البنية العاملية لاختبار الفهم القرائي لدى الطلبة الجامعيّين

عدة بن عتو*/إشراف: أد. ماحي إبراهيم

مقدمة الدراسة:**

تعتبر مهارة القراءة من أعقد الأنشطة العقلية، فهي تتطلب معرفة شكل الكلمة سمعيًا وبصريًا، كما تتطلب التفكير وتوقع المعاني التي ترمز إليها الكلمات، وهي أشبه ما تكون بحل المشكلات، واستنباط الفروض والتحقق من الاستنتاجات إنها تتضمن كل أنواع التفكير من التقويم وإصدار الأحكام، والتخيل والاستنتاج وحل المشكلات. ولا جدال في أن القراءة الحقيقية، هي القراءة التي تقترن بالفهم، حيث يعتمد الفهم على سهولة استخدام الفرد للمفاهيم والمعاني التي اكتسبها عن طريق التجربة، ولكي تصبح هذه المفاهيم ذات فائدة في القراءة يجب أن تكون مرتبطة بالكلمات، أو بمجموعة الكلمات التي ترمز إليها، وبمرور الوقت تصبح هذه الكلمات جزء لا يتجزأ من مجموعة المفردات التي يستخدمها الفرد في حديثه وفي تفهمه لما يسمع أو يقرأ[2].

تعرف القراءة من وجهة النظر الحديثة، على أنها عملية نفسية لغوية، يبني القارئ فيها المعنى من خلال تفاعله مع النص الذي عبر به كاتبه عن معنى ذهني لديه، أي أن القراءة عملية نشطة تتضمن إسهام القارئ نفسه في صياغة المعاني وتقييمها، حيث يوظف القارئ معرفته السابقة للتوصل إلى مفاتيح هذا النص وبناء المعنى[3].2

وثمة ما يؤكد أن فعالية القارئ ومقدار ما يحققه من استيعاب، تتوقف على نوعية وكمية ما يمارسه من سلوكيات قرائية إستراتيجية أثناء تفاعله مع النص، وانخراطه في عملية الاستيعاب، حيث أثبتت نتائج

---

* باحث بجامعة وهران02.

** **ABSTRACT:** The current research aimed to study the reliability and validity in addition to the factorial structure of the Reading Comprehension test .Reading Comprehension test was applied to a sample consisted of (329) students studying at the University of Chlef from different academic levels, after analyzing data the results showed that the Reading Comprehension test has satisfactory psychometric indicators, and factorial structure of ten factors explaing (57%) of the total variance.

Keywords: Reading Comprehension Test, factor analysis, discriminate validity, reliability.

2 مها عبد الله السليمان، أثر برنامج قائم على استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس ابتدائي، ورقة عمل مقدمة للمشاركة في المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، 2006، ص4.

3 خضير مقابلة، على نصر، على خوالدة، درجة ممارسة طلبة جامعة اليرموك للقراءة الإستراتيجية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية، العدد(2)، فلسطين، 2012، ص672.

بعض الدراسات وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين مدى وعي الطلبة باستراتيجيات القراءة وممارستهم لهذه الاستراتيجيات من جهة، وما يحققونه من مستويات استيعاب مختلفة من جهة أخرى[1].

ويذكر سميث (*Smith ;1997*)، أن الاستيعاب القرائي عملية مركبة ومعقدة تتضمن عملية ربط المعلومات التي يكشف عنها النص المقروء بخبرات القارئ السابقة، وبذلك يصعب على المرء بأن يصف نفسه بأنه قارئ ماهر ما لم يمعن في التفكير بموضوع القراءة، وتحليل العلاقات التي تربط بين أجزائه المختلفة، وربط الأفكار التي يطرحها كاتب النص بما لديه من معارف سابقة عن موضوع النص ويقارنها بما تعلمه من قبل[2].

وتجدر الإشارة هنا، إلى أن الاستيعاب القرائي لدى الأفراد يتأثر بعدد من العوامل أبرزها الهدف من القراءة، واهتمامات القارئ، وخبراته السابقة، ونظامه القيمي واتجاهاته، والانتباه الملقى من القارئ على النص وصعوبة المفاهيم التي يقوم بقراءتها.

1. **تحديد مفهوم الفهم القرائي:** يذكر الوقفي (2003)، أن عملية الاستيعاب القرائي عملية مركبة تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ للوصول إلى المعنى الذي قصده الكاتب واستخلاصه والإفادة منه، والقراءة بها المفهوم وسيلة لاكتساب خبرات جديدة تتطلب تطوير القارئ لأنماط التفكير لديه والتي تتضمن القدرة على التحليل والاستنتاج والتفاعل الايجابي مع النص المقروء[3].

ويعرف مجاور (1971) الفهم القرائي بأنه: «مجموعة من عمليات التفكير التي تحاول التعرف على الرموز المكتوبة، وتبدأ هذه العمليات بشرح الرموز المكتوبة، وتنتهي بالقراءة الإبداعية. ويعرفه عصر(1999) بأنه: «العملية التي تستخدم فيها الخبرات السابقة، وملامح المقروء، لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئ فرد في سياق معين». ويعرفه سعد (2006) بأنه: «عملية عقلية معرفية تقوم على مراقبة التلميذ لذاته ولإستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها»[4].

ويقصد بالفهم القرائي في هذه الدراسة: بأنه عملية مركبة تنطلق من تفاعل القارئ مع النص من خلال إدراك معاني الحروف والكلمات وإيجاد العلاقات التي تربط بينها، وتوظيف عمليات عقلية كالتفكير والاستدلال والاستنتاج والحكم على أفكار النص، والوصول إلى المستوى الإبداعي من خلال توظيفها في الحياة اليومية.

---

1 خضير مقابلة، على نصر، على خوالدة، المصدر نفسه، ص673.

2 أحمد فلاح العلوان، وشادية أحمد التل، أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي،مجلة جامعة دمشق،العدد(3)، دمشق، 2010، ص369.

3 سامر عبد الحميد الحساني، استخراج دلالات صدق وثبات اختبار الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة في الصف الثالث الابتدائي في جدة.مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد 72، مصر، 2011، ص80-81.

4 ياسين بن محمد بن عبده، فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية، 2009، ص 15.

تعريف مهارة الفهم القرائي: *Reading comprehension skill*

ونعني بها، ‹‹عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينة، وتتطلب فهم المعاني والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني، والنقد والتذوق والتفاعل والتطبيق، ومهارة الفهم القرائي عملية عقلية تكون فيها الكلمة هي الوحدة الأساسية للفهم، وهي الرمز الذي يمكن من خلاله إدراك المتعلم للمعاني الضمنية للنص والأفكار الرئيسية، والقدرة على تتبع التسلسل، وتصور النتائج المتوقعة››[1].

يعرف (ريستروم،1970)‹‹*Rystrom ,R* ›› الفهم القرائي على أنه: عملية تحدث بين البناء السطحي والعميق من خلال وسائل مثل المفردات، وعلم الأصوات، وعلم تركيب الجمل للغة معينة، كما يعرفه كل من (ميرهاسني، وتوسي، 2000) ‹‹ *Mirhassani & toosi* ›› بأنه: عملية بنائية من خلالها يتعلم القارئ استخلاص المعنى من تركيبات الكلمات في السياق، ويستخدم المعلومات الصريحة والضمنية في النص لفهم الرسالة المقصودة التي يحويها النص››[2].

