	٢,٥٤	٠,٩٥
٧.	التنظيم	٢,٥٩	٠,٩٤
	الكلي	٢,٦٢	٠,٩١

يتضح من الجدول (٤) أن مستوى ما وراء الاستيعاب لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال هو المستوى المتوسط: إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٦٣) على المقياس الكلي. وقد جاء مستوى ما وراء الاستيعاب لدى عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد المقياس بمستوى متوسط أيضاً. إذ بلغ المتوسط الحسابي للأبعاد (القلق، والتحصيل، والإستراتيجية، والقدرة، والمهمة، ومركز التحكم، والتنظيم) على التوالي (٢,٥٩، ٢,٥٤، ٢,٥٨، ٢,٥٩، ٢,٦٢، ٢,٩٢، ٢,٨٨).

ولعلّ السبب في وجود درجة متوسطة فيما يتعلق بمستوى ما وراء الاستيعاب الخاص ببعد القلق يعود إلى طبيعة العلاقة بين القلق والاستيعاب والتفكير: إذ إن الدرجة العالية

من القلق تعيق أداء المتعلم عن التفكير والاستيعاب. والدرجة المتدنية أيضاً تضعف تفكيره واستيعابه. وبالتالي تكون الدرجة المتوسطة من القلق هي الدرجة التي تحفز المتعلم وتحثه على التفكير والاستيعاب. ولأن ما وراء الاستيعاب نمط من أنماط التفكير فإنه يتطلب مستوى متوسطاً من القلق.

وفيما يتعلق ببعد التحصيل، فإن الطلبة ذوي مهارات ما وراء الاستيعاب يمتلكون مهارات جيدة لفهم النص واستيعاب معانيه واستنتاج الأفكار المتضمنة فيه. ولديهم القدرة الكافية على فهم المعنى المباشر وغير المباشر للنص المقروء مستفيدين مما يتضمنه النص من دلالات وتلميحات السياق اللغوي. وتعدّ هذه القدرات متطلبات رئيسة للتحصيل الجيد في أثناء قراءة نص ما؛ وتعزز هذه النتيجة ما أشار إليه بعض الباحثين بأن امتلاك الطلبة لمهارات الاستيعاب القرائي من أهم عوامل نجاحهم في التحصيل الدراسي وتعلم المواد الدراسية (Lefevre & Lories, 2004).

ويمكن تفسير النتيجة المتعلقة ببعد الاستراتيجية، الذي يعدّ من أبعاد ما وراء الاستيعاب المهمة قبل القراءة، فإن الطلبة ذوي مهارات ما وراء الاستيعاب يصوغون أسئلة في أذهانهم قبل قراءتهم لنص ما، ويبحثون عن الكلمات المفتاحية، التي تعدّ أساسية لعملية الفهم. كما يقومون بإلقاء نظرة سريعة على المادة الصعبة قبل البدء بقراءتها. وهذه جميعها تعدّ من استراتيجيات القراءة الفعّالة التي تساهم في زيادة وعي الطلبة في أثناء قراءة نص ما بغرض استيعابه.

أما فيما يتعلق ببعد القدرة الاستيعابية، فبحكم مهارات ما وراء الاستيعاب التي يمتلكها الطلبة، يتمكن الطلبة من الربط بين الفقرات المتضمنة في النص. وتحليل الفقرات إلى أفكار رئيسة وأخرى ثانوية، واستنتاج المعاني المتضمنة في هذه الفقرات؛ ما يساهم في مساعدة الطلبة على فهم المقالات والمعلومات، وفهم النصوص الجديدة؛ وهذا من شأنه أن يساهم في تطوير القدرة الاستيعابية لدى الطلبة.

ويمكن تفسير النتيجة المتعلقة ببعد المهمة، وهو الذي يشير إلى معرفة العمليات الاستيعابية الأساسية في مهارات ما وراء الاستيعاب؛ بأن الطلبة ذوي مهارات ما وراء الاستيعاب يميلون إلى التركيز على المهمة المدروسة بجد ومثابرة؛ ما يدفعهم إلى السعي نحو استيعاب المعلومات المجردة وفهم الموضوعات غير المعروفة.

