مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

**اسم المقال:** الوعي القرائي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية
**اسم الكاتب:** د. فراس أحمد الحموري
**رابط ثابت:** https://political-encyclopedia.org/index.php/library/8801
**تاريخ الاسترداد:** 2026/11/01 23:54 +03

الموسوعة السياسيّة هي مبادرة أكاديمية غير هادفة للربح، تساعد الباحثين والطلاب على الوصول واستخدام وبناء مجموعات أوسع من المحتوى العلمي العربي في مجال علم السياسة واستخدامها في الأرشيف الرقمي الموثوق به لإغناء المحتوى العربي على الإنترنت.
لمزيد من المعلومات حول الموسوعة السياسيّة – Encyclopedia Political، يرجى التواصل على info@political-encyclopedia.org

استخدامكم لأرشيف مكتبة الموسوعة السياسيّة – Encyclopedia Political يعني موافقتك على شروط وأحكام الاستخدام المتاحة على الموقع https://political-encyclopedia.org/terms-of-use

تم الحصول على هذا المقال من موقع مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ورفده في مكتبة الموسوعة السياسيّة مستوفياً شروط حقوق الملكية الفكريّة ومتطلبات رخصة المشاع الإبداعي التي ينضوي المقال تحتها.

# الوعي القرائي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية

د. فراس أحمد الحموري
كلية التربية - جامعة اليرموك
إربد- الأردن

**تاريخ الاستلام 13-06-2010** **تاريخ القبول 28-06-2010**

**الخلاصة**

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الوعي القرائي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من (386) طالبًا وطالبة (188 ذكور، 198 إناث) من الطلبة المسجلين للفصل الثاني من العام الدراسي 2008/ 2009، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم تعريب وتقنين مقياس الوعي القرائي للبيئة الأردنية من اللغة الإسبانية. وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن مستوى الوعي القرائي لدى أفراد عينة الدراسة كان متوسطًا سواءً أكان ذلك على المقياس الكلي أم المجالات الفرعية للمقياس، وجاء مجال "المعرفة والضبط ما وراء القرائي" في المرتبة الأولى، يليه مجال "الاستراتيجيات الدافعية والسلوكية"، في حين أن مجال "استراتيجيات الانتقاء والتركيز" جاء في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي أثرًا للجنس عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) في الوعي القرائي ولصالح الإناث، وكذلك أثرًا دالًا إحصائيًا لمتغير فرع الطالب الأكاديمي عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$)، حيث بينت النتائج أن طلبة الفرع العلمي يمتلكون أعلى مستوى من مهارات الوعي القرائي مقارنة بهؤلاء الطلبة في فرع الإدارة المعلوماتية وفي الفرع الأدبي. كما كشفت نتائج الدراسة عن علاقة طردية وذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين تحصيل الطالب الدراسي ومستوى الوعي القرائي لديه.

**الكلمات المفتاحية: الوعي القرائي، التحصيل الدراسي، طلبة المرحلة الثانوية.**

## خلفية الدراسة

تعد القراءة إحدى النشاطات الذهنية بالغة التعقيد والأهمية، وتستخدم عادة لاكتساب معارف جديدة. وبفضل القراءة يمكن للفرد الوصول إلى كم هائل من المعلومات الضرورية للتعايش مع المجتمع والحياة الاجتماعية. كما أن القراءة تعد الأداة أو الوسيلة الأساسية للطلبة في عملية التعلم لأن غالبية النشاطات المدرسية ترتكز على عملية القراءة.

وتتمثل القراءة بشكل عام بعملية فك معاني الرموز اللغوية من خلال تطبيق القواعد اللغوية والصوتية في اللغة المعنية وذلك بهدف فهم ما يُقرأ. ويشير كل من نيسبت وشك سميث (Nisbet & Shucksmith, 1987): إلى أن القراءة عبارة عن عملية يتعرف من خلالها القارئ على ما يرغب الكاتب بتوصيله من المعلومات والأفكار. أما أدمز وكولينز (Adams & Collins, 1985) فيعتقدان: أن القراءة يمكن أن تفهم من خلال عملية فك الرموز اللغوية وتحويلها إلى معنى، أو من خلال عملية اشتقاق المعاني الصريحة والضمنية من النص المكتوب.

وتتداخل في القراءة مجموعة العمليات المعرفية والإدراكية واللغوية؛ فالقراءة هي عملية معقدة تتطلب الوعي بالعمليات السابقة أثناء القيام بهذه المهمة، وبالتالي يمكن القول: إن القارئ الجيد يجب أن يمتلك نوعين من المهارات المعرفية وما وراء المعرفية. فالقراءة تشتمل على العديد من العمليات المعرفية الضمنية والمتمثلة بالانتباه والإدراك والذاكرة وغيرها من العمليات، التي تسمح للقارئ باستيعاب ما يقرأ، كما أنها تحتوي على العديد من عمليات التخطيط والتنظيم والوعي والتقويم لما يتم قراءته، وكذلك لفاعلية هذه العمليات المعرفية السابقة في عملية القراءة. ولا يمكن أن يكتمل دور هذه المهارات والعمليات المعرفية وما وراء المعرفية إلا من خلال امتلاك القارئ لعدد من المهارات اللغوية والمتمثلة بامتلاك عدد من القواعد اللغوية ومعرفة معاني الرموز اللغوية التي يتعامل معها القارئ أثناء قراءته لنص ما (Fotovation & Shokrpour, 2007).

وتعد العمليات الإدراكية أولى العمليات التي يجب على القارئ القيام بها. فأول ما يقوم به القارئ هو تحريك العينين، وتتبع النص من أجل الحصول على المعلومات البصرية وتخزينها فيما يسمى بالذاكرة الحسية البصرية أو التصويرية (Iconic Memory)، وبعدها ترسل هذه المعلومات إلى ما يسمى بالذاكرة العاملة (Working Memory)، حيث يتم التعرف إليها كوحدة واحدة وهي الكلمة. وبذلك يتم تحضير الذاكرة البصرية لاستقبال المزيد من المعلومات اللاحقة. وبعد أن يتم تحديد هذه الحروف المكونة لكلمة ما تتم عملية البحث والاسترجاع للمعنى الدلالي لهذه الكلمة من ذاكرة المعاني (Semantic Memory) التي تشكل جزءًا من الذاكرة طويلة الأمد (Long Term Memory) (Ortiz, 1997)

ويشير كويتوس (Cuetos, 1996) إلى أن الكلمات كوحدة منعزلة لا تعمل على نقل رسائل معينة بشكل عام؛ فهذه الكلمات حتى تعمل على نقل رسالة معينة يجب أن تتحد في وحدات أكبر (جمل). وبهذه الطريقة فبالإضافة إلى الحصول على معلومات حول معاني الكلمات يجب معرفة كيفية ترتيب هذه الكلمات في الجملة، والدور الذي تلعبه كل كلمة من هذه الكلمات. ويتحقق ذلك من خلال

تطبيق مجموعة من القواعد اللغوية مثل تلك الخاصة بترتيب وموقع الكلمات في الجملة الواحدة، والتصريف القواعدي لهذه الكلمات، وخصائص الطريقة المكتوبة بها هذه الكلمات، وعلامات الترقيم التي تسمح للقارئ بتحديد الجمل والفقرات.

