البنية العاملية لما وراء الفهم لدي طلاب كلية التربية جامعة الازهر فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

مقدم من د/ زين العابدين محمد على وهبه

مدرس علم النفس التربوي – كلية التربية بالقاهرة – جامعة الازهر

ملخص البحث:

هدف البحث التعرف على طبيعة ما وراء الفهم والكشف عن تشابه أو اختلاف أبعاد ما وراء الفهم في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (الفرقة الدراسية – التخصص) ، تكونت عينة الدراسة من (٨٨٣) طالباً من الفرقة الاولى (٤٤٣) طالباً والرابعة (٤٤٠) طالباً من شعب (اللغة العربية – اللغة الانجليزية – اللغة الفرنسية) من القسم الادبي وشعب (كيمياء وطبيعة – التاريخ الطبيعى – الرياضيات) من القسم العلمي بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٧ – ٢٠١٨م، طبق عليهم مقياس ما وراء الفهم (إعداد/ الباحث) ، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون. معامل ثبات ألفا كرونباخ.المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، باستخدام أسلوب التدوير المتعامد ، وأظهرت النتائج ما يلي :-

١ – تنظم البنية العاملية لما وراء الفهم تحت مجموعة من الابعاد عددها (٧) أبعاد.

٢- تختلف البنية العاملية لما وراء الفهم بإختلاف متغير الفرقة الراسية حيث تشبع المقياس على (٧) عوامل لطلاب الفرقة الاولى وتشبع على (١٠) عوامل لطلاب الفرقة الرابعة .

٣- تختلف البنية العاملية لما وراء الفهم بإختلاف متغير التخصص حيث تشبع المقياس على (٩) عوامل لطلاب التخصص الأدبي وتشبع على (١١) عامل لطلاب التخصص العلمي .

الكلمات المفتاحية : البنية العاملية ، ما وراء الفهم ، المتغيرات الديموجرافية.

Research Summary:

The purpose of the research was to identify the nature of what is beyond understanding and to reveal the similarities or differences in dimensions beyond understanding. In the light of some demographic variables, the study sample consisted of (883) students from the first division (443) students and the fourth (440) (Chemistry, Nature - Natural History - Mathematics), Faculty of Education, Al-Azhar University, Cairo, during the second semester of the academic year 2017-2018, The following statistical methods were used: Pearson correlation coefficient. Coefficient of alpha-kronbach stability. Arithmetic mean, standard deviations. Global analysis in the basic components method, using orthogonal rotation method, the results showed the following:

1. The global structure of understanding is organized under a set of dimensions of (7) dimensions.
2. The global structure of the understanding is different depending on the variable of the anchored band, where the scale satisfies (7) the factors of the first class students and satisfies (10) factors for the students of the fourth division.
3- The global structure of the understanding differs according to the variable of specialization, where the scale satisfies (9) factors for students of literary specialization and saturation on (11) workers for scientific specialization students.

Keywords: Construct Validity, Met comprehension, demographic variables.

البنية العاملية لما وراء الفهم لدي طلاب كلية التربية جامعة الازهر فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

مقدم من د/ زين العابدين محمد على وهبه

مدرس علم النفس التربوي – كلية التربية بالقاهرة – جامعة الازهر

مقــدمة ومشكلة الدراسة :

يمثل مفهوم ما وراء الفهم أحد المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس، والتي لم تحظى بالمزيد من الدراسة، وهو أحد المفاهيم المكونة لما وراء المعرفة، كما أنه يشكل مدخلًا جديدًا في مجال علم النفس المعرفي، حيث يُعد اللبنة الأساسية في تعلم واستيعاب المحتوى الدراسى، ومواجهة مشكلاته، فهو يُظهر مدى قدرة المتعلم على معالجة المعلومات والمعارف الموجودة في المقررات الدراسية من خلال إدراكه بالعمليات العقلية اللازمة لمواقف التعلم التي يمر بها.

أن الأفراد يقومون بمراقبة فهمهم الخاص ومراقبة الأنشطة المعرفية الأخرى المتعلقة به، أي أن ما وراء المعرفة تقود المتعلم لاختبار وتقويم المهام المعرفية والأهداف والاستراتيجيات التي يمكن لها أن تنظم تعلمه، وغالبًا ما يقع المتعلمون في العديد من الأخطاء أثناء عملية التعلم نتيجةً لاخفاقهم في القيام بذلك (زيدان،٢١٧،٢٠١٠).

كما تُعد أبعاد ما وراء الفهم ضرورية ومهمة للفهم؛ فهي متطلب أساسي له؛ لأنها تساعد المتعلمين على الفهم الجيد من خلال السماح لهم بتحمل مسئولية تعلمهم والتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة به؛ فتجعلهم مفكرين نشطين ومتعلمين فاعلين وناجحين(Mier,1984,774).

أن ما وراء الفهم يساعد المتعلمين على تحسين أساليب التعلم، مما يُمكنهم من استخدام استراتيجيات علاجية مناسبة عند إخفاقهم في الفهم؛ الأمر الذي يُسهم في تكوين بنية معرفية قوية تسمح لهم باستقبال المعلومات، وتنظيمها ومعالجتها وتوظيفها بسهولة ويسر (محمد،٢٠٠١، ١١٢).

يُمثل ما وراء الفهم أحد العناصر المكونة لمفهوم ما وراء المعرفة وهو من أكثر العمليات المعرفية تعقيداً التي تتطلب من المتعلم إصدار الأحكام على التعلم، والتنبؤ بالأداء المستقبلي في مواقف التعلم المختلفة من خلال توظيفه لعمليات المراقبة والتنظيم والتقييم والضبط؛ فيصبح قادراً على تصحيح أخطائه عند الوقوع فيها أثناء قراءته للنصوص؛ مما يزيد من قدرته على معالجة المعلومات والمعارف والتعامل معها بفاعلية(Matt, 2011, 8).

ويعبر مفهوم ما وراء الفهم عن مجموعة الأبعاد المتعلقة بأداء المتعلم أثناء موقف التعلم المرتبط بالفهم، وتتضمن هذه الأبعاد ما يأتى: التنظيم ، الاستراتيجية ، السعة ، المهمة ، القلق ، الإنجاز(Moor,Zabrucky&Evans,1997,460 : 461)، (حسانين وحسن ،٢٠٠٦، ١٩٨)، (البرجس،٢٠١٠،٤٣).

فيما أشارت بعض الدراسات إلى نفس الأبعاد السابقة، إلا أنها أطلقت عليها مفهوم مهارات ما وراء الفهم مثل دراسة (محمد وعبدالمجيد،٢٠٠٥، ١٣١)، (محمد،٢٠٠٩، ١٤٧)، (الزهراني والغرايبة،٢٠١٤، ٣)، Al (Gharibeh,2014,5).

وبينت دراسة (Anderson,2005, 42) ودراسة (عبدالكريم،٢٠١١،٧٤) ودراسة(Abdel Kareem,2014,59) أن ما وراء الفهم يتضمن الأبعاد الأتية: المعرفة السابقة ، القلق ، التنظيم ، الاهتمام بموضوع النص ، الخصائص السطحية للنص ، التساؤل الذاتي أثناء معالجة المعلومات ، القدرة على التذكر .

بينما توصلت دراسة (الخولي ،٢٠١٣، ٧٦) أن ما وراء الفهم متغير معرفي تحكمي يتضمن المكون المعرفي ويشمل: الوعي بالذات ، والوعي بالنص، والوعي بالاستراتيجية. والمكون التحكمي ويشمل: المراقبة ، والتخطيط ، والتقييم.

بناءً على ماسبق يمكن القول بإن هناك عدم اتفاق على أبعاد ما وراء الفهم الأمر الذي يُعد مبرراً لإجراء الدراسة الحالية للوقوف على أبعاد ما وراء الفهم لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر. كما لاحظ الباحث في حدود اطلاعه وجود ندرة في الدراسات التي تناولت البنية العاملية لما وراء الفهم لدى المراحل الدراسية المختلفة بصفة عامة والمرحلة الجامعية بصفة خاصة.

في ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

س ١: هل تنتظم البنية العاملية لأبعاد ما وراء الفهم لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر؟

س ٢: هل تختلف البنية العاملية لأبعاد ما وراء الفهم لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر بإختلاف الفرق الدراسية (أولي – رابعة)؟

س ٣: هل تختلف البنية العاملية لأبعاد ما وراء الفهم لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر بإختلاف التخصص (أدبي – علمي)؟

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى :-

- التعرف على طبيعة البناء العاملي لما وراء الفهم لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر.
- الكشف عن مدي تشابه أو اختلاف عوامل ما وراء الفهم بالنسبة لمتغير الفرقة الدراسية.
- الكشف عن مدي تشابه أو اختلاف عوامل ما وراء الفهم بالنسبة لمتغير التخصص.

أهمية الدراسة: تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يأتي:

١- الأهمية النظرية: تتضح من خلال :-

- التأصيل النظري لما وراء الفهم فى مجال علم النفس ، ومن ثم تقديم الادلة على أن ما وراء الفهم موجود ويمارسه الأفراد فى حياتهم اليومية.
- محاولة الوصول الى تحديد البناء العاملي لما وراء الفهم ، حيث أنه فى حدود علم الباحث هناك ندرة فى الدرسات العربية والأجنبية لهذا الموضوع.

٢- الأهمية التطبيقية:- يمكن أن تتضح بعد تحديد الابعاد المكونة لما وراء الفهم من خلال :-

- الاهتمام بتنمية قدرة الافراد علي ما وراء الفهم في عمليتي التعليم والتعلم فى ضوء الظروف المناسبة.
- بناء البرامج والاستراتيجيات لتنمية ما وراء الفهم على أسس علمية نفسية سليمة.
- استخدام المتغيرات ذات العلاقة بما وراء الفهم لتنميته بناءاً على برامج معتمدة على نتائج تلك الدراسة.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

١- البنية العاملية : هي شكل من أشكال صدق البناء Construct Validity يتم الوصول اليه من خلال التحليل العاملي Factor Analysis وهو أسلوب إحصائي يمثل عدداً كبير من العمليات والمعالجات الرياضية فى تحليل الارتباطات بين المتغيرات (عبارات المقياس) ومن ثم تفسير تلك الارتباطات واختزالها فى عدد أقل من المتغيرات تسمي بالعوامل (أبوهاشم ، ٢٠٠٩ ،٨)..

٢- ما وراء الفهم Metacomprehension :

يعرفه الباحث بأنه : وعي المتعلم ومعرفته بقدرات وعمليات ومهارات الفهم التي يمارسها أثناء قراءته للنصوص، ومراجعة مدى تقدمه أو قصوره في فهم هذه النصوص والعوامل المؤثرة فيه، واستخدام الطرق والاستراتيجيات المناسبة لمعالجة هذا القصور؛ بما يساعده على إنجاز المهام المعرفية بكفاءة عالية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس ما وراء الفهم المستخدم في الدراسة.

ويتضمن ما وراء الفهم الأبعاد الأتية:

- **التنظيم:** معرفة المتعلم بالطرائق التي يستخدمها لمواجهة الإخفاق في المواقف المرتبطة بالفهم.
- **الاستراتيجية:** وعي المتعلم بالفنيات التي يستخدمها لتحسين عملية الفهم لديه.

- **السعة:** إدراك المتعلم لقدرات الفهم لديه والتي تتمثل في(فهم وتتابع أحداث النص- إضافة بعض التفاصيل إلى النص- تقديم شرحاً وافياً للنص- تقديم تفسيرات حول النص- التنبؤ المسبق بأحداث النص- التحقق من التوقعات المسبقة للنص- صياغة أفكار في مجموعة من النقاط).
- **المهمة:** معرفة المتعلم لعمليات الفهم الأساسية لديه في مواقف التعلم.
- **القلق:** وعي المتعلم بالضغوط المرتبطة بأدائه فى مواقف التعلم المرتبطة بالفهم.
- **الإنجاز:** إدراك المتعلم لمهاراته المستخدمة بكفاءة أثناء مواقف التعلم المرتبطة بالفهم.
- **الضبط:** وعي المتعلم بقدرته على التحكم والسيطرة في مهارات الفهم لديه (الباحث).

٣- المتغيرات الديموجرافية :

ويقصد بها هنا فى الدراسة الحالية متغير الفرقة الدراسية (أولي / رابعة) ومتغير التخصص (أدبي / علمي).

حدود الدراسة: تتمثل حدود تعميم نتائج الدراسة الحالية فيما يلي :

- عينة الدراسة وعدد ٨٨٣ طالباً بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر.
- ما وراء الفهم كما يقاس في الدراسة الحالية. - طلاب الفرقة الاولي والرابعة (أدبي / علمي) للعام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨.

الاطار النظري : ما وراء الفهم Metacomprehension:-

يتضمن مفهوم ما وراء الفهم قدرة المتعلم على معرفة إخفاق الفهم لديه أثناء مواقف التعلم، ومعرفة كيفية علاج هذا الإخفاق من خلال وعيه بالطرق والاستراتيجيات الملائمة في ضوء مهام مواقف التعلم المختلفة (عبدالوهاب، ٢٠١١، ١٠٠).

وقد تعددت تعريفات ما وراء الفهم بتعدد وجهات نظر الباحثين، ويمكن عرضها كما يلي:-

أولًا: ما وراء الفهم باعتباره متغير معرفي:-

عرفه(Mokhtari & Richard,2002, 249) بأنه معرفة المتعلم بآليات الضبط والتصحيح الذاتي التي يمارسها عند فهمه لما يُقدّم له من معلومات.

عرفه(عامر،٢٠٠٣، ٣٤٩) بأنه معرفة المتعلم بكل ما يتصل بعمليات الفهم لديه، ومعرفته بالاستراتيجيات المناسبة لمواجهة إخفاقه في فهم موضوع ما.

عرفته(Brown,2003,352) بأنه المعرفة الخاصة بالقراءة وحل المشكلات القرائية، واستخدام آليات التصحيح الذاتي من قبل المتعلم.

ثانياً: ما وراء الفهم باعتباره متغير تحكمي:-

عرفه(Pressley,2006,267) بأنه مفهوم يتضمن تحكم ومراقبة المتعلم الذاتية لعملية الفهم، والقدرة على اتخاذ الإجراءات العلاجية في الأمور التي لا يعرفها؛ من أجل إحراز تقدم في معرفتها.

وعرفته (عبدالكريم ،٢٠١١، ٢٨) و (عبدالوهاب ،٢٠١١، ٥٥) بأنه قدرة المتعلم على مراقبة تعلمه، ومراجعة مدى تقدمه أو إخفاقه في استيعاب النص المقروء، واستخدام الاستراتيجيات الملائمة لمعالجة إخفاقه في الفهم.

عرفه(بقيعي وهماش،٢٠١٥،٦٠٨) بأنه قدرة المتعلم في الحكم على تعلمه، من خلال مراقبته له، ومراجعة مدى تقدمه أو إخفاقه في فهم النصوص، واستخدام الاستراتيجيات العلاجية في مواجهة هذا الإخفاق.

ثالثًا: ما وراء الفهم باعتباره متغير معرفي وتحكمي معًا:-

عرفه(Baker,2003,5) بأنه فحص المتعلم للمعرفة أثناء معالجة النص، وتقييم وتنظيم الأنشطة التي تتم أثناء مواقف التعلم.

عرفه (عيسى،٢٠٠٧، ٣٥٢). بأنه وعي المتعلم بعمليات الفهم، وتقييمه له في ضوء معرفته متي وكيف وأين يفهم، ومعرفته بكيفية تنظيم الأنشطة المختلفة، ومعرفته بالتقنيات والاستراتيجيات الفعالة؛ لتحسين وحل مشكلات الفهم أثناء مواقف التعلم.

عرفته (الخولي،٢٠١٣، ٧١). بأنه وعي المتعلم ومعرفته بذاته وبالنصوص المراد فهمها، وباستراتيجيات أدائه، ومراقبته وتخطيطه وتنظيمه وتقيمه لمنظومة الفهم لديه.

تعليق على التعريفات السابقة: مما سبق من تعريفات لما وراء الفهم لاحظ الباحث انها تندرج تحت المفهوم الأوسع وهو ما وراء المعرفة، مفهوم متعدد الأبعاد، عملية مقصودة قائمة على الوعي فلا تحدث تلقائياً، يرتبط بنظام معالجة المعلومات لدى

المتعلمين أثناء عملية التعلم، يختص بالبحث في التفكير والوعي بالعمليات العقلية، يتضمن وعي المتعلم الذاتي بعملية الفهم لديه، ينمو لدى المتعلمين من خلال تدريبهم على الوعي بالفهم وعملياته واستراتيجياته، يؤثر على كفاءة المتعلمين المعرفية عند تعاملهم مع المهام المختلفة المتعلقة بالفهم، يتطور مع تطور العمر والمرور بالخبرات المتعددة (الباحث).

ومن هنا توصل الباحث الى التعريف الاجرائي التالي لما وراء الفهم بأنه:-

وعي المتعلم ومعرفته بقدرات وعمليات ومهارات الفهم التي يمارسها أثناء قراءته للنصوص، ومراجعة مدى تقدمه أو قصوره في فهم هذه النصوص والعوامل المؤثرة فيه، واستخدام الطرق والاستراتيجيات المناسبة لمعالجة هذا القصور؛ بما يساعده على إنجاز المهام المعرفية بكفاءة عالية(الباحث).

أهمية ما وراء الفهم: أن الفهم من أكثر العمليات العقلية ارتباطا بالعملية التعليمية، وأكثرها تأثيراً في التحصيل الدراسي من خلال مساعدة المتعلمين في أداء المهام التعليمية المختلفة بنجاح ، فضعف الفهم لدى المتعلمين يهدد تحصيلهم الدراسي، وربما يؤدي إلى فشلهم في الحياة الدراسية خاصةً في المرحلة الجامعية التي يعتمد فيها تعلم المواد الدراسية على الفهم، فاذا أراد المتعلم تحسين الفهم لديه فعليه أن يعي بالفهم وعملياته أثناء مواقف التعلم (العلوان،٢٠١٢، ١٣٩).

بناءً على ما سبق يمكن توضيح أهمية ما وراء الفهم فيما يأتي:

- يُعد متطلب أساسي للفهم والتنظيم الذاتي، والقدرة على المراقبة والتقييم، وفحص أنشطة المتعلم المعرفية ، يقدم تغذية راجعة للمتعلم عن درجة فهمه للمادة المتعلمة، يساعد المتعلم في معرفة وتحديد الجهد المتطلب لأداء المهمة، والاستراتيجيات المناسبة، يساعد المتعلم في الانتقال من مستوى التعلم الكمي العددي إلى مستوى التعلم النوعي(الباحث).

