

الذات القرائية لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية (دراسة تقويمية)

أ.د/ عبد الرازق مختار محمود & انتصار فرغلي عبد العظيم محمد

الذات القرائية لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية (دراسة تقويمية)

أ.د/ عبد الرازق مختار محمود

أستاذ المناهج وطرق التدريس كلية التربية – جامعة أسيوط، مصر

Razic2005@gmail.com

انتصار فرغلي عبد العظيم محمد

باحث دكتوراه كلية التربية – جامعة أسيوط، مصر

Sarasaraarabi@gmail.com

قبلت للنشر في 1 / 4 / 2020م

قدمت للنشر في 1 / 3 / 2020م

ملخص: هدف البحث الحالي إلى تعرف أبعاد الذات القرائية اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية، وقياس مدى توافرها لديهم. واعتمد البحث المنهج الوصفي عند إعداد الإطار النظري للبحث، والمنهج التجريبي عند إجراء تجربة البحث وتطبيق أدواته. وتم إعداد قائمة بأبعاد الذات القرائية اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية بلغت (28) بعداً، ومقياس لقياس هذه الأبعاد، وتطبيق البحث على مجموعة من الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية من الدارسين من الوفد الروسي لجامعة أسيوط من جامعة بياتيجورسك الروسية، بلغ عددهم (13) طالباً وطالبة. وبتطبيق المقياس المعد لقياس أبعاد الذات القرائية لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية اتضح ضعف مستوى طلاب مجموعة البحث في أبعاد الذات القرائية المحددة بالبحث عند الأبعاد الرئيسة (الكفاءة في القراءة، الإحساس بالذات في القراءة، الاتجاه نحو القراءة، الإحساس بالصعوبة في القراءة). لذا يوصي البحث بضرورة الاهتمام بتنمية أبعاد الذات القرائية لدى الناطقين بغير اللغة العربية، وبناء برامج تعليمية تساعد في تنمية هذه الأبعاد لديهم، واستخدام الأساليب والاستراتيجيات التدريسية المناسبة لذلك، وفي نهاية البحث تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الذات القرائية، الناطقون بغير اللغة العربية.

Self-reading for Non- Arabic speakers' students (evaluative study)

Adbel Razek Mokhtar Mahmoud

Professor of Curriculum& Instruction of Arabic Language Education, College of
Education, Assiut University, Egypt

Razic2005@gmail.com

Entesar Farghaly abd alazeem

PhD Student at college of Education, Assiut University, Egypt

Sarasaraarabi@gmail.com

Received in 1st March 2020

Accepted in 1st April 2020

Abstract: The current research aimed to know the self-reading dimensions needed for Non- Arabic speakers' students and its availability among them. The descriptive approach was used in forming the theoretical framework whereas the experimental approach was used to apply the practical part of the research. For the research purposes, the following tools were used; A list of Self-Reading dimensions for Non- Arabic speakers' students consisted of (28) dimensions, and a scale for the dimensions was prepared for (13) students from the Russian delegation students (who represented petachorsk University) in Assuit University. After applying the above scale for the dimensions, results showed that the level of the students was low in Self-Reading main dimensions (Reading efficiency, self-reading sensing, attitude toward reading, sense of dyslexia). **Therefore, the research recommends to** emphasis the importance of developing Self-Reading dimensions for Non- Arabic speakers' students, create new educational programs to support theses dimensions, and apply the appropriate teaching strategies and techniques, at the conclusion of the research some recommendations and proposals were given.

Key Words: Self-reading, Non- Arabic speakers

مقدمة

القراءة إحدى مهارات اللغة الرئيسة التي تعني بزيادة الثروة اللغوية لدى الفرد وتنمية مهاراته الفكرية، وتعد من وسائل الاتصال المهمة للإنسان؛ إذ يكتسب من خلالها الخبرات والمعارف والثقافات المتنوعة.

والقراءة عملية استراتيجية يتم عن طريقها بناء المعنى، ويحدث ذلك من خلال تفاعل ديناميكي بين القراء بما لديهم من معارف وخبرات، والنص بما يشتمل عليه من فكر ومعلومات، وذلك في إطار سياق يتصف بعدد من الخصائص والمحددات التي تؤثر في العديد من نواتج تلك العملية البنائية (أحمد زينهم، 2005، 17) (*).

وللقراءة دور مهم بالنسبة للمتعلم سواء من الجانب الأكاديمي، أو الاجتماعي، أو النفسي؛ فالقراءة تعد الأداة الأساسية للدراسة والنمو الفكري، وذلك من خلال تنمية القوام العقلي عن طريق ترويض الفكر على سلامة الفهم والمراجعة، والقدرة على النقد وإصدار الحكم (أمانة شنة، 2015، 66).

ومهارة القراءة من أهم المهارات التي يجب إكسابها للمتعلمين الناطقين بغير اللغة العربية؛ وهذا ما جعل بعض التربويين يقتصرون في بداية التدريس لهؤلاء المتعلمين على مهارة القراءة؛ كونها المهارة التي تبقى مع الدارس عندما يترك البلد العربي الذي يتعلم فيه اللغة (بشير راشد، 2008، 7).

فالقراءة من المهارات اللغوية المهمة للمتعلم الناطق بغير اللغة العربية، وإن تمكن منها، تمكن من تنمية حصيلته اللغوية والفكرية التي تؤثر تأثيراً إيجابياً في تعلم مهارات اللغة الأخرى، وتحقيق التواصل الفعال مع الآخرين.

ونظراً لأهمية القراءة وكونها مظهرًا مهمًا من سمات شخصية الفرد، وعاملاً أساسياً في نموها والارتقاء بها، فإن عملية تعرف وتنمية المتغيرات الشخصية والمعرفية المرتبطة بها تُعد من الموضوعات المهمة التي تكتسب أهميتها من أهمية القراءة نفسها، وعلى قائمة هذه المتغيرات الذات القرائية (ريم أحمد، 2012، 13).

والذات القرائية بعد من أبعاد الذات اللغوية، وهي مصطلح مكون من مفهومين: مفهوم الذات وهو فكرة الفرد عن نفسه ومشاعره نحوها، والقرائية منسوبة إلى القراءة وهي في أبسط صورها القدرة على إدراك معاني الرموز "الكلمات" وفهماها (عبد المنعم أحمد، 2008، 56).

فالذات القرائية معتقدات المتعلم عن قدراته القرائية، وحكمه عليها بناءً على معرفته بقدراته الذاتية عن كفاءته في القراءة واتجاهه نحوها ومدى إحساسه بذاته وثقته بنفسه، وتقديره لمدى الصعوبة التي يواجهها في القراءة، وهي تدل على معتقدات الفرد الشخصية وتوقعاته عن أدائه (سلوى حسن، 2016، 98).

لذا، فالعلاقة وثيقة بين الذات القرائية لدى القارئ وعملية القراءة؛ حيث إن إدراك ووعي القارئ بمدى كفاءته في القراءة وإحساسه بذاته فيها يساعده في السعي إلى تحقيق الغرض من المقروء بكفاءة، كما أن إدراك القارئ لمواطن ضعفه في القراءة يدفعه إلى استخدام وسائل مساعدة لتقويمها، والقيام بممارسات تؤثر في أدائه القرائي؛ للنجاح في المهمات القرائية المختلفة، ومن ناحية أخرى فإن عملية القراءة تزيد من إدراك القارئ للعالم من حوله ووعيه بذاته في جوانبها المتعددة، ومنها الذات القرائية.

وتتمثل أهمية الذات القرائية لدى المتعلمين في أن القارئ الذي يتمتع بإدراك عالٍ لكفاءته الذاتية في القراءة، يكون لديه مرآة معرفية لذاته ولإمكاناته القرائية، يحدد من خلالها مدى قدرته على التفاعل مع مقتضيات الموقف القرائي، ويعي بمشاعره تجاه المقروء سواء بالإقبال عليه أو النفور منه (ريم أحمد، 2012، 25).

ونتيجة لهذه الأهمية التي أدركها الباحثون والتربويون؛ فقد سعت عدة دراسات إلى تنمية أبعاد الذات القرائية لدى المتعلمين في المراحل المختلفة؛ ومن هذه الدراسات دراسة فتحي عبد الحميد (2008) التي استهدفت تعرف فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في الفهم القرائي وفعالية الذات في القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، ودراسة ماجد محمد (2008) التي هدفت إلى بيان أثر التدريب على استراتيجية التعاون القرائي في

مفهوم الذات والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الرابع الابتدائي، ودراسة هدى مصطفى (2008) التي هدفت إلى الكشف عن استخدام ملفات الإنجاز في تنمية الكفاءة القرائية لدى طلاب الجامعة وأثره على الأداء اللغوي ومفهوم الذات القرائية لديهم، ودراسة عبد العزيز ناصر (2011) التي استهدفت الوقوف على فعالية التعلم البنائي في تنمية كل من الفهم القرائي ومفهوم الذات القرائية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة نرمين محمود (2012) التي هدفت إلى فاعلية برنامج قائم على نظرية تجهيز المعلومات لتنمية مفهوم الذات القرائي وتحسين التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ودراسة سلوى حسن (2016) التي سعت إلى تعرف أثر استراتيجية تألف الأشتات في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وفاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة علي محمود وإيمان حسنين (2017) التي هدفت إلى تعرف العلاقة بين دافعية القراءة وفاعلية الذات القرائية والقلق القرائي لدى تلاميذ صعوبات التعلم.

