"نحو أداة علمية لتقدير مفهوم الذات القرائى لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى".

إعداد

د. نرمين محمود أحمد عبد العال

مدرس بقسم الموهبة والعزف

كلية التربية الخاصة – جامعة للعلوم والتكنولوجيا

مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور .

المجلد السابع – العدد الثالث– لسنة ٢٠١٥

Doi: 10.12816/0038085

"نحو أداة علمية لتقدير مفهوم الذات القرائى لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى".

د. نرمين محمود أحمد

ملخص

هدف البحث الحالى إلى تقنين وتعريب أداة لقياس أحد المكونات الفرعية لمفهوم الذات الأكاديمى وهو مفهوم الذات القرائى بأبعاده الثلاثة(الاتجاه نحو القراءة– الصعوبة فى القراءة– الكفاءة فى القراءة).اعتمد البحث الحالى على عينة قوامها(٩٠٥) تلميذاً وتلميذة من الصف الاول إلى الرابع بالحلقة الاولى من التعليم الأساسى، استعانت الباحثة بعدد (٦٢) معلم ومعلمة قاموا بتطبيق الأداة فى عدد (٦٥) مدرسة(تجريبية– حكومية– خاص – أزهرى).توصلت نتائج البحث الحالى إلى أنه يمكن الإعتماد على مقياس مفهوم الذات القرائى كأداة فرز سريعة ودقيقة للتلاميذ الذين يحتاجون خطط علاجية فردية او جماعية بالمدارس المختلفة للدولة.

Abstract

Current research aimed at Arabization and Legalization a sub-component of Academic Self –Concept which is Reading Self-Concept(RSC)with its three components(Attitude- difficulty- competence).Accordingly it based on a sample of (905)pupils from grade one to four located in(65) of different types of learning services(national- experimental- private and azharian)in first basic stage schools, by(62) teachers. As a result (RSC) is a quick and accurate scale that can help pupils who are in need to group or even individual reading recovery programs in such different schools.

Doi: 10.12816/0038085

مقدمة:

تتطلب عملية القراءة فى المرحلة الابتدائية أن يكون الطفل مستعداً ولديه دافعاً للقراءة فى حال توافر الظروف المواتية لذلك، كما تشير نتائج البحوث إلى أن هناك جوانب نمائية تؤثر فى الاستعداد نحو القراءة منها النضج العقلى والجسمى ونمو الشخصية وهى عوامل رئيسة مؤثرة فى وجود حافز للطفل نحو القراءة، وتجدر الإشارة إلى أن هناك فروقاً واضحة فى مدى استعداد الطفل للقراءة وفقاً لمبدأ الفروق الفردية.

- **مفهوم الذات القرائى :**

- **ماهية القراءة :**

تعد القراءة الصحيحة مطلباً مهماً للفهم السريع ونمو التحصيل ليس فى مجال اللغة فحسب، ولكن فى مجالات العلوم المختلفة التى يتم قراءتها؛ فالتلميذ المتمكن من اللغة يتمكن من القراءة بسرعة، ويساعده ذلك على الإلمام بما يقرأ؛ ولأن التعلم يعتمد بدرجة كبيرة على القدرة القرائية، فإن الصعوبات فى هذا المجال يمكن أن تكون ذات تأثير سلبى على شخصية التلميذ. إذ أن القراءة هى المفتاح الذى يدخل بواسطته التلميذ إلى مجالات العلوم المختلفة، وربما أدى الجهل بالقراءة أو الضعف فيها إلى فشل فى تلقى العلوم. (سميح أبو مغلي، ١٩٩٧ :١٦).

ويعرف هاريس وسيباى Harris & Sipay القراءة بأنها " تقديم المعنى الكامل للغة المكتوبة" أما أندرسون Anderson فيرى أنها "عمليات تركيب المعنى من النص المكتوب". ويعرف برفيت Perfeete القراءة بأنها "مرشد للتفكير عن طريق المواد المطبوعة " أما جودمان Goodman فيرى أنها "امتداد طبيعى لعمليات اللغة، مع القدرة على استخدام رصيد الخبرات والتعلم مع الآخرين للعمل مع اللغة المكتوبة. (Manzo & Manzo, 1995 : 10) فى (خلف الديب،٢٠٠٣: ٢٨)

أهمية القراءة :

* تعد القراءة نافذة كبرى يتعرف من خلالها الفرد على ثقافة أمته، وكذا ثقافة الأمم الأخرى.
* تعتبر القراءة مؤشر على تقدم الأمم والأفراد، فالمجتمع المتقدم مجتمع قارئ والإنسان المتميز إنسان قارئ، فهى تمنح الفرد الثقافة والمعرفة والعلم. (على إسماعيل، ١٩٩٨ : ١٧٧)
* تساعد القراءة على التكوين الثقافى للفرد (القراءة التخصصية)، فهى تساعده على بناء خلفية صلبة فى مجال تخصصه. (محمد صالح الشنطى، ١٩٩١: ١٢٧)
* تساعد على النمو اللغوى للتلميذ فبعض خواص النمو أوثق ارتباطاً بالقدرة على القراءة من غيرها من النواحي . (فتحي يونس، ١٩٩٦ : ٣٨٠)
* تعد القراءة من أهم أنشطة التحصيل الدراسى فى المواد الدراسية المختلفة فالتعثر فيها يؤدى إلى التأخر فى مختلف المواد الدراسية الأخرى. (كاريمان بدير،٢٠٠١ : ١٥١)
* تساعد الفرد فى حل مشكلاته لأنها من أدوات الفهم، وتكوين وجهة نظر إزاء المقروء.

وتعلم مهارة القراءة يعتمد على النضج العقلى والجسمى، ومدى سهولة المهارة أو صعوبتها لدى المتعلم، وما تحققه من وظيفة اجتماعية أو أهداف خاصة أو عامة له، ويتدرج نمو مهارة القراءة من البسيط إلى المعقد مع ازدياد انتقاله من صف دراسى إلى آخر، ومع نموه العقلى واحتكاكه بالخبرات المتتابعة للدراسة. (فهيم مصطفى، ١٩٩٨ :٨٩)

- **<u>مكونات عملية القراءة</u>** :

يمكن تقسيم مهارات القراءة إلى مكونين هما **(التعرف على الكلمة– الفهم القرائى)** والمكونان يشكلان أهم محاور عملية **(تقويم وتشخيص وعلاج مهارات القراءة)**، وعملية القراءة تقوم على المكونين معاً، وعليه فالذى يقرأ الكلمات فى النص المقروء دون أن يفهم معنى ما يقرأ فإنه فى الحقيقة لا يقرأ. ثم إن التعرف على الكلمة، والفهم القرائى عمليتان متكاملتان فبينما يتم التركيز على التعرف

على الكلمات فى المراحل الأولى لتعليم القراءة، يتم التركيز على الفهم القرائى ومعانى النصوص خلال المراحل التالية لتعليم القراءة، وفيما يلي عرض لتلك المكونات :-

أ- التعرف على الكلمات

تمثل القدرة على التعرف على الكلمات إحدى المهارات البالغة الأهمية لقراءة المادة المطبوعة، وتعنى قدرة التلميذ على التعرف على الكلمات، وتعلم الأساليب التى من خلالها تصبح الكلمات المجهولة والغامضة معروفة ومقروءة عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة والحروف، وتزاوج الحروف والكلمات مع الأصوات.

والطلاقة فى هذه المهارة تمكن القارئ من التركيز على معني النص موضوع القراءة، وبغير الفاعلية الكافية لهذه المهارة تقل كفاءة وفاعلية المهارات المعرفية العليا الأخرى. والقراء الذين يبذلون جهداً كبيراً فى التعرف على الكلمات تكون قدرتهم ضعيفة على تجهيز ومعالجة، واستخلاص المعاني من النصوص المقروءة. (Chall, J. S., 1991:47)

ب- الفهم القرائى

الهدف من القراءة هو الفهم ، وتسعى جميع طرق تدريس القراءة إلى تنمية الفهم القرائى، وبينما يبدو من الممكن علاج صعوبات القراءة المتعلقة بالتعرف على الكلمات وتذكرها، فإن المشكلة الأكثر تعقيداً هي الصعوبة المتعلقة بالفهم القرائى. ويُعد الفهم القرائى من أكثر الصعوبات تأثيراً على ذوى صعوبات التعلم، كما أنها أقلها قابلية للعلاج، فالتلاميذ الذين يتم تدريبهم على مهارات التعرف على الكلمة وتذكرها، لا يحرزون تقدماً ملموساً أو دالاً على مقاييس الفهم القرائى ، وتظل حاجتهم شديدة إلى تعلم الاستراتيجيات التى تساعدهم على الفهم القرائى . (Richek, et al. 1996:118)

٤ – مراحل تعلم القراءة :

هناك ثلاثة مراحل لتعلم القراءة هى :

أ– المرحلة العشوائية :

وفيها يبدأ اهتمام التلميذ بتعلم القراءة من خلال تأمل الصور والرسومات الموجودة فى الصحف والمجلات والكتب التى يقلبها، وقد يسأل الكبار عما تدل عليه وهو خلال ذلك يقوم برؤية عشوائية غير منظمة للجمل والكلمات والحروف .

