المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 12، عدد 3، 2016، 375-396

دافعية القراءة وعلاقتها ببيئة الصف الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة في محافظة إربد

رائد محمود خضير* و معاوية محمود أبو غزال**

تاريخ تسلم البحث 2016/2/28 تاريخ قبوله 2016/6/23

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى دافعية القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة في محافظة إربد، وما إذا كان ذلك يختلف باختلاف متغيري الصف والجنس والتفاعل بينهما، والكشف أيضًا عن علاقة دافعية القراءة ببيئة الصف الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من (574) طالبًا وطالبةً من طلبة صفوف الخامس والسادس والسابع الأساسية في محافظة إربد، تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم مقياس دافعية القراءة (MRQ) لبيكر وويفيلد (Baker & Wigfield, 1999)، تكون من (49) فقرة موزعة على أحدَ عشرَ بعدًا، ومقياس بيئة الصف الاجتماعية، تكون من (28) فقرة موزعة على سبعة أبعاد. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى دافعية القراءة كان مرتفعًا، وأظهرت كذلك وجود فروق دالة في مستوى دافعية القراءة ككل وأبعادها الفرعية تعزى لمتغير الصف لصالح طلبة الصف الخامس الأساسي، ووجود فروق في مستوى دافعية القراءة ككل وأبعادها الفرعية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين دافعية القراءة وبيئة الصف الاجتماعية، وكان بعد (الدعم الأكاديمي من المعلم) أقوى المتنبئات بدافعية القراءة.

(الكلمات المفتاحية: دافعية القراءة، بيئة الصف الاجتماعية، المرحلة الأساسية المتوسطة).

Reading Motivation and its Relationship to Classroom Social Environment among Intermediate Basic Stage Students in Irbid Governorate

Raed M. Khodair, *Instruction Department, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
Muawiah Abu Ghazal, *Counseling and Ed. Psychology Department, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

***Abstract**: This study aimed at exploring the reading motivation level among intermediate stage students in Irbid Governorate, and finding out whether such a level is affected by the variables of class, gender and their interaction, and its relationship to classroom social environment. The sample of the study consisted of (574) fifth, sixth and seventh basic stage male and female students in Irbid Governorate who were chosen by the means of stratified random sampling procedures. In order to achieve the aim of the study, two scales were used. The first was Baker and Wigfield's (1999) scale (MRQ) which comprised of (49) items as covering eleven domains. The second, however, was the classroom social environment scale which was developed by the researchers as covering (28) items and distributed on seven domains. The findings of the study reported that the reading motivation level was high. Also, the study reported statistically significant differences on students' overall reading motivation levels and across its sub-domains that were credited to classroom variable in favor of the fifth grade, in addition to differences in the overall reading motivation level and its sub-domains that were credited to gender variable in favor of female students. What's more, the present study showed appositive correlational relationship between reading motivation level and classroom social environment, where (teacher's academic support domain) was the utmost predictor of students' reading motivation.*
***(Keywords**: Reading Motivation, Classroom Social Environment, Intermediate Basic Stage).*

مقدمة: تعدّ القراءة من أهم المهارات المكتسبة في حياة الفرد، فهي مفتاح لاكتساب العلوم والمعارف المتنوعة، ووسيلة اتصال للتعلم، ومصدر للنمو اللغوي للفرد، وعامل مهم في تشكيل عقله، وصقل شخصيته وتقويتها، وتوسيع مداركه وآفاقه وقدراته، وإشباع حاجاته، وتهيئة الفرص المناسبة له كي يكتسب الخبرات المتعددة، ووسيلة لاستثمار الوقت بشكل إيجابي ومثمر؛ لذا فإن القراءة تعدّ من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمعات، أو تخلفها، فالمجتمع القارئ هو الذي يستثمر الكتاب بصورة إيجابية قراءة وتحليلًا وتمحيصًا ونقدًا.

وتعرّف القراءة بأنها عملية عقلية انفعالية دافعية مركبة، تتضمن التعرف إلى الرموز المكتوبة، وفهمها، وتفسيرها، وتحليلها، وربطها بالخبرات السابقة للقارئ. فالقراءة وفق هذا المفهوم تتطلب عمليتين متكاملتين: الأولى تتضمن الجانب الميكانيكي؛ أي الاستجابات الفسيولوجية للرموز المكتوبة، والثانية عملية عقلية يتم خلالها بناء المعنى، وتشمل: التفكير، والتحليل، والربط، والاستنتاج، والتفاعل، والنقد، والتذوق، وحل المشكلات (شحاته والسمان، 2012).

ويرى عبد الباري (2010: 12) "أن القراءة قبل أن تكون عملية فسيولوجية أو عقلية، هي عملية نفسية بالدرجة الأولى، حيث إنها ترتبط بالقدرة العامة لدى القارئ، واستعداده للقراءة، ودافعيته تجاه المادة المقروءة، وغرضه من قراءة مادة معينة دون غيرها، وميله إلى القراءة في بعض المجالات".

* قسم المناهج والتدريس، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
** قسم علم النفس الارشادي والتربوي، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وتتجلى أهمية القراءة عند مقارنة القرّاء الجيدين بنظرائهم الضعاف، حيث يمتلك القرّاء الجيدون كفاءة ذاتية مرتفعة Higher-Self Competence، ودافعية نحو القراءة (Chapman & Tunmer, 2003). كما يظهرون قيمًا مرتفعة نحو التعلم مقارنة بالقراء الضعاف، كما أن القرّاء الضعاف لا يستخدمون استراتيجيات التعلم بشكل محدد فحسب، بل يواجهون كذلك مشكلات دافعية متعددة، ويمتلكون مفاهيم ذات أكاديمية منخفضة أيضا (Wigfield, 1997).

ويلاحظ أن العدد الأكبر من الدراسات التي اهتمت بقراءة الأطفال، وخصوصًا بين عامي (1980- 1990) قد ركز على المظاهر المعرفية للقراءة، كالتعرف إلى الكلمات، وفهم دلالتها؛ أي العمليات المعرفية التي تشتمل عليها مهارة القراءة، وكيفية تعليم الأطفال، وتحسين مهاراتهم القرائية، ولم تلتفت تلك الدراسات إلى جانب مهم في عملية القراءة، وهو دافعية القراءة (Guthrie & Davis, 2003).

كما أن كثيرًا من الأبحاث المرتبطة بدافعية القراءة بعد تلك الفترة تم تأطيرها بمصطلحين رئيسين، هما: الاتجاه نحو القراءة (Attitude Toward Reading)، والميل القرائي (Reading Interest). ويقصد بالاتجاه نحو القراءة الشعور نحو القراءة (Mathewson, 1994)، أو هو استجابة انفعالية مكتسبة إيجابية أو سلبية نحو القراءة للاستمتاع أو القراءة للتحصيل الدراسي، وتظهر بشكل واضح في وصف الفرد شعوره نحو القراءة بأنواعها المختلفة، فقد يكون سعيدًا ومتحمسًا أو مضطربًا (Mckenna, Kear & Ellsworth, 1995). أما الميل القرائي فهو سمة في الفرد أو في النص، أو في أنواع المواد القرائية التي يفضلها الفرد عن غيرها من الأنواع الأخرى، ويستمتع بقراءتها أكثر من غيرها، ويبدو أن لهذين المصطلحين أثرًا في دافعية القراءة، إذ إن الأطفال ذوي الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة هم الأكثر دافعية نحوها، كما أن مستوى استيعاب النص المقروء يرتبط بشكل كبير بدرجة الميل القرائي لدى الفرد (Schiefele, 1996).

ومنذ عام (1990) ازداد عدد الأبحاث التي اقترحت أن البحث في موضوع القراءة يجب ألا يقتصر على الجوانب المعرفية لهذه المهارة؛ لأن القراءة نشاط عقلي معقد يتطلب من القارئ جهودًا استراتيجية أساسية ودافعية لتحقيق التفاعل مع النص المقروء، ومن جهة أخرى فقد اكتشف حديثًا أن التركيز على تطوير مهارات القراءة فحسب غير كافٍ لمساعدة الأطفال كي يصبحوا قراء جيدين (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick & Littles, 2007). كما أنّ التركيز على الجوانب المعرفية للقراءة قد فشل في تقديم تفسيرات مقنعة توضح لماذا بعض الطلبة غير مواظبين على القراءة، ويقرؤون بشكل سلبي رغم كونهم قراء جيدين؟! أو لماذا يندمج بعض الطلبة في القراءة بشكل كبير، بينما لا يظهر بعضهم الآخر أي اهتمام بالقراءة؟! (Wigfield & Guthrie, 1997).

ومما لا شك فيه أن الطلبة يتفاوتون في تحصيلهم ومستوى تعلمهم رغم تشابه الظروف المحيطة بهم، إذ يتعلمون على أيدي المعلمين أنفسهم، ويقرؤون الكتب نفسها، وفي المدارس ذاتها، إلا أن بعضهم يتعلم أكثر من بعضهم الآخر، وقد يعزى ذلك إلى تباين مستويات الدافعية لديهم. ومن أبرز أشكال هذه الدافعية دافعيتهم نحو القراءة، وتعرف بأنها رغبة الفرد المستمرة في القراءة واستمتاعه بما يقرؤه، ومن السمات المميزة لهذا الفرد التحدي، والمثابرة، وحب الاستطلاع، والمنافسة، والتعاون، والكفاءة الذاتية المرتفعة، والمشاركة المستمرة في الأنشطة القرائية (Wigfield & Guthrie, 1997).

ويرى بعض الباحثين أن دافعية القراءة قد تكون داخلية، تتجلى بالمشاركة في الأنشطة القرائية بصرف النظر ما إذا كان للنشاط القرائي قيمة خارجية أم لا، ويظهر ذلك بوضوح في اختيار الكتب المناسبة للقراءة الحرة في المدرسة أو البيت. ومن السمات الدالة على الأفراد ذوي الدافعية الداخلية نحو القراءة الحماس المرتفع، والبحث المستمر عن الفرص المناسبة للاشتراك في برنامج قرائي معين، وهم أكثر استقلالية، وأقل احتياجًا للضغط الخارجي لإنجاز واجباتهم القرائية (Sweet, Guthrie, & Ng, 1998).

ويشار في الأدب التربوي إلى الطلبة الذين يقرؤون لأنهم مستمتعون ومهتمون بما يقرؤونه بأنهم قرّاء محفزون داخليًا (De Naeghel, Van keer, Vansteenkiste & Rosseel, 2012). وقد ارتبطت الدافعية الداخلية للقراءة إيجابًا بالقراءة المستمرة، ومقدار القراءة، والأداء القرائي (Wang & Guthrie 2004; Taboada, Tonks, Wigfield& Guthrie, 2008). أما الأفراد ذوو الدافعية الخارجية، فتستثيرهم عوامل خارجية، كأن يقرأ الفرد بغية النجاح، والحصول على علامات مرتفعة (Sweet, Guthrie, & Ng, 1998).

وفيما يتعلق بمكونات أو أبعاد دافعية القراءة فقد حدد ويفيلد وجثري (Wigfield & Guthrie, 1997) أحد عشر بعدًا تندرج تحت ثلاث فئات رئيسة، هي: الكفاءة ومعتقدات الفاعلية الذاتية (Self Efficacy Beliefs)، وتشتمل هذه الفئة على ثلاثة أبعاد فرعية، هي: الفاعلية الذاتية (Self Efficacy)، وتعني اعتقاد الفرد بقدرته على النجاح وإنجاز المهام الموكولة إليه في مجال القراءة، والتحدي (Challenge)، ويعني الرغبة أو الاستعداد الطوعي لقراءة المواد الصعبة، وأخيرًا تجنب أعمال القراءة (Reading Work Avoidance)، ويقصد به الرغبة بتجنب أو تجاهل نشاط القراءة. أما الفئة الثانية، فتشمل غايات القراءة، وتتكون الأبعاد الخاصة لهذه الفئة من الدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية، وتوجهات أهداف الإنجاز، إذ تشير الدافعية الداخلية إلى كون الفرد محفزًا ومحبًا للاستطلاع، ومهتمًا بالنشاط لذاته أكثر من الأسباب الخارجية (الدافعية الخارجية)، كالعمل بغية الحصول على المكافأة أو العلامة. أما أهداف التعلم (Learning Goals Orientations)، فيقصد بها تركيز الفرد على الإتقان والتحسن

أكثر من تركيزه على إظهار قدراته أمام الآخرين / أهداف أداء (Performance Goals Orientations). وتشتمل هذه الفئة على ستة أبعاد فرعية، ثلاثة منها تعكس الدافعية الداخلية، هي: حب الفضول (Curiosity)، ويعرف بأنه الرغبة في القراءة عن موضوع خاص يثير اهتمامه، ويعد هذا البعد ذا صلة وثيقة بمفهوم الميل القرائي (Reading Interest). أما البعد الثاني، فهو الاندماج أو الانهماك بالقراءة (Reading Involvement)، ويقصد به الاستمتاع الذي يَخبَره الفرد من قراءة أنواع محددة من الأدب أو نصوص معلوماتية بعينها، والبعد الثالث هو بعد أهمية القراءة (Reading Importance)، ويتعلق بقيم المهمة الذاتية (Subjective Task Values)، أي القيمة والجدوى المحققة من القراءة.

