



Journal Website:
<https://theusajournals.com/index.php/ajsshr>

Copyright: Original content from this work may be used under the terms of the creative commons attributes 4.0 licence.

THE EFFECTIVENESS OF A PROPOSED STRATEGY BASED ON SYNTHETIC AWARENESS IN DEVELOPING READING COMPREHENSION SKILLS AMONG FOURTH-YEAR SCIENTIFIC STUDENTS

Submission Date: December 08, 2024, **Accepted Date:** December 13, 2024,

Published Date: December 18, 2024

Crossref doi: <https://doi.org/10.37547/ajsshr/Volume04Issue12-12>

Lect. Dr. Sajjad Rashid Rawe Al-Asadi

Ministry of Education, General Directorate of Education of the Holy Karbala, Iraq

ABSTRACT

The current research aims to identify (the effectiveness of a proposed strategy based on synthetic awareness in developing reading comprehension skills among fourth-grade scientific students). To achieve the two objectives of the research, the research followed the descriptive and experimental approaches to suit the conditions of the research and its objectives. The research community was appointed in the Education Directorate of the Holy Karbala Governorate, and was chosen. The researcher randomly sampled students from Al-Muwakha Preparatory School for Boys. It consisted of (66) students distributed among the two research groups. To determine the effectiveness of the proposed strategy, the researcher prepared a reading comprehension skills test that included (30) items from a multiple-choice test. After ensuring its validity and reliability, the test was applied to The research sample was pre- and post-test. After analyzing the results, the results showed that the students of the experimental group outperformed the students of the control group in the post-test of reading comprehension skills. In light of the results, the researcher concluded that there is a clear relationship between syntactic awareness and the development of reading comprehension skills. The researcher recommended adopting the proposed strategy in teaching reading in... The preparatory stage. The researcher also suggested testing the effectiveness of the strategy in other variables.

KEYWORDS

Preparatory stage, Effectiveness, Comprehension Skills.

INTRODUCTION

الفصل الأول/ التعريف بالبحث

أولاً- مشكلة البحث

تُعدُّ مشكلة الضَّعْف في الفهم القرائي من مشكلات التَّعليم الرئيسة، والتي يعاني منها معظم الطُّلاب في المراحل الدراسية المختلفة، والتي بدور تؤثر سلِّبًا على الطُّلاب؛ إذ تسبب الإحباط وضعف الدافعية، وانعدام الثقة في النفس والضعف في مواجهة المشكلات، وتكون اتجاهات سلبية نحو دراسة اللُّغة العربية والمواد الدراسية الأخرى وهذا يؤثر في الضَّعْف اللُّغوي لديهم وانخفاض في المستوى التَّعليمي لديهم.

إنَّ مظاهر الضَّعْف في مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية كثيرة ومتعددة، فبعضها يكمن في الفهم السطحي غير المتعمق للتركيب اللُّغويَّة، والضعف في فهم معاني الكلمات من السياق، وتدني القدرة على تكوين جمل ذات معانٍ مفهومة، وبعضها يكمن في ضعفهم في القدرة على استخلاص معنى المقروء، وعدم التمييز بين رأي الكاتب وما يعرضه من أفكار وقضايا، ونقص القدرة على التحليل والنقد، وإصدار الحكم على فقرة معينة، وضعفهم في كتابة ملخصات وتعليقات على المقروء، وضعف قدرتهم على توظيف المقروء في حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية، وهذا ما أكدته دراسات عدَّة منها دراسة الجرجري (2002م) التي أكدت ضعف طلاب المرحلة الإعدادية في مهارات الفهم القرائي، ودراسة الخفاجي (2004م)، ودراسة العيسوي (2007م)، ودراسة العزاوي (2010م) وغيرها من الدراسات التي أكدت بوجود ضعف لغوي على مستوى الكم والكيف، وقلة امتلاك المهارات التي تشجع الطُّلاب على القراءة، فضلًا عن قلة اهتمام المدرسين بدرس المطالعة كاهتمامهم بفروع اللُّغة العربية الأخرى.

فالجهد المبذول في دروس القراءة تنحصر في الأداء والشرح اللفظي، وتصحيح بعض الأخطاء النحويَّة وتهمل الأغراض الأخرى، فهي تركز على الفهم الحرفي ولم تعالج المستويات العليا من الفهم مثل المستوى الاستنتاجي والنقدي والتذوقي والإبداعي، إذ لا تلقى هذه المستويات ما تستحقه من العناية نتيجة الافتقار إلى استعمال استراتيجيات مختلفة لتنمية هذه المستويات لدى طلاب المرحلة الدراسية جميعها، ممَّا أدى إلى عدم تدريبهم على نقد النصوص المقروءة، أو إدراك الوحدة العضوية والترابط بين الأفكار، أو تدريبهم على ابتكار أفكار جديدة تتعلق بما وراء النص المقروء.

وما يؤكد كلَّ ما سبق الدراسة الاستطلاعية التي نفذها الباحث محاولة منه لمعرفة مدى تمكن طلاب الصَّف الرابع الإعدادي من مستويات الفهم القرائي، إذ أكد معظم المدرسين إنَّ الطُّلاب لا يصلون إلى الفهم القرائي في مستوياته العليا، حيث يقتصر فهمهم على المستوى الحرفي المباشر وبعضهم قد يرتقي إلى المستوى التفسيري، أمَّا المستويات العليا من الفهم القرائي فهي غير موجودة لدى معظم الطُّلاب.

ويستنتج الباحث ممَّا سبق أنَّ هناك ضعفًا في فهم المقروء، وقصورًا في التمكن من مهاراته، وانطلاقًا من هذا الضَّعْف الذي يكشف أنَّ الطرائق المتبعة في تدريس القراءة لا تسهم في اكساب الطُّلاب مهارات الفهم القرائي، ممَّا يؤكد الحاجة إلى تفعيل استراتيجيات تأخذ في الحسبان مشاركة الطُّلاب بإيجابية في المواقف التَّعليميَّة، وتجعل منهم محور العملية التَّعليميَّة، وتسهم في تزويدهم بمهارات الفهم القرائي وتمييزها، ومن هنا تبرز مشكلة البحث في السؤال الآتي: ما فاعليَّة الاستراتيجيات المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصَّف الرابع العلمي.

ثانيًا- أهميَّة البحث

تُعَدُّ القراءة بكلِّ أنواعها ومستوياتها عملية عقلية متكاملة تقوم على التفكير، فهي وسيلة أساسية لاكتساب المعارف والخبرات والعلوم، لدى تحظى باهتمام كبير في العملية التعليمية؛ كونها أهم مهارات اللغة العربية والوسيلة الأولى لتحصيل المعرفة وتكوين الخبرات وتنميتها، والتي تسعى النظم التربوية لتحقيقها وتنميتها لدى كافة المراحل التعليمية، إذ إنَّ إقدار الطالب على القراءة الجيدة وتمكينه من مهاراتها من أهم الأهداف التي حظيت باهتمام الباحثين في مجال التربية والتعليم؛ وذلك نتيجة لاتساع مفهوم القراءة، والتغيرات التي طرأت على عملية حدوث الفهم القرائي، إذ أنَّ القراءة لم تعد تقتصر على حسن النطق والأداء فحسب بل تعدَّت ذلك إلى الفهم الذي أصبح هدفاً رئيساً في تحقيق القراءة الأنموذجية.

لذا تشغل القراءة مكاناً بارزاً بين فنون اللغة، فهي من أهم مجالات النشاط اللغوي في حياة الفرد والمجتمع، إذ تمثل القراءة أداة المتعلم في اكتساب المعرفة والثقافة، كذلك هي وسيلته في الاتصال بما ينتج العقل البشري من ثقافة وفكر، وبهذا فهي تُعَدُّ أساس عملية البناء الثقافي في حياة كلِّ إنسان، فالمعرفة والخبرات التي تعطيها القراءة ذات أثر كبير ومهم في تكوين شخصية المتعلم الناضجة المتكاملة، إذ لا توسع آفاق الحياة فحسب بل تعمل على جعل التجربة الشخصية نفسها ذات دلالة أعمق وفائدة أكبر، هذا بالإضافة إلى أنَّها تُعَدُّ الوسيلة الأولى في نقل الفكر الإنساني والتراث الحضاري من جيل إلى جيل، فضلاً عن ذلك فإنَّها وسيلة من وسائل الاستمتاع وأداة من أدوات حل المشكلات وحافزاً من حوافز التفكير الإبداعي، وفي ضوء ذلك يمكن عدها من أهم المهارات التي ينبغي أن يتسلح بها المتعلم في حياته في الوقت الحاضر. (الناقة، ووحيد، 2004: 216)؛ لأنها أساساً لكل تقدم بشري فمن طريقها يكون المتعلم اتجاهاته وقيمه وأفكاره، وينمي خبراته ومعارفه ومهارته المترامية، ويعمقها بقراءة فاحصة وفهم أعمق، وتجعله وثيق الصلة بالعالم المحيط من حوله ومتفاعلاً مع مجتمعه وثقافته المتنوعة، فإذا اتقن المتعلم القراءة وأجاد مهاراتها فإنه يصبح ممتلكاً لكلِّ أدوات اكتساب المعرفة التي تهيبُّ له سبل التفوق والنجاح.

(شعلان، 2011: 38)

فالقراءة تمثل نقطة الارتكاز التي تستند عليها العملية التعليمية، والتي تشمل على عمليات رئيسية عدة لحدوثها، فهي عملية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ، وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة والمعاني الجديدة، والاستنتاج والنقد والحكم والتفوق وحل المشكلات. (لوزراعي، 2017: 78)

لذا تُعَدُّ مهارة أساسية من مهارات تعلم اللغة وتعلمها، إذ يصعب على المتعلم التقدم في المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، الكتابة) إذا لم يتقن مهارة القراءة؛ لأنها أساس نجاح أو اخفاق المتعلم في عملية التعليم، إذ أنَّ التفوق في القراءة يحقق للمتعلِّم تعليماً نافعا ومنتجاً، فهي باب اللوج إلى المعرفة الإنسانية إذ تمد المتعلم بالمعلومات التي تساعد على تنمية ميوله ورفع مستوى فهمه.