ويشير جست وكاربينتر (Just & Carpenter, 1987) إلى أنه بعد هذه العمليات الأساسية في التعرف على مجموع الكلمات كوحدة واحدة، فإنه يتم ربط هذه الكلمات مع المفهوم الذي تعبر عنه ومع الخبرات السابقة لدى القارئ وكذلك إلى القيام بنوع من التنبؤ ووضع الافتراضات حول الرسالة المتضمنة في النص.

أما جاجن (Gagne, 1985) فيقترح نموذجًا آخرًا لعملية القراءة مكون من أربعة عناصر وهي فك التشفير أو الترميز لرموز المادة المكتوبة، والاستيعاب الحرفي من خلال ربط كل كلمة بمعناها الحرفي، والاستيعاب الاستنتاجي لما يرغب بقوله الكاتب صراحة وضمنًا، وأخيرًا ضبط عملية الاستيعاب والمتمثل بقيام القارئ باستخدام العمليات ما وراء المعرفية؛ من أجل تحديد الهدف من عملية القراءة التي يقوم بها، واختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق هذا الهدف، ومراجعة فيما إذا تحقق الهدف المنشود، والقيام بعملية تصويب الأخطاء إذا كان ذلك ضروريًا.

وتعد استراتيجيات القراءة من أهم الخصائص التي يجب على القارئ امتلاكها، والتي تعمل على تمييز ما يعرف بالقارئ الجيد من القارئ الرديء (Pani, 2004). ويعرف بارنيت (Barnett, 1988) استراتيجيات القراءة: بأنها تلك العمليات الذهنية المستخدمة، من أجل قيام الفرد بقراءة نص ما بفاعلية، وإعطاء معنى للمادة المقروءة. أما ماجور وسوينجاس وقونثالث (Mayor, Suengas & Gonzalez, 1995) فيصنفوا هذه الاستراتيجيات إلى ثلاثة أنواع وهي: استراتيجيات معالجة المعلومات، واستراتيجيات حل المشكلة، واستراتيجيات تنظيم المعالجة (الوعي القرائي).

وتعد استراتيجيات الوعي القرائي جزءًا من المظلة العامة المعروفة باسم ما وراء المعرفة (meta-cognition). ويحدد كل من بيكر وبراون (Baker & Brown, 1984) ثلاثة عناصر أساسية ومترابطة لما يسمى بما وراء المعرفة. وتتمثل هذه العناصر بمعرفة الفرد بذاته وبأهداف عملية التعلم، والمعرفة بالعمليات الذهنية المتطلبة لعملية التعلم، وأخيرًا الضبط والتنظيم الذاتي لهذه العمليات. أما شتيرنبيرغ (Sternberg, 1984) فيعتقد بأن مهارات ما وراء المعرفة ما هي إلا بعد أساسي من أبعاد الذكاء؛ إذ يعتقد أن مقدرة الفرد على توزيع المصادر المعرفية (cognitive resources) وتحديد كيفية ووقت إنجاز مهمة معينة من أهم العناصر الأساسية المكونة للذكاء.

ويؤكد البعض أن الوعي القرائي هو مهارة أساسية يجب أن يمتلكها أي قارئ جيد. وتتضمن هذه المهارة بعض القدرات: كإتقان مهارات اللغة، والسيطرة على مكوناتها الصوتية، والنحوية، والمفاهيمية. كما ويؤكد البعض أنه في عملية القراءة تتداخل العديد من المتغيرات البيئية، والعضوية، والعصبية، والمعرفية بما تتضمنه من عمليات انتباه، وإدراك، وذاكرة والقدرة على الاستنتاج وحل المشكلات وغير ذلك من المتغيرات الضرورية للقيام بعملية القراءة (Melle, Jimenez & Puente, 2007).

ويشير كاريل وفاريس وليبيرتو (Carrell, Pharis & Liberto, 1989) إلى أنه يمكن تعليم الأفراد استخدام استراتيجيات القراءة من أجل مساعدتهم في تطوير الاستيعاب والتذكر للمادة

المقروءة. ومن هذه الاستراتيجيات كما تذكرها باني (Pani, 2004): قراءة النص كاملًا، واستخدام المعرفة السابقة، وتحديد العلاقات بين أجزاء النص المختلفة، وطرح الأسئلة حول النص. ومهما اختلفت أو تنوعت الاستراتيجيات فإنه يمكن القول: إن الاستراتيجية الجيدة - في القراءة أو غيرها – هي تلك التي تساعد الفرد على تحقيق هدفه بشكل فعال بأقل جهد وقت ممكن.

ويؤكد كل من بريسلي وأفليرباك (Pressley & Afflerbach, 1995) أهمية مهارات الوعي القرائي، ومهارات ما وراء المعرفة بشكل عام. وكذلك أهمية قياس هذه المهارات، وتعريف الطلبة عليها إذ إن ذلك يساعدهم في تطوير وتحسين العناصر التي يفتقرون إليها؛ من أجل الوصول إلى أعلى مستوى ممكن من الاستيعاب، وتعلم استراتيجيات تساعد في فهم واستيعاب النص، وزيادة مستوى ثقتهم بنفسهم عند القيام بمهمة القراءة بشكل صحيح، وأخيرًا استثمار الوقت والجهد بشكل أفضل عند القراءة، وذلك بالتركيز على أبرز العناصر المتضمنة في النص بدلًا من إضاعة الوقت على مواضيع هامشية لا تخدم القارئ بشكل عام في تحقيق الهدف المنشود.

وعلى الرغم من أن امتلاك مهارات الوعي القرائي لا يترجم في بعض الأحيان إلى استخدام حقيقي لهذه المهارات، إلا أنه من الضروري تأكيد هذه المهارات وتضمينها في المناهج الدراسية وذلك من أجل تحسين قراءة الطلبة، وزيادة وعيهم بما هو متضمن في النصوص الموجودة في مناهجهم الدراسية. وبالتالي جعلهم قراء سريعي الاستجابة. وعند مساعدة الطلبة في امتلاك القراءة الواعية والناقدة والسرعة في الاستجابة فإن ذلك سيطور لديهم ما يسمى بالقراءة الأكاديمية الماهرة، الذي سينعكس بدوره على تحصيلهم الدراسي في مختلف المواد الدراسية (Mokhtari & Sheorey, 2002).

وعند مراجعة الأدب السابق، نجد أن الدراسات التي أجريت في هذا المجال كانت ضئيلة نوعًا ما، وأن معظم الدراسات التي أجريت تركزت على الاستيعاب القرائي وليس على الوعي القرائي. فقد قام الخبتي (Al-Khabti, 1999) بدراسة حول وعي القدرات العليا والاستيعاب القرائي لدى 32 طالبًا من طلبة الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية. وهدفت الدراسة إلى قياس كيفية تحكم الطلبة العرب عندما يقرؤون نصين: أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. ومن أجل تحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث مقياس التفكير بصوت مسموع؛ من أجل التعرف على قدرة الطالب على التحكم باستيعابه. ومن أبرز النتائج التي خلصت إليها الدراسة: إن التحكم بالقراءة يتأثر بمدى فاعلية الطالب بالقراءة وليس بمستواه في اللغة.

أما دراسة خيمينيث (Jimenez, 2004) فقد هدفت إلى تطوير أداة لقياس الوعي القرائي ومعرفة مدى اختلاف مستوى الوعي القرائي لدى طلبة المدارس في إسبانيا، باختلاف جنس الطالب ونوع التعليم (خاص، وحكومي، وشبه خاص) لدى عينة مكونة من عينة مكونة من (247) طالبًا وطالبة. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت بتطوير أداة لقياس الوعي القرائي مكونة من 56 فقرة، تقيس ثلاث مجالات: وهي "المعرفة، والضبط ما وراء المعرفي"، و"استراتيجيات الانتقاء والتركيز" وأخيرًا "الاستراتيجيات الدافعية والسلوكية". وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن مستوى مهارات الوعي القرائي لدى الإناث كان أعلى من مستوى الوعي القرائي لدى الذكور، كما أظهرت النتائج أيضًا أن طلبة المدارس شبه الخاصة كانوا يمتلكون مستوى أدنى من مهارات الوعي القرائي، مقارنة مع طلبة المدارس الخاصة أو الحكومية.

وقام الأوتيبا ورفاقه (Al Otaiba et al., 2008)، بدراسة أثر تقديم المدرس لتعليمات حول كيفية القراءة في نمو الوعي الصوتي، وتسمية الحروف لدى عينة مكونة من 286 طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية في شمال فلوريدا في أمريكا. وقام المدرسون بتقديم تعليمات حول الوعي الصوتي لمدة نصف ساعة يوميًا، وتعليمات وتدريبات حول المصطلحات واستيعاب النصوص لمدة ربع ساعة يوميًا على مدار تسعة شهور. وأظهرت نتائج الدراسة أن كمية التعليمات المقدمة وكيفية توظيفها أثرت بشكل إيجابي في تحسين الوعي الصوتي والوعي الاستيعابي للنصوص بشكل ملحوظ.

وفي دراسة قام بها كل من بويتس، وواترز، وفان فيرينجين، وديه سميديت وغسكوير (Boets, Wouters, Van Wieringen, De Smedt & Ghesquiere, 2008) حول أثر الوعي الصوتي والقرائي في التطور القرائي والكتابي لدى عينة مكونة من 62 طفلاً وطفلة (36 ذكور و26 إناث) في ألمانيا، أظهرت النتائج ارتباط المعالجة السمعية بالإدراك النطقي والذي كان بدوره مرتبطا بالوعي الصوتي، وكذلك ارتباط المعالجة البصرية بالقدرة الكتابية. وخلص الباحثون إلى أن الوعي الصوتي، والقدرة الكتابية، والذاكرة اللغوية قصيرة الأمد جميعها كانت متنبئة بالتطور القرائي والكتابي.

وأخيرًا قام كل من خيمينيث، بونتيه، ألبارادو، أريبيياقا (Jimenez, Puente, Alvarado & Arrebillaga, 2009) بدراسة حول الوعي القرائي لدى عينة من طلبة المدارس في إسبانيا والأرجنتين مكونة من (684) طالبًا وطالبة، باستخدام مقياس الوعي القرائي الذي قامت (Jimenez, 2004) بإعداده. وأظهرت نتائج الدراسة أن المقياس يتمتع بدلالات صدق جيدة لدى العينة الأرجنتينية، وأن مستوى الوعي لدى الطلبة كبار السن كان أعلى من مستوى الوعي القرائي لدى الطلبة صغار السن، وأن مستوى الوعي القرائي لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور.

يتضح من مراجعة الأدب السابق أن موضوع الوعي القرائي لم يطرق بشكل مباشر، بل كانت الدراسات ترتكز حول موضوع الاستيعاب القرائي، باستثناء دراسة خيمينيث (Jimenez, 2004) ودراسة خيمينيث وآخرون (Jimenez, et al., 2009)، اللتين خلصتا إلى أن مستوى الوعي القرائي ينمو بنمو الفرد، وأن الإناث يمتلكن مستوى أعلى من مهارات الوعي القرائي مقارنة بالذكور. كما يلاحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة أنها أجريت جميعها في بلدان غير ناطقة باللغة العربية، وهذا ما يؤكد أهمية الدراسة الحالية، حيث جاءت لتتكشف عن مستوى مهارات الوعي القرائي في البيئة الأردنية، وكذلك توفير مقياس للكشف عن هذه المهارات لدى طلبة المدارس في المرحلة الثانوية.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعاني العديد من طلبة المدارس من ضعف في مستوى التحصيل الدراسي الذي قد يعزى إلى عدد من العوامل المرتبطة بجوانب مختلفة للطالب. ويشير أبو الهيجاء وصرايرة

(Abu-Alhaija & Sarayrah, 2006) إلى أن العديد من الطلبة الأردنيين يعانون من ضعف في الاستيعاب اللغوي الناتج عن ضعف في امتلاك مهارات القراءة. كما تعد مهارات الوعي القرائي من هذه العوامل المشار إليها في الأدب العالمي، وتؤثر بشكل مباشر في استيعاب الطالب ومقدرته القرائية (Pani, 2004). وحاولت الدراسة الحالية الكشف عن مستوى الوعي القرائي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية ومدى اختلاف هذا المستوى باختلاف جنس الطالب وفرعه الأكاديمي، بالإضافة إلى العلاقة بين مستوى الوعي القرائي الكلي ومجالاته من جهة والتحصيل الدراسي من جهة أخرى. وبشكل أكثر تحديدًا فقد سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس، والفرع الأكاديمي، أو التفاعل بينهما؟
3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين الوعي القرائي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

## أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تساهم في الكشف عن مستوى الوعي القرائي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، ومدى اختلاف هذا المستوى باختلاف جنس الطالب وفرعه الأكاديمي وذلك لما للوعي القرائي من دور في تمكين الطالب من القراءة الناقدة للنصوص التي تتضمنها مناهجه الدراسية، التي ستنعكس بدورها على تمكن الطالب من مختلف المواد الدراسية وبالتالي زيادة تحصيله فيها. كما تكمن أهمية الدراسة الحالية برفدها للأدب العربي بمقياس للكشف عن الوعي القرائي يصلح للتطبيق على طلبة المدارس في المرحلة الثانوية؛ لما لهذه المرحلة من أهمية في تحديد حياة الطالب: الأكاديمية، والمهنية في المستقبل. من هنا فإنه من المتوقع أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في مساعدة المعلمين والتربويين والطلبة أنفسهم في الكشف عن مستويات الوعي القرائي، وتطوير برامج خاصة لتنمية مثل هذه المهارات.

## محددات الدراسة:

1. تتحدد نتائج الدراسة الحالية بأداة الدراسة المستخدمة في قياس الوعي القرائي، حيث جاءت على شكل مقياس تقدير ذاتي.
2. تتحدد نتائج الدراسة الحالية بعينة الدراسة، حيث كانت من طلبة المرحلة الثانوية لذلك لا يمكن تعميم نتائجها إلا على فئات عمرية مشابهة.

