

الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لأغراض أكاديمية لدى طلبة جامعة الملك فيصل

أحلام محمد العرفج¹

ملخص: هدفت الدراسة إلى تعرّف درجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لأغراض أكاديمية لدى طلبة جامعة الملك فيصل، وما إذا كانت درجة الوعي تختلف باختلاف جنس الطالب، أو نوع الكلية، أو المستوى الدراسي، أو المعدل التراكمي. تكونت عينة الدراسة من (576) طالباً وطالبة من طلبة مرحلة البكالوريوس في الجامعة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تبنت الباحثة مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لأغراض أكاديمية (MARSI) الذي صممه (Mokhtari & Reichard, 2002) بعد ترجمته للغة العربية. أظهرت النتائج أن درجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى الطلبة كان متوسطاً على مستوى المقياس ككل. وجاء بعد حل المشكلات في الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، كما جاء بعد استراتيجيات القراءة الشاملة في المرتبة الثانية وبدرجة وعي متوسطة، وأخيراً جاء بعد القراءة المساندة وبدرجة وعي متوسطة أيضاً. كما وجدت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة يعزى لمتغيري المستوى الدراسي والمعدل التراكمي لصالح الطلبة في السنتين الثالثة والرابعة والطلبة ذوي التحصيل المرتفع. ولم تجد الدراسة فروقاً دالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس أو نوع الكلية.

الكلمات المفتاحية: الوعي ما وراء المعرفي، استراتيجيات القراءة، طلبة الجامعة

King Faisal University Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategy

Ahlam Mohammed Alarfaj

Abstract: The aim of the study was to investigate the degree of King Faisal University students' metacognitive awareness of reading strategies while reading academic texts, and whether the level of awareness varies according to student's gender, type of college, academic year, or GPA. The sample of the study consisted of (576) male and female students of bachelor's degree in the university. To achieve the aims of the study, the researcher adopted the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI) for Mokhtari and Reichard (2002). The results of the study revealed that the students' metacognitive awareness of reading strategies was at moderate degree, where awareness of problem solving strategies came first with a high degree, followed by global reading strategies with a moderate degree, and lastly support reading strategies with a moderate degree too. The results also showed that there were statistically significant differences in Metacognitive Awareness due to students' academic level and GPA for in the favor of students in third and fourth year and the students with high GPA. In the other hand, the study did not find statistically significant differences due to students' gender or type of college.

Keywords: Metacognitive Awareness, Reading Strategy, University Students.

¹ أستاذ مساعد، كلية التربية-قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك فيصل، amalarfaj@kfu.edu.sa

المقدمة

تكسب القراءة أهميتها في كونها أداة اكتساب المعرفة والخبرات والمهارات ووسيلة التقدم على المستوى الشخصي والاجتماعي. كما أنها تعد وسيلة التعلم الأساسية وأساس النجاح المدرسي حين يتمكن المتعلم من مهارات القراءة واستراتيجياتها.

وتهتم التوجهات الحديثة في تعليم القراءة بتحديد العمليات العقلية الداخلية والاستراتيجيات التي يستخدمها القارئ أثناء تفاعله الذهني مع النصوص المختلفة. ويؤكد عليان (2000) أن القراءة عملية عقلية نفسية بنائية تعتمد بشكل كبير على قدرة القارئ على التفاعل مع النص وبناء المعنى، وهي نشاط فكري متكامل يتطلب درجة مناسبة من الوعي بأهم العمليات العقلية والنفسية والأدائية المصاحبة. ويعتمد نجاح القارئ في فهم النصوص على مقدار ما يمتلكه من مهارات واستراتيجيات قرائية تمكنه من التفاعل مع النص وفهم المعاني والأفكار (فضل الله، 2017). ويعرف (1990) Cohen استراتيجيات القراءة بأنها العمليات العقلية التي يستخدمها القارئ بشكل واعي ومقصود لإنجاز المهمات القرائية وتحقيق الأغراض المحددة من عملية القراءة.

وارتبطت القراءة الاستراتيجية بمفهوم الوعي القرائي والذي يشير إلى وعي القارئ بما يقوم به من عمليات وسلوكيات أثناء تفاعله مع النص وهو ما يطلق عليه بعمليات ما وراء المعرفة في القراءة. ويؤكد (Anderson 2008) أن عمليات ما وراء المعرفة في القراءة تهتم بمعرفة القارئ بعمليات التفكير التي يستخدمها في التخطيط والمراقبة والتوجيه الذاتي أثناء عملية القراءة. ويشير كل من (Paris, Lipson, and Wixon 1983) إلى أن تعامل القارئ مع النص بطريقة قصدية انتقائية يتطلب وعي القارئ وقدرته في توظيف الاستراتيجيات المناسبة في مواقف القراءة المختلفة. ويشير (Iwai 2011) و (Pinninti 2016) إلى أن القارئ يمكن أن يستخدم استراتيجيات قرائية متعددة قبل القراءة واثناها وبعدها. وبالتالي يتم تصنيف هذه الاستراتيجيات في ثلاث محاور أساسية وهي: التخطيط، المراقبة والتحكم، والتقييم. ويندرج تحت محور التخطيط استراتيجيات مثل تنشيط الخبرة السابقة، توليد أسئلة حول النص، قراءة النصوص والقيام بالمسح والتصفيح. ويندرج تحت محور المراقبة أنشطة مثل التساؤل الذاتي، مراقبة الفهم، تمييز النقاط المهمة من غير المهمة، البحث عن النقاط الأساسية، والتحكم في سرعة القراءة حسب الهدف منها. وتأتي استراتيجيات التقييم بعد القراءة وتتضمن استراتيجيات التخليص وربط النص بالخبرة السابقة. (Anderson, 2008; Flavell 1979)

وصنف (Mokhtari and Reichard 2002) استراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة لأغراض أكاديمية إلى ثلاثة أبعاد: استراتيجيات القراءة العالمية (الشاملة) Global Reading (Strategies): وتهدف إلى تحليل النص بشكل شمولي وتستخدم كخطوة أولى في تناول النص. وتشمل استراتيجيات مثل تحديد الهدف من القراءة، والربط بالخبرة السابقة، وتصفيح النص، والتنبؤ بمعلومات النص وأفكاره. استراتيجيات حل المشكلات (Problem – Solving Strategies): وتستخدم حين تزداد صعوبة النص ويلجأ القارئ إلى وضع الخطط اللازمة لتجاوزها. وتشمل استراتيجيات مثل القراءة ببطء وتمعن، تعديل سرعة القراءة، استعادة الانتباه والتركيز، وتخمين معاني الجمل والكلمات غير المعروفة للقارئ. استراتيجيات القراءة المساندة Support Reading (Strategies): وهي استراتيجيات وظيفية مساندة تتضمن استخدام مواد مساعدة كالمصادر الخارجية، وأخذ الملاحظات وغيرها. وتشمل استراتيجيات مثل تسجيل الملاحظات، الاستعانة بالمرجع والمعاجم، وضع خطوط ودوائر حول المعلومات المهمة، وتلخيص النص ومناقشته مع الآخرين. وفي تصنيف مشابه حدد طلبة (2008) ثلاثة مجالات لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة لأغراض أكاديمية وهي: استراتيجيات القراءة الشاملة، استراتيجيات حل المشكلات، واستراتيجيات القراءة الخاصة.

ويكتسب الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة دوراً هاماً في القراءة لأنها تتطلب من القارئ أن يفكر بطريقة ناقدة عن أدائه في انجاز المهمات القرائية وبالتالي فهي تؤثر بشكل مباشر في مهارات الفهم القرائي (Iwai, 2011). وقد أثبتت الدراسات وجود علاقة إيجابية بين الوعي بالأنشطة والعلميات التي يقوم بها القارئ أثناء عملية القراءة ومدى استيعاب المقروء والاستفادة منه في المواقف المختلفة (نصر والصمادي، 1995). ويؤكد (Doi and Öztürk, 2017) أن استراتيجيات القراءة هي أهم ما يميز القارئ الجيد من القارئ الضعيف، وأن القارئ الذي يفتقد الوعي بهذه الاستراتيجيات أقل فاعلية ونجاحاً من الطالب الذي لديه وعي بهذه الاستراتيجيات، والذي عادة ما يكون أكثر قدرة على المثابرة لإنجاز مهمات القراءة المطلوبة. ويوصف القارئ الماهر بأنه قارئ استراتيجي يستخدم العديد من السلوكيات أثناء قراءته للنص، لديه وعي بطبيعة النص الذي يقرأه، يحدد الهدف من القراءة، ويضع الاستراتيجيات المناسبة لمواجهة المشكلات التي قد تواجهه أثناء القراءة (Zhang, 2010). كما أنه يوظف خبرته السابقة، يولد أسئلة حول النص، يضبط سرعته في القراءة ويتحكم في تركيزه، ويقم الاستراتيجيات التي يستخدمها باستمرار (Schmitt and Sha, 2009; Mokhtari and Sheorey, 2002).

واهتمت أبحاث ما وراء المعرفة في مجال القراءة بدراسة وتقييم مدى وعي القارئ باستراتيجيات القراءة لدورها البارز في زيادة الوعي بالنص واستيعابه. كما يعد الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة التي يستخدمها القارئ في التعامل مع النصوص المقروءة السبيل لتحقيق التعلم النوعي الذي يهتم بتطوير التفكير وتأهيل المتعلم كمحور للعملية التعليمية وتزويده بالآليات والوسائل المناسبة التي تمكنه من التعامل بفاعلية مع المعلومات والبيانات من مصادرها المختلفة وذلك بهدف فهمها أو توظيفها بشكل أفضل (نصر والصمادي، 1995). وبالتالي فإن تمكين الطلاب من الوعي بأنشطته اللغوية والذهنية أثناء القراءة خطوة أساس في بلوغ التعلم المستهدف بأفضل صورة ممكنة (Madhumathi and Ghosh, 2012). فالطالب عندما يكون على وعي بالاستراتيجيات التي يستخدمها أثناء القراءة سيكون متهيئاً بشكل أفضل لاتخاذ قرارات صائبة حيال الإجراءات التي يحتاجها لتحسين الفهم والتعلم (الغامدي، 2009؛ خليل، 2017).