لقد أشار كل من « *Douffi* ; *Cherman* ; *Rehler* ;*1987*›› (دوفي، وشيرمان، ورهلر،1987: 117-118) إلى أن الفهم يمكن تعريفه في إطار ثلاثة مناحي، وهي:

- ‹‹الفهم باعتباره عملية تحصيل معلومات من خلال معرفة الحقائق التي تحويها الرسالة حرفيا عبر معرفته للكلمات وأن يدرك الحقائق التي تحملها جيدا.
- الفهم باعتباره عملية فحص وتأمل من خلال استكشاف مضامين المعلومات العميقة ولكي يفهم تلك العلاقات المختلفة بالخبرات الماضية ويفهم التراكيب المعقدة التي تتضمنها قواعد اللغة.
- الفهم باعتباره عملية تقييم وحكم وهي اتخاذ موقف إزائها إما بالقبول أو الرفض، أو البحث عن مزيد من المعلومات لتوضيح الموقف وفهمه››[3].

ويذكر (الوقفي، 2005): ‹‹أن عملية الاستيعاب القرائي عملية مركبة، تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ للوصول إلى المعنى الذي قصده الكاتب واستخلاصه والإفادة منه، والقراءة بهذا المفهوم وسيلة لاكتساب خبرات جديدة تتطلب تطوير القارئ لأنماط التفكير لديه والتي تتضمن القدرة على التحليل والاستنتاج والتفاعل الايجابي مع النص المقروء››[4].

قدم إسماعيل الصاوي تعريفاً للفهم القرائي ينص على أنه: ‹‹عملية عقلية ميتا معرفية تعتمد على مراقبة التلميذ لنفسه ولاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها، بالإضافة إلى كونها عملية

1 حسن شحاته وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص304-305.

2 إسماعيل إسماعيل، الصاوي، صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية ‹‹مفاهيم نظرية، تشخيص، برنامج مقترح››، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2009، ص56-57.

3 ماهر شعبان عبد الباري، فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد، 145، جامعة عين شمس، 2009، ص28.

4 سامر عبد الحميد الحساني، المرجع السابق، ص80-81.

معرفية تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات وتتطلب قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة (التي يستجيب لها التلميذ بصريا)، وحسن تصور المعنى الحرفي والضمني لها سواء كانت كلمة أو جملة أو فقرة وذلك خلال فترة زمنية محددة[1].

والملاحظ من خلال التعاريف السابقة، مايلي:

- هي عملية عقلية معرفية فيها يتم تفسير الرموز ومعاني الكلمات والمفردات؛
- فيها يتم إيجاد العلاقات بين الأفكار الرئيسية والفرعية وبين الكلمات والسياق ككل للنص؛
- فيها يتتبع القارئ التسلسل المنطقي لبناء وأحداث النص؛
- هي أخيرا عملية الحكم على المقروء وتقييمه وموازنته والاستفادة منه، ليصبح تحصيل وخبرة عقلية يلجأ إليها الفرد فيما بعد لحل المشكلات والتوافق مع المحيط؛
- ونحن نرى بأن تعريف إسماعيل الصاوي هو تعريف شامل وكامل للعمليات المعرفية وما وراء المعرفية التي يقوم بها الفرد أثناء القراءة.

2. **مستويات الفهم القرائي:** تعددت تصنيفات الاستيعاب القرائي، وعلى الرغم من اختلاف الباحثين في تصنيفاتهم من حيث المستويات ومسمياتها. وفيما يلي بعض التصنيفات نذكر، منها:

يصنف خبراء مركز الدعم الأكاديمي الأمريكي،2004 الاستيعاب القرائي في ثلاثة مستويات:

أ. **المستوى الحرفي:** ويشير إلى قدرة القارئ على تذكر الحوادث التفصيلية في المادة المقروءة وربطها بالأفكار الرئيسية؛

ب. **المستوى التفسيري:** ويشير إلى قدرة القارئ على قراءة مابين الطور لتحديد هدف الكاتب، كما يتضمن ربط المعلومات الجديدة بالقديمة؛

ت. **المستوى التطبيقي:** ويشير إلى قدرة القارئ على تحليل وتركيب المعلومات وتطبيقها على معلومات أخرى››[2].

في حين، صنف (عبد الحميد،2000)، مهارات الفهم القرائي في ثلاثة مستويات، هي:

- مهارات الفهم الأساسي للقراءة: وتشتمل تحديد دلالة الكلمة، والفكرة العامة للموضوع مع تحددي الأفكار الجزئية، وقراءة الأشكال والرسوم البيانية؛
- مهارة الفهم الإستنتاجي أو الضمني: وتشمل استنتاج المعاني الضمنية، ومعاني الكلمات من خلال السياق، والتنظيم الذي اتبعه الكاتب، مع مقارنة الأشياء المتشابهة مع غير المتشابهة، والتمييز بين الأفكار التي اشتملها النص والتي لم يشتملها، مع تحديد الجمل الافتتاحية؛
- مهارات الفهم الناقد: اكتشاف وجهة نظر الكاتب، والتمييز بين الحقيقة والرأي، إبداء الرأي في المقروء

1 إسماعيل الصاوي، المرجع السابق، ص57.

2 أحمد فلاح العلوان، وشادية أحمد التل، المرجع السابق، ص372.

والحكم عليه، مع تحديد العلاقات بين الأسباب النتائج، تقويم الأدلة والبراهين[1].

أما عن (سارة طومسون 2000، *Thompson Sara*)، فقد قسمت مستويات الفهم القرائي إلى أربعة مستويات، كالآتي:

أ. **مستوى الفهم الحرفي أو الظاهري أو السطحي:** يتضمن ذكر الحقائق، وتحديد التفاصيل الواردة بالموضوع، وكذا، تحديد التسلسل والتتابع والمعاني؛

ب. **مستوي الفهم التفسيري أو الإستنتاجي:** يقوم بدمج المعلومات التي فهمها القارئ من المستوى الأول ومع ما يمتلكه من معارف سابقة ليحدد التناقض والتضاد في النص، تحديد علاقات السبب والنتيجة، الشرح والتفسير لبعض المعلومات، التنبؤ، مع شرح وتفسير الأفكار الرئيسية؛

ت. **مستوى الفهم التقويمي:** يتضمن تكوين رأي شخصي بناء على المعلومات الواردة في النص، مع الحكم على المقروء، وكفاية البدائل الواردة مع القبول أو الرفض؛

ث. **مستوى الفهم الناقد:** قدرة القارئ على تحليل المادة المقروءة إلى عدد من المصطلحات، مع التمييز بين الحقيقة والرأي، التعرف على المنطق واتساق تفكير الكاتب، تمييز الصيغ والعبارات الأدبية، وتحديد عاطفة الكاتب، ووجهات النظر في الموضوع[2].

