Dirasat, *Educational Sciences*, Volume 49, No. 2, 2022

Deanship of Scientific Research

Metacognitive Awareness of Reading Strategies by Non-Arabic Speaking Learners

Haneen Jawarneh*, Mohammad Al-Hawamdeh

Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.

https://doi.org/10.35516/edu.v49i2.1019

Received: 22/2/2021

Revised: 25/3/2021

Accepted: 1/4/2021

Published: 15/6/2022

* ***Corresponding author:***

h.jawarneh94@gmail.com

© 2022 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: The present study aims to reveal the degree of metacognitive awareness of reading strategies by non-Arabic speaking learners. Data from a random sample of (81) non-Arabic speaking male and female learners majoring in Arabic Language and Literature at Yarmouk University was collected.

Methods: To achieve the objectives of the study, a descriptive analytical approach was applied. The scale of Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI) was used. The scale consisted of (15) items distributed to three areas: Global Reading Strategies (GRS), Problem Solving Strategies (PSS), and Supportive Reading Strategies (SRS).

Results: The outcomes of the study revealed that the degree of metacognitive awareness of reading strategies of non-Arabic speaking learners is moderate in all items on the scale.

Conclusions: The study recommends the importance for teachers of Arabic of non-native speakers to develop learners' awareness of the importance of these strategies and use them in language learning.

Keywords: Reading skills, metacognitive awareness of reading strategies, non-Arabic speakers.

الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيّات القراءة لدى متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها

حنين جوارنه*، محمد الحوامدة

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

ملخّص

الأهداف: هدفت الدّراسة الحاليّة إلى الكشف عن درجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيّات القراءة لدى متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (81) متعلّمًا ومتعلّمةً من متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها بتخصص اللغة العربيّة وآدابها في جامعة اليرموك، اختيروا بالطريقة العشوائيّة.

المنهجيّة: لتحقيق أهداف الدّراسة استُخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتمَّ ترجمة مقياس الوعي ما وراء المعرفي للقراءة المنقّحة (MARSI)، الذي طوّره مختاري وديميتروف وريشارد (Mokhtari, Dimitrov & Reichard, 2018)، وتكوّن المقياس من (15) فقرة موزعة في ثلاثة مجالات، هي: استراتيجيّات القراءة العالميّة (GRS)، واستراتيجيّات حلّ المشكلات (PSS)، واستراتيجيّات القراءة الدّاعمة (SRS).

النتائج: كشفت نتائج الدّراسة أنَّ درجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيّات القراءة لدى متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيره جاءت متوسطة على فقرات المقياس مجتمعة.

التوصيات: أوصت الدّراسة بدعوة معلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها إلى ضرورة تنميّة وعي المتعلمين بأهميّة هذه الاستراتيجيّات وتوظيفها في تعلم اللغة.

الكلمات الدالة : مهارة القراءة، الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيّات القراءة، الناطقون بغير اللغة العربيّة..

المقدمة:

تؤدي اللغة أهميّة بالغة في الحضارة الإنسانيّة، فلا غنى عنها؛ لأنها وسيلة التفاهم والاتصال؛ بحيث ينقل كل فرد أفكاره وآرءه وثقافته للآخرين، مستقبلًا هو الآخر أفكارهم وآراءهم وثقافاتهم، وبذلك تتشكل جماعة لغويّة متكاملة متفاهمة متعاونة؛ لبناء حضارة إنسانيّة سامية راقية، تنبض بروح الجماعة وفكر الأفراد، تمتزج فيها الآراء البنّاءة والأفكار المتكاملة، تجمعها أحاسيس ومشاعر متوحدة وتؤلف بينها روابط وأواصر متماسكة واعية قادرة على مواكبة التطور المستمر للحياة، فتواكب هذا التطور وتوازيه؛ لتصل إلى أوج التقدّم والعطاء (دراوشة، 2001).

وفي هذا العصر حظيت اللغة العربيّة بما لم تحظَ به لغة أخرى من عوامل القوّة والبقاء. فهي اللغة التي وُلدت في مهد الأبجديّة الأقدم في التاريخ الإنساني. إذ كان عدد الناطقين باللغة العربيّة من أبنائها وغير أبنائها من المؤشرات المعتمدة في تصنيف اللغات العالميّة، فإنَّ اللغة العربيّة لغة ما يزيد على 300 مليون من تُعد العربيّة لغتهم الأُم. وتحتل اليوم المرتبة الرابعة عالميًّا من ناحية عدد الناطقين بها (الندوي، 2019). فأصبح هناك إقبالًا متزايدًا على تعلّم اللغة العربيّة من قِبل الطلبة الأجانب من مُختلف أنحاء العالم: فمنهم من يتعلّمها للتواصل مع متكلميها الأصليين لفهم طبيعة تفكيرهم وثقافاتهم ونمط عيشهم. ومنهم من يتعلّمها لأغراض أكاديميّة تتعلّق بإجراء أبحاث ميدانيّة في مناطق وجهات محددة في الوطن العربي. ومنهم من يتعلّمها لأنه مضطر للتواصل بها في الحياة اليوميّة مع العرب، هذا فضلًا عن التخصص فيها بالنسبة لبعض الطلبة أكاديميًّا وعلمًا وسبر أغوار العلوم والمعرفة العربيّة (علوي، 2014).

ونظرًا إلى النهضة المعرفيّة، شَهِدَ القرن العشرون إقبالًا شديدًا على تعلّم اللغة العربيّة في البلاد العربيّة والأجنبيّة بإنشاء المعاهد لاستقطاب أبناء الشعوب على مستوى العالم. وتتثمل اللغة العربيّة بأربع مهارات لغويّة متكاملة، وهي: القراءة والاستماع والتحدث والكتابة، وهي مهارات يجب على المتعلّم تعلّمها وإتقانها. ومع تطور البحوث والدّراسات فقد ازداد الاهتمام بالمهارات اللغويّة عمومًا ومهارة القراءة خصوصًا.

فالقراءة غذاء العقل والروح، ومفتاح للمعرفة وطريق للرقيّ الحضاريّ. تسهم في تطوير وصقل شخصيّة الإنسان بصورة متكاملة من جميع جوانبه الانفعاليّة والمعرفيّة والثقافيّة والاجتماعيّة، لذا تُعد عنصرًا من عناصر النجاح التي لا يستغني عنها الإنسان في جميع أطوار حياته. وتُعد المهارة الأكثر تعقيدًا بين مهارات اللغة، لما تتطلبه من تفاعل مع المادة المقروءة من فهم للمعاني، والربط بالمعرفة السابقة، والاستنتاج، والنقد، والتذوق ليتمكن القارئ من الحكم على ما قرأه. فمهارة القراءة ليست مهارة واحدة بل مجموعة من المهارات المترابطة والمتطورة تدريجيًّا يتمكن القارئ من خلالها تمثيل العلاقة بين الكلمة ومعناها موظفًا مهاراته العقليّة، وخلفيته اللغويّة، وخبراته السابقة لبناء المعنى المقصود، لذلكَ هي الأساس في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بها وبغيرها. وهي مهارة تمتاز بالمرونة، تتغير طبيعة مهمتها لدى المتعلّمين من المستويات الأقل نضجًا إلى الأكثر نضجًا.

