مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.30 (NO. 126) 2024, pp. 74-109

أثر استراتيجية البنى النصية في الفهم القرائي عند طالبات الصف الرابع الأدبي

حوراء جبار خنجر أ. د. سعد سوادي تعبان
الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية
hawraajabbar410@gmail.com
07722700693

مستخلص البحث:
يهدف البحث الحالي الى تعرّف على (أثر استراتيجية البنى النصية في الفهم القرائي عند طالبات الصف الرابع الأدبي) واتبعت الباحثة المنهج التجريبي، كونه المنهج الملائم والمناسب لطبيعة بحثها وهدفه، وحددت الباحثة مجتمع البحث الحالي بطالبات الصف الرابع الأدبي في المدارس الثانوية و الاعدادية النهارية للبنات التابعة لمديرية تربية بغداد / الكرخ الاولى في محافظة بغداد للعام الدراسي (2023-2024)، واختارت الباحثة عينة بحثها بالطريقة العشوائية، المتكونة من (60) طالبة في ثانوية البيان للبنات، التابعة لمديرية تربية بغداد/ الرصافة الاولى، وقد وزعوا عشوائياً على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، بواقع (30) لكل مجموعة. درست الباحثة مجموعتي البحث نفسها، إذ بدأت يوم الأحد الموافق 2023 / 10/ 8 وانتهت يوم الأثنين الموافق 11/1/2024، وبواقع حصة واحدة أسبوعيا لكل مجموعة، واستمرت التجربة فصلا دراسيا واحداً الفصل الدراسي الاول، وأعدت الباحثة اختبار لقياس لفهم القرائي مكون من (31) فقرة موزعة على اسئلة موضوعية ومقاليه طبقته على مجموعتيّ البحث التجريبية و الضابطة في نهاية التجربة، وتميز الاختبار بالصدق والثبات والموضوعية، وعالجت الباحثة بيانات البحث ونتائجه باستعمالها الحقيبة الإحصائية (spss) باستعمالها للمعادلات الآتية :اختبار مان وتيني و اختبار سميرة نوف ومعامل الصعوبة ومعامل التمييز وفعالية البدائل ومعادلة كيودر- ريتشاردسون 20 ومعادلة كوبر ومعادلة الفا كرو نباخ، وقد اسفر البحث عن النتائج الآتية: تفوق أداء طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة .

الكلمات المفتاحية: الاثر، استراتيجية، البنى النصية، الفهم القرائي، الصف الرابع الاعدادي.

التعريف بالبحث :

أولا : مشكلة البحث

على الرغم من الدور الرئيس الذي تمثّله القراءة في دروس اللّغة العربية إلّا أنّ واقع تعليمها في مدارسنا توليها القراءة المساحة التي تستحقها من العناية والاهتمام، وإنّ مشكلات تدريس المطالعة لم تكن بمعزل عن مشكلات تدريس القراءة إلّا أنّها قد تختلف عنها باختلاف المرحلة التي تُدرَّس فيها، ويشير هذا الواقع إلى أنّ درس القراءة لا يتجاوز القراءة السطحية في مستواها الحرفيّ، إذ ان دروس القراءة في مدارسنا يتم بأسلوب (قفْ، اقرأْ، اجلسْ) فالعملية لا تتجاوز نطق المقروء، وكثيراً ما يشوبها القصور عن فهم المقروء، أو فهم ما وراءه، وهذا ما تسبب بضعف عند المتعلمين في فهم المقروء وقد اكدت هذا الضعف دراسات عدة منها دراسة (الجريري، 2002) و(السامرائي، 2004) و(سلمان، 2005) و (عطية، 2009 :51). وقد يعود سبب ذلك الى بعض مدرسي اللغة العربية، ومدرساتها، اذ يعدو درس المطالعة من اسهل الدروس وربما يستغلونه للراحة ولا يكلف المدرس نفسه سوى قراءة الدرس قراءة جهرية، ثم قراءة صامتة وجهرية من قبل المتعلمين بصرف النظر عن متابعتهم، وهذا يؤدي الى صعوبة و قلة فهم ما يقرؤون، وبالنتيجة لا يتمكنون من التعبير عما قرأ وهذه المشكلة شملت

