وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة القادسيـــــــة
كُليـــــة الآداب
قسم علم النفس

الاستيعاب القرائي وعلاقته بالذات اللغوية لدى طلبة المدارس الثانوية

رسالة مقدمة
إلى مجلس كلية الآداب جامعة القادسية
وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في علم النفس

من الطالبة
سهاد فاهم سبهان
إشراف
الأستاذ المساعد الدكتور
علي حسين عايد

١٤٤٢هـ ٢٠٢١م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

((اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥)))

صدق الله العلي العظيم

سورة العلق:الآية (٣-٥)

إقرار المشرف

أشهد أنَّ إعداد هذه الرسالة الموسومة (**الاستيعاب القرائي وعلاقته بالذات اللغوية لدى طلبة المدارس الثانوية**)التي قدمتها الطالبة (**سهاد فاهم سبهان**)، تمت بإشرافي في كلية الآداب جامعة القادسية وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في علم النفس

التوقيع
المشرف
الاستاذ المساعد الدكتور
علي حسين عايد
التاريخ ٧/ ١٠/ ٢٠٢٠

بناءً على التوصيات المتوافرة، أرشح هذه الرسالة للمناقشة.

التوقيع
الدكتور فارس هارون رشيد
رئيس القسم
التاريخ ٧/ ١٠/ ٢٠٢٠

إقرار الخبير اللغويّ

أشهد أني قد قرأت هذه الرسالة الموسومة ـ **(الاستيعاب القرائي وعلاقته بالذات اللغوية لدى طلبة المدارس الثانوية)** التي قدمتها الطالبة **(سهاد فاهم سبهان)** إلى مجلس كلية الآداب / جامعة القادسية، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في علم النفس وبعد الأخذ بالملاحظات اصبحت صحيحة لغوياً

التوقيع

الاسم واللقب العلميّ: أ.د هيام عبد زيد عطية

الكلية والقسم : الاداب / علم النفس

التاريخ: ٣/١٢/٢٠٢٠

اقرار لجنة مناقشة رسالة الماجستير

جامعة القادسية/ كلية:
الدراسات العليا

نقر اننا اعضاء لجنة مناقشة طالب الماجستير :سجاد فاهم سيهان

قسم :علم النفس اطلعنا على التصحيحات والتعديلات التي تم اجرائها من

قبل الطالب والتي تم اقرارها في المناقشة من قبلنا فهي جديرة بدرجة جيد جداً عالي في

علم النفس العام وعليه وقعنا.

اعضاء لجنة المناقشة:

ت	الاسم	اللقب العلمي	التوقيع	الصفة
1	علي صبيح مظلوم	استاذ		رئيسا
2	ارتضاء يحيى حافظ	استاذ مساعد		عضوا
3	علي عبد الرحيم صالح	استاذ مساعد		عضوا
4	علي صبيح عايد	استاذ مساعد		عضوا ومشرفاً

يصادق مجلس كلية الآداب / جامعة القادسية على قرار اللجنة

أ.د. ياسر علي عبد

العميـــــد

/ / ٢٠٢١

الإهـــــــــــداء

الـــــــــــــــى...

من أفضلها على نفسي ، ولمَ لا. فَلقدْ ضَحت من أجلي
ولمْ تَدخر جهداً في سبيل أسعادي على الدوّام (أمي الحبيبة)

نسير في دروب الحياة ، ويبقى من يسيطر على أذهاننا في كل مسلك نسلكه

صاحب الوجه الطيب ، والأفعال الحسنة

الذي لم يبخل عليّ طيلة حياته... (والدي العزيز)

الى أخواتي واخوتي وأصدقائي ، وجميع من وقفوا بجواري وساعدوني

بكل مايملكون ، وفي أصعدة كثيرة

أقدم لكم هذا البحث ، وأتمنى أن ينال رضاكم

البـــاحثة

شكر وامتنان

بسم الله الرحمن الرحيم

والحمد لله رب العالمين الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله ،واول الشكر شكر الله على نعمهِ التي أنعم بها علينا، والصلاة والسلام على محمد النبي الأمين وعلى آله الطيبين الطاهرين وأصحابه المنتجبين، أما بعد...

في البدء يطيب ليّ بعد أن أنهيت هذا البحث أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى أستاذي الفاضل الأستاذ المساعد الدكتور **علي حسين عايد** المشرف على هذه الرسالة، إذ كان لجهوده ورعايته العلمية الصادقة، وملاحظاته وآرائه وتوجيهاته السديدة القيِّمة الأثر الأكبر في إظهار هذه الرسالة بأحسن حال، سائلة الله له المزيد من التقدم والرقي وأن يمنحه الصحة والعافية فجزاه الله عني خير الجزاء.

كما أتقدم بوافر الشكر إلى أعضاء لجنة السِمِنار لبلورة العنوان بشكله النهائي ، ولا يفوتني أن أتقدم بشكري الجزيل إلى أساتذة قسم علم النفس في كلية الآداب جامعة القادسية ، والأساتذة المحكمين الذين تكرموا عليَّ بتخصيص جزء من وقتهم الثمين في تحكيم أداتَيّ البحث. واخيرا ان كان ما وصلت اليه هبةُ من الله بدُعاء امي العزيزة ومساندة ابي الغالي وأتقدم بوافر الشكر والتقدير لكل من منحني حرفًا نصيحة وعلما كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر والعرفان الى زملاء الدراسة عن كل ما قدموه لي.

ومن الله التوفيق

الباحثة

الاستيعاب القرائي وعلاقته بالذات اللغوية لدى طلبة المدارس الثانوية

رسالة مقدمة

الى مجلس كلية الآداب جامعة القادسية

وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في علم النفس

من الطالبة

سهاد فاهم سبهان

اشراف

الاستاذ المساعد الدكتور

علي حسين عايد

المستخلص

الاستيعاب القرائي يعد البوابة الرئيسية التي ينشط من خلالها العقل لفهم الرموز والمفاهيم ،فضلا عن كون الاستيعاب عملية عقلية عليا تتضمن عدة عمليات معرفية مثل التحليل والتركيب و نجاح الطالب يعتمد على ما يستوعبه اثناء عمليته القرائية ، كما ان فكرة الطالب عن ذاته تلعب دورا هاما في تحصيله حيث ان الفكرة الجيدة عن الذات تعزز الشعور بالأمن النفسي وبالقدرة على مواصلة البحث وتحقيق الاهداف

واستهدف البحث الحالي التعرف على الآتي :

١- الاستيعاب القرائي لدى طلبة المدارس الثانوية .

٢- دلالة الفرق في الاستيعاب القرائي على وفق متغير النوع (ذكور واناث) .

٣- الذات اللغوية لدى طلبة المدارس الثانوية .

٤- دلالة الفرق في الذات اللغوية على وفق متغير النوع (ذكور واناث).

٥- العلاقة الارتباطية بين الاستيعاب القرائي والذات اللغوية لدى طلبة المدارس الثانوية .

تألفت عينة البحث الحالي من (٤٥٠) طالبً وطالبة في مدينة الديوانية للعام الدراسي٢٠١٩/٢٠٢٠ وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتساوية من مجتمع البحث ،وتحقيقاً لأهداف البحث تبنت الباحثة مقياس(صالح ٢٠١٦) لقياس الاستيعاب القرائي في ضوء نظرية باومان وجونسون (Baumann and Johnson 1984) الذي تكون بصورته النهائية من (١٧) فقرة ،كما تبنت الباحثة مقياس (بدران ٢٠٠٠) لقياس مفهوم الذات اللغوية في ضوء نموذج شافلسون ومساعدوه (Shavaelson1976) الذي تكون بصورته النهائية من (٣٠) فقرة اذ تكون من (٤) مجالات تكون المجال الاول الذات القرائية من(٨) فقرات والمجال الثاني الذات النحوية من (٦) فقرات والمجال الثالث الذات الادبية من (٨) فقرات والمجال الرابع الذات الكتابية من (٨) فقرات ، وتم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss ، وأظهرت النتائج:

١. ان طلبة المدارس الثانوية في مدينة الديوانية لديهم ضعف في الاستيعاب القرائي

٢. توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠،٠٥) لدى طلبة المدارس الثانوية في الاستيعاب القرائي وفق متغير النوع (الذكور ، والاناث) ولصالح الذكور .

٣. ان طلبة المدارس الثانوية في مدينة الديوانية يتمتعون بذات لغوية .

٤. توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠،٠٥) لدى طلبة المدارس الثانوية في الذات اللغوية وفق متغير النوع (الذكور ، والاناث) ولصالح الاناث .

٥. العلاقة الارتباطية بين الاستيعاب القرائي و الذات اللغوية ضعيفة وغير دالة احصائيا عند مستوى (٠،٠٥).

وبناء على ما أظهرته نتائج البحث الحالي قدمت الباحثة عدداً من التوصيات والمقترحات منها

ثبت المحتويـات

الموضـوع	الصفحة
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرف	ج
إقرار الخبير اللغوي	د
إقرار الخبير العلمي	هـ
إقرار لجنة المناقشة	و
الإهـداء	ز
شكر وامتنان	ح
مستخلص الرسالة باللغة العربية	ط–ي
ثبت المحتويات	ك–ل
ثبت الجداول	م–ن
ثبت الأشكال	ن
ثبت الملاحق	ن
الفصل الأول: التعريف بالبحث	**٢–١٠**
مشكلة البحث	٢–٤
أهمية البحث	٤–٨
أهداف البحث	٨–٨
حدود البحث	٩–٩
تحديد المصطلحات	٩–١٠
الفصل الثاني: الاطار النظري	**١٢ – ٤٤**
أولاً: الاستيعاب القرائي: Reading Comprehension	**١٢–٢٢**
النظريات والنماذج التي فسرت الاستيعاب القرائي	٢٣–٢٨
ثانيا: الذات اللغوية The linguistic self	٢٨–٤٤
مفهوم الذات Self – Concept	٢٨–٣٤
مفهوم الذات الاكاديمية	٣٥–٣٨
الذات اللغوية	٣٨–٤٤

الموضـوع	الصفحة
الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته	**٤٦-٧٢**
منهج البحث	٤٦-٤٦
مجتمع البحث	٤٦-٤٦
عينة البحث	٤٦-٤٧
مقياسي البحث	٤٧-٧٢
الوسائل الإحصائية	٧١-٧١
التطبيق النهائي	٧٢-٧٢
الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها	**٧٤-٨١**
عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها	٧٤-٨٠
التوصيات	٨٠-٨٠
المقترحات	٨١-٨١
المصادر	٨٢-٩٣
الملاحق	٩٤-١٢٠
مستخلص الرسالة باللغة الانكليزية	B-c

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوانه	الصفحة
١	عينة البحث	٧٤-٧٤
٢	ارقام الفقرات والنسبة المئوية لموافقة الاساتذة المحكمين لمقياس الاستيعاب القرائي	٤٨-٤٨
٣	القوة التميزية لفقرات مقياس الاستيعاب القرائي بطريقة المجموعتين المتطرفتين	٥٠-٥١
٤	معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على مقياس الاستيعاب القرائي	٥٢-٥٢
٥	المؤشرات الاحصائية لمقياس الاستيعاب القرائي	٥٧-٥٧
٦	ارقام الفقرات والنسبة المئوية لموافقة الاساتذة المحكمين لمقياس الذات اللغوية	٥٩-٥٩
٧	القوة التميزية لفقرات مقياس الذات اللغوية بطريقة المجموعتين المتطرفتين	٦١-٦٢
٨	معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على مقياس الذات اللغوية	٦٣-٦٣
٩	علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال للمقياس	٦٤-٦٤
١٠	معاملات الارتباط بين درجة الكلية لكل مجال من الذات اللغوية والمجالات الاخرى والدرجة الكلية للمقياس نفسة	٦٥-٦٥
١١	درجات ثبات المقياس الذات اللغوية ومجالاته	٦٧-٦٧
١٢	درجات ثبات المقياس ككل ومجالاته	٦٨-٦٨
١٣	المؤشرات الاحصائية لمقياس الذات اللغوية	٧٠-٧٠
١٤	الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس الاستيعاب القرائي	٧٤-٧٤
١٥	الموازنة على مقياس الاستيعاب القرائي وفق متغير النوع	٧٥-٧٥
١٦	الفرق بين الوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس الذات اللغوية	٧٦-٧٦
١٧	الموازنة على مقياس مفهوم الذات اللغوية وفق متغير النوع	٧٨-٧٨
١٨	تعرف دلالة العلاقة الارتباطية بين الاستيعاب القرائي الذات اللغوية لدى طلبة المدارس الثانوية	٧٩-٨٠

ثبت الأشكال

رقم الشكل	عنوانه	الصفحة
١	نموذج فريدريكسن لحدوث الاستيعاب القرائي	٢٦
٢	نموذج شافلسون ومساعدوه لمفهوم الذات	٣٩
٣	نموذج شافلسون ومساعدوه لمفهوم الذات الاكاديمية	٤٢
٤	التوزيع الاعتدالي لمقياس الاستيعاب القرائي	٥٨
٥	التوزيع الاعتدالي لمقياس الذات اللغوية	٧١

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوانه	الصفحة
١	اسماء السادة المحكمين لمدى صلاحية الفقرات	٩٤-٩٤
٢	كتب تسهيل المهمة	٩٦-٩٥
٣	اعداد مجتمع البحث	١٠٠-٩٧
٤	مقياس الاستيعاب القرائي بصورته الاولية	١٠٣-١٠١
٥	مقياس الاستيعاب القرائي بصورتة النهائية الموزع على العينة	١٠٧-١٠٤
٦	مقياس الاستيعاب القرائي بعد اجراء تميز الفقرات	١٠٨-١٠٨
٧	مقياس الذات اللغوية بصورت الاولية	١١٥-١١٠
٨	مقياس الذات اللغوية الموزع على عينة البحث	١١٨-١١٦
٩	مقياس الذات اللغوية بعد اجراء تميز الفقرات	١٢٠-١١٩

الفصل الأول

التعريف بالبحث

- مشكلة البحث
- أهمية البحث
- أهداف البحث
- حدود البحث
- تحديد المصطلحات

اولا: مشكلة البحث :

على الرغم من أهمية الاستيعاب القرائي بوصفه هدفاً تسعى مقررات القراءة الى تحقيقه ، إلا أن هذا الهدف لا يكاد يتحقق على أرض الواقع ، وما زال طلابنا يدورون في فلك تعرف الكلمات ونطقها، وما زال ضعفهم في الاستيعاب القرائي قائماً ، فالمتطلع على مادة القراءة في العراق سواء أكانت الحرة منها أم المنهجية ، بوصفها فرعاً من فروع اللغة العربية يجد أنها ما زالت تعامل في مدارسنا على أنها غير أساسية ، ولم تُعطَ عنايةً مثل العناية التي أعطيت لفروع اللغة العربية الأُخَر(الهاشمي ، ٢٠٠٢ ،٨٥). وهذا ما أكدته العديد من الدراسات منها دراسة (لافي ٢٠١٢) إذ بينت أن كثيراً من المدارس ما زالت تقف عند المفهوم المحدود للقراءة ، ولم تلتفت الى الاستيعاب القرائي بوصفه هدفاً حقيقاً لعملية القراءة فحل المشكلات أو ربط المعلومات التي يكتسبها القارئ من القراءة بمعلوماته السابقة ، لا يوظفها في حل ما يواجه من مشكلات أو خبرات فهذا الشيء لا تكاد تعرفه المدارس، و إن عدم فهم المُدرس لطبيعة القراءة ، وقيامه بالنشاط القرائي على الناحية الشكلية في التدريس أدى الى إخفاقه في تأسيس عادة القراءة والميل إليها (لافي ، ٢٠١٢ ،١١١) .

ويرى (سالم ٢٠١٢) أن الطلبة اليوم لديهم ضعف في البنية المعرفية، والاستراتيجيات، والأساليب التي يستعملونها، وافتقارهم إلى قاعدة من المعلومات التي تحول من دون تمكنهم من معالجة المعلومات، أو تخزينها، أو توظيفها (سالم،٢٠١٢، ٢٠) .

ألاّ ان ضعف هذه العملية يعد مشكلة في حد ذاتها لان عملية تدريس الطالب تعتمد على قراءته للمنهج الدراسي من جهة (ديشن ،١٩٩١، ٧٣) والاستيعاب القرائي يعد البوابة الرئيسة التي ينشط من خلالها العقل لفهم الرموز والمفاهيم الموجودة في المنهج من جهة اخرى ، فضلا عن ذلك اشارت دراسة (gubukcu, 2007). ان الطلبة الذين كانوا يعانون من ضعف في عملية الاستيعاب القرائي اظهروا ضعفا في مجموعة من القدرات الاخرى مثل، القدرة على تذكر المعلومات ،وتدني الوعي المعرفي بالخبرات المتعلقة بالتدريس ،وصعوبة في تحليل المشكلات الحياتية غير التعليمية (الالغاز)، وضعف الاستفادة من خبراتهم السابقة (Gubukcu, 2007 ,p. 96) .

كما وجدت دراسة (Dreyer,1998) أن ضعف الاستيعاب القرائي ارتبط ايجابيا بضعف بعض العمليات العقلية مثل ما وراء المعرفة metacognition التي تتمثل بضعف القدرة على تنظيم الخبرات

المعرفية ،وضعف السيطرة على الاجراءات العقلية التي يجريها الفرد اثناء مواجهة الخبرات الجديدة ، وكيفية التعامل اجرائيا مع الخبرات العملية ،فضلا عن ذلك وجد الباحث ان ٧٥% من عينة البحث فشلو في اجتياز اختبار الفهم العام بوصفها قدرة معرفية (Dreyer,1998,p.18) .

وقد أكدت الكثير من الأدبيات والدراسات المحلية هذا الضعف منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة (حلمي،٢٠٠٥)، ودراسة (محيميد،٢٠١٢)، وأوعزت الضعف إلى أسباب متعددة منها، قلة معرفة الطلبة باستراتيجيات التلقي، وكيفية استعمال قرائن السياق في الوصول إلى فهم متعمق لما تشتمل عليه المادة المقروءة أو المسموعة من أفكار ومعلومات، وبيانات ذات صلة بمهارات الاستيعاب موضع القياس من الدراسة (حلمي، ٢٠٠٥ ،٨٦). وإهمال الهدف من تدريس المادة المقروءة، والطريقة التقليدية المتبعة في تدريس القراءة (محيميد،٢٠١٢، ٢٨٠) .

وما يعزز من الاستيعاب أن الضعف فيه يسبب التأخر الدراسي فهو يؤثر على صورة الذات لدى الطالب وعلى شعوره بالكفاية الذاتية بل قد يقوده إلى القلق وانحسار تقدير الذات (الزيات،١٩٩٨،٤٠) .وبذلك تجد الباحثة ان مشكلة البحث الحالية ذات مستوى خطير اذا ما تعلقت بطلبة المدارس ،لان الاستيعاب القرائي يشكل اداة ضرورية لاكتساب الخبرات المختلفة ، ومن دونها سيجدون صعوبة في النجاح وفهم الخبرات الماسة بهم وبما ان طلبة المدارس يواجهون خبرات معرفية جديدة في المناهج الاكاديمية فان هذا يحتاج من الطالب ان يستدعي العمليات المعرفية المتعلقة بذاته من اجل التفكير في المادة وتحليلها بروية ،اذ ان مفهوم الذات اللغوية يمثل متغيرا مهما في التعلم وهو اكثر المحددات اهمية في خبرات التعلم لدى الفرد، وفهم السلوك الانساني يجب ان يعتمد على افتراض مفهوم الذات بوصفه متغيراً وسيطاً ، ولأنه يؤثر على ادراك الفرد لذاته وادراكه لبيئته (منصور وبشاي ،١٩٨٢،٣) .

ان الذات اللغوية تمثل أدراك الطلاب لجوانب قوتهم وضعفهم في اللغة العربية وفروعها المختلفة في المواقف اللغوية الذي يطلبها ذاك النوع من التعليم بالنسبة الى ذاته، وبالقياس الى غيره من الطلاب الذين يتعلمون معه (عبد الحليم ،١٩٩٤،٧٤) .كما يرى (الدقس ٢٠١٤) ان الطلبة يواجهون صعوبة في اكتساب قواعد اللغة العربية والمهارات الكتابية مع القدرة على تطبيقها على مواقف حياتية طبيعية لذا كان من الضروري اتباع طرق واساليب تدريس تمتاز بالمرونة وتراعي الخبرات السابقة للطلاب بحيث تبني عليها المعرفة الجديدة ممايسهم في توظيف تلك الخبرات والمهارات في استخدامهم للغة العربية استخداما سليما (الدقس ،٢٠١٤،٥) .

ومن هنا ترى الباحثة ان مشكلة البحث تتمثل في السؤال الاتي : هل هناك علاقة ارتباطية بين الاستيعاب القرائي و الذات اللغوية لدى طلبة المدارس الثانوية ؟

ثانيا: أهمية البحث

يعد الاستيعاب القرائي الجوهر الحقيقي لعملية القراءة والعملية الكبرى التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى فهو ذروة مهارات القراءة كلها.(حنا والناصر،١٩٩٣،ص٢٨) ويمثل الاستيعاب القرائي هدف عملية القراءة إذ إن فهم النص المقروء واستيعابه ونقده وفهم غرض الكاتب الظاهر والخفي ومقدار هذا الاستيعاب هو الذي يحدد قيمة هذه القراءة وأهميتها ، لأن الاستيعاب يشكل محور القراءة ، والقارئ الجيد هو الذي يستطيع أن يصل إلى المعنى واستيعاب النص بغض النظر عن كون المعنى ظاهرياً أو ضمنياً أو بعدياً ، والقراءة بغير ذلك تفقد قيمتها وتصبح عملية آلية لا معنى لها (عاشور ومحمد ، ٢٠٠٧ :٨٤) .

ويزداد فهم القارئ لما يقرأ عندما يفسره ، ويشرح مضامينه ، ويستخلص ما بين سطوره ، ويتنبأ بأحداثه ، ويحلل مشاعر شخصياته ، ويتعمق فهم المقروء ويبلغ ذروته بإصدار حكم أو رأي بشأنه ، والاستفادة مما وراء سطوره في قراءة مادة جديدة أو كتابة موضوع أو القيام بأي عمل لغوي أبداعي آخر (فضل الله ، ٢٠١٢ :٦٨-٦٩) فبدون فهم المقروء واستيعابه تبقى مسألة إغناء فكر المتعلم بالمعرفة الإنسانية محدودة جداً لا تتعدى مستوى الفهم الحرفي السطحي للمقروء وهو ينحصر في فهم الكلمات والجمل والأفكار فهماً مباشراً وهذا لا يرتقي بالقارئ إلى استيعاب النص المقروء ما لم يتضمن مستويات الاستيعاب الاستنتاجي والإبداعي و الناقد (الجبوري وحمزة ،٢٠١٣ : ٢٨٢) .

كما أن تنمية قدرة المتعلم على فهم وتفسير ما يقرأ يحتاج إلى عناية متزايدة سواء أكانت المادة المقروءة قصصية أم إخبارية فالاستيعاب القرائي هو البنية الأساسية التي ينطلق المتعلم من خلالها إلى تعلم المواد التعليمية الأخرى واستيعابها فحالما يتجاوز المتعلم الصعوبة التي تواجهه في الاستيعاب القرائي فأنه يستطيع حل المشكلات التي تواجهه في فهم المحتوى الذي يقدم له (لافي ، ٢٠١٢ ، ١٠٨) .

ويشير أندرسون (Anderson , 2002) أن الطالب الذي يكون قدْ كَفَ في استيعابه عن ما يقرأ يميل لان يكون قد كَفَ في مجالات أخرى ، وهذا ما يشغل التربية الحديثة في المرحلة الأولى من حياة المتعلم التعليمة لأنها أساس تعمله. (Anderson , 2002, 64).

ويعد بعض الباحثين الاستيعاب الهدف النهائي لعملية القراءة فمن لايفهم ما يقرأ كأن لم يقرأ وهو أكثر المهارات العقلية ارتباطًا بالعملية التعليمية وأكثرها تأثير في التحصيل الدراسي والنجاح في المهمات التعليمية المختلفة ، مما اكسبه أهمية خاصة لدى الباحثين التربويين والنفسين (Thompson , 2000 , 25) .

ان معظم الدراسات تنظر إلى الاستيعاب من زاوية جديدة تتماشى مع التطور الذي يمر به هذا المفهوم، لقد كانت معظم الدراسات والبحوث السابقة حول الاستيعاب تنظر إليه على أنه قدرة عقلية بحتة على الرغم من ظهور العديد من الاتجاهات التي فسرت وعرفت الاستيعاب القرائي على أنه حصيلة عمليات مختلفة، وفي هذا المجال يؤكد (عبيد،١٩٩٦) إن توجهات الباحثين في الاستيعاب والنظر إليه تشمل كونه عملية عقلية و مجموعة من المهارات و عملية بناء للمعنى وعملية إجابة عن أسئلة القارئ (عبيد، ١٩٩٦،١٤) .

كما أشار الأدب التربوي الحديث وفق رأي (ادلي) في حديثة عن الاستيعاب إلى توجهين، الأول يهتم بالتصورات والعمليات التي تجري داخل القارئ أثناء عملية القراءة لأن ذلك يساعدنا على فهم ما يقوم به أثناء الاستيعاب أما التوجه الثاني فيعنى بتحول الباحثين إلى الاستراتيجيات والأساليب التي يستعملها القارئ أثناء قراءته للنصوص المختلفة (Edlagl,1997,22) .اما هولن (Holen،2000) فيقرر أن الاستيعاب ما هو إلا طرائق معرفية وتفاعل مع الخبرات الذاتية للقارئ واستخلاص النتائج من النص المقروء.

(,Holen 2000،p.77) .

ويعد الاستيعاب ضماناً للارتقاء بلغة الطلبة وتزويدهم بأفكار ثرية، والمامهم بمعلومات مفيدة، واكتسابهم لمهارات النقد في موضوعية، وتعويدهم على إبداء الرأي وإصدار الإحكام المقروءة بما يؤيدها، ومساعدتهم على ملاحظة الجديد لمواجهة ما يصادفهم من مشكلات، وتزويدهم بما يعينهم على الإبداع (فضل الله،٢٠١٢ ،٦٤) .وبما ان الاستيعاب القرائي عملية تتعلق بفهم الافكار واستخلاص المعاني فأن الباحثة ستتوجه في البحث الحالي نحو معرفة علاقة هذه العملية بالذات اللغوية لدى طلبة المدارس الثانوية،وذلك لان الذات اللغوية بالنسبة للمتعلم من المتغيرات ذات الاهمية في العملية التعليمية ،لما له من اهمية كبير في اكتسابه الثقة بذاته اللغوي ، وجعله اكثر ايجابية وشوق لتعلم مهارات اللغة العربية ، حيث تتمثل في قواعد اللغة العربية والمهارات الكتابية لقياس مدى اكتسابهم لها في ضوء الذات اللغوي ،وهذا ما أكدته دراسة (جبريل ٢٠٠٧) حيث توصلت دراسته الى زيادة المهارات لدى الطلاب ذوي المستوى المرتفع في مفهوم الذات اللغوية ، عنها لدى طلاب منخفضي الذات اللغوية ، إذ ان الفرد بحاجة الى نظرة ايجابية لذاته

(جبريل ،٢٠٠٧، ١٦)، حيث يميل الى تحقيق مالدية من امكانات لتصبح حقيقة واقعية ،فكلما كان المتعلم اكثر انجازا، كان تقديره لذاته اكثر ارتفاعا وواقعية ،فالحاجة الى تحقيق الذات ترتبط بمدى الانجاز والتحصيل ، ومدى قدرته على التعبير عن الذات (أبو دية ،٢٠١٣،٤٥) .

بينت دراسة (سكالفك ورانكن ١٩٩٠) ان التحصيل الدراسي له اثر قوي وفعال في مفهوم الذات اللغوي للطلاب ،حيث عندما يثابون ويشجعون ويحمسون على التحصيل اللغوي ،فأن مفهوم الذات اللغوية سوف يرتفع لديهم ارتفاعا كبيرا .(Skaalvik &Rankin, ,1990,p.546) .

إن الفرد الذي لديه فكرة إيجابية عن ذاته، وعن قدراته اللغوية يمكنه تحمل المسؤولية والبحث عن الافكار والمعلومات من مصادرها المختلفة ، وتحديد المناسب منها وغير المناسب ويستطيع ان يفرق بين الحقائق والآراء ،وينظم افكاره بحيث يعضد بعضها بعضا ،ويستطيع تذوق الجمال فيما يقول ولدية حساسية للمواقف الاجتماعية التي تقتضي تهنئة او تعزئة او حكاية قصة او تلخيص مقال .. فكثير من المتعلمين يخشون فقدان فكرة المعلمين عنهم وثقتهم فيهم فيدفعهم ذلك الى تحسين وتجويد ادائهم خوفا من ضياع هذا الادراك الايجابي (جبريل ، ٢٠٠٧، ٦٥) . كما ان الذين يتوقعون الاداء الجيد يكون تحصيلهم الدراسي افضل من اقرانهم غير المتأكدين ،الذين يتوقعون الفشل (ابو العينين ،١٩٩٣، ٤). حيث اسفرت دراسة مارش (Marsh 1986) ان الطلاب يقارنون بمدى ادراكهم لمفهوم الذات اللغوية بالطلاب الاخرين وهم يتخذون هذه الانطباعات المتغيرة نسبيا كقاعدة لمفهوم الذات الاكاديمية لديهم (Marsh,H.W,1986.P68) .

تعالج الدراسة الحالية قضية الذات اللغوية في مرحلة المراهقة ، حيث يعاد تكوين مفهوم الذات ويعاد تنظيمه مما يؤثر على سمات شخصية المراهق ومن ثم يؤثر على تحصيلة الدراسي . (زهران ، ١٩٩٠، ٢٧٣-٢٧٨) اذ ان الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات اللغوية والاستيعاب القرائي مهم جدا لتوجية الطلبة التوجية التربوي الذي به تتحقق الاهداف وتستثمر الطاقات ، ويرى (حسين ١٩٧٨) ان فكرة الطالب عن ذاته تودي غرضاً هاما في تحصيله ،ان الفكرة الجيدة عن الذات تعزز الشعور بالأمن النفسي وبالقدرة على مواصلة البحث وتحقيق الأهداف، وتعمل ايضا بوصفها قوة ضاغظة على الفرد تدفعه الى المزيد من تعزيز المفهوم الايجابي عن ذاته او على الاقل المحافظة على هذة الفكرة (حسين ،١٩٧٨ ،٣٩). يعد مفهوم الذات اللغوي نتاجا عن الشعور بالذات والاحساس بالفردية ، حيث من الضروري ان يتعرف الطلاب على مهامهم الأدبية من خلال الربط بين الخبرات السابقة والخبرات الحالية ومن خلال طرح اسئلة او مشكلة وتعريفها ، وذلك عن طريق الانشطة الموجهة التي تجعل الطالب منشغلاً بها في مدة التعلم ،حيث يبدأ فيها في تعلم

المفاهيم الادبية والمهارات اللغوية من قراءة وكتابة وتنمية العمليات العقلية من تحليل وفهم واستنتاج للنص الادبي (ابو دية ،٢٠٠٣، ٢٢). حيث تتكون لدى الفرد مفاهيم ومعلومات يمكن توظيفها في مواقف حياتية حقيقية وذلك من خلال روابط بين المفاهيم والمهارات اللغوية مما تولد لديهم القدرة على حل المشكلات والتفكير السليم في حل مشكلاتهم وتفسيرها والدفاع عنها ،حيث يتضمن مفهوم الذات في هذا البحث مفهوم الطالب لذاته وفقا لمشاعره واحاسيسه ورغبته واستمتاعه بتعلم اللغة العربية ومهاراتها ومعرفته باسباب نجاحة وفشلة فيها وقدرته على تقييم نفسه بدقة وبثقة ما يشير الى مدى وضوح مفهومه لذاته في اللغة العربية وتعلمها (السويفي ،٢٠٢٠، ٥٠٤-٥٠٥) .

