الإسهام النسبي لمهارات الفهم القرائي في أبعاد الاندماج المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري [1]

أ/ أسماء محمد قاسم[2]
باحثة ماجستير بكلية التربية للبنات جامعة الأزهر بالقاهرة

أ.د/ محمد مصطفى مصطفى الديب[3]
أستاذ علم النفس التعليمي كلية التربية بنين جامعة الأزهر

د/ منال علي محمد الخولي[4]
أستاذ علم النفس التعليمي
كلية التربية بنات جامعة الأزهر بالقاهرة

د/ عبير شفيق عبد الوهاب[5]
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية بنات جامعة الأزهر بالقاهرة

الملخص: هدف البحث إلى التعرف على الإسهام النسبي لمهارات الفهم القرائي في أبعد الاندماج المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، وتكونت العينة من (١٥٠) طالبة، واستخدم الباحثون مقياس الاندماج المعرفي، واختبار مهارات الفهم القرائي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين أبعاد الاندماج المعرفي ومهارات اختبار الفهم القرائي، كما وجد أن الفهم القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) يسهم إسهامًا دالًا إحصائيًا في التنبؤ بالاندماج المعرفي (العميق والسطحي)، وأن الفهم القرائي الحرفي أكثر إسهامًا في الاندماج المعرفي السطحي يليه الفهم القرائي الاستنتاجي، وأن الفهم القرائي النقدي فقط هو البعد الذي يسهم في الاندماج المعرفي العميق.

الكلمات المفتاحية: الاندماج المعرفي، مهارات الفهم القرائي.

مقدمة البحث:

تمثل المرحلة الثانوية حلقة الوصل بين مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم الجامعي، والتي يتعرض فيها الطالب لصراعات مختلفة؛ نتيجة طبيعة وخصائص تلك المرحلة التعليمية، مما يؤثر بصورة مباشرة في درجة الاندماج المعرفي لهؤلاء الطلاب، لذا فإن حضور الطلاب إلى

---

[1] تم استلام البحث في ٢٠٢٢/٧/١٥ وتقرر صلاحيته للنشر في ٢٠٢٢/٨/٢٧

[2] ت: ٠١١٠٠١٠٩٠٦٧ Asmaakasem25@hotmail.co

[3] ت: ٠١٠٩٧٩٥٨٢٩٧ m.eldeeb68@yahoo.com

[4] ت: ٠١٠٠٦٨٧١٩٠٩ drm2238@gmail.com

[5] ت: ٠١٠٠٦٨٦٦٢١٠ drabeers2019@gmail.com

المدرسة واندماجهم فيها انفعاليًا وسلوكيًا ومعرفيًا واجتماعيًا يؤثر في تحصيلهم الأكاديمي وخاصة مهارات الفهم القرائي.

ومن هنا يرى (عبد الكريم، وخضير ٢٠١٨، ١١١) أن الاندماج المعرفي دافعًا لسلوك الأفراد نحو الدراسة، وبذل الجهد والتحدي عن طريق تبني استراتيجيات تعلم وتحري المثيرات ذات القيمة المعرفية واكتشافها، ويقع الاندماج المعرفي تحت تأثير عوامل خارجية مثل حداثة المثيرات، وتعقيدها، ومقدار الصراع الذي تولده، وأخرى داخلية تتعلق بدرجة اليقظة والانتباه، وبعمق المعالجة لما يتم إدراكه، واختلاف الأفراد في معالجتهم لمفردات المعرفة، فمنهم من يعالج المثيرات بصورة سطحية، ومنهم من تكون معالجتهم للمثيرات بصورة عميقة.

وتنوعت نتائج البحوث في الاندماج وعلاقته بالتحصيل الدراسي، فتوصلت بعض البحوث إلى وجود تأثير موجب للاندماج بأبعاده (العاطفي والسلوكي والمعرفي) في التحصيل الدراسي كبحث (أبو العلا،٢٠١١)، (Wonglorsaichonm, Wongwanich, Wiratchai, 2014)، وأنه يمكن التنبؤ بالتحصيل من خلال الاندماج المعرفي كما أشار (Dogan, 2015)، ومع ذلك الأمر لم يتحقق بالنسبة للاندماج السلوكي والعاطفي.

ويذكر (عبد الحميد، ٢٠٠٠: ١٠٣) أن اللغة منظومة مترابطة تؤثر في تعليم وتعلم المواد الدراسية، وهي أداة المتعلم في التفكير والتواصل مع المجتمع، وعلى هذا الأساس فإن نمو الفرد يرتبط بنمو لغته.

وأشار (الناقة، وحافظ، ٢٠٠٢: ٢٠٠) إلى أن القراءة من أهم أدوات المعرفة، وتأتي في المرتبة الأولى من الشيوع بعد التحدث والاستماع، وهي بهذا أساس في تنمية عملية البناء الثقافي في حياة كل فرد، فالمعرفة التي تعطيها القراءة ذات أثر كبير في تكوين شخصية الفرد الناضجة المتكاملة.

ويرى (السليمان، ٢٠٠١: ٥٦) أنه على المربين العمل على الاهتمام بالوعي القرائي لدى المتعلمين، والذي لا يتوقف عند مرحلة التعرف على الكلمات والنطق بها، بل يتعدى ذلك ليصل إلى مرحلة الفهم القرائي؛ لأن الفهم هو المهارة الرئيسة، والهدف الأسمى من القراءة الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه، وتهدف العملية التعليمية إليه، فالقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح.

وأوضح (الظنحاني، ٢٠١١: ٨٨) أن فهم المقروء يستدعي جملة مهارات من أهمها القدرة على استيعاب معنى الكلمة، وربطه بالسياق الذي وردت فيه، والربط بين معاني الكلمات لإدراك معنى الجملة، ثم معنى الفقرة والنص، وتعرف الكلمات المفتاحية، وتصنيف المفردات في حقول دلالية، وتحديد الفكرة الأساسية، والأفكار الجزئية، واستنتاج تنظيم النص والعلاقات بين جمله

وأفكاره، وفرز الأساليب التي استعان بها الكاتب، واستنباط علاقات السبب والنتيجة، والتمييز بين الحقائق والآراء، وإدراك ما يتميز به النص من جمال في الفكرة واللغة والأسلوب، واستخلاص غرض الكاتب ودوافعه، وما يحمله النص من قيم وتوجهات، وربط ذلك كله بخبرات القارئ وثقافته، وإصدار الحكم عليه، واستعماله في توسيع المعرفة وفهم جوانب الحياة وحل المشكلات.

ولم يعد الطلاب في حاجة إلى القراءة فحسب، بل ازدادت حاجتهم إلى فهم ما يقرأون، وصولًا إلى تعزيز مهارات الاتصال الشفوية والتحريرية المتمثلة في القدرة على قراءة الكتب، والروايات، والصحف، والمجلات، والكتيبات التعليمية، بالإضافة إلى القدرة على التواصل بشكل فعال مع ما يتم تعلمه من القراءة.

يتضح مما سبق أن الاهتمام بزيادة الفهم القرائي لدى الطالبات يتوقف على درجة اندماجهن المعرفي، فكلما كانت الطالبة على درجة كبيرة من الاندماج المعرفي دل على أن نسبة الفهم القرائي لديها تسمح بمزيد من النجاح وزيادة الوعي لديها، وبالتالي تنمية سلوكيات إيجابية وخبرات حياتية وزيادة التغذية الراجعة التي تستفيد منها في السنوات الدراسية التالية، فكلما زاد الاندماج المعرفي ومهارات الفهم القرائي لدى الطالبات ينتج عنه وعي وثقافة وزيادة العطاء بينهن.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في قصور الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية نتيجة لعوامل متعددة، الأمر الذي يترتب عليه لم تتح الفرصة لتدريب الطلاب على العمليات العقلية والإدراكية العليا، ويوضح هذا ما أشار إليه (الناقة وحافظ، ٢٠٠٢: ٦٥) أن معظم المعلمين يعتمدون على أسلوب تقليدي والإضافة إليها تكاد تكون شعارات.

وأوضح كل من (عوض، ٢٠٠٣: ٨٥؛ راشد، ٢٠٠٤؛ حافظ، ٢٠٠٨: ١٤٦؛ العذيقي، ٢٠٠٩؛ الحارثي، ٢٠١٤) أن طلاب المرحلة الثانوية لديهم ضعف في مهارات الفهم القرائي، وقصور في إصدار الأحكام الموضوعية، وقصور من قبل المعلمين في تنمية هذه المهارات من شأنه التأثير على مستوى تطويرها لدى طالبات المرحلة الثانوية، ويترتب على ذلك ضعف اندماجهم في الدراسة، وبالتالي قلة استيعابهم للمواد الدراسية، وانخفاض ربط المعلومات الدراسية المختلفة بواقعهم، لذلك من الضروري الاهتمام بمدى فهمهم لما يقرؤونه.

ومن ناحية أخرى يؤدي الاندماج دورًا بارزًا ومهما في الوقاية من الإخفاق المعرفي، وتعزيز الكفاءة الأكاديمية، ويؤثر بشكل كبير في المخرجات التعليمية للطالبات في المرحلة الثانوية.

وأشار (Li, & Lerner, 2013: 20) إلى أنه على الرغم من وجود شبه اتفاق على طبيعة الاندماج كبنية متعددة الأبعاد، إلا أن الطريقة التي تؤثر بها هذه الأبعاد في المخرجات

التعليمية للطلاب غير متفق عليها إلى حد كبير حتى الآن، مما يستدعي مزيد من البحث لمعرفة مدى إمكانية الإسهام النسبي لمهارات الفهم القرائي في التنبؤ بأبعاد الاندماج المعرفي (السطحي والعميق) لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري

وبناء على ما سبق – في حدود ما اطلع عليه الباحثون – لا يوجد بحث تناول علاقة الاندماج المعرفي ومهارات الفهم القرائي، كما تمثلت مشكلة البحث الحالي في مدى إمكانية معرفة الإسهام النسبي لمهارات الفهم القرائي في التنبؤ بأبعاد الاندماج المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري

ويمكن صياغة المشكلة في الأسئلة التالية:

١. ما العلاقة بين مهارات الفهم القرائي (الحرفي والاستنتاجي والنقدي) وأبعاد الاندماج المعرفي (السطحي والعميق) لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري؟
٢. ما مدى إمكانية التنبؤ بالاندماج المعرفي (السطحي والعميق) بمعلومية مهارات الفهم القرائي (الحرفي والاستنتاجي والنقدي) لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري؟
٣. أي مهارة من مهارات الفهم القرائي (الحرفي والاستنتاجي والنقدي) أكثر إسهامًا في التنبؤ بالاندماج المعرفي (السطحي والعميق) لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري؟

الهدف من البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين مهارات الفهم القرائي (الحرفي والاستنتاجي والنقدي) وبين الاندماج المعرفي (السطحي والعميق)، وكذلك الكشف عن مدى إمكانية إسهام مهارات الفهم القرائي (الحرفي والاستنتاجي والنقدي) في التنبؤ بالاندماج المعرفي (السطحي والعميق) لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، والتعرف على أية مهارة من مهارات الفهم القرائي (الحرفي والاستنتاجي والنقدي) أكثر إسهامًا في التنبؤ بالاندماج المعرفي (السطحي والعميق) لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث فيما يلي:

- إلقاء الضوء على مفهوم الاندماج المعرفي نظريا لما له من أهمية في المجال التربوي باعتباره موجه أساسي للتعلم الناجح، ويساعد على مواجهة العقبات الأكاديمية وغيرها.
- مدي إسهام هذا البحث في إضافة نتائج جديدة للأدبيات التربوية التي تناولت المتغيرات المساهمة (مهارات الفهم القرائي) في أبعاد الاندماج المعرفي لدى طالبات الصف الأول

الثانوي الأزهري، من أجل الوصول إلى تصور نظري شامل وتفسيرات أكثر عمقًا لأهم المتغيرات المسهمة في الاندماج المعرفي.