على المواد الدراسية الاخرى، إذ أن فهم المتعلم للمادة المقروءة والتعبير عنها بنحو صحيح يصبح وسيلة في التعليم وركنًا أساسيا يستند إليه الطالب في المواد الأخرى غير اللغة العربية (جبار،2011:2).
وقد اختلف اراء في سبب هذا الضعف فمنهم كم جعله في المدرس وذهب البعض الى ان السبب هو في المتعلم في حين ذهب البعض الأخر الى ان السبب هو المادة المقروءة نفسها وبرئ اخون ان السبب كامن في طريقة التدريس ، ذ ان معظم الطرائق المتبعة في تدريس مادة القراءة لا تحقق أهداف تدريسها، ولا تواكب التطور الحاصل في طرائق التدريس وأساليبه ، وإن اغلب الأساليب التدريسية التي يتم استعمالها غير مبنية على أساس تشجيع الطلبة على القراءة ، ولا تناسب مستوى نضجهم العقلي، وخصائصهم النفسية، الأمر الذي أدى إلى انخفاض المستوى العام للطلبة، وانصرافهم عن التعلم (زاير، وايمان، 2011، :76). تعدد الطرائق التقليدية في التدريس التي يعتمدها بعض المدرسين هو المشكلة الرئيسية التي تؤدي إلى تعثر عملية التعلم ، إذ تعتمد على الحفظ والتلقين والتي يطلب فيها التدريسي من المتعلمين حفظ الحقائق وتخزينها ثم سردها عند الطلب ومن أمثلتها الطريقة الالقانية أو الاخبارية المحاضرة والشرح والوصف وفي هذه الطريقة يكون التدريسي هو المحور وهو المتحدث والمحلل وهو الذي يحدد بداية ونهاية المحاضرة، بحيث يكون الطلبة متلقين بلا جهد أو مشاركة أو حوار، وهنا يؤكد كثير من التربويين أن الطريقة التقليدية هي من أهم عوامل أنخفاض المستوى العلمي عند الطلبة (عواد ، و عبد الرحمن ، 2007 : 201). لذلك عمدت اباحثة الى توظيف استراتيجية البنى النصية في تدريس مادة المطالعة لعلها تسهم في معالجة هذا الضعف .

ثانيا :أهمية البحث

تُعد التربية ظاهرة اجتماعية ، لأنها لا تتم من فراغ أو من دون وجود المجتمع إذ لا وجود لها إلا بوجود المجتمع ، لأنها تلعب دورا مهما وخطيرا في حياة الأمم فهي أداة المجتمع في المحافظة علي مقوماته الأساسية من أساليب الحياة وأنماط التفكير المختلفة ، وتسعى دائما إلى توفير الحياة الأفضل لكل الأفراد من طريق أنظمتها و مجالاتها المتعددة و المتباينة ، فأصبحت التربية هي الميدان الأكثر اتساعاً اذ تتسابق فيها الأمم لنهضة مجتمعاتها ، وتطويرها لمواكبة التقدم الحادث في عالمنا اليوم (السرايا، 2007 : 11) . وتمثل اللغة أداة التواصل بين الافراد والجماعات وتنقل بواسطتها المعلومات والخبرات من فرد لأخر، أو من مجموعة لأخرى ، ومن مجتمع الى مجتمع اخر ، ومن أمة الى أمة أخرى، وبها استطاع الإنسان حفظ تراثه من التلف والاندثار ، ونقله للأخرين ممن تباعد عنهم المكان أو الزمان أو كلاهما ، فاللغة هي من تحفظ تراث الأمة ، ودليل على رقي مستواها في شتى المجالات وسبيلها الى التواصل الاجتماعي والتكامل ومواكبة التطور ، فهي ظاهرة انسانية عامة تؤدي وظائف مشتركة في المجتمعات الانسانية على اختلاف ألوانها وهي التي تحمل ثقافتها، وتبرز أفكارها وتوجهاتها وتشريعاتها واخلاقها وفنونها وتقاليدها ومعارفها ، وتبين نظرتها للحياة ، وفلسفتها في الوجود والكون (الهاشمي، ومحسن ،2009 :10). ويتضح من الصلة بين فروع اللغة العربية وهي (القراءة ، النحو، الادب ، البلاغة ، والعروض ، والصرف ، والاملاء ، والتعبير) أنّها وحدة متماسكة غير منفصلة ولا مفككة ولاسيما في الموقف التعليمي، وإنّ ما اعتاد عليه المتخصصون في المناهج الدراسية من تقسيم اللغة العربية على فروع متعددة لا يعني ان اساس تعليم اللغة هو الانفصال العضويّ بين فروعها، لأنَّ فروع اللغة العربية تعود في النهاية ليرتبط بعضها ببعض، ولتؤلف وحدة اللغة وتكاملها، والوصول في نهاية الامر إلى الغاية العامة من تدريسها وهي تمكين الفرد من اللغة فهماً وتعبيراً (الجبوري ، 2001: 6). وقد استطاعت اللغة العربية التي انفردت بمنزلة خاصة، أن تتسع لمقومات الأمة العربية التي شرّقت وغربت والتي انطلقت من جزيرة العرب

