بسم الله الرحمن الرحيم

الدافعية للقراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة

د. صالح بن عبدالعزيز النصار
الأستاذ المشارك في قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الملك سعود

د. محمد محمد سالم
الأستاذ المشارك في قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الملك سعود

د. السيد محمد أبو هاشم
الأستاذ المشارك في قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة الملك سعود

ملخص. هدف البحث الحالي إلى تعرف علاقة الدافعية للقراءة ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية (مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية، والتحصيل الدراسي) لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. وكذلك دراسة تأثير الصف الدراسي (الأول، والثاني، والثالث المتوسط) على الدافعية للقراءة. وإمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من الدافعية للقراءة، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية. وإمكانية التنبؤ بالدافعية للقراءة من الاتجاه نحو القراءة والميول القرائية، وكذلك طبيعة البناء العاملي لمتغيرات الدافعية للقراءة والاتجاه نحو القراءة والميول القرائية. وتكونت العينة من (٣٥٧) طالباً في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، منهم (١١٥) طالباً بالصف الأول، (١١٠) طالباً بالصف الثاني، (١٣٢) طالباً بالصف الثالث. وتم تطبيق استبيان الدافعية للقراءة، ومقياس مفهوم الذات القرائي، ومقياس الاتجاه نحو القراءة، ومقياس الميول القرائية، كما تم معرفة درجات التحصيل الدراسي من واقع نتائج الاختبارات النهائية. وباستخدام تحليل التباين أحادى الاتجاه، واختبار شيفيه، ومعامل الارتباط، وتحليل الانحدار المتعدد، والتحليل العاملي، أظهرت النتائج ما يلى:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الصفوف الثلاثة (الأول، والثاني، والثالث) في المرحلة المتوسطة في كل من: الدافعية للقراءة، مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية.

٢- وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الدافعية للقراءة بمكوناتها الفرعية وكل من: مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية، والتحصيل الدراسي.

٣- يمكن التنبؤ بدرجات التحصيل الدراسي من: مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية.

٤- يمكن التنبؤ بدرجات الدافعية للقراءة من: مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية.

٥- تتشبع متغيرات البحث الحالي (الدافعية للقراءة، ومفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية) على عامل عام واحد.

المقدمة:

تعد القراءة " أنبل الفنون " والوسيلة التي تنقل إلينا أسمى الإلهامات وأرفع المثل وأنقى المشاعر التي عرفها الجنس البشرى، فكانت أول آية نزلت على رسول الله صلى الله عليه وسلم " اقرأ باسم ربك الذى خلق "(العلق: ١)، ويتكرر لفظ اقرأ مرة ثانية وفى نفس السورة بقوله تعالى " اقرأ وربك الأكرم " (العلق:٣). وهذه دعوة صريحة للإنسان أن يقرأ ويفكر ويستخدم العقل، فهذا الأمر الإلهى هو إشارة عميقة إلى أن مفتاح الحياة الدنيا ومفتاح الدين هو القراءة فكأنها مفتاح للحياة الخيرة.

وتعد القراءة الوسيلة الأساسية للحصول على معرفة منظمة ومتعمقة، فهي تصل الإنسان بمنابع التراث الأصيل في ثقافته، فعن طريقها يتخطى الإنسان بفكره حاجزي الزمن والمسافة مما يساعده على اتساع ثقافته، وتكامل شخصيته وتميزها بحيث يصبح أكثر قدرة على التكيف مع المجتمع الذى يعيش فيه في مختلف المجالات العلمية والاجتماعية والمهنية، هذا فضلاً عن اعتبارها وسيلة لقضاء وقت الفراغ في نشاط يجمع بين المتعة والفائدة (السويدى، ١٩٩٥: ١٧٨).

فالقراءة عملية ديناميكية يشترك في أدائها الفرد، وتتطلب منه توازناً عقلياً ونفسياً وجسمياً، فإذا حدث اضطراب أو عدم اتزان انخفضت كفايته في القيام بعملية القراءة بحيث تتناسب طردياً مع مقدار ذلك الخلل ونوعه، وغالباً ما تكون العوامل النفسية أكثر تأثيراً في القدرة على القراءة من العوامل الجسمية، فالاتجاه نحو القراءة ومفهوم الفرد عن ذاته وميله للقراءة والطريقة التي يتعلم بها لها تأثير على قدرته القرائية (السيد وفاروق، ١٩٩٥: ١٤).

وتتيح القراءة الفرص أمام القراء لمعرفة الإجابات عن أسئلتهم واستفساراتهم ومحاولات الاستكشاف واستخدام الخيال وتقبل الخبرات الجديدة وتحقيق الثقة بالنفس، وروح المخاطرة في مواصلة البحث، وحب الاستطلاع، والدافع للإنجاز الذي يدفع إلى المخاطرة العلمية المحسوبة من أجل الكشف عن المجهول والتحرر من الأساليب المعتادة للتفكير والميل إلى البحث في الاتجاهات

الجديدة، والإقدام نحو ما هو غير يقيني، وتفحص للبيئة بحثاً عن الخبرات الجديدة، والمثابرة في الفحص والاستكشاف من أجل مزيد من المعرفة لنفسه ولبيئته (شحاتة، ١٩٩٢: ٥٥).

والدافعية بشكلها العام هي استعداد الفرد لبذل الجهد في سبيل تحقيق عدد من الأهداف التي يمليها تعامله مع مواقف الحياة المختلفة، ومن مظاهرها الطموح والحماس، والإصرار على تحقيق الأهداف والمثابرة، والتفانى في العمل، والرغبة المستمرة في تحقيق الذات، والتفوق، والإنجاز (حسين، ١٩٨٨: ٩٦).

وتوجد أشكال مختلفة للدافعية منها: دافعية داخلية Intrinsic Motivation وتعنى النمو الطبيعى لميل أو اهتمام الفرد بموضوع محدد، وتعتبر انعكاساً لهدف الفرد الذى يسهم في زيادة معرفته والمشاركة المستمرة في أداء الأعمال المختلفة، وتتضح في ثقة الفرد بنفسه واستقلاليته الذاتية، وحب الاستطلاع، وكل ذلك هدفه الأساسى هو تحقيق الذات. ودافعية خارجية Extrinsic Motivation وتعنى الرغبة في النجاح وإتمام الأعمال على نحو مرضى في الوقت المحدد، ويتطلب ذلك وجود مهارات خاصة بالعمل المراد إنجازه لدى الفرد، بحيث تعود هذه الأعمال على الفرد بشعور الرضا عن الذات، وتتمثل في الثناء والمكافأة ويكون هدفها الأساسي هو تقدير الذات. ودافعية الإنجاز Achievement Motivation وهى حالة ناشئة لدى الفرد في موقف معين نتيجة لبعض العوامل الداخلية، أو وجود بعض المثيرات الخارجية في هذا الموقف (Brown & et al , 1998:138).

ويشير نشواتي (١٩٩٨) إلى وجود علاقة بين دافعية الفرد وميوله، فهي الموجهة لانتباهه إلى نشاط دون آخر ولها علاقة بحاجاته واهتماماته فتجعل بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال، وأن التلاميذ الذين ينظرون إلى العمل أو النشاط الذى يقومون به على أنه غاية في حد ذاته وليس كوسيلة للحصول على مكافأة يتميزون بدافعية داخلية.

والدافعية للقراءة Reading Motivation قد تكون داخلية وتظهر في رغبة الفرد في الاشتراك في البرامج والأنشطة القرائية، سواء أكان للنشاط قيمة خارجية أم لا، ويتمثل ذلك في اختيار الكتب المناسبة للقراءة الحرة في المدرسة أو المنزل، ويتميز الفرد ذو الدافعية الداخلية للقراءة بالنشاط والحماس المرتفع والبحث المستمر عن الفرص المناسبة للاشتراك في برنامج قرائي معين، ويرى المعلمون أن هؤلاء التلاميذ يكونون أكثر استقلالاً وأقل احتياجاً للضغط الخارجي لإنجاز واجباتهم.أما

الدافعية الخارجية فيرجع إلى عوامل خارجية تدفع أو تحث الفرد على المشاركة في النشاط، كأن يستكمل الفرد موضوعاً بدأ في قراءته من أجل النجاح فقط (Sweet & Guthrie , 1998: 210)

وتشير البحوث إلى أن أكثر المتغيرات ارتباطاً بالدافعية للقراءة هي: ثقة الفرد في قدراته القرائية، واتجاهه نحو القراءة، وميوله القرائية، وهذا بدوره يؤدى إلى زيادة مستوى تحصيله الدراسي (Wigfield & Guthrie , 1997: 421).

وحيث إن التعلم في بداية الحياة المدرسية يعتمد بصورة كبيرة على القراءة فإن تعرف مفهوم الذات القرائي يعتبر شيئاً مهماً، لأنه يعنى ثقة الفرد في قدراته القرائية والتى تتضح في الكفاءة المدركة في القراءة، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة، والتغلب على الصعوبة في النشاط القرائي (Chapman & Tunmer , 1995:154).

ومفهوم الذات القرائي Reading Self Concept هو أحد أبعاد مفهوم الذات الأكاديمى، وناتج للعلاقات الداخلية بين ثلاثة مكونات هي: الكفاءة المدركة في أداء المهام القرائية المختلفة، وإدراك الأنشطة القرائية بصفة عامة على أساس مستوى سهولتها أو صعوبتها، والمشاعر المختلفة تجاه المواقف القرائية. ويتضح ذلك في المثابرة والإنجاز والمجهود الواضح في القراءة، ويعد محدداً مهماً للقدرة القرائية لدى الأفراد (Chapman & Tunmer , 1997:279)

ويُعد الاتجاه نحو القراءة Attitude Towards Reading من المهارات الأولية التي يجب أن يكتسبها الفرد كى يكون بإمكانه تعلم القراءة، بالإضافة إلى دافعيته للقراءة ومفهومه عن ذاته القرائية، وميوله القرائية.

والاتجاه نحو القراءة هو الاستجابة المكتسبة سلباً أو إيجاباً، فهو ليس وراثياً حيث يكتسبه الطفل من الوالدين في المنزل، ومن بيئته العامة وزملائه، ويتكون نتيجة لمحاولة تحقيق رضا بعض الأفراد الذين يهم الطفل الحفاظ على علاقته بهم، وإذا كان اتجاه هؤلاء الأفراد أو الزملاء إيجابياً نحو القراءة فإنه سيكون مثلهم وذلك بالاستمرار في القراءة واقتناء الكتب لكى يسايرهم في اتجاههم، ومن ثم يتكون لديه الاتجاه الإيجابى نحو كل موضوع يقرؤه إلى أن تصبح القراءة جزءاً مهماً في حياته، ويشكل عاملاً مساعد في الدافعية المستمرة للقراءة (Davies & Brember , 1995: 307).

وتُعد الميول القرائية Reading Interests من الدوافع المهمة التي تساعد في اكتساب العادات وتكوين اتجاهات إيجابية نحو القراءة، الأمر الذى يجعل ميول التلاميذ إلى القراءة أمراً طبيعياً، ولاسيما في المراحل المتقدمة من الدراسة.

وكثيراً ما يقترن الميل بالدافعية والقدرة، فالإنسان يتعلم إذا كانت لديه رغبة وميل إلى التعلم، وإذا كانت لديه القدرة على التعلم، وأتيحت له الفرصة للتعلم، وقدم إليه الإرشاد فيما يتعلم. غير أن القدرة والفرصة والإرشاد لا تجدي شيئاً إذا لم يكن لدى المتعلم ما يدفعه إلى التعلم، فلابد من دافع، وليست الميول إلا دوافع ذاتية داخلية (الإبراهيم،١٩٨٧:١٦).

وتشير الميول القرائية إلى ميول الفرد للقراءة في مجالات معينة كالموضوعات الدينية أو الأدبية أو التاريخية أو العلمية (القرشى،١٩٨٥: ٩٠).

وتوصل جوتفرايد Gottfried (١٩٨٥) إلى أن الدافعية للقراءة منبأ جيد بالتحصيل الدراسي في جميع المواد الدراسية.

كما أكد جوتفرايد Gottfried (١٩٩٠)على وجود ارتباط موجب بين الدافعية للقراءة ومفهوم الذات القرائي.

من جهته استخدم ليو Liu (١٩٩٣) أسلوب النماذج البنائية لفحص العلاقة بين الدافعية للقراءة ومفهوم الذات القرائي والتحصيل الدراسي، وأظهرت النتائج وجود تأثير مباشر لمفهوم الذات القرائي على الدافعية للقراءة، ووجود تأثير مباشر لكل من الدافعية للقراءة ومفهوم الذات القرائي على التحصيل الدراسي.

وهدف كان Chan (١٩٩٤) إلى بحث العلاقة بين الدافعية للقراءة والتحصيل الدراسي في مراحل دراسية مختلفة، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين الدافعية للقراءة والتحصيل الدراسي، وكذلك وجود تأثير مباشر للدافعية للقراءة على التحصيل الدراسي عبر المراحل الدراسية المختلفة.

وأسفر بحث تشبمان وتونمر Chapman & Tunmer (١٩٩٥) عن وجود ارتباط موجب بين مفهوم الذات القرائي والتحصيل الدراسي عبر مراحل عمرية مختلفة، وأن مفهوم الذات القرائي يتأثر بدافعية الأطفال للقراءة، وكذلك نوعية الموضوعات التي يقرأونها.

وهدف بحث السرطاوى (١٤١٦هـ) إلى تعرف اتجاهات الطلاب نحو القراءة وعلاقة تلك الاتجاهات بمتغيرات الجنس والتحصيل والمرحلة التعليمية. وأشارت النتائج إلى أن معظم اتجاهات الطلاب نحو القراءة كانت إيجابية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو القراءة ترجع إلى الجنس والتحصيل والمرحلة التعليمية. بينما لم تظهر النتائج تغيراً دالاً في اتجاهات الطلاب نحو القراءة عبر المستويات الصفية في كل من المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة.

وباستخدام أسلوب تحليل المسار توصل تشبمان وتونمر Chapman & Tunmer (١٩٩٧) إلى نموذج يجمع مفهوم الذات القرائي والدافعية للقراءة والتحصيل الدراسي، يتضح فيه وجود تأثير مباشر لمفهوم الذات القرائي على كل من الدافعية للقراءة والتحصيل الدراسي، ووجود تأثير مباشر للدافعية للقراءة على التحصيل الدراسي؛ وأن جميع هذه المتغيرات تتأثر ببعض المتغيرات الثقافية والبيئية والمنزلية.

وتوصل ميلر وميس Miller & Meece (١٩٩٧) إلى وجود تأثير مباشر موجب لمفهوم الذات القرائية على الدافعية للقراءة، وكذلك وجود تأثير مباشر موجب للدافعية للقراءة على التحصيل الدراسي.

وهدف بحث وايفلد وجاثرى Wigfield & Guthrie (١٩٩٧) إلى تعرف العلاقة بين الدافعية " الداخلية / الخارجية " للقراءة وكل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو القراءة. وأشارت النتائج إلى أن أكثر مظاهر الدافعية للقراءة انتشاراً بين التلاميذ كانت " حب الاستطلاع – التحدى – المشاركة – التعاون "، وجميعها لها ارتباطات موجبة بكل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو القراءة، وأن الدافعية للقراءة منبأ جيد للميول القرائية التي تتضح في نوعية ومقدار أو كمية القراءة.

وبحثت سويت وجاثرى **Sweet & Guthrie** (١٩٩٨) إدراكات المعلمين لدافعية تلاميذهم القرائية، وكذلك علاقتها بالتحصيل الدراسي، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب بين إدراكات المعلمين لدافعية تلاميذهم القرائية ودرجة تحصيلهم الدراسي، وأن إدراك المعلمين لمظاهر الدافعية للقراءة يكون أكثر قوة ودلالة وفى الاتجاه المباشر للتلاميذ ذوى الدرجات المرتفعة.

وأشارت نتائج بحث سالم (٢٠٠٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية ترجع إلى الجنسية والتخصص، وأن التفضيل القرائي متدن في أهميته لدى طلاب الصف الثاني الثانوى من المصريين والسعوديين.

مما سبق يمكن أن نفترض أن الدافعية للقراءة ترتبط إيجابياً بكل من مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية، وكل هذه المتغيرات مجتمعة تؤدى إلى زيادة مستوى التحصيل الدراسي. ومعنى ذلك أن العلاقة بين هذه المتغيرات علاقة منطقية من الناحية النظرية فكل منها يرتبط بالآخر ويؤثر فيه، وهذا ما يحاول البحث الحالي التأكد منه.

مشكلة البحث:

إن مراجعة الدراسات والبحوث التي اهتمت بالدافعية للقراءة ترى أنها تتأثر ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية ومنها: مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية، والتحصيل الدراسي.

ولهذا، فإن تصور نموذج أو أكثر يمثل العلاقات السببية بين هذه المتغيرات يعتبر من الجوانب المهمة في مشكلة البحث الحالي، وذلك لأنها توضح أسباب كل من الدافعية للقراءة، وزيادة مستوى التحصيل الدراسي بشكل عام من خلال هذه العلاقة السببية. وبناء على ما سبق فإن مشكلة البحث الحالي تثير الأسئلة الآتية:

١- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب الصفوف الثلاثة في المرحلة المتوسطة في كل من: الدافعية للقراءة، مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية؟

٢- هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في كل من: الدافعية للقراءة، ومفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية، والتحصيل الدراسي؟

٣- هل يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب في التحصيل الدراسي من درجاتهم في كل من: الدافعية للقراءة، مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية؟

٤- هل يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب في الدافعية للقراءة من درجاتهم في كل من: مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية؟

٥- ما طبيعة البنية العاملية لمتغيرات البحث الحالي المرتبطة بالقراءة " الدافعية، ومفهوم الذات، والاتجاه، والميول "؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تعرف:

١- الفروق بين متوسطات درجات طلاب الصفوف الثلاثة في المرحلة المتوسطة في كل من: الدافعية للقراءة، مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية.

٢- العلاقة بين درجات الطلاب في الدافعية للقراءة وكل من المتغيرات الآتية: مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية، والتحصيل الدراسي.

٣- التنبؤ بدرجات الطلاب في التحصيل الدراسي من درجاتهم في كل من: الدافعية للقراءة، مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية .

٤- التنبؤ بدرجات الطلاب في الدافعية للقراءة من درجاتهم في كل من: مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية.

٥- البنية العاملية لمتغيرات البحث الحالي المرتبطة بالقراءة " الدافعية، مفهوم الذات، الاتجاه، والميول ".

أهمية البحث:

إن للقراءة والاطلاع أهمية كبيرة على المستوى الفردى والجماعى، فالقراءة وسيلة لتهذيب النفوس تمكن الفرد من تعرف ما يدور حوله في المجتمع، وما يدور في العالم، وهى أداة في نفس الوقت لإشباع حاجات لدى القارئ، تقدم له ما يفيده في حياته وما يساعده على حل مشكلاته وما يواجهه في حياته من صعاب، كما أنها تساعده على معرفة إمكاناته وقدراته، والقراءة وسيلة مهمة لارتباط أبناء المجتمع بعضهم ببعض.

وإذا كانت للقراءة كل هذه الأهمية وتلك الفوائد والمزايا، فإن عملية تعرف المتغيرات الشخصية والمعرفية المرتبطة بالدافعية للقراءة لدى الأفراد تعد من الموضوعات المهمة التي تكتسب أهميتها من أهمية القراءة نفسها. وتعرف الدافعية للقراءة لدى أبناء هذا المجتمع عملية تتجلى أهميتها للمجتمع ذاته. فالأبناء في مجتمع اليوم أحوج ما يكونون إلى القراءة التي تصقل مواهبهم وتنمى لديهم حب الاستطلاع وتزيد من ثقافتهم العامة، ويزداد بالتالي فهمهم لأنفسهم وللناس والأحداث من حولهم. وبقدر ما يعترف الفرد بأهمية القراءة وفائدتها بقدر ما يهتم بممارسة القراءة المستمرة. وتعرف أهم المتغيرات التي تسهم في زيادة الدافعية للقراءة لدى الطلاب من شأنه تقديم ما يشجعهم على الاستمرار في قراءة ما يفضلونه أو يميلون إلى قراءته، ويعمل هذا بدوره على زيادة مستوى التحصيل الدراسي لديهم.

مصطلحات البحث:

- الدافعية للقراءة Reading Motivation:

هي رغبة الفرد المستمرة في القراءة، واستمتاعه بما يقوم بقراءته، ويتصف هذا الفرد

بالتحدى والمثابرة، وحب الاستطلاع، والمشاركة في الأنشطة القرائيـة، والمنافـسة، والتعـاون والألفة، وفعالية الذات المرتفعة (Wigfield &Guthrie, 1997).وتتحدد في البحث الحالي بأنهـا: "مجموع درجات الطالب على استبيان الدافعية للقراءة بأبعاده المختلفة".

