ما وراء الفهم وعلاقته بالذكاء اللغوى ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية _ جامعة أسوان

إعداد
د/ سلوى سليمان مهدى محمد
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة أسوان

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن الفروق بين عينة من طلاب كلية التربية _ جامعة أسوان في مهارات ماوراء الفهم تبعاً للنوع (ذكور_ إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي _ أدبي) والفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء اللغوى ومرتفعي ومنخفضي الطموح في ماوراء الفهم، كذلك تعرف طبيعة العلاقة الارتباطية بين أبعاد مقياس ماوراء الفهم (التقييم _الضبط_ معرفة الإستراتيجية) والطموح (الأكاديمي _ المهني_ الاجتماعي) وأثر تفاعل الذكاء اللغوى والطموح على أبعاد مقياس ما وراء الفهم والدرجة الكلية، بلغت عينة البحث (١٥٥) طالباً وطالبة، وقد استخدام مقياسي ماوراء الفهم والذكاء اللغوى من إعداد الباحثة ومقياس الطموح إعداد: حنان فوزي ورضا ربيع ، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في مقياس ماوراء الفهم وأبعاده تبعاً للنوع ، كذلك لم تظهر فروق تبعاً للتخصص في أبعاد مقياس ماوراء الفهم (التقييم _ الضبط) فيما عدا بعد (معرفة الإستراتيجية) ، وقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب منخفضي ومرتفعي الذكاء اللغوي في أبعاد ماوراء الفهم لصالح الطلاب مرتفعي الذكاء اللغوي، كما وجدت علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياسي ما وراء الفهم والطموح ، ولم يوجد أثر للتفاعل بين كل من الذكاء اللغوي ومستوى الطموح على أبعاد مقياس ماوراء الفهم.

الكلمات المفتاحية: ماوراء الفهم _ الذكاء اللغوى _ مستوى الطموح

Meta Comprehension and its relationship to linguistic intelligence and level of ambition among a sample of students of Faculty of Education - Aswan University

Abstract

The aim of the current research is to reveal the differences between a sample of students of the College of Education _ Aswan University in meta-comprehension skills according to gender and academic major and the differences between students with high and low linguistic intelligence, and those with high and low ambition in meta-comprehension, as well as the nature of The correlation relationship between the dimensions of the meta-comprehension scale (assessment- monitoring -knowledge of strategy) and ambition (academic-professional-social) and the effect of the interaction of linguistic intelligence and ambition on the dimensions of the meta-comprehension scale and the Total score. The research sample reached (155) male and female students, the meta-comprehension scale and linguistic intelligence scale prepared by the researcher and the measure of ambition, prepared by: Hanan Fawzy and Reda Rabie. The research reached a set of results, the most important of which are: There are no statistically significant differences between students in the meta-comprehension scale and its dimensions according to gender, no differences appeared according to the major in the dimensions of the meta-comprehension scale (assessment _ control) except knowledge of the strategy. Statistical significance between students with low and high linguistic intelligence in the dimensions of meta-comprehension in favor of students with high linguistic intelligence, and there was also a correlation relationship between the total score of the two scales meta-comprehension and ambition, and there was no effect of the interaction between the linguistic intelligence and the level of ambition on the dimensions of the meta-comprehension scale.

Key words: meta-comprehension - linguistic intelligence - level of ambition.

مقدمة :-

أصبح مفهوم ما وراء الفهم Meta Comprehension من المفاهيم التي نالت اهتمام الباحثين في مجال علم النفس في الآونة الأخيرة ، وذلك لما لهذا المفهوم من دور في التركيز علي قدرة الطلاب علي فهم المحتويات الدراسية المختلفة، فما وراء الفهم يشير الي قدرتهم علي تقييم فهمهم للنص المقروء ومستوي دقة هذا الفهم Accuracy Level وكذلك قدرتهم علي إصدار أحكام التعلم.

حيث يؤكد **(Dunlosky& Amanda : 2007)** أن مهارات ما وراء الفهم تمكن الطلاب من الوصول إلي صورة واضحة وتوضيحات حول حالة الفهم لديهم ، وهذه التوضيحات تعتمد علي التقييمات الذاتية لمستوي الفهم فالمتعلمون يكّونون أحكاماً خاصة حول كل جزء من أجزاء المحتوى الذي يتم تعلمه بجانب الأحكام العامة التى يصدرونها بعد الانتهاء من دراسته.

كما يذكر **(Ruth, M., Micheal, W., Amanda, E.& Zacchilli ,T:2005)** أن مستوي نجاح الطالب في تعلم محتوي أو نص معين يتوقف علي مستوي تقييمه لمدي فهمه لهذا النص أو المحتوي، فقدرة الطلاب علي تقييم مدي فهمهم للمحتويات الدراسية يجعل لديهم القدرة علي التمييز بين المحتوي الذي تم تعلمه جيداً في مقابل المحتوي الذي لا يزال غامضاً ومحيراً بالنسبة لهم وهذا التمييز بدوره يجعلهم يركزون انتباههم في المشكلات التي تظهر في النصوص والمحتويات الدراسية المختلفة.

وتعد مهارات ما وراء الفهم أحد أهم العوامل المؤثرة في تنمية البناء المعرفي والأنساق الفكرية لدي الطلاب في مختلف مراحل التعليم ، ولما كانت هذه المهارات في ماهيتها عملية تحليلية ، تفاعلية ، بنائية ، فإن هذا الفهم الواسع للمحتويات الدراسية لن يتحقق إلا إذا توافر لدي الطلاب قدر من الوعي باستخدام ما تتطلبه من نشاطات ذهنية وعمليات أدائية مصاحبة حتى يتمكن الطلاب من استيعاب ما يقرأون، كما ان جملة من المهارات والقدرات يجب أن تتوافر لديهم كالقدرات المعرفية المرتبطة بالطريقة التي يعالجون بها المعلومات والمهارات المعرفية المرتبطة بالذاكرة **(عبدالله الزهراني وأحمد عوض : ٢٠٠٠،٢).**

فما وراء الفهم يجعل الطالب قادراً علي استخدام مهارات وطرق تنظيم فعالة في أثناء التعلم منها تحديد الأهداف وتحديد المعلومات المهمة في النص مما يؤدي إلي مزيد من الفهم، والقدرة علي التمييز بين الفقرات التي تم فهمها جيداً والفقرات التي لم يتم فهمها جيداً ، واختيار معلومات محددة، تحديد الفكرة الرئيسية ، وعمل عنوان قصير للنص أو المحتوى (Yadak :2015,p 23989).

وتظهر هذه المهارات قبل وفي أثناء وبعد تعلم موضوع أو محتوى دراسي، ويتوقف مستوي ما وراء الفهم علي مجموعة من العوامل هي الخلفية المعرفية ومستوي الاهتمام بالنص والطلاقة والحالة المزاجية. (Jaeger :2007,Pp 3_4)

العمليات والقدرات المعرفية تؤثر علي مستوي مهارات ما وراء الفهم أيضاً، فالفروق بينهم في الذاكرة العاملة تؤدي إلي وجود فروق في مستوي ما وراء الفهم وخاصة في حالة إعادة القراءة الانتقائية كما تؤثر بعض العوامل والمتغيرات الأخري منها: الخلفية المعرفية وبعض العوامل الشخصية.

كما يذكر (Zhao & Linderholm: 2008) أن تنبؤات ما وراء الفهم لدي الطلاب تتأثر بعدة عوامل منها الخبرة السابقة ومألوفية النص والسهولة في معالجة النص واسترجاعه وكذلك مستوي الاهتمام به.

كما أن استخدام الطلاب لمهارات ما وراء الفهم يختلف باختلاف النص أو المحتوي الدراسي الذي يقرأه الطالب، فمهارات ماوراء الفهم يكون لها تأثير واضح في حالة النصوص المكتوبة بلغة أجنبية عن النصوص المكتوبة باللغة الأم. (Zhao & Linderholm: 2008, p178)

وتزداد الحاجة فى المجتمعات المعاصرة للاعتماد على الذكاء بوصفها أداة أساسية وفعالة يمكن الاستفادة منها فى التكيف مع تعقيدات الحياة الراهنة، علماً بان هذه التعقيدات نفسها هى نتاج لتطور الذكاء (**محمد أمزيان:** ٢٠٠٨، ١١٦).

ولقد ظهر مفهوم الذكاء اللغوى بقوة منذ أسس عالم النفس هيوارد جاردنر نظريته فى الذكاءات المتعددة، فقد تحدى فى كتابه " أطر العقل" المبدأ (المعتقد) الراسخ الذى رسخ فى عقول العلماء والعامة بأن للإنسان نوع واحد من الذكاء ، حيث نادى بأن

للإنسان سبعة أنواع من الذكاء على الأقل قابلة للزيادة ولكنها تعمل بدرجات متفاوتة وتعتمد على سماتهم الشخصية، فالأفراد يختلفون فى بروفيلات الذكاء الخاصة بهم بسبب الوراثة والظروف البيئية، فليس هناك فردان يمتلكان نفس الذكاءات، ومن ثم تسهم النظرية بالسماح لكل الأفراد أن يشتركوا فى عجلة التقدم لمجتمعهم من خلال نقاط قوتهم الخاصة (نضال يوسف الفقعاوي :٢٠١٦، ص ص ٢٨_ ٢٩).

وترى (Erlina , D., Marzulina, L., Annisa, A., Desvitasari, D., Sapriati, R., Amrina, R., Mukminin, A.& Habibi, A:2019,2146) أن الذكاء اللغوى احد أهم أنواع الذكاءات المتعددة ومن أهم العوامل المؤثرة على نجاح الطالب فى تعلم أى لغة، كما أنها الوسيلة المثلى للنجاح المهني في المستقبل.

وتذكر (Syafitri:2018,299) أن الذكاء اللغوى هو القدرة على استخدام الكلمات بكفاءة وفعالية فى ترجمة الأفكار والتعبير عن المعانى المعقدة، ويتضمن هذا النوع من الذكاء القدرة على التحدث والاستماع والقراءة (بداية من قراءة الإشارات البسيطة إلى قراءة القصص والروايات) وكذلك القدرة على الكتابة (بداية من كتابة الرسائل القصيرة إلى التقارير المكتبية).

وقد أثبتت العديد من البحوث والدراسات أن الذكاء اللغوى يؤثر على المهارات المعرفية والماوراء معرفية لدى الطلاب حيث يذكر **(Zarei & Azin: 2013)** أن الذكاء اللغوى منبئ بالمهارات المعرفية (استراتيجيات التعلم المنظم المعرفية) لدى الطلاب فى المرحلة الجامعية ، كذلك أكدت دراسة **(Ohtani & Hisasaka :2018)** العلاقة الارتباطية بين مهارات ماوراء المعرفة والذكاء وتأثيرهما على الأداء الأكاديمى للطلاب.

كما يرتبط الذكاء اللغوى بمتغيرات عقلية ومعرفية عديدة فقد أكدت نتائج بحث **(محمد أمزيان:** ٢٠٠٨) العلاقة الارتباطية بين الذكاء اللغوي والذكاء العام وأساليب حل المشكلات، وبحث (Samiyan :2013) الذي أكد وجود علاقة بين الذكاء اللغوى واستراتيجيات تعلم لغة أجنبية ثانية.

ويلعب مستوى الطموح دوراً مهماً في حياة الإنسان؛ فعلى أساسه يتحدد مستقبل الإنسان وآماله، ولا تكمن الأهمية في وجود مستوى الطموح فقط، ولكن في كيفية استغلاله، وفي مدى مناسبته لقدرات الفرد وإمكانياته (**توفيق محمد توفيق** ، ٢٠٠٥ ، **ص**١٧).

ويذكر (**إسماعيل جابر أبو زيادة: ٢٠٠١**) أن مستوى الطموح هو نتاج تفاعل عنصرين هما وعي الفرد بذاته وقدراته على مواجهة نفسه بأن يجعل من نفسه ذاتًا وموضوعًا في آن واحد، والثاني قدرته على الفعل وتنفيذ أهدافه بحيث يشعر بتقديره لذاته وتحقيقه لها وكذلك البيئة الثقافية للفرد.

ويؤثر وجود مستوى مرتفع وجيد من الطموح على السمات الشخصية والقدرات العقلية والمعرفية للإنسان، فقد أظهرت نتائج بحث (**الركابي :٢٠٠٠**) وجود علاقة ايجابية دالة بين مستوى الطموح والثقة بالنفس، وبحث (**زياد بركات : ٢٠٠٨**) الذي توصل إلى وجود ارتباط موجب بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، وبحث (هبة الله محمد الحسن وكبشور قمبيل وعمر هارون: ٢٠١٢) الذى أكد وجود علاقة إرتباطية طردية دالة إحصائيًا بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح.

كما يرى (**توفيق محمد توفيق: مرجع سابق، ٣٩**) أنه بقدر ما يمتلك الإنسان من قدرة عقلية، بقدر ما يكون مستوى طموحه مرتفعاً، فالعلاقة بين القدرة العقلية ومستوى الطموح علاقة طردية.

مشكلة البحث :-

هناك العديد من الأسباب التي دعت الباحثة إلى إجراء هذا البحث فقد لاحظت فى أثناء عملها شكوى الكثير من الطلاب فى الجامعة وكذلك الطلاب فى محيط بيئتها من عدم فهم المحتويات الدراسية المختلفة وكثير من هؤلاء الطلاب يبرر عدم فهمه لصعوبة المحتوى الدراسي أو عدم ملائمة الطرق والأساليب المستخدمة في التدريس.

وتؤكد (**Yadak: 2015**) أن معظم الطلاب في جميع المراحل الدراسية يعانون من عدم فهم المحتويات الدراسية التي يدرسونها و يرجع بعض الباحثين عدم فهم الطلاب للمحتوي الدراسي إلي انخفاض مستوي الدافع لديهم في حين يرجع البعض الآخر عدم فهم المحتوي الدراسي إلي الفشل في الفهم (**Yadak,: 2015, p23989**) .

ويرى (De Beni, R. Erica, B. & Barbara, C :2007) أن الفروق بين الأفراد في الفهم قد تعزى إلي الفروق بينهم في العمليات المعرفية مثل الذاكرة العاملة وقد ترجع إلي الاختلافات بينهم في مهارات ما وراء الفهم ، فمهارات ما وراء الفهم تعد عاملاً مهماً ومؤثراً في الفهم الجيد لأنها تمكن القارئ من ضبط عمليات الفهم حيث

تمكننا من كشف أخطاء القراءة والتحكم في سرعة القراءة فالطلاب الذين لديهم فشل أو مشكلات في الفهم لديهم غالباً فقر في مهارات ماوراء الفهم مثل غياب المفاهيم الخاصة بأهداف القراءة لديهم فهم لا يتأكدون بصورة مستمرة من مستوي وجودة فهمهم للنص أو المحتوي الذي يقرءوه كما أنهم ليس لديهم وعي بالاستراتيجيات التي تستخدم للوصول إلى أهدافهم في أثناء القراءة (De Beni et al :2007,p193) .

