مهارات الانهماك القرائي في اللغة العربية لدى طلاب التعليم العام وعلاقتها بالمرحلة التعليمية وتعليم الوالدين والقدرة اللغوية

إعـــــــداد

د/ محمود محمد عبد الكريم
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية
كلية التربية- جامعة طنطا

د/وحيد حامد عبد الرشيد
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية المساعد
كلية التربية بالوادي الجديد - جامعة أسيوط

١٤٣٦هـ / ٢٠١٥م

الملخص

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين مستوي مهارات الانهماك القرائي في اللغة العربية وبعض المتغيرات لدى عينة من طلاب التعليم العام، وبلغ العدد الكلي لعينة الدراسة (٣٦٠) طالبًا وطالبة، تم تصنيفهم إلى ثلاث مجموعات: حسب المرحلة التعليمية:(ابتدائية، وإعدادية، وثانوية)،بواقع (١٢٠) طالبًا لكل مرحلة تعليمية، وحسب القدرة اللغوية: (مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة)، وحسب تعليم الوالدين: (تعليم جامعي فأعلي، ودبلوم متوسط، وشهادة إعدادية فأقل)،وقد استخدم البحث مقياسا تضمن (١٠٠) عبارة لتحديد مستوي مهارات الانهماك القرائي في اللغة العربية لدي الطلاب عينة البحث. وقد كشفت النتائج اختلاف مستوي مهارات الانهماك القرائي في اللغة العربية بين مجموعات البحث حسب مستوي المرحلة التعليمية، وحسب مستوى تعليم الوالدين، وحسب مستوى القدرة اللغوية للطلاب، وفي ضوء هذه النتائج فقد أوصى البحث بضرورة العمل على تنمية مهارات الانهماك القرائي وتعميمها في جميع المراحل التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الانهماك القرائي، القدرة اللغوية، مستوى تعليم الوالدين، المرحلة التعليمية

Abstract

The present study aimed to explore the levels of engagement reading for general education stages pupils according some variables, the sample of the study consist of 360 students, they divided to three groups according to: their Educational stage (Primary, Preparatory, and Secondary), their verbal ability (high, medium, and low), and their parents' education level (high, medium, and low). The researcher used a test consist of 100 items to demonstrate the levels of individuals in Engagement reading. The results of the study indicated to: (1) there are significant statistical differences in levels of engagement reading according to educational stage of pupils, and the pupils' verbal abilities, and their parents' education level. The study recommends developing engagement reading, and generalizing it in various stages of education.

Key Words: Engagement reading, Verbal ability, The level of parents' education, Educational stage.

مقدمة:

يشير مفهوم الانهماك Engagement إلى الاندماج الكلي للطلاب في أنشطة التعلم، فالطالب المنهمك يندمج تمامًا في مختلف مواقف التعلم، ويتفاعل بشكلٍ دائمٍ مع معلميه، ويبادر بتقديم إجابات شاملة عن الأسئلة التي يعجز زملاؤه عن إجابتها، كما أنه يتحمس دائمًا لتعلم الخبرات المثيرة والمتحدية للتفكير، ويناقش أفكاره باهتمام مع من حوله من المعلمين والزملاء؛ ولذلك يعد الانهماك في مواقف التعلم من أكثر المؤشرات التي يمكن الوثوق بها للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي في المواد الدراسية المختلفة بما في ذلك القراءة.

ويعبر الانهماك القرائي Engagement Reading(E.R) عن الجهود المعرفية والوجدانية والاجتماعية التي يبذلها الطالب قبل القراءة، وفي أثنائها، وبعدها؛ لتحقيق الفهم، حيث يتميز هؤلاء الطلاب بأنهم يتفاعلون بنشاطٍ كبير مع النص، ويستخدمون استراتيجيات مناسبة إلى حد كبير عند القراءة، كما يتجنبون – في الوقت ذاته– أية انحرافات تقودهم بعيدا عن هدف فهم النص، ولديهم استعداد لبذل الجهد المطلوب للفهم.

ومن الناحية الوجدانية يتصف هؤلاء الطلاب بالطموح والحماس، والمثابرة، والتفاني في العمل، والرغبة المستمرة في تحقيق الذات والتفوق، كما يستمتعون بالقراءة، ويفضلونها على أي أنشطة مدرسية أخرى، ويقبلون عليها بسبب رغبتهم الداخلية في الفهم والمعرفة والحصول علي إجابات عن أسئلتهم واستفساراتهم ومحاولات الاستكشاف واستخدام الخيال وتقبل الخبرات الجديدة وتحقيق الثقة بالنفس.

ومن الناحية الاجتماعية يحرص هؤلاء الطلاب علي التفاعل مع أقرانهم ومعلميهم حول ما يقرؤونه (Sweet,Guthrie&Ng,1998;Sweet,Guthrie&Ng,1996)(Atkinson,2009) وفي مقابل ذلك فإن الطلاب غير المنهمكين في القراءة تكون دافعيتهم نحو القراءة منخفضة بشكلٍ كبير، كما أنهم يستخدمون استراتيجيات غير مناسبة لفهم النص، ويظهرون مستوى منخفضا من التفاعل حول ما يقرؤونه سواء مع معلميهم أم زملائهم أم أسرهم. كما أن الطالب غير المنهمك يكاد يدرك المهمة القرائية المنوطة به دون استغراق فيها؛ وبذلك يصبح إنجاز مثل هذه المهمة أمرًا صعبًا لا ينتج عنه فهم حقيقي.

وترجع أهمية الانهماك القرائي إلى ما أكدته بعض الدراسات من أن الأطفال الذين قُرئ لهم بانتظام من جانب والديهم في فترة ما قبل الدراسة، وتعودوا الانهماك في القراءة طوال فترة تعليمهم الأولي حققوا تفوقًا أكاديميًا استمر معهم حتى المرحلة الجامعية. (Guthrie& Cox, 1998; Guthrie& Alao, 1997) . كما أن الطلاب الأكثر انهماكا في القراءة يحققون مستويات أعلى في التحصيل الأكاديمي والفهم القرائي، وذلك مقارنة بزملائهم الأقل انهماكا، كما أن الانهماك قد يسهم في التغلب على الكثير من العقبات التي تؤثر على التحصيل الدراسي مثل: انخفاض دخل الأسرة، وقلة الاهتمام الأسرى، وقلة تعليم الوالدين ;(Loera,2006) (Guthrie, Schafer, Huang, 2001)

ونظرا لأهمية الانهماك القرائي فقد أصبح العمل على تحقيقه هدفًا أمام المعلمين؛ لمساعدة الطلاب في مختلف مراحل التعليم على النجاح الأكاديمي، الذي يعتمد أساسًا على تعلم مهارة القراءة، ثم استخدامها بعد ذلك لتنمية الفهم والاستيعاب والتعلم في مختلف المواد الدراسية. (Fredricks,Blumenfeld,&Paris,2004)

ويُنظر إلي الانهماك القرائي علي أنه عملية معقدة تتأثر بقدرات الطالب: العقلية، واللغوية، وبخلفيته المعرفية عن الموضوع، وبمستواه التعليمي، وبالسياق الزماني والمكاني للنص، وبمعرفته للكاتب، ومواقفه، وأفكاره المسبقة. كما تتأثر عملية الانهماك القرائي ومردودها كذلك بمهارة القارئ في فك رموز النص المكتوب، وتتبع ما يحويه من: أفكار، ومعلومات، وإدراك العلاقات بينها، والاستفادة من المعارف والخبرات السابقة في سبر أغوار النص الجديد، والخروج من تجربة القراءة بخبرة تضاف إلى مخزونه الإنساني، وأخيرًا قدرته على مشاركة الأخرين في استخلاص الأفكار من النص، والتفاعل معهم حولها من خلال المناقشة والحوار، فإذا لم يتسلح القارئ بقدرٍ كافٍ من تلك الأدوات وهو يقرأ، فسوف تصبح القراءة عملية شاقة ومملة؛ المعاناة فيها كبيرة، والعائد منها ضعيف. (Guthrie ,Schafer,VonSecker,&Alban,2000)(Guthrie,&Cox,2005) .(Luo,2008)

مشكلة البحث:

بالرغم من أن القراءة هي إحدى الوسائل المهمة لاكتساب العلوم المختلفة، والاستفادة من منجزات المتقدمين والمتأخرين وخبراتهم فإن معدلات القراءة تتراجع في العالم بشكلٍ عام نتيجة التطور الهائل في التكنولوجيا وثورة الاتصالات؛ مما أدي إلى حلول الوسائط الالكترونية بما تمتلكه من تشويق وإبهار محل القراءة علي المستوي العالمي والإقليمي والمحلي ويتضح ذلك فيما يلي:

أولاً: علي المستوي العالمي تراجعت معدلات القراءة بشكلٍ كبيرٍ فقد كشف تقرير بعنوان "القراءة في خطر" Reading at Risk نشر في يوليو(٢٠٠٤) عن تراجع عدد من يقرءون الأدب في أمريكا بنسبة (١٠%) في الفترة من (١٩٨٢) وحتى (٢٠٠٢) وتعني هذه النسبة انصراف(٢٠) مليون قارئ عن عملية القراءة خلال هذه الفترة.

كما كشف تقرير المركز الوطني للإحصاءات التربوية (The National Center for Education Statistics,2004)(NCEC) عن تسرب طالب أمريكي من المدرسة كل تسع ثواني من اليوم الدراسي، وأن السبب الأكثر شيوعًا لذلك هو أن هؤلاء الطلاب لا يقرأون بمستوى يتناسب مع متطلبات المناهج الدراسية؛ ومن ثم يفشل هؤلاء الطلاب في تحقيق المعايير الأكاديمية اللازمة لدراسة هذا المناهج.وهذا ما أكدته لورا(Loera,2006) حين كشفت أن مستوى قراءة الطلاب في المدارس الأمريكية في القراءة طوال العقدين الماضيين ضعيف، حيث وجدت أن (٤٠%) من طلاب المدارس الثانوية ذوي الأصول اللاتينية لا يستطيعون استخلاص استنتاجات من النصوص المكتوبة، ورأت أن هذه المعدلات المنخفضة من القراءة إذا لم تتحسن فإن نسبة بسيطة فقط من هؤلاء الطلاب تبلغ(١١%) فقط هي التي تستطيع استكمال دراستها الجامعية.كما أشار تقرير مجلس القياس والتطوير التربوي(The National Assessment of Educational ,2003) إلى أن أكثر من(٨) مليون طالب أمريكي يقعون بين الصفين الرابع حتى الثاني عشر ضعاف في القراءة، وأن(٦٨%) من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي يقرؤون أقل من معدل الكفاءة، كما أن (٦٤%) من طلاب المرحلة الثانوية لا يصلون مطلقًا إلى مستوى الكفاءة في القراءة.

ثانيًا: تكشف المؤشرات الكمية حول القراءة في الوطن العربي عن ضعفٍ شديدٍ فقد كشف تقرير برنامج الأمم المتحدة عن التنمية البشرية في البلاد العربية (٢٠٠٧) أن أقل من (٥%) فقط من المواطنين العرب هم من يقرأون بانتظام، إذ من بين (٣٦٥) مليون مواطن عربي يوجد(٣٠%) أطفال، و(٣٠%) أميون، و(٢٠%) لا يقرؤون قط، و(١٥%) يقرؤون بشكل متقطع ولكنهم ليسوا حريصين على اقتناء الكتب، فقط (٥%) من العرب هم من يقرأون بانتظام.

وقد أشار التقرير السنوي الثالث للتنمية الثقافية الذي تصدره مؤسسة الفكر العربي(التقرير العربي الثالث للتنمية الثقافية مؤسسة الفكر العربي،٢٠١٠) وكذلك التقرير السنوي الرابع (التقرير العربي الرابع للتنمية الثقافية، مؤسسة الفكر العربي،٢٠١١) أن معدل قراءة الطفل العربي في القراءة خارج المنهج الدراسي لا يزيد عن(٦) دقائق في السنة، وأن معدل ما يقرؤه خارج المنهج الدراسي(٦) ورقات فقط، وأن متوسط قراءة الشاب العربي خارج المنهج الدراسي من نصف صفحة إلى نصف كتاب في السنة، كما أن متوسط قراءة المواطن العربي لا يتجاوز(١٠) دقائق في السنة مقابل(١٢)ألف دقيقة للمواطن الأوروبي، وأن كل(٢٠) مواطنًا عربيًا يقرؤون كتابًا واحدًا فقط في السنة، في حين يقرأ كل مواطن بريطاني(٧) كتب؛ أي (١٤٠) ضعف ما يقرؤه المواطن العربي. أما المواطن الأمريكي فيقرأ(١١) كتابًا في السنة؛ أي (٢٢٠) ضعف ما يقرؤه المواطن العربي، ومعنى ذلك أن ممارسة القراءة بين العرب قد تدهورت بشكل مخيف. وعلى الصعيد المحلى فقد احتلت مصر المركز (١٣٢) عالميا في تقرير برنامج الأمم المتحدة للتنمية البشرية الصادر عام (٢٠٠٧) حسب معدل القراءة، ثم جاءت في المركز (١٤٨) عالميا كما ورد في التقرير ذاته ولكن لعام (٢٠٠٩) أي أن المشكلة تزداد بمرور الوقت (تقرير التنمية البشرية، ٢٠٠٩)

ثالثا: تؤكد المؤشرات النوعية حول القراءة في الوطن العربي زيادة مشكلة الانصراف عن القراءة مع مرور الوقت، حيث تعاني القراءة في المجتمعات العربية بشكلٍ عام من أزمة كبرى منذ فترة ليست بالقصيرة، فوسائل تكنولوجيا المعلومات من فضائيات وشبكات معلومات وحواسيب كلها تعمل على مبدأ التنافس مع الكتاب بل وإزاحته؛ ولذلك فإن كثيرا من المتعلمين ينصرفون عن القراءة ولا يميلون لها حتي أصبح الإعراض عن القراءة هو السمة الغالبة في المدارس والمراحل التعليمية المختلفة.

وقد تضافرت عدة أسباب أدت إلي هذه المشكلة من أهمها:

١- علي مستوي المدرسة: نقص الدافعية نحو القراءة لدي المتعلمين في مختلف مراحل التعليم، فالتلاميذ لا يهتمون بمادة القراءة، ولا يتابعون المقروء، ولا يحضرون كتب القراءة إلى المدرسة، ولا يشعرون بقيمة القراءة، وليست لديهم ميول أو اتجاهات إيجابية نحوها، ولا يحرصون علي اقتناء الكتب، كما أنهم لا يقرؤون بشكلٍ جيد وفعال، فهم يقرؤون دون قدر كاف من الانتباه أو الاستغراق، ودون قسط وافر من التركيز، ودون صرف التفكير المطلوب للفهم الصحيح والكامل. يضاف إلي ذلك حالة الإحباط واليأس التي يعيشها كثير من المتعلمين بشكل عام، فالبعض يسأل: ماذا سنجني من القراءة؟ والمعلمون أيضا لا يهتمون بمادة القراءة، ولا يعطونها القدر الكافي من النشاط، ولا يتحدثون باللغة الفصحى السليمة، ولا يشجعون ذهاب التلاميذ للمكتبة، ولا يشاركون تلاميذهم في عملية القراءة، كما أنهم يستخدمون طريقة عقيمة في التدريس حيث يطلبون من التلاميذ القراءة واحدا تلو الأخر دون تعقيب أو شرح أو تصحيح الأخطاء؛ مما أثَّر علي انهماك التلاميذ في عملية القراءة.

٢- علي مستوي المجتمع: للمجتمع أثر كبير في ذلك فهناك فرق بين تلميذ يعيش في بيئة تحب القراءة ولديها مكتبة وتحضر الصحف والمجلات إلى المنزل، وبين تلميذ أخر يعيش في بيئة لا تهتم بالقراءة ولا التعليم وليس لها أي علاقة بالكتب أو القصص أو المجلات والصحف. فمشكلة العزوف عن القراءة ترتد في جانب منها إلي عدم تعويد التلاميذ القراءة منذ الصغر فأكثرهم لا يتعاملون في بيوتهم مع الكتاب أو المجلة أو الجريدة، وقليلون هم الآباء الذين يصطحبون أولادهم إلي المكتبات ليختاروا الكتب المفيدة لهم، كما أن الارتفاع المطرد في أسعار الكتب والمطبوعات الثقافية، وعدم اعتياد شغل وقت الفراغ بالقراءة، وضعف اللغة العربية عند كثير من المتعلمين يصرفهم عن قراءة الكتب ويجعل تذوقهم لجمال ما يقرأون ضعيفا، كما أن تفشي الأمية في الوطن العربي، وإخفاق المناهج الدراسية في تشجيع النشء علي القراءة، وظهور الوسائل الإعلامية الحديثة من تلفاز وفضائيات استهلكت حيزًا كبيرًا من وقت الناس وأسهمت بشكل كبير في إقصاء الكتاب في عالمنا العربي.

إزاء هذه المشكلة فإن كثيرا من الأصوات تتعالى مطالبة بوضع الدراسات الميدانية والحلول لمعالجة ضعف الانهماك في القراءة ومحاولة النهوض بالمجتمع العربي ثقافيًا ليرقى إلى مستوي المجتمعات المتقدمة، وما يزال المهتمون والتربويون يعبرون عن قلقهم المتزايد إزاء انحدار ظاهرة القراءة وتراجعها، وهم ينبهون إلى ضرورة الالتفات لهذه الظاهرة، وتنمية الوعي بخطورة هذا الانحدار، وتدارك هذا التراجع. وظاهرة بهذا الحجم يمكن الحد منها ومعالجتها بالانطلاق من الواقع المعاش نفسه، وتلمس ثغراته وتحسس مفرداته ،ومن ثَمَّ وضع بعض الحلول والاقتراحات من خلال هذا الواقع. وفي ضوء ما سبق تبدو الحاجة شديدة لمعرفة واقع الانهماك القرائي للطلاب بمراحل التعليم المختلفة وعلاقته ببعض المتغيرات وهو أحد الموضوعات التي لم تنل اهتماما كافيا في ميدان البحث التربوي العربي في حين أن هذا الموضوع قد نال قدرا كبيرا من الاهتمام في الدراسات الأجنبية. (Guthrie,&Wigfield,2000)(Fredricks,Blumenfeld,&Paris,2004) (Brozo,&Flynt,2008)(Dubow,Boxer&Huesmann,2009)(Duranovic,Salihovic,Ibrahimagic ,Tinjic&Golubovic,2011)

ولذلك بات التصدي لدراسة هذه المشكلة من الأمور الملحة في ضوء أهمية القراءة بشكلٍ عام، وفي ضوء قيمة الانهماك القرائي في تحقيق النجاح الأكاديمي بشكلٍ خاص، وفي ضوء ندرة تصل إلى حد الانعدام في الدراسات العربية المهتمة باستكشاف العلاقة بين الانهماك في القراءة وبعض المتغيرات التعليمية والأسرية والشخصية لدي الطلاب بمراحل التعليم العام؛ لذلك فإن البحث الحالي يسعى إلى استكشاف العلاقة بين مهارات الانهماك القرائي في اللغة العربية وكلٍّ من: مستوى المرحلة التعليمية، ومستوى تعليم الوالدين، ومستوى القدرة اللغوية لدي مجموعة من الطلاب في مراحل التعليم العام.