ويتصل بالقراءة مفهوم أساسي يعبر عن جوهرها ومسعاها وهو الفهم القرائي، إذ تُعَدُّ القراءة والفهم مرتبطان ببعضهما البعض ارتباطاً وثيقاً، إذ لا يمكن فصل الأول عن الثاني، فالقراءة هي وسيلة الفهم وهو المقصود منها، فالقراءة تتعلق بالنص اللغوي المكتوب في حين يرتبط الفهم بالقارئ وقدرته واستعداداته وخبراته السابقة وموقفه اتجاه القراءة في حد ذاتها، فالقراءة تؤدي إلى فهم النص المقروء الذي بدوره يؤدي إلى تعزيز عملية التعلم والوصول إليه، وبذلك تتحقق الغاية الرئيسة من القراءة. (عاشور، 2018: 545-584)

فالفهم القرائي يُعَدُّ أساس عملية القراءة أو هو الغاية الرئيسة من درس القراءة، فمن طريقه يستخلص المتعلم معلومات جديدة ويدمجها بما يعرفه سابقاً بقصد توليد معاني جديدة من مصادر متنوعة من طريق الملاحظة المباشرة للظواهر أو القراءة أو المناقشات ممَّا يساعد على جعل القارئ يتفاعل مع المادة المقروءة، ويجعل من عملية القراءة مهارة لغوية ذات معنى. (عبد الباري، 2010: 16 - 23)

فهو من أهم مهارات القراءة بل هو غايتها، وهو الضالة المنشودة لكل قارئ والهدف الذي يتطلع إليه كل متعلم، ومهارات الفهم القرائي يمكن أن تجتمع في ظلها مهارات القراءة بما فيها مهارات القراءة الناقدة، ومهارات القراءة للدراسة، ومهارات القراءة الابتكارية، فهي تبدأ بفك الرموز وتنتهي بالإبداع، وتتحدد

مهارات الفهم القرائي في معرفة وتحديد الأفكار الرئيسية في الفقرة ممّا يساعد القارئ على الإلمام بجوانب الموضوع ككل. وكذلك القراءة لاختيار التفاصيل المهمة ممّا يعين القارئ على التركيز منذ الوهلة الأولى كي يدركها، بالإضافة إلى ربط الأفكار المقروءة بالخبرة السابقة ممّا يزيد القارئ نضجاً ويجعله في نمو مستمر. علاوة على ذلك فإنّ قراءة ما بين السطور تعمل على الدقّة والبحث المتعمق عن المعنى. (شحاته، 1996: 123)، هذا فضلاً عن أهميّتها في العملية التعلّميّة؛ إذ تعين المتعلم على التحصيل الجيد للمواد الدراسية المختلفة، وتضمن لهم النجاح والتفوق، وتساعدهم على استيعاب ما تعلموه، وتفسير المفاهيم والمصطلحات بلغتهم وتصوراتهم بعيداً عن الحفظ والاستظهار، واسترجاع المعلومات استرجاعاً ألياً، ونقد وتقويم النصوص المقروءة تقويماً سليماً، وفهم الروابط والعلاقات بين أجزاء الجملة أو العبارة الواحدة، وفهم الرابط أو العلاقة بين الجمل أو العبارات أو حتّى الفقرات، وفهم العلاقة بين السبب والنتيجة والعام والخاص وبين الحقيقة والمجاز، فضلاً عن ذلك فإنّه يؤدي إلى تنمية عمليات التفكير لدى الطّلاب، كذلك يعمل الفهم القرائي على تطوير أداء المدرس في التّعليم، لذلك ينبغي تنمية هذه المهارات لدى طّلاب المراحل الدراسية جميعها. (شحاته، والسمان، 2012: 87-88)

فالفهم القرائي الهدف المطلق للقراءة وهو جوهر عمليتها، ومطلباً لغوياً وتربوياً؛ لأنّه أكثر المهارات ارتباطاً بالعملية التعلّميّة وأكثرها تأثيراً في التحصيل الدراسي ومطلباً أساسياً من متطلبات النجاح. فهو ضمان للارتفاع بلغة الطالب وتزويده بأفكار وإلمامه بمعلومات مفيدة، واكسابه مهارات النقد بموضوعية وكسبه الثقة بالنفس على إبداء رأييه وإصدار الأحكام على النص. فالفهم القرائي من أهم العوامل التي تساعد الطالب على تثبيت المعلومات والخبرات والأفكار والاحتفاظ بها لمدة طويلة، أمّا إذا كانت القراءة دون فهم فيكون تعلم آلي ينتج عنه الحفظ والتكرار ويكون عرضه للنسيان، وبذلك فإنّ الضعف فيه يكون سبباً رئيسياً في التأخر الدراسي.

فهو يساعد الطلاب على الربط بين المفاهيم والوصول إلى تعميمات تفيد في استخلاص النتائج ونقد المادة المقروءة، وهذا يتعدى الفهم العام الذي يعتمد على إدراك الكليات إلى فهم المعاني من سياق الجملة أو العبارة، إلى الفهم الضمني الذي يتعدى المعاني الظاهرة، فالطالب الذي يفهم المادة المقروءة فهماً دقيقاً يشارك الكاتب مزاجه وأفكاره وعواطفه ويخلق لنفسه خيالاً حياً حساساً فينجم عن القراءة ليس إضافة معلومات فحسب، بل إضافة خبرة جديدة، ففهم النصّ المقروء يستثمر قدرات الطالب وإعمال فكره وتوظيف الجانب الإدراكي الذي يؤدي إلى فهم المادة المقروءة نتيجة التفاعل بين الطالب والنص، ويصبح هذا النص في نفس الطالب وفكره فيعدل سلوكه أو يضيف إليه أو يطرده بالاتجاه الذي يبلور شخصية الطالب ويقومها وهذا يؤكد قول الفيلسوف الإنكليزي فرنسيس بيكون: (إنّ القراءة تصنع الإنسان الكامل). (الجبوري، وحمزة، 2013: 323-324)

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث إنّ أهمية الفهم القرائي يمكن أجمالها في أنّه ينمي الثروة اللغويّة للطالب ويزوده بمفردات ومعاني جديدة بشكلٍ مستمر، كذلك يتيح للطالب الفرص لإدراك المعلومات والمعارف والتواصل مع ثقافة المجتمعات الأخرى، كما يساعده على تخزين الخبرات والمعلومات واسترجاعها لفترة طويلة في ذاكرته مقارنة بالطرائق التي تقوم على التلقين، ويُعدّ البنية الأساسية التي ينطلق من طريقها الطالب إلى تعلم وإتقان مهارات اللّغة العربيّة الأساسية، كذلك يعمل الفهم القرائي على تطوير أداء الطالب في العملية التعلّميّة ممّا يؤدي إلى تحسين بيئة التّعلم وتطويرها، فضلاً عن ذلك فإنّه يساعد الطالب على تنمية عمليات التفكير العليا لديه ممّا يساهم في مساعدته في تقييم آرائه بدقة، ويحرر عقله من الحفظ والتلقين وي طرح حلول للمشكلات.

ولنجاح القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي يتطلب رغبة في الوصول إلى الفهم، وقدرة على فهم مكونات النصّ القرائي من فقرة وجملة وكلمة، كذلك الإدراك الصحيح لما ينطوي عليه النصّ المقروء من معاني ظاهرة أو خفية، أي الوعي بالتركيب التي يتألف منها النصّ اللغوي المقروء ومدلولاتها في سياق النصّ، والقراءة بغير ذلك تفقد قيمتها وتصبح عملية آليّة لا تنقل إلى الطالب أفكار ومعاني النصّ. وتخلو من الدافع إلى الأقبال عليها. (عاشور، ومحمد، 2004: 61)، وهذا يؤكد أهمية التراكيب اللغويّة وضرورة دراستها من أجل الوصول إلى الفهم، ففهم التراكيب والوعي بها يساهم في تحديد المعاني وفهم النصّ ككل، وهذا يتفق مع النظرية البلاغية التي رأت أنّ مكن البلاغة وروعة البيات ليست في اللفظة المفردة بل في التركيب، وهذا ما أكدته الدراسات منها دراسة (الحياني،

(2011م) إنَّ تغير أنماط المستوى التركيبي من تقديم وتأخير وحذف ووصل ... إلى اخره، يؤدي وظائف هامة في توسيع دلالات فهم النَّص وتثبيت المقصود وتوجيه فهم القارئ إلى الدلالة المبتغاة منها، لذا فقد ربط الأدباء بين الوعي بالتركيب اللُّغويِّ وفهم معناها بالصُّورة التي أرادها الكاتب أو الأديب.

فوعي الطُّلاب بالتركيب اللُّغويِّ التي يتضمَّن النَّص، ومعرفتهم بالتغيرات التي تطرأ عليها يساعد على فهم المعنى، وذلك ما أشارت له دراسة (سبايعي) إلى أنَّ الوعي بالتركيب اللُّغوي في النَّص المقروء هو أساس البيان، وفهم المقصود من الكلام، إذ أنَّ معرفة التركيبي اللُّغويِّ ومعرفة كيفية ترتيب مفرداتها حسب خيال الكاتب هو جوهر الوصول إلى المعاني وفهمها، وإنَّ مصدر نجاح التواصل اللُّغوي وتحقيق التأثير والتأثير هو الوعي بأسرار التركيبي اللُّغويِّ، والوعي بالتركيب اللُّغويِّ يسهم في تنمية فهم الطُّلاب للآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة والشعر والنثر، ويعالج الضعف الملحوظ لديهم. (سبايعي، 2008: 11)، وأشار دراسة (السحيمي) إلى وجود علاقة بين أنماط التركيبي وفهم النَّص، فالمعنى يؤثر في ترتيب كلمات التركيبي، والكلمة تؤثر في معنى التركيبي، وهذا ما يعرف بالمعنى السياقي. (السحيمي، 2009)

ومما سبق يتضح أهميَّة توظيف دراسة التركيبي اللُّغويِّ؛ كونها الوسيلة الرئيسة لفهم النَّص ويتم من طريقها الانتقال من المستوى السطحي للتركيبي إلى المستوى العميق حيث يكون جوهر النَّص والمعنى المقصود منه، وما يتضمن من معاني وأفكار وخبرات وقيم وعاطفة، والذي يسهم بشكل كبير في مساعدة الطُّلاب على فهم النَّص المقروء سواء كان لغوي أو علمي، وفي ضوء ما سبق تتجلى أهمية هذا البحث من أهمية ما يأتي:

1- القراءة بوصفها الوسيلة التي تنقل فكر الإنسان، وأداة مؤثرة في تشكيل شخصية الطالب وإعطائه سمات مميزة، وأداة التفوق في المواد الدراسية كلها، وعامل 1- بقوله تعالى: (أَفَرَأَى بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ) سورة (2) لرسول محمد (2) مهم في نقل القيم والمثل العليا، وكيفيتها شرفاً أنَّها كانت الكلمة الأولى التي بلغها جبرائيل العلق/ آية1

مهارات الفهم القرآني أهميَّتها للطُّلاب لأنَّها وسيلتهم لاكتساب المعارف المختلفة، وكونها ضمان للإرتقاء بلغتهم، وتساعدهم على ربط الخبرات السابقة بالخبرات 2- الحالية.

1- الاستراتيجية المقترحة القائمة على الوعي التركيبي في تنمية مهارات الفهم القرآني.

2- المرحلة الإعدادية بوصفها مرحلة مهمة لنمو الطلاب جسمي وعقلي، إذ تكون الدراسة فيها أكثر تخصص إذ يتم تقسيمهم على فرعين علمي أدبي، فهي المرحلة الأساسية التي في تكوين شخصية الطالب.

ثالثاً- هدفاً للبحث: يهدف البحث إلى:

1- بناء استراتيجية قائمة على الوعي التركيبي في تنمية مهارات الفهم القرآني لدى طلاب الصف الرابع العلمي.

2- تعرُّف فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرآني لدى طلاب الصف الرابع العلمي.

رابعاً- فرضيات البحث:

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يُدرسون على وفق الاستراتيجية المقترحة وطلاب المجموعة الضابطة 1- الذين يُدرسون وفق الاستراتيجية التقليدية في الاختبار البعدي لمهارات الفهم القرآني.

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يُدرسون على وفق الاستراتيجية المقترحة في الاختبار القبلي والبعدي 2- لمهارات الفهم القرائي.

