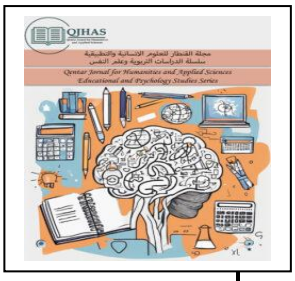
Al-Qentar Journal for Economic Studies and Entrepreneurship
Educational and Psychology Studies Series



الكفاءة الذاتية القرائية وعلاقتها بالاستيعاب التفسيري

لطلبة الصف الثالث الثانوي الفرع العربي في جزر القمر

الدكتور فيصل بكر أحمد كلية الإمام الشافعي للعلوم الإسلامية والعربية-جامعة جزر القمر

تاريخ استلام البحث 2023/12/1 تاريخ النشر 2024/1/30

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي العلاقة بين الكفاءة الذاتية في القراءة لطلبة الصف الثالث الثانوي وبين الاستيعاب التفسيري. وقد تألفت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة من الصف الثالث الثانوي الفرع العربي في مدارس جزر القمر، اختيروا بطريقة عشوائية طبقية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2022/2021م. ولجمْع البيانات استُخدِم مقياسان هما: مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة الذي طوره هينك وميلنيك (1995)، واختبار الاستيعاب التفسيري الذي أعده الباحث. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استُخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)، ومعامل الارتباط، والانحدار الخطي المتعدد. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية القرائية لدى الطلبة كان متوسطاً، وكذلك استيعابهم التفسيري. وقد جاءت التصورات حول مستوى التحسن، في المرتبة الأولى، تليها التصورات حول الحالات الفيزيولوجية ثم التغذية الراجعة الاجتماعية، وأخيراً المقارنة المرصودة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة عموماً وكذلك في مستوى الاستيعاب التفسيري تعزى لمتغير الجنس. وقد أظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى الكفاءة الذاتية القرائية وبين مستوى الاستيعاب التفسيري.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية القرائية، الاستيعاب القرائي، اللغة العربية، جزر القمر.

Reading Self-Efficacy and its Relation to the Interpretative Comprehension of the Students of the Third Secondary

Abstract

This study aimed at investigating the relationship between the reading self-efficacy and the interpretative comprehension. The sample of the study consisted of (80) male and female students of the third class in secondary schools (Arabic Section A2) in Comoros, stratified randomly selected during the first semester (2021/2022). To collect the data, two scales were used including: the Reader Self-Perception Scale (RSPS) developed by (Henk & Melnick, 1995), and a Interpretative Comprehension Test (ICT) developed by the Researcher. In order to answer the questions of the study, the means, standard deviations, T-test, correlation coefficients, and multiple liner regression were computed. The results of the study revealed that the level of the reading self-efficacy, and the student's interpretative comprehension was moderate. The perceptions of Progress came the first, followed by perceptions of Physiological States, then followed by Social Feedback, and finally the perceptions of Observational comparison. The results also revealed that there is not a statistically significant difference in students' reading self-efficacy, and interpretative comprehension due to the gender. In addition the results of the study revealed a significant positive correlation between "Reading self-efficacy" and " Interpretative comprehension".

Key words: reading self-efficacy, reading comprehension, Arab language, Comoros.

1/30/2024

1. المقدمة

يعد مفهوم الكفاءة الذاتية (Self-efficacy) من البناءات النظرية التي تقوم على النظرية المعرفية الاجتماعية التي اقترحها بندورا (Bandura, 1977)، بوصفها نظرية في التغيير السلوكي ترى أن لدى الفرد القدرة على ضبط سلوكه نتيجة ما لديه من معتقدات شخصية، وتؤكد دور العوامل الاجتماعية والمعرفية في التعلم وما يحدث بينها من تفاعل. ولقد حظي هذا المفهوم في السنوات الأخيرة بأهمية متزايدة خصوصاً في مجال تعديل السلوك، انطلاقاً من أن السلوك الإنساني يتحدد تبادلياً بتفاعل ثلاثة مؤثرات هي: العوامل الذاتية (Personal Factors)، والعوامل السلوكية (Behavioral Factors)، والعوامل البيئية (Environmement Factors)، ضمن نموذج الحتمية التبادلية (Reciprocal determinism) الذي طرحته هذه النظرية (Zimmerman, 1989, 330).

وقد عرّف باندورا الكفاءة الذاتية بأنها:"المعرفة القائمة حول الذات التي تحتوي على توقعات ذاتية فيما يتعلق بقدرة الفرد على التغلب على مواقف ومهمات بصورة ناجحة" (Bandura, 1977, 191)، أو هي معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة المواقف المستقبلية (Bandura, 1997, 15)، إنها ثقة الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ مهاراته المعرفية والسلوكية والاجتماعية الضرورية للأداء الناجح في مهمة ما، أو هي معتقداته حول قدرته على تنظيم المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد (Bandura, 1997, 5-8). وهي تعني عند شوارزر (Schwarzer) القدرة على التغلب على المهمات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد، وهي تدفع الشخص لاختيار المتطلبات والقرارات المتعلقة بإستراتيجيات التغلب على المشكلات (المساعيد، 2011، 682). ويرى كرامبن (Krampen) أن الكفاءة الذاتية تقوم على "فرضيات الفرد حول إمكانات تحقيق خيارات سلوكية معينة" (رضوان، 1997، 25). أما جابر فيعرفها بأنها "توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوباً فيها في أي موقف معين" (جابر، 1986، 442). ومهما تعددت التعريفات لمفهوم الكفاءة الذاتية فإنها تكاد تتفق على أنها تعني اعتقاد الفرد امتلاكه القدرة والكفاءة على أداء السلوك الذي يحقق له النجاح في حل المشكلة التي تواجهه. إن أهمية الكفاءة الذاتية تبرز من خلال كونها تعد المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد، وذلك باعتماد هذا الأخير على معتقدات الفرد عن كفاءته وعلى توقعاته عن مهاراته السلوكية المطلوبة للتفاعل الناجح والكفء مع أحداث الحياة (Bandura, 1997, 22). فالكفاءة الذاتية المدركة تساعد على تحديد مقدار الجهد الذي سيبذله الفرد في نشاط معين، ومقدار المثابرة في مواجهة العقبات، ومقدار الصلابة أمام المواقف الصعبة، فالأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة يواجهون المشكلات والأنشطة الصعبة بمزيد من الإحساس بالهدوء والرصانة (Pajares, 2005, 445)، والطلبة الذين يمتلكون إدراكاً عالياً لكفاءاتهم الأكاديمية يواجهون المهمات الموصوفة بطابع التحدي، ويبذلون جهداً كبيراً، ويظهرون مستوياتٍ قليلة من القلق، ومرونةً في استخدام إستراتيجيات التعلم، وهم قادرون على تنظيم تعلمهم ذاتياً، ويظهرون دقّة عالية في تقييمهم الذاتي لأدائهم الأكاديمي (Zimmerman, Bandura, and Martinez-pons, 1992, 674).

1/30/2024

إن أهمية الكفاءة الذاتية كما يراها بندورا (Bandura, 1997) تنبع من تأثيرها في مظاهر متعددة من سلوك الفرد تتضمن بالتحديد:

- **اختيار الأنشطة (Choice of activities):** حيث يميل الفرد إلى اختيار الأنشطة التي يعتقد بأنه سينجح فيها، ويتجنب تلك التي يعتقد أنه سوف يفشل في أدائها.
- **التعلم والإنجاز (Learning and Achievment):** إذ يميل الأفراد ذوو الإحساس المرتفع بكفاءتهم الذاتية إلى التعلم والإنجاز أكثر من نظرائهم ذوي الإحساس المتدني.
- **الجهد المبذول والإصرار (Effort and persistance):** فالأفراد ذوو الإحساس المرتفع بكفاءتهم الذاتية يميلون إلى بذل جهد أكبر عند محاولتهم إنجاز مهمات معينة، وهم أكثر إصراراً عند مواجهة ما يعيق تقدمهم ونجاحهم، بينما يميل الأفراد ذوو الإحساس المتدني بكفاءتهم الذاتية إلى الكسل وبذل جهد أقل في أداء المهمات، ويتوقفون بسرعة عن الاستمرار في العمل عند مواجهة العقبات (أبو غزال وعلاونة، 2010، 290؛ العلوان والمحاسنه، 2011، 400). وقد حدّد باندورا ثلاثة أبعاد لكفاءة الذات مرتبطةً بالأداء، ورأى أنّ معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية تختلف تبعاً لهذه الأبعاد وهي:

- **قدر الفعالية (Magnitude):** ويقصد به مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف (Bandura, 1977, 85).
- **العمومية (Generality):** ويشير هذا البعد إلى انتقال كفاءة الذات من موقف ما إلى مواقف مشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة (Bandura, 1977, 85).
- **القوة أو الشدة (Strength):** فالمعتقدات الضعيفة عن الكفاءة تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه، بينما الأفراد ذوو قوة الاعتقاد بكفاءة ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف (الشعراوي، 2000، 293)، وتتحدد قوة كفاءة الذات لدى الفرد في ضوء خبراته السابقة ، ومدى ملاءمتها للموقف (Bandura, 1977, 85).

ويرى باندورا أنّ توقّعات الكفاءة الذاتيّة للفرد تتطوّر من خلال أربعة مصادر رئيسة هي:

- **خبرات الإتقان (Mastery Experiences):** وتعد المصدر الأكثر تأثيراً في كفاءة الفرد الذاتية لأنه يعتمد أساساً على الخبرات التي يمتلكها الشخص، فالنجاح عادة يرفع توقعات الكفاءة بينما الإخفاق المتكرر يخفضها، والمظاهر السلبية للكفاءة مرتبطة بالإخفاق (Bandura, 1977, 195)، فإذا تكرر نجاح الفرد في أعمال معينة ازداد شعوره بالكفاءة الذاتية، وعند تكرار الفشل يقلُّ هذا الشعور (Elliot & Travers, 2000, 222).
- **الخبرات الإبداليّة (Vicarious Experiences):** وتشير إلى الخبرات غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيدة أو المركزة والرغبة في التحسّن والمثابرة مع

1/30/2024

المجهود (Bandura, 1982, 140)، إذ يزداد شعور الفرد بكفاءته الذاتية عندما يلاحظ أنّ من يماثلونه في القدرة قادرون على القيام بمهمة ما(العلوان والمحاسنه، 2011، 400).

- **الإقناع اللفظي** (Verbal persulation): ويعنى الحديث الذى يتعلق بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قبل الفرد أو معلومات تأتي للفرد لفظياً عن طريق الآخرين، فيما قد يكسبه نوعاً من الترغيب في الأداء أو الفعل، ويؤثر في سلوك الشخص في أثناء محاولاته لأداء المهمة (Bandura, 1977, 200).
- **الحالات الانفعالية الفسيولوجية (Physiological affective states):** وتمثل المصدر الأخير للحكم على كفاءة الذات ويشير إلى العوامل الداخلية التي تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا (Bandura, 1997, 100)، فالانفعال الشديد يؤثِّر سلباً في الكفاءة الذاتية، بينما تُحسِّن الاستثارة الانفعالية المتوسطة مستوى الأداء، وترفع بالتالي الكفاءة الذاتية (Elliot et al, 2000, 224). ويرتبط مفهوم الكفاءة الذاتية في أحد تطبيقاتها التربوية بالقراءة ذلك أنها كما يرى بارنس (Barnes, 2010) يمكن أن تحدد فيما إذا كان الفرد سيستمر في بذل الجهد أم سيتوقف عند تعرضه لمهمة قرائية معينة؛ فإذا كان الفرد لا يثق بقدرته القرائية سيكون أقل محاولة للانهماك في المهمة القرائية والاستمرار في إنجازها، أما إذا كان الفرد يعتقد بأنّه قارئٌ ناجحٌ سيدفع نفسه لتعلم الكثير وسيستمر ويقاوم بإصرار لمواجهة التحديات القرائية. وقد عرفت الكفاءة الذاتية في القراءة بأنها "إدراك المتعلمين لقدراتهم في القراءة على أداء مهمات معينة كاستنتاج الفكرة الرئيسة وتخمين معنى كلمة غير معروفة، واستنتاج هدف الكاتب من المقالة (Henk and Melnick, 1995, 471-472). ويعرفها ويغلفيلد بأنها "تقييم الأفراد المتعلق بقدرتهم على إنجاز مهمة قرائية محددة، وأثره في أدائهم على مهمات مشابهة"(Wigfield, 1997, 421). ويرى شنيك (Shnuck, 1995) أن الطريقة المثالية لتعزيز الكفاءة الذاتية في القراءة لدى الفرد هي إتقانه المهمة القرائية؛ فالطلبة الذين يكون أداؤهم جيداً على اختبارٍ للقراءة ويحققون درجات عالية في المساقات التي تتطلب قراءة ناقدة، يميلون إلى تطوير كفاءة ذاتية عالية حول قدرتهم في القراءة، وقد يطوّر الطلبة كفاءة ذاتية متدنية حول قدرتهم على القراءة عندما يكون أداؤهم ضعيفاً على اختبارات القراءة ويحصلون على درجات متدنية على المهمات (العلوان والمحاسنه، 2011، 401). ويؤكد زيمرمان وكليري(Zimmerman and Cleary, 2006) أن الكفاءة الذاتية للفرد في القراءة يمكن أن تُعزّز عن طريق مقارنته مع زملائه، وبيئة المنزل، والتعزيز اللفظي.