ويمكن تفسير النتيجة المتعلقة ببعد مركز التحكم بمهارات القراءة، والذي يعدّ من الأبعاد المهمة في مهارات ما وراء الاستيعاب. بأن امتلاك الطلبة لمستوى متوسط من مهارات ما

وراء الاستيعاب يمكنهم من التحكم بالأنشطة المعرفية بشكل واع ومقصود. بالإضافة إلى ذلك، فإن امتلاك الطلبة لمستوى متوسط من مهارات ما وراء الاستيعاب يمكنهم من مراقبة عملية استيعابهم. وبالتالي تصبح لديهم القدرة الكافية على إدراك سبب نجاح أو فشل استيعابهم. ويؤكد الطلبة ذوو مهارات ما وراء الاستيعاب على ضرورة المحافظة على مهارات القراءة. ويدركون أن الاستمرار في القراءة سيحسن قدرتهم على استيعاب النص. أما فيما يتعلق بعقد التنظيم وهو أحد الأبعاد المهمة لمهارات ما وراء الاستيعاب الذي يساعد في حل مشكلات الاستيعاب؛ لذا فإن الطلبة ذوي مهارات ما وراء الاستيعاب يميلون إلى قراءة النصوص ببطء وعناية للتأكد من فهمها. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً بأن هؤلاء الطلبة يميلون إلى إعادة قراءة النصوص التي لم يتم فهمها للمرة الأولى. ويبحثون عن معاني الكلمات غير المعروفة بالنسبة لهم؛ وهذه جميعها استراتيجيات مهمة في مهارات ما وراء الاستيعاب. وتنسجم هذه النتائج مع تلك التي توصلت إليها دراسة لين وموري وزابروكي (Lin, Moore & Zabrocky, 2000) التي أشارت إلى أن مستوى ما وراء الاستيعاب لدى أفراد الدراسة هو المستوى المتوسط.

نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مستوى ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي لدى أفراد عينة الدراسة؟". للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متغير ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي لدى أفراد عينة الدراسة. ويوضح الجدول رقم (5) ذلك.

الجدول رقم (5)

معامل الارتباط بين أبعاد مقياس ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي لدى أفراد عينة الدراسة

الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط	البعد
*.000	.47	القلق
*.000	.44	التحصيل
*.000	.39	الإستراتيجية
*.000	.42	القدرة
*.000	.43	المهمة
*.000	.46	مركز التحكم
*.000	.45	التنظيم
*.000	.44	ككل

* دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$)

يتضح من الجدول رقم (5) أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). إذ بلغ معامل الارتباط بين بعد القلق والتحصيل القرائي (0.47)؛ وبين بعد التحصيل والتحصيل القرائي (0.44)؛ وبين بعد الاستراتيجية والتحصيل القرائي (0.39)؛ وبين بعد القدرة والتحصيل القرائي (0.42)؛ وبين بعد المهمة والتحصيل القرائي (0.43)؛ وبين بعد مركز التحكم والتحصيل القرائي (0.46)؛ وبين التنظيم والتحصيل القرائي (0.45). أما معامل الارتباط بين المقياس ككل والتحصيل القرائي لدى أفراد العينة فقد بلغ (0.44).

ولعرفة مدى مساهمة كل بعد من أبعاد مقياس ما وراء الاستيعاب في التنبؤ عن التحصيل القرائي، استخدم تحليل الانحدار المتعدد المدرج. ويوضح الجدول رقم (6) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (6)
تحليل الانحدار المتعدد المدرج للتنبؤ بمدى مساهمة كل بعد من أبعاد مقياس ما وراء الاستيعاب في التحصيل القرائي

