أثر برنامج تدريسي مستند إلى استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية على قلق القراءة ودافعيتها لدى طالبات الصف الثامن في اللغة الإنجليزية

معاوية أبوغزال* و ناديه عطروز**

تاريخ تسلم البحث 2019/2/26 تاريخ قبوله 2019/5/12

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من أثر التدريس باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية على قلق القراءة ودافعيتها لدى طلبة اللغة الإنجليزية. تألفت عينة الدراسة من (41) طالبة من الصف الثامن تم توزيعهن عشوائياً على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة ، تم بناء برنامج تدريسي مستند إلى استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية تألف من (12) حصة تدريسية، بالإضافة إلى الجلسة التمهيدية والجلسة الختامية. استخدم مقياس سايتو وجارزا وهوروويتز (Saito, Garza & Horwitz, 1999) لقياس قلق القراءة من اللغة الإنجليزية، ومقياس جينيون (Jeongyeon, 2015) لقياس الدافعية للقراءة باللغة الإنجليزية، بعد التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأوساط الحسابية لاستجابات الطالبات على مقياس قلق القراءة لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق البرنامج المستند إلى استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، حيث انخفض مستوى قلق القراءة لدى المجموعة التجريبية وبشكل دال إحصائيًا مقارنةً بالمجموعة الضابطة. كما كشفت النتائج فروقًا دالة إحصائياً بين الأوساط الحسابية لاستجابات الطالبات على مقياس الدافعية الخارجية للقراءة باللغة الإنجليزية ولصالح المجموعة التجريبية، ولم تكشف نتائج الدراسة فروقًا دالة إحصائياً بين المجموعتين على مقياس الدافعية الداخلية للقراءة باللغة الإنجليزية.

(الكلمات المفتاحية: برنامج تدريسي، استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، قلق القراءة، دافعية القراءة، طلبة اللغة الإنجليزية)

مقدمة: القراءة أحد أهم المرتكزات الأساسية لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية؛ إذ نحتاج إلى القراءة باللغة الإنجليزية لأسباب مهنية وأكاديمية متعددة، فضلا عن أن معظم الكتب والمجلات العلمية والمواقع الإلكترونية مكتوبة باللغة الإنجليزية، مع ذلك يقلل العديد من متعلمي اللغة الأجنبية من شأن قدرتهم على القراءة، علاوة على مشاعر الخوف والقلق التي تنتابهم تجاهها. ولكون القراءة على درجة عالية من الأهمية لنجاح الطالب في حياته الأكاديمية، لا بد من الارتقاء بدافعية الطلبة للقراءة باللغة الإنجليزية واستثارتها إلى أقصى درجة ممكنة، والتخفيف من القلق المرتبط بها. وقد تبين أن استراتيجيات القراءة المعرفية لا تكفل وحدها تحقيق هذه الغاية، إذ لا بد من تدريب الطلبة على استخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، سيما أن معظم متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية غير مجهزين بشكل جيد للتعامل مع متطلبات القراءة الأكاديمية (USAID, 2010)؛ وقد يعزى ذلك إلى ضعف استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية لديهم (Ismail &Tawalbeh, 2015).

* جامعة اليرموك، الأردن.
** وزارة التربية والتعليم ، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

The Impact of Instructional Program Based on Metacognitive Reading Strategies on Reading Anxiety and its Motivation Among the Eighth Grade Female Students of English Language

Moawyiah Abu-Ghazal, *Yarmouk University, Jordan.*
Nadia Atrooz, *Ministry of Education, Jordan.*

Abstract: This study aims to assess the effect of using metacognitive reading strategies on reading anxiety and its motivation among students of English language. The sample of this study was (41) female eighth grade students. The sample was randomly divided into two groups; the experimental group and the control group. To achieve the aims of this study, a training program has been developed based on metacognitive reading strategies. The program consists of (12) classes, in addition to the introductory and the final sessions. Two self-report questionnaires were used to measure the learners' motivation for reading in English language (Saito, Garza & Horwitz, 1999), and foreign language reading anxiety (Jeongyeon, 2015) after verifying their validity and reliability. The results revealed statistically significant differences between the mean scores of student's performance on foreign language reading anxiety scale in favor of the experimental group, who received instruction of metacognitive reading strategies, where the level of anxiety in the experimental group decreased significantly, compared to the control group. Also, the results revealed statistically significant differences between the mean scores of student's performance on the scale of extrinsic motivation for reading in English language, in favor of the experimental group. No significant differences were found between the groups on the scale of intrinsic motivation for reading in English language.

(**Keywords:** Instructional Program, Metacognitive Reading Strategies, Reading Anxiety, Reading Motivation, Students of English language)

وتعرّف القراءة على أنها عملية عقلية انفعالية دافعية مركبة، وأن عملية تحليلها وتفسيرها تتضمن التعرف على الرموز المكتوبة وفهمها وربطها بالخبرات السابقة للقارئ (Shatah& Alsaman, 2012). وعرفت سنو (Snow, 2002) القراءة بأنها عملية استخراج وبناء المعنى من خلال تفاعل القارئ مع النص المكتوب. ويتضمن هذا المفهوم ثلاثة عناصر أساسية لعملية القراءة هي: القارئ، والنص، والنشاط الذي يتم تضمين الفهم فيه. وعرفها إركارت وويير (Urquhart & Weir, 2013) على أنها عملية تلقي وتفسير المعلومات المشفرة في لغة مكتوبة.

كما افترض أندرسون (Anderson,2002) أن القرّاء يتفاعلون بنشاط مع النصوص في عملية القراءة؛ لذا فإن المعنى لا يقتصر على اللغة المكتوبة فحسب، بل على بنية القارئ المعرفية. وأضاف أن القرّاء في عملية القراءة الخاصة بهم يقومون ببناء المعنى من خلال دمج كلمات النصوص المطبوعة بمعرفتهم السابقة.

و تتأثر القراءة بمجموعة متنوعة من العوامل مثل: القدرات المعرفية والاجتماعية والثقافية، واللغة، والعمر، وإتقان اللغة الأُم واللغة الثانية والقراءة ما وراء المعرفية (Kim, 2011). وقد اقترحت الأبحاث أن الاستراتيجيات المعرفية وحدها تعد غير كافية لإتقان القراءة، وحثت على التركيز على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية؛ لأن الجوانب المعرفية فشلت في تقديم تفسيرات مقنعة عن سبب عدم مواظبة الطلبة على القراءة، وعدم قدرتهم على إجابة أسئلة الاستيعاب بالرغم من أنهم قرّاء جيدون (Khodair & Abu Gazal, 2016).

وقد حظي موضوع ما وراء المعرفة باهتمام الباحثين ومنظري تعلم اللغة، ويعزى هذا الاهتمام لأسباب عدة منها، أن ما وراء المعرفة تنتج مفكرين جيدين ومتعلمين مدى الحياة يتوافقون مع المواقف الجديدة في عالم أبرز سماته سرعة التغيير (Eggen & Kaucbak, 1995)، كما أن دمج ما وراء المعرفة في تدريس اللغة يطور متعلمين يتحملون مسؤولية تعلمهم، وأن ما وراء المعرفة أمر أساسي للتعلم الفعال للغة، فضلًا عن أن ما وراء المعرفة تؤدي دورًا مهمًا في القراءة، كونها تتطلب من القارئ التأمل الناقد في أدائه القرائي (Iwai, 2016). وعليه أصبح ما وراء المعرفة مصطلحًا شائعًا في البحث في موضوع القراءة؛ كونه يوضح كيف يخطط ويراقب القراء استيعابهم القرائي ويصححونه (Jacob & Paris, 1987). وتتطلب استراتيجيات ما وراء المعرفة من المتعلم أن يفكر في تفكيره عندما ينهمك في مهمات أكاديمية (Cubukcu, 2008)، ويضبط الاستراتيجيات المعرفية بغية الأداء الناجح (Phakiti, 2003).

ومن الجدير بالذكر أن معظم طلبة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يعانون من صعوبات في فهم المقروء رغم أنه مضى على تعلمهم الإنجليزية سنوات عدة (Baniabdelrahman & Al-shumaimeri, 2013). كما تعد القراءة باللغة الأجنبية مهمة صعبة جدًا وتؤثر فيها عوامل متعددة منها استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية؛ لذا يحتاج المعلمون لفترة زمنية طويلة لتحقيق تحسنات في عملية القراءة وخصوصًا في البلاد غير الناطقة بها (Ismail & Tawalbeh, 2015).

وتعد استراتيجيات ما وراء المعرفة استراتيجيات فعالة في تعزيز القدرة على القراءة (Mehrdad, Ahaghar & Ahaghar, 2012)؛ إذ يحتاج الطلبة إلى تطوير قدرتهم على القراءة باستخدام معرفتهم السابقة، واستراتيجيات التنبؤ، والتصور العقلي لفهم النص. وتعمل استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية عندما يفكر القراء في ما يجب فعله أثناء القراءة، والتخطيط لكيفية استخدام الاستراتيجيات الفعالة، ومراقبة فعالية الخطة، وتقييم استراتيجيات التعلم الخاصة بهم (Salataci & Akyel, 2002).

وأكد إسماعيل وطوالبة (Ismail & Tawalbeh, 2015) أهمية استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية في زيادة معرفة القراء للنص المقروء بالوعي والسيطرة عليه، وتحسين فهمهم له، وتقييم ما إذا كانت محاولتهم في الفهم قد تحققت. فضلًا عن أن القرّاء المهرة أكثر قدرة على التفكير في عملياتهم المعرفية ورصدها أثناء القراءة. واهتم عدد من الباحثين الأردنيين بفهم المقروء (Alodwan, 2012; Al-Jamal, Al-Hawamleh & Al-Jamal, 2013; Baniabdelrahman & Al-shumaimeri, 2013)، وأكدوا جميعًا أنه على الرغم من أن الطلاب الأردنيين يتعلمون اللغة الإنجليزية منذ بداية مرحلة رياض الأطفال، إلا أنه لا تزال لديهم مشكلات في الاستيعاب القرائي، وفقاً للوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID, 2010)، ويعزى هذا الأمر إلى ضعف معرفتهم بكيفية القراءة الفعالة. هذا الضعف يجعل من الصعب على المتعلمين التعامل مع النصوص المكتوبة، إذ لا يدركون استراتيجيات القراءة التي يمكن أن تعزز القدرة على الحصول على المعلومات؛ وعليه يجب أن يدرك المعلمون هذه المشكلة ويدربوا الطلبة على استخدام استراتيجيات لمساعدة فهم الطلاب في تطوير قدراتهم على فهم المقروء.