وهي شكل من أشكال الإدراك البشري (Ridway, 1994). تُسهم في فهم أفضل لتجارب الفرد الخاصة، ويُمكن أن تكون وسيلة أساسيّة لاكتشاف الذّات (Owusu-Acheaw, 2014). فيرى شحادة (1992) أنَّ القراءة تُعد من أبرز مجالات النشاط الفكري في حياة الفرد والجماعة، ومن أهم مهارات اكتساب المعرفة والثقافة، والاتصال لإنتاج العقل البشري، ومن أهم مؤشرات الرقي الاجتماعي والعلمي. فيُبين أوكيكي (Okeke, 2000) أنَّ القراءة أداة للتعلّم، ونشاطًا لا يُقدّر بثمن.

وتحظى مهارة القراءة بأهميّة كبيرة في أي برنامج لتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، وهي وسيلة لفهم ما يُكتب عن اللغة العربيّة وحولها، ووسيلة للاطلاع على التراث الفكري الذي خلفه العقل المُسلّم على مرّ العصور (شعيب، 2014). ويحتاجها المتعلّمون؛ لأنَّها ماعون العلم والمعرفة وبواسطتها يستطيعون امتلاك ناصيّة اللغة الهدف (التنقاري، 2010).

فالقراءة هي النافذة التي يستطيع من خلالها متعلّمو اللغات رؤية الثقافات الأخرى واكتساب المزيد من المعرفة العامة والمحدّدة. وإنَّها وسيلة قويّة لتطوير الكفاءة اللغويّة الثانية. ولها أهميّة بالغة في الدّراسة الأكاديميّة، والنجاح المهني، والتنمية الشخصيّة. فهي أداة أساسيّة للتعلّم، وأحد أهم المهارات في الحياة اليوميّة (Fry, 1997). إذ إنَّها تمد المتعلّمين بالمعلومات التي تساعد على تنمية ميولهم وحل الكثير من مشكلاتهم ورفع مستوى فهمهم للمسائل الاجتماعيّة، وإثارة روح النقد وتوفير فرص الاستمتاع والتسلية، وتساعد المتعلّمين على الإعداد العلمي والتوافق الشخصي والاجتماعي (لافي، 2006)

وتتعدد آراء الباحثين حول مفهوم القراءة تبعًا لأهميّتها في العمليّة التعليميّة فيرى جودمان (Goodman, 1994) أنَّ القراءة عمليّة نفسيّة لغويّة، يبني القارئ فيها معنى من خلال تفاعله مع النّص الذي عبّر به كاتبه عن معنى ذهني لديه. ويعرّفها ديميريل (Demirel'e, 2003) بأنَّها عمليّة تحويل النّص المكتوب إلى صوت ذي معنى. ويعرّفها مدكور (135 ,2006) بأنَّها فن يعتمد على النظر، والاستبصار، وفهم المادة المقروءة، وتحليلها، وتفسيرها، ونقدها، وتقويمها وحلّ المشكلات. ويتفق الباحثون في ميدان القراءة بأنَّها عمليّة بناء المعنى من النّصوص المكتوبة (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1985).

يتضح مما سبق، أنّ القراءة عمليّة عقليّة بنائيّة نشطة معقّدة ومتطوّرة تزيد من قدرة المعرفة الإنسانيّة، وتعطي شكلًا للأفكار والمعتقدات معتمدة في ذلك على الخصائص البيولوجيّة والنفسيّة والفسيولوجيّة للفرد.

ويبين باردیدي (Pardede, 2008) ثلاثة عناصر توضّح طبيعة القراءة؛ أولًا: النظريّة التقليديّة أو المعالجة من أسفل إلى أعلى، التي ركّزت على الصفحة المكتوبة. ثانيًا: الرؤية المعرفيّة أو المعالجة من أعلى إلى أسفل، التي عززت دور المعرفة السابقة بالإضافة إلى ما في الصفحة المكتوبة. ثالثًا: الرؤية ما وراء المعرفيّة، التي تستند إلى التفكير والحُكم الذي يقوم به القارئ عند فهمه للنّص، فتؤكد على مشاركة القارئ لتفكيره في أثناء القراءة.

وللإرتقاء بتعلّم اللغة العربيّة وتعليمها وبخاصة مهارة القراءة، أصبح من الضرورة تعليم المتعلّمين التفكير المنطقيّ السليم. وذلك عن طريق تنميّة قدراتهم على كيفيّة التفكير في التفكير، وكيفيّة معالجة المعلومات للإفادة منها في مواقف الحياة المختلفة، حتى يكونوا قادرين على الإنتقاء والتجديد والابتكار وممارسة مهارات التفكير وعمليّاته في مجالات الحياة المختلفة، وتنمية قدرتهم على التعلّم الذّاتيّ، وكيفيّة البحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة (شهاب، 2000). لذا يعد الوعي ما وراء المعرفي شكلًا من أشكال الإدراك، وعمليّة التفكير العاليّة المستوى التي تقوم بتوجيه العمليّات المعرفيّة (Wenden, 1998). فتعمل ما وراء المعرفة على تحسين اكتساب المتعلّمين لعمليّات التفكير المختلفة، وتسمح لهم بتحمّل المسؤوليّة والتحكم في العمليّات المعرفيّة المرتبطة بالتعلّم، وتُسهّل البناء النّشِط للمعرفة، وتشجع المتعلّمين التفكير في عمليّات تفكيرهم الخاص، فعمليّات ما وراء المعرفة تساعد على تنمية التفكير المُستقل ومهارات اتخاذ القرار وحلّ المشكلات لدى المتعلّمين (السيد، 2002).

