

تطوير مقياس مسحيّ لإدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لكفاءاتهم القرائيّة
: دراسة استطلاعية

إعداد

د/ أريج بنت علي السلامة
أستاذ مشارك، تخصص تربية خاصة
قسم صعوبات التعلم، كلية التربية
جامعه الملك سعود

أ/ غادة بنت حمّاد الراشد
باحثه دكتورة، تخصص تربية خاصة
قسم صعوبات التعلم، كلية التربية
جامعه الملك سعود

المجلد (٩١) العدد الثالث ج (٢) يوليو ٢٠٢٥م

المُلخَص

هَدَفَت الدراسةُ إلى تطوير مقياس مسحي لقياس إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لكفاءاتهم القرائية، والتحقق من خصائصه السيكمترية. تألّف المقياس في صورته المبدئية من (40) عبارة موزّعة على أربعة أبعاد: التقدّم المحرّز، المقارنة المبنية على الملاحظة، ردود الفعل الاجتماعية، والحالات السيكلوجية، وقد رُوِيَ عند تطويره الأخذ في الاعتبار الخصائص الأكاديمية والنمائية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم. تم اختيار المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، وشملت العينة (793) تلميذاً وتلميذةً من الصفوف الرابع إلى السادس في مدينة الرياض، من بينهم (121) تلميذاً وتلميذةً تم تشخيصهم بصعوبات تعلّم في القراءة. جرى التحقّق من صدق وثبات المقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، وقد أُجريت تعديلات على النموذج لتحسين جودة المطابقة. وتكوّن المقياس في صورته النهائية من (30) عبارة موزّعة على أبعاده الأربعة. أظهرت النتائج تمتّع المقياس بدرجات عالية من الصدق والثبات؛ ممّا يؤهّله لقياس إدراك التلاميذ، بما فيهم ذوو صعوبات التعلّم في القراءة، لكفاءتهم القرائية بدقة وموثوقية.

الكلمات المفتاحية: المسح - المرحلة الابتدائية - إدراك الكفاءة القرائية - صعوبات التعلّم.

Developing a Screening Measure of Elementary School Students' Perception of Their Reading Efficacy: A Pilot Study

Abstract:

This study aimed to develop a screening scale to assess elementary school students' perceptions of their reading efficacy and to examine its psychometric properties. The scale initially consisted of 40 items distributed across four core dimensions: Progress in Reading, Observational Comparison, Social Feedback, and Psychological States. The development process took into account the academic and developmental characteristics of students with learning disabilities. A descriptive research design was employed, and the study sample comprised 793 students from grades four to six in Riyadh. Among them, 121 students had been formally diagnosed with reading - learning disabilities. The validity and reliability of the scale were assessed using both exploratory and confirmatory factor analyses, and modifications were made to improve model fit. The final version of the scale comprised 30 items distributed across the same four dimensions. The results indicated that the scale possesses high levels of validity and reliability, making it a suitable tool for accurately assessing students' perceptions of their reading efficacy, including those with learning disabilities in reading.

Keywords: *Screening – Elementary School – Perception of Reading Efficacy – Learning Disabilities.*

المقدمة:

يعتمد نجاح التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية على قدراتهم القرائية؛ إذ تُعدّ القراءة الركيزة الأساسية لفهم المحتوى العلمي، وتطوير المهارات المرتبطة به لتحقيق النجاح الأكاديمي (الزبد، غريب، 2021)، فالقراءة تُسهم في تعزيز معارف التلاميذ وتنمية مهاراتهم في شتى فروع العلم، كما تفتح أمامهم آفاقاً أوسع لفهم الثقافات المختلفة، وتُعينهم على إدراك أفكار الآخرين وتوجهاتهم (الظاهري، الحساني، 2021)، فنجاح التلاميذ واستمرارهم بالتقدم خلال المراحل الدراسية مرهون بقدراتهم القرائية (القاسم، 2015)، ويمتد أثر تلك القدرات ليكون جلياً في توفر خيارات متقدمة ذات علاقة بالتعليم المستمر والتوظيف؛ ممّا ينعكس إيجاباً على تحقيق الرفاهية في الحياة والعيش الكريم (Clemens, et al., 2016).

تناولت الأدبيات تعريفات مختلفة للقراءة، يشار في مجملها إلى القراءة كعملية يتم من خلالها إعطاء معنى للنص المطبوع من خلال فك الرموز والتعرف على الكلمات المكتوبة، وهي تتجاوز المعالجة البصرية للكلمات للتعرف على أصوات الحروف المكوّنة للكلمات، وإعطاء النصوص المقروءة معنى يعكس الفهم الدقيق لها. وإتقانها يرتبط بعدد من المهارات يتجاوز إدراك النصوص المقروءة، إلى الطلاقة في قراءتها، وإيجاد الدافع لقراءتها، والمحافظة على استمراريتها (International Literacy Association, 2001; Leipzig, 2025). وللقراءة خمسة مكونات أساسية حددتها لجنة القراءة الوطنية (National Reading Panel (US). (2000) وهي: الوعي الصوتي، والصوتيات، والمفردات، والطلاقة القرائية، والفهم القرائي.

وتشير الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association (2024) إلى أن صعوبات التعلم تتضمن الضعف القرائي باعتباره أكثر اضطرابات التعلم شيوعاً بين التلاميذ في سن المدرسة ممّن لديهم صعوبات تعلم؛ حيث يشكل هؤلاء التلاميذ (80%) من إجمالي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. فغالباً ما تظهر لدى هؤلاء التلاميذ تحديات في جوانب متعددة من مهارات القراءة؛ مثل الوعي

الفونولوجي، وفك رموز الكلمات المطبوعة، والطلاقة في القراءة، إضافةً إلى صعوبة في فهم النصوص المقروءة، وقد تظهر الصعوبة في جانب واحد فقط، أو تمتد لتشمل عدة جوانب في آنٍ واحدٍ. ومن المحتمل أن تؤثر صعوبات القراءة على أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مواد ومهارات أخرى تُعدّ جزءًا من التعليم المدرسي، مما قد ينعكس سلبيًا على تقدّمهم الأكاديمي (هالاهاان وآخرون، 2007). فيلاحظ أن مشكلات القراءة التي تظهر مبكرًا لدى الكثير من التلاميذ، تبقى مؤثرة على أدائهم الأكاديمي حتى مراحل التعليم المتقدّمة (Wigfield et al., 2016). كما قد تُلقِي بظلالها السلبية على تصوّرات التلاميذ الذاتية المتعلقة بالإنجاز في القراءة (Chapman & Tunmer, 2003).

يُعتقد أن تصوّر التلاميذ لكفاءتهم في القراءة يتأثر بشكل كبير بمستوى قراءتهم، ويمكن تفسير هذا التأثير عبر النظرية المعرفية الاجتماعية (Social Cognitive Theory) التي أسسها باندورا عام (1977)؛ فعلى غرار هذه النظرية يمكن تعريف الكفاءة القرائية بأنها: مجموع الأحكام والمعتقدات التي يطلقها التلميذ حول قدراته القرائية ومستوى المهارات التي يملكها لتحقيق النجاح (Bandura, 1997). فوفقًا لهذه النظرية فإن تطوير التلاميذ لمهاراتهم القرائية يحدث في وسط اجتماعي يتفاعل من خلاله التلميذ شخصيًا وسلوكيًا وبيئيًا (Simon, 2001) ومن خلال هذا التفاعل تتأثر تصوّرات التلميذ حول كفاءته القرائية بأربعة مصادر؛ يتمثل أولها بتجارب الإتيان "mastery experiences" ويعكس ذلك الثقة التي يكتسبها التلميذ عندما ينجح بأداء مهام قرائية جديدة تُمثّل تحدّيًا له. فيعكس هذا المصدر التقدّم الذي يحرزه التلميذ في القراءة (Bandura, 1997). وبناءً على ذلك عندما يفشل التلميذ في القراءة، قد يتجنب القيام بالمهام القرائية ويكون عرضةً للاستسلام بسهولة.

أما المصدر الثاني للكفاءة القرائية فهي التجارب غير المباشرة "vicarious experiences"، وهي تعكس المقارنة المبنية على الملاحظات، ويُقصد به عندما يرى التلميذ تلاميذ آخرين -يعتقد بأنهم مماثلون له بقدراتهم القرائية- يبذلون جهدًا متسقًا ومتواصلًا لأداء المهام القرائية بنجاح، فإن التلميذ يميل للاعتقاد بأنّه يمكنه كذلك الأداء بنفس المستوى ونجاح؛ لامتلاكه نفس القدرات، فعندما يتوفر لدى التلميذ نماذج إيجابية

لقرءا جيدين في بيئته الصفية يشتركون معه في بعض الصفات الخاصة، فمن المرجح أن يمتلك قدرًا من المهارات التي تعزز المعتقدات الإيجابية حول ذاته (Bandura, 1997). أما المصدر الثالث فيتمثل في الإقناع الاجتماعي "social persuasion" حيث يمكن للطالب تطوير كفاءته القرائية من خلال التعليقات التي يتلقاها من الآخرين، والتي تقنعه بإمكانية تحقيقه للأهداف القرائية المرجوة، وإمكانية تحقيق النجاح في القراءة، ومن ذلك التعليقات التي يتلقاها التلميذ من المعلمين، الزملاء، والوالدين (Bandura, 1982). وأخيرًا تمثل الحالة النفسية 'psychological status' للتلميذ المصدر الرابع من مصادر الكفاءة الاجتماعية، وهو يعكس ما يعتقده التلميذ حول قدراته القرائية وكيفية تأثيرها على أدائه القرائي؛ وذلك يؤكد على أهمية تعزيز معتقداته الإيجابية حول قراءته؛ فذلك سينعكس على أدائه وتحصيله (Bandura, 1997, 1977).

ويشير باندورا (Bandura, 1997) إلى أن أداء الفرد يحكمه معتقداته الذاتية نحو كفاءته؛ إذ يميل الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة إلى النظر للمواقف الصعبة باعتبارها فرصًا للتعلم والنمو، ويتسمون بإصرارٍ عالٍ في مواجهة التحديات، كما يُظهرون التزامًا ببذل أقصى درجات الجُهد لتحقيق أهداف طموحة ذات معايير ذاتية عالية، علاوةً على ذلك، يُوظفون إستراتيجيات تفكير متقدمة في التخطيط والتنفيذ، وعند مواجهة الإخفاق، يعزّون ذلك إلى جوانب قابلة للتحكم، كقصور في الجُهد أو في الإستراتيجيات المتبعة، لا إلى ضعف في القدرات، مما يعزّز لديهم دافعًا متجددًا للتحسن المستمر.

أما الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة، فغالبًا ما يتبنون مواقف سلبية تجاه التحديات؛ إذ ينظرون إلى المهام الصعبة بوصفها تهديدات، لا فرصًا للتعلم والنمو. ويسهم هذا التصور السلبي في ترسيخ مشاعر العجز لديهم؛ مما يضعف دافعيتهم للمحاولة، ويحدّ من استعدادهم لبذل جهد مستمر، وبدلًا من تطوير إستراتيجيات فعّالة لمواجهة الصعوبات، ينشغلون بالشك في قدراتهم الذاتية، وعندما يواجهون الفشل، فإنهم كثيرًا ما يعزّونه إلى قصور دائم في إمكانياتهم، لا إلى عوامل قابلة للتحسين؛ مثل مستوى الجُهد، أو نوعية الإستراتيجيات المستخدمة؛ مما يُعمّق لديهم مشاعر الإحباط، ويُقيّد

فرصهم في تحقيق التحسن المستقبلي.