الدراسات السابقة:

اهتم عدد من الباحثين بإجراء دراسات حول الوعي باستراتيجيات القراءة سواء في القراءة باللغة الإنجليزية أو باللغة الأم وفيما يلي تلخيص لعدد منها:

أجرى نصر والصمادي (1995) دراسة استهدفت معرفة مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن بالعمليات الذهنية المصاحبة للقراءة وعلاقتها بالجنس والتخصص الأكاديمي (علمي-أدبي) وتم اختبار 915 من طلاب الصف الثاني ثانوي وتم استخدام مقياس من بناء الباحثين تناولت 54 استراتيجيات تنتمي الى محورين: المعرفة الإدراكية وتنظيم الإدراك. وأظهرت النتائج أن درجة الوعي كانت مرتفعة لدى أفراد العينة، كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في محور المعرفة الإدراكية لصالح التخصص العلمي ولم توجد فروق وان إحصائية في تنظيم الإدراك تعزى لمتغيري الجنس أو التخصص على مستوى المقياس ككل.

ومن أهم الدراسات التي تناولت الوعي باستراتيجيات القراءة دراسة (2002) Mokhtari and Reichard. أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية واستهدفت قياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة أثناء القراءة لأغراض أكاديمية، وعلاقة ذلك بمتغير القدرة القرائية للطلبة. صمم الباحثان مقياس: Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI)، صمم المقياس لقياس الوعي باستراتيجيات القراءة للطلبة

من الصف السادس حتى الثالث ثانوي وتم تطبيق المقياس في صورته النهائية على 443 طالب وطالبة يدرسون في المدارس الأمريكية. واستهدفت الدراسة التحقق من ثبات المقياس ومعرفة علاقة الوعي باستراتيجيات القراءة بالقدرة القرائية. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام الطلبة لهذه الاستراتيجيات كانت متوسطة، وكانت استراتيجيات حل المشكلات هي الأكثر استخداماً، يليها استراتيجيات القراءة العالمية، وأخيراً استراتيجيات القراءة المساندة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في درجة استخدام استراتيجيات القراءة العالمية واستراتيجيات حل المشكلات لصالح الطلبة ذوي القدرات القرائية المرتفعة. وأكدت الدراسة أن المقياس يتسم بالصدق والثبات وأن استخدام استراتيجيات القراءة يتأثر بعدة عوامل من أهمها: عمر الطالب، قدرته القرائية، صعوبة النص ونوعه، وطبيعة المهمة القرائية.

واهتمت دراسة (Abdul Aziz et al., (2011) بقياس مدى استخدام طلبة إحدى الجامعات الماليزية في القراءة باللغة الإنجليزية. استخدمت الدراسة مقياس استراتيجيات القراءة وتكونت العينة من 60 طالباً من طلاب السنة الثانية في كلية الهندسية. أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام العينة الاستراتيجيات القراءة كان بشكل متوسط كما وجدت وعياً أكبر باستراتيجيات حل المشكلات مقارنة باستراتيجيات القراءة الأخرى.

وأجرى خضير ومقابلة ونصر والخواودة (2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة طلبة جامعة اليرموك في الأردن للقراءة الاستراتيجية وعلاقتها بمتغير الجنس ونوع الكلية والتحصيل الأكاديمي. استخدم الباحثون مقياس MARS بعد ترجمته للغة العربية وتكونت عينة الدراسة من 489 طالباً. وجدت الدراسة أن درجة ممارسة أفراد العينة لاستراتيجيات القراءة كانت متوسطة. وتقدمت استراتيجيات حل المشكلات في المرتبة الأولى، تلتها استراتيجيات القراءة المساندة، وجاءت استراتيجيات القراءة العالمية في المرتبة الأخيرة. كما وجدت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية على مستوى المقياس ككل لصالح الإناث والكليات العلمية وذوي التحصيل المرتفع.

وهدفت دراسة (Alhaqbani and Riazi (2012 إلى معرفة الوعي باستراتيجيات القراءة عند قراءة النصوص العربية لدى مستخدمي اللغة العربية كلغة ثانية. تكونت العينة من 122 دراساً للغة العربية من أصول أفريقية واسبوية يدرسون في مستويات مختلفة. واستخدمت الدراسة مقياس استراتيجيات القراءة SORS. وجدت الدراسة أن وعياً أفراد العينة باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة كان مرتفعاً. كما أظهر الطلاب وعياً عالياً باستخدام استراتيجيات حل المشكلات مقارنة ببقية الاستراتيجيات. كما كان الطلاب في المستوى الثالث والرابع أكثر وعياً باستخدام الاستراتيجيات على مستوى المقياس ككل من أقرانهم في المستوى الأول والثاني. ووجدت الدراسة أيضاً علاقة إيجابية بين القدرة على القراءة في اللغة العربية -المصنفة ذاتياً من قبل أفراد العينة- واستخدام الاستراتيجيات بشكل عام.

وأجرى (Yüksel and Yüksel (2012 دراسة اهتمت بقياس الوعي باستخدام استراتيجيات القراءة عند قراءة النصوص الأكاديمية باللغة الإنجليزية لدى الطلبة في أحد الجامعات التركية. استخدمت الدراسة مقياس استراتيجيات القراءة SORS وبلغ أفراد العينة 39 طالباً. أظهرت النتائج وعياً عالياً باستراتيجيات القراءة، وجاءت استراتيجيات حل المشكلات في المرتبة الأولى تلتها استراتيجيات القراءة العالمية ثم استراتيجيات القراءة المساندة وفسر الباحث تقدم استراتيجيات حل المشكلات في القراءة في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية نظراً لأهميتها في عمليات الفهم القرائي.

واهتمت دراسة (Hou (2013 بقياس أثر الوعي باستراتيجيات القراءة والذكاءات المتعددة على التنبؤ بالأداء القرائي في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وشملت العينة 454 طالباً في سنة الإعداد العام في أحد الكليات الطبية في تايوان. استخدمت الدراسة مقياس الوعي ما وراء المعرفي

باستراتيجيات القراءة MARSJ ومقياس الذكاءات المتعددة وكذلك اختبار مهارات اللغة الإنجليزية. أظهرت الدراسة استخدام عينة الدراسة لاستراتيجيات حل المشكلات بدرجة أولى، تلتها استراتيجيات القراءة العالمية وجاءت استراتيجيات القراءة المساندة في المرتبة الثالثة، كما وجدت الدراسة علاقة إيجابية بين استخدام استراتيجيات حل المشكلات في القراءة والتحصيل القرائي في اللغة الإنجليزية.

وجاءت دراسة (2013) Al – Dawaideh and Al-Saadi لتقيس الوعي باستراتيجيات القراءة لدى طلاب قسم التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز بجهة وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص والتحصيل الأكاديمي. بلغت العينة 550 طالباً من المسارات التالية: (صعوبات تعلم، إعاقة عقلية، اضطرابات طيف التوحد). استخدمت الدراسة مقياس MARSJ بعد ترجمته للغة العربية. وجدت الدراسة استخداماً عالياً لاستراتيجيات حل المشكلات بينما تم استخدام استراتيجيات القراءة العالمية واستراتيجيات القراءة المساندة بشكل متوسط. ووجدت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس والتحصيل الدراسي لصالح الإناث وذوي التحصيل المرتفع، بينما كان لمتغير التخصص أثراً ذا دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات القراءة العالمية فقط.

وركزت دراسة (2014) Boudreaux على قياس استراتيجيات القراءة المساندة وعلاقتها ببعض المتغيرات لطلبة المرحلة المتوسطة، وشملت العينة 200 طالباً وطالبة في الصف الثاني المتوسط في الولايات المتحدة واستخدمت الدراسة أداة MARSJ وأظهرت النتائج أن مستوى استخدام الطلاب لاستراتيجيات القراءة المساندة كانت من منخفضة إلى متوسطة ولم تجد الدراسة أثراً لمتغير الجنس أو العرق أو نوع البرنامج الأكاديمي في استخدام استراتيجيات القراءة المساندة.

واستهدفت دراسة البشري (2015) التعرف على استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بمتغير التخصص (علمي-أدبي) والتحصيل الدراسي. بلغ أفراد العينة 471 طالباً يدرسون في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. صمم الباحث مقياساً تكون من 36 استراتيجيات موزعة على ثلاثة أبعاد: بعد القراءة الكلية، بعد حل المشكلات، بعد القراءة الخاصة. أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام أفراد العينة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة كان بدرجة متوسطة. واحتل بعد حل المشكلات المرتبة الأولى، يليه بعد القراءة الكلية ثم بعد القراءة الخاصة في المرتبة الأخيرة. كما وجدت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب القسم العلمي وذوي التقديرات الأعلى.