استراتيجيات ما وراء الفهم Metacomprehension Strategies :-

هناك مجموعة من الاستراتيجيات يستخدمها المتعلم لتحسين الفهم، وتتمثل فيما يأتي:-

١- **استراتيجية التوقع أو التحقق:** يشير التوقع إلى قدرة المتعلم على تخمين الأحداث التالية للنص بناءً على الأحداث السابقة، بينما يشير التحقق إلى قدرة المتعلم على التأكد من صحة توقعاته السابقة.

٢- **استراتيجية الاستعراض:** تشير استراتيجية الاستعراض إلى نظرة المتعلم الشاملة للنص؛ والتي تُسهم في تسهيل الفهم من خلال قيامها بتنشيط المعلومات العامة المرتبطة بموضوع النص التي توجد في البنية المعرفية السابقة للمتعلم؛ بهدف المساهمة في صنع التوقعات.

٣- **استراتيجية وضع الهدف:** وتهتم بضرورة تحديد المتعلم للهدف من عملية القراءة قبل البدء فيها.

٤- **استراتيجية سؤال الذات:** وتشير إلى قيام المتعلم بصياغة مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالنص، والتي يسعى للحصول على إجابات لها من خلال قراءته للنص.

٥- **استراتيجية تجهيز خطة من الخلفية المعرفية:** تهتم بتنشيط ودمج المعلومات ذات الصلة بموضوع النص الموجودة في الخلفية المعرفية السابقة للمتعلم، للمساهمة في تحسين قدرته على فهم النص، وتوليد مجموعة من الاستنتاجات التي من الممكن أن تجيب عنها أسئلة المتعلم السابقة.

٦- **استراتيجية التلخيص وتطبيق الاستراتيجيات العلاجية:** يشير التلخيص إلى مراقبة المتعلم لدرجة فهمه، من خلال قيامه بوضع محتوى النص في مجموعة من النقاط المختلفة، أما التطبيق فيشير إلى قدرة المتعلم على اختيار وتطبيق إحدى الاستراتيجيات الملائمة عند شعوره بعدم الفهم (Schallert & Kleima,1979, 8) و(Schmitt,1990, 455) و (Schmitt,1990, 455) و(عيسى،٢٠٠٧، ٣٥٢).

عمليات ما وراء الفهم Metacomprehension Processes :

أن عمليات ما وراء الفهم تشمل ما يأتي: **الوعي:** يعنى أن يكون المتعلم واعياً بفهمه كمتطلب ضروري للتعلم، فمعرفة المتعلم بحاجته لفهم مادة معينة يؤثر على طريقة تعلمه لها، فعندما تكون معلومات الفهم واضحة لديه ، يتمكن من تحديد نواحي قوة وضعف فهمه أثناء أداء مهام التعلم؛ مما يساعده فى اختيار وتطبيق استراتيجيات علاجية ملائمة لخصائص المادة المتعلمة؛ بهدف الإنجاز وتحقيق الأهداف (Miller) 1990,102:103, و(Moor, Zabrucky & Evans,1997, 460 : 461) و (حسانين وحسن،٢٠٠٦، ١٩٨).

التخطيط: أن أهمية التخطيط تتمثل في النقاط الأتية: – التخطيط الجيد هام وضروري للتعلم الفعال – يجعل المتعلم على وعي بحدوث عملية الفهم لديه.– يوجه انتباه المتعلمين نحو ما يريدون فهمه، واختيار الطريقة المثلى للتعلم، ومساعدتهم على تقييم فهمهم لما تعلموه. – يساعد المتعلمين على فهم العلاقة بين ما يوجد في بنيتهم المعرفية، وبين ما يستقبلونه من معلومات ومعارف جديدة (الفرماوي وحسن،٢٠٠٤، ٩٠).

المراقبة الذاتية: تشير المراقبة الذاتية إلى العملية التي يفحص بها المتعلم بشكل منتظم لأدائه للمهمة أثناء مواقف التعلم، وذلك من خلال طرحه لبعض الأسئلة مثل "هل أعي ما أقرأ؟، هل هناك مزيداً من المعلومات التي احتاج إليها حتي أصل لفهم أعمق لما أقرأ؟"، وتبدأ عملية المراقبة الذاتية قبل القراءة، وتستمر أثناء وبعد القراءة (شريف والسيد وسيد، ٢٠٠٣، ٢٠٦).

أبعاد ما وراء الفهم :

أشار (حسانين وحسن، ٢٠٠٦، ١٩٨) أن ما وراء الفهم يتمثل فى الأبعاد التالية: "التنظيم والاستراتيجية والسعة والمهمة والقلق والإنجاز والضبط" .

فى حين ذكر (Moor,Zabrucky&Evans,1997,460 :461)، (البرجس،٢٠١٠،٤٣) أن ما وراء الفهم يتمثل فى الأبعاد التالية: التنظيم ، الاستراتيجية، السعة ، المهمة ، القلق ، الإنجاز.

أبعاد ما وراء الفهم في الدراسة الحالية:-

انطلاقًا من عرض تصورات الباحثين المختلفة حول أبعاد ما وراء الفهم، قام الباحث بتحديد الأبعاد الأكثر شيوعًا لضمان قدر من الإتفاق عليها من قبل المتخصصين، ومن ثمَ يستطيع الباحث اختيار الأبعاد التي يتبناها في إعداد مقياس ما وراء الفهم المتضمن في الدراسة الحالية، ويوضح جدول(١) تكرارات أبعاد ما وراء الفهم كما وردت في الدراسات السابقة.

جدول (١)

تكرارات أبعاد ما وراء الفهم.

م	اسم البُعد	التكرار	م	اسم البُعد	التكرار
١	التنظيم	٩	٩	القدرة على التذكر	٢
٢	الاستراتيجية	٧	١٠	المراقبة	١
٣	السعة	٧	١١	القلق	١٠
٤	المهمة	٧	١٢	الوعي بالنص	١
٥	الوعي بالذات	١	١٣	التقييم	١
٦	المعرفة السابقة	١	١٤	الضبط	٧
٧	التسأول الذاتي	٣	١٥	الإنجاز	٧
٨	الإهتمام بالنص	٣	١٦	الخصائص السطحية للنص	٣

يتضح من جدول (١) أن هناك سبعة أبعاد هي الأكثر تكراراً، والتي تشكل أبعاد ما وراء الفهم في الدراسة الحالية، وهي: بُعد التنظيم، الاستراتيجية، السعة، المهمة، القلق، الضبط، الإنجاز، وهذه الأبعاد السبعة التي اعتمد عليها الباحث في بناء مقياس ما وراء الفهم المستخدم في الدراسة الحالية.

حيث ورد بُعد التنظيم تحت نفس المُسَمى في دراسة Moor, Zabrucky & (Evans ,1997)، (Anderson,2005, 42)، (حسانين وحسن،٢٠٠٦، ١٩٨)، (البرجس،٢٠١٠، ٤٣)، (عبدالكريم،٢٠١١، ٧٤)، Abdel Kareem(2014,59) ، وأطلقت عليه هذه الدراسات مصطلح بُعد التنظيم، بينما ورد بنفس المُسَمى في دراسات محمد وعبدالمجيد(٢٠٠٥، ١٣١)، محمد(٢٠٠٩، ١٤٧)، والزهراني والغرايبة(٢٠١٤، ٣)، Al Gharibeh(2014,5)، ولكن أطلقت عليه هذه الدراسات مصطلح مهارة التنظيم، في حين أنه ورد في دراسة الخولي(٢٠١٣، ٧٦) بمُسَمى أخر وهو التخطيط، إلا أنه يشير إلى نفس المعنى الذي أوضحته الدراسات المذكورة عاليه.

في حين ورد بُعد الاستراتيجية تحت نفس المُسَمى في دراسات Moor, Zabrucky & Evans, (1997,460)، حسانين وحسن(٢٠٠٦، ١٩٨)، البرجس(٢٠١٠، ٤٣)، وأطلقت عليه هذه الدراسات مصطلح بُعد الاستراتيجية، بينما ورد بنفس المُسَمى في دراسات محمد وعبدالمجيد(٢٠٠٥، ١٣١)، محمد (٢٠٠٩، ١٤٧)، الزهراني والغرايبة(٢٠١٤، ٣)، ولكن أطلقت عليه هذه الدراسات مصطلح مهارة الاستراتيجية، في حين أنه ورد في دراسة الخولي(٢٠١٣، ٧٦) بمُسَمى أخر وهو الوعي بالاستراتيجية، إلا أنه يشير إلى نفس المعنى.

ورد بُعد السعة تحت نفس الاسم في دراسات Moor, Zabrucky & Evans(1997, 460) وحسانين وحسن(٢٠٠٦، ١٩٨) والبرجس(٢٠١٠، ٤٣)، وأطلقت عليه هذه الدراسات مصطلح بُعد السعة، بينما ورد بنفس المُسَمى في دراسات محمد وعبدالمجيد(٢٠٠٥، ١٣١)، محمد(٢٠٠٩، ١٤٧)، الزهراني والغرايبة(٢٠١٤،

٣)، Al Gharibeh(2014,5) ، ولكن أطلقت عليه هذه الدراسات مصطلح مهارة السعة.

جاء بُعد المهمة تحت نفس المُسَمى في دراسات Moor, Zabrucky & Evans, (1997, 460)، حسانين وحسن(٢٠٠٦، ١٩٨)، البرجس(٢٠١٠، ٤٣)، وأطلقت عليه هذه الدراسات مصطلح بُعد المهمة، بينما ورد بنفس المُسَمى في دراسات محمد وعبدالمجيد(٢٠٠٥، ١٣١)، محمد(٢٠٠٩، ١٤٧)، الزهراني والغرايبة(٢٠١٤، ٣)، Al Gharibeh(2014,5) ولكن أطلقت عليه هذه الدراسات هذه الدراسات مصطلح مهارة المهمة.

في حين ورد بُعد القلق تحت نفس المُسَمى في دراسات Moor, Zabrucky & Evans (1997,460)،Anderson(2005,42)، حسانين وحسن(٢٠٠٦، ١٩٨)،البرجس(٢٠١٠، ٤٣) وعبدالكريم(٢٠١١، ٧٤)، Abdel Kareem(2014,59) ، وأطلقت عليه هذه الدراسات مصطلح بُعد القلق، بينما ورد بنفس المُسَمى في دراسات محمد وعبدالمجيد(٢٠٠٥، ١٣١)، محمد(٢٠٠٩، ١٤٧)، الزهراني والغرايبة(٢٠١٤، ٣) ،Al Gharibeh(2014,5)، ولكن أطلقت عليه هذه الدراسات مصطلح مهارة القلق، في حين أنه ورد في دراسة الخولي(٢٠١٣، ٧٦) بمُسَمى أخر حيث جاء متضمناً في تعريفها لبُعد التخطيط، إلا أنه يشير إلى نفس المعنى.

ورد بُعد الضبط تحت نفس الاسم في دراسات Moor, Zabrucky & Evans, (1997, 460)، حسانين وحسن(٢٠٠٦، ١٩٨)، البرجس(٢٠١٠، ٤٣)، وأطلقت عليه هذه الدراسات مصطلح بُعد الضبط، بينما ورد بنفس المُسَمى في دراسات محمد وعبدالمجيد(٢٠٠٥، ١٣١)، محمد(٢٠٠٩، ١٤٧)، الزهراني والغرايبة(٢٠١٤، ٣)، Al Gharibeh(2014,5) ولكن أطلقت عليه هذه الدراسات مصطلح مهارة الضبط.

جاء بُعد الإنجاز تحت نفس المُسَمى في دراسات Moor, Zabrucky & Evans, (1997, 460)، حسانين وحسن(٢٠٠٦، ١٩٨)، البرجس(٢٠١٠، ٤٣)، وأطلقت عليه هذه الدراسات مصطلح بُعد الإنجاز، بينما ورد بنفس المُسَمى في دراسات محمد وعبدالمجيد(٢٠٠٥، ١٣١)، محمد(٢٠٠٩، ١٤٧)، الزهراني والغرايبة(٢٠١٤، ٣)، Al Gharibeh(2014,5) ولكن أطلقت عليه هذه الدراسات مصطلح مهارة الإنجاز.

ويبرر الباحث استخدامه لمصطلح أبعاد ما وراء الفهم، دون مهارات ما وراء الفهم، لأن ما وراء الفهم تم قياسه كمفهوم يتضمن مجموعة من الأبعاد الناتجة من إجراء التحليل العاملي لمفردات مقياس ما وراء الفهم المتضمن في الدراسة الحالية.

مستويات ما وراء الفهم وخطها النمائي: أن مستويات ما وراء الفهم تتمثل فيما يأتي:

المستوى الأول: يطلق عليه المستوى السطحي يقوم فيه المتعلم بتطوير النص من حيث الشكل الذي يظهر فيه.

المستوى الثاني: يطلق عليه مستوى قاعدة النص، ويقوم فيه المتعلم بتمثيل المعلومات الواردة في النص، والتي تمت قراءتها من حيث المكونات الكتابية، وتقديم بعض الاستنتاجات البسيطة حول محتوى ومعنى النص، ويمكن النظر إلى قاعدة النص على أنها تلخيص للكلمات بصيغة افتراضية، ويجب أن يكون هناك تطابقًا للعناصر في قاعدة النص(التلخيص الذي قام به المتعلم) مع عناصر النص الأساسية.

المستوى الثالث: يسمى بمستوى أو نموذج الظرف، ويشير إلى قيام المتعلم ببناء وتمثيل الظروف التي وُجد فيها النص، اعتمادا على معلومات النص وعلى خبراته السابقة، فالنصوص عادة ما تقدم وصفًا دقيقًا للظروف التي وجدت فيها، ويوجد في هذا المستوى تكامل بين الأفكار التي يعرضها النص وبين معلومات المتعلم السابقة عن موضوع النص ذكر(Rawson, Dunlosky & MacDonald ,2002 ,510 ، Dunlosky, Hacker & Graesser ,2010, 83).

ما وراء الفهم والفهم Metacomprehension and Comprehension:

الفهم استحضار المعنى المناسب من خلال الربط الصحيح بين الفكرة واللفظ ، أو الربط بين المعنى والرموز اعتماداً على السياق الذي ورد فيه الكلام المقروء، وتنظيم وتوظيف الأفكار في أداء الأنشطة التي يمارسها المتعلم (أبو بكر،٢٠٠٢، ١٥٤).

أن درجة الفهم تحددها المعرفة السابقة للمتعلم، فكلما كانت المعرفة السابقة بالمعلومات المقدمة أوسع، كلما كان فهمه لها أعمق؛ وذلك يتيح للمتعلم فهم المضمون بسهولة، فهى لا تُشكل كل ما يعرفه المتعلم عن موضوع التعلم فقط، بل تنطوى لتشمل الهيكل المعرفي للمعلومات الواردة في موضوع التعلم، وطرق تنظيمها، مهارات الفهم التي يمتلكها ومعرفته بهدف التعلم (جروان،٢٠٠٧، ٥٤).

بينما يتضمن ما وراء الفهم استخدام المتعلم للاستراتيجيات الماوراء معرفية للتأكد من تحقيقه لأهداف موقف التعلم المرتبط بالفهم، في ضوء تقييمه لمدى فهمه للمادة المتعلمة، فالخبرة فيما وراء الفهم مسبوقة بنشاط معرفي، فعندما يقرأ المتعلم نصاً ما ولا يستطيع استيعابه، يدرك مدى إخفاقه ويبادر إلى استخدام ما وراء الفهم لتصحيح الموقف ومعالجة إخفاق الفهم لديه(Thiede & Anderson, 2003, 135).

أوضحت(Standiford,1984, 2) العلاقة بين ما وراء الفهم والفهم من خـــلال ما يلي:-

١- **فهم مرتفع – ما وراء فهم مرتفع:** يشير إلى المتعلمين الذين يعرفون، وهم على وعي بأنهم يعرفون، ولديهم القدرة على الفهم، وإدراك أن الفهم قد تم بالفعل من خلال المراقبة والاستخدام الأمثل للاستراتيجيات التي تسهل عليهم الفهم، فيتشكل لديهم وعي ببعض الموضوعات علي نحو جيد، وبعضها على نحو أقل، فالمتعلم الذي يُظهر

فهماً مرتفعاً وما وراء فهم مرتفع يحكم بأن أداءه أثناء مواقف التعلم كان جيداً وهو على وعي أنه كذلك.

٢- **فهم منخفض – ما وراء فهم مرتفع:** ويشير إلى المتعلمين الذين لا يعرفون ويعون أنهم لا يعرفون، وهم ضعيفي الفهم ويدركون إخفاقهم في الفهم من خلال تقويم الفهم أثناء التعلم، فيبادرون بإجراء بعض النشاطات التي يعالجون بها المشكلات القرائية التي أدت لإخفاقهم في الفهم، فالمتعلم الذي يُظهر فهماً منخفضاً وما وراء فهم مرتفع، يحكم بأن أدائه أثناء مواقف التعلم كان ضعيفًا، ويدرك أن أداءَه كان ضعيفًا، مما يساعده في تحليل أداءَه لمهام التعلم، ووضع خطة علاجية لتحسين الأداء.

٣- **فهم مرتفع – ما وراء فهم منخفض:** يشير إلى المتعلمين الذين يعرفون، ولكنهم لا يدركون أنهم يعرفون، الذين لديهم القدرة على إدراك الموضوع والحصول على المعنى، إلا أنهم لا يستطيعون تقدير درجة فهمهم لموضوع التعلم، فالمتعلم الذي يُظهر فهماً مرتفعاً وما وراء فهم منخفض يمكن أن يكون أدائه أثناء مواقف التعلم جيداً، ويدرك أن أداءَه كان ضعيفًا.

٤- **فهم منخفض – ما وراء فهم منخفض:** يشير إلى المتعلمين الذين لا يعرفون، ويعتقدون أنهم يعرفون، الذين ضعيفي الفهم، ولا يتوقفون أثناء الاستذكار ليُقَوموا فهمهم لموضوع التعلم، ولا يفحصون مشكلاتهم القرائية، فيصبحون غير قادرين على معرفة أسباب إخفاقهم في الفهم، فالمتعلم الذي يُظهر فهماً منخفضاً وما وراء فهم منخفض يكون أدائه أثناء مواقف التعلم ضعيفًا، ويعتقدون أن أداءَه كان جيداً.

وذلك يوضح المبرر لاختيار الباحث فيما وراء الفهم لمتغير الفرقة أولى ورابعة ومتغير التخصص أدبي وعلمي .

