جامعة الدكتور يحي فارس –المدية–
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام إستراتجيات القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي

دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بولاية المدية

مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص علوم التربية_ إرشاد و توجيه_

من إعداد الطلبة:

- مولوة حفيظة
- علان مريم

إشراف الأستاذ:

د. أوباجي محمد

السنة الجامعية:2023/2022.

بسم الله الرحمن الرحيم

(نرفع درجات من نشاء و فوق كل ذي علم عليم)

سورة يوسف الآية:76.

(إنما يخشى الله من عباده العلماء)

سورة فاطر الآية: 28.

شكر وتقدير

نتوجه بالحمد والشكر والثناء لله تعالى الذي تفضل علينا بالتوفيق و الإعانة و التيسير في إعداد هذا العمل المبارك،فأحمده حمدا طيبا مباركا فيه كما يحب ربي و يرضى.

ثم تقديرا و اعترافا لأهل الفضل بفضلهم، نتوجه بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف –أوباجي محمد- الذي تكرم علينا بالإشراف في هذه المذكرة، فجزاه الله عنا خير الجزاء وجعله في ميزان حسناته.

كما نتقدم بوافر الشكر وعظيم التقدير إلى أستاذنا الكريم – بحاش عبد الحق- فجزاه الله عنا خير الجزاء لما بذله من جهود ومساعدة.

كما لا يفوتنا أن نتوجه بالشكر والتقدير لإدارة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، وكل من مد لنا يد المساعدة و لو بكلمة، فنسأل الله أن يبارك في الجميع.

إهداء

إلى من نزل فيهما قرآنا يتلى .....

قال الله تعالى: [وَ قَضى رَبُّكَ أَلا تعبدوا إلا إياه و بالوالدين إحسانا إما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كليهما فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريم].

سورة الإسراء :الآية 23.

إلى سندي في الحياة أبي الغالي .....إلى زهرة حياتي ورفيقة دربي أمي الحبيبة أطال الله عمركما و ألبسكما ثوب الصحة أهديكم هذا البحث المتواضع ثمرة من ثمار غرسكم.

إلى أختي العزيزة

إلى كل أساتذة جامعة يحي فارس بالمدية .

و إلى الذين أعرفهم داخل وخارج الجامعة. وفي الأخير إلى نفسي القوية التي احتملت كل ما مضى و استندت إلى جدار التفاؤل بعد كل انهيار.

حفيظة

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلي:

الوالدين الكريمين حفظهما الله

جميع إخوتي و أختي

خطيبي و ابن أخي فتح النور

جميع صديقاتي

وأساتذتي بالجامعة.

مريـــم

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على كل من الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي، و هذا من خلال تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة ومقياس استراتيجيات القراءة، المعد من طرف شانق shang " 2010 " و الذي قام بتعريبه الباحثان أحمد العلوان و رندة المحاسنة " 2011 " ، على عينة من التلاميذ قوامها 60 تلميذا وتلميذة. وقد خلصت الدراسة الحالية إلى النتائج الحالية :

1-وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي و استخدامهم لاستراتيجيات القراءة.

2-مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى سنة أولى تلاميذ التعليم الثانوي مرتفع.

3-عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات قياس الكفاءة الذاتية في القراءة واستراتيجيات القراءة لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس.

4-عدم وجود اختلاف في كل من مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة واستراتيجيات القراءة لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب متغير التخصص.

أهم الاقتراحات :

- ✓ ضرورة الوعي بمستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى التلاميذ نظرا لارتباطها باستراتيجيات القراءة.
- ✓ تزويد التلاميذ بمواد تعليمية تُمكنهم من توظيف مختلف الاستراتيجيات القرائية.
- ✓ بناء برامج تدريبية لتنمية مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية في القراءة_استراتيجيات القراءة_تلاميذ المرحلة الثانوية.

Study summry:

The current study aims to shed light on both self-efficacy in reading and its relationship to the use of reading strategies among first year secondary school students. And this is done by applying the scale of efficacy in reading and the scale of reading strategies , prepared by shaeq shang 2010, which was Arabized bu the two researchers Ahmed Al-Alwan and Randa Al-Mahasenh(2011),on a semple of 60 male and female students.The current study concluded with the results current:

1- There is a statistically significant relationship between the level of self-efficacy in reading among first year secondary school student and their use of reading strategies.
2- The level of self-efficacy in reading for first-year secondary school students high.
3- There ara no statisically significant differences in the mean scores for measuring self-efficacy in reading strategies among the study sample, according to the gender variable.
4- There is no diffrence in each of the level of self-efficacy in reading and reading strategies for secondary school students according to the specialization variable.

Top suggestions:

- ✓ The necessity of the level of self-efficacy in reading among students because it relates to reading strategies.
- ✓ Providing sttudents with educational that enable them to employ reading strategies.
- ✓ Various building training programs to develop the level of self-efficacy in reading.

Keywords: self-efficacy in reading_reading strategies_pupils high school.

فهرس المحتويات:

العنوان	الصفحة
البسملة	**–**
الشكر والعرفان	**–**
إهداء	**–**
ملخص باللغة العربية	**–**
ملخص باللغة الإنجليزية	**–**
فهرس المحتويات	**–**
فهرس الجداول	**–**
فهرس الأشكال	**–**
المقدمة	**أ**
الجانب النظري	
الفصـــــل الأول: الإطار العام للدراسة	
إشكالية الدراسة.	**01**
فرضيات الدراسة.	**04**
أهمية الدراسة.	**05**
أهداف الدراسة.	**07**
تحديد مفاهيم الدراسة.	**07**
الدراسات السابقة.	**11**
التعقيب على الدراسات السابقة.	**20**
الفصل الثاني: الكفاءة الذاتية في القراءة	
تمهيد.	**27**
تعريف الكفاءة الذاتية.	**27**
العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية.	**29**
خصائص الكفاءة الذاتية.	**30**

النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية.	**32**
مناقشة النظريات.	**36**
مصادر تنمية الكفاءة الذاتية.	**37**
وسائل قياس الكفاءة الذاتية.	**39**
خلاصة.	**43**
الفصل الثالث: استراتجيات القراءة	
تمهيد:	**46**
مفهوم القراءة.	**46**
عوامل اكتساب قدرة القراءة.	**47**
نظريات المفسرة لاكتساب قدرة القراءة.	**50**
مناقشة النظريات.	**52**
خصوصيات القراءة في التعليم الثانوي.	**53**
أهمية القراءة بالنسبة لمرحلة التعليم الثانوي.	**54**
أهداف القراءة في المرحلة الثانوية.	**55**
مفهوم الإستراتيجية.	**57**
مفهوم إستراتيجية القراءة.	**58**
أنواع استراتيجيات القراءة في المرحلة الثانوية.	**58**
أدوات قياس الفهم المقروء.	**62**
خلاصة.	**65**
الجـــانب الميداني	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد:	**70**
الدراسة الاستطلاعية.	**70**
الدراسة الأساسية.	**79-80**
أدوات الدراسة.	**82**
مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة.	**82**

مقياس استراتجيات القراءة.	**84**
خطوات إجراء الدراسة.	**87**
أساليب التحليل الإحصائي.	**88**
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد:	**92**
أولا/ التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات.	**92**
ثانيا/ التحقق من فرضيات الدراسة.	**93**
عرض وتفسير و مناقشة الفرضية الرئيسية.	**93**
عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى.	**95**
عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية.	**97**
عرض وتفسير النتائج الفرضية الثالثة.	**100**
عرض وتفسير النتائج الفرضية الرابعة.	**102**
الاستنتاج العام.	**106**
الخاتمة.	**107**
المصادر والمراجع.	**111**
الملاحق.	**121**

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	ثبات مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة عن طريق ألفا كرونباخ	72
2	مصفوفة ارتباط عبارات مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة مع درجة الكلية	73
3	ثبات مقياس استراتيجيات القراءة عن طريق ألفا كرونباخ	75
4	مصفوفة ارتباطات عبارات محور الإستراتيجية المعرفية مع درجة الكلية	76
5	مصفوفة ارتباطات عبارات محور الإستراتيجية ما وراء المعرفية مع درجة الكلية	77
6	مصفوفة ارتباطات عبارات محور الإستراتيجية التعويضية مع درجته الكلية	78
7	مصفوفة ارتباطات محاور مقياس استراتيجيات القراءة مع درجته الكلية	79
8	أفراد المجتمع المستهدف	80
9	خصائص العينة	81
10	التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة	90
11	العلاقة بين الكفاءة الذاتية في القراءة وإستراتيجيات القراءة	93
12	مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى عينة الدراسة	96
13	اختبار فريدمان لترتيب إستراتيجيات القراءة	97
14	اختبار ويل كيكسون للمقارنات الزوجية بهدف التحقق من ترتيب الإستراتيجيات	98
15	الفرق بين أفراد العينة في كل من الكفاءة الذاتية و إستراتيجيات القراءة تبعا للجنس	100
16	الفرق بين أفراد العينة في كل من الكفاءة الذاتية في القراءة و إستراتجيات القراءة تبعاً للتخصص	103

فهرس الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
1	ترتيب إستراتجيات القراءة المعتمدة لدى عينة الدراسة	**98**

مـقدمــة:

تُعد مرحلة التعليم الثانوي أهم مرحلة في المنظومة التعليمية باعتبار أنها تفصل بينها وبين التعليم العالي وعالم الشغل من جهة أخرى، حيث يتميز التلاميذ في هذه المرحلة بالمهارة والقدرة على أداء الكثير من الأنشطة التعليمية، نظرا لما يتمتعون به من صفات جسمية وعقلية و انفعالية تساعدهم على التعبير عن قدراتهم ومهاراتهم بفاعلية، وكل مراحل الدراسة التي يمر بها التلاميذ فإن المرحلة الثانوية يتمايز فيها التلاميذ عن بعضهم البعض في قدراتهم وكفاءتهم.

كما تعتبر الكفاءة الذاتية من المحاور الأساسية التي تقوم على نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا، والتي تفترض أن التغير السلوكي والحفاظ عليه ينبغي رؤيته على أنه وظيفة للمعتقدات أو التوقعات حول النتاجات السلوكية، وهي قدرة الفرد على المشاركة أو على تنفيذ السلوك، أي المعتقدات والآراء الخاصة بقدرة الفرد على تنظيم وأداء الأنشطة والأحداث المتوطدة به أداؤها لتحقيق مستويات وإنجازات محددة.

وتعد معتقدات الكفاءة الذاتية متنبئات أفضل للنجاح من متغيرات الإنجاز السابق للتلميذ ومهاراته ومعرفته.

ومن المعروف أن لدى التلاميذ مستويات مختلفة من الكفاءة الذاتية، والتي يمكن أن تؤثر على قدرتهم في تطوير مهارات واستراتيجيات القراءة.

كما تعد القراءة من أهم المهارات الأكاديمية التي يحتاجها التلاميذ في المرحلة الثانوية، وتعتبر من الأسس التعلم والتفوق الأكاديمي، ولتحسين مهارات القراءة يتوجب على التلاميذ تطوير إستراتجية القراءة التي تضم عدة إستراتجيات، من بينها الإستراتجية المعرفية التي تشمل تحليل النصوص وفهمها والاستنتاج وغيرها وإستراتيجية ما وراء المعرفة التي تضم التخطيط و المراقبة و التنظيم و التقويم و إستراتجية التعويض.

تسعى الدراسات الحالية إلى فهم علاقة الكفاءة الذاتية بين تلاميذ وإستراتجيات القراءة وعلاقتهما بكل من التخصص و جنس التلميذ، ومن الممكن أن تساعد هذه الدراسات المدرسين

والمعلمين في تحسين طرق التدريس والتعلم، وتعزيز قدرات التلاميذ وتحقيق التفوق المدرسي. لذا يعد هذا الموضوع من الموضوعات الهامة المثيرة للاهتمام في مجال التعليم.

ومن هنا أتت هذه الدراسة لتتناول البحث في الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتجيات القراءة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية المدية.

وتضمنت دراستنا خمسة فصول منها ثلاثة فصول خصصت للجانب النظري أولها يتمثل في الفصل الأول الذي خصص للإطار العام لإشكالية الدراسة ويضم الخلفية النظرية ومشكلة الدراسة وفرضياتها وتليها الأهمية والأهداف والمفاهيم النظرية والإجرائية للبحث ثم الدراسات السابقة والتعقيب عنها.

أما الفصل الثاني فقد خصص للتعرف على الكفاءة الذاتية حيث تضمن مفهوم الكفاءة الذاتية والعوامل المؤثرة فيها وخصائصها كما يضم الفصل أيضا أهم النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية إلى جانب طرق التنمية ووسائل قياسها، أما الفصل الثالث وهو أخر فصل في الجانب النظري فقد خصص لمفهوم إستراتجيات القراءة حيث تم تناول مفهوم القراءة و عوامل اكتساب القراءة والنظريات المفسرة لها وخصوصياتها كما تناولت أهمية وأهداف القراءة في المرحلة الثانوية بالإضافة إلى ذلك مفهوم الإستراتجية، مفهوم إستراتجيات القراءة وأنواع إستراتجيات القراءة في المرحلة الثانوية تليها أدوات قياس الفهم المقروء.

أما الجانب الميداني فشمل فصلين هما : الفصل الرابع وخصص للجانب المنهجي الذي يضم المنهج المتبع في الدراسة ومجتمع الدراسة وعينة الدراسة وأدواته ، إلى جانب خطوات إجراء الدراسة و التقنيات الإحصائية المعتمدة في جمع البيانات.

أما الفصل الخامس فقد تناول عرض النتائج ثم مناقشتها وتفسيرها، ثم الخاتمة وخرج الفصل في الأخير بجملة من الاقتراحات.

الجـانـب النـظـري

الفصل الأول:

الإطـار العـام الـدراسـة.

الفصل الأول:الإطار العام للدراسة.

1-إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3-أهمية الدراسة.

4-أهداف الدراسة.

5-تحديد مفاهيم الدراسة.

6-الدراسات السابقة.

7- التعقيب على الدراسات السابقة.

1-إشكالية الدراسة:

إن مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم الهامة في دراسات الشخصية وتفسير سلوك الأفراد، " ويعتبر هذا المفهوم من المكونات المهمة للنظرية الاجتماعية socialcogsitive Theory"لباندورا"Bandura ".

(أبو هاشم حسن، 2005، ص 35).

وتعتبر الكفاءة الذاتية أحد محددات التعلم المهمة والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وتعرف بأنها تقدير الفرد لذاته فيما يتعلق بتوقعه لقدراته على إنجاز الأعمال والخطط التي يضعها لنفسه. (الخروصي، 2022، ص 631).

يعرف فيسيل vasil الكفاءة الذاتية:بأنها أساس إدارك الفرد لقدراته على أداء سلوك ما بنجاح والذي يستمد ويصاغ من خلال الخبرات الاجتماعية.

(العتيبي، 2008،ص23).

وقد أشارت عدة دراسات وأبحاث إلى أهمية الكفاءة الذاتية في العملية التعليمة و في الصحة النفسية والتوافق النفسي والتحصيل الدراسي، وكذلك إلى علاقتها بالتخصص وجنس التلميذ ومن بين هذه الدراسات نجد:

دراسة سعد الدين بوطبال (2015): التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة الموجودة بين توقعات الكفاءة الذاتية والرضا عن التخصص الدراسي، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى توقع الكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة الذين لديهم رضا عن التخصص الدراسي، كذلك لا توجد فروق في توقع الكفاءة الذاتية بين الطلبة والطالبات الذين لديهم رضا عن التخصص الدراسي، كما توجد

علاقة ذات دلالة إحصائية بين توقع الكفاءة الذاتية ومتغير السن لدى طلاب الجامعة الذين لديهم رضا عن التخصص الدراسي. في حين نجد دراسة دبراسو فطيمة وحمودة مريم (2017) التي هدفت إلى التعرف على الإستراتجيات الميتامعرفية في التعلم المنظم ذاتيا في ظل المقاربة بالكفاءات لدى تلاميذ مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية. حيث توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإستراتجيات الميتامعرفية في التعلم المنظم ذاتيا بين مرتفعي ومنخفظي الكفاءة الذاتية لصالح مرتفعي الكفاءة الذاتية، و وجود فروق في الإستراتجيات الميتامعرفية والكفاءة الذاتية ولصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.

كما تعد القراءة أحد أهم المرتكزات الأساسية التي يجب أن يتقنها التلاميذ خاصة في المرحلة الثانوية وهي بمثابة مفتاح لكل العلوم، والقراءة عملية من عمليات التعلم وتعرف بأنها:" عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه ، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني كما تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني، فالقراءة ليست عملية سهلة كما تظهر للوهلة الأولى ولكنها عملية تشترك في أداتها حواس و قوي وقبليات مختلفة وعديدة، ولخبرة الفرد أيضا ولمعارفه الأولية ولذكائه عمل لا يستهان به في القراءة". (الشريف، 2004، ص23).

وعرفت سنو (Snow2002) القراءة بأنها عملية استخراج وبناء المعنى من خلال تفاعل القارئ مع النص المكتوب ويتضمن هذا المفهوم ثلاثة عناصر أساسية لعملية القراءة : هي القارئ ، والنص، والنشاط الذي يتم تضمين الفهم فيه.

(أبو غزال و عطروز، 2019، 341).

ونظرا لأهمية الكفاءة الذاتية القرائية في الإستعاب القرائي (Shang ، 2010): اقترح الفاسي Al fassi 2004 أنه من المهم أن يدرب المعلمون طلبتهم على التحكم الفعال بعملية الإستيعاب القرائي.

كذلك انطلاقا من أهمية القراءة في تعلم التلاميذ اوجد المربين عدة استراتيجيات لتنميتها عبر مراحل العمرية المختلفة لديهم كما تعرف برانتماير 2002 الإستراتجية القرائية بأنها:" عمليات الاستيعاب التي يستخدمها القارئ ليكون واعيا بعملية القراءة".

ويرى الباحثون في مجال القراءة أن إستراتيجيات القراءة التي تتناسب و المرحلة الثانوية تكمن في ثلاثة مجموعات إستراتيجية القراءة المعرفية، و إستراتيجية القراءة ما وراء المعرفية، و إستراتيجية التعويض.

ومن بين الدراسات التي تناولت أنواع إستراتجيات القراءة وعلاقتها ببعض القدرات العقلية نجد: دراسة عبد الرحيم فتحي محمد إسماعيل (2019) التي هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات الفهم الاستماعي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول والإعدادي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) في متوسطات درجات الطالبات لصالح التطبيق ألبعدي، مما يؤكد أثر إستراتجية القراءة التصورية في تنمية مهارات الفهم الإبداعي.

كما تشير دراسة صفاء محمد محمود عبد الرؤوف وآخرون(2021)و التي هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية باستخدام إستراتيجية قائمة على القراءة التناصية ومن النتائج التي توصلت إليها وجود فاعلية البرنامج على الإنتاج اللغوي الإبداعي.

يلاحظ مما سبق أن استراتجيات القراءة لها اثر على تنمية مختلف القدرات المعرفية للتلاميذ مما يعني هذا وجود علاقة ارتباطيه بينها وبين الكفاءة الذاتية للتلميذ، هذا ما دفعنا إلى طرح الإشكال التالي:

- **هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي واستخدامهم للإستراتجيات القراءة** (معرفية، وما وراء معرفية،التعويض)؟

ويندرج تحت هذا التساؤل العام أسئلة فرعية نحاول من خلالها الإجابة عن التساؤل العام وهي كالتالي:

1- ما مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي؟

2- هل هناك اختلاف في درجة استخدام إستراتيجيات القراءة لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي ؟

3-هل يوجد اختلاف في كل من مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة و إستراتجيات القراءة لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب متغير الجنس ؟

4-هل يوجد اختلاف في كل من مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة و إستراتجيات القراءة لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب متغير التخصص ؟

2- فرضيات الدراسة:

تهدف الباحثتان من خلال الدراسة الحالية إلى التحقق من صحة الفروض التالية:

2-1-الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى تلاميذ التعليم الثانوي واستخدامهم للاستراتيجيات القراءة(معرفية،و ما وراء معرفية، التعويض).

2-2-الفرضيات الفرعية:

1-مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى سنة أولى تلاميذ التعليم الثانوي مرتفع.

2-هناك اختلاف في ترتيب إستراتيجيات القراءة حسب درجة استخدامه لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.

3-يوجد اختلاف في كل من مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة و إستراتجيات القراءة لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب متغير الجنس.

4-يوجد اختلاف في كل من مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة و إستراتجيات القراءة لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب متغير التخصص.

3- أهمية الدراسة :

- **الأهمية النظرية :**

تكمن الأهمية لإثراء المكتبات بالدراسات من هذا النوع، والذي ينقص كثيرا أطروحات ومذكرات تعالج مثل هذه المواضيع. كما تبرز الدراسة مدى استخدام استراتجيات القراءة وتأثيرها على تلاميذ التعليم الثانوي.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة من خلال دراستنا الكفاءة الذاتية وعلاقة باستراتجيات القراءة لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي، حيث تعتبر هذه المرحلة مفصلية

في حياة التلميذ المراهق حيث الاختيار الصحيح لشعبة المراد اختيارها والطموح لتحقيق أهدافه المختارة.

كما تساهم دراستنا في زيادة المعارف من خلال القراءة والاستفادة من تطبيقاتها التربوية للتنبؤ باستراتجيات جديدة التي يوظفونها التلاميذ في عملية القراءة من خلال معرفتهم لمستوى كفاءتهم في القراءة وأيضا لتحسين العملية التربوية خاصةً التلاميذ والأساتذة لإدراك قدراتهم القرائية، هذا الذي يجعلهم أكثر استخداما لإستراتجيات القراءة حتى تكون أكثر فعالية.

- **الأهمية التطبيقية:**

تتجلى الأهمية التطبيقية لدراستنا في تزويد المعلمين بكيفية استخدام إستراتيجيات القراءة من خلال المناهج المقدمة بهدف تطوير المنهج .من خلال تطبيق استراتجيات جديدة في تقديم المادة الدراسية والتي نأمل أن تثير اهتماماتهم في مراجعة الممارسات التقليدية في التعليم، كما يؤدي إلى تحسين التعليم المدرسي والارتقاء به، وأيضا أهميتها لمعدي الدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، حيث ستسهم في موادهم بإستراتجيات تدريس القراءة، الأمر الذي يؤول إلى فهم أعمق لعملية القراءة.

كما تحدد الباحثتان مستوى الكفاءة الذاتية واستراتجيات القراءة لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي حيث يمكن أن تفيد دراستنا في إعداد برامج إرشادية لتلاميذ السنة أولى ثانوي.

ضف إلى ذلك لما توفره دراستنا من بعض الأدوات والمقاييس التي يستفيد منها الباحثون في إجراء دراسات أخرى تتعلق بالكفاءة الذاتية واستراتجيات القراءة.

4- أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى محاولة:

أ. التعرف على العلاقة بين مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى تلاميذ التعليم الثانوي واستخدامهم لإستراتجيات القراءة.

ب. الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

ج. الكشف عن اختلاف مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى تلاميذ الثانوي حسب مستوى التعليمي والجنس.

د. الكشف عن اختلاف استخدام إستراتجيات القراءة لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب مستوى التعليمي والجنس.

5- تحديد مفاهيم الدراسة:

5-1- تعريف الكفاءة الذاتية:

5-1-1-الكفاءة:

- **لغة** : أ: جاء في معجم الوسيط: الكُفء: المماثل والقوي والقادر على تصريف العمل، جمع أكفَاءْ وكفَاءُ. (مجمع اللغة العربية ، 2004، ص 791)

ب: في المعجم الوجيز تعني: القدرة على العمل وحسن تصريفه.

(سويلم،2016، ص13).

ج: يقول الله تعالى في سورة الإخلاص (.... لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدْ).

اصطلاحا: الكفاءة هي قدرة التلميذ على تجنيد مجموعة من المهارات والمكتسبات والمعلومات لحل مشاكل المتعلقة بالجانب التعليمي والتربوي.

5-1-2-الذات :

لغة: جاء في معجم الوسيط : الذَّاتُ : النفس والشخص، يُقال في الأدب نَقدُ ذَاتي: يرجع إلى أراء الشخص وانفعالاته وهو خلاف موضوعي.

وُيقال جاء فلان لذاته : عينُه ونفسه .

وذات الشيء نفس الشيء عينه و جوهره فهذه الكلمة لغويا مرادفة لكلمة النفس والشيء، وتعتبر الذات أعم من الشخص لأن الذات تطلق على الجسم وغيره والشخص لا يطلق إلا على الجسم فقط. (ابن منظور،1988، ص 13).

اصطلاحا: هو تقويم الفرد لنفسه وذلك في نواحي عديدة من حياته كالنواحي الدراسية والرياضية والجسمية.....الخ. (القنطاني،2011، ص 28).

وتعرف الذات: بأنها "كينونة الفرد أو الشخص وتنمو وتنفصل تدريجياً عن المجال الإدراكي ". (زهران، 2001، ص 67).

وتتكون بنية الذات نتيجة للتفاعل مع البيئة وتشمل الذات المدركة والذات الاجتماعية والذات المثالية.

الكفاءة الذاتية: عرفها عبابسة والزغلول 1998 بأنها أحكام الفرد المتعلقة بقدرته على تنظيم أنماط من النشاطات المرغوبة وتنفيذها لتحقيق مستويات محددة من الأداء. (بني خالد ،2010، ص416).

التعريف الإجرائي :

الكفاءة الذاتية في القراءة: الاعتقاد المدرك لدى التلميذ في قدرته على أداء المهمات القرائية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة المستخدم في هذه الدراسة.

5-2 تعريف إستراتيجية القراءة:

5-2-1 الإستراتجية:

لغة: هي مصطلح عسكري بالأساس وتعني الخطة الحربية، أو هي فن التخطيط للعمليات العسكرية قبل نشوب الحروب، وفي نفس الوقت فن إدارة تلك العمليات عقب نشوب الحروب.

(أبو حرب ،1985، ص 47).

أنها مشتقة من الكلمة اليونانية " استراتيجيا " التي تعني " القيادة العسكرية أو فن الحرب".(oxford. 1990. P 7-8)

ثم أصبحت مستخدمة في المواقف غير العسكرية، فصارت مصطلحا تربويا في مجال التعليم والتعلم.

اصطلاحا: هي فن استخدام الإمكانيات و الوسائل المتاحة بطريقة مثلي لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن بمعنى أنها طرق معينة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين.

(عبد الحميد حسن، 2010، ص 22).

5-2-2 القراءة:

لغة: جاء في لسان العرب:"القرآن: التنزيل العزيز، إنما قُدّمَ عَلَى ما هو أبْسَطُ منه لشرَفه، قَرَأَهُ يَقْرَؤُهُ وَ يَقْرُؤُهُ، الأخيرة عن الزجاج. قَرْءًا وَقِرَاءَةً و قُرْآنًا، الأولى عن اللَحْيَاني ، فَهُوَ مَقْرُوءٌ".

(ابن منظور الإفريقي المصري،1990، ص 128).

