أثر استراتيجيتي المخطط الدلالي والتصور الذهني في تنمية مهارات استيعاب المقروء لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي

أ.م صفاء وديع عبد الساده العبادي
قسم العلوم التربوية والنفسية / جامعة القادسية /كلية التربية
طرائق تدريس اللغة العربية
College of Education /University Of Al-Qadisiyah
safaa.al-abady@qu.edu.iq
Safaa Wadeyaa Abd Alsada

ملخص البحث

يهدف البحث إلى معرفة (أثر استراتيجيتي المخطط الدلالي, والتصور الذهني في تنمية مهارات استيعاب المقروء لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي).وبغية تحقيق هذا الهدف اختارت الباحثة تلميذات الصف الخامس الابتدائي ، ميدانا لتطبيق بحثها. وبلغ عدد أفراد العينة (١٠٤) تلميذة بواقع (٣٥) تلميذة للمجموعة التجريبية الاولى التي درست مادة القراءة على وفق استراتيجية المخطط الدلالي، و(٣٤) تلميذة في المجموعة التجريبية الثانية التي درست مادة القراءة على وفق استراتيجية التصور الذهني، و(٣٥) تلميذة في المجموعة الضابطة التي درست مادة القراءة على وفق الطريقة الاعتيادية . وطبق الاختبار على مجموعتي البحث في نهاية التجربة , فأسفرت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في اختبار استيعاب المقروء ، لصالح المجموعتين التجريبيتين .

الكلمات المفتاحية : (المخطط الدلالي ، التصور الذهني ، استيعاب المقروء ، تلميذات) .

Abstract

The point of searching is knowing (The effect of the semantic schema strategy, and mental visualization in skill development Comprehend my readers at the students Fifth grade of primary school). In order to achieve the purpose Choose the researcher the students Fifth grade of primary school , field for the application of her research. Amount of people in the group (104) Female student By (35) students For the first experimental group Study according to the semantic scheme and (34) female students in The second experimental group Those who studied reading material according to the mental visualization strategy . and (35) female students in the control group Those who studied reading according to the traditional method. The test was applied at the end of the experiment. The results were . There are statistically significant differences between the experimental and control groups . In reading comprehension test . in favor of the two experimental groups.

key words: (semantic graph، mental visualization, reading comprehension, female students) .

الفصل الاول
التعريف بالبحث

اولا / مشكلة البحث :

ان ضعف التلاميذ في استيعاب وفهم النص المقروء مشكلة تشغل القائمين على التعليم والمعنيين بشؤون التربية اذ طالما بحثت هذه المشكلة في المؤتمرات وكتبت فيها الدراسات وعقدّ من اجلها الندوات وقد نجمت عن ذلك كله طائفة صالحة من الحلول السليمة لهذه المشكلة غير ان شيئاً من هذه الحلول لم يأخذ طريقه الى التغيير العلمي مما ادى الى ان تظل مشكلة قائمة تتحدى الدارسين والمعالجين وتسخر بالجهود المبذولة كلها في حلها (العزاوي ، ١٩٨٥: ص١). وان دراسة واقع التلاميذ في القراءة تثبت ان هناك ضعفاً فيها وان اختلفت صورته، ودواعيه، ونسبته من انسان الى اخر وهذه هي الظاهرة الشائعة التي لا يجهلها أي مرب يعمل في سلك العملية التربوية، هذه الظاهرة لها صورها ولها اسبابها (وزارة التعليم والتربية والثقافة، ١٩٩٧: ص٧٣) ، و ان التمكن من مهارات استيعاب المقروء يكاد يكون الشغل الشاغل لمعلمي المواد الدراسية في تعليم

المتعلمين ، لاسيما الصغار منهم ، قد بذلت جهود كبيرة محلياً وعالمياً في بحوث تعليم القراءة وتعليمها للصغار والكبار على السواء ، الى درجة يصعب إن لم يكن محالاً حصرها ، وهي كثرة لم ينالها فرع من فروع اللغة العربية في بحوث تعليمها في البلدان العربية (عصر، ٢٠٠٠ : ص١٢٧)ولو نظرنا الى حال مدارسنا نجد ان كثيراً من المدارس ولاسيما في المرحلة الابتدائية ما تزال الى حد ما عند المفهوم الاول للقراءة وهي ان القراءة عملية ميكانيكية يسيرة بعيدة عن التعرف والنطق ، والنقد والموازنة ، وحل المشكلات (خاطر ومصطفى، ٢٠٠٠ : ص٧١). إن تلاميذ المرحلة الابتدائية يعانون من ضعف ملموس في المهارات الاساسية ، اذ نلاحظ الضعف القرائي بالقصور في تحقيق اهداف القراءة ، من استيعاب المقروء ، وادراك المعاني والافكار او النطق او الضبط الخاطئ للألفاظ وعلى المعلم ان يتعرف هذه الاخطاء (عاشور، ٢٠٠٣ : ص٧٩).
ويتوقف اتقان اللغة العربية ، وتكوين مهاراتها على القراءة الكثيرة المتنوعة ، ولكننا نلحظ أنّ كثيراً من التلاميذ يعجزون في مراحل التعليم المختلفة عن الانطلاق فيها ، ويلاحظ عزوفهم ونفورهم منها ، وعجزهم عن ادراك المواقف التي ينتهي عندها المعنى، وضعف قدرتهم على تلخيص ما يقرأون وتمثيل المعنى في اثناء القراءة بتنويع النبرات ، وتلوين الصوت (البجة ، ٢٠٠٠ : ص٤١٤) .

إن الاستيعاب عملية عقلية وهو من المهارات القرائية الاساسية، الا اننا نجد ان هذه المهارة لا تنمى عند تدريس النصوص المقروءة في درس القراءة ولا ينظر الى النص المقروء على انه اداة اتصال بين مرسل ومستقبل وان هناك رسالة يراد ايصالها من المرسل الى المستقبل لكي يبلغ الهدف الذي يحدده لنفسه عندما اطلق الرسالة، ومن جهة اخرى لابد ان يدرك المستقبل الغاية التي يريدها المرسل من تبليغ رسالته له، وهذا لا يتم من دون فهم النص المقروء واستيعابه (عمار، ٢٠٠٢:ص ٩٩). وحتى في الصفوف المتقدمة تنحصر الجهود المبذولة في دروس القراءة التدريب على الاداء والشروح اللفظية ، وتصحيح الاخطاء النحوية ، وتهمل الاغراض الاخرى ، ولا تمتد الى تحليل المبنى ومناقشة المعنى ، وتذوق الاساليب والصور ، ونقد الاحكام ، وتقدير قيمة المقروء في حين ان هذه الجوانب هي جوهر دروس القراءة ، والقراءة بالنسبة إلى الذين تعلموا الحروف والاصوات ، واكتسبوا مهارات الاداء بنوعيه فالقراءة ليست تدريباً صوتياً او تعريفاً بصرياً للرموز المكتوبة ، كما يجري العمل به في معظم مدارسنا ، إنما هي تحليل فكري وتدريب لغوي ، وتذوق فني ، ومتى اصبحت القراءة بهذا المفهوم اسهمت في تكوين الملكة اللغوية ، وغرست الميل الى المطالعة (فضيل ، ١٩٩٤ : ص١٧) ، ويتفق ذلك ومقولة الزيات ''إنَّ الضعف في استيعاب المقروء يمثل سبباً رئيساً للفشل المدرسي ويؤثر في صورة الذات لدى الطالب وعلى شعوره بالكفاية الذاتية، بل قد يقود الفشل القرائي الى انحصار تقديره لذاته، وتسربه من المدرسة، وما يصاحب ذلك من خسارة'' (الزيات، ١٩٩٨:ص٤٠).
ودأبت الباحثة في البحث عن طرائق واستراتيجيات وبرامج ووسائل يمكن من خلالها تنمية مهارات استيعاب المقروء ، فاختارت استراتيجيتي المخطط الدلالي ، والتصور الذهني ، وهما من الاستراتيجيات الحديثة لتجريبهما في تدريس مادة القراءة ، في الصف الخامس الابتدائي لتعرف أثرهما في تنمية مهارات استيعاب المقروء .

ثانيا / اهمية البحث

اللغة العربية اداة مهمة من ادوات التعلم والتعليم وعليها يعول في تعليم الطلبة المواد الدراسية المختلفة في المراحل الدراسية جميعها ممثلة بمهاراتها الاربع (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة). (جابر، ١٩٩١:ص ٣٨). وتعد القراءة من اهم الوسائل التي تنقل الينا ثمرات العقل البشري و هي المهارة الثالثة من مهارات اللغة العربية الرئيسة التي تساعد الطلبة على ان يكتسبوا اكبر قدر ممكن من المعلومات والمعارف فتثير لديهم الرغبة في الكتابة و الابداع فقديما قالوا "اقرا ما شئت تكتب ما شئت، فان الكلام من الكلام يولد". (والي ، ١٩٩٨:ص ٢١٤).

والقراءة تساعد المتعلم على بناء فكره وتكوين ميوله واتجاهاته وتساعده على بناء شخصيته و ظهورها بين افراد المجتمع بمظهر مميز فكريا و ثقافيا، وتنمي عند المتعلم روح الخيال و تكسبه مفردات جديدة ومعانٍ جديدة يستنير بها في الانطلاق بعيدا نحو افق اوسع في التعبير عن خلجات نفسه ووصف دقيق لأفكاره (اسماعيل، ٢٠٠٥: ص ١١١) . ولاشك ان التلاميذ ليسوا على مستوى واحد في القدرة القرائية لا من حيث الفهم ولا من حيث السرعة ولا من حيث ادراك معاني الكلمات (مجاور، ٢٠٠٠: ص٣٤٤) ولن يمتلك التلميذ الجيد مهارات القراءة إلا إذا امتلك القدرة على قراءة الوان متعددة في مختلف ميادين المعرفة معتمداً على نفسه في قراءته، بيد ان تكوين عادات القراءة وامتلاك مهاراتها ليس بالأمر السهل، اذ لابد له من تخطيط واعداد ومتابعة وممارسة وتقويم (السيد،٢٠٠٤: ص١٥٩) ويعد اتقان مهارات استيعاب المقروء والسيطرة عليها من أبرز مسؤوليات المدرسة وبخاصة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (مجاور، ٢٠٠٠: ص٣٤٧).

ان النظرة الحديثة الى المهارات التي يجب ان تحويها القراءة الجيدة تعطي هضم المادة أي الفهم وادراك المعنى العام الدرجة الأولى في الأهمية (يحيى، ١٩٦٧: ص٢١) فمن قواعد القراءة ان يتفهم القارئ النصوص الجيدة والآراء القيمة تفهماً

صحيحاً فيقف عند هذه متأملاً ويقف عند تلك مستذوقاً متملياً، لأننا نقرأ ابتغاء المعرفة وابتغاء المسرة وان كنا نكسب عرضاً فوائد اخرى في اثناء تحصيلنا المعرفة وتذوقنا السرور، ولكننا لا نصل الى ما نريد ان لم نكثر من الوقوف والتأمل ومن الإعادة وتدقيق النظر، لكي يتم الهضم والتمثيل في أحسن الوجوه (الشوبكي، ١٩٥٥: ص١٠٤) ، لذا تعد مهارة الاستيعاب من اهم مهارات القراءة، بل يمكن القول ان الفهم اساس عمليات القراءة جميعاً، فالتلميذ يسرع في القراءة وينطلق فيها اذا كان يفهم معنى ما يقرأ، ويتعثر اذا كان يجهل معنى ما يقرأ (احمد، ١٩٨٦: ص١٥١).