أما الأبعاد الثلاثة الأخرى، فتعكس الدافعية الخارجية للقراءة وأهداف الأداء، وهي التقدير (Recognition)، ويقصد به السعادة في الحصول على أشكال مادية ملموسة من التقدير للنجاح في القراءة، والقراءة بغية الحصول على الدرجات (Reading for Grades)، والرغبة في الحصول على تقييم مستحسن من المعلم. أما بُعد المنافسة (Competition)، فيقصد به الرغبة في التفوق على الآخرين في القراءة. أما الفئة الثالثة، فتركز على الأغراض الاجتماعية للقراءة، وتستند هذه الفئة إلى افتراض المنحى الاندماجي الذي مفاده أن القراءة بطبيعتها نشاط اجتماعي، وأن المظاهر الاجتماعية للغرف الصفية لها تأثير مهم في إنجاز الطلبة لأنشطة القراءة، وتشتمل هذه الفئة على بعدين، هما: الأسباب الاجتماعية للقراءة (Social Reasons for Reading)، ويشير إلى عملية بناء المعنى التي يتم إحرازها من القراءة من خلال المشاركة مع الأصدقاء أو الأقران أو العائلة. أما البعد الآخر، فهو الامتثال (Compliance)، ويقصد به القراءة بغية التلاؤم مع توقعات الآخرين ومواجهتها (Wigfield & Guthrie, 1997).

وتعد بيئة الصف الاجتماعية من أبرز العوامل التي تلعب دورًا فاعلًا في إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم بشكل عام، ويقصد بها مدركات الطلبة حول كيفية تشجيعهم على التفاعل مع الآخرين (وبشكل خاص المعلمين والأقران)، والارتباط بهم، وتشكيل علاقات معهم، وتتكون من الأبعاد الآتية: دعم المعلم (Teacher Support)، ويشير هذا البعد إلى اعتقاد الطلبة بأن معلميهم مهتمون بهم، وبتشكيل علاقات شخصية معهم، ويدعمونهم أكاديميًا وانفعاليًا، والبعد الثاني تشجيع الاحترام المتبادل (Promoting Mutual Respect)، وعدم السماح للطلبة بأن يسخر أحدهم من الآخر. والبعد الثالث تشجيع التفاعل المركز على المهمة (Promoting Task- Related Interaction)، ويقصد به سماح المعلم للطلبة بالتفاعل مع بعضهم في أداء المهمات الأكاديمية. والبعد الرابع دعم الأقران (Peers Support)، ويقصد به تقدير الطلبة لبعضهم ولمساهماتهم في الصف، ودعمهم لبعضهم أكاديميًا وانفعاليًا. والبعد الخامس وهو تشجيع المعلم الأهداف الأدائية (Promoting Performance Goals)، ويعني تركيز المعلم على إثارة المنافسة بين الطلبة من خلال المقارنة في الأداء بناء على القدرة (Patrick & Ryan , 2003).

وبشكل أكثر تفصيلًا لهذه الأبعاد، فقد أكدت نتائج بعض الدراسات السابقة عن دافعية القراءة الدور الحاسم الذي يؤديه المعلم في إثارة الدافعية الداخلية للقراءة لدى الطلبة (Guthrie, McRea, & Klauda, 2007). واستنادًا إلى نظرية الحتمية الذاتية (Self-Determination Theory) فإن دافعية القراءة الداخلية يمكن تسهيلها من خلال الأسلوب الدافعي للمعلم (Teacher Motivational Style)، وبشكل أكثر تحديدًا، فإن المعلم الذي يدعم حاجات الطلبة النفسية الطبيعية للاستقلالية (Autonomy)، والكفاءة (Competence)، والارتباط بالآخرين (Relatedness)، يزيد من احتمالات تهيئة بيئة صفية دافعية مثالية، وعندما يدرك الطلبة أن معلمهم داعم لهم انفعاليًا وأكاديميًا، فإنهم يحققون مستويات مرتفعة من الاهتمام، والدافعية، وبذل الجهد، والاستمتاع بأعمالهم المدرسية (Ryan & Deci, 2000).

علاوة على ذلك يبدو أن هنالك ممارسات تدريسية خاصة تعزز دافعية القراءة الداخلية، مثل برامج تعليم القراءة الفعالة التي تزود الطلبة بتفاعلات واقعية مع عالم الأطفال ودعم الاستقلالية، وتوفر نصوصًا قرائية مشتركة ومثيرة للاهتمام (Guthrie & Ozgungor, 2002). يضاف إلى ذلك أن برامج تعليم القراءة الفعالة هي تلك التي يستخدم فيها المدرس تكتيكات فعالة في طرح الأسئلة، وتقديم المساندة (Scaffolding)، والنمذجة، وتحقيق التوازن بين التعليم المعتمد على المجموعات الصغيرة والتعليم الموجه للصف ككل (Topping & Ferguson, 2005). كما أن الممارسات الفعالة لتدريس القراءة تتضمن إثارة حب الفضول للقراءة، والسماح للطلبة بالاستقلالية في القراءة، وتقدير جهودهم في حصص القراءة، فالمعلم الفعال يعرف كيف يرتقي بحب الفضول لدى طلبته بتوجيههم للتفاعل مع النصوص القرائية، ويسعى إلى ابتكار طرق اندماج لمساعدتهم في حل مشكلات الاستيعاب القرائي، فضلًا عن ذلك فإن المعلم الذي يزود طلبته بفرص أكثر لضبط تعلمهم في الغرفة الصفية يرتقي بدافعيتهم للقراءة (Guthrie & Ozgungor, 2002).

وفيما يخص دعم الأقران، فإنه يشبه إلى حد كبير دعم المعلم، إذ إن شعور الطالب بدعم زملائه له انفعاليًا وأكاديميًا، وتقديرهم لمساهماته، يعزز من اندماجه ومشاركته في إنجاز المهمات الأكاديمية، وذلك من خلال زيادة الثقة بالنفس، والتخفيف من حدة القلق والاضطرابات، مما قد ينعكس بصورة إيجابية على استخدام استراتيجيات تنظيم الذات، والتفاعل المركز على المهمة (Patrick, Ryan & Kaplan, 2007).

يضاف إلى ذلك أن بيئة الصف الاجتماعية التي يسودها جو من الاحترام المتبادل تشعر الطلبة بقدر كبير من الأمن والراحة النفسية، وتجعلهم أكثر تركيزًا في فهم مهماتهم الأكاديمية وأدائها،

دون أن يكونوا خائفين مما يمكن أن يقوله عنهم الآخرون عندما يخطئون في الإجابات، ومثل هذه البيئة أكثر فاعلية في مساعدة الطلبة على حل المشكلات (Ryan & Patrick, 2001).

وفيما يتعلق بتشجيع المعلم لطلبته على التفاعل المركز على المهمة من خلال تبادل الأفكار، وتقديم المقترحات، وطرح التساؤلات، وتقديم الإجابات، وإعطاء المسوغات، والمشاركة في المناقشة، فإن ذلك من شأنه أن يعزز من ثقة الطلبة بأنفسهم، ويجعلهم أكثر فاعلية واهتمامًا في تنفيذ الأنشطة وأداء المهات الأكاديمية بنجاح (Patrick & Ryan, 2003).

أما بالنسبة لبُعد تشجيع المعلم الأهداف الأدائية من خلال إثارة المنافسة، وعقد مقارنات بين مستويات الطلبة في الأداء الأكاديمي، فقد أكد بعض الباحثين أن مثل هذه الممارسات من المعلم قد تؤثر بشكل سلبي في دافعية الطلبة وكفاءتهم الأكاديمية والاجتماعية (Ames & Archer, 1988).

ومن العوامل المؤثرة في دافعية القراءة أيضًا، العلاقة بين دافعية القراءة وثقة الطالب بقدراته القرائية، واتجاهاته نحو القراءة، وميوله القرائية، حيث تترك أثرًا إيجابيًا في تحصيله الدراسي، فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الأطفال الأقل دافعية يكون معدل قراءتهم خارج المدرسة ثلث زملائهم ذوي الدافعية المرتفعة، ويرجع ذلك إلى الفشل المتكرر في اكتساب مهارات القراءة؛ أي أن خبرات الأطفال ومستوياتهم في القراءة تؤثر في دافعيتهم نحوها (Baker & Wigfield, 1999).

ويبدو أيضًا أن للبيئة الأسرية دورًا بارزًا في دافعية القراءة، فمشاركة الوالدين أطفالهم في قراءة القصص لها دور مهم جدًا في تحسين دوافعهم نحو القراءة، فعندما يكون المناخ الانفعالي والاجتماعي للأسرة إيجابيًا يصبح الأطفال أكثر اهتمامًا بالقراءة، وأكثر احتمالًا لإدراكها نشاطا ممتعا. كما أن المعتقدات التي يتبناها والدا الطفل حول الهدف من القراءة، وكيفية تعلم الأطفال القراءة تؤثر هي الأخرى في دافعيتهم للقراءة، فضلًا عن ذلك فإن الوالدين اللذين يعتقدان بأن القراءة مصدر للتسلية والاستمتاع، يكون لديهم غالبًا أطفال يتبنون اتجاهات إيجابية نحو القراءة، مقارنة بنظرائهم ممن يركزون فقط على تحسين مهارات القراءة لدى أطفالهم (Baker, Scher & Mackler, 1997).

من جهة أخرى، فقد يكون للخلفية الاجتماعية والاقتصادية للأسرة أثر في دافعية القراءة، فالطلبة ذوو الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض أقل استمتاعًا بالقراءة، ويكون أداؤهم القرائي عمومًا أقل مقارنة بنظرائهم ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المرتفع (OECD, 2010).

وقد حظي موضوع دافعية القراءة باهتمام بعض الباحثين الغربيين بشكل خاص منذ أواخر القرن الماضي، حيث أجريت بعض الدراسات التي سعت إلى الكشف عن علاقة دافعية القراءة ببعض العوامل والمتغيرات، كان من بينها الصف والجنس والبيئة الصفية، فقد هدفت دراسة موجراه وفنش وسميث وستال (Mucherah, Finch, Smith & Stahl, 2014) إلى الكشف عن علاقة مظاهر متعددة للمناخ الصفي بالتحصيل الأكاديمي من خلال توسط دافعية القراءة لهذه العلاقة. تكونت عينة الدراسة من (104) من طلبة الصف السابع. طبق على أفراد عينة الدراسة مقياس المناخ الصفي، ومقياس دافعية القراءة بعد أن أخضعوا إلى اختبار تحصيلي مقنن في القراءة. كشفت نتائج الدراسة أن العلاقة بين المناخ الصفي والتحصيل القرائي توسطتها دافعية القراءة، وبشكل أكثر تحديدًا، فإن مدركات الطلبة المرتفعة للترتيب والنظام ودعم المعلم، ارتبطت بالدرجات المرتفعة على اختبار القراءة من خلال توسط أبعاد دافعية القراءة الآتية: التحدي، والفاعلية الذاتية، والامتثال.

وللكشف عن علاقة سلوك المعلم بدافعية القراءة الداخلية أجرى دي نيهل وفالكي ودي ميرفر ووارلوب وبريك وفان كير (De Naeghel, Valcke, De Merver, Warlop, Braak, & Van Keer, 2014) دراسة على عينة تكونت من (4269) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف السابع. استخدم في الدراسة مقياسان: الأول لدافعية القراءة، والثاني لسلوك المعلم. كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة ودالة بين دافعية القراءة الداخلية والأبعاد الثلاثة لسلوك المعلم (دعم الاستقلالية، والضبط، والارتباط). كما كشفت النتائج أن بعد الارتباط أقوى أبعاد سلوك المعلم ارتباطًا بدافعية القراءة الداخلية، كما ارتبط بعد دعم الاستقلالية بدافعية القراءة الداخلية لدى الإناث، وليس الذكور.

وأجرى ولترس ودنتون ويورك وفرانسيس (Wolters, Denton, York, & Francis, 2013) دراسة هدفت إلى التحقق من الفروق في دافعية القراءة بين الطلبة جيدي القراءة والطلبة الذين يعانون صعوبات في القراءة، وفيما إذا كانت هنالك فروق في دافعية القراءة تعزى لمتغيري الجنس والصف الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (406) من طلبة صفوف السابع وحتى الثاني عشر. استخدم في الدراسة مقياس دافعية القراءة، ومقياس الاستيعاب القرائي. لم تكشف نتائج الدراسة عن فروق بين الجنسين في دافعية القراءة بجميع أبعادها. بينما كشفت عن فروق دالة تعزى لمتغير الصف فقط في ثلاثة أبعاد، يرتبط اثنان منهما بالأسباب الاجتماعية للدافعية، إذ إن طلبة الصفين السابع والثامن أكثر احتمالًا من الفئات العمرية الأخرى لأن يبذلوا قصارى جهدهم، ويؤدوا بشكل جيد في القراءة لإرضاء المعلمين والوالدين (الاستحسان الاجتماعي)، ولكي يتوافقوا مع ما هو متوقع منهم، ولإظهار أنهم طلبة جيدون (مسؤولية اجتماعية). وكشفت النتائج أيضًا أن معتقدات الدافعية ككل والضبط المدرك وحدها تنبأت بالاستيعاب القرائي.

