الفروق فى عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية لدى منخفضي ومرتفعي مهارات القراءة من تلاميذ المرحلة الإعدادية(*)

اعداد

م/ شيماء محمد محمود مهران (**) أ.د/ نبيل عيد رجب الزهار

أ.د/ زينب عبد العليم بدوي

المقدمة:

تعتبر القراءة من مجالات النشاط اللغوي المتميز في حياة الإنسان إذ تعد وسيلة اتصال هامة، فهي نافذة يطل من خلالها الفرد على المعارف والثقافات المتنوعة، وعامل هام في تطور شخصيته، كما أنها وسيلة من وسائل الرقي و النمو الاجتماعي و العلمي. وعلى الرغم من تعدد مصادر المعلومات ووسائل الاتصال والتكنولوجيا؛ إلا إن القراءة لم تفقد مكانتها، ولم يتراجع دورها في عملية التعليم والتعلم بل ازداد دورها وازدادت أهميتها.

وتنطوى عملية القراءة على درجة عالية من التعقيد؛ فهى نتاج لتفاعل عمليات الإدراك السمعي، الإدراك البصري، الانتباه الانتقائي، الذاكرة، والفهم القرائى (فتحى الزيات، ١٩٩٨).

(*) بحث مشتق من رسالة للحصول على درجة الماجستير للباحثة/ شيماء محمد محمود مهران تحت إشراف:

أ.د/ نبيل عيد رجب الزهار أستاذ علم النفس التربوي وعميد كلية التربية الخاصة – جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا

أ.د/ زينب عبد العليم بدوي أستاذ علم النفس التربوي ووكيل الكلية السابق لشئون الدرسات العليا– كلية التربية بالإسماعيلية– جامعة قناة السويس

(**) معيده بقسم علم النفس التربوي – كلية التربية بالإسماعيلية– جامعة قناة السويس

وقد قام علماء النفس والمختصون بدراسة القراءة من خلال العديد من البحوث بحثًا عن طبيعة عملية القراءة والنمو المتتابع للمهارات اللغوية، وحدد محمد مجاور(٢٠٠٠) أعظم الاكتشافات التى أوجدتها تلك البحوث فيما يلي:

١- إن القراءة ليست مهارة واحدة، ولكنها عملية مرتبطة بالعديد من المهارات، وتختلف باختلاف المواقف.

٢- القراءة عملية نامية؛ بمعنى أن مهاراتها تنمو كلما زاد نضج المتعلم واتسعت دائرة خبرته.

٣- هناك أنماط عامة من المهارات من صف إلى صف ومن سنة إلى أخرى، ولكن هناك اختلافات واسعة فى قدرات القراءة موجودة بين التلاميذ فى أي صف وفى أي عمر.

٤- ليست هناك مهارات أساسية فى القراءة يمكن أن تعلم مرة واحدة أو أن تعلم من غير تكرار.

ولقد اهتم العديد من الباحثين بمقارنة الطلاب المهرة فى القراءة بالطلاب غير المهرة فى القراءة فى العديد من الجوانب(Pang, 2008 & Wasson, B; Beare, P & Wasson, J.,1990).

وقد قام كوك Cook باستخدم مجموعة من السلوكيات المعرفية وماوراء المعرفية، للتمييز بين القراءة المهرة وغير المهرة، وقسم هذه السلوكيات على ثلاثة مراحل للقراءة: مهارات فى مرحلة قبل القراءة، وأخرى أثناء القراءة، وثالثة بعد القراءة (Erten& Karakas,2007).

وقد اهتم بعض الباحثين بدراسة المتغيرات التى تؤثر فى مهارات القراءة، ومن هذه المتغيرات: تجهيز المعلومات الاجتماعية Social Information Processing (SIP) (Gardner & Smith, 1987 ; Kessler, 2009).

ويوجد العديد من النماذج التى تفسر كيفية تجهيز المعلومات الاجتماعية، ولعل أشهرها هو نموذج كريك ودودج المعدل (Crick&Dodge,1994)، وطبقًا لهذا النموذج يدخل الفرد الموقف أو المهمة بمنظومة بيولوجية محددة لقدرات الاستجابة، وقواعد بيانات (أى ما تخزنه الذاكرة من خبرات سابقة وأهداف). بعد ذلك يتلقى المدخلات البيئية (الدلالات الإجتماعية)؛ وتكون استجابة الفرد تابعة للطريقة التى عالج

بهـا المعلومـات الاجتماعيـة. ويـرى كريـك و دودج أن تجهيـز المعلومـات الاجتماعيـة يـتم فى ستة خطوات:

تشفير الـدلالات Encoding Of Cues ، تفسير الـدلالات Interpretation Of Cues، توضيح الأهداف Clarification Of Goals ، بنـاء الاسـتجابة Response Access Or Construction ، قـرار الاسـتجابة Response Decision ، صدور السلوك Behavioral Enactment

هـذا وتؤكـد العديـد مـن الدراسـات فـى مجـال القـراءة علـى طبيعـة عمليـة القـراءة كعمليـة اجتماعيـة معرفيـة. ممـا يعنـى أن العوامـل الاجتماعيـة والمعرفيـة تـؤثر فـى سـلوك القـراءة، كمـا أن عمليـة القـراءة نفسـها مماثلـة لعمليـات اجتماعيـة مثـل: التنشـئة الاجتماعية، والإدراك الاجتماعي(Bloome& Thoedorou, 1985).

مشكلة البحث:

إن تعلـم مهـارة القـراءة يعتبـر– مـن قبـل الكثيـرين– المهـارة الأكثـر أهميـة مـن بـين المهـارات التـى تعلـم فـى المـدارس؛ نظـرًا لأن الصـعوبة فـى القـراءة تمثـل السـبب الرئيسـى للفشـل المدرسـى، فهـى تـؤثر فـى صـورة الـذات لـدى الطالـب وعلـى شـعوره بالكفـاءة الذاتيـة، وأكثـر مـن هـذا فـإن صـعوبات القـراءة يمكـن أن تقـود إلـى العديـد مـن أنمـاط السـلوك اللاتوافقى، القلق، الافتقار إلى الدافعية، وانحسار احترام الذات واحترام الآخرين لها.

ومـن خـلال تفحـص الدراسـات والبحـوث السـابقة يُلاحـظ تركيـز العديـد مـن البـاحثين (Badian, 1992; Keslo, 2012& & Wasson, B; Beare, P & Wasson, J., 1990) علـى دراسـة الفـروق بـين القـراء المهـرة وغيـر المهـرة فـى العديـد مـن الجوانـب، وخاصـة السـمات الشخصـية والسـلوكيات والمهـارات الاجتماعيـة. وقـد أكـدت نتـائج هـذه الدراسـات علـى أن القـراء غيـر المهـرة يعـانون مـن مشـاكل سـلوكية أكثـر مـن القـراء المهـرة ، كمـا أنهـم أقـل مشـاركة وتفـاعلًا مـع أقـرانهم داخـل الفصـل، كمـا أشـارت النتائج إلى أن القراء غير المهرة يميلون لتجنب المهام أكثر من القراء المهرة.

ولقـد اتجـه العديـد مـن البـاحثين لدراسـة الكثيـر مـن المتغيـرات المعرفيـة الاجتماعيـة (مثـل: الإدراك الاجتمـاعي، الضـبط الاجتمـاعي، وتجهيـز المعلومـات الاجتماعيـة)، وتقصـي العلاقـة بـين تلـك المتغيـرات وبـين عمليـة القـراءة ومهاراتهـا. حيـث اتفقـت نتـائج دراسـات كـل مـن جـاردنر وسـميث (Gardner&Smith,1987) ودرامونـد (Drammond,

2003) على وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على إدراك وجهة نظر الآخرين والحصيلة اللغوية ومهارة الفهم القرائي.

كما أشارت دراسة بينر وآخرين (Benner etal., 2005) إلى وجود ارتباط إيجابي بين مهارات قبل القراءة المهارات الاجتماعية والكفاءة الأكاديمية.

وأوضحت نتائج دراي (Dray,2006) أن التلاميذ يستخدمون مهارات الوعى الاجتماعي لديهم فى فهم النصوص القصصية، كما أكدت النتائج على أن النمو الاجتماعي منبئ بالفهم القرائي.

وأكدت دراسة كسلر (Kessler,2009) على أن القدرة على تشفير الدلالات الاجتماعية تنبئ بالأداء فى أسئلة الفهم القرائى للنصوص الإجتماعية المعقدة أى التى تتطلب عملية استدلال اجتماعي.

ومن خلال ما سبق تتحدد مشكلة البحث في الأسئلة الأتية:

١- هل تختلف عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية (إعزاءات النية، تحديد الهدف، توليد الاستجابة) لدى التلاميذ منخفضي ومرتفعي مهارات قبل القراءة؟

٢- هل تختلف عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية (إعزاءات النية، تحديد الهدف، توليد الاستجابة) لدى التلاميذ منخفضي ومرتفعي مهارات أثناء القراءة؟

٣- هل تختلف عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية (إعزاءات النية، تحديد الهدف، توليد الاستجابة) لدى التلاميذ منخفضي ومرتفعي مهارات بعد القراءة؟

٤- هل تختلف الدرجة الكلية لعمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية لدى التلاميذ منخفضي ومرتفعي الدرجة الكلية لمهارات القراءة؟

<u>أهداف البحث:</u> يهدف البحث الحالي إلي:

١- الكشف عن الفروق بين التلاميذ منخفضي ومرتفعي مهارات قبل القراءة فى عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية (إعزاءات النية، تحديد الهدف، توليد الاستجابة).

٢- الكشف عن الفروق بين التلاميذ منخفضي ومرتفعي مهارات أثناءالقراءة فى عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية (إعزاءات النية، تحديد الهدف، توليد الاستجابة).

٣- الكشف عن الفروق بين التلاميذ منخفضي ومرتفعي مهارات بعد القراءة فى عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية (إعزاءات النية، تحديد الهدف، توليد الاستجابة).

٤ – الكشف عن الفروق بين التلاميذ منخفضي ومرتفعي الدرجة الكلية لمهارات القراءة فى الدرجة الكلية لعمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية.

أهمية البحث:

١-يضيف هذا البحث إلى التراث النفسى بعض المعارف حول الدور المهم الذى تلعبه عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية فى التنبؤ بمهارات القراءة.

٢-قد يقدم هذا البحث مفاهيم جديدة تعتبر إضافة وإثراءً للتراث السيكولوجي.

٣-إن تحديد الفروق بين مرتفعي ومنخفضي مهارات القراءة فى عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية قد يساهم فى وضع برامج لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ اعتمادًا على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية، وما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

مصطلحات البحث:

١- مهارات القراءة :Reading Skills

تتبنى الباحثة تعريف زينب عبد العليم البدوي (٢٠٠٣) لمهارات القراءة حيث ترى أنها تعبر عن مجموعة السلوكيات المعرفية التى تصدر عن الفرد قبل، أثناء، وبعد قراءة محتوى أحد الموضوعات فى أى مادة من المواد الأكاديمية المختلفة.

٢- عمليات تجهيز المعلومات الإجتماعية (Social Information Processing (SIP:

تعرف الدراسة الحالية عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية بأنها: "العمليات المعرفية التي يقوم بها الأفراد لفهم ومواجهة المواقف الاجتماعية التى يتعرضون لها، من خلال تفسيرهم لنوايا الآخرين و تحديدهم للهدف المرجو من الموقف واصدارهم للاستجابة المناسبة للموقف. معتمدين فى ذلك على مخزون الذاكرة من خبرات سابقة ومخططات معرفية واجتماعية".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

١.مهارات القراءة Reading Skills

القراءة إحدى فنون اللغة التى لا يتسنى للإنسان أن يتواصل مع غيره بدونها، فهي أهم نوافذ المعرفة الإنسانية التى يطل منها الإنسان على الفكر الإنسانى، وهى أداته فى التعرف والارتباط بالثقافات المعاصرة والغابرة.

وتعددت تعريفات القراءة؛ نظراً للتقدم العلمى والانفجار المعرفى، ونتائج الأبحاث والدراسات فى هذا الميدان، وتطور مفهوم القراءة من كونها عملية ميكانيكية مقصورة

على التعرف والنطق إلى كونها عملية عقلية معقدة تستلزم الفهم والتحليل، والتفسير والاستنتاج (على مدكور، ١٩٩١).

فيعرفها فتحى يونس وآخرون (١٩٨١) بأنها عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التى يتلقاها القارئ عن طريق عينيه ، وتتطلب هذه العملية فهم المعاني، كما أنها تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية والمعاني، وتوظيف تلك المعاني فى حل المشكلات التى يتعرض لها الانسان.

ويشير راشد الروقى (٢٠٠٧) إلى أن القراءة ليست عملية عشوائية، بل تتطلب وجود قدرات ومهارات خاصة يمكن تنميتها، وتختلف مهارات القراءة من مرحلة تعليمية لأخرى، حيث أن لكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات خاصة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بطبيعة عملية القراءة في هذه المرحلة، كما ترتبط في الوقت نفسه بمستوى النمو الفكري واللغوي للتلاميذ.

