

Metacognitive Awareness of Reading Strategies of Non-Arabic Speaking Learners and Its Relation to Their Self-Efficacy

الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها وعلاقته بكفاياتهم الذاتية

Haneen Jawarneh^{1*}.

¹Yarmouk University, Irbid, Jordan.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 02 Apr 2022

Accepted 12 Jun 2022

Published 01 Apr 2024

*Corresponding author:

Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Email: haneen.jawa94@gmail.com.

Abstract

This study aimed to explore the metacognitive awareness of reading strategies among non-Arabic speaking learners and its relation to their self-efficacy in learning the skill of reading. A random sample of 81 non-Arabic speaking male and female learners majoring in Arabic Language and Literature at Yarmouk University, Jordan, was chosen. To achieve the aims of the study, the researcher used the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI) developed by Mokhtari et al. (2018). The scale consisted of 15 items distributed across three areas: Global Reading Strategies (GRS), Problem Solving Strategies (PSS), and Supportive Reading Strategies (SRS). The researcher also used a Self-Efficacy scale developed by Demirel and Epçaçan (2011), consisting of 27 items. The validity and reliability of the tools were confirmed. According to the statistical analyses, the study's outcomes revealed that the degree of metacognitive awareness of reading strategies among non-Arabic speaking learners was high across all items on the scale. Problem Solving Strategies ranked first with a high evaluation score, followed by Supportive Reading Strategies, also with a high evaluation score, and Global Reading Strategies with a moderate evaluation score. The outcomes revealed that the self-efficacy of non-Arabic speaking learners in learning the skill of reading was moderate. The results also showed a statistically significant positive correlation between the metacognitive awareness of reading strategies and self-efficacy in learning the skill of reading among non-Arabic speaking learners. Based on the study's outcomes, the researcher presents several recommendations.

Keywords: Reading skills, Metacognitive Awareness of Reading Strategies, Self-Efficacy, Non-Arabic Speakers.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها وعلاقته بكفاياتهم الذاتية. تكوّنت عينة الدراسة من (٨١) دارساً ودارسةً للغة العربية الناطقين بغيرها بتخصص اللغة العربية وآدابها في جامعة اليرموك في الأردن، اختبروا بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة المعدّل (MARSI-R)، الذي طوّره مختاري وآخرون (Mokhtari et al., 2018)، وتكوّن من (١٥) فقرة موزعة إلى ثلاث مجالات، هي: استراتيجيات القراءة العامة (GRS)، واستراتيجيات حلّ المشكلات (PSS)، واستراتيجيات القراءة الداعمة (SRS). واستخدمت مقياس الكفاية الذاتية، الذي طوّره ديميرال وإبسانان (Demirel & Epçan, 2011)، وتكوّن من (٢٧) فقرة. وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، أظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها جاءت مرتفعة على فقرات المقياس مجتمعةً؛ حيث جاءت استراتيجيات حلّ المشكلات في المرتبة الأولى، تليها استراتيجيات القراءة الداعمة، ثمّ استراتيجيات القراءة العامة. وأظهرت النتائج أنّ مستوى تقدير دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها لكفاياتهم الذاتية في تعلّم مهارة القراءة جاء بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها وكفاياتهم الذاتية في تعلّم مهارة القراءة. وفي ضوء نتائج الدراسة، قدّمت الباحثة مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: مهارة القراءة، الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة، الكفاية الذاتية، الناطقون بغير اللغة العربية.

١. المقدمة

١.١ الإطار النظري والدراسات السابقة

تُعد اللغة الأساس في قدرة الأفراد على البقاء، والتعبير عن أنفسهم، ومعارفهم، وخبراتهم؛ فهي وسيلة التواصل، والإبداع، ووعاء الفكر. حيث تُسهم في بناء شخصية الفرد بأبعادها الفكرية، والوجدانية، والسلوكية، والروحية، والأخلاقية؛ فيستخدمها الفرد في تثقيف نفسه بنفسه، وفي تعلّمه مدى الحياة. لذلك تُعد اللغة لبنة بناء المجتمع؛ لأنها تعكس الفكر، والوسيلة الوحيدة لنقل الثقافة من خلال التفاعل الاجتماعي.

وللغة أهمية بالغة في الحضارة الإنسانية، فلا غنى عنها؛ لأنها وسيلة التفاهم والاتصال، وينقل كل فرد أفكاره وآراءه وثقافته للآخرين، مستقبلاً هو الآخر أفكارهم وآراءهم وثقافتهم؛ وبذلك تتشكل جماعة لغوية متكاملة متفاهمة متعاونة؛ لبناء حضارة إنسانية سامية راقية، تنبض بروح الجماعة، وفكر الأفراد، تبرز فيها الآراء البناءة، والأفكار المتكاملة، تجمعها أحاسيس ومشاعر متوحدة، وتؤلف بينها روابط وأواصر متماسكة واعية قادرة على مواكبة التطور المستمر للحياة؛ لتصل إلى أوج التقدم والعطاء (دراوشة، ٢٠٠١).

واكتساب الإنسان للغة ثانية إضافةً إلى لغته الأم، أصبح ضرورة من ضروريات الحياة؛ لأنّ الناطق بلغة ثانية يهتم اهتماماً ملحوظاً بتعليم لغته الأم لغير الناطقين بها؛ سعياً للتعريف بثقافته، وعاداته، وتقاليده (مرسي، ٢٠٢٠). وتعلّم اللغة الثانية هو جانب لا غنى عنه في الحياة المعاصرة، وهو محط أنظار الكثير من أنظمة التعليم في جميع أنحاء العالم (Hussien, 2014).

وقد حظيت اللغة العربية بما لم تحظ به لغة أخرى من عوامل القوة والبقاء. فقد كان عدد الناطقين بها من أبنائها وغير أبنائها من المؤشرات المعتمدة في تصنيف اللغات العالمية، واللغة العربية لغة ما يزيد على ٣٠٠ مليون من تُعد العربية لغتهم الأم، وتحتل اليوم المرتبة الرابعة عالمياً من ناحية عدد الناطقين بها (الندوي، ٢٠١٩)؛ فأصبح هناك إقبال متزايد على تعلّم اللغة العربية من الطلبة الأجانب من مختلف أنحاء العالم، فمنهم من يتعلّمها؛ للتواصل مع متحدثيها الأصليين، لفهم طبيعة تفكيرهم وثقافتهم ونمط عيشهم، ومنهم من يتعلّمها؛ لأغراض أكاديمية تتعلق بإجراء أبحاث ميدانية في مناطق وجهات محددة في الوطن العربي، ومنهم من يتعلّمها؛ لأنه مضطر للتواصل بها في الحياة اليومية مع العرب، هذا فضلاً عن التخصص فيها بالنسبة لبعض الطلبة أكاديمياً وعلمياً، وسر أغوار العلوم والمعرفة العربية (علوي، ٢٠١٤).

وفي العقد الأخير من القرن العشرين، يلحظ اهتماماً متزايداً بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المواد التعليمية عامة، وفي الكتب المدرسية على وجه الخصوص. ويتمثل الاهتمام بها على المستوى العالمي بعدة أمور، منها: تعدد المؤتمرات

التي تعالج من بين ما تعالجه قضايا المواد التعليمية، وتخصيص ندوات علمية؛ لمناقشة الكتاب المدرسي في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن مظاهر الاهتمام أيضًا تنشيط حركة تأليف الكتب والمذكرات للدارسين في برامج تعليم اللغة العربية على اختلاف مستوياتهم (المراشدة، ٢٠٠٨).

وبيّن طعيمة وآخرون (٢٠١٠) أنّ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يهدف إلى مساعد المتعلّم التعرّف إلى خصائص اللغة العربية، وما يميزها عن غيرها من اللغات من حيث الأصوات، والتراكيب، والمفاهيم، وأن يمارس المتعلّم اللغة العربية بالطريقة التي يمارسها الناطقون بها أو بصورة من ذلك؛ ليتعرّف إلى الثقافة العربية، ويُلِم بخصائص الإنسان العربي، والبيئة التي يعيش فيها المجتمع الذي يتعامل معه.

ونظرًا للنهضة المعرفية، شهد القرن العشرون إقبالًا شديدًا على تعلّم اللغة العربية في البلاد العربية والأجنبية بإنشاء المعاهد؛ لاستقطاب أبناء الشعوب على مستوى العالم. وتتمثل اللغة العربية بأربع مهارات لغوية متكاملة: الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة، وهي مهارات يجب على المتعلّم تعلّمها وإتقانها. ومع تطور البحوث والدراسات ازداد الاهتمام بالمهارات اللغوية عمومًا، ومهارة القراءة خصوصًا؛ فهي النافذة التي يستطيع من خلالها متعلّمو اللغات رؤية الثقافات الأخرى، واكتساب المزيد من المعرفة، ووسيلة قويّة لتطوير الكفاية اللغوية.

وتحظى مهارة القراءة بأهمية كبيرة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهي وسيلة لفهم ما يُكتب عن اللغة العربية، ووسيلة للاطلاع على التراث الفكري الذي خلفه العقل على مرّ العصور (شعيب، ٢٠١٤).

فيشير التنقاري (٢٠١٠) أنّها إحدى المهارات الأساسية التي يحتاجها المتعلّمون؛ لفهم محتوى التعلم واستدعائه، وبواسطتها يستطيعون تحقيق الهدف من تعلّم اللغة؛ لذا تأخذ اهتمامًا كبيرًا من مصممي برامج تعليم اللغات الأجنبية.