إن أهمية إدراك الكفاءة الذاتيّة في القراءة تكمن في تحقيق الغرض الأساس من القراءة، وهو تمكين القارئ أو المتعلم من استيعاب النصوص القرائية، ذلك أن الاستيعاب القرائي يعد محور العملية القرائية، والباعث على توسيع خبرات المتعلم التعليمية، والارتقاء بمستوياته المعرفية (العليمات، 2007، 1)، وهو من أكثر المهارات العقلية ارتباطاً بالعملية التعليمية، وأكثرها تأثيراً في التحصيل الدراسي والنجاح في المهمات التعليمية المختلفة، مما أكسبه أهمية خاصّة لدى الباحثين التربويين والنفسيين،

1/30/2024

فدرسوا مكوّناته ومستوياته والعوامل المؤثّرة فيه(العلوان والتل، 2010، 369). وقد عرّف فولتينو (Vellutino, 2003) الاستيعاب القرائي بأنّه "قدرة القارئ على استخلاص المعنى من نص مكتوب لغاية معيّنة". في حين يراه أندرو أنه القدرة على تنظيم المعرفة السابقة وتفاعلها مع المعلومات الواردة في النصّ لاستنباط المعنى الذي أراده الكاتب (Andrew, 2002, 6). وهو يتضمّن حسب دوركن ودولورز (Durkin and Dolores, 1995) ثلاثة مكوّنات أساسيّة هي:

- **استيعاب المفردات:** على القارئ استيعاب مفردات النص، واستخلاص معانيها، وتفسيرها استناداً إلى خلفيّته المعرفيّة.
- **استيعاب الجملة:** إذ يسعى القارئ إلى فهم الجملة وعلاقتها بالجملة التي سبقتها.
- **استيعاب الفقرة:** إذ يتوجب على القارئ فهم الجمل، وإدراك تنظيمها، وترتيبها، والعلاقات التي بينها حتّى يتمكّن من استيعاب النص (العلوان والتل، 2010، 369). وقد وجدت عدة تصنيفات لمستويات الاستيعاب القرائي، تتشابه فيما بينها إلى حد كبير، فيرى كل من روس وبيرنز ورو (Ross, Burns & Roe, 1999)، أن الاستيعاب القرائي ينقسم إلى أربعة مستويات هي:
- **المستوى الحرفي:** يتضمن معرفة المعاني والأفكار الظاهرة للنص.
- **المستوى التفسيري:** يتضمن عملية اشتقاق الأفكار الضمنية من النص، وتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، واستنتاج مرجعية الضمائر والظروف، والتنبؤ بالكلمات المحذوفة، والاستدلال على غرض الكاتب، وتفسير لغة المؤلف، وفهم اللغة المجازية، وإصدار التعميمات.
- **المستوى الناقد:** يتضمن معرفة مقومات جمال المقروء، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين الحقيقة والخيال، وربط النتائج بالمقدمات، وتفسير المعاني الرمزية، وربط الفكرة الجزئية بالفكرة الرئيسة، وإصدار الأحكام، والتنبؤ بالنتائج.
- **المستوى الإبداعي:** يشير إلى قدرة القارئ على التصوّر، وحلّ المشكلات، المشابهة، وإدراك اتجاهات الكاتب وعواطفه، وتوظيف المقروء، وابتكار الأفكار والآراء الجديدة. (العليمات، 2007، 52). أما خبراء مركز الدعم الأكاديمي الأمريكي (American Academic Support Center, 2004) فيصنّفونه إلى ثلاثة مستويات هي:
- **المستوى الحرفي:** يشير إلى قدرة القارئ على تذكر الحوادث التفصيلية في المادة المقروءة وربطها بالأفكار الرئيسة.
- **المستوى التفسيري:** يشير إلى قدرة القارئ على قراءة ما بين السطور لتحديد هدف الكاتب .كما يتضمن قدرة القارئ على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة.
- **المستوى التطبيقي:** ويشير إلى قدرة القارئ على تحليل وتركيب المعلومات وتطبيقها على معلومات أخرى (العلوان والتل، 2010، 372). ومهما تعدّدت التعريفات لمفهوم الاستيعاب القرائي وتصنيفاته فإنها تكاد تتفق في النظر إليه كنشاط عقلي تفاعلي ما بين القارئ والنصوص المقروءة يتطلب منه فهم النص بوصفه رسالة يهدف الكاتب من خلالها إلى إيصال معناه إلى ذهن القارئ.

1/30/2024

2. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

على الرغم من أهمية الاستيعاب القرائي، بوصفه هدفاً تسعى المقررات المدرسية إلى تحقيقه ولا سيّما تلك المرتبطة باللغات والقراءة، إلا أن هذا الهدف لا يكاد يتحقق على أرض الواقع، ذلك أن الشكاوى المتكررة من المعلمين عموماً ومن معلمي اللغة العربية خصوصاً تشير إلى تدني مستوى الطلبة في مجال استيعابهم للنصوص القرائية، خصوصاً في مستوياته العليا، واقتصار الأمر غالباً على المستوى السطحي أو الحرفي للفهم. وللتحقق من هذه الملاحظات أجرى الباحث دراسة استطلاعية على عيّنة عشوائيّة مؤلفة من (15) خمسة عشر طالباً وطالبة من الصف الثالث الثانوي الفرع العربي اختيروا من معهد رابطة العالم الإسلامي بموروني، ومن مدارس الإيمان؛ لتعرف مستوى مهارات استيعابهم القرائي عن طريق الإجابة عن (10) عشرة أسئلة حول نص أدبي نثري تقيس مستويين من مستويات الاستيعاب القرائي (الحرفي، والتفسيري). وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية إلى أن المتوسط الكلي لنسبة الإجابات الصحيحة عن أسئلة المستوى الحرفي بلغت حوالي (66,7%) من الطلبة، وعن المستوى التفسيري (31,1%). وهو ما يدل على تدنٍّ ملحوظ في مستوى استيعابهم التفسيري. وقد يعود ذلك إلى عوامل عديدة ذكرتها الأدبيات التربوية، منها اتباع المعلمين طرائق تدريس تقليدية تفتقد إلى الإيجابية والتفاعل، أو افتقار الطلبة أنفسهم إلى الكفاءة الذاتية المرتفعة في القراءة. وقد أوصت بعض الدراسات التي أجريت حول الكفاءة الذاتية في القراءة (العلوان والمحاسنة، 2011)؛ (Zare & Mobarakeh, 2011) إلى دراسة علاقتها بالاستيعاب القرائي. كل هذه المبررات دفعت الباحث إلى تقصّي مستوى كفاءة الطلبة الذاتية في القراءة، ودراسة العلاقة بينها وبين مستوى استيعابهم التفسيري. وبهذا تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: **"ما العلاقة بين الكفاءة الذاتية في القراءة وبين الاستيعاب التفسيري لدى طلبة الصف الثالث الثانوي الفرع العربي في جزرالقمر؟"** وقد تفرعت عنه الأسئلة الآتية:

- ما مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة الصف الثالث الثانوي الفرع العربي؟
- ما الفرق في مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة بين طلاب الصف الثالث الثانوي الفرع العربي، وبين طالباته؟
- ما مستوى الاستيعاب التفسيري لطلبة الصف الثالث الثانوي الفرع العربي لنصوص القراءة؟
- ما الفرق في مستوى الاستيعاب التفسيري لنصوص القراءة بين طلاب الصف الثالث الثانوي الفرع العربي، وبين طالباته؟
- ما أثر مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لطلبة الصف الثالث الثانوي الفرع العربي في مستوى استيعابهم التفسيري؟
- هل يمكن التنبؤ بمستوى استيعاب الطلبة التفسيري لنصوص القراءة من خلال مستوى كفاءتهم الذاتية القرائية؟

3. أهمية الدراسة:

1/30/2024

تتجلى الأهمية النظرية لهذه الدراسة في محاولتها الاستفادة من نتائج الدراسات النظرية في مجال علم النفس التربوي، وتطبيقها في مجال تدريس القراءة ومهاراتها؛ حيث تقدم تصوراً نظرياً لمفهوم الكفاءة الذاتية في القراءة. أما أهميتها التطبيقية فتكمن في أن نتائجها يمكن أن:

- تكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية في القراءة وبين الاستيعاب التفسيري، الأمر الذي قد يلقي الضوء على أحد أبرز العوامل المؤثرة في مدى استيعاب المتعلمين للنصوص القرائية، وبالتالي التنبؤ به بناء على توقعاتهم وتصوراتهم الذاتية.
- تسهم في الكشف عن التصورات المدركة لدى الطلبة حول كفاءتهم الذاتية في القراءة؛ مما قد يفيد القائمين على العملية التربوية في تصحيح الممارسات الخاطئة وتعزيز الجوانب الإيجابية لديهم.
- تساعد المسؤولين عن برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، على ضرورة أن تركز هذه البرامج على كيفية تدريب المعلمين على رفع مستوى كفاءة طلبتهم الذاتية في القراءة.
- تفتح المجال أمام مزيد من الدراسات التي تبحث عن العوامل الأخرى المؤثرة في الاستيعاب القرائي.

4. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة الصف الثالث الثانوي الفرع العربي.
- تلاتعرف على مستوى استيعاب الطلبة التفسيري لنصوص القراءة في مادة اللغة العربية.
- استقصاء العلاقة بين مستوى كفاءة الطلبة الذاتية في القراءة، وبين مستوى استيعابهم التفسيري.
- التنبؤ بمستوى الاستيعاب التفسيري بناء على مستوى كفاءتهم الذاتية في القراءة.

5. مصطلحات الدراسة:

5-1- الكفاءة الذاتية في القراءة: هي معتقدات الطالب المدركة وتصوراته حول قدرته على أداء السلوكيات القرائية على نحو ناجح، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة.

5-2- الاستيعاب التفسيري: نشاط عقلي تفاعلي بين القارئ والنص المقروء، يتمثل في قدرته على اشتقاق المعاني والأفكار الضمنية غير الصريحة من النص، وتحديد العلاقة ما بين السبب والنتيجة، والاستدلال على غرض الكاتب، وخصائص أسلوبه ولغته، والأبعاد المختلفة لآرائه، والتنبؤ بالأحداث في ضوء المقدمات، وتحديد التعبيرات المجازية في النص، وتحليل الشخصيات، والوصول إلى تعميمات وتلخيصات للمقروء. ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار الاستيعاب القرائي التفسيري المعد لهذا الغرض.

1/30/2024

3-5- التعليم الثانوي العربي: مرحلة تعليمية تبلغ مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، يدرس فيها الطالب مقررات دراسية باللغة العربية، تخوله للحصول على الشهادة الثانوية (الفرع العربي A2).

4-5- طلبة الصف الثالث الثانوي: يقصد بهم في هذه الدراسة الطلبة المسجلون في الصف الثالث من المرحلة الثانوية في السلم التعليمي في جمهورية القمر المتحدة للفرع العربي (A2) في العام الدراسي 2022/2021م، في مدارس جزر القمر. ويبلغ متوسط أعمارهم (18) سنة.

6. الدراسات السابقة ومكانة الدراسة الحالية منها:

كانت الكفاءة الذاتية في القراءة والاستيعاب موضوع مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية تناولتهما من زوايا مختلفة. والمنهج المتبع في عرض هذه الدراسات هو عرض الدراسات العربية أولاً ثم الأجنبية ثانياً، وفق تاريخ إجرائها من الأقدم إلى الأحدث، مع الاقتصار في كل دراسة على ذكر كنية الباحث، وسنة إجرائها، وعنوانها، وهدفها، ومنهجها، وعينتها، وأدواتها، وأبرز نتائجها.

1-6- الدراسات العربية:

دراسة الزق (2009): الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وقد تألفت عينة الدراسة من (400) أربعمائة طالب وطالبة من مرحلة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، طبق عليهم مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية كان متوسطًا. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية يعزى للمستوى الدراسي .وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى للجنس.

العلوان والمحاسنة (2011): الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام إستراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. هدفت الدراسة إلى بحث علاقة الكفاءة الذاتية في القراءة باستخدام إستراتيجيات القراءة لدى طلبة الجامعة الهاشمية. واتبع الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي. وقد وتكونت عينة الدراسة من (398) ثلاثمائة وثمانية وتسعين طالبًا وطالبة من الجامعة الهاشمية بمدينة الزرقاء في الأردن. وتمَّ استخدام مقياسين هما: مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة، ومقياس استخدام إستراتيجيات القراءة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة الجامعة هو المستوى المتوسط، وأن أكثر إستراتيجيات القراءة استخدامًا لدى الطلبة هي الإستراتيجيات المعرفية، يليها ما وراء المعرفية، وأخيرًا التعويضية. بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام إستراتيجيات القراءة تعزى للمستوى الدراسي. كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام إستراتيجيات القراءة.

1/30/2024

2-6- دراسات أجنبية:

دراسة ماكرودن وآخرين (McCrudden et al, 2005): الكفاءة الذاتية والاهتمامات في استخدام إستراتيجيات القراءة: (Self-efficacy and interest in the use of reading strategies). هدفت الدراسة إلى تعرف أثر تدريس إستراتيجيات القراءة في الكفاءة الذاتية، والاهتمامات، والاستيعاب لدى تلاميذ الصف الرابع. واتبع الباحث المنهج التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (23) ثلاثة وعشرين تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع من إحدى مدارس الولايات الجنوبية الغربية في الولايات المتحدة الأميركية موزعين إلى (11) إحدى عشرة تلميذة و(12) اثني عشر تلميذاً، دُرِّبوا على استخدام إستراتيجيات القراءة لمدة أسبوعين، وطُبِّق عليهم مقاييس للكفاءة الذاتية والاهتمامات والاستيعاب قبل التدريب وبعده. وقد أظهرت نتائج الدراسة تأثير إستراتيجيات القراءة في الكفاءة الذاتية والاهتمامات والاستيعاب.

دراسة ميل وآخرين (Mills et al, 2006): إعادة تقويم دور القلق: الكفاءة الذاتية والقلق وعلاقتهما بالبراعة في القراءة والاستماع: (A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency). هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية والقلق، وبين البراعة في القراءة والاستماع في اللغة الفرنسية. واتبع الباحثون فيها المنهج الوصفي التحليلي. وقد تكونت عينة الدراسة من (95) خمسة وتسعين طالباً وطالبة يمثلون المستويات الدراسية المختلفة لمرحلة البكالوريوس في جامعة ايموري في ولاية جورجيا الأمريكية موزعين إلى: (29) تسعة وعشرين طالباً و(66) ست وستين طالبة، طُبِّق عليهم مقاييس للكفاءة الذاتية، والقلق، والبراعة في القراءة والاستماع في اللغة الفرنسية. أظهرت نتائج الدراسة أن لدى الطلبة مستوى متوسطاً من الكفاءة الذاتية في القراءة، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية في القراءة في اللغة الفرنسية لدى الطلبة وبين البراعة في القراءة. وكذلك بين الكفاءة الذاتية في الاستماع والبراعة في الاستماع لدى الإناث فقط، وبين قلق الاستماع والبراعة في الاستماع لدى الجنسين.

دراسة ميل وآخرين (Mills et al, 2007): الكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة من المستوى المتوسط في اللغة الفرنسية: علاقتها بالتحصيل الدراسي والدافعية: (Self-efficacy of College Intermediate French students: Relation to achievement and motivation). هدفت الدراسة إلى تقصي أثر الكفاءة الذاتية والمعتقدات الذاتية الأخرى الدافعة في التحصيل الدراسي في اللغة الفرنسية لدى طلبة المرحلة الجامعية في أميركا. واتبع الباحثون فيها المنهج الوصفي التحليلي. وقد تكونت عينة الدراسة من (303) ثلاثمائة وثلاثة طلاب وطالبات اختيروا من ثلاث جامعات أهلية خاصة من الوسط الشرقي والجنوب الشرقي والشمال الشرقي للولايات المتحدة الأميركية، وطُبّق عليهم مقياس الكفاءة الذاتية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي وبين التحصيل في اللغة الفرنسية وكانت أقوى من العلاقة بين الكفاءة الذاتية والقلق القرائي وبين القراءة والاستماع.

1/30/2024

دراسة نيفيل (Nevill, 2008): أثر الكفاءة الذاتية في القراءة وتنظيم المعرفة في التحصيل القرائي لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة: (The impact of reading self-efficacy and the regulation of cognition on the reading achievement of an Intermediate Elementary sample). هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر الكفاءة الذاتية في القراءة وتنظيم المعرفة في التحصيل القرائي لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة. واتبع الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي. تكونت عينة الدراسة من (84) أربعة وثمانين تلميذاً وتلميذةً من الصف الرابع والخامس والسادس في مدارس ولاية بنسلفانيا الأمريكية، طُبِّق عليهم مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة وتنظيم المعرفة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى أفراد الدراسة هو المستوى المتوسط. كما أشارت نتائج الدراسة إلى القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية في القراءة بالتنظيم المعرفي والتحصيل القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة.

دراسة بارنس (Barnes, 2010): أثر الكفاءة الذاتية في التحصيل القرائي: (The Influences of self-efficacy on reading achievement). هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر الكفاءة الذاتية في التحصيل القرائي. واتبع الباحث فيه المنهج الوصفي التحليلي. وقد تكونت عينة الدراسة من (131) مائة وواحد وثلاثين طالبًا وطالبة؛ موزعين إلى (100) مائة طالب وطالبة من المدارس الثانوية في ولاية الينوي الأمريكية، و(31) وواحد وثلاثين طالبًا وطالبة من جامعة الينوي الشمالية. واستخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية للقراءة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل القرائي تعزى إلى الكفاءة الذاتية في القراءة.