وأجرى دي نيهل وفان كير (De Naeghel & Van keer, 2013) دراسة هدفت التعرف إلى علاقة السمات المرتبطة بالطفل (الجنس، ومشاركة الأقران وأفراد الأسرة في نشاطات القراءة)، والخصائص المرتبطة بالصف (استخدام المعلم الأهداف المعرفية، وتزويد الطلبة بتفاعلات واقعية، وإتاحة الفرص للطلبة باختيار

الكتب، ومناقشة المواد القرائية مع الأقران والمعلمين، والقراءة بصوت مرتفع) بدافعية القراءة المستقلة الاستمتاعية والأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من (1777) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف الخامس طبق عليهم مقياس دافعية القراءة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة في دافعية القراءة المستقلة لصالح الإناث، وأن مشاركة الأقران والوالدين في نشاطات القراءة ارتبطت إيجابًا بدافعية القراءة المستقلة، وعلى مستوى الصف ارتبطت دافعية القراءة المستقلة إيجابًا بالدعم الإضافي المقدم لتعلم القراءة والكتابة.

وبهدف الكشف عن الفروق بين الجنسين في دافعية القراءة ومهارات القراءة، وما إذا كانت هذه الفروق يمكن تفسيرها بشكل أفضل من خلال جنس الطالب، أو هويته الجندرية؛ فقد أجرى مكجون ورفاقه (McGeown et al., 2012) دراسة على عينة تكونت من (182) من طلبة المدرسة الابتدائية تراوحت أعمارهم بين 8- 11 سنة، طبق عليهم مقياس الاستيعاب القرائي، ومقياس دافعية القراءة، ومقياس الدور الجندري. لم تكشف نتائج الدراسة عن فروق بين الجنسين في مهارات القراءة ودافعية القراءة الخارجية، بينما كانت الفروق لصالح الإناث في الدافعية الداخلية (الفاعلية الذاتية، والفضول، والاندماج). كما كشفت النتائج أن الدافعية الداخلية تُفسَّر بشكل أفضل من خلال الهوية الجندرية منه من خلال الجنس. كما أن الهوية الأنثوية أكثر ارتباطًا بمظاهر متعددة من دافعية القراءة مقارنة بالهوية الذكورية، وأن العلاقة بين الفاعلية الذاتية والهوية الأنثوية أقوى من العلاقة بينها وبين الهوية الذكورية.

وأجرى لو (Law, 2008) دراسة في هونغ كونغ كان من بين أهدافها التحقق من العلاقة بين الدافعية الخارجية للقراءة، وكل من الممارسات التدريسية في الغرفة الصفية (استخدام استراتيجيات تدريسية تحفز على التعلم في حصص القراءة، وترتيب مهام تعلم مثيرة للتحدي، وربط تعلم الأطفال بخبرات الحياة اليومية، وإثارة الاهتمام وحب الفضول، وتقدير جهود الطلبة في حصص القراءة، وتزويدهم بتغذية راجعة حول تحسنهم، وتشجيع الاستقلالية في القراءة)، وتعلم القراءة والكتابة في البيت (نشاطات ممتعة مرتبطة بالقراءة، وتكون مرتفعة عندما يزود الوالدان الأطفال ببيئة منزلية داعمة للقراءة)، والبراعة في القراءة. تكونت عينة الدراسة من (734) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف الثاني طبق عليهم مقياس دافعية القراءة، واختبار استيعاب قرائي. كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة ودالة بين تعلم القراءة والكتابة في البيت والدافعية الخارجية للقراءة، وعلاقة موجبة ودالة بين مدركات الوالدين للممارسات التدريسية والدافعية الخارجية، وعلاقة موجبة ودالة بين الدافعية الخارجية للقراءة وكل من مدركات الوالدين والطفل للممارسات التدريسية، ولم تكشف النتائج عن علاقة دالة بين الاستيعاب ودعم الوالدين، كما ارتبط كل من دعم الوالدين والدافعية الخارجية سلبًا بالبراعة القرائية.

وأجرى موجراه ويودر (Mucherah & Yoder, 2008) دراسة كان من بين أهدافها الكشف ما إذا كانت هنالك فروق في دافعية القراءة تعزى لمتغير الصف. تكونت عينة الدراسة من (388) طالبًا وطالبةً من طلبة الصفين السادس والثامن من مدارس حكومية متوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية. استخدم في الدراسة مقياس دافعية القراءة. كشفت نتائج الدراسة عن نتائج مختلطة، إذ إن بعض أبعاد دافعية القراءة (كالرغبة في التقدير والعلامات الجيدة) كانت أعلى لدى طلبة الصف السادس، بينما كانت أبعاد، مثل: (الفاعلية الذاتية والرغبة في التحدي) أعلى لدى طلبة الصف الثامن، مما قد يدلل على أن معتقدات الدافعية قد تتغير خلال مرحلة المراهقة.

وأجرى النصار وسالم وأبو هاشم (2006) دراسة في المملكة العربية السعودية هدفت إلى التحقق من علاقة دافعية القراءة بمفهوم الذات القرائي، والميول القرائية، والاتجاه نحو القراءة، والتحصيل الدراسي، وما إذا كان للصف الدراسي تأثير في دافعية القراءة. تكونت عينة الدراسة من (357) طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، طبقت عليهم مقاييس دافعية القراءة، ومفهوم الذات القرائي، والميول القرائية، والاتجاه نحو القراءة. كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة ودالة بين دافعية القراءة بأبعادها الفرعية، وكل من من مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية. وكشفت النتائج كذلك عن وجود فروق دالة بين الصفوف الثلاثة في دافعية القراءة، إذ كانت الفروق في دافعية القراءة بين الصفين الأول والثالث لصالح الصف الأول، وبين الصفين الثاني والثالث لصالح الصف الثاني.

وهدفت دراسة الظفري (2002) إلى معرفة العلاقة بين القراءة الخارجية، وكل من الدافعية القرائية، والاتجاه القرائي، والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. تكونت عينة الدراسة من (197) طالبًا وطالبة من طلبة السنة الثانية في كلية التربية في الجامعة، حيث قام المشاركون بتسجيل كامل الوقت الذي قضوه في ثلاثة أنشطة يمارسونها في الصيف، وهي: القراءة الخارجية، واستخدام وسائل الإعلام، والأعمال العائلية، واستغرقت مدة التسجيل أسبوعين، بعدها طبقت استبانتان: إحداهما لقياس الدافعية القرائية، والثانية لقياس الاتجاهات القرائية. أظهرت نتائج الدراسة أن الدافعية القرائية متغير قادر على التنبؤ بمستوى القراءة الخارجية، وتعمل متغيرا وسيطا في العلاقة بين القراءة الخارجية والاتجاه القرائي، وأظهرت كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين القراءة الخارجية والدافعية الداخلية للقراءة.

وللتحقق من علاقة مدركات الطلبة لبيئة الصف الاجتماعية بالمتغيرات التي تطرأ على دافعية الطلبة واندماجهم عندما ينتقلون من الصف السابع إلى الثامن؛ فقد أجرى ريان وباتريك (Ryan & Patrick, 2001) دراسة على عينة مكونة (233) طالبًا وطالبةً ممن يدرسون الرياضيات في مدارس في الوسط الغربي للولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم مقياس بيئة الصف الاجتماعية، ومقياس

الدافعية. كشفت نتائج الدراسة أن دعم المعلم وتعزيزه للتفاعل الاجتماعي والاحترام المتبادل ارتبطت جميعها بتغيرات إيجابية في دافعية الطلبة الأكاديمية، بينما ارتبط تعزيز المعلم للأهداف الأدائية سلبًا بالتغيرات التي تطرأ على دافعية الطلبة (الفاعلية الذاتية الأكاديمية، الفاعلية الذاتية الاجتماعية مع المعلم، والفاعلية الذاتية الاجتماعية مع الأقران) واندماجهم (التعلم المنظم ذاتيًا).

وأجرى أبو هاشم (1999) دراسة في مصر هدفت إلى الكشف عن دافعية القراءة، وعلاقتها بمفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة والتحصيل القرائي لدى طلبة المرحلة الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من (136) طالبًا وطالبة في الصف الخامس الابتدائي. استخدم في الدراسة أربع أدوات: استبانة دافعية القراءة، ومقياس مفهوم الذات القرائي، ومقياس الاتجاه نحو القراءة، ومقياس التحصيل القرائي. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين دافعية القراءة بجميع أبعادها- باستثناء بعد تجنب أعمال القراءة- وكل من مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والتحصيل القرائي.

أما دراسة بيكر وويفيلد (Baker & Wigfield, 1999)، فقد هدفت إلى الكشف ما إذا كان هنالك فروق في دافعية القراءة تعزى لمتغيري الجنس والصف. تكونت عينة الدراسة من (370) طالبًا وطالبةً من طلبة الصفين الخامس والسادس، طبق عليهم مقياس دافعية القراءة MRQ. كشفت نتائج الدراسة عن مستوى فوق الوسط لجميع الأبعاد الفرعية لدافعية القراءة، كما كشفت عن وجود فروق دالة في جميع أبعاد دافعية القراءة- باستثناء بعدي تجنب أعمال القراءة، والمنافسة- لصالح الإناث، ووجود فروق دالة في بعدي الأسباب الاجتماعية والتقدير تعزى لمتغير الصف لصالح طلبة الصف الخامس.

وأجرى ويفيلد وجثري (Wigfield & Guthrie, 1997) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين وبين طلبة الصفين الرابع والخامس في دافعية القراءة، وكذلك الكشف عن علاقة دافعية القراءة بمقدار القراءة وعمقها. تكونت عينة الدراسة من (105) طلبة، واستخدم مقياس دافعية القراءة. كشفت نتائج الدراسة عن مستوى مرتفع في كل من الدافعية الداخلية والخارجية للقراءة، ومستوى منخفض في أبعاد التنافس، وتجنب أعمال القراءة، والأسباب الاجتماعية. كما كشفت عن وجود فروق دالة في بعدي الفاعلية الذاتية، والأهمية لصالح الإناث، وفي بعد الأسباب الاجتماعية لصالح الذكور. كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة تعزى لمتغير الصف في ثلاثة أبعاد فرعية لدافعية القراءة، هي: الفاعلية الذاتية، والتقدير، والأسباب الاجتماعية لصالح طلبة الصف الرابع. كما تنبأت دافعية القراءة بمقدار القراءة وعمقها حتى بعد أن تم ضبط الأثر السابق لمقدار القراءة وعمقها، وتنبأت أبعاد الدافعية الداخلية بمقدار القراءة وعمقها أكثر من الدافعية الخارجية.

يلاحظ من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة ندرة الدراسات العربية بشكل عام والأردنية بشكل خاص حول موضوع دافعية القراءة، كدراسة النصار ورفاقه (2006)، ودراسة الظفري (2002)، ودراسة أبو هاشم (1999)، وجميعها أجريت في غير البيئة الأردنية. ومن جهة أخرى يبدو بشكل واضح تناقض نتائج بعض الدراسات السابقة التي بحثت الفروق في دافعية القراءة وفقًا لمتغيري الجنس والصف، إذ كشفت نتائج دراسة ويفيلد وجثري (Wigfield & Guthrie, 1997) عن فروق في بعدي الفاعلية الذاتية والأهمية لصالح الإناث، وفي بعد التنافس لصالح الذكور. أما دراسة بيكر وويفيلد (Baker & Wigfield, 1999)، فكشفت عن فروق في جميع أبعاد دافعية القراءة لصالح الإناث، باستثناء بعدي تجنب أعمال القراءة والمنافسة. أما دراسة مكجون ورفاقه (McGeown et al., 2012)، فقد كشفت عن فروق لصالح الإناث في الدافعية الداخلية (الاندماج والفاعلية)، ولصالح الذكور في الدافعية الخارجية. في حين لم تكشف نتائج دراسة ولترس ورفاقه (Wolters et al., 2013) عن فروق بين الجنسين في جميع أبعاد دافعية القراءة.

وفيما يتعلق بمتغير الصف فلا يبدو من خلال نتائج الدراسات السابقة وجود مسار نمائي واضح لدافعية القراءة، إذ كانت النتائج بخصوص هذا المتغير غير حاسمة، ولا ترجح تفوق فئة عمرية على أخرى في أبعاد دافعية القراءة، فقد كانت الفروق في الفاعلية الذاتية لصالح الصف الرابع مقارنة بالخامس في دراسة ويفيلد وجثري (Wigfield & Guthrie, 1997)، بينما كانت الفروق في الفاعلية الذاتية لصالح الصف الثامن مقارنة بالسادس في دراسة موجراه ويودر (Mucherah & Yoder, 2008)، في حين كانت الفروق لصالح الصف الأول المتوسط مقارنة بالصفين الثاني والثالث في دراسة النصار ورفاقه (2006). أما فيما يخص الأسباب الاجتماعية للقراءة، فقد كان هناك اتفاق في نتائج الدراسات السابقة، إذ يبدو أن الطلبة الأصغر عمرًا أكثر ميلا للقراءة بغية الحصول على درجات مرتفعة ونيل احترام الآخرين وتقديرهم (Wigfield & Guthrie, 1997; Baker & Wigfield, 1999; Wolters et al., 2013).