وقد أوصت هذه الدراسات بضرورة الاهتمام بتنمية الذات القرائية لدى المتعلمين، والتي من شأنها أن ترفع من مستواهم في مهارات القراءة، وزيادة دافعتهم في أداء المهام القرائية المختلفة.

مشكلة البحث

تشير الذات القرائية إلى التقييم الذاتي للمتعلم لمهاراته في القراءة، وقدرته على أداء المهام القرائية المختلفة، وكذا مدى تمكنه من مواجهة الصعوبات التي يواجهها خلال ذلك، مما يؤدي إلى تحقيق الغرض من عملية القراءة بنجاح.

وعلى الرغم من أهمية الذات القرائية إلا أنها لم تحظ بالاهتمام الكافي في عملية التعلم، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات السابقة، منها دراسة: فتحي عبد الحميد (2008)، وماجد محمد (2008)، وهدى مصطفى (2008)، ونرمين محمود (2012)، وسلوى حسن (2016)، وسيد محمد (2016)، وعلي محمود وإيمان حسنين (2017)، ونورا محمد (2018)؛ حيث أكدت نتائج هذه الدراسات وجود

ضعف لدى المتعلمين في أبعاد الذات القرائية المتمثلة في: الكفاءة في القراءة، والإحساس بالذات في القراءة، والاتجاه نحو القراءة، والإحساس بالصعوبة في القراءة.

وباستشارة عدد من الخبراء والمختصين في مجال تدريس اللغة العربية بصورة عامة، وتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بصورة خاصة، تم التأكد من ضرورة الاهتمام بدراسة هذه الأبعاد؛ فقد أشاروا إلى أهمية تلك الأبعاد للطلاب.

وتم إجراء دراسة استكشافية باستطلاع رأي مجموعة من أعضاء هيئة التدريس - معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بجامعة أسيوط - بلغ عددهم (5) أعضاء؛ للوقوف على مستوى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية في أبعاد الذات القرائية والتي تمثلت في (الكفاءة في القراءة، والاتجاه نحو القراءة، والإحساس بالذات في القراءة، والصعوبة في القراءة)، وقد تبين من خلال نتائج هذه الدراسة ضعف الطلاب في أبعاد الذات القرائية.

لذا تحددت مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى الطلاب الناطقين بغير العربية في أبعاد الذات القرائية.

سؤال البحث

1. ما أبعاد الذات القرائية اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية؟
2. ما مدى توافر أبعاد الذات القرائية لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية؟

مصطلحات البحث

الذات القرائية

تعرف الذات القرائية إجرائياً بأنها فكرة الطالب الناطق بغير اللغة العربية ومعتقداته عن قدرته الذاتية على أداء المهمات القرائية، ومدى إدراكه لمهاراته في القراءة واتجاهه نحوها، وحكمه على كفاءته في التعامل مع النصوص المقروءة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الذات القرائية المعد لهذا الغرض.

الطلاب الناطقون بغير اللغة العربية

لغرض البحث الحالي يعرف الناطقون بغير اللغة العربية بأنهم: الدارسون الذين يتعلمون اللغة العربية بجامعة أسيوط ممن ليست العربية لغتهم الأولى، وهم الطلاب الروس الوافدون من جامعة بياتيجورسك الروسية، وفق بروتوكول تعاون مع الجامعة لمدة ثلاثة شهور سنوياً.

هدفاً البحث

1. تعرف أبعاد الذات القرائية اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.
2. الكشف عن مدى توافر أبعاد الذات القرائية لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.

أهمية البحث

الأهمية النظرية: يفيد البحث الحالي في تقديم إطار نظري عن الذات القرائية من حيث مفهومها، وخصائصها، وأهميتها، وأبعادها، والطلاب الناطقين بغير اللغة العربية وخصائصهم ومستوياتهم.

الأهمية التطبيقية: قد يفيد البحث الحالي كلاً من:

الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية: من خلال تعرف مدى توافر أبعاد الذات القرائية لديهم.
المعلمين: وذلك من خلال تزويدهم بمعلومات عن أبعاد الذات القرائية اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية، ومدى توافرها لديهم.

واضعي المناهج للناطقين بغير اللغة العربية: وذلك بمساعدتهم على تضمين أبعاد الذات القرائية في أثناء إعدادهم للمناهج الدراسية الخاصة بالناطقين بغير اللغة العربية.

مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: من خلال تقديم قائمة بأبعاد الذات القرائية اللازمة للطلاب، ومقاييس للكشف عن مدى توافرها لديهم.

الباحثين: قد يفتح هذا البحث مجالات بحثية جديدة أمام الباحثين؛ لإجراء بحوث مماثلة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والإفادة من أدوات الدراسة في دراسات جديدة تخدم تعليم اللغة العربية.

محددات البحث

التزم البحث الحالي بالمحددات التالية

- مجموعة من الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية بلغ عددها (13) طالبًا وطالبة، وهم الطلاب الروس بجامعة بياتيجورسك الذين يدرسون في جامعة أسيوط، وفق بروتوكول تعاون مع الجامعة لمدة ثلاثة شهور سنويًا.
- أبعاد الذات القرائية اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية عند الأبعاد الرئيسة: الكفاءة في القراءة، والإحساس بالذات في القراءة، والاتجاه نحو القراءة، والإحساس بالصعوبة في القراءة، بلغ عددها (28) بعددًا فرعيًا.

أداتا البحث

- 1- قائمة أبعاد الذات القرائية اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.
- 2- مقياس الذات القرائية للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.

منهج البحث

المنهج الوصفي؛ وذلك عند إعداد الإطار النظري للبحث ومراجعة أدبيات التربية، والدراسات السابقة العربية والأجنبية، وجوانب الإفادة منها في البحث الحالي، والمنهج التجريبي؛ وذلك عند إجراء تجربة البحث وتطبيق أدواته لتعرف مدى توافر أبعاد الذات القرائية لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية، باستخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة.

إجراءات البحث

- أولاً- للإجابة عن السؤال الأول للبحث، والذي ينص على: "ما أبعاد الذات القرائية اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية؟" تم إعداد قائمة أبعاد الذات القرائية اللازمة للطلاب، وذلك من خلال:
- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بالذات اللغوية عامة، والذات القرائية خاصة؛ وخصائص الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.
 - إعداد قائمة أولية بأبعاد الذات القرائية اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.

- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين من الخبراء والمختصين في المناهج وطرق التدريس،
والتعديل وفقاً لآرائهم ومقترحاتهم.

- التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة أبعاد الذات القرائية.

ثانياً- للإجابة عن السؤال الثاني للبحث، والذي ينص على: "ما مدى توافر أبعاد الذات القرائية لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية؟" تم اتباع الإجراءات التالية:

- 1- تحديد مجموعة البحث من الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.
- 2- إعداد أداة القياس المتمثلة في مقياس الذات القرائية للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.
- 3- ضبط مقياس الذات القرائية، بعرضه على مجموعة من المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة.
- 4- التأكد من الصدق والثبات وحساب الزمن لمقياس الذات القرائية للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية، بتطبيقه على مجموعة استطلاعية من الطلاب، والتوصل للصورة النهائية للمقياس.
- 5- تطبيق مقياس الذات القرائية للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية على مجموعة البحث.
- 6- معالجة البيانات والنتائج إحصائياً، وتفسيرها؛ لتحديد مدى توافر أبعاد الذات القرائية لدى الطلاب.
- 7- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات وفقاً لنتائج البحث.

الإطار النظري

المحور الأول: الذات القرائية

مقدمة

يتأثر تعليم الفرد ونجاحه في عملية التعلم بعدد من العوامل الخارجية والداخلية (الشخصية)، والعوامل الخارجية تتصل بالعديد من العوامل الظاهرة كبيئة التعلم، وعلاقات الفرد بأقرانه ومعلميه، وغيرها من العوامل، والجانب الأكثر تأثيراً على المتعلم العوامل الداخلية الشخصية التي تتصل بدافعيته نحو التعلم، وإدراكه لإمكاناته وقدراته في عملية التعلم، ووعيه بذاته.

ويشير مفهوم الذات إلى نظرة الشخص إلى نفسه بمكوناتها المتعددة جسدياً، ونفسياً، وشعورياً، والوعي باستعداداته وقدراته على أداء المهام المختلفة.