وتوجهت نحو مغرب الشمس، فغذت الشعوب من أواسط آسيا حتى جبال البرانس، ولا تزال لغة (200) مليون عربي، لغة الدين والكتاب والحضارة والتراث، لما يزيد عن مليار من البشر، فهي قادرة على حمل كل دعوة (نهر، 2010 : 269) . وتعد القراءة بمفهومها الشامل ضرورية للفرد ؛ لأنها تمدهُ بالمعلومات التي تساعدهم لحل كثير من المشكلات الشخصية، وكذلك تعمل على تحديد ميولهم، وزيادة مداركهم وتنمية شعورهم بالذات، وتدفع العقول إلى التأمل والتفكير ، وترفع مستوى الفهم عندهم في المسائل الاجتماعية بالتأمل في وجهات النظر المختلفة اعتراضًا وتأييدًا، وتثير روح التأمل للنص المقروء، وتكسبهم الشعور الثقافة، وبناء الشخصية المفكرة القادرة على التأمل والإبداع (لافي ، 166:2015). ويعد الفهم القرائي أساس عملية القراءة، وهو الغاية الرئيسة منها، إذ يستند الى بناء تمثيل ذهني كامل ومتسق للوضعية التي يصفها الكاتب في موضوعه، على أن يشيد هذا التمثيل الذهني انطلاقًا من معلومات صريحة ذات طبيعة معجمية منتظمة في جمل وعبارات على وفق قواعد تركيبية خاصة بالنظام القاعدي او النحو بلغة وهذه العبارات بدورها تتراكب في متوالية تتحقق بها بنية او بنيات النص او الموضوع (زاير، وعهود،2016: 78).

ويُعد الفهم القرائي من الموضوعات الهامة والرئيسة في مجال القراءة ، فهو محور العملية القرائية التي يسعى النظام التعليمي الى اكسابه للقراء ، و يعده بعض الباحثين الهدف النهائي العملية القراءة، فمن لا يفهم ما يقرأ كأنه لم يقرأ ويعد الفهم القرائي من أكثر المهارات العقلية تأثيراً في التحصيل الدراسي والنجاح في العملية التعليمية ، مما أكسبه أهمية خاصة لدى الباحثين التربويين والنفسيين، الذين قاموا بدراسة مكوناته ومستوياته والعوامل المؤثرة فيه (الخفاجي ، 2017 : 81).

وللفهم القرائي أهمية كبيرة في السيطرة على مهارات اللغة جميعها المتمثلة بالقراءة والكتابة والتحدث والاستماع، وفي إيجاد قارئ مدرك لما يدور حوله من مستجدات في الميادين عامة، ومتسلح بمعرفة تحتفظ بها ذاكرته لمدة طويلة، وله القدرة على الإبداع وإبداء الرأي، والنقد والفهم القرائي ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية والمامه بمعلومات مفيدة واكتسابه مهارات النقد بموضوعية، وتعويده على إبداء الرأي، وإصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها، ومساعدته على الملاحظة لمواجهة ما يصادفه من مشكلات وتزويده بما يعينه على الإبداع ، ويُعد الفهم القرائي مطلبًا أساسيًا وضروريًا ليس في القراءة فقط، وإنما في المواد الدراسية جميعها، فقد ربط الفهم القرائي بالتأخر الدراسي، إذ إنَّ فهم المقروء يقلل من مؤشرات الضعف القرائي الذي يؤثر في صورة الذات عند المتعلم ويقوده إلى القلق، وإنَّ فهم المقروء يقود إلى تحقيق التقدم والتفوق في المراحل الدراسية جميعها ودوامه لمدة طويلة في ذاكرة المتعلم موازنةً لو أنه اكتسبه من طريق الحفظ فقط (مهدي : 2019 ، 90).