دراسة لي وو انغ (Li & Wang, 2010): دراسة تجريبية عن الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام إستراتيجيات القراءة لدى طلبة قسم اللغة الأجنبية الإنكليزية الصينيين: (An empirical study of reading self-efficacy and the use of reading strategies in the Chinese EFL Context). هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين الكفاءة الذاتية للقراءة واستخدام إستراتيجيات القراءة. واتبع الباحثان المنهج التجريبي. وقد تألفت عينة الدراسة من (182) مائة واثنين وثمانين طالباً وطالبة من جامعة الصين الجنوبية الغربية، ممن تراوحت أعمارهم بين (18-22) ثمان عشرة واثنتين وعشرين سنة. وطبق عليهم مقياس الكفاءة الذاتية للقراءة، ومقياس استخدام إستراتيجيات القراءة. وأظهرت نتائج الدراسة أن لدى الطلبة مستوى متوسطاً من الكفاءة الذاتية في القراءة. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية للقراءة وبين استخدام إستراتيجيات القراءة عموماً، وإستراتيجيات ما وراء المعرفة، والمعرفية والاجتماعية خصوصاً.

دراسة و انغ (Wang, 2011): دراسة عن الكفاءة الذاتية في اللغة الإنكليزية والبراعة في القراءة باللغة الإنكليزية لدى طلبة المدرسة الإعدادية التايو انيين: (A study of English self-efficacy and English reading proficiency of Taiwanese Junior High

1/30/2024

School students.) هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر الكفاءة الذاتية واستخدام إستراتيجيات القراءة والبراعة في القراءة في اللغة الإنكليزية لدى الطلبة في تايوان (Taiwan)، وإلى تعرف أثر الجنس في كل من كفاءتهم الذاتية واستخدامهم لإستراتيجيات القراءة وبراعتهم في القراءة. واتبع الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (289) مائتين وتسعة وثمانين طالباً وطالبةً من الصف السابع حتى الصف التاسع اختيروا عشوائياً من إحدى مدارس مدينة تايبي (Taipei) في تايوان، موزعين إلى (148) مائة وثمانية وأربعين طالباً و(141) مائة وإحدى وأربعين طالبةً. طبق عليهم مقياس الكفاءة الذاتية في اللغة الإنكليزية، ومقياس إستراتيجيات القراءة للغة الإنكليزية، واختبار كامبريج للغة الإنكليزية (YLE). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن لدى الطلبة مستوى متوسطاً من الكفاءة الذاتية، واستخدام إستراتيجيات القراءة، والبراعة في القراءة في اللغة الإنكليزية. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الكفاءة الذاتية وفي استخدام إستراتيجيات القراءة لصالح الطالبات؛ وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في البراعة في القراءة تعزى للجنس.

دراسة زاري ومباركي (Zare & Mobarakeh, 2011): العلاقة بين الكفاءة الذاتية وبين استخدام إستراتيجيات القراءة: حالة طلبة المدرسة الثانوية العليا الإيرانيين: (The relationship between self-efficacy and use of reading strategies: the case of Iranian Senior High School students). هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين الكفاءة الذاتية القرائية وبين استخدام إستراتيجيات القراءة لدى طلبة الجامعة في إيران. واتبع الباحثان فيها المنهج الوصفي التحليلي تألفت عينة الدراسة من (45) خمسة وأربعين طالباً وطالبة جامعية من المدرسة الثانوية العليا في مدينة شوشتار في الجنوب الغربي لإيران اختيروا بطريقة عشوائية. وطبق عليهم مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة، ومقياس استخدام إستراتيجيات القراءة. وقد كشفت نتائج الدراسة أن الطلبة كانت لديهم ثقة بدرجة متوسطة بقدراتهم على الأداء العام لمهمات القراءة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية القرائية وبين استخدام إستراتيجيات القراءة.

دراسة نصري (Naseri, 2012): العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية في القراءة، واستخدام إستراتيجيات القراءة، ومستوى الاستيعاب القرائي لطلبة قسم اللغة الأجنبية الإنكليزية الإيرانيين: (The relationship between reading self-efficacy beliefs, reading strategy use and reading comprehension level of Iranian EFL learners.). هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة المتعددة بين معتقدات الكفاءة الذاتية في القراءة، واستخدام إستراتيجيات القراءة، ومستوى الاستيعاب القرائي لطلبة اللغة الأجنبية الإنكليزية الإيرانيين. واتبع الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي. وقد تكونت عينة الدراسة من (80) ثمانين طالباً وطالبة من قسم الأدب والترجمة في كلية اللغة الإنكليزية في جامعة بلوشستان في إيران للفصل الثاني من العام (2011)، موزعين إلى (59) تسع وخمسين طالبة و(21) وواحد وعشرين طالباً. وقد طبق عليهم اختبار ميشيغان للاستيعاب القرائي (MRCT)، ومقياس استخدام إستراتيجيات القراءة، ومقياس الكفاءة الذاتية في القراءة (RSEQ). وقد أظهرت النتائج وجود علاقة

1/30/2024

ارتباطية إيجابية قوية بين معتقدات الكفاءة الذاتية في القراءة والاستيعاب القرائي؛ وأيضاً بين معتقدات الكفاءة الذاتية في القراءة وبين استخدام إستراتيجيات القراءة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية في القراءة وفي استخدام إستراتيجيات القراءة تعزى للجنس.

دراسة روستا وميرسعيد (Rousta & Mirsaeed, 2012): أثر تدريس إستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية في الكفاءة الذاتية القرائية لدى طلبة قسم اللغة الأجنبية الإنكليزية الإيرانيين: (The effect of teaching metacognitive reading strategies on reading self-efficacy of Iranian Intermediate EFL students.). هدفت الدراسة إلى تقصي أثر تدريس إستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية في الكفاءة الذاتية القرائية في اللغة الأجنبية الإنكليزية لدى الطلبة الإيرانيين. واتبع الباحثان فيها المنهج التجريبي. وقد تكونت عينة الدراسة من (40) أربعين طالباً وطالبة من معهد دورسا للغات في مدينة هاشتغيرد (Hashtgerd) في إيران، موزعين إلى مجموعة تجريبية مؤلفة من (20) عشرين طالباً وطالبة تلقت دروسا وتدريبات في إستراتيجيات القراءة، ومجموعة ضابطة مؤلفة من (20) عشرين طالباً وطالبة. وطُبق على المجموعتين مقياس الكفاءة الذاتية القرائية قبل التجربة وبعدها. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الكفاءة الذاتية القرائية لصالح المجموعة التجريبية مما يشير إلى أثر إستراتيجيات القراءة في الكفاءة الذاتية القرائية.

دراسة نيكولاس وآخرين (Nicholas et al, 2012): معتقدات الكفاءة الذاتية للطلبة وأداؤهم في الاستيعاب القرائي: من منظور نيجيري: (Student's self-efficacy beliefs and their reading comprehension performance: A Nigerian perspective.). هدفت الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية للطلبة وبين مستوى استيعابهم القرائي. واتبع الباحثون فيها المنهج الوصفي التحليلي. وقد تكونت عينة الدراسة من (1274) ألف ومائتين وأربعة وسبعين طالباً وطالبةً من طلبة الصف الثالث الثانوي في المدارس العامة في إحدى مقاطعات نيجيريا. طبق عليهم مقياس (IMTSV) لمعتقدات الكفاءة الذاتية، واختبار للاستيعاب القرائي (RCT). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وبين استيعابهم القرائي.

3-6- تعقيب على الدراسات السابقة ومكانة الدراسة الحالية منها:

يتضح من عرض هذه الدراسات أن الدراسة الحالية تتفق معها في تناولها لموضوع الكفاءة الذاتية القرائية كأحد متغيراتها، إلا أن هذه الدراسة تتميز عنها في محاولتها تقصي العلاقة الارتباطية بين مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة وبين الاستيعاب القرائي التفسيري والتنبؤ به من خلال تلك الكفاءة الذاتية، وهذا ما لم تتطرق إليه أيُّ دراسة من الدراسات العربية القليلة التي تناولت الكفاءة الذاتية في مجال القراءة على حد علم الباحث، ولا أغلبُ الدراسات الأجنبية التي اطلع عليها الباحث ما عدا دراستي

1/30/2024

(Naseri, 2012)؛ و(Nicholas et al, 2012) واللتين هدفتا بدورهما إلى دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية في القراءة وبين الاستيعاب القرائي عموماً، إلا أنهما مع ذلك اختلفتا عن الدراسة الحالية في اقتصارهما على مستوى الاستيعاب الحرفي السطحي للنص من ناحية، وتوجه الأول منهما إلى المرحلة الجامعية من ناحية ثانية، واختصاصهما باللغة الثانية غير اللغة الأم من ناحية ثالثة. وعلى الرغم من تناول دراسة (McCrudden, 2005) للاستيعاب القرائي والكفاءة الذاتية القرائية إلا أنها اقتصرت على دراسة العلاقة بين استخدام إستراتيجيات القراءة والاستيعاب، وليس بين الكفاءة الذاتية للقراءة والاستيعاب كما هو الحال في الدراسة الحالية. ويلاحظ من الدراسات السابقة الأخرى أنها تناولت العلاقة بين الكفاءة الذاتية في القراءة وبين متغيرات أخرى تنوعت بين استخدام إستراتيجيات القراءة، والاهتمامات، والقلق القرائي، والاستماع، والتحصيل القرائي، والبراعة القرائية. وقد اتفقت دراسات كلٍّ من (Mills et al, 2006, 2007)، و(Li & Wang, 2010)، و(Wang, 2011) و(Zare & Mobarakeh, 2011)، و(Naseri, 2012)، و(Rousta & Mirsaeed, 2012) في دراسة الكفاءة الذاتية القرائية في اللغة الثانية غير اللغة الأم، وهي من هذه الناحية تختلف عن الدراسة الحالية التي اختصت باللغة الأم، متّفقة في ذلك مع دراسات (McCrudden, 2005)، و(Nevill, 2008)، و(Barnes, 2010)، و(الزق، 2009)، و(العلوان والمحاسنة، 2011)، و(Nicholas et al, 2012). ولقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات (Barnes, 2010)، و(Nicholas et al, 2012)، و(Zare & Mobarakeh, 2011)، التي اختيرت عينتهما من طلبة المرحلة الثانوية. واختلفت عن دراسة (McCrudden, 2005) المطبّقة على تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ وعن دراستي (Nevill, 2008) و(Wang, 2011) المطبقتين في المرحلة الإعدادية؛ وعن دراسات (Mills et al, 2006, 2007) و(الزق، 2009)، و(Li & Wang, 2010) و(العلوان والمحاسنة، 2011)، و(Naseri, 2012)، و(Rousta & Mirsaeed, 2012) الموجهة نحو طلبة المرحلة الجامعية.

7. منهج الدراسة ومتغيراتها:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع؛ ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً (زايد، 2007، 69)، وذلك من خلال توجيه أداتي الدراسة إلى الطلبة لجمع البيانات عن متغيرات الدراسة ووصفها وتحليلها. وقد تحددت متغيرات الدراسة بما يأتي:

- **المتغير المستقل:** الكفاءة الذاتية في القراءة.
- **المتغير التابع:** الاستيعاب التفسيري.

8. حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة على ضوء الحدود الآتية:

- **الحدود البشرية والمكانية:** أجريت الدراسة على عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي الفرع العربي في مدارس جزر القمر.

1/30/2024

- **الحدود الزمانيّة:** أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2022/2021م.
- يقتصر تعميم نتائج هذه الدراسة على مجتمعها والمجتمعات المماثلة لها، على ضوء صدق أدواتها وثباتها.

9. مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثالث الثانوي الفرع العربي المسجلين في المدارس الثانوية القمرية في الفصل الأول للعام الدراسي 2022/2021م، وقد بلغ عددهم الإجمالي بحسب إحصاءات وزارة التربية الوطنية والتعليم والبحث العلمي والتكوين والاندماج في جمهورية القمر المتحدة (158) مائة وثمانية وخمسين طالباً وطالبة، موزعين في (5) خمسة مدارس ثانوية.

وقد اختار الباحث منهم عينة عشوائية طبقية مؤلفة من (80) طالبًا وطالبة موزعين بين (55) طالبًا، و(25) طالبة من المدارس الثانوية الخمس؛ وذلك باتباع أسلوب التوزيع المتناسب للعينات الطبقية وفق القانون التالي: **ن$_ر$=[(ت$_ر$/ت)× ن]**، حيث **(ن$_ر$)**: يشير إلى حجم العينة المطلوب سحبها من كل طبقة؛ و**(ت$_ر$)**: إلى حجم المجتمع في الطبقة رقم (ر)؛ و **(ت)**: يمثل حجم المجتمع الأصلي الكلي (فهمي،2005، 107). حيث قُسِّم عدد الطلبة في كل مدرسة إلى ذكور وإناث لاختيار العدد المطلوب تمثيله في العينة.

10. أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداتين هما:

10-1- مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة:

- **وصف المقياس:**

اعتمد الباحث المقياس الذي طوّره هينك وميلنيك (The Reader Self-Perception Scale (RSPS): Henk & Melinick, 1995)، لقياس تصورات الكفاءة الذاتية للقراء، بعد أن قام بتعريبه. ويتألف المقياس من (33) ثلاثة وثلاثين بنداً، البند الأول منه خصص للتصور العام ويهدف إلى حثّ المفحوصين على التفكير حول قدرتهم القرائية، في حين تعالج البنود الاثنان والثلاثون الباقية بصورة شاملة القدرة القرائية فضلاً عن جوانب تعرّف الكلمات، وتحليلها، والبراعة في القراءة، والاستيعاب، وقد وزعت إلى أربعة أبعاد للكفاءة الذاتية:

البعد الأول: التحسن (Progress)، ويتألف هذا البعد الذي رمز له اختصارا بـ (PR) من (9) تسعة بنود هي (10، 13، 15، 18، 19، 23، 24، 27، 28).

البعد الثاني: المقارنة المرصودة (Observational Comparison)، ويحتوي هذا البعد على (6) ستة بنود رمز لها اختصاراً بـ (OC) وهي (4، 6، 11، 14، 20، 22).

1/30/2024

البعد الثالث: التغذية الراجعة الاجتماعية (Social Feedback)، ويتألف من (9) تسعة بنود رمز لها اختصاراً بـ(SF)، وهي (2، 3، 7، 9، 12، 17، 30، 31، 33).

البعد الرابع: الحالات الفيزيولوجية (Physiological States)، ويتألف هذا البعد الذي رمز له اختصارا بـ (PS) من (8) ثمانية بنود هي (5، 8، 16، 21، 25، 26، 29، 32).