ب– مرحلة التمييز :

وفيها يقوم التلميذ بتمييز الجمل والكلمات والحروف ومعرفة أشكالها المتباينة مستعيناً بالمثيرين السمعي والبصري بمساعدة المعلم.

ج– مرحلة التكامل :

وفيها يتمكن التلميذ من إعادة قراءة الفقرة ككل ، ومعرفة مضمونها بعد إلمامه بأجزائها فى المرحلة السابقة. (كيرك وكالفانت– ت : زيدان السرطاوي : ١٩٨٨) وهناك مهارات فرعية ينبغي على المعلم أن يركز جهده على تنميتها وتطويرها لدى التلميذ، ومن تلك المهارات :

- **التمييز بين الكلمات:** التمييز بين صور الكلمات عنصر أساسى فى القراءة الجيدة، ويبدأ ذلك بالتمييز بين الحروف المتشابهة وأشكالها، وتكوين حصيلة من الكلمات يستطيع أن يتعرف عليها بمجرد النظر إليها، وحينما يقرأ كلمة غير مألوفة يستطيع أن يخمنها دون أن يلجأ إلى المعلم.
- **حركة العينين** : فالتلميذ الذى يقرأ قراءة سليمة لا ينظر إلى كل حرف من حروف الكلمة على حدة فى أثناء القراءة، وإنما يرى كلمة أو كلمتين فى كل وقفة، وكلما ازداد عدد الكلمات التى يراها التلميذ فى كل وقفة قل عدد الوقفات التى يقفها، ويزداد فهمه القرائى، وقد تتحرك العينان حركة خلفية لكى تلقى نظرة ثانية على كلمة أو أكثر لم تكن واضحة فى النظرة

الأولى، أو لتصحيح أخطاء قرائية. وقد تكون حركة العين حركة أمامية لالتقاط الكلمات التى سيقرؤها.

- **القدرة على الفهم والاستيعاب:** حيث يجب أن يتعرف التلميذ على الكلمات والتراكيب المقروءة، ولا يكتفى المعلم بتدريب التلميذ للتعرف على صور الكلمات وأشكالها فقط ، بل يجب أن يكون التلميذ مدركاً لمعانى الكلمات قبل أن تقدم له فى مادة يقرؤها.
- **قراءة وحدات فكرية مستقلة:** والمقصود بالوحدات الفكرية المستقلة هى: مجموعة الكلمات التى تُكون أو تؤلف فكرة مستقلة بذاتها، وقراءة تلك الوحدات تعمل على سرعة القراءة، وفهم واستيعاب ما يقرأ بالربط بين الجمل فى موضوع ما.(فهيم مصطفى، ١٩٩٨: ٩٧)
- **السرعة فى القراءة** : سرعة القراءة من المهارات المطلوبة والضرورية فى عصر تفجر المعرفة والثورة التكنولوجية، وتقاس سرعة القراءة بمعرفة مقدار الزمن بالثواني الذى يستغرقه الفرد فى قراءة النص، مع تذكر واستيعاب أهم الأفكار والمعاني المتضمنة به. ويشير (حمدان نصر، ١٩٩٢: ١٠١) إلى أنه على الرغم من البحوث العديدة التى تقوى نظرية ثبات معدل السرعة فى أثناء القراءة ،فإن بعض المربين مازالوا يرون أن الفكرة القائلة بأن سرعة القراءة تميل إلى الثبات هو مضاد ومعاكس تماماً للتفكير التقليدى فى استخدام القراءة، وهو أن القارئ فى مرحلة معينة من النضج القرائى، يميل إلى أن يكون قارئاً مرناً فى إحساسه بضرورة تغيير سرعته للقراءة، فى ضوء صعوبة المادة، ووفق الغرض منها، والزمن المتاح لقراءة الموضوع المنوط به قراءته.

٥– طرق تعلم القراءة :

تباينت رؤى كل من علماء النفس وعلماء اللغة حول الأسس التى يقوم عليها التعلم الفعال للقراءة إلا أن هذه الرؤى على تباينها قد اتفقت على أن هناك مدخلين لتعلم القراءة.

هذان المدخلان هما : الطريقة الكلية والطريقة الجزئية .

أ– الطريقة الكلية :

للطريقة الكلية أثر كبير فى تعلم القراءة لا تدانيها فيه أية طريقة أخرى، فأغلب المدرسين على اختلاف أساليبهم التدريسية يُجمعون على فاعلية الطريقة الكلية فى تعلم مهارات اللغة بوجه عام، والقراءة بوجه خاص، وقد أجريت دراسة حديثة على المدرسين الفائقين والمتميزين توصلت إلى أن ٨٠% من مدرسى التربية الخاصة يعتبرون أنفسهم كليين.(Pressley & Rankin ,1994:130)

والطريقة الكلية تمثل فلسفة لتعليم القراءة من خلال التأكيد على تكامل الصيغ اللغوية(اللغة الشفوية – القراءة – الكتابة) ومن خصائص الطريقة الكلية فى تعلم اللغة ما يأتى:

١– تقوم كلية حول المتعلمين (حاجاتهم – ميولهم) فالتعلم الكلي للغة يتم فى مواقف كلية.

٢– تشجع على احترام وتقدير اللغة من جانب كل من المعلم والمتعلم.

٣– يمكن من خلالها استخدام كافة الصيغ اللغوية (اللغة الشفوية – القراءة – الكتابة).

٤– تؤكد الطريقة الكلية على معني الموضوع لا على اللغة نفسها من خلال مواقف وأحداث حقيقية مستمدة من الواقع الحياتي. (Goodman, k., s,1990: 302- 311)

ب– الطريقة الجزئية (التحليلية) :

تمثل الطريقة الجزئية المنظور الثانى لتعلم القراءة، والتى تؤكد على تدريس وتعليم مهارات القراءة من خلال الأسلوب التحليلى، وفى هذه الطريقة

Doi: 10.12816/0038085

الجزئية يتم التركيز على تعلم أصوات الحروف ورموزها، والمطابقة بين شكل الحرف وصوته والمقاطع المكونة للكلمات.

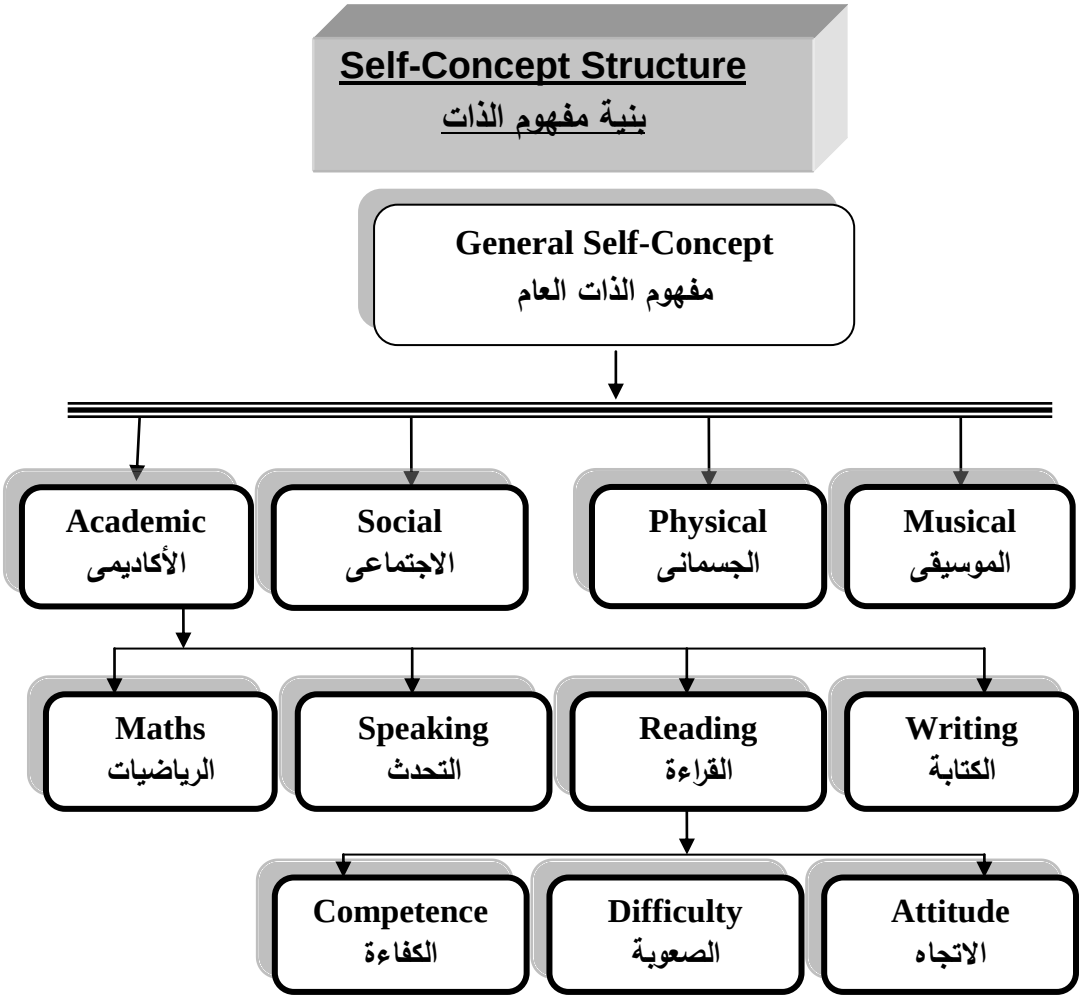
وتشير بعض الدراسات أن تعليم القراءة المبكر المعتمد على تعليم أسماء الحروف الأبجدية وأصواتها ذو أهمية كبيرة، لأنه يساعد على تحقيق نتائج عالية فى التحصيل ، وييسر عملية التدريس، وذلك لأنه يجعل تحديد الكلمة والتعرف عليها عملية آلية وليست شعورية تتطلب بذل الجهد .(Back,I.L.,&juel,c.,1995:21-25)

والجمع بين الطريقتين الكلية والجزئية هو الحل الأمثل فى تعليم القراءة تمشياً مع الثابت بحثياً فى هذا المجال، وهو أنه لا توجد طريقة مثلى للتعليم، وإنما هناك طريقة أكثر مناسبة من طريقة أخرى.