وفيما يتعلق ببيئة الصف الاجتماعية، يلاحظ أن الأدب التربوي السابق ركز على دور ممارسات تدريسية خاصة في دافعية القراءة، كإثارة حب الفضول والاستقلالية (Guthrie & Ozgoungor, 2002)، والعلاقة بين الدافعية الخارجية فقط وممارسات خاصة في الغرفة الصفية، كدراسة لو (Law, 2008)، بينما تناولت دراسة دي نيهل ورفاقه (De Naeghel et al., 2014) العلاقة بين دافعية القراءة الخارجية وسلوكات المعلم (دعم الاستقلالية، والضبط، والارتباط). أما الدراسة الوحيدة التي تناولت بيئة الصف الاجتماعية، فهي دراسة ريان وباتريك (Ryan & Patrick, 2001)، التي حاولت الكشف عن دور هذه البيئة في الدافعية الأكاديمية والاندماج بشكل عام، ولم تتناول دافعية القراءة.

بناء على كل ما تقدم تظهر الحاجة الماسة للكشف عن علاقة بيئة الصف الاجتماعية بكافة أبعادها بدافعية القراءة بكافة أبعادها أيضًا، سيما أن هذه العلاقة لم تحظ باهتمام خاص على الصعيدين العربي والعالمي، فضلًا عن محاولة التحقق من دور متغيري الصف والجنس في دافعية القراءة، خصوصًا أن نتائج الدراسات السابقة بهذا الشأن كانت متناقضة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعدّ دافعية القراءة طاقة كامنة لدى المتعلم لا بد من استثارتها وصولًا بها إلى حدودها القصوى؛ وذلك لما تتركه من آثار إيجابية في جوانب التعلم المختلفة لدى الطلبة، ومن أبرزها أداؤهم القرائي، ومقدار القراءة وعمقها، ومستويات الاستيعاب القرائي التي يحققونها في أثناء تفاعلهم مع النصوص القرائية، ولكي تتحقق هذه الاستثارة لا بد من التعرف إلى بعض العوامل المؤثرة فيها.

وعند التأمل في الأدب التربوي المتعلق بدافعية القراءة، يتضح أن هناك عوامل عدة تؤثر فيها، بعضها ذو صلة بالفرد نفسه، كجنسه، ومستواه الدراسي، وقدراته القرائية، وثقته بنفسه، وميوله القرائية، واتجاهاته نحو القراءة، وعوامل أخرى مرتبطة بالبيئة المحيطة كالأسرة، والمدرسة، والبيئة الصفية. وقد اقتصر تركيز الدراسات السابقة حول دافعية القراءة على دور ممارسات تدريسية محددة للمعلم ومدركات الطلبة لها، رغم أن الغرف الصفية بطبيعتها بيئات اجتماعية، فالطلبة لا يتعلمون وحدهم، بل بوجود زملائهم ومعلميهم. كما أن الطلبة يسعون لتحقيق أهداف أكاديمية واجتماعية على حد سواء (Urdan & Maehr, 1995). علاوة على ذلك، فإن المعلم ليس مجرد شخص متخصص في مجال من مجالات المعرفة، ولا يقتصر دوره على تنظيم المنهج ونقله للطلبة، فهو يساعد في بناء بيئة الصف الاجتماعية من خلال وضع قواعد ومعايير للسلوك الاجتماعي في الغرفة الصفية، ويوجه رسائل واضحة تتعلق بتفاعلات الطلبة مع زملائهم. كما أن أنماط المهمات الأكاديمية التي يعينها المعلم قد تشجع الطلبة أو تثنيهم عن التعاون ومشاركة الخبرات، فضلا عن ذلك فإن أنماط المشاركة والطريقة التي يميز أو يقدر فيها الطلبة علانية من معلميهم أو زملائهم على أدائهم للمهمات يؤثر في بيئة الصف الاجتماعية.

ومن جهة أخرى، فقد أكدت الدراسات أن بيئة الصف الاجتماعية مهمة لتحسين الدافعية الأكاديمية، فإحساس الطلبة بالانتماء في المدرسة يرتبط إيجابًا بتوقعاتهم للنجاح والقيمة الداخلية له (Goodenow, 1993). كما أن الأبحاث التي تناولت التعلم التعاوني أكدت ارتفاع الدافعية الأكاديمية (توقع النجاح وقيمته) لدى الطلبة، وازدياد فرص تبنيهم للأهداف الإتقانية في تعلمهم عندما تكون صفوفهم منظمة تعاونيًا مقارنة بالصفوف التقليدية. وباختصار، فإن العلاقة بين دافعية القراءة وبيئة الصف الاجتماعية لم تحظ باهتمام واضح من قبل الباحثين المهتمين بهذا الميدان؛ لذا فقد جاءت هذه الدراسة للتحقق من طبيعة العلاقة، والكيفية التي تدعم فيها بيئة الصف الاجتماعية بأبعادها المختلفة دافعية القراءة أو تضعفها.

وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى دافعية القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة في محافظة إربد؟
2- هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى دافعية القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة في محافظة إربد تعزى لمتغيري الصف والجنس والتفاعل بينهما؟
3- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس بيئة الصف الاجتماعية ككل وكل بعد من أبعاده من جهة وتقديراتهم على فقرات مقياس دافعية القراءة ككل؟

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من تناولها لموضوعين مهمين، ولهما أثر حاسم في العملية التعليمية التعلمية على حد سواء، هما: دافعية القراءة وبيئة الصف الاجتماعية، وذلك بعد أن تبين الصلة الوثيقة لهذين العاملين بالتحصيل الدراسي للطالب وتكيفه النفسي.

فللدراسة أهمية نظرية وأخرى عملية، وتتجلى الأهمية النظرية بتسليطها الضوء على مفهوم دافعية القراءة وأبعادها المتعددة، والعوامل المختلفة المؤثرة فيها، إضافة إلى مفهوم بيئة الصف الاجتماعية وأبعادها المختلفة. كما ستمكن الدراسة الحالية من معرفة العلاقة بين دافعية القراءة وكل من متغيري الصف والجنس وبيئة الصف الاجتماعية، وبالتالي يمكن تحقيق فهم أفضل للعوامل المؤثرة في دافعية القراءة، والتنبؤ بها من خلال معرفتنا بالعوامل والمتغيرات ذات الصلة.

أما الأهمية العملية فتتجلى من خلال ما تقدمه الدراسة من نتائج يمكن أن يفيد منها القائمون على العملية التعليمية التعلمية من معلمين في المقام الأول، ومرشدين نفسيين من أجل الارتقاء بدافعية القراءة من خلال البرامج التدريبية والإرشادية، إذ ستبين لهم نتائج الدراسة أيًا من أبعاد بيئة الصف الاجتماعية تحسن من دافعية القراءة أكثر من غيرها، وستبين لهم أيضًا المسار النمائي لدافعية القراءة، والفروق في مستواها بين الجنسين؛ مما سيترتب عليه نتائج مهمة قد توجه البرامج التدريبية للفئة العمرية والجنسية التي تستهدفها.

كما أن للدراسة أهمية أخرى تتمثل باستخدامها مقياسًا عالميًا لقياس دافعية القراءة، وتطويرها مقياسًا لبيئة الصف الاجتماعية؛ مما سيفيد في تقويم البرامج التدريبية والإرشادية التي

تستهدف الارتقاء بدافعية القراءة، وتحسين البيئة الاجتماعية في الغرفة الصفية.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة باقتصارها على عينة مكونة (574) طالبًا وطالبةً من طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة في محافظة إربد، من صفوف الخامس والسادس والسابع الأساسية، في الفصل الدراسي الأول 2016/2015م. يضاف إلى ذلك أنّ المعلم المقصود في هذه الدراسة هو معلم اللغة العربية.

التعريفات الاجرائية

تشتمل الدراسة على المصطلحات الآتية:

دافعية القراءة: وتعرف بأنها رغبة الفرد المستمرة في القراءة، واستمتاعه بما يقرؤه، ومن السمات المميزة لهذا الفرد: التحدي، والمثابرة، وحب الاستطلاع، والمنافسة، والتعاون، والكفاءة الذاتية المرتفعة، والمشاركة المستمرة في الأنشطة القرائية (Wigfield & Guthrie, 1997). وتقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس دافعية القراءة المعد لهذا الغرض.

بيئة الصف الاجتماعية: مجموعة من الممارسات والسلوكيات التدريسية والاجتماعية والنفسية التي يقوم بها المعلم والطلبة في الغرفة الصفية، وتتفاعل مع بعضها لتشكل المناخ الصفي السائد، وتتضمن في الدراسة الحالية سبعة أبعاد، هي: الدعم الانفعالي من المعلم، الدعم الأكاديمي من المعلم، والدعم الانفعالي من الزملاء، والدعم الأكاديمي من الزملاء، وتعزيز الاحترام المتبادل، والتفاعل المركز على المهمة، وتعزيز المعلم أهداف الأداء. وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس بيئة الصف الاجتماعية المعد لهذا الغرض.

المرحلة الأساسية المتوسطة: إحدى مراحل التعليم الإلزامي في الأردن، وتشمل ثلاثة صفوف أساسية هي الخامس والسادس والسابع، ويتراوح أعمار الطلبة فيها بين 10- 13 سنة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة في محافظة إربد في الفصل الدراسي الأول 2016/2015م. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (574) طالبًا وطالبةً من طلبة صفوف الخامس والسادس والسابع الأساسية تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث اختيرت ست مدارس من مناطق مختلفة في محافظة إربد بصورة عشوائية، ثلاث منها للذكور ومثلها للإناث، واختير من كل مدرسة ثلاث شعب من صفوف الخامس والسادس والسابع الأساسية بصورة عشوائية أيضًا، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيري الصف والجنس.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيري الصف والجنس

الصف		الجنس		المجموع
		ذكر	أنثى	
الخامس	العدد	65	168	233
	%النسبة المئوية	11.3%	29.3%	40.6%
السادس	العدد	96	64	160
	%النسبة المئوية	16.7%	11.1%	27.9%
السابع	العدد	120	61	181
	%النسبة المئوية	20.9%	10.6%	31.5%
المجموع	العدد	281	293	574
	%النسبة المئوية	49.0%	51.0%	100.0%

أداتا الدراسة

استخدم في الدراسة الحالية أداتان، هما: مقياس دافعية القراءة، ومقياس بيئة الصف الاجتماعية، وفيما يأتي وصف لكل منهما ودلالات صدقهما وثباتهما:

أولا: مقياس دافعية القراءة

استخدم مقياس دافعية القراءة (MRQ) الذي أعده بيكر وويفيلد (Baker & Wigfield, 1999). تكون المقياس بصورته الأولية من (54) فقرة موزعة على أحدَ عشرَ بعدًا فرعيًا، تندرج بدورها في ثلاث فئات رئيسة، هي: الكفاءة ومعتقدات الفاعلية الذاتية (Competence and Efficacy Beliefs)، وتتكون هذه الفئة من (13) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية، هي: الفاعلية

الذاتية، والتحدي، وتجنب أعمال القراءة. أما الفئة الثانية، فهي أهداف القراءة (Goals of Reading)، وتتكون من (29) فقرة موزعة على ستة أبعاد فرعية، هي: الفضول، والاندماج، والأهمية، والتقدير، والدرجات، والمنافسة. وأخيرًا فئة الأغراض الاجتماعية للقراءة (Social Purposes of Reading)، وتتكون من (12) فقرة موزعة على بعدين فرعيين، هما: الأسباب الاجتماعية للقراءة، والامتثال.

وللتحقق من صدق المقياس استخدم الباحثان أسلوب التحليل العاملي التوكيدي لكون الأبعاد الفرعية المفترضة لدافعية القراءة لها أساس نظري قوي، ودعم إمبريقي من دراسة ويفيلد وجثري (Wigfield & Guthrie, 1997). وبناء على نتائج التحليل فقد حذفت فقرتان من بعد المنافسة وفقرتان من بعد الامتثال؛ لكون هذه الفقرات قد تشبعت على أكثر من عامل. وللتحقق من ثبات المقياس استخدم معامل ثبات كرونباخ ألفا للأبعاد الفرعية، وقد تراوحت بين 0.55 لبعد تجنب أعمال القراءة، و0.76 لبعد الأهمية، وعليه فقد أصبح المقياس بصورته النهائية مكونًا من (50) فقرة.

أما في الدراسة الحالية، فقد تم التحقق من صدق مقياس دافعية القراءة من خلال عرضه بصورته السابقة (50) فقرة بعد ترجمته إلى العربية، والتحقق من صدق الترجمة على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والمناهج وأساليب التدريس في اللغتين العربية والإنجليزية؛ للتأكد من مدى مناسبة الأبعاد الفرعية لدافعية القراءة، وملاءمة الفقرات لكل بعد، وإجراء أي تعديلات يرونها مناسبة، حيث أشار معظم المحكمين إلى ضرورة حذف فقرة من بعد الأسباب الاجتماعية للقراءة وهي فقرة: (أزور المكتبات العامة غالبًا مع والديّ)، وأبدوا بعض الملاحظات، كانت في مجملها طفيفة تتعلق بصياغة بعض الفقرات، وبناء عليه فقد أصبح المقياس مكونا من (49) فقرة موزعة على أحدَ عشرَ بعدًا فرعيًا.

أما فيما يتعلق بثبات المقياس في الدراسة الحالية، فقد حسب معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (68) طالبًا وطالبةً من طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، والجدول (2) يبين قيم معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لأبعاد مقياس دافعية القراءة وللمقياس ككل.

جدول (2): معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لكل بعد من أبعاد مقياس دافعية القراءة وللمقياس ككل

الرقم	البعد	الاتساق الداخلي معاملات ثبات (كرونباخ ألفا)
1	الفاعلية الذاتية	0.69
2	التحدّي	0.78
3	تجنب أعمال القراءة	0.63
4	الفضول	0.72
5	الاندماج	0.59
6	الأهمية	0.68
7	التقدير	0.73
8	الدرجات	0.58
9	المنافسة	0.80
10	الأسباب الاجتماعية	0.80
11	الامتثال	0.55
	المقياس ككل	0.92

يتبين من الجدول (2) أن قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لأبعاد مقياس دافعية القراءة تراوحت بين 0.55 لبعد (الامتثال)، و0.80 لبعدي (المنافسة، والأسباب الاجتماعية)، وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل 0.92، وهي قيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

ثانيا: مقياس بيئة الصف الاجتماعية

تم تطوير هذا المقياس بعد الرجوع إلى بعض الدراسات ذات الصلة وبشكل خاص:

(Patrick & Ryan, 2003; Patrick, Ryan & Kaplan, 2007). تكون المقياس بصورته الأولية من (29) فقرة موزعة على سبعة أبعاد فرعية، هي: الدعم الانفعالي من المعلم، والدعم الأكاديمي من المعلم، والدعم الانفعالي من الزملاء، والدعم

الأكاديمي من الزملاء، وتشجيع الاحترام المتبادل، والتفاعل المركز على المهمة، ويتكون كل بعد من الأبعاد الستة السابقة من أربع عبارات، أما البعد السابع، فهو بعد تعزيز المعلم أهداف الأداء، ويتكون من خمس عبارات.

وتم التحقق من صدق هذا المقياس من خلال عرضه بصورته الأولية (29) فقرة على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والمناهج وأساليب التدريس؛ للتحقق من مدى مناسبة الأبعاد الفرعية لبيئة الصف الاجتماعية، وملاءمة الفقرات لكل بعد، وإجراء أي تعديلات يرونها مناسبة، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات منها ما تعلق بصياغة بعض الفقرات، واقترح بعضهم حذف فقرة من بعد (تشجيع التفاعل المركز على المهمة)، ليصبح مكونًا من ثلاث فقرات، وبناء عليه فقد أصبح المقياس مكونًا من (28) فقرة موزعة على سبعة أبعاد فرعية. أما فيما يتعلق بثبات المقياس، فقد حسب معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (68) طالبًا وطالبةً من طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، والجدول (3) يبين قيم معاملات الاتساق االداخلي (كرونباخ ألفا) لأبعاد مقياس بيئة الصف الاجتماعية وللمقياس ككل.

جدول (3): معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لكل بعد من أبعاد مقياس بيئة الصف الاجتماعية وللمقياس ككل

الرقم	البعد	معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
1	دعم انفعالي من المعلم	0.74
2	دعم أكاديمي من المعلم	0.80
3	التفاعل المركز على المهمة	0.80
4	تشجيع الاحترام المتبادل	0.74
5	دعم انفعالي من الزملاء	0.88
6	دعم أكاديمي من الزملاء	0.86
7	تشجيع المعلم أهداف الأداء	0.69
	المقياس ككل	0.91

يتبين من الجدول (3) أن قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لأبعاد مقياس بيئة الصف الاجتماعية تراوحت بين 0.69 لبعد (تشجيع المعلم أهداف الأداء)، و0.88 لبعد (دعم انفعالي من الزملاء)، بينما بلغ معامل الثبات للمقياس ككل 0.91، وهي قيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح أداتي الدراسة

تكون مقياس دافعية القراءة من (49) فقرة موزعة على أحدَ عشرَ بعدًا، بينما تكون مقياس بيئة الصف الاجتماعية من (28) فقرة موزعة على سبعة أبعاد، ويطلب إلى المفحوص وضع إشارة (×) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق محتواها مع ما يراه مناسبًا، علمًا بأن الاختيارات كانت وفق مقياس ليكرت الخماسي على النحو الآتي:(تنطبق بدرجة كبيرة جدًا)، وأعطيت الدرجة (5)، و(تنطبق بدرجة كبيرة)، وأعطيت الدرجة (4)، و(تنطبق بدرجة متوسطة)، وأعطيت الدرجة (3)، و(تنطبق بدرجة قليلة)، وأعطيت الدرجة (2)، و(تنطبق بدرجة قليلة جدًا)، وأعطيت الدرجة (1). ولتحديد مستوى تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداتي الدراسة وكل بعد من أبعادهما، استُخدم المعيار الإحصائي الآتي بناء على المتوسطات الحسابية: من 1- أقل من 2.34 متدنٍ، ومن 2.34- أقل من 3.67 متوسط، ومن 3.67- 5 مرتفع.

متغيرات الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

1- المتغيرات الرئيسة: وتشمل دافعية القراءة، وبيئة الصف الاجتماعية.

2- المتغيرات التصنيفية: وتشمل الصف، وله ثلاثة مستويات: الخامس، والسادس، والسابع. والجنس: ذكر، أنثى.

تصميم الدراسة والأساليب الإحصائية

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي والمنهج الارتباطي، كما استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية: معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للتحقق من ثبات أداتي الدراسة، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، وتحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (Two-Way MANOVA)، واختبار شيفيه للإجابة عن السؤال الثاني، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Linear Regression) للإجابة عن السؤال الثالث.

إجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1- الالتقاء بإدارات تلك المدارس والمعلمين لتوضيح أهداف هذه الدراسة، وضمان التعاون وتسهيل إجراءات التطبيق.

2- توزيع مقياسي الدراسة على أفراد العينة، وتوضيح تعليمات الاستجابة عن فقرات كل مقياس لضمان الموضوعية والدقة في الاستجابة، والإجابة عن استفسارات الطلبة بخصوص دلالات بعض الفقرات، وتذكيرهم بأن المعلم المقصود في المقياسين هو معلم اللغة العربية، وإتاحة الوقت الكافي للاستجابة.

3- بلغ عدد النسخ التي تم توزيعها على أفراد عينة الدراسة من (612) نسخة من كل مقياس استرجعت جميعها، وبعد تدقيق هذه النسخ تبين أن (38) نسخة منها غير صالحة للتحليل؛ وذلك بسبب نمطية الاستجابة عليها، أو نقص بعضها، وعليه فقد أصبح العدد النهائي للنسخ (574) نسخة من كل مقياس صالحة للتحليل.

النتائج

أولا: نتائج السؤال الأول الذي نص على: "ما مستوى دافعية القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة في محافظة إربد؟". للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس دافعية القراءة ككل، وكل بعد من أبعاده الفرعية، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس دافعية القراءة ككل، وكل بعد من أبعاده الفرعية مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
6	الأهمية	4.29	0.90	1	مرتفع
8	الدرجات	4.28	0.73	2	مرتفع
1	الفاعلية الذاتية	4.22	0.60	3	مرتفع
9	المنافسة	4.21	0.81	4	مرتفع
7	التقدير	4.20	0.79	5	مرتفع
4	الفضول	4.15	0.72	6	مرتفع
2	التحدّي	3.99	0.87	7	مرتفع
5	الاندماج	3.91	0.71	8	مرتفع
11	الامتثال	3.89	0.69	9	مرتفع
10	الأسباب الاجتماعية	3.41	0.96	10	متوسط
3	تجنب أعمال القراءة	3.13	1.01	11	متوسط
	دافعية القراءة ككل	3.94	0.53		مرتفع

- الدرجة الدنيا (1) والدرجة العليا (5)

يلاحظ من الجدول (4) أن مستوى دافعية القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة في محافظة إربد (مرتفع)، بمتوسط حسابي (3.94). كما يُلاحظ من الجدول (4) أن تسعة أبعاد جاءت بمستوى (مرتفع)، وهي على الترتيب (الأهمية، الدرجات، الفاعلية الذاتية، المنافسة، التقدير، الفضول، التحدّي، الاندماج، الامتثال)، في حين جاء بعدان فقط بمستوى (متوسط)، وهما على الترتيب: (الأسباب الاجتماعية، وتجنب أعمال القراءة).

ثانيا: نتائج السؤال الثاني الذي نص على: "هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى دافعية القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة في محافظة إربد تعزى لمتغيري الصف والجنس والتفاعل بينهما؟". للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس دافعية القراءة ككل، تبعًا لمتغيري (الصف والجنس)، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس دافعية القراءة ككل، تبعًا لمتغيري (الصف والجنس)

الجنس	الصف							
	الخامس		السادس		السابع		الكلي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	3.93	0.44	3.74	0.52	3.64	0.63	3.75	0.56
أنثى	4.24	0.43	4.06	0.42	3.94	0.32	4.13	0.42
الكلي	4.15	0.45	3.87	0.50	3.74	0.56	3.94	0.53

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس دافعية القراءة ككل، تبعًا لمتغيري (الصف والجنس). ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم تطبيق تحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA)، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6): نتائج تحليل التباين الثنائي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس دافعية القراءة ككل، تبعًا لمتغيري (الصف والجنس) والتفاعل بينهما

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الصف	7.732	2	3.866	***16.540**	***.000**
الجنس	11.405	1	11.405	***48.793**	***.000**
الصف×الجنس	.009	2	.004	.019	.982
الخطأ	132.762	568	.234		
المجموع المُعدّل	**162.416**	**573**			

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)

يلاحظ من الجدول (6) أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير الصف (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس دافعية القراءة ككل تعزى لمتغير الصف. ولمعرفة لصالح من تلك الفروق، استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس دافعية القراءة ككل، تبعًا لمتغير(الصف)

الصف	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطين الحسابيين	
		السادس	السابع
الخامس	4.15	*0.28	0.41*
السادس	3.87		0.13
السابع	3.74		

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)

يلاحظ من الجدول (7) وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسط الحسابي لتقديرات طلبة الصف الخامس والمتوسطين الحسابيين لتقديرات طلبة الصفين السادس والسابع لصالح طلبة الصف (الخامس).

كما يلاحظ من الجدول (6) أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير الجنس (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية القراءة ككل يُعزى لمتغير الجنس، ومن جدول المتوسطات الحسابية (5) يتبين أن الفرق الدال إحصائيًا لصالح الإناث. ويلاحظ من الجدول (6) أيضًا أن قيمة الدلالة الإحصائية للتفاعل بين متغيري الصف والجنس (0.982)، وهي أكبر من مستوى (α = 0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05)

بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس دافعية القراءة ككل، تعزى للتفاعل بين متغيري الصف والجنس.

كما حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس دافعية القراءة تبعًا لمتغيري (الصف والجنس)، والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس دافعية القراءة تبعًا لمتغيري (الصف والجنس)

الأبعاد	الجنس	الصف							
		الخامس		السادس		السابع		الكلي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفاعلية الذاتية	ذكر	4.15	0.62	4.06	0.54	4.05	0.64	4.08	0.60
	أنثى	4.46	0.52	4.32	0.55	4.14	0.60	4.36	0.56
	الكلي	4.37	0.57	4.17	0.56	4.08	0.63	4.22	0.60
التحدّي	ذكر	3.96	0.77	3.85	0.94	3.69	1.05	3.80	0.96
	أنثى	4.23	0.72	4.15	0.74	4.00	0.71	4.17	0.73
	الكلي	4.15	0.74	3.97	0.88	3.79	0.96	3.99	0.87
تجنب أعمال القراءة	ذكر	3.07	0.89	3.04	0.87	2.83	0.98	2.96	0.93
	أنثى	3.41	1.15	3.14	0.96	3.11	0.82	3.29	1.05
	الكلي	3.32	1.09	3.08	0.91	2.92	0.94	3.13	1.01
الفضول	ذكر	4.14	0.73	3.89	0.78	3.85	0.80	3.93	0.78
	أنثى	4.41	0.61	4.31	0.54	4.25	0.61	4.35	0.59
	الكلي	4.33	0.65	4.06	0.72	3.99	0.76	4.15	0.72
الاندماج	ذكر	3.84	0.69	3.66	0.66	3.70	0.73	3.72	0.70
	أنثى	4.18	0.69	4.01	0.62	3.95	0.67	4.10	0.67
	الكلي	4.09	0.70	3.80	0.66	3.79	0.72	3.91	0.71
الأهمية	ذكر	4.21	0.88	4.27	0.86	3.97	1.07	4.13	0.97
	أنثى	4.60	0.69	4.26	0.93	4.24	0.86	4.45	0.80
	الكلي	4.49	0.76	4.27	0.89	4.06	1.01	4.29	0.90
التقدير	ذكر	4.24	0.62	4.04	0.87	3.80	0.99	3.98	0.89
	أنثى	4.45	0.57	4.36	0.61	4.33	0.64	4.41	0.60
	الكلي	4.40	0.59	4.16	0.79	3.98	0.92	4.20	0.79
الدرجات	ذكر	4.36	0.67	4.13	0.78	4.04	0.89	4.15	0.81
	أنثى	4.54	0.51	4.41	0.69	4.00	0.70	4.40	0.63
	الكلي	4.49	0.56	4.25	0.76	4.03	0.83	4.28	0.73
المنافسة	ذكر	4.27	0.64	4.11	0.89	3.88	1.05	4.05	0.93
	أنثى	4.41	0.67	4.35	0.58	4.27	0.62	4.37	0.64
	الكلي	4.37	0.66	4.21	0.79	4.01	0.95	4.21	0.81
الأسباب الاجتماعية	ذكر	3.40	0.81	2.98	0.79	3.04	1.04	3.10	0.92
	أنثى	3.94	0.85	3.48	0.93	3.28	0.77	3.71	0.90
	الكلي	3.79	0.87	3.18	0.88	3.12	0.97	3.41	0.96
الامتثال	ذكر	3.88	0.68	3.70	0.81	3.58	0.76	3.69	0.77
	أنثى	4.17	0.53	4.02	0.58	3.92	0.53	4.08	0.55
	الكلي	4.09	0.59	3.83	0.74	3.69	0.71	3.89	0.69

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس دافعية القراءة، تبعًا لمتغيري (الصف والجنس). ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق؛ استخدم تحليل التباين الثنائي (Two-way MANOVA)، والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9): نتائج تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس دافعية القراءة تبعًا لمتغيري (الصف والجنس) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الصف Wilks' Lambda=0.898 الدلالة الإحصائية=0.000*	الفاعلية الذاتية	3.601	2	1.801	*5.476	.004
	التحدّي	5.527	2	2.764	*3.872	.021
	تجنب أعمال القراءة	6.530	2	3.265	*3.336	.036
	الفضول	4.769	2	2.384	*5.033	.007
	الاندماج	3.820	2	1.910	*4.116	.017
	الأهمية	7.933	2	3.967	*5.175	.006
	التقدير	7.101	2	3.551	*6.346	.002
	الدرجات	16.047	2	8.024	*16.150	.000
	المنافسة	6.009	2	3.005	*4.831	.008
	الأسباب الاجتماعية	27.123	2	13.562	*17.400	.000
	الامتثال	6.739	2	3.370	*7.808	.000
الجنس Hotelling's Trace=0.116 الدلالة الإحصائية=0.000*	الفاعلية الذاتية	6.131	1	6.131	*18.647	.000
	التحدّي	11.009	1	11.009	*15.425	.000
	تجنب أعمال القراءة	7.364	1	7.364	*7.524	.006
	الفضول	16.605	1	16.605	*35.046	.000
	الاندماج	12.612	1	12.612	*27.177	.000
	الأهمية	5.887	1	5.887	*7.681	.006
	التقدير	15.789	1	15.789	*28.220	.000
	الدرجات	2.399	1	2.399	*4.828	.028
	المنافسة	8.058	1	8.058	*12.955	.000
	الأسباب الاجتماعية	23.214	1	23.214	*29.785	.000
	الامتثال	12.365	1	12.365	*28.652	.000
الصف× الجنس Wilks' Lambda=0.931 الدلالة الإحصائية=0.000	الفاعلية الذاتية	1.114	2	.557	1.694	.185
	التحدّي	.042	2	.021	.029	.971
	تجنب أعمال القراءة	1.186	2	.593	.606	.546
	الفضول	.576	2	.288	.608	.545
	الاندماج	.277	2	.139	.299	.742
	الأهمية	3.589	2	1.794	2.341	.097
	التقدير	2.305	2	1.153	2.060	.128
	الدرجات	2.278	2	1.139	2.292	.102
	المنافسة	1.470	2	.735	1.182	.307
	الأسباب الاجتماعية	2.148	2	1.074	1.378	.253
	الامتثال	.059	2	.029	.068	.934

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الخطأ	الفاعلية الذاتية	186.749	568	.329		
	التحدّي	405.403	568	.714		
	تجنب أعمال القراءة	555.894	568	.979		
	الفضول	269.123	568	.474		
	الاندماج	263.580	568	.464		
	الأهمية	435.350	568	.766		
	التقدير	317.802	568	.560		
	الدرجات	282.203	568	.497		
	المنافسة	353.295	568	.622		
	الأسباب الاجتماعية	442.688	568	.779		
	الامتثال	245.121	568	.432		
المجموع المُعدّل	الفاعلية الذاتية	203.304	573			
	التحدّي	429.884	573			
	تجنب أعمال القراءة	581.216	573			
	الفضول	299.895	573			
	الاندماج	288.699	573			
	الأهمية	464.872	573			
	التقدير	353.559	573			
	الدرجات	308.808	573			
	المنافسة	375.360	573			
	الأسباب الاجتماعية	526.295	573			
	الامتثال	274.253	573			

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

يُلاحظ من الجدول (9) أن جميع قيم الدلالة الإحصائية لمتغير الصف ولجميع الأبعاد أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد دافعية القراءة تعزى لمتغير الصف. ولمعرفة لصالح من تلك الفروق، استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد دافعية القراءة تبعًا لمتغير(الصف)

البعد	الصف	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطين الحسابيين	
			السادس	السابع
الفاعلية الذاتية	الخامس	4.37	0.20	*0.29**
	السادس	4.17		0.09
	السابع	4.08		
التحدّي	الخامس	4.15	0.18	*0.36**
	السادس	3.97		0.18
	السابع	3.79		

البعد	الصف	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطين الحسابيين	
			السادس	السابع
تجنب أعمال القراءة	الخامس	3.32	0.24	*0.40
	السادس	3.08		0.16
	السابع	2.92		
الفضول	الخامس	4.33	0.27	*0.34
	السادس	4.06		0.07
	السابع	3.99		
الاندماج	الخامس	4.09	0.29	*0.30
	السادس	3.80		0.01
	السابع	3.79		
الأهمية	الخامس	4.49	0.22	0.43*
	السادس	4.27		0.21
	السابع	4.06		
التقدير	الخامس	4.40	0.24	0.42*
	السادس	4.16		0.18
	السابع	3.98		
الدرجات	الخامس	4.49	0.24	*0.46
	السادس	4.25		0.22
	السابع	4.03		
المنافسة	الخامس	4.37	0.16	*0.36
	السادس	4.21		0.20
	السابع	4.01		
الأسباب الاجتماعية	الخامس	3.79	0.61	0.67*
	السادس	3.18		0.06
	السابع	3.12		
الامتثال	الخامس	4.09	0.26	0.40*
	السادس	3.83		0.14
	السابع	3.69		

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

يُلاحظ من الجدول (10) وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلبة الصف (الخامس)، والمتوسطات الحسابية لتقديرات طلبة الصفين (السادس، السابع)، لصالح طلبة الصف (الخامس).

كما يلاحظ من الجدول (9) أن جميع قيم الدلالة الإحصائية لمتغير الجنس على الأبعاد جميعها أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد أدافعية القراءة جميعها يُعزى لمتغير الجنس، ومن جدول المتوسطات الحسابية (8) يتبين أن الفرق الدال إحصائيًا لصالح الإناث. ويظهر من الجدول (9) أيضًا أن جميع قيم الدلالة الإحصائية للتفاعل بين متغيري الصف والجنس لجميع الأبعاد أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد دافعية القراءة جميعها، تعزى للتفاعل بين متغيري الصف والجنس.

نتائج السؤال الثالث الذي نص على: "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس بيئة الصف الاجتماعية ككل، وكل بعد من أبعاده من جهة، وتقديراتهم على فقرات مقياس دافعية القراءة مجتمعة؟". للإجابة عن هذا السؤال؛

حُسبت معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس بيئة الصف الاجتماعية ككل، وكل بعد من أبعاده من جهة، وتقديراتهم على فقرات مقياس دافعية القراءة مجتمعة من جهة أخرى، والجدول (11) يبين ذلك.

جدول (11): معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس بيئة الصف الاجتماعية مجتمعة وكل بعد من أبعاده من جهة وتقديراتهم على فقرات مقياس دافعية القراءة مجتمعة من جهة أخرى

الأبعاد		دعم انفعالي من المعلم	دعم أكاديمي من المعلم	تشجيع التفاعل المركز على المهمة	تشجيع الاحترام المتبادل	دعم انفعالي من الزملاء	دعم أكاديمي من الزملاء	تشجيع المعلم أهداف الأداء	بيئة الصف الاجتماعية ككل
فقرات مقياس دافعية القراءة ككل	معامل ارتباط بيرسون	.378**	.424**	.373**	.270**	.282**	.317**	.382**	.482**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) ** ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.01)

يلاحظ من الجدول (11) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس بيئة الصف الاجتماعية مجتمعة، وكل بعد من أبعاده ودافعية القراءة ككل، حيث بلغ معامل الارتباط بينها (0.482)؛ مما يدل على أنه كلما ارتفعت تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس بيئة الصف الاجتماعية، يرتفع لديهم مستوى دافعية القراءة. ولمعرفة أيّ من أبعاد بيئة الصف الاجتماعية له أثر في دافعية الطلبة نحو القراءة؛ استخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي، والجدول (12) يبين ذلك.

جدول (12): نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي لأثر أبعاد بيئة الصف الاجتماعية في دافعية القراءة

المتنبأ به	المتنبئات	معامل الارتباط المتعدد R	نسبة التباين المفسر R^2	نسبة التباين المفسر R^2change	معامل الانحدار المعياري β	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
دافعية القراءة ككل	دعم أكاديمي من المعلم	.424	.180	.180	.242	*5.199	.000
	تشجيع المعلم أهداف الأداء	.485	.236	.056	.206	*4.949	.000
	دعم أكاديمي من الزملاء	.498	.248	.012	.102	*2.447	.015
	تشجيع التفاعل المركز على المهمة	.505	.255	.007	.110	*2.349	.019

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)

يلاحظ من الجدول (12) أن أربعة أبعاد فقط من أبعاد بيئة الصف الاجتماعية لها أثر، واستطاعت معًا أن تفسر (25.5%) من التباين في دافعية القراءة ككل، حيث جاء بعد (دعم أكاديمي من المعلم) في المرتبة الأولى، وقد فسّر وحده (18.0%) من التباين في دافعية القراءة ككل، تلاه بعد (تشجيع المعلم أهداف الأداء) في المرتبة الثانية، وفسّر وحده (5.6%) من التباين في دافعية القراءة ككل، تلاهما بعد (دعم أكاديمي من الزملاء) في المرتبة الثالثة، وفسّر وحده (1.2%) من التباين في دافعية القراءة ككل، وأخيرًا جاء بعد (تشجيع التفاعل المركز على المهمة)، حيث فسّر وحده (0.7%) من التباين في دافعية القراءة ككل.

مناقشة النتائج

أولا: مناقشة نتائج السؤال الأول: أظهرت نتائج هذا السؤال أن مستوى دافعية القراءة ككل ولأبعادها الفرعية - باستثناء بعدي الأسباب الاجتماعية، وتجنب أعمال القراءة- لدى أفراد عينة الدراسة كان مرتفعًا. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بيكر وويفيلد (Baker & Wigfield, 1999)، ودراسة ويفيلد وجثري (Wigfield & Guthrie, 1997). ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إدراك الطلبة ووعيهم لأهمية القراءة كوسيلة أساسية وفاعلة في إنجاز المهام الأكاديمية والواجبات المدرسية، وتحقيق تحصيل أكاديمي مرتفع، إذ إن الطلبة في مختلف المراحل الدراسية يعتقدون بوجود علاقة وثيقة بين دافعيتهم للقراءة- وبشكل خاص

القراءة لأغراض أكاديمية- ومستوى تحصيلهم الأكاديمي في المواد الدراسية المختلفة، حيث يبني الطلبة توقعاتهم للأداء والإنجاز والتحصيل بناء على مستويات دافعيتهم للتعلم، ومن بين أشكال هذه الدافعية دافعيتهم للقراءة. ويدعم هذا التفسير ما جاءت به نظرية التوقع إحدى النظريات المفسرة للدافعية، حيث أشار آمس وآرشر (Ames & Archer, 1988) إلى أن بذل الجهد، والبحث عن المهمات التي فيها نوع من التحدي ومواجهة الصعاب، هي أبرز العوامل الداخلية التي تؤدي إلى مستوى دافعية مرتفع.