"والقراءة في طبيعتها عمليات ذهنية أدائية معقدة، لارتباطها بالنّشاط العقلي والفسيولوجي للإنسان، تستوجب الفهم الدّقيق والتّفكير العميق والقدرة على الرّبط بين أجزاء الموضوع المقروء؛ ليتسنى للقارئ الاستنتاج والتّفاعل والتّواصل والانفعال. وتشكّل مع المهارات اللغوية الأخرى الاستماع والتّحدث والكتابة نظاما لغوياً يعدّ أبرز أنظمة اللغة وأهمها على الإطلاق، وعليه يعتمد الفرد في اكتساب اللغة، واستعمالها في مواقف الدرس والحياة" (أبو الهيجاء والسعدي،٢٠٠٣: ١٦٦) ، ويلاحظ أن هناك علاقة وصلة بين التّفكير وبين عملية الاستيعاب القرائي، فالأصل أن يكون هناك تفكير ما دام هناك استيعاب قرائي، فمعظم عمليات الاستيعاب القرائي تعتمد على مهارات التّفكير العليا: كالتّحليل والتّركيب والتّقويم، وغيرها من العمليات القائمة على التّفكير الابداعي والنّاقد، ومن هنا يظهر مدى التّقارب بين التّفكير كعملية وبين الاستيعاب القرائي كعملية أيضًا (عبيد، ٢٠٠٩: ص١٥٦) .

واستيعاب المقروء عملية عقلية تستهدف الحصول على المعنى واكتسابه، وهو عملية مركبة من عدد من العمليات الفرعية التي يقوم بها القارئ لاستنباط المعنى، حيث يقوم القارئ بتفسير المادة المقروءة بناءً على خلفيته المعرفية وخبراته السّابقة، فالاستيعاب عملية تفاعل بين القارئ والكاتب، وهو عملية معقّدة تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي؛ لذا يتطلب التّركيز والانتباه والتّحليل والاستنتاج والرّبط والنّقد وإصدار الأحكام

(Chebaani, &Tomas, 2011).

ويعد استيعاب المقروء محور العملية القرائية التي يسعى النّظام التّعليمي إلى إكسابه للتلاميذ؛ ليرقى بهم إلى درجة الوعي والإدراك، فيعدّ قارئًا يمتلك مهارات القراءة الفعلية الوظيفية التّي تمكنه من استيعاب المقروء، ضمن المستويات المتقدمة، التّي تقوده لأن يكون على درجة من الوعي، والاستيعاب الأدق للمقروء والقدرة على فهم هدف الكاتب وتحليله؛ لإصدار أحكام موضوعية على ما يقرأه في ضوء ما يتسم به من فهم قرائي عالٍ (السّيد، ٢٠٠٤ : ص٣٩).

لقد حظي الاستيعاب القرائي ومستوياته المختلفة الحرفي والنّاقد والإبداعي باهتمام الباحثين والدّارسين، وكثرت التّعريفات ، وتنوعت التّصنيفات التي تناولت الاستيعاب.

يذكر سميث : "أنّ الاستيعاب القرائي عملية مركبة معقدة، تتضمن عملية ربط المعلومات التي يكشف عنها النّص بخبرات القارئ السّابقة؛ وبذلك يصعب على المرء أنْ يصف نفسه بأنه قارئ ماهر ما لم يمعن في التّفكير بموضوع القراءة، وتحليل العلاقات التي تربط بين أجزائه المختلفة، وربط الأفكار التّي يطرحها كاتب النّص بما لديه من معارف سابقة عن موضوع النّص ويقارنها بما تعلمه من قبل"، ويعدّ الفهم (الفهم القرائي) واحد من أهم المهارات القرائية فهو محور القراءة كما يرى المختصون، ولذا يوليه الكثير من الباحثين عناية كبيرة وينال قدراً كبيراً من الاهتمام في برنامج تعلم القراءة ، (عاشور:٢٠٠٣: ص٨٢) .

ويعد استيعاب المقروء أساس عملية القراءة وهو الغاية الرئيسة منها، إذ يقوم على بناء تمثيل ذهني كامل ومتسق للوضعية التي يصفها الكاتب في موضوعه، على أن تشيد هذا التمثيل الذهني انطلاقاً من معلومات صريحة ذات طبيعة معجمية منتظمة في جمل وعبارات وفق قواعد تركيبية خاصة بالنظام القاعدي أو النحوي للغة، وهذه العبارات بدورها تتراكب في متوالية يتحقق بها بنية أو بنيات النص أو الموضوع (عبد الباري، ٢٠١٠:ص ٢٣) ، عندما يلتقي القارئ مع النص تبدأ عملية الاستقبال أي اخذ المعنى الموجود، ومن هنا تحدث عملية التفاعل بين القارئ والنص المكتوب تتخللها عمليات من الشرح والتفسير والتحليل والاستنتاج، وذا على القارئ أن تطور مهارات الفهم المتضمنة إدراك المعاني والأفكار المعبر عنها في المادة المقروءة وربط هذه الأفكار بخبرة القارئ والتفاعل معها والحكم عليها والاستفادة منها (حبيب الله، ٢٠٠٩ :ص٤٧) .إن استيعاب المقروء هو بناء للمعنى، وإنشاء للتمثيلات والتصورات الذهنية بشكل متماسك ومتكاملة للمعنى في ذاكرة القارئ،

ليفهم النص القرائي، ويتعلم منه العديد من الخبرات، ولذا أطلق عليه الانموذج البنائي التكاملي لفهم النص (عبد الباري، ٢٠١٠:ص ٢٧)، إن القراءة لا تعتمد على اسلوب محدد في تدريسها ذلك لأن الاسلوب يتنوع بتنوع الموضوع ويختلف باختلاف مادة الدرس موضوعاً كان ام نصاً ادبياً (سالم ، ١٩٩٧ ، ص٦٧).

ومن اجل جعل القراءة حاجة طبيعية عند التلامذة في اثناء مدة الدراسة وما بعدها ، ينبغي الاستعانة بأساليب مختلفة تنمي رغبتهم في القراءة ، وينبغي أن تنطلق هذه الاساليب من طبيعة التلامذة وقدراتهم ، وتتفق مع نموهم العام وحاجاتهم المختلفة (دمعة ، وآخرون ، ١٩٧٨ : ص٦٨) ، ولا بد من ارشاد التلامذة الى افضل طرائق المذاكرة والتعلم ، وألا يقتصر الدور على حشو الاذهان بالأفكار والمعلومات والحقائق . وأن توجه الأنشطة التعليمية لتحسين الاستراتيجيات العملية القرائية التي تيسر استيعاب المفاهيم الاساسية في المادة التي تدرس (شحاته ، ١٩٩٣ : ص١٢٩).

ومن كل ما تقدم ترى الباحثة إن استيعاب المقروء هو أساس القراءة وبدونه تفقد القراءة قيمتها الحقيقة، إذ تتحول من عملية عقلية معرفية إلى عملية فسيولوجية هدفها التعرف على الرموز وفك شفرات الحروف، ولذا لابد من الدعوة إلى جعل الاستيعاب القرائي هدفاً رئيساً من أهداف تعليم القراءة وبخاصة فيما يخص تحديد السياق وتنمية مهارات النقد، والتذوق، والإبداع، واستخلاص الأفكار والمعاني .

ولهذا كله لابد من اختيار طرائق ووسائل اكثر فعالية تأخذ بيد المتعلمين بهوادة ولين مع حرص شديد وعناية فائقة حتى نصل بهم الى قراءة سليمة وكتابة معبرة ونشجعهم على المطالعة (الكلوب ، ١٩٨٦: ص١٩٨) ، والحديث عن الاستراتيجيات الحديثة في تعلم المفردات اللفظية يقودنا للحديث عن استراتيجية المخطط الدلالي والتي تعد من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس والتي من شانها تنمي قدرة المتعلمين على اكتساب المفردات اللغوية وربطها بالخبرات السابقة والإفادة منها في المطالعة والتعبير والقراءة (زاير وحسن، ٢٠١٢: ٥). والمخطط الدلالي يمكن استعماله في شتى فروع اللغة ، بتحسين التعلم والتفكير ، وبأوضح طريقة وبأحسن اداء بشري ، وان استعمال المخططات المصورة ، أو المرسومة على السبورة يساعد كثيراً في ترغيب التلامذة في المطالعة وقد يجرهم الخيال الى تصور الحدث في مكانه (دمعة ، وآخرون ، ١٩٧٨ : ص٧٠) ، وان هذه الرسومات ، أو المخططات تزود المتعلم بمفاتيح وتساعده على استعمال عقله بتسخير غالبية مهارات العقل ، وبأسلوب قوي يعطيه الحرية المطلقة في استعمال عقله ، وتعد فرصة لتوجيه كامل انتباه المدرس كذلك للمادة المقروءة (http:// www.mynarjes.com/vb/) .

ويعد المخطط الدلالي وسيلة تساعد التلامذة على العمل الجماعي وتجميع مصادرهم ومعلوماتهم الخاصة وتهيئ في الوقت نفسه التلامذة للفهم والمحاكاة ، وتقييم المعلومات التي سوف يقرؤونها ، فإنّ تمكن التلامذة من الالمام بهذه المعلومات سوف يساعدهم على تفهم الموضوع عند قراءته (الخليفي ، ١٩٩٧ : ص ١١٥)، ويساعد المخطط الدلالي أيضاً على تمكين التلامذة من الحصول على فهم افضل لعناصر النص ، أو الموضوع وذلك بالتركيز على العلاقات القائمة ما بين المفاهيم وما بين تطور الحبكة ، ومع الافكار الرئيسة الموجودة في النص القرائي ، وبشكل عام فإنّ هذه الاستراتيجية للقراءة تسمح للأطفال أن يصبحوا متفاعلين بنحو كبير في النص القرائي ، وكذلك بناء معرفتهم السابقة ، فضلاً عن ذلك يمكن استعمال المخطط الدلالي بوصفه نشاطاً فكرياً ما قبل القراءة وذلك لأنه يساعد على تحفيز الخلفية المعرفية للموضوع ، أو أي نص قرائي ، او لغرض تقديم مفاهيم جديدة ، وقد اعطى المخطط الدلالي نتائج مثمرة في سياق تطوير مفردات اللغة والاستيعاب ، وقد وجدت لمساعدة التلامذة على تنظيم وإيجاد تكامل للمفاهيم الجديدة ، وذلك بمساعدة الخلفية المعرفية لهم .

اما استراتيجية التّصور الذّهني فتقوم على ربط المستمع أو القارئ أو حتى الكاتب بين المعلومات الجديدة المكتسبة وبين المعلومات القديمة أو الخبرات السابقة عن الموضوع الذي يستمع إليه أو الذي يقرأه، لذا يعد التصور الذهني لب عملية التفكير الناجحة وهو انعكاس الأشياء والمظاهر التي سبق للفرد إدراكها (عبد الباري،٢٠١١: ص٣١٥)، حيث يقوم التلاميذ بالتعبير عن انطباعاتهم الذّهنية حول المحتوى المقروء، من خلال رسم الصّورة الذّهنية التي انعكست في مخيلته عن النّص المقروء، وهذا يساعدهم في الفهم الجيد للمعاني التي تعبر عنها الألفاظ المستعملة في النّص المقروء, والاستراتيجية تشير إلى الإجراءات التي تساعد التلميذ أنْ يتوقف أمام هذه الحالة الوسيطة بين استثارة الألفاظ واستجابات المعنى ليرسم صورة ذهنية عن انطباعه عما قرأ، فهذه الاستراتيجية تنمي مهارة التلاميذ في التّوصل إلى المعاني غير المصرح بها. (السليتي، ٢٠١٢: ص١٥٨)

وتتجلى اهمية البحث من طريق المبررات الآتية :

١- اهمية القراءة، بوصفها الاداة الرئيسة في التعلم، واكتساب المعلومات، واغناء الفكر الانساني بالتجارب والخبرات، وعنصراً اساساً في التخاطب بين الشعوب.