وتُساعد مهارة القراءة في تنمية ميول المتعلّمين، وحلّ الكثير من مشكلاتهم، ورفع مستوى فهمهم للمسائل الاجتماعية، وإثارة روح النقد، وتوفير فرص الاستمتاع والتسلية، وتساعدهم في الإعداد العلمي والتوافق الشخصي والاجتماعي (لافي، ٢٠٠٦).

وللارتقاء بتعلّم اللغة العربية وتعليمها لا سيما مهارة القراءة، لا بُدّ من تعليم الدارسين مهارة القراءة من خلال توظيف الاستراتيجيات القائمة على الوعي ما وراء المعرفي.

ويرى ويندين (Wenden, 1998) أنّ الوعي ما وراء المعرفي "Metacognitive" عملية التفكير العالية المستوى التي تقوم بالتركيز على العمليات المعرفية. وهذا ما يبيّنه نيلسون (Nelson, 1996) أنّ الوعي ما وراء المعرفي يُشير إلى بُنية التفكير في تفكير الفرد، أو القدرة الإنسانية على إدراك العمليات العقلية للفرد؛ فيشير أبو غزال (٢٠٠٧) أنّ الوعي ما وراء المعرفي يُعد المظلة الرئيسة التي تتضمّن عمليات ما وراء المعرفة، التي يُقصد بها؛ المعلومات المتعلقة بالذاكرة، ومعرفة مكوناتها، والوعي بعملياتها.

ونظرًا لأهمية الوعي ما وراء المعرفي في تنمية القدرات الإدراكية لدى المتعلّمين للوصول بهم إلى درجة الفهم، وبالتالي معالجة المعلومات؛ لتحقيق أهدافهم الخاصة. فقد عزّفه مجموعة من الباحثين، منهم ريسنيك (Resnick, 1987) بأنّه التفكير بصوت عالٍ، أو الحديث مع الذات بهدف متابعته ومراجعة نشاطات حلّ المشكلات. ويرى بوريش (Borich, 1996) بأنّه وعي المتعلّم بالعمليات العقلية المستخدمة لفهم واستدعاء محتوى التعلّم، في حين عزّفه ليفينجستون (Livingston, 1997) بأنّه التفكير عالي الرتبة، الذي يتضمّن مراقبة أنشطة لعمليات المعرفة، مُتمثلة بالتخطيط للمهمة، ومراقبة الاستيعاب، وتقويم التقدّم.

ويشير كاركيل وسارك (Karakelle & Saraç, 2010) أنّ ما وراء المعرفة جاءت من فكرة دراسة الفرد لأفكاره الخاصّة؛ فالمتعلّمون الذين يدركون ما وراء المعرفة هم أكثر استراتيجيّة، وأداء أفضل من المتعلّمين غير المدركين (Garner & Alexander, 1989). لذلك، تُعد ما وراء المعرفة من أهم أدوات التعلّم الناجح؛ لأنّها تساعد المتعلّم في التعلّم الدّاتي، وزيادة عمليات الوعي بالتفكير، وتصميم خطط العمل ومراقبة تنفيذها، وتقويمها بالإضافة إلى مهمات وأدوار فعالة في العملية التربويّة (عفانه والخزندان، ٢٠٠٤).

ويُذكَر ويد وريينولدس (Wade & Reynolds, 1989) ضرورة تطوير الوعي ما وراء المعرفي الذي يُعد مكونًا ضروريًا من استراتيجيات التدريس الفعال التي تجعل المتعلّمين أكثر فاعليّة في عملية التعلّم. فالوعي بعملية التعلّم يشير إلى المعرفة، ووعي المتعلّمين بالاستراتيجيات، واستخدامها المحدّد، والوقت المناسب لاستخدامها (Flavell, 1979). وترى ديركس

(Dirkes, 1985) أنَّ استراتيجيات ما وراء المعرفة تتضمن ما يلي: أولاً: ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة. ثانياً: اختيار استراتيجيات التفكير بشكل موضوعي. ثالثاً: التخطيط، والمراقبة، وتقييم عمليات التفكير.

وقد طور مختاري وريشارد (Mokhtari & Reichard, 2002) مقياساً للوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة، وصُنِّفت فيه الاستراتيجيات إلى ثلاث فئات فرعية، تتمثل في: أولاً: استراتيجيات القراءة العامة Global Reading Strategies: تهدف إلى تحليل النص، وتستخدم بوصفها خطوة أولية في تناول النص، وتتضمن مجموعة من الاستراتيجيات، مثل: تحديد الهدف من القراءة، والربط بالخبرة السابقة، وتصفح النص، والتنبؤ بمعلومات النص وأفكاره. ثانياً: استراتيجيات حل المشكلات Problem Solving Strategies: تُستخدم حين تزداد صعوبة النص فيلجأ القارئ إلى وضع الخطط اللازمة؛ لتجاوزها، وتتضمن مجموعة من الاستراتيجيات، مثل: القراءة ببطء وتمعن، وتعديل سرعة القراءة، والانتباه والتركيز، وتخمين معاني الكلمات والجمل غير المعروفة. ثالثاً: استراتيجيات القراءة الداعمة Supportive Reading Strategies: هي استراتيجيات وظيفية مُساندة، وتتضمن مجموعة من الاستراتيجيات، مثل: تسجيل الملاحظات، والاستعانة بالمعاجم والمراجع، ووضع دوائر أو خطوط حول المعلومات المهمة، وتلخيص النص.

ويرى أفليرباخ وآخرون (Afflerbach, et al., 2008) أنَّ استراتيجيات القراءة عمليات مقصودة وموجهة نحو الهدف؛ لمساعدة المتعلمين على إعادة بناء المعنى من النص المكتوب وفهم المقروء. لذلك، إنَّ الوعي باستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفة يؤدي دوراً مهماً في القراءة؛ لأنَّه يتطلب من القارئ أن يفكر بطريقة ناقدة؛ لإنجاز المهمات القرائية، وتحقيق فهم المقروء (Iwai, 2011).

ونظراً لأهمية القراءة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فالوعي باستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفة سيجعل عملية القراءة أكثر حيوية لديهم، ويحفز دوافعهم نحو التعلم بكامل قدراتهم العقلية؛ لتنمية مهارات التفكير المعرفي، والتفكير ما وراء المعرفي من خلال تنشيط الذاكرة؛ لتحقيق الهدف القرائي، والتنبؤ بما في النص المقروء من معاني؛ للوصول إلى درجة الفهم.

وتتمثل الاستراتيجيات المتبعة في تعليم مهارة القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في محورين رئيسيين، هما: أولاً: الاستراتيجيات المعرفية: هي كل ما يقوم به متعلم اللغة العربية من إجراءات لاكتساب المعلومات، وتخزينها، واستعمالها، واسترجاعها. ثانياً: الاستراتيجيات غير المعرفية: هي استراتيجيات معرفية صرفه، لا تتأصل بالمعلومات مباشرة، بل هي استراتيجيات تنظيمية نفسية تساعد المتعلم في الوصول إلى حالة مزاجية مناسبة لتعلم القراءة بشكل سليم (ملك، ٢٠١٦).

وترى الباحثة أنَّ الوعي ما وراء المعرفي يرتبط بالكفاية الذاتية في تعلم القراءة. فتوظيف الدارسين لاستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفة في أثناء عملية القراءة يمكنهم من مواجهة الفشل، وتعزيز إحساسهم بالذات، والاستقلالية في تنمية مهاراتهم، وتحقيق أهدافهم القرائية. وترى أيضاً أنَّ الدارسين الذين يدركون ما وراء المعرفة هم أكثر قدرة على التخطيط، والتنظيم، وإدارة ومراقبة عملية القراءة والتعلم الخاص بهم، فتؤثر بشكل مباشر في إنجازهم لمهامهم، وهذا ما يؤكد جوزيف (Joseph, 2010) أنَّ المتعلمين الذين يوظفون استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفة يستطيعون مواجهة المشكلات والصعوبات في أثناء التعلم والقراءة بشكل خاص. ويبيّن أندريسون (Anderson, 2002) أنَّ الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة يُنشط تفكير القارئ، مما يؤدي إلى تحسين الأداء في التعلم بشكل عام.

والقارئ المنظم ذاتياً قادر على تحليل مهامه القرائية وفهمها من خلال اختياره لاستراتيجيات فعالة لتتفيدها، ومراقبة فهمه للنص، وتقييم مدى تقدّمه في تحقيق أهدافه القرائية (Pressley, 2002). وهذا ما يؤكد غونسولي (Ghonsooly, 2012) أنَّ الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة يعمل على زيادة الثقة بقدرة القارئ على تحليل النص، فيشير أبو شهاب (Abo Shihab, 2011) أنَّ القراء الأكفاء لا يتفاعلون فقط مع النصوص بشكل مختلف، بل قادرون أيضاً على مراقبة وتقييم حالة فهمهم، وعند الضرورة يتخذون الإجراءات الاستراتيجية المناسبة.

يتضح مما سبق أنَّ الكفاية الذاتية تتمثل في ثقة الأفراد، وإيمانهم بمهاراتهم وقدراتهم على تنظيم سلوكياتهم وقراراتهم؛ لمواجهة العقبات، وحل المشكلات، وإيجاد حلول بديلة لها؛ لتحقيق المُتعة الشخصية، والرضا النفسي، وأداء مهماتهم بنجاح، وتحقيق أهدافهم المُحددة.

وفي حدود اطلاع الباحثة لم تجد أي دراسة اهتمت بالكشف عن العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة والكفاية الذاتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها (لغة ثانية)، وبمراجعة الأدب السابق وجدت بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة.