وردة في معجم الوسيط: قرأ يقرأ قراءة وقرأنا، أي تتبع كلماته نظرا ونطقا بها، أو تتيح كلماته ولم ينطق بها، فإذا نطق بها كانت القراءة جاهرة، وإذا لم ينطق بها كانت القراءة صامتة. القرآن الكريم الذي هو كلام عز وجل المنزل على رسوله محمد صلى الله عليه وسلم بواسطة جبريل (عليه السلام) المكتوب المصاحف.

(مجمع اللغة العربية ،2004، ص 722).

اصطلاحا: عملية استخراج المعنى من الكلمات المطبوعة أو المكتوبة، وهي أساسية في التعليم، وتعد إحدى المهارات المهمة في الحياة اليومية.

القراءة هي مفتاح لكل المعلومات، حيث تمكنا من معرفة كيف نبني الأشياء أو نصلحها ، ونستمتع بالقصص و نكتشف ما يؤمن به الآخرين، ونعمل خيالنا، ونوسع دائرة اهتمامنا ونطور أفكارنا ومعتقداتنا الخاصة.

(عبد الحليم عبد ربه، 2015، ص 11).

إستراتجية القراءة: هي "عملية حل المشكلة"، أي أنها وسيلة للتغلب على المشكلات أثناء القراءة من أجل استيعاب رسالة الكاتب. وأضاف كوهين أنها لابد من أن تكون مقروءة بالوعي، إذ بذلك تتميز عن العمليات الأخرى أثناء القراءة.

(فرحان،2011، ص3).

التعريف الإجرائي:

إستراتجية القراءة : مجموعة من الاستراتجيات المعرفية وما وراء المعرفية والتعويضية التي يتمكن التلميذ من خلال ممارستها قراءة النصوص بفاعلية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس إستراتجية القراءة المستخدمة في هذه الدراسة.

3-5 تلاميذ التعليم الثانوي: عينة من تلاميذ السنة الأولى الذين تتراوح أعمارهم بين (15-16) سنة، والمسجلين في العام الدراسي 2022-2023.

6- الدراسات السابقة:

توصلنا كباحثتان إلى العديد من الدراسات والأبحاث المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية، لذا وقع الاختيار على بعض الدراسات السابقة، والتي استفدنا منها مما اتبعنا من إجراءات ومما أسفلت عنها من نتائج وقد استقرينا على أن نعرض هذه الدراسات وفقا للترتيب الزمني من الأقدم للأحدث لإبراز مسار التطور البحثي في هذا المجال وقد قسمت الدراسات إلى قسمين كما يلي:

- الدراسات المتعلقة بالكفاءة الذاتية.
- الدراسات المتعلقة بإستراتجيات القراءة.

أولا : الدراسات المتعلقة بالكفاءة الذاتية:

1- دراسة شفارستر (2004): هدفت الدراسة تفاعل الكفاءة الذاتية و ضغوط المهنية ، والاحتراق النفسي للمعلم (دراسة طولية خلال عامين) تم تطبيق الدراسة على عينة قوامها (300) معلم في برلين بألمانيا.

توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية للمعلم وبعد تبلد الشعور الشخصي كأحد أبعاد الاحتراق النفسي للمعلم و أن المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية العالية واجهوا ضغوطا في السنة الثانية مما جعلهم أكثر موجهة في الاحتراق النفسي ببعدي تبلد الشعور الشخصي واستنزاف الانفعالي لاحقا.

2- دراسة سعد الدين بوطبال (2015): هدفت الدراسة إلى التعرف إلى طبيعة العلاقة الموجودة بين توقعات الكفاءة الذاتية والرضا عن تخصص الدراسي.

تكونت عينة الدراسة من (126) طالبا وطالبة، حيث عبروا بصراحة عن رضاهم عن التخصص الذي يدرسونه بالمركز الجامعي بغيلزان، استخدم الباحث مقياس توقع الكفاءة الذاتية مع الاعتماد على معدلات التحصيل الدراسي خلال السنة الدراسة.

توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- يرتفع مستوى توقع الكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة الذين لديهم رضا عن التخصص الدراسي.
- مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة الذين لديهم رضا عن التخصص الدراسي يعتبر مقبولا.
- لا توجد فروق في التوقع الكفاءة الذاتية بين الطلبة والطالبات الذين لديهم رضا عن التخصص الدراسي.

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين توقع الكفاءة الذاتية ومتغير السن لدي طلاب الجامعة الذين لديهم رضا عن التخصص الدراسي.

(بوطبال،2015،ص43).

3- دراسة دبراسو فطيمة وحمودة مريم (2017): تهدف الدراسة إلى التعرف على الاستراتجيات الميتامعرفية في التعلم المنظم ذاتيا في ظل المقاربة بالكفاءات لدى تلاميذ مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية.

تم تطبيق الدراسة على عينة قوامها (90) تلميذا وتلميذة من المرحلة الثانوية ولتحقيق هذه الأهداف تبنت الباحثتان مقياس الكفاءة الذاتية لأحمد الزق ومحور الاستراتجيات الميتامعرفية من مقياس التعلم المنظم ذاتيا الذي قام بتعريبه عزة عبد الحميد.

توصلت نتائج الدراسة إلى:

- وجود فروق دالة إحصائيا في الاستراتجيات الميتامعرفية في التعلم المنظم ذاتيا بين مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية لصالح مرتفعي الكفاءة الذاتية .
- وجود فروق في الاستراتجيات الميتا معرفية والكفاءة الذاتية لدى التلاميذ ولصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.

(دبراسو ، حمودة،2017،ص1).

4- دراسة زقاوة احمد و بلقاسم ومحمد (2018): هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى كل من الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالتوجه نحو الغش كسلوك سلبي لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي وتلاميذ التعليم المتوسط.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الإرتباطي و تكونت العينة من (167) تلميذا وتلميذة من التعليم المتوسط والثانوي.

توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- وجود علاقة دالة إحصائيا بين توقعات الكفاءة الذاتية والتوجه نحو الغش .
- إن مستوى الكفاءة الذاتية كان مرتفعا.
- إن مستوى إدراك ظاهرة الغش كسلوك سلبي كان أيضا مرتفعا في نظر التلاميذ.
- وجود فروق دالة في متغير الجنس لصالح الإناث والمستوى الدراسي لصالح السنة رابعة متوسط، ومتغير الإعادة وكان لصالح الغير المعيدين.

(زقاوة، بلقاسم،2018، ص251).

5- دراسة عمومن رمضان ، وحسان ونجاة (2019): هدفت الدراسة لتعرف على طبيعة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة وبناء الهوية لدى طلبة جامعة عمار ثليجي الأغواط–الجزائر، ومعرفة مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى أطفال العينة وتحديد أهم مستويات الهوية لدى الطالب الجامعي المقبل على التخرج.

تكونت العينة من (101) طالب من مختلف التخصصات من قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطفونيا بجامعة الأغواط–الجزائر، كما استخدم الطالبان المنهج الوصفي بالاستعانة على استبيان الكفاءة الذاتية واستبيان بناء الهوية لتطبيق الدراسة.

حيث توصلت هذه الدراسة إلى:

- وجود علاقة ايجابية بين الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة.
- مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المقبلين على التخرج منخفض.
- يتميز الطلبة المقبلون على التخرج بجامعة الأغواط–الجزائر بتشتت الهوية.

(عمومن، حسان، 2019،ص 106).

6- دراسة عادل تاحوليت (2020): تهدف الدراسة إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، تكونت الدراسة على عينة نهائية قوامها (127) طالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هي:

- أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المدرسة العليا للأساتذة كان متوسطا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزي لمتغير التخصص العلمي لصالح التخصص الأدبي.

(تاحوليت،2020، ص 312).

7- **دراسة ألسعيدي و أيدير (2021)** : هدفت الدراسة إلى التعرف على المستويات والعلاقة الإرتباطية بين الكفاءة الذاتية العامة ومنظور الزمن لدى الطلبة الجامعيين، تكونت العينة من (120) طالب وطالبة، اختيروا وقد تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتيةschwarjer.1993 and jeusalentjearusalent ترجمة سامر رضوان، وقائمة زيمباردو لمنظور الزمن Boyd.1999 and zimbardo ترجمة سليمان جار الله.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- إن مستوى الكفاءة الذاتية كان مرتفع، وأبعاد المنظور جاءت حسب الترتيب التالي (الحاضر ، الممتع ، المستقبل، الماضي السلبي، الماضي الايجابي)، وأخيرا (الحاضر الحتمي).

- عدم وجود الارتباط دال بين الكفاءة الذاتية وأبعاد الماضي السلبي والحاضر الحتمي.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية وبعدي المستقبل والماضي الايجابي.

(سعيدي، إيدير ،2021،ص104).

ثانيا : الدراسات المتعلقة بالاستراتجيات القراءة :

1- دراسة المناعي ، محمد علي ناجت (2008) : هدفت الدراسة إلى فحص اثر إستراتجية القراءة المتكررة في تحسين مهارات القراءة الجهرية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي الذين يدرسون في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصية. المفرق للعام الدراسي 2008/2007، تكونت العينة من (1336) يدرسون في 25 مدرسة موزعين على 52 شعبة، وتكونت عينة الدراسة من شعبتين من طلاب الصف الخامس الذين يدرسون في مدرسة المفرق الأساسية الثانية للبنين، التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصية المفرق، وقد تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية تعلمت مهارات القراءة الجهرية بإستراتجية القراءة المتكررة وعددها (30) طالبا، وضابطة تعلمت مهارات القراءة الجهرية بالطريقة التقليدية وعددها (30) طالبا، وقد خضعت كلتى المجموعتين إلى اختبار قبلي واختيار بعدي لقياس مستوى القراءة الجهرية.

ومن النتائج التي توصلت إليها هي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq 05.0$) وكان لصالح التعلم بإستراتجية القراءة المتكررة في الاختبار البعدي.

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤05.0) لصالح التحصيل المرتفع في الاختبار البعدي.
- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزي لتفاعل بين إستراتجية القراءة المتكررة ومستوى التحصيل في الاختبار البعدي.

2- دراسة الزاهي نمر سعيد عبدالله (2011): هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية إستراتجية القراءة التفسيرية باستخدام الوسائط المتعددة في إتقان التلاوة والتحصيل في تدريس وحدة من القران الكريم لدى طلاب الصف السادس الابتدائي مقارنة بالطريقة التقليدية.

تكونت الدراسة على عينة من مجموعتين ضابطة تتكون من (19) طالبا وتجريبية تتكون من (20) طالبا، وتم استخدام التحليل التباين المصاحب (ANSOVA) .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجوعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتجية القراءة التفسيرية باستخدام الوسائط المتعددة في إتقان التلاوة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية على مجمل الاختبار التحصيلي كذلك عند المستويات الثلاث الأولى من تصنيف بلوم، وهي (التذكر و الفهم و التطبيق) ولصالح المجموعة التجريبية.

(زاهي نمر،2011، ص 763).

3- دراسة جمال الخالدي ومحمد العوامرة وهشام أحمد وماهر زيادات(2014) : هدفت الدراسة إلى تقصي أثر التدريس باستخدام إستراتجية في تنمية وعية

الطالبات لأنفسهن كقارءات ماهرات في مبحث الثقافة الإسلامية، للمرحلة الثانوية في الأردن.

تكونت عينة الدراسة (125) طالبة من طلبة الصف الأول الثانوي، بفرعيه الأدبي والعلمي، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014/2013 وقد وزع أفراد العينة إلى مجموعتين: ضابطة شملت 05 طالبة، وتجريبية شملت 60 طالبة في مبحث الثقافة الإسلامية. كما طوروا أداة تكونت من 26 فقرة لقياس درجة الوعي ولتحقيق هذه الدراسة استخدم الباحثون إستراتجية (SG4R) في تنمية الوعي.

توصلت نتائج الدراسة إلى:

- وجود أثر ذي دلالة إحصائية لإستراتجية التدريس الطالبات بأنفسهن كقارءات ماهرات وذلك لصالح الطالبات المجموعة التجريبية.

- عدم وجود أثر ذا دلالة إحصائية لاختلاف متغير التخصص الأكاديمي، الأدبي، العلمي، أو التفاعل بين التخصص وطريقة التدريس.

4- دراسة حسين منصورين ناصر الجعفري (2018): هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستراتجية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، استخدم في الدراسة المنهج التجريبي، حيث تم اختيار عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المدارس الابتدائية.

تكونت العينة من (73) طالبا، تم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين.

المجموعة الضابطة (تتعلم بطريقة الكتاب المعتادة)، والمجموعة التجريبية (تتعلم باستخدام إستراتجية النمذجة).

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية في أداء

مهارات النطق الصحيح والتعرف والأداء المعبر والطلاقة في بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس.

(الجعفري ،2018،ص 627).

5-دراسة عبد الرحيم فتحي محمد إسماعيل (2019): هدفت الدراسة إلى تنمية الفهم الاستماعي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول والإعدادي، تكونت العينة من 30طالبة بمجموعة تجريبية.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في متوسطات درجات الطالبات لصالح التطبيق البعدي، وقد بلغت قيمة "ت" المحسوبة لإخبار مهارات الفهم الاستماعي الإبداعي ككل (0.99) وهي قيمة دالة بصورة كبيرة مما يؤكد اثر إستراتجية القراءة التصويرية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي الإبداعي.

6- دراسة عاظة محمد سعد البقمي (2020): هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية الإستراتجية القراءة التبادلية في تفسير النصوص القرآنية لدى الصف الأول الثانوي.

تكونت العينة من (66) طالبا وطالبة، والتي درست باستخدام الطريقة المعتادة، ثم اختيارها بطريقة العشوائية، والأخرى المجموعة التجريبية وعددهم (32) طالبا والتي درست باستخدام إستراتجية القراءة التبادلية.

توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى($a\leq0.05$) بين متوسطي درجات القياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مهارة طرح الأسئلة في النصوص القرآنية لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى($a\leq0.05$) بين متوسطي درجات القياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية، والضابطة في مهارة تلخيص النصوص القرآنية لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى($a\leq0.05$) بين متوسطي درجات القياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية، والضابطة في مهارة تفسير النصوص القرآنية لصالح المجموعة التجريبية.

(البقمي، 2020،ص 358).

7- دراسة صفاء محمد محمود عبد الرؤوف وآخرون (2021): هدفت الدراسة إلى تنمية مهارة الإنتاج اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية باستخدام إستراتجية قائمة على القراءة التناصية، استخدمت في دراستها بناء برنامج قائم على قراءة التناصية محددة أهدافها، ومحتواه وطرق تدريسه، وأساليب تقويمه، اعتمدت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي. الوصف الواقع الحالي الذي يقوم عليه تدريس الإبداع اللغوي، واستقراء البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيري البحث (قراءة التناصية. مهارات الإبداع اللغوي)، واستعراض الإطار النظري في البحث والمنهج التجريبي، ولتحقق من فاعلية البرنامج المقترح.

تكونت العينة من (25) طالبة، واعتمدت الباحثة على التصميم شبه تجريبي ذي المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي و البعدي، ثم قامت الباحثة بإجراء المعالجات الإحصائية.

و من النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي:

- البحث عن فاعلية البرنامج.

(عبد الرؤوف وآخرون،2021،ص2).

7- التعقيب على الدراسات السابقة :

ساعدتنا هذه الدراسات كثيرا في تحديد و إثراء الإطار النظري، وأيضا تحديد المنهج المناسب والأدوات والأساليب الإحصائية المناسبة وتسهيل عملية البحث عن المراجع بالرجوع إلى مصادرها.

كما استفدنا من نتائجها في تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية ومقارنتها بها من أجل التعرف على أوجه التشابه والاختلاف بينها فهي بمثابة خلفية نظرية ندعم بها دراستنا وبمثابة نقطة انطلاق لهذه الدراسة ودراسات أخرى.

كذلك من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تطرقت للكفاءة الذاتية نجد عدة نقاط من الاتفاق و الاختلاف نذكر منها:

أوجه الاتفاق:

أ. **من حيث الهدف:** نلاحظ أن هناك إجماع بين الدراسات (السعيدي2021، ورمضان 2019، وعادل 2020، و بلقاسم 2018) من حيث تركيزها على الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية.

نلاحظ أن هناك اتفاق كل من (السعيدي 2021، و رمضان 2019، وفطيمة 2017، و بوطبال 2015) على دراسة العلاقة.

كما نجد أن هناك اتفاق في كل من دراسة (بوطبال 2015، بلقاسم 2018) من خلال تركيزهما على دراسة الاختلافات في الكفاءة الذاتية تبعا لعامل الجنس.

ب.من حيث العينة: نلاحظ أن هناك إجماع في الدراسة (دراسة السعيدي 2021، ودراسة رمضان 2019، وعادل 2020، بوطبال 2015) من حيث استهدافهم لنفس العينة وهم طلبة الجامعة.

نلاحظ أن هناك اشتراك بين دراسة (فطيمة 2017، ودراسة بلقاسم 2018) من حيث تركيز دراستهما على نفس العينة وهي التعليم الثانوي.

ج. من حيث النتائج:

نلاحظ أن هناك اتفاق كل من (دراسة السعيدي 2021، و دراسة بلقاسم 2018، و دراسة بوطبال2015 ، ودراسة دبراسو 2017) حيث توصلنا الى نفس النتيجة والتي مفادها أن مستوى الكفاءة الذاتية كان مرتفعا.

أوجه الاختلاف:

أ. **من حيث الهدف:** نلاحظ أن هناك اختلاف بين الدراسات (السعيدي 2021، رمضان 2019، وعادل 2020 و بلقاسم 2018) ركزوا على الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية في حين دراسة السعيدي 2021 ورمضان 2019 و فطيمة 2017 و بوطبال 2015 على دراسة العلاقة. أما دراسة بوطبال 2015 و بلقاسم 2018 حيث ركزوا في دراستهما على دراسة الاختلافات في الكفاءة الذاتية تبعًا لعامل الجنس.

كما نلاحظ دراسة شفارستر (2004) تختلف عن بقية الدراسات المذكورة سابقا من حيث تركيزها على تفاعل الكفاءة الذاتية والضغوط المهنية والاحتراق النفسي.

ب.من حيث العينة: نلاحظ أن هناك اختلاف بعض الدراسات (السعيدي 2021، دراسة رمضان 2019، وعادل 2020، و دراسة بوطبال 2015) على استهدافهما نفس العينة وهم طلبة الجامعة.

والبعض الآخر كدراسة فطيمة2017 ودراسة بلقاسم 2018 ركزوا على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي.

ت. نلاحظ أن هناك اختلاف في دراسة شفارستر من حيث استهدافها لعينة وهي معلم.

ث. **من حيث النتائج:** اختلفت دراسة رمضان 2019 عن بقية الدراسات المذكورة سابقا والتي توصلت إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية كان منخفظا.

2/ التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بإستراتجيات القراءة :

من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تطرقت لإستراتيجيات القراءة نجد عدة نقاط من الاتفاق و الاختلاف نذكر منها:

أوجه الاتفاق:

أ. **من حيث الهدف:** نلاحظ أن هناك إجماع بين الدراسات (دراسة المناعي 2008، وجمال الخالدي 2014) من حيث تركيزها على أثر إستراتجية القراءة بتحسين المهارات القرائية.

نلاحظ أن هناك اتفاق بين الدراسات (دراسة الزاهي 2011، ودراسة حسين 2018) في التعرف على فاعلية إستراتجية القراءة.

كما نجد أن هناك اتفاق كل من (دراسة عبد الرحيم 2019، صفاء 2021) من خلال تركيزها على تنمية بعض المهارات.

ب.من حيث العينة: نلاحظ أن هناك إجماع بين الدراسات (دراسة المناعي 2008، والزاهي 2011، و جمال الخالدي 2014، وعاظة 2020، وصفاء 2021) من حيث استهدافهم لنفس العينة وهي طلبة التعليم الثانوي.

نلاحظ أن هناك اشتراك بين (دراسة حسين 2018، ودراسة عبد الرحيم 2019) من حيث التركيز على نفس العينة وهي تلاميذ التعليم الابتدائي.

ت.من حيث النتائج: نلاحظ أن هناك إجماع بين الدراسات في طبيعة المنهج المتبع وهو المنهج التجريبي في استخراج النتائج حيث:

نلاحظ أن دراسة كل من (عبد الله 2011، وجمال الخالدي 2014، وحسين 2018، وعاضة 2020) قد توصلوا إلى نفس النتيجة تقريبا والتي مفادها وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في مهارات القراءة.

دراسة المناعي (2008) ودراسة عبد الرحيم (2019) توصلوا إلى وجود فروق في مهارات القراءة لصالح القياس البعدي.

أوجه الاختلاف:

أ. **من حيث الهدف:** نلاحظ أن هناك اختلاف بين الدراسات (دراسة المناعي2008 وجمال 2014، من حيث تركيزهما على أثر إستراتجية القراءة بتحسين المهارات القرائية، أما دراسة الزاهي 2011 ودراسة حسين 2018 ركزتا في التعرف على فاعلية إستراتجية القراءة،في حين نجد دراسة عبد الرحيم 2019 ودراسة صفاء 2021 من خلال تركيزهما على تنمية بعض المهارات.

و نجد دراسة عاضة (2020)، تختلف عن بقية الدراسات المذكورة سابقا من حيث تركز في الكشف عن فاعلية إستراتجية القراءة التبادلية.

ب.من حيث العينة: نلاحظ أن هناك اختلاف في بعض الدراسات (المناعي 2008، والزاهي 2011 و جمال 2014 و عاضة 2020 و صفاء 2021) من حيث استهدافهم لنفس العينة و هي طلبة التعليم الثانوي، و البعض الآخر كدراسة حسين 2018 ودراسة عبد الرحيم في حين ركزوا على نفس العينة وهي تلاميذ التعليم الثانوي.

ت.من حيث النتائج: نلاحظ أن هناك اختلاف بين الدراسات في طبيعة المنهج المتبع وهو المنهج التجريبي في استخراج النتائج:

أن دراسة دراسة كل من عبد الله 2011 و جمال 2014 و حسين 2018 و عاضة 2020 توصلوا إلى نفس النتيجة تقريبا و التي مفادها وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في مهارات القراءة، في حين نجد دراسة المناعي 2008 و دراسة عبد الرحيم 2019 اختلفا عن بقية الدراسات الأخرى بحيث توصلوا إلى وجود فروق في مهارات القراءة لصالح القياس البعدي.

كما نجد دراسة صفاء 2021 اختلفت عن بقية الدراسات المذكورة سابقا والتي توصلت إلى فاعلية البرنامج.

الفصل الثاني:

الكفاءة الذاتية في القراءة.

الفصل الثاني: الكفاءة الذاتية في القراءة.

تمهيد:

1-تعريف الكفاءة الذاتية.

2- العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية.

3- خصائص الكفاءة الذاتية.

4- النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية.

5-مناقشة النظريات.

6- طرق تنمية الكفاءة الذاتية.

7- وسائل قياس الكفاءة الذاتية.

- خلاصة.

تمهيد:

يُعد مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم المهمة في تفسير السلوك الإنساني خاصة في وجهة نظر النظرية المعرفية الاجتماعية، التي جاء بها العالم الأمريكي"ألبرت باندورا"، وهي من مفاهيم علم النفس الحديث، حيث حُظي هذا المفهوم باهتمام الباحثين لما له من أهمية في تفسير سلوك الفرد في توجيهه في حل مشكلاته.

ولتعرف أكثر عن هذا المفهوم، سنحاول من خلال هذا الفصل التعريف بهذا المفهوم عوامل نمو الكفاءة الذاتية وخصائصه، وغيرها من العناصر المتعلقة بهذا المفهوم.

1-مفهوم الكفاءة الذاتية

إن النظرية المعرفية الاجتماعية افترضت أن سلوك الفرد والبيئة والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة، فالسلوك الإنساني في نظرية " باندورا " يتحدد تبادليا بتفاعل ثلاثة مؤشرات هي: العوامل الذاتية،العوامل السلوكية، والعوامل البيئية، و أطلقت على هذه المؤشرات ب "نموذج الحتمية المتبادلة ".

وطبقا لهذا النموذج فإن المتعلم يحتاج إلى العديد من العوامل المتفاعلة منها ما يلي:

أ- **العوامل الشخصية:** تطلق على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته.

ب-**العوامل السلوكية:** تتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف معين.

ج- **العوامل البيئية:** تشمل الأدوار التي يقوم بها من يتعاملون مع الفرد ومنهم الآباء، المعلمين والأقران. (بوقصارة وآخرون،2015،ص 29).

يشير عبد القادر وأبو هاشم (2007) إلى أن هناك مرادفا أخر للكفاءة الذاتية المدركة وهو الفاعلية الذاتية، حيث أنهما يحملان المعنى ذاته تقريبا.

و يعرفها يونس (2018): بأنها " قناعة الفرد الذاتية بقدراته على أداء المهمة التي توكل إليه واستشعاره لقدراته للتغلب على المشكلات التي قد تواجهه".

(الفليقة، 2022،ص 289).

كما يعرفها اليوسف (2010) بأنها: معتقدات الفرد حول كفاءته سوف تظهر من خلال إدراكه للمعارف، والخبرات المتعددة، سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة.

(العمري،2020، ص117).

تعريف كيرتشKirsh 1985: هي ثقة الشخص في قدراته على إنجاز السلوك بعيدا عن شروط التعزيز. (الخفاف،2013،ص148).

عرفَّ عريبات 2014 الكفاءة الذاتية بأنها: معتقدات الفرد و أحكامه حول قدرته في إتمام المهام المسندة إليه. (عبد الرحيم ،2021، ص 311).

يعرفها عبابسة والزغول 1998 الكفاءة الذاتية بأنها: أحكام الفرد المتعقلة بقدرته على تنظيم أنماط من النشاطات المرغوبة وتنفيذها لتحقيق مستويات محددة من الأداء. (بني خالد،2010، ص416).

و يعرفها دوفان و كر (Dovan and Wickr 1997): بأنها الإمكانية و القدرة على أداء السلوك المطلوب، ومن ثم التأثير في العمليات و مجربات الأمور لإحداث التغير و التطوير. (الشوا، 2016،ص 1565).

و من خلال ما سبق نستنتج أن الكفاءة الذاتية مفهوم ضمني يعطي ملخصا عن ثقة الفرد بنفسه وقدرته على الأداء الجيد والنجاح بما يقوم به، فهي مفتاح النجاح الذي يملكه الفرد ويستخدمه لمواجه المشكلات والتحديات ومختلف المواقف الحياتية التي يمر بها، لذا يجب البحث في السبل التي تدعم وتقوي هذه الكفاءة.

2-العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية:

لقد تم تصنيف العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية إلى ثلاثة مجموعات هي:

1.2- المجموعة الأولى: التأثيرات الشخصية:لقد أشار Zimmerman 1989 إلى أن إدراكات الكفاءة الذاتية لدى الطلاب في هذه المجموعة تعتمد على أربع مؤثرات شخصية: (بوقفة،2012،ص 42).