٢- اهمية استيعاب المقروء بوصفه جوهر عملية القراءة، والغاية الرئيسة من قراءة أي نص، وبه تصبح القراءة عملية فكرية تستهدف الغوص في النص لاستكشاف المعاني الكامنة بين السطور وما وراء السطور، وليس فقط المعاني الظاهرة في النص المقروء.

٣- اهمية التصور الذهني بوصفه أحد انماط التفكير المهمة يتم تطويره عادة على وفق ما تهيئها المدرسة من خبرات وموارد تعليمية وممارسات يعرضها المعلمون بوصفها نماذج ذهنية واجتماعية وكل هذه الوسائل تشكل الظروف الحقيقية التي تهيئ المواقف التي تنتج نمو هذا النمط من التفكير او تعوقه.

٤- الكشف عن اثر استراتيجيتي المخطط الدلالي ، والتصور الذهني ، في استيعاب النصوص المقروءة في مادة القراءة ، بوصفهما من الاستراتيجيات التي تنمي القدرات العقلية للمتعلم، وتنمي قدراته على الفهم والتحليل.

٥- اهمية مادة القراءة في الصف الخامس من المرحلة الابتدائية لكونه نقلة في حياة التلميذ ففيه تتنوع المواد الدراسية ، ويزداد عددها قياساً الى الصفوف الاربعة الاولى ، فضلاً عن بدء صيغة الامتحانات التحريرية للمواد الدراسية الاخرى جميعها ، مما ينبغي أن يملك التلميذ في هذا الصف المهارات اللغوية التي تساعده على تعلم وقراءة موضوعات المواد الدراسية المختلفة ، ولا سيما المواد التي تعتمد على القراءة (Gray , 1955 , P. 415).

ثالثا / هدف البحث : يهدف البحث الحالي الى تعرف أثر استراتيجيتي المخطط الدلالي والتصور الذهني في تنمية مهارات استيعاب المقروء لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي .

رابعا / فرضية البحث : لتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية : (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية التي تدرس القراءة باستراتيجية المخطط الدلالي ومتوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية التي تدرس القراءة باستراتيجية التصور الذهني ومتوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة التي تدرس القراءة بالطريقة الاعتيادية في استيعاب المقروء) .

خامسا / حدود البحث

١ـ يقتصر البحث الحالي على عينة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي / المدارس النهارية في مركز محافظة الديوانية .
٢ـ الفصل الدراسي الاول / العام الدراسي (٢٠١٩- ٢٠٢٠) .
٣ـ عشرة موضوعات من كتاب القراءة المقرر تدريسه لتلميذات الصف الخامس الابتدائي .

سادسا / تحديد المصطلحات

١ـ المخطط الدلالي :

ـ اصطلاحا /

ـ عرفه (Ricahas , 1993) : بأنه استراتيجية تستعمل لإعادة تنظيم معلومات النص المقروء في اطار تصنيفي مشاهد ، يربط الكلمات الجديدة مع المعلومات المختزنة في عقل القارئ ، مما يساعد على وضع المفاهيم والمعلومات التفصيلية تحت مفاهيم وافكار عامة في شكل علاقات متبادلة (Ricahas ,1993, P. 449-452).

عرفه (الادغم ، ٢٠٠٤) : بأنه" استراتيجية تدريسية ، لإعادة تنظيم النص المقروء في شكل رسوم بيانية وتخطيطية تقوم على وضع التفاصيل الجزئية في علاقات مع الافكار الرئيسة ، والمفاهيم الاساسية في ارتباط مع المفاهيم الفرعية ، من خلال المناقشة المتبادلة بين المعلم والمتعلم لمعلومات النص المقروء ، ومعلومات التلاميذ السابقة " (الادغم ، ٣٠٠٤ : ص٧).

ـ اجرائيا : عرفته الباحثة : هو استراتيجية تتبعها الباحثة مع تلميذات الصف الخامس الابتدائي تستند الى تصنيف النص القرائي على شكل مخططات بصرية متنوعة تُفصل فيها المعلومات والمفاهيم بنحوٍ منطقي وتعتمد على اظهار النص بنحو تركيبي منطقي بما يساعد على تنمية مهارات استيعاب المقروء .

٢ـ التصور الذهني :

ـ اصطلاحا /

ـ **عرّفه (عبد الحميد ، ٢٠٠٩)** : بأنه العملية أو الملكة الخاصة بتكوين التمثيلات العقلية للأشياء التي لا تكون موجودة فعلا ويحوي التخيل بداخله وينشَّط الخيال الواعي لدى الفرد. (عبد الحميد،٢٠٠٩: ص٤٥).

ـ **عرّفه (عبد الباري ،٢٠١٠)** : بأنه عبارة عن مجموعة من الصور أو المخططات العقلية التي يبنيها القارئ عن الموضوع المقروء . (عبد الباري، ٢٠١٠: ص ٩٨).

ـ اجرائيا : عرفته الباحثه : بانه مجموعة من الإجراءات العقلية التي تتبعها تلميذات الصف الخامس الابتدائي عند تفاعلهن مع الموضوع القرائي، وتتضمن هذه الإجراءات بناء مجموعة من الصور أو المخططات العقلية المعينة على استخلاص المعنى من النص.

٣ـ استيعاب المقروء :

ـ اصطلاحا /

ـ عرفه (عبد اللطيف، ٢٠٠٤) : بانه "محور العملية التّعليمية، فهو يعمل على توسيع خبرات الفرد التّعليمية، والارتقاء بمستوياته، تحقيقًا للأهداف التّربوية المنشودة التي تسعى إلى تغيير دور الطّالب في العملية التّعليمية التّعلمية من دور المتلقي السّلبي إلى دور النّاشط الفاعل الذي يحلل ويفسر وينقد ويربط" (عبد اللطيف ،٢٠٠٤ : ص٢٠١) .

ـ عرفه (مقدادي ، ٢٠٠٥) : بانه "محصلة ما يستوعبه القارئ وما يستنتجه من معارف وحقائق بالاستناد إلى الخلفية المعرفية. وتبدأ هذه العملية بإدراك الرموز المكتوبة والكلمات والعلاقات التي تربط بينها، ثم استيعاب المعاني والمدلولات للرّموز المكتوبة ومعرفة قصد الكاتب، وعليه فالاستيعاب عملية تفاعل بين القارئ وكاتب النّص" (مقدادي ، ٢٠٠٥ : ص ٧٤).

ـ اجرائيا عرفته الباحثة: بانه قدرة تلميذات الصّف الخامس الابتدائي على فهم الأفكار الواردة في النّص المقروء، وتفسيره، واستنتاج أفكاره، والتّفاعل معه، ومن ثمّ الإجابة عن الأسئلة التي تلي النّص بناءً على خلفية التلميذات المعرفية وقدرتهن على الاستيعاب ، المقاسة بمستوى الدّرجة التي حصلت عليها تلميذات (عينة البحث) بعد الإجابة عن فقرات اختبار استيعاب المقروء الذي أعدّ لهذه الغاية.

الفصل الثاني

الخلفية النظرية ودراسات سابقة

اولا / الخلفية النظرية :

اولا ـ استراتيجية المخطط الدلالي :

ـ المخطط الدلالي : يستند استعمال المخطط الدلالي في تدريس فنون اللغة الى نظريتين أساسيتين هما :

١ـ نظرية المخطط العقلي : وتؤمن بان عقل الفرد مكون من أبنية افتراضية فيها ما هو معروف ، وما يتعلم من معلومات ، وهذه الأبنية تكون شبكات من المعرفة ، وكل شبكة تمثل مجالاً معيناً من مجالات المعرفة ، ويطلق عليها مخططات (شبكات) أو أطر داخلية ، فعندما يستثار عقل الإنسان بمعلومات جديدة يتعرفها أولاً ، ثم يقوم بتفسيرها في ضوء خبراته السابقة والمختزنة في هذه الأطر والشبكات التي تقوم بدورها بتخزين المعلومات المكتسبة لاستعمالها في فهم معلومات ومعارف جديدة (Patricia L . Carrell & Joan C. E isterhold , 1983 , P. 556-557)

واستراتيجية المخطط الدلالي تطبيق لنظرية المخطط العقلي في تدريس القراءة عندما يُعيد المعلم والمتعلمون بناء النص المقروء وتنظيمه في شكل خريطة دلالية لموضوع القراءة تتوافق وتتشابه مع شبكات المخطط العقلي للمتعلم .

وهي بذلك تتوافق مع أفكار (اوزبل) التي تعتني بتتابع المحتوى التعليمي من العام الى الخاص ، وكذلك المنظمات المتقدمة التي تساعد المتعلم على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة عنده ، ربطاً متكاملاً لا يتجزأ ، وبالنتيجة يصبح التعلم ذا معنى ، ويبقى أثره مدة طويلة (البعلي ، ٢٠٠١ : ص٢٢).

٢ـ نظرية دلالات الألفاظ : أما النظرية الثانية (نظرية دلالات الالفاظ) فتستند الى افتراض مؤداه : " إن مفردات اللغة ومعانيها لا تتكون من قائمة عشوائية من الكلمات ، بل تتكون من كثير من قوائم الكلمات ترتبط مع بعضها بعضاً بعلاقات معقدة ومتشابكة (Channel , 1981 , P. 17).

وهذه القوائم مقسمة على مجالات عامة ، ويحتوي كل مجال على بعض الفروع ، ويتكون كل فرع من مجموعة من الكلمات المتشابهة والمتناغمة في معناها ، ويرتبط كل مجال بالآخر بعلاقات توضع في شكل نسيج أو شبكات تشبه الشبكات الموجودة في عقل الإنسان (Mccarthy , 1990 , P. 130).

فعندما يستثار عقل الإنسان بمعلومات ترتبط بمجال ما ، فانه يستدعي ما يرتبط بهذا المجال من مفردات ومعان ، فعندما يستثار – مثلاً – بمجال التعليم فانه يستدعي كلمات مثل التربية ، التعليم ، التعلم الذاتي ، التعلم الفردي ، التدريس ، الفروق الفردية ، المدرسة ، الفصل ، الدرس ، التلاميذ ، السبورة .... الخ .

ثانيا ـ استراتيجية التصور الذهني : تقوم إستراتيجية التصور الذهني على مجموعة من النظريات التي تستند إليها والتي تفسر حدوث التصور الذهني لدى الفرد ومنها :

١ـ النظرية المعرفية لـ (بياجيه) : تعدّ النظريات المعرفية الحالية النقطة التي ينطلق منها العلماء لتعليم عمليات التفكير ليؤدي الطلبة دوراً مهماً في التعلم، والطلبة بحاجة إلى فهم أن التعلم يتطلب الجهد العقلي، وأن استعمال الاستراتيجيات هي الوسيلة الفضلى التي يحدث فيها التعلم.