- مفهوم الذات القرائي Reading Self Concept:

هو قدرة الفرد على تقويم نفسه في القراءة من خلال معرفته لمستواه القرائي، واحتفاظه بما يقوم بقراءته، ويتضح ذلك في كفاءته القرائية، وثقته بقدراتـه، ودرجـة صـعوبة مـا يقـرؤه (Chapman & Tumner, 1995). ويتحدد في البحث الحالي بأنه: "مجموع درجات الطالب على مقياس مفهوم الذات القرائي".

- الاتجاه نحو القراءة Attitude Towards Reading:

هو استجابة انفعالية مكتسبة إيجابياً أو سلبياً نحو القراءة للاستمتاع أو القـراءة للتحـصيل الدراسي، ويتضح في وصف الفرد شعوره نحو القراءة بأنواعها المختلفة فقد يكـون سـعيداً أو مضطرباً (Mckenna & Kear , 1990). ويتحدد في البحث الحالي بأنـه: "مجمـوع درجـات الطالب على مقياس الاتجاه نحو القراءة".

- الميول القرائية Reading Interests : هي أنواع القراءات التي يفضلها الفـرد علـى غيرها من الأنواع الأخرى، ويستمتع بقراءتها بدرجة أكبر من غيرها. وتتحدد في البحث الحالي بأنها: "الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الميول القرائية".

- التحصيل الدراسي Scholastic Achievement:

هو مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معرفية ومهارية في مجموعة المقـررات الدراسية التي يدرسونها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية في جميع المواد الدراسية "المجموع الكلى للدرجات" وذلك في الفصل الدراسي الأول ١٤٢٦/١٤٢٧هـ.

الإطار النظرى

أولاً: الدافعية للقراءة:

تعد الدافعية الإنسانية من العناصر الأساسية التي تؤثر في سلوك الفرد، الأمر الذي أعطاها أهمية كبيرة ضمن موضوعات علم النفس، فالإنسان يعيش حياته مدفوعاً نحو تحقيق أهدافه التي

تبلور معنى الحياة عنده، ومن ثم يمكن تفسير كثير من السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد، ولذلك نجد أن تباين واختلاف سلوك الأفراد من الناحية الكمية والكيفية في الموقف الواحد أو تباين سلوك الفرد في المواقف المختلفة قد يكون سببه الأساسي هو الدافعية (البدر، ١٩٨٧: ٧٥).

والدافعية بشكلها العام هي استعداد الفرد لبذل الجهد في سبيل تحقيق عدد من الأهداف التي يمليها تعامله مع مواقف الحياة المختلفة، ومن مظاهرها الطموح، والحماس، والإصرار على تحقيق الأهداف، والمثابرة، والتفاني في العمل، والرغبة في تحقيق الذات والتفوق، والرغبة المستمرة في الإنجاز (حسين، ١٩٨٨:٩٦).

وينظر التربويين إلى الدافعية على أنها هدفاً تربوياً ينشده أى نظام تربوي، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية تتعدى نطاق المدرسة كما أنها وسيلة تستخدم في إنجاز الأهداف التعليمية (شبيب، ١٩٩٨: ١٦٤).

ولذلك قد نجد أن سلوك الفرد يتميز بالنشاط والرغبة في بعض المواقف دون مواقف أخرى. وذلك يرجع إلى مستوى دافعية الفرد نحو ممارسة السلوك في هذه المواقف دون غيرها. ولذلك تعتبر الدافعية حالة ناشئة لدى الفرد في موقف معين نتيجة بعض العوامل الداخلية، أو وجود بعض المثيرات الخارجية في هذا الموقف. وهذه المتغيرات هي التي توجه سلوك الفرد وجهة معينة دون غيرها بطريقة محددة حتى يستطيع أن يحقق الهدف من السلوك في الموقف (الشرقاوى، ١٩٩١: ٢٥٣).

ويحدد آمز وآمز Ames &Ames (١٩٨٤) عدة خصائص يمكن خلالها استنتاج السلوك ذو الدافعية المرتفعة لدى الفرد وهى:

أ – اتجاه السلوك: ويعنى أن اختيار الفرد لعمل ما دون عمل آخر يعبر أن هذا الفرد مدفوع أكثر لهذا العمل دون ذلك.

ب– المثابرة: وتعنى الوقت الذي يقضيه الفرد في أداء المهمة، وهى أحد مؤشرات الدافعية، فكلما طالت الفترة الزمنية التي يقضيها الفرد في عمل معين دون التفات للمشتات المحيطة به استنتجنا أن ذلك نابع من دافعية هذا الفرد للعمل.

ج– الاستمرارية: وتعنى رغبة الفرد في العودة التلقائية لعمل كان قد تركه، إما لاستكمال

هذا العمل أو الاستزادة منه، ويعبر بدرجة واضحة عن مستوى دافعيته لهذا العمل.

د - مستوى النشاط: فكلما بذل الفرد نشاطاً مرتفعاً في عمل ما كان ذلك تعبيراً عن دافعيته لهذا العمل.

والدافعية لا يمكن فرضها على الفرد ولكن ما يمكن عمله هو جعل الفرد مدفوعاً ذاتياً وذلك من خلال إرشاده واستكشاف دافعيته، ويعنى ذلك أن الدافعية الداخلية هي القيام بعمل لأجل العمل نفسه دون انتظار المردود منه، والإشباع الذي يحصل عليه الفرد يأتي من خلال الأنشطة التي يقوم بها والتى لها سيطرة كبيرة عليه، ومثال ذلك القراءة للاستمتاع وزيادة المعرفة لدى الفرد (Cohen ,1983:12).

وإن أي سلوك إرادي يصدر عن الفرد لابد أن يكون مدفوعاً بدافع معين أو عدد من الدوافع، ويعد الفرد غير طبيعي عندما يتصرف تصرفات دون دافع ولهذا فإننا عندما نسأل عن السبب في حدوث سلوك معين، ولماذا حدث؟ فنحن نسأل عن الدافع وراء هذا السلوك إلا أن هذه الدوافع، قد تكون غير واضحة في بعض الأحيان، وقد تختفي الدوافع الحقيقية أحياناً خلف دوافع ظاهرية يعتقدها الفرد (المفدى، ١٤٢١: ٥٨٩).

ويلخص نشواتى (١٩٩٨:٢٠٧) وجهات النظر التي تفسر الدافعية في:

١- النظرية الارتباطية Association Theory:

وتعنى هذه النظرية بتفسير الدافعية في ضوء نظريات التعلم ذات المنحى السلوكي، أو ما يطلق عليها عادة بنظريات المثير والاستجابة. وأن النشاط السلوكي وسيلة للوصول إلى هدف معين مستقل عن السلوك ذاته. فالاستجابات الصادرة من أجل الحصول على المعززات تشير إلى دافعية خارجية تحددها عوامل مستقلة عن صاحب السلوك ذاته.

٢- النظرية المعرفية Cognitive Theory:

وتؤكد على مفاهيم أكثر ارتباطاً بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع، لأن النشاط العقلى للفرد يزوده بدافعية داخلية متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية في ذاته وليس كوسيلة، وينجم عادة عن عمليات معالجة المعلومات والمدركات الحسية المتوافرة للفرد في الوضع المثير الذي يوجد فيه، وبذلك يتمتع الفرد بدرجة عالية من الضبط الذاتي.

٣- النظرية الإنسانية Humanistic Theory:

وتهتم بتفسير الدافعية من حيث علاقتها بدراسات الشخصية أكثر من علاقتها بدراسات

التعلم، وتنسب معظم مفاهيم هذه النظرية إلى ماسلو الذى يفترض إمكانية تفسير الدافعية الإنسانية جميعها بدلالة مفاهيم الارتباطيين أو السلوكيين، كالحافز والحرمان والتعزيز، رغم اعترافه بأن أشكال السلوك الإنسانى، تكون مدفوعة بإشباع حاجات بيولوجية معينة.

٤- نظرية التحليل النفسى **Psychoanalysis Theory**:

وترى أن معظم جوانب السلوك الإنسانى مدفوع بحافزين غريزيين، هما حافز الجنس وحافز العدوان، ويؤكد فرويد على أهمية دور خبرات الطفولة المبكرة في تحديد سلوك الفرد المستقبلى، كما يطرح مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الفرد من سلوك دون أن يكون قادراً على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء سلوكه هذا.

يتضح مما سبق أن الدخول في أى نشاط لذات النشاط نفسه يسمى " دافعية داخلية "، مثل الأشياء التي نفعلها للاستمتاع بفعلها (القراءة للمتعة)، ويمكن أن يكون العمل لدافع خارجى مثل القراءة من أجل النجاح في مادة دراسية.

وتتضح الدافعية للقراءة في المشاركة بانتظام في برامج القراءة ليس من أجل النجاح في المدرسة أو زيادة درجات التحصيل الدراسي، ولكن للاستمتاع والرغبة المستمرة في الإطلاع والبحث ومعرفة الأحداث الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المختلفة عن المجتمع الذى يعيش فيه الفرد وكذلك العالم من حوله (Chan , 1994:319).

ويتصف الفرد ذو الدافعية للقراءة بفعالية الذات المرتفعة، والتحدى والمثابرة، وحب الاستطلاع، والمشاركة في الأنشطة القرائية، والتعاون والألفة، والقدرة على التعبير أمام الآخرين (Wigifield &Guthrie , 1997:421).

ثانياً: مفهوم الذات القرائي:

يمثل مفهوم الذات متغيراً هاماً من متغيرات الشخصية ويلعب دوراً خطيراً في الدافعية، ويعد عاملاً بالغ الأثر في توجيه سلوك الفرد.

ومفهوم الذات ليس بعداً شخصياً محدوداً، وإنما هو بناء نفسي متنوع ومتغير، ويتضمن كماً هائلاً من المعتقدات عن الذات التي تنتظم في عدد كبير من الخبرات المتراكمة لدى الفرد في مواقف حياتية مختلفة، ولم يعد من المناسب الحديث عن مفهوم ذات عام في كل المواقف، ولكن يجب النظر إلى كل من: الذات الواقعية والتي تعنى فكرة الفرد عن خصائصه الحالية، والذات

المثالية وهى الصورة المثالية كما يتمناها الفرد لنفسه، والذات الواجبة وهى الخصائص التي يعتقد الفرد أنها يجب أن تكون لديه (العنزى، ٢٠٠١: ١٦٤).

ويأخذ مفهوم الذات أشكالاً مختلفة، فقد يكون مفهوم الذات العام " أكاديمياً، وغير أكاديمي"، ومن مظاهر مفهوم الذات الأكاديمى ما يطلق عليه مفهوم الذات القرائي، ويقاس هذا المفهوم من خلال مفردات مثل " أنا قارئ جيد، أنا اقرأ الموضوع عدة مرات لأفهمه " ويوجد ارتباط بين الدافعية للقراءة ومفهوم الفرد عن ذاته (السيد وعثمان، ١٩٩٥: ١١٢).

ويكون مفهوم الذات بناء هرمياً متعدد المظاهر، حيث يوجد مفهوم الذات العام في القمة ثم ينقسم بعد ذلك إلى مفاهيم ذات أكاديمية، ومفاهيم ذات غير أكاديمية، وبناء على ذلك فمفاهيم الذات في المجالات الأكاديمية المختلفة " الرياضيات والعلوم واللغة " تتحد مع بعضها لتكون رتبة أعلى هي مفهوم الذات الأكاديمى، ومفاهيم الذات في الجوانب غير الأكاديمية " الجسمية والانفعالية والاجتماعية " تتحد معاً وتكون أيضاً رتبة أعلى هي مفهوم الذات غير الأكاديمى، وأن مفاهيم الذات اللفظية " القراءة واللغة والتعبير الهجائى "، ومفاهيم الذات الحسابية غير مرتبطة مع بعضها، ولا يمكن أن تتحد لتعطى بعداً واحداً يسمى مفهوم الذات المدرسي. وينحو مفهوم الذات في تطوره طابعاً ارتقائياً، حيث يكون عاماً في الطفولة، ثم يتجه إلى التمايز مع زيادة العمر إلى مرحلة الرشد (Marsh & Shavelson , 1985:107).

ويعرف مفهوم الذات بأنه ذلك التنظيم الإدراكي المتضمن للخصائص والصفات الإيجابية والسلبية التي يعتقد الفرد أنه يتصف بها، ويشمل " مفهوم الذات الجسمي " بمعنى وعى الفرد وتصوره عن شكله وأجزاء جسمه، و "مفهوم الذات الانفعالي " بمعنى وعى الفرد وإدراكه وتصوره للحالة الانفعالية الإيجابية والسلبية التي يتصف بها، و"مفهوم الذات الاجتماعي " ويعنى تصور الفرد ووعيه بعلاقات بالآخرين، و" مفهوم الذات العقلى " ويعنى وعى الفرد وتصوره عن قدراته العقلية واستعداداته للتحصيل الأكاديمي (النقيثان، ٢٠٠١: ٢٧).

ويضيف زهران (٢٠٠٢: ٩٥) أن مفهوم الذات تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته، ويتكون من أفكار الفرد الذاتية المتسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائياً في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو " مفهوم الذات المدرك "، والمدركات

والتصورات التي تحدد علاقة الفرد بالآخرين من خلال التفاعل الاجتماعي معهم "مفهوم الذات الاجتماعي "، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية التي يود الشخص أن يكون عليها " مفهوم الذات المثالي " .

وتؤدي اتجاهات الفرد نحو ذاته دوراً مهماً في توجيه سلوكه، كما أن فكرة الفرد عن ذاته تؤدي دوراً مهماً في تحصيله الدراسي، وقد أوضحت الدراسات المختلفة أن مفهوم الفرد عن ذاته وقدراته عامل أساسي في التنبؤ بتحصيله. هذا بالإضافة إلى أن مفهوم الذات الإيجابى يولد الثقة بالنفس، ويعد من أهم السمات النفسية التي تعنى الشعور بالقدرة والكفاية في مواجهة كل العقبات والظروف، وتحقيق الأهداف المرجوة ومثل هذا الشعور مدعاة للعمل والانطلاق دون خوف ليجرب الفرد ويناقش ويتحدى وصولاً إلى الهدف (الديب، ١٩٩٤: ١٥).

مما سبق يتضح أن مفهوم الذات يعتبر أحد الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية، ذات الأثر الأكبر في سلوك الأفراد وتصرفاتهم، ويعبر عن المجموع الكلى لإدراكات الفرد وما تتضمنه من: مكانة الفرد ووضعه الاجتماعي، ودوره بين المجموعة التي يعيش فيها أو ينتمى إليها، وانطباعاته الخاصة عن مظهره العام وشكله، وعما يحبه ويكرهه، وأساليب تعامله مع الآخرين، وعن تحصيله وخصائصه الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، والانفعالية، واتجاهاته نحو نفسه، وتفكيره، وبما يفكر الآخرون عنه، وبما يفضل أن يكون.

ثالثاً: الاتجاه نحو القراءة:

يحظى موضوع تنمية اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو المواد الدراسية باهتمام التربويين وعنايتهم حتى صارت من أولويات الإجراءات التربوية لأي مادة دراسية.

ويعود اهتمام التربويين بموضوع تنمية الاتجاهات الإيجابية حسب ما تذكر شعير ومنسي (١٩٨٨) (مي؛ المجيدل، ١٤٢٦هـ) إلى أن المتغيرات الوجدانية مثل الاتجاهات والدوافع والميول تودي دوراً مهماً كمتغيرات وسيطة يمكن أن تسهل أو تعرقل علمية التعليم، وتؤثر على مستوى ومعدل اكتساب الفرد للمادة المتعلمة. وتؤثر هذه المتغيرات على استجابة الفرد الكمية أو الكيفية لمحتويات المقرر الدراسي وما يتعبه من نشاطات تعليمية مما ينعكس سلباً أو إيجاباً على مخرجات العملية التعليمية.

ويمثل موضوع الاتجاه نحو القراءة محوراً أساسياً في عملية القراءة من جهة وفي خلق الدافعية للقراءة والرغبة فيها من جهة أخرى. وإن أبرز مؤشر يدل على أهمية الاتجاه نحو القراءة هو ذلك الذي يربط بين تعلم القراءة والاتجاه نحوها، وفي هذا السياق يشير أندرسون وآخرون (١٩٩٨، ص٢٤) إلى الدافعية بوصفها أحد أهم مفاتيح تعلم القراءة. وإذا كان ضعف القدرة القرائية يؤدي إلى وجود اتجاهات سلبية نحوها فإن وجود تلك الاتجاهات هو أيضاً سبب في فشل التلميذ أو تأخره في تعلم القراءة. إضافة إلى ذلك، فإن الاتجاه الإيجابي نحو القراءة هو أفضل وسيلة لإشباع دافع الاستطلاع الذي هو من الدوافع الفطرية لدى الإنسان؛ إذ يدفعه دائماً إلى البحث في بيئته وإعداد نفسه للحياة فيها (فضل الله، ١٩٩٠). من جهته، يؤكد داونينج ولونج Downing & leong (١٩٨٩، ص٢٥٣) على أن وجود الاتجاه نحو القراءة هو السبب المباشر في التعلم المثمر، وأن فقدانه أو ضعفه يؤدي إلى فشل التعلم وعدم النضج القرائي.

وللاتجاه تعريفات كثيرة من أشهرها التعريف الذي قدمه ألبورت Alport عام ١٩٣٥م، حيث عرفه بأنه "حالة من الاستعداد العقلي تنتظم من خلال التجربة، وتؤثر تأثيراً توجيهياً أو ديناميا على استجابة الفرد لكافة الأشياء والمواقف ذات الصلة بها (بيوتروسكي Piotrowski، ١٩٩٦؛ يوسف، ١٤٢٣، ص٧٩).

وعرّف قاموس علم النفس الاتجاه بأنه: "حالة ثابتة ثباتاً نسبياً تعبر عن الآراء والاهتمامات والهدف الذي يتضمن توقع أنواع محددة من الخبرة والاستعداد باستجابات مناسبة" (Derver,1975). ويعرّف زهران (١٩٨٦) الاتجاه بأنه: "موقف الفرد من القضايا التي تهمه بناء على خبرات مكتسبة عن طريق التعلم من مواقف الحياة المختلفة في البيئة التي يعيش فيها، وهذا الموقف يأخذ شكل الموافقة أو الرفض عن طريق السلوك اللفظي أو العملي للفرد".

كما يعرّف راجح (١٩٧٩، ص ص١١١-١١٢) الاتجاه بأنه "استقرار وجداني مكتسب ثابت نسبياً، يحدد شعور الفرد وسلوكه إزاء موضوعات معينة من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها".

من جهة أخرى، تذكر مسعود (٢٠٠١) خمس سمات تحدد طبيعة الاتجاه، وهي:

١- أنه مكتسب، أي أن الفرد يكتسبه عن طريق احتكاكه ببيئته وتفاعله معها.

٢- ثابت نسبياً، بمعنى أن من الممكن أن يطرأ عليه نوع من التغير وفقاً لخبرات الفرد.

٣- عقلي ووجداني، فالفرد يحاول دائماً أن يبرر اتجاهاته بالأدلة العقلية، ويقويها بالشحنات الانفعالية.

٤- يتكون بتكرار التجربة، وليس دفعة واحدة.

٥- يؤثر في سلوك الفرد من حيث إنه قوة دافعة لسلوك الفرد، توجهه وجهة تتفق مع طبيعة الاتجاه.

وفي هذا الصدد، يؤكد آيزن Ajzen (١٩٨٨، ص ص ٢٠-٢١) على أن الاتجاه بنية افتراضية غير قابلة للملاحظة المباشرة، وإنما يستدل عليها من الاستجابات القابلة للقياس، ويشير إلى أن هذه البنية تتضمن ثلاثة أبعاد، هي: المعرفة Cognition، والوجدان Affection، والرغبة Conation. ومن هذا المفهوم، يعرف ديشان وسميث Dechant & Smith (١٩٧٩، ص١٧٨) الاتجاه نحو القراءة بأنه "استجابات متعلمة تعبر عن الاهتمام بممارسة القراءة، وهذه الاستجابات نتيجة تفاعل بين الحاجات النفسية ووسائل إشباعها". وإذا كانت الاتجاهات بشكل عام تتضمن أبعاد المعرفة والوجدان والرغبة فإن الاتجاه نحو القراءة يتضمن هذه الأبعاد نفسها. وكثيراً ما تبدو المجالات المعرفية والوجدانية متمازجة ومتداخلة على نحو يجعل الجوانب الوجدانية أمراً مهماً في أي تعليم معرفي يتلقاه التلميذ. ومن هنا يمكن القول: إن المجالين لا يقومان بوظيفتهما بصورة يستقل فيها أحدهما عن الآخر (الكوري، ١٩٩٧).

