المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 4، 2011، 399- 418

الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية

احمد العلوان و رنده المحاسنه*

تاريخ تسلم البحث 2011/8/24 تاريخ قبوله 2011/12/6

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى بحث علاقة الكفاءة الذاتية في القراءة باستخدام استراتيجيات القراءة لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (398) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية بمدينة الزرقاء في الأردن. ولجمع البيانات تمّ استخدام مقياسين هما: مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة، ومقياس استخدام استراتيجيات القراءة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي ومعامل الارتباط. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة الجامعة هو المستوى المتوسط. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر استراتيجيات القراءة استخدامًا لدى الطلبة هي الاستراتيجيات المعرفية ، يليها ماوراء المعرفية، وأخيرًا التعويضية. بالإضافة إلى ذلك، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة يعزى للمستوى الدراسي. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام استراتييجات القراءة. (**الكلمات المفتاحية:** الكفاءة الذاتية في القراءة، استراتيجيات القراءة، طلبة الجامعة).

Reading Self-Efficacy and Its Relation to the Use of Reading Strategies among a Sample of Hashemite University Students

Ahmed Al-Alwan and Randa Mahasneh, *Faculty of Educational Sciences , Hashemite University.*

***Abstract**:This study aimed at investigating the relationship between reading self-efficacy and using reading strategies of university students. The sample consisted of (398) male and female students in the Hashemite University in Zarka, Jordan. To collect the data, two scales were used including a scale of reading self-efficacy and a scale of reading strategies. In order to answer the questions of the study, the means, standard deviations, two way ANOVA (2×4), and correlation coefficients were computed. The results of the study revealed that the level of reading self-efficacy of university students was moderate. Also, results of the study revealed that the most frequent use of reading strategies was found to be cognitive strategy, followed by metacognitive strategy, and then followed by compensation strategy. In addition, the results revealed that there is a statistically significant difference in reading self-efficacy and using reading strategies due to academic level. In addition, the results of the study revealed that reading self-efficacy was significantly positively related to the use reading strategies. (**Keywords**: Reading Self-Efficacy, Reading Strategies, University Students).*

مقدمة: يُشكل مفهوم الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) محورًا رئيسًا من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية Social (Cognitive Theory) التي ترى أن لدى الفرد القدرة على ضبط سلوكه نتيجة ما لديه من معتقدات شخصية؛ فالأفراد لديهم نظام من المعتقدات الذاتية (Self-Beliefs) يمكّنهم من التحكم في مشاعرهم وأفكارهم (Bandura, 1986). ووفقًا لذلك فإن الكيفية التي يفكّر ويعتقد ويشعر بها الفرد تؤثر في الكيفية التي يتصرف بها؛ إذ تشكّل هذه المعتقدات المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد؛ فالفرد يعمل على تفسير إنجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنّه يمتلكها، مما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح (Bandura, 1997). ويبرز أثر الكفاءة الذاتية المدركة من خلال المساعدة على تحديد مقدار الجهد الذي سيبذله الفرد في نشاط معين، ومقدار المثابرة في مواجهة العقبات، ومقدار الصلابة أمام المواقف الصعبة، فكلما زاد الإحساس بالكفاءة زاد الجهد والمثابرة والصلابة؛ فالأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة يتعاملون مع المشكلات والأنشطة الصعبة بمزيد من الإحساس بالهدوء والرصانة (Pajares, 2005).

وتعدّ معتقدات الكفاءة الذاتية متنبئات أفضل للنجاح من متغيرات الإنجاز السابق للطالب ومهاراته ومعرفته (Schunk, 1991; Multon, BrownandLent, 1991). ويؤكد زيمرمان وكليري (Zimmerman and Cleary, 2006) أنّه إذا كان لدى الفرد اعتقاد بقدرته على أداء مهمة ما فإن ذلك سيزيد من تركيزه وجهده وانهماكه في هذه المهمة، في حين إذا كان لدى الفرد مهارة ومعرفة لإتمام المهمة فإنّ هذا لا يعني بالضرورة قدرته على إتمامها. لذا تشير الدراسات إلى أن الكفاءة الذاتية تفسرما نسبته (14%) من التباين في الأداء الأكاديمي للطلبة (Pajares,1996; Bandura,1997; Linnenbrink and Pintrich,2003). ويؤثر إدراك الأفراد لكفاءتهم على أدائهم الأكاديمي بطرق متعددة؛ فالطلبة الذين لديهم إدراكٍ عالٍ لكفاءتهم الأكاديمية يواجهون المهمات ذات طابع التحدي، ويبذلون جهدًا كبيرًا، ويظهرون مستويات قليلة من القلق، ويظهرون مرونة في استخدام استراتيجيات التعلم، ولديهم تعلم منظم ذاتيًا، ويظهرون دقةً عاليةً في تقييمهم الذاتي لأدائهم الأكاديمي ودافعية داخلية مرتفعة نحو الواجبات الدراسية (Zimmerman, Bandura, and Martinez-pons, 1992;

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

Bouffard-Bouchard, 1990; Pintrich and DeGroot, 1990; .Solomon,1984; Bandura and Schunk, 1981)

ويؤكد شنك (Schunk, 2003) أن الأفراد ذوي الكفاءة العالية يعتقدون أن لديهم القدرة على إنجاز المهمات المقدمة لهم بنجاح، بينما يميل الأفراد ذوو الكفاءة المتدنية عند مواجهة مهمات معينة إلى الاستسلام بسهولة والإصابة بالكسل وبالتالي أداء هذه المهمات بأداء ضعيف وأحياناً تركها بدون أداء. ويرى شنك (Schunk, 1995) أن الكفاءة الذاتية وحدها لا تحدد التحصيل الأكاديمي للطالب؛ فالطالب يجب أن يدرك قيمة المهمة لكي يبذل الجهد اللازم لإنجازها، كما يجب أن يكون لديه بعض المعرفة حول المهمة، والمهارة لإنجازها. وتشير الدراسات إلى أن أداء الطلبة يمكن تطويره من خلال تعزيز مفهوم الكفاءة الذاتية Wong, (2005). ووفقًا لباندورا (Bandura, 1997) فإن إدراكات الكفاءة الذاتية تؤثر في الدافعية؛ فهي تحدد الأهداف التي سيضعها الأفراد لأنفسهم، والجهود التي سيبذلونها لتحقيق هذه الأهداف، واستعدادهم لمواجهة الفشل ومقاومته؛ فالأفراد الذين يثقون في مهاراتهم الأكاديمية يتوقعون الحصول على درجات عالية على الاختبارات، ويتوقعون الحصول على نتائج مميزة نتيجة قيامهم بأعمال متقنة (Schunk,1991).

وتتطور معتقدات الكفاءة الذاتية اعتمادًا على أربعة مصادر رئيسة، هي (Pajares, Johnson, andUsher, 2007; :(BrinterandPajares, 2006; Bandura, 1997

1. خبرات الإتقان (Mastery Experiences): فخبرات النجاح تدعم الكفاءة الذاتية لدى الفرد؛ فإذا تكرر نجاح الفرد في أعمال معينة ازداد شعوره بالكفاءة الذاتية، في حين أن تكرار الفشل لدى الفرد يقلل من شعوره بكفاءته الذاتية.
2. خبرات الإنابة (Vicarious Experiences) التي يستقيها الفرد من النماذج الاجتماعية المحيطة؛ إذ يزداد شعور الفرد بكفاءته الذاتية عندما يلاحظ أنّ من يماثلونه في القدرة قادرون على القيام بمهمة ما.
3. الإقناع (Persuasion): فمعتقدات الكفاءة الذاتية تتأثر بالإقناع الذي يتلقاه الفرد من بعض الأشخاص الموثوق بقدرتهم على أداء مهمة ما.
4. الحالات الإنفعالية والفسيولوجية Physiological and (Affective States): فمعتقدات الكفاءة الذاتية تتأثر بمستوى الاستثارة الإنفعالية؛ فالإثارة الإنفعالية الشديدة تؤثر سلبًا على الكفاءة الذاتية؛ بينما تعمل الاستثارة الإنفعالية المتوسطة على تحسين مستوى الأداء ورفع الكفاءة الذاتية.

ويرى باندورا (Bandura, 1997) أن الكفاءة الذاتية تؤثر في مظاهر متعددة من سلوك الفرد كاختيار الأنشطة؛ فالفرد يميل إلى اختيار الأنشطة التي يعتقد أنه سينجح فيها، ويتجنب اختيار الأنشطة التي يعتقد أنه سيفشل في أدائها، اعتمادًا على معتقداته حول كفاءته الذاتية والتعلم والإنجاز؛ فيميل الأفراد ذوو الإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية إلى التعلم والإنجاز مقارنة بنظرائهم ذوي الإحساس المتدني بكفاءتهم الذاتية. كما تؤثر الكفاءة الذاتية في مقدار جهد الفرد وإصراره؛ فيميل الأفراد ذوو الإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية إلى بذل المزيد من الجهد والإصرار على تحقيق أهدافهم؛ بينما يميل الأفراد ذوو الإحساس المتدني بالكفاءة الذاتية إلى الكسل وبذل القليل من الجهد في تحقيق أهدافهم. ولقد ميّز الكثير من علماء النفس والباحثين بين مفهوم الكفاءة الذاتية ومفهومي مفهوم الذات (Self-Concept) وتقدير الذات-Self) (Esteem؛ فمفهوم الذات مفهوم عام يتعلق بالأعتقاد الكلي للشخص بقدراته، بينما تتحدد الكفاءة الذاتية بمجال معين وتؤثربمفهوم الفرد عن ذاته، أما تقدير الذات فيشير إلى تقييم الفرد وشعوره عن نفسه، بينما تمثل الكفاءة الذاتية شعور الفرد نحو إنجازه مهمة ما؛ ولكنّ تأثير الكفاءة الذاتية على أداء الفرد أكاديميًا أكثر مقارنة بتأثير مفهوم تقدير الذات. وقد تمّ استخدام مفهوم ضبط الذات (Perceived Control) كمفهوم مشابه للكفاءة الذاتية ليشيرا إلى كيفية تجاوب الفرد مع مثيرات بيئية معينة (Zimmerman and Cleary, 2006; Schunk and Meece, 2006) وعلى أية حال، فإن الكفاءة الذاتية تفسّر ثقة الفرد في قدرته على أداء مهمة محددة؛ مما دفع علماء النفس إلى دراسة الكفاءة الذاتية في مجال الذاكرة، والكتابة، والقراءة (Usher and .(Pajares,2008; Pajares, 2003