- ندرة البحوث الوصفية – في حدود ما اطلع عليه الباحثون – التي تناولت متغيرات البحث الحالي مجتمعة، الأمر الذي يجعله إسهامًا بحثيًا متواضعًا للبحوث النفسية العربية.

حدود البحث:

يقتصر البحث على متغيري مهارات الفهم القرائي (الحرفي والاستنتاجي والنقدي)، وأبعاد الاندماج المعرفي (السطحي والعميق) لدى مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري ممن تمتد أعمارهن الزمنية من (١٤: ١٦) عاما، والبالغ عددهن (١٥٠) طالبة بالمعاهد الأزهرية الثانوية بمحافظة القاهرة.

مصطلحات البحث:

أولا: مهارات الفهم القرائي: هي ناتج العمليات والإجراءات العقلية التي تقوم بها طالبة الصف الأول الثانوي، للوصول إلى استخلاص المعاني المتضمنة في الموضوع المقروء سواء أكانت هذه المعاني صريحة أم ضمنية (الحرفي – الاستنتاجي – الناقد)، ويتحدد إجرائيًا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار الفهم القرائي المعد بالبحث الحالي، ويتضمن ما يلي:

١. مستوى الفهم الحرفي: ويتضمن المهارات التي من خلالها يتم معرفة المعلومات الواردة في النص بشكل عام، كالبحث عن الأفكار الرئيسة، والأفكار الجزئية في النص.

٢. مستوى الفهم الاستنتاجي: ويتضمن المهارات التي يتم بها استنتاج المعاني الضمنية من النص، ومعرفة غرض الكاتب، واستنباط الاتجاهات والقيم الشائعة في النص.

٣. مستوى الفهم الناقد: ويتضمن المهارات التي يتم من خلالها التمييز بين الحقيقة والرأي، وتكوين رأي الطالبة حول القضايا والأفكار المطروحة في النص، وتحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها.

ثانيا: الاندماج المعرفي: هو رأي الطالبة في مقدار الجهد العقلي الذي تبذله لتطوير عملية التعلم والارتباط بها، واستثمار قدراتها المعرفية لتحقيق النشاط والطاقة التي توظفها في البحث، والتفاني والانهماك ومثابرتها في إتقان المعارف، وإنجازها المهام المكلفة بها، ويتحدد إجرائيًا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الاندماج المعرفي المعد بالبحث الحالي، ويشتمل الاندماج المعرفي على بُعدين على النحو التالي:

١. الاندماج المعرفي السطحي: يشير إلى استخدام الطالبة إستراتيجيات بسيطة لمعالجة المعلومات الجديدة مثل الحفظ والاستظهار والاسترجاع، وإنجاز العمل بأقل كلفة من الجهد بالبحث عن المساعدة لإنجاز المهام المطلوبة.

٢. الاندماج المعرفي العميق: هو قدرة الطالبة على الجمع بين الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في التعلم والارتباط بعملية التعلم مثل بذل الجهد وربط الخبرات السابقة بالحالية، والتنظيم الذاتي، والانتباه لأهمية التعليم في الوقت الحالي وفي المستقبل.

المفاهيم النظرية:

أولا: مهارات الفهم القرائي:

مفهوم الفهم القرائي:

عرف (عبد الحميد، ٢٠٠٠: ١٨٩) الفهم القرائي بأنه العملية العقلية التي تعتمد على تعرف الرموز المكتوبة وتفسيرها، وربطها بدلالتها في ضوء الخبرة الثقافية للمتعلم. وعرفه (موسى ٢٠٠١: ٨٣) بأنه عملية عقلية يؤديها القارئ للتفاعل مع النص مستخدمًا خبراته السابقة، وإشارات السياق لاستنتاج المعاني المتضمنة في النص.

ويعرفه (يونس، ٢٠٠١: ٣٦٥) بأنه الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في بعض النشاطات الحاضرة والمستقبلية، كما عرفه (سعد، ٢٠٠٦: ٥٧) بأنه عملية عقلية معرفية تقوم على مراقبة التلميذ لذاته ولإستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها.

ويُعرفه (عبد الباري، ٢٠١٠: ١٣٠) بأنه عملية تفكير متعددة الأبعاد (تفاعل بين القارئ والنص والسياق)؛ ومن ثم يعد الفهم القرائي عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ مجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم.

ويستنتج من التعريفات السابقة أن الفهم القرائي يعتمد على ما اكتسبه المتعلم من معلومات سابقة، وأن الفهم القرائي يترك أثرًا في سلوك القارئ، ويقاس برأي الطالبة في قدرتها على استخدام مهاراتها لتكوين المعنى، وناتج العمليات والإجراءات العقلية التي تجريها طالبة الصف الأول الثانوي، للوصول إلى استخلاص المعاني المتضمنة في الموضوع المقروء سواء أكانت هذه المعاني صريحة أم ضمنية (الحرفي – الاستنتاجي – الناقد)، ويتحدد إجرائيًا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار الفهم القرائي المعد بالبحث الحالي.

مهارات الفهم القرائي:

صنف (محمود، ٢٠٠٧: ٧٩-٨٠)، (عبد الباري، ٢٠١٠: ٧٤-٧٦) مهارات الفهم القرائي إلى ما يلي:

أ – مهارات الفهم الحرفي: وتضم تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، وتحديد مرادف الكلمة، وتحديد مضاد الكلمة، وتحديد أكثر من معنى للكلمة (المعنى المشترك)، وتحديد الفكرة العامة المحورية للنص، وتحديد الفكرة الرئيسة للفقرة، وتحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص، وإدراك الترتيب الزماني، وإدراك الترتيب المكاني، وإدراك الترتيب حسب الأهمية، وفهم تنظيم النص وبنائه، وتنفيذ التعليمات، وتتضمن هذه المهارات التي من خلالها يتم معرفة المعلومات الواردة في النص بشكل عام، كالبحث عن الأفكار الرئيسة، والأفكار الجزئية في النص.

ب – مهارات الفهم الاستنتاجي: ويتضمن استنتاج أوجه الشبه والاختلاف، واستنتاج أغراض الكاتب ودوافعه، واستنتاج علاقات السبب والنتيجة، واستنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص، واستنتاج المعاني الضمنية في النص، وتتضمن المهارات التي يتم بها استنتاج المعاني الضمنية من النص، ومعرفة غرض الكاتب، واستنباط الاتجاهات والقيم الشائعة في النص.

جـ – مهارات الفهم النقدي: وتتضمن التمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع، وبين ما لا يتصل به، والتمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار، والتمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة، وتحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها، وتحديد مدى مصداقية الكاتب، والحكم على مدى أصالة المادة ومعاصرتها، وتتضمن المهارات التي يتم من خلالها التمييز بين الحقيقة والرأي، وتكوين رأي الطالبة حول القضايا والأفكار المطروحة في النص، وتحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها.

وبناء على رأي كل من (عصر، ٢٠٠٠؛ مدكور، ٢٠٠٠) أن هذه المهارات الثلاث السابقة هي الأكثر اهتماما بها في الحقل التعليمي، والغاية القصوى للتربية، والتي تقوم في جوهرها على بناء الشخصية المتعلمة والمتكاملة، والقارئة والواعية لما تقرأ بعد تفسير وتحليل ونقد، بحيث تكون قادرة على التفكير وحل المشكلات، وذلك بوصفها نتاجًا لعمليتي التربية والتعليم، وحتى يتسنى للتربية تحقيق مثل هذه الشخصية المتكاملة. **ويمكن تناول بعض بحوث مهارات الفهم القرائي ومدى ارتباطها ببعض المتغيرات النفسية الأخرى على النحو التالي:**

هدف بحث (الخولي، ٢٠٠١) إلى التعرف على أثر التفاعل بين إستراتيجيتي التمثيل التصوري والتمثيل اللفظي ومستوى الاستعداد اللفظي (مرتفع، منخفض) على الفهم القرائي، وتكونت العينة من (٢٤٠) طالبة بالصف الثالث الإعدادي، وتم توزيعهن على مجموعتين تجريبيتين،

واستخدمت مقياس القدرة اللفظية واختبار الفهم القرائي (الفهم الحرفي ، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي) ، وبرنامج التمثيل التصوري وبرنامج التمثيل اللفظي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسط درجات مجموعة إستراتيجية التمثيل التصوري، ومجموعة إستراتيجية التمثيل اللفظي في الدرجة الكلية للفهم القرائي لصالح المجموعة الأولى، ولم يوجد تفاعل دالٍ احصائيًا بين الإستراتيجيات المستخدمة والاستعداد اللفظي في الفهم القرائي.

وفحص (الحويجي، (٢٠١١) مستويات الفهم القرائي وعلاقتها بمهارات التفكير الإبتكاري لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وتكونت العينة من (٦٠) تلميذا بالصف الخاس الابتدائي، واستخدم اختبار مستويات الفهم القرائي واختبار مهارات التفكير الإبتكاري، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة غير دالة إحصائيا بين درجات التلاميذ في مستوى التعرف وبين ودرجاتهم في التفكير الإبتكاري، بينما وجدت علاقة إيجابية بين مستويات الفهم والتحليل والنقد والتقويم من ناحية ومهارات التفكير الابتكاري من ناحية أخرى.

وبحث (عبد الوهاب، ٢٠١٦) المعتقدات حول القراءة والاستراتيجيات ما وراء المعرفية للقراءة تعد مؤشرات للتنبؤ بالتفوق الدراسي لدى طلاب الجامعة. كما تهدف إلى الكشف عن الدلالات التمييزية لهذه المعتقدات وتلك الاستراتيجيات بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً. وتكونت العينة (٨٥٣) طالباً بالجامعات، وطبق عليهم قائمة المعتقدات حول القراءة، كما طبق عليهم قائمة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة، وأظهرت النتائج أن وجود أنموذج وحيد يتضمن متغير الوعي ما وراء المعرفي بالاستراتيجيات الكلية للقراءة للتنبؤ بالتحصيل الدراسي العام لطلاب الجامعة، كما توصلت إلى وجود أنموذج وحيد بدالة تمييزية وحيدة تتضمن متغير المعتقدات الإيجابية للقراءة للتمييز بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا من طلاب الجامعة.

وهدف بحث (عبد العزيز، ٢٠١٧) إلي التحقق من إمكانية التوصل إلى أنموذج بنائى سببى يفسر طبيعة العلاقة بين المتغيرات المستقلة (الاتجاه نحو المعلم والاتجاه نحو المدرسة وقيمة الهدف والدافعية ومفهوم الذات الأكاديمى) والمتغير التابع (الإنجاز الأكاديمى)، وتكونت العينة من (٣٩٢) طالبا وطالبة بالمرحلة الإعدادية، وتوصل البحث إلى أنموذج سببى يفسر العلاقة بين متغيرات البحث وذلك بعد اختبار عدة نماذج بنائية، كما أسفرت النتائج عن وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لهذه المتغيرات فى الإنجاز الأكاديمى، وأسهم هذا الأنموذج فى تفسير (٣٤ %) من التباين الكلى للإنجاز الأكاديمى.