كما أن بعض الطلاب خاصة من طلاب الجامعة لديهم ضعف في إدراك الأسلوب أو الطريقة التي تسهل وتيسر عملية تعلمهم وذلك من أجل إعداد أنفسهم للاختبار مما يؤدي إلي فشلهم في الاختبار لاحقاً، فما وراء الفهم يساعد الطلاب في التقييم الجيد لتعلمهم وبذلك لا يفشل الطلاب لاحقاً في الاختبار(Zhao & Linderholm : Op Cit, p176) .

حيث تذكر (Yadak : Op Cit, p23989) ان التعلم الفعال يعتمد علي مستوي مرتفع من ما وراء الفهم لدي الطلاب ، فمهارات ما وراء الفهم تحقق التحكم الفوري واللحظي في التعلم مما يؤدي إلي تنظيم فعال للدراسة، حيث يستطيع المتعلم التمييز بين مواد وأنشطة التعلم الجيدة وغير الجيدة أو المفيدة وغير المفيدة ومن ثم توزيع الوقت بناء علي ذلك عن طريق إعطاء وقت كبير لمواد التعلم غير الجيدة ووقت أقل لمواد التعلم الفعالة أو المحتوي الجيد .

يتضح مما سبق الدور الذي يلعبه ما وراء الفهم فى فهم المحتويات الدراسية المختلفة لدى المتعلمين لذا تحاول الباحثة من خلال هذا البحث الكشف عن مهارات ماوراء الفهم لديهم، كما لاحظت الباحثة ندرة الدراسات والبحوث العربية التي اهتمت بدراسة ماوراء الفهم لدى الطلاب(وذلك فى حدود علم الباحثة) ، حيث لم تجد سوى بحث (عبد الله أحمد الزهراني وأحمد الغرابية :٢٠٠٠) وبحث (نافز أحمد وحنان أحمد إسماعيل :٢٠١٥)، في حين توجد العديد من الأبحاث الأجنبية التي تناولته منها بحث (Keith & Anderson ,2003) الذي هدف إلى الكشف عن مدى فعالية استخدام النصوص التي يتم تلخيصها على دقة ما وراء الفهم لدى الطلاب وبحث (José & Estibaliz : 2010) الذي هدف إلى تعرف فعالية برنامج تدريبي قائم على التدريس المباشر لاستراتيجيات ماوراء الفهم على مستوى الفهم القرائى لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية باسبانيا، وبحث (Cllburn,2012) الذي هدف إلى تعرف أثر تقديم نوعين من النصوص على دقة أحكام ما وراء الفهم لدى عينة من طلاب الجامعة.

كذلك لا توجد أبحاث حاولت فهم طبيعة العلاقة بين ماوراء الفهم والذكاء اللغوى ومستوى الطموح لدى الطلاب فى اى مرحلة من المراحل الدراسية (وذلك فى حدود علم الباحثة)، لذا تحاول من خلال هذا البحث الكشف عن طبيعة ماوراء الفهم والعلاقة بين ماوراء الفهم والذكاء اللغوى ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية _ جامعة أسوان، وبذلك تتحدد مشكلة البحث فى الأسئلة الآتية.

١- هل يختلف أداء عينة البحث على مقياس ما وراء الفهم باختلاف النوع (ذكور_إناث) ؟

٢- هل يختلف أداء عينة البحث على مقياس ما وراء الفهم باختلاف التخصص (علمى _ أدبى) ؟

٣- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد مقياس ماوراء الفهم (التقييم _الضبط_ معرفة الإستراتيجية) والطموح (الأكاديمى _ المهنى_ الاجتماعى) لدي عينة البحث؟

٤- هل يختلف أداء عينة البحث على مقياس ما وراء الفهم باختلاف مستوى الذكاء اللغوى لديهم (مرتفعى الذكاء اللغوي _ منخفضي الذكاء اللغوي)؟

٥- هل يختلف أداء الطلاب على مقياس ما وراء الفهم باختلاف مستوى الطموح لديهم (مرتفعى الطموح _ منخفضي الطموح)؟

٦- هل يوجد أثر لتفاعل كل من الذكاء اللغوى والطموح على أبعاد مقياس ماوراء الفهم والدرجة الكلية؟

أهداف البحث:

١- الكشف عن الفروق في مهارات ماوراء الفهم بين عينة البحث تبعاً لمتغير النوع (ذكور_ إناث).

٢- الكشف عن الفروق في مهارات ماوراء الفهم بين عينة البحث تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي _ أدبى).

٣- الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين مهارات ماوراء الفهم (التقييم _الضبط_معرفة الإستراتيجية) والطموح (الأكاديمى _ المهنى_ الاجتماعى)

٤- الكشف عن الفروق بين الطلاب مرتفعي الذكاء اللغوي _ منخفضي الذكاء اللغوى في مهارات ما وراء الفهم.

٥- الكشف عن الفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الطموح في مهارات ما وراء الفهم.

٦- تعرف أثر تفاعل الذكاء اللغوى والطموح على مهارات ما وراء الفهم والدرجة الكلية.

أهمية البحث:

١- تبرز أهمية البحث فى أهمية المتغيرات التي يتصدى لها فقد زاد الاهتمام بمصطلح ما وراء الفهم وذلك للدور الكبير الذي يلعبه فى فهم المحتويات والمواد الدراسية المختلفة التي يدرسها الطلاب، كما ان متغيرات البحث الحالية (ما وراء الفهم_ الذكاء اللغوي _ مستوى الطموح) لم تجتمع فى دراسة سابقة.

٢- توجيه نظر الباحثين إلى نقاط بحثية جديدة لم تدرس بعد حول ما وراء الفهم.

٣- يمكن أن يسهم البحث الحالى _ من خلال نتائجه_ فى توجيه نظر أعضاء هيئة التدريس وإرشادهم إلى استخدام أنسب طرق التدريس والاستراتيجيات الملائمة للعرض في أثناء عملية التدريس والتعلم فى ضوء مهارات ماوراء الفهم التي يستخدمها طلاب التخصصات الأدبية والعلمية.

٤- تحديد مهارات ماوراء الفهم لدى عينة البحث تبعاً التخصص الأكاديمي وتزويدهم بمعلومات حولها قد يفيد الطلاب فى التدريب على المهارات التي لا توجد لديهم مما يساعدهم على فهم المواد الدراسية بشكل أفضل.

٥- تقديم أدوات تتسم بالصدق والثبات تقيس أبعاد ما وراء الفهم والذكاء اللغوي لدى طلاب الجامعة يمكن الاستفادة منها في المجال السيكولوجي.

٦- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة فى تصميم وإعداد برامج تدريبية لتنمية مهارات ما وراء الفهم التي لا توجد لدى طلاب الجامعة.

مصطلحات البحث:

أولاً: ما وراء الفهم

يعرف **(Maki & Maki: 2002)** ما وراء الفهم بأنه مفهوم يشير إلي عمليات الضبط والتحكم التي يستخدمها المتعلم أو القارئ عند حكمه علي مدي فهمه للنص أو المحتوي الدراسي ، ويذكر **(Ruth et al : 2005)** أن ما وراء الفهم يشير إلي قدرة الفرد علي التمييز بين النصوص التي تم فهمها جيداً والنصوص التي لم يتم فهمها، كما يذكر **(Jaeger : 2007)** أن دقة ما وراء الفهم تشير إلي الأحكام التي تصدر من الفرد في أثناء قراءة موضوع ما، و تعرفه **(Yadak:2015)** بأنه قدرة الطالب علي استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة للحكم علي مدي فهمه لما يقرأه.

وفى ضوء التعريفات السابقة تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه " كل عمليات واستراتيجيات الضبط التي يعرفها ويستخدمها الطالب قبل وفى أثناء وبعد قراءة نص أو محتوى دراسي معين وذلك لتقييم مدى فهمه لهذا النص أو المحتوى"

ثانياً: الذكاء اللغوى

يعرف **(الجميل محمد عبد السميع: ٢٠٠٦)** الذكاء اللغوى بأنه قدرة الفرد على الاستخدام النافع والفعال للغة ، وتوظيف ذلك فى تيسير عملية التواصل مع الآخرين، وتعرف **(رهام أنور وعلى فرح أحمد :٢٠١٦)** الشخص الذكي لغوياً بأنه الذي يتمتع بأداء متميز في الموضوعات ذات العلاقة باللغة ومهاراتها كالتحدث والقراءة والكتابة والمناقشات الجماعية والقصة والألعاب اللغوية، كمـــا تذكر **(Syafitri: 2018, 299)** أن الذكاء اللغوى يشير إلى القدرة على استخدام الكلمات بكفاءة في ترجمة الأفكار والتعبير عن المعانى المعقدة، ويتضمن هذا النوع من الذكاء القدرة على التحدث والاستماع والقراءة (بداية من قراءة الإشارات البسيطة إلى قراءة القصص والروايات) وكذلك القدرة على الكتابة (بداية من كتابة الرسائل القصيرة الى التقارير المكتبية) ، وتعرف **(Erlina et al:2019,2146)** الذكاء اللغوي بأنه استخدام الفرد للغة بكفاءة وفعالية وامتلاكه كل المهارات الخاصة بها كالتحدث والقراءة ومهارات الكتابة المبدعة والاستماع وكذلك القدرة على تعلم لغات أخرى بسهولة ويسر.

وفى ضوء التعريفات السابقة تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه " قدرة الفرد على استخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة بكفاءة وفعالية فى التعبير عن أفكاره ومشاعره وخبراته ويتضمن هذا الذكاء العديد من المهارات مثل مهارات التحدث والاستماع والقراءة والكتابة".

ثالثاً: مستوى الطموح:

يعرفه (**شريف مهني : ٢٠٠١**) بأنه هدف ذو مستوى محدد يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب من جوانب حياته علي أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكاناته واستعداداته سواء كان هذا الجانب أسرياً أو أكاديمياً أو مهنياً أو عاماً ، كما يتحدد مستوى هذا الهدف في ضوء الإطار المرجعي للفرد وفي ضوء خبرات النجاح والفشل التى مر بها عبر مراحل نموه المختلفة ويعتبر مستوى الطموح من أهم العوامل النفسية التى تدفع الفرد للقيام بالنشاط واستغلال الطاقة النفسية والعقلية إلي أقصى حد ممكن، وتري (**هناء صالحي:٢٠١٣**) أنه يدل على ذلك الأمر البعيد العالي الذي يسعى الإنسان للوصول إليه ، فهو غير محقق له في الوقت الراهن ولكنه يأمل أن يحققه في المستقبل كما يذكر (**Barsukova: 2015**) أن مستوى الطموح يشير إلى رغبة الفرد المستمرة في أن يكون في وضع أفضل من وضعه الحالي كرغبته في تحقيق النجاح الدراسي وأن يكون معروفاً بين الناس ويحصل على وظيفة جيدة ويحقق كل أهدافه فى الحياة، ويعرفه (**بابكر الصادق محمد: ٢٠١٦**) بأنه مستوى التقدم أو النجاح الذي يود الفرد أن يصل إليه في أي مجال يرغبه من خلال معرفته لإمكاناته وقدراته والاستفادة من خبراته التي مر بها، وتعرفه (**أمانى عبد التواب صالح: ٢٠١٨**) بأنه معيار أو مقياس يضعه الفرد لنفسه ويعكس مدى قدرته على التفوق والتميز ورغبته فى التغيير والوصول إلى مكانة أفضل مما هو عليها.

وفى ضوء التعريفات السابقة تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه " أهداف مستقبلية ذات مستوى مرتفع يسعى الفرد إلى تحقيقها فى أي مجال يفضله (أكاديمياً_ مهنياً _ اقتصادياً_ اجتماعياً) وذلك فى ضوء خبراته وقدراته واستعداداته وإمكاناته المتاحة".

محددات البحث:

يتحدد البحث الحالي **موضوعياً** بدراسة متغير ماوراء الفهم وعلاقته بمتغيرى الذكاء اللغوى ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعة، **ومكانياً وبشرياً** بكلية التربية _ جامعة أسوان حيث تم تطبيق البحث على عينة من طلاب كلية التربية_ جامعة أسوان وقد بلغ عددهم (١٥٥) طالباً وطالبة.

الإطار النظرى:

أولاً _ ماوراء الفهم

(١) العلاقة بين الفهم وما وراء الفهم

يذكر **(Jaeger: 2007)** أن عملية الفهم تشير إلى قدرة المتعلم على عمل تمثيلات عقلية للأفكار الموجودة في أي نص أو محتوي دراسي. **(Jaeger: Op Cit, Pp4)**

ويحتاج المستوي الجيد من الفهم إلى خلفية معرفية جيدة حيث أن هذه الخلفية تحقق مستوي عميق وسهل من الفهم فهي تمد المتعلم بعدة مزايا هي :-

- معرفة المتعلم بالعناوين: أو الموضوعات التي يتعامل معها أو يقرأها حالياً.
- معرفة الطريقة : التي ينظم بها الفرد المعرفة الهامة والرئيسية.
- معرفة الهدف من القراءة.
- معرفة مهارات وطرق الفهم التي يستخدمها.

كما تحتاج عملية الفهم إلى مجموعة من العوامل الهامة الأخرى بجانب الخلفية المعرفية الجيدة وهذه العوامل هي: العوامل البيئية ، والفيزيقية ، والسيكولوجية كالدافعية ، فعلي سبيل المثال :- الطلاب ذوي الخلفية المعرفية المحدودة ينخفض لديهم مستوي الدافعية مما يؤدي إلي انخفاض مستوي الفهم لديهم كما يزيد مستوي الشعور بالقلق وذلك كنتيجة مباشرة لضعف مستوي الفهم.

ويبدأ ما وراء الفهم عندما يقوم الطالب بقراءة فقرة في موضوع ما أو محتوى دراسي معين ولا يستطيع فهمها _ عندها فوراً يبدأ في استخدام مهارات ما وراء الفهم إنقاذاً للموقف **(Yadak :2015, p 23988)**.