وسوف تتناول هذه الدراسة الكفاءة الذاتية في القراءة بشكل خاص التي قل مجال البحث والدراسة فيها، ويؤكد شانق (Shang, 2010) أن القراءة تؤثر في العديد من المهارات الضرورية اللازمة للنجاح الدراسي بشكل عام، والقدرة على الاستيعاب القرائي بشكل خاص؛ إذ أشار إلى أن الفروق الفردية بين الأفراد في القدرة على الاستيعاب القرائي تعود بشكل رئيس إلى الاختلافات بينهم في القراءة. فالكفاءة الذاتية في القراءة يمكن أن تحدد فيما إذا كان الفرد سيستمر في بذل الجهد أم يتوقف عند تعرضه لمهمة قرائية معينة؛ فإذا كان الفرد لا يثق بقدرته القرائية سيكون أقل محاولة للانهماك في المهمة القرائية والاستمرار في إنجازها، أما إذا كان الفرد يعتقد بأنّه قارئٌ ناجحٌ سيدفع نفسه لتعلم الكثير وسيستمر ويقاوم بإصرار لمواجهة التحديات القرائية (Barnes,2010). وتشير الدراسات التربوية إلى أن انشغال (Engagement) الطلبة في القراءة يرتبط بنجاحهم الأكاديمي وإدراكهم لأنفسهم كقرّاء (Moore, Bean, Birdyshaw and Rycik, 1999)؛ إذ وجد أن انهماك الطلبة في القراءة يفسّر ما نسبته (16%) من استيعابهم القرائي (Anderson,WilsonandFielding,1988). فالطلبة ذوو الكفاءة الذاتية العالية يقرأون بمعدل أكثر، ويستوعبون بمستوى أفضل (Wigfield Anderson, Wilson and Fielding, 1988 and Guthrie,1997;). وفي المقابل يميل الطلبة ذوي الكفاءة المتدنية إلى اختيار المهمات الأكاديمية السهلة التي تتطلب أقل

جهد ممكن وأقل قدر من المثابرة Mills, Pajares, and Herron, (2006).

وتعرّف الكفاءة الذاتية في القراءة بأنها إدراك المتعلمين لقدراتهم في القراءة لأداء مهمات قرائية معينة كاستنتاج الفكرة الرئيسة، وتخمين معنى كلمة غير معروفة، واستنتاج هدف الكاتب من المقالة (Henk and Melnick, 1995). كما تعرّف الكفاءة الذاتية في القراءة بأنها تقييم الأفراد المتعلق بقدرتهم على إنجاز مهمة قرائية محددة وأثره على أدائهم على مهمات مشابهة (Wigfield, 2004). وتؤدي الكفاءة الذاتية في القراءة إلى الكثير من التأثيرات على عملية الاستيعاب القرائي والتحصيل؛ إذ أشارت الدراسات إلى أن الكفاءة الذاتية للقراءة ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بالتحصيل القرائي (Barkley,2006; Song and Song, 2000). ويرى شنك (Schunk, 1995) أن الطريقة المثالية لتعزيز الكفاءة الذاتية في القراءة لدى الفرد هي إتقانه المهمة القرائية؛ فالطلبة الذين يكون أداؤهم جيد على اختبارٍ للقراءة ويحققون درجات عالية في المساقات التي تتطلب قراءة ناقدة فإنهم يميلون إلى تطوير كفاءة ذاتية عالية حول قدرتهم في القراءة، وقد يطوّر الطلبة كفاءة ذاتية متدنية حول قدرتهم على القراءة عندما يكون أداءهم ضعيف على اختبارات القراءة ويحصلون على درجات متدنية على المهمات التي تتطلب منهم التفكير الناقد (Barnes, 2010). ويرى زيمرمان وكليري (Zimmerman and Cleary,2006) أن الكفاءة الذاتية لدى الفرد في القراءة يمكن أن تعزز من خلال مقارنته مع زملائه، وبيئة المنزل، والتعزيز اللفظي. بالإضافة إلى ذلك، يرى ويلتجن (Wiltgen, 2011) أن الكفاءة الذاتية في القراءة ترتبط بالدافعية؛ فالطلبة المدفوعون يقرءون أكثر وهذا يؤثر ايجابيًا على معرفتهم واستخدام مهاراتهم واستراتيجياتهم التي تؤثر على معتقداتهم حول أنفسهم كقرّاء. كما يمكن تنمية الكفاءة الذاتية في القراءة من خلال تدريب الطلبة، فقد وجد شنك ورايس (Schunk and Rice, 1993) أن الطلبة الذين تلقوا تدريبًا لتطوير كفاءتهم الذاتية في القراءة واستخدامهم للاستراتيجيات اصبحوا قرّاء أفضل. وعندما يواجه الطالب صعوبة في تعلم كيفية القراءة، فإن ذلك لا يؤثر على التحصيل الكلي له فقط، وإنما يؤثر على قدرته التي تقود إلى النبؤة المحققة لذاتها (Lyon, 1998).

ونظرًا لأهمية الكفاءة الذاتية القرائية في الاستيعاب القرائي (Shang, 2010)؛ أقترح الفاسي (Alfassi, 2004) أنه من المهم أن يدرب المعلمون طلبتهم على التحكم الفعّال بعمليات الاستيعاب القرائي، وقد اطلق ايروين وباكر (Irwin and Baker, 1989) على ذلك بما يسمى بالتحكم الواعي بعملية ما وراء المعرفة أو الاستراتيجيات. وتعرّف برانتماير (Brantmeier, 2002, p.25) الاستراتيجية القرائية بأنها"عمليات الأستيعاب التي يستخدمها القارىء ليكون واعيًا بعملية القراءة"، ويعرّفها كليتزين (Kletzien, 1991, p.83) بأنها"سلسلة من الأفعال التي يوظفها القارىء لبناء المعنى"، ويعرّفها كارل بأنها (Carrell, 1998, p.9) "الأفعال التي يختارها القارىء ويتحكم بها لتحقيق اهدافه". ويعرّف كوهن (Cohen, 1992, p.14) استراتيجيات القراءة بأنها"العمليات العقلية التي يختارها القارىء بشكل واعٍ ليستخدمها في إنجاز المهمات القرائية".

ويرى الباحثون في مجال القراءة أن استراتيجيات القراءة تكمن في ثلاث مجموعات، هي: المعرفية، وماوراءالمعرفية، والتعويض. وتتضمن الاستراتيجيات المعرفية المنحى المتمركز على المتعلم الذي يأخذ بالاعتبار السياق الذي يتعلم من خلاله المتعلم كالأساس المعرفي للمتعلم، ودافعيته الداخلية، بالإضافة إلى قدرته على معالجة المعلومات (Winstead, 2004). وتشمل الاستراتيجيات المعرفية مهارات التنبؤ بالاعتماد على المعرفة السابقة، وأخذ الملاحظات، وإعداد الملخص، والترجمة، والإستنتاج، وتحليل النص (Oxford, 1990; Numrich, 1989). وتعدّ هذه الاستراتيجيات ذات أهمية كبيرة للأداء الأكاديمي في الغرفة الصفية؛ إذ يمكن تطبيقها على مهمات الذاكرة البسيطة كاسترجاع بعض الكلمات أو المعلومات، أو على مهمات الذاكرة الأكثر تعقيدًا التي تتطلب استيعاب المعلومات كفهم أجزاء النص (Pintrich, 1999; Pintrich and Garcia, 1991). ولقد صنّف وينستين وماير (Weinstein and Mayer, 1986) الاستراتيجيات المعرفية إلى ثلاث مجموعات رئيسة: التسميع (التكرار) (Rehearsal)، والتفصيل (Elaboration)، والتنظيم (Organizational). وتتضمن استراتيجية التسميع استخدام مساعدات التذكرأو ترديد كلمة ما بصوت مرتفع. وتتضمن استراتيجيات التفصيل تلخيص المادة التي تم تعلمها، وأخذ الملاحظات، وتفسير الأفكار للآخرين، وطرح وإجابة أسئلة حول النص. أما استراتيجيات التنظيم فتتضمن استنتاج الفكرة الرئيسة من النص، وتحديد الخطوط العريضة للنص ليتم تعلمها.

وتؤثر معرفة الطلبة ماوراء المعرفية واستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفية تأثيراً كبيرًا في تحصيلهم (Shang, 2010)؛ إذ يرى شاموت وكوبر (Chamot and Kupper, 1989) أن استراتيجيات ماوراء المعرفة تتضمن التفكير حول عملية التعلم، والتخطيط للتعلم، ومراقبة عملية التعلم، وتقويم كيفية عملية التعلم. وقدّم بنترش (Pintrich, 1999) نموذجًا للاستراتيجيات ماوراء المعرفية تكوّن من ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات: التخطيط، والمراقبة، والتنظيم. وتتضمن أنشطة التخطيط وضع أهداف للدراسة، وتصفح النص قبل قراءته، وطرح الأسئلة قبل قراءة النص. وتساعد أنشطة التخطيط المتعلمين على تنشيط معرفتهم السابقة، وجعل عملية تنظيم موضوعات النص واستيعابها أكثر سهولة. وتعدّ استراتيجية المراقبة مظهرًا مهمًا للتعلم المنظم ذاتيًا وتتضمن أنشطة المراقبة تركيز الانتباه أثناء القراءة، وطرح القارىء بعض الأسئلة على نفسه حول موضوعات النص لفحص مدى استيعابه للنص (Pintrich, 1999). وتتضمن عملية التنظيم بعض الأنشطة كطرح الأسئلة لمراقبة استيعاب الطلبة، والبطيء في القراءة

عندما تزداد صعوبة النص، ومراجعة مواد الامتحان. وتشير الدراسات أن جميع هذه الاستراتيجيات تعزز عملية القراءة من خلال تصحيح سلوك الطلبة الدراسي ومعالجة عجزهم في فهم قراءة النص (Whyte, 1993; Carrell, 1989).