أسئلة البحث: يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- هل يختلف الانهماك القرائي لدي الطلاب بمراحل التعليم العام حسب مستوي المرحلة التعليمية ؟

٢- هل يختلف الانهماك القرائي لدي الطلاب بمراحل التعليم العام حسب مستوي تعليم الوالدين؟

٣- هل يختلف الانهماك القرائي لدي الطلاب بمراحل التعليم العام حسب مستوي القدرة اللغوية للطالب؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تعرف الانهماك القرائي من حيث مفهومه، وطبيعته، وأبعاده.

٢- الكشف عن الفروق بين أداء الطلاب بمراحل التعليم العام على مقياس الانهماك القرائي في ضوء: مستوي المرحلة التعليمية، ومستوي تعليم الوالدين، ومستوي القدرة اللغوية للطلاب.

مصطلحات البحث:

١- الانهماك القرائيReading engagement: يتبنى البحث الحالي تعريف جوثير وويجفيلد للانهماك القرائي أنه: "عمل مشترك بين الدافعية، والمعرفة السابقة، والاستراتيجيات المعرفية، والتفاعل الاجتماعي يؤدي إلى زيادة قدرة المتعلم على الإنجاز القرائي، وتوسعة المدى القرائي له، مع زيادة المخرجات الإيجابية الناتجة عن قراءته." (Guthrie&Wigfield,2000)

ويتحدد في البحث الحالي بأنه: "مجموع درجات الطالب على مقياس الانهماك القرائي بأبعاده المختلفة التي تشمل".

- الانهماك المعرفي Cognitive Engagement وهو يعني المعرفة اللغوية وما وراء اللغوية المطلوبة لتحقيق الهدف من القراءة.

- الانهماك الوجداني Emotional Engagement وهو يعني: القراءة محددة الهدف، والممزوجة بمشاعر الاهتمام، والإحساس بالقيمة، والفعالية الذاتية، والاتجاهات الإيجابية، والدافعية الداخلية التي تيسر المثابرة وتؤثر في الالتزام لإنجاز المهمة القرائية.

– الانهماك الاستراتيجي Strategic Engagement ويعني: القدرة على استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وتوظيفها لتعرف المقروء وفهمه مع استيفاء الشروط السلوكية الضرورية للقراءة الفعالة.

– الانهماك الاجتماعي Social Engagement ويعني: التفاعل مع الوالدين والزملاء والمعلمين وتبادل الأفكار والحوار معهم ومناقشتهم حول النص المقروء.

٢– القدرة اللغوية: هي مجموعة المعارف والمعلومات اللغوية لدى المتعلم التي تمكنه من فهم عدد لا نهائي من المفردات والجمل والتراكيب اللغوية ذات المعنى وإنتاجها. وتتحدد في البحث الحالي بأنها:" مجموع درجات الطالب علي ثلاثة اختبارات للقدرة اللغوية هي: اختبار معاني الكلمات إعداد أحمد زكي صالح، واختباري الطلاقة اللغوية(١) و(٢) إعداد عبد السلام عبد الغفار".

٣– مستوى تعليم الوالدين: المؤهل الدراسي للوالدين معا الذي قد يكون منخفضا (شهادة إعدادية فأقل) أو متوسطا (دبلوم فني) أو عاليا (مؤهل جامعي فأعلى). ويتحدد في البحث الحالي كما يلي:

– المؤهل الجامعي فأعلي : الأب والأم حاصلان علي مؤهل جامعي فأعلي.

– المؤهل المتوسط: الأب والأم حاصلان علي مؤهل متوسط.

– المؤهل المنخفض: الأب والأم حاصلان علي مؤهل الشهادة الإعدادية فأقل.

٤– المرحلة التعليمية: هي مستوى تعليمي يعبر عن: المرحلة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية.

أهمية البحث:

يمكن أن يفيد البحث الحالي كلًا من:

١– الطلاب في مراحل التعليم العام: حيث يقدم لهم مقياسًا للانهماك القرائي، يمكن أن يفيدهم في تعرف جوانب القوة والضعف في قراءتهم؛ وهو ما قد يسهم في تصميم برامج الدعم القرائي المقدمة لهم.

٢– معلمي اللغة العربية: حيث يقدم لهم مقياسًا للانهماك في القراءة، يساعدهم في تعرف مستوى طلابهم، ويدفعهم للاطمئنان على جهدهم في التدريس، كما يمكن أن يساعدهم في مراجعة طرائق التدريس وأساليب التقويم المتبعة في تعليم القراءة لتحديد مدي قدرتها علي تحقيق انهماك حقيقي للطلاب فيها.

٣– مخططي ومطوري المناهج الدراسية: حيث يمكن أن يمدهم هذا البحث بأهم المعايير اللازمة لانتقاء الموضوعات القرائية التي تمكن الطلاب من الانهماك القرائي فيها بدرجة كبيرة.

٤– الباحثين: فقد يشجعهم هذا البحث على عمل بحوث أخرى في المجال ذاته.

حدود البحث:

أولًا: العينة التي تم تطبيق المقياس عليها، وهي من الصفوف: السادس الابتدائي، والثالث الإعدادي، والثاني الثانوي، في عدد من المدارس الحكومية بمحافظتي الغربية والوادي الجديد في العام الدراسي(٢٠١٤–٢٠١٥).

ثانيًا: مواقف القراءة والنصوص التي قيس الانهماك فيها: وهي المواقف والنصوص المطبوعة المرتبطة بالدراسة فقط لدي هؤلاء الطلاب، ومن ثم لا يجوز تعميم نتائج البحث على مواقف القراءة أو نصوصها خارج السياق الدراسي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

ترجع جذور الاهتمام بالانهماك القرائي في البحث التربوي إلى عام (١٩٨٠م) عندما تم التأكيد في بحوث أندرسون على أهمية الجوانب المعرفية في عملية القراءة مثل: المعرفة السابقة، والسلوك الاستراتيجي للقارئ، ومع التأكيد على أهمية الجوانب المعرفية في القراءة بدأت البحوث منذ (١٩٩٠م) في التركيز على دور الجوانب الدافعية والوجدانية للمتعلم، ودور التفاعلات الاجتماعية في نجاح عملية القراءة، حيث أشارت دراسات متعددة إلى أن النجاح في القراءة لا يتوقف فقط على ما يمتلكه المتعلم من مهارات معرفية، ولكنه مرهون أيضًا بالجوانب الدافعية والوجدانية التي تؤثر في السلوك القرائي للطالب مثل: الدافعية، والفعالية الذاتية، والتفاعل الاجتماعي.

(Anderson, Wilson, & Fielding. 1988) ; (Csikszentmihalyi, 1990; Csikszentmihalyi, 1991; Deci,1992; Deci, Ryan, 1992)

وقد اتفق كل من (Bergin, 1999; Andreson, 1998; Anderson,Wilson, Fielding, 1988) على أهمية كلا الجانبين المعرفي والوجداني معًا في القراءة، فالجانب الوجداني يساعد في تحقيق الأهداف المعرفية من القراءة بدرجة أكبر، كما أن القارئ الناجح يجب أن يمتلك "المهارة والإرادة "Skill and Will" كليهما معا لينهمك في القراءة.

طبيعة الانهماك القرائي:

بدأ الاهتمام بدراسة الانهماك القرائي وتحديد طبيعته في بحوث كثيرة منذ تسعينيات القرن الماضي (National Reading Research Center(NRRC) ,1997) (Guthrie, Anderson, Alao,Rinehart, 1999) (Guthrie, Schafer, VonSecker, Alban, 2000) (Guthrie, Schafer, Huang,2001) (Guthrie,Wigfield, Perencevich, 2004)

حيث أشارت هذه البحوث إلي أن الانهماك القرائي عمل مشترك لكلٍ من الجوانب الدافعية والاستراتيجية والاجتماعية التي تتفاعل مع بعضها البعض لتحقيق الفهم القرائي، فالانهماك هو أحد أنماط الدافعية التي تجعل الطلاب يقرأون بحماسة وثقة، ويستخدمون استراتيجيات تناسب مواقف القراءة المختلفة،

وقد حددت هذه البحوث ثلاثة عوامل تسهم في تحقيق الانهماك القرائي أولها: **البنية المعرفية** التي يشتق منها الطالب الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية التي يستخدمها عند القراءة، والثانية: **البنية الاجتماعية** التي تعكس الانغماس الاجتماعي والتفاعل مع الأخرين حول المواد المقروءة، والأخيرة: **البنية الشخصية والدافعية** التي توجه القارئ لاختيار أهداف للقراءة يمكن تحقيقها.

خصائص الطلاب المنهمكين في القراءة Engagement Readers

يتصف الطلاب المنهمكون في القراءة بأنهم:

- يقبلون على عملية القراءة بدافع ذاتي، أومن منطلق خبرة خاصة، أو نتيجة لتقدير شخصي للموقف، أو لتحقيق رغبة شخصية معينة، أو حتى لمجرد الاستمتاع، وليس بتأثير عوامل خارجية، أو ضغوط اجتماعية.
- يستمتعون بالقراءة أكثر من أي نشاط أخر.
- يقرؤون دائما بحماس وثقة.
- يقدرون قيمة القراءة Value Reading، ويعدونها نشاطهم المفضل؛ و يمارسونها بشكل يومي.
- لا يتعاملون مع القراءة على أنها نشاط معرفي فقط، ولكنهم يرون لها جانبا وجدانيا دافعيا، وجانبا اجتماعيا.
- يشعرون بمتعة كبيرة في القراءة، ويعبرون عن حبهم لها بشكل مستمر.
- يركزون جهدهم لتحقيق أهداف محددة من القراءة.
- يسعون إلى الفهم وتحقيق أهداف قراءة واضحة ومحددة Pursuing Clear Reading Goals.
- يدمجون بين الدافعية والمعرفة والتفاعلات الاجتماعية في كل موقف قرائي.
- يستطيعون فك شفرة النصوص المكتوبة وفهمها.
- يستخدمون استراتيجيات قراءة مناسبة، ويوظفون معرفتهم السابقة لفهم النصوص التي يقرؤونها.
- يثقون في ذاتهم وفي قدرتهم على القراءة.

أبعاد الانهماك القرائي:

١- الانهماك المعرفي Cognitive Engagement:

يتطلب تحقيق الانهماك العميق في القراءة امتلاك المعرفة اللغوية وما وراء للغوية وتطويرهما معا بالدرجة الكافية؛ حتى يمكن للقارئ تفسير المادة المكتوبة وفهمها بسرعة ودقة مناسبتين، فالقارئ المنهمك يكون ماهرًا في حل شفرة اللغة المكتوبة، وقادرًا على فهم رموزها وأنظمتها المختلفة، فهو يمتلك المعرفة اللغوية التي تتضمن الوعي الفونولوجي والإملائي، وأشكال الصوت المكتوب، ودلالات الألفاظ وتطورها، وطريقة بناء الجملة. كما أنه يمتلك المعرفة ما وراء اللغوية التي تشمل: معرفة مفاهيم اللغة، وأعرافها وثقافة استخدامها، وفهم ما يحدد معنى الكلمة، ودور السياق في ذلك، وإدراك متى؟ وأين؟ وكيف؟ تستخدم أساليب اللغة المختلفة؟

(Meece, Blumenfield & Hoyle, 1988); (McKenna, Kear, Ellsworth, 1995) (Luo, 2008)

وقد كشفت أكثر من دراسة أن القارئ المنهمك يستخدم ثلاثة أنواع من المؤشرات في سعيه لفهم النص: الأولي: مؤشرات تتعلق بالمفردات، والثانية مؤشرات تتعلق ببناء الجملة، والثالثة مؤشرات تتعلق بعلم دلالات الألفاظ وتطورها. حيث تعمل مؤشرات المفردات عند مستوى الكلمة المفردة. أما مؤشرات بناء الجملة فتتطلب إدراك لقواعد النحو واللغة والوعي بهما، في حين تتطلب مؤشرات علم دلالات الألفاظ معرفة معنى الألفاظ وتطورها ومراعاة: نمط الجملة والسياق المحيط، وتفسير المعنى، كما تتطلب المعالجة الشاملة والدقيقة للنص؛ وهذا هو المعيار الأهم

لتحقيق انهماك عميق يثمر فهما صحيحا عند القراءة. (Baumann, Hoffman, Moon,&Duffy-Hexter,1998) (Luo,2008)

كما كشفت دراسة (Sweet, Guthrie ,Ng, 1998) أن القراء غير المنهمكين يكتفون باستخدام مؤشر المفردات معيارًا وحيدًا لتقييم جهودهم، في استخلاص المعنى من النص المقروء، وبالرغم من أهمية العمليات الفونولوجية والإملائية ودورها الكبير في عملية القراءة، فإنه لا يصح الاكتفاء بها فقط، ولكن يجب إعطاء اهتمام مماثل "باستنباط المعنى" أو" الفهم الكلي للنص المقروء وتفسيره بشكل شامل، فالقارئ غير المنهمك يقرأ النص كلمة كلمة، ويتوقف كثيرا أمام الكلمات الصعبة، ويركز على الأحرف والكلمات وليس على استيعاب مضمون النص ككل، ومعنى ذلك أن الطلاب غير المنهمكين في القراءة يعجزون عن فهم النص بشكلٍ صحيح؛ لأنهم يركزون على حل شفرة اللغة المكتوبة أكثر من الفهم العميق للنص المقروء، ويعالجون النص بصورة سطحية، وليس هناك طريقة لزيادة انهماك هؤلاء الطلاب في القراءة إلا من خلال الاهتمام بالتعليم الصريح للبعدين اللغوي وما وراء اللغوي. (Guthrie, Schafer, VonSecker, Alban, 2000)

ويشمل التعليم الصريح للبعدين اللغوي وما وراء اللغوي جوانب هي:

أ- التمييز بين بِنَي النصوص المختلفة:

قد يسعى الطلاب إلى فهم النص ولكنهم يفشلون؛ لأنهم لا يمتلكون استراتيجيات قراءة النصوص المختلفة. وتزيد صعوبة الفهم بسبب تعدد أشكال النصوص واختلاف بنيتها ومن أهمها: النص القصصي الذي يروي أحداثا معينة، والنص التفسيري الذي يشرح معلومات محددة ،وتختلف بنية النص التفسيري عن بنية النص القصصي، فالنص التفسيري يعتمد على الوصف، أو المقارنة، أو التسلسل الزمني، أو السبب والنتيجة، أو المشكلة والحل. أما النص القصصي فيتكون من: الشخصيات، والمكان، والحبكة. ويشار إلى هذه العناصر العامة بقواعد القصة، ويقع بين هذين النوعين مجموعة كبيرة من النصوص التي تجمع بين خصائص النصين القصصي والتفسيري معا، إن معرفة بنية النصوص المقروءة يساعد الطلاب في بحثهم عن المعرفة الكامنة في النص، وذلك من خلال تزويدهم بإطار عام يوجه عملية القراءة ويشجعهم على الانهماك العميق فيها. (Wigfield, Eccles& Pintrich,1996) .

وقد قام (Wade, Buxton,Kelly,1999) بمراجعة البحوث السابقة لمعرفة فائدة تعليم الطلاب العناصر العامة للقصة، حيث كشفت هذه الدراسات أن فهم الطلاب قد تحسَّن بعد أن تعلموا استراتيجية محددة وواضحة عن تنظيم العناصر والمكونات العامة للقصة، بشرط أن يتم تعلم عناصر القصة بطريقة متكاملة، مع نقل مسئولية التعلم بشكل تدريجي إلى الطالب، وتنمية الاهتمام بالرقابة الذاتية. وفي مراجعة أخرى للبحوث قام(Greeno,1998)بالكشف عن فائدة استخدام المنظمات الكتابية للطلاب غير المنهمكين في القراءة عندما يتعلمون من نص تفسيري، حيث وجدت هذه الدراسة أن تدريب الطلاب على المنظمات الكتابية والتصويرية حقق فهمًا أحسن للنصوص الرياضية والتفسيرية، وكان هذا صحيحًا سواء استخدمت المنظمات الكتابية والتصويرية قبل القراءة أم في أثنائها أم بعدها.

ب- التمييز بين المعلومات الأكثر أهمية والمعلومات الأقل أهمية في النص:

يتطلب تحقيق الانهماك القرائي معرفة البناء الهرمي لعناصر النص، والقدرة على التفرقة بين: الأفكار الأساسية، والأفكار المساعدة، والمعلومات العرضية أو التفصيلية، ويوصف الفرق بين الأفكار الأساسية والأفكار المساعدة في النص المقروء ب "الأهمية البنائية في النص" حيث يستطيع الطلاب المنهمكون تحديد هذه الأهمية بسهولة عند القراءة (Gaskins, Guthrie, Satlow, Ostertag, Six, Byrne, Conner, 1994) ويسبب عجز الطلاب عن التمييز بين الأفكار الأساسية، والتفاصيل الفرعية، صعوبات في فهم المادة المقروءة وفي تنظيمها وتذكرها؛ ولذلك سعي باحثون بدءًا من ثمانينيات القرن الماضي -كما في دراسة بيرجن (Bergin,1999)- إلى تطوير أساليب متنوعة لمساعدة القراء الضعاف للتمييز بين الأفكار الرئيسة، والفرعية، والتفاصيل المساندة، وتكوين ملخصات تعكس هذه الفروق؛ وهو ما يوفر فرصة لفهم عميق للنص المقروء.