والوعي ما وراء المعرفي من المفاهيم المهمّة في علم النفس، وعنصر مهم في الذّكاء والبناء المعرفي (Borkowski, 1985). ونظرًا إلى أهميته تعددت آراء الباحثين والعلماء حول مفهومه، فيعرّفه زيمرمان (Zimmerman, 1989) أنّه القدرة على اتخاذ القرار، والتنظيم والاختيار للأشكال المتعددة من المعرفة لتحقيق الأهداف. ويعرّفه تونكا والكين شاهين (Tunca & Alkın-Şahin, 2014) بأنّه معرفة الفرد هيكل وأداء النظام المعرفي الخاص به. ويعرّفه أزيفيدو (Azevedo, 2009) بأنّه عمليّة بنّاءة يحدّد من خلالها المتعلّمين أهدافًا واضحة لتعلّمهم، وتنظيم، ومراقبة إدراكهم وسلوكهم وفقًا لأهدافهم. وكان آن براون من المساهمين الأوائل في أدب ما وراء المعرفة، الذي اقترح معرفة الإدراك Knowledge of Cognition (ما نعرفه عن الإدراك لدينا)، وتنظيم الإدراك Regulation of Cognition (كيف يمكننا تنظيم أو السيطرة على الإدراك لدينا لأداء شيء ما) كمبدأين أساسيين ومهمين لتعلّم ما وراء المعرفة (Brown, 1987). فتبين جارنير (Garner, 1987) أنواع المعرفة التي تتضمنها معرفة الإدراك في: أولًا: المعرفة التقريريّة: أي معرفة الأفراد بعمليّات تعلّمهم ووعيهم بها / معرفة ماذا. ثانيًا: المعرفة الإجرائيّة: أي المعرفة بالاستراتيجيّات والإجراءات المناسبة لعمليّة التعلّم / معرفة كيف. ثالثًا: المعرفة الشرطيّة: أي المعرفة التقويميّة لفعاليّة الاستراتيجيّات / معرفة أين ومتى ولماذا. ويبيّن شراو ودينيسون (Schraw & Dennison, 1994) أنّ تنظيم الإدراك يتضمّن المهارات الآتيّة: أولًا: مهارة التخطيط للمهمة، وتتضمّن هذه المهارة تحديد الأهداف، واختيار الاستراتيجيّات اللازمة، والإجراءات المرتبطة بإنجاز المهمّة، وتحديد الصعوبات الكامنة، وطرق التغلّب عليها والتنبؤ بالنتائج. ثانيًا: مهارة المراقبة الذّاتيّة، مهارة تعني وعي الفرد لاستخدامه الاستراتيجيّات المختلفة في عمليّة التعلّم. وتعد هذه المهارة المكوّن الأساسي لبرنامج التنظم الذّاتي. وتشير إلى عمليّة تتضمّن المكونات المتعددة؛ الملاحظة، تدوين سلوك الفرد الذّاتي. وهي انتباه مقصود لبعض جوانب سلوك المتعلّم، وعادة ما يصاحبها التسجيل لمعدلات تكرارها وشدّتها. ثالثًا: مهارة التقييم، وهي القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيّات الفعّالة، وتقييم التقدّم في المهمّة وإنجاز الأهداف بعد حدوث عمليّة التعلّم.

يشير فلافل (Flavell, 1978) أنّ مهارات ما وراء المعرفة تتكون من ثلاثة عناصر متفاعلة، تمثلت في الآتي: متغيرات شخصيّة تتعلق بالطالب، وتشير إلى المعرفة والمعتقدات التي تتعلق به: كالجوانب الانفعاليّة، والإدراكيّة. ويمكن أن تكون المتغيرات الشخصيّة في ذات الطالب (بين الطالب ونفسه)، أو تفاعليّة (علاقة الطالب مع الآخرين)، أو محيطيّة (ترتبط بعلاقة الطالب بالعالم المحيط به). ومتغيرات تتعلق بالمهمّة المراد تعلّمها، وتشير إلى أنَّ الطالب يتعلّم شيئًا ما عن طبيعة المعلومات، وما يواجهه من تأثيرات وعوائق، ليتمكن من الاستعانة بهذه المعلومات للتفاعل مع هذه العوائق. ومتغيرات تتعلق بالاستراتيجيّة التي يتّبعها الطالب في التعامل مع هذه المهمة، وتشير إلى الاستراتيجيّات، والإجراءات المعرفيّة التي يستخدمها الطالب لإنجاز المهمّة.

والوعي بعمليّة التعلّم يشير إلى المعرفة، ووعي المتعلمين بالاستراتيجيّات واستخدامها المحدد، والوقت المناسب لاستخدامها (Flavell, 1979). وتتمثل استراتيجيّات ما وراء المعرفة في التخطيط، وحلّ المشكلات، وفاعليّة المراقبة، والتقييم الذّاتي، والتصحيح الذّاتي، والتقييم بهدف التقدّم (Steinbach, 2010)؛ بحيث تساعد القارئ على التفكير والتحقق من كيفيّة تقدّمه في أداء مهمّة إدراكيّة. فالوعي باستراتيجيّات ما وراء المعرفة يساعد المتعلّمين على تنظيم ومراقبة الاستراتيجيّات المعرفيّة، فيتم تعريفها على أنّها معالجة عقليّة مخططة، وموجهة نحو المستقبل يمكن استخدامها لإنجاز المهام المعرفيّة (Phakiti, 2003). واستخدام المتعلّم لهذه الاستراتيجيّات تساعده على استخدام مهاراته الخاصة في تطوير تعلم مُستقل يمكنه من تحمُّل المسؤوليّة الذّاتيّة للتعلّم؛ لأنَّ المتعلّم في هذه الحالة يُصبح لديه وعي بما لا يعرفه، وما يجب أن يعرفه في أي موقف للتعلّم ويستطيع استخدام معارفه ومعتقداته في تحويل الأفكار والمفاهيم إلى أشياء لها معنى، أي يُصبح لديه وعي وتحكم بعمليّة التعلّم (الجندي وصادق، 2001، 365).

وأورد كثير من التربويون العديد من الفوائد التي تنعكس على المتعلّمين جراء استخدامهم لاستراتيجيّات ما وراء المعرفة في العمليّة التعليميّة، وأشار الشربيني والطناوي (2006) إلى الأهميّة التربويّة لاستخدام استراتيجيّات ما وراء المعرفة، وتمثلت في الآتي: معالجة المعلومات للإفادة منها في مواقف الحياة المختلفة. وتنميّة القدرة لدى المتعلّم على الإنتقاء والتجديد والابتكار. وممارسة مهارات التفكير وعمليّاته في مجالات الحياة المختلفة. وتحقيق التعلّم الذّاتي وكيفيّة البحث عن المعرفة من مصادرها المتنوعة. ومواجهة الكم المعرفيّ المتسارع والمدعّم تكنولوجيًا. وزيادة وعي المتعلّمين بما يدرسونه

في موقف معين (الوعي بالمهمّة). وتمكين المتعلّم من توليد الأفكار الإبداعيّة، والوعي بأساليب المعالجة الدماغيّة. ومساعدة المتعلمين على القيام بدور إيجابي وفعّال في جمع المعلومات وترتيبها ومتابعتها وتقييمها في أثناء قيامهم بعمليّة التعلّم. ومساعدة المتعلّمين على التحكم في تفكيرهم وتحسين أساليبهم في القراءة والدرس والاستذكار، وتحسين القدرة العامة على الاستيعاب لديهم.

وتُعد استراتيجيّات ما وراء المعرفة من أهم الاستراتيجيّات التي تعمل على تنمية التفكير، ومساعدة المتعلّمين لتمكين استيعابهم وفهمهم للمحتوى في أثناء القراءة، لإعداد قارئ مُفكر مسؤول عن سلوكه (Grant, 1994). مبيّنة الشروف(2002) أنَّ استراتيجيّات ما وراء المعرفة هي مجموعة من التكتيكات الواعية أو طُرق الإدراك التي يستخدمها المتعلّم لضمان فاعليّة قراءته والمحافظة على استيعابه.