ويشير (Torgesen,1992:19) إلى أن ما يقرب من (٢٠: ٢٥%) من تلاميذ المدارس العادية فى المجتمعات الغربية يواجهون صعوبات تعلم متنوعة من بينها صعوبات التعلم القرائية، وأن هؤلاء التلاميذ يعدون من ذوى الاحتياجات التعليمية الخاصة، كما أن كثيراً من أخطاء التلاميذ قد ترجع إلى عدم قدرتهم على فهم ما يقرءون أو إلى خطئهم فى الفهم أو إلى ضعفهم فى التعبير. (فتحي يونس، عبد الله الكندري، ١٩٩٥ :١٠).

٦- مفهوم الذات القرائى وعلاقته ببنية مفهوم الذات :

يوضح الشكل التالى مفهوم الذات القرائى كأحد عوامل النظام الذاتى وعلاقته ببنية مفهوم الذات:



شكل(٥): يوضح العلاقة بين مفهوم الذات العام ومفهوم الذات القرائى (Chapman&Tunmar,1997:10)

يتضح من الشكل السابق أن القراءة كأحد مكونات مفهوم الذات العام الأكاديمى تتأثر بثلاثة عوامل: إدراك الكفاءة فى القراءة، والاتجاه نحو القراءة، وإدراك الصعوبة فى القراءة.

- جهود الباحثين فى مجال قياس مفهوم الذات القرائى :

يعرف جيمس تشابمان (Chapman,1999) مفهوم الذات القرائى بأنه" مجموعة مستقرة نسبياًمن الاتجاهات والمشاعر التى تعكس التقييم الذاتى لقدرة

Doi: 10.12816/0038085

التلميذ على أداء المهام المدرسية الأساسية بنجاح، ومن أهم تلك المهام **القراءة** ، ويتكون مفهوم الذات القرائى من ثلاثة أبعاد هى:١-الاتجاه نحو القراءة. ٢-إدراك الصعوبة فى القراءة.

٣- إدراك الكفاءة فى القراءة.

على الرغم من أن مفهوم الذات القرائى مكون أصيل من مكونات مفهوم الذات الأكاديمى، إلا أنه لم يلقى اهتماما كافياً من الباحثين.

عرف تشابمان وتنمر (Chapman&Tunmer,1997:20) مفهوم الذات القرائى باعتباره " مزيج من ثلاثة مكونات مترابطة ببعضها البعض:

١- إدراك الكفاءة فى أداء مهام القراءة.

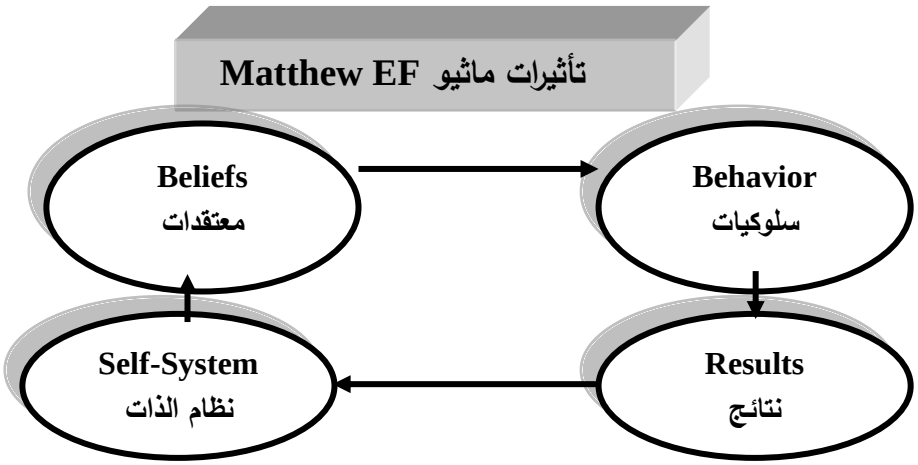
٢- إدراك سهولة أو صعوبة الأنشطة بوجه عام.

٣- الاتجاهات التى يحدث من خلالها الشعور (Chapman&Tunmer,1999:28).

يشمل مفهوم الذات القرائى الجوانب الرئيسة لمفهوم الذات، الكفاءة الذاتية، والدافعية للقراءة. كما ذكركلا من تشابمان وتنمر أيضاً أن العلاقة بين هذه المكونات الفرعية تتغير مع العمر والقدرة علي القراءة. كما ألقى كواندیت وسليزنيك (١٩٨٤) الضوء على **أن مفهوم الذات هو بناء، وليس سلوك لكنه يتضح من خلال عدد من السلوكيات.**

– العوامل المؤثرة على مفهوم الذات القرائى

والشكل التالى يوضح أحد العوامل المؤثرة على مفهوم الذات القرائى ومنها :



الشكل (٦) يوضح العوامل المؤثرة على مفهوم الذات القرائى
(Chapman&Tunmar,1997)

يشير الشكل التوضيحى السابق إلى العوامل التى تؤثر على مفهوم الذات القرائى والتى أُطلق عليها " تأثيرات ماثيو " Matthew Effects والتى تشير إلى المعتقدات والسلوكيات،ونظام الذات، والنتائج التى يحققها الطفل أثناء تعلمه، كما يشير الرسم التوضيحى إلى أن العلاقة بين هذه المؤثرات علاقة تبادلية وترابطية فى تأثيرها على مفهوم الذات القرائى.(Chapman, 2003: 95)

٨– المفاهيم ذات العلاقة بمفهوم الذات القرائى :

تشكل هذه المفاهيم عوامل النظام الذاتى (Self- System Factors) والتى تتضمن:

مفهوم الذات (Self-concept)، تقدير الذات (Self-esteem)،الكفاءة الذاتية (Self-efficacy)، الثقة الذاتية (Self-confidence)، العزوات السببية (Causal attributions) توقعات التحصيل (expectations Achievement).

Doi: 10.12816/0038085

أوضح كل من شافيلسون، هابنر وستانتون (١٩٧٦)أنه يمكن تقسيم مفهوم الذات إلى سبعة عشر بعد مفاهيمى مختلف ، بينما أشارت بيرني (١٩٩٦) إلى كيفية استخدام تعدد مصطلحات الذات بشكل تبادلى. وقد ذكرت أن هذا الخلط التعريفى يرجع إلى افتقار الأبحاث إلى إطار مفاهيمى واضح لمصطلح الذات الذى يتم دراسته، وإلى استخدام أدوات قياس ذات صدق بناء ضعيف، لذا يسعى البحث الحالى إلى تقنين وتعريب أدة يمكنها قياس مفهوم الذات القرائى بشكل واضح ودقيق.

وقد عرَّف بيركي ١٩٨٨ مفهوم الذات أنه "مجموع نظام معقد، منظم، ودينامى من الاعتقادات، الاتجاهات والآراء المتعلمة التى يتمسك كل فرد بكونها صحيحة عن وجوده الشخصى". ويعرف تقدير الذات self-esteem على أنه مشاعر الاستحقاق الشخصى ومستوى الرضا لدى المرء عن ذاته أو عن مفهومه الذاتى. كما عرف هويت ١٩٩٨مفهوم الذات بأنه النظرة العامة التى تكون لدينا حيال أنفسنا، بينما يشير تقدير الذات إلى كيفية قياسنا أو تقييمنا لمكونات محددة من مفهوم الذات، بينما أوضح شافيلسون وآخرون أن مفهوم الذات فى حد ذاته يجمع بين كل من المكونات الوصفية والتقييمية، اتفقت بارنيت ١٩٩٤ مع ما سبق، كما أكدت على أن مفهوم الذات يشمل كلا من الاعتقدات الوصفية والتقييمية عن سمات الفرد، وعلى العكس يشير تقدير الذات إلى الاعتقادات العامة والمشاعر المرتبطة بكيفية شعور الفرد حيال نفسه كشخص.