كما صنف (محمود الناقة، ووحيد حافظ، 2002: 215) مستويات الفهم، إلى:

أ. **مستوى الفهم المباشر:** فيه يتم تحديد المعنى المناسب للكلمة ومرادفها ومضادها مع تحديد أكثر من معنى لها والفكرة العامة والجزئية، مع إدراك الترتيب الزماني والمكاني؛

ب. مستوى الفهم الإستنتاجي: فيه يتم استنتاج أوجه الشبة والاختلاف والعلاقات بالسبب وأغراض الكاتب واتجاهات والقيم الشائعة في النص، مع استنتاج المعاني الضمنية أيضا؛

ت. **مستوى الفهم النقدي:** التمييز بين الأفكار الثانوية والأساسية والحقيقة والرأي، وما يتصل بالموضوع والمعقول الأفكار المبتكرة، تحيدي منطقية الأفكار ومصداقية الكاتب وأصالة المادة؛

ث. **مستوى الفهم التذوقي:** إدراك القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية في الكلمات والتعبيرات، إدراك الحالة المزاجية والشعورية في النص››[3].

والملاحظ من خلال تباين مستويات الفهم القرائي السابقة الذكر، ما يلي:

- رغم اختلاف الباحثين في تصنيف المستويات، إلا أنها تتشابه في المضمون حيث تنظر للفهم القرائي على

1 غازي مفلح، فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول ثانوي، مجلة جامعة دمشق، العدد 2، دمشق، 2005، ص279.

2 ماهر شعبان، المرجع السابق، ص70-71.

3 ماهر شعبان، المرجع نفسه، ص75-76.

أنه عملية عقلية تقوم على تذكر الحقائق والمفاهيم واسترجاع التفصيلات الحرفية واستنتاج الأفكار العامة والجزئية المباشرة والضمنية، وأخيرا الحكم على النص المقروء؛

- إن تباين هذه المستويات يعبر عن مدى كفاءة الفرد الذاتية في القراءة وحسن الاستفادة منها وهي عوامل فردية تتدخل في تبروز وتباين هذه المستويات من مهمة لأخرى حسب السياق الذي تتم فيه وحسب درجة دافعية واستعداد الفرد للتعلم، أضف أن هذه العوامل الشخصية والعقلية تساهم في توظيف إحدى هذه المستويات، كم لا ننسى طبيعة وبنية النص أيضا؛
- كما تجدر الإشارة هنا إلى أن التقسيم الذي نتبناه في بحثنا الحالي هو التقسيم الرباعي التالي: (المستوى الحرفي، الإستنتاجي، النقدي، وأخيرا الإبداعي) على اعتبار سوف تتباين هذه المستويات باختلاف الفروق الفردية وطبيعة بنية الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية.

3. المكونات التفاعلية للفهم القرائي: تقترح نظريات البنائية للقراءة أن الفهم القرائي يعتمد على ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية، هي:

- **القارئ:** تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية على اختياره للمواد موضوع القراءة، وهي تقف وراء فهمه القرائي وتؤثر في قدرته على القراءة من حيث الكم والكيف، حيث يختلف معدل إقباله على القراءة وفهمه لها ومثابرته عليها، باختلاف هذه العوامل العقلية المتمثلة في الذكاء والعمليات المعرفية والقدرات اللغوية والنفس لغوية وغيرها من الأنشطة العقلية الأخرى[1]. ويعدّ القارئ العنصر الأول من عناصر الفهم القرائي، فهو الذي يمارس القراءة من خلال تفاعله مع الموضوع، ويتم هذا التفاعل من خلال توظيفه الجيد لقدراته العقلية واللغوية بشكل صحيح، وهي تتضمن أولا، الكفاءة المعرفية (من انتباه وذاكرة والقدرة على التحليل الاستدلال والاستنتاج، والقدرة على التصور والتخيل)، كما تتضمن ثانيا أيضا، الدافعية نحو القراءة، من تحديد الغرض من القراءة والميل للمحتوى مع كفاءة الذات القرائية، وتتضمن أخيرا القدرة اللغوية من معرفة دلالات المفردات والمعلومات الرئيسية، ومعرفة أيضا باستراتيجيات الفهم القرائي مع توظيف خبرته[2].

- **النص، موضوع القراءة:** ‹‹تؤثر طبيعة المادة أو النص موضوع القراءة من الناحيتين الشكلية والموضوعية، من حيث الوضوح والتنظيم وطريقة طباعته وألوانه وعناصر الجذب والتشويق فيه مدى إقبال القارئ عليه والاهتمام بقراءته››[3]. و››يعد النص القرائي من العناصر الشديدة التأثير على إعانة القارئ على الفهم او إعاقة هذا الفهم لديه، ولهذا يقوم القارئ ببناء عدة تمثيلات منها: (استخدام الترميز الظاهر في النص والتي تتمثل في الصياغة اللغوية للموضوع مستحدثا مفردات وتراكيب تعينه على الفهم، كما يعتمد أيضا على أساس النص وقاعدته المكون من عدة أفكار تعبر عن

1 سليمان عبد الواحد إبراهيم، علم النفس العصبي المعرفي، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2011، ص 180.

2 ماهر شبعان، المرجع السابق، ص 32.

3 سليمان عبد الواحد إبراهيم، المرجع السابق، ص 181.

المعني في الموضوع)، كما يرتبط بالنص ما نطلق عليه درجة الصعوبة أو السهولة للموضوع أو قابلية المادة للقراءة وهي عادة ما تكون تتمحور حول التصميم الطباعي للموضوع، وترتبط بشكل الحرف أيضا وهذا يتصل بالكاتب ويؤثر على القارئ بدرجة كبيرة لفهم الرسالة اللغوية››[1].

- **السياق القرائي:** ويقصد بالسياق هنا، البيئات الثقافية والاجتماعية المحيطة بالقارئ، والتي يحيا ويتعلم فيها، ومن ثم فان اختلاف الفهم القرائي إنما يرجع في بعض الأحيان إلى اختلاف البيئات واختلاف الثقافات[2]. وقد تؤثر خصائص سياق القراءة، والظروف البيئية التي تحدث فيها على عملية القراءة، وقد وجد أيضا أن المواقف الاختبارية والتوترات التي تصاحبها يمكن أن تؤثر على الفهم القرائي لدى المتعلمين، ويعتبر الغرض من القراءة جزء من سياق القراءة، فالقراءة في مجلة بهدف التسلية تختلف عن القراءة في كتاب من أجل التحصيل[3].

وتجدر الإشارة هنا، إلى أن العلاقة مابين المكونات الثلاثة علاقة طردية وطيدة، حيث أن القارئ لا يمكن أن يقرأ نصا ما دون فهمه واستخلاص أفكاره ومعانيه مفرداته، ولأن أيضا سياق النص له أثره البالغ على نفسية القارئ في الاستمرار بالقراءة والاستمتاع بها، حيث تؤثر أيضا البيئة التي ننتمي إليها ونتفاعل معها تؤثر في قدراتنا القرائية بل وتشكل البنية المعرفية للفهم ككل، فإذا وجد القارئ معلومات في النص تتعارض مع ما لديه من معلومات تصبح القراءة أقل متعة، وعندما تصبح المعلومات التي يقدمها القارئ مألوفة فان القراءة تتطلب مجهود أقل، وإذا وجد بان المعلومات جديدة ومفيدة تجذب القارئ فإنها تستحق المتعة بالاستمرار والتركيز والمتابعة.