كما تُعد نظرية الكفاءة الذاتية من أبرز النظريات التي تناولت مفهوم الكفاءة الذاتية للفرد؛ حيث تُعنى بتحليل قدرته على أداء المهام التعليمية، كما تُسهم في وضع الأسس اللازمة لقياس هذه الكفاءة (العامري، 2023). وذكر هنك وميلنيك (Henk & Melnick, 1992)، أن سلوك الفرد القرائي يتأثر بدرجة كبيرة بالتصورات الذاتية التي يحملها عن نفسه كقارئ؛ فهذه التصورات هي التي تُوجّه السلوك القرائي، من حيث تكوين العادات القرائية أو تبني اتجاهات إيجابية أو سلبية نحو القراءة. كما أن إدراك القارئ لكفاءته الذاتية لا يقتصر أثره على مدى إقباله على القراءة أو عزوفه عنها، بل يمتد ليؤثر في مقدار الجهد الذي يبذله أثناء القراءة وفي درجة مثابرته؛ للوصول إلى فهم معمق للنص كما ورد في (Henk & Melnick, 1995)؛ لذلك اهتم الباحثون بقياس الكفاءة القرائية عند التلاميذ باستخدام أدوات وطرق مستندة على النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا، لمعرفة كيف تؤثر تصورات التلاميذ عن أنفسهم كقراء، مما يُمكن المعلمين من فرصة تصميم بيئات تعليمية تُشجّع على تنمية مهارات القراءة، ليصبح التلاميذ أكثر رغبة في القراءة والتعمق فيها لفترات أطول؛ مما يعزز من قدراتهم القرائية (Henk et al., 2013).

مشكلة الدراسة:

تُعد الكفاءة الذاتية القرائية من المعتقدات الذاتية الأساسية التي تُسهم في تحقيق النجاح الأكاديمي وتحفيز قدرات التلاميذ في القراءة (Morales-García, et al., 2024)؛ إذ تشير دراسة موراليس وآخرون (Morales-García, et al., 2024) إلى أهمية تزويد المعلمين بأدوات موثوقة لتقييم الكفاءة القرائية لتلاميذهم ومعرفة مواقفهم تجاه قراءاتهم، بالإضافة إلى ضرورة تقنين المقاييس الموجودة بما تتناسب مع ثقافات أخرى؛ فقد طوّر الكثير من الباحثين مقاييس ركّزت على تصوّر القارئ لقدرته القرائية مثل (Henk & Melnick, 1995؛ Smith et al., 2012؛ Henk et al., 2013؛ Adunyarittigun, 2015؛ Pei & O'Brien, 2023) إلا أن هذه المقاييس،

رغم إسهامها في قياس الكفاءة القرائية في ثقافات مختلفة (Morales–García,et al.,2024)، إلا أنها لم تراع فئة صعوبات التعلم عند تطبيق المقياس لاستخراج الخصائص السيكومترية المتعلقة بصدقه وثباته، ولم تُصمّم لتراعي الخصائص النمائية والاحتياجات الفريدة لذوي صعوبات التعلم، سواء من حيث صياغة العبارات، أو طولها، أو تعدّد مفاتيح الإجابة، والتي قد لا يمتلك التلاميذ ذوو صعوبات التعلم المقدرة على فهمها، كما أن تلك المقاييس لم تحتو على عبارات تعكس شعور التلاميذ تجاه مهاراتهم الأكاديمية، ومعظم المقاييس والأدوات المتوفرة نُشرت باللغة الإنجليزية ولم تُكَيّف بشكل يُلبّي احتياجات القراءة في سياق لغات أخرى كاللغة العربية، بالإضافة إلى محدودية جودة تلك المقاييس في تقديم معلومات قد تكون بمثابة مؤشرات للمعلّمين تساعد على التعرف على التلاميذ المتعثّرين في القراءة، مما قد يحذ من قدرتهم على التدخّل بشكل مبكر أو إحالتهم إلى برامج خاصّة.

وعلى ضوء ما سبق يمكن القول: إن هناك ندرة في المقاييس المُعدّة لمعرفة مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى التلاميذ في البيئات العربية عمومًا، بما فيهم التلاميذ ذوو صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية؛ إذ يُلاحظ أن أغلب المقاييس المنشورة تقيس الكفاءة الذاتية اللغوية أو الإنجاز العام للمواد الأكاديمية للتلاميذ بدلًا من الجوانب المتعلقة بالقراءة تحديدًا؛ كمقياس (شعير، 2022) الذي ركّز على قياس المهارات الأساسية للكفاءة الذاتية في اللغة العربية.

ومن هنا برزت الحاجة إلى تطوير مقياس مسحيّ لإدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لكفاءتهم القرائية؛ من أجل إعطاء المعلّمين مؤشرات عن التلاميذ الذين يواجهون تحديات في مادة القراءة بما فيهم أولئك التلاميذ الذين قد يكون لديهم صعوبات بالقراءة؛ وذلك لتقديم تدخّلات تعليمية موجّهة ومكثّفة لهم، أو إحالتهم إلى برامج التربية الخاصّة للحصول على تشخيص دقيق، فقد تُمكن هذه المؤشرات المعلّمين من تصميم خطط تعليمية فردية تهدف إلى تحسين تصوّرات التلاميذ عن قدراتهم القرائية وزيادة فرص نجاحهم، كما قد تُمكنهم من التعرف على الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ والتغيرات التي قد

تطراً عليها بعد تلقّيهم لتدخّلات أو برامج علاجية تستهدف مهاراتهم القرائية. وبناءً على ذلك، أتت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: ما هي الكفاءة السيكومترية لمقياس إدراك الكفاءة القرائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تطوير مقياس مسحيّ لإدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لكفاءتهم القرائية والتحقق من الخصائص السيكومترية له.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- إثراء المكتبة العربية بأداة ذات مصداقية جيدة لقياس مستوى إدراك الكفاءة القرائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- توجيه الأبحاث المستقبلية نحو دراسة عدد من الموضوعات ذات العلاقة لإثراء الأدبيات التربوية.

الأهمية التطبيقية:

- توفير أداة مناسبة لقياس مستوى إدراك الكفاءة القرائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية يمكن للباحثين الاستفادة منه في إجراء دراسات وبحوث مستقبلية.
- توفير أداة تُقدّم معلومات حول التغييرات التي قد تطرأ على إدراك التلاميذ لكفاءتهم القرائية؛ وذلك بعد تلقّيهم لبرامج أو تدخّلات علاجية تستهدف مهاراتهم القرائية.
- تنبيه القائمين على البرامج التربوية والتعليمية بأهمية جمع البيانات المتعلقة بإدراك التلاميذ لكفاءتهم الذاتية بالقراءة جنباً إلى البيانات المتعلقة بأدائهم الأكاديمي، وجعل تلك البيانات أحد المحاور المستهدفة بالقياس والتنمية أوساط تلاميذ المرحلة الابتدائية بشكل عامّ، والتلاميذ من ذوي التحدّيات القرائية وذوي صعوبات التعلم بشكل خاصّ.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرَت الدراسة على تطبيق مقياس إدراك الكفاءة القرائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق المقياس في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1446هـ).
- **الحدود المكانية:** عينة من مدارس البنين والبنات في مدينة الرياض.
- **الحدود البشرية:** عينة بلغت (793) تلميذاً وتلميذةً من الصف الرابع والخامس والسادس من المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

مقاييس التقييم المسحي للقراءة Reading Screening Assessment Scales:

التعريف العلمي: تُعد مقاييس التقييم المسحي للقراءة من الإجراءات التقييمية التي يستخدمها المعلمون بهدف التعرف المبكر على التلاميذ الذين يحتمل أن يواجهوا صعوبات في تحقيق الأهداف التعليمية المرتبطة بالقراءة، والمناسبة لمستوى صفهم الدراسي؛ مما يُتيح التدخل التربوي المناسب في الوقت المناسب لدعم تعلمهم وتحسين أدائهم في القراءة (Petscher et al., 2019).

التعريف الإجرائي: أداة مسحية تُقدّم مؤشرات تساعد المعلمين في التعرف على التلاميذ الذين قد يواجهون تحديات في القراءة.

المرحلة الابتدائية Elementary School:

التعريف العلمي: تُمثّل المرحلة الأولى من مراحل التعليم النظامي، وتبدأ غالباً بعد الانتهاء من مرحلة رياض الأطفال، وتمتد من الصف الأول إلى الصف السادس الابتدائي (وزارة التعليم، 2020).

التعريف الإجرائي: هم التلاميذ والتلميذات الذين تتراوح أعمارهم بين (10-12) عاماً (تقريباً)، ويدرسون في الصفوف الدراسية من الصف الرابع إلى الصف السادس

الابتدائي، وفقاً للنظام التعليمي في المملكة العربية السعودية، وهم المشاركون في الدراسة الذين يُعَيَّن إدراكهم لكفاءتهم القرائية باستخدام أداة المسح المُطَوَّرة.

إدراك الكفاءة القرائية *Perception of Reading Efficacy*

الكفاءة الذاتية *Self-Efficacy*:

التعريف العلمي: تعكس الكفاءة الذاتية التصور الذاتي الذي يحمله الفرد حول قدرته على أداء مهمة معينة، أو تحقيق نتائج مرغوبة ضمن سياق مُحدَّد، وتُعد من المفاهيم المحورية في نظرية التعلم الاجتماعي التي طرحها ألبرت باندورا؛ حيث تُمثِّل محدداً رئيسياً للحالات الانفعالية والدافعية، ولأنماط السلوك والتغيير السلوكي، وتنشأ هذه الكفاءة الذاتية من مجموعة من المصادر التكوينية تشمل: الخبرات المباشرة الناجحة التي تُعزِّز الشعور بالقدرة، والملاحظة المقارنة لأداء الآخرين، ومقارنة الذات بهم، إلى جانب التشجيع اللفظي والدعم الاجتماعي الذي يُعزِّز الثقة بالقدرة، وكذلك الحالات الفسيولوجية التي يعتمد عليها الأفراد في تقييم جاهزيتهم أو قابليتهم للنجاح، ويعتمد تأثير هذه العوامل على طبيعتها، وقد تؤثر -مجتمعةً أو بشكل منفرد- في تشكيل الكفاءة الذاتية (American Psychiatric Association, 2023؛ Bandura, 1997).

الكفاءة الذاتية في القراءة *Reading Self-Efficacy*

التعريف العلمي: تصوُّرات الفرد الذاتية حول قدرته على القراءة (Cequeña, 2019).

التعريف الإجرائي: المستوى الذي يحدده التلاميذ/ التلميذات للتعبير عن كفاءتهم القرائية فيما إذا كانت مرتفعة أو متوسطة أو منخفضة؛ وذلك على مقياس إدراك الكفاءة القرائية.

صعوبات التعلم *Learning Disabilities*:

التعريف العلمي: التلميذ الذي يُظهر ضَعْفًا ملحوظًا في المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية، وفي استخدام إستراتيجيات التعلم، الأمر الذي يؤثر سلبًا في قدرته على مجاراة مستوى تحصيل زملائه داخل الصف، دون أن يُعزى ذلك إلى وجود إعاقة أخرى، ولم

تُظهر أساليب التعليم العام في الفصل فاعليّة معه، ولا توجد لديه عوامل أُسريّة مؤثّرة؛ مما يستدعي إحالته إلى برامج صعوبات التعلّم (وزارة التعليم، 2020).

التعريف الإجرائي: تلميذات من الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، اللواتي تم تشخيصهن بصعوبات في تعلّم القراءة، ويتلقين خدمات أكاديميّة خاصّة في غرفة المصادر التابعة لبرنامج صعوبات التعلّم والملحقّة بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض.

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التي سعى من خلالها الباحثون إلى إعداد أو تطوير أدوات ومقاييس تتمتع بدرجة عالية من الموثوقيّة؛ وذلك لتقييم الكفاءة الذاتيّة في مجالات متنوعة مثل: المجال اللّغويّ، والإنجاز الأكاديميّ العام، والكفاءة القرائيّة على وجه الخصوص ومن بين هذه الدراسات مايلي:

سعيًا لمعرفة الفروق بين التلاميذ القراء من ذوي صعوبات التعلّم وأقرانهم من غير ذوي صعوبات التعلّم، جاءت دراسة بالميري (Palmieri, 1981) كأحد الجهود المبكرة التي تناولت هذا الموضوع، حيث هدفت إلى المقارنة بينهم من حيث مستوى تقدير الذات والمتغيرات اللامنهجية، سواء كانت مدرسية أو اجتماعية، وذلك في المرحلة الثانوية. شملت عينة الدراسة على (64) تلميذاً وتلميذةً، تتراوح أعمارهم بين (15) و(18) سنة. واستخدم الباحث مجموعةً من الأدوات البحثيّة، منها اختبار التحصيل واسع النطاق (Wide Range Achievement Test (WRAT)، ومقياس تقدير الذات لروزنبرغ (Rosenberg's Self-Esteem Scale) واستبيان موقف المدرسة لماكلسكي (McCluskey's School Attitude Survey)، بالإضافة إلى مقابلات حول الأنشطة المدرسيّة. أظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ من غير ذوي صعوبات التعلّم سجّلوا ارتباطاً إيجابياً ودالاً إحصائياً بين تقدير الذات العام وتقدير الذات المدرسيّ $r = (0.528)$ عند مستوى (0,05) مقارنةً بأقرانهم ذوي صعوبات التعلّم. وكشفت النتائج أن مواقف التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم تجاه مُعلّميهم تزداد إيجابيّةً مع ارتفاع درجاتهم في اختبار التحصيل

واسع النطاق (WRAT) حيث ظهر ارتباط موجب دالّ إحصائياً ($r = 0.619$) عند مستوى (0,05). وأظهرت النتائج احتفاظ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بعلاقة إيجابية ثابتة بين درجات اختبار التحصيل واسع النطاق (WRAT) وتقدير الذات المرتبط بالمعلمين في كلتا الفئتين العمريتين (15-16) و(17-18).

ولقياس الإدراك الذاتي للأطفال كقراء وتأثيره على سلوكهم القرائي، جاءت دراسة هنك وميلنيك (Henk & Melnick, 1995) التي شملت تلاميذ من الصف الرابع إلى السادس. واستندت الدراسة إلى مقياس تم تطويره بالاعتماد على نظرية باندورا في الكفاءة الذاتية، ويضم أربعة أبعاد رئيسية: التقدير الشخصي، والمقارنة الرصدية، والتغذية الراجعة الاجتماعية، والحالات الفسيولوجية المصاحبة للقراءة. ولأغراض التحقق من الصدق، اعتمد الباحثان على الصدق الظاهري عبر عرض العبارات المكوّنة للمقياس على تلاميذ دراسات غلّيا متخصصين في مجال القراءة، وطلب منهم تصنيف العبارات وفقاً للأبعاد المحددة. كما تم تطبيق المقياس مبدئياً على عينة تجريبية قوامها (625) تلميذاً؛ بهدف حساب معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباغ لقياس الموثوقية. وبناءً على نتائج التطبيق الأولي، أُجريت التعديلات اللازمة على المقياس. وفي مرحلة لاحقة، أُعيد تطبيق النسخة المعدلة من المقياس على عينة موسّعة بلغت (1479) تلميذاً من نفس الفئة العمرية. وأظهرت تحليلات الموثوقية أن معاملات ألفا تراوحت بين (0,81 - 0,84)؛ ممّا يدلّ على تمتّع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

وفيما يتعلّق بمعرفة العلاقة بين استخدام إستراتيجيات القراءة والكفاءة الذاتية في القراءة جاءت دراسة (العلوان والمحاسنة، 2011) لتكشف عن ذلك؛ إذ تكوّنت عينة دراستهم من (398) تلميذاً وتلميذة من الجامعة الهاشمية. استخدم الباحثان مقياسين لتحقيق أهداف الدراسة: مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة، ومقياس استخدام إستراتيجيات القراءة. فيما يتعلّق بمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة، تحقّق الباحثان من صدق المحتوى عبر عرضه على مجموعة من المحكّمين من أعضاء هيئة التدريس. كما تمّ التحقق من صدق البناء بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكوّنة من (44) تلميذاً وتلميذة من

خارج العينة الأصلية، وحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية. وقد أظهرت النتائج دلالة إحصائية لجميع الفقرات عند مستوى (0,05) باستثناء فقرتين لم تحقق الارتباط المطلوب، وتم استبعادهما. وقد تراوحت معاملات الارتباط لبقية الفقرات بين (0,34 - 0,68). أما بالنسبة للثبات فقد تم باستخدام طريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ألفا كرونباغ، فبلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية (0,86)؛ مما يُشير إلى مستوى مرتفع من الاتساق الداخلي للمقياس. وفيما يخص مقياس إستراتيجيات القراءة، فقد اعتمد الباحثان على تعريب مقياس شانق (2010) Shang بما يتلاءم مع السياق الأردني، مع تعديل الفقرات بالتعاون مع متخصص في اللغة الإنجليزية. وتم التحقق من صدق محتوى المقياس من خلال عرضه على مُحكمين متخصصين. أما بالنسبة للصدق العملي، فقد جرى التحقق منه باستخدام التحليل العملي الذي أكد بنيته المُكوّنة من ثلاثة أبعاد، كما تمّ التحقق من صدق البناء للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين أبعاده ومع الدرجة الكلية؛ إذ تراوحت القيم بين (0,48 - 0,85) وكانت جميعها دالة إحصائية عند مستوى (0,05)، وبالنسبة للتحقق من ثبات المقياس تم باستخدام طريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ألفا كرونباغ؛ إذ بلغت قيمة الثبات (0,80) لبُعْد الإستراتيجيات المعرفية، و(0,82) لبُعْد الإستراتيجيات ما وراء المعرفية، و(0,81) لبُعْد الإستراتيجيات التعويضية؛ مما يعكس مستويات جيدة من الثبات الداخلي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى الطلبة كان متوسطاً، كما بيّنت النتائج أن أكثر إستراتيجيات القراءة استخداماً كانت الإستراتيجيات المعرفية، تلتها الإستراتيجيات ما وراء المعرفية، ثم الإستراتيجيات التعويضية، كذلك كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام إستراتيجيات القراءة تبعاً للمستوى الدراسي، وأكدت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية في القراءة ومستوى استخدام إستراتيجيات القراءة. ولتقييم تطوّر الكفاءة الذاتية القرائية ومستوى الاستمتاع بالقراءة والإنجاز القرائي لدى التلاميذ، فقد أجرت دراسة سميث وآخرين (Smith et al., 2012) تحليلاً لهذه

المتغيرات باستخدام بيانات مشروع مراقبة التعليم الوطني في نيوزيلندا، للذين تتراوح أعمارهم بين (8) و(12) عامًا. وقد شملت العينة (480) تلميذاً وتلميذة لكل مجموعة من هذه الفئات العمرية. استخدم الباحثون ثلاثة مقاييس رئيسية لتقييم هذه المتغيرات: مقياس الإنجاز القرائي، ومقياس الاستمتاع بالقراءة، ومقياس الكفاءة الذاتية في القراءة. وللتحقق من الصدق فقد تم استخدام الصدق العائلي من خلال إجراء تحليل عامل استكشافي، والذي تم بناءً عليه اختيار الفقرات ذات التشبعات القوية على عامل "الاستمتاع بالقراءة" و"الكفاءة الذاتية"، كما تم حذف سؤالين لا يرتبطان ارتباطاً مباشراً بالكفاءة الذاتية. وللتحقق من الثبات تم استخدام الاتساق الداخلي عبر حساب معامل ألفا كرونباغ، بلغ ثبات مقياس الاستمتاع بالقراءة (0,74) لطلاب الصف الرابع و(0,84) لطلاب الصف الثامن، وبالنسبة لمقياس الكفاءة الذاتية بلغت قيمة ألفا (0,69) لطلاب الصف الرابع و(0,81) لطلاب الصف الثامن؛ مما يعكس درجة معقولة من الاتساق الداخلي للمقاييس عبر المراحل الدراسية. كما أظهرت النتائج أن الإنجاز في القراءة تحسّن بشكل ملحوظ في العمر من (8) إلى (12)، بينما سجل انخفاضاً في كل من الاستمتاع بالقراءة والكفاءة الذاتية في القراءة، كما أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في مستويات الإنجاز القرائي والاستمتاع بالقراءة، بينما كانت الفروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية في القراءة ضئيلة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور في الصف الرابع (2.41) بانحراف معياري قدره (0.61) بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث في الصف الرابع (2.52) بانحراف معياري قدره (0.54). وبلغ المتوسط الحسابي للذكور في الصف الثامن (2.12) بانحراف معياري قدره (0.67). وبلغ المتوسط الحسابي للإناث في الصف الثامن (2.20) بانحراف معياري قدره (0.62).

ولقياس التصورات الذاتية للقراء عند المراهقين، جاءت دراسة هنك وآخرين (Henk et al., 2013) والتي استهدفت عينة مكونة من (3030) مراهقاً من الصفوف السابع حتى العاشر. وقد اعتمد الباحثون في دراستهم على مقياس مطوّر انبثق من المقياس الأصلي الذي وضعه هنك وميلنيك (Henk & Melnick, 1995) والمعروف بمقياس

إدراك القارئ لذاته (RSPS) Reader Self-Perception Scale الذي يتضمن أربعة أبعاد رئيسية؛ هي: التقدّم الشخصي في القراءة، المقارنة الرصدية، التغذية الراجعة الاجتماعية، والحالات الفسيولوجية المرتبطة بالقراءة. وقد أظهرت تحليلات الموثوقية أن قيم معامل ألفا للمقياس تراوحت بين (0,87) و(0,95)؛ ممّا يدلّ على مستوى عالٍ من الثبات والموثوقية للمقياس عبر مختلف أبعاده.

وفيما يخص تطوير مقياس يقيس الإدراك الذاتي لدى قُراء اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبية، استندت دراسة أدونيارييتيجون (Adunyarittigun, 2015) إلى نظريّة الكفاءة الذاتية لباندورا (1977) وتم بناء المقياس استنادًا إلى أربعة أبعاد رئيسيّة؛ وهي: التقدّم الشخصي في القراءة، المقارنة الرصدية، التغذية الراجعة الاجتماعية، والحالات الفسيولوجية المرتبطة بالقراءة. ولتقييم فعالية هذا المقياس، تم تطبيقه على عيّنة مكوّنة من (618) تلميذًا وتلميذة في السنة الجامعيّة الأولى من كلا الجنسين، ولتحقيق صدق المقياس، استخدم الباحث الصّدق الظاهريّ عن طريق عرضه على مجموعة من المتخصصين في المجال، كما أجريت معاملات ارتباط بين البند والمجموع لكل بُعد مقترح لتقييم مدى ارتباط كل بند على المقياس بالدرجة الكلية عليه. وأظهرت النتائج أن نطاق ارتباط البند بالمجموع على هذا المقياس يتراوح بين (0,53) و(0,69)، ممّا يُشير إلى أن للبنود ارتباطات إيجابية تتراوح بين متوسطة وقوية مع الدرجات الكلية على المقاييس المقترحة؛ بناءً على تحليلات العوامل وارتباطات البنود بالمجموع الكلي، وتمّ التحقق من الثبات باستخدام الاتساق الداخليّ عبر حساب ألفا كرونباغ، ووفرت بيانات الاتساق الداخليّ مؤشرًا على مدى تماسك البنود في كل بُعد مقترح، تم حساب ألفا كرونباغ لكل بُعد - المقارنة الرصدية، والتغذية الراجعة الاجتماعية، والتقدّم، والحالات الفسيولوجية. وبلغت معاملات ألفا كرونباغ (0,90) و(0,84) و(0,91) و(0,84) على التوالي. أشارت هذه النتائج إلى أن موثوقية هذه المقاييس عالية جدًّا، وكشفت نتائج الدراسة، من خلال تحليلات الانحدار، أن مقياس الإدراك الذاتي لقراءة اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبية يُعدّ عاملاً مهمًّا في التنبؤ بتحصيل التلاميذ في القراءة.