بالإضافة إلى ذلك أشارا هانسفورد وهاتى (Hansford &Hattie,1989:123-142) إلى أن هناك خمسة عشر مصطلحاً يتم استخدامها فى الإشارة إلى الذات، وقد وجد الباحثان أن الفرق بين مصطلحى مفهوم الذات Self-concept وتقدير الذات Self-esteem ضئيل جداً، مما يدل على أن معنى المصطلحين قريبان جداً من بعضهما، ويرى شافيلسون وزملاؤه (Shavelson et al, 1976, P.411) أن مفهوم الذات يعرف بشكل عام بوصفه "إدراكات الفرد عن نفسه،

وهذه الإدراكات تتشكل من خلال خبرة الفرد وتفسيراته للبيئة التى يعيش فيها والتقييمات من جانب الآخرين المهمين فى حياته له، ومواصفاته Attributions وسلوكه. وأن التفرقة بين وصف الذات Self-description وتقييم الذات Self-evaluation، لم تتضح بعد لا من الوجهة النظرية ولا من الوجهة العملية، وبناء على ذلك فإن مفهوم الذات Self-concept وتقدير الذات Self-esteem يتم استخدامهما بالتبادل وبنفس المعنى فى الأدب النفسى (McCabe&Margolis, 2001:75, 45 -49). ويؤكد شافيلسون وآخرون قولهم بأن مقياس تقدير الذات (كوبر سميث) وهو أكثر المقاييس انتشاراً، ويستخدم كمقياس لمفهوم الذات العام (Coopersmith, 1967).

وفى دراسة حديثة لسميث وبيتز (Smith & Betz, 2002, PP. 438 - 448) أشار الباحثان إلى أن تقدير الذات يعتبر أحد مظاهر مفهوم الذات، وتناول الباحثان المفهومين بوصفهما مفهوماً واحداً فى إشارتهما إلى صعوبة أن ينكر القائمون على المجال التربوى أهمية مفهوم الذات للفرد،أو تقديره لذاته. ويؤكد بيتز وزملاؤه من خلال تلخيصهما للنظريات والبحوث حول المفهومين،على أن تقدير الذات فى مقارنته بمفهوم الذات يعتبر تقييم وجدانى فى مقابل التقييم المعرفى لقيمة الفرد، وينظر إليه أيضاً بوصفه احترام الذات Self-Regard أو تقبل الذات Self-Acceptance، ومن ناحية أخرى، يعتبر مفهوم الذات تعبيراً واسعاً وشاملاً Broader and Inclusive، يشير إلى إدراكات ومعتقدات معرفية أو سلوكية محددة للذات، ثم يتناول الباحثان المفهوم الثالث ذى العلاقة بمفهوم الذات وهو مفهوم كفاءة الذات، فيذكران "أن توقعات كفاءة الذات.. الاعتقاد بأن الفرد يمكنه بنجاح إكمال سلوك محدد تعتبر مثالاً من مكون مفهوم الذات".

يشير مفهوم الذات إلى المعلومات عن صفات الذات، بينما يشير تقدير الذات إلى تقييم لهذه الصفات؛ فمفهوم الذات يتضمن فهماً موضوعياً أو معرفياً للذات،

بينما تقدير الذات يشير إلى الفهم الانفعالى للذات الذى يعكس الثقة بالنفس. (ليلي عبد الحافظ،١٩٨٢: ٦)

كما قدم كوبر سميث Cooper Smith تعريفاً للتفرقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات تم إيجازه فيما يلى:

أن مفهوم الذات يشمل مفهوم الشخص وآراءه عن نفسه، بينما تقدير الذات يتضمن التقييم الذى يصنعه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتباره لذاته. ولهذا فإن تقدير الذات يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض، ويشير إلى معتقدات الفرد تجاه ذاته، وباختصار يعني تقدير الذات الحكم علي مدي صلاحيته، معبراً عنها بواسطة الاتجاه الذى يحمله الفرد نحو ذاته، فهو خبرة ذاتية ينقلها للآخرين عن طريق التقارير اللفظية، ويعبر عنها بالسلوك الظاهر. (ليلي عبد الحافظ،١٩٨٢: ٧)

وقد ميز فوكس ١٩٩٠ Fox بين الاصطلاح الوصفى (مفهوم الذات) والإصطلاح العاطفى الوجداني(تقدير الذات)، بأن مفهوم الذات يشير إلى وصف الذات من خلال استخدام سلسلة من الجمل الإخبارية مثل: أنا طالب، وذلك لتكوين وصياغة صورة شخصية متعددة الجوانب.

أما تقدير الذات فيهتم بالعنصر التقييمى لمفهوم الذات؛ حيث يقوم الأفراد بصياغة وإصدار الأحكام الخاصة بقيمتهم الشخصية كما يرونها، وببساطة فإن مفهوم الذات يسمح للفرد بأن يصف نفسه فى إطار تجربة مثيرة، أما تقدير الذات فيهتم بالقيمة الوجدانية التى يربطها الفرد بأدائه خلال هذه التجربة. (سارة الدوسري،١٤٢١ :٨٧)

وقد ميز هاماشيك Hamachech بين ثلاثة مصطلحات فى هذا المجال "الذات" Self وتمثل الجزء الواعي من النفس علي المستوي الشعوري، و"مفهوم الذات" Self-Concept ، وهو تلك المجموعة الخاصة من الأفكار والاتجاهات التى تكون لدينا فى أية لحظة من الزمن، أي أنها ذلك البناء المعرفى المنظم الذى

ينشأ من خبراتنا بأنفسنا والوعى بها، أما تقدير الذات فيمثل الجزء الانفعالى منها. (محمد شوكت، ١٩٩٣ : ٥٣)

وترى الباحثة أن هناك فرقاً بين مفهوم الذات وتقدير الذات؛ فمفهوم الذات هو التعريف الذى يضعه الفرد لذاته أو الفكرة التى يكونها الفرد عن ذاته، أما تقدير الذات فهو التقييم الذى يضعه الفرد لذاته بما فيها من صفات.

– مفهوم الذات القرائى وعلاقته بالعوامل الديموجرافية (العمر والجنس) :

تناولت الكثير من الدراسات دور العمر، فما يتعلق بالكيفية التى يرى بها التلاميذ القراءة وأنفسهم كقراء، وجد إيكليس وآخرون (١٩٩٣) أن تلاميذ الصف الأول أظهروا تقديرات أعلى لكفاءتهم فى القراءة عن طلاب الصف الرابع، يرجع ذلك إلى انخفاض معدل الواقعية فى بدايات سنوات الدراسة مرتبطاً بالتحيز التفاؤلى بين التلاميذ صغار السن.

كما قام كلا من تنمر وتشابمان (Chapman & Tunmer, 1995: 35) بدراسة مسحية طبقت على (٧٧١) تلميذ لمدة خمس سنوات، وتوصلا إلى أنه مع زيادة العمر، أصبحت إدراكات التلاميذ صغار السن للكفاءة والصعوبة أكثر اتساقًا مع مستوياتهم الفعلية من التحصيل، وقد فحص تشابمان وآخرون(Chapman et al,2000) العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمى وقياسات الأداء المرتبط بالقراءة لدي التلاميذ المبتدئين فى المدرسة، وتوصلوا إلى أن الفروق فى مفهوم الذات القرائى بين القرَاء الكفء والأقل كفاءة، ظهرت فى أول شهرين من الالتحاق بالمدرسة، وبحلول نهاية العام الثانى من الدراسة كان لدي القرَاء الأضعف مفاهيم ذاتية قرائية أضعف بشكل ذى دلالة، وتوصل تشابمان وآخرون (Chapman et al,1995) إلى أن الإدراكات الذاتية فى موضوعات محددة مثل القراءة ربما تنمو قبل مفاهيم ذاتية أكاديمية أكثر تعميماً.

وكذلك قام ماكينا وآخرون (Maccena, et. al, 1995) بعمل دراسة مسحية للاتجاهات نحو القراءة الأكاديمية والترفيهية، وذلك بالاعتماد علي عينة كبيرة

مقسمة إلى فئات من التلاميذ الأمريكيين فى الصفوف من الأول إلى السادس، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الاتجاهات نحو القراءة الترفيهية والأكاديمية تدرجت حتى أصبحت أكثر سلبية فى الصف السادس٠وقد أرجع بامفري (Pumfry, 1997) زيادة إقبال القراء على خيارات القراءة الترفيهية إلى عدم توافر البدائل المتاحة، التى تحفز وتنمى الميل نحو القراءة، بما يفسر الاتجاهات المتناقصة نحو القراءة بتقدم العمر. كما توصلت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن لدى الذكور اتجاهات سلبية أكثر نحو القراءة، ويمتلكون المزيد من المفاهيم الذاتية القرائية السلبية عن الإناث. (Marsh, et.al, 1985: 74)

كما أوصت معظم الدراسات بضرورة وضع الخطط والاستراتيجيات الملائمة لتنمية الاتجاه الايجابى والميل نحو القراءة. وقد توصلت نتائج معظم الدراسات إلى أن الإناث يمتلكن اتجاهات أكثر إيجابية نحو القراءة مقارنةً بالذكور.
(Wigvield,Piker,1997:425)

كما اتفق إيكليس وآخرون (Eccles,et.al1993)، مع نتائج الدراسات السابقة، من حيث تفوق الإناث اللاتى تراوحت أعمارهن بين ٧ :١٠سنوات على الذكور بنفس المرحلة العمرية،حيث تمسكن باعتقادات وقيم ايجابية أكثر كفاءة لأنشطة القراءة من الذكور.