وأمام كل بند من بنود المقياس خمسة مستويات من الإجابة (موافق جداً، موافق، متردد، غير موافق، غير موافق أبداً). وقد تحقّق هينك وميلنيك من **صدق المقياس** من خلال تطبيقه على عينة مؤلفة من (625) ستمائة وخمسة وعشرين طالباً وطالبة، وأسفرت نتائج **التحليل العاملي** للبيانات إلى اعتماد الأبعاد الأربعة للمقياس، ثم عرضت بعد ذلك على (80) ثمانين خبيراً في القراءة للتحقق من وضوحها ومدى ملاءمتها لما وضع لقياسه. وبعد أن أجريا التعديلات المقترحة من الخبراء، طُبِّق على عينة عشوائية مؤلفة من (1479) ألف وأربعمائة وتسعة وسبعين طالباً وطالبة، وتم التحقق من **ثباته** بحساب معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ) لكل بعد من أبعاده الأربعة، والتي بلغت (0.84- 0.82- 0.81-0.84) على التوالي. وقد وضعا له مفتاحاً لتصحيح المقياس بناء على الدرجات الكلية لكل بعد من أبعاده، من خلال الاعتماد على الدرجات المعيارية الموضحة في الجدول الآتي:

جدول (1) الدرجات المعيارية لمقياس تصورات الكفاءة الذاتية في القراءة في صورته الإنكليزية

تفسير الدرجة	التحسن	المقارنة المرصودة	التغذية الراجعة الاجتماعية	الحالات الفيزيولوجية
مرتفعة	+44	+26	+38	+37
متوسطة	39	21	33	31
منخفضة	34	16	27	25

المصدر: (Henk & Melinick, 1995, 481).

- **صدق المقياس وثباته:**

ترجم الباحث المقياس إلى اللغة العربية، ثم عرضه على (5) خمسة محكمين متخصصين في طرائق تدريس اللغة الإنكليزية واللغة العربية؛، للتحقق من صحة الترجمة ووضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغوية ومدى ملاءمتها لقياس ما وضع لقياسه، وقد أخذ الباحث بجميع الملاحظات التي اقتصرت على تعديل بعض الألفاظ التي تتناسب مع البيئة العربية ومع خصوصية اللغة العربية وكذلك تقديم كلمات على أخرى.

ثم قام الباحث بتطبيقه على عينة عشوائية مؤلفة من (20) عشرين طالباً وطالبةً من الصف الثالث الثانوي الفرع العربي، ثم التحقق من **صدق اتساقه الداخلي** من خلال حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد من المقياس بدرجته الكلية والتي بلغت (76.1-70.5–72.5-75.2) درجات على التوالي.

1/30/2024

ومن ثم التحقق من **ثباته** بحساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاده الأربعة؛ باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ومعادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية. وقد أشارت نتائج الجدول(2)، إلى معاملات مرتفعة تقترب من معاملات المقياس في صورته الإنكليزية مما يدلّ على ثباته:

جدول (2) معاملات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ، سبيرمان براون) لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة ولأبعاده

أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة	معامل ألفا كرونباخ	معامل سبيرمان براون
البعد الأول: التحسن	**0.82**	**0.81**
البعد الثاني: المقارنة المرصودة	**0.76**	**0.71**
البعد الثالث: التغذية الراجعة الاجتماعية	**0.80**	**0.80**
البعد الرابع: الحالات الفيزيولوجية	**0.77**	**0.74**
الثبات العام	**0.83**	**0.82**

- **تصحيح المقياس في صورته النهائية:**

تكوّن المقياس في صورته النهائية من (33) ثلاثة وثلاثين بنداً، أدرج كلٌّ منها على سلم من خمسة مستويات من الإجابة (موافق جداً، موافق، متردد، غير موافق، غير موافق أبداً) تعطى الدرجات الآتية على التوالي (5، 4، 3، 2، 1)؛ بحيث تكون الدرجة الدنيا التي يمكن أن يحصل عليها المفحوص في المقياس ككل (33) ثلاثاً وثلاثين درجة، ولكل بعد من أبعاده الأربعة (9، 6، 9، 8) على التوالي؛ وتكون الدرجة العليا للمقياس ككل (165) مائة وخمساً وستين درجة، ولأبعاده (45، 30، 45، 40) على التوالي. وقد تم الاعتماد على المتوسط الموزون لكل بعد من أبعاده [مجموع متوسطات بنود البعد/عدد بنود البعد] في تصنيف مستوى الأداء في كل بعد؛ حيث تم تصنيف المتوسطات الحسابية سواء على مستوى البند أو على المقياس ككل أو على الأبعاد بناء على المعيار الآتي: (1 - 2.49) مستوى منخفض من الكفاءة الذاتية في القراءة. (2.50 - 3.49) مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية في القراءة. (3.50 - 5) مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية في القراءة.

10-2- اختبار الاستيعاب التفسيري:

اختار الباحث نصّين أدبيين نثريين لم يدرسهما الطلبة هما: "**لغتنا العربية عنوان قوميتنا**" للدكتور مازن مبارك، و"**الإنسان ومشكلة البيئة**" للدكتور محمد سعيد الحفّار، ثم أعدّ (20) عشرين سؤالاً موضوعياً من نوع الاختيار من متعدد (أربعة خيارات للإجابة) بواقع (10) عشرة أسئلة لكل نص، تقيس قدرة الطلبة على الاستيعاب القرائي التفسيري، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي عن مهارات الاستيعاب القرائي عموماً، ومستوى الاستيعاب التفسيري خصوصاً.

- **صدق الاختبار وثباته:**

1/30/2024

أمكن التحقق من **الصدق البنائي** للاختبار بعرضه على (4) أربعة من المحكمين المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية، من أساتذة كلية الإمام الشافعي بجامعة جزر القمر، بالإضافة إلى موجّهَيْنِ تربويَيْنِ للغة العربية في وزارة التربية، وذلك ليبدوا آراءهم حوله من حيث ملاءمة أسئلته لقياس ما وضع لقياسه، ومن حيث وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغوية، ومناسبتها لمستوى الطلبة، مع اقتراح الملاحظات المناسبة من الحذف والإضافة. وقد أدت اقتراحات المحكمين إلى حذف سؤالين من النص الأول، و(3) ثلاثة أسئلة من النصّ الثاني، لعدم مناسبتها لمستوى الاستيعاب التفسيري، ليصبح الاختبار مؤلفاً من (15) خمسة عشر سؤالاً موزعاً بين (8) ثمانية أسئلة للنص الأول، و(7) سبعة أسئلة للثاني.

كما تم التحقق من **الصدق التمييزي** للاختبار بتطبيقه على عينة عشوائية مؤلفة من (20) عشرين طالباً وطالبةً من الصف الثالث الثانوي العام اختيروا من خارج العينة الأساسية، ثم المقارنة بين أعلى وأدنى (25%) من الدرجات كما يتضح من الجدول (3) الآتي:

جدول (3) اختبار ستودنت (T-test) لدلالة الفروق بين ذوي الأداء المنخفض والأداء المرتفع على اختبار الاستيعاب التفسيري

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	قيمة الدلالة	القرار
الفئة الدنيا	5	10.8	2.11	15.88-	28	0.00	دال
الفئة العليا	5	22.4	1.88				

حيث يتضح من الجدول (3) أن قيمة الدلالة أصغر من مستوى الدلالة (0.00<0.05)، وبالتالي وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بقدرة تمييزية بين الأقوياء والضعفاء.

أما **ثبات الاختبار** فقد تم التحقق منه من خلال بيانات العينة العشوائية ذاتها (20 عشرين طالباً وطالبة)، بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، التي بلغت قيمتها (0.81)، ومعادلة سبيرمان بمعامل ثبات بلغ (0.76). كما تم التحقق من **ثبات الإعادة** بتطبيق الاختبار مرة ثانية على العينة ذاتها بعد مرور (15) خمسة عشر يوماً من التطبيق الأول، حيث بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (0.87)، وتدل هذه المعاملات على ثبات مرتفع للاختبار.

- **تصحيح الاختبار في صورته النهائية:**

يتكون الاختبار في صورته النهائية بعد التحقق من صدقه وثباته من (15) خمسة عشر سؤالاً، أمام كل سؤال منها أربعة خيارات من الإجابة، واحدة منها صحيحة تعطى (2) درجتين، في حين تعطى الإجابة غير الصحيحة درجة الصفر (0)، وبذلك تصبح الدرجة العليا التي يمكن أن يحصل عليها المستجيب على الاختبار (30) ثلاثين درجة، والدرجة الدنيا درجة الصفر(.)، وتدل

1/30/2024

الدرجة التي تقل عن درجة الوسيط (15) خمس عشرة درجة على مستوى استيعاب تفسيري منخفض، والتي تتراوح بين (15-22.49) درجة على مستوى متوسط، والتي تتراوح بين (30-22.50) درجة على مستوى مرتفع.

11. عرض نتائج الدراسة:

11-1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة الصف الثالث الثانوي الفرع العربي؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد العينة على كل بند من بنود مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة، وكل بعد من أبعاده، وعلى المقياس ككل، كما هو موضّح في الجداول (4، 5، 6، 7، 8) الآتية:

- **البعد الأول: التحسن:**

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتصورات الطلبة عن مستوى التحسن في كفاءة الذاتية في القراءة

رقم البند	البند	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة في المقياس	الرتبة في البعد	المستوى
10	عندما أقرأ، لا أجد صعوبة مثلما كنت من قبل	3.11	0.63	7	15	متوسط
13	أشعر بحالة جيدة في أثناء القراءة	3.55	0.77	3	7	مرتفع
15	عندما أقرأ لا أحتاج إلى مساعدة كبيرة كما كنت من قبل	3.63	1.60	2	5	مرتفع
18	القراءة سهلة بالنسبة لي أكثر من قبل	2.02	1.31	9	32	منخفض
19	أقرأ على نحو أسرع من قبل	3.06	0.80	8	17	متوسط
23	أفهم ما أقرؤه أفضل من قبل	3.12	0.63	4	12	متوسط
24	أتعرف معاني الكلمات عندما أقرأ أفضل من ذي قبل	3.94	1.10	1	2	مرتفع
27	أقرأ الآن أفضل من قبل	3.11	0.63	6	14	متوسط
28	عندما أقرأ، أتعرف كلمات أكثر من قبل	3.11	0.63	5	13	متوسط
البعد الأول: التحسن		**3.18**	**0.54**	-	-	**متوسط**

يتبين من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بنود البعد الأول المتعلق بتصورات الطلبة ومعتقداتهم حول مستوى (التحسن) في كفاءتهم الذاتية في القراءة، تراوحت بين (2.02-3.94)، بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.63-1.60)، وبمستويات تقدير تراوحت بين منخفض ومرتفع.

كما يتضح من الجدول أن البند الذي احتل المرتبة الأولى من بين بنود هذا البعد هو البند (24) من المقياس: " **أتعرف معاني الكلمات عندما أقرأ أفضل من ذي قبل**"، بمتوسط مرتفع (3.94) يليه البند (15): **"عندما أقرأ لا أحتاج إلى مساعدة كبيرة كما كنت من قبل"** بمتوسط مرتفع (3.63)؛ في حين جاء البند (18) **"القراءة سهلة بالنسبة لي أكثر من قبل"** في المرتبة الأخيرة بمتوسط منخفض (2.02).

1/30/2024

وعموماً يلاحظ من الجدول أن تصورات الطلبة ومعتقداتهم حول مستوى تحسنهم في الكفاءة الذاتية في القراءة كانت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.18)، وانحراف معياري (0.54).

- **البعد الثاني: المقارنة المرصودة:**

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتصورات الطلبة حول المقارنة المرصودة بين كفاءتهم في القراءة وكفاءة زملائهم

رقم البند	البند	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة في المقياس	الرتبة في البعد	المستوى
4	أقرأ بسرعة أكبر من زملائي	2.52	1.22	4	26	متوسط
6	عندما أقرأ، أستطيع تعرّف معاني الكلمات أفضل من زملائي	2.15	1.21	6	29	منخفض
11	يبدو لي أني أعرف كلمات أكثر من زملائي	2.53	1.22	3	25	متوسط
14	أفهم ما أقرؤه أفضل من زملائي	2.20	1.43	5	28	منخفض
20	أقرأ على نحو أفضل من زملائي في الصف	3.05	0.70	2	18	متوسط
22	أقرأ أكثر من زملائي	3.08	0.70	1	16	متوسط
البعد الثاني: المقارنة المرصودة		2.59	0.40	-	-	متوسط

يتبين من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بنود البعد الثاني المتعلق بتصورات الطلبة حول مقارنتهم المرصودة بين كفاءتهم الذاتية في القراءة وكفاءة زملائهم في الصف تراوحت بين (2.15 - 3.08)، بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.70-1.43)، وبمستويات تقدير تراوحت بين منخفض ومتوسط.

كما يتضح من الجدول أن البند الذي احتل المرتبة الأولى من بين بنود هذا البعد هو البند (22) من المقياس: "**أقرأ أكثر من زملائي**"، بمتوسط ذي مستوى متوسط (3.08) يليه البند (20): "**أقرأ على نحو أفضل من زملائي في الصف**" بمتوسط ذي مستوى متوسط (3.05)؛ في حين جاء البند (6) "**عندما أقرأ، أستطيع تعرّف معاني الكلمات أفضل من زملائي**" في المرتبة الأخيرة بمتوسط منخفض (2.15).

وعلى نحو عام تُظهر نتائج الجدول أن تصورات الطلبة حول مقارنتهم المرصودة بين كفاءتهم الذاتية في القراءة وكفاءة زملائهم كانت بمستوى متوسط، بمتوسط حسابي (2.59)، وانحراف معياري (0.40).

- **البعد الثالث: التغذية الراجعة الاجتماعية:**

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتصورات الطلبة عن التغذية الراجعة الاجتماعية حول قراءتهم

رقم البند	البند	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة في المقياس	الرتبة في البعد	المستوى
2	أستطيع أن أقول: إن أستاذي يحب أن يستمع إلي وأنا أقرأ	3.45	0.87	2	9	متوسط
3	يعتقد أستاذي أن قراءتي جيدة	3.65	1.40	1	4	مرتفع
7	يحب زملائي في الصف الاستماع إليّ وأنا أقرأ	2.41	1.35	6	27	منخفض
9	يعتقد زملائي في الصف أن قراءتي جميلة	2.64	1.40	5	22	متوسط
12	يعتقد أفراد أسرتي أني قارئ جيّد	2.11	1.06	7	30	منخفض
17	يعتقد أستاذي أني قارئ جيد	3.30	0.93	3	11	متوسط
30	يعتقد زملائي أني قارئ جيد	2.69	1.43	4	19	متوسط
31	يعتقد أفراد أسرتي أن قراءتي جميلة جداً	1.82	1.05	9	33	منخفض
33	يحب أفراد أسرتي الاستماع إلي وأنا أقرأ	2.07	1.02	8	31	منخفض
البعد الثالث: التغذية الراجعة الاجتماعية		2.68	0.65	-	-	**متوسط**

يظهر من الجدول (6) أن مستويات تقديرات الطلبة لبنود البعد الثالث المتعلق بتصورات الطلبة حول التغذية الراجعة الاجتماعية التي يحصلون عليها من الأفراد في بيئتهم المحيطة حول كفاءتهم في القراءة، تراوحت بين منخفض ومرتفع، بمتوسطات تراوحت بين (1.82-3.65)، وانحرافات معيارية تراوحت بين (0.87-1.43).