ويؤثر مفهوم الذات لدى الأفراد على مهاراتهم؛ حيث يؤثر على دوافعهم وجهودهم في عملية التعلم، فمفهوم الذات من محددات التحصيل الأكاديمي؛ فهو أحد التركيبات النفسية التي ترتبط بالأداء الأكاديمي والمهارات لدى الفرد. والإنجاز الأكاديمي يتنبأ بمفهوم الذات الإيجابي للقدرة وكذلك مفهوم الذات العام، وبالمقابل الإنجاز الأكاديمي المنخفض يؤدي إلى تصورات ذاتية سلبية (Aunola, et al, 2002, 345).

ويتأثر التحصيل الدراسي للطلاب في جميع التخصصات والمراحل بمفهوم الذات؛ وعليه، فإنه ينبغي الاهتمام بالإرشاد التربوي الفعال للطلاب؛ حتى يكون إدراكهم لذواتهم واقعياً وإيجابياً، وبالتالي يمكن الإسهام في تحسين العملية التعليمية (سناء محمد، 2005، 122).

ومن مجالات مفهوم الذات الأكاديمية، التي هي نتاج الخبرات الدراسية المختلفة، وللاقران دور مهم في تكوينها لدى الفرد (عبد المنعم أحمد، 2008، 44). وتعرف الذات الأكاديمية بأنها مجموعة مستقرة نسبياً من المواقف والمشاعر، التي تدل على التقويم الذاتي لقدرة الشخص على أداء المهام الأساسية المتعلقة بالدراسة، مثل القراءة، والكتابة، والرياضيات بنجاح، فهو مفهوم يرتبط بمفهوم الذات العام، ولكنه متميز عنه (Rider & Colmar, 2005، 4).

وتعني الذات الأكاديمية وعي المتعلم بإمكاناته وقدراته في إنجاز المهام الأكاديمية المختلفة، وتحديد مواطن قوته وضعفه فيها؛ للعمل على تقويم مواطن الضعف وصولاً إلى النجاح الأكاديمي بنفوق.

ومفهوم الذات الأكاديمية متعدد الأبعاد؛ حيث يتكون من مفهوم الذات الرياضية، ومفهوم الذات التاريخية، ومفهوم الذات العلمية، ومفهوم الذات اللغوية (عبد المنعم أحمد، 2008، 49). ومفهوم الذات اللغوية هو مفهوم المتعلم لذاته، وفقاً لإحساسه، ورغبته، واستمتاعه باللغة ومهاراتها، ومعرفته بأسباب نجاحه وفشله فيها، وقدرته على تقييم نفسه في مهاراتها بدقة وثقة، مما يشير

إلى مدى وضوح مفهومه لذاته في اللغة ومهاراتها. ويُعد هذا المفهوم من أهم المتغيرات في العملية التعليمية بالنسبة للمتعلم؛ لما له من دور كبير في اكتسابه الثقة بمفهوم ذاته اللغوي، وجعله أكثر إيجابية وشوق لتعلم مهارات اللغة (نزار منصور، وعدنان العابد، 2016، 1051).

وتتعدد مجالات مفهوم الذات اللغوية، حيث ينقسم إلى مفهوم الذات النحوية، ومفهوم الذات الأدبية، ومفهوم الذات الكتابية، ومفهوم الذات القرائية (عبدالمعظم أحمد، 2008، 49).

أولاً: مفهوم الذات القرائية

تعد الذات القرائية أحد أبعاد الذات اللغوية، وهي تعكس التقييم الذاتي للقارئ من حيث مهاراته وإمكاناته في عملية القراءة، ومدى وعيه بقدراته على أداء المهام القرائية بأفضل صورة ممكنة. وتعرف الذات القرائية بأنها مجموعة مستقرة نسبياً من التصورات والمشاعر لدى الفرد عن مهاراته، وقدراته التي يمتلكها في مجال القراءة، مقارنة بالقدرات المدركة بالنسبة للأقران في المجال نفسه (مقارنة خارجية)، ومع نفسه في مواقف مختلفة (مقارنة داخلية) (ماجد محمد، 2008، 218).

وتشير الذات القرائية إلى مدى إدراك المتعلمين لذواتهم وقدراتهم القرائية ومعرفتهم لجوانب الصعوبة والسهولة لديهم في القراءة (هدى مصطفى، 2008، 92). وكذلك إلى الاعتقاد المدرك لدى المتعلمين في قدراتهم على أداء المهام القرائية (أحمد العلوان، ورندة المحاسنة، 2011، 404).

وتعرف ريم أحمد (2012، 18) الذات القرائية بأنها معتقدات وانطباعات المتعلمين عما يمتلكونه من قدرات وإمكانات في التعامل مع النصوص المقروءة، ووعيهم بجوانب ضعفهم وقوتهم في القراءة، واتجاهاتهم نحو تلك النصوص، وحكمهم الذاتي عن أنفسهم عند قراءة موضوع ما. كما يعرفها فيصل بكر (2013، 299) بأنها معتقدات المتعلم المدركة، وتصورات حول قدرته على أداء السلوكيات القرائية على نحو ناجح.

فالذات القرائية هي معتقدات المتعلم عن قدراته القرائية، وحكمه عليها بناءً على معرفته بقدراته الذاتية عن كفاءته في القراءة واتجاهه نحوها، ومدى إحساسه بذاته وثقته بنفسه، وتقديره لمدى

الصعوبة التي يواجهها في القراءة، فهي تدل على معتقدات الفرد الشخصية وتوقعاته عن أدائه القرائي (سلوى حسن، 2016، 98).

ويذهب سيد محمد (2016، 6) إلى أن الذات القرائية هي معتقدات المتعلم عما يمتلكه من مهارات في التعامل مع النصوص القرائية، ووعيه بجوانب قوته وضعفه في أثناء القراءة، ومشاعره اتجاه ما يقرأ، وتوقعه لما سيواجهه من صعوبات في هذه القراءة، وترتبط الذات القرائية بفاعلية الذات العامة من جهة، وفاعلية الذات الأكاديمية اللغوية من جهة أخرى.

وتشير الذات القرائية إلى الاعتقاد المدرك لدى المتعلم في قدرته على التعامل مع النصوص المقررة، ووعيه بجوانب قوته وضعفه، واتجاهه نحو تلك النصوص وحكمه الذاتي على نفسه عند قراءتها (نورا محمد، 2018، 215).

ومما سبق، يمكن تعريف الذات القرائية بأنها فكرة المتعلم ومعتقداته عن ذاته حول قدرته على أداء المهام القرائية، ومدى إدراكه لمهاراته في القراءة واتجاهه نحوها، وحكمه على كفاءته في التعامل مع النصوص المقررة.

ثانياً: أهمية الذات القرائية

تكتسب الذات القرائية أهميتها من أهمية عملية القراءة نفسها؛ فهي أحد جوانب عملية القراءة، ولها دور مهم في نشاط المتعلم ودافعيته نحو القراءة، وكذا في تعديل جهوده المبذولة في أداء المهام القرائية المختلفة لتحقيق الغرض من عملية القراءة.

ووفقاً للنظرية المعرفية الاجتماعية فإن المعتقدات الذاتية الإيجابية في الاختيار والتخطيط في مجموعة واسعة من المجالات تؤدي إلى مستويات أعلى من الإنجاز؛ حيث تعد المعتقدات الذاتية الإيجابية قوة دافعة للأفراد لمحاولة المهام التي لم يتقنوها بعد (Chiu & Klassen، 2009، 373).

وتعد الذات القرائية مرآة معرفية؛ فهي مؤشر قوي لمدى قدرة الفرد على التحكم في أفعاله في أثناء القراءة، فالفرد الذي يكون لديه إحساس عالٍ بالكفاءة الذاتية من الممكن أن يسلك بطريقة أكثر

فاعلية، ويكون أكثر قدرة على مواجهة التحديات وتحمل الصعوبات واتخاذ القرارات؛ وبذلك فهي تسهم بصورة كبيرة في السلوك المستقبلي للفرد (نورا محمد، 2018، 215).

ودعمت نتائج دراسة Rider & Colmar (2005) وجود علاقة إيجابية قوية بين التحصيل القرائي والذات القرائية لدى المتعلم، وذلك في جميع أبعاد الذات القرائية، وأظهرت نتائج دراسة هدي مصطفى (2008) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الذات القرائية والكفاءة في القراءة والأداء اللغوي، وأن أكثر المتغيرات التي ارتبطت بالذات القرائية متغير السرعة في القراءة؛ فهي من أكثر المهارات اللغوية التي ترتبط بشخصية القارئ ولها دور في تشكيل رأيه حول ذاته القرائية. وكذا توصلت نتائج دراسة صلاح الدين فرج ويسري أحمد (2013) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين فعالية الذات القرائية والقراءة الإبداعية.