ثالثًا :هدف البحث وفرضيته

هو معرفة أثر استراتيجية البنى النصية في الفهم القرائي عند طالبات الصف الرابع الادبي

وللتحقق من هدف البحث صاغت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن موضوعات المطالعة باستعمال استراتيجية (البنى النصية) ومتوسط تحصيل درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي ما درسن موضوعات المطالعة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار الفهم القرائي.

رابعا :حدود البحث

-الحدود البشرية :طالبات الصف الرابع الادبي .
-الحدود المكانية : المدارس الحكومية الثانوية والاعدادية النهارية التابعة لتربية بغداد الكرخ الاولى.
-الحدود الزمانية :الفصل الأول للعام الدراسي 2023-2024 م.
-الحدود العلمية :بعض موضوعات المطالعة المقرر تدريسها خلال الفصل الدراسي الأول وهي :
(الخيول العربية – العدالة الاجتماعية – الاصغاء الفعال بين الأب وأبنائه – عهد الامام (علي عليه السلام) – خوارق البشر – الكرم قديماً وحديثاً – إطلالة الجمال – الدين النصيحة).

خامسًا :تحديد المصطلحات

1- **الأثر :** بأنه" محصلة تغيير مرغوب او غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعلم المقصود" (شحاته وزينب،2003 :22) .

التعريف الإجرائي للأثر: " هو مقدار التغير الذي تحدثه استراتيجية البُنى النصية في الفهم القرائي لدى طالبات عينة البحث المجموعة التجريبية بعد اتمام التجربة مقاساً بدرجات الاختبار.

2- استراتيجية البنى النصية:

وهي التي تستعملها كل من النصوص المعلوماتية والنصوص التفسيرية والنصوص غير المتخيلة في ايصال مضمون محتواها، والتي هي ترتيبات تنظيمية يوظفها الكتاب في تقديمهم للمعلومات بالإضافة الى البنى النصية تحتوي النصوص المعلوماتية على عدد من المحددات البصرية أو المؤشرات والتي تكون الوصفية، المقارنة والمغايرة ، ذات سبب ونتيجة ، ذات مشكلة وحل ، ذات التسلسل الزمني . وغالبا ما يتعرف على البنى النصية من خلال هذه المؤشرات والتي تكون اساسية ، دليلية محددة (السريع، 2009: 201).

التعريف الاجرائي: هي مجموعة من الخطوات المنظمة التي تسير عليها الباحثة في تدريس موضوعات المطالعة لطالبات المجموعة التجريبية.

3- الفهم القرائي:

هو عملية عقلية معقدة تشمل العديد من العمليات العقلية العليا وتتدرج في مستويات بدءاً من فك الرموز، وانتهاءً بالمستوى الإبداعي"(قدورة، 2009: 27).

التعريف الإجرائي للفهم القرائي:

هو قدرة طالبات الصف الرابع الأدبي (عينة البحث) على التفاعل مع النصّ القرائي بوساطة تحليل مضامينه وأفكاره، وشرحها، وتنظيمها، ومزجها مع مخزونهم الفكري بغية إدراكها والحكم عليها وتذكرها، واستعمالها في المواقف المختلفة، ويستدل عليها من الدرجات التي تحصل عليها الطالبات في اختبار الفهم القرائي المعد من قبل الباحثة.