- ✓ **المعرفة المكتسبة:** وذلك وفقاً للمجال النفسي لكل منهم.
- ✓ **عمليات ما وراء المعرفة:** هي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين.
- ✓ **الأهداف:** إذ أن الطلاب الذين يركزون على أهداف بعيدة أو يستخدمون عمليات الضغط لمرحلة ما وراء المعرفة قبل عنهم أنهم يعتمدون على إدراك الكفاءة الذاتية لديهم وعلى المؤثرات وعلى المعرفة المنظمة ذاتيا.
- ✓ **المؤثرات الذاتية:** وتشمل قلق الفرد و دافعية مستوى طموحاته وأهدافه الشخصية.

2.2- المجموعة الثانية: التأثيرات السلوكية وتشمل ثلاثة مراحل:

- ✓ **ملاحظة الذات:** إذ أن ملاحظة الفرد لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف.

- ✓ **الحكم على الذات:** وتعنى استجابة الطلاب التي يحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها وهذا يعتمد على فعالية الذات وتركيب الهدف.
- ✓ رد فعل الذات الذي يحتوي على ثلاثة ردود هي:

-ردود الأفعال السلوكية وفيها يتم البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية.

-ردود الأفعال الذاتية الشخصية وفيها يتم البحث يرفع من إستراتجيتهم أثناء عملية التعلم.

-ردود الأفعال الذاتية البيئية وفيها يبحث الطلاب عن أنسب الظروف الملائمة لعملية التعلم. (بوستة،2020،ص675).

3.2- المجموعة الثالثة: التأثيرات البيئية: لقد أكد" باندورا " على موضوع النمذجة في تغيير إدراك المتعلم لفاعلية ذاته مؤكدا على الوسائل المرئية.

(بوستة،2020،ص 676).

وعليه يمكن القول أن العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية هي عوامل متعددة و متكاملة، منها ما هو مرتبط بالشخص ومنها ما يرتبط بالبيئة.

3- خصائص الكفاءة الذاتية :

هناك خصائص عامة للكفاءة الذاتية وخصائص عامة لمرتفعي الكفاءة الذاتية وخصائص عامة لمنخفضي الكفاءة الذاتية، و هذه الخصائص هي:

1.3- الخصائص العامة للكفاءة الذاتية:

- ✓ ثقة الفرد بنفسه في النجاح لأداء عمل ما.
- ✓ وجود قدر كاف من الاستطاعة سواء كانت عقلية أو نفسية أو جسمية، بالإضافة إلى توافر الدافعية في المواقف المختلفة.

- ✓ الكفاءة الذاتية تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات الشخصية.
- ✓ ترتبط بالتوقيع والتنبؤ.
- ✓ ليس مجرد إدراك أو توقع فقط، ولكنها يجب أن تترجم إلى بذل الجهد وتحقيق نتائج مرغوب فيها.
- ✓ هي مجموعة القرارات والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وإمكاناته ومشاعره.
- ✓ تتحدد بعدة عوامل مثل: صعوبة الموقف وكمية الجهد ومدى مثابرة الفرد.

(قريشي،2011، ص11).

2.3- الخصائص العامة لمرتفعي الكفاءة الذاتية:

يذكر "باندورا" (1977): أنه هناك خصائص عامة يتصف بها ذوي الكفاءة الذاتية والذين لديهم إيمان قوي في قدراتهم وهي:

- ✓ يتحملون المسؤولية بجهد مرتفع.
- ✓ يتميزون بمستوى مرتفع بالثقة بالنفس.
- ✓ يملكون مهارات اجتماعية فائقة وقدرة عالية على التواصل مع الآخرين.
- ✓ يتصدُّون للعوائق التي تواجههم بمثابرة مرتفعة.
- ✓ يملكون طاقة عالية ومستوى طموح عالي، فهم يُسطّرون أهداف صعبة ولا يفشلون في تحقيقها.
- ✓ يتفاءلون في الأمور كلّها.
- ✓ يتحملون المسؤولية. (قريشي،2011،ص 12).

3.3- الخصائص العامة لمنخفضي الكفاءة الذاتية:

هناك سمات يتميز بها ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة الذين لا يثقون في قدراتهم وتتمثل في ما يلي:

- ✓ يخجلون من المهام الصعبة، يستسلمون بسرعة.
- ✓ لديهم طموحات منخفضة.
- ✓ ينشغلون بنقائصهم ويميلون المهام المطلوبة.
- ✓ يركزون عن النتائج الفاشلة.
- ✓ يتبعون بسهولة ضحايا الإجهاد والاكتئاب. (نيفين،2011،ص67).

يتَّضح ممَّا سبق أنَّ الكفاءة الذاتية تتَّصف بالعديد من الخصائص أهمّها النُّمو والتَّطور والتَّمايز لدى الفرد عبر مراحل نموه المختلفة، كما أنها متعددة المجالات، وتتشكل لدى الفرد بصورة هرميَّة حيث تكون قمَّة الهرم هي مفهوم الذات العام، وقاعدته خبرات الفرد وتقدير تصرُّفاته في المواقف الخاصَّة.

4- النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية :

1.4- نظرية التعلم الاجتماعي لـ "باندورا " (Bandura): يشير باندورا في كتابه أسس التفكير والأداء النظرية المعرفية الاجتماعية، بأن نظرية كفاءة الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضع أسسها، والتي أكدت فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل المعرفية والشخصية و البيئية، و فيما يلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها هذه النظرية:

- يمتلك الأفراد القدرة على عمل الرموز التي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من

الأفعال والاختبار الفردي لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.

(العبدلي، 2009، ص33).

- إن معظم أعضاء السلوك ذات هدف معين، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع وهي بكل كبير على القدرة على عمل الرموز.
- يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي،والقدرة على تحليل وتقسيم الأفكار والخبرات الذاتية، وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك.
- يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي،عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية،والتي بدورها تؤثر على السلوك،كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم ويقومون بتقسيم سلوكهم بناءا على هذه المعايير، وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.
- يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين و نتائجها، والتعلم عن طريق الملاحظة، يقلل بشكل من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها عن طريق الممارسة.
- إن كل من القدرات السابقة نتيجة تطور الميكانيزمات و الأبنية النفسية العصبية المعقدة، حيث تتفاعل كل من القوى النفسية والتجريبية لتحديد السلوك ولتزويده بالمرونة اللازمة. (العبدلي ،2009،ص34).

- تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية والسلوكية بطريقة متبادلة، فالأفراد يستجيبون معرفيا وانفعاليا وسلوكيا إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم على سلوكهم الذاتي، والذي بدوره يؤثر ليس فقط على البيئة ولكن أيضا على الحالات المعرفية وبالرغم من أن هذه المؤثرات ذات تفاعل تبادلي إلاَّ أنها ليست بالضرورة تحدث في وقت متزامن، أو أنها ذات قوة متكافئة. (العبدلي،2009،ص35).

2.4- نظرية" شيل" و"ميرفي"(Shell and Murphy):

يشير كل منهما لفعالية الذات بأنها: ميكانيزم ينشأ من تفاعل الفرد مع المحيط مع استخدام قدراته المعرفية والمهارات الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالموقف، حيث يعكس ثقة الفرد بنفسه وإمكاناته للنجاح في أداء الموقف، أما الناتج النهائي للسلوك يتحدد من خلال العلاقة ما بين أداء الموقف بنجاح وما يتصوره الفرد عن طبيعة هذه المخرجات.

ويظهر من خلال النظرية إن التوقعات عند الفرد بما يتعلق الفاعلية الذاتية يعبر عن إدراكاته لقدراته المعرفية، وكذلك مهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالأداء والمهمة المتضمنة في السلوك، وهذا بدوره ينعكس على مدى ثقة الفرد بنفسه والقدرة على التنبؤ بما يلزم الموقف من إمكانيات،والقدرة على استخدامها في أداء الموقف وفعالية الذات تتبع مع السمات الشخصية العقلية ، الاجتماعية، والانفعالية.
(أبو العطا،2017،ص17).

3.4- نظرية شفارستر(Schwarzer):

يرى"شفارستر"إن الفعالية الذاتية عبارة عن بعد ثابت من أبعاد الشخصية، تتمثل في القناعات الذاتية لدى الفرد في القدرة على التغلب على الصعوبات توقعات الفعالية

الذاتية تقوم بدور وظيفة توجيه السلوك من حيث التحضُّر والتخطيط الواقعي له، وهي ترتبط بالمستوى الانفعالي بصورة سلبية مع مشاعر القلق والاكتئاب والقيمة الذاتية المنخفضة، وكذلك ترتبط بالمستوى المعرفي بالميول التشاؤمية وبالتقليل من قيمة الذات.

ويوضح أنه كلما كان اعتقاد عند الإنسان بامتلاك سلوكيات توافقية تمكنه من حل مشكلات ما بصورة علمية كان الاندفاع لدى الفرد تحويل القناعات سلوك فاعل. (أبو العطا،2017،ص17).

4.4- نظرية التوقع(Expectancy Value Theory):

وضع أسس هذه النظرية" فكتور فروم " وتفترض إن الإنسان يستطيع إجراء عمليات عقلية كالتفكير قبل الإقدام على سلوك محدد، و أنه سوف يختار سلوكاً واحداً بينا عدد من بدائل السلوك الذي يحقق اكبر قيمة لتوقعاته،من حيث النتائج ذات النفع التي سيعود عليه وعلى عمله ويلعب عنصر التوقعات دوراً مهماً في جعل الإنسان يتخذ قرار في اختيار نشاط معين من البدائل العديدة المتاحة، كما يشير "ماهر" إن دافعية الفرد لأداء عمل معين هي محصلة لثلاث عناصر:

- توقع الفرد أن مجهوده سيؤدي إلى أداء معين.
- توقع الفرد أن هذا الأداء هو الوسيلة للحصول على عوائد مادية.
- توقع الفرد إن العائد الذي يحصل عليه ذو منفعة وجاذبية له.
- إن العناصر الثلاثة السابقة أو التوقع والوسيلة والمنفعة تمثل عملية تقدير شخصي للفرد، وانه باختلاف الأفراد يختلف التقدير، فما يشعر به فرد أخر، وعليه فان هذه العناصر الثلاثة تمثل عناصر إدراكية.

ترى النظرية أن الفرد لديه القدرة والوعي بإمكانية البحث في ذاته عن العناصر الثلاثة السابقة وإعطاؤها تقديرات و قيم. (ماهر،2003،ص149).

5- التعليق على النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية:

نستنتج من هذه النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية، أن فعالية الذات تمثل جزء من إدراك الفرد واعتقاداته، كما أنها نتاج تفاعل بين الفرد وبيئته ومدى إدراكه لقدراته الشخصية (العقلية،الاجتماعية،والانفعالية) في ظل العوامل النفسية الداخلية والخارجية لمواجهة المواقف والخبرات الظاهرة عن طريق المواجهة بسلوكات معينة، بحيث أن النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا والتي أشارت إلى أن الأداء الإنساني يتم تفسيره بالموازنة بين السلوك والعوامل المختلفة الشخصية(المعرفة الاجتماعية والبيئية).

كما أشار "باندورا" أن الأفراد يتعلمون عن طريق سلوك الآخرين ونتائجه و أن مختلف القدرات (القدرة على عمل الرموز، التفكير المستقبلي، التأمل الذاتي، و التنظيم الذاتي، والتعلم بالملاحظة) هي نتاج لتطور الميكانيزمات والأبنية النفسية العصبية المعقدة إذ تحدث مجموعة من التفاعلات بين الأحداث البيئية، العوامل الذاتية الداخلية ،والسلوك بطريقة متبادلة.

إن نظرية " شيلي"و"ميرفي": ترى بأن فعالية الذات هي ميكانيزم ينشأ نتيجة لتفاعل الفرد مع المحيط، وذلك عن طريق قدراته المعرفية والمهارات الاجتماعية والسلوكية، والسلوك النهائي هو نتاج للعلاقة بين الأداء والتصور الذي يدركه الفرد.

كما يلاحَظ على تفسير "شفارستر"بأن الفعالية الذاتية هي عبارة عن بعد من أبعاد الشخصية ، وأن مختلف الاعتقادات و التوقعات التي لدى الفرد هي الدافع لتحقيق سلوك فعال.

وفي الأخير توجهت نظرية "فكتورفروم" إلى الافتراض بأن الفرد لديه القدرة على إجراء عمليات عقلية قبل الإقدام على أي سلوك، وأن الدافعية لديه مرتبطة بعدة عناصر هي: التوقع، الوسيلة، المنفعة.

وعلى ضوء ما تقدم يمكن أن نتبنَّى نظرية التَّعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا لكون التلاميذ يستجيبون معرفيا وانفعاليا وسلوكيا إلى الأحداث البيئية التعلمية بما فيها من استراتيجيات التعليمية و التعلمية التي ترفع من قدراتهم المعرفية و التي من خلالها يمارسون التحكم على سلوكهم الذاتي وكفاءتهم الذاتية والتي تنعكس بدورها على قدراتهم المعرفية كذلك.

6-مصادر تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

هناك العديد من المصادر التي تسهم في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومن أبرز هذه المصادر ما يلي:

1.6- الخبرات الايجابية في حياة الفرد:

تعد الخبرات الايجابية من اكبر المصادر تأثيرا في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية نظراً لأنها تقدم الأدلة الفعلية الحقيقة على مدى إمكان سيطرة الفرد،أو نجاحه فيما يسعى لتحقيقه من أهداف. وبعمل النجاح على رفع اعتقادات أو إدراكات الكفاءة الذاتية، وبالمقابل فان خبرات الفشل المتكرر تؤدي إلى خفضها.

(عبد الحي،2012،ص 16).

2.6- خبرات الانجاز الفعلي للأنشطة :

تعمل خبرات الانجاز الفعلي التي يحققها الفرد بالفعل عبر مدى واسع ومتنوع من الأنشطة والمهام إلى تنمية الاعتقاد الموجب بارتفاع مستوى كفاءاته الذاتية الأكاديمية، كما أنها تسهم في مقاومة أي تأثيرات سالبة عليها كالفشل في

بعض المهام .إلى أن اثر الانجاز أو الأداء على اعتقادات أو إدراكات الكفاءة الذاتية الأكاديمية يتوقف على طبيعة هذه الانجازات، و قيمتها المدركة، ومدى تقدير المجتمع والأشخاص المهمين في حياة الفرد لهذه الانجازات.

3.6- القدرات الاقناعية اللفظية:

تتأثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية للفرج أيا كانت طبيعتها عامة، أو اجتماعية أو أكاديمية بالقدرات اللفظية، أو عوامل الإقناع اللفظي المصحوبة بأنماط من التأثيرات الاجتماعية،وترتبط القدرات الاقناعية اللفظية ارتباطاً بالقدرات اللغوية والطلاقة الفكرية واللفظية،وقدرات الفهم القرائي والسمعي لدى الفرد،وبالتالي فان امتلاك هذه القدرات في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية للفرد.

(عبد الحي، 2012 ،ص 17).

4.6- البنية الفسيولوجية والانفعالية:

تؤثر البنية الفسيولوجية والانفعالية تأثيرا مباشراً في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وفي مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية المعرفية، والحسية العصبية لدى الفرد.كما إن الحالات المزاجية تؤثر على الانتباه والتركيز، وعلى تفسير الفرد للأحداث وإدراكها، وتنظيمها وتحزينها، واسترجاعها من الذاكرة. وبصورة عامة تؤثر الحالة المزاجية الانفعالية على إدراك الفرد لكفاءاته أو فعاليته الذاتية وعلى الأحكام التي يصدرها.

وفي ضوء ما تم استعراضه حول الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وأهميتها، وتطورها، والعوامل المؤثرة فيها، يمكن الإشارة إلى أي تنوع وتباين نواتج التعلم يتوقف على تفعيل واستثارة النشاط العقلي المعرفي ومحدداته وعوامله الانفعالية

والدافعية، بالإضافة إلى مسؤولية بيئة التعلم والبنية الفسيولوجية والمناخ النفسي والاجتماعي المتوافر لدى الطالب الذي يؤثر في الكفاءة الذاتية والأكاديمية وتطورها.

وبناءاً على ما سبق استنتجنا أن مصادر تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية متغير نسبي يختلف من طالب إلى أخر بسبب اختلاف البيئة الاجتماعية والتربوية والقدرات والخبرات التي يمتلكها الطالب. وهذا الاختلاف يمثل عنصراً أساسيا في اختلاف استجابات الطلبة في المواقف التشابهية ومنها المواقف التربوية التعليمية ،إذ يتوقف مستوى تحصيل الطالب على مستوى كفاءته الذاتية الأكاديمية في التعامل مع المواقف التعليمية، ومدى قدرته على المثابرة وبذل الجهد.

7- وسائل قياس الكفاءة الذاتية:

سيتم الوقوف في هذا العنصر عند أهم المقاييس في الكفاءة الذاتية و هي:

1.7- مقياس الكفاءة الذاتية العامة:

تم تطويره عام 89م بواسطة العالمين "ماتياس جيروز" والعالم " شوارزر" فكرة هذا المقياس سهلة تتلخص في الإجابة عن 10 أسئلة تقيس بها ردة فعلك بمقياس من 4 درجات، حيث يتم جمع الدرجات والحصول على النتائج، لاحظ كم مجموعك؟ لو حول العشرة معناه أن مستوى كفاءتك الذاتية منخفض، ولو مجموعك درجاتك حول الأربعين فهو دليل على ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية.

والاختبارات هي:1-لا ينطبق، نادرا، غالبا، دائما.

(محنشي، 2020، ص22).

وهذه هي البنود:

- ✓ يمكنني دائما حل المشكلات الصعبة إذا حاولت بجدية كافية.
- ✓ إذا عارضني شخص ما فيمكنني إيجاد الوسائل والطرائق للحصول على ما أريد.

- ✓ من السَّهل عليَّ التمسك بأهداف وتحقيقها.
- ✓ أنا واثق بأنَّني استطيع التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة .
- ✓ يمكنني حل معظم المشكلات إذا بذلت الجهد اللَّازم.
- ✓ يمكنني أن أبقى هادئاً،عند مواجهة الصعوبات وذلك لأنني استطيع الاعتماد على قدراتي في التأقلم.
- ✓ عندما أواجه مشكلة عادة ما أجد حلولاً عدة.
- ✓ إذا كنت في مشكلة، فيمكنني إعادة التفكير في حلها.
- ✓ يمكنني التعامل مع كل ما يأتي في طريقي.
- ✓ يتم احتساب النتيجة عن طريق إضافة الرَّد على كل عنصر،سيكون المجموع بين 10و40، حيث تشير الدرجات الأعلى إلى زيادة الكفاءة الذاتية.

2.7- مقياس الكفاءة الذاتية العام الجديد(NGSE):

تم تطوير مقياس مفيد أخر للفعالية الذاتية بواسطة Chen و Gully و Eden في عام 2001،يوفر هذا المقياس أيضا مقياساً للفعالية الذاتية ويحسن مقياس الكفاءة الذاتية العام الأصلي المكون من 17عنصراً والذي طوره "شرير" وزملاؤه في عام 1982، هذا المقياس مكون من 5 نقاط (1:لا أوافق بشدَّة،3 لا أوافق ولا أعارض، 5 أوافق بشدَّة)، يظهر المستجيبون مدى اتفاقهم مع ثمانية عبارات مثل: (حتى عندما تكون الأمور صعبة، يمكنني الأداء جيدا). يقوم الباحثون بعد ذلك بحساب النتيجة لكل مستجيب من خلال اخذ متوسط التقييمات.

3.7-استبيان الكفاءة الذاتية:

تم تطوير هذا الاستبيان في عام 2015 بواسطة Research callaboration يتكون من 13عنصرا تم تصنيفه على مقياس من 1 (ليس مثلي

جداً) إلى 5(مثلي جداَ)، تم إنشاؤه مع وضع الطلاب والمعلمين في الاعتبار،لذلك فهو يركز على تعلم الكفاءة الذاتية ويقيس الكفاءة الذاتية كتركيبة مكونة من عنصرين، تتكون من :

- ✓ الاعتقاد بان القدرة يمكن أن تنمو مع الجهد.
- ✓ الإيمان بهذه القدرة على تحقيق أهداف أو توقعات محددة العناصر ال13هي:

- استطيع أن أتعلم ما يتم تدريسه في الفصل هذا العام.
- يمكنني معرفة أي شيء إذا حاولت بجد بما فيه الكفاية.
- إذا مارست مهارة معينة كل يوم،يمكن تطوير أي مهارة تقريباً.
- بمجرد أن أقرر بإنجاز شيء مهم بالنسبة لي، أحاول تحقيقه باستمرار، حتى لو كان أصعب ممَّا كنت اعتقد.
- أنا واثق من أنني سأحقق الأهداف التي حددتها لنفسي.
- عندما أجد صعوبة في إنجاز شيء صعب أركز على تقدمي بدلاً من الشعور بالإحباط.
- سوف أنجح في أي مسار وظيفي أختاره.
- سوف انجح في أي تخصص جامعي أختاره.
- أعتقد أن العمل الجاد يؤتي ثماره.
- قدرتي تنمو مع الجهد.
- أعتقد أنه يمكن تطوير الدماغ مثل العضلات.
- أعتقد أنه بغض النظر عن هويَّتك يمكنك تغيير مستوى موهبتك بشكل كبير.

يمكنني تغيير مستوايَ الأساسي من القدرة إلى حد كبير.

يتم الحصول على نتيجة بمقياس 0-100 لسهولة التفسير، حيث تشير الدرجات الأعلى إلى زيادة الكفاءة الذاتية، أثبتت نتائج هذا المقياس أنها موثوقة

بالنسبة لطلاب المدارس والإعدادية والثانوية، مما يشير إلى انه خيار جديد لقياس الكفاءة الذاتية.

و مما سبق، يمكن القول أن قياس الكفاءة الذاتية ليس قياساً للمهارات المختلفة التي يمتلكها الفرد، و إنما هو قياس لأحكام ومعتقدات الفرد حول قدراته على أداء مهام معينة، والتصرف في مواقف جديدة ومتعددة ومتغيرة.

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل، يمكن أن نلخص إلى أن الكفاءة الذاتية من أهم العوامل المؤثرة في أداء الفرد عمومًا، فهي إحدى أبعاد الشخصية التي تحدد طبيعة الأفعال والسلوك الذي يؤديه الفرد في مختلف المواقف الحياتية.

فمعتقدات الفرد التي تشعره بإمكانية تأثيره على البيئة تزويد في كفاءته لتحدي معوقات الواقع، و الاستمرار في بذل الجهد و مضاعفته كلَّما لَزم الأمر.

وعليه فإن مفهوم الكفاءة الذاتية يعد مفهوم محورياً يمكن الاعتماد عليه في فهم السلوك الإنساني ،وأكثر من ذلك في تفعيله وتمييزه ، وهو خاصية يمكن للباحثين التنبؤ من خلالها الصحة النفسية والجسمية للفرد.

الفصل الثالث:

إستراتيجيات القراءة.

الفصل الثالث :استراتيجيات القراءة.

تمهيد:

1-مفهوم القراءة.

2-عوامل اكتساب قدرة القراءة.

3-نظريات المفسرة لاكتساب قدرة القراءة.

4-مناقشة النظريات.

5-خصوصيات القراءة في التعليم الثانوي.

6-أهمية القراءة بالنسبة لمرحلة التعليم الثانوي.

7-أهداف القراءة في المرحلة الثانوية.

8-مفهوم الإستراتيجية.

9-مفهوم إستراتيجية القراءة.

10-أنواع استراتيجيات القراءة في المرحلة الثانوية.

11- أدوات قياس الفهم المقروء.

خلاصة.

تمهيد :

تعتبر القراءة من أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها الفرد، ويعمل على تنميتها إذ هي من وسائل الاتصال التي لا يمكن الاستغناء عنها، و أداة أساسية من أدوات التعلم وتوسيع أفاق الإنسان العقلية بالإضافة إلى كونها وسيلة من وسائل التذوق والاستمتاع، كما أن للقراءة قيمتها الاجتماعية فالتراث الإنساني والثقافي والاجتماعي ينتقل من جيل إلى جيل من خلال ما يدون وما يطبع من كتب، فهي غذاء الروح والعقل، فمن خلالها يستطيع الإنسان تنمية قدراتها الفكرية واللغوية والتعبيرية وتوسيع مداركه العقلية. كما أنها مفتاح العلم وعماده، و وسيلة الإنسان في مواكبة التطور الإنساني في مجالاته المختلفة. وللتعرف أكثر عن هذا المفهوم، سنحاول من خلال هذا الفصل التعريف بهذا المفهوم،عوامل تنمية استراتيجيات القراءة والأهداف، وغيرها من العناصر المتعلقة بهذا المفهوم.

1-تعريف القراءة:

يعرفها "هاريس" و "سيباي" بأنها: تفسير ذات معنى للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة وقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ و يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب. (حمزة، 2008، ص11).

كما تعرف القراءة بأنها : مفتاح لكل أنواع المعلومات، حيث تمكننا من معرفة كيف نبني الأشياء أو نصلحها، ونستمتع بالقصص، ونكتشف ما يؤمن بالآخرين، ونعمل خيالنا، ونوسع دائرة اهتمامنا ونطور أفكارنا ومعتقداتنا الخاصة. (عبد الحليم عبد ربه ،2015،ص 11).

كذلك إن القراءة ليست آلية بسيطة كما أنها ليست أداء مدرسية ضيقة، إنها أساسا عملية تأملية. وينبغي أن تنتمي كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقلية عليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والعليل وحل المشكلات.

(عينا ،2013،ص14).

أشار "محسن عطية" إلى أن القراءة عملية تربط بين لغة الكلام و الرموز المكتوبة وتشمل على المعنى والرمز الدال على اللفظ، هي عملية عقلية تشمل على تفسير الرمز التي يتلقاه القارئ بعينه وهي أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات فيبدأ القارئ بالإحساس بالمشكلة ثم يأخذ في القراءة لحل هذه المشكلة. (سلامة،2006،ص50).

أما نايف معروف فيعرفها: أنها عملية عضوية نفسية عقلية يتم فيها ترجمة الرموز المكتوبة (الحروف، الحركات، الضوابط) إلى معان مقروءة(صامتة) مفهومة، يتضح أثر إدراكها عند القارئ في التفاعل مع ما يقرأ وتوظيفه في السلوك الذي يصدر عنه أثناء القراءة أو بعد الانتهاء منها.

(نايف،1985،ص85).

2- عوامل اكتساب قدرة القراءة:

تعلم القراءة ليس بالأمر الهين، فينبغي أن تتوفر لدى الطفل عوامل وشروط تخوله من اكتساب القراءة، وأسسها و إمكانية استخدامها لاكتساب المعارف والخبرات التعليمية عبر المراحل العمرية التي يمر بها الطفل في مساره الدراسي وتتمثل العوامل التي تساعد الطفل على اكتساب القراءة في النقاط التالية:

1.2-العوامل الجسدية: يحتاج الطفل في تعلمه القراءة أن يكون سليماً من حيث الصحة الجسدية، ونضج حواسه، ذلك فالجسد السليم من حيث البصر والسمع والتعلق يمكن من القدرة على التعليم لذلك وجب التأكد من هذه الاستعدادات قبل الشروع في تعليمه.