ومن بين العوامل التي يمكن أن تفسر ارتفاع مستوى دافعية القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة، الدور المحوري الذي تلعبه الأسرة ممثلة بالوالدين للارتقاء بدافعية أبنائهم نحو القراءة، وذلك من خلال حثهم وتشجيعهم على تحسين أدائهم الأكاديمي، ومضاعفة جهودهم في القراءة، ومتابعتهم وتعزيزهم، وقد تعكس هذه النتيجة التشجيع الواضح للقراءة في الأسرة الأردنية، ومشاركة أبنائها في القراءة، وتوفير بيئة أسرية ترتقي بدافعية القراءة إلى حدودها القصوى، وهذا ليس بالأمر المستغرب، إذ تثمن الأسرة الأردنية التعليم عاليًا، ويبني الوالدان توقعات تشبه تلك التوقعات التي يتبناها أبناؤهم حول الدور الذي تؤديه دافعية القراءة في زيادة مقدار القراءة، وبالتالي تحسين مستويات التحصيل الأكاديمي لديهم.

من جهة أخرى، فقد تعكس هذه النتيجة أيضًا كفاءة وفعالية الدور الذي يضطلع به المعلمون في الارتقاء بدافعية القراءة لدى طلبتهم، الذي يتمثل ببعض الممارسات التي يقوم بها هؤلاء المعلمون، وتشمل التعزيز، والمديح، والتشجيع المستمر، وتقدير الجهود لتحفيز دافعية طلبتهم نحو التعلم بشكل عام، وفي حصص القراءة بشكل خاص، وتهيئة جو من المنافسة بين طلبتهم في الغرفة الصفية لزيادة تفاعلهم واندماجهم بالأنشطة القرائية، وتوفير نصوص قرائية مثيرة وممتعة، وإثارة حب الفضول والمنافسة والتحدي. وقد أشار جورهام وميليت (Gorham & Millette, 1997) إلى أن مستوى دافعية الطلبة يتشكل من خلال سلوك المعلم وخبرته ضمن البيئة الصفية، بالإضافة إلى عوامل أخرى، مثل مفهوم الذات الخاص بالتحصيل، ومفهوم الذات القرائي، وتوقعات النجاح، وتنوع الأنشطة الصفية، واندماج الطالب وتفاعله، والتغذية الراجعة المباشرة.

وقد جاء بعد (الأهمية) في المرتبة الأولى، تلاه بعد (الدرجات)، وتدلل هذه النتيجة على دور نوعي الدافعية (الداخلية والخارجية) على حد سواء في الارتقاء بمستوى دافعية القراءة، حيث يمثل بعد (الأهمية) أحد أبعاد دافعية القراءة الداخلية، بينما يمثل بعد (الدرجات) أحد أبعاد الدافعية الخارجية للقراءة. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال إدراك الطلبة لأهمية كونهم قراء جيدين، مما قد ينعكس بالتالي بصورة إيجابية على تحصيلهم الدراسي، وحصولهم على درجات مرتفعة تعكس اجتهادهم وتفوقهم في المواد الدراسية المختلفة، وينالون بذلك رضا أسرهم ومعلميهم.

أما فيما يتعلق بمجيء بعد (تجنب أعمال القراءة) بالمرتبة الأخيرة، فقد يعزى ذلك إلى أن فقرات هذا البعد تشير في مجملها إلى رغبة الطالب في تجاهل أعمال القراءة وأنشطتها المختلفة، وهي نتيجة طبيعية تتفق مع مستوى الدافعية المرتفع الذي أحرزه أفراد عينة الدراسة.

ثانيا: مناقشة نتائج السؤال الثاني: أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فروق دالة في مستوى دافعية القراءة ككل وأبعادها الفرعية لدى طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة تعزى لمتغير الصف لصالح طلبة الصف الخامس مقارنة بالصفين السادس والسابع، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة (Wigfield &; Guthrie, 1997; Baker ; & Wigfield, 1999; Wolters et al., 2014 النصار ورفاقه، 2006). وربما تدلل هذه النتيجة على وجود مسار نمائي خاص بدافعية القراءة، إذ تنخفض كلما تقدم الطالب في الصفوف الدراسية، ويمكن تفسير هذه الفروق النمائية في مستوى دافعية القراءة في كون الطلبة الصغار في العمر يهتمون أكثر بالحصول على تقدير المعلمين والوالدين والأقران (الاستحسان الاجتماعي) فيما يتعلق بقراءتهم مقارنة بالأطفال الأكبر منهم سنا، ويعتبرون أن إظهار قدراتهم القرائية للآخرين مؤشر على مستواهم في التحصيل الدراسي. وفي المقابل، فقد يكون الطلبة الأكبر سنًا غير متحمسين لإظهار تفوقهم كقراء جيدين، وربما يكونون أقل اهتمامًا بأن يحصلوا على تقديرات جيدة من معلميهم بخصوص مستواهم في القراءة، أي أن الطلبة الصغار يقرؤون أكثر لغايات خارجية (Levy, 1999)، وهذا ما أكده أندرمان وموبلر (Anderman & Mueller, 2010)، إذ إن الصغار أكثر اهتمامًا بإرضاء رموز السلطة، وأكثر ميلا للامتثال للمعايير الاجتماعية المتعلقة بالشروط الواجب توافرها في الطالب الجيد، ومن بينها إظهار قدراته القرائية.

ويمكن تفسير هذه الفروق أيضًا بالنظر إلى طبيعة تدريس القراءة في المراحل العمرية المختلفة، حيث تتسع الفرص المتاحة لممارسة القراءة الجهرية التي يُظهر الطالب من خلالها قدراته القرائية في المراحل الدراسية الأولى أمام معلميه وزملائه، بينما تقل هذه الفرص بتقدم المرحلة الدراسية؛ أي أن الطلبة الكبار قد تتاح لهم فرص أقل للقراءة والمناقشة بحضور الوالدين والمعلمين والأقران (Wolters et al., 2014). وقد تفسر هذه الفروق كذلك بميل الطفل بشكل تدريجي إلى الاستقلالية عن الأسرة، وظهور دوافع وحاجات متشعبة تحظى باهتمامه، كالانتماء إلى جماعة الرفاق، وتبني بعض قيمها وأهدافها، وغيرها من الدوافع والحاجات التي قد تقلل من دافعية القراءة لديه. بناء على كل ما تقدم يمكن القول إن تفوق طلبة الصف الخامس في مستوى دافعيتهم للقراءة مقارنة بطلبة الصفين السادس والسابع أمر مسوغ ومنطقي، ومنسجم مع الأدب التربوي السابق الذي يرجح انخفاض مستوى دافعية القراءة كلما تقدم الطالب في العمر.

وكشفت نتائج هذا السؤال أيضًا عن وجود فرق دال بين الجنسين في مستوى دافعية القراءة ككل، وعلى أبعادها الفرعية لصالح الإناث. وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي كشفت معظمها عن تفوق الإناث في الأبعاد التي تمثل الدافعية الداخلية للقراءة (Wigfield & Guthrie, 1997; Baker & Wigfield, 1999; McGeown et al., 2012)، وتفوق الذكور في بعد التنافس (Wigfield & Guthrie, 1997; Baker & Wigfield, 1999)، وقد تعزى هذه الفروق إلى كون الذكور أقل استمتاعًا بالقراءة مقارنة بالإناث (OECD, 2010). كما يمكن تفسير هذه الفروق استنادًا إلى نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في معتقدات كفاءة القراءة والاتجاهات نحوها وقيمها، إذ تبين أن لدى الإناث معتقدات كفاءة للقراءة، وتقديرًا لقيمة القراءة أعلى مما لدى الذكور (Kush & Watkins, 1996; Mckenna et al., 1995)؛ مما قد ينعكس إيجابيًا في رفع مستوى دافعية القراءة لديهن.

ويمكن تفسير تفوق الإناث في دافعية القراءة بسبب الواقع الاجتماعي الذي فرض على الإناث ضرورة أن يتفوقن في التحصيل الدراسي، إذ لا يجدن بديلا عن إكمال دراستهن مقارنة مع الفرص التي قد تتاح للذكور، علاوة على أن الإناث يمضين وقتًا أكثر في البيت، فيجدن وقتًا متاحًا للقراءة مقارنة مع الذكور، الذين يميلون إلى قضاء أوقات فراغهم في ممارسة بعض الأنشطة والألعاب الرياضية خارج البيت.

ومن جهة أخرى، يبدو أن هذه الفروق بين الجنسين في دافعية القراءة تعكس تذويت التوقعات الثقافية السائدة، التي مفادها أن الإناث أكثر قدرة على القراءة مقارنة بالذكور (Mckenna et al., 1995; Eisenberg, Martin, & Fabes, 1996)، ويبدو أن هذا الأمر يصدق على البيئة الأردنية كغيرها من البيئات الثقافية والاجتماعية.

ثالثا: مناقشة نتائج السؤال الثالث: أظهرت نتائج هذا السؤال وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين بيئة الصف الاجتماعية ودافعية القراءة ككل. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية جزئيًا مع نتائج دراسة ريان وباتريك (Ryan & Patrick, 2001)، حيث أكدت أن دعم المعلم، وتعزيزه للتفاعل الاجتماعي والاحترام المتبادل ارتبط إيجابيًا بدافعية الطلبة الأكاديمية، واختلفت معها من حيث إن دراستهما كشفت عن علاقة سالبة بين الدافعية وتشجيع المعلم أهداف الأداء. وقد يعزى الاختلاف في هذا البعد للفروق الثقافية في دوافع القراءة بين الثقافتين الأردنية والأمريكية، إذ يبدو أن للمقارنات الاجتماعية بين الطلبة في المجتمع الأردني فيما يخص علاماتهم وتحصيلهم أثرًا إيجابيًا في زيادة دافعيتهم، وتشجيع التنافس لديهم، بينما يؤدي ذلك إلى العكس لدى الطلبة في المجتمع الأمريكي. وقد يرجع ذلك إلى طبيعة البيئة الأردنية التي ما زالت تمثل ثقافة جمعية، بينما تمثل البيئة الأمريكية ثقافة فردية تشجع الاستقلالية الفردية؛ مما قد يؤدي إلى آثار سلبية في دافعية القراءة لدى طلبتها.

وفيما يتعلق بمدى مساهمة أبعاد بيئة الصف الاجتماعية في دافعية القراءة، فقد جاء بعد (الدعم الأكاديمي من المعلم) في المرتبة الأولى من حيث قدرته على تفسير التباين في دافعية القراءة، إذ فسر هذا البعد وحده (18%) من التباين في دافعية القراءة لدى أفراد عينة الدراسة، ويشير هذا البعد إلى مجموعة من الممارسات التدريسية والتسهيلات التي يقدمها المعلم لطلبته التي من شأنها إحداث تفاعل أفضل مع النصوص المقروءة، وجعل أنشطة القراءة ممتعة وذات معنى، وضمان انهماك الطلبة في هذه الأنشطة، وانخراطهم في تنفيذها بشكل إيجابي وفاعل، وتحقيق مستويات استيعاب مرتفعة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة دي نيهل ورفاقه (De Naeghel et al., 2014)؛ إذ كان بعد الارتباط بالمعلم أقوى المتنبئات بدافعية القراءة. وقد تكون هذه النتيجة مسوغة ومنطقية ومنسجمة تمامًا مع التراث السيكولوجي في ميدان علم النفس التربوي، حيث يعمل الدعم الأكاديمي من المعلم على زيادة الجهد الذي يبذله الطالب في إنجاز مهماته الأكاديمية وانهماكه في أدائها، كما أن هذا الدعم - وفقا لآراء فيجوتسكي- يمثل مساندة أكاديمية Scaffolding تعمل على جسر الهوة بين ما يستطيع الطالب إنجازه بمفرده، وما يستطيع إنجازه بمساعدة الأشخاص الأكثر منه خبرة ودراية، مما سينعكس بالضرورة إيجابيًا في رفع مستوى دافعية القراءة لديه، إذ سيضمن للطالب المرور بخبرات نجاح أكاديمي، وكما هو معروف في ميدان علم النفس التربوي، فإن من أقوى العوامل المؤثرة في دافعية الطلبة مرورهم بخبرات دراسية ناجحة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا بأن المعلم يعد المسؤول الأول والأخير عن توفير بيئة صفية اجتماعية محفزة على ممارسة أنشطة التعلم بشكل عام، ومن بينها أنشطة القراءة المختلفة، فالمعلم هو الدافع والموجه الذي يقع على عاتقه توفير بيئة أكاديمية داعمة، فأدوار معلم القراءة وفق مفهوم المعلم الفعال لا تقتصر على تعليم الطلبة كيفية الأداء القرائي الصحيح، بل يتجاوز ذلك إلى غرس الاتجاهات والقيم الإيجابية التي تعمل على تنمية عادة القراءة، وتشكيل شخصية القارئ الفاعل والواعي بأهمية القراءة، إذ إن تنمية اتجاهات الطلبة نحو القراءة، وإثارة دافعيتهم لممارستها تأتي في منزلة توازي منزلة تعليم القراءة نفسها، وتبرز أهمية الدعم الأكايمي الذي يقدمه المعلم في تعزيز دافعية القراءة وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحوها كونها أبرز العوامل التي تدفع الطلبة مستقبلا نحو ممارسة القراءة، وكثرة الاطلاع، والبحث عن المعرفة.