ويتضح من الجدول أيضاً أن البند الذي جاء في المرتبة الأولى من بين بنود هذا البعد هو البند (3) من المقياس: **"يعتقد أستاذي أن قراءتي جيدة"** بمستوى تقدير مرتفع (3.65)، يليه في المرتبة الثانية البند (2): **"أستطيع أن أقول: إن أستاذي يحب أن يستمع إلي و أنا أقرأ"** بمستوى تقدير متوسط(3.45)؛ أما البند الذي جاء في المرتبة الأخيرة فهو البند (31): **"يعتقد أفراد أسرتي أن قراءتي جميلة جداً"** بمستوى تقدير منخفض بلغ متوسطه (1.82) درجة.

وبصفة عامة فإن تصورات الطلبة حول التغذية الراجعة الاجتماعية التي يحصلون عليها من الأفراد في بيئتهم المحيطة حول كفاءتهم في القراءة كانت بمستوى متوسط، بمتوسط قدره (2.68) وانحراف معياري (0.65).

- **البعد الرابع: الحالات الفيزيولوجية:**

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتصورات الطلبة عن حالاتهم الفيزيولوجية في أثناء القراءة

رقم البند	البند	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة في المقياس	الرتبة في البعد	المستوى
5	أحب أن أقرأ بصوت عالٍ	3.78	0.57	1	3	مرتفع
8	أشعر بارتياح داخلي عندما أقرأ	3.49	1.31	3	8	متوسط
16	تشعرني القراءة بالسعادة الداخلية	3.59	0.73	2	6	مرتفع
21	أشعر بالطمأنينة عندما أقرأ	3.34	1.28	4	10	متوسط

رقم البند	البند	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة في المقياس	الرتبة في البعد	المستوى
25	أشعر بالراحة عندما أقرأ	2.64	0.56	6	21	متوسط
26	أعتقد أن القراءة مريحة	2.66	0.53	5	20	متوسط
29	القراءة تشعرني بأني في حالة جيدة	2.63	1.46	7	23	متوسط
32	أتمتع بالقراءة	2.62	0.58	8	24	متوسط
البعد الرابع: الحالات الفيزيولوجية		3.09	0.50	-	-	**متوسط**

يتضح من الجدول (7) أن مستويات تقديرات الطلبة لبنود البعد الرابع المتعلق بتصورات الطلبة حول حالاتهم الفيزيولوجية التي تصاحبهم في أثناء القراءة، تراوحت بين منخفض ومتوسط، بمتوسطات تراوحت بين (2.62-3.49)، وانحرافات معيارية تراوحت بين (0.53-1.46). ويتضح من الجدول أيضاً أن البند الذي جاء في المرتبة الأولى من بين بنود هذا البعد هو البند (5) من المقياس: **"أحب أن أقرأ بصوت عالٍ"** بمستوى تقدير مرتفع (3.78)، يليه في المرتبة الثانية البند (16): **"تشعرني القراءة بالسعادة الداخلية"** بمستوى تقدير مرتفع (3.59)؛ أما البند الذي جاء في المرتبة الأخيرة فهو البند (32): **"أتمتع بالقراءة"** بمستوى تقدير متوسط بلغ متوسطه (2.62) درجة. وبصفة عامة فإن تصورات الطلبة حول حالاتهم الفيزيولوجية التي تصاحبهم في أثناء القراءة كانت بمستوى متوسط، بمتوسط قدره (3.09) وانحراف معياري (0.50).

- **الأبعاد الأربعة والمقياس ككل:**

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقياس وأبعاده، ورتبها

البعد	أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقدير
1	**التحسن**	3.18	0.54	1	متوسط
2	**المقارنة المرصودة**	2.59	0.40	4	متوسط
3	**التغذية الراجعة الاجتماعية**	2.68	0.65	3	متوسط
4	**الحالات الفيزيولوجية**	3.09	0.50	2	متوسط
الكفاءة الذاتية في القراءة (المقياس ككل)		2.90	0.58	-	متوسط

تُظهر نتائجُ الجدول (8)، أن مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة الصف الثالث الثانوي الفرع العربي كان متوسطاً، بمتوسط قدره (2.90)، وانحراف معياري (0.58).

كما يتبين من الجدول أن تصورات الطلبة حول مستوى التحسن في القراءة جاءت في المرتبة الأولى، تليها في المرتبة الثانية تصوراتهم حول حالاتهم الفيزيولوجية في أثناء القراءة، تليها في المرتبة الثالثة تصوراتهم حول التغذية الراجعة الاجتماعية التي يحصلون عليها من بيئتهم المحيطة وأخيراً تصوراتهم حول مقارنتهم المرصودة بين كفاءتهم الذاتية القرائية وبين كفاءة زملائهم.

1/30/2024

11-2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما الفرق في مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة بين طلاب الصف الثالث الثانوي الفرع العربي، وبين طالباته؟

للإجابة عن هذا السؤال اختُبِرتِ الفرضيةُ الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في مستوى كفاءتهم الذاتية في القراءة، وفي كل بعد من أبعادها الأربعة عند مستوى دلالة (α=0.05)، باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين المتوسطات، كما في الجدول(9) الآتي:

جدول (9) نتائج اختبار ت (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة تبعاً لمتغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	قيمة الدلالة	القرار
التحسن	الذكور	55	28.38	3.65	1.60-	383	0.11	غير دال
	الإناث	25	28.94	3.29				
المقارنة المرصودة	الذكور	55	15.52	3.85	0.02	383	0.98	غير دال
	الإناث	25	15.52	3.91				
التغذية الراجعة الاجتماعية	الذكور	55	24.55	4.94	1.64	383	0.10	غير دال
	الإناث	25	23.73	4.81				
الحالات الفيزيولوجية	الذكور	55	24.31	3.90	2.29-	383	0.02	دال
	الإناث	25	25.15	3.26				
الكفاءة الذاتية في القراءة	الذكور	55	96.70	8.10	0.87-	383	0.39	غير دال
	الإناث	25	97.40	7.73				

يتضح من الجدول (9) أن قيم الدلالة الإحصائية لأبعاد (التحسن، والمقارنة المرصودة، والتغذية الراجعة الاجتماعية) من المقياس، وللمقياس ككل، أكبر من مستوى الدلالة (0.11 - 0.98 - 0.10- 0.39> 0,05) على التوالي، وهذا ما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين الطلاب والطالبات في مستوى كفاءتهم الذاتية في القراءة عموماً، وفي تصوراتهم حول مستوى تحسنهم في القراءة، وتصوراتهم حول مقارنتهم المرصودة بين مستوى كفاءتهم الذاتية في القراءة وكفاءة زملائهم في الصف، وتصوراتهم حول مستوى التغذية الراجعة الاجتماعية التي يحصلون عليها من الأفراد في بيئتهم المحيطة حول كفاءتهم في القراءة. كما يتضح من الجدول أيضاً أن قيمة الدلالة الإحصائية لبعد (الحالات الفيزيولوجية) من المقياس، أصغر من مستوى الدلالة (0,05>0.023)، وهذا ما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في تصوراتهم حول حالاتهم الفيزيولوجية التي يشعرون بها في أثناء القراءة، فالطالبات يتصوّرن أنهن أكثر ارتياحاً واستمتاعاً بالقراءة من الطلاب.

1/30/2024

11-3- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى الاستيعاب التفسيري لطلبة الصف الثالث الثانوي الفرع العربي لنصوص القراءة؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من إجابات الطلاب والطالبات على أسئلة اختبار الاستيعاب التفسيري، كما يتبين من الجدول (10) الآتي:

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاستيعاب الاستنتاجي للطلاب والطالبات

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الاستيعاب
ذكور	55	19.08	4.35	متوسط
إناث	25	19.73	5.02	متوسط
العينة ككل	80	19.41	4.71	متوسط

يتبين من الجدول (8)، أن مستوى استيعاب الطلبة التفسيري لنصوص القراءة كان متوسطاً، بمتوسط قدره (19.41)، وانحراف معياري (4.71)؛ وقد كان مستوى كل من الذكور والإناث متوسطاً بمتوسطين حسابيين (19.08- 19.73) على التوالي.

11-4- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما الفرق في مستوى الاستيعاب التفسيري لنصوص القراءة بين طلاب الصف الثالث الثانوي الفرع العربي، وبين طالباته؟

للإجابة عن هذا السؤال اختُبِرتِ الفرضيةُ الصفرية التي تنصّ على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في مستوى استيعابهم التفسيري لنصوص القراءة عند مستوى دلالة (α=0.05)، باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين المتوسطات، كما هو مبيّن في الجدول (11) الآتي:

جدول (11) نتائج اختبار ت (T-test) لدلالة الفرق في مستوى الاستيعاب التفسيري للطلبة تبعاً لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
الاستيعاب التفسيري	الذكور	189	19.08	4.35	1.37-	383	0.17	غير دال
	الإناث	196	19.73	5.02				

تُظهر نتائج الجدول (11)، أن قيمة الدلالة لاختبار (ت=-1,37) كانت أكبر من مستوى الدلالة (0.17>0.05)، وبالتالي قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) بين الطلاب والطالبات في مستوى استيعابهم التفسيري لنصوص القراءة. فالمتوسطات تظهر أن لدى الطلبة من الجنسين مستوى استيعاب تفسيري متوسطاً.

11-5- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ما أثر مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لطلبة الصف الثالث الثانوي الفرع العربي في مستوى استيعابهم التفسيري؟

1/30/2024

للإجابة عن هذا السؤال اختُبِرتِ الفرضيةُ الصفرية التي تنصّ على عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) بين مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة للطلبة وبين مستوى استيعابهم التفسيري، بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة وأبعاده، وبين الدرجة الكلية لاختبار الاستيعاب التفسيري وذلك لكل من الذكور والإناث ولكل العينة، كما هو مبين في الجدول (12) الآتي:

جدول (12) معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات الكفاءة الذاتية في القراءة وبين درجات الاستيعاب التفسيري ودلالاتها المعنوية

المتغير التابع / المتغيرات المستقلة	مستوى الاستيعاب التفسيري					
	الذكور		الإناث		كل العينة	
	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
التحسن	0.64**	0.00	0.61**	0.00	0.73**	0.00
المقارنة المرصودة	0.47**	0.00	0.53**	0.00	0.64**	0.00
التغذية الراجعة الاجتماعية	0.55**	0.00	0.56**	0.00	0.69**	0.00
الحالات الانفعالية	0.59**	0.00	0.51**	0.00	0.70**	0.00
الكفاءة الذاتية في القراءة (المقياس ككل)	0.60**	0.00	0.56**	0.00	0.70**	0.00

** معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة (0.01) باتجاهين.

يتضح من الجدول (12) أن معاملات الارتباط بين درجات مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة وأبعاده (التحسن المقارنة المرصودة، التغذية الراجعة الاجتماعية، الحالات الانفعالية)، وبين درجات اختبار الاستيعاب التفسيري بالنسبة للطلاب والطالبات ولكل العينة تراوحت بين (0.47-0.73)، وهي معاملات ارتباط مقبولة، كما أنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05)، إذ إن قيم دلالاتها المعنوية أصغر من مستوى الدلالة (0.00>0.05). وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية ودالة إحصائياً بين مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة للطلاب والطالبات والعينة ككل وبين درجة استيعابهم التفسيري لنصوص القراءة.

11-6- النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: هل يمكن التنبؤ بمستوى استيعاب الطلبة التفسيري لنصوص القراءة من خلال مستوى كفاءتهم الذاتية في القراءة؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم نموذج الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Liner Regression) وفق طريقة الانحدار التدريجي (Stepwise Regression)، كما هو موضح في الجدولين (13، 14) الآتيين.

جدول (13) معاملات الارتباط والتحديد المتعدد، والأخطاء المعيارية، ونتائج تحليل تباين الانحدار الخطي المتعدد وفق طريقة (Stepwise)

النموذج	معامل الارتباط المتعدد (ر)	معامل التحديد ($ر^2$)	الخطأ المعياري للتقدير	تحليل التباين (ANOVA)		قيم التغير في إحصائيات:			
				قيمة (ف)	الدلالة	$ر^2$	(ف)	د.ح2	دلالة (ف)

1	0.735(أ)	0.540	3.202	448.793	0.00(أ)	0.540	448.793	383	0.000
2	0.752(ب)	0.565	3.117	247.842	0.00(ب)	0.025	22.131	382	0.000
3	0.767(ج)	0.589	3.034	181.873	0.00(ج)	0.024	22.298	381	0.000

(أ) التنبؤات (الحد الثابت)، التحسن. (ب) التنبؤات (الحد الثابت)، التحسن، المقارنة المرصودة. (ج) التنبؤات(الحد الثابت)، التحسن، المقارنة المرصودة، التغذية الراجعة الاجتماعية.

يوضح الجدول (13) أن معامل الارتباط المتعدد للنموذج الثالث من الانحدار (التحسن، المقارنة المرصودة، التغذية الراجعة الاجتماعية، ر=0.767) كان عالياً ودالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05)، إذ إن قيمة الدلالة لـ (ف) في اختبار تحليل تباين الانحدار للنموذج ذاته كانت أصغر من مستوى الدلالة (0.05>0.00)، وهذا يدل على أن المتغيرات المستقلة في هذا النموذج (التحسن، والمقارنة المرصودة، والتغذية الراجعة الاجتماعية)، ترتبط ارتباطاً إيجابياً دالاً إحصائياً بالمتغير التابع (الاستيعاب التفسيري). ويشير معامل التحديد للنموذج الثالث المعتمد ($ر^2$=0.589) إلى أن حوالي (58.9%) من التباين في درجات الاستيعاب التفسيري (المتغير التابع) تفسرها درجات التحسن، والمقارنة المرصودة، والتغذية الراجعة الاجتماعية (المتغيرات المستقلة) وترجع إليها، أي تمثلُ (54%) مقدرةَ كل من درجة التحسن، والمقارنة المرصودة، والتغذية الراجعة الاجتماعية في التنبؤ بدرجة الاستيعاب التفسيري للطلبة، ويلاحظ من قيم التغير في معامل التحديد أنه كان في النموذج الأول كبيراً (0.540) عنه في النموذج الثاني بكثير(0.025) والثالث (0.024)، مما يدل على أن درجة (التحسن) تسهم بنسبة (54%) في تفسير الاستيعاب التفسيري، وهو إسهام معنوي ودال إحصائياً (0,05>0,00)؛ وتسهم (المقارنة المرصودة) فيه بنسبة (2.5%)، وهو معنوي ودال إحصائياً (0,05>0,00)، بينما تسهم (التغذية الراجعة الاجتماعية) فيه بنسبة (2.4%). هذا ويتبين من الجدول (13) أيضاً أن الخطأ المعياري للتقدير يتناقص تدريجياً من النموذج الأول حتى الثالث، وبلغ في النموذج الثالث (3.034)، وهو مقدار صغير يدل على جودة النموذج في التنبؤ. أما نتائج معاملات الانحدار فيوضحها الجدول (14) الآتي:

جدول (14) نتائج معاملات الانحدار الخطي المتعدد للكفاءة الذاتية في القراءة والاستيعاب التفسيري وفق طريقة الانحدار التدريجي (Stepwise)

النموذج		المعاملات المعيارية		المعاملات غير المعيارية	ت	الدلالة
		معاملات الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا		
1	(الحد الثابت)	9.095-	1.356	-	6.709-	0.000
	التحسن	0.995	0.047	0.735	21.185	0.000
2	(الحد الثابت)	17.657-	2.248	-	7.854-	0.000
	التحسن	1.611	0.139	1.190	11.612	0.000
	المقارنة المرصودة	0.586-	0.125	0.482-	4.704-	0.000
3	(الحد الثابت)	16.232-	2.209	-	7.349-	0.000
	التحسن	1.158	0.166	0.856	6.999	0.000
	المقارنة المرصودة	1.647-	0.255	0.354-	6.452-	0.000