ويشير إرتن وكاراكاس (Erten&Karakas,2007) أن كوك (Cook,1989) قد قام بتصنيف مهارات القراءة على أنها تتكون من ثلاث مراحل أساسية هى مرحلة قبل القراءة Before Reading ، مرحلة أثناء القراءة During Reading، مرحلة بعد القراءة After Reading ويرى أن لكل مرحلة مهاراتها الخاصة، وقد استخدم مجموعة من السلوكيات المعرفية وماوراء المعرفية للتمييز بين القراء المهرة وغير المهرة، وقسم هذه السلوكيات على المراحل الثلاثة للقراءة. ويمكن توضيح هذه السلوكيات على النحو التالي:

أولًا: مهارات قبل القراءة:-

فى بداية القراءة يقوم القارئ الماهر بتنشيط الخبرات السابقة، ويهتم بتحديد الهدف، وفهم طبيعة المهمة، وكذلك انتقاء الاستراتيجة المناسبة فى تجهيز المعلومات المقروءة. بينما نجد القارئ غير الماهر يبدأ القراءة دون إعداد لها، ويقرأ دون تحديدالهدف، كما لا يأخذ فى اعتباره طريقة التقدم نحو الهدف.

ثانيًا: مهارات أثناء القراءة :-

يمتاز القارئ الماهر بتركيز الانتباه أثناء القراءة، كما يتوقع المعلومات من خلال التقدم فى عملية القراءة، ويستخدم استراتيجيات معالجة مناسبة عندما يعانى من عدم فهم بعض الجوانب من خلال استخدم تحليل المضمون لفهم المصطلحات الجديدة، كما ينظم ويدمج المعلومات

الجديدة بالخبرات السابقة، ويراقب ذاته أثناء القراءة. فى حين أن القارئ غير الماهر يتسم يكون مشتت الانتباه، ولا يعرف ما الذى يفعله عندما يعانى من عدم فهم بعض الجوانب، ولا يُبدي أى تنظيم، كذلك لا يجيد ربط ودمج المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة، ولا يكون واعيًا بعدم فهمه.

ثالثاً: مهارات بعد القراءة:-

فى نهاية القراءة يتأمل القارئ الماهر فيما كان يقرأ، ويلخص الفكرة الرئيسية للنص، ويبحث عن معلومات إضافية من مصادر خارجية، كما أنه يشعر أن نجاحه نتيجه جهده. فى حين أن القارئ غير الماهر يتوقف عن التفكير بانتهاء قراءة النص، ويرى أن نجاحه يرجع إلى الحظ.

ولقد اهتم العديد من الباحثين بمقارنة الطلاب المهرة (مرتفعي) فى القراءة بالطلاب غير المهرة (منخفضي) فى القراءة فى العديد من الجوانب، فعلى سبيل المثال قام رتشت وليسلي (Recht& Leslie ,1988) بدراسة أثر المعرفة السابقة على تذكر النص لدى القراء الجيدون والضعفاء. حيث تم تقسيم اربعة وستين طالبا من طلاب المرحلة الاعدادية إلى أربعة مجموعات من حيث القدرة على القراءة إلى (مرتفعى ومنخفضى القدرة القرائية) ومن حيث المعرفة السابقة بلعبة البيسبول إلى (مرتفعى ومنخفضى المعرفة)، وقام كل طالب بالقراءة بشكل صامت حول لعبة البيسبول، وبعد القراءة يقوم كل طالب باستدعاء المعلومات غيراللفظية من خلال شخصيات متحركة والمعلومات اللفظية من خلال إعادة سرد القصة، وأوضحت النتائج وجود تأثير دال رئيسي للمعرفة السابقة على جميع المقاييس، ولا يوجد تفاعل بين المعرفة السابقة والقدرة.

و قام إيرليك وآخرون (Ehrlich et.al,1993) بدراسة العوامل المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية كمنبئات بالفروق الفردية فى القدرة على الفهم القرائى لدى القراء المهرة وغير المهرة، وتشير النتائج إلى أن القراء المهرة يسجلون درجات أعلى على مقياس التعرف على الكلمة ، يمتلكون ثراءاً فى معرفة ماوراء المعرفة ، ولديهم إعتقاد أكثر إيجابية عن قدراتهم الأكاديمية مقارنة بالقراء غير المهرة.

وهدفت دراسة ماجلوير (Magloire ,2002) إلى معرفة حركة العين لدى ضعيفى القراءة أثناء قراءتهم لنصوص عادية والنصوص ذات الجمل المقسمة، حيث أجريت تجربة يقوم فيها كل مشارك بقراءة مجموعة من النصوص ذات التنسيق المنتظم أو النصوص مقسمة الجمل كما تم رصد حركة العين، ويعقب كل نص مجموعة من أسئلة الفهم، وتم التحقق من تأثير الفروق الفردية بين (مرتفعى الأداء القرائى مقابل

منخفضي الأداء القرائى) و (تنسيق النص المنتظم مقابل النصوص مقسمة الجمل) من خلال فحص أنماط حركة العين للقراء. وكشفت النتائج عن وجود فروق فى حركات العين لدى مرتفعى ومنخفضى الأداء القرائى للنصوص العادية، ولا توجد فروق فى النصوص مقسمة الجمل؛ ويرجع ذلك إلى التغير فى مقاييس حركة العين عبر أوضاع النص لدى منخفضى الأداء القرائى فقط.

وقد ركزت العديد من الدراسات (Dray, 2006 & Kessler, 2009) على دراسة مهارات القراءة، وربطها ببعض المتغيرات الاجتماعية المعرفية. وأكدت نتائج هذه الدراسات على أن عملية القراءة عملية اجتماعية معرفية، كما أكدت على وجود علاقة ارتباطية بين مهارات القراءة وعمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية.

٢. عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية: Social Information Processing (SIP)

منذ الثورة المعرفية تطور مجال البحث فى علم النفس، وخاصة تجهيز المعلومات، الذى لم يعد يقتصر على موضوعات مثل: الذاكرة والتفكير ... الخ ، ولكنه امتد ليشمل المجالات الاجتماعية والنمائية، وذلك فى صورة نماذج تجهيز المعلومات الاجتماعية Social Information Processing Models (SIP).

وخلال الثمانينيات تم طرح نموذجين لتجهيز المعلومات الاجتماعية: الأول نموذج دودج عام ١٩٨٦ (Dodge,1986) ، والثاني نموذج هاوسمان عام ١٩٨٨ (Huesmann,1988) ويوضح كلا النموذجين الطريقة التى يطور بها الأفراد الاستجابات السلوكية العدوانية فى التفاعلات الاجتماعية، وذلك من خلال عمليات متسلسلة من المهام المعرفية والتى يقوم بها الأفراد فى المواقف الاجتماعية.

هذا وقد تم تعديل كل من النموذجين إلى نموذج كريك ودودج المعدل عام ١٩٩٤ (Crick&Dodge,1994) ، ونموذج هاوسمان عام ١٩٩٨ (Huesmann,1998)، وعلى الرغم من أن هذه النماذج تطورت من أجل نفس الغرض إلا أنهما يختلفان بشكل قاطع. وقد أوضح لي وآخرون(Li et al, 2013) أهم نقاط الإختلاف بين النموذجين فى النقاط الآتية:

١-فى نموذج كريك ودودج المعدل يفترض أن عملية التجهيز المعرفي الاجتماعي تتم فى الوقت الحقيقي (فى الواقع)، كما يفترض أن عملية التجهيز تركز على التأثيرات المباشرة للإدراك على السلوك فى حالة معينة.

٢-فى نموذج هاوسمان المعدل يفترض أن عملية التجهيز المعرفي الاجتماعي تتم بشكل تلقائي وتركز على المخططات، وعلى اكتساب واسترجاع هذه المخططات.

نموذج كريك ودودج المعدل (Crick & Dodge, 1994) :

يعد هذا النموذج من النماذج التى وجدت قبولا لدى العديد من الباحثين، ويفترض النموذج أن الأنواع المختلفة من السلوكيات الاجتماعية الملاحظة تنشأ عن عمليات تجهيز للمعلومات الاجتماعية تدعم أفكار اجتماعية معينة دون غيرها، وتعزز اتجاهات واعتقادات محددة الوجهة وفقًا للخبرات السابقة (زينب بدوى، ٢٠٠٩).

وقد قام كل من كريك ودودج عام١٩٩٤ بتطوير النموذج الأصلي بشكل يعكس أوجه التقدم فى التجديدات النظرية والتجريبية فى علم النفس، ويختلف هذا النموذج عن الذى وضعه دودج (١٩٨٦)من حيث أنه يوفر المزيد من الروابط بين خطوات التجهيز؛ ويبدو هذا الاختلاف من خلال التغير فى شكل النموذج؛ حيث انتقل من الشكل الخطي بالنموذج الأصلي إلى الشكل الدائري فى النموذج المعدل (Nigoff, 2008).

و طبقاً لهذا النموذج يدخل الطفل الموقف أو المهمة بمنظومة بيولوجية محددة لقدرات الاستجابة ، وقواعد بيانات (أى ما تخزنه الذاكرة من خبرات سابقة وأهداف). بعد ذلك يتلقى المدخلات البيئية (الدلالات الاجتماعية)، وتكون استجابة الطفل تابعة للطريقة التى عالج بها المعلومات الاجتماعية.

ويرى كريك و دودج أن تجهيز المعلومات الاجتماعية يتم فى ستة خطوات:

الخطوة الأولى: تشفير الدلالات Encoding Of Cues

الخطوة الثانية: تفسير الدلالات Interpretation Of Cues

الخطوة الثالثة: توضيح الأهداف Clarification Of Goals

الخطوة الرابعة: بناء الاستجابة Response Access Or Construction

الخطوة الخامسة: قرار الاستجابة Response Decision

الخطوة السادسة: صدور السلوك Behavioral Enactment

ويفترض النموذج أن الفرد خلال الخطوتين الأولى والثانية (تشفير وتفسير الدلالات الاجتماعية) يهيأ لدلالات داخلية وموقفية محددة من خلال تشفير تلك الدلالات ثم تفسيرها، ويؤكد على أن هذه العمليات التفسيرية من الممكن أن تكون متأثرة بقاعدة بيانات ومعلومات مخزنة فى الذاكرة (مثل: المخططات الاجتماعية،

والمعرفة الاجتماعية). بالإضافة إلى أن الانخراط فى عمليات التفسير قد يؤدى الى تغيرات لاحقة أو تنقيحات فى قاعدة البيانات.

ويمكن التمييز بين أربعة أنواع للنوايا: إعزاءات النوايا الموجبة Positive intent attributions، إعزاءات النوايا السالبة Negative intent attributions، إعزاءات النوايا المحايدة Neutral intent attributions، وإعزاءات النوايا العارضة Accidental intent attributions؛ وتختلف هذه النوايا من فرد إلى آخر؛ كما تختلف فى نفس الفرد من موقف لآخر (Patel,2007).

وقد أشار كل من بلوم وثيدرو (Bloome&Thoedorou,1985) إلى أن نشاط القراءة داخل الفصل ليس له طبيعة واحدة؛ فبينما يقوم المعلمون والطلاب ببناء أحداث القراءة من خلال تفاعلهم وجهاً لوجه، يكون هناك سلسلة من العوامل الاجتماعية التى تؤثر فى بناء القراءة، إحدى هذه العوامل تتضمن طبيعة التفاعل وجهاً لوجه؛ بمعنى نوايا الأشخاص خلال تفاعلهم أثناء القراءة.

وتؤكد دراسة ناثان (Nathan,2006) التى أجريت للتعرف على جوانب تجهيز المعلومات الاجتماعية التى تعمل كوظيفة وقائية من خطر التعرض للمشاكل النفسية الاجتماعية لدى الطلاب ذوى صعوبات القراءة على أن الطلاب ذوى صعوبات القراءة لديهم مستويات مرتفعة من المشاكل النفسية الاجتماعية، ولديهم ضعف فى مهارات تفسير الدلالات الاجتماعية والانفعالية اللفظية وغير اللفظية والقدرة على عزو النية الصحيحة للآخرين.

و أثناء الخطوة الثالثة فإنه- بعد تفسير الموقف- يفترض أن الفرد يختار هدفًا أو نتيجة مرجوة للموقف (مثل: الخروج من مأزق، تكوين صداقة) أو يستمر بهدف موجود من قبل.

وقامت زينب عبدالعليم(٢٠٠٩)، ولويب وآخرون (Luebbe, etal., 2010) بتحديد ستة أنماط من الأهداف يختار منها الفرد لتلبية متطلبات الموقف تتمثل فيما يلي:

١- التركيز على المهمة Task-Focused: وفيه يسعى الفرد للتركيز على الموقف الاجتماعي، والتفاعل معه، ومحاولة الخروج من الموقف.

٢- تأمين المواجهة Face-Saving : يحاول الفرد مسايرة الموقف الاجتماعي.

٣- إدارة الوجدان Affect Management : يحاول فيه الفرد التحكم فى مشاعره أثناء التفاعل الاجتماعي.

٤- تركيز العلاقات Relationship-Focused : يحرص خلاله الفرد على تكوين علاقات مع الآخرين، والحصول على دعم الأصدقاء أثناء الموقف الاجتماعي.

٥- التعبير عن الإنزعاج Distress Expression : وفيه يظهر الفرد غضبه أو ضيقه من الموقف الاجتماعي.

٦- تجنب المهمة Avoidant : يسعى الفرد إلى تجاهل وتجنب الموقف الاجتماعي.

وتلعب عملية تحديد الهدف دورًا مهمًا فى عملية القراءة ومهاراتها، حيث أنها تمد الفرد بأسباب الأحداث، كما تزود الفرد بالتفسيرات السببية لما يفعله الأفراد الآخرين، بالإضافة إلى أنها تساعد القارئ على تحديد المعلومات التى سيركز انتباهه عليها أثناء عملية القراءة (Grabe, 2009).

وهذا ما تؤكد عليه أيضاً دراسة ميللر(Miller,2008) حيث هدفت الدراسة إلى بحث تأثير تحديد الهدف على الفهم القرائي، والتعرف البصري على الكلمات. وأوضحت النتائج أن التلاميذ الذين يحددون أهدافاً بأنفسهم يحرزون تقدمًا دالًا إحصائيًا فى الفهم القرائي والتعرف البصري على الكلمات.