ج- المعرفة المفهومية:

يستخدم مصطلح المعرفة المفهومية لوصف المعرفة الكلية التي يمتلكها القارئ عن أي مفهوم، وتؤدي المعرفة المفهومية دورًا كبيرًا في الانهماك القرائي، فالمعنى الذي يكونه الطالب من النص يرتبط بمعرفته السابقة، إذ كلما كانت معرفة المتعلم المفهومية غنية كان فهمه للنص أفضل، وعلى العكس من ذلك إذا كانت معرفته المفهومية محدودة جداً فإن الانهماك في القراءة يكون عسيرا؛ ولهذا السبب لا بد أن نوفر كل الفرص للطلاب لتكوين أساس قوي من المعرفة المفهومية.

وحسب رأي (Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich&, Taboada, 2004) فإن الصعوبات التي تعوق الانهماك في معالجة النص بسبب نقص المعرفة المفهومية تظهر في ثلاثة مسارات مختلفة:

– الأول: عندما لا يمتلك الطالب المعرفة المفهومية الكافية التي تسهل الانهماك في قراءة النص وتعلمه.

– الثاني: عندما يمتلك الطالب المعرفة المفهومية ولكن الإشارات النصية لا تكون كافية لتنشيطها.

– الثالث: عندما يبني القارئ تفسيراً للنص يخالف التفسير الصحيح له.

وكشفت دراسات حديثة بحثت في كيفية تنشيط المعرفة السابقة لدي الطلاب غير المنهمكين في القراءة أن هؤلاء الطلاب يجدون صعوبة في الوصول إلى معرفتهم المفهومية والاستفادة منها، فعلى سبيل المثال وجد جوثير وكوكس(Guthrie&Cox,2005) أن الطلاب غير المنهمكين لا يستفيدون من معرفتهم السابقة في فهم النص.

٢– الانهماك الوجداني Emotional engagement

اكتشف الباحثون المهتمون بطبيعة التعلم الإنساني والعوامل المؤثرة فيه وطرق تحسينه منذ تسعينيات القرن الماضي (Ng,1998) Guthrie, Sweet, 1997; Young, Morrow, أن التعلم الأكاديمي لا يمكن معالجته باعتباره مشروعًا معرفيًا فقط، ويعني ذلك أن الكفاءة في القراءة تتطلب وقتا وجهدا كافيين، فقد يمتلك الطلاب المعرفة اللغوية والمفهومية المناسبة، ولكن إذا لم يحدد هؤلاء الطلاب لأنفسهم هدفًا مناسبًا للقراءة، ولم يكن لديهم اهتمامًا بالموضوع المقروء، وثقة كافية بأنفسهم كقراء؛ فإنهم سيعجزون عن تحقيق الانهماك الكامل في القراءة؛ ولهذا السبب لاقت الدافعية للقراءة اهتماما متزايدا في البحوث والدراسات التي انطلقت من الرؤية البنائية الاجتماعية، وركزت على الأبعاد الدافعية والانفعالية للقراءة جنبا إلى جنب مع التركيز على الجوانب الاجتماعية (Stipek,1996).

ورأت هذه البحوث أن التلاميذ لكي ينهمكوا في القراءة فإنهم يحتاجون إلى الاندماج في أنشطة قرائية واقعية وحياتية وأصيلة (authentic literacy activities) لا في أنشطة وممارسات قرائية مصطنعة (contrived activities) ويتفق هذا مع رؤية فيجوتسكي للشعور التي تضمنت أن وعي المتعلم يشمل مكونين غير قابلين للفصل: هما المكون العقلي والمكون الوجداني (intellect and affect) حيث عدَّهما فيجوتسكي غير قابلين للفصل. (Csikszentmihalyi, 1990; Csikszentmihalyi1991; Ellett & Chauvin, 1991; Deci & Ryan, 1992; Eccles, Wigfield,& Schiefele, 1998;)

ويشمل الانهماك الوجداني في القراءة ما يلي:

أ– تحديد الهدف من القراءة:

هناك فرق واضح بين القراءة العرضية والقراءة المقصودة، فالقراءة العرضية تعني: القراءة التلقائية التي تحدث في أنشطة الحياة اليومية مثل: قراءة لافتة أو لوحة إرشادية، أما القراءة المقصودة فهي القراءة التي تتم لتحقيق هدف معين كالتحصيل الدراسي، ويتطلب هذا النمط من القراءة المشاركة الفعالة ،والتنظيم الذاتي، وتحديد الهدف من القراءة.(Miller & Meece,1997)؛ (Alexander, Jetton & Kulikowich,1996).

وتتعدد الأهداف التي يقرأ الطلاب من أجلها، فأحيانا يكون الهدف هو مجرد إنهاء المهمة القرائية، وفي أحيان أخرى يكون الهدف هو فقط إرضاء المعلم أو الأبوين، أو الظهور بمظهر جيد أمام الأقران، أو تحقيق المرغوبية الاجتماعية، وهناك طلاب كثيرون يقرأون في ظل هدف تجنب العمل أي: القراءة مع بذل أقل جهد عقلي ممكن، وفي مقابل ذلك هناك فئة قليلة من الطلاب يقرؤون من أجل التعلم والمعرفة وبناء فهم شامل وعميق للنص الذي يقرؤونه، وهؤلاء الطلاب هم الذين ينجحون في الانهماك في القراءة أكثر من هؤلاء الذين تتحدد أهدافهم في تجنب العمل أو الانتهاء من المهمة، أوالمرغوبية الاجتماعية (Meece, 1991; Guthrie, Anderson, Alao, Rinehart, 1999; Guthrie, Cox, 1998; Guthrie, Cox, 2000)

ونظرًا لأهمية تحديد الهدف من القراءة فإن نموذج التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي وتطوير استخدامها يقوم بدمج استراتيجية "تحديد الهدف من القراءة" عند تدريب الطلاب غير المنهمكين فيها على هذه الاستراتيجيات. وفي هذا النموذج يوجه الطلاب غير المنهمكين إلي تقويم أسبابهم للمشاركة في القراءة مع وضع أهداف واقعية وإيجابية للتعلم من خلال القراءة؛ كما أن استراتيجية "وضع الأهداف" ضرورية للفهم المثالي مع الإبقاء على السلوك الاستراتيجي للطالب طوال التعامل مع النص المقروء.(Lorch,VandenBroek,1997)

ب– الاهتمام بالمادة المقروءة.

كما أن أهداف الطلاب من القراءة يمكن أن تتغير وتتباين، فإن طبيعة الاهتمام بالمادة المقروءة ومستوى هذا الاهتمام يختلف أيضًا حسب المادة المقروءة، وتستخدم عبارة " درجة الاهتمام " لتشير إلى مستوي الاهتمام الذي تحظي به المادة المكتوبة عند قراءتها، وهناك مجموعة من العوامل

التي تسهم في توليد الاهتمام عند قراءة النص منها: الحداثة، والتشويق، والمفاجأة، والأهمية، وتحقق فائدة شخصية مباشرة من قراءة النص.(Hidi,1990) (Schiefele, 1996)

وتميز أكثر من دراسة (Kasten &Wilfong, 2007) (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004) بين نوعين من الفائدة يمكن تحقيقهما بعد قراءة أي نص: الأولي فائدة وجدانية تتعلق بالمشاعر الإيجابية التي يولدها النص في نفس القارئ، والأخري فائدة معرفية ترتبط بقدرة النص علي إثارة شغف القارئ وفضوله وتحدي تفكيره. كما يميز أندرسون (Anderson,Wilson, & Fielding, 1988)بين شكلين من الفائدة الشخصية مرتبطين بالقراءة: الشكل الأول فائدة تتحقق بعد قراءة نص محدد مثل الشعور بالمتعة، والشكل الأخر يشير إلى الاهتمامات القرائية التي تعبر عن ميول الطلاب القرائية، ويتفق هذا النوع من الاهتمامات الشخصية مع فكرة ديوي عن "الدافعية الداخلية"(Bergin, 1999) التي تمثل حافزًا لاستمرار القراءة؛ ولذلك فعندما يقرأ الطلاب نصوصا تتفق مع ميولهم فإن معدل انهماكهم يزداد، كما أن درجة تشتت انتباههم تقل، وهذا ما كشفت عنه البرامج التي راعت اهتمامات الطلاب وميولهم القرائية، إذ رشح عن تطبيقها دلالات ملحوظة تؤكد زيادة درجة انهماكهم في القراءة نتيجة لمراعاة هذا الاهتمام. (Alexander, Jetton & Kulikowich, 1999) (Deci & Ryan, 1992)

ج– الفعالية الذاتية:

يصعب تحقيق الانهماك في القراءة دون أن يثق الطالب في نفسه ويؤمن بقدراته على معالجة النص بجدارة ومهارة وهذا ما يشار إليه بالفعالية الذاتية Self-efficacy، وبالنسبة للطلاب غير المنهمكين في القراءة فإن الصعوبات والمشكلات التي تواجههم في فك الشفرة اللغوية تؤثر بالسلب على مشاعرهم الخاصة، وتقلل من إحساسهم بالفعالية الذاتية؛ حيث ينتج عنها خبرات سلبية تؤثر كثيرا على السلوك القرائي لهؤلاء الطلاب، كما أن مناخ الصف العادي القائم على المقارنة بين الطلاب والتنافس فيما بينهم يضخم من مشكلة الفاعلية الذاتية المنخفضة عند الطلاب غير المنهمكين في القراءة.(Bandura,1986) Ames,1992) (Bandura,1997)(Brozo & Flynt, 2008)

ويستطيع المعلمون أن يسهموا في تعليم الطلاب القراءة بطريقة نشيطة وفعالة عن طريق تصميم بيئة تعليمية مثيرة ومحفزة ومشجعة وهادفة وموجهة نحو الذات، حيث تشجع هذه البيئة التعليمية الانهماك في القراءة لدي الطلاب من خلال تقديمها مهاما وأنشطة قرائية حرة ومفتوحة، وهي الأنشطة والمهام التي يقوم فيها الطلاب بتوجيه عملياتهم القرائية، وتحديد الأهداف المبتغاة من قراءة النص، وتتميز المهام والأنشطة القرائية المفتوحة والحرة أيضا بالتحدي الكافي للطلاب وتراعي اهتماماتهم. وقد وجد أن الطلاب في هذه الأنشطة قد استخدموا مزيداً من استراتيجيات القراءة المناسبة، كانوا ينخرطون فيها لمدة أطول، وكانوا أفضل في قدرتهم على ضبط الانتباه دون اعتبار للعوامل الأخرى.

٣– الانهماك الاستراتيجي في القراءة Strategic Engagement:

تشير كلمة استراتيجية إلى شكل أو أسلوب خاص للمعرفة الإجرائية، حيث تضم كل استراتيجية مجموعة من الخطوات أو الإجراءات التي تطبق عن قصد وبعد جهود منتظمة لعلاج المشكلات في الفهم أو لتفعيل الأداء أو لتحقيق الهدف من قراءة النص. وقد ظهر مصطلح استراتيجيات ما وراء المعرفة في السبعينيات من القرن الماضي، من خلال بحوث (Flavell) حول تطور الذاكرة والتذكر التي كشف فيها أن وعي الفرد بعملياته المعرفية يجعله قادرًا على تنظيم أفكاره وتوجيهها لتحقيق أهداف محددة وإنجاز مهمات معرفية أكثر أي يصبح لديه القدرة على التفكير حول تفكيره.

مازال مفهوم ما وراء المعرفة يلقى الكثير من الاهتمام نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار، ويعني: معرفة الشخص بنفسه، و بالمهمة التي يقوم بها، وبالاستراتيجية التي تلزم لمعالجة هذه المهمة. ويشير ما وراء المعرفة إلي إدراك الفرد ووعيه للعمليات المعرفية الخاصة به بغض النظر عن مضمون تلك العمليات، مع استخدام ذلك الوعي الذاتي في ضبط العمليات المعرفية وتحسينها. ويشمل مصطلح ما وراء المعرفة مكونين أساسيين هما: التقويم الذاتي للمعرفة، والإدارة الذاتية للمعرفة، ويتضمن التقويم الذاتي للمعرفة ثلاثة أشكال هي: (Costa, 2007) (Beyer, 2001)

١. المعرفة التقريرية (Declarative Knowledge): وهي معرفة تنطوي على الحقائق وتعبر عما هو معروف في مجال معين وتجيب عن السؤال ماذا (Why)، أي الوعي بالمهارات والاستراتيجيات والمصادر اللازمة لإنجاز المهمة.

٢. المعرفة الإجرائية(Procedural Knowledge): وهي تجيب عن السؤال كيف(How)، وتتعلق بالإجراءات المختلفة التي يجب أن تؤدى لتحقيق المهمة، مثل: التخطيط، واختيار الاستراتيجيات، وتحديد الوقت المناسب، وتحديد الجهد المطلوب، والمراجعة، والتغيير إلى استراتيجيات أخرى لإزالة مشكلات تعترض الأداء. وتتضمن هذه المعرفة الإلمام بمعلومات إجرائية مثل: كيف يمكن للطالب أن يتصفح

كتابا بسرعة؟ أو كيف يلخصه، أو كيف يستخلص معلومات غير واردة بوضوح في النص. وتعد المعرفة الإجرائية ذخيرة من السلوكيات المتوافرة لدى الفرد تساعده في بلوغ أهدافه المختلفة.

٣. المعرفة الشرطية (Conditional Knowledge):وهي تجيب عن السؤال لماذا (Why) تم اختيار أو استخدام استراتيجية ما؟ أو متى يمكن استخدام استراتيجية ما بدلا من أخرى؟ مثل: متى تتصفح الكتاب؟

أما المكون الثاني لمصطلح ما وراء المعرفة فيتمثل في الإدارة الذاتية للمعرفة ويتضمن ثلاثة عناصر هي : التقييم، والتخطيط، والتنظيم. فالتقييم تقدير لمعرفتنا الراهنة، مثل هل فهمت ما قرأته؟ هل صادفت هذه المشكلة من قبل؟ هل هناك مزيد من المعلومات يمكن أن تجمع قبل الشروع بالمهمة؟ إن عملية التقييم هذه عملية داخلية تبدأ قبل البدء بالمهمة، وتستمر في أثناء إنجازها وبعده، وتتضمن التحقق من مدى الوصول إلى الأهداف. أما التخطيط فانه يتضمن تحديد الأهداف، واختيار الاستراتيجيات اللازمة والإجراءات المرتبطة بإنجاز المهمة، وتحديد الصعوبات، وطرق التغلب عليها، والتنبؤ بالنتائج. ويتضمن التنظيم التحقق من مدى التقدم نحو الهدف أو الأهداف الفرعية، ومن ثم مراجعة الخطط والاستراتيجيات وتعديلها بناءًا على مدى نجاحها في تحقيق الأهداف.(Marzano, 1988).

ويرى كوستا (Costa, 2007) أن المهمات التي يقوم الطلبة بإنجازها تتضمن ثلاث مراحل: مرحلة ما قبل المهمة، ومرحلة أثناء المهمة، ومرحلة ما بعد إنجاز المهمة. وفي كل مرحلة من هذه المراحل يتحقق التقييم والتخطيط والتنظيم، فقبل الشروع بالمهمة ربما يقيم الطلبة ما لديهم من معرفة حولها بسؤال أنفسهم: هل نعرف كل شيء نريده عنها؟ وبعد ذلك يخططون لأعمالهم برصد أهداف عامة وأخرى فرعية في ضوء تقييمهم لمعرفتهم. ويستمر الطلبة في أثناء إنجاز المهمة في تقييم معرفتهم عنها، فقد يكتشفون بعض الثغرات، كنسيان أجزاء مهمة من المعرفة التقريرية أو الإجرائية، أو الشرطية، وقد يتوقفون قليلا لإعادة تجميع المعلومات، وقد ينشغلون بأسئلة مثل: ما الذي ينبغي عمله بعد ذلك؟ ما أفضل استراتيجية لتنفيذ ذلك؟ ويستمر الطلبة في تنظيم تقدمهم تجاه هدفهم. وبعد إنجاز المهمة، يحاول الطلاب مرة ثانية تقييم معرفتهم حول المهمة بالتركيز على المعارف التقريرية والإجرائية والشرطية، وطرح أسئلة مثل: ما الحقائق التي تم تعلمها؟ وما الذي كان يمكن تعلمه؟ وهكذا يلاحظ أن مفهوم ما وراء المعرفة يتضمن تفاعلا مستمرا بين التقويم الذاتي للمعرفة الذي يتضمن المعرفة التقريرية والإجرائية والشرطية وبين إدارة الذات التي تتضمن عمليات التقييم والتخطيط والتنظيم. (Marzano, 1992)

ولتحقيق الانهماك في القراءة لابد أن يعمل الطالب بوعي، وأن يكون على معرفة بسلوكه، وأن يرصد الجوانب المعرفية لأدائه، وأن يتحقق من أهدافه، وأن ينظم جهوده نحو تحقيق هذه الأهداف، وباختصار فلابد أن يكون القارئ استراتيجيا بمعنى أن يجيد استخدام الاستراتيجيات اللازمة لتشفير وتفسير وفهم ومراقبة وتنظيم عمليات القراءة حتى تتحقق أهدافه من القراءة. كما يجب أن يكون كفئا ومقتدرا ونشيطا وفعالا ومعالجا للنص بشكل استراتيجي، وهو ما أسماه البعض القارئ الاستراتيجي Strategic Readers الذي تؤكد على أهميته الدراسات والبحوث التربوية منذ ثمانينيات القرن الماضي (Paris,Wasik &Turner,1991) (Ames& Archer,1988)

وهناك أدلة وافرة في بحوث ودراسات متعددة على أن القارئ غير المنهمك يفشل غالباً في تنظيم السلوك الذاتي أو التقييم الذاتي الذي تتطلبه القراءة الماهرة، كما أن الطالب غير المنهمك ينتظر دائما من المعلمين أو الأبوين التوجيه والتقييم، ويفشل في تحديد أو اكتشاف المشكلات التي تواجهه في الفهم والمعرفة، ويتردد ويتلعثم في خياراته وتنفيذه للإجراءات التي قد تزيد من فهمه. أضف إلى ذلك أن الطلاب غير المنهمكين يوصفون بقلة التفاعل في التعلم أكثر من أقرانهم في العمر نفسه، فهم لا ينظمون ولا يراقبون أداءهم في القراءة، ولا يقدرون الدور الحاسم الذي تؤديه المعالجة والعمليات الاستراتيجية في القراءة.(McCombs& Whistler, 1997)

أما من ناحية الدراسات فقد كانت هناك كثرة في البحوث التي أجريت عن التدريب على الاستراتيجيات خلال القرن الماضي: (Pressley,,Borkowski,&Senneider,1987)(O'Connor,&Spreen,1988)(Romance,&Vitale 1992) (Royer,Cisero,&Carlo,1993) (Santa,1997)(Andreson,1998) وكان هدف الدراسات الأولى خلال هذه الفترة هو تدريس الاستراتيجيات المعرفية أو ما وراء المعرفية التي قدمت كثيراً بطريقة خطية مكتوبة وطبقت بطريقة ذاتية نوعاً ما فعلى سبيل المثال استخدم (Anderson,Wilson,&Fielding,1988) منهج التعليم المباشر في تعليم أطفال الصف السادس إستراتيجية لتحديد الأفكار الأساسية في النص وتم تطبيقها لمدة (٣٠) دقيقة في ثمانية دروس، وطبق الطلاب بانتظام خلالها عناصر الإستراتيجية وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين يتلقون المعالجة [المجموعة التجريبية] كانوا أفضل كثيراً في أدائهم في مقاييس النتائج التي تضمنت اكتشاف الفكرة الأساسية مقارنة بطلاب مجموعات المقارنة.

