المجلد 16 العدد 3 سبتمبر 2015

الفاعلية الذاتية وعلاقتها بما وراء الاستيعاب لدى عينة من طلبة اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية

د. نافز أحمد عبد بقيعي
قسم التربية وعلم النفس
كلية العلوم التربوية والآداب- الأونروا
Muneeb-bakaiei@yahoo.com

د. حنان أحمد إسماعيل هماش
قسم التربية وعلم النفس
كلية العلوم التربوية والآداب- الأونروا
hanan99h@yahoo.com

الفاعلية الذاتية وعلاقتها بما وراء الاستيعاب لدى عينة من طلبة اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية

د. نافز أحمد عبد بقيعي
قسم التربية وعلم النفس
كلية العلوم التربوية والآداب- الأونروا

د. حنان أحمد إسماعيل هماش
قسم التربية وعلم النفس
كلية العلوم التربوية والآداب- الأونروا

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب لدى طلبة اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (١٥١) طالباً وطالبة من جامعة الإسراء والزيتونة وكلية العلوم التربوية والآداب الجامعية (الأونروا) خلال العام الدراسي ٢٠١١/ ٢٠١٢م تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياسين، الأول يقيس الفاعلية الذاتية والثاني يقيس ما وراء الاستيعاب. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى متوسط في الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب لدى طلبة اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الفاعلية الذاتية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي ولصالح المعدل الأعلى، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في ما وراء الاستيعاب تعزى إلى متغيرات الدراسة. وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب. وأوصت الدراسة بتنفيذ أنشطة تدريبية خلال مساقات اللغة الإنجليزية تسهم في توظيف مهارات ما وراء الاستيعاب، وبناء برامج تدريبية تنمي الفاعلية الذاتية لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية الذاتية، ما وراء الاستيعاب، طلبة اللغة الإنجليزية، الجامعات الأردنية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٣/٩/٢٩م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٤/٦/١م

Self-Efficacy and its Relationship to Metacomprehension among EFL Undergraduate Students in Jordanian Universities

Dr. Nafez A. Bukaiei
Faculty of Educational Sciences and Arts-UNRWA

Dr. Hanan A. Hammash
Faculty of Educational Sciences and Arts-UNRWA

Abstract

This study aimed at exploring the relationship between self efficacy and metacomprehension among English as Foreign Language (EFL) undergraduate students in Jordanian universities. The sample consisted of (151) male and female EFL undergraduates form AL Isra'a University, Al Zaytoonah University and Faculty of Educational Sciences and Arts-UNRWA during the academic year 2011-2012. The sample was chosen randomly based on availability. To fulfill the study aims, two instruments were used; the first measures self efficacy while the second measures metacomprehension. Study results revealed a moderate level of self efficacy and metacomprehension among EFL students in Jordanian universities. It also showed statistically significant differences in self efficacy attributed to grade point average in favor of the higher averages while there were no differences attributed to gender or study level. There were no statistically significant differences in metacomprehension attributed to the study variables. There was a positive statistically significant relationship between self efficacy and metacomprehension. The study recommended carrying out training activities in English Language courses that contribute to using metacomprehension and constructing training programs that promotes self efficacy among EFL students.

Keywords: self efficacy, metacomprehension, EFL students, Jordanian universities.

الفاعلية الذاتية وعلاقتها بما وراء الاستيعاب لدى عينة من طلبة اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية

د. نافز أحمد عبد بقيعي
قسم التربية وعلم النفس
كلية العلوم التربوية والآداب- الأونروا

د. حنان أحمد إسماعيل هماش
قسم التربية وعلم النفس
كلية العلوم التربوية والآداب- الأونروا

المقدمة:

تعد الفاعلية الذاتية من المواضيع المهمة التي تسهم في نجاح الأفراد وإنجازهم للمهمات المختلفة التي يقومون بها، إذ تعمل على زيادة الجهد والطاقة والتركيز والمثابرة عند مواجهة المشكلات والعقبات والمواقف الصعبة، مما يدفع الفرد للتعامل معها والتغلب عليها. وتعتبر الفاعلية الذاتية من العوامل المهمة المفسرة لسلوك الأفراد، فالفرد يقوم بأداء الأعمال المختلفة استناداً إلى معتقداته حول قدراته التي يمتلكها في الجوانب المختلفة؛ مما يدفعه لبذل الجهود المناسبة لأداء العمل والوصول إلى المستوى الأفضل.

وقد ظهر مفهوم الفاعلية الذاتية ضمن النظرية المعرفية الاجتماعية، حيث أشار "باندورا" إلى أن معتقدات الفرد المرتبطة بقدرته على أداء عمل معين تؤثر في كيفية أدائه لذلك العمل، فالطريقة التي يُفكر ويعتقد ويشعر بها الفرد تؤثر في الكيفية التي يتصرف بها، إذ تشكل معتقدات الفرد المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوكه، حيث يعمل على تفسير إنجازاته اعتماداً على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها، مما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح في المهمة التي يقوم بها (Bandura, 1997).

ومعتقدات الفرد حول قدراته تؤثر إلى حد كبير في دافعيته للسلوك أو عدم السلوك في موقف ما، فعندما يعتقد الأفراد بأن لديهم فاعلية ذاتية مرتفعة فإنهم يقومون بالانخراط في الأنشطة والمهمات الصعبة مع ثقتهم بالقدرة على مواجهتها والتغلب عليها، في المقابل فإن الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة لا يقتربون من الأنشطة الصعبة التي يرون فيها نوعاً من التهديد الشخصي لهم (Ormord, 1995; Schunk, 1984). وهذا ما أشار إليه "باندورا" من أن الشعور بالفاعلية الذاتية المرتفعة يؤدي إلى المثابرة والنشاط والذي بدوره يؤدي إلى تحقيق النجاح في المهمة المختارة (Bandura, 2006).

ويشير مصطلح الفاعلية الذاتية إلى العملية المعرفية التي يطور من خلالها الفرد معتقدات

حول قدرته على القيام بمهمات محددة (Tuzun & Topcu, 2008)، بينما يشير تعريف آخر بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على التعلم أو أداء مهمة ما (Kitsantas & Zimmerman, 2009; Tilfarlioglu & Cinkara, 2009)، ويعرفها "شوارزر" بالقناعة الذاتية الخاصة بالفرد حول قدرته على القيام بالمتطلبات المختلفة ومواجهة المشكلات التي تعترضه، والحكم على نجاحه في إنجاز المهمات المعنية (Schwarser, 1998). بينما يرى "باندورا" أن الفاعلية الذاتية تشير إلى المعتقدات الشخصية التي يمتلكها الفرد حول قدرته على تنظيم الإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف، وهذا يعني أنه إذا اعتقد الفرد بقدرته على إنجاز الأهداف المطلوبة فإنه يحاول جعل هذه الأشياء تحدث فعلاً، بمعنى أن الفاعلية الذاتية تشير إلى الاعتقادات الافتراضية التي يمتلكها الفرد حول مقدرته (Bandura, 1997).

أما الفاعلية الذاتية الأكاديمية فتشير إلى معتقدات الطلبة حول قدرتهم على الأداء بشكل جيد في الموقف التعليمي (Sutton, Phillips, Lehnert, Bartle & Yokomizo, 2011)، بينما يعرفها "إلياس" بأنها ثقة الطلبة في قدرتهم على النجاح في المهمات الأكاديمية الصعبة (Elias, 2008). والفاعلية الذاتية الأكاديمية ترتبط بعلاقة إيجابية مع التحصيل (Fan, Lindt, Arroyo-Giner & Wolters, 2009)، كما أنها تعتبر محدداً مهماً للنجاح في المهمات التي تتطلب تنظيماً ذاتياً (Baird, Scott, Dearing & Hamill, 2009)، ومن ناحية أخرى فإنه كلما كان تقييم الطالب لقدرته على التعلم أكثر إيجابية كلما كان أكثر ميلاً ومثابرة نحو التعلم، وبالتالي أكثر تحصيلاً (Pintrich & DeGroot, 1990).

ومستوى الفاعلية الذاتية يمكن أن يكون متنبئاً جيداً بمستوى إنجاز وتحصيل المهمة اللغوية (Multon, Brown & Lent, 1991)، فقد أشارت نتائج الدراسات إلى وجود علاقة بين الفاعلية الذاتية والمهارات اللغوية خصوصاً في مهارة القراءة، كما أشارت إلى أن الطلبة الذين تعرضوا لبرامج تدريبية في الفاعلية الذاتية أصبحوا قراء جيدين، وتمكنوا من مهماتهم القرائية وأنجزوها بنجاح (Barnes, 2010; Pajares, 2003).

ويرى "شنك" أن الفاعلية الذاتية أو معتقدات الطلبة الشخصية حول قدرتهم على التعلم أو أداء السلوكيات بالمستويات المرغوبة تلعب دورا مهما في دافعيتهم و تعلمهم، كما تؤثر في جهودهم ومثابرتهم وإنجازهم واختيارهم للمهمات، وتؤكد أيضاً على أن الإنجاز يعتمد على التفاعل بين السلوك والعوامل الشخصية والظروف البيئية (Shunk, 2003). ويعتقد أنصار النظرية المعرفية الاجتماعية وجود عوامل تؤثر في تطور الفاعلية الذاتية لدى الأفراد وهي (Ormord, 1995; Bandura, 1997; Bandura, 1994; Giallo & Little, 2003; Hoy, 2000; Pajares, 1996):

١. خبرات النجاح والفشل Previous Successes Failures: إن تحقيق الأهداف بشكل مستمر يزيد من الفاعلية الذاتية لدى الفرد، فالطلبة الذين لديهم تاريخ من النجاح الأكاديمي يشعروا بفاعليتهم الذاتية أكثر من الطلبة ضعيفي التحصيل الذين عاشوا الفشل تلو الآخر في الأنشطة الأكاديمية.