هدف بحث (عبد العزيز، ٢٠١٨) إلي التعرف علي التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من قلق الكتابة والفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة وإستراتيجياتها في الأداء الكتابي لدى الطلاب

بكلية التربية، وإمكانية التوصل إلى نموذج بنائي مساري يفسر طبيعة العلاقة بين متغيرات البحث، وتكونت العينة من (٣٩٤) طالبا وطالبة. وأعدت الباحثة مقياس قلق الكتابة، والفاعلية الذاتية المدركة في الكتابة وإستراتيجيات الكتابة. وتوصلت النتائج إلى وجود أنموذج سببي يفسر العلاقة بين متغيرات البحث، وذلك بعد اختبار عدة نماذج بنائية مسارية، كما أسفرت النتائج عن وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لهذه المتغيرات في الأداء الكتابي للغة الإنجليزية، وأسهم هذا النموذج في تفسير (٣٠ %) من التباين الكلي للأداء الكتابي في اللغة الإنجليزية.

وهدف بحث (اليوسف، والشبو، ٢٠١٩). إلى التعرف على تأثير درجة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلبة كلية التربية الأساسية على مهارة حل المشكلات والتحصيل الدراسي، وتبنت الباحثتان مقياس التمثيل العقلي ومقياس مهارة حل المشكلات، و تم تطبيقهما على عينة مكونة من (٢٨٩) طالبا وطالبة بكلية التربية، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين التمثيل المعرفي ومهارة حل المشكلات، كما كانت العلاقة موجبة ودالة إحصائيا بين مهارات حل المشكلات وبين كل من النموذج الانتشاري، وأنموذج مقارنة الخصائص، وأن نماذج التمثيل المعرفي تسهم بصورة دالة في التنبؤ بدرجات مهارات حل المشكلات، بينما لم يكن للأنموذج الشبكي أو الأنموذج الانتشاري دلالة تنبؤيه.

ثانيا: • الاندماج المعرفي Cognitive Engagement:

يعد الاندماج المعرفي من المفاهيم التي لها تأثير كبير في حياة الطلاب، وهو عملية ذات طبيعة دافعية، تتضمن الاهتمام بمشاعر الانتماء، وردود الفعل الإيجابية، واستثمار الطاقة الداخلية أثناء العمل في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية المختلفة.

مفهوم الاندماج المعرفي:

ذكر (السعيد، ٢٠١١: ٩٥) أن الاندماج المعرفي من الموضوعات التي باتت تُشكل اهتمام العاملين والمهتمين في حقل التربية وعلم النفس، ولا تزال المجتمعات تجتهد لرعاية طلابها في المراحل التعليمية المختلفة خاصة في المرحلة الثانوية؛ بغرض تأهيلهم ودمجهم في المنظومة التعليمية؛ للحصول على أفضل النتائج ووجدت فكرة الاندماج حتى يتسنى للطالب الحصول على التقدير التعليمي والمجتمعي.

وتعرف (Elaine, 2003: 84) الاندماج المعرفي بأنه رغبة الطلاب في المشاركة في النشاطات المدرسية اليومية الصفية وغير الصفية؛ كحل الواجبات المطلوبة، والتزام الحضور بالوقت المحدد، وأداء المهام المطلوبة والاستماع لتوجيهات المعلمين واتباعها والتفاعل داخل الفصول الدراسية، والطلاب المندمجين معرفيًا هم الذين لديهم الرغبة في المشاركة في الأنشطة المدرسية

المعتادة، مثل: حضور الحصص، والالتزام بالمهام والواجبات المطلوبة، وإتباع تعليمات المعلمين داخل حجرة الدراسة.

وأشار (Ravindran, Greene, & Debacker, 2005) 2005: 222) إلى أن الاندماج المعرفي عبارة أنواع عمليات المعالجة المستخدمة من المتعلم من أجل عملية التعلم بما في ذلك الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية.

وتعرفه (Deanna, 2011, 73) بأنه عملية بناء المعرفة والانهماك بالتحول الفعال والتنظيم الذاتي للمعرفة من قبل المتعلم من خلال عملية الاستيعاب، والتكيف للعمليات العقلية المستمرة التي تتكون من إعادة التنظيم، وإعادة البناء، ويعرفه (أبو العلا، ٢٠١١، ٢٦٢) بأنه الاستعداد والرغبة لدى الفرد في استثمار جهوده؛ لإتقان المعارف والمهارات الصعبة.

ويعرفه (السواط، ٢٠١٥، ٣٧٨) بأنه بناء منظومي يحدث فيه تفاعل بين جهد ودوافع وسمات المتعلم وقدراته من جهة، وإمكانات البيئة التعليمية من جهة أخرى ويهدف إلى تحسين نواتج التعلم، وعرفت (مروة صادق، ٢٠٢١) الاندماج المعرفي إجرائياً بأنه رغبة الطالب وإقباله على المشاركة وانخراطه في عملية التعلم من خلال توظيف استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية ومثابرته وحرصه على فهم الأفكار وإتقان المعرفة.

يستخلص من العرض السابق أن الاندماج المعرفي يعتمد على مدى ارتباط وانشغال الطالب بجميع الأنشطة والمهام التعليمية التي تتم داخل المدرسة، كما يعتمد على مستوى طموح المتعلم وتطلعاته نحو المستقبل، ومدى قوة دافعيته للتعلم ومصدرها.

ويعرف الباحثون الحاليون الاندماج المعرفي إجرائيا بأنه رأي الطالبة في مقدار الجهد العقلي الذي تبذله لتطوير عملية التعلم والارتباط بها، واستثمار قدراتها المعرفية لتحقيق النشاط والطاقة التي توظفها في البحث، والتفاني والانهماك ومثابرتها في إتقان المعارف، وإنجازها المهام المكلفة بها، ويتحدد إجرائيًا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الاندماج المعرفي المعد بالبحث الحالي.

أبعاد الاندماج المعرفي:

ميزت العديد من البحوث بين نوعين من الاندماج المعرفي هما الاندماج المعرفي السطحي Shallow، أو الظاهري والاندماج المعرفي العميق Deep، أو الاندماج المعرفي النشط Active، كبحث (Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988; ; Kardash & Amlund, 1991; Dole & Sinatra, 1998; Walker, Greene, & Mansell, 2006). ويمكن التعرف على بعدي الاندماج المعرفي على النحو التالي:

١- الاندماج المعرفي السطحي: يشير (Walker et al., 2006: 3) إلى أن استخدام المتعلم لإستراتيجيات تساعده على إنجاز عمله بأقل كلفة من الجهد مثل: البحث عن المساعدة، أو استراتيجيات تجنب الجهد، حيث إن المعالجة السطحية تشير إلى التذكر الروتيني، والتسميع، ولا يتضمن ذلك الربط بين المعلومات الجديدة والمعارف السابقة أو تكوين أبنية معرفية متكاملة.

ويعرف الباحثون الحاليون الاندماج المعرفي السطحي إجرائيا بأنه رأي الطالبة في استخدامها لإستراتيجيات بسيطة لمعالجة المعلومات الجديدة مثل الحفظ والاستظهار والاسترجاع، وإنجاز العمل بأقل كلفة من الجهد بالبحث عن المساعدة لإنجاز المهام المطلوبة.

٢- **الاندماج المعرفي العميق:** ويشير إلى قدرة المتعلم على استخدام الإستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية كمؤشر لتعلمه المنظم ذاتيًا مثل: التنظيم، والانتباه، وبذل الجهد، والربط بين المعلومات الجديدة والقديمة، والمراقبة النشطة للفهم.

وضح (Greene & Miller, 1996: 182) الاندماج المعرفي العميق على أنه استخدام المتعلم للإستراتيجيات التي تساعده على دمج المعارف الجديدة والسابقة معًا، مثل: إستراتيجيات التنظيم الذاتي، والتخطيط، والتحقق من الفهم.

ويعرف الباحثون الحاليون الاندماج المعرفي العميق إجرائيا بأنه رأي الطالبة في قدرتها على الجمع بين الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في التعلم والارتباط بعملية التعلم مثل بذل الجهد وربط الخبرات السابقة بالحالية، والتنظيم الذاتي، والانتباه لأهمية التعليم في الوقت الحالي وفي المستقبل.

يتضح من خلال العرض السابق أن الاندماج المعرفي السطحي ينطوي على استخدام إستراتيجيات معرفية بسيطة تضمن للمتعلم أقل كلفة ممكنة من الجهد مثل إستراتيجيات التسميع أو التكرار، وبالتالي تفتقد المعلومات المكتسبة لوظيفيتها، كما أن مدة بقائها والاحتفاظ بها تكون قصيرة جدا، نظرًا لانخفاض دمجها في البنية المعرفية للمتعلم، وتكوين أبنية معرفية أكثر تعقيدًا، في حين أن الاندماج المعرفي العميق يشير إلى قدرة المتعلم على استخدام الإستراتيجيات المعرفية التي تحقق قدرًا مرتفعًا من المعالجة العميقة، وكذلك الإستراتيجيات ما وراء المعرفية التي تهدف إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من التنظيم الذاتي للتعلم يشمل التخطيط ومراقبة الفهم أثناء عملية التعلم، والقدرة على دمج المعارف الجديدة في البنية المعرفية للمتعلم لتكوين أبنية جديدة أكثر تعقيدًا. **ويمكن تناول بعض البحوث في الاندماج المعرفي وبعض المتغيرات النفسية الأخرى على النحو التالي:**

حدد بحث (Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey, 2004) الأنموذج المفسر لتأثير بنية بيئة التعلم (المهام – دعم الاستقلالية – الإتقان – التقييم) على الفاعلية الذاتية وإدراك

طريقة العمل في داخل الفصل وتوجهات أهداف الإنجاز والاندماج المعرفي والإنجاز الأكاديمي، وبلغت العينة (٢٢٠) طالبا وطالبة بالمدارس العليا، وتوصلت النتائج إلي وجود تأثير دال إيجابي من توجهات أهداف الإتقان على الاندماج المعرفي، ومن الاندماج المعرفي على الإنجاز الأكاديمي، في حين لم يكن هناك أي تأثير دال لتوجهات أهداف الأداء على الاندماج المعرفي أو الإنجاز الأكاديمي.

وهدف بحث (Davis, Chang, Andrzejewski & Poirier, 2010) إلى التعرف على تأثير مجتمعات التعلم الصغيرة في الاندماج المعرفي والسلوكي لطلاب المدرسة الثانوية، على عينة مكونة من (٦٠٥) طلاب، واستخدم الباحثون مقياس الاندماج المعرفي والسلوكي للطلاب، وكشفت النتائج عن أن مجتمعات التعلم الصغيرة تزيد من الاندماج المعرفي والسلوكي للطلاب، وأن الفصول المتمركزة حول المتعلم من شأنها أن تزيد من الاندماج المعرفي والسلوكي للطلاب.

وتحقق (Rotgans & Henk, 2011) من استقلالية المتعلم في عملية التعلم القائمة على حل مشكلات مواقف معينة وأثرها في الاندماج المعرفي على عينة مقدارها (٨٠٢) طلاب بالمرحلة الثانوية، طبق عليهم اختبار تقدير ذاتي لقياس الاندماج المعرفي، وأظهرت النتائج أن التفاعل المعرفي ارتبط بالأداء الأكاديمي أثناء التعلم القائم على حل المشكلات، وأن الاندماج المعرفي يزيد أو يقل طبقًا لنوع المهمة التي يؤديها الطالب.