وبالنسبة لدراسات التدخل فقد أظهرت معظم الدراسات التي تمت عن التدخل أن الطلاب قد استفادوا كثيراً من التدريب على الاستراتيجيات الخاصة، فعلى سبيل المثال أجرى (Ross, 1988) تحليلا لدراسات التدخل في فهم القراءة مع الطلاب الضعاف، ووجد أن الطلاب الذين يتلقون التدريب كانوا أفضل بكثيرٍ في مقاييس نتيجة الفهم مقارنة بالطلاب غير المتدربين في(٨٧%) من الحالات، ومع هذا فإن نتائج تذكر ونقل هذه الاستراتيجيات كانت أقل فعالية وتأثيراً.

ومنذ أواخر الثمانينيات من القرن الماضي زادت البحوث ودراسات التدخل عن المعالجات و عمقت نتائجها حدة الخلاف والجدال بين الباحثين حول: أيهما أكثر أهمية في مواقف القراءة: معرفة الإستراتيجية أم معرفة المحتوي؟ بمعنى أخر: أيهما أكثر أهمية للقارئ: المعرفة الإجرائية أم المعرفة المفهومية؟ حيث يهيمن التدريب على الاستراتيجيات العامة والإجراءات التنفيذية في المعرفة الإجرائية، في حين تسيطر المعرفة النوعية الخاصة بالمحتوي في المعرفة المفهومية. وقد اتفقت الدراسات التي تصدت لحسم هذا الجدل أن كليهما ضروري لتحقيق الانهماك في القراءة.
(Pressley, Borkowski &Senneider, 1987, Anderson, Wilson, Fielding 1988, Romance &Vitale, 1992 Guthrie, McGough, Bennett,& Rice, 1996 (Anderson,1998)

وقد أشار معظم الباحثين المعرفيين إلى ضرورة العمل على نمذجة المعالجة الإستراتيجية في كل مواقف القراءة؛ ولذلك برز اهتمامٌ كبيرٌ لدي عدد من الباحثين ركز على الكشف عن الاستراتيجيات المشتركة التي تعد أساس القراءة الفعالة مثل: تنشيط المعرفة السابقة، والتلخيص، والتساؤل الذاتي. حيث سعي الباحثون إلى جمع هذه الاستراتيجيات المشتركة ودمجها في برامج وطرق تعليمية شاملة، وعلاوة على ذلك تزايد الاهتمام بتشخيص الاستراتيجيات على أساس عوامل تتعلق بالمواقف والبيئة، وكذلك خصائص الطلاب أنفسهم، ويشمل هذا التشخيص العمل على نقل المسؤولية عن التنظيم في أثناء القراءة من المعلم إلى الطالب، مع التشجيع القوي للطلاب على التعامل مع الاستراتيجيات بكل مرونة. كما حدث تغير آخر في طبيعة تعليم الاستراتيجيات وهو يتعلق بزيادة التقييم الذاتي والتنظيم الذاتي وامتداده إلى جوانب ومظاهر الدافعية والأبعاد الوجدانية في تعلم الطالب وكذلك إلى الأبعاد المعرفية المصاحبة لعملية القراءة.
(Hootstein, 1995; Schunk, Zimmerman, 1997) (Guthrie, Anderson, Alao&, Rinehart, 1999)

ومن زاوية أخرى فإن (Pintrich & De Groot 1990) وغيرهما من الباحثين ربطوا بين مستويات الانهماك وبين استخدام الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية لمراقبة عمليات تعلمهم وتوجيهها. وفي وجهة النظر هذه يعد انهماك الطلاب سلوكا مدفوعا بشكل ظاهر بأنواع الاستراتيجيات المعرفية التي يختار الطلاب أن يستخدموها، وعلى سبيل المثال فإن استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما فوق المعرفية مثل: اكتشاف أوجه الشبه والاختلاف بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة تعد دليلا على الانهماك النشط العميق في المهمة القرائية، في حين أن استخدام الاستراتيجيات الضحلة أو البسيطة مثل: تخطي الأجزاء الصعبة في الموضوع يمكن أن تؤخذ مؤشرا على سطحية الانهماك في القراءة. وهكذا فإن استخدام استراتيجيات المعالجة السطحية البسيطة تكون دليلا على عدم الانهماك في مواقف القراءة، في حين أن استخدام استراتيجيات المعالجة العميقة تكشف عن انهماك الطلاب العميق في القراءة بل وتؤكد مدى استعدادهم للمثابرة مع المهام القرائية الصعبة من خلال تنظيم سلوك القراءة الخاص بهم (Meece, Blumefield,& Hoyle,1988)

٤- الانهماك الاجتماعي Social engagement :

ما حدود الدور الذي يؤديه الوالدان في تشجيع أبنائهم على الانهماك في القراءة؟ وكيف ترتبط تطلعات الآباء ومعرفتهم بالقراءة والكتابة ومستوى تعليمهم بتشجيع أطفالهم على القراءة والانهماك العميق فيها وبالمستوى التعليمي الذي يأمل الآباء أن يصل أبناؤهم إليه؟ لا شك أن لبيئة التلميذ الأسرية علاقة وثيقة بتدريب التلميذ على القراءة، وتعويده على الاطلاع على الكتب الخارجية، وتنمية دافع حب القراءة والمطالعة لديه،وقد حاولت بعض البحوث معرفة مدي إسهام العوامل الوالدية والمنزلية والتفاعلات الأسرية في تشجيع الأبناء على الانهماك في القراءة (Hortacsu,1995).

فقد أكد عبد الفتاح (Abd-El-Fattah,2006) أن التفاعل الاجتماعي مع الوالدين حول المواد المقروءة يعد متطلبا مهما للانهماك القرائي فالأسرة التي تأتي بالكتب والمجلات والدوريات لكي يقرأها التلميذ ويطلع عليها، والأسرة التي تقوم بعمل مسابقات بين الأبناء حول من يقرأ كتابا ويحاول أن يلخصه ويستخرج الحكمة منه فإنها تنمي بذلك الدافع عند أبنائها، كما أن الطالب المنهمك في القراءة يسعي إلى مشاركة الوالدين والتواصل معهم لفهم النصوص المقروءة وتطبيقها في مواقف أخرى جديدة. ولأن الأسرة هي أولي الدوائر الاجتماعية التي يمكن أن يتحقق فيها هذا التفاعل فقد اهتمت دراسات كثيرة بالعلاقة بين بعض خصائص الأسرة ومستوى الانهماك في القراءة (Wentzel, 1996) (Wentzel & Wigfield, 1998) حيث أكدت هذه الدراسات أن درجة التفاعل الاجتماعي بين

الوالدين وأطفالهما في أثناء القراءة، وفي أثناء الأنشطة الأخرى التي تجمع بينهما داخل الأسرة يؤدي إلى زيادة الانهماك في عملية القراءة؛ حيث يعمل تشجيع الطفل على التنبؤ أو التوقع، وتوجيهه نحو التوسع في الأفكار والمعلومات، وربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة في أثناء القراءة، أوفي ثناء تناول الطعام، أو مشاهدة التلفاز، كل ذلك يعمل على زيادة الانهماك في لقراءة. (Umek, Kranjc, Fekonja & Bajc, 2006) (Oldfather & Dahl, 1994)

وقد كشفت دراسة جوثير وزملاؤه (Guthrie, Schater, Wang, & Affierbach, 1993) أن للوالدين دورًا مهمًا في مستوى الانهماك القرائي للأبناء، فهناك ارتباط بين قيام الوالدين بقراءة كتب القصص لأطفالهم والنجاح الذي يحققه أبناؤهم في القراءة في المراحل اللاحقة في المدرسة، فأمهات الأطفال المهرة في القراءة عادة ما يتوسعون ويقدمون دعما يتدرج في مستوى الصعوبة لأطفالهم حتي يقودوهم إلى استخلاص الأفكار بأنفسهم، أما أمهات الأطفال الضعاف في القراءة فهم عادة ما يلجأون إلى الاختصار أو التلخيص، ويتبعون استراتيجيات اختزالية في التعامل مع المواقف المختلفة.

أما لورا (Loera, 2006) فقد هدفت إلى تحديد دور الوالدين في تشجيع أبنائهم على الانهماك في القراءة، وكيف ترتبط تطلعات الآباء ومعرفتهم بالقراءة والكتابة بتشجيع أطفالهم على الانهماك في القراءة وبالمستوى التعليمي الذي يأمل الآباء أن يصل أبناؤهم إليه؟ أُجريت الدراسة على عينة ضمت (١٢٨) طالبا (من الصف الثاني وحتى الصف السابع) ولقد أوضحت النتائج أن هناك ارتباطا إيجابيا بين مستوى إلمام الآباء والأمهات بالقراءة والكتابة ومستوى الانهماك الذي يبديه أبناؤهم في القراءة، وبالرغم من أن مشاركة الوالدين في القراءة كان له ارتباط ايجابي ودال مع مستوى دافعية الأبناء وانهماكهم في عملية القراءة، فإن النتائج تكشف أيضا أن وجود الكثير من مصادر المعرفة في المنزل مثل الكتب والمعاجم ودوائر المعرفة وشبكة الانترنت يشجع الأبناء على الانهماك في القراءة، بشرط أن يتمكن الأطفال من الولوج إلى هذه المصادر واختيار ما يناسبهم منها، يضاف إلى ذلك أن انهماك الآباء مع أبنائهم في أنشطة قرائية مختلفة يزيد من فرص انهماك هؤلاء الأبناء في عملية القراءة. وتؤكد هذه الدراسة أيضا على أهمية تأثير الوالدين والمنزل على انهماك الأبناء في القراءة سواء من حيث توفير الموارد المادية التي تحسن من فرص حصول الأبناء على المواد المطبوعة بمساعدة الآباء والأمهات أو عن طريق تدخل الأهل في أنشطة القراءة بطريقة ذات معنى تزيد من درجة انهماك الأبناء في القراءة من خلال تشجيعهم على المشاركة في الأنشطة الرئيسية المتصلة بها في المنزل و حتى الالتحاق بالمدرسة.

وتتفق نتائج الدراسة السابقة مع ما أكدته دراسة (Schaller, Rosha & Barshinger, 2007) من التأثير الإيجابي لمستوى تعليم الوالدين على مستوى الانهماك في القراءة لدي أطفالهم، ودراسة (Luo,2008) التي أكدت فعالية قراءة الوالدين القصص القصيرة في زيادة مستوى الانهماك الاجتماعي في القراءة. ودراسة سانتوس (Santos,2009) التي كشفت عن أن الأثر الفعال لممارسات المعلمين وقدرتهم على إحداث النمو المعرفي والعاطفي والاجتماعي لطلابهم في القراءة يتوقف أساسا على فرص النمو المعرفي والعاطفي والاجتماعي ومفهوم الذات الأكاديمي الذي ينمو من خلال التفاعل بين الأمهات والأبناء في المنزل وكذلك على الوقت المخصص للأنشطة القرائية والتعليمية في المنزل. وكما تتفق مع دراسة (Duranovic, Salihovic, Ibrahimagic, Tinjic & Golubovic, 2011) التي أكدت التأثيرات الإيجابية طويلة المدى لمستوى الوالدين التعليمي والمهني على انهماك أطفالهم في القراءة من خلال الدور المهم الذي تقوم به التفاعلات الأسرية في زيادة حجم الانهماك القرائي.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث الأساسية من طلاب الصفوف الثلاثة: (السادس الابتدائي، والثالث الإعدادي، والثاني الثانوي) ، وجميعهم في مدارس حكومية بمحافظتي الغربية والوادي الجديد(محل عمل الباحثين)، ضمت العينة المجموعات التالية: مجموعة أولى من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بلغ عددها الإجمالي (١٢٠) تلميذًا وتلميذة (٥٤ تلميذا، و٦٦ تلميذة)، ومجموعة ثانية من طلاب الصف الثالث الإعدادي بلغ العدد الإجمالي لها(١٢٠) طالبا وطالبة(٥٦ طالبا، و٦٤ طالبة)، ومجموعة ثالثة من طلاب الصف الثاني الثانوي بلغ العدد الإجمالي لها (١٢٠) طالبا وطالبة (٨٠ طالبة، و٤٠ طالبا) وبذلك فقد بلغ العدد الكلي لعينة الدراسة (٣٦٠) طالبا وطالبة في ثلاثة صفوف دراسية في ثلاث مراحل تعليمية مختلفة في محافظتي الغربية والوادي الجديد. والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات البحث.

جدول (١) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات البحث .

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
المرحلة التعليمية	الابتدائية	١٢٠	%٣٣,٣٣
	الإعدادية	١٢٠	%٣٣,٣٣
	الثانوية	١٢٠	%٣٣,٣٣

تعليم الوالدين	مؤهل جامعي فأعلى	٦٢	%١٧,٢٢
	مؤهل متوسط (دبلوم فني)	١٨٠	%٤٤,٤٤
	شهادة إعدادية فأقل	١٣٨	%٣٨,٤٤
القدرة اللغوية	عالية	٧٤	%٢٠,٥٥
	متوسطة	١٧٨	%٤٩,٤٤
	منخفضة	١٠٨	%٣٠,٠١

أدوات البحث:

أولاً: مقياس الانهماك القرائي لدي الطلاب في مراحل التعليم العام.

– الهدف من المقياس: قياس الانهماك القرائي لدي الطلاب بمراحل التعليم العام.

– مصادر إعداد المقياس:لإعداد الصورة الأولية للمقياس تم ما يلي: – مراجعة الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة والمقاييس المماثلة في مجال الانهماك القرائي (Guthrie, McRae, & Klauda, 2007, Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick & Littles, 2007, (Wigfield & Guthrie1997, Wigfieldk, Guthrie, Perencevich,Taboada, Klauda, McRae & Barbosa, 2008)

– الرجوع إلى آراء الخبراء والمختصين في القياس والتقويم، وفى ضوء هاتين الخطوتين تم تحديد أبعاد المقياس، وصياغة عبارات تقيس كل بعد، وقد بلغ العدد الكلي لعبارات المقياس (١٠٠) عبارة، تقيس أبعاد الانهماك المعرفي، والوجداني، والاستراتيجي، والاجتماعي في عملية القراءة. وهذه المؤشرات هي:

أولا: مؤشرات الانهماك المعرفي في القراءة:

١– أحدد نوع النص الذي أقرؤه بسهولة.

٢– أميز بسهولة بين النصوص المختلفة التي أقرؤها مثل القصص الأدبية والموضوعات العلمية.

٣– قبل أن أبدأ القراءة أسأل نفسي" ماذا أعرف من قبل عن هذا الموضوع؟

٤– أستخدم كل ما أعرفه سابقا عن الموضوع عندما أقرأه .

٥– أفكر بعمق في المعلومات الجديدة ومضمون النصوص المقروءة ومعناها العام.

٦– أربط بين المعلومات التي أعرفها سابقا عن الموضوع وبين المعلومات الجديدة الموجودة في النص.

٧– أحدد بدقة مكونات النص الذي أقرأه.

٨– أميز بين الأفكار الرئيسية والفرعية في كل نص أقرؤه.

٩– أفرق بين المعلومات المهمة وغير المهمة داخل النص المقروء.

١٠– عندما أقرأ فإنني أحتفظ بالفكرة الأساسية للنص في ذهني مع تعدد الأمثلة عليها.

١١– أسعي إلى اكتشاف مستواي الحقيقي في القراءة.

١٢– أقرأ كما يريد مني المعلم بالضبط.

١٣– أنتهي من القراءة قبل زملائي في الفصل.

١٤– أنتهي من قراءتي في الوقت المحدد تماما لذلك.

١٥– أنا على استعداد لبذل أي مجهود لأقرأ بشكل أفضل من زملائي.

١٦– أستفيد من القراءة في حياتي أكثر من زملائي.

١٧– القراءة أسهل عندي من الأنشطة المدرسية الأخرى.

١٨– أتعلم من خلال القراءة أكثر مما يتعلمه زملائي في الفصل .

١٩– من المهم جدا بالنسبة لي الانتهاء من القراءة بسرعة ودقة.

٢٠– مستواي في القراءة أفضل من مستواي في بقية المواد الدراسية.

٢١– أقرأ كثيرا لأتفوق في دراستي.

٢٢– تساعدني القراءة في حل المشكلات التي تواجهني.في حياتي.

٢٣- لدي موضوعات مفضلة أود القراءة عنها.

٢٤- أنجز المهام التعليمية التي تعتمد على القراءة قبل غيرها.

٢٥-أسعي لقراءة الكتب الجديدة في مكتبة المدرسة .

(ثانيا) مؤشرات الانهماك الوجداني في القراءة:

١- أقرأ كثيرا لأنني أحب القراءة.

٢- أحب أن أكون أفضل زملائي في القراءة.

٣- أقرأ جيدا لتحسين درجاتي .