4- الصف الرابع الادبي :

اول مرحلة من مراحل الدراسة الإعدادية، مدتها ثلاث سنوات، والتي تلي المرحلة المتوسطة ومكملة لها، ترمي الى ترسيخ ما تم اكتشافه من قابليات الطلبة، وميولهم، وتمكنهم من بلوغ مستويات أعلى من المعرفة، والمهارة، مع تنوع بعض الميادين الفكرية، والتطبيقية، وتعميقها تمهيداً لمواصلة الدراسة العالية، واعداداً للحياة العملية والإنتاجية (وزارة التربية ،1990: 25).

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.30 (NO. 126) 2024, pp. 74-109

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة :

أ : الإطار النظري :المحور الأول :النص وبنيته :

يعد النص أحد المرتكزات الأساسية التي تقوم عليها الحياة الاجتماعية؛ إذ لا يمكن تصور مجتمع منسجم ومتماسك دون نصوص تنظم مختلف مؤسساته وتضبط قوانين اشتغالها، وتقنن التعامل بين أفرادها بما يضمن لها الثبات والاستقرار (الصبيحي ، 2013 : 13).

إن النص بنية لغوية كلية يمكن تقسيمها إلى وحدات ، وبنى لغوية صغرى نكشف من خلالها العلاقات الداخلية الموجودة داخل النص ، ويتم دراسته كقطعة نصية كاملة من خلال تحليل العلاقات بين هذه الوحدات النصية التي تشملها بنية نصية كبرى (حميد ، 2005 : 238) ، و النص وحدة كبرى شاملة تتركب من أجزاء مختلفة تقع على مستويين يمكن تمثيلها فيما يلي :

١- المستوى الأفقي من الناحية النحوية أي أن الناس يتكون من وحدات نصية صغرى تربط بينهما علاقة نحوية .

٢- المستوى العمودي من الناحية الدلالي يتكون من تصورات كلية تربط بينهما علاقة التماسك الدلالي والمنطقية (بوقرة ،2009 : 141)، والنص مهما كان طوله، أو نوعه يأتي نتيجة لعملية تبليغية أو تعبيرية تتم في سياق محدد ورجاء تحقيق بنية محددة، وهو مع ذلك عبارة عن بناء يتضمن محتوى يتشكل من مفاهيم و مفردات وتراكيب ومعارف ، ولقد كان النص الأساس الذي انطلق منه العرب لدراسة اللغة، وقد نشأ عن هذا المنطلق فروعًا علمية عدة اختص كل واحد منها بجانب من الدرس اللغوي النص وسيلة مهمة في التعليم لما يمنحه من مكتسبات فكرية، وثقافية، ولغوية للتلميذ؛ إلا أن النصوص تتفاوت في القيمة، والتأثير (عياشي ، 1998 : 112).

البنى النصية :

إن مفهوم البنية الكلية للنص " يعد بنية مجردة ، وقد أشار فان ديك إلى أهمية الوصول للبنية الكلية للنص من خلال قيام القارئ بعدة عمليات ، وهذه العمليات ذات طبيعة حذفية أي: أنها تعتمد على حذف مجموعة من المعلومات الدلالية بحيث يمكن اختزال القضايا ، والمتواليات إلى مجموعة من البنيات الجزئية يستخلص منها البنية الكلية التي يتولد منها النص (خطابي ، 1991 : 273) .

فلكل نص بنية كلية مع اختلاف طريقة الوصول إليها من نص إلى أخر، و إمكانية وجود البنية الكلية يمكن أن يبرهن عليها من خلال إمكانية تلخيص النص (خطابي، 1991 : 284) .

فإن قدرة القارئ، أو المتلقي على الوصول إلى تلخيص للمعنى الدلالي الذي يشير إليه النص دون إنقاص في المعنى ؛ فإن ذلك يعني قدرته على الوصول للبنية الكلية والبنى الكبرى التي يتكون منها النص مع الأخذ في الاعتبار أن البنية الكلية للنص " لا تقتصر على العلاقة بين القضايا المتجاورة إنما هي بنية شمولية تلتقط عناصرها من مجموع قضايا النص المتألفة (العبد ، 2005: 177).