2.2-استعداد البصر: حاسة البصر من الحواس التي لا يمكن أن يستغني عنها الإنسان فبفعلها يؤدي مختلف الوظائف، وحاجته الماسة للبصر تكون من أجل القراءة في مراحل بحثه عن المعرفة و التعلم، لأن عملية القراءة تتطلب رؤية الكلمات بوضوح وملاحظة ما بينها من اختلاف وهي متطلبات يمنعها البصر السوي الذي يعد ضرورة لنجاح تعلم القراءة.

إلا أنه لا يمكن اعتبار البصر وحده كافيا لتعلم القراءة لأن البصر دون إدراك وفهم ما يقرأ لا يمكن الطفل من استخلاص المعنى والأفكار التي يستخدمها في إنجازه لواجباته وفروضه المدرسية.

فالنضج البصري هو سلامة العين من أي عاهات أو أمراض، مع ضرورة اكتساب لطفل للحركات البصرية المعقدة مثل تتبع الأسطر وتمييز الحروف فيما بينها من خلال عمل منسق بين عضلات العين. وبذلك فإننا نستخلص أن القراءة تتطلب قوة الإبصار المناسبة ليستطيع بها التلميذ رؤية الأشكال المرسومة و المفردات و الجمل، ثم التعرف عليها فيدركها و يقرئها.

3.2-السمع: حاسة السمع من الحواس التي لا تتوقف عن العمل، فقد يتوقف البصر بمجرد غلق عينيه إلا حاسة السمع فهي نشاط دائم، لذلك فإن الطفل غير القادر على السمع أثناء عملية القراءة سيجد صعوبة في ربط الأصوات المسموعة بالكلمات المرئية التي تقدم له كمادة للقراءة ذلك لأن القدرة على السمع تتيح للطفل التمييز بين الأصوات المتقاربة في أشكالها ومخارجها.قدرة

الطفل على الاستماع الجيد عند قراءة المعلمة للكلمة أو الجملة تسعفه في قراءة ما استمع إليه قراءة صحيحة خالية من الخطأ. فسلامة السمع تؤمن الدورة السمعية السليمة أثناء القراءة، التي تسمح بمراقبة الطفل لصوته بنفسه و التصحيح الذاتي.

(إبقازن و إيقان، 2019، ص33).

وتعتبر حاسة السمع شرط القراءة الجيدة، إن عملية تعلم القراءة لا تعتمد فقط على البصر والسمع لاكتسابها بل تحتاج إلى نضج جهاز النطق لدى التلميذ حتى يستطيع نطق الأصوات والمفردات نطقا صحيحا يشعره بالثقة ويجنبه المشكلات التي قد يسببها عدم النضج في جهاز النطق أو وجود خلل معين فيه.

4.2-العوامل العقلية: يبدي الطفل رغبته في التعلم من خلال إعادة كلمات الأغاني وتكرار ما يقوله الكبار، ويظهر ميله للقراءة من **خلال** تفحص صفحات وصور الكتب والمجلات وغيرها، ومن هنا ندرك أن الطفل دخل مرحلة التعلم وأن نموه العقلي آل إلى أن يكتمل.

يحتاج الطفل لتعلم القراءة واكتسابها إلى تعاون حواسه وجانبيه العقلي والفيزيائي إذ إن غياب عامل واحد يؤدي إلى فشل الطفل في القراءة، لذلك يتوجب التأكد من قدرات وسلامة الطفل الجسدية والعقلية للبدء في أولى مراحل تعلمه القراءة.

5.2-العوامل الاجتماعية و الاقتصادية: يؤدي العامل الاجتماعي والاقتصادي دورا كبيرا في حياة الأسرة التي لها تلاميذ، فالوضع الاجتماعي غير المريح من حيث العلاقات داخل الأسرة وتعامل الأولياء مع أطفالهم يؤثر كثيرا في عملية تعلم التلاميذ، فإذا كان الوالد قاس اتجاه أبنائه فإن ذلك يولد عندهم نوعا من الخوف

والتردد تجاه القراءة إذ يرى في المعلم صفة الأب القاسي الذي سيعاقبه إن أحط، بالإضافة إلى المشاحنات بين الوالدين التي يكون فيها الطفل شاهد عيان.

كما أن المستوى الاقتصادي للأسرة يؤثر سلباً أو إيجاباً على تعلم الطفل القراءة، فإذا كان الوضع الاقتصادي مرتفعا يساهم في حصول الطفل على كل رغباته من أدوات مدرسية فائقة وعالية، وتردده على أماكن الترفيه والتسلية بالإضافة إلى الراحة التي يوفرها الأهل تساعد بشكل كبير على تعلم القراءة واكتسابها يكون مضمون. أما التلاميذ الذين يكون المستوى الاقتصادي للأسرة متدني فإنهم محرومون باقتناء متطلبات ومستلزمات الطفل الدراسية و المعيشية، وبلك تكون نسبة اكتساب الطفل للقراءة جد منخفضة.

(إبقازن وإبقان،2019،ص32).

من خلال ما سبق نستنتج أن للقراءة عدة عوامل أساسية لاكتسابها منها ما هو متعلق بالجانب الفيزيولوجي حيث النمو السليم والنضج لتكون القراءة جيدة عالية ومرتفعة، ومنها ما هو متعلق بالجانب المادي والاجتماعي كالمعاملة الوالدية للأبناء ووضعهم المادي.

3- النظريات المفسرة لاكتساب قدرة القراءة:

هناك ثلاثة نظريات خاصة بالقراءة تتمثل فيما يلي:

1.3- نظرية المهارة الفرعية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن القراءة مجموعة من المهارات الفرعية، التي ينبغي على التلاميذ إتقانها والربط بينها، لذا فهم يرجعون تأخر بعض

التلاميذ في القراءة إلى عدم إتقانهم لهذه المهارات والربط بينها، مما يتسبب في ضعفهم وعدم قدرتهم على فهم المقروء.

ويؤكد أصحاب هذه النظرية على أهمية تدريس مهارات تعرف الكلمة بصورة منفصلة حتى يتقنها التلاميذ، ثم يتمكن بعد ذلك من الربط بينها تلقائيا، وإلى ذلك يشير" ويفر"Wefer) فيقول " قد يكون من الأفضل أن ننظر إلى القراءة على أنها مجموعة من المهارات الفرعية المتصلة ".

وعلى الرغم من أن هذه النظرية تقوم على المهارات الفرعية للقراءة، فإن أنصار هذه النظرية لم يتفقوا على المهارات الفرعية المتضمنة في المهارات الأساسية، فنادراً ما نجد قائمتين متشابهتين لمهارة التعرف الكلمة أو لمهارة الفهم. (عامر،2014، ص66).

2.3- النظرية النفس–لغوية:

تستند هذه النظرية على مبادئ نفسية وأخرى لغوية، فيعتقد أصحاب هذه النظرية أن التلاميذ يتعلمون القراءة بنفس الطريقة التي يتعلمون بها الحديث، وأنهم عندما يقرؤون يستدعون جميع خبراتهم السابقة، وحصيلتهم اللغوية من أجل توقع معنى المادة أو النص المطبوع.

ولقد وضع " كاندي" Candy (1980م) بعض الممارسات الصفية الجيدة لعملية القراءة التي تعتمد على النظرية النفس–لغوية وهي:

- ✓ أسمح لتلاميذ قراءة القصة ذات المعنى كاملة دون تقديم المساعدة و أشجعهم على التخمينات المنطقية والتصحيح الذاتي.
- ✓ أستخدم مدخل خبرة اللغة.

- ✓ أساعد التلاميذ على إدراك على أنهم يقرؤون عند قراءتهم العناوين أو الإشارات أو الإعلانات.
- ✓ أترك التلاميذ يتعلمون مهارات القراءة عند قراءتهم المواد ذات المعنى، أي ركز على القراءة كفهم . (عامر،2014،ص67).

3.3- نظرية فيجوتسكي " Vygatsky ":

لقد حازت نظرية فيجوتسكي على أهمية متزايدة بين معلمي القراءة والكتابة، ويقترح صاحب هذه النظرية توفير نوع من الإرشاد يسمى Scaffold يُمَكن المعلمين من مساعدة التلاميذ على تحقيق سلوكيات تعلم أكثر رقياً، وفي البداية يقوم المعلم بتحديد مستوى أداء التلاميذ في القراءة، ثم يقدم لهم المساعدة من أجل أداء أفضل من الأداء الذي يقوم به التلميذ لو أدى المهمة دون مساعدة، وتكون مساعدة المعلم بالتشجيع التلميذ على الأداء الجيد، وتقديم إرشادات تقودهم إلى اكتشاف الحل بأنفسهم، وباستمرار عملية الإرشاد والتفاعلات التعاونية بين المعلم وتلاميذه يرتفع مستوى أداء التلاميذ في القراءة. (عامر ، 2014،ص 68).

4- مناقشة النظريات المفسرة للقراءة:

مما سبق يتضح أن تدريس القراءة وفق لنظرية المهارات الفرعية، يتطلب تدريس هذه المهارات للتلاميذ والتدريب عليها من خلال النصوص القرائية، كما أن هناك تباينا بين النظريتين السابقتين " نظرية المهارة الفرعية و النظرية النفس–لغوية "، فالأولى تركز على تعليم التلاميذ مجموعة من المهارات الفرعية يتم الربط بينها من خلال عملية القراءة، أما الثانية فتركز على عملية فهم المقروء من خلال القراءة والخبرات السابقة للتلاميذ.

حيث ترى نظرية فيجوتسكي أن مستويات النمو لا تحدد عن طريق العمر والقدرة الذهنية للتلميذ، ولكن عن طريق التفاعلات التعاونية بين المتعلم والتلميذ التي يمكن بواسطتها أن ترتقي مستويات النمو.

من خلال ما تقدم عرضه يمكننا أن نتبنى نظرية فيجوتسكي لكون أن مهارات القراءة واستراتيجيات تنميتها لا ترتبط بعامل وراثي أو بعامل النمو أو النضج العقلي و الجسمي وإنما يمكن اكتسابها عن طريق تدخل الوسائط التربوية خاصة دور المعلم ومدى تفاعله مع التلاميذ.

5- خصوصيات القراءة في التعليم الثانوي:

تختلف القراءة في هذا المستوى على المستويات السابقة وفقا لطبيعة المتغيرات التي تتدخل في هذا النشاط، كخصائص المتعلم وطبيعته وقدراته الذهنية ومستواه المعرفي وطبيعة النصوص المبرمجة لهذا المستوى وحاجات المتعلم، وخاصة الأهداف المنتظرة من عملية القراءة، لينتقل في هذه المرحلة إلى القراءة المتفحصة الناقدة، لأن في هذي المرحلة يكون قد " نمت مهاراته اللغوية وقدراته التراكمية والثقافية للمقروء، والنظر في بنياته الظاهرة ومعانيها، والقدرة على سير دلالته الضمنية ..."، فمتعلم مرحلة التعليم الثانوي يكون قد اكتسب الآليات الأساسية، كفك رموز الشفرة المكتوبة وتحويلها غلى أصوات منطوقة وفق ضوابط معينة، وفك معاني النصوص باعتماد معجمه اللغوي، وتحليل وفهم العلاقات النحوية والدلالية، والكشف عن بنيات النص و وظائفها، مما يسمح له في التعليم الثانوي بالخوض في عملية أعقد أثناء القراءة، كالإحاطة بمضامين النصوص الفكرية والعلمية و الثقافية، وقيمها الأخلاقية والعاطفية ،مستعملا قدرات أكثر تعقيدا كالفهم

والتأويل والتحليل والتركيب والتقييم، ليضفي على النص معنى سواء قصده المؤلف أو لم يقصده. (عليك،2022،ص1001-1002).

6- أهمية القراءة بالنسبة لمرحلة التعليم الثانوي:

القراءة نشاط ضروري في جميع مراحل التعليم، لاسيما في مرحلة التعليم الثانوي التي يختم بها المتعلم التعليم المدرسي، حيث يقرر في هذه المرحلة التخصص الذي يوجه إليه بناءا على مؤهلاته وبالتالي يتم تحضيره للتعليم الجامعي.

ومن خصوصيات متعلم هذه المرحلة تمتعه بالكثير من القدرات الفكرية وتمكنه من أساسيات معينة، فالمتعلم في الشعبة الأدبية يملك معرفة جيدة بمجالات الأدب والنصوص الأدبية...الخ، مثل متعلم شعبة الرياضيات الذي يملك أساسيات هذه المادة ومهما يكن التخصص الذي سيختاره المتعلم فإن مهارات القراءة تبقى مهمة وضرورية لتكوينه العلمي والثقافي لأن "القارئ الجيد هو في الغالب كاتب جيد وان القدرة على القراءة الصحيحة المتقنة تساعد في صحة الكتابة، وأن القراءة المتقنة تمد الكاتب بالفكرة والثقافة، وأن القراءة تمكن الكاتب من الانطلاق في التعبير.

وتمكنه من كذلك من الإبداع وتسهم القراءة وتحليل النصوص الأدبية في تحديث تغيرات مهمة في سلوكات المتعلم كتنمية مهاراته العقلية والوجدانية والتذوق الفني والجمالي لتلك النصوص.

وتشكل القراءة (بكل أنواعها) وتحليل النصوص المنطلق الأساس لتكوين المتعلم وإعداده خاصة في الشعب الأدبية تكوينا يمكنه من التفاعل مع النصوص والغوص في باطنها لكشف خباياها وبناء معانيها، هذا من جهة ومن جهة ثانية تقوية شخصيته وتزويده بمعارف وخبرات تجعل منه طالبا فعالا في تخصصه، يستجيب لحاجاته وتهيئته لخوض غمار البحث العلمي والإبداع الأدبي، ومن أجل ذلك كله فإن مناهج التعليم قد أولت النص الأدبي عناية خاصة، سعيا إلى تحقيق لدى

المتعلمين الكفايات اللازمة إلى التفاعل الإيجابي مع النصوص التي يقرؤونها، ويصل التلميذ لدى مرحلة التعليم الثانوي حاملا معه رصيدا معرفيا وأفكارا وتجربة محددة إلى حد ما، اكتسبها من خلال النصوص التي شارك في تحليلها في مرحلة التعليم المتوسط، مما يساعدها إلى تلقي النصوص أعقد وبالتالي تبرمج له في هذه المرحلة نصوص قديمة وأخرى حديثة شعرية ونثرية،ذات أبعاد فكرية وقيم فنية جمالية يقوم بتحليلها للكشف على مضامينها والتجارب والخبرات التي تنقلها تلك النصوص تعكس تفكير الناس في مراحل زمنية مختلفة،وتعكس تراثهم وقيمهم وفكرهم وذلك لبنيات فنية ذات دلالات عميقة يتدرب المتعلم من خلالها على خطوات قراءة تلك النصوص و تأويلها، ويتمكن من آليات وإجراءات قراءة النصوص الأدبية قراءة تفاعلية.

(عليك،2022،ص1000).

من خلال ما تم عرضه سابقا استنتجنا بأن للقراءة أهمية بالغة في حياة الفرد الشخصية و الاجتماعية و العلمية. فالتلميذ في المرحلة الثانوية يكون قد اكتسب معارف تزود منها من خلال النصوص في مرحلة التعليم المتوسط ليرتقي بهذه المعارف والخبرات إلى مستواه الجامعي.

7- أهداف القراءة في المرحلة الثانوية:

إن للقراءة أهداف كثيرة ومتعددة نذكر منها ما يلي:

- ✓ تنمية حصيلة الطالب على المفردات اللغوية والتراكيب الجديدة.
- ✓ تنمية القدرة على القراءة بنوعيها الصامتة و الجهرية.
- ✓ تنمية قدرة الطالب على القراءة في سلامة و انطلاق وفهم على تمييز بين الأفكار الجوهرية والعرضية يقرؤوه، وعلى فهم الأفكار الضمنية.
- ✓ ربط الطالب بتراث أمته، والوقوف على إسهامها في الحضارة العالمية.

(عطا الله ،2006،ص 173).

- ✓ أن يتمكن من استنتاج المعنى العام المباشرة من الصفحة المطبوعة وإدراك تغير المعنى بتغير التراكيب.
- ✓ أن يتعرف معاني المفردات من معاني السياق والفرق بين مفردات الحديث ومفردات الكتابة.
- ✓ أن يفهم معاني الجمل في الفقرات و إدراك علاقات المعنى التي تربط بينها.
- ✓ أن يقرأ بفهم و انطلاق دون أن تعوق ذلك قواعد اللغة وصرفها.

(الناقة،1985،ص189).

- ✓ مساعدته على كيفية الاستفادة من الأفكار الجديدة وتطبيقها.
- ✓ تسهم في إكساب مفاهيم ضمنية وخلفية سليمة.
- ✓ مساعدته على استثمار وقت الفراغ.

بالإضافة إلي هذه الأهداف توجد أهداف عامة أخرى للقراءة المتعلقة بالفرد وأهم هذه الأهداف: (عامر،2014، ص 33).

- ✓إنها وسيلة لربط الفرد بالعالم الذي يحيط به، والنافذة الذي يطل بها على الفكر الإنساني.
- ✓إنها وسيلة مؤثرة في بناء الشخصية للفرد،فالإنسان ابن بيئته ونتاج ثقافته.
- ✓إنها وسيلة تؤثر على مركز الإنسان الاجتماعي فهي قد ترقى بمن يقرأ إلى أعلى المناصب الاجتماعية.
- ✓ إ

نها وسيلة تمكن الإنسان من رؤية الآخرين ومن رؤية نفسه فيما يقرأ، لذلك

يتمكن من تحديد موافقة من نفسه، وممن حوله من أفراد، وقد يقوده ذلك إلى اتخاذ مواقف محددة من قضايا اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية.

- ويبقى الهدف الرئيسي في القراءة هو الوصول إلى النطق الصحيح مع الاستيعاب. (الساموك، 2005،ص172).

8- مفهوم الإستراتجية:

هي مجموعة الأساليب والأنشطة والوسائل والطرائق التعليمية التي يؤدي استخدامها إلى حدوث التعلم . (حسين،2020،ص278).

هي خطة عمل مصممة لتحقيق هدف معين على المدى البعيد. أو هي فن الاستخدام الأمثل لكافة الإمكانات و الموارد و الوسائل المتوفرة للوصول إلى الهدف المنشودة.(P115.2018. ZulliUmriSiregar) مجموعة من الإجراءات المختارة سلفا من المعلم التي يخطط لاستعمالها أثناء تنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فعالية ممكنة ضوء الإمكانات المتاحة.

(فاضل أمين،2021،ص35 وفي 3).

هي عبارة عن مجموعة من تكتيكات مترابطة ومتسلسلة للوصول للأهداف المرغوب تحقيقها. (عفيف،2020،ص 613).

يعرفها أبو زهرة: " مجموعة من الإجراءات المستخدمة من قبل المعلم والمتعلم لمساعدة على تنظيم ومراقبة تعلمه بقصد السيطرة على أنشطته المعرفية، والتأكد من تحقيق أهداف هذه الأنشطة. (الجعفري،2018،ص631).

9- إستراتيجية القراءة:

الإستراتيجية هي خطة عمل مصممة لتحقيق هدف معين على المدى البعيد، أو هي فن الاستخدام الأمثل لكافة الإمكانات والموارد و الوسائل المتوفرة للوصول إلى الهدف المنشود.

إن القراءة من إحدى المهارات و بالقراءة، سنكتسب المعرفة والاتصال بالمعارف الإنسانية في حاضرها وماضيها واتصال الإنسان بعقول الآخرين وأفكارهم. (p115 . 2018. ZulliUmriSiregar)

إن الإستراتيجية للقراءة متعددة كما وردت في كتاب إمام أسرار حيث تشمل على ما يلي:

1: المسح و التصفح.

2:الاسترداد.

3: استخدام المراجع المتنوعة.

4:ترتيب التركيب للداخل والخارجي. p116.2018.ZulliUmriSiregar

10- أنواع إستراتيجيات القراءة في المرحلة الثانوية:

يرى الباحثون في مجال القراءة أن استراتيجيات القراءة تكمن في ثلاث مجموعات وهي: المعرفية وما وراء المعرفية والتعويض.

1.10- الإستراتيجيات المعرفية:

تتضمن الإستراتيجيات المعرفية المنحى المتمركز على المتعلم الذي يأخذ بالاعتبار السياق الذي يتعلم من خلاله المتعلم كالأساس المعرفي للمتعلم، و دافعيته الداخلية، بالإضافة إلى قدرته على معالجة المعلومات، وتشمل الإستراتيجيات

المعرفية مهارات التنبؤ بالاعتماد على المعرفة السابقة، و أخذ الملاحظات، وإعداد ملخص، والترجمة، والاستنتاج، وتحليل النص.

وتعد هذه الإستراتيجيات ذات أهمية كبيرة للأداء الأكاديمي في الغرفة الصفية، إذ يمكن تطبيقها على مهمات الذاكرة البسيطة كاسترجاع بعض الكلمات أو المعلومات،أو على مهمات الذاكرة الأكثر تعقيدا التي تتطلب استيعاب المعلومات كفهم أجزاء النص.

وقد صنف "وينستين" و"ماير" (weinstein and mayer.1986) الإستراتيجيات المعرفية إلى ثلاث مجموعات رئيسية: التسميع (التكرار) (Rechearsal)، والتفصيل(Elaboration). والتنظيم (Organizational). وتتضمن إستراتيجية التسميع استخدام مساعدات التذكر أو ترديد كلمة ما بصوت مرتفع، وتتضمن إستراتيجية التفصيل تلخيص المادة التي تم تعلمها، وأخذ الملاحظات وتفسير الأفكار للآخرين وطرح إجابة أسئلة حول النص.أما استراتيجيات التنظيم فتتضمن استنتاج الفكرة الرئيسة من النص، وتحديد الخطوات الرئيسية للنص ليتم تعلمها. (العلوان و المحاسنة ،2011، ص401).

2.10- إستراتيجيات ما وراء المعرفية:

تعرف إستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية على أنها إجراءات تسمح للفرد بمراقبة أدائه القرائي وتقييمه عند انهماكه في مهمة أكاديمية . ويعد الوعي بما وراء القراءة مفتاحا للقراءة الفاعلة، إذ يتم من خلاله تنظيم عملية القراءة، ففي إستراتيجيات القراءة المعرفية يفهم الطلبة الخطوط العريضة للموضوع، فلا يدخلون في أعماق النص لفهم التفاصيل. أما في إستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية فهم يحللون تفاصيل النص ويصلون إلى عمق النص المقروء.وعليه فإن مستوى التفكير عند استخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية يكون أعلى بكثير من مستوى

التفكير عند استخدام إستراتيجيات القراءة المعرفية. وفي إستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية يتبع المتعلم الخطوات التالية: التخطيط (Planning) ثم المراقبة (Monitoring) وأخيرا التقييم (Evaluating).

ويقوم المتعلم في مرحلة التخطيط باستغلال معرفته السابقة عن طريق معاينة النص من خلال القراءة المسحية.ويستطيع المعلم تفعيل عملية التخطيط من خلال الأسئلة التي تسبق القراءة، كالأسئلة التي يتم طرحها عن الصور الموجودة في النص أو عن مقدمة النص، أو قد يسأل المعلم أسئلة تفصيلية عن الموضوع، ثم يجيب عنها الطلبة من خلال معرفتهم السابقة عن الموضوع مما يوسع أفقهم المعرفي. وتم تحديد عدة إجراءات للتخطيط منها: أخذ فكرة عن المحتوى بالاستعانة بالصور والتصاميم والعناوين والبنود الفرعية، وتحديد الهدف والمسح والتوقع وتقسيم الوقت من أجل ضمان نتائج إيجابية.

وبعد ذلك يتم الانتقال إلى مرحلة المراقبة، وفي هذه المرحلة يقوم الطلبة باختبار فهمهم للموضوع وذلك عن طريق طرح أسئلة عن النص مثل من الذي يريد الكتاب إخبارنا به؟ وما أهمية القصة؟ لذلك من الضروري أن يقوم الطالب بهذه الخطوة لتسهيل الفهم، واستخلاص المعلومات من الفقرة، وتحديد الإستراتيجيات اللازمة للقراءة.

و أخيرا يصل الطالب مرحلة التقييم، وفيها بتفحص الطال مدى فهمه للنص، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق النقاشات الجماعية، أو قد يطلب المعلم من الطلبة كتابة خلاصة النص، أو إجراء تحليلات نقدية قصيرة للنص. ومن الضروري أن يتبع المعلم هذه الخطوات الثلاث عند إعطاء النص لتسهيل عملية التعليم ليبدأ الطلبة الاستمتاع في عملية القراءة .

(أبو غزال وعطروز،2019، ص344).

3.10- إستراتيجية التعويض:

تعد إستراتيجية التعويض (Compensation Strategies) من العوامل المهمة التي تسهم في تطوير معرفة المفردات، فالكثير من الطلبة يواجهون كلمات غير معروفة المعنى تعميق عملية استيعابهم لذا يقترح الباحثون ضرورة تعليم الطلبة إستراتيجية التعويض النشطة لتحسين عملية الاستيعاب، وعليه فقد اقترح أوكسفورد (Oxcford.1990) إطارا للاستيعاب يستخدم تلميحات السياق، وهي تلميحات التركيب وتتعلق بالبنية القواعدية، وتلميحات المعنى وتتعلق بالعلاقات بين الجمل للنص القرائي.

ويؤكد " سيناترا " و "دوود " (Sinatra And Dowd) أنه يجب ألا يركز المعلم على كيفية استخدام الطلبة للقواعد فقط أثناء القراءة، ولكن ضرورة استخدام تلميحات المعنى كاستخدام الأمثلة وتلميحات الملخص لكي يخمن الطالب معنى كلمة غير معروفة لديه بالإضافة إلى ذلك قدم أوكسفورد (Oxcford.1990) عشرة استراتيجيات تعويضية ثم تصنيفها ضمن مجموعتين: تلميحات لغوية (Ligustic clues) كتخمين معاني الكلمات من الزوائد الملحقة بها، وتلميحات أخرى تعتمد على بنية النص كالمقدمة، والعنوان والملخص، والإطار النظري العام وهذه الاستراتيجيات لا تكمن أهميتها في تحديد القارئ للمفردات فقط، بل تساعده في تخمين مغزى النص أيضا وزيادة سرعة القراءات والوصول بالقارئ إلى مستوى الكفاءة في القراءة.

(المحاسنة و العلوان ،2011،ص402).

ومنه نستنتج أن إستراتيجيات القراءة في المرحلة الثانوية تتمثل في ثلاث استراتيجيات،في حين كانت الإستراتيجية المعرفية هي الأكثر استخداما لدى تلاميذ تليها إستراتيجية ما وراء المعرفية وأخيرا الإستراتيجية التعويضية.

11-أدوات قياس الفهم المقروء:

تهدف إختبارات القراءة إلى قياس فهم المقروء ويقصد بالقراءة هنا القراءة الصامتة وليست القراءة الجهرية.

ولقياس فهم المقروء هناك أشكال عديدة من الأسئلة وهي على النحو التالي:

أسئلة الإستعاب، الاختيار من متعدد عبارة الخطأ والصواب، مزاوجة المحتوى، التكملة، الترتيب،اختيار مفردات (الترادف/التضاد)، اختبار التراكيب (المعنى القواعدي)، والتلخيص.