وقد أثبتت نتائج بعض الدراسات أن أداء الطلاب في القراءة يرتبط إيجابياً بمفهوم الذات القرائية؛ فعادة ما يكون أداء المتعلمين الذين لديهم مفاهيم ذاتية إيجابية أعلى وأفضل في القراءة من الذين لديهم مفاهيم ذاتية سلبية؛ فأكدت العلاقة الإيجابية بين القراءة ومفهوم الذات القرائي (Rider & Colmar, 2005, 4).

ويرتبط مفهوم الذات القرائي بإيجابية مع مهارات القراءة، فالطلاب الذين لديهم مهارات جيدة في القراءة يظهرون مفهوم ذات إيجابياً متعلقاً بالقراءة، في حين أن من يعانون من ضعف في مهارات القراءة يظهر لديهم مفهوم ذات سلبي، وهذا ما أكدته نتائج دراسة Aunola et al (2002, 360) إن مهارات القراءة الجيدة تسهم بشكل إيجابي كبير في مفهوم الذات القرائي لدى الفرد، بينما تؤثر مهارات القراءة الضعيفة بشكل سلبي على مفهوم الذات القرائي لدى الفرد.

فتنمية الذات القرائية لدى المتعلمين من شأنها أن ترفع من مستواهم في مهارات القراءة، وتجعلهم يتفاعلون بصورة إيجابية مع المقروء، وتزيد من دافعتهم وجهدهم في أداء المهام القرائية، كما تمنحهم المثابرة على التغلب على الصعوبات التي تواجههم أثناء القراءة، فالقارئ الذي يتمتع بإدراك عالٍ لذاته في القراءة، يكون لديه مرآة معرفية لذاته ولإمكاناته القرائية، يحدد من خلالها مدى قدرته على

التفاعل مع الموقف القرائي، ويعي بمشاعره تجاه المقروء سواء بالإقبال عليه أو بالنفور منه (ريم أحمد، 2012، 14).

وقد أكدت نتائج دراسة سيد محمد (2016) وجود علاقة بين مهارات الفهم القرائي والذات القرائية؛ حيث يتأثر كل منهما بالآخر، وأوصت الدراسة بضرورة أن يراعي مخطوطو منهج اللغة العربية دمج أبعاد الذات القرائية في المحتوى المقدم للمتعلمين؛ باعتبارها عنصراً رئيساً في دافعيتهم للتعلم. لذا من الضروري الاهتمام بتعرف وتنمية أبعاد الذات القرائية لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية؛ لتوعيتهم بمواطن القوة والضعف لديهم في مهارات القراءة، وسبل التغلب على الصعوبات التي تواجههم في أثناء القراءة؛ ومن ثم تحقيق الكفاءة المطلوبة في عملية القراءة، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها.

ثالثاً: خصائص الذات القرائية

الذات القرائية تتضمن حكم الفرد على سلوكه القرائي، ووعيه بمدى سهولة المادة المقروءة أو صعوبتها. وتتضمن إدراك القارئ ودافعيته واتجاهه نحو المادة المقروءة. ومن خصائص الذات القرائية ما يلي: (عبد المنعم أحمد، 2008، 59؛ سلوى حسن، 2016،

(98)

- أنها بعد من أبعاد الذات العامة، وتعد بعداً من أبعاد الذات اللغوية، والتي بدورها بعد من أبعاد الذات الأكاديمية.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الذات القرائية والذات الأكاديمية.
- توجد أبعاد فرعية للذات القرائية، منها: مدى الإحساس بالكفاءة في القراءة، ومدى الإحساس بالصعوبة في القراءة، والإحساس بالذات في القراءة، والاتجاهات نحو القراءة.
- تحدد الفاعلية الذاتية المسار الذي يتبعه الفرد كإجراءات سلوكية (نمطية أو مبتكرة)، ويشير هذا المسار إلى مدى ثقة الفرد بإمكاناته ومدى اقتناعه بفاعليته الذاتية.

- الذات القرائية تتضمن انطباعات القارئ ومعتقداته عن قدراته وإمكاناته، ووعيه بجوانب ضعفه وقوته ومشاعره تجاه القراءة، وحكمه الذاتي على نفسه عند قراءة موضوع ما.
 - وقد خلصت ريم أحمد (2012، 25) إلى أن الذات القرائية تتسم بالخصائص التالية:
 - أنها ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي لدى المتعلمين، بل تختلف لدى الفرد من مرحلة لأخرى، ومن صف لآخر.
 - ترتبط فاعلية الذات القرائية بالمواقف البيئية والخبرات التعليمية التي يتعرض لها، والنتائج التي يحققها في أثناء تعلمه، ومعتقداته وسلوكياته التنظيمية في أثناء القراءة.
 - يمكن لأي فرد أن يصل إلى أعلى مستويات فاعلية الذات القرائية لديه.
 - الذات القرائية متغير معرفي يؤثر في أنماط التفكير لدى المتعلمين؛ بحيث يمكن أن تكون مساعدة أو معيقة ذاتيًا لعمليات التفكير وفقًا لدرجة تطويرها.
- يتضح مما سبق أن لإدراك المتعلم لذاته أهمية كبرى في عملية تعلمه؛ فمعتقدات المتعلم الإيجابية نحو قدراته وإمكاناته في التعلم يزيد من فرص تفوقه وتميزه، وأن للذات القرائية دورًا مؤثرًا في معالجة المشكلات التي تواجه المتعلمين في أثناء القراءة، ومساعدتهم في اتخاذ القرارات المناسبة لتعديل السلوكيات القرائية غير الصحيحة؛ حتى يتمكنوا من القراءة بمهارة، وتحقيق الهدف من عملية القراءة بفاعلية.

رابعاً: أبعاد الذات القرائية

حدد عبد المنعم أحمد (2008، 98) أبعاد الذات القرائية في: أفهم المعنى الكلي لدروس القراءة بسهولة، أستغل وقت فراغي في الاطلاع، أستفسر عن الجمل الصعبة في موضوعات القراءة، أفهم موضوعات القراءة بسهولة، أبحث عن المفردات الصعبة، أضع الفكر الرئيسة لموضوعات القراءة بسهولة، أحتل مركزاً طيباً بين زملائي في القراءة، أركز مع المعلم في حصة القراءة، أعتز بنفسني في حصة القراءة.

بينما أشار سيد محمد (2016، 11) إلى أن "Chapman& Tunner" أكد أن فاعلية الذات القرائية ناتج للعلاقات الداخلية بين ثلاثة أبعاد رئيسية، هي: إدراك الكفاءة في أداء مهام القراءة، إدراك الصعوبة في النشاط القرائي والتغلب عليها، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة، ويتضمن كل بعد من هذه الأبعاد عدة مواقف تقيس اعتقادات الطلاب الذاتية عن قدراتهم وتوقعاتهم بنتائج سلوكهم القرائي، منها:

(1) الإحساس بالصعوبة في القراءة، ومنها: أستطيع تعرف الكلمات الصعبة في أثناء القراءة- أستطيع تذكر ما أقرأه- أحتاج إلى معاونة الآخرين في أثناء القراءة.

(2) الاتجاه نحو القراءة، ويتضمن: أقرأ بشكل مستمر داخل المنزل- أهوى القراءة الحرة- أشعر بالملل والإحباط عند القراءة.

(3) الإحساس بالكفاءة القرائية: أستطيع قراءة الكتب الصعبة- أثير تساؤلات حول الموضوع المقروء.

وقد حددت دراسة ماجد محمد (2008) أبعاد الذات القرائية الرئيسة في: الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية، والصعوبة في القراءة، والكفاءة في القراءة، بينما حددت دراسة ريم أحمد (2012) أبعاد الذات القرائية في: الإحساس بالذات في أثناء القراءة، والمثابرة للإنجاز الأكاديمي، والتفاعل مع النص المقروء، والاتجاه نحو القراءة، وذهبت سلوى حسن (2016) إلى أن الأبعاد الرئيسة للذات القرائية تتمثل في: الكفاءة في القراءة، والإحساس بالذات في القراءة، والاتجاه نحو القراءة، والإحساس بالصعوبة في القراءة.

وقد توصل البحث الحالي إلى أربعة أبعاد للذات القرائية تتناسب والطلاب الناطقين بغير اللغة العربية، تمثلت في: الكفاءة في القراءة، والإحساس بالذات في القراءة، والاتجاه نحو القراءة، والإحساس بالصعوبة في القراءة، اندرج تحت كل منها أبعاد فرعية دالة عليها.

المحور الثاني: الناطقون بغير اللغة العربية

موضوع تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من أهم الموضوعات التي تعنى بها المؤسسات التربوية واللغوية في العصر الحالي؛ بسبب زيادة الاهتمام بنشر العربية، ورغبة الكثير من أبناء الدول المختلفة في تعلمها؛ لأسباب دينية، وعلمية، واقتصادية، وثقافية، وسياسية، وغيرها، ومن يبحث في هذا الموضوع يشعر بالحاجة الماسة للمزيد من البحوث في موضوعاته المختلفة سواء ما يتعلق بتعلم المهارات وتعليمها أو المتعلم أو المعلم أو المناهج أو غيرها، خاصة مع تزايد عدد طلبة العربية من الناطقين بغيرها (بشير راشد، 2008، 1).