٢. الإقناع اللفظي Verbal Persuasion: فالفاعلية الذاتية تتأثر برسائل الإقناع التي يتلقاها الفرد من بعض الأشخاص الموثوق بقدرتهم على أداء مهمة ما، وهذا يجعلهم يعتقدون أن بإمكانهم التغلب على الصعوبات التي تواجههم وتحسين مستوى أدائهم.

٣. االخبرات البديلة Vicarious Experiences: يكتسب الأفراد المعلومات عن فاعليتهم الذاتية من خلال ملاحظة نجاح وفشل الآخرين، خصوصاً من يشبهونهم في بعض السمات والخصائص كالعمر والقدرات.

٤. الحالة الانفعالية الفسيولوجية Physiological Affective States: تعد الحالة الانفعالية التي يعيشها الفرد عند أدائه لبعض المهمات مصدراً رئيساً لشعوره بالفاعلية الذاتية، فالإثارة الانفعالية الشديدة وسيطرة الأفكار السلبية والمخاوف تؤثر سلباً في الفاعلية الذاتية.

ويبرز أثر الفاعلية الذاتية المدركة من خلال مساعدة الفرد على تحديد مقدار الجهد الذي سيبذله في نشاط معين، ومدى المثابرة والصلابة التي يبديها في مواجهة العقبات والمواقف الصعبة. فكلما زاد الإحساس بالفاعلية زاد الجهد والمثابرة والصلابة، والأفراد ذوو الفاعلية الذاتية المرتفعة يتعاملون مع المشكلات الصعبة بمزيد من الهدوء والاتزان والرصانة (Pajares, 1996)، أما الأفراد ذوو الفاعلية الذاتية المنخفضة فيتجنبون الأنشطة الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني، ويستغرقون وقتاً أطول في فهم واستيعاب دروسهم، ولا يستطيعون ممارسة الاستراتيجيات التي تتطلب عمليات عقلية عليا (Thomas & Rohwer, 1986).

وتتأثر الفاعلية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين ببعض المتغيرات، فقد اتفقت العديد من نتائج الدراسات (Elias & MacDonald, 2007; Edman & Brazil, 2007) على وجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي، وأن الفاعلية الذاتية تعد مؤشراً جيداً على الأداء الأكاديمي الجامعي. كما أن الفاعلية الذاتية تتأثر بالمستوى الدراسي، حيث تكون الفاعلية الذاتية في مستوى أفضل كلما تقدم الطالب خلال سنوات الدراسة الجامعية، فالطلبة في السنوات الدراسية الأخيرة تكون لديهم الفاعلية الذاتية أفضل من الطلبة في السنوات الأولى (الزق، ٢٠٠٩؛ غباري وأبو شعيرة، ٢٠١٠).

ويعد مفهوم ما وراء الاستيعاب من العناصر المكونة لمفهوم ما وراء المعرفة، وهو من أكثر العمليات العقلية المعرفية تعقيداً، التي تتطلب إصدار الأحكام على التعلم، والتنبؤ بالأداء المستقبلي ذات العلاقة بالنصوص والاحتفاظ بها (Anderson, 2005). وقد عرفته "براون" بوعي المتعلم بالعمليات العقلية المستخدمة أثناء القراءة أو الدراسة أو حل المشكلة (Brown, 1985)، كما عرفة "دنلوسكي وليبكو" بقدرة الفرد على الحكم على تعلمه أو فهمه للنصوص المكتوبة (Dunlosky & Lipko, 2007)، وفي تعريف آخر تم الإشارة إليه على أنه السيطرة والمراقبة التي ينهمك فيها المتعلم عندما يقيم مستوى فهمه الشخصي أثناء القراءة (Linderholm, Zhao, Therriault & Cordell-McNulty, 2008)، أما "بيريتر وبيرد" فيرى أن ما وراء الاستيعاب يشير إلى مراقبة القارىء لفهمه ووعيه بالاستراتيجيات التي تسهل عليه عملية الفهم؛ أي أنه يتمثل في معرفة الفرد متى يفهم ومتى لا يفهم وماذا يفهم؟ وماذا يحتاج كي يفهم؟ وما هي الاستراتيجية المناسبة التي تساعد على الفهم؟ (Bereiter & Bird, 1985). والطلبة الذين لديهم مهارات ما وراء استيعاب ضعيفة فإنهم يقرأون النصوص دون معرفة ما استوعبوه منها، في حين يستخدم أقرانهم الذين لديهم مهارات ما وراء استيعاب استراتيجيات مختلفة وأكثر فاعلية عند الشعور بعدم الاستيعاب مثل: إعادة القراءة، أو الربط بين أجزاء النص، أو تلخيص النص بشكل موجز، أو توجيه الأسئلة إلى الذات (Harris, Graham & Freeman, 1988; Harris, Graham & Mason, 2003; Thompson & Taymans, 1994).

وتختلف درجة ما وراء الاستيعاب من قارىء إلى آخر، إذ يظهر القارىء الجيد درجة عالية في معرفة متى يستوعب ومتى لا يستوعب، وتوظيفه لعمليات المراقبة وتقييم الذات وتنظيمها وتصحيح الخطأ عند الوقوع به، بعكس القارىء غير الجيد الذي لديه مهارات ضعيفة في ما وراء الاستيعاب، والتي تجعله ينهي قراءة النص دون معرفة عدم فهمه له (Hardin, 2001). وما وراء الاستيعاب يتضمن القدرة على معرفة الفشل في الاستيعاب، ومعرفة كيفية التخلص من هذا الفشل والنجاح في المهمة (Osman & Hannafin, 1994).

وقد ميز "دنلوسكي" و"ليبكو" بين نوعين من دقة ما وراء الاستيعاب، أولهما: دقة ما وراء الاستيعاب النسبية (Relative Accuracy) والتي يتم قياسها عن طريق الارتباط بين الأحكام التي يصدرها المتعلم على تعلمه وأدائه على الاختبار، حيث تشير الارتباطات الإيجابية العالية إلى أن المتعلمين أكثر دقة في تمييز النصوص التي تعلموها بشكل جيد من تلك التي تعلموها بشكل أقل جودة. وثانيهما: دقة ما وراء الاستيعاب المطلقة (Absolute Accuracy) التي تشير إلى قدرة المتعلم على إصدار الأحكام على تعلمه دون المبالغة أو التقليل من تقدير

أدائه على الاختبار، حيث يستند المتعلم في أحكامه إلى المعرفة السابقة بالموضوع، وفاعليته الذاتية التي تشكلت من خلال الخبرات السابقة (Dunlosky & Lipko, 2007).

وقد حاول العلماء والباحثون التعرف على العلاقة بين الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب، وبدأوا أولاً بالبحث عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية وما وراء المعرفة حيث أشار سميث وتشانج وموريس إلى وجود تشابه بين الفاعلية الذاتية وما وراء المعرفة، فكلاهما تستخدم في تقييم الذات وقياس معرفة الفرد ومهارته في المهمات التي يقوم بها (Smith, Chang & Morees, 2003)، كما أن وجود الفاعلية الذاتية المرتفعة لدى الأفراد يشير إلى امتلاكهم للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية (Pintrich & De Groot, 1990). واقترح كوريت (Koriat, 1997) أن أحد العوامل المهمة عند ممارسة الأفراد للتفكير ما وراء المعرفي على أحد المهمات هو فاعليتهم الذاتية المتمثلة بمعتقداتهم حول القدرة على أداء المهمة والظروف التي تجري فيها. ولأن ما وراء الاستيعاب أحد العناصر الأساسية لما وراء المعرفة فقد بدأ الاهتمام مؤخراً بدراسة العلاقة بين ما وراء الاستيعاب والفاعلية الذاتية، حيث أشارت كلارك إلى وجود علاقة بين الفاعلية الذاتية للأفراد واستراتيجيات ما وراء الاستيعاب التي يستخدمونها أثناء أداء المهمات التي يقومون بها (Clark, 2012).

وعلى الرغم من أهمية الفاعلية الذاتية في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي، إلا أن الأدب التربوي الخاص بالعلاقة بين الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب ما زال قليلاً على المستويين العالمي والعربي، ومن الدراسات التي تناولت الفاعلية الذاتية فقد أجرى سوتون وفيليبس وليهنرت ووبارتل وويوكوميزو (Sutton, Phillips, Lehnert, Bartle & Yokomizo, 2011) دراسة هدفت إلى معرفة دور الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز في العمل كمتنبئات لمخرجات التعليم الجامعية أوالأداء الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٨) طالباً جامعيا. وأشارت النتائج إلى أن التوقعات التي يشكلها الطلبة لشيء ما يعتمد بدرجة كبيرة على معتقداتهم حول ما سيمكنهم القيام به من أداء في حالات معينة، فالطلبة أصحاب الفاعلية الذاتية العالية سيتوقعون نتائج إيجابية بينما الطلبة ذوو الفاعلية الذاتية المنخفضة سيتوقعون نتائج سلبية.

وهدفت دراسة حجازي والشحراري وفارسينجاد والصقاري (Hejazi, Shahraray, Farsinejad & Asgary, 2009) إلى تقصي أثر الفاعلية الذاتية الأكاديمية على الإنجاز الأكاديمي وأنماط الهوية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة السنة الجامعية الثانية في جامعة طهران. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي وأنماط الهوية.

وقام الزق (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس. وأشارت النتائج إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية كان متوسطاً، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية تعزى للمستوى الدراسي ولصالح السنة الأعلى، وعدم وجود فروق تعزى إلى الجنس.

وأجرى إلياس وماكدونالد (Elias & MacDonald, 2007) دراسة هدفت إلى التنبؤ بالأداء الأكاديمي الجامعي من خلال دراسة الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) طالباً جامعياً في إحدى الجامعات الأمريكية. وأشارت النتائج إلى أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية تعد مؤشراً هاماً على الأداء الأكاديمي الجامعي.

وهدفت دراسة إيدمان وبرازيل (Edman & Brazil, 2007) إلى معرفة العلاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والنجاح الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٧٥) طالباً جامعياً. وأظهرت النتائج أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية تعد متنبئاً جيداً للإنجاز الأكاديمي، فالطلاب الذي يتمتعون بفاعلية ذاتية مرتفعة يحققون مستوى أعلى من النجاح الأكاديمي.