وتعدّ استراتيجيات التعويض (Compensation Strategies) من العوامل المهمة التي تسهم في تطوير معرفة المفردات (Yang, 2004; Caverly, 1997). فالكثير من الطلبة يواجهون كلمات غير معروفة المعنى تعيق عملية استيعابهم (Zhang,1993). لذا يقترح الباحثون ضرورة تعليم الطلبة استراتيجيات تعويض نشطة لتحسين عملية الاستيعاب (Zhang, 1993; Sinatra and Dowd, 1992). وعليه فقد اقترح اوكسفورد (Oxford, 1990) إطارًا للاستيعاب يستخدم تلميحات السياق، وهي: تلميحات التركيب وتتعلق بالبنية القواعدية، وتلميحات المعنى وتتعلق بالعلاقات بين الجمل في النص القرائي. ويؤكد سيناترا ودوود (Sinatra and Dowd, 1992) أنّه يجب ألاّ يركز المعلم على كيفية استخدام الطلبة للقواعد فقط أثناء القراءة، ولكن ضرورة استخدام تلميحات المعنى كاستخدام الأمثلة وتلميحات الملخص لكي يخمن الطالب معنى كلمة غير معروفة لديه. بالإضافة إلى ذلك، قدّم اوكسفورد (Oxford, 1990) عشرة استراتنيجيات تعويضية تم تصنيفها ضمن مجموعتين: تلميحات لغوية (Linguistic Clues) كتخمين معاني الكلمات من الزوائد الملحقة بها، وتلميحات أخرى تعتمد على بنية النص كالمقدمة، والعنوان، والملخص، والإطار النظري العام. وهذه الاستراتيجيات لا تكمن أهميتها في تحديد القارىء للمفردات فقط، بل تساعده في تخمين مغزى النص أيضًا (Shang, 2010)، وزيادة سرعة القراءة والوصول بالقارىء إلى مستوى الكفاءة في القراءة (Winsted, 2004).

وعلى الرغم من أهمية الكفاءة الذاتية في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي، إلا أن الأدب التربوي في هذا المجال قليل على المستوى العالمي؛ ونادرٌ على المستويين العربي والمحلي. ومن الدراسات اللافتة للنظر في هذا المجال دراسة شانق (Shang, 2010) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات القراءة على الكفاءة الذاتية، والعلاقة بين استخدام استراتيجيات القراءة والكفاءة الذاتية على الاستيعاب القرائي. تكونت عينة الدراسة من (53) طالبًا وطالبة؛ بواقع (17) طالبًا و(36) طالبة من طلبة جامعة شو(Shou) في اليابان. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين استخدام استراتيجيات القراءة وإدراكهم لكفاءتهم الذاتية.

وأجرى يوشنق ويانق (YushengandYang,2010) دراسة تجريبية هدفت إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية للقراءة واستخدام استراتيجيات القراءة. تكونت عينة الدراسة من (182) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الصين الجنوبية الغربية، ممن تراوحت أعمارهم بين (18-22)سنة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية في القراءة ترتبط باستخدام استراتيجيات القراءة بشكل عام، واستراتيجيات ماوراء المعرفية، والمعرفية والاجتماعية /العاطفية بشكل خاص.

وقام بارنس (Barnes, 2010) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة أثر الكفاءة الذاتية على التحصيل القرائي. تكونت عينة الدراسة من (131) طالبًا وطالبة؛ بواقع (100) طالب وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في ولاية الينوي الأمريكية، و(31) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الينوي الشمالية. واستخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية للقراءة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل القرائي تعزى إلى الكفاءة الذاتية في القراءة.

وأجرى الزق (2009) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. تألفت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية كان متوسطًا. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية يعزى للمستوى الدراسي. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية يعزى للجنس.

وقام نيفيل (Nevill, 2008) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة أثر الكفاءة الذاتية في القراءة وتنظيم المعرفة على التحصيل القرائي لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة. تكونت عينة الدراسة من (84) طالبًا وطالبة في الصفوف الرابع والخامس والسادس من طلبة المدارس في ولاية بنسلفانيا الأمريكية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى أفراد الدراسة هو المستوى المتوسط. كما أشارت نتائج الدراسة إلى القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية في القراءة بالتنظيم المعرفي والتحصيل القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة.

وقام نوفل (2008) بإجراء دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية ثلاث استراتيجيات معرفية (المعرفة المكتسبة، والاستيعاب القرائي، والمنظم الشكلي) في تنمية وعي الطلبة ما وراء المعرفي في استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي بلغ عددها (168) طالبًا وطالبة من طلبة وكالة الغوث بمنطقة الزرقاء التعليمية. تم توزيع أفراد الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية خضعت للتعليم باستخدام الاستراتيجيات المعرفية الثلاث، ومجموعة ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية وعي الطلبة ما وراء المعرفي في استراتيجيات القراءة تعزى للتعليم بالاستراتيجيات المعرفية لصالح أفراد المجموعة التجريبية. وأشارت النتائج أيضًا إلى عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية وعي الطلبة ما وراء المعرفي تعزى للجنس.

وأجرى القطاونة والقطاونة (2006) دراسة هدفت إلى قياس وعي طلبة معلم صف اللغة الإنجليزية بأهمية استراتيجيات القراءة وممارستهم لها، كما هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين درجة وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة ودرجة وعيهم بممارستها. تألفت عينة الدراسة من (196) طالبًا وطالبة من طلبة معلم صف اللغة الإنجليزية في جامعة الطفيلة التقنية الذين أنهوا دراسة مساق مهارات القراءة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يثمنون وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة بدرجة مرتفعة، ويمارسونها أيضًا بدرجة مرتفعة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية بين الشعور بأهمية استراتيجيات القراءة وممارستها.

وأجرى ميلز وباجاريس وهيرون (Mills, Pajares, and Herron, 2006) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية والقلق، والكفاءة الفرنسية في القراءة والاستماع. تكونت عينة الدراسة من (95) طالبًا وطالبة؛ بواقع (29) طالباً، و(66) طالبة يمثلون مختلف المستويات الدراسية لمرحلة البكالوريوس في جامعة ايموري في ولاية جورجيا الأمريكية. أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط الكفاءة الذاتية في القراءة في اللغة الفرنسية لدى الطالب بالكفاءة القرائية. وكذلك ارتباط الكفاءة الذاتية في الاستماع بالكفاءة السمعية لدى الاناث فقط، ويرتبط قلق الاستماع بالكفاءة في الاستماع لدى الجنسين.

وقامت الهلسة (2004) بإجراء دراسة هدفت إلى استقصاء أثر القراءة الإستراتيجية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة الكرك. تكونت عينة الدراسة من (102) طالب وطالبة؛ تم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية وتكونت من (52) طالبًا وطالبة، وضابطة تكونت من (52) طالبًا وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد بين أفراد المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية تعزى للقراءة الإستراتيجية.

وأجرت عربيات (2003) دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة التدريس المعرفي وفوق المعرفي في الاستيعاب القرائي لدى عينة من طالبات الصف العاشر الأساسي بلغ عددهن (72) طالبة؛ بواقع (36) طالبة في المجموعة التجريبية، و(36) طالبة في المجموعة الضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة في الاستيعاب القرائي يعزى لاستخدام طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى شاموت وروبينز والديناري (Chamot, Robbins, and El-Dinary, 1993) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات التدريس المعرفية وماوراء المعرفية والاجتماعية على الكفاءة الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (120) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعات اليابانية والروسية والصينية. واستخدم الباحثون مقياس استراتيجيات التعلم المتعلق بتكرار استخدام الاستراتيجية، ومقياس الكفاءة الذاتية المتعلق بإدراك الطلبة لقدرتهم على إنجاز المهمات القرائية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين تكراراستخدام استراتيجيات القراءة وإدراكهم لكفاءتهم الذاتية.

وقام شل ومورفي وبرنينج (Shell, Murphy, and Bruning, 1989) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية وتوقع النتائج والتحصيل في القراءة والكتابة لدى عينة من الطلبة الجامعيين. أشارت نتائج تحليل الإنحدار المتعدد إلى أن الكفاءة الذاتية في القراءة تفسر ما نسبته (32%) من التباين في التحصيل القرائي.

يلاحظ من خلال مراجعة الأدب التربوي في ميدان موضوع الدراسة أهمية الكفاءة الذاتية في القراءة بشكل عام، ووجود علاقة بين الكفاءة الذاتية في القراءة لدى الطلبة واستخدامهم لاستراتيجيات القراءة (Shang, 2010; Yusheng and Yang, 2010; Chamot, Robbins, and El-Dinary, 1993)، كما يتضح من الدراسات السابقة أهمية الكفاءة الذاتية في القراءة في التنبؤ بالتحصيل القرائي لدى الطلبة (Barnes, 2010; Nevill, 2008; Shell, Murphy, and Bruning, 1989). ويتبين من الدراسات السابقة أهمية القراءة الاستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي (الهلسة، 2004؛ عربيات، 2003).

وعلاوة على ما سبق، تتميز الدراسة الحالية بأنها الدراسة المحلية الوحيدة التي بحثت في موضوع الكفاءة الذاتية في القراءة (في حدود علم الباحثين)، ويمكن أن تسد هذه الدراسة شيئًا من النقص في هذا الموضوع؛ مما يشير إلى ضرورة إجراء المزيد من الدراسات، وهذه إحدى المبررات التي دفعت الباحثين إلى إجراء هذه الدراسة. وقد أستفاد الباحثان من الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري للدراسة، وفي تصميم منهجها البحثي، ومناقشة نتائجها.

مشكلة الدراسة

تشير الدراسات إلى أن طلبة المدارس الثانوية يدخلون الكليات والجامعات ولا يتوافر لديهم المهارات المناسبة للالتحاق بالبرامج الأكاديمية الجامعية (American College Testing, 2006; Green and Winters, 2005). كما يرى التربويون أن (50%) من الطلبة الذين يدخلون الكليات الجامعية لديهم نقص في المهارات اللازمة للنجاح في التعليم الجامعي؛ إذ إن العديد من الطلبة لديهم كفاءة قرائية متدنية ونقص في استراتيجيات القراءة، مما ينعكس على ثقتهم في تحصيلهم الأكاديمي (Shang, 2010; Caverly,Orlando and Mullen, 2000). كما يشير الواقع الفعلي لحال الطلبة في المؤسسات التعليمية العربية إلى أن الطلبة في مختلف مستوياتهم التعليمية يعانون ضعفًا عامًا في القراءة، وتدنيًا في مستوى الاستيعاب القرائي بشكل خاص (عربيات، 2004). وأكدت الهلسة (2003)على تدني ممارسة الطلبة للقراءة

الاستراتيجية؛ ويعود ذلك إلى تدني وعيهم ومعرفتهم باستراتيجيات القراءة. ويؤكد ابوعليا والوهر(2001) أن طلبة الجامعة الهاشمية يمتلكون وعيًا متوسطًا بما وراء المعرفة المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها، وتعدّ القراءة احدى هذه المهارات. واستنادًا إلى هذه المبررات، ونظرًا لارتباط صعوبات التحصيل الدراسي في المواد الدراسية المختلفة بالضعف في الاستيعاب القرائي؛ إذ يمثل الضعف في الاستيعاب القرائي سببًا رئيسًا للفشل الدراسي، مما يترك أثرًا سلبيًا على شعور الفرد بكفائتة الذاتية، فقد سعت هذه الدراسة للكشف عن "الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية". وبشكل أكثر تحديدًا تنحصر مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α = 0.05) في مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة الجامعة تعزى إلى مستواهم الدراسي ونوعهم الإجتماعي؟