ولكون القراءة على درجة عالية من الأهمية؛ لنجاح الطالب في حياته الأكاديمية، فقد أوصى العديد من الباحثين بضرورة تعليم استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية لتحسين مهارات فهم المقروء. فضلًا عن أن استخدام استراتيجيات القراءة قد يعمل على زيادة الثقة بقدرة القارئ على تحليل النص (Ghonsooly, 2012). علاوةً على ذلك، فإن للاستراتيجيات ما وراء المعرفية أهمية خاصة لنجاح قراء اللغة الثانية. وعمومًا كشفت نتائج الدراسات أن استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية ترتبط إيجابًا بنجاح الطلبة في فهم المقروء باللغة الثانية، وسلبًا بقلق القراءة من اللغة الأجنبية (Taraban, Rynearson, & Kerr, 2000; Hong-Nam, Levell, & Maher, 2014). وعليه تظهر الحاجة الماسة إلى تدريب قرّاء اللغة الثانية على كيفية استخدام استراتيجيات القراءة في تخطيط وتنظيم عمليات القراءة الخاصة بهم وتقييمها للتخفيف من قلقهم تجاهها. كما أن للتدريب على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية أثرًا إيجابيًا في رفع مستوى دافعية القراءة والإنجاز الأكاديمي (Moustfa, 2004).

ويُعَرف قلق القراءة من اللغة الثانية بأنه الشعور بالخوف والتوتر عندما يطلب من الطلبة القيام بالقراءة. ويؤثر قلق القراءة على أدائهم ، إذ يُظهر الطلبة ذوو القلق المنخفض أداءً أفضل من الطلبة ذوي القلق المرتفع (Rajab, Zarina, Abdul Rahman, Hosni, & Hassani, 2012). وقد حدد يونغ (Young, 1991) ستة مصادر محتملة لقلق القراءة من اللغة

الثانية. تضمنت هذه المصادر الأسباب التي تتعلق بالشخص ، والتفاعل بين المعلم والمتعلم، والإجراءات الصفية، واختبارات اللغة، واعتقادات المعلم حول تعليم اللغة الأجنبية، واعتقادات المتعلم حول تعلم اللغة الأجنبية.

وتعد الأسباب التي تتعلق بالشخص أكثر مصادر القلق اللغوي شيوعًا، فانخفاض تقدير الذات والقدرة التنافسية هما المصدران الرئيسان لقلق المتعلم. حيث إن القدرة التنافسية يمكن أن تؤدي إلى القلق عندما يقارن متعلمو اللغة أنفسهم بالآخرين، أو بالصورة الذاتية المثالية. كمايرتبط تقدير الذات ارتباطًا وثيقًا بقلق اللغة، إذ إن الطلبة الذين يعانون من تدني تقدير الذات يقلقون أكثر من نظرائهم ذوي تقدير الذات المرتفع (Schlenker & Leary, 1982).

كما وجد كراشن وتيريل (Krashen & Terrell, 1983) أن أكثر الأنشطة التي تسبب القلق لدى الطلبة هي الأنشطة الشفوية والتحدث أمام المجموعة، وكانت المسابقات الشفوية التي تتطلب الرد الشفوي من المصادر القوية الأخرى للقلق. بالإضافة إلى ذلك، وجد يونغ (Young, 1991) أن أكثر من (68٪) من الطلبة يشعرون بارتياح أكبر عندما لا يضطرون إلى الوقوف أمام الفصل للتحدث.

اما المعتقدات المدرسيّة حول تعليم اللغة فهي مصدر إضافي للقلق اللغوي، حيث اعتبرت براندل (Brandl, 1987) أن غالبية المدربين الذين يعتقدون أن دورهم يتمثل في تصحيح أداء الطلبة باستمرار عند ارتكابهم أي خطأ، والذين يرفضون أن يعمل طلابهم في أزواج -لأن الصف قد يخرج عن نطاق السيطرة- قد يسهمون في قلق اللغة لدى المتعلم. كما أشار أريغول ويونال وأونيرسال (Ariogoul, Unal, & Onursal, 2009) إلى أن معتقدات المتعلم تبدو أكثر أهمية، لأنها قد تتأثر بالتدخل من المدرب. حيث يمكن للتعليمات المعرفية التي يقدمها المدربون أن تُغيّر معتقدات المتعلمين التي قد تؤثر بعد ذلك على تجاربهم مع القلق. وعلى الصعيد المحلي كشفت نتائج الدراسات التي أجريت في الأردن على الطلبة الجامعيين ، والتي حاولت الكشف عن أسباب قلق القراءة في مادة اللغة الإنجليزية والعوامل المرتبطة به ، أن لقلق القراءة صلة وثيقة بالمعتقدات اللاعقلانية (Abu-Melhim, Abood, AL-Zghoul, & Zughoul, 2015) ،وأن الخوف من التقييم السلبي، وعدم الاستعداد والخجل هي من الأسباب الرئيسة لاستثارته (Batiha, Noor, & Mustaffa, 2016)، كما تبين فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في التخفيض من هذا القلق (Abood & Abu-Melhim, 2015).

واكد أوتينغن وليتل وليندربيرجر ووبالتيس (Oettingen, Little, Linderberger, & Baltes,1994) أن المتعلمين الآسيويين يميلون إلى التقليل من قدرتهم على تعلم اللغة الثانية، ويشعرون بعدم الرضا عن أدائهم بسبب الاختلافات الثقافية والضغط الأكاديمي الشديد. إذ يميل الآسيويون إلى التقليل من شأن قدراتهم، أما غير الآسيويين فيميلون إلى المبالغة في تقدير قدراتهم في تعلم اللغة. وقد يكون هذا الاتجاه مهمًا ، نظرًا لوجود تفاعل بين معتقدات المتعلم ومستواه الدراسي وقلقهِ التعليمي. وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات السابقة حول قلق القراءة تناولت عددًا قليلًا فقط من المتغيرات، مثل استخدام استراتيجيات القراءة (Ghonsooly, 2012)، وفهم المقروء، والمستوى الأكاديمي (Yi Lien, 2016). وتم التركيز في هذه الدراسة على أثر استخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية في تقليل القلق القرائي لدى طلبة اللغة الإنجليزية.

وتمثل دافعية القراءة رغبة الفرد المستمرة في القراءة، واستمتاعه بما يقرأ، ومن السمات المميزة لهذا الفرد: التحدي، والمثابرة، وحب الاستطلاع، والمنافسة، والتعاون، والكفاءة الذاتية المرتفعة، والمشاركة المستمرة في الأنشطة القرائية. ورغم الإجماع الكبير على أهمية دافعية القراءة، إلا انها لم تحظ باهتمام كبير من الباحثين (Khodair & Abu Gazal, 2016). وتعرّف هيرموسا (Hermosa, 2002) دافعية القراءة على أنها الاهتمام أو الرغبة في القراءة لأسباب أو أغراض مختلفة، مضيفة ان للمعززات الموجبة دورا حاسما في الارتقاء بدافعية القراءة؛ وعليه يجب على المدرسين تصميم أنشطة تحفيزية وإرشادية للمتعلمين لتطوير الشغف بالقراءة.

ويقترح بيكر وشير وماكلر (Baker, Scher & Mackler, 1997) أنه لكي يكون الطلاب متحمسين للقراءة، يجب على المعلمين والوالدين على حد سواء توفير أساس جيد للأطفال على مستوى الكلمة، ويكونوا بمثابة موجهين لهم ، ويوفروا فرصًا للقراءة مثيرة للاهتمام، مثل توفير المواد، وإنشاء مجتمع مشاركة من المتعلمين، وجعل مفاهيم التعلم ممتعة وخالية من الإجهاد، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف الخاصة بطفل معين، وتوفير وقت كاف للقراءة، والتنسيق مع المعلمين والإداريين الآخرين من أجل برنامج القراءة، والشراكة مع أولياء الأمور، وتعلم استراتيجيات القراءة الفعّالة.

وحاول داي وبامفور (Day & Bamfourd, 1998) شرح طبيعة الدافع للقراءة المكثفة وقدمّا نموذجا للقيمة المتوقعة. ووفقًا لنموذجهما، تسهم أربعة عوامل في صياغة الدافع لقراءة اللغة الثانية، هي: مواد القراءة، والقدرة، والمواقف، والبيئة الصفية. حيث افترضا أن مواد القراءة المناسبة والمواقف تلعب دورا حاسما في تحفيز الطلاب على القراءة، مع ذلك، فإن ندرة البحوث عن دافع القراءة باللغة الثانية يشير بوضوح إلى أن هناك حاجة إلى مزيد من الدراسات.