## التعريف بالمصطلحات:

- الوعي القرائي: يشير إلى الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الوعي القرائي المعد لهذه الغاية.
- التحصيل الدراسي: المعدل العام للطالب الذي حققه في جميع المباحث الدراسية المقررة.

## إجراءات الدراسة:

### مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلبة المدارس الثانوية في لواء بني كنانة المسجلين للفصل الثاني من العام الدراسي 2008/ 2009 الذين يبلغ عددهم 2707 طالبًا وطالبة موزعين على 17 مدرسة للذكور، و18 مدرسة الإناث، حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة. وتكونت عينة الدراسة من 406 طالبًا وطالبة (ما نسبته 15 %) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية؛ حيث تم اختيار 5 مدارس للذكور و5 مدارس للإناث بطريقة عشوائية، ومن ثم تم التطبيق على الصفوف المعنية في هذه المدارس. وتم استبعاد 20 استبيانًا وذلك للنقص في بعض المعلومات: كالمعدل العام، أو الفرع الأكاديمي، أو بسبب نمطية الإجابة عن فقرات أداة الدراسة، ليصبح العدد النهائي لأفراد عينة الدراسة 386 طالبًا وطالبة. كما هو موضح في الجدول رقم (1).

**الجدول 1**

**توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والفرع الأكاديمي**

| الجنس | الفرع الأكاديمي | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| | علمي | أدبي | إدارة معلوماتية | |
| ذكور | 57 | 79 | 52 | 188 |
| إناث | 63 | 59 | 76 | 198 |
| المجموع | 120 | 138 | 128 | 386 |

### أداة الدراسة:

مقياس الوعي القرائي. قام الباحث باستخدام مقياس الوعي القرائي المترجم من اللغة الإسبانية الذي قامت بإعداده خيمينيث (Jimenez, 2004). ويتكون المقياس بصورته الأصلية من 56 فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات وهي: المعرفة والضبط ما وراء القرائي، واستراتيجيات الانتقاء والتركيز، والاستراتيجيات المتعلقة بالدافعية والسلوك. وتأتي هذه الفقرات على شكل مواقف متبوعة بثلاثة بدائل، يقوم المستجيب باختيار البديل الأنسب منها. ويعطى كل بديل من هذه البدائل درجة أو درجتين أو ثلاث درجات بناءً على استجابة المفحوص، بحيث تكون الدرجة الصغرى على المقياس 56 في حين تكون الدرجة العظمى 168.

### صدق الأداة:

قام الباحث بعدد من الإجراءات من أجل استخراج معاملات صدق لمقياس الدراسة صالحة لمجتمع وعينة الدراسة، وتمثلت هذه الإجراءات بالخطوات الآتية:

1. قام الباحث بترجمة المقياس من اللغة الإسبانية إلى اللغة العربية. وقام بعرضه على ثلاثة أعضاء هيئة تدريس لديهم معرفة باللغة الإسبانية، للتأكد من صحة الترجمة. حيث طلب إلى

أحدهم التأكد من صحة ومطابقة الترجمة، كما طلب إلى الاثنين الآخرين القيام بما يسمى بالترجمة العكسية (back translation) أي إعادة ترجمة المقياس من العربية إلى الإسبانية. بعد ذلك تم الأخذ بملاحظاتهم حول الترجمة وسلامتها.

2. تم عرض المقياس على عشرة محكمين في جامعة اليرموك من أعضاء هيئة التدريس في تخصصي علم النفس التربوي، والقياس والتقويم التربوي. وطلب إليهم الحكم على ملاءمة الفقرات للفئة العمرية المستهدفة في الدراسة، ومدى سلامة اللغة، ومدى انتماء الفقرات لمجالات الأداة. حيث لم يقترح أي من المحكمين حذف أو زيادة أي فقرات ولكن تم الأخذ بالملاحظات المتعلقة بسلامة الصياغة اللغوية للفقرات.
3. بعد ذلك قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على 60 طالبًا وطالبة (30 ذكور و30 إناث) من خارج عينة الدراسة. وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين مجالات المقياس مع بعضها البعض وكذلك مع المقياس الكلي، وكانت جميع هذه المعاملات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) كما هو مبين في الجدول رقم (2).

**الجدول 2**

**معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات الوعي القرائي والدرجة الكلية**

| المجال | الدرجة الكلية | استراتيجيات دافعية وسلوكية | استراتيجيات الانتقاء والتركيز |
|---|---|---|---|
| المعرفة والضبط ما وراء القرائي | *0.907 | *0.474 | *0.522 |
| استراتيجيات الانتقاء والتركيز | *0.645 | *0.277 | |
| استراتيجيات دافعية وسلوكية | *0.763 | | |

* دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)

## ثبات الأداة:

من أجل استخراج معامل ثبات أداة الدراسة الحالية تم استخدام نفس عينة الصدق والمكونة من 30 طالبًا و30 طالبة. وتم استخراج معامل الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا حيث لم يتم حذف أي فقرة، وذلك لكون جميع معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات الفرعية للمقياس من جهة، وبين الفقرات والمقياس الكلي كانت أكثر 0.30 من جهة أخرى. كما تم حساب معامل ثبات الاختبار من خلال طريقة ثبات الإعادة، حيث طبق المقياس على أفراد عينة الثبات للمرة الأولى، وأعيد تطبيقه عليهم بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول. وأظهرت نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين الاختبارين الأول والثاني أن المقياس يتمتع بدرجات ثبات عالية نسبيًا، ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية. والجدول رقم (3) يوضح معاملات الاتساق الداخلي من خلال: معادلة كرونباخ ألفا، ومعاملات الثبات من خلال طريقة التطبيق، وإعادة التطبيق لمجالات المقياس وللمقياس ككل.

**الجدول 3**

**معاملات الاتساق الداخلي وإعادة الاختبار**

| المجال | عدد الفقرات | معامل الاتساق الداخلي | معامل ثبات الإعادة |
|---|---|---|---|
| المعرفة والضبط ما وراء القرائي | 28 | 0.792 | 0.787 |
| استراتيجيات الانتقاء والتركيز | 8 | 0.722 | 0.800 |
| استراتيجيات دافعية وسلوكية | 20 | 0.767 | 0.783 |
| الكلي | 56 | 0.866 | 0.789 |

## منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي في دراسة الوعي القرائي، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، واختبار تحليل التباين الثنائي (Way-ANOVA 2) للكشف عن أثر متغيري الجنس والفرع الأكاديمي في الدرجة الكلية لمقياس الوعي القرائي، واختبار تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات التابعة (Way-MANOVA 2) للكشف عن أثر متغيري الجنس والفرع الأكاديمي في درجة أفراد عينة الدراسة على المجالات الفرعية لمقياس الوعي القرائي. وذلك من أجل الإجابة عن السؤال الثاني، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson) للإجابة عن السؤال الثالث، والمرتبط بالعلاقة بين الوعي القرائي الكلي ومجالاته الفرعية من جهة، والتحصيل الدراسي من جهة أخرى.

النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لدرجات الطلبة على مقياس الاستيعاب القرائي، وعلى كل مجال من مجالات المقياس. وتم توحيد المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية وللمجالات، بحيث أصبحت من 100، وذلك لاختلاف عدد الفقرات في كل مجال، حيث تم ضرب المتوسط الحسابي لكل مجال بعدد فقراته وتقسيمه على 100. وتم اعتماد المعيار الآتي في تصنيف المتوسطات الحسابية:

(33.33 – 55.55 = منخفض، 55.56 – 77.77 = متوسط، 77.78 - 100 = مرتفع). ويوضح الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الوعي القرائي ومجالاته الفرعية.

**الجدول 4**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الوعي القرائي والمجالات الفرعية**

| المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| المعرفة والضبط ما وراء القرائي | 75.96 | 8.18 |
| استراتيجيات الانتقاء والتركيز | 75.51 | 10.66 |

| | | |
|---|---|---|
| استراتيجيات دافعية وسلوكية | 75.91 | 7.91 |
| الكلي | 75.86 | 7.00 |

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن درجات أفراد عينة الدراسة على المقياس الكلي للوعي القرائي ومجالاته الفرعية كانت متقاربة نوعًا ما، وأنها كانت أيضًا على درجة متوسطة. كما يلاحظ من الجدول رقم (4) أنه على الرغم من تقارب الأوساط الحسابية لمجالات مقياس الوعي القرائي، إلا أن مجال "المعرفة والضبط ما وراء القرائي" جاء في المرتبة الأولى، يليه مجال "الاستراتيجيات الدافعية والسلوكية"، في حين أن مجال "استراتيجيات الانتقاء والتركيز" جاء في المرتبة الأخيرة.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس، والفرع الأكاديمي، أو التفاعل بينهما؟**

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الوعي القرائي، وعلى كل مجال من مجالات المقياس حسب متغيري الجنس والفرع الأكاديمي كما هو مبين في الجدول رقم (5).

**الجدول 5**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الوعي القرائي وعلى كل مجال من مجالات المقياس حسب متغيري الجنس والفرع الأكاديمي**

| المجال | الجنس | ذكور | | | إناث | | | الكلي | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الفرع الأكاديمي | ن | س | ع | ن | س | ع | ن | س | ع |
| المعرفة والضبط ما وراء القرائي | علمي | 57 | 78.10 | 7.06 | 63 | 79.79 | 8.28 | 120 | 78.99 | 7.74 |
| | أدبي | 79 | 69.16 | 6.97 | 59 | 74.65 | 6.94 | 138 | 71.50 | 7.45 |
| | إدارة معلوماتية | 52 | 75.82 | 7.16 | 76 | 79.37 | 7.00 | 128 | 77.93 | 7.25 |
| | المجموع | 188 | 73.71 | 8.07 | 198 | 78.09 | 7.71 | 386 | 75.96 | 8.18 |
| استراتيجيات الانتقاء والتركيز | علمي | 57 | 78.00 | 9.86 | 63 | 80.49 | 8.43 | 120 | 79.30 | 9.18 |
| | أدبي | 79 | 73.21 | 10.48 | 59 | 69.84 | 9.39 | 138 | 71.77 | 10.13 |
| | إدارة معلوماتية | 52 | 74.44 | 10.85 | 76 | 77.03 | 11.40 | 128 | 75.98 | 11.21 |
| | المجموع | 188 | 75.00 | 10.55 | 198 | 75.99 | 10.77 | 386 | 75.51 | 10.66 |
| استراتيجيات دافعية وسلوكية | علمي | 57 | 78.44 | 7.15 | 63 | 79.94 | 6.58 | 120 | 79.22 | 6.87 |
| | أدبي | 79 | 70.14 | 9.06 | 59 | 75.21 | 7.27 | 138 | 72.31 | 8.69 |
| | إدارة معلوماتية | 52 | 74.76 | 5.29 | 76 | 78.00 | 6.55 | 128 | 76.68 | 6.25 |
| | المجموع | 188 | 73.93 | 8.34 | 198 | 77.79 | 7.00 | 386 | 75.91 | 7.91 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للوعي القرائي | علمي | 57 | 78.19 | 6.40 | 63 | 79.92 | 6.26 | 120 | 79.10 | 6.36 |
| | أدبي | 79 | 70.07 | 6.41 | 59 | 74.14 | 5.60 | 138 | 71.81 | 6.38 |
| | إدارة معلوماتية | 52 | 75.22 | 5.38 | 76 | 78.52 | 6.20 | 128 | 77.18 | 6.08 |
| | المجموع | 188 | 73.95 | 7.04 | 198 | 77.66 | 6.47 | 386 | 75.86 | 7.00 |

يلاحظ من الجدول رقم (5) وجود اختلافات ظاهرية في درجات الطلبة على مقياس الوعي الكلي، وعلى جميع المجالات الفرعية للمقياس. ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية الخاصة بالإناث كانت أعلى من تلك المتوسطات الحسابية الخاصة بالذكور على المقياس الكلي للوعي القرائي وكذلك على جميع المجالات الفرعية للمقياس. كما يلاحظ أيضًا أن المتوسطات الحسابية للفرع الأكاديمي العلمي كانت هي الأعلى، متبوعة بالمتوسطات الحسابية لفرع الإدارة المعلوماتية، وأخيرًا تلك الخاصة بالفرع الأكاديمي الأدبي سواءً أكان ذلك على المقياس الكلي أم على المجالات الفرعية للمقياس.

ومن أجل فحص دلالة الفروق الظاهرية على مقياس الوعي القرائي الكلي، فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2Way ANOVA)، للكشف عن أثر متغيري الجنس والفرع الأكاديمي في الدرجة الكلية لعينة الدراسة على مقياس الوعي القرائي. وأظهرت نتائج التحليل فروقًا ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) في الدرجة الكلية لمقياس الوعي القرائي تعزى لمتغير الجنس ولصالح عينة الإناث، وكذلك فروقًا ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) في الدرجة الكلية لمقياس الوعي القرائي تعزى لمتغير الفرع الأكاديمي، في حين أنه لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$)، تعزى للتفاعل بين متغيري جنس الطالب وفرعه الأكاديمي، والجدول رقم (6) يبين ذلك.

**الجدول 6**

**نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي حسب متغيري الجنس والفرع الأكاديمي**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | 870.31 | 1 | 870.31 | 23.44 | 0.000 |
| الفرع الأكاديمي | 3251.30 | 2 | 1625.65 | 43.79 | 0.000 |
| الجنس X الفرع الأكاديمي | 89.28 | 2 | 44.64 | 1.20 | 0.302 |
| الخطأ | 14106.65 | 380 | 37.12 | | |
| المجموع | 2239953.35 | 386 | | | |

وتم إجراء المقارنات البعدية حسب طريقة شافيه (Scheffe) لفحص دلالة الفروق في المتوسطات

الحسابية بين أفراد عينة الدراسة حسب متغير الفرع الأكاديمي، حيث أظهرت النتائج أن جميع الفروق بين المتوسطات كانت دالة إحصائيًا، كما هو مبين في الجدول رقم (7).