المتغير التابع	المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد R ₂	التغير في R ₂	F	مستوى الدلالة
التحصيل القرائي	القلق	0,10	0,10	12,17	*.000
	التحصيل	0,18	0,8	14,31	*.000
	الاستراتيجية	0,27	0,9	13,42	*.000
	القدرة	0,23	0,6	12,11	*.000
	المهمة	0,43	0,10	12,95	*.000
	مركز التحكم	0,52	0,9	14,69	*.000
	التنظيم	0,63	0,11	13,56	*.000

* دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (6) أن أبعاد مقياس ما وراء الاستيعاب جميعها أسهمت بنسبة دالة إحصائياً في التنبؤ بالتحصيل القرائي لدى أفراد عينة الدراسة. فقد فسر أبعاد المقياس (القلق، والتحصيل، والإستراتيجية، والقدرة، والمهمة، والتحكم، والتنظيم) (10٪، 9٪، 8٪، 7٪، 6٪، 5٪، 4٪) من التباين على التوالي.

ويمكن تفسير النتيجة المتعلقة بوجود علاقة دالة إحصائياً بين ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي، من خلال إبراز الدور الذي تلعبه العمليات العقلية في ما وراء الاستيعاب؛ إذ أن ما وراء استيعاب يتطلب من القارئ معالجة عميقة للنص، وهذا يؤدي إلى ممارسة عمليات عقلية عليا تساهم في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي لدى القارئ؛ فضلاً عن

ذلك، فإن الطلبة الذين يمتلكون مهارات ما وراء الاستيعاب يتمتعون أصلاً بقدرة على فك الرموز وترجمتها إلى معانٍ ومن ثم استيعابها.

وقد يرجع سبب ذلك إلى أن ما وراء الاستيعاب يساعد القارئ على تنظيم وربط الأحداث في النص والتي تؤدي دوراً كبيراً في استيعابه وتذكره، مما يجعل القارئ أكثر وعياً وإدراكاً في أثناء قراءته نصاً ما. بالإضافة إلى ذلك يشير ما وراء الاستيعاب إلى وعي القارئ بقدراته وعملياته العقلية أثناء القراءة، وهذا الوعي يعدّ مطلباً أساسياً للاستيعاب القرائي. كما أن ما وراء الاستيعاب يسمح للقارئ بمراقبة استيعابه؛ فمن خلاله يستطيع القارئ التعرف إلى أخطائه أثناء القراءة، فالقارئ ذو مهارات ما وراء الاستيعاب الجيدة يسعى إلى فحص مستوى ونوعية فهمه للنص، ويكون واعياً للاستراتيجيات المستخدمة لتحقيق أهداف القراءة، وتنسجم هذه النتائج مع تلك التي توصلت إليها الدراسات السابقة (York, 2006; Karen, Diane & Elliot, 2003; Moore & Zabrocky, 1994; Stange, 1993) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية قوية دالة إحصائياً بين ما وراء الاستيعاب والأداء القرائي.

نتائج السؤال الثالث

السؤال الثالث على: "هل تختلف قوة العلاقة بين مستوى ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي باختلاف النوع الاجتماعي الطالب؟"

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت قيم (Z) الفشرية لمعاملات الارتباط السابقة بحسب متغير النوع الاجتماعي، والجدول رقم (V) يوضح ذلك.

الجدول رقم (V)

قيم (Z) لمعاملات الارتباط بين التحصيل القرائي ومكونات ما وراء الاستيعاب على متغير النوع الاجتماعي

المتغير	المستوى	القلق		التحصيل		الإستراتيجية		القدرة		المهمة		مركز التحكم		التنظيم	
		قيمة Z	معاملات الارتباط	قيمة Z	معاملات الارتباط	قيمة Z	معاملات الارتباط	قيمة Z	معاملات الارتباط	قيمة Z	معاملات الارتباط	قيمة Z	معاملات الارتباط	قيمة Z	معاملات الارتباط
النوع الاجتماعي	ذكور	٠,١٥٣	٠,٦٠٤	٠,٢٨٣	٠,١١	٠,١٦١	٠,٠٤٣	٠,٠٥٣	٠,٠٢٢	٠,٠٦٤	٠,٠٧٤	٠,٣٧٣	٠,٤٤٣	١,٧٤	
	إناث	٠,٤٧٣	٠,٦٢٨	٠,٠٧٨	٠,٠١٨	٠,٠٧٨	٠,٠٢٢	٠,٠٢٢	٠,٠٢٢	٠,٠٢٢	٠,٠٢٢	٠,٠٢٢	٠,٠٢٢	٠,٠٢٢	٠,٠٢٢