أولاً: تعريف الناطقين بغير اللغة العربية

الطلاب الناطقون بغير العربية هم الدارسون الذين يتعلمون اللغة العربية التي تختلف عن لغتهم الأم التي اكتسبوها وتعلموها في مجتمعاتهم الذي نشأوا فيه (نشأت عبدالعزيز، 2009، 29). ويعرف الناطق بغير اللغة العربية بأنه: كل من يتعلم اللغة العربية ممن ليست العربية لغته الأولى، وبذلك يضم الأجانب (غير العرب)، ويضم كذلك العرب الذين لا ينطقون بها (رشدي أحمد وآخرون، 2010، 57).

فالتعلم الناطق بغير العربية هو الدارس الذي يتعلم اللغة العربية في مستوى يكون فيه قد تمكن من المهارات اللغوية الأساسية في اللغة العربية: الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، وتكونت لديه القدرة على متابعة تعلم اللغة العربية على نطاق واسع (عبد العظيم صبري، 2011، 61).

ويرى محمد الشيخ (2018، 148) أن الناطقين بغير اللغة العربية هم الطلاب الذين انتهوا من اكتساب المهارات الدنيا أو الأساسية للغة العربية، وألّفوا هذه المهارات، بحيث توفرت لديهم الآليات كحد أدنى لتعلم بقية المهارات تفصيلياً.

ولغرض البحث الحالي يعرف الناطقون بغير اللغة العربية إجرائياً بأنهم الدارسون الذين يتعلمون اللغة العربية بجامعة أسبوط ممن ليست العربية لغتهم الأولى، وهم الطلاب الروس الوافدون من جامعة بياتيجورس الروسية، وفق بروتوكول تعاون مع الجامعة لمدة ثلاثة شهور سنوياً.

ثانيا: أنماط الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية:

تتنوع أنواع وأنماط الطلاب الراغبين في تعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها كالتالي:
(عبدالمهيمن أحمد، 2008، 665)

- المسلمون من غير العرب: وأكثرهم من قارة أفريقيا من المسلمين، وجنوب شرق آسيا (ماليزيا، وإندونيسيا، والفلبين) ودول المشرق (باكستان، وأفغانستان)، وطائفة قليلة من المسلمين حداثي العهد بالإسلام من أمريكا، والدول الأوروبية، واليابان.
- المسلمون من غير العرب: القادمون لغرض دراستهم الجامعية في الجامعات العربية، خاصة الدارسين من الدول النامية والفقيرة الذين لا يجدون فرص التعليم الجامعي في بلادهم كما يجدونها في الدول العربية، فهم يقبلون على العربية؛ لأنها لغة التعليم، وسد حاجة هؤلاء الدارسين هو الأصل في إنشاء معاهد لتعليم اللغة العربية.
- غير العرب ممن يرغبون في الاتصال بالبلاد العربية؛ لوجود بعض المصالح المشتركة من سياسة، واقتصاد، وثقافة، وعلوم، وتتمثل هذه الطبقة في كثير من الهيئات الدبلوماسية وأعضاء السفارات، والصحفيين الذين يعملون في البلاد العربية، أو ممن لهم علاقة بالشركات والأعمال التجارية.
- وهذا الاختلاف الجوهرى بين أنواع طلاب اللغة العربية في أساليبهم وأهدافهم؛ يتطلب التخطيط السليم لتعليم العربية، فإدراك مظاهر الاختلاف والاتفاق في حاجة الدارس إلى اللغة يساعد في تحديد البرامج التي تقربه من هدفه بأيسر سبيل وأقصر وقت.

ثالثا: احتياجات الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية

تتعدد وتنوع أنواع وأنماط طلاب اللغة العربية من غير الناطقين بها، إلا أن جميعهم بحاجة إلى اكتساب المهارات اللغوية التي تمكنهم من التواصل مع الآخرين وتحقيق أهدافهم من عملية التعلم.

ويحتاج طلاب اللغة العربية الناطقون بغيرها وصولاً إلى مستوى الكفاءة في اللغة العربية إلى (416) ساعة تقريباً، ما بين ساعات دراسية وأنشطة تتوزع على المستويات التالية: (محمود علي، 2015، 25).

المستوى المبتدئ: ويعبر عنه بمرحلة تنمية المهارات الأساسية للغة العربية (الاستخدام الأولي للغة) لدى الدارسين، وتمكينهم من أن يألّفوا أصواتها وتراكيبها، ويشمل الاستماع في هذا المستوى نسبة 40٪ من الوقت المخصص، وكذلك التحدث، والقراءة 10 ٪، والكتابة 10 ٪، ويصل عدد المفردات اللغوية فيه من 750 إلى 1000 مفردة تقريباً.

المستوى المتوسط: ويعبر عنه بمرحلة تثبيت المهارات الأساسية وتوسيع نطاقها، ويعرف "بالاستخدام الذاتي للغة"، وزيادة الثروة اللغوية لدى الطلاب، ويشمل الاستماع في هذا المستوى 35 ٪، والتحدث 35 ٪، والقراءة 15 ٪، والكتابة 15 ٪، وتتراوح المفردات من 1000 إلى 1500 مفردة تقريباً.

المستوى المتقدم: ويعبر عنه بمرحلة الانطلاق في الاستخدام المتقن للغة، وزيادة الثروة اللغوية لدى الطلاب، ويشمل الاستماع في هذا المستوى 30 ٪، والتحدث 30 ٪، والقراءة 20 ٪، والكتابة 20 ٪، وتتراوح المفردات من 1500 إلى 2000 مفردة تقريباً.

وقد تغيرت الدوافع في تعلم اللغة نتيجة لطبيعة العصر الحالي الذي يتسم بالسرعة، وظهرت الحاجة إلى اختصار الزمن اللازم لتعلم اللغة، حتى يتمكن الطالب من مهاراتها في أقصر وقت ممكن، وأدى ذلك إلى فكرة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.

فأصبح من الضروري تعرف أغراض تعلم العربية ودوافعه؛ بما يساعد في صياغة أهداف برامج تعليم اللغة العربية، وفي تصميم المواقف التعليمية التي تشبع دوافع الدارسين للاتصال بالعربية (أحمد سيد وآخرون، 2017، 149).

ويجب أن يهدف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى الوصول بالمتعلم إلى اكتساب وإتقان المهارات اللغوية والمعرفية، وممارسة اللغة ممارسة حقيقية، وأن يجعل المتعلم محور العملية التعلم وفاعلاً

في بناء التعلم، من خلال ما يقدم من أنشطة وما يعتمد من طرائق تدريسية، وما يتبعه من إجراءات في التدريب والممارسة والتقويم؛ حتى تصل بالمتعلم إلى حد المهارة (نشأت عبدالعزيز، 2009، 145).
لذا يهدف البحث الحالي إلى تعرف أبعاد الذات القرائية اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية، والكشف عن مدى توافرها لديهم؛ لما لهذه الأبعاد من أهمية في كفاءتهم واتجاههم نحو عملية القراءة التي هي وسيلة التواصل والتثقيف واكتساب الخبرات المتنوعة.

إجراءات البحث

أولاً: إعداد أداتي البحث

(1) قائمة أبعاد الذات القرائية اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية

لتحقيق هدف البحث تطلب إعداد قائمة بأبعاد الذات القرائية اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية، وقد تم إعدادها باتباع الخطوات التالية:

- أ- تحديد الهدف من القائمة: والذي تمثل في تحديد أبعاد الذات القرائية اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية، والتي استهدف البحث الحالي تعرف مدى توافرها لدى الطلاب.
- ب- مصادر إعداد القائمة: تمثلت مصادر إعداد القائمة في:

- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت الذات القرائية، ومنها: دراسة ماجد محمد (2008) التي هدفت إلى بيان أثر التدريب على استراتيجية التعاون القرائي في مفهوم الذات والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الرابع الابتدائي، ودراسة هدى مصطفى (2008) التي هدفت إلى الكشف عن استخدام ملفات الإنجاز في تنمية الكفاءة القرائية لدى طلاب الجامعة وأثره على الأداء اللغوي ومفهوم الذات القرائية لديهم، ودراسة عبد العزيز ناصر (2011) التي استهدفت الوقوف على فعالية التعلم البنائي في تنمية كل من الفهم القرائي ومفهوم الذات القرائية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة نرمين محمود (2012) التي هدفت إلى فاعلية برنامج قائم على نظرية تجهيز المعلومات

لتنمية مفهوم الذات القرائي وتحسين التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وهدفت دراسة سلوى حسن (2016) إلى تعرف أثر استراتيجية تألف الأشتات في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وفاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، واستهدفت دراسة علي محمود وإيمان حسنين (2017) تعرف العلاقة بين دافعية القراءة وفاعلية الذات القرائية والقلق القرائي لدى تلاميذ صعوبات التعلم.