ويرى بيريرا (Perers ,2016) ان الفرد يسعى الى تكوين صورة مثالية عن ذاته من قبله ومن قبل الاخرين وذلك من خلال تصرفاته وعلاقته بهم ، ويعد المفهوم الايجابي للذات حاجة يسعى اليها الفرد فمن لديه مستوى عال من احترام الذات يكون نظرة ايجابية عن نفسة وبالعكس (Perers,2016,p20) .كما ان هناك اتفاقاً من قبل بعض الباحثين على ان الطلاب ذوي التحصيل المنخفض ، يعانون من مفاهيم سلبية عن ذواتهم وقدراتهم ويميلون الى الاعتقاد بانهم لا يحترمون جيدا من قبل الاخرين ، بينما الطلاب ذوو التحصيل المرتفع ،من المحتمل ان يطوروا مشاعر ايجابية عن ذواتهم وقدراتهم . (جرين ، ١٩٧٩،٣٣ -٤٥) حيث ينمو مفهوم الذات لدى الفرد متأثرا بعوامل التنشة الاجتماعية ،فهي تعمل على الاستفادة من المعطيات الموجودة بالبيئة للفرد ، كما تساعده على نموه ،وتمثل قيم مجتمعه واعرافه وإدراكه لذاته وللأخرين ، وتنمية بعض القدرات العقلية ،وقدرة الطالب على القيام ببعض العمليات العقلية الاجرائية، ومن ثم يتوسع عالمة الادراكي ويتعلم القواعد والقوانين ، كما يصاحب ذلك زيادة في قدرتة اللغوية ، وامتلاك اللغة ومهاراتها ، ممايساعد على التواصل اللفظي ، والانجاز المدرسي ، كما يتم تنشيط الذاكرة في هذة المرحلة ، اي يمتلك الطالب القدرة على فهم ذاته اللغوية وعلى تخزين خبراته وادراكاته الخاصة وبالاخرين من حوله (الكايند ،٢٠١٥، ٨٩). يؤدي الاقران مهمة مفيدة في تكوين مفهوم الذات لدى الفرد ،لان الاقران يعدون اطاراً مرجعيا لدى الفرد (بدران ، ٢٠٠٠، ٤١). ويشير (مارش ١٩٨٤) الى ان مفهوم الذات مثل الانطباعات النفسية ، اي متغير نسبيا ويعتمد على الاطار المرجعي لدى الفرد ،كما يرى ان الطلاب الاخرين هم اسس المقارنة (Marsh,H.W.,1948,p,799) .

ويمكن تلخيص اهمية البحث بالنقاط الاتية :

١.ان الاستيعاب القرائي يساعد على الارتقاء بلغة المتعلم ،وتزوده بأفكار ثرية والمامة بمعلومات مفيدة ، كما تنمي لدية القدرة على فهم وتفسير ما يقرأ .

٢.الاستيعاب يشكل محور عملية القراءة ،والقارئ الجيد هو الذي يستطيع ان يصل الى المعنى واستيعاب النص بغض النظر عن كون المعنى ظاهريا او ضمنيا او بعديا .

٣.الاستيعاب عملية تتعلق بفهم الافكار واستخلاص المعاني .

٤.مفهوم الذات اللغوية هو مفهوم الطالب لذاته وفقا لمشاعره واحاسيسه ورغبته واستمتاعه بتعلم اللغة العربية ،ومهاراتها ومعرفته بأسباب نجاحة وفشلة فيها .

٥.يعد مفهوم الذات اللغوي نتاجا عن الشعور بالذات والاحساس بالفردية ، حيث ان الفكرة الجيدة عن الذات تعزز الشعور بالأمن النفسي ،وتعمل ايضا بوصفها قوة ضاغطة على الفرد تدفعه الى تعزيز المفهوم الايجابي عن ذاته .

ثالثا: اهداف البحث

يستهدف البحث الحالي تعرف ما يأتي :

١. الاستيعاب القرائي لدى طلبة المدارس الثانوية.

٢. دلالة الفرق في الاستيعاب القرائي على وفق متغير النوع (ذكور، إناث) .

٣. الذات اللغوية لدى طلبة المدارس الثانوية.

٤. دلالة الفرق في الذات اللغوية على وفق متغير النوع (ذكور ، اناث) .

٥. العلاقة الارتباطية بين الاستيعاب القرائي والذات اللغوية لدى طلبة المدارس الثانوية.

رابعا: حدود البحث

تحدد البحث الحالي بطلبة المدارس الثانوية في مركز مدينة الديوانية للعام الدراسي ٢٠١٩\٢٠٢٠ .

خامسا: تحديد المصطلحات

اولا: الاستيعاب القرائي Reading Comprehension

عرفه كل من :

١.باومان وجونسون Baumann and Johnson 1984 : بانه عملية عقلية نشطة تتمثل بفهم القارئ للمعاني والمعلومات والافكار الكامنة في النص المقروء اعتمادا على عملياته المعرفية والمعرفة السابقة (Baumann and Johnson ,1984,p25) .

٢.جريلت Grellet,1995 بأنه القدرة على فهم معنى النص المكتوب ، واستخلاص المعلومات الواردة فيه بفاعلية وكفاءة قدر الإمكان (Grellet , 1995 ,285).

٣.طومسون Thompson ,2000 بأنه عملية بنائية تفاعلية يقوم بها القارئ ، وتتضمن هذه العملية ثلاثة عناصر هي: القارئ ، والنص القرائي، والسياق، أو هو مجموعة من العمليات الداخلية الشخصية، التي تختلف من شخص لأخر، بل أنها تختلف عند الفرد من فترة لأخرى، ومن مرحلة لمرحلة (Tompson , 2000 : 29) .

٤. التعريف النظري :تبنت الباحثة تعريف Baumann and Johnson 1984 بوصفه تعريف صاحب النظرية المتنباة في البحث الحالي .

٥. التعريف الاجرائي : هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من افراد عينة البحث من خلال أجابته على فقرات مقياس الاستيعاب القرائي المعتمد في البحث الحالي .

ثانيا: الذات اللغوية The linguistic self

عرفه كل من :

١.سكالفك ورانكن1990 Rankin Skaalvik: النجاح المتوقع في المهارات اللغوية او القدرات المتوقعة اوغير المتوقعة التي يمكن ان يتقنها الفرد في تعلم اللغة ،او تعني توقعات الطلبة لنجاحهم في اللغة ومدى ادراكهم للمهارات التي يمتلكونها في الجانب اللغوي (Skaalvik.& Ramkin, 1990,PP.548-549) .

٢.مارش ١٩٩٣: مدى ادراك الطلاب لمهاراتهم اللغوية المتمثلة في القراءة والكتابة والتعبير اللغوي والاستدلال اللغوي (Marsh,H.W,1993,p.63) .

٣. .بدران٢٠٠٠:مدى ادراك الطلاب لمدى كفاءتهم في اللغة العربية ومدى استمتاعهم واهتمامهم بها وبفروعها المختلفة (بدران ،٢٠٠٠، ٩).

٤.التعريف النظري :تبنت الباحثة تعريف بدران (٢٠٠٠) كونه التعريف الذي تم على اساسه بناء مقياس الذات اللغوية من قبل بدران نفسة بالاعتماد على نموذج شافلسون ١٩٧٦وأعتمدته كذلك الباحثة لقياس مفهوم الذات اللغوية .

٥.التعريف الاجرائي :هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من افراد عينة البحث من خلال اجابتة على فقرات مقياس مفهوم الذات اللغوية المعتمد في البحث الحالي .

الفصـــــــل الثاني

- اطار نظري

سيتضمن الفصل الثاني الإطار النظري ،الذي يتضمن عرضاً لأغلب وجهات النظر التي فسرت الاستيعاب القرائي ومفهوم الذات اللغوية

أولاً: الاستيعاب القرائي: Reading Comprehension

يُعد الاستيعاب القرائي من الموضوعات المتعلقة بالدراسات اللغوية والنفسية، مع الاهمية التي تمثلها في التواصل اللغوي ،وفهم الرسالة اللغوية بين الكاتب والقارئ، والمتحدث والمستمع، وبالإضافة الى الاسس النفسية المتعلقة بالوعي ، بالإدراك والتذكير والاستدعاء ، ومفهوم الاستيعاب القرائي يستخدم لوصف العملية العقلية التي يؤديها القارئ لفهم المعنى الذي يريده الكاتب من النص، من خلال إعادة تنظيم المعرفة التي اكتسبها القارئ سابقاً ومواءمتها مع المعلومات والمفاهيم الجديدة. (ديشن،١٩٩١، ٣٥)

والاستيعاب عملية عقلية تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي. بالإضافة من أنه يبدأ حسياً لرموز الكلمات المكتوبة، إلا إنه يتطلب التركيز والانتباه وتحليل العناصر وتركيبها(الدليمي، وسعاد، ٢٠٠٥، ١٠) الامر الذي لا يتوقف عند حد المعنى الظاهري أو السطحي أو الحرفي ، بل يمتد الى إدراك القارئ للمادة المقروءة ،ويحيط بها تماما، حتى يفهم ما هو على الخطوط، وبين السطور وما وراء الخطوط، وأنه يراقب تفكيره قبل القراءة، وفي إثنائها وبعدها (عبد الباري، ٢٠١٠، ٢٧)، لذلك يتطلب الامر، ان يكون لدى القارئ، بعض القدرات الفكرية الأساسية ،التي تُمكّنه من استيعاب ما يقرأ، أي الذكاء واللغة والخبرة، ويأتي جزء صغير فقط ، من المعلومات المطلوبة للاستيعاب في الصفحة المطبوعة ،في حين ان الجزء الأكبر هو المخزون في الدماغ، وانه قادرً على استعمال مهارات التفكير التي تمكنه من تتبُّع تنظيم المؤلف للأفكار الرئيسة، والتفاصيل الداعمة، وبناء الفقرة (الدليمي وسعاد ،٢٠٠٥،٢٩) إن استخدام استراتيجيات القراءة المناسبة لكل موقف أو نص للقراءة وتغير وتوجيه أسلوب القراءة ،تبعا لطبيعة النص الذي تتم قراءته، والغرض وتعقيد المادة المقروءة ومدى معرفته بها؛ لأن الاستيعاب يعتمد على قدرة الطلاب على ما يقرؤونه من الموضوع، وما يطالبون به من معان ، وهذا بدوره يتوقف على الخبرة السابقة، إذا كانت المعاني المتداعية حية وواسعة ،فسيكون القارئ اكثر استيعابا لما يقرأ بشكل كامل ، ولكن إذا كانت المعاني

المتداعية غير مهمة، فإنه يستوعب معاني قليلة أو لا يفهم ما يقرأ(الحلاق ، ٢٠١٠ ، ١٨٦ –١٨٧) وعندما يكون لدى القارئ ثورة من التجارب الثرية يمكنه أن يقوم بعمل صلات بين ما يقرأه وبين ما لديه من تجارب ترتبط بهذا الموضوع (عبد الباري ، ٢٠١٠ ، ٢٣).

ويتفق مع هذه الحقيقة "طيبي، وآخرون" لأنه يرى أن الاستيعاب القرائي يعتمد في كثير الأحيان على كفاية الخلفية المعرفية والمفاهيم المتوافرة لدى الطلاب في مخزونهم المعرفي، إذ يمكن ان يوفر لها إطاراً عاماً يساعدهم في تمثيل المعلومات الواردة في النص، ويندرج ضمن مفهوم الخلفية المعرفية المعلومات، والأفكار، والمفاهيم العامة والمجرّدة، وخبرات الحياة المختلفة (طيبي وآخرون ،١٩٧،٢٠٠٩).

اشارت الأبحاث في مطلع القرن العشرين إلى ان الاستيعاب يشمل مكونا واحداً وهو التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها، إذ كان معظم المدرسين آنذاك، يقومون بتدريس الطلاب ،على هاتين الناحيتين التعرف والنطق، لذلك اتجهت الأبحاث في تلك الفترة نحو القضايا الجسمية المتعلقة بالقراءة كحركات العين وأعضاء الكلام. (دحال،٢٠٠٤، ١٣)

وفي العقد الثالث من القرن نفسه تطورت النظرة وأصبحت تدل على استخدام القراءة في مواجهة المشاكل استخدامها في مواقف الحياة العملية نتيجة لتعقد الحياة وظهور العديد من العوامل الاجتماعية والمشاكل الاقتصادية والسياسية، وبهذه الطريقة توسع المفهوم ليصبح طريقة للنشاط الفكري في حل المشكلات. (أحمد،١٩٩١، ١١٨–١١٩)

ومنذ أواخر الثلاثينيات وأوائل الأربعينيات من القرن العشرين، بدأت الدراسات النفسية لعملية القراءة في جوانب استيعاب الأطفال، من مختلف الاعمار المختلفة للكتابة وتحليل واستيعاب النصوص المختلفة، وجاءت الدراسات التجريبية في تلك المرحلة بمجموعة من القوانين التي تؤثر في سيكولوجية القراءة ومن بين هذه العوامل خصائص النص وبنيته وعوامل الاستيعاب الذاتي المهم، ودرجة نمو المهارات اللازمة للاستيعاب. (نيكوروفا،١٩٧٢، ١٥٢)

بعد ذلك جذبت ظاهرة الاستيعاب في القراءة انتباه الباحثين النفسيين والتربويين، وأشاروا إلى الصلة الوثيقة بين سيكولوجية القراءة ومسألة الاستيعاب، وطرحوا مجموعة من الأسئلة الاساسية حول هذه الظاهرة مثل هل يفهم قارئ ما انه يقرأ؟ وما هي أسباب الاستيعاب غير الكامل؟ وما هي حدود

الاستيعاب؟ وما العوامل النفسية التي تؤثر في القراءة؟ وماهية العلاقة بين التفكير والقراءة . (بوردينا،١٩٨٤، ١٥)

ثم جاء بلوم الذي صنف الاستيعاب إلى مجموعة من العمليات هي:

١- التفسير: محاولة إقناع القارئ بنفس الأفكار التي قرأها في النص .

٢ – حل المشكلة: محاولة القارئ إيجاد حلول للأسئلة التي تظهر أثناء القراءة .

٣– تكوين المفهوم: العمليات الذهنية التي يتعهد القارئ بتصنيفها.

٤– معرفة السبب والنتيجة. (الوائلي وسعاد،٢٠٠٥، ٩) .

ومع تطور العلوم التربوية المعروفة بعلم نفس النمو وعلم النفس اللغوي، تطور مفهوم الاستيعاب القرائي وبدأ التفكير في شرح العمليات العقلية المعقدة المرتبطة به ،على أساس أنها عملية تتجاوز تحريك العين إلى استخدام المهارات والمعرفة بطريقة متماسكة (حراشة،٢٠٠٧، ١٦) ومن ثم اصبح التركيز في الاستيعاب القرائي على الأساليب والاستراتيجيات التدريسية التي تجعل الطالب محط اهتمامها ،لذلك تبدأ بالطالب وتنتهي به . (الجمال،١٩٩٦، ١٢٢) .

وفي عام ١٩٩٨ قدمت جانيت ليرنر بعض أهم الأفكار التي توضح طبيعة الاستيعاب القرائي حيث ترى انها نظام يمكن رؤيته من خلال كونه:

١– عملية معرفية: تعتمد على ما يكسبه القارئ في المادة المكتوبة بالمعاني من خلال تجاربه السابقة.

٢– الاستيعاب القرائي عملية لغوية: قراءة وفهم النص لا تعتمد فقط على تحيد الحرف ،ولكن أيضا على المعنى والسياق وجميع جوانب اللغة.

٣– الاستيعاب القرائي هوعملية تفكير: و يهدف إلى الوصول الى المعاني الواردة في النص، واستخدام المفاهيم ،وتطوير الافتراضات ،واختبارها ،وتنسيق المعاني، وهو نفس ما يحدث في عملية التفكير وحل المشكلات.

٤- الاستيعاب القرائي هو تفاعل مع النص: وهذا التفاعل نشط ومستمر بين ثلاثة عناصر: القارئ والنص من حيث تنظيمه والمعلومات الواردة فيه، وهدف القراءة سواء كان استيعاب التفاصيل أو الاستمتاع بها ((Lerner,1998,pp.415-418)

وفي عام ١٩٩٩ قدم كل من بورنز وكيلبان (Burns & Kelebhan1999 ,p23) وجهة نظرهما عن الاستيعاب القرائي كعملية تتكون ممايلي :

١- القارئ على دراية بعلم الاصوات والمفردات.

٢- فهم المعنى الحرفي للمفردات.

٣- استيعاب المعنى الضمني المشتق من السياق

وأشار سمث (Smith , 1974) أن إجمالي ما قدمه الباحثون عن الاستيعاب يتمثل بما يأتي.

١- القدرة على فهم الكلمة من النص.

٢- القدرة على اختيار المعنى المناسب للنص.

٣- القدرة على فهم الكلمة، وشبة الجملة ،والجملة، والفقرة ،والنص بكاملة.

٤- القدرة على فهم وتحديد الأفكار الرئيسية .

٥- القدرة على إتباع التعليمات .

٦- القدرة على التفسير.

٧- القدرة على حفظ بالأفكار.

٨-القدرة على تنظيم الأفكار ودمجها مع الخبرة السابقة.

٩- القدرة على التقييم . (Smith , 1974 , P. 75)

مبادئ الاستيعاب القرائي:

يوجد عدد من المبادئ التي تحفز لاستيعاب المقروء يجب ان نأخذها بعين الاعتبار في التعليم ، بعدِّ الاستيعاب القرائي:

١.العملية المعرفية :وهذا يتطلب استخدام اللغة في العمليات العقلية، التي يقوم بها القارئ للوصول إلى المعاني، مما يعني أن القارئ لا يستطيع التفكير أو ادراك المعاني ،الا اذا كان قادرا على معرفة الكلمات والتراكيب اللغوية التي يتضمن النص المقروء.

٢.عملية التفكير :تعد القراءة نفسها أحد انواع المشكلات التي يواجهها القارئ، وإذا كانت القراءة على هذا النحو تتطلب تحقيق الفكر في القارئ، واستنتاج ما هو مدرج في القارئ، وما دلالاته ومفاهيمه، و القراءة نشاط ذهني هادف.

٣.عملية تفاعل فعال بين القارئ والمقروء :وهذا يعني أن يكون القارئ إيجابياً في تفاعله مع النص باستخدام بنيته معرفية في التعامل مع المفاهيم والمعلومات الواردة في النص لفهمها واتقانها .

٤.عملية تتطلب طلاقة ذهنية :والطلاقة الذهنية تعني قدرة القارئ على التَعرُّف على الكلمات والتراكيب التي يقرؤها بسهوله ، وقراءتها بشكل مستمر ومتقطع، مع القدرة على اكتشاف المعاني المتأصلة في فقرات النص المقروء (عطية، ٢٠١٠، ٧٨).

مكونات الاستيعاب القرائي

تتضمن عملية استيعاب النص القرائي ثلاثة مكونات أساسية هي:

١.فهم المفردات :يتعرف القارئ فيها على مفردات النص عن طريق استخلاص معانيها وتفسيرها بناءًعلى خلفيتها المعرفية.

٢.فهم الجملة : فيها يسعى القارئ إلى فهم الجملة وتحديد علاقتها مع الجملة التي سبقتها، وهذا يتطلب من القارئ معرفة قواعد النحو لتمكنه من فهم الجملة واستيعابها.

٣.فهم الفقرة :يجب ان يفهم القارئ فيها الجمل، ويفهم تنظيمها وترتيبها، والعلاقات بينها، حتى يتمكن من فهم النص. (Durkin and Dolores,1995: 122) .

مهارات الاستيعاب القرائي

يمتلك الاستيعاب القرائي مهارات متعددة يمكن تصنيفها على النحو التالي:

١. تذكر معاني الكلمات.

٢. استنتاج معاني كلمة ما من النص.

٣. العثور على إجابات واضحة ومباشرة للأسئلة أو بإعادة صياغة المحتوى.

٤. ربط الأفكار في النص مع بعضها البعض.

٥. استخلاص النتائج من خلال القراءة.

٦. التعرف على أسلوب الكاتب وطريقته الكتابة.

٧. اتباع التراكيب اللغوية للقطعة القرائية . (الحيلواني،٢٠٠٣، ١٤٦)

ويرى بعض الباحثين إمكانية تضمين مهارات الاستيعاب القرائي ضمن ثلاثة مستويات :

١.مهارات الفهم الأساسية للقراءة :وتشمل مهارة تحديد اهمية الكلمة، وتحديد الفكرة العامة للموضوع من طريق تحليل الموضوع وكذلك قراءة الأشكال والجداول والرسوم البيانية.

٢.مهارات الاستيعاب ألاستنتاجي(الضمني) :ويشمل مهارة الاستدلال عن المعاني الضمنية، واستنتاج معاني الكلمات غير المألوفة في السياق، وكذلك مقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة، والتمييز بين الأفكار المدرجة الموضوع.

٣.مهارات الفهم النقدي :ويشمل مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، وتحديد موقف القارئ من المقروء وإصدار الحكم عليه، و تحديدالعلاقة بين الأسباب والنتائج. (العفون،٢٠١٢، ١١٣-١١٤)

يتضح مما سبق أن التصنيفات السابقة لمهارات الاستيعاب القرائي ركزت على الاستيعاب كمهارة رئيسية تتضمن مهارات فرعية تتداخل مع بعضها البعض، ربما يرجع ذلك بشكل رئيس إلى الاختلاف، والاختلاف في فهم طبيعة القراءة، وأهداف تدريسها .

مستويات الاستيعاب القرائي

للاستيعاب القرائي مستويات عليا، ومستويات دنيا، تقع تحت كل مظلة مجموعة من المهارات التي يتطلّبها كل مستوى، حيث صنفه سترن (Strain) إلى ثلاثة مستويات هي:

١.المستوى الحرفي(قراءة السطور) :يتضمن تذكر الحوادث التفصيلية في التلاوة وربطها بالأفكار الرئيسة، وهنا يستطيع القارئ تحديد المعاني الملائمة للمفردات، وإدراك معاني الجمل والفقرات، و الإجابة عن الأسئلة المباشرة حول الأفكار الرئيسة، وتحديد التسلسل المنطقي للأحداث.

٢.المستوى التفسيري(قراءة ما بين السطور) :ويشمل الوعي بالعلاقات بين الأسباب والنتائج، والقدرة على تكوين استنتاجات واستدلالات منطقية، ووصف العلاقات واقتراح عنوان جديد للنص.

٣.المستوى العلمي(قراءة ما وراء السطور) :يشمل القدرة على مقارنة الأفكار الواردة في النص مع تلك المستمدة منه، والقدرة على توظيف التلاوة في حل المشكلات، وتخصيص القيم المتعلقة بأفكار النص. (عاشور، ومحمد ،٢٠١٠، ٨٦) .

في حين صنفه (محمود الناقة، ووحيد حافظ: ٢٠٠٢) على النحو الآتي :

١. مستوى الاستيعاب المباشر، ويتضمن:

-تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.

-تحديد مرادف الكلمة.

-تحديد مضاد الكلمة.

-تحديد أكثر من معنى للكلمة(معنى المشترك).

٢.مستوى الفهم الاستنباطي ، ويشمل:

-استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.

-استنتاج علاقات السبب والنتيجة.

-استنتاج مقاصد ودوافع الكاتب .

-استنباط الاتجاهات والقيم المشتركة في النص.

-المعاني الضمنية في النص.

٣. مستوى الاستيعاب النقدي، والذي يشمل :

-التمييز بين الأفكار الثانوية، والأساسية.

- فرق بين الحقيقة والرأي .

-التمييز بين ما يتعلق بالموضوع وما لا يتعلق به.

- مدى مصداقية المؤلف.

- الحكم على أصالة المادة ومعاصرتها.

٤.مستوى الاستيعاب التذوقي، ويتضمن:

-ترتيب الأبيات بحسب قوة المعنى.

-إدراك القيمة الجمالية الاهمية الإيحائية للكلمات والتغيرات.

-إدراك الحالة العاطفية والمزاجية في النص.

٥. مستوى الاستيعاب الإبداعي، والذي يشمل :

-إعادة ترتيب أحداث القصة، أو ترتيب شخصياتها بطريقة ابداعية .

-اقتراح حلول جديدة لمشكلات مطروحة من مكان أو قصة.

- وضع توقعات للأحداث على اساس افتراضات محددة .

-التنبؤ بالأحداث ومخطط الموضوع أو القصة قبل الانتهاء من قراءتها (عبد الباري،٢٠١٠: ٧٤-٧٦).

يتضح مما سبق ان هناك فئات متعددة من تصنيفات الاستيعاب القرائي. وعلى الرغم من اختلاف الباحثين في تصنيفاتهم من حيث عدد المستويات واسمائهم ،متشابهة جدا في المحتوى، فجميعهم ينظر للاستيعاب القرائي، على أنه عملية ذهنية، قائمة على تذكر الحقائق والمفاهيم، واسترجاع التفصيلات الحرفية، واستنباط الأفكار العامة والجزئية المباشرة والضمنية منها.

مراحل الاستيعاب القرائي

يمرّ الاستيعاب القرائي بعدد من المراحل وعلى النحو التالي :

١.الإدراك الحسي :يشمل النشاط الادراكي التعرف على الحروف والكلمات، ومؤشرات سطح النص. بمعنى فك ترميز الكلمات عن طريق استخراج السمات الإملائية والنحوية للمادة المقدمة

٢.عملية التنشيط : وهي تتعلق بالبحث في الذاكرة عن المعلومات الملائمة للحوافز التي تمت ازالتها ، ويتواجد هذا النشاط على مستويات معالجة النص كافة.

٣.الاستدلال :استراتيجية إدراكية تستعمل المعلومات التي في حوزة القارئ، بهدف إثراء المعلومات الواردة في النص، أو إكمالها، أو تحويلها، بحيث يسهل فهمها وحفظها.

٤.التنبؤ :هو نشاط معرفي قائم على المضاربة على المعلومات التي ما تزال غير متوافرة، والهدف من هذا النشاط هو التحول إلى تحديد المعنى الحقيقي لما يقرأه الفرد. يوفر مؤشرات تسهل اختيار افضل تفسير من أجل متابعة القراءة.

٥.نشاط الحفظ :يتم تحقيق الحفظ على المدى الطويل في الذاكرة عن طريق الادراك الدلالي، لذا فأن تذكر النص كله من دون فهم المعنى، ينخفض بسرعة اكبر من الاسناد المنسوب الى معنى النص واهميته ، وهناك ثلاثة عوامل تؤثر في الحفظ: تحديث المعلومات، وأهميتها النسبية، وقيمتها العاطفية.

٦.نشاط الاسترجاع :يعتمد هذا النشاط على استعادة المعلومات التي تم تخزينها في الذاكرة بعد معالجة معينة، حيث ان استرجاع المعلومات يخضع الى حد كبير لنمط المعالجة، والعوامل التي تؤثر في الحفظ (الدليمي وسعاد،٢٠٠٩، ٢٢-٢٣).

العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي:

اظهرت الدراسات المختلفة أن الاستيعاب القرائي يخضع للعديد من العوامل والتأثيرات الديناميكية التي تتفاعل مع بعضها لتؤثر على استيعاب الفرد سلباً أو إيجاباً. وعلى الرغم من وجود العديد من الآراء حول العوامل المؤثرة في عملية استيعاب القارئ الا ان هذه الآراء جميعها تؤكد أهمية العوامل التالية:

١.توافر الهدف للقارئ وطبيعة هدف القراءة ؛لأن هدف القراءه يحدد المهارة القرائية، واستراتيجية الاستيعاب المطلوبة.

٢.مستوى القارئ وثروته اللغوية. يختلف الاستيعاب القرائي من القارئ الجيد إلى القارئ الضعيف، ويجد القارئ الضعيف صعوبات في تقييم فهمه.

٣.المعرفة القبلية بموضوع النص: يستخدم القارئ معرفته السابقة لفهم واستيعاب المعرفة الجيدة .

٤.الاستراتيجية التي يستخدمها القارئ في فهم للنص (الدليمي وسعاد،٢٠٠٩، ١٩-٢٠) .

يزيد (الحلاق، ٢٠١٠). عوامل أخرى منها:

١.القدرة العقلية :يلعب هذا العامل دوراً كبيراً في القدرة على فهم المادة المقروءة بدقة وسرعة ،بالإضافة الى التعرف على الكلمات لتحسين الاستيعاب القرائي بسرعة.

٢.النضج العام للقارئ :التطور الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي والذي يختلف من طالب لآخر (الحلاق، ٢٠١٠، ٢٠٧).

يعتقد الزيات (١٩٩٨) ان الدوافع للوصول الى الاستيعاب القرائي يمكن تفعيلها من خلال الاعتماد على عدد من المبادئ، تتمثل فيما يلي :

١-الاستيعاب القرائي عملية ادراكية: يعتمد الاستيعاب القرائي على ما يستدعية القارئ ادراكاً خلال موقف القراءة، وهذا المبدأ يتضمن تجارب القارئ ،وخلفيته المعرفية، والمعرفة المناسبة للهياكل اللغوية القائمة على موضوع النص.

٢-الاستيعاب القرائي عملية لغوية : فهم القراءة هو عملية الوصول الى المعنى من خلال اللغة حيث انه خلال عملية القراءة لا يمكن للقارئ استكمال عملية التفكير للوصول الكلمة أو الجملة الاخيرة في النص الذي تتم قراءته، وبينما تتحرك العينان من اليمين الى اليسار في قراءة النص، فان العقل يتحرك بالتفكير بشكل دائري ومستعرض حتى تكتمل عملية للتفكير .

٣-الاستيعاب القرائي عملية تفكير: هناك علاقة وثيقة بين القراءة والتفكير، والقراءة هي نوع من حل المشكلات يستخدم الفرد المفاهيم، ويطور ويختبر الفرضيات، ويعدل المفاهيم، ويستنتج المعاني، وهكذا ، فأن لقراءة نوع من التفكير والاستنتاج، للوصول الى المعاني التي يحتويها النص، من هنا يمكن القول ان القراءة نشاط عقلي موجه .

٤-الاستيعاب القرائي يتطلب تفاعلاً مع النص: يجب ان يكون القارئ ايجابياً ونشطاً خلال القراءة، ومتفاعلاً مع نص القراءة، ويتم ذلك بتأليف واستخدام خلفيته المعرفية في المعلومات الواردة في النص موضوع القراءة .

٥-الاستيعاب القرائي يعتمد على الطلاقة العقلية: الطلاقة في القراءة تعني القدرة على التعرف على الكلمات بسرعة، وقراءة الجمل والفقرات الطويلة بشكل مستمر، حتى يكتمل المعنى الاساسي في الفقرات أو النصوص التي تتم قراءتها ، بناءً على الحضور العقلي للمتعلم (الزيات ، ١٩٩٨ ، ٤٦٣) .

النظريات والنماذج التي فسرت الاستيعاب القرائي :

اولاً:.نظريه تراباسو (1972Teabassos theory)

وضح تراباسو الاستيعاب القرائي بوصفه عملية نفسية (Psychological process) تتكون من سلسلة من الإجراءات العقلية المتتالية التي تشمل، ترميزاً او ترميز المعلومات في التمثيلات الداخلية (التصورات) داخل العقل البشري، ومقارنه هذه التمثيلات لفهم الموضوع ، أشار تراباسو إلى تسلسل معالجة المعلومات لدى القارئ عندما يتفاعل مع النص القرائي

(Tompson , 2000 : 36) ، ويتم ذلك من خلال ثلاث مراحل هي:

١- ترميز الجمل في التصورات الداخلية أو التصورات العقلية

٢- ترميز الصور داخل عقل القارئ ، مع المقارنة بين الصور الجديدة والصور الذهنية، لدى القارئ تمهيدًا لتخزينها داخل العقل .

٣- صياغة أو تحديد رد قبول أو رفض القارئ للموضوع.

في هذه النظرية يعيد القارئ تجميع الشفرة اللغوية للجمل الكلمات التي يتكون منها الموضوع ، بالإضافة للصور المصاحبة له ، ومطابقة هذه الصور والجمل بما يخزنه العقل البشري من جمل وصور مشابهه، تتشكل استجابة القارئ في ضوء ما لديه من مخزون معرفي ومعلوماتي عن الموضوع (248 : 1984, karlin).

ثانياً:.نظرية شاس وكلارك (Chose & Clarks Theory)

فسرت هذه النظرية القراءة على أنها معالجة للمعلومات ، أسسها شاس وكلارك ، اللذان اشارا إلى أن الاستيعاب يتضمن ما يلي:

١- الترميز، والمقارنة ، والتسجيل أو الارشفة بوصفه مجموعة من العمليات الأساسية التي يتم على اساسها معالجة المعلومات

٢- يستغرق التماثل السلبي وقتا أطول للتشفير مقارنة بالتماثل الايجابي

٣- فهم كل من الصور والجمل التي تم رسمها داخل العقل في شكل نظام رموز ذهنية العقلية (Paris , 1989 ,p 233)

في ذلك يتم تنفيذ نفس العمليات السابقة ، لكن هذه النظرية ركزت على ان التناظر السلبي (المطابقة السالبة) اكثر صعوبة ، نتيجة عدم التوافق بين هذه المعلومات والمعرفة ، والمعلومات التي يحتفظ بها العقل الانساني ، ثم تستغرق الامر وقتا أطول للدمج أو التقديم مثل هذه المعلومات داخل ذاكرة الانسان (Hulme & Snowling , 1994 : 61) .