يتضح من الجدول رقم (V) أن قيم (Z) لمعاملات الارتباط بين التحصيل القرائي ومكونات ما وراء الاستيعاب للذكور والإناث كانت منخفضة وأقل من القيمة الحرجة (٩٦,١). ومن ثمّ ليس هناك فروق في معاملات الارتباط تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

وفيما يتعلق باختلاف العلاقة بين ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي باختلاف النوع الاجتماعي، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود ارتباط بين مستوى الاستيعاب القرائي ومكونات ما وراء الاستيعاب يعزى للنوع الاجتماعي. وقد يعود سبب ذلك إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في القدرات العقلية والذكاء العام، فضلاً عن الطبيعة الموحدة للطلبة سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً، فجميعهم ينتمون إلى المؤسسة التعليمية نفسها، بالإضافة إلى التقارب في معظم المتغيرات الأخرى كالظروف الاجتماعية والاقتصادية.

نتائج السؤال الرابع

نص السؤال الرابع على: "هل تختلف قوة العلاقة بين مستوى ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي باختلاف المستوى الدراسي؟".
للإجابة عن هذا السؤال استخرجت قيم (Z) الفشرية لمعاملات الارتباط السابقة بحسب متغير المستوى الدراسي، والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٨)

قيم (Z) الفشرية لمعاملات الارتباط بين التحصيل القرائي والمكونات الفرعية لما وراء الاستيعاب على متغير المستوى الدراسي

المستوى	القلق		التحصيل		الاستراتيجية		القدرة		المهمة		مركز التحكم		التنظيم		الكفي	
	معاملات الارتباط	Z	معاملات الارتباط	Z	معاملات الارتباط	Z	معاملات الارتباط	Z	معاملات الارتباط	Z	معاملات الارتباط	Z	معاملات الارتباط	Z	معاملات الارتباط	Z
المستوى الدراسي	أول	٠,٠٢٤	٠,١٩٣	٠,٢١٤	٠,١٣٤	٠,٦٠٤	٠,١٣٤	٠,٦٠٤	٠,١٩٣	٠,١٣٨	٠,١٩٣	٠,١٧٣	٠,٦٠٤	٠,١٣٨	٠,٦٠٤	٠,١٣٨
	ثانية	٠,١١٤	٠,٨٧٣	٠,٧٢٤	٠,٨٣٤	٠,٥١٤	٠,٨٣٤	٠,٥١٤	٠,٧٨٣	٠,١٣٨	٠,٧٨٣	٠,٩٧٣	٠,١٣٨	٠,١٣٨	٠,٨٠٤	٠,١٣٨
	ثالثة	٠,٢٠٤	٠,٤٨٣	٠,٢٢٤	٠,٥٤٤	٠,٩١٤	٠,٥٤٤	٠,٩١٤	٠,٥٤٣	٠,١٣٨	٠,٥٤٣	٠,٣٨٣	٠,١٣٨	٠,١٣٨	٠,٢١٤	٠,١٣٨
	رابعة	٠,٧٩٣	٠,٧٨٣	٠,١٣٤	٠,٩٤٤	٠,٨٢٤	٠,٩٤٤	٠,٨٢٤	٠,١٠٤	٠,١٣٨	٠,١٠٤	٠,٥١٤	٠,١٣٨	٠,١٣٨	٠,٧٢٤	٠,١٣٨

يتضح من الجدول (٨) أن قيم (Z) لمعاملات الارتباط بين التحصيل القرائي ومكونات ما وراء الاستيعاب لدى مختلف المستويات الدراسية للطلبة كانت متدنية وأقل من القيمة الحرجة (٩٦,١): ومن ثمّ ليس هناك فروق في معاملات الارتباط تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