**الجدول 7**

**نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة حسب متغير الفرع الأكاديمي**

| الفرع الأكاديمي | المتوسط الحسابي | | |
|---|---|---|---|
| علمي | 79.10 | * | * |
| أدبي | 71.81 | * | * |
| إدارة معلوماتية | 77.18 | * | * |
| | | إدارة معلوماتية | أدبي |

يلاحظ من الجدول رقم (7) أن الفروق في المتوسطات بين الطلبة ذوي الفرع الأكاديمي العلمي من جهة والطلبة ذوي الفرع الأكاديمي الأدبي وفرع إدارة المعلومات من جهة أخرى، كانت دالة إحصائيًا. ولصالح الطلبة ذوي التخصص العلمي دائمًا. كما يلاحظ أن الفروق بين الطلبة ذوي الفرع الأكاديمي الأدبي وفرع إدارة المعلومات كانت دالة إحصائيًا ولصالح فرع إدارة المعلومات.

ومن أجل فحص دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على المجالات الفرعية للمقياس تبعًا لمتغيري الجنس والفرع الأكاديمي، تم استخدام تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات التابعة (2Way MANOVA)، كما هو مبين في الجدول رقم (8).

**الجدول 8**

**نتائج اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة حسب متغيري الجنس والفرع الأكاديمي**

| مصدر التباين | قيمة ولكس لامبدا Wilks' Lambda | المجال | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | *11.365 | المعرفة والضبط ما وراء القرائي | 1206.67 | 1 | 1206.67 | 23.03 | 0.000 |
| | | استراتيجيات الانتقاء والتركيز | 30.99 | 1 | 30.99 | 0.30 | 0.584 |
| | | استراتيجيات دافعية وسلوكية | 1008.95 | 1 | 1008.95 | 19.50 | 0.000 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الفرع الأكاديمي | *14.777 | المعرفة والضبط ما وراء القرائي | 3620.48 | 2 | 1810.24 | 34.54 | 0.000 |
| | | استراتيجيات الانتقاء والتركيز | 3808.28 | 2 | 1904.14 | 18.42 | 0.000 |
| | | استراتيجيات دافعية وسلوكية | 2724.18 | 2 | 1362.09 | 26.32 | 0.000 |
| الجنس X الفرع الأكاديمي | *3.798 | المعرفة والضبط ما وراء القرائي | 230.39 | 2 | 115.19 | 2.20 | 0.112 |
| | | استراتيجيات الانتقاء والتركيز | 756.92 | 2 | 378.46 | 3.66 | 0.027 |
| | | استراتيجيات دافعية وسلوكية | 202.98 | 2 | 101.49 | 1.96 | 0.142 |

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq a$).

يبين الجدول السابق رقم (8) فروقًا ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq a$) في مجالي "المعرفة والضبط ما وراء القرائي"، و"الاستراتيجيات الدافعية والسلوكية"، تعزى لمتغير الجنس حيث كانت الفروق لصالح الإناث في كل من المجالين، كما هو مبين في الجدول رقم (5)، في حين أن النتائج لم تكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) في مجال "استراتيجيات الانتقاء والتركيز" تعزى لمتغير الجنس.

كما يظهر الجدول رقم (8) فروقًا ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) في جميع المجالات الفرعية الثلاث لمقياس الوعي القرائي، تعزى لمتغير الفرع الأكاديمي. ولفحص دلالة هذه الفروق بين المتغيرات تم إجراء المقارنات البعدية حسب طريقة شافيه (Scheffe) كما هو مبين في الجدول رقم (9).

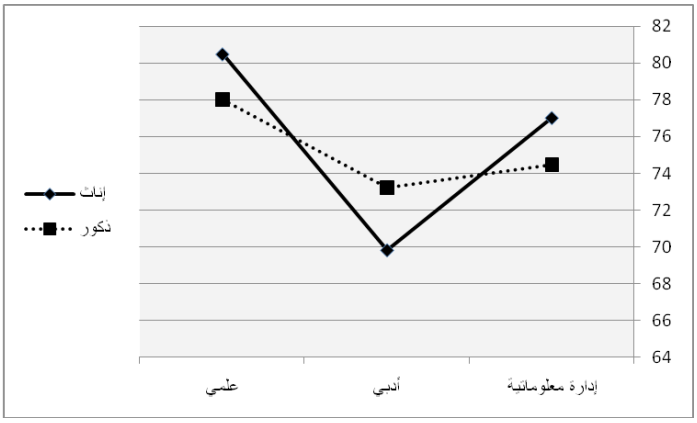
**الجدول 9**

**نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة حسب متغير الفرع الأكاديمي**

| المجال | الفرع الأكاديمي | المتوسط الحسابي | | |
|---|---|---|---|---|
| المعرفة والضبط ما وراء القرائي | علمي | 78.99 | | * |
| | أدبي | 71.50 | | |
| | إدارة معلوماتية | 77.93 | | * |
| استراتيجيات الانتقاء والتركيز | علمي | 79.30 | * | * |
| | أدبي | 71.77 | * | |
| | إدارة معلوماتية | 75.98 | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| استراتيجيات دافعية وسلوكية | علمي | 79.22 | * | * |
| | أدبي | 72.31 | * | |
| | إدارة معلوماتية | 76.68 | | |
| | | | إدارة معلوماتية | أدبي |

أما فيما يتعلق بأثر التفاعل بين متغيري الجنس والفرع الأكاديمي على المجالات الفرعية لمقياس الوعي القرائي، فيلاحظ من الجدول رقم (8) أنه لا فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) في مجالي: "المعرفة، والضبط ما وراء القرائي"، و"الاستراتيجيات الدافعية والسلوكية"، في حين أنه كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) في مجال "استراتيجيات الانتقاء والتركيز" تعزى للتفاعل بين متغير الجنس والفرع الأكاديمي، كما هو مبين في الشكل رقم (1).




**الشكل 1: التفاعل بين متغيري الجنس والفرع الأكاديمي لدرجات الطلبة على مجال استراتيجيات الانتقاء والتركيز**

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين الوعي القرائي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية؟**

للإجابة عن سؤال الدراسة السابق، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين الوعي القرائي (الدرجة الكلية) والمجالات الفرعية من جهة والتحصيل الدراسي من جهة أخرى باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، كما هو مبين في الجدول رقم (10).