ما أكثر استراتيجيات القراءة استخدامًا لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α = 0.05) في استخدام الطلبة لاستراتيجيات القراءة تعزى إلى مستواهم الدراسي ونوعهم الإجتماعي؟

هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة الجامعة الهاشمية واستخدامهم لاستراتيجيات القراءة؟.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية عملية القراءة ذاتها؛ إذ إن التعلم في بداية الحياة المدرسية يعتمد بصورة كبيرة على القراءة، إذ تشير البحوث إلى أن أكثر المتغيرات ارتباطًا بالدافعية للقراءة هي كفاءة الفرد في قدراته القرائية، وهذا بدوره يؤدى إلى زيادة مستوى تحصيله الدراسي (Wigfield and Guthrie, 1997). لذا تبرز أهمية هذه الدراسة في محاولتها التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة الجامعة الهاشمية؛ الأمر الذي من شأنه أن يلقي الضوء على أحد أبرز العومل المؤثرة في تحصيل الطلبة. بالإضافة إلى أهمية هذه الدراسة بما ستضيفه إلى المعرفة، أو بمقدار ما يستفاد من تطبيقاتها التربوية؛ إذ إنها تمكننا من التنبؤ باستراتيجيات القراءة التي يوظّفها الطلبة أثناء ممارسة عملية القراءة. علاوة على ذلك، يمكن لهذه الدراسة أن تسهم في تحسين العملية التربوية، وعلى وجه الخصوص من الطلبة وأساتذتهم أنفسهم بحيث يصبحون أكثر إدراكًا لقدراتهم القرائية مما يجعلهم أكثر استخدامًا لاستراتيجيات القراءة الأكثر فاعلية. ويمكن للأساتذة ايضًا التنبؤ باستراتيجيات القراءة لدى طلبتهم من معرفتهم بمستوى كفاءتهم في القراءة.

التعريفات الإجرائية

الكفاءة الذاتية في القراءة: الاعتقاد المدرك لدى الطالب في قدرته على أداء المهمات القرائية. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في هذه الدراسة.

استراتيجيات القراءة: مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية وماوراءالمعرفية والتعويضية التي يتمكن الطالب من خلال ممارستها قراءة النصوص بفاعلية. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس استراتيجيات القراءة المستخدم في هذه الدراسة.

طلبة الجامعة: عينة من طلبة مرحلة البكالوريوس الذين تتراوح أعمارهم بين (18-22) سنة ويجلسون على مقاعد الدراسة في الجامعة الهاشمية.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الجامعية الأولى المسجلين لمواد الفصل الدراسي الصيفي من العام الجامعي2011/2010 في الأقسام الأكاديمية للكليات في الجامعة الهاشمية.

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من (398) طالبًا وطالبة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية، تم اختيارهم بالإطلاع على مواد متطلبات الجامعة التي يتوافر فيها عدد كبير من الطلبة من مختلف التخصصات الجامعية والمطروحة في الفصل الدراسي الصيفي من العام الجامعي2011/2010، والبالغ عددها(14) شعبة، والتي يتجاوز عدد الطلبة في كل شعبة منها (120) طالبًا وطالبة؛ ثم تم اختيار (3) شعب، وقد أُختيرت هذ الشعب الثلاث لأنها كانت متيسرة بالنسبة للباحثين. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد العينة بحسب متغيري المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي.

جدول1: توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيري المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي.

النوع الاجتماعي	المستوى الدراسي				المجموع الكلي
	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	
ذكور	52	48	54	50	204
إناث	46	51	53	44	194
المجموع الكلي	98	99	107	94	398

أداتا الدراسة

أولاً: مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة: طُوّر مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة والذي تكوّن في صورته الأولية من (34) فقرة، في ضوء الإطلاع على الأدب النظري والبحثي والمقاييس المستخدمة لقياس الكفاءة الذاتية؛ فقد تمت مراجعة مقاييس (Wang, 2007; Wong, 2005; Henk and Melnick, 1995; American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1986)

وللتحقق من صدق محتوى المقياس، عُرض على تسعة محكمين من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي في الجامعة الهاشمية وجامعة الحسين بن طلال وجامعة عمان العربية للدراسات العليا. وطلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح صياغة الفقرات، وسلامتها اللغوية، ومدى تمثيلها لقياس مفهوم الكفاءة الذاتية في القراءة؛ وقد تم حذف فقرتين؛ بسبب إجماع (80%) من المحكمين على عدم تمثيلهما لقياس مفهوم الكفاءة الذاتية في القراءة، بحيث أصبح المقياس يتكون من (32) فقرة.

وتم التوصل إلى دلالات صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة تكونت من (44) طالبًا وطالبة من غير عينة الدراسة، فتم استخراج معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت معاملات ارتباط جميع الفقرات ذات دلالة إحصائية باستثناء فقرتين تم حذفهما، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس بين (0.34 - 0.68)، وعُدّ ذلك مؤشرًا على القدرة التمييزية للفقرات. ومن ثم أُعتبر المقياس صادقًا، الأمر الذي يبرر استخدامه لأغراض هذه الدراسة.وقد أصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (30) فقرة (ملحق أ).

وتم التحقق من دلالات ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة الدراسة الكلية (ن=398) طالبًا وطالبة، عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة كرونباخ الفا فبلغت قيمته(0.86)، وقد أُعتبرت هذه القيمة مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح المقياس

تكون المقياس في صورته النهائية من (30) فقرة، مدرج كل منها على سلم من خمس درجات، فكانت الفقرة التي تدل على كفاءة ذاتية عالية في القراءة تعطى(5) درجات في حالة الإجابة عنها (صحيح تمامًا)، و(4) درجات في حالة الإجابة عنها (صحيح)، و(3) درجات في حالة الإجابة عنها (لا أعرف)، و(2) درجة في حالة الإجابة عنها (نادرًا)، ودرجة واحدة في حالة الإجابة عنها (غيرصحيح إطلاقًا). وبما أن المقياس يتكون من (30) فقرة؛ فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب هي (150) درجة، وأدنى درجة (30). وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية سواءً على مستوى الفقرة الواحدة أوعلى المقياس ككل وفق المعيار الإحصائي الآتي:

(1- 2.32) = مستوى متدني للكفاءة الذاتية في القراءة

(2.33- 3.66) = مستوى متوسط للكفاءة الذاتية في القراءة

(3.67- 5.00) = مستوى مرتفع للكفاءة الذاتية في القراءة

ثانيًا: مقياس استراتيجيات القراءة: اُستخدم في هذه الدراسة مقياس استراتيجيات القراءة، الذي طوّره شانق Shang, (2010). وقام الباحثان في هذه الدراسة بتعريب هذا المقياس ليناسب البيئة الأردنية، والذي تكون من (44) فقرة، توزعت على ثلاثة أبعاد رئيسة: الاستراتيجيات المعرفية (16) فقرة، وماوراء المعرفية (17) فقرة، والتعويضية (11) فقرة (الملحق ب). تُرجم المقياس وعدلت فقراته بعد أن تمت مراجعته من متخصص في اللغة الإنجليزية، ومن ثم أُجري صدق محتوى له بعرضه على ثمانية من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي في الجامعة الهاشمية وجامعة الحسين بن طلال وجامعة عمان العربية للدراسات العليا؛ لإبداء آرائهم في فقراته من حيث مدى انتماء الفقرات لأبعاد المقياس إضافة إلى سلامتها اللغوية. وقد كان هناك إجماع بينهم على أن فقرات المقياس جميعها تنتمي إلى أبعادها، وقد كان لهم ملاحظات بسيطة على صياغة بعض الفقرات، وقد أُعيدت صياغتها استجابة لرغبتهم. وبعد تطبيق المقياس على عينة الدراسة (ن=398) أجري تحليل عاملي لفقراته باستخدام طريقة التدوير المتعامد؛ إذ تم اعتماد (0.30) فأكثر كعامل تشبع للفقرة على البعد. وأظهرت نتائج التحليل أن البناء العاملي للصورة المعرّبة لمقياس "استراتيجيات القراءة" يتكون بالفعل من ثلاثة أبعاد هي: الاستراتيجيات المعرفية، وماوراء المعرفية، والتعويضية (الملحق ج).

وتم التحقق من صدق البناء للمقياس وذلك بحساب معامل ارتباط كل بعد بالبعد الآخر، وبالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.48- 0.85)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = 0.05). وتم التحقق من ثبات مقياس استراتيجيات القراءة بتطبيقه على عينة الدراسة الكلية (ن = 398)، وحساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) لفقراته، وقد بلغت قيم معامل الثبات لكل بعد من أبعاده على النحو الآتي: الاستراتيجيات المعرفية (0.80)، والاستراتيجيات ماوراء المعرفية (0.82)، والاستراتيجيات التعويضية (0.81). وتتفق هذه القيم مع ما توصلت اليه دراسة شانق (Shang, 2010) التي أظهرت القيم الآتية: الاستراتيجيات المعرفية (0.82)، والاستراتيجيات ماوراء المعرفية (0.81)، والاستراتيجيات التعويضية (0.83).