ثالثاً:- نظرية أوزوبل : Ausbel

إحدى النظريات المهمة التي حاولت شرح التعلم من منظور معرفي وكيف يتعلم الأفراد المادة المنطوقة والمقروءة ،هي نظرية اوزوبل للتعلم اللفظي (ابوحطب ،١٩٨٨،١٨٠) .يفترض اوزوبل ان الناس يتعلمون من خلال تنظيم المعلومات الجديدة في نظامهم المعرفي .تماماً كما يفترض ان الفهم ينمو ويتطور بطريقة استنتاجية ،بدأً من فهم المفاهيم الى استيعاب المفاهيم الاكثر تحديداً(قطامي وقطامي ،١٩٨٨، ٢٧٣-٢٧٤) .

وقد اعطى أوزوبل اهتماماً خاصاً لمفهوم البنية المعرفية للمتعلم، ويعتقد أن لكل فرد كمية كبيراً من المعلومات والتجارب السابقة التي تشكل نسيجاً ادراكيا متميزاً ، يختلف من فرد إلى آخر وهذا الهيكل المعرفي يعمل بمثابة الاساس الفكري للتعلم اللاحق، (أبو ناهية،١٩٩١، ٢٦٤) ويؤكد ايضا على البناء المعرفي، وفي رأيه أن البنية المعرفية هي إطار يتضمن مجموعة من الحقائق والمفاهيم والتعميمات ،واساس العلاقات المتتالية الناشئة من المعلومات الجديدة وهو يتضمن القدرة على التمييز بين المفاهيم والحقائق الجديدة والمكونات الموجودة أصلا في بنائه العقلي. (الازيرجاوي،١٩٩١، ٣٤٨)

وركز أوزوبل في نظريته على المعنى ويرى انه تجربة عاطفية متميزة وخفية ذات حدود محدود الوضوح، تظهر للمتعلم عندما تتفاعل العلاقات والرموز والمفاهيم والوظائف المرتبطة بمضمون المعنى حيث يتم استيعابها في بناء البناء المعرفي للفرد. (ملحم،٢٠٠١، ٣٣٥)

ويحدث الاستيعاب لدى أوزوبل حين يكون التعلم ذا مغزى، اي انه يحدث نتيجة دخول معلومات جديدة إلى الدماغ ،بحيث يكون له ارتباط، بالموضوعات السابقة المحزونة في البيئة

المعرفية للفرد مما يعني ان المعلومات الجديدة هي نفس النوع او نوع مشابه من المعلومات الموجودة (عمارة،١٩٨١، ١٥) .

وقد ركز على:

١- طرق تنظيم المعرفة والمواد الاكاديمية (محتوى المنهج).

٢- طريقة العقل في معالجة المعلومات الجديدة .

٣-طرق عرض المادة الجديدة على المتعلمين(التدريس). (أبو جادو،١٩٨٨، ٢٨٣)

رابعاً:.نموذج فريدريكسن لحدوث الاستيعاب القرائي (Frederickson model of the comprehension act1977)

يتكون نموذج فريدريكسن من مجموعة من العمليات هي :-

١- الأصوات أو المدخلات الرسومية (رمزية/ابجدية) (ادخال صوتي او رسومي)يتم تمثيل الجانب الرمزي للكلمات والجمل بوصفه محفزاً مثير للقارئ .

٢- النص: يتضمن جيلاً واستحضاراً للتمثيلات الداخلية لدى الفرد.

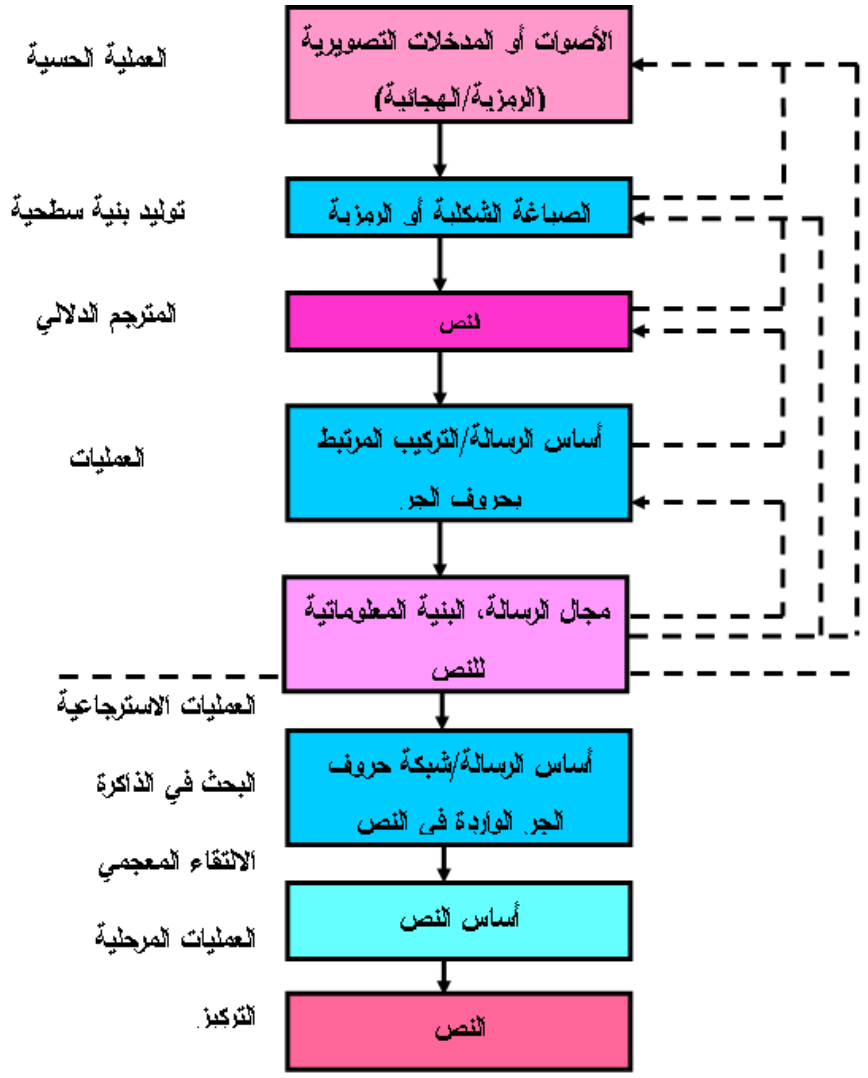
٣- قاعدة الرسالة: تشمل التراكيب المرتبطة بحروف الجر، ويشرح بنية النص القرائي من الجانب النحوي للغة، مما يسهم في تكوين شبكة عنكبوتية من المفاهيم .

٤- مجال الرسالة: يتضمن الجانب الاعلامي للنص القراءة.

٥- أساس الرسالة: يتضمن تحليلا لحروف الجر الواردة في النص وبيانها للمعنى أو محتوى الموضوع .

٦- قاعدة النص : تتضمن تحليل النص بحيث يقف القارئ على طريقة الكاتب أو المتحدث في تجميع للجمل والعبارات المذكورة في النص (Frederickson , 1977 : 163 - 164).

وقام فريدريسكن بترجمة المراحل أو الخطوات السابقة في الشكل الآتي :-



.(Frederickson , 1977 : 165)

شكل (١) نموذج فريدريكسن لحدوث الاستيعاب القرائي

خامساً:-انموذج(بوز) Posse 1977

يعد نموذج بوز(Posse) نموذجاً يعتمد على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية في تطوير مهارات الاستيعاب القرائي. يتكون هذا النموذج المقدم من قبل (انجل ومارج) (Engler&Marige) من مجموعة من الخطوات هي:

١- التنبؤ: أن يتوقع الطالب بتنظيم الأفكار في النص من خلال قراءة العنوان أو الاستماع له أثناء إلقاء المعلم له .

٢- تنظيم: ينظم الطالب الأفكار التي توقعها أو استنتجها في خريطة المعرفية التي يصممها

٣- البحث :يقرأ الطالب النص ويبحث عن الافكار التي توقعها، وبما يتفق مع الأفكار الواردة في مقروء القراءة.

٤- تلخيص الأفكار: ليقوم الطالب بتلخيص الأفكار الرئيسة المذكورة في القطعة في خريطة معرفية.

٥- تقويم الفهم: بمقارنة الخرائط المعرفية التي رسمها الطالب قبل قراءة النص وبعد قراءته ومحاولة إدراك التشابه بين الخريطتين (Mercer,1997,P.552) .

سادساً: نظرية باومان وجونسون Baumann and Johnson 1984

ظهرت هذه النظرية لكل من باومان وجونسون Baumann and Johnson عام ١٩٨٤ في كتابهما (تعليمات القراءة وتهيئة المعلم)والذي تم تأليفه وفقا للدراسات والتجارب التربوية التي اجروها على المتعلمين ، ويعتقد باومان وجونسون Baumann and Johnson 1984 ان الاستيعاب القرائي عملية معرفية حيث يحول المتعلم المادة المقروءة من خلال عملية القراءة الى معرفة ذات مغزى او معنى ، بناءاً على تجاربة السابقة التي يستخدمها في تفسير النص (Baumann and Johnson 1984 ,p.155) وتتم هذه العملية وفق لثلاثة مكونات هي :

١.**فهم المفردات** : حيث يجب على القارئ استخلاص معاني مفردات النص بمساعدة خبراته المخزونة في الذاكرة .

٢.**فهم الجملة** : يسعى القارى الى معرفة معنى الجملة بناءاً على ربطها بالجمل السابقة .

٣.**فهم الفقرة** : الفقرة عبارة عن مجموعة من الجمل ،مرتبة معاً لاعطاء فكرة رئيسة . في هذا المستوى يجب ان يفهم القارئ الجمل ويقوم تنظيمها وترتيبها والعلاقات بينها حتى يتمكن من استيعاب النص (التل ،١٩٩٢، ١١) .

يمكن توضيح إن عملية القراءة تبدأ بفهم المعنى الحرفي للرموز التي يدركها القارئ ، من خلال فهمه للمفردات والكلمات فيما بينها، ومن خلال الجمع مع هذه المفردات مع بعضها البعض،

يفهمها على انها جملة متكاملة ويحاول استخلاص المعنى الموجود فيها ، ومن خلال فهمه لهذه الجمل وفهمه للتنظيم الذي اتبعه الكاتب، ووظيفة كل جملة والعلاقات فيما بينها، يمكن القارئ فهم النص القرائي والغرض الذي يهدف اليه الكاتب ،ويمكن له أن يتوصل الى استنتاجات حول النص القرائي في ضوء الخبرات والتجارب السابقة التي لديه (عمرو والناطور ،٢٠٠٦، ١١٤).

ويشير باومان وجونسون Baumann and Johnson بان الاستيعاب القرائي يمكن قياسة بطريقتين ، هما :

١. عن طريق اختبار يتضمن نصاً محدداً، ومن ثم يطرح مجموعة من الاسئلة حول القصة لمعرفة مدى فهم القارئ لما قرأه (Baumann and Johnson 1984 ، p.56) .

٢.عن طريق مقاييس التقدير الذاتي ،التي تشمل مجموعة من الاسئلة المتعلقة بمدى تقدير القارئ للصعوبات والامكانيات التي لدية في قراءة النصوص النصية والبحوث والمقالات Baumann and Johnson 1984, p.56)) هذه المقاييس مثل مقياس زابروكلي Zabrucky,1986 الذي يتكون من ٢٢ فقرة (الجرف ،٢٠٠١، ٨١) . وبذلك تبنت الباحثة نظرية Baumann and Johnson في تفسير الاستيعاب القرائي ، بوصفها نظرية يتم من خلالها تفسير نتائج البحث .

ثانياً : الذات اللغوية The linguistic self

١.مفهوم الذات Self – Concept

يتكون مفهوم الذات من افكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الابعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات ، وتنعكس اجرائياً في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو "الذات المدركة" Perceived Self ، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقدها الاخرين "الذات الاجتماعية" Social Self والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود ان يكون "الذات المثالية" Ideal Self ووظيفة مفهوم الذات وظيفة دافعيه وتكامل وبلورة عامل الخبرة لمتغير الذي يوجد الفرد في وسطه ولذا فانه ينظم ويحدد السلوك (زهران ، ١٩٧٧ ، ٢٥٧) . لقد

اصبح مفهوم الذات في الوقت الحاضر لدى العديد من المنظرين "القوة الثالثة" المؤثرة في نمو الشخصية الى جانب قوتي الوراثة والبيئة (Staton, 1964,P:28) .

تعتبر الزيادة الكبيرة في عدد الدراسات حول مفهوم الذات في الخمسين عاما الماضية ، احدى انعكاسات التركيز على النواتج غير المعرفية للعملية التربوية ،وان كان هناك مظهر ثان لهذا التركيز، هو زيادة الاهتمام بتعزيز مفهوم الذات لدى الطلاب، بحيث اصبح تحسين مفهوم الطالب لذاته ينظر الية كأحد النواتج التربوية (Shavelson , 1976.p.208).

ويرى ماركوس ونوريس أن هدف أغلب الدراسات في هذا المجال هو ربط مفهوم الذات للفرد بسلوكه الحالي ، واننا لو اردنا ان نغير السلوك فعلينا ان نغير من مفهوم الفرد عن ذاته ، فيما يتعلق بهذا السلوك اولا ، وترتبط وجهه النظر السابقة بالمنهج المعرفي في دراسة مفهوم الذات والذي ينظر اصحابه بوصفه نظاما من المكونات الوجدانية –المعرفية عن الذات ،حيث تتمثل ببناء او تركيب لخبرات الفرد المتصلة بذاته، حيث يتم تكوين منظومات الذات وبنائها بطريقة انتقائية ابداعية من خلال خبرات الفرد الماضية ،وبهذا الشكل يكون مفهوم الفرد عن ذاته ،عباره عن منظم مهم لسلوكه، وتكون هذه النتائج العملية عن مفهوم الذات والمنبثقة من المنظور المعرفي مدعمة بقوة العديد من النظريات المبكرة التي تناولت مفهوم الذات والتي قالت بأن بناء الذات يعتبر هو الاهم في المجال النفسي وهوالذي ينظم تفسيرات الفرد للعالم من حوله (Markns& Nuriins,1986,p.965).

ويرى اليس وديفيس ان نظام الذات من الناحية التاريخية ، يعد واحداً من الطرق التي حاول الباحثون عن طريقها فهم مرحلة المراهقة ودراستها ، ويعد سيبجل(Spiegel1958) من اوائل من استخدم نظام الذات للمراهقين ،وبناء على ما ذهب علية من تمثيل للذات ، يتم تنظيمها خلال هذة المرحلة العمرية ، وكذلك استخدم (Blos1962)نظام الذات لتفسير مرحلة المراهقة (Cited in Ellis & Davis 1982,p.696). وكذلك يرى رايس (Rice) ان مفهوم الذات يعد اكثر الموضوعات التي نالت اهتمام العاملين في ميدان علم النفس المراهقة .(Rice.1981,p.19) .

ان مفهوم الذات كما يستخدمه الادباء المختصون عامة هو مجموعة من الشعور والعمليات التأملية التي يستدل عليها بواسطة سلوك ملحوظ او ظاهرة، وعن طريق هذا التعريف الشكلي يكون المفهوم بمثابة تقييم الشخص لنفسهِ ككل من حيث مظهره وخلفيته وأصوله وكذلك قدرته ووسائله

واتجاهاته وشعوره حتى يبلغ كل ذلك ذروته اذ تصبح قوة موجهة لسلوكه (لابين ، ١٩٨١ ،١٨). حيث يمثل مفهوم الذات مفهوما مهما في عمليتي التعلم والتعليم ،ويعد من اكثر المحددات اهمية في خبرات التعلم لدى الفرد، وفهم السلوك الانساني ينبغي ان يعتمد على افتراض ان مفهوم الذات متغيراً وسيطاً ، حيث يوثر على ادراك الفرد لذاته ولبيئته (جبريل،٢٠٠٧،٥٦).

حيث تعددت تعريفات مفهوم الذات وتنوعت فهناك من تناول مفهوم الذات على انه عبارة عن اتجاهات الشخص ومشاعره نحو نفسه وفكرتة عن نفسه مثل تعريف كل من : **لندهولم** "الذي ميز بين الذات الذاتية والذات الموضوعية وتتكون الذات الذاتية من تلك الرموز التي يسعى الفرد بنفسة من خلالها أي ما يعتقده في نفسة ، في حين تتكون الذات الموضوعية من تلك الرموز التي يصف الاخرون الشخص من خلالها أي مايعتقده الاخرون عنه . (ليندزي ،١٩٧٨، ٦٠٥-٦٠٦) وتعريف مصطفى فهمي ١٩٧٥الذي أشار الى مفهوم الذات العام هو المجموع الكلي للأفكار واتجاهات شخص ما عمن هو، اوأنها تتضمن كل الخبرات التي تُكون أدراك الشخص واحساسه بوجوده ، فأن هذه الافكار والاتجاهات تبدأ في الظهور من الطفولة المبكرة ،وتظهر نوعا من الاستقرار والثبات قبل أن يصل الفرد الى سن المراهقة حيث أن كثيراً من التغيرات تجعل من الضروري للمراهقين أن ينظروا الى أنفسهم نظرة جديدة (مصطفى فهمي ، ١٩٧٥، ١٧٦) .

حيث أشار شافلسون ومساعدوه ١٩٧٦الى ان مفهوم الذات هو عبارة عن ادراك الفرد لذاته وتكون هذا الادراك من خلال الخبرات وتفسيرات الاخرين للفرد ، كما يرون ان مفهوم الذات يتأثر بالنقد من الاخرين وبالتعزيز كما يتاثر بأسهامات الشخص نفسه ويلاحظون أن تاثيرات النقد تختلف من انسان الى اخر (Marsh, H,W,1993,p. 60) .

حيث عرف اسماعيل ١٩٨٩الى أن مفهوم الذات هو ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن مجموعة من التنظيمات السلوكية التي يمكن أن تصدر عنه نحو البيئة المحيطة وعلى الاخص بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه (اسماعيل ،١٩٨٩، ٢٥٣) .

وهو المحور الرئيسي للخبرة والذي يحدد شخصية الفرد،اذ ان مفهوم الذات العام هو ذلك الجزء من المجال الظاهري الذي يتحدد على اساسه السلوك المميز للفرد، كما ان ادراكاتنا للمواقف الخارجية هي التي تحدد استجاباتنا الخاصة ازاء هذه المواقف وأن فكرتنا عن ذاتنا او الطريقة التي

تدرك بها ذاتنا هي التي تحدد نوع شخصيتنا، وهي التي تحدد كيفية تصرفنا ازاء المواقف او الافراد، بل حتى كيفية ادراكنا لهذه المواقف او هؤلاء الافراد ، حيث ان المواقف او الاحداث الخارجية تتوقف قيمتها على الصورة التي يدرك بها الفرد نفسة ، ومن ثم أن فكرة الشخص عن نفسة هي النواة الرئيسة التي تقوم عليها شخصيتة (دويدار،١٩٩١،٢٧٥)

إن دراسة الشخصية وفهمها يتطلب فهماً للذات بوصفه متغيراً أساسياً من متغيرات الشخصية ويؤثر كثيراً في توجيه سلوك الفرد، وان مفهوم الذات هو تقييم الفرد لنفسه ككل من حيث مظهره وقدراته ووسائله واتجاهاته وانفعالاته وانه يتكون على غير قصد منه إثناء تفاعله مع البيئة (يحيى، ٣٧٢،١٩٩٩).فالإنسان يعي ذاته عندما يكون مستقل الشخصية ومتكامل الأنا، هناك عوامل اجتماعية فلا نضج ولا نمو للشخصية إلا في المجتمع، فالعلاقات مع الآخر هي التي تكون إلى حد بعيد الذات (زيعور، ١٩٨٦،١٥٠).

إن الشخصية البشرية لا تستكمل نموها ولا تبلغ ذروة هذا النمو إلا بالتحدي الدائم لذاتها والعمل دائماً على إصلاح عيوبها واستكمال نقائصها وبذلك فقط تتحقق إنسانيتها الحقيقية (عاقل، ١٧٥،١٩٧٨)، ويتم تسريع هذا النمو والبناء بصورة متواصلة خلال السياقات الموقفة، فالذات هي كل ما يخص شخصية الفرد في إبعاده الجسمية والنفسية والاجتماعية (الخليفي، ٢٠٠٢،١٥٢).

ينمو مفهوم الذات تكوينياً كنتاج للتفاعل الاجتماعي جنباً إلى جنب مع الدافع الداخلي لتأكيد الذات وتؤثر القوى الجسمية والقوى الاجتماعية تأثيراً كبيراً في نمو الذات (زهران، ١٩٦٦ ، ٢٥٨).

ان مفهوم الذات العام هو الصورة التي يكونها الفرد عن نفسة من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية .سواء كانت الصورة قائمة على اسس شعورية او لا شعورية ، والتي تكونت نتيجة علاقاته المختلفة وخبراته السابقة ، وما تعرض له من اشباعات واحباطات خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به اثناء مراحل نموه ، وكذلك ينمو مفهوم الذات تكوينا كنتاج للتفاعل الاجتماعي جنباً الى جنب مع الدافع الداخلي لتأكيد الذات ، وبالرغم من ان مفهوم الذات ثابت الى حد كبير ،الا انه ينمو ويمكن تعديله وتغيره عن طريق الارشاد والعلاج النفسي التمركز حول العميل (عبد الفتاح ،١٩٧٦،١١٣).

ينمو مفهوم الذات لدى الفرد متأثرا بعوامل النتشة الاجتماعية ،فهي تعمل على الاستفادة من المعطيات البيئية المحيطة بالفرد جميعها ،كي تساعده على النمو وتمثل قيم مجتمعه وأعرافه وأدراكه

لذاته وللأخرين وبنمو بعض القدرات العقلية وقدرة الفرد على القيام بالعمليات العقلية الاجرائية يتوسع عالمه الادراكي ويتعلم القواعد والقوانيين ، كما يصاحب ذلك زيادة في قدرتة اللغوية وامتلاك اللغة ومهاراتها مما يساعد على التواصل اللفظي الفعال والانجاز المدرسي والبدء بالتحصيل ، كما تنمو الذاكرة في مرحلة الطفولة المتوسطة اي يمتلك الفرد القدرة على تخزين خبراته واحاسيسه وادراكاته الخاصة به وبالأخرين من حولة (الكايند ،٢٠١٥،٨٧).

أبعاد مفهوم الذات :

إن الجوانب أو الأبعاد المختلفة للذات التي يمكن ملاحظة وجودها إثناء فترة المراهقة تميل إلى الاتحاد والتمازج مع مرور الزمن ونتيجة لزيادة الخبرة.

١- **مفهوم الذات بوصفه أساساً واقعياً:** ويراد بهذا نظرة الفرد المراهق إلى ذاته نظرة واقعية مفكراً فيما لديه من قدرات وقابليات واستعدادات وما هو عليه من تأثير ومكانة في عالمه المادي.

٢- **إدراك الذات:** وهي في دور انتقال وتحول وهي نظرة المراهق إلى نفسه بوصفها الذي تكون عليه وقت تفكيره ووضعه بالنسبة إلى البيئة كافة وتنطوي هذه الأفكار على حالاته النفسية التي يكون عليها وقت الرجوع إلى ذاته وما تعرض له من مؤثرات ايجابية أو سلبية اصطبغت بها انطباعاته الخاصة.

٣- **الذات الاجتماعية:** في مراحل تنقيب المراهق عن نفسه يبدأ يفكر كيف ينظر الآخرون إليه، ولا يشترط في هذا أن تنسجم نظرة الآخرين إليه، كما يرى ذاته هو وهنا يرتبك، على هذا يجب أشعاره بأنه مرغوب فيه اجتماعياً وتوفير الطمأنينة النفسية له.

٤- **الذات المثالية:** هي الذات التي يطمح في الوصول إليها، هذا الأمر يتصل بمستوى القدرات والقابليات الموجودة عند المراهق ويحسن إدراكه لحقيقتها، كذلك بمستوى طموحه وقربها وبعدها من طاقاته وامكاناته، ويتوصل المراهق في النهاية، ولو بشكل تدريجي، إلى إدراك أن الذات المثالية هي من صنع يديه، وان عليه أن يتعلم كيف يمكنه أن يحققها ما أمكن، عن طريق التفكير والإدراك السليم واتخاذ القرارات الصائبة، وأضاف جيمس بعداً آخر سماه الذات الممتدة (self The Extended) ويمثل كل ما يمتلكه الفرد، وما يشترك به مع الآخرين مثل العائلة، الوطن، العمل، (الجسماني، ١٩٩٤،٢٣٥).

وأشار زهران إلى بعض الملاحظات عن نمو الذات ومفهوم الذات في مرحلة المراهقة:-

- يزداد الوعي بالذات والدقة في تقييم الذات، وتمكن الذات النامية القوية من أن تؤثر في بيئته وفي المواقف الاجتماعية .

- البلوغ والنضج الجسمي يستطيع إحداث تغيير في الاتجاهات نحو الذات ونحو الآخرين.

- مفهوم الجسم مهم جداً في هذه المرحلة عند البنين والبنات .

- يتعدل مفهوم الذات ويعاد تنظيمه، لحدوث تغيرات كثيرة داخلية وخارجية تؤدي إلى أن يصبح مفهوم الذات أكثر تأثيراً وغير مستقر ويعاد تكامله ويزداد تكامل الذات مع النمو. وتتعدل صورة الذات المثالية في مرحلة المراهقة .

- يتأثر مفهوم الذات بملاحظات الوالدين والمدرسين والأقران .

- قد يتأثر مفهوم الذات تأثيراً سيئاً إذا لم يفهم المراهق مبدأ الفروق الفردية وظل عاكفا على مقارنة نفسه بسابقية في النضج.

- يلاحظ تركيز اهتمام المراهق بنفسه وعلى خبراته وأفكاره وأوجه نشاطه، ويبذل المراهق كل جهده لتدعيم ذاته وحفظها.

- يستمر نمو الذات ومفهوم الذات تجاه " مفهوم ناضج للذات " ويقرب المراهق من الراشدين في سلوكه وفي اتجاهاته وقيمة وفي مفهومه الناضج عن ذاته. ويتابع مفهوم الذات نموه نتيجة للخبرات الجديدة مثل المهنة والزواج والأطفال.....الخ .

- ينمو مع نمو الفرد منذ الطفولة مفهوم خاص للذات هو ما يسمى " مفهوم الذات الخاص " private self- concept: وهو الجزء الشعوري السري من خبرات الذات ويتصف بان معظمه مواد غير مرغوب فيه اجتماعياً (خبرات محرمة أو محرجة أو مخجلة أو بغيضة أو مؤلمة....الخ) (زهران، ١٩٧٧، ٣٢٠).

العوامل المؤثرة في مفهوم الذات:-

هناك عوامل عديدة تؤثر تأثيراً كبيراً في تكوين مفهوم الذات وهي:-

١- التأثيرات الأسرية Family influences :

المقصود بها أثر إدراك الفرد لاتجاهات الوالدين نحوه، وتؤثر كذلك على الأجواء الاجتماعية، والخبرات الأسرية مع والديه وأخواته، فقد كشفت الدراسات النفسية والاجتماعية عن أن مفهوم الطفل عن ذاته يرتبط بنوع العلاقات القائمة بينه وبين الوالدين. فاحترام الوالدين، وتقبلهم له، يسهم إلى حد كبير في ارتفاع مفهوم الذات.

٢- التأثيرات الجسمية : Body influences

المقصود بها أثر صورة الجسم في بناء مفاهيم معينة عن الذات، فالعيوب الجسمية أو العاهات تنمي مشاعر النقص أحياناً وتحول دون إمكانية القيام ببعض الأعمال.

٣- الخبرات المدرسية School experiences :

ويتضح ذلك من خلال تقويم المدرسين للفرد، كما ان خبرات النجاح والفشل العلمي تنمي مفاهيم معينة عن الذات، فخبرات الفشل المتكرر يجعل الأفراد يكونون مفاهيم سلبية عن ذواتهم وقدراتهم، أما التحصيل العلمي المرتفع فيشعرهم بالثقة بالنفس وبميل إلى تطوير اتجاهات ايجابية نحو ذواتهم .

٤- الاتصال بالإقران Peer contacts:

إن نظرة الأقران للفرد وتقديرهم له يحدد الى حد ما فكرته عن نفسه، فالطالب المتمتع بشخصية متميزة ولديه تقبل لذاته، وقدرة على تكوين صداقات مع الآخرين، وإقبال كبير في المشاركة في العديد من الأنشطة سيكون مفهوم ذاته إيجابياً (الرفاعي، ١٩٨٧،٩٠-٩٣).

٥- التكيف الأكاديمي وأثر المعلمين:

نجد أن العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل المدرسي هي علاقة طردية أي انه إذ كان مفهوم الفرد عن ذاته جيداً وايجابياً فان تحصيله يكون جيدً وايجابياً هو الأخر، لذا يجب على المعلمين والمدرسين أن يعملوا على تحسين مفهوم الذات (القطامي،٢٠٠٤، ٣٢).

٢. مفهوم الذات الأكاديمية

يعد مفهوم الذات الأكاديمية أحد الأبعاد التي ظهرت في نموذج شافلسون ومساعديه ١٩٧٦،ولقد تناوله العديد من الباحثين على انه أحادي البعد ،ان مفهوم الذات الاكاديمية هو التتقيم الشخصي للفرد في القدرة وتطورها عبر الزمن كنتيجة للخبرات المدرسية الموجبة والسالبة (Champman, Tummer1995,P.159). ويشير روجرز ١٩٨٠الى ان مفهوم الذات الاكاديمي هو احد المجالات الصغيرة لمفهوم الذات العام وهو عبارة عن التكوين المعرفي الاكاديمي المنظم للمدركات الشعورية الخاصة بذات المتعلم (Rogers, 1985,PP.559-596) .

ان مفهوم الذات الاكاديمية هو سلوك رمزي يحوي المحددات التي يستخدمها المتعلم في مقارنة قدراته التحصيلية بقدرات الاخرين، وهي ايضا تعبر عن فكرة الاخرين عن قدرات الفرد وتقييماتهم له (العزبي ،١٩٨٥، ٢٥٢-٢٥٣). ويعرف كل من سكالفك ورانكن Skaalvik& Rankin١٩٩٠ مفهوم الذات الاكاديمية بأنها مدى ادراك وشعور الطلاب للفعل الجيد في المدرسة ومدى رضاهم عن تحصيلهم الدراسي (Skaalvik,&Rankin,1990,p.548).

العوامل المؤثرة في مفهوم الذات الأكاديمية :

حول العوامل المؤثرة في مفهوم الذات الأكاديمية يرى روزنبرح Rosenberge١٩٧٢ ان الفرد يعقد مقارنات مستمرة بين واقعه والنموذج الذي يود ان يكون علية وكلما اقترب الفرد من هذا النموذج كلما أحس بالرضا والعكس صحيح ،اي كلما صعب الاقتراب من هذا النموذج كلما أحس الفرد بعدم الرضا عن الذات ،والفرد دائم المقارنة بين قدراته وقدرات الاخرين وخاصة أقرانه ، وهذا التقييم للذات يستقيه الفرد من الكبار الذين يشكلون دلالة وأهمية لدى الفرد وهم الآباء والزملاء والمدرسون (Rosenberge ,1973,pp.829-860). كما يشير كالسين وكيني Calsyn& Kenny١٩٧٧الى أنه لتنمية مفهوم الذات الأكاديمية لابد من تطوير المهارات الأكاديمية بقوة . (Calsyn, & Kenny, 1977,.pp.136-145) وحول هذه العوامل يوضح مارش وسميث وبيرنس Marsh,Smith,& Barnes١٩٨٥ان الطلاب يقارنون أدراكاتهم لقدراتهم الأكاديمية مع قدرات

الاخرين رغم اختلاف المدرسة والمجتمع الذي يوجد فية ، وهم يستخدمون الانطباعات عن قدراتهم الأكاديمية بناء على مفهوم الذات الأكاديمية الموجودة لديهم (Marsh,Smith,& Barnes ,1985,PP.581-596).

كما أن مفهوم الذات الأكاديمي مفهوم هام بالنسبة للطلاب داخل الفصل الدراسي لأنه يرتبط بالجانب الدراسي وبالحياة الأكاديمية للفرد وهو ينمو في المواقف التعليمية المختلفة ويعد جانبا مهما من جوانب مفهوم الذات الموجبة (ابو العينين ،١٩٩٣، ٧-١١) .وأشار مارش ١٩٩٣ الى أن مفهوم الذات الأكاديمية يتأثر بمستويات القدرة الأكاديمية لدى الطلاب (Marsh,1993,p.79) .كما قام جبسون Gibson١٩٩٦بدراسة تحت عنوان "نحو فهم أفضل لمفهوم الذات الأكاديمية " وتوصلت الدراسة الى أن مفهوم الذات الأكاديمية تتأثر بكل من طرق التدريس ومحتوى المناهج وتطويرها (Gibson,C.,C.,1996,PP.23-36) .

فاعلية الذات الاكاديمية :

تمثل مركزا رئيسا في واقعية الطلبة للقيام باي عمل ونشاط، فهي تساعد الطالب على مواجهة الضغوط التي تعترضه في مراحل حياته المختلفة (صالح، ١٩٩٣،٤٦١).

ويرى كل من حمدي وداوود،٢٠٠٠ ان فاعلية الذات أحد سمات الشخصية هي مجموعة من الاحكام لا تتصل بما ينجزه الطلبة فحسب، بل الحكم بما يستطيع إنجازه، وأنها تحتاج للمقدرة الشخصية، وتقاس بوصفها توقعات محددة ترتبط بسلوك محدد في موقف محدد وفي الوقت نفسه فان فاعلية الذات قابلة للعميم عبر السلوكيات والمواقف المختلفة بناء على مدى التشابه بينهما من حيث المتغيرات والمهارات المتطلبة (حمدي وداوود ،٢٠٠٠:٤٥). ويعد كان وايت (١٩٥٩، Kanwight) اول من كتب عن مفهوم الفاعلية Efficacy كتعبير عن الدافعية التي لا يمكن ارجاعها الى حاجة بيولوجية او عوامل خارجية وانما ترتكز على الحاجة الذاتية للتعامل مع البيئة (المخلافي ،٢٠١٠،٤). وقد افترض (وايت) ان الطلبة يتحفزون من خلال أنواع مختلفة من الغايات مثل غاية الاستقصاء والتحري والتعامل مع الأشياء بمهاره وقد أسمي ذلك بالدافعية الفعالة، وقال ان اتباع هذا الدافع وذاك ينتج عنه شعور بالكفاءة ونحن مدفوعون للاستقصاء عن البيئة والسيطرة عليها، وتشعر بمشاعر طيبة حينما تستكشف مواقف جديده، وتتعامل معها بشكل فعال، ويعتقد (وايت، Wight) ان الشعور بالفاعلية هو غاية بحد ذاته، بعيدا عن القيمة التي نتعلمها بشأن البيئة (سعيد، ٢٠٠٥،٧).

أنواع فاعلية الذات: -

١.فاعلية الذات العامة Generalized Self-Efficacy

ويقصد بها قدرة الطلبة على أداء السلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبه في موقف معين، والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الطلبة وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية ادائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بالجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به (Bandura ,1986,479).

٢.فاعلية الذات الخاصة Specific Self-Efficacy

ويقصد بها احكام الطلبة الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محدده في نشاط محدد (أبو هاشم، ١٩٩٤،٨٥).

٣.الفاعلية المجتمعية Population-Efficacy

ويذكر كل من جابر وكفافي (١٩٩١) ان الفاعلية المجتمعية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع الطلبة السيطرة عليها مثل انتشار تأثير التكنولوجيا حديثة، والتغير الاجتماعي السريع في احدى المجتمعات، والاحداث التي تجري في اجراء أخرى في العالم والتي يكون لها تأثير على من يعيشون في الداخل كما انها تعمل على اكسابهم أفكارا ومعتقدات عن أنفسهم بعدهم أصحاب مجتمعات معينة (جابر وكفافي، ١٩٩١،٤٧٧).

٤-فاعلية الجماعية Collective-Efficacy

فاعلية الجماعية هي مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق مستوى المطلوب منها، ويشير بأندورا الى ان الطلبة يعيشون غير منعزلين اجتماعيا والكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لأحداث تغير فعال، وان جذور فعالية الجماعية تكن في فاعلية طلبة هذه الجماعة (أبو هاشم، ١٩٩٤،٤٥).

٥-فاعلية الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy

وتشير الى إدراك الفرد لقدراته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب عنها أي انها تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة متنوعة وهي تتأثر بعدد من المتغيرات كحجم الفصل الدراسي وعمر الدارسين ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي (الغرب، ٢٠٠٤،٥١) .

الذات اللغوية The linguistic self

يعد الذات اللغوية بعدا من أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية ولقد ظهر من خلال نتائج التحليل العاملي التي قام بها فيسبويل Vispoel1995 وجود علاقة موجبة بين الذات اللغوية ومفهوم الذات الأكاديمية ، كما دلت النتائج ايضا على أن الذات اللغوية متشبع تشبعا عاليا بمفهوم الذات الأكاديمية (Vispoel,1995,pp.149-150).

كما يعرفه كل من سكالفك ورانكن ١٩٩٠ الذات اللغوية بأنه النجاح المتوقع في المهارات اللغوية او هو مدى ادراك الطلاب للمهام التي يستطيعون فعلها او التي يفشلون فيها في تعلم اللغة ،كما انه قد يعني القدرات المتوقعة او الغير متوقعة التي يمكن ان ينقلها الفرد في تعلم اللغة كما انه قد يعني توقعات الطلاب لنجاحهم في اللغة ومدى ادراكهم للمهارات التي يمتلكونها في الجانب اللغوي.(Skaalvik,.&Rankin,1990,PP.548-549). .

يعرف مارش Marsh الذات اللغوية بأنه مدى ادراك الطلاب لمهاراتهم اللغوية المتمثلة في القراءة والكتابة والتعبير اللغوي والاستدلال اللغوي (Marsh,1993,p63).

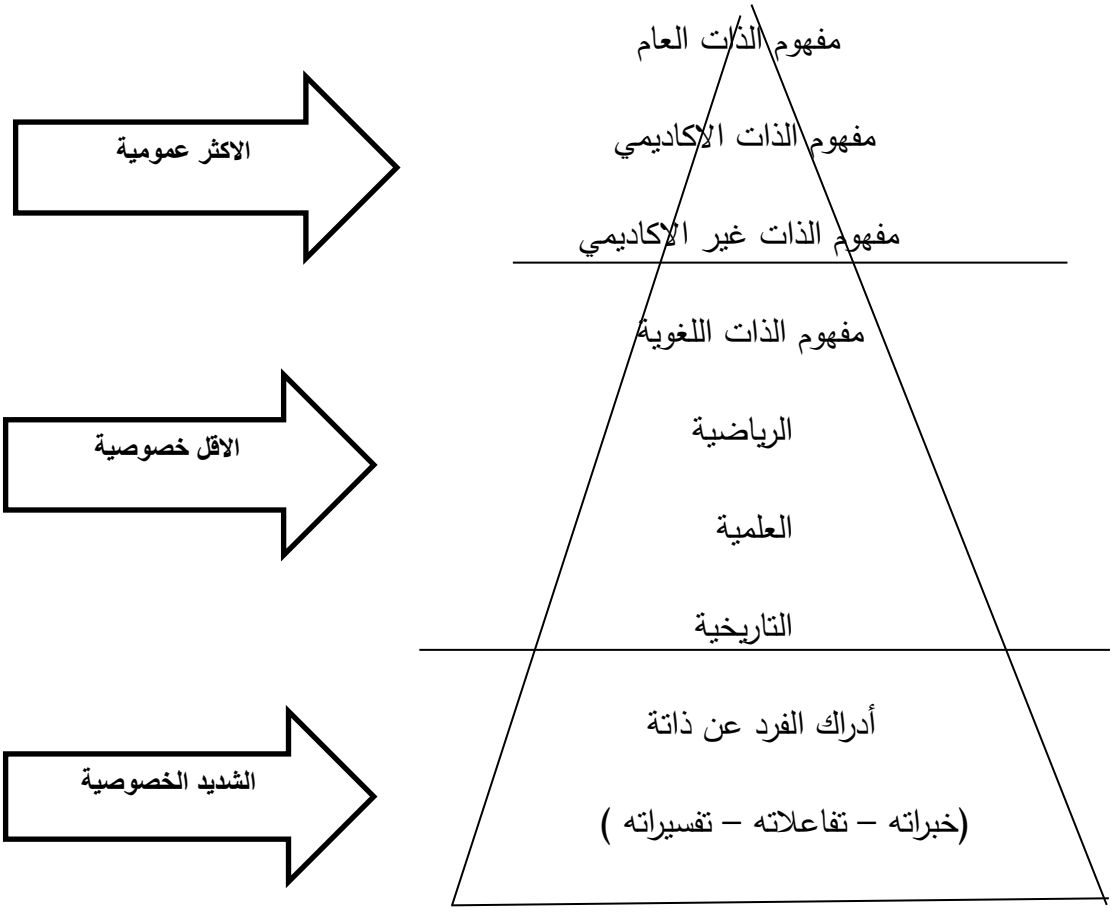
ويعرف عبد الحليم ١٩٩٤ الذات اللغوية بأنه مدى ادراك الطلاب لجوانب قوته وضعفه في اللغة العربية وفروعها المختلفة ، في المواقف اللغوية التي يتطلبها ذلك النوع من التعلم بالنسبة الى ذاته وبالقياس الى غيره من الطلاب الذين يتعلمون معه (عبد الحليم ،١٩٩٤، ٧٤) .

اما جبريل (٢٠٠٧) فيعرف الذات اللغوية بانها مدى ادراك المتعلم لذاته من حيث جوانب القوة والضعف في ادائه اللغوي ، ومدى شعوره برأي الاخرين فية فيما يتصل بتمكنه اللغوي واحساسه بقرب ادائه من المستوى المثالي ، او بعده عنه فيما يتصل بالقدرة على استخدام اللغة العربية ، تحدثاً وقراءة واستماعاً وانظمة مختلفة (جبريل ، ٢٠٠٧،٦١)، اما في البحث الحالي فيقصد بالذات اللغوية

هو مدى ادراك الطلاب لكفاءتهم في اللغة العربية ومدى استمتاعهم واهتمامهم بها وبفروعها المختلفة .

نموذج شافلسون ومساعديه للذات اللغوية

قدم شافلسون ومساعديه١٩٧٦ نموذجا لمفهوم الذات العام في تنظيم هرمي يشبه التنظيم العقلي وهذا النموذج متدرج من المستوى الاكثر عمومية الى الاقل خصوصية الى شديد الخصوصية ، وكل قسم يندرج تحتة أقسام أصغر، وفيما يلي عرض لهذا النموذج . شكل (٢)



(نموذج شافلسون ومساعديه للذات اللغوية)

(ShavelsonHubner, Stanton, 1976, PP.407-441)

(Marsh, 1993,p.9-97)

وأشار شافلسون ومساعديه ١٩٧٦ الى ان النظرية الكمية تشير الى طبيعية مفهوم الذات المتعدد الابعاد ، ولقد كان البحث قبل عام ١٩٨٠ يدور حول مفهوم الذات العام كمتغير أحادي البعد ولم توجد دراسة متخصصة تعمقت في أبعاد هذا المفهوم ، وفي نفس الوقت كانت هناك محاولة من جانب شافلسون وهيبر وستانتون ١٩٧٦حيث قاموا بالنظر الى الدراسات السابقة ومقاييس الذات الموجودة ثم قاموا بتطويرها لجعلها متعددة الابعاد ثم خرجوا ببناء نظام هرمي لمفهوم الذات العام (Marsh , 1993.P60)

وجاء بيرن ١٩٨٤ولاحظ انه يجب ان يوضع في الاعتبار مدى امكانية تحقيق الصدق التمييزي بين ابعاد مفهوم الذات ، اما الباحثون الحاليون فطوروا أداة مفهوم الذات لتقيس الابعاد الخاصة بكل مجال من مجالات الحياة ، واعتمدت هذة الفكرة على النموذج النظري وعلى التحليل العاملي لتحديد أبعاد مقياس الذات العام . وتبنى الباحثون الفكرة القائلة " اذا تجاهلنا ابعاد مفهوم الذات فلا يمكن أن نفهمه ابدأ " (Marsh, ,1993,P.61) .

أن الابعاد المتعددة لمفهوم الذات وكذلك النموذج الهرمي الموضح اعلاه لمفهوم الذات يبدأ بأدراك الفرد لسلوكة الذاتي ، ثم يتجه الى المجالات الفرعية لمفهوم الذات مثل اللغة والتاريخ ، ثم ينتهي الى مفهوم الذات الاكاديمي والغير اكاديمي . (Skaalvik, & Rankin ,1990,P.547) .

وحدد شافلسون في تعريفه لمفهوم الذات سبع خصائص هامة وهي :

١.انه منظم حيث يصنف الافراد الكم الكبير من المعلومات عن ذواتهم في فئات ويربطون هذه الفئات ببعضها .

٢.أنه متعدد الأوجه بحيث تعكس هذه الأوجه نظام الفئة التي يتبناها الفرد أو الجماعة التي ينتمي أليها.

٣.أنه هرمي ، حيث تنتقل المدركات من أنواع متعددة للسلوك في القاعدة الى استنتاجات عن الذات في مجالات فرعية مثل مفهوم الذات في مجالات أكاديمية نوعية كاللغة والتاريخ ثم الى استنتاجات عن الذات في مجالات اوسع مثل مفهوم الذات الاكاديمي وغير الأكاديمي ثم الى استنتاجات عن الذات بوجه عام .

٤. تقل قابلية ثبات مفهوم الذات في تنظيمه الهرمي من أعلى الى أسفل حيث يكون مفهوم الذات في المجالات الأكاديمية مثل اللغة والتاريخ أقل ثباتا من مفهوم الذات العام .

٥.تزداد تعدد أوجه الذات مع نمو الفرد من الطفولة الى المراهقة فبينما في مرحلة الطفولة يكون مفهوم الذات في المجالات الأكاديمية غير واضح نجده في مرحلة المراهقة اكثر وضوحا وهكذا في جميع مجالات مفهوم الذات .

٦.ان مفهوم الذات وصفي تقديري حيث يصف الفرد من خلال ذاته ويقدرها

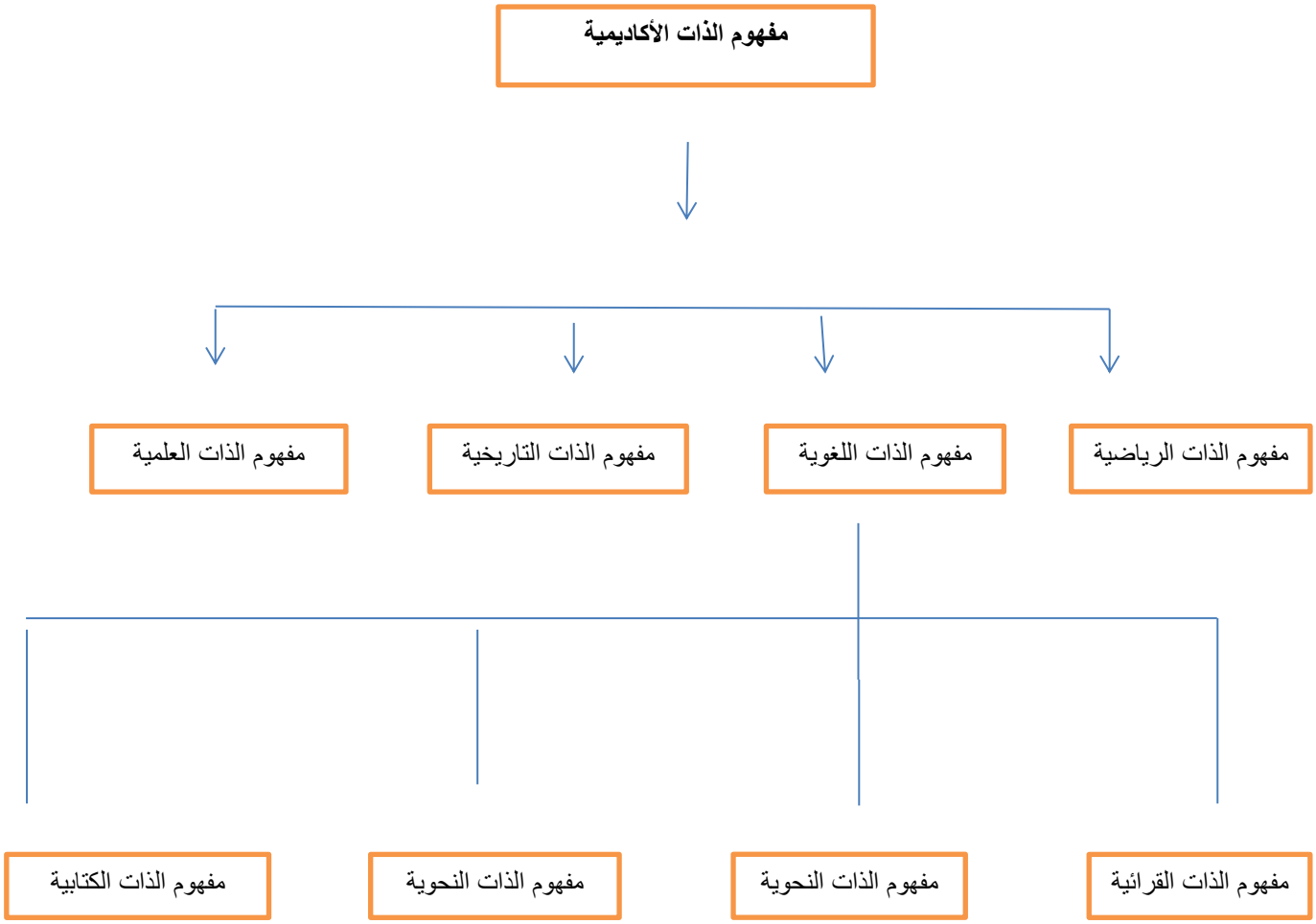
٧.يسهل التمييز بين بنية مفهوم الذات والأبنية الأخرى القريبة منه (خزام ، ١٩٩٠، ٣٨٣-٣٨٤) .

وبين شافلسون وهيبنر وستانتون Shavelson,Hubner&Stanton١٩٧٦أن مفهوم الذات العام متعدد الأبعاد وذو تنظيم هرمي ومن أبعاده مفهوم الذات الأكاديمية والتي بدورها تنقسم الى مجالات فرعية وهي : مفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الرياضية ومفهوم الذات التاريخية ومفهوم الذات العلمية. (Shavelson,Hubner&Stanton ,1976,pp.407- 44)

ولقد توصلت دراسة مارش وبيرن ١٩٨٨الى ان مفهوم الذات الأكاديمية متعددة الابعاد حيث وجدت تشبعات عالية على عوامل تسعة لمفهوم الذات الأكاديمية وهي (مفهوم الذات الرياضية ،مفهوم الذات المدرسية ،مفهوم الذات اللغوية ، مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية في الرياضيات ،أستبيان وصف الذات لمفهوم الذات الرياضية ،قائمة الوجدانيات لمفهوم الذات الرياضية ، قائمة الوجدانيات ،استبيان وصف الذات الذات اللغوية ،مفهوم الذات للقدرة الاكاديمية (Marsh,Byrn,1988,360-380). كما توصلت دراسة خزام ١٩٩٠الى ان مفهوم الذات متعدد الابعاد حيث وصل عدد الابعادالى احدعشر عاملا منها مفهوم الذات الاكاديمية والتي اندرج منها مفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الرياضية ومفهوم الذات المدرسية (خزام ،١٩٩٠،٢٨) . كما اشارت نتائج التحليل العاملي التي قام بها شافلسون ومساعديه لمفهوم الذات الاكاديمية الى النتائج الاتية :

- ان مفهوم الذات الاكاديمية مفهوم متعدد الاوجه ، ويتكون من مفهوم الذات اللغوية ،ومفهوم الذات الرياضية ، ومفهوم الذات التاريخية ، ومفهوم الذات العلمية .

- ان كل مجال من مجالات مفهوم الذات الاكاديمية ينقسم الى مجالات فرعية ، فمثلاً مفهوم الذات اللغوية ينقسم الى مفهوم الذات القرائية ومفهوم الذات النحوية ومفهوم الذات الادبية ومفهوم الذات الكتابية ، والشكل التالي يوضح ذلك .



. (Marsh,H.W1993,pp.64-65)

شكل رقم (٣) مجالات الذات الاكاديمية على وفق شافلسون ومساعديه

أبعاد الذات اللغوية :

يتضح من نموذج شافلسون ومساعديه١٩٧٦وجود مجالات فرعية لمفهوم الذات اللغوية ،ولقد قام مارش وشافلسون ١٩٨٥ ومارش ومساعدوه ١٩٨٨بمراجعة نموذج شافلسون ومساعديه ١٩٧٦فوجدوا أن هناك تنوعا في مفهوم الذات الخاص بمحتوى كل مادة دراسية ،ويفترض ان مفهوم الذات اللغوية اكثر تعقيدا من نموذج شافلسون ومساعديه١٩٧٦ونموذج مارش وشافلسون ١٩٨٥كما يلاحظ على الدراسات في هذا المجال أنها لا تحتوي على مقاييس خاصة بمفهوم الذات اللغوية . وفي ضوء نموذج مارش ومساعديه ١٩٨٥،١٩٨٨تبين ان مفهوم الذات اللغوية يتكون من مجالات فرعية وهي (مفهوم الذات القرائية مفهوم الذات النحوية ،مفهوم الذات الأدبية ،مفهوم الذات الكتابية) (Skaalivk&Rankin,1990,p.552) . وفيما يلي عرض لكل بعد على حدة :

١. الذات القرائية :

عرف مارش Marsh1993 الذات القرائية أنها مدى ادراك الطلاب لقدراتهم وميولهم القرائية . (Marsh ,1993,p.630) عرفه بدران ٢٠٠٠ بأن الذات القرائية عبارة عن مدى ادراك الطلاب لما علية من جوانب قوة او ضعف في ادراك معاني الرموز " الكلمات " وفهمها .(بدران ،٢٠٠٠،٦٥) .

ومن الدراسات التي اهتمت بالذات القرائية دراسة (Delugach,1992) والتي اسفرت عن وجود علاقة موجبة بين الذات القرائية ومفهوم الذات الاكاديمية ، كما قام تشامبان وتومر Champman& Tummer1995 بوضع مقياس الذات القرائية ، والذي يتكون من ثلاثة ابعاد فرعية وهي :

١.مدى الاحساس بالكفاءة في القراءة .

٢.مدى الاحساس بالصعوبة في القراءة .

٣.الاتجاهات نحو القراءة .

في ضوء ذلك يمكن القول بان الذات القرائية يعد بعداً من ابعاد الذات اللغوية والذي بدوره يعد بعدا من ابعاد الذات الاكاديمية ،حيث توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الذات القرائية ومفهوم الذات الاكاديمية ، وتوجد ابعاد فرعية الذات القرائية (Champman&Tummer1995 ,p154) .

٢. الذات النحوية :

تعد الذات النحوية مجالا فرعيا من مجالات الذات اللغوية والنحوية منسوبة الى النحو وخير تعريف للنحو هو "مجموعة القواعد التي تنظم هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى ومايرتبط بذلك من اوضاع اعرابية (ظافر والحمادي ،١٩٨٤،٢٨١) .

ان الذات النحوية هي عبارة عن مدى ادراك الطالب لماعلية من جوانب قوة او ضعف في ادراك القواعد التي تحكم بناء الجملة وتركيبها ،وكذلك الضوابط التي تحكم اجزاء الجمل وتحدد علاقات هذه الاجزاء بعضها بالبعض الاخر (بدران ،٢٠٠٠،٥٥) .

٣. الذات الادبية :

يعد الذات الادبية بعدا من ابعاد الذات اللغوية والذي ظهر عند شافلسون ومساعديه ١٩٧٦ومارش ومساعديه١٩٨٨ ، و الذات الادبية مصطلح مكون من مفهومين ،الذات هو فكرة الفرد عن نفسة ، والادبية تتمثل في الفكرة الجميلة في التعبير الجميل.(الجمبلاطي والتوانسي ،١٩٧٥،٢٧٤) .

في ضوء ذلك يمكن تعريف الذات الادبية بانها عبارة عن مدى ادراك الطلاب لماعلية من جوانب قوة او ضعف في ادراك الفكرة الجميلة في التعبير الجميل (بدران .٢٠٠٠،٥٦) .

٤. الذات الكتابية :

يعد الذات الكتابية بعدا من ابعاد الذات اللغوية والذي ظهر عند شافلسون ومساعديه١٩٧٦ومارش ومساعديه١٩٨٨ ، و الذات الكتابية تتمثل في القدرة على التعبير في مواقف الحياة ، والقدرة على التعبير عن الذات بجمل متماسكة مترابطة فيها الوحدة والاتساق ويتوافر فيها الصحة اللغوية والهجائية وجمال الرسم (يونس ، ١٩٩٦،١٣٢) .عرفها مارش ١٩٩٣بانها مدى ادراك المتعلمين لقدراتهم في التعبير عن مواقف الحياة بجمل صحيحة. (Marsh,1993,66) وفي ضوء ذلك يمكن تعريف الذات الكتابية بانها عبارة عن مدى ادراك الطلاب لما علية من جوانب قوة او ضعف في قدرته على التعبير في مواقف الحياة والقدرة عن التعبير عن الذات بجمل متماسكة مترابطة فيها الوحدة والاتساق ويتوافر فيها الصحة اللغوية والهجائية وجمال الرسم (بدران ،٢٠٠٠،٥٦) .

الفصل الثالث

○منهجية البحث وإجراءاته

اولا: منهجية البحث

ثانيا: مجتمع البحث

ثالثا: عينة البحث

رابعا:مقياسي البحث

خامسا: الوسائل الإحصائية

سادسا: التطبيق النهائي

يتضمن هذا الفصل تحديد المنهج المستعمل في البحث الحالي وإجراءاته من حيث تحديد مجتمعه واختيار عينته وأداتي البحث، فضلا عن تحديد أهم الوسائل الإحصائية التي استعملت في تحليل البيانات وعلى النحو الآتي:

أولاً- منهجية البحث Methodology of Research :

بما أن البحث الحالي يهدف إلى تقصي العلاقة بين الاستيعاب القرائي و الذات اللغوية فقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي في البحث، وذلك لأنه يتلاءم مع طبيعة البحث، إذ أنه يعطينا وصفاً دقيقاً للظاهرة المدروسة ولا يقتصر على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها، بل يتضمن كذلك قدراً من التفسير لهذه النتائج من أجل الوصول لتعميمات بشأن الظاهرة المدروسة (صابر، وخفاجة، ٢٠٠٢، ٨٧).

ثانياً- مجتمع البحث

ويقصد به المجتمع الإحصائي للبحث، وهو يمثل جميع الأفراد الذين سوف يقوم الباحث بدراسة الظاهرة أو السمة أو الحالة التي تتوافر عندهم أو التي تتكون منهم،(ملحم، ٢٠٠٩،٢١٩).

يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة المدارس الثانوية في مركز محافظة الديوانية للعام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠) من الذكور والاناث اذا بلغ عدد افراد المجتمع (٥٣٩٥٠) طالباً وطالبة موزعين على وفق متغير النوع بواقع (٢٥٣٣٠) للذكور و(٢٨٦٢٠) للإناث ، وملحق رقم (٣) يوضح ذلك

ثالثا:عيّنة البحث Research sample

اعتمدت الباحثة طريقة العينة العشوائية المتساوية في اختيار عينة البحث حيث بلغ افرادها (٤٥٠) من المجتمع الاصلي توزعوا على (٦) مدارس واعتمدت الباحثة (٤٠٠) استمارة لعينة التحليل الاحصائي وتم تصميم استمارة الكترونية في الحصول على استجابات الافراد بسبب الحظر وباء كورونا وتعطيل الدوام وجبت على الباحثة استخدام هذا الاجراء وهم يتوزعون كما في الجدول رقم (١)

جدول رقم(١) عينة البحث

ت	المدارس	ذكور	المدارس	اناث	المجموع
١	متوسطة الجزائر	٧٥	متوسطة الحرية	٧٥	١٥٠
٢	ثانوية العلوم	٧٥	ثانوية بلقيس	٧٥	١٥٠
٣	الاعداديةالمركزية	٧٥	اعدادية دمشق	٧٥	١٥٠
	المجموع	٢٢٥	المجموع	٢٢٥	٤٥٠

رابعاُ : مقياسي البحث

١.الاستيعاب القرائي

من اجل تحقيق اهداف البحث ، يجب ان تتوفر اداة تتصف بالصدق والثبات ، ولغرض التعرف على الاستيعاب القرائي ، قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات العربية والاجنبية ،و بتبني مقياس الاستيعاب القرائي المعد من قبل صالح (٢٠١٦) حيث تكون المقياس من (٢٠) فقرة المستوحاة من نظرية باومان وجونسون Baumann & Johnoson1984 ، حيث تتكون بدائل الاجابة من (دائماً ، غالباً ، احياناً، نادراً، ابداً) ملحق (٤) .

١.عرض المقياس على الخبراء

قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من المحكمين والمختصين من العلوم التربوية والنفسية ، ملحق (١) إذ طلب منهم ابداء آرائهم على فقرات المقياس وبدائله ، وبعد الاخذ بآراء المحكمين ، لم تحذف اي فقرة وتم اجراء بعض التعديلات على فقرات المقياس الذي يتكون من (٢٠) فقرة واصبحت بدائل الاجابة (دائما، احيانا ، ابدا) ،ملحق (٥) وصححت جميع الفقرات بالاتجاه

السلبي (١،٢،٣) عدا الفقرات (١٩،٨،٦،٤،٣،٢) بالاتجاه الايجابي (٣،٢،١) ،والجدول (٢)ادناه يوضح موافقة الخبراء والمحكمين على فقرات مقياس الاستيعاب القرائي .

جدول (٢)

يوضح أرقام الفقرات والنسبة المئوية لموافقة الأساتذة المحكمين لمقياس الاستيعاب القرائي

أرقام الفقرات	عددها	عدد المحكمون الموافقون	النسبة المئوية	عدد المحكمين المعارضون	النسبة المئوية
١،٢،٣،٤،٥،٦،٧،٨،٩،١٠،١١،١٢،١٣،١٤،١٥،١٦،١٧،١٨،١٩،٢٠	٢٠	١٥	١٠٠%	٠	٠%

٢.التطبيق الاستطلاعي الاول:

ينبغي على الباحثة قبل تطبيق المقياس على عينة البحث الرئيسة، القيام بتجربة استطلاعية على عينة صغيرة من مجتمع البحث تتشابه في خصائصها مع عينة البحث الرئيسة، وترجع أهمية هذه التجربة الى تحديد درجة استجابة أفراد العينة، والتعرف عما إذا كانت الفقرات وألفاظها مفهومة لدى المفحوصين، فضلاً عن الزمن المستغرق في الإجابة (أبو حطب،١٩٧٣: ٣٣).

اجرت الباحثة تطبيق استطلاعي اولي ،على عينة من مجتمع البحث عددهم (٤٠) طالب وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، لغرض معرفة مدى وضوح فقرات المقياس وتعليماته والوقت المستغرق للإجابة، وقت تبين ان الفقرات واضحة ومفهومه .

٣.أجراء تحليل الفقرات :

إن الهدف من أجراء تحليل الفقرات هو استخراج القوة التمييزية للفقرات والإبقاء على الفقرات المميزة في المقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة(Ebel 1972: p. 392) (عبد الرحمن ، ١٩٨٣ :٨٥) حيث يقصد بالقوة التمييزية للفقرات مدى قدرة الفقرة على التمييز بين ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا من الأفراد بالنسبة للسمة التي تقيسها الفقرة .(Shaw , 1967 : p. 450) ويعد تمييز الفقرات جانباً مهماً من التحليل الإحصائي لفقرات المقياس لأن من خلاله نتأكد من كفاءة فقرات المقاييس النفسية ، إذ أنها تؤشر قدرة فقرات المقياس على الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد (Ebel , 1972 : p. 399) ويؤكد جيزلي وآخرون Chiselli, et .al على ضرورة إبقاء الفقرات ذات القوة التميزية في الصورة النهائية للمقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة أو تعديلها أو تجربتها من جديد .(Chiselli , et,al., 1981: p. 434) ويعد أسلوب المجموعتين المتطرفتين ، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، من الاساليب المناسبة في عملية تحليل الفقرات وقد استعملتها الباحثة لهذا الغرض .

أ . المجموعتين المتطرفتين . Contrasted Groups

لحساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس الاستيعاب القرائي ، قامت بسحب عينة عشوائية متساوية، وبلغت عينة التحليل (٤٠٠) طالب وطالبة ، وبعد تصحيح استجابات المفحوصين وحساب الدرجة الكلية لكل استمارة على الاستيعاب القرائي، تم ترتيب الدرجات تنازلياً ابتداءً من أعلى درجة وانتهاء بأدنى درجة التي تراوحت من (٥٦)درجة الى (٢٨) درجة ، وتم اختيار نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات لمقياس الاستيعاب القرائي وسميت بالمجموعة العليا (١٠٨ استمارة) وتراوحت درجاتها بين (٥٦) الى (٤٤) درجة، واختيار نسبة (٢٧%)من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا (١٠٨ استمارة أيضاً) وتراوحت درجاتها بين (٣٧) الى (٢٨) درجة.

وهكذا فأن نسبة ٢٧% العليا والدنيا من الدرجات تمثل أفضل نسبة يمكن أخذها في تحليل الفقرات ، وذلك لأنها تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز ، حينما يكون توزيع الدرجات على المقياس على صورة منحنى التوزيع الاعتدالي (الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١ ، ٧٤) .