٢ـ نظرية التمثيل المعرفي لـ(برونر) : ركز (برونر) على اللغة في نظريته وعلاقتها بالتفكير وأشار إلى أن التفكير عبارة عن لغة داخلية وان قواعد اللغة يمكن استعمالها في تفسير إتقان الأطفال للمهارات المعرفية المختلفة، واستند على عملية التمثيل العقلي للعالم الخارجي، وفي هذه العملية يحول الطفل ما هو موجود في العالم الخارجي من معلومات إلى أشكال، أو صور ذهنية يمكنه تخزينها في بنائه المعرفي بحيث يستطيع من خلالها أن يدمج خبراته الجديدة بالخبرات القديمة الموجودة لديه بحيث تصبح جزءاً من بنائه المعرفي (بني خالد وزياد،٢٠١٢: ص١١٤).

٣ـ نظرية معالجة المعلومات : تركز نظرية معالجة المعلومات على الكيفية التي يتعامل فيها الإنسان مع الأحداث البيئية، وعلى ترميز المعلومات المراد تعلمها وربطها في الغرفة الموجودة في الذاكرة على نحو مسبق، ومن ثم تخزين هذه المعلومات واسترجاعها عند الحاجة إليها، ويعتقد منظرو معالجة المعلومات أن الإنسان معالج نشط للمعلومات وان عقله نظام معقد لمعالجة المعلومات، والمعرفة سلسلة من العمليات العقلية والتعلم عملية اكتساب للتمثيلات العقلية (أبو جادو،٢٠١١: ص١١٩-٢١٣).

٤ـ نظرية المخططات العقلية : المخططات العقلية هي عمليات عقلية يستعملها الفرد وتساعده على إعطاء العالم والأشياء قيمة ومعنى، وينظر (أوزبل) إليها على أنها المحتوى الشامل للمعرفة البنائية وخواصها التنظيمية التي تميز المجال المعرفي للفرد، وتسمح الاسكيما للأفراد بربط المعلومات مع بعضها البعض وتحويلها إلى حزم ذات معنى، بحيث تشغل حيزا اقل ذاكرة، مما يسمح لها لمعالجة عناصر معرفية أكثر وبالتالي تعلم أوسع (عبد الباري ،٢٠١٠:ص٢٩١).

٥ـ نظرية الشفرة الثنائية : التشفير عملية ربط المعلومات المدخلة بالمفاهيم والأفكار الموجودة في الذاكرة بحيث يمكن تذكر المعلومات الجديدة بشكل أفضل، وإذا ترك الناس إلى نزعاتهم الطبيعية، فإنهم دائماً ما يحاولون إكساب الأشياء معنى حتى يدمجوا الخبرات الجديدة بنسيج معلوماتهم الحالية، ويساعد التشفير على أن يجعل من الأشياء التي تم تجهيزها أشياء دائمة (أبو علام،٢٠١٠:ص١١٨).

ثالثا ـ استيعاب المقروء : أنّ استيعاب المقروء عملية عقلية تستدعي القيام بعدد من العمليات مثل: الفهم والّتفسير والتّحليل وإعادة البناء والنّقد وإصدار الأحكام بهدف الحصول على المعنى الذي قصده الكاتب تصريحا أو تلميحا، وتوظيف خبراته السابقة، واتخاذ قرارات حول النّص المقروء.

ويتضمن استيعاب المقروء عددًا من المستويات، تتبع تسلسلاً هرميًا، إذ يعتمد الاستيعاب في المستويات العليا على نجاح القارئ في استيعاب المستويات الّدنيا.

مستويات استيعاب المقروء : للاستيعاب القرائي خمسة مستويات يتدرج التلميذ خلالها للحصول على الاستيعاب وهي :

١- المستوى الحرفي (المباشر) : حيث التعرف إلى التفاصيل والأفكار الرئيسة وتسلسل الأحداث ، وعمل المقارنات ، والتعرف إلى علاقة السبب والنتيجة ، والتعرف إلى سمات الشخصيات ، وتذكر ما سبق ذكره في النص .

٢- مستوى إعادة تنظيم المعلومات (الابداعي): وذلك من خلال تصنيفها وإيجازها وتلخيصها وإعادة تركيبها .
٣- مستوى الاستيعاب الاستنتاجي (التفسيري) : وذلك من خلال استنتاج التفاصيل التي تدعم الموضوع ، واستنتاج الأفكار الرئيسية وتسلسلها ، واستنتاج المقارنات ، واستنتاج علاقات السبب والنتيجة ، واستنتاج سمات الشخصيات المذكورة في النص ، والتنبؤ بالمخرجات ، وتفسير الرسوم التوضيحية الموجودة في النص .
٤- المستوى التقويمي (الناقد): وذلك من خلال إصدار الأحكام حول الشخصيات الواردة في النص من حيث كونها واقعية أو خيالية ، وإصدار الأحكام حول الأحداث الواردة في النص ، من كونها حقائق أو آراء والحكم على كفاية المعلومات ومدى صحتها وملاءمتها ، والحكم على مدى قيمتها وكونها مقبولة ومرغوبة .
٥- المستوى التقديري (التذوقي) : وذلك من خلال الاستجابة العاطفية مع المحتوى ، والتعرف على الشخوص والأحداث ، والتفاعل مع اللغة المجازية التي يستخدمها الكاتب .

استراتيجيات استيعاب المقروء :

١ـ التوقع من خلال الصورة والعنوان.
٢ـ التوقع من خلال قراءة النص.
٣ـ التوقع في أثناء قراءة النص.
٤ـ الأسئلة المباشرة والغير مباشرة.
٥ـ التلخيص.
٦ـ المراقبة الذاتية.
٧ـ خريطة القصة.

ثانيا / دراسات سابقة

- دراسة لطيف (٢٠٠٥) : (فاعلية الخريطة الدلالية في تعليم الاستيعاب القرائي باللغة الانكليزية لدى طلبة الجامعات) , اجريت هذه الدراسة في العراق ورمت الى معرفة فاعلية الخريطة الدلالية في تعليم الاستيعاب القرائي باللغة الانكليزية لدى طلبة الجامعات .

تكونت عينة البحث من (٨٠) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانية من قسم اللغة الانكليزية كلية التربية / ابن رشد جامعة بغداد ، اختيروا عشوائيا ثم قسموا الى مجموعتين ضابطة وتجريبية تم اجراء التكافؤ لطلبة المجموعتين في المتغيرات الاتية: العمر ، والمستوى الثقافي للوالدين ، وتحصيل الطلبة في الاختبار القبلي، اعدت الباحثة برنامجاً للخريطة الدلالية مؤلفاً من خمس قطع استيعاب قرائية مأخوذة من كتاب (الطلاقة في اللغة الانكليزية) لمؤلفة الكسندر بعد عرض هذه القطع الخمس على هيئة من ذوي الاختصاص لبيان صدقها وملاءمتها لمستوى الطلبة . وقد اسفرت الدراسة عن النتائج الاتية : يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين طلاب المجموعة الضابطة التي تم تعليمها بحسب الطريقة التقليدية بينما وبين طلاب المجموعة التجريبية التي تم تعليمها بحسب اسلوب الخريطة الدلالية ولمصلحة طلاب المجموعة التجريبية (لطيف ، ٢٠٠٥ : ص ١- ١١٤) .

ـ دراسة (Joffe & 2007) : (استعمال منهج تدريبي للصور الذهنية لتقييم فهم القصة) ، أجريت هذه الدراسة في لندن، انكلترا، وهدفت إلى معرفة اثر (استعمال منهج تدريبي للصور الذهنية لتقييم فهم القصة)، على عينة مكونة من (١٨) طالباً في المدارس الابتدائية في ريف لندن، تم توزيعهم بين مجموعتين تجريبية مكونة من (٩) طلاب ومجموع ضابطة مكونة من (٩) طلاب، ضمن الفئة العمرية (٩-١٦) سنة، وقد استعمل الباحث مجموعة من القصص للتدريس واعدَّ اختباراً للفهم للمستويين الحرفي والاستنتاجي مكون من (٢٨) فقرة، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية (الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة F) وأسفرت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الفهم وتذكر القصة (Joffe & others، 2007، p4).

ـ (دراسة عبد عون، وزيد ، ٢٠١٤) : (فاعلية التصور الذهني في فهم المقروء والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة)، يهدف إلى تعّرف فاعلية التصور الذهني في فهم المقروء والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة , ولتحقيق ذلك اعتمد الباحثان تصميماً تجريبياً يقع في حقل التصاميم التجريبية ذوات الضبط الجزئي واختباراً نهائياً لمجموعتي البحث إحداهما تجريبية والأُخرى ضابطة.

اختار الباحثان عشوائياً (إعدادية الخنساء للبنات) ، مركز محافظة بابل، وبالطريقة نفسها أجرى الباحثان تكافؤاً بين طالبات المجموعتين في المتغيرات الآتية: (درجات اختبار الذكاء، العمر الزمني محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للوالدين، درجات مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي(٢٠١٣- ٢٠١٤).

أما أداتا البحث فقد أعدَّا اختباراً للفهم القرائي مكوناً من أربعة أسئلة، واعدَّا اختباراً للتفكير الإبداعي مكوناً من خمسة أقسام ، استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي (كا٢)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة معامل الصعوبة والتمييز، ومعادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة، وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصل الباحثان إلى : تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست مادة المطالعة باستعمال التصور الذهني، على طالبات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية في فهم المقروء والتفكير الإبداعي وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

(عون، وزيد ، ٢٠١٤ : ص ٢) .

ـ دراسة (صومان ، ٢٠١٥) : (أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي في مدينة عمّان) هدفت الدّراسة إلى تقصي أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي في مدينة عمّان مقارنة بالطريقة الاعتيادية. تكونت عينة الدّراسة التي اختيرت عشوائيًا من (١٤٤) طالبًا وطالبة موزعين على أربع شعب: شعبتين تجريبيتين ومجموعهم (٧٢) طالبًا وطالبة، وشعبتين ضابطتين ومجموعهم (٧٢) طالبًا وطالبة من طلبة الصّف العاشر من مديرية تربية عمان الثانية للعام الدّراسي ٢٠١٣-٢٠١٤

ولتحقيق هدف الدّراسة صمم الباحث أدوات الدّراسة المتمثلة في: قائمة مهارات الاستيعاب القرائي والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، البرنامج التعليمي، اختبار مهارات الاستيعاب القرائي. أظهرت النّتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة. كما أظهرت النّتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر الجنس ولصالح الإناث، بالإضافة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر التّفاعل بين الاستراتيجية والجنس، وقد أوصت الدّراسة بتوظيف استراتيجية ما وراء المعرفة في تعليم القراءة , (صومان ، ٢٠١٥: ص٥) .

ـ تعليق على الدراسات السابقة :

الهدف: تباينت الدراسات السابقة في أهدافها، فكان بعضها يهدف إلى تعرّف أثر بعض المتغيرات في هذه الدراسات، وهي تتّفق مع هذا البحث في هذا الميدان.

المنهج: استعملت الدراسات السابقة جميعها المنهج التجريبي، وهذا البحث اتفق معها في استعماله المنهج التجريبي أيضا.

العيّنة: اختيرت عيّنات بعض الدراسات السابقة عشوائيا وبعضها قصدية، وقد وزّعت بعض الدراسات عيّناتها على مجموعتي وبعضها على أربع مجموعات (ثلاث تجريبية وضابطة)، أمّا هذا البحث فقد اتفق مع بعضها في اختياره للعينة وتوزيعها، حيث وزعت على(ثلاث مجموعات اثنتين تجريبيتين ومجموعة واحدة ضابطة).

المكان: أجريت بعض الدراسات في العراق، وبعضها في عمان ، وفي لندن ، وأجري هذا البحث في العراق.

المرحلة: أجريت بعض الدراسات على المرحلة المتوسطة، وبعضها على المرحلة الإعدادية، وأجري هذا البحث على المرحلة الابتدائية .

النوع الاجتماعي: أجريت بعض الدراسات على الطالبات، وبعضها على الطلاب والطالبات، أمّا هذا البحث فقد أجري على التلميذات .

المادّة العلمية: تباينت الدراسات السابقة في المادة الدراسية التي أجريت التجربة عليها، فقد تناولت بعضها مادّة المطالعة ومادة القراءة ، وبعضها تناولت مفاهيم عليمة معينة، ويتّفق هذ البحث معها إذ إنّه تناول مادّة القراءة .

الوسائل الإحصائية: اعتمدت الدراسات السابقة وسائل إحصائية متقاربة في تحليل نتائج بياناتها، وأمّا هذا البحث يتّفق وبعضها في هذا التقارب.

نتائج الدراسات السابقة: أظهرت الدراسات السابقة نتائج مختلفة باختلاف أهدافها، أمّا نتائج هذا البحث فسيرد ذكرها عند عرض النتائج في مبحث لاحق منه.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

اولاً/ التصميم التجريبي : التصميم التجريبي عبارة عن مخطط يوضح كيفية تنفيذ التجربة، والتحقق من الفرضيات، والوصول الى النتائج حول العلاقات بين المتغيرات المستقلة والتابعة. (الزوبعي ومحمد، ١٩٧٤:ص ١٠٦). لذا فإن الباحثة اعتمدت واحداً من التصاميم التجريبية ذات الضبط الجزئي يلائم ظروف بحثها، فجاء التصميم على الشكل الاتي :

المجموعة	المتغير المستقل الاستراتيجية	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية الاولى	المخطط الدلالي	استيعاب المقروء	استيعاب المقروء
التجريبية الثانية	التصور الذهني		
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		
حساب الفرق بين نتائج المجموعات الثلاث في درجات الاختبار البعدي لاستيعاب المقروء			

ثانياً: مجتمع البحث وعينته

١- مجتمع البحث : يتكون مجتمع البحث الحالي من المدارس الابتدائية النهارية للبنات في مركز محافظة الديوانية للعام الدراسي(٢٠١٩-٢٠٢٠).

٢- عينة البحث : عينة البحث جزء من مجتمع البحث الاصلي، يختارها الباحث بأساليب مختلفة وبطريقة تمثل المجتمع الاصلي، وتحقق اغراض البحث، وتُغني الباحث عن مشقة دراسة المجتمع الاصلي بكامله. (عطوي، ٢٠٠٠:ص٨٥)، لذا تنقسم عينة البحث الحالي على ما يأتي:

اختارت الباحثة مدرسة الجيل الجديد في حي الجزائر بطريقة عشوائية لأجراء بحثها، فوجدت انها تحتوي على اربع شعب للصف الخامس الابتدائي وهي (أ، ب، ج، د)، اختارت الباحثة بطريقة عشوائية الشعب الثلاث لتكون مجموعات بحثها، بلغ عدد تلميذاتها (١٠٩) منهن (٣٧) تلميذة في شعبة (أ)، و (٣٧) تلميذة في شعبة (ج)، و (٣٥) تلميذة في شعبة (د)، وبعد استبعاد التلميذات المخفقات البالغ عددهن(٥) تلميذات بواقع تلميذتين اثنتين في شعبتي (أ، ج) و تلميذة واحدة في شعبة (د). اصبح عدد افراد العينة (١٠٤) تلميذة . وحصل الاستبعاد لاعتقاد الباحثة ان التلميذات، المخفقات لديهن خبرة وهذه الخبرة قد تؤثر في دقة النتائج، بعد ذلك وزعت الباحثة الطرائق التدريسية بين الشعب الثلاث بالطريقة نفسها فكانت استراتيجية المخطط الدلالي من نصيب شعبة (ج) واطلق عليها المجموعة التجريبية الاولى، واستراتيجية التصور الذهني من نصيب شعبة (د) واطلق عليها المجموعة التجريبية الثانية، والطريقة التقليدية من نصيب شعبة (أ) واطلق عليها المجموعة الضابطة، جدول (١).

جدول (١)
عدد تلميذات مجموعات البحث الثلاث قبل الاستبعاد وبعده

الشعبة	المجموعة	عدد التلميذات قبل الاستبعاد	عدد التلميذات بعد الاستبعاد
ج	التجريبية الاولى	٣٧	٣٥
د	التجريبية الثانية	٣٥	٣٤
أ	الضابطة	٣٧	٣٥
	المجموع	١٠٩	١٠٤

ثالثاً / تكافؤ مجموعات البحث : اجرت الباحثة تكافؤاً احصائياً بين مجموعات البحث الثلاث، في المتغيرات الاتية :

١ـ درجات الاختبار القبلي في استيعاب المقروء : اجرت الباحثة تكافؤاً احصائياً بين مجموعات البحث الثلاث اذ طبقت اختباراً قبلياً في استيعاب المقروء ، ولمعرفة دلالة الفروق بين درجات مجموعات البحث الثلاث استعملت الباحثة تحليل التباين الاحادي، عند مستوى (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢، ١٠١)، جدول (٢).

جدول (٢)
نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات تلميذات مجموعات البحث في الاختبار القبلي لاستيعاب المقروء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمتان الفائيتان		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٤٢٧,٨٣	٢	٢١٦,٩١٥	٢,١٥	٣,٠٧	غير دالة احصائياً
داخل المجموعات	١٠٨٧٨,٨٣	١٠١	١٠٧,٧١			
الكلي	١١٠٣٠٦,٦٦					

يلحظ من جدول (٤) انه ليست هناك فروق ذوات دلالة احصائية بين درجات تلميذات مجموعات البحث الثلاث اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٢,١٥) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,٠٧) وهذا يدل على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في استيعاب المقروء .

٢ـ التحصيل الدراسي للآباء : اجرت الباحثة تكافؤاً احصائياً في التحصيل الدراسي لآباء مجموعات البحث الثلاث، ولمعرفة دلالة الفروق بين مجموعات البحث استعملت الباحثة معادلة اختبار (كا^{٢}) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢) فكانت النتائج انه ليست هناك فروق ذوات دلالة احصائية في التحصيل الدراسي بين آباء تلميذات مجموعات البحث الثلاث، لأن قيمة (كا^{٢}) المحسوبة (١,٨٧) وهي اقل من قيمة (كا^{٢}) الجدولية البالغة (٥,٩٩)، وهذا يدل على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي للآباء ، جدول (٣).

جدول (٣)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء مجموعات البحث الثلاث وقيمة (كا^{٢}) المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية ومستوى الدلالة

المجموعة	العدد	متوسطة	اعدادية ومعهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمتا كا^{٢}		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الاولى	٣٥	١٥	١٢	٨	٢	١,٨٧	٥,٩٩	غير دالة احصائياً
التجريبية الثانية	٣٤	١٥	١٢	٧				
الضابطة	٣٥	١١	١٤	١٠				
المجموع	١٠٤	٤١	٣٨	٢٥				

٣ـ التحصيل الدراسي للأمهات : أجرت الباحثة تكافؤاً احصائياً في التحصيل الدراسي لأمهات مجموعات البحث الثلاث، ولمعرفة دلالة الفروق بين مجموعات البحث استعملت الباحثة معادلة اختبار (كا^{٢}) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢) فكانت النتائج : انه ليست هناك فروق ذوات دلالة احصائية في التحصيل الدراسي بين امهات تلميذات مجموعات البحث الثلاث، لان قيمة (كا^{٢}) المسحوبة (٠,٦) وهي اقل من قيمة (كا^{٢}) الجدولية البالغة (٥,٩٩) وهذا يدل على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي للأمهات ، جدول (٤).

جدول (٤)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات مجموعات البحث الثلاث وقيمة (كا^{٢}) المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية ومستوى الدلالة

المجموعة	العدد	متوسطة	اعدادية معهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمتا كا^{٢}		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الاولى	٣٥	١٦	١٤	٥	٢	٠,٦	٥,٩٩	غير دالة احصائياً
التجريبية الثانية	٣٤	١٦	١٤	٤				
الضابطة	٣٥	١٧	١٥	٣				
المجموع	١٠٤	٤٩	٤٣	١٢				

رابعاً: ضبط المتغيرات غير التجريبية : حاولت الباحثة قدر الامكان ضبط بعض المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) التي قد تؤثر في سلامة التجربة، وفيما يأتي عرض لهذه المتغيرات وكيفية ضبطها:

١ـ اختيار العينة : حاولت الباحثة السيطرة على الفروق في اختيار العينة، وذلك باختيارها عشوائياً، واجراء التكافؤ احصائياً بين طالبات مجموعات البحث في (درجات الاختبار القبلي للاستيعاب القرائي، ، والتحصيل الدراسي للوالدين). ولم تجري

الباحثة تكافؤ في العمر الزمني للتلميذات وذلك بعد الاطلاع على سجلات المدرسة لاحظت ان التلميذات جميعهن من مواليد (٢٠٠٩) ، اي في عمر زمني واجد تقريبا ، زيادة على تجانس تلميذات مجموعات البحث الثلاث في النواحي الاجتماعية والثقافية الى حد كبير لانتمائهن الى بيئة اجتماعية واحدة.

٢- الاندثار التجريبي : هو الاثر الناتج عن ترك بعض التلميذات (عينة البحث) او انقطاعهن او نقل عدد منهن من المدرسة او اليها في اثناء مدة التجربة، مما قد يؤثر في النتائج. (الكيلاني ونضال ،١٩٩٨:ص٥٩)، ولم تتعرض تلميذات التجربة لمثل هذا الاثر عدا حالات الغياب الفردية وهي حالة طبيعية تعرضت لها المجموعات بنسب ضئيلة ومتساوية.

٣- الحوادث المصاحبة : هي الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في اثناء مدة التجربة مثل الكوارث والزلازل والاعاصير، والحوادث الاخرى كالحروب والمظاهرات والاضرابات مما يعرقل سير التجربة، ولم يصاحب التجربة أي حادث لافت للنظر ذو أثر في المتغير التابع بجانب اثر المتغير المستقل، لذا امكن تفادي اثر هذا العامل.

٤- العمليات المتعلقة بالنضج : ويقصد بها عمليات النمو الجسمي والعقلي والنفسي التي تحدث لأفراد التجربة في اثناء اجرائها. (الكيلاني ونضال، ١٩٩٨ :ص ٥٥)، ولقصر مدة التجربة التي لم تتجاوز ثلاثة اشهر، ولان افراد مجموعات البحث تعرضن للمدة نفسها لم يكن لهذا المتغير اثر في التجربة.

٥- اداة القياس : استعملت الباحثة اداة لتحقيق هدف بحثها هو اختبار في استيعاب المقروء ، اعدته الباحثة في ضوء مستويات استيعاب المقروء (المباشر، والتفسيري، والناقد، والتذوقي، والابداعي) لقياس مستوى استيعاب المقروء لتلميذات مجموعات البحث الثلاث، اتسمت الاداة بالصدق والثبات.

٦- اثر الاجراءات التجريبية : عملت الباحثة للحد من اثر هذا العامل في سير التجربة بما يأتي:

أ- المادة الدراسية: كانت المادة الدراسية المشمولة بالتجربة موحدة لمجموعات البحث الثلاث، فقد اعتمدت الباحثة عشرة موضوعات من كتاب القراءة المقرر لتلميذات الصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠) وبهذا امكن السيطرة على تأثير هذا العامل.

ب- القائم بالتدريس: درست الباحثة بنفسها موضوعات مادة القراءة لمجموعات البحث، وكان تفاعلها واحداً مع المجموعات، وهذا قد يضفي على التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية لان تخصيص معلمة لكل مجموعة قد يجعل من الصعب، رد النتائج الى المتغير المستقل، فقد تعزى الى قوة احدى المعلمات وتمكنها من المادة او الى صفاتها ومقوماتها الشخصية او غير ذلك.

جـ- توزيع الحصص : اعتمدت الباحثة الجدول الاسبوعي المطبق في المدرسة من غير تغيير فيه، اذ درست الباحثة ثلاث حصص في الاسبوع، بواقع حصة واحدة لكل مجموعة بحسب منهج الدراسة الابتدائية للصف الخامس الابتدائي .

د- مدة التجربة : إنَّ مدة التجربة كانت واحدة لمجموعات البحث الثلاث وهي (١٢) اسبوع، اذ بدأت التجربة في يوم الاحد الموافق (١٣-١٠-٢٠١٩) وانتهت يوم الاحد (٢٩-١٢-٢٠١٩) .

خامساً: تحديد المادة العلمية : حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرس لتلميذات مجموعات البحث الثلاث في اثناء التجربة على وفق مفردات المنهج في كتاب القراءة المقرر تدريسه لتلميذات الصف الخامس الابتدائي .

خامسا: صياغة الاهداف السلوكية : تشكل الاهداف السلوكية اساساً لتنظيم عملية التدريس وبنائها محتوىً وتطبيقاً، لذا صاغت الباحثة اهدافاً سلوكية في ضوء الاهداف العامة ومحتوى المادة، ولكل موضوع من الموضوعات المقرر تدريسها في اثناء مدة التجربة، واعتمدت الباحثة هذه الاهداف دليل عمل لها عند تطبيق التجربة، واعداد الخطط التدريسية وبناء الاختبار البعدي. صاغت الباحثة (١١٧) هدفاً سلوكياً موزعة على المستويات الستة من تصنيف بلوم وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضتها الباحثة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها . وبعد تحليل استمارات الخبراء البالغ عددهم (١٤) خبيراً وخبيرة عدلت بعض الاهداف، وحذفت (١٢) هدفاً سلوكياً لم تبلغ نسبة الاتفاق التي اعتمدتها الباحثة وهي (٨٠%) من موافقة الخبراء، أي قبلت الاهداف التي اتفق عليها (١٢) خبيراً فأكثر من المجموع الكلي للخبراء. وبذلك اصبح عدد الاهداف السلوكية بشكلها النهائي (١٠٥) هدفاً سلوكياً .

سادساً/ اعداد الخطط التدريسية : لما كان اعداد الخطط التعليمية من متطلبات التعليم الناجح، اذ يهتدي بها المعلم ليسير على وفق خطوات مرسومة له من اجل اتمام الدرس بما يحقق اهدافه، لذا كانت خطة الدرس اطاراً تسير على نهجه الباحثة في تعليمها واعدت خططاً تعليمية يومية لتعليم مجموعات البحث الثلاث في ضوء المتغيرات المستقلة، ومحتوى المادة واهدافها السلوكية، وعرضت (٣) خطط منها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها , وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم اجريت بعض التعديلات اليسيرة عليها، واعتمدت في تعليم الموضوعات المقررة في اثناء مدة التجربة .

سابعا- اسلوب تطبيق التجربة : بعد استكمال متطلبات التجربة جميعها، بدأت الباحثة بتطبيقها في يوم الاحد الموافق(١٣-١٠-٢٠١٩) في ضوء خطط التدريس اليومية وبواقع درس واحد لكل مجموعة من مجموعات البحث الثلاث في الاسبوع.

درست الباحثة تلميذات المجموعة التجريبية الاولى باستعمال استراتيجية المخطط الدلالي، وحرصت الباحثة بتطبيق خطوات الاستراتيجية على الموضوعات العشر في مادة القراءة المشمولة بالتجربة، متبعة اسلوب الحوار الذاتي مع النفس في كل خطوة من خطوات الاستراتيجية للوصول الى استيعاب المقروء، من طريق التخطيط لعملية القراءة واستعمال المخططات الدلالية على السبورة ، وطرح الاسئلة التي تتبادر الى الذهن بعد عملية القراءة الاولى وقبل القراءة الثانية (الصامتة) فتتكون لكل تلميذة خطة ذهنية او استراتيجية تصل من طريقها الى استيعاب الموضوع المقروء .

درست الباحثة تلميذات المجموعة التجريبية الثانية باستعمال استراتيجية التصور الذهني، وحرصت الباحثة توضيح خطوات الاستراتيجية للتلميذات، وطبقت هذه الخطوات على الموضوعات العشرة في مادة القراءة المشمولة بالتجربة، وحرصت الباحثة في اثناء التطبيق توضيح طريقة التفكير الصحيحة التي تتوصل من طريقها التلميذات الى استيعاب المقروء، مع تنبيه التلميذات انه على الرغم من ان خطوات الاستراتيجية واحدة الا ان طرائق التفكير يمكن ان تتعدد للوصول الى الهدف نفسه وهو استيعاب الموضوع المقروء ، واستيعاب فقراته ومعرفة المغزى والفكرة التي تنطوي عليها كل فقرة، مشددة على التعلم الذاتي لكل طالبة في كل خطوة من خطوات الاستراتيجية، وفي طرح الاسئلة والاجابة عنها في كل موضوع من الموضوعات المتبقية المشمولة بالتجربة، ثم طلبت الباحثة من التلميذات التعامل مع الموضوع القرائي متبعة كل تلميذة اسلوب الحوار الذاتي في طرح الافكار والاسئلة والاجابة عنها، محاولة في ذلك ان تصل الى استيعاب كل فقرة من فقرات الموضوع المقروء.

ودرست الباحثة طالبات المجموعة الضابطة باستعمال الطريقة الاعتيادية المتبعة في تدريس مادة القراءة، ولم تستعمل أي استراتيجية اخرى عند تدريسها موضوعات مادة القراءة المشمولة بالتجربة.

ـ انتهت التجربة يوم الاحد (٢٩-١٢-٢٠١٩).

ثامنا / اداة البحث : ا(ختبار الاستيعاب القرائي) : تعد الاختبارات احدى الوسائل الشائعة في قياس تحصيل الطلبة وتقويمهم، والاكثر استعمالاً في المدارس وذلك لسهولة اعدادها وتطبيقها، موازنة بالوسائل الاخر، (الامام، ١٩٨٧:ص٤٧) . لذا اعدت الباحثة اختباراً في استيعاب المقروء واتبعت الخطوات الاتية في بنائه:

أ- صياغة فقرات الاختبار : اعدت الباحثة اختباراً بعدياً مكوناً من (٣٠) فقرة موزعة بين مجموعتين من الاسئلة ،تضمنت المجموعة الاولى (١٦) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بثلاثة بدائل، في حين تضمنت المجموعة الثانية (١٤) فقرة من نوع الاسئلة المقالية .

ب- صدق الاختبار : يقصد بصدق الاختبار قدرته على قياس ما وضع من اجله (مادوس، ١٩٨٣:ص١٢٥)، وللتحقق من صدق الاختبار. اعتمدت الباحثة الصدق الظاهري، لذا عرضت الباحثة فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، لأبداء آرائهم وملاحظاتهم في مدى صلاحية الفقرات من حيث شمولها، وسلامة بنائها، والمستوى الذي تقيسه الفقرة، وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم تم اعادة صياغة بعض الفقرات، واجريت التعديلات المقترحة على البعض الآخر، واستعملت الباحثة النسبة المئوية معياراً لقياس صلاحية الفقرات وملاءمتها للتلميذات وعدت الفقرة صادقة اذا حصلت على موافقة (٨٠%) فأكثر من آراء الخبراء، حصلت فقرات الاختبار البالغ عددها (٣٠) فقرة جميعها على نسبة الاتفاق المطلوبة، فأبقت الباحثة عليها جميعها، وبهذا الاجراء تحقق للاختبار الصدق الظاهري.

جـ العينة الاستطلاعية : طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية مماثلة للعينة الاساس، اختيرت من مجتمع البحث ولها مواصفات عينة البحث نفسها، بلغ عددها (٤٠) طالبة من طالبات الصف الخامس الابتدائي في مدرسة الفردوس الابتدائية للبنات ، طبقت الباحثة الاختبار يوم الثلاثاء الموافق (١٧-١٢-٢٠١٩) ، بعد ان تأكدت الباحثة من ان هذه العينة قد درست الموضوعات التي درستها تلميذات مجموعات البحث الثلاث.

هدفت الباحثة من تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية الى :

١ـ تحديد الزمن المناسب للاجابة عن الاختبار : بعد تطبيق اختبار استيعاب المقروء على العينة الاستطلاعية، وجدت الباحثة ان اسرع تلميذة اكملت الاجابة بـ (٣٨) دقيقة، وأبطأ تلميذة استغرقت (٤٢) دقيقة، ثم حسبت متوسط زمن الاختبار ، فأتضح للباحثة ان متوسط الوقت الذي تستغرقه التلميذات للاجابة عن الاختبار كان (٤٠) دقيقة.

٢ـ التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار : ان الغاية من تحليل الفقرات هو تحسين نوعية الاختبار، من طريق الكشف عن الفقرات الصعبة والسهلة من اجل اعادة صياغتها واستبعاد الفقرات غير الصالحة منه ، رتبت درجات الطالبات تنازلياً من اعلى درجة الى اقل درجة ، وكانت اعلى درجة من بين درجات المجموعة العليا (٤٦) درجة، فيما كانت اقل درجة من بين درجات المجموعة الدنيا (١٦) درجة، ثم حسبت الباحثة متوسط الصعوبة، وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، كما يأتي:

ـ مستوى الصعوبة : هو النسبة المئوية للمختبرين الذين يجيبون عن الفقرة اجابة صحيحة في عينة ما، (الظاهر، ١٩٩٩:ص١٢٨). وبعد حساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار، باستعمال معادلة معامل الصعوبة، تبين انها تنحصر بين (٠,٣٠-٠,٨٣) أن الفقرات الاختبارية تعد مقبولة اذا كان معدل صعوبتها بين (٠,٢٠-٠,٨٠). (Gronlund, 1978, 122) وهذا يعني ان فقرات الاختبار تعد مقبولة.

ـ قوة تمييز الفقرة : يقصد بقوة تمييز الفقرة قدرة الفقرة على التمييز بين تلميذات الفئة العليا والفئة الدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار. (عودة، ١٩٨٨:ص١٢٦).

وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار تبين انها انحصرت بين (٠,٣٠-٠,٩٥) وان الفقرة تعد مميزة اذا كان معامل تمييزها يزيد على (٠,٢٠). (الظاهر، ١٩٩٩:ص ١٣٠).

وفي ضوء هذه الاجراءات التي اتبعتها الباحثة من ايجاد مستوى صعوبة الفقرات وقوة تمييزها، وجدت الباحثة ان فقرات الاختبار صالحة جميعها، وذات قدرة تمييزية جيدة.

ثبات الاختبار : يقصد بثبات الاختبار دقة فقراته واتساقها في قياس الخاصية المراد قياسها، فالاختبار يعد ثابتاً عندما يعطي النتائج نفسها اذا ما أُعيد تطبيقه على الافراد انفسهم، وفي الظروف نفسها، (الغريب، ١٩٧٧:ص٦٥٣).