٤- يسعدني أن أكون قارئا جيدا في رأي أساتذتي .

٥- أحب أن أكون أول من يجيب عن أسئلة المعلم حول النصوص التي نقرؤها داخل الفصل.

٦- حصولي على درجات عالية دليل على تميزي في القراءة .

٧- أثق في قدرتي على قراءة النصوص المختلفة .

٨- أختار بسهولة الكتب التي أرغب في قراءتها.

٩- سوف تصبح قراءتي أفضل في العام القادم.

١٠-أعتبر نفسي قارئا متميزا.

١١-أحب قراءة الكتب الصعبة التي تتحدي قدراتي .

١٢-أحب قراءة الكتب التي تتضمن أسئلة تدفعني للتفكير.

١٣-أقرأ الكتاب الذي يثير اهتمامي حتي ولو كان صعبا

١٤- أفضل عدم قراءة النصوص التي تكون كلماتها شديدة الصعوبة .

١٥- أفضل عدم الإجابة عن أسئلة المعلم التي تتعلق بالمفردات .

١٦- أعتقد أن قراءة القصص الطويلة أمر ممل.

١٧- أعتقد ان الكتب الصعبة ليست ممتعة في قراءتها.

١٨- أفضل عدم قراءة القصص عندما يكون فيها كثير من الشخصيات والأحداث.

١٩- أتمني أن اكون قارئا جيدا في المستقبل

٢٠- أحب قراءة القصص الطويلة والقصص الخيالية .

٢١- أقرأ الموضوعات التي أحبها وللكتاب الذين أحبهم.

٢٢- أقرأ دائما لتحقيق هدف معين .

٢٣- أحب قضاء أوقات الفراغ في مكتبة المدرسة.

٢٤- أصطحب معي كتابا أو أكثر عند ما أسافر.

٢٥- يعجبني الأشخاص الذي يقرأون كثيرا .

(ثالثا) مؤشرات الانهماك الاستراتيجي في القراءة:

١- أتنبأ بما قد يوجد في النص من أفكار ومعلومات قبل قراءته .

٢- أوجه لنفسي بعض الأسئلة عند القراءة لأتأكد من فهمي لما أقرؤه .

٣- أدون بعض الملاحظات لتوضيح ما أقرؤه.

٤- ألخص لنفسي شفويا ما قرأت.

٥- أقرأ بشكل مستقل ومعتمدا على نفسي في الغالب.

٦- أطلب مساعدة من المعلمين والوالدين عندما تواجهني صعوبة في القراءة.

٧- أركز على الفكرة الرئيسية فيما أقرأ

٨- أهتم بالفهم العام للموضوع المقروء.

٩- لا أهتم كثيرا بالتفاصيل الموجودة في المادة المقروءة.

١٠- أستنبط معنى الكلمات الصعبة في الموضوعات المقروءة من سياق الكلام.

١١- أبذل أقل مجهود ممكن في الواجبات المدرسية المرتبطة بالقراءة.

١٢- أقرأ عن هواياتي لأتعلم الكثير عنها.

١٣- أتعلم الأشياء الصعبة غالبا من خلال القراءة

١٤- يمكنني قراءة الكتب الصعبة التي تثير اهتمامي.

١٥- أقرأ القصص الخيالية وأشعر أنها حقيقية.

١٦- أقوم بتركيب صور في عقلي عندما أقرأ.

١٧- أتخيل شخصيات الألغاز والقصص الغامضة عند قراءتها.

١٨- تثيرني كثيرا قراءة قصص المغامرات والبطولة

١٩- عندما يناقش المعلم موضوعا مثيرا للاهتمام فإنني أقرأ أكثر حول هذا الموضوع .

٢٠- أقرأ لمعرفة المعلومات الجديدة حول المواضيع والهوايات التي تهمني.

٢١- أقرأ دائما عن أشياء جديدة تجذب اهتمامي.

٢٢- لا أنتبه للوقت عندما أقرأ عن موضوع يثير اهتمامي.

٢٣- استخدم طرقا متعددة مثل (طلب المساعدة من الأبوين، و استخدام المعجم، وسؤال المعلم)لأفهم النصوص المختلفة عند قراءتها.

٢٤- أتوقف في أثناء القراءة لأتذكر ما فهمته من الموضوع.

٢٥- أبحث عن الفائدة الشخصية التي أحققها بعد قراءة أي موضوع .

رابعا : مؤشرات الانهماك الاجتماعي:

١- أتحدث مع أفراد أسرتي حول ما أقرؤه.

٢- أزور المكتبة مع عائلتي كثيرا.

٣- أستمتع بمناقشة الكتب التي أقرؤها مع زملائي.

٤- أتشاور مع أساتذتي حول الكتب التي أنوي قراءتها.

٥- أشعر بسعادة كبيرة عندما أكون صداقات مع الأخرين من خلال مناقشة الكتب التي أقرؤها معهم.

٦- يخبرني أصدقائي وزملائي إنني قارئ جيد.

٧- أحب الاستماع كثيرا إلى المعلم يقول لي " لقد قرأت جيدا".

٨- أفرح عندما يخبرني أحد أفراد عائلتي أنني قارئ جيد.

٩- أقرأ لأخي أو لأختي بعض القصص.

١٠- أقرأ مع والدي ووالدتي بعض الموضوعات.

١١- أتناقش مع أفراد أسرتي حول ما أقرؤه.

١٢- أرغب في الحصول على المديح لقراءتي من المعلمين والأصدقاء وأفراد أسرتي.

١٣- يسألني والداي دائما عن نشاطي في القراءة.

١٤- أستمتع بالقراءة عن عادات الناس وتقاليدهم في مختلف البلدان.

١٥- أخبر أسرتي دائما عن المعلومات الجديدة التي أقرأها.

١٦- يشجعني من حولي دائما على الاستمرار في القراءة.

١٧- أقضي في المكتبة فترات طويلة لتصفح ومشاهدة الكتب الجديدة مع زملائي.

١٨- أشارك مع زملائي في أنشطة جماعة المكتبة المدرسية .

١٩- أحرص على القراءة بشكل يومي .

٢٠ – أعتقد أن الناجحين والمتفوقين في المجتمع هم بالضرورة قراءًا جيدين.

٢١-أفضل تقديم الكتب للأخرين هدايا لهم.

٢٢- أستمع باهتمام إلى رأي الأخرين في قراءتي.

٢٣- أبحث عن أصدقاء يحبون القراءة.

٢٤- أقرأ في الموضوعات التي يتحدث عنها المحيطون بي.

٢٥- أساعد الأخرين في حل مشاكلهم من خلال القراءة

- تصميم الصورة المبدئية للمقياس:

بناء على المؤشرات السلوكية التي خلص إليها البحث في الخطوة السابقة(ملحق١)، قام الباحثان بتصميم صورة أولية لمقياس الانهماك في القراءة تكون من(١٠٠) عبارة، موزعة كما يلي: (٢٥) عبارة لقياس الانهماك المعرفي في القراءة، و(٢٥) عبارة لقياس الانهماك الوجداني في القراءة، و(٢٥) عبارة لقياس الانهماك الاستراتيجي في القراءة،(٢٥) عبارة لقياس الانهماك الاجتماعي في القراءة.

- أسلوب رصد الاستجابة والتقدير الكمي ونظام تقدير الدرجات :

١- أسلوب رصد الاستجابة وتسجيلها:

لرصد الاستجابة وتسجيلها على العبارات التي يتضمنها المقياس تم الاعتماد على طريقة القوائم سابقة الإعداد، وفيها يتم تحديد بنود السلوك مسبقا، وفي ضوء السلوك القرائي الفعلي للطالب فإنه يكلف بتقدير ما يقوم به من أداءات سلوكية تعبر في مجملها عن جوانب الانهماك في عملية القراءة. وطبقا لهذا الأسلوب يتم رصد الأداءات السلوكية المعبرة عن كل جانب من جوانب الانهماك كما يؤديها الطالب بالفعل. حيث يوجد أمام كل عبارة خانات خمسة متدرجة، هي على الترتيب: (٥ -٤- ٣ -٢-١) ويقابل هذه الأرقام خمسة اختيارات هي على الترتيب:(دائما- غالبا- أحيانا- قليلا- مطلقا)، وعلى الطالب أن يضع علامة(√) في النهر الذي يعبر عن درجة أدائه لكل عبارة، مع مراعاة أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خطأ؛ ولكن توجد إجابة صادقة تعبر بالفعل عن درجة اتفاق العبارة مع السلوك الفعلي للطالب في مواقف القراءة.

٢- نظام تقدير الدرجات على المقياس :

يتم تقدير الأداء على أساس مقياس ليكرت وهو مقياس متدرج تنقسم فيه درجة الطالب إلى خمس درجات: لكل مكون درجة كبرى تدل على انهماك الطالب بشكل كامل في هذا المكون؛ أي أن جميع العبارات تنطبق تماما على سلوك الطالب في كل المواقف القرائية وبشكل دائم، وفي حين تدل الدرجة الصغرى على عكس ذلك؛ أي أن العبارات لا تنطبق مطلقا على سلوك الطالب في أي من المواقف القرائية. ويوضح ذلك جدول (٢)

جدول (٢) يوضح نظام تقدير الدرجات لمقياس الانهماك القرائي (الصورة النهائية)

محاور مقياس الانهماك القرائي	العبارات	النهاية العظمي	النهاية الصغرى	التقدير	الدرجة	النسبة المئوية
الجانب المعرفي الجانب الوجداني الجانب الاستراتيجي الجانب الاجتماعي	١٠٠	٥٠٠ =٥×١٠٠	١٠٠=١× ١٠٠	ممتاز	٥٠٠	%١٠٠
				جيد جدا	٣٧٥/٤٩٩	%٧٥/%٩٩
				متوسط	٢٥٠/٣٧٤	%٥٠/%٧٤
				ضعيف	١٢٥/٢٤٩	%٢٥/%٤٩
				ضعيف جدا	١٠٠/١٢٤	%٢٤/ فأقل

- صدق المقياس:

تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين بلغ عددهم أحدَ عشرَ محكما من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم النفس والقياس النفسي(ملحق)، حيث تم تعديل بعض البنود وفقا لأرائهم، مع عرضه عليهم مرة أخرى بعد إجراء التعديلات، حيث اتفق المحكمون على صلاحية المقياس للاستخدام، وأن بنود المقياس تعبر بالفعل عن جوانب الانهماك المختلفة في القراءة، وبعد ذلك تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها(ثلاثين طالبا) من غير عينة البحث الأصلية، بواقع عشر طلاب من كل صف من الصفوف الثلاث؛ وذلك بهدف التحقق من فهم الطلاب للعبارات والتحقق من مناسبتها لمدركات الطلاب ومفاهيمهم، وقد أدت هذه الخطوة كذلك إلى تعديل صياغة بعض العبارات وتبسيط معناها في ضوء استفسارات الطلاب.

- الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب علاقة الفقرة مع المحور الذي تنتمي إليه : وقد تم التحقق من هذا المؤشر عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات فقرات المقياس في كل مستوى وبين الدرجة الكلية للمستوى.

جدول (٣) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لمحورها

الانهماك اللغوي			الانهماك الوجداني			الانهماك الاستراتيجي			الانهماك الاجتماعي		
الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٥٣٩	دال*	١	٠,٧٢٨	دال**	١	٠,٥٩٢	دال**	١	٠,٥٧٩	دال**
٢	٠,٧٣٢	دال**	١٨	٠,٥٥٦	دال**	٢	٠,٥٦٤	دال**	٢	٠,٦٨٨	دال**
٣	٠,٥٥٥	دال**	١٩	٠,٤٨٢	دال**	٣	٠,٥٥٨	دال**	٣	٠,٥٦٨	دال**
٤	٠,٤٤٧	دال**	٢٠	٠,٥٩٢	دال**	٤	٠,٧٤٩	دال**	٤	٠,٧٦٩	دال**
٥	٠,٧٥٣	دال*	٢١	٠,٦٥١	دال**	٥	٠,٥١٨	دال**	٥	٠,٦٥٧	دال**
٦	٠,٥٣٥	دال**	٢٢	٠,٧٢٨	دال**	٦	٠,٥٨٤	دال**	٦	٠,٧٦٨	دال**
٧	٠,٥٠٧	دال**	٢٣	٠,٦٦٠	دال**	٧	٠,٥٧٣	دال**	٧	٠,٧٣٧	دال**
٨	٠,٥١١	دال**	٢٤	٠,٦٩٨	دال**	٨	٠,٥٤٧	دال**	٨	٠,٦٨٨	دال**
٩	٠,٦٨١	دال**	٢٥	٠,٧١٨	دال**	٩	٠,٥٧٣	دال**	٩	٠,٦٨٨	دال**
١٠	٠,٥٧١	دال**	٢٦	٠,٤٥٣	دال**	١٠	٠,٥٨٢	دال**	١٠	٠,٧٣٤	دال**
١١	٠,٦٢١	دال**	٢٧	٠,٦٩٤	دال**	١١	٠,٥٩٨	دال**	١١	٠,٧٢٥	دال**
١٢	٠,٧١١	دال**	٢٨	٠,٥٥١	دال**	١٢	٠,٧٦٥	دال**	١٢	٠,٧٨٤	دال**
١٣	٠,٤٤٢	دال**	٢٩	٠,٧١١	دال**	١٣	٠,٥٨٨	دال**	١٣	٠,٦٥٩	دال**
١٤	٠,٥١٨	دال**	٣٠	٠,٧٤١	دال**	١٤	٠,٤٤٦	دال**	١٤	٠,٧٩٨	دال**
١٥	٠,٦٨٦	دال**	٣١	٠,٦٣٠	دال**	١٥	٠,٥٦٢	دال**	١٥	٠,٥٥٦	دال**
١٦	٠,٦٨٠	دال**	٣٢	٠,٦٧٣	دال**	١٦	٠,٤٧٢	دال**	١٦	٠,٤٨٧	دال**
١٧	٠,٥٤٩	دال*	١٧	٠,٧١٨	دال**	١٧	٠,٥٨٤	دال**	١٧	٠,٥٨٨	دال**
١٨	٠,٧٣٢	دال**	١٨	٠,٦١٦	دال**	١٨	٠,٥٥٦	دال**	١٨	٠,٦٥٧	دال**
١٩	٠,٥٥٥	دال**	١٩	٠,٥٨٢	دال**	١٩	٠,٥٤٨	دال**	١٩	٠,٥٨٦	دال**
٢٠	٠,٤٤٧	دال**	٢٠	٠,٦٩٢	دال**	٢٠	٠,٧٤٩	دال**	٢٠	٠,٧٧٨	دال**
٢١	٠,٧٥٣	دال*	٢١	٠,٥١١	دال**	٢١	٠,٤١٨	دال**	٢١	٠,٦٧٨	دال**
٢٢	٠,٥٦٥	دال**	٢٢	٠,٧٢٨	دال**	٢٢	٠,٥٢٤	دال**	٢٢	٠,٧٥٨	دال**
٢٣	٠,٥١٧	دال**	٢٣	٠,٥٦٠	دال**	٢٣	٠,٥٥٣	دال**	٢٣	٠,٧١٧	دال**
٢٤	٠,٥٣١	دال**	٢٤	٠,٦٧٨	دال**	٢٤	٠,٥٩٧	دال**	٢٤	٠,٦٦٣	دال**
٢٥	٠,٥٨١	دال**	٢٥	٠,٧١٨	دال**	٢٥	٠,٥٥٣	دال**	٢٥	٠,٨٥٣	دال**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط محصورة بين (٠,٤٥٥) و(٠,٧٤١) ووفقا لمعيار إيبل R.Eble الذي ذكره كاظم (٢٠٠١) الذي يشير إلى أن الفقرة ذات الارتباط السالب أو التي تقل عن (٠,١٨) تعد فقرات ضعيفة وينصح بحذفها، أما الفقرات التي يتراوح ارتباطها بين (٠,١٩) و(٠,٣٨) فهي فقرات جيدة، وأما التي يبلغ ارتباطها (٠,٣٩) فأكثر فهي ممتازة، وفي ضوء هذا المعيار تعد عبارات المقياس ممتازة حيث تراوحت معاملات الارتباط المحسوبة لكافة عبارات المقياس بين(٠,٤٥٥) و(٠,٧٤١) وبذلك تكون جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمحاور الفرعية التي تنتمي إليها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، ويحقق هذا تمتع المفردات بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في قياس الانهماك القرائي.

– حساب معاملات ارتباط بيرسون بين محاور المقياس الأربعة وبين الدرجة الكلية للمقياس

جدول (٤) يوضح معامل الارتباط بين كل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية له .

	المحاور	عدد الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الانهماك المعرفي	٢٥	٠,٩١	دال
٢	الانهماك الوجداني	٢٥	٠,٨٩	دال
٣	الانهماك الاستراتيجي	٢٥	٠,٨١	دال
٤	الانهماك الاجتماعي	٢٥	٠,٨٦	دال

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع معاملات ارتباط المحاور الفرعية بالدرجة الكلية للاستبيان محصورة بين (٠,٨١) و(٠,٩١) وجميعها دالة عند مستوى(٠,٠٠١)، ويحقق هذا تمتع المحاور بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في قياس الانهماك القرائي .

– **ثبات المقياس**: تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من خمسين طالبا من غير عينة البحث الأساسية، وقد جاءت معاملات الثبات لأبعاد المقياس الأربع على الترتيب هي : (٠,٧٤٩) و(٠,٧٧١) و(٠,٧٨٠) و(٠,٧٨٩) وجميعها قيم مرتفعة تشير إلى ثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام؛ مما يدل على تمتع المقياس بجميع مكوناته بدرجة مرتفعة من الثبات. يتضح من جميع الإجراءات السابقة تمتع مقياس الانهماك القرائي بمكوناته الفرعية بدرجة مرتفعة من الثبات والصدق، وبذلك يمكن استخدامه في البحث الحالي. والصورة النهائية لمقياس الانهماك القرائي كما هي موضحة بالملحق (١) وتتكون من (١٠٠) عبارة.