تأسيسًا على ما سبق، إنَّ الوعي باستراتيجيّات ما وراء المعرفة يساعد على تعزيز عمليّات التخطيط والمراقبة والتقييم، وبالتالي تنميّة مهارات التفكير وزيادة الوعي بالعمليّات المعرفيّة وتحسين أداء المتعلّمين لإنجاز مهامهم بدقة وإتقان. والقارئ الاستراتيجي لا بُد أن يكون على وعي بأنواع المعرفة المتعلّقة بمفهوم الوعي ما وراء المعرفي، وقادرًا على توظيفها بفعاليّة في المواقف القرائيّة المحددة.

وتشير العديد من الدّراسات التي هدفت إلى الكشف عن درجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيّات القراءة (MARS) لدى متعلمي اللغة الأجنبيّة أو الثانية، وأهميّة الاستراتيجيّات وإسهامها في تحسين القرّاء المستقلين. ومن هذه الدّراسات التي أجراها الحقباني وريازي (Alhaqbani & Riazi, 2012) للتحقق من وعي طلاب جامعة الملك سعود في السعودية من استخدام استراتيجيّات القراءة عند قراءة النصوص الأكاديميّة باللغة العربيّة. تكونت عينة الدّراسة من (122) طالبًا من الذكور الناطقين بغير اللغة العربيّة الذين أتمّوا برنامج اللغة العربيّة المكثف في معهد اللغة العربيّة (ALI)، تراوحت أعمارهم بين (18-38) سنة بمتوسط 25 سنة من مختلف الكليات. وأظهرت نتائج الدّراسة من خلال استبيان (SORS) أنَّ الطلبة ينظرون إلى استراتيجيّة حلّ المشكلات في القراءة أنّها أكثر فائدةً من الاستراتيجيّات العالميّة والاستراتيجيّات الدّاعمة، وأظهرت النتائج أيضًا وجود علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين قدرة الطلبة على القراءة العربية في التصنيف الذّاتي واستخدامهم الشامل للاستراتيجيّات، واستراتيجيّة حلّ المشكلات، والاستراتيجيّات العالميّة.

وأجرى بامو وأميرب ومحمد (Pammua, Amirb & Mohd, 2014) دراسة هدفت إلى تعرُّف مدى توظيف استراتيجيّات الوعي ما وراء المعرفي للقراءة في تعليم اللغة الإنجليزيّة لدى الطلبة الأقل كفاءة في جامعة حسن الدين في إندونيسيا. تكونت عينة الدّراسة من (40) طالبًا، ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيّات القراءة (MARSI). بيّنت نتائج الدّراسة أنَّ استخدام استراتيجيّة حلّ المشكلات جاءت بدرجة مرتفعة (PROB) يليها استراتيجيّة القراءة العالميّة (GLOB) واستراتيجيّة الدعم (SUP) بدرجة متوسطة.

وأجرت نيسبت وهوانغ (Nisbet & Huang, 2015) دراسةً هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيّة القراءة (SORS) وإتقان القراءة بين طلاب الجامعات للغة الإنجليزيّة لغة أجنبيّة في شمال غرب الصين. تكونت عينة الدّراسة من (241) طالبًا وطالبةً؛ (19) طالبًا و(222) طالبةً، تراوحت أعمارهم بين(18-25) سنة بمتوسط 22 سنة. وكشفت نتائج الدّراسة باستخدام مقياس مسح لشكري وشوري (2002) وجود صلة بين استخدام استراتيجيّات القراءة ونجاحها في التفاعل مع القراءة، مع ضرورة الحاجة في إجراء دراسات مُستقبليّة حول التفاعل بينهما.

وهدفت دراسة كوكامان وبيشكارديشلر (Kocaman & Beşkardeşler, 2016)) إلى تعرُّف مدى استخدام استراتيجيّات الوعي ما وراء المعرفي (MARS) وتحديد أنواع استراتيجيّات القراءة التي يستخدمها الطلبة في تدريس اللغة الإنجليزيّة (ELT) في جامعة ساكاريا بتركيا. تكونت عينة الدّراسة من (122) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف الأول إلى الصف الرابع. وأظهرت نتائج الدّراسة من خلال استخدام استبيان (MARSI) أنَّ طلبة الصف الرابع أكثرهم استخدامًا لاستراتيجيّات القراءة من بين الصفوف، وأظهرت النتائج أيضًا وجود اختلاف كبير بين الطلبة في استخدام استراتيجيّات القراءة الدّاعمة والعالميّة تُعزى إلى متغيّر الجنس.

أمّا دراسة المخلافي (Al-Mekhlafi, 2018) فقد هدفت إلى تعرُّف مدى توظيف استراتيجيّات الوعي ما وراء المعرفي للقراءة (MARS) في تدريس قراءة اللغة الإنجليزيّة لغة أجنبيّة لدى طلاب المرحلة الإبتدائية والمتوسطة من المستوى الثالث في جامعة سلطنة عُمان. تكونت عينة الدّراسة من (74) طالبًا. وأظهرت نتائج الدّراسة من خلال استخدام استبيان (MARSI)، واستبيان استراتيجيّات القراءة الاستقصائيّة (SORS) لجمع البيانات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الأنواع المختلفة من استراتيجيّات القراءة بين المتعلّمين من مختلف المستويات.

بملاحظة الدّراسات السابقة نجد أنّها تباينت في أهدافها لكنها تشابهت في منهجيّة البحث المتّبعة؛ فجميعها اتبعت المنهج الوصفي. والأداة المُستخدمة هي مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيّات القراءة (MARSI). ويُلحظ أنَّ جميع الدّراسات أجريت في بيئات مختلفة، والسمة المشتركة بينها هي إتقان تعلّم لغة أجنبيّة أو ثانية، وذلك من خلال توظيف استراتيجيّات الوعي ما وراء المعرفي للقراءة. وتمَّ الإفادة من الدّراسات السابقة في مناقشة نتائج الدّراسة الحاليّة.

مشكلة الدّراسة

تُعد مهارة القراءة مهمّة لدى متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها، فخير مُعينٍ لها هي الاستراتيجيّات القرائيّة التي تجعل عمليّة القراءة أكثر حيويّة، وتُحفّز دوافع المتعلّمين للتعلّم بكامل قدراتهم العقليّة لتطوير مهارات التفكير المعرفي والتفكير ما وراء المعرفي من خلال تنشيط ذاكرتهم لتحقيق الهدف

القرائي، والتنبؤ بما في النّص المقروء من معانٍ للوصول إلى درجة الفهم. وهذا ما يؤكده أفليرباخ وبيرسون باريس (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008) من أنَّ استراتيجيّات القراءة عمليّات مقصودة وموجهة نحو الهدف لمساعدة المتعلّمين على إعادة بناء المعنى من النّص المكتوب. وأشار اكسفورد وتشو وليونغ وكيم (Oxford, Cho, Leung & Kim, 2004) أنَّ لاستراتيجيّات القراءة تأثيرًا إيجابيًّا في عمليّة تعلّم اللغة وتعزيزها.