وما وراء الفهم Meta Comprehension يختلف عن الفهم Comprehension، فهو مصطلح أوسع وأشمل وأعلي مرتبة من الفهم، لأنه يتضمن العمليات الماورائية. حيث يصنف نموذج Nelson& Narens's المعالجات المعرفية التي تحدث في العقل الي مستويين هما:

١. مستوى الـــ Meta_level : وهو مستوى معالجة مرتفع تتم فيه كل عمليات التحكم control.
٢. مستوي الـــ Object_level : وهو مستوى معالجة أقل من سابقه تتم فيه معالجات مثل بناء نموذج عقلي.

وتري **(Evelyn S. , David J. & Bridget A.: 2010)** أن المستوى الأعلى Meta_level تظهر فيه مهارات وعمليات ماوراء الفهم مثل عمل أحكام التعلم making a judgment of learning ، أما المستوي الثانى Object_level تتم فيه معالجات مثل بناء نموذج عقلي أو تمثيلات عقلية للنص المقرؤ ويقع الفهم في هذا المستوى ، ويؤكد الباحثون أن المعلومات يحدث لها تتابع من مستوى (Object_level) إلي (Meta_level)، وبنفس القدر من مستوي (Meta_level) إلي (Object_level)، وبما أن كل عمليات التحكم تحدث في مستوي ال Meta_level فان ما وراء الفهم اذن أهم من الفهم نفسه، لأنه لكي تتم عملية الفهم بصورة جيدة فإن ذلك يتوقف علي مهارات وعمليات ما وراء الفهم، كما أن دقة ما وراء الفهم تعتمد علي تتابع عظيم وجيد للمعلومات من مستوي الفهم Object_level إلي مستوي الماورائية Meta_level .

Object_level ⟵ **Flow** ⟵ **Meta_level**

(Evelyn et al : 2010, p123)

(٢) أبعاد ما وراء الفهم

تذكر **(Keith,et.al,2003)** أن ما وراء الفهم يتضمن بعدين هما الضبط الذاتي والتنظيم الذاتي Self_organization ، فما وراء الفهم يشير إلي التحكم الفوري في عملية التعلم في أثناء قراءة محتوي أو موضوع ما مما يؤدي إلي تنظيم فعال للدراسة .

كما يذكر **(De Beni et al :2007)** ثلاثة أبعاد لما وراء الفهم هي :

- **الحساسية للنص Text sensitivity :-** ويتضمن هذا البعد التركيز علي الأفكار الهامة في النص وتمييزها عن الأفكار غير الهامة ، كذلك الوعي بمستويات الصعوبة والسهولة في النص .
- **معرفة الإستراتيجية Strategic knowledge :** وتشير إلي مدي استخدام الفرد للاستراتيجيات التي تساعد علي الفهم وكذلك مدي معرفته بها مثل إستراتيجية إعادة القراءة السريعة وإستراتيجية إعادة قراءة الفقرات الصعبة ، وعمل علاقات بين أجزاء النص أو الموضوع ، كذلك استراتيجيه تقويم وتثبيت التمثيلات العقلية ذات المعنى.
- المراقبة الذاتية Self_monitoring :- وتشير إلي اكتشاف الأخطاء المتعلقة بالمعاني أو ذات المعني.

(De Beni et al : Op Cit Pp 196_ 204)

كما يحدد **(Evelyn et al :2010)** أبعاد ما وراء الفهم على النحو التالى:

١- **المراقبة (monitoring) :-** وعمليات الضبط في أثناء قراءة نص تتضمن عمليات مثل: قياس مستوى فهم النص أو المحتوى أولاً بأول.

٢- **التحكم (Control) :-** ويتضمن عمليات مثل :-

- البطء في أثناء القراءة عند عدم الفهم Slowing down.
- إعادة قراءة النص مرة أخري وذلك عندما يحدث فشل في الفهم ، وإعادة القراءة الانتقائية توجه الطالب إلي اكتشاف الأخطاء التي حدثت أثناء فهمه للنص ، وبذلك يقوم الفرد بقراءة النص أو المحتوى مرتين وتسمي قراءة الموضوع للمرة الأولي وإذا لم تتم عملية الفهم يقوم بالقراءة مرة ثانية.

(٣)قياس ما وراء الفهم:-

من الطرق المستخدمة فى قياس ما وراء الفهم قيام المتعلم بقراءة نص أو عدة نصوص ثم يطلب منه وصف الكيفية التي فهم بها هذا النص، وهذه الطريقة توضح السلوكيات الأكاديمية التي يستخدمها الطلاب في تعلم هذا النص وهذه الطريقة تتميز بأنها تقيس عمليتين أساسيتين ومتعاقبتين هما: التقييم وقدرة الفرد علي التنبؤ بأدائه في الاختبار predict test وهذه التنبؤات تعكس مدي فهم الطالب للمحتوي الدراسي.

وجدير بالذكر أن هاتين العمليتين متعاقبتين ، حيث تترتب العملية الثانية علي الأولي فعلي سبيل المثال: إذا لاحظ الفرد أن طريقة فهمه للمحتوي ليست جيدة فانه يتوقع عدم تمكنه من الحصول علي تقدير مرتفع في الاختبار (وهو التقدير المرغوب لديه) وبالتالى يلجأ إلي طريقة إعادة القراءة حتي يصل إلي فهم أفضل لهذه المواد والمحتويات الدراسية ويتنبأ بأداء جيد فى الاختبار لاحقاً(**Zhao & Linderholm : Op Cit, Pp 176**).

ثانياً: الذكاء اللغوي:

يعد مفهوم الذكاء من أكثر المفاهيم السيكولوجية التي يدور حولها النقاش سواء بين علماء النفس ومستخدمي نتائج الدراسات في مختلف المجالات سواء التربوية أو النفسية والاجتماعية منها، لما لهذا المفهوم من تأثير على حياة الأفراد ومعالجة المشكلات التربوية والنفسية والاجتماعية (**محمد سرور الحريرى، ٢٠١٦ ، ص ٢٢٠**) .

ويؤكد جاردنر ان هناك نوعين فقط من الذكاءات المتعددة يكثر الاهتمام بهما وقياسهما واختبارهما فى المجال التعليمى والتربوى هما الذكاء اللغوى والذكاء الرياضى المنطقى(Davis, K. Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. : **2011, Pp486**).

وقد حظى الذكاء اللغوى باهتمام بالغ من قبل الباحثين والدارسين نظرا لأهمية اللغة، فهى الوسيلة الأكثر فعالية فى التواصل بين البشر سواء كان هذا التواصل اجتماعياً أو ثقافياً أو تربوياً، فهو مركب معقد ينفرد به الإنسان دون غيره من المخلوقات حيث يستخدمه فى التعبير عن أفكاره ومشاعره ومعتقداته وخبراته، كما أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بجميع المجالات الأدبية والعلمية.

ويعرفه (**الجميل محمد عبد السميع: ٢٠٠٦**) بأنه قدرة الفرد على الاستخدام النافع والفعال للغة وتوظيف ذلك فى تيسير عملية التواصل مع الآخرين.

كما تذكر (**سناء محمد حسن وسارة بدر العتيبى: ٢٠١٥**) ان الذكاء اللغوي يشير الى القدرة على التعامل مع الكلمات والجمل واستخدام اللغة للتعبير عن الأفكار، ويسمح بفهم ترتيب الكلمات ودلالاتها، وهذا النوع من الذكاء نجده متطوراً بشكل ملحوظ لدى الشعراء والكتاب والصحافيين ورجال السياسة والخطباء، وتعد منطقة بروكا بالنصف الكروي الأيسر من الدماغ المسئول الرئيس عن الذكاء اللغوي .

ويتميز الفرد المتفوق في الذكاء اللغوي بقدرة عالية على تذكر الرموز والكلمات والمتون الطويلة، فعلى الرغم من التطور الهائل الذي عرفته الطباعة ووسائل الاتصال الحديثة، فلازلنا نصادف في حياتنا أفراداً يتميزون بقدرة خارقة على الحفظ والتذكر، وقد يحدث أن يتمتع هؤلاء بحظوة اجتماعية اعترافاً لهم بتطور هذه الملكة، وغالبا ما كانت هذه الحظوة مرتبطة بالجماعات التى لم تنتشر فيها عادة الكتابة بشكل كبير **(محمد أمزيان: مرجع سابق، ١٢١)**.

ثالثاً: مستوى الطموح:

تذكر (**كاميليا عبد الفتاح ، ١٩٨٤**) أن مستوي الطموح يلعب دوراً هاماً في حياة الفرد والجماعة وهو أحد المتغيرات التي تؤثر فيما يصدر عن الإنسان من أنشطة وانجازات تساعد الفرد علي التقدم في حياته بالشكل الصحيح وتعتبر دراسة مستوى الطموح مقياساً لشخصية الفرد يفيدنا في معرفة أسلوب تنشئة الفرد ونموه والتجارب والخبرات التي مر بها كما أنه يفيدنا في معرفة النماذج والمثل العليا التي أحاطت بالفرد وكان لها تأثير في مستوى طموحه، كما أن دراسة مستوى الطموح تساعد في تخطيط الفرد لحياته في جميع المجالات الاجتماعي والتعليمي والمهني منها، وتدل التجارب المعملية والملاحظات علي أن مستوى الطموح يتغير من وقت لآخر وذلك تبعاً لما يصادف المرء من نجاح أو فشل في تحقيق أهدافه.

وينمو مستوى الطموح ويتطور كباقي العمليات الجسدية والنفسية والاجتماعية من مرحلة نمائية إلى أخرى، ويتناسب مع المرحلة النمائية التي يمر الفرد بها فكلما كان أكثر نضجاً كان في متناول يده وسائل تحقيق أهداف الطموح وكان أقدر في التفكير في الوسائل والغايات. **(هبة الله خياطة ،٢٠١٥، ص٣٠)**

ان نمو مستوي الطموح يسير جنباً الي جنب مع النمو العقلي والاجتماعي والعاطفي إذا ما توافرت الظروف المناسبة والمشجعة والمهيئة لنموه لذلك فإن مستوي الطموح لا يقف عند حد معين وإنما هو دائم النمو بنمو الإنسان، إذ يمكن القول أن هناك علاقة طردية بين النمو ومستوي الطموح لكن قد يبقي هذا الطموح كأنما في أعماق النفس إذا لم تكن هناك ظروف مساعدة تظهره. **(بابكر الصادق محمد: مرجع سابق ، ص٢٦).**

ويري (ليفين) ان مستوى الطموح يظهر لدي الإنسان في مراحل مبكرة من حياته ثم ينمو مع نموه عبر مراحل النمو المختلفة كما يميز بين الطموح المبدئي، ومستوى الطموح فالفرق بين الطموح المبدئي، ومستوى الطموح هو :اختلاف في الدرجة فالطفل الصغير يعبر عن طموحه برفض مساعدة الآخرين له وإصراره على تنفيذ ما يريد بنفسه ، وهنا يأتي دور الأسرة والمجتمع في تعزيز هذه الرغبة عند الطفل، فالطفل الذي يتلقى تدريباً في مهارة معينه أو تعزيزا في موقف ما يكون أكثر رفضا لمساعدة الآخرين له؛ لأنه يشعر هنا بالثقة في نفسه وبقدرته على القيام بهذا الأمر بنفسه لاسيماً إذا كان هذا الأمر لا يشكل خطراً على حياته، وهذا ما يسميه ليفين بالطموح المبدئي، لكن هذا الطموح يتمايز وينمو بنمو الطفل ففي مرحلة الشباب يطمح الأفراد في بناء بيت أو إنهاء الدراسة أو تكوين أسرة، أو الحصول على وظيفة مرموقة، وهذا ما لم يكن يفكر فيه الطفل من قبل، حتى إن مستوى الطموح في مرحلة الرشد نفسها يختلف من عام إلي عام آخر لاسيما لو كان العام الجديد زاخراً بالأحداث السارة ومليئاً بخبرات النجاح، فالإنسان يمر بخبرات جديدة وأحداث ووقائع جديدة؛ وهذا ما يرفع من مستوى طموحه خاصة إذا كانت تلك الأحداث والخبرات إيجابية. **(توفيق محمد توفيق ،مرجع سابق، ص ٢٣)**

وتتعدد أنواع وأشكال الطموح فمن الشائع أن نرى لدى الشخص أنواعاً وأشكالاً مختلفة من الطموح تتعلق بكل جانب من جوانب حياته الشخصية والعائلية والاجتماعية، وطموحات تخص مجتمعه ووطنه والإنسانية بشكل عام إذ لا يكتفي بتحقيق نجاح أو إنجاز في مجال واحد من مجالات حياته ، فيبدأ طالباً ذا طموح دراسي مرتفع، يصل به إلى دراسة جامعية راقية تحقق له مستقبلاً مهنياً مرموقاً، وبتميزه في مجاله المهني يحقق مرتبة اقتصادية_ اجتماعية تحقق له طموحه الاقتصادي **(هبة الله خياطة ،مرجع سابق، ص ٣٤_٣٥).**

ويمكن توضيح أنواع الطموح على النحو التالى:

١. **الطموح الأكاديمى:** يذكر **(Ampofo & Osei-Owusu: 2015)** ان هذا النوع يشير إلى سعى المتعلمين نحو النجاح في المجال التعليمى وتجنب الفشل كذلك قدرتهم على وضع أهداف والسعي لتحقيق هذه الأهداف لذلك فهو يؤثر على مستوي التحصيل الأكاديمي ودافعية الانجاز لديهم.

٢. **الطموح المهني:** يذكر **(Barsukova, 2014)** ان هذا النوع يشير إلى رغبة الفرد فى الانجاز والتقدم في المجال المهني الذي يعمل به، كما تؤكد **(Fothergill & Bromnick: 2016)** ان الطموح المهني يعد من أهم العوامل الدافعية ، ويرى **(Dražic et al: 2018)** ان هناك عاملان هامان مسئولان عن النجاح الوظيفي والمهني في المستقبل هما موضع الضبط والطموح المهنى، حيث أنهما يقودان إلى سلوكيات فعالة تحدد اختيار الفرد لوظيفة مناسبة فى المستقبل.

وتذكر (حنان فوزى أبو العلا ورضا ربيع عبد الحليم، ٢٠١٧، ٤) أن للطموح ثلاثة أبعاد هى:

١. **الطموح الأكاديمي:** يعرف بأنه أهداف الفرد ومطالبه المرتبطة بتحقيق المستوى العلمي والأكاديمي الذي يتطلع إليه في مستقبله.

٢. **الطموح المهني:** يقصد به الرغبة في تحقيق مستقبل مهني يتناسب مع ميول الفرد وقدراته وإمكاناته من خلال بذله لأقصى جهد يؤهله لإثبات وجوده فى نطاق عمله.