- مقابلة بعض المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية عامة، وتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها خاصة؛ وذلك للإفادة من خبراتهم وآرائهم في أبعاد الذات القرائية اللازمة للطلاب.

ج- إعداد القائمة في صورتها الأولية: في ضوء المصادر السابقة تم التوصل إلى أبعاد الذات القرائية الرئيسة والفرعية، ووضعها في صورة قائمة أولية؛ وذلك لعرضها على السادة المحكمين، وقد روعي في هذه الأبعاد: أن تتناسب مع خصائص الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية، وأن تكون محددة وواضحة الصياغة، وقابلة للقياس. واشتملت القائمة في صورتها الأولية (4) أبعاد رئيسة، هي: الكفاءة في القراءة، والإحساس بالذات في القراءة، والاتجاه نحو القراءة، والإحساس بالصعوبة في القراءة، andرج تحتها (33) بعداً فرعياً. وقد تضمنت القائمة في صورتها الأولية:

- مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد القائمة.
- التعريف الإجرائي لمفهوم الذات القرائية.
- المطلوب من المحكمين إبداء الرأي فيه.
- كيفية تدوين الاستجابة التي تتوافق مع رأي المحكم.
- الأبعاد المراد تحكيمها مقسمة إلى أبعاد رئيسة وفرعية.
- ملاحظات للمحكمين في نهاية كل بعد رئيس فيما يتعلق بأية ملاحظات أخرى.

وقد طُلب من المحكمين قراءة قائمة أبعاد الذات القرائية، وإجراء التعديلات اللازمة وفقا لما يروونه مناسباً، وذلك من حيث:

- مدى اتساق كل بعد فرعي مع البعد الرئيس المنبثق منه.
- مدى مناسبة كل بعد من الأبعاد للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.
- مدى سلامة الصياغة العلمية واللغوية لكل بعد من الأبعاد.
- إضافة أو تعديل أو حذف ما يروونه ضرورياً لضبط القائمة.
- د- تحكيم القائمة: تم عرض القائمة في صورتها الأولية على (7) محكمين من المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ وذلك بهدف التوصل إلى القائمة في شكلها النهائي، والأخذ بآرائهم فيما يتعلق بالتعديل والحذف والإضافة.
- هـ- تعديل القائمة وفقاً لنتائج التحكيم: بعد عرض القائمة على المحكمين، تم حساب الأوزان النسبية لنسب اتفاقهم على الأبعاد الرئيسة والفرعية بالقائمة، وذلك من خلال معادلة كوبر (Cooper):

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد الموافقين}}{\text{عدد الموافقين} + \text{عدد غير الموافقين}} \times 100$$

وقد اتفق المحكمون على الأبعاد الرئيسة (الكفاءة في القراءة، والإحساس بالذات في القراءة، والاتجاه نحو القراءة، والإحساس بالصعوبة في القراءة) دون تعديل أو حذف، أما الأبعاد الفرعية فقد تم تعديل بعضها وحذف التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها إلى 80٪. فتم حذف خمسة أبعاد فرعية من قائمة أبعاد الذات القرائية، وهي: "أصدر حكماً دقيقاً على النص المقروء"، و"أعطي أمثلة لجعل المقروء أكثر وضوحاً"، و"أستطيع أن أقدر مستواي في القراءة مقارنة بزملائي"، و"أحب المشاركة في برامج القراءة والمجموعات الدراسية التي تحفز على القراءة"، و"أجد صعوبة في التفريق بين الحقيقة والخيال في المقروء"؛ لعدم وصولها لنسبة الاتفاق (80٪)، وتعديل صياغة بعض الأبعاد الفرعية.

و- قائمة أبعاد الذات القرائية اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية في صورتها النهائية:

بعد تعديل عبارات القائمة وفقاً لآراء المحكمين بالتعديل والحذف، أصبحت القائمة في صورتها النهائية، كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (1): الأوزان النسبية لأبعاد الذات القرائية اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية في الصورة النهائية للقائمة

النسبة من العدد الكلي	مجموع الأبعاد الفرعية	البعد الرئيس
32.2%	9	الكفاءة في القراءة
21.4%	6	الإحساس بالذات في القراءة
21.4%	6	الاتجاه نحو القراءة
25%	7	الإحساس بالصعوبة في القراءة
100%	28	المجموع

وبذلك اشتملت قائمة أبعاد الذات القرائية اللازمة للناطقين بغير اللغة العربية على (28) بُعداً فرعياً، اندرجوا تحت الأبعاد الرئيسة: الكفاءة في القراءة، والإحساس بالذات في القراءة، والاتجاه نحو القراءة، والإحساس بالصعوبة في القراءة، ويتفق هذا التصنيف للأبعاد الرئيسة مع دراسة ماجد محمد (2008)، ودراسة ماهر شعبان (2015)، ودراسة سلوى حسن (2016)، بينما اختلف في بعض الأبعاد الرئيسة مع دراسة ريم أحمد (2012) التي صنفت الأبعاد الرئيسة للذات القرائية في: الإحساس بالذات في القراءة، والمثابرة للإنجاز القرائي، والتفاعل مع النص المقروء، والاتجاه نحو القراءة، وإن كان الاختلاف في هذه الأبعاد والأبعاد في هذه الدراسة ليس جوهرياً.

(2) مقياس الذات القرائية للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية:

- تم إعداد مقياس الذات القرائية في ضوء مجموعة من الإجراءات والخطوات، كالتالي:
- تحديد هدف المقياس: هدف المقياس إلى تعرف مستوى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية في أبعاد الذات القرائية؛ لبيان مدى توافرها لديهم.
- مصادر اشتقاق المقياس: تم اشتقاق مقياس الذات القرائية بناء على عدة مصادر، منها:
 - قائمة أبعاد الذات القرائية التي تم التوصل إليها في البحث الحالي.

- الرجوع إلى الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت الذات القرائية، ومنها دراسة: فتحي عبد الحميد (2008)، وماجد محمد (2008)، وسلوى حسن (2016)، وسيد محمد (2016)، وعلي محمود وإيمان حسنين (2017)، ونورا محمد (2018).
- مقابلة بعض المختصين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وذلك للإفادة من خبراتهم وآرائهم.
- الصورة الأولية لمقياس الذات القرائية: في ضوء الخطوات السابقة تم وضع صورة أولية للمقياس، وقد تضمن: مقدمة، وتعريف الذات القرائية إجرائيًا، وتوضيح الهدف من المقياس، وتعليقات للطالب، ولطبق المقياس، وأبعاد الذات القرائية.
- ضبط المقياس
- للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس، بلغ عددهم (7) محكمين؛ للإفادة من خبراتهم وإبداء الرأي في:
 - مدى مناسبة المقياس للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.
 - مدى سلامة الصياغة العلمية واللغوية لعبارات المقياس.
 - مدى صحة مستويات الاستجابات لبنود المقياس.
 - كفاية التعليقات المقدمة للطلاب.
 - حذف أو تعديل أو إضافة ما يرويه ضروريًا لمزيد من الضبط.
 وتم إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون؛ حيث تم تعديل مستويات الاستجابات لبنود المقياس، وكذلك تعديل صياغة بعض التعليقات المقدمة للطالب، وأصبح المقياس صالحًا للتجربة الاستطلاعية.
- التجربة الاستطلاعية للمقياس: بعد التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، تم تطبيقه على مجموعة استطلاعية من الطلاب الروس الذين يدرسون بجامعة أسيوط الوافدين من جامعة بياتيجورسك قدرها (4) طلاب؛ وذلك للتأكد من صدقه وثباته، وحساب زمن المقياس.

- صدق المقياس: للاتمثنان على الاتساق الداخلي لمقياس الذات القرائية، تم تطبيق المقياس على مجموعة استطلاعية قدرها (4) طلاب، وتم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الرئيس الذي تنتمي إليه، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (2): معاملات ارتباط "بيرسون" بين درجات فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد على مقياس الذات القرائية للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية

رقم العبارة	الكفاءة في القراءة	رقم العبارة	الإحساس بالذات في القراءة	رقم العبارة	الاتجاه نحو القراءة	رقم العبارة	الإحساس بالصعوبة في القراءة
1	*0.986	10	*0.959	16	*0.987	22	*0.989
2	*0.986	11	*0.984	17	*0.963	23	*0.968
3	*0.977	12	*0.997	18	*0.966	24	*0.955
4	*0.958	13	*0.965	19	*0.970	25	*0.969
5	*0.986	14	*0.972	20	*0.978	26	*0.959
6	*0.973	15	*0.955	21	*0.976	27	*0.952
7	*0.987					28	*0.970
8	*0.984						
9	*0.985						

*** عند مستوى (0.01) * عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد كانت دالة عند مستويي دلالة (0.01، 0.05) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

- ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات كل بعد من أبعاد المقياس والمقياس ككل باستخدام معادلة "ألfa كرونباخ"، وبلغت قيم معاملات ثبات المقياس للأبعاد الرئيسة (الكفاءة في القراءة- الإحساس بالذات في القراءة- الاتجاه نحو القراءة- الإحساس بالصعوبة في

القراءة) بالترتيب (0.80-0.82-0.82-0.81)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (0.86)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهي نسب مرتفعة تدل على صلاحية المقياس للتطبيق على مجموعة البحث من الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.