ويرى الباحثون أن دافعية القراءة قد تكون داخلية، تتمثل بالقوى التي تحث الفرد على القيام بتنفيذ نشاط ما برغبة نابعه من داخله، ولأجل التمتع بحالة الرضا وإشباع الرغبات (Roussel, 2000). وتظهر بوضوح عند اختيار الكتب المناسبة للقراءة الحرة في المدرسة أو البيت، والمشاركة في الأنشطة القرائية الإلزامية

وغير الإلزامية. ومن السمات الدالة على الأفراد ذوي الدافعية الداخلية نحو القراءة :الحماس المرتفع، والبحث المستمر عن الفرص المناسبة للاشتراك في برنامج قرائي معين، كما أنهم أكثر استقلالية، ولا يحتاجون إلى الضغط الخارجي لإتمام عمليات القراءة(Sweet, Guthrie, & Ng, 1998). ويشار إلى الطلبة الذين يقرؤون لأنهم مستمتعون ومهتمون بما يقرؤونه بأنهم قرّاء محفّزون داخليًا (De Naeghel, Van keer, Vansteenkiste & Rosseel, 2012). وقد ارتبطت الدافعية الداخلية للقراءة إيجابًا مع الاستمرار بالقراءة، ومقدار القراءة، والأداء القرائي (Petri & Govern, 2004). ويمكن تحفيز الدافعية الداخلية من الحاجة للإحساس بالكفاءة وإمكانية اتخاذ القرار باختيار معيّن ضمن أكبر عدد ممكن من الخيارات الممكنة (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). أما الأفراد ذوو الدافعية الخارجية، فتستثيرهم عوامل خارجية، كأن يقرأ الفرد بغية النجاح، والحصول على علامات مرتفعة، أو لإرضاء الوالدين أو أي سبب آخر (Sweet et al., 1998; Taboada, Tonks, Wigfield & Guthrie, 2008). ومن الجدير بالذكر أن من أكبر محفزات الدافعية الخارجية هي طريقة عرض الدرس، والوسائل المرحة والمحببة، والأساليب التدريسية التي يستخدمها المدرسون (Petri & Govern, 2004).

وتُعرّف استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية على أنها إجراءات تسمح للفرد بمراقبة أدائه القرائي وتقييمه عند انهماكه في مهمة أكاديمية (Iwai, 2016). ويعد الوعي بما وراء القراءة مفتاحًا للقراءة الفاعلة، إذ يتم من خلاله تنظيم عملية القراءة، ففي استراتيجيات القراءة المعرفية يفهم الطلبة الخطوط العريضة للموضوع، فلا يدخلون في أعماق النص لفهم التفاصيل. أما في استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، فهم يحللون تفاصيل النص، ويصلون إلى عمق النص المقروء. وعليه، فإن مستوى التفكير عند استخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية يكون أعلى بكثير من مستوى التفكير عند استخدام استراتيجيات القراءة المعرفية (Tajalli & Satari, 2010). وفي استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية يتبع المتعلم الخطوات التالية: التخطيط (Planning) ثم المراقبة (Monitoring) وأخيرًا التقييم (Evaluating).

ويقوم المتعلم في مرحلة التخطيط باستغلال معرفته السابقة عن طريق معاينة النص من خلال القراءة المسحية. ويستطيع المعلم تفعيل عملية التخطيط من خلال الأسئلة التي تسبق القراءة، كالأسئلة التي يتم طرحها عن الصور الموجودة في النَص أو عن مقدمة النَص، أو قد يسأل المعلم أسئلة تفصيلية عن الموضوع، ثم يجيب عنها الطلبة من خلال معرفتهم السابقة عن الموضوع؛ مما يوسع أُفقهم المعرفي. وتم تحديد عدة إجراءات للتخطيط منها: أخذ فكرة عن المحتوى بالاستعانة بالصور والتصاميم والعناوين والبنود الفرعية، وتحديد الهدف والمسح والتوقع وتقسيم الوقت من أجل ضمان نتائج إيجابية (Channa, Nordin, Siming, Chandio & Koondher, 2015).

وبعد ذلك يتم الانتقال إلى مرحلة المراقبة. وفي هذه المرحلة، يقوم الطلبة باختبار فهمهم للموضوع وذلك عن طريق طرح أسئلة عن النص مثل: ما الذي يريد الكاتب إخبارنا به؟ وما أهمية القصة ؟ لذلك من الضروري أن يقوم الطالب بهذه الخطوة لتسهيل الفهم، واستخلاص المعلومات من الفقرة، وتحديد الاستراتيجيات اللازمة للقراءة (Channa et al., 2015).

وأخيرا يصل الطالب مرحلة التقييم، وفيها يتفحص الطالب مدى فهمه للنص، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق النقاشات الجماعية، أو قد يطلب المعلم من الطلبة كتابة خلاصة النَص، أو إجراء تحليلات نقدية قصيرة للنَص. ومن الضروري أن يتبع المعلم هذه الخطوات الثلاث عند إعطاء النَص لتسهيل عملية التعليم وليبدأ الطلبة بالاستمتاع في عملية القراءة.

و تتضمن استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية ما يلي (Abed-Albari, 2010):

1- استراتيجيات ما قبل القراءة: توجيه التوقعات (Anticipation Guide) : وفي هذه المرحلة يقوم الطالب بتحديد توقعاته تجاه النَص، وعلى المعلم إعطاء الفرصة للطلبة لتوقع الإجابة، ثم الحصول على المعلومة الصحيحة أثناء القراءة.

2- استراتيجيات أثناء القراءة: التركيز في القراءة (Close Reading): وفي هذه الاستراتيجية يقرأ الطلبة بتركيز تام، ويفهمون النَص بشكل أعمق. وكمثال على ذلك يُعدَ الطلبة جدولاً يدونون فيه الجمل الأكثر أهمية، أو التي يرون أن لها أهمية في تحليل النَص، وعليهم القيام بتدوين رقم الصفحة والسطر الذي أخذت منة الجملة. أما في القائمة الثانية من الجدول فيدون الطلبة الكلمات المفتاحية في النَص التي قد تساعد في فهم مضمون النَص، وبعد انتهاء الطلبة من قراءة النَص يطلب منهم المعلم كتابة ملخص لموضوع النَص.

3- استراتيجيات ما بعد القراءة: يقوم المعلم بكتابة الأفكار الرئيسة للنص تنقصها بعض التفاصيل المهمة، ليقوم الطلبة بتعبئتها، أو قد يقوم بكتابة تحليل منقوص للنَص ليقوم الطلبة بسد الفجوات.

ومن الجدير بالذكر أن للمعلمين دورًا بارزًا في تدريب الطلبة على استراتيجيات القراءة، إذ بإمكانهم تحسين نسبة الاستيعاب القرائي لدى الطلبة من خلال تدريبهم على استراتيجيات محددة بما في ذلك استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية. وأظهرت الدراسات أن النمذجة والتعليمات المكثفة من المعلمين حول استراتيجيات القراءة بإمكانها أن تحسن من الاستيعاب القرائي لدى الطلبة. وتبين أن الطلبة بإمكانهم تعلم استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية وتطوير فهمهم للنص عندما يدربهم معلموهم على هذه الاستراتيجيات بوضوح. وعلى أية حال، فالمعلمون الجدد غير القادرين على تدريب الطلبة تلك الاستراتيجيات لن يتعلم طلبتهم

استراتيجيات قرائية فاعلة لتطوير استيعابهم القرائي (Iwai, 2016).

ونظرًا لندرة الدراسات التي تناولت أثر التدريب على استخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية في قلق القراءة ودافعيتها، فسيتم عرض للدراسات التي تناولت العلاقة بين استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية وقلق القراءة بشكل عام، والدراسات التي تناولت العلاقة بين استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية ودافعية القراءة بشكل عام. وفيما يخص الدراسات التي تناولت العلاقة بين استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية وقلق القراءة، فقد أجرى قونسولي (Ghonsooly, 2012) دراسة هدفت إلى البحث في العلاقة بين مستوى قلق القراءة عند متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية واستخدامهم لاستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية. تكونت عينة الدراسة من (196) طالبًا من طلبة الجامعة في تخصص الأدب الإنجليزي وتخصص الترجمة. تم تطبيق مقياس قلق القراءة. ثم تم قياس استخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية لجميع الطلبة. وأظهرت نتائج الدراسة فروقًا في الاستراتيجيات المستخدمة من المتعلمين، إذ استخدم الطلبة ذوو القلق المنخفض استراتيجيات قراءة ما وراء معرفية وهي الاستراتيجيات العامة، واستراتيجيات حل المشكلات (Global Strategy, Problem Solving Strategy)، بينما استخدم الطلبة ذوو القلق المرتفع استراتيجيات قراءة بسيطة وهي الاستراتيجيات المساندة للقراءة (Support Strategies).

وأعد ييليان (Yi Lien, 2016) دراسة تناولت نموذجا مفترضا يحدد التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين قرَاء اللغة الإنجليزية، بما في ذلك المستوى الأكاديمي؛ ومستوى اللغة الإنجليزية المدرك ذاتيا؛ والرضا عن إجادة القراءة، وقلق القراءة، والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة. تكونت عينة الدراسة من (372) طالبًا وطالبة (281 من الاناث و91 من الذكور) من جامعة تايون، بلغ متوسط أعمارهم (19.7). وأظهرت النتائج أن للرضى عن إجادة القراءة تأثيرا مباشرا على قلق القراءة باللغة الأجنبية ولكن ليس على الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة. كما كشفت نتائج الدراسة علاقة عكسية بين قلق القراءة واستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت العلاقة بين استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية ودافعية القراءة، فقد أعد فون ورفاقه (Vaughn et al., 2011) دراسة تجريبية لدراسة تأثيرات استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، والتعلم التعاوني على فهم المقروء لدى (61) طالبًا في الصفين السابع والثامن في ولايتين تكساس وكولورادو (Texas, Colorado) وفي ثلاث مناطق تعليمية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم توزيع الطلبة عشوائيا على المجموعتين التجريبية (34 طالبًا) والضابطة (27 طالبًا)، واستمر التدريب (18) أسبوعًا. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج أداء الطلبة على اختبار فهم المقروء، بعد تعرضهم إلى التدريب على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية والتعلم التعاوني.

وأعد جينيون (Jeongyeon, 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية القراءة لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية واستراتيجيات القراءة التي يستخدمونها. تكونت عينة الدراسة من (57) طالبا من جامعة كوريا. واستخدم مقياس دافعية القراءة لقياس دافعية الطلبة، واختبار استيعاب قرائي لقياس أداء الطلبة. كشفت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين يقرؤون بشكل جيد يستخدمون استراتيجيات ما وراء معرفية أكثر من الطلبة الذين لا يقرؤون بشكل جيد.