خامساً- حدود البحث: اقتصرت حدود هذا البحث على

الحد البشري: طلاب الصّف الرابع العلمي في المدارس الإعدادية والثانوية التابعة لمديرية التربية في محافظة كربلاء المقدسة للعام الدراسي (2023م- 2024م) 1-

الحد المكاني والزمني: اقتصر البحث على مديرية تربية كربلاء المقدسة لتكون مكاناً لتطبيق البحث, للعام الدراسي (2023م- 2024م) 2-

سادساً- تحديد مصطلحات البحث

1- الفاعلية:

لُغة: ورد في المعجم الوسيط في مادة فَعَلَ: " مَنْ فَعَلَ الشَّيْءَ فَعَلًا وَفَعَالًا، فَالْفَاعِلِيُّ: وَصَفٌ فِي كُلِّ مَا هُوَ فَاعِلٌ، وَمِنْ هُنَا جَاءَ اسْتِقْصَاقُ فَاعِلِيَّةٍ فِي اللُّغَةِ إِيقَاعُ التَّأثيرِ على شيء ما". (انيس, وآخرون, 2004: 695)

اصطلاحاً: عرّفها كلٌّ من

أ- صبري: بأنّها "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة". (السيد, 2002: 17)

"ب- عطية: بأنّها "القدرة على إحداث الأثر وفعالية الشيء تقاس بما يحدثه من أثر في شيء آخر

(عطية, 2008: 61)

التعريف الإجرائي للفاعلية: التغيير الإيجابي الناتج عن تدريس طلاب الصّف الرابع العلمي عينة البحث وفقاً للاستراتيجية المقترحة القائمة على الوعي التركيبي, والذي يتمثل في تنمية مهارات الفهم القرائي المحددة لديهم

الاستراتيجية: عرّفها كلٌّ من 2-

Platt, 1992, بأنّها التفكير والسلوك المقصود الذي يمارسه المتعلم أثناء التّعلم؛ ليساعده على تعلم المعلومات الجديدة وفهمها وتذكرها: Platt & Richards, 202, p. 202

ب- الحيلة بأنّها: "مجموعة من الإجراءات والأنشطة والأساليب التي يختارها المدرس أو يخطط لاتباعها وبشكل متسلسل مستخدماً الإمكانيات المتاحة لمساعدة طلابه على إتقان الأهداف المتوخاة". (الحيلة, 2008: 150)

التعريف الإجرائي للاستراتيجية: هي مجموعة من الإجراءات التي يودّيها الباحث والطلاب في تتابع منظم لمباشرة موضوعات المطالعة بالتحليل والمناقشة والتخطيط للأفكار, بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي المحددة

الوعي التركيبي: كَرَفَه كُلُّ من -3

أ- شحاته والسمان: بأنَّه فهم المتعلم العلاقات الداخلية التي تربط بين الأفكار الرئيسة التي وردت في المهمة التَّعليمية (ترابط الوحدة). أي الوعي بكيفية ربط ودمج الأفكار المجزأة من أجل تزويد المتعلم ببنى معرفية مترابطة وهادفة تسهل عملية الفهم المتعمق للأفكار المجزأة، وزيادة الدافعية للتعلم. (شحاته، والسمان، 2012: 98)

ب- الجميلي: بأنَّه دراية الطالب بالتراكيب اللغوية ودلالاتها، وما يطرأ عليها من تغيير (تقديم تأخير وحذف وتكرار...) ومعرفة أثر التغييرات على المعنى. (الجميلي، 2019: 13)

التعريف الإجرائي للوعي التركيبي: إدراك طلاب الصَّف الرابع العلمي العلاقات التي تربط عناصر محتوى النصّ المقروء في سياقها الاستعمالي تظهر بها فوائد التغييرات التي تطرأ على النصّ ممَّا يساعد في فهم المعنى

4- التنمية:

لغة: "الزَّيْرَةُ، نَمَى يُنْمِي نُمِيًا، وَنَمِي نِمَاءً، زَادَ وَكَثُرَ وَنُمِيتُ الشَّيْءَ جَعَلْتُهُ نَامِيًا". (ابن منظور، 1993: 398)

اصطلاحًا: عَرَفَه كُلُّ من

"أ- كاظم: بأنَّها "تطوير وتحسين لأداء الطَّالب، وتمكينه من إتقان جميع المهارات بدرجة منتظمة

(كاظم، 2012 : 17)

ب- الأسدي: بأنَّها "هي تطوير وتحسين مقصود بهدف رفع المستوى الأدائي والمعرفي لدى المتعلمين، والتي تؤدي إلى نمو وتطور ادائهم في إتقان جميع المهارات بدرجة منتظمة، نتيجة تعرضهم إلى عملية تعليمية مخططة". (الأسدي، 2023: 30)

5- مهارات الفهم القرائي: عَرَفَهَا كُلُّ من

أ- الزيات: بأنَّها "عملية معرفية تعتمد على خبرات القارئ وخلفيته المعرفية أو بنائه المعرفي، وعلى المعرفة الملائمة للتراكيب اللغوية القائمة في النصّ موضوع القراءة". (الزيات، 1998: 416)

ب- شعلان: بأنَّها "عملية عقلية يقوم بها الطالب بالانتقال من الفهم السطحي للنصّ الذي يشمل تعرف الرمز والنطق بالمقروء، إلى الفهم العميق للنصّ الذي يشمل التحليل والربط والاستنتاج والنقد". (السيد، 2011: 226)

التعريف الإجرائي لمهارات الفهم القرائي: مجموعة العمليات العقلية التي يؤديها طلاب الصَّف الرابع العلمي للتفاعل مع النصّ اللغوي، ممَّا يساهم في اكسابهم مهارات الفهم القرائي تبدأ بالفهم الحرفي وتنتهي بالفهم الإبداعي، والتي يتم قياسها من طريق الاختبار المعد لذلك

الصَّف الرابع العلمي: "هو الصَّف الأول من صفوف المرحلة الإعدادية التي تلي المرحلة المتوسطة في العراق ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، وظيفتها 6- إعداد الطلبة للدراسة الجامعية". (وزارة التربية، 1990: 88)

الفصل الثاني/ جوانب نظرية

أولاً- الوعي التركيبي

يُعدُّ النصُّ القرآني علماً لغوياً تشترك في بنائه وتركيبه عناصر أساسية، يؤدي تفكيكها إلى مستويات بهدف الدراسة والتحليل للوقوف على السمات المشكلة للنص اللغوي، فالمستوى التركيبي له مكانة مهمة للوقوف على أهم مكونات البنية اللغوية للنص، وفهم ترابط التراكيب أمر ضروري؛ يوقفنا على أسرار الإبداع اللغوي.

مفهوم الوعي التركيبي: يشير مفهوم الوعي إلى الإدراك والإحاطة والفتنة، بالإضافة إلى الشعور والإدراك، أي أدراك الطالب لنفسه وللبيئة التي تحيط به، ويتم تكوين الوعي من طريق مراحل العمل التربوي في مراحل التعليم، وكلما كان الوعي أكثر ثبوتاً كانت له أكثر قابلية وتوجيهاً لسلوك الطالب في الاتجاه المحدد له المتوقع حدوثه في نهاية التجربة. (اللقاني، وعلي، 1999: 72)

فالوعي التركيبي يشمل عمليات عدة منها الإحاطة بالتراكيب وأقسامها ودلالاتها المعنوية داخل النص، والإحاطة بالتغيرات التي تطرأ عليها من تقديم وتأخير وذكر وحذف.... ومعرفة أثر هذه التغيرات على المعنى العام للنص، فهو ينظر في التراكيب ودلالاتها المعنوية ويبحث عن المعنى الخاص بكل تركيب داخل النص، فالمعاني التي هي نتيجة التفاعل الدلالي بين الألفاظ من جهة ومعاني النحو التي أقامها الكاتب بين هذه الألفاظ من جهة أخرى؛ لذا ينبغي دراسة التراكيب بعدها وسيلة أساسية لفهم النص، فعلم المعاني هو امتداد لتركيب الكلام والإفادة منه، وما يتصل به من استحسان الكلام من عدمه، لذا لا قيمة للمفردة إلا إذا ارتبطت مع بعضها وصارت كل مفردة متصلة بالأخرى نوعاً من الاتصال، وفي ضوء هذا الترابط والاتصال بين الكلمات تكمن المعاني والأفكار التي تحويها النصوص اللغوية، لذا إنَّ الوعي بالتراكيب يسهم بشكل ملحوظ في تحقيق الفهم للنص المقروء وما يتضمنه من أفكار.

لذا فالنظام التركيبي ذو فاعلية في خلق المعاني المتعددة، إذ يُعدُّ جزءاً أساسياً من حيوية اللغة، فقد بذل المتقدمون جهوداً لتوضيح هذه الفاعلية، فانتظام المفردات ونوع الترابط بين العبارات والتفاوت الملحوظ بين صيغ المفردات في العبارة الواحدة كل ذلك كان مجالاً واسعاً يكشف إمكانيات غير قليلة. (قطب، 1996: 17)، ففهم المعنى هو محصلة التفاعل الدلالي بين معنى الألفاظ من جهة، ومعاني النحو التي أقامها المتكلم أو الكاتب بين هذه الألفاظ من جهة أخرى، فالتركيب يعني نظم المفردات في صورة معينة، أما الهدف فهو الفكرة العامة قبل أن تصاغ في أسلوب معين، وبهذا تتضح العلاقة بين حسن التراكيب والمعنى وصولاً إلى فهم النص والاستمتاع به. (عكاشة، 2011: 123)

أسس الوعي التركيبي: بما أنَّ الوعي التركيبي هو الإحاطة بالتراكيب وأقسامها ودلالاتها المعنوية داخل النص، وإدراك أثر التراكيب في المعنى، لذا فإن 2- أسسه تتمثل في أساسين هما:

معرفة التراكيب اللغوية وأنواعها: تُعدُّ الجملة من أهم المكونات الأساسية للغة، بل تكاد البنية التي تقوم عليها كثير من النظم اللسانية الحديثة، فهي وحدة أ- تركيبية تتخذها كل الدراسات النحوية منطلقاً للوصف، وما يتخرج على هذه البنية من أنماط جزئية وما يرتبط بكل نمط من دلالات ومقاصد وضوابط تتحكم في الابنية المكونة لها ووظائفها داخل نسيجها. (السيد، 2004: 15)، وتنقسم الجملة العربية من منطلق تركيبى إلى ستة أقسام:

- الجملة البسيطة: وهي التي تتكون من مركب إنشائي واحد وتؤدي فكرة مستقلة، مثل: حضر زيدٌ.
- الجملة الممتدة: وهي التي تتكون من مركب إنشائي واحد وما يتعلق بعنصريه أو بأحدهما من مفردات أو مركبات غير إنشائية، مثل: الشمسُ مشرقةٌ.
- الجملة المزدوجة أو المتعددة: وتتكون من مركبين إنشائيين أو أكثر، كلُّ مركبٍ قائم بنفسه ولا يعتمد على غيره لا يربطهما إلا العطف، وكلُّ منها يصلح أن يكون جملة بسيطة أو ممتدة، مثل: حضر زيدٌ وغاب خالدٌ.
- الجملة المركبة: تتألف من مركبين إنشائيين أحدهما مرتبط بالآخر ومتوقف عليه، ويكون ذلك في علاقة التأكيد بالقسم، مثل: (أقسم بالله لأدرسَ)، فصدر الجملة مركب فعلي (أقسم بالله)، وعجزها مركب فعلي (لأدرسَ)، ولا يستغني الصدر عن العجز.
- الجملة المتداخلة: والتي تتألف من مركبين إنشائيين أو تكون متضمنة لعمليتين إنشائيتين بينهما تداخل تركيبى، مثل: البلبُل يغردُ، و عليٌّ فائزٌ أخوه.
- الجملة المتشابهة: تتألف من مركبات إنشائية أو مركبات مشتملة على اسناد، وقد تلتقي فيها الجملة المركبة بالجملة المتداخلة بالجملة المزدوجة، مثل: من يتصدقُ يبتغي وجه الله يقبلُ الله صدقته ويجزل له الثواب.