ويعد الوعي ما وراء المعرفي مفتاحًا لعمليّة القراءة وفهم المقروء؛ لأنَّه يسهم على نحو أساسي في تنميّة المهارات اللغويّة والإدراكيّة والاجتماعيّة (Iwai, 2011). وترى ديتزل (Ditzel, 2010) أنّ الوعي باستراتيجيّات القراءة ما وراء المعرفيّة يؤدي دورًا مهمًّا في العمليّة التعليميّة.

وبمراجعة الدّراسات السابقة والأدب التربوي، يتبيَّن أنَّ استخدام استراتيجيّات الوعي ما وراء المعرفي للقراءة قد تؤثر في طريقة تفكير المتعلّمين لزيادة النمو المعرفي لديهم. فالمتعلّمون الذين يمتلكون استراتيجيّات القراءة ما وراء المعرفيّة سيكونون منظمين في بناء معارفهم، وقادرين على اختيار الاستراتيجيّة المناسبة لتحقيق أهدافهم القرائيّة.

ونظرًا إلى أهمية مهارة القراءة، فإنَّ المشكلة الرئيسة للدّراسة تتمثل في الكشف عن درجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيّات القراءة (MARS) لدى متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها. وحاولت الدّراسة الحاليّة الإجابة عن السؤال الآتي:

- ما درجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيّات القراءة (MARS) لدى متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها؟

أهداف الدّراسة

تهدف الدّراسة الحاليّة إلى تعرُّف درجة وعي متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها باستراتيجيّات القراءة ما وراء المعرفيّة ووقت استخدامها وتوظيفها في عمليّة القراءة، والتنبؤ باستخدامها.

أهميّة الدّراسة

تتمثل أهميّة الدّراسة فيما يلي:

- تناولها موضوعًا مهمًا، وهو أهميّة وعي متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها باستراتيجيّات القراءة ما وراء المعرفيّة لممارساتهم لمهارات التفكير، وتحسين أساليبهم في عمليّة القراءة.
- تستمد الدّراسة الحاليّة أهميّتها من محاولتها توجيه متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها من الاهتمام بتعلّم مهارة القراءة.
- إثراء الأدب التربوي بمزيد من المعلومات حول موضوع الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيّات القراءة، وتسليط الضوء عليها من أجل تدريس القراءة وفق أسس علميّة حديثة.

التعريفات الاصطلاحيّة والإجرائيّة

- استراتيجيّات ما وراء المعرفة: قدرة الفرد المتعلّم على معرفة تفكيره وردود أفعاله إزاء مشكلة مهمّة معينة (Nisbet & Shucksmith, 1986).

وتعرّف إجرائيًا: مجموعة الإجراءات والعمليّات الذهنيّة وأساليب التعلم التي يقوم بها المتعلّمون بهدف التذكر والفهم والتخطيط لإنجاز مهامّهم التعليميّة. وتتحدّد في الدّراسة الحاليّة بالدرجة التي يحصل عليها متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها وفق مقياس الوعي المعرفي لاستراتيجيّات القراءة (MARSI) الذي طوّره مختاري وديميتروف وريشارد (Mokhtari, Dimitrov & Reichard, 2018)، المعدّ خصيصًا لهذا الغرض.

حدود الدّراسة ومحدداتها

يمكن تعميم نتائج الدّراسة في ضوء الحدود والمحددات الآتية:

- اقتصار عينة الدّراسة على متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها في جامعة اليرموك في تخصص اللغة العربيّة وآدابها في الفصل الدراسيّ الأول للعام الدّراسي 2021/2020.
- اعتماد هذه الدّراسة على مقياس الوعي ما وراء المعرفي (MARSI) الذي طوّره مختاري وديميتروف وريشارد (Mokhtari, Dimitrov & Reichard, 2018).
- تتحدد نتائج الدّراسة بناءً على صدق وثبات الأدوات المُستخدمة، ومدى تمثيل عيّنة الدّراسة لمجتمعها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

لتحقيق أهداف الدّراسة ووفقًا لطبيعتها، استُخدمت المنهجيّة الآتيّة:

أولًا: منهج حلقة البحث: استُخدم أسلوب حلقة البحث التي تتضمن الخبراء والمختصين في مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، واللغة العربيّة للناطقين بغيرها، ومناهج اللغة الإنجليزيّة وأساليب تدريسها. وقد تمَّ تحديد محاور اللقاء إلكترونيًّا بواسطة وسائل التواصل الاجتماعي لتدور حول مقياس الوعي ما وراء المعرفي لاستراتيجيّات القراءة المنقحة (MARSI) الذي طوّره مختاري وديميتروف وريشارد (Mokhtari, Dimitrov & Reichard, 2018). ونتج عن ذلك ترجمة مقياس الوعي ما وراء المعرفي لاستراتيجيّات القراءة المنقحة إلى اللغة العربيّة، ثمّ مقارنة النسخة العربيّة بالنسخة الأصل لإخراج المقياس بصورته الأوليّة.

ثانيًا: المنهج الوصفيّ التحليليّ: وفيه يتمّ جمع المعلومات والبيانات، والعمل على تنظيمها، ومن ثم استخراج الاستنتاجات ذات المغزى بالنسبة للمشكلة أو الموضوع المطروح للدّراسة.

مجتمع الدّراسة

تكون مجتمع الدّراسة من جميع متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها بمختلف مستوياتهم وجنسيّاتهم في تخصص اللغة العربيّة وآدابها في كليّة الآداب بجامعة اليرموك، خلال الفصل الدّراسي الأول من العام الدّراسي 2021/2020، والبالغ عددهم (147) متعلمًا ومتعلمةً، منهم (58) متعلمًا و(89) متعلمةً. أمَّا عيّنة الدّراسة فقد تكونت من (81) متعلمًا ومتعلمةً، منهم (37) متعلمًا و(44) متعلمةً اختيروا بالطريقة العشوائيّة، وبنسبة (55.1%) من المجتمع الأصلي للدّراسة.

أداة الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة، تمَّ ترجمة مقياس الوعي ما وراء المعرفي للقراءة المنقحة (MARSI)، الذي طوّره مختاري وديميتروف وريشارد (Mokhtari, Dimitrov & Reichard, 2018)، وتألّف المقياس بصيغته النهائيّة من (15) فقرة موزعة على ثلاث استراتيجيّات وفق الآتي: استراتيجيّات القراءة العالمية (الفقرات 1، 3، 5، 12، 13)، واستراتيجيّات حلّ المشكلات (الفقرات 7، 9، 11، 14، 15)، واستراتيجيّات القراءة الداعمة (الفقرات 2، 4، 6، 8، 10).