وعند الخولي هناك أنواع اختبار القراءة هي:

اختبار الاستفهام، اختبار الاختيار من متعدد، اختبار الصواب و الخطأ، اختبار ملء الفراغ، اختبار مزاوجة المحتوى، اختبار الترتيب، اختبار المفردات، اختبار القواعد، اختبار مزوجة أشكال الكلمات، اختبار مزاوجة أشكال الجمل، اختبار مزاوجة الجملة والصورة، اختبار مزاوجة الصورة و الجملة، اختبار فهم النص القصير. (عينا،2013،ص19).

نموذج لقياس الفهم القرائي:

لقد اقترحت الباحثة عجاج 1998 نموذجا للفهم القرائي وكانت أولى الخطوات ما يلي:

أولا : وصف الأداة:

عادة ما يكون للاختبار التحصيلي جدول مواصفات ليكون شاملا للمحتوى الممتحن، لكن هذا الاختبار ليس له محتوى مباشر مرتبط بالمنهاج الدراسي المقرر لوحدة اللغة العربية الموجهة لسنوات الرابعة ابتدائي، فهو اختبار أعد لقياس

مستويات الفهم القرائي للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي، وقد قامت الباحثة بمجموعة من الخطوات:

1-الاطلاع على محتوى برنامج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ومحاولة مسح أهم المواضيع والمفردات التي تم التطرق إليها.

2-الاطلاع على اختبار الفهم القرائي المصمم من قبل " عجاج 1998 " وهو عبارة عن مجموعة أسئلة يجيب عليها التلميذ(المفحوص) ضمن عدة مجالات رئيسية، ويتكون الاختبار من نموذجين (أ – ب) ويتكون كل نموذج من 136 بندا موزعة على 5 مجالات فرعية : 1_ إدراك معنى الكلمة: الكلمات المتضادة، الكلمات الغريبة، تصنيف الكلمات، 2_ إدراك معنى الجملة، 3_ إدراك معنى الفقرة،4_ إدراك العلاقات اللغوية،5_المتعلقات اللغوية، 6_الفهم العام والتي يضم جميع المهارات السابقة.(عجاج،1998).

الاطلاع على اختبار كلوز والذي يعد من أدوات قياس مقروئية النصوص، إذا حضي بالقبول على نطاق واسع، فهو أكثر طرائق قياس المقروئية قبولا، وكلمة كلوز مشتقة من مفهوم الإغلاق(closure) ، أحد مفاهيم نظرية الجشطالت، الذي يشير إلى ما عند الفرد من قدرة أو فطري لإكمال الموقف استعداد الناقص، وطور هذا الأسلوب تايلور(1953) ، ويمتاز هذا الأسلوب بسهولة بنائه وتفسيره، حسب هذه الطريقة يحذف من النص المكتوب كل خامس أو سادس أو سابع كلمة من النص، ويعطي الطلبة فرصة لتعبئة الفراغ بوضع الكلمة الناقصة، وإكمال معنى الجملة، فإذا حصل الطالب المفحوص على درجة 80بالمئة في اختبار التكملة فيمكن القول عن هذا الكتاب أو النص أنه ملائم من حيث مقروئيته لمستوى الطلبة الذين أعد لهم، وتعد طريقة كلوز طريقة ميكانيكية عامة للنصوص القرائية كلها،

وتمتاز بالموضوعية ، وتوفر الكثير من الوقت والجهد، مقارنة مع اختبارات الاستيعاب.

خلاصة الفصل:

إن للقراءة عدة أهداف تعمل مهارات إستراتجيات القراءة و على تنمية حصيلة الطالب في المفردات اللغوية والتراكيب الجيدة، إضافة على ذلك أنها تنمي القدرة على القراءة، في حين لخصنا في هذا الفصل إلى أن هناك ثلاثة نظريات على الأقل مفسرة لكيفية اكتساب قدرة القراءة متمثلة في مهارات الفرعية، نظرية النفس–لغوية ونظرية فيوجسكي. فالقراءة نشاط ضروري في جميع مراحل التعليم، لا سيما في مرحلة التعليم الثانوي إذ يعتبر آخر طور من التعليم المدرسي، حيث يميل التلميذ إلى اختيار تخصص أو ملمح دراسي يتوقف عليه مساره الأكاديمي و المهني فيما بعد انطلاقا مما اكتسبه من استراتيجيات و مهارات معرفية و ماوراء معرفية بما فيها إستراتجيات القراءة. كذلك مرحلة التعليم الثانوي مرحلة جد هامة وحرجة نظرا لتقلبات التي تظهر على المراهق فهاته المرحلة يكون التلميذ في سن المراهقة، وهي مرحلة تتطلب اهتماما كبيرا من طرف المعلمين والأولياء.

الجانب الميداني

الفصل الرابع:

الإجراءات المنـهجية للدراسة

الفصل الرابع:

إجراءات الدراسة الميدانية.

تمهيد.

1- الدراسة الاستطلاعية.

2- الدراسة الأساسية.

3- أدوات الدراسة.

3-1مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة.

3-2 مقياس استراتجيات القراءة.

4- خطوات إجراء الدراسة.

5- أساليب التحليل الإحصائي.

خلاصة.

تمهيد:

ترتكز دقة النتائج التي يتوصل إليها الباحث على صحة الإجراءات التي يتبعها الأدوات والأساليب التي يستخدمها أثناء إجرائه لبحثه.

وفي هذا الفصل يتم إبراز مختلف الجوانب الميدانية والعملية للبحث، ابتداء من تحديد منهج البحث المتبع وكيفية اختيار العينة وتوزيعها، وخطوات بناء تحديد أدوات البحث المعتمد عليها من طرفنا كباحثتان. وتبيان الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة قبل استخدامها بشكلها النهائي في البحث، ثم الانتقال إلى تحديد كيفية تحليل هذه البيانات عن طريق الأساليب الإحصائية الملائمة للتحقق من فرضيات الدراسة.

1-الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية أهم خطوات الدراسة وأول خطوة قمنا بها في الجانب المنهجي قبل القيام بالدراسة الأساسية وقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على مستوى ثانويات ولاية المدية بتاريخ 27فيفري2023 وذلك لتحقيق الأهداف التالية :

- ✓ استكشاف ميدان الدراسة الأساسية بصورة عامة .
- ✓ الوقوف على الصعوبات التي من الممكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.
- ✓ التحقق من الخصائص السيكومترية لكل من مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس استراتيجيات القراءة.
- ✓ معرفة مدى وضوح بنود مقياسي الدراسة.
- ✓ تقدير الزمن الذي يستغرقه كل مقياس.

ولتحقيق تلك الأهداف تم اختيار تلاميذ سنة أولى ثانوي بولاية المدية كعينة للدراسة الاستطلاعية وعليه قمنا بتوزيع المقياسين في الفترة الممتدة من 27 فيفري إلى15 مارس خلال العام الدراسي 2023/2022.على عينة مكونة من (30) تلميذ وتلميذة بثانويات دائرات سيدي نعمان، و العمارية، و بوشراحيل، و المدية بولاية المدية تم اختيار هم بطريقة عشوائية ممن تتوفر فيهم خصائص عينة الدراسة الأساسية.

كما تمثلت نتائج الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

- ✓ تم تحديد عينة الدراسة الأساسية.
- ✓ تم التأكد من ملائمة أدوات الدراسة لعينة الدراسة.
- ✓ تم قياس الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

أولا/ ثبات وصدق مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة:

أ/ **صدق المحكمين:** قامت الباحثتان بعرض مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة على 8 محكمين من أساتذة علم النفس وعلوم التربية و الأرطفونيا بجامعة المدية، لإبداء رأيهم حول صياغة الفقرات وانتمائها إلى المحاور التي تقيسها وهل العبارة (البند) تقيس فعلا ما وصفت لقياسه ؟ وهل العبارة واضحة في معناها.

بعد عرض المقياس على المحكمين استفدنا من مجموعة من الملاحظات والاقتراحات كانت أهمها إعادة صياغة العبارات وتبسيط الصياغة لفهم معنى العبارات ويمكن توضيح التعديلات التي أدخلت على المقياس في صورته النهائية في ما يلي:

-إعادة صياغة البند رقم (1) " أعتقد بأنني قارئ جيد. إلى "أعرف بأنني قارئ جيد".

-إعادة صياغة البند رقم (5) " أستمتع بالقراءة .إلى " أستمتع أثناء القراءة.

-إعادة صياغة البند رقم (6) " أتعرف إلى الكثير من الكلمات الجديدة أثناء القراءة. إلى " أتعرف على الكلمات الجديدة أثناء القراءة".

-إعادة صياغة البند رقم (13) " أعتقد بأن القراءة سهلة بالنسبة لي". إلى "أعرف بأن القراءة سهلة بالنسبة لي".

-إعادة صياغة البند رقم (24) " أعتقد أن المكتبات مكان رائع لقضاء الوقت". إلى أعرف بأن المكتبات مكان رائع لقضاء الوقت".

ب/ الثبات:التناسق الداخلي(ألفا كرونباخ):

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل ارتباطات العبارات فيما بينها لكل بعد على حدة وللمقياس ككل كما هو موضح بالجدول التالي :

الجدول رقم (1) يوضح ثبات مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة عن طريق ألفا كرونباخ

المقياس ككل	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
	0.943	30

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيمة معامل ألفا كرونباخوالذي قدر بالنسبة للمقياس ككل (0.94)، يمكن القول بأنها قيمة تدل على أن هذا المقياس يتمتع بالثبات عال، حيث نلاحظ أنها قيمة موجبة وأن هناك انسجام وترابط بين عبارات هذا المقياس يتعدى (0.50).

ج/ الصدق: بطريقةالاتساق الداخلي:

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس ككل، كما يلي:

الجدول رقم (2) يوضح مصفوفة ارتباط عبارات مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية	العبارات	الدرجة الكلية
العبارة 1	.587**0	العبارة 16	.451*0
العبارة 2	.680**0	العبارة 17	.748**0
العبارة 3	.613**0	العبارة 18	.750**0
العبارة 4	.408*0	العبارة 19	.602**0
العبارة 5	.686**0	العبارة 20	.471**0
العبارة 6	.644**0	العبارة 21	.440*0
العبارة 7	.384*0	العبارة 22	.565**0
العبارة 8	.478*0	العبارة 23	.458*0
العبارة 9	.624**0	العبارة 24	.442*0
العبارة 10	.635**0	العبارة 25	.597**0
العبارة 11	.523**0	العبارة 26	.554**0
العبارة 12	.390*0	العبارة 27	.546**0
العبارة 13	.602**0	العبارة 28	.717**0
العبارة 14	.546**0	العبارة 29	.527**0
العبارة 15	.578**0	العبارة 30	.492**0
الإرتباط دال عند (0.01)**		الإرتباط دال عند (0.05)*	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت أغلبها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (22) عبارة حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,75) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (18) والدرجة الكلية للمقياس ككل و(0,47) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (20) والدرجة الكلية للمقياس ككل،في حين أن بقية العبارات وعددها (8) عبارات جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وقد تراوحت قيم الارتباط فيها بين (0,46) كأعلى

ارتباط كان بين العبارة (8) والدرجة الكلية للمقياس ككل و(0,38) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (7) والدرجة الكلية للمقياس ككل، وعموما يمكن القول بأن مقياس (الكفاءة الذاتية في القراءة) صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين درجته الكلية.

ثانيا/ ثبات وصدق مقياس إستراتيجيات القراءة:

أ/ **صدق المحكمين:** قامت الباحثتان بعرض مقياس استراتجيات القراءة على محكمين أساتذة علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا بجامعة المدية، لإبداء رأيهم حول صياغة الفقرات وإنهائها إلى المحاور التي تقيسها و هل العبارة (البند) تقيس فعلا ما وضعت لقياسه ؟ وهل العبارة واضحة في معناها.

بعد عرض المقياس على المحكمين استفدنا من مجموعة من الملاحظات والاقتراحات كانت أهمها إعادة صياغة العبارات وتبسيط الصياغة لفهم معنى الفقرات و يمكن توضيح التعديلات التي أدخلت على المقاس في صورته النهائية في ما يلي:

-إعادة صياغة البند رقم (2) " أتذكر الكلمات المفتاحية لاستخراج المفاهيم المهمة في النص". إلى أتذكر الكلمات المفتاحية لتذكرني بالمفاهيم المهمة في النص".

-إعادة صياغة البند رقم (8) " عند دراسة لمادة ما، أكتب ملخصا للأفكار الرئيسية اعتمادا على القراءات والملاحظات الصفية ". إلى " عند دراستي لمادة ما أكتب ملخصا مختصرا للأفكار الرئيسية اعتمادا على القراءات وملاحظات الآخرين داخل القسم".

-إعادة صياغة البند رقم (33) " أراجع المادة أثناء دراستي للإمتحان". إلى " أراجع المادة أثناء تحضيري للإمتحان ".

-إعادة صياغة البند رقم (40) " أتنبأ أثناء القراءة بالأشياء التي سوف تحدث لاحقا". إلى " أتنبأ أثناء القراءة بالأحداث التي سوف تحدث لاحقا".

ب/ الثبات:التناسق الداخلي(ألفا كرونباخ):

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ كما هو موضح بالجدول التالي :

الجدول رقم (3) يوضح ثبات مقياس استراتيجيات القراءة عن طريق ألفا كرونباخ

أبعاد مقياس الاستراتيجيات	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المعرفية	0.876	16
ما وراء المعرفية	0.867	17
التعويضية	0.863	11
الاستراتيجيات ككل	0.947	44

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل ألفا كرونباخ و الذي قدر بالنسبة للبعد الأول " الإستراتيجية المعرفية" (0.87)، وبالنسبة للبعد الثاني " الإستراتيجية ما وراء المعرفية" بلغ (0.86)، وبالنسبة للبعد الثالث " الإستراتيجية التعويضية " بلغ (0.86)، وبالنسبة للمقياس ككل بلغ (0.94)، يمكن القول بأنها قيم تدل على أن هذا المقياس يتمتع بالثبات عال، حيث نلاحظ أنها قيم موجبة وأن هناك انسجام وترابط بين عبارات هذا المقياس يتعدى (0.50) ويكاد يصل إلى الارتباط التام.

ج/ الصدق: بطريقةالاتساق الداخلي:

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ثم بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل، كما يلي:

- **تقدير الارتباطات بين العبارات والمحاور التي تنتمي إليها:**

1. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الإستراتيجية المعرفية:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور (الإستراتيجية المعرفية) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (4) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الإستراتيجية المعرفية مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 1	.482**0	**العبارة 9**	.659**0
العبارة 2	.679**0	**العبارة 10**	.606**0
العبارة 3	.475*0	**العبارة 11**	.414*0
العبارة 4	.461*0	**العبارة 12**	.607**0
العبارة 5	.600**0	**العبارة 13**	.688**0
العبارة 6	.392*0	**العبارة 14**	.561**0
العبارة 7	.559**0	**العبارة 15**	.533**0
العبارة 8	.652**0	**العبارة 16**	.610**0
الإرتباط دال عند (0.01)**		**الإرتباط دال عند (0.05)***	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت أغلبها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (12) عبارة حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,68) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (13) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,48) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (1) والدرجة الكلية لمحور ككل،أما بقية العبارات وعددها (4) عبارات جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وعموما يمكن القول بأن المحور الأول (الإستراتيجية المعرفية) صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

2.الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور إستراتيجية ما وراء المعرفية:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور (ما وراء المعرفية) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (5) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور ما وراء المعرفية مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 17	.385*0	**العبارة 26**	.573**0
العبارة 18	.414*0	**العبارة 27**	.770**0
العبارة 19	.516**0	**العبارة 28**	.748**0
العبارة 20	.427*0	**العبارة 29**	.678**0
العبارة 21	.530**0	**العبارة 30**	.698**0
العبارة 22	.615**0	**العبارة 31**	.502**0
العبارة 23	.771**0	**العبارة 32**	.428*0
العبارة 24	.652**0	**العبارة 33**	.387*0
العبارة 25	.728**0	**الارتباط دال عند (0.01)****	
الارتباط دال عند (0.05)*			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت أغلبها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (12) عبارة حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,77) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (23) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,50) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (31) والدرجة الكلية لمحور ككل،أما بقية العبارات وعددها (5) عبارات جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وعموما يمكن القول بأن المحور الثاني (إستراتيجية ماوراء المعرفية) صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

2.الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الإستراتيجية التعويضية:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور (الإستراتيجية التعويضية) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (6) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الإستراتيجية التعويضية مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 34	.426*0	**العبارة 40**	.574**0
العبارة 35	.451*0	**العبارة 41**	.544**0
العبارة 36	.388*0	**العبارة 42**	.684**0
العبارة 37	.822**0	**العبارة 43**	.723**0
العبارة 38	.764**0	**العبارة 44**	.606**0
العبارة 39	.630**0	**الإرتباط دال عند (0.01)****	
الإرتباط دال عند (0.05)*			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت أغلبها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (8) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,82) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (37) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,54) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (41) والدرجة الكلية للمحور ككل،أما بقية العبارات وعددها (3) عبارات جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وعموما يمكن القول بأن المحور الثالث (الإستراتيجية التعويضية) صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

- **تقدير الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس ككل:**

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (7) يوضح مصفوفة ارتباطات محاور مقياس إستراتيجيات القراءة مع درجته الكلية			
المحاور	**المقياس ككل**	**المحاور**	**المقياس ككل**
استراتيجية المعرفية	838.0**	**الإستراتيجية التعويضية**	810.0**
ما وراء المعرفية	919.0**	**(الارتباط دال عند ألفا 0.01)**	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) حيث قدر معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمحور الأول (استراتيجية المعرفية) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.83)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني (ما وراء المعرفية) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.91)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث (الإستراتيجية التعويضية) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.81)،وعموما يمكن القول بأن هذا المقياس صادق لأن كل محاوره تتسق فيما بينها وبين المقياس ككل.

2- الدراسة الأساسية:

2-1. منهج الدراسة:

يعتبر البحث الوصفي أحد أشكال البحوث الشائعة التي يستخدمها العديد من الباحثين في مجال العلوم الاجتماعية و الإنسانية، فهو يسعى إلى تحليل الوضع الحالي لظاهرة معينة ويهتم بوصفها وصفا دقيقاً.

و تبرز أهمية الأسلوب الوصفي في البحث كونه ركناً أساسياً من أركان البحث العلمي ويعتبر الأسلوب الوحيد الممكن في نظر العديد من الباحثين لدراسة الكثير من المجالات الإنسانية والنفسية. (سامي ،2005).

لذلك اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي الذي يمكننا من تحديد العلاقة الموجودة بين الكفاءة الذاتية واستراتجيات القراءة .

واستجابة لموضوع الدراسة تم انتهاج المنهج الوصفي في نمطه التحليلي والذي يهدف إلى وصف الظواهر أو الوقائع وذلك من خلال جمع الحقائق العلمية والمعلومات.

(أبو علام،2004،ص 77).

2-2.مجتمع الدراسة: ضم مجتمع الدراسة المستهدف جميع تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية المدية البالغ عددهم 13705 الموزعين عدد الذكور و الإناث حسب الجدول التالي:

السنة الأولى ثانوي			السنة الثانية ثانوي			السنة الثالثة ثانوي			المجموع		
مجموع التلاميذ	ذكور	منهم إناث	مجموع التلاميذ	ذكور	منهم إناث	مجموع التلاميذ	ذكور	منهم إناث	مجموع التلاميذ	ذكور	إناث منهم
13705	6261	7444	10529	4037	6492	10708	3915	6793	34942	14213	20729

الجدول رقم (08): يوضح أفراد المجتمع المستهدف

يبين الجدول رقم (8) أفراد المجتمع المستهدف أما المجتمع الأصلي المدروس فقد اقتصر على السنة الأولى ثانوي والبالغ عددهم 13705 موزعين على 6261 ذكور و 7444 إناث.

3-2. عينة الدراسة الأساسية:

شملت عينة الدراسة(60) تلميذ وتلميذة من السنة الأولى ثانوي تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة.والتي تعرف بأنها من أبسط الطرق في اختيار العينات، ولكن بالبدء لابد من توضيح ماذا نعني بكلمة عشوائية؟ العشوائية في البحث العلمي

تعني: إعطاء فرص متساوية لجميع مفردات البحث، و وحدات التحليل على أن يكونوا جزءا من العينة دون تحيز أو تدخل من قبل الباحث، و يشترط في هذا النوع من العينات:

- ✓ أن يكون مفردات المجتمع البحث معروفين لدى الباحث .
- ✓ وجود حالة من التجانس بين أفراد المجتمع المبحوث.

(سلامة،2013،ص 185).

وقد توزع أفراد عينة الدراسة على متغيري الجنس والتخصص حسب الجدول التالي:

الجدول رقم (9) يوضح خصائص العينة.

أسماء الثانويات	عدد العينة	متغير الجنس		متغير التخصص	
		ذكور	إناث	علمي	أدبي
مولود قاسم نايت بلقاسم	15	8	7	7	8
مكيوي العيد	13	6	7	5	8
يحي مولود	12	6	6	6	6
زروق بوشريط	10	00	10	05	05
زرواق نور الدين	10	10	00	05	05
المجموع	60	30	30	28	32

3- أدوات الدراسة:

يتم تحديد وسائل جمع البيانات كخطوة أساسية في الدراسة الميدانية وذلك من التمكن من الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع الدراسة،ويتم هذا التحديد وفقا لطبيعة الموضوع المعالج والمنهج المستخدم، حيث تتوقف القيمة

العلمية لهذه الدراسة على الأداة المستخدمة ولقد تم الإعتماد في هذه الدراسة على الأدوات التالية :

3-1: وصف مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة:

أستخدم في هذه الدراسة مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة، قام الباحثان أحمد العلوان و رنده المحاسنه سنة 2011 بتعريب هذا المقياس ليناسب البيئة الأردنية، والذي يتكون المقياس من 30 فقرة موزعين على60 تليمذ وتلميذة .

البنود الإيجابية:1، 2، 3، 4، 5، 6 ، 7 ،8، 9 ،10، 11 ،12، 13، 14 ،15 ،16 ، 17 ،18، 19، 20، 21 ، 22 ،23، 24، 25 ،26، 27، 28، 29، 30.

البنود السلبية:0

- **تصحيح المقياس:**

تكون المقياس في صورته النهائية من (30) فقرة، مدرج كل منها على سلم من خمس درجات فكانت الفقرة التي تدل على كفاءة ذاتية عالية في الفقرات تعطي (5) درجات في حالة الإجابة عنها (صحيح تماما)، و (4) درجات في حالة الإجابة عنها(صحيح) ، و(3) درجات في حالة الإجابة عنها(لا أعرف)، و (2) في حالة الإجابة عنها(نادراً)، و درجة واحدة في حالة الإجابة عنها (غير صحيح على الإطلاق). وبما أن المقياس يتكون من (30)فقرة،فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب هي (150) درجة. وأدنى درجة (30). وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية سواءً على مستوى الفقرة الواحدة أو على المقياس ككل وفق المعيار الإحصائي الأتي:

(1-2.32) = مستوى متدني للكفاءة الذاتية في القراءة .

(2.33-3.66) = مستوى متوسط للكفاءة الذاتية في القراءة.

(3.67 – 5.00)= مستوى مرتفع للكفاءة الذاتية في القراءة.

*** خصائص السكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة في الدراسة الأصلية:**

طُور مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة والذي تكون في صورته الأولية من (34)فقرة، في ضوء الاطلاع على الأدب النظري والبحثي والمقاييس المستخدمة لقياس الكفاءة الذاتية،فقد تمت مراجعة مقاييس (Wang.2007.Wong.2005.Henk and Melnick.1995.AMerican Council on the Teaching of Foreign Languages.1986)

وللتحقق من صدق محتوى المقياس، عُرض على تسعة محكمين من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي في الجامعة الهاشمية وجامعة الحسين بن طلال وجامعة عمان العربية للدراسات العليا. وطلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح صياغة الفقرات، وسلامتها اللغوية، ومدى تمثيلها لقياس مفهوم الكفاءة الذاتية في القراءة، وقد تم حذف فقرتين، بسبب إجماع (80%) من المحكمين على عدم تمثيلها لقياس مفهوم الكفاءة الذاتية في القراءة.بحيث أصبح المقياس يتكون من(32)فقرة.

وتم التوصل إلى دلالات صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة تكونت من (44)طالباً وطالبة من غير عينة الدراسة، فتم استخراج معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت معاملات ارتباط جميع الفقرات ذات الدلالة إحصائية باستثناء فقرتين تم حذفهما، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة

الكلية للمقياس بين (0.34-0.68) وعُدّ ذلك مؤشرا على القدرة التمييزية للفقرات.ومن ثم أُعتبر المقياس صادقاً، الأمر الذي يبرر استخدامه لأغراض هذه الدراسة. وقد أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (30) فقرة، انظر الملحق(02)وتم التحقق من دلالات ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة الدراسة الكلية(ن=398)طالبا وطالبة، عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة الفا كرونباخ فبلغت قيمته (0.86)، وقد اعتبرت هذه القيمة مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

3-2 :وصف مقياس استراتيجيات القراءة:

أستخدم في هذه الدراسة مقياس استراتيجيات القراءة، إلي طوره شانق (2010) shang، وقام الباحثان أحمد العلوان و رندة المحاسنه سنة 2011 بتعريب هذا المقياس ليناسب البيئة الأردنية، والذي تكون من (44) فقرة، توزعت على ثلاثة أبعاد رئيسية: الاستراتيجيات المعرفية (16) فقرة وضمت 1 ،2 ، 3 ،4 ،5 ،6 ،7 ،8 ،9 ،10 ،11 ،12 ،13 ،14 ،15 ،16.

ثانيا: بعد استراتجيات و ما وراء المعرفية (17) فقرة، وضم:17، 18 ،19 ،20 ،21 ،22 ، 23 ،24 ،25 ،26 ،27 ،28 ،29 ،30 ،31 ،32 ،33.

ثالثا: بعد استراتجيات التعويضية (11) فقرة وضم:34 ،35 ،36 ،37، 38 ،39، 40 ،41 ،42 ،43 ،44.

البنود الايجابية: 1 ،2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 12 ،13 ،14 ، 15، 16، 17، 18، 19 ، 21 ، 22 ،23 ،24 ، 25، 26، 27 ، 28، 29 ،30، 31 32 33، 34، 37 ، 38، 39 ، 40 ،41، 42 ،43 ،44.

البنود السلبية: 11 ،20 ،35 ،36.

- **تصحيح المقياس:**

تكون المقياس في صورته النهائية من (44) فقرة ، مدرج كل منها على سلم من خمس درجات ، فكانت الفقرة التي تدل على استخدام دائم لإستراتيجية القراءة تعطي (5) درجات في حالة الإجابة عنها (دائما)، و (4) درجات في حالة الإجابة عنها (غالبا)، و (3) درجات في حالة الإجابة عنها (أحيانا)، و(2) درجة في حالة الإجابة عنها (نادرا)، ودرجة واحدة في حالة الإجابة عنها (أبدا)، و تتراوح الدرجات على بعد الاستراتيجيات المعرفية بين)(16-80 درجة)، وبعد الاستراتيجيات ما وراء المعرفية بين (17-85) درجة، وعلى بعد الاستراتيجيات التعويضية بين (11-55) درجة ، و بما أن المقياس يتكون من(44) فقرة ، فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب هي (220) درجة. و أدني درجة (44).وللحكم على مستوى استخدام استراتيجيات القراءة ، تم تصنيف المتوسطات الحسابية سواءً على مستوى الفقرة الواحدة أو المقياس ككل، وفق المعيار الإحصائي الأتي:

(1-2.32)= مستوى قليل الاستخدام.