استخرجت الباحثة ثبات الاختبار باستعمال طريقة التجزئة النصفية بوصفها من الطرائق الجيدة لحساب الثبات في الاختبارات غير المقننة، ولأنها تجنب الباحثة اعادة الاختبار او اعداد صور متكافئة. (ابو لبدة، ١٩٧٩:ص٢٥٧) . واستخرجت الباحثة الثبات بين النصفين بمعامل ارتباط بيرسون فكان (٧٢%) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان- براون بلغ (٨٣%). ويمثل هذا معامل ثبات جيد في الاختبارات غير المقننة التي اذا بلغ معامل ثباتها (٠,٧٥) فأكثر فأنها تعد جيدة، في حين يعد مقبولاً اذا بلغ (٦٥%). (عبد الهادي، ١٩٩٩:ص١٣٤).

تطبيق اداة البحث : قبل انتهاء التجربة بأسبوع واحد اخبرت الباحثة التلميذات بموعد اجراء الاختبار، طبقت اختبار استيعاب المقروء على تلميذات مجموعات البحث الثلاث يوم الخميس الموافق(٢٦-١٢-٢٠١٩) واشرفت الباحثة نفسها على تطبيق الاختبار حفاظاً على سلامة التجربة.

وبعد الانتهاء من التطبيق صححت الباحثة اختبار استيعاب المقروء الذي حددت درجته بـ (٥٠) درجة فوجدت ان اعلى درجة كانت (٤٥) واقل درجة (٢٠) .

ثبات التصحيح : نظراً لتأثر الاختبارات المقالية بالذاتية في التصحيح والابتعاد عن الموضوعية لعدم القدرة على تحديد الاجابة المطلوبة بصورة صحيحة قاطعة (والي، ١٩٩٨:ص٤٠٠) ولكون الاختبار الذي اعدته الباحثة يتضمن اسئلة مقالية فقد استعملت الباحثة نوع من الاتفاق في ثبات تصحيح المجموعة الثانية من اختبار استيعاب المقروء التي تحتوي على اسئلة مقالية وهو:

ـ الاتفاق بينها وبين مصحح آخر : زيادة في التأكد من موضوعية تصحيح المجموعة الثانية من اختبار استيعاب المقروء التي تضم اسئلة مقالية، طلبت الباحثة من مصحح آخر دربته الباحثة تصحيح الثلاثون ورقة التي يتم سحبها عشوائياً من اوراق الاختبار البعدي لاستيعاب المقروء لتلميذات مجموعات البحث الثلاث. بلغ معامل الارتباط بين الباحثة والمصحح الآخر (٠,٨٥) ، ويعد معامل الثبات جيداً بالنسبة للاختبارات غير المقننة التي اذا انحصر معامل ثباتها ما بين (٠,٦٠-٨٠%) فأنها تعد جيدة. (Gronlund, 1978, 125).

تاسعا/ الوسائل الاحصائية :

١ـ معادلة تحليل التباين الاحادي : استعملت لاختبار معنوية الفروق بين المجموعات عند التكافؤ الاحصائي في المتغيرات الاتية (درجات الاختبار القبلي في استيعاب المقروء، وتحليل النتائج النهائية للاختبار, (عودة، ١٩٨٨:ص٣٨٤) .

٢ـ معادلة مربع كاي (كا٢) : استعملت في تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي للوالدين، (Dennis, 2000, 147) .

٣ـ معادلة معامل الصعوبة : استعملت في حساب معاملات صعوبات فقرات اختبار استيعاب المقروء ، (الزوبعي، ١٩٨١: ص٧٥).

٤ـ معادلة معامل تمييز الفقرة : استعملت في حساب قوة تمييز فقرات اختبار استيعاب المقروء, (الظاهر، ١٩٩٩:ص ١٣٠).

٥ـ معامل ارتباط بيرسون : استعمل في حساب معامل ثبات اختبار استيعاب المقروء بطريقة التجزئة النصفية، وفي معامل ثبات تصحيح اختبار استيعاب المقروء، بطريقة الاتفاق بين مصححين، (المنيزل وعايش، ٢٠٠٩:ص ١٢٨).

٦ـ طريقة شيفيه للمقارنات البعدية : استعملت لمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعات البحث الثلاث في الاختبار البعدي لاستيعاب المقروء(عودة ، ١٩٨٨:ص٣٦٤)

٧ـ النسبة المئوي : استعملت لمعرفة نسبة الموافقين على صلاحية الاهداف السلوكية، وصلاحية فقرات اختبار استيعاب المقروء، (الغريب، ١٩٧٧:ص١١٢).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

اولا- عرض النتائج : بعد ان صححت الباحثة اجابات تلميذات مجموعات البحث الثلاث عن فقرات اختبار استيعاب المقروء، حسبت الباحثة متوسطات درجات هذه المجموعات وانحرافاتها المعيارية، فأظهرت النتائج ،ان متوسط المجموعة التجريبية الاولى (المخطط الدلالي) بلغ (٣٣,٨٥) وانحرافها المعياري (٦,٧٧)، وان متوسط المجموعة التجريبية الثانية (التصور الذهني) بلغ (٣٥) وانحرافها المعياري (٦,٠٦)،اما المجموعة الضابطة فبلغ متوسطها (٣٠,٤٢) وانحرافها المعياري (٤,٩٨)، جدول (٥).

جدول (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلميذات مجموعات البحث الثلاث في اختبار استيعاب المقروء

المجموعة	عدد التلميذات	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى (المخطط الدلالي)	٣٥	٣٣,٨٥	٦,٧٧
التجريبية الثانية (التصور الذهني)	٣٤	٣٥	٦,٠٦
الضابطة	٣٥	٣٠,٤٢	٤,٩٨
المجموع	١٠٤		

ولمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في استيعاب المقروء استعملت الباحثة تحليل التباين الاحادي، فأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١٠١,٢) بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٥,١٦) اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الاولى التي نصت على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية التي تدرس القراءة باستراتيجية المخطط الدلالي ومتوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية التي تدرس القراءة باستراتيجية التصور الذهني ومتوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة التي تدرس القراءة بالطريقة الاعتيادية في استيعاب المقروء) ، جدول (٦).

جدول (٦)

نتائج تحليل التباين الاحادي لمتوسطات درجات تلميذات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار البعدي لاستيعاب المقروء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمتان الفائيتان		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٣٩٢,٥	٢	١٩٦,٢٧	٥,١٦	٣,٠٧	دالة احصائياً
داخل المجموعات	٣٧٢٢,٨٦	١٠١	٣٦,٠١			
الكلي	٤٢٣٢,٣٦					

ثانيا / تفسير النتائج : اظهرت نتائج البحث تفوق المجموعتين التجريبيتين اللتين درستا القراءة باستراتيجية المخطط الدلالي واستراتيجية التصور الذهني على المجموعة الضابطة في استيعاب المقروء، اذ رفضت الفرضية الصفرية ، وترى الباحثة ان التوصل الى هذه النتيجة يعزى الى الاسباب تشترك بها استراتيجية المخطط الدلالي واستراتيجية التصور الذهني ، وهذه الاسباب قد تعود الى واحد او اكثر مما يأتي:

١ـ ان استراتيجيتي المخطط الدلالي و التصور الذهني تحفز المهارات المعرفية للتلميذات فتزداد قدرتهن على البحث والتحليل والتعمق في تدبر المعاني الظاهرة والضمنية للموضوع المقروء، وهذا يحفز بدوره قدرة التلميذات على الفهم والاستيعاب.

٢ـ ان استراتيجيتي المخطط الدلالي و التصور الذهني قد أفادت تلميذات المجموعتين التجريبيتين وذلك لملاحظة زيادة الدرجات في مهارات استيعاب المقروء الثلاث لدى تلميذات المجموعتين التجريبيتين ، اذ تفوقن على تلميذات المجموعة الضابطة .

٣ـ ان استراتيجيتي المخطط الدلالي و التصور الذهني التي استعملتهما الباحثة مع تلميذات المجموعتين التجريبيتين هيّأت للتلميذات فرصاً لممارسة أساليب بديلة للتعلم المدرسي الاعتيادي مما وفرت فرصاً لجميع التلميذات أو غالبيتهن في الوصول الى الإتقان الجيد .

٤ـ ان استراتيجيتي المخطط الدلالي والتصور الذهني تلبيان حاجات المتعلمين في إظهار قدراتهم التعليمية ، اذ كانت التلميذات يمارسن الشرح والتدريس والمناقشة والمذاكرة . وإن الاستراتيجيتين الجديدتان أدتا الى إثارة اهتمام التلميذات وتشوقهن لمادة القراءة ، وزاد من رغبتهن في معرفة المادة الدراسية وتحضيرهن لها ، واندماجهن مع بعضهن مما أدى الى زيادة تحصيلهن في مهارات استيعاب المقروء .

٥- ان استراتيجيتي المخطط الدلالي والتصور الذهني أدتا الى إقامة علاقات صداقة بين التلميذات ، ووطّدت تلك العلاقات بينهن من خلال عملهن التعاوني الاستشاري ، وكوّنت لديهن حبا اكبر وتقديرا لذواتهن ، مما زاد من تقبلهن للمادة الدراسية .
٦- إن الموضوعات التي درست في أثناء التجربة قد تكون ملائمة لاستعمال الاستراتيجيتين ، مما أدى الى زيادة تحصيل التلميذات في تلك الموضوعات .

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

اولا / الاستنتاجات : في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث تستنتج الباحثة ما يأتي :
١- هناك حاجة تعليمية عند تلميذات الصف الخامس الابتدائي الى استعمال اساليب تعليمية حديثة ومنها استراتيجيتي المخطط الدلالي والتصور الذهني تعمل على تنمية التفكير، واكسابهن طريقة التفكير الصحيحة التي يتوصلن من طريقها الى المعرفة.
٢- ان استعمال استراتيجيتي المخطط الدلالي والتصور الذهني في تدريس مادة القراءة ذات اثر ايجابي في زيادة قدرة تلميذات الصف الخامس الابتدائي على استيعاب المقروءة ، وتحسين قدرة التلميذات على التعلم الذاتي.
٣- إن تطبيق هاتين الاستراتيجيتين في تدريس القراءة يحقق الاهداف السلوكية المطلوب تحقيقها من التلميذات في الدرس بصورة افضل من الطريقة الاعتيادية .
٤- ان استعمال هاتين الاستراتيجيتين في الصف الدراسي يشارك في زيادة دافعية التلميذات وتركيز انتباههن نحو المادة كونهما من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.
٥- صحة ما تذهب اليه معظم الدراسات في التربية وعلم النفس في تأكيدها على ضرورة اشراك التلامذة في الدرس، وأن يكون المتعلم عنصرا فاعلا فيه وباحثا نشطا عن المعرفة.