4. الدراسات السابقة:

دراسة(سامر عبد الحميد الحساني،2011)، والتي هدفت لاستخراج دلالات صدق وثبات اختبار الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة في الصف الثالث ابتدائي بمدينة جدة، حيث بلغ عدد العينة بـ (60) تلميذا ممن يعانون صعوبات، وتم تطوير اختبار والتركيز فيه على الأبعاد التالية: (المرادفات العامة، المعاني المتشابهة، قراءة النص، تتابع الجمل، تسلسل الجمل)، حيث تم حساب معاملات الثبات، فقد بلغ معامل الثبات بطريقة الإعادة بـ (0.85)، في حين قدر معامل الاتساق الداخلي بـ (0.91)[4].

في حين رمت دراسة أجراها كل من (أحمد العلوان ورندة المحاسنة،2011)، بعنوان الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية وعددهم (398)، وبعد استخدام الأدوات لجمع البيانات وبعد المعالجات الإحصائية دلت النتائج على أن مستوى الكفاءة

1 ماهر شعبان، المرجع السايق، ص 34.

2 ماهر شعبان، المرجع نفسه، ص 36.

3 سليمان عبد الواحد إبراهيم، المرجع نفسه، ص 182.

4 سامر عبد الحميد الحساني، المرجع السابق

الذاتية في القراءة لدى الطلبة هو المتوسط، كما أن أكثر استراتيجيات القراءة استخداما هي المعرفية ويليها ماوراء المعرفية وأخيرا التعويضية، كما أبرزت النتائج أيضا وجود ارتباط دال إحصائيا بين الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة[1].

في حين أشارت دراسة (أحمد فلاح العلوان وشادية أحمد التل، 2010)، للكشف عن أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي على عينة قوامها (390) تلميذ وتلميذة من الصف التاسع أساسي، حيث استخدم الأدوات المناسبة والمعالجات الإحصائية أسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة بين الغرض من القراءة بمستوياته الثلاث: (الاستيعاب، الحصول على معلومات، والمتعة) والاستيعاب القرائي بشقيه (الحرفي والضمني)، كما توجد فروق في الاستيعاب القرائي بمستوييه تبعا للغرض من القراءة[2].

والملاحظ على هاتين الدراستين، ما يلي:

- إن الكيفية التي يفكر ويعتقد ويشعر بها الفرد تؤثر في الكيفية التي يتصرف بها، لأنها تفسر انجازاته من خلال مقدار الجهد الذي سيبذله في نشاط القراءة كما هو الحال هنا جاء بمستوى متوسط هذا يتوقف على العوامل المذكورة آنفا مضاف إليها عوامل أخرى تخص القارئ واهتماماته وطموحه في التعلم من جهة ثانية؛
- ومن البديهي أن ترتبط الكفاءة الذاتية بما وراء الذاكرة واستراتيجيات التعلم لأنها أفضل المتنبئات بالنجاح كما تؤثر في الأداء الأكاديمي لدى الأفراد؛
- ولا شك أن الغرض من القراءة وهدفها تساهم في تعزيز الفهم والاستيعاب القرائي، لأنه إذا كان الغرض منها المتعة فسنجد القارئ يستمتع بما يقرأ ويشد انتباهه لما يحويه النص من ألغاز وطرائف، في حين يختلف الحال إذا كان الغرض القرائي هو الحصول على معلومات فالفرد هنا يسعى إلى توظيف طاقة كبيرة للفهم والاستيعاب، وأيضا بالنسبة للغرض القرائي من أجل الاستيعاب فهنا تتعقد المهمة وتصعب بقدر ما هو مطلوب من أجل التحليل وفهم هدف الكاتب وأفكاره، وتقويم صاحب النص تلك مهمات تتطلب توظيف طاقة معرفية هائلة تختلف باختلاف القدرات والفروق الفردية.

كما أشارت أيضا دراسة لـِ (ماهر شعبان عبد الباري، 2009)، وذلك للكشف عن فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية (83) تلميذ وتلميذة، منهم (41) في المجموعة الضابطة، و(42) في المجموعة التجريبية، حيث أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار الفهم القرائي بين المجموعة الضابطة والتجريبية ولصالح التجريبية، كما دلت النتائج أيضا عن وجود فروق في مستويات الفهم القرائي (المستوى السطحي، الإستنتاجي، الناقد، والإبداعي، والتذوقي) بين المجموعتين ولصالح التجريبية، مما يدل على فعالية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية الفهم القرائي لدى

1 أحمد العلوان، ورندة المحاسنة، المرجع السابق

2 أحمد فلاح العلوان، وشادية أحمد التل، أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي. مجلة جامعة دمشق، العدد الثالث، دمشق، 2010، ص367-

هؤلاء التلاميذ[1].

وفي دراسة أخرى لِـ (ياسين بن محمد بن عبده،2009)، والتي هدفت للكشف عن فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول ثانوي، والبالغ عددهم (50) طالب وطالبة، (25) منهم شكلوا المجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة المعتادة، و(25) منهم شكلوا المجموعة التجريبية والذين درسوا وفق إستراتيجية التساؤل الذاتي، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية أسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الفهم القرائي بمستوياته (الحرفي، الإستنتاجي، النقدي، والتذوقي) في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي فعالية إستراتيجية التساؤل في تنمية مهارات الفهم القرائي[2].

والملاحظ على هاتين الدراستين:

- بالنسبة لدراسة (ماهر شعبان، 2009)، أثبتت دور إستراتيجية التصور الذهني في الفهم القرائي لدى التلاميذ، حيث تتحوّل الخبرات المكتسبة إلى صور عقلية يتعامل معها الفرد في التعرف على البيئة والتوافق معها من جهة، وعلى حل المسائل بما يتوافق مع بنائه العقلي ووفقا أيضا لخبراته السابقة من جهة ثانية؛
- أما بالنسبة للدراسة الثانية (ياسين بن محمد، 2009)، فنجد بأن إستراتيجية التساؤل الذاتي أنجع من الطريقة التقليدية حيث تساهم في تنمية معارف التلاميذ وزيادة الاتجاهات نحو القراءة بشكل يسمح من استيعابها وتوظيفها حتى في الحياة اليومية والاستفادة منها، لأن الطرق الحديثة تساهم في إكساب الفرد ما يحتاجه للتعلم وتجعله على وعي تام بما لديه من قدرات وكيفية تنميتها.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

تباين فئات الدراسة من تلاميذ إلى طلبة جامعيين وكذا تباين وسائل القياس من (مقياس الاستيعاب القرائي إلى اختبار فترة الاستماع، إلى استراتيجيات القراءة المستخدمة).

- تباين نتائج البحث من وجود فروق ذات دلالة في الغرض من القراءة ومستوياتها الثلاث(الاستيعاب، الحصول على معلومات، والمتعة) والاستيعاب القرائي بشقيه الحرفي والضمني وهو ما أشارت إليه دراسة (أحمد فلاح وشادية أحمد، 2010)؛
- وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الكفاءة الذاتية واستراتيجيات الفهم القرائي الثلاثة(المعرفية، ما وراء المعرفية، والتعويضية)، كما أن مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى الطلبة هو المتوسط، وهو ما أشارت إليه دراسة (أحمد العلوان ورندة المحاسنة، 2011)؛
- تباين المنهج المستخدم في دراسة من الوصفي الاستدلالي إلى المنهج التجريبي، وكذا فعالية كل

1 ماهر شعبان، المرجع السابق، ص 2.

2 ياسين بن محمد، المرجع السابق، ص 16.

من استراتيجي التساؤل الذاتي والتصور الذهني في الاستيعاب القرائي بمستوياته المختلفة (الحرفي، الإستنتاجي، النقدي، والتذوقي) وهو ما أشارت إليه دراسة (ماهر شعبان، 2009)، ودراسة (ياسين بن محمد، 2009)؛

- تشابه دراسة (سامر الحساني، 2011) مع الدراسة الحالية في استقصاء صدق وثبات اختبار الاستيعاب القرائي، الاختلاف فقط في العينة وإجراءات استخراج الصدق لكنها تخدم غرض البحث الحالي.

5. مشكلة البحث:

إن تباين مستويات الفهم القرائي بالتصنيف والدراسة وتباينها بين الباحثين تعتبر خطوة مهمة في تحديد مختلف المستويات التي يتم بها التفاعل مع النص من جهة، والاستيعاب من جهة ثانية، حيث أشارت الدراسات السابقة التي تناولت بالدراسة الاستيعاب القرائي إلى وجود مستويات للفهم المقروء حتى يتمكن القارئ من التفاعل المعرفي النشط بينه وبين النص المقروء، ولا شك أن هذه المستويات مرتبط بطريقة أو بأخرى بمدى استعداد الفرد للفهم ودافعيته وتحفيزه للتعلم من النص المقروء، كما يتحدد أيضا بالخبرات السابقة التي يمتلكها الفرد في توظيف هذا الفهم القرائي، ومن هنا، تأتي مشكلة البحث لمحاولة الكشف عن البناء العاملي لاختبار الفهم القرائي المصمم من طرف الباحث، ومحاولة التأكد من خصائصه السيكومترية، وعليه تحددت مشكلة البحث، في:

- ما طبيعة البناء العاملي لاختبار الفهم القرائي؟
- ما الخصائص السيكومترية التي يتمتع بها اختبار الفهم القرائي؟

6. أهداف البحث:

- التأكد من البناء العاملي لاختبار الفهم القرائي، وتحديد العوامل المرتبطة به؛
- التأكد من الخصائص السيكومترية المعبر عنها بكل من الصدق التمييزي والثبات.

التعريف الإجرائي للفهم أو الاستيعاب القرائي: المقصود بالفهم القرائي إجرائيًا في هذه الدراسة قدرة القارئ على التعرف على المعاني الظاهرة والخفية التي يتضمنها النص من خلال التفاعل المعرفي النشط للقارئ معه، والقدرة على استخلاص الأفكار وتذوق النص والقدرة كذلك على توظيفه في الحياة اليومية وهو ينقسم إلى المستويات التالية:

أ. **المستوى الحرفي:** أو القراءة الحرفية، في هذا المستوى يتعرف الطالب إلى المعنى الظاهر للكلمات وما تحويه المادة من تفاصيل، دون تفسير وتعمق، والتعرف إلى تنظيم النص وبنائه والفكرة المركزية المصرح بها، وهو الدرجة المتحصل عليها في هذا المستوى من خلال اختبار الفهم القرائي المصمم خصيصا لغرض البحث؛

ب. **المستوى الإستنتاجي:** أو القراءة التفسيرية، أو قراءة ما بين السطور، يتعمق الطالب في هذا المستوى في المعاني والأفكار الواردة في النص، ويقارنها بغيرها من الأفكار والمعاني، ومن هنا تظهر مقدرته في

التفسير واستخلاص النتائج والتنبؤ بالأحداث، وكشف العلاقات وتحليل الشخصيات، وهو الدرجة المتحصل عليها في هذا المستوى بالذات؛

ت. **المستوى النقدي:** وهو قدرة القارئ على الحكم على الأفكار والمعلومات الواردة في النص، فضلا عن تحديده للمعلومات التي يعرفها عن هذا الموضوع أو ذلك، واستجابته له سواء بالرفض أو بالقبول، وهو الدرجة المتحصل عليها في هذا المستوى بالذات؛

ث. **المستوى الإبداعي:** هذا المستوى هو نوع من التكامل بين المعرفة الجديدة والسابقة لدى الفرد،كما أنها نوع من التمثيل للجديد *Assimilation*، ومن مهارته التنبؤ بنهاية الموضوع المقروء، إعادة ترتيب الموضوع بصور جديدة، ترجمة النص إلى رسم أو معادلة أو مخطط، وضع أكثر من حل للمشكلة، واقتراح حلول تتسم بالأصالة لبعض المشكلات، وهو الدرجة المتحصل عليها في هذا المستوى بالذات.

7. منهج وطريقة إجراء الدراسة:

تمّ إتباع المنهج الإحصائي لتحليل معطيات الدراسة، باعتبار المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة. أمّا طريقة اختيار العينة الأساسية وخصائصها، يتمثل المجتمع الذي اتخذناه مجالا بشريا لدراستنا من طلبة علم النفس السنوات (الثانية، الثالثة، وماستر) من جامعة الشلف والبالغ عددهم (329)، ولقد تم تحديد هذه السنوات بناءً على أنهم كونوا اتجاهات نحو القراءة، ويحسنون إتقان مهاراتها والتفاعل مع مختلف النصوص، وكذلك اختيار الأفراد المستعدين للتجاوب، والجدول التالي يوضح خصائص العينة الأساسية:

جدول رقم (01) يوضح خصائص العينة الأساسية

خصائص العينة	الجنس	ذكور	إناث	المجموع
		14	315	329
	المستوى الدراسي	**السنة 2**	**السنة3**	**ماستر**
		60	54	215
	السن	**23-19**	**28-24**	**29 فمافوق**
		218	87	24
	التخصص	علوم	ع.اجتماعية	ع.إنسانية
		55	216	58

أدوات الدراسة:

اختبار الفهم القرائي: تمّ بناء هذا الاختبار من خلال الاطلاع على الأدب النظري من جهة، وبناءً على المقابلات والزيارات الميدانية لأفراد العينة لاستقصاء مدى شيوع متغير الفهم القرائي لديهم في ضوء البرامج الدراسية ونماذج الامتحانات التي تخص الفهم القرائي، وقد تألف الاختبار من(50) فقرة تقيسه، واشتمل على أربعة مستويات للفهم وهي:(الحرفي، الاستنتاجي، الإبداعي، والنقدي)، حيث تم تجريبه على عينة

استطلاعية قوامها(35) طالب وطالبة مستويات دراسية مختلفة:

صدق وثبات لاختبار الفهم القرائي: والذي يوضح علاقة كل فقرة بالمقياس ككل، ولقد تم اعتماد (معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، كما تم استخدام طريقتي ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية لاستخراج الثبات، حيث دلت النتائج على:

جدول رقم (02) يوضح طرق استخراج الصدق والثبات لاختبار الفهم القرائي

أداة الدراسة	صدق البناء الداخلي	طرق حساب الثبات	
الفهم الحرفي	تراوح ما بين (0.37 و0.64) عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05، ولقد تم حذف 05 فقرات غير دالة إحصائيا	**ألفا كرومباخ**	0.75
		التجزئة النصفية	0.76
الفهم الاستنتاجي	تراوح ما بين (035 و0.62) عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05، ولقد تم حذف 01 فقرة غير دالة إحصائيا	ألفا كرومباخ	0.77
		التجزئة النصفية	0.80
الفهم النقدي	تراوح ما بين 0.37 و0.81) عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05، ولقد تم حذف03 فقرة غير دالة إحصائيا	ألفا كرومباخ	0.77
		التجزئة النصفية	0.72
الفهم الإبداعي	تراوح ما بين (0.40 و0.72) عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05، ولقد تم حذف02 فقرتين غير دالة إحصائيا	ألفا كرومباخ	0.81
		التجزئة النصفية	0.74
النتيجة النهائية: وعليه احتوى المقياس على مجموع (39) فقرة دالة			

نلاحظ من خلال الجدول بعد إجراء عمليتي الصدق والثبات، أن جل معاملات الارتباط والثبات جاءت بدرجة معقولة ومقبولة إحصائيا. وعليه، يمكن الاطمئنان على استخدام الاختبار في الدراسة الحالية، حيث سيتم التعامل مع الفقرات المتبقية والدالة إحصائيا في معالجة البيانات وتفسير الفرضيات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون لاستقصاء البناء الداخلي لاختبار الفهم القرائي، كما تم استخدام أيضا التحليل العاملي لاستخراج البنية العاملية له، والصدق التمييزي الناتج عن التحليل العاملي، وأخيرا تم التأكد من الثبات بطريقتي ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية.

8. عرض وتفسير النتائج:

10-1 عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنصّ: ما طبيعة البناء العاملي لاختبار الفهم القرائي لدى الطلبة الجامعيين؟

ولاختبار هذه الفرضية، تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي، تم إجراء التحليل العاملي على عينة قوامها(329) من غير العينة الاستطلاعية، وبأسلوب المكونات الأساسية وبطريقة (فاريماكس)، حيث أفرزت النتائج بعد التدوير على بروز(11) إحدى عشرة عامل لكن عامل منها كان مشبع بفقرة واحدة فقط مما فرض علينا إعادة إجراء التحليل مرة ثانية بعد حذف العامل الذي لا تتوفر فيه الشروط، وقد لوحظ بعد

إجراء التحليل العاملي للمرة الثانية على التوالي وجود فقرة ورقمها (37) وهي تنتمي لبعد الفهم النقدي، حيث كانت قيمة شيوعها هي (0.39)، وهو أقل من المطلوب، لذا أعيد إجراء التحليل العاملي بعد استثنائها من المعالجة الإحصائية، تبعا للاعتبارات التالية:

- جاءت قيمة شيوعها ضعيفة وأقل مما هو مطلوب، حيث اعتمدنا على قيمة شيوع أكبر من (0.30)؛
- على اعتبار وجود مشكلة تخص الصدق التمييزي « *Component Transformation Matrix* » بين العوامل المستخرجة، لاسيما مصفوفة ارتباط بين العامل الأول والثاني، واللذان لم يتمايزا عن بعضهما البعض مما يفسر ذوبانهما في عامل واحد فقط.

وبعد استعراض الاعتبارات الخاصة بإعادة التحليل العاملي للمرة الثانية، فقد أفرزت هذه العملية على استخراج عشرة عوامل (10) من جهة وقد استقرت مصفوفة الارتباطات الخاصة بالصدق التمييزي بين العوامل بعد حذف الفقرات السابقة الذكر، ومن أجل تسمية العوامل المستخرجة سيتم ترتيبها وفق أعلى تشبع إلى أقل تشبع لتسهل تسميتها، حيث أفرزت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (03) يوضح تسمية العوامل وتشبعاتها وترتيبها ن=329

الفقرة	العبارات	الترتيب	التشبع	تسمية العوامل
IS 20	أستخدم الأمثلة والأفكار المتضمنة في ملخص لتخمين معنى النص	1	0.73	فهم تسلسل الأفكار
IS 26	أطرح على نفسي أسئلة عن الأهداف الواردة في النص والتي تتطلب الفهم	2	0.64	
H 10	أراعي تحديد مرادف الكلمات في النص بعناية فائقة	3	0.59	
IS 14	احتاج إلى فهم كل التفاصيل في كل نص للوصول إلى الفكرة الرئيسية بشكل صحيح	4	0.499	
IS 19	أحدد بدقة عنوانا آخر معبرا عن للنص	5	0.498	
H 3	أجد معاني الكلمات من خلال تجزئتها إلى مقاطع لكي أفهمها جيدا	1	0.78	**الفهم الحرفي**
H 7	أبحث عن تلميحات في النص لتساعدني في فهم الكلمات	2	0.73	
H 2	أقرأ النص أكثر من قراءة واحدة كي أستوعبه جيدا	3	0.63	
IS 21	أحاول فهم موضوعات المادة من خلال إيجاد ارتباطات بينها وبين معرفتي السابقة	4	0.44	

IB 48	أستعين بالأشكال والصور والجداول للتحقق من المعاني التي اشتقها من النص	1	0.66	**الفهم الابتكاري**
IB 49	أدرك أن قراءة المعلومات الصعبة في النص تتطلب معرفة سابقة كخطط تساعدني على التركيز والفهم	2	0.63	
IB 40	لدي القدرة على عكس أفكار النص في رسم بياني	3	0.61	
IB 47	لدي القدرة على اشتقاق أكبر عدد من الأفكار ذات الصلة بالموضوع	4	0.60	
IB 50	أبتكر صور ذهنية مشتقة من معلومات النص لأحتفظ بها في ذاكرتي	5	0.48	
NA 31	أتحقق من وضوح الفقرات باعتماد المعرفة المتوافرة لدي لتصحيح أخطاء النص العلمي أو الأدبي أو إكمال المعلومات الناقصة	1	0.77	**الفهم النقدي**
NA 32	أدرك أن النص وكلماته عبارة عن تجارب حقيقية فأسعى لتحليل مضمونه وتقصي صحته العلمية والأدبية	2	0.54	
NA 30	لدي الكفاءة لنقد محتويات النص القرائي	3	0.52	
NA 33	أعتبر نفسي قارئا جيدا عندما أحلل مضمون النص وأضع له أكثر من إجابات للمشكلة المعروضة فيه	4	0.50	
IB 42	أساهم في إعادة توليد وإنتاج مفاهيم والأفكار	1	0.715	**الفهم التوليدي**
IB 43	أقوم ببناء معنى من خبراتي الشخصية وخبرات الآخرين ومن السياق القرائي للنص	2	0.710	
IB 45	أستخدم خريطة ذهنية لتوضيح العلاقات بين الكلمات المفتاحية	3	0.55	
IB 41	استخدم معرفتي السابقة لتخمين المعنى الكلي للنص	4	0.54	

IS 23	أتمكن من استنتاج هدف الكاتب من كتابته للنص	1	0.64	**فهم المضمون والغرض من النص**
IS 16	أستنتج الأفكار الرئيسية لموضوع النص	2	0.53	
NA 27	أميز بين ما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة	3	0.50	
IS 17	أستنتج الأفكار الرئيسية لموضوع النص	1	0.82	**الفهم الاستنتاجي**
IS 18	من خلال سياق النص أميز بين الأفكار الفرعية والأفكار الرئيسية	2	0.68	
H 6	أحرص على قراءة الجملة الأولى في النص	1	0.66	**الفهم التلخيصي**
IS 22	أحرص على قراءة الفكرة أو العنوان الرئيسي للنص	2	0.59	
IS 24	أستطيع أن أجد الأفكار الرئيسية والكلمات المفتاحية لنص ما من خلال قراءة بعض أجزائه	3	0.51	
H 3	أجد معاني الكلمات من خلال تجزئتها إلى مقاطع لكي أفهمها جيدا	1	0.75	**الفهم معاني الكلمات**
H 4	أسطر تحت الكلمات الصعبة كي أبحث عن معناها في سياق النص	2	0.52	
IB 39	أحاول أن أتنبأ بما سيقوله الكاتب لاحقا في النص	1	0.59	**الفهم التمييزي**
NA 28	عند قراءتي للنص أميز بين الحقيقة والرأي	2	0.42	

الجذر الكامن للعوامل ونسبة التباين المفسر			
2.785	**7.737%**	1.922	**5.338%**
2.645	**7.347%**	1.916	**5.323%**
2.424	**6.735%**	1.613	**4.480%**
2.228	**6.190%**	1.601	**4.446%**
2.175	**6.041%**	1.427	**3.965%**
النسبة التراكمية: 57.60 %			

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، وبعد الاطلاع على محتوى البنود التي تم ترتيبها تنازليا طبقا لتشبعها على العامل، أي من أعلى تشبع إلى أدناه، وبذلك تسهل تسمية العوامل حيث تم حصرها في (**فهم تسلسل الأفكار وتلخيصها، الفهم الحرفي، الفهم الابتكاري، الفهم النقدي، الفهم التوليدي، فهم المضمون والغرض من النص، الفهم الاستنتاجي،الفهم التلخيصي، فهم معاني الكلمات، الفهم التمييزي**)، علما بأن العوامل

قد تشبعت فقراتها تشبعا أعلى من(0.30)، حيث أن مؤشر التشبع المقبول (0.40) وهو الذي نعتمده في الدراسة الحالية، وقد قدرت النسبة التراكمية المفسرة للعوامل التسعة ب(57%)، وهي مؤشر مقبول إحصائيا في التحليل العاملي، حسب كل من[1]، وكذا[2].

في حين قدرت قيمة اختبار كايز ماير أولكن (KMO) ب(0.80)، وهو أيضا مؤشر دال على صلاحية المقياس واحترامه لشروط التحليل العاملي، في حين كانت القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات ب(0.005)، وهي أكبر من (0.00001) مما يفسر أنها ليست مصفوفة منفردة (*Singular matrix*) التي تنطوي على اعتماد خطي تام (أي وجود ارتباط قوي *Multicollineraity*) بين المتغيرات، وأنها لا تنطوي على مشكلة ارتفاع الارتباط المبالغ فيه بين المتغيرات، وذلك حسب[3].

كما تجدر الإشارة هنا إلى أن هناك فقرات لم تتشبع على أي عامل وهي كالآتي: (29)، والفقرة (9)، فتم حذفهما، فأصبح الاختبار يتكون مجموعه من(34) فقرة تقيسه.

كان الهدف الرئيسي لموضوع الدراسة الحالية، البحث عن البنية العاملية لاختبار الفهم القرائي على عينة من الطلبة الجامعيين، حيث كشفت النتائج بعد استخدام التحليل العاملي الاستكشافي عن بروز تسعة عوامل أساسية مكونة لبنية هذا الاختبار والمتمثلة في: (**فهم تسلسل الأفكار وتلخيصها، الفهم الحرفي، الفهم الابتكاري، الفهم النقدي، الفهم التوليدي، فهم المضمون والغرض من النص، الفهم الاستنتاجي،الفهم التلخيصي، فهم معاني الكلمات، الفهم التمييزي**)، ويمكن تفسير هذه البنية المعقدة على أنه كي يحدث الفهم القرائي فلابد من استيعاب المعني والمضمون من النص، حيث يقوم القارئ بفك الرموز والتعرف على الكلمات وتسلسلها ومعانيها وقراءتها قراءة جيدة ثم تلخيصها في بنية تسمح من تحقق الفهم الشامل ليحدث في الأخير المعنى من القراءة ككل، ولأن الاختبار في أصله يتكون من مفردات معقدة ومتباينة في تركيبها سمحت ببروز عوامل طائفية على اختلاف بنيتها وعدد فقراتها، فهي حققت في توزيعها شرط شمولية المعني مواءمة المفردات لنطاق المحتوى المحدد لاختبار الفهم القرائي، وعلى العموم يتضح من خلال العوامل التالية: (فهم تسلسل الأفكار والفهم النقدي وكذا التوليدي)، على أنهم يرتكزون على مهارات معرفية معقدة كالذاكرة العاملة وفعاليتها والانتباه وشدته وانتقائه للمثيرات التي تتطلب الفهم المعني الصحيح للنص، وأن استخدام الخبرات السابقة في توليد الأفكار وفهم تسلسل وترابط النص والغرض منه هي مهارات ضرورية وأساسية لاسيما في المرحلة الجامعية بالنسبة للطلبة.

1 حجاج غانم، التحليل العاملي نظريا وعمليا في العلوم الإنسانية والاجتماعية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2013.

2 أمحمد بوزيان تيغزة، التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي مفاهيمها ومنهجيتها بتوظيف حزمة SPSS وليزرل LISREL، دار المسيرة، عمان، ط1، 2012، ص 93.

3 أمحمد بوزيان تيغزة، اختبار صحة البنية العاملية للمتغيرات الكامنة في البحوث: منحى التحليل والتحقق، بحث علمي محكم، جامعة الملك سعود، السعودية، 2011، ص303.

وهذه النتيجة المتوصل إليها تختلف مع كل من دراسة(أبو الرب وآخرون، 2008)، حيث أفرزت نتائج دراسته الاستيعاب القرائي على النصوص وما كشفته من استثارة مكتوبة للقارئ تساهم في فهمه وتضييق الفجوة بين ما لديه في بنائه المعرفي وبين ما لديه من معلومات مكتوبة في النص.

2-10 عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص: ما الخصائص السيكومترية التي يتمتع بها اختبار الفهم القرائي لدى الطلبة الجامعيين.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام الصدق التمييزي الناتج عن عملية التحليل العاملي (*Component Transformation Matrix*)، كما تم أيضا استخدام طريقتي (ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية) لاستقصاء الثبات، حيث أفرزت العملية كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (4) يوضح الصدق التمييزي للعوامل المستخرجة

العوامل	ع 1	ع 2	ع 3	ع 4	ع 5	ع 6	ع 7	ع 8	ع 9	ع10
ع1	--									
ع2	0.076	--								
ع3	-0.406	-0.069	--							
ع4	0.182	0.324	0.307	--						
ع5	-0.415	-0.111	-0.075	-0.304	--					
ع6	0.268	-0.069	-0.202	-0.584	0.089	--				
ع7	0.143	0.006	0.087	0.056	-0.097	-0.017	--			
ع8	-0.235	0.220	0.397	0.135	0.419	0.299	0.018	--		
ع9	-0.142	0.384	0.386	0.036	-0.494	0.618	-0.090	-0.208	--	
ع10	-0.444	-0.058	0.063	0.316	-0.241	-0.185	0.098	0.100	0.357	--

نلاحظ من خلال الجدول، بأن جميع العوامل المستخرجة عن طريق التحليل العاملي تحقق شرط التمايز فيما بينها، حيث جاءت قيمها تتراوح من أدناها (-0.235 إلى أعلاها 0.618)، وهذا ما يشير إلى أن عوامل الاختبار متناسقة ومتجانسة وأن مفرداته متماسكة، مما يعني أن العوامل والفقرات تتمتع بدرجة لا بأس بها من الصدق، لأنه يجب أن لا تكون قيم الارتباط بين العوامل تفوق (0.70)، وإلا اعتبر بأنها مرتبطة وغير متمايزة فيما بينهما مما يدل على أنها تذوب في عامل واحد، وبالتالي لا تحقق شرط الاستقلالية عن بعضها من جهة والتمييز من جهة ثانية.

جدول رقم(5) يوضح قيم معاملات ثبات عوامل الاختبار

رقم العامل	تسمية العوامل	عدد الفقرات	ألفا كرومباخ	سبيرمان براون	معامل ارتباط النصفين
1	فهم تسلسل الأفكار	5	0.681	0.686	0.522
2	الفهم الحرفي	4	0.662	0.719	0.557
3	الفهم الابتكاري	5	0.673	0.662	0.495
4	الفهم النقدي	4	0.651	0.639	0.469
5	الفهم التوليدي	4	0.666	0.657	0.484
6	فهم المضمون والغرض من النص	3	0.544	0.497	0.331
7	الفهم الاستنتاجي	2	0.729	0.739	0.587
8	الفهم التلخيصي	3	0.445	0.439	0.281
9	فهم معاني الكلمات	2	0.501	0.506	0.338
10	الفهم التمييزي	2	0.350	0.350	0.212

نلاحظ من خلال الجدول، بأن جميع معاملات الثبات جاءت على قدر كافٍ من الثبات والاستقرار، وهو ما يحقق قضيتين رئيسيتين، وهما: مواءمة المفردات *Item Relevance*)، وهو ما يعكس محتوى رئيسي في النطاق المعين، والثاني شمول المحتوى (*Content coverage*)[1]، وهو درجة اشتمال المفردات على النطاق المعين، وهذا يعني أن جميع الفقرات المتشبعة والتي أفرزتها نتيجة التحليل العاملي تحقق شرط مواءمة المفردات للتكوين الفرضي أو نطاق المحتوى الذي تنمي إليه من جهة ويحقق شرط آخر وهو أن العينة شاملة وممثلة لهذا التكوين الفرضي أو نطاق المحتوى المحدد من جهة ثانية.

لقد دلت نتائج التحليل الإحصائي كما هو مبيّن من خلال الجدول رقم (4)، بأن جميع العوامل المستخرجة عن طريق التحليل العاملي تحقق شرط التمايز فيما بينها، حيث جاءت قيمها تتراوح من أدناها(-0.235 إلى أعلاها 0.618)، وهذا ما يشير إلى أن عوامل الاختبار متناسقة ومتجانسة وأن مفرداته متماسكة، مما يعني أن العوامل والفقرات تتمتع بدرجة لا بأس بها من الصدق، هذا من جهة ونجد من جهة ثانية أن معاملات الثبات أيضا جاءت بدرجة معقولة من الثبات والاستقرار واستيفائها على شرطي الصدق والثبات وشمولية نطاق المحتوى وصحة تمثيلها للتكوين الفرضي لبنية مفرداتها، وهذا على الأقل في حدود العينة محل الدراسة والتي حققت بنية لا بأس بها من الاستقرار والاستقلالية في عواملها، يبقي إجراء المزيد من الصدق والثبات على عينات أكبر، وأن تتعدى صدق التقاطعي الذي يثبت بدرجة معقولة

1 سيسيل راينولد، وروناله ليفينقنستن، إتقان القياس النفسي الحديث النظريات والطرق، تر: صلاح الدين محود علام، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2013، ص325.

وصريحة استقرار البينة العاملية من عينة لأخرى والتي تنتمي لنفس مجتمع الدراسة.

لاشك أن ما أفرزته نتائج الصدق والثبات لاختبار الفهم القرائي لدى الطلبة الجامعيين، أثبت أن للفهم القرائي مستويات متعددة ومعقدة تبعا للعمليات العقلية المعرفية المتبعة وتبعا لغرض القارئ من النص وتبعا لعوامل أخرى ذات أهمية بالنسبة للقارئ في حد ذاته، فلابد لهذا القارئ أن يتفاعل مع النص المقروء، لذا نجد أن جميع المستويات القرائية على اختلاف مؤشراتها السلوكية تقيس في مجملها الفهم القرائي وعملياته المعقدة والمتشابكة أثناء القراءة والتفاعل مع النص والتنبؤ بغرض الكاتب والتمييز بين الحقيقة والرأي.

وهي تتفق جزئيا مع دراسة (سامر الحساني،2011)، والتي أفرزت نتائج دراسته على أن اختبار الاستيعاب القرائي لذوي صعوبات التعلم يتميز بقدر عالي من الثبات والصدق.

التوصيات والاقتراحات: في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- تطبيق الاختبار من قبل تخصصات عملية وأدبية لإجراء مقارنة في استقرار بنية الصدق العاملي؛
- إجراء التحليل العاملي التوكيدي لتوكيد صدق بنية الاختبار وصلاحيته للتطبيق والتعميم.

قائمة المراجع:

1. أحمد العلوان، ورندة المحاسنة، الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية،العدد (4)،2011.
2. أحمد فلاح العلوان، وشادية أحمد التل، أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي.مجلة جامعة دمشق، العدد (3)، 2010.
3. إسماعيل إسماعيل،الصاوي، صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية››مفاهيم نظرية، تشخيص، برنامج مقترح‹‹‹، دار الفكر العربي، القاهرة، (ط1)، 2009.
4. أمحمد، بوزيان تيغزة، اختبار صحة البنية العاملية للمتغيرات الكامنة في البحوث: منحى التحليل والتحقق، بحث علمي محكم. جامعة الملك سعود، السعودية، 2011.
5. التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي مفاهيمها ومنهجيتها بتوظيف حزمةSPSS وليزرلLISREL، دار المسيرة، عمان، ط1، 2012.
6. حجاج، غانم، التحليل العاملي نظريا وعمليا في العلوم الإنسانية والاجتماعية، عالم الكتب، القاهرة، (ط1)، 2013.
7. حسن شحاته وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، (ط1)، 2003.
8. خضير مقابلة، على نصر، على خوالدة، درجة ممارسة طلبة جامعة اليرموك للقراءة الإستراتيجية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية، العدد (2)، فلسطين، 2012.
9. سامر عبد الحميد الحساني، استخراج دلالات صدق وثبات اختبار الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة في الصف الثالث الابتدائي في جدة.مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (72)، مصر، 2011.
10. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، علم النفس العصبي المعرفي، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، (ط1)، 2010.

11. سيسيل راينولد، ورونالد ليفينقنستن، إتقان القياس النفسي الحديث النظريات والطرق، تر: صلاح الدين محود علام، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، (ط1)، 2013.
12. غازي مفلح، فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول ثانوي، مجلة جامعة دمشق، العدد (2)، دمشق، 2005.
13. ماهر شعبان عبد الباري، فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، العدد (145)، مصر، 2009.
14. مها عبد الله السليمان، أثر برنامج قائم على استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس ابتدائي، ورقة عمل مقدمة للمشاركة في المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، 2006.
15. ياسين بن محمد بن عبده، فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية، 2009.