إن البنية الكلية يتوصل إليها من خلال النص كله، ولا ينظر إليه بأنه مجموعة قضايا ، فلابد أن تتألف هذه القضايا ، وتتماسك فيما بينها ؛ ليتكون نص مترابط القضايا ، ونصل بذلك للقضية الكبرى التي يتضمنها النص ككل، وإن كانت البنية الكبرى للنص مكونة من قضايا ، وبنى صغرى ، فقد تكون البنية الصغرى مساوية للبنية الكبرى إن كان النص مكونا من جمل قليلة فقط ، أو جملة واحدة (فان دايك ، 2005: 186). من خلال البنى النصية داخل النص يمكن تكوين القضية الشمولية التي يتضمنها النص ، فالوظيفة الدلالية للبنى النصية هي تنظيم المعلومة المعقدة للغاية داخل النص من خلال عمليات الاختصارات للمعلومة الدلالية ، فهي عملية أعادة بناء شكلي للنص ، فالبنية الكبرى

للنص تعين. مستعمل اللغة على معرفة موضوع الحديث القائم أمامه بحيث يستنبط الموضوع من خلال النص المحبوك ، فموضوع النص هو ما نطلق عليه البنية الكبرى للنص
(فان دايك ، 2005: 78-80).

استراتيجية البُنى النصية

يتوقع من المتعلمين داخل فصول مواد المنهج المدرسي كلها أن يقرؤوا بحثا عن المعلومات ، ومن المتعارف عليه أن النصوص المعلوماتية والنصوص التفسيرية والنصوص غير المتخيلة غالبا ما تستعمل بنى نصية في إيصال مضمون محتواها ، والتي هي ترتيبات تنظيمية يوظفها الكتاب في تقديمهم المعلومات، ومن البنى النصية المتعارف عليها البنى التالية :

1- البنى الوصفية - ونصوص هذا النوع من البنى يقدم للقارئ تفصيلات وافية عن الأشخاص والأمكنة والظواهر.

2-البنى الموازنة والمغايرة - ونصوص هذا النوع من البنى يزود القراء بمعلومات حول مدى تشابه شيئين واختلافهما.

3- ذات سبب ونتيجة - والنصوص المنتظمة بهذا النوع من البنى تصف العلاقات السببية بين الظواهر.

4- البنى ذات مشكلة وحل - فنصوص هذا النوع من البنى يُعرف بالمشكلة وكيف حُلت، والنصوص المنتظمة بها، إلى حد ما، أكثر تعقيدا من النصوص المنتظمة بالبنى النصية الأخرى ؛ وذلك لأن مناقشة تحديد المشكلة ، وحلها قد يتوزع على فقرات عدة من النص أو على عدة صفحات منه.

5- البنى ذات تسلسل زمني - فنصوص هذا النوع من البنى يصف الأحداث بنحو تسلسلي، والذي غالبا ما يكون تسلسلا زمنيا، بالإضافة إلى البنى النصية، تحتوي النصوص المعلوماتية أيضا على عدد من المحددات البصرية أو المؤشرات. وربما استعملت هذه المحدّدات البصرية أو المؤشرات من أجل إظهار التسلسل ، مثل : الأيام، والأعداد، والتسلسل الزمني، أو لإيضاح الموازنة ، كما يظهر في الجداول، والمصفوفات والأعمدة، وغالبا ما يتعرف على البنى النصية من طريق هذه المؤشرات التي هي كلمات وعبارات أساسية دليلية محددة، تكشف عن حضورها على سبيل المثال : "أولا ، وثانيا ، ... إلخ ، " والنصوص المكتوبة تبعا لتنظيمات البنى النصية المتعارف عليها تكون أكثر سهولة من غيرها في القراءة والفهم والتذكر وحين يألفها المتعلمين ويوظفون أعرافها في كتاباتهم، إذ ان مهارتهم الكتابية لابد أن تتحسن (السريع ،2009: 201).

خطوات استراتيجية البُنى النصية :-

لابد من أن يتعلم الطلاب عن البنى النصية وأن يتوقع منهم توظيفها لفهم النصوص التي يقرؤونها، وفي كتاباتهم، ولتقديم البنى النصية إلى الطلاب، اتبع الإجراءات التالية، وحين يُحسين الطلاب تطبيقها ، أطلب منهم أن يتبنوها وأن يجعلوها من عاