درجة استخدام طلاب جامعة الزرقاء الخاصة للعمليات ما وراء المعرفية الخاصة بالاستيعاب القرائي للنصوص الأجنبية في ضوء بعض المتغيرات

*ثائر غباري وخالد أبو شعيرة**

ملخـص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة استخدام طلاب جامعة الزرقاء الخاصة للعمليات ما وراء المعرفية الخاصة بالاستيعاب القرائي للنصوص الأجنبية، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق في استخدام تلك العمليات وفق متغيرات الجنس والسنة الدراسية والكلية. تكونت عينة الدراسة من (242) طالباً وطالبة من مختلف تخصصات الجامعة تم اختيارهم من أربع شعب من شعب مساق اللغة الإنجليزية استجابوا لمقياس العمليات ما وراء المعرفية. وقد بينت النتائج أن طلاب الجامعة يستخدمون عمليات ما وراء المعرفة الخاصة بالاستيعاب القرائي بدرجة ضعيفة لا تمكنهم من استيعاب النصوص الأجنبية (الإنجليزية)، كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة استخدام عمليات ما وراء المعرفة الخاصة بالاستيعاب القرائي تعزى إلى الجنس أو الكلية، بينما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة في درجة استخدام عمليات ما وراء المعرفة الخاصة بالاستيعاب القرائي تعزى لمتغير السنة الدراسية؛ فقد كان طلاب السنة الرابعة الأكثر استخداماً لتلك العمليات. وفي ضوء تلك النتائج أوصى الباحثان بعدة توصيات.

الكلمـات الدالـة: عمليات ما وراء معرفية، استيعاب قرائي.

المقدمـة

تعد القراءة من المهارات اللغوية الضرورية، فمن خلالها يكتسب الفرد ما مقداره 70% من المعرفة (Murray, 1989). ولأن الطالب يقضي معظم ساعات يومه في التعلم، فهو يحتاج إلى القراءة لتعلم جميع الموضوعات (الحموري والوهر، 2006). كما تعد القراءة عملية تفاعل وبناء معقدة تحتاج إلى الاتساق بين أشكال المعرفة والمهارات لاستخلاص معنى من النص القرائي (Fisher, 2002). إن القراءة الناجحة تشير إلى الإدراك التام للمعنى من النص المكتوب من خلال إدراك العلاقات بين أجزاء النص (Yang, 2002).

والقارئ هو الذي يبني المعنى من خلال مناقشة المؤلف ومعالجة المادة الخام المتضمنة في النص القرائي، ومقارنتها مع المعرفة السابقة لديه، ووضعها في البنية المعرفية (Craig and Yore, 1992; Pearson, 1993). أضف إلى ذلك أن قدرة الفرد على مراقبة ذاته وتقويمها بهدف تحديد مواطن الصعوبة والخطأ في تكوين المعنى من أجل تصحيح تعلمه تعني أن لديه مهارة التقويم الذاتي، ويطلق منظرو القراءة على هذه المهارة الخاصة بالتقويم الذاتي عمليات ما وراء المعرفة (الحموري والوهر، 2006).

ويشير مصطلح ما وراء المعرفة إلى قدرة المتعلم على إدراك ومراقبة عمليات التعلم لديه (Imel, 2002)، ويختلف مصطلح المعرفة عن العمليات ما وراء المعرفية. فالمهارات المعرفية هي التي تستخدم لأداء مهمة ما، بينما عمليات ما وراء المعرفة هي تلك العمليات الضرورية لفهم كيفية أداء تلك العمليات. وتنقسم مهارات ما وراء المعرفة إلى قسمين:

أولاً: القياس الذاتي (self- assessment) أي قدرة الفرد على قياس معرفته.

ثانياً: الإدارة الذاتية، وهي قدرة الفرد على إدارة نموه المعرفي (Imel, 2002). ويعرف ليذر ومكلوغلين (Leather and Mcloughlin, 2001) مصطلح ما وراء المعرفة بأنه التفكير في التفكير أو التفكير حول المعرفة الذاتية أو التفكير حول المعالجات الذاتية، وهو يتضمن الوعي والفهم والتحكم وإعادة ترتيب المادة والاختيار والتقويم، التي تتكون من خلال التفاعل مع المهام التعليمية.

ويرى توق وآخرون (2003) أن قدرات ما وراء

* كلية العلوم التربوية، جامعة الزرقاء الخاصة، الزرقاء، الأردن. تاريخ استلام البحث 2008/2/12، وتاريخ قبوله 2008/10/7.

المعرفة تشير إلى القدرات التي يراقب فيها المتعلم أداءاته ويوظف فيها استراتيجيات مختلفة من أجل أن يتعلم ويتذكر، والتي تتطور وتتحسن مع العمر، وتتضمن هذه القدرات تحديد الفكرة الرئيسية، وتغير الاستراتيجيات وتوقع النتائج، والتخطيط في تقسيم الوقت والجهد، والتدرب على المعلومات، وتشكيل الروابط والتطور، واستخدام مساعدات التذكر، وتنظيم المعلومات الجديدة من أجل جعلها أكثر سهولة للتذكر.

ويتعلق مفهوم التفكير ما وراء المعرفي (Metacognitive Thinking) بعمليات التفكير المعقدة التي يستخدمها المعلم في أثناء نشاطاته المعرفية والتي تعود إلى التفكير عالي الرتبة (Higher Order Thinking) الذي يتضمن مراقبة نشطة لعمليات المعرفة، وتتمثل تلك العمليات في التخطيط للمهمة، ومراقبة الاستيعاب وتقويم التقدم (Livingston, 1997).

ويعرفها باريل (Barell, 1991) بأنها جوهر التعلم التأملي الذي يتكون من التخطيط والمتابعة والتقويم (العتوم وآخرون، 2005).

وميز مارزانو وآخرون (Marzano et al., 1998) بين أبعاد التفكير وعمليات التفكير ومهارات التفكير الأساسية حيث صنفوا العمليات ما وراء المعرفية ضمن أبعاد التفكير الذي يتضمن ثلاثة مكونات هي: التفكير ما وراء المعرفي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي.

ويؤكد بوركوسكي وزملاؤه (Borkowski et al., 1987) أن الطلاب يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة لضبط تفكيرهم أو ممارسة ما يعرف بـ (تعلم التعلم)، ولتحقيق ذلك فإن الطلاب يطورون أساليب في التعلم تساعدهم في ضبط التفكير وتوجيه عملية التعلم.

كما يشير مصطلح العمليات ما وراء المعرفية إلى كل من المعرفة التي يمتلكها الناس عن عملياتهم المعرفية والى استخدامهم المقصود لتلك العمليات من أجل تسهيل تعلمهم وذاكرتهم (Ormrod, 1995).

ويعرفها سبرنثول وزملاؤه (Sprinthall et al., 1994) بأنها الإدراك الداخلي للقدارت المعرفية، وتشمل الإدراك الذاتي لعملية التعلم واستراتيجيات الاسترجاع، وقد أطلق على هذا المصطلح (ما وراء المعرفي) لأن معناه هو (المعرفة عن المعرفة). وتحتوي عمليات ما وراء المعرفة الكثير من المهارات، وتلعب هذه المهارات دوراً هاماً في النشاطات المعرفية مثل الاتصال الشفوي والإقناع والقراءة الاستيعابية والكتابية واكتساب اللغة والإدراك والانتباه والذاكرة وحل المشكلات (Schunk, 1991).

إن العمليات ما وراء المعرفية تتضمن مجموعتين مترابطتين من المهارات:

المجوعة الأولى: إدراك الفرد للمهارات والاستراتيجيات والمصادر المطلوبة لإنجاز المهمات، وتندرج تحت هذه المجموعة الأفكار الرئيسية التالية: التدريب على استخدام المعلومات، وتكوين الصور الذهنية، واستخدام أساليب المذاكرة وأساليب أخذ الملاحظات وأساليب تقديم الامتحانات.

المجوعة الثانية: وهي معرفة الفرد كيف ومتى يستخدم هذه المهارات والاستراتيجيات للتأكد من إتمام المهمات بنجاح، وتتضمن هذه المجموعة: اختبار مستوى الفهم الشخصي، وتوقع النجاح، وتقويم الجهد، والتخطيط للنشاطات، وتقسيم الوقت، ومراجعة النشاطات، والانتقال من نشاط إلى آخر (Schunk, 1991).

إن لتعلم مهارات التفكير ما وراء المعرفي أهمية قصوى في مجال التعلم والتعليم؛ فهي تجعل لدى الفرد القدرة على عزو نجاح تعلمه إلى ذاته، كما تزيد من ثقته بقدراته وتتيح له الفرصة للاستخدام المدروس للمهارات لتحسين أدائه ومساعدته في نقل المهمات إلى خبرات أخرى إضافة إلى تغير موقعه في أثناء العمل، كما تزوده بمفتاح لتحسين تكيفه وتنظيم سلوكه وبناء وعي يتعلق بنمو الاستراتيجية من خلال تحليل المهمة وإصدار الأحكام (Leather and Mclughlin, 2001).

أما ويلسون (Wilson, 1998) فيقول إن التفكير ما وراء المعرفي هو معرفة الفرد ووعيه بعمليات واستراتيجيات التفكير، وقدرته على تقييم وتنظيم عمليات التفكير الخاصة به ذاتياً، وإنّه يعني التعلم بشأن كيف ولماذا يفعل الفرد ما يفعله.

ويؤكد العديد من الباحثين ضرورة التدرب على استراتيجيات أو مهارات ما وراء المعرفة ضمن بيئة تعليمية منظمة تسمح للطلاب بالتعلم وممارسة التفكير ما وراء المعرفي؛ فالطلاب بحاجة إلى التشجيع والتعزيز من الخارج لممارسة هذا التفكير من خلال نشاطات تعليمية مصممة بعناية (Lin, 2001; Scardamalia and Bereiter, 1991).

لقد تم وصف مكونات عمليات ما وراء المعرفة بطرق عدة؛ فقد أكد فلافل (Flavel, 1981) المكونات التالية للعمليات ما وراء المعرفية: المعرفة بشأن الفرد، والمهمة، والاستراتيجية.

أما براون (Brown, 1987) فقد أكد على التخطيط والمراقبة والتنقيح، بينما ركز باريس ووينوغارد (Paris and Winogard, 1990) على أن العملية ما وراء المعرفية تشتمل على مظهرين أساسيين هما المعرفة وضبط الذات، والمعرفة وضبط العملية.

وتعرف عمليات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة بأنها القدرة على التفكير وضبطه، وبخاصة عندما يتطلب ذلك تعلم مادة مطبوعة (Schied, 1993).

وفيما يتعلق بقراءة النصوص الأجنبية، فإن ما يقوم به المتعلم عند قراءته لنصوص اللغة الثانية هو ذاته ما يقوم به عند قراءته لنصوص اللغة الأم، مع الأخذ بعين الاعتبار أن قراءة النصوص من اللغة الثانية أبطء وأقل نجاحاً من قراءة نصوص اللغة الأم، وتتضمن عمليات ما وراء المعرفة الخاصة بقراءة النصوص: بناء التنبؤات، والترجمة، والتلخيص، والربط مع المعرفة السابقة، وتطبيق القواعد، واشتقاق المعنى من السياق. واستراتيجيات ما وراء المعرفة ترتبط بالإدارة الذاتية في أثناء نشاط القراءة، كما تتضمن التخطيط والمراقبة، فالتخطيط في القراءة يشير إلى الأعمال التي يقوم بها القارىء من حيث أخذ فكرة عامة عما يراد القيام به، وكيف ومتى يقوم به. أما مهارات المراقبة فتتضمن تفحص وتقويم عمليات التفكير والقراءة (Phakiti, 2003).

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من هدفها الذي يحاول التعرف على قضية هامة من قضايا التعلم والتعليم، وهي مدى استخدام الطلاب لمهارات وعمليات ما وراء المعرفة التي تفيدهم في الدراسة والمذاكرة، واكتشاف أي قصور في هذه المهارات يساعد في وضع آليات وبرامج لتدريب الطلاب على استخدام تلك العمليات في الدراسة والمذاكرة في المستقبل.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد القراءة من المهارات اللغوية الرئيسية، فهي تشكل نافذة الفرد إلى العالم، ومن خلالها يكتسب الفرد المعارف والمهارات التي تساعده في التكيف مع بيئته، وتحتاج القراءة إلى مهارات وعمليات تساعد الفرد في تمثل المعنى من النص. ومن خلال ملاحظة الباحثين لضعف الطلاب في مساقات اللغات الأجنبية وبالأخص اللغة الإنجليزية، ومن خلال مقابلات فردية مع بعض الطلاب، فقد صرح هؤلاء بأن مشكلتهم في التعامل مع اللغة الأجنبية هي في عدم القدرة على فهم ما يقرأونه، وذلك لعدم الاهتداء إلى طريقة معينة تساعدهم في التحصيل الجيد في هذه المساقات، مما دفع الباحثين إلى افتراض أن المشكلة هي في عدم استخدام مهارات دراسة ملائمة. لذا هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام طلاب جامعة الزرقاء الخاصة لعمليات ما وراء المعرفة الخاصة بالاستيعاب القرائي للنصوص الأجنبية (الإنجليزية)، واكتشاف الفروق بين الجنسين وبين طلاب السنوات المختلفة والكليات المختلفة في درجة استخدامهم لتلك المهارات. هذا، وتحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما درجة استخدام طلاب جامعة الزرقاء الخاصة للعمليات ما وراء المعرفية الخاصة بالاستيعاب القرائي للنصوص الأجنبية ؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في متوسطات درجة استخدام طلاب جامعة الزرقاء الخاصة للعمليات ما وراء المعرفية الخاصة بالاستيعاب القرائي للنصوص الأجنبية تعزى إلى متغيرات الجنس والسنة الدراسية والكلية؟

التعريفات الإجرائية

العمليات ما وراء المعرفية: معرفة الفرد ووعيه بعمليات واستراتيجيات التفكير لديه، وقدرته على تقييم وتنظيم عمليات التفكير الخاصة به ذاتياً، المقاسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس ما وراء المعرفة المعد لأغراض هذه الدراسة.

الاستيعاب القرائي: الإدراك التام للمعنى من النص المكتوب من خلال إدراك العلاقات بين أجزاء النص، الذي يمكن أن يحصل من خلال قيام الطالب بعمليات ما وراء المعرفة لديه.

النصوص الأجنبية: قطعة قراءة استيعابية باللغة الإنجليزية من مساق اللغة الإنجليزية الذي يدرس في الجامعة كمتطلب إجباري.

محددات الدراسة

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء حجم العينة وطريقة اختيارها وخصائصها؛ فقد اقتصرت هذه الدراسة على عدد محدود من طلاب جامعة الزرقاء الخاصة اختيروا من أربع شعب فقط من الطلبة الذين يدرسون مساق اللغة الإنجليزية (1) وممن سمح للباحثين تطبيق الدراسة عليهم.

الدراسات السابقة

ثمة دراسات أجريت حول العلاقة بين الاستيعاب القرائي ومتغيرات أخرى، كما تناول بعض الدراسات العمليات ما وراء المعرفية ووسائل استخدامها في العملية التعليمية، وقسمت الدراسات في هذه الدراسة إلى قسمين، وفيما يلي

عرض لهذه الدراسات:

أولاً: الدراسات المتعلقة بالاستيعاب والتفكير ما وراء المعرفي

أجرى شاموت (Chamot, 1988) دراسة حاول فيها تقصي مدى استخدام الطلاب الجامعيين الذين يدرسون اللغة الإسبانية استراتيجيات الاستماع الواعي، واستخدم فيها الطلاب أشرطة فيديو وأشرطة سمعية وطلب منهم أخذ ملاحظات في أثناء الاستماع، بعد ذلك طلب منهم الإجابة عن خمسة أسئلة حول ما سمعوه، وتم تحليل الإجابات عن كل سؤال بشكل مستقل، وقد تم التركيز على أنواع العمليات التي استخدمها كل طالب في أثناء استماعه لمضمون الأشرطة وإجابته عن هذه الأسئلة، وتبين أنهم استخدموا الاستراتيجيات الآتية: توجيه الانتباه، والمراجعة الأولية، وتمييز الكلمات المفتاحية، واستخدام المعرفة السابقة، والاستفادة من الكتاب، والصمت والتأمل، والتركيز على التكرار، وأخذ الملاحظات.

وقام يور وزملاؤه (Yore and Craig, 1992; Craig and Yore, 1992; Yore, Craig and Mauire, 1993) بسلسلة دراسات تهدف إلى الكشف عن مدى امتلاك طلاب المرحلة المتوسطة للمهارات ما وراء المعرفية الخاصة بقراءة العلوم والاستراتيجيات القرائية في العلوم وأثرها في التحصيل الأكاديمي. وكان الباحثون قد أعدوا اختباراً لقياس جوانب المعرفة الثلاثة: التصريحية والإجرائية والشرطية، وتكون الاختبار من (63) فقرة اختيار من متعدد احتوت على (21) صفة يجب أن توجد لدى قارئ العلوم. وقد طبق الاختبار على عينة من الطلاب والطالبات منهم (113) من الصف السادس و(93) من الصف السابع و(109) من الصف الثامن. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في القدرة القرائية من حيث الضعف والقوة تبعاً لامتلاكهم مهارات (ما وراء المعرفة). كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ضعفاً عاماً لدى الطلاب في امتلاك مجالات المعرفة الثلاثة، وأظهرت النتائج أيضاً أن مستوى السنة الدراسية لم يكن له دلالة إحصائية من حيث امتلاك مهارات ما وراء المعرفة، وأن الإناث أظهرن تقدماً أكثر من الذكور في امتلاك مهارات ما وراء المعرفة.

وأجرى إيفرسون وزملاؤه (Everson et al., 1992) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان ومهارات ما وراء المعرفة الخاصة بالتعرف على الكلمات من جهة والأداء في اختبار الاستيعاب القرائي من جهة أخرى. طبقت الدراسة على (117) طالباً وطالبة من المسجلين في أحد مساقات علم النفس استجابوا لأربعة مقاييس هي: مقياس قلق الامتحان، ومقياس القدرة القرائية، ومقياس مهمات الذاكرة، واختبار مقنن للاستيعاب القرائي. وقد بينت النتائج أن تفاعل عمليات ما وراء المعرفة والقلق يرتبط بالاستيعاب القرائي؛ أي أنه إذا كان القلق منخفضاً سيؤدي ذلك إلى ارتفاع في استخدام مهارات ما وراء المعرفة الخاصة بالتعرف على الكلمات مما يؤدي بدوره إلى أداء أفضل في اختبار الاستيعاب القرائي.

كما هدفت دراسة الهندي (El-Hindi, 1993) إلى استقصاء كيفية ارتباط المهارات ما وراء المعرفية والدافعية بالأداء في اختبارات القراءة والكتابة. تكونت عينة الدراسة من (43) طالباً وطالبة من عرقيات وطبقات اجتماعية مختلفة من طلاب السنة الأولى في الفصل الصيفي في إحدى جامعات شمال أمريكا تدربوا على عمليات ما وراء المعرفة لمدة (12) ساعة ومن ثم استجابوا لمقياسي ما وراء المعرفة ومركز الضبط، واختبار إكمال الجمل، واختبار للكتابة. وقد بينت النتائج أن الطلاب تمكنوا من عمليات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة وليس الكتابة. وبينت أيضاً أن الاستيعاب القرائي والكتابي تحسنا بشكل دال.

وقام يونغ واوكسفورد (Young and Oxford, 1997) بدراسة هدفت إلى تقصي الاستراتيجيات المستخدمة من قبل (23) من الذكور و(21) من الإناث في أثناء معالجتهم للنصوص من اللغتين الإنجليزية والإسبانية. وقد طلب من الطلاب قياس مستوى استيعابهم واستخدامهم للمعرفة السابقة. وقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من حيث استيعابهم للنصوص القرائية، ولم تكن هناك فروق بينهما من حيث الاستراتيجيات المستخدمة، ووجد أيضاً أن الذكور كانوا أفضل من الإناث من حيث مراقبة سرعة قراءتهم، والاستراتيجيات المتبعة، وإعادة الصياغة.

وقام كاتل (Cattell, 1999) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر مهارات ما وراء المعرفة في تحصيل طلاب الصف الرابع وقدرتهم على استيعاب نصوص القراءة. تكونت عينة الدراسة من (18) طفلاً من مدارس كاليفورنيا استجابوا لاختبارات قبلية وبعدية واختبار لقياس درجة الاستيعاب القرائي للأطفال. وأظهرت النتائج أن المهارات ما وراء المعرفية تؤثر في الاستيعاب القرائي من خلال استخدامهم عدة مهارات ما وراء معرفية.

كما أجرى المطيري (2005) دراسة هدفت إلى قياس مدى توافر مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي وعلاقة ذلك بدرجة الاستيعاب القرائي. كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاختلاف في مدى توافر المهارات فوق المعرفية باختلاف الجنس وفرع الثانوية

العامة. تكونت عينة الدراسة من (318) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الثانوي في المدارس الحكومية في منطقة الفروانية بالكويت، طبق عليهم مقياس أعده الباحث مكون من (30) فقرة موزعة على مجالات التفكير فوق المعرفي الثلاثة (التخطيط، والمراقبة، والتقييم)، وكذلك اختبار لقياس الاستيعاب القرائي. وقد أظهرت النتائج أن توافر مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلبة الثانوية العامة كان بدرجة متوسطة، وكانت درجة الاستيعاب القرائي المتأثر بالتفكير فوق المعرفي متوسطة أيضاً. وأشارت النتائج أيضاً إلى أنه لا توجد فروق في مدى توافر مهارات التفكير فوق المعرفية تعزى إلى فرع الثانوية العامة والجنس، بينما كانت هناك فروق في درجة الاستيعاب القرائي تعزى إلى الجنس. وبينت النتائج أيضاً عدم وجود ارتباط موجب ودال بين مهارات التفكير فوق المعرفي والاستيعاب القرائي.

يلاحظ من الدراسات السابقة في هذا القسم أن معظمها يؤكد أهمية عمليات ما وراء المعرفة في التعلم عامة وفي الاستيعاب القرائي خاصة، ولم تتفق تلك الدراسات بشكل تام حول ما إذا كان طلاب الجامعات يمتلكون تلك العمليات أم لا وفق مجموعة متغيرات، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتحقق من تلك العلاقة في البيئة الأردنية.

ثانياً: الدراسات المتعلقة باستخدام الطلاب العمليات ما وراء المعرفية المتعلقة بمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والكلية

أجرى فاندرغرفت (Vandergrift, 1997) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق الجنسية في استخدام عمليات ما وراء المعرفة. وقد طبقت الدراسة على (21) متعلماً للغة الفرنسية، وبينت الدراسة أن هناك فروقاً قليلة في عمليات ما وراء المعرفة المتبعة من قبل الذكور والإناث. هذا وقد كانت الإناث أكثر استخداماً لعمليات ما وراء المعرفة من الذكور، بينما كان الذكور أكثر استخداماً للعمليات المعرفية من الإناث.

وقام الوهر وبطرس (1999) بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى امتلاك طلبة الجامعة الهاشمية أشكال المعرفة ما وراء المعرفية الثلاثة: التقريرية والإجرائية والشرطية في مجال المهارات الدراسية، والتعرف على أثر كل من الكلية التي يدرس فيها الطالب وجنسه ومعدله التراكمي في الجامعة في ذلك. تكونت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة من مختلف الكليات، وقد دلت النتائج على أن مستوى امتلاك الطلبة لأشكال المعرفة ما وراء المعرفية الثلاثة المتعلقة بالمهارات الدراسية الصفية كان متوسطاً، كما بينت النتائج أن العامل الوحيد الذي كان له أثر في مستوى امتلاك الطلبة لأشكال المعرفة الثلاثة هو المعدل التراكمي للطالب.

وهدفت دراسة أجراها أبو عليا والوهر (2000) إلى التعرف على وعي طلاب الجامعة الهاشمية بمعرفة ما وراء المعرفة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقتها بثلاثة متغيرات هي نوع الكلية والسنة الدراسية والمعدل التراكمي، وتكونت عينة الدراسة من (374) طالباً وطالبة يمثلون المتغيرات الثلاثة. وقد استخدم الباحثان اختباراً يقيس درجة الوعي بهذه المعارف مكوناً من (54) فقرة، وقد تحققت له معايير الصدق والثبات. وخلصت الدراسة إلى أن طلاب الجامعة الهاشمية يمتلكون وعياً متوسطاً بمعارف ما وراء المعرفة المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها، كما خلصت الدراسة أيضاً إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المعدل التراكمي وكانت لصالح المعدل التراكمي المرتفع، وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً تعزى إلى السنة الدراسية لصالح السنة الثالثة. ولم تظهر نتائج الدراسة أية فروق دالة إحصائياً يمكن أن تعزى إلى المتغير الثالث وهو الكلية.

وأجرى الخزام (2002) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة الوعي ما وراء المعرفي في قراءة نصوص العلوم وعلاقة ذلك بمتغيرات الجنس والتحصيل والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدارسة من (1197) طالباً وطالبة من الصفوف السابع والتاسع الأساسيين والأول الثانوي في محافظة المفرق، استجابوا لمقياس يور وكريج (Yore and Craig, 1992) للعمليات ما وراء المعرفية. وقد بينت النتائج أن الطلبة يمتلكون معرفة ما وراء معرفية بدرجة متوسطة، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق في درجة وعي الطلبة بأشكال المعرفة ما وراء المعرفية الثلاثة: التقريرية والإجرائية والشرطية، تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق تعزى إلى المستوى الدراسي لصالح الصفين التاسع الأساسي والأول الثانوي، كما توجد فروق تعزى إلى التحصيل لصالح ذوي التحصيل المرتفع.

وأجرى فاكيتي (Phakiti, 2003) دراسة هدفت إلى تفحص الفروق الجنسية في استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في قراءة نصوص اللغة الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من (384) طالباً وطالبة من إحدى الجامعات التايلندية تقدموا لاختبار القراءة الاستيعابية، ثم استجابوا لمقياس العمليات المعرفية وما وراء المعرفية. وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب

القرائي أو العمليات المعرفية تعزى لمتغير الجنس، بينما تفوق الذكور على الإناث من حيث استخدامهم للعمليات ما وراء المعرفية.

من خلال استعراض الدراسات السابقة في هذا القسم يلاحظ أن الاستيعاب القرائي يرتبط بالعديد من المتغيرات مثل مهارات العمليات ما وراء المعرفية، والمعرفة السابقة، كما لم يوجد اتفاق بين تلك الدراسات حول ما إذا كانت هناك فروق في الاستيعاب القرائي تعزى إلى الجنس. لذا تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها تحاول التعرف على مدى استخدام طلاب الجامعة للعمليات ما وراء المعرفية الخاصة بالقراءة وعلاقتها بمتغيرات الجنس والكلية والمستوى الدراسي.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلاب جامعة الزرقاء الخاصة المسجلين في الفصل الثاني في العام الدراسي 2007/2006 والبالغ عددهم (5250) طالباً وطالبة. وقد تم اختيار طلاب جامعة الزرقاء الخاصة لأنها مكان عمل الباحثين مما ييسر عليهما تطبيق الدراسة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (242) طالباً وطالبة من المسجلين في شعب مساق اللغة الإنجليزية (1)، وقد سمح للباحثين اختيار عدد محدد من الطلاب، لذا تم اختيار أربع شعب بشكل عشوائي من أصل (12) شعبة مخصصة لهذا المساق. وتعد هذه المادة إحدى المتطلبات الإجبارية التي تطرحها الجامعة لكل التخصصات، لذلك اختيرت هذه الشعب لسببين: أولاً لأنها تشتمل على طلاب كل كليات الجامعة الثماني، ثانياً: لأن إحدى أدوات البحث عبارة عن قطعة لغة إنجليزية مطلوب قراءتها وحل بعض الأسئلة عليها مما يحقق هدف الدراسة.

أدانا الدراسة

أولاً: مقياس العمليات ما وراء المعرفية الخاص بالقراءة

تكون المقياس بنسخته الأصلية من (35) فقرة، وبعد استخراج معاملات الثبات وتمييز الفقرات تم استبعاد الفقرات الضعيفة وعددها (5) فقرات؛ ليصبح المقياس بنسخته النهائية مكوناً من (30) فقرة تقيس قدرة الطلاب على استخدام عمليات ما وراء المعرفة الموزعة على ثلاثة أنواع من المعرفة: إجرائية وتقريرية وشرطية، والمقياس صمم من قبل فاكيتي (Phakiti, 2003) وتمت ترجمته إلى اللغة العربية من قبل الباحثين نفسيهما، وكان معامل ثبات المقياس الأصلي (0.85)، ولأن المقياس الأصلي استخدم في بيئة غير أردنية قام الباحثان باستخراج دلالات الصدق والثبات له لأنه طبق على المجتمع الأردني.

إجراءات الصدق والثبات

لمعرفة مدى صدق المقياس تم استخراج دلالة صدق المحتوى باستخدام طريقة التحكيم، حيث تم عرض المقياس على (10) من المختصين ممن يحملون درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي والقياس والتقويم ليقوموا بوضع ملاحظاتهم حول السلامة اللغوية للمقياس والتأكد من مدى صلاحية الفقرات وارتباطها بالمجال الذي تقيسه، حيث تم اعتماد الفقرة التي تحصل على نسبة موافقة (8) محكمين كحد أدنى أي بنسبة (80%). وقد قام الباحثان بتعديل صياغة بعض الفقرات في ضوء ملاحظات المحكمين.

وللتأكد من ثبات المقياس، تم تطبيقه على (32) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وبعد تصحيح استجابات الطلاب تم استخراج معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وكانت النتيجة (0.85). كما تراوحت قيم معاملات التمييز لفقرات مقياس العمليات ما وراء المعرفية بين (0.16-0.54) وذلك بعد استبعاد الفقرات الضعيفة والسالبة التي بلغ عددها (5) فقرات.

كما تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لاستخراج معامل ثبات التجانس باستخدام معادلة معامل ارتباط سبيرمان - براون للتأكد من ثبات المقياس، وبلغت قيمته (0.76)، وتعد هاتان القيمتان جيدتين للتأكد من صلاحية المقياس للتطبيق.

طريقة تصحيح الأداة

تكون المقياس من (30) فقرة، كل فقرة لها تدريج من خمس فئات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً)، وتراوحت قيم الفقرات من (1) إلى (5)، حيث تشير العلامة(1) إلى (إطلاقاً)، والعلامة (2) إلى (نادراً)، والعلامة (3) إلى أحياناً، والعلامة (4) إلى غالباً، والعلامة (5) إلى (دائماً). وقد كانت أدنى علامة على المقياس (30)، وأعلى علامة (150)، وكان متوسط المقياس (90) علامة، وذلك من خلال ضرب متوسط كل فقرة البالغ (3) درجات في العدد الكلي للفقرات البالغ (30) فقرة، وبهذا يصبح المتوسط الكلي للمقياس (90) درجة.

ولتحديد قيم درجات الممارسة (درجة منخفضة، ودرجة متوسطة، ودرجة مرتفعة) التي تساعد في تفسير نتائج إجابات الطلاب، تم استخراج مدى كل فقرة وذلك بطرح أدنى قيمة من أعلى قيمة ثم القسمة على ثلاثة مستويات، (5-1=4، 4÷3=1.33)، حيث تضاف القيمة (1.33) إلى أدنى درجة، ... وهكذا. فأصبحت المستويات على النحو التالي:
المدى (1.00-2.33) يشير إلى ممارسة بدرجة منخفضة.
المدى (2.34-3.67) يشير إلى ممارسة بدرجة متوسطة.
المدى (3.67 فأكثر) يشير إلى ممارسة بدرجة مرتفعة.

ثانياً: قطعة القراءة

تمت الاستعانة بالمدرسين في قسم اللغة الإنجليزية لاختيار قطعة قراءة متبوعة بخمسة عشر سؤالاً استيعابياً من نوع الاختيار من متعدد، واختيرت القطعة من كتاب معتمد من قبل القسم يدرس في مساق اللغة الإنجليزية (1)، وتحمل عنوان (School)، والهدف من قطعة القراءة هو أن يقوم الطلاب بقراءتها، ومن ثم الإجابة عن أسئلتها، من أجل التسهيل عليهم ليتمكنوا فيما بعد من تحديد المهارات والعمليات التي استخدموها في أثناء القراءة والحل عند إجابتهم عن فقرات مقياس عمليات ما وراء المعرفة.

متغيرات الدراسة: تناولت هذه الدراسة المتغيرات التالية:

المتغيرات المستقلة

متغير الجنس، وله مستويان: ذكور وإناث.

متغير السنة الدراسية، وله أربعة مستويات: سنة أولى وثانية وثالثة ورابعة.

متغير الكلية، وله ثمانية مستويات تمثل كليات الجامعة وهي: التربية، والشريعة، والاقتصاد، والتمريض، والحقوق، والآداب، والمختبرات الطبية، والعلوم.

المتغير التابع

- درجة استخدام الطلاب للعمليات ما وراء المعرفية.

إجراءات الدراسة

بعد التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها، تم الحصول على إذن من رئيس قسم اللغة الإنجليزية لتحديد الشعب التي سيطبق عليها المقياس، وقد تم اختيار (4) شعب عشوائياً من الشعب التي تدرس مساق اللغة الإنجليزية (1) حيث بلغ عدد الطلاب فيها (242) طالباً وطالبة من مختلف تخصصات الجامعة، وذلك لأن المساق متطلب إجباري لطلاب الجامعة من كل التخصصات. وقد تم استئذان مدرسي تلك الشعب والحصول على مساعدتهم في تطبيق الدراسة وذلك من خلال إعطاء الطلاب قطعة القراءة باللغة الإنجليزية، وبعد قراءتها والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بها تسلم الطلاب مقياس العمليات ما وراء المعرفية للاستجابة لفقراته، وقد تم استرداد جميع المقاييس كاملة من الطلاب بسبب التعاون الذي أبداه المدرسون.

وبعد جمع النسخ من الطلاب أدخلت القيم إلى الحاسوب ليتم تحليلها باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS.

النتائـج

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء درجة استخدام طلاب جامعة الزرقاء الخاصة للعمليات ما وراء المعرفية الخاصة بالاستيعاب القرائي للنصوص الأجنبية، وإلى معرفة الفروق في درجة استخدام العمليات ما وراء المعرفية الخاصة بالاستيعاب القرائي التي تعزى إلى متغيرات الجنس والسنة الدراسية والكلية، وأسفر تحليل بيانات الدراسة عن النتائج التالية.

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه "**ما درجة استخدام طلاب جامعة الزرقاء الخاصة لعمليات ما وراء المعرفة الخاصة بالاستيعاب القرائي للنصوص الأجنبية؟**"

للإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات الطلاب على مقياس عمليات ما وراء المعرفة كما هو مبين في الجدول (1).

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مقياس ما وراء المعرفة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
8	نظرت إلى علاقة كل جزء لتحديد أوزان العلاقات قبل الشروع في أداء الامتحان.	3.61	1.218	1
10	وضعت خطة لإتمام الامتحان قبل الشروع فيه واتبعت تلك الخطة.	3.44	1.440	2
1	أقوم بوضع ملاحظات أو وضع خط تحت الأفكار الرئيسية خلال الامتحان.	3.19	1.395	3

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
25	كنت مدركاً للاستراتيجيات المنتقاة لمساعدتي في إتمام أسئلة الامتحان قبل حلها.	3.19	1.264	4
3	استخدمت معرفتي بالتراكيب القواعدية في اللغة الإنجليزية لمساعدتي في استيعاب النص القرائي.	3.16	1.423	5
12	قمت باختبار أدائي وتقدمي في أثناء أداء الامتحان.	3.14	1.431	6
9	قمت بتحديد أكثر الأجزاء أهمية قبل الشروع في أداء الامتحان.	3.12	1.389	7
4	حاولت إيجاد الأفكار الرئيسية بواسطة القراءة المسحية والتصفحية.	3.12	1.311	8
24	قمت بالتأكد من وضوح الأهداف وعرفت كيف أحققها.	3.12	1.240	9
26	قمت باختبار دقتي كلما تقدمت للأمام في الامتحان.	3.09	1.320	10
2	قمت بترجمة قطعة القراءة والمهمات المصاحبة لها إلى اللغة العربية.	3.06	1.471	11
15	كنت مدركاً للاستراتيجية التي استخدمتها وكيف ومتى استخدمها.	3.01	1.317	12
17	سألت نفسي كيف ترتبط القطعة والأسئلة بخبرتي السابقة.	2.98	1.420	13
7	حاولت تحديد المهمات السهلة والصعبة في امتحان القراءة.	2.96	1.443	14
11	كنت مدركاً لسبب الامتحان وكيفية أدائه.	2.93	1.464	15
23	استخدمت استراتيجيات متعددة لمساعدتي في إجابة الأسئلة.	2.83	1.318	16
13	حاولت تحديد النقاط الرئيسية لقطعة القراءة والمهمات المصاحبة لها.	2.79	1.275	17
16	قمت بتصحيح الأخطاء مباشرة لحظة اكتشافها.	2.72	1.424	18
22	حافظت على مسار تقدمي لإتمام الأسئلة في الوقت المناسب.	2.64	1.281	19
28	حددت كيف سأقوم بحل الاختبار.	2.59	1.240	20
27	قمت باختيار المعلومات الملائمة لمساعدتي في فهم قطعة القراءة والإجابة عن الأسئلة.	2.57	1.281	21
21	كنت مدركا لطريقة تفكيري التي استخدمها.	2.55	1.249	22
18	قمت بتحديد ما تتطلبه مني القطعة والأسئلة.	2.53	1.256	23
5	قرأت القطعة والأسئلة عدة مرات لأفهم بشكل أفضل.	2.52	1.358	24
30	قمت بالتفكير بالكيفية التي أديت بها الامتحان بعد الانتهاء منه.	2.36	1.429	25
19	كنت مدركا للوقت المتبقي لإتمام الامتحان.	2.35	1.362	26
29	قمت بتفحص الأجوبة بعناية قبل تسليم الامتحان.	2.33	1.291	27
6	استخدمت معرفتي السابقة لمساعدتي في فهم الامتحان.	2.31	1.241	28
14	قمت بالتفكير في معاني الأسئلة والمهمات قبل الإجابة.	2.22	1.304	29
20	حاولت فهم الأسئلة بشكل ملائم قبل محاولة الإجابة.	2.16	1.209	30
	الكلـــــــي	2.82	1.34	

يظهر الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتب الفقرات، وتراوحت متوسطات الفقرات بين (2.16) و(3.61). وبناءً على معايير التصحيح السابقة فإن مستوى ممارسة الطلبة للعمليات ما وراء المعرفية بشكل عام كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الكلي (2.82) درجة، كما حصلت الفقرات "**قمت بتفحص الأجوبة بعناية قبل تسليم الامتحان**،" و"**استخدمت معرفتي السابقة لمساعدتي في فهم الامتحان**،" و"**قمت بالتفكير في معاني الأسئلة والمهمات قبل الإجابة**"، و"**حاولت فهم الأسئلة بشكل ملائم قبل محاولة الإجابة**" على درجات ممارسة منخفضة حسب معايير التصحيح السابقة (1- 2.33). أما بقية فقرات المقياس فحصلت على درجة ممارسة متوسطة (2.34-3.67)، ولم تحصل أي من فقرات المقياس على درجة ممارسة مرتفعة (3.67 فأكثر).

كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات الطلاب على مقياس ما وراء المعرفة حيث كان المتوسط الحسابي لاستجابات الطلاب الكلي على مقياس عمليات ما وراء المعرفة (85.47) والانحراف المعياري (20.01)، وهذا المتوسط أقل ظاهرياً من المتوسط العام للمقياس الذي يساوي (90) وبفارق (4.53) درجة.

ولمعرفة مستوى دلالة هذا الفرق تم استخراج قيمة (ت) للكشف عن دلالة للفروق بين متوسط المقياس ومتوسط استجابات الطلاب كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2)

اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفرق بين متوسط الدرجات على المقياس ومتوسط استجابات الطلاب

متوسط المقياس = 90					
متوسط استجابات الطلاب	**85.47**	**الفرق بين المتوسطين**	**درجة الحرية**	**قيمة ت**	**مستوى الدلالة الإحصائية**
متوسط المقياس	90	4.53	241	3.52-	.001

يبين الجدول (2) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط المقياس ومتوسط استجابات الطلاب، مما يدل على أن طلاب جامعة الزرقاء الخاصة يستخدمون عمليات ما وراء المعرفة في القراءة بدرجة منخفضة.

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه "**هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) في درجة استخدام طلاب جامعة الزرقاء الخاصة لعمليات ما وراء المعرفة الخاصة بالاستيعاب القرائي للنصوص الأجنبية تعزى إلى متغيرات الجنس والسنة الدراسية والكلية؟**"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب حسب متغيرات الجنس والسنة الدراسية والكلية كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب حسب متغيرات الجنس والسنة الدراسية والكلية

المتغير	**مستوى المتغير**	**العدد**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
الجنس	ذكور	116	85.98	19.51
	أناث	126	85.00	20.54
السنة الدراسية	أولى	78	83.28	21.35
	ثانية	64	79.13	16.01
	ثالثة	48	91.21	20.54
	رابعة	52	91.27	19.41
الكلية	التربية	48	88.54	18.86
	الشريعة	14	86.71	22.21
	الاقتصاد	70	86.46	19.20
	التمريض	12	82.67	22.24
	الحقوق	6	75.67	24.86
	الآداب	68	84.82	22.43
	المختبرات الطبية	10	71.40	10.95
	العلوم	14	88.57	10.03
	الكلي	**242**	**85.47**	**20.01**

يلاحظ من الجدول (3) أن متوسط استجابات الذكور كان (85.98) والانحراف المعياري (19.51)، أما متوسط استجابات الإناث فقد كان (85.00) والانحراف المعياري (20.54). ويعني ذلك أن متوسط استجابات الذكور أعلى ظاهرياً من متوسط استجابات الإناث. وبالنسبة إلى متغير السنة الدراسية فقد حصل طلاب السنة الرابعة على أعلى

متوسط حيث بلغ (91.27) وهو أعلى ظاهرياً من متوسط المقياس، يليه متوسط استجابات طلاب السنة الثالثة الذي بلغ (91.21)، وهو أعلى ظاهرياً من متوسط المقياس أيضاً، ثم متوسط استجابات طلاب السنة الأولى الذي بلغ (83.28)، وأخيراً متوسط استجابات طلاب السنة الثانية الذي بلغ (79.13). أما بالنسبة لمتغير الكلية، فيلاحظ أن أعلى متوسط كان متوسط طلاب كلية العلوم الذي بلغ (88.57)، يليه متوسط طلاب كلية العلوم التربوية الذي بلغ (88.54)، ثم متوسط طلاب كلية الشريعة الذي بلغ (86.71)، ثم متوسط طلاب كلية الاقتصاد الذي بلغ (86.46)، ثم متوسط طلاب كلية الآداب الذي بلغ (84.82)، ثم متوسط طلاب كلية التمريض الذي بلغ (82.67)، ثم متوسط طلاب كلية الحقوق الذي بلغ (75.67) وأخيراً متوسط طلاب كلية المختبرات الطبية الذي بلغ (71.40). ويلاحظ أن جميع متوسطات طلاب الكليات المختلفة كانت أقل من المتوسط العام للمقياس الذي بلغ (90). ولمعرفة دلالة تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثلاثي كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4)

تحليل التباين الثلاثي للكشف عن أثر المتغيرات الثلاثة في الاستيعاب القرائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس	187.06	1	187.06	0.493	0.483
السنة الدراسية	5858.328	3	1952.776	5.15	0.002
الكلية	2970.10	7	424.30	1.118	0.352
الخطأ	87253.94	231	379.37		
الكلي	96269.43	242			

يتبين من الجدول (4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى استخدام طلاب جامعة الزرقاء الخاصة لعمليات ما وراء المعرفة الخاصة بقراءة النصوص الأجنبية تعزى إلى متغير الجنس، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير نوع الكلية، بينما هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام طلاب جامعة الزرقاء الخاصة للعمليات ما وراء المعرفية تعزى إلى متغير السنة الدراسية. ولمعرفة أي السنوات الأربع تكون الفروق لصالحها، أجريت المقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار شيفيه كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5)

اختبار شيفيه للكشف عن مصادر الفروق بين المتوسطات حسب متغير السنة الدراسية

السنة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
الأولى	- - - -	4.16	7.93	7.99
الثانية		- - - - -	*12.08	*12.14
الثالثة			- - - - -	07.
الرابعة				- - - - -

يتبين من الجدول (5) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط طلبة السنة الثانية ومتوسط طلبة السنة الثالثة لصالح طلبة السنة الثالثة، وأن هناك فروقاً بين متوسط طلبة السنة الثانية ومتوسط طلبة السنة الرابعة لصالح طلبة السنة الرابعة.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة استخدام طلاب جامعة الزرقاء الخاصة للعمليات ما وراء المعرفية الخاصة بالاستيعاب القرائي للنصوص الأجنبية. وقد بينت النتائج أن طلاب الجامعة يستخدمون عمليات ما وراء المعرفة الخاصة بالاستيعاب القرائي بدرجة متوسطة لا تمكنهم من استيعاب النصوص الإنجليزية. وقد تعارضت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراستي شاموت (Chamot, 1988) والهندي (El-Hindi, 1993) اللتين استنتجتا أن الطلاب يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة التي تساعدهم في الاستيعاب القرائي. ولكنها

اتفقت مع نتائج دراسات يور وآخرين (Yore et al., 1992, 1993) ودراسة الخزام (2002) ودراسة أبو عليا والوهر (2000) ودراسة الوهر وبطرس (1999) ودراسة المطيري (2005) التي بينت أن طلاب الجامعات والمدارس الثانوية يمتلكون عمليات ما وراء المعرفة بشكل ضعيف أو متوسط. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن عينة الدراسة هم طلاب جامعة خاصة، ومعظمهم من ذوي المعدلات المنخفضة في الثانوية العامة مما يعني أنهم ضعاف أصلاً ولا يمتلكون المهارات اللازمة للدراسة بشكل عام وللقراءة بشكل خاص، أضف إلى ذلك أن المدارس التي تعلم فيها هؤلاء الطلاب لا تشجع استخدام مهارات التفكير بشكل عام والعمليات ما وراء المعرفية بشكل خاص، التي يمكن أن تساعد الطلاب في التقدم في التعلم؛ فمعظم أساليب التدريس المستخدمة في المدارس أو الجامعات أساليب تشجع الحفظ والاستظهار ولا تشجع مهارات التفكير العليا.

كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق دالة في درجة استخدام عمليات ما وراء المعرفة الخاصة بالاستيعاب القرائي تعزى إلى الجنس، وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة فاندرغرفت (Vandergrift, 1997) ودراسة يونغ واكسفورد (Young and Oxford, 1997) ودراسة الوهر وبطرس (1999) ودراسة المطيري (2005) التي لم تجد فروقاً دالة بين الجنسين في مدى استخدامهم للعمليات ما وراء المعرفية، بينما تعارضت هذه النتيجة مع نتائج دراستي يور وزملائه (Yore et al., 1992, 1993) ونتائج دراسة فاكيتي (Phakiti, 2003) التي وجدت فروقاً دالة إحصائياً بين الذكور والإناث حيث تفوق الذكور على الإناث من حيث استخدامهم العمليات ما وراء المعرفية، بينما تفوقت الإناث على الذكور في نتائج دراستي يور وزملائه وفي دراسة الخزام (2002) أيضاً. وتفسر هذه النتيجة بأن الظروف التعليمية التي توفرها المدارس والجامعات متكافئة لكلا الجنسين؛ فكلاهما ينال حظه من التعليم بالطريقة ذاتها، ولا يوجد تمييز بين الذكور والإناث.

وبينت النتائج أيضاً أن هناك فروقاً ذات دلالة في درجة استخدام عمليات ما وراء المعرفة الخاصة بالاستيعاب القرائي تعزى لمتغير السنة الدراسية؛ فقد كان طلاب السنة الرابعة هم الأكثر استخداماً لتلك العمليات، يليهم طلاب السنة الثالثة، فالأولى، فالثانية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبو عليا والوهر (2000) التي وجدت أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في درجة الوعي بالعمليات ما وراء المعرفية تعزى إلى السنة الدراسية، بينما تعارضت مع نتائج دراستي يور وزملائه (Yore et al., 1992, 1993) التي وجدت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث امتلاك عمليات ما وراء المعرفة تعزى إلى السنة الدراسية. وتفسر هذه النتيجة بأنّ مرور الطلاب بالخبرة الجامعية يتحسن بتقدمهم خلال سنوات الدراسة، وهذا يعني أن الجامعة تعمل على تحسين مستوى الدراسة الجامعية للطلاب، بحيث تبتعد أكثر عن الحفظ والاستظهار وتصبح مع الوقت تشجع التفكير.