وبعد استخراج الوسط الحسابي والتباين لكلا المجموعتين العليا والدنيا على مقياس الاستيعاب القرائي ، قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التائي (t. test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين أوساط المجموعتين ، وذلك لأن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة بين المجموعتين ، وعُدّت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة ١،٩٦عند مستوى دلالة ٠،٠٥. ودرجة حرية ٢١٤ ويوضح جدول (٣) درجات القوة التمييزية لفقرات مقياس الاستيعاب القرائي بطريقة المجموعتين المتطرفتين .

جدول (٣)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الاستيعاب القرائي بطريقة المجموعتين المتطرفتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة (٠،٠٥)
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
.١	٢،٨٣٣	٠،٤٧٦	١،٨٥١	٠،٢٧١	٢،٧٨٤	دالة احصائيا
.٢	٢،٥٢٧	٠،٥٥٤	٢،٣٠٥	٠،٦٧٦	٢،٦٤١	دالة احصائيا
.٣	٢،٥٩٢	٠،٦٢٧	٢،٣٨٨	٠،٧٦٤	٢،١٧١	دالة احصائيا
.٤	٢،٤٣٥	٠،٦٥٩	٢،١٨٥	٠،٧٣٨	٢،٦٢٥	دالة احصائيا
.٥	٢،٩٢٦	٠،٦٩٠	١،٥١٨	٠،٦٦٢	٦،٢٣٣	دالة احصائيا
.٦	٢،٢١٣	٠،٦١٢	٢،١٩٤	٠،٧٤٢	٠،٢٠٠	غير دالة احصائيا
.٧	٢،٣١٤	٠،٧١٨	١،٤٥٣	٠،٦٧٥	٩،٠٧٤	دالة احصائيا
.٨	٢،٤٠٧	٠،٦٥٦	٢،٤٨١	٠،٦٩٠	-٠،٨٠٨-	غير دالة احصائيا
.٩	٢،١٢٠	٠،٤٦٨	١،٣٠٧	٠،٥٥٦	١٠،٧١٥	دالة احصائيا
.١٠	٢،٤٣٥	٠،٥٦٨	١،٢٩٦	٠،٥١٦	١٥،٤١٧	دالة احصائيا
.١١	٢،٥١٨	٠،٥٧١	١،٤٠٧	٠،٥٦٤	١٤،٣٧٥	دالة احصائيا
.١٢	٢،٢٤٠	٠،٦٦٧	١،١٩٤	٠،٣٩٧	١٣،٩٨٨	دالة احصائيا
.١٣	٢،٣٢٤	٠،٥٢٦	١,٣٤٢	٠،٥١٤	١٣،٨٥٦	دالة احصائيا
.١٤	٢،٣٦١	٠،٥٣٧	١،٣٤٢	٠،٥٣٢	١٣،٩٩١	دالة احصائيا
.١٥	٢،٦٢٠	٠،٥٤٢	١،٥٠٩	٠،٦٩٠	١٣،١٥٦	دالة احصائيا

.١٦	٢،٤٤٤	٠،٦٠١	١،٤٢٥	٠،٥٦٧	١٢،٨٠٨	دالة احصائيا
.١٧	٢،٤٦٣	٠،٦٠٢	١،٣٩٨	٠،٥٤٥	١٣،٦١٠	**دالة احصائيا**
.١٨	٢،٣٣٣	٠،٥٩٥	١,٣٨٨	٠،٥٢٦	١٢،٣٤٢	**دالة احصائيا**
.١٩	٢،٢٢٢	٠،٧٨٩	٢،٥٥٦	٠،٨٢٦	١،٥١٢	**غير دالة احصائيا**
.٢٠	٢،٣٥١	٠,٦٣١	١،٤٨١	٠،٦٠٣	١٠،٣٥٨	**دالة احصائيا**

وكانت جميع الفقرات مميزه ماعدا الفقرات (١٩،٨،٦) عند القيمة الحرجة البالغة ١،٩٦ ومستوى دلالة ٠،٠٥ودرجة حرية ٢١٤ .

ب /علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس(الاتساق الداخلي)

تمثل الدرجة الكلية للمقياس بمثابة قياسات محكية آنية Immediate Criterion Measures من خلال ارتباطها بدرجة الأفراد على الفقرات ومن ثم فأن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية وفي ضوء هذا المؤشر يتم الإبقاء على الفقرات .(Lindauist , 1957: p. 286) التي تكون معاملات ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية للمقياس دالة أحصائياً.(Anastasi , 1976 : p. 154) والمقياس الذي تنتخب فقراته على وفق هذا المؤشر يمتلك صدقاً بنائياً ومن مميزات هذا الأسلوب أنه يقدم مقياساً متجانساً في فقراته .(Smith , 1966 :p.70) وقد استعمل معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لـ (٤٠٠) استمارة وهي الاستمارات ذاتها التي خضعت لتحليل الفقرات في ضوء المجموعتين المتطرفتين ، واتضح ان قيم معاملات الارتباط لجميع الفقرات دالة عند قيمة معامل الارتباط الجدولية البالغة (١,٠٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية ٢١٤ ، ماعدا الفقرات (٦،٨) وجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على مقياس الاستيعاب القرائي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠،٢٠١	١١	٠،٦٨٦
٢	٠،١٧٦	١٢	٠،٦٧٨
٣	٠،١١٤	١٣	٠،٦٩٢
٤	٠،١٧٥	١٤	٠،٧٠٣
٥	٠،٤١٢	١٥	٠،٦٣٧
٦	-٠،٠٠٤ -	١٦	٠،٦٦٠
٧	٠،٥٣٤	١٧	٠،٦٧٠
٨	-٠،٠٨٢-	١٨	٠،٦٥٥
٩	٠،٥٨٢	١٩	٠،١٤٥
١٠	٠،٧٤٨	٢٠	٠،٥٩٠

وبذلك اصبح المقياس بعد استعمال الإجراءات السابقة مكون من ١٧ فقرة موزعة تهتم بقياس الاستيعاب القرائي لدى طلبة المدارس الثانوية ،بعد سقوط الفقرات (٦،٨،١٩)

الخصائص القياسية (السيكومترية) لمقياس الاستيعاب القرائي:

يرى المختصون بالقياس النفسي ضرورة التحقق من بعض الخصائص القياسية في أعداد المقياس الذي يتم بناءه او تبنيه مهما كان الغرض من استخدامه مثل الصدق والثبات (علام ، ١٩٨٦ ، ٢٠٩)، إذ توفر هذه الخصائص شروط الدقة والصلاحية لما يهتم المقياس بمعرفته وقياسه (عبد الرحمن ، ١٩٨٣ ، ١٥٩) فالمقياس الصادق هو المقياس الذي يقيس ما أعد لقياسه أو يحقق الغرض الذي أعد لأجله ، وأن المقياس الثابت هو المقياس الذي يقيس بدرجة مقبولة من الدقة (عودة ، ٢٠٠٢، ٣٣٥) .

أ . الصدق . Validity

يشير أوبنهايم Oppenheim إلى أن الصدق يدل على قياس الفقرات لما يفترض ان تقيسه (Oppenheim , 1973 : p. 69-70) والمستوى أو الدرجة التي يكون فيها قادراً على تحقيق أهداف معينة (Stanley & Hopkins , 1972 : p. 101) وهناك عدة أساليب لتقدير صدق الأداة إذ يمكن الحصول على تقدير كمي وفي حالات أخرى يتم الحصول على تقدير كيفي للقياس (فرج ، ١٩٨٠ ، ٣٦٠) وبهذا الصدد استعملت الباحثة عدة مؤشرات للصدق وهي :

١ . الصدق الظاهري Face Validity

إن أفضل طريقة لحساب الصدق الظاهري. هي عرض الباحثة فقرات المقياس قبل تطبيقه على مجموعة من المحكمين،ملحق (١) الذين يتصفون بخبرة تمكنهم من الحكم على صلاحية فقرات الاختبار في قياس الخاصية المراد قياسها ، بحيث تجعل الباحثة مطمئنةً إلى آرائهم وتأخذ بالأحكام التي يتفق عليها معظمهم أو بنسبة (٨٠%) فأكثر (الكبيسي ،٢٠١٠، ٢٦٥). وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي وذلك عندما عرض معيار المقياس وفقراته على مجموعة من المحكمين المتخصصين في ميدان علم النفس. كما ذكر سابقاً .

٢. مؤشرات صدق البناء :

يعد صدق البناء (Constract Validity) أكثر أنواع الصدق قبولاً ، إذ يرى عدد كبير من المختصين أنه يتفق مع جوهر مفهوم أيبل ، Ebel للصدق من حيث تشبع المقياس بالمعنى العام (الأمام ، ١٩٩٠ ، ١٣١) ، ويتحقق هذا النوع من الصدق ، حينما يكون لدينا معيار نقرر على أساسه أن المقياس يقيس بناءً نظرياً محدداً . وقد توفر هذا النوع من الصدق في هذا المقياس (الاستيعاب القرائي) من خلال المؤشرات الآتية :-

أ. اسلوب المجوعتين المتطرفيتن.

ب. ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

وتهتم الطرائق السابقة بمعرفة أن الفقرة او المجال تقيس المفهوم نفسه الذي يقيسه المقياس ككل، ويوفر هذا أحد مؤشرات صدق البناء (Lindquist, 1951, p. 282) .

ب – مؤشرات الثبات

إذا كان الثبات (Reliability) يعني دقة المقياس، وأنه يعرف إحصائياً بنسبة التباين الحقيقي إلى التباين الكلي، أو مربع معامل الارتباط بين العلامات الحقيقية والعلامات الظاهرية (عودة ، ٢٠٠٥ ، ٤٢٩) ، فأنه يعني أيضاً الدقة والاتساق في أداء الأفراد والاستقرار في النتائج عبر الزمن، وتطابق فقرات (Baron, 1981, P. 418).

لهذا تشير أدبيات القياس النفسي إلى إمكانية قياس الثبات بعدة طرائق ، إذ يرى (كرونباخ) أن اتساق درجات الاستجابات يتم عبر سلسلة من القياسات منها : الاتساق الداخلي (Internal Consistency) والذي يتحقق إذا كانت فقرات المقياس تقيس المفهوم نفسه ، والاتساق الخارجي (External Consistancy) والذي يتحقق حينما يستمر المقياس في إعطاء النتائج نفسها إذا ما تم إعادة تطبيقه عبر مدة زمنية (Holt & Irving, 1971, P. 60) ونظرا لظروف البحث الحالية، وندرة تواجد العينة، قامت الباحثة باستخراج ثبات بواسطة الاتساق الداخلي وكما يأتي :-

أولاً :- طريقة التجزئة النصفية Split-Half:

تهتم هذه الطريقة بتجزئة المقياس على نصفين، يتضمن النصف الاول مجموع درجات الفقرات الفردية، في حين يتضمن النصف الثاني مجموع درجات الفقرات الزوجية، ومن أجل معرفة التطابق بين هذين النصفين استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Cofficient) ، وظهر أن قيمة معامل الثبات لنصف المقياس تبلغ (٠,٥٦٢) ومن اجل التوصل الى ثبات المقياس ككل استعملت الباحثة معادلة سبيرمان التصحيحية، وبلغ الثبات للمقياس (٠,٧٢).

وقد عُدت هذه القيمة مؤشراً على استقرار استجابات الأفراد على الاستيعاب القرائي ، إذ أن معامل الثبات الذي يمكن الاعتماد عليه كما يرى ليكرت (Likert) يكون من (٠,٦٢ – ٠,٩٣) (Lazarous, 1963, P. 228) في حين يشير كرونباخ إلى أنه إذا كان معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني (٠,٧٠) فأكثر ، فأن ذلك يعد مؤشراً جيداً لثبات الاختبار (عيسوي ، ١٩٨٥ ، ٥٨) .

ثانياً :- الاتساق الداخلي (معامل الفاكرونباخ):

يشير معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة إلى الارتباط الداخلي بين فقرات المقياس (فيركسون ، ١٩٩١ ، ٥٣٠) ، إذ يعتمد هذا الأسلوب على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى (ثورندايك وهيجن ، ١٩٨٩ ، ٧٩) .

ولحساب الثبات بهذه الطريقة تم استعمال معادلة الفاكرونباخ للمقياس ككل، وبلغ الثبات (٠,٧٠٥)، وهي درجة ثبات جيدة عند مقارنتها بالمعيار السابق.

ثالثا :-وصف المقياس وتصحيحه وحساب الدرجة الكلية :

تألف مقياس الاستيعاب القرائي بصورته النهائية المكون من (١٧) فقرة يتم تصحيحها وفق طريقة ليكرت في الاجابة على بدائل (دائما ، احيانا ، ابدا) وتصحح هذه البدائل من (٣) الى (١) درجة، وبذلك فأن المدى النظري لأعلى درجة يمكن ان يحصل عليها الطالب هي(٥١) وادنى درجة هي (١٧) وبمتوسط فرضي (٣٤).

- المؤشرات الإحصائية لمقياس الاستيعاب القرائي :

إن من المؤشرات الإحصائية التي ينبغي أن يتصف بها أي مقياس تتمثل في التعرف على طبيعة التوزيع الاعتدالي ، الذي يمكن التعرف عليه بواسطة مؤشرين أساسيين هما الوسط الحسابي والانحراف المعياري ، وأنه كلما قلت درجة الانحراف المعياري وأقتربت من الصفر ، دل ذلك على وجود نوع من التجانس أو التقارب بين قيم درجات التوزيع (البياتي وأثناسيوس ، ١٩٧٧ ، ١٦٨) .

وإذا كان الخطأ المعياري للتقدير (Standerd Error of Estimate) يُعبر عنه بالفرق بين درجة حقيقية واحدة وتقديرها ، فأنه يُعد من المؤشرات الإحصائية المهمة الذي يساعد في معرفة قوة التنبؤ ، فكلما كانت قيمة هذا الخطأ عالية فهذا يعني أن هناك فرقاً كبيراً بين الدرجة الحقيقية والدرجة المتوقعة ، وكلما انخفضت هذه القيمة واقتربت من الصفر فهذا يعني أن الفرق بين تلك الدرجات منخفضة ، فحينما يكون مقدار الخطأ المعياري للتقدير (صفراً) فهذا يدل على تطابق الدرجات المتوقعة مع الدرجات الحقيقية (البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧، ٢١١) .

كذلك فأن الالتواء (Skewness) والتفرطح (Kurtosis) يُعدان من خصائص التوزيعات التكرارية ، إذ يشير معامل الالتواء إلى درجة تركيز التكرارات عند القيم المختلفة للتوزيع ومعامل التفرطح إلى مدى تركيز التكرارات في منطقة ما للتوزيع الاعتدالي (عودة والخليلي ، ١٩٨٨، ٨١) ، فمن الممكن التمييز بين التوزيعات من خلال درجة ونوع الالتواء والتفرطح ، إذ يستعمل عادة مؤشرات إحصائية للتعبير عنهما (عودة، ٢٠٠٢، ٢٤٧) .

وهكذا نجد أن معرفة درجة تفرطح أي توزيع ونوعه ينبغي أن يقارن هذا المعامل بمقياس يتخذ أساساً لذلك ، ومن المتبع أن يقارن هذا بمعامل التفرطح المقابل له في المنحى الطبيعي القياسي ، وبحساب هذا المعامل في المنحنى الطبيعي القياسي نجد أن قيمته تعادل (٠,٢٦٣) ، فإذا زاد هذا المعامل عن هذه القيمة يكون التوزيع مسطحاً وإذا قل عنها كان التوزيع مدبباً (العاني والغرابي ، ١٩٨٢ ، ٦٦) .

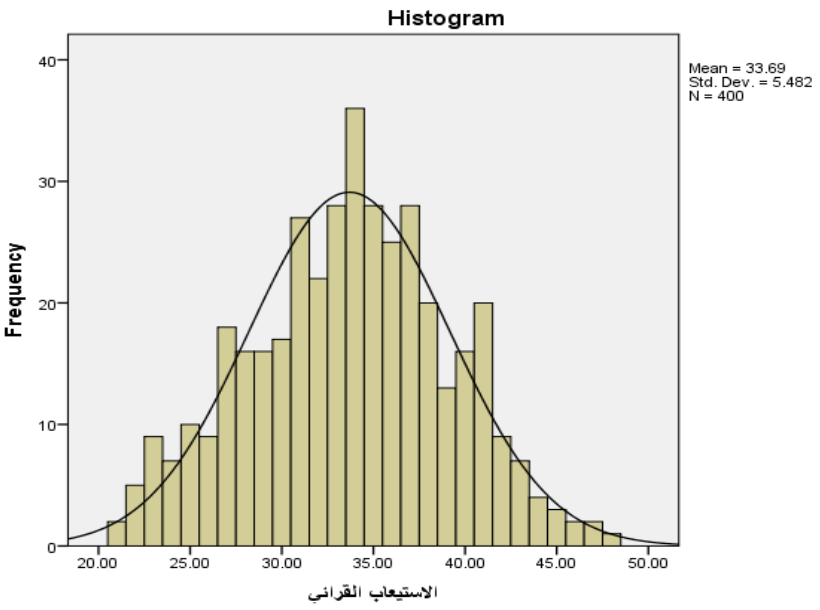
إن حساب المؤشرات الإحصائية الآنفة الذكر الاستيعاب القرائي والركون إلى نتائج التطبيق فيما بعد ، تطلبت من الباحثة استعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package For Social Science) أو ما يسمى اختصاراً(SPSS) في استخراج تلك المؤشرات الإحصائية وجدول(٥)يوضح ذلك:

جدول (٥)

المؤشرات الإحصائية لمقياس الاستيعاب القرائي

ت	المؤشرات الإحصائية	القيم
١	الوسط الفرضي	٣٤
٢	الوسط الحسابي	٣٣،٦٨٧
٣	الخطأ المعياري للوسط	٢٧،٤١١
٤	الوسيط	٣٤،٠٠٠
٥	المنوال	٣٤،٠٠
٦	الانحراف المعياري	٥،٤٨٢
٧	التباين	٣٠,٠٥٥
٨	الالتواء	-٠،٠٥٨
٩	التفرطح	-٠،٤٢٤
١٠	المدى	٢٧،٠٠
١١	أقل درجة	١٧
١٢	أعلى درجة	٥١

وعند ملاحظة قيم المؤشرات الإحصائية الأنفة الذكر لمقياس الاستيعاب القرائي ، نجد أن تلك المؤشرات تتسق مع معظم مؤشرات المقاييس العلمية ، إذ تقترب درجات مقياس الاستيعاب القرائي وتكراراتها نسبياً من التوزيع الاعتدالي ، مما يسمح بتعميم نتائج تطبيق هذا المقياس وشكل (٤) يوضح ذلك بيانياً :



٢.الذات اللغوية

قامت الباحثة بتبني مقياس بدران(٢٠٠٠) ، الذي بين الذات اللغوية من خلال نموذج شافلسون ومساعيديه ١٩٧٦،حيث تكون المقياس من (٤) مجالات تقيس مفهوم الذات اللغوية ، المجال الاول (الذات القرائية) وعدد فقراته (١٣) المجال الثاني (الذات النحوية) عدد فقراته (١٤) المجال الثالث (الذات الادبية) عدد فقراته (١٨) المجال الرابع (الذات الكتابية) عدد فقراته (١٦) حيث تكون المقياس من (٦١) فقرة وكانت بدائل الاجابة (تنطبق دائما ، تنطبق احيانا ، لا تنطبق) ملحق (٧) .

١.عرض المقياس على الخبراء :

ولغرض التحقق من صدق الأداة وصلاحيتها فقد تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين ملحق (١) وبعد الأخذ بآراء المحكمين فقد تم حذف العديد من الفقرات من مقياس مفهوم الذات اللغوية ، واصبحت البدائل (تنطبق دائماً،تنطبق احيانا ، لا تنطبق علي ابدا) واصبح المقياس يتكون من ٣٢ فقرة ،ملحق(٨) حيث يتكون البعد الاول من (٩) فقرات والبعد الثاني من (٧) فقرات والبعد الثالث (٨) فقرات والبعد الرابع من (٨) فقرات ، وكانت تصحيح الفقرات بالاتجاه الايجابي (١،٢،٣) عدا الفقرة (٣٠،٢٢) بالاتجاه السلبي (٣،٢،١) والجدول(٦) ادناه يوضح اراء الخبراء والمحكمين على فقرات المقياس .

جدول (٦)

يوضح أرقام الفقرات والنسبة المئوية لموافقة الأساتذة المحكمين لمقياس الذات اللغوية

أرقام الفقرات	عددها	عدد المحكمين الموافقون	النسبة المئوية	عدد المحكمين المعارضين	النسبة المئوية
١،٢،٣،٤،٥،٦،٧،٨،٩،١٤،١٥,١٦،١٧،٥٢،٥١،٥٠،٤٩	١٧	١٥	%١٠٠	٠	%٠
٣٢،٣٣،٣٤،،١٨،٢٠،٢٢،٢٩،٣٠،٣١	٩	١٤	%٩٣	١	%٧
٤٦،٤٧،٤٨،٤٩	٤	١٣	%٨٧	٢	%١٣
٣٥،٣٦	٢	١٢	%٨٠	٣	%١٣
١٠،١١،١٢،١٣،١٩،٢١،٢٣،٢٤،٢٥،٢٦،٢٧٢٨،٣٧،٣٨،٣٩،٤٠	١٦	١١	%٧٣	٤	%٢٧
٥٤،٥٥،٥٦،٥٧،٥٨،٥٩،٦٠،٦١، ،٤١،٤٢،٤٣،٤٤،٤٥	١٣	١٠	%٦٧	٥	%٣٣

٢.التطبيق الاستطلاعي الاولي :

اجرت الباحثة تطبيق استطلاعي اولي ،على عينة من مجتمع البحث عددهم ٤٠ طالب وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، لغرض معرفة مدى وضوح فقرات المقياس وتعليماته ، والوقت المستغرق للإجابة، وقت تبين ان الفقرات واضحة ومفهومه .

٣.أجراء تحليل الفقرات :

إن الهدف من أجراء تحليل الفقرات هو استخراج القوة التمييزية للفقرات والإبقاء على الفقرات المميزة في المقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة(Ebel 1972: p. 392) (عبد الرحمن ، ١٩٨٣ :٨٥) ، حيث يقصد بالقوة التمييزية للفقرات مدى قدرة الفقرة على التمييز بين ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا من الأفراد بالنسبة للسمة التي تقيسها الفقرة .(Shaw , 1967 : p. 450) ويعد تمييز الفقرات جانباً مهماً من التحليل الإحصائي لفقرات المقياس لأن من خلاله تتأكد من كفاءة فقرات المقاييس النفسية ، إذ أنها تؤشر قدرة فقرات المقياس على الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد (Ebel , 1972 : p. 399) ويؤكد جيزلي وآخرون Chiselli, et .al على ضرورة إبقاء الفقرات ذات القوة التميزية في الصورة النهائية للمقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة أو تعديلها أو تجربتها من جديد .(Chiselli , et,al., 1981: p. 434) ويعد أسلوب المجموعتين المتطرفتين ، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وعلاقة المجال بالدرجة الكلية، وعلاقة كل مجال بالمجلات الاخرى من الاساليب المناسبة في عملية تحليل الفقرات وقد أستعملتها الباحثة لهذا الغرض.

أ . المجموعتين المتطرفتين . Contrasted Groups

لحساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس مفهوم الذات اللغوية ، قامت الباحثة بسحب عينة عشوائية متساوية، وبلغت عينة التحليل (٤٠٠) طالب وطالبة، وبعد تصحيح استجابات المفحوصين وحساب الدرجة الكلية لكل استمارة على مفهوم الذات اللغوية، تم ترتيب الدرجات تنازلياً ابتداءً من أعلى درجة وانتهاء بأدنى درجة التي تراوحت من (٩١)درجة الى (٣٦) درجة وتم اختيار نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات لمقياس مفهوم الذات اللغوية وسميت بالمجموعة العليا (١٠٨ استمارة) وتراوحت درجاتها بين (٩١) الى (٧٢) درجة، واختيار نسبة (٢٧%)من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا (١٠٨ استمارة أيضاً) وتراوحت درجاتها بين (٥٩) الى (٣٦) درجة.

وهكذا فأن نسبة ٢٧% العليا والدنيا من الدرجات تمثل أفضل نسبة يمكن أخذها في تحليل الفقرات ، وذلك لأنها تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز ، حينما يكون توزيع الدرجات على المقياس على صورة منحنى التوزيع الاعتدالي (الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١ ، ٧٤)

.وبعد استخراج الوسط الحسابي والتباين لكلا المجموعتين العليا والدنيا على مقياس مفهوم الذات اللغوية ، قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التائي (t. test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين أوساط المجموعتين ، وذلك لأن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة بين المجموعتين . وعُدّت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة ١،٩٦عند مستوى دلالة ٠،٠٥. ودرجة حرية ٢١٤ ويوضح جدول (٧) درجات القوة التمييزية لفقرات مقياس الذات اللغوية بطريقة المجموعتين المتطرفتين .

جدول (٧)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الذات اللغوية بطريقة المجموعتين المتطرفتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة ٠،٠٥
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
.١	٢،٣٨٨	٠،٧٢١	٢،١٧٥	٠،٦٣٨	٢،٢٧٩	دالة احصائيا
.٢	٢،٥٠٠٠	٠،٦٠٣	١،٩٣٥	٠،٦٤٥	٦،٦٤٣	دالة احصائيا
.٣	٢،٤٦٣	٠،٦٦١	١،٦٢٠	٠،٧١٩	٨،٩٥٦	دالة احصائيا
.٤	٢،٤٣٥	٠،٦٣٠	١،٥١٨	٠،٧١٩	١٠،٤١٦	دالة احصائيا
.٥	٢،٦٣٨	١،٧١٨	١،٤٣٥	٠،٥٨٤	١٠،٢٤٧	دالة احصائيا
.٦	٢،٣٧٠	٠،٧٤٣	١،٤٥٣	٠،٦١٧	٩،٨٥٦	دالة احصائيا
.٧	٢،٤٤٤	٠،٦١٦	١،٥٢٧	٠،٥٨٧	١١،١٨٧	دالة احصائيا
.٨	٢،٥٤٦	٠،٦١٧	١،٨٧٠	٠،٧٣٧	٧،٣٠٤	دالة احصائيا
.٩	٢،٣٣٣	٠،٧٨٥	١،٣٨٨	٠،٦٦٧	٩،٥٢٣	دالة احصائيا
.١٠	٢،٥٠٩	٠،٦١٨	١،٥٤٦	٠،٦٤٦	١١،١٧٨	دالة احصائيا
.١١	٢،٤٦٣	٠،٦١٧	١،٤٠٧	٠،٦١١	١٢،٦١٤	دالة احصائيا
.١٢	٢،٤٤٤	٠،٦٠١	١،٤٤٤	٠،٥٣٥	١٢،٩١٠	دالة احصائيا
.١٣	٢،٤٥٣	٠،٦٧٥	١،٧٣١	٠،٧١٨	٧،٦١٤	دالة احصائيا
.١٤	٢،٤٠٧	٠،٦١١	١،٣٧٠	٠،٦٢٢	١٢،٢٣٨	دالة احصائيا
.١٥	٢،٥٠٠	٠،٦٣٣	١،٣٩٨	٠،٦١٠	١٣،١١	دالة احصائيا
.١٦	٢،٥٥٥	٠،٦١٦	١،٦٥٧	٠،٦١٣	١٠،٧٢٨	دالة احصائيا
.١٧	٢،٤٩٠	٠،٦٣٣	١،٥٣٧	٠،٦١٧	١١،١٩٧	دالة احصائيا
.١٨	٢،٥٠٩	٠،٥٥٥	١،٦١١	٠،٥٦٠	١١،٨٢٦	دالة احصائيا

.١٩	٢،٥٣٧	٠،٥٧٠	١،٤٨١	٠،٥٧١	١٣،٥٨٠	دالة احصائيا
.٢٠	٢،٤٣٥	٠،٦٠٠	١،٦٠١	٠،٦٢٥	٩،٩٨٩	دالة احصائيا
.٢١	٢،٣٣٣	٠،٧٤٨	١،٨٥١	٠،٧٤٦	٤،٧٣٢	دالة احصائيا
.٢٢	١،٩٧٢	٠،٦٤٧	١،٧٣١	٠،٦٣٥	٢،٧٥٧	دالة احصائيا
.٢٣	٢،٥٢٧	٠،٥٨٧	١،٨٧٠	٠،٦٨٤	٧،٥٧٢	دالة احصائيا
.٢٤	٢،٥٣٧	٠،٥٧٠	١،٧٥٩	٠،٦٥٣	٩،٣١٣	دالة احصائيا
.٢٥	٢،٤٩٠	٠،٦٠٣	١،٥٧٤	٠،٦٧٢	١٠،٥٤١	دالة احصائيا
.٢٦	٢،٧٢٢	٠،٥٢٦	١،٦٠١	٠،٥٦٢	١٥،١٠٨	دالة احصائيا
.٢٧	٢،٥٠٠	٠،٦٣٣	١،٥٩٢	٠،٥٦٤	١١،١١١	دالة احصائيا
.٢٨	٢،٤٤٤	٠،٦٤٦	١،٥٨٣	٠،٦٢٨	٩،٩٢٩	دالة احصائيا
.٢٩	٢،٥٣٧	٠،٥٨٦	١،٧٢٢	٠،٦٢٤	٩،٨٨٥	دالة احصائيا
.٣٠	١,٩٤٤	٠،٨١٨	١،٨٢٤	٠،٧٥٩	١،١٢١	غير دالة احصائيا
.٣١	٢،٥٢٧	٠،٦٤٧	١،٧٣١	٠،٧٠٥	٨،٦٤١	دالة احصائيا
.٣٢	٢،٦٢٩	٠،٥٧٣	١،٨٦١	٠،٦٤٧	٩،٢٣١	دالة احصائيا

وقد تبين ان جميع الفقرات مميزه ماعدا الفقرة (٣٠) عند القيمة الحرجة ١،٩٦ومستوى دلالة ٠،٠٥ودرجة حرية ٢١٤.

ب / علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس(الاتساق الداخلي)

تمثل الدرجة الكلية للمقياس بمثابة قياسات محكية آنية Immediate Criterion Measures من خلال ارتباطها بدرجة الأفراد على الفقرات ومن ثم فأن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية وفي ضوء هذا المؤشر يتم الإبقاء على الفقرات .(Lindauist , 1957: p. 286) التي تكون معاملات ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية للمقياس دالة أحصائياً.(Anastasi , 1976 : p. 154) والمقياس الذي تنتخب فقراته على وفق هذا المؤشر يمتلك صدقاً بنائياً ومن مميزات هذا الأسلوب أنه يقدم مقياساً متجانساً في فقراته .(Smith , 1966 :p.70) وقد استعمل معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لـ (٤٠٠) استمارة وهي الاستمارات ذاتها التي خضعت لتحليل الفقرات في ضوء المجموعتين المتطرفتين ، واتضح ان قيم معاملات الارتباط لجميع الفقرات دالة عند قيمة معامل الارتباط الحرجة البالغة (١،٠٩٦) عند مستوى دلالة(٠،٠٥) ودرجة حرية ٢١٤ ، ماعدا الفقرة (٣٠)وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول(٨)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على مقياس الذات اللغوية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠،١٠٩	١٧	٠،٥٠٩
٢	٠،٣٢٨	١٨	٠،٥١٢
٣	٠،٤٠٩	١٩	٠،٥٨٧
٤	٠،٤٦٦	٢٠	٠،٤٥٩
٥	٠،٤٨٩	٢١	٠،٢٨٠
٦	٠،٤٦٤	٢٢	٠،١٠٤
٧	٠،٥٢٠	٢٣	٠،٣٦٨
٨	٠،٣٧٨	٢٤	٠،٤٢٧
٩	٠،٤٤٣	٢٥	٠،٤٩٩
١٠	٠،٤٩٧	٢٦	٠،٥٨٧
١١	٠،٥٥٣	٢٧	٠،٥٠٧
١٢	٠،٥٥٢	٢٨	٠,٤٦٦
١٣	٠،٣٧٨	٢٩	٠،٤٥٤
١٤	٠،٥٣٨	٣٠	-٠،٠٠٤-
١٥	٠،٥٧٤	٣١	٠،٤١٨
١٦	٠،٥٠١	٣٢	٠،٤٠٨

تبين جميع الفقرات دالة عدا الفقرة (٣٠) عند القيمة االجدولية البالغة ١،٠٩٦ عند مستوى دلالة ٠،٠٥ ودرجة حرية ٢١٤ .