وقام كل من باسي وستيكا وفيف وكابرارا (Bassi, Steca, Della Fave & Caprara, 2007) بدراسة حول أثر معتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية في التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طالباً إيطالياً. وأشارت النتائج إلى أن الطلاب أصحاب الفاعلية الذاتية الأكاديمية المرتفعة كانوا أكثر طموحاً في الجانب الأكاديمي وأكثر نشاطاً من أصحاب الفاعلية الذاتية المنخفضة، ويقضون وقتاً أطول على الواجبات البيتية وأنشطة التعلم، وينظمون أنشطة التعلم ضمن أفضل الخبرات، ويحصلون على مستوى أكاديمي أفضل.

وأجرى محي الدين وإلياس وجيونج ومحمد ونورالدين وعبدالله (Mahyuddin, Elias, Cheong, Muhamad, Noordin, Abdullah, 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية والتحصيل في اللغة الإنجليزية، وتكونت العينة من (١١٤١) طالباً من المدارس الثانوية في ماليزيا. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي وتأكيد الذات مع الأداء في اللغة الإنجليزية.

ومن الدراسات التي تناولت ما وراء الاستيعاب أجرت ثايد وجريفين وويلي وأندرسون (Theide, Griffin, Wiley & Anderson, 2010) دراسة هدفت إلى تحديد سبب الضعف في ما وراء الاستيعاب، ومعرفة التلميحات التي يستخدمها طلبة الجامعة القراء سواء كانوا عاديين أو ضعافاً جداً كأساس لأحكامهم في ما وراء الاستيعاب عند استخدامهم للتلخيص

الفوري والمؤجل. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٦) طالباً وطالبة في إحدى الجامعات الأمريكية، منهم (٧٤) طالباً قراء عاديون، و(٣٢) طالباً من ضعيفي القراءة (مرحلة الخطر). وأظهرت النتائج تحسن الطلبة في ما وراء الاستيعاب سواءً كانوا عاديين أو ضعاف القراءة عند استخدام التلخيص المؤجل، إلا أن القراء الضعاف لم يصلوا إلى نفس المستوى في ما وراء الاسيتيعاب مقارنة بالقراء العاديين. وأظهرت النتائج أيضاً أن عدداً قليلاً من الطلبة استخدموا التلميحات المرتبطة بالاستيعاب، وأن عدداً أكبر من القراء الضعاف استخدموا التلميحات السطحية كأساس لأحكامهم.

وقام غباري وأبو شعيرة (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة استخدام طلبة الزرقاء الخاصة للعمليات ما وراء المعرفية الخاصة بالاستيعاب القرائي للنصوص الأجنبية في ضوء متغيرات الجنس والسنة الدراسية والكلية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٢) طالباً وطالبة تم اختيارهم من شعب مساق اللغة الإنجليزية في جامعة الزرقاء الخاصة. وأظهرت النتائج أن الطلبة يستخدمون عمليات ما وراء المعرفة الخاصة بالاستيعاب القرائي بدرجة ضعيفة لا تمكنهم من استيعاب النصوص الإنجليزية، كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق تعزى لمتغيري الجنس أو الكلية، بينما أظهرت النتائج وجود فروق تبعاً لمتغير السنة الدراسية ولصالح السنة الرابعة.

وأجرى أندرسون (Anderson, 2005) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التلخيص الفوري والمؤجل في ما وراء الاستيعاب لدى القراء العاديين والضعفاء، وتكونت عينة الدراسة من (٨٩) طالباً وطالبة في إحدى الجامعات الأمريكية والذين ينحدرون من أصول إفريقية وآسيوية وإسبانية وقوقازية. وأشارت النتائج إلى تحسن مستوى ما وراء الاستيعاب للطلبة الذين مارسوا التلخيص المؤجل سواء للقراء العاديين أو الضعاف أكثر منه للطلبة الذين مارسوا التلخيص الفوري أو المجموعة الضابطة، كما كشفت النتائج أن القراء العاديين والضعاف كانوا بالدقة نفسها في ما وراء الاستيعاب عند استخدام التلخيص المؤجل.

وهدفت دراسة ثايد وأندرسون (Theide & Anderson, 2003) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التلخيص الفوري والمؤجل في زيادة ما وراء الاستيعاب لدى (٧٥) طالباً وطالبة في جامعة الينوي في شيكاغو. وأظهرت النتائج تحسن مستوى ما وراء الاستيعاب لدى الطلبة الذين قاموا بالتلخيص المؤجل بدرجة أكبر من الذين قاموا بالتلخيص الفوري أو المجموعة الضابطة.

ومن الدراسات التي تناولت العلاقة بين الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب فقد أجرى

الغرايبة (Al Ghraibeh, 2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية في القراءة وما وراء الاستيعاب لدى الطلبة غير الناطقين باللغة العربية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) طالباً من جامعة سعود في الرياض. وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع في كل من الفاعلية الذاتية في القراءة وما وراء الاستيعاب، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب.

وقام كلارك (Clark, 2012) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الرابع والخامس الأساسي. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية العالية واستخدام الطلبة لست استراتيجيات ذات علاقة بما وراء الاستيعاب.

وأجرى العلوان والمحاسنة (٢٠١١) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الفاعلية الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٨) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية. وقد أشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط في الفاعلية الذاتية في القراءة لدى طلبة الجامعة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الفاعلية الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة يعزى للمستوى الدراسي ولصالح المستوى الأعلى. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الفاعلية الذاتية واستخدام استراتيجيات القراءة.

وقام شانج (Shang, 2010) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين استخدام استراتيجيات القراءة والفاعلية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣) طالباً وطالبة من طلبة جامعة (شو) في اليابان. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين استخدام استراتيجيات القراءة وإدراكهم لفاعليتهم الذاتية.

وأجرى يوشنج ويانج (Yusheng & Wang, 2010) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الفاعلية الذاتية للقراءة واستخدام استراتيجيات القراءة،وتكونت عينة الدراسة من (١٨٢) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثانية في إحدى الجامعات الصينية. وأشارت النتائج إلى أن الفاعلية الذاتية في القراءة ترتبط باستخدام استراتيجيات القراءة بشكل عام، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية والمعرفية والاجتماعية/ الانفعالية بشكل خاص.

وهدفت دراسة القطاونة والقطاونة (٢٠٠٦) إلى قياس وعي طلبة تخصص معلم صف اللغة الإنجليزية بأهمية الاستراتيجيات القرائية وممارستهم لها، كما هدفت إلى معرفة العلاقة بين درجة وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة ودرجة وعيهم بممارستهم لها، ونكونت

عينة الدراسة من (١٩٦) طالباً وطالبة من طلبة تخصص معلم صف اللغة الإنجليزية في جامعة الطفيلة التقنية الذين أنهوا مساق مهارات القراءة. وأظهرت النتائج أن الطلبة يثمنون وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة بدرجة مرتفعة، ويمارسونها بدرجة مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين الشعور بأهمية استراتيجيات القراءة وممارستها.

يلاحظ من خلال الدراسات السابقة أن الفاعلية الذاتية تؤثر في التحصيل الأكاديمي، وأن الطلبة ذوي الفاعلية الذاتية العالية لديهم تحصيل أكاديمي عالٍ كدراسة (Hejazi et al, 2009) و(Elias & MacDonald, 2007) و(Edman & Brazil, 2007) و(Bassi et al, 2007)، ولأن التحصيل الأكاديمي العالي يشير إلى استخدام مهارات ما وراء الاستيعاب فإن هذا يؤسس لعلاقة نظرية محتملة بين الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب. فالعلاقة بين الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب تم تناولها في بعض الدراسات بطريقة غير مباشرة، إذ تناولت دراسة العلوان والمحاسنة (٢٠١٠) ودراسة (Yusheng & Wang, 2010) ودراسة (Shang, 2010) العلاقة بين الفاعلية الذاتية واستخدام استراتيجيات القراءة والاستيعاب القرائي، بينما تميزت الدراسة الحالية بالبحث عن الفاعلية الذاتية وعلاقتها بما وراء الاستيعاب لدى طلبة اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة الحالية بظهور بعض المشكلات لدى طلبة اللغة الإنجليزية تتمثل بعدم قدرتهم على مراقبة تعلمهم واستيعابهم لنصوص اللغة الإنجليزية، وعدم قدرتهم على التمييز بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيد من المادة التي تم تعلمها بصورة ضعيفة، وعدم استخدام الاستراتيجيات التي تعينهم على تحقيق الاستيعاب بالصورة الأفضل. وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم استخدام استراتيجيات ما وراء الاستيعاب التي تعتبر مهمة وضرورية للحد من هذه المشكلات، ولها دور كبير في تحسين الأداء القرائي الذي يسهم في استيعاب النصوص واتقانها بالشكل الأمثل.