وللتحقق من أثر التدريب على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية في الاستيعاب القرائي للغة الإنجليزية كلغة أجنبية ، أجرت حبيبيان (Habibian, 2015) دراسة على عينة مكونة من (48) طالبا وطالبة متخصصين في اللغة الإنجليزية من طلاب جامعة بترا ماليزيا (Putra Malaysi University) تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية. ثم استخدم اختبار قراءة قبلي للتأكد من قدرات الطلبة على القراءة، وقامت الباحثة بتدريب المجموعة التجريبية على مهارات القراءة ما وراء المعرفية لمدة اثنى عشرَ اسبوعًا، وبعد ذلك خضعوا لاختبار قراءة لقياس قدرتهم ومقابلة قصيرة. أظهرت النتائج زيادة الإستيعاب القرائي لدى الطلبة في المجموعة التجريبية.

وأجرى إسماعيل وطوالبة (Ismail & Tawalbeh, 2015) دراسة هدفت إلى قياس فعالية التدريب على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية وأثرها على الاستيعاب القرائي لدى طالبات اللغة الإنجليزية ذوات التحصيل المنخفض في القراءة في جامعة طيف. وتكونت عينة الدراسة من (21) طالبة جامعية، تم تقسيمهن إلى مجموعة تجريبية مكونة من (10) طالبات تم تدريبهنّ على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، ومجموعة ضابطة مكونة من (11) طالبة. كشفت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي واستراتيجيات القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى مينيادو (Meniado, 2016) دراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية والدافعية للقراءة والاستيعاب القرائي. تكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا جامعيًا من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في الجامعات الحكومية في السعودية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. كشفت نتائج الدارسة عن علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية والدافعية للقراءة. ولم تكشف نتائج الدراسة عن علاقة بين استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية والاستيعاب القرائي، كذلك لم تكشف نتائج الدراسة عن علاقة بين الدافعية للقراءة والاستيعاب القرائي.

وأجرى أميساري (Emisari, 2016) دراسة هدفت إلى التأكد من أن التدريب على مهارات القراءة ما وراء المعرفية يطور استراتيجيات القراءة عند الطلبة. وهل يؤثر التدريب على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية على دافعية القراءة والاستيعاب القرائي. تكونت عينة الدراسة من (25) طالبًا من طلبة الصف الأول الثانوي الفرع العلمي في سمان (1) مترو (Sman 1 Metro). ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام نموذج الاختبار القبلي والبعدي لمجموعة واحدة. كشفت نتائج الدراسة وجود فروق دالة في استخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية بين الطلبة بعد التدريب، كما ازدادت دافعية القراءة لدى الطلبة بعد التدريب. وأظهرت النتائج كذلك زيادة الاستيعاب القرائي نتيجة للتدريب على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.

إن المتأمل في نتائج الدراسات السابقة يلاحظ تركيزها على تأثير التدريب على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية على الاستيعاب القرائي (Meniado, 2016; Emisari, 2016) كما يلاحظ من نتائج الدراسات أثرها الإيجابي على دافعية القراءة (Emisari, 2016; Jeongyeon,2015; Meniado, 2016). أما عن تأثيرها على قلق القراءة فقد أثبتت دراسة (Ghonsooly, 2012) ودراسة (Yi Lien, 2016) وجود علاقة عكسية بين الاستراتيجيات المستخدمة وقلق القراءة.

ونظرا لندرة الدراسات -خاصة العربية منها- التي بحثت في أثر استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية على المتغيرين (دافعية وقلق القراءة)؛ تظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسة تتحقق من أثر التدريب على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية في كل من قلق القراءة ودافعية القراءة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.

مشكلة الدراسة وفرضياتها

حظيت اللغة الإنجليزية بمكانة متميزة في الأردن ،إذ تعد أول لغة أجنبية تم تدريسها في جميع مدارس المملكة ابتداءً من الصف الأول وحتى الصف الثاني عشر (Drbseh, 2013) ، وقد تبين وفقا لمؤشر إي إف للكفاءة باللغة الإنجليزية (Education First English Proficiency Index) الذي تحقق من مستوى مهارات اللغة الانجليزية في الشرق الأوسط وشمال افريقيا، أن الأردن كغيره من الدول العربية صُنّف في مرتبة متدنية جدًا في الفترة مابين 2013-2015 وقد كان ترتيبه في المركز53 عالميًا وفي المركز الثالث عربيًا (Alhababha, Pandian, & Mahfoodh 2016). وقد عزا بعض الباحثين الأردنيين ضعف مهارات اللغة الإنجليزية لدى الطلبة إلى عدم تدريب الطلبة على استراتيجيات التعلم الفعّالة (Asassfeh, 2015). وفشل المعلمين في تطبيق أساليب فعّالة في تدريسهم للغة الإنجليزية (Abdo & Breen, 2010).

ونظرًا للتطور العلمي والتكنولوجي، والحاجة الماسة لمواكبة هذا التطور، ومتابعة آخر الاختراعات والاكتشافات، أصبح من الضروري استخدام جميع الوسائل والأدوات التي تحافظ على الإتصال الدائم بما هو جديد. وبما أن اللغة هي أكبر مصدر لاكتساب المعلومات، وأن اللغة الإنجليزية هي اللغة العالمية، التي تنشر بها الأبحاث، وتدرس بها معظم التخصصات حتى في الجامعات العربية؛ يجب مساعدة الطلبة على إتقان مهارات القراءة، والاستماع ، والكتابة، والمحادثة، بعد أن تبين أن ضعف مهارات اللغة الانجليزية بشكل عام هي من المشكلات تدريس اللغة الإنجليزية في الأردن (Alkhatib, 2008)، ولا بد من تركيز الاهتمام هنا على مهارة القراءة كونها المرتكز الأساس في تعلم اللغات، ومن أكبر المشكلات التي تواجه المتعلمين في الأردن هي قلق القراءة (Muhasin, 2007)، مما يقف عائقا أمام سير العملية التعليمية، كما يعاني الطلبة من القلق ونقص في دافعية القراءة التي تلعب دورا بارزا في قلة الجهد المبذول، فالطلبة يقلقون من مجرد أن يطلب اليهم القراءة، ويرفض عدد كبير منهم القراءة أو محاولة التدرب عليها.علاوة على ذلك تبين أن طلبة المدارس الأساسية في الأردن يعانون من صعوبات في تعلم اللغة الإنجليزية ومن أبرزها قلق القراءة ودافعيتها (Yaseen, 2018).

وقد ظهر من خلال مراجعة الدراسات السابقة أن ثمة أثرًا إيجابيًا للتدريب على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية في زيادة دافعية القراءة (Emisari, 2016)، فضلا عن ارتباط استراتيجيات القراءة ماوراء المعرفية بعلاقة عكسية دالة إحصائيًا بقلق القراءة (Taraban, et al., 2000). كما افتقرت المكتبات من الدراسات العربية التي تبحث في أثر استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية على قلق القراءة، وكانت معظم الدراسات في هذا الموضوع دراسات ارتباطية مطبقة في دول غير عربية؛ لذا شعر الباحثان بضرورة تصميم برنامج لتدريب الطلبة على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية ودراسة أثره على كل من قلق القراءة ودافعية القراءة.

وبشكل أكثر تحديدا ، جاءت الدراسة الحالية لفحص الفرضيتين الآتيتين:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين أوساط قلق القراءة لدى الطالبات تعزى للتدريس باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في أوساط المقياسين الفرعيين لدافعية القراءة الداخلية والخارجية لدى الطالبات تعزى للتدريس باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة الحالية من جانبين؛ أحدهما نظري والآخر تطبيقي. فمن الجانب النظري تظهر أهمية الدراسة من حيث اعتبارها من أوائل الدراسات العربية التي جمعت بين دافعية القراءة وقلق القراءة واستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، بالإضافة إلى

أهميتها كونها تناولت هذه المتغيرات في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وعليه ستتاح الفرصة أمام طلبة الدراسات العليا لإجراء دراسات تبحث في متغيرات الدراسة الثلاثة.

وتتجلى الأهمية التطبيقية للدراسة من خلال تزويد المعلمين بكيفية استخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، من خلال تقديم وحدتين في مادة اللغة الإنجليزية، وتزويد المشرفين والقائمين على المناهج بنتائج هذه الدراسة، بهدف تطوير المنهج من خلال تطبيق استراتيجيات جديدة في تقديم محتوى المادة الدراسية التي يؤمل أن تثير اهتمامهم في مراجعة الممارسات التقليدية في التعليم، وفي إثراء المناهج وتدريسها وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة، الأمر الذي يؤدي إلى استخدام الطلبة لاستراتيجيات عميقة، كما يؤدي إلى تحسين التعليم المدرسي والارتقاء به. أضف إلى ذلك أهميتها لمعدي الدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، حيث ستسهم في إمدادهم باستراتيجيات تدريس للقراءة ما وراء المعرفية، الأمر الذي يؤول إلى فهم أعمق لعملية القراءة.

التعريفات الإجرائية

استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية:مجموعة من الإجراءات التي تستخدمها الطالبة قبل البدء في عملية القراءة، وأثناءها، وبعد الانتهاء منها بهدف مراقبة عملية القراءة وتقييمها، من خلال تحديد توقعاتها تجاه النص(التنبؤ) ومعاينة النص والقراءة المسحية وربط النص بمعرفتها السابقة (الربط) قبل البدء في القراءة ، وطرح أسئلة عن مضمون النص (التساؤل)، والتوقف، وإعادة تنظيم الأفكار، وإعادة قراءة النص، وتعديل سرعة القراءة(المراقبة) أثناء عملية القراءة، وتحديد الأفكار المهمة في النص وإعدة كتابتها بلغتها الخاصة (التلخيص) ، وعمل صور ذهنية للنص المقروء (التصور العقلي) بعد الانتهاء من عملية القراءة.