وتُعد اتجاهات الطلاب نحو القراءة عامل مهم في قراءتهم الاختيارية، وقد أظهرت الدراسات أن أطفال ما قبل المدرسة لديهم اتجاه إيجابي نحو القراءة لكن الاتجاه السلبي نحو القراءة ينمو خلال المرحلة الابتدائية (شابيرو Shapiro, 1979) فالتغير في الاتجاه قد يكون بشكل جزئي نتيجة أن مدرسي مرحلة تعليمية معينة يقضون وقتاً قليلاً في محاولة لتطوير اتجاه إيجابي نحو القراءة (هتزنجتون والكسندر Heathington & Alexander, 1981) وتتأثر الاتجاهات نحو القراءة بالمفاهيم الذاتية للطلاب ومستويات مقدرتهم القرائية، وتتأثر أيضاً الميول بالاتجاهات وسلوكيات أولياء الأمور، والاقران والمدرسين، وجنس الطلاب، وذكائهم، والحالة الاقتصادية الاجتماعية وسيلي بيان ذلك (الكسندر وفيلر Alexander & Filler, 1976).

وتظهر الدراسات بصفة عامة أن القراء المجيدين لديهم اتجاه إيجابي نحو القراءة أكثر من القراء الضعاف (وجفلد وأشر Wigfield & Asher, 1984). ويكون لدى الطلاب اتجاه مستحب نحو المناشط والمهام والقراءات التي يجدونها مشوقة في حين يتجنبون تلك التي يرونها غير مشوقة أو صعبة (سالم، ١٩٩٦).

وتتأثر الاتجاهات بصفة عامة بهؤلاء الذين يحيطون بنا، فالآباء الذين يستمتعون بالقراءة أو

من يضعون أولويات للقدرة القرائية يكسبون هذه الاتجاهات إلى أبنائهم. أيضاً عندما يوفر المدرسون التعليمات المناسبة لمن يظهرون حبهم للقراءة فغالباً ما يطورون عندهم اتجاهاً إيجابياً نحو القراءة. أما الدارسون الذين يطلبون من التلاميذ عمل واجبات بصفة مستمرة ذات درجات عالية من الصعوبة أو يعطونهم كتباً صعبة أو غير شيقة أو لا يوفرون لهم الفرص للقراءة الترفيهية ينشأ عندهم اتجاهات سلبية نحو القراءة (سالم، ١٩٩٦: ٨٣-٨٤).

من ناحية أخرى فإن محاولات تحسين الاتجاهات نحو القراءة قد تكون ناجحة لكن ليس بالضروري أن ترتبط بها انجازات قرائية على مستوى عالٍ (الكسندر وفيلر Alexander & Filler, 1976) إن الاتجاهات أمور شخصية لا يمكن التنبؤ بها ولكن إذا أشبعت القراءة الاحتياجات فإن ذلك يؤدي عادة إلى نمو اتجاهات إيجابية نحو القراءة.

رابعاً: الميول القرائية:

من المفاهيم التي تتردد كثيراً في التربية "الميل" وهو سمة من سمات الشخصية الإنسانية، كما أنه استعداد تجاه تقبل شيء أو نشاط معين أو رفضها. ويعرف الميل أيضاً بأنه استجابة الفرد نتيجة خبرات مرّ بها. وغالباً ما تكون هذه الخبرات ذات طابع انفعالي محبب لدى النفس. وهذا الطابع الانفعالي السار من شأنه أن يساعد على تكوين الميل ونموه لدى الفرد، وأن يدفعه إلى بذل المزيد من الجهد في المواقف المختلفة المتشابهة.

والميل من الدوافع السلوكية المكتسبة من تفاعل الإنسان مع بيئته الخارجية، وهو يوجه صاحبه إلى الاستجابة – بطريقة خاصة – إلى ناحية معينة من البيئة التي تحيط به، كما أنه "ينشط جهد الاستجابة، وينوعها ويعمقها وقد يدفعها إلى الابتكار، ويجعلنا نعمل على قدر ما أوتينا من قدرة. أما عدم توافر الميل فهو يجعلنا نعمل بأقل مجهود لنؤدي واجباً، أو نتجنب عقاباً، فيصل مستوى عملنا إلى الأداء الروتيني التريب" (صالح، ١٩٨٢: ٢٨١).

أما الميل للقراءة فيمكن أن يطلق عليه بأنه حالة من الشعور والرغبة تتمثل بتفاعل الفرد واندماجه مع المادة القرائية بهدف إشباع حاجاته أو إثارة عواطفه وانفعالاته. ويعرف ويلسون Wilson الميل للقراءة "بأنه عبارة عن تنظيم وجداني ثابت نسبياً يجعل الفرد يعطي انتباهاً واهتماماً لموضوع معين، ويشترك في أنشطة إدراكية أو عملية ترتبط به، ويشعر بقدر من الارتياح في ممارسته لهذه الأنشطة. ويفرق ديشان وسميث (Dechan and Smith) بين مفهوم

الميل للقراءة (Interest in Reading) – ويقصد به أن يتوافر لدى الفرد اهتمام ورغبة الميول القرائية (Reading Interests) – ويقصد بها ميول الفرد للقراءة في مجالات معينة كالموضوعات الدينية أو الأدبية أو التاريخية أو العلمية (القرشي، ١٩٨٥: ٩).

وتؤدي المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها دوراً مهماً في تكوين الميول القرائية وغيرها عن طريق الموضوعات التي تقدمها للطالب ومساعدته على معرفة حقيقتها والطريقة التي تكتسب بها. وتختلف الميول باختلاف المواقف المتغيرة والعوامل المتباينة: فللأطفال ميولهم، وللمراهقين ميولهم. كما تختلف باختلاف الجنس: فالأطفال الذكور في طفولتهم المتأخرة يميلون إلى الألعاب التي تعتمد على القوة والنشاط الزائد، بينما البنات يملن إلى الحركات التي تعتمد على التوازن والتناسق العضلي. بل إن الميول تختلف تبعاً لاختلاف البيئة والتنشية الاجتماعية. فالطفل الذي ينشأ بين أبوين مثقفين يميلان إلى القراءة، ينشأ – بدوره – ميالاً إلى القراءة والاطلاع وهكذا.

وكثيراً ما يقترن الميل بالدافعية والقدرة، فالإنسان يتعلم إذا كانت لديه رغبة وميل إلى التعلم، وإذا كانت لديه القدرة على التعلم، وأتيحت له الفرصة للتعلم، وقدم إليه الإرشاد فيما يتعلم. غير أن القدرة والفرصة والإرشاد لا تجدي شيئاً إذا لم يكن لدى المتعلم ما يدفعه إلى التعلم، فلابد من دافع، وليست الميول إلا دوافع ذاتية داخلية. وقد أدى إهمال الدوافع والميول في ميداني التعليم والصناعة إلى نتائج سلبية. والبحث عن القوة الدافعة التي تظهر في سلوك الفرد وتوجهه أمر أساسي، لا بالنسبة لعملية التعلم وحدها، وإنما بالنسبة لجميع مظاهر السلوك الإنساني التي لا يمكن معرفتها على حقيقتها إلا إذا عرفنا الدوافع التي وراءها. وقد تنشأ بعض هذه الدوافع عن حاجات الجسم الفسيولوجية والنفسية. وهذه الحاجات قد تكون أساسية، وقد تكون ثانوية. وهذا من شأنه أن يقودنا إلى الحديث عن الحاجات وعلاقتها بالميول (الإبراهيم، ١٩٨٧: ١٦).

فيكاد المربون يتفقون على أن التربية ينبغي أن تعمل على إشباع حاجات التلاميذ في كل مراحل نموهم، وبناء على ذلك رأينا أن أنصار المناهج التعليمية يدافعون عنها بحجة أنها تفي بحاجات التلاميذ. وحينما نحاول التعرف على مفهوم الحاجة نجد اختلافاً بين المربين في تفسيرها. فمن هؤلاء المربين من يفهم "الحاجات" على أنها مطالب المجتمع كما يتصورها الكبار المهيمنون على وضع المناهج والخطط الدراسية فمن يتحدثون عن حاجة المراهق مثلاً نراهم يقصدون ما يحتاج إليه المراهق لكي يصبح رجلاً بالغاً.

وكرد فعل لهذا التفسير وما أدى إليه من تربية تقليدية جافة، قام فريق آخر من المربين

بتفسير الحاجات على أنها "تواترات نفسية بيولوجية" فالحاجة إلى الطعام منشؤها شعور الفرد بتوترات جسمية تدفعه إلى البحث عن الطعام، فإذا أشبع هذه الحاجة اختفت هذه التوترات. وتفسير "الحاجة" على هذا النحو الأخير معناه الاهتمام بما يشعر به التلاميذ من رغبات وميول وأمنيات ومشكلات. وقد كان هذا هو الأساس الذي قامت عليه مناهج التعليم في ظل الحركة التقدمية في التربية التي ظهرت في بداية القرن العشرين الميلادي، والتي نقلت مركز الاهتمام من المادة والكتاب إلى الطفل وما يعبر عنه من ميول ورغبات (المرجع السابق: ١٧).

ونظراً لقصور هذا الاتجاه في تفسير "الحاجة" وإغفاله للمجتمع ظهر اتجاه آخر في تفسيرها أعم وأشمل من سابقه. ذلك الاتجاه هو تفسير رجال التربية للحاجة على أنها تتضمن الجانبين: الشخصي والاجتماعي معاً. فالحاجة في نظر أصحاب هذا الاتجاه، لها جانبان مترابطان لا ينفصل أحدهما عن الآخر، أحدهما شخصي يتضمن توتراً بيولوجياً أو جسمياً أو نفسياً، ويظهر في صورة رغبة يسعى الفرد إلى تحقيقها، أو مشكلة تحفزه إلى حلها، أو ميل يرغب في إشباعه. ولكن "الحاجات" لا توجد في الفرد بمعزل عن البيئة الطبيعية والاجتماعية التي تعيش فيها ويتفاعل معها تفاعلاً مستمراً (Smith, 1998).

وإذا كانت التربية الحديثة قد نادت برعاية حاجات التلاميذ بجانبيها الشخصي والاجتماعي معاً، فإنها – بدورها قد دعت إلى مراعاة ميول التلاميذ والاستجابة لرغباتهم، لأنه يترتب على إهمال ميول التلاميذ أضرار تربوية منها: كراهية التلاميذ لما يدرسونه، وانصرافهم عنه. ومنها تشتت اهتمامهم بين محاولة إرضاء المعلم وإشباع ميولهم التقليدية، إذ يجد التلميذ نفسه مضطراً لأن يستذكر دروسه، لكي يجتاز الامتحان، أو ليرضى مدرسيه أو والديه. ولكن المادة الدراسية بجفافها وبعدها عن مشكلات حياته الحقيقية وميوله لا تستطيع أن تجتذب اهتمامه لفترة طويلة، وسرعان ما يشرد ذهنه، ويستغرق في أحلام اليقظة، ولهذا نادت الحركة التقدمية في التربية بالعناية بالتلميذ ورعاية ميوله واتخاذها محوراً في بناء المناهج، وقد أوضحت الدراسات والبحوث التربوية أن دراسة الميول عامة تكشف لنا الكثير من خصائص نمو التلاميذ وعن ظروفهم الحياتية والثقافية.

وفي ضوء ما تقدم فإن الميل من الناحية التكوينية يُعد أحد عوامل تكوين الفرد، وقد يكون الميل فطرياً أو مكتسباً، وهو من الناحية الوظيفية نوع من الخبرة العاطفية تستحوذ على اهتمام الفرد وتثير اهتمامه نحو موضوعات أو أشياء أو أعمال معينة. كما ينظر إلى الميل على أنه دافع

يحدد استجابة الفرد بطريقة انتقائية، وهو أيضاً عامل محدد أساسي لإشباع حاجات نفسية معينة لدى الفرد (الإبراهيم، ١٩٨٧: ١٨).

والميل القرائي هو نوع من الميول يعبر عن اهتمام لدى الفرد يدفعه إلى قراءة أنواع معينة من موضوعات القراءة ليس فقط بهدف الاستمتاع وإشباع حاجات نفسية معينة ولكن أيضاً كوسيلة لنمو شخصيته.

وتُعد الميول القرائية من الدوافع المهمة التي تساعد في اكتساب العادات وتكوين اتجاهات إيجابية نحو القراءة، الأمر الذي يجعل ميول التلاميذ إلى القراءة أمراً طبيعياً، ولاسيما في المراحل المتقدمة من الدراسة. وهناك عوامل تصرف التلاميذ عن القراءة منها كثرة الواجبات الدراسية، وقلة الكتب المتاحة لأغراض القراءة الحرة وعدم وجود التوجيه والتشجيع الكافي من جانب المعلمين والمدرسة.

وقد أجريت دراسات قليلة عن تأثير الاتجاهات النفسية على الميول القرائية فقد أجرت ماكلوب Mckillop (١٩٩٥) دراسة لتفسير العلاقة بين اتجاهات القارئ وميوله القرائية الخاصة. وقد خلصت من هذه الدراسة إلى أن الاستجابة الجيدة هي نتيجة تفاعل ثلاث مجموعات من العوامل: مهارة القراءة العامة، الخبرة، الاتجاه، ووجدت أن الأسئلة التي تحتاج إلى حكم تقييمي تتأثر بوضوح باتجاه الطالب (سالم، ١٩٩٦: ٨٤).

وانتهى سولز Sauls (١٩٧١) بعد دراسة قام بها في هذا المجال.. إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عدد الكتب التي يقرؤها التلميذ واتجاهاته نحو القراءة، وقدرته القرائية وتشجيع الأسرة والمدرس. وذلك عندما توصل إلى أن تلاميذ الصف الثاني الثانوي الكنديين عجزوا عن التعرف على الأدب الكندي، وتمييزه عن غيره بدرجة واضحة في حين استجابوا استجابة إيجابية وبدرجة كبيرة، وفهموا القصائد الشعرية فهماً أفضل عندما أُخبروا بأنها أشعار كندية (Ross, 1978). والاتجاهات لا تتضمن الميول بالضرورة، ولكن الميول تتضمن الاتجاهات، فإذا كانت القراءة تشبع حاجة من حاجات التلميذ، فإن هذا يؤدي إلى تكوين اتجاه إيجابي نحوها، وبتفاوت الجهود التي تبذل في بيئة التلميذ، وباختلاف تأثير الأتراب، فالاتجاهات شخصية وفريدة، ويصعب التنبؤ بها (عبدالحميد، ١٩٨٢).

البحوث السابقة المرتبطة بموضوع البحث الحالي:

في عام (١٩٨٢) أعد جابر وسلامة دراسة تبحث في العلاقة بين الاتجاهات النفسية نحو القراءة والميول القرائية والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الإعدادية بدولة قطر.

وهدفت الدراسة الكشف عن اتجاه تلاميذ المرحلة الإعدادية في دولة قطر نحو القراءة، وخصائص هذا الاتجاه، ومحاولة الكشف عن علاقة هذا الاتجاه بمستواهم في التحصيل الدراسي، كما استهدفت الدراسة تحديد مجالات القراءة المفضلة عند التلاميذ.

وقد استخدم في هذا البحث منهج (دراسة الحالة) إذ اختيرت العينة من مدرسة قطر الإعدادية للبنين، على أساس أنها دراسة استطلاعية أولاً، ولأن هذه المدرسة تمثل- إلى حد كبير- هذا القطاع التعليمي. وأجريت الدراسة على (٩٠) تلميذاً بالصف الثاني الإعدادي بهذه المدرسة، وهم يشكلون تلاميذ ثلاثة فصول، وكان ذلك خلال العام الدراسي ١٩٨٢/٨١م.

واستخدم الباحثان مقياس الاتجاه نحو القراءة الذي وضعه مولي رونزبري (Molly Ronsbury) سنة ١٩٧١م. وترجمه إلى العربية جابر عبدالحميد (أحد الباحثين). كما استخدم الباحثان مقياس تفضيل محاولات القراءة، وهو مقياس أعده كل من يارلوت وهاربن (Yarlott and Harpin) سنة ١٩٧١م. وتم تعرف مستوى التحصيل الدراسي لكل طالب من مجموع درجاته في اختبارات النقل من الصف الأول الإعدادي إلى الصف الثاني، كما جرى حصر مقدار استعارات الطلبة من الكتب، من مكتبة مدرسة قطر الإعدادية للبنين.

واتضح من تحليل بيانات الدراسة النتائج التالية:

١- إن الجانب المعرفي من الاتجاه نحو القراءة هو أقوى الجوانب، يليه الجانب الوجداني، ثم الجانب السلوكي.

٢- اتضح أن درجات التلاميذ على مقياس الاتجاه نحو القراءة ترتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطاً دالاً إحصائياً.

٣- نسبة المترددين على المكتبة هي ١٣،٤٥من مجموع التلاميذ، وهي نسبة منخفضة. كما أن نصيب التلميذ من الاستعارة يبلغ أقل من كتاب واحد. الأمر الذي يستوجب وضع برامج تعليمية تستهدف تنمية الميول القرائية وتعويد الطلاب على الإقبال على الإفادة من المكتبة.

٤- أما عن مجالات القراءة الحرة التي يفضلها التلاميذ في المرحلة الإعدادية فقد كانت على الترتيب التالي:

- قراءات تتصل بتحقيق المكانة الاقتصادية كراشدين.
- قراءات تتصل بالاستقلال عن الراشدين.
- قراءات تتصل بتنمية الجسم.
- قراءات تتصل بتنمية القيم.
- قراءات تتصل بالتنميط الجنسي.

وأجرى جوتفرايد Gottfried (١٩٨٥) دراسة هدفت إلى تعرف طبيعة الدافعية الداخلية للدراسة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في علاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي، وكذلك معرفة توقعات المعلمين لدافعية تلاميذهم للقراءة، وتم اختيار العينة من تلاميذ الصفوف من الرابع حتى الثامن على النحو التالى (١١٦) بالصف الرابع، (١١٠) بالصف الخامس، (١٢١) بالصف السادس، (١١٣) بالصف السابع، (١٠٧) بالصف الثامن، وطبق عليهم استبيان الدافعية الداخلية الأكاديمية، واختبار ستانفورد للتحصيل الدراسي، واختبار الكفاءة المدركة، واختبار الفهم القرائي، وكذلك تقديرات المعلمين لتلاميذهم في القراءة والحساب، وباستخدام معامل الارتباط، وتحليل الانحدار أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الدافعية الداخلية بمظاهرها المختلفة وكل من: الكفاءة الذاتية، وتقديرات المعلمين لمستوى درافعية تلاميذهم وتحصيلهم الدراسي كما يقاس بالاختبارات التحصيلية، وأن الدافعية للقراءة منبئ جيد بمستوى التحصيل الدارسى وذات تأثير إيجابى في تحصيل المواد الدراسية المختلفة " الحساب والعلوم والدراسات الاجتماعية".

وأجرى القرشي (١٩٨٥م) دراسة هدفت إلى تعرف تأثير بعض المتغيرات على تنمية القراءة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالكويت. وقد تطرقت الدراسة إلى متغيرات مثل ذكاء الطالبة وما تلقاه من تشجيع في الأسرة وفي المدرسة. وأجريت الدراسة على عينة من (٥٨٥) طالبة من مدارس المرحلة المتوسطة في الكويت، وعلى جميع صفوف تلك المرحلة (من الصف الأول حتى الرابع).

وقد أعد الباحث لهذه الدراسة ثلاث أدوات هي:

- استفتاء للطالبات للتعرف على ميلهن القرائي وعلى آرائهن في مدى التشجيع على ممارسة القراءة الذي يتلقينه من الأسرة والمدرسة.
- مقياس تستخدمه المدرسة لتقدير ميل الطالبة للقراءة.
- مقياس تستخدمه المدرسة لتقدير ذكاء الطالبة.

وكان منهج الدراسة معتمداً على الطريقة الارتباطية، حيث أظهرت النتائج وجود ارتباطات

دالة إحصائياً بين الميل للقراءة والمتغيرات موضوع البحث. وكانت أعلى الارتباطات التي تم الحصول عليها بين الميل للقراءة وتشجيع الأسرة. يليها في الترتيب الارتباط بين الميل للقراءة وتشجيع المدرسة. بينما كانت أقل الارتباطات هي بين الميل للقراءة وتقدير ذكاء الطالبة. وتؤكد هذه الدراسة أيضاً على أهمية الجهود التي تبذلها كل من الأسرة والمدرسة في تنمية ميول الطالبة للقراءة.

ومن دولة قطر كذلك أجرى الإبراهيم (١٩٨٧) دراسة تدور حول الميول القرائية لدى طلاب الجامعة وطالباتها. وقد استهدف الباحث من هذه الدراسة ثلاثة أمور هي:

أولاً: تعرف آراء عينة من طلاب جامعة قطر وطالباتها بشأن بعض القضايا التي تتعلق بتفضيلاتهم وميولهم القرائية، وهي:

١- مجالات القراءة الحرة التي يفضلونها.

٢- أنواع القراءات الحرة التي يميلون إليها.

٣- أنواع القراءة التي يفضلونها.

٤- الفوائد التي تحققها لهم القراءة الحرة.

٥- المصادر التي يعتمدون عليها في الحصول على الكتب والمراجع.

٦- الصعوبات التي تحول بينهم وبين القراءة الحرة.