وتصنف الجمل في العربية وفق فكرة الإسناد إلى جملة اسمية وفعلية، وبالإمكان رد كلِّ النماذج إلى هاذين النوعين، فتصنيف الجمل يتم على أساس وضع المسند في الجملة ونوع الكلمة التي تقوم به، فإذا كان المسند متأخرًا عن المسند إليه فالجملة لا بُدَّ أن تكون اسمية، وإذا تقدم المسند وكان فعلاً أسند إلى الفاعل الموجود في الجملة نفسها كانت الجملة فعلية. (حماسة، 2000: 38)

التغيرات التي تطرأ على التراكيب اللغوية وأثرها في المعنى: بالرغم من أنَّ قواعد اللغة العربية تعتني عناية فائقة بأن تكون الكلمات واردة في مواطنها الصحيحة تحت ما أطلق عليه الجرجاني المعنى النحوي، الذي يعني أن يكون الضابط النحوي مُقيداً حاجات الدلالة، أو خادماً للبعد النفعي (الوظيفي للغة)، وهو بعد حدد للدارسين الرتبة الثابتة، وبالرغم من ذلك إلا أنَّ هذا النظام ليس حتمًا، حيث يشوبه بعض الخروج الذي لا يضحى بالمعنى؛ لأنَّ المعنى محفوظ من طريق اللفظة في السياق، لذا فالجملة في اللغة العربية لا تأتي على صورة تركيبية واحدة، فقد تتعرض لما يخرجها عن الصُّور الأصلية لها، وهذه الصُّور لا تأتي جُزْأً بل لفائدة وهي إضافة معنى جديد إلى الجملة، وقد تكلم عنها النحاة ومنهم تمام حسن من باب العدول عن الأصل والرد إلى الأصل. (أبو سعيان، 2012: 4)، ويُعدُّ التنوع في البنية التركيبية للجملة في اللغة العربية سواء كانت اسمية أو فعلية فئاً إبداعياً تتميز به لغتنا العربية، فذلك الإنتاج الإبداعي يتمثل في الذكر والحذف، والتقديم والتأخير، والتكرار، وغيرها من أساليب اللغة التي لكل منها وظائف جمالية وزيادة في التقرير والإيضاح في المعنى.

ثانيًا: الفهم القرائي: يُعدُّ الفهم القرائي الهدف الأساسي للقراءة مهما اختلف مستوى القراء وغرضهم من القراءة، نوع المادة المقروءة أدبية كانت أم علمية، فهو من مهارات القراءة وجوهر علميتها؛ لأنَّ الفهم القرائي أساس عملية القراءة فالقراءة بلا فهم لا تُعدُّ قراءة بمفهومها الصحيح، والفهم لا يحدث فجأة؛ لأنَّه لا يتوقف عند التعرف على الرمز والنطق بها، بل يتجاوز ذلك فهو عملية معقدة تسير وفق مستويات متعددة ومتتابعة، إذ تشمل الربط بين الرموز والمعاني، واستخلاص المعنى العام من سياق النص، وكذلك تنظيم الأفكار وتذكرها واستعمالها بشكلٍ صحيح، وغيرها من العمليات التي يقوم عليها الفهم القرائي، وهذه المستويات تحتاج قدرات وإمكانات عقلية خاصة مثل النقد والموازنة والتحليل والتفسير. (جادر، 2003: 18)

مفهوم الفهم القرائي: اختلف الباحثين في تحديد مفهوم الفهم القرائي وفقاً لنظرتهم فمنهم من نظر إليه على أنه مجموعة من المهارات، ومنهم ونظر إليه على أنه عملية عقلية، ومنهم من رأى أنه عملية بنائية، ومنهم من قال عليه مركبة تتضمن مستويات مختلفة، ومجموعة أخرى رأت بأنه عملية ربط بين الألفاظ والمعاني، ورأى آخرون بأنه عملية تفاعلية بين القارئ والنص المقروء، وعند النظر لمفهوم الفهم القرائي يظهر فيها التنوع، لكن المدقق فيها يجد اتفاقاً بين معظم الباحثين، إذ أنها حلقات متصلة في سلسلة واحدة، وأن تحديد مفهوم الفهم القرائي لا يتحقق إلا من طريقها جميعاً.

فالفهم في الأساس يعتمد على عمليات عقلية معرفية تحدث في ذهن القارئ، تبدأ بإدراك المقروء والتعرف عليه، وتفسيره في ضوء الخلفية السابقة للقارئ " خاصة بالموضوع المقروء وبالتراكيب اللغوية، ونتيجة لهذه العمليات يتمكن القارئ من استنتاج المعنى من النص، وهذه العمليات متدرجة من حيث مستوى تعقيدها وفقاً لمستوى تعقد مهمة الفهم المطلوب أداؤها، فبعض مهام الفهم تتطلب عمليات عقلية بسيطة وبعضها يتطلب عمليات عقلية أكثر تعقيداً، لذا فقد قسم الباحثين الفهم وفقاً لمستوى تعقد العمليات اللازمة له إلى مستويات تبدأ من مستوى الفهم المباشر ثم التفسير ثم الاستنتاجي ثم التطبيقي ثم الناقد، ثم التذوقي وأخيراً الإبداع. وكل مستوى من هذه المستويات يشتمل على مجموعة من المهارات ويتم قياس مدى تمكن الطلاب منها من طريق مجموعة من الأسئلة سواء طرحها القارئ على نفسه أو طرحها عليه المدرس، ويثبت تحقق الفهم إذا تمكن القارئ من الإجابة على هذه الأسئلة، وفي ضوء ذلك يتم بناء المعنى من النص من خلال تفاعل القارئ مع النص". (شحاته، ومروان، 2012: 83_84)

وفي ضوء ما تقدم يمكن أن نحدد مفهوم الفهم القرائي في ضوء إجراءات هذا البحث بأنه عملية عقلية معرفية يصل القارئ من طريقها إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص بالاعتماد على خبراته السابقة، وذلك من طريق الربط بين المفردات والجمل والفقرات ربطاً يستند على التحليل والتفسير والموازنة والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي وتنتهي بالفهم الإبداعي حتى يتمكن من بناء المعنى العام من طريق تفاعله معه.

مستويات الفهم القرائي: انقسم الباحثين في تحديد مستويات الفهم القرائي على ثلاث مجموعات، الأولى قسمته وفقاً لحجم الوحدة المقروءة بدءاً بالكلمة ومتدرجاً 2- حتى الموضوع. مروراً بالعبارة والفقرة والصفحة، وهذا ما يسمى بالتصنيف الأفقي، والثانية قسمته وفقاً لنوع الرسالة العقلية وحجمها من حيث الأفكار الرئيسة والتفصيلية، وهو ما يسمى بالتصنيف الرأسي، والثالثة قسمته وفقاً لمستوى العمليات العقلية غير المحسوسة، والتي يستدل عليها من طريق نتائج السلوكي مثل: الفهم السطحي والتفسيري والنقدي...الخ.

وفيما يأتي توضيح ذلك:

أولاً- مستويات الفهم الأفقي: وتتضمن فهم معنى الكلمة وتعني مراعاة مقتضى الحال الذي جاءت فيه الكلمة لكل من الكاتب والقارئ معاً، وفهم معنى الجملة إذ يعتمد فهمها على فهم الكلمات التي تتكون منها وترتيبها وتتابعها، فهم معنى الفقرة وهذا يتطلب فهم الترتيب الذي جاءت به الجمل وفهم تنظيم الكاتب لأفكاره ومعرفة ما تحاول الفقرة الحديث عنه، فهم الوحدات الأكبر (الموضوع أو النص) وهذا يتطلب فهم جميع مكونات الموضوع ثم ربط بينها في تكامل وتداخل ونظام متناسق لتكوين صورة واضحة. (العيسوي، ومحمد، 2006: 123)

ثانياً- مستويات الفهم الرأسي: وتتضمن خمسة مستويات، الأول الفهم الحرفي ويعني فهم الكلمات والجمل والمعلومات والأحداث مثلما وردت صراحة في النص، الثاني الفهم الاستنتاجي ويقصد به قدرة الطالب على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار لفهم النص، الثالث الفهم النقدي ويعني إصدار حكم على المادة المقروءة لغوياً ووظيفية وتقويمها من حيث جودتها ودقتها ومدى تأثيرها في القارئ، الرابع الفهم التذوقي ويعرف الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ بما أحس به الكاتب، وهو سلوك لغوي يعبر به الطالب عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص، الخامس الفهم الإبداعي ويشير إلى استعمال الحقائق والمعلومات والمفاهيم للوصول إلى حلول جديدة لمشكلات وردت في النص. (شحاته، ومروان، 2012: 102)

ثالثًا- التقسيم وفقًا لمستوى العمليات العقلية غير المحسوسة: فقد صنفت مهارات الفهم القرائي إلى سبعة مستويات تمثلت في: مستوى الفهم المباشر ويعني فهم الكلمات والجمل والأفكار والأحداث فهمًا مباشرًا، ومستوى الفهم التفسيري ويعني تفسير المفردات المجازية وإدراك ما تهدف إليه، ومستوى الفهم الاستنتاجي ويعني قدرة القارئ على التقاط المعاني الضمنية التي أرادها الكاتب ولم يصرح بها في النص، ومستوى الفهم التطبيقي ويعني قدرة القارئ على استخراج تعميمات يمكن تطبيقها في قضايا جديدة من طريق النص المقروء، ومستوى الفهم الناقد ويعني قدرة القارئ على إصدار حكم على المادة المقروءة لغويًا ودلاليًا ووظيفيًا، ومستوى الفهم التذوقي ويعني قدرة القارئ على الاحساس بالجو العام للنص وبمشاعر الكاتب والفكرة التي يرمي إليها، والمستوى السابع مستوى الفهم الإبداعي ويعني ابتكار أفكار جديدة جيدة واقتراح مسار فكري جديد، إذ يبدأ القارئ ممّا هو معروف من حقائق ومعلومات ولكنه يرى لها استعمالات جديدة غير تقليدية. (عبد السلام، 2007، 238)

وفي ضوء ما سبق يتضح أنّ الفهم يحدث في مستويات دنيا وعليا، وإنّ أول مستويات الفهم القرائي هو الفهم المباشر الذي يتطلب إجابات مباشرة من النص، ويعتمد على التذكر واستدعاء المعاني والمعلومات والحقائق، فكلّ التصنيفات تتفق على أنّ الفهم المباشر وحده لا يؤدي إلى الفهم الشامل الدقيق، وأنّما ينبغي أن يكون هناك فهم استنتاجي وتفسيري، ولا بُدّ من النقد وإصدار الأحكام على المقروء من ناحية وعلى الكاتب من ناحية أخرى، ثمّ التذوق والوقوف على مواطن الجمال في النص المقروء، وأخيرًا الفهم الإبداعي من طريق إضافة أفكار ومقترحات لجعل النص أكثر فائدة وممتعة وفائدة وإثارة.