ولأهمية الفاعلية الذاتية القرائية لدى طلبة تخصص اللغة الإنجليزية في التعامل مع النصوص القرائية المختلفة، والتعامل مع معطيات العصر الذي أصبحت فيه اللغة الإنجليزية هي اللغة السائدة، ودورها في التواصل اليومي في مختلف المواقف؛ لذا فإن اعتقاد الطالب في فاعليته الذاتية يؤثر في تفكيره وتصرفاته، ويؤثر أيضاً في إنجازه إيجاباً وسلباً، وعلى اعتبار أن الفاعلية الذاتية تؤثر في سلوك الطالب، وتجعله يستخدم اعتقاداته بشكل إيجابي وملموس في استجاباته للمواقف المختلفة؛ كل ذلك دفع الباحثين إلى معرفة درجة الفاعلية الذاتية

ومستوى ما وراء الاستيعاب والعلاقة بينهما لدى طلبة اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية. هذا وقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما درجة الفاعلية الذاتية لدى طلبة تخصص اللغة الانجليزية في الجامعات الأردنية؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في الفاعلية الذاتية لدى طلبة اللغة الانجليزية في الجامعات الأردنية تعزى إلى الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي؟
- ما درجة ما وراء الاستيعاب لدى طلبة تخصص اللغة الانجليزية في الجامعات الأردنية؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في ما وراء الاستيعاب لدى طلبة اللغة الانجليزية في الجامعات الأردنية تعزى إلى الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي؟
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب لدى طلبة تخصص اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية في كونها تهدف إلى الكشف عن العلاقة النظرية بين الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب لدى طلبة اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية، ولأن دراسة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية والنجاح فيها يعتمد بصورة كبيرة على مهارتي القراءة والكتابة فإن معرفة الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب يمكن أن يلقي الضوء على أبرز العوامل المؤثرة في تعلم الطلبة للغة الإنجليزية، فالفاعلية الذاتية تلعب دوراً في تعلم الطلبة و في دافعيتهم وجهودهم ومثابرتهم وإنجازهم للمهمات التعليمية (Schunk, 2003)، ويمكن أن تكون متنبئاً جيداً بمستوى إنجازهم وتحصيلهم اللغوي (Multon et al, 1991). ويؤثر ما وراء الاستيعاب في فهم الطلبة ووعيهم بالاستراتيجيات التي تسهل عليهم الفهم (Bereiter & Bird, 1985)، وفي قدرة الطلبة على قراءة النص وفهمه بصورة أسهل (Hardin, 2001).

ويمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تحسين برامج اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية من خلال معرفة الفاعلية الذاتية المتمثلة بتوقعات الطلبة لقدراتهم في القراءة والكتابة ومستوى ما وراء الاستيعاب لديهم، وذلك من خلال تطوير خطط المساقات والبرامج التعليمية الخاصة بتخصص اللغة الإنجليزية، ومساعدتهم على التعامل مع المواقف التي تتطلب استخدام اللغة بصورة سليمة.

وتتأكد أهمية هذه الدراسة من أخذها بتوصية بعض الدراسات السابقة، حيث أشارت

دراسة العلوان والمحاسنة (٢٠١١) إلى الحاجة لمزيد من البحث في العلاقة بين الفاعلية الذاتية والاستيعاب القرائي، ولعل ما يؤكد أهميد الدراسة الحالية أيضاً ندرة الدراسات التي بحثت العلاقة بين ما وراء الاستيعاب والفاعلية الذاتية القرائية لدى طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية على الصعيد المحلي والعربي، إذ يأمل الباحثان المساهمة في سد النقص الحاصل في هذا المجال.

محددات الدراسة:

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

١. اقتصار الدراسة على الطلبة الملتحقين بتخصص اللغة الإنجليزية في جامعات الإسراء والزيتونة وكلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/ الأونروا خلال الفصل الدرسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١١/ ٢٠١٢م.

٢. اقتصار الدراسة على استخدام الصورة المعربة لمقياس ما وراء الاستيعاب لمور وزابروكي (Moore & Zabrucky, 1997)، و الصورة المعربة لمقياس الفاعلية الذاتية القرائية لميكوليكي وليود وهوانج (Mikulecky, Lioyd & Huang, 1996) وبالتالي فإن النتائج تتحدد بمدى صدق وثبات أدواتها.

التعريفات الإجرائية:

الفاعلية الذاتية: معتقدات المتعلم حول قدرته على إنجاز المهمات الأكاديمية القرائية والكتابية في اللغة الإنجليزية بنجاح، والمقاسة بالدرجة التي يحصل الطالب على مقياس (Mikulecky, et al, 1996).

ما وراء الاستيعاب: قدرة المتعلم على الحكم على تعلمه وفهمه للنصوص المكتوبة، من خلال مراقبة تعلمه ومراجعة مدى تقدمه أو فشله في استيعاب النصوص، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لمعالجة الفشل في الاستيعاب. والمقاسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس (Moore & Zabrucky, 1997).

الطريقة وإجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الملتحقين بتخصص اللغة الإنجليزية في جامعة الإسراء والزيتونة وكلية العلوم التربوية والآداب الجامعية/ الأونروا خلال الفصل الثاني من

العام الدراسي ٢٠١١/ ٢٠١٢م، وتكونت عينة الدراسة من (١٥١) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة. وتوزعت العينة على متغيرات الدراسة كما يظهر في الجدول (١):

جدول (١)
توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستويات	العدد	المجموع
الجنس	ذكر	٣٥	١٥١
	أنثى	١١٦	
المستوى	أولى	٢٧	١٥١
	ثانية	٣٠	
	ثالثة	٥٢	
	رابعة	٤٢	
المعدل التراكمي	ممتاز	٤٢	١٥١
	جيد جداً	٤٨	
	جيد فما دون	٦١	

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياسين لقياس كل من: الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب:

١. مقياس الفاعلية الذاتية: استخدم الباحثان مقياس الفاعلية الذاتية الذي طوره (Mikulecky et al, 1996) لقياس الفاعلية الذاتية في القراءة والكتابة للطلبة الدارسين للغة الإنجليزية كلغة ثانية. وتكون المقياس من (٣٠) فقرة تم الإجابة عليها من خلال أسلوب "ليكرت" الخماسي التدريج (أوافق بشدة، أوافق، لست متأكداً، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، بحيث تعطى هذه التقديرات الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب في حالة الفقرات الإيجابية، ويتم عكسها في الفقرات السلبية.

وقد اتبعت عدة إجراءات لجعل هذا المقياس ملائماً محلياً، إذ قام الباحثان بترجمته إلى اللغة العربية مع مراعاة دقة الترجمة وسلامتها ووضوحها، ثم عرضت الترجمة على ثلاثة متخصصين في اللغة الانجليزية للتأكد من سلامتها وموافقتها للمعنى المقصود في النص الأصلي، ومن ثم تعديل صياغة بعض الفقرات في ضوء اقتراحاتهم.

ويتوافر لأداة الدراسة هذه في صورتها الأصلية دلالات صدق مختلفة مثل صدق المحتوى

وصدق البناء، ودلالات الثبات من خلال الإعادة، حيث تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على الأداة ككل لمجوعتين، إذ بلغ للمجموعة الأولى (٠,٨٠) بينما بلغ للثانية (٠,٩٢) ، ولتأكيد صدق هذا المقياس قام الباحثان بعرض الأداة على (٧) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ومن تخصصات علم النفس التربوي والقياس والتقويم وأساليب تدريس اللغة الإنجليزية، وقد أجمعوا على ملائمة الأداة لأغراض الدراسة دون أي تعديلات. كما تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة ومن خارج عينة الدراسة الحالية، وتم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٤٠- ٠,٧٣) وجميعها دالة إحصائياً.

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة قام الباحثان باستخدام عينة الصدق نفسها، وذلك بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمته (٠,٨٣) وقد اعتبرت هذه القيمة مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

ولتصحيح المقياس فقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية سواء على مستوى الفقرة الواحدة أو المقياس ككل وفق المعيار التالي: (١ – ٢,٣٣) مستوى منخفض من الفاعلية الذاتية، (٢,٣٤ – ٣,٦٦) مستوى متوسط من الفاعلية الذاتية، (٣,٦٧ – ٥) مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية.

٢. مقياس ما وراء الاستيعاب: استخدم الباحثان مقياس ما وراء الاستيعاب لمور وزابروكي (Moore & Zabrucky, 1997) والمترجم من قبل البرجس (٢٠١٠). وتكون المقياس بصورته الأصلية من (٢٢) فقرة.

ويتوافر لأداة الدراسة هذه دلالات صدق بصورتها الأصلية مثل الصدق الظاهري والعاملي (Moore & Zabrucky, 1997) كما يتوافر دلالات صدق في البيئة العربية (البرجس، ٢٠١٠) مثل الصدق الظاهري وصدق البناء حيث تم حساب معامل الارتباط المصحح لكل فقرة مع العلامة الكلية للمقياس وتراوحت بين (٠,٢٥- ٠,٦٦) وكانت جميعها دالة إحصائياً. وتم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث بلغ (٠,٧٩)، كما بلغ معامل ثبات الإعادة (٠,٨٢).

ولتأكيد صدق هذا المقياس قام الباحثان بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة ومن خارج عينة الدراسة الحالية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والعلامة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والعلامة الكلية للمقياس بين (٠,٣٣ – ٠,٧٠)، وقد اعتبرت مؤشرات الصدق المتوفرة لهذا المقياس

كافية لأغراض هذه الدراسة. كما قام الباحثان بالتأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام عينة الصدق نفسها، وذلك بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمته (٠,٨٦) وقد اعتبرت هذه القيمة مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

وتكون المقياس بصورته النهائية من (٢٢) فقرة تم الإجابة عليها من خلال أسلوب "ليكرت" الخماسي التدريج (أوافق بشدة، أوافق، لست متأكداً، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، بحيث تعطى هذه التقديرات الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب في حالة الفقرات الإيجابية، ويتم عكسها في الفقرات السلبية. وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية سواء على مستوى الفقرة الواحدة أو على المقياس ككل وفق المعيار التالي: (١ – ٢,٣٣) مستوى منخفض من ما وراء الاستيعاب، (٢,٣٤ – ٣,٦٦) مستوى متوسط من ما وراء الاستيعاب، (٣,٦٧ – ٥) مستوى مرتفع من ما وراء الاستيعاب.

إجراءات الدراسة:

تم التأكد من صدق وثبات أداتي الدراسة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة الحالية، ومن ثم تطبيق الأدوات على عينة الدراسة البالغة (١٥١) طالبة وطالبة من تخصص اللغة الإنجليزية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١١/ ٢٠١٢م، حيث قدر الزمن الذي استغرق في الاستجابة على الأداتين (١٥- ٢٠) دقيقة، ومن ثم تم إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي واستخدام التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي (المسحي) الذي يتناسب وطبيعة هذه الدراسة، وذلك من خلال رصد وتحليل واقع المشكلة البحثية باستخدام مقياسي ما وراء الاستيعاب والفاعلية الذاتية القرائية اللذين وُجها لعدد من طلبة الجامعات الأردنية في تخصص اللغة الانجليزية.