كما تعرف (Akpan & Umobong, 2013) على أثر دافعية الإنجاز على الاندماج الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (٥٤٠) طالبا، واستخدما مقياس الدافعية للإنجاز ومقياس الاندماج الأكاديمي، وأسفرت النتائج عن تأثير الدافعية للإنجاز في الاندماج الأكاديمي، وأن الطلاب ذوي الدافعية المرتفعة أكثر اندماجاً من متوسطي ومنخفضي الدافعية.

وفحص (الفيل، ٢٠١٤) العلاقة بين استراتيجيات التعلم العميق والسطحي وبين المرونة المعرفية وبين الاندماج النفسي والمعرفي، والتعرف على الإسهام النسبي لاستراتيجيات التعلم العميق والسطحي فى التنبؤ بالمرونة المعرفية والاندماج النفسي والمعرفي لدي طلاب المرحلة الإعدادية، وتكونت العينة من (١٩١) طالبا، واستخدم استبيان لاستراتيجيات التعلم السطحي والعميق ، واستبيان المرونة المعرفية واستبيان الاندماج النفسي والمعرفي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم العميق والسطحي، والمرونة المعرفية والاندماج النفسي والمعرفي، كما أظهرت النتائج وجود إسهام نسبي دال إحصائيا لاستراتيجيات التعلم العميق والسطحي فى التنبؤ بالمرونة المعرفية والاندماج النفسي والمعرفي لدي طلاب المرحلة الإعدادية.

وهدف بحث (عفيفي، ٢٠١٦) إلى معرفة الإسهام النسبى للإبداع الانفعالى واستراتيجيات الدراسة فى أبعاد الاندماج الأكاديمى، وتكونت العينة من (٥٢٢) طالبا وطالبة، واستخدمت قائمة الابداع الانفعالي، وقائمة استراتيجيات الدراسة، ومقياس الاندماج الأكاديمى، أشارت النتائج إلى إمكانية التواصل إلى أنموذج سببي يفسر العلاقة المباشرة بين متغيرات البحث، وأن الإبداع الانفعالى يسهم بشكل في استراتيجيات الدراسة بينما يسهم الابداع الانفعالي بشكل غير مباشر فى أبعاد الاندماج الأكاديمى، كما تسهم استراتيجيات الدراسة بشكل مباشر فى أبعاد الاندماج الأكاديمى (المعرفي والوجداني والسلوكي) لدى طلاب الجامعة.

وبحث عبد الغنى، وسعيد (٢٠١٨) التأثيرات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز وفقا للأنموذج السداسي والاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في ضوء الأنموذج السببي المفترض، على عينة قدرها (٨٠٨) طلاب وطالبات بجامعة القصيم، وطبق مقياس الاندماج المعرفي، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز، والمعدل التراكمي كمؤشر للتحصيل الأكاديمي. وأوضحت النتائج أن أكثر متغيرات الأنموذج تأثيرا في التحصيل ألكاديمي هو توجهات أهداف الآخر–إقدام، حيث كان تأثيره عكسيا في حين كان تأثيره إيجابيا على الاندماج السطحي بشكل واضح، كما كان لتوجهات أهداف المهمة (إقدام احجام) الأثر الأكبر في الاندماج المعرفي العميق من بين متغيرات الأنموذج السببي الأخرى.

وبحث (عبد العزيز، ٢٠٢٠) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من إدمان الإنترنت والقلق الاجتماعي وأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء في التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية، تكونت العينة من (٣٧٠) طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية. وأعدت الباحثة التنمر الإلكتروني وإدمان الإنترنت والقلق الاجتماعي وأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقات دالة إحصائية بين متغيرات البحث، وبتعديل الأنموذج تحقق الأنموذج البنائي المفترض لتحليل المسار جودة المطابقة، وفقاً لأدلة المطابقة، كما أسفرت النتائج عن وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لهذه المتغيرات في التنمر الإلكتروني وأسهم هذا الأنموذج في تفسير (٢٧ %) من التباين الكلي للتنمر الإلكتروني.

وتعرفت (عبد اللطيف، ٢٠٢١) على مدى إسهام درجات الحواجز النفسية في التنبؤ بدرجات العبء المعرفي، وتكونت العينة من (٢٤٠) طالبًا وطالبة الجامعة، واستخدم مقياس الحواجز النفسية والعبء المعرفي، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة بين الحواجز النفسية بأبعادها والعبء المعرفي الداخلي والخارجي والدرجة الكلية، بينما لم توجد علاقة بين الحواجز النفسية وأبعادها والعبء المعرفي وثيق الصلة، وتوصلت النتائج إلى أن الحواجز النفسية الخارجية أفضل

في التنبؤ بالدرجة الكلية للعبء المعرفي، وأن الحواجز النفسية الخارجية الأكثر قدرة على التنبؤ بالدرجة الكلية للعبء المعرفي هي إدراك الشائعات، والخوف من التقييم السلبي.

وكشف بحث (صادق، ٢٠٢١). عن معرفة الاتجاه نحو أبعاد التعلم المزيج (تيسير التعلم، والاستمتاع بالتعلم، وجدوى التعلم)، وأبعاد الحاجة إلى المعرفة (الجهد المعرفي، والثقة المعرفية) وبين أبعاد الاندماج الجامعي (المعرفي والاجتماعي والوجداني والأكاديمي)، ومعرفة الإسهام النسبي للاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة في التنبؤ بالاندماج الجامعي، وتكونت العينة من (٢٠٩) طلاب وطالبات بكلية التربية. وطبقت الباحثة مقياس الاتجاه نحو التعلم المزيج، ومقياس الحاجة إلى المعرفة، ومقياس الاندماج الجامعي، وكشفت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين أبعاد الحاجة إلى المعرفة (الجهد المعرفي، والثقة المعرفية) وبين أبعاد الاندماج الجامعي (المعرفي والاجتماعي والأكاديمي والوجداني)، وبين أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج (تيسير التعلم المزيج، والاستمتاع بالتعلم المزيج) وبين (جدوى التعلم المزيج كبعد من أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج) وبين الدرجة الكلية للاندماج الجامعي والاندماج المعرفي فقط. بينما لم توجد علاقة دالة إحصائياً بين (جدوى التعلم المزيج كبعد من أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج) وبين الاندماج الاجتماعي والوجداني والأكاديمي، ومع ذلك يسهم كل من أبعاد التعلم المزيج (تيسير التعلم، الاستمتاع بالتعلم، جدوى التعلم)، وأبعاد الحاجة إلى المعرفة (الجهد المعرفي، والثقة المعرفية) وحاجتهم إلى المعرفة إسهاماً دالاً في التنبؤ الاندماج الجامعي.

ويمكن التعقيب على البحوث السابقة إجمالًا ومدى الاستفادة منها فيما يلي:

لم يتوصل الباحثون إلى في بحوث ربطت بين مهارات الفهم القرائي والاندماج المعرفي، أو التنبؤ بالاندماج المعرفي بمعلومية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، مما يدعو لمزيد من البحوث الوصفية الارتباطية بين مهارات الفهم القرائي والاندماج المعرفي.

كما استفاد الباحثون من البحوث السابقة في تحديد مشكلة البحث، وصياغة الفروض، والاطلاع على المقاييس والاختبارات التي ساهمت في إعداد الأدوات المستخدمة في البحث الحالي، واختيار عينة البحث، وإعداد أدوات البحث، واستخلاص المفاهيم الإجرائية، وتدعيم النتائج ومناقشتها.

فروض البحث:

الفرض الأول: " لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات مهارات الفهم القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي)، ودرجات أبعاد الاندماج المعرفي (السطحي والعميق)، لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري".

الفرض الثاني: لا يمكن التنبؤ بالاندماج المعرفي (السطحي والعميق) تنبؤاً دالًا إحصائيًا بمعلومية الفهم القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري.

الفرض الثالث : يوجد بعدًا من أبعاد الفهم القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) أكثر إسهامًا في التنبؤ بالاندماج المعرفي (السطحي والعميق) لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري.

إجراءات البحث:

أولا: منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، وذلك لأنه أكثر ملاءمة لأهداف البحث الحالي.

ثانيا: المشاركات في البحث:

أ-المشاركات في البحث الاستطلاعي: وعددهن (١١٠) طالبات بالصف الأول الثانوي الأزهري، وتراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (١٤- ١٦)، وهن المشاركات اللاتي طبقت عليهن أدوات البحث في صورتها الأولية؛ للتحقق من خصائصها السيكومترية.

ب-المشاركات في البحث الأساسي: وعددهن (١٥٠) طالبة بالصف الأول الثانوي الأزهري، (معهد أحمد الليبي الأزهري، ومعهد فتيات المنطقة السادسة الأزهري النموذجي، ومجمع المعاهد الأزهرية النموذجية برابعة العدوية)، وتراوحت أعمارهن ما بين (١٤- ١٦)، وهن المشاركات اللاتي طبقت عليهن أدوات البحث في صورتها النهائية للتحقق من فروض الدراسة.

ثالثا: أدوات البحث:

أ- اختبار الفهم القرائي (إعداد الباحثين):

كان الهدف من هذا الاختبار هو قياس مدى تمكن طالبات الصف الأول الثانوي من مهارات الفهم القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي)، وللوصول إلى مهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، أعد الباحثون قائمة تتضمن عددًا من مهارات الفهم القرائي، وتتطلب ذلك الإجراء الاطلاع على محتوى مهارات الفهم القرائي وبعض المراجع المتعلقة بها، ثم البحث في الأدب التربوي المتعلق بمجالات مهارات الفهم القرائي للتعرف إلى كيفية قياسها وصياغة الفقرات بصورتها الأولية، كبحث (الخولي، ٢٠٠١؛ والحويجي، ٢٠١١؛ وعبد العزيز، ٢٠١٨؛

وعبد الوهاب، ٢٠١٦). وبالاطلاع على مجموعة من الاختبارات والبحوث السابقة التي تتعلق بمهارات الفهم القرائي في اللغة العربية، وكانت مفردات الاختبار معتمدة على الأسئلة الموضوعية (الاختيار من متعدد) لما لها من إيجابيات. وتضمن الاختبار (٥٦) سؤال، موزع على أربع موضوعات كما هو موضح في جدول (١).

جدول (١) توزيع موضوعات اختبار مهارات الفهم القرائي من حيث عدد الأسئلة ونسبتها المئوية

الموضوع	المهارة	عدد المهارات	الأسئلة التي تقيسها	النسبة المئوية
١-تعليم الأطفال أكثر من لغة.	مهارات الفهم الحرفي	٥	٢٠	%٣٦
٢-الاختلاط في التعليم.	مهارات الفهم الاستنتاجي	٥	٢٠	%٣٦
٣-هجرة الشباب للخارج بحثًا عن عمل.	مهارات الفهم النقدي	٤	١٦	%٢٨
٤-إلحاق الأطفال بدور الحضانة.	الإجمالي	١٤	٥٦	%١٠٠

يتضمن كل موضوع (١٤) سؤالا ليكون مجموع أسئلة اختبار الفهم القرائي الكلي هو (٥٦) سؤالا، وتم إعداد مفتاح لتصحيح الاختبار بحيث يكون لكل سؤال أربع اختيارات منها واحد فقط صحيح لتصبح الدرجات بين (١ وصفر). وتم عرض اختبار الفهم القرائي بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء وعددهم (١٣)، من المتخصصين في علم النفس التعليمي، وذلك لإبداء الرأي حول عناصر التحكيم المقدمة إليهم وإمكانية الإضافة أو الحذف أو التعديل لما يرونه مناسبًا، واتضح أن نسب اتفاقهم تراوحت ما بين (٨٤,٦٢%-١٠٠%) وهي نسب اتفاق مرتفعة، كما تم تعديل الاختبار في ضوء آرائهم، وإجراء بعض التعديلات المقترحة من إضافة أو تعديل، حتى وصل الاختبار إلى صورته النهائية، مما يشير إلى صلاحية الاختبار للاستخدام في البحث الحالي.

الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات الفهم القرائي:

أولاً: الصدق:

تم حساب صدق الاختبار في البحث الحالي عن طريق ما يلي:

الصدق المرتبط بالمحك (الصدق التلازمي):

تم التحقق من صدق الاختبار عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات الطالبات على اختبار مهارات الفهم القرائي (المعد في البحث الحالي ودرجاتهم على اختبار مهارات الفهم القرائي إعداد (الخولي، ٢٠٠١) المستخدم كمحك، حيث تم تطبيق الاختبارين على العينة الاستطلاعية والمكونة من (١١٠) طالبات بالصف الأول الثانوي الأزهري، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات على الاختبارين، واتضح أن معاملات الارتباط بين درجات

الطالبات على الاختبار المعد في البحث الحالي والاختبار المحك (الأبعاد والدرجة الكلية) بلغت (٠،٧٧١) لمهارة الحرفي، (٠،٨٨٦) لمهارة الاستنتاجي، (٠،٨٣٩) لمهارة النقدي، (٠،٨٩٦) للدرجة الكلية للمهارات وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١)، مما يشير إلى صدق الاختبار، صدق محك.

ثانياً: الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار واتضح أن معاملات الارتباط بين درجات الطالبات بلغت (٠،٧٦٧) لمهارة الحرفي، (٠،٧٩٠) لمهارة الاستنتاجي، (٠،٦٧٢) لمهارة النقدي، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاختبار.

ثالثاً: الثبات

تم استخدام معامل كيودر وريتشاردسون (٢٠) لحساب ثبات الاختبار نظراً لأن طريقة تقدير درجاته (صفر، ١)، وذلك بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، واتضح أن قيمة معامل الثبات لأبعاد اختبار مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية بلغت (٠،٧٨٤) لمهارة الحرفي، (٠،٧٠٩) لمهارة الاستنتاجي، (٠،٧١٨) لمهارة النقدي، (٠،٨٠٤) للدرجة الكلية للمهارات وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١)، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق الاختبار.

رابعا: مفتاح التصحيح:

أعد الباحثون مفتاح لتصحيح الاختبار وعدد أسئلته (٥٦) سؤالا، بحيث يكون لكل سؤال درجة واحد أو صفر، لتصبح درجات الاختبار ما بين (صفر : ٥٦) درجة.

ب- مقياس الاندماج المعرفي (إعداد الباحثين):

كان الهدف من هذا المقياس التعرف على درجة الاندماج المعرفي (السطحي والعميق) لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، وتم تصميم المقياس بناء على ما اطلع عليه الباحثون من البحوث التي تناولت الاندماج المعرفي منها بحث (Greene &Miller, 1669; Rastegar et al., 2010)، وبحث (أبو العلا، ٢٠١١؛ حسانين، ٢٠١٢)، وغيرها من البحوث التي تم فيها وضع مقياس للاندماج المعرفي أو تضم مقاييس سابقة له، وتم تصميم مقياس الاندماج المعرفي، وعرضه على مجموعة من الخبراء في مجال علم النفس التعليمي في صورته المبدئية المكونة من (٤٤) عبارة، وعددهم (١٣) وذلك لإبداء الرأي في إمكانية الإضافة أو الحذف أو التعديل ولما يرونه

مناسبًا، واتضح أن نسب اتفاق الخبراء تراوحت ما بين (٨٤,٦٢%-١٠٠%) وهي نسب اتفاق مرتفعة،

وتكون المقياس من بُعدين للاندماج المعرفي (السطحي والعميق)، تم صياغته من خلال (٤٤) عبارة تم توزيعهم على الاندماج المعرفي السطحي (من العبارة ١ إلى عبارة ٢٤)، والاندماج المعرفي العميق (من العبارة ٢٥ إلى عبارة ٤٤)، وتم وضع خمس استجابات لكل عبارة هي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، لتقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، مع مراعاة عكس ترتيب الدرجات في حالة العبارات المعكوسة، وهي عبارات رقم (٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٤، ٣٩، ٤٤).

الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج المعرفي:

أولاً: الصدق:

تم حساب صدق المقياس عن طريق ما يلي:

الصدق المرتبط بالمحك (الصدق التلازمي):

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات الطالبات على مقياس الاندماج المعرفي المعد في البحث الحالي ودرجاتهم على مقياس الاندماج المعرفي (إعداد: Greene& Miller, 1996 ترجمة: إسلام عبد الغني، ونسرين سعيد، ٢٠١٨) المستخدم كمحك، حيث تم تطبيق المقياسين على العينة الاستطلاعية والمكونة من (١١٠) طالبات بالصف الأول الثانوي الأزهري، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات على المقياسين، واتضح أن معاملات الارتباط بين درجات الطالبات على المقياس بلغت (٠،٧٤٨) للبعد السطحي،(٠،٧٨١) للبعد العميق، (٠،٧٨٥) للدرجة الكلية للاندماج المعرفي، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١)، مما يشير إلى صدق المقياس.

ثانياً: الاتساق الداخلي

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الاندماج المعرفي

العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية
١	٠،٦٥٧**	٠،٦٢٤**	١٦	٠،٦٩٦**	٠،٥٣٥**	٣١	٠،٧٧٥**	٠،٣٦٥**
٢	٠،٧٤٩**	٠،٥٨٥**	١٧	٠،٧١٧**	٠،٥٤١**	٣٢	٠،٧٢٢**	٠،٢٦٣**
٣	٠،٧٤٩**	٠،٦٨٣**	١٨	٠،٧١٤**	٠،٥٤٩**	٣٣	٠،٧٣٢**	٠،٣٨٤**
٤	٠،٧٠٢**	٠،٥٦٣**	١٩	٠،٧٢٧**	٠،٥٧٩**	٣٤	٠،٧٦٨**	٠،٣٠٣**
٥	٠،٦٩١**	٠،٤٦٥**	٢٠	٠،٧٦٠**	٠،٥٥٤**	٣٥	٠،٥٨٢**	٠،٢٩٥**
٦	٠،٦٥٢**	٠،٤٥٢**	٢١	٠،٧٤٠**	٠،٦٢١**	٣٦	٠،٦٨٣**	٠،٢٧٩**
٧	٠،٦٥٤**	٠،٤٥٦**	٢٢	٠،٧٠٧**	٠،٥٤٢**	٣٧	٠،٧٣٨**	٠،٣٤٤**
٨	٠،٧٣٣**	٠،٥٩٨**	٢٣	٠،٥٨٥**	٠،٥١٤**	٣٨	٠،٧٢١**	٠،٢٥٦**
٩	٠،٥٧٦**	٠،٤٧٢**	٢٤	٠،٧٦٤**	٠،٦٣٦**	٣٩	٠،٧٦٢**	٠،٢٥٤**
١٠	٠،٦٩٩**	٠،٥٤٩**	٢٥	٠،٦٦٣**	٠،٤٥٦**	٤٠	٠،٧٥٩**	٠،٣١٤**
١١	٠،٥٩٩**	٠،٥٠٨**	٢٦	٠،٦٠٤**	٠،٤٥١**	٤١	٠،٧٢٤**	٠،٣٦٠**
١٢	٠،٦٥٢**	٠،٥٦١**	٢٧	٠،٦٨١**	٠،٥٢٧**	٤٢	٠،٧٤٤**	٠،٢٨٦**
١٣	٠،٦٧٠**	٠،٤٤٩**	٢٨	٠،٧٥٠**	٠،٤٨٠**	٤٣	٠،٧٣٢**	٠،٢٧٥**
١٤	٠،٧١٧**	٠،٥٥٣**	٢٩	٠،٧٥٥**	٠،٣٢٩**	٤٤	٠،٧٢١**	٠،٣٠٠**
١٥	٠،٦٦٩**	٠،٥٤٧**	٣٠	٠،٧٣٦**	٠،٢٨٣**	–	–	–

*دالة عند مستوى (٠,٠٥)، **عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس دالة احصائيا عند مستوى (٠،٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، حيث اتضح أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١)، حيث بلغت (٠،٧٧٧) للبعد السطحي،(٠،٥٩٧) للبعد العميق، وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثاً: الثبات

استخدم الباحثون معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، حيث اتضح أن قيمة معامل الثبات لأبعاد مقياس الاندماج المعرفي والدرجة الكلية بلغت (٠،٩٦٠) للبعد السطحي، (٠،٩٤١) للبعد العميق، (٠،٩٠٢) للدرجة الكلية للاندماج المعرفي، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١)،

رابعا: مفتاح التصحيح المقياس:

تكون المقياس من بُعدين للاندماج المعرفي (السطحي والعميق)، وعدد عباراته الكلية (٤٤) عبارة، ودرجته من (٤٤ إلى ٢٢٠) درجة، وتم توزيعهم على الاندماج المعرفي السطحي من العبارة (١ إلى عبارة ٢٤)، ودرجته من (٢٤ إلى (١٢٠) درجة، والاندماج المعرفي العميق من العبارة (٢٥ إلى عبارة ٤٤)، ودرجته من (٢٠ إلى (١٠٠) درجة، وتم وضع خمس استجابات لكل عبارة هي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، لتقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، مع مراعاة عكس ترتيب الدرجات في حالة العبارات المعكوسة، وهي عبارات رقم (٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٤، ٣٩، ٤٤).

نتائج فروض البحث:

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه " لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات مهارات الفهم القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي)، ودرجات أبعاد الاندماج المعرفي (السطحي والعميق) لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري"، وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على اختبار الفهم القرائي ومقياس الاندماج المعرفي

المتغيرات		الاندماج المعرفي		
		السطحي	العميق	الدرجة الكلية
الفهم القرائي	الحرفي	٠،٥٠٩**	٠،١٨٩*	٠،٥٩٧**
	الاستنتاجي	٠،٤٦٤**	٠،١٨٧**	٠،٥٥٤**
	النقدي	٠،٢٢٧**	٠،٢٩٤**	٠،٤٠٣**
	الدرجة الكلية	٠،٥٤٢	٠،٢٨٩**	٠،٦٩٣**

يتضح من جدول (٣) وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة على مقياس الاندماج المعرفي ودرجاتهن على اختبار الفهم القرائي حيث جاءت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات الاندماج المعرفي (الأبعاد والدرجة الكلية) والفهم القرائي (الأبعاد والدرجة الكلية) دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١)، وبذلك لم يتحقق الفرض وتحقق الفرض البديل وهو وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجات العينة على مقياس الاندماج المعرفي ودرجاتهن على اختبار الفهم القرائي.