مهارات الفهم القرائي: بالنظر لتعقيد طبيعة الفهم القرائي فقد تعددت المصطلحات وتباينت التصنيفات التي تناولت مهارات الفهم القرائي، وأحيانًا نجد تداخلًا 3- فيما بينها، ولعل ذلك يعود إلى التباين والاختلاف في فهم طبيعة القراءة، وأهداف تعلمها والعوامل المؤثرة في فهم المقروء من جهة وجدة الموضوع من جهة أخرى.

فلقد رأى أنّ مهارات الفهم القرائي هي: الدقّة في الثروة اللفظية والاتساع، والقدرة على فهم معنى الوحدات الفكرية Hildreth ومن هذه التقسيمات تقسيم الجمل والفقرات والموضوع ككلّ، معرفة الإجابات عن أسئلة معينة، فهم الأفكار الرئيسية، فهم وتتبع الحوادث، ملاحظة وتذكر التفاصيل، تنظيم خطة المؤلف، اتباع التعليمات بدقة، تقويم المقروء، تذكر المقروء (Hildreth, 1994, p101- 106)

فقد ذهب إلى أنّها تتضمن: التعرف على الأسلوب اللغوي، الفهم الواضح المنظم للمعلومات، فهم المعلومات غير الواضحة، فهم المقصود من Grellet أمّا (Grellet, 1997, p4-5)

في حين صنّفها الناقدة ووحيد في: تحديد الفكرة الرئيسية للنص، تحديد الفكرة الرئيسية لكلّ فقرة، تحديد الأفكار التفصيلية في الجمل، تحديد الكلمات المفتاحية. في النص، تحديد ما بين السطور من أفكار، تحديد ما وراء السطور من أفكار، نقد المقروء والحكم عليه، استعمال أفكار المقروء في مواقف الحياة.

(الناقدة، ووحيد، 2004: 230)

وهناك من عرض مهارات الفهم القرائي مندرجة تحت مستويات الفهم فجعل لكلّ مستوى مجموعة من المهارات بما يتناسب معها، فقد صنّفت سناء احمد هذه المهارات وفقًا للمستويات الأتية: الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم التذوقي، الفهم الإبداعي. (أحمد، 2013: 109)، وهناك من صنّفها في ضوء المستوى الأفقي، أو وفقًا للمستوى الرأسي، وبعد استعراض بعض التصنيفات لمهارات الفهم القرائي يتبين أنّها تدور في فلك واحد، فلا يمكن عزل هذه المهارات

عن بعضها البعض، فهي مترابطة وكمله لبعضها في تحقيق الفهم، وقد أفاد منها الباحث في إعداد قائمة المهارات الملائمة للمرحلة الإعدادية ولطلاب الصف الرابع العلمي.

4- الوعي التركيبي وعلاقته بالفهم القرائي

يُعدُّ النَّصُّ اللُّغوي عالمًا لغويًا تشترك في بنائه عناصر أساسية، يتم تفكيكها للوقوف على أهم السمات المشكلة للنَّص، وللمستوى التركيبي فيها مكانة مهمة في الوقوف على أهم مكونات البنية اللُّغوية للنَّص، لأنَّه يوقفنا على أسرار الإبداع اللُّغوي، وأنَّ له قدرة عظيمة وطاقات كبيرة على إخصاب التفسير اللُّغوي، فقد ربط العرب بين الوعي بالتركيب اللُّغوي وفهم معناه بالصُّورة التي أردها الكاتب.

فهناك علاقة بين التراكيب وفهم المعنى، وهذا ما أكدته لاشين بقوله "وقد يظن من لا خبرة له بفن الكلام أنَّ قالبًا ما يمكن أنَّ يحل محل قالب آخر ويفيد المعنى نفسه، وذلك وهم إذ أنَّ الكلمات تتفاوت من حيث الدِّقَّة في أداء المعنى" (لاشين، 2014: 19)، فالكلمة المفردة ليس لها قيمة من ناحية دلالتها على معنى مباشر، كذلك الكلمة المفردة لا يمكن أن تعبر وحدها عن معنى يتمثل في نفس الكاتب، بل لا بُدَّ من تلاؤمها مع مجموعة من الألفاظ حتَّى تعبر عن معنى معين، فهي كالنغمة الموسيقية المفردة لا تؤثر في النفس إلا إذا تألفت مع غيرها من النغمات في لحن معين ليبدو جمالها. (خفاجي، 1995: 43)، لذا فقد حظيت العلاقة بين تركيب النَّص ودرجة فهمه بعناية الكثير من الفلاسفة وعلماء النفس الذين حاولوا وما يزالون فحصها في أطر كمية إحصائية، فقد تناولت دراسة سباعي (2008) البنية التركيبية والبلاغية وتفاعلهما في العملية التواصلية، وتوصلت إلى أنَّ نجاح التواصل اللُّغوي هو معرفة أسرار التراكيب والالتزام بالنظام النحوي؛ لأنَّ الإخلال به هو إخلال بالمعنى، وإنَّ للجملة وظيفة في التوصيل وتبليغ المعاني، وإنَّ مراعاة التركيب اللُّغوي هو أساس البيان وفهم المقصود من الكلام، وتوصلت دراسة السحيمي (2009) إلى وجود علاقة بين أنماط التراكيب وفهم النَّص وتدوِّقه.

ومما سبق تتضح العلاقة بين الوعي بالتركيب والفهم القرائي كون الأخير هو الفهم الدقيق لعناصر النَّص اللُّغوي، أي فهم تراكيب النَّص وأنواعها والتغيرات التي تطرأ عليها وأثر ذلك في المعنى.

الفصل الثالث/ منهج البحث وإجراءاته

أولاً- منهج البحث: تطلبت طبيعة مشكلة البحث استعمال منهجي البحث الوصفي لبناء الاستراتيجية المقترحة القائمة على الوعي التركيبي، والمنهج التجريبي لتعرُّف فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي.

ثانياً- إجراءات بناء الاستراتيجية: لتحقيق هدف الدراسة الأول اتبع الباحث المنهج الوصفي في بناء الاستراتيجية المقترحة، وقد سار الباحث لبناء الاستراتيجية وفق الخطوات الآتية:

1- فلسفة الاستراتيجية: قامت هذه الاستراتيجية على الأسلوبية ومستوىها التركيبي بوصفها منهج لساني حديث، فهي تركز على اللُّغة في تحليل النَّص ودراسته -1- فهي تكشف عن جوانب التميز والخصوصية في اللُّغة، وقد استعملت في الدراسة الوصفية في تحليل النَّص اللُّغوي، ولكنها لم تدخل التجريب لمعرفة أثرها على متغير الفهم القرائي، لذا تهيئة الفرصة للباحث لمعرفة أثرها في الفهم القرائي لدى طلاب الصف الرابع العلمي.

2- مبررات بناء الاستراتيجية: إنَّ بناء الاستراتيجية انطلق ممَّا يأتي:

- وجود علاقة وثيقة بين وعي الطلاب بالتراكيب اللغوية والفهم القرائي.
- توجيه اهتمام الطلاب إلى أن الفهم القرائي أساس عملية القراءة وأهم مهاراتها.
- محتوى الاستراتيجية المقترحة يتوافق مع مستوى الطلاب اللغوي وميولهم واستعداداتهم.
- ضعف طلاب الصف الرابع العلمي في مهارات الفهم القرائي، ويمكن تنميتها من طريق الاستراتيجية.
- الأنشطة المصاحبة لمحتوى الاستراتيجية مهمة لتنمية مهارات الفهم القرائي.

مراحل بناء الاستراتيجية: بعد اطلاع الباحث على عدد من الأدبيات والدراسات، رأى أن هناك اختلاف في عملية بناء الاستراتيجية لكن أغلبها تتفق على هذه المراحل الآتية:

أ- مرحلة التحليل: وتتضمن هذه المرحلة الإجراءات الآتية:

- 1- تحليل خصائص الطلاب: حتى يتمكن المدرس من التعامل مع الطلاب بصورة فاعلة، ينبغي مراعاة جوانب النمو في هذه المرحلة والتي تتمثل في النمو الجسمي، والنمو المعرفي، والنمو الاجتماعي، والنمو الانفعالي.
- 2- تحليل المحتوى التعليمي: ينبغي تحديد المادة قبل الشروع في تطبيق التجربة، حتى يتمكن الباحث من تحديد الأهداف السلوكية، وإعداد الاختبار، لذا تم تحديد المادة من كتاب اللغة العربية للصف الرابع العلمي بجزئه الثاني، والتي تمثلت في ست موضوعات، وكان الزمن هو فصل دراسي واحد (الفصل الثاني).
- 3- تحديد الفئة المستهدفة: حدد الباحث طلاب الصف الرابع العلمي في محافظة كربلاء المقدسة، مديرية تربية كربلاء المقدسة للعام الدراسي 2023م - 2024م.
- 4- تحليل البيئة التعليمية: تعد البيئة التعليمية ذات أهمية بالغة، لذا لا بد من الوقوف عندها وتحليلها؛ من أجل توفير بيئة تعليمية ملائمة ومحفزة على التفاعل الإيجابي، والبيئة تتمثل بشقيها الفيزيائية والسيكولوجية.

ب- مرحلة التخطيط: وتتضمن هذه المرحلة الخطوات الآتية:

- 1- تحديد الأهداف العامة: تم تحديد الأهداف العامة وفق ما حددته وزارة التربية لتدريس مادة المطالعة للصف الرابع العلمي لسنة 2012م.
- 2- صياغة الأهداف السلوكية: صاغ الباحث الأهداف السلوكية وفقاً لمستويات بلوم الست، وعرضها على الخبراء وتم الاتفاق عليها مع إجراء بعض التعديلات.
- 3- مسمى الاستراتيجية المقترحة وصياغة خطواتها: ارتأى الباحث تسميتها بـ (استراتيجية فان دايك)، انطلاقاً من الشخص الذي حدد مستويات بيئة النص ومنها المستوى التركيبي، وتمثلت خطواتها فيما يأتي:

أولاً- التهيئة: وتتم من طريق طرح عدد من الأسئلة على الطلاب تمهد للدرس ومتعلقة بالخبرات السابقة.

ثانيًا- القراءة الصامتة: يتم توجيه الطلاب لقراءة النَّص قراءة صامتة ليتسنى لهم تحديد الكلمات الصعبة قراءة ومعنى

ثالثًا- القراءة الجهرية: يقرأ المدرس النَّص قراءة جهرية معبرة مراعيًا الضبط وتغيير الصوت وفق المعنى, ومن ثَمَّ يتم تكليف بعض الطلاب لقراءة النَّص قراءة جهرية.