(2.33-3.66)=مستوى متوسط للاستخدام.

(3.67-5.00) = مستوى مرتفع للاستخدام.

*** خصائص السكومترية مقياس إستراتيجيات القراءةفي الدراسة الأصلية:**

تُرجم المقياس وعدلت فقراته بعد أن تمت مراجعته من متخصص في اللغة الإنجليزية،ومن ثم أُجري صدق محتوى له بعرضه على ثمانية من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي في الجامعة الهاشمية وجامعة الحسين بن طلال وجامعة عمان العربية للدراسات العليا، لإبداء آرائهم في فقراته من حيث مدى انتماء الفقرات لأبعاد المقياس إضافة إلى سلامتها اللغوية، وقد كان هناك إجماع بينهم على أن فقرات المقياس جميعها تنتمي إلى أبعادها، وقد كان لهم ملاحظات بسيطة على صياغة لبعض الفقرات، وقد أعيدت صياغتها استجابة لرغبتهم، وبعد تطبيق المقياس على عينة الدراسة (ن=398) أجري تحليل عاملي لفقراته باستخدام طريقة التدوير المتعامد، إذ تم اعتماد (0.30)فأكثر كعامل تشبع للفقرة على البعد. و أظهرت نتائج التحليل أن البناء العاملي للصورة المعرفية لمقياس "إستراتيجيات القراءة" يتكون بالفعل من ثلاثة أبعاد هي: الإستراتيجيات المعرفية، و ما وراء المعرفية، و التعويضية الملحق (04).

وتم التحقق من صدق البناء للمقياس وذلك بحساب معامل ارتباط كل بعد بالبعد الأخر، و بالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.85- 0.48)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (a=0.05). وتم التحقق من ثبات مقياس إستراتيجيات القراءة بتطبيقه على عينة من الدراسة الكلية (ن=398)، و حساب معامل الاتساق الداخلي (الفا كرونباخ) لفقراته، وقد بلغت قيم معامل الثبات لكل من أبعاده على النحو الأتي: الإستراتيجيات المعرفية (0.80)، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية (0.82) ، والإستراتيجيات التعويضية(1 0.8). وتتفق هذه القيم مع ما توصلت إليه دراسة شانق (shang.2010)التي أظهرت القيم الآتية:

الإستراتيجيات المعرفية (0.82)، والإستراتيجيات ما وراء المعرفية (0.81)، والإستراتيجيات التعويضية (0.83).

4-خطوات إجراء الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من الصدق والثبات لأدوات الدراسة (مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة ومقياس استراتجيات القراءة)، قامت الباحثتان بتطبيقهما ميدانيا على عينة من التلاميذ لسنة الأولى ثانوي في كل من ثانويات (سيدي نعمان- بوشراحيل- العمارية- المدية) في السداسي الثاني من السنة الجامعية 2023/2022 من خلال الخطوات التالية:

- ✓ الحصول على طلب من جامعة المدية يحي فارس يفيد بتسجيل الباحثتان في ماستر في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.(انظر الملحق رقم06)
- ✓ مقابلة رئيس المكتب للإرشاد والتوجيه لمديرية التربية لولاية المدية والحصول على إحصائيات مجمل تلاميذ التعليم الثانوي.
- ✓ تم اختيار 5 ثانويات (ثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم بسيدي نعمان وثانوية مكيوي العيد ببوشراحيل وثانوية ياحي الميلود بالعمارية المختلطة و الثانويات زروق بوشريط و زرواق الانفرادية).
- ✓ وقد قمنا بتوزيع المقياسين بمستشاري التوجيه والإرشاد على أفراد العينة وذلك بعد اختيارهم بطريقة عشوائية، وأثناء عملية التوزيع قمنا بتقديم كافة التعليمات اللازمة والضرورية لإعادة استمارة المقياسين، كما تم الإجابة على كافة الأسئلة المطروحة من قبل أفراد عينة الدراسة، وبلغ عدد استمارة المقياسين (90) استمارة على تليمذ وتلميذة.

- ✓ وبعد ذلك قمنا بمراجعة كافة الاستمارات يدويا والمستكملة لكافة الشروط من المقياسين (90).
- ✓ و أخيرا تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية (spss) بواسطة الإعلام الآلي لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها.

5-أساليب التحليل الإحصائي:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات:

- ✓ اختبار كولموغروف سميرنوف، شبيرو ويلك للتحقق من إعتدالية التوزيع
- ✓ تحقق من خطية العلاقة عن طريق لوحة الانتشار.
- ✓ استخدام معامل بيرسون للإجابة عن الفرضية الرئيسية.
- ✓ اختبار T (test) للعينة الواحدة بهدف الإجابة عن الفرضية الفرعية الأولى.
- ✓ استخدام معامل فريدمان الترتيبي بهدف التحقق من الفرضية الفرضية الفرعية الثانية.
- ✓ اختبار T (test) لعينتين مستقلتين و ذلك لتحقق من الفرضيتين الفرعيتين الثالثة و الرابعة.

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة.

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة.

تمهيد:

أولا/ التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات.

ثانيا/ التحقق من فرضيات الدراسة.

1-عرض وتفسير و مناقشة الفرضية الرئيسية.

2- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى.

3-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية.

4-عرض وتفسير النتائج الفرضية الرابعة.

5-الاستنتاج العام.

الخاتمة.

تمـهيد:

يتناول هذا الفصل مناقشة وعرض نتائج الدراسة من حيث علاقة الكفاءة الذاتية في القراءة لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي واستخدامهم لإستراتجيات القراءة وينتهي هذا الفصل بخاتمة وعرض أهم الاقتراحات الدراسة.

أولا/ التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات

قبل البدأ في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة وجب أولا التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(10) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة

المتغيرات	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			القرار
	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
الكفاءة في القراءة	0.047	60	0.200*	0.989	60	0.855	غير دال
استراتيجيات القراءة	0.135	60	0.008	0.954	60	0.023	دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم إختبار **كولموغروف سميرنوف** وكذا إختبار **شبيرو ويلك** بالنسبة للمتغير الأول وهو (الكفاءة الذاتية في القراءة) جاءت غير دالة إحصائيا أي أن بيانات هذا المتغير معتدلة، في حين أنها كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) بالنسبة للمتغير الثاني وهو (استراتيجيات القراءة) أي أن بياناته

غير معتدلة، وبما أن بيانات المتغير الأول تتوزع توزيعا طبيعيا فإن كل الأساليب الإحصائية التي ستستخدم في المعالجة هي أساليب بارامترية كما هو موضح في الملحق رقم (07).

ثانيا/ التحقق من فرضيات الدراسة:

1-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الرئيسية:

نصت الفرضية الرئيسية لهذه الدراسة على: " **توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي واستخدامهم للإستراتيجيات القراءة** "، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى استخدام معامل **بيرسون** وذلك بعد التحقق من خطية العلاقة أنظر إلى الملحق رقم (07)، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (11) يوضح العلاقة بين الكفاءة الذاتية في القراءة واستراتيجيات القراءة

Rho de Pearson		إستراتجيات القراءة	القرار
الكفاءة الذاتية في القراءة	معامل الارتباط	.709**0	الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)
	مستوى الدلالة	0.000	
	حجم العينة	60	

من خلال الجدول رقم (11) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس (الكفاءة الذاتية في القراءة) ودرجاتهم في مقياس (استراتيجيات القراءة) بلغ (0.70) وهي قيمة قوية نوعا ما وموجبة، ويعني هذا أن الارتباط بين درجات (الكفاءة الذاتية في القراءة) ودرجات (استراتيجيات القراءة) لدى أفراد عينة الدراسة هو ارتباط طردي، أي أن درجات مقياس (الكفاءة الذاتية في القراءة) تتوزع بنفس توزيع درجات مقياس (استراتيجيات القراءة) في شكل تصاعدي، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة

ألفا (α=0,01)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة ونقبل الفرض البديل أي **توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي واستخدامهم للإستراتجيات القراءة** بنسبة التأكد 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%،**ومنه الفرضية الرئيسية تحققت.**

و قد اتفقت هاته النتيجة مع دراسة مليكة بوسعيد(2021) .التي أشارت إلى وجود علاقة دالة بين الكفاءة الذاتية المدركة و استراتجيات القراءة لدى طلبة الدكتوراه (ل م د) بجامعة ورقلة.

و تعني نتيجة الفرضية الرئيسية انه كلما زادت الكفاءة الذاتية في القراءة عند تلاميذ المرحلة الثانوية زادت معه استخدامهم لاستراتيجيات القراءة وبالتالي يمكن القول بأن استراتيجيات القراءة ترتبط بزيادة الكفاءة الذاتية، أي تأثير متبادل بينهما. فكلما امتلك التلميذ القناعة و الثقة في قدراته الذاتية ومعتقداته الايجابية، و خبراته المتعلمة، والقدرة على إنجاز السلوك، واستشعاره لمختلف قدراته للتغلب على المشكلات التي تواجهه في دراسته زاد استخدام مختلف الاستراتيجيات المعرفية و ما وراء المعرفية في فهم المقروء. هذا يعني أن استراتيجيات القراءة تؤثر بشكل دال على الكفاءة الذاتية و بالتالي يمكن استخدام استراتيجيات القراءة في مواقف التعلم على سبيل المثال والذي يترتب عليه تعزيز الكفاءة، و التأثر المتبادل للاستراتيجيات القرائية و الكفاءة الذاتية التي يمكن أن تستنتج تأثيرات إيجابية على حياة الفرد من اتخاذه لقراراته واختباراته على التعلم و التحصيل.

كما يمكن تفسير وجود علاقة طردية بين الكفاءة الذاتية في القراءة و استخدام التلميذ المتنوع لاستراتيجيات ما وراء المعرفة إلى أن امتلاك الفرد لمدركات الكفاءة الذات ولو بدرجة متوسطة يعزز دافع الفرد ويزيد من اندفاعه لتجاوز الصعاب وإنهاء المهمات بنجاح، و هذا الأمر تؤكده أدبيات كفاءة الذات التي تبين أن الأفراد الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية المدركة

يجدون في أنفسهم القدرة على السيطرة على انفعالاتهم بصورة إيجابية، حيث أن مدركات الكفاءة الموجبة تحدث خبرات وجدانية إيجابية تعزز الدافعية، فالكفاءة الذاتية تجعل حياة الفرد أكثر حيوية و مثابرة، وإقبالا على الاختبار واتخاذ القرار بما فيها مختلف المهارات و الاستراتيجيات.

وفي هدا الصدد يشير باندورا1997.p;233.bandura من خلال الإطار المعرفي الاجتماعي للسببية ثنائية الاتجاه، إلى أن مهارات تنظيم الذات (المعرفية و ما وراء المعرفية) لن تساعد الطلبة كثيرا إذا لم يكن بمقدورهم تطبيقها باستمرار في مواجهة الصعوبات والضغوطات ومواقف المنافسة، فاكتساب المهارات المعرفية يقوي اعتقادات الفرد بكفاءته الذاتية فغالبا ما ينتج الفشل بالأداء المعرفي من الاستخدام القليل للمهارات المعرفية وما وراء المعرفية أكثر من نقص المعرفة فالأفراد بحاجة إلى إحساس بالكفاءة لتطبيق ما يعرفونه بشكل منظم ومستمر خاصة عندما لا تسير الأمور بشكل جيد و عندما يحمل الأداء نتائج سلبية، فالأداء الناجح أساس الكفاءة الذاتية. و هذا ما تؤكده تؤكده دراسة (Everson.1996)وجود ارتباط بين مستوى المعرفة وثقة الطلبة بأنفسهم. (مليكة بوسعيد،2021، ص 82)

2- وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى لهاته الدراسة على: "**مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى تلاميذ سنة أولى من التعليم الثانوي مرتفع** "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (**T**) بالنسبة للعينة الواحدة وهذا لتحديد مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (12) يوضح مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى أفراد عينة الدراسة

المتغير	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
الكفاءة في القراءة	60	90	.53106	.36115	59	.3378	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم (12) نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المقياس ككل والذي بلغ (106.53) أنه أعلى تماما من المتوسط النظري له والمقدر بـ 90، كما أن المتوسط الحسابي يقع في المجال المرتفع (102–126) بناء عليه فإن مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع، وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (8,33) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) وهذا يعني أن الفروق لصالح المتوسط الحسابي للأفراد، وبالتالي فإن هذه النتيجة **تؤييد** فرضية الدراسة الأولى والقائلة "**مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى سنة أولى تلاميذ التعليم الثانوي مرتفع** "، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

وقد اتفقت هاته النتيجة مع دراسة السعيدي (2020) و دراسة بلقاسم (2018) دراسة بوطبال (2015) و دراسة دبراسو(2017).الّذين أشاروا إلى مستوى الكفاءة الذاتية كان مرتفعا.

واختلفت هاته النتيجة مع دراسة رمضان(2019) التي أشارت إلى مستوى الكفاءة الذاتية منخفضا.

و يمكن تفسير النتيجة أن **مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة مرتفع** في ضوء تأثر الكفاءة الذاتية في القراءة لدى التلاميذ المرحلة الثانوية بالخبرات المتعددة التي مر بها مما كونت عندهم كوم خبرات نجاح وانعكس ذلك على الإدراك الايجابي لقدرتهم وكفاءتهم في القراءة ،لذا يلاحظ أن الكفاءة الآتية في القراءة تتحسن مع تقدم المستوى الدراسي للتلاميذ، إضافة إلى توفير التوجيه و الخدمات الإرشاد الكافية التي تلقوها عبر مراحل التعلمية المختلفة.

3-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الأولى لهذه الدراسة على: "**هناك اختلاف في ترتيب استراتيجيات القراءة حسب درجة استخدامه لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي** "، ومن أجل التحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى معامل **فريدمان** الترتيبي بهدف ترتيب استراتيجيات القراءة التي يقيسها المقياس، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (13) يوضح اختبار فريدمان لترتيب استراتيجيات القراءة.

الرقم	الاستراتيجيات	متوسط الرتب	Khi-deux	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
01	المعرفية	2.11	108.862	2	0.000	دال عند 0.01
02	ماوراء المعرفية	2.89				
03	التعويضية	1.00				

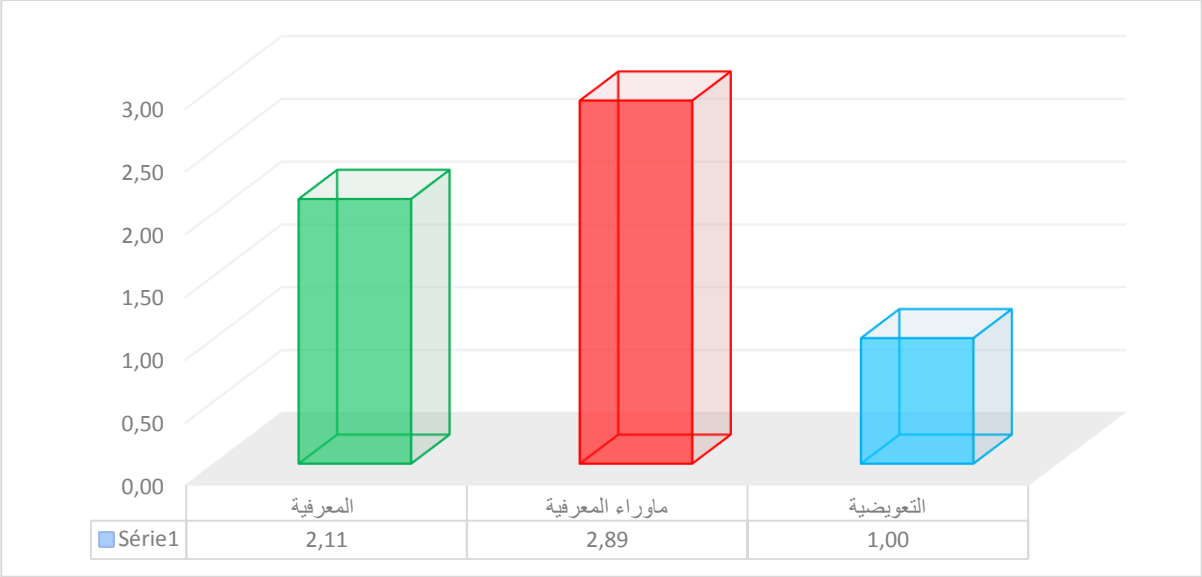
من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نلاحظ بناء على متوسطات الرتب التي أفرزها معامل فريدمان الرتبي بالنسبة لأبعاد مقياس (استراتيجيات القراءة) والتي جاءت وفق الترتيب التنازلي التالي:

1-(**ما وراء المعرفية**) احتلت المرتبة الأولى بمتوسط رتب بلغ 2,89.

2-(**المعرفية**) احتلت المرتبة الثانية بمتوسط رتب بلغ 2,11.

3-(**التعويضية**) احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط رتب بلغ 1,00.

والشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل رقم(1) أعمدة توضح ترتيب استراتيجيات القراءة المعتمدة لدى عينة الدراسة

وبناء على قيمة **كا²** والتي بلغت 108.86 نلاحظ أنها قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي يمكن القول بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائيا في ترتيب **استراتيجيات القراءة المعتمدة لدى عينة الدراسة** وبهدف التحقق من الترتيب الذي أفرزه معامل فريدمان تم اللجوء إلى اختبار **ويلكوكسون** وهذا ما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (14) يوضح اختبار ويلكوكسون للمقارنات الزوجية بهدف التحقق من ترتيب الاستراتيجيات.

الثنائيات	قيمةZ	مستوى الدلالة
المعرفية – ما وراء المعرفية	-5.766-[b]	0.000
التعويضية – المعرفية	-6.739-[b]	0.000

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى ما أفرزه اختبار **ويلكوكسون** نلاحظ أن الترتيب الذي أفرزه معامل **فريدمان** هو نفسه الذي أكد عليه معامل **ويلكوكسون** بحيث نلاحظ أن (إستراتيجية القراءة ما وراء المعرفية) حلت في المرتبة الأولى ويليها في المرتبة الثانية (إستراتيجية القراءة المعرفية) في حين نجد أن (إستراتيجية القراءة التعويضية) حلت في المرتبة الثالثة والأخيرة، وهذا ما يجرنا إلى القول بأن هاته النتيجة **تؤيد** فرضية الدراسة الثانية والقائلة "**هناك اختلاف في ترتيب إستراتيجيات القراءة حسب درجة استخدامه لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي** " وهذا الاختلاف كان لصالح **إستراتيجية القراءة ما وراء المعرفية**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

اتفقت نتيجة حصول إستراتجية القراءة المعرفية المرتبة الأولى مع دراسة Naseri And Zaferanieh.2012 ، و التي أشارت إلى أن أكثر إستراتيجيات القراءة استخداما لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي الإستراتيجية ما وراء المعرفية، ثم المعرفية، ثم التعويضية.

كما تعزى نتيجة حصول إستراتيجيات ما وراء المعرفية في المرتبة الأولى إلى كون هذه المهارات تنمو بمرور العمر. ويمكن إرجاعها إلى التمثيل العقلي المعرفي إستدخال و استيعاب وتسكين للمعاني و الأفكار ليتم الاحتفاظ بها لتصبح جزءًا من البناء المعرفي للفرد، والي يمثل بناءً تراكميا تتفاعل فيه معلومات الفرد ومعارفه وخبراته والغير المباشرة والتي توفر له قاعدة جيدة لأساليب المعالجة مما يدعم قدراته على إحداث تكامل جيد و فعال لفئات المعلومات، ومن ثم تنامى قدراته على الإنتاج المعرفي، ويصح لها تميزها وتفردها. و هذا ما جاءت به دراسة Short التي هدفت إلى اختبار الإستراتيجية المعرفية و ما وراء المعرفية التي يتم تنميتها لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي في الفصول الأدبية و المقالات. وكانت نتائج الدراسة تشير إلى وجود نمو في خبرات التلاميذ من خلال الربط بالخبرة الكتابية السابقة بمساندة الإستراتيجية

المعرفية و ما وراء المعرفية، كذلك نمو في القدرة على الكتابة في المواضيع المدركة و الإحساس بالمسؤولية. (مليكة بوسعيد،2021، ص 79).

4-عرض وتفسير النتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة لهاته الدراسة على: "**يوجد اختلاف في كل من مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة واستراتجيات القراءة لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب متغير الجنس** "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (**T**) بالنسبة للعينتين المستقلتين، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (15) يوضح الفرق بين أفراد العينة في كل من الكفاءة الذاتية واستراتيجيات القراءة تبعا للجنس.

للجنس		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
الكفاءة في القراءة	ذكر	3.188	0.079	29	103.93	17.729	58	-1.276	0.207	غير دال
	أنثى			31	108.96	12.571				
الاستراتيجيات القراءة	ذكر	0.727	0.397	29	165.65	25.305	58	-0.821	0.415	غير دال
	أنثى			31	170.48	20.086				

من خلال الجدول أعلاه رقم (15) نلاحظ أن قيم اختبار التجانس ليفين (ف) والتي بلغت (3.18) في مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة و(0.72) في مقياس الاستراتيجيات القراءة،

نلاحظ أنها قيم غير دالة إحصائيا، ومنه نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين متجانستين.

1) كما يتبين من النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت (1.27−) نلاحظ أنها قيمة غير دالة إحصائيا، ومنه نستطيع القول بأنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس.** وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية نلاحظ بالنسبة لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة بلغت المتوسطات الحسابية بالنسبة للذكور (103,93) وبالنسبة للإناث (108,96) وعليه نلاحظ أن هناك فروقا بينهما.

2) كما أظهرت نتائج الخاصة بالفرضية الثالثة أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت (0.82−) نلاحظ أنها قيمة غير دالة إحصائيا، ومنه نستطيع القول بأنه **لاتوجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات مقياس الاستراتيجيات القراءة لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس.** وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لمقياس الاستراتيجيات القراءة بلغت المتوسطات الحسابية بالنسبة للذكور (165,65) وبالنسبة للإناث (170,48) وعليه نلاحظ أن هناك فروقا بينهما.

3) ومما سبق يمكن الحكم على نتيجة عدم وجود فروق في كل الكفاءة الذاتية في القراءة و استراتجيات القراءة عند عينة الدراسة حسب متغير الجنس أنها جاءت **معارضة تماما** لفرضية الدراسة الثالثة القائلة **بوجد اختلاف في كل من مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة واستراتجيات القراءة لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب متغير الجنس** أي **أنها لم تتحقق،** بنسبة تأكيد بلغت (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

كما اتفقت هاته النتيجة مع دراسة بوطبال(2015) و دراسة بلقاسم(2018)، على عدم وجود اختلاف في الكفاءة الذاتية تبعا لعامل الجنس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة لكون أن التلاميذ الذكور و الإناث يمرون بنفس خبرات التعلمية في تنميتهم لكفاءتهم الذاتية في القراءة وصولا إلى مرحلة التعليم الثانوي مما يتكون لديهم نظرة ايجابية حول كفاءتهم وقدراتهم في القراءة، كما أن إستراتيجياتهم في القراء تكون متشابهة نظرا لطبيعة اكتساب الأفراد لهذه الاستراتيجيات و المهارات بمرور الزمن خاصة مهارات و استراتيجيات ماوراء المعرفة التي أقرت عدة دراسات بدلك مما يعني أن مرحلة التعليم الثانوي يمكن لتلاميذ أن تكون هذه المهارات متجانسة عندهم عكس المراحل المتقدمة من التعليم.

5-عرض وتفسير النتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة لهاته الدراسة على: "**يوجد اختلاف في كل من مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة واستراتجيات القراءة لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب متغير التخصص** "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية **(T)** بالنسبة للعينتين المستقلتين، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (16) يوضح الفرق بين أفراد العينة في كل من الكفاءة الذاتية واستراتيجيات القراءة تبعا للتخصص.

التخصص		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
الكفاءة في القراءة	علمي	0.484	0.489	36	104.69	15.960	58	-1.138	0.260	غير دال
	أدبي			24	109.29	14.299				
استراتيجيات القراءة	علمي	1.916	0.172	36	168.38	25.060	58	0.099	0.921	غير دال
	أدبي			24	167.79	19.108				

من خلال الجدول أعلاه رقم (16) نلاحظ أن قيم اختبار التجانس ليفين (ف) والتي بلغت (0.48) في مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة و(1.91) في مقياس الاستراتيجيات القراءة، نلاحظ أنها قيم غير دالة إحصائيا، ومنه نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين متجانستين.

4) كما يتبين من النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) بين متوسطات درجات مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة و متغير التخصص والتي بلغت (1.13-) نلاحظ أنها قيمة غير دالة إحصائيا، ومنه نستطيع القول بأنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص.**

5) ومما سبق يتبين أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **معارضة تماما** لفرضية الدراسة الرابعة القائلة **بوجد اختلاف في كل من مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة واستراتجيات القراءة لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب متغير التخصص**، وعليه الفرضية لم تتحقق أي لا

يوجد اختلاف في كل من المستوى الكفاءة الذاتية في القراءة و استراتيجيات القراءة لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب متغير التخصص.

6) اتفقت هاته النتيجة مع دراسة بوطبال (2015) التي تقر إلى التعرف على العلاقة الموجودة بين توقعات الكفاءة الذاتية و الرضا عن التخصص الدراسي. كما اختلفت هاته النتيجة مع دراسة عادل تاحوليت(2020) التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزي لمتغير التخصص العلمي لصالح التخصص الأدبي.

7) ويمكن أن تعزى هده النتائج إلى أن التلميذ في المرحلة الثانوية سواء في تخصص الأدبي أو العلمي قد اكتسب قدرة و كفاءة ذاتية في القراءة نتيجة للخبرات التعلمية التي تعرض لها عبر مسيرته التعلمية مما اكسبه تصور و توقع ايجابي حول ذاته، كذلك باعتبار أن المهارات المعرفية و خاصة مهارات ما وراء المعرفة هي مهارات تنمو مع مرر عمر الفرد جعل مستوى توظيف استراتيجيات القراءة عند الأدبي و العلمي متجانس و غير متباين.

8) كذلك جاءت قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) في متوسطات درجات مقياس الاستراتجيات القراءة حسب متغير التخصص والتي بلغت (0.09) نلاحظ أنها قيمة غير دالة إحصائيا، ومنه نستطيع القول بأنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات مقياس الاستراتيجيات القراءة لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص.**

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية نلاحظ ما يلي بالنسبة لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة بلغت المتوسطات الحسابية بالنسبة للعلميين (104,69) وبالنسبة للأدبيين (109,29) وعليه نلاحظ أن هناك فروقا بينهما، و بالنسبة لمقياس الاستراتيجيات القراءة بلغت المتوسطات الحسابية بالنسبة للعلميين (168,38) وبالنسبة للأدبيين (167,79) مما يدل على وجود فروقا بينهما.