قلق القراءة : شعور الطالبة بالخوف والتوتر والحيرة وتشوش الذهن عندما يطلب منها قراءة نصوص مكتوبة باللغة الإنجليزية. ويقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس قلق القراءة للغة الإنجليزية الذي طوره سايتو وآخرون (Saito et al., 1999).

الدافعية الداخلية للقراءة: شعور الطالبة بالمتعة والسعادة والارتياح والرغبة باكتساب معرفة جديدة عندما تقرأ نصوصا باللغة الانجليزية. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على المقياس الفرعي للدافعية الداخلية للقراءة الذي أعده جينيون (Jeongyeon, 2015).

الدافعية الخارجية للقراءة: قراءة الطالبة لنصوص اللغة الإنجليزية بغية الحصول على علامات جيدة ووظيفة جيدة، وامتثالا لطلبات الوالدين والمعلمات، وتجنبا للشعور بالذنب والخجل الناتجين عن عدم القدرة على القراءة. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على المقياس الفرعي للدافعية الخارجية للقراءة الذي أعده جينيون (Jeongyeon, 2015).

حدود الدراسة و محدداتها

اقتصرت الدراسة الحالية على طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة حوفا المزار الثانوية للبنات خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2018/2017)، كما اقتصرت الدراسة الحالية على تدريس الوحدتين الخامسة (You Can Do It) والسادسة (Talking About Games And Sports) من كتاب اللغة الإنجليزية المعتمد من وزارة التربية والتعليم، اللتين تحويان عشرة نصوص قرائية. وتتحدد نتائج الدراسة بدلالات صدق وثبات أدوات الدراسة وهما: مقياس قلق القراءة من اللغة الأجنبية، والمقياسين الفرعيين لدافعية القراءة. كما تتحدد بمدى صدق البرنامج التدريسي وإجراءات إعداده.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج التجريبي، الذي تضمن متغيرًا مستقلا واحدًا وهو طريقة التدريس وله مستويان الأول هو البرنامج التدريسي، والثاني الطريقة الاعتيادية، ومتغيرين تابعين هما قلق القراءة للغة الإنجليزية، ودافعية القراءة للغة الإنجليزية. وخضعت المجموعتان الضابطة والتجريبية للقياس القبلي للتحقق من تكافؤ المجموعتين على المتغيرين التابعيين، ثم خضعت المجموعة التجريبية للمعالجة(البرنامج التدريسي). وبعد انتهاء المعالجة، خضعت المجموعتان للقياس البعدي. وبذلك فإن التصميم شبه التجريبي الذي استخدم في الدراسة كان على النحو الآتي، وذلك وفق التصميم القبلي والبعدي للمجموعتين، والمشار إليه رياضيًا بالرموز:

$$Gr_1 : O_1\ X_1 O_2$$

$$Gr_2 : O_1\ X_2 O_2$$

حيث إن:

Gr_1:المجموعة التجريبية.

Gr_2:المجموعة الضابطة.

O_1 :قياس قبلي.

O_2 :قياس بعدي.

X_1: التدريس باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.

X_2 : التدريس بالطريقة الاعتيادية.

أفراد الدراسة

تم اختيار افراد الدراسة بالطريقة المقصودة؛ فقد تم اختيار مدرسة حوفا الثانوية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي. ثم تم اختيار الصف الثامن الأساسي ليتم تطبيق الدراسة عليه.بلغ عدَدُ الطالباتِ بالشعبةِ المختارةِ (41) طالبة من

طالبات الصف الثامن الأساسي، تم توزيعهن على المجموعتين الضابطة والتجريبية بالطريقة العشوائية البسيطة. وتم أيضًا توزيع المعالجة على المجموعتين عشوائيًا، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية وعددها (21) طالبة باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، والمجموعة الضابطة، وعددها (20) طالبة تم تدريسهنّ بالطريقة الاعتيادية.

إجراءات التكافؤ

تم التأكد من تكافؤ المجموعتين عن طريق إيجاد المتوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين لأداء المجموعتين على كل متغير من المتغيرات التابعة على الأداء القبلي وكانت النتائج كالآتي:

أولًا: قلق القراءة: للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق القراءة، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإجابات الطالبات على مقياس قلق القراءة القبلي، ثم استخدام اختبار (ت)، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للأداء القبلي على مقياس قلق القراءة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
التجريبية	21	3.59	0.57	1,05	39	0,30
الضابطة	20	3.76	0.45			

يلاحظ من الجدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على مقياس قلق القراءة في الاختبار القبلي؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين. حيث بلغت قيمة (ت = 1.05) بدلالة إحصائية (α = 0.30).

ثانيًا: دافعية القراءة، يوضح الجدول (2) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإجابات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على المقياسين الفرعيين لدافعية القراءة باللغة الإنجليزية.

جدول(2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطالبات على المقياسين الفرعيين لدافعية القراءة القبلي

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الدافعية الداخلية	التجريبية	21	4.30	0.61
	الضابطة	20	4.30	0.46
الدافعية الخارجية	التجريبية	21	3.26	0.65
	الضابطة	20	3.47	0.61

يلاحظ من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية في الأوساط الحسابية لدى المجموعتين في بعدي الدافعية، وللتحقق من دلالة هذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد المتغيرات (2- Way MANOVA). والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد المتغيرات لاستجابات الطالبات على المقياسين الفرعيين لدافعية القراءة القبلي

مصدر التباين	المقياس	مجموع المربعات	درجات الحرية DF	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
المجموعة قيمة هوتلينغ = 0.031 الدلالة = 0.56	دافعية داخلية	0.00	1	0.00	1	0.98
	دافعية خارجية	0.46	1	0.46	1	0.30
الخطأ	دافعية داخلية	11.53	39	0.30		
	دافعية خارجي	15.63	39	0.04		

يلاحظ من الجدول (3) عدم وجود دلالة إحصائية؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

أدوات الدراسة

أولًا: مقياس قلق القراءة

بهدف الكشف عن مستوى قلق القراءة باللغة الإنجليزية، تمت ترجمة مقياس سايتو وآخرين (Saito et al.,1999). وتضمن مقياس قلق القراءة من اللغة الأجنبية على (20) فقرة يتم الإجابة عنها على مقياس ليكرت الخماسي، الذي يبدأ من (1) "لا أوافق بشدة" وينتهي ب (5) "أوافق بشدة". ما عدا الفقرات السالبة إذ تم عكس التدريج عند إدخال البيانات، ومن خلال الاطلاع على مقاييس قلق القراءة، تمت إضافة فقرتين من مقياس هيو جو (Hui-Ju, 2011). وتتراوح درجة الطالبة على المقياس بين (22- 110)..وقد تحقق سايتو وآخرون (Saito et al.,1999) من ثبات المقياس،باستخراج معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي (0.86).

صدق المقياس

للتأكد من صدق المقياس، جرى التحقق من الصدق الظاهري له، من خلال عرضه على لجنة من المحكمين مكونة من (10) محكمين متخصصين في علم النفس الإرشادي والتربوي، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها. وطلب إليهم إبداء آرئهم في المقياس من حيث سلامة الصياغة اللغوية، وإضافة أيّة ملاحظات لتعديل المقياس بشكل أفضل. وقد جرى الأخذ بملحوظات المحكمين التي اشتملت على تصحيحات لغوية وإملائية طفيفة.

كما تم التحقق من صدق البناء للمقياس بحساب معامل ارتباط الفقرة المصحح مع الدرجة الكلية للمقياس بعد تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (40) طالبة من طالبات الصف الثامن، ومن خارج عينة الدراسة، وقد تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين (0.55 – 0.79). وقد تبين أن معظم معاملات الارتباط المصححة أكبر من معيار قبول الفقرة (0.20). والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): معامل الارتباط المصحح بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس قلق القراءة باللغة الإنجليزية

الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الفقرة	معامل الارتباط المصحح
1	0.57	12	0.76
2	0.53	13	0.66
3	0.61	14	0.58
4	0.65	15	0.71
5	0.69	16	0.66
6	0.56	17	0.79
7	0.61	18	0.56
8	0.72	19	0.73
9	0.59	20	0.68
10	0.67	21	0.72
11	0.55	22	0.70

ثبات المقياس

بهدف التحقق من ثبات المقياس، تم استخراج معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لفقرات المقياس، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (40) طالبة من طالبات الصف الثامن من خارج أفراد عينة الدراسة، إذ بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس (0.761).

ثانيًا: مقياس الدافعية للقراءة باللغة الإنجليزية

بهدف الكشف عن مستوى دافعية القراءة باللغة الإنجليزية، تمت ترجمة مقياس جينيون (Jeongyeon, 2015) الذي طور مقياس نويلز، وبيليتر، وكليمينت، وفاليريندز (Noels, Pelletier, Clément, & Vallerands, 2000). وتضمن مقياس الدافعية للقراءة باللغة الإنجليزية (18) فقرة تتم الإجابة عنها على مقياس ليكرت بتدريج سباعي يبدأ من (1) "لا أوافق بشدة" وينتهي ب (7) "أوافق بشدة". وتتوزع فقرات المقياس على مقياسين فرعيين هما: مقياس الدافعية الداخلية ويتكون من (13) فقرة ، ومقياس الدافعية الخارجية ويتكون من (5) فقرات. وقد تحقق جينيون (Jeongyeon, 2015) من ثبات المقياس، باستخراج معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronpach Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي (0.87) لمقياس الدافعية الداخلية و(0.85) لمقياس الدافعية الخارجية.

صدق المقياس

للتأكد من صدق المقياس، جرى التحقق من الصدق الظاهري له، من خلال عرضه على لجنة من المحكمين مكونة من (10) محكمين متخصصين في علم النفس الإرشادي والتربوي، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومناهج اللغة الإنجليزية وأساليب

تدريسها. وطلب إليهم إبداء رأيهم في المقياس من حيث: سلامة الصياغة اللغوية، ومدى ملاءمة فقرات المقياس للبعد الذي تنتمي إليه، وإضافة أية ملاحظات لتعديل المقياس بشكل أفضل. وقد جرى الأخذ بملحوظات المحكمين، التي اشتملت على إلغاء السؤال (لماذا تقرأ نصًا باللغة الإنجليزية؟) الموجود في بداية المقياس ودمجه بفقرات المقياس، واستبدال كلمة (الحصول على) بكلمة (اكتساب). كما تم بناءً على ملاحظات المحكمين تحويل تدريج المقياس من مقياس ليكرت السباعي إلى مقياس ليكرت الخماسي.