ثانيا / التوصيات : في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي :
١- ضرورة توجيه المعلمين والمعلمات الى أهمية مهارات استيعاب المقروء وكيفية التدريب عليها .
٢- تخصيص درس من دروس اللغة العربية ابتداءً من الصف الثاني الابتدائي تقدّم فيه تدريبات على مهارات القراءة واستيعاب قراءة النصوص .
٣- وضع دليل (مرشد المعلم) لتبصير المعلمين والمعلمات بالمهارات القرائية المختلفة وطرائق تنميتها ، وتدريبات عليها .
٤- إجراء مسابقات بين التلامذة في سرعة القراءة الجهرية وتكريم الفائزين .
٥- تنمية الرغبة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في ارتياد المكتبات المدرسية والإفادة منها وتشجيع المطالعة الخارجية الحرة .
ثالثا / المقترحات : استكمالا للبحث الحالي تقترح الباحثة إجراء دراسات ترمي الى :
١- تقويم مهارات القراءة الجهرية لدى طلبة المرحلة المتوسطة .
٢- تقويم مهارات القراءة الصامتة لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي .
٣- تعرف علاقة مهارات القراءة الجهرية (الصحة ، والسرعة ، والفهم) ببعضها لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي .
٤- الموازنة بين سرعة القراءة الجهرية وسرعة القراءة الصامتة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية .
٥- اثر استعمال الاستراتيجيتين (المخطط الدلالي والتصور الذهني) مع طرائق وأساليب واستراتيجيات أخرى لتعرف أثرها في التحصيل القرائي او الميل القرائي .

المصادر

١. أبو الهيجاء، خلدون, والسعدي، عماد. أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. **مجلة جامعة دمشق**، المجلد الاول ، العدد التاسع ، ٢٠٠٣ .
٢. أبو جادو، صالح محمد. **علم النفس التربوي**. ط٨، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١١.
٣. أبو علام، رجاء محمود. **التعلم أسسه وتطبيقه**. ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٠.
٤. ابو لبدة، سبع محمد. **مبادئ القياس والتقويم للطالب الجامعي والمعلم العربي**، مطبعة عمان، كلية التربية، الجامعة الاردنية، ١٩٧٩.
٥. احمد، محمد عبد القادر. **تعليم اللغة العربية** ، الطبعة الخامسة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٨٦.
٦. الادغم , رضا احمد حافظ . **اثر التدريب على بعض الاستراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في اكتسابهم لها في تدريس القراءة** , جامعة المنصور , كلية التربية بدمياط , ٢٠٠٤ .
٧. اسماعيل، زكريا. **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعة، الاردن، ٢٠٠٥.
٨. الامام، مصطفى محمود، واخرون. **التقويم والقياس**، دار الحكمة للطباعة والنشر، جامعة بغداد، ١٩٨٧.
٩. البجة , عبد الفتاح . **اصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة** , (المرحلة الاساسية الدنيا) , عمان -الاردن - , ط١, دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع , ٢٠٠٠ .
١٠. البعلي , إبراهيم عبد العزيز. **فعالية تنظيم محتوى منهج العلوم وفق نظريتى : جانية : الهرمية و" رايجلوث " التوسعية في التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي** ، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية , فرع بنها , جامعة الزقازيق , ٢٠٠١ م.
١١. بني خالد، محمد وزياد . **علم النفس التربوي، المبادئ والتطبيقات.** دار وائل للنشر، عمان، ٢٠١٢.
١٢. جابر، وليد. **اساليب تدريس اللغة العربية**، ط٣، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ١٩٩١.
١٣. خاطر , محمد رشدي ومصطفى رسلان . **تعليم اللغة العربية والتربية الدينية** , القاهرة , كلية التربية , جامعة عين شمس , ٢٠٠٠ .
١٤. الخليفي , علياء مبارك . **حول منهج القراءة للصف الخامس الابتدائي** , افاق تربوية , العدد العاشر ,عدد خاص عن القراءة في العربية والانكليزية, ١٩٩٧ م .

١٥. دمعة , مجيد ابراهيم , واخرون. **طرق تدريس اللغة العربية للصفين الاول والثاني معاهد اعداد المعلمين**, ط١ , ١٩٧٨ م .
١٦. **زايـــــــر واخرون**، سعد علي، وضياء عبد الله، حسن خلباص. **المشاهدة الصفية والتطبيق العملي لطلبة اقسام اللغة العربية**، مؤسسة مصر المرتضى للكتاب العراقي، ٢٠١١ .
١٧. الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم ، وآخرون. **الاختبارات والمقاييس النفسية**، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، ١٩٨١.
١٨. الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم، ومحمد احمد الغنام. **مناهج البحث في التربية**، ج٢، مطبعة العاني، بغداد، ١٩٧٤.
١٩. الزيات، فاطمة محمود. **علم النفس الإبداعي**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩.
٢٠. السليتي، فراس. **التدريس التبادلي والقراءة الناقدة: المؤشرات، الأنشطة، التقويم**، عالم الكتب الحديث، إربد - الأردن ، ٢٠١٢ .
٢١. السيد محمود احمد. **تعليم اللغة بين الواقع والطموح**، الطبعة الاولى، دار طلاس، دمشق، ١٩٨٨.
٢٢. السيد، محمود. **في طرائق تدريس اللغة العربية**. دمشق: دار طلاس,٢٠٠٤.
٢٣. شحاتة , حسن . **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** , الدار المصرية – اللبنانية , ط٢ , ١٩٩٣.
٢٤. الشوبكي، علي. **صفات المربي**، الطبعة الاولى، بغداد، ١٩٥٥.
٢٥. صومان ، احمد ابراهيم ، وزهرية ابراهيم عبد الحق . **(أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائى فى اللغة العربية لدى طلبة الصّف العاشر الأساسى فى مدينة عمّان)** ، جامعة الاسراء ،(اطروحة دكتوراه غير منشورة) عمان الاردن ،٢٠١٥ .
٢٦. الظاهر، زكريا محمود، واخرون. **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط١، عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٩٩.
٢٧. عاشور , راتب قاسم . **اساليب تدريس اللغة العربية , بين النظرية والتطبيق** , ط١ , دار المسيرة للنشر والطباعة , ٢٠٠٣ .
٢٨. عبد الباري، ماهر شعبان. **استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٠.
٢٩. عبد الباري، ماهر شعبان. **تعليم المفردات اللغوية**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١١ .
٣٠. عبد الحميد، شاكر. **الخيال من الكهف الى الواقع الافتراضي**. سلسة عالم المعرفة، العدد ٣٦٠، المجلس الوطني للثقافة والفنون والادب، ٢٠٠٩.
٣١. عبد اللطيف، جمانة. أثر الخبرة السابقة في الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات** ، مجلد ١ ، العدد ١٩ ،٢٠٠٤ .
٣٢. عبد الهادي، نبيل. **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، ط١، دار وائل للطباعة والنشر، الاردن، ١٩٩٩.
٣٣. عبد عون ، فاضل ناهي , وزيد العطار . (فاعلية التصور الذهني في فهم المقروء والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة) ، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ، جامعة بابل** ٢٠١٤.
٣٤. عبيد، وليم. **استراتيجيات التعليم والتعلّم في سياق ثقافة الجودة**. عمان: دار المسيرة ، ٢٠٠٩.
٣٥. العزاوي، نعمة رحيم، **التعليم الوظيفي للغة**، وزارة التربية، معهد التدريب والتطوير التربوي، ١٩٨٥.
٣٦. عصر , حسين عبد الهادي . **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الاعدادية والثانوية** , كلية التربية , جامعة الاسكندرية , ٢٠٠٠ .
٣٧. عطوي، جودت عزت. **اساليب البحث العلمي- مفاهيمه- ادواته وطرقه الاحصائية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٠.
٣٨. عمار، سام. **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، ط١، مؤسسة الرسالة ناشرون، بيروت-لبنان، ٢٠٠٢.
٣٩. عودة، احمد سليمان. **احصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية**، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٨٨.
٤٠. الغريب، رمزية. **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٧.
٤١. فضيل , عبد القادر . **مشكلات التعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الاساسي في الوطن العربي** , الجزائر , ١٩٩٤.
٤٢. الكلوب , بشير عبد الرحيم . **الوسائل التعليمية التعلمية اعدادها وطرق استخدامها** , عمان – بيروت , ط٢ , ١٩٨٦.
٤٣. الكيلاني، عبد الله زيد. ونضال كمال الشريفي. **مدخل البحث في العلوم التربوية والاجتماعية- اساسياته- مفاهيمه- تصاميمه- اساليبه الاحصائية**، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٨.
٤٤. لطيف , رواء مجيد علي . **اثر استعمال اسلوب الخارطة الدلالية لآغراض المعالجة الكلية الفعالة في تدريس الاستيعاب القرائي في تحصيل الطلبة** , كلية التربية / ابن رشد / جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة , ٢٠٠٥ .

٤٥. مادوس، جورج، ت، واخرون. **تقييم تعلم الطالب الجمعي والتكويني**، ترجمة محمد امين مغني واخرون، مطابع المكتب المصري الحديث، القاهرة، ١٩٨٣م.
٤٦. مجاور، محمد صلاح الدين علي. **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية اسسه وتطبيقاته التربوية**، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠.
٤٧. مقدادي، محمد فخري، وعاشور، راتب. **المهارات القرائية والكتابية: طرائق تدريسها واستراتيجياتها**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع ,٢٠٠٥ .
٤٨. المنيزل، عبد الله فلاح، وعايش موسى غرايبة. **الاحصاء التربوي- تطبيقاته باستخدام الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية**، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩.
٤٩. والي، فاضل فتحي محمد. **تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية- طرقه- اساليبه- قضاياه**، دار الاندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ١٩٩٨ .
٥٠. والي، فاضل فتحي محمد. **تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية- طرقه- اساليبه- قضاياه**، دار الاندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ١٩٩٨م.
٥١. وزارة التربية والتعليم والثقافة، رئاسة التوجيه التربوي. **مجلة افاق تربوية**، عدد خاص عن القراءة في العربية والانكليزية، العدد العاشر، الدوحة، ١٩٩٧.
٥٢. يحيى، محمد مصطفى. **القراءة وطرائق تعليم المبتدئين**، مطبعة الجامعة، بغداد، ١٩٦٧.

53. Catts, H. & Kamhi, A. (1999). **Language and reading.** New Jersey: New York.
54. Channel **, Joanna APPlying semantic theory to vocabulary teaching** , English language teaching – journal , xxxv/2. 1981 .
55. Chebaani, F. & Tomas, A. **(2011)**. **Reciprocal teaching and self-monitoring of strategy use effects Reading** comprehension. **Psicothema, 1**(23), 38-45.
56. Dennis, H. and Dunean, G. **An Introduction to statistics in psychology complete guide for student,** 2nd edition prentice Hall, England, 2000 .
57. Gray , William s. " **summary of reading investigation** , july 1 , 1955 to june 30 , 1956 . joumal of educational research , vol . 1 , no . 6 , 1957 . p.p 401 – 441 .
58. Gronlund. M.E. **Starting objectives for classroom instruction**, (2nd ed), Macmillan Co. Inc, New York, 1978.
59. http : // www . my Narjes . com / vb / show post . php ? p = 40854 x Postcount
60. Joffe, V.L., Cain,K,& Maric,N **used a mental imagery training approach to assess story,**City University Northampton Square London, England,2007.
61. Kelly, S. (2011). Hands-on reciprocal teaching: comprehension technique. **Reading Teacher**, 64(8), 620-625.
62. Mccarthy , Michael **: vocabulary , oxford university** press . 1990 ,
63. Patricial . carrell & joan c. **Eisterhold , schema theory and esl reading pedagogy** , tesol quarterly , 17/4 , p.p 553-571 , 1983 .
64. Ricahas ,**kathleen . using semantic mapping , cooperive groups and toys to build descriptive - write , the reading teacher** , 46/5 , p.p 449-425 , 1993.
65. Smith, G. (1997). Vocabulary instruction and reading. Retrieved from, www.Academic comprehension .