حيث هدفت دراسة (العلوان،٢٠١٢).إلى الكشف عن مستوى ما وراء الاستيعاب(ما وراء الفهم) وعلاقته بالتحصيل القرائي لدى عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال بالمملكة الأردنية الهاشمية، وتكونت عينة الدراسة من (٨٤٧) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكليات الجامعة تم اختيارهم عشوائيًا، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس ما وراء الفهم لـــــــــــ (Moor, Zabrucky & Evans(1997، واختبار الاستيعاب القرائي(الفهم القرائي)إعداد الباحث، وبإجراء المعالجات الإحصائية أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من مستويات ما وراء الاستيعاب لأفراد العينة، ووجود علاقة ارتباط دالة إحصائيًا بين ما وراء الاستيعاب والفهم.

بينما هدفت دراسة (الزهراني والغرايبة،٢٠١٤). إلى الكشف عن العلاقة بين ما وراء الاستيعاب (ما وراء الفهم) والقدرة على التذكر ومدى تأثرهما بمتغيري الفئة العمرية والجنس، ومدى إسهام ما وراء الاستيعاب في القدرة على التذكر لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٩٦) طالبًا وطالبة تم اختيارهم عشوائيًا من طلاب جامعة الملك سعود، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ذكور وإناث، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس ما وراء الفهم لـــ Moor, Zabrucky & Evans(1997)، واختبار القدرة على التذكر والمتضمن في اختبار ستانفورد بينيه الصورة الخامسة(٢٠١١). وبإجراء المعالجات الإحصائية أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ما وراء الاستيعاب تعود لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على التذكر لصالح الإناث، وعدم وجود دلالة إحصائية لما وراء الفهم في التنبؤ بالتذكر.

أجرى(Al Gharibeh,2014) دراسة هدفت إلى إمكانية التنبؤ بالعلاقة بين ما وراء الفهم والكفاءة الذاتية الأكاديمية في القراءة لغير الناطقين باللغة العربية،

وتكونت العينة من (٦٣) طالباً من طلاب جامعة الملك سعود من غير الناطقين باللغة العربية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس ما وراء الفهم لـــ Moor, Zabrucky & Evans(1997)، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية إعداد الباحث، وبإجراء المعالجات الإحصائية أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال إحصائيًا بين ما وراء الفهم والكفاءة الذاتية الأكاديمية.

أجرت (السلطانى،٢٠١٥). دراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين ما وراء الاستيعاب(ما وراء الفهم) وأساليب التعلم لـــ(ليسلي) لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي العلمي المتميزين وأقرانهم من العاديين، وتكونت العينة من(٣١٠) طالبًا وطالبة، قسموا إلى مجموعتين مجموعة الذكور بلغ عددهم(١٩٠) طالبًا، مجموعة الإناث بلـــــغ عددهن(١٢٠) طالبة، وقسمت كل مجموعة إلى مجموعتين (مجموعة المتميزين – مجموعة العاديين)، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس ما وراء الاستيعاب(ما وراء الفهم)إعداد الباحثة، قائمة أساليب التعلم لـــ(ليسلي)إعداد الباحثة، وبإجراء المعالجات الإحصائية توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال إحصائيًا بين ما وراء الاستيعاب وأساليب التعلم لـــــ(ليسلي)، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة الدراسة على قائمة أساليب التعلم لـــ(ليسلي) لصالح مجموعة المتميزين من الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة الدراسة في مقياس ما وراء الاستيعاب لصالح المتميزين من الإناث.

هدفت دراسة(بقيعي وهماش ،٢٠١٥) إلى بحث العلاقة بين ما وراء الاستيعاب(ما وراء الفهم) والفاعلية الذاتية لدى طلاب اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية، وتكونت العينة من (١٥١) طالباً وطالبة من جامعات الإسراء والزيتونة وكلية العلوم التربوية والآداب الجامعية (الأونروا) تم اختيارهم عشوائيًا، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس ما وراء الفهم لـــــ(Moor, Zabrucky& Evans(1997،

ومقياس الفاعلية الذاتية لـــ Mikulecky,Lioyd & Huang(1996). وبإجراء المعالجات الإحصائية للبيانات أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط في ما وراء الاستيعاب والفاعلية الذاتية لدى طلبة اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية تبعًا لمتغير المعدل التراكمي لصالح المعدل الأعلى، وعدم وجود فروق تبعًا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيًا بين الفاعلية الذاتية وما وراء الاستيعاب.

تعليق على الدراسات السابقة:

تم تطبيق معظم الدراسات على طلاب الجامعة عدا دراسة السلطاني (٢٠١٥) طبقت على طلاب المرحلة الإعدادية. توصلت بعض الدراسات مثل دراسة العلـــواني (٢٠١٢) إلى وجود علاقة بين ما وراء الاستيعاب والاستيعاب القرائي. و بـــين مـــا وراء الفهم والكفاءة الذاتية مثل دراسة AI Gharibeh (2014) وبين ما وراء الفهـــم والفاعلية الذاتية مثل دراسة بقيعي وهماش (١٠١٥) فضلاً عن تنوع أعداد العينات فى الدراسات من (٦٠) طالب الى (٨٤٧) طالباً والاساليب الاحصائية المستخدمة ما بـــين المتوسطات الحسابية وتحليل الانحدار.

فروض الدراسة:

١- تنتظم البنية العاملية لأبعاد ما وراء الفهم لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر؟

٢- لا تختلف البنية العاملية لأبعاد ما وراء الفهم لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر بإختلاف الفرق الدراسية (أولي – رابعة)؟

٣- لا تختلف البنية العاملية لأبعاد ما وراء الفهم لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر بإختلاف التخصص (أدبي – علمي)؟

إجراءات الدراسة:

أولا ـــ منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي(الذي يشتمل على التحليل العاملي لما وراء الفهم) ثم (مقارنة البنية العاملية لما وراء الفهم من حيث متغيرات (الفرقة الدراسية / التخصص).

ثانيًا: عينة الدراسة:

أ- عينة الخصائص السيكومترية للمقياس : تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من بين طلاب الفرقة الاولى والرابعة بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة شعب(اللغة العربية – اللغة الانجليزية – اللغة الفرنسية) من القسم الادبي وشعب (كيمياء وطبيعة – التاريخ الطبيعى – الرياضيات) خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٧ – ٢٠١٨م، والبالغ عددهم (٣٠٠) طالبًا من الاولي (١٥٠) طالبا والرابعة (١٥٠) طالباً، تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٧ – ٢١) سنة، حيث قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة عليهم وذلك لتقدير الخصائص السيكومترية لها .

ب – العينة الاساسية : تكونت عينة الدراسة من (٨٨٣) طالبًا بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٧ – ٢٠١٨م. والجدول التالي (٢) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (٢) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة

المشاركون	الفرقة الاولى	الفرقة الرابعة
طلاب الفرقة الاولى والرابعة بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة.	اللغة العربية – اللغة الفرنسية – اللغة الانجليزية – كيمياء وطبيعة –التاريخ الطبيى – الرياضيات	اللغة العربية – اللغة الفرنسية – اللغة الانجليزية – كيمياء وطبيعة – التاريخ الطبيعى – الرياضيات
عدد المشاركين	٤٤٣	٤٤٠
المجموع	٨٨٣ طالباً	

ثالثًا: أدوات الدراسة: مقياس ما وراء الفهم : (إعداد الباحث):-

١- **الهدف من المقياس:** يهدف المقياس الحالي إلى قياس ما وراء الفهم لدى طلاب كلية التربية.

٢- **خطوات بناء المقياس:** مر بناء المقياس بعدة خطوات وهى على النحو الآتي:

- الاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة المرتبطة بما وراء الفهم.
- الاستفادة من بعض المحاولات السابقة التي قامت بقياس ما وراء الفهم.
- الاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية الخاصة بقياس ما وراء الفهم مثل:
- مقياس ما وراء الفهم (Schmit ,1990) ومقياس (Moor, (1997 Zabrucky & Evans,
- مقياس ما وراء الفهم إعداد .(Anderson ,2005).مقياس ما وراء الفهم إعداد الخولي(٢٠١٣).
- من خلال الاطلاع على المقاييس تبين للباحث أن ما وراء الفهم متغير متعدد الأبعاد.
- حدد الباحث التعريف الإجرائي لما وراء الفهم، ولكل بعد من أبعاده على حده.

- أبعاد ما وراء الفهم هي :- التنظيم - الاستراتيجية - السعة - المهمة - القلق- الإنجاز - الضبط.

- صاغ الباحث (٨٤) عبارة ، حيث خصص لكل بُعد من أبعاد ما وراء الفهم (١٢) عبارة ، وارقام العبارات التى ليست بين قوسين عبارات موجبة وارقام العبارات التى بين القوسين سالبة وأمام كل عبارة من العبارات ثلاث استجابات متدرجة (دائماً -

أحياناً – نادراً)، يختار (الطالب) استجابة واحدة أمام العبارة وذلك بوضع علامة (✓)، ويوضح جدول (٣) توزيع العبارات التي تقيس كل بعد في الصورته الأولية للمقياس.

جدول (٣)

الصورة الأولية لتوزيع عبارات مقياس ما وراء الفهم على أبعاده ونسبها المئوية

م	البعد	عدد العبارات	أرقام العبارات بدون قوسين موجبة– بين القوسين سالبة	النسبة المئوية
١	التنظيم	١٢	١ ، (٢) ، ٣ ، ٤ ، (٥) ، (٦) ، ٧، (٨) ، ٩، ١٠ ، ١١ ، ١٢	١٤ .٢٩ %
٢	الاستراتيجية	١٢	١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، (١٨)، (١٩)، ٢٠، (٢١)، ٢٢، ٢٣، (٢٤)	١٤ .٢٩ %
٣	السعة	١٢	(٢٥)، ٢٦، ٢٧، ٢٨، (٢٩)، ٣٠، (٣١)، ٣٢، (٣٣)، (٣٤)، ٣٥، ٣٦	١٤ .٢٩ %
٤	المهمة	١٢	٣٧، ٣٨، (٣٩)، (٤٠)، ٤١، (٤٢)، ٤٣، (٤٤)، (٤٥)، ٤٦، ٤٧، ٤٨	١٤ .٢٩ %
٥	القلق	١٢	٤٩، (٥٠)، ٥١، (٥٢)، (٥٣)، ٥٤، (٥٥)، ٥٦، ٥٧، (٥٨)، (٥٩)، (٦٠)	١٤ .٢٩ %
٦	الإنجاز	١٢	٦١، (٦٢)، ٦٣، (٦٤)، ٦٥، ٦٦، ٦٧، ٦٨، ٦٩، ٧٠، (٧١)، ٧٢	١٤ .٢٩ %
٧	الضبط	١٢	٧٣، (٧٤)، (٧٥)، ٧٦، ٧٧، ٧٨، (٧٩)، ٨٠، ٨١، ٨٢، ٨٣، (٨٤)	١٤ .٢٩ %
٨	المجموع		٨٤	١٠٠ %

وقد راعى الباحث في إعداد وصياغة عبارات المقياس ما يلي :-

عدم ترتيب عبارات كل بُعد بشكل متسلسل حتى لا يتعرف الطالب على الهدف المراد قياسه من خلال تلك العبارات ، وللتغلب أيضاً على ما يعرف بالميل للاستجابة الثابتة، لذا تم وضع عبارات المقياس بشكل عشوائي في صورته النهائية. وضوح ومناسبة عبارات المقياس لعينة الدراسة. وضوح تعليمات المقياس واضحة ، ويجاب عن كل عبارة طبقا للاحتمالات الموضوعة لذلك ، وفيما يلي طريقة تصحيح المقياس. ويكون حساب درجات الطلاب بإعطاء الطالب درجة تتراوح من (١:٣) درجة على كل عبارة من عبارات المقياس . بذلك تصبح الدرجة الأدنى على المقياس هي (٨٤) والدرجة القصوى على المقياس هي (٢٥٢) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً : ثبات المقياس :- قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (٣٠٠) طالباً من طلاب الفرقة الاولى والرابعة بكلية التربية جامعة الأزهر ويوضح جدول (٤) التالي معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (٤) معاملات ثبات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس ما وراء الفهم (ن= ٣٠٠)

م	البعد	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
١	الاستراتيجية	٠,٦٩٣
٢	المهمة	٠,٦٥٢
٣	القلق	٠,٧٠٠
٤	التنظيم	٠,٧٠٩
٥	الإنجاز	٠,٦١٩

م	البعد	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
٦	الضبط	٠,٧٣٣
٧	السعة	٠,٧٠٣
	الدرجة الكلية	٠,٧٥٧

يتضح من الجدول أن معاملات ثبات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس ما وراء الفهم تراوحت ما بين (٠,٦١٩ – ٠,٧٥٧) وجميعها معاملات ثبات مقبولة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها باستخدام المقياس.

ثانياً :صدق المقياس: استخدم الباحث نوعين من الصدق هما:-

أ- صدق المحكمين: عرض الباحث المقياس في صورته الأولية على (٩) محكمين من الأساتذة المتخصصين في مجالي علم النفس التعليمي، والصحة النفسية ؛ وذلك لإبداء الرأي حول المقياس، مع إمكانية الإضافة أو الحذف أو التعديل لما يرونه مناسباً، ويوضح جدول (٥) نسب اتفاق المحكمين على مقياس ما وراء الفهم.

جدول (٥) نسب اتفاق المحكمين حول عناصر التحكيم على مقياس ما وراء الفهم (ن=٩)

م	عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
١	مدى ملائمة مفردات المقياس للتعريف الإجرائي لما وراء الفهم.	%١٠٠
٢	مدى ملائمة مفردات كل بُعد من أبعاد ما وراء الفهم للتعريف الإجرائي له.	%٨٨,٩
٣	مدى ملائمة صياغة عبارات المقياس لعينة الدراسة	%١٠٠
٤	مدى ملائمة ووضوح التعليمات مع طبيعة المقياس.	%١٠٠

يتضح من الجدول (٥) أن نسب اتفاق المحكمين على عبارات مقياس ما وراء الفهم تراوحت ما بين (٨٨,٩%- ١٠٠%) وهي نسب اتفاق مرتفعة. قام الباحث بإجراء بعض التعديلات التي اقترحها السادة المحكمين مثل (صياغة لغوية فى بعض العبارات والكلمات)، ويوضح جدول (٦) النسب المئوية لآراء المحكمين على عبارات مقياس ما وراء الفهم.

جدول (٦) النسب المئوية لأراء المحكمين على عبارات مقياس ما وراء الفهم (ن=٩)

م	نسبة الموافقة	م	نسبة الموافقة	م	نسبة الموافقة	م	نسبة الموافقة
١	%١٠٠	٢٢	%١٠٠	٤٣	%١٠٠	٦٤	%٨٨,٩
٢	%١٠٠	٢٣	%١٠٠	٤٤	%٨٨,٩	٦٥	%٨٨,٩
٣	%١٠٠	٢٤	%١٠٠	٤٥	%١٠٠	٦٦	%١٠٠
٤	%١٠٠	٢٥	%٨٨,٩	٤٦	%١٠٠	٦٧	%٨٨,٩
٥	%١٠٠	٢٦	%٨٨,٩	٤٧	%٨٨,٩	٦٨	%١٠٠
٦	%١٠٠	٢٧	%١٠٠	٤٨	%١٠٠	٦٩	%١٠٠
٧	%٨٨,٩	٢٨	%١٠٠	٤٩	%١٠٠	٧٠	%١٠٠
٨	%١٠٠	٢٩	%٨١,٨١	٥٠	%٨٨,٩	٧١	%١٠٠
٩	%١٠٠	٣٠	%١٠٠	٥١	%١٠٠	٧٢	%١٠٠
١٠	%١٠٠	٣١	%١٠٠	٥٢	%٨٨,٩	٧٣	%٨٨,٩
١١	%١٠٠	٣٢	%١٠٠	٥٣	%١٠٠	٧٤	%٨٨,٩
١٢	%٧٧,٨	٣٣	%١٠٠	٥٤	%١٠٠	٧٥	%٨٨,٩
١٣	%٨٨,٩	٣٤	%١٠٠	٥٥	%٨٨,٩	٧٦	%١٠٠
١٤	%٨٨,٩	٣٥	%٨٨,٩	٥٦	%١٠٠	٧٧	%١٠٠
١٥	%١٠٠	٣٦	%١٠٠	٥٧	%١٠٠	٧٨	%١٠٠
١٦	%١٠٠	٣٧	%٨٨,٩	٥٨	%١٠٠	٧٩	%١٠٠
١٧	%٧٧,٨	٣٨	%١٠٠	٥٩	%١٠٠	٨٠	%١٠٠

م	نسبة الموافقة	م	نسبة الموافقة	م	نسبة الموافقة	م	نسبة الموافقة
١٨	%١٠٠	٣٩	%١٠٠	٦٠	%٨٨,٩	٨١	%٧٧,٧
١٩	%١٠٠	٤٠	%٨٨,٩	٦١	%١٠٠	٨٢	%٨٨,٩
٢٠	%١٠٠	٤١	%١٠٠	٦٢	%١٠٠	٨٣	%١٠٠
٢١	%١٠٠	٤٢	%١٠٠	٦٣	%١٠٠	٨٤	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق (٦) أن نسب الاتفاق على عبارات المقياس تراوحت ما بين (٧٧,٨% – ١٠٠%) وهى نسبة عالية ومقبولة ، مما يدعوا إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس على أفراد العينة.

ب- الصدق العاملي Factorial Validity: وأجرى الباحث التحليل العاملي لمقياس ما وراء الفهم على عينة تتكون من (٣٠٠) طالباً من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة من التخصصات العلمية والأدبية، وتم إجراء التحليل العاملي لمصفوفة الإرتباط بطريقة المكونات الأساسية، وأخذ الباحث الحالي بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات، وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة إحصائيًا، ولإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويراً متعامِداً باستخدام طريقة الفاريماكس لـــ كايزر Kaiser Varimax ، وفي ضوء نتائج التحليل الإحصائي أمكن استخلاص (٧ عوامل) ، الجذر الكامن لكل منها أكبر من الواحد الصحيح، ويوضح جدول (٧) تشبعات العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس ما وراء الفهم.