ثانياً: اختبارات القدرة اللغوية:

استخدم الباحثان أكثر من اختبار للقدرة اللغوية كأساس لتصنيف الطلاب، حيث لم يقتصرا على اختبار واحد فقط؛ وذلك حتى تكون النتائج أكثر دقة، كما أن الاختبار الواحد قد لا يتشبع إلا بعاملٍ واحدٍ فقط من عوامل القدرة اللغوية (كعامل الفهم مثلا) فيقيس هذا الجانب فقط ويهمل غيره من جوانب القدرة اللغوية. وقد تضمنت الاختبارات التي استخدمت لقياس القدرة اللغوية ثلاثة اختبارات هي:

أولا: وصف اختبار معاني الكلمات:

يهدف اختبار معاني الكلمات إلى قياس القدرة اللغوية متمثلة في القدرة على فهم الألفاظ. وتظهر هذه القدرة فيما نمارسه من أعمال تحتاج إلى مهارة في الأداء اللفظي مثل: فهم قصة أو التعليق عليها، وفي فهم سؤال الامتحان، أو قراءة مقال في مجلة أو صحيفة بيسر وسهولة، كما أنها تظهر بوضوح في الأداء اللفظي التحريري للفرد، ويتكون هذا الاختبار من(٤٨) فقرة موضوعة بطريقة الاختيار من متعدد حيث تتكون كل فقرة من كلمة أمامها أربعة اختيارات (أ– ب– ج– د) والمطلوب من المفحوص أن يحدد أدق الكلمات إلى معنى الكلمة المذكورة من بين الكلمات الأربعة الموضوعة أمام (أ، ب، ج، د) ثم يقوم بالإشارة إليها في ورقة الإجابة المنفصلة في الجزء المخصص للإجابة عن هذا الاختبار، ويعطي كل مفحوص خمس دقائق للإجابة عن هذا الاختبار، تسبقها ثلاث محاولات تدريبية يتم الإجابة عنها في ورقة الإجابة، ولكن المفحوص لا يستحق درجات عليها.

ثانيا: وصف اختبار الطلاقة اللغوية (١)

يتكون هذا الاختبار من ثلاثة أجزاء، ويتضمن كل جزء سؤالا واحدا يطلب فيه من المفحوص أن يكتب أكبر قدر ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف معين يعطي له في بداية كل صفحة من صفحات الاختبار، وتعد الكلمة صحيحة إذا توافرت فيها شروط هي: أن تبدأ بالحرف المكتوب في كراسة الاختبار، وأن تكون معروفة ومتفقا عليها، وألا تتكرر، وألا تكون مشتقة من كلمة أخرى ذكرت في الإجابة: (مثال: كرم، كريم، كرماء)، وألا تكون اسما لشخص أو لمكان.

ثالثا: وصف اختبار الطلاقة اللغوية (٢)

يتكون هذا الاختبار أيضا من ثلاثة أجزاء، ويتضمن كل جزء سؤالا واحدا يطلب فيه من المفحوص أن يكتب أكبر قدر ممكن من الكلمات التي تنتهي بحرف معين يعطي له في بداية كل صفحة من صفحات الاختبار، وتعد الكلمة صحيحة إذا توافرت فيها الشروط نفسها المطلوبة في اختبار الطلاقة اللغوية(١). وقد قام الباحثان بإجراء إعادة تقنين لهذه الاختبارات من حيث الصدق والثبات.

ثبات اختبارات القدرة اللغوية :

تم التحقق من ثبات اختبار معاني الكلمات على أساس أداء مجموعتين من الطلاب حيث بلغ معامل الثبات(٠,٨٧) وهو معامل مرتفع، أما بالنسبة لاختباري الطلاقة اللغوية فقد بلغ معامل الثبات بالنسبة لاختبار الطلاقة اللغوية (١) (٠,٨٢٧) في حين بلغ معامل الثبات بالنسبة لاختبار الطلاقة اللغوية (٢) (٠,٧٧٦) وهما معاملا ثبات مناسبان.

صدق اختبارات القدرة اللغوية :

استخدم الصدق العاملي في حساب صدق الاختبار معاني الكلمات حيث وجد أن هذا الاختبار يتشبع بالعامل اللغوي بمقدار (٠,٦٩). وتم التأكد من صدق اختباري الطلاقة اللغوية (١) و(٢) بتطبيقهما مع اختبار معاني الكلمات لأحمد زكي صالح وذلك على عينة قوامها (٦٠) طالبا وطالبة من غير مجموعة البحث الأساسية، حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل واحد منهما واختبار معاني الكلمات، وقد بلغ معامل الارتباط بين اختبار الطلاقة اللغوية (١) واختبار معاني الكلمات (٠,٦٩) كما بلغ معامل الارتباط بين اختبار الطلاقة اللغوية (٢) واختبار معاني الكلمات(٠,٧١) وهما معاملا ارتباط مناسبان.

إجراءات تطبيق أدوات البحث:

أولاً: تحديد مستوى تعليم الوالدين :

لتحديد مستوى تعليم الوالدين تم تصنيف الطلاب في مجموعات البحث المختلفة حسب متغير مستوى تعليم الوالدين من خلال الاطلاع على السجل المدرسي الخاص بكل طالب، وذلك لتحديد المؤهل الدراسي للوالدين. وفي حالة عدم وجود ما يشير إلى المؤهل الدراسي للوالدين في السجل المدرسي الخاص بالطالب كانت تتم الاستعانة بالاختصاصي الاجتماعي في المدرسة لتزويد الباحثين بهذه المعلومات. وقد اشترطت الدراسة اتفاق المؤهل الدراسي للوالدين في كل مستوي من مستويات هذا المتغير، بحيث يكون الوالدان معا في المستوي التعليمي نفسه، مع استبعاد الطلاب الذين وجد اختلاف بين المؤهل التعليمي للوالدين كأن يكون الأب حاصلا علي مؤهل جامعي في حين أن الأم حاصلة علي مؤهل متوسط وهكذا.

ثانياً: تحديد مستوى القدرة اللغوية:

لتحديد مستوى القدرة اللغوية للطلاب عينة البحث تم ما يلي :

- تطبيق اختبارات القدرة اللغوية حسب الترتيب التالي: تطبيق اختبار معاني الكلمات لأحمد زكي صالح، ثم تطبيق اختبار الطلاقة اللغوية (١)، ثم تطبيق اختبار الطلاقة اللغوية(٢).
- تم تصحيح ورصد درجات الطلاب على كل اختبار من الاختبارات المستخدمة حسب تعليمات التصحيح المرفقة مع كل اختبار.
- تم تحويل درجات الطلاب على كل اختبار إلى درجات معيارية ثم تائية وذلك بسبب عدم تساوي أسقف الاختبارات المطبقة.
- اعتبر الطلاب الذين حصلوا على(المتوسط + انحراف معياري) هم مجموعة الطلاب المرتفعين في القدرة اللغوية كما اعتبر الطلاب الذين حصلوا على(المتوسط – انحراف معياري) هم مجموعة الطلاب المنخفضين في القدرة اللغوية.

ثالثاً: تطبيق مقياس مستويات الانهماك القرائي:

بعد تصنيف مجموعات البحث من حيث مستوى تعليم الوالدين، ومن حيث مستوى القدرة اللغوية، تم تطبيق مقياس مستويات الانهماك في القراءة على أفراد عينة البحث.وبعد انتهاء عملية التطبيق هذه، قام الباحثان بتصحيحه في ضوء استجابات الطلاب، ثم رصدت الدرجات، وجدولت في الجداول المعدة لهذا الغرض؛ وذلك لمعالجتها إحصائيا عن طريق حزمة البرامج الإحصائية المعروفة باختصار(Spss)

نتائج البحث: أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه:

- هل يختلف الانهماك القرائي لدي الطلاب بمراحل التعليم العام حسب مستوي المرحلة التعليمية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرض الإحصائي التالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الثلاث في الانهماك القرائي تعزي إلى المرحلة التعليمية. والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (٥) الفروق بين مجموعات الدراسة في الانهماك القرائي تبعا لمستوي المرحلة التعليمية.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	اتجاه الفروق
الانهماك القرائي	بين المجموعات	١٩٤٢٧٩٠,٧٥٦	٢	٩٧١٣٩٥,٣٧٨	٣٨٢٠,٨٠٠	دال عند ٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٩٠٧٦٣,٢٣٣	٣٥٧	٢٥٤,٢٣٩		
	المجموع	٢٠٣٣٥٥٣,٩٨٩	٣٥٩			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات المجموعات، حيث إن قيمة F المحسوبة(٣٨٢٠,٨٠٠) وقيمة الدلالة لها (٠,٠٠٠)، وبذلك نرفض الفرض الصفري" "ونقبل الفرض البديل أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعات في الانهماك القرائي في اللغة العربية ترجع إلى مستوي المرحلة التعليمية. ومن أجل معرفة عائدية هذه الفروق فقد تم استخدام اختبار شيفيه لمقارنة المتوسطات بين المجموعات.

جدول (٦)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات درجات الطلاب في المراحل التعليمية الثلاثة على مقياس الانهماك القرائي.

المتغير	المرحلة	الثانوية	الإعدادية	الابتدائية
الانهماك المعرفي	الثانوية	–	٢١,٨١٦٦*	٤٤,٨٦٦٦*
	الإعدادية	–	–	٢٣,٠٥٠٠*
	الابتدائية	–		–
المتغير	المرحلة	الثانوية	الإعدادية	الابتدائية
الانهماك الوجداني	الثانوية	–	١٩,٨١٦٦*	٤٥,٠٠٠٠*
	الإعدادية	–	–	٢٥,١٨٣٣*
	الابتدائية	–		–
المتغير	المرحلة	الثانوية	الإعدادية	الابتدائية
الانهماك الاستراتيجي	الثانوية	–	٢٢,٦٥٠٠*	٤٦,٢١٦٦*
	الإعدادية	–	–	٢٣,٥٦٦٦*
	الابتدائية	–		–
المتغير	المرحلة	الثانوية	الإعدادية	الابتدائية
الانهماك الاجتماعي	الثانوية	–	١٩,٣٨٣٣*	٤٣,٧١٦٦*
	الإعدادية	–	–	٢٤,٣٣٣٣*
	الابتدائية	–		–

يتضح من الجدول السابق

١- فيما يتعلق بالانهماك المعرفي يظهر أن متوسط الفرق بين المرحلتين الثانوية والإعدادية لصالح المرحلة الثانوية بمقدار(٢١,٨١٦٦)، وأن متوسط الفرق بين المرحلة الثانوية والابتدائية لصالح المرحلة الثانوية بمقدار(٤٤,٨٦٦٦)، وأن متوسط الفرق بين المرحلتين الإعدادية والابتدائية لصالح المرحلة الإعدادية بمقدار(٢٣,٠٥٠٠)، وبذلك يظهر لنا اختبار شيفيه أن الفروق بين المراحل الثلاث في مستوى الانهماك المعرفي في القراءة هي لصالح المرحلة الثانوية التي حصلت على أعلى المتوسطات (١١٠,٠٨)، ثم المرحلة الإعدادية التي بلغ متوسطها(٨٨,٢٦)، ثم المرحلة الابتدائية وهي المرحلة التي حصلت على أقل المتوسطات (٦٥,٢١).

٢- فيما يتعلق بالانهماك الوجداني يتضح أن متوسط الفرق بين المرحلتين الثانوية والإعدادية (١٩,٨١٦٦) وهو فرق دال إحصائيا، في حين أن متوسط الفرق بين المرحلة الثانوية والابتدائية لصالح المرحلة الثانوية بمقدار(٤٥,٠٠٠٠)، كما نجد أن متوسط الفرق بين المرحلتين الإعدادية والابتدائية لصالح المرحلة الإعدادية بمقدار(٢٥,١٨٣٣) وبذلك يظهر لنا اختبار شيفيه أن الفروق في مستوى الانهماك الوجداني في القراءة بين

المرحلتين الثانوية والإعدادية دالة، إذ بلغ متوسط المرحلة الثانوية (١٠٩,٩٦) في حين بلغ متوسط المرحلة الإعدادية (٩٠,١٥) كما كانت هذه الفروق دالة أيضا بين كل من المرحلتين الثانوية والإعدادية من ناحية، وبين المرحلة الابتدائية من ناحية أخرى وهي المرحلة التي حصلت على أقل المتوسطات (٦٤,٩٦).

٣- فيما يتعلق بالانهماك الاستراتيجي يتضح أن متوسط الفرق بين المرحلتين الثانوية والإعدادية يبلغ (٢٢,٦٥٠٠) وهو فرق دال إحصائيا لصالح المرحلة الثانوية، كما أن متوسط الفرق بين المرحلة الثانوية والابتدائية لصالح المرحلة الثانوية بمقدار (٤٦,٢١٦٦) كما نجد أن متوسط الفرق بين المرحلتين الإعدادية والابتدائية لصالح المرحلة الإعدادية بمقدار(٢٣,٥٦٦٦) وبذلك يظهر لنا اختبار شيفيه أن الفروق في مستوى الانهماك الاستراتيجي في القراءة تتجه لصالح المرحلة الثانوية التي حصلت على أعلى متوسط بلغ (١١١,٣٠) في حين بلغ متوسط المرحلة الإعدادية (٨٨,٦٥) ثم المرحلة الابتدائية وهي المرحلة التي حصلت على أقل المتوسطات (٦٥,٠٨).

٤- فيما يتعلق بالانهماك الاجتماعي يتضح أن متوسط الفرق بين المرحلتين الثانوية والإعدادية يبلغ (١٩,٣٨٣٣) وهو فرق دال إحصائيا لصالح المرحلة الثانوية، كما أن متوسط الفرق بين المرحلة الثانوية والابتدائية لصالح المرحلة الثانوية بمقدار (٤٣,٧١٦٦) كما نجد أن متوسط الفرق بين المرحلتين الإعدادية والابتدائية لصالح المرحلة الإعدادية بمقدار(٢٤,٣٣٣٣) وبذلك يظهر لنا اختبار شيفيه أن الفروق في مستوى الانهماك الاستراتيجي في القراءة تتجه لصالح المرحلة الثانوية التي حصلت على أعلى متوسط بلغ (١٠٩,٣٦) في حين بلغ متوسط المرحلة الإعدادية (٨٩,٣٦) ثم المرحلة الابتدائية وهي المرحلة التي حصلت على أقل المتوسطات (٦٥,٦٥).

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه:

- هل يختلف الانهماك القرائي لدي الطلاب بمراحل التعليم العام حسب مستوي تعليم الوالدين؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرض الإحصائي التالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الثلاثة في الانهماك القرائي تعزي إلى مستوي تعليم الوالدين. والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (٧) الفروق بين مجموعات الدراسة في الانهماك القرائي تبعا لمستوي تعليم الوالدين.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	اتجاه الفروق
الانهماك القرائي	بين المجموعات	١٥٩٥٢٤٢,٤١٩	٢	٧٩٧٦٢١,٢١٠	٣٣٩٧,٠٩٠	دال عند ٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٨٣٨٢١,٩٧٠	٣٥٧	٢٣٤,٧٩٥		
	المجموع	١٦٧٩٠٦٤,٣٨٩	٣٥٩			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات المجموعات، حيث إن قيمة F المحسوبة(٣٣٩٧,٠٩٠) وقيمة الدلالة لها (٠,٠٠٠)، وبذلك نرفض الفرض الصفري" "ونقبل الفرض البديل أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعات في الانهماك القرائي في اللغة العربية ترجع إلى مستوي تعليم الوالدين.ومن أجل معرفة عائدية هذه الفروق فقد تم استخدام اختبار شيفيه لمقارنة المتوسطات بين المجموعات.

جدول (٨) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات درجات الطلاب في مستويات تعليم الوالدين الثلاث على مقياس الانهماك القرائي.

المتغير	مستوي التعليم	جامعي فأعلي	مؤهل متوسط	إعدادية فأقل
الانهماك المعرفي	جامعي فأعلي	–	٢١,٥٦٤٢*	٤٥,٤٨٨٤*
	مؤهل متوسط	–	–	٢٣,٩٢٤٢*
	إعدادية فأقل	–		–
المتغير	مستوي التعليم	الثانوية	الإعدادية	الابتدائية
الانهماك الوجداني	جامعي فأعلي	–	٢٢,٩٢٢٨*	٤٧,٦٣٨٦*
	مؤهل متوسط	–	–	٢٤,٧١٥٧*
	إعدادية فأقل	–		–
المتغير	مستوي التعليم	الثانوية	الإعدادية	الابتدائية
الانهماك	جامعي فأعلي	–	٢٢,٨٦٥٧*	٤٦,٦٩٦٢*

الاستراتيجي	مؤهل متوسط	–	–	*٢٣,٨٣٠٤
	إعدادية فأقل	–		–
المتغير	مستوي التعليم	الثانوية	الإعدادية	الابتدائية
الانهماك الاجتماعي	جامعي فأعلي	–	*٢٢,٠٩٨٣	*٤٨,١٣٥٦
	مؤهل متوسط	–	–	*٢٦,٠٣٧٢
	إعدادية فأقل	–		–

يتضح من الجدول السابق

١- فيما يتعلق بالانهماك المعرفي يظهر أن متوسط الفرق بين مستوي التعليم الجامعي فأعلي ومستوي التعليم المتوسط لصالح مستوي التعليم الجامعي فأعلي بمقدار(٢١,٥٦٤٢)، وأن متوسط الفرق بين مستوي التعليم الجامعي فأعلي ومستوي الشهادة الإعدادية فأقل جاء لصالح مستوي التعليم الجامعي فأعلي بمقدار(٤٥,٤٨٨٤)، وأن متوسط الفرق بين مستوي التعليم المتوسط ومستوي الشهادة الإعدادية فأقل جاء لصالح مستوي التعليم المتوسط بمقدار(٢٣,٩٢٤٢)، وبذلك يظهر لنا اختبار شيفيه أن الفروق بين مستويات تعليم الوالدين الثلاث في مستوى الانهماك المعرفي في القراءة هي لصالح مستوي التعليم الجامعي فأعلي الذي حصل على أعلى المتوسطات (١١١,٠٨) ثم مستوي التعليم المتوسط الذي بلغ متوسطه (٨٩,٥١) ثم مستوي الشهادة الإعدادية فأقل وهو مستوي التعليم الذي حصل على أقل المتوسطات (٦٥,٥٩).