كما تم التحقق من صدق البناء للمقياس بحساب معامل ارتباط الفقرة المصحح مع البعد الذي تنتمي اليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين (0.57 – 0.76) لمقياس الدافعية الداخلية، وتراوحت بين (0.64 – 0.79) لمقياس الدافعية الخارجية. وقد تبين أن معظم معاملات الارتباط المصححة أكبر من معيار قبول الفقرة (0.20). والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): معاملات الارتباط المصحح بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه لمقياسي الدافعية الخارجية والدافعية الداخلية

الدافعية الداخلية		الدافعية الخارجية	
الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الفقرة	معامل الارتباط المصحح
1	0.60	10	0.67
2	0.63	11	0.59
3	0.73	12	0.70
4	0.57	13	0.64
5	0.76	14	0.72
6	0.60	15	0.67
7	0.64	16	0.61
8	0.58	17	0.79
9	0.57	18	0.65

ثبات المقياس

بهدف التحقق من ثبات المقياس، تم استخراج معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمقياسي الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية. بعد تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (40) طالبة من طالبات الصف الثامن ومن خارج أفراد عينة الدراسة، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية الداخلية (0.79) ولمقياس الدافعية الخارجية (0.75).

تصحيح المقياس

تكون مقياس الدافعية من (18) فقرة موجبة الاتجاه. ويجاب عن الفقرات بتدريج خماسي يشتمل على البدائل الآتية: "لا أوافق بشدة" وتعطى درجة واحدة، "لا أوافق" وتعطى درجتين، "محايد" وتعطى ثلاث درجات،"أوافق" وتعطى اربع درجات،"أوافق بشدة" وتعطى خمس درجات. وبذلك تتراوح درجات المقياس على مقياس الدافعية الخارجية بين (5-25) وعلى مقياس الدافعية الداخلية (13-65)

البرنامج التدريسي

بغرض تحقيق أهداف الدراسة، تم بناء البرنامج التدريسي لزيادة الدافعية للقراءة باللغة الإنجليزية، وخفض قلق القراءة باللغة الإنجليزية؛ من خلال تدريب الطالبات على استخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، ووضع أنشطة تدريبية للطالبات. وتكون هذا البرنامج من الهدف الرئيس للبرنامج، والأهداف العامة له، والاستراتيجيات المستخدمة في الحصص التدريسية، وعدد الحصص، والزمن اللازم للتدريب، والوسائل والأدوات ويستند البرنامج إلى الافتراضات الآتية:

- تتكون استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية من عدد من المهارات الرئيسية.
- هناك فروق فردية بين الأفراد فيما يخص استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.
- يمكن تنمية استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية والتدريب عليها.

ويهدف البرنامج التدريسي إلى زيادة دافعية القراءة باللغة الإنجليزية، والتقليل من قلق القراءة باللغة الإنجليزية من خلال التدريس باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية. ويتوقع في نهاية البرنامج أن تتمكن الطالبات من تحقيق الأهداف الآتية:

- استخدام استراتيجية الربط (Connection) عند القراءة باللغة الإنجليزية.
- استخدام استراتيجية التنبؤ (Prediction) عند القراءة باللغة الإنجليزية.
- استخدام استراتيجية التساؤل (Questioning) عند القراءة باللغة الإنجليزية.
- استخدام استراتيجية المراقبة (Monitoring) عند القراءة باللغة الإنجليزية.

- استخدام استراتيجية التلخيص (Summarizing) عند القراءة باللغة الإنجليزية.
- استخدام استراتيجية التصور العقلي (Visualizing) عند القراءة باللغة الإنجليزية.

ويضم البرنامج التدريسي مجموعة من الأدوات والأنشطة والنصوص القرائية التي تم تدريسها باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، من خلال وحدتي (You Can Do It) و (Talking About Games And Sports) من كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثامن الأساسي المعتمد من وزارة التربية والتعليم، اللتين تحويان عشرة نصوص قرائية. ويتألف البرنامج من (12) حصة تدريسية بالإضافة إلى اللقاء التمهيدي واللقاء الختامي، مدة كل حصة (45) دقيقة. وقد استمر تطبيق البرنامج ستة أسابيع بمعدل ثلاث حصص أسبوعيًا. وقد تضمنت كل حصة دراسية أربعة أنشطة للتأكد من مدى امتلاك الطالبات للتعلم القبلي اللازم للتعلم الجديد، ونشاط ثان للتمهيد للحصة ، ونشاط أو أكثر للتدريب على استخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية من خلال النصوص القرائية ، ونشاط لغلق الحصة، يتخلل ذلك أو يتبعه أنشطة التقويم التكوينية والختامية.

صدق البرنامج التدريسي

للتحقق من صدق البرنامج التدريسي، تم عرضه على لجنة من عشرة محكمين من الأساتذة المتخصصين في علم النفس الإرشادي والتربوي، والمناهج والتدريس باللغة الإنجليزية في جامعة اليرموك، وجامعة مؤتة، وكلية بنات إربد بلغ عددهم (10) محكمين. حيث طلب من المختصين إبداء الرأي حول أهداف البرنامج، والمواقف التدريبية المكونة للبرنامج، ومدى مناسبة الأنشطة، والفترة الزمنية اللازمة لكل حصة تدريسية. وقد قدم المحكمون مجموعة من الملاحظات، وقد أجريت التعديلات المطلوبة.

الإجراءات

لتحقيق أهداف الدراسة، تمت الإجراءات وفق الخطوات الآتية:

- تطبيق مقاييس الدراسة (مقياس قلق القراءة، ومقياس دافعية القراءة الداخلية، ومقياس دافعية القراءة الخارجية) على الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقا قبليًا.

– تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.

– تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

– تطبيق مقاييس الدراسة (مقياس قلق القراءة، ومقياس دافعية القراءة الداخلية، ومقياس دافعية القراءة الخارجية) على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقًا بعديًا.

– تم جمع البيانات وتدقيقها، والتأكد من صلاحيتها لأغراض إجراء التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: البرنامج التدريسي وله مستويان:

- البرنامج التدريسي المستند إلى استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.
- طريقة التدريس الاعتيادية.

ثانيا: المتغيرات التابعة

- قلق القراءة للغة الإنجليزية كلغة أجنبية.
- دافعية القراءة للغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ولها بعدان هما: الدافعية الخارجية للقراءة ، والدافعية الداخلية للقراءة.

عرض النتائج

أولًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين أوساط مقياس قلق القراءة لدى الطالبات تعزى للتدريس باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مقياس قلق القراءة البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) لإجابات أفراد العينة على مقياس قلق القراءة البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
التجريبية	21	2.67	0.47	7.37	39	0.00
الضابطة	20	3.71	0.45			

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لإجابات أفراد العينة على مقياس قلق القراءة البعدي. وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء اختبار(ت) (T-Test) للعينات المنفصلة. حيث بلغت قيمة (ت = 7.37)، بدلالة إحصائية (α = 0.00)، وبحجم أثر (0.75). حيث تم استخراج حجم الأثر استنادا إلى المعادلة الآتية:

$$cohen'sd = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{s_p^2}}$$

وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين أوساط مقياس قلق القراءة لدى أفراد عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في أوساط المقياسين الفرعيين لدافعية القراءة الداخلية والخارجية لدى الطالبات تعزى للتدريس باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على المقياسين الفرعيين لدافعية القراءة البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، كما هو مبين في الجدول رقم (7)

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على المقياسين الفرعيين لدافعية القراءة البعدي

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدافعية الداخلية	التجريبية	21	4.37	0.43
	الضابطة	20	4.13	0.49
الدافعية الخارجية	التجريبية	21	3.87	0.54
	الضابطة	20	3.49	0.57

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على أبعاد مقياس دافعية القراءة البعدي. وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد المتغيرات (2-Way MANOVA)،وكانت النتائج كالآتي:

جدول(8): نتائج تحليل التباين المتعدد للكشف عن أثر البرنامج التدريسي على المقياسين الفرعيين لدافعية القراءة البعدي

مصدر التباين	المقياس	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة	حجم الأثر
المجموعة قيمة هوتلينج = 0.379 الدلالة = 0.002	دافعية داخلية	0.57	1	0.57	2.68	0.109	0.064
	دافعية خارجي	3.334	1	3.33	12.86	0.001	0.248
الخطأ	دافعية داخلي	8.26	39	0.21			
	دافعية خارجي	10.11	39	0.26			

يظهر الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين أوساط الدافعية الخارجية للقراءة لدى الطالبات ولصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.

وعدم جود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين أوساط الدافعية الداخلية للقراءة لدى الطلبات تعزى للمجموعة.

مناقشة النتائج

أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين أوساط مقياس قلق القراءة لدى الطالبات تعزى للتدريس باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائيا بين أوساط قلق القراءة لدى أفراد الدراسة تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية. أي أن قلق القراءة من اللغة الثانية لدى الطالبات اللواتي تم تدريسهنّ باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية انخفض وبفارق دال إحصائيًا، مقارنة بقلق القراءة لدى الطالبات اللواتي تم تدريسهنّ باستخدام الطريقة الاعتيادية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة القلقين يظهرون استخدامًا أقل لاستراتيجيات القراءة، وقلة الخبرة والمهارة والثقة (Ismail, 2015)، وعندما تم تدريب الطالبات على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية التي تشمل على التخطيط والمراقبة والتصور، تم إكسابهنّ مهارة التنظيم والقدرة على التعامل مع النص، مما قلل من قلق القراءة لديهن.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى ما يوفره البرنامج التدريسي من أنشطة مختلفة تتضمن العمل الفردي والجماعي للطالبات، بالإضافة إلى مميزات البرنامج، حيث جاء واضحا بأهدافه، ومكوناته مترابطة ومتدرجة وواضحة؛ مما سهل عليهن تطبيق هذه الاستراتيجيات وفهم النص بشكل أفضل وقلل بدوره من قلق القراءة لديهنّ.