٣. **الطموح الشخصي الاجتماعي:** هو رغبة الفرد في بلوغه أهدافه الخاصة في الحياة وانجاز أعماله اليومية بم يحقق له مركزاً مرموقاً في مجتمعه.

كما يميز الباحثون بين ثلاث مستويات للطموح وهي:

- **المستوى الأول : الطموح الذي يعادل الإمكانيات:**

في هذا المستوى يأتي مستوى الطموح بعد عملية الإدراك و التقييم التي يقدر بها الفرد إمكانياته و استعداداته و يقف على حقيقة مستواه و وقدراته، ثم يطمح مع ما يتناسب و يعادل قيمة هذه الإمكانيات ، أي أن بناء مستوى الطموح يسير وفق إمكانيات الفرد ، و يطلق عليه الطموح الواقعي أو السوي.

- **المستوى الثاني : الطموح الذي يقل عن الإمكانيات:**

وفي هذا المستوى يملك الفرد إمكانيات عالية وكبيرة لكنه لا يستطيع بناء مستوى من الطموح يعادلها و يتناسب معها، أي أن مستوى طموحه أقل من مستوى إمكانياته ، ويطلق على هذا النوع من الطموح بالطموح الغير سوي.

- **المستوى الثالث : الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات.**

هذا المستوى عكس المستوى السابق ، فمستوى طموح الفرد أعلى من إمكانياته، أي هناك تناقض بين الطموح و الإمكانيات ، وهذا ما يعرف بالطموح غير الواقعي **(هناء صالحي:٢٠١٣، ص ص ٤٥_٤٧).**

وهناك الكثير من العوامل المؤثرة في مستوى الطموح منها العوامل الذاتية (كخبرات النجاح والفشل ، الثواب والعقاب ومفهوم الذات ، القدرة العقلية) والعوامل الأسرية منها (التربية الأسرية والوضع الاقتصادي والاجتماعي) والعوامل المدرسية (البيئة المدرسية وشخصيه المدرس) وهذه العوامل تؤثر في رفع أو انخفاض مستوي الطموح. **(بابكر الصادق محمد: مرجع سابق ، ص٣٨)**

البحوث السابقة:

أولاً: ماوراء الفهم

من البحوث التي تناولت ما وراء الفهم بحث **(عبد الله أحمد الزهراني وأحمد الغرابية :٢٠٠٠)** الذي هدف إلى بحث العلاقة بين ما وراء الاستيعاب والقدرة على التذكر ومدى تأثر القدرة على التذكر بمتغيري الفئة العمرية والجنس، ومدى إسهام ما وراء الاستيعاب بالتنبؤ بالقدرة على التذكر ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام اختبارين هما: اختبار ما وراء الاستيعاب، واختبار القدرة على التذكر؛ تكونت عيّنة البحث من (٩٦) طالباً وطالبة ممن يدرسون في جامعة الملك سعود، وأشارت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في مهارات ما وراء الاستيعاب تعزى لأثر الجنس، إلا أن هنالك فروق بين الذكور والإناث في المتوسطات الحسابية ولصالح الإناث كمجال: التحصيل إذ بلغ متوسط الإناث (١٢.٢٦) ومتوسط الذكور (١٢.٢٢)، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠.٠١) في القدرة على التذكر تعزى للجنس، إذ أن هناك فروقاً في القدرة على التذكر لصالح

الذكور، ووجود علاقة ارتباطيه طردية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين مجال المهمة لما وراء الاستيعاب والقدرة على التذكر، أما فيما يتعلق بالعلاقة التنبؤية فقد تبين أن جميع متغيرات ما وراء الاستيعاب غير دالة إحصائيا ما عدا مجال المهمة فكان له تأثير دال إحصائيا عند مستوي (٠.٠١)، وكذلك بحث **(Keith & Anderson : 2003)** الذي هدف إلى الكشف عن مدى فعالية استخدام النصوص التي يتم تلخيصها على دقة ما وراء الفهم لدى الطلاب ، ولتحقيق هذا الهدف طبق البحث على عينة من طلاب الجامعة الذين قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ثم طلب من المجموعة التجريبية قراءة بعض النصوص ثم تلخيصها سواء بشكل مباشر بعد القراءة أو بعد مرور فترة زمنية يقوم فيها الطلاب بقراءة نصوص أخرى مختلفة ، ولم يطلب من المجموعة الضابطة هذا التلخيص، وقد تم قياس مدى فهم المجموعتين (التجريبية والضابطة) للنصوص كما قاموا بالإجابة على الأسئلة الخاصة بمحتوى هذه النصوص ، أظهرت نتائج البحث ان مستوى دقة ماوراء الفهم كان مرتفعاً لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين قاموا بتلخيص النصوص بعد مرور فترة زمنية عن الطلاب الذين لم يقوموا بتلخيص النصوص (المجموعة الضابطة) أو طلاب المجموعة التجريبية الذين قاموا بتلخيص النصوص بعد القراءة مباشرة، وأيضاً بحث **(José & Estibaliz : 2010)** الذي هدف إلى تعرف فعالية برنامج تدريبى قائم على التدريس المباشر لاستراتيجيات ماوراء الفهم على مستوى الفهم القرائى لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية باسبانيا الناطقين باللغة الإسبانية ولغة أجنبية أخرى، بلغت عينة البحث (457) تلميذاً وتلميذة، وقد تم تدريب معلمي العينة المستهدفة على كيفية تطبيق البرنامج داخل الفصل، وأظهرت نتائج البحث تطوراً ملحوظاً في الفهم القرائى للغتين الاسبانية والأجنبية على حد سواء بعد تطبيق البرنامج ، كذلك كان للبرنامج أثر واضح على مستوى الدافعية لدى عينـــة البحث، وبحث **(Cliburn : 2012)** الذي هدف إلى تعرف أثر تقديم نوعين من النصوص على دقة أحكام ما وراء الفهم لدى عينة من طلاب الجامعة الدارسين لمادة مدخل إلى علم النفس ، بلغت عينة البحث (٣٢) طالباً وطالبة قاموا بقراءة نوعين من النصوص الأول هو Underline text وهو يحتوى على خطوط وعلامات تحت الأفكار والعناوين الرئيسية في النص، أما النوع الآخر فهو النصوص العادية a plain text التى لا تحتوى على

أي خطوط مميزة، وقد احتوى كل نص على ثمان فقرات بلغ عدد كلماتها (٥٠٠ كلمة) يتبعها أسئلة يجيب الطالب عليها، كما تم استخدام اختبارات قبلية وبعدية لقياس ماوراء الفهم، وقد أظهرت نتائج البحث أن دقة ماوراء الفهم للنصوص العادية الصعبة والمعقدة كانت مماثلة للنصوص المميزة Underline text ، **وبحث (نافز أحمد وحنان أحمد اسماعيل :٢٠١٥)** الذي هدف إلى كشف العلاقة بين الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب لدى الطلاب الدارسين للغة الإنجليزية بالجامعات الأردنية، وتكونت عينة البحث من (١٥١) طالباً وطالبة من جامعة الإسراء والزيتونة وكلية العلوم التربوية والآداب الجامعية (الأونروا)، وتم استخدام مقياسين لقياس الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب، وقد أشارت نتائج البحث إلى وجود مستوى متوسط من الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب لدى طلاب اللغة الإنجليزية بالجامعات الأردنية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في الفاعلية الذاتية تبعا لمتغير المعدل التراكمي لصالح المعدل الأعلى، وعدم وجود فروق تبعا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في ما وراء الاستيعاب تعزى إلى متغيرات البحث، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب.

ثانياً: بحوث تناولت الذكاء اللغوى

تعددت البحوث التي تناولت الذكاء اللغوى منها بحث **(محمد أمزيان: ٢٠٠٨)** الذي هدف إلى الكشف عن علاقة الارتباط بين الذكاء اللغوي والذكاء العام ثم العلاقة ما بين أنشطة الذكاء اللغوي وأساليب حل المشكلات لدى عينة من الأطفال المغاربة في مرحلة التعليم الابتدائي يبلغ متوسط عمرهم ٦ سنوات، استخدم اختبار قياس ذكاء الأطفال وبطارية تقويم الذكاء اللغوى وقائمة لتقويم أساليب حل المشكلات، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباط بين درجات أنشطة الذكاء اللغوي والذكاء العام، ولم توجد فروق جوهرية بين أفراد العينة في مجالات الذكاء اللغوي ووجدت فروق بين أساليب حل للمشكلات لدى الأطفال فى مجالات الذكاء اللغوى ، وبحث **(حيدر كريم سكر وهلة وليد غانم : ٢٠١١)** الذي حاول الكشف عن مستوى الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية واختلاف هذا المستوى باختلاف متغيري النوع والتخصص الدراسي، وطبق البحث على عينة تم اختيارها عشوائياً بلغت (٤٠٠) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن عينة البحث

تتمتع بذكاء لغوي بدرجة متوسطة، كما أظهرت أن هناك فروقا في الذكاء اللغوي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما وجدت فروق في الذكاء اللغوي تبعاً لمتغير التخصص لصالح التخصص الأدبي، وبحث **(Samiyan :2013)** الذي هدف إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء اللغوي واستراتيجيات تعلم لغة ثانية (أجنبية) لدى عينة من الطلاب الملتحقين بمعهد Safir Danesh للغات الأجنبية (متوسطي الكفاءة)، ولقياس الذكاء اللغوى تم استخـــدام مقيـــاس جـــاردنر Gardner's MI model (1993) وكذلك مقياس Chislett MSc and Chapman (2005)، ولقياس استراتيجيات التعلم تم استخدم بطارية استراتيجيات تعلم اللغة strategy Inventory for Language Learning (SILL)، وأظهرت النتائج أن الطلاب ذوى الذكاء اللغوي المرتفع يستخدمون دائماً استراتيجيات معرفية وماوراء معرفية واستراتيجيات تذكر فعالة، وبحث **(رهام أنور وعلي فرح: ٢٠١٦)** الذى هدف إلى الكشف عن الذكاء اللغوي لدى أطفال التعليم قبل المدرسي بمحلية الخرطوم وتقصى أثر العوامل الاجتماعية والثقافية على الذكاء اللغوي لهذه الفئة، وبلغت عينة البحث 95 طفلاً، استخدم مقياس الذكاء اللغوي لجاردنر لأطفال التعليم قبل المدرسي المقنن على البيئة السودانية، وتوصل البحث إلى نتائج أهمها أن أطفال التعليم قبل المدرسي بولاية الخرطوم يتمتعون بذكاء لغوي عالي ، وأنه لا توجد فروق في الذكاء اللغوي تعزى لمتغيرات النوع والترتيب في الأسرة بينما وجدت فروق في الذكاء اللغوي تبعاً لمدى توفر المثيرات الثقافية المتعددة في المنزل.**وبحث (Zoghi :2017)** الذي هدف إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء اللغوي وتفضيلات أساليب التعلم (السمعية _ البصرية_ الحركية) لدى عينة من الطالبات الملتحقات بالمرحلة الثانوية، بلغ عددهم ١٠٠ طالبة ، تم استخدام اختبار لقياس الذكاء اللغوى a linguistic intelligence test ، واستبانة لقياس أساليب التعلم لدى الطالبات a VAK preference questionnaire ، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء اللغوي وتفضيـــلات أساليب التعلم (البصرية_ الحركية)، بينما وجدت علاقة سلبية بين الذكاء اللغوي وأسلوب التعلم (السمعي).

ثالثاً: بحوث تناولت مستوى الطموح

تعددت البحوث التى تناولت مستوى الطموح منها بحث (**الركابي :٢٠٠٠**) الذي هدف إلى التعرف على مستوى كل من الطموح والثقة بالنفس وكذلك العلاقة بينهما لدى عينة من طلاب الجامعة، فضلاً عن التعرف على الفروق في كل من مستوى الطموح والثقة بالنفس وفق متغيرات الجنس والتخصص والسنة الدراسية ، وبلغت عينة البحث ٢٧٧طالباً وطالبة من كلية التربية في الأقسام العلمية والإنسانية ، واستخدم مقياس مستوى الطموح الذي أعده رسول ١٩٨٤ومقياس الثقة بالنفس وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية دالة بين مستوى الطموح والثقة بالنفس وأن هناك تأثيراً لمتغير الجنس على كل من مستوى الطموح والثقة بالنفس فقد ظهر فرق دال لصالح الإناث من حيث مستوى الطموح ودال لصالح الذكور من حيث مستوى الثقة بالنفس وليس هناك تأثير لكل من التخصص الدراسي والسنة الدراسية على كل من مستوى الطموح والثقة بالنفس لدى عينة البحث، و**بحث (زياد بركات : ٢٠٠٨)** الذي هدف إلى تعرف العلاقة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء متغيرات : الجنس، والتخصص، والتحصيل الأكاديمي، لهذا الغرض طبق مقياسين الأول لقياس مفهوم الذات، والأخر لمستوى الطموح على عينة مكونة من (٣٧٨) طالبًا وطالبة وقد أظهرت نتائج البحث أن هناك ارتباطاً موجباً بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في درجات الطلاب على مقياسي مفهوم الذات ومستوى الطموح تبعًا لمتغير التحصيل الدراسي لصالح فئة الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق جوهرية في هذه الدرجات تبعًا لمتغيري الجنس والتخصص، وكذلك بحث (**هبة الله محمد وآخرون : ٢٠١٢**) الذي هدف إلى معرفة العلاقة الإرتباطية بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين بالسودان ، بلغ حجم العينة 235 طالباً وطالب ، وقد تم إستخدام مقياس نيجارد لدافعية الإنجاز و مقياس جيمس لموضع الضبط ومقياس كاميليا عبد الفتاح لمستوى الطموح، أظهرت نتائج البحث وجود علاقة إرتباطية طردية دالة إحصائيًا بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح ولا توجد علاقة إرتباطيه دالة إحصائيًا بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي كما يوجد تفاعل دال إحصائيًا بين مستويات الدافعية

للإنجاز ومستويات موضع الضبط على التحصيل الدراسي، وبحث **(بابكر الصادق محمد: ٢٠١٦)** الذي هدف إلي الكشف عن العلاقة بين مستوي الطموح والتحصيل الدراسي لدي طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية محليه بحري بالسودان ، وقد بلغ حجم العينة 216طالباً وطالبه ، وقد استخدم مقياس مستوي الطموح إعداد آمال عبد السميع أباظه، توصل البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية فى مستوى الطموح لدى طلاب الصف الثالث محلية بحرى تبعاً لمتغير النوع (ذكــور وإناث)، ووجدت فروق ذات دلاله إحصائية بين الذكور والإناث فى درجه التحصيل الدراسي ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى الطموح تعزى لمتغير المساق (علمــي _ أدبــى)، وكذلــك **بحــث (العنزي : ٢٠١٦)** الذي هدف إلى الكشف عن أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (264) طالبا، واستخدم مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس مستوى الطموح إعداد معوض وعبدالعظيم، وقائمة أساليب التفكير من اعداد ستيرنبيرج وإعداد أبو هاشم، وقد أظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطيــة سلبيــة بين أساليب التفكيــر (التشريعي، التنفيذي ، الحكمي، المحلي، المتحرر، الهرمى، الملكى، الأقلي، الخارجي) والتسويف الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين أبعاد الطموح الأكاديمي والتسويف الأكاديمي كذلك توصلت البحث إلى وجود متغيرين يمكن من خلالهما التنبؤ بالتسويف الأكاديمي هما أساليب التفكير(التشريعى، المحلي)ومتغير مستوى الطموح الأكاديمي بعد(المقدرة على وضع الأهداف) والدرجة الكلية لمقياس الطموح الأكاديمي.

تعقيب عام:

١- لم توجد بحوث سابقة حاولت الكشف عن العلاقة بين مهارات ماوراء الفهم والذكاء اللغوى ومستوى الطموح وذلك فى حدود علم الباحثة.

٢- بعض البحوث تناولت ماوراء الفهم فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية كالنوع (ذكور/ اناث) مثل بحث **(عبد الله أحمد الزهراني وأحمد الغرابية :٢٠٠٠)** وبحث **(نافز أحمد وحنان أحمد اسماعيل :٢٠١٥)**، والبعض الآخر اهتم بالكشف عن علاقة ما وراء الفهم بمتغيرات عقلية ومعرفية مثل بحث **(عبد الله أحمد الزهراني**

وأحمد الغرابية :٢٠٠٠) الذى هدف إلى كشف العلاقة بين ما وراء الاستيعاب والقدرة على التذكر وبحث **(نافز أحمد وحنان أحمد اسماعيل :٢٠١٥)** الذى هدف إلى كشف العلاقة بين الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب، في حين اهتمت بعض البحوث بتنمية ماوراء الفهم لدى الطلاب مثل بحث**(José & Estibaliz : 2010)** الذى هدف إلى تعرف فعالية برنامج تدريبى قائم على التدريس المباشر لاستراتيجيات ما وراء الفهم على مستوى الفهم القرائى، واهتمت بحوث أخرى بأثر تقديم أنواع مختلفة من النصوص على دقة ما وراء الفهم لدى الطلاب مثل بحث **(Cliburn : 2012)** وبحث **(Keith & Anderson :2003)**

٣- بعض البحوث التي تناولت الذكاء اللغوى حاولت الكشف عن علاقته ببعض المتغيرات المعرفية مثل بحث **(محمد أمزيان: ٢٠٠٨)** الذي هدف إلى الكشف عن علاقة الارتباط بين الذكاء اللغوي والذكاء العام ثم العلاقة ما بين أنشطة الذكاء اللغوي وأساليب حل المشكلات، وبحث **(Samiyan :2013)** الذي هدف إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء اللغوى واستراتيجيات تعلم لغة أجنبية ثانية وبحث **(Zoghi :2017)** الذي هدف إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء اللغوي وتفضيلات أساليب التعلم، وبحث **(حيدر كريم سكر وهلة وليد غانم : ٢٠١١)** الذي حاول الكشف عن مستوى الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية واختلاف هذا المستوى باختلاف متغيري النوع والتخصص الدراسي، في حين حاولت بحوث أخرى تعرف أثر بعض العوامل على الذكاء اللغوى مثل بحث **(رهام أنور وعلي فرح: ٢٠١٦)** الذي هدف إلى تقصى أثر العوامل الاجتماعية والثقافية على الذكاء اللغوى.

٤- البحوث التي تناولت مستوى الطموح توصلت إلى نتائج تؤكد أثر وجود مستوى من الطموح لدى الطلاب على العديد من السمات والخصائص ، فقد أظهرت نتائج بحث **(الركابي :٢٠٠٠)** وجود علاقة إيجابية دالة بين مستوى الطموح والثقة بالنفس، **وبحث (زياد بركات : ٢٠٠٨)** توصل إلى وجود ارتباط موجب بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، **وبحث (هبة الله محمد وآخرون : ٢٠١٢)** أكد

وجود علاقة إرتباطية طردية دالة إحصائيًا بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح، وكذلك **بحث (العنزي : ٢٠١٦)** الذي أكد وجود علاقة ارتباطية سلبية بين أبعاد الطموح الأكاديمي والتسويف الأكاديمي.

٥- تم تطبيق معظم بحوث ودراسات ما وراء الفهم على طلاب الجامعة كما في بحث **(عبد الله أحمد الزهراني وأحمد الغرابية :٢٠٠٠)** وبحث **(نافز أحمد وحنان أحمد اسماعيل :٢٠١٥)** وبحث **(Cliburn : 2012)** وبحث (Keith & Anderson:2003) ، فيما عدا بحث **(José & Estibaliz: 2010)** طبق على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، كذلك تنوعت الفئات العمرية والمراحل الدراسية التي تم تطبيق بحوث الذكاء اللغوى عليها فبحث **(رهام أنور وعلي فرح: ٢٠١٦)** تم تطبيقه على أطفال التعليم قبل المدرسي بمحلية الخرطوم وبحث **(محمد أمزيان: ٢٠٠٨)** تم تطبيقه على عينة من الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي ، وبحث **(حيدر كريم سكر وهلة وليد غانم : ٢٠١١)** تم تطبيقه على طلبة المرحلة الإعدادية ، وبحث **(Zoghi :2017)** تم تطبيقه على الطالبات الملتحقات بالمرحلة الثانوية، وبحث **(Samiyan :2013)** تم تطبيقه على الطلاب في المرحلة الجامعية.

٦- تنوعت الأدوات المستخدمة لقياس متغيرات البحث الحالية ففي البحوث التي تناولت الذكاء اللغوى مثل بحث **(محمد أمزيان: ٢٠٠٨)** استخدم اختبار قياس ذكاء الأطفال وبطارية تقويم الذكاء اللغوى ، وفى بحث **(Samiyan:2013)** تم استخدام مقياس جاردنر Gardner's MI model (1993) وكذلك مقياس (Chislett MSc and Chapman :2005) ، وفى بحث **(رهام أنور وعلي فرح: ٢٠١٦)** تم استخدام مقياس الذكاء اللغوي لجاردنر لأطفال التعليم قبل المدرسي المقنن على البيئة السودانية، وفى بحث **(Zoghi :2017)** تم استخدام اختبار لقياس الذكاء اللغوى a linguistic intelligence test ، كما تنوعت الأدوات المستخدمة لقياس مستوى الطموح أيضاً ففى بحث **(الركابي :٢٠٠٠)** تم استخدم مقياس مستوى الطموح الذي أعده رسول ١٩٨٤، وفى بحث **(هبة الله محمد وآخرون : ٢٠١٢)** تم استخدام مقياس كاميليا عبد الفتاح لمستوى

الطموح، وبحث (**بابكر الصادق محمد: ٢٠١٦**) استخدم مقياس مستوي الطموح إعداد آمال عبد السميع أباظة، وفى بحث (**العنزي :٢٠١٦**) تم استخدام مقياس مستوى الطموح إعداد معوض وعبد العظيم.

فروض البحث:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مهارات ما وراء الفهم تبعاً لمتغير النوع (ذكور_إناث).

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مهارات ما وراء الفهم تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي _ أدبي).

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مهارات ما وراء الفهم (التقييم_ الضبط_ معرفة الإستراتيجية) تبعاً لتباين مستويات الذكاء اللغوي لدى عينة البحث.

٤- لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين مهارات ما وراء الفهم (التقييم_ الضبط_ معرفة الإستراتيجية) ونوع الطموح (الأكاديمي _ المهني_ الاجتماعي) لدى عينة البحث.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الطموح في مهارات ما وراء الفهم (التقييم_ الضبط_ معرفة الإستراتيجية).

٦- لا يوجد أثر للتفاعل بين كل من مستوى الذكاء اللغوى والطموح فى مهارات ما وراء الفهم والدرجة الكلية.

إجراءات البحث:

(١) عينة البحث:

تكونت عينة البحث الأساسية من طلاب كلية التربية جامعة أسوان وقد بلغ عددهم (١٩٤) طالباً وطالبة وقد تم حذف (٣٩) من العينة نظراً لعدم استكمال استجاباتهم على المقاييس المستخدمة وبذلك أصبح العدد النهائي لعينة البحث (١٥٥) طالباً وطالبة منهم (٧٦) طالباً وطالبة ملتحقين بالشعب العلمية (الرياضيات_ البيولوجى _ الكيمياء والطبيعة) و(٧٩) طالب وطالبة ملتحقين بالشعب الأدبية (اللغة الإنجليزية_ اللغة

الفرنسية _ علم النفس)، كما بلغ عدد عينة البحث الاستطلاعية (٨٥) طالباً وطالبة، والجدول التالى يوضح أعداد الطلاب عينة البحث في كل شعبة.

جدول (١)

الشعبة / النوع	الشعب العلمية			الشعب الأدبية			المجموع الكلى
	الرياضيات	البيولوجى	الكيمياء والطبيعة	لغة فرنسية	لغة انجليزية	علم النفس	
الذكور	٨	٥	٢	١٣	٣	-	١٥٥
الإناث	١٧	٣٠	١٤	١٦	٢٥	٢٢	
المجموع	٢٥	٣٥	١٦	٢٩	٢٨	٢٢	
المجموع الكلى	٧٦			٧٩			

(٢) أدوات البحث

أولاً: مقياس ماوراء الفهم:

- **خطوات إعداد المقياس ووصفه:**

قامت الباحثة باعداد مقياس مهارات ماوراء الفهم بعد الاطلاع على الدارسات والبحوث العربية والأجنبية التي تناولته منها بحث (**عبد الله أحمد الزهراني وأحمد الغرابية :٢٠٠٠**) و (**نافز أحمد وحنان أحمد اسماعيل :٢٠١٥**) وبحث (**Keith & Anderson, 2003**)، و بحث (**José & Estibaliz : 2010**) **وبحث** (**Cliburn : 2012**) وقد تكون المقياس في صورته المبدئية من (٣٨) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي : التقييم وتمثله (١٢) عبارة والضبط وتمثله (١٣) عبارة ومعرفة الإستراتيجية وتمثله (١٣) عبارة، تم حذف العبارات رقم (٦_٧_ ١٣) في البعد الثاني (الضبط) بعد التقنين لتصبح الصورة النهائية للاختبار (٣٥) عبارة، يجيب الطالب عن عبارات المقياس باختياره لبديل واحد من ثلاثة بدائل (دائماً_ أحياناً _ نادراً) بحيث يحصل البديل الأول على الدرجة (٣) والبديل الثاني على الدرجة (٢) والبديل الثالث على الدرجة (١).

- **صدق وثبات مقياس ماوراء الفهم:**

- **صدق المقياس:**

✓ **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب معامل الارتباط لعينة تقنين الأدوات المبينة سلفاً (ن = ٨٥) بطريقتين:

١. حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ، وقد جاءت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠٥) ومستوى (٠.٠١) ، عدا العبارة رقم (٦_ ٧ _ ١٣) في البعد الثاني (الضبط) وهو ما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٢)

البعد	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
التقييم	١	.٢٨٠ **	٧	.٥٦٤ **
	٢	.٣٣٦ **	٨	.٣٣٢ **
	٣	.٤٨٩ **	٩	.٥٢٧ **
	٤	.٣٨٣ **	١٠	.٣٢٠ **
	٥	.٢٥٣ *	١١	.٤٠٨ **
	٦	.٣٤٥ **	١٢	.٢٦٨ *
الضبط	١	.٣٩٧ **	٨	.٣٢٣ **
	٢	.٥٠٥ **	٩	.٤١٨ **
	٣	.٢٩٦ **	١٠	.٤٨٠ **
	٤	.٢٤٣ *	١١	.٥٧٨ **
	٥	.٣٨٤ **	١٢	.٥٠٧ **
	٦	.١٩٥	١٣	.١١٢
	٧	.٠٤٤		
معرفة الإستراتيجية	١	.٣٥٠ **	٨	.٥٩٤ **
	٢	.٤٣٤ **	٩	.٤٩٦ **
	٣	.٢٤٠ *	١٠	.٣٨٥ **
	٤	.٤٩٠ **	١١	.٤٨٣ *
	٥	.٥٩٤ **	١٢	.٣٧١ **
	٦	.٢٧٥ *	١٣	.٥٤٦ **
	٧	.٤٤٤ **		

- دالة عند مستوى (٠.٠٥) _ ** دالة عند مستوى (٠.٠١)

✓ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس ماوراء الفهم، حيث جاءت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى(٠.٠١).

جدول (٣)

معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس ماوراء الفهم والدرجة الكلية(ن = ٨٥)

الأبعاد	معامل الارتباط
التقييم	.٦٦٣ **
التحكم	.٧٦٩ **
معرفة الإستراتيجية	.٧٥٩ **

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

- ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات درجات المقياس الحالي عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس وكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (٤)

حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
التقييم	٠,٤٥٣
التحكم	٠,٥٢٠
معرفة الإستراتيجية	٠,٦٦٥

ثانياً: مقياس الذكاء اللغوى:

- **خطوات إعداد المقياس ووصفه:**

قامت الباحثة بإعداد مقياس الذكاء اللغوي بعد الاطلاع على الدارسات والبحوث العربية والأجنبية التي تناولته منها بحث **(محمد أمزيان: ٢٠٠٨)** وبحث **(Samiyan:2013)** و بحث **(رهـام أنـور وعلـي فـرح: ٢٠١٦)** و بحث **(Zoghi :2017)** وقد تكون المقياس فى صورته المبدئية من (٢٣) عبارة تم حذف العبارات رقم (١٦_ ٢٣) بعد التقنين لتصبح الصورة النهائية للاختبار (٢١) عبارة، يجيب الطالب على عبارات المقياس باختياره لبديل واحد من ثلاثة بدائل (دائماً_ أحياناً

_ نادراً) بحيث يحصل البديل الأول على الدرجة (٣) والبديل الثاني على الدرجة (٢) والبديل الثالث على الدرجة (١).

- **صدق وثبات مقياس الذكاء اللغوى:**

- صدق المقياس:

✓ **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب معامل الارتباط لعينة تقنين الأدوات المبينة سلفاً (ن = ٨٥) بطريقتين:

١. حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وقد جاءت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠٥) ومستوى (٠.٠١) ، عدا العبارة رقم (١٦ _ ٢٣) وهو ما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٥)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	.٤٩٠ **	١٣	.٣٤٠ **
٢	.٤٢٧ **	١٤	.٤٢٨ **
٣	.٢٣٩ *	١٥	.٢٦٣ *
٤	.٢٨٢ **	١٦	.١٥٩
٥	.٢٣٥ *	١٧	.٤٠٧ **
٦	.٣٨١ **	١٨	.٤٧٤ **
٧	.٢٣٥ *	١٩	.٤٤٥ **
٨	.٢٧٠ *	٢٠	.٣٦٨ **
٩	.٢٧٨ *	٢١	.٤١٠ **
١٠	.٣٠٠ **	٢٢	.٢٢١ *
١١	.٣٣٣ **	٢٣	.١٨٧
١٢	.٣١٠ **		

- **دالة عند مستوى (٠.٠٥) _ ** دالة عند مستوى (٠.٠١)**

- ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات درجات المقياس الحالي عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل ثبات ألفا للمقياس ككل (٠,٦٥٥).

ثالثاً: مقياس الطموح: إعداد (حنان فوزى أبو العلا ورضا ربيع عبد الحليم)

- **وصف المقياس:**

تكون المقياس في صورته النهائية من (٢١) عبارة موزعة على ثلاثة محاور هي : الطموح الأكاديمي وتمثله (٨) عبارات والطموح المهني وتمثله (٦) عبارات والطموح الشخصي الاجتماعي وتمثله (٧) عبارات، يجيب الطالب على عبارات المقياس باختياره لبديل واحد من ثلاثة بدائل (تنطبق دائماً_ تنطبق أحياناً _ لا تنطبق أبداً) بحيث يحصل البديل الأول على الدرجة (٣) والبديل الثاني على الدرجة (٢) والبديل الثالث على الدرجة (١).

- **صدق وثبات مقياس الطموح:**

– **صدق المقياس:**

تم حساب صدق المقياس بطريقتين مختلفتين هما صدق المحتوى، وصدق الاتساق الداخلى كمؤشر لصدق عبارات المقياس.

١. **صدق المحتوى:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين (من أعضاء هيئة التدريس) في علم النفس التربوي والصحة النفسية، وذلك للتأكد من صدق المحتوى للمقياس، وبعد تحليل آراء السادة المحكمين تم إبقاء العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق أكثر من ٨٠% وقد تم تعديل بعض العبارات وفقاً لما أفاده السادة المحكمون ليصبح عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (٢١) عبارة مصنفة لثلاثة محاور هي الطموح (الأكاديمي _الطموح المهني_ الطموح الاجتماعي).

٢. **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب معامل الارتباط لعينة تقنين الأدوات المبينة سلفاً (ن = ١٣١) بطريقتين:

✓ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وقد جاءت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى(٠.٠١) حيث تراوحت بين (٠,٤٢ _ ٠,٦٦).

✓ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية لمقياس الطموح، حيث جاءت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى(٠.٠١) فقد تراوحت بين (٠,٧٥ _ ٠,٧٩).

- **ثبات المقياس:**

تم التأكد من ثبات درجات المقياس الحالي عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ بين العبارات والدرجة الكلية لكل محور من محاور المقياس ولعبارات المقياس ككل، وكانت معاملات الثبات جيدة حيث تراوحت قيم معاملات ألفا كرونباخ للمحاور بين (٠,٦٥ _ ٠,٧٥٨) ، كما بلغ معامل ثبات ألفا للمقياس ككل (٠,٨٢٣). **(حنان فوزى أبو العلا ورضا ربيع عبد الحليم، ٢٠١٧، ٧-٩)**

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها:

وينص على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مهارات ما وراء الفهم** تبعاً لمتغير النوع (ذكور_إناث) ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى مقياس ماوراء الفهم باستخدام اختبار " ت" من خلال البرنامج الإحصائي Spss، وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول(٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت ومستوى الدلالة للفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مقياس ما وراء الفهم

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
التقييم	إناث	١٢٣	٢٥.٧٨	٣.٣٩	١.٥٩	غير دال
	ذكور	٣٢	٢٤.٦٩	٣.٧٠		
الضبط	إناث	١٢٣	١٩.٦٧	٣.٤٢	١.٦٨	غير دال
	ذكور	٣٢	١٨.٥٠	٣.٧٨		
معرفة الإستراتيجية	إناث	١٢٣	٢٨.٦١	٤.٢٥	١.١٥	غير دال
	ذكور	٣٢	٢٧.٦٣	٤.٥٣		

درجة المقياس الكلية	إناث	١٢٣	٧٤.٠٦	٨.٨٤	١.٨٧	غير دال
	ذكور	٣٢	٧٠.٨١	٨.٢٥		

يتضح من جدول (٦) ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث في مقياس ما وراء الفهم وأبعاده، وتتفق هذه النتيجة مع بحث (**عبد الله أحمد الزهراني وأحمد الغرابية :٢٠٠٠**) الذي هدف إلى بحث العلاقة بين ما وراء الاستيعاب والقدرة على التذكر ومدى تأثر القدرة على التذكر بمتغيري الفئة العمرية والجنس لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك سعود، وقد أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في مهارات ما وراء الاستيعاب تعزى لأثر الجنس ، وكذلك (**نافز أحمد وحنان أحمد اسماعيل :٢٠١٥**) الذي هدف إلى بحث العلاقة بين الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب لدى الطلاب الدارسين للغة الإنجليزية بالجامعات الأردنية، وأظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة احصائياً فى ما وراء الاستيعاب تعزى إلى متغيرات الدراسة (النوع _ المستوى الدراسي).

وترجع الباحثة سبب استخدام وتوظيف الطلاب (الذكور والإناث) لمهارات ماوراء الفهم بغض النظر عن النوع إلى أنهم لديهم جميعاً هدف محدد وهو النجاح والتفوق الأكاديمي فكلاهما يسعي إلي تجنب الفشل وتحقيق النجاح الدراسي .

كما أن مهارات ما وراء الفهم (التقييم _الضبط _ معرفة الإستراتيجية) مهمة وأساسية ولا غنى عنها لدى أي متعلم ذكر أو أنثى ، فالطالب قبل تعلمه لأي محتوى دراسي وفى أثناءه وبعده يهتم بالحكم على مدى ومستوى فهمه للنص أو المحتوى الدراسي وهذا ما تعكسه مهارة **التقييم**، حيث يؤكد **(Ruth et al : 2005)** أن قدرة الطلاب علي تقييم مدي فهمهم للمحتويات الدراسية يجعل لديهم القدرة علي التمييز بين المحتوي الذي تم تعلمه جيداً Master Content في مقابل المحتوي الذي لا يزال غامضاً ومحيراً بالنسبة لهم Puzzling Content وهذا التمييز بدوره يجعلهم يركزون انتباههم في المشكلات التي تظهر في النصوص والمحتويات الدراسية المختلفة Problematic Text Material .

كذلك مهارة الضبط من المهارات التي يستخدمها المتعلمون في كل جزء من أجزاء النص أو المحتوى الذي يدرسونه، حيث تذكر (Keith et al (: 2003 أن ما وراء الفهم يتضمن بعدين هما الضبط الذاتي Self_monitoring والتنظيم الذاتي Self_organization، فما وراء الفهم يشير إلي التحكم الفوري في عملية التعلم في أثناء قراءة محتوي أو موضوع مما يؤدي إلي تنظيم فعال للدراسة ، وبذلك يتضح ان عملية الضبط Self_monitoring أهم من التنظيم الذاتي Self_organization فآليات الضبط التي يستخدمها المتعلم هي التي تؤدى إلى تنظيم الدراسة والاستذكار.

كما يذكر **(De Beni et al :2007)** أن معرفة الإستراتيجية Strategic knowledge من مهارات ماوراء الفهم المهمة التي تشير إلي مدي استخدام الفرد للاستراتيجيات التي تساعد علي الفهم وكذلك مدي معرفته بها مثل إستراتيجية إعادة القراءة السريعة Skimming reread وإستراتيجية إعادة قراءة الفقرات الصعبة reread difficult passages، وعمل علاقات بين أجزاء النص أو الموضوع ، كذلك استراتيجيه تقويم وتثبيت التمثيلات العقلية ذات المعنى Fixing up meaning representation .

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها :

وينص على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مهارات ما وراء الفهم** تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي _ أدبي) ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب الشعب العلمية والأدبية فى مقياس ماوراء الفهم باستخدام اختبار " ت" من خلال البرنامج الإحصائي Spss وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول(٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للفروق بين متوسطات درجات طلاب الشعب العلمية والأدبية في مقياس ما وراء الفهم

الأبعاد	التخصص الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
التقييم	علمي	٧٦	٢٥.٤٧	٣.٢٦	٠٢٨٥	غير دال
	أدبي	٧٩	٢٥.٦٣	٣.٦٨		
الضبط	علمي	٧٦	١٩.٣٨	٣.٥٤	٠.١٥٣	غير دال
	أدبي	٧٩	١٩.٤٧	٣.٥٢		

معرفة الإستراتيجية	علمي	٧٦	٢٧.٦٢	٤.٤٥	٢.٢٦	دال عند ٠.٠٥
	أدبي	٧٩	٢٩.١٦	٤.٠٦		
درجة المقياس الكلية	علمي	٧٦	٧٢.٤٧	٨.٩٦	١.٢٧	غير دال
	أدبي	٧٩	٧٤.٢٧	٨.٦٠		

يتضح من جدول (٧) ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الشعب العلمية والأدبية في الدرجة الكلية لمقياس ما وراء الفهم وبعدى **التقييم** _ **الضبط** ، فيما عدا بعد **معرفة الإستراتيجية** فكانت الفروق دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ لصالح طلاب الشعب الأدبية، وهذا يعني ان طلاب الشعب الأدبية أكثر وعياً ومعرفة بالاستراتيجيات التي يجب استخدامها عند فهم المواد والمحتويات الدراسية التي يدرسونها، فهم لديهم القدرة على عمل علاقات بين فقرات المحتوى الدراسي كما انهم يقوموا بتسميع النص أو المحتوى الدراسي أكثر من مرة وكذلك عمل مفاتيح للنصوص وتلخيصها وتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية بها، ووضع المعلومات في جداول وعمل أشكال توضيحية ورسومات لفهمها.

وترى الباحثة أن هذه الفروق في بعد **معرفة الإستراتيجية** ربما قد ترجع إلى اختلاف طبيعة المواد والمحتويات الدراسية التي يدرسها الطلاب في الشعب العلمية والأدبية فالمواد الأدبية ذات طبيعة نظرية في أغلبها بينما المواد العلمية أكثر تجريداً وتعتمد علي الجانب العملي بصورة كبيرة وهذا ما يجعل الاستراتيجيات التي يعرفها طلاب التخصص الأدبي متنوعة وكثيرة وواضحة لديهم ، وقد أكدت دراسة **(Zhao & Linderholm: 2008)** أن مهارات ما وراء الفهم تختلف باختلاف المحتوي الدراسي الذي يقرأه أو يدرسه الطالب، كما يذكر(**Ruth et al, :2005)** أن الفروق بين الطلاب فى الخلفية المعرفية Prior Knowledge من العوامل التي تؤثر علي مستوي مهارات ما وراء الفهم لدى الطلاب بجانب الفروق بينهم فى بعض العمليات والقدرات المعرفية والعوامل الشخصية Personal factors.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

وينص على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مهارات ما وراء الفهم (التقييم_ الضبط_ معرفة الإستراتيجية)** تبعاً لتباين مستويات الذكاء اللغوي لدى عينة البحث.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء اللغوي في مقياس ما وراء الفهم باستخدام اختبار "ت" من خلال البرنامج الإحصائي Spss، وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة " ت "ومستوى الدلالة للفروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء اللغوي في مقياس ما وراء الفهم

الأبعاد	اتجاه الذكاء اللغوي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
التقييم	منخفضي الذكاء	٥٠	٢٤.٥٤	٣.٣٣	٣.٣٨	دال عند ٠.٠١
	مرتفعي الذكاء	٤٠	٢٦.٨٣	٢.٩٨		
الضبط	منخفضي الذكاء	٥٠	١٨.٦٤	٣.٥٤	١.٤٤	غير دال
	مرتفعي الذكاء	٤٠	١٩.٧٠	٣.٣٨		
معرفة الإستراتيجية	منخفضي الذكاء	٥٠	٢٧.٠٠	٤.٥٨	٣.٢٠	دال عند ٠.٠١
	مرتفعي الذكاء	٤٠	٢٩.٨٥	٣.٦٧		
درجة المقياس الكلية	منخفضي الذكاء	٥٠	٧٠.١٨	٨.٦٣	٣.٥٦	دال عند ٠.٠١
	مرتفعي الذكاء	٤٠	٧٦.٣٨	٧.٦٢		

يتضح من جدول (٨) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب منخفضي ومرتفعي الذكاء اللغوي في مقياس ما وراء الفهم وأبعاده (**التقييم- معرفة الإستراتيجية- الدرجة الكلية للمقياس)**، وذلك عند مستوى دلالة ٠.٠١ لصالح متوسطات درجات الطلاب مرتفعي الذكاء اللغوي، بينما كانت الفروق غير دالة في بعد الضبط ، وتؤكد هذه النتائج ان الأداء اللغوى المتميز للطلاب (مرتفعي الذكاء اللغوى) وامتلاكهم المهارات اللغوية المتنوعة (كالتحدث والاستماع والقراءة والكتابة)

واستخدامهم اللغة المكتوبة والمنطوقة بكفاءة وفعالية كان له أثر كبير على ارتقاء مهارات ماوراء الفهم لديهم، وقد أكدت نتائج دراسة (Samiyan :2013) أن الطلاب ذوى الذكاء اللغوي المرتفع يستخدمون دائماً استراتيجيات معرفية وماوراء معرفية متنوعة، كما أكدت (Erlina et al:2019) أن الذكاء اللغوى احد أهم أنواع الذكاءات المتعددة ومن أهم العوامل المؤثرة على نجاح الطالب في تعلمه.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

وينص على أنه **لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين مهارات ما وراء الفهم (التقييم_ الضبط_ معرفة الإستراتيجية) ونوع الطموح (الأكاديمي _ المهني_ الاجتماعي) لدى عينة البحث.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب عينة البحث على مقياس ما وراء الفهم بأبعاده (التقييم- الضبط- معرفة الإستراتيجية) ودرجاتهم على مقياس الطموح بأبعاده (الأكاديمي- المهني- الاجتماعي) من خلال البرنامج الإحصائي Spss، وجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول(٩)

معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس ما وراء الفهم (التقييم- الضبط- معرفة الإستراتيجية) ونوع الطموح (الأكاديمي- المهني- الاجتماعي)

الأبعاد	الطموح الاكاديمي	الطموح المهني	الطموح الاجتماعي	درجة المقياس الكلية
التقييم	٠.١٢	*٠.١٩٢	٠.١٣٤	٠.١٤٣
الضبط	٠.٠٧٩	٠.٢٠٢	**٠.٢٠٨	**٠.٢٢١
معرفة الإستراتيجية	٠.٠٩٢	**٠.٢٨٤	**٠.٣٢٤	**٠.٣١٦
درجة المقياس الكلية	٠.٠٧٢	**٠.٢٩٦	**٠.٢٩٥	**٠.٣٠٠

* دال عند ٠.٠٥ ** دال عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٩) ما يلي:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين بعد التقييم كأحد أبعاد مقياس ما وراء الفهم وبعد الطموح المهني كأحد أبعاد مقياس الطموح، بينما علاقة التقييم بباقي أبعاد مقياس الطموح والدرجة الكلية غير دالة إحصائياً، كما توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين بعد الضبط كأحد أبعاد مقياس ما وراء الفهم وبعد الطموح الاجتماعي والدرجة الكلية لمقياس الطموح، كذلك توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين بعد معرفة الإستراتيجية كأحد أبعاد مقياس ما وراء الفهم ونوعى الطموح المهني والاجتماعي والدرجة الكلية لمقياس الطموح، وتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين الدرجة الكلية لمقياس ما وراء الفهم والدرجة الكلية لمقياس الطموح وأبعاده ما عدا علاقة الدرجة الكلية ببعد الطموح الأكاديمي كانت غير دالة إحصائياً.

يلاحظ أن العلاقة الارتباطية بين أبعاد مقياس ما وراء الفهم والدرجة الكلية له وبعدى الطموح المهني والاجتماعي والدرجة الكلية لمقياس الطموح كانت دالة في معظمها، بينما العلاقة بين أبعاد مقياس ما وراء الفهم والدرجة الكلية له و الطموح الأكاديمي كانت غير دالة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء المرحلة التي يمر بها الطلاب عينة البحث وهى المرحلة الجامعية حيث أنها المرحلة التي يفكر ويخطط فيها الطلاب لمستقبلهم المهني والاجتماعي بصورة كبيرة عن المرحلة التعليمية السابقة لها (الثانوية العامة) وربما قد أدى ذلك إلى ارتباط هذين النوعين من الطموح بمهارات ماوراء الفهم لديهم بعكس الطموح الأكاديمي، حيث تؤكد **(Fothergill & Bromnick: l: 2016)** ان الطموح المهني يعد من أهم العوامل الدافعية، كما يرى **(Dražic et al: 2018)** ان موضع الضبط والطموح المهني يقودان إلى سلوكيات فعالة تحدد اختيار الفرد لوظيفة مناسبة في المستقبل، كما تذكر **(حنان فوزى أبو العلا ورضا ربيع عبد الحليم: ٢٠١٧)** أن الطموح الاجتماعي يدفع الفرد لانجاز أعماله اليومية بما يحقق له مركزاً مرموقاً في مجتمعه.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها وتفسيرها :

وينص على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الطموح في مهارات ما وراء الفهم (التقييم_ الضبط_ معرفة الإستراتيجية)**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الطموح في مقياس ما وراء الفهم باستخدام اختبار "ت" من خلال البرنامج الإحصائي Spss،، وجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول(١٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للفروق بين درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الطموح في مقياس ما وراء الفهم

الأبعاد	اتجاه الطموح	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
التقييم	منخفضي الطموح	٤٦	٢٥.٢٦	٣.٧٦	١.٩٧	غير دال
	مرتفعي الطموح	٤٤	٢٦.٦٨	٣.٠٣		
الضبط	منخفضي الطموح	٤٦	١٨.٧٤	٣.٦٤	٢.٦١	دال عند ٠.٠٥
	مرتفعي الطموح	٤٤	٢٠.٥٩	٣.٠٤		
معرفة الإستراتيجية	منخفضي الطموح	٤٦	٢٦.٧٢	٤.٦٤	٤.٠٠٧	دال عند ٠.٠١
	مرتفعي الطموح	٤٤	٣٠.٠٩	٣.١٨		
درجة المقياس الكلية	منخفضي الطموح	٤٦	٧٠.٧٢	٩.٣٩	٣.٨٠	دال عند ٠.٠١
	مرتفعي الطموح	٤٤	٧٧.٣٦	٦.٩٥		

يتضح من جدول (١٠) ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب منخفضي ومرتفعي الطموح عينة البحث في الدرجة الكلية لمقياس ما وراء الفهم وأبعاده (الضبط– معرفة الإستراتيجية)، وذلك عند مستوى دلالة ٠.٠٥ و ٠.٠١ لصالح متوسطات درجات الطلاب مرتفعي الطموح، بينما كانت الفروق غير دالة في بعد التقييم ، ويذكر (**شريف مهني : ٢٠٠١**) أن مستوى الطموح من أهم العوامل النفسية التي تدفع الفرد للقيام

بالنشاط واستغلال الطاقة النفسية والعقلية إلي أقصى حد ممكن، كما أكدت (**كاميليا عبد الفتاح** ، ١٩٨٤) أن مستوي الطموح أحد المتغيرات التي تؤثر فيما يصدر عن الإنسان من أنشطة وانجازات تساعد الفرد علي التقدم في حياته بالشكل الصحيح، وهذا ما يفسر امتلاك الطلاب ذوى الطموح المرتفع لمهارات ماوراء الفهم.

نتائج الفرض السادس ومناقشتها وتفسيرها :

وينص على أنه " **لا يوجد أثر للتفاعل بين كل من مستوى الذكاء اللغوي ومستوى الطموح على أبعاد مقياس ما وراء الفهم والدرجة الكلية**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه من خلال البرنامج الإحصائي Spss، وجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

قيمة ف ومستوى الدلالة ومربع ايتا لتأثير التفاعل بين كل من مستوى الذكاء اللغوي والطموح الأكاديمي على أبعاد مقياس ما وراء الفهم والدرجة الكلية

التأثير	قيمة "ف"	مربع إيتا	مستوى الدلالة
الذكاء اللغوي	٠.٨٣٨	٠.٤٥٣	غير دال
الطموح	٠.٦٢٠	٠.٣٧١	غير دال
الذكاء اللغوي * الطموح	٠.٨٩٦	٠.٧٠٢	غير دال

يتضح من جدول (١١) ما يلي:

- لا يوجد أثر للتفاعل بين كل من مستوى الذكاء اللغوي ومستوى الطموح على أبعاد مقياس ما وراء الفهم والدرجة الكلية.

توصيات البحث:

١. ضرورة توعية طلاب الشعب العلمية بمهارات ماوراء الفهم المختلفة التي يمكن استخدامها عند فهم المواد الدراسية الخاصة بهم .

٢. عمل برامج تدريبية وأنشطة لتنمية مهارات ماوراء الفهم لدى الطلاب ذوى الطموح والذكاء اللغوى المنخفض نظراً لارتباط مهارات ماوراء الفهم بالمستوى المرتفع من الطموح والذكاء اللغوى.

٣. عقد ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس فى الكليات العلمية لتدريبهم على مهارات ماوراء الفهم التي يجب على طلابهم استخدامها عند دراسة المواد والمحتويات الدراسية المختلفة .

مقترحات البحث:

١. إجراء أبحاث تهتم بالكشف عن العلاقة بين ماوراء الفهم ومتغيرات معرفية وعقلية أخرى .

٢. إجراء أبحاث أخرى تهتم بالكشف عن ماوراء الفهم لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة كمرحلة رياض الأطفال والمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية .

أدوات البحث:

أولاً – تعليمات المفحوصين

عزيزي الطالب نرجو منك الالتزام بالآتي:

١. اكتب بياناتك كاملة.
٢. لا تبدأ في الاجابة حتى يؤذن لك .
٣. عليك الالتزام بالزمن المحدد لك.
٤. نرجو منك الجدية في الأداء .

بيانات الطالب:

الاسم:.....

النوع:.....

التاريخ:.....

التخصص:.....

السنة الدراسية:.....

مقياس ماوراء الفهم				
م	(التقييم)	دائماً	أحياناً	نادراً
١	قبل البدء في قراءة أي موضوع أقرأ العنوان جيداً لمعرفة ما يدور حوله هذا الموضوع.			
٢	قبل البدء في قراءة أي موضوع أفكر في المعلومات التي أعرفها حول هذا الموضوع وإذا ما كنت قمت بقراءته من قبل (مر علي من قبل).			
٣	قبل البدء في قراءة أي موضوع أقوم بعمل تخمينات حول العناصر والأفكار التي سوف يتضمنها هذا الموضوع.			
٤	عند قراءة أي فقرة أو جزء في الموضوع أحدد إذا ما كانت لها أهمية بالنسبة للموضوع الذي أدرسه ككل .			
٥	في أثناء قراءة أي موضوع أتوقع نتائج معينة أو أحداث معينة بنفسي قبل الوصول إلي نهاية الموضوع .			
٦	في أثناء القراءة أفكر في الكلمات أو المصطلحات التي لها أكثر من معني لأن ذلك سوف يؤثر علي فهمي لهذا الموضوع .			

مقياس ماوراء الفهم				
م	(التقييم)	دائماً	أحياناً	نادراً
٧	في أثناء القراءة أقوم باختيار أو تحديد أفضل فقرة في الموضوع بالنسبة لي.			
٨	في أثناء القراءة أقوم باختيار أو تحديد أصعب فقرة في الموضوع بالنسبة لي.			
٩	بعد الانتهاء من قراءة عدة صفحات في أي موضوع أسأل نفسي ما هي المعلومات الجديدة التي خرجت بها أو أضافتها لي هذه الصفحات.			
١٠	بعد قراءة أي نص أو موضوع أصنفه إلى فقرات معدل فهمي لها كان جيداً (ذات معدل فهم مرتفع) وفقرات أخري معدل فهمي لها كان منخفضاً.			
١١	بعد الانتهاء من قراءة موضوع أحاول شرحه لشخص آخر أو صديق لي .			
١٢	بعد قراءة أي موضوع أفكر في وضع عنوان مناسب لهذا الموضوع غير العنوان الأصلي له .			
م	(الضبط)	دائماً	أحياناً	نادراً
١	قبل البدء في قراءة أي موضوع أتصفحه سريعاً وأقوم بحصر عدد الصفحات التى سوف أقرأها.			
٢	قبل البدء في قراءة أي موضوع أتصفحه سريعاً لأحدد الوقت الذي سوف يستغرقه مني عند القراءة .			
٣	في أثناء القراءة أضع دائرة حول المفاهيم أو خط تحت الكلمات والمفاهيم التي لم أفهمها.			
٤	في أثناء القراءة أحاول عدم ترك صفحات دون قراءتها.			
٥	في أثناء القراءة أقوم بكتابة التفاصيل المهمة في ورقة خارجية.			
٦	في أثناء قراءتي لأي موضوع أقوم باكتشاف الأخطاء الموجودة به وأقوم بتصحيحها.			
٧	في أثناء القراءة أفكر في أن التخمينات والأفكار التي وضعتها قبل القراءة حول الموضوع كانت صحيحة.			
٨	في أثناء القراءة أتأكد من أنني أجيب علي الأسئلة التي وضعتها قبل البدء في القراءة .			
٩	في أثناء القراءة أحاول الالتزام بالوقت الذي قمت بتحديده قبل قراءة الموضوع.			

مقياس ماوراء الفهم				
م	(التقييم)	دائماً	أحياناً	نادراً
١٠	بعد القراءة أقوم بكتابة عناوين الفقرات التي فهمتها والتي لم أفهمها في ورقة خارجية .			
	(معرفة الإستراتيجية)	دائماً	أحياناً	نادراً
١	بعد قراءة فقرة معينة أحاول إيجاد العلاقة التي تربطها بالفقرة السابقة لها.			
٢	في أثناء القراءة إذا ما واجهتني مصطلحات صعبة وغير مفهومة أحاول فهم معناها عن طريق البحث في الانترنت.			
٣	في أثناء قراءة أي موضوع أحاول التمعن في الصور والأشكال أو الجداول الموجودة في الموضوع لأنني أعتقد أنها سوف تساعدني على فهم الموضوع .			
٤	أقوم بقراءة الموضوع الذي أدرسه مرة واحدة.			
٥	أقوم بإعادة قراءة الموضوع عدة مرات .			
٦	أقوم بإعادة قراءة الفقرات أو الأجزاء الصعبة في الموضوع عدة مرات.			
٧	في أثناء القراءة أقوم بإعادة تسميع الأفكار الرئيسية والفرعية في الموضوع .			
٨	في أثناء القراءة أضع أسئلة وأحاول الإجابة عليها.			
٩	بعد الانتهاء من قراءة فقرة معينة أقوم بوضع أسئلة خاصة بها للإجابة عليها.			
١٠	أقوم بعمل مفاتيح للنص الذي أقرأه أو أدرسه .			
١١	في أثناء القراءة أفكر في أن بعض المعلومات التي أقرأها يمكن وضعها في جدول أو شكل توضيحي .			
١٢	إذا لم أستطع فهم ما أقرأه أقوم بقراءته في مرجع أو كتاب أخر .			
١٣	بعد قراءة أي موضوع أقوم بتلخيصه .			