٢- فيما يتعلق بالانهماك الوجداني يتضح أن متوسط الفرق بين مستوي التعليم الجامعي فأعلي ومستوي التعليم المتوسط جاء لصالح مستوي التعليم الجامعي فأعلي بمقدار (٢٢,٩٢٢٨) وهو فرق دال إحصائيا، كما جاء متوسط الفرق بين مستوي التعليم الجامعي فأعلي ومستوي الشهادة الإعدادية فأقل جاء لصالح مستوي التعليم الجامعي فأعلي بمقدار (٤٧,٦٣٨٦)، كما نجد أن متوسط الفرق بين مستوي التعليم المتوسط ومستوي الشهادة الإعدادية فأقل جاء لصالح مستوي التعليم المتوسط بمقدار (٢٤,٧١٥٧) وبذلك يظهر لنا اختبار شيفيه أن الفروق في مستوى الانهماك الوجداني في القراءة بين مستويات تعليم الوالدين الثلاث دالة، إذ بلغ متوسط مستوي التعليم الجامعي فأعلي (١١٢,٦٧) في حين بلغ متوسط مستوي التعليم المتوسط (٨٩,٧٥) كما كانت هذه الفروق دالة أيضا بين كل من مستوي التعليم الجامعي فأعلي ومستوي التعليم المتوسط من ناحية، وبين مستوي تعليم الشهادة الإعدادية فأقل من ناحية أخرى وهو المستوي الذي حصل على أقل المتوسطات (٦٥,٠٣).

٣- فيما يتعلق بالانهماك الاستراتيجي يتضح أن متوسط الفرق بين مستوي التعليم الجامعي فأعلي ومستوي التعليم المتوسط جاء لصالح مستوي التعليم الجامعي فأعلي بمقدار (٢٢,٨٦٥٧) وهو فرق دال إحصائيا لصالح مستوي التعليم الجامعي فأعلي ، كما جاء متوسط الفرق بين مستوي التعليم الجامعي فأعلي ومستوي الشهادة الإعدادية فأقل جاء لصالح مستوي التعليم الجامعي فأعلي بمقدار (٤٦,٦٩٦٢) كما نجد أن متوسط الفرق بين مستوي التعليم المتوسط ومستوي الشهادة الإعدادية فأقل جاء لصالح مستوي التعليم المتوسط بمقدار (٢٣,٨٣٠٤) وبذلك يظهر لنا اختبار شيفيه أن الفروق في مستوى الانهماك الاستراتيجي في القراءة تتجه لصالح مستوي التعليم الجامعي فأعلي الذي حصل على أعلى متوسط بلغ (١١٢,٢٧) في حين بلغ متوسط مستوي التعليم المتوسط (٨٩,٤٠) ثم الشهادة الإعدادية فأقل وهو المستوي الذي حصل على أقل المتوسطات (٦٥,٥٧).

٤- فيما يتعلق بالانهماك الاجتماعي يتضح أن متوسط الفرق بين مستوي التعليم الجامعي فأعلي ومستوي التعليم المتوسط جاء لصالح مستوي التعليم الجامعي فأعلي بمقدار(٢٢,٠٩٨٣) وهو فرق دال إحصائيا لصالح المرحلة الثانوية، كما أن متوسط الفرق بين مستوي التعليم الجامعي فأعلي ومستوي الشهادة الإعدادية فأقل جاء لصالح مستوي التعليم الجامعي فأعلي بمقدار(٤٨,١٣٥٦) كما نجد أن متوسط الفرق بين مستوي التعليم المتوسط ومستوي الشهادة الإعدادية فأقل جاء لصالح مستوي التعليم المتوسط بمقدار بمقدار(٢٦,٠٣٧٢) وبذلك يظهر لنا اختبار شيفيه أن الفروق في مستوى الانهماك الاجتماعي في القراءة تتجه لصالح مستوي التعليم الجامعي فأعلي الذي حصل على أعلى متوسط بلغ (١١٢,٧٨) في حين بلغ متوسط مستوي التعليم المتوسط (٩٠,٦٨) ثم مستوي الشهادة الإعدادية فأقل وهي المرحلة التي حصلت على أقل المتوسطات (٦٤,٦٤).

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه:

– هل يختلف الانهماك القرائي لدي الطلاب بمراحل التعليم العام حسب مستوي القدرة اللغوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرض الإحصائي التالي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الثلاثة في الانهماك القرائي تعزي إلى مستوي القدرة اللغوية. والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (٨) الفروق بين مجموعات الدراسة في الانهماك القرائي تبعا لمستوي القدرة اللغوية.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	اتجاه الفروق
الانهماك القرائي	بين المجموعات	١٦٣٩٤٥٥,٤٥٦	٢	٨١٩٧٢٧,٧٢٨	٣٥٧١,٦٤٤	دال عند ٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٨١٩٣٥,٠٣٢	٣٥٧	٢٢٩,٥١٠		
	المجموع	١٧٢١٣٩٠,٤٨٩	٣٥٩			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات المجموعات، حيث إن قيمة F المحسوبة(٣٥٧١,٦٤٤) وقيمة الدلالة لها (٠,٠٠٠)، وبذلك نرفض الفرض الصفري" "ونقبل الفرض البديل أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعات في الانهماك القرائي في اللغة العربية ترجع إلى مستوي القدرة اللغوية لدي الطلاب ومن أجل معرفة عائدية هذه الفروق فقد تم استخدام اختبار شيفيه لمقارنة المتوسطات بين المجموعات.

جدول (٩)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات درجات الطلاب في مستويات القدرة اللغوية الثلاث على مقياس الانهماك القرائي.

المتغير	مستوي القدرة اللغوية	عالية	متوسطة	منخفضة
الانهماك المعرفي	عالية	–	٢٤,٨٠٩٢*	٤٩,٤٠١١*
	متوسطة	–	–	٢٤,٥٩١٨*
	منخفضة	–		–
المتغير	مستوي القدرة اللغوية	الثانوية	الإعدادية	الابتدائية
الانهماك الوجداني	عالية	–	٢١,٠٩٩١*	٤٥,٨٧٥٦*
	متوسطة	–	–	٢٤,٧٧٦٤*
	منخفضة	–		–
المتغير	مستوي القدرة اللغوية	الثانوية	الإعدادية	الابتدائية
الانهماك الاستراتيجي	عالية	–	١٩,٢١٦٥*	٤٣,١٥٨٠*
	متوسطة	–	–	٢٣,٩٤١٤*
	منخفضة	–		–
المتغير	مستوي القدرة اللغوية	الثانوية	الإعدادية	الابتدائية
الانهماك الاجتماعي	عالية	–	٢١,٧٥٢٤*	٤٧,٨٨٠٣*
	متوسطة	–	–	٢٦,١٢٧٩*
	منخفضة	–		–

يتضح من الجدول السابق:

١- فيما يتعلق بالانهماك المعرفي يظهر أن متوسط الفرق بين الطلاب مرتفعي القدرة اللغوية والطلاب متوسطي القدرة اللغوية جاء لصالح الطلاب مرتفعي القدرة اللغوية بمقدار(٢٤,٨٠٩٢)، كما أن متوسط الفرق بين الطلاب مرتفعي القدرة اللغوية والطلاب منخفضي القدرة اللغوية جاء لصالح الطلاب مرتفعي القدرة اللغوية بمقدار(٤٩,٤٠١١)، كما بلغ متوسط الفرق بين الطلاب متوسطي القدرة اللغوية والطلاب منخفضي القدرة اللغوية (٢٤,٥٩١٨) لصالح الطلاب متوسطي القدرة اللغوية، وبذلك يظهر لنا اختبار شيفيه أن الفروق بين مستويات القدرة اللغوية الثلاث في الانهماك اللغوي في القراءة جاء لصالح الطلاب مرتفعي القدرة اللغوية الذين حصلوا على أعلى المتوسطات (١١٤,٠٩) ثم متوسطي القدرة اللغوية حيث بلغ متوسطهم (٨٩,٢٨) ثم منخفضي القدرة اللغوية الذين حصلوا على أقل المتوسطات(٦٤,٦٩).

٢- فيما يتعلق بالانهماك الوجداني يظهر أن متوسط الفرق بين الطلاب مرتفعي القدرة اللغوية ومتوسطي القدرة اللغوية جاء لصالح الطلاب مرتفعي القدرة اللغوية بمقدار(٢١,٠٩٩١)، كما أن متوسط الفرق بين مرتفعي القدرة اللغوية ومنخفضي القدرة اللغوية جاء لصالح مرتفعي

القدرة اللغوية بمقدار(٤٥,٨٧٥٦)، كما بلغ متوسط الفرق بين متوسطي القدرة اللغوية ومنخفضي القدرة اللغوية (٢٤,٧٧٦٤) لصالح متوسطي القدرة اللغوية ، وبذلك يظهر لنا اختبار شيفيه أن الفروق بين مستويات القدرة اللغوية الثلاث في الانهماك الوجداني في القراءة جاء لصالح مرتفعي القدرة اللغوية الذين حصلوا على أعلى المتوسطات (١١٠,٧٧) ثم متوسطي القدرة اللغوية حيث بلغ متوسطهم (٨٩,٦٧) ثم منخفضي القدرة اللغوية الذين حصلوا على أقل المتوسطات(٦٤,٨٩).

٣- فيما يتعلق بالانهماك الاستراتيجي يتضح أن متوسط الفرق بين الطلاب مرتفعي القدرة اللغوية ومتوسطي القدرة اللغوية يبلغ (١٩,٢١٦٥) وهو فرق دال إحصائيا لصالح مرتفعي القدرة اللغوية، كما أن متوسط الفرق بين مرتفعي القدرة اللغوية ومنخفضي القدرة اللغوية بلغ (٤٣,١٥٨٠) وجاء أيضا لصالح الطلاب مرتفعي القدرة اللغوية بمقدار (١١,٠٦)،كما نجد أن متوسط الفرق بين متوسطي القدرة اللغوية ومنخفضي القدرة اللغوية لصالح متوسطي القدرة اللغوية بمقدار(٢٣,٩٤١٤) وبذلك يظهر لنا اختبار شيفيه أن الفروق في مستوى الانهماك الاستراتيجي في القراءة تتجه لصالح الطلاب مرتفعي القدرة اللغوية الذين حصلوا على أعلى متوسط بلغ (١٠٩,١٢) في حين بلغ متوسط الطلاب متوسطي القدرة اللغوية (٨٩,٩١) ثم الطلاب منخفض القدرة اللغوية الذين حصلوا علي أقل المتوسطات (٦٥,٩٧).

٤- فيما يتعلق بالانهماك الاجتماعي يتضح أن متوسط الفرق بين الطلاب مرتفعي القدرة اللغوية ومتوسطي القدرة اللغوية يبلغ(٢١,٧٥٢٤) وهو فرق دال إحصائيا لصالح الطلاب مرتفعي القدرة اللغوية ، كما أن متوسط الفرق بين الطلاب مرتفعي القدرة اللغوية ومنخفضي القدرة اللغوية يبلغ(٤٧,٨٨٠٣) لصالح الطلاب مرتفعي القدرة اللغوية كما نجد أن متوسط الفرق بين الطلاب متوسطي القدرة اللغوية والطلاب منخفضي القدرة اللغوية جاء لصالح الطلاب متوسطي القدرة اللغوية بمقدار(٢٦,١٢٧٩) وبذلك يظهر لنا اختبار شيفيه أن الفروق في مستوى الانهماك الاجتماعي في القراءة تتجه لصالح الطلاب لصالح الطلاب مرتفعي القدرة اللغوية الذين حصلوا على أعلى متوسط بلغ (١١٢,٦٧) في حين بلغ متوسط الطلاب متوسطي القدرة اللغوية (٩٠,٩٢) ثم الطلاب منخفض القدرة اللغوية الذين حصلوا علي أقل المتوسطات (٦٤,٧٩).

مناقشة النتائج وتفسيرها

أولا: اختلاف الانهماك القرائي لدي الطلاب في مراحل التعليم العام باختلاف المرحلة التعليمية:

أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات مجموعات الدراسة في الانهماك القرائي الكلي وفي جوانبه المختلفة المعرفية والوجدانية والاستراتيجية والاجتماعية تعزي إلى مستوي المرحلة التعليمية ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يلي :

- أن قدرة الطلاب علي ممارسة العمليات المتضمنة في الانهماك القرائي تزيد مع الانتقال من مرحلة تعليمية إلى المرحلة التعليمية الأعلى فالانهماك القرائي يتطلب قدرة كبيرة على حل الشفرة المكتوبة، و فهم رموز اللغة وأنظمتها المختلفة، ومعرفة جيدة بمفاهيم اللغة وأعرافها وقدرة على تحديد معنى الكلمة وإدراك دور السياق في ذلك، وقدرة على التمييز بين أشكال النصوص المختلفة، وبين المعلومات الأكثر أهمية والأقل أهمية، وبين الأفكار الأساسية والمعلومات التفصيلية في النص المقروء كما يتطلب قدرة علي استخدام استراتيجيات مناسبة للقراءة مع تنظيم الجهود المعرفية لتحقيق الهدف منها وهي جميعا مهارات تنمو مع التقدم من صف دراسي إلى أخر، ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى، وهو ما قد يفسر زيادة مستوى الانهماك القرائي مع الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية ثم إلى المرحلة الثانوية.
- أن الانهماك القرائي يتطلب قدرة على تحديد هدف مناسب للقراءة، مع الاهتمام بالمقروء ، والثقة بالنفس، وهو ما قد يتوافر لطلاب المرحلة الثانوية مقارنة بالتلاميذ في المرحلتين الإعدادية والابتدائية، كما قد يعود ضعف الانهماك القرائي لدي طلاب المرحلة الابتدائية مقارنة بطلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية إلى زيادة أعداد الطلاب في الفصل في المدرسة الابتدائية حيث يتراوح عدد الطلاب داخل الفصل حوالي (٦٠) طالبا؛ مما يجعل الزمن المخصص للاهتمام بكل تلميذ قليلًا وهو ما قد يؤدي إلى تضخم مشكلة الفاعلية الذاتية المنخفضة عند التلاميذ في هذه المرحلة و ينعكس هذا على مستوى انهماكهم في القراءة ،كما أن قدرة الطلاب في المرحلة الابتدائية على تنظيم سلوكهم القرائي الذاتي أقل فعالية وأثرا، فهم غالباً ينتظرون مساعدة من الأخرين (المعلمين أو الأبوين) وربما فشلوا في تحديد أو اكتشاف المشكلات التي تواجههم في الفهم ، مع تلعثمهم في تنفيذ الإجراءات المطلوبة لتحقيق الانهماك القرائي ويتفق ذلك مع (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004); (Andreson, (Pintrich, DeGroot, 1990) (Meece, Blumenfield, Hoyle, 1988) (Ames, 1992) Kamil, Mosenthal, Pearson, Barr,) 1998; Pressley, Borkowski, Senneider, 1987); (Loera, 2006) ؛2000

ثانيا اختلاف الانهماك القرائي لدي الطلاب في مراحل التعليم العام باختلاف مستوي تعليم الوالدين:

أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات مجموعات الدراسة في الانهماك القرائي الكلي وفي جوانبه المختلفة المعرفية والوجدانية والاستراتيجية والاجتماعية تعزي إلى مستوي تعليم الوالدين، ويمكن تفسير ذلك فيما يلي :

- كلما زاد مستوي تعليم الوالدين زادت درجة تفاعلهما الاجتماعي مع أطفالهما في أثناء القراءة وفي أثناء الأنشطة الأخرى التي تجمع بينهما داخل الأسرة؛ مما يؤدي إلى زيادة انهماك أبنائهم في عملية القراءة.
- كلما زاد مستوي تعليم الوالدين زادت معدلات تشجيعهما الطفل على التنبؤ أو التوقع، وتوجيهه نحو التوسع في الأفكار والمعلومات، وربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة في أثناء القراءة، أوفي ثناء تناول الطعام، أو مشاهدة التلفاز، وكل ذلك يعمل على زيادة الانهماك في القراءة
- يشجع الوالدان ذوا المستوي التعليمي المرتفع أطفالهم علي التوسع عند القراءة، حيث يستخدمون معهم استراتيجيات تفسيرية مليئة بالتفاصيل ، ويقدمون لهم دعما يتدرج في مستوى الصعوبة حتي يقودوهم إلى استخلاص الأفكار بأنفسهم، وفي المقابل نجد الآباء والأمهات ذوي المستوي التعليمي المنخفض يلجؤون إلى الاختصار أو التلخيص عند القراءة، ويتبعون استراتيجيات اختزالية في التعامل مع المواقف القرائية المختلفة مما يؤدي إلي ضعف انهماك أبنائهم في عملية القراءة.
- أن الوالدين مرتفعي المستوي التعليمي يشاركون أبنائهم في أنشطة قرائية مختلفة بدرجة أكبر من الآباء ذوي المستوي التعليمي المنخفض ، كما أنهم يعملون علي توفير كثير من مصادر المعرفة في المنزل مثل الصحف والمجلات والكتب والمعاجم ودوائر المعرفة وشبكة الانترنت ويشجعون أبنائهم علي استخدامها وهو ما يؤكد دور المستوي التعليمي للوالدين في تحقيق الانهماك القرائي للأبناء. وتتفق هذه النتيجة مع (Umek, Kranjc, Fekonja, & Bajc, 2006) (O'Connor & Spreen, 1988; Hortacsu, 1995; Abd-El-Fattah, 2006)

ثالثا: اختلاف الانهماك القرائي لدي الطلاب في مراحل التعليم العام باختلاف مستوي القدرة اللغوية:

أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات مجموعات الدراسة في الانهماك القرائي الكلي وفي جميع جوانبه المعرفية والوجدانية والاستراتيجية والاجتماعية تعزي إلى مستوي القدرة اللغوية لدي الطلاب، ويمكن تفسير ذلك فيما يلي