فهدفت دراسة شانغ (Shang, 2010) التعرف إلى درجة ممارسة استراتيجيات القراءة ومنها استراتيجيات ما وراء المعرفة، وعلاقتها بالكفاية الذاتية، وفهم المقروء لمتعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في تايوان. تكونت عينة الدراسة من (٥٣) متعلماً، تراوحت أعمارهم ما بين (١٨-٢٣) سنة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة، ومقياس الكفاية الذاتية، واختبار فهم المقروء. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين استراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة، والكفاية الذاتية، وفهم المقروء.

وأجرت ناصري وزافرانية (Naseri & Zaferanieh, 2012) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة، ومعتقدات الكفاية الذاتية، وفهم المقروء لمتعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في جامعة سيستان بلوشستان في إيران. تكونت عينة الدراسة من (٨٠) متعلماً؛ (٢١) ذكور و(٥٩) إناث. ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد مقياس القراءة الذاتي، واختبار فهم المقروء، ومقياس الكفاية الذاتية. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة، والكفاية الذاتية، وفهم المقروء، وأظهرت النتائج أيضاً أن المتعلمين قادرين على توظيف استراتيجية قرائية متبوعة باستراتيجية الاختبار، واستراتيجية ما وراء المعرفة، واستراتيجية التعويض لتكون استراتيجية إدراكية.

وهدف دراسة توبنج (Tobing, 2013) إلى تعرف العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة، والكفاية الذاتية، وفهم المقروء في تعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في أندونيسيا تكونت عينة الدراسة من (١٣٨) متعلماً ومتعلمة؛ (٥٦) ذكور و(٨٢) إناث. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة، ومقياس الكفاية الذاتية، واختبار فهم المقروء. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة، والكفاية الذاتية، وفهم المقروء، وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الكفاية الذاتية، وفهم المقروء.

وهدف دراسة بامو وآخرون (Pammua, et al., 2014) إلى الكشف عن درجة توظيف استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفي للقراءة في تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية لدى الطلبة الأقل كفاية في جامعة حسن الدين في إندونيسيا. تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS). بينت النتائج أن استخدام استراتيجيات حل المشكلات جاءت بدرجة مرتفعة، تليها استراتيجيات القراءة العامة، واستراتيجيات القراءة الداعمة بدرجة متوسطة.

وفي دراسة كوكمان وبشكارديشلي (Kocaman & Beşkardeşler, 2016) هدفت إلى الكشف عن درجة توظيف استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفي (MARS) وتحديد أنواع استراتيجيات القراءة التي يستخدمها الطلبة في تعليم اللغة الإنجليزية (ELT) في جامعة ساكاري بتركيا. تكونت عينة الدراسة من (١٢٢) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى إلى السنة الرابعة. أظهرت النتائج من خلال مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS) أن طلبة السنة الرابعة أكثرهم استخداماً لاستراتيجيات القراءة. وأظهرت النتائج أيضاً وجود اختلاف كبير في استخدام استراتيجيات القراءة؛ إذ جاء استخدام استراتيجية القراءة العامة بدرجة مرتفعة، تليها استراتيجية حل المشكلات بدرجة متوسطة، ثم استراتيجية القراءة الداعمة بدرجة منخفضة.

وأجرى زاري (Zarei, 2018) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة، والكفاية الذاتية، وفهم المقروء لدى متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية من طلاب البكالوريوس والماجستير في جامعة الإمام الخميني الدولية، وجامعة إسلام شهرزاد في إيران. تكونت عينة الدراسة من (١١٩) متعلماً. ولتحقيق أهداف الدراسة، طُبق اختبار ميشيغان للغة الإنجليزية، وقد اعتمدت الدراسة على: مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة، ومقياس الكفاية الذاتية للقراءة، واختبار فهم المقروء. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة، وفهم المقروء، والكفاية الذاتية في تعلم القراءة.

يلحظ من الدراسات السابقة أنها أجريت في بيئات مختلفة، والسمة المشتركة بينها هي إتقان تعلم اللغة لغة ثانية أو أجنبية وتحديدًا مهارة القراءة، وذلك من خلال توظيف استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفي في القراءة. كما تباينت في أهدافها؛

فدراسة (Kocaman & Beşkardeşler, 2016; Pammua, et al., 2014) هدفت إلى الكشف عن درجة الوعي باستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية (MARSI) في تدريس اللغة الإنجليزية لغة أجنبية. ومنها هدفت إلى تعرّف العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة والكفاية الذاتية وفهم المقروء لدى لمتعلّمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية كما في دراسة (Zarei, 2018; Tobing, 2013; Naseri & Zaferanieh, 2012; Shang, 2010). واختلفت الدراسات أيضًا في منهجية البحث المتبعة؛ فبعضها اتبع المنهج الوصفي التحليلي، مثل دراسة (Kocaman & Beşkardeşler, 2016; Pammua et al., 2014)، ومنها اتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، مثل دراسة (Zarei, 2018; Tobing, 2013; Naseri & Zaferanieh, 2012; Shang, 2010). وأفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تكوين إطار مفاهيمي حول متغيرات الدراسة؛ استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفي في القراءة، والكفاية الذاتية. كما امتازت الدراسة عن الدراسات السابقة، أنّها الدراسة الأولى في الأردن – في حدود اطلاع الباحثة – التي اهتمت بالكشف عن العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة والكفاية الذاتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٢. مشكلة الدراسة وأسئلتها

تُعد مهارة القراءة المهارة الأكثر تعقيدًا بين مهارات اللغة، لما تتطلبه من تفاعل مع المادة المقروءة بتوظيف مستويات التفكير العليا (فهم للمعاني، والربط بالمعرفة السابقة، والاستنتاج، والنقد، والتذوق)؛ ليتمكن القارئ من الحكم على النص المكتوب. فهي مجموعة من المهارات المترابطة والمتطورة تدريجيًا؛ أي أنّها مهارة تمتاز بالمرونة، وتتغير طبيعتها مهمتها لدى المتعلّمين بجميع مستوياتهم. فيتمكن القارئ من خلالها تمثيل العلاقة بين الكلمة ومعناها موظفًا مهاراته العقلية، وخلفيته اللغوية، وخبراته السابقة؛ لبناء المعنى المقصود. لذلك، فهي الأساس في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها. وهذا ما يؤكده جراب وستولر (Grabe & Stoller, 2002) أنّ القراءة نشاط معرفي معقد من بين المهارات اللغوية الأخرى (الاستماع، والتحدث)؛ لأنّ الفرد المتعلّم للغة يستطيع الاستماع والتحدث دون أن يتلقى التعليم الرسمي، على العكس من مهارة القراءة التي تحتاج إلى تعليمها رسميًا. كما يؤكد سولاك وألتاي (Solak & Altayli, 2014) أنّ مهارة القراءة عملية معقدة يتم من خلالها بناء المعنى من النص المكتوب، وهذه العملية تتطلب من المتعلّمين للغة الثانية الاستفادة من خلفياتهم ومعارفهم اللغوية؛ لبناء المعنى من النص المكتوب. وتشير مونتييس وآخرون (Montes, et al., 2009) أنّ مهارة القراءة هي الأساس في تعلّم اللغة الأولى، واللغة الثانية؛ لأنها مفتاح تحسين أداء متعلّمي اللغة في عملية الفهم، إلّا أنّ متعلّمي اللغة الثانية يعانون من صعوبات أكبر في أثناء عملية القراءة أكثر من أي مهارة لغوية أخرى؛ لأنّ عملية القراءة تتم من خلال فك الرموز لإدراك المعنى من النص المقروء.

ونظرًا لما تواجهه مهارة القراءة من مشكلات في تعليمها وتعلّمها، يُمكن عزو هذا إلى طبيعة اللغة، أو الكتاب، أو طريقة التدريس، أو المتعلّم نفسه، أو الاستراتيجيات المستخدمة في التعليم. وضعف المتعلّمين في مهارة القراءة قد يؤثر في درجة إتقانهم للمهارات اللغوية الأخرى، لذلك نجد أنّنا بحاجة إلى طرائق وأساليب حديثة لتعليمها وتعلّمها. وعندما يتعلق الأمر بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد تُسهم استراتيجيات تعلّم اللغة في مساعدتهم؛ لتحقيق أهدافهم القرائية بشكل أسرع في تعلّم اللغة العربية، وإضفاء المتعة في تعلّمهم. فتشير أكسفورد وآخرون (Oxford, et al., 2004) إلى أهمية استراتيجيات التعلّم وتأثيرها في عملية التعلّم مباشرة وإمكانية تدريسها وتعزيزها. ويبيّن أوزكال وشيتنجوز (Özkal & Çetingöz, 2006) أنّ استخدام المتعلّم لاستراتيجيات التعلّم يساعده في كيفية التذكر والتفكير.