تصحيح المقياس

تكون المقياس في صورته النهائية من (44) فقرة، مدرج كل منها على سلم من خمس درجات، فكانت الفقرة التي تدل على استخدام دائم لاستراتيجية القراءة تعطى (5) درجات في حالة الإجابة عنها (دائمًا)، و(4) درجات في حالة الإجابة عنها (غالبًا)، و(3) درجات في حالة الإجابة عنها (أحيانًا)، و(2) درجة في حالة الإجابة عنها (نادرًا)، ودرجة واحدة في حالة الإجابة عنها (أبدًا). وتتراوح الدرجات على بعد الاستراتيجيات المعرفية بين (16- 80) درجة، وبعد الاستراتيجيات ماوراء المعرفية بين (17- 85) درجة، وعلى بعد الاستراتيجيات التعويضية بين (11- 55) درجة. وبما أن المقياس يتكون من (44) فقرة؛ فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب هي (220) درجة، وأدنى درجة (44). وللحكم على مستوى استخدام استراتيجيات القراءة، تم تصنيف المتوسطات الحسابية سواءً على مستوى الفقرة الواحدة أو المقياس ككل، وفق المعيار الإحصائي الآتي:

(1- 2.32) = مستوى قليل للاستخدام

(2.33- 3.66) = مستوى متوسط للاستخدام

(3.67- 5.00) = مستوى مرتفع للاستخدام

إجراءات الدراسة

بعد تحديد أفراد العينة بالشكل الذي وصف، تم تطبيق أداتي الدراسة بعد التاكد من صدقهما وثباتهما من الباحثين أنفسهم وذلك خلال الفصل الدراسي الصيفي للعام الدراسي 2011/2010، وقد قُدر الزمن الذي أستغرقه الطلبة في الاستجابة على الأداتين بين (25-30) دقيقة. ثم قام الباحثان بإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤالين الأول والثالث للدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة تم استخدام تحليل التباين الثنائي حيث تم التعامل مع متغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث) والمستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة) كمتغيرين مستقلين، والكفاءة الذاتية في القراءة كمتغير تابع، وللإجابة عن السؤال الرابع للدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثنائي حيث تم التعامل مع متغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، والمستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة) كمتغيرين مستقلين، واستراتيجيات القراءة كمتغير تابع، وللإجابة عن السؤال الخامس تم حساب معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤل استخرجت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية على مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول2: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أعتقد بأنني قارىء جيد	2.95	.87
2	أشعر بالارتياح أثناء القراءة	3.46	1.31
3	أقرأ بشكل أسرع من زملائي	2.98	.85
4	أحتاج إلى القليل من المساعدة أثناء القراءة	3.41	1.29
5	أستمتع في القراءة	3.43	1.30
6	أتعرف إلى الكثير من الكلمات الجديدة أثناء القراءة	3.0	.94
7	أحب القراءة بصوت مرتفع	3.01	.95
8	أقرأ أكثر من زملائي	2.93	.86
9	أشعر بالاسترخاء أثناء القراءة	3.01	.95
10	أستطيع أن أقرأ واستوعب النشرات الإخبارية	3.39	1.27
11	أستطيع قراءة واستيعاب القصائد الشعرية والروايات	3.05	.01
12	يعتقد زملائي أنني أقرأ بشكل جميل	2.91	.93
13	أعتقد بأن القراءة سهلة بالنسبة لي	3.38	.23
14	يعتقد أفراد أسرتي أنني أقرأ بشكل جميل	2.90	.92
15	أشعر بتحسن ملحوظ في مستوى قدرتي القرائية	3.36	1.22
16	أشعر بأن زملائي يحبون الاستماع لقرائتي	2.86	.87
17	أستوعب الموضوعات التي أقرأها في المادة الدراسية بشكل جيد	3.35	1.22
18	أستطيع التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية أثناء القراءة	3.33	1.20
19	أستطيع تحديد المفاهيم والافكار التي أفهمها أثناء القراءة	3.27	1.13
20	أتمكن من تقييم قدرتي في القراءة	3.30	1.14
21	أستطيع أن أقرأ نص ما حتى لو كان مملاً	3.24	1.12
22	أطرح أسئلة ذات معنى على نفسي أثناء القراءة	3.21	1.10
23	أتمكن من توضيح الأفكار التي قرأتها لزملائي	2.79	.90
24	أعتقد أن المكتبات مكان رائع لقضاء الوقت	2.71	.86
25	أن معرفة كيفية القراءة الجيدة مهمة بالنسبة لي	2.75	.85
26	أعتقد أن القراءة وسيلة مهمة لقضاء الوقت	3.17	1.02
27	أقضي الكثير من وقتي في القراءة	2.61	.83
28	أشعر بالسعادة عندما يتم منحي الكتاب كهدية	3.13	1.01
29	أفهم كل شيء تقريبًا عندما أقرأ بنفسي	3.09	.98
30	أحب أن أشارك في المجموعات الدراسية التي تحفزني على القراءة	2.65	.81
	الكفاءة الذاتية في القراءة	3.01	.95

يتضح من الجدول (2) أن مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة بشكل عام كان متوسطًا لدى أفراد الدراسة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.01) على المقياس ككل. وقد تراوحت الأوساط الحسابية لإستجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس بين(2.61 - 3.46)؛ مما يشير إلى أن الطلبة يميلون إلى النظر إلى قدرتهم القرائية نظرة متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة المرحلة الدراسية الجامعية؛ إذ إن الدراسة الجامعية لم تهتم بتعليم مهارات وفنيات القراءة بحد ذاتها؛ وإنما القراءة في المرحلة الجامعية بهدف البحث والتقصّي والإطلاع. وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم حصول الطلبة على المهارات اللازمة للدراسة، والنجاح في المرحلة الجامعية؛ فالطلبة يتعرضون في الجامعة إلى نظام دراسي جديد مختلف عما ألفوه في المدرسة، مما قد يعرّضهم إلى بعض خبرات الفشل التي قد تؤثر على مستوى كفاءتهم في القراءة.

وقد تفسّر هذه النتيجة في ضوء إدراك الطلبة في المرحلة الجامعية لقيمة القراءة؛ فيدرك الطلبة الجامعيون بأن القراءة ذاتها وسيلة للتعلّم، فالطالب في المرحلة الجامعية يقرأ ليتعلم؛ في حين الطالب في المرحلة المدرسية يتعلم عملية القراءة بذاتها. وقد تعزى هذه النتيجة ايضًا إلى أن الطالب الجامعي بدأت تتحدد معالم أهدفه الشخصية، وبدأ يدرك مواطن القوة والضعف لديه، بعد أن مرّ بعضهم خلال السنوات الأولى من الجامعة بإخفاقات تحصيلية غير متوقعة؛ لذلك قد يكون لهذه العقبات دور في تقييم كفاءتهم في القراءة بمستوى متوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الدافع من القراءة؛ فالطلبة يقرءون من أجل النجاح في المواد الدراسية؛ أي أن الدافعية للقراءة دافعية خارجية، لذا يقيّمون كفاءتهم في القراءة بمستوى متوسط. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة نيفيل (Nevill, 2008) التي أشارت إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى أفراد الدراسة هو المستوى المتوسط. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الزق، 2009) التي أشارت إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية كان متوسطًا.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة الجامعة تعزى إلى مستواهم الدراسي ونوعهم الإجتماعي؟

وللإجابة عن هذا السؤل استخرجت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة بحسب متغيري المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول 3: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة بحسب متغيري المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	ذكور		اناث		المجموع	
والمستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السنة الأولى	2.32	.84	2.35	.86	2.34	.85
السنة الثانية	2.85	.89	2.92	.92	2.89	.90
السنة الثالثة	3.18	1.01	3.20	1.10	3.19	1.09
السنة الرابعة	3.66	1.13	3.68	1.14	3.67	1.13
المجموع	3.00	1.01	3.02	1.03	3.01	.95

يتضح من الجدول (3) أن هناك فروقًا ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة بحسب متغيري المستوى الدراسي و النوع الاجتماعي. ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق استخدم تحليل التباين الثنائي، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول4: نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما على مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف"	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	19.79	3	6.6	6.667	*.000
النوع الاجتماعي	0.75	1	0.75	0.757	.681
المستوى الدراسي X النوع الاجتماعي	1.34	3	0.44	.44	.593
الخطأ	389	390	0.99		
الكلي	410.89	397			

دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى المستوى الدراسي في الكفاءة الذاتية في القراءة؛ إذ بلغت قيمة "ف" (6.667)، ولتحديد مواقع الفروق تم استخدام اختبار توكي (Tuckey) للمقارنات البعدية، فكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول5: نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية لمتوسطات الكفاءة الذاتية في القراءة بحسب مستويات متغير المستوى الدراسي

مستويات متغير المستوى الدراسي		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
اولى	ثانية	-0.55	0.560
اولى	ثالثة	*-0.85	0.000
اولى	رابعة	*-1.33	0.000
ثانية	ثالثة	-0.30	0.580
ثانية	رابعة	*-0.78	0.000
ثالثة	رابعة	-0.48	0.621

دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (5) أن مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة السنة الثالثة كان أعلى وبدرجة دالة إحصائيًا من مستوى طلبة السنة الأولى. كما أن مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة السنة الرابعة كان أعلى وبدرجة دالة إحصائيًا من مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة السنة الأولى والسنة الثانية؛ إذ إن مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة يتحسن ويتطور مع تقدم المستوى الدراسي للطلبة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تأثر الكفاءة الذاتية في القراءة بالخبرات التي يمر بها الطلبة؛ لذا يلاحظ أن الكفاءة الذاتية في القراءة تتحسن مع تقدم المستوى الدراسي للطالب؛ أي أن طلبة السنة الأولى مثلاً يعانون نقصًا في المهارات الدراسية، وهذه المهارات تتوافر وتكتسب من خلال السنوات الدراسية الجامعية. وتفسّر أيضًا في ضوء تأثر الكفاءة الذاتية في القراءة بخبرات الإتقان التي يمر بها الطلبة؛ فمع تقدم المستوى الدراسي يتقن الطلبة بعض مهارات القراءة، وخبرات النجاح في الدراسة الجامعية، مما ينعكس على تقديرهم لقدراتهم القرائية. كما تتأثر الكفاءة الذاتية في القراءة بالحالة الإنفعالية لدى الطلبة؛ فمع تقدم الطلبة في الدراسة الجامعية يشعرون بالإرتياح والاستمتاع في الدراسة الجامعية؛ مما ينعكس إيجابًا على كفاءتهم في القراءة؛ لذا كان متوسط الكفاءة الذاتية في القراءة لدى أفراد الدراسة يزداد بتقدم المستوى الدراسي لهم، وتعزز نتائج الدراسة ما أشار إليه برينتر وباجاريس (Brinter and Pajares, 2006)، بأن الحالة الإنفعالية والنفسية تشكل أحد مصادر الكفاءة الذاتية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى تأثر الكفاءة الذاتية بخبرات الإنابة (Vicarious Experiences) التي يستقيها الفرد من النماذج الإجتماعية المحيطة؛ إذ يزداد شعور الفرد بكفاءته الذاتية عندما يلاحظ أن من يماثلونه في القدرة قادرون على القيام بمهمة ما؛ فالطلبة الجامعيون في السنتين الثالثة والرابعة اصبحوا أكثر تعرضًا للنماذج الإجتماعية كالزملاء والمدرسين من طلبة السنتين الأولى والثانية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه الأدب التربوي السابق إلى تطور معتقدات الكفاءة الذاتية اعتمادًا على بعض المصادر كخبرات الإتقان، وخبرات الإنابة (Pajares, Johnson, and Usher, 2007; Brinter and Pajares, 2006; Bandura, 1997). وتتفق مع نتائج دراسة الزق (2009) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية تعزى للمستوى الدراسي.