جدول (٧) تشبعات العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمفردات مقياس ما وراء الفهم (ن= ٣٠٠)

م	تشبعات العوامل													
	العامل ١	م	العامل ٢	م	العامل ٣	م	العامل ٤	م	العامل ٥	م	العامل ٦	م	العامل ٧	
١٢	٠,٧٧٠	٣٢	٠,٧٩٣	٤٦	٠,٣٩٠	١	٠,٥١٩	٦٥	٠,٦٦٩	٣٦	٠,٦٧٦	٢٥	٠,٥٠٤	
١٣	٠,٧٤٩	٣٣	٠,٦٩٢	٤٧	٠,٤٥٥	٢	٠,٧٠٦	٦٦	٠,٣٨٥	٤٣	٠,٦٨٠	٢٧	٠,٤٨٥	
١٤	٠,٧٧٧	٣٤	٠,٧١٧	٤٨	٠,٣٣٤	٣	٠,٥٤٥	٦٧	٠,٥٣٣	٧٥	٠,٧٠٢	٢٩	٠,٤١٨	

البنية العاملية لما وراء الفهم لدي طلاب كلية التربية جامعة الازهر فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

م	تشبعات العوامل													
	العامل ١	م	العامل ٢	م	العامل ٣	م	العامل ٤	م	العامل ٥	م	العامل ٦	م	العامل ٧	م
١٥	٠,٧١٢	٣٥	٠,٧٩٤	٤٩	٠,٥٥٨	٤	٠,٦٩٧	٦٨	٠,٧٨١	٧٨	٠,٥٧١	٣٠	٠,٤٩٩	
١٦	٠,٧٤٠	٣٧	٠,٥٦٣	٥٠	٠,٤٣٣	٥	٠,٥٢٦	٦٩	٠,٥٥٣	٨٠	٠,٧١٩	٤٥	٠,٣٦٦	
١٧	٠,٦٦٠	٣٨	٠,٧٠٧	٥١	٠,٧٢٣	٦	٠,٧٧٢	٧٠	٠,٥٨٠	٨١	٠,٥٥٠	٧٦	٠,٧٥٦	
١٨	٠,٧٧٩	٣٩	٠,٨٠١	٥٢	٠,٧٠٠	٧	٠,٤١٧	٧١	٠,٦٦٩	٨٣	٠,٤٩٢	٨٢	٠,٥٠٤	
١٩	٠,٧٥٨	٤٠	٠,٦٩٤	٥٣	٠,٦٩٢	٨	٠,٧٩٤	٧٢	٠,٣٨٥			٨٤	٠,٤٨٥	
٢٠	٠,٨١٨	٤١	٠,٧١٤	٥٤	٠,٧٥٣	٩	٠,٥١٩	٧٧	٠,٧٨١					
٢١	٠,٧٩٩	٤٢	٠,٨٠٥	٥٥	٠,٦٤٧	١٠	٠,٧٠٦	٧٩	٠,٥٥٣					
٢٢	٠,٧٦١	٤٤	٠,٤٠٧	٥٦	٠,٦٠٥	١١	٠,٥٤٥							
٢٣	٠,٧٩٦	٧٤	٠,٥١٣	٥٧	٠,٤٧٣	٢٦	٠,٦٩٧							
٢٤	٠,٧٩٧			٥٨	٠,٥٨٤									
				٦٠	٠,٦٦٣									
				٦١	٠,٣٩٠									
				٦٢	٠,٣١٨									
				٦٣	٠,٥٧٨									
				٦٤	٠,٥١٥									
الجذر الكامن	٨,٩٠٥		٧,٩٨٧		٦,٩١٣		٦,٢٤٤		٤,٨٦٥		٤,٥١١		٣,٨٣٤	
نسبة التباين	١٠,٦٠٢ %		٩,٥٠٨ %		%٨,٢٣٠		%٧,٤٣٣		٥,٧٩٢ %		٥,٣٧١ %		%٤,٥٦٥	

يتضح من جدول (٦) الدلالة الإحصائية للعوامل المشتركة لعبارات مقياس ما وراء الفهم وهي كما يلي:

– اشتمل العامل الأول على (١٣) عبارة وهي (١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤) حيث تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا، تراوحت قيمها ما بين (٠,٦٦٠) و (٠,٨١٨)، وكان الجذر الكامن لها(٨,٩٠٥) بنسبة تباين بلغت(١٠,٦٠٢ %) حيث تشبعت جميع مفرداته تشبعًا موجبًا، وبفحص محتوى عبارات العامل الأول وجد أنها تكشف عن الفنيات التي يستخدمها الفرد لتحسين عملية الفهم لديه، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل (الاستراتيجية) وذلك لأنها الصفة الغالبة عليه.

– اشتمل العامل الثاني على (١٢) عبارة وهي (٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٤، ٧٤) تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا، تراوحت قيمها ما بين (٠,٤٠٧) و (٠,٨٠٥)، وكان الجذر الكامن لها (٧,٩٨٧) بنسبة تباين بلغت (٩,٥٠٨ %) حيث تشبعت جميع مفرداته تشبعًا موجبًا، وبفحص محتوى عبارات العامل الثاني وجد أنها تكشف معرفة الفرد لعمليات الفهم الأساسية لديه في مواقف التعلم، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل (المهمة)؛ وذلك لأنها الصفة الغالبة عليه.

– اشتمل العامل الثالث على (١٨) عبارة وهي (٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٥٧، ٥٨، ٦٠، ٦١، ٦٢، ٦٣، ٦٤) تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا، تراوحت قيمها ما بين (٠,٣١٨) و (٠,٧٥٣)، وكان الجذر الكامن لها (٦,٩١٣) بنسبة تباين بلغت (٨,٢٣٠%) حيث تشبعت جميع مفرداته تشبعًا موجبًا، وبفحص محتوى عبارات العامل الثالث وجد أنها تكشف عن الضغوط المرتبطة بأداء الفرد فى مواقف الفهم، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل (القلق)؛ وذلك لأنها الصفة الغالبة عليه.

– اشتمل العامل الرابع على (١٢) عبارة وهي (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ٢٦) تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا، تراوحت قيمها ما بين (٠,٤١٧) و (٠,٧٩٤)، وكان الجذر الكامن لها (٦,٢٤٤) بنسبة تباين بلغت (٧,٤٣٣ %) حيث تشبعت جميع مفرداته تشبعًا موجبًا، وبفحص محتوى عبارات العامل الرابع وجد أنها تكشف عن الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد لمواجهة الإخفاق في مواقف التعلم المرتبطة بالفهم، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل (التنظيم)؛ وذلك لأنها الصفة الغالبة عليه.

– اشتمل العامل الخامس على (١٠) عبارات وهي (٦٥، ٦٦، ٦٧، ٦٨، ٦٩، ٧٠، ٧١، ٧٢، ٧٧، ٧٩) تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا، تراوحت قيمها ما بين (٠,٤٥٣) و (٠,٧٨٦)، وكان الجذر الكامن لها(٤,٨٦٥) بنسبة تباين بلغت (٥,٧٩٢ %) حيث تشبعت جميع مفرداته تشبعًا موجبًا، وبفحص محتوى عبارات العامل الخامس وجد أنها

تكشف أهمية إدراك الفرد لمهاراته المستخدمة بكفاءة فى الفهم، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل (الإنجاز)؛ وذلك لأنها الصفة الغالبة عليه.

– اشتمل العامل السادس على (٧) عبارات وهي (٣٦، ٤٣، ٧٥، ٧٨، ٨٠، ٨١، ٨٣) تشبعت تشبعاً دالًا إحصائيًا، تراوحت قيمها ما بين تراوحت قيمها ما بين (٠,٤٩٢) و(٠,٧١٩)، وكان الجذر الكامن لها(٤,٥١١) بنسبة تباين بلغت (٥,٣٧١ %)، حيث تشبعت جميع مفرداته تشبعاً موجباً، وبفحص محتوى عبارات العامل السادس وجد أنها تكشف عن قدرة الفرد على التحكم والسيطرة في مهارات الفهم لديه، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل (الضبط)؛ وذلك لأنها الصفة الغالبة عليه.

– اشتمل العامل السابع على (٨) عبارات وهي (٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣٠، ٤٥، ٧٦، ٨٢، ٨٤) تشبعت تشبعاً دالًا إحصائيًا، تراوحت قيمها ما بين (٠,٣٦٦) و(٠,٧٧٦)، وكان الجذر الكامن لها(٣,٨٣٤) بنسبة تباين بلغت (٤,٥٦٥ %) حيث تشبعت جميع مفرداته تشبعاً موجباً، وبفحص محتوى عبارات العامل السابع وجد أنها تكشف إدراك الفرد لقدرات الفهم لديه، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل (السعة)؛ وذلك لأنها الصفة الغالبة عليه.

- العبارات رقم (٢٨، ٣١، ٥٩، ٧٣) غير متشبعين على أي عامل من العوامل السبعة؛ ولذلك تم حذفهم من المقياس، وأصبح عدد عبارات المقياس (٨٠) عبارة بدلًا من (٨٤) عبارة .

ثالثا : الاتساق الداخلي:

قام الباحث باختيار العينة التي بلغ عددها (٣٠٠) طالب من المستجيبين على المقياس موزعة على الفرقتين (الأولى والرابعة) وعلى التخصصات (علمي وأدبي) لحساب

صدق المحتوى الداخلي للمقياس من خلالها باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) بين كل درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس والجدول (٨) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس .

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٣٠٠)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	.١٢٩*	٢٢	.٣٤٢**	٤٣	.٣٧٥**	٦٤	.٣٢٨**
٢	.٤٥٦**	٢٣	.٢٨٠**	٤٤	.٤٤٢**	٦٥	-.٣٣٤**
٣	.٢٣٥**	٢٤	.٤٤٠**	٤٥	.٤٢٧**	٦٦	.٤٢٨**
٤	.٤١٧**	٢٥	.٤٥٣**	٤٦	.١٢٦*	٦٧	.٢٠٦**
٥	.٣٢٩**	٢٦	.٥٠٢**	٤٧	.٠١١	٦٨	.٥٠١**
٦	.٢٢٦**	٢٧	.٢٨٨**	٤٨	.٤٦٣**	٦٩	.٤٢٠**
٧	.٤٦٥**	٢٨	.١٤٩**	٤٩	.٥٢٢**	٧٠	.٤٤٨**
٨	.٤٩٤**	٢٩	.٤١٧**	٥٠	.١٠٢	٧١	.٣٧٣**
٩	.٤٦٣**	٣٠	.٣٦٤**	٥١	.٤٨٨**	٧٢	.٣٢٨**
١٠	.٤٤٩**	٣١	.٤٨٠**	٥٢	.٤٣٣**	٧٣	.٤٤٧**
١١	.٣٢٦**	٣٢	.٤٤٣**	٥٣	.٠٥٠	٧٤	.٢٥٠**
١٢	.٤٢٧**	٣٣	.٣٦٧**	٥٤	.٥٦٥**	٧٥	.٤٢٨**
١٣	.٤٤٠**	٣٤	.٣٨٤**	٥٥	.٤٦٦**	٧٦	.٣٧٧**
١٤	.٣٧٥**	٣٥	.٤٥٤**	٥٦	.٤٩٨**	٧٧	.٤١٢**
١٥	.٢٩٣**	٣٦	.٤٥٤**	٥٧	.١٧٤**	٧٨	.٤٨٤**
١٦	.٣٣١**	٣٧	.١٢٩*	٥٨	.٤٢٥**	٧٩	.٤٩٧**
١٧	.٢٠٢**	٣٨	.٤١٨**	٥٩	.٢٠٩**	٨٠	.٥٦٣**

١٨	.٤٥١**	٣٩	.١١٨*	٦٠	.٣٧٢**	٨١	.٤٢١**
١٩	.٢٠٣**	٤٠	.٣٢٤**	٦١	.٤٠٢**	٨٢	.٤٧٠**
٢٠	.٢٥٣**	٤١	.٣٥٤**	٦٢	.٣٦١**	٨٣	.٥١٧**
٢١	.٣٦٠**	١٢	.٢٧٥**	٦٣	.١٧٢**	٨٤	.٥١٥**

من الجدول يتبين أن معاملات الارتباط بين العبارات وبين المقياس ككل جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١) (٠,٠٥) مما يعني اتساق عبارات المقياس داخليا وعدم وجود قيم متطرفة أو غير مترابطة بأستثناء العبارات (٤٧-٥٠-٥٣). وبعد تقدير الخصائص السيكومترية للمقياس يوضح الجدول (٩) الصورة النهائية لتوزيع عبارات مقياس ما وراء الفهم على أبعاده ونسبها المئوية.

جدول (٩)

الصورة النهائية لتوزيع عبارات مقياس ما وراء الفهم على أبعاده ونسبها المئوية

م	البعد	عدد العبارت	أرقام العبارات	النسبة المئوية
١	الاستراتيجية	١٣	٢، ٩، ١٦، ٢٣، ٣٠، ٣٨، ٤٥، ٥٢، ٥٩، ٦٦، ٧٣، ٧٨، ٨٠	% ١٥,٢٥
٢	المهمة	١٢	٤، ١١، ١٨، ٢٥، ٣٢، ٤٠، ٤٧، ٥٤، ٥٧، ٦١، ٦٨، ٧٥	%١٥
٣	القلق	١٨	٥، ١٢، ١٧، ١٩،٢١، ٢٦، ٣١، ٣٤،٤١، ٤٨،٥٠، ٥٣، ٥٥، ٦٢، ٦٤، ٦٩،٧١، ٧٦،	% ٢٢,٥
٤	التنظيم	١٢	١، ٨، ١٥، ٢٢، ٢٩، ٣٧، ٤٤، ٥١، ٥٨، ٦٥، ٧٢، ٧٩	% ١٥
٥	الإنجاز	١٠	٦، ١٣، ٢٠، ٢٧، ٣٥، ٤٢، ٤٩، ٥٦، ٦٣، ٧٠	% ١٢,٥
٦	الضبط	٧	٧، ١٤، ٢٨،٣٣، ٣٦، ٤٣، ٧٧	% ٨,٧٥
٧	السعة	٨	٣، ١٠، ٢٤، ٣٩، ٤٦، ٦٠، ٦٧، ٧٤	% ١٠
	المجموع		٨٠	% ١٠٠

يتضح من جدول (٧) أن الصورة النهائية لمقياس ما وراء الفهم مكونة من (٨٠) عبارة ، موزعة على سبعة أبعاد.

إجراءات الدراسة: **أولا:** تم الاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة التي

تناولت مفهوم ما وراء الفهم وأبعاده .

ثانيا: بناء على ما أسفرت عنه الخطوة السابقة تم التوصل إلى الأبعاد التالية: الاستراتيجية ، التنظيم، المهمة، القلق ، السعة، الضبط، الانجاز. **ثالثا:** تم إعداد مقياس لقياس ما تهدف إليه هذه الأبعاد وذلك في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة. **رابعا:** تم التأكد من صلاحية المقياس قبل تطبيقه على العينة الأساسية وذلك بحساب الصدق والثبات واتضح من هذه الخطوة صلاحية هذا المقياس.

خامسا: تم تطبيق مقياس الدراسة على عينة بلغ عدد أفرادها ٨٨٣ طالباً من الفرقة الأولى والرابعة.

سادسا: رصدت درجات المقياس وتحليل الدرجات عاملياً باستخدام الحاسب الآلي للعينة الكلية، وكذلك عينة الفرقة الاولى على حدة، وعينة الفرقة الرابعة على حدة. **سابعا:** للتحقق من صدق الفروض التي يسعى البحث للتحقق من صدقها تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون. معامل ثبات ألفا كرونباخ.المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، باستخدام أسلوب التدوير المتعامد. وتم استخدام محك جليفورد لاعتماد التشبعات الأكثر من ٠,٣. **ثامنا:** تفسير النتائج والتوصل إلى أهم التوصيات والمقترحات:

نتائج الدراسة وتفسيرها:

١- **ينص الفرض الأول على أنه** " تنتظم البنية العاملية لما وراء الفهم لدى أفراد العينة الكلية تحت مجموعة من العوامل" وللتحقق من صدق الفرض أجري تحليل عاملي لاستجابات الطلاب على عبارات المقياس. وأسفر التحليل العاملي للعينة الكلية التي بلغ عددها (٨٨٣) طالباً عن ثمانية عوامل والجدول التالي (١٠) يوضح النتائج النهائية للتحليل العاملي وتشبعات العوامل.

جدول رقم (١٠) النتائج النهائية للتحليل العاملي وتشبعات العوامل (ن=٨٨٣)

م	تشبعات العوامل															
	العامل ١	م	العامل ٢	م	العامل ٣	م	العامل ٤	م	العامل ٥	م	العامل ٦	م	العامل ل٧	م	العامل ل٨	م
٢	٠,٣١٧	٤	٠,٣٦٦	٢٥	٠,٣١٦	١١	٠,٢١٣	١٢	٠,٣٠١	٦	٠,٥٢٧	١٤	٠,٢٤٨	١٩	٠,٣٧١	
٣	٠,٣٧٤	٥	٠,٣٣٢	٢٩	٠,٦٣٨	١٣	٠,٤٧٢	١٧	٠,٤٢٧	٢٨	٠,٣٦٠	١٥	٠,٥٥٩	٣٥	٠,٢٤٢	
٨	٠,٤٥٣	٧	٠,٤٧٥	٣٨	٠,٤٥٩	٣٦	٠,٣٥٨	٢٠	٠,٥٠١	٤٤	٠,٤٣٨	٣٠	٠,٤٦٣	٤١	٠,٥٢٧	
٩	٠,٤٤٢	١٦	٠,٣٥٠	٤٦	٠,٥٧٦	٤٩	٠,٤٤٨	٢٢	٠,٦٦٩	٥٥	٠,٥٨٦			٦٣	٠,٣٧٢	
١٠	٠,٣٨٤	١٨	٠,٥٢٣	٤٧	٠,٥٤٣	٥٧	٠,٤٨٨	٢٣	٠,٦٤٥	٦١	٠,٣٦٤			٧٨	٠,٥٠٧	
٢١	٠,٤٩٩	٢٤	٠,٣٧١	٦٠	٠,٥٠٦	٦٤	٠,٣٧٤	٣٧	٠,٢٢٥	٦٨	٠,٣٢٩					
٢٦	٠,٥٤٦	٣٤	٠,٣٨٩	٧٤	٠,٥٦٩	٦٥	٠,٤٧٧	٤٠	٠,٣٨٣							
٢٧	٠,٢٧٤	٣٩	٠,٣٦٦			٦٦	٠,٢٩٢									
٣١	٠,٣٣٠	٤٣	٠,٣٤٦			٧٢	٠,٣٥١									
٣٢	٠,٣٣٩	٤٥	٠,٥٢٥													
٣٣	٠,٥١٨	٥٠	٠,٤٦١													
٤٢	٠,٣٦٧	٥٦	٠,٣٤١													
٥٢	٠,٤١١	٧١	٠,٣١٧													
٥٣	٠,٣٨٠	٧٥	٠,٤٥٩													
٥٤	٠,٤٢٩	٧٦	٠,٥١٠													
٥٨	٠,٤٥٩	٧٧	٠,٣٤٦													
٥٩	٠,٤١٠															
٦٧	٠,٤٤١															
٦٩	٠,٤٥٧															
٧٠	٠,٦١٨															
٧٣	٠,٣٥١															
٧٩	٠,٤٢٣															
٨٠	٠,٥١٦															
الجذر الكامن	٦,٠٩١		٥,٣٥٢		٤,٢٠٨		٤,٠٢١		٣,٤٤٣		٣,٣٨٤		٢,٧٢٩		٢,٧١٣	
نسبة التباين	% ٧,٢٥١		% ٦,٣٧٢		% ٥,٠٠٩		% ٤,٧٨٧		% ٤,٠٩٩		% ٤,٠٢٨		% ٣,٢٤٩		% ٣,٢٣٠	

من خلال الجدول السابق (١٠) والذي يوضح التحليل العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية والتي نتج عنها بعد التدوير المتعامد ثمانية أبعاد تشبعت عليها

عبارات المقياس فيما عدا العبارات (١ – ٤٨ – ٥١ –٦٢) والتي لم تتشبع علـــى أي من تلك الأبعاد تشبعا دالا وفيما يلي وصف الأبعاد الناتجة للمقياس:

١- **العامل الاول :**

بلغت تشبعات هذا العامل (٢٣) تشبعاً وتراوحت التشبعات الدالة بين (٠,٣٣١: ٠,٦١٨) .