ثانياً- المقارنة بين آراء فئات عينة الدراسة بشأن القضايا الست المذكورة طبقاً للمتغيرات التالية التي تقوم عليها الدراسة: الكلية، الجنسية، الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي.

ثالثاً- تحديد مدى الاتفاق أو الاختلاف بين آراء فئات عينة الدراسة بشأن القضايا الثلاث الأولى، وهي:

- مجالات القراءة الحرة التي يفضلونها، وأنواع القراءات التي يميلون إليها، وأنواع القصص التي يفضلون قراءتها.

واستناداً إلى تلك الأهداف حددت مشكلة الدراسة، وأهميتها ومصطلحاتها.

أما عينة الدراسة فتكونت من (٤٠٧) من الطلبة، ذكوراً وإناثاً، وقد جرى اختيارهم من جامعة قطر بطريقة عشوائية، وهم يمثلون جميع كليات الجامعة، من القطريين وغيرهم، ومن التخصصات العلمية والأدبية، وقد صمم الباحث استبانة للحصول على البيانات المطلوبة لهذه الدراسة.

وقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج أهمها:

أولاً- مجالات القراءة الحرة المفضلة:

١- اتضح من إجابات عينة الدراسة أن مجالات القراءة الحرة التي يفضلونها بشكل عام هي الدين والمشكلات الاجتماعية.

٢- وعلى مستوى الكليات تبين أن الطلبة يتفقون في أن مجال الدين يحتل المرتبة الأولى في سلم التفضيلات، ويضعون المشكلات الاجتماعية في المرتبة الثانية.

٣- ومن حيث الجنسية فإن هناك اتفاقاً بين القطريين وغير القطريين في وضع الدين في المرتبة الأولى والشعر في المرتبة الثانية.

٤- ومن حيث الجنس فقد اتفق الذكور والإناث في تفضيل الدين ثم المشكلات الاجتماعية ثم الأحداث الجارية ثم الشعر.

٥- ومن حيث التخصص، فقد اتفق طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية في مجالات الدين والعلوم والشعر.

٦- من حيث المستوى الدراسي: فقد اتفقت تفضيلات طلبة المستوى الدراسي الأول مع تفضيلات المستوى الدراسي الثاني والثالث في مجالات الدين والمشكلات الاجتماعية والشعر.

أما دراسة الصراف (١٩٨٨) فتتناول الميول القرائية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية – تعليم عام – بدولة الكويت. وقد استهدفت هذه الدراسة تحديد ميول الطلبة القرائية بوقت مبكر حتى يمكن، بقدر المستطاع – توفير القراءات الملائمة لهم، وتنمية هذه الميول وتوجيهها الوجهة التربوية السليمة. وتأمل الدراسة كذلك أن يستفيد المدرسون والمدرسات في المرحلة الثانوية وكذلك أولياء الأمور في الأسرة وكافة المربين في الحقل التربوي والمشرفون والمشرفات على إدارة المكتبات المدرسية والعامة وذلك من أجل تعميم الفائدة على الطلبة في المرحلة الثانوية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- ميل الطلبة من الذكور والإناث إلى المجال الديني كان ميلاً متوسطا.

٢- ميل الطلبة إلى المجال العلمي كان بدرجة متوسطة.

٣- يُقبل الطلاب من الذكور على قراءة القصص الخيالية بدرجة كبيرة، في حين كان إقبال الطالبات في هذا المجال ضعيفاً.

٤- يُقبل الطلبة من الذكور والإناث على قراءة القصص البوليسية بدرجة متوسطة.

٥- يُقبل الطلبة من الذكور والإناث على قراءة قصص الرحلات والمغامرات بدرجة متوسطة.

٦- يُقبل الطلبة من الذكور والإناث على قراءة الكتب الأدبية بدرجة لافتة للنظر.

٧- يُقبل الطلبة على قراءة المواد الاجتماعية بدرجة متوسطة.

٨- يزيد إقبال الطلاب من الذكور على قراءة الموضوعات الرياضية بدرجة فوق المتوسط، في حين يضعف إقبال الطالبات على قراءة الموضوعات الرياضية بدرجة لافتة للنظر.

٩- يُقبل الطلبة على قراءة كتب الثقافة العامة بدرجة فوق المتوسطة.

أما الحليبي (١٩٨٩) فقد أجرى دراسة تبحث في الميول القرائية لدى طلاب المرحلة المتوسطة وطالباتها في دولة الكويت. وحصر الباحث مشكلة بحثه في السؤال التالي: ما طبيعة الميول القرائية لدى طلاب المرحلة المتوسطة وطالباتها؟

وطمح الباحث من خلال هذا السؤال إلى معرفة العوامل التي تؤدي إلى الميول القرائية، ومدى تأثير كل من البيت والمدرسة بجهازها الفني والإداري في تكوين بعض الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة من قبل الطلاب والطالبات، ومدى تأثير التفوق الدراسي في تكوين اتجاهات إيجابية نحو القراءة، ومدى تأثير الترقي إلى الصفوف العليا في تكوين اتجاهات إيجابية نحو القراءة.

وقد توصل الباحث إلى نتائج مهمة، منها:

١- إن أفراد العينة في معظمهم يميلون إلى قراءة قصص الأنبياء وغزوات الرسول صلى الله عليه وسلم.

٢- إن الإناث يملن أكثر من الذكور نحو قراءة موضوعات مشاهير الرجال ومشاهير النساء، والأخبار والنوادر وفن الطبخ، وأعمال المنزل، والأزياء، وتفصيل الملابس، وحقوق المسلم وواجباته، والديانات السماوية.

٣- إن الذكور يميلون أكثر من الإناث في قراءة أخبار الحروب الدينية، وقراءة كتب عن كرة القدم، والسلة والطائرة.

أما فيشر بيتر وجورج آيرز (Fisher Peter J. L. and Ayres George) (١٩٩٠م) فقاما بدراسة قارنا فيها الميول القرائية بين أطفال من بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية، تتراوح أعمارهم بين (٨) و (١١) سنة. وقد تم التركيز في هذه الدراسة الميدانية على أثر جنس الطفل والدولة التي ينتمي إليها. وأفادت نتائج الدراسة أن الأطفال الأمريكيين قد أظهروا ميولاً أكبر من البريطانيين نحو الكتب التي هي من صنف العلوم والشعر السير الذاتية. أم الميول التي هي من

صنف الفكاهة أو الدعايات المضحكة، والروايات الغمضة، والحرف اليدوية، والمغامرات فكانت ذات قبول متقارب لدى الطرفين. أما عامل الجنس فبدأ أكثر قوة لدى الفتيات، حيث أنهن يفضلن قراءة كتب تهتم بالدعايات المضحكة والحرف اليدوية والأساطير والحيوانات والشعر، والسير الذاتية، بينما يفضل الذكور الكتب العلمية وكتب الرياضة.

ويحاول جوتفرايد (١٩٩٠) تأكيد نتائج دراسته السابقة من خلال بحث العلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي، وإمكانية التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي من دافعية تلاميذ الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية، حيث أجرى دراسة طولية على (١٣٠) تلميذاً وتلميذه بالصف الأول وتتبعهم حتى نهاية الصف الثالث، وطبق عليهم استبيان الدافعية الداخلية الأكاديمية، وباستخدام معامل الارتباط وتحليل التباين، أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي في الصفوف الثلاثة، وأن الدافعية تعد منبأ جيد للتحصيل الدراسي، وأنه أمكن التنبؤ بمستوى دافعية التلاميذ في الصفوف العليا، بالإضافة عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية للدراسة.

وأعدت كيلرمن وكيرين كنيدي (Kellerman & Karen Kennedly) (١٩٩١م) رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية كين (Kean College) الأمريكية، تتناول السبب في رفض الطلاب قراءة الكتب التي يوصي بها مدرسوهم. وقد طبقت استبانة على مجموعة من طلبة الفصل الثامن المتوسط تتضمن الميول القرائية لأولئك الطلبة، وتستهدف تحديد الميول القرائية لهم، ثم قدم لهم قائمة من (١٥) كتاباً من الكتب القرائية المختارة والتي تم تأليفها من قبل رابطة الوسائل التربوية (Educational Media Association) لكي يختار الطلبة منها ما يناسبهم للقراءة الحرة المستقلة.

واستمرت التجربة لمدة تصل إلى خمسة أشهر. وقد تم تصنيف هذه الكتب إلى قائمة مكونة من واحد إلى عشرين موضوعاً من الموضوعات القرائية حسب أهميتها بالنسبة للطلبة. وهذه القائمة مشتقة من الاستبانة التي تم بموجبها تحديد ميول الطلبة. وقد تم مقارنة نتائج تلك الاستبانة بتلك القائمة من الكتب، وأفادت نتائج الدراسة بأن الطلبة يرفضون قراءة الكتب الموصى بها من قبل مدرسيهم لأن المدرسين يتجاهلون ميول طلابهم القرائية.

وبحث روا Rowe (١٩٩١) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للنشاط القرائي في المنزل والاتجاه نحو القراءة ودرجة الانتباه في حجرة الدراسة على التحصيل في القراءة، وتكونت العينة من (٥٠٠٠) تلميذ وتلميذة، أعمارهم من (٥-١٤) سنة، وطبق عليهم استبيان النشاط القرائي في

المنزل، واستبيان الاتجاه نحو القراءة بالإضافة إلى تقديرات المعلمين لدرجة الانتباه في حجة الدراسة، وكذلك المستويات القرائية للتلاميذ، ودرجات الاختبارات النهائية في القراءة، وباستخدام نماذج المعادلات البنائية والتحليل العاملي التوكيدى، أسفرت النتائج عن وجود تأثير مباشر وإيجابى للنشاط القرائي في المنزل على الاتجاه نحو القراءة ودرجة الانتباه ومستوى التحصيل الدراسي، وأيضاً وجود تأثير مباشر وإيجابى للاتجاه نحو القراءة على مستوى التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى وجود تأثيرات أخرى للعمر والجنس والمستوى الدراسي على كل من النشاط القرائي والاتجاه نحو القراءة والتحصيل الدراسي.

وأعدت لينا سنيلمن Leena M. Snellman (١٩٩٣م) دراسة تبحث في ميول طلبة الصف السادس القرائية في مجتمع ريفي بولاية فرجينيا الأمريكية. وكانت الأداة المستخدمة في دراسة ميول هؤلاء الطلبة القرائية هي استفتاء مكون من أربع صفحات تتضمن مجموع أسئلة يجاب عنها (نعم أو لا)، وكذلك الإجابة بالكتابة عن أسئلة مفتوحة. وقد كان من نتائج هذه الدراسة أن لدى الطلبة ميدان واسع من الميول القرائية، وليس هناك من موضوع محدد كان له التفضيل القرائي الأكبر من بين الموضوعات التي عرضت على الطلبة، بينما كان كتاباً معيناً، أو مؤلفاً بذاته. ولكن يبدو أن الكتب الغامضة والخرافية، والكتب الهزلية والفكاهية، كانت مفضلة قليلاً أكثر من غيرها. وكانت المجلات مفضلة بشكل كبير جداً من قبل الطلبة. ويرى الباحث أنه من الممكن أن يجد المدرسون هذا الاستفتاء مفيداً لتقويم ميول طلبتهم القرائية.

بينما هدف ليو Liu (١٩٩٣) إلى بحث أثر المتغيرات النفسية والعائلية على التحصيل الدراسي في القراءة، وتكونت العينة من (١٨٤٩) طالباً وطالبة في المرحلة المتوسطة، طبق عليهم استبيان الدافعية الأكاديمية، ومقياس مفهوم الذات، واستبيان المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة، وباستخدام نماذج المعادلات البنائية، وتحليل التباين متعدد المتغيرات، أظهرت النتائج وجود تأثير مباشر إيجابى للدافعية على مفهوم الذات والتحصيل الدراسي في القراءة، وكذلك تأثير مباشر إيجابى للمستوى الاقتصادي والثقافي والظروف العائلية على التحصيل الدراسي في القراءة ومستويات الدافعية ومفهوم الذات، بينما لم يوجد تأثير دال إحصائياً للجنس على متغيرات الدراسة.

وفي هذا المجال دراسة لجوليا جرير Julia Greer (١٩٩٤)، لمواقف الطلبة نحو مظاهر وسمات ورشة عمل قرائية مبنية على طريقة محددة في تدريس اللغة بولاية فرجينيا الأمريكية. وقد وضع جزء من الطلبة في مجموعة تجريبية لدراسة أثر أربعة مظاهر من آداب اللغة. وهذه

المظاهر هي: القراءة والكتابة، والتحدث والاستماع. والجزء الآخر من الطلبة وضعوا في مجموعة ضابطة. وكان عليهم أن يقرؤوا فقط في الوقت المخصص للقراءة. وقد طبق على المجموعتين مقياس من نوع استفتاء لكرت، يطبق قبل التجربة وبعدها. إضافة إلى ذلك عملت مقابلات في ذات الموضوع على المجموعة التجريبية. وكانت نتائج الدراسة على النحو التالي:

١- يفضل الطلبة اختيار مادتهم القرائية بأنفسهم، ولا يرون أنهم يصرفون وقتاً كثيراً في القراءة في المدرسة.

٢- اتجاهاتهم نحو المدرس الكتابة (الإنشاء)، والتغذية الراجعة، والكتابة قد تحسنت.

٣- وجدوا بأن القراءة والحوارات هي مجال مهم في برنامج آداب اللغة.

وبحث شان Chan (١٩٩٤) العلاقة بين الدافعية وقدرات ما وراء المعرفة والتحصيل القرائي في مراحل عمرية مختلفة من (١٠-١٥) سنة، بالإضافة إلى مقارنة بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين في متغيرات الدراسة، وتكونت العينة من (٣٣٨) طالباً وطالبة من العاديين، بواقع (١٠٤) بالصف الخامس، (١٣٣) بالصف السابع، (١٠١) بالصف التاسع، (٨٦) طالب وطالبة من ذوى صعوبات التعلم وفقاً لتقديرات المعلمين، منهم (١٨) بالصف الخامس، (٤٣) بالصف السابع، (٢٥) بالصف التاسع، وطبق عليهم مقياس العزو السببى، ومقياس الكفاءة المدركة، ومقياس استراتيجيات القراءة، ومقياس استراتيجيات التعلم، واختبار الفهم القرائي. وباستخدام معامل الارتباط، وتحليل التباين أحادى الاتجاه، وتحليل التباين متعدد المتغيرات أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الصفوف الدراسية المختلفة في متغيرات الدراسة لصالح الصفوف الأعلى، وكذلك وجود تأثير دال إحصائياً لكل من الجنس ونوع العينة على متغيرات الدراسة، بالإضافة إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الدافعية والتحصيل القرائي كما يقاس باختبار الفهم القرائي.

وأجرى جوتفرايد وآخرون (١٩٩٤) دراسة طولية حول دور الممارسات الوالدية في تحسين مستوى دافعية أبنائهم للقراءة، والعلاقات بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (١٠٧) تلميذ وتلميذة في عمر سبع سنوات وتم تتبعهم حتى عمر عشر سنوات، طبق عليهم استبيان الدافعية الداخلية الأكاديمية، وبطارية جونسون للإنجاز الأكاديمى، بالإضافة إلى استبيان الممارسات الوالدية (للآباء والأمهات). وباستخدام معامل الارتباط وتحليل الانحدار وتحليل المسار، أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين الدافعية

والتحصيل الدراسي في القراءة في المراحل العمرية الأعلى، بالإضافة إلى أن الدافعية في عمر تسع سنوات منبأ جيد بالتحصيل الدراسي في القراءة والحساب ومستوى الدافعية في عمر عشر سنوات، ووجود تأثير مباشر إيجابى ودال للممارسات الوالدية على مستويات الدافعية عبر المراحل العمرية المختلفة.

وهناك دراسة روبي تومسون، وغلوريا مكسن Ruby Thompson, and Gloria Mixon (١٩٩٥) هدفت إلى تعرف الميول والاتجاهات القراءة للأطفال كعوامل ذات صلة بالقراءة الحرة في وقت الفراغ. وتبحث الدراسة في عوامل أخرى ذات علاقة، ومنها العوامل الاجتماعية والثقافية والبيئية، والتي قد يكون لها أثر على الأداء القرائي. كما تبحث هذه الدراسة كذلك في أهمية العلاقة المتداخلة التي قد توجد بين المواقف والميول وأسلوب التحفيز.

وطبق في الدراسة ما يعرف بنموذج ماثيوس المصمم لقياس أثر القراءة. وكان من نتائج هذه الدراسة المهمة ما يلي:

١- إن الموقف تجاه القراءة هو أساس مركزي في عملية القراءة.

٢- الموقف المحبب من القراءة، وعلاقته بالتحصيل القرائي كان يعتبر ولفترة طويلة ذا علاقة إيجابية، إلا أن الدراسات الحديثة أظهرت أن تلك العلاقة ليست بتلك القوة أو الإيجابية. كما أشارت العديد من الدراسات إلى أن هناك عوامل أخرى، مثل العمل والعرف، قد يكون لها آثار في تحديد قوة تلك العلاقة.

٣- على الرغم من أن الموقف الإيجابي تجاه القراءة كان له تأثير على ممارسة القراءة، إلا أن ذلك الموقف يجب أن لا يختلط بمفهوم الميل. الموقف هو المفهوم الأوسع، ويفيد الاتجاه العام للفرد، والميل أكثر تحديداً من الموقف لأنه موجه نحو موضوع محدد أو نشاط بذاته.

٤- إن الدراسات الكثيرة الأخرى قد كشفت عن طبيعة ميول الأطفال بمن فيهم طلبة الفصول المتوسطة، وأظهرت تلك الدراسات كذلك بأنه ومن خلال عملية نمو الطفل في العمر، فإن أثر العمر والجنس على ما يقرأ يتغير بصورة تدريجية. فإذا وصل الأطفال إلى الفصول المتقدمة من المدرسة الابتدائية فإن عدد الموضوعات القرائية التي يجدون أنها ممتعة تأخذ بالتناقص، وأن أثر الجنس على موضوع الميل القرائي يأخذ في التزايد.

٥- ومن الأمور التي كانت معتبرة لفترة طويلة، أن الأطفال الجيدين في القراءة صاروا كذلك، لأنهم يقرءون بشكل متكرر، ولأنهم يستمتعون بالقراءة. غير أن الأبحاث الحديثة تشير إلى

أن العديد من الطلبة الذين هم من ضمن أكفأ القراء لا يمارسون القراءة من أجل المتعة. وأن أعداداً متزايدة من هؤلاء الطلبة الذين مارسوا القراءة الحرة من أجل المتعة كانوا قليلين، وبشكل محدود جداً. كما أن العديد من القراء الأكفاء ينظرون إلى القراءة على أنها عمل روتيني رتيب لا أنها ممارسة ممتعة. وهذا المنظور يشير إلى الحاجة إلى باحثين للتعمق في تدقيق هذه المشكلة وذلك لتحديد أثر عدد من المتغيرات مثل العمر، والجنس، والعرق، والتحفيز. والتحصيل الدراسي، والمعارف السابقة والتجارب القرائية السابقة في الفصل الدراسي.

ويبدو أن التحدي أمام الباحثين في ميدان عملية التعلم هو التدقيق بشكل متأن في الطريق التي تعمل بها تلك المتغيرات على طلبة الفصول الوسطى من السلم التعليمي، حتى يمكن مقارنة أثر هذه العوامل على هؤلاء الطلبة، وعلى طلبة المدرسة الثانوية . ومحاولة معرفة أثر هذه المتغيرات في ممارسة القراءة من أجل المتعة في وقت الفراغ على الطلبة الأمريكان الذين ينحدرون من أصول أوروبية، وما هو الفرق بين هاتين المجموعتين.

وتناول تشبمان وتونمر **Chapman & Tunmer** (١٩٩٥) المكونات العاملية لمفهوم الذات القرائي، وكذلك علاقته بالتحصيل القرائي لدى الأطفال في مراحل عمرية مختلفة، وذلك من خلال إجراء أربع دراسات منفصلة بهدف تقنين مقياس مفهوم الذات القرائي بأبعاد المختلفة (الكفاءة القرائية، والصعوبة، والاتجاه نحو القراءة)، وتكونت العينة النهائية من (٧٧١) تلميذاً وتلميذة في مراحل عمرية من خمس إلى عشر سنوات، وطبق عليهم مقياس مفهوم الذات القرائي، واختبار التحصيل القرائي، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدى، ومعامل الارتباط، وتحليل التباين، وطريقة شفية. وأظهرت النتائج تمتع مقياس مفهوم الذات القرائي بدرجة مرتفعة من الصدق العاملي والثبات، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين مفهوم الذات القرائي بأبعاده المختلفة والتحصيل القرائي في جميع المراحل العمرية، ووجود تأثير دال إحصائياً للعمر والصف الدراسي والتفاعلات بينهما على مفهوم الذات القرائي، واختلاف استجابات الأطفال على مقياس مفهوم الذات القرائي باختلاف المرحلة العمرية حيث يتأثر بنوعية الموضوعات التي يقرأونها.

وأجرت ليزا هيفرتي وآخرون Lisa Heverty and Others (١٩٩٦) دراسة مصممة لتحسين اتجاهات الطلبة نحو القراءة. طبقت على عينة من الطلاب تُعد القراءة بالنسبة لهم ذات أولوية متدنية. وقد تم تحديد وتوثيق مشكلات الاتجاه نحو القراءة من خلال استبانات للآباء والطلاب،

ومن الملحوظات الميدانية العملية. وتبين من تحليل الاستبانات أن القراءة متدنية في أهميتها لدى الطلبة بسبب منافسة أنشطة أخرى لها، مثل: مشاهدة التلفزيون، وممارسة ألعاب الفيديو، ومن مراجعة الاستراتيجيات المطروحة للتعامل مع هذه المشكلة تم اختيار ثلاثة منها هي:

١- تأسيس برنامج للقراءة الشفوية في المدرسة وفي البيت.

٢- تطبيق برنامج لتحفيز وعي الطلبة بأهمية العملية التعليمية الأساسية.

٣- زيادة وقت القراءة الحرة في الفصل الدراسي.

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة تحسناً إيجابياً في اتجاه الطلبة نحو القراءة الحرة. كما أظهرت أن الطلاب سيختارون القراءة وبنشاط إذا سمح لهم باختيار الوقت الذي يفضلون فيه القراءة في الفصل الدراسي. واستناداً إلى مذكرات الطلاب حول قراءاتهم المنزلية فإنهم انهمكوا في القراءة، أو بأنشطة لها ارتباط بالقراءة، وبمعدل يتراوح من أربع إلى خمس مرات في الأسبوع.

أما سالم (١٩٩٦) فأجرى دراسة تحليلية للميول القرائية لطلاب المرحلة الثانوية في النصف الثاني من القرن العشرين.

وقد صمم الباحث استبانة للحصول على البيانات التي يهدف إليها البحث، وتكونت هذه الاستبانة من عدة أقسام تتضمن معرفة ما إذا كان المفحوص يميل إلى القراءة الحرة أم لا، والحوافز التي تدعو المبحوث إلى القراءة، ودور المدرس في تشجيع الطلاب على القراءة، والأشياء التي يمكن أن يطلبها المدرس من الطالب بعد ممارسة القراءة، وأنواع القراءات الحرة التي يميل إليها المفحوص.

وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج من أهمها:

١- أن طلاب المرحلة الثانوية في مصر يميلون ميلاً شديداً إلى موضوعات الغموض وقصص البوليس السري، وقصص عن ناس حقيقيين قاموا بأعمال عظيمة، الديانات والمتدينين، والمرح والفكاهة، والخيال العلمي وحكايات عما وراء الطبيعة، المغامرات والرومانسية، وأدب الخيال العلمي، والحاسب الآلي والكمبيوتر، والمراهقون ومشاكلهم.

٢- هناك فروق في الميول القرائية لطلاب المرحلة الثانوية فيما بين سنة (١٩٤٥) إلى سنة (١٩٩٥م).

- ففي سنة ١٩٤٥ كان الطلاب يميلون إلى القراءات الدينية، والحربية، والسياسية، والمشاكل الاجتماعية والأدبية والقصصية.
- وفي سنة (١٩٥٥م) كان الطلاب يميلون إلى القراءات البطولية، والعاطفية، والاجتماعية، والدينية، والتاريخية، والبوليسية.
- وفي سنة (١٩٧١) كان الطلاب يميلون إلى القراءات الدينية والقيم الروحية، وفلسطين والصهيونية، والمشاكل الاجتماعية، والتربية والتعليم، إضافة إلى القراءات الأدبية والسياسية.
- وفي سنة (١٩٧٩م)كان الطلاب يميلون إلى قراءات القصص، والديانات، وعلم النفس والتراجم، والرحلات، ووصف البلدان، والطب والصحة.
- وفي سنة (١٩٩٥م) أخيراً، كانت ميول الطلاب القرائية مطابقة لما هو موضح في النتيجة السابقة.

ويشير الباحث إلى أن هناك تغييراً قد حدث في ثقافة المجتمع، وفي مناهج التعليم وفي التركيبة الاجتماعية بصورة عامة، وهذا أثر بدوره على ميول الطلاب القرائية من مرحلة إلى أخرى.

وقدم محمد (١٩٩٦) دراسة نظرية عن ميول الأطفال القرائية. بدأ فيها الباحث بتحديد أهمية القراءة على أن تعلمها يمثل خبرة سارة للطفل تجعله يميل إلى تكرارها والإقبال عليها. ويؤكد الباحث على عاملين يؤثران في تحفيز الميل القرائي عند الأطفال: أولهما أن ميل الطفل للقراءة يتأثر بمستواه العقلي، وثانيهما أن ميل الطفل للقراءة يتأثر بعمره الزمني.

ومن جانب آخر يؤكد الباحث على أن الدراسات الحديثة في هذا الميدان اتفقت على أمور مهمة هي:

١- العمر والجنس لهما الأثر الواضح في تفضيل واختيار المواد المقروءة عند الأطفال.

٢- الذكاء والحالة الاقتصادية والقدرة على القراءة كلها عوامل تؤثر في اختيار الأطفال للمادة القرائية.

٣- الأطفال ذكوراً وإناثاً، وفي عمر السادسة أو السابعة يفضلون القصص التي تصور حيوانات حقيقية كما يفضلون القصص الفكاهية والخيالية وقصص البطولة وقصص المغامرات.

٤- الأطفال الذكور يفضلون القصص التي تعالج الحياة خارج البيت، وقصص البطولة، وقصص المغامرات، والحيوانات، وقصص الألعاب الرياضية، والقصص العلمية الخيالية، وأيضاً القصص الفكاهية.

٥- الأطفال الإناث، الأكبر عمراً، يفضلن قراءة الألغاز والقصص التي تدور حول الحياة المنزلية، والمدرسية، والحب الرومانسي، وقصص الشخصيات الخارقة للطبيعة ص ٢٤٩-٢٥٠.

وفى بحث آخر يستخدم تشبمان وتونمر (١٩٩٧) منهج الدراسة الطولية للتعرف على العلاقة بين التحصيل القرائي ومفهوم الذات القرائي لدى (١١٨) طفل وطفلة في عمر سنتين وتم تتبعهم حتى عمر خمس سنوات، وطبق عليهم مقياس مفهوم الذات القرائي، ومقياس القدرة القرائية الأولية، ومقياس الأداء القرائي، واختبار بيبودى للطلاقة اللفظية، وباستخدام معامل الارتباط، وأسلوب تحليل المسار تم التوصل إلى نموذج بنائى يجمع متغيرات البحث ويؤكد على أهمية مفهوم الذات القرائي في زيادة مستوى التحصيل الدراسي والأداء القرائي، وكذلك وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين مفهوم الذات القرائي وجميع متغيرات البحث.

وهدف ميللر وميس Miller & Meece (١٩٩٧) إلى تحسين الدافعية للقراءة لدى تلاميذ المرحلة الأولية من خلال برنامج مقترح للمعلمين يشمل الاستراتيجيات القرائية المستخدمة، والأنشطة الدافعية، ومفهوم الذات القرائي، وتكونت العينة من (١٨٧) تلميذاً وتلميذة بالصفوف من الثالث حتى الثامن، وتم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات وفقاً لمستوياتهم التحصيلية اختبار كاليفورنيا للتحصيل الدراسي، وبعد تنفيذ البرنامج طبق عليهم مقياس مفهوم الذات القرائي، وبعض المهام التي تشمل القراءة، وفنون اللغة، والكتابة. وباستخدام تحليل التباين أظهرت النتائج أن زيادة مفهوم الذات القرائي يؤدى إلى زيادة مستوى الدافعية، ووجود تأثير للدافعية على التحصيل والأداء في المهام القرائية.

وحاول ويفيلد وجاثرى Wigfield & Guthrie (١٩٩٧) الإجابة على أربع تساؤلات هي:

أ - ما مظاهر الدافعية للقراءة لدى الأطفال ؟

ب- هل توجد علاقة بين الدافعية للقراءة ووقت ومقدار القراءة ؟

ج- ما أكثر مظاهر الدافعية للقراءة انتشاراً أو وضوحاً لدى الأطفال ؟

د - هل توجد فروق في الدافعية للقراءة ترجع إلى الجنس، والصف الدراسي، ووقت القراءة؟

وتكونت العينة من (١٠٥) تلميذاً وتلميذة بالصفين الرابع والخامس الابتدائى، منهم (٥٨) تلميذاً،

(٤٧) تلميذة، طبق عليهم استبيان الدافعية للقراءة، واستبيان النشاط القرائي، واستبيان مقدار القراءة خارج المدرسة، وباستخدام التحليل العاملي، ومعاملات الارتباط، وتحليل التباين أحادى الاتجاه، واختبار شيفية، أسفرت النتائج عن تشبع استبيان الدافعية للقراءة بعاملين هما: الدافعية الداخلية وتشمل حب الاستطلاع والمشاركة والتحدى، والدافعية الخارجية وتشمل المعرفة والدرجات والاجتماعية والمنافسة والتعاون. ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الدافعية للقراءة بمظاهرها المختلفة ومقدار ووقت القراءة، وأن مظاهر الدافعية للقراءة أكثر وضوحاً لدى الذكور مقارنة بالإناث، بالإضافة إلى وجود فروق في مستويات الدافعية للقراءة ترجع إلى الجنس والصف الدارسى ووقت القراءة.

وعرضت الباحثة ليلى كرم الدين (١٩٩٨)، في دراسة لها دور المكتبة المدرسية في تنمية الميول القرائية لأطفال مرحلة التعليم الأساسي بمصر في عام ١٩٩٢.

وقد طبقت هذه الدراسة على عينة من (٥١٠) طفل وطفلة من الذين يرتادون المكتبة النموذجية الملحقة بمركز توثيق بحوث أدب الأطفال والذين تتراوح أعمارهم بين (٩) و(١٥) عاماً، خلال العطلة الصيفية من عام (١٩٩١)، حيث يزداد ارتياد الأطفال على المكتبة زيادة كبيرة.

وقد كانت إجراءات الدراسة مكونة من استمارة للبيانات الأولية تتضمن المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسرة الطفل. وتم كذلك اختبار حجم الذكاء. وتم أيضاً تطبيق أدوات لتحديد الميول القرائية للأطفال والموضوعات التي يميلون لقراءتها ويفضلونها على غيرها. كما تم كذلك ملاحظة السلوك القرائي للأطفال داخل المكتبة والتعرف على نشاطاتهم، وترتيب القراءة بين تلك النشاطات.

ومن أهم النتائج العامة التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي:

١- بالنسبة للتفضيلات القرائية للأطفال تحتل الكتب القصصية المرتبة الأولى ثم المجلات وكتب المعلومات. وأن أكثر الكتب القصصية التي يميل إليها الأطفال هي القصص الخيالية، ثم قصص المغامرات والقصص العلمية.

٢- بالنسبة للميول القرائية للأطفال عند مختلف المراحل العمرية التي درست تبين أن الميول القرائية تختلف باختلاف أعمار الأطفال والمراحل التي ينتمون إليها. فعند انتقالهم من مرحلة عمرية إلى أخرى أو من مرحلة دراسية إلى أخرى يقل ميلهم لقراءة الكتب القصصية، ويزداد ميلهم لقراءة كتب المعلومات. ويقل ميلهم لقراءة القصص الخيالية، ويزداد لقراءة

قصص المغامرات، والقصص العلمية والتاريخية. ويبقى ميلهم ثابتاً في قراءة القصص الدينية، والاجتماعية. كما يقل ميلهم لقراءة كتب الهوايات، ويزداد لقراءة كتب تبسيط العلوم والتكنولوجيا والتاريخ.

٣- بالنسبة للفروق القرائية بين الجنسين، تبين وجود تقارب في ميولهم القرائية طوال مرحلة الطفولة. ولكن يزداد ميل الإناث في المرحلة العمرية الثانية (١٢-١٥ سنة) لقراءة الكتب القصصية. بينما يميل الذكور الذين هم في نفس المرحلة العمرية إلى قراءة كتب المعلومات. ويزيد ميل الإناث في هذه المرحلة العمرية لقراءة القصص الخيالي، والقصص الدينية، والاجتماعية، وكتب الهوايات والصحة. في حين يزداد ميل الذكور في هذه المرحلة العمرية لقراءة كتب قصص المغامرات، والقصص العلمية والتاريخية، وكتب تبسيط العلوم والتكنولوجيا والتاريخ.

أما سويت وآخرون Sweet et al. (١٩٩٨) فبحثوا في إدراك المعلمين لدافعية تلاميذهم للقراءة، وقد تكونت عينة البحث من (٦٨) معلماً ومعلمة، و (٣٧٧) تلميذاً وتلميذة في المرحلة الابتدائية، منهم (١١٤) تلميذاً وتلميذة بالصف الثالث، (٩٢) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع، (٨٧) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس، (٨٤) تلميذاً وتلميذة بالصف السادس، وقام المعلمون بتقدير دافعية تلاميذهم وفقاً لاستبيان إدراك المعلمين، وتم الاعتماد على المعدلات التراكمية كمقياس لمستوى التحصيل الدراسي، وباستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات، واختبار توكى، ومعاملات الارتباط، أظهرت النتائج أن إدراك المعلمين لمظاهر الدافعية للقراءة "الاستقلال، والتعاون، والاجتماعية، والنشاط المستمر " أكثر قوة ودلالة وفى الاتجاه المباشر للطلاب ذوى الدرجات المرتفعة، وكذلك وجود فورق دالة إحصائياً في درجة المعلمين لدافعية تلاميذهم وفقاً للصف الدراسي، وذلك لصالح الصفوف الأعلى، ووجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين مظاهر الدافعية للقراءة والتحصيل الدراسي.

وأجرى هيميرك Hemerick (١٩٩٩) دراسة هدفت إلى معرفة أثر القراءة المنتظمة للتلاميذ على دافعيتهم واتجاههم الإيجابي نحو القراءة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التلاميذ الذين يقرأ عليهم يومياً لمدى نصف ساعة، وذلك في تغيير الاتجاه الإيجابي نحو القراءة، وفي زيادة دافعيتهم نحو استعارة الكتب واصطحابها معهم للبيت. وقد قام الباحث بتجربة تقتضي بأن يقوم المعلمون بالقراءة المنتظمة لطلبة الصف الرابع والصف الخامس لمدى ٣٠ دقيقة يومياً، في حين تترك الحرية لطلبة فصلين آخرين من الصف الرابع والصف الخامس في أن

يقرؤوا بأنفسهم ما يشاؤون من القصص وغيرها. وقد تم استخدام الاختبار القبلي والاختبار البعدي باستخدام مقياس إيست (Estes Scale) لقياس اتجاه التلاميذ نحو القراءة.

واقترح كولينز وماثي Collins & Matthey (٢٠٠١) برنامجاً لتحسين مستوى مفهوم الذات القرائي والدافعية للقراءة لدى الأطفال، وتكونت العينة من (٣١) تلميذاً وتلميذه في المرحلة الابتدائية، منهم (٢٣) تلميذاً ، (٨) تلميذات، تم توزيعهم على ثلاث مجموعات الأولى تجريبية وتشمل (١٠) تلاميذ وتلميذات ويستخدم معهم استراتيجية التعلم الفردي، والثانية تجريبية وتشمل (١٢) تلميذاً وتلميذه ويستخدم معهم استراتيجية التعلم الجمعى أو التعاونى، والثالثة ضابطة وتشمل (٩) تلاميذ وتلميذات وينفذ معهم البرنامج اليومى المعتاد، وطبق عليهم جميعاً قبلياً اختبار كوفمان للتحصيل الدراسي، ومقياس مفهوم الذات القرائي وبروفيل الدافعية للقراءة، واختبار بيبودى لطلاقة الصور، وبروفيل القراءة المنزلية حيث تم تحقيق التكافؤ بين المجموعات الثلاث في مستويات الذكاء والقراءة، ثم نفذ البرنامج المقترح وطبقت عليهم نفس الأدوات بعدياً، وباستخدام اختبار مان ويتنى، واختبار ويلكوكسون، أظهرت النتائج تفوق مجموعة التعلم الفردي على مجموعة التعلم التعاونى والمجموعة الضابطة في مستوى مفهوم الذات القرائي والدافعية للقراءة، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعد في المجموعتين التجريبيتين لصالح القياس البعدى.

وأجرى سالم (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تعرف اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية نحو القراءة، واستقصاء توجهاتهم نحو الأنشطة التي يفضلونها، وتعرف أسر التخصص الدراسي على الاتجاه نحو القراءة.

ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس للاتجاه القرائي على عينة الدراسة المكونة من (٤٠٠) طالب من طلاب الصف الثاني الثانوي في كل من مصر والسعودية.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها ما يلي:

١- أن معظم الطلاب من أفراد العينة يحملون اتجاهات إيجابية نحو القراءة لكنها ليست مرتفعة.

٢- أن الطلاب أفراد العينة يتأثرون بسلوك بعضهم البعض نحو موقفهم ورغبتهم من القراءة، وفي حجم ما يقرأون.

٣- أن التفضيل القرائي متدنٍ في أهميته لدي طلاب الصف الثاني الثانوي من المصريين والسعوديين بسبب منافسة أنشطة أخرى لها، مثل: مشاهدة التليفزيون، سماع الإذاعة، النوم والاسترخاء، ممارسة ألعاب الفيديو (البلاي ستيشن)، وممارسة كرة القدم...

٤- توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة الدراسة من الطلاب المصريين والسعوديين نحو الاتجاه القرائي لصالح الطلاب المصريين.

٥- توجد فروق دالة إحصائياً بين إفراد العينة ككل نحو الاتجاه القرائي لصالح طلاب التخصص العلمي.

وبحث ونج وجاثرى Wang & Guthrie (٢٠٠٤) العلاقات البينية والتأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة للدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية، والتحصيل القرائي السابق على الفهم لدى التلاميذ الأمريكيين والصينيين، وتكونت العينة من (١٨٧) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع الإبتدائى بأحد المدارس الأمريكية، منهم (٩٢) تلميذاً ، (٩٥) تلميذة، (١٩٧) تلميذاً وتلميذة منهم (٩٤) تلميذاً ، (١٠٣) تلميذة، وطبق عليهم استبيان الدافعية للقراءة، واختبار الفهم، واستبيان النشاط القرائي، بالإضافة إلى استمارة تقييم المعلمين للتحصيل القرائي السابق لدى تلاميذهم. وباستخدام نموذج المعادلة البنائية، وتحليل المكونات الأساسية، وتحليل الانحدار، والتحليل العاملي التوكيدى، أظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائياً بين جميع متغيرات البحث لدى المجموعتين، وأن اختلفت قيم معاملات الارتباط في كل منهم. ووجود تأثير إيجابى ومباشر دال إحصائياً للدافعية الداخلية على الفهم، ووجود تأثير سلبى ومباشر للدافعية الخارجية، بينما لا يوجد تأثير دال للجنس على متغيرات البحث لدى المجموعتين، وكذلك اختلاف النموذج البنائى في المجموعتين وهذا راجع للتأثير الثقافي والمجتمعى.

وتحقق وتكينز وكوفى Watkins & Coffey (٢٠٠٤) من الصدق البنائى لاستبيان الدافعية للقراءة بأبعادها المختلفة (المشاركة – التحدى – حب الاستطلاع – المعرفة – الدرجات – الاجتماعية – التعاون – المنافسة – الأهمية – النشاط القرائي)، وتكونت العينة من (٣٢٧) تلميذاً وتلميذة، منهم (١٠٠) تلميذ وتلميذة بالصف الثالث، (١١٨) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع، (١٠٩) تلميذ وتلميذة بالصف الخامس. طبق عليهم استبيان الدافعية للقراءة مكونة من (٥٤) مفردة لقياس الدافعية الداخلية والخارجية للقراءة، وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافى Exploratory Factor Analysis أسفرت النتائج عن تشبع مفردات الاستبيان على ثمان عوامل فقط هي " الاجتماعية، الدرجات والمنافسة، حب الاستطلاع، التعاون، المشاركة، النشاط القرائي، المعرفة، الفعالية ". وبإعادة تطبيق الاستبيان في صورته الجديدة على عينة مكونة من (٧٣٥) تلميذاً وتلميذة، منهم (٢٥٨) تلميذاً وتلميذة بالصف الثالث، و(٢٣٤) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع، و(٢٤٣) تلميذاً

وتلميذة بالصف الخامس، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدى Confirmatory Factor Analysis أظهرت النتائج تشبع مفردات الاستبيان على الثمان عوامل، وأن جميعها تحقق شروط حسن المطابقة، وأن جميع معاملات الارتباط بين العوامل في العينيتين دالة إحصائياً، وهذا يدل على تمتع الاستبيان بدرجة مرتفعة من الصدق البنائى.