كما يتضح من الجدول (4) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى للنوع الاجتماعي أو للتفاعل بين المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي في الكفاءة الذاتية في القراءة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الكفاءة الذاتية في القراءة لا تخص نوعًا اجتماعيًا دون آخر، بحيث يمكن أن يؤدي إلى معالجة أو نتاج عقلي مختلف بين النوعين الاجتماعين؛ مما يشير إلى أن القدرة القرائية متقاربة لدى كل من الذكور والإناث على حد سواء. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الزق (2009) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى للجنس.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما أكثر استراتيجيات القراءة استخدامًا لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

وللإجابة عن هذا السؤل استخرجت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية على مقياس استراتيجيات القراءة بأبعاده الثلاثة، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد الدراسة على مقياس استراتيجيات القراءة بأبعاده الثلاثة

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	المعرفية	3.42	1.05
2	ما وراء المعرفية	2.87	.86
3	التعويضية	2.45	.79
	المقياس ككل	2.91	.88

يتضح من الجدول (6) أن أكثر استراتيجيات القراءة استخدامًا هي الاستراتيجيات المعرفية؛ إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.42)، يليها بالمرتبة الثانية الاستراتيجيات ماوراء المعرفية؛ إذ بلغ متوسطها الحسابي (2.87)، يليها بالمرتبة الثالثة الاستراتيجيات التعويضية؛ إذ بلغ متوسطها الحسابي (2.45).

وقد يعود ذلك إلى تركيز المقررات الدراسية وطرق التدريس المتبعة على هذه الأنوع من الاستراتيجيات؛ فالمقررات الدراسية وطرق التدريس عادة ما تؤكد تكرار المعلومة للطلبة ليتم تمثلها جيدًا، واستخدام بعض مساعدات التذكر، ويميل بعض المدرسين إلى تقديم المعلومات للطلبة بشكل منظم كتحديد الخطوط العريضة للنص ليتم تعلمها، وتعليمهم أحيانًا كيفية استنتاج الفكرة الرئيسة من النص. كما يميل بعض المدرسين إلى توظيف استراتيجيات التفصيل كتلخيص المادة التي تم تعلمها، وأخذ الملاحظات، وتفسير الأفكار للآخرين، وطرح أسئلة حول النص وإجابتها، وهذ جميعا تعدّ استراتيجيات قرائية معرفية.

أما وجود الاستراتيجيتين ماوراء المعرفية والتعويضية في المرتبتين الأخيرتين؛ فقد يعزى ذلك إلى ما تتطلبه هاتان الاستراتيجيتان من مضاعفة الجهود وبذل المزيد من القدرات العقلية والبحث في ما وراء المعلومات المقدمة بشكل صريح في النص. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الغرض من القراءة؛ فالطلبة يقرءون المواد المختلفة لأغراض متنوعة، منها: القراءة لتعلم معلومات جديدة ، والقراءة لأداء مهمة ما ، والقراءة للاستيعاب ، والقراءة للاستمتاع بها؛ فالطالب الذي يقرأ بغرض الاستيعاب مثلاً، يكون تركيزه عالٍ أثناء القراءة، ويتطلب ذلك توظيف استراتيجيات ما وراء معرفية واستراتيجيات تعويضية في القراءة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة شانق (Shang, 2010) التي أشارت إلى أن أكثر استراتيجيات القراءة استخدامًا لدى طلبة الجامعة هي الاستراتيجيات المعرفية، يليها الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، واخيرًا الاستراتيجات التعويضية.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استخدام الطلبة لاستراتيجيات القراءة تعزى إلى مستواهم الدراسي ونوعهم الإجتماعي؟

وللإجابة عن هذا السؤل استخرجت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد الدراسة على مقياس استراتيجيات القراءة بحسب متغيري المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول7: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأبعاد مقياس استراتيجيات القراءة بحسب متغيري المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي.

الاستراتيجية	المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	المتوسط الكلي
المعرفية	الذكور	2.86	3.20	3.60	3.94	3.41
	الإناث	2.88	3.21	3.63	3.97	3.42
	الكلي	2.87	3.21	3.62	3.96	3.42
ما وراء المعرفية	الذكور	2.52	2.75	2.92	3.30	2.87
	الإناث	2.50	2.77	2.89	3.29	2.86
	الكلي	2.51	2.76	2.91	3.30	2.87
التعويضية	الذكور	2.26	2.38	2.48	2.65	2.44
	الإناث	2.24	2.39	2.51	2.63	2.45
	الكلي	2.25	2.39	2.50	2.64	2.45

يتضح من الجدول (7) أن هناك فروقًا ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على مقياس استراتيجيات القراءة بحسب متغيري المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي للطالب. ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد، والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول8: نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لدرجات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس استراتيجيات القراءة تبعًا لمتغيري المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي.

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي ويلكس لمبدأ=0.89 مستوى الدلالة=0.001	الاستراتيجيات المعرفية	19.81	3	6.60	*6.24	0.000
	الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	18.76	3	6.25	*5.30	0.001
	الاستراتيجيات التعويضية	17.62	3	5.87	*5.16	0.001
النوع الاجتماعي هوتلنج=0.015 مستوى الدلالة=0.11	الاستراتيجيات المعرفية	0.79	1	0.79	0.54	0.986
	الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	0.65	1	0.65	0.51	0.578
	الاستراتيجيات التعويضية	1.01	1	1.01	0.63	0.751
المستوى الدراسي*النوع الاجتماعي	الاستراتيجيات المعرفية	2.01	3	0.67	0.98	0.602
	الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	2.21	3	0.73	1.01	0.597
	الاستراتيجيات التعويضية	1.26	3	0.42	0.78	0.720

*دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًا في استخدام استراتيجيات القراءة لدى طلبة الجامعة الهاشمية تعزى لمتغير المستوى الدراسي على جميع أبعاد المقياس؛ إذ بلغت قيمة (ف=6.24، $\alpha = 0.000$) على بعد الاستراتيجيات المعرفية، وبلغت قيمة (ف=5.30، $\alpha = 0.001$) على بعد الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، وبلغت قيمة (ف=5.16، $\alpha = 0.001$) على بعد الاستراتيجيات التعويضية)، ولتحديد مواقع الفروق تم استخدام اختبار توكي (Tuckey) للمقارنات البعدية، فكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (9).

الجدول9: نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية لمتوسطات درجات الطلبة لاستخدام استراتيجيات القراءة

مستويات متغير المستوى الدراسي		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
بعد الاستراتيجيات المعرفية			
اولى	ثانية	-0.34	0.810
أولى	ثالثة	-0.75	*0.004
أولى	رابعة	-1.09	*0.000
ثانية	ثالثة	-0.41	0.796
ثانية	رابعة	-0.75	*0.003
ثالثة	رابعة	-0.34	0.802
بعد الاستراتيجيات ما وراء المعرفية			
اولى	ثانية	-0.25	0.692
اولى	ثالثة	-0.40	*0.002
اولى	رابعة	-0.79	*0.000
ثانية	ثالثة	-0.15	0.845
ثانية	رابعة	-0.54	*0.001
ثالثة	رابعة	-0.39	0.570
بعد الاستراتيجيات التعويضية			
اولى	ثانية	-0.14	0.938
اولى	ثالثة	-0.25	*0.004
اولى	رابعة	-0.39	*0.000
ثانية	ثالثة	-0.11	0.613
ثانية	رابعة	-0.25	*0.003
ثالثة	رابعة	-0.14	0.690

*دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (9) أن استخدام طلبة السنة الرابعة لاستراتيجيات القراءة المعرفية كان أعلى وبدرجة دالة إحصائيًا من طلبة السنتين الأولى والثانية. كما أن استخدام طلبة السنة الثالثة لاستراتيجيات القراءة المعرفية أعلى وبدرجة دالة إحصائيًا من طلبة السنة الأولى، في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيًا على باقي مستويات متغير المستوى الدراسي باستخدام استراتيجيات القراءة المعرفية. كما يتبين من الجدول (9) أن استخدام طلبة السنة الرابعة لاستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية كان أعلى وبدرجة دالة إحصائيًا من طلبة السنتين الأولى والثانية. كما أن استخدام طلبة السنة الثالثة لاستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية كان أعلى وبدرجة دالة إحصائيًا من طلبة السنة الأولى، في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيًا على باقي مستويات متغير المستوى الدراسي باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية. كما يتبين من الجدول (9) أن استخدام طلبة السنة الرابعة لاستراتيجيات القراءة التعويضية كان أعلى وبدرجة دالة إحصائيًا من طلبة السنتين الأولى والثانية. وكان استخدام طلبة السنة الثالثة لاستراتيجيات القراءة التعويضية أعلى وبدرجة دالة إحصائيًا من طلبة السنة الأولى، في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيًا على باقي مستويات متغير المستوى الدراسي باستخدام استراتيجيات القراءة التعويضية.

مما سبق يتبين أن استخدام استراتيجيات القراءة تتأثر بالمستوى الدراسي للطالب؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى عامل الخبرة التي يمر به الطالب أثناء دراسته الجامعية، إذ يدخل الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي ولديهم استراتيجيات قرائية سطحية أولية ولكن مع دخول مرحلة التعليم الجامعي فإن المواد الدراسية تتطلب ممارسة القراءة بمستويات ناقدة وتحليلية متعمقة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة المواد الدراسية التي يدرسها الطلبة في الجامعة؛ فالمواد الدراسية في السنتين الثالثة والرابعة ذات مستوى متخصص ومتقدم يتطلب استيعابها نقدًا ذهنيًا وتقييمًا للمعاني واختبارًا للأفكار والمعلومات؛ مما يعني أنها تتطلب توظيف استراتيجيات قرائية متقدمة كالاستراتيجيات ما وراء المعرفية والتعويضية.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة الجامعة واستخدامهم لاستراتيجيات القراءة؟.

وللاجابة عن هذا السؤال حُسب معامل ارتباط بيرسون بين متغيري الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة لدى طلبة الجامعة الهاشمية من جهة، وبين متغير الكفاءة الذاتية في القراءة وكل بعد من أبعاد مقياس استخدام استراتيجيات القراءة من جهة أخرى، ويوضح الجدول (10) ذلك.