ج / علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال للمقياس(الاتساق الداخلي) :

استخدام هذا المؤشر للتأكد من أن فقرات المقياس تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المجال، وقدتم استخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال، ولتحقيق ذلك حسبت الدرجة الكلية لأفراد العينة على وفق المجالات الثلاثة للمقياس، وبعد ذلك تم استخراج

معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على وفق كل فقرة من فقرات كل مجال ودرجاتهم الكلية على ذلك المجال وظهر أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند قيمة معامل الارتباط الجدولية البالغة (١،٠٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية٢١٤ ما عدا الفقرة (١) من مجال الذات القرائية.

جدول (٩)

علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال للمقياس

الذات القرائية		الذات النحوية		الذات الآدبية		الذات الكتابية	
ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠،٠٨٨	١	٠،٥١٨	١	٠،٤٥٦	١	٠،٤٢٧
٢	٠،٥٦٧	٢	٠،٥٣٤	٢	٠،٥٧٨	٢	٠،٤٤٠
٣	٠،٤٥٦	٣	٠،٤٨٥	٣	٠،٥٩٥	٣	٠،٥٠٦
٤	٠،٥٣٠	٤	٠،٥١٩	٤	٠،٥١٧	٤	٠،٤١١
٥	٠،٤٢٨	٥	٠،٣٢٤	٥	٠،٣٤٤	٥	٠،٤٣٦
٦	٠،٤٠٨	٦	٠،٤٠١	٦	٠،٤٤٧	٦	٠،٥٩٢
٧	٠،٥١٤	٧	٠،٢٥٢	٧	٠،٥٨٧	٧	٠،٥٠٨
٨	٠،٥٠٢	٨	–	٨	٠،٥٧٧	٨	٠،٥١١
٩	٠،٥٥٨	٩	–	٩	–	٩	–

القيمة الجدولية١,٠٩٦عند مستوى دلالة ٠،٠٥ ودرجة حرية ٢١٤ .

د/ علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمجالات الاخرى والدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي) :

تم التحقق من ذلك من خلال استعمال معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجات الأفراد على كل مجال والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لأن ارتباطات المجالات الفرعية ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للمقياس هي قياسات أساسية للتجانس وتساعد على تحديد مجال السلوك المراد قياسه (Anastasi,1976:155).

ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة (٤٠٠) استمارة، وأشارت النتائج إلى أن معاملات

ارتباط درجة كل مجال بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند عند قيمة معامل الارتباط الحرجة البالغة (١،٠٩٦)عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية ٢١٤ والجدول(١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال من الذات اللغوية والمجالات الاخرى والدرجة الكلية للمقياس نفسه

المجالات	الذات القرائية	الذات النحوية	الذات الأدبية	الذات الكتابية	الدرجة الكلية
الذات القرائية	١	٠،٤٩٠	٠،٦٣٣	٠،٦١٢	٠،٨٣٨
الذات النحوية	–	١	٠،٥٤١	٠،٥٥١	٠،٧٥٤
الذات الأدبية	–	–	١	٠،٦٣٧	٠،٨٥٨
الذات الكتابية	–	–	–	١	٠،٨٥٢
الدرجة الكلية					١

القيمة الحرجة ١،٠٩٦عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ٢١٤ .

وبذلك اصبح المقياس بعد استعمال الإجراءات السابقة مكون من ٣٠ فقرة موزعة على اربعة مجالات بواقع (٨) فقرت لمجال الذات القرائية، و(٦) فقرات في الذات النحوية ، و(٨) فقرات في مجال الذات الأدبية و (٨) فقرات في مجال الذات الكتابية.

الخصائص القياسية (السيكومترية) لمقياس الذات اللغوية:

يرى المختصون بالقياس النفسي ضرورة التحقق من بعض الخصائص القياسية في أعداد المقياس الذي يتم بناؤه او تبنيه مهما كان الغرض من استخدامه مثل الصدق والثبات (علام ، ١٩٨٦ ، ٢٠٩)، إذ توفر هذه الخصائص شروط الدقة والصلاحية لما يهتم المقياس بمعرفته وقياسه (عبد الرحمن ، ١٩٨٣ ، ١٥٩) فالمقياس الصادق هو المقياس الذي يقيس ما أعد لقياسه أو يحقق الغرض الذي أعد لأجله ، وأن المقياس الثابت هو المقياس الذي يقيس بدرجة مقبولة من الدقة (عودة ، ٢٠٠٢، ٣٣٥) .

أ . الصدق . Validity

يشير أوبنهايم Oppenheim إلى أن الصدق يدل على قياس الفقرات لما يفترض ان تقيسه (Oppenheim , 1973 : p. 69-70) والمستوى أو الدرجة التي يكون فيها قادراً على تحقيق أهداف معينة (Stanley & Hopkins , 1972 : p. 101) وهناك عدة أساليب لتقدير صدق الأداة إذ يمكن الحصول على تقدير كمي وفي حالات أخرى يتم الحصول على تقدير كيفي للقياس (فرج ، ١٩٨٠ : ٣٦٠) وبهذا الصدد استعملت الباحثة عدة مؤشرات للصدق وهي :

١ . الصدق الظاهري Face Validity

إن أفضل طريقة لحساب الصدق الظاهري. هي عرض الباحثة فقرات المقياس قبل تطبيقه على مجموعة من المحكمين الذين يتصفون بخبرة تمكنهم من الحكم على صلاحية فقرات الاختبار في قياس الخاصية المراد قياسها ، بحيث تجعل الباحثة مطمئنة إلى آرائهم وتأخذ بالأحكام التي يتفق عليها معظمهم أو بنسبة (٨٠%) فأكثر (الكبيسي ،٢٠١٠، ٢٦٥). وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي وذلك عندما عرض معيار المقياس وفقراته على مجموعة من المحكمين المتخصصين في ميدان علم النفس. كما ذكر سابقاً .

٢. مؤشرات صدق البناء :

يعد صدق البناء (Constract Validity) أكثر أنواع الصدق قبولاً ، إذ يرى عدد كبير من المختصين أنه يتفق مع جوهر مفهوم أيبل ، Ebel للصدق من حيث تشبع المقياس بالمعنى العام (الأمام ، ١٩٩٠ ، ١٣١) ، ويتحقق هذا النوع من الصدق ، حينما يكون لدينا معيار نقرر على أساسه أن المقياس يقيس بناءً نظرياً محدداً . وقد توفر هذا النوع من الصدق في هذا المقياس (مفهوم الذات اللغوية) من خلال المؤشرات الآتية :-

أ. اسلوب المجوعتين المتطرفيتن.

ب. ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

ج. ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال.

وتهتم الطرائق السابقة بمعرفة أن الفقرة او المجال تقيس المفهوم نفسه الذي يقيسه المقياس ككل، ويوفر هذا أحد مؤشرات صدق البناء (Lindquist, 1951, p. 282) .

ب – مؤشرات الثبات

إذا كان الثبات (Reliability) يعني دقة المقياس، وأنه يعرف إحصائياً بنسبة التباين الحقيقي إلى التباين الكلي، أو مربع معامل الارتباط بين العلامات الحقيقية والعلامات الظاهرية (عودة ، ٢٠٠٥ ، ٤٢٩) ، فأنه يعني أيضاً الدقة والاتساق في أداء الأفراد والاستقرار في النتائج عبر الزمن، وتطابق فقرات (Baron, 1981, P. 418).

لهذا تشير أدبيات القياس النفسي إلى إمكانية قياس الثبات بعدة طرائق ، إذ يرى (كرونباخ) أن اتساق درجات الاستجابات يتم عبر سلسلة من القياسات منها : الاتساق الداخلي (Internal Consistency) والذي يتحقق إذا كانت فقرات المقياس تقيس المفهوم نفسه ، والاتساق الخارجي (External Consistancy) والذي يتحقق حينما يستمر المقياس في إعطاء النتائج نفسها إذا ما تم إعادة تطبيقه عبر مدة زمنية (Holt & Irving, 1971, P. 60) ونظرا لظروف البحث الحالية، وندرة تواجد العينة، قامت الباحثة باستخراج ثبات بواسطة الاتساق الداخلي وكما يأتي :

أولاً :- طريقة التجزئة النصفية Split-Half:

تهتم هذه الطريقة بتجزئة المقياس على نصفين، يتضمن النصف الاول مجموع درجات الفقرات الفردية، في حين يتضمن النصف الثاني مجموع درجات الفقرات الزوجية، ومن أجل معرفة التطابق بين هذين النصفين استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Cofficient) ، كما استعملت الباحثة معادلة سبيرمان التصحيحية، [1]وجدول (١١) يصف درجات ثبات المقياس ومجالاته .

المقياس	الثبات قبل التصحيح	الثبات بعد التصحيح
المقياس ككل	٠،٨٣١	٠،٩٠٨
الذات القرائية	٠،٧٧٨	٠،٨٧٥
الذات النحوية	٠،٨٢٣	٠،٩٠٣

الذات الأدبية	٠،٧٥٦	٠،٨٦١
الذات الكتابية	٠،٨١٧	٠،٩٠٠

وقد عُدت هذه القيمة مؤشراً على استقرار استجابات الأفراد على الذات اللغوية ، إذ أن معامل الثبات الذي يمكن الاعتماد عليه كما يرى ليكرت (Likert) يكون من (٠,٦٢ – ٠,٩٣) (Lazarous, 1963, P. 228) في حين يشير كرونباخ إلى أنه إذا كان معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني (٠,٧٠) فأكثر ، فأن ذلك يعد مؤشراً جيداً لثبات الاختبار (عيسوي ، ١٩٨٥ ، ٥٨) .

ثانياً :- الاتساق الداخلي (معامل الفاكرونباخ):

يشير معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة إلى الارتباط الداخلي بين فقرات المقياس (فيركسون ، ١٩٩١ ،٥٣٠) إذ يعتمد هذا الأسلوب على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى (ثورندايك وهيجن ، ١٩٨٩ ، ٧٩) .

ولحساب الثبات بهذه الطريقة تم استعمال معادلة الفاكرونباخ للمقياس ككل، **وجدول (١٢) يصف درجات ثبات المقياس ككل ومجالاته:**

المقياس	الثبات
المقياس ككل	٠،٧٣٨
الذات القرائية	٠،٧٣٤
الذات النحوية	٠،٧٣٣
الذات الآدبية	٠،٧٤٢
الذات الكتابية	٠،٧٣٢

وتعد درجة ثبات المقياس ومجالاته جيدة عند مقارنتها بمعيار الفاكرونباخ للثبات ويمكن الركون اليها .

٣-وصف المقياس وتصحيحه وحساب الدرجة الكلية :

اصبح المقياس بعد استعمال الإجراءات السابقة مكون من ٣٠ فقرة موزعة على اربعة مجالات بواقع (٨) فقرت لمجال الذات القرائية، و(٦) فقرات في الذات النحوية ، و(٨) فقرات في مجال الذات الآدبية و(٨) فقرات في مجال الذات الكتابية. ويصحح المقياس وفق طريقة ليكرت في الاجابة على بدائل (تنطبق دائماً، تنطبق احياناً، لاتنطبق علي ابداً) وتصحح هذه البدائل من (٣) الى (١) درجة للفقرات التي تدل على الذات اللغوية، وبذلك فأن المدى النظري لأعلى درجة يمكن ان يحصل عليها الطالب هي (90) وادنى درجة هي (30) وبمتوسط فرضي (60).

- المؤشرات الإحصائية لمقياس الذات اللغوية :

إن من المؤشرات الإحصائية التي ينبغي أن يتصف بها أي مقياس تتمثل في التعرف على طبيعة التوزيع الاعتدالي ، الذي يمكن التعرف عليه بواسطة مؤشرين أساسيين هما الوسط الحسابي والانحراف المعياري ، وأنه كلما قلت درجة الانحراف المعياري وأقتربت من الصفر ، دل ذلك على وجود نوع من التجانس أو التقارب بين قيم درجات التوزيع (البياتي وأثناسيوس ، ١٩٧٧ ، ١٦٨) .

وإذا كان الخطأ المعياري للتقدير (Standerd Error of Estimate) يُعبر عنه بالفرق بين درجة حقيقية واحدة وتقديرها ، فأنه يُعد من المؤشرات الإحصائية المهمة الذي يساعد في معرفة قوة التنبؤ ، فكلما كانت قيمة هذا الخطأ عالية فهذا يعني أن هناك فرقاً كبيراً بين الدرجة الحقيقية والدرجة المتوقعة ، وكلما انخفضت هذه القيمة واقتربت من الصفر فهذا يعني أن الفرق بين تلك الدرجات منخفضة ، فحينما يكون مقدار الخطأ المعياري للتقدير (صفراً) فهذا يدل على تطابق الدرجات المتوقعة مع الدرجات الحقيقية (البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧، ٢١١) .

كذلك فأن الالتواء (Skewness) والتفرطح (Kurtosis) يُعدان من خصائص التوزيعات التكرارية ، إذ يشير معامل الالتواء إلى درجة تركيز التكرارات عند القيم المختلفة للتوزيع ومعامل التفرطح إلى مدى تركيز التكرارات في منطقة ما للتوزيع الاعتدالي (عودة والخليلي ، ١٩٨٨، ٨١) ، فمن الممكن التمييز بين التوزيعات من خلال درجة ونوع الالتواء والتفرطح ، إذ يستعمل عادة مؤشرات إحصائية للتعبير عنهما (عودة، ٢٠٠٢، ٢٤٧) .

وهكذا نجد أن معرفة درجة تفرطح أي توزيع ونوعه ينبغي أن يقارن هذا المعامل بمقياس يتخذ أساساً لذلك ، ومن المتبع أن يقارن هذا بمعامل التفرطح المقابل له في المنحى الطبيعي القياسي ، وبحساب هذا المعامل في المنحنى الطبيعي القياسي نجد أن قيمته تعادل (٠,٢٦٣) ، فإذا زاد هذا

المعامل عن هذه القيمة يكون التوزيع مسطحاً وإذا قل عنها كان التوزيع مدبباً (العاني والغرابي ، ١٩٨٢، ٦٦) .

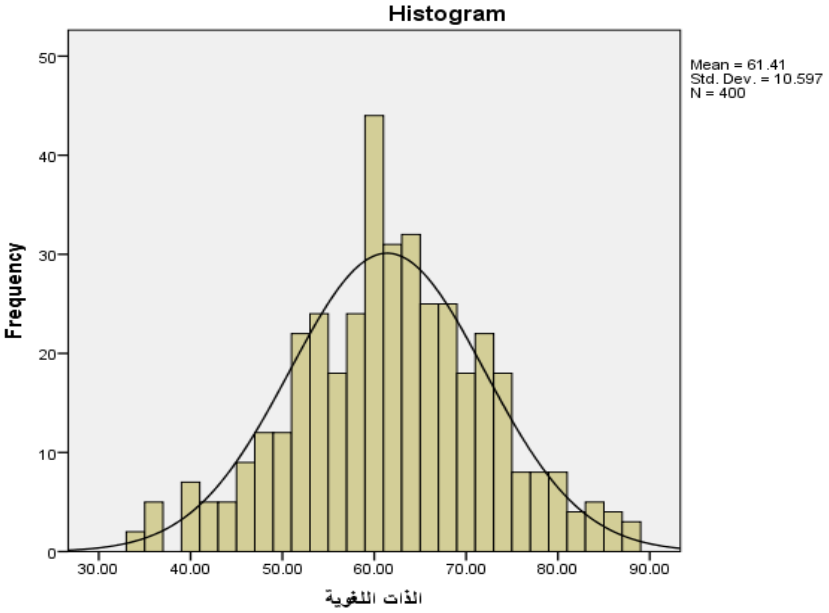
إن حساب المؤشرات الإحصائية الآنفة الذكر مفهوم الذات اللغوية والركون إلى نتائج التطبيق فيما بعد ، تطلبت من الباحثة استعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package For Social Science) أو ما يسمى اختصاراً(SPSS) في استخراج تلك المؤشرات الإحصائية وجدول(١٣)يوضح ذلك:

جدول (١٣)

المؤشرات الإحصائية لمقياس الذات اللغوية

ت	المؤشرات الإحصائية	القيم
١	الوسط الفرضي	٦٠
٢	الوسط الحسابي	٦١،٤٠٧
٣	الخطأ المعياري للوسط	٠،٥٢٩
٤	الوسيط	٦١،٠٠٠
٥	المنوال	٥٩،٠٠
٦	الانحراف المعياري	١٠،٥٩٧
٧	التباين	١١٢،٣٠٢
٨	الالتواء	٠،٠٤٠-
٩	التفرطح	٠،٠٨٠-
١٠	المدى	٥٤،٠٠
١١	أقل درجة	٣٠
١٢	أعلى درجة	٩٠

وعند ملاحظة قيم المؤشرات الإحصائية الأنفة الذكر لمقياس مفهوم الذات اللغوية ، نجد أن تلك المؤشرات تتسق مع معظم مؤشرات المقاييس العلمية ، إذ تقترب درجات مقياس مفهوم الذات اللغوية وتكراراتها نسبياً من التوزيع الاعتدالي ، مما يسمح بتعميم نتائج تطبيق هذا المقياس وشكل (٥) يوضح ذلك بيانياً :



خامساً: التطبيق النهائي:

قامت الباحثة بتطبيق اداتا البحث على عينة من طلاب المدارس الثانوية في مدينة الديوانية عن طريق استمارة الكترونية البالغ حجمها (٤٥٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتساوية للفترة من(٢٠٢٠/٧/٢٣) الى (٢٠٢٠/٨/١٠) .

سادساً:الوسائل الاحصائية :

لغرض التحقق من أهداف البحث ، استعان الباحثة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) في معالجة البيانات احصائيا بالحاسبة الالكترونية، وباستعمال الوسائل الإحصائية الآتية:

١-الاختبار التائي لعينة واحدة: للتعرف على دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياسي الاستيعاب القرائي و الذات اللغوية

٢-الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقاييس البحث بأسلوب المجموعتين الطرفيتين وللتعرف على القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس الاستيعاب القرائي و الذات اللغوية وفقا لمتغير النوع(ذكور ،اناث).

٣-معامل ارتباط بيرسون، لتحقيق الآتي:

أ .ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياسي البحث.

ب. ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة ودرجة المجال لمقياسي البحث.

ج. ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل مجال والمجالات الاخرى والدرجة الكلية لكل من مقياسي البحث.

هـ .لاستخراج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقاييس البحث.

و. ايجاد العلاقة الارتباطية بين الاستيعاب القرائي والذات اللغوية.

٤. معادلة الفا للاتساق الداخلي (Alpha Formula For Internal Consistency)لاستخراج الثبات لمقياس الاستيعاب القرائي و الذات اللغوية .

الفصل الرابع

○ عرض النتائج وتفسيرها

- التوصيات
- المقترحات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيرها على وفق للاطار النظري والدراسات السابقة وعلى النحو الاتي :

الهدف الاول : تعرف الاستيعاب القرائي لدى طلبة المدارس الثانوية:

ظهر المتوسط الحسابي لدى طلبة المرحلة الثانوية على مقياس الاستيعاب القرائي (٣٣,٦٧١) وانحراف معياري قدره (٥,٣٩٨) ، فيما كان المتوسط الفرضي (٣٤) وعند مقارنة المتوسط الحسابي لعينة البحث بالمتوسط الفرضي للمقياس وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة . ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (١،٢٩٢-) اصغر من القيمة الجدولية (١،٩٦) وتشير تلك النتيجة الى عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) و بدرجة حرية (٤٤٩)، وجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول(١٤) الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس الاستيعاب القرائي

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى دلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية		
الاستيعاب القرائي	٤٥٠	٣٣,٦٧١	**٥،٣٩٨**	٣٤	-١،٢٩٢	١،٩٦٩	٤٤٩	دالة

تشير هذه النتيجة ضعف الاستيعاب القرائي لدى طلبة المدارس الثانوية ، يمكن تفسيرها الى ان معظم طلبة المدارس الثانوية يواجهون صعوبات في تحويل مايقرأونه من مادة تعليمية إلى معرفة ذات معنى ، كما في دراسة الحجاج (٢٠٠١) وتعود ذلك الى اسباب عدة مثل حداثة المفاهيم الدراسية التي يتعلمونها ، وقلة التخزين المعرفي في تفسير مايقرأونه ، وطريقة التدريس السائدة في المدارس التي تؤكد على التلقين والحفظ، مما اثر ذلك في تفسيرهم لأغلب النصوص الدراسية ذات العلاقة بالمناهج الدراسية ،والتي تتبع تنظيما وتركيزا ، والتي ما زال كثير منها يفتقر إلى الموضوعية والتي تؤكد على عرض المعلومات كما هي مدونة في الكتب المقررة، كما يمكن القول أن تراكمات الظروف التي يمر بها بلدنا عموماً ذات الطبيعة غير المستقرة وما خلفته من تأثيرات على جميع

جوانب الحياة وميادينها، قد أثرت بدورها على التعليم سلبياً، تمثلت بإهمال الجانب الجدي في التعليم برمته تدريسياً وفيما يتعلق بنظام الامتحانات المتساهل بوضع الأسئلة ومراقبة الطلبة أثناء أدائهم الامتحانات، وبالتالي فإن الطلبة يتنقلون من مرحلة إلى أخرى دون أن يستوعبوا ما تعلموه في المراحل السابقة، فصار من الطبيعي أن يسعى الطلبة لأجل النجاح فقط دون اهتمام بالمادة المتعلمة والفائدة التي عود عليه من دراستها، فتنحصر مهمته في نقل ما تم حفظه وتدوينه على الورق، فهو قد يقرأ عدداً كبيراً من الكلمات بقصد نقلها وتدوينها على الورق بشكل أصم دون أن يعنى باستيعابها، وان غالبية الطلبة تنحصر قراءاتهم على ما تم تحديده لهم من مادة دراسية فلا يعودون يهتمون بتوسيع قراءاتهم وتوسيع مداركهم، وهذا ما قد يعود إلى إغفال التوجيه المبكر للأبناء بضرورة القراءة وأهميتها وعدم حثهم على ارتياد المكتبات وتعزيز أهمية الكتاب الذي غالباً ما يرتبط بالمقاعد الدراسية فقط .

الهدف الثاني. تعرف دلالة الفرق على الاستيعاب القرائي وفق متغير النوع:

لتحقيق هذا الهدف استخرجت الباحثة الوسط الحسابي للذكور البالغ (٣٤،١٨٦) وبانحراف معياري قدره (٥،١٨٢) كذلك استخرجت الوسط الحسابي للإناث البالغ(٣٣،١٥٥) وبأنحراف معياري قدره (٥،٥٦٩) ومن أجل اختبار الفرق بين المتوسطين على مقياس الاستيعاب القرائي استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ،إذ ظهرت القيمة التائية المحسوبة (٢،٠٣٣) التي هي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، ودرجة حرية (٤٤٨) وجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥)

الموازنة على مقياس الاستيعاب القرائي على وفق متغير النوع (ذكور ، إناث)

المتغير	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠،٠٥
الاستيعاب القرائي	**الذكور**	٣٤،١٨٦	٥،١٨٢	٤٨٨	٢،٠٣٣	١،٩٦	دالة
	الإناث	٣٣،١٥٥	٥،٥٦٩				

وتشير هذه النتيجة إلى أن الذكور يتفوقون على الاناث بالقدرة على الاستيعاب القرائي. ربما يعود الى نوع التنشئة الاجتماعية المعدة للذكور من قبل الاهل والتي تختلف نوعا ما عن الاناث ، اذ يزرعون الثقة بأنفس الذكور ويعطونهم مسافة اكبر في الكلام والتحدث والتعبير عن الذات في المجالس العائلية والعشائرية ، مما يولد فهم قد يكون اكبر من لدا الاناث ، ورغبة في القراءة والاطلاع بصورة اكبر لكي يكون مناسباً للدور الذي رسمه الاهل للذكور في العائلة

الهدف الثالث : تعرف الذات اللغوية لدى طلبة المدارس الثانوية:

ظهر المتوسط الحسابي لدى طلبة المرحلة الثانوية على مقياس مفهوم الذات اللغوية (٦١،٦١١) وانحراف معياري قدره (١٠،٣٦٦) ، فيما كان المتوسط الفرضي (٦٠) وعند مقارنة المتوسط الحسابي لعينة البحث بالمتوسط الفرضي للمقياس وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة . ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (٣،٢٩٧) وهي أكبر من القيمة الجدولية (١،٩٦) وتشير تلك النتيجة الى وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) و بدرجة حرية (٤٤٩)، وجدول (١٦) يوضح ذلك.

جدول(١٦)

الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس مفهوم الذات اللغوية

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى دلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية		
الذات اللغوية	٤٥٠	٦١،٦١١	١٠،٣٦٦	٦٠	٣،٢٩٧	١،٩٦	٤٤٩	دالة
الذات القرائية	٤٥٠	١٦،٦٨٨	٣،٢٧٧	١٦	٤،٤٥٩	١،٩٦	٤٤٩	دالة
الذات النحوية	٤٥٠	١١،٦٩٧	٢،٤٤١	١٢	-٢،٦٢٦-	١،٩٦	٤٤٩	غير دالة
الذات الادبية	٤٥٠	١٦،٤٠٠	٣،٣٢٥	١٦	٢،٥٥٢	١،٩٦	٤٤٩	دالة
الذات الكتابية	٤٥٠	١٦،٨٠٢	٣،٢٨٦	١٦	٥،٢٠٦	١،٩٦	٤٤٩	دالة

ومن الجدول السابق يتضح بأن طلبة المدارس الثانوية يتسمون بمفهوم الذات اللغوية، والقرائية والآدبية والكتابية في حين لا يتمتعون بمفهوم الذات النحوية. تشير هذه النتيجة لمدى كفاءتهم وادراكهم لقواعد اللغة العربية واهتمامهم بها وبفروعها المختلفة ،وفهم كلماتها ومعانيها وقدرتهم على الربط والتعمق في مفرداتها واستغلال وقت فراغهم في الاطلاع والقراءة ووضع الافكار الرئيسية للموضوعات بسهولة وشعورهم بأنهم يمثلون مراكز طيبة بين أقرانهم وتركيزهم مع المدرس اثناء الحصة ، كما في دراسة (بدران ٢٠٠٠) ودراسة (السيد١٩٩٥) ودراسة (ليبين وجرين ١٩٦٩) حيث ان مفهوم الذات عندهم هو التقدير الكلي الذي يبديه الشخص لمظهره ولخلفيته ولأصوله ولقدراته ولاتجاهاته ومشاعره وهو ما يجتمع ويتبلور كقوة موجه للسلوك ، كما في دراسة (تشامبان وتومر ١٩٩٥)وايضا وجود علاقة دالة في مفهومهم الادبي حيث يدل ذلك على ادراك الطالب لذاته الادبية وادراكه للفكرة الجميلة في التعبير الجميل الذي يحقق المتعة واللذة الفنية والشعور بالسرور والبهجة عند سماع الابيات الشعرية وشعورهم بالمتعة في حصص النصوص الادبية واندماجهم مع المدرس اثناء الدرس حيث ان هذه الافكار التي يكونها الفرد عن ذاته سوف تزيد من ثقته بذاته الادبية وبتحصيله الادبي ، واشارت النتائج ايضا بأن طلاب المدارس الثانوية يتسمون بمفهوم الذات الكتابية ،ممايدل على قدرتهم في التعبير عن ذاتهم بجمل متماسكة مترابطة فيها الوحدة والاتساق والمعنى ،ويتوافر فيها الصدق والصحة اللغوية وجمال الرسم وشعورهم بالكفاءة في عدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة والصدق في تحديد الافكار ووصف الاشياء وتسلسل الافكار في نظام منطقي ، والبعد عن استعمال الكلمات العامية ،وايضا مشاركتهم في المسابقات المدرسية والاستعانة بالآيات والاحاديث النبوية لتدعيم موضوعهم ،كل هذه الافكار والمشاعر التي يكونها الفرد عن نفسه من شأنها ان ترفع ثقته بذاته وبالتالي يرتفع تحصيله الكتابي، كما في دراسة (ايمز وفليدر ١٩٧١) ودراسة (سلامة ١٩٨٥) ودراسة (اسماعيل ١٩٨٩) ودراسة (مارش وسميث وبيرنس ١٩٨٥) حيث تفسيرهم للأحداث يتماشى مع تقويمهم لأنفسهم مما يؤدي الى اختلاف في كيفية بلورة الاداء.

الهدف الرابع. تعرف دلالة الفرق على الذات اللغوية وفق متغير النوع:

لتحقيق هذا الهدف استخرجت الباحثة الوسط الحسابي للذكور البالغ (٥٩،٧٥٥) وبانحراف معياري قدره(١٠،٣٩٢) كذلك استخرجت الوسط الحسابي للإناث البالغ (٦٣،٤٦٦) وبأنحراف معياري قدره (١٠،٠٢٤) ومن أجل اختبار الفرق بين المتوسطين على مقياس مفهوم الذات اللغوية، استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ،إذ ظهرت القيمة التائية المحسوبة (٣،٨٥٥) التي هي اكبر من القيمة الجدولية البالغة(١،٩٦)عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، ودرجة حرية(٤٤٨)وجدول (١٧) يوضح ذلك.

جدول (١٧)

الموازنة على مقياس مفهوم الذات اللغوي على وفق متغير النوع (ذكور ، إناث)

المتغير	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠،٠٥
اللذات اللغوية	**الذكور**	٥٩،٧٥	١٠،٣٩٢	٤٤٨	٣،٨٥٥	١،٩٦	دالة
	الإناث	٦٣،٤٦٦	١٠،٢٤٥				
الذات القرائية	**الذكور**	١٦،٣٥٦	٣،١٥٦	٤٤٨	٤،٣١١	١،٩٦	دالة
	الإناث	١٧،٣٤٢	٣،٢٧٢				
الذات النحوية	**الذكور**	١١،٤٩٣	٢،٥٥٦	٤٤٨	١،٧٨٠	١،٩٦	غير دالة
	الإناث	١١،٩٠٢	٢،٣٠٨				
الذات الآدبية	**الذكور**	١٥،٩٠٢	٣،٣٨٩	٤٤٨	٣،٢٠٨	١،٩٦	دالة
	الإناث	١٦،٨٩٧	٣،١٨٩				
الذات الكتابية	**الذكور**	١٦،٣٢٤	٣،٣٠٩	٤٤٨	٣،١٣١	١،٩٦	دالة
	الإناث	١٧،٢٨٠	٣،١٦٣				

تشير هذه النتيجة إلى وجود فرق بين الذكور والإناث على مقياس مفهوم الذات اللغوية، والذات القرائية والذات الأدبية والذات الكتابية لصالح الإناث، ويمكن تفسيرها الى دور مفهومهن الذاتي الفعال والدافعية نحو العملية التعليمية اكبر من الذكور ،اضافة الى عمليات الشرح والتفسير

والمناقشة التي تحدث داخل الصف لها دور فعال في زيادة مفهوم الذات اللغوية لدى الطالبات في ظل البيئة التعاونية المشتركة مع المدرس المبنية على التعاون المشوق والتفكير التفصيلي الواسع ممايساعد الطالبات على التفكير المرن والطلاقة اللغوية ،وايضا خلق جو تعاوني مع الاسرة والربط والتكامل بين الخبرات السابقة والجديدة، وتصحيح الاخطاءفي الخبرات السابقة ، بحيث تاخذ المعرفة الجديدة معنى واضحا وسليما في البنى المعرفية لديهن وكذلك اتباع طرق تدريس فعالة مما يؤدي الى ادراك الطالبات لذواتهن في اللغة العربية والاستمتاع بها وبفروعها المختلفة في النحو والنصوص والكتابة ومدى ادراكهن لذواتهن في معاني الكلمات والجمل وقدرتهم على التعمق في الموضوعات بسهولة كما في دراسة مارش ١٩٩٣ودراسة سكالفك ورانكن ١٩٩٠ ودراسة سمث وبيرنس ١٩٨٥وتعزى الباحثة هذه النتيجة الى ان الطالبات اكثر ميلاً للنواحي الادبية واكثر ميلاً للحفظ من الطلاب الذكور .

الهدف الخامس : تعرف العلاقة الارتباطية بين الاستيعاب القرائي و الذات اللغوية لدى طلبة المدارس الثانوية

لأجل التعرف على العلاقة الارتباطية بين درجات طلبة المدارس الثانوية على مقياس الاستيعاب القرائي ومفهوم الذات اللغوية استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، وظهرت قيمة معامل الارتباط (٠،٠٠٨) ومن أجل اختبار هذه القيمة، استعملت الباحثة اختبار معامل ارتباط بيرسون، الذي ظهرت قيمته (٠،١٧) وظهر أن هذه القيمة غير دالة احصائيا عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (١,٩٦) ومستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٤٨) .