وجاءت دراسة بشارة وبني عبد الرحمن (2015) لتقيس درجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى طلاب جامعة الحسين بن طلال في الأردن وعلاقتها بمتغيرات الجنس ونوع الكلية والتحصيل الأكاديمي. استخدم الباحثان مقياس MARSJ وبلغ أفراد العينة 176 طالباً. أظهرت نتائج الدراسة أن الوعي باستراتيجيات القراءة كان مرتفعاً في مكوني استراتيجيات القراءة العالمية واستراتيجيات حل المشكلات بينما كان الوعي باستراتيجيات القراءة المساندة ضمن المستوى المتوسط. ووجدت الدراسة تفوق الإناث على الذكور في مستوى الوعي القرائي بشكل عام. وكان الطلاب ذوي التحصيل المرتفع أكثر وعياً من ذوي التحصيل المنخفض في مكوني استراتيجيات حل المشكلات واستراتيجيات القراءة المساندة. ولم تجد الدراسة أثراً دالاً إحصائياً يعزى لنوع الكلية.

واستهدفت دراسة (2015) Wright تقصي درجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة عند القراءة باللغة الإنجليزية لدى طلبة الكليات المهنية والتقنية في الإمارات العربية المتحدة، استخدمت الدراسة طرق البحث الكمية والكيفية حيث تم توزيع مقياس استراتيجيات القراءة SORS على 386 طالباً وطالبة. أظهرت الدراسة أن الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في

القراءة كان متوسطاً. واحتلت استراتيجيات حل المشكلات المرتبة الأولى، تلتها استراتيجيات القراءة العالمية بينما جاءت استراتيجيات القراءة المساندة في المرتبة الأخيرة، كما وجدت الدراسة وعياً أكبر لدى الإناث في استخدام استراتيجيات القراءة بشكل عام.

وركزت دراسة (Iwai 2016) على قياس الوعي باستراتيجيات القراءة لدى الطلاب المعلمين في أحد الجامعات الأمريكية في ضوء متغير المرحلة الدراسية، وتكونت العينة من 116 طالباً وطالبة يدرسون في ثلاث مستويات دراسية مختلفة (البداية - المنتصف - النهاية) في أحد برامج إعداد معلم اللغة. استخدمت الدراسة مقياس MARSII بالإضافة إلى بعض الأسئلة مفتوحة الإجابة التي هدفت إلى معرفة رأي الطلاب حول قدرتهم في القراءة وأهمية تدريس استراتيجيات القراءة لطلابهم في المستقبل. أظهرت نتائج الدراسة تمتع أفراد العينة بدرجة وعي متوسطة باستراتيجيات القراءة على مستوى المقياس ككل. كما جاء ترتيب استراتيجيات حل المشكلات في المرتبة الأولى، تلتها استراتيجيات القراءة العالمية، ثم استراتيجيات القراءة المساندة في المرتبة الأخيرة. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وأما دراسة (Meniado 2016) فقد اهتمت بقياس علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة القرائية والدافعية للقراءة والأداء القرائي عند دارسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في المملكة العربية السعودية. تكونت العينة من 60 طالباً من الذكور في أحد الكليات الصناعية في مدينة ينبع، واستخدمت الدراسة مقياس استراتيجيات القراءة SORS. أظهرت النتائج أن وعي أفراد العينة باستراتيجيات ما وراء المعرفة كان بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج تقدم استراتيجيات حل المشكلات على بقية الاستراتيجيات القرائية أثناء قراءة النصوص باللغة الإنجليزية.

كما أجرى (Al-Mekhlafi 2018) دراسة استهدفت قياس استراتيجيات القراءة لدى دارسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في عمان. تكونت العينة من 74 طالباً في أحد الجامعات الحكومية في سلطنة عمان يدرسون في مراحل أكاديمية مختلفة واستخدمت الدراسة مقياس MARSII. وجدت الدراسة استخداماً عالياً لجميع الاستراتيجيات لدى أفراد العينة ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أنواع الاستراتيجيات المختلفة.

كما استهدفت دراسة عبد الله (2018) الكشف عن درجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في بغداد وعلاقتها بعمليات الذاكرة، وأثر الجنس والتخصص (العلمي والادبي) في كل منها. تكونت العينة من 300 طالب وطالبة وتم استخدام مقياس MARSII بعد ترجمته للغة العربية. وأظهرت النتائج تمتع أفراد العينة بدرجة عالية من الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة، كما كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

تعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء الدراسات السابقة يتضح اهتمام الباحثين بقياس استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية عن طريق قياس الوعي بها لدى أفراد العينة المستهدفة. ويتضح كذلك الاهتمام الأكبر بقياس الوعي باستخدام هذه الاستراتيجيات لدى دارسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية والقراءة للنصوص باللغة الإنجليزية، في حين لم يحظ الوعي باستخدام استراتيجيات القراءة لدى مستخدمي اللغة العربية كلغة أولى وقراءة النصوص باللغة العربية بنفس الاهتمام. كما يظهر أيضاً تبني معظم الدراسات السابقة لمقياس MARSII (Mokhtari and Reichard, 2002) واختلفت الدراسات أيضاً في نتائجها حول مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لأغراض أكاديمية وعلاقته بالمتغيرات المختلفة. ويتضح كذلك قلة الدراسات التي تناولت الوعي باستراتيجيات القراءة في البيئة السعودية وفي القراءة باللغة العربية لأغراض أكاديمية ولطلبة الجامعة بشكل خاص. فعلى

حد علم الباحثة لم يوجد سوى دراستين تناولت الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لأغراض أكاديمية عند مستخدمي اللغة العربية كلغة أولى في البيئة السعودية وهما ودراسة (2013) Al – Dawaideh and Al-Saadi والبشري (2015). وبينما اهتمت الدراسة الأولى بدراسة الوعي ما وراء المعرفي لطلبة الجامعة في ضوء متغيرات التخصص والجنس والتحصيل الأكاديمي، اقتصرت الدراسة على قسم واحد من أقسام كلية التربية. كما اهتمت الدراسة الثانية بدراسة الوعي باستراتيجيات القراءة لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقته بمتغيري التخصص والتحصيل الأكاديمي. وتأتي هذه الدراسة لتقيس درجة الوعي باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية عند القراءة باللغة العربية لأغراض أكاديمية في ضوء متغيرات الجنس ونوع الكلية (علمية وإنسانية)، المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي. وبذلك تنفرد هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في تناولها لكل هذه المتغيرات. كما تتفق هذه الدراسة مع عدد من الدراسات السابقة في استخدام مقياس الوعي باستراتيجيات القراءة MARS1 نظراً لما أثبتته الدراسات من فاعليته في قياس الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة لأغراض أكاديمية.

مشكلة الدراسة:

تتبع مشكلة الدراسة من ملاحظة الباحثة قلة اهتمام المناهج السعودية والبرامج الجامعية بتدريس مهارات القراءة بشكل عام والاستراتيجيات ما وراء المعرفية بشكل خاص. كذلك ملاحظة تدني مستوى الطلاب في البحث والتحصيل العلمي والذي يرتبط بشكل مباشر بضعف قدرتهم في التعامل مع النصوص المكتوبة بالكفاءة المطلوبة. وبناء على ما أكدته الدراسات السابقة من أهمية القراءة الاستراتيجية ودور الوعي باستراتيجيات القراءة في التعلم، فإن قياس وعي الطلبة باستراتيجيات القراءة خطوة أساس في تنمية هذا الوعي وتحديد العمليات الذهنية المطلوبة لإنجاز المهمات القرائية وتنمية مهارات البحث والتعلم الذاتي. وتأتي هذه الدراسة لتقيس وعي طلاب جامعة الملك فيصل ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة في ضوء بعض المتغيرات. وجاءت الدراسة لتجيب عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لأغراض أكاديمية لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:
 - ما مستوى الوعي ما وراء المعرفي للطلبة باستراتيجيات القراءة الشاملة (العالمية)؟
 - ما مستوى الوعي ما وراء المعرفي للطلبة باستراتيجيات حل المشكلات؟
 - ما مستوى الوعي ما وراء المعرفي للطلبة باستراتيجيات القراءة المساندة؟
2. هل يختلف الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة باختلاف الجنس ونوع الكلية والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى معرفة:

- مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى طلبة الجامعة على مستوى المقياس ككل وفي كل بعد من أبعاده.
- علاقة مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة بكل من متغيرات الجنس، نوع الكلية، المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي.

أهمية الدراسة:

تلعب القراءة الاستراتيجية دوراً كبيراً في تطوير مهارات الفهم وتحسين الأداء الأكاديمي لأنها تحدد أهم السلوكيات التي يوظفها القارئ الاستراتيجي للتعامل مع النص بشكل فعال بما يعزز الفهم ويحقق الهدف من القراءة. ويعتبر الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة المنطلق الأساس في تعزيز استخدامها وتوظيفها بالشكل المطلوب. وعليه فإن قياس درجة الوعي بهذه الاستراتيجيات يمكن أن يكون الخطوة الأولى لوضع البرامج والآليات اللازمة لتعزيز استخدامها وتطوير مهارات الفهم القرائي. ويمكن تلخيص أهمية الدراسة فيما يلي:

- 1- تضيف إلى المعرفة الحالية في مجال القراءة الاستراتيجية وكيفية قياسها وتميئتها لدى طلاب الجامعة
- 2- تتماشى الدراسة مع رؤية المملكة 2030 التي تدعو إلى ضرورة دعم عمليات التفكير وتعزيز الاستقلالية وتحمل المسؤولية في التعلم
- 3- تفيد نتائج الدراسة في تحديد الاحتياجات التدريبية في مجال القراءة الاستراتيجية والوعي القرائي وبالتالي بناء المقررات الدراسية أو البرامج التدريبية الملائمة
- 4- قلة الدراسات التي اهتمت بقياس الوعي باستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية أثناء قراءة النصوص العربية خاصة لطلبة الجامعة في المملكة العربية السعودية

محددات الدراسة:

- عينة الدراسة اقتصر على طلبة البكالوريوس ولا تشمل طلبة الدراسات العليا
- طلبة الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1438-1439 هـ وفي المقر الرئيسي للجامعة
- استراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة لأغراض أكاديمية وتنتمي إلى ثلاثة مجالات: استراتيجيات القراءة الشاملة، استراتيجيات حل المشكلات، واستراتيجيات القراءة المساندة.

مصطلحات الدراسة:

- الوعي ما وراء المعرفي: وعي الطالب بالعمليات المعرفية وأساليب التحكم الذاتي التي يستخدمها القارئ أثناء القراءة ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في مقياس "الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لأغراض أكاديمية"
- استراتيجيات القراءة: الممارسات التي يستخدمها القارئ لفهم النص والعمليات الذهنية المصاحبة لها والتي تنتمي إلى الأبعاد الثلاثة المستخدمة في المقياس: استراتيجيات القراءة الشاملة (العالمية)، استراتيجيات حل المشكلات، واستراتيجيات القراءة المساندة
- القراءة لأغراض أكاديمية: القراءة التي يستخدمها الطالب أو الطالبة بهدف الحصول على معلومات محددة أثناء تناوله للمحتوى الأكاديمي في مختلف المقررات التي يدرسها في الجامعة أو المصادر المتعلقة بها.

عينة الدراسة:

تضمنت عينة الدراسة طلبة كلية التربية وكلية الآداب وكلية العلوم في جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. وتم التركيز على هذه الكليات لاعتمادها للتدريس باللغة العربية. وقد تم اختيار الطلاب في العينة الأساسية بالطريقة العشوائية ويوضح الجدول أدناه توزيع أفراد العينة. وتتضمن الدراسة الحالية عينتين:

عينة الصدق والثبات: وتتكون من 120 طالب وطالبة، بنفس الخصائص التي تضمنتها عينة الدراسة الأساسية وتهدف إلى حساب المؤشرات السيكومترية لمقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لأغراض أكاديمية. عينة أساسية: تكونت العينة الأساسية بعد استبعاد الاستمارات غير المكتملة (576) طالباً وطالبة، كما يبينها جدول 1.

جدول (1) توزيع المجتمع الأصلي وأفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	فئات المتغيرات	العدد	النسبة
الكلية	إنسانية	166	28.82%
	علمية	410	71.18%
السنة الدراسية	الأولى	121	20.83%
	الثانية	103	17.88%
	الثالثة	181	31.42%
	الرابعة	171	29.69%
الجنس	ذكر	170	29.51%
	أنثى	406	70.49%
المعدل التراكمي	أقل من 2	9	1.56%
	مقبول (2-أقل من 2.75)	99	17.19%
	جيد (2.75-أقل من 3.75)	246	42.71%
	جيد جداً (3.75 - أقل من 4.5)	147	25.52%
	ممتاز (4.5-5)	75	13.02%

أداة الدراسة:

تبنت الدراسة مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لأغراض أكاديمية بعد ترجمته إلى اللغة العربية.

Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARS) (Mokhtari and Reichard, 2002) ؛ ويتكون المقياس من 30 فقرة تنتمي إلى ثلاثة مجالات فرعية وهي استراتيجيات القراءة العالمية (الشاملة) (Global reading strategies) وتشمل 13 استراتيجية (1،3،4،7،10،14،17،19،22،23،25،26،29) تهدف إلى إلقاء نظرة تحليلية عامة على النص. واستراتيجيات حل المشكلات (Problem-solving reading strategies) وتشمل 8 (8،11،13،16،18،21،27،30) استراتيجيات يستخدمها القارئ عندما يصبح النص صعباً وتهدف إلى حل المشكلات التي تعيق الفهم. واستراتيجيات القراءة المساندة (Support reading strategies) وتشمل 9 استراتيجيات (2،5،6،9،12،15،20،24،28) يستخدم فيها القارئ استراتيجيات لدعم الاستيعاب كاستخدام المصادر الخارجية وأخذ الملاحظات ووضع الخطوط التوضيحية.

وتتم الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس من خلال تدرج خماسي حسب درجة الممارسة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وتعطى درجات (1،2،3،4،5) على التوالي ويتراوح مجموع الدرجات من 30-150. ويتم تقييم درجة الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة على كل بعد من أبعاد المقياس حسب ما يلي (مرتفع 3.5 أو أعلى، متوسط 2.5 حتى 3.4، ومنخفض 2.4 أو أدنى) كما اشتمل المقياس على جزء خاص بالبيانات الأولية لأفراد العينة والتي استهدفت جمع المعلومات الخاصة بمتغيرات الدراسة المتمثلة في: الجنس، نوع الكلية، السنة الدراسية، والمعدل التراكمي.

الصدق والثبات:

تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من 120 طالب وطالبة ممثلة لخصائص عينة الدراسة الأساسية، وذلك بهدف اشتقاق معاملات الصدق والثبات.

صدق الأداة: تم حساب الصدق بعدة طرائق، وهي طريقة صدق المحتوى والصدق البنائي للمقياس (طريقة صدق الاتساق الداخلي للأبعاد)، وذلك وفق الإجراءات التالية:

صدق المحتوى: قام كل من Mokhtari & Reichard (2002) بتطوير المقياس في صورته الأولية والتي تكونت من 100 فقرة وتم بالتحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على ثلاثة محكمين لتقييم وضوح الفقرات ومناسبتها للأبعاد التي تنتمي إليها والتي تم تحديدها في ثلاثة أبعاد: استراتيجيات القراءة العالمية، واستراتيجيات حل المشكلات، واستراتيجيات القراءة المساندة. وتم حذف 40 فقرة بناء على رأي المحكمين. ثم تم عرض المقياس في صورته الأولية والمكونة من 60 فقرة على (825) طالباً في عدد من المدارس الأمريكية، لأخذ مرئياتهم حول وضوح وسهولة الفقرات. توصل بعد ذلك الباحثان إلى وضع المقياس في صورته النهائية والتي تكونت من 30 فقرة منتمية إلى الأبعاد الثلاثة ذاتها.

وفي الدراسة الحالية تمت ترجمة المقياس إلى اللغة العربية وتم عرض النسخة المترجمة مصحوبة بالمقياس في نسخته الإنجليزية على ثلاثة متخصصين في اللغة الإنجليزية وذلك للتحقق من صحة الترجمة وسلامتها. ثم تم عرضها على متخصصين (2) في اللغة العربية للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية ووضوح المعنى لكل فقرة. وتم الأخذ بمرئيات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة والتي تعلق بتغيير بعض المفردات وإعادة صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً وسلاسة.

صدق الاتساق الداخلي للأبعاد المكونة للمقياس: وللتأكد من هذا النوع من الصدق تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد المكونة للمقياس. ويبين جدول (2) معاملات الارتباط بيرسون بين الأبعاد التي يتضمنها المقياس.

جدول (2) معاملات الارتباط بيرسون بين الأبعاد التي يتضمنها المقياس

الاستراتيجيات	القراءة العامة	حل المشكلات	القراءة المساندة
القراءة العامة	1	.72**	.73**
حل المشكلات		1	.67**
القراءة المساندة			1

** جميع معاملات الارتباط دالة عند 0.01

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس استراتيجيات القراءة كانت دالة عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات الأداة:

تحقق Mokhtari and Reichard (2002) من ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينة تكونت من (443) طالباً وطالبة يدرسون من الصف 6-12 في عدد من المدارس الأمريكية وتم التحقق من ثبات المقياس عن طريق الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل، ولكل بعد من الأبعاد الثلاثة وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.89).

ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ كما يبينها جدول (3)

جدول (3) معاملات الثبات ألفا كرونباخ

الاستراتيجيات	عدد البنود	ألفا كرونباخ
القراءة العامة	13	0.77
حل المشكلات	8	0.80

0.75	9	القراءة المساندة
0.90	30	الدرجة الكلية

يلاحظ أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ كانت مرتفعة وقد تراوحت بين (0.75-0.90) مما يشير إلى ثبات المقياس بهذه الطريقة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واشتملت متغيرات الدراسة على:

1. المتغيرات المستقلة: نوع الكلية (وله مستويان: علمية-إنسانية) والجنس (وله مستويان: ذكر وأنثى) والمستوى الدراسي (وله أربع مستويات: السنة الأولى-السنة الثانية-السنة الثالثة-السنة الرابعة) والمعدل التراكمي (وله أربع مستويات: مقبول-جيد-جيد جداً-ممتاز).
2. المتغير التابع: تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارستهم لكل استراتيجية من استراتيجيات القراءة على حدة (كل فقرة من فقرات المقياس)، ولكل مجال من مجالاته الثلاثة وعلى المقياس ككل.

إجراءات الدراسة:

- ترجمة مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة وتحكيمة.
- تطبيق المقياس على عينة الصدق والثبات وحساب مؤشرات صدق المقياس وثباتها.
- تطبيق الأداة على العينة الرئيسة للدراسة.
- تصحيح استجابات الطلاب وإدخال البيانات على برنامج SPSS، وتحليل النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة، ومناقشة النتائج وتقديم التوصيات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما درجة الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة لأغراض أكاديمية لدى طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل بند من بنود المقياس، وكذلك الأبعاد المكونة له ثم تم حساب المتوسط لاستراتيجيات القراءة بشكل عام وقد بلغ (3.2197)، والانحراف المعياري (0.404)، والوزن النسبي للاستجابات على المقياس ككل 64.39%. وبالتالي وبالرجوع لمستويات الحكم على مستوى الوعي باستراتيجيات القراءة نجد أن المتوسط يقع ضمن المدى (2.5-3.4) أي أن مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة التي يستخدمها طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل بشكل عام كان متوسطاً. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من مختاري ورييتشارد (2002) Mokhtari and Reichard ودراسة (2011) AbdulAziz et al. ودراسة خضير، مقابلة، نصر، والخالدة (2012) ودراسة (2013) Hou ودراسة البشري (2015) ودراسة (2016) Iwai. بينما تختلف الدراسة الحالية مع دراسات أخرى وجدت وعياً مرتفعاً باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة. مثل دراسة (2012) Alhaqbani and Riazi ودراسة (2012) Yüksel ودراسة (2013) Al - Dawaideh & Al-Saadi ودراسة (2018) Al-Mekhlafi ودراسة عبدالله (2018).

وتتفق الباحثة مع ما أكده بعض الباحثين من أن حصول الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة على درجة متوسطة يدل على عدم امتلاك المعلمين والطلاب بالمعرفة الكافية

بهذه الاستراتيجيات وكيفية استخدامها لمراقبة الفهم (نصر والصمادي، 1995؛ طلبة، 2008؛ Meniado, 2016). ويعتقد خضير ومقابلة ونصر والحوالدة (2012) أن اكتساب استراتيجيات القراءة يحتاج إلى تدريس مباشر منظم وفق خطط واضحة ومنهجية لا تتوفر في معظم برامج التعليم العام، كما أن ممارسة البعض لها عادة ما يكون نتيجة اجتهادات شخصية من بعض المعلمين وطلابهم. والجدول (4) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات العينة على أبعاد المقياس

جدول (4) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات العينة على أبعاد المقياس

الاستراتيجيات	عدد البنود	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	المستوى
القراءة العامة	13	3.29	.28	56.85	متوسطة
حل المشكلات	8	3.58	.16	71.65	مرتفعة
القراءة المساندة	9	2.78	.56	55.61	متوسطة

يتبين من الجدول (4) أن أعلى مستوى للوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى طلبة جامعة الملك فيصل كان على بعد "استراتيجيات حل المشكلات" بمتوسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (0.16)، ووزن نسبي 71.65% وكان مستواه مرتفعاً. ثم جاءت استراتيجيات القراءة الشاملة بالمرتبة الثانية بمتوسط قدره (3.29) وانحراف معياري (0.28) ووزن نسبي 56.85% وبذلك يكون مستوى الوعي متوسطاً، وحلت بالمرتبة الثالثة والأخيرة استراتيجيات القراءة المساندة بمتوسط (2.78) وانحراف معياري (0.56) ووزن نسبي 55.61% وبمستوى ووعي متوسط أيضاً.

وجاء ترتيب أبعاد هذه الاستراتيجيات متسقاً مع عدد من الدراسات (Mokhtari & AL-Dawaideh; Wright, Al-Saadi, 2013; Hou, 2013; Reichard, 2002; 2015; 2015; Fitrisia, Tan, & Yusuf, 2015; البشري، 2015؛ Meniado, 2016) كما أن تقدم بعد حل المشكلات في المرتبة الأولى وحصولها على تقدير مرتفع جاء متفقاً أيضاً مع عدد من الدراسات التي اهتمت بقياس الوعي باستراتيجيات القراءة باللغة العربية كلغة أم كدراسة كل من خضير ومقابلة ونصر والحوالدة (2012) ودراسة (AL-Dawaideh and Al-Saadi (2013) ودراسة بشارة و بني عبدالرحمن (2015) ودراسة البشري (2015) أو كلغة ثانية كدراسة (Alhaqbani and Riaz (2012) وتعزى هذه النتيجة لدور استراتيجيات حل المشكلات في الفهم والاستيعاب حيث أن القارئ يعتمد عليها للتغلب على الصعوبات التي تواجهه عندما تزداد صعوبة النص وهو عادة ما يهتم به القارئ لتحقيق الفهم وانجاز المهمة القرائية.

كما تتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات في حصول بعد القراءة المساندة على المرتبة الأخيرة بين الاستراتيجيات بدرجة تقدير متوسطة. مما يدل على عدم خبرة طلبة الجامعة بهذه الاستراتيجيات ونقص الفرص التعليمية والتدريبية المهمة باستراتيجيات القراءة المساندة (بشارة و بني عبد الرحمن، 2015). كذلك يمكن تفسير هذه النتيجة بالنظر إلى طبيعة الاستراتيجيات المكونة لهذا البعد والتي تركز على استخدام القارئ على مصادر ومعينات تحتاج إلى تنظيم الوقت واستخدام مصادر للتعليم بما لا يتوفر للمتعلم في غالب الأحيان (Hou, 2013; البشري، 2015). كما أن استخدام القارئ لاستراتيجيات مثل تلخيص المقروء وإعادة النظر في النص والتنقل بين أجزائه تتطلب جهداً كبيراً وتعاملاتاً خاصاً مع النص مما يدفع القارئ إلى ترك استخدامها (طلبة، 2008). وأكد (Boudreaux (2014 على أهمية استراتيجيات القراءة المساندة كاستراتيجيات إصلاحية تلعب دورها المهم عندما ينخفض مستوى الفهم وينقطع اتصال القارئ بالنص، فاستراتيجيات مثل القراءة بصوت مسموع وتسجيل الملاحظات وإعادة قراءة بعض أجزاء النص وطرح الأسئلة الذاتية، تعيد اتصال القارئ بالنص وتوجه الفهم نحو المسار الصحيح.

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:
ما درجة الوعي باستراتيجيات القراءة الشاملة لدى طلبة جامعة الملك فيصل؟
 للإجابة عن التساؤل تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي؛ وترتيبها تنازلياً لمعرفة أهم استراتيجيات القراءة الشاملة كما يبينها جدول (5).

جدول (5) المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لبنود استراتيجيات القراءة الشاملة

رقم الفقرة	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
25	أتحقق من فهمي للنص عندنا تعترضني معلومات متناقضة	3.72	0.30	74.40	مرتفعة
1	لدي هدف محدد في ذهني عندما أقرأ	3.61	0.22	72.17	مرتفعة
14	أحدد ما سوف أقرأه باهتمام وتمعن وما سوف أتجاهله	3.59	0.21	71.81	مرتفعة
4	ألقي نظرة عامة على النص لأعرف محتواه قبل البدء في القراءة	3.56	0.19	71.29	مرتفعة
22	استفيد من الخصائص الطباعية المعينة مثل الخط الغامق والمائل لتحديد المعلومات الأساسية في النص	3.41	0.08	68.17	متوسطة
3	أفكر في معلوماتي السابقة عن النص لساعدي في فهم ما أقرأ	3.36	0.05	67.27	متوسطة
19	استخدم سياق النص وتلميحاته لتساعدني على فهم ما أقرأ بشكل أفضل	3.24	0.04	64.71	متوسطة
7	أفكر فيما إذا كان محتوى النص يتلاءم مع هدفي الأساسي من القراءة	3.23	0.05	64.54	متوسطة
17	استعين بالجدول، والأشكال التوضيحية، والرسوم البيانية والصور لتساعدني على فهم النص بشكل أفضل	3.10	0.14	62.02	متوسطة
10	أبدأ القراءة بتصفح النص وملاحظة خصائصه مثل الطول وطريقة التنظيم	3.09	0.14	61.85	متوسطة
29	أتحقق لمعرفة ما إذا كانت تنبؤاتي وتوقعاتي حول النص صحيحة أم خاطئة	3.02	0.19	66.41	متوسطة
26	أحاول أن أؤمن ما سيحتويه النص من معلومات أو أفكار	3.00	0.21	62.02	متوسطة
23	أحلل المعلومات الموجودة في النص وأقيمها بشكل ناقد	2.87	0.30	57.32	متوسطة
	المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي للبعد ككل	3.29	.28	56.85	متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق أن درجة الوعي باستراتيجيات القراءة الشاملة لدى طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل كانت متوسطة بشكل عام كما تقيسها الدرجة الكلية للبعد وبلغت قيمة متوسط استجابات الطلاب على البعد (3.29) والانحراف المعياري (0.28) وبالتالي يكون المتوسط الحسابي للاستجابات واقعاً ضمن التوزيع (2.5 – 3.4) يكون مستوى استراتيجيات القراءة متوسطاً. وبعد ترتيب بنود البعد تنازلياً وفق متوسطاتها، بلغ عدد البنود والتي كانت الاستجابات عليها بدرجة مرتفعة (4) بنود من أصل (13) بند أي بنسبة (30.77%)، في حين بلغ عدد البنود التي تمت الاستجابة عليها بدرجة متوسطة (9) بند من أصل (13) أي بنسبة (69.23%). ومما يدل على قدرة الطلبة على التخطيط للمهمة القرائية وتنظيمها بشكل عام.

احتل البند (أتحقق من فهمي للنص عندما تعترضني معلومات متناقضة) المرتبة الأولى في ترتيب بنود البعد بوزن نسبي (74.4%)، وبلغ متوسط استجابات الطلبة عليه (3.72) ومستواه كان بدرجة مرتفعة؛ في حين احتل البند (لدي هدف محدد في ذهني عندما أقرأ) بمتوسط قدره (3.61) بوزن نسبي (72.17%) ومستواه بدرجة مرتفعة أيضاً. مما يدل على كفاءة الطلبة في مراجعة الأفكار والمعلومات المتناقضة، كما أنهم عادة ما يقرؤون بأهداف محددة في أذهانهم.