الجدول10: معاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية في القراءة وأبعاد مقياس استخدام استراتيجيات القراءة والمقياس ككل

البعد(الاستراتيجية)	الكفاءة الذاتية في القراءة	الدلالة الاحصائية
المعرفية	0.54	*0.00
ما وراء المعرفية	0.51	*0.00
التعويضية	0.47	*0.00
المقياس ككل	0.50	*0.00

* دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (10) أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس استراتيجيات القراءة ومقياس الكفاءة الذاتية في القراءة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)؛ إذ بلغت بين بعد الاستراتيجيات المعرفية والكفاءة الذاتية في القراءة (0.54)، وبين الاستراتيجيات ما وراء المعرفية والكفاءة الذاتية في القراءة (0.51)، وبين الاستراتيجيات التعويضية والكفاءة الذاتية في القراءة (0.47)، أما معامل الارتباط مع المقياس ككل بلغ (0.50).

مما سبق يتبين وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة لدى طلبة الجامعة الهاشمية؛ ولعلّ السبب يكمن في أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية في القراءة أكثر ميلاً للمثابرة على أداء المهمة من الطلبة الذين لا يعتقدون بقدرتهم على أدائها، مما يعني أن لدى الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية في القراءة حصيلة واسعة من الاستراتيجيات القرائية المختلفة، ولديهم القدرة على تحديد الاستراتيجيات القرائية التي تتناسب وطبيعة دراستهم؛ فالطلبة الذين يشعرون بكفاءتهم في

القراءة، يميلون إلى استخدام استراتيجيات قرائية تمكنهم من القراءة بفاعلية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة شانق ودراسة يوشنق ويانق ودراسة شاموت وروبينز والديناري (Shang,2010; Yusheng and Yang,2010; Chamot, Robbins, and El-Dinary, 1993) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

1. ضرورة الوعي بمستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى الطلبة؛ نظرًا لارتباطها باستراتيجيات القراءة.
2. تزويد الطلبة بمواد تعليمية تمكّنهم من توظيف مختلف الاستراتيجيات القرائية.
3. بناء برامج تدريبية لتنمية مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة.
4. دراسة مفهوم الكفاءة الذاتية في القراءة والكشف عن علاقته بمتغيرات أخرى، كالاستيعاب القرائي، والتحصيل الأكاديمي.
5. إجراء دراسات تبحث في العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية في القراءة.

المراجع

أبوعليا، محمد والوهر، محمود. (2001). درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ماوراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون اليها. **دراسات، العلوم التربوية**، 28 (1)،1 -14.

الزق، أحمد. (2009). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 10 (2)،38-58.

عربيات، عالية. (2003). **أثر طريقة التدريس المعرفي وفوق المعرفي في الاستيعاب القرائي لطالبات المرحلة الأساسية**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

القطاونة، خليل والقطاونة، سامي. (2006). تقدير طلبة معلم صف اللغة الإنجليزية في جامعة الطفيلة التقنية لمدى وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة وممارستهم لها. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 2(4)، 219 – 230.

نوفل، محمد.(2008). أثر ثلاث استراتيجيات معرفية في تنمية وعي الطلبة ما وراء المعرفي في استراتيجيات القراءة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية بمنطقة الزرقاء التعليمية. **إربد للبحوث والدراسات**،11(2)، 95-135.

الهلسة، رفيف. (2004). **أثر القراءة الاستراتيجية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة الكرك.** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان،الأردن.

Alfassi, M. (2004). Reading to learn: Effects of Combined Strategy Instruction on High School Students. *Journal of Educational Research*, 97(4), 171-184.

American College Testing (ACT). (2006). *Reading between the lines: What the ACT Reveals About College Readiness in Reading.* Iowa City, IA: Author.

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)(1986). *ACTFL Proficiency Guidelines.* Yonkers, NY: Author.

Anderson,R.,Wilson,P.,andFielding, L. (1988). Growth in Reading and How Children Spend their Time out Side of School. *Reading Research Quartely*, 23, 285-303.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. NY: Freeman

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive theory*. NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A., Schunk, D. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology,* 41, 586-598.

Barkley, J. (2006). Reading education: is self- efficacy important?. *Reading Improvement*, 12, 194-210.

Barnes, M.(2010). The Influences of Self-Efficacy on Reading Achievement of General Educational Development (GED) and High School Graduated Enrolled in Developmental Reading Skills Courses in an Urban Community College System. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Northern Illinois University,U.S.A.

Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of Self-Efficacy on Performance in a Cognitive Task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353-363.

Brantmeier,C.(2002). Second Language Reading Strategy Research at the Secondary and University Levels: Variations, Disparities, and Generalizability. *The Reading Matrix,3. www.readingmatrix.com/articles/ Brantmeier/article.pdf.*

Moore, D., Bean, T., Birdyshaw, D., and Rycik,A. (1999). Adolescent literacy:A position Statement for thr Commission on Adolescent Literacy of the International Reading Association. International Reading Association, Inc. Retrieved from http://www.reading.org/resources/issues/positions-adolescent.html

Multon, K., Brown, S., and Lent, R. (1991). Relation of Self Efficacy Beliefs to Academic Outcomes. A Meta Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 2(3), 30-38.

Nevill,M.(2008). The Impact of Reading Self-Efficacy and the Regulation of Cognition on the Reading Achievement of an Intermediate Elementary Sample. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Indiana University.

Numrich,C.(1989). Cognitive Strategies for Integrating ESL and Content Area Instruction. *(ERIC Document Reproduction Services No.ED314959).*

Oxford,R.(1990). Research on Second Language Strategies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13(5), 175-187.

Pajares, F.(2005). Overview of Social Cognitive theory and Self-Efficacy. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 443-463.

Pajares,F.(2003). Self-efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.

Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.

Pajares, F., Johnson, M., and Usher, E. (2007). Source of Writing Self-Self Efficacy Beliefs of Elementary, Middle, and High School Students. *Research in the Teaching of English,* 42, 104-120.

Pintrich,P.(1999).The role of Motivation in Prompting and Sustaining Self-Regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.

Pintrich, P., DeGroot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Pintrich,P., Garcia, T.(1991). Student Goal Orientation and Self-Regulation in the College Classroom. In M. Maehr and P.Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement: Goals and Self-Regulatory Processes*. Greenwich,CT:JAI Press.

Schunk, D.(2003). Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-Evaluation. *Reading and Writing Quartely*, 19, 159-172.

Brinter, S.,andPajares, F.(2006).Sources of Science Self-Efficacy Beliefs of Middle School Students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43, 485-499.

Carrell, P. (1989). Metacognitive Awareness and Secong Language Reading. *The Modern Language Journal*, 73(2), 121-134.

Caverly,D.(1997). Teaching Reading in a Learning Assistance Center. *(ERIC Document Reproduction Services No.ED478373).*

Caverly, D., Orlando, V.,and Mullen, J.(2000). Textbook Study Reading. In R.Flippoand D. Caverly(Eds.), *Handbook of College Reading and Study Strategy Research* (105-147). Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.

Chamot, A.,Kupper,L. (1989). Learning Strategies in Foreign Language Instruction. *Foriegn Language Annals,* 22(1), 13-24.

Chamot, A.,Robbins,J.,andEl-Dinary,P. (1993). Learning Strategies in Japanese Foreign Language Instruction. *(ERIC Document Reproduction Service No.ED370346).*

Cohen,J.(1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1),155-159.

Green,J.,and Winters, M. (2005). *Public High School and College Readiness Rates: 1991-2002*. NewYork, NY: Manhattan Institute.

Henk,W.,Melnick, S. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A New Tool for Measuring How Children Feel About Themselves as Readers. *The Reading Teacher*, 48(6), 470-482.

Irwin,J.,andBaker, I. (1989). *Promoting Active Reading Comprehension Strategies: A Resource Book for Teachers. N.J.*: Englewood Cliffs.

Kletzien, S. (1991). Strategy Use by Good and Poor Comprehenders Reading Expository Text of Differing Levels. *Reading Research Quarterly*, 26(1), 67-86.

Linnenbrink, E., and Pintrich, P. (2003). The Role of Self- Efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19(1), 119-137.

Lyon, G.(1998). Why Reading is not a Natural Process. *Educational Leadership*, 55(6),14-19.

Miller, L.,and Perkins, K. (1989). ESL Reading Comprehension Institution.*(ERIC Document Reproduction Services No.ED303779).*

Mills, N., Pajares, F., and Herron, C. (2006). A Reevaluation of the Role of Anxiety: Self-Efficacy, Anxiety, and their Relation to Reading and Listening Proficiency. *Foreign Language Annals,* 39(2), 276-295.

Weinstein, C., and Mayer, R.(1986). The Teaching of Learning Strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp.315-327).New York: Macmillan.

Whyte,S.(1993). Metacognitive Protocols: A Tool for Second Language Research. *Paper Presented at the 27th Annual TESOL Convention*, Atlanta, Georgia.

Wigfield, A. (2004). Motivation for Reading During the Early Adolescent and Adolescent Years. In D, Strickland and D. Alverman. (2004), *Briding the Literacy Achievement Gap*,Grades 4-12(pp.56-69). New York: Teachers College Columbia University.

Wigfield, A. and Guthrie, J. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.

Wiltgen, A. (2011). Adolescents' Reading and Motivation. *Master Thesis*, Nebraska University.

Winstead, L. (2004). Increasing Academic Motivation and Cognition in Reading, Writing, and Mathmatics: Meaning-Making Strategies. *Educational Research Quarterly*, 28(2), 30-49.

Wong, M.(2005). Language Learning Strategies and Language Self-Efficacy. *Regional Language Centre Journal,* 36(3), 245-269.

Yang, L. (2004). The Development of a Validated Perceived Self-Efficacy Scale on English Reading Strategy. *Journal of Education and Psychology*, 27(2), 377-398.

Yusheng,L., and Yang, W.(2010), An Empirical Study of Reading Self-Efficacy and the Use of Reading Strategies in the Chinese EFL Context. *ASIAN EFL Journal,*12(2),144-162.

Zhang, Z. (1993). *English Reading Strategies*. Beijing: Transportation press.

Zimmerman, B., Bandura, A., and Martinez-pons, M. (1992). Self- Motivation for Academic Attainment: The role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal,* 29, 663-676.

Zimmerman, B., Cleary, T (2006). Adolescents' Development of Personal Agency. In Pajares, F.and Urdan, T.(Eds), *Self –Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Schunk, D.(1995). Self-Efficacy and Education and Instruction. In J. Maddox (ED.), *Self-Efficacy, Adaptation and Adjustment:Theory, Research and Application* (281-303). New York: Plenum Press.

Schunk, D.(1991). Self- Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26:207-231.

Schunk, D., Meece, J. (2006). *Self-Efficacy Development in Adolescent. In F. Pajaresand T. Urdan, (Eds.).Self-efficacy beliefs of adolescent.* (pp.71-91). Greenwich, CT: Information Age Publishing

Schunk,D.,andRice, J. (1993). Strategy Reading and Progress Feedback: Effects on Self-Efficacy and Comprehension Among Students Receiving Remedial Reading Services. *Journal of Special Education*, 27, 257-276.

Shang,H.(2010). Reading Strategy Use, Self-Efficacy and EFL Reading Comprehension. *ASIAN EFL Journal,* 12(2), 18-42.

Shell,D.,Murphy,C.,andBurning,A.(1989).Self-Efficacy, Outcome Expectancy Mechanism in Reading and Writing Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(1),91-100.

Sinatra,R.,Dowd,C.(1992). Using Syntactic and Semantic Clues to Learn Vocabulary. *Journal of Reading*, 35(3), 224-229.

Solomon, G. (1984). Television is" Easy" and Print is" Tough": The Differential Investment of Mental Effort in Learning as a Function of Preconceptions and Attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 76, 647-658.

Song,F., and Song, G. (2000). A Study of the Relationship Between Reading Self-Efficacy, Reading Time, and Reading Achievements Among Middle School Students. *Educational Theories and Practice*, 1, 59-61.

Usher, E., Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, 78, 751-796.

Wang, C. (2007). A Probe into three Chinese Boys' Self-Efficacy Beliefs Learning English as a Second Language. Journal of Research in Childhood Education, 21, 364-377.

ملحق أ

مقياس الكفاءة الذاتية للقراءة

الرقم	نص الفقرة	صحيح تمامًا	صحيح	لا أعرف	نادرًا	غير صحيح على الاطلاق
1	أعتقد بأنني قارىء جيد					
2	أشعر بالارتياح أثناء القراءة					
3	أقرأ بشكل أسرع من زملائي					
4	أحتاج إلى القليل من المساعدة أثناء القراءة					
5	أستمتع في القراءة					
6	أتعرف إلى الكثير من الكلمات الجديدة أثناء القراءة					
7	أحب القراءة بصوت مرتفع					
8	أقرأ أكثر من زملائي					
9	أشعر بالاسترخاء أثناء القراءة					
10	أستطيع أن اقرأ وأستوعب النشرات الإخبارية					
11	أستطيع قراءة واستيعاب القصائد الشعرية والروايات					
12	يعتقد زملائي أنني أقرأ بشكل جميل					
13	أعتقد بأن القراءة سهلة بالنسبة لي					
14	يعتقد أفراد أسرتي أنني أقرأ بشكل جميل					
15	أشعر بتحسن ملحوظ في مستوى قدرتي القرائية					
16	أشعر بأن زملائي يحبون الاستماع لقرآئتي					
17	أستوعب الموضوعات التي أقرأها في المادة الدراسية بشكل جيد					
18	أستطيع التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية أثناء القراءة					
19	أستطيع تحديد المفاهيم والأفكار التي أفهمها أثناء القراءة					
20	أتمكن من تقييم قدرتي في القراءة					
21	أستطيع أن أقرأ نصًا ما حتى لو كان مملاً					
22	أطرح أسئلة ذات معنى على نفسي أثناء القراءة					
23	أتمكن من توضيح الأفكار التي أقرأها لزملائي					
24	أعتقد أن المكتبات مكان رائع لقضاء الوقت					
25	إن معرفة كيفية القراءة الجيدة مهمة بالنسبة لي					
26	أعتقد أن القراءة وسيلة مهمة لقضاء الوقت					
27	أقضي الكثير من وقتي في القراءة					
28	أشعر بالسعادة عندما يتم منحي الكتاب كهدية					
29	أفهم كل شيء تقريبًا عندما أقرأ بنفسي					
30	أحب أن أشارك في المجموعات الدراسية التي تحفزني على القراءة					

ملحق ب

مقياس مدى استخدام استراتيجيات القراءة

الرقم	الفقرة	دائمًا	غالبًا	احيانًا	نادرًا	ابدًا
1	أحاول تذكر الكلمات المفتاحية لفهم الفكرة الرئيسة في النص					
2	أتذكر الكلمات المفتاحية لتذكرني بالمفاهيم المهمة في النص					
3	عند قراءة موضوع ما، أطرح على نفسي أسئلة للتأكد من فهمي للمادة المتضمنة فيه					
4	أضع خطاً تحت الكلمات المفتاحية لتذكرني بالمفاهيم المهمة في النص					
5	أعود إلى قراءة تفاصيل النص للإجابة عن بعض الأسئلة					
6	عند دراستي لمادة ما، غالبًا احاول تفسير موضوعاتها لزملائي					
7	عند قراءة نص ما، أعمل على أخذ بعض الملاحظات كتدوين بعض الكلمات المفتاحية					
8	عند دراستي لمادة ما، اكتب ملخصًا مختصرًا للأفكار الرئيسة اعتمادًا على القراءات والملاحظات الصفية					
9	أعمل خططاً تفصيلية للقراءة من أجل تحسين قدرتي القرائية					
10	أتمكن من استنتاج هدف الكاتب من كتابته للنص					
11	لا أحتاج إلى فهم كل التفاصيل في كل نص للوصول إلى الفكرة الرئيسة بشكل صحيح					
12	عند دراسة قراءات مادة ما، أضع الخطوط العريضة للمادة لتساعدني في تنظيم أفكاري					
13	قبل دراستي لمادة جديدة بشكل كامل، غالبًا أتصفحها لكي أتعرف على كيفية تنظيمها					
14	عند قرائتي نصاً ما، أحاول ربط موضوعه بالأشياء التي أعرفها مسبقًا					
15	أحاول ان لا أترجم موضوع ما حرفيًا (كلمة كلمة)					
16	أستطيع أن أحدد الأفكار الرئيسة والكلمات المفتاحية لنص ما من خلال قراءة بعض أجزائه					
17	أحرص على قراءة الفكرة أو العنوان الرئيس للنص					
18	أنظر إلى الصور الموجودة في النص					
19	أحرص على قراءة الجملة الأولى في النص					
20	أحرص على قراءة الأسئلة قبل قراءة النص					
21	أحرص على وضع جدول زمني للدراسة لكي يكون عندي وقت كاف للقراءة					
22	أحرص دائمًا على قراءة جميع الواجبات والقراءات المقررة للمادة					
23	أضع أهدافًا واضحة لتحسين مهاراتي في القراءة					
24	أتمكن من نقد الأفكار المتضمنة في النص أثناء قراءتي له					
25	أحاول أن أجد أكبر عدد من الوسائل الممكنة لتساعدني في فهم ما أقرأ					
26	الاحظ الصعوبات التي تواجهني أثناء القراءة وأحاول استخدام طرق اخرى لتساعدني في فهم النص بشكل افضل					
27	عندما تتشتت أفكاري أثناء قراءة نص ما، أعود مرة أخرى لكي أتخذ قراراً بذلك					

الرقم	الفقرة	دائمًا	غالبًا	احيانًا	نادرًا	ابدًا
28	عندما تصبح قراءة نص ما صعبة، فإنني لا أستسلم بسهولة					
29	أبحث عن بعض الطرق لكي أصبح قارئًا جيدًا					
30	أبحث عن فرصة أكثر للقراءة؛ كقراءة مقالات في المجلات والصحف لكي أحسّن قدرتي القرائية					
31	أسال أساتذتي وزملائي بعض الأسئلة من أجل تحسين قدرتي في القراءة					
32	أبطىء سرعتي في القراءة عندما تزداد صعوبة النص					
33	أراجع المادة أثناء دراستي للامتحان					
34	أجد معاني الكلمات من خلال تجزئتها إلى مقاطع لكي أفهمها جيدًا					
35	أتجاهل الكلمات التي لم أتمكن من فهمها					
36	أقرأ بدون ما أتعرف على معنى كل كلمة جديدة					
37	لكي أفهم معنى الكلمات غير المألوفة، اقوم بتخمين معناها من خلال الزوائد الملحقة بها(اللواحق)					
38	أبحث عن تلميحات النص لتساعدني في فهم معاني الكلمات					
39	الشيء الذي أفعله لكي أقرأ بفاعلية هو التركيز على المعنى الكلي للنص					
40	أتنبأ أثناء القراءة بالأشياء التي سوف تحدث لاحقًا					
41	أحاول التنبؤ بما سيقوله الكاتب في النص لاحقًا					
42	أستخدم معرفتي السابقة لتخمين المعنى الكلي للنص					
43	أستخدم الأمثلة والأفكار المتضمنة في الملخص لتخمين معنى النص					
44	أحاول فهم موضوعات المادة من خلال إيجاد ارتباطات بينها وبين معرفتي السابقة					

ملحق (ج)

البناء العاملي لمقياس استراتيجيات القراءة

رقم الفقرة في المقياس	المعرفية	ما وراء المعرفية	التعويضية
1	0.71	0.19	0.11
2	0.59	0.16	0.04
3	0.52	0.09	0.08
4	0.62	0.10	0.14
5	0.55	0.14	0.16
6	0.60	0.18	0.10
7	0.69	0.08	0.09
8	0.65	0.16	0.13
9	0.57	0.11	0.11
10	0.59	0.13	0.05
11	0.47	0.12	0.07
12	0.39	0.06	0.12
13	0.37	0.15	0.09
14	0.33	0.18	0.17
15	0.62	0.16	0.10
16	0.46	0.12	0.08
17	0.11	0.68	0.11
18	0.06	0.38	0.04
19	0.12	0.41	0.09
20	0.10	0.57	0.13
21	0.04	0.64	0.07
22	0.14	0.52	0.12
23	0.10	0.37	0.15
24	0.05	0.61	0.09
25	0.15	0.55	0.08
26	0.13	0.48	0.15
27	0.07	0.39	0.17
28	0.11	0.58	0.10
29	0.03	0.66	0.14
30	0.06	0.60	0.10
31	0.16	0.53	0.05
32	0.09	0.59	0.08
33	0.15	0.67	0.15
34	0.05	0.05	0.56
35	0.08	0.09	0.64
36	0.11	0.11	0.47
37	0.09	0.06	0.51
38	0.13	0.12	0.56
39	0.11	0.13	0.63
40	0.04	0.06	0.48
41	0.10	0.11	0.37
42	0.17	0.14	0.58
43	0.15	0.10	0.65
44	0.08	0.06	0.50