تفسير نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

اتضح من نتائج الفرض الأول وجود علاقة موجبة بين مهارات الفهم القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) وأبعاد الاندماج المعرفي (السطحي والعميق) لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة (Rotgans & Henk, 2011) في أن الاندماج المعرفي يزيد أو يقل طبقًا لنوع المهمة التي يؤديها الطالب، كما تتفق نتائج الحويجي، (٢٠١١) في وجود علاقة إيجابية بين مستويات الفهم والتحليل والنقد والتقويم من ناحية ومهارات التفكير الابتكاري من ناحية أخرى، ونتائج بحث (Akpan & Umobong, 2013) عن تأثير الدافعية للإنجاز في الاندماج الأكاديمي، وأن الطلاب ذوي الدافعية المرتفعة أكثر اندماجاً من متوسطي ومنخفضي الدافعية، كما توصل (الفيل، ٢٠١٤) إلى وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم العميق والسطحي، والمرونة المعرفية والاندماج النفسي والمعرفي، كما توصل بحث عبد العزيز (٢٠٢٠) إلى وجود علاقات دالة إحصائية بين متغيرات بحثه، وتوصل (عبد اللطيف، ٢٠٢١) إلى وجود علاقة دالة بين الحواجز النفسية بأبعادها والعبء المعرفي الداخلي والخارجي والدرجة الكلية.

واتفقت النتائج أيضا مع نتائج بحث (صادق، ٢٠٢١) في وجود علاقة دالة إحصائياً بين أبعاد الحاجة إلى المعرفة (الجهد المعرفي، والثقة المعرفية) وبين أبعاد الاندماج الجامعي (المعرفي والاجتماعي والأكاديمي والوجداني)، وبين أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج (تيسير التعلم المزيج، والاستمتاع بالتعلم المزيج) وبين (جدوى التعلم المزيج كبعد من أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج) وبين الدرجة الكلية للاندماج الجامعي والاندماج المعرفي فقط.

بينما اختلفت النتائج الحالية مع نتائج بحث الحويجي، (٢٠١١) في وجود علاقة غير دالة إحصائيا بين درجات التلاميذ في مستوى التعرف وبين ودرجاتهم في التفكير الإبتكاري، كما توصل (عبد اللطيف، ٢٠٢١) إلى أنه لم توجد علاقة بين الحواجز النفسية وأبعادها والعبء المعرفي وثيق الصلة. كما توصل بحث (صادق، ٢٠٢١) إلى أنه لم توجد علاقة دالة إحصائياً بين (جدوى التعلم المزيج كبعد من أبعاد الاتجاه نحو التعلم المزيج) وبين الاندماج الاجتماعي والوجداني والأكاديمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة الخاصة بإمكانية التنبؤ بالاندماج المعرفي بمعلومية مهارات الفهم القرائي اتسقت مع الإطار النظري الذي يشير إلى وجود علاقة بين الاندماج المعرفي ومهارات الفهم القرائي، وتمثلت مهارات الفهم القرائي المنبئة بوجود الاندماج المعرفي في (مهارات الفهم القرائي الحرفي، ومهارات الفهم القرائي الاستنتاجي، ومهارات الفهم القرائي النقدي)، فكلما زاد الاندماج المعرفي ومهارات الفهم القرائي لدى الطالبات ينتج عنه وعي وثقافة وزيادة العطاء بينهن.

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على "لا يمكن التنبؤ بالاندماج المعرفي (السطحي والعميق) تنبؤاً دالًا إحصائيًا بمعلومية الفهم القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري. وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار البسيط Simple Regression Analysis لمعرفة إسهام الفهم القرائي في الاندماج المعرفي، وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) دلالة التنبؤ بالاندماج المعرفي بمعلومية الفهم القرائي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
السطحي	الانحدار	٢٣٤٦٧،٢٠٣	١	٢٣٤٦٧،٢٠٣	٦١،٦٥٥**	دالة
	البواقي	٥٦٣٣٢،١٣١	١٤٨	٣٨٠،٦٢٣		
	المجموع	٧٩٧٩٩،٣٣٣	١٤٩			
العميق	الانحدار	٣٣٠٩،٦٩٠	١	٣٣٠٩،٦٩٠	١٣،٤٥٣**	دالة
	البواقي	٣٦٤١٠،٤٧٠	١٤٨	٢٤٦،٠١٧		
	المجموع	٣٩٧٢٠،١٦٠	١٤٩			
الدرجة الكلية للاندماج المعرفي	الانحدار	٤٤٤٠٢،٩١٦	١	٤٤٤٠١،٩١٦	١٣٦،٧١٣**	دالة
	البواقي	٤٨٠٦٨،٩٧٧	١٤٨	٣٢٤،٧٩٠		
	المجموع	٩٢٤٧١،٨٩٣	١٤٩			

يتضح من جدول (٤) أن قيمة "ف" لمعرفة دلالة التنبؤ بالاندماج المعرفي بمعلومية الفهم القرائي بلغت (٦١،٦٥٥- ١٣،٤٥٣- ١٣٦،٧١٣) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١)، مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بالاندماج المعرفي بمعلومية الفهم القرائي، وبذلك لم يتحقق الفرض وتحقق الفرض البديل. ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة التنبؤ بالاندماج المعرفي بمعلومية درجات الفهم القرائي

جدول (٥) نتائج تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بالاندماج المعرفي بمعلومية الفهم القرائي

المتغير المتنبئ به	المتغير المنبئ	"ر"	"ر٢"	"ر٢" النموذج	قيمة الثابت	B	Beta	"ت" ودلالتها
السطحي	الفهم القرائي	٠،٥٤٢	٠،٢٩٤	٠،٢٨٩	٤٤،٧٦٣	١،٥٨٨	٠،٥٤٢	٧،٨٥٢**
العميق	الفهم القرائي	٠،٢٨٩	٠،٠٨٣	٠،٠٧٧	٢١،٨٤٠	٠،٥٩٧	٠،٢٨٩	٣،٦٦٨**
الاندماج المعرفي	الفهم القرائي	٠،٦٩٣	٠،٤٨٠	٠،٤٧٧	٦٦،٦٠٣	٢،١٨٥	٠،٦٩٣	١١،٦٩٢**

يتضح من جدول (٥) ما يلي:

– بالنسبة للاندماج المعرفي السطحي: أظهرت نتائج تحليل الانحدار البسيط أن متغير الفهم القرائي يسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بالاندماج المعرفي السطحي بنسبة (٢٩،٤%)، حيث بلغت قيمة معامل التحديد (ر^{٢} =٠،٢٩٤)، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

الاندماج المعرفي السطحي = ١،٥٨٨× الفهم القرائي + ٤٤،٧٦٣

– بالنسبة للاندماج المعرفي العميق: أظهرت نتائج تحليل الانحدار البسيط أن متغير الفهم القرائي يسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بالاندماج المعرفي العميق بنسبة (٨،٣%)، حيث بلغت قيمة معامل التحديد (ر^{٢} =٠،٠٨٣)، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

الاندماج المعرفي العميق = ٠،٥٩٧× الفهم القرائي + ٢١،٨٤٠

– بالنسبة للدرجة الكلية للاندماج المعرفي: أظهرت نتائج تحليل الانحدار البسيط أن متغير الفهم القرائي يسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بالدرجة الكلية للاندماج المعرفي بنسبة (٤٨%)، حيث بلغت قيمة معامل التحديد (ر^{٢} =٠،٤٨٠)، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

الدرجة الكلية للاندماج المعرفي = ٢،١٨٥× الفهم القرائي + ٦٦،٦٠٣

تفسير نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

اتضح من نتائج الفرض الثاني إمكانية التنبؤ بالاندماج المعرفي (السطحي والعميق) تنبؤاً دالًا بمعلومية الفهم القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، وتتفق هذه النتائج مع نتائج (Greene, et al., 2004) في وجود تأثير دال إيجابي من توجهات أهداف الإتقان في الاندماج المعرفي، ومن الاندماج المعرفي على الإنجاز الأكاديمي، ومع بحث (عبد الوهاب، ٢٠١٦) في وجود أنموذج يتضمن متغير الوعي ما وراء المعرفي بالاستراتيجيات الكلية للقراءة للتنبؤ بالتحصيل الدراسي العام لطلاب الجامعة، وبحث (عفيفي، ٢٠١٦) في أن الإبداع الانفعالى يسهم بشكل في استراتيجيات الدراسة بينما يسهم الابداع الانفعالي بشكل غير مباشر فى أبعاد الاندماج الأكاديمى، كما توصل عبد الغنى، وسعيد (٢٠١٨) أن توجهات أهداف الآخر– إقدام كان تأثيره إيجابيا على الاندماج السطحي بشكل واضح، كما كان لتوجهات أهداف المهمة (إقدام احجام) الأثر الأكبر في الاندماج المعرفي العميق من بين متغيرات الأنموذج السببي الأخرى، وكشفت بحث (عبد اللطيف، ٢٠٢١) في أن الحواجز النفسية الخارجية أفضل في التنبؤ بالدرجة الكلية للعبء المعرفي، وأن الحواجز النفسية الخارجية الأكثر قدرة على التنبؤ بالدرجة الكلية للعبء المعرفي هي إدراك الشائعات، والخوف من التقييم السلبي.

بينما اختلفت نتائج البحث الحالي مع نتائج بحث (Greene, et al., 2004) في أنه لم يكن هناك أي تأثير دال لتوجهات أهداف الأداء على الاندماج المعرفي أو الإنجاز الأكاديمي. وأظهرت نتائج (الوسف، والشبو، ٢٠١٩) لم يكن للأنموذج الشبكي أو الأنموذج الانتشاري دلالة تنبؤية.

وتشير نتائج البحث الحالي إلى إمكانية التنبؤ بالاندماج المعرفي بمعلومية مهارات الفهم القرائي، لأنها ترتبط بمدى توفر نسبة الاندماج المعرفي (السطحي والعميق) لدى الطالبة، حيث إنه كلما كانت درجة الاندماج المعرفي (السطحي والعميق) متوافرة بدرجة عالية لدى الطالبة كلما كان مستوى مهارات الفهم القرائي عاليًا لديها، والعكس صحيح، فكلما انخفضت درجة الاندماج المعرفي (السطحي والعميق) عند الطالبة، كلما انخفض معدل مهارات الفهم القرائي لديها، وهذا ما أشارت إليه نتائج هذا الفرض، لذا يشير (Caulfield, 2010) إلى أن اندماج الطلاب يعتبر هو أحد أفضل المتنبئات للتعلم، ويتضح مما سبق أنه يمكن تحسين مستوى الاندماج المعرفي من خلال الإستراتيجيات والطرق المناسبة في التعليم والتدريس، وتمثلت مهارات الفهم القرائي المنبئة بوجود الاندماج المعرفي في (مهارات الفهم القرائي الحرفي، ومهارات الفهم القرائي الاستنتاجي، ومهارات الفهم القرائي النقدي).

نتائج الفرض الثالث: يوجد بعد من أبعاد الفهم القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) أكثر إسهامًا في التنبؤ بالاندماج المعرفي (السطحي والعميق) لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري. وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression Analysis لمعرفة أي أبعاد الفهم القرائي أكثر إسهاماً في التنبؤ بالاندماج المعرفي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦) دلالة التنبؤ بالاندماج المعرفي بمعلومية أبعاد الفهم القرائي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
السطحي	الانحدار	٢٥٣٥٣،٠٠١	٢	١٢٦٧٦،٥٠١	٣٤،٢٢٥**	دالة
	البواقي	٥٤٤٤٦،٣٣٢	١٤٧	٣٧٠،٣٨٣		
	المجموع	٧٩٧٩٩،٣٣٣	١٤٩			
العميق	الانحدار	٣٤٣٩،٥٠٠	١	٣٤٣٩،٥٠٠	١٤،٠٣١**	دالة
	البواقي	٣٦٢٨٠،٦٦٠	١٤٨	٢٤٥،١٤٠		
	المجموع	٣٩٧٢٠،١٦٠	١٤٩			
الدرجة الكلية للاندماج المعرفي	الانحدار	٤٤٧٨٦،٠٩٦	٣	١٤٩٢٨،٦٩٩	٤٥،٧٠٧**	دالة
	البواقي	٤٧٦٨٥،٧٩٨	١٤٦	٣٢٦،٦١٥		
	المجموع	٩٢٤٧١،٨٩٣	١٤٩			

يتضح من جدول (٦) ما يلي:

– بالنسبة لبعد الاندماج المعرفي السطحي: أن قيمة "ف" لمعرفة دلالة التنبؤ بالاندماج المعرفي السطحي بمعلومية أبعاد الفهم القرائي بلغت (٣٤،٢٢٥) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١)، كما يشير الجدول إلى فاعلية بعدين من أبعاد الفهم القرائي في التنبؤ الاندماج المعرفي السطحي.