وقد جرى استخدام مقياس خماسي التدريج، إذ حدّدت خمسة مستويات على النحو الآتي: (أعرفها جيدًا، وأستخدمها عند القراءة، وأعطيت (5). أعرفها، وأحدّد: كيف أستخدمها؟ ومتى أستخدمها؟ وأعطيت، (4). سمعت بها وأعرف معناها، وأعطيت (3). سمعت بها ولا أعرف معناها، وأعطيت (2). نادرًا ما سمعت بها، وأعطيت (1)). وللإجابة عن تلك الفقرات، إذ تمثل الدّرجة (5) درجة مرتفعة، وتمثل الدّرجة (1) درجة منخفضة.

صدق أداة الدّراسة

للتحقق من صدق المحتوى الظاهري للمقياس، عُرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، واللغة العربيّة للناطقين بغيرها، ومناهج اللغة الإنجليزيّة وأساليب تدريسها، واللغة العربيّة وآدابها في الجامعات الأردنيّة وغير الأردنيّة، وتزويدهم بهدف المقياس، والمفردات التي يؤمل أن يقيسها، وطُلب إليهم الحكم على مدى تمثيل مفردات المقياس التي جاء لقياسها، فأجروا بعض التعديلات على ألفاظ بعض الفقرات ما نسبته (80%) تقريبا، وتمَّ القيام بتعديل الصياغة اللغوية للفقرات والأخذ بكافة ملاحظاتهم.

ثبات أداة الدّراسة

للتحقق من ثبات المقياس، تمَّ إيجاد معامل الثبات من خلال طريقة تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه (Test-Retest)، وحساب معامل الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام طريقة معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach–Alpha) لقياس مدى التناسق في إجابات أفراد عينة الدّراسة على الفقرات الموجودة في المقياس. وتمَّ تطبيق مقياس الدّراسة على مجموعة من خارج عينة الدّراسة مكوّنة من (30) متعلمًا ومتعلمةً للتأكد من ثباته. وعليه، إنَّ قيم معامل الاتساق الداخلي لمجالات المقياس باستخدام كرونباخ ألفا تراوحت بين (0.758– 0.810)، وبلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.885). في حين تراوحت قيم معاملات الثبات لمجالات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار بين (0.485– 0.581)، وبلغ معامل ثبات إعادة الاختبار للمقياس ككل (0.614). وتعد جميع هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية، في ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة.

معيار التصحيح للمقياس

يستجيب المتعلّم/ المتعلّمة لكل فقرة من فقرات المقياس، وتعطى كل استجابة درجة وفق وزن مدرج وفق نظام ليكرت (Likert) الخماسي؛ بحيث تعطى كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (أعرفها جيدًا، وأستخدمها عند القراءة. أعرفها، وأحدّد: كيف أستخدمها؟ ومتى أستخدمها؟. سمعت بها وأعرف معناها. سمعت بها ولا أعرف معناها. نادرًا ما سمعت بها)، وتمثل رقميًا (5، 4، 3، 2،1) على الترتيب. أمَّا المعيار لعَدُّ الفقرات تشكل مستوى الإدراك لدى المتعلّمين بدرجة مرتفعة، أو متوسطة، أو منخفضة، بناءً على المتوسطات الحسابيّة لكل فقرة، فقد عُدّت المتوسطات (أكبر من 3.67) لتمثل مستوى مرتفعًا من الإدراك، والمتوسطات بين (2.34-3.67) لتمثل مستوى متوسطًا من الإدراك، أمَّا المتوسطات بين (1-2.33) لتمثل مستوى منخفضًا من الإدراك.

المعالجات الإحصائيّة

تمت المعالجات الإحصائيّة لبيانات الدّراسة باستخدام الرزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS)؛ حيث تمَّ حساب المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة والتقدير، والرُّتب لفقرات مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيّات القراءة (MARSI) لدى متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها.

نتائج الدّراسة ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدّراسة " ما درجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيّات القراءة (MARS) لدى متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها؟ ".

استُخرجت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، والرُّتب، والتقييم لدرجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيّات القراءة (MARS) لدى متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها على نحو عام، ولكل استراتيجيّة على حدة. وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (1).

الجدول (1) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيّارية لاستراتيجيّات القراءة ما وراء المعرفيّة لدى متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها

الرقم	الرتبة	الاستراتيجيّات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	1	استراتيجيّات حلّ المشكلات	3.75	0.92	مرتفعة
3	2	استراتيجيّات القراءة الداعمة	3.67	0.86	متوسطة
1	3	استراتيجيّات القراءة العالميّة	3.41	0.78	متوسطة
		المتوسط الحسابي الكلّي	3.61	0.77	متوسطة

يتبيَّن من الجدول (1) أنَّ درجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيّات القراءة (MARS) لدى متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها جاءت متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (0.77). وقد جاءت استراتيجيّات حلّ المشكلات في المرتبة الأولى ضمن درجة تقييم مرتفعة، وبمتوسط حسابي (3.75)، وانحراف معياري (0.92). أمَّا استراتيجيّات القراءة الداعمة جاءت في المرتبة الثانية ضمن درجة تقييم متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.67)، وانحراف معياري (0.86). في حين جاءت استراتيجيّات القراءة العالمية في الدرجة الثالثة ضمن درجة تقييم متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.41)، وانحراف معياري (0.78).

كما استُخرجت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، والرُّتب، ودرجة التقييم على درجة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيّات القراءة (MARS) لدى متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها لكل مجال من المجالات، وفق الآتي:

أولًا: مجال استراتيجيّات القراءة العالمية

استُخرجت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، والرُّتب، ودرجة التقييم لكلّ فقرة من فقرات استراتيجيّات القراءة العالمية، وكانت النتائج كما هي مُبيَّنة في الجدول (2).

الجدول (2) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات استراتيجيّات القراءة العالمية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
13	أصل المعلوماتِ التي قرأتها بفعاليَّة، وأقيّمها	3.53	1.15	1	متوسطة
5	أتأكد من محتوى النّص ليتناسب وهدفي من القراءة	3.51	1.29	2	متوسطة
12	أستخدم وسائلَ مساعدةً -مثل الخطوط العريضة والمائلة- لبيان المعلومات المهمَّة	3.43	1.20	3	متوسطة
3	أستطلع النصَّ لمعرفته قبل قراءته	3.36	1.15	4	متوسطة
1	في ذهني هدفٌ عندما أقرأ	3.25	1.26	5	متوسطة
المتوسط الحسابي الكلي		.413	0.78	متوسطة	

يتبيَّن من الجدول (2) أنَّ قيم المتوسطات الحسابيّة لاستراتيجيّات القراءة العالمية قد تراوحت ما بين (3.25 – 3.53) بدرجة تقييم متوسطة لجميع الفقرات. والمجال ككل جاء بدرجة تقييم متوسطة، فقد كان المتوسط الحسابي (3.41) والانحراف المعياري (0.78).

وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (13) التي تنصُّ على " أصل المعلوماتِ التي قرأتها بفعاليَّة، وأقيّمها " بمتوسط حسابي (3.53)، وبدرجة تقييم متوسطة. وجاءت الفقرة (5) التي تنص على " أتأكد من محتوى النّص ليتناسب وهدفي من القراءة " في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي (3.51)، وبدرجة تقييم متوسطة. في حين جاءت الفقرة (1) التي تنصُّ على " في ذهني هدفٌ عندما أقرأ " في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (3.25)، وبدرجة تقييم متوسطة.

ثانيًا: مجال استراتيجيّات حلّ المشكلات

استُخرجت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، والرُّتب، ودرجة التقييم لكلّ فقرة من فقرات استراتيجيّات حلّ المشكلات، وكانت النتائج كما هي مُبيَّنة في الجدول (3).

الجدول (3) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات استراتيجيّات حلّ المشكلات

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
14	أعيد القراءة لأتأكد من فهمي لما قرأت	4.07	1.18	1	مرتفعة
9	أضبط سرعتي في القراءة مرفقًا لما أقرأ	3.70	1.19	2	مرتفعة
11	أتوقف بين فينة وأخرى للتفكير بما قرأت	3.67	1.24	4	متوسطة
15	أُخمّن معنى الكلمات أو العبارات غير المعروف	3.67	1.20	3	متوسطة
7	أعود إلى مساري إذا شعرت أنّني قد ضللت الطريق	3.65	1.28	5	متوسطة
المتوسط الحسابي الكلي		3.75	0.92	مرتفعة	

يتبيّن من الجدول (3) أنَّ المتوسطات الحسابية لاستراتيجيّات حلّ المشكلات قد تراوحت ما بين (3.56 – 4.07) بدرجة تقييم (متوسطة إلى مرتفعة) لجميع الفقرات. أمّا المجال ككل جاء بدرجة تقييم مرتفعة، فقد كان المتوسط الحسابي (3.75) والانحراف المعياري (0.92).

وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (14) التي تنص على " أعيد القراءة لأتأكد من فهمي لما قرأت " بمتوسط حسابي (4.07)، وبدرجة تقييم مرتفعة. وجاءت الفقرة (9) التي تنص على " أضبط سرعتي في القراءة مرفقًا لما أقرأ" في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي (3.70)، وبدرجة تقييم مرتفعة. في حين جاءت الفقرة (7) التي تنص على " أعود إلى مساري إذا شعرت أنّني قد ضللت الطريق " في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (3.65)، وبدرجة تقييم متوسطة.

ثالثًا: مجال استراتيجيّات القراءة الداعمة

استُخرجت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، والرُتب، ودرجة التقييم لكلّ فقرة من فقرات استراتيجيّات القراءة الداعمة، وكانت النتائج كما هو مُبيَّن في الجدول (4).

الجدول (4) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات استراتيجيّات القراءة الداعمة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
10	أستخدم موادَّ مرجعيَّة -مثل القواميس- لدعم قراءتي	4.01	1.18	1	مرتفعة
8	أضع خطًّا أو دائرة على المعلومات المهمَّة في النصّ	3.68	1.38	2	مرتفعة
2	أسجل ملاحظاتٍ في أثناء القراءة	3.64	1.09	3	متوسطة
4	أقرأ بصوت مرتفع لأفهم ما أقرأ	3.52	1.32	4	متوسطة
6	أناقش مع الآخرين ما قرأته؛ لأتأكد من فهمي له	3.49	1.25	5	متوسطة
المتوسط الحسابي الكلي للمجال		3.67	0.86	متوسطة	

يتبيَّن من الجدول (4) أنَّ المتوسطات الحسابيّة لاستراتيجيّات القراءة الداعمة قد تراوحت ما بين (3.49 – 4.01)، وبدرجة تقييم ما بين (متوسطة إلى مرتفعة) لجميع الفقرات. أمّا المجال ككل جاء بدرجة تقييم متوسطة، فقد كان المتوسط الحسابي (3.67) والانحراف المعياري (0.86).

وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (10) التي تنص على " أستخدم موادَّ مرجعيَّة -مثل القواميس- لدعم قراءتي " بمتوسط حسابي (4.01)، وبدرجة تقييم مرتفعة. وجاءت الفقرة (8) التي تنص على " أضع خطًّا أو دائرة على المعلومات المهمَّة في النصّ " في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي (3.68)، وبدرجة تقييم مرتفعة. في حين جاءت الفقرة (6) التي تنص على " أناقش مع الآخرين ما قرأته؛ لأتأكد من فهمي له " في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (3.49)، وبدرجة تقييم متوسطة.

من هنا يُمكن القول، أنَّ متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها على دراية باستراتيجيّات ما وراء المعرفة القرائيّة، ويمتلكون الثقة بالنفس لتعلّم اللغة العربيّة، فكان لاستخدام استراتيجيّات حلّ المشكلات أعلى من غيرها من الاستراتيجيّات بعَدُّها أكثر فائدة، يليها استراتيجيّات القراءة الدّاعمة ثمّ استراتيجيّات القراءة العالميّة. وهذا يشير إلى أنّ المتعلّمين أكثر فاعليّة لتحقيق أهدافهم التعليميّة من خلال توظيف استراتيجيّات القراءة ما وراء المعرفيّة في عمليّة القراءة الخاصة بهم وبالتالي بناء المعنى من النّص لتحقيق الهدف القرائي. فيؤكّد بينتريش (Pintrich, 2002) أنّ الوعي بعمليّة التعلّم يشير إلى المعرفة، ووعي المتعلّمين بالاستراتيجيّات، واستخدامها المحدد، والوقت المناسب لاستخدامها.

فالوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيّات القراءة يُسهم على نحو إيجابي في تنميّة قدرة المتعلّمين على التأمل، ودقّة الملاحظة، وتطوير آليّة البحث عن المعلومات والمعارف المتنوعة، وجمعها، وتنظيمها، وتحليلها ثمّ تقييمها، بالتالي تنميّة مهارات التفكير العليا لديهم في معالجة النصوص وتحسين قدراتهم القرائيّة، وتنشيط معارفهم السابقة حول موضوع معيّن لتحقيق الهدف القرائي. لذا يجب تحفيز المتعلّمين على استخدام استراتيجيّات الوعي ما وراء

المعرفي على نحو مستمر في أثناء عمليّة القراءة؛ بحيث تجعل عمليّة القراءة عمليّة أكثر حيويّة، بوصفها عمليّة بنائيّة متطورة تزيد من قدرة المعرفة الإنسانيّة. فيرى فلافل (Flavell, 1981) أنّ تنفيذ الاستراتيجيّات ما وراء المعرفيّة مثل الوعي الذّاتي والتقييم الذّاتي يُسهم في تحسين القرّاء المستقلّين الذين يمكنهم التحكم في تعلّمهم، ومتى وكيفيّة توظيف الاستراتيجيّات في أثناء القراءة.