كما يمكن تفسير وجود فروق انطلاقا من النظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة إلى مقياس الكفاءة الذاتية بكون أن الكفاءة الذاتية عند الأدبيين مرتفعة إلى أن المعتقدات عند التلميذ الأدبي حول قدراته الذاتية في القراءة إيجابية ، ولكون أن طبيعة تخصصه الأدبي يجعله ينمي قدرة القراءة لديه مقارنة بالتلميذ في التخصص العلمي الذي لا يمر بنفس خبرات القراءة عند الأدبي . و هذا مطابق لما أشار إليه " باندورا " (Bndura.1997.p;198) عند قوله "تتحدد قوة الكفاءة الذاتية لدى الفرد في ضوء خبراته السابقة، ومدى ملائمتها لموقف و أن الفرد يمتلك توقعات مرتفعة تمكنه من المثابرة في العمل، وبذل الجهد أكثر في مجابهة المواقف الصعبة " .

كما يمكن تفسير نتيجة أن هناك فروق في المتوسطات الحسابية بين التخصص الأدبي و العلمي لصالح التلاميذ العلميين إلى طبيعة تخصصهم القائم على التفكير العلمي و الراضي الذي ينمي مختلف مهارات التفكير مما يجعلهم ينوعون في استخدام الاستراتيجيات المعرفية و ما وراء المعرفية أثناء التعلم كما لهم القدرة على التخطيط والتنظيم ووضع الأهداف، عكس التخصصات الأدبية الذين يعتمدون على الحفظ أكثر. ويعود ذلك كون طرائق التدريس التقليدية المتشابهة التي يستخدمها المعلمون في المرحلة الثانوية، فطريقة التدريس التقليدية قد تفرض على المتعلم التعلم بنفس الطريقة واستخدام بعض الاستراتجيات التعلمية التي قد لا تتناسب و أساليب التعلم التي ينتهجها التلاميذ أثناء أداء المهام أو النشاطات التعليمية.

6- الاستنتاج العام: توصلت الدراسة الحالية بعد تطبيق المقاييس على عينة الدراسة واختبار فرضياتها إلى ما يلي:

9) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي واستخدامهم للاستراتيجيات القراءة .وعليه تحققت الفرضية الرئيسية.

10) مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى تلاميذ سنة أولى من التعليم الثانوي مرتفع وعليه تحققت الفرضية الجزئية الأولى.

11) وجود اختلاف في ترتيب استراتيجيات القراءة حسب درجة استخدامه لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي وعليه تحققت الفرضية الجزئية الثانية.

– عدم وجود اختلاف في كل من مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة واستراتجيات القراءة لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب متغير الجنس. وعليه لم تتحقق الفرضية الجزئية الثالثة.

12) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص. وعليه لم تتحقق الفرضية الجزئية الرابعة

الخاتمة :

تلعب المرحلة الثانوية دورا بارزا في توجيه السلوك التعليمي و التربوي لدى التلميذ في المواقف التعليمية و تؤثر في تطوير مهاراته و قدراته الأكاديمية كالدافعية و معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، مما يكسبهم مزيدا من التحدي و الثقة بالنفس و الإقبال على مواجهة المشكلات التربوية.

كما تعتبر استراتيجيات القراءة بالخصوص ما وراء المعرفية من أهم المتغيرات ذات الصلة بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ، إذ تشير إلى التفكير في عملية التفكير التي تعود إلى قدرة عقلية من الدرجة الثانية تتدخل في عملية التعلم من حيث إيجاد خطة تعلم، واستخدام مهارات واستراتيجيات مناسبة لحل المشكلات و إجراء تقويم ذاتي للإنجاز و تقدير مدى التعلم، و قد أظهرت الدراسات أن مهارات ما وراء المعرفة مهمة في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للمتعلمين ، فهي تساعدهم على التمييز الفعال بين المعلومات التي يعرفونها و التي لا يعرفونها ، لذلك فهي تعتبر ضرورية للتعلم الناجح لأنها تساعد المتعلم على إدارة قدراته العقلية، و تحديد نقاط ضعفه و التي يُمكن تصويبها من خلال تشكيل المهارات الإدراكية و بناءها، و هذا ما يمكن لأي فرد متعلم القيام به لامتلاك مهارات ما وراء المعرفة، و عليه قامت هذه الدراسة على فكرة وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين استخدام استراتيجيات القراءة و إدراكهم لكفاءتهم الذاتية، ووجود اختلاف في استخدام استراتيجيات القراءة، فكلما كانت الكفاءة الذاتية في القراءة مرتفعة ومتزايدة زاد استخدام إستراتيجية القراءة.

وبذلك نخلص إلى أن استراتيجيات القراءة تسهم في رفع الكفاءة الذاتية في القراءة لدى تلاميذ التعليم الثانوي كما أن الكفاءة الذاتية في القراءة عند التلميذ تساعده على التوظيف المختلف للمهارات و الاستراتيجيات أثناء القراءة وفهم المقروء وعليه يستوجب على كل الفاعلين التربويين أن يأخذوا بعين الاعتبار العلاقة الموجودة بين الكفاءة الذاتية بالعموم عند التلاميذ و

استراتيجيات التعلم لديهم عند و ضع المناهج التربوية خاصة أن التلميذ الجزائري أصبح تحت حتمية إتقان أكثر من ثلاثة لغات (عربية، فرنسية، انجليزية) وهذا لمسايرة متطلبات العصر الحالي.

و في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية يمكن التقدم ببعض المقترحات التي شأنها أن تساعد في الرفع من الكفاءة الذاتية واستراتيجيات التعلم عند تلاميذ التعليم الثانوي .

- ✓ ضرورة الوعي بمستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى ، نظرا لارتباطها باستراتجيات القراءة.
- ✓ تزويد التلاميذ بمواد تعليمية تُمكنهم من توظيف مختلف التلاميذ الإستراتجيات القرائية .
- ✓ بناء برامج تدريبية لتنمية مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة .
- ✓ دراسة مفهوم الكفاءة الذاتية والكشف عن علاقته بمتغيرات أخرى كالاستعاب القرائي، والتحصيل الأكاديمي .
- ✓ إجراء دراسات تبحث في العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية في القراءة .
- ✓ إجراء دراسات بنفس متغيرات الدراسة لكن على مراحل دراسة أخرى (ابتدائي، متوسط...).
- ✓ توفير البيئة و المشجعة للتلاميذ على استخدام إستراتيجيات القراءة و خاصة الإستراتيجيات ما وراء المعرفية ومعرفة الأسباب التي تقف وراء استخدام الطالب لكل إستراتيجية منهم.
- ✓ ضرورة تطوير المقررات الأكاديمية التربوية الداعمة و تنوعها حتى تعطي الفرصة للتلاميذ من استخدام و توظيف مختلف الإستراتيجيات القرائية سواء كانت ما وراء معرفية، أو معرفية، أو تعويضية .

- ✓ إجراء مزيد من البحوث و الدراسات بهدف استقصاء أثر إستراتيجيات ما وراء المعرفية على متغيرات أخرى ذات علاقة بالعملية التعليمية، مثل الدافعية للتعلم .

قائمة المصادر والمراجع

أ- المصادر"

- القرآن الكريم.

ب- المراجع"

- **قائمة الكتب:**

1) أبو علام رجاء محمود (2004 : مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية، ط4، دار النشر، القاهرة.

2) أبو مغلي سميح و سلامة عبد الحافظ (2006): تعليم الأطفال القراءة و الكتابة، دار البداية، الأردن، عمان.

3) أحمد عبد الكريم حمزة (2008): سيكولوجية عسر القراءة (الديسليكسيا) ، ط1، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، عمان، الإصدار الأول .

4) الخفاف إيمان عباس(2013): الذكاء الانفعالي تعلم كيف تفكر انفعاليا، ط1، دار المناهج للنشر و التوزيع .

5) السلامة بلال عوض (2013): التفكير المنهجي في تصميم البحوث الاجتماعية .بيت لحم.

6) الشريف محمد موسى (2004): الطرق الجامعية للقراءة النافعة، دار الأندلس الخضراء ، السعودية

7) المحنشي محمد بن علي (2020): طريق السعادة ، ردمك.

8) الناقة محمود كامل (1985): تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (أسسه، مداخله، طرق تدريسه)، وحدة البحوث و المناهج، جامعة أم القرى، السعودية (د/ط).

9) زهران ، حامد (2001): الصحة النفسية والعلاج النفسي ، عالم الكتب ، القاهرة .

10) سامي محمد (2005): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة، عمان.

11) طارق عبد الرؤوف عامر (2014): القراءة .مفهومها.أهدافها. مهاراتها، ط1، الدار العالمية للنشر و التوزيع.

12) عبد الحليم عبد ربه هبة (2015): علم النفس القراءة، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، رياض الأطفال جامعة الإسكندرية1.

13) عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين (2010): استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتجيات التعلم و أنماط التعلم، القاهرة، جامعة الإسكندرية.

14) عجاج، خيري المغازي بدير (1998): اختبار الفهم القرائي للأطفال ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ، مصر.

15) عطا الله إبراهيم(2006): المرجع في تدريس اللغة العربية ، ط2، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

16) عمر محمد ماهر (2003): نظرية الاختبار رؤية تحليلية لنظرية وليم غلاسر السيكولوجية، مركز الدالتا للطباعة، الإسكندرية.

17) معروف نايف (1985): خصائص اللغة العربية و طرائق تدريسها،ط1، دار نقائص للطباعة و النشر و التوزيع.

- **قائمة المعاجم والقواميس:**

18) ابن منظور (1988): قاموس لسان العرب، دار المعارف، القاهرة .

19) أبو حرب محمد خير(1985): المعجم المدرسي ، ط1، وزارة التربية ، دمشق.

20) المصري أبي الفضل جمال محمد بن مكرم ابن منظور الافريقي (1990).

21) مجمع اللغة العربية (2004): معجم الوسيط ، ط1، مكتبة الشروق الدولية ، مصر.

22) معجم لسان العرب، دار صادر للنشر و الطباعة، ط1، بيروت لبنان.

- **الرسائل العلمية :**

23) أبو العطا سلمان منذر يوسف (2017): فعالية الذات و التفكير الإيجابي و علاقتهما بالدعم النفسي الاجتماعي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في محافظات غزة ، (رسالة ماجيستر) ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة.

24) أبو هاشم السيد محمد (2005): مؤشرات التحليل البعدي Meta-Analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا ، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك السعود .

25) إزقان وردية و إزقان كاهينة(2019): دور المطالعة الموجهة في حل مشكلات القراءة عند تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ،(مذكرة ماستر)، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

26) العبدلي سعد بن حامد آل يحي (2009): الذكاء الانفعالي و علاقته بكل من فعالية الذات و التوافق الزواجي لدى تينة من المعلمين المتزوجين بمدينة مكة المكرمة ، (رسالة ماجيستر) ، كلية التربية ، جامعة أ القرى بمكة المكرمة .

27) العتيبي بندر بن محمد حسن الزيادي (2008): اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فعالية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابين بمحافظة الطائف، (رسالة ماجيستر غير منشورة)، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية .

28) القطناعي علاء سمير موسى (2011): الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات ، (رسالة ماجيستر) ،كلية التربية ، جامعة الأزهر بغزة ، فلسطين .

29) بوسعيد مليكة (2021): الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها باستراجيات القراءة لدى طلبة الدكتورا،(رسالة الدكتورة)، جامعة ورقلة.

30) بوقفة إيمان (2012): الكفاءة الذاتية الأكاديمية و استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم و الأسوياء، (رسالة ماجيستر)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ،جامعة سطيف .

31) عبد الحي يوسف رياض (2012): الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة و الثانوية في منظمة المثلث الجانوبي في ضوء متغير الجنس و العمر، (رسالة ماجيستر) ، جامعة اليرموك، إيريد ، الأردن.

32) عينا سلسبيلا (2013): تطوير مواد اللغة لعربية في تعليم مهارة القراءة باستراتيجية تخمين معاني المفردات، (رسالة ماجيستر) ، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

33) قريشي فيصل (2011): التدين و علاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى القصور الكلوي المزمن ، (رسالة ماجيستر غير منشورة)، جامعة الحاج لخظر بباتنة الجزائر.

34) نيء فرحان بنت مصطفى (2011): استراتيجيات القراءة لدى طلبة اللغة العربية في جامعة فترا الماليزية و مدى تأثيرها على مستوى استيعابهم القرائي في العلوم الإنسانية في اللغة العربية وأدآبها (دراسات لغوية)، (رسالة دكتورة)، كلية معارف الوحي و العلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا .

35) نيفين عبد الرحمان المصري (2011): قلق المستقبل و علاقته بكل من فعالية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة الأزهر بغزة ، (رسالة ماجيستر منشورة)، جامعة الأزهر بغزة ، فلسطين.

- **قائمة المجلات :**

36) أبو غزال معاوية، عطروز (2019): أثر برنامج تدريسي مستند إلى إستراتيجية القراءة ما وراء للمعرفية على قلق القراءة و دافعيتها لدى طالبات الصف الثامن في اللغة الانجليزية ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، العدد 3، المجلد15.

37) البقمي عاضة محمد سعد (2020): فعالية إستراتيجية القراءة التبادلية في تنمية مهارات تفسير النصوص القرآنية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، مجلة شباب الباحثين ، العدد5، جامعة الباحة–المملكة العربية السعودية .

38) الجعفري حسين بن منصور بن ناصر (2018): فعالية إستراتيجية النمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، المجلة العلمية لكلية التربية مناهج و طرق تدريس اللغة العربية ، العدد العاشر، المجلد الرابع و ثلاثون ، جامعة الباحة .

39) الخروصي حسين، الذهلي ربيع (2022): معتقدات الكفاءة الذاتية نحو ريادة الأعمال لدى الطلبة، مجلة كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس، المجلد15،العدد1، سلطنة عمان.

40) الشوا أحمد (2016) : الكفاءة الذاتية و علاقتها بالضغوط النفسية التي يعانيها أفراد المؤسسة الأمنية الفلسطينية ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية) ، المجلد 30 (8).

41) العتيبي صالحة بنت وهف بن عمير (2022): فعالية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الكفاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية ، العدد120، جامعة المنصورة .

42) العطوي سليمة (2022) : فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، المجلة العربية لعلوم الإعاقة و الموهبة ، المؤسسة العربية للتربية والعلوم و الآداب ، مصر .

43) العمري وصال ، لاوي ساجدة هجد (2022) : أثر توظيف التعلم المستند إلى الدماغ في التحصيل و تنمية الكفاءة لدى طالبات الصف السابع الأساسي في ملدة العلوم ، المجلة الدولية للبحوث النفسسية والتربوية ، جامعة اليرموك.

44) الفليقة عبد الله بن عبد العزيز (1442هـ): تطوير الأداء المهني للمشرف التربوي و علاقته بالكفاءة الذاتية ، مجلة العلوم التربوية ،ج1 ،جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية .

45) بني خالد محمد (2010): التكيف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة الكلية ، العلوم التربوية في جامعة آل البيت ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، العدد2، مجلد24،الأردن.

46) بوستة بشير (2020): فاعلية الذات لدى طلبة سنة أولى علوم تكنولوجيا في ضوء متغير الجنس و شعبة البكالوريا المتحصل عليها ،مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ،المجلد12 ، الجزائر.

47) بوطبال سعد الدين (2015): توقعات الكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة (دراسة ميدانية)، مجلة الرواق، العدد1، جامعة الجيلالي بونعامة ، خميس مليانة.

48) بوقصار رشيد منصور، زياد(2015): الخصائص السيكومترية للنسخة الجزائرية لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، مجلة العلوم النفسية و التربوية، جامعة وهران–الجزائر.

49) تاحوليت عادل (2020): مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المدرسة العليا للأساتذة "أسيا جبار" مجلة العلوم النفسية و التربوية ، المدرسة العليا للأساتذة ، قسنطينة–الجزائر .

50) حسين صبا(2022): أثر إستراتيجية القراءة التفسيرية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية عند تلاميذ الصف الخامس ابتدائي ، مجلة الفنون و الأدب و علوم الإنسانيات و الاجتماع، العدد54، كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية ، جامعة بغداد ، العراق .

51) دبراسو فطيمة و حمودة مريم (2017): الاستراتيجيات الميتا معرفية في التعلم المنظم ذاتيا وفق المقاربة بالكفاءات لدى مرتفعي و منخفظي الكفاءة الذاتية (دراسة مقارنة في ضوء متغير التحصيل)، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية ، العدد1، المجلد10، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

52) زاهي نمر سعيد عبد الله (2011): فعالية إستراتيجية القراءة التفسيرية باستخدام الوسائط المتعددة في إتقان التلاوة والتحصيل في تدريس وحدة من القران الكريم لدى طلاب الصف السادس ابتدائي، مجلة بحوث التربية النوعية، العدد23، الجزء2، جامعة المنصورة .

53) زقاوة أحمد، و بلقاسم محمد (2018): توقعات الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوجه نحو الغش كسلوك سلبي(دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط و التعليم الثانوي) ، دراسات نفسية وتربوية ،العدد2، المجلد11، غليزان–الجزائر.

54) سعيدي عبد القادر بن عائشة، و إيدير عبد الرزاق (2021) : الكفاءة الذاتية العامة وعلاقتها بمنظور الزمن لدى الطلبة الجامعيين (دراسة ميدانية لطلبة الجذع المشترك علوم اجتماعية بجامعة المدية)، مجلة العلوم النفسية و التربوية ، جامعة مولود معمري، تيزي وزو–الجزائر.

55) عبد الرحيم سمية، بادي أحمد (2011): فعالية استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب التنمية مهارات التعلم النشط والكفاءات الذاتية لدى الطالبات معلمات الدراسات الإسلامية في كلية التربية بالزلفي ، مجلة العلوم التربوية ، العدد2، جامعة المجمعة .

56) عبد السلام ، محمد (2002): طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ، المؤتمر العلمي السنوي العاشر(التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي)، مجلة كلية التربية ، الجزء2، جامعة حلوان.

57) عفيف غدير محمد (2020): استحداث إستراتيجية جديدة للقراءة البصرية للأعمال التصويرية ، مجلة العمارة و الفنون و العلوم الإنسانية ، عدد خاص .

58) عليك كايسة (2022): تنمية مهارة القراءة الناقدة في ضوء نظرية التلقي مرحلة التعليم الثانوي ، مجلة قيس للدراسات الإنسانية والاجتماعية ، العدد2، المجلد6، جامعة عبد الرحمان ميرا ، بجاية .

59) عمومن رمضان و حسان نجاة (2019): الكفاءة الذاتية المدركة وبناء الهوية لدى طلبة الجامعة ، مجلة أنستة للبحوث و الدراسات ، جامعة عمار ثليجي ، الأغواط– الجزائر .

60) فاضل أمين إسراء (2021) : أثر إستراتيجية ديزني الإبداعية في تنمية مهارات القراءة التأملية عند طالبات لصف الرابع الأدبي ، مجلة كلية التربية ،جامعة واسط ، العدد42، الجزء2.

61) محمود محمد عبد الرؤوف صفاء و آخرون (2021): إستراتيجية قائمة على القراءة التناصية لتنمية بعض مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، مجلة كلية التربية ، العدد78، جامعة دمياط .

باللغة بالأجنبية:

1) Oxford,1990 cité in cyr et Germain,1998.

2) Zulli Umri Siregar(2018) : Stratégie de compétence en lecture dans la théorie dans la théorie de stephe , journal of Arabic Language Teaching Linguistics ,and literature,N01.

قائمة الملاحق:

62) الملحق رقم (01): قائمة الأساتذة المحكمين.

63) الملحق رقم (02): الصورة الأولية لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة.

64) الملحق رقم (03): الصورة النهائية لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة.

65) الملحق رقم (04): الصورة الأولية لمقياس إستراتجيات القراءة.

66) المحلق رقم (05): الصورة النهائية لمقياس إستراتجيات القراءة.

67) الملحق رقم (06): طلب من الجامعة لتسهيل المهمة

68) الملحق رقم (07): نتائج المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج spss.

69) الملحق رقم (08): النتائج الخاصة بصدق وثبات مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة.

70) الملحق رقم (09): النتائج الخاصة بصدق وثبات مقياس استراتجيات القراءة .

ملحق رقم(01): قائمة الأساتذة المحكمين.

موضوع المذكرة

الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام إستراتجيات القراءة لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي

قائمة الأساتذة الذين قاموا بتحكيم المقياس

الرقم	إسم ولقب الأستاذ	الإمضاء
01	حميدة غزالي	
02	إسمهان غطاس	
03	محمد بن قطاف	
04	رضا حيرش	
05	سعاد رباحي	
06	رابح واكد	
07	توفيق شهري	

ملحق رقم(02): استمارة تحكيم استبيان الكفاءة الذاتية في القراءة.

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص: إرشاد و توجيه

الموضوع : تحكيم مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة

نقوم نحن كباحثتان بإجراء دراسة بعنوان " **الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدامإستراتجيات القراءة لدى عينة من تلاميذ التعليمالثانوي** ، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على نيل شهادة الماستر في الإرشاد والتوجيه من جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية ، ولهذا الغرض قامت الباحثتان باعتماد مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة والذي تمت مراجعته من طرف:

Wang , 2007 ;wong,2005 ;Henk and Melnick, 1995 ;American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1986.

وهو موجه لتلاميذ التعليم الثانوي .

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال والمساعدة في انجاز هذه الدراسة أرجو من سيادتكم إبداء آرائكم وملاحظاتكم في فقرات الإستبيان وملاء منها لقياس ما أعدت له ، وسلامة اللغة ، وذلك بوضع إشارة (/) للفقرة المناسبة مع الحق لسيادتكم بإجراء أي تعديل أو حذف أو إضافة .

الاسم: **التخصص:**

اللقب: **المؤهل العلمي:**

الرقم	نص الفقرة	يقيس	لا يقيس	التعديل
1	أعتقد بأنني قارئ جيد			
2	أشعر بالارتياح أثناء القراءة			
3	أقرأ بشكل أسرع من زملائي			
4	أحتاج إلى القليل من المساعدة أثناء القراءة			
5	أستمتع في القراءة			
6	أتعرف إلى الكثير من الكلمات الجديدة أثناء القراءة			
7	أحب القراءة بصوت مرتفع			
8	أقرأ أكثر من زملائي			
9	أشعر بالاسترخاء أثناء القراءة			
10	أستطيع أن أقرأ وأستوعب النشرات الإخبارية			
11	أستطيع قراءة واستيعاب القصائد			

	الشعرية والروايات			
12	يعتقد زملائي أنني أقرأ بشكل جميل			
13	أعتقد بأن القراءة سهلة بالنسبة لي			
14	يعتقد أفراد أسرتي أنني أقرأ بشكل جميل			
15	أشعر بتحسن ملحوظ في مستوى قدرتي القرائية			
16	أشعر بأن زملائي يحبون الاستمتاع لقرائتي			
17	أستوعب الموضوعات التي أقراها في المادة الدراسية بشكل جيد			
18	أستطيع التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية أثناء القراءة			
19	أستطيع تحديد المفاهيم والأفكار التي أفهمها أثناء القراءة			
20	أتمكن من تقييم قدرتي في القراءة			
21	أستطيع أن أقرأ نصا ما حتى لو كان مملا			
22	أطرح أسئلة ذات معنى على نفسي أثناء القراءة			

23	أتمكن من توضيح الأفكار التي أقرأها لزملائي			
24	أعتقد أن المكتبات مكان رائع لقضاء الوقت			
25	إن معرفة كيفية القراءة الجيدة مهمة بالنسبة لي			
26	أعتقد أن القراءة وسيلة مهمة لقضاء الوقت			
27	أقضي الكثير من وقتي في القراءة			
28	أشعر بالسعادة عندما يتم منحي الكتاب كهدية			
29	أفهم كل شيء تقريبا عندما أقرأ بنفسي			
30	أحب أن أشارك في المجموعات الدراسية التي تحفزني على القراءة			

ملحق رقم(03) مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة

جامعة يحي فارس– المدية

كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية

قسم علوم التربية

البيانات العامة:

)xمن فضلك املأ الفراغات وضع الخيار المناسب في المكان المناسب بوضع علامة (حول الخيار المناسب .

الثانوية:.....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى: .....

التخصص: علمي ☐ أدبي ☐

التعليمة :

تحية طيبة وبعد: .....

أمامك مجموعة من الفقرات والتي تعبر عن **مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة للتلاميذ** ، نرجو منك قراءة كل فقرة منها بعناية والإجابة عليها بوضع علامة (x) أمام الإجابة التي ترى أنها تناسبك ، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

الرجاء عدم ترك أية فقرة دون وضع إشارة واحدة فقط في عمود التقدير الذي تراها مناسبا مقابل كل فقرة من المقياس.

صراحتك في الإجابة مهمة وتأكد أن إجابتك لن يطلع عليها أحد سوى الباحثتان حيث تستخدم لغرض علمي.

الرقم	نص الفقرة	صحيح تماما	صحيح	لا أعرف	نادرا	غير صحيح على الإطلاق
1	أعرف بأنني قارئ جيد					
2	أشعر بالإرتياح أثناء القراءة					
3	أقرأ بشكل أسرع من زملائي					
4	أحتاج إلى القليل من المساعدة أثناء القراءة					
5	أستمتع أثناء القراءة					
6	أتعرف على الكثير من الكلمات الجديدة أثناء القراءة					
7	أحب القراءة بصوت مرتفع					
8	أقرأ أكثر من زملائي					
9	أشعر بالاسترخاء أثناء القراءة					
10	أستطيع أن أقرأ وأستوعب النشرات الإخبارية					
11	أستطيع قراءة و استيعاب القصائد الشعرية والروايات					
12	يعتقد زملائي أنني أقرأ بشكل					

	جميل					
13	أعرف بأن القراءة سهلة بالنسبة لي					
14	يعتقد أفراد أسرتي أنني أقرأ بشكل جميل					
15	أشعر بتحسن ملحوظ في مستوى قدرتي القرائية					
16	أشعر بأن زملائي يحبون الاستمتاع لقرائتي					
17	أستوعب الموضوعات التي أقراها في المادة الدراسية بشكل جيد					
18	أستطيع التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية أثناء القراءة					
19	أستطيع تحديد المفاهيم والأفكار التي أفهمها أثناء القراءة					
20	أتمكن من تقييم قدرتي في القراءة					
21	أستطيع أن أقرأ نصا ما حتى لو كان مملا					
22	أطرح أسئلة ذات معنى على نفسي أثناء القراءة					
23	أتمكن من توضيح الأفكار التي					

	أقرأها لزملائي					
24	أعرف أن المكتبات مكان رائع لقضاء الوقت					
25	إن معرفة كيفية القراءة الجيدة مهمة بالنسبة لي					
26	أعتقد أن القراءة وسيلة مهمة لقضاء الوقت					
27	أقضي الكثير من وقتي في القراءة					
28	أشعر بالسعادة عندما يتم منحي الكتاب كهدية					
29	أفهم كل شيء تقريبا عندما أقرأ بنفسي					
30	أحب أن أشارك في المجموعات الدراسية التي تحفزني على القراءة					

ملحق رقم(04): استمارة تحكيم استبيان استراتجيات القراءة.