المعالجة الإحصائية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثالث، كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي واختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية للإجابة عن السؤالين الثاني والرابع، وللإجابة عن السؤال الخامس تم حساب معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على: ما درجة الفاعلية الذاتية لدى طلبة تخصص اللغة الانجليزية في الجامعات الأردنية؟

يبين الجدول (٢) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الفاعلية الذاتية لدى طلبة تخصص اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية على كل فقرة من فقرات المقياس والمقياس ككل:

الجدول (٢)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الفاعلية الذاتية لدى طلبة تخصص اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥	١	أتطلع أن أكون أكثر قدرة على الكتابة في العام القادم.	٤,٧٣	٠,٦١
١٧	٢	أتطلع أن أكون أكثر قدرة على القراءة في العام القادم .	٤,٥٣	٠,٧٤
٢٦	٣	إذا لم أستطع أن أفهم ما قرأته من المرة الأولى فإنني أستمر بالمحاولة حتى أستطيع فهم ذلك.	٤,٢١	٠,٨٤
١٠	٤	ليس من أهدافي الرئيسة في الحياة أن يكون أدائي جيداً في التعلم.	٤,١٧	١,١٨
٦	٥	لا توجد لدي أية مشكلات في تعلم مهارات القراءة.	٤,١٣	٠,٩٠
١٤	٦	عندما أقرر قراءة شيء ما فإنني أحزم أمري وأقوم بذلك.	٤,٠٥	٠,٩٤
٩	٧	عندما أقرر أن أكتب شيئاً فإنني أقوم بذلك.	٣,٩٩	١,٠٢
١١	٨	أعتقد بأنني جيد في القراءة.	٣,٩٩	٠,٦٩
٢٣	٩	أرى بأني عديم الفائدة في العمل الدراسي.	٣,٩٥	١,٢٠
١٩	١٠	أستطيع أن أستثير دافعيتي للقيام بالقراءة.	٣,٩٢	٠,٨٦
٢	١١	أستمتع بالتعلم.	٣,٨٧	١,٠١
١	١٢	أشارك بشكل جيد في النقاشات التي تحدث داخل المحاضرات.	٣,٨٣	٠,٩٥
٢٥	١٣	أتعلم الكلمات الجديدة بسهولة.	٣,٧٩	٠,٩٨
١٥	١٤	أتذكر النقاط المهمة التي قرأتها بشكل جيد جداً.	٣,٦٨	١,٠٢
١٨	١٥	أعتقد بأنني جيد في عملي الكتابي.	٣,٦٤	٠,٨٥
٢٤	١٦	أستمتع بالكتابة.	٣,٦٣	١,٠٨
٣	١٧	لست جيداً في تعلم مهارات الكتابة.	٣,٤٦	١,٠٥
٢٩	١٨	أستطيع أن أدرس جيداً عندما تكون هنالك أمور أخرى ممتعة يمكن القيام بها.	٣,٣٩	١,١٧
٤	١٩	أستطيع مواصلة القراءة حتى عندما تكون هنالك أشياء أخرى ممتعة أود القيام بها.	٣,٣٨	١,١١
٣٠	٢٠	أعتقد أحياناً بأنني لست جيداً في القراءة.	٣,٣٧	١,٠٦

تابع الجدول (٢)

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٨	٢١	أشعر بأن القراءة مملة.	٣,٣٤	١,١٥
٢٧	٢٢	أشعر بالقلق من الواجبات القرائية.	٣,٣٤	١,٠٦
١٣	٢٣	أجد أن كثيراً من واجبات الكتابة من الصعب القيام بها.	٣,٠١	١,١٦
٧	٢٤	أعاني من مشكلة عدم القدرة على الالتزام بالقراءة والكتابة عندما يجب عليّ فعل ذلك.	٢,٩٧	١,١٨
١٢	٢٥	أتجنب قراءة المقالات الجديدة عندما تبدو صعبة جداً بالنسبة لي.	٢,٩٥	١,١٦
١٦	٢٦	أشعر بأن قدرتي على الكتابة بوضوح ليست على ما يرام.	٢,٨٨	١,٠٥
٢٢	٢٧	أجد صعوبة في التركيز على المهمة التعلمية.	٢,٨٥	١,١٥
٨	٢٨	أعتقد أحياناً بأنني لست جيداً في الكتابة.	٢,٨٣	١,٠٤
٢٠	٢٩	أشعر بالقلق تجاه عملي الكتابي.	٢,٨١	١,٠٤
٢١	٣٠	أجد أن كثيراً من القراءات يصعب عليّ فهمها.	٢,٧١	١,٠٧
الكلي			٣,٥٨	٠,٤١

يتضح من الجدول (٢) أن مستوى الفاعلية الذاتية في القراءة والكتابة لدى طلبة اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية كان متوسطا على المقياس الكلي، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٨)، بينما تراوحت الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس بين (٢,٧١- ٤,٧٣)، وبالنظر إلى النتائج يظهر أن الطلبة يميلون للنظر إلى قدراتهم القرائية والكتابية في اللغة الإنجليزية على نصف فقرات المقياس تقريباً بدرجة مرتفعة، بينما ينظرون إلى قدراتهم بدرجة متوسطة على النصف الآخر من فقرات المقياس.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن اكتساب الطلبة لمهارتي القراءة والكتابة بدرجة عالية في تخصص اللغة الإنجليزية يتطلب تدريساً صريحاً و توفير الفرص التدريبية والأنشطة الملائمة التي تُركز على ممارسة هذه المهارات. فالفاعلية الذاتية في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية تأتي من خلال المواقف التي يستخدم فيها الطالب مهارات اللغة بكفاءة، فكلما توفر ذلك كلما شعر الطلبة بالنجاح والرغبة في ممارسة واستخدام اللغة الإنجليزية.

ولعل هذه النتيجة تعطي شيئاً من التفاؤل لدى القائمين على برامج اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية، إذ تشير نصف فقرات المقياس تقريباً إلى وجود فاعلية ذاتية مرتفعة في تخصص اللغة الإنجليزية، والنصف الآخر فاعلية ذاتية متوسطة، وهذا مؤشر على قدرة الطلبة على تأدية مهارات القراءة والكتابة في اللغة الإنجليزية بصورة إيجابية، إضافة إلى ما تتضمنه من أنشطة ومهارات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معرفة طلبة اللغة الإنجليزية بأهمية تعلمهم لمهارات هذه اللغة، وإدراك مواطن القوة والتأكيد عليها، ومعرفة نقاط الضعف ومعالجتها، لأن فاعلية الطلبة في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية تجعلهم يهتمون بها من خلال تقييم أنفسهم باستمرار من أجل التغلب على العقبات التي تواجههم. ويظهر هذا من خلال إجابات الطلبة على المقياس، حيث تظهر رغبتهم في أن يكونوا أفضل مما هم عليه في مهارتي القراءة والكتابة، حيث كانت فاعلية الطلبة فيها مرتفعة، وحصلت على أعلى متوسطين حسابيين.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بالنظر إلى متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس، حيث ينظر الطلبة على أنهم ذو فاعلية متوسطة في أداء الواجبات الكتابية أو قراءة المقالات وفهمها؛ ولعل هذا يعود إلى قلة الأنشطة المقدمة للطلبة في هذه الجامعات، ومدى متابعتها من قبل أعضاء هيئة التدريس، إذ يجب أن تتضمن خطط المساقات الدراسية بعض الواجبات والأنشطة التي تزيد من قدرة الطالب على ممارسة مهارتي القراءة والكتابة للغة الإنجليزية، لأن امتلاك الفرد للغة الثانية يعتمد على مقدار الممارسة والاستخدام لهذه اللغة. فالكثير من مساقات تخصص اللغة الإنجليزية تعتمد على ما يُعطى نظرياً فقط دون أن يكون هناك أنشطة إضافية أو إشراك للطالب داخل المحاضرة.

وحتى يتم تطوير الفاعلية الذاتية لدى طلبة اللغة الإنجليزية فعلى أعضاء هيئة التدريس مسؤولية تنظيم أنشطة إضافية وإثرائية تُبقي الطالب على تواصل مع اللغة الإنجليزية، مما يمكنه من فهم واستيعاب هذه اللغة. ولعل تنظيم أقسام اللغة الإنجليزية لأنشطة مختلفة كالمسرحيات والمناظرات والمؤتمرات الداخلية الخاصة باللغة الإنجليزية والتعاون مع المؤسسات الأكاديمية الأجنبية في استضافة طلبة ناطقين باللغة الإنجليزية يمكن أن يسهم في تطوير الفاعلية الذاتية لدى الطبة. كما أن تعريف الطلبة بمهارات واستراتيجيات قراءة وكتابة اللغة الإنجليزية يُمكن أن يطور الفاعلية الذاتية لديهم، لأن تحسن وتطور اللغة الإنجليزية لدى الطلبة المتخصصين بها يتطلب منهم معرفة الكثير من القضايا المتعلقة بمهارتي القراءة والكتابة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الزق (٢٠٠٩) التي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات، فيما تختلف مع نتيجة دراسة الغرايبة (Al Gharibeh, 2014) التي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية لدى الطلبة غير الناطقين باللغة العربية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في الفاعلية الذاتية لدى طلبة اللغة الانجليزية في الجامعات الأردنية تعزى إلى الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس الفاعلية الذاتية تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي، والجدول (٣) يبين ذلك:

الجدول (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي

المتغير	المستوى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	٣,٦٢	٠,٤٤
	أنثى	٣,٥٧	٠,٤٠
المستوى الدراسي	أولى	٣,٨٠	٠,٣٥
	ثانية	٣,٥٥	٠,٤٢
	ثالثة	٣,٥٨	٠,٤٢
	رابعة	٣,٤٦	٠,٣٩
المعدل التراكمي	ممتاز	٣,٧٩	٠,٤٠
	جيد جدا	٣,٦٢	٠,٣٧
	جيد فما دون	٣,٤١	٠,٣٨