واحتل البند (أحل المعلومات الموجودة في النص وأقيمها بشكل ناقد) المرتبة الأخيرة بين بنود البعد بوزن نسبي بلغ (57.32%) ويتوافر بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط (2.87) يتوافر بدرجة متوسطة؛ بالمقابل حلّ بالمرتبة قبل الأخيرة البند (أحاول أن أخمن ما سيحتويه النص من معلومات أو أفكار) بمتوسط قدره (3.00) ووزن نسبي (62.02%) ومستواه بدرجة متوسطة.

وتدل هذه النتيجة على عدم تمكن الطلبة من مهارات التحليل وبناء التنبؤات وذلك يتوافق مع ما أكده عدد من الباحثين من تدني الاهتمام بمهارات التفكير العليا وخاصة مهارات التحليل والتقويم في المناهج التعليمية. مما يفسر الضعف الواضح لدى الطلبة في تلك المهارات والاستراتيجيات المرتبطة بها. وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته الأحمدى (2012) من تفشي الضعف العام في التعامل مع المقروء والذي لا يزال في مستوياته الدنيا ولم يرتق إلى مستوى النقد والإبداع.

ما درجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة جامعة الملك فيصل؟ وللاجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي وتم ترتيبها تنازلياً لمعرفة أهم استراتيجيات حل المشكلات كما يبينها جدول (6).

جدول (6) المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لبنود استراتيجيات حل المشكلات

رقم الفقرة	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
27	عندما يزداد النص صعوبة، أعيد قراءة النص لأزيد من فهمي	3.72	0.09	74.32	مرتفعة
16	عندما يزداد النص صعوبة، أركز أكثر فيما أقرأه	3.71	0.09	74.13	مرتفعة
11	عندما أفقد تركيزي أحاول استبعاد انتباهي والعودة مرة أخرى للقراءة	3.70	0.08	73.93	مرتفعة
8	أقرأ ببطء وبتمعن لأتأكد من فهمي لما أقرأ	3.66	0.06	73.25	مرتفعة
13	أعدل في سرعتي في القراءة وفقاً لما أقرأ	3.64	0.04	72.85	مرتفعة
21	أحاول أن أتخيل أو أرسم صوراً ذهنية للمعلومات حتى تساعدني على تذكرها	3.53	0.04	70.54	مرتفعة
30	أحاول أن أخمن معاني الكلمات والجمل التي لا أعرفها في النص.	3.40	0.13	68.04	متوسطة
18	أتوقف من وقت لآخر في أثناء القراءة لأفكر فيما أقرأ	3.31	0.20	66.11	متوسطة
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للبعد ككل	3.58	0.16	65.85	مرتفعة

يلاحظ من الجدول السابق أن درجة الوعي باستراتيجيات حل المشكلات التي يستخدمها طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل بشكل عام كانت مرتفعة كما تقيسها الدرجة الكلية للبعد وبلغت قيمة متوسط استجابات الطلاب على البعد (3.58) والانحراف المعياري (0.16) وبالتالي يكون المتوسط الحسابي للاستجابات أعلى من 3.4 وبذلك يكون مستوى الوعي باستراتيجيات حل المشكلات مرتفعاً. وبعد ترتيب بنود البعد تنازلياً وفق متوسطاتها، بلغ عدد البنود والتي كانت

الاستجابات عليها بدرجة مرتفعة (6) بنود من أصل (8) بند أي بنسبة (75%)، في حين بلغ عدد البنود التي تمت الاستجابة عليها بدرجة متوسطة (2) بند من أصل (8) أي بنسبة (25%). مما يشير إلى اهتمام الطلبة باتخاذ الإجراءات اللازمة لتحقيق الفهم وحل المشكلات التي تواجههم.

احتل البند (عندما يزداد النص صعوبة، أعيد قراءة النص لأزيد من فهمي) المرتبة الأولى في ترتيب بنود البعد بوزن نسبي (74.32%)، وبلغ متوسط استجابات الطلاب عليه (3.72) ومستواه كان بدرجة مرتفعة؛ في حين احتل البند (عندما يزداد النص صعوبة أركز أكثر فيما أقرأه) المرتبة الثانية بمتوسط قدره (3.71) بوزن نسبي (74.13%) ومستواه بدرجة مرتفعة أيضاً. ويأتي ارتفاع الوعي بهاذين البندين منسجماً مع الدراسات التي وجدت وعياً مرتفعاً باستراتيجيات حل المشكلات (خضير ومقابلة ونصر والخوالدة، 2012; Al-Dawaideh and Saadi, 2013; Wright, 2015 Mekhlafi, 2016). حيث وجد أن كثير من القراء في اللغة الأم أو في اللغة الثانية يلجؤون إلى إعادة القراءة والتحكم في سرعتها وتركيز الانتباه لحل الصعوبات في قراءة النص. وتعتبر هذه الاستراتيجيات من أكثر الاستراتيجيات استخداماً وعادة ما يتم استخدامها بطريقة تلقائية ولا تحتاج التدريب الذي يمكن أن تطلبه الاستراتيجيات الأخرى. وتعتقد Wright (2015) أن تركيز الطلاب على هذه الاستراتيجيات يدل على معالجتهم للأبنية اللغوية في مستوياتها الدنيا مما يعكس أثر الثقافة والخبرات التعليمية للطلاب.

واحتل البند (أتوقف من وقت لآخر في أثناء القراءة لأفكر فيما أقرأ) المرتبة الأخيرة بين بنود البعد بوزن نسبي بلغ (66.11%) ويتوافر بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط (3.31). بالمقابل احتل بالمرتبة قبل الأخيرة البند (أحاول أن أضمن معاني الكلمات والجمل التي لا أعرفها في النص) بمتوسط قدره (3.40) ووزن نسبي (68.04%) ومستواه بدرجة متوسطة. مما يدل على عدم اهتمام الطلبة بهاتين الاستراتيجيتين أو عدم وجود خبرة كافية لديهن لتوظيفهما في القراءة. وتعتبر هذه النتيجة منسجمة مع النتيجة السابقة في بعد استراتيجيات القراءة الشاملة حيث حصلت الاستراتيجيات المتعلقة بالتقويم والتخمين على درجة متوسطة أيضاً مما يشير إلى عدم كفاءة الطلبة في استخدام مهارات التفكير العليا.

ما درجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة المساندة لدى طلبة جامعة الملك فيصل؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي وتم ترتيبها تنازلياً لمعرفة أهم استراتيجيات القراءة المساندة كما يبينها جدول (7).

جدول (7) المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لبنود استراتيجيات القراءة المساندة

رقم الفقرة	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
12	أضع خطوطاً أو دوائر على المعلومات المهمة لتساعدني على تذكرها	3.36	0.41	67.11	متوسطة
20	أقوم بإعادة صياغة بعض الأفكار والمعلومات بلغتي الخاصة لأزيد من فهمي للنص	3.33	0.39	66.64	متوسطة
5	عندما يصبح النص صعباً، أقرأ بصوت مسموع ليساعدني على فهم ما أقرأ	3.15	0.26	62.92	متوسطة
24	انتقل بين أجزاء النص المختلفة وأراجع مراراً لأربط بين أفكاره	3.07	0.20	61.32	متوسطة
28	أطرح على نفسي أسئلة حول النص حتى أفهمه بشكل أفضل	3.00	0.15	59.97	متوسطة
6	ألخص ما أقرأ كي أتمعن بالمعلومات المهمة في النص	2.82	0.03	56.46	متوسطة

رقم الفقرة	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
9	أناقش ما أقرأ مع الآخرين لأتأكد من مدى فهمي للنص	2.47	0.22	49.50	متوسطة
2	أسجل الملاحظات خلال القراءة حتى تساعدني على فهم ما أقرأ	2.05	0.51	41.06	منخفضة
15	استخدم الوسائل المعينة كالمراجع والمعجم لتساعدني في فهم ما أقرأ	1.77	0.71	35.48	منخفضة
	المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي للبعد ككل	2.78	0.56	55.61	متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق أن مستوى الوعي باستراتيجيات القراءة المساندة التي يستخدمها طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل بشكل عام كان متوسطاً كما تقيسها الدرجة الكلية للبعد، وبلغت قيمة متوسط استجابات الطلاب على البعد (2.78) والانحراف المعياري (0.56). وبالتالي يكون المتوسط الحسابي للاستجابات واقعاً ضمن التوزيع (2.5-3.4).

تم ترتيب بنود البعد تنازلياً وفق متوسطاتها، فوفقاً للجدول (7) بلغ عدد البنود والتي كانت الاستجابات عليها بدرجة متوسطة (7) بنود من أصل (9) بند أي بنسبة (77.77%)، في حين بلغ عدد البنود التي تمت الاستجابة عليها بدرجة منخفضة (2) بند من أصل (9) أي بنسبة (22.22%). وتدل هذه النتيجة على عدم وعي الطلبة بهذه الاستراتيجيات وبالتالي عدم توظيفها بالشكل الكافي خلال القراءة.

احتل البند (أضع خطوطاً أو دوائر على المعلومات المهمة لتساعدني على تذكرها) المرتبة الأولى في ترتيب بنود البعد بوزن نسبي (67.11%)، وبلغ متوسط استجابات الطلاب عليه (3.36) ومستواه كان بدرجة متوسطة، في حين احتل البند (أقوم بإعادة صياغة بعض الأفكار والمعلومات بلغتي الخاصة لأزيد من فهمي للنص) المرتبة الثانية بمتوسط قدره (3.33) بوزن نسبي (66.64%) ومستواه بدرجة متوسطة أيضاً. وتدل هذه النتيجة على استخدام الطلبة لبعض المعينات لتحسين الفهم. وتعتبر تلك الاستراتيجيتين من الاستراتيجيات المألوفة لدى الطالب وعادة ما يتم الاهتمام بها من قبل العديد من المعلمين في التعليم العام. كما أن استخدامها لا يستهلك وقت القارئ أو يدفعه للاستعانة بمصادر لا تتوفر عادة في المواقف القرائية.