جدول (١٨)

يوضح معامل الارتباط والقيم التائية المحسوبة والجدولية لدرجات الاستيعاب القرائي ومفهوم الذات اللغوية

متغيري العلاقة	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجات الحرية	مستوى الدلالة ٠،٠٥
الاستيعاب القرائي –الذات اللغوية	٠،٠٠٨	٠,١٧	١,٩٦	٤٤٨	دالة
الاستيعاب القرائي – الذات القرائية	٠،٠٠٣	٠،٠٦	١,٩٦	٤٤٨	دالة
الاستيعاب القرائي – الذات النحوية	٠،٠٤٣	٠،٩١	١,٩٦	٤٤٨	دالة

الاستيعاب القرائي – الذات الادبية	-٠،٠٠١	٠،٠٢	١,٩٦	٤٤٨	دالة
الاستيعاب القرائي – الذات الكتابية	-٠،٠٠٩	٠،١٩	١,٩٦	٤٤٨	دالة

تشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة ضعيفة وغير دالة احصائيا بين تدني الاستيعاب القرائي ومفهوم الذات اللغوية وابعادها، ويمكن تفسير هذة النتيجة بأن الاستيعاب الضعيف وعدم قدرة الطالب على تحويل الخبرات الجديدة الى خبرات ذات معنى تام لايسهم في تبلور ذات لغوية واضحة .

التوصيات :

١-تعليم الطلبة استراتيجيات التعلم الفعال من خلال المواد الدراسية التي يتلقونها من خلال الاهتمام بالبناء العقلي للطلبة كي يتمكنوا بأنفسهم من اختبار الوسائل والأساليب التي تشجعهم على توضيح واستيعاب ما يقرؤونه.

٢-توفير الوسائل التقنية الحديثة التي تساعد على تسهيل الاستيعاب والفهم وتشجيع الطلبة على صناعة وسائلهم الخاصة المساعدة على الاستيعاب.

٣-الابتعاد عن التعلم الأصم القائم على الحفظ والتلقين .

٤-ضرورة مراعاة التشجيع وتهيئة الظروف المناسبة من قبل مدرسين اللغة العربية حتى يتمكن الطالب من اتقان مهارات اللغة العربية والارتقاء بمفهوم الذات اللغوية لدية .

٥- المتابعة من قبل الوالدين والتشجيع والتعزيز لابنائهم في التحصيل الدراسي بصورة عامه والتحصيل اللغوي بصورة خاصة .

٦-حث الطلاب على القراءة والاطلاع في ضوء مستواهم اللغوي وخاصة بمجال اللغة العربية لصقل الفاظهم وثراء معجمهم وتمكنهم من القواعد النحوية .

المقترحات :

١- الاستيعاب القرائي وعلاقته بما وراء العمليات المعرفية لدى طلبة المدارس الثانوية .

٢- الاستيعاب القرائي وعلاقته بالذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الاعدادية .

٣- الذات اللغوية وعلاقته بمهارت الخطابة لدى طلبة المدارس المتوسطة .

أ. المصادر العربية

القران الكريم

١) إبراهيم، احمد، وصالح سعيد(٢٠٠٥): **مهارات الدراسة وعلاقتها ببعض المتغيرات الدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة**، مجلة كلية التربية، جامعة، أسيوط، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، مصر.

٢) أبو النيل ، محمود السيد (١٩٨٦) **الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي** ، دار النهضة ، بيروت.

٣) أبو جادو، صالح: (١٩٨٨) **علم النفس التربوي**. ط١، عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع الطباعة.

٤) أبو حطب ، فؤاد و آمال صادق (١٩٩١) **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية** ، مكتبة الأنجلو المصرية .القاهرة.

٥) أبو حطب، فؤاد، وآمال صادق (١٩٨٨) **علم النفس التربوي**. القاهرة، المكتبة الانجلو مصرية.

٦) ابو دية ، اشرف احمد (٢٠١٣) **فاعلية برنامج ارشادي جمعي في تنمية دافع الانجاز والذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف الثامن من التعليم الاساسي** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الهاشمية ، الزرقاء ، الاردن

٧) أبو مرق، جمال الدين: (٢٠٠٧) **الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة بالمرحلة الأساسية الدنيا كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل**. مجلة جامعة الخليل للبحوث ،المجلد٣

٨) أبو ناهية، صلاح الدين: (١٩٩١) **الاختبارات التحصيلية**. ط١، القاهرة، المكتبة الانكلو مصرية.

٩) أبو هاشم، حسن السيد محمد(١٩٩٤) **آثر التغذية الراجعة على فاعلية الذات** (رسالة ماجستير غير منشوره)، كلية التربية

١٠) أحمد، عبد الله عبد النبي (١٩٩١) **برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي**. أطروحة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية جامعة الزقازيق

١١) الإمام، مصطفى محمود وآخرون (١٩٩٠) **التقويم النفسي**. جامعة بغداد ، مطبعة التعليم العالي.

١٢) بدران ، عبد المنعم احمد تحسين علي (٢٠٠٠) **مفهوم الذات اللغوية وعلاقتة بالتحصيل اللغوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية بالتعليم الاساسي** ، كلية التربية ، جامعة الازهر ،مصر

١٣) بكر، محمد الياس (١٩٧٩) **قياس مفهوم الذات والاغتراب لدى طلبة الجامعة**، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، اطروحة دكتوراه غير منشورة

١٤) بوردينا (١٩٨٤) **القضايا المنهجية والنظرية لفاعلية القراءة وقضايا تصنيف القراء**، موسكو.

١٥) البياتي ، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس (١٩٧٧) **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، الجامعة المستنصرية ، بغداد
١٦) تركي، مصطفى أحمد (٢٠٠٠) **العلاقة بين قوة الأنا والسمات الشخصية**، مجلة دراسات نفسية، المجلد (١٠)، العدد (٢)، رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين
١٧) التل، شادية (١٩٩٢) **اثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن** . ابحاث اليرموك، سلسلة العلوم الانسانية
١٨) ثورندايك، روبرت واليزيت هيجن. (١٩٨٩) **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**، (ترجمة: عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس)، عمان: مركز الكتب الأردني
١٩) جابر ، جابر عبد الحميد (١٩٧٧) **علم النفس التربوي** ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر
٢٠) الجادري، عدنان حسين (٢٠٠٧) **لإحصاء الوصفي في العلوم التربوية**، دار المسيرة ، عمان.
٢١) جبرائيل، عبد الحميد وصلاح محمد نوري (١٩٨٩) **الشخصية والتربية**، تأليف ديفيد فونتانا، جامعة صلاح الدين، اربيل.
٢٢) جبريل، جبريل أ انور (٢٠٠٧) **فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية مرتفعي ومنخفضي مفهوم الذات اللغوية** . رسالة دكتوراه غير منشوره ، كلية التربية ، جامعة الازهر . مصر
٢٣) الجبوري، (٢٠١٣)عمران جاسم وحمزة هاشم السلطاني. المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية ، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان- الاردن
٢٤) الجرف ،ريما سعد (٢٠٠١) **مهارات التعرف على الترابط في النص في كتب القراءة العربية للمرحلتين المتوسطة والثانوية للبنات** ،دراسة تقويمية ،رسالة الخليج العربي ، العدد٨٧ ،ص ٧٣-٩٧
٢٥) الجسماني، عبد علي (١٩٩٤) **سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية**، ط١، الدار العربية للعلوم، لبنان.
٢٦) الجمال، عبد العاطي: (١٩٩٦) **التدريس الابتكاري وأنماط التدريس**. طنطا، المكتبة التربوية الحديثة.لبنان
٢٧) -حراشة، إبراهيم علي (٢٠٠٧) **المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق**، عمان، دار الخزامي للنشر والتوزيع
٢٨) الحلاق ، علي سامي (٢٠١٠) **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها** ، الموسسة الحديثة للكتاب ،طرابلس
٢٩) حلمي، أحلام عباس إبراهيم (٢٠٠٥).**مستوى الاستيعاب الاستماعي في مادة المطالعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة على وفق بعض المتغيرات**، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٣٠) حمدي، نزيهة وداود، نسيمه(٢٠٠٠) **علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية**، مجلة دراسات، ، تصدر عن عماده البحث العلمي، الجامعة الأردنية

٣١) حنا، سامي عياد والناصر حسين جعفر: (١٩٩٣) **كيف اعلم القراءة للمبتدئين**. البحرين، دار الحكمة.

٣٢) الحيلة، محمد محمود (١٩٩٩) **التصميم التعليمي نظرية وممارسة**. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع

٣٣) الحيلواني، ياسر(٢٠٠٣) **تدريس وتقييم مهارات القراءة**،ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، دولة الكويت

٣٤) الخليفي، ابراهيم محمد (٢٠٠٢) **الفروق بين أداء الجنسين على مقياس محبة الذات**، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، المجلد (١٦)، العدد (٦٤)، جامعة الكويت

٣٥) داؤود ، عزيز حنا وناظم هاشم العبيدي (١٩٩٠) . **علم نفس الشخصية** ، مطابع التعليم العالي ، الموصل .

٣٦) دحال، سهام (٢٠٠٤) **تحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند المصابين بصعوبات القراءة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية**. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي،الجامعة الاردنية

٣٧) الدقس،نزار منصور محمد (٢٠١٤) **اثر نموذج روجر بايبي في اكتساب قواعد اللغة العربية والمهارات الكتابية في ضوء مفهوم الذات اللغوي لدى طلبة الصف السابع الاساسي في الاردن** ، اطروحة دكتوراه منشوره ،الجامعة الاردنية ، الاردن

٣٨) ديشن ، اندريو (١٩٩١) **استيعاب النصوص وتاليفها** ، ترجمة هيم لمع ، موسسة الجامعية للدراسات ،بيروت

٣٩) الديلمي،علي والوائلي، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٥) **اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها**. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع

٤٠) الرفاعي، نعيم (١٩٨٧)، الصحة النفسية: دراسة في سيكولوجية التكيف، ط٧، جامعة دمشق

٤١) الريماوي، محمد عودة (٢٠٠٣) **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، دار المسيرة، الأردن.

٤٢) زهران، حامد عبد السلام (١٩٦٦) **التوجيه والإرشاد النفسي**، عالم الكتب للنشر، القاهرة.

٤٣) زهران، حامد عبد السلام (١٩٧٧) **التوجيه والإرشاد النفسي**، عالم الكتب للنشر، القاهرة.

٤٤) زهران،حامدعبدالسلام (١٩٩٠) **علم النفس النمو للطفولة والمراهقة** . القاهرة ،علم الكتب

٤٥) الزوبعي، واخرون (١٩٨١) **الاختبارات والمقاييس النفسية**، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، الموصل- العراق

٤٦) الزيات، فتحي (١٩٩٨) **الاسس البيولوجية والنفسية للنشاط المعرفي** -المعرفة الذاكرة - الابتكار، سلسلة علم النفس المعرفي ط١، دار النشر للجامعات القاهرة

٤٧) الزيرجاوي، فاضل محسن (١٩٩١) **أسس علم النفس التربوي**، الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر

٤٨) زيعور، علي (١٩٨٦) **أحاديث نفسانية اجتماعية ومبسطات في التحليل النفسي والصحة العقلية**، ط١، دار الطليعة، بيروت.

٤٩) زينب محمد ابو العينين (١٩٩٣) **نمو تقدير الذات في السلوك الاكاديمي والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى الاطفال والمراهقين من الجنسين بالمملكة العربية السعودية وعلاقتة بالتحصيل الدراسي** .مجلة التربية .جامعة الازهر .العدد ٢٨.ص١-٤٠

٥٠) سالم، مريم (٢٠١٢).**صعوبة الفهم القرائي بين الخصائص المعرفية واللامعرفية دراسة مقارنة**، ط١، مكتبة الانجلو مصرية، القاهر، مصر
٥١) السويفي ،وائل صلاح محمد السيد (٢٠٢٠) **استراتيجة مقترحة قائمة على التكامل بين نموذج روجرز بيبي الذاتية الترجمة في تدريس الكتابة الابداعية والذات اللغوي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي** ، جامعة سوهاج ، مصر
٥٢) سيد محمد غنيم (١٩٧٥) **سيكلوجية الشخصية** ، محدداتها، قياسها ، نظرياتها ، القاهرة : دار النهضة العربية جامعة الزقازيق
٥٣) -شلتز ، دوان (١٩٨٣) **نظريات الشخصية** ، ترجمة حمد ولي الكربولي ، عبد الرحمن القيسي ، جامعة بغداد ، العراق
٥٤) صالح حزين السيد .(١٩٩٥) **.مدى قدره مقياس مفهوم الذات على التنبؤ بالتحصيل الدراسي الفعلي** .مجلة علم النفس : العدد الرابع والثلاثون ص ٣٨-٥٨
٥٥) صالح ،زينة علي (٢٠١٦) **الاستيعاب القرائي وعلاقتة بالتفكير التاملي لدى طلبة كلية الاداب في جامعة القادسية** ، بحث منشور ، العراق
٥٦) صالح، عواطف حسين(١٩٩٣) **الفاعلية الذاتية وعلاقتهما بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعي**، مجلة كلية التربية، جامعة منصوره،٤(٢٣) ص٤٦١-٤٨٧
٥٧) طلعت منصور وحليم بشاى (١٩٨٢) **.دليل مقياس مفهوم الذات للاطفال في مرحلة الطفولة والوسطى والمتاخرة .** القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.
٥٨) طيبي، سناء عوراتي، وآخرون(٢٠٠٩) **مقدمة في صعوبات القراءة**، دار وائل، عمّان، الاردن
٥٩) عاشور ، راتب قاسم ومحمد فؤاد الحوامدة (٢٠٠٧) **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، ط٢ ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، الاردن ،٢٠٠٧ م
٦٠) عاشور، راتب قاسم ومحمد فؤاد الحوامدة (٢٠١٠) **اساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط٣، دار المسيرة، عمان، الاردن
٦١) عاقل، فاخر (١٩٧٨) **أصول علم النفس وتطبيقاته**، ط٢، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
٦٢) العاني، صبري رديف، الغرابي، سليم إسماعيل، (١٩٧٧) أُسس الإحصاء، بغداد، مطبعة كلية العلوم
٦٣) عباس، فيصل (١٩٨٢) **الشخصية في ضوء التحليل النفسي**، ط١، دار المسيرة، بيروت.
٦٤) عبد الباري، ماهر شعبان(٢٠١٠) **استراتيجيات فهم المقروء**، ط١، دار المسيرة، عمان، الاردن
٦٥) عبد الرحمن ، سعد (١٩٨٣) **القياس النفسى**. مكتبة الفلاح . الكويت
٦٦) عبد الفتاح محمد دويدار(١٩٩١) **مفهوم الذات بوصفة دالة لبعض متغيرات الشخصية لدى الاطفال**، دراسة سيكومترية استدلالية ، المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري ،مج١
٦٧) عبيد، محمد عبيد (١٩٩٦) **تقويم أسئلة تعلية القراءة في ضوء مهارات الاستيعاب القرائي في المرحلة الإعدادية.** رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة عين شمس.
٦٨) عبيدات ، ذوقان واخرون (١٩٩٩) **البحث العلمي (مفهومه، ادواته، اساليبه)** ، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع.

٦٩) عطية ، محسن علي (٢٠١٠) **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء** ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن.

٧٠) العفون، نادية حسين يونس(٢٠١٢) **الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير**، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن

٧١) علام ، صلاح الدين محمود (١٩٨٦) **تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي مطابع القبس التجارية** ، الكويت.

٧٢) علوان، فادية (١٩٩٨) **دراسة نقدية تحليلية عن انعكاسات مفاهيم الذكاء الحديثة في مجال النمو النفسي**، جامعة القاهرة، كلية الآداب.

٧٣) علي الجمبلاطي وابو الفتوح التوانسي .(١٩٧٥) . **الاصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية** . ط٢.القاهرة : دار النهضة مصر للطبع والنشر

٧٤) عمارة، بثينة (١٩٨١) **نظرية أوزوبل في التعلم وتطبيقاتها العلمية في التخطيط للتعلم الجيد**. القاهرة،الصحيفة التربوية، مارس،العدد٣.

٧٥) عمرو ، منى محمود ،وميادة محمد الناطور (٢٠٠٦) **اثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان** ،دراسات ، العلوم التربوية ، المجلد ٣٣،العدد١

٧٦) عودة ، احمد. (٢٠٠٥) **القياس والتقويم في العملية التدريسية**.(ط٣) . اربد : دار الأمل للنشر

٧٧) عودة ، احمد سليمان (٢٠٠٢) **القياس والتقويم في العملية التدريبية** ،دار الامل للنشر والتوزيع ، الاردن

٧٨) عودة ،أحمد سلمان والخليلي ،خليل يوسف (١٩٨٨).**الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية** ،ط٢١، جامعة اليرموك.عمان.

٧٩) العيسوي ، عبد الرحمن (١٩٨٥) **دراسات في علم النفس الاجتماعي** ، بيروت ، لبنان ، دار المعرفة الاجتماعية .

٨٠) الغرب، محمد سامح(٢٠٠٤) **الأنشطة المدرسية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي** (رسالة ماجستير غير منشوره) كلية التربية، جامعة القاهرة.

٨١) فتحي علي يونس (١٩٩٦) **تعليم اللغة العربية للمبتدئين (للصغار والكبار)** القاهرة : دار الفكر العربي

٨٢) فرج، صفوت (١٩٨٠) **القياس النفسي**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٨٣) فضل الله ، محمد رجب (٢٠١٢) **التعليم اللغوي**، معارف وتجارب –بحوث ودراسات ، عالم الكتب ، القاهرة .

٨٤) فيركسون،جورج. (١٩٩١) **التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس**، ترجمة هناء محسن، دار الحكمة، بغداد.

٨٥) القحطاني، مسغرين سعد(١٩٩٠) **اثر التدريب على مفهوم الذات ودافعية الإنجاز**، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية

٨٦) قطامي، نايفة ومحمد برهوم (٢٠٠٤) **طرق دراسة الطفل**، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان

٨٧) قطامي، يوسف وقطامي نايفة (١٩٩٨) **نماذج التدريس الصفي**. عمان، دار الشروق

٨٨) القيسي، مروان (١٩٩٨) **الشخصية بين نظريات علم النفس والعقيدة الإسلامية**، مجلة أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (١٤)، العدد (١)، جامعة اليرموك، الأردن.

٨٩) كاميليا عبد الفتاح (١٩٧٦) **مفهوم الذات لدى الشباب**، الكتاب السنوي للجمعية المصرية للدراسات النفسية ، القاهرة.

٩٠) الكايند ، ديفيد ،واينر ايرنفغ (٢٠١٥) **نمو الطفل ، الجزء الأول ، ترجمة ناظم الطحان ، سلسلة الدراسات النفسية** ، دمشق منشورات وزارة الثقافة

٩١) الكبيسي، وهيب مجيد (٢٠١٠) **القياس النفسي بين التنظير والتطبيق**، ط١، العالمية المتحدة، بيروت، لبنان.

٩٢) لابين ، ولاسي ، وبيرت جريت (١٩٨١) **مفهوم الذات اسسه النظرية والتطبيقية** ، ترجمة فوزي بهلول ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت .

٩٣) لافي، سعيد عبدالله(٢٠١٢) **تنمية مهارات اللغة العربية**، ط١، عالم الكتب للطباعة، القاهرة.

٩٤) لعبودي ، طارق محمد (٢٠١٠) **ما وراء المزاج سمة وحالة** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة مقدمة الى كلية الاداب في جامعة بغداد.

٩٥) مايرز، آن (١٩٩٠) **علم النفس التجريبي**، ترجمة خليل إبراهيم ألبياتي، جامعة بغداد، بغداد.

٩٦) محروي فرغلى عبد الحليم (١٩٩٤) **" بعض العوامل المرتبطة بتعليم اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس في التعليم العام والازهري والخاص "** رسالة دكتوراه . كلية التربية بسوهاج . جامعة اسيوط

٩٧) محمد اسماعيل ظافر ويوسف الحمادي. (١٩٨٤) **التدريس في اللغة العربية** . الرياض ، دار المريخ للنشر

٩٨) محمد عماد الدين اسماعيل (١٩٨٩) **الطفل من الحمل الى الرشد** . الكويت . دار القلم

٩٩) محمود عطا حسين (١٩٧٨) **دراسة مقارنة في بعض سمات الشخصية للمتفوقين والمتاخرين تحصيليا** ، رسالة دكتوراه، كلية الاداب ، جامعة عين الشمس

١٠٠) محيميد، حمزة هاشم.مستوى طلبة قسم اللغة العربية في فهم المقروء،جامعة بابل،مجلة العلوم الانسانية ، المجلد الاول، العدد(١١)، ٢٠١٢م.

١٠١) المخزومي ناصر محمود وسليمان زياد احمد سلامه البطاينة (٢٠١٢) **فاعلية استخدام نموذج مارزومي للتعلم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في الادارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الطائف** (بنين) المجلة الدولية التربوية المتخصصة ،المجلد١، العدد٩

١٠٢) المخلافي، عبد الحكيم(٢٠١٠) **فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة**، دراسة ميدانيه على عينة من طلبة جامعة صنعاء بحث منشور في مجلة جامعة دمشق_ مجلة(٢٦) كلية التربية، جامعة دمشق.

١٠٣) مديحة محمد العزبي (١٩٨٥) **مفهوم الذات للقدرة الاكاديمية لدى المتفوقين والمتاخرين تحصيليا وعلاقتة بمستوى التحصيل الدراسي والتقيم المدرك من الاخرين في بحوث المؤتمر الاول لعلم النفس**،القاهرة ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية

١٠٤) مرسي ، كمال ابراهيم (١٩٨٨) **المدخل الى علم الصحة النفسية** ، كلية التربية ، جامعة الكويت
١٠٥) مصطفى فهمي . (١٩٧٥) **علم النفس الاجتماعي** ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية
١٠٦) ملحم سامي محمد: (٢٠٠١) **سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقي**ة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
١٠٧) ممدوحة محمد سلام. (١٩٨٥) **سيكولوجية الشخصية** ،كلية الاداب ،جامعة الزقازيق
١٠٨) نجيب الفونس خزام (١٩٩٠) **ابعاد مفهوم الذات لدى الطلاب الجامعيين** ،القاهرة ،مكتبة الانجلو المصرية .
١٠٩) -نيكوروفا (١٩٧٢) **سيكولوجية إدراك الأدب الروائي**، موسكو.
١١٠) الهاشمي ، عبد الرحمن عبد علي (٢٠٠٢) **أثر نوع القراءة في تحصيل مهارة فهم المقروء لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي** ، ٢٠٠٢ ، بحث غير منشور
١١١) كالفن هول ولندزي (١٩٧٨) **نظريات الشخصية**، ترجمة فرج أحمد فرج وآخرون، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة.
١١٢) الواقعي ، راضي (١٩٩٨) مقدمة علم النفس ، الطبعة الثالثة ، عمان الاردن .
١١٣) والاس د. لابين ، بيرت جرين (١٩٧٩) **بحوث نفسية وتربوية** . ترجمة سيد محمد خير الله . القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية
١١٤) وطفة، علي أسعد وآخرون (٢٠٠١) **السمات الديمقراطية للتنشئة الاجتماعية في المجتمع الكويتي المعاصر**، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد (١٧)، العدد (١).
١١٥) يحيى، خولة (١٩٩٩) **الفروق في مفهوم الذات بين مجموعات الطلبة المضطربين انفعاليا وذوي صعوبات التعلم والمعاقين عقليا إعاقة (بسيطة والعاديين)** دراسات العلوم التربوية العدد (٢)، مجلد (٢٦)، الأردن
١١٦) جابر، جابر عبد الحميد، وكفافي، علاء الدين(١٩٩١) **معجم علم النفس والطب النفسي**، الجزء الرابع دار النهضة العربية، القاهرة.
١١٧) سعيد، أبو صالح(٢٠٠٥) **أثر توكيد الذات في تنمية فاعلية الذات للطلبة ذوي القلق الاجتماعي في المرحلة الجامعية**، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
١١٨) الريماوي، محمد عودة (٢٠٠٣) **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، دار المسيرة، الأردن.
١١٩) القيسي، مروان (١٩٩٨) **الشخصية بين نظريات علم النفس والعقيدة الإسلامية**، مجلة أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (١٤)، العدد (١)، جامعة اليرموك، الأردن.
١٢٠) -داود ، عزيز حنا ، العبيدي ، ناظم هاشم (١٩٩٠) **علم النفس الشخصية** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، العراق
١٢١) مرسي ، كمال ابراهيم (١٩٨٨) **المدخل الى علم الصحة النفسية** ، كلية التربية ، جامعة الكويت
١٢٢) -جابر ، جابر عبد الحميد (١٩٧٧) **علم النفس التربوي** ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر

المصادر الاجنبية:

1- ,R.& Kenny,D.(1977) ,"Self- Concept of Abiltiy of and Perceived Evaluations by Others; Cause or Effect ofAcademic Achievement? " Journal of Educationah Psychology. V.69,pp 136-143

2- Adams,g.s.(1964) Measurement and evaluation Education Psychology and Guidanse ,Hol-new york.

-3-Ames,C.&Felder, D.W. (1971) "Effect of Self concept on Childer`s Causal Attribution and Reinforecement" ., Journal of Educational Psychology .V.l.N.5.PP613-619

4- Anderson , Neil J. (2002) : The Role of Meta cognition in second Language teaching and Learning , Educational Resource Information Center (ERIC) , ED 64365.

5- Anstasi, A. (1976): Psychological testing Macmillan, New York

6-Barns, I, Joan, & Kelebhlan, M ; (1999) Teaching Reading in Elementary School. New York, it Out tone, Miff line Company

7-Barron, F. X., & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. Annual Review of Psychology, 32, 439-476.

8-Baumann,J . and Johnson, D. 1984. Reading lnstruction and the Beginning Teacher ,Burgess Publishing Company, U.S.A.

9-Burns, R.B. (1979). The self concept in theory, measurement, development and behaviuor, Longman Group Limited, London and New York

10-Champan.J.W&Tummer, W.E; "Development of Young Childre,s Reading Sudcomponents and their relationship with Reading acheivement" Joumal of Educational Psvchology, V.87,N,1995

11-Charles, V.M.(1976). Educational Psychology. U.S.A.: the C.V. Mos company

12-Cudukcu,F.,2007 , An investigation of reading Strategies employed by trainee teachers; GEMA Online Journal of language estudies 7(2) 95-110

13-Das, J, P ; (2001) Reading Difficulties . Canada ,Dyslexia inter pre tion of teachers

14-Dreger, G.1998, lmproving leamer`s reading comprehersion by means of strategy in struction Joumal for Lauguage leaching 31(1) 18-29

15-Durkin, A. and Dolores .Teaching Them to Read. New York: Allyn Bacon Company. 1995.

16-Eble, R (1972) : Essentials of Educational Measurement , New Jerse

17-Edlay, E ; (1997) Forging Language Readers what to the do while Learning American and Egyptian Short Stories the 17cd.elt

18-Ellis, D.&Davis,L .(1982) " The development of self conpet boundaries across the adolescent. Yearsceuce .17;695-710

19-Frederickson , Linda B. (1977) : Meta cognition and reading comprehension , Norwood , New Jersey , Ablex publishing corporation

20-Ghiselli,E.et al (1981) Measurement theory for the behavioral sciences,san francies& company.

21-Gibson,C.C.(1996).Toward an Underatanding of Academic Shelf conceot in Distance Education.V10.N1,PP23-36

22-Gronlund, N.E. (1971). Measurement and evaluationin teaching (3thed.). New York: Macmillan.

23-Holt, R, R., & Irving, J, L, (1971), Assessing Personality, New York: Harcourt Brace Jovanovich.

24-Hoolen, Ber ; (2000) Dyslexia from Theory to Terre National. Kluwer Academic

25-Hulme , C. , & Snowling , M. (1994) : Reading development and dyslexia , London , Whurr publishers Ltd

26-IcKes, Willia (1982). "Knowledge and Personality". Journal of Educational Measurement , Vol.24 No. 104. Washington: academic Press.

27-Karlin , Robert (1984) : Teaching reading un high school , Improving reading in the content area , 4th Edition , New York , Happer & Row Publisher

28-Lazarus, Richard.s. (1963): Personality and adjustment, prentice, Hall, New Jersey .

29-Lerner, Janet ; (1998) Learning Disabilities Theories Diagnosis and Teaching Strategies. Northeastern, Lionies University

Lindquist,E.F.(1957).Statistical analysis in educational research,Boston,Miffin

30-Lindquist, E. F. (1951) (Ed.). Educational Measurement. Washington, D. C.: The American Council on Education, pp. xix + 8I9. .

31-Marsh,smith,&Barnes,J.(1985) ." Multidimensional Self – Concept ;Re;ationships with Sex and Academic Adility" Journal of Educational Psychology.V 77

32-Marsh,Byrne.B.M,(1988) "Multifaceted Academic Sehf Concept; lts Hierarchical Structure and its Relation to Academic Achievement" Journal of Educational psychology V.80 ,N.3PP.360-380

33-Marsh,H.W : "the Multid Imensional Structure of Academic Self – Concept: Invarince over Gender and Age " American educayionl Research Joumal :V.30, N41993

34-Marsh,Nurind,H.W; Verdal and mathematics self concept ; Tnternal External frame of Reperence mode "Merican Educa tionl research Jouenal V.23.1986

35-Marsh.H.W,Parker,J.(1984) " Determinanst of Student Self – Concept;ls it Bettr to Be Arelatively Bigfish in ASmall pondenen if you Don`t Learn to Swim as well" . Journal of personality and Social Pschclcgy .V.47, PP.213-131

36-Merecer, A ; (1997) Student with Learning Disabilities, New jersey, Prentice, Hall.37-Munsing, Hary (1971). Fundamentals of Child development. New York: Holt-Rienheart and Winston.

38- Munsing, Hary (1971). Fundamentals of Child development. New York: Holt-Rienheart and Winston.

No.3, p.p.69-76

39-Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). Psychometric theory (3rd ed.). New. York; McGraw-Hill

40-Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). Psychometric theory (3rd ed.). New. York; McGraw-Hill

41-Oppenheim. A.N (1973). Questionnar design and Attitude measurement. Heineman. London.

42-Paris , S. G. (1984) : Reading and thinking strategies , Lexington , Massachusetts , Health and company

43-Perera, K. (2016) . Self- Concept and self – esteem http://www.more-selfesteem com/selfconcep Retrived october2019

44-ppenheim, A. N., (1973): Questionnaire Design and Attitude Measurement. London, Heinemann Press

45-Rice,f.p.(1981)The adole scent ; Develompment, relation ships. And Calture Bosyon; Allyn and Bacon

46-Rice.F.1981 The adolescent: Development, Retionships,and calture boston: Allyn and Bacon.

47-Rogers,E.T.A,"Relationships between self concept and achievement in acohhege Gentics course Jouranal of Researchin science Teaching V.17.V6.1985

48-Rosenberge, k.(1973). "which Significant Otherd? .American Behavioural Scientist. V.16,N4pp829-860

Sciences, W. H. Ferment & company

-49-Shavelson,R.J. Hubner, J.J& Stanton,G.C (1976). "Self-conceptValidation of Consteuct lnterpretations" .Reveiw of Educational Research .V.46,pp.407-441

50-Shavelson,R.J. Hubner, J.J& Stanton,G.C (1976). "Self-conceptValidation of Consteuct lnterpretations" .Reveiw of Educational Research .V.46,pp.407-441

51-Shaw, M.E. (1967): “Scales for the Measurement of Attitude”, New York, McGraw-Hill

52-Skaalvik, E.M.& Rankin, R.J (1990) ." Mathematics,Verdal and General Academic Self –Concept; The Internal /External Frame of Model and Gender Diffcrenced in self –Conceppt Structure" Journal oF Educational Pschology. V.82N.3 PP.546-554

53-Smith , N, (1966) . The Relation ship Between Item validity and testvalidity . Psychometricka , vol

54-Smits , I ; (1974) The Listing Activist Book. California State University -

55 -0Stanley, C & Hopkins, K (1972): Educational and Psychological Measurement and Evaluation, Prentice-Hall, New Jersey.

56-Staton, Thomas (1964). Dynamics of Adolescent Adjustment. New York: Macmillan Press.

57-Thompson , Sara (2000) : Effective content reading comprehension and retention strategies , Educational Resource Information Center (ERIC

58-Vispoel ,W.P,(1995)." Self-Concept in Artistic Domains: An Extension of the Shavelson,Hubner& Stanton1976Model" Journal of Educational Psychology .V.87 ,N,L,PP. 134-153.

95-Bandura.A.(1986); Social learning Theorg .prentice.Hall, lnc Englewood.Cliff,New jerseg.