جدول (١١)

العبارات التي تشبع عليها العامل الأول من العوامل الفرعية لما وراء الفهم.

رقم العبارة	التشبع	العبارات
٢	٠,٣١٧	عندما أقرأ نصاً ما فإنني لا أقوم بترتيب المعلومات الواردة فيه.
٣	٠,٣٧٤	أنظم أفكاري عندما أقرأ نصاً جديداُ حتى أفهمه بسهولة.
٨	٠,٤٥٣	يصعب عليَ تنظيم الأفكار الواردة في النص المقروء.
٩	٠,٤٤٢	قبل أن أبدأ في قراءة نص ما فإنني أحدد الهدف من قراءته.
١٠	٠,٣٨٤	أثناء القراءة أرتب الأفكار الرئيسة للنص وما يرتبط بها من أفكار فرعية.
٢١	٠,٤٩٩	عندما أنتهى من قراءة نصاً جديداً فإننى أفهم معظمه.
٢٦	٠,٥٤٦	أستطيع تقديم شرحاً وافياً لنص ما عقب قراءتى له.
٢٧	٠,٢٧٤	عندما أقرأ نصاً ما فإنني لا استخدام الكلمات المفتاحية لفهمه.
٣١	٠,٣٣٠	أحرص على تقديم تفسيرات ذاتية حول النص المقروء عقب القراءة.
٣٢	٠,٣٣٩	أمتلك القدرة على فهم النصوص دون استخدام وسائل معينة على الفهم.
٣٣	٠,٥١٨	يصعب عليَ فهم التفاصيل الدقيقة للنص المقروء.
٤٢	٠,٣٦٧	يصعب عليَ تركيز الإنتباه لفهم الموضوعات المألوفة مقارنة بالموضوعات غير المألوفة.
٥٢	٠,٤١١	إذا ما طلب منى شرح نص لم أقرأه من قبل لا أشعر بالتوتر .
٥٣	٠,٣٨٠	يصعب عليَ فهم ما أقرأ عندما تكون حالتى النفسية سيئة.

رقم العبارة	التشبع	العبارات
٥٤	٠,٤٢٩	أقلق كثيراً عندما لا أستوعب المقصود من النص فور قراءته.
٥٨	٠,٤٥٩	أرتبك حينما تسلط عليَ الأضواء أثناء قراءتي للنصوص.
٥٩	٠,٤١٠	أستنتج أفكار النصوص المنظمة بسهولة دون غيرها.
٦٧	٠,٤٤١	أعتقد أن إمتلاك الفرد لمهارات الفهم الجيد شيئ يدعو للفخر.
٦٩	٠,٤٥٧	من المهم لدى أن أكون قادراً على فهم ما أقرأ من نصوص.
٧٠	٠,٦١٨	أحرص على العمل بجد وإجتهاد لتحسين قدرتي على فهم النصوص المقروءة.
٧٣	٠,٣٥١	أتحكم قليلاً في قدرتي على فهم النصوص المقروءة.
٧٩	٠,٤٢٣	تواجهني صعوبة في تقييم مهاراتي في فهم النص عندما يصعب عليَ إستيعابه.
٨٠	٠,٥١٦	أعدل مهارات الفهم المطلوبة لاستيعاب النص وفقاً لأحداثه.
الجذر الكامن	٦,٠٩١	
نسبة التباين	%٧,٢٥١	

سمي هذا العامل بعد فحص مضمون عباراته الدالة ب (الاستراتيجية) .

٢- العامل الثاني :

بلغت تشبعات هذا العامل (١٦) تشبعاً وتراوحت التشبعات الدالة بين (٠,٣٣٢ :٠,٥٢٥).

جدول (١٢)

العبارات التي تشبع عليها العامل الثاني من العوامل الفرعية لما وراء الفهم.

رقم العبارة	التشبع	العبارات
٤	٠,٣٦٦	أبدأ بالتدرج في قراءة الموضوعات الجديدة حتى يسهل فهمها.
٥	٠,٣٣٢	تركيزي ضعيف على التفاصيل الدقيقة للنص أثناء القراءة.
٧	٠,٤٧٥	أضع بعض الخطوط والإشارات تحت نقاط النص المهمة أثناء القراءة.
١٦	٠,٣٥٠	أعمل على ربط المعلومات الواردة في النص في مخطط مفاهيمي.
١٨	٠,٥٢٣	أثناء قراءتي للنص فإنني لا أسعى لربط المعلومات الواردة فيه بمعلوماتى السابقة.
٢٤	٠,٣٧١	أثناء قراءتي للنص لا أدون بعض الملاحظات حول الأفكار الواردة فيه.
٣٤	٠,٣٤٦	عقب قراءتي للنص لا يمكنني صياغة أفكاره فى نقاط واضحة ومحددة.
٣٩	٠,٣٨٩	أجد صعوبة في تطبيق ما فهمته من قراءاتي للنصوص المختلفة في مواقف لاحقة.
٤٣	٠,٣٦٦	أثناء قراءتي للنص فإنني أميز بين الحقائق والأراء

رقم العبارة	التشبع	العبارات
		الواردة فيه.
٤٥	٠,٣٤٦	أستوعب المعلومات المجردة في النص المقروء أكثر من المعلومات المحسوسة.
٥٠	٠,٤٦١	أشعر بالضيق عندما أجد قدرتى على فهم المقروء ليست جيدة مثل باقى زملائى.
٥٦	٠,٣٤١	أشعر بالإرتباك عندما أكون في موقف يتعين علي فيه فهم أشياء جديدة.
٧١	٠,٣١٧	أحرص علي عدم ملاحظة زملائي لضعف قدرتي على فهم المقروء.
٧٥	٠,٤٥٩	إذا ما داومت علي القراءة فإن قدرتي علي فهم ما أقرأ سوف تتحسن.
٧٦	٠,٥١٠	أثناء قراءتي لأحداث النص يمكنني تغيير طريقة تفكيري حتى أستوعب أفكاره.
٧٧	٠,٥٢٥	أعزز مهارات الفهم لدي من خلال قراءاتي للموضوعات المتنوعة.
الجذر الكامن	**٥,٣٥٢**	
نسبة التباين	**%٦,٣٧٢**	

سمي هذا العامل بعد فحص مضمون عباراته الدالة بـــ (المهمة) .

٣- العامل الثالث :

بلغت تشبعات هذا العامل (٧) تشبعاً وتراوحت التشبعات الدالة بين (٠,٣١٦: ٠,٦٣٨) .

جدول (١٣) العبارات التي تشبع عليها العامل الثالث من العوامل الفرعية لما وراء الفهم.

رقم العبارة	التشبع	العبارات
٢٥	٠,٣١٦	يصعب عليَ فهم المقالات المنشورة فى الصحف اليومية.
٢٩	٠,٦٣٨	أثق فى قدرتى على إستيعاب ما أقرأ من نصوص.
٣٨	٠,٤٥٩	أثناء قراءتي للنصوص الصعبة فإنني أفكر في أحداثها حتى أفهمها.
٤٦	٠,٥٧٦	أثناء قراءتى للنصوص فإننى أميز ما بين المعلومات السهلة والصعبة أثناء إستيعابي
٤٧	٠,٥٤٣	عندما أقرأ نصاً ما فإنني أسعى إلى التكامل بين معارفي السابقة حتى أفهمه.
٦٠	٠,٥٠٦	أشعر بالرضا عندما لا أفهم أفكار النص المقروء.
٧٤	٠,٥٦٩	يصعب عليَ تقويم فهمي للنصوص بعد قراءتها.
الجذر الكامن	٤,٢٠٨	
نسبة التباين	%٥,٠٠٩	

سمي هذا العامل بعد فحص مضمون عباراته الدالة بـــــــ (القلق) .

٤- **العامل الرابع** : بلغت تشبعات هذا العامل (٩) تشبعاً وتراوحت التشبعات الدالة بين (٠,٣١٣: ٠,٤٨٨) .

جدول (١٤) العبارات التي تشبع عليها العامل الرابع من العوامل الفرعية لما وراء الفهم.

رقم العبارة	التشبع	العبارات
١١	٠,٣١٣	أضع قوائم لتجميع المعلومات الواردة في النص أثناء القراءة حتى أفهمه بشكل أفضل.
١٣	٠,٤٧٢	للتأكد من فهمي لنص ما بعد قراءته أقوم بكتابة ملخصاً له.
٣٦	٠,٣٥٨	أستطيع التمكن من فهم محتوى القصص والروايات.
٤٩	٠,٤٤٨	تواجهنى صعوبة بالغة فى فهم ما أقرأ عندما أكون قلقاً.
٥٧	٠,٤٨٨	أجد صعوبة بالغة في فهم النصوص عندما أكون منفعلاً.
٦٤	٠,٣٧٤	يصعب عليَ تقديم رأيً جيداً فيما قرأت من نصوص.
٦٥	٠,٤٧٧	لدى دافعية عالية لفهم النصوص التى أقرؤها حديثاً.
٦٦	٠,٣٩٢	أفضل تحرى الدقة أثناء قراءة النصوص حتى أفهمها بشكل جيد.
٧٢	٠,٣٥١	تواجهني صعوبة في تقديم بعض الإفتراضات حول النص المقروء عقب الإنتهاء من قراءته.
الجذر الكامن	٤,٠٢١	
نسبة التباين	%٤,٧٨٧	

سمي هذا العامل بعد فحص مضمون عباراته الدالة بـــ (التنظيم) .

٥- العامل الخامس : بلغت تشبعات هذا العامل (٧) تشبعاً وتراوحت التشبعات الدالة بين (٠,٣٠١: ٠,٦٦٩).

جدول (١٥)

العبارات التي تشبع عليها العامل الخامس من العوامل الفرعية لما وراء الفهم.

رقم العبارة	التشبع	العبارات
١٢	٠,٣٨٣	أحدد النقاط والمعلومات التي أعتقد أنها أساسية لفهم النص أثناء القراءة.
١٧	٠,٤٢٧	حتى أتمكن من استيعاب نص ما أنشئ في عقلي صوراً تخيلية لأحداثه.
٢٠	٠,٥٠١	أتحدث مع نفسي أثناء قراءتى للنص حول ما يدور فيه من أفكار ومعلومات حتى أستوعبه
٢٢	٠,٦٦٩	ألقى نظرة سريعة على النص الصعب حتى أعرف مضمونه قبل قراءته بعمق.
٢٣	٠,٦٤٥	أبتكر قصة قصيرة لأحداث النص المقروء حتي أتمكن من إستيعابه بسهولة.
٣٧	٠,٣٠١	أحلل أدائي في فهم النصوص التى تتسم بالغموض والأثارة عقب قراءتي لها.
٤٠	٠,٢٢٥	أثناء قراءتي للنص لا أحدد المعلومات المهمة من غير المهمة الواردة فيه.
الجذر الكامن	**٣,٤٤٣**	
نسبة التباين	**%٤,٠٩٩**	

سمي هذا العامل بعد فحص مضمون عباراته الدالة بـــــــ (الانجاز).

٦- **العامل السادس** : بلغت تشبعات هذا العامل (٦) تشبعاً وتراوحت التشبعات الدالة بين (٠,٣٢٩: ٠,٥٢٧) .

جدول (١٦) العبارات التي تشبع عليها العامل السادس من العوامل الفرعية لما وراء الفهم.

رقم العبارة	التشبع	العبارات
٦	٠,٥٢٧	عند قرائي للنص فإنني لا أصنف عناصره حسب التشابه والإختلاف فيما بينها.
٢٨	٠,٣٦٢	لا يمكنني فهم عناوين الكتب أو الموضوعات التى أقرؤها.
٤٤	٠,٤٣٨	أقرأ النصوص ذات التفاصيل الكثيرة دون التفكير في الفائدة التي تعود عليَ من قراءتها.
٥٥	٠٥٨٦	أرضى عن نفسى إذا لم أفهم أفكار النص المقروء بسهولة.
٦١	٠,٣٦٤	أستفيد من معلوماتى السابقة فى فهم النص أثناء القراءة.
٦٨	٠,٣٢٩	أتلقى ثناءاً من زملائي على قدرتي على فهم مضمون ما أقرأ.
الجذر الكامن	٣,٣٨٤	
نسبة التباين	%٤,٠٢٨	

سمي هذا العامل بعد فحص مضمون عباراته الدالة بـــــــ (الضبط)

٧- **العامل السابع** : بلغت تشبعات هذا العامل (٣) تشبعاً وتراوحت التشبعات الدالة بين (٠,٢٤٨: ٠,٥٥٩).

جدول (١٧) العبارات التي تشبع عليها العامل السابع من العوامل الفرعية لما وراء الفهم.

رقم العبارة	التشبع	العبارات
١٤	٠,٢٤٨	أجد صعوبة في فهم الأفكار الواردة فى النص بسهولة.
١٥	٠,٥٥٩	أحرص على القراءة الجهرية للنصوص حتى أفهمها بشكل أفضل.
٣٠	٠,٤٦٣	أقوم بتجزئة النص المقروء أثناء القراءة حتى يسهل عليَّ فهمه.
الجذر الكامن	**٢,٧٢٩**	
نسبة التباين	**%٣,٢٤٩**	

سمي هذا العامل بعد فحص مضمون عباراته الدالة بـــــــ (السعة) .

٨- **العامل الثامن** : بلغت تشبعات هذا العامل (٥) تشبعاً وتراوحت التشبعات الدالة بين (٠,٢٤٢: ٠,٥٢٧) .

جدول (١٨) العبارات التي تشبع عليها العامل الثامن من العوامل الفرعية لما وراء الفهم.

رقم العبارة	التشبع	العبارات
١٩	٠,٥٠٧	أثناء القراءة لا أقوم برسم مخططات ذهنية للمعلومات الواردة فى النص.
٣٥	٠,٢٤٢	أثناء قراءتي لنص ما فإنني أفهم تتابع أحداثه بسهولة.
٤١	٠,٥٢٧	عند قراءتي لنص ما فإنني أُركب أحداثه معاً لأصل إلى أفكار ذات معنى ودلالة.
٦٣	٠,٣٧٢	يعجبنى الأفراد ذوو القدرة الجيدة على فهم المقروء.
٧٨	٠,٣٧١	أفهم عنوان النص حتى أتمكن من استيعاب أحداثه.
الجذر الكامن	٢,٧١٣	
نسبة التباين	%٣,٢٣٠	

سمي هذا العامل بعد فحص مضمون عباراته الدالة بـــــ (الوعي) .

من التحليل السابق والذي يتبين منه أن العبارات بمقياس ما وراء الفهم لدى العينة الكلية تنتظم في مجموعة من العوامل وعددها ثمانية عوامل تشبعت عليها جميع العبارات البالغ عددها (٧٦) عبارة ، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين العوامل الناتجة.

جدول رقم (١٩) مصفوفة الارتباط بين العوامل

العوامل	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن
العامل الأول								
العامل الثاني	٠,٠١٢							
العامل الثالث	٠,٣١٦	٠,١٧٨						
العامل الرابع	٠,٦٦٠	٠,٤٣٢	٠,٠٤٨					
العامل الخامس	٠,١٦٠	٠,٢٧٩	٠,١١٣	٠,٠٢٠				
العامل السادس	٠,١٠١	٠,٠٨٢	٠,٠١١	٠,٤٧٨	٠,١٥٩			
العامل السابع	٠,٢٩١	٠,٤٨٩	٠,٣٠٣	٠,٠٦٩	٠,٣٧٠	٠,٢٥٩		
العامل الثامن	٠,٠٥٩	٠,٤١٢	٠,٢٤٦	٠,٦١٦	٠,١٣٥	٠,٢٣٧	٠,٥٥٧	

من الجدول السابق(١٩) يتبين أن معاملات الارتباط بين العوامل الناتجة عن التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد جاءت مرتفعة بين بعض العوامل وضعيفة بين البعض الآخر كالتالي:

- جاءت أعلى قيمة ارتباط للعامل الأول مع العامل الرابع بقيمة (٠,٦٦٠) ومع العامل الثالث بقيمة (٠,٣١٦)، بينما أقل قيمة ارتباط جاءت مع العامل الثاني بقيمة (٠,٠١٢).
- أما العامل الثاني فقد جاءت أعلى قيمة ارتباط له مع العامل السابع بقيمة (٠,٤٨٩) ثم العامل الرابع بقيمة (٠,٤٣٢) أما أقل ارتباط له فكان مع العامل السادس بقيمة (٠,٠٨٢).

- جاءت أعلى قيمة ارتباط للعامل الثالث مع العامل السابع بقيمة (٠,٣٠٣) ومع العامل الثامن بقيمة (٠,٢٤٦)، بينما أقل قيمة ارتباط جاءت مع العامل الأول بقيمة (٠,٠٥٩).
- جاءت أعلى قيمة ارتباط للعامل الرابع مع العامل الثامن بقيمة (٠,٦١٦) ومع العامل السادس بقيمة (٠,٤٧٨)، بينما أقل قيمة ارتباط جاءت مع العامل الخامس بقيمة (٠,٠٢٠).
- جاءت أعلى قيمة ارتباط للعامل الخامس مع العامل الثاني بقيمة (٠,٢٧٩) ومع العامل الأول بقيمة (٠,١٦٠)، بينما أقل قيمة ارتباط جاءت مع العامل الرابع بقيمة (٠,٠٢٠).
- جاءت أعلى قيمة ارتباط للعامل السادس مع العامل الثاني بقيمة (٠,٤٧٨) ومع العامل الخامس بقيمة (٠,١٥٩)، بينما أقل قيمة ارتباط جاءت مع العامل الثالث بقيمة (٠,٠١١).
- جاءت أعلى قيمة ارتباط للعامل السابع مع العامل الرابع بقيمة (٠,٤٨٩) ومع العامل الخامس بقيمة (٠,٣٧٠)، بينما أقل قيمة ارتباط جاءت مع العامل الرابع بقيمة (٠,٠٦٩).
- جاءت أعلى قيمة ارتباط للعامل الثامن مع العامل الرابع بقيمة (٠,٦١٦) ومع العامل السابع بقيمة (٠,٥٥٧)، بينما أقل قيمة ارتباط جاءت مع العامل الاول بقيمة (٠,٠٥٩).

من خلال التحليل السابق يمكن القول بأن البنية العاملية لمقياس ما وراء الفهم لدى العينة الكلية من طلاب كلية التربية بالفرقتين الاولي والرابعة تنتظم تحت مجموعة من العوامل مما يمكن معه قبول الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على:

"تنتظم البنية العاملية لما وراء الفهم لدى أفراد العينة الكلية تحت مجموعة من العوامل"

٢- الفرض الثاني: ينص الفرض على أنه **"لا تختلف البنية العاملية لما وراء الفهم لدى أفراد عينة الدراسة في ضوء متغير الفرقة الدراسية (الأولى – الرابعة)**. وللتحقق من صدق هذا الفرض أجرى تحليل عاملي لاستجابات الطلاب على عبارات المقياس. وأسفر التحليل العاملي لعينة الفرقة الاولى التي بلغ عددها (٤٨٣) طالباً عن سبعة عوامل. والجدول التالي (٢٠) يوضح النتائج النهائية للتحليل العاملي وتشبعات العوامل.

م	تشبعات العوامل													
	العامل ١	م	العامل ٢	م	العامل ٣	م	العامل ٤	م	العامل ٥	م	العامل ٦	م	العامل ٧	م
٨	٠,٤٥٠	٤	٠,٣٥٨	٢	٠,٣٧٨	٢٩	٠,٦٤١	١٢	٠,٣٨٨	٣	٠,٣٢٢	١	٠,٤١٣	
٢١	٠,٣٦٣	٥	٠,٤٣٥	٩	٠,٤١٨	٣٨	٠,٤٨٨	١٧	٠,٤١٢	٣٥	٠,٤٣٠	٧	٠,٤١٢	
٣٦	٠,٥٤٢	٦	٠,٣٢٧	١٠	٠,٤٤٨	٤٦	٠,٥٤٢	١٩	٠,٣١٩	٣٧	٠,٤٦٦	١٣	٠,٣٤٨	
٤٢	٠,٣٩١	١١	٠,٣٠٩	١٤	٠,٥٦٦	٦٠	٠,٥٧٧	٢٠	٠,٤٧٥	٤٨	٠,٦١٢			
٥٠	٠,٣٦٢	١٦	٠,٣٠٣	٢٤	٠,٣٨٧	٦٨	٠,٣٦٦	٢٢	٠,٦٥٥	٥٥	٠,٥٢٥			
٥٣	٠,٣٣٠	١٨	٠,٤٣٦	٢٥	٠,٤٥٢	٧٤	٠,٦٠٦	٢٣	٠,٥٨٧					
٥٤	٠,٤١٩	٣٢	٠,٥٨٢	٢٦	٠,٥٧٤			٤٠	٠,٤١٦					
٥٨	٠,٣٩١	٣٣	٠,٥٣١	٣٠	٠,٥٨١			٤٥	٠,٣١٠					
٥٩	٠,٤٩٣	٣٤	٠,٣٩٩	٣١	٠,٣٢٣									
٦٢	٠,٣٨٧	٤١	٠,٤٦١	٣٩	٠,٣٧٨									
٦٦	٠,٤٠٥	٤٩	٠,٦٢٣	٤٧	٠,٤٨٢									
٦٧	٠,٣٣٥	٥٧	٠,٥٤٥	٥٢	٠,٥٣٨									
٦٩	٠,٤٠٧	٦٤	٠,٤٢٥	٦١	٠,٤١٧									
٧٠	٠,٣٠٣	٦٥	٠,٣٧١											
٧١	٠,٣٨٣													
٧٢	٠,٤٤١													
٧٣	٠,٤٦٧													

م	تشبعات العوامل													
	العامل ١	م	العامل ٢	م	العامل ٣	م	العامل ٤	م	العامل ٥	م	العامل ٦	م	العامل ٧	م
٧٥	٠,٤٧٣													
٧٦	٠,٤٧٠													
٧٧	٠,٣٣٧													
٧٨	٠,٣٧٧													
٧٩	٠,٣١٣													
الجذر الكامن	٦,٤٥٧		٤,٨٤٤		٤,٥٥٦		٣,٧٦٣		٣,٢٨٦		٣,٢٣٥		٢,٦٤٥	
نسبة التباين	٧,٦٨٧ %		٥,٧٦٧ %		٥,٤٢٤ %		٤,٤٨٠ %		٣,٩١٢ %		٣,٨٥١ %		٣,١٤٩ %	

جدول رقم (٢٠) النتائج النهائية للتحليل العاملي وتشبعات العوامل الفرقة الأولى (ن=٤٨٣)

يتضح من الجدول (٢٠) والذي يوضح التحليل العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية والتي نتج عنها بعد التدوير المتعامد لعبارات مقياس ما وراء الفهم لدى طلاب الفرقة الأولى تنتظم في مجموعة من العوامل وعددها سبعة عوامل تشبعت عليها جميع العبارات البالغ عددها (٨٠) عبارة ما عدا العبارات التالية (١٥-٢٧-٢٨-٤٣-٤٤-٥١-٥٦-٦٣- ٨٠). يكشف الجدول عن تشبع (٢٢) عبارة بالعامل الأول، و (١٤) عبارة بالعامل الثاني، و (١٣) عبارة بالعامل الثالث، و (٦) عبارات بالعامل الرابع، و (٨) عبارات بالعامل الخامس، و (٥) عبارات بالعامل السادس، و (٣) عبارات بالعامل السابع. والجدول (٢١) يوضح معاملات الارتباط بين العوامل الناتجة.

جدول رقم (٢١) مصفوفة الإرتباطات بين العوامل بعد التدوري المتعامد

العوامل	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع
العامل الأول							
العامل الثاني	٠,٠٧١						
العامل الثالث	٠,٣٧٦	٠,٣٤٧					
العامل الرابع	٠,١٧٩	٠,٥٦٧	٠,٦٨٩				
العامل الخامس	٠,١٧٦	٠,١٥٨	٠,١٤٧	٠,٣٥٩			
العامل السادس	٠,٣٤٨	٠,٣٦١	٠,٤٦٨	٠,٤٤٦	٠,٣٥٧		
العامل السابع	٠,٥٠٥	٠,٣٨٤	٠,١٧١	٠,٠٣٧	٠,٥١٨	٠,٥١٠	

من الجدول يتضح أن: أعلى قيمة ارتباط للعامل الأول جاءت مع العامل السابع بقيمة (٠,٥٠٥) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل الثاني (٠,٠٧١). وأعلى قيمة ارتباط للعامل الثاني جاءت مع العامل السابع بقيمة (٠,٣٨٤) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل الخامس (٠,١٥٨). وأعلى قيمة ارتباط للعامل الثالث جاءت مع العامل الرابع بقيمة (٠,٦٨٩) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل الخامس (٠,١٤٧). وأعلى قيمة ارتباط للعامل الرابع جاءت مع العامل الثاني بقيمة (٠,٥٦٧) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل السابع (٠,٠٣٧). وأعلى قيمة ارتباط للعامل الخامس جاءت مع العامل السابع بقيمة (٠,٥١٨) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل الثالث (٠,١٤٧). وأعلى قيمة ارتباط للعامل السادس جاءت مع العامل السابع بقيمة (٠,٥١٠) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل الأول (٠,٣٤٨). وأعلى قيمة ارتباط للعامل السابع جاءت مع العامل السادس بقيمة (٠,٥١٨) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل الثالث (٠,١٧١).

الفرض الثاني: ينص الفرض على أنه "**لا تختلف البنية العاملية لما وراء الفهم لدى أفراد عينة الدراسة في ضوء متغير الفرقة الدراسية (الأولى – الرابعة).** وللتحقق من صدق هذا الفرض أجرى تحليل عاملي لاستجابات الطلاب على عبارات المقياس. وأسفر التحليل العاملي لعينة الفرقة الرابعة التي بلغ عددها (٤٠٠) طالباً عن (١٠) عوامل. والجدول التالي (٢١) يوضح النتائج النهائية للتحليل العاملي وتشبعات المتغيرات على العوامل.

جدول رقم (٢٠) النتائج النهائية للتحليل العاملي وتشبعات العوامل الفرقة الرابعة (ن= ٤٠٠)

	تشبعات العوامل																			
	العامل١	م	العامل٢	م	العامل٣	م	العامل٤	م	العامل٥	م	العامل٦	م	العامل٧	م	العامل٨	م	العامل٩	م	العامل ١٠
٣	٠,٤٥٦	٤	٠,٦١٥	١٦	٠,٦٠٥	٢٥	٠,٣٠٦	٢	٠,٣٨٣	٦	٠,٧٣٠	١١	٠,٦٢٢	٤٠	٠,٤٩٤	١	٠,٣١٩	٥	٠,٦٢٤
٨	٠,٤٥٧	٧	٠,٦٠٠	١٨	٠,٥٠٤	٢٩	٠,٥٩٤	١٧	٠,٥٥٩	٢٨	٠,٤٨٢	١٤	٠,٥٢٣	٤٧	٠,٤٤٠	٣٥	٠,٥٥٩	١٢	٠,٤٦٤
٩	٠,٤٤٩	١٠	٠,٣٣٧	٢٤	٠,٤٣٨	٣٠	٠,٦٨٩	٢٠	٠,٦٢٨	٥٥	٠,٦٠٦	١٥	٠,٤٥٢	٤٨	٠,٧٠٣	٤٤	٠,٤٧٠	١٩	٠,٥٩٤
٢١	٠,٥٣٣	١٣	٠,٥٦٢	٣٩	٠,٤١٠	٣٦	٠,٣٠٩	٢٢	٠,٧٥٦	٦٨	٠,٣٧٤	٥١	٠,٤٤٥	٦٤	٠,٥٢٥	٦١	٠,٦٥٠		
٢٦	٠,٤٩٣	٣٢	٠,٥٥٤	٥٠	٠,٥٢٦	٣٧	٠,٤٠٢	٢٣	٠,٤٣٩	٧٦	٠,٤٢٠								
٣١	٠,٣٠٩	٣٤	٠,٣٩٦	٧٤	٠,٥٣٥	٤٥	٠,٥٣٣												
٣٣	٠,٥٤٢	٣٨	٠,٤٣٩			٤٦	٠,٥٢٤												
٥٢	٠,٤٤٤	٤٢	٠,٥٠٦			٦٠	٠,٤٦٦												
٥٣	٠,٥٠١	٤٩	٠,٤٨٧																
٥٤	٠,٤٦٣	٥٧	٠,٤٠١																
٥٦	٠,٣٨٠	٦٢	٠,٤٥٦																

	تشبعات العوامل																			
	العامل١	م	العامل٢	م	العامل٣	م	العامل٤	م	العامل٥	م	العامل٦	م	العامل٧	م	العامل٨	م	العامل٩	م	العامل ١٠	م
٥٨	٠,٥٨٢	٦٣	٠,٣٥٠																	
٥٩	٠,٥٠٣	٦٥	٠,٦٠٦																	
٦٧	٠,٥٦٨	٦٦	٠,٣٨٦																	
٦٩	٠,٥٠٦	٧٢	٠,٣٤١																	
٧٠	٠,٥٥٦	٧٥	٠,٣٥٤																	
٧١	٠,٣٤٣	٧٧	٠,٤٣٥																	
٧٣	٠,٣٨٩																			
٧٨	٠,٤٣٤																			
٧٩	٠,٤٥٤																			
٧٧	٠,٥٥٨																			
الجذر الكامن	٧,١٢٨		٥,٩٥٠		٤,١٧٧		٣,٩٠٠		٣,٧٧٧		٣,١٠١		٣,٠٥١		٣,٠٠٠		٢,٨٨٠		٢,٧١٧	
نسبة التباين	% ٨,٤٦٨		٧,٠٨٣%		٤,٩٧٣%		٤,٦٤٣%		٤,٤٩٧%		٣,٦٩٢%		٣,٦٣٢%		٣,٥٧٢%		٣,٤٢٨%		٣,٣٥٢%	

يتضح من الجدول (٢١) والذي يوضح التحليل العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية لعبارات مقياس ما وراء الفهم لدى طلاب الفرقة الرابعة تنتظم في مجموعة من العوامل وعددها (١٠) عوامل تشبعت عليها جميع العبارات البالغ عددها (٨٠) عبارة ، تشبعت عليها عبارات المقياس تشبعا موجبا فيما عدا العبارات رقم (٢٧ – ٤١ – ٤٣) والتي لم تتشبع على أي من تلك الأبعاد تشبعا دالا.

ويكشف الجدول عن تشبع (٢١) عبارة بالعامل الأول، و (١٧) عبارة بالعامل الثـــاني، و (٦) عبارات بالعامل الثالث، و (٨) عبارات بالعامل الرابع، و (٥) عبارات بالعامل الخامس، و (٥) عبارات بالعامل السادس، و (٤) عبـــارات بالعامـــل الســـابع و (٤) عبارات بالعامل الثامن، و (٤) عبارات بالعامل التاســـع و (٣) عبـــارات بالعامـــل العاشر. والجدول (٢٢) يوضح معاملات الارتباط بين العوامل الناتجة.

جدول رقم (٢٢) مصفوفة الإرتباطات بين العوامل بعد التدوير المتعامد

العوامل	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	العاشر
العامل الأول										
العامل الثاني	٠,١٣٨									
العامل الثالث	٠,٤٦٢	٠,٠٤٣								
العامل الرابع	٠,٢٩١	٠,٠٨٤	٠,٠٤٤							
العامل الخامس	٠,٠٩٠	٠,٠٤٣	٠,٢٢٠	٠,٥٤٤						
العامل السادس	٠,٤٤٩	٠,٥٢٣	٠,١٥٧	٠,١٧٠	٠,٢١٨					
العامل السابع	٠,١٨٣	٠,٢٣١	٠,١٥٠	٠,٠٩٠	٠,١٩٢	٠,٤٠٧				
العامل الثامن	٠,٠٢١	٠,٢٥٢	٠,٧٠٣	٠,٢١١	٠,٣٠٤	٠,١٣٨	٠,٤٠٧			
العامل التاسع	٠,١٥٢	٠,٠٣٦	٠,٣٤٠	٠,٠٣٧	٠,٠١٨	٠,٠٨٦	٠,٢٠٦	٠,٠٠٢		
العامل العاشر	٠,١٨٨	٠,٤٨٨	٠,٢٥٦	٠,١٢٤	٠,٣٠٠	٠,٠٧٩	٠,١٢٥	٠,٢٦٧	٠,٣٦٨	

الجدول يوضح معاملات الارتباط بين العوامل الناتجة بعد التدوير المتعامد والذي يتبين منه أن:

- أعلى قيمة ارتباط للعامل الأول جاءت مع العامل الثالث بقيمة (٠,٤٦٢) وأقل قيمـــة ارتباط له جاءت مع العامل الثامن (٠,٠٢١). وأعلى قيمة ارتباط للعامل الثاني جاءت مع العامل السادس بقيمة (٠,٥٢٣) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مـــع العامـــل التاســـع

(٠,٠٣٦). وأعلى قيمة ارتباط للعامل الثالث جاءت مع العامل الثامن بقيمة (٠,٧٠٣) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل الرابع (٠,٠٤٤). وأعلى قيمة ارتباط للعامل الرابع جاءت مع العامل الخامس بقيمة (٠,٥٤٤) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل التاسع (٠,٠٣٧). وأعلى قيمة ارتباط للعامل الخامس جاءت مع العامل الثامن بقيمة (٠,٣٠٤) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل التاسع (٠,٠١٨). وأعلى قيمة ارتباط للعامل السادس جاءت مع العامل السابع بقيمة (٠,٤٠٧) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل العاشر (٠,٠٧٩). وأعلى قيمة ارتباط للعامل السابع جاءت مع العامل الثامن بقيمة (٠,٤٠٧) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل العاشر (٠,١٢٥). وأعلى قيمة ارتباط للعامل الثامن جاءت مع العامل العاشر بقيمة (٠,٢٦٧) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل التاسع (٠,٠٠٢). وأعلى قيمة ارتباط للعامل التاسع جاءت مع العامل العاشر بقيمة (٠,٣٦٨) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل الثامن (٠,٠٢١). وأعلى قيمة ارتباط للعامل العاشر جاءت مع العامل الثاني بقيمة (٠,٤٨٨) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل السادس (٠,٠٧٩).

مما سبق من نتائج التدوير المتعامد لعبارات مقياس ما وراء الفهم لدى عينة الدراسة حسب الفرقة الدراسية نجد أن المقياس لدى طلاب الفرقة الأولى جاء بناءه العاملي مكونا من (٧) عوامل تشبعت عليها جميع العبارات فيما عدا العبارات ارقام (١٥-٢٧-٢٨-٤٤-٥١-٥٦-٦٣) حيث لم تشبع على أي من تلك العوامل.

بينما جاء البناء العاملي للمقياس بعد تطبيقه على طلاب الفرقة الرابعة مكونا من عشر عوامل تشبعت عليها جميع العبارات فيما عدا العبارات (٢٧ – ٤١ – ٤٣) حيث أنها لم تتشبع على أي من العوامل الناتجة.

وبذلك يمكن رفض الفرض الصفري الثاني والذي ينص على "لا تختلف البنية العاملية لما وراء الفهم لدى أفراد عينة الدراسة في ضوء متغير الفرقة الدراسية

(الأولى – الرابعة) حيث جاءت البنية العاملية للمقياس في (٧) عوامل لطلاب الفرقة الأولى (١٠) عوامل لطلاب الفرقة الرابعة ، وقبول الفرض البديل والذي ينص على أن البنية العاملية للمقياس تختلف باختلاف الفرقة الدراسية (الأولى – الرابعة).

٣- الفرض الثالث: ينص الفرض على أنه " لا تختلف البنية العاملية لما وراء الفهم لدى أفراد عينة الدراسة في ضوء متغير التخصص (أدبي – علمي).

التخصص الأدبي:

وللتحقق من صدق هذا الفرض أجرى تحليل عاملي لاستجابات الطلاب على عبارات المقياس. وأسفر التحليل العاملي لطلاب التخصص الادبي والبالغ عددهم (٤٤٣) طالباً عن (٩) عوامل. والجدول التالي (٢٣) يوضح النتائج النهائية للتحليل العاملي وتشبعات العبارات على العوامل.