**الجدول 10**

**معاملات ارتباط بيرسون بين الوعي القرائي والتحصيل الدراسي**

| المجال | التحصيل الدراسي | |
|---|---|---|
| | معامل الارتباط | الدلالة الإحصائية |

| | | |
|---|---|---|
| المعرفة والضبط ما وراء القرائي | 0.376 | 0.000 |
| استراتيجيات الانتقاء والتركيز | 0.371 | 0.000 |
| استراتيجيات دافعية وسلوكية | 0.435 | 0.000 |
| الدرجة الكلية للوعي القرائي | 0.476 | 0.000 |

يلاحظ من جدول معاملات ارتباط بيرسون رقم (10) أن جميع معاملات الارتباط بين متغير التحصيل من جهة، ومقياس الوعي القرائي ومجالاته الفرعية من جهة أخرى كانت دالة إحصائيًا. كما يلاحظ أيضًا من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين متغير التحصيل والوعي القرائي كان الأكبر بين معاملات الارتباط السابقة إذ بلغت قيمته (0.476) وهو دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وكذلك فإن معامل الارتباط بين التحصيل الدراسي ومجال "استراتيجيات الدافعية والسلوكية"، كان الأكبر بين المجالات الفرعية لمقياس الوعي القرائي، يليه مجال "المعرفة والضبط ما وراء القرائي". وفي الدرجة الأخيرة مجال "استراتيجيات الانتقاء والتركيز".

## مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي في الدراسة الحالية أن طلبة المرحلة الثانوية يمتلكون مستوًى متوسطًا من الوعي القرائي، سواءً على الدرجة الكلية لمقياس الوعي القرائي أم على مجالاته الفرعية. وعند مراجعة الأدب السابق في هذا المجال نجد أن مستوى الوعي القرائي لدى أفراد عينة الدراسة الحالية أعلى مما توصلت إليه بعض الدراسات الأخرى مثل: دراسة خيمينيث (Jimenez, 2004)، ودراسة خيمينيث وآخرون (Jimenez et al., 2009)، وقد يكون السبب في ذلك اختلاف خصائص أفراد عينة الدراسة الحالية، حيث إن متوسط أعمارهم كان أعلى من متوسط أعمار أفراد عينتي الدراستين السابقتين، ولعل هذا يؤكد ما توصل إليه العديد من الباحثين حول تطور ونمو الوعي القرائي مع تقدم العمر.

وعند محاولة الكشف عن مدى اختلاف هذه المتوسطات الحسابية باختلاف متغيري الجنس والفرع الأكاديمي للطالب، أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن الإناث يمتلكن مستوًى أعلى من مهارات الوعي القرائي على المقياس الكلي وعلى جميع المجالات الفرعية للمقياس على الرغم من عدم دلالة الفروق الإحصائية على مجال "استراتيجيات الانتقاء والتركيز". ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الاختلاف بشكل عام بين الاهتمام الذي يعطيه كل من الذكور والإناث لمهارات القراءة ومحاولة تطوير استراتيجيات تخدم في عملية القراءة الاستراتيجية، وكذلك الجهد والوقت المبذول في تطوير هذه المهارات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة خيمينيث (Jimenez, 2004)، ودراسة خيمينيث وآخرون (Jimenez et al., 2009)، حيث خلصت هاتان الدراستان إلى أن مستوى مهارات الوعي القرائي لدى الإناث كان أعلى منه لدى الذكور.

أما فيما يتعلق بأثر الفرع الأكاديمي في مهارات الوعي القرائي فقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن طلبة الفرع العلمي يمتلكون مستوى أعلى من مهارات الوعي القرائي مقارنة بطلبة الإدارة المعلوماتية وطلبة الفرع الأدبي، وكذلك بأن طلبة الإدارة المعلوماتية يمتلكون مستويات أعلى من مهارات الوعي القرائي من طلبة الفرع الأدبي. وتجدر الإشارة هنا إلى أن عملية التفريع الأكاديمي

تتم حسب رغبة الطالب، مع الأخذ بعين الاعتبار تحصيل الطالب في الصفوف السابقة، حيث تعطى الأولوية للطلبة ذوي المعدلات الأعلى لدراسة الفرع العلمي، ومن ثم باقي التخصصات.

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بناءً على قدرات الطلبة التحصيلية بشكل عام، وبناءً على طبيعة المواد التي يتعاملون معها في كل فرع أكاديمي. فنجد أن طبيعة المواد العلمية بشكل خاص وطبيعة مواد إدارة المعلومات، كذلك بحاجة إلى امتلاك الطالب لمستوى عال من الوعي والضبط للمادة المقروءة، وأن تكون لديه مهارات عالية في انتقاء الأجزاء الأكثر أهمية أثناء عملية الدراسة، وكذلك بأن تكون لديه دافعية عالية نحو المواد التي يدرسها. ولعل نتائج التحليل الإحصائي - التي قام بها الباحث على هامش التحليلات الإحصائية الرئيسية- حول أثر الفرع الأكاديمي في التحصيل تدعم هذه النتيجة، فقد أظهرت النتائج أن متوسط تحصيل الطلبة ذوي الفرع العلمي كان الأعلى، يليه متوسط التحصيل لدى طلبة الإدارة المعلوماتية، في حين أن طلبة الفرع الأدبي كانوا ذوي التحصيل الأدنى من بين الفئات الثلاثة. وبمعنى آخر فإن الفروق في المتوسطات الحسابية على مقياس الوعي القرائي وعلى مجالاته الفرعية كانت ناتجة عن اختلاف الفرع الأكاديمي، على الرغم من أن هذا الاختلاف قد يكون سببه الاختلاف في التحصيل الدراسي.

وتأتي نتائج السؤال الثالث لتدعم هذا الافتراض، حيث أظهرت نتائج هذا السؤال علاقة ارتباط موجبة بين تحصيل الطلبة الدراسي ودرجاتهم على المقياس الكلي للوعي القرائي، وعلى جميع المجالات الفرعية للمقياس. فقد بلغ معامل الارتباط بين التحصيل والدرجة الكلية لمقياس الوعي القرائي (0.476)، في حين كانت معاملات الارتباط للتحصيل مع المجالات الفرعية لمقياس الوعي القرائي تتراوح ما بين (0.371) لمجال ''استراتيجيات الانتقاء والتركيز'' وبين (0.435) لمجال ''الاستراتيجيات الدافعية والسلوكية''.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن مجال ''الاستراتيجيات الدافعية والسلوكية'' جاء ليحتل المرتبة الأولى في معاملات الارتباط بين التحصيل والمجالات الفرعية لمقياس الوعي القرائي. وعند مراجعة الأدب السابق حول موضوع الوعي القرائي بشكل خاص، أو موضوع ما وراء المعرفة بشكل عام، نجد أن هذا المجال لم يؤخذ بعين الاعتبار على الرغم من أهميته البالغة في تحصيل الطالب الدراسي. وهذا يتفق مع ما خلصت إليه خيمينيث (Jimenez, 2004) وخيمينيث وآخرون (Jimenez, et al., 2009)، حول أهمية مجال ''الاستراتيجيات الدافعية والسلوكية''، على الرغم من عدم أخذها بعين الاعتبار، عند دراسة موضوع الوعي القرائي أو موضوع ما وراء المعرفة.