أما فى الخطوة الرابعة فإن الفرد يستدعى استجابات مناسبة للموقف من الذاكرة، أو إذا كان الموقف جديد أو غير مألوف فإنه يقوم ببناء سلوكيات جديدة كاستجابة للدلالات الاجتماعية الحالية.

وحددت زينب عبد العليم (٢٠٠٩) ثلاثة أنماط من الاستجابات التى يصدرها الفرد:

١- التدعيم الاجتماعي Prosocial: يشير إلى السلوكيات المباشرة للحفاظ على العلاقات مع الآخرين، من خلال إبداء التعزيز والتأييد لهم في المواقف الاجتماعية (مثل: التفاعل الاجتماعي، المشاركة، والتعاون).

٢- التجنب النشط Active Avoidant : يشير إلى السلوكيات المعبرة عن محاولة تغيير توجه الأحداث فى الموقف الإجتماعي إلى وجهة جديدة .

٣- التجنب السلبي Passive Avoidant : يعبر عن سلوكيات تسمح للفرد بتجنب الموقف الاجتماعي.

وهذه الأنماط من الاستجابة تختلف من فرد لآخر، وتختلف مع نفس الفرد من موقف لآخر.

وقد تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين أنماط الاستجابة ومهارات القراءة. فقد هدفت دراسة واسون وآخرين (Wasson et al.,1990) إلى معرفة أنماط السلوك التى يمكن ملاحظتها بشكل موضوعى للقراء المهرة وغير المهرة داخل الفصول الدراسية وأظهرت النتائج أن القراء غير المهرة يخرجون عن المهمة أكثر من القراء المهرة، كما أنه لاتوجد فروق بين المجموعتين فى بداية العمل فى المهام. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القراء المهرة وغير المهرة فى السلوك التطوعي، حيث أن القراء غير المهرة كانوا أقل فى المشاركة والتفاعل داخل الفصل من القراء المهرة؛ وبذلك يمكن إعتبارهم طلاب غير مشاركين .

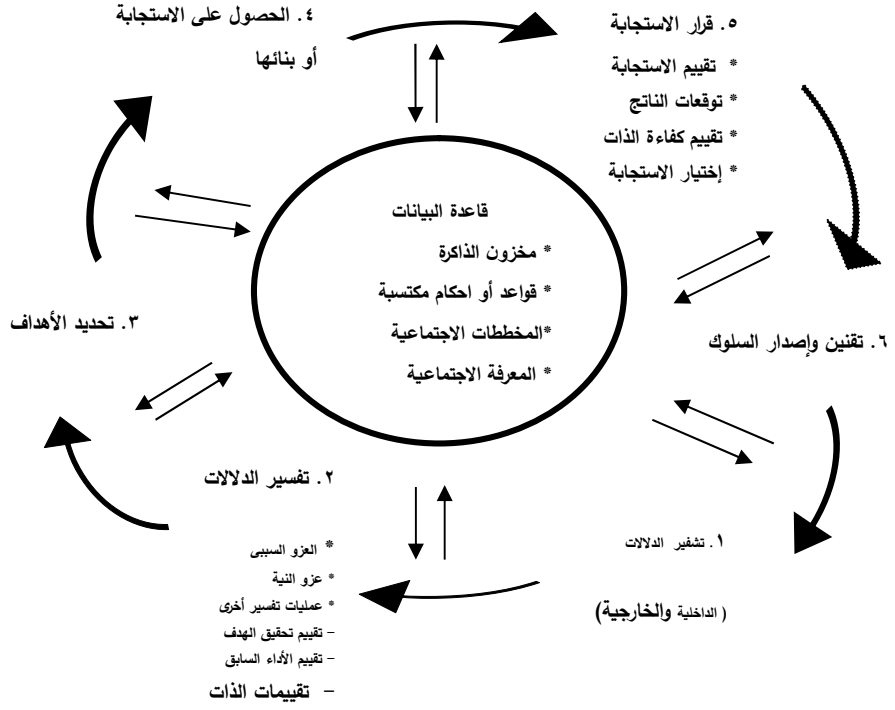
كما بحثت دراسة ويتنى (Whitney,2010) تأثير التفاعل الاجتماعي على دافعية القراءة والقدرة على الاندماج فيها، وأوضحت النتائج أن التفاعل الاجتماعي كان له تأثير إيجابي بشكل عام على دافعية التلاميذ نحو القراءة واندماجهم فيها. وأن التلاميذ أبدوا دافعية فى تفاعلهم مع الصديق بشكل أكبر من تفاعلهم مع الفصل كله أو بشكل تفاعلي يومي.

وخلال الخطوة الخامسة يقوم الفرد بتقييم الاستدعاء أو البناء السابق للاستجابات ويختار الاستجابة التى نالت أكبر تقييم إيجابى من أجل تنفيذها.

وفى الخطوة السادسة يتم تنفيذ الاستجابة المختارة بشكل سلوكى.

كما يؤكد كل من كريك ودودج على أن التفاعل الإجتماعى والتجهيز العقلى لا يتوقف عند هذه الخطوة. ولكن يمكن تصور الأحداث التى تحدث بعد ذلك بمثابة إعادة لخطوات التجهيز المفترضة.

وتقتصر الباحثة فى هذه الدراسة على ثلاث عمليات فقط من عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية تعتبر أكثر العمليات أهمية من خلال وجهة نظر الباحثين هم: (تفسير الدلالات، تحديد الهدف، توليد الاستجابات)



شكل(١): نموذج كريك ودودج المعدل (Crick & Dodge, 1994)

النمو الاجتماعي للتلاميذ في مرحلة المراهقة:

تتسم مرحلة المراهقة بإتساع دائرة العلاقات الاجتماعية للفرد تدريجيًا، لتتجاوز الأسرة والمدرسة إلى محيط أوسع؛ وهو المجتمع بما يتطلبه من أنماط سلوكية معينة، وفق المعايير والقيم التى يرتضيها. وبهذا تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة تطبيع اجتماعي، حيث يتفاعل فيها المراهق مع الآخرين ويدخل فى علاقات اجتماعية مختلفة يتطلب منه التصرف فيها والتفاعل معها. ويكتسب الفرد قدرًا كبيرًا من النمو الاجتماعي خلال مرحلة المراهقة، ويعتمد التوافق الاجتماعي للمراهق إلى حد كبير على ما حققه من إشباع فى مراحل نموه السابقة. وتتعدد خصائص النمو الإجتماعي فى هذه المرحلة العمرية، ويحددها كامل عويضة (١٩٩٦) فى:

١–الميل إلى الاستقلالية والابتعاد عن سيطرة الآباء.

٢– إيجاد ارتباطات مع أفراد آخرين من مراحل عمرية مختلفة، حيث يميل المراهق للارتباط بأفراد أصغر منه ليساعدهم ويفرض عليهم نفوذه، وأفراد أكبر منه ليقتدى بهم وينافسهم، وأفراد فى مثل عمره ليشاركهم ويشاركونه الخبرات والميول.

٣-يزداد الوعي الاجتماعي والوعي بالمكانة الاجتماعية.

٤-الميل إلى المسايرة الاجتماعية وتأكيد الذات.

٥-يحتل الأصدقاء لدى المراهق أهمية بالغة أكثر مما توجد فى أى مرحلة عمرية أخرى، حيث يحاول المراهق دائماً مراعاة معايير جماعة الرفاق ومسايرة متطلبات الجماعة.

٦-يميلون إلى تجنب المواقف الجديدة؛ حتى لايتعرضون للشعور بالرفض الاجتماعي.

وقد وقع إختيار الباحثة لعينة الدراسة الحالية من تلاميذ المرحلة الاعدادية وهي مرحلة المراهقة المبكرة؛ حيث ينضج فى هذه المرحلة العمرية عملية التطبيع والتفاعل الاجتماعي بين التلاميذ لمعرفة أثر ذلك على مهارات القراءة، نظراً لأهمية الجانب الإجتماعي فى عملية القراءة وتعلم مهاراتها المختلفة، وهذا ما يؤكد عليه بعض الباحثين حيث قام جاردنر وسميث (Gardner& Smith, 1987) بدراسة لمعرفة مدى إسهام القدرة على إدراك وجهة نظر الآخرين فى الفهم القرائي؛ حيث قاما بقراءة موقفان على كل تلميذ أحد المواقف يهتم بالصداقة، والآخر يهتم بالتفاعل مع الصديق فى المجموعة، وبعد ذلك يتم إعطاء كل طالب مجموعة من الأسئلة مفتوحة النهايات، يُسأل فيها الطالب عن مشاعره ودوافعه تجاه كل شخصية فى الموقف، ثم تم تطبيق مقياس للفهم القرائي، وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على إدراك وجهة النظر والإجابة على أسئلة الفهم القرائى بدقة.

كما بحثت دراموند (Drummond,2003) العلاقة بين الإدراك الاجتماعي ومعرفة القراءة والكتابة؛حيث هدفت الدراسة إلى كشف العلاقات بين إدراك وجهة نظر الآخرين، اللغة، والفهم القرائي، وتكونت العينة من ٥٢ تلميذًا وتلميذة (٢٧ ذكور ، ٢٥ إناث) من تلاميذ الصف الثاني والثالث الإبتدائي، وطُبِقَ عليهم ١- مقياس إدراك وجهة النظر ، ٢- قصة شفهية ، ٣- تقييم الحصيلة اللغوية ، ٤- أسئلة للفهم القرائي (واقعية واستنتاجية). ثم قُسِمت أسئلة الفهم القرائي الإستنتاجية من حيث كونها تحتوى أو لا تحتوي على مضمون نفسي إجتماعي، وتم إجراء تحليلات ارتباطية لتحديد مدى الارتباط بين جميع المتغيرات. كما تم بناء نموذج لمعادلة التنبؤ لقياس أى من أنواع الفهم المختلفة يمكن التنبؤ بها من خلال مهارات إدراك وجهة النظر، وأوضحت النتائج أن الحصيلة اللغوية ترتبط بدرجة عالية بكل من إدراك وجهة النظر والفهم القرائي، كما اتضح أن إدراك وجهة النظر تلعب دور الوسيط بين الحصيلة اللغوية والفهم القرائي.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:-

١- على الرغم من تعدد الدراسات السابقة التى تناولت مهارات القراءة إلى أن هذه الدراسات تناولتها بشكل جزئي حيث اعتمدت فى كل مرة على دراسة مهارة فرعية، مثل: (الفهم القرائي، التعرف على الحروف والكلمات، مهارات الفهم السمعي، وفهم النصوص القصصية)، ولم تتناول أي من هذه الدراسات مهارات القراءة بشكل كلي(قبل، أثناء، بعد)؛ وهذا أدعى بإجراء هذا البحث لعلاج هذا القصور.

٢- ندرة الدراسات العربية التى تناولت موضوع تجهيز المعلومات الإجتماعية، حيث أنه – فى حدود علم الباحثة – وجدت دراسة عربية واحدة فقط؛ دراسة زينب عبد العليم بدوي (٢٠٠٩).

٣- اتفقت نتائج غالبية الدراسات على وجود فروق بين منخفضي ومهارات القراءة فى العديد من الجوانب السلوكية مثل التفاعل الاجتماعي والمشاركة، والتركيز على المهام، أو تجنبها وغيرها وكانت الفروق لصالح مرتفعي مهارات القراءة (Badian, 1992; Keslo, 2012& Wasson, B; Beare, P & Wasson, J., 1990) ، إلا أنه لم تتناول أي من هذه الدراسات طبيعة الفروق فى تجهيز المعلومات الاجتماعية لدى كل منهم؛ وهذا أدعى بإجراء هذه الدراسة لعلاج هذا القصور.

فروض البحث: في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، تطرح الفروض التالية:-

١. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات منخفضي ومرتفعي مهارات قبل القراءة فى عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية (إعزاءات النية، توضيح الهدف، توليد الاستجابة)

٢. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات منخفضي ومرتفعي مهارات أثناء القراءة فى عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية (إعزاءات النية، توضيح الهدف، توليد الاستجابة).

٣. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات منخفضي ومرتفعي مهارات بعد القراءة فى عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية (إعزاءات النية، توضيح الهدف، توليد الاستجابة).

٤. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات منخفضي ومرتفعي الدرجة الكلية لمهارات القراءة فى الدرجة الكلية لعمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية لصالح مرتفعي الدرجة الكلية لمهارات القراءة.

إجراءات البحث:

(أ) المنهج المستخدم:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي، الذى يهتم بوصف الظواهر النفسية، وجمع أوصاف دقيقة وبطريقة علمية عن تلك الظواهر. وهو يهتم بوصف الظاهرة فى وضعها الحالي، كما يهتم بدراسة العلاقات التي توجد بين هذه الظاهرة والظواهر الأخرى؛ ولذلك تم استخدام هذا المنهج فى البحث لتحديد الفروق فى عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية لدى مرتفعي ومنخفضي القراءة.

(ب) عينة البحث:-

١. اختيرت عينة البحث الاستطلاعية بطريقة عشوائية وبلغ قوام العينة الاستطلاعية (٢٢٧) تلميذًا وتلميذة بالصف الأول والثاني من المرحلة الإعدادية بمدارس: فايد الإعدادية بنات، العاشر من رمضان، ومؤسسة فنارة للتعليم الأساسي بمحافظة الإسماعيلية.