ونظرًا لأهمية القراءة لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، لا بُدّ من وعي المتعلّمين باستراتيجيات القراءة؛ لمساعدتهم في تحقيق الهدف القرائي، والتنبؤ بما في النص المقروء من معاني، الوصول إلى درجة الفهم؛ فيشير باريك وآخرون (Paris, et al., 1983) أنّ تعامل القارئ مع النص القرائي يتطلب منه الوعي، والقدرة على توظيف الاستراتيجيات المناسبة في مواقف القراءة المختلفة. ويبيّن بيميل وآخرون (bimmel, et al., 2001) أنّ استراتيجيات القراءة، هي خطة من الأفعال العقلية التي تُسهم تحقيق الهدف القرائي. ويؤكد كورنو (Corno, 1989) أنّ وعي المتعلّمين باستراتيجيات القراءة يساعدهم في تحقيق الهدف القرائي؛ فيوصي أناستاسيو وغريفا (Anastasiou & Griva, 2009) بضرورة وعي متعلمو اللغة الثانية باستراتيجيات القراءة واستخدامها في فهم النصوص المقروءة. وتبيّن الأعسر (1998) أنّ الاستراتيجيات تُساعد على تنمية وعي المتعلّمين بعملية التفكير والتحكم فيها؛ ليدركوا أنّ التعلّم يُعد وحدة ذات مفاهيم مرتبطة بعضها بعض وليست مجموعة من المعلومات المتناثرة؛ بهدف تكوين بناء واضح محدّد للتعلّم، وإدراك المفاهيم باعتبارها ما بينها من ارتباط يساعدهم على التعلّم بكفاية أكبر في حياتهم بشكل عام. ويؤكد ديكسون (Dickinson, 1987) أنّ استخدام استراتيجيات تعلّم القراءة المناسبة تُساعد المتعلّمين في تعزيز استقلاليتهم، وتوجيهاتهم الذاتية، وكفائتهم الذاتية في عملية تعلّم اللغة.

وانطلاقاً مما أظهرته نتائج بعض الدراسات (Zarei, 2018; Tobing, 2013; Naseri & Zaferanieh, 2012; Shang, 2010)، من وجود علاقة بين الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة، والكفاية الذاتية في تعلّم اللغة الثانية، جاءت الدراسة الحالية للكشف عن الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها وعلاقته بكفاياتهم الذاتية.

٢,١ أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما درجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS) لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟
٢. ما مستوى تقدير دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها لكفاياتهم الذاتية في تعلّم مهارة القراءة؟
٣. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS) لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وكفاياتهم الذاتية في تعلّم مهارة القراءة؟

٣. أهداف وأهمية الدراسة

٣,١ أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف إلى درجة وعي دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها باستراتيجيات ما وراء المعرفة القرائية، وإلى وقت استخدامها وتوظيفها في عملية القراءة وفهم المقروء.
٢. الكشف عن مستوى تقدير دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها لكفاياتهم الذاتية في تعلّم مهارة القراءة.
٣. الكشف عن العلاقة الارتباطية بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة والكفاية الذاتية في تعلّم مهارة القراءة.

٣,٢ أهمية الدراسة

يمكن تقسيم أهمية الدراسة إلى أهميتين (نظرية، وتطبيقية) وفق الآتي:

الأهمية النظرية، تتمثل في:

١. التعريف باستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفة، وإلقاء الضوء عليها، وتعريف الدارسين بها؛ بهدف تقديم مقياس معرب جديد في اللغة العربية يُمكن تقنيه مستقبلاً.
٢. تقديم أدلة تُبين العلاقة بين استراتيجيات الوعي بما وراء المعرفي في الاستيعاب القرائي والكفاية الذاتية في تعلّم مهارة القراءة.
٣. تُسهم هذه الدراسة في تقديم تصورات حول تحسين تعلّم اللغة العربية، وذلك من خلال تقديم معلومات كافية حول ما يتعلّق باستراتيجيات التعلّم.
٤. إثراء الأدب التربوي بمزيد من المعلومات المُتعلّقة باستراتيجيات الوعي بما وراء المعرفي في الاستيعاب القرائي، وتبسيط الضوء عليها؛ بهدف تدريس مهارة القراءة وفق أسس علمية حديثة.
٥. الأهمية التطبيقية، تتمثل في:
٦. تُفيد المُدرّس في آلية التعامل مع الدارسين بناءً على الاستراتيجيات المُستخدمة في عملية تعلّم اللغة.
٧. يُمكن تعديل وتطوير بنية البرامج والمناهج التعليمية بما يتواءم مع الاستراتيجيات المرتبطة باستراتيجيات تعلّم مهارة القراءة.

٤. التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات والتعريفات الإجرائية الآتية:

الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة

عملية بناءة يُحدّد من خلالها المتعلّمين أهدافاً واضحة لتعلّمهم، وتنظيم، ومراقبة إدراكهم وسلوكهم وفقاً لأهدافهم (Azevedo, 2009). ويُعرّف إجرائياً بأنه مجموعة الإجراءات والعمليات الذهنية وأساليب التعلم التي يقوم بها المتعلمون بهدف التذكر، والفهم، والتخطيط لإنجاز مهامهم التعليمية. وتحدّد في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها وفق مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARSİ) الذي طوّره مختاري وآخرون (Mokhtari, et al., 2018)، المُعدّ خصيصاً لهذا الغرض، ويتمتع بالخصائص السيكمترية اللازمة.

الكفاءة الذاتية

أحكام الفرد أو توقعاته حول أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، مُنعكسة عن الأنشطة المتضمنة في الأداء، والجهد المبذول، ومواجهة الصعوبات، وإنجاز السلوك (Artino, 2006). وتُعرّف إجرائياً بأنها عملية معرفية يتمكن المتعلمون من خلالها تقييم قدراتهم، وإمكاناتهم في مواجهة التحديات، وحلّ المشكلات من خلال تنظيم أنشطتهم وأدائهم بنجاح؛ لإنجاز أهدافهم الخاصة. وتحدّد في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها وفق مقياس الكفاءة الذاتية الذي طوّره ديميرال وإبسانان (Demirel & Epçaçan, 2011)، المعدّ خصيصاً لهذا الغرض، ويتمتع بالخصائص السيكمترية اللازمة.

الناطقون بغير اللغة العربية

هم دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها في جامعة اليرموك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

٥. حدود الدراسة ومحدّداتها

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء الحدود والمحدّدات الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرَت الدراسة على الكشف عن الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها وعلاقته بكفائتهم الذاتية في تعلّم مهارة القراءة.
- **الحدود البشرية:** اقتصرَت عيّنة الدراسة على دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بتخصص اللغة العربية وآدابها ممن مستواهم الدراسي من سنة ثالثة ورابعة فأعلى.
- **الحدود المكانية:** طُبقت الدراسة في جامعة اليرموك في الأردن.
- **الحدود الزمانية:** طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.
- **محدّدات الدراسة:** اعتماد هذه الدراسة على أداتين، الأولى: مقياس الوعي المعرفي باستراتيجيات القراءة المُعدّل (MARSİ-R) الذي طوّره مختاري وآخرون (Mokhtari, et al., 2018)، والثانية: مقياس الكفاءة الذاتية الذي طوّره ديميرال وإبسانان (Demirel & Epçaçan, 2011)، وما تحقق لهما من مؤشرات صدق وثبات.

٦. الطريقة والإجراءات

٦,١ منهجية الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة ووفقاً لطبيعتها، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، ويُعد هذا المنهج الأكثر ملاءمةً لأغراض هذه الدراسة، ويقوم على مجموعة من الإجراءات البحثية التي تعتمد على جمع الحقائق والبيانات، وتصنيفها، ومعالجتها، وتحليلها؛ للوصول إلى النتائج، أو التعميمات عن ظاهرة الدراسة.

٦,٢ متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

١. **المتغيرات التصنيفية:** وقد اشتملت الدراسة على متغير تصنيفي، وهو: المستوى التعليمي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بتخصص اللغة العربية وآدابها ممن مستواهم الدراسي من سنة ثالثة ورابعة فأعلى.
٢. **المتغيرات التابعة:** وتتمثل في متغيرين تابعين، هما: درجة الوعي باستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ومستوى كفايتهم الذاتية.

٦,٣ مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بتخصص اللغة العربية وآدابها في كلية الآداب بجامعة اليرموك في الأردن، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١م، البالغ عددهم (١٤٧) دارساً ودارسة؛ (٥٨) دارساً و(٨٩) دارسة، حسب إحصائيات مركز الوافدين في جامعة اليرموك. أمّا عينة الدراسة فقد تكونت من (٨١) دارساً ودارسة، منهم (٣٧) دارساً و(٤٤) دارسة، اختيروا بالطريقة العشوائية (الطبقية)، وبنسبة (٥٥,١٪) من المجتمع الأصلي للدراسة.

٦,٤ أدوات الدراسة

مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة المُعدّل (MARSIR)

لتحقيق أهداف الدراسة، تمّ ترجمة مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة المُعدّل (MARSIR)، الذي طوّره مختاري آخرون (Mokhtari, et al., 2018) من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وتألّف المقياس من (١٥) فقرة موزعة في ثلاث استراتيجيات: أولاً: استراتيجيات القراءة العامة. ثانياً: استراتيجيات حلّ المشكلات. ثالثاً: استراتيجيات القراءة الدّاعمة.

❖ صدق المقياس وثباته

للتحقق من صدق المقياس، عُرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في: مناهج اللغة العربية واللغة العربية للناطقين بغيرها وأساليب تدريسها، ومناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها، واللغة العربية وآدابها في الجامعات الأردنية. وتمّ تزويدهم بهدف المقياس، والمفردات التي يؤمل أن يقيسها، وطلب إليهم الحكم على مدى تمثيل مفردات المقياس التي جاء لقياسها، فأجروا بعض التعديلات على ألفاظ بعض الفقرات، وتمّ تعديل صوغ اللغة للفقرات، والأخذ بملاحظاتهم كافة.