▪ حساب زمن المقياس: من خلال التجربة الاستطلاعية تم تحديد زمن المقياس، وذلك عن طريق حساب متوسط الزمن الذي استغرقه أسرع طالب تمكن من الانتهاء من الإجابة عن مفردات المقياس بالإضافة إلى الزمن الذي استغرقه أبطأ طالب انتهى من الإجابة عن مفردات المقياس، ووجد أن الوقت اللازم لتطبيق المقياس هو (30) دقيقة.

$$\text{زمن المقياس} = \frac{40 + 20}{2} = 30 \text{ دقيقة}$$

▪ الصورة النهائية لمقياس الذات القرائية للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية

بعد إجراء التعديلات اللازمة للمقياس في ضوء آراء المحكمين واقتراحاتهم ونتائج التجربة الاستطلاعية، وبعد التأكد من صدق المقياس وثباته، أصبح مقياس الذات القرائية في صورته النهائية يشتمل على: مقدمة، وتعليمات للطلاب ولطبق المقياس، وأبعاد الذات القرائية وأمام كل منها خيارات الاستجابة التي يختار التلميذ إحداها.

وقد تكون المقياس من (28) مفردة، جاءت في صورة عبارات تقريرية على لسان الطلاب، تعبر عن سلوكهم الشخصي في أثناء القراءة وإحساسهم بذواتهم فيها، واتجاهاتهم نحوها. وتضمن المقياس أربعة أبعاد رئيسية، هي: الكفاءة في القراءة، والإحساس بالذات في القراءة، والاتجاه نحو القراءة، والإحساس بالصعوبة في القراءة. والجدول التالي يوضح وصف مقياس الذات القرائية في صورته النهائية.

جدول (3): وصف مقياس الذات القرائية للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية في صورته النهائية

النسبة المئوية	أرقام العبارات السالبة	أرقام العبارات الموجبة	عدد الأبعاد الفرعية	البعد الرئيس
32.2%	-	9:1	9	الكفاءة في القراءة
21.4%	-	15:10	6	الإحساس بالذات في القراءة
21.4%	21	20:16	6	الاتجاه نحو القراءة
25%	-26 -24 -23 -22 28 -27	25	7	الإحساس بالصعوبة في القراءة
100%	28			المجموع

وقد رُوِيَ في مفردات المقياس أن تتضمن عبارات موجبة وعبارات سالبة. وتم تحديد خمسة مستويات لقياس تلك المفردات، هي: تنطبق دائماً، تنطبق غالباً، تنطبق أحياناً، تنطبق نادراً، لا تنطبق أبداً.

وحددت الدرجات بإعطاء الاستجابات الدرجات (5-4-3-2-1) على الترتيب، وذلك للعبارات الموجبة، والعكس بالنسبة للعبارات السالبة أي (1-2-3-4-5) على الترتيب، وبذلك تصبح النهاية العظمى للمقياس (140) درجة.

ثانياً: تجربة البحث

بعد الانتهاء من إعداد أداتي البحث، والحصول على الموافقات الإدارية اللازمة لتطبيق تجربة البحث، تم تطبيق البحث، وتمت التجربة كالتالي:

- اختيار مجموعة البحث.
- تطبيق مقياس الذات القرائية على مجموعة البحث.

اختيار مجموعة البحث

تم تطبيق تجربة البحث على مجموعة من طلاب الوفد الروسي لجامعة أسيوط من جامعة بياتيجورسك بلغ عددهم (13) طالباً وطالبة.

تطبيق مقياس الذات القرائية على مجموعة البحث:

تم تطبيق مقياس الذات القرائية على مجموعة البحث؛ للوقوف على مستوى طلاب مجموعة البحث في أبعاد الذات القرائية، وتم التوصل إلى نتائج البحث من خلال تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً، حيث تم إجراء المعالجة الإحصائية عن طريق الحاسب الآلي باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences).

نتائج البحث، وتفسيرها، ودلالاتها

أولاً- للإجابة عن السؤال الأول من سؤالي البحث، ونصه: "ما أبعاد الذات القرائية اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية؟"

تم إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون في قائمة أبعاد الذات القرائية، وذلك فيما يتعلق بالتأكد من الصحة العلمية للأبعاد ومناسبة كل منها للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية، واتساق الأبعاد مع بعضها بعضاً، والصياغة اللغوية، والحذف، والإضافة، ومن ثم تم التوصل إلى الصورة النهائية للقائمة حيث اشتملت على (4) أبعاد رئيسة و(28) بعداً فرعياً.

ثانياً- للإجابة عن السؤال الثاني من سؤالي البحث، ونصه: "ما مدى توافر أبعاد الذات القرائية لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية؟"

تم التوصل إلى الصورة النهائية لمقياس الذات القرائية، ثم اختيار مجموعة البحث، وتطبيق المقياس، ومعالجة البيانات إحصائياً من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد مجموعة البحث في مقياس الذات القرائية، حيث (ن = 13).

جدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب مجموعة البحث في مقياس الذات القرائية

البعد الرئيس	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)
الكفاءة في القراءة	21.8462	2.03495
الإحساس بالذات في القراءة	15.2308	1.83275
الاتجاه نحو القراءة	14.7692	2.20431
الإحساس بالصعوبة في القراءة	18.8462	1.86396
مقياس الذات القرائية ككل	70.6923	4.11065

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب مجموعة البحث على مقياس الذات القرائية ككل (70.6923)، والانحراف المعياري (4.11065)، والدرجة الكلية للمقياس (140)، حيث (ن=13)، أما عن الأبعاد الفرعية التي تكون منها المقياس، فيمكن بيانها كالتالي:

- بالنسبة لأبعاد الكفاءة في القراءة: بلغ متوسط درجات الطلاب مجموعة البحث على مقياس الذات القرائية في هذه الأبعاد (21.8462)، وبلغ الانحراف المعياري (2.03495)، في حين أن الدرجة الكلية للبعد (45) درجة.
- بالنسبة لأبعاد الإحساس بالذات في القراءة: بلغ متوسط درجات الطلاب مجموعة البحث على مقياس الذات القرائية في هذه الأبعاد (15.2308)، وبلغ الانحراف المعياري (1.83275)، في حين أن الدرجة الكلية للبعد (30) درجة.
- بالنسبة لأبعاد الاتجاه نحو القراءة: بلغ متوسط درجات الطلاب مجموعة البحث على مقياس الذات القرائية في هذه الأبعاد (14.7692)، وبلغ الانحراف المعياري (2.20431)، في حين أن الدرجة الكلية للبعد (30) درجة.
- بالنسبة لأبعاد الإحساس بالصعوبة في القراءة: بلغ متوسط درجات الطلاب مجموعة البحث على مقياس الذات القرائية في هذه الأبعاد (18.8462)، وبلغ الانحراف المعياري (1.86396)، في حين أن الدرجة الكلية للبعد (35) درجة.

ومن النتائج السابقة يتضح تقدم البعد الرئيس (الإحساس بالصعوبة في القراءة)؛ فجاء في المركز الأول بالنسبة لأبعاد مقياس الذات القرائية، يليه البعد الرئيس (الإحساس بالذات في القراءة)؛ حيث جاء في جاء في المركز الثاني، وفي المركز الثالث جاء البعد الرئيس (الاتجاه نحو القراءة)، وأخيراً جاء البعد (الكفاءة في القراءة) بالمركز الرابع والأخير بالنسبة لأبعاد المقياس.

وتشير هذه النتائج إلى ضعف مستوى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية مجموعة البحث في أبعاد الذات القرائية؛ وقد يرجع ذلك إلى تركيز البرامج المقدمة لهؤلاء الطلاب بصورة أكبر على المهارات الدنيا في القراءة والتي تتصل معظمها بمهارات القراءة الجهرية، وضعف الاهتمام بالمهارات القرائية

اللازمة للفهم والاستيعاب الكامل للمقروء؛ كتدريب الطلاب على طرح أسئلة ذاتية حول النص المقروء، وتلخيص المقروء بأسلوبهم الخاص، وغيرها من المهارات التي تزيد من كفاءة المتعلم في القراءة. كما قد يعزى الضعف في بعض أبعاد الذات القرائية لدى الطلاب إلى قلة الاهتمام بوضع خطة منظمة للقراءة- خارج الصف- يلتزم بها هؤلاء الطلاب، وضعف التحفيز على القراءة الحرة ومناقشة المتعلمين فيما قاموا بقراءته، بالإضافة إلى ضعف اهتمام القائمين بالتدريس لهؤلاء الطلاب باستخدام الأشكال والرسومات التي تعبر عن مضمون النص المقروء والعلاقات بين عناصره، وكذا بتوعية الطلاب بأهمية القراءة كوسيلة لإتقان اللغة وبمهارات القراءة اللازمة لهم ليضعها هؤلاء الطلاب في أولوياتهم في عملية التعلم ويخططوا لامتلاكها.