1/30/2024

النموذج		المعاملات المعيارية		المعاملات غير المعيارية	ت	الدلالة
		معاملات الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا		
	التغذية الراجعة الاجتماعية	1.160	0.246	0.202	4.722	0.000

يُبيّن الجدول (14)، أن الحد الثابت (ثابت الانحدار) للنموذج الثالث المعتمد بلغ (-16.232)، وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05)، إذ إن قيمة دلالة (ت) للحد الثابت كانت أصغر من مستوى الدلالة (0,05>0.000)، كما يبين أن معامل الانحدار للتحسن(1.158) دال إحصائياً (0.05>0,000)، وكذلك المقارنة المرصودة (-1.647)، فقيمة دلالتها أصغر من مستوى الدلالة (0.05>0.000)، وأيضاً للتغذية الراجعة (1.346)، فقيمة دلالتها أصغر من مستوى الدلالة (0,05>0.000)، في حين تم حذف متغير الحالات الانفعالية واستبعاده من النموذج؛ لأن معامل انحداره غير دال إحصائياً إذ كانت قيمة دلالته أكبر من مستوى الدلالة (0.05<0.834). وبالتالي فإنه يمكن التنبؤ بمستوى الاستيعاب التفسيري للطلبة من خلال درجة التحسن، والمقارنة المرصودة، والتغذية الراجعة الاجتماعية وفق معادلة الانحدار الآتي: **تقدير مستوى الاستيعاب التفسيري**=[-16.232 + (1.158 × **التحسن**) - (1.647 × **المقارنة المرصودة**) + (**1.346** × **التغذية الراجعة الاجتماعية**)]؛ أي أن زيادة درجة التحسن درجة واحدة تؤدي إلى زيادة مستوى الاستيعاب التفسيري بدرجة قدرها (1.158)، وأن زيادة درجة المقارنة المرصودة درجة واحدة تؤدي إلى نقص مستوى الاستيعاب التفسيري بمقدار (1.647)، وأن زيادة درجة التغذية الراجعة الاجتماعية درجة واحدة تؤدي إلى زيادة مستوى الاستيعاب التفسيري بدرجة قدرها (1.346). ويلاحظ من الجدول (14) أيضاً أن قيمة بيتا المطلقة لبعد التحسن كانت في النموذج الثالث (0.856) أكبر من قيمة بيتا المطلقة للمقارنة المرصودة (0.354) ومن قيمة بيتا المطلقة للتغذية الراجعة (0.202)، ممّا يدلّ على أن تصورات الطلبة حول مستوى تحسن كفاءتهم الذاتية في القراءة هو الأكثر تأثيراً في مستوى الاستيعاب التفسيري للطلبة، تليها في التأثير تصوراتهم حول مقارنتهم المرصودة بين كفاءتهم الذاتية في القراءة وبين كفاءة زملائهم، ثم تصوراتهم حول التغذية الراجعة الاجتماعية التي يحصلون عليها من بيئتهم المحيطة حول كفاءتهم الذاتية في القراءة.

12. مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج المتعلقة **بالسؤال الأول من الدراسة** أن مستوى كفاءة الطلبة الذاتية في القراءة كان متوسطاً، وقد يعود ذلك إلى غياب البرامج المختلفة لتدريب الطلبة على تطوير كفاءتهم الذاتية، حيث يلاحظ عموماً افتقار المحتوى التعليمي والمقررات المدرسية في مراحل التعليم المختلفة إلى البرامج التدريسية والأنشطة التي تركّز على عادات الدراسة ومهارات القراءة وفنيّاتها التي من شأنها أن تعزز الدافعية القرائية لدى المتعلمين؛ وبالتالي امتلاك كفاءة ذاتية مرتفعة، ذلك أن الكفاءة الذاتية كما يؤكد ويلتجن (Wiltgen, 2011) ترتبط بالدافعية إذ إن الطلبة المدفوعين يقرؤون أكثر، وهو ما يؤثر بدوره في معتقداتهم كقراء. ونظراً لضعف الوسائل المتبعة في زيادة الدافعية القرائية لدى المتعلمين، فإن من شأن ذلك أن يؤثر في مستوى الكفاءة الذاتية، بأن ترجع تصوراتهم الشخصية لأنفسهم كقراء إلى نوع من الإرضاء النفسي المؤسس على خبرات ذاتية فقط، يضاف إلى

1/30/2024

ذلك أن دافع الطلبة للقراءة إنما هو النجاح في المقررات المدرسية بالدرجة الأولى، فهو دافع خارجي من شأنه أن يؤثر في مستوى تقييمهم لقدراتهم القرائية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات (Nevill, 2008)، و(الزق، 2009)، و(العلوان والمحاسنة، 2011)، و(Wang, 2011) و(Zare & Mobarakeh, 2011)، والتي أشارت كلها إلى أن مستوى كفاءة الطلبة الذاتية في القراءة كان متوسطاً. وإن اتّفاق معظم الدراسات على هذه النتيجة على الرغم من تفاوت المرحلة التعليمية التي توجهت إليها الدراسة، ونوع اللغة التي يتعامل معها المتعلم سواء أكانت اللغة الأم أم لغة ثانية، يبعد أي تأثير ما لهذين العاملين في مستوى الكفاءة الذاتية إلى حدّ ما، وإن كان ذلك بحاجة إلى مزيد من البحوث الأخرى المقارنة التي تدرس أثر كل من عاملي اللغة والمرحلة التعليمية في الكفاءة الذاتية القرائية. ولقد أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في مستوى كفاءتهم الذاتية في القراءة، ولعل السبب في ذلك هو أن الطلبة يتعرضون للظروف الدراسية ذاتها، من حيث المقررات الدراسية وأساليب المدرسين، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإنّ النجاح وتوقّعه يرتبط بالرغبة والالتزام ومقدار الجهد المبذول، وليس إلى نوع الجنس، كما يرجع إلى عوامل ومؤثرات شخصية وبيئية واجتماعية تؤثر في الدافعية والتنظيم الذاتي وبالتالي في الكفاءة الذاتية (Pajers, 2002). واتفقت هذه النتيجة مع دراستي (الزق، 2009)، و(العلوان والمحاسنة، 2011) في عدم وجود فروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية القرائية. أما النتائج المتعلقة **بالسؤالين الثالث والرابع** فقد أظهرت أن مستوى الاستيعاب الاستنتاجي لدى الطلبة كان متوسطاً مع عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في ذلك، وقد يعود ذلك إلى أن المناهج الحالية على الرغم من أنها أولت الاستيعاب القرائي بمختلف مستوياتها أهمية ملحوظة، إلا أن التركيز الأكبر في عملية تناول النصوص من قبل المدرسين وشرحها للطلبة ما زال ينصب على المستوى الحرفي للنصّ، من خلال تحديد معاني المفردات وتحديد الفكر الرئيسة والفرعية للنص، والترتيب الزماني والمكاني للأحداث. وقد أظهرت النتائج المتعلقة **بالسؤالين الخامس والسادس** وجود علاقة ارتباطية طردية بين كفاءة الطلبة الذاتية في القراءة عموماً وبين استيعابهم التفسيري بحيث يمكن التنبؤ بمستوى استيعابهم التفسيري من خلال مستوى كفاءتهم الذاتية القرائية، وقد يفسر ذلك على ضوء أنّ الكفاءة الذاتية من أهم العوامل والمؤثرات المرتبطة بدافعية التعلم كما أشار إلى ذلك باندورا (Bandura, 1997)، حتى أكد شنك (Shunk, 2003) أن الكفاءة الذاتية المدركة للطلبة، أو معتقداتهم الشخصية حول قدراتهم على التعلم، أو سلوكياتهم الأدائية تؤدي دوراً مهماً في دافعيتهم للتعلم؛ بل أضاف زميرمان (Zimmerman, 1997) أن الكفاءة الذاتية تؤثر في مهارات التعلم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة من خلال رفع مستوى المثابرة. وبالتالي فإن من شأن زيادة دافعية التعلم ومستوى المثابرة لدى المتعلم الناتجين من تصوراته ومعتقداته الذاتية المدركة في القراءة أن تدفعه إلى مزيد من التحدي والإصرار على مواجهة كل العقبات والمعوقات القرائية التي تحول دون إدراكه للمعاني الضمنية غير الصريحة للنص المقروء، وبالتالي رفع مستوى استيعابه التفسيري لمضامينه. وهو ما أشار إليه كل من زميرمان وباندورا ومارتينيزبونس(Zimmerman, Bandura, and Martinez-pons, 1992,) في أن الطلبة الذين

1/30/2024

يمتلكون إدراكاً عالياً لكفاءاتهم الذاتية يواجهون المهمات الموصوفة بطابع التحدي، ويبذلون جهداً كبيراً، ويظهرون مستوياتٍ قليلة من القلق، ومرونةً في استخدام إستراتيجيات التعلم، وهم قادرون على تنظيم تعلمهم ذاتياً، ويظهرون دقّة عالية في تقييمهم الذاتي لأدائهم. ويضيف باندورا (Bandura, 1988) أن الأشخاص الذين لديهم إحساس منخفض بكفاءة الذات يبتعدون عن المهام الصعبة ويتجهون إلى إدراكها كتهديدات شخصية ويمتلكون مقدرة ضعيفة في تحقيق أهدافهم، والأداء الناجح لديهم يتوقف على العقبات التي تواجههم، حيث يعزون الإخفاق إلى نقص قدراتهم وضعف مجهوداتهم في المواقف الصعبة مما يؤخر استرداد الإحساس بكفاءة الذات عقب الإخفاق، وعلى العكس، فإن الأشخاص الذين لديهم إحساس مرتفع بكفاءة الذات يقتربون من المهام الصعبة متحدّين، وترتفع مجهوداتهم في المواقف الصعبة ولديهم سرعة في استرداد الإحساس بكفاءة الذات عقب الإخفاق، ويؤكد كذلك وجود علاقة سببية بين الثقة بكفاءة الذات والإنجازات الأدائية، فالمستويات المرتفعة من كفاءة الذات تلازم المستويات المرتفعة من الإنجازات الأدائية. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراستي (Mills et al, 2006) و(Naseri, 2012) اللتين أشارتا إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين معتقدات الذاتية في القراءة والاستيعاب القرائي والبراعة في القراءة عموماً؛ واختلفت مع دراسة (Nicholas et al, 2012) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بينهما.

13. التوصيات والمقترحات:

على ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يقترح الباحث ما يلي:

- عقد دورات تدريبية للمعلمين وللقائمين على العملية التعليمية لتدريبهم على كيفية تدريب المتعلمين على المهمات والفنيات والإستراتيجيات القرائية الفاعلة التي تسهم في رفع مستوى كفاءتهم الذاتية، الأمر الذي قد يؤثر في مستوى استيعاب الطلبة لمضامين النصوص العلمية في مقرراتهم الدراسية المختلفة.
- إجراء دراسات تنبؤية تبحث في العوامل والمتغيرات الأخرى التي تؤثر في مستويات الاستيعاب القرائي ودرجة تأثيرها، كالدافعية القرائية وغيرها.
- إجراء دراسات عن العوامل التي تؤثر في مستوى الكفاءة الذاتية للطلبة، كالمرحلة التعليمية ونوع اللغة، ودرجة الوعي ما وراء المعرفي بإستراتيجيات القراءة وغيرها.

1/30/2024

14. المراجع

- أبو غزال، معاوية محمود وعلاونة، شفيق فلاح. (2010). العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد: دراسة تطورية. **مجلة جامعة دمشق**، 26(4)، 285-317.
- جابر، عبد الحميد. (1986). **الشخصية: البناء، الدينميات، النمو، طرق البحث، التقويم**. القاهرة: دار النهضة العربية.
- رضوان، سامر. (1997). توقعات الكفاءة الذاتية البناء النظري والقياس، **مجلة شؤون اجتماعية**، الشارقة، السنة 14(55)، 25-51.
- زايد، فهد خليل. (2007). **أساسيات منهجية البحث في العلوم الإنسانية** (ط.1). عمان: دار النفائس للنشر والتوزيع.
- الزق، أحمد. (2009). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 10(2)، 38-58.
- الشعراوي، علاء. (2000). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، (44)، ٢٨٧-٣٢٥.
- العلوان، أحمد والتل، شادية. (2010). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي. **مجلة جامعة دمشق**، 26(3)، 367- 404.
- العلوان، أحمد والمحاسنه، رنده. (2011). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام إستراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 7(4)،399-418.
- العليمات، حمود محمد مرشد. (2007). **أثر إستراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، عمان، الأردن: كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- فهمي، محمد شامل بهاء الدين. (2005). الإحصاء بلا معاناة: **المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج SPSS**. الرياض: معهد الإدارة العامة.
- المساعيد، أصلان صبح. (2011). التفكير العلمي عند طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية**، 19(1)، 679-707.

1/30/2024

- Andrew, J. P. (2002). *Teaching comprehension skills.* Retrieved , 12/09/2011, from: http://imet.csus.edu/imet9/portfolio/dougherty_rebecca/Final_Project281/281/documents/johnson.pdf
- Bandura, A.
  - A- (1977). Self–efficacy: Toward a unifying theory of behavioral Change, *Psychological Review*, *84*(2), 191-215.
  - B- (1977). *Social learning theory.* New York: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
  - C- (1982). Self-efficacy mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, *37*(2), 122-147.
  - D- (1988). Self- efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research* , *1*(2), 77-98.
  - E- (1997). Self- efficacy: *The exercise of control.* New York: Freeman.
- Barnes, M. (2010). *The Influences of self-efficacy on reading achievement of General Educational Development (GED) and High School Graduated Enrolled in developmental reading skills courses in an Urban Community College System.* Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University, U.S.A.
- Elliot, S., Kratochwill, T., & Travers, J. (2000). *Educational psychology* (3rd ed.). New York: McGraw Hill Companies, Inc.
- Henk, W. A., & Melinck, S. A. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher, 48*(6), 470-482.
- Li, Y., & Wang**, C**.(2010). An empirical study of reading self-efficacy and the use of reading strategies in the Chinese EFL Context. *Asian EFL Journal, 12*(2),144-162.
- McCrudden, M.T., Perkins, P.G., & Putney, L.G. (2005). Self-efficacy and interest in the use of reading strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(2), 119-131.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C.
  - A- (2006). A *reevaluation* of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals,* 39(2), 273-292.

1/30/2024

B- (*September*, 2007). Self-efficacy of College Intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417-442.