يتضح من الجدول (٣) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي. ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي، والجدول (٤) يبين ذلك:

الجدول (٤)
نتائج تحليل التباين الثنائي لمقارنة الفاعلية الذاتية لدى الطلبة تبعا لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	٠,٢٥٦	١	٠,٢٥٦	١,٧٦٠	٠,١٨٧
المستوى الدراسي	٠,٧٢٣	٣	٠,٢٤١	١,٦٦٠	٠,١٧٩
المعدل التراكمي	١,٧٣٤	٢	٠,٨٦٧	*٥,٩٧١	٠,٠٠٣

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) تعزى إلى المعدل التراكمي في الفاعلية الذاتية، إذ بلغت قيمة «ف» (٥,٩٧١)، ولتحديد تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، فكانت النتائج كما في الجدول (٥):

جدول (٥)
اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية لمقياس الفاعلية الذاتية حسب متغير المعدل التراكمي

مستويات متغير المعدل التراكمي	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
ممتاز جيد جداً	٠,١٧	٠,١٢١
ممتاز جيد فما دون	*٠,٣٨	٠,٠٠٠
جيد جداً جيد فما دون	*٠,٢١	٠,٠١٧

يتضح من الجدول (٥) أن مستوى الفاعلية الذاتية في تعلم اللغة الإنجليزية لدى الطلبة الحاصلين على معدل تراكمي «ممتاز» كان أعلى وبدرجة دالة إحصائياً من الطلبة الحاصلين على معدل تراكمي «جيد فما دون»، كما أن مستوى الفاعلية الذاتية في تعلم اللغة الإنجليزية لدى الطلبة الحاصلين على معدل تراكمي «جيد جداً» كان أعلى وبدرجة دالة إحصائياً من الطلبة الحاصلين على معدل تراكمي «جيد فما دون». وهذا يشير بوضوح إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية لدى الطلبة الحاصلين على معدلات تراكمية عالية أفضل من الطلبة ذوي المعدلات المنخفضة؛ أي أن الفاعلية الذاتية تتحسن وتتطور كلما حصل الطلبة على معدلات تراكمية أعلى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالاعتماد على أن الطلبة الأكثر تحصيلاً هم الأقدر على مواجهة المشكلات وحلها، وأكثر وعياً وجهداً أثناء المهمات التعليمية، ويستخدمون استراتيجيات تعلّمية متنوعة، ويظهرون تقييماً ذاتياً عالياً ودافعية داخلية مرتفعة. فالفاعلية الذاتية تتأثر بخبرات النجاح والفشل التي يواجهها الطالب، فكلما تكرر نجاح الطالب في المهمات الدراسية ازداد شعوره بالفاعلية الذاتية، وكلما أزداد الضعف الأكاديمي وتكرار الفشل قل شعوره بالفاعلية الذاتية؛ فنتائج الأفعال وتفسيرات الفرد لهذه النتائج تلعب دوراً بارزاً في مستوى إدراكه لفاعليته. أي أن طلبة اللغة الإنجليزية يمكن أن تزداد فاعليتهم الذاتية كلما كانوا أكثر نجاحاً واتقاناً للمهمات الأكاديمية المختلفة التي تواجههم، فطلبة اللغة الإنجليزية ذوو المعدلات التراكمية المرتفعة يبذلون جهوداً عالية من أجل تحقيق هذه المعدلات، وتقع عليهم مسؤوليات كبيرة من أجل الوصول إلى مستوى مقبول في مهارات هذه اللغة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Mahyuddin et al., 2006) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية

والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة في اللغة الإنجليزية، كما تتفق مع نتائج دراسة (Edman & Brazil, 2007) ودراسة (Elias & MacDonald, 2007) ودراسة (Bassi et al, 2006) التي أشارت جميعها إلى أن الطلبة ذوي الفاعلية الذاتية العالية يحققون مستوى أعلى من النجاح الأكاديمي.

كما يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى الجنس في الفاعلية الذاتية في اللغة الإنجليزية. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الاختلاف في نتائج الدراسات، حيث أشارت دراسة (حمدي وداوود، ٢٠٠٠) إلى وجود فروق بين الجنسين في الفاعلية الذاتية الأكاديمية، بينما أشارت دراسة (الزق، ٢٠٠٩) ودراسة (العلوان والمحاسنة، ٢٠١١) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين. ولعل هذ الفرق في نتائج الدراسات يعود إلى الفرق في العينة من حيث العدد والتخصص. فعدم وجود فروق بين الجنسين في الفاعلية الذاتية في اللغة الإنجليزية يشير إلى أن كلا الجنسين لديهم معتقدات متشابهة حول قدرتهم على امتلاك مهارات اللغة الإنجليزية واستخدامها، وبالتالي فإن كلا الجنسين يمكن أن يصلا إلى نفس المستوى من الفاعلية الذاتية.

ويتضح من الجدول (٤) أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الفاعلية الذاتية تعزى إلى المستوى الدراسي، ولعل هذه النتيجة تشير بوضوح إلى وجود ضعف في برامج اللغة الإنجليزية في الجامعات، فالفاعلية الذاتية في اللغة الإنجليزية من المتوقع أن تتحسن وتتطور مع تقدم الطلبة في المستوى الدراسي، فالكثير من مهارات القراءة والكتابة تكتسب وتتطور خلال السنوات الجامعية. ولعل تأثر الفاعلية الذاتية بالخبرات الإبدالية والحالة الإنفعالية يشير بوضوح إلى إمكانية زيادة الفاعلية الذاتية في اللغة الإنجليزية خلال السنوات الجامعية كلما تعرض الطالب إلى نماذج من الأفراد الناجحين، وكلما كانت الحالة الانفعالية أكثر استقراراً، وهذا يتطلب من القائمين على تخصصات اللغة الإنجليزية العمل على إيجاد البرامج والأنشطة التي تسهم في تحسين الفاعلية الذاتية في تخصص اللغة الإنجليزية، مما يعمل على تطوير مهاراتهم اللغوية وتحسينها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص هذا السؤال على: ما درجة ما وراء الاستيعاب لدى طلبة تخصص اللغة الانجليزية في الجامعات الأردنية؟

يبين الجدول (٦) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ما وراء الاستيعاب

لدى طلبة تخصص اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية على كل فقرة من فقرات المقياس والمقياس ككل:

الجدول (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس ما وراء الاستيعاب

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٩	١	أُعجب بالأشخاص ذوي القدرات الجيدة في فهم المقروء.	٤,٥٦	٠,٨٠
٢١	٢	أرى أن من واجبي المحافظة على مهارات القراءة لدي.	٤,٤٨	٠,٦٧
٢٢	٣	أبحث عن الكلمات المفتاحية أو المعلومات التي أعتقد أنها أساسية للفهم أثناء القراءة.	٤,٢٧	٠,٨٥
٤	٤	أعمل على قراءة النصوص ببطء وعناية للتأكد من أنني فهمتها بشكل أفضل.	٤,٢١	٠,٧٨
٨	٥	أكرر قراءة الموضوعات التي لا أفهمها مرة أخرى.	٤,١١	٠,٩٠
١٢	٦	أظن أن مهارات القراءة الجيدة مدعاة للفخر.	٤,١١	١,٠٢
٥	٧	أبحث عن معاني الكلمات التي أقرؤها ولا أفهم معناها.	٦٤,٠	١,٠٣
١١	٨	ألقي نظرة سريعة على المادة الصعبة قبل أن أبدأ بقراءتها.	٤,٠٢	١,١١
١٥	٩	عندما أقرأ نصاً جديداً فإنني أفهم معظمه.	٣,٨٥	٠,٨٩
١٧	١٠	أصوغ في ذهني الأسئلة التي أسعى للإجابة عنها عند قراءة نص صعب.	٣,٨٣	١,٠٩
٢	١١	أمتلك مهارات جيدة لفهم المقروء.	٣,٧٧	٠,٧١
١٨	١٢	أعرف تماماً أن الاستمرار بالقراءة لن يفقدني قدرتي على فهم المقروء.	٣,٧٤	١,٠٥
١٦	١٣	قراءة المادة المملة أسهل للفهم من قراءة المادة الممتعة.	٣,٧٢	١,٣٧
٢٠	١٤	مهما عملت على تنمية قدراتي لفهم المقروء فإنها لن تتحسن كثيرا.	٣,٦٦	١,٢٥
١٠	١٥	ألقي نظرة سريعة على المادة الصعبة قبل أن أبدأ بقراءتها.	٣,٥٤	٠,٩٣
١٩	١٦	أتقن فهم المقالات الصحفية الواردة في أعمدة الصحيفة.	٣,٤٠	١,٠٧
١٤	١٧	أفهم المعلومات المجردة بسهولة أكثر من المعلومات المحسوسة.	٣,٣٧	١,٠١
٦	١٨	من السهل عليّ فهم الموضوعات غير المألوفة مقارنة بتلك المألوفة.	٣,٢١	١,١١
١٣	١٩	أقلق إذا طلب مني قراءة شيء والإجابة عن أسئلة مرتبطة به.	٢,٦٦	١,١٨
٧	٢٠	أرتبك عندما تسلط عليّ الأضواء لقراءة شيء جديد وفهمه.	٢,٥٢	١,٢٣
٣	٢١	أقلق جداً إذا قمت بقراءة شيء جديد وشرحه.	٢,٤٦	١,٠٩
١	٢٢	أشعر بالتوتر إذا ما طلب مني شرح شيء لم أقرأه قط.	١,٨٠	٠,٩٥
الكلي			٣,٦١	٠,٣٩

يتضح من الجدول (٦) أن مستوى ما وراء الاستيعاب لدى طلبة الجامعة في اللغة الإنجليزية كان متوسطا على المقياس الكلي، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦١) بانحراف

معياري (٠,٣٩). كما يظهر من الجدول أيضاً أن مستوى ما وراء الاستيعاب على أكثر من نصف فقرات المقياس كان مرتفعاً، بينما كان متوسطاً على الفقرات الأخرى.