٢. تكونت عينة البحث الأساسية من (٣٦٠ تلميذًا وتلميذة) بالصف الأول والثاني من المرحلة الإعدادية بمدارس: فايد الإعدادية بنات، العاشر من رمضان، ومؤسسة فنارة للتعليم الأساسي بمحافظة الإسماعيلية. بمتوسط عمر(١٣,٦٨) وانحراف معياري (٠,٧٩). ومبرر اختيار هذه العينة أن تلاميذ المرحلة الإعدادية يمثلون مرحلة عمرية مهمة؛ وهى المراهقة المبكرة، وفى هذه المرحلة يزداد تقويم التلاميذ لأنفسهم من خلال علاقاتهم مع الزملاء وتكوين جماعات صغيرة، ويتأثرون بتقويم الجماعة. كما أنهم فى هذه المرحلة العمرية يكونوا على قدر من الوعي، ولديهم قدرة على المراقبة الذاتية للفهم، واستخدام استراتيجيات المعالجة المناسبة.

(ج) أدوات البحث:

١. مقياس عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية :-

تم بناء مقياس عمليات تجهيز الملعومات الاجتماعية فى الدراسة الحالية وفقاً للخطوات التالية:

أ) مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التى تناولت عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية، وقد وقع اختيار الباحثة على نموذج كريك ودودج (Crick&Dodge,1994) .

ب) الاطلاع على المقاييس العربية والأجنبية فى مجال تجهيز المعلومات الاجتماعية، ومن هذه المقاييس المتاحة:

* مقياس تجهيز المعلومات الاجتماعية الذى أعدته (Tur-Kaspa,2004) لقياس عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، واشتمل على أربعة قصص

قصيرة تصف مواقف حياتية قد تحدث للطفل، ويلي كل قصة مجموعة من الأسئلة المصممة بشكل يقيس خطوات نموذج كريك ودودج لتجهيز المعلومات الاجتماعية.

* استبانة تقويم أحداث الحياة للأطفال التى أعدها (Patel.N,2007)، والتى اشتملت على ستة مواقف موجزة تصف مدى الحفاظ على التفاعلات الاجتماعية، والانزعاج من الرفاق، والسلوك الاجتماعي العام، وتقويم الأداءالاجتماعي للراشدين، والسلوك فى المناسبات الاجتماعية العامة ويلي كل موقف أسئلة للوصول إلى تفسيرات للموقف الاجتماعي، وبناء الأهداف، وتوليد الإستجابات.

* مقياس عمليات تجهيز المعلومات الإجتماعية إعداد زينب عبد العليم بدوي(٢٠٠٩)، ويتكون من ستة مواقف إجتماعية مفترضة مستوحاة من التفاعلات الإجتماعية فى الحياة اليومية، ويلي كل موقف عدد من الأسئلة لقياس عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية بالموقف.

- **وصف مقياس تجهيز المعلومات الاجتماعية:**

١- يتكون المقياس من تسع مواقف إجتماعية مفترضة قد تحدث فى الحياة اليومية.

٢- يلي كل موقف اجتماعي مفترض مجموعة من الأسئلة لقياس عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية كمايلي :

* السؤال الأول لقياس عملية اعزاءات النية ، ويوجد تحته أربع إجابات: أ، ب، ج،د تعبر عن أبعاد إعزاءات النية: وهي:(موجبة، عارضة، محايدة، سالبة) على الترتيب .

* السؤال الثاني لقياس عملية تحديد الهدف، ويوجد تحته ست إجابات فرعية: أ، ب، ج، د، هـ، و تعبر عن أبعاد تحديد الهدف: وهي: تركيز المهمة، تأمين المواجهة، إدارة الوجدان، تركيز العلاقات، التعبير عن الانزعاج، تجنب المهمة على الترتيب.

* السؤال الثالث لقياس توليد الاستجابة، ويوجد تحته ثلاث إجابات فرعية: أ، ب، ج تعبر عن أبعاد توليد الاستجابة، وهي: التدعيم الإجتماعي، التجنب النشط، التجنب السلبي على الترتيب.

*** تصحيح المقياس :**

عند تصحيح المقياس يعطى المفحوص درجة للبديل الذى يختاره فى كل سؤال، كما يلي :

أ- عزو النية: (نية موجبة =٤، نية عارضة = ٣، نية محايدة = ٢، نية سالبة = ١).

ب- توضيح الهدف: (التركيز على المهمة = ٦، تأمين المواجهة = ٥، إدارة وجدان = ٤، تركيز علاقات = ٣، تعبير ، تجنب المهمة =١).

ج- توليد الإستجابة: (التدعيم الإجتماعي= ٣، التجنب النشط =٢، التجنب السلبي= ١).

- **الخصائص السيكومترية لمقياس عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية:-**
- **أولاً: صدق المقياس:-**

(أ) التحليل العاملي الإستكشافي:

تم اجراء التحليل العاملي الإستكشافي للتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس، وذلك باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Componants؛ حيث تم التدوير المتعامد للبيانات بطريقة Varimx للحصول على العوامل من خلال إختيار المفردات الأكثر تشبعًا لكل عامل بعد تدويره. وأسفرت نتاج التحليل عن وجود ثلاثة عوامل تفسر مجتمعة(٦٣,٨٤٩) من التباين الكلي لعبارات المقياس، والجدول (١) يوضح الجذور الكامنة ونسب التباين المفسرة بواسطة للعوامل الثلاثة.

جدول (١) الجذور الكامنة ونسب التباين التي يفسرها العوامل الثلاثة بعد التدوير

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة
الأول (عزو النية)	٢,٧٣٠	٢١,٠٣١
الثاني(توضيح الهدف)	٢,٩٨٠	٢٢,٩٢٣
الثالث (توليد الاستجابة)	٢,٥٨٧	١٩,٨٩٥

كما أسفر التحليل عن تشبع (٤) بنود بالعامل الأول وهم (iP،iA، iU، iN)، وتشبع (٦) بنود بالعامل الثاني وهم (GF، GS، GM، GR، GD، GA)، وتشبع (٣) بنود بالعامل الثالث وهم (RS، RA، RP). ويوضح الجدول (٢) مصفوفة تشبعات البنود بالعوامل بعد التدوير المتعامد.

جدول (٢) مصفوفة تشبعات البنود بالعوامل بعد التدوير

	العامل		
	١	٢	٣

iP	٠,٥٩٨	٠,٢٨٨	٠,٢٧٤
iA	٠,٤٨٧	٠,٣٩٦	٠,٢٤٢
iU	٠,٥٩٣	٠,٢٩٢	٠,٣٩٥
iN	٠,٨٠٥	٠,٢٦٤	٠,١٢٥
GF	٠,٣٢٤	٠,٥٧٨	٠,٢٦٣
GS	٠,٤٢٤	٠,٥٥٢	٠,٢١٨
GM	٠,٢٧٥	٠,٥٤٦	٠,٢٤٩
GR	٠,٢٢١	٠,٨٥٢	٠,٠٣٠
GD	٠,٥٦٢	٠,٦٣٢	٠,٠٤٤
GA	٠,٣٢١	٠,٦٨١	٠,١٠٤
RS	٠,٠٦٠	٠,١٢٧	٠,٩٠٩
RA	٠,٥٢٣	٠,٠٤٠	٠,٧٩١
RP	٠,١٧٥	٠,٢٠٣	٠,٧٩٨

(ب) الصدق العاملي التوكيدي:

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي فى التأكد من الصدق العاملي للمقياس؛ حيث تم إختبار صدق أبعاد كل عملية على متغير كامن يمثل عملية تجهيز المعلومات المنوطة بها، وأسفرت نتائج التحليل عن مطابقة ضعيفة للنموذج حيث خرجت القيم عن المدى المثالي للمؤشرات، ويوضح الجدول (٣) مؤشرات حسن المطابقة لبيانات النموذج.

جدول(٣) مؤشرت حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي لمقياس تجهيز المعلومات الاجتماعية

	كا٢	Df	P	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	NFI	CFI	IFI
القيمة	٥٠٢,٢٦٨	٦٢	٠,٠٠٠	٠,١٦٨	٠,٣٥٢	٠,٧٧٢	٠,٦٦٢	٠,٨٠٢	٠,٨٢١	٠,٨٢٢

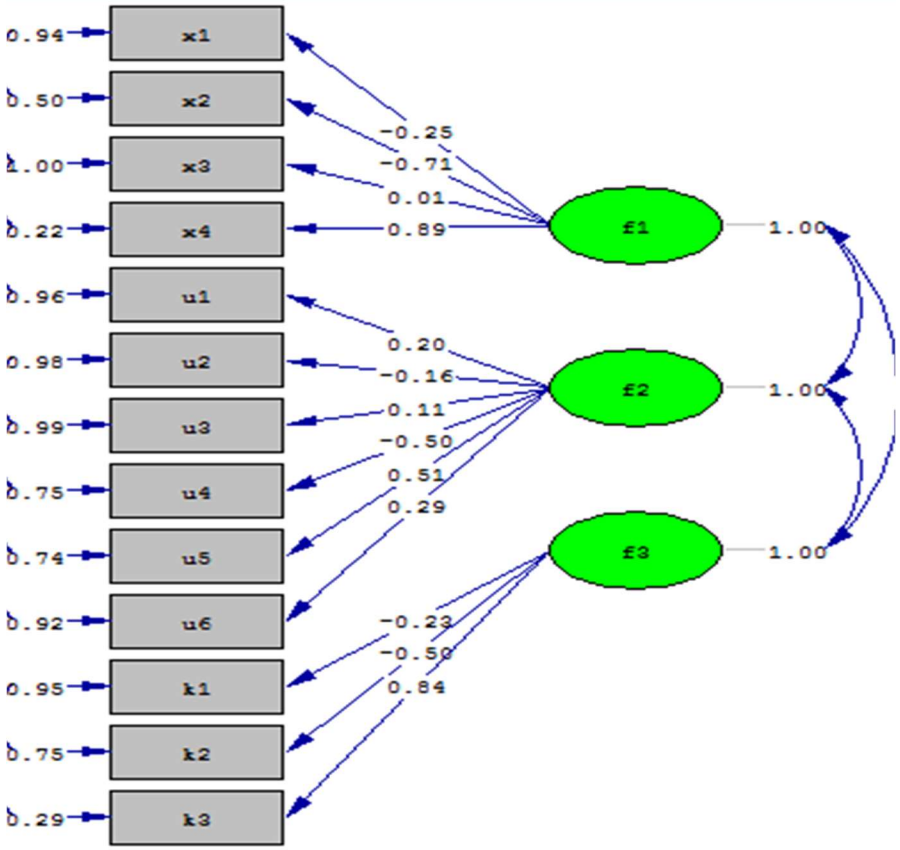
ولقد تم إعادة طرح النموذج فى ضوء مؤشرات التعديل، وذلك بإجراء إرتباطات بين تغايرات الخطأ Error Covariance، وتوضح النتائج فى الجدول(٤).

جدول (٤) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد العمليات الثلاثة (عزو النية، توضيح الهدف، توليد الإستجابة)

الأبعاد	التشبع على العامل الكامن	الخطأ المعياري	قيمة "ت"
نوايا موجبة	٠,٢٥-	٠,٠٧٣	٣,٣٨١-**
نوايا عارضة	٠,٧١-	٠,٠٥٨	٢,٦٨٨-**
نوايا محايدة	٠,١١	٠,٠٦١	٢,٨٠٦**
نوايا سالبة	٠,٨٩	٠,٠٧٣	١٢,١٨٦**
تركيز المهمة	٠,٢٠	٠,٠٦٨	٢,٩٦**
تأمين المواجهة	٠,١٦-	٠,٠٤٧	٣,٣٦-**
إدارة الوجدان	٠,١١	٠,٠٣٩	٢,٩١**
تركيز العلاقات	٠,٥٠-	٠,٠٧٠	٧,١٠-**
تعبير الانزعاج	٠,٥١	٠,٠٥٩	٨,٦١**
تجنب المهمة	٠,٢٩	٠,٠٤٥	٦,٣٦**
تدعيم اجتماعي	٠,٢٣-	٠,٠٧٧	٢,٩٨-**
تجنب نشط	٠,٥٠-	٠,٠٥٦	٩,٠٢-**
تجنب سلبي	٠,٨٤	٠,٠٩٦	٨,٨٠**

**دالة عند٠,٠١

ويتبين من الجدول (٤) تشبع الأبعاد على المتغيرات الكامنة، ويوضح الشكل (٢) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لعمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية.



شكل (٢) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية (عزو النية– توضيح الهدف– توليد الاستجابة)

وقد حقق هذا النموذج مؤشرات حسن مطابقة على النحو التالي:

- قيمة كا^{2} = ١٠١,٦ عند درجات حرية = ٤٩، وكانت قيمة P = (٠,٠٠٠) ، وهي دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى عدم مطابقة النموذج للبيانات؛ وهذا يرجع إلى أن كا^{2}تتأثر بحجم العينة، حيث كان حجم العينة كبيرًا (٢٢٧ تلميذًا وتلميذة)، ويمكن الاعتماد على المؤشرات الأخرى فى مطابقة النموذج للبيانات، ومن هذه المؤشرات :-

١- مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط البواقي (RMR)، وهو يساوي ٠,٠٥ ، وهذا المؤشر كلما اقترب من الصفر كان أفضل .

٢- مؤشر حسن المطابقة (GFI) ويساوي ٠,٩٨ ، وهذا المؤشر كلما اقترب من الواحد كان أفضل .

٣- مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI) ويساوي ٠,٩٥ ، وهذا المؤشر كلما اقترب من الواحد كان أفضل .

٤- مؤشر المطابقة المعياري (NFI) ويساوي ٠,٩٣ ، وكلما اقترب هذا المؤشر من الواحد كان أفضل .

٥- مؤشر المطابقة المقارن (CFI) ويساوي ٠,٩٩، وكلما اقتربت قيمة هذا المؤشر من الواحد كان أفضل.

٦- مؤشر المطابقة التزايدي (IFI) ويساوي ٠,٩٩ ، وكلما اقتربت قيمة هذا المؤشر من الواحد كان أفضل.

٧- مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الإقتراب (RMSEA) ويساوي ٠,٠٧ ، وكلما اقتربت قيمته من الصفر كان أفضل .

وتدل المؤشرات السابقة على مطابقة النموذج للبيانات ، مما يدل على صدق مقياس عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية .

ثانياً: ثبات المقياس:-

تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي من خلال معادلة ألفا كرونباخ لكل بعد فرعي فى المقياس ، كما تم حساب الاتساق الداخلي بين درجات الطلاب فى كل مفردة والدرجة الكلية للبعد بعد استبعاد درجة المفردة ، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٥) قيمة α لكل مفردة مع الدرجة الكلية بعد استبعاد درجة المفردة فى مقياس تجهيز المعلومات الاجتماعية

عزو النية				تحديد الهدف						توليد الاستجابة		
نية موجبة	نية عارضة	نية محايدة	نية سالبة	تركيز مهمة	تأمين مواجهة	إدارة وجدان	تركيز علاقات	تعبير انزعاج	تجنب مهمة	تدعيم اجتماعي	تجنب نشط	تجنب سلبي
م α	م α	م α	م α	م α	م α	م α	م α	م α	م α	م α	م α	م α
١ ٠,١٧	١ ٠,٣٧	١ ٠,٣٣	١ ٠,٦١	١ ٠,٤٨	١ ٠,٤١	١ ٠,٤٣	١ ٠,٦٩	١ ٠,٥٠	١ ٠,٣٧	١ ٠,٢٩	١ ٠,٢٤	١ ٠,٤٦
٢ ٠,٠٨	٢ ٠,٣٩	٢ ٠,٢٤	٢ ٠,٦١	٢ ٠,٤٩	٢ ٠,٣٩	٢ ٠,٣٧	٢ ٠,٦٧	٢ ٠,٤٨	٢ ٠,٣٢	٢ ٠,٣٣	٢ ٠,٣٨	٢ ٠,٥٥
٣ ٠,١٧	٣ ٠,٢٨	٣ ٠,٢٦	٣ ٠,٥٧	٣ ٠,٤٣	٣ ٠,٣٦	٣ ٠,٣٧	٣ ٠,٦٧	٣ ٠,٤٩	٣ ٠,٣٥	٣ ٠,٣٣	٣ ٠,٢٤	٣ ٠,٤٢
٤ ٠,٢٣	٤ ٠,٤٠	٤ ٠,٢٠	٤ ٠,٦١	٤ ٠,٥٠	٤ ٠,٣٦	٤ ٠,٤٠	٤ ٠,٦٦	٤ ٠,٥٣	٤ ٠,٣٦	٤ ٠,٢٧	٤ ٠,٢٣	٤ ٠,٣٧
٥ ٠,١٤	٥ ٠,٣٧	٥ ٠,٢٣	٥ ٠,٦٠	٥ ٠,٤٧	٥ ٠,٤١	٥ ٠,٤٣	٥ ٠,٦٩	٥ ٠,٥٠	٥ ٠,٣١	٥ ٠,٢٨	٥ ٠,٢٢	٥ ٠,٤٠
٦ ٠,٢١	٦ ٠,٤٢	٦ ٠,٢٥	٦ ٠,٦٤	٦ ٠,٤٧	٦ ٠,٣٦	٦ ٠,٤١	٦ ٠,٦٧	٦ ٠,٥٠	٦ ٠,٢٨	٦ ٠,٢٩	٦ ٠,٢٦	٦ ٠,٣٦
٧ ٠,١٨	٧ ٠,٣٥	٧ ٠,٢٨	٧ ٠,٦٣	٧ ٠,٤٣	٧ ٠,٣٤	٧ ٠,٣٨	٧ ٠,٦٨	٧ ٠,٥٣	٧ ٠,٢٨	٧ ٠,٣٠	٧ ٠,٢٥	٧ ٠,٣٨
٨ ٠,٢٢	٨ ٠,٣١	٨ ٠,٢٥	٨ ٠,٥٦	٨ ٠,٤٤	٨ ٠,٣٤	٨ ٠,٣٨	٨ ٠,٦٧	٨ ٠,٥٢	٨ ٠,٣٥	٨ ٠,٢٩	٨ ٠,٢٤	٨ ٠,٤٣
٩ ٠,١٩	٩ ٠,٤٠	٩ ٠,٣٠	٩ ٠,٦٣	٩ ٠,٥٥	٩ ٠,٤٥	٩ ٠,٣٩	٩ ٠,٧١	٩ ٠,٥٤	٩ ٠,٣٦	٩ ٠,٣٢	٩ ٠,٣٤	٩ ٠,٤٧
α الكلية= ٠,٢٥	α الكلية = ٠,٤٦	α الكلية = ٠,٣٤	α الكلية = ٠,٦٥	α الكلية = ٠,٥٧	α الكلية= ٠,٤٩	α الكلية= ٠,٤٤	α الكلية = ٠,٧٢	α الكلية = ٠,٥٥	α الكلية = ٠,٤٥	α الكلية = ٠,٣٤	α الكلية = ٠,٣٩	α الكلية = ٠,٥٧

ويتبين من الجدول (٥) أنه عند مقارنة قيمة ألفا بعد حذف المفردة بقيمة ألفا الكلية لكل بعد فرعي، وجد أنه لم تحذف أى مفردة؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ألفا " تتراوح ما بين ٠,٢٥: ٠,٧٢ ، وهي قيم ضعيفة فى بعض الأبعاد الفرعية ؛ إلا أن هذه القيم تتفق إلى حد ما مع دراسة باتل (Patel, 2007)، حيث استخدم فى دراسته استبانة تقويم أحداث الحياة للأطفال؛ لقياس عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية، وتراوحت قيم " ألفا " ما بين ٠,٢٨: ٠,٨٧ وقد فسر patel تدني قيم ألفا فى بعض الأبعاد الفرعية بأن المواقف التى يتم عرضها على الطلاب تعكس مواقف اجتماعية مختلفة فى طبيعتها ومحتواها؛ مما يعطي توقعًا مسبقًا بتدني الثبات .

٢. مقياس مهارات القراءة :-

اعتمد البحث الحالي فى قياس مهارات القراءة على مقياس مهارات القراءة الذى أعدته زينب بدوي (٢٠٠٣)، وقد وقع اختيار الباحثة على هذا المقياس لأنه يتناسب مع الهدف من الدراسة ومع تصنيف Cock لمهارات القراءة والذى تتبناه الباحثة فى هذه الدراسة.

الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى قياس مهارات القراءة، كما تتمثل فى السلوكيات المعرفية التى تصدر عن القارئ عند قراءة أحد الموضوعات فى المواد الدراسية المختلفة، وتصنف مهارات القراءة التى يسعى المقياس إلى قياسها إلى ثلاثة أقسام، هي: مهارات ما قبل القراءة، مهارات أثناء القراءة مهارات، بعد القراءة.

وصف المقياس:

يتكون مقياس مهارات القراءة من ٣٥ مفردة ، تستوعب: مهارات قبل القراءة وعدد مفرداتها ٨ مفردات، ومهارات أثناء القراءة وعدد مفرداتها ١١ مفردة، ومهارات بعد القراءة وعدد مفرداتها ١٦ مفردة.

تصحيح المقياس :-

يتكون مقياس مهارات القراءة من ٣٥ مفردة، وضع أمام كل منها ثلاثة بدائل للإجابة يختار المفحوص من بينها، وهذه البدائل هي: تنطبق، تنطبق أحياناً، لا تنطبق.

وعند التصحيح تعطى ثلاث درجات للإجابة "تنطبق"، ودرجتان للإجابة "تنطبق أحياناً"، ودرجة واحدة للإجابة "لا تنطبق".

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم تقدير مؤشرات الصدق والثبات لمقياس مهارات القراءة، وكانت النتائج على النحو التالي:

أولاً: صدق المقياس :-

قامت زينب بدوي (٢٠٠٣) بالتحقق من صدق مقياس مهارات القراءة على عينة من الصف الأول الإعدادي والأول الثانوي، وذلك بحساب صدق المفردات بين درجات العينة على كل مفردة والدرجة الكلية، والصدق العاملي التوكيدي، وتوصلت النتائج إلى أن المقياس يتوافر فيه شروط الصدق.

(أ) التحليل العاملي الإستكشافي :

تم اجراء التحليل العاملي الإستكشافي للتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس، وذلك باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Componants؛ حيث تم التدوير المتعامد للبيانات بطريقة Varimx للحصول على العوامل من خلال إختيار المفردات الأكثر تشبعًا لكل عامل بعد تدويره. وأسفرت نتاج التحليل عن وجود ثلاثة عوامل تفسر مجتمعة(٤٨,١٧٣) من التباين الكلي لعبارات المقياس، والجدول (٦) يوضح الجذور الكامنة ونسب التباين المفسرة بواسطة للعوامل الثلاثة.

جدول (٦) الجذور الكامنة ونسب التباين التي يفسرها العوامل الثلاثة بعد التدوير

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة
الأول (قبل القراءة)	٤,٣٢٢	١٢,٣٤٩
الثاني(أثناء القراءة)	٥,٠٠٥	١٤,٢٩٩
الثالث (بعد القراءة)	٧,٥٣٤	٢١,٥٢٥

كما أسفرت نتائج التحليل عن:

- تشبع (٨) عبارات بالعامل الأول(قبل القراءة) وهم من Pre1 إلى Pre8.
- تشبع (١١) عبارة بالعامل الثاني(أثناء القراءة) وهم من During1 إلى During11.
- تشبع (١٦) عبارة بالعامل الثالث،(بعد القراءة) وهم من After1 إلى After16

ويوضح الجدول (٧) مصفوفة تشبعات العبارات بالعوامل بعد التدوير المتعامد.

جدول (٧) مصفوفة تشبعات العبارات بالعوامل بعد التدوير

العبارة	العامل			العبارة	العامل		
	١	٢	٣		١	٢	٣
Pre1	٠,٥٩٦	٠,٢٨١	٠,٢٦٣	During11	٠,١٩٨	٠,٦١٠	٠,١١٠
Pre2	٠,٤٤٢	٠,٣٩٣	٠,٢٥٦	After1	٠,٢٣٠	٠,٣٦٣	٠,٥٧٣
Pre3	٠,٦١٨	٠,١٢١	٠,١٠٤	After2	٠,٢٦٠	٠,٣٦٠	٠,٦٣٨
Pre4	٠,٥٧٠	٠,٢١٠	٠,١٨٥	After3	٠,١٧٦	٠,١٩٤	٠,٦٨٢
Pre5	٠,٦٥٤	٠,٢٥٠	٠,٣١٠	After4	٠,٢٥٠	٠,٢٦٤	٠,٥٤٧
Pre6	٠,٤٨٣	-٠,٢٩٣	٠,٣٦٣	After5	٠,٢٧١	٠,١٥٠	٠,٧٨٠
Pre7	٠,٦٣٠	٠,١٥٠	٠,٢٤٠	After6	٠,٢٧٢	٠,٣٨٢	٠,٦٧٠
Pre8	٠,٥٣١	٠,٢٢٧	٠,٢٦٧	After7	٠,٢٤٤	٠,٢٠١	٠,٦٥١
During1	٠,٣٢٦	٠,٥٧١	٠,١٠٤	After8	٠,٢٣٥	٠,٣٠٠	٠,٦٥٢
During2	٠,٢٧٢	٠,٥٩٧	٠,١٦٣	After9	٠,١٧١	٠,١٤٤	٠,٥٩٤
During3	٠,٢٨٢	٠,٤٩٨	٠,٢٧٣	After10	٠,٢٦٩	٠,١٩٧	٠,٥٤٤
During4	٠,١٣٨	٠,٥٨٨	٠,٣٤٧	After11	٠,١٤٤	٠,١٧٥	٠,٦٣٢
During5	٠,٢٦٠	٠,٤٩٢	٠,٣١٦	After12	٠,٢٩٥	٠,١٩٣	٠,٦٣٠
During6	٠,٢٣٠	٠,٥٨٠	٠,١٩٨	After13	٠,٢٧٢	٠,١٥٢	٠,٦٤٩
During7	٠,٢٧٥	٠,٥٢٨	٠,٢٦٠	After14	٠,٣٥٤	٠,٢٨١	٠,٤٨٢
During8	٠,٢٥٣	٠,٥٨٤	٠,٢٦٨	After15	٠,٢٩٢	٠,٢٢٤	٠,٦٣٩
During9	٠,٢٨٤	٠,٥٣١	٠,٣٣٥	After16	٠,١٥٥	٠,٣١٤	٠,٦١٦
During10	٠,٢٧٠	٠,٥٦٢	٠,٢٦٤				

(ب) الصدق العاملي التوكيدي:

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي فى التأكد من الصدق العاملي للمقياس على عينة البحث الحالية؛ ولقد تم حساب معامل الثبات للمقياس وحذف المفردات التى تقلل الثبات، وأسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن مطابقة ضعيفة للنموذج حيث خرج بعض المؤشرات عن المدى المثالي لها، ويوضح الجدول (٨) مؤشرات حسن المطابقة لبيانات النموذج.

جدول(٨) مؤشرت حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي لمقياس مهارات القراءة

	كا٢	df	P	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	NFI	CFI	IFI
القيمة	٧٥٢,٩٠٣	٤٩٢	٠,٠٠٠	٠,٠٤	٠,٠٦	٠,٨٥	٠,٨٣	٠,٥٢	٠,٧٦	٠,٧٧

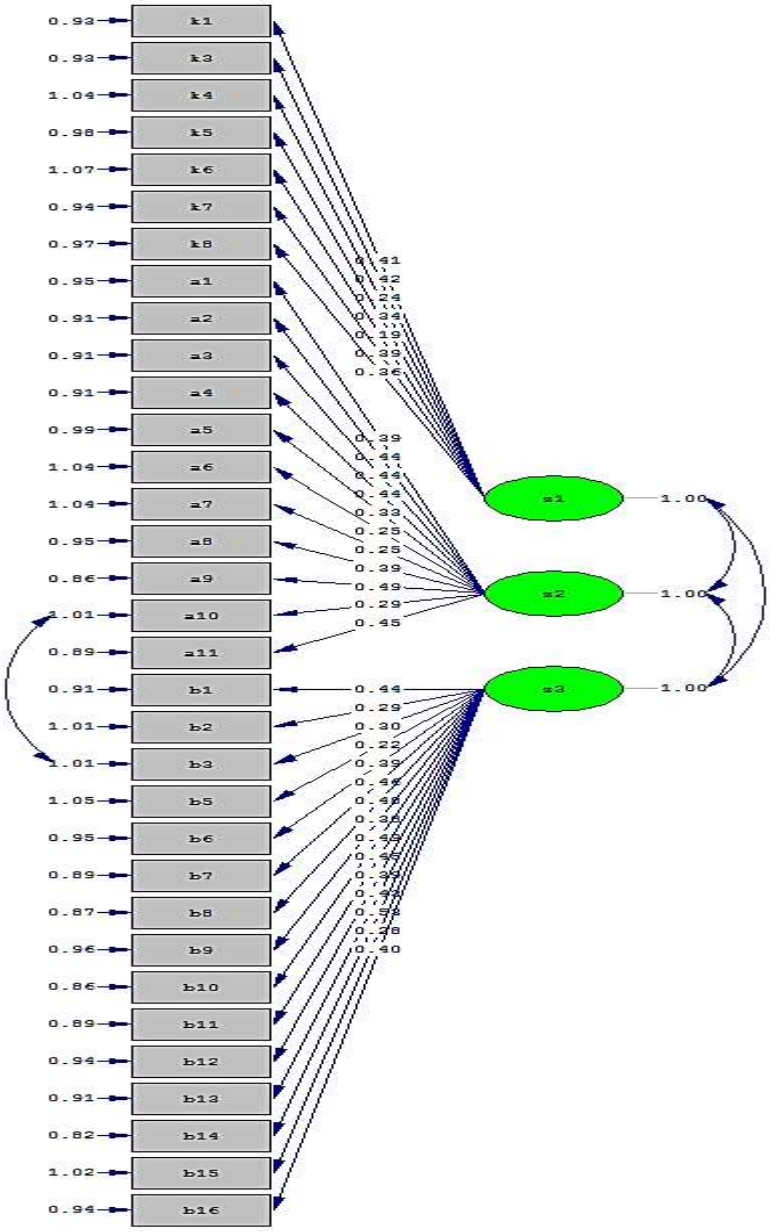
ولقد تم إعادة طرح النموذج فى ضوء مؤشرات التعديل، وذلك بإجراء إرتباطات بين تغايرات الخطأ Error Covariance، وتوضح النتائج فى الجدول(٩).

جدول(٩) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس مهارات القراءة وتشبعها على ثلاث عوامل كامنة

البعد	المفردة	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة ت	البعد	المفردة	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة ت
قبل القراءة	١	٠,٤١٣	٠,٠٨٠	**٥,١٨٥	بعد القراءة	١	٠,٤٤٠	٠,٠٧٣	**٦,٠٣٩
	٣	٠,٤١٨	٠,٠٨٠	**٥,٢٤٥		٢	٠,٢٩٥	٠,٠٧٥	**٣,٩٣٩
	٤	٠,٢٥١	٠,٠٨٠	**٢,٩٧١		٣	٠,٢٩٩	٠,٠٧٥	**٣,٩٩٥
	٥	٠,٣٤٢	٠,٠٨٠	**٤,٢٥٨		٥	٠,٢٨٩	٠,٠٧٥	**٣,٩٠٥
	٦	٠,٢٨٥	٠,٠٨٠	**٢,٩٩٤		٦	٠,٣٨٦	٠,٠٧٤	**٥,٢٣٦
	٧	٠,٣٩٥	٠,٠٨٠	**٤,٩٤٩		٧	٠,٤٥٥	٠,٠٧٣	**٦,٢٦٨
	٨	٠,٣٥٧	٠,٠٨٠	**٤,٤٧٦		٨	٠,٤٨٢	٠,٠٧٢	**٦,٦٧٤
أثناء القراءة	١	٠,٣٨٨	٠,٠٧٢	**٥,٣٧١		٩	٠,٣٧٦	٠,٠٧٤	**٥,٠٩٦
	٢	٠,٤٣٧	٠,٠٧٢	**٦,٠٩٠		١٠	٠,٤٩٤	٠,٠٧٢	**٦,٨٧٣
	٣	٠,٤٣٨	٠,٠٧٢	**٦,١٠٦		١١	٠,٤٥٤	٠,٠٧٣	**٦,٢٤٩
	٤	٠,٤٤٠	٠,٠٧٢	**٦,١٣٨		١٢	٠,٣٩٤	٠,٠٧٤	**٥,٣٥٩
	٥	٠,٣٣٠	٠,٠٧٣	**٤,٥٢٢		١٣	٠,٤٣٢	٠,٠٧٣	**٥,٩١٨
	٦	٠,٢٤٧	٠,٠٧٤	**٣,٣٤٨		١٤	٠,٥٢٩	٠,٠٧١	**٧,٤١٧
	٧	٠,٢٤٦	٠,٠٧٤	**٣,٣٣٨		١٥	٠,٢٨٥	٠,٠٧٥	**٣,٨٠٣
	٨	٠,٣٨٥	٠,٠٧٢	**٥,٣٢٣		١٦	٠,٤٠٤	٠,٠٧٣	**٥,٤٩٦
	٩	٠,٤٨٦	٠,٠٧١	**٦,٨٤٨					
	١٠	٠,٢٩١	٠,٠٧٣	**٣,٩٦٨					
	١١	٠,٤٥٣	٠,٠٧٢	**٦,٣٣٩					

* دالة عند ٠,٠١

ويتبين من الجدول (٩) تشبع الأبعاد على المتغير الكامن ويوضح الشكل (٣) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمهارات القراءة .



شكل (٣) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس مهارات القراءة

وقد حقق هذا النموذج مؤشرات حسن مطابقة على النحو التالي

- **قيمة كا^2 = ٥٤٢,١٥٠ عند درجات حرية = ٤٩١ ، وكانت قيمة P = (٠,٠٥) ، وهي دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى عدم مطابقة النموذج للبيانات؛ وهذا**

يرجع إلى أن كا٢تتأثر بحجم العينة، حيث كان حجم العينة كبيرًا (٢٢٧ تلميذًا وتلميذة)، ويمكن الاعتماد على المؤشرات الأخرى فى مطابقة النموذج للبيانات، ومن هذه المؤشرات :-

١- مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط البواقي (RMR)، وهو يساوي ٠,٠٦ ، وهذا المؤشر كلما اقترب من الصفر كان أفضل .

٢-مؤشر حسن المطابقة (GFI) ويساوي ٠,٨٩، وهذا المؤشر كلما اقترب من الواحد كان أفضل .

٣-مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI) ويساوي ٠,٨٦، وهذا المؤشر كلما اقترب من الواحد كان أفضل .

٤-مؤشر المطابقة المعياري (NFI) ويساوي ٠,٦ ، وكلما اقترب هذا المؤشر من الواحد كان أفضل .

٥-مؤشر المطابقة المقارن (CFI) ويساوي ٠,٩٣ ، وكلما اقتربت قيمة هذا المؤشر من الواحد كان أفضل.

٦-مؤشر المطابقة التزايدي (IFI) ويساوي ٠,٩٣ ، وكلما اقتربت قيمة هذا المؤشر من الواحد كان أفضل.

٧-مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الإقتراب (RMSEA) ويساوي ٠,٠٢، وكلما اقتربت قيمته من الصفر كان أفضل .

وتدل المؤشرات السابقة على مطابقة النموذج للبيانات ، مما يدل على صدق مقياس مهارات القراءة.

ثانيًا: ثبات المقياس :-

قامت زينب بدوي (٢٠٠٣) بقياس ثبات مقياس مهارات القراءة باستخدام معادلة " ألفا كرونباخ " للمقياس ككل، وبلغت قيمة معامل ٠,٨٠٧= (α)

وفى الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات مقياس مهارات القراءة على عينة الدراسة الإستطلاعية (٢٢٧تلميذًا وتلميذة)، وذلك بحساب ثبات الاتساق الداخلي من خلال معادلة "ألفا كرونباخ " للمقياس ككل، وبلغت قيمة معامل ٠,٨١٩ = (α) وكذلك تم حساب الاتساق الداخلي بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد استبعاد درجة المفردة، وتوضح النتائج فى الجدول (١٠) :

جدول (١٠) قيمة ألفا لكل مفردة مع الدرجة الكلية بعد استبعاد درجة المفردة فى مقياس مهارات القراءة

مهارات قبل القراءة			مهارات أثناء القراءة			مهارات بعد القراءة					
م	α	معامل الارتباط المصحح	م	α	معامل الارتباط المصحح	م	α	معامل الارتباط المصحح	م	α	معامل الارتباط المصحح
١	٠,٨١٤	٠,٣٣١	١	٠,٨١٣	٠,٣٤٩	١	٠,٨١١	٠,٤١١	١٣	٠,٨١٣	٠,٣٨٥
٢	٠,٨٣٧	٠,٠٧٧	٢	٠,٨١٢	٠,٣٨٣	٢	٠,٨١٥	٠,٣٩١	١٤	٠,٨٠٩	٠,٤٨١
٣	٠,٨١٤	٠,٣٣١	٣	٠,٨١٢	٠,٣٩٤	٣	٠,٨١٤	٠,٣٦٠	١٥	٠,٨١٧	٠,٣٦٢
٤	٠,٨١٧	٠,٣٢٩	٤	٠,٨١١	٠,٤٠٥	٤	٠,٨٢٠	٠,١٦٨	١٦	٠,٨١٢	٠,٣٨٦
٥	٠,٨١٤	٠,٣٤١	٥	٠,٨١٥	٠,٣٨١	٥	٠,٨١٧	٠,٣٦٢			
٦	٠,٨١٨	٠,٣٤٢	٦	٠,٨١٦	٠,٣٦٢	٦	٠,٨١٤	٠,٣٩١			
٧	٠,٨١٤	٠,٣٣٧	٧	٠,٨١٧	٠,٣٥١	٧	٠,٨١٣	٠,٣٧٤			
٨	٠٨١٤	٠,٣٧٠	٨	٠,٨١٤	٠,٣٧٣	٨	٠,٨١١	٠,٤٠٦			
			٩	٠,٨١١	٠,٤٤٩	٩	٠,٨١٣	٠,٣٦٥			
			١٠	٠,٨١٤	٠,٣٨١	١٠	٠,٨١٠	٠,٤٣٩			
			١١	٠,٨١٢	٠,٣٨٦	١١	٠,٨١٢	٠,٣٩٦			
						١٢	٠,٨١٣	٠,٣٤٢			
ن = ٢٢٧			قيمة معامل الثبات(α) = ٠,٨١٩						عدد المفردات = ٣٥		

وعند مقارنة قيمة ألفا(α) بعد حذف كل مفردة بقيمة ألفا الكلية للمقياس، حذفت المفردت رقم (٢) من بعد مهارات قبل القراءة، والمفردة رقم (٤) من بعد مهارات بعد القراءة، ثم تم حساب الثبات للمقياس ككل بعد حذف المفردات وكانت قيمة ألفا (α) = ٠,٨٤٠

ويتضح بذلك توافر شروط الصدق والثبات لمقياس مهارات القراءة بدرجة مقبولة علمياً بحيث يمكن الاعتماد عليه فى البحث الحالي.

وهكذا يتكون المقياس فى صورته النهائية من ٣٣ مفردة موزعة على الأبعاد التالية :

١- مهارات قبل القراءة وتتكون، من (٧) مفردات، تبدأ من المفردة الأولى وحتى رقم٧.

٢- مهارات أثناء القراءة وتتكون، من (١١) مفردة ، تبدأ من المفردة ٨ وحتى رقم ١٨.

٣- مهارات بعد القراءة وتتكون، من (١٥) مفردة ، وتبدأ من المفردة ١٩ وحتى رقم ٣٣.

ثانيًا: إجراءات البحث:-

١) تقنين أدوات البحث على عينة البحث الاستطلاعية المكونة من (٢٢٧) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية للعام الدراسي ٢٠١٤- ٢٠١٥.

٢) تم تطبيق مقياس مهارات القراءة على عينة البحث الأساسية المكونة من (٣٦٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، ثم تم حساب الأرباعي الأعلى والأدنى لدرجات التلاميذ على مقياس مهارات القراءة وذلك لتحديد التلاميذ منخفضي ومرتفعي مهارات القراءة. والجدول (١١) يوضح أعداد التلاميذ وفقًا لمستوى مهارات القراءة لديهم.