وللتحقق من ثبات المقياس، استخدمت طريقة تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه (Test-Retest)، وحساب معامل الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام طريقة معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach–Alpha)؛ لقياس مدى التناسق في استجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات الموجودة في المقياس. وطُبق مقياس الدراسة على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (٣٠) دارساً ودارسة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بتخصص اللغة العربية وآدابها من الجامعة الأردنية. وعليه إنّ قيم معامل الاتساق الداخلي لمجالات المقياس باستخدام كرونباخ ألفا تراوحت بين (٠,٧٥٨ – ٠,٨١٠)، وبلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل (٠,٨٨٥). في حين تراوحت قيم معاملات الثبات لمجالات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار بين (٠,٤٨٥ – ٠,٥٨١)، وبلغ معامل ثبات إعادة الاختبار للمقياس ككل (٠,٦١٤). وتُعد جميع هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية (عودة، ٢٠١٠).

❖ تصحيح المقياس والمعياري الإحصائي

يستجيب الدارس/ الدارسة لكل فقرة من فقرات المقياس، وتعطى كل استجابة درجة وفق وزن مدرج وفق نظام ليكرت (Likert) الخماسي، حيث تعطى كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (أعرفها جيداً، وأستخدمها عند القراءة. أعرفها، وأحدّد: كيف أستخدمها؟ ومتى أستخدمها؟ سمعت بها وأعرف معناها. سمعت بها ولا أعرف معناها. لم أسمع بهذه الاستراتيجية من قبل)، وتمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب. أمّا المعيار لاعتبار الفقرات تشكل مستوى الوعي لدى الدارسين بدرجة مرتفعة، أو متوسطة، أو منخفضة، بناءً على المتوسطات الحسابية لكل فقرة، فقد عُدت

المتوسطات (٣,٥ فأعلى) لتمثل مستوى مرتفعاً من الوعي، والمتوسطات ما بين (٢,٥ - ٣,٤) لتمثل مستوى متوسطاً من الوعي، أمّا المتوسطات (٢,٤ فأقل) فتمثل مستوى منخفضاً من الوعي.

مقياس الكفاية الذاتية

لتحقيق أهداف الدراسة، تمّ ترجمة مقياس الكفاية الذاتية الذي طوّره ديميرال وإبسانان (Demirel & Epçaan, 2011) من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية؛ لقياس مستوى تقدير دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها لكفايتهم الذاتية في تعلّم مهارة القراءة، وتكون المقياس من (٢٧) فقرة.

❖ صدق المقياس وثباته

للتحقّق من صدق المقياس، عُرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في: مناهج اللغة العربية واللغة العربية للناطقين بغيرها وأساليب تدريسهما، ومناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها، واللغة العربية وآدابها في الجامعات الأردنية. وتمّ تزويدهم بهدف المقياس، والمفردات التي يؤمل أن يقيسها، وطلب إليهم الحكم على مدى تمثيل مفردات المقياس التي جاء لقياسها، فأجروا بعض التعديلات على ألفاظ بعض الفقرات، وتمّ تعديل صوغ اللغة للفقرات، والأخذ بملاحظاتهم كافة. وأضافت الباحثة أنّها قامت بمقارنة ترجمة المقياس الذي توصلت إليها بالنسخة المستخدمة في دراسة يوغورتشو (Yogurtçu, 2013).

وللتحقّق من ثبات المقياس، اتبعت طريقة تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه (Test-Retest)، وحساب معامل الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام طريقة معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach–Alpha)؛ لقياس مدى التناسق في إجابات أفراد عيّنة الدراسة على الفقرات الموجودة في المقياس. وعليه إنّ قيم معامل الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا للمقياس ككل بلغ (٠,٩٢١)، في حين بلغ معامل ثبات إعادة الاختبار للمقياس ككل (٠,٧٥١)، وتُعد جميع هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية (عودة، ٢٠١٠).

❖ تصحيح المقياس والمعياري الإحصائي

يستجيب الدارس / الدارسة لكل فقرة من فقرات المقياس، وتعطى كل استجابة درجة وفق وزن مدرج وفق نظام ليكرت (Likert) الخماسي، حيث تعطى كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (متأكد تمامًا، متأكد جدًا، متأكد قليلاً، واثق قليلاً، لست متأكدًا أبدًا)، وتمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب. أمّا المعيار لاعتبار الفقرات تشكل مؤشر التقدير لدى الدارسين بدرجة مرتفعة، أو متوسطة، أو منخفضة، بناءً على المتوسطات الحسابية لكل فقرة، فقد عُدت المتوسطات ما بين (٥-٣,٦٧) لتمثل مؤشرًا مرتفعاً من التقدير، والمتوسطات ما بين (٣,٦٧-٢,٣٣) لتمثل مؤشرًا متوسطاً من التقدير، أمّا المتوسطات ما بين (٢,٣٣-١) لتمثل مؤشرًا منخفضاً من التقدير.

٦,٥ إجراءات الدراسة

تمّ تنفيذ الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- ترجمة فقرات مقياسي: الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة المعدّل الذي طوّره مختاري وآخرون (Mokhtari et al., 2018)، ومقياس الكفاية الذاتية الذي طوّره ديميرال وإبسانان (Demirel & Epçaan, 2011)، المعتمدان في هذه الدراسة.
- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وطريقة إجراء جمع المعلومات.
- تنسيق أدوات الدراسة إلكترونياً بواسطة نماذج جوجل Google Forms، حيث تمّ تنسيق أداتي الدراسة: مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة المعدّل، ومقياس الكفاءة الذاتية على شكل استبانات من نوع شبكة متعددة الخيارات. وتمّ دمجهما في رابط إلكتروني واحد مُقسّم إلى قسمين بحسب كل أداة.
- بعد الانتهاء من تطبيق الدراسة تم تخزين البيانات على الحاسب الآلي، بهدف معالجتها إحصائياً، واستخراج النتائج ومناقشتها، وكتابة التوصيات.

٦,٦ المعالجات الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة على النحو الآتي:

- حُسب معامل الاتساق الداخلي لمقياسي: الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة المعدل، والكفاية الذاتية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha).
- للإجابة عن السؤالين: الأول، والثاني: حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُتب، والتقييم لمقياسي: الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة المعدل، ومقياس الكفاية الذاتية.
- للإجابة عن السؤال الثالث: حُسب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS) لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ومستوى تقديرهم لكفاياتهم الذاتية في تعلّم مهارة القراءة.

٧. نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول "ما درجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS) لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟"، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُتب، والتقييم لدرجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS) لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بشكل عام، ولكل استراتيجية على حدة، وذلك كما في الجدول (١).

جدول (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

الرقم	الاستراتيجيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١.	استراتيجيات القراءة العامة	٣,٤١	٠,٧٨	٣	متوسطة
٢.	استراتيجيات حل المشكلات	٣,٧٥	٠,٩٢	١	مرتفعة
٣.	استراتيجيات القراءة الداعمة	٣,٦٧	٠,٨٦	٢	مرتفعة
	المتوسط الحسابي الكلي	٣,٦١	٠,٧٧		مرتفعة

يتبيّن من الجدول (١) أنَّ درجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS) لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (٣,٦١)، وانحراف معياري (٠,٧٧). وقد جاءت استراتيجيات حلّ المشكلات في المرتبة الأولى ضمن درجة تقييم (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (٣,٧٥)، وانحراف معياري (٠,٩٢). أمّا استراتيجيات القراءة الداعمة جاءت في المرتبة الثانية ضمن درجة تقييم (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (٣,٦٧)، وانحراف معياري (٠,٨٦). أمّا استراتيجيات القراءة العامة فقد جاءت في الدرجة الثالثة ضمن درجة تقييم (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (٣,٤١)، وانحراف معياري (٠,٧٨). وحُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُتب، ودرجة التقييم الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS) لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، لكل مجال من المجالات، على النحو الآتي:

مجال استراتيجيات القراءة العامة

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُتب، ودرجة التقييم لكلّ فقرة من فقرات استراتيجيات القراءة العامة، وكانت النتائج كما في الجدول (٢).

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استراتيجيات القراءة العامة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١٣	أحلل المعلومات التي قرأتها بفعالية، وأقيّمها	٣,٥٣	١,١٥	١	مرتفعة
٥	أتأكد من محتوى النصّ ليتناسب وهدف من القراءة	٣,٥١	١,٢٩	٢	مرتفعة
١٢	أستخدم وسائل مساعدة -مثل الخطوط العريضة والمائلة- لبيان المعلومات المهمة	٣,٤٣	١,٢٠	٣	متوسطة
٣	أستطلع النصّ لمعرفته قبل قراءته	٣,٣٦	١,١٥	٤	متوسطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	في ذهني هدفٌ عندما أقرأ	٣,٢٥	١,٢٦	٥	متوسطة
	المتوسط الحسابي الكلي	٤١٣.	٠,٧٨		متوسطة

يتبين من الجدول (٢) أنَّ قيم المتوسطات الحسابية لاستراتيجيات القراءة العامة تراوحت بين (٣,٢٥ – ٣,٥٣) بدرجة تقييم ما بين (متوسطة إلى مرتفعة) لجميع الفقرات. والمجال ككل بدرجة تقييم (متوسطة)، فقد كان المتوسط الحسابي (٣,٤١)، والانحراف المعياري (٠,٧٨).

مجال استراتيجيات حلّ المشكلات

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُّتب، ودرجة التقييم لكلّ فقرة من فقرات استراتيجيات حلّ المشكلات، وكانت النتائج كما في الجدول (٣).

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استراتيجيات حلّ المشكلات

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١٤	أعيد القراءة لأتأكد من فهمي لما قرأت	٤,٠٧	١,١٨	١	مرتفعة
٩	أضبط سرعتي في القراءة وفقاً لما أقرأ	٣,٧٠	١,١٩	٢	مرتفعة
١١	أتوقف بين فينة وأخرى للتفكير بما قرأت	٣,٦٧	١,٢٤	٤	مرتفعة
١٥	أخمن معنى الكلمات أو العبارات غير المعروفة	٣,٦٧	١,٢٠	٣	مرتفعة
٧	أعود إلى مساري إذا شعرت أنني لم أحقق الفهم	٣,٦٥	١,٢٨	٥	مرتفعة
	المتوسط الحسابي الكلي	٣,٧٥	٠,٩٢		مرتفعة

يتبين من الجدول (٣) أنَّ قيم المتوسطات الحسابية لاستراتيجيات حلّ المشكلات تراوحت بين (٣,٥٦ – ٤,٠٧)، وبدرجة تقييم (مرتفعة) لجميع الفقرات. والمجال ككل بدرجة تقييم (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (٣,٧٥)، وانحراف معياري (٠,٩٢).

مجال استراتيجيات القراءة الدّاعمة

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُّتب، ودرجة التقييم لكلّ فقرة من فقرات استراتيجيات القراءة الدّاعمة، وكانت النتائج كما في الجدول (٤).

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استراتيجيات القراءة الدّاعمة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١٠	أستخدم موادّ مرجعية -مثل المعاجم- لدعم قراءتي	٤,٠١	١,١٨	١	مرتفعة
٨	أضع خطّاً أو دائرة على المعلومات المهمة في النصّ	٣,٦٨	١,٣٨	٢	مرتفعة
٢	أسجل ملاحظات في أثناء القراءة	٣,٦٤	١,٠٩	٣	مرتفعة
٤	أقرأ بصوت مرتفع لأفهم ما أقرأ	٣,٥٢	١,٣٢	٤	مرتفعة
٦	أناقش مع الآخرين ما قرأته؛ لأتأكد من فهمي له	٣,٤٩	١,٢٥	٥	متوسطة
	المتوسط الحسابي الكلي للمجال	٣,٦٧	٠,٨٦		مرتفعة

يتبين من الجدول (٤) أنَّ قيم المتوسطات الحسابية لاستراتيجيات القراءة الدّاعمة تراوحت بين (٣,٤٩ – ٤,٠١)، وبدرجة تقييم ما بين (متوسطة إلى مرتفعة) لجميع الفقرات. والمجال ككل بدرجة تقييم (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (٣,٦٧)، وانحراف معياري (٠,٨٦).

يُلاحظ من نتائج السؤال الأوّل أنّ درجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في تخصص اللغة العربية ممن مستواهم سنة ثالثة ورابعة فأعلى في جامعة اليرموك جاءت مرتفعة. ويمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى أنّ دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها على علم باستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية؛ فالمرحلة العمرية والدراسية جعلتهم أكثر وعياً بالاستراتيجيات فمنهم من الطلبة الدّارسين للغة العربية لغة ثانية، قد مرّوا بمراحل متعددة في تعلّمها في بلدانهم، أو في الأردن، إذ كان لاستخدام استراتيجيات حلّ المشكلات درجة أعلى من غيرها من الاستراتيجيات

باعتبارها أكثر فائدة، يليها استراتيجيات القراءة الدّاعمة ثم استراتيجيات القراءة العامة. فيشير الحقباني وريازي (Alhaqbani & Riazi, 2012) أنّ استراتيجيات حلّ المشكلات أكثر فائدة من الاستراتيجيات القرائية الأخرى؛ لأنّها تُساعد متعلّمو اللغة في حلّ مشكلاتهم القرائية. ويبيّن بيكر وبراون (Baker & Brown, 1984) أنّ استراتيجيات حلّ المشكلات ترتبط بالقراءة الماهرة، فيستخدمها القراء الجيدون في قراءتهم؛ لتعزيز وتنظيم فهمهم للمقروء.

وهذا يعني أنّ الدارسين أكثر فاعليّة لتحقيق أهدافهم التعليمية من خلال توظيف استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفة في عملية القراءة الخاصة بهم، وبالتالي بناء المعنى من النّص؛ لتحقيق الهدف القرائي. ويمكن أيضًا عزو هذه النتائج إلى أنّ الدارسين لديهم القدرة على تحديد الهدف من القراءة، والتفاعل مع النّص المقروء، والتنوع في القراءة. وذلك من خلال توظيف استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفة؛ لبناء التمثيلات الدّهنية، والوصول إلى المعنى من النّص المقروء. فاستخدام استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفي يساعد الفرد المتعلّم على تعزيز عمليات التخطيط، والمراقبة، والتقييم، وبالتالي تنمية مهارات التفكير، وزيادة الوعي بالعمليات المعرفية، وتحسين أدائهم لإنجاز المهمة المراد أدائها بدقة وإتقان. وتبيّن أكسفورد (Oxford, 2002) أنّ استراتيجيات ما وراء المعرفة، تقوم بربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة، واختيار استراتيجيات التفكير المتعمّد، والتخطيط، والمراقبة، وتقييم عمليات التفكير. ويرى فاندريجريف وآخرون (Vndergrift, et al., 2006) أنّ الوعي ما وراء المعرفي ينتج عن قرارات التخطيط المتخذة في بداية التعلّم، وعمليات المراقبة التي تنظم إتمام مهمة التعلّم.

ويتبيّن أنّ امتلاك الفرد لمهارات ما وراء المعرفة العالية المستوى عامل مهم للتنبؤ، فيمكنه من تقييم مشكلاته وإيجاد الحلول المناسبة لها. فيؤكّد بينتريش (Pintrich, 2002) أنّ الوعي بعملية التعلّم يشير إلى المعرفة، ووعي المتعلّمين بالاستراتيجيات، واستخدامها المحدد، والوقت المناسب لاستخدامها. ويشير فلافل (Flavell, 1981) إلى أنّ الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة يُسهم في تنمية قدرة القراء على التحكم في تعلّمهم، ومتى، وكيفية توظيف الاستراتيجيات في أثناء القراءة.

ويمكن القول: إنّ الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة يُسهم بشكلٍ إيجابي في تنمية قدرة الدارسين على التأمّل، ودقّة الملاحظة، وتطوير آليّة البحث عن المعلومات والمعارف المتنوعة، وجمعها، وتنظيمها، وتحليلها ثمّ تقييمها، بالتالي تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لديهم في معالجة النصوص، وتحسين قدرتهم القرائية، وتنشيط معارفهم السابقة حول موضوع معيّن؛ لتحقيق الهدف القرائي؛ لذا يجب تحفيز الدارسين على توظيف استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفة بشكلٍ مستمر في أثناء عملية القراءة؛ لجعل عملية القراءة عملية أكثر حيويّة، بوصفها عملية بناءية متطورة تزيد من قدرة المعرفة الإنسانية.

وتتفق نتائج هذه الدّراسة مع ما أظهرته نتائج دراسي (Kocaman & Beşkardeşler, 2016; Pammua, et al., 2014)، في وعي الطلبة باستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفة، لكنها مختلفة في ترتيب استخدامها.

للإجابة عن السؤال الثاني "ما مستوى تقدير دارسي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها لكفاياتهم الدّاتية في تعلّم مهارة القراءة؟"، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة، والرّتب، ودرجة التقييم لفقرات مستوى تقدير دارسي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها لكفاياتهم الدّاتية في تعلّم مهارة القراءة، وللمقياس ككل بشكل عام، وكانت النتائج كما في الجدول (٥).

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لفقرات مستوى تقدير دارسي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها لكفاياتهم الدّاتية في تعلّم مهارة القراءة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٤.	أعرف الموضوع الرئيس لنصّ القراءة، من خلال الصور المتعلقة به	٣,٩٥	٠,٨٦	١	مرتفعة
٢٣.	أنتوّع معنى الصور المتعلقة بالنص والجدول والرسوم	٣,٩٠	٠,٨٩	٢	مرتفعة
١.	أحدّد الأجزاء التي لم أفهمها من النصّ	٣,٨٤	٠,٨٧	٣	مرتفعة
٢.	أكمل قراءة كلّ النصّ	٣,٧٢	٠,٩٩	٤	مرتفعة
١٦.	أندكرّ ما قرأته وأقرؤه بسهولة	٣,٥٨	٠,٦٩	٥	متوسطة
٢٦.	أشعر أنّي بحالة جيّدة في أثناء القراءة	٣,٥٤	٠,٨٧	٦	متوسطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٢٥.	أحصل على أفكار ثانوية تتعلق بنص القراءة	٣,٥٢	٠,٧٩	٧	متوسطة
٧.	أحدد الأفكار الرئيسة والثانوية في النصوص	٣,٥٢	٠,٩٦	٨	متوسطة
٢٤.	أفهم بسهولة النصوص السردية	٣,٤٧	٠,٧٤	٩	متوسطة
٢١.	أراجع نصّ القراءة بوضوح	٣,٤٧	٠,٨٤	١٠	متوسطة
٥.	أحصلُ علاماتٍ عاليةً في قراءة الاستيعاب	٣,٤٤	٠,٧٩	١١	متوسطة
٢٢.	أدون الملاحظات في أثناء القراءة	٣,٤٣	١,٠٠	١٢	متوسطة
١٨.	أحدّد أفكارٍ بوضوح ودقة بعد القراءة	٣,٤٠	٠,٨٢	١٣	متوسطة
٢٧.	لا أشعر بالملل في أثناء القراءة	٣,٣٦	٠,٨٣	١٤	متوسطة
٩.	أستطيع الإفصاح عن رأيي في أثناء القراءة	٣,٣٦	٠,٩١	١٥	متوسطة
١٥.	أصلُ بسهولة للمعلومات عن موضوع معين	٣,٣٣	٠,٨٥	١٦	متوسطة
٣.	أستطيع أن أفهم أيّ نصّ	٣,٣١	٠,٨٠	١٧	متوسطة
٨.	أوضح النصّ وألخصه بعد القراءة	٣,٣١	١,٠٦	١٨	متوسطة
٢٠.	أقيم النصّ الذي قرأته	٣,٣٠	٠,٨٤	١٩	متوسطة
١٤.	أعرف في أثناء القراءة ما يدور في خلد (ذهن) المؤلف	٣,٢٥	٠,٨٩	٢٠	متوسطة
١٧.	أنظّم وقتي بكفاءة في القراءة	٣,٢٣	٠,٨٦	٢١	متوسطة
١٣.	أنقّدم في القراءة على زملائي في الغرفة الصفية	٣,٢٢	٠,٩٥	٢٢	متوسطة
١٩.	ألخص النصّ الذي قرأته	٣,١٤	١,١٢	٢٣	متوسطة
٦.	أقرأ بدون توجيه مدرسي	٣,١١	١,٠٥	٢٤	متوسطة
١٢.	أنتبّ بالنصوص التي قرأتها	٣,١٠	٠,٩٢	٢٥	متوسطة
١١.	أطرح أسئلة بعد القراءة	٣,٠٥	١,٠١	٢٦	متوسطة
١٠.	أكمل قراءة نصّ مُملّ	٢,٨٩	١,١٠	٢٧	متوسطة
	المتوسط الحسابي الكلي	٣,٤٠	٠,٦٠		متوسطة

يتبيّن من الجدول (٥) أنّ قيم المتوسطات الحسابية لمستوى تقدير دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها لكفاياتهم الدّاتية في تعلّم مهارة القراءة تراوحت بين (٢,٨٩ – ٣,٩٥)، وبمستوى تقييم ما بين (متوسطة الى مرتفعة) من درجة التقييم لجميع الفقرات. وللمقاييس ككل، جاء بدرجة تقييم متوسطة، بمتوسط حسابي (٣,٤٠)، وانحراف معياري (٠,٦٠).

يُلاحظ من نتائج السؤال الثاني أنّ مستوى الكفاية الدّاتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في تخصص اللغة العربية ممن مستواهم سنة ثالثة ورابعة فأعلى في جامعة اليرموك جاءت بدرجة متوسطة. ويُمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أنّ الدارسين يمتلكون اتجاهات ومعتقدات حول مهارة القراءة، لكنها ليست واضحة بدقة لديهم لتحقيق أهدافهم القرائية. حيث أشارت سانا (Sanna, 1997) أنّ الأفراد ذوي الكفاية الدّاتية العالية يمكنهم إيجاد حلول بديلة، ولديهم خبرة أكبر في أداء مهامهم بنجاح أكبر من الأفراد ذوي الكفاية الدّاتية المنخفضة.

وترى الباحثة ضرورة الاهتمام بمفهوم الكفاية الدّاتية ومدى تأثيرها، وكذلك استراتيجيات تطوير اتجاهات ومعتقدات ذاتية عالية وإيجابية تختص بتعليم مهارات اللغة العربية وبخاصة مهارة القراءة؛ لأنّ الكفاية الدّاتية هي البناء الرئيس للمهارات اللغوية المختلفة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. والمتعلّم، هو المسؤول الأول في تقييم قدراته المعرفية، والمهارات التي يسعى للحصول عليها واكتسابها. وقد تُعد الكفاية الدّاتية عاملاً مهماً يؤثر في نجاح الطلبة أكاديمياً. فيؤكد جاهونجو (Gahungu, 2007) أنّ المتعلّمين ذوي الكفاية الدّاتية العالية أكثر نجاحاً في مسيرتهم الأكاديمية.

ومن جهة أخرى، إنّ التنظيم الدّاتي، والثقة بالنفس من أهم الاتجاهات لإدراك الكفاية الدّاتية في تعلّم مهارة القراءة، لذلك يجب تشجيع الدارسين على القراءة؛ لأنّ القراء المنظمين ذاتياً يمكنهم إنهاء الكتب التي يقرؤونها، ومواجهة الفشل من خلال تحديد أهداف واقعية لأنفسهم. فيشير باندورا (Bandura, 1986) أنّ الكفاية الدّاتية تؤثر في دافع الفرد؛ لتحقيق أهدافه، واستعداده لمواجهة الفشل. ويؤكد جوثري ويجفيلد (Guthrie & Wigfield, 2000) أنّ الكفاية الدّاتية تؤثر في دافع الفرد المتعلّم، وتُعزز من استخدامه لاستراتيجيات القراءة، وبالتالي تزيد من استقلاليتة في التعلّم.

ويمكن القول: إنّ الكفاية الدّاتيّة أحد أهم العوامل التي تُسهم في اكساب الدارسين الثقة بالنفس من خلال الحكم على قدراتهم ليصبحوا مستقلّين ذاتيّاً، وناجحين في إتمام مهمّاتهم. وبالتالي تنظيم عملية التعلّم الخاصة بهم بشكل أفضل، لما لها من أثر إيجابي في توسيع جهودهم، وتنمية قدراتهم العلميّة والمعرفيّة. فإيمان الدارسين بقدراتهم على أداء المهام سيكون اهتمامهم بالتعلّم أعمق، وتنميّة ثقتهم في التغلّب على الصعوبات التي يواجهونها في عملية التعلّم؛ ليصبحوا أكثر وعياً واستقلاليّة.

للإجابة عن السؤال الثالث "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS) لدى دارسي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها وكفايتهم الدّاتيّة في تعلّم مهارة القراءة؟"، حُسب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS) لدى دارسي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها، ومستوى تقديرهم لكفايتهم الدّاتيّة في تعلّم مهارة القراءة، وكانت النتائج كما في الجدول (٦).

جدول (٦): معامل ارتباط بيرسون بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة ومستوى تقديرهم لكفايتهم الدّاتيّة في تعلّم مهارة القراءة

استراتيجيات القراءة	الأداء الكلي لمستوى الوعي ما وراء المعرفي	الأداء الكلي لمستوى تقدير الكفاية الدّاتيّة
استراتيجيات القراءة الداعمة	٠,٨٨٢	٠,٥٤٠
استراتيجيات حل المشكلات	٠,٩١٣	٠,٣٤٥
استراتيجيات القراءة العامة	٠,٩٢٤	٠,٣٧٤
الأداء الكلي لمستوى الوعي ما وراء المعرفي	-	٠,٤٥٦

يُلاحظ من الجدول (٦) أنّ قيمة معامل الارتباط للأداء الكلي بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS) لدى دارسي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها وتقديرهم لكفايتهم الدّاتيّة في تعلّم مهارة القراءة ككل (٠,٤٥٦)، وتعد هذه القيمة إيجابيّة ودالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) فكانت قيم معاملات الارتباط بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (استراتيجيات القراءة العامة، واستراتيجيات حلّ المشكلات، واستراتيجيات القراءة الداعمة) ومستوى تقديرهم لكفايتهم الدّاتيّة ككل ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وهذا يعني وجود علاقة ارتباطيّة إيجابيّة دالة إحصائيّة بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة (MARS) لدى دارسي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها، وتقديرهم لكفايتهم الدّاتيّة في تعلّم مهارة القراءة. ويمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى أنّ دارسي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها يهتمون بتوظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة لتحقيق أهدافهم؛ أي طبيعة المتعلّم نفسه. وأنّ توظيف دارسي اللغة لاستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفة في أثناء عملية القراءة يُسهم في بناء الكفاءة الدّاتيّة، فيُحسّن من قدراتهم على القراءة، ويعزز استقلاليتهم وتوجيههم الدّاتيّ نحو التعلّم. لذا يجب توعية المتعلّمين بأهميّة الاستراتيجيات، وخصائصها، وتطبيقها، وكيفية استخدامها، واختيار استراتيجيات القراءة المناسبة؛ لتعزيز إحساسهم بالكفاءة الدّاتيّة. فيُبيّن أولسن وجي (Olsen & Gee, 1991) أنّ استخدام متعلّمي اللغة لاستراتيجيات القراءة يساعد في تحقيق فهم المقروء. ويؤكد وونغ (Wong, 2005) أنّ استخدام استراتيجيات القراءة، وإدراك الكفاية الدّاتيّة العاليّة المستوى للناطقين باللغة الثانية يساعدهم في تحقيق فهم أفضل، وبالتالي اجتياز اختبارات الكفاية اللغويّة؛ فيوصي شانغ (Shang, 2010) بضرورة مساعدة متعلّمي اللغة، وتدريبهم على استخدام استراتيجيات القراءة المختلفة؛ بهدف تعزيز إدراك المتعلّمين للكفاية الدّاتيّة، وتحقيق أهدافهم القرائيّة.

ويمكن القول: إنّ الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة يتم تحديده من خلال إيمان الدارسين بكفاءتهم الدّاتيّة؛ أي أنّ امتلاك كفاءة ذاتيّة مرتفعة يُعد عاملاً رئيساً ومهماً في وعي الدارسين باستراتيجيات القراءة في أثناء قراءة النصوص. فالقراء الأكفاء لا يتفاعلون فقط مع النصوص بشكل مختلف، بل قادرون أيضاً على مراقبة وتقييم فهمهم؛ لتحقيق النجاح، وتوسيع قدراتهم العلميّة والمعرفيّة. فيرى أندرسون (Anderson, 2002) أنّ توظيف القراء الأكفاء لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة يُسهم في تنشيط تفكيرهم، وبالتالي تحسين أدائهم في التعلّم بشكل عام.

يُلاحظ أنّ الوعي باستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفة يُبنى بالكفاية الدّاتيّة لدى دارسي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها، لذلك يجب تشجيعهم على ممارسة استراتيجيات القراءة وتوظيفها في قراءتهم. وتتفق نتائج هذه الدّراسة مع دراسات (Zarei,)

القراءة ما وراء المعرفية والكفاءة الذاتية. (2018; Tobing, 2013; Naseri & Zaferanieh, 2012; Shang, 2010)، بوجود علاقة إيجابية بين استراتيجيات

٨. التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن التقدّم بالتوصيات الآتية:

١. تزويد مدرّسي اللغة العربية بمقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة المعدّل، لقياس قدرة دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتطبيقه في كلّ فصلٍ دراسي؛ بهدف مراقبة وعيهم في توظيف استراتيجيات القراءة؛ لتحقيق أهدافهم القرائية، ورفع مستوى فهم المقروء لديهم.
٢. تزويد مدرّسي اللغة العربية بمقياس الكفاءة الذاتية، وتطبيقه بداية الفصل الدراسي ونهايته؛ لمراقبة التطوّر في اتجاهات ومعتقدات دراسي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو القراءة، وتحديد مستوى كفاءتهم الذاتية في تعلّم مهارة القراءة.
٣. الدعوة إلى إجراء مزيد من الدراسات التي تخص دراسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ للكشف عن العلاقة بين استراتيجيات الوعي بما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية في المهارات اللغوية الأخرى.

بيان تضارب المصالح

يقر جميع المؤلفين أنه ليس لديهم أي تضارب في المصالح.

المراجع

- أبو غزال، معاوية. (٢٠٠٧). العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٣ (١)، ٨٩-١٠٥.
- الأعسر، صفاء. (١٩٩٨). *تعليم من أجل التفكير*. القاهرة: دار قباء.
- التنقاري، صالح. (٢٠١٠). استراتيجيات تعلّم اللغة الثانية: مهارة القراءة العربية نموذجًا. *معهد اللغة العربية، جامعة أفريقيا العالمية*، ٩، ١٠٧-١٤٠.
- دراوشة، محمد. (٢٠٠١). اللغة: طبيعتها وظائفها وخصائصها. *اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم*، ٢٩، ١٣٣-١٣٤.
- شعيب، أبو بكر. (٢٠١٤). استخدام استراتيجيّة التدريس التبادلي في تعليم المهارات اللغويّة للناطقين بغير العربيّة: مهارة القراءة أنموذجًا. *معهد اللغة العربية، جامعة أفريقيا العالمية*، ١٧، ١١٥-١٥٨.
- طعيمة، رشدي، ومدكور، علي، وهريدي، إيمان. (٢٠١٠). *المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عفانه، عزو، والخزندار، نائلة. (٢٠٠٤). *التدريس الصفي للذكاءات المتعددة*. غزّة: آفاق للنشر.
- علوي، محمد. (٢٠١٤). تعليم اللغة العربية وثقافتها للأجانب: رؤية لسانية. *أبحاث معرفيّة*، ٤، ٢١-٦٦.
- عودة، أحمد. (٢٠١٠). *القياس والتقويم في العمليّة التدريسيّة*. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- لافي، سعيد. (٢٠٠٦). *القراءة وتنمية التفكير*. القاهرة: عالم الكتب.
- المراشدة، طلال. (٢٠٠٨). بناء المهارات اللغويّة في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنيّة الرسميّة: الأردنيّة واليرموك وآل البيت [رسالة ماجستير غير منشورة]. *الجامعة الأردنيّة، الأردن*.
- مرسي، عمرو. (٢٠٢٠). استراتيجيات تنمية المهارات اللغويّة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *ضاد مجلة لسانيات العربيّة وآدابها*، ١ (١)، ١٠٥-١٢٩.
- ملك، نسرين. (٢٠١٦). إشكاليات واستراتيجيات قراءة اللغة العربية. *مجلة تهذيب الأفكار*، ٣ (٢)، ٢١١-٢٢٠.

References

- Abo Shihab, I. (2011). Reading as critical thinking. *Asian Social Science*, 7(8), 209-218.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- Alhaqbani, A., & Riazi, M. (2012). Metacognitive awareness of reading strategy used in Arabic as a second language. *Reading in Foreign Language*, 24(2), 231-255.
- Anderson, N. J. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. *ERIC DIGEST*, 3-4.
- Anastasion, D., & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *Elementary Education Online*, 8(2), 283-297.
- Artino, A. B. (2006). Self-efficacy beliefs: From educational theory to instructional practice. *ERIC Document Reproduction Service No. ED499094*.
- Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. *Metacognition and Learning*, 4(1), 87-95.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson (Ed.), *New York: Longman*.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bimmel, P. E., Van Den Bergh, H., & Oostdam, R. J. (2001). Effects of strategy training on reading comprehension in first and foreign language. *European Journal of Psychology of Education*, 16(4), 509-529.
- Borich, G. (1996). *Effective teaching methods* (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. In *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 111-141). New York, NY: Springer New York.
- Demirel, O., & Epçaçan, C. (2011). Validity and reliability study on the scale of belief self-efficacy reading comprehension. *The Journal of International Social Research*, 4(16), 120-128.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dirkes, M. A. (1985). Metacognitive: Students in charge of their thinking. *Roeper Review*, 8(2), 96-100.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In *Children's oral communication skills*.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new era of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

- Gahungu, O. N. (2007). The relationship among strategy use, self-efficacy, and language ability in foreign language learners [Unpublished doctoral dissertation]. Northern Arizona University.
- Garner, R., & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143-158.
- Ghonsooly, B. (2012). The relationship between EFL learners' reading anxiety levels and their metacognitive reading strategy use. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 333-351.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. New York: Pearson Education.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403-425).
- Hussien, A. M. (2014). The effect of learning English (L2) on learning of Arabic literacy (L1) in the primary school. *International Education Studies*, 7(3), 88-98.
- Iwai, Y. (2011). The effects of metacognitive reading strategies: Pedagogical implications for EFL/ESL teachers. *The Reading Matrix*, 11(2), 150-157.
- Joseph, N. (2010). Metacognition needed: Teaching middle and high school students to develop strategic learning skills. *Preventing School Failure*, 54(2), 99-103.
- Karakelle, S., & Saraç, S. (2010). Üst biliş hakkında bir gözden geçirme: Üstbiliş çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-60.
- Kocaman, O., & Beşkardeşler, S. (2016). Metacognitive awareness of reading strategy use by English language teaching students in Turkish context: Sakarya University sample. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 254-269.
- Livingston, J. (1997). Metacognition: An overview. *Dissertation Abstract*. ERIC Database.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Mokhtari, K., Dimitrov, D. M., & Reichard, C. A. (2018). Revising the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI) and testing for factorial invariance. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 219-246.
- Montes, F., Botero, M., & Pechthalt, T. (2009). Reading comprehension from a first to second language. *GIST Education and Learning Research Journal*, 3, 53-73.
- Naseri, M., & Zaferanieh, E. (2012). The relationship between reading self-efficacy beliefs, reading strategy use, and reading comprehension level of Iranian EFL learners. *World Journal of Education*, 2(2), 64.
- Nelson, T. O. (1996). Consciousness and metacognition. *American Psychologist*, 51, 102-116.
- Olsen, M., & Gee, T. (1991). Content reading instruction in the primary grades: Perception and strategies. *Reading Teacher*, 45(4), 298-307.
- Oxford, R. L., Cho, Y., Leung, S., & Kim, H. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42, 1-47.

- Oxford, R. L. (2002). Language learning strategies. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 166-172). Cambridge: Cambridge University Press.
- Özkal, N., & Çetungöz, D. (2006). Academic achievement, gender, attitude, and learning strategies. *Educational Administration: Theory and Practice*, 46, 259-275.
- Pammua, A., Amir, Z., & Mohd, T. N. (2014). Metacognitive reading strategies of less proficient tertiary learners: A case study of EFL learners at a public university in Makassar, Indonesia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 118, 357-364.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Pintrich, P. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219-225.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. *National Reading Association*.
- Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy Press.
- Sanna, L. J. (1997). Self-efficacy and counterfactual thinking: Up to a creek with or without a paddle. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(6), 654-667.
- Shang, H. F. (2010). Reading strategy use, self-efficacy, and EFL reading comprehension. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 12(2), 18-42.
- Solak, E., & Altayli, F. (2014). The reading strategies used by prospective English teachers in Turkish EFL context. *International Online Journal of Education and Teaching*, 1(3), 78-89.
- Tobing, I. R. (2013). The relationship of reading strategy and self-efficacy with the reading comprehension of high school students in Indonesia [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Kansas.
- Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C., & Tafaghodtari, M. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431-462.
- Wade, S., & Reynolds, R. (1989). Developing metacognitive awareness. *Journal of Reading*, 33(1), 6-14.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537.
- Wong, M. S. (2005). Language learning strategies and language self-efficacy. *Regional Language Center Journal*, 36(3), 245-269.
- Yoğurtçu, K. (2013). The impact of self-efficacy perception on reading comprehension and academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 375-386.
- Zarei, A. A. (2018). On the relationship between metacognitive reading strategies, reading self-efficacy, and L2 reading comprehension. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 22, 157-181.