وخلاصة القول: إن الدراسة الحالية جاءت لتوفر للمعلمين والتربويين والطلبة أداة لقياس الوعي القرائي لدى طلبة المدارس الثانوية، وإن نتائجها جاءت متفقة مع ما توصل إليه خيمينيث (Jimenez, 2004)، وخيمينيث وآخرون (Jimenez, et al., 2009)، التي أشارت إلى أهمية مهارات الوعي القرائي في تحسين الاستيعاب للنصوص المقروءة، وأن امتلاك هذه المهارات هو الذي يميز بين ما يسمى بالقارئ الجيد (Good reader)، والقارئ الرديء (Poor reader). كما جاءت نتائج هذه الدراسة لتدعم النموذج الذي اقترحه جاجن (Gagne, 1985)، أو ما نادت به باني (Pani, 2004)، حيث أكدت أهمية امتلاك الطالب لعدد من مهارات ما وراء المعرفة؛ من أجل تحسين عملية الوعي القرائي، وتوجيه عملية القراءة مع الهدف المخطط له مسبقًا، بغض النظر عن صعوبة النص أو المهمة التي يتعامل معها الطالب.

## الاستنتاجات والتوصيات:

بينت نتائج الدراسة الحالية أن أفراد عينة الدراسة يمتلكون مستوًى متوسطًا من الوعي القرائي وأن هذا المستوى يختلف باختلاف الجنس والفرع الأكاديمي؛ ولعل هذا يؤكد أهمية إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن العوامل المؤثرة في الوعي القرائي لدى الطلبة. كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن متوسط الوعي القرائي كان أعلى منه في دراسات أخرى وهذا يتطلب إجراء المزيد من الدراسات لاختبار المقياس المستخدم في الدراسة الحالية مع فئات عمرية أخرى؛ وذلك للكشف عن اختلاف الوعي القرائي باختلاف عمر الطالب.

وكشفت نتائج الدراسة الحالية عن علاقة ارتباط موجب بين الوعي القرائي والتحصيل الدراسي. والدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط التي تم الحصول عليها في هذه الدراسة قد تكون بسبب كبر حجم العينة، وهذا يستلزم إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن ارتباط الوعي القرائي مع متغيرات مختلفة كما وراء الذاكرة، أو ما وراء الانتباه وغيرها من المتغيرات الأخرى، التي من شأنها تحسين عملية القراءة. ومع كل هذا فإنه لا بد من إعطاء موضوع الوعي القرائي قدرًا كافيًا من الأهمية وذلك عند إعداد المناهج المدرسية، وعند تدريس هذه المناهج؛ وذلك لما لهذا المتغير من أثر في تحسين قراءة الطالب الذي سينعكس بدوره على تحصيله العام في مختلف المواد الدراسية.

أخيرا، فإنه يمكن إجراء المزيد من الدراسات حول الوعي القرائي ومقارنته لدى فئات وشرائح مختلفة من الطلبة مثل: الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالطلبة العاديين، وذلك من أجل الكشف عن أسباب تلك الصعوبات خصوصًا في حالة استبعاد العوامل العضوية.

## المراجع


Abu-Alhaija, K. & Sarayrah, B. (2006). The effect of reciprocal teaching model on Jordanian tenth grade students' reading comprehension achievement in English. Journal of Educational & Psychological Sciences, 7(2), 8-24.

Adams, M. & Collins, A. (1985). A Schema-theoretic view of reading. In H. Singer & R. Ruddell (Eds.), Theoretical Models and processes of reading. Newark, DE: International Reading Association.

Al Otaiba, S.; Connor, C.; Lane, H.; Kosanovich, M.; Schatschneider, C.; Dyrlund, A.; Miller, M. & Wright, T. (2008). Reading first kindergarten classroom instruction and students' growth in phonological awareness and letter naming-decoding fluency. Journal of School Psychology, 46, 281-314.

Al-Khabti, A. (1999). Metacognitive consciousness and reading comprehension. J. King Saud Univ. Educ., Sci. & Islamic Stud.,11(1), 1-22.

Baker, L. & Brown, A. (1984). Metacognitive skills of reading. In P. Pearson (Ed.), Handbook of reading research, Vol. I. New York: Longman.

Barnett, M. (1988). Teaching through context: how real and perceived strategy use affect L2 comprehension. The Modern Language Journal, 77(2), 150 - 162.

Boets, B., Wouters, J., Van Wieringen, A., De Smedt, B. & Ghesquiere, P. (2008). Modelling relations between sensory processing, speech perception, orthographic and phonological ability, and literacy achievement. Brain and Language, 106, 29-40.

Carrell, P., Pharis, P. & Liberto, J. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. TESOL Quarterly, 23(4), 762 - 767.

Cuetos, F. (1996). Psicología de la lectura. Madrid: Escuela Española.

Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation and understanding. Hillsdale: LEA.

Fotovatian, S. & Shokrpour, N. ( 2007). Comparison of the efficiency of reading strategies on Iranian university students' comprehension. Journal of College Reading and Learning, 37(2), 47-63.

Gagne, E. (1985). The cognitive psychology of school learning. Boston: Little Brown.

Jimenez, V. (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Jimenez, V., Puente, A., Alvarado, J. & Arrebillaga, L. (2009). Measuring metacognitive strategies using the reading awareness scale ESCOLA. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7(2), 779-804.

Just, M. & Carpenter, P. (1987). The psychology of reading and language comprehension. Boston: Allyn and Bacon.

Mayor, J. Suengas, A. & Gonzalez, J. (1995). Estrategias metacognitivas. Madrid: Síntesis.

Melle, N., Jimenez, V. & Puente, A. (2007). Intervención en el déficit de comprensión lectora y expresión verbal tras un accidente cerebrovascular, caso clínico. Psicología- Segunda Época, 26 (2), 100-126.

Mokhtari, K. & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. Journal of Developmental Education, 25 (3), 2-10.
Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1987). Estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana.
Ortiz, T. (1997). Neuropsicología del lenguaje. Madrid: CEPE.
Pani, S. (2004). Reading strategy instruction through mental modeling. ELT Journal, 58(4), 355 - 362.
Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading. Mawah, NJ: Lawrence Erlbaum.
Sternberg, R. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. The Behavioural and Brain Sciences, 7, 269 - 315.

# Reading Awareness and its Relationship with Academic Achievement among a Sample of Secondary School Students

**Dr. Firas Ahmad Al-Hamouri**
**Faculty of Education -Yarmouk University**
**Irbid - Jordan**

**Abstract**

This study aimed at investigating the reading awareness as related to academic achievement among a sample of secondary school students. The study sample consisted of 386 students (188 males, 198 females) who were selected randomly using the cluster sampling method. To achieve the study goals, A Reading Awareness Scale (RAS) was translated from Spanish into Arabic. The results of the study showed that reading awareness was medium for the total score and the subscales. Metacognitive knowledge and control scale mean was the highest, followed by the scale of motivational and attitudinal strategies. The mean of selection and localization strategies occupied the last rank. Results also showed a significant effect of gender ($0.05 \geq \alpha$) on students' RAS scores, (i.e., females had higher scores on the RAS than males), and a significant effect of academic stream ($0.05 \geq \alpha$) on students' RAS scores, (i.e., scientific stream students had higher scores than those in the information management and literary streams). It was also showed that there was a positive relationship ($0.05 \geq \alpha$) between academic achievement and reading awareness.

**Keywords: reading awareness, achievement, secondary level students.**