وبالنسبة للدرجة الكلية للمقياس فقد جاء المتوسط الحسابي (70.6923)، والانحراف المعياري (4.11065)، والدرجة الكلية للمقياس (140)، مما يستدعي الاهتمام بتنمية أبعاد الذات القرائية لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية باستخدام أساليب واستراتيجيات التعليم المناسبة، وإثراء بيئة التعلم بالأدوات والأنشطة اللازمة لتنمية هذه المهارات.

توصيات البحث

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

- الاهتمام بتحديد أبعاد الذات القرائية المناسبة لكل مستوى من مستويات الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية؛ حتى يضع معلمو هؤلاء الطلاب هذه الأبعاد في أهدافهم عند تدريس اللغة العربية، ويعملوا على تنميتها لديهم.
- بناء برامج واستخدام أساليب واستراتيجيات تعلم حديثة تسهم في تنمية أبعاد الذات القرائية.
- تضمين مقررات اللغة العربية المقدمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية أبعاد الذات القرائية اللازمة لهم.

- الاستفادة من الأدوات التي تم إعدادها في البحث الحالي عند تعليم الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية وتدريبهم على أبعاد الذات القرائية، وكذلك عند تقويم أدائهم فيها.
- إعداد أدلة لمعلمي اللغة العربية بصفة عامة ومعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة لاستخدام الأنشطة القرائية المتنوعة التي يمكن من خلالها تنمية أبعاد الذات القرائية لدى الطلاب.

مقترحات البحث

في ضوء نتائج البحث يمكن اقتراح دراسة الموضوعات التالية:

- علاج ضعف الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية في أبعاد الذات القرائية.
- برنامج لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على أنشطة القرائية وأثره على تنمية الذات القرائية لدى طلابهم.
- برنامج مقترح في تنمية أبعاد الذات القرائية لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.
- مدى توافر أبعاد الذات اللغوية لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.
- دراسة مقارنة لأثر استخدام أكثر من استراتيجية تدريسية في تنمية الذات القرائية لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.
- المشكلات اللغوية الناتجة عن ضعف مستوى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية في الذات اللغوية، وكيفية علاجها.
- تقويم مقررات اللغة العربية المقدمة للطلاب الناطقين بغيرها في ضوء صلاحيتها لتنمية الذات القرائية لدى الطلاب.
- العلاقة بين فاعلية الذات القرائية لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية ومهاراتهم اللغوية.

المراجع

1. أحمد العلوان، ورندة المحاسنة (2011)، الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، الأردن، المجلد (7)، العدد (4)، ص ص 399:418.
2. أحمد زينهم أبو حجاج (2005)، معلم القراءة بين المأمول والواقع، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، أبريل، العدد (44)، ص ص 14-78.
3. أحمد سيد محمد إبراهيم، وعبد الرازق مختار محمود، وصابر علام عثمان علام (2017)، الأغراض الثقافية المناسبة للناطقين بغير اللغة العربية في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 33- العدد 7، ص ص 141-176.
4. أمينة شنعة (2015)، أهمية القراءة، أعمال الملتقى الدولي يوم العلم، جيل اقرأ، مركز جيل البحث العلمي، الجزائر، أبريل، ص ص 63:67.
5. بشير راشد عبدالمهدي (2008)، فاعلية برنامج تعليمي في تنمية الاستيعاب الاستماعي والقرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
6. رشدي أحمد طعيمة، علي أحمد مدكور، وإيمان أحمد هريدي (2010)، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، القاهرة، دار الفكر العربي.
7. ريم أحمد عبد العظيم (2012)، استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات الفكر القرائي ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، مصر، العدد (31)، الجزء الأول، ص ص 11:62.

8. سلوى حسن محمد بصل (2016)، أثر استراتيجية تألف الأشتات في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وفاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مارس، العدد (173)، ص ص 79: 136.
9. سناء محمد سليمان (2005)، تحسين مفهوم الذات (تنمية الوعي بالذات)، القاهرة، عالم الكتب.
10. سيد محمد السيد سنجي (2016)، استخدام استراتيجية التفكير جهرياً في تنمية مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، أكتوبر، العدد (180)، ص ص 1: 46.
11. صلاح الدين فرج عطا الله، ويسري أحمد عيسى (2013)، فعالية التدريب على العصف الذهني في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وانعكاسه على فعالية الذات لدى عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود، مجلة العلوم التربوية، جامعة الكويت، ديسمبر، المجلد (28)، العدد (109)، ص ص 231: 281.
12. عبد العزيز ناصر مطلق المطيري (2011)، فعالية التعلم البنائي في تنمية كل من الفهم القرائي ومفهوم الذات القرائية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
13. عبد المنعم أحمد بدران (2008)، التحصيل اللغوي وطرق تنميته (دراسة ميدانية)، كفر الشيخ، العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
14. عبد المهيم أحمد خليفة (2008). تعليم العربية للأجانب ومكانتها الدولية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العدد الرابع، 660-669.
15. عبد العظيم صبري عبد العظيم (2011)، برنامج قائم على مدخل "كل اللغة" في تنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة دراسات في المناهج وطرق

التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، يونيو، العدد 171، ص ص 59-91.

16. علي محمود شعيب وإيمان حسنين عصفور (2017)، دافعية القراءة وعلاقتها بفاعلية الذات القرائية والقلق القرائي لدى تلاميذ صعوبات التعلم، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي، الجزائر، يونيو، المجلد (2)، العدد (4)، ص ص 8:30.

17. فتحي عبد الحميد عبد القادر (2008)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في الفهم القرائي وفعالية الذات في القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، أكتوبر، العدد (61)، ص ص 280:315.

18. فيصل بكر أحمد (2013)، العلاقة بين القلق اللغوي القرائي في اللغة الفرنسية والكفاءة الذاتية القرائية والاستيعاب القرائي لدى طلبة قسم اللغة الفرنسية بجامعة دمشق، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، شئون البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، فلسطين، أكتوبر، المجلد (21)، العدد (4)، ص ص 293:320.

19. ماجد محمد عثمان عيسى (2008)، أثر التدريب على استراتيجية التعاون القرائي في مفهوم الذات والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الرابع الابتدائي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، يوليو، المجلد (24)، العدد (2)، ص ص 204:253.

20. ماهر شعبان عبدالباري (2015)، فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على استراتيجيات مراقبة الفهم لعلاج الضعف في مهارات فهم النص الأدبي وتنمية أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، المجلد (38)، ص ص 106:147.

21. محمد الشيخ (2018)، استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث لدى الناطقين بغير العربية، مجلة كلية التربية ببنها، المجلد 29، العدد 113.
22. محمود علي شراي (2015)، دليل متعلمي العربية الناطقين بغيرها، الرياض، دار وجوه للنشر والتوزيع.
23. نرمين محمود أحمد (2012)، فاعلية برنامج قائم على نظرية تجهيز المعلومات لتنمية مفهوم الذات القرائي وتحسين التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
24. نزار منصور الدقش وعدنان العابد (2016)، أثر نموذج روجر باببي في اكتساب قواعد اللغة العربية والمهارات الكتابية في ضوء مفهوم الذات اللغوي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، المجلد 43، ص ص 1049-1068.
25. نشأت عبد العزيز بيومي (2009)، برنامج لتنمية مهارات الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في ضوء المدخل الكلي، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
26. نورا محمد أمين زهران (2018)، تدريس النصوص الأدبية في ضوء مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات تحليلها ونقدها والكفاءة الذاتية في قراءتها لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، فبراير، العدد (196)، ص ص 179: 271.
27. هدى مصطفى محمد عبد الرحمن (2008)، استخدام ملفات الإنجاز في تنمية الكفاءة القرائية لدى طلاب الجامعة وأثره على الأداء اللغوي ومفهوم الذات القرائية لديهم، مجلة البحث في

التربية وعلم النفس، مجلة كلية التربية، جامعة المنيا، يناير، المجلد (20)، العدد (3)، ص ص
111:86.

References

- Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arviolommi, T., & Nurmi, J. E. (2002). Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British journal of educational psychology*, 72(3), 343-364.
- Chiu, M. M., & Klassen, R. M. (2009). Calibration of reading self-concept and reading achievement among 15-year-olds: Cultural differences in 34 countries. *Learning and Individual Differences*, 19(3), 372-386.
- Rider, Nicole. & Colmar, Susan. (2005). Reading achievement and reading self-concept in year three students. Available on: [http:// www.aare.edu.au](http://www.aare.edu.au)