ولعل هذه النتيجة تشير إلى أن طلبة اللغة الإنجليزية لديهم درجة متوسطة في تقييم مستوى تعلمهم وفهمهم للنصوص المختلفة، ودرجة متوسطة في توظيف عمليات المراقبة والتنظيم والتقييم الذاتي. وهذا يتطلب تعريف الطلبة وتدريبهم على مهارات ما وراء الاستيعاب خلال المساقات ذات العلاقة بالقراءة والكتابة والمحادثة، من خلال التأكيد على استخدام استراتيجيات متنوعة عند الشعور بعدم الاستيعاب كإعادة القراءة والتلخيص والربط ووضع الخطوط أسفل النقاط المهمة وطرح الأسئلة على الذات والبحث عن الكلمات المفتاحية.

ويظهر من الجدول (٦) أن أقل متوسطات أداء الطلبة على مقياس ما وراء الاستيعاب كانت على الفقرات ذات العلاقة بالمواقف التي يشعر بها الطلبة بالقلق والتوتر عند القيام بأداء مهمة جديدة كقراءة نص جديد وفهمه، أو شرح نص جديد لم يتم قراءته من قبل. فالطالب الذي لا يملك الخبرة في موضوع القراءة الذي يقرأه قد يصاب بحالة من القلق، الأمر الذي يؤدي إلى حالة من الارتباك والتوتر لعدم القدرة على الربط بين الخبرات الجديدة والسابقة، وهذا بدوره يؤدي إلى ضعف الإنجاز. لذا يجب على أعضاء هئية التدريس في تخصص اللغة الإنجليزية التركيز على هذه المهارات، بحيث يُكلف الطلبة بالإجابة عن الأسئلة المتعلقة ببعض النصوص أثناء المحاضرات، إضافة إلى إتاحة الفرصة لأداء بعض الحوارات التي تنمي مهارة المحادثة في مواضيع جديدة باللغة الإنجليزية، من أجل إتاحة الفرصة لهم في مواجهة النصوص والمواقف الجديدة التي تحتاج إلى توضيح وتفسير.

ولعل وجود مستوى متوسط من ما وراء الاستيعاب لدى طلبة اللغة الإنجليزية يعتبر نتيجة منطقية بالنظر إلى نتيجة السؤال الأول التي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من الفاعلية الذاتية، فقد أشار سميث وآخرون (Smith et al, 2003) إلى وجود تشابه بين الفاعلية الذاتية وما وراء المعرفة، فكلاهما يستخدم في تقييم الذات وقياس المعرفة والمهارات لدى الأفراد.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة الغرايبة (Al Gharibeh, 2014) التي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من ما وراء الاستيعاب لدى الطلبة غير الناطقين باللغة العربية، كما اختلفت مع نتيجة دراسة غباري وأبو شعيرة (٢٠١٠) التي أشارت إلى أن استخدام طلبة الجامعة لمهارات ما وراء معرفية ضعيفة خاصة بالاستيعاب القرائي للنصوص الأجنبية، وهذا الاختلاف ربما يعود لعينة الدراسة التي تكونت من تخصصات مختلفة أثناء دراستهم لمساق اللغة الإنجليزية كمتطلب جامعة إجباري.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص هذا السؤال على: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في ما وراء الاستيعاب لدى طلبة اللغة الانجليزية في الجامعات الأردنية تعزى إلى الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس ما وراء الاستيعاب تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي، والجدول (٧) يبين ذلك:

الجدول (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس ما وراء الاستيعاب تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي

المتغير	المستوى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	٣,٦٠	٠,٤٨
	أنثى	٣,٦١	٠,٣٦
المستوى الدراسي	أولى	٣,٧٩	٠,٣٤
	ثانية	٣,٦٥	٠,٤٠
	ثالثة	٣,٥٧	٠,٣٨
	رابعة	٣,٥١	٠,٤١
المعدل التراكمي	ممتاز	٣,٧٥	٠,٣٨
	جيد جدا	٣,٦٩	٠,٣٤
	جيد فما دون	٣,٤٤	٠,٣٩

يتضح من الجدول (٧) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على مقياس ما وراء الاستيعاب تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي. ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي، والجدول (٨) يبين ذلك:

الجدول (٨)
نتائج تحليل التباين الثنائي لمقارنة ما وراء الاستيعاب لدى الطلبة تبعا لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	٠,٠٠٠٥	١	٠,٠٠٠٥	٠,٠٠٤	٠,٩٤٧
المستوى الدراسي	٠,١٦٠	٣	٠,٠٥٣	٠,٤٤٦	٠,٧٢٠
المعدل التراكمي	٠,٥٧٨	٢	٠,٢٨٩	٢,٤٢١	٠,٠٩٣

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) تعزى إلى متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي في ما وراء الاستيعاب. ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين في ما وراء الاستيعاب القرائي باللغة الإنجليزية إلى أن ما وراء الاستيعاب القرائي يتضمن مجموعة من المهارات التي يجب استخدامها من أجل امتلاك هذا النوع من التفكير. وبالتالي فإن تشابه الذكور والإناث في ما وراء الاستيعاب يشير إلى استخدام كل منهم لهذه المهارات بشكل متقارب، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة غباري وأبو شعيرة (٢٠١٠) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في ما وراء الاستيعاب على النصوص الأجنبية.

أما عن الفروق في ما وراء الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغيرات المستوى الدراسي والمعدل التراكمي، فخلافاً لما هو متوقع أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً على هذين المتغيرين، وهذا يختلف مع نتائج دراسة غباري وأبو شعيرة (٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود فروق في ما وراء الاستيعاب تبعاً لمتغير المستوى الدراسي ولصالح طلبة السنة الرابعة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجود مشكلة لدى طلبة اللغة الإنجليزية، إذ من المنطقي أن نرى مستوى ما وراء الاستيعاب يتحسن ويتطور كلما تقدم الطلبة في المستوى الدراسي والمعدل التراكمي، فقد أشار «هاردين» إلى أن درجة ما وراء الاستيعاب تختلف بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف من حيث توظيفه لمهارات المراقبة والتنظيم والتقييم، إذ يظهر القارئ الجيد درجة عالية في ما وراء الاستيعاب، بينما يظهر القارئ غير الجيد مهارات ضعيفة في ما وراء الاستيعاب (Hardin, 2001).

ولعل هذه النتيجة تؤكد بوضوح إلى ضرورة اعتماد مساقات في اللغة الإنجليزية تعمل على تعريف الطلبة بمهارات ما وراء الاستيعاب وتدريبهم عليها، من أجل استخدامها في قراءة النصوص وتنفيذ المهام التعليمية؛ حتى تسهم في تحسين وتطوير لغة الطالب عند انتقاله من سنة إلى أخرى. إضافة إلى ضرورة قيام أعضاء هيئة التدريس بتطوير أنشطة واختبارات في اللغة الإنجليزية تعمل على إظهار الفروق في ما وراء الاستيعاب بين الطلبة المتفوقين تحصيلياً والطلبة الضعاف.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

نص هذا السؤال : هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب لدى طلبة تخصص اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب كما يظهر في الجدول (٩):

جدول (٩)
معامل ارتباط بيرسون بين الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب

المقاييس	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
الفاعلية الذاتية – ما وراء الاستيعاب	٠,٦١*	٠,٠٠٠

* دال على مستوى الدلالة α = ٠,٠٥

يظهر من الجدول (٩) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٦١). وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Clark, 2012) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية واستراتيجيات ما وراء الاستيعاب، كما اتفقت مع نتائج دراسة (Shang, 2010) ودراسة (Yasheng & Yang, 2010) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية والاستيعاب القرائي، كما اتفقت مع نتائج دراسة العلوان والمحاسنة (٢٠١١) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة. ولعل هذه النتيجة تؤكد على العلاقة النظرية المحتملة بين الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب، إذ أن الفاعلية الذاتية تؤثر في تفكير الفرد وتصرفاته، فكلما ارتفع مستوى الفاعلية الذاتية كلما زاد التحصيل الأكاديمي لديه، فارتفاع الفاعلية الذاتية لدى طلبة اللغة الإنجليزية يسهم في ارتفاع التحصيل لديهم، وارتفاع التحصيل دليل على ارتفاع ما وراء الاستيعاب، لأن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع يستخدمون استراتيجيات متنوعة تسهم في تحسين استيعابهم للنصوص والمواد المختلفة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن الطلبة ذوي الفاعلية الذاتية العالية يظهرون تقييماً ذاتياً عالياً للأداء، ويمتازون بالجهد والمثابرة والقيام بالأعمال التي تتطلب التحدي وحل المشكلات الصعبة؛ وهذا يشير إلى أن الطلبة ذوي الفاعلية الذاتية العالية في اللغة الإنجليزية لديهم حصيلة كبيرة من استراتيجيات ما وراء الاستيعاب المختلفة، ولديهم المعرفة والخبرة بالاستراتيجيات التي تتناسب وطبيعة المهام التعليمية التي يقومون بها.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه بينترج ودي غروت (Pintrich & De Groot, 1990) من أن زيادة الفاعلية الذاتية لدى الطلبة تشير إلى امتلاكهم للاستراتيجيات ما وراء المعرفية، وتتفق أيضاً مع ما أشار إليه كوريت (Koriat, 1997) من أن أحد العوامل المؤثرة في التفكير ما وراء المعرفي هو الفاعلية الذاتية المتعلقة بمعتقدات الفرد حول القدرة على أداء المهمة.