- Naseri, M. (April, 2012). The relationship between reading self-efficacy beliefs, reading strategy use and reading comprehension level of Iranian EFL learners. *World Journal of Education*, *2*(2), 64-75.
- Nevill, M. (2008). The impact of reading self-efficacy and the regulation of cognition on the reading achievement of an Intermediate Elementary sample. *Unpublished doctoral dissertation*, Indiana University.
- Nicholas, O. S., Ndim, E. C., Grace, N. E. (March, 2012). Student's self-efficacy beliefs and their reading comprehension performance: A Nigerian perspective. *British Journal of Arts & Social Sciences*, 4(3), 75-83.
- Pajares, F. (2005). Overview of social cognitive theory and self-efficacy. *Educational and Psychological Measurement*, *68*(3), 443-463.
- Rousta, S. N., & Mirsaeed, S. G. (November, 2012). The effect of teaching metacognitive reading strategies on reading self-efficacy of Iranian Intermediate EFL students. *Journal of Academic and Applied Studies*, *2*(11), 10-20.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influencing of modeling, goal Setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, *19*, 159-172.
- Vellutino, F.R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. In Sweet, A. P. & Snow, C. E. (Eds.). *Rethinking reading comprehension.* London: The Guilford Press.
- Wang, J.J. (2011). *A study of English self-efficacy and English reading proficiency of Taiwanese Junior High School students*. Unpublished master's thesis, Ming Chuan University, Taiwan.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Wiltgen, A. (2011). *Adolescents' reading and motivation*. Unpublished Master Thesis, Nebraska University, USA.
- Zare, M., & Mobarakeh, S. D. (2011). The relationship between self-efficacy and use of reading strategies: the case of Iranian Senior High School students. *Studies in Literature and Language*, *3*(3), 98-105.

1/30/2024

- Zimmerman, B., & Bandura, A., and Martinez-pons, M. (1992). Self- Motivation for Academic Attainment: The role of Self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663-676.
- Zimmerman, B., & Cleary, T (2006). Adolescents' development of personal agency. In Pajares, F.and Urdan, T.(Eds), *Self –Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Zimmerman, B.J. (1997). Self-Efficacy and Educational Development. In Bandura, A., *Self- Efficacy in Changing Societies* (pp.202-231). USA: Cambridge University Press.

ملاحق الدراسة

الملحق (1) مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة:

تمثل قائمة العبارات أدناه مجموعة من المعلومات حول القراءة. وأمام كل عبارة من هذه العبارات خمس درجات من خيارات الإجابة (1، 2، 3، 4، 5)، وتعني كل درجة منها ما يلي:

- الدرجة **(1)**: "**غيرمو افق أبداً**"
- الدرجة **(2)**: "**مو افق**"
- الدرجة **(3)**: "**متردد**"
- الدرجة **(4)**: "**مو افق**"
- الدرجة **(5)**: "**مو افق جداً**"

لذلك اقرأ كل عبارة منها بدقة وتأنٍّ، ثم ضع دائرة حول الدرجة التي تمثل درجة موافقتك أو رفضك. علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى غير صحيحة، وإنما هي صحيحة طالما إنها تمثل وجهة نظرك.

شاكرا لك تعاونك

الباحث

البيانات:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

البعد	الرقم	البند	غير موافق أبدا	غير موافق	متردد	موافق	موافق جدا
-	1	أعتقد بأنني قارئ جيد	1	2	3	4	5
SF	2	أستطيع أن أقول: إن أستاذي يحب أن يستمع إلي وأنا أقرأ	1	2	3	4	5
SF	3	يعتقد أستاذي أن قراءتي جيدة	1	2	3	4	5
OC	4	أقرأ بسرعة أكبر من زملائي	1	2	3	4	5
PS	5	أحب أن أقرأ بصوت عالٍ	1	2	3	4	5
OC	6	عندما أقرأ، أستطيع تعرّف معاني الكلمات أفضل من زملائي	1	2	3	4	5
SF	7	يحب زملائي في الصف الاستماع إليّ وأنا أقرأ	1	2	3	4	5
PS	8	أشعر بارتياح داخلي عندما أقرأ	1	2	3	4	5
SF	9	يعتقد زملائي في الصف أن قراءتي جميلة	1	2	3	4	5
PR	10	عندما أقرأ، لا أجد صعوبة كما كنت من ذي قبل	1	2	3	4	5
OC	11	يبدو لي أني أعرف كلمات أكثر من زملائي	1	2	3	4	5
SF	12	يعتقد أفراد أسرتي أني قارئ جيّد	1	2	3	4	5
PR	13	أشعر بحالة جيدة في أثناء القراءة	1	2	3	4	5
OC	14	أفهم ما أقرؤه أفضل من زملائي	1	2	3	4	5
PR	15	عندما أقرأ أحتاج إلى مساعدة أقل من ذي قبل	1	2	3	4	5
PS	16	تشعرني القراءة بالسعادة الداخلية	1	2	3	4	5
SF	17	يعتقد أستاذي أني قارئ جيد	1	2	3	4	5
PR	18	القراءة سهلة بالنسبة لي أكثر من ذي قبل	1	2	3	4	5
PR	19	أقرأ على نحو أسرع من ذي قبل	1	2	3	4	5
OC	20	أقرأ على نحو أفضل من زملائي في الصف	1	2	3	4	5
PS	21	أشعر بالطمأنينة عندما أقرأ	1	2	3	4	5
OC	22	أقرأ أكثر من زملائي	1	2	3	4	5
PR	23	أفهم ما أقرؤه أفضل من ذي قبل	1	2	3	4	5
PR	24	أتعرف معاني الكلمات عندما أقرأ أفضل من ذي قبل	1	2	3	4	5

البعد	الرقم	البند	غير موافق أبدا	غير موافق	متردد	موافق	موافق جدا
PS	25	أشعر بالراحة عندما أقرأ	1	2	3	4	5
PS	26	أعتقد أن القراءة مريحة	1	2	3	4	5
PR	27	أقرأ الآن أفضل من ذي قبل	1	2	3	4	5
PR	28	عندما أقرأ، أتعرف كلمات أكثر من ذي قبل	1	2	3	4	5
PS	29	القراءة تشعرني بأني في حالة جيدة	1	2	3	4	5
SF	30	يعتقد زملائي أني قارئ جيد	1	2	3	4	5
SF	31	يعتقد أفراد أسرتي أن قراءتي جميلة جداً	1	2	3	4	5
PS	32	أتمتع بالقراءة	1	2	3	4	5
SF	33	يحب أفراد أسرتي الاستماع إلي وأنا أقرأ	1	2	3	4	5

الملحق (2) اختبار الاستيعاب التفسيري

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة:

أمامك نصّان أدبيّان نثريان: أولهما للدكتور مازن مبارك، وثانيهما للدكتور محمد سعيد الحفّار، وهما مقسمان إلى مجموعة من الفقرات. اقرأ كل نص منهما على حدة قراءة متأنية وفاحصة، ثم أجب عن الأسئلة المتعلقة به، بوضع إشارة (☑) أمام الإجابة الصحيحة من خلال فهمك النصَّ.

شاكرا لك تعاونك

الباحث

النص الأول

اقرأ النص ثم أجب:

(1)

إنَّ النّظامَ اللُّغويَّ من شأنِهِ أنْ يفرِضَ على أبناءِ اللُّغةِ الواحدةِ سلوكاً متشابهاً أو مُتقارباً؛ لأنَّهُ مُنبَعثٌ عمّا قامَ في نفوسِهِمْ مِنْ تشابهٍ أو تقاربٍ في القِيَمِ والمفاهيمِ الّتي عَبَّرَتْ عنها لغتُهُمْ. وإذا كانَتِ الثَّقافةُ أساساً من أُسُسِ الوحدةِ، ومَظهراً من مظاهرِ الأمّةِ، فإنَّ اللُّغةَ هي النّظامُ الشّاملُ لتلك الثّقافةِ، والمَظْهَرُ اللُّغويُّ لها. ولن تقومَ للأمّةِ قائمةٌ إذا لم تَقُمْ على وحدةٍ ثقافيّةٍ عِمادُها اللُّغةُ. وإنّنا عنْ طريقِ لغتِنا ومن خلالِ ألفاظِها نُدركُ ونتصوَّرُ، وهي وسيلتُنا إلى الرؤيةِ الواضحةِ والتّصوُّرِ السّليمِ. إنّ تاريخَ أمّتِنا اللُّغويَّ

1/30/2024

يشهدُ أنَّ العربيّةَ كانَتْ مرآةَ المسيرةِ الفكريَّةِ الّتي وحَّدَتْ أنماطَ التّفكيرِ وقادَتْها نحوَ وحدةِ الأهدافِ. كما يَشْهدُ بتأثيرِ اللُّغةِ في ترسيخِ الشّعورِ بالانتماءِ إلى الأُمّةِ الواحدةِ.

إنَّنا عن طريقِ اللُّغةِ نحدّدُ مفاهيمَنا، وفي إطارِها تدورُ أفكارُنا ومُدركاتُنا، ونحنُ مِنْ خلالِ عمليّةِ التّحديدِ والإدراكِ نصلُ إلى التّفاهُمِ مع مَنْ نعايشُهم وإلى إدراكِ ما حولَنا من أفرادٍ ومجتمعٍ وكونٍ. فوحدةُ اللُّغةِ عاملٌ من أهمّ عواملِ وحدةِ الأمّةِ، ولا أحدَ يستطيع أن يُنكِر أنَّ الوحدةَ اللغويَّةَ للعرَبِ كانت أقوى من وحداتِهم السّياسيّةِ، فلقد عرفَ تاريخُنا عصوراً تَفكَّكَتْ فيها الوحداتُ السّياسيَّةُ، وقامَتْ في أحضانِ الدَّولةِ الواحدةِ دولٌ، وانقسمَتِ الدَّولةُ إلى كِياناتٍ سياسيَّةٍ، لكلٍّ منها اسمٌ وحاكمٌ ونظامٌ: عبّاسيٌّ في بغدادَ، حمْدانيٌّ في الموصلِ وحلبَ، إخشيديٌّ، ثُمَّ فاطميٌّ في مصرَ، أُمويٌّ في الأندلسِ، وبَقِيَتِ اللُّغة مُتعاليةً، غالبةً تجمعُ الشُّعوبَ، وتتجاوزُ الحدودَ.

(2)

لقد كانَ لِلّسانِ في أمّتِنا حُرْمَتُهُ، وكانَ اللّحْنُ عَيباً اجتماعيّاً يقدّمُ ويؤخّرُ، ونحنُ اليومَ لا يبالي مثقّفونا أنْ ينثروا اللّحنَ من أفواهِهِمْ يميناً وشِمالاً، ولا يُبالي خُطباؤنا أنْ يَهزُّوا المنابرَ بفضائحِ ألسنَتِهِمْ. لو أنصفَ المسؤولون في الدولة لمنعوا أنْ يُنْشَرَ إعلانٌ لم يمرَّ على التّدقيقِ اللُّغويّ وباللّفظِ الدّارجِ وبالتّركيبِ العامّيّ، وبكلّ ما يسيءُ إلى اللُّغة، وينشرُ الخطأَ والجهلَ بينَ أبنائِنا وبينَ القرّاءِ. إنَّنا في حاجةٍ إلى وعيٍ لُغويٍّ، أوّلُ خُطاهُ وعيٌ بكرامةِ اللُّغةِ وأنَّها رمزٌ لكرامةِ الأمّةِ.

(3)

ومهما يكنْ من أمرٍ، فليسَ الّذي ذكرْتُهُ بداعٍ إلى اليأسِ أو القنوطِ، فلقد مرَّتِ الأمّةُ، ومرَّتِ اللُّغةُ بعصورِ تمزُّقٍ وأوقاتِ ضعفٍ، حتّى إذا ظنَّ أعداؤُها أنَّها ماتتْ أو كادتْ، انتفضَتْ، واهتزَّتْ، وعادَتْ إلى الحياةِ من جديدٍ. والعربيّةُ باقيةٌ ما بقيَ العربُ وما بقيَ القرآنُ الكريمُ، على أنْ ندركَ أنَّه ليس بالتّعصُّبِ وحدَهُ ولا بالحُبِّ وحدَهُ تحيا اللُّغةُ، وأنَّها في حاجةٍ إلى مَنْ يحفظُها ويرعاها. ثُمَّ إنَّ العربيّةَ باقيةٌ لِما تتَّصفُ به من الصّفاتِ والخصائصِ الّتي يعرفُها المُختصُّون، ويثقون كلَّ الثّقةِ أنَّها هي في اللُّغاتِ خصائصُ الحياةِ والنّماءِ والتّطوُّرِ والخلودِ، وبالعربيّةِ تتجلّى وحدةُ العربِ. وفي إحياءِ العامّيّاتِ القطريّةِ إحياءٌ للعصبيّاتِ الضيّقةِ، وطعنٌ في الوعي القوميّ. وفي الاعتزازِ بالعربيّةِ اليومَ استعلاءٌ على التّخلُّفِ، وأَنَفَةٌ من التّبعيّةِ.

(4)

رعايةُ العربيّةِ واجبُ الحاكمِ والعالِمِ واللُّغويّ والأديبِ، فالحاكمُ يرعاها في الإعلامِ والتّربيةِ والتّعليمِ، يرعاها بحمايتِها من المُزاحمةِ كما يرعى مواطنيهِ من مُزاحمةِ الأجنبيّ، ويصونُها من الاضمحلالِ كما يصونُ أرضَ الوطنِ من الضّياعِ. والعالِمُ يرعاها باستخدامِها وإحيائِها، فعلى يديهِ تظهرُ قدرتُها على استيعابِ التّعبيرِ العلميّ واللُّغويُّ يرعاها بخدمتِها، وتذليلِ الطّريقِ إليها .والأديبُ هو الّذي يجدّدُ شبابَها، ويجلوها صبيَّةً تزهو على كلّ عروس، ويمنحُها من عاطفتِهِ حرارةً فيضوعُ شذاها بَخورًا، هل شَمَمْتَ

1/30/2024

العِطْرَ؟ ويصوغُها بياناً، هل عَرَفْتَ السِّحْرَ؟ ويتركُها على لسانِكِ نغماً، هل سَمِعْتَ الوَتَرَ؟ وهي بعدُ، إنْ رعَوْها رَعَتْهُمْ، وإن أضاعوها أضاعَتْهُمْ.

الأسئلة

1) العلاقة بين اللغة والقومية هي علاقة:

□ تطابق.

□ تناظر.

■ ترابط.

□ تضاد.

2) العنوان المناسب للنص هو:

□ لغتنا العربية فخر انتمائنا لأمتنا.

□ لغتنا العربية مرآة أقطارنا.

□ لغتنا العربية رمز كياننا.

■ لغتنا العربية عنوان هوية أمتنا.

3) الغرض الأساس الذي قصده الكاتب من النص هو:

□ بيان أهمية اللغة العربية بالنسبة لوحدة الأمة الثقافية.

■ بيان أهمية اللغة العربية بوصفها رمزاً لهوية الأمة وكيانها.

□ بيان أهمية اللغة العربية بالنسبة لوحدة الأمة السياسية.

□ الدعوة إلى ضرورة الاعتزاز باللغة العربية.

4) **يستدل من احتفاظ الشعوب العربية بلغتها رغم تفكك وحدتها السياسية على أن:**

□ اللغة هي المسؤولة عن ترسيخ شعور انتماء الشعوب إلى أممها.

■ الوحدة اللغوية أقوى من الوحدة السياسية.

□ من أهم شروط الوحدة اللغوية للأمة هو وحدتها السياسية.

□ اللغة عامل من أهم عوامل وحدة الأمة السياسية.

5) اللغة التي استخدمها الباحث لعرض أفكاره في النص لغة:

□ تَنمّ عن شعورٍ بالأسى على ما آل إليه شأن الأمة العربية في لغتها.

□ تنطوي على موقف دفاعي ضدّ اتهامات خصوم اللغة العربية إياها بالتخلف والقصور.

■ اعتزاز وفخر باللغة العربية.

□ تحذير من تجهيل العرب بلغتهم.

6) الغرض الذي قصده الكاتب من الفقرة (3) من النص: "ومهما يكنْ من أمرٍ..."، هو:

□ الدعوة إلى الاعتزاز باللغة العربية.