ولتسليط الضوء على الجهود المبذولة لتطوير أدوات قياس الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ في المهارات اللغوية الأساسية، جاءت دراسة شعير (2022) التي هدفت إلى تقييم مستوى الكفاءة الذاتية اللغوية لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، ولتحقيق هذا الهدف، تم إعداد مقياس يتضمن المهارات الأساسية للكفاءة الذاتية في اللغة العربية، بما يتناسب مع متطلبات هذه المرحلة الدراسية، ويشمل مجالات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. وللتحقق من صدق المقياس، اعتمد الباحث على الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين لتقييم دقة المقياس ومدى ملاءمته للعينات المستهدفة، وكذلك لتقييم أهمية المهارات المضمنة في المقياس. كذلك تم التحقق من صدق بناء المقياس عن طريق فحص الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معاملات الارتباط من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية، وحساب العلاقة بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية له وقد أظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0,345) و(0,862)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05 & 0,01)؛ مما يشير إلى وجود علاقة إيجابية متوسطة إلى قوية بين عبارات المقياس. أما فيما يتعلق بثبات المقياس، فقد تم من خلال حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين باستخدام معادلة كوبر (Cooper)، حيث تراوحت نسب الاتفاق بين (82,05% - 100%) في جميع محاور القائمة، أما الاستبانة فقد تراوحت نسب الاتفاق بين (74,89% - 100%) في جميع محاور الاستبانة والاستبانة ككل؛ مما سمح بالتحقق من ثبات قائمة المهارات وتناسبها مع احتياجات تلاميذ المرحلة الإعدادية، بالإضافة إلى الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية، فبلغت قيمة معامل ألفا كرونباغ للمقياس ككل (0,855)؛ مما يعكس درجة عالية من الثبات والموثوقية، ويؤكد صلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة. وأما طريقة التجزئة النصفية فقد تم تقسيم درجات العينة الاستطلاعية إلى نصفين، وتم حساب معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين النصفين؛ حيث كانت النتيجة (0,710)، وبعد تصحيح هذه القيمة باستخدام معادلة سبيرمان- براون، ارتفعت النتيجة إلى (0,871)، بينما بلغ معامل الثبات باستخدام معادلة جوتمان

(0,870)، هذه النتائج تشير إلى أن المقياس يمتاز بثبات مناسب؛ مما يجعله أداة موثوقة وصالحة لقياس الكفاءة الذاتية اللغوية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

ولمعرفة الكفاءة الذاتية القرائية لدى تلاميذ الجامعات والكليات، قامت دراسة باي وأوبراين (Pei & O'Brien, 2023) بتطوير مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة لتلاميذ الكليات والجامعات Sources of Reading Self-Efficacy Scale for College and University Students (SOURCES-C) والتحقق من خصائصه السيكومترية باستخدام منهجية متعددة المراحل؛ ففي المرحلة الأولى، صُممت قائمة مكونة من (160) بنداً، خضعت لمراجعة من قبل مُحكمين، ليتم الاحتفاظ بـ (48) بنداً فقط بعد الاتفاق على ملائمتها للمقياس. وفي المرحلة الثانية، أُجريت دراسة استطلاعية تم فيها تحليل النتائج باستخدام تحليل المكونات الرئيسية (تحليل عاملي استكشافي) للكشف عن الهيكل العاملي للمقياس واستبعاد البنود ضعيفة الارتباط. أما المرحلة الثالثة، فقد تضمنت تثبيت الصورة النهائية للمقياس، وفحص صدقه البنائي عبر التحليل العاملي التوكيدي؛ حيث أظهرت القيم المعيارية للتحميلات تراوحت بين (0,56) و(0,93)، بالإضافة إلى التحقق من الثبات باستخدام الاتساق الداخلي عبر حساب معامل ألفا كرونباغ؛ حيث بلغ (0,92) مما يشير إلى موثوقية داخلية قوية، وفي المرحلة الرابعة، أُجريت تحليلات إضافية للتحقق من الصدق البنائي، مع ضبط متغيرات مثل: العمر، والجنس، والمستوى التعليمي، والخلفية العرقية، والمعدل التراكمي (Grade Point Average (GPA)، وذلك لتقدير تأثيرها على ملائمة النموذج. كما تناولت هذه المرحلة دراسة العلاقات بين الكفاءة الذاتية القرائية وبعض المتغيرات المرتبطة بها؛ مثل الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والأداء القرائي، بغرض التأكد من الصدق التلازمي للمقياس النهائي. تُشير النتائج إلى أن مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة لتلاميذ الكليات والجامعات (SOURCES-C) يتمتع بخصائص سيكومترية قوية؛ مما يجعله أداة فعالة في قياس مصادر الكفاءة الذاتية في القراءة لدى تلاميذ الجامعة، ويمهد الطريق لأبحاث مستقبلية تركز على تعزيز الدافعية، والمثابرة، وتنمية مهارات التنظيم الذاتي واستخدام الإستراتيجيات القرائية.

التعليق على الدراسات السابقة:

استعرض البحث الحالي في هذا الجزء مجموعة أدبيات ذات علاقة وطيدة بها من جوانب متعددة، ويتضح ممّا سبق أن الدراسات السابقة تشترك في هدف عام، يتفق مع هدف البحث الحالي؛ وهو تطوير مقياس مسحيّ لإدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لكفاءتهم القرائيّة؛ إذ نلاحظ في الدراسات السابقة اختلافاً في المتغيّرات التي ركزت عليها، فركزت دراسة (Palmieri,1981) على بُعد تقدير الذات والمتغيرات اللامنهجية المدرسيّة والاجتماعيّة، بينما دراسة (Henk & Melnick,1995؛ Henk et al., 2013) ركّزت على قياس التصورات الذاتيّة للقارئ، وبحثت دراسة (العلوان والمحاسنة، 2011) على العلاقة بين الكفاءة الذاتيّة في القراءة واستخدام إستراتيجيات القراءة، وأجريت دراسة (Smith et al., 2012) على تحليل الكفاءة الذاتيّة في القراءة والاستمتاع بها والإنجاز القرائيّ، وسعت دراسة (Adunyarittigun, 2015) إلى تطوير مقياس الإدراك الذاتيّ لدى قراء اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبية. ودراسة (شعير، 2022) بحثت عن مستوى التلاميذ في المهارات اللغويّة العربيّة التي يحتاجونها في المرحلة الإعداديّة، كما سعت دراسة (Pei & O'Brien, 2023) إلى تطوير مقياس مصادر الكفاءة الذاتيّة في القراءة لتلاميذ الجامعات والكليات والتحقّق الأولي من صلاحيته؛ لذا قامت الدراسة الحاليّة بتطوير مقياس مسحيّ لإدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لكفاءتهم القرائيّة.

كما يُلاحظ على عينة تلك الدراسات وجود اختلاف في الفئة المستهدفة؛ إذ طبّقت أغلب الدراسات المقياس على تلاميذ لا يندرجون ضمن فئات التربية الخاصّة كفئة صعوبات التعلّم كدراسة (Henk & Melnick,1995؛ العلوان والمحاسنة، 2011؛ Smith et al.,2012؛ Henk et al., 2013؛ Adunyarittigun, 2015؛ شعير، 2022؛ Pei & O'Brien, 2023) بينما طبّقت دراسة واحدة المقياس على التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم مع أقرانهم من غير ذوي صعوبات التعلّم كدراسة (Palmieri,1981)، إلا أنّ هذه الدراسة لا تُعدّ من الدراسات الحديثة، كما أنّها أُجريت في سياق اللّغة الإنجليزيّة؛ لذا ركّزت الدراسة الحاليّة على تلميذات وتلاميذ من

ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم من غير ذوي صعوبات التعلم، وفي سياق اللغة العربية. كما تكوّنت عينة دراسة (Henk & Melnick, 1995) من الصف الرابع والخامس والسادس، بينما دراسة (Henk et al., 2013) من الصف السابع والثامن والتاسع والعاشر، واختلفت دراسة (Smith et al., 2012) إذ تناولت الأعمار من ثمانية أعوام، إلى اثني عشر عامًا، ودراسة (شعير، 2022) من الصف الثالث الإعدادي، بينما دراسة (Palmieri, 1981) من المرحلة الثانوية، ومن الأعمار من خمس عشرة إلى ثماني عشرة عامًا، وتناولت دراسة (Adunyarittigun, 2015) من السنة الأولى الجامعية، ودراسة (العلوان والمحاسنة، 2011؛ Pei & O'Brien, 2023) من المرحلة الجامعية، بينما ركزت الدراسة الحالية على الصف الرابع والخامس والسادس من المرحلة الابتدائية. وفيما يتعلق بطرق التحقق من صدق المقاييس المستخدمة لقياس الكفاءة القرائية؛ فقد أظهرت الدراسات تباينًا في ذلك؛ إذ استخدمت دراسة (Palmieri, 1981) أدوات معيارية معروفة مثل مقياس تقدير الذات لروزنبرغ (Rosenberg's Self-Esteem Scale) واستبيان موقف المدرسة لماكلسكي (McCluskey's School Attitude Survey) تم التحقق من صدق هذه الأدوات في أبحاث سابقة. واستخدمت دراسة (Henk & Melnick, 1995) الصّدق الظاهري. ودراسة (Henk et al., 2013) استخدم الباحثان نسخةً مطوّرةً من مقياس موجود مُسبقًا والمعروف بـ مقياس إدراك القارئ لذاته (Reader Self-Perception Scale (RSPS الذي طوّره (Henk & Melnick, 1995) والذي سبق التحقق من صدقه، فيما تحقق كلّ من (العلوان والمحاسنة، 2011) من صدق مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة باستخدام صدق المحتوى، وكذلك صدق البناء من خلال حساب معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية، وكانت دالة إحصائية عند مستوى (0,05)، باستثناء فقرتين تم استبعادهما. كما تحقق الباحثون من صدق مقياس إستراتيجيات القراءة عبر صدق المحتوى والصدق العملي باستخدام التحليل العملي الذي أكّد بنيته المُكوّنة من ثلاثة أبعاد، كما تمّ التحقق من صدق البناء للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين أبعاده ومع الدرجة الكلية؛ إذ

تراوحت القيم بين (0,48 – 0,85) وكانت جميعها دالة إحصائية عند مستوى (0,05). كما استخدم (Smith et al., 2012) الصدق العاملي بناءً على التحليل العاملي الاستكشافي، وتم اختيار الفقرات ذات التشبعات القوية على العوامل المناسبة، وحذف سؤاليين لم يرتبطا مباشرة بالكفاءة الذاتية. واعتمدت دراسة (Adunyarittigun, 2015) الصدق الظاهري، وكذلك صدق البناء من خلال حساب معاملات الارتباط بين البند والمجموع لكل بُعد مقترح، وتراوحت بين (0,53 و 0,69)؛ ممّا يُشير إلى أن البنود ارتباطات إيجابية تتراوح بين متوسطة وقوية مع الدرجات الكلية على المقاييس المقترحة. فيما استخدم (شعير، 2022) صدق الظاهري وصدق البناء؛ حيث تم حساب معاملات الارتباط من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية، وحساب العلاقة بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية له، وتراوحت القيم بين (0,345 و 0,862)، وكانت جميعها دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05 & 0,01). واستخدمت دراسة (Pei & O'Brien, 2023) الصدق البنائي عبر مرحلتين الصدق العاملي الاستكشافي، والصدق العاملي التوكيدي؛ حيث أظهرت القيم المعيارية للتحميلات تراوحت بين (0,56 و 0,93)؛ ممّا يدلّ أن كل بند له ارتباط جيد مع العامل الذي ينتمي إليه، أي أن البنود تُمثّل -بشكل جيد- الأبعاد البنائية للمقياس. ويتوافق ذلك مع ما أشار إليه (George & Mallery, 2022) من أن التحميلات العاملية الجيدة ينبغي أن تكون مرتفعة على العامل الذي تنتمي إليه (أكبر من 0,50) ومنخفضة على بقية العوامل (أقل من 0,20)، بما يعكس صدقاً ظاهرياً قوياً ويؤكد قياس البنية الكامنة للمقياس. كما أجرت الدراسة الصدق التلازمي لدراسة العلاقات بين الكفاءة الذاتية القرائية وبعض المتغيرات المرتبطة بها؛ مثل الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء القرائي، واتضح أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية قوية لجمعه بين أكثر من طريقة في قياس الصدق. يتّضح ممّا سبق أن المقاييس المستخدمة في تلك الدراسات تمتاز بخصائص صدق قوية ومتنوعة الأساليب؛ ممّا يعزّز موثوقية النتائج المستخلصة من هذه المقاييس، ويؤكد صلاحيتها للاستخدام في الدراسات اللاحقة. وسعت الدراسة الحالية إلى التحقق من صدق مقياس إدراك الكفاءة

القرائية بإجراء جميع الطرق المستخدمة في الدراسات السابقة. أما فيما يخص طرق التحقق من ثبات المقاييس المستخدمة لقياس الكفاءة القرائية، فقد أظهرت الدراسات تنوعاً في ذلك؛ فقد استخدمت دراسة (Palmieri, 1981) أدوات معيارية معروفة مثل اختبار التحصيل واسع النطاق Wide Range Achievement Test (WRAT) ومقياس تقدير الذات لروزنبرغ (Rosenberg's Self-Esteem Scale) واستبيان موقف المدرسة لماكلسكي (McCluskey's School Attitude Survey) هذه الأدوات تمت دراسة ثباتها في أبحاث سابقة. بينما اعتمدت دراسة (Henk & Melnick, 1995) على حساب معاملات ألفا كرونباغ للاتساق الداخلي للتحقق من الثبات على عينتين تجريبيتين وموسعة، تراوحت القيم بين (0,81 - 0,84) وبالمثل استخدم (العلوان والمحاسنة، 2011) طريقة الاتساق الداخلي نفسها، فبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة (0,86). أما مقياس إستراتيجيات القراءة فبلغت قيم الثبات (0,80) لبُعد الإستراتيجيات المعرفية، و(0,82) لبُعد الإستراتيجيات ما وراء المعرفية، و(0,81) لبُعد الإستراتيجيات التعويضية. وكذلك استخدم (Smith et al., 2012) الاتساق الداخلي أيضاً، فبلغ معامل الثبات لمقياس الاستمتاع بالقراءة (0,74) لطلاب الصف الرابع، و(0,84) لطلاب الصف الثامن، وبالنسبة لمقياس الكفاءة الذاتية بلغت قيم الثبات (0,69) لطلاب الصف الرابع، و(0,81) لطلاب الصف الثامن. وأظهرت دراسة (Henk et al., 2013) قيماً تراوحت بين (0,87 و 0,95) للمقياس. كما استخدمت دراسة (Adunyarittigun, 2015) طريقة الاتساق الداخلي نفسها؛ حيث تمَّ التحقق من الثبات لكل بُعد - المقارنة الرصدية، والتغذية الراجعة الاجتماعية، والنقد، والحالات الفسيولوجية. وبلغت القيم (0,90)، و(0,84)، و(0,91)، و(0,84) على التوالي. وسجلت دراسة (Pei & O'Brien, 2023) قيمة (0,92) للمقياس. تعكس هذه النتائج مستويات جيدة إلى عالية من الثبات الداخلي عبر جميع الدراسات؛ ممَّا يؤكِّد موثوقية المقاييس المستخدمة في تلك الدراسات. واستخدمت دراسة (شعير، 2022) عدة طرق للتحقق من ثبات المقاييس، تمثلت في نسبة الاتفاق بين المحكِّمين باستخدام معادلة

كوبر (Cooper)، حيث تراوحت نسب الاتفاق بين (82,05% – 100%) في جميع محاور القائمة، بينما تراوحت نسب الاتفاق للاستبانة بين (74.89% – 100%) في جميع محاور الاستبانة والاستبانة ككل، مما سمح بالتحقق من ثبات قائمة المهارات ومدى ملائمتها لتلاميذ المرحلة الإعدادية. كما تم قياس الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباغ، وبلغت قيمته (0,855)؛ ممّا يعكس درجة عالية من الثبات والموثوقية. أما طريقة التجزئة النصفية فقد تم تقسيم درجات العينة الاستطلاعية إلى نصفين وحساب معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين النصفين، فبلغ (0,710). وبعد تصحيح هذه القيمة باستخدام معادلة سبيرمان-براون، ارتفعت النتيجة إلى (0,871) بينما بلغ معامل الثبات باستخدام معادلة جوتمان (0,870) مما يشير إلى درجة مرتفعة من الثبات وفقاً لما اقترحه Mukaka (2012) حول تفسير قيم ارتباط بيرسون أو سبيرمان. تُشير هذه النتائج إلى أن المقياس يتمتع بثبات عالٍ ومتعدد الأبعاد، سواء من حيث اتفاق المحكمين أو الاتساق الداخلي أو التجزئة النصفية؛ ممّا يؤكّد أنّه أداة موثوقة وصالحة لقياس الكفاءة الذاتية اللغوية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. وبناء على ماسبق، فقد تراوحت قيم ألفا كرونباغ في الدراسات بين (0.80 – 0.95) وهو ما يمثل مستوى جيد من الثبات وفقاً لما اقترحه George (2022) and Mallery، سعت الدراسة الحالية إلى التحقق من ثبات مقياس إدراك الكفاءة القرائية باستخدام طريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ألفا كرونباغ وطريقة التجزئة النصفية، بالإضافة إلى طريقة إعادة التطبيق.

ولتجاوز تلك القيود الموجودة بالأدبيات السابقة ستنمحوّر الدراسة الحالية حول تصميم مقياس مسحيّ لقياس تصوّرات التلاميذ من الذكور والإناث حول كفاءتهم الذاتية في القراءة؛ وذلك في سياق اللّغة العربيّة. وسيركّز هذا المقياس على تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائيّ بفصول التعليم العامّ، وأولئك المنضمين لبرامج صعوبات التعلّم. وسيتمّ خلال هذه الدراسة فحص الخصائص السيكومترية للمقياس لتحديد مدى ملائمته للتطبيق مع الفئات المستهدفة وفقاً للأهداف التي تمّ تحديدها. كما ستؤخذ كلّ من الخصائص الأكاديمية والنمائية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم بعين الاعتبار عند بنائه.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

نظرًا لأهداف البحث ونوعية البيانات المطلوبة، إلى جانب الحاجة للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لكفاءتهم القرائية، فإن المنهج الأنسب لطبيعة هذا البحث هو المنهج الوصفي.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية؛ إذ تكوّنت عينة الدراسة من (793) تلميذًا وتلميذةً من الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، تتراوح أعمارهم بين (10 سنوات – 12 سنة) منهم (114) تلميذًا وتلميذةً، تم تشخيصهم ضمن فئة صعوبات التعلم؛ وذلك في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض.

أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة استخدام مقياس مسحي تم تطويره لقياس إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لكفاءتهم القرائية، ويستهدف هذا المقياس تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف الرابع إلى السادس، والذين تتراوح أعمارهم بين (10 سنوات – 12 سنة) حيث يتسنى للتلاميذ في هذا العمر إصدار أحكام حول مستوى قراءتهم بشكل يقترب للدقة، وتسعى هذه الأداة إلى أن تُقدّم للمعلّمين مؤشرات حول تصوّرات التلاميذ لكفاءتهم القرائية، والتي قد تعكس أداءهم في مادة القراءة؛ فهي قد تسهل للمعلّمين عملية تحديد التلاميذ الذين يواجهون تحديات في مادة القراءة، والذين يحتاجون لتشخيص دقيق لمشكلاتهم القرائية؛ وبالتالي تقديم تدخّلات تعليمية مناسبة.

إجراءات إعداد مقياس إدراك الكفاءة القرائية للتلميذات/ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:
تم بناء المقياس على غرار المصادر الأربعة لنظرية الكفاءة الذاتية التي اقترحها
باندورا (1997)، ووضعت في هذا المقياس تحت أربعة أبعاد رئيسية: التقدم المحرز
Progress in Reading، المقارنة المبنية على الملاحظات Observational
Comparison، ردود الفعل الاجتماعية Social Feed Back، الحالات النفسية Psychological States.

أولاً: بناء المقياس في صورته الأولى:

تم اتخاذ الإجراءات التالية لإعداد هذا المقياس واشتقاق أبعاده وعباراته؛ وذلك من
خلال المصادر الآتية:

- الاطلاع على الأسس النظرية وخصوصاً نظرية الكفاءة الذاتية لباندورا عام (1997).
- الاطلاع على الأدبيات التي تناولت خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية كدراسة (شالفانت وكيرك، 2020؛ أبو نيان، 2021؛ سعدي، 2023) والنمائية مثل (مجيد، 2013؛ شالفانت وكيرك، 2020؛ أبو نيان، 2021).
- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي اهتمت بالكفاءة الذاتية، ممّا ساعد في تحديد الأبعاد التي تم بناء المقياس عليها كدراسة (Adunyarittigun, 2015؛ العلوان، المحاسنة، 2011؛ شعير، 2022؛ عمر، الزعبي، 2024).
- تحليل بعض من المقاييس والأدوات المنشورة المتعلقة بالكفاءة؛ وذلك لتحديد أبعاد الكفاءة الذاتية للمقياس، ومن أهم هذه المقاييس: مقياس: (Palmieri, 1981؛ Henk & Melnick, 1995؛ Henk et al., 2013؛ العلوان، المحاسنة، 2011؛ Adunyarittigun, 2015؛ شعير، 2022).
- بعد الاطلاع على الأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية والمقاييس تم تطوير تعريف إجرائي لمقياس إدراك الكفاءة القرائية الحالي؛ وهو:

- المستوى الذي يحدده التلاميذ/التلميذات للتعبير عن كفاءتهم القرائية فيما إذا كانت مرتفعة أو متوسطة أو منخفضة؛ وذلك على مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة.
- بعد الاطلاع على الأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية والمقاييس تم تحديد أبعاد المقياس وهي: التقدم المحرز Progress in Reading؛ وهو معتقدات التلميذ حول مستواه القرائي وتقدمه فيه. والمقارنة المبنية على الملاحظات Observational Comparison؛ وهو ملاحظة التلميذ كيفية أدائه للقراءة مقارنة بأداء أقرانه. وردود الفعل الاجتماعية Social Feed Back؛ وهي ردود فعل الآباء والمعلمين والأقران، والتي قد تتضمن (تعليمات/ تلميحات/ التعابير والإيماءات الجسدية) تجاه قراءة التلميذ وأثرها على إدراكه لكفاءته القرائية، والحالات النفسية Psychological States؛ وهي المشاعر التي يشعر بها التلميذ عند قراءته، والتي ترتبط بطبيعة وأهداف المقياس والعينة.
- تم صياغة مجموعة من العبارات وعددها (40) عبارة؛ حيث احتوى البعد الأول على (10) عبارات، والثاني (10) عبارات، والثالث (10) عبارات، والرابع (10) عبارات، وفقًا لتلك المقاييس السابقة والأدبيات والأطر النظرية مع التركيز على ربطها بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.
- تم تحديد مفاتيح للاستجابة على بنود المقياس؛ حيث تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي للاستجابة على المقياس؛ وذلك باختيار واحد من ثلاثة خيارات (Mellor & Moore, 2014)؛ وهي: (مرتفع، متوسط، منخفض)؛ وتأخذ درجات بحيث تكون كل استجابة لها درجة معينة متمثلة في الآتي: مرتفع = 3 درجات، متوسط = 2 درجة، منخفض = 1 وتم اختيار هذا النموذج لمناسبته لأعمار العينة.
- تم اعتماد طريقة التصحيح الآتية: المستوى المرتفع ويتم احتسابه بثلاث درجات، والمستوى المتوسط ويتم احتسابه بدرجتين، والمستوى المنخفض ويحتسب بدرجة واحدة.

ثانياً: الخصائص السيكومترية للمقياس

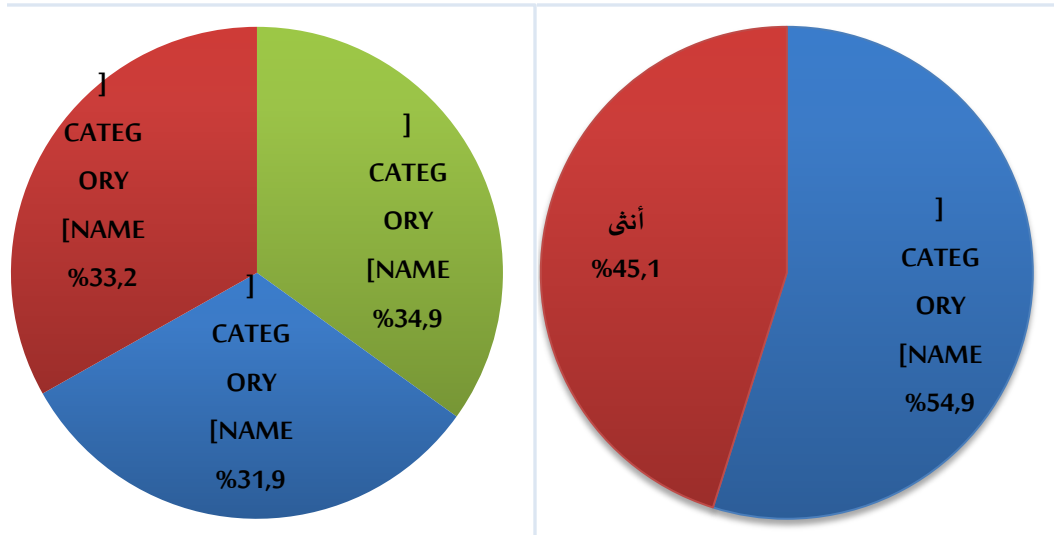
أولاً: خصائص عينة الدراسة:

تهتم الدراسة الحالية بالتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس إدراك الكفاءة القرائية، والذي تم تطويره بواسطة الباحثة، ويستهدف هذا المقياس تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف الرابع إلى السادس، والذين تتراوح أعمارهم بين (10 سنوات - 12 سنة). وللتأكد من موثوقية وصلاحية مقياس إدراك الكفاءة القرائية قامت الباحثة بالتطبيق على عينة استطلاعية مكوّنة (793) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف الرابع والخامس والسادس تتراوح أعمارهم بين (10 سنوات - 12 سنة) منهم (121) تلميذاً وتلميذةً، تم تشخيصهم ضمن فئة صعوبات التعلم؛ وذلك في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض، ويوضح جدول (1) الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة.

جدول (1): خصائص عينة الدراسة

النسبة المئوية	العدد	الخصائص
54,9%	435	ذكر
45,1%	358	إنثى
34,9%	277	الصف الرابع
31,9%	253	الصف الخامس
33,2%	263	الصف السادس
15,3%	121	نعم
84,7%	672	لا
15,3%	121	نعم
84,7%	672	لا

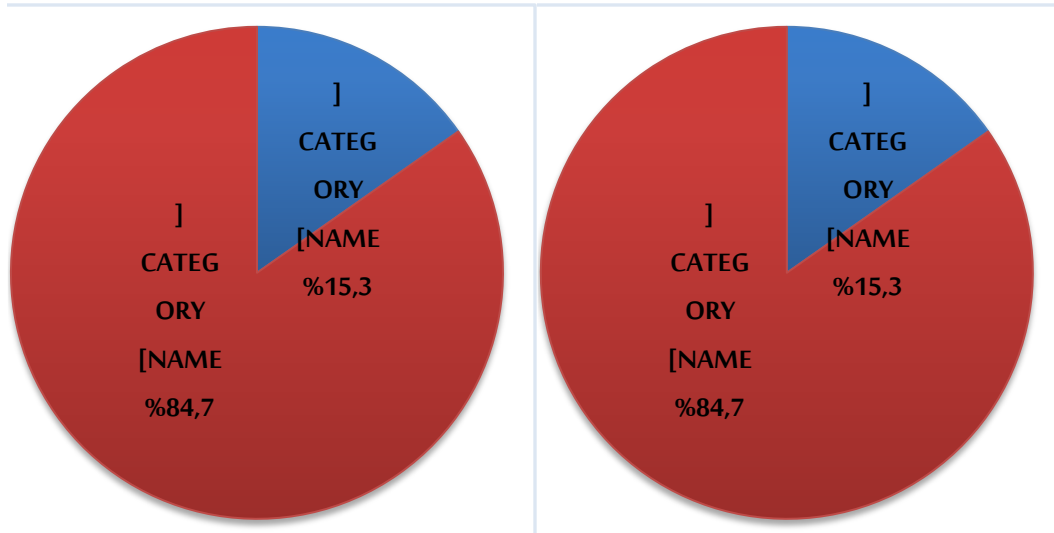
أظهرت النتائج أن العينة تضمنت (435) تلميذاً من الذكور بنسبة (54,9%)، و(358) تلميذةً من الإناث بنسبة (45,1%) (شكل 1). كما توزعت العينة على الصفوف الدراسية المختلفة، حيث بلغ عدد تلاميذ الصف الرابع (277) تلميذاً بنسبة (34,9%)، وتلاميذ الصف الخامس (253) تلميذاً بنسبة (31,9%)، في حين بلغ عدد تلاميذ الصف السادس (263) تلميذاً بنسبة (33,2%) (شكل 2).



شكل (1): الجنس

شكل (2): الصف الدراسي

وفيما يتعلق بالتحاق التلاميذ ببرنامج صعوبات التعلم، أشارت النتائج إلى أن (121) تلميذاً وتلميذة يمثلون (15,3%) من العينة ملتحقون بالبرنامج، في حين أن (672) تلميذاً بنسبة (84,7%) غير ملتحقين به (شكل 3). كما بيّنت النتائج أن (121) تلميذاً بنسبة (15,3%) يتلقون دروساً في غرفة المصادر، بينما لا يتلقى (672) تلميذاً دروساً في غرفة المصادر، بنسبة (84,7%) (شكل 4).



شكل (3): الطالب ملتحق ببرنامج شكل (4): الطالب يتلقى دروسًا في غرفة صعوبات التعلم المصادر

ثانيًا: الصدق العاملي الاستكشافي لمقياس إدراك الكفاءة القرائية:

للتأكد من البنية العالمية لمقياس إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لكفاءتهم القرائية المكوّن من أربعة أبعاد فرعية (التقّدّم المحرّز، المقارنة المبنية على الملاحظات، ردود الفعل الاجتماعية، الحالات النفسية)، تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis – EFA) لاستجابات عينة الدراسة. وللتأكد من مدى كفاية عينة الدراسة تم إجراء اختبار KMO (Kaiser–Meyer Olkin Measure of Sampling Adequacy) وبلغت قيمته (0,974) مما يعطي مؤشرًا جيدًا لصلاحية العينة لإجراء التحليل العاملي، حيث تُعدّ القيم التي تزيد عن (0,9) دلالة على ملائمة مرتفعة جدًا للبيانات. بالإضافة إلى ذلك، جاءت قيمة اختبار Bartlett's Test of Sphericity دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)، ممّا يُشير إلى أن معاملات الارتباط بين المتغيرات ليست مصادفة، وأن البيانات مناسبة للتحليل العاملي.

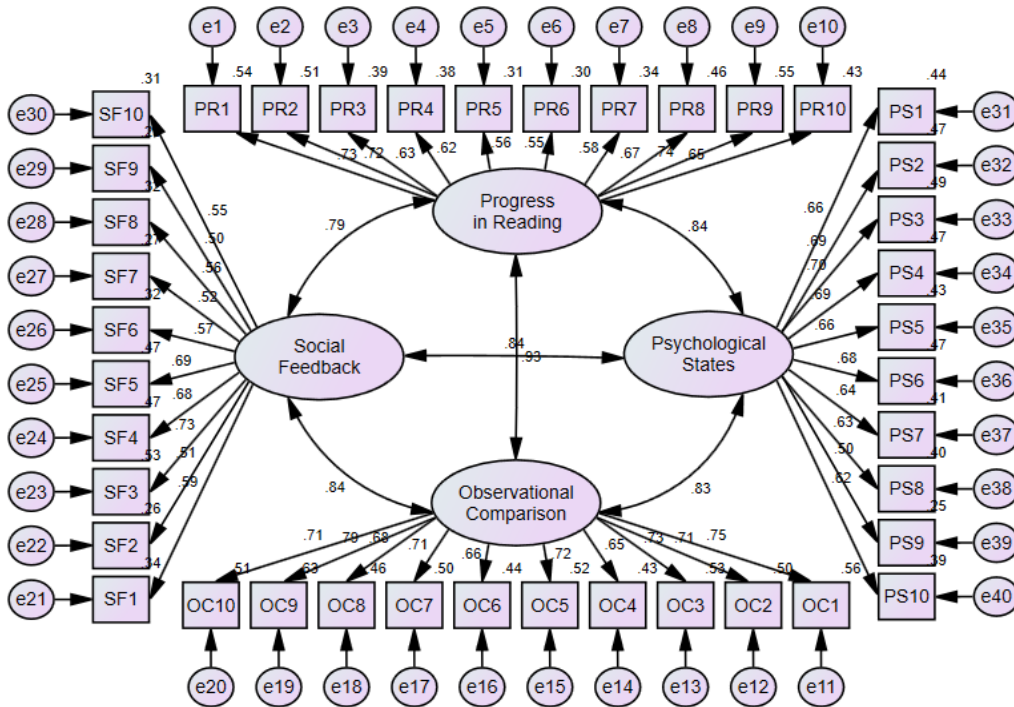
وبهدف تحديد عدد العوامل الكامنة لمقياس إدراك الكفاءة القرائية، تم الاعتماد على قيم الجذور الكامنة (Eigenvalues) الكبرى من واحد وتحليل نسبة التباين المفسر.

أظهرت النتائج وجود أربعة عوامل رئيسية تجاوزت هذا المعيار، حيث فسرت هذه العوامل -مجتمعة- (50,936%) من التباين الكلي في البيانات؛ مما يعني بأن المقياس يتمتع ببنية عاملية واضحة ومتوافقة مع النموذج النظري المفترض من قبل الباحثة.

ثالثاً: الصدق العاملي التوكيدي لمقياس إدراك الكفاءة القرائية:

التحليل العاملي التوكيدي:

بعد التحقق من البنية العالمية للمقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis - CFA) للتأكد من مدى توافق النموذج العاملي المفترض مع استجابات عينة الدراسة (شكل 6)؛ حيث يقوم التحليل العاملي التوكيدي بتقييم مدى تطابق العلاقات بين المتغيرات المشاهدة والعوامل الكامنة بناءً على النموذج النظري للدراسة من خلال تقييم مؤشرات جودة المطابقة (Goodness-of-Fit Indices)؛ وذلك للتأكد من أن المقياس يقيس المفاهيم المستهدفة بدقة وموثوقية، مما يعزز من قابليته للتطبيق في الأبحاث المستقبلية. وقد أشارت النتائج إلى ضعف قيم مؤشرات مطابقة النموذج للبيانات مقارنةً بالقيم المثالية لتلك المؤشرات مما يستدعي تعديل النموذج لتحسين ملاءمته للبيانات (انظر جدول 2).