60- Calsy,R.& Kenny,D.(1977) .Self –concept of Ability and perceived Evaluations by others of Academic Achievement Journal of Educational psyxholoy. V.96.PP 136-145

61−Crellet , F. (1995) : Developing Reading Skills : Apractical Guide to ReadingComprehension , Cambridge , Cambridge University Press

ملحق (١)

اسماء السادة المحكمين الذين استعانت بهم الباحثة في اجراءات البحث

ت	اسماء المحكمين	التخصص العلمي	مكان العمل
١	أ .د عبد العزيز حيدر	علم النفس الشخصية	كلية التربية/ جامعة القادسية
٢	أ.د علي صكر جابر	علم النفس التربوي	كلية التربية /جامعه القادسية
٣	أ.د علي شاكر الفتلاوي	علم نفس الشخصية	كلية الآداب /جامعة القادسية
٤	أ.د رجاء ياسين عبد	شخصية وصحة نفسية	كلية التربية /جامعة الكوفة
٥	أ.د سهيلة عبد الرضا عسكر	علم النفس الشخصية	كلية التربية /جامعة المستنصرية
٦	أ.د كاظم جبر الجبوري	علم نفس الشخصية	كلية تربية بنات /جامعة القادسية
٧	أ.م.د سلام هاشم حافظ	علم نفس الشخصية	كلية الآداب /جامعة القادسية
٨	أ.م. د ارتقاء يحيى حافظ	علم النفس التربوي	كلية التربية/جامعة القادسية
٩	أ.م د حسين فالح حسين	ارشاد وصحة نفسية	كلية التربية /الجامعة المستنصرية
١٠	أ.م. د خديجة حسين سليمان	علم النفس الشخصية	كلية التربية /الجامعة المستنصرية
١١	أ.م. د. خالد ابو جاسم عبد	علم نفس تربوي	كلية التربية/الجامعة القادسية
١٢	أ.م. د مدين نوري طلال	علم نفس التربوي	كلية التربية / جامعة بابل
١٣	أ.م.د محمود شاكر	ارشاد نفسي	كلية التربية / الجامعة المستنصرية
١٤	أ.م. د صفاء حسين محمد	ارشاد نفسي	كلية التربية / الجامعة المستنصرية
١٥	ا.م علي عبد الرحيم صالح	علم النفس الشخصية	كلية الآداب/جامعة القادسية

ملحق (٢)

كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة القادسية / كلية الآداب الى مديرية التربية في محافظة الديوانية

بسم الله الرحمن الرحيم

Republic of Iraq
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION
& SCIENTIFIC RESEARCH
UNIVERSITY OF AL-QADISIYA
College of Arts

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة القادسية
كلية الآداب
مكتب معاون العميد للشؤون العلمية الدراسات العليا

العدد: ١١٩٦
التاريخ: ٢٠٢٠/٦/١٧

إلى / مديرية تربية الديوانية

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة...

إيمانا منا بموقفكم العلمي الكريم يرجى تسهيل مهمة طالبة الماجستير (سهاد فاهم سبهان) قسم علم النفس في كليتنا وذلك للحصول على المعلومات والبيانات التي تخص بحثها الموسوم (الاستيعاب القرائي وعلاقته بمفهوم الذات اللغوية لدى طلبة المدارس الثانوية).

شاكرين تعاونكم .. مع التقديـــــــــر

أ. م.د. فلاح جابر جاسم
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا
١٧/٦/٢٠٢٠

نسخة منه إلى

- مكتب السيد العميد / للتفضل بالاطلاع مع التقدير .
- قسم الدراسات العليا.
- الصادرة

علي ٦/١٧

ege Arts /university of Al-Qadisiya.P.O.Box .1811.Diwania -Al-Qadisiya-Iraq

كتاب تسهيل المهمة الصادر من مديرية تربية الديوانية الى المدارس الثانوية في مركز محافظة الديوانية

المديرية العامة لتربية القادسية
قسم الاعداد والتدريب
شعبة البحوث والدراسات

العدد/ ٤٤/٢/٨/٢٩٢٧٦
التاريخ/
٢٢/٧/٢٠٢٠

الى/ادارات المدارس المتوسطة والثانوية والاعدادية في مركز المحافظة
م/ تسهيل مهمة
****

استنادا الى كتاب جامعة القادسية/كلية الآداب ذي العدد ١١٩٦ في ٢٠٢٠/٦/١٧...
يرجى تسهيل مهمة السيدة (سهاد فاهم سبهان) طالبة الماجستير في قسم علم النفس/كلية الآداب في جامعة القادسية للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠ لإتمام متطلبات بحثها الموسوم (الاستيعاب القرآني وعلاقته بمفهوم الذات اللغوية لدى طلبة المدارس الثانوية) شاكرين تعاونكم معنا مع التقدير.

شعبة البحوث والدراسات التربوية

علي هويدي مطر
معاون المدير العام
٢٠٢٠/ /

نسخة منه إلى/
****
- شعبة البحوث والدراسات مع الاوليات.
- شعبة الارشيف.

ملحق (٣)

مجتمع اعداد الطلبة

ت	اسم المدرسة	بنون	بنات	المجموع
١	م. الجزائر	٨٨٥	٠	٨٨٥
٢	م.العدالة	٠	٤٢٥	٤٢٥
٣	م.الجمهورية	٠	٣٦٥	٣٦٥
٤	م. الحرية للبنات	٠	٧٥٦	٧٥٦
٥	م. القدس	٠	٥٥٠	٥٥٠
٦	م.ابن سينا	٥٥١	٠	٥٥١
٧	م. المتنبي	٣٧٠	٠	٣٧٠
٨	م. الرصافي	٥٠٠	٠	٥٥٠
٩	م. الامام محمد الباقر	٦٦٠	٠	٦٦٠
١٠	م. الرازي	٨٠٠	٠	٨٠٠
١١	م. القوارير	٠	٦٦٠	٦٦٠
١٢	م.الحسن	٦٤٠	٠	٦٤٠
١٣	م. الحسين	٥٩٥	٠	٥٩٥
١٤	م.البراءة	٠	١٠٠٠	١٠٠٠
١٥	م.الاقصى	٤٥١	٠	٤٥١
١٦	م.حمورابي	٤٤٥	٠	٤٤٥
١٧	م. ام البنين	٠	٥٨٠	٥٨٠
١٨	م.مكة المكرمة	٢٣٦	٢٤٠	٤٧٦
١٩	م. الحكيم	٤٤٥	٠	٤٤٥
٢٠	م. ام عمارة	٠	٢٥٥	٢٥٥
٢١	م. حبيب بن مظاهر	٥٦٥	٠	٥٦٥
٢٢	م. الايمان	٠	٢٢٩	٢٢٩
٢٣	م. الاسراء للبنين	٣٦٠	٠	٣٦٠
٢٤	م. النوارس	٠	٧١٨	٧١٨
٢٥	م. الرحمن	٥٦٥	٠	٥٦٥

٢٦	م. الامل	٧٠٠	٠	٧٠٠
٢٧	م. ام كلثوم	٠	١٥٠	١٥٠
٢٨	م. الحر الرياحي	٤٥٠	٠	٤٥٠
٢٩	م. زيد بن علي	٦٢٠	٠	٦٢٠
٣٠	م. السجدة	٠	٨٠٣	٨٠٣
٣١	م. الرحمة	٠	٤٦٢	٤٦٢
٣٢	م. الحكمة	٠	٤٣٣	٤٣٣
٣٣	م. المعرفة	٥١٧	٠	٥١٧
٣٤	م. الظلال	٠	٦٧٠	٦٧٠
٣٥	م. الربيع	٠	٧٠٠	٧٠٠
٣٦	م. الخضراء	٤٢٠	٠	٤٢٠
٣٧	م. فاطمة بنت اسد	٠	٤٥٥	٤٥٥
٣٨	م. الغصون	٠	٣٤٦	٣٤٦
٣٩	م.بغداد	٠	٣٧٠	٣٧٠
٤٠	م. البهاء	٢٨٥	٠	٢٨٥
٤١	م. شمس المعرف	٠	١٢٠	١٢٠
٤٢	م. الفرح	٠	٤٤٦	
٤٣	م. رحاب العلم	٠	٣٧٦	٣٧٦
٤٤	م. الشهداء الخمسة	٤٠٠	٠	٤٠٠
٤٥	م. الشفق	٠	٦٦٥	٦٦٥
٤٦	م. الايات	٠	٦١٢	٦١٢
٤٧	م. زينة الحياة	٠	١٥٤	١٥٤
٤٨	م. اباالفضل العباس	٢٩٥	٢٥٥	٥٥٠
٤٩	م. فجر الاسلام	٥٤٤	٠	٥٤٤
٥٠	م. امنة بنت وهب	٠	٦١٧	٦١٧
٥١	م. النهضة	٦٦٨	٠	٦٦٨
٥٢	م. القبس	٣٧٠	٠	٣٧٠
٥٣	م. الاشعاع	٠	١٩٠	١٩٠
٥٤	م. الحجة	٣٠٩	١٨٦	٤٩٥

٥٥	م. الحسن العسكري المسائية	٥٩٧	٠	٥٩٧
٥٦	م. المعراج	٣٦٨	٠	٣٦٨
٥٧	ع. الجمهورية	٤٤٢	٠	٤٤٢
٥٨	ع. صنعاء	٠	٦١٠	٦١٠
٥٩	ع.العروبة	٠	٨٥٧	٨٥٧
٦٠	ع.الكرامة	٣٦٥	٠	٣٦٥
٦١	ع. دمشق	٠	٩١٨	٩١٨
٦٢	ع. قتيبة	٧٥٥	٠	٧٥٥
٦٣	ع. الطليعة	٠	٧٦٥	٧٦٥
٦٤	ع. ابن النفيس	٥٤٤	٠	٥٤٤
٦٥	ع. المركزية	٧٦٦	٠	٧٦٦
٦٦	ع. ميلسون	٠	٨٠٠	٨٠٠
٦٧	ع. الرباب	٠	٦٠٥	٦٠٥
٦٨	ع. الديوانية للبنين	٣٧٠	٠	٣٧٠
٦٩	ع. الفردوس	٠	٥٢٨	٥٢٨
٧٠	ع. الديوانية للبنات	٠	٥٤١	٥٤١
٧١	ع. ابي تراب المطورة	٣١٣	٠	٣١٣
٧٢	ع. امير المؤمنين	٠	٥٣٠	٥٣٠
٧٣	ع. الحوراء	٠	٦٠٥	٦٠٥
٧٤	ع. النور	٠	٧٢٠	٧٢٠
٧٥	ع. الجواهري	٤١٨	٠	٤١٨
٧٦	ع. السرور	٠	٣٩٠	٣٩٠
٧٧	ع. الصدرين	٧٦٠	٠	٧٦٠
٧٨	ع. الثقلين	٤٢٠	٠	٤٢٠
٧٩	ع. الكوثر	٠	٥٥٥	٥٥٥
٨٠	ع. الزيتون	٦١٥	٠	٦١٥
٨١	ع. التفوق	٤١٠	٠	٤١٠
٨٢	ع. الفاضلات	٠	٥٤٥	٥٤٥

٨٣	ع. الغدير	٣٩٥	٠	٣٩٥
٨٤	ث. العلوم	٣٨٧	٠	٣٨٧
٨٥	ث. الوفاء	٠	٣٥٥	٣٥٥
٨٦	ث. الزوراء	٠	٣٠٢	٣٠٢
٨٧	ث. بلقيس	٠	١١٧٦	١١٧٦
٨٨	ث.السنبلة	٠	١١٤٠	١١٤٠
٨٩	حعهخجث. الجنائن المعلقة	٠	٧٤٣	٧٤٣
٩٠	ث. المتميزين للبنين	٥٢٥	٠	٥٢٥
٩١	ث. المتميزات للبنات	٠	٤٧٦	٤٧٦
٩٢	م. الشعب المسائية	٧٤٠	٠	٧٤٠
٩٣	م.حموابي المسائية	٤٤٠	٠	٤٤٠
٩٤	م. الشهيد المسائية	٦٤٦	٠	٦٤٦
٩٥	م.الديوانية المسائية	٠	٦٧٥	٦٧٥
٩٦	ع.الديوانية المسائية للبنات	٠	٣٧٥	٣٧٥
٩٧	ع. التاميم المسائية	٨٨٠	٠	٨٨٠
٩٨	ع. البشير المسائية	٨٩	٠	٨٩
٩٩	م. الازهر الشريف المسائية	٤٣٠	٠	٤٣٠
١٠٠	م. بنغازي الاساسية للبنات	٠	٥١٠	٥١٠
١٠١	م. الغدير الاساسية المختلطة	٩٠	٤٨	١٣٨
	المجموع	٢٥٣٣٠	٢٨٦٢٠	٥٣٩٥٠

ملحق (٤)

جامعة القادسية / كلية الآداب

قسم علم النفس / الدراسات العليا

(الماجستير)

استبانة أراء السادة الخبراء في صلاحية مقياس الاستيعاب القرائي

مقياس الاستيعاب القرائي (Reading comprehension)

تحية طيبة....

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تروم الباحثة أجراء بحثها الموسوم (الاستيعاب القرائي وعلاقته بمفهوم الذات اللغوية لدى طلبة المدارس الثانوية) ويتطلب تحقيق اهداف البحث وجود مقياس لقياس الاستيعاب القرائي لدى طلبة المدارس الثانوية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة قامت بتبني مقياس (صالح٢٠١٦) يتوفر فيه الصدق والثبات والموضوعية بالاعتماد على نظرية باومان وجونسون (Baumann and Johnson)وقد عرفا الاستيعاب القرائي بأنه (عملية عقلية نشطة تتمثل في فهم القارئ للمعاني والمعلومات والأفكار الكامنة في النص المقروء اعتمادا على عملياته المعرفية والمعرفة السابقة) (باومان وجونسون ،١٩٨٤،ص٢٥) علما ان بدائل الإجابة هي (دائما ،غالبا ،أحيانا، نادرا ،أبدا) ونظرا لما تتمتعون له من خبرة ودراية ارجو الاطلاع على المقياس والتفضل بأبداء ملاحظاتكم حول صلاحية فقراته وبدائله

مع فائق الشكر والامتنان

المشرف

أ . م. د علي حسين عايد

طالبة الماجستير

سهاد فاهم سبهان

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	أعاني عندما اقرأ النصوص الدراسية في الكتب المنهجية			
٢	أحاول أن أعطي أي تفسير للأشياء التي لم افهمها إثناء القراءة			
٣	أقرا ما مكتوب لأكثر من مرة لأفهم معناه			
٤	عندما أجد غموضا في معنى ما ،لا أحاول البحث عن معناه في مصادر أخرى			
٥	أجد صعوبة في بدء الأمر عند قراءة نصوص جديدة			
٦	أتمنى لو أغير تخصصي الدراسي بسبب صعوبة في فهم مفاهيمه ونظرياته			
٧	لا أجد المتعة والفائدة في قراءة المقالات والدراسات بسبب صعوبة فهمهما			
٨	أتمنى لو كان كل شي اقرأه سهلا وواضحا لي			
٩	سرعان ماانسى الذي أقرئه			
١٠	أجد نفسي تائها في فهم ما اقرأه			
١١	أشعر في بعض المرات وكأنما النصوص التي اقرأها قد كتبت بلغة أخرى			
١٢	اشعر بالقلق نتيجة صعوبة استيعابي لمناهجي الدراسية			

١٣	أجد صعوبة في التركيز عند قرائي شيئا ما			
١٤	سرعان ماتضيع الأفكار الرئيسة من راسي عند قرائي لموضوع ما			
١٥	اعتذر عندما يطلب مني شخص ما شرح موضوع معين			
١٦	أجد صعوبة في ربط ما اقرأه بما لدي من أفكار سابقة			
١٧	احتاج الى وقت طويل لاستيعاب ما اقرأه مقارنة بزملائي			
١٨	من الصعب ربط الأفكار التي تحملها الجمل عندما اقرأ شيء ما			
١٩	أستمتع بقراءة المواضيع الغامضة والصعبة			
٢٠	اعجز عن استنتاج الفكرة الرئيسة في الكثير من النصوص التي اقرأه			

ملحق (٥)

جامعة القادسية /كلية الاداب/ قسم علم النفس

استبانة مقياس الاستيعاب القرائي الموزع على عينة عينة البحث (نموذج الاستمارة الالكترونية)

عزيزي الطالب عزيزتي الطالبة تحية طيبة ....
تهدف الباحثة إجراء دراسة علمية، لذا اتمنى معاونتكم في الإجابة عن فقرات المقياس المرفق طياً بكل دقة وصراحة، وذلك بعد قراءة كل فقرة ووضع علامة (√) أمام كل فقرة وتحت البديل الذي تراه ينطبق عليك أكثر من غيره ,حيث لا توجد اجابة خاطئة او صحيحة ،ونؤكد بأن إجابتك تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، لذا لا داعي لذكر الاسم، وأرجو أن لا تترك أية فقرة دون إجابة .مع جزيل الشكر والتقدير.....

مطلوب

1.الجنس:مطلوب الإجابة. خيار واحد.

- ذكر
- انثى

2.التخصص:مطلوب الإجابة. خيار واحد.

- علمي
- انساني

3.المرحلة الدراسي:مطلوب الإجابة. خيار واحد.

- متوسطة
- اعدادية
- ثانوية

المقياس الاول :

دائماً

احيانا

ابدا

أعاني عندما اقرأ النصوص الدراسية في الكتب المنهجية

أحاول أن أعطي أي تفسير للأشياء التي لم افهمها إثناء القراءة

أقرا ما مكتوب لأكثر من مرة لأفهم معناه

عندما اجد غموضا في معنى ما .أبحث عن معناه في مصدر أخر

أجد صعوبة في بداية قراءة النصوص الجديدة

لا أجد صعوبة كبيرة في مفاهيم المواد الدراسية

لا أجد المتعة والفائدة في قراءة المقالات والدراسات بسبب صعوبة فهمهما

أتمنى لو كان كل شيء اقرأه سهلا وواضحا لي

سرعان ما أنسى الذي أقرئه

أجد نفسي تائها في فهم ما اقرأه

أشعر في بعض المرات وكأنما النصوص التي اقرأها قد كتبت بلغة أخرى

اشعر بالقلق نتيجة صعوبة استيعابي لمناهجي الدراسية

أجد صعوبة في التركيز عند قرائي شيئا ما

سرعان ما تضيع الأفكار الرئيسة من راسي عند قرائي لموضوع ما

اعتذر عندما يطلب مني شخص ما شرح موضوع معين

أجد صعوبة في ربط ما اقرأه بما لدي من أفكار سابقة

احتاج الى وقت طويل لاستيعاب ما اقرأه مقارنة بزملائي

من الصعب ربط الأفكار التي تحملها الجمل عندما اقرأ شيء ما

أستمتع بقراءة المواضيع الغامضة والصعبة

اعجز عن استنتاج الفكرة الرئيسة في الكثير من النصوص التي اقرأه

ملحق (٦)

مقياس الاستيعاب القرائي بصيغته النهائية (بعد اجراء تمييز الفقرات)

ت	الفقرات	دائما	احيانا	أبدا
١	أعاني عندما اقرأ النصوص الدراسية في الكتب المنهجية			
٢	أحاول أن أعطي أي تفسير للأشياء التي لم افهمها إثناء القراءة			
٣	أقرا ما مكتوب لأكثر من مرة لأفهم معناه			
٤	عندما اجد غموضا في معنى ما .أبحث عن معناه في مصدر أخر			
٥	أجد صعوبة في بداية قراءة النصوص الجديدة			
٦	لا أجد المتعة والفائدة في قراءة المقالات والدراسات بسبب صعوبة فهمهما			
٧	سرعان ما أنسى الذي أقرئه			
٨	أجد نفسي تائها في فهم ما اقرأه			
٩	أشعر في بعض المرات وكأنما النصوص التي اقرأها قد كتبت بلغة أخرى			
١٠	اشعر بالقلق نتيجة صعوبة استيعابي لمناهجي الدراسية			
١١	أجد صعوبة في التركيز عند قرائي شيئا ما			
١٢	سرعان ما تضيع الأفكار الرئيسة من راسي عند قرائي لموضوع ما			
١٣	اعتذر عندما يطلب مني شخص ما شرح موضوع معين			
١٤	أجد صعوبة في ربط ما اقرأه بما لدي من أفكار سابقة			

١٥	احتاج الى وقت طويل لاستيعاب ما اقرأه مقارنة بزملائي			
١٦	من الصعب ربط الأفكار التي تحملها الجمل عندما اقرأ شيء ما			
١٧	اعجز عن استنتاج الفكرة الرئيسة في الكثير من النصوص التي اقرأه			

ملحق (٧)

مقياس مفهوم الذات اللغوية المقدم الى السادة المحكمين والخبراء بصورته الاولية

جامعة القادسية / كلية الآداب

قسم علـــم النفس/ الدراسات العليا

(الماجستير)

استبانة أراء السادة الخبراء في صلاحية مقياس مفهوم الذات اللغوية

مقياس مفهوم الذات اللغوية (The concept of linguistic self)

تحية طيبة :

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تروم الباحثة أجراء بحثها الموسوم (الاستيعاب القرائي وعلاقته بمفهوم الذات اللغوية لدى طلبة المدارس الثانوية) ومن متطلبات البحث وجود مقياس لقياس مفهوم الذات اللغوية لدى طلبة المدارس الثانوية، يتوفر فيه الصدق والثبات والموضوعية ، ولتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة بتبني مقياس(بدران ،٢٠٠٠) الذي اعتمد على نموذج شافلسون ومساعدوه (shavelson197)حيث عرف مفهوم الذات اللغوية بأنه (مدى ادراك الطلاب لمدى كفاءتهم في اللغة العربية ومدى استمتاعهم واهتمامهم بها وبفروعها المختلفة) علما ان بدائل الاجابة هي (تنطبق دائما ، تنطبق احيانا، لا تنطبق علي ابدا) ونظرا لما تتمتعون له من خبرة ودراية ارجو الاطلاع على المقياس والتفضل بأبداء ملاحظاتكم حول صلاحية فقراته وبدائله

مع فائق الشكر والامتنان

المشرف طالبة الماجستير

أ.م.د علي حسين عايد سهاد فاهم سبهان

البعد الاول: الذات القرائية : هي عبارة عن مدى ادراك الطلاب لماعلية من جوانب قوة او ضعف في ادراك معاني الرموز "الكلمات " وفهمها .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	أفهم المعنى الكلي لدروس القراءة			
٢	استغل وقت فراغي في الاطلاع			
٣	أفهم القصص بسهولة			
٤	ابحث عن معاني المفردات الصعـ			
٥	استفسر عن الجمل الصعبة في موضوعات القراءة			
٦	افهم موضوعات القراءة بسهولة			
٧	اتفوق على زملائي في القراءة			
٨	اجتهد في القراءة والاطلاع			
٩	انافس زملائي بقوة في القراءة			
١٠	اضع الافكار الرئيسة لموضوعات القراءة بسهولة			
١١	احتل مركزا طيبا بين زملائي في القراءة			
١٢	اركز مع المعلم في حصة القراءة			
١٣	اعتز بنفسي في حصة القراءة			

البعد الثاني : الذات النحوية :هي عبارة عن مدى ادراك الطلاب لما علية من جوانب قوة او ضعف في ادراك القواعد التي تحكم بناء الجملة وتركيبها وكذلك الضوابط التي تحكم أجزاء الجمل وتحدد علاقات هذه الأجزاءبعضها بالبعض الاخر

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١٤	اكره حصة القواعد النحوية			
١٥	احل التدريبات النحوية بسهولة			
١٦	أنا قوي في إعراب الكلمات			
١٧	أنا ضعيف في القواعد النحوية			
١٨	اعتمد على نفسي في تعلم القواعد النحوية			
١٩	اعجز عن حفظ القواعد النحوية			
٢٠	أنا جيد في القواعد النحوية			
٢١	أجد صعوبة في مذاكرة القواعد النحوية			
٢٢	يسهل علي فهم القواعد النحوية			
٢٣	اتفوق على زملائي في تعلم القواعد النحوية			
٢٤	ينشرح صدري في حصة القواعد النحوية			
٢٥	التزم بالقواعد النحوية عند قراءتي			
٢٦	اركز مع المعلم في حصة القواعد النحوية			
٢٧	انافس غيري وبقوه في القواعد النحوية			

البعد الثالث : الذات الأدبية :هي عبارة عن مدى أدراك الطلاب لما علية من جوانب قوة او ضعف في أدراك الفكرة الجميلة في التعبير الجميل .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
٢٨	افهم معاني الأدبيات الشعرية بسهولة			
٢٩	استخرج الأفكار الرئيسية للقصيدة الشعرية بسهولة			
٣٠	افهم المعنى الكلي للقصيدة الشعرية بسهولة			
٣١	احفظ الكثير من الإشعار			
٣٢	اندمج في القصص الأدبية أثناء قراءتها			
٣٣	اشرح النص الشعري بسهولة			
٣٤	احفظ الكثير من الأقوال المأثورة			
٣٥	أتفوق على زملائي في مادة النصوص			
٣٦	اعرف مفردات النص الشعري بسهولة			
٣٧	استخرج الصور الجمالية في النص بسهولة			

٣٨	افهم النص الشعري بسهولة			
٣٩	اجتهد في تعلم النصوص الادبية			
٤٠	احتل مركزا طيبا بين زملائي في مادة النصوص			
٤١	اركز مع المعلم في حصة النصوص			
٤٢	اعتمد على نفسي في تعلم النصوص			
٤٣	احفظ النصوص المقررة علي بسهولة			
٤٤	اتفوق على زملائي في القاء الشعر			
٤٥	اعتز بنفسي في حصة النصوص			

البعد الرابع : الذات الكتابية :هي عبارة عن مدى أدراك الطلاب لما علية من جوانب قوة اوضعف في قدرته على التعبير في مواقف الحياة والقدرة على التعبير عن الذات بجمل متماسكة مترابطة فيها الوحدة والاتساق ويتوافر فيها الصحة اللغوية والهجائية وجمال الرسم .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
٤٦	اكتب موضوعا جيدا في وقت قصير			
٤٧	اعبر عن ذاتي بقوة في موضوع التعبير			
٤٨	أنافس غيري بقوة في التعبير التحريري			
٤٩	أفكر جيدا قبل الكتابة في موضوع التعبير التحريري			

٥٠	اكتب موضوعا كبيرا بسهولة			
٥١	أضع عنوانا لأي موضوع بسهولة			
٥٢	أستعين بالآيات القرآنية في موضوع التعبير			
٥٣	استعين بالأقوال المأثورة في موضوع التعبير			
٥٤	سأكون كاتبا ناجحا في المستقبل			
٥٥	اختار جملا تناسب الموضوع بسهولة			
٥٦	اكتب جملا صحيحة في بعض الاحيان			
٥٧	اقرأ موضوع التعبير مرات كثيرة لتنقيته من الاخطاء			
٥٨	اعدل في موضوع التعبير ليتناسب مع اللغة العربية الفصحى			
٥٩	ينشرح صدري في حصة التعبير			
٦٠	اعتز بنفسي في حصة التعبير			
٦١	اكتب قصصا جيدة			

ملحق (٨)

استبانه مقياس مفهوم الذات اللغوية الموزع على عينة البحث (نموذج الاستمارة الالكترونية)

تنطبق دائما

تنطبق احيانا

لا تنطبق علي ابداً

أفهم القصص بسهولة عند قراءتها

الجملة ٢استعين بالأقوال المأثورة في موضوع التعبير

أشعر اني سأكون كاتبا ناجحا في المستقبل

أنا جيد في القواعد النحوية

أكتب موضوعا جيدا في وقت قصير

أستغل وقت فراغي في الاطلاع والقراءة

افهم المعنى الكلي للقصيدة الشعرية بسهول

افكر جيدا قبل الكتابة في موضوع التعبير التحريري

رشحني العديد من المدرسون للمشاركة في النشاطات الخطابية

يستعين بي زملائي لقراءة المواد الصعبة

اشرح النص الشعري بسهولة

أنا متمكن في إعراب الكلمات

أستعين بالآيات القرآنية في موضوع التعبير

الجملة ١٤أنافس غيري في التعبير التحريري

احفظ الكثير من الإشعار

اعبر عن أهدافي بوضوح في موضوع التعبير

اعتمد على نفسي في تعلم القواعد النحوية

لدي القدرة على فهم كل النصوص التي أقرائها

احل التدريبات النحوية بسهولة

استخرج الأفكار الرئيسية للقصيدة الشعرية بسهولة

ملحق (٩)

مقياس مفهوم الذات اللغوية بصيغته النهاية (بعد اجراء تمييز الفقرات)

ت	الفقرات	تنطبق دائما	تنطبق احيانا	لا تنطبق علي ابدا
١	استعين بالأقوال المأثورة في موضوع التعبير			
٢	أشعر اني سأكون كاتبا ناجحا في المستقبل			
٣	أنا جيد في القواعد النحوية			
٤	أكتب موضوعا جيدا في وقت قصير			
٥	أستغل وقت فراغي في الاطلاع والقراءة			
٦	افهم المعنى الكلي للقصيدة الشعرية بسهولة			
٧	افكر جيدا قبل الكتابة في موضوع التعبير التحريري			
٨	رشحني العديد من المدرسون للمشاركة في النشاطات الخطابية			
٩	يستعين بي زملائي لقراءة المواد الصعبة			
١٠	اشرح النص الشعري بسهولة			
١١	أنا متمكن في إعراب الكلمات			
١٢	أستعين بالآيات القرآنية في موضوع التعبير			
١٣	أنافس غيري في التعبير التحريري			
١٤	احفظ الكثير من الإشعار			
١٥	اعبر عن أهدافي بوضوح في موضوع التعبير			
١٦	اعتمد على نفسي في تعلم القواعد النحوية			
١٧	لدي القدرة على فهم كل النصوص التي أقرائها			
١٨	احل التدريبات النحوية بسهولة			
١٩	استخرج الأفكار الرئيسية للقصيدة الشعرية بسهولة			

٢٠	اندمج في القصص الأدبية أثناء قراءتها			
٢١	أنا ضعيف في القواعد النحوية			
٢٢	أتمتع بطلاقة كبيرة في قراءة المواد الدراسية			
٢٣ ٢٤	أتفوق على زملائي في مادة النصوص احفظ الكثير من الأقوال المأثورة			
٢٥	أضع عنوانا لأي موضوع يطلب مني بسهولة			
٢٦	اعرف مفردات النص الشعري بسهولة			
٢٧	يسهل علي فهم القواعد النحوية			
٢٨	أفهم كل ما أقرأه بسهولة			
٢٩	أبحث عن معاني المفردات الصعبة في المواد الدراسية			
٣٠	لطالما أعجب المدرسون بقراءتي للمواد الدراسية داخل الصف			

Abstract

Reading comprehension is the main gateway through which the mind activates to understand the symbols and concepts. Besides, comprehension is a higher mental process that includes several cognitive processes such as analysis and synthesis. Thus, the student's success depends on what he comprehends during his reading process, and that the student's idea about himself plays an important role in his achievement since the good idea of the self enhances a sense of psychological security and the ability to continue his search and achieve his goals .

The current study aims to identify the following:

1) Reading comprehension of the high school students .
2) The significance of the individual difference in reading comprehension according to the gender variable (males and females).
3) the linguistic self for high school students .
4) The significance of the individual difference in the linguistic self-according to the gender variable (males and females .
5) The correlation between reading comprehension and the linguistic self for the high school students.

The current study sample consists of (450) males and female students in the city of Diwaniyah governorate for the year 2019/2020, and they were chosen equally and randomly from the research community .

In order to achieve the objectives of the study, the researcher adopts the (Saleh 2016) scale to measure reading comprehension in light of Baumann and Johnson's 1984 theory, which consists of (17) paragraphs in its final form.

The researcher also adopts a scale (Badran 2000) to measure the concept of the linguistic self in light of (Shavaelson et. al., 1976) model which consists of (30) items in its final form .

The first section entitled the reading self consists of (8) items, the second one entitled grammatical self consists of (6) items, the third field entitled literary self consists of (8) items and the fourth one entitled the writing self consists of (8) items; the data were analyzed statistically,

adopting the statistical bag of the social sciences SPSS, and the results are shown .

1) High school students in Diwaniyah have no reading comprehension .
2) There are statistically significant individual differences at the level (0.05) among secondary school students in reading comprehension according to the gender variable (males and females) and with tendency to males.
3) High school students in Diwaniyah have a concept of linguistic self.
4) There are statistically significant individual differences at the level (0.05) for high school students in the the linguistic self according to the gender variable (males and females) and in with tendency to females.
5) The correlative relationship between reading comprehension and the linguistic self is weak and not statistically significant at the level (0.05).

Based on the results of the current study, the researcher presents a set of recommendations and suggestions .

Ministry of Higher Education and Scientific Research

AL-Qadisiyah University

College of Arts

Psychologe Dept-postgraduate

Reading comprehension and its relationship to the linguistic self of high school students

A thesis submitted to the council the college of Arts ,AL-Qadisiyah University as a partial fulfillment for the requirement of Master of Arts dgreein General psychology

From the student

Suhad Fahim Sobhan

Supervisor

.Assistant Professor Dr

Ali Hussein Ayed

2021A.C **1942A.H**