م	الذكاء اللغوي	دائماً	أحياناً	نادراً
١	أحب قراءة الصحف والمجلات اليومية.			
٢	من السهل على أن أجد الكلمات المناسبة التي تعبر عن ما أفكر فيه في أثناء مناقشاتي مع أصدقائي.			
٣	أتذكر جيداً أسماء الأشخاص والأماكن التي قمت بزيارتها.			
٤	استمتع بقراءة الكتب والمواد الدراسية المختلفة التي أدرسها.			
٥	أتبادل الرسائل مع أصدقائي عبر تطبيقات الانترنت كالفيس بوك والبريد الالكتروني.			
٦	أحاول حل الكلمات المتقاطعة الموجودة في الصحف والمجلات.			
٧	أفهم جيداً التوجيهات والنصائح التي يقدمها الآخرين عند الحديث معهم.			
٨	أقوم بإلقاء الشعر في المناسبات المختلفة.			
٩	أحب الاستماع إلى محاضرة أو خطبة جيدة كخطبة الجمعة.			
١٠	تجذبني لوحات الإعلانات عن مشاهدة أي شئ آخر في الشوارع التي أسير فيها.			
١١	أسعى إلى تعلم لغات أخرى بجانب اللغة العربية.			
١٢	أحب المشاركة في الندوات الثقافية والعلمية التي تقام في الكلية أو الجامعة.			
١٣	أحاول حفظ الأغاني والقصائد التي أسمعها.			
١٤	استمتع بقراءة الكتب والقصص والروايات الأدبية.			
١٥	استمتع بكتابة مذكراتي بصورة يومية.			
١٦	عندما أتحدث إلى الآخرين أحب التلاعب بالألفاظ كما في الجناس اللغوي أو السجع.			
١٧	أحاول حل الألغاز الصعبة الموجودة في الصحف والمجلات.			
١٨	أدرك أنني استطيع إيجاد مواطن الجمال في معاني الكلمات التي أقرأها أو اسمعها.			
١٩	حاولت أكثر من مرة أن أكتب قصة أو رواية.			
٢٠	اشعر بالضيق عندما يقول شخص جملة تبدو غير منطقية أو غير صحيحة لغوياً.			
٢١	أحاول استخدام كلمات وعبارات يستخدمها أشخاص مقربين منى كوالدي ووالدتي أو معلمي أو أحد أصدقائي.			

مقياس الطموح لطلاب الجامعة

م	العبارة	تنطبق دائماً	تنطبق أحياناً	تنطبق نادراً
	عبارات الطموح المهني			
١	التحاقى بكلية التربية نابع من قناعتى الشخصية بالكلية ورسالتها.			
٢	أرى ان دراستى بكلية التربية تناسب ميولى وقدراتى.			
٣	أشعر ان طموحي يمكننى من أن أصبح معلماً متميزاً فى المستقبل.			
٤	أخطط للعمل مستقبلاً فى مجال تخصصى.			
٥	التحقت بكلية التربية نتيجة توزيع مكتب التنسيق.			
٦	أعتقد أنني لن أوفق فى الالتحاق بعمل يناسب تخصصى.			
	عبارات الطموح الأكاديمي			
٧	اكتفى بالنجاح ولا أهتم بالحصول على تقديرات مرتفعة.			
٨	أسعى لمعرفة كل ما هو جديد ويفيدنى فى تحقيق أهدافى الدراسية.			
٩	أثق فى قدراتى وامكاناتى الدراسية.			
١٠	نجاحى فى مهمة ما يدفعنى لإحراز المزيد من النجاح.			
١١	أحاول التغلب على ما يواجهنى من صعوبات فى دراستى.			
١٢	أبذل أقصى ما عندى من جهد ووقت فى الدراسة.			
١٣	أخطط لأى مهمة قبل البدء فيها.			
١٤	قبل بداية الدراسة أضع لنفسى أهدافاً محاولاً الوصول اليها.			
	عبارات الطموح الشخصي الاجتماعي			
١٥	أحاول الوصول لما أصبو إليه من أهداف مهما كلفنى ذلك من تعب.			
١٦	أعجب بالشخصيات البارزة والمهمة فى المجتمع وأعمل على أن أكون مثلهم.			
١٧	أحاول الوصول لمستوى أفضل مما أنا فيه.			
١٨	أسعى لأن أكون شخص بارز فى أسرتي.			
١٩	أحرص على أن أكون أفضل من أقراني.			
٢٠	أحرص على المشاركة المجتمعية رغبة منى فى تنمية مجتمعى.			
٢١	أسعى لأن أكون أفضل فى المستقبل.			

قائمة المراجع والمصادر

أولاً : المراجع العربية.

إسماعيل جابر أبو زيادة (٢٠٠١): علاقة مفهوم بالذات بمستوى الطموح لدى المعاقين حركياً من مصابي الانتفاضة في قطاع غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

أمانى عبد التواب صالح (٢٠١٨): القدرة التنبؤية للمرونة النفسية ومستوى الطموح بالمثابرة الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط ، المجلد ٣٤، ع ٦، ص ص ٣٣٨_ ٣٨٨.

الجميل محمد عبد السميع (٢٠٠٦): أثر تفاعل الذكاء اللغوي مع الذكاء الشخصي في قلق التحدث لدى طلاب التدريب الميداني بكلية المعلمين في مكة المكرمة ، **مركز البحوث التربوية جامعة أم القرى** ، ص ص ١_ ٣٧.

بابكر الصادق محمد (٢٠١٦): مستوي الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية بحري، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا .

توفيق محمد توفيق شبير (٢٠٠٥): دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة.

جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٣): **الذكاءات المتعددة والفهم (تنمية وتعميق)**، دار الفكر العربي، مصر.

حنان فوزى أبو العلا ورضا ربيع عبد الحليم (٢٠١٧): **مقياس الطموح لطلاب الجامعة**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط١.

حيدر كريم سكر وهلة وليد غانم (٢٠١١) : الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، ع ٣١، ص ص١٤٣_ ١٧٠.

رهام أنور حسن وعلى فرح أحمد فرح (٢٠١٦): الذكاء اللغوي وعلاقته ببعض العوامل الثقافية والاجتماعية (دراسة ميدانية على أطفال التعليم قبل

المدرسي بولاية الخرطوم)، **مجلة العلوم التربوية**، المجلد ١٧ ، ع (١)، ص ص٨٣_ ٩٩.

زياد بركات (٢٠٠٨): علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات، **المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد**، المجلد ١، ع ٢، ص ص ٢١٩_٢٥٨.

سناء محمد حسن و سارة بدر العتيبى (٢٠١٥): أنشطة تعلىمة مقترحة لتنمية الذكاء اللغوى فى مقرر العلوم للصف الثالث الابتدائى بالمملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، المجلد ٣٤، ج٢، ع ١٦٤ ، ص ص ٤٩٣_ ٥٢٣.

شريف مهني محمود (٢٠٠١): دراسة الاغتراب وعلاقته بمستوي الطموح لدي طلاب الثانوي العام والفني والصناعي ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

عبد الله أحمد الزهراني وأحمد محمد عوض الغرابية (٢٠٠٠): مهارات ما وراء الاستيعاب وعلاقته بالقدرة علي التذكر في ضوء متغيري العمر والجنس لدى طلبة جامعة الملك سعود، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد السادس والثلاثون، ص ص ١_ ٤٢.

عبد الله عبد الهادي العنزي (٢٠١٦): أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة** ،المجلد ٥، ع ٨، ، ص ص ٩٦_١٣٤.

علي عبد ربه (٢٠١٠): الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصرياً، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

كاميليا عبد الفتاح (١٩٨٤): **مستوى الطموح والشخصية**، دار النهضة العربية، بيروت_لبنان.

محمد أمزيان (٢٠٠٨): الذكاء اللغوي وحل المشكلات لدى عينة من الأطفال المغاربة بالتعليم الابتدائي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد ٩، ع ٢، ص ص ١١٣ _ ١٣٨.

محمد سرور الحريري (٢٠١٦): **علم النفس الادارى**، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع – بيروت / لبنان.

نافز أحمد وحنان أحمد إسماعيل (٢٠١٥) : الفاعلية الذاتية وعلاقتها بماوراء الاستيعاب لدى عينة من طلبة اللغة الانجليزية في الجامعات الأردنية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**،المجلد ١٦، ع ٣، ص ص ٥٩٥ _ ٦٢٧.

نضال عبد الحسن فياض الركابي (٢٠٠٠): مستوى الطموح وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية، الجامعة المستنصرية ، بغداد.

نضال يوسف الفقعاوي (٢٠١٦): الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالنسق القيمي لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية – جامعة الأزهر – غزة.

هبة الله خياطة (٢٠١٥): الميول المهنية و مستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات (دراسة ميدانية على عينة من طلبة الثانويات المهنية في مدينة حلب)، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة حلب.

هبة الله محمد الحسن سالم وكبشور قمبيل وعمر هارون الخليفة (٢٠١٢): علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ,ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان، **المجلة العربية لتطوير التفوق**، المجلد ٣، ع (٤) ، ص ص ٨١ _ ٩٦.

هناء صالحي (٢٠١٣): علاقة الضغط النفسي بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة المقيمين بجامعة ورقلة دراسة ميدانية على عينة من الطلبة بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، **رسالة ماجستير**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

ثانياً : المراجع الأجنبية.

Ampofo, E. & Osei-Owusu, B. (2015): Students' Academic performance as mediated by Students' Academic ambition and effort in the public senior high schools in Ashanti mampong municipality of Ghana, ***International Journal of Academic Research and Reflection*** Vol. 3, No. 5, ISSN 2309-0405,Pp 19_ 35.

Bahrami, S. & Nasab, R. S. (2017): The relationship between Gardner's multiple intelligences and students achievement in third year physics of high school in the Varamin city, ***Journal of New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Science*** , Vol 4, Issue 1, Pp 613- 623.

Barsukova, O. V. (2014): Professional ambition : ambition as a motive of Professional and career development of person, ***Journal of Process Management. New Technologies***; V0l 2, N (2), Pp 95-98.

Barsukova, O. V. (2015): The Students Representations of Ambition, Personal Space and Trust, ***Mediterranean Journal of Social Sciences***, Vol 6, N (6), Pp 290_297.

Cliburn, R. (2012): The Effect of Annotation on Metacomprehension of Text, ***A Thesis Submitted to the Faculty of Baylor University In Partial Fulfillment of the Requirements for the Honors Program,*** Waco, Texas.

Davis, K. Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. : (2011) The theory of multiple intelligences. In Sternberg, R.J. & Kaufman, S.B. (Eds.), *Cambridge Handbook of Intelligence* **,Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press ,Pp. 485-503.**

De Beni, R. Erica, B. & Barbara, C. (2007) Reading Comprehension in Aging: The Role of Working Memory and Metacomprehension, Aging, ***Journal of Neuropsychology, and Cognition***, 14: Pp189–212.

Dražić, M. , Ivana, B. & Milica, V. (2018) : Career Ambition as a Way of Understanding the Relation Between Locus of Control and Self-Perceived Employability Among Psychology Students, ***Journal of Frontier in Psychology***, Vol 9:1729, Pp 1-8.

Dunlosky, J. & Amanda, R. (2007): Metacomprehension A Brief History and How to Improve Its Accuracy, ***Journal of Current Directions In Psychological Science***, Vol 16, N4,Pp 228_232.

Erlina , D., Marzulina, L., Annisa, A., Desvitasari, D., Sapriati, R., Amrina, R., Mukminin, A.& Habibi, A. (2019): Linguistic Intelligence of Undergraduate EFL Learners in Higher Education: A Case Study, ***Journal of Educational Research***, Vol 7, N (10): Pp 2143-2155.

Evelyn S. C. , David J. T. & Bridget A. F. (2010): Individual differences in relative metacomprehension accuracy variation within and across task manipulations, ***Journal of Metacognition Learning*** Vol. 5, N. 2, ISSN 1556-1623,Pp 121_ 135.

Fothergill, R. & Bromnick, R. (2016): Intentions to work with older adults: a critical exploration of psychology students' motivations and ambition, ***British Psychological Society Annual Conference***, 26 - 28 April 2016.

Jaeger, A. (2007): Can Self-Explanation Improve Metacomprehension Accuracy for Illustrated Text?, *Thesis Submitted as partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Psychology in the Graduate College of the University of Illinois at Chicago***, Chicago, Illsinois.**

José, M. & Estibaliz, M. (2010): The teaching of reading comprehension and metacomprehension strategies. A program implemented by teaching staff, ***Journal of anales de psicología***, vol. 26, n 1, Pp112-122.

Keith, W. T., Anderson C.M. (2003): Summarizing can improve metacomprehension accuracy, ***Journal of Educational Psychology***, Vol 28, Issue 2, Pp29-160.

Keith, W. T., Anderson C.M. , & Therriault, D., (2003): Accuracy of Metacognitive Monitoring Affects Learning of Texts, ***Journal of Educational Psychology***, Vol. 95, N 1, Pp 66–73

Maki, W. S., & Maki, R. H. (2002). Multimedia comprehension skill predicts differential outcomes of web based lecture courses. ***Journal of Experimental Psychology. Applied,*** 8, Pp 85–98. doi:10.1037/1076-898X.8.2.85.

Ohtani, K. & Hisasaka, T. (2018) Beyond intelligence: a meta-analytic review of the relationship among metacognition, intelligence, and academic performance, ***Journal of Metacognition and Learning,*** vol 13, N(2), Pp1-34.

Ruth, M. H., Micheal, W., Amanda, E., Zacchilli, T. L. (2005) : Individual Differences in Absolute and Relative Metacomprehension Accuracy, *Journal of Educational Psychology,* Vol **97,N (4), Pp723-731.**

Samiyan, L. V. (2013): The Relationship between Linguistic Intelligence and L2 Learning Strategies among EFL Learners with Intermediate Level of Proficiency, ***Journal of Literature, Languages and Linguistics - An Open Access International Journal***, Vol.1, Pp 89_93.

Saricaoglu, A., & Arican, A. (2009): A study of multiple intelligences, foreign language success, and some selected variables, ***Journal of Theory and Practice in Education***, Vol 5, N(2), 110-122.

Syafitri, W. (2018): Enforcing Linguistic Intelligence Method To activate students' Literacy in English Economic subject for Islamic Banking Department, Advances in Social Science, ***Education and Humanities Research***, Vol 30, N(1), Pp 298_ 304.

Timothy, A., John, D. & Kammeyer, M. (2012): On the Value of Aiming High: The Causes and Consequences of Ambition ***Journal of Applied Psychology*** , Vol 97, N(4), Pp758-775

.

Yadak, S. (2015): Metacomprehension level among a sample of Al_Qassim university postgraduates in light of some variables, *Journal of International Current Research*, **Vol 7, Issue 12, Pp.23988-23996**.

Zarei , A. & Azin , Z.(2013): Multiple Intelligences as predictors Cognitive and Metacognitive Self-regulated Learning, ***International Journal of Management and Humanity Sciences***. Vol., 2 (S), 844-853.

Zhao, Q. & Linderholm, T. (2008): Adult Metacomprehension: Judgment Processes and Accuracy Constraints. *Journal of Educational Psychology Rev*, **Vol 20, Issue 2, Pp 191–206.**

Zoghi, R. (2017): The Relationship between Linguistic Intelligence and Visual, Auditory, and Kinesthetic Preferences of Iranian EFL Learners, ***Journal of Theory and Practice in Language Studies***, Vol 7, N (11), ISSN 1799-2591, Pp. 1075-1084.