– بالنسبة لبعد الاندماج المعرفي العميق: أن قيمة "ف" لمعرفة دلالة التنبؤ بالاندماج المعرفي العميق بمعلومية أبعاد الفهم القرائي بلغت (١٤،٠٣١) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١)، كما يشير الجدول إلى فاعلية بعد واحد فقط من أبعاد الفهم القرائي في التنبؤ الاندماج المعرفي العميق.

– بالنسبة للدرجة الكلية: أن قيمة "ف" لمعرفة دلالة التنبؤ بالدرجة الكلية للاندماج المعرفي بمعلومية أبعاد الفهم القرائي بلغت (٤٥،٧٠٧) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١)، كما يشير الجدول إلى فاعلية ثلاثة أبعاد من أبعاد لفهم القرائي في التنبؤ بالدرجة الكلية للاندماج المعرفي.

وفي ضوء ذلك اقتصر الباحثون على الأبعاد التي لها قدرة تنبؤية دالة إحصائياً ومستوى الدلالة لها وصل إلى قيمتها التنبؤية فدخل معادلة الانحدار المتعدد المتدرج، ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة التنبؤ الاندماج المعرفي بمعلومية أبعاد الفهم القرائي:

جدول (٧) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالاندماج المعرفي بمعلومية أبعاد الفهم القرائي

المتغير المتنبئ به	المتغير المنبئ	"ر" الجزئي	"ر٢" الجزئي	"ر٢" النموذج	قيمة الثابت	B	Beta	"ت" ودلالتها
السطحي	الحرفي	٠،٣٦١	٠،١٣٠	٠،١٢٦	٤٥،٣٠٧	٢،١٧٤	٠،٣٧٠	٤،٧٠٠**
	الاستنتاجي	٠،٢٨١	٠،٠٧٨	٠،٠٧٣		١،٨٨٠	٠،٢٧٩	٣،٥٤٩**
العميق	النقدي	٠،٢٩٤	٠،٠٨٧	٠،٠٨٠	٣٠،١٤٠	١،٥٨٦	٠،٢٤٩	٣،٧٤٦**
الاندماج المعرفي	الحرفي	٠،٤٣٢	٠،١٨٦	٠،١٧٩	٦٦،٠٧٦	٢،٥٣٣	٠،٤٣٧	٥،٧٩٥**
	الاستنتاجي	٠،٣٢٠	٠،١٠٢	٠،٠٩٦		٢،٠٨١	٠،٥١٠	٤،٠٧٩**
	النقدي	٠،٢٧١	٠،٠٧٣	٠،٠٦٨		١،٧٦١	٠،٥١٨	٣،٤٠١**

يتضح من جدول (٧) ما يلي:

– بالنسبة للاندماج المعرفي السطحي: أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن بعد الفهم القرائي الحرفي أكثر أبعاد الفهم القرائي إسهاماً في التنبؤ بالاندماج المعرفي السطحي، بنسبة (١٣%)، حيث بلغت قيمة معامل التحديد الجزئي المفسر ($ر^{٢}$ =٠،١٣٠)، يليه في المرتبة الثانية بعد الفهم القرائي الاستنتاجي بنسبة (٧،٨%)، حيث بلغت قيمة معامل التحديد ($ر^{٢}$ =٠،٠٧٨)، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

الاندماج المعرفي السطحي = ٢،١٧٤× الحرفي + ٢،١٧٤× الاستنتاجي+ ٤٥،٣٠٧

– بالنسبة للاندماج المعرفي العميق: أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن بعد الفهم القرائي النقدي فقط من أبعاد الفهم القرائي الذي يسهم إسهاماً في التنبؤ بالاندماج المعرفي العميق، بنسبة (٨،٧%)، حيث بلغت قيمة معامل التحديد الجزئي المفسر (ر^{٢} =٠،٠٨٧)، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

الاندماج المعرفي العميق = ١،٥٨٦× النقدي + ٣٠،١٤٠

– بالنسبة للدرجة الكلية للاندماج المعرفي: أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن بعد الفهم القرائي الحرفي أكثر أبعاد الفهم القرائي إسهاماً في التنبؤ بالدرجة الكلية للاندماج المعرفي، بنسبة (١٨،٦%)، حيث بلغت قيمة معامل التحديد (ر^{٢} =٠،١٨٦)، يليه في المرتبة الثانية بعد الفهم القرائي الاستنتاجي بنسبة (١٠،٢%)، حيث بلغت قيمة معامل التحديد الجزئي المفسر (ر^{٢} =٠،١٠٢)، يليه في المرتبة الثالثة بعد الفهم القرائي النقدي بنسبة (٧،٣%)، حيث بلغت قيمة معامل التحديد (ر^{٢} =٠،٠٧٣)، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

الدرجة الكلية للاندماج المعرفي = ٢،٥٣٣× الحرفي + ٢،٠٨١× الاستنتاجي+ ١،٧٦١× النقدي + ٦٦،٠٧٦

كما تم حساب القيمة التنبؤية للأبعاد التي لم تدخل معادلة الانحدار في كل بعد من أبعاد الاندماج المعرفي والدرجة الكلية كما في جدول (٨).

جدول (٨) القيمة التنبؤية للأبعاد التي لم تدخل معادلة الانحدار

المتغير المتنبئ به	الأبعاد غير المنبئة	"ر" الجزئي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
السطحي	النقدي	٠،٠٦١	٠،٧٣٦	غير دال
العميق	الحرفي	٠،١٢٥	١،٥٣١	غير دال
	الاستنتاجي	**٠،١٠٥**	١،١٨٥	غير دال

تفسير نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

اتضح من نتائج الفرض الثالث أن بعد الفهم القرائي الحرفي أكثر أبعاد الفهم القرائي إسهاماً في التنبؤ بالدرجة الكلية للاندماج المعرفي، بنسبة (١٨،٦%)، وتتفق نتائج الفرض الثالث مع نتائج (الفيل، ٢٠١٤) في وجود إسهام نسبي لاستراتيجيات التعلم العميق والسطحي فى التنبؤ بالمرونة المعرفية والاندماج النفسي والمعرفي لدي الطلاب، كما توصل بحث (عبد العزيز، ٢٠١٨) إلى وجود أنموذج سببي يفسر العلاقة بين متغيرات البحث، وذلك بعد اختبار عدة نماذج بنائية

مسارية، كما أسفرت النتائج عن وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لهذه المتغيرات في الأداء الكتابي للغة الإنجليزية.

وأظهرت نتائج (عبد العزيز، ٢٠٢٠) عن وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لهذه المتغيرات في التنمر الإلكتروني، كما تتفق مع نتائج بحث (صادق، ٢٠٢١) في وجود إسهام كل من أبعاد التعلم المزيج (تيسير التعلم، الاستمتاع بالتعلم، جدوى التعلم)، وأبعاد الحاجة إلى المعرفة (الجهد المعرفي، والثقة المعرفية) وحاجتهم إلى المعرفة إسهاماً دالاً في التنبؤ الاندماج الجامعي.

ويفسر ما سبق أن اندماج الطلاب يعتبر هو أحد أفضل المتنبئات للتعلم، وأنه يمكن تحسين مستوى الاندماج المعرفي من خلال الإستراتيجيات والطرق المناسبة في التعليم والتدريس، وتشير هذه النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بالاندماج المعرفي بمعلومية مهارات الفهم القرائي، لأنها ترتبط بمدى توفر نسبة الاندماج المعرفي (السطحي والعميق) لدى الطالبة، حيث أنه كلما كانت درجة الاندماج المعرفي (السطحي والعميق) متوافرة بدرجة عالية لدى الطالبة، كلما كان مستوى مهارات الفهم القرائي عاليًا لديها، والعكس صحيح، فكلما انخفضت درجة الاندماج المعرفي (السطحي والعميق) عند الطالبة، كلما انخفض معدل مهارات الفهم القرائي لديها، وهذا ما أشارت إليه نتائج البحث.

ويمكن تلخيص نتائج البحث الحالي إلى ما يلي:

١- توجد علاقة موجبة بين مهارات الفهم القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) وأبعاد الاندماج المعرفي (السطحي والعميق) لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري

٢- يمكن التنبؤ بالاندماج المعرفي (السطحي- العميق) تنبؤاً دالًا إحصائيًا من خلال مهارات الفهم القرائي (الحرفي- الاستنتاجي النقدي) لدى العينة.

٣- مهارات الفهم القرائي الحرفي هو أكثر المتغيرات المدروسة إسهامًا في التنبؤ بالاندماج المعرفي السطحي لدى العينة.

٤- مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي هي ثاني المتغيرات المدروسة إسهامًا في الاندماج المعرفي السطحي لدى العينة.

٥- مهارات الفهم القرائي النقدي هو المتغير الأكثر اسهامًا في الاندماج المعرفي العميق لدى العينة الكلية.

توصيات البحث:

بناءً على نتائج البحث يقترح الباحثون بعض التوصيات التالية:

١. ضرورة تقديم برامج ودورات تدريبية لمعلمي ومعلمات التعليم الأزهري على أبعاد الاندماج الأكاديمي.
٢. تقديم برامج تدريبية على مهارات الفهم القرائي لطالبات المعاهد الأزهرية ضمن البرامج التدريبية التي تقدمها قطاع المعاهد والمناطق الأزهرية.
٣. بناء وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات التعليم الأساسي بالمعاهد الأزهرية؛ لتدعم عملية النمو الأكاديمى ورفع من آدائهن وتوظيفها من في دراستهم.
٤. تبصير القائمين على العملية التعليمية بالأزهر على أنه توجد علاقة قوية بين الاندماج المعرفي ومهارات الفهم القرئي.
٥. تشجيع طالبات المعاهد الأزهرية على المشاركة في الدورات التي تُعزز المهارات القرائية والفهم القرائي؛ للنهوض بالقراءة السليمة وتنمية الثقافة.

بحوث مقترحة:

يمكن في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج اقتراح الباحثون بعض الموضوعات البحثية التالية:

١- أثر برنامج تدريبي قائم على المهارات القرائية في الاندماج القرائي لدى طالبات المعاهد الأزهرية.
٢- دراسة الفروق بين الذكور والاناث في المهارات القرائية والاندماج الأكاديمي لطالبات المعاهد الأزهرية.
٣- نمذجة العلاقات بين المهارات القرائية والاندماج الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالتعليم الأزهري.
٤- الإسهام النسبي للاندماج المعرفي والنفسي فى التنبؤ بالمرونة المعرفية والتحصيل المدرسي لدي طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية.
٥- العلاقة بين الاندماج المعرفي والدافعية العقلية واليقظة العقلية لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية.

مراجع البحث:

أبو العلا، مسعد (٢٠١١). نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفاعلية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. ***مجلة البحوث التربوية والنفسية***. كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٦ (١)، ٢٥٧- ٣٠٢.