وهدف ويفيلد وآخرون Wigfield (٢٠٠٤) من خلال دراسة أعدوها إلى زيادة الدافعية للقراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت العينة من (٣٥٠) تلميذاً وتلميذة بالصف الثالث الابتدائى، منهم (١٥٠) تلميذاً وتلميذة ملتحقين ببرنامج التدريس الموجه، (٢٠٠) تلميذاً وتلميذة ملتحقين ببرنامج للتدريس الاستراتيجى، وطبق عليهم استبيان الدافعية الداخلية للقراءة " حب الاستطلاع – المثابرة والتحدى – فعالية الذات القرائية " قبل التحاقهم بالبرامج وبعد الانتهاء منها. وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين أحادى الاتجاه ذى القياس المتكرر، ومعامل ايتا أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً ودالاً إحصائياً في الدافعية الداخلية للقراءة بأبعادها المختلفة لدى المجموعتين، وأن كان هذا التحسن أعلى في مجموعة التدريس الموجه، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلى والبعدى في المجموعتين لصالح القياس البعدى.

فروض البحث:

فى ضوء الإطار النظرى والبحوث السابقة يمكن صياغة فروض البحث الحالي على النحو التالى:

١- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب الصفوف الثلاثة في المرحلة المتوسطة في كل من: الدافعية للقراءة، مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية.

٢- يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات الطلاب في الدافعية للقراءة وكل من مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية، والتحصيل الدراسي.

٣- يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب في التحصيل الدراسي من درجاتهم في كل من: الدافعية للقراءة، مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية .

٤- يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب في الدافعية للقراءة من درجاتهم في كل من: مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية .

٥- تتشبع متغيرات البحث الحالي المرتبطة بالقراءة (الدافعية، مفهوم الذات، الاتجاه، الميول) على عامل عام واحد.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الإمبريقى **Empirical method** وذلك باستخدام كل من الطريقتين الارتباطية والفارقة حيث أنه أكثر ملاءمة لأهداف البحث الحالي والتى تتمثل في تحديد ظاهرات معينة واكتشاف كل من العلاقات والفروق بين تلك الظاهرات لدى أفراد العينة، كما أن المنهج الارتباطى يوضح إلى أى حد يرتبط متغيران، أو إلى أى حد تتفق التغيرات في أحد العوامل مع التغيرات في عامل آخر. أى أن المنهج الارتباطى تظهر أهميته كأسلوب تمهيدى للكشف عن الظاهرة موضوع البحث.

عينة البحث:

اختيرت العينة الاستطلاعية بالبحث الحالي بطريقة عشوائية بسيطة من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وتكونت من (٨٩) طالباً، منهم (٢٩) طالباً في الصف الأول، (٢٧) طالباً في الصف الثاني، (٣٣) طالباً في الصف الثالث. واستخدمت درجات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات البحث الحالي.

أما العينة النهائية فقد اختيرت بطريقة عشوائية طبقية من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وتكونت من (٣٥٧) طالباً، (١١٥ طالباً في الصف الأول، ١١٠ طالباً في الصف الثاني، ١٣٢ طالباً في الصف الثالث). واستخدمت درجات هذه العينة في التحقق من فروض البحث.

أدوات البحث: يتضمن البحث الحالي الاستبيانات والمقاييس التالية:

١- استبيان الدافعية للقراءة - (إعداد الباحثين)

أعد هذا الاستبيان Yu Wang & Guthrie (٢٠٠٤) لقياس الدافعية للقراءة، ويتكون من (٤٥) مفردة موزعة على الدافعية الداخلية وتشمل (حب الاستطلاع، والمشاركة، والتحدى)، والدافعية الخارجية وتشمل (المعرفة، الدرجات، والاجتماعية، والمنافسة، والتعاون) وهو من نوع التقرير

الذاتى حيث تتم الاستجابة على مفرداته في ضوء مقياس رباعى يبدأ بالاستجابة الأولى " تنطبق تماماً " وينتهى بالاستجابة الرابعة " لا تنطبق تماماً ". وتصحح جميع المفردات في الاتجاه الإيجابى (٤-٣-٢-١)، ويشير معدا المقياس إلى تمتعه بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات (Yu Wang & Guthrie , 2004).

جدول (١)

توزيع مفردات استبيان الدافعية للقراءة على العوامل الفرعية

العوامل		المفردات
الدافعية الداخلية	حب الاستطلاع	١، ٩، ١٧، ٢٥، ٣٣، ٣٩، ٤٣
	المشاركة	٢، ١٠، ١٨، ٢٦، ٣٤، ٤٠، ٤٤
	التحدى	٣، ١١، ١٩، ٢٧، ٣٥
الدافعية الخارجية	المعرفة	٤، ١٢، ٢٠، ٢٨، ٣٦
	الدرجات	٥، ١٣، ٢١، ٢٩
	الاجتماعية	٦، ١٤، ٢٢، ٣٠، ٣٧، ٤١، ٤٥
	المنافسة	٧، ١٥، ٢٣، ٣١، ٣٨، ٤٢
	التعاون	٨، ١٦، ٢٤، ٣٢

وبعد تعريب هذا الاستبيان ومراجعة الترجمة مع أحد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال طرق تدريس اللغة الإنجليزية، وتم تعديل صياغة بعض العبارات. وللتحقق من صدق وثبات الاستبيان في البيئة العربية، تم اتباع الخطوات الآتية:

أولاً: الثبات: وتم التحقق من ذلك باستخدام بعض مؤشرات الثبات ومنها:

(أ) الاتساق الداخلى للاستبيان، وتم التحقق من ذلك بحساب:

- **معامل الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمحور** الذى تنتمى إليه، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول الآتى:

جدول (٢)

معامل الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمحاور الفرعية

المحاور	المفردات	معامل الارتباط	المحاور	المفردات	معامل الارتباط	المحاور	المفردات	معامل الارتباط
حب الاستطلاع	١	٠,٤٨٧**	المشاركة	٢	٠,٦٥١**	التحدى	٣	٠,٤٥٣**
	٩	٠,٤٢٤**		١٠	٠,٥٧٠**		١١	٠,٦٠٤**
	١٧	٠,٦٣١**		١٨	٠,٥٩٤**		١٩	٠,٥٩٥**
	٢٥	٠,٤٤٧**		٢٦	٠,٤٢٩**		٢٧	٠,٤٥٩**
	٣٣	٠,٦٧٤**		٣٤	٠,٦٠٧**		٣٥	٠,٥٩٨**
	٣٩	٠,٥٨٨**		٤٠	٠,٦١١**			
	٤٣	٠,٥٣٠**		٤٤	٠,٣٦٣**			
المعرفة	٤	٠,٦٧٦**	الاجتماعية	٦	٠,٥٤٣**	المنافسة	٧	٠,٦٦٢**
	١٢	٠,٧٢٤**		١٤	٠,٥٠٤**		١٥	٠,٥٣٧**
	٢٠	٠,٤٢٤**		٢٢	٠,٥٢٦**		٢٣	٠,٧٤٧**
	٢٨	٠,٦٧٩**		٣٠	٠,٥٥٩**		٣١	٠,٧٩١**
	٣٦	٠,٥٩٨**		٣٧	٠,٥١٥**		٣٨	٠,٤٤١**
الدرجات	٥	٠,٦٤٦**		٤١	٠,٦١٧**		٤٢	٠,٥١٤**
	١٣	٠,٦١٧**		٤٥	٠,٥٤٩**	التعاون	٨	٠,٥٢٥**
	٢١	٠,٥٦٨**					١٦	٠,٦٦٢**
	٢٩	٠,٧١٨**					٢٤	٠,٦٣٤**
							٣٢	٠,٦٣٥**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمحاور الفرعية التي تنتمي إليها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، ويحقق هذا تمتع المفردات بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في قياس الدافعية للقراءة.

- معاملات ارتباط المحاور الفرعية بالدرجة الكلية:

جدول (٣)

معامل الارتباط بين المحاور الفرعية والدرجة الكلية في استبيان الدافعية للقراءة

المحاور	معامل الارتباط	المحاور	معامل الارتباط
حب الاستطلاع	٠,٨٣٨**	الدرجات	٠,٧٧٦**
المشاركة	٠,٨٣٣**	الاجتماعية	٠,٨٦٦**
التحدى	٠,٧١٣**	المنافسة	٠,٨٥٩**
المعرفة	٠,٨٣٥**	التعاون	٠,٧٥٩**

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع معاملات ارتباط المحاور الفرعية بالدرجة الكلية للاستبيان محصورة بين (٠,٧١٣، ٠,٨٦٦) وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، ويحقق هـذا تمتـع المحاور بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلى في قياس الدافعية للقراءة.

(ب) معامل ألفا كرونباخ:

جدول (٤)

قيم معامل ألفا للمحاور الفرعية والدرجة الكلية في استبيان الدافعية للقراءة

المحاور	معامل ألفا	المحاور	معامل ألفا
حب الاستطلاع	٠,٦٧٠	الدرجات	٠,٦٨٠
المشاركة	٠,٦٣٧	الاجتماعية	٠,٧٠٤
التحدى	٠,٦٦٨	المنافسة	٠,٧٢٠
المعرفة	٠,٧٥٢	التعاون	٠,٧٤٢
الدرجة الكلية =..٩٤٢			

يتضح من الجدول رقم (٤) تمتع المحاور الفرعية وكذلك الدرجة الكلية لاستبيان الدافعية للقراءة بدرجة مرتفعة من الثبات حيث انحصرت قيم معامل ألفا للمحاور بين (٠,٦٣٧ ، ٠,٧٥٢) مما يدل على تمتع المقياس بجميع مكوناته بدرجة مرتفعة من الثبات.

يتضح من جميع الإجراءات السابقة تمتع استبيات الدرافعية للقراءة بمكوناته الفرعية بدرجة مرتفعة من الثبات والصدق، وبذلك يمكن استخدامه في البحث الحالي. والصورة النهائية لاستبيان الدافعية للقراءة (كما هي موضحة بالملحق رقم (١) وتتكون من (٤٥) عبارة)٠

٢- مقياس مفهوم الذات القرائي (إعداد الباحثين)

ويتكون من (٢٧) مفردة لقياس مفهوم الذات القرائي، تتم الاستجابة علية من خلال اختيار إجابة واحدة من إجابتين (نعم / لا)، ويعطى الدرجات (١، صفر)، وجميعها في الاتجاه الإيجابى، وبعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية تم حساب معامل ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيم معاملات الارتباط على النحو التالى:

جدول (٥)

معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات القرائي

المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
١	٠,١٩١	١٠	**٠,٣٠٢	١٩	**٠,٣٥٧
٢	**٠,٣٦١	١١	**٠,٤٢٨	٢٠	٠,١٨٦
٣	*٠,٢٠٣	١٢	**٠,٢٣٤	٢١	**٠,٣٧٧
٤	**٠,٤٠٠	١٣	٠,١٩٣	٢٢	**٠,٤٦٦
٥	**٠,٢٧١	١٤	**٠,٢٨٦	٢٣	**٠,٤٢٢
٦	**٠,٤١٠	١٥	٠,١٩١	٢٤	**٠,٤٨٧
٧	**٠,٣٣٢	١٦	**٠,٢٦٧	٢٥	**٠,٣٢١
٨	**٠,٢٧٥	١٧	٠,١٥٢	٢٦	**٠,٤٠٦
٩	**٠,٤٠٩	١٨	٠,١٤٦	٢٧	**٠,٢٩٤

* دال عند (٠,٠٥) ** دال عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٥) أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات القرائي دالة إحصائياً ما عدا المفردات أرقام (١، ١٣، ١٥، ١٧، ١٨، ٢٠) غير دالة إحصائياً.

وبحساب معامل ألفا للتحقق من ثبات المقياس كانت قيمته (٠,٦٧٩)، وبعد حذف المفردات غير الدالة إحصائياً كانت قيمة معامل ألفا (٠,٧٨٩)، مما يؤكد تمتع المفردات بدرجة مرتفعة من

الاتساق الداخلي والاطمئنان إلى استخدامها في البحث الحالي لقياس مفهوم الذات القرائي، ويوضح ملحق رقم (٢) الصورة النهائية لمقياس مفهوم الذات القرائي والتي تتكون من (٢١) عبارة.

٣- مقياس الاتجاه نحو القراءة (إعداد الباحثين)

وقد تم بناء فقرات مقياس اتجاه تلاميذ المرحلة المتوسطة نحو القراءة استناداً إلى الخبرة في مجال تدريس القراءة، وبالاستعانة بعدد من مقاييس الاتجاه نحو القراءة من أهمها: مقياس أستس للاتجاهات (١٩٨١)، ومقياس تيل – لويس (١٩٨١)، ومقياس رودي – إليكساندر (١٩٨٠)، ومقياس تونل وآخرون (١٩٨٨)، ومقياس السرطاوي (١٤١٦هـ).

ويتكون من (٣٠) مفردة لقياس الاتجاه نحو القراءة، تتم الاستجابة علية من خلال اختيار استجابة من مقياس رباعي متدرج من أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة. وتعطى الدرجات ٤، ٣، ٢، ١، وبعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية تم حساب معامل ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيم معاملات الارتباط على النحو التالي:

جدول (٦)

معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو القراءة

المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
١	٠,٥٩٦**	١١	٠,٦٨٤**	٢١	٠,٤٨٠**
٢	٠,٤٥٨**	١٢	٠,٧٠٤**	٢٢	٠,٧٢١**
٣	٠,٥٧٦**	١٣	٠,٥٥١**	٢٣	٠,٠٧٦
٤	٠,٢٧٨**	١٤	٠,٦٥١**	٢٤	٠,٠٦٤٢**
٥	٠,٥٤٥**	١٥	٠,٦٣٥**	٢٥	٠,٢٥٤*
٦	٠,٤٦٤**	١٦	٠,٦٦٧**	٢٦	٠,٣٩٠**
٧	٠,٦٥٥**	١٧	٠,٢٧٦**	٢٧	٠,٦٧٢**
٨	٠,٤٩٩**	١٨	٠,٤٨١**	٢٨	٠,٣٩٣**
٩	٠,٦٣٠**	١٩	٠,٦٢٨**	٢٩	٠,٤٣٠**
١٠	٠,١٤٤	٢٠	٠,٥٤١**	٣٠	٠,٥٢١**

يتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو القراءة دالة إحصائيا ما عدا المفردتين أرقام (١٠، ٢٣) غير دالة إحصائياً.

وبحساب معامل ألفا للتحقق من ثبات المقياس كانت قيمته (٠,٩٢١)، وبعد حذف المفردات غير الدالة إحصائياً كانت قيمة معامل ألفا (٠,٩٢٣)، مما يؤكد تمتع المفردات بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلى والاطمئنان إلى استخدامها في البحث الحالي لقياس الاتجاه نحو القراءة ، ويوضح ملحق رقم (٣) الصورة النهائية لمقياس الاتجاه نحو القراءة والتى تتكون من (٢٨) عبارة.

٤- مقياس الميول القرائية (إعداد الباحثين)

ويتكون من (٣١) مفردة لقياس الميول القرائية، تتم الاستجابة علية من خلال اختيار استجابة من التدرج الخماسي أوافق جداً، أوافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق جداً. ويعطى الدرجات: ٥، ٤، ٣، ٢، ١، وبعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية تم حساب معامل ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيم معاملات الارتباط على النحو التالى:

جدول (٧)

معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لمقياس الميول القرائية

المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
١	٠,٤٨٠**	١٢	٠,٥٩٩**	٢٣	٠,٥١٩**
٢	٠,٦٢٩**	١٣	٠,٥٧٣**	٢٤	٠,٥٥٦**
٣	٠,٦١٧**	١٤	٠,٥٧٦**	٢٥	٠,٥٦٢**
٤	٠,٦٩٢**	١٥	٠,٦٨٢**	٢٦	٠,٦٤٤**
٥	٠,٧٥٤**	١٦	٠,٥٦٣**	٢٧	٠,٤٩٧**
٦	٠,٦٧٠**	١٧	٠,٣٧٨**	٢٨	٠,٥٠٥**
٧	٠,٦٢٥**	١٨	٠,٦٧٦**	٢٩	٠,٦٢٣**
٨	٠,٦١٧**	١٩	٠,٥٢٣**	٣٠	٠,٤٣٣**
٩	٠,٦٢٢**	٢٠	٠,٤٨٤**	٣١	٠,٥٦٧**
١٠	٠,٥١٨**	٢١	٠,٦٤٢**		
١١	٠,٥١٥**	٢٢	٠,٤٨٠**		

يتضح من الجدول رقم (٧) أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لمقياس الميول القرائية دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وانحصرت قيمتها بين (٠,٣٧٨، ٠,٧٥٤) ويحقق هذا درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للمقياس.

وبحساب معامل ألفا للتحقق من ثبات المقياس كانت قيمته (٠,٩٤٢) مما يؤكد تمتع المفردات بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي والاطمئنان إلى استخدامها في البحث الحالي لقياس الميول القرائية، ويوضح ملحق رقم (٤) الصورة النهائية لمقياس الميول القرائية والتي تتكون من (٣١) عبارة.

(٤) قوائم درجات التحصيل الدراسي للطلاب: تم الرجوع إلى قوائم درجات التحصيل الدراسي في نهاية الفصل الدراسي الأول ١٤٢٧هـ، وتم تحويل الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي إلى نسبة مئوية للاعتماد عليها في التحليل الإحصائي للنتائج نظراً لاختلاف المجموع الكلي للدرجات من فرقة دراسية إلى أخرى.

إجراءات البحث:

بعد ترجمة وتعريب ومن ثم إعداد أدوات البحث يتم تقنينها على العينة الاستطلاعية، ثم تطبيقها على العينة النهائية وتصحيحها ورصد الدرجات في قوائم بحيث يكون لكل طالب خمس درجات تعبر عن المتغيرات الآتية: الدافعية للقراءة – مفهوم الذات القرائي – الاتجاه نحو القراءة – الميول القرائية – التحصيل الدراسي.

المعالجة الإحصائية: بناء على فروض البحث الحالي تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

أ – تحليل التباين أحادى الاتجاه **One- Way ANOVA**

ب– طريقة شفية للمقارنات البعدية **Scheffe Method**

جـ– معاملات الارتباط **Correlation Coefficients**

د – الانحدار المتعدد **Multiple Regression**

هـ– التحليل العاملي **Factor Analysis**

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول الذى ينص على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب الصفوف الثلاثة في المرحلة المتوسطة في كل من: الدافعية للقراءة، مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية " تم استخدام تحليل التباين أحادى الاتجاه، وجاءت النتائج على النحو التالى:

جدول (٨)

نتائج تحليل التباين أحادى الاتجاه للفروق بين الصفوف الثلاثة في متغيرات البحث

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف ودلالتها
الدافعية للقراءة	بين المجموعات	٣٥٧٩,٣٢	٢	١٧٨٩,٦٧	**١٤,٦٩
	داخل المجموعات	٤٣١٠١,٠٠	٣٥٤	١٢١,٧٥	
مفهوم الذات القرئى	بين المجموعات	٩٩٦,٧٧	٢	٤٩٨.٣٨	**٩,٣٧
	داخل المجموعات	١٨٨١٣,٦٩	٣٥٤	٥٣,١٤	
الاتجاه نحو القراءة	بين المجموعات	٢٥٤٢,٩٣	٢	١٢٧١,٤٦	**٧,٣٣
	داخل المجموعات	٦٠٨٥٠,٦٥	٣٥٤	١٧٣,٣٦	
الميول القرائية	بين المجموعات	٤٧١٦,٠٤	٢	٢٣٥٨,٠٢	**٩,٥٣
	داخل المجموعات	٨٦٠٨٢,٦١	٣٥٤	٢٤٧,٣٦	

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الصفوف الثلاثة (الأول، والثاني، والثالث) في المرحلة المتوسطة في كل من: الدافعية للقراءة، ومفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية. ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شفية للمقارنات البعدية وجاءت النتائج على النحو التالى:

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين أحادى الاتجاه للفروق بين الصفوف الثلاثة في متغيرات البحث

المتغيرات	الصف الدراسي	الأول	الثاني	الثالث
الدافعية للقراءة	الأول			
	الثاني	٢,٠٩		
	الثالث	*٧,٣٥	*٥,٢٧	
مفهوم الذات القرئى	الأول			
	الثاني	*٢,٧٩		
	الثالث	*٣,٩٥	١,١٥	

المتغيرات	الصف الدراسي	الأول	الثاني	الثالث
الاتجاه نحو القراءة	الأول			
	الثاني	٢,٧٢		
	الثالث	*٦,٤٢	٣,٦٩	
الميول القرائية	الأول			
	الثاني	١,٠٩		
	الثالث	*٦,٩٩	*٨,٠٨	

من نتائج الجدول رقم (٩) يتضح ما يلى:

بالنسبة للدافعية للقراءة:

وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الصفين الأول والثالث، وذلك لصالح طلاب الصف الأول.

وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الصفين الثاني والثالث، وذلك لصالح طلاب الصف الثاني.

بالنسبة لمفهوم الذات القرائي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الصف الأول وكل من الصفين الثاني والثالث، وذلك لصالح طلاب الصف الأول.

بالنسبة للاتجاه نحو القراءة:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين طلاب الصفين الأول والثالث، وذلك لصالح طلاب الصف الأول.

بالنسبة للميول القرائية:

وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الصفين الأول والثالث، وذلك لصالح طلاب الصف الأول.

وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الصفين الثاني والثالث، وذلك لصالح طلاب الصف الثاني.

يتضح من الجدولين أرقام (٨، ٩) عدم تحقق صحة الفرض الأول وقبول الفرض البديل الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في متغيرات الدراسة.

نتائج الفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني الذى ينص على أنه " يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات الطلاب في الدافعية للقراءة بمكوناتها الفرعية وكل من مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية، والتحصيل الدراسي". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط وجاءت النتائج على النحو التالى:

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين الدافعية للقراءة وكل من مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية، والتحصيل الدراسي.

المتغيرات	مفهوم الذات القرائي	الاتجاه نحو القراءة	الميول القرائية	التحصيل الدراسي
حب الاستطلاع	٠,٥٢١**	٠,٥٠٩**	٠,٦٢٠**	٠,١٠٢*
المشاركة	٠,٤٩٨**	٠,٥٧٠**	٠,٥٢٧**	٠,٢٤١**
التحدى	٠,٤٦٧**	٠,٤٤٥**	٠,٥٠٩**	٠,٢٥٢**
المعرفة	٠,٥١٩**	٠,٤٦٥**	٠,٥٦٠**	٠,١٠٦*
الدرجات	٠,٤٦٧**	٠,٤٨٨**	٠,٥٢٥**	٠,١٥٨**
الاجتماعية	٠,٥٣٢**	٠,٥١٢**	٠,٥٨٨**	٠,١٥١**
المنافسة	٠,٥٨٧**	٠,٥٤٩**	٠,٦١٤**	٠,١٩٦**
التعاون	٠,٥١٣**	٠,٤٠٧**	٠,٥٤٥**	٠,٠٧٧
الدرجة الكلية	٠,٦٤٥**	٠,٦٢٠**	٠,٧٠١**	٠,٢٠٢**

يتضح من الجدول رقم (١٠) ما يلى:

وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الدافعية للقراءة بمكوناتها الفرعية ومفهوم الذات القرائي، انحصرت قيمته بين (٠,٤٦٧، ٠,٦٤٥).

وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الدافعية للقراءة بمكوناتها الفرعية والاتجاه نحو القراءة، انحصرت قيمته بين (٠,٤٠٧، ٠,٦٢٠).

وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الدافعية للقراءة بمكوناتها الفرعية والميول القرائية، انحصرت قيمته بين (٠,٥٢٥، ٠,٧٠١).

وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الدافعية للقراءة بمكوناتها الفرعية والتحصيل الدراسي، ما عدا بُعد التعاون، وانحصرت قيمته بين (٠,١٠٢، ٠,٢٠٢).

نتائج الفرض الثالث:

لاختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه: "يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب في التحصيل الدراسي من درجاتهم في كل من: الدافعية للقراءة، ومفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية". وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين لانحدار متغيرات الدافعية للقراءة، ومفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية على التحصيل الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف ودلالتها
الانحدار	٤٨٩١,٧٣	٣	١٦٣٠,٥٨	**١٦,٢٢
البواقي	٣٤٣٩٠,٢٦	٣٤٢	١٠٠,٥٦	
الكلي	٣٩٢٨١,٩٨	٣٤٥		

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لمتغيرات مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية على التحصيل الدراسي. في حين لم يوجد تأثير دال إحصائياً للدافعية للقراءة على التحصيل الدراسي.

جدول (١٢)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمتغيرات مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية على التحصيل الدراسي

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا	ت ودلالتها
الثابت	٥٤,٤٨	٥,٩٤		**٩,٢٣
مفهوم الذات القرائي	٠,٢٨٦	٠,٠٩٢	٠,١٩٨	**٣,٠٩
الاتجاه نحو القراءة	٠,٢٥٣	٠,٠٥٣	٠,٣١٤	**٤,٧٧
الميول القرائية	٠,١٦٣	٠,٠٤٤	٠,٢٤٥	**٣,٧٣

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن معادلة انحدار متغيرات الدافعية للقراءة، ومفهوم الـذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة على التحصيل الدراسي هي:

التحصيل الدراسي = ٥٤,٤٨ + ٠,٢٨٦ × مفهوم الذات القرائي + ٠,٢٥٣ × الاتجاه نحو القراءة + ٠,١٦٣ × الميول القرائية.

وتم استبعاد الدافعية للقراءة لعدم تأثيرها حيث كان قيمة "ت" (١,٤٦) وغير دالة إحصائياً

يتضح مما سبق تحقق الفرض الثالث جزئياً حيث يمكن التنبؤ بدرجات التحصيل الدراسي من: مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية.

نتائج الفرض الرابع:

لاختبار صحة الفرض الرابع الذى ينص على أنه: "يمكن التنبؤ بـدرجات الطـلاب فـي الدافعية للقراءة من درجاتهم في كل من: مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القـراءة، والميـول القرائية". وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد جاءت النتائج على النحو التالى:

جدول (١٣)

نتائج تحليل التباين لانحدار متغيرات مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية على الدافعية للقراءة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف ودلالتها
الانحدار	٢٨٦٧٧,٤٢	٣	٩٥٥٩,١٤	٥٥١٨٩,٦٦
البواقى	١٧٤٣٨,٨٥	٣٤٦	٥٠,٤٠	
الكلى	٤٦١١٦,٢٧	٣٤٩		

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لمتغيرات مفهـوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية على الدافعية للقراءة.

جدول (١٤)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمتغيرات مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية على الدافعية للقراءة

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعيارى	معامل بيتا	ت ودلالتها
الثابت	٢,٦٨	٤,١٨		٠,٦٤٠
مفهوم الذات القرائي	٠,٤٧٩	٠,٠٦٤	٠,٣٠٩	**٧,٤٩
الاتجاه نحو القراءة	٠,١٩٢	٠,٠٣٧	٠,٢٢٣	**٥,٢٢
الميول القرائية	٠,٢٩٠	٠,٠٣١	٠,٤٠٧	**٩,٤٦

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن معادلة انحدار متغيرات مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة على الدافعية للقراءة هي:

الدافعية للقراءة = ٠,٤٧٩× مفهوم الذات القرائي +٠,١٩٢× الاتجاه نحو القراءة +٠,٢٩٠ × الميول القرائية.

وتم استبعاد الثابت لعدم تأثيره حيث كان قيمة "ت" (٠,٦٤٠) وغير دالة إحصائياً

يتضح مما سبق تحقق الفرض الرابع حيث يمكن التنبؤ بدرجات الدافعية للقراءة من: مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية.

نتائج الفرض الخامس:

لاختبار صحة الفرض الخامس الذى ينص على أنه: "تتشبع متغيرات البحث الحالي المرتبطة بالقراءة (الدافعية، ومفهوم الذات، والاتجاه، والميول) على عامل عام واحد " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام التحليل العاملي، وأسفر ذلك عن تشبع جميع المتغيرات على عامل واحد بجذر كامن (٢,٨١) وفسر (٧٠,١٥%) وهى نسبة مرتفعة، تؤكد أن هذه المتغيرات تقيس إلى كبير شئ واحد مرتبط بالقراءة. وجاءت النتائج على النحو التالى:

جدول (١٥)

اشتراكيات المتغيرات المرتبطة بالقراءة

المتغيرات	الاشتراكيات
الدافعية للقراءة	٠,٧٩٥
مفهوم الذات القرائي	٠,٦٤٣
الاتجاه نحو القراءة	٠,٦٥٨
الميول القرائية	٠,٧١٠

جدول (١٦)

تشبعات المتغيرات على العامل العام

المتغيرات	التشبعات
الدافعية للقراءة	٠,٨٩١
مفهوم الذات القرائي	٠,٨٠٢
الاتجاه نحو القراءة	٠,٨١١
الميول القرائية	٠,٨٤٣

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن تشبعات المتغيرات على العامل العام مرتفعة وانحصرت بين (٠,٨٠٢ لمفهوم الذات القرائي، ٠,٨٩١ للدافعية للقراءة). ويؤكد هذا تحقق صحة الفرض الخامس من فروض البحث الحالي.

تفسير النتائج:

يتضح مما سبق تحقق فروض البحث الحالي، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من: جوتفريد (١٩٨٥، ١٩٩٤، ١٩٩٠)، ليو (١٩٩٣)، كان (١٩٩٤)، تشابمان وتينمر (١٩٩٥، ١٩٩٧)، وميللر وميس (١٩٩٧)، ويفيلد وجاثرى (١٩٩٧)، وسويت وجاثرى (١٩٩٨)، ونج وجاثرى (٢٠٠٤)، ويتكنز وكوفى (٢٠٠٤)، ويفيلد وآخرون (٢٠٠٤). ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلاب مرتفعى الدافعية للقراءة يتصفون بحب استطلاع مرتفع، وزيادة المعرفة لديهم

في مجالات العلوم المختلفة، والقدرة على التغلب على المصاعب التي تواجههم، والتحدى، ومن ثم سيكون لديهم إدراك مرتفع لمفهوم ذاتهم القرائية ويكون تصورهم إيجابياً عن ذواتهم، حيث أنهم يستمتعون بالتعلم ذاته ويظهرون مثابرة أكثر في أدائهم للأعمال والمهام المختلفة.

وتعد القراءة مظهراً مهماً من سمات الشخصية، وعاملاً مهماً من نموها، وهى تلعب دوراً أساسياً في عملية البناء المعرفى للفرد، وهذه المعرفة التي تعطيها القراءة للفرد ذات أثر كبير في تكوين شخصيته المتكاملة، وعن طريق القراءة يتخطى الفرد بفكره حاجز الزمن، وحاجز المسافة مما يساعد على اتساع ثقافته وارتقاء فكره وبناء شخصيته المتميزة الإيجابية المتفاعلة، بالإضافة إلى تأثر ذلك بالدافع للقراءة ودرجة تأثير هذا الدافع على مفهوم الفرد عن ذاته وإمكانياته القرائية.

ويمكن تفسير العلاقة بين الدافعية للقراءة والاتجاه نحوها في ضوء أن مكونات الدافعية للقراءة ومنها المشاركة وحب الاستطلاع وزيادة المعرفة توجد بصورة كبيرة لدى الشخص الذى يملك الاتجاه الإيجابى نحو القراءة فهو دائماً يحاول البحث عن المعرفة والمشاركة في البرامج والأنشطة القرائية المختلفة، فالاتجاه نحو القراءة مكتسب ومتعلم وليس وراثياً، حيث يكتسبه الشخص مثله في ذلك مثل أى اتجاه آخر، وذلك نتيجة تأثره بعوامل البيئة المحيطة به والتى نشأ وتربى فيها، وبخاصة الأخوة والوالدين في محيط الأسرة والاقران والمعلمون في البيئة المدرسية.

ويمكن تفسير العلاقة بين الدافعية للقراءة والتحصيل الدراسي من خلال مظاهر الدافعية للقراءة وهى حب الاستطلاع والتحدى والمنافسة والتعاون وزيادة المعرفة والرغبة في الحصول على الدرجات المرتفعة والآلفة والاهتمام القرائي والمشاركة في الأنشطة القرائية المختلفة، كل هذه المظاهر وغيرها تؤدى بالشخص الذى يتسم بمستوى مرتفع من الدافعية إلى زيادة مستوى تحصيله، فهو دائماً يجتهد ويثابر ويستمتع بالتعلم، ويتناول المهام الأكثر صعوبة، بالإضافة إلى تأثر التحصيل الدراسي بدرجة الاهتمام القرائي والتى تعتبر كذلك مظهراً أكثر أهمية للدافعية للقراءة.

وتشبع متغيرات البحث الحالي (الدافعية للقراءة، ومفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية، والتحصيل الدراسي) على عامل عام واحد يؤكد أنها جميعاً تشترك في قدرة واحدة وهى القدرة القرائية بعواملها المختلفة.

التوصيات:

بناء على ما سبق وفى ضوء نتائج هذا البحث يمكن إبداء التوصيات التربوية التالية:

١- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية والتربوية وأولياء الأمور إلى ضرورة معرفة مستوى الدافعية للقراءة لدى الطلاب، والعمل على تنميتها أو تعزيز الدافع للقراءة لما له من دور هام وتأثير مباشر على جميع الأنشطة.

٢- ضرورة توفير الكتب والمجلات العلمية في المجالات المختلفة، وتعويد الطلاب على زيارة المكتبة المدرسية والإطلاع والمناقشة والحوار وآداب الاستماع، وكذلك الاشتراك في الأنشطة القرائية والمسابقات المختلفة.

٣- على الولدين مساعدة أبنائهم في القراءة وحثهم عليها وإثارة الحماس والمنافسة بينهم لما لذلك من دور في تكوين الاتجاه الإيجابى نحو القراءة سواء للاستمتاع أو القراءة لزيادة المستوى التحصيلى، ويؤثر هذا على مستوى تحصيلهم الدراسي بوجه عام، والتحصيل القرائي بخاصة.

٤- يجب أن يكون هناك تعاون بين الأسرة والمدرسة في مجال القراءة لتنمية مفهوم الذات القرائي، وكذلك الاتجاه الإيجابى لممارسة القراءة بانتظام.

٥- على مختلف المؤسسات التربوية، العمل على تنمية الميول والاتجاهات وتوفير خبرات وأنشطة ومناخ للتعلم يدفع الطالب إلى القراءة الحرة، وينمي لديه الكفاءة أو المهارة التي تساعده على الإفادة من هذه القراءات، فيما يتصل بمختلف الجوانب المعرفية التي يميل إليها.

٦- إعادة النظر في تقويم الطلاب بحيث يخصص قدر من درجات الطلاب على نشاطاتهم القرائية.

٧- واستكمالاً للبحث الحالي فإن الباحثين يقترحون إجراء البحوث التالية:

- الاتجاه النمائى للدافعية للقراءة في مراحل عمرية مختلفة.
- المتغيرات الأسرية والمنزلية وأثرها على الدافعية للقراءة.
- فعالية برنامج مقترح لتحسين الدافعية للقراءة لدى الطلاب.

المراجع

الإبراهيم، عبدالرحمن (١٩٨٧). الميول القرائية لدى طلاب الجامعة وطالباتها، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، المجلد (١٨).

أندرسون، ريتشارد؛ وهيبرت، ألفرايدا؛ وسكوت، جوديت؛ وويلكنسون، أيان (١٩٩٨). أمة قارئة. (ترجمة شوقي السيد الشريفي). القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

البدر، بدر عمر (١٩٨٧). دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت، الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد (٤)، ص ص ٧٥-٩٥.

جابر، جابر عبدالحميد، وسلامة محمد أحمد (١٩٨٢). دراسة العلاقة بين الاتجاهات النفسية نحو القراءة والميول القرائية والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الإعدادية بدولة قطر. بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفسية. الجلد السابع، الجزء الثاني، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، قطر.

حسين، محى الدين (١٩٨٨). دراسات في الدافعية والدوافع، القاهرة، دار المعارف.

الحليبي، وفيق حسن (١٩٨٩). الميول القرائية لدى طلاب المرحلة المتوسطة وطالباتها. وزارة التربية، مركز البحوث التربوية، الكويت.

الديب، علي (١٩٩٤). نمو مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين وعلاقته بالتحصيل الدراسي، بحوث في علم النفس على عينات مصرية - سعودية - عمانية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص ص ٩-٣٨.

راجح، أحمد عزت.(١٩٧٩). أصول علم النفس. القاهرة: دار المعارف.

زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٢). التوجيه والإرشاد النفسى، طـ٣، القاهرة، عالم الكتب.

زهران، حامد عبدالسلام (١٩٨٦). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.

سالم، محمد محمد (١٩٩٦). دراسة تحليلية للميول القرائية لطلاب المرحلة الثانوية في النصف الثاني من القرن العشرين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

سالم، محمد محمد (٢٠٠٤). اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية في مصر والسعودية نحو القراءة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، بحوث المؤتمر العلمى الرابع " القراءة وتنمية التفكير"، المجلد الأول.

السرطاوي، زيدان أحمد (١٤١٦). اتجاهات الطلاب نحو القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة التربية وعلم النفس، ع٦، ص ص ٧٩-١٠٧.

السويدى، وضحى على (١٩٩٥). القراءة الحرة.. كيف ننميها لدى الأطفال، قطر، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة التربية، العدد (١١٥)، ص ص ١٧٨-١٨٢٠

السيد، عبد الهادى وعثمان، فاروق (١٩٩٥). سيكولوجية القراءة، القاهرة، دار المعارف.

شبيب، محمود محمد (١٩٩٨). بعض أنماط السلوك الدافعى للمعلم كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالدافعية الداخلية لديهم، جامعة جنوب الوادى، كلية التربية بقنا، مجلة العلوم التربوية، العدد(١٠) يناير، ص ص١٦٣-١٨٨.

شحاتة، حسن (١٩٩١). أدب الطفل العربي، دراسات وبحوث. الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية، جمهورية مصر العربية، القاهرة.

شحاتة، حسن (١٩٩٢). قراءات الأطفال، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن (١٩٩٦). قراءات الأطفال، الطبعة الثالثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

الشرقاوى، أنور محمد (١٩٩١). التعلم: نظريات وتطبيقات، طـ٤، القاهرة، الأنجلو المصرية.

صالح، أحمد زكي (١٩٧٢). الأسس النفسية للتعليم الثانوي، القاهرة، دار النهضة العربية.

الصراف، يوسف عبدالله، الميول القرائية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية – تعليم عام. وزارة التربية، مركز البحوث التربوية، دول الكويت.

العنزى، فلاح محروت (٢٠٠١). علم النفس الاجتماعى، ط٣، الرياض (المؤلف).

عواد، نبيلة شرف (١٩٩٩). تنمية الميول القرائية لدى الأطفال. مجلة التربية. تربوية. علمية. فصلية. تصدر عن مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربوية. العدد الثلاثون، السنة التاسعة، الكويت.

فضل الله، محمد رجب (١٩٩٠). تنمية الميول القرائية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بأسوان، جامعة أسيوط: أسوان.

فضل الله، محمد رجب (١٩٩٥). القراءة الحرة للأطفال ووسائل تنميتها في المنزل والمدرسة والمكتبة، ووسائل الإعلام، عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

القرشي، عبدالفتاح (١٩٨٥). الميل للقراءة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالكويت، دراسة لبعض المتغيرات، المجلة التربوية. تصدر عن كلية التربية، جامعة الكويت، الكويت. العدد السابع، المجلد الثاني، ربيع الأول ١٤٠٦، ديسمبر.

كرم الدين، ليلى (١٩٩٨). دور المكتبة المدرسية في تنمية الميول القرائية للأطفال. الندوة المصرية حول المكتبات المدرسية وسبل تطورها، التقرير الختامي والتوصيات. القاهرة، جمهورية مصر العربية.

الكوري، عبد الله علي علي (١٩٩٧). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الناقدة على الأداء القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بالجمهورية اليمنية. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإسكندرية: الإسكندرية.

المجيدل، محمد (١٤٢٦). أثر قراءة المعلمين القصص على تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

محمد، فهيم مصطفى (١٩٩٦). ميول الأطفال القرائية، التربية، مجلة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد التاسع عشر بعد المائة، السنة الخامسة والعشرون، قطر.

مسعود، كلير أنور (٢٠٠١). تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة المصورة لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم رياض الأطفال والتعليم الابتدائي، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة: القاهرة.

المفدى، عمر عبدالرحمن (١٤٢١). دوافع الطلاب للالتحاق بمراكز النشاط الصيفية، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة جامعة الإمام، العدد (٣٠)، ٥٨٣-٦٣٢.

نشواتى، عبد المجيد (١٩٩٨). علم النفس التربوي، طـ٩، الأردن، مؤسسة الرسالة.

النقيثان، إبراهيم حمد (٢٠٠١). فعالية برنامج تعديل مفهوم الذات على تحصيل المتأخرين دراسياً بمدينة الرياض "دراسة تجريبية"، رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض.

يوسف، ماهر إسماعيل (١٤٢٣). الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم. الرياض: مكتبة الرشد.

Ajzen, Icek.(1988). Attitudes, Personality, and Behavior. Milton Keynes, UK: Open University Press.

Alexander, J. Estill & Filler, Ronald C (1976). Attitudes and reading. Newark, DE: International reading Association.

Ames, R. & Ames, C.(1984). Research On Motivation In Education: Student Motivation, New York, Academic Press.

Brown, S., Armstrong, S. and Thompson, G. (1998). Motivating Students . London, Kogan Page Published In Association With The Staff and Educational Development Association .