جدول رقم (٢٣) النتائج النهائية للتحليل العاملي وتشبعات العوامل التخصص الأدبي (ن=٤٤٣)

م	تشبعات العوامل																	
	العامل ١	م	العامل ٢	م	العامل ٣	م	العامل ٤	م	العامل ٥	م	العامل ٦	م	العامل ٧	م	العامل ٨	م	العامل ٩	
٨	٠,٣٩٧	٩	٠,٤٦٠	١٦	٠,٤٦٥	٤	٠,٤٠٨	١٧	٠,٤٩٨	٧	٠,٤٦٠	١	٠,٣١٢	٢	٠,٣٥٠	١٢	٠,٥٦١	
٤٢	٠,٤٦٢	١٠	٠,٥٠٣	٢٩	٠,٦١٦	٥	٠,٥٨٩	٣٥	٠,٣٩١	١٣	٠,٥١٣	٢١	٠,٤٥٦	١٩	٠,٣٥٠	١٥	٠,٥٣٥	
٤٣	٠,٣٥٥	١٤	٠,٦٥٤	٣٨	٠,٥١٨	١١	٠,٤٦٦	٤٠	٠,٥٥٩	٣٦	٠,٣٦٢	٣١	٠,٥٢٩	٢٠	٠,٥٣١			

٥٣	٠,٤٤٠	٢٥	٠,٣١٥	٤٦	٠,٦٣٠	١٨	٠,٥٢٢	٤٤	٠,٤١٩	٥٩	٠,٣٥٠	٣٢	٠,٥٥٤	٢٢	٠,٧٢٧		
٥٤	٠,٣٨٣	٢٦	٠,٥٦٦	٤٩	٠,٣٩٠	٢٤	٠,٤٠١	٤٨	٠,٥٤٥	٦٢	٠,٤٧٧	٣٣	٠,٥٩٧	٢٣	٠,٤٤٣		
٥٨	٠,٥٠٧	٣٠	٠,٤٥٦	٦٠	٠,٥٤٨	٣٤	٠,٤٢٨	٦٣	٠,٣٥٥	٦٥	٠,٥٣٨	٣٧	٠,٣٤٣	٥١	٠,٤٢٥		
٦٦	٠,٣٢٦	٣٩	٠,٥٢٧	٦٨	٠,٤٥٦			٦٤	٠,٣٤٥	٧٦	٠,٣٤٥	٤١	٠,٣٩٨	٥٦	٠,٤٢١		
٦٧	٠,٥٠٠	٤٧	٠,٥٠٦	٧٤	٠,٦٤٧												
٦٩	٠,٤٨١	٥٢	٠,٤٣٢														
٧٠	٠,٤٩١	٥٧	٠,٤٨٠														
٧١	٠,٤٣٣																
٧٢	٠,٣٦٥																
٧٣	٠,٥٦٧																
٧٥	٠,٤١٥																
٧٧	٠,٣٨٧																
٧٨	٠,٤٣٦																
٧٩	٠,٤٥١																
٨٠	٠,٥٩٧																
الجذر الكامن	٦,٠٥٦	٤,٣٢٧		٤,١٢٧		٣,٨١١		٣,٦٧١		٣,٥٩٠		٣,١٧٤		٢,٧٤٠		٢,١٥٩	
نسبة التباين	% ٧,٢١٠	% ٥,١٥١		% ٤,٩١٤		% ٤,٥٣٧		% ٤,٣٧٠		% ٤,٢٧٤		% ٣,٧٧٨		% ٣,٢٦١		% ٢,٥٧٠	

يتضح من الجدول (٢٣) والذي يوضح التحليل العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية والتي نتج عنها بعد التدوير المتعامد لعبـــارات مقياس ما وراء الفهم لدى طلاب التخصص الادبي تسعة أبعاد تشبعت عليها عبارات المقياس تشبعا موجبا البالغ عددها (٨٠) عبارة ، فيما

عدا العبارات رقم (٣-٦-٢٧ -٢٨ – ٤١ – ٤٣ -٤٥-٦١) ثمانية عبارات والتي لم تتشبع على أي من تلك الأبعاد تشبعا دالا ، ويكشف الجدول عن تشبع (١٨) عبارة بالعامل الأول، و (١٠) عبارات بالعامل الثاني، و (٨) عبارات بالعامل الثالث، و (٦) عبارات بالعامل الرابع، و (٧) عبارات بالعامل الخامس، و (٧) عبارات بالعامل السادس، و (٧) عبارات بالعامل السابع و (٧) عبارات بالعامل الثامن، و (٢) عبارات بالعامل التاسع. والجدول (٢٢) يوضح معاملات الارتباط بين العوامل الناتجة.

جدول رقم (٢٤) مصفوفة الإرتباطات بين العوامل بعد التدوير المتعامد

العوامل	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع
العامل الأول									
العامل الثاني	٠,٠٢١								
العامل الثالث	٠,٤٦٤	٠,٢٠٤							
العامل الرابع	٠,٢٨٥	٠,٨١٦	٠,١٧٤١						
العامل الخامس	٠,٣٢٦	٠,١١٣	٠,٠٧٥	٠,٣٧٤					
العامل السادس	٠,٣٨٠	٠,٣٠٠	٠,٣٣٩	٠,٦٤٨	٠,٠٤٩				
العامل السابع	٠,٢٧٥	٠,٠٧٥	٠,١٤٩	٠,٣٧١	٠,١٠٦	٠,٤٥٠			
العامل الثامن	٠,١٠٨	٠,٠٦٥	٠,٠٨٤	٠,٠٨٩	٠,٢٨٢	٠,٠٥٢	٠,٢٢٤		
العامل التاسع	٠,٠٦٥	٠,٠٧٢	٠,١٨٠	٠,١٩٢	٠,٣١٣	٠,٤٧٥	٠,٠٠٧	٠,٥٢١	

الجدول يوضح معاملات الارتباط بين العوامل الناتجة بعد التدوير المتعامد والذي يتبين منه أن:

– أعلى قيمة ارتباط للعامل الأول جاءت مع العامل الثالث بقيمة (٠,٤٦٤) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل الثاني (٠,٠٢١). وأعلى قيمة ارتباط للعامل الثاني جاءت

مع العامل الرابع بقيمة (٠,٨١٦) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل الثامن (٠,٠٦٥). وأعلى قيمة ارتباط للعامل الثالث جاءت مع العامل السادس بقيمة (٠,٣٣٩) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل الخامس (٠,٠٧٥). وأعلى قيمة ارتباط للعامل الرابع جاءت مع العامل السادس بقيمة (٠,٦٤٨) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل الثامن (٠,٠٨٩). وأعلى قيمة ارتباط للعامل الخامس جاءت مع العامل التاسع بقيمة (٠,٣١٣) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل السادس(٠,٠٤٩). وأعلى قيمة ارتباط للعامل السادس جاءت مع العامل التاسع بقيمة (٠,٤٧٥) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل الثامن (٠,٠٥٢). وأعلى قيمة ارتباط للعامل السابع جاءت مع العامل الثامن بقيمة (٠,٢٢٤) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل التاسع (٠,٠٠٧). وأعلى قيمة ارتباط للعامل الثامن جاءت مع العامل التاسع بقيمة (٠,٥٢١) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل السادس (٠,٠٥٢). وأعلى قيمة ارتباط للعامل التاسع جاءت مع العامل الثامن بقيمة (٠,٥٢١) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل السابع (٠,٠٠٧).

التخصص العلمي:

وللتحقق من صدق هذا الفرض أجرى تحليل عاملي لاستجابات الطلاب على عبارات المقياس. وأسفر التحليل العاملي لطلاب التخصص العلمي والبالغ عددهم (٤٤٠) طالباً عن (١١) عامل. والجدول التالي (٢٣) يوضح النتائج النهائية للتحليل العاملي وتشبعات المتغيرات على العوامل.

جدول (٢٥) النتائج النهائية للتحليل العاملي وتشبعات العوامل التخصص العلمي (ن=٤٤٠)

م	تشبعات العامل الاول													
	العامل ١	م	العامل ١	م	العامل ١	م	العامل ١	م	العامل ١	م	العامل ١	م	العامل ١	م
٢	٠,٥٢١	١٣	٠,٤٨٣	٣٢	٠,٤٢٣	٤٢	٠,٤٢٣	٥٣	٠,٤٨٢	٦٥	٠,٥٨٩	٧٤	٠,٤٨٩	
٤	٠,٤٧٦	١٦	٠,٣٢٤	٣٣	٠,٥٢٨	٤٣	٠,٥٢٨	٥٤	٠,٤٤٣	٦٦	٠,٤١٥	٧٥	٠,٥٥١	
٧	٠,٥٤٩	١٨	٠,٥٠٦	٣٤	٠,٥٥٢	٤٦	٠,٥٥٢	٥٦	٠,٤٤٤	٦٧	٠,٤٨٧	٧٦	٠,٥٨٢	
٨	٠,٥٤٤	٢١	٠,٤٣٦	٣٦	٠,٤٩٤	٤٧	٠,٥٠٧	٥٧	٠,٤١٩	٦٨	٠,٣٣٧	٧٧	٠,٤١٦	
٩	٠,٥٣٠	٢٤	٠,٤٥٨	٣٨	٠,٣٧٧	٤٩	٠,٤٦٥	٥٨	٠,٣٨٧	٧١	٠,٤٢٣	٧٨	٠,٥٧٤	
١٠	٠,٤٨٠	٢٥	٠,٤٧٢	٣٩	٠,٣٥٥	٥٠	٠,٤٦٠	٥٩	٠,٣٨٧	٧٢	٠,٤٢٩	٧٩	٠,٦٣١	
١١	٠,٣٦٧	٢٦	٠,٥٣٤	٤١	٠,٥٣٤	٥٢	٠,٥١٤	٦٢	٠,٤٤١	٧٣	٠,٤٩٤	٨٠	٠,٥٦٩	
١٢	٠,٤٤٠													
الجذر الكامن							13.991							
نسبة التباين													%16.65	

م	تشبعات العوامل ١١:٢																					
	العامل ٢	م	العامل ٣	م	العامل ٤	م	العامل ٥	م	العامل ٦	م	العامل ٧	م	العامل ٨	م	العامل ٩	م	العامل ١٠	م	العامل ١١	م		
٢٢	٠,٤١٢	١٧	٠,٣٦٨	٢٩	٠,٤٠٣	٣١	٠,٤٠٣	١	٠,٣٨٣	١٥	٠,٥٢٤	٦	٠,٤١٥	٤٠	٠,٤٦١	٦١	٠,٣٢٩	٥	٠,٣٧٠			
٣٥	٠,٤١١	٢٠	٠,٤٩٩	٣٠	٠,٤٤٥	٧٠	٠,٥٧٥	١٤	٠,٣٥٤	٤٨	٠,٣١٣	٤٤	٠,٣٥٣					١٩	٠,٣٠٨			
٣٧	٠,٤٢٥	٢٣	٠,٣٨١	٦٠	٠,٤٣٤			٦٣	٠,٣١١			٥١	٠,٣٠٦									
		٢٨	٠,٤٥٦																			
		٦٩	٠,٤٠٠																			
الجذر الكامن	٤,٧٤٢		٣,٤٥٥		٣,١٩٤		٢,٨٠٦		٢,٧٥١		٢,٥٣٥		٢,٣٥٩		٢,٢٢٩		٢,١٦٥		٢,١٣٢			
نسبة التباين	% ٥,٦٤٦		% ٤,١١٣		% ٣,٨٠٢		% ٣,٣٤١		% ٣,٢٧٥		% ٢,٠١٨		% ٢,٨٠٩		% ٢,٦٥٤		% ٢,٥٧٧		% ٢,٥٣٨			

من التحليل السابق والذي يتبين منه أن العبارات بمقياس ما وراء الفهم لدى العينة من طلاب التخصص العلمي تنتظم في مجموعة من العوامل وعددها (١١) عامل تشبعت عليها جميع العبارات البالغ عددها (٨٠) عبارة ما عدا العبارات ارقام (٣-٢٧-٤٥-٥٥-٦٤)، يكشف الجدول عن تشبع (٥٠) عبارة بالعامل الأول، و (٣) عبارات بالعامل الثاني، و (٥) عبارات بالعامل الثالث، و (٣) عبارات بالعامل الرابع، و (٢) عبارات بالعامل الخامس، و (٣) عبارات بالعامل السادس، و (٢) عبارات بالعامل السابع و (٣) عبارات بالعامل الثامن، و (١) عبارات بالعامل التاسع و (١) عبارة بالعامل العاشر و (٢) عبارة بالعامل الحادي عشر. والجدول (٢٦) التالي يوضح معاملات الارتباط بين العوامل الناتجة.

جدول (٢٦)

مصفوفة الإرتباطات بين العوامل بعد التدوير المتعامد

العوامل	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر
العامل الأول											
العامل الثاني	٠,١٨٥										
العامل الثالث	٠,١١٢	٠,٠٤٣									

العامل الرابع	٠,٣٥٢	٠,٠٢٢	٠,٠٤٤								
العامل الخامس	٠,٠٩٠	٠,٠٤٣	٠,٢٢٠	٠,١١٣							
العامل السادس	٠,٢٥٤	٠,٥٢٣	٠,١٥٧	٠,١٧٠	٠,٢١٨						
العامل السابع	٠,١٨٣	٠,٢٣١	٠,٤٤٢	٠,٠٩٠	٠,١٥١	٠,٤٠٧					
العامل الثامن	٠,٠٢١	٠,٢٥٢	٠,٧٠٣	٠,٢١١	٠,٣٠٤	٠,١٣٨	٠,٤٠٧				
العامل التاسع	٠,١٥٢	٠,٠٣٦	٠,٣٤٠	٠,٠٣٧	٠,٠١٨	٠,٠٨٦	٠,٢٠٦	٠,٠٠٢			
العامل العاشر	٠,٠٢٨	٠,٠٤٨	٠,٠١٤	٠,١٧٥	٠,١٢٤	٠,٥٣٩	٠,٤٤٠	٠,١٥٩	٠,٤٨٢		
العامل الحادي عشر	٠,٢٢٢	٠,٣٠٢	٠,٢٥٦	٠,٢٢١	٠,٣٠٠	٠,٢٥٠	٠,١٢٥	٠,٢٦٧	٠,٣٦٨	٠,٣٩٨	

الجدول يوضح معاملات الارتباط بين العوامل الناتجة بعد التدوير المتعامد والذي يتبين منه أن:

– أعلى قيمة ارتباط للعامل الأول جاءت مع العامل الرابع بقيمة (٠,٣٢٥) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل الثامن (٠,٠٢١).
وأعلى قيمة ارتباط للعامل الثاني جاءت مع العامل السادس بقيمة (٠,٥٢٣) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل الرابع (٠,٠٢٢).

وأعلى قيمة ارتباط للعامل الثالث جاءت مع العامل السابع بقيمة (٠,٤٤٢) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل العاشر (٠,٠١٤). وأعلى قيمة ارتباط للعامل الرابع جاءت مع العامل الحادى عشر بقيمة (٠,٢٢١) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل التاسع (٠,٠٣٧). وأعلى قيمة ارتباط للعامل الخامس جاءت مع العامل الثامن بقيمة (٠,٣٠٤) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل التاسع (٠,٠١٨). وأعلى قيمة ارتباط للعامل السادس جاءت مع العامل العاشر بقيمة (٠,٥٣٩) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل التاسع (٠,٠٨٦). وأعلى قيمة ارتباط للعامل السابع جاءت مع العامل العاشر بقيمة (٠,٤٤٠) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل الحادي عشر (٠,١٢٥). وأعلى قيمة ارتباط للعامل الثامن جاءت مع العامل الحادي عشر بقيمة (٠,٢٦٧) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل التاسع (٠,٠٠٢). وأعلى قيمة ارتباط للعامل التاسع جاءت مع العامل العاشر بقيمة (٠,٤٨٢) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل الحادي عشر (٠,٣٦٨). وأعلى قيمة ارتباط للعامل العاشر جاءت مع العامل السادس بقيمة (٠,٥٣٩) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل الثالث (٠,٠١٤). وأعلى قيمة ارتباط للعامل الحادي عشر جاءت مع العامل العاشر بقيمة (٠,٤٨٢) وأقل قيمة ارتباط له جاءت مع العامل الخامس (٠,٠١٨).

مما سبق يتضح ان الدراسة الحالية توصلت الى مجموعة من الابعاد المكونة لما وراء الفهم وهي:-

الاستراتيجية – المهمة – القلق- التنظيم – الإنجاز – الضبط – السعة . وأظهرت النتائج ما يلي :-

- تنظم البنية العاملية لما وراء الفهم تحت مجموعة من الابعاد عددها (٧) أبعاد. - تختلف البنية العاملية لما وراء الفهم بإختلاف متغير الفرقة الراسية حيث تشبع المقياس على (٧) عوامل لطلاب الفرقة الاولى وتشبع على (١٠) عوامل لطلاب الفرقة الرابعة . - تختلف البنية العاملية لما وراء الفهم بإختلاف متغير التخصص حيث تشبع المقياس

على (٩) عوامل لطلاب التخصص الأدبي وتشبع على (١١) عامل لطلاب التخصص العلمي .

توصيات الدراسة:-

في ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث التوصيات الآتية :-

١- الاهتمام بما وراء الفهم لما له من فاعلية في عمليتي التعليم والتعلم.

٢- توظيف ابعاد ما وراء الفهم في بناء المناهج والمقررات الدراسية .

٣- عقد دورات وورش عمل للمعلمين أثناء الخدمة لمعرفتهم بما وراء الفهم .

٤- ضرورة توظيف المعلم أبعاد ما وراء الفهم كأحد المداخل التعليمية في الصف الدراسي.

٥- استخدام المعلم لاستراتيجيات وفنيات التدريب على ابعاد ما وراء الفهم في حجرات الدراسة .

٦- ضرورة توظيف الأدوات والإمكانات المتاحة داخل الصف وفق مدخل ما وراء الفهم.

دراسات وبحوث مقترحة:-

أثارت نتائج الدراسة الحالية بعض المشكلات البحثية ، والتي تتطلب المزيد من الدراسة والبحث ، كالآتي:

١- القدرات المعرفية والاجتماعية المسهمة في ماوراء الفهم لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية (دراسة تنبؤية).

٢- العوامل المسهمة في ما وراء الفهم لدى المراحل التعليمية المختلفة في ضوء بعض المتغيرات.

٣- آثر التدريب على ابعاد ماوراء الفهم في بعض المهارات الحياتية لدى عينة من طلاب الجامعة.

٤- علاقة ماوراء الفهم وما وراء الانفعال لدى عينة من طلاب الجامعة.

٥- الخط النمائي لما وراء الفهم عبر مراحل عمرية متباينة.