ChiSquare= 2147.638, df=734, ChiSq/df= 2.926, RMSEA=.049, CFI=.906, IFI=.906, TLI=.900, GFI=.863

شكل (6): نموذج إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لكفاءتهم القرائية (قبل التعديل)

جدول (2) مؤشرات المطابقة لنموذج إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لكفاءتهم القرائية

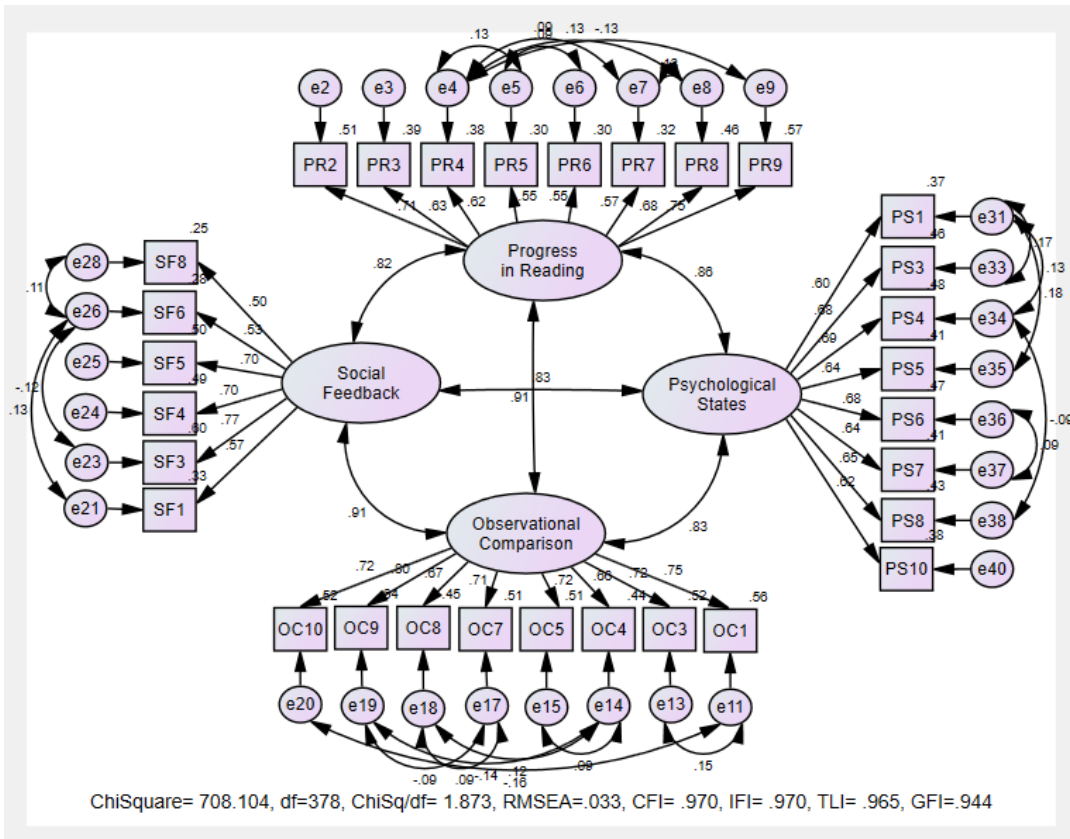
مؤشرات جودة المطابقة	القيمة المثالية للمؤشر	القيمة قبل التعديل	القيمة بعد التعديل
مؤشر درجة الحرية لمربع كاي χ^2 / df	أقل من 2 تطابق تام	2,926	1,873
الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ RMSEA	أقل من 0,05 مطابقة ممتازة	0,049	0,033
مؤشر المطابقة المقارن CFI	أكبر من 0,90	0,906	0,970
مؤشر حسن أو جودة المطابقة GFI	أكبر من 0,90	0,863	0,944
مؤشر توكر لوييس TLI	أكبر من 0,90	0,900	0,965
مؤشر المطابقة المتزايد IFI	أكبر من 0,90	0,906	0,970

خلال عملية التحليل العاملي التوكيدي (CFA)، تم تقييم أداء العبارات الفردية في النموذج بناءً على التشبعات العالمية (Factor Loadings) وقيم الانحرافات المتبقية المعيارية (Standardized Residual Covariances). وكجزء من إجراءات تحسين النموذج، تم حذف أربع عبارات من بُعد ردود الفعل الاجتماعية، وهي العبارات رقم (2،

7, 9, 10)، وذلك نظراً لأن تشبُعاتها العالمية كانت أقل من (0,5) ممّا يُشير إلى ضعف ارتباطها بالعوامل المفترضة. فيما تم حذف ست عبارات من أبعاد التقدّم المحرّز (العبرة 1، 10)، المقارنة المبنية على الملاحظات (العبرة 2، 6)، الحالات السيكلوجية (العبرة 2، 9) حيث أظهرت تلك العبارات قيماً مرتفعة في الانحرافات المتبقية المعيارية، ممّا يُشير إلى تأثيرات خطأ غير مُبرّر قد تؤثر على جودة النموذج.

بعد التعديلات، أظهرت مؤشرات جودة المطابقة تحسّناً ملحوظاً؛ ممّا يعكس تحسّن النموذج في تمثيل البيانات الفعلية شكل (7). وكما هو موضّح في الجدول (1)، حيث انخفض مؤشر درجة الحرية لمربع كاي (χ^2/df) من (2,926) إلى (1,873)، ممّا يُشير إلى تحسّن مستوى المطابقة، حيث أصبحت القيمة ضمن النطاق المثالي. كذلك، انخفض متوسط الخطأ التربيعي التقريبي (RMSEA) من (0,049) إلى (0,033)، وهو ما يشير إلى مطابقة ممتازة للنموذج مع البيانات.

أمّا فيما يتعلّق بمؤشرات المطابقة الأخرى، فقد شهد مؤشر المطابقة المقارن (CFI) تحسّناً من (0,906) إلى (0,970)، كما ارتفع مؤشر حسن المطابقة (GFI) من (0,863) إلى (0,944)؛ ممّا يدلّ على تحسّن جودة النموذج بعد التعديلات. كذلك، زاد مؤشر توكر لويس (TLI) من (0,900) إلى (0,965)، بينما ارتفع مؤشر المطابقة المتزايد (IFI) من (0,906) إلى (0,970)، ومن ذلك يمكن الاستنتاج بأن النموذج المُعدّل يتمتع بمطابقة جيدة جدّاً مع البيانات الفعلية، ممّا يعزّز من صلاحية البناء العاملي التوكيدي للمقياس ويدعم استخدامه في قياس إدراك التلاميذ لكفاءتهم القرائية بشكل موثوق ودقيق.



شكل (7): نموذج إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لكفاءتهم القرائية (بعد التعديل)

رابعاً: صدق الاتساق الداخلي لمقياس إدراك الكفاءة القرائية:

بعد التحقق من البنية العالمية لمقياس إدراك الكفاءة القرائية، تم فحص صدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات استجابات المشاركين على كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه؛ وذلك للتأكد من مدى اتساق العبارات مع الأبعاد التي تقيسها. وكما هو موضح في جدول (3)، فقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,001)، مما يُشير إلى أن جميع العبارات تتمتع بصدق اتساق داخلي مرتفع مع الأبعاد الخاصة بها.

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجة عبارات مقياس إدراك الكفاءة القرائية

والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

رقم العبرة	التقدم المحرز	المقارنة المبنية على الملاحظات	ردود الفعل الاجتماعية	الحالات السيكلوجية
1	*0,735	*0,774	*0,690	*0,711
2	*0,693	*0,780	*0,760	*0,720
3	*0,699	*0,730	*0,754	*0,714
4	*0,647	*0,769	*0,753	*0,717
5	*0,636	*0,757	*0,665	*0,737
6	*0,659	*0,743	*0,646	*0,699
7	*0,740	*0,795	-	*0,697
8	*0,742	*0,744	-	*0,693

* دال احصائيا عند مستوى 0,001.

حيث أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للأبعاد الأربعة تراوحت بين (0,636) و(0,795)؛ مما يعكس قوة الترابط بين العبارات وكل بُعد من الأبعاد. ووفقاً لما اقترحه موكاكا (Mukaka, 2012) حول تفسير قيم ارتباط بيرسون. فقد سجلت العبارات ارتباطات مرتفعة مع بُعد الحالات السيكلوجية، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0,697) و(0,737)، مما يشير إلى أن هذه العبارات تعكس - بشكل جيد - هذا البعد. وبالمثل، أظهرت العبارات ارتباطات قوية مع بُعد ردود الفعل الاجتماعية؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0,646) و(0,760)؛ مما يعكس مدى اتساق العبارات مع هذا البعد. أما بالنسبة لبعد المقارنة المبنية على الملاحظات، فقد سجلت العبارات معاملات ارتباط تراوحت بين (0,730) و(0,795)، مما يعزز من صدق هذا البعد. كما أظهرت العبارات ارتباطات مرتفعة مع بُعد التقدم المحرز، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0,636) و(0,742)، مما يشير إلى أن هذه العبارات تقيس هذا البعد بشكل دقيق.

جدول (4): معاملات الارتباط بين درجة أبعاد مقياس إدراك الكفاءة القرائية والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
التقدم المحرز	*0,895
المقارنة المبنية على الملاحظات	*0,925
ردود الفعل الاجتماعية	*0,851
الحالات السيكلوجية	*0,880

كذلك، تمّ التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس إدراك الكفاءة القرائية من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات استجابات المشاركين على كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في جدول (4). أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (0,001)، مما يشير إلى وجود ارتباط قوي بين كل بعد من الأبعاد الأربعة للمقياس والدرجة الكلية، وفقاً لما اقترحه موكاكا (Mukaka, 2012) لتفسير قيم ارتباط بيرسون. وتنعكس هذه النتائج تجانس البنود واتساقها الداخلي، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0,851) و(0,925). حيث حقق بُعد المقارنة المبنية على الملاحظات أعلى ارتباط بالدرجة الكلية للمقياس بقيمة (0,925)؛ ممّا يدلّ على أنّه البعد الأكثر ارتباطاً بالمفهوم العامّ لإدراك الكفاءة القرائية، تلاه بُعد التقدم المحرز بمعامل ارتباط (0,895)، ممّا يُشير إلى أن إحساس التلميذ بتقدمه في القراءة يتماشى -بشكل كبير- مع إدراكه العامّ لكفاءته القرائية. كما أظهر بُعد الحالات السيكلوجية ارتباطاً مرتفعاً بقيمة (0,880)؛ ممّا يعكس التأثير الكبير للعوامل النفسية على إدراك التلميذ لكفاءته القرائية. وأخيراً، جاء بُعد ردود الفعل الاجتماعية بمعامل ارتباط (0,851)؛ ممّا يُشير إلى أن التغذية الراجعة التي يتلقاها التلميذ من الآخرين تلعب دوراً مهماً في تكوين إدراكه لكفاءته في القراءة.

خامساً: صدق المحكّمين (الصدق الظاهري) لمقياس إدراك الكفاءة القرائية:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكّمين من أساتذة التربية الخاصة في الجامعات ومعلّّات صعوبات التعلّم والبالغ عددهم (8)، والذين تتراوح درجاتهم العلمية

بين ماجستير ودكتوراة للتأكد من (مدى ملائمة العبارات وصحتها من الناحية اللغوية، ومدى صلاحية الأبعاد والعبارات للهدف الذي أُعِدَّتْ لأجله؛ وهو قياس إدراك الكفاءة القرائية لذوي صعوبات التعلم، ومدى انتماء العبارات لكل بُعد من أبعاد المقياس، وما إذا كان عدد عبارات كل بُعد يكفي لقياسه، ووضوح تعليمات استخدام المقياس وطريقة الإجابة عليه) وقامت الباحثتان بإجراء كافة التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين. سادساً: ثبات مقياس إدراك الكفاءة القرائية:

تمَّ التحقُّق من ثبات مقياس إدراك الكفاءة القرائية باستخدام طريقتين أساسيتين: طريقة ألفا كرونباغ والتجزئة النصفية، وطريقة إعادة التطبيق، وذلك لضمان دقة وموثوقية القياس.

١- الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباغ والتجزئة النصفية:

تم حساب معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل باستخدام معامل ألفا كرونباغ، ومعامل سبيرمان-براون، ومعامل جتمان للتجزئة النصفية، كما هو موضَّح في جدول (5). أظهرت النتائج أن جميع معاملات الثبات كانت مرتفعة.

جدول (5): معاملات ثبات مقياس إدراك الكفاءة القرائية

البعد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباغ	معامل سبيرمان وبراون
التقدُّم المحرَّر	8	0,846	0,845
المقارنة المبنية على الملاحظات	8	0,896	0,879
ردود الفعل الاجتماعية	6	0,806	0,799
الحالات السيكلوجية	8	0,859	0,826
المقياس ككل	30	0,951	0,908

بلغ معامل ألفا كرونباغ لبُعد المقارنة المبنية على الملاحظات (0,896)، وهو الأعلى بين الأبعاد؛ ممَّا يعكس تجانس العبارات المندرجة تحت هذا البُعد. كما حقق بُعد التقدُّم المحرَّر معامل ثبات قدره (0,846)، يليه بُعد الحالات السيكلوجية بمعامل (0,859)، في حين كان أدنى معامل ثبات لأبعاد المقياس في بُعد ردود الفعل الاجتماعية حيث بلغ (0,806). أما بالنسبة للمقياس ككل، فقد بلغ معامل ألفا كرونباغ (0,951)؛ ممَّا يدلُّ على مستوى عالٍ جدًّا من الثبات. وفقًا لما اقترحه جورج وماليري

(George and Mallery, 2022) حول تفسير قيم معامل ألفا كرونباغ.