جدول (١١) أعداد التلاميذ مخفضي ومرتفعي مهارات القراءة

مستوى مهارات القراءة	منخفضي مهارات القراءة				مرتفعي مهارات القراءة			
	قبل	أثناء	بعد	الدرجة الكلية	قبل	أثناء	بعد	الدرجة الكلية
أعداد التلاميذ	٨٩	١١٧	١٠٦	٩٥	١١٠	١١١	٩١	١٠١

٣) تم تطبيق مقياس عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية على عينة البحث الأساسية الكلية(٣٦٠ تلميذ وتلميذة).

٤) إدخال بيانات استجابات الطلاب علي أدوات الدراسة للبرنامج الإحصائي SPSS لإجراء الأساليب الإحصائية للإجابة عن أسئلة البحث واختبار صحة الفروض.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:-

١- الإحصاء الوصفي، ويتمثل في المتوسط والوسيط كمقاييس للنزعة المركزية، والانحراف المعياري كمقياس للتشتت.

٢- اختبار تحليل التباين المتعدد MANOVA

٣- اختبار "ت" لعينات مستقلة.

٤- التحليل العاملي التوكيدي.

نتائج البحث وتفسيرها:

وقبل التحقق من فروض البحث فقد تم إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الالتواء لجميع متغيرات البحث للتحقق من مدى إعتدالية التوزيعات التكرارية، كما في الجدول التالي:

جدول (١٢): المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الالتواء لجميع متغيرات البحث (ن =٣٦٠)

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
عزو النية	٢١,٣٧	٤,٤٩	٠,٠٣٥
توضيح الهدف	٣٢,١٣	٥,٢٨	٠,٣٤٣
توليد الإستجابة	٢٠,٠٧	٢,٧٨	-٠,٥٧٠
مهارات قبل القراءة	١٧,١٤	٢,٨٦	٠,٤٣٠
مهارات أثناء القراءة	٢٧,٧٧	٣,١٤	٠,٥٧٩
مهارات بعد القراءة	٣٧,٥١	٤,٨٠	٠,٤٧٥

ويتضح من الجدول (١٢) أن التوزيع التكرراي لمتغيرات الدراسة يقترب من الاعتدالية، حيث تتراوح قيم معامل الإلتواء ما بين -٠,٥٧٠ ، ٠,٥٧٩.

التحقق من الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات منخفضي ومرتفعي مهارات قبل القراءة فى عمليت تجهيز المعلومات الاجتماعية (إعزاءات النية، توضيح الهدف، توليد الاستجابة)." ولاختبار هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ منخفضي ومرتفعي مهارات قبل القراءة فى عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية ، باستخدام اختبار تحليل التباين المتعدد MANOVA وتتضح النتائج فى الجدول (١٣) :

جدول (١٣) نتائج تحليل التباين لتأثير مستوى مهارة قبل القراءة فى عمليات تجهيز المعلومات الإجتماعية (إعزاءات النية، توضيح الهدف، توليد الاستجابة)

المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
النموذج المصحح	عزو النية	٣١,١٤٩	١	٣١,١٤٩	١,٥٧٠
	توضيح الهدف	٢٣٢,١٥٤	١	٢٣٢,١٥٤	٨,٥٩٦**
	توليد الاستجابة	٣٦,٣١٣	١	٣٦,٣١٣	٤,١٢٤*
داخل المتغيرات	عزو النية	٩٠٢٩٠,٤٤٥	١	٩٠٢٩٠,٤٤٥	٤٥٥١,١١٧
	توضيح الهدف	١٩٩٦٢٤,٥٩٦	١	١٩٩٦٢٤,٥٩٦	٧٣٩١,٢٨١
	توليد الاستجابة	٧٧٤١٢,٨٥٥	١	٧٧٤١٢,٨٥٥	٨٧٩٠,٨٦٧
مستوى	عزو النية	٣١,١٤٩	١	٣١,١٤٩	١,٥٧٠

مهارة قبل القراءة	توضيح الهدف	٢٣٢,١٥٤	١	٢٣٢,١٥٤	٨,٥٩٦**
	توليد الاستجابة	٣٦,٣١٣	١	٣٦,٣١٣	٤,١٢٤*
الخطأ	عزو النية	٣٩٠٨,٣١٩	١٩٧	١٩,٨٣٩	–
	توضيح الهدف	٥٣٢٠,٥٩٩	١٩٧	٢٧,٠٠٨	–
	توليد الاستجابة	١٧٣٤,٧٩٣	١٩٧	٨,٨٠٦	–
الكل المصحح	عزو النية	٣٩٣٩,٤٦٧	١٩٨	–	–
	توضيح الهدف	٥٥٥٢,٧٥٤	١٩٨	–	–
	توليد الاستجابة	١٧٧١,١٠٦	١٩٨	–	–

* دالة عند ٠,٠٥ ** دالة عند ٠,٠١

يتبين من الجدول (١٣) ما يلي :-

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين منخفضي ومرتفعي مهارات قبل القراءة فى عملية توضيح الهدف ، وقد يعزى ذلك إلى أن التلاميذ مرتفعي مهارات قبل القراءة يمتازون بقدرتهم على تنشيط الخبرات السابقة وفهم طبيعة الموقف مما يساعدهم على صياغة وتوضيح الهدف المرجو من الموقف الاجتماعي وسهولة التركيز على الموقف. على عكس التلاميذ منخفضي مهارات قبل القراءة والذين يتسمون بالتشتت كما أنهم لا يجيدون تنشيط الخبرات السابقة مما يدفعهم لتجنب الموقف.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين منخفضي ومرتفعي مهارات قبل القراءة فى عملية توليد الاستجابة، وقد يرجع ذلك إلى أنه أثناء تجهيز المعلومات الاجتماعية وخاصة فى علمية توليد الاستجابة يقوم التلاميذ مرتفعي مهارات قبل القراءة باستدعاء الاستجابات السلوكية من الذاكرة طويلة الأمد ونكون هذه الاستجابات فى شكل استراتيجيات؛ لتحقيق الهدف الذي قاموا بوضعه مسبقًا، حيث يسعون إلى توليد استجابات ذات طابع التدعيم الاجتماعي بحيث يحاولون المشاركة والتفاعل الاجتماعي؛ مما يؤثر بشكل إيجابي على مهارات قبل القراءة لديهم.وهذا يتفق مع دراسة (Whitney,2010) والتى أوضحت أن التفاعل الاجتماعي كان له تأثير إيجابي بشكل عام على دافعية التلاميذ نحو القراءة ومهارات ما قبل القراءة الصامتة. فى حين نجد التلاميذ منخفضي مهارات قبل القراءة يحاولون استدعاء استجابات تحقق هدف تجنب الموقف الذي وضعوه مسبقًا مما يؤثر بشكل سلبي على مهارات قبل القراءة لديهم.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين منخفضي ومرتفعي مهارات قبل القراءة في عملية إعزاءات النية. ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء خصائص النمو للمرحلة العمرية لعينة الدراسة (مرحلة المراهقة)؛ حيث يلجأ التلاميذ عند مواجهة الموقف الاجتماعي إلى تفسير الدلالات وتقييم نوايا الآخرين بشكل يتوافق مع طبيعة النمو الاجتماعي لهم بحيث يراعون معايير جماعة الرفاق ويسايرون متطلبات الجماعة.

- **التحقق من الفرض الثاني:**

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات منخفضي ومرتفعي مهارات أثناء القراءة فى عمليت تجهيز المعلومات الاجتماعية (إعزاءات النية، توضيح الهدف، توليد الاستجابة)." ولاختبار هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ منخفضي ومرتفعي مهارات أثناء القراءة فى عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية ، باستخدام اختبار تحليل التباين المتعدد MANOVA وتتضح النتائج فى الجدول (١٤) :

جدول (١٤) نتائج تحليل التباين لتأثير مستوى مهارة أثناء القراءة فى عمليات تجهيز المعلومات الإجتماعية (إعزاءات النية، توضيح الهدف، توليد الاستجابة)

المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
النموذج المصحح	عزو النية	٦,٨٨٤	١	٦,٨٨٤	٠,٣٤٤
	توضيح الهدف	٤٤٥,٧٤٦	١	٤٤٥,٧٤٦	١٦,٦٤٢**
	توليد الاستجابة	٤٣,٨٢١	١	٤٣,٨٢١	٥,٤٣٠*
داخل المتغيرات	عزو النية	١٠٥٩٢٠,٦٠٤	١	١٠٥٩٢٠,٦٠٤	٥٢٩٢,٣٦٧
	توضيح الهدف	٢٣٥٥١٥,٠٧٩	١	٢٣٥٥١٥,٠٧٩	٨٧٩٢,٩٧٣
	توليد الاستجابة	٢٩٦٤٧,٢٥٩	١	٢٩٦٤٧,٢٥٩	١١٤٨٠,٥٣٩
مستوى مهارة أثناء القراءة	عزو النية	٦,٨٨٤	١	٦,٨٨٤	٠,٣٤٤
	توضيح الهدف	٤٤٥,٧٤٦	١	٤٤٥,٧٤٦	١٦,٦٤٢**
	توليد الاستجابة	٤٣,٨٢١	١	٤٣,٨٢١	٥,٤٣٠*
الخطأ	عزو النية	٤٥٢٣,١٢٩	٢٢٦	٢٠,٠١٤	–
	توضيح الهدف	٦٠٥٣,٢٨٩	٢٢٦	٢٦,٧٨٤	–
	توليد الاستجابة	١٨٢٣,٨٠٦	٢٢٦	٨,٠٧٠	–
الكل المصحح	عزو النية	٤٥٣٠,٠١٣	٢٢٧	–	–
	توضيح الهدف	٦٤٩٩,٠٣٥	٢٢٧	–	–

	توليد الاستجابة	١٨٦٧,٦٢٧	٢٢٧	-	-

* دالة عند ٠,٠٥ ** دالة عند ٠,٠١

يتبين من الجدول (١٤) ما يلي :-

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين منخفضي ومرتفعي مهارات أثناء القراءة فى عملية توضيح الهدف . ويدل ذلك على أن عملية توضيح الهدف تختلف باختلاف مستوى مهارات أثناء القراءة لدى التلاميذ (منخفضي – مرتفعي) أى أنه عند مواجهة موقف إجماعي يختلف التلاميذ مرتفعي مهارات أثناء القراءة ومنخفضي مهارت أثناء القراءة فى انتقائهم للهدف المرجو من الموقف؛ حيث يميل التلاميذ منخفضي مهارات أثناء القراءة إلى تجنب المهام مما يجعلهم يضعون أهداف لتجنب الموقف وعدم التفاعل فيه على عكس التلاميذ مرتفعي مهارات القراءة الذين يركزون على الموقف ومحاولة التفاعل معه مما يساعدهم على تنشيط الخبرات السابقة ذات الصلة بالموضوع، وكذلك يمكنهم من انتقاء الاستراتيجية المناسبة مما يزيد مهارات أثناء القراءة لديهم. وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Arvilommi, etal., 2000; Keslo, 2012).

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين منخفضي ومرتفعي مهارات أثناء القراءة فى توليد الاستجابة ، وهذا يدل على أنه تختلف الاستجابات المولدة من التلاميذ مرتفعي مهارات أثناء القراءة عن استجابات التلاميذ منخفضي مهارات أثناء القراءة؛ حيث يمتاز التلاميذ مرتفعي مهارات أثناء القراءة بأنهم أكثر تعاونًا وتفاعلاً مع أقرانهم عند مواجهة موقف يتطلب تفاعل اجتماعي. فى حين يكون التلاميذ منخفضي مهارات أثناء القراءة أقل تطوعًا ومشاركة فى التفاعل الاجتماعي وهذا يتفق مع نتائج دراسة Wasson (et al.,1990).

٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين منخفضي ومرتفعي مهارات أثناء القراءة في عملية إعزاءات النية. هذ يعني أن التلاميذ منخفضي ومرتفعي مهارات أثناء القراءة عند مواجهة موقف اجتماعي لا يختلفون فى طريقة انتقاء الدلالات الاجتماعية وطريقة تفسيرها وقد يرجع ذلك إلى طبيعة النمو الاجتماعي لهذه المرحلة العمرية (مرحلة المراهقة) حيث يميلون لانتقاء

الدلالات التى تساعدهم على الحفاظ على معايير جماعة الرفاق وعدم التعرض للرفض الاجتماعي.