Chan, L (1994). Relationship of motivation, Strategic learning, and reading achievement in Grades 5, 7 and 9, Journal Of Experimental Education, Vol . 62, No . 4, PP . 319-339 .

Chapman, J & Tunmer, W(1995). Development of young children's reading self – concepts: An examination of emerging sub components and their relation with reading achievement, Journal Of Educational Psychology, Vol. 87, No. 1, PP. 154-167.

Chapman, J & Tunmer, W. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self concept, British Journal Of Educational Psychology, Vol. 57, No. 3, PP. 279-291.

Cohen, K (1983). Using Motivation Theory As Framework For Teacher Education, Journal Of Teacher Education, Vol.3,PP.10-13.

Collins, L & Matthey, S (2001). Helping Parents To Read With Their Children: Evaluation Of An Individual And Group Reading Motivation Programme, Journal Of Research In Reading, Vol.24, No. 1, PP. 65-81.

Davies, Julie; Brember, Ivy.(1995). Stories in Tke Kitchen: Reading Attitude and Habits of Year 2, 4 and 6 Children. Educational Research, 37 (3), 305-313.

Dechant, Emerald; Smith, Henry.(1977). Psychology in Teaching Reading. Engewood Cliffs: Prentice Hall.

Derver, J. (1975). A Dictionary of Psychology. London: Penguin Books, 17th ed.

Downing, John; Leong, Che Kan.(1989). Psychology of Reading. New York: Macmillan.

Estes, T. (1971). A scale to measure attitudes toward reading. Journal of reading, 15, 135-138.

Fisher, J. L. Peter and Ayres, George (1990). A Comparison of the Reading Interests of Children in England and the United States. Reading Improvement, V. 21, p. 111-15.

Gottfried, A & Fleming, J .and Gottfried, A (1994) . Role of Parental Motivational Practices in Children's Academic Intrinsic Motivation and Achievement, Journal Of Educational Psychology, Vol . 86,No.1, PP. 104-113.

Gottfried, A (1985) . Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school student, Journal Of Educational Psychology, Vol . 77,No. 6, PP. 631-645.

Gottfried, A (1990) .Academic Intrinsic motivation in young elementary school children, Journal Of Educational Psychology, Vol . 82,No. 3, PP. 525-538 .

Greer, Julia T. (1994). Student Attitudes Regarding a Reading workshop: The Effects of the Process. The Curry School of Education, University of Virginia, Va., USA.

Guthrie, J. T. (1996). Educational contexts for engagement in literacy. The Reading Teacher, 49, 432-445.

Haverty, Lisa, and Others (1996). Improving Elementary school students, Attitudes forward Voluntary Reading. M. A. Project, Saint Xavier University, Illinois, USA.

Hemerick, Kari Ann.(1999).The Effects of Reading Aloud in Motivation and Enhancing Students' Desire to Read Independently. (Master dissertaion, Kean University,2004). (Eric Document Reproduction Service No. ED427308).

Kellerman, Karen Kennedy (1991). Students Rejection of Teacher Choice of Free Reading Books. Master Theses, Kean College, USA.

Liu, S (1993) . Familial And Psychological Effect On Students Reading Achievement, Diss. Abs. Inter ., Vol.53,No.7, P. 2301.

Liu, S (1993). Familial and psychological effect on students reading achievement, Diss. Abs . Inter, Vol. 53, No. 7, P . 2301.

Marsh, H & Shavelson, R (1985). Self –Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure, Educational Psychologist, Vol . 20,No. 3, PP. 107-123.

Mckenna, I & Kear, D (1990). Measuring attitude toward reading: Anew tool for teacher, The Reading Teacher, Vol . 43, No. 9, PP. 626-639.

Miller, I & Meece, J (1997). Enhancing elementary students motivation to read and write: A class room intervention study, Journal Of Educational Research, Vol . 90,No. 5, PP. 286-299.

Piotrowski, Joanne B.(1996).The Effect of Reading Aloud on a Student's Attitude toward Reading in Fourth Grade. (Master dissertaion, Kean College of New Jersey,1996). (Eric Document Reproduction Service No. ED394124).

Rhody, R, T,. and Alexander, J,. Estill. (1980). A scale for assessing attitudes toward reading in secondary school. Journal of reading, 23 (n7), 609-614.

Rose, Cynthia, Zimet, Sare, G., & Blom, Gaston E. (1972). A comparative study of the responses made by grade II Vancouver students to condition and New Zealand opens. Research in the Teaching of English, 12.

Rowe, K (1991). The Influence Of Reading Activity At Home On Students Attitudes Towards Reading, Classroom Attentiveness And Reading Achievement: An Application of Structural Modeling, British Journal Of Educational Psychology, Vol . 61, No.1, PP.19-35.

Sauls, C. W. (1971). The Relationship of Selected Factors to the recreational reading of sixth grade students. Unpublished doctoral dissertation, Louisjorna. State University and Agriculture and Mechanical College.

Shapiro, Jon E. Developing an awareness of attitudes (1979). In J. Shapiro (ED). Using literature and poetry effectively, Newark. DE: International Reading Association, 2-7.

Smith, Christin, Tracy, Esther, Weber, Lynne (1998). Motivating Independent Reading: The Rout to lifetime of Education. Master Action Research Saint Xavier University, Chicago, Illinois, USA.

Snellman, Leena M. (1993), Sixth Grade Reading Interests: A Survey. University of Virginia, USA.

Sweet, A & Guthrie, J and Ng, M. (1998) . Teacher perceptions and student reading motivation, Journal Of Educational Psychology, Vol . 90, No. 2, PP. 210-223.

Teal, W., and Lewis, R. (1981). The nature and measurement of secondary school students' attitudes toward reading. Reading Horizons, 21, 94-102.

Thompson, Ruby, Mixon, Gloria A. (1995). Factors Influencing the Reading Status of Inner-City, African – American Children. Perspectives in Reading Research No.

8. Clark Atlanta University, National Reading Research Center, Athens, G.A., USA.

Tunnell, M.O., Calder, J. E., & Justen, J, E. (1988). A short form reading attitude survey. Reading improvement, 25, 146-151.

Wang, J & Guthrie, J (2004) .Modeling The Effects Of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Amount Of Reading, And Past Reading Achievement On Text Comprehension Between U.S. And Chinese Students, Reading Research Quarterly(RRQ), Vol. 39, No. 2, PP.162-186.

Watkins, M & Coffey, D (2004) . Reading Motivation: Multidimensional And Indeterminate, Journal Of Educational Psychology, Vol . 96, No.1, PP. 110-118.

Wigfield, A & Guthrie, J (1997) . Relation of children's motivation for reading to amount and breadth of their reading, Journal Of Educational Psychology, Vol . 26, No. (3&4), PP. 233-261.

Wigfield, Auan, & Asher, Steven R. (1984). Social and motivation influences on reading. In P. D. Pearson (ED.), Handbook of reading research, New York: Longman, 4223-452.

Wigfiled, A., Guthrie, J., Tonks, S. and Perenevich, K. (2004). Children's Motivation For Reading: Domain Specificity And Instructional Influences, Journal Of Educational Research, Vol . 97, No. 6, PP. 299-309.

ملحق رقم (١)

استبيان الدافعية للقراءة

الاسم: ..... المدرسة: ..... الفصل: .....

التعليمات:

يحاول هذا الاستبيان تعرف مدى دافعيتك للقراءة، ولذلك يقدم لك مجموعة من المواقف المختلفة المرتبطة بدافعيتك للقراءة، والمطلوب منك أن تجيب علي كل موقف بما يعبر عن سلوكك الشخصي وينطبق عليك تماماً.

وعليك أن تضع علامة علي ما يناسبك من الاختيارات الموجود أمام كل عبارة:

فإذا كانت العبارة تنطبق عليك تماماً ضع علامة (×) تحت تنطبق تماماً.

إما إذا كانت تنطبق عليك بدرجة بسيطة ضع علامة(×) تحت تنطبق إلي حد ما.

وإذا كانت لا تنطبق عليك بدرجة بسيطة ضع علامة (×) تحت لا تنطبق إلي حد ما.

إما إذا كانت غير متوفرة فيك ولا تناسبك تماماً ضع علامة (×) تحت لا تنطبق تماماً.

والآن حاول أن تجيب على جميع الأسئلة في الصفحات التالية ولا تترك عبارة بدون إجابة.

م	العبارات	تنطبق تماماً	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق تماماً
١	أنا أحب القراءة وأشعر بالسعادة عندما اقرأ أشياء تهمني				
٢	عندما يناقش المعلم موضوعاً ضمن اهتماماتي اقرأ الكثير عنه				
٣	أنا أحب القراءة في موضوعات مفضلة لدى				
٤	اقرأ لاكتساب معلومات جديدة حول موضوعات تهمني				
٥	اقرأ الكثير عن هواياتي لإشباعها				
٦	أحب القراءة حول أفكار جديدة ليس لدى خبرة سابقة عنها				
٧	أستمتع بقراءة الكتب عن أشخاص مميزين في الدول المختلفة				
٨	عندما اقرأ في موضوعات تتمني لا أستغرق وقتاً طويلاً				
٩	اقرأ قصصاً خيالية وأصدقها				
١٠	أحب قراءة القصص الغامضة				
١١	أقوم بعمل تصور في ذهني لما أقرؤه				
١٢	أشعر باكتساب صداقات جديدة مع أشخاص من الكتب الجيدة				
١٣	أحب قراءة قصص المغامرات				
١٤	استمتع بقصص أو كتب الخيال الطويلة				

م	العبارات	تنطبق تماماً	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق تماماً
١٥	أحب الكتب الصعبة التي تتسم بالتحدي				
١٦	إذا كان الموضوع ضمن اهتمامي أستطيع قراءة مادته الصعبة				
١٧	أحب أن يجعلني ما يثيره الكتاب الذي أقرؤه في تفكير مستمر				
١٨	أتعلم أشياء صعبة من خلال القراءة				
١٩	إذا كان الكتاب الذي أقرؤه مهماً لي فلا تهمني صعوبة القراءة				
٢٠	أفضل أن يقول لي معلمي أني قارئ جيد				
٢١	أحب أن يقول عني زملائي أني قارئ جيد				
٢٢	أحب تلقي مجاملات كثيرة حول ما اقرأه				
٢٣	أشعر بالسعادة وزيادة معرفتي بالقراءة				
٢٤	يخبرني والدي أن ما أقوم بقراءته يعد عملاً جيداً				
٢٥	أرى أن الدرجات طريقة جيدة لمعرفة مستوى القراءة لدي				
٢٦	أتطلع للحصول علي أعلى الدرجات في القراءة				
٢٧	أحب أن اقرأ من أجل الحصول على درجة أعلى				
٢٨	أحب أن يسألني والدي عن درجاتي في القراءة				
٢٩	أحب زيارة المكتبة مع عائلتي للاستفادة منها				
٣٠	في أوقات كثيرة اقرأ لأخي وأختي				
٣١	أتبادل أنا وأصدقائي الكتب لقراءتها				
٣٢	في أوقات كثيرة اقرأ لوالدي				
٣٣	أحب أن أتناقش مع أصدقائي حول ما نقرأه				
٣٤	أحب مساعدة أصدقائي في عملهم المدرسي المتصل بالقراءة				
٣٥	أحب التحدث مع عائلتي حول ما أقوم بقراءته				
٣٦	أحاول الحصول على الإجابات الصحيحة من أصدقائي				
٣٧	أحب أن أكون الأفضل في القراءة				
٣٨	أحب الانتهاء من قراءتي قبل الطلاب الآخرين				
٣٩	أنا فقط الذي يعرف إجابات الأسئلة حول موضوعات نقرؤها				
٤٠	مهم لي أن أرى اسمي في قائمة أفضل القارئين				

م	العبارات	تنطبق تماماً	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق تماماً
٤١	أتفوق على زملائي في الأعمال الصعبة بفضل القراءة				
٤٢	أقوم بعملي في القراءة كما يريده مني المعلم				
٤٣	مهم جداً عندي الانتهاء من واجبات القراءة				
٤٤	اقرأ لأني مضطر لذلك				
٤٥	أحاول الانتهاء من قراءتي في موعدها المحدد				

ملحق رقم (٢)

مقياس مفهوم الذات القرائي

الاسم: ..... المدرسة: ..... الفصل: .....

التعليمات:

هذا المقياس يحاول تعرف مفهوم الذات القرائي لديك، وفيما يلي مجموعة من الأسئلة، والمطلوب منك أن تجيب عن كل سؤال حسب سلوكك في مواقف القراءة المختلفة، واعلم أنك تعبر عن شخصيتك، وأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عنك بصراحة، وعليك أن تضع علامة (×) تحت الاختيار الذي ترى أنه يناسبك. والآن حاول أن تجيب على جميع الأسئلة ولا تترك سؤالاً بدون إجابة.

م	العبارات	نعم	لا
١	هل تتذكر ما تقوم بقراءته ؟		
٢	هل تفكر أثناء القراءة ؟		
٣	هل تحاول الالتزام بمخارج الكلمات التي تقرؤها؟		
٤	هل تفهم أحداث القصة التي تقرؤها بعيداً عن الصور؟		
٥	هل تعرف مواطن القوة والضعف في قدراتك القرائية؟		
٦	هل يمكنك إثارة أسئلة حول ما تقوم بقراءته؟		
٧	هل تحاول إعادة صياغة ما تقرؤه بأسلوبك الخاص ؟		
٨	هل تعطي أمثلة لجعل ما تقرؤه أكثر وضوحاً ؟		
٩	هل تنوع في طرق وأساليب القراءة تبعاً لطبيعة ما تقرؤه ؟		
١٠	هل تحاول قراءة الكتب الصعبة عليك ؟		
١١	هل تخطئ فيما تقرأه في حصص القراءة؟		
١٢	هل تجد صعوبة في فهم أي قصة أثناء قراءتها؟		
١٣	هل تحتاج إعادة ما تقرأ أكثر من مرة لكي تفهمه ؟		
١٤	هل تشعر بالملل والإحباط أثناء القراءة المدرسية ؟		
١٥	هل تبحث في معاني الكلمات أثناء قراءتك؟		
١٦	هل تقرأ أثناء وجودك في المنزل ؟		
١٧	هل تعتبر القراءة جزءاً مهماً في حياتك ؟		
١٨	هل تحب الاشتراك في برامج القراءة داخل المدرسة ؟		
١٩	هل تتردد على المكتبة للقراءة والاطلاع ؟		
٢٠	هل تهوى القراءة الحرة مثل القصص والمجلات ؟		
٢١	هل تضع خطة لقراءتك أثناء وقت فراغك؟		

ملحق (٣)

مقياس اتجاه طلاب المرحلة المتوسطة نحو القراءة

م	العبـــــــارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١	أحب القراءة في أوقات الفراغ.				
٢	أحب تبادل الكتب مع أصدقائي.				
٣	أشعر بالفائدة من القراءة الحرة.				
٤	أنا اقرأ لأجل المذاكرة فقط، وليس من أجل المتعة والفائدة.				
٥	إنفاق المال على شراء الكتب مكسب كبير.				
٦	أشعر بالملل فور قراءتي للكتب.				
٧	القراءة أفضل وسيلة لقضاء وقت الفراغ.				
٨	القراءة الحرة تضيف إلى معلوماتي أشياء جديدة.				
٩	سأكون سعيداً لو خصصت للمدرسة وقتاً للقراءة الحرة.				
١٠	قليلاً ما أشتري القصص أو الكتب.				
١١	هدايا الكتب تدخل السرور على نفسي.				
١٢	أشتاق إلى القراءة الحرة كلما انقطعت عنها.				
١٣	أفضل زيارة مكتبة المدرسة في حصص الفراغ.				
١٤	إذا أنشئت جماعة للقراءة في المدرسة فسألتحق بها.				
١٥	أحب زيارة معارض الكتب.				
١٦	أحب اقتناء الكتب في البيت.				
١٧	أعتقد أن القراءة مضيعة للوقت.				
١٨	أفضل القراءة على اللعب في وقت الفراغ.				
١٩	أحب زيارة المكتبات التجارية وشراء الكتب التي تعجبني.				
٢٠	أحب قراءة القصص.				
٢١	أحب مادة القراءة في المدرسة.				
٢٢	القراءة ممتعة بالنسبة لي.				
٢٣	أفضل قراءة الكتب المدرسية فقط.				
٢٤	القراءة في أثناء الإجازات شيء محبب بالنسبة لي.				
٢٥	أفضل مشاهدة التلفزيون على قراءة الكتب.				
٢٦	أشعر بالحزن على أصدقائي الذين لا يقرأون.				

م	العبـــــــارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
٢٧	القراءة هي أحد هواياتي المفضلة.				
٢٨	اقرأ فقط عندما يُطلب مني ذلك.				
٢٩	القراءة الحرة ضرورية للنجاح في الحياة.				
٣٠	أتمنى أن تكون لي مكتبتي الخاصة التي تشتمل على كتب أحبها.				

ملحق (٤)

مقياس الميول القرائية

يحب بعضنا أن يقرأ كثيراً، وقد لا يحب بعضنا القراءة. لكن تقريباً كلنا يقرأ على الأقل لسبب أو لآخر ولهذا بني هذا الاستبيان، فهو يجيب عن سؤال مهم ماذا يقرأ الطلاب؟

نقرأ أحياناً الروايات، ونقرأ أحياناً المسرحيات، ونقرأ أحياناً في الدين. إن لكل إنسان ميوله الخاصة في القراءة. ومعرفة ميول الطلاب في القراءة أمراً مهماً لأنه يساعد المعلمين، والمؤلفين، وأمناء المكتبة وغيرهم في اختيار الكتب المناسبة للطلاب.

وهناك دوافع كثيرة للقراءة منها على سبيل المثال توقع مكافأة أو الرغبة في الحصول على درجات أعلى إلى آخره.. وهناك أنشطة يقوم بها الطالب أحياناً بعد أن يقرأ فقد يلخص ما يقرأ، وقد يعلق على ما يقرأ إلى آخره... وهناك بعض الطلبة يحبون قراءة الأشياء الغامضة أو العلوم أو دوائر المعارف، هذا على سبيل المثال. وهناك من يفضل قراءة الكتب، وهناك من يفضل قراءة الصحف والمجلات.

وفي ضوء ما سبق فإن هذا الاستبيان يتضمن (٣١) عبارة تقيس درجة ميلك نحو القراءة. فالمرجو الإجابة عنها بوضع علامة (✓) في خانة استجابة ميلك لها، بدقة وأمانة.

مقدرين حسن تعاونكم...

الرقم	العبـــــــارة	درجة الميل				
		أوافق جدا	أوافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق جدا
١	أميل للقراءة: لأنها ممتعة.					
٢	لزيادة ثقافتي العامة.					
٣	لأنها تكسبني خبرات جديدة.					
٤	لأن عائلتي تهتم بالقراءة وتشجعني عليها.					
٥	لأن مجتمعي يهتم بالقراءة.					
٦	لأن الإسلام يدعونا إلى القراءة.					
٧	لأن أصدقائي يتبادلون الكتب معي.					
٨	لأنها مفيدة في تحسين وضعي الدراسي.					

الرقم	العبـــــارة	درجة الميل				
		أوافق جدا	أوافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق جدا
٩	لأن المعلمين يشجعونا كثيراً على القراءة ويتابعون ذلك.					
١٠	لأن في المدرسة ناد للكتاب يجتمع فيه الطلاب للقـراءة أوقات الفراغ.					
١١	أميل إلى القراءة: من أجل الحصول على تقدير.					
١٢	من أجل كتابة اسمي في لوحة الشرف بالمدرسة.					
١٣	للحصول على جوائز.					
١٤	لأن المعلم يقوم بقراءة الكتب لنا في الفصل.					
١٥	لأن المعلم يمثل أجزاء من كتاب أو قصة لنا في الفصل.					
١٦	لأن المعلم يصطحبنا إلى مكتبة المدرسة.					
١٧	لأنها تساعدني على حل الكلمات المتقاطعة في الصحف.					
١٨	لأني أحب عادات وتقاليد الشعوب.					
١٩	لمعرفة مشكلاتنا الاجتماعية.					
٢٠	حتى أتفقه في الدين.					
٢١	لمعرفة تاريخ الزعماء والأبطال والشعوب.					
٢٢	أميل للقراءة: لإشباع حب الاستطلاع لديّ، وتعلّم أشياء جديدة					
٢٣	لزيادة فهمي لنفسي.					
٢٤	للترويح عن نفسي في وقت الفراغ.					
٢٥	لزيادة فهمي للناس، والأحداث في العالم من حولي.					
٢٦	لتنمية قدراتي اللغوية.					
٢٧	لمساعدتي على حل بعض ما يواجهني من مشكلات.					
٢٨	لأني أحب الكتابة.					
٢٩	لأني أرى والديّ يقرآن ويشجعاني على ذلك.					
٣٠	لمعرفة ما يُكتب في الإنترنت.					
٣١	لأنها تجعلني واثق من نفسي.					