المراجع

أبو بكر، عبداللطيف عبدالقادر(٢٠٠٢). فعالية برنامج لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي في ضوء نظرية إلماعات السياق لستيرنبرج. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (٧٩)، ١٤٦- ١٦٦.

أبو هاشم ، السيد محمد (٢٠٠٩). البناء العاملي وتكافؤ القياس لمقياس القلق الاحصائي لدي عينتين " مصرية وسعودية " من طلاب الدراسات العليا ، الندوة الاقليمية لعلم النفس وقضايا التنمية الفردية والمجتمعية ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، قسم علم النفس ، (٢٥-٢٦ يناير).

البرجس، خولة خليفة(٢٠١٠). العلاقة بين ما وراء الإستيعاب ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية في جامعة الجوف (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الخولي، منال علي(٢٠١٣). أثر التدريب علي استراتيجيتين للتعلم التوليدي في مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدي طالبات الصف الثاني المتوسط ذوات صعوبات الفهم القـــــــــرائي بالمملكة العربية السعودية . المجلة التربوية، كلية التربية والعلوم للبنات، جامعة الطائف،(٣٤)، ٦٦ – ١٠٧.

الزهراني، عبدالله أحمد والغرايبة ، أحمد محمد(٢٠١٤). مهارات ما وراء الإستيعاب وعلاقتها بالقدرة علي التذكر في ضوء متغيري العمر والجنس لدي طلبة جامعة الملك سعود. مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، كلية التربية ، جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية، (٣٦)، ١- ٢٩.

الفرماوي، حمدي علي وحسن، وليد رضوان (٢٠٠٤). الميتامعرفية. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

الفيل، حلمي محمد(٢٠١٥). الذكاء المنظومي في نظرية العبء المعرفي. القاهرة : مكتبةالأنجلو المصرية.

العلوان، أحمد فلاح(٢٠١٢). مستوي ما وراء الأستيعاب وعلاقته بالتحصيل القرائي لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣(٤)، ١٢٩ – ١٥٨.

السلطاني، زمان شعيل(٢٠١٥). ما وراء الإستيعاب على وفق أساليب التعلم لـــــــ(ليسلي) لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي المتميزين وأقرانهم العاديين.(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل، العراق.

بقيعي، نافز أحمد وهماش، حنان أحمد(٢٠١٥). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بما وراء الإستيعاب لدى عينة من طلبة اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية. مجلة العلوم التربوية والنفسية،١٦(٣)، ٥٩٥- ٦٢٧.

جروان، فتحي عبدالحميد(٢٠٠٧). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات(ط ٣).عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن.

حسانين، محمد حسانين وحسن، أحمد عاشور(٢٠٠٦). فاعلية الذات اللغوية وما وراء الفهم وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى ضوء التخصص والتحصيل الدراسى. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر ٣(١٢٩)، ١٨٣ – ٢٢٩.

زيدان، أمل فتاح(٢٠١٠). أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة فى تحصيل طالبات الصف الرابع العام فى مادة الأحياء. مجلة التربية والعلم، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق،١٧ (٢)،٢١٥ – ٢٤٨.

شريف، نادية محمود والسيد، مني حسن وسيد، أماني سعيدة (٢٠٠٣). الفروق الفردية من وجهة نظر علم النفس. القاهرة : مصر للخدمات العلمية.

عامر، أيمن محمد(٢٠٠٣). الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب. القاهرة : الدار العربية للكتاب.

عبدالكريم، صفاء ماجد(٢٠١١). أثر إستراتيجية التلخيص والأسلوب السردي وصعوبته في ما وراء الإستيعاب(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

عبدالوهاب، داليا خيري(٢٠١١). أثر برنامج تدريبي قرائي في مهارات الإستذكار ودافعية الإنجاز الأكاديمي وما وراء الفهم لدي تلاميذ الصف السادس الإبتدائي. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٧١(٢)، ٣٥ – ١٢٢.

محمد، هدي مصطفي(٢٠٠٩). برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة التحليلية باستخدام التعلم التعاوني لدى الطلاب المعلمين وأثره على ما وراء الفهم القرائي. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٥٠(١)، ١٣٨ – ١٥٩.

محمد، هدي مصطفي و عبد المجيد، أسامة محمد(٢٠٠٥). برنامج مقترح لتنمية الكتابة الإبداعية باستخدام العصف الذهني لدى الطلاب الموهوبين لغوياً وأثره على ما وراء الفهم القرائي. مجلة القراءة والمعرفة،(٥٠)، ١٢٤ – ١٧٣.

محمد، صالح عطيه(٢٠٠١). دراسة لمكونات الفهم الميتا معرفي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية مرتفعي ومنخفضي التفكير الناقد. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢(١٠٤)، ١١١– ١٥٣.

عيسي، ماجد محمد(٢٠٠٧). أثربرنامج تدريبي لإستراتيجيات التعلم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الإبتدائي. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط ، ٢٣(١)، ٣٣٩ –٣٨٤

Abdel Kareem, S.(2014). The effect of summarization strategy on metacomprehension among Al-Qassim University students. *International Journal of Applied Psychology, 4* (2), 57-67.

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

Anderson, M.(2005). Why generating delayed summaries improves metacomprehension accuracy for regular and poor readers (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Illinois at Chicago, United States.

Baker, L.(2003). Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader. Educational Psychology Review, 1 (1), 3-38.

Brown, A.(2003). The role of metacognition in reading and studying. In J. orasanu. (Ed.), Reading Comprehension: From research to Practice: National Institute of Education **(** 352-385**)**.New Jersey: Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

Dunlosky, J., Hacker, D. & Graesser, A.(2010). Handbook of Metacognition in Education. New York: Routledge, Taylor & francis group.

Linderholm, T., Zhao, Q., Therriault, J. & Macnulty, K.(2008). Metacomprehe - nsion effects situated within an anchoring and adjustment framework. Metacognition and Learning, 3 (3), 175-188.

Matt, C.(2011).Integration of comprehension and metacomprehension using narrative texts (Unpublished Doctoral Dissertation).College of Education, University of Utah, USA.

Mier, M.(1984). Comprehension monitoring in the elementary classroom. The Reading Teacher, 37 (8), 770 – 774.

Miller , R .(1990). Cognitive psychology for teachers. New York : Macmillan.

Mokhtari, k. & Reichard, C. (2002). Assessing students metacognitive awareness of reading strategies. Journal of Educational Psychology, 94 (2),249-259.

Moore, D. , Zabrucky, K. & Evans, N.(1997). Validation of the metacomprehension scale. Contemporary Educational Psychology, (22), 457–471.

Pressley, M.(2006). Cognitive strategies instruction : from basic research to classroom instruction. In P.A. Alexander & P. Winne (Eds), Handbook of Educational Psychology (265-286). New York, Macmillan.

Rawson, K., Dunlosky, J. & McDonald, S.(2002). Influences of metamemory on performances predictions for text. The Quartery Journal of Experimental Psychology, 55 (2), 505 – 524.

Schallert, L., Kleiman, G.(1979). Some reasons why teachers are easier to understand than text books. Reading Education Report. Center for the Study of Reading, University of Illinois at Urbana-Champaign, (9), 1-22.

Schmitt, M.(1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes.The Reading Teacher, 43 (6), 454 – 461.

Standiford, S.(1984). Metacomprehension. ERIC clearinghouse on reading and, communication skills, Urbana, Ill.

Thiede, K., Anderson, M.(2003). Summarizing can improve metacomprehension accuracy.Contemporary Educational Psychology, 28 (2), 129 – 160.

مقياس ما وراء الفهم الصورة النهائية

بيانات الطالب	
الاسم/.....	تاريخ الميلاد: / / م
الكلية /.....	الفرقة /..... الشعبة /.....
تاريخ التطبيق /.....	

تعليمات المقياس

عزيزي الطالب : أقرأ التعليمات التالية بعناية :-

- يهدف المقياس الحالي إلى التعرف على ما وراء الفهم لديك بطريقة جيدة.
- يتكون المقياس من مجموعة من العبارات وبجوار كل عبارة ثلاثة اختيارات.
- أقرأ العبارة جيداً ثم اختر استجابة واحدة فقط تعبر عن اختيارك بوضع علامة (✓) أمام الاستجابة التي اخترتها (دائماً – احياناً – نادراً).
- أجب عن جميع العبارات ولا تختر أكثر من اجابة .
- لا توجد عبارات صحيحة وعبارات غير صحيحة .
- لا تستغرق وقتا طويلاً في الاجابة عن عبارة واحدة.
- لا يوجد وقت محدد للإجابة .
- أكتب بياناتك في الجزء المخصص لذلك في المقياس.

مثال لطريقة الإجابة:

م	العبـــــــــــــــــــــــارة	دائماً	احياناً	نادراً
١	أقوم بقراءة النص أو الموضوع الذي لم أفهمه أكثر من مرة			

عزيزي الطالب : -

١- في حالة أن العبارة تنطبق عليك في جميع الأحوال ضع علامة (√) تحت دائماً.

٢- في حالة أن العبارة تنطبق عليك في بعض الأحوال ضع علامة (√) تحت احياناً.

٣- في حالة أن العبارة لا تنطبق عليك في جميع الأحوال ضع علامة (√) تحت نادراً.

عبارات مقياس ما وراء الفهم

م	العبـــارة	دائماً	أحياناً	نادراً
١	أعمل على قراءة النصوص بتأني حتى أفهمها بشكل أفضل.			
٢	عندما أقرأ نصاً ما فإنني لا أقوم بترتيب المعلومات الواردة فيه.			
٣	أنظم أفكاري عندما أقرأ نصاً جديداً حتى أفهمه بسهولة.			
٤	أبدأ بالتدرج في قراءة الموضوعات الجديدة حتى يسهل فهمها.			
٥	تركيزي ضعيف على التفاصيل الدقيقة للنص أثناء القراءة.			
٦	عند قرائي للنص فإنني لا أصنف عناصره حسب التشابه والإختلاف فيما بينها.			
٧	أضع بعض الخطوط والإشارات تحت نقاط النص المهمة أثناء القراءة.			

م	العبـــارة	دائماً	أحياناً	نادراً
٨	يصعب عليَ تنظيم الأفكار الواردة في النص المقروء.			
٩	قبل أن أبدأ في قراءة نص ما فإنني أحدد الهدف من قراءته.			
١٠	أثناء القراءة أرتب الأفكار الرئيسة للنص وما يرتبط بها من أفكار فرعية.			
١١	أضع قوائم لتجميع المعلومات الواردة في النص أثناء القراءة حتى أفهمه بشكل أفضل.			
١٢	أحدد النقاط والمعلومات التي أعتقد أنها أساسية لفهم النص أثناء القراءة.			
١٣	للتأكد من فهمي لنص ما بعد قراءته أقوم بكتابة ملخصاً له.			
١٤	أحرص على القراءة الجهرية للنصوص حتى أفهمها بشكل أفضل.			
١٥	أقوم بتجزئة النص المقروء أثناء القراءة حتى يسهل عليَ فهمه.			
١٦	أعمل على ربط المعلومات الواردة في النص في مخطط مفاهيمي.			
١٧	حتى أتمكن من استيعاب نص ما أنشئ في عقلي صوراً تخيلية لأحداثه.			
١٨	أثناء قراءتي للنص فإنني لا أسعى لربط المعلومات الواردة فيه بمعلوماتى السابقة.			
١٩	أثناء القراءة لا أقوم برسم مخططات ذهنية للمعلومات الواردة فى النص.			

م	العبـــارة	دائماً	أحياناً	نادراً
٢٠	أتحدث مع نفسي أثناء قراءتى للنص حول ما يدور فيه من أفكار ومعلومات حتى أستوعبه.			
٢١	عندما أقرأ نصاً ما فإنني لا استخدام الكلمات المفتاحية لفهمه.			
٢٢	ألقى نظرة سريعة على النص الصعب حتى أعرف مضمونه قبل قراءته بعمق.			
٢٣	أبتكر قصة قصيرة لأحداث النص المقروء حتي أتمكن من إستيعابه بسهولة.			
٢٤	أثناء قراءتي للنص لا أدون بعض الملاحظات حول الأفكار الواردة فيه.			
٢٥	يصعب عليَ فهم المقالات المنشورة فى الصحف اليومية.			
٢٦	عندما أنتهى من قراءة نصاً جديداً فإننى أفهم معظمه.			
٢٧	أستطيع تقديم شرحاً وافياً لنص ما عقب قراءتى له.			
٢٨	أثق فى قدرتى على إستيعاب ما أقرأ من نصوص.			
٢٩	أجد صعوبة في فهم الأفكار الواردة فى النص بسهولة.			

م	العبـــارة	دائماً	أحياناً	نادراً
م	العبـــارة	دائماً	أحياناً	نادراً
٣٠	أمتلك القدرة على فهم النصوص دون استخدام وسائل معينة على الفهم.			
٣١	يصعب عليَ فهم التفاصيل الدقيقة للنص المقروء.			
٣٢	عقب قراءتي للنص لا يمكنني صياغة أفكاره فى نقاط واضحة ومحددة.			
٣٣	أثناء قراءتي لنص ما فإنني أفهم تتابع أحداثه بسهولة.			
٣٤	أستطيع التمكن من فهم محتوى القصص والروايات.			
٣٥	أحلل أدائي في فهم النصوص التى تتسم بالغموض والأثارة عقب قراءتي لها.			
٣٦	أثناء قراءتي للنصوص الصعبة فإنني أفكر في أحداثها حتى أفهمها.			
٣٧	أجد صعوبة في تطبيق ما فهمته من قراءاتي للنصوص المختلفة في مواقف لاحقة.			
٣٨	أثناء قراءتي للنص لا أحدد المعلومات المهمة من غير المهمة الواردة فيه.			
٣٩	عند قراءتي لنص ما فإنني أُركب أحداثه معاً لأصل إلى أفكار ذات معنى ودلالة.			
٤٠	يصعب عليَ تركيز الإنتباه لفهم الموضوعات المألوفة مقارنة بالموضوعات غير المألوفة.			
٤١	أثناء قراءتي للنص فإنني أميز بين الحقائق والأراء الواردة فيه.			

م	العبـــارة	دائماً	أحياناً	نادراً
٤٢	أقرأ النصوص ذات التفاصيل الكثيرة دون التفكير في الفائدة التي تعود عليَ من قراءتها.			
٤٣	أستوعب المعلومات المجردة في النص المقروء أكثر من المعلومات المحسوسة.			
٤٤	أثناء قراءتى للنصوص فإننى أميز ما بين المعلومات السهلة والصعبة أثناء إستيعابي لها.			
٤٥	عندما أقرأ نصاً ما فإنني أسعى إلى التكامل بين معارفي السابقة حتى أفهمه.			
٤٦	أشعر بالضيق إذا ما وضعت فى موقف يتحتم عليَ فيه قراءة نص جديد وفهمه.			
٤٧	تواجهنى صعوبة بالغة فى فهم ما أقرأ عندما أكون قلقاً.			
٤٨	أشعر بالضيق عندما أجد قدرتى على فهم المقروء ليست جيدة مثل باقى زملائى.			
٤٩	ينتابنى الأرتباك عندما يسألنى شخص ما حول نص قرأته للتو.			
٥٠	إذا ما طلب منى شرح نص لم أقرأه من قبل لا أشعر بالتوتر .			
٥١	يصعب عليَ فهم ما أقرأ عندما تكون حالتى النفسية سيئة.			
٥٢	أقلق كثيراً عندما لا أستوعب المقصود من النص فور قراءته.			
٥٣	أرضى عن نفسى إذا لم أفهم أفكار النص			

م	العبـــارة	دائماً	أحياناً	نادراً
	المقروء بسهولة.			
٥٤	أشعر بالإرتباك عندما أكون في موقف يتعين علي فيه فهم أشياء جديدة.			
٥٥	أجد صعوبة بالغة في فهم النصوص عندما أكون منفعلاً.			
٥٦	أرتبك حينما تسلط عليَ الأضواء أثناء قراءتي للنصوص.			
٥٧	أشعر بالرضا عندما لا أفهم أفكار النص المقروء.			
م	العبـــارة	دائماً	أحياناً	نادراً
٥٨	أستفيد من معلوماتى السابقة فى فهم النص أثناء القراءة.			
٥٩	أطبق ما فهمته من قراءتى للنصوص فى مواقف الحياة المختلفة.			
٦٠	يعجبنى الأفراد ذوو القدرة الجيدة على فهم المقروء.			
٦١	يصعب عليَ تقديم رأيً جيداً فيما قرأت من نصوص.			
٦٢	لدى دافعية عالية لفهم النصوص التى أقرؤها حديثاً.			
٦٣	أفضل تحرى الدقة أثناء قراءة النصوص حتى أفهمها بشكل جيد.			

م	العبـــارة	دائماً	أحياناً	نادراً
٦٤	أعتقد أن إمتلاك الفرد لمهارات الفهم الجيد شيئ يدعو للفخر.			
٦٥	أتلقى ثناءاً من زملائي على قدرتي على فهم مضمون ما أقرأ.			
٦٦	من المهم لدى أن أكون قادراً على فهم ما أقرأ من نصوص.			
٦٧	أحرص على العمل بجد وإجتهاد لتحسين قدرتي على فهم النصوص المقروءة.			
٦٨	أحرص علي عدم ملاحظة زملائي لضعف قدرتي على فهم المقروء.			
٦٩	تواجهني صعوبة في تقديم بعض الإفتراضات حول النص المقروء عقب الإنتهاء من قراءته.			
٧٠	يصعب عليَ تقويم فهمي للنصوص بعد قراءتها.			
٧١	إذا ما داومت علي القراءة فإن قدرتي علي فهم ما أقرأ سوف تتحسن.			
٧٢	أثناء قراءتي لأحداث النص يمكنني تغيير طريقة تفكيري حتى أستوعب أفكاره.			
٧٣	أعزز مهارات الفهم لدي من خلال قراءاتي للموضوعات المتنوعة.			
٧٤	أفهم عنوان النص حتى أتمكن من استيعاب أحداثه.			
٧٥	تواجهني صعوبة في تقييم مهاراتي في فهم النص عندما يصعب عليَ إستيعابه.			

م	العبـــارة	دائماً	أحياناً	نادراً
٧٦	أعدل مهارات الفهم المطلوبة لاستيعاب النص وفقاً لأحداثه.			
٧٧	أُحسن مهاراتي في الفهم بسهولة.			
٧٨	أبذل قصارى جهدي لفهم أفكار النص أثناء القراءة.			
٧٩	أُحفز نفسي باستمرار على فهم ما أقرأ من نصوص.			
٨٠	يصعب عليَ مراجعة المعلومات الواردة في النص عندما تكون غير واضحة.			