وتتفق نتائج هذه الدّراسة مع ما أظهرته نتائج دراسة كل من (Kocaman & Beşkardeşler, 2016 ; Pammua, Amirb & Mohd, 2014; Alhaqbani & Riazi, 2012)، بوجود علاقة دالة إحصائيًا في استخدام استراتيجيّات ما وراء المعرفة القرائيّة، لكنها مختلفة في ترتيب استخدامها: أولها استراتيجيّات حلّ المشكلات تليها الاستراتيجيّات الداعمة ثمّ الاستراتيجيّات العالميّة. في حين تختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة المخلفي (Al-Mekhlafi, 2018) التي بيّنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في استخدام الأنواع المختلفة من استراتيجيّات القراءة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تمَّ التوصّل إليها، فإنَّه يمكن التقدّم بالتوصيات الآتية:

- دعوة معلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها إلى ضرورة تنميّة وعي المتعلمين بأهميّة هذه الاستراتيجيّات وتوظيفها في تعلم اللغة.
- تزويد مدرسي اللغة العربيّة بمقياس الوعي ما وراء المعرفي لاستراتيجيّات القراءة المنقحة لقياس قدرة متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها، وتطبيقه ثلاث مرّات خلال الفصل الدّراسي؛ بهدف مراقبة التقدم في وعي استخدام المتعلّمين لاستراتيجيّات القراءة لتحقيق أهدافهم القرائيّة.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تخص متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها، وتتعلّق بالوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيّات القراءة.

المصادروالمراجع

التنقاري، ص.. (2010). استراتيجيّات تعلّم اللغة الثانية: مهارة القراءة العربيّة نموذجًا. معهد اللغة العربيّة. *جامعة أفريقيا العالميّة*، 9، 10-140.

الجندي، أ. وصادق، م. (2001). فعاليّة استخدام استراتيجيّات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنميّة التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي السعات العقليّة المختلفة. في *المؤتمر العلمي الخامس للتربية العلمية للمواطنة*، كلية التربية، جامعة عين شمس.

دراوشة، م. (2001). *اللغة: طبيعتها وظائفها وخصائصها*. اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.

السيد، أ. (2002). تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 77، 14-57.

شحاده، ح. (1992). *قارئ جديد لمجتمع جديد. الحلقة الدّراسيّة عن مهرجان القراءة للجميع*. القاهرة.

الشربيني، ف. والطناوي، ع. (2006). *استراتيجيّات ما وراء المعرفة بين النظريّة والتطبيق*. مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

الشروف، ز. (2002). *أثر استخدام استراتيجيّات ما وراء المعرفة على الاستيعاب القرائي لطالبات الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الرصيفة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

شعيب، أ. (2014). استخدام استراتيجيّة التدريس التبادلي في تعليم المهارات اللغويّة للناطقين بغير العربيّة: مهارة القراءة أنموذجًا. معهد اللغة العربيّة. *جامعة أفريقيا العالميّة*، 17، 115-158.

شهاب، م. (2000). أثر استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. *مجلة التربية العلمية*، 3(4)، 1-40.

علوي، م. (2014). تعليم اللغة العربيّة وثقافتها للأجانب: رؤية لسانيّة. *أبحاث معرفيّة*، 4، 21-66.

لافي، س. (2006). *القراءة وتنمية التفكير*. (ط1). القاهرة: عالم الكتب.

مدكور، ع. (2006). *تدريس فنون اللغة العربية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الندوي، م. (2019). اللغة العربيّة: عالميتها وإنسانيتها. *مجلة الفكر*، 26.

References

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). Matacognitive awareness of reading strategy use in Arabic as a second language. *Reading in Foreign Language*, 24(2), 231-255.

Al-Mekhlafi, A. M. (2018). EFL Learner Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *International Journal of Instruction*,

11(2), 297-308.

Anderson, C., Hiebert, H., Scott, A., & Wilkinson, G. (1985). *Becoming a Nation of Reader: The Report of the Commission Reading*. United States: National Academy of Education.

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.

Borkowski, J. G. (1985). Signs of Intelligence: Strategy Generalization and Metacognition in Cognition. In *The Growth of Reflection in Children*. Orlando: Academic Press.

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In *Metacognition, motivation, and understanding*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Demirel'e, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Ditzel, S. N. (2010). Metacognitive reading strategies can improve self-regulation. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), 45-63.

Flavell, J. H. (1978). Metacognition Development. In *Structural Process Theories of Complex Human Behavior*. Alphenaan den Rijn: Sijthoff and Noordhoff.

Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.

Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new era of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

Fry, R. (1997). *Improve your Reading*. London: The Career press.

Garner, R. (1987). *Metacognitive and Reading Comprehension*. New Jersey: Ablex Publishing company.

Goodman, K. S. (1994). Reading, writing and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view, In *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DE: International Reading Association.

Grant, R. (1994). Comprehension Strategy Instruction; Basic Considerations For Instructiong At Risk College Students. *Journal of Reading*, 38(1). 142-149.

Iwai, Y. (2011). The effects of metacognitive reading strategies: Pedagogical implications for EFL/ ESL teachers. *The Reading Matrix*, 11(2), 150-157.

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.

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.

Nisbet, D., & Huang, J. (2015). Reading strategy use and reading proficiency of EFL students in Chana. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 2(3),202-212

Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. London: Routledge & Kegan Paul.

Okeke, N. E. (2000). *Effects of exposure to in text vocabulary recognition strategies on secondary school students' performance on reading comprehension in Awka education Zone*. Nsukka: University of Nigeria.

Owusu-Acheaw, M. (2014). Reading Habits Among Students and its Effect on Academic Performance: A Study of Students of Koforidua Polytechnic. *Library Philosophy and Practice*, 1130

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.

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.

Pardede, P. (2008). *A Review on Reading Theories and its Implication to the Teaching of Reading*. Indonesia: Universitas Kristen.

Phakiti, A. (2003). A close look at the relationship of cognitive and metacognitive a chievement test performance. *Language Testing Journal*, 20(1), 26-56.

Pintrich, P. (2002). The role of metacognitive Knowledge in learning teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219-225.

Ridway, T. (1994). Reading Theory and Foreign Language Reading Comprehension. *Reading in Foreign Language*, 10(2), 55-83.

Schraw, G., & Dennison, R. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Cotemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.

Steinbach, J. C. (2010). *The effect of metacognitive strategy instruction on writing*. Lexingtin.

Tunca, N., & Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (ÜstBiliş) öğrenme stratejileri ile akademik özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.

Wenden, A. (1998). Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537.

Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulation academic learning. *Journal of Education Psychology*, 81, 329-339.