كما أن ما صاحب البرنامج من تعزيز من المعلمة، أو تعزيز ذاتي من الطالبة لنفسها من خلال ما تحققه من نجاح في القدرة على التعامل مع نص القراءة شكل دورا فاعلا في خفض قلق القراءة لدى الطالبات، ومما أسهم في فاعلية البرنامج التدرج في الاستراتيجيات من الأسهل إلى الأصعب، مما زاد من قدرات الطالبات على سرعة التعلم وثبات الاستراتيجيات الأُخرى لديهنّ، فضلًا عن رفع مستوى الفعالية الذاتية وتقدير الذات لديهن؛ مما ترتب على ذلك خفض مستوى قلق القراءة لديهنّ، سيما أن الأدب التربوي السابق قد أكد أن الارتقاء بالفاعلية الذاتية وتقدير الذات يقلل من احتمالات تعرض الطلبة لقلق القراءة (Schlenker & Leary, 1982).

كما تعزى هذه النتيجة إلى شموليّة الاستراتيجيات، حيث يحتوي البرنامج على استراتيجية الربط، التي تمكن الطالبة من ربط المعلومات السابقة لديها بالخبرات الجديدة، كما يوفر البرنامج أنشطة عملية تساعد الطالبات على تنظيم المعلومات وترتيبها لتسهيل عملية دمجها ضمن بنائهن المعرفي؛ مما ساعد على احتفاظهنّ بالمعلومات لفترة طويلة واسترجاعها في الوقت المناسب.

وتم تدريب الطالبات على استخدام الاستراتيجيات من خلال نمذجتها والسماح للطالبات بشرح كيفية استخدامها، والاستخدام الملائم لها، وتشجيعهن على استخدامها في مواقف جديدة. بالإضافة إلى تكرار عملية التدريب مع تقديم التغذية الراجعة عند استخدامهنّ للاستراتيجيات بالشكل الصحيح؛ مما أسهم في زيادة تقديرهن لأهمية هذه الاستراتيجيات، وحرصهنّ على اتباعها لما لها من أثر إيجابي في قدرتهن على استيعاب النص. كما قد يكون لمحاولة الباحثين الابتعاد عن الأنشطة المثيرة للقلق، كتجنب مقارنة الطالبات بغيرهنّ، والتقليل من التنافس، وتركيزها في المقام الأول على التعلم التعاوني (العمل في أزواج)، دورًا رئيسيًا في خفض مستوى قلق القراءة، سيما أن الأدب التربوي السابق قد أكد دور هذه العوامل في خفض قلق القراءة لدى متعلمي اللغة الانجليزية (Krashen & Terrell, 1983). كما قد يكون لهذه الاجراءات المتبعة من الباحثين دور في خفض قلق القراءة؛ لما لها من أثر في خفض مستوى الخوف من التقييم السلبي والذي تبين أنه من العوامل التي قد يعمل على ارتفاع مستوى قلق القراءة لدى الطلبة الأردنيين (Batiha, Noor, & Mustaffa 2016).

كما حرص البرنامج على أن تبتعد الطالبات عن الترجمة الحرفية، واستخدام المعنى الإجمالي للجملة، مما أسهم في خفض القلق عند التعرض لكلمات جديدة. وحرص البرنامج كذلك على ربط المعلومات بخبرات الحياة اليومية، وهذا من أهم الأسباب التي تجعل التعلم أكثر أثرًا وبقاءً في ذاكرة الطلبة. وبما أن البرنامج عمل على السيطرة على مسببات قلق القراءة من اللغة الثانية، وتدريب الطالبات على استراتيجيات كافيةٍ نوعا ما للوصول إلى عمق النص بطريقة تدريجية؛ فإن انخفاض القلق بعد التمكن من هذه الاستراتيجيات يعد نتيجة منطقية، سيما أن مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة متكافئتان في كل شيء باستثناء طريقة التدريس.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة قونسولي (Ghonsooly, 2012)، حيث أظهرت نتائج دراسته فروقاً في الاستراتيجيات المستخدمة من قبل المتعلمين، إذ استخدم الطلبة ذوو القلق المنخفض استراتيجيات قراءة ما وراء معرفية وهي الاستراتيجيات العامة، واستراتيجيات حل المشكلات (global strategy, problem solving strategy). بينما استخدم الطلبة ذوو القلق المرتفع استراتيجيات قراءة بسيطة، وهي استراتيجيات المساندة للقراءة (support strategies). كما اتفقت مع دراسة ياليان (Yi Lien, 2016) التي أظهرت نتائجها عن علاقة عكسية بين قلق القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في أوساط المقياسين الفرعيين لدافعية القراءة الداخلية والخارجية لدى

الطالبات تعزى للتدريس باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.

كشفت نتائج الدراسة فروقًا دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين أوساط الدافعية الخارجية للقراءة باللغة الإنجليزية لدى الطالبات تعزى لطريقة التدريس ولصالح استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، بينما لم تكشف نتائج الدراسة عن أثر للتدريب على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية على الدافعية الداخلية للقراءة باللغة الإنجليزية تعزى لطريقة التدريس. ويمكن تفسير زيادة الدافعية الخارجية لدى الطالبات وعدم تحسن الدافعية الداخلية؛ بأن القراءة باللغة الإنجليزية لا زالت مهمة صعبة؛ مما يترتب على ذلك ازدياد احتمالات ارتفاع الدافعية الخارجية على حساب الدافعية الداخلية، وكما هو معروف بالأدب التربوي، فإن احتمالية تحول الدافعية الداخلية إلى الدافعية الخارجية تزداد كلما كانت المهمة صعبة (Seifert, 1995). كما يمكن تفسير سبب زيادة الدافعية الخارجية لدى الطالبات؛ إلى إثراء البيئة الصفية، واستخدام وسائل تكنولوجية جديدة ومثيرة للطالبات، والتركيز على العمل الفردي والجماعي، والاهتمام باستخدام المعززات اللفظية والمعنوية لرفع ثقة الطالبات بقدراتهن.

ومن جهة أخرى قد تكون النصوص القرائية بالبرنامج التي تم اعتمادها بناء على المنهج المقرر من وزارة التربية والتعليم، لا تنسجم مع حاجات الطالبات وميولهن ورغباتهن. كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الدافعية الداخلية سمة يدخل في تكوينها العديد من العوامل كالبيئة الصفية الاجتماعية، بما تتضمنه من دعم المعلم لحاجات الطلبة النفسية وحاجاتهم إلى الاستقلالية ودعم الأقران وتشجيع الاحترام المتبادل، فضلًا عن أن الدافعية الداخلية تحتاج إلى ممارسات تدريسية خاصة كبرامج القراءة الفعالة التي تزود الطلبة بتفاعلات واقعية مع عالم الأطفال ودعم الاستقلالية وتوفير نصوص قرائية مشتركة ومثيرة للاهتمام (Topping & Ferguson, 2005).

علاوة على ذلك، يبدو أن الدافعية الداخلية تحتاج لفترة زمنيه طويلة حتى تتم السيطرة عليها وتغييرها. وقد استمرت فترة التدريب لاثنتى عشرة جلسةً، وهذه المدة قد تكون قصيرة نسبيا لتغيير سمة الدافعية الداخلية لدى الطالبات.

كما يمكن القول إن هذه النتيجة منطقية، إذا أخذنا بالاعتبار العوامل المسؤولة عن الارتقاء بالدافعية الداخلية و الخارجية ، إذ أكد الأدب التربوي السابق أن أكثر العوامل المسؤولة عن الدافعية الداخلية هي منح الطالب فرصة اختيار نشاطاته القرائية وهذا الصعب التحكم به، بينما يعدَ كل من عرض الدرس والوسائل المرحة والمحببة وأساليب التدريس أكبر المحفزات لدافعية القراءة الخارجية (Deci et al., 1991). وبمعنى آخر فإن نوعية وطبيعة المادة الدراسية هي المسؤولة عن الدافعية الداخلية، بينما يعد أسلوب التدريس من أقوى العوامل المؤثرة في الدافعية الخارجية؛ ولذلك تحسن مستوى الدافعية الخارجية على حساب الدافعية الداخلية؛ لأنه لم يكن بمقدور الباحثين التغيير قي النصوص القرائية بمادة اللغة الانجليزية وتوفير نصوص قرائية خارجية.

الاستنتاجات

دعمت نتائج الدراسة الحالية نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة السببية بين استلراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية وكل من قلق القراءة ودافعيتها لدى متعلمي اللغة الإنجليزية، إذ تبين فاعلية البرنامج التدريسي المستند إلى استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية في خفض قلق القراءة والارتقاء بالدافعية الخارجية للقراءة. ولم تكشف نتائج الدراسة أثر للبرنامج التدريسي في الإرتقاء بالدافعية الداخلية للقراءة.إن لهذه النتيجة تضمينات تربوية هامة جًدا يستفيد منها مخططو المناهج والمشرفون التربويون ومعلمو اللغة الانجليزية، إذ يبدو أن استثارة الدافعية الداخلية ليس بالأمر السهل مقارنة بالدافعية الخارجية، ويترتب على ذلك إعادة النظر في أساليب تدريس مادة اللغة الانجليزية كي تنسجم مع ميول الطلبة واهتمامهم؛ الأمر الذي يقود في نهاية المطاف إلى الارتقاء بالدافعية الداخلية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصى بما يلي:

- إعداد دورات تدريبية وورش تعليمية خاصة بالمعلمات لتعريفهن باستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، وتشجيعهن على استخدامها في تدريسهن للغة الإنجليزية، وذلك استنادا إلى ما أظهرته نتائج الدراسة من فاعلية لهذه الاستراتيجيات في رفع مستوى الدافعية الخارجية والتخفيض من قلق القراءة باللغة الإنجليزية.
- تصميم برامج تدريبية لزيادة الدافعية الداخلية للقراءة باللغة الإنجليزية، تستند إلى استراتيجيات تدريسية أخرى غير استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية.
- إجراء دراسات أخرى تستهدف التحقق من أثر التدريب على استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية في متغيرات نفسية أخرى كأسلوب العزو والفاعلية الأكاديمية.