□ التحذير من خطر إحياء العاميات القطرية.

□ دعوة الأمة إلى إحياء اللغة العربية بالتعصب لها.

■ بيان قوّة اللغة العربية ومقوّمات بقائها واستمرارها.

7) اللغة تفرض على أبنائها وحدةً وتقارباً سلوكياً، لأنها:

■ تُعبّر عن قيمٍ ومفاهيمَ فكرية وثقافية مشتركة نابعة من أنفسهم.

□ وسيلتُهم إلى الرؤية الواضحة والتصوّر السليم.

□ تُرسّخ الشعور بالانتماء إلى الأمّة الواحدة.

□ النظامُ الشامل لثقافة الأمّة.

8) **يؤدي إحياء العامّيّة في الأقطار العربية إلى:**

□ تسهيل عملية التواصل اللفظي بين أبناء الأمّة.

■ إحياء العصبيات الضيّقة في الأمّة.

□ الوعي القومي لدى أبناء الأمّة.

□ التحرّر من جمود اللغة الفصحى وقصورها عن مواكبة العصر.

النص الثاني

اقرأ النص ثم أجب:

(1)

لا يحدُث سوى مرَّةٍ واحدةٍ في كُلّ قَرنٍ أَنْ تستطيعَ إحدى القضايا الهامّةِ أنْ تفرِضَ نفسَها على مختلفِ العروقِ والطَّبَقاتِ .

فقد أصبحَتْ مُشكلَةُ البيئةِ التي نعيشُها واحدةً من أهمِّ هذه القضايا، كيفَ لا ؟! والإنسانُ يعيشُ في عالَمِنا بحشودٍ تزدادُ باستِمرارٍ،

1/30/2024

ويُمارِس ضغطًا مت ا زِيداً على البيئةِ. فحياتُنا كانَت أبداً كما ستكونُ على الدَّوامِ إنساناً وبيئةً، الإنسانُ يستثْمِرُ البيئةَ، والبيئةُ تعطي الإنسانَ مصادِرَ الحياةِ بقدْرِ ما يبذُلُهُ فيها من جَهْدٍ.

(2)

كانَتْ علاقَةُ الإنسانِ بالبيئةِ قائِمَةً على الخَوْفِ مِنَ المجهولِ، ومع تطوُّرِه إلى عصْرِ الفلسَفةِ بَدَأَ يتعمَّقُ في أسرارِ الكَوْنِ ومظاهرِ البيئةِ، فوَضَعَ لها من التَّفسيرِ والتأويلِ ما خفَّفَ وقْعَها عليهِ، وقامَتْ بعدها بينَ الإنسانِ والبيئةِ علاقةٌ من التَّعايُشِ ما لبِثَتْ أَنْ تحوَّلَتْ مرَّةً أخرى إلى عَداءٍ، ثمَّ أدرك الإنسانُ وحدةَ الكَوْنِ المُحيطِ بِه، واهْتدى إلى أسرارِ الطَّبيعةِ مِنْ حَوْلِهِ ووصلَ إلى عصرِ العلمِ والتِّقانةِ، كما اهتدى إلى ما في البيئةِ من تفاعُلاتٍ بيْنَ مادَّةٍ وطاقةٍ، وصارت مَهمَّةُ عَمَلِهِ أَنْ يوظِّفَ البيئةَ في خِدمَتِهِ ليُحقِّقَ لنفسِهِ دائماً المستوى الأفضلَ.

(3)

لكنَّ الإنسانَ أسرفَ على نفسِهِ إسرافاً أَفْسَدَ كلَّ شيءٍ، فأسرفَ في استغلالِ الطَّاقَةِ، حتَّى بدأتْ مصادِرُها تَشُحُّ بَيْنَ يديه، وأَسْرَف في الصِّناعَةِ حتَّى لوّثَت له الصِّناعَةُ النَّهرَ والبَحْرَ والهواءَ، وأسْرَفَ في التَّعامُلِ مع البيئَةِ الطبيعيَّةِ حتَّى كادَ يجرِّدُها من ميزاتِها، مُحقِّقاً مِنْ وراءِ ذلك إنجازاتٍ ضخمةً، ومَزيداً مِنَ الرَّفاهيةِ. ونتيجةً لتجاهُلِهِ العواقِبَ البعيدةَ لأعمالِهِ في البيئَةِ، ابتدأَ الإنسانُ المعاصِرُ اليومَ يدفَعُ الثَّمَنَ؛ فعلى سبيلِ المِثالِ تتسبَّبُ ملوِّثاتُ الهواءِ في مَوْتِ خمسين ألفِ شخصٍ سنويًّاً (أي تمثِّلُ هذه النِّسبةُ نحو اثنَيْنِ بالمئَةِ من النِّسبةِ الإجماليَّة للمسبِّباتِ الأخرى للموتِ) ومِنْ أكثَرِ العناصِرِ المُزعِجَةِ في هذا المجالِ الدّخانُ المُنْبَعِثُ من لفائفِ التَّبْغِ الذي يقتُلُ نحو ثلاثةِ ملايين شخصٍ سنوياً ومِنَ المُتوَقَّعِ أنْ تَزيدَ هذهِ النِّسبَةُ إلى عشَرَةِ ملايين شخصٍ سنويًّاً في أربعةِ الْعُقودِ القادِمةِ إذا استمرَّ وجودُ مِثْلِ هذه الظاهرةِ حقّاً. لقدِ انعزَلَ الإنسانُ عنِ البيئَةِ، ولَمْ يَعُدْ يشعُرُ أنَّهُ جزءٌ منها، بقَدَرِ ما صار يُحِسُّ أنَّهُ سيِّدُها، مِن هُنا اختلَّ التَّوازُنُ في البيئةِ.

ومَعَ اختِلالِ التَّوازُنِ خَضَعَ الإنسانُ لقانونٍ أقوى منهُ .فَقَدْ كانَ توازُنُ البيئَةِ يَنْسَحِبُ على ملَكاتِهِ العقليَّةِ والوجدانيَّةِ، فلمَّا اختَلَّ هذا التوازُنُ بدَأَ الاختِلالُ يمتَدُّ إلى هذهِ المَلَكاتِ فَفَقَدَ الإنسانُ اتِّزانَهُ العقليَّ واتِّزانَهُ الوجدانيَّ، وطغَتْ عليه مادِّيَةٌ مُسْرِفَةٌ جعلت حياتَهُ أَقْربَ إلى مسائلِ الحِسابِ، واختفى شعورُهُ بجَمالِ البيئَةِ وحنانِها، ونسيَ أنَّهُ كان في أحضانِها يوماً يعيشُ عيشةً بسيطةً طبيعيَّةً.

(4)

ولكنَّ هذا الإنسانَ قد صحا منْ غفوتِهِ مُؤخّرًا خَشْيةَ وصولِهِ إلى طريقٍ مسدودٍ، وابتدَأَ يُدرِكُ أنَّ إعادةَ التوازُنِ مَطلبٌ حَيَويٌّ لصالِحِ الحياةِ الإنسانيَّةِ كُلِّها. فالإنسانُ والبيئةُ الحياتيَّةُ، عنوانٌ يثيرُ شبكةً مُعقَّدةً مِنَ العناصِرِ المُتفاعلةِ فيما بينَها، والَّتي تحتويها الطبقةُ الرقيقةُ مِنَ الأرضِ كالماءِ والهواءِ الذي يحيطُ بكَوْكَبِنا، هذه الطبقةُ تنحصِرُ الحياةُ في داخلِها. والإنسانُ لم يبدأْ فهمَ

1/30/2024

المضمونِ العامّ لهذه التَّفاعُلاتِ المُتبادَلةِ إلاّ من وقتٍ قريبٍ، حينَما عَرَفَ العُلَماءُ أنَّهُ لم يَعُدْ مسموحاً لَهُمْ أنْ يضَعُوا على أعينهم نظَّاراتِ التَّخصُّصِ، أوْ أنْ يتجاهَلُوا البيئةَ الحياتيَّةَ منْ حولِهم، لكنْ عليهم فحصُ كُلِّ مشروعٍ، وكُلِّ جزءٍ مُقتَرَحٍ مِنَ البَحْثِ ودراستِهِ في ضَوءِ تأثيراتِهِ العِلميَّة.

آمنَ العُلماءُ بأنَّ الهدَفَ الإنسانيَّ الَّذي ينطوي عليهِ مفهومُ الاستِخدامِ الرَّشيدِ للبيئَةِ الحياتيَّةِ، هو تحقيقُ مستوىً رفيعٍ للمعيشةِ مُقْتَرِن بالاحتِفاظِ بأقصى حدٍّ منَ التَّنوُّعِ في الظُّروفِ البيئيَّةِ التي هيَ مِنْ صُنْعِ الإنسانِ، معَ حمايةِ الأنواعِ الحيوانيَّةِ والنباتيَّةِ، ووقايَةِ السُّلالاتِ الحيوانيَّةِ في العالَمِ. وقَبْلَ أَنْ يتحقَّقَ مِثْلُ هذا الهَدَفِ، يجبُ القِيامُ بقدْرٍ هائِلٍ منَ البَحثِ العِلميّ للتغلُّبِ على جهلِنا الحاليّ بأحوالِ البيئَةِ، وأن نَتزوَّدَ بالأدواتِ الأساسيَّةِ للتَّخطيطِ للمُستقبَلِ، عسى أنْ يكونَ في ذلك إرشادٌ للآخرينَ يهديهِم سواءَ السبيلِ في وقتٍ لا يزالُ علمُ البيئةِ في مراحلِ النشْأةِ الأولى لَمَّا يستوِ عودُهُ، ولمّا يصِلْ إلى دَرَجةِ العلمِ المستقلّ ذي المَعالِمِ الواضحَةِ.

(5)

أمَّا العِلاجُ فيجبُ أن يبدأَ منَ الإنسانِ نفسِهِ لأنّه العاملُ الأساسُ في الاستِفادةِ منَ البيئَةِ، كما أَنَّهُ السَّبَبُ المُباشَر في تلويثِها، وهوَ الَّذي يُعاني مِنْ مشكلاتِها آخرَ الأمْرِ. لذا لا بُدَّ مِن تبنّي النَّظافَةِ على كُلِّ الأَصْعِدةِ لأنَّها مِفتاحُ الوقايةِ من التلوُّثِ، مع فَرْضِ عُقوباتٍ رادعةٍ وصارمةٍ لِمَنْ يُخِلُّ بالبيئةِ، وإنْ كانَ داخلَ المنزِلِ، بعدَ بثِّ الوعيِ بَيْنَ المواطنينَ وشُعوبِ العالَمِ بعواقِبِ الإضرارِ بالبيئةِ الذي لا يظهَرُ إلاَّ على المدى البعيدِ، مستفيدينَ من الموارِدِ البشريَّةِ المُدَرَّبَةِ في مجالِ الحِفاظِ على البيئةِ، ولا بُدَّ كذلك من التَّنسيقِ بين الجهاتِ المُختلفةِ المسؤولةِ وبين الأفرادِ أيضاً، معَ توفيرِ الاعتِماداتِ الماليَّةِ التي تساعدُ على تنفيذِ أيَّةِ خطَّةٍ تتعلَّقُ بمجالِ البيئةِ. إنَّ التَّربيةَ البيئيَّةَ هي الحلُّ الأفضلُ لأنَّها ردُّ الفعلِ العمليُّ على التَّشويهِ البيئيّ، سواءٌ في المُجتمعاتِ الغنيَّةِ حَيْثُ ينشَأُ التَلوُّثُ عنِ التَّصنيعِ، أمْ في المجتمعاتِ الفقيرةِ حيثُ ينشأُ التلوُّثُ عنِ الفَقْرِ.

(6)

وهكذا فإنَّ مُشْكِلةَ البيئةِ صارَ يُنظَرُ إليها نظرةً تكامُليَّةً سلوكيَّةً شاملةً، وأصبَحتِ النظرةُ إلى الأرضِ على أنَّها مجتمَعٌ، هي الفِكرةُ الأساسيَّةُ في علم البيئَةِ، كما أنَّ حُبَّ الأرضِ واحترامَها هو امتدادٌ طبيعيٌّ للأخلاقِ الإنسانيَّةِ، وأنَّ البيئةَ هيَ القادرةُ على أن تُنبِتَ محصولاً ثقافيّاً وحضاريّاً خليقاً بالاحترام.

<u>الأسئلة:</u>

9) **إن أقدم علاقة نشأت بين الإنسان وبين بيئته كانت علاقة:**

□ صراع.

□ تعايش.

1/30/2024

■ خوف.

□ عداء.

10) الغرض الأساس الذي قصد إليه الكاتب من الفقرة (2) من النص: "كانَتْ علاقَةُ الإنسانِ .." هو:

□ بيان مظاهر سوء استغلال الإنسان للبيئة.

■ بيان عواقب اختلال التوازن البيئي على حياة الإنسان.

□ لفت النظر إلى تجاهل الإنسان للعواقب البعيدة لأعماله البيئية.

□ بيان خطر تلوّث الهواء على صحّة الإنسان.

11) يُستدلّ من قول الكاتب: "أمَّا العِلاجُ فيجبُ أن يبدأَ منَ الإنسانِ نفسِهِ لأنّه العاملُ الأساسُ في الاستِفادةِ منَ البيئَةِ، كما أَنَّهُ السَّبَبُ المُباشَر في تلويثِها، وهوَ الَّذي يُعاني مِنْ مشكلاتِها آخرَ الأمْرِ"، على أن:

□ الإنسانَ هو المسؤول عن تدهور البيئة.

□ لِتربيةِ الإنسانِ البيئيةِ الأولويةَ ضمن الحلول المقترحة لمشكلات البيئة.

□ المشكلةَ البيئيةَ مشكلةٌ إنسانية.

■ الإنسانَ هو سيّد الموقف في إعادة التّوازن إلى البيئة.

12) العنوان المناسب للنص هو:

□ علاقة الإنسان بالبيئة.

□ المشكلة البيئية وكيفية علاجها.

■ الإنسان ومشكلات البيئة.

□ التوازن البيئي وحياة الإنسان.

13) وفق الكاتب، مرّت علاقة الإنسان بالبيئة من القدم حتى العصر الحالي بالمراحل المتوالية الآتية:

□ تعايشٌ، فخوف، فمحاولة اكتشاف، فعداء، فتوظيف.

■ خوفٌ، فمحاولة اكتشاف، فتعايش، فعداء، فتوظيف.

□ خوفٌ، فتعايش، فمحاولة اكتشاف، فعداء، فتوظيف.

□ خوفٌ، فعداء، فمحاولة اكتشاف، فتعايش، فتوظيف.

14) من أسباب طغيان الشعور المادي في حياة الإنسان كما يعرضه الكاتب في الفقرة (3) من النص:

□ صراعُه مع البيئة.

1/30/2024

□ سوءُ استغلاله لموارد البيئة.

■ فقدانُه الاتّزان العقلي والوجداني النّاجم عن اختلال التّوازن البيئي.

□ اختفاءُ شعوره بجمال البيئة.

15) يُستدلُّ ممّا طرحه الكاتب في النص على أنّ:

■ الحركةَ الصّناعية أثّرت سلبيّاً في الأزمة البيئية.

□ على الإنسانِ أن يسعى نحو مزيدٍ من الرّفاهيّة.

□ الصراعَ بين الإنسان والبيئة صراعٌ أبديٌّ.

□ مصدرَ الحركة الصناعية هو البيئة الطبيعيّة.