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص: إرشاد و توجيه

الموضوع : تحكيم مقياس استراتيجيات القراءة.

نقوم نحن كباحثتان بإجراء دراسة بعنوان " **الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام إستراتجيات القراءة لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي** ، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على نيل شهادة الماستر في الإرشاد والتوجيه من جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية ، ولهذا الغرض قامت الباحثتان باعتماد استراتجيات القراءة والذي طوره شانق "shang" وهو موجه لتلاميذ التعليم الثانوي .

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال والمساعدة في انجاز هذه الدراسة أرجو من سيادتكم إبداء آرائكم وملاحظاتكم في فقرات الاستبيان وملاء منها لقياس ما أعدت له ، وسلامة اللغة ، وذلك بوضع إشارة (/) للفقرة المناسبة مع الحق لسيادتكم بإجراء أي تعديل أو حذف أو إضافة .

الاسم : **التخصص:**

اللقب: **المؤهل العلمي:**

الرقم	الفقرة	يقيس	لا يقيس	التعديل
1	أحاول تذكر الكلمات المفتاحية لفهم الفكرة الرئيسة في النص			
2	أتذكر الكلمات المفتاحية لتذكرني بالمفاهيم المهمة في النص			
3	عند قراءة موضوع ما،أطرح على نفسي أسئلة للتأكد من فهمي للمادة المتضمنة فيه			
4	أضع خطا تحت الكلمات المفتاحية لتذكرني بالمفاهيم المهمة في النص			
5	أعود إلى قراءة تفاصيل النص للإجابة عليه			
6	عند دراستي لمادة ما، غالبا أحاول تفسير موضوعاتها لزملائي			
7	عند قراءة نص ما، أعمل على أخذ بعض الملاحظات كتدوين بعض الكلمات المفتاحية			

8	عند دراستي لما، اكتب ملخصا مختصراً للأفكار الرئيسة اعتماداً على القرارات والملاحظات الصفية			
9	اعمل خططاً تفصيلية للقراءة من اجل تحسين قدرتي القرائية			
10	أتمكن من استنتاج هدف الكاتب من كتابته للنص			
11	لا أحتاج إلى فهم كل التفاصيل في كل نص للوصول إلى الفكرة الرئيسية بشكل صحيح			
12	عند دراسة قراءات ما، أضع الخطوط العريضة للمادة لتساعدني في تنظيم أفكاري			
13	قبل دراستي لمادة جديدة بشكل كامل، غالبا أتصفحها لكي أتعرف على كيفية تنظيمها			
14	عند قراءتي نصاً ما، أحاول ربط موضوعه بالأشياء التي اعرفها مسبقاً			
15	أحاول ألا أترجم موضوع ما حرفياً			

	(كلمة كلمة)			
16	أستطيع أن أحدد الأفكار الرئيسية والكلمات المفتاحية لنص ما من خلال قراءة بعض أجزائه			
17	أحرص على قراءة الفكرة أو العنوان الرئيس للنص			
18	أنظر إلى الصورة الموجودة في النص			
19	أحرص على قراءة الجملة الأولى في النص			
20	أحرص على قراءة الأسئلة قبل قراءة النص			
21	أحرص على وضع جدول زمني للدراسة لكي يكون عندي وقت كاف للقراءة			
22	أحرص دائماً على قراءة جميع الواجبات والقراءات المقررة للمادة			
23	أضع أهدافاً واضحة لتحسين مهارتي في القراءة			
24	أتمكن من نقد الأفكار المتضمنة			

	في النص أثناء قراءتي له			
25	أحاول أن أجد أكبر عدد من الوسائل الممكنة لتساعدني في فهم ما أقرأ			
26	ألاحظ الصعوبات التي تواجهني أثناء القراءة و أحاول استخدام طرق أخرى لتساعدني في فهم النص بشكل أفضل			
27	عندما تشتت أفكاري أثناء نص ما أعود مرة أخرى لكي أتخذ قراراً بذلك			
28	عندما تصبح قراءة نص ما صعبة، فإنني لا استسلم بسهولة			
29	أبحث عن بعض الطرق لكي أصبح قارئاَ جيداً			
30	أبحث عن فرصة أكثر للقراءة، كقراءة مقالات في المجلات والصحف لكي أحسن قدرتي في القراءة			
31	أسأل أساتذتي وزملائي بعض الأسئلة من أجل تحسن قدرتي في القراءة			

32	أبطئ سرعتي في القراءة عندما تزداد صعوبة النص			
33	أراجع المادة أثناء دراستي للامتحان			
34	أجد معاني الكلمات من خلال تجزئتها إلى مقاطع لكي أفهمها جيداً			
35	أتجاهل الكلمات التي لم أتمكن من فهمها			
36	أقرأ بدون ما أتعرف على معنى كل كلمة جديدة			
37	لكي أفهم معنى الكلمات غير المألوفة، أقوم بتخمين معناها من خلال الزوائد بها(اللواحق)			
38	أبحث عن تلميحات النص لتساعدني في فهم معاني الكلمات			
39	الشيء الذي أفعله لكي أقرأ بفاعلية هو التركيز على المعني الكلي للنص			
40	أتنبأ أثناء القراءة بالأشياء التي سوف تحدث لاحقاً			

41	أحاول التنبؤ بما سيقوله الكاتب في النص لاحقاً			
42	أستخدم معرفتي السابقة لتخمين المعنى الكلي للنص			
43	أستخدم الأمثلة والأفكار المتضمنة في الملخص لتخمين معنى النص			
44	أحاول فهم موضوعات المادة من خلال إيجاد ارتباطات بينها وبين معرفتي السابقة			

ملحق رقم(05):الصورة النهائية لمقياس إستراتجيات القراءة.

جامعة يحي فارس– المدية

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

البيانات العامة:

)xمن فضلك املأ الفراغات وضع الخيار المناسب في المكان المناسب بوضع علامة (حول الخيار المناسب .

الثانوية:..... **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى: .....

التخصص: علمي ☐ أدبي ☐

التعليمة :

تحية طيبة وبعد: .....

أمامك مجموعة من الفقرات والتي تعبر عن **مقياس استراتجيات القراءة للتلاميذ** ، نرجو منك قراءة كل فقرة منها بعناية والإجابة عليها بوضع علامة (x) أمام الإجابة التى ترى أنها تناسبك ، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

الرجاء عدم ترك أية فقرة دون وضع إشارة واحدة فقط في عمود التقدير الذي تراها مناسبا مقابل كل فقرة من المقياس.

صراحتك في الإجابة مهمة وتأكد أن إجابتك لن يطلع عليها أحد سوى الباحثتان حيث تستخدم لغرض علمي.

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أحاول تذكر الكلمات المفتاحية لفهم الفكرة الرئيسة في النص					
2	أتذكر الكلمات المفتاحية لتذكرني بالمفاهيم المهمة في النص					
3	عند قراءة موضوع ما،أطرح على نفسي أسئلة للتأكد من فهمي للمادة المتضمنة فيه					
4	أضع خطا تحت الكلمات المفتاحية لتذكرني بالمفاهيم المهمة في النص					
5	أعود إلى قراءة تفاصيل النص للإجابة عليه					
6	عند دراستي لمادة ما، غالبا أحاول تفسير موضوعاتها لزملائي					
7	عند قراءة نص ما، أعمل على أخذ بعض الملاحظات كتدوين بعض الكلمات المفتاحية					
8	عند دراستي لما، اكتب ملخصا مختصراً للأفكار الرئيسة اعتماداً على القرارات و ملاحظات الآخرين داخل القسم					
9	اعمل خططاً تفصيلية للقراءة من اجل تحسين قدرتي القرائية					

10	أتمكن من استنتاج هدف الكاتب من كتابته للنص					
11	لا أحتاج إلى فهم كل التفاصيل في كل نص للوصول إلى الفكرة الرئيسية بشكل صحيح					
12	عند دراسة قراءات ما، أضع الخطوط العريضة للمادة لتساعدني في تنظيم أفكاري					
13	قبل دراستي لمادة جديدة بشكل كامل، غالبا أتصفحها لكي أتعرف على كيفية تنظيمها					
14	عند قراءتي نصاً ما، أحاول ربط موضوعه بالأشياء التي اعرفها مسبقاً					
15	أحاول ألا أترجم موضوع ما حرفياً (كلمة كلمة)					
16	أستطيع أن أحدد الأفكار الرئيسية والكلمات المفتاحية لنص ما من خلال قراءة بعض أجزائه					
17	أحرص على قراءة الفكرة أو العنوان الرئيس للنص					
18	أنظر إلى الصورة الموجودة في النص					
19	أحرص على قراءة الجملة الأولى في النص					
20	أحرص على قراءة الأسئلة قبل قراءة النص					

21	أحرص على وضع جدول زمني للدراسة لكي يكون عندي وقت كاف للقراءة					
22	أحرص دائماً على قراءة جميع الواجبات والقراءات المقررة للمادة					
23	أضع أهدافاً واضحة لتحسين مهارتي في القراءة					
24	أتمكن من نقد الأفكار المتضمنة في النص أثناء قراءتي له					
25	أحاول أن أجد أكبر عدد من الوسائل الممكنة لتساعدني في فهم ما أقرأ					
26	ألاحظ الصعوبات التي تواجهني أثناء القراءة و أحاول استخدام طرق أخرى لتساعدني في فهم النص بشكل أفضل					
27	عندما تشتت أفكاري أثناء نص ما أعود مرة أخرى لكي أتخذ قراراً بذلك					
28	عندما تصبح قراءة نص ما صعبة، فإنني لا استسلم بسهولة					
29	أبحث عن بعض الطرق لكي أصبح قارئاً جيداً					
30	أبحث عن فرصة أكثر للقراءة، كقراءة مقالات في المجلات والصحف لكي أحسن قدرتي في القراءة					

31	أسأل أساتذتي وزملائي بعض الأسئلة من أجل تحسن قدرتي في القراءة					
32	أبطئ سرعتي في القراءة عندما تزداد صعوبة النص					
33	أراجع المادة أثناء تحضيري للامتحان					
34	أجد معاني الكلمات من خلال تجزئتها إلى مقاطع لكي أفهمها جيداً					
35	أتجاهل الكلمات التي لم أتمكن من فهمها					
36	أقرأ بدون ما أتعرف على معنى كل كلمة جديدة					
37	لكي أفهم معنى الكلمات غير المألوفة، أقوم بتخمين معناها من خلال الزوائد بها(اللواحق)					
38	أبحث عن تلميحات النص لتساعدني في فهم معاني الكلمات					
39	الشيء الذي أفعله لكي أقرأ بفاعلية هو التركيز على المعني الكلي للنص					
40	أتنبأ أثناء القراءة بالأحداث التي سوف تحدث لاحقاً					
41	أحاول التنبؤ بما سيقوله الكاتب في النص لاحقاً					
42	أستخدم معرفتي السابقة لتخمين					

	المعنى الكلي للنص					
43	أستخدم الأمثلة والأفكار المتضمنة في الملخص لتخمين معنى النص					
44	أحاول فهم موضوعات المادة من خلال إيجاد ارتباطات بينها وبين معرفتي السابقة					

ملحق رقم(06):طلب من الجامعة لتسهيل المهمة.

Ministère de L'Enseignement Supérieur et de
La Recherche Scientifique
Université Yahia Farès de Médéa
Faculté des Sciences Humaines et Sociales

جامعة يحي فارس بالمدية
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

التاريخ: 2023/02/23
الرقم: 153/ك ع ا ا /2023

تسهيل مهمة

الى السيد:

يتشرف قسم العلوم الاجتماعية الطلب من سيادتكم الترخيص بدخول مؤسستكم الموقرة.

للطالب(ة): .....

المسجل(ة) بالسنة: 2023/2022

تخصص: ماستر: .....، تحت رقم: .....

وذلك في اطار لإجراء بحث علمي ميداني

خلال المدة من: 2023/02/27 إلى: 2023/03/15

بمؤسسة: .....

الرجاء تمكينه(ها) من الدخول مؤسستكم الموقرة خلال المدة المعبر عنها وذلك فيما تسمح به القوانين الداخلية للمؤسسة.

حرر بالمدية: 2023/02/26

القسم

Ministère de L'Enseignement Supérieur et de
La Recherche Scientifique
Université Yahia Farès de Médéa
Faculté des Sciences Humaines et Sociales

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة يحي فارس بالمدية
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

التاريخ: 2023/02/27
الرقم: 152/ك ع ا/ 2023

تسهيل مهمة

الى السيد:

يتشرف قسم العلوم الاجتماعية الطلب من سيادتكم الترخيص بدخول مؤسستكم الموقرة.

للطالب(ة): .مولوة جفيطة.....

المسجل(ة) بالسنة: 2023/2022

تخصص: ماستر: إدارة موارد بشرية، تحت رقم:

وذلك في اطار لإجراء بحث علمي ميداني

خلال المدة من: 2023/02/27 إلى: 2023/03/15

بمؤسسة: مولود قاسم نايت بلقاسم مكيوي العيد سيدي الكبير، زرق بوشراق وفي الدين

الرجاء تمكينه(ها) من الدخول مؤسستكم الموقرة خلال المدة المعبر عنها وذلك فيما تسمح به القوانين الداخلية للمؤسسة.

حرر بالمدية: 2023/02/28

القسم

ملحق رقم (07): نتائج المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج spss

أولا/ التحقق من طبيعة توزيع بيانات متغيرات الدراسة

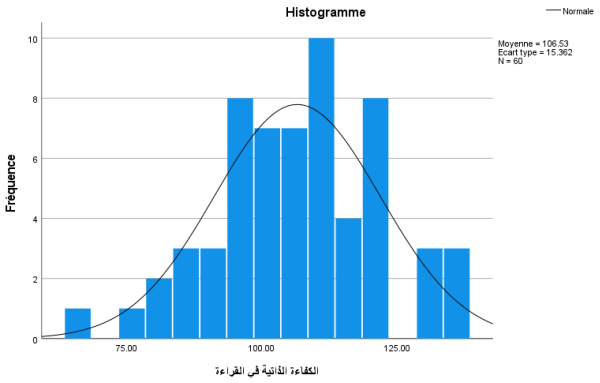
Explorer

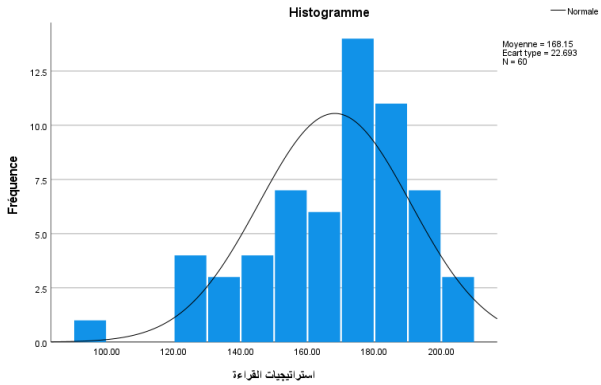
Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	Ddl	Sig.
الكفاءة الذاتية في القراءة	0.047	60	.200*0	0.989	60	0.855
استراتيجيات القراءة	0.135	60	0.008	0.954	60	0.023

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

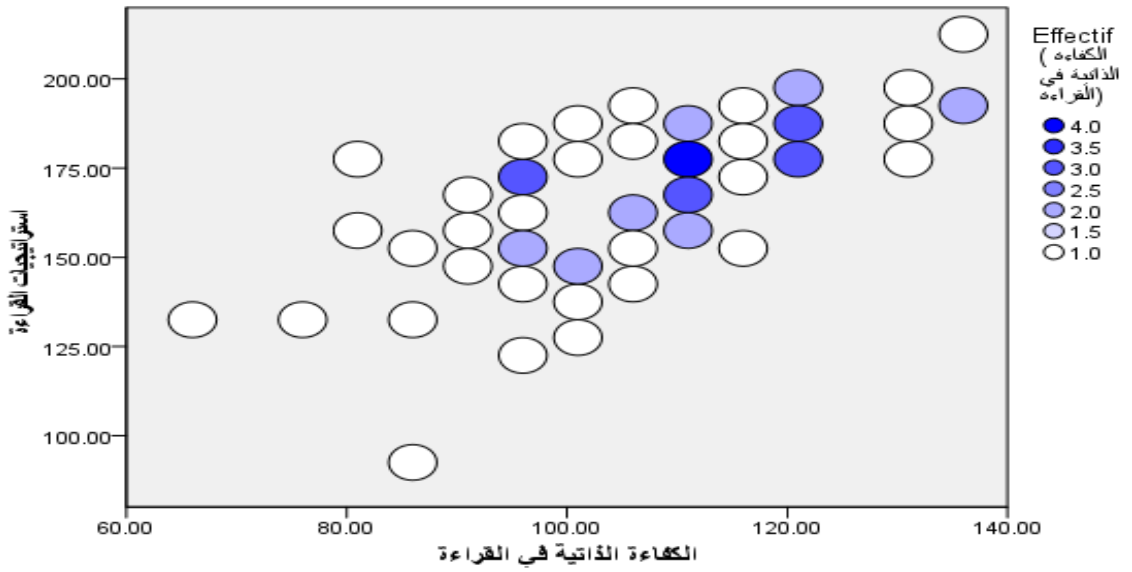
a. Correction de signification de Lilliefors





ثانيا/ التحقق من شرط خطية العلاقة

GGraph



ثالثا/ التحقق من فرضيات الدراسة

الفرضية الرئيسية:

Corrélations

Corrélations		
		استراتيجيات القراءة
الكفاءة الذاتية في القراءة	Corrélation de Pearson	.709**0
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	60
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).		

الفرضية الأولى:

Test T

Statistiques sur échantillonuniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne d'erreur standard
الكفاءة الذاتية في القراءة	60	106.5333	15.36170	1.98319

Test sur échantillon unique				
	Valeur de test = 90			
	t	Df	Signification	Différencemoyenne
الكفاءة الذاتية في القراءة	8.337	59	0.000	16.53333

الفرضية الثانية:

Test de Friedman

Rangs		Tests statistiques[a]			
	Rang moyen :	N	Khi-carré	df	Sig. Asymptotique
المعرفية	2.11	60	108.862	2	0.000
ماوراء المعرفية	2.89				
التعويضية	1.00				

Test de classement de Wilcoxon

Tests statistiques[a]		
	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
المعرفية - ماوراء المعرفية	-5.766-[b]	0.000
التعويضية - المعرفية	-6.739-[b]	0.000

الفرضية الثالثة:

Test T

Statistiques de groupe

الجنس		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne d'erreur standard
الكفاءة الذاتية في القراءة	ذكور	29	103.9310	17.72998	3.29237
	إناث	31	108.9677	12.57109	2.25783
استراتيجيات القراءة	ذكور	29	165.6552	25.30567	4.69914
	إناث	31	170.4839	20.08627	3.60760

Test des échantillonsindépendants

		Test de Levene		Test t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	T	Df	Signification	Différencemoyenne	Erreur standard
الكفاءة الذاتية في القراءة	variances égales	3.188	0.079	-1.276	58	0.207	-5.03671	3.94763
	variances inégales			-1.262	50.172	0.213	-5.03671	3.99219
استراتيجيات القراءة	variances égales	0.727	0.397	-0.821	58	0.415	-4.82870	5.87882
	variances inégales			-0.815	53.414	0.419	-4.82870	5.92425

الفرضية الرابعة:

Test T

Statistiques de groupe

التخصص		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne d'erreur standard
الكفاءة الذاتية في القراءة	علمي	36	104.6944	15.96034	2.66006
	أدبي	24	109.2917	14.29953	2.91888
استراتيجيات القراءة	علمي	36	168.3889	25.06024	4.17671
	أدبي	24	167.7917	19.10834	3.90047

Test des échantillonsindépendants

		Test de Levene		Test t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	T	Df	Significat ion	Différencemo yenne	Erreur stand ard
الكفاءة الذاتية في القراءة	variances égales	0.484	0.489	-1.138	58	0.260	-4.59722	4.03804
	variances inégales			-1.164	53.031	0.250	-4.59722	3.94915
استراتيجيات القراءة	variances égales	1.916	0.172	0.099	58	0.921	0.59722	6.03098
	variances inégales			0.105	56.859	0.917	0.59722	5.71477

ملحق رقم (08): ثبات و صدق مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة.

أ/ الثبات:

Fiabilité

Statistiques de fiabilité	
Nombred'éléments	Alpha de Cronbach
30	0.943

ب/ الصدق:

Corrélations

Corrélations					
الكلي1			الكلي1		
.451*0	Corrélation de Pearson	ب16	.587**0	Corrélation de Pearson	ب1
30.01	Sig. (bilatérale)		0.001	Sig. (bilatérale)	
30	N		30	N	
.748**0	Corrélation de Pearson	ب17	.680**0	Corrélation de Pearson	ب2
0.000	Sig. (bilatérale)		0.000	Sig. (bilatérale)	
30	N		29	N	
.750**0	Corrélation de Pearson	ب18	.613**0	Corrélation de Pearson	ب3
0.000	Sig. (bilatérale)		0.001	Sig. (bilatérale)	
29	N		28	N	
.602**0	Corrélation de Pearson	ب19	.408*0	Corrélation de Pearson	ب4
0.000	Sig. (bilatérale)		0.031	Sig. (bilatérale)	
30	N		28	N	
.471**0	Corrélation de Pearson	ب20	.686**0	Corrélation de Pearson	ب5
0.010	Sig. (bilatérale)		0.000	Sig. (bilatérale)	
29	N		30	N	
.440*0	Corrélation de	ب21	.644**0	Corrélation de	ب6

	Pearson			Pearson	
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.015
	N	29		N	30
ب7	Corrélation de Pearson	.384*0	ب22	Corrélation de Pearson	.565**0
	Sig. (bilatérale)	0.036		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	30		N	30
ب8	Corrélation de Pearson	8*6.40	ب23	Corrélation de Pearson	.458*0
	Sig. (bilatérale)	10.01		Sig. (bilatérale)	0.013
	N	27		N	29
ب9	Corrélation de Pearson	.624**0	ب24	Corrélation de Pearson	.442*0
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.015
	N	29		N	30
ب10	Corrélation de Pearson	.635**0	ب25	Corrélation de Pearson	.597**0
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	30		N	30
ب11	Corrélation de Pearson	.523**0	ب26	Corrélation de Pearson	.554**0
	Sig. (bilatérale)	0.003		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	30		N	30
ب12	Corrélation de Pearson	.390*0	ب27	Corrélation de Pearson	.546**0
	Sig. (bilatérale)	0.033		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	30		N	30
ب13	Corrélation de Pearson	.602**0	ب28	Corrélation de Pearson	.717**0
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	29		N	30
ب14	Corrélation de Pearson	.546**0	ب29	Corrélation de Pearson	.527**0

	Sig. (bilatérale)	0.002		Sig. (bilatérale)	0.004
	N	30		N	28
ب15	Corrélation de Pearson	.578**0	ب30	Corrélation de Pearson	.492**0
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.006
	N	30		N	30
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bil).			*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bil).		

ملحق رقم(09): ثبات وصدق مقياس إستراتجيات القراءة.

أ/ الثبات:

Fiabilité

Statistiques de fiabilité		
الأبعاد	Alpha de Cronbach	Nombred'éléments
البعد 1	0.876	16
البعد 2	0.867	17
البعد 3	0.863	11
الكلي	0.947	44

ب/الصدق:

Corrélations

Corrélations					
		دك1			دك1
ع1	Corrélation de Pearson	.482**0	ع9	Corrélation de Pearson	.659**0
	Sig. (bilatérale)	0.007		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ع2	Corrélation de Pearson	.679**0	ع10	Corrélation de Pearson	.606**0
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000

	N	28		N	30
3ع	Corrélation de Pearson	.475*0	11ع	Corrélation de Pearson	.414*0
	Sig. (bilatérale)	0.011		Sig. (bilatérale)	0.026
	N	28		N	29
4ع	Corrélation de Pearson	.461*0	12ع	Corrélation de Pearson	.607**0
	Sig. (bilatérale)	0.010		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	29
5ع	Corrélation de Pearson	.600**0	13ع	Corrélation de Pearson	.688**0
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	27		N	30
6ع	Corrélation de Pearson	.392*0	14ع	Corrélation de Pearson	.561**0
	Sig. (bilatérale)	0.035		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	29		N	30
7ع	Corrélation de Pearson	.559**0	15ع	Corrélation de Pearson	.533**0
	Sig. (bilatérale)	0.002		Sig. (bilatérale)	0.003
	N	29		N	29
8ع	Corrélation de Pearson	.652**0	16ع	Corrélation de Pearson	.610**0
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	29
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bil).			*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bil).		

Corrélations

Corrélations					
		دك2			دك2
ع17	Corrélation de Pearson	.385*0	ع26	Corrélation de Pearson	.573**0
	Sig. (bilatérale)	0.039		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	29		N	30
ع18	Corrélation de Pearson	.414*0	ع27	Corrélation de Pearson	.770**0
	Sig. (bilatérale)	0.026		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	29		N	30
ع19	Corrélation de Pearson	.516**0	ع28	Corrélation de Pearson	.748**0
	Sig. (bilatérale)	0.005		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	28		N	29
ع20	Corrélation de Pearson	.427*0	ع29	Corrélation de Pearson	.678**0
	Sig. (bilatérale)	0.019		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ع21	Corrélation de Pearson	.530**0	ع30	Corrélation de Pearson	.698**0
	Sig. (bilatérale)	0.003		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	29		N	30
ع22	Corrélation de Pearson	.615**0	ع31	Corrélation de Pearson	.502**0
	Sig.	0.000		Sig. (bilatérale)	0.005

	(bilatérale)				
	N	30		N	30
23ع	Corrélation de Pearson	.771**0	32ع	Corrélation de Pearson	.428*0
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.023
	N	29		N	28
24ع	Corrélation de Pearson	.652**0	33ع	Corrélation de Pearson	.387*0
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.035
	N	29		N	30
25ع	Corrélation de Pearson	.728**0	*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.000	**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).		
	N	28			

Corrélations

Corrélations					
		3دك			3دك
34ع	Corrélation de Pearson	.426*0	40ع	Corrélation de Pearson	.574**0
	Sig. (bilatérale)	0.021		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	29		N	29
35ع	Corrélation de Pearson	.451*0	41ع	Corrélation de Pearson	.544**0
	Sig. (bilatérale)	0.014		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	29		N	30
36ع	Corrélation de	.388*0	42ع	Corrélation de	.684**0

	Pearson			Pearson	
	Sig. (bilatérale)	0.038		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	29		N	28
ع37	Corrélation de Pearson	.822**0	ع43	Corrélation de Pearson	.723**0
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ع38	Corrélation de Pearson	.764**0	ع44	Corrélation de Pearson	.606**0
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	29		N	30
ع39	Corrélation de Pearson	.630**0	*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.000	**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).		
	N	29			

Corrélations

Corrélations					
		الكلي2			الكلي2
دك1	Corrélation de Pearson	.838**0	دك3	Corrélation de Pearson	.810**0
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
دك2	Corrélation de Pearson	.919**0	**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.000			
	N	30			