- قياس مفهوم الذات القرائى :

تمكن الباحثون من تطوير أدوات لقياس مكون القراءة الفرعى لمفهوم الذات الأكاديمى، مثل استبيان الوصف الذاتي الأكاديمى مارش(Marsh1990)، ومقياس إدراك القدرة للتلاميذ بويرسما و تشابمان (Boersma & Chapman) والمقياس الذاتي لبيرنت (Burnett,1994)، وبرغم استفادة تلك المقاييس من مفهوم الذات القرائى كمكون فرعى من مكونات مفهوم الذات الأكاديمى إلا أن افتقر بعضها إلى البنود التى تقيس كل أبعاد مفهوم الذات القرائى.

قام كل من تشابمان وتنمر (Chapman & Tunmer 1995 :30)، ببناء مقياس مفهوم الذات القرائى RSCS ،كما قام كل من هينك وميلنيك Henk & Melnick (1995: 473)، ببناء مقياس الإدراك للقارئ (RSPS)، هذان هما المقياسان المنشوران فقط؛ المختصان علي وجه التحديد بقياس المكون الفرعي القرائى لمفهوم الذات الأكاديمي. ويختلف RSCS عن RSPSحيث أن الأخير يستند إلى نموذج الكفاءة الذاتية ونظرية التعلم لباندورا، بينما يستند RSCSعلي نظرة هرمية متعددة الأبعاد للمفهوم الذاتي.

يقوم Reading Self-Concept Scale (RSCS) بقياس ثلاث مكونات لمفهوم الذات القرائى وهى: إدراك الكفاءة، إدراك الصعوبة، والاتجاه نحو القراءة. ويرى كلا من تشابمان وتنمر (١٩٩٥) أن هذه المقاييس الفرعية الثلاثة تقيس مكونات المفهوم بوضوح، سواء كان ذلك من خلال المقياس ككل ،أو من خلال قياس كل بعد من مفهوم الذات القرائى على حدة، لذلك اعتبر الباحثون RSCS أفضل أداة لقياس مفهوم الذات القرائى حيث تتصف بما يلى: (١) لديها خواص سيكومترية قوية. (٢) تعتمد بثبات علي نظرية الإدراك الذاتي. (٣) أداة حديثة تمكن من قياس كيف يشعر التلاميذ حيال القراءة بشكل عام، وأيضاً كيف يرون أنفسهم كقراء، كما أكدت بيرنت (Burnett1999) أن Reading Self-Concept Scale (RSCS)، أداة ذات قيمة كامنة لجمع المزيد من المعلومات الدقيقة عن إدراك التلميذ الذاتي لكفاءة القراءة.

وصف مقياس مفهوم الذات القرائى (RSCS) النسخة الأجنبية

(RSCS) هو استبيان مكون من ٣٠ بند (عبارة) يتم من خلال هذا المقياس قياس ثلاثة مكونات فرعية لمفهوم الذات القرائى وهي (إدراك الكفاءة فى القراءة)، وتعنى الاعتقادات الخاصة بالقدرة والمهارة فى المهام القرائية (إدراك الصعوبة فى القراءة)، وتعنى الاعتقادات فى أن الأنشطة القرائية هي أنشطة صعبة أو محفوفة بالمشكلات (الاتجاه نحو القراءة) وتعنى المشاعرومدى الانجذاب نحو

القراءة. **(RSCS)** هو أداة استرالية تقيس محددة تتضمن وتستكشف المكونات الفرعية من خلال مقياس متكامل لمفهوم الذات القرائى. (Chapman & RSCS) (Tunmer, 1999: 30) يمكن استخدام هذه الأداة فى العديد من الأبحاث والدراسات التى تتناول مفهوم الذات القرائى وعلاقته بمفاهيم أخرى مثل التحصيل القرائى،أو المهارات القرائية،أو الدافعية للإنجاز الأكاديمى.

كما توصل مارش وزملاؤه إلى وجود ارتباطات إيجابية بين الدافعية للإنجاز ومفهوم الذات القرائى لدى التلاميذ فى المراحل الدراسية المبكرة، مارش سميث وآخرون (Marth,et.al 1985:590).

وكذلك أظهرت العديد من الدراسات الترابط بين الجوانب الوجدانية المرتبطة بالقراءة مثل الاتجاهات والدافعية، حيث ترتبط الاتجاهات الايجابية نحو القراءة بتحقيق تقدم أعلي فى مستويات القراءة. وعلي العكس، فإن الاتجاهات السلبية نحو القراءة ترتبط بإحرازات أقل فى القراءة. ومع ذلك هناك أمثلة لا ترتبط فيها اتجاهات التلاميذ نحو القراءة بإحرازاتهم القرائية إيجابياَ. كما ذكر بيكر وويجفليد (Baker & Wigvield, 1999: 120) أنه ليس هناك دليل قاطع بأن المظاهر الدافعية للتلاميذ ترتبط إيجابيًا بأدائهم القرائى، ولهذا لا يحقق التلاميذ ذووا الدافعية الأعلى دائماً الدرجات الأعلى فى القراءة، كما لم يظهر أن التلاميذ ذوى الدرجات القرائية الأقل دائماً ذووا مستويات أقل من الدافعية، بينما أكدا على وجود ارتباط إيجابى بين الدافعية للإنجاز والتحصيل القرائى ومفهوم الذات القرائى، كما أكدا أيضاً على تفوق الإناث على الذكور فى المتغيرات السابقة.

<u>مما سبق نستخلص أن :</u>

بعد أن قامت الباحثة باستعراض مفهوم الذات القرائى تستخلص ما يأتى:-

أن هناك ثلاثة مراحل لتعلم القراءة وهى المرحلة العشوائية، مرحلة التمييز، مرحلة التكامل.

أن هناك طريقتين لتعلم القراءة هما الطريقة الكلية، والطريقة الجزئية (التحليلية).

أن مكونات عملية القراءة هى التعرف على الكلمة، الفهم القرائى.

أن مفهوم الذات القرائى هو أحد مكونات بنية مفهوم الذات الأكاديمى، الذى يعتبر إحدى مكونات مفهوم الذات العام.

أن هناك عوامل مؤثرة على مفهوم الذات القرائى، منها تأثيرات ماثيو Matthew Effect.

أن هناك مفاهيم أخرى ذات علاقة وثيقة بمفهوم الذات؛ منها تقدير الذات.

– البحث الحالى:

يقوم البحث الحالى على تقديم عرض شامل لإجراءات إعداد مقياس مقنن لتقدير مفهوم الذات القرائى، يصلح للتطبيق على الأطفال من الصف الأول الابتدائى وحتى الصف الخامس الابتدائى فى البيئة المصرية والعربية، كذلك وصف للمعالم السيكومترية التى كشفت عنها محاولة تقنينه وتعريبه فى مختلف أنواع المدارس والمحافظات بجمهورية مصر العربية،حيث يمكن الاستعانه بمقياس **مفهوم الذات القرائى** للكشف عن مدى حاجة هؤلاء الاطفال فى أنواع التعليم المختلفة إلى برامج خاصة لعلاج المشكلات القرائية، كما يسهم فى التعرف على الأطفال الذين يعانون من عسر قرائىDyslexia ، كما يسهم فى التعرف على الجوانب النفسية المختلفة المساهمة فى بناء اتجاه إيجابى نحو القراءة.

وفيما يلى وصفاً شاملاً يتضمن توضيح الأهداف التى يستخدم لتحقيقها، والتعريف بمكوناته، ونظم تطبيقه، والمعالم السيكومترية المترتبة على عملية تقنينه وملائمته للاستخدام فى البيئة العربية، وتحقيق الاهداف التربوية المقصودة.

١) أهداف استخدام مقياس مفهوم الذات القرائى:

*الهدف العام للمقياس هو التوصل لمعرفة مدى كيف يرى التلاميذ من الصف الأول الابتدائى وحتى الخامس الابتدائى أنفسهم كقراء، ومن ثم فالمقياس يفى بالأغراض التالية:

– تقييم حقيقى لمستوى القراءة لتلاميذ بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى مختل أنواع مدارس الدولة (تجريبى، خاص، أزهرى، حكومى، تجريبى).

– يعد المقياس أداة تشخيصية دقيقة ومعبرة يمكن الإفادة منها ضمن برنامج وزارة التربية والتعليم المصرية لتحسين مهارات القراءة والكتابة، حيث يمكن استخدامه بوحدات القراءة العلاجية بالمدارس الابتدائية بالدولة.

– يمكن الإفادة من المقياس فى التخطيط للبرامج التربوية الفردية والتدريس الفردى للتلاميذ.

– يفيد المقياس فى حالات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات نوعية فى القراءة Dyslexia .

– مقياس مفهوم الذات القرائى أداة تمكن من تحديد مدى التقدم الذى يحرزه التلاميذ خلال مرحلة التعليم بالحلقة الاولى من التعليم الاساسى.

٢– مكونات المقياس:

يتكون المقياس فى نسخته العربية من ثمانى وعشرون عبارة ضمن ثلاث مكونات رئيسية وهى إدراك الكفاءة فى القراءة، إدراك الصعوبة فى القراءة، الاتجاه نحو القراءة، لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى.