كذلك جاءت معاملات التجزئة النصفية (معامل سبيرمان-براون) مرتفعة ومتقاربة؛ حيث تراوحت بين (0,799 و 0,908)، مما يدعم تجانس العبارات واتساقها ضمن كل بُعد؛ مما يُشير إلى تمتّع مقياس إدراك الكفاءة القرائية بدرجة مرتفعة من الثبات وفقاً لما اقترحه موكاكا (Mukaka, 2012) حول تفسير قيم معامل سبيرمان.

٢- الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق:

للتحقّق من ثبات المقياس عبر الزمن، قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس على عيّنة مكوّنة من (100) تلميذ وتلميذة من نفس عينة الدراسة بفواصل زمني قدره شهر من التطبيق الأول، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجات المُشاركين في التطبيق الأول والتطبيق الثاني، كما هو موضّح في جدول (6).

جدول (6): معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني لمقياس إدراك الكفاءة القرائية

معامل الارتباط	البعد
*0,951	التقدّم المحرّز
*0,963	المقارنة المبنية على الملاحظات
*0,935	ردود الفعل الاجتماعية
*0,952	الحالات السيكلوجية
*0,979	المقياس ككل

* دال احصائياً عند مستوى 0,001.

وقد أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط بين التطبيقين كانت مرتفعة جداً ودالة إحصائياً عند مستوى (0,001)؛ فقد بلغ مُعامل الارتباط في بُعد المقارنة المبنية على الملاحظات (0,963)، وهو الأعلى بين الأبعاد؛ ممّا يدلّ على استقرار كبير في قياس هذا البُعد عبر الزمن. كما حقق بُعد الحالات السيكلوجية معامل ارتباط (0,952)، يليه بُعد التقدّم المحرّز (0,951)، وبُعد ردود الفعل الاجتماعية (0,935). أما المقياس ككل، فقد بلغ مُعامل الارتباط بين التطبيقين (0,979)، ممّا يُشير إلى درجة مرتفع جداً من الثبات الزمني. وفقاً لما اقترحه موكاكا (Mukaka, 2012) حول تفسير قيم ارتباط بيرسون.

سابعًا: الصورة النهائية لمقياس إدراك الكفاءة القرائية:

في ضوء نتائج الصِّدْق والثبات لمقياس الكفاءة القرائية، فقد حافظ المقياس على بنيته العالمية المكوّنة من أربعة أبعاد فرعية؛ وهي: (التقدُّم المحرّز، المقارنة المبنية على الملاحظات، ردود الفعل الاجتماعية، الحالات السيكلوجية) وعلى الرغم من ذلك فقد تم حذف (10) عبارات من الصورة المبدئية للمقياس؛ بحيث تصبح عدد عبارته ثلاثين عبارة: (6) عبارات لبُعْد ردود الفعل الاجتماعيّ وثمانية عبارات لكل بُعْد من الأبعاد الأخرى) حيث تتم الاستجابة عليها بالاختيار بين ثلاثة مستويات للأداء تتضمن المستوى المرتفع ويتم احتسابه بثلاث درجات، والمستوى المتوسط ويتم احتسابه بدرجتين، والمستوى المنخفض ويُحتسب بدرجة واحدة. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس في صورته النهائية بين (30) و(90) درجة، ويتم تحديد مستوى إدراك الكفاءة القرائية وفقًا لاعتقاد التلاميذ كما هو موضَّح بجدول (7).

جدول (٧): مستويات إدراك الكفاءة القرائية

المستويات	الدرجة الكلية
ضعيف	65 درجة أو أقل
مقبول	66 إلى أقل من 72 درجة
جيد	72 إلى أقل من 78 درجة
جيد جدا	78 إلى أقل من 84 درجة
ممتاز	84 - 90 درجة

التوصيات للبحوث والممارسات المستقبلية:

- إعادة تطبيق المقياس مع مراعاة درجة شدة صعوبات التعلم، سواء كانت بسيطة، أو متوسطة، أو شديدة؛ وذلك لدراسة تأثيرها على النتائج.
- تضمين ملاحظات المعلمين كعامل مؤثر في تحليل البيانات واستخراج النتائج؛ حيث يُسهم في تحقيق فهم أكثر عمقًا وشموليةً للمتغيرات قيد الدراسة؛ ممّا يعزّز دقة النتائج وموثوقيتها.
- توسيع نطاق تطبيق المقياس ليشمل مجالات أكاديمية أخرى، مثل الرياضيات، والكتابة، والعلوم؛ بهدف دراسة فاعليته في مختلف الجوانب التعليمية.

- تطوير أساليب تطبيق المقياس بطرق أكثر كفاءة؛ مثل استخدام التقنيات المحوسبة، مما يُسهّل على الباحثين عملية جمع البيانات وتحليلها.
- إجراء دراسات إضافية تهدف إلى تطبيق المقياس في مناطق جغرافية أخرى؛ وذلك لتوسيع نطاق البحث والتحقق من مدى تعميم النتائج على مناطق مختلفة.
- إجراء دراسات أخرى تستكشف العلاقة بين الوضع الاقتصادي والاجتماعي والكفاءة الذاتية لدى التلاميذ، بهدف فهم تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية على تحصيل التلاميذ وثقتهم في قدراتهم.
- تطوير أدوات قياس قابلة للتطبيق على أنواع مختلفة من صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى، بهدف توسيع نطاق البحث.
- إجراء دراسات إضافية تركز على فحص العلاقة بين المرحلة العمرية والجنس والكفاءة الذاتية، بهدف تسليط الضوء على التأثيرات المحتملة لهذه العوامل في تقديرات التلاميذ لقدراتهم الذاتية.

قيود الدراسة:

- تواجه هذه الدراسة عدداً من القيود التي يجب أخذها في الاعتبار عند تفسير النتائج، ومن أبرزها ما يأتي:
- تُصنّف هذه الدراسة على أنها دراسة استطلاعية؛ مما يعني أن نتائجها توفر مؤشرات أولية، لكنها قد لا تكون قابلة للتعميم بشكل واسع.
 - لم تنفذ الدراسة على عينة كبيرة تمثل مجتمع الدراسة بشكل شامل؛ مما قد يؤثر على مدى تعميم النتائج.
 - لم تحلل الدراسة كيفية أداء التلاميذ أثناء تطبيق المقياس.

قائمة المراجع:

- أبو نيان، إبراهيم. (2021). *صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات*. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود للنشر.
- الزيد، أضواء وغريب، ريم. (2021). *فاعلية تطبيق تعليمي مقترح على الأجهزة اللوحية في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية*. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (18)، 180-131.
- سعدي، فتيحة. (2023). *صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي*. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، 12 (1)، 96-79.
- شالفانت، جيمس، وكيرك، صاموئيل. (2020). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*، (السرطاوي، السرطاوي، مترجم) عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- شعير، عيد. (2022). *تصميم مقياس مهارات الكفاءة الذاتية اللغوية في اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الإعدادية*. *مجلة القراءة والمعرفة*، 22 (254)، 405-343.
- الظاهري، ذكري، والحساني، سامر. (2021). *فاعلية تقنية الواقع المعزز في تحسين مهارات ربط أصوات الحروف برسمها لدى الطالبات ذوات صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية بجدة*. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (16)، 52-19.
- العامري، حمدان. (2023). *درجة الكفاءة الذاتية لدى مُعلّمي التعليم العام ومعلماته للتدريس من خلال نمط التعلم المدمج من وجهة نظرهم وعلاقتها ببعض المتغيرات*. *King Khalid University Journal of Educational Sciences*، 10 (3)، 272-249.
- عمر، هالة، والزعبي، رفعة. (2024). *العلاقة بين مهارات التفكير الناقد والكفاءة الذاتية لدى طلبة السنة الدراسية الرابعة بالجامعة الأردنية في ضوء بعض المتغيرات*. *Jordanian Educational Journal*، 9 (1)، 264-240.
- العلوان، أحمد، والمحاسنة، رندة. (2011). *الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام إستراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية*. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، (4)، 7 418-399.
- القاسم، جمال. (2015). *أساسيات صعوبات التعلم*، (ط.3). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- مجيد، أثمار. (2013). *خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الأولية من وجهة نظر مُعلّميهم*. *مجلة العلوم الإنسانية*، 14، 204 - 187.
- هالاهان، دانيال؛ كوفمان، جيمس؛ لويد، جون؛ وويس، ماجريت؛ ومارتيز، إيلزابيث. (2007).

صعوبات التعلم مفهومها - طبيعتها - التعليم العلاجي (عادل عبد الله محمد، مترجم)، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نُشر في 2005).

- وزارة التعليم. (2020). دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. المملكة العربية السعودية. المراجع الأجنبية:

- Adunyarittigun, D. (2015). Developing a scale to measure reader self-perception for EFL students. *PASAA*, 50(1), 1-30.
- American Psychiatric Association (2024). *What are specific learning disorders?* Retrieved April 29, 2025, from <https://www.psychiatry.org/patients-families/specific-learning-disorder/what-is-specific-learning-disorder>
- American Psychiatric Association (2023). APA Dictionary of Psychology. From <https://dictionary.apa.org/self-efficacy>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Cequeña, M. B. (2019). Correlations of self-perception in reading and in writing, reading and writing performance in web-mediated and conventional writing instruction. *Education and Information Technologies*, 25(2), 1067-1083.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(1), 5-24.
- Clemens, N. H., Ragan, K., & Widales-Benitez, O. (2016). Reading difficulties in young children: beyond basic early literacy skills. *Policy insights from the behavioral and brain sciences*, 3(2), 177-184
- George, D., & Mallery, P. (2022). *IBM SPSS statistics 27 step by step: A simple guide and reference* (17th ed).
- Henk, W.A., & Melnick, S.A. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A New Tool for Measuring How Children Feel about Themselves as Readers. *The Reading Teacher*, 48.
- Henk, W.A., Marinak, B.A., & Melnick, S.A. (2013). Measuring the Reader Self-Perceptions of Adolescents: Introducing the RSPS2. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56, 311-320.
- International Literacy Association. (2025). *ILA's Literacy Glossary: reading*.

-
- <https://www.literacyworldwide.org/get-resources/literacy-glossary>
 - Leipzig, Diane. (2001). *What Is Reading?*. Reading Rockets
 - <https://www.readingrockets.org/topics/about-reading/articles/what-reading>.
 - Mellor, D., & Moore, K. A. (2014). The use of Likert scales with children. *Journal of pediatric psychology*, 39(3), 369-379.
 - Morales-García, W. C., Muñante-Subauste, Y. Y., Sairitupa Sanchez, L. Z., Morales-García, S. B., Rivera-Lozada, O., & Cunza Aranzábal, D. F. (2024). Psychometric properties of the reading self-efficacy scale in Peruvian students aged 10 to 16 years. In *Frontiers in Education* (9, p. 1234268). Frontiers Media SA.
 - Mukaka, M. M. (2012). A guide to appropriate use of correlation coefficient in medical research. *Malawi Medical Journal*, 24(3), 69–71.
 - National Reading Panel (US). (2000). *National Reading Panel: Teaching Children to Read: An Evidencebased Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
 - Palmieri, J. C. (1981). *A comparative study of normal and learning-disabled readers on self-esteem and extracurricular high school variables*. Boston University School of Education.
 - Petscher, Y., Stanley, C., & Pentimonti, J. (2019). *Overall screening and assessment* Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, Office of Special Education Programs, National Center on Improving Literacy.
 - Pei, Y., & O'Brien, K. H. (2023). Development and initial validation of the Sources of Reading Self-Efficacy Scale for College and University Students (SOURCES-C). *Journal of Research in Reading*, 46(3), 225-246.
 - Simon, S. D. (2001). From neo-behaviourism to social constructivism: The paradigmatic non-evolution of Albert Bandura. *Unpublished thesis, Bachelor of Arts Honors, Division of Educational Studies, Faculty of Emory College of Emory University*.
 - Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A., & Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and individual differences*, 22(2), 202-206
 - Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child development perspectives*, 10(3), 190-195.