- أن الطلاب مرتفعي القدرة اللغوية يكونون أكثر مهارة في حل شفرة اللغة المكتوبة، وأكثر قدرة على فهم رموزها وأنظمتها المختلفة، حيث إنهم يمتلكون المعرفة اللغوية التي تتضمن عمليات فك الرموز والشفرات الأساسية مثل: الوعي الفونولوجي والإملائي، وأشكال الصوت المكتوب، وعلم دلالات الألفاظ وتطورها، والإعراب وطريقة بناء الجملة ، كما أنهم يمتلكون أيضا القدرة علي معرفة مفاهيم اللغة وأعرافها المختلفة وثقافة استخدامها، وفهم ما يحدد معنى الكلمة، ودور السياق في ذلك، وفهم متى وأين وكيف تستخدم أشكال اللغة وأساليبها المختلفة؟ مع امتلاك القدرات الصوتية واللغوية المناسبة، ومعرفة الهدف من القراءة مع المراقبة والتقويم الذاتيين.
- أن الطلاب مرتفعي القدرة اللفظة يمتلكون الاستراتيجيات المناسبة لقراءة أنواع النصوص المختلفة. ومن أهمها: النص القصصي الذي يروي أحداثا معينة، والنص التفسيري الذي يشرح معلومات محددة ، وتعمل معرفة الطلاب مرتفعي القدرة اللغوية لبنية الأشكال المختلفة للنصوص المقروءة في بحثهم عن المعرفة، وذلك من خلال تزويدهم بإطار عام يوجه عملية القراءة؛ مما يشجعهم على الانهماك العميق فيها.
- أن الطلاب مرتفعي القدرة اللغوية يمتلكون معرفة سابقة قوية عن الموضوع وتؤدي المعرفة السابقة لدي هؤلاء الطلاب دورا كبيرا في الانهماك القرائي، فالمعنى الذي يكونه الطالب من النص يرتبط بخلفيته المعرفية السابقة إذ كلما كانت المعرفة السابقة غنية كان فهمهم للنص أفضل ويستطيعون بسهولة تعرف "الإشارات" التي يضعها المؤلف في النص لتمييز المفاهيم المهمة والأقل أهمية والمحتويات التفصيلية في النص المقروء مما يزيد من درجة انهماكهم في القراءة.
- أن الطلاب مرتفعي القدرة اللغوية يحددون لأنفسهم هدفا مناسبا لعملية القراءة، ويثقون بأنفسهم ، ويؤمنون بقدراتهم على معالجة النص بجدارة ومهارة وهذا ما يشار إليه بالفعالية الذاتية. كما يستطيع الطلاب مرتفعو القدرة اللغوية استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما فوق المعرفية مثل: استخدام استراتيجيات المعالجة العميقة التي تكشف عن انهماك الطلاب العميق في القراءة بل وتؤكد مدى استعدادهم للمثابرة مع المهام القرائية الصعبة من خلال تنظيم سلوك القراءة الخاص بهم. كما أن الطلاب مرتفعي القدرة اللغوية يدخلون في تفاعلات اجتماعية حول المواد المقروءة مما يحسن من درجة انهماكهم في عملية القراءة وتتفق هذه النتيجة مع (Meece, Blumefield, & Hoyle, 1988; (Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, 2004; Gaskins, Guthrie, Satlow, Ostertag, Six, Byrne, Conner, 1994 (; McKenna, Kear, Ellsworth, 1995; Paris, Wasik, Turner,1991; Pressley, 1997)

– التوصيات

في ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة الحالية يقترح الباحثان ما يلي :

- التوضيح للآباء والأمهات أهمية الدور الذي يقومان به في تيسير عملية القراءة لأبنائهم وفي تشجيعهم على الانهماك فيها مع بيان أهمية القراءة التشاركية للقصص وغيرها من أنشطة القراءة المنزلية التي تعمل على تدعيم الانهماك القرائي.
- ضرورة الاهتمام بتنمية الانهماك في القراءة في مختلف المراحل الدراسية.
- تضمين الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين في أثناء الخدمة تعريفا بمفهوم الانهماك القرائي وكيفية قياسه ودور المعلمين في تنميته داخل فصولهم الدراسية.
- العمل على زيادة مستويات الانهماك المعرفي والوجداني والاستراتيجي والاجتماعي لدي الطلاب في المرحلة الابتدائية والإعدادية.

المقترحات:

استكمالا للبحث الحالي يقترح الباحثان القيام بما يلي:

– القيام بدراسات أخرى تعنى بدراسة وقياس مستوى مهارات الانهماك القرائي على عينات أكبر من الطلاب والطالبات.

–برنامج تدريبي مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية على أساليب تنمية مهارات الانهماك القرائي لدى طلابهم.

– دراسة حول المقارنة بين مهارات الانهماك القرائي في كل من النص الورقي والنص الإلكتروني لدى طلاب التعليم العام.

–أثر نوع النص (العلمي في مقابل الأدبي– الشعرى في مقابل النثري)على مهارات الانهماك القرائي لدى طلاب التعليم العام.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

آرثر كوستا، وبينا كاليك (٢٠٠٢). استكشاف وتقصي عادات العقل ترجمة مدارس الظهران. الرياض: دار الكتاب التربوي لنشر والتوزيع.

تقرير التنمية البشرية (٢٠٠٧ – ٢٠٠٨). محاربة تغير المناخ :التضامن الإنساني في عالم منقسم، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

تقرير التنمية البشرية (٢٠٠٩). التغلب على الحواجز: قابلية التنقل البشري والتنمية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

التقرير العربي الثالث للتنمية الثقافية (٢٠١٠). بيروت: لبنان : مؤسسة الفكر العربي.

التقرير العربي الرابع للتنمية الثقافية (٢٠١١). بيروت: لبنان : مؤسسة الفكر العربي.

جابر، عبدالحميد جابر (٢٠٠٣). الذكاءات المتعددة والفهم، تنمية وتعميق. القاهرة: در الفكر العربي.

الحارثى ، إبراهيم أحمد (٢٠٠٢). العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ. الرياض: مكتبة الشقرى.

الظاهر، زكريا محمد (٢٠٠٢). مبادئ القياس والتقويم في التربية، الأردن:عمان :الدار العلمية للنشر والتوزيع.

مارزانو،ج (١٩٩٨). أبعاد التعلم – دليل المعلم، ترجمة جابر عبدالحميد وصفاء الأعسر ونادية شريف، القاهرة: دار قباء.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abd-El-Fattah,S.(2006).Effects of Family Background and Parental Involvement on Egyptian Adolescents' Academic Achievement and School Disengagement: A Structural Equation Modelling Analysis. Social Psychology Of Education, 9(2), 139-157.

Alexander, P.A., Jetton, T.L., & Kulikowich, J.M. (1996). Interrelationships of knowledge, interest, and recall: Assessing a model of domain learning. Journal of Educational Psychology, 87, 559-575.

Alliance for Excellent Education (2004).Reading next :A vision for action and research in middle and high school literacy, Washington D.C.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84(3), 261-271.

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

Anderson ,R.C.,Wilson,P.T.,&Fielding.L.G.,(1988)Growth in reading and how children spent their time outside of school . Reading Research Quarterly .23,285-303.

Anderson, E. (1998). Motivational and cognitive influences on conceptual knowledge acquisition: The combination of science observation and interesting texts. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park.

Assor, A., & Connell, J.P. (1992). The validity of students' self-reports as measures of performance-affecting self-appraisals. In D.H. Schunk & J. Meece (Eds.), Student Perceptions in the Classroom (pp.25-46). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Atkinson, C. (2009). Promoting high school boys' reading engagement and motivation: The role of the school psychologist in real world research. School Psychology International, 30(3),237-254.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman.

Baumann, J., Hoffman, J., Moon, J., & Duffy-Hexter, A.M. (1998). Where are teachers' voices in the phonics/whole language debate? Results from a survey of U.S. elementary teachers. Reading Teacher, 51, 636-652.

Bergin, D. (1999). Influences on classroom interest. Educational Psychologist, 34, 87-98.

Brozo, W. G., & Flynt, E. S. (2008). Motivating students to read in the content classroom: Six evidence-based principles. The Reading Teacher, 62(2), 172-174.

Costa ،A).(2007)Building Amore Thought Full Learning Community withHabits of M indOnline .Available http ://:www.habits-of-mind.net

Csikszentmihalyi, M. (1990). Literacy and intrinsic motivation. Daedalus, 119, 115-140.

Csikszentmihalyi, M. (1991). Literacy and intrinsic motivation. In S.R. Graubard (Ed.), Literacy (pp. 115-140). New York: Noonday.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In A.K. Boggiano & T.S. Pittman (Eds.), Achievement and motivation: A social developmental perspective (pp. 3-36). Toronto, ON: Cambridge University Press.

Dubow, E. F., Boxer, P., & Huesmann, L. R. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teen age aspirations. Merrill-Palmer Quarterly, 55(3),224-249.

Duranovic, M., Salihovic, N., Ibrahimagic, A., Tinjic, E., & Golubovic, S. (2011). The role played by the education level of parents and the geographical situation of the preschool institution in the development of specific skills related to reading. Special Education, (1), 186-195.

Eccles, J.S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In N. Eisenberg (Ed.), Handbook of child psychology: Volume 3 -- Social, emotional, and personality development (5th ed.). New York: Wiley.

Ellett,C.D.,&Chauvin,E.(1991).Development,validity,andreliabilityofanew generation of assessments of effective teaching and learning: Future directions for the study of learning environments. Journal of Classroom Interaction, 26(2): 25-36.

Fredricks,J.,A.,Blumenfeld,P.c.,&Paris,A.H.(2004)School engagement Potential Of the Concept ,State of the evidence . Review of Educational Reseaech,47,59-109.

Garner,R.(1987)Metacognition and reading comprehension ,Norwood ,NJ:Ablex

Gaskins, I., Guthrie, J.T., Satlow, E., Ostertag, F., Six, L., Byrne, J., & Conner, B. (1994). Integrating instruction of science and reading and writing: Goals, teacher development, and assessment. Journal of Research in Science Teaching, 31, 1039-1056.

Greeno,J.(1998) The Situativity of Knowing, Learning, and Research, American Psychologist,5-26

Guthrie, J.T., & Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivation for reading. Educational Psychologist, 32, 95-105.

Guthrie, J.T., & Cox, K. (1998). Portrait of an engaging classroom: Principles of concept-oriented reading instruction for diverse students. In K. Harris (Ed.), Teaching every child every day: Learning in diverse schools and classrooms (pp. 70-130). Cambridge, MA: Brookline.

Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), Handbook of reading research: Volume III (pp. 403-422). New York: Erlbaum.

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

Guthrie, J.T., McRae, A. & Klauda, S.L. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. Educational Psychologist, 42, 237-250.

Guthrie, J.T., Schafer, W.D., & Huang, C. (2001). Benefits of opportunity to read and balanced reading instruction for reading achievement and engagement: A policy analysis of state NAEP in Maryland. Journal of Educational Research, 94(3), 145-162.

Guthrie, J.T., Schafer, W.D., Von Secker, C., & Alban, T. (2000). Contributions of instructional practices to reading achievement in a statewide improvement program. Journal of Educational Research, 93(4), 211-225.

Guthrie, J.T., Schafer, W.D., Wang, Y.Y., & Afflerbach, P. (1995). Relationships of instruction of reading: An exploration of social, cognitive, and instructional connections. Reading Research Quarterly, 30(1), 8-25.

Guthrie,j.t .& Wigfield,A.& Von Secker,C.(2000). Effects of mtegrated Instruction on motivation and Strategy use in reading . Journal of Educational Psychology ,92,331-341.

Guthrie,j.t .& Wigfield,A., Barbosa,P.,Perencevich,K. c.,Taboada,A.,et al.(2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement through Concept Oriented Reading Instruction. Journal of Educational Psychology ,96,403-423.

Guthrie,j.t .& Wigfield,A., Perencevich,K. c.,(Eds.).(2004).Motivating Reading Comprehension: Concept Oriented Reading Instruction.).Mahwah.NJ:Erlbaum

Guthrie,J.T.,&Cox,K.(2005)Classroom conditions for motivations and engagement in reading . Educational Psychology Review.

Guthrie,J.T.,McGough,K.,Bennett,L.,&Rice,M.E.(1996)Concept –oriented reading instruction :An integrated curriculum to develop motivations and strategies foe reading .

Hidi.S.,(1990)Interest and its contribution as a mental resource for learning .Review of Research ,60,549-571.

Hootstein, E.W. (1995). Motivational strategies of middle school social studies teachers. Social Education, 59(1), 23-26.

Hortacsu, N. (1995). Parents' education levels, parents' beliefs, and child outcomes. Journal Of Genetic Psychology,156(3), 373.

Lesaux, N. K., Lipka, O., & Siegel, L. S. (2006). Investigating cognitive and linguistic abilities that influence the reading comprehension skills of children from diverse linguistic backgrounds. Reading and Writing, 19(1), 99-131.

Loera,G.,(2006)Latino Parental Aspirations and literacy practices related to children s reading engagement, Un Published Dissertation, Faculty of the Rosier School of Education , University of Southern California.

Lorch, R.F., & Van den Broek, R. (1997). Understanding reading comprehension: Current and future contributions of cognitive science. Contemporary Educational Psychology, 22(4), 213-247.

Luo, Y. (2008). Use of storybook reading in a family literacy program: Socializing parents to mainstream family literacy practices and promoting parents' English proficiency. (Order No. 3347603, University of California, Santa Barbara). ProQuest Dissertations and Theses.

Marzano, R. J. (1992),Different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning. Alexandria, VA:Association for Supervision and Curriculum Development

McCombs, B.L., & Whistler, J.S. (1997). The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement. In B.L. McCombs & J.S. Whistler (Eds.), The learner-centered classroom (pp. 63-101). San Francisco: Jossey-Bass.

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

Meece, J.L. (1991). The classroom context and students' motivational goals. In M.L. Maehr & P. Pintrich (Eds.), Advances in motivation and achievement: Volume 7 (pp.261-285). Greenwich, CT: JAI.

Meece, J.L., Blumenfeld, P.C., & Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. Journal of Educational Psychology, 80, 514-523.

Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M.L., Urdan, T., Anderman, L.H., Anderman, E., Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. Contemporary Educational Psychology, 23, 113-131.

Miller, S.D., & Meece, J.L. (1997). Enhancing elementary students' motivation to read and write: A classroom intervention study. Journal of Educational Research, 90, 286-301.

Morrow, L.M., & Young, J. (1997). Parent, teacher, and child participation in a collaborative family literacy program: The effects of attitude, motivation, and literacy achievement. Journal of Educational Psychology, 89, 736-742.

National Assessment of Education Progress(NAEP).(2003) Latino achievement in America. The Educational Trust- west ,Oakland, California.

National Reading Research Center(1997) children's motivations for reading.

Natriello, G. (1984). Problems in the evaluation of students and student disengagement from secondary schools. Journal of Research and Development in Education, 17, 14-24.

O'Connor, S. C., & Spreen, O. (1988). The Relationship Between Parents' Socioeconomic Status and Education Level, and Adult Occupational and Educational Achievement of Children with Learning Disabilities. Journal Of Learning Disabilities, 21(3), 148-153.

Old father, P., & Dahl, K. (1994). Toward a social constructivist reconceptualization of intrinsic motivation for literacy learning. Journal of Reading Behavior, 26, 139-158.

Paris, S.G., Wasik, B.A., & Turner, J.C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), Handbook of reading research (pp. 609-640). White Plains, NY: Longman.

Pintrich,P.R.,&DeGroot,E.V.(1990).Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82(1): 33-40.

Pressley, M. (1997). The cognitive science of reading. Contemporary Educational Psychology, 22, 247-259.

Pressley, M. (1997). The cognitive science of reading. Contemporary Educational Psychology, 22, 247-259.

Pressley, M., Rankin, J., & Yokoi, L. (1996). A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. Elementary School Journal, 96(4), 363-383.

Santos, C. A. (2009). Third and fourth grade teacher practices in cognitive and emotional/social development, their students' opportunities for emotional/social development, and academic self-concept moderated by

students' mothers' level of education and time reading at home. (Order No. 3364986, Dowling College). Pro Quest Dissertations and Theses.

Schaller, A., Rocha, L., & Barshinger, D. (2007). Maternal Attitudes and Parent Education: How Immigrant Mothers Support Their Child's Education Despite Their Own Low Levels of Education. Early Childhood Education Journal,34(5)

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

Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1997). Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. In J.T. Guthrie & A. Wig field (Eds.), Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction (pp. 34-50). Newark, DE: International Reading Association.

Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. Journal of Educational Psychology, 85(4): 571-581.

Stipek, D. (1996). Motivation and instruction. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), Handbook of educational psychology (pp. 85-113). New York: Simon & Schuster/Macmillan.

Strickland, B.R. (1989). Internal-external control expectancies: From contingency to creativity. American Psychologist, 44(1): 1-12.

Sweet, A., Guthrie, J.T., & Ng., M. (1998). Teachers' perceptions and students' reading motivations. Journal of Educational Psychology, 90, 210-223.

Sweet,A.P.,Guthrie,J.T.,&Ng,M.(1996).Teacher Perceptions and Student'Motivation To Read (Reading Research Report No. 69). Athens, GA: National Reading Research Center.

The National Center for Education Statistics(NCES).(2003) The Condition of Education2003, In l.Baker,P.Afflerbach,&d.Reinking (Eds.)Developing engaged readers in school and home communities (pp165-190). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Thompson, M., Kaslow, N.J., Weiss, B., & Nolen-Hoeksema, S. (1998). Children's Attributional Style Questionnaire revised: Psychometric examination. Psychological Assessment, 10(2): 166-170.

Turner, J.C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. Reading Research Quarterly, 30, 410-441.

Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U., & Bajc, K. (2006). Quality of the preschool and home environment as a context of children's language development. European Early Childhood Education Research Journal, 14(1), 131-147.

Wade, S., Buxton, W.M., & Kelly, M. (1999). Using think-alouds to examine reader-text interest. Reading Research Quarterly, 34(2), 194-216.

Ward, L., & Traweek, D. (1993). Application of A metacognitive strategy to assessment, intervention, and consultation: A think-aloud technique. Journal of School Psychology, 31, 469-485.

Wentzel, K.R., & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. Educational Psychology Review, 10, 155-175.

Wig field, A., Eccles, J.S., & Pintrich, P.R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.). Handbook of educational psychology (pp. 148-185). New York: Simon & Schuster/Macmillan.

Wigfield, A., Guthrie, J.T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S.L., McRae, A., & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating the effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. Psychology in the Schools, 45, 432-445

Wolf, D., Bixby, J.,Glenn, J.,& Gardner,H.(1990). To use their minds well: Investigating new forms of student assessment. Review of Research in Education, 17, 31-74.

Zahorik, J.A. (1996). Elementary and secondary teachers' reports of how they make learning interesting. Elementary School Journal, 96, 551-565.