٣– **كيف تم تطبيق المقياس:**_ تم تطبيق المقياس بصورة فردية– فى مكان خال من المشتتات– بواسطة معلم الفصل أو الأخصائى النفسى أو التربوى ، وذلك بعد التدريب اللازم على تقنيات المقياس وأهدافه وطريقة تطبيقة. قامت الباحثة بتدريب وتوجيه المعلمين والمعلمات (اثنان وستون معلم ومعلمة) فى جلسة تدريبية قبل تطبيق المقياس، طلبت الباحثة من كل منهم أن يختار عشوائياً خمسة تلاميذ فقط من كل سنة دراسية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى لتطبيق المقياس عليهم ، وتم اقتراح– من قبل المعلمين والمعلمات– تغيير الأسئلة الاستطلاعية للنسخة الأجنبية حيث أنها تختلف تماماً عن البيئة المصرية والعربية.

** مما تم التأكيد عليه قبل التطبيق مايلى:

– ضرورة بناء علاقة ودودة ودافئة مع التلميذ قبل بداية المقياس وعندما يشعر المعلم باستعداد التلميذ النفسى للبدء يطلب منه أولاً الإجابة على مجموعة الأسئلة التمهيدية التى تسبق المقياس ومن ثم يستكمل الأسئلة الأصلية للمقياس.

– لامانع من مساعدة التلميذ فى قراءة بعض العبارات وتوضيحها له شريطة أن يذيِل مطبق المقياس بملخص يشتمل على:

– ملأ بيانات التلميذ بواسطة مطبق المقياس(الاسم ، الصف الدراسى، اسم المدرسة، وظيفة الأب، نوع المدرسة، المنطقة التعليمية التابع لها المدرسة).

– الوقت الذى استغرقه التلميذ فى الإجابة على المقياس.

– هل قام التلميذ بقراءة عبارات المقياس منفرداً أم احتاج إلى مساعدة.

– ذكر أرقام العبارات التى قام بقراءتها للتلميذ.

– ملاحظات عامة عن التلميذ – إن وجدت– (يجيب باهتمام أم لا، المستوى الأكاديمى للتلميذ، هل يعانى أى نوع من الاضطرابات ، هل يعانى أى نوع من الأمراض، رأى معلم الفصل فى التلميذ).

٣) **إجراءات تقنين المقياس:** استخدمت الباحثة المنهج الوصفى وأسلوب المسح الميدانى، والذى لا يعتمد على وصف الظواهر فقط بل وصفها وتفسيرها وأسلوب المسح هو أحد أنواع الدراسات الوصفية الذى يعتمد عليه الكثير من الباحثين.

– مجتمع البحث:

اشتمل مجتمع البحث على تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القاهرة الكبرى، وتم تطبيق المقياس فى عدة مدارس حكومية، وتجريبية، وخاصة، وأزهرية.

– عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث عشوائياً، حيث بلغ حجم العينة تسعمائة وخمسة تلميذاً وتلميذة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، تم اختيارهم من (٦٥) مدرسة

بمحافظة القاهرة الكبرى، وتم توزيعهم طبقاً لنوع الخدمة التعليمية المقدمة(حكومى- تجريبى- خاص- أزهرى).

جدول(١): يوضح توزيع أفراد عينة البحث

نوع المدرسة / السنة الدراسية	حكومى	تجريبى	خاص	أزهرى	النوع	ن	المجموع
الأول	١٨٣	٢٣	٥٤	١٥	بنين	١٤٠	٢٧٥
					بنات	١٣٥	
الثانى	١٧٨	٦٩	٢٥	٧	بنين	١٤٥	٢٧٩
					بنات	١٣٤	
الثالث	٢٠٠	٧٩	١٤	٦	بنين	١٣٨	٢٩٩
					بنات	١٦١	
الرابع	٢٦	-	٢٥	١	بنين	٣١	٥٢
					بنات	٢١	
المجموع	٥٨٧	١٧١	١١٨	٢٩	ن=٩٠٥		

- أداة البحث: (النسخة الأجنبية)

قام مؤلف المقياس(جيمس تشابمان١٩٩٥) ببناء أداة لقياس أحد المكونات الفرعية لمفهوم الذات الأكاديمى وهو مفهوم الذات القرائى ويتكون من ثلاث أبعاد وهى: ١- إدراك الكفاءة فى القراءة.

٢- إدراك الصعوبة فى القراءة. ٣- الاتجاه نحو القراءة. من خلال ثلاثين عبارة.

النسخة الأجنبية الحالية هى نسخة معدلة من نسخة أكبر مكونة من خمسين عبارة تم تطبيقها فى دراسة تطورية بنيوزيلاند بهدف التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات القرائى والمهارات القرائية اللازمة للتحصيل القرائى. تأسيساً على ذلك فإن الفئة المستهدفة هى الأطفال فى المراحل التعليمية المبكرة من التعليم الأساسحيث بلغ عدد العينة (٧٧١) طفلاً.

يتم قراءة عبارات المقياس بصوت واضح ومرتفع من خلال التطبيق الفردى للمقياس حيث تتراوح الاستجابات بين نعم دائماً(٥ درجات) نعم غالباً(٤ درجات) غير متأكد(٣ درجات)لا ليس غالباً(درجتان) لا (درجة واحدة) لتصبح أعلى درجة يمكن للطفل الحصول عليها هى (١٥٠درجة) وأقل درجة يمكن الحصول عليها هى (٣٠ درجة) مع الأخذ فى الاعتبار أن بعد إدراك الصعوبة فى القراءة يتم تفسير درجتة عكسياً بمعنى (نعم دائماً) تعنى درجة مرتفعة من الصعوبة و(لا) تعنى عدم وجود صعوبة لدى الطفل.

– النسخة المعربة والمقننة من أداة البحث:

تضمنت أداة البحث الحالى تعديلات جوهرية لتتناسب والبيئة العربية وهى تعديلات فى العبارات التمهيدية للمقياس لتناسب الثقافة العربية والمصرية، كما تم اختصار الاستجابات من خمس استجابات إلى ثلاث استجابات مباشرة نعم (٣ درجات) أحياناً (درجتان) لا (درجة واحدة)، لملاءمة ذلك لثقافة الطفل العربى خاصة بعد تطبيق المقياس بعد تعريبه على عينة استطلاعية ووجدت الباحثة أن تدرج الاستجابات الخمس فى النسخة الأصلية للمقياس أدى إلى التباس الطفل لعدم قدرته على التفرقة الدقيقة بين (نعم دائماً)، (نعم غالباً)، (لا ليس غالباً)،(لا). تضمنت أيضاً النسخة المقننة من أداة البحث تغييراً فى عبارات كل بعد، وحذف عبارتان من المقياس ليتكون المقياس فى صورته النهائية من (٢٨) عبارة وفقاً لما توصلت إليه إجراءات التقنين.

– صدق المقياس:

قامت الباحثة باستخدام الصدق العاملى Factorial Analysis على العينة المختارة وقد أسفر التحليل عن النتائج التالية :

جدول (٢): التشبعات قبل التدوير وبعد التدوير

وقيم الشيوع لعبارات مقياس (مفهوم الذات القرائى)

ن =٩٠٥

العبارة	التشبعات قبل التدوير			التشبعات بعد التدوير			قيم الشيوع	
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	قبل التدوير	بعد التدوير
١	-0.454	0.016	-0.141	0.377	0.167	0.237	0.230	0.230
٢	-0.585	-0.210	0.027	0.309	0.097	0.531	0.330	0.330
٣	0.387	-0.308	-0.349	0.053	-0.548	-0.252	0.207	0.207
٤	-0.505	0.038	-0.349	0.577	0.137	0.163	0.265	0.265
٥	-0.408	-0.237	0.198	0.067	0.055	0.504	0.198	0.198
٦	0.429	-0.252	-0.236	-0.061	-0.481	-0.261	0.205	0.205
٧	-0.592	-0.071	-0.053	0.383	0.188	0.421	0.327	0.327
٨	-0.466	-0.286	0.102	0.176	0.007	0.527	0.243	0.243
٩	-0.546	-0.172	-0.072	0.369	0.077	0.437	0.280	0.280
١٠	-0.636	-0.121	0.123	0.262	0.227	0.560	0.385	0.385
١١	0.426	-0.509	-0.039	-0.228	-0.624	-0.023	0.300	0.300
١٢	-0.627	0.011	-0.262	0.575	0.199	0.302	0.391	0.391
١٣	-0.575	-0.096	-0.200	0.491	0.109	0.355	0.309	0.309
١٤	0.416	-0.468	0.005	-0.258	-0.571	-0.019	0.256	0.256
١٥	-0.586	-0.002	-0.280	0.566	0.163	0.273	0.348	0.348
١٦	-0.617	-0.170	0.154	0.225	0.189	0.589	0.387	0.387
١٧	-0.025	-0.427	0.404	-0.328	-0.202	0.444	0.108	0.108
١٨	0.493	-0.344	-0.026	-0.273	-0.513	-0.156	0.275	0.275
١٩	-0.540	-0.095	0.223	0.126	0.240	0.526	0.284	0.284
٢٠	0.477	-0.217	-0.340	-0.003	-0.509	-0.362	0.276	0.276
٢١	-0.428	-0.124	-0.323	0.507	-0.022	0.213	0.218	0.218
٢٢	-0.532	-0.121	-0.007	0.309	0.136	0.429	0.270	0.270
٢٣	0.396	-0.456	0.252	-0.447	-0.466	0.103	0.240	0.240
٢٤	-0.591	-0.056	-0.160	0.469	0.163	0.362	0.323	0.323
٢٥	-0.612	-0.199	0.162	0.214	0.165	0.606	0.374	0.374
٢٦	0.354	-0.348	-0.219	-0.035	-0.521	-0.148	0.187	0.187
٢٧	-0.602	-0.070	0.057	0.298	0.231	0.478	0.345	0.345
٢٨	0.361	-0.129	-0.375	0.095	-0.397	-0.347	0.163	0.163
٢٩	-0.440	-0.061	-0.363	0.548	0.021	0.168	0.238	0.238
٣٠	-0.583	-0.285	0.052	0.285	0.043	0.584	0.351	0.351
الجذر الكامن	7.636	1.772	1.480	3.524	2.909	4.456		
النسبة	0.255	0.059	0.049	0.117	0.097	0.149	١٥٩	

يتضح من جدول السابق ما يلي:

تشبعت العبارات على ثلاث عوامل والجذور الكامنة تراوحت ما بين (١,٤٨٠ – ٧,٦٣٦) قبل التدوير، في حين أن الجذور الكامنة بعد التدوير تراوحت ما بين (٢,٩٠٩ – ٤,٤٥٦).