References

Abdo, I., & Breen, G. (2010). Teaching EFL to Jordanian students: New strategies for enhancing English acquisition in a distinct Middle Eastern student population. *Creative Education*, *1*(1), 39-50.

Abed- Albari,M. (2010). *Reading comprehension strategies*. Amman, Dar Almasirah for Publishing Printing, and Distribution

Abood, M. & Abu-Melhim, A. (2015). Examining the effectiveness of group counseling in reducing anxiety for Jordanian EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, *6*(4), 749-757.

Abu Gazal, M. (2016). *Theory of human development and its educational application.* Amman: Dar Almasirah for Publishing, Printing, and Distribution.

Abu-Melhim, A.; Abood, M. H.; Al-Zghoul, H. & Zughoul, R. (2015). The relationship between irrational beliefs and foreign language anxiety among Jordanian EFL Learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, *4*(6), 130-140.

Albazi, S. (2016). Evaluating the effect of metacognitive strategy training on reading comprehension of female students at KAU. *International Journal of Applied Linguistics& English Literature. 5*(3), 200-222.

Alhababha, M. Pandian, A. & Mahfoodh, O. (2016). English language education in Jordan: Some recent trends and challenges. *Cogent Education*, *3*(1), 1-14.

Al-Jamal, D.; Al-Hawamleh, M. & Al-Jamal, G. (2013). An assessmentof reading comprehension practice in Jordan. *Jordan Journal of Educational Sciences, 9*(3), 335-344.

Al-Khatib, M. (2008). Innovative second and foreign language education in the Middle East and North Africa. *Encyclopedia of Language and Education*, 1323-1333.

Alodwan, T. (2012). The effect of the directed reading thinking activity through cooperative learning on english secondary stage students' reading comprehension in jordan. *International Journal of Humanities and Social Sciences, 2*(16), 138-151.

Anderson, N. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. *ERIC DIGEST*. Retrieved May, 2018 from https:// files.eric.ed.gov/fulltext/ED463659.pdf.

Ariogoul, S.; Unal, D. &Onursal, I. (2009). Foreign language learners'beliefs about language learning: a study on Turkish university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 1(22), 1500–1506.

Asassfeh, S. (2015). Prospective EFL teachers: What language learning beliefs do they hold?.*The Asia-Pacific Education Researcher*, *24*(1), 13-26.

Baker, L.; Scher, D. &Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist, 32* (2), 69-82.

Bani abdelrahman, A. & Al-shumaimeri, Y. (2013). Strategies used by Saudi EFL students to determine the meaning of English words . *English Language Teaching Journal. 7*(1), 75-91.

Batiha, J.; Noor, N. & Mustaffa, R. (2016). Speaking anxiety among English as a foreign language learner in Jordan: Quantitative research. *International Journal of Education and Research*, *4*(10), 63-82.

Bernhardt, E. (2000). Second-language reading as a case study of reading scholarship in the 20th century. In M. Kamil, P .D. Pearson, & R. Barr (Eds.). *Handbook of reading research*, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Brandl, K. (1987). *Ecclecticism in teaching communicative competence*. Unpublished Master's Thesis, University. of Texas.

Channa, M.; Nordin, Z.; Siming, I.; Chandio, A. & Koondher,M. (2015). Developing reading comprehension through metacognitive strategies: A review of previous studies. *English Language Teaching. 8*(8), 181-186

Çubukçu F. (2008). Enhancing vocabulary development and reading comprehension through metacognitive strategies. *Issues in Educational Research, 18*(1), 1-11.

Day, R. & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom. Cambridge*: Cambridge University Press.

De Naeghel, J.; Van Keer, H.; Vansteenkiste, M. &Rooseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1006-1021.

Deci, E.; Vallerand, R.; Pelletier, L. & Ryan, R. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective, *Educational Psychologist,26*(4) 325-346.

Drbseh, M. (2013). The spread of English language in Jordan. *International Journal of Scientific and Research Publications, 3*(9), 1-5.

Eggen, P. &Kaucbak, D. (1995). *Strategies for Teachers: Teaching content and thinking skills*. Boston: Allyn and Bacon.

Emisari, P. (2016). *Metacognitive reading strategy training for high school students at Sman 1 Metro*. Unpublished Master Thesis, Lampung University.

Ghonsooly, B. (2012). The relationship between EFL Learners' reading anxiety levels and their metacognitive reading strategy use. *International Journal of Linguestics, 4*(3), 333-351.

Habibian, M. (2015). The impact of training metacognitive strategies on reading comprehension among ESL Learner's. *Journal of Education and Practice,6(28).*222-245.

Hermosa, N. (2002). *The psychology of reading.* Quezon City: University of the Philippines Open University.

Hong-Nam, K.; Levell, G. & Maher, S. (2014). The relationships among reported strategy use, metacognitive awareness, and reading achievement of high school students. *Reading Psychology*, 35(22) 762-790.

Hui-Ju, W. (2011). Anxiety and reading comprehension performance in English as a foreign language. *Asia EFL Jornal,13*(2)273-307.

Ismail, N. & Tawalbeh, T. (2015). Effectiveness of a metacognitive reading strategies program for improving low achieving EFL readers. *International Educational Studies, 8* (1) 71-87.

Ismail, S. (2015). Secondary school students' reading anxiety in a second language. *Canadian Center of Science and Education. 8*(11), 28-41

Iwai, Y. (2016). Promoting strategic readers: Insights of preservice teachers' understanding of metacognitive reading strategies. *International Journal Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1),1-7

Jacobs, J. & Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.

Jeongyeon, P. (2015). Insights into Korean EFL students' reading motivation, proficiency, and strategy use. *English Teaching, 70*(1), 57-74.

Khodair, R., & Abu Gazal, M. (2016). Reading motivation and it`s relationship to social classroom environment among intermediate basic stage student in Irbid governorate. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 12 (3), 375-396.

Kim, K. (2011). Reading motivation in two languages: An examination of EFL college students in Korea. *Read Write,4*(24), 861- 881

Krashen, S. (1983). *The natural approach language acquisition in the classroom.* California: Phoenix Elt.

Lien, H. (2011). EFL Learners' reading strategy use in relation to reading anxiety. L*anguage Education in Asia, 2*(2), 199-212.

Mehrdad, A.; Ahaghar, M. & Ahaghar, M. (2012).The effect of teaching cognitive and metacognitive strategies on EFL students' reading comprehension across proficiency levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 46*(2) 3757-3763.

Meniado, J. (2016). Metacognitive reading strategies, motivation, and reading comprehension performance of Saudi EFL students. *English Language Teaching, 9* (3). 416-432.

Moustfa, M. (2004). The impact of metacognitive reading strategies and motivation for scholastic achievement and self-worth protection on secondary students' academic achievement. *Egyptian Journal of Psychological Studies, 14*(42), 271-370.

Muhaisen, M. (2007). *An investigation of the relationship between anxiety and foreign language learning among 2 nd secondary students in second Amman directorate of education*. Doctoral Dissertation, University of Jordan.

Noels, K.; Pelletier, L.; Clément, R. & Vallerand, R. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning, 50*, 57–85

Oettingen, G.; Little, T.; Lindenberger, U. & Baltes, P. (1994). Causality, agency, and control beliefs in East versus West Berlin children: A natural experiment on the role of context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 579–595.

Petri, H. & Govern, J. (2004). *Motivation theory, research, and application*, 5th Ed. Australia: Thomson-WadsWorth.

Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. *Language Testing, 20* (1) 26-56.

Rajab, A.; Zarina, W.; Abdul Rahman, H.; Hosni, A. & Hassani, S. (2012). Reading anxiety among second language learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 66, 362-369.

Roussel, P. (2000). La motivation au travail - concept et théories, *note de recherche du Lirhe, (326)*, 35-48.

Saito, Y.; Garza, T. J. & Horwitz, E. (1999). Foreign language reading anxiety. *Modern Language Journal, 83*(2), 202-218.

Salataci, R. & Akyel, A. (2002). Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. *Reading in a Foreign Language, 14*, 1-17.

Schlenker, R. & Leary, R.(1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model. *Psychological Bulletin, 92, (3) 641-669.*

Seifert, T.(1995). Characteristice of ego and taskoriented students: A comparison of two models. *British Journal of Educational Psychology, 65*(1) 125-138.

Shatah, H. & Alsaman, M.(2012). *Reference in language learning and instruction:* Cairo, Arab book library.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. CA: Rand Education, Santa Monica.

Sweet, A.; Guthrie, J. & Ng, M. (1998).Teachers' perceptions and students' reading motivations. *Journal of Educational Psychology. 90* (2), 210-223.

Taboada, A.; Tonks, S.; Wigfield, A. & Guthrie, J. (2008). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*: *An Interdisciplinary Journal, 22*, 85-106.

Tajalli, P. &Satari, S. (2013). Effectiveness of metacognitive strategies on reading skills of student with hearing disorders. *Procedia Social and Behavior Sciences, 84*, 139 – 143

Taraban, R.; Rynearson, K. & Kerr, M. (2000). Metacognition and freshman academic performance. *Journal of Development Education, 24*(1), 12-20.

Topping, K. & Ferguson, N. (2005). Effective literacy teaching behaviors. *Journal of Research in Reading*, 28(2), 125-143.

Urquhart, A. & Weir, C. (2013). *Reading in a second language process, product, and practice*. London: Longman.

USAID. (2010). *Student performance in reading and mathematics, pedagogic practice, and school management in Jordan.* No16.