- **التحقق من الفرض الثالث:**

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات منخفضي ومرتفعي مهارات أثناء القراءة فى عمليت تجهيز المعلومات الاجتماعية (إعزاءات النية، توضيح الهدف، توليد الاستجابة)." ولاختبار هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ منخفضي ومرتفعي مهارات أثناء القراءة فى عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية ، باستخدام اختبار تحليل التباين المتعدد MANOVA وتتضح النتائج فى الجدول (١٥) :

جدول (١٥) نتائج تحليل التباين لتأثير مستوى مهارة بعد القراءة فى عمليات تجهيز المعلومات الإجتماعية (إعزاءات النية، توضيح الهدف، توليد الاستجابة)

المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
النموذج المصحح	عزو النية	١,٤٤٨	١	١,٤٤٨	٠,٠٧٣
	توضيح الهدف	٢٤٢,٦٦٨	١	٢٤٢,٦٦٨	**٩,٤٨٠
	توليد الاستجابة	١٥,٦٧١	١	١٥,٦٧١	٢,٠٣٨
داخل المتغيرات	عزو النية	٩٠٢٨٧,٩٤٦	١	٩٠٢٨٧,٩٤٦	٤٥٣٥,٦٨١
	توضيح الهدف	٢٠٠٧٩٣,٧٣٤	١	٢٠٠٧٩٣,٧٣٤	٧٨٤٤,٣٣١
	توليد الاستجابة	٧٧٦٧٨,١٦٨	١	٧٧٦٧٨,١٦٨	١٠١٠٤,٢٨٨
مستوى مهارة بعد القراءة	عزو النية	١,٤٤٨	١	١,٤٤٨	٠,٠٧٣
	توضيح الهدف	٢٤٢,٦٦٨	١	٢٤٢,٦٦٨	**٩,٤٨٠
	توليد الاستجابة	١٥,٦٧١	١	١٥,٦٧١	٢,٠٣٨
	عزو النية	٣٨٨١,٦٩٩	١٩٥	١٩,٩٠٦	-

الخطأ	توضيح الهدف	٤٩٩١,٤٧٤	١٩٥	٢٥,٥٩٧	–
	توليد الاستجابة	١٤٩٩,٠٩١	١٩٥	٧,٦٨٨	–
الكل المصحح	عزو النية	٣٨٨٣,١٤٧	١٩٦	–	–
	توضيح الهدف	٥٢٣٤,١٤٢	١٩٦	–	–
	توليد الاستجابة	١٥١٤,٧٦١	١٩٦	–	–

* دالة عند ٠,٠١

يتبين من الجدول (١٥) ما يلي :-

١-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين منخفضي ومرتفعي مهارات بعد القراءة فى عملية توضيح الهدف ، وتدل هذه النتيجة على أن التلاميذ مرتفعي مهارات بعد يختلفون عن التلاميذ منخفضي مهارات بعد القراءة فى انتقاء الهدف عند تعرضهم لموقف ما حيث يختار التلاميذ مرتفعي مهارات بعد القراءة أهدافًا تساعدهم على تحديد المعلومات التى سيركزون انتباههم عليها ليسهل عليهم تلخيص الموضوع فى مرحلة بعد القراءة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي مهارات بعد القراءة فى عملية توليد الاستجابة. وتدل هذه النتيجة على أن التلاميذ فى مرحلة بعد القراءة لا يختلفون فى نوعية الاستجابات التى يولدونها بغض النظر عن مستوى مهارة بعد القراءة لديهم. وقد يفسر ذلك من خلال خصائص النمو النفسي الاجتماعي لعينة الدراسة حيث يميل التلاميذ فى مرحلة المراهقة إلى تجنب المواقف الجديدة حتى لايتعرضون للشعور بالرفض الاجتماعي، ونظرًا لأنه فى مرحلة بعد القراءة يفترض أن يقوم التلاميذ بالتفكير بصوت عال وتأمل ما تم قراءته، والبحث عن معلومات إضافية وتلك المهارات تعتبر بمثابة مواقف جديدة للتلاميذ لذلك قد يلجأ التلاميذ مرتفعي ومنخفضي مهارات بعد القراءة لتجنب مثل هذه الواقف الجديدة حتى لايتعرضون للنقد والسخرية من زملائهم أو من المعلم.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين منخفضي ومرتفعي مهارات بعد القراءة في عملية إعزاءات النية. وهذا يعني أنه عند مواجهة موقف اجتماعي فإن التلاميذ يتبعون نفس الطريقة فى تفسير نوايا الآخرين وإدراك وجهات النظر بغض النظر عن مستوى مهارات بعد القراءة لديهم. وقد يعزى ذلك أيضًا لطبيعة النمو الاجتماعي فى هذه المرحلة العمرية.

- **التحقق من الفرض الرابع:**

ينص الفرض الرابع على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ منخفضي ومرتفعي الدرجة الكلية لمهارات القراءة فى الدرجة الكلية لعمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية لصالح مرتفعي الدرجة الكلية لمهارات القرءة". ولاختبار هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ منخفضي ومرتفعي الدرجة الكلية لمهارات القراءة فى الدرجة الكلية لعمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية، باستخدام اختبار "ت"؛ وتتضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين وقيم "ت" ودلالتها فى الجدول (١٦):

جدول (١٦) الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ مرتفعي ومنخفضي مهارات أثناء القراءة فى عمليات تجهيز المعلومات الإجتماعية (إعزاءات النية، توضيح الهدف، توليد الاستجابة)

	منخفضي مهارات أثناء القراءة		مرتفعي مهارات أثناء القراءة		قيمة " ت "
	م	ع	م	ع	
الدرجة الكلية لعمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية	٧١,٠٢١	٨,٥٠٤	٧٥,٧٩٢	٧,٣٠٥	-٤,٢٢١**
ن	٩٥		١٠١		

* دالة عند ٠,٠١

يتبين من الجدول (١٦) ما يلي :-

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين منخفضي ومرتفعي الدرجة الكلية لمهارات القراءة فى الدرجة الكلية لعمليات تجهيز المعلومات

الاجتماعية لصالح مرتفعي الدرجة الكلية لمهارات القراءة وهذا يؤكد ما توصلت إليه نتائج الفروض السابقة.

وتدل النتيجة السابقة على أن عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية تختلف باختلاف مستوى مهارات القراءة لدى التلاميذ حيث نجد أن التلاميذ مرتفعي مهارات القراءة يختلفون عن التلاميذ منخفضي مهارات القراءة فى انتقائهم للهدف من الموقف الاجتماعي حيث يميل التلاميذ مرتفعي مهارات القراءة للتركيز على المهمة وانتقاء أهداف تساعدهم على التفاعل بالموقف فى حين يلجأ التلاميذ منخفضي مهارات القراءة لانتقاء اهداف تجنبهم الموقف. كما أنهم يختلفون فى نمط الاستجابة التى يتم استدعائها من الذاكرة حيث يميل مرتفعي المهارات للتدعيم الاجتماعي والحفاظ على العلاقات والتعاون على عكس منخفضي مهارات القراءة .

التوصيات التربوية:

من واقع النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن توجيه بعض التوصيات التربوية التالية:

١. تقديم برامج تدريبية لتلاميذ المرحلة الاعدادية لاستخدام عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية وخاصة تدريبهم على انتقاء الأهداف وتوضيحها مما ينعكس بصورة إيجابية على مهارات القراءة لديهم .
٢. عمل برامج لتنمية مهارات القراءة بالاعتماد على تنشط عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية والمعرفة الاجتماعية لدى التلاميذ.

المراجع:

١- راشد محمد عبود الروقى (٢٠٠٧) . مستوى تمكين الطلاب المعلمين من مهارات تدريس القراءة فى الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الإبتدائية . *رسالة ماجيستير غير منشورة* ، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٢- زينب عبد العليم بدوى (٢٠٠٣). *مهارات القراءة وعلاقتها بمكونات ماوراء المعرفة واستراتيجيات التعلم والصف الدراسى* . مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد ١٢١.

٣- زينب عبد العليم بدوى (٢٠٠٩) : *عمليات تجهيز المعلومات الإجتماعية وعلاقتها بالقلق الإجتماعى*. مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، الجزء الثالث ، العدد ٣٣ .

٤- على أحمد مدكور (١٩٩١) . *تدريس فنون اللغة العربية* . السعودية ، دار الشواف .

٥- فتحى على يونس ، محمود الناقة ، على مدكور (١٩٨١) . *أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية* . القاهرة ، دار الثقافة.

٦- فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨) . *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية* . القاهرة ، دار النشر للجامعات ، الطبعة الأولى.

٧- كامل محمد محمد عويضة (١٩٩٦). *علم نفس النمو*. سلسة علم النفس. لبنان، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى.

٨- محمد صلاح الدين مجاور (٢٠٠٠) . *تدريس اللغة العربية فى المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية*. القاهرة، دار الفكر العربى .

9- Arvilommi, O.; Nurmi, T. &Erik, J. (2000). The role of task-avoidant and task focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology,* Vol. 92, No (3), PP.478-491.

10- Badian, N.A. (1992). Nonverbal Learning Disability, School Behavior, and Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, Vol. 42, PP.159.

11- Benner, G.J.; Beaudion, K.; Kinder, D. & Mooney, P. (2005). The Relationship between the Beginning Reading Skills and Social Adjustment of a General Sample of Elementary Aged Children. *Education and Treatment of Children*, Vol. 28, No. 3, pp. 250-264.

12- Bloome, D.; Theodorou, E. (1985). Reading, writing, and learning in the classroom. *Peabody Journal of education*, Vol. 62, No (3), pp. 20- 43

13- Crick, N.R. &13- Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, Vol. 115, No (1), 74-101.

14- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information processing mechanisms in reactive and proactive aggression.Child Development, vol.67, PP.993–1002.

15- Dray, A.J. (2006). Social Development and Reading Comprehension: A Study of Development, Diversity, Comprehension, and Conflict. Unpublished *Dissertation,* Harvard University, the faculty of Graduate school of Education.

16- Drummond, K.V. (2003). Social Cognition: A Necessary Connection to Literacy?. Unpublished *Dissertation*, University of California.

17- Ehrlich, M. F.; Costes, B. & Loridant, C. (1993). Cognitival and metacognitival determinants of reading comprehension in good and poor readers. *Journal of reading behavior*, Vol. 25, No (4).

18- Erten, I.H. & Karakas, M. (2007). Understanding the divergent Influences of reading Activities on the comprehension of short stories. *The reading matrix*, Vol. 7, No (3).

19- Gardner, M. K. & Smith, M. M. (1987). Does perspective taking ability contribute to reading comprehension?. *Journal of reading*, Vol. 30, No (4), PP.333 – 336

20- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice.* Cambridge University Press, Online book.

21- Huesmann, L.R. (1988). An Information Processing Model for the Development of Aggression. *Aggressive Behavior*, Vol. 14, PP.13-24.

22- Huesmann, L. R. (1998). The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior. In R. G. Geen, & E. I. Donnerstein (Eds.), Human aggression: Theories,

research, and implications for policy (pp. 73–109). New York, NY: Academic Press.

23- Kelso, A. (2012). Academic and Behavioral Characteristics of Early Elementary Students That May Predict Future Reading Disabilities. *Unpublished Master Thesis* . University of Northern Michigan.

24- Kessler, M. L. (2009) Reading comprehension & social information processing of students with and withou1t learning disabilities. Unpublished *Dissertation*. University of Illinois, the faculty of Graduate College, Chicago.

25- Li, J.; Fraser, M.W. & Wike, T.L. (2013). Promoting social competence and preventing childhood aggression: A framework for applying social information processing theory in intervention research. *Aggression and Violent Behavior*, Vol.18, pp.357–364.

26- Magloire, J.G, (2002) .Eye Movement by Good and Poor Readers during Reading of Regular and Phrase Segmented texts. Unpublished *Dissertation*, University of Arizona.

27- Miller, J.A. (2008). The Effect of Goal Setting On Reading Comprehension and Vocabulary in A First Grade Classroom. *Unpublished Master Thesis,* University of Wichita State, Faculty of the Graduate School.

28- Nathan, K. (2006). Reading Difficulties and Psychosocial Problems: Does Social Information Processing Moderate The Link?. *Unpublished Master Thesis,* University of Canterbury.

29- Nigoff. A. (2008). Social Information Processing and Aggression in Understanding School Violence: An Application of Crick and Dodge's Model. *School Violence and Primary Prevention*. pp. 79- 93.

30- Pang, J. (2008). Research on good and poor reader characteristics: Implications for L2 reading research in China. Reading in a Foreign Language, pp.1–18.

30- Patel, W. (2007). Social information processing and social anxiety among adolescents. *Unpublished Dissertation*, Alliant international university, faculty of California school of professional psychology.

31- **Tur-Kaspa, H. (2004). Social Information Developmental Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research&Practice.*vol.19, No (1), pp.3-11.**

32- Wasson, B. B.; Beare, P. L. & Wasson, J. B. (1990). Classroom behavior of good and poor readers. *Journal of Educational research*, Vol. 83, No (3), PP. 162 – 165.

33- Whitney, J.M. (2010). Effects of Social Interaction on Students' Reading Motivation and Engagement after Sustained Silent Reading. *Unpublished Master Thesis*, University of California State.

ملخص البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق فى عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية لدى منخفضي ومرتفعي مهارات القراءة من تلاميذ المرحلة الاعدادية. وتكونت عينة البحث من (٣٦٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الأول والثاني الاعدادي بمدارس محافظة الاسماعيلية. واشتملت أدوات البحث مقياس مهارات القراءة (زينب بدوي، ٢٠٠٣)، ومقياس عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية. وأثبتت نتائج التحليل الإحصائي يختلف التلاميذ منخفضي ومرتفعي مهارات (قبل، أثناء، بعد) القراءة فى عملية توضيح الهدف، كما يختلف منخفضي ومرتفعي مهارات (قبل، أثناء) القراءة فى عملية توليد الاستجابة، فى حين لا يختلف منخفضي ومرتفعي مهارات بعد القراءة فى عملية توليد الاستجابة، كما أوضحت النتائج عدم اختلاف منخفضي ومرتفعي مهارات (قبل، أثناء، بعد) القراءة فى عملية إعزاءات النية.

الكلمات المفتاحية: مهارات القراءة – عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية.

Abstract:

The study aimed to determine the differences in social information processing between low and high reading skills students in preparatory school. The sample consisted of 360 students from first and seconed grades in Ismailia. The research tools included reading skills scale (Zeinab Badawi, 2003) and social information processing scale. The results of the statistical analysis indicated that there There are statistically significant differences between low and high (pre- during-after) reading skills in goal clarification process, There are statistically significant differences between low and high (pre- during) reading skills in response generation process. In other hand there are no statistically significant differences between low and high (after) reading skills in response generation process. Search results also showed that there are no statistically significant differences between low and high (pre-during -after) reading skills in intent attribution process.

Key Words:

Reading Skills - Social Information Processing