جدول (٣) : ملخص التشبعات على العوامل تنازليا ن = ٩٠٥

م	العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	٤	٠,٥٧٧		
٢	١٢	٠,٥٧٥		
٣	١٥	٠,٥٦٦		
٤	٢٩	٠,٥٤٨		
٥	٢١	٠,٥٠٧		
٦	١٣	٠,٤٩١		
٧	٢٤	٠,٤٦٩		
٨	٢٣	-٠,٤٤٧		
٩	٢		-٠,٦٢٤	
١٠	٨		-٠,٥٧١	
١١	١٠		-٠,٥٤٨	
١٢	١١		-٠,٥٢١	
١٣	٢٢		-٠,٥١٣	
١٤	١٦		-٠,٥٠٩	
١٥	٣٠		-٠,٤٨١	
١٦	٢٥			٠,٦٠٦
١٧	٢٦			٠,٥٨٩
١٨	٢٧			٠,٥٨٤
١٩	٢٠			٠,٥٦٠
٢٠	١٩			٠,٥٣١
٢١	١٨			٠,٥٢٧
٢٢	١٧			٠,٥٢٦
٢٣	١٤			٠,٥٠٤
٢٤	٩			٠,٤٧٨

Doi: 10.12816/0038085

٢٥	٧			٠,٤٤٤
٢٦	٦			٠,٤٣٧
٢٧	٥			٠,٤٢٩
٢٨	٣			٠,٤٢١

يتضح من الجدول () ما يلي:

-تشبع العامل الأول وهو(إدراك الكفاءة فى القراءة) بعدد (٨) عبارات.

-تشبع العامل الثانى وهو(الاتجاه نحو القراءة) بعدد (٧) عبارات.

-تشبع العامل الثالث وهو(إدراك الصعوبة فى القراءة) بعدد(١٣) عبارة.

جدول (٤): متغيرات البحث المشبعة بالعامل الاول وقيم التشبع الخاصة بكل منها على هذا العامل ن =٩٠٥

م	العبارة	التشبع
١	٤	٠,٥٧٧
٢	١٢	٠,٥٧٥
٣	١٥	٠,٥٦٦
٤	٢٩	٠,٥٤٨
٥	٢١	٠,٥٠٧
٦	١٣	٠,٤٩١
٧	٢٤	٠,٤٦٩
٨	٢٣	-٠,٤٤٧

يتضح من الجدول () ما يلي:

تراوحت قيم التشبعات على هذا العامل ما بين (-٠,٤٤٧ – ٠,٥٧٧) تم ترتيبها تنازليا حسب قيمة التشبع على كل عبارة، وقد تشبع على هذا العامل (٨) ثمانية عبارات ويمكن تسمية هذا العامل(إدراك الكفاءة فى القراءة) .

جدول (٥):متغيرات البحث المشبعة بالعامل الثانى وقيم التشبع الخاصة بكل منها على هذا العامل ن =٩٠٥

م	العبارة	التشبع
١	٢	-٠,٦٢٤
٢	٨	-٠,٥٧١
٣	١٠	-٠,٥٤٨
٤	١١	-٠,٥٢١
٥	٢٢	-٠,٥١٣
٦	١٦	-٠,٥٠٩
٧	٣٠	-٠,٤٨١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

تراوحت قيم التشبعات على هذا العامل ما بين (-٠,٦٢٤ – -٠,٤٨١) تم ترتيبها تنازليا حسب قيمة التشبع على كل عبارة، وقد تشبع على هذا العامل(٧) سبعة عبارات ويمكن تسمية هذا العامل (الاتجاه نحو القراءة).

جدول (٦): متغيرات البحث المشبعة بالعامل الثالث وقيم التشبع الخاصة بكل منها على هذا العامل ن =٩٠٥

م	العبارة	التشبع
١	٢٥	٠,٦٠٦
٢	٢٦	٠,٥٨٩
٣	٢٧	٠,٥٨٤
٤	٢٠	٠,٥٦٠
٥	١٩	٠,٥٣١
٦	١٨	٠,٥٢٧
٧	١٧	٠,٥٢٦
٨	١٤	٠,٥٠٤
٩	٩	٠,٤٧٨
١٠	٧	٠,٤٤٤
١١	٦	٠,٤٣٧

Doi: 10.12816/0038085

١٢	٥	٠,٤٢٩
١٣	٣	٠,٤٢١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

تراوحت قيم التشبعات على هذا العامل ما بين (٠,٤٢١ – ٠,٦٠٦) تم ترتيبها تنازليا حسب قيمة التشبع على كل عبارة، وقد تشبع على هذا العامل(١٣) ثلاثة عشر عبارة ويمكن تسمية هذا العامل (إدراك الصعوبة فى القراءة).

– <u>صدق التكوين(الإتساق الداخلى)</u> :

جدول (٧): معامل الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي للعوامل لمقياس (مفهوم الذات القرائي) ن= ٩٠٥

عبارات العامل الأول	مجموع البعد الأول	عبارات العامل الثانى	مجموع البعد الثانى	عبارات العامل الثالث	مجموع العامل الثالث
هل يمكنك استنتاج الكلمات الصعبة بنفسك عندما تقرأ؟	0.610	هل تشعر شعوراً جيداً عندما تقرأ؟	0.601	هل القراءة أمام زملاءك فى الفصل صعبة عليك؟	0.631
هل تحب قراءة القصص التى بها كلمات كثيرة؟	0.663	هل تحب أن تقرأ أمام بابا وماما؟	0.581	هل تحب ألعاب الكلمات فى الفصل؟	0.502
هل أنت جيد فى تصحيح أخطاء القراءة؟	0.640	هل تستمتع بقراءة الكتب؟	0.629	هل الكتب التى تقرأها فى الفصل صعبة جداً؟	0.588
هل يمكنك القراءة بطريقة معبرة؟	0.642	هل يقرأ زملاؤك فى الفصل كلمات أصعب مما تقرأ أنت؟	0.604	هل القراءة سهلة عليك؟	0.560
هل تحب القراءة لنفسك؟	0.605	هل تحب أن تقرا كلمات جديدة؟	0.612	هل تستطيع تذكر الكلمات بسهولة؟	0.573
هل تحتاج مساعدة أثناء القراءة؟	−0.119	هل تهتم بالقراءة؟	0.603	هل يقرأ الأطفال الآخرين فى الفصل أفضل منك؟	0.662
هل تتعلم الاشياء بسرعة أثناء القراءة؟	0.616	هل تحب القراءة فى المنزل؟	0.564	إذا لم تستطيع أن تنطق كلمة هل تطلب المساعدة؟	0.656
هل يمكنك فهم الكلمات الصعبة فى قصة لا يوجد بها صور؟	0.588			هل تخطئ كثيراً أثناء القراءة؟	0.232
				هل تتطلع إلى القراءة؟	0.579
				هل تشعر بالملل أثناء القراءة؟	0.568
				هل تحب القراءة فى الفصل؟	0.648
				هل صعب عليك فهم القصص التى تقرأها فى الفصل؟	0.608
				هل تعتقد أنك تقرأ جيداً؟	0.630

قيمة "ر" الجدولية عند درجة حرية ٩٠٣ ومستوي معنوية ٠,٠٥ = ٠,٠٨٨

يتضح من جدول السابق ما يلي:

أن قيم "ر" الجدولية دالة إحصائيًا عند مستوى ثقة ٠,٩٥ ويعني ذلك أن الأداة على درجة مقبولة من الصدق.

- ثبات المقياس:

قامت الباحثة بتعيين معامل الثبات بالعبارات المستخلصة من التحليل العاملى عن طريق التجزئة النصفية لمعادلة ألفا كرونباخ وهى على درجة مقبولة من الثبات.