إضافة إلى ذلك، فالدعم الأكاديمي من المعلم يزيد من مستوى اهتمام الطلبة بأعمالهم المدرسية، واستمتاعهم بأدائها، ويرتقي أيضًا بالقيمة التي يمنحونها لهذه الأعمال ومن ضمنها أنشطة القراءة؛ لأن هذا الدعم يرتبط منطقيًا برفع مستوى الفاعلية

الذاتية الأكاديمية للطالب (Wigfield, Guthrie, Tonks, & Perencevich, 2004). علاوة على ذلك، فإن الدعم الأكاديمي عندما يقدم من معلمين يحتفظون بمستويات عالية من الدافعية، فيقدمون لطلبتهم نصوصًا قرائية متنوعة وشائقة، ويسعون إلى إيجاد الدوافع في صفوفهم، وينظرون إلى تدريس القراءة على أنه عملية إنتاجية، ويوفرون الدعم النفسي للمتعلمين، فمن المتوقع أن الطلبة الذين يتربون على أيدي معلمين يمتلكون هذه السمات، تكون مستويات دافعيتهم للقراءة مرتفعة، واتجاهاتهم إيجابية نحوها. وما يصدق على الدعم الأكاديمي من المعلم يصدق على الدعم الأكاديمي من الزملاء، إذ إن للدعم الأكاديمي من الزملاء دورًا حاسمًا في تحفيز الطلبة على التعاون مع أقرانهم، وطلب مساعدتهم الأكاديمية عند الضرورة، خصوصًا أن الاتجاهات التربوية الحديثة تشجع على تبني استراتيجيات التعلم التعاوني في الغرفة الصفية، مما يرتقي بدافعية القراءة لدى الطلبة (Wentzel, 1998).

وفيما يخص العلاقة الموجبة بين دافعية القراءة، وكل من الدعم الانفعالي من المعلم، والدعم الانفعالي من الزملاء، فيمكن تفسيرها استنادًا إلى آراء هارتر (Harter, 1996)، حيث أشار أن هذا الشكل من الدعم يعمل على تحفيز الطالب للسعي نحو تحقيق أهداف أكاديمية، ويزيد من القيمة الداخلية لموضوع التعلم، ويرتقي بمفهوم الذات والطموح التربوي. وعليه يمكن القول إن الطالب الذي يحظى بدعم انفعالي من معلميه وزملائه سترتفع لديه دافعية القراءة، سيما أن الطموحات التربوية، ومفهوم الذات، والقيمة الداخلية لموضوع التعلم من أقوى العوامل المؤثرة في الدافعية الأكاديمية عمومًا، ويصدق ذلك على دافعية القراءة.

أما بالنسبة للعلاقة الموجبة بين دافعية القراءة، وتشجيع المعلم أهداف الأداء، فتبرهن على الدور الفاعل لكل من النمذجة والتعزيز بشكليه الموجب والسالب، فعندما يشير المعلم إلى الطالب الذي حصل على أعلى العلامات، فإنه يقدمه على أنه نموذج يحتذى به؛ مما يؤدي إلى الارتقاء بالفاعلية الذاتية لدى الطلبة الآخرين، سيما أن الخبرات الإبدالية تعد من أقوى العوامل في دافعية الطلبة للتعلم من خلال دفعها لمستوى الفاعلية الذاتية لدى الطلبة الآخرين الذين شاهدوا النموذج. من جهة أخرى، فإن المعلم عندما يشير إلى الطلبة الذين حصلوا على أعلى العلامات، وإلى الآخرين الذين حصلوا على علامات متدنية، فإنه بذلك يوفر تعزيزًا موجبًا وسالبًا على حد سواء، فعندما يسمح المعلم بمعرفة الطلبة ذوي الأداء السيّئ؛ فقد يؤدي ذلك إلى زيادة دافعية الطلبة للقراءة تجنبًا لهذا الوصف أو التصنيف، علاوة على ذلك يمكن القول إن تشجيع المعلم الأهداف الأدائية يزيد من فرص المنافسة والتحدي بين الطلبة، التي بدورها تعمل على زيادة دافعية القراءة لديهم.

وأخيرًا تجدر الإشارة إلى أن نتائج الدراسة الحالية لم تكشف عن أثر يذكر للأبعاد الانفعالية لبيئة الصف الاجتماعية، كالدعم الانفعالي من المعلم، والدعم الانفعالي من الزملاء، وتشجيع الاحترام المتبادل مقارنة بالأبعاد الأخرى. وقد تكون هذه النتيجة مستغربة إلا أن لها ما يسوغها، إذ أكدت نتائج دراسة ونتزل (Wentzel, 1998) أن الدعم الانفعالي المقدم من المعلمين والزملاء لا يؤثر بشكل مباشر في الدافعية لدى الطلبة، وإنما بطريقة غير مباشرة من خلال خفضه للتوتر الانفعالي (Emotional Distress)، الذي بدوره يؤثر في مستوى دافعية الطلبة، ومن هنا تظهر الحاجة إلى إجراء دراسات تبحث في الدور التوسطي للتوتر الانفعالي في العلاقة بين الدعم الانفعالي المقدم من المعلمين والزملاء ودافعية القراءة. ومن جهة أخرى، يمكن القول إن الدعم الأكاديمي يتضمن بطبيعة الحال دعمًا انفعاليًا وليس العكس، مما يسوغ عدم مساهمة الأبعاد الانفعالية لبيئة الصف الاجتماعية في التنبؤ بدافعية القراءة، خصوصًا أن العلاقة بين الدعم الأكاديمي والانفعالي قوية جدًا، مما قد يترتب على ذلك إبطال الدعم الأكاديمي لأثر الدعم الانفعالي.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

1- لفت انتباه المعلمين إلى أهمية استثمار هذا المستوى المرتفع من دافعية القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة في تحسين قدراتهم القرائية، وتحقيق مستويات تحصيل دراسي مرتفعة.

2- ضرورة أن يهتم المعلمون وأولياء الأمور بإثارة دافعية القراءة لدى طلبتهم وأبنائهم مع تقدم المرحلة العمرية، وبشكل خاص لدى الذكور، سيما أن نتائج الدراسة كشفت عن تراجع مستوى دافعية القراءة لديهم مقارنة بالإناث.

3- الاهتمام ببيئة الصف الاجتماعية بكافة أبعادها من قبل القائمين على العملية التعليمية التعلمية، وضرورة أن يأخذ المهتمون بتنمية دافعية القراءة باعتبارهم الأثر الإيجابي والفاعل لهذه البيئة عند تخطيطهم لتصميم وبناء برامج علاجية أو وقائية أو تنموية تستهدف دافعية القراءة.

4- توجيه المعلمين إلى ضرورة تقديم الدعم الأكاديمي المستمر لطلبتهم، ومنحه الاهتمام الكافي، سيما أن نتائج الدراسة كشفت عن أن هذا النوع من الدعم هو أقوى المتنبئات بدافعية القراءة.

5- إجراء دراسات للكشف عن دافعية القراءة في مراحل عمرية مختلفة؛ للتحقق من وجود مسار نمائي لها، ودراسات أخرى تبحث في دور العوامل الأسرية والمدرسية في تنميتها.

المراجع

أبو هاشم، السيد محمد. (1999). الدافعية للقراءة وعلاقتها بمفهوم الذات القرائي والاتجاه نحو القراءة والتحصيل القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، (1)، 206-238.

شحاته، حسن والسمان، مروان. (2012). *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

الظفري، سعيد. (2002). القراءة الخارجية لدى طلاب جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بالدافعية القرائية والاتجاه القرائي والتحصيل الأكاديمي. *مجلة علم النفس*، عدد يونيو- أغسطس- سبتمبير، 162-165.

عبد الباري، ماهر.(2010). *سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

النصار، صالح وسالم، محمد وأبو هاشم، السيد.(2006). الدافعية للقراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*،4 (30)، 129-198.

Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80* (3), 260-267.

Anderman, E. & Mueller, C. (2010). Middle school transitions and adolescent development. In J, Meece & J, Eccles (Eds.). *Handbook of Research on School, Schooling, and Human Development* (pp, 198-215). New York. NY: Routledge.

Baker, L.; Scher, D. & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist, 32* (2), 69-82.

Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*(4), 452- 477.

Chapman. J. & Tunmer, W. (2003). Reading difficulties, reading- related self- perceptions, and strategies for overcoming negative self- beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, *19* (1), 5-24.

De Naeghel, J.; Valcke, M.; De Merver, I.; Warlop, N.; Braak, J. & Van Keer, H. (2014) The role of teacher behavior in adolescents intrinsic reading motivation. *Read Writ, 27* (9), 1547-1565.

De Naeghel, J. & Van Keer, H. (2013). The relation of student and class-level characteristics to primary school student's autonomous reading motivation: Amulti- level approach. *Journal of Research in Reading, 36* (4), 351-370.

De Naeghel, J.; Van Keer, H.; Vansteenkiste, M. & Rooseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1006-1021.

Eisenberg, N.; Martin, C. & Fabes, R. (1996). Gender development and gender effects. In D. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 358-396). New York: Macmillan.

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence, 13*(1), 21-43.

Gorham, J. & Millette, D. (1997). A comparative analysis of teacher and student perception of sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education, 46* (4), 245-261.

Guthrie, J. & Davis, M. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly*, *19*, 59-85.

Guthrie, J.; Hoa, A.; Wigfield, A.; Tonks, S.; Humenick, N. & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology, 32* (3), 282-313.

Guthrie, J.; McRea, A. & Klauda, S. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist, 42* (4), 237-250.

Guthrie, J. & Ozgungor, S. (2002). Instructional contexts for reading engagement, In C.C. Block and M. Pressley (eds), *Comprehension Instruction: Research Based Best Practices*, New York: Guilford Press, pp. 275-288.

Harter, S. (1996). Teacher and classmate influence on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. In J. Juvonen & K.R. Wentzel (Eds.), *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment* (pp. 11-42). New York: Cambridge University Press.

Kush, J. & Watkins, M. (1996). Long- term stability of children's attitudes toward reading. *Journal of Educational Research, 89* (5), 315-319.

Law, Y. (2008). The relationship between extrinsic motivation, home literacy, classroom instructional practices and reading proficiency in second- grade Chinese children. *Research in Education*, *80* (1), 37-51.

Levy, G. (1999). Amulticase study in the middle school: Complexities among young adolescent readers. *Reading Research Quarterly, 34* (2), 172-192.

Mathewson, G. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read, In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, & H. Singer (Eds.) Theoretical models and Processes of reading, (4th ed., pp 1113-1161). Newark DE: *International reading Association.*

McGeown, S.; Goodwin, H.; Henderson, N. & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading, 35* (3), 328-336.

Mckenna, M.; Kear, D. & Ellsworth, R. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly,30* (4), 934-956.

Mucherah, W.; Finch, H.; Smith, V. & Stahl, D. (2014). Exploring the relationship between classroom climate, reading motivation, and achievement: a look into 7th grade classrooms. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8 (1), 93-110.

Mucherah, W. & Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in learning**.** *Reading Psychology, 29* (3), 214-235.

Organisation for Economic Cooperation, Development[OECD]. (2010). *PISA 2009 Results*: *Learning to learn: Students engagement, strategies and practices (Volume III*). Paris: OECD Publishing. Doi; 10. 17871789264083943-en.

Patrick, H. & Ryan, A. (2003). Identifying adaptive classrooms: Analyses of Measures of Dimensions of the Classroom Social Environment. Paper presented in the positive Outcomes Conference. 3, 271-287. March, 2003.

Patrick, H.; Ryan, A. & Kaplan, A. (2007). Early adolescent's Perceptions of the classroom social environment, motivation beliefs, and engagement**.** *Journal of Educational Psychology, 99* (1), 83-98.

Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic Definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54-67.

Ryan, A. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescent's motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal, 38* (2), 437-460.

Schiefele, U. (1996). Topic interest, text representation, and quality of experience. *Contemporary Educational Psychology, 21* (1), 3-18.

Sweet, A.; Guthrie, J. & Ng, M. (1998). Teachers' perceptions and students' reading motivations. *Journal of Educational Psychology.*90 (2), 210-223.

Taboada, A.; Tonks, S.; Wigfield, A. & Guthrie, J. (2008). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 22*, 85-106.

Topping, K. & Ferguson, N. (2005). Effective literacy teaching behaviors**.** *Journal of Research in Reading, 28*(2), 125-143.

Urdan, T. & Maehr, M. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research, 65*, 213-243.

Wang, J. & Guthrie, J. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly, 39* (2), 162-186.

Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90* (2), 202-209.

Wigfield, A. & Guthrie, J. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89* (3), 420-432.

Wigfield, A. (1997). Children's motivations for reading and reading engagement, in J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading Engagement*: *Motivating Readers Through Integrated Instruction*(pp.13-33). Newark, *DE:* International Reading Association**.**

Wigfield, A.; Guthrie, J.; Tonks, S. & Perencevich, K. (2004). Children's motivation for reading: domain specificity and instructional influence. *The Journal of Educational Research*, *97*(6), 299-309.

Wolters, C.; Denton, C.; York. M. & Francis, D. (2013). Adolescent's motivation for reading: group differences and relation to standardized achievement. *Read Write, 27*(3), 503-533.