وأخيراً بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام الطلاب لعمليات ما وراء المعرفة تعزى إلى متغير الكلية؛ إذ إنّ هناك ضعفاً عاماً في استخدام تلك العمليات بين كليات الجامعة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الوهر وبطرس (1999) اللذين لم يجدا فروقاً في درجة امتلاك طلبة الجامعة للمعرفة ما وراء المعرفية تعزى إلى الكلية، بينما تتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو عليا والوهر (2000) اللذَيْن وجدا أن هناك فروقاً في درجة الوعي بعمليات ما وراء المعرفة تعزى إلى نوع الكلية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن جامعة الزرقاء وهي جامعة خاصة لا تشترط معدلاً معيناً للقبول في التخصصات المختلفة، فمستويات الطلاب متقاربة بغض النظر عن الكلية التي ينتسبون إليها.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

1- الاهتمام بعمليات ما وراء المعرفة الخاصة بكل مجالات التعلم في جميع مراحل الدراسة الجامعية.
2- تضمين المساقات التربوية في الجامعات مهارات العمليات ما وراء المعرفية التي تخص النصوص الأجنبية.
3- إجراء دراسات مقارنة للعمليات ما وراء المعرفية بين الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة للوقوف على الفروق بينها ضمن متغيرات أخرى.
4- تبني منظومة مهارات العمليات ما وراء المعرفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء الخاصة من خلال عقد دورات تدريبية.

المراجـع

أبو عليا، محمد والوهر، محمود، 2000، درجة وعي طلاب الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها.دراسات، العلوم التربوية، 28(1): 1-14.

توق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن، 2003، أسس علم النفس التربوي، ط3، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الحموري، هند والوهر، محمود، 2006، تطور المعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بقراءة العلوم لدى طلاب الصفوف من السادس إلى العاشر. دراسات، العلوم التربوية، 33(2): 417-435.

الخزام، طراد، 2002، درجة الوعي ما وراء المعرفي في قراءة العلوم وعلاقة ذلك بمتغيرات جنس الطلبة وتحصيلهم ومستواهم الدراسي في محافظة المفرق. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

العتوم، عدنان وآخرون، 2005، علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المطيري، مرزوق، 2005، العلاقة بين الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفية وفهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث الثانوي بدولة الكويت في ضوء متغيري الجنس والتخصص. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الوهر، محمود وبطرس، ثيودور، 1999، مستوى امتلاك طلبة الجامعة الهاشمية للمعرفة المتعلقة بالمهارات الدراسية الصفية وعلاقتها بالكلية التي يدرس فيها الطالب وجنسه ومعدله التراكمي. دراسات، المجلد 26، العدد2، ص326-341.

Barell, J. 1991. Grating our pathways: teaching students to think and become self-directed, in N. Colangelo and G.A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (PP.256-270), Needham Height, M. A., Allyn and Bacon.

Borkwski, J., Carr, M. and Presley, M. 1987. Spontaneous strategy use: perspective from metacognitive theory. *Intelligence*, 11, 16-67.

Brown, A. 1987. Metacognition, executive control, self - regulation and other more mysterious mechanisms.

Cattell, Micki. 1999. A study of the effect of metacognition on reading comprehension. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 491177).

Chamot, A. 1988. A study of learning strategies in foreign language. Instruction in the third year and final report. Roselyn: Interstate Research Associates, Inc.

Craig, M.T. and Yore, L. 1992. Middle school students metacognitive knowledge about science reading and science text: an interview study, a dialogue search from ERIC database.

EL-Hindi, Amelia. 1993. Supporting college learners: metacognition, locus of control, reading comprehension and writing performance, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 364852).

Everson, Howard.1992. Exploring the relationship of test on anxiety and metacognition on reading test performance. A cognitive analysis. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 363624).

Fisher, R. 2002. Shares Thinking.Metacognitive Modeling in the Literacy Hour. Reading Literacy and Languge.UK: UKRA Blackwell Publishers.

Flavell, H. 1981. Cognitive monitoring. In W.P. Dickenson(ED), Children oral communication skills (pp-35-60), New York.

Imel, S. 2002. Metacognitive Skills for Adult Learning, in Trends and Issues, Alert no.39. [Online]. Available: http://ericacve.org/docs/tia00107.pdf [2003, November 25].

Leather, C. and McLoughlin, D. 2001. Developing task specific metcognitive skills in literate dyslexic adult. London: Adult dyslexia and skills development centre. www.bdainternationalconference.org.

Lin, X. 2001. Designing metacognitive activities. *Educational Technology Research and Development*, 49(2): 23-40.

Livingstone, J. A.1997. Metacognition: An overview. www. gse. buffalo. Edu.

Marzano, R. et al.1998. Dimension of thinking a frame work for curriculum and instruction, ASCD, Alexandria.

Murray, D. 1989. Expecting the unexpected: Teaching my-self and others to read and write. Portsmouth: Heinemann Educational Books.

Ormod, Jeanne.1995. Education Psychology: Principles and Application, New Jersey: Prentice - Hall.

Paris, S.G. and Winogard, D. 1990. Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education*, 11(6): 15-17.

Pearson, P.1993. Teaching and learning reading: A research perspective. *Language Arts*, 70, 502-511.

Phakiti, Aek. 2003. A closer look at gender and strategy use in

Vandergrift, L.1997. The comprehension strategies of second language (French) listener: a discriptive study. *Foreign Language Annals*. 30, 387-406.

Yang,Y. 2002. Reassessing readers comprehension monitoring, *Reading in Foreign Language*, 14.18.42.

Young, D. and Oxford, R. 1997. A gender related analysis of strategies used to process written input in the native language and a foreign language. *Applied Language Learning*, 8, 43-73.

Wilson, J. 1998. Reflecting on metacognition: is it possible to assess metacognition? Postgraduate conference, 190-213. Melbourne: Melbourne University.

L2 reading. *Language Learning*. 53(4), 649.702.

Scardamalia, M. and Bereiter, C. 1991. Higher level agency for children in knowledge building: challenge for the design of new knowledge media. *Journal of Learning Science*, 1, 37-68.

Schunk, D. 1991. Learning theories: An educational perspective, New York: McMillan Publishing Company.

Shied, K. 1993. Helping students become strategic learners: Guidelines for teaching, Cambridge: Broolcline Books.

Sprinthall, N. et al. 1994. Educational psychology: A developmental approach, 6th edition, New York: McGraw Hill.

The Degree of Using Metacognition Processes of Reading Comprehension of Foreign Texts among Zarqa Private University Students

Thaer Ghbari and Khaled Abu-Sheirah*

ABSTRACT

This study aimed at detecting the extent to which the students of Zarqa Private University use metacognitive processes. It also aimed at exploring the difference in using these processes in terms of variables of gender, study year and college. The sample consisted of (242) students from different majors in the university, who responded to a metacognitive scale. After analyzing the data, the results showed that the students of the university use metacognitive processes weakly. The study also found that there were no statistically significant differences in using metacognition processes due to the gender and college variables, but there were statistically significant differences in using those processes due to the study year variable in favor of the fourth year students. They were using those processes more than the other students. In the light of the results, the researchers made some recommendations.

Keywords: Metacognition, Reading Comprehension.

* College of Educational Sciences, Zarqa Private University, Zarqa, Jordan. Received on 12/2/2008 and Accepted for Publication on 7/10/2008.