جدول (٨) : معاملات الارتباط (ثبات الاداة)

ن = ٩٠٥

	التجزئة النصفية	جتمان	معامل ألفا كرونباخ
مقياس مفهوم الذات القرائى	.765	.764	.699

– <u>النتائج والبحوث المقترحة:</u>

نستخلص مما سبق عرضه آنفاً من إجراءات تقنين مقياس مفهوم الذات القرائى لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى مايأتى:

١) قامت الباحثة بتحليل النتائج وفقاً للمقارنات بين البنين والبنات، والمقارنات طبقاً للسنوات الدراسية ،كذلك المقارنات طبقاً لنوع الخدمة التعليمية المقدمة.

٢) يتمتع مقياس مفهوم الذات القرائى لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بدرجة عالية من الصدق والثبات، مما يدل على أنه صالح لقياس ما وضع من أجله، وتحقيق الهدف منه، وإذا ما أعيد تطبيقه على عينات مماثلة وفى نفس الظروف فإنه يعطى نفس النتائج تقريباً.

٣) وفقاً للنتائج التى تم التوصل إليها عند تقنين المقياس، يمكن الاعتماد عليه كأداة فرز سريعة فى تقييم جوانب مفهوم الذات القرائى المختلفة –الاتجاه– الكفاءة– الصعوبة– لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى، ويمكن الوثوق فى نتائجه.

٤) يتمتع المقياس بقدرته على فرز فئات التلاميذ ذوى صعوبات القراءة Dyslexia فى المدراس الابتدائية المختلفة، لذا يمكن الاستفادة من المقياس كأحد أدوات الكشف المبكر عن هذه الفئة من التلاميذ.

٥) يمكن الاعتماد على مقياس مفهوم الذات القرائى فى برامج القراءة العلاجية لوزارة التربية والتعليم المصرية كأداة فرز سريعة ودقيقة للتلاميذ الذين يحتاجون برامج وخطط علاجية فردية أو جماعية بالمدارس المختلفة للدولة.

٦) استغرق متوسط زمن تطبيق المقياس– وفقاً لتقارير المعلمين والمعلمات– على عينة أطفال الصف الأول الابتدائى٢٥ دقيقة، ولم يستطع معظم الأطفال– بالمدارس الحكوميه– قراءة المقياس بمفردهم، كما استغرق متوسط زمن تطبيق المقياس على عينة الأطفال بالصف الثانى ٢٠ دقيقة، واستغرق حوالى ١٧ دقيقة متوسط زمن تطبيقه على الصف الثالث،أما الصفين الرابع والخامس فقد استغرق

زمن تطبيق المقياس من١٢دقيقة إلى ١٥ دقيقة كتطبيق فردى للمقياس، واستطاع التلاميذ من الصف الثانى إلى الخامس قراءة المقياس بمفردهم. طلبت الباحثة من المعلمين والمعلمات عدم استكمال تطبيق المقياس إذا زاد زمن التطبيق عن ٤٠ دقيقة، حيث يعتبر الطفل لديه صعوبة فى القراءة أو فى الفهم القرائى ومن ثم فهو يحتاج إلى رعاية خاصة ومقاييس أخرى يتم تطبيقها عليه لتحديد درجة الصعوبة التى يعانى منها.

- البحوث المقترحة:

- فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات القراءة (الديسلكسيا) لدى تلاميذ الحلقة الاولى من التعليم الأساسى.

- أثر نوع الخدمة التعليمية ومفهوم الذات القرائى على التحصيل الأكاديمى لدى تلاميذ الصفوف الأولى من التعليم الأساسى.

- فاعلية برنامج قائم على تنمية مفهوم الذات القرائى والدافع للإنجاز لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

- الوعى الفونولوجى وعلاقته بمفهوم الذات القرائى والتحصيل الاكاديمى لدى تلاميذ الحلقة الاولى من التعليم الأساسى.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- حمدان على نصر وعقله الصمدى (١٩٩٥) : مدى وعى طلاب المرحلة الثانوية فى الأردن استراتيجيات ما وراء الإدراك الخاصة بمواقف القراءة لأغراض الاستيعاب، دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد (٣٤)، ٩٤–١١٥.
- خلف الديب عثمان محمد(٢٠٠٣): فاعلية استخدام بعض المداخل التكاملية الوظيفية في تعليم اللغة العربية على بعض مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، دكتوراه (غيرمنشورة) كلية التربية – جامعة الأزهر.
- سارة الدوسرى(٢٠٠٠): فاعلية برنامج إرشادى جماعى فى تحسين عادات الاستذكار والاتجاهات الدراسية لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوى ذوى التحصيل الدراسى المنخفض، لية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.
- سميح أبو مغلى(١٩٩٧): التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع الطلاب فى المدارس، عمان– الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون.
- علي إسماعيل(١٩٩٨): تدريس اللغة العربية، القاهرة،المكتب العربي للمعارف. غزة. رسالة دكتوراه في التربية غير منشورة– جامعة عين شمس.
- فتحي علي يونس(١٩٩٦): تعليم اللغة العربية للمبتدئين (الصغار والكبار) ، كلية التربية جامعة عين شمس.
- فهيم مصطفى (١٩٩٩) : مهارات القراءة – قياس وتقويم، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

- كاريمان بدير (٢٠٠٠): الاستعداد للقراءة لطفل الروضة في ضوء استخدام الكمبيوتر والخبرات المباشرة (الرحلات) مجلة القراءة والمعرفة ، بحوث المؤتمرالعلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.
- كيرك وكالفانت(١٩٨٨):(ت : زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي) : صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.
- ليلى عبد الحميد عبد الحافظ (١٩٨٢) : مقياس تقدير الذات للصغار والكبار، القاهرة، دار النهضة المصرية.
- محمد شوكت (١٩٩٣): تقدير المراهق لذاته وعلاقته بالاتجاهات الوالدية والعلاقة مع الآخرين، مركز البحوث التربوية، كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض.
-محمد صالح الشنطى(١٩٩١):المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها ، القاهرة ، عالم الكتب.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

-Back, i.L., & Juel, C. : the Role of Decoding in learning to read, American Educator. (2), 1995, pp21-25.
- Burnett, P.C. (1994): Self-concept and Self- esteem in elementary school children. Psychology in the school,Vol. 31,pp. 164-17.
- Chall, J.S. :American Reading Instruction :Science, Art and Ideology Inw. Ellis (E.d) All language and the creation of literacy, Baltimore (1991), pp 20-26.
-Chapman, J.W. & Tunmer, W.E. (1999): Reading Self-Concept Scale.
-Chapman, J.W., &Tunmer, W.E. (1997): A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. British Journal of Educational Psychology,vol 67, No.79-291.
-Chapman, J.W., &Tunmer, W.E. (1997): A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept.

British Journal of Educational Psychology, Vol 67,pp. 279-291.

-Chapman, J.W., Tunmer, W.E., &Prochnow, J.E. (2000): Early tom reading related skills and performance, reading self-concept, and the academic self-concept: A longitudinal study. Journal of Educational Psychology, 92, 703-708

- Eccles, J., Wig field, A., Harold, R.D., Bloomfield, P. (1993): Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. Child Development, Vol. 64,pp. 830-847.

- Goodman ,k., s. (1990) : The Past , Present , and Future of Literacy Education: Comments from the Pen of Distinguished Educators , Part (1) , The Reading teacher , (43), 1990 , Pp 302 - 311.

- Hahn, W. K. (1987): Cerebral Laterlaization of function: _from Infancy to child hood. Psychological Bulletin Vol. (101), No. (3), pp. 376-392.

-Henk, W.A & Mel nick, S.A.(1995): The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. The Reading Teacher, Vol. 48,pp. 470-477.

- Marsh, H.W., Smith, I.D., & Barnes, J. (1985): Multidimensional self-concept: Relations with sex and academic achievement. Journal of Educational Psychology, 77,581-596.

-McKenna, M.C., Kear, D.J.,& Ellsworth, R.A. (1995): Children's attitudes toward reading: A national survey. Reading Research Quarterly, 30, 934-955.

- Pressley, M.; Harris, K.R. & Syer,K. D. (1994): Strategy Instruction at Benchmark School: A Faculty Interview Study, Learning Disability Quarterly, Vol. 14, PP. 19-48.

- Pumfrey, P.D.(1997): Assessment of affective and motivational aspects of reading. In J.R. Beech,&C.

-Richek, M.& others(1996): Reading Problems: Assessment and Teaching strategies, Needham heights , M A : Allyn & Bacon.

-Torgesen, J. K. & Wagner, R. K. (1998): Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities. Leaning Disabilities Research and Practice, Vol. (13), pp. 220 - 232.

- Wig field, A., & Guthrie Piker, J.T. (1997): Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. Journal of Educational Psychology, 89, 420-432.

(www.literacy.center.com)

(www.readingonline.com)

http://Journal of learning disabilities. Sagepub.com hosted at,http://online.sagepub.com.

- http://nrrf.org/ http://www.sedl.org/reading/framework/
- http://online.sage pub.com.
- http://www.phunny phonics.com
- http://www.reading recovery.org.
- http://www.Reading.org/.
- http://www.sedl.org/reading/framework/
- http://www.self.uws.eda.au.
- http:llwww.emory.edu/Education/mfp/effpage.html
- http://Chiron. Valdosta.edu/whuitt/col/regsys/self.html

Doi: 10.12816/0038085