أما فيما يتعلق باختلاف العلاقة بين ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي باختلاف المستوى الدراسي، فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم اختلاف هذه العلاقة نتيجة اختلاف المستوى الدراسي؛ مما يعني أن اختلاف هذه العلاقة قد يعود إلى عوامل أخرى غير النوع الاجتماعي أو المستوى الدراسي. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما أشارت إليه دراسة ستاخ

(Stange, 1993) إلى عدم اختلاف العلاقة بين ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي باختلاف المستوى الدراسي. ومن هنا تبرز الحاجة إلى إجراء دراسات أخرى تبحث في سبب اختلاف العلاقة بين ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي.

الاستنتاجات والتوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يستنتج الباحث ما يأتي:
١. أنّ مستوى ما وراء الاستيعاب لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال متوسط، وهذا يشير إلى ضرورة تطوير هذا الجانب لدى الطلبة الجامعيين، وذلك لخلق جيل منتج، وذو تحصيل مرتفع.
٢. يكون الاستيعاب القرائي أفضل في حالة وعي الطلبة بعملياتهم الاستيعابية في أثناء القراءة؛ إذ أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي.

٣. عدم اختلاف العلاقة الارتباطية بين مستوى ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي باختلاف النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي للطلاب.
واعتماداً على هذه الاستنتاجات يوصي الباحث بـ:

١. بناء برامج تدريبية لتطوير مستوى ما وراء الاستيعاب لدى طلبة الجامعة.
٢. إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن التغيرات المؤثرة في العلاقة بين ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي.

المراجع

- الحموري، هند والوهر، محمود (٢٠٠٦). تطور المعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بقراءة العلوم لدى طلاب الصفوف من السادس إلى العاشر. *دراسات العلوم التربوية*، ٣٣(٢)، ٤١٧-٤٣٥.
- المسيديين، عاهد (٢٠٠٥). برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الكليات الجامعية المتوسطة في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

Alexander, P. & Jetton, T. (2000). **Learning from text: A multidimensional and development perspective.** In M, Kamil, P.B. Mosenthal, P. D. Pearson, and R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, III*, (2285 – 310). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Baker, L. (2003). Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader. *Educational Psychology Review*, 1, 3 – 38.

- Block, C. Gambrell, L. & Pressely, M. (2002). **Improving Comprehension Instruction: Rethinking research, theory, and classroom practice**. San Francisco A: Josey – Bass.
- Britton, B., Stimson, M., Stennett, B. & Coulgoz, S. (1998). Learning from instructional text: Test of an individual – differences mode. **Journal of Educational Psychology**, **90**, 471 – 491.
- Brown, A. (2003). The role of Metacognition in reading and studying. In J. orasanu. (Eds.), **Reading Comprehension: From research to Practice**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cain, K., Oakhill, J. & Bryant, P (2004). Children’s reading comprehension ability: Concurrent Prediction by working memory, verbal ability, and component skills. **Journal of Educational Psychology**, **96**, 31 – 42.
- Cromley, J., Snyder- Hogan, L. & Luciw-Dubas, U. (2010). Reading comprehension of scientific text: a domain – specific test of the direct and inferential mediation model of reading comprehension. **Journal of Educational Psychology**, **102**(3), 687-700.
- Dunlosky, J. (2010). **Handbook of Metacognition in Education**. New York and London: Valor and Francis Group.
- Durkin, D. (1993). **Teaching them to Read**. Boston: MA, Allyn and Bacon.
- Fitzgerald, D. (2005). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. **Cognition and instruction**, **15**, 131 – 156.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry. **American Psychologist**, **34**(10), 906 – 911.
- Hardin, V. (2001). Transfer and Variation in cognitive reading strategies of Lation fourth – grade students in a late – exit bilingual program. **Journal Research Bilingual**, **25**(4), 417 – 439.
- Harris, k. (2007). Self – regulated strategy development in the classroom: part of a balanced approach to writing in instruction for students with disabilities. **Focusion Exceptional children**, **36**, 1 16.
- Harris, T. & Hodges, R. (1995). The literacy dictionary. Newark, DE: **International Reading Association**. In D. J. Hacker, J. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hulthsch, D., Hertzog, D., Sixon, R. & Davidson, H. (1988). Memory self-knowledge and self-efficacy in the aged. In M.L. Howe & C.J. Brainerd (Eds.), **Cognitive development in adulthood: Progress in Cognitive development research**, 65 – 92. New York: Springer-Verlag

- Karen, K., Diane, J. & Elliot, A. (2003). The Relationship between Metcomprehension strategy awareness students reading performance and Comprehension Strategy instruction. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 779-804.
- Kring, E. (2004). **Improving Metacomprehension and Learning Thorough Graduated Concept Model Development**. Unpublished doctoral dissertation, University of central Florida: U.S.A.
- Lefever, N., & Lories, G. (2004). Text cohesion and metacomprehension: Immediate and delayed- Judgments. *Memory Cognition*, 32, 1238-1254.
- Lin, L. (2001). Designing metacognitive activities. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 23-40.
- Lin, L., Moore, D. & Zabucky, K. (2000). Metacomprehension knowledge and comprehension expository and narrative texts among younger and older adults. *Educational Gerontology*, 26, 737-749.
- Mier, M. (2004). Comprehension monitoring in the elementary classroom. *Reading Teacher*, 37(8), 770 – 774.
- Moore, D. & Zabucky, K. (1994). Metcomprehension and comprehension Performance in Younger and Older Adults. *Journal of Gerontology. Psychological Sciences*, 49, 201-212.
- Moore, D., Zabucky, K. & Commander, C. (1997). Validation of the metcomprehension scale. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 457- 471.
- National Reading Panel. (2004). **Comprehension II: Text Comprehension Instruction**. Retrieved on 20 November 2010 from: <http://www.usu.edu/teachall/text/reading/report/ch4-II>.
- Nelson, T. (1996). Consciousness and metacognition. *American Psychologist*, 15, 102 – 116.
- O' Malley, J. & Chamot, A. (1990). **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: University Press.
- Osman, M. & Hannafin, M. (2009). The effects of advance questions and prior knowledge on science learning. *Journal of Educational Research*, 88(1), 5-13.
- Oxford, R. (1990). **Language Learning Strategies: what every teacher should know**. Toronto, Canada: Heinle and Heinle Publisher.
- Paris, S. & Oka, E. (1986). Children's reading strategies, metacognition and motivation. *Development Review*, 6, 25 – 56.

- Paris, S. & Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. **Journal of Remedial and Special Education, 11**, 7–15.
- Pressley, M. (2006). Cognitive strategies instruction: from basic research to classroom instruction. **Handbook of Educational Psychology**, (2nd ed). New York: Macmillan.
- Saunders, N., & Burns, R. (2007). Metacomprehension during rare word comprehension. **Reading Psychology, 28**, 224-240.
- Schallert, D. & Kleiman, G. (1989). Some Reasons Why Teachers are Easier to Understand than Textbooks. **Reading Education Report**, No. 9: Cambridge, Mass.
- Schmitt, J. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. **The Reading Teacher, 43**(7), 454–461.
- Serag, N. (2000). Training in language learning indirect strategies and its effectiveness in enhancing reading comprehension skills and strategy awareness. **Faculty of Education Journal, 44**, 33 – 68.
- Standiford, N. (1984). **Metacomprehension**. Urbana, IL: ERIC clearinghouse on reading and Communication skills. (ERIC Identifier ED250760).
- Stange, R. (1993). Metacomprehension of text material. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition, 10**, 663-679.
- Yang, Y. (2002). Reassessing readers comprehension monitoring. **Reading in Foreign Language, 14**, 18 – 42.
- York, C. (2006). **An Exploration of the Relationship between Metacomprehension Strategy Awareness and Reading Comprehension Performance with Narrative and Science Texts**. Unpublished Doctoral dissertation, University of Southern Mississippi, U.S.A.