كما احتل البند (استخدم الوسائل المعينة كالمراجع والمعجم لتساعدني في فهم ما أقرأ) المرتبة الأخيرة بين بنود البعد بوزن نسبي بلغ (35.48%) وبمتوسط بلغ (1.77) وبمستوى درجة منخفضة؛ بالمقابل حل بالمرتبة قبل الأخيرة البند (أسجل الملاحظات خلال القراءة حتى تساعدني على فهم ما أقرأ) بمتوسط قدره (2.05) ووزن نسبي (41.06%) ومستواه بدرجة منخفضة أيضاً. ويمكن أن يعزى إهمال الطلبة لهاتين الاستراتيجيتين ما تتطلبان من جهد ووقت والاستعانة بمصادر لا تتوفر للقارئ عادة (البشري، 2015؛ Wright, 2015).

السؤال الثاني: هل يختلف الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة باختلاف نوع الكلية والمستوى الدراسي والجنس والمعدل التراكمي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام أسلوب تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) ذي التصميم العاملي Multivariate Manova لدراسة تأثير كل من نوع الكلية، المستوى الدراسي، الجنس، والمعدل التراكمي على أبعاد مقياس استراتيجيات القراءة بالإضافة إلى الدرجة الكلية؛ كما تم حساب مربع إيتا (Partial Eta Squared) للتعرف على حجم التأثيرات أو نسبة التباين في درجات أبعاد المقياس المختلفة

والدرجة الكلية التي تفسرها المتغيرات المستقلة للدراسة باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS ، ويوضح الجدولان (8) و (9) نتائج التحليل.

جدول (8) نتائج اختبار ويلكس لمعرفة تأثير النوع والتخصص والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي على أبعاد المقياس والدرجة الكلية لها

المتغير	القيمة	ف	درجات الحرية	خطأ درجات الحرية	الدلالة	مربع معامل إيتا
نوع الكلية	.99	1.83	3	564.00	.141	.010
المستوى الدراسي	.95	3.02	9	1372.78	.001	.016
الجنس	.99	1.20	3	564.00	.308	.006
المعدل التراكمي	.95	2.50	12	1492.50	.003	.017

- 1- بالنسبة لتأثير نوع الكلية على استراتيجيات القراءة فنلاحظ أن اختبار ويلكس Wilks لم يكن دالاً إحصائياً؛ حيث بلغت قيم الدلالة (.141) وهي أكبر من (0.05).
- 2- بالنسبة لتأثير المستوى الدراسي على استراتيجيات القراءة فنلاحظ أن اختبار ويلكس Wilks كان دالاً إحصائياً؛ حيث بلغت قيم الدلالة (0.001) وهي أصغر من (0.05).
- 3- بالنسبة لتأثير الجنس على استراتيجيات القراءة فنلاحظ من الجدول أن اختبار ويلكس Wilks لم يكن دالاً إحصائياً؛ حيث بلغت قيم الدلالة (0.308) وهي أكبر من (0.05).
- 4- بالنسبة لتأثير المعدل التراكمي على استراتيجيات القراءة فنلاحظ أن اختبار ويلكس Wilks كان دالاً إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة الدلالة (0.003) وهي أصغر من (0.05).
ويبين الجدول (9) نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة.

جدول (9) نتائج تحليل التباين المتعدد عند دراسة تأثير نوع الكلية والمستوى الدراسي والجنس والمعدل التراكمي على أبعاد المقياس والدرجة الكلية لها

المتغيرات المستقلة	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مربع معامل إيتا
نوع الكلية	استراتيجيات شاملة	40.14	1	40.14	.59	.442	.001
	استراتيجيات مساندة	2.95	1	2.95	.08	.782	.000
	حل مشكلات	23.34	1	23.34	.75	.388	.001
	كلي	.05	1	.05	.00	.991	.000
المستوى الدراسي	استراتيجيات شاملة	809.09	3	269.70	3.98	.008	.021
	استراتيجيات مساندة	995.99	3	332.00	8.66	.000	.044
	حل مشكلات	219.50	3	73.17	2.34	.042	.012
	كلي	5572.28	3	1857.43	5.68	.001	.029
الجنس	استراتيجيات شاملة	73.92	1	73.92	1.09	.297	.002
	استراتيجيات مساندة	32.43	1	32.43	.85	.358	.001
	حل مشكلات	1.50	1	1.50	.05	.827	.000
	كلي	170.78	1	170.78	.52	.470	.001
المعدل التراكمي	استراتيجيات شاملة	831.02	4	207.76	3.06	.016	.021
	استراتيجيات مساندة	391.99	4	98.00	2.56	.038	.018
	حل مشكلات	419.54	4	104.89	3.36	.010	.023
	كلي	4146.06	4	1036.52	3.17	.014	.022

يلاحظ من الجدول (9) ما يلي:

- بالنسبة لتأثير المتغير المستقل (نوع الكلية) على أبعاد مقياس استراتيجيات القراءة والدرجة الكلية للمقياس، فقد أسفرت النتائج عن عدم وجود تأثير للمتغير المستقل لذلك فإن تأثيرها غير دال إحصائياً لذلك كانت جميع معاملات إيتا بالنسبة للمتغير المستقل على أبعاد المقياس بالإضافة إلى الدرجة الكلية كانت تفسر كمية صغيرة جداً ولا تكاد تذكر من التباين الكلي في درجات المتغيرات التابعة. وتدل النتيجة على تقارب أفراد العينة في درجة الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في الكليات العلمية والإنسانية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بشارة وبني عبد الرحمن (2013) ودراسة عبد الله (2018) التي لم تجد أثراً للتخصص (عملي أو أدبي) أو نوع الكلية (علمي أو إنساني). وفسر بشارة وبني عبد الرحمن (2015) عدم تأثير نوع الكلية على الوعي باستراتيجيات القراءة لتشابه الخبرات الأكاديمية لطلبة الجامعة في التخصصات المختلفة. وبالتالي فإن تعاملهم مع المهام القرائية لا تتأثر كثيراً بنوع الكلية أو التخصص. كما تتفق النتائج جزئياً مع دراسة نصر والصمادي (1995) التي لم تجد أثراً للتخصص الأكاديمي على مستوى المقياس ككل. بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة خضير ومقابلة ونصر والخوادة (2012) التي وجدت فرقاً في الوعي باستراتيجيات القراءة لصالح الكليات العلمية ودراسة البشري (2015) التي أكدت تفوق طلبة المرحلة الثانوية في التخصصات العلمية في الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة.

بالنسبة لتأثير المتغير المستقل (المستوى الدراسي) على أبعاد مقياس استراتيجيات القراءة وكذلك الدرجة الكلية، فقد أسفرت النتائج عن وجود تأثير للمتغير المستقل على كافة أبعاد المقياس وكذلك الدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة $F (3.98)$ وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.008). بالنسبة لبعد استراتيجيات القراءة الشاملة؛ في حين بلغت قيمة $F (8.66)$ وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.000). بالنسبة لبعد استراتيجيات القراءة المساندة؛ كما بلغت قيمة $F (2.34)$ عند مستوى الدلالة (0.042). بالنسبة لبعد حل المشكلات؛ أما بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس فقد بلغت قيمة $F (5.68)$ عند مستوى الدلالة (0.001). وعند إجراء المقارنات المتعددة بواسطة اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق تبين أنه عند المقارنة بين الطلاب في السنة الأولى مع السنة الثانية كانت الفروقات لصالح الطلاب في السنة الثانية في بعدي استراتيجيات القراءة الشاملة واستراتيجيات القراءة المساندة، وكذلك عندما تمت المقارنة بين طلاب السنة الأولى مع الثالثة كانت الفروقات لصالح الثالثة بذات البعدين؛ وعند المقارنة بين المقارنة بين الطلاب في السنة الأولى والرابعة كانت الفروقات لصالح السنة الرابعة وكذلك لصالح السنة الثالثة عندما تمت مقارنتهم بالأولى في بعد حل المشكلات؛ وأخير بالنسبة للدرجة الكلية عندما تمت مقارنة الطلاب بالسنة الأولى مع الثانية كانت الفروقات لصالح السنة الثانية وعند مقارنة الأولى مع الثالثة كانت الفروقات لصالح الثالثة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Alhaqbani and Riazzi 2012) التي وجدت أن طلاب المستوى الثالث والرابع أكثر وعياً باستراتيجيات ما وراء المعرفة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بزيادة الخبرة في استخدام استراتيجيات القراءة مع تقدم سنوات الدراسة وتعامل الطالب مع النصوص الأكاديمية المختلفة. كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (Iwai 2016) التي لم تجد فرقاً دال إحصائياً يعزى لمتغير المرحلة الدراسية في مستوى الوعي ما وراء المعرفة بالرغم من وجود بعض التباين في مستوى الوعي لصالح الطلبة في منتصف البرنامج والمرحلة النهائية من برنامج إعداد معلم اللغة.

بالنسبة لتأثير المتغير المستقل (الجنس) على أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، فقد أسفرت النتائج عن عدم وجود تأثير للمتغير المستقل، أي لا توجد فروق بين الذكور والإناث في استراتيجيات القراءة؛ لذلك فإن تأثيرها غير دال إحصائياً. وتتفق الدراسة في هذه النتيجة مع دراسة نصر والصمادي (1995) ودراسة (Boudreaux 2014) التي لم تجد أثراً لمتغير الجنس على مستوى الوعي باستراتيجيات القراءة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التعامل مع المحتوى

الأكاديمي يتطلب مهارات وممارسات تتأثر بشكل كبير بنوعية الخبرات والتأهيل الذي يحصل عليه الطالب في القراءة الاستراتيجية بغض النظر عن جنسه. بينما تختلف هذه النتيجة مع عدة دراسات وجدت الإناث أكثر وعياً من الذكور باستراتيجيات القراءة والذي يمكن أن يعزى إلى ميل الإناث للقراءة وحرصهن على الانهماك في المهام القرائية أكثر من الذكور (خضير، نصر، مقابلة، الخوالدة 2012 بشارة وبني عبدالرحمن، 2013; 2015; Al – Dawaideh and Al-Saadi، 2015; Wright, 2015; عبدالله، 2018).

بالنسبة لتأثير المتغير المستقل (المعدل التراكمي) على أبعاد مقياس استراتيجيات القراءة وكذلك الدرجة الكلية، فقد أسفرت النتائج عن وجود تأثير للمتغير المستقل على كافة أبعاد المقياس وكذلك الدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة ف (3.06) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.016). بالنسبة لبعد استراتيجيات القراءة الشاملة؛ في حين بلغت قيمة ف (2.56) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.038). بالنسبة لبعد استراتيجيات القراءة المساندة؛ وبلغت قيمة ف (3.36) عند مستوى الدلالة (0.010). بالنسبة لبعد حل المشكلات؛ أما بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس فقد بلغت قيمة ف (3.17) عند مستوى الدلالة (0.014)؛ وعند إجراء المقارنات المتعددة بواسطة اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق تبين أنه عند المقارنة بين الطلاب ذوي المعدل مقبول وجيد جداً مع الطلاب ذوي المعدل الممتاز كانت الفروق في استراتيجيات القراءة الشاملة واستراتيجيات القراءة المساندة لصالح ذوي المعدل الممتاز؛ وبالنسبة لبعد حل المشكلات كانت الفروق لصالح الطلاب ذوي المعدل ممتاز عند مقارنتهم مع الطلاب ذوي المعدل جيد ومقبول، وكذلك الأمر بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس فقد أسفرت نتائج شيفيه عن وجود فروق لصالح الطلاب ذوي المعدل الممتاز مقارنة مع أقرانهم ذوي المعدل مقبول. وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة (Mokhtari and Reichard 2002) التي وجدت وعياً أكبر لذوي القدرات القرائية المرتفعة. وكذلك دراسة كل من خضير ومقابلة ونصر والخوالدة (2012) ودراسة البشري (2015) ودراسة بشارة وبني عبد الرحمن (2015) ودراسة (Al – Dawaideh and Al-Saadi 2013) التي أكدت تفوق ذوي التحصيل المرتفع في الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة. ويمكن تفسير هذه النتيجة باهتمام ذوي التحصيل المرتفع باستخدام الاستراتيجيات القرائية لدورها في تحسين الفهم وبالتالي التحصيل الدراسي. كما أنهم أكثر قدرة على التنظيم الذاتي وحرصاً على تطوير أنفسهم وضبط تعلمهم. كذلك يتميز الطلبة ذوي التحصيل المرتفع بقدرتهم على تحديد أهدافهم واستخدام مهارات التحليل والتلخيص والتساؤل الذاتي (بشارة وبني عبد الرحمن، 2015).

التوصيات:

1. تضمين مهارات القراءة الاستراتيجية في مناهج اللغة العربية وبرامج إعداد المعلم وتأهيله.
2. طرح برامج تدريبية أو مقررات لتدريس استراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة في المرحلة الجامعية.
3. إجراء دراسات مماثلة تقيس علاقة الوعي باستراتيجيات القراءة بمتغيرات أخرى كالدافعية، الذكاءات المتعددة، والكفاءة الذاتية.
4. إجراء دراسات تقيس أثر التدريب في استراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة على تنمية مهارات الفهم والتحصيل.
5. إجراء دراسات تقيس أثر التدريب في القراءة الاستراتيجية على تنمية مهارات الاستماع والتحدث والكتابة.

6. إجراء دراسات كيفية تهتم بتقصي معتقدات الطلبة حول القراءة الاستراتيجية وأسباب الضعف فيها.

المراجع

الأحمدي، مريم. (2012). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثرها على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 32، 152-122.

البشري، محمد. شديد. (2015). استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، 2، 222-169.

الغامدي، نسيبة. عبد الله. سعيد. (2009). فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 3 (4)، 207-252.

بشارة، موفق. سليم، وبنو عبد الرحمن، محمود. سليمان. حمد. (2015). العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الحسن بن طلال. *مؤتة للبحوث والدراسات العلوم الانسانية والاجتماعية*، 30 (2)، 158-129.

خضير، راند. محمود، والخوادة، محمد. علي. فالج. (2012). درجة ممارسة طلبة جامعة اليرموك للقراءة الاستراتيجية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 20 (2)، 704-671.

خليل، حنان عبد الباقي محمد. (2017). التدريب على استخدام الوعي باستراتيجيات القراءة فوق المعرفية للارتقاء بمهارة إتقان القراءة لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية بجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 227، 28-1.

طلبة، إيهاب. جودة. أحمد. (2008). قائمة الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة. *مجلة القراءة والمعرفة*، 77، 205-178.

عبد الله، نهلة. نجم الدين. مختار. أحمد. (2018). الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة وعلاقته بعمليات الذاكرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 93، 207-173.

عليان، أحمد، فؤاد. (2000). *المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها (ط2)*. الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع. فضل الله، محمد. الفاتح. (2017). *تدريس القراءة للمرحلة الابتدائية*. الدمام: مكتبة المتنبي.

نصر، حمدان. علي. حمدان، والصمادي، عقلة. محمود. (1995). مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن باستراتيجيات ما وراء الإدراك الخاصة بمواقف القراءة لأغراض الاستيعاب. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 34، 118-94.

Abdulaziz, N., Abraham, S., Harun, E., Adzmi, N., Ahmat, H., Bidin, S. & Shahrudin, M. (2011). The reading strategies awareness among English as second language (ESL) learners in Malaysia's university. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(7), 778-784.

Ahmadi, R. A., Ismail, H. N., & Abdullah, M. K. (2013). The importance of metacognitive reading strategy awareness in reading comprehension. *English Language Teaching*, 6(10), 235-249.

Aldawaideh, A., & Alsaadi, A. (2013). Assessing metacognitive awareness of reading strategy use. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 3(4), 223-235.

Alhaqbani, A. & Riazi, M. (2012). Metacognitive awareness of reading strategy use in Arabic as a second language. *Reading in a Foreign Language*, 24, (2), 231-255.

- Almekhlafi, A. M. (2018). EFL learners' metacognitive awareness of reading strategies. *International Journal of Instruction*, 11(2), 297-308.
- Anderson, N. J. (2008). Metacognition and good language. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 99-109), Cambridge: Cambridge university press.
- Boudreaux, M. K. (2014). Assessment of middle school students' support reading strategies. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4 (10), 16-24.
- Cohen, A. D. (1990). *Language learning: insights for learners, teachers, and researchers*. Boston: Heinle & Heinle.
- DOI, A.G. & Öztürk, H. (2017). Metacognitive reading strategies in learning disability: relations between usage level, academic self-efficacy and self-concept. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 93-102.
- Fitrisia, D., Tan, K. & Yusuf, Y. Q. (2015). Investigating metacognitive awareness of reading strategies to strengthen students' performance in reading comprehension. *Pacific Journal of Educators and Education*, 30, 15-30.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new era of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Hou, Y. (2013). Metacognitive awareness of reading strategies and multiple intelligences in prediction of English reading comprehension with medical junior college students. *International Journal of Arts & Sciences*, 6(4), 9-20.
- Iwai, Y. (2011). The effects of metacognitive reading strategies: pedagogical implications for EFL/ESL teachers. *The reading matrix*, 11(2), 150-157.
- Iwai, Y. (2016). Promoting strategic readers: insights of preservice teachers' understanding of metacognitive reading strategies. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), 1-7
- Madhumathi, P., & Ghosh, A. (2012). Awareness of reading strategy use of Indian ESL students and the relationship with reading comprehension achievement. *English Language Teaching*, 5(12), 131-140.
- Meniado, J. C. (2016). Metacognitive Reading Strategies, Motivation, and Reading Comprehension Performance of Saudi EFL Students. *English Language Teaching*, 9 (3), 117-129.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (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.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y. & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293-316.
- Pinninti, R. L. (2016). Metacognitive awareness of reading strategies: an Indian context. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 16(1), 179-193.

- Schmitt, M. S. & Sha, Sh. (2009). The developmental nature of metacognition and the relationship between knowledge and control over time. *Journal of Research in Reading*, 32,(2), 254-271.
- Wright, J. M. (2015). *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Reported by Emirate Learners Enrolled in Post-Secondary Education in the United Arab Emirates (Unpublished Doctoral Dissertation)*. Griffith University, School of Education and Professional Studies, 234 pp.
- Yüksel, I. & Yüksel, I. (2012). Metacognitive awareness of academic reading strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 894-898.
- Zhang, I. J. (2010). A Dynamic Metacognitive systems account of Chinese university students' knowledge about EFL reading. *TESOL quarterly*, 44(2), 320-353.