الاستنتاجات والتوصيات:

أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب لدى طلبة تخصص اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية، كما أظهرت النتائج وجود فروق في الفاعلية الذاتية تعزى لمتغير المعدل التراكمي ولصالح المعدل الأعلى، وعدم وجود فروق تعزى إلى الجنس والمستوى الدراسي، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق في ما وراء الاستيعاب تعزى لجميع متغيرات الدراسة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب. وربما تعود هذه النتيجة إلى مستويات الطلبة المتواضعة في مادة اللغة الإنجليزية عند التحاقهم بالتخصص في بداية الدراسة الجامعية، إضافة إلى نقص المهارات والخبرات التي تتطلبها القراءة الناقدة والتحليلية لنصوص اللغة الإنجليزية أثناء دراستهم لمساقات التخصص المختلفة.

وعند النظر إلى الأبحاث والدراسات التي بحثت العلاقة بين الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب نجد أنها ما زالت واعدة وحديثة على المستويين المحلي والعالمي، وهذا يعطي الباحثين الفرصة للبحث في دقة هذه النتائج، وتأكيد ما أشارت إليه الدراسات القليلة في هذا الإطار. وفي ضوء هذه النتائج يقترح الباحث التوصيات التالية:

- تطوير مستوى الفاعلية الذاتية لدى طلبة الجامعات في تخصص اللغة الإنجليزية.
- تنفيذ أنشطة إثرائية خلال مساقات اللغة الإنجليزية تسهم في توظيف مهارات ما وراء الاستيعاب.
- بناء برامج تدريبية تسهم في تنمية الفاعلية الذاتية واستراتيجيات ما وراء الاستيعاب لدى طلبة اللغة الإنجليزية عند انتقالهم من مستوى دراسي إلى آخر.
- إجراء دراسات تجريبية تبحث في العوامل المؤثرة في الفاعلية الذاتية لدى طلبة اللغة الإنجليزية.

المراجع:

حمدي، نزيه وداود، نسيمة (٢٠٠٠). علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. دراسات (العلوم التربوية)، ٢٧(١)، ٤٤-٥٦.

الزق، أحمد (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠(٢)، ٣٨- ٥٨.

العلوان، أحمد والمحاسنة، رندة (٢٠١١). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧(٤)، ٣٩٩- ٤١٨.

غباري، ثائر، وأبو شعيرة، خالد (٢٠١٠). درجة استخدام طلاب جامعة الزرقاء الخاصة للعمليات ما وراء المعرفية الخاصة بالاستيعاب القرائي للنصوص الأجنبية في ضوء بعض المتغيرات. دراسات (العلوم التربوية)، ٣٧(١)، ١٥٤- ١٦٦.

القطاونة، خليل والقطاونة، سامي.(٢٠٠٦). تقدير طلبة معلم صف اللغة الإنجليزية في جامعة الطفيلة التقنية لمدى وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة وممارستهم لها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٢(٤)، ٢١٩- ٢٣٠.

Al Gharibeh, A. (2014). Academic self-Efficacy in reading as a predictor of met comprehension among Arabic nonnative speakers. *International Journal of Applied Psychology, 4*(1), 1-12.

Anderson, M. (2005). *Why generating delayed summaries improves metacomprehension accuracy for regular and poor readers*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Illinois, Chicago, USA.

Baird, G,. Scott, W,. Dearing, E,. & Hamill, S. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disability: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology, 28*(7), 881-908.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (*Vol*. *5*, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A.(1994). Self-Efficacy. In V.S.Ramachaudran(ED), *Encyclopedia of Human Behavior* (*Vol*. *4*, PP. 71- 81). New York: Academic Press.

Barnes, M. (2010). *The influences of self-efficacy on Reading Achievement of General Educational Development* (GED) and High School Graduates Enrolled in Development Reading Skills Courses in an Urban Community College System. (Unpublished Doctoral Dissertation), Northern Illinois University, Chicago, USA..

Bassi, M. , Steca, P. ,Della Fave, A. & Caprara, G. V. (2007). Academic self-Efficacy beliefs and quality of experience in learning. Journal of Youth and Adolescence, 36(3), 301– 312.

Bereiter, C & Bird, M.(1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction, 2*(2), 131-156.

Brown, A. L. (1985). Metacognition: The development of selective Attention Strategies for Learning From Texts. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (3rd ed., pp. 501-526). Newark, DE: International Reading Association.

Clark, P.(2012). *Examining the relationship between self-efficacy and metacomprehension strategy usage in forth and fifth grade students in reading*. Regent University, Umi dissertation publishing.

Dunlosky, J. and Lipko, A. R. (2007). Metacomprehension: A brief history and how to improve its accuracy. *Association for Psychological Science, 16*(4), 228-232.

Edman, J. L. & Brazil, B. (2007). Perceptions of campus climate, academic efficacy and academic success among community college students: An ethnic comparison. *Journal of Social Psychology of Education,12*(3), 371–383.

Elias, R. Z. (2008). Anti-Intellectual attitudes and academic self-efficacy among business students. *Journal of Education for Business, 84*(2), 110-117.

Elias, S. M. & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology, 37*(11), 2518–2531.

Fan, W., Lindt, S. F., Arroyo-Giner, C. A. A. & Wolters, C. A. (2009). The role of social relationships in promoting student academic self-efficacy and MIMIC approaches to assess factorial mean invariance. *International Journal of Applied Educational Studies, 5*(1), 34-53.

Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behavior problems. The relationship between preparedness Classroom experiences and self efficacy in graduate & students teachers. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology, 3,* 21-34.

Hardin, V. (2001). Transfer and variation in cognitive reading strategies of Latino fourth-grade students in a late exit bilingual program. *Bilingual Journal Research, 25*(4), 539-561.

Harris, K., Graham, S., & Mason, L. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children, 35*(7), 1-16.

Harris, S., Graham, S. & Freeman, S. (1988). Effects of strategy training on metamemory among learning disabled students. *Exceptional Children, 54*(4), 332- 338.

Hejazi, E. , Shahraray, M. , Farsinejad, M. & Asgary, A. (2009). Identity styles and academic achievement: Mediating role of academic self-efficacy. *Social Psychology of Education, 12*(1), 123–135.

Hoy, A. (2000). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American education Research Association. New Orleans, LA. Session 43:22, Qualitative and Quantitative Approaches to Examining Efficacy in Teaching and Learning, April 28, 2000.

Kitsantas, A., & Zimmerman, B. J. (2009). College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory Beliefs. *Metacognition and Learning, 4*(2), 97–110.

Koriat, A. (1997). Monitoring one's own Knowledge during study: A cue-utilization approach to judgments of learning. *Journal of experimental psychology: general, 126,* 349- 370.

Linderholm, T., Zhao, Q., Therriault, D. & Cordell-McNulty, K. (2008). Metacomprehension effects situated within an anchoring and adjustment framework. *Metacognition Learning, 3*(3), 175-188.

Mahyuddin, R., Elias, H., Cheong, L., Muhamad, M., Noordin, N., & Abdullah, M. (2006). The relationship between students self- efficacy and their English language achievement. *Jurnal Pendidik dan pendidikan, 21,* 61-71.

Mikulecky, L; Lioyd, P & Huang, Sh.(1996). Adult and ESL literacy learning self-efficacy questionnaire. *(ERIC Document Reproduction Service No. Ed 394022)*.

Moore, D. & Zabrucky, K. (1997). Validation of the metacomprehension scale. *Contemporary Educational Psychology, 22*(4), 457- 471.

Multon, K., Brown, S., & Lent, R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: Ameta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38*(1), 30-38.

Ormrod, J.E. (1995). Educational psychology: Principles and applications. (1st ed), Englewood Cliffs,NJ: Prentice Hall.

Osman, M & Hannafin, M.(1994). The effects of advance questioning and prior knowledge on science learning. *Journal of Educational Research, 88*(1), 5-13.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in ariting: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly, 19*(2), 139- 158.

Pajares, F. (1996). *Current directions in self research: Self-sfficacy*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational research association, New York.

Pintrich, P & De Groot, E.(1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33- 40.

Shang,H.(2010). Reading strategy use, self-efficacy and EFL reading comprehension. *The ASIAN EFL Journal Quarterly, 12*(2), 18-42.

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self evaluation. *Reading & Writing Quarterly, 19*(2), 159-172.

Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist, 19*(1), 48-58.

Schwarzer, R. (1998). *General Perceived Self-Efficacy in 14 Cultures*. Retrieved from http://userpage.fu-berlin.de/~gesund/publicat/ehps_cd/health/world14.htm

Smith, D,. Chang, J,. & Moores, T.(2003). *Comparing self-efficacy and metacognition as indicators of performance*. Paper presented at the proceedings of the ninth Americas conference on information system. Tampa, Florida.

Sutton, G. W. , Phillips, S. , Lehnert, A. B. , Bartle, B. W. & Yokomizo, P. (2011). Strengths assessment, academic self-efficacy, and learning outcomes in A Christian university sample. *Journal of Psychology and Christianity, 30*(1), 28-36.

Thiede, K., Griffin, T., Wiley, J. & Anderson, M.(2010). Poor metacomprehension accuracy as a result of inappropriate cue use. *Discourse Processes, 47*(4), 331-362.

Thiede, K. W. and Anderson, M. C. (2003). Summarizing can improve metacomprehension accuracy. *Contemporary Educational Psychology, 28*(2), 129-160.

Thomas. J. & Rohwer. W. (1986). Academic studding: The role of learning strategies. *Educational Psychologist, 21*(1-2), 19-41.

Thompson, K. & Taymans, J. (1994). Development of a reading strategies program: bridging the gaps among decoding , literature, and thinking skills. *Intervention in School and Clinic, 30*(1), 17-27.

Tilfarlioglu, F. T. & Cinkara, E. (2009). Self-efficacy in EFL: differences among proficiency groups and relationship with success. *Novitas-Royal, 3*(2), 129-142.

Tuzun, O. & Topcu, M. (2008). Relationships among preserves Science teachers' epistemological beliefs, epistemological world views, and self-efficacy beliefs. *International Journal of Science Education, 30*(1), 65–85.

Yusheng,L., and Wang, Ch.(2010). An empirical study of reading self-efficacy and the use of reading strategies in the Chinese EFL context. *Quarterly Journal,12*(2), 144-162.