الحارثي، رمزي هاشم (٢٠١٤). مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية فهم المقروء لدى طلاب المرحلة الإعدادية. ***رسالة ماجستير***، كلية التربية– جامعة أم القرى.

الحويجي، خليل إبراهيم (٢٠١١). مستويات الفهم القرائي وعلاقتها بمهارات التفكير الإبتكاري لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية. الجمعية المصرية للدراسات النفسية: ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ٢١(٧٣)، ١٦١ – ١٩٦.

الخولي، منال علي (٢٠٠١). أثر التفاعل بين بعض استراتيجيات تجهيز المعلومات والاستعداد اللفظي على فهم المقروء، ***رسالة ماجستير***، شعبة (تربية)، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

السعيد، هلا (٢٠١١). ***الدمج بين جدية التطبيق والواقع***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

السليمان، مها (٢٠٠١). أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي. ***رسالة ماجستير***، جامعة الخليج العربي. البحرين.

السواط، وصل الله عبد الله (٢٠١٥). مستوى الرضا عن خدمات الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بالاندماج النفسي والمعرفي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. جامعة الأزهر: ***مجلة كلية التربية*** ،٢ (١٦٥)، ٣٦٥-٤٠٥.

الظنحاني، محمد عبيد (٢٠١١). ***طرق تدريس العلوم***. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

العذيقي، ياسين محمد (٢٠٠٩). فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ***رسالة ماجستير***، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الفيل، حلمي محمد حلمي (٢٠١٤). الإسهام النسبي لاستراتيجيات التعلم العميق والسطحي فى التنبؤ بالمرونة المعرفية والاندماج النفسي والمعرفي لدي طلاب المرحلة الإعدادية. الجمعية المصرية للدراسات النفسية: ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ٢٤(٨٣)، ٢٥٧ – ٣٣٤.

الناقة، محمود كامل؛ وحافظ، وحيد السيد (٢٠٠٢). ***تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته***، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الوسف، هوفاء علي؛ الشبو، سعاد مسلم (٢٠١٩). الاسهام النسبي لنماذج التمثيل المعرفي في مهارة حل المشكلات لدى طلبة كلية التربية الأساسية. جامعة الأزهر: ***مجلة كلية التربية***، ١٨٢(ج٣)، ٦٦٩ – ٧٠٧.

حافظ، وحيد السيد (٢٠٠٨). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي واستراتيجية (K.W.L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. ***مجلة القراءة والمعرفة***، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٧٤)، ١٥٥–٢٢٨.

حسانين، اعتدال (٢٠١٢). النموذج السببي المفسر للعلاقة بين الدعم الوجداني المدرك للمعلم والمتعة الأكاديمية والانتماء لبيئة الصف واستراتيجية البحث عن المساعدة الأكاديمية والاندماج المعرفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *رسالة ماجستير، كلية تربية، جامعة قناة السويس.*

راشد، حنان مصطفى (٢٠٠٤). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهري. ***الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة***، المؤتمر العلمي الرابع "القراءة وتنمية التفكير".

سعد، مراد (٢٠٠٦). ***الضعف في القراءة وأساليب التعلم***. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

صادق، مروة صادق أحمد (٢٠٢١). لإسهام النسبي للاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة في التنبؤ بالاندماج الجامعي لدى طلاب كلية التربية. جامعة عين شمس: مركز الإرشاد النفسي، ***مجلة الإرشاد النفسي***، ٦٧(٢)، ١٩١ – ٣١٣.

عبد الباري، وماهر شعبان (٢٠١٠). ***استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية***. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد (٢٠٠٠). فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي. ***مجلة القراءة والمعرفة***، جامعة عين شمس، (٢)، ٥٥–١١٧.

عبد العزيز، أسماء حمزة محمد (٢٠١٧). نمذجة العلاقات السببية بين بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والإنجاز الأكاديمي لدي طلاب المرحلة الإعدادية. الجمعية المصرية للدراسات النفسية: ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ٢٧(٩٦)، ٢ – ٥٦.

عبد العزيز، أسماء حمزة محمد (٢٠١٨). النموذج البنائي للعلاقات بين قلق الكتابة والفاعلية الذاتية المدركة فيها وإستراتيجياتها والأداء الكتابي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلاب كلية التربية. الجمعية المصرية للدراسات النفسية: ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ٢٨(٩٩)، ٨٥ – ١٦٢.

عبد العزيز، أسماء حمزة محمد (٢٠٢٠). تحليل مسار العلاقات السببية بين التنمر الإلكتروني وإدمان الإنترنت والقلق الاجتماعي وأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من طلاب المرحلة الثانوية. جامعة القاهرة: كلية الدراسات العليا للتربية، ***مجلة العلوم التربوية***، ٢٨(١)، ١ – ١٢٦.

عبد الغنى، إسلام أنور، وسعيد، نسرين محمد (٢٠١٨). النمذجة السببية لتوجهات أهداف الإنجاز (النموذج السداسي X3٢) والاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في ضوء متغيري النوع والتخصص. ***المجلة العلمية لكلية التربية*** – جامعة أسيوط، ٣٤ (٣)، ١– ٨٣.

عبد الكريم، إيمان صادق؛ وخضير، أسماء محسن (٢٠١٨). الاندماج المعرفي وعلاقته بحساسية المعالجة الحسية لدى طلبة الدراسات العليا. **حوليات آداب عين شمس**، (٤٦)، ١١٠– ١٣٩.

عبد اللطيف، محمد سيد محمد (٢٠٢١). الإسهام النسبي للحواجز النفسية في العبء المعرفي لطلاب الجامعة. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، ٥(١) ١٠٥– ١٣١.

عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس (٢٠١٦). لدلالات التنبؤية والتمييزية للمعتقدات والاستراتيجيات ما وراء المعرفية للقراءة لدى المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا من طلاب الجامعة. ***المؤتمر الدولي الثالث للموهوبين والمتفوقين***، "القراءة بين الموهبة والتميز"الإمارات العربية المتحدة، دبي، من ٢٤ – ٢٦ أكتوبر.

عصر، حسني عبد الباري (٢٠٠٠). ***الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية***، الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

عفيفي، صفاء على أحمد (٢٠١٦). الإسهام النسبى للإبداع الانفعالى واستراتيجيات الدراسة فى أبعاد الاندماج الأكاديمى فى ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة. جامعة عين شمس: ***مجلة كلية التربية فى العلوم النفسية***، ٤٠(٣)، ١١٩ – ٢٥٧.

عوض، فايزة السيد محمد (٢٠٠٣). ***الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها***، القاهرة، مطبعة إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

محمود، رقية (٢٠٠٧). أثر الخريطة الدالية والتدريس التبادلي في فهم المقروء والميل نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول المتوسط. ***رسالة ماجستير***، كلية التربية، جامعة المستنصرية.

مدكور، علي أحمد (٢٠٠٠). ***تدريس فنون اللغة العربية***. القاهرة: دار الفكر العربي.

موسى، مصطفى إسماعيل (٢٠٠١). أثر استراتيجية ما وراء المعرفي في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وانتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي الأول: دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة، ***الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة***، ١، ٦٨- ١١١.

يونس، فتحي (٢٠٠١). ***استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية***. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

Akpan, I.D., & Umobong, M.E. (2013). Analysis of achievement motivation and academic engagement of students in the Nigerian class room. ***Academic Journal of Multidisciplinary Research***, 1 (8), 279-289.

Davis, H. & Chang, M., Andrzejewski, C. & Poirio, R. (2010). Examining behavioral, relational, and cognitive engagement in smaller learning communities: A case study of reform in one suburban district. ***Journal of Education Change***, (11), 345-401.

Deanna, S. (2011). ***Cognitive engagement as a predictor of achievement***. University of Minnesota, *ProQuest Dissertations Publishing*, UMI: 3287831.

Dogan, U. (2015). Students' engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. ***anthropologist***, 20(3): 553-561.

Dole, A., & Sinatra, M. (1998). Reconceptualizing change in the cognitive Construction of Knowledge. ***Educational Psychologist***, 33 (2), 109-128.

Elaine, C. (2003). Assessing student engagement rates. ***Practical Assessment Research and Evaluation,*** 8 (13), 10-32.

Greene, B. & Miller, R. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and Cognitive Engagement. ***Journal of Contemporary Educational Psychology***, 21 (2), 181-192.

Greene, B, A., Miller R, B., Crowson, H, M., Duke, B, L., & Akey, C, L. (2004). Relations among student perception of classroom structures, perceived ability, achievement goals, and cognitive engagement and achievement in high school language arts. ***Contemporary Educational Psychology***, 29, 462-482.

Kardash, C. M., & Amlund, J. T. (1991). Achievement goals and student well-being contemporary. ***Educational Psychology***, 24, 330-358.

Li, Y. & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in High school students. ***Journal of Youth Adolescence***, 42 (1). 20-32.

Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. ***Journal of Educational Psychology***, 80 (4), 514-523.

Rastegara, A., Jahromib, R., Haghighic, A. & Akbaria, A. (2010). The relation of epistemological beliefs and mathmatics achievement: The mediating role of achievement goals, mathmatics self-efficacy, and cognitive engagement. procedia, ***Social and Behavioral Sciences***, 8 (4), 1-15.

Ravindran, B., Greene, B. & Debacker, T. (2005). Predicting pre service teachers' cognitive engagement with goals and epistemological beliefs. ***The Journal of Educational Research***, 98 (4), 222-233.

Rotgans, J. & Henk, G. (2011). Cognitive engagement in the problem-based learning classroom republic polytechnic center for educational development, Erasmus University, ***Advances in Health Sciences Education***, 16, 465-479.

Walker, C.O., Greene, B.A., & Mansell, R.A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. ***Learning and Individual Differences***, 16 (1), 1-12.

Wonglorsaichon, B., Wongwanich, S. &Wiratchai, N. (2014). The influence of student's school Engagement on learning achievement: A structural equation modeling analysis. ***procedia-social and behavioral sciences***, 116, 1748-1755.

The Relative Contribution of Reading Comprehension Skills to Cognitive Engagement Dimensions among First-Year Al-Azhar Secondary Female Students

Dr Mohamed Mostafa El-Deeb
Professor of Educational Psychology
Faculty of Education
Al-Azhar University in Cairo

Asmaa Mohamed Qasem
Master's Researcher at the Faculty of Education for Girls Al-Azhar University in Cairo

Dr.Manal Ali Mohamed Al-Khouli
Professor of Educational Psychology
Faculty of Education
Al-Azhar University in Cairo

Dr.Abeer Shafiq Abdel Wahab
Associate Professor of Curriculum and Instruction Al-Azhar University in Cairo Faculty of Education for Girls Al-Azhar University in Cairo

Title: The Relative Contribution of Reading Comprehension Skills to Cognitive Engagement Dimensions among First-Year Al-Azhar Secondary Female Students

Abstract: The research aimed to identify the relative contribution of reading comprehension skills to cognitive engagement dimensions among first-year Al-Azhar secondary female students. The sample consisted of (150) female students. They used the cognitive engagement scale and the reading comprehension skills test. The results revealed that there was a positive statistically significant relationship between cognitive engagement dimensions and reading comprehension skills. It was also found that reading comprehension (literal, deductive and critical) contributed statistically significant to predicting cognitive engagement (deep and superficial), and that literal reading comprehension contributed more to superficial cognitive engagement , followed by deductive reading comprehension and that only critical reading comprehension was the dimension that contributed to deep cognitive engagement .

Keywords: cognitive engagement, reading comprehension skills.