رابعًا- التنمية اللُّغويَّة: يتم في هذه الخطوة معرفة معاني الكلمات الغامضة واعطاء مرادف لها إذا أمكن

خامسًا- الأنشطة التعزيزية: ويتم من طريقها توزيع الطلاب إلى مجموعات مصغرة, وتكليفهم بتحليل النَّص إلى تراكيب وتحديد نوعها وفهم معناها في النَّص, والفكرة التي تحملها, مع تحديد ما طرأ عليها من تغيير

سادسًا- التحليل والمناقشة: من طريق هذه الخطوة يتم تحليل النَّص إلى تراكيب وتوضيح دلالتها, واستخراج مواضيع التغييرات من طريق ما توصل له الطلاب في الخطوة السَّابقة ومناقشة ذلك معهم

سابعًا- التقويم: يوجه المدرس عدد من الأسئلة للوقوف على مدى تمكنهم من استيعاب الموضوع وفهمه, ويتم خلالها تثبيت أهم الفوائد والمفاهيم التي تم التوصل إليها على السبورة بشكل واضح

ثامنًا- الواجب البيتي: يحدد المدرس الواجب المطلوب من الطلاب انجازه وفق ما يتم تحديده في الخطوة

ت- : مرحلة التنفيذ: وتشمل مجموعة من الإجراءات تتمثل في ما يأتي

1- إعداد خطط التدريس على وفق الاستراتيجية المقترحة: أعدَّ الباحث خططاً تدريسية للموضوعات الست المقرر تدريسها قبل الشروع بتطبيق التجربة في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية, وفي ضوء المتغير المستقل, وتم عرضها على الخبراء المختصين باللغة العربية وطرائق تدريسها, وتم إجراء التعديلات في ضوء آرائهم ومقترحاتهم وبذلك أصبحت الخطط جاهزة للتطبيق

2- الوسائل التَّعليميَّة: حدد الباحث عدداً من الوسائل التَّعليميَّة التي يمكن أن تساعد في تنمية مهارات الفهم القرائي وهذه الوسائل: السبورة وحسن تنظيمها, الأفلام الملونة, اللوحات الورقية والمخططات والأمثلة الخارجية

ث- التقويم: عملية منهجية منظمة لجمع البيانات, وتفسير الأدلة مما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلاب, وهذا يساعد على توجيه العملية التربوية واتخاذ الإجراءات الملائمة, ولأهمية التقويم فقد استعمل الباحث في بناء الاستراتيجية أنواع التقويم الأتية: التقويم القبلي, والتقويم التكويني, والتقويم الختامي

ثالثًا- إجراءات تعرّف فاعليَّة الاستراتيجية المقترحة: لتعرف فاعليَّة الاستراتيجية المقترحة اعتمد الباحث المنهج التجريبي للتثبت من فاعليَّتها في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصَّف الرابع العلمي

التصميم التجريبي: أول الخطوات الواقعة على عاتق الباحث هي اختيار التصميم التجريبي عند إجراء التجربة, لضمان الوصول إلى نتائج دقيقة ومضمونة, 1- وفي الوقت نفسه يساعده على إزالة الصعوبات التي يمكن أن تواجهه عند تحليل النتائج, وبالتالي سهولة التوصل إلى اجابات دقيقة لفرضيات البحث.(العزاوي, (1) (2008: 118). لذا اعتمد الباحث التصميم ذو المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي. كما موضح في شكل

(1) شكل

يوضح التصميم التجريبي المعتمد في البحث

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداة البحث
التجريبية	اختبار الفهم القرائي	الاستراتيجية المقترحة	مهارات الفهم القرائي	اختبار الفهم القرائي
الضابطة		الطريقة التقليدية		

مجتمع البحث: يقصد به "مجموعة متكاملة من الأفراد أو الأشياء لها خاصية مشتركة يمكن ملاحظتها ويراد تحليلها". (صبري، 2006: 19)، وتكون مجتمع -2- البحث الحالي من طلاب الصف الرابع العلمي في المدارس الإعدادية والثانوية في محافظة كربلاء المقدسة وعددها (42) مدرسة، واختار الباحث عشوائيًا إعدادية المواخاة.

عينة البحث: العينة هي جزء من مجتمع البحث الأصلي وممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل، وبذلك يمكن تعميم النتائج على المجتمع. بعد اختيار إعدادية -3- المواخاة للبنين لتطبيق التجربة، زار الباحث المدرسة وجدها تضم أربع شعب، وبطريقة السحب العشوائي تم اختيار شعبة ج لتمثل المجموعة التجريبية وشعبة ب لتمثل المجموعة الضابطة، وعددهم (76) طالبًا في الشعبتين، بواقع (39) طالبًا للتجريبية و (37) طالبًا للضابطة، وبعد استبعاد الطلاب الراسبين والبالغ عددهم (10) طلاب، فأصبح عددهم في المجموعة التجريبية (34) طالبًا، وعددهم في المجموعة الضابطة (32) طالبًا.

تكافؤ مجموعتي البحث: للتأكد من فاعلية الاستراتيجية المقترحة كان لا بُدَّ من ضبط المتغيرات الدخيلة بالرغم من الاختيار العشوائي لعينة البحث، لذا حرص -4- الباحث قبل البدء بالتجربة على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائيًا في المتغيرات الآتية:

أ- العمر الزمني: بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية (188,32)، في حين بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة (189,1)، وبعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، اتضح إنَّ الفرق ليس ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05)، فقد كانت القيمة التائية المحسوبة (0,45) وهي اصغر من الجدولية البالغة (2) وبدرجة حرية (64)، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين، وجدول (1) يوضح ذلك.

(1) جدول

يوضح نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث

المجموعة

المجموعة	عدد الطُّلاب	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	34	188,32	29,32	64	0,45	2	غير دالة إحصائيًا
الضابطة	32	189,1	59,35				

ب- القدرة اللغوية: طبق الباحث اختبار الاستعداد العقلي للمرحلة الثانوية لقياس الاستعداد الأكاديمي وتضمن (20) فقرة لغوية، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، فقد بلغت التائية المحسوبة (1,18) وهي أصغر من التائية (T-test) مستقلتين الجدولية البالغة (2) وبدرجة حرية (64)، وبذلك تكون المجموعتين متكافئتين في القدرة اللغوية، وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

يوضح نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في القدرة اللغوية

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	34	13,82	2,09	64	1,18	2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	32	14,28	6,2				

ت- التحصيل الدراسي للوالدين: لضبط هذا المتغير استعمل الباحث الوسيلة الإحصائية (كا2)، وقد جمع بيانات من الطلاب مباشرة، وكانت مستويات التحصيل: (امي، يقرأ ويكتب، ابتدائية، متوسط، إعدادية، معهد، كلية فما فوق)، والجدول (3) يبين الأعداد لكل مستوى للأباء، أما جدول (4) يبين الأعداد لكل مستوى للأمهات.

جدول (3)

تكافؤ مستوى التحصيل الدراسي لأباء طلاب مجموعتي البحث

المجموعة	عدد الطلاب	أمي يقرأ ويكتب ¹	ابتدائي ومتوسط	إعدادية	معهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا2		مستوى الدلالة
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	34	9	8	5	6	4	4	1,29	9,49	غير دالة إحصائياً
الضابطة	32	7	11	5	5	6				
المجموع	66	16	19	10	11	10				

دمج الباحث بين امي ويقرأ ويكتب وكذلك بين ابتدائي ومتوسط؛ لأن تكرارهما أقل من خمسة¹.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث, بعد حساب مربع كا2 حيث بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة أصغر من القيمة (4) الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية

(4) جدول

تكافؤ مستوى التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث

المجموعة	عدد الطلاب	أمي يقرأ ويكتب	ابتدائي ومتوسط	إعدادية	معهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا2		مستوى الدلالة
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	34	9	9	5	6	5	4	0,51	9,49	غير دالة إحصائياً
الضابطة	32	8	9	6	4	5				
المجموع	66	17	18	11	10	10				

أظهرت النتائج تكافؤ مجموعتي البحث في مستوى التحصيل للأمهات, إذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (0,51) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (9,49) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (4), وبذلك تكون مجموعتي البحث متكافئتين في هذا المتغير.

ث- الذكاء: من أجل تحقيق التكافؤ في مستوى الذكاء طبق الباحث اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الثانوية إعداد (عبد الحميد, وعمر, 2007), إذ يُعد من أنسب الاختبارات الذي يصلح تطبيقه على الطلاب من عمر (15-21) سنة, وبعد تطبيق الاختبار أظهرت النتائج تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير, فقد بلغت الثانية المحسوبة (1,83), في حين بلغت الجدولية (2) عند درجة حرية (64), و جدول (5) يوضح ذلك.

(5) جدول

يوضح نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في الذكاء

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	34	21,03	11,3	64	1,83	2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	32	22,53	10,9				

ج- اختبار مهارات الفهم القرائي القبلي: قبل البدء بالتجربة طبق الباحث اختبار مهارات الفهم القرائي قبلياً, وبعد استخراج متوسط الحسابي والتباين, استعمل (T-test) الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين, إذ أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05), و جدول (6) يوضح ذلك, (T-test) الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين

(6) جدول

يوضح نتائج الاختبار التائي لمهارات الفهم القرائي لطلاب مجموعتي البحث

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	34	20,06	12,48	64	1,74	2	غير دالة إحصائيًا
الضابطة	32	21,56	12,1				

ضبط المتغيرات الدخيلة: حاول الباحث قدر الإمكان ضبط أثر عدد من المتغيرات الدخيلة التي يمكن أن تؤثر في سير التجربة، وبالتالي تؤثر في نتائجها، ومن 5- هذه المتغيرات التي عمل الباحث على ضبطها:

- الحوادث المصاحبة: يقصد بها الظروف والحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها للطلاب أثناء تطبيق التجربة، ولم تتعرض التجربة إلى أي حادث قد يؤثر في سيرها، ويكون ذا أثر على المتغير التابع.
- الاندثار التجريبي: لم تتعرض التجربة إلى مثل هذه الحالات من تسرب أو انقطاع، باستثناء بعض حالات الغياب الفردية في مجموعتي البحث.
- النضج: ويعني حدوث التغيرات نفسية وبيولوجية أثناء تطبيق التجربة مثل التعب والنمو بحيث يؤثر ذلك سلبًا أو إيجابًا في نتائج البحث، وهذا العامل لم يؤثر في النتائج إذ لم تستمر التجربة مدة طويلة، فقد امتدت فصل دراسي واحد، وإذ حدث النمو النفسي أو البيولوجي فإنه يتساوى فيه طلاب مجموعتي البحث.
- اختيار افراد العينة (مجموعتي البحث): لقد حاول الباحث قدر الإمكان تلافي أثر هذا المتغير من طريق إجراء التكافؤ الإحصائي بين طلاب مجموعتي البحث في المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في المتغير التابع.
- أداة القياس: استعمل الباحث أداة قياس موحدة وهو اختبار مهارات الفهم القرائي، لذا لم يؤثر هذا المتغير.
- أثر الإجراءات التجريبية: حرص الباحث على ضبط مجموعة من الإجراءات التجريبية لضمان سير التجربة ودقة نتائجها، وتتمثل فيما يأتي:

المادة الدراسية: كانت المادة الدراسية موحدة لمجموعتي البحث، وتمثلت في ست موضوعات من كتاب اللغة العربية للصف الرابع العلمي للعام الدراسي 2023- 2024.

مدة التجربة: كانت مدة التجربة متساوية لطلاب مجموعتي البحث، إذ بدأت التجربة يوم الأحد الموافق 18 / 2 / 2024م، وانتهت يوم الاثنين 22 / 4 / 2024م.

المدرس: فيما يتعلق بهذا العامل فقد درس الباحث طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بنفسه؛ وذلك لتلافي أثر هذا المتغير على نتائج البحث.

الوسائل التعليمية: تقاس جودة المادة الدراسية بما تقدمه من وسائل تعليمية تسهم على فاعلية التعلم، لذا كانت الوسائل التعليمية لمجموعتي البحث متشابهة.

توزيع الحصص: تم ضبط توزيع الحصص من طريق توزيعها بشكل متساوي بين مجموعتي البحث، بواقع حصة واحدة اسبوعياً لكل مجموعة بحسب نظام 5-وزارة التربية، وتم إعادة تدوير الحصص في منتصف التجربة؛ تلافياً لتأثير عامل الوقت على نتائج البحث، وجدول (7) يوضح ذلك.

(7) جدول

يوضح توزيع الحصص بين مجموعتي البحث

اليوم	المجموعة	الدرس	الوقت
الأحد	التجريبية	الثاني	8,50 – 9,25
	الضابطة	الثالث	9,40 – 10,25
بعد تدوير الحصص			
اليوم	المجموعة	الدرس	الوقت
الأحد	التجريبية	الثالث	10,25 – 9,40
	الضابطة	الثاني	8,50 – 9,25

مستلزمات البحث: ويتضمن ما يأتي 6-

- تحديد المادة العلمية: كانت المادة الدراسية موحدة لمجموعتي البحث، والتي تمثلت في موضوعات المطالعة في كتاب اللغة العربية الجزء الثاني للعام (2023-2024) الدراسي.
- صياغة الأهداف السلوكية: تُعد صياغة الأهداف السلوكية من الضروريات في العملية التربوية، لأنها تساعد الباحث على تحديد محتوى المادة المراد تدريسها، وقد صاغ الباحث (61) هدفاً سلوكياً بالاعتماد على الأهداف العامة والموضوعات التي سيتم تدريسها في التجربة، وزعت على مستويات بلوم الست، وتم عرضها على مجموعة من الخبراء لمعرفة دقة صياغتها، وبعد تحليل استجابات الخبراء تم حذف (7) منها وبذلك أصبحت الأهداف السلوكية النهائية (54) هدفاً.
- الخطط التدريسية: من متطلبات التدريس الناجح خطط تدريس أنموذجية، لذا أعد الباحث خطط أنموذجية على وفق الاستراتيجية المقترحة لتدريس طلاب المجموعة التجريبية.

أداة البحث: اختبار الفهم القرائي: يُعد الاختبار جزءاً أساسياً من عملية القياس التي يعتمد عليها الباحث لتعرف نتائج بحثه، فهو من متطلبات أي بحث، وتم 7-اعداد الاختبار وفق الخطوات الآتية:

أ- صياغة فقرات الاختبار: أعد الباحث اختبار مكون من (30) فقرة، من نوع الاختبار من متعدد؛ كونه أكثر الاختبارات بعيداً عن ذاتية التصحيح وأكثرها صدقاً وثباتاً، تم عرضه على الخبراء للتأكد من صحة صياغتها وملائمتها لعينة البحث.

- تعليمات الاختبار: روعي عند صياغة الاختبار أن يتصدّر تعليمات، وكانت سهلة يفهما الطُّلاب توضح كيفية الإجابة على أسئلة الاختبار، مع كتابة الاسم والشعبة، وعدم ترك فقرة دون إجابة.
 - صدق الاختبار: من أهم خصائص التي تميز أداة من غيرها توافر الصدق فيها، فالاختبار يكون صادق عندما يقيس ما أعدّ لقياسه بدقة، وقد اعتمد الباحث على الصدق الظاهري في إيجاد صدق أداة البحث، لذا تمّ عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء المختصين في طرائق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم، وفي ضوء آرائهم تمّ تعديل بعض الفقرات، وبذلك أصبح الاختبار صالح للتطبيق.
 - التجربة الاستطلاعية للاختبار: لزيادة التأكد من وضوح الاختبار، طبق الباحث الاختبار على عينة من طلاب الصف الرابع العلمي من مجتمع البحث نفسه والبالغ عددهم (40) طالباً من مدرسة ثانوية العباس للبنين، وتمّ حساب الوقت المستغرق من طريق استخراج متوسط زمن الإجابة البالغ (38) دقيقة.
 - تحليل فقرات الاختبار: تمّ تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من المجتمع نفسه مكونة من (150) طالباً، وبعد تصحيح أوراق الطُّلاب رتب الباحث الدرجات تنازلياً، اختار نسبة (27%) من المجموعة العليا والدنيا، وفي ما يلي توضيح إجراءات التحليل الإحصائي:
- أ- مستوى صعوبة الفقرات: يقصد بها نسبة الطُّلاب الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة إلى عدد الطُّلاب الكلي الذين خضعوا للاختبار، وأشار الكبيسي تكون الفقرة مقبولة إذا حصلت على معامل يتراوح ما بين (0,80-0,20). (الكبيسي، 2007: 170)، وبعد حساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار وجدها الباحث تتراوح بين (0,54 – 0,77)، وهذا يعني إن فقرات الاختبار جميعها مقبولة.
- ب- قوة تمييز الفقرات: وهي مدى قدرة الفقرة على التمييز بين الطُّلاب ذوي القدرات العالية والطُّلاب ذوي القدرات المنخفضة، وتشير الدراسات أن الفقرة تكون جيدة إذا حصلت على قوة تمييز (0,20) فأكثر، وعند حساب معامل التمييز لفقرات الاختبار تراوحت بين (0,32-0,65)، وبذلك تكون فقرات الاختبار كلها مقبولة.
- ج- فاعلية البدائل المغلوطة: إن صعوبة الاختبار تعتمد على درجة التشابه والتقارب بين البدائل ظاهرياً، ويكون البديل المغلوطة فعالاً حين يجذب طلاب من المجموعة الدنيا أكثر من المجموعة العليا، وعند تطبيق معادلة فاعلية البدائل المغلوطة تبين أن الفقرات جميعها سالبة لذا تُعدّ البدائل المغلوطة ذات فاعلية.
- د- ثبات الاختبار: (Eble, 1972,p409). ثبات الاختبار: ويعني دقة فقراته واتساقها في قياس الخاصية المراد قياسها تطبيقه أكثر من مره، وتمّ حساب ثبات الاختبار باستعمال معادلة كيودر ريتشاردسون 20 إذ تشير الدراسات أنها تتلافى أخطاء الطرق الأخرى في حساب الثبات، وبعد تطبيق معادلة كيودر 20 بلغ معامل ثبات الاختبار (0,86) وهو معامل ثبات جيد.
- لعينتين مستقلتين، والاختبار التائي لعينتين مترابطتين، ومعامل (T-test) الوسائل الإحصائية: استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي -8- الصعوبة، ومعامل التمييز، وفاعلية البدائل المغلوطة، ومعادلة كيودر ريتشاردسون 20.

الفصل الرابع/ عرض النتائج وتفسيرها

أولاً- نتائج البحث: سيتم عرض نتائج البحث التي تمّ التوصل إليها في ضوء فرضياته، وعلى النحو الآتي:

الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص على أنه: (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يُدرسون على وفق 1- الاستراتيجية المقترحة وطلاب المجموعة الضابطة الذين يُدرسون وفق الاستراتيجية التقليدية في الاختبار البعدي لمهارات الفهم القرائي). وللتحقق من صحة هذه الفرضية تمّ حساب درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي. فكان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (45,59) وبتباين (94,36). في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (26,63) وبتباين (24,5). ومن خلال المقارنة بين المتوسط الحسابي لمجموعتين لعينتين مستقلتين، (T-test) يُلاحظ أنّ هناك فرقاً بين المتوسطين ولصالح المجموعة التجريبية. ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين استعمل الباحث الاختبار التائي فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (9,95) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) وعند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (64). وجدول (8) يوضح ذلك.

(8) جدول

نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	34	45,59	94,36	64	9,95	2	دالة إحصائياً
الضابطة	32	26,63	24,5				

وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق الاستراتيجية المقترحة على طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق الطريقة التقليدية في الاختبار البعدي. وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة.

الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص على أنه: (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يُدرسون على وفق 2- الاستراتيجية المقترحة في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي). وللتحقق من صحة هذه الفرضية تمّ حساب درجات طلاب في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي لطلاب المجموعة التجريبية. فكان متوسط درجاتهم في الاختبار القبلي لمهارات الفهم القرائي (20,06) وبتباين (12,48). في حين بلغ متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي لمهارات نفسها (45,59) وبتباين (94,36). ويلاحظ أنّ هناك فرقاً بين المتوسطين ولصالح الاختبار البعدي. ولبيان دلالة لعينتين مترابطتين، أظهر تفوق الطلاب في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي. إذ بلغت القيمة (T-test) الفرق بين المتوسطين استعمل الباحث الاختبار التائي التائية المحسوبة (14,58) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,032) وعند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (33). وجدول (9) يوضح ذلك.

(9) جدول

نتائج الاختبار التائي للمجموعة التجريبية في الاختبار لمهارات الفهم القرائي القبلي والبعدي

الاختبار	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	

دالة إحصائية	2,032	14,58	33	12,48	20,06	34	القبلي
				94,36	45,59		البعدي

وهذا يعني نجاح الاستراتيجية المقترحة القائمة على الوعي التركيبي في تنمية مهارات الفهم القراني، وبهذا تُرفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة.

ثانيًا- تفسير النتائج: أسفرت نتائج البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق الاستراتيجية المقترحة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة التقليدية في تنمية مهارات الفهم القراني، ويرى الباحث إنَّ هذا تفوق يُعزى لأسباب عدَّة، منها:

- 1- فاعليَّة الاستراتيجية المقترحة في تنمية مستوى مهارات الفهم الحرفي، فقد ساعدت الطُّلاب تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، وتعيين مضادة وتوضيح العلاقات التي تربط بين الجمل.
 - 2- ربط الأنشطة والتدريبات المرفقة للمحتوى بالتركيبيات اللُّغويَّة وتوضيح التغيرات التي تطرأ عليها في النَّص من تقديم وتأخير وحذف وتكرار وغيرها ودلالاتها في النَّص التي أدت إلى التَّفَاعُل الصفي.
 - 3- وجود علاقة مباشرة بين الوعي التركيبي والفهم القراني، فكلما زاد وعي الطُّلاب بالتركيبيات اللُّغويَّة ودلالاتها في النَّص زادت قدرتهم على فهم النَّص المقروء.
 - 4- إنَّ الاستراتيجية المقترحة جعلت الطُّلاب محورًا أساسيًا في العمليَّة التَّعليميَّة، ومنحتهم فرصًا للتحليل والتفسير والتفكير، وهذا اسهم في تنمية مهارات الفهم القراني.
 - 5- إنَّ التحليل التركيبي للنَّص تضمن عمليات عدَّة منها: تحديد أنواع الجمل في النَّص من حيث السهولة والصعوبة، والعلاقات النحوية التي تربط بينها داخل النَّص، والعناصر النحوية التي تؤثر في بناء النَّص، وضبط بعض كلمات وتراكيب النَّص ضبطًا لغويًا، كلُّ هذا عمل على تنمية مهارات مستوى الفهم التي تركز على اكتشاف الفجوات الموجودة في النَّص اللُّغوي، واكتشاف ما بين الأفكار من ترابط أو تناقض، والتمييز بين التفاصيل المهمة وغير المهمة.
 - 6- إنَّ طلاب المجموعة التجريبية قد أخذوا تدريبات متنوعة على استنتاج تعميمات من النَّص يمكن تطبيقها في قضايا جديدة، وذلك أثناء تطبيق الاستراتيجية.
 - 7- إنَّ استقلال الطُّلاب أثناء عملية التعلم، واعتمادهم على أنفسهم في اكتساب المعارف اسهم بتوفير جو تفاعلي شارك في تحفيزهم، ممَّا ووفر مناخًا ملائمًا للوصول إلى التعلم ذي معنى قائم على الفهم، الأمر الذي انعكس إيجابيًا على نتائج البحث.
 - 8- إنَّ تنمية المهارات اللُّغويَّة لدى الطُّلاب يخلق تفاعلًا منظمًا بين المهارات اللُّغويَّة ولا سيَّما مهارات الفهم القراني، وهذا ما اسهم به الوعي التركيبي.
- ثالثًا- الاستنتاجات: في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، استنتج الباحث ما يأتي:

- 1- وجود علاقة واضحة بين الوعي بالتركيبة التي يتضمنها النص وتنمية مهارات الفهم القرائي، فكلما زاد الوعي بالتركيبة وكيفية تحليلها وفهم معناها زادت القدرة على فهم النص من حيث أفكاره ومعاني مفرداته.
 - 2- إنَّ توظيف الاستراتيجية المقترحة القائم على الوعي التركيبي اسهم بشكل واضح في زيادة التفاعل الإيجابي لطلاب المجموعة التجريبية والمشاركة الفاعلة طوال مدة التجربة.
 - 3- إنَّ استعمال الاستراتيجية المقترحة القائمة على الوعي التركيبي، أعطى تشويقاً وتنافساً بين الطلاب ممَّا ساعد على رفع مستواهم في تنمية مهارات الفهم القرائي.
 - 4- إنَّ تحليل النصوص اللغوية في ضوء المستوى التركيبي انعكس على أداء الطلاب في مهارات الفهم القرائي، إذ إنَّ الوعي بالتركيبة عمل على تكوين وعي لديهم بما في النص من تركيب وطبيعتها ودلالة استعمالها، وكيفية تشكيلها وفهم المعاني المرجوة من الألفاظ والتركيب بشكل دقيق ومنطقي.
 - 5- إنَّ الاستراتيجية المقترحة طورت لدى الطلاب المعرفة النظرية، فهي تلائم قدراتهم واستعداداتهم وميولهم في تنمية مهارات الفهم القرائي وتطويرها.
- رابعاً- التوصيات: في ضوء النتائج والاستنتاجات التي تمَّ التوصل إليها، يمكن للباحث أن يوصي بما يأتي:

- 1- اعتماد الاستراتيجية المقترحة القائمة على الوعي التركيبي في تدريس مادة المطالعة في المرحلة الإعدادية.
- 2- النظر إلى تعليم مهارات الفهم القرائي للنصوص اللغوية على أنه مجموعة من المستويات المتدرجة التي تبدأ بالفهم المباشر وتنتهي بالفهم الإبداعي.
- 3- تدعيم نصوص المطالعة في كتب اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بعدد من الأنشطة التي تشجع على تنمية مستويات الفهم القرائي.
- 4- الاهتمام بمهارات الفهم القرائي وتنميتها لدى طلاب في المراحل الدراسية المختلفة؛ وذلك لما لها من دور في رفع المستوى التعليمي لهم في مادة اللغة العربية خاصة وفي المواد الدراسية الأخرى جميعها.
- 5- مراعاة ميول الطلاب واستعداداتهم واتجاهاتهم عند اختيار موضوعات المطالعة، بما يدعم التفكير في المستويات العليا.
- 6- تدريب المدرسين على استعمال استراتيجيات حديثة لتدريس المطالعة تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي منها الاستراتيجية المقترحة القائمة على الوعي التركيبي.

خامساً- المقترحات: في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، وما خلصت إليه من توصيات، يقترح الباحث إجراء عدد من البحوث العلمية الآتية:

- 1- فاعلية برنامج تعليمي قائم على الوعي التركيبي لتنمية مهارات الفهم القرائي والتعبير الإبداعي لدى طلاب الصف الرابع العلمي.
- 2- فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الوعي التركيبي في تنمية مهارات التدقيق الأدبي لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.
- 3- فاعلية استراتيجية فان دايك في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي.



4- إجراء دراسة مقارنة بين الاستراتيجية المقترحة القائمة على الوعي التركيبي مع استراتيجية أخرى لتعرف أفضليتها في تدريس مادة المطالعة

5- فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الوعي التركيبي في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي

المصادر:

العربية والأجنبية:

- 1- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1993م
- 2- أبو سعيان، سامية مؤنس خليل، عوارض التركيب في سورة البقرة دراسة نحوية وصفية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، 2012م
- 3- أحمد، سناء محمد حسن، استراتيجيات التعليم المنظم ذاتياً وعلاقتها بمهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، ع. ١٤١، ص ١٠٩-١٤٤، مصر، 2013م
- 4- الأسدي، سجاد رشيد، فاعلية برنامج قائم على تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي لدى طلاب الصف الخامس العلمي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، العراق، 2023م
- 5- جاد، محمد لطفي، "فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي". مجلة القراءة والمعرفة، عدد (22)، 2003م
- 6- الجبوري، عمران جاسم، وحمة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، 2013م
- 7- الجرجري، عبد الله علي إبراهيم : مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية في العراق ومقترحات علاجها، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، 2002 . (رسالة ماجستير غير منشورة)
- 8- الجميلي، خالد عبده، فاعلية برنامج مقترح قائم على الوعي التركيبي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنصورة، 2019م
- 9- حماسة، محمد، النحو والدلالة مدخل لدراسة المعنى النحوي، دار غريب للطباعة، مصر، 2000م
- 10- الحياي، عصام محمود كريش، المستوى التركيبي والإيقاعي في شعر أحمد شوقي الرثاء انموذجا كلية الآداب ، جامعة الأنبار مجلة الأنبار، ع 4، السنة الثانية، 2011م
- 11- الحيلة، محمد محمود، تصميم التعليم (نظرية وممارسة)، ط4، دار المسيرة للطباعة، عمان، 2008م



- 12- الخفاجي, بشير طالب حسين, تقويم اداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في القراءة الجهرية, (رسالة ماجستير غير منشورة), جامعة بابل, كلية التربية
م. 2004م.
- 13- الزياد, فتحي, صعوبات التعلم الأسس النظرية والشخصية والعلاجية, دار النشر للجامعات, القاهرة, 1998م.
- 14- سباعي, فريدة, تفاعل البيئة التركيبية والبلاغية في العملية التواصلية, دراسة تطبيقية في اليتيمة البن المققع, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية
الآداب واللغات والفنون, جامعة وهران للسانية, الجزائر, 2008م.
- 15- السحيمي, منصور سعد, العلاقة بين أنماط التراكيب وفهم النص, دراسة نظرية تطبيقية, رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية دار العلوم جامعة القاهرة,
2009م.
- 16- السيد, عبد الحميد, دراسات في اللسانيات العربية, بنية الجملة العربية- التراكيب النحوية والتداولية, دار الحامد للنشر والتوزيع, الأردن, 2004م.
- 17- السيد, علي محمد, مصطلحات في المناهج وطرق التدريس, عامر للطباعة والنشر, المنصورة, 2002م.
- 18- شحاته, حسن, اساسيات التدريس الفعال في العالم العربي, الدار المصرية اللبنانية, 1996م.
- 19- شحاته, حسن, ومروان احمد السمان, المرجع في تعليم اللغة العربية, مكتبة الدار العربية, القاهرة, 2012م.
- 20- شعلان, محمد, اثر قراءة الصورة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول ثانوي, مجلة القراءة والمعرفة, العدد 116, 2011م.
- 21- , ط2, دار وائل للنشر, عمان, 2006م SPS صبري, عزام عبد الرحمن, الإحصاء في التربية ونظام
- 22- عاشور, الزهراء, استراتيجيات الفهم القرائي- التحول من تصنيف الاستراتيجيات إلى تعلمها على مستوى قسم اللغة, مجلة العلوم الإنسانية, جامعة ام
البواقي, العدد 10, 2018م.
- 23- عاشور, راتب قاسم, ومحمد فؤاد الحوامدة, أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق, دار المسيرة للطباعة والنشر, عمان, 2004م.
- 24- عبد الباري, ماهر شعبان, استراتيجيات فهم المقروء اسسها النظرية وتطبيقاتها العملية, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة, الأردن, 2010م.
- 25- عبدالسلام, فائزة أحمد, فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي والميول القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهرى,
اطروحة دكتوراه غير منشورة, جامعة الأزهر, 2007م.
- 26- العزاوي, رحيم يونس, مقدمة في منهج البحث العلمي, دار دجلة عمان, 2008م.
- 27- عطية, محسن علي, مهارات الاتصال اللغوي وتعلمها, دار المناهج للنشر والتوزيع, عمان, 2008م.



- 28- عكاشة, محمود, التحليل اللغوي في ضوء على الدلالة, دراسة في الدلالة الصوتية والنحوية والصرفية والمعجمية, دار النشر للجامعات, القاهرة, 2011م.
- 29- العيسوي, سيف طارق, مستوى طلاب المرحلة الإعدادية في فهم النصوص الأدبية, جلة كلية التربية للعلوم الإنسانية, المجلد الثاني, 2007م.
- 30- العيسوي, جمال مصطفى, ومحمد عبيد, تنمية مستويات الفهم القراني لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة, مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس, ع 114, ص ١٤٧-١٠7, القاهرة: جامعة عين شمس, 2006م.
- 31- قطب, سيد, النقد الأدبي أصوله ومناهجه, ط6, دار الشروق, القاهرة, 1996م.
- 32- كاظم, رباب عبد الواحد, فاعلية برنامج مقترح على وفق نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي, جامعة بغداد, كلية التربية- ابن رشد, أطروحة دكتوراه غير منشورة, 2012م.
- 33- الكبيسي, عبد الواحد, القياس والتقويم تجديديات ومناقشات, دار جرير لمنشر والتوزيع, عمان, الأردن, 2007م.
- 34- اللقاني, أحمد حسين, وعلي أحمد الجمل, معجم المصطلحات التربوية – المعرفة في المناهج وطرق التدريس, ط2, عالم الكتب, القاهرة, 1999م.
- 35- لوزراعي, دراسة اضطرابات الذاكرة العامة وتأثيرها على عملية القراءة لدى الأطفال المصابين بالعسر القرائي واقتراح برنامج علاجي لإعادة تأهيلها مقارنة نفسية عصبية, أطروحة دكتوراه, الجزائر, 2017م.
- 36- مصطفى, فهم, مهارات التفكير في مراحل التعليم العام (رياض الأطفال, الابتدائي, الإعدادي, الثانوي) رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي, دار الفكر العربي, 2002م.
- 37- الناقة, محمود كامل, ووحيد السيد حافظ, تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخلة وفتاياته, ج1, القاهرة, 2004م.
- 38- وزارة التربية, منهج الدراسة الثانوية, شركة الفنون للطباعة المحدودة, بغداد, 1990م.

REFERENCES

1. Ebel, Robert, L. Essentials Of Educational Measurement . 2nd End . Englewood Cliffs , W.J , Prentice Hall . 1972.
2. Grellt, F., (1997): "Developing Reading Skills". New York: Cambridge University Press.
3. Hildreth, G., (1994): "Linguistic Factors In Early Reading Instruction" The Reading Teacher.
4. Richards, J. & Platt, J. (1992): Longman Dictionary Of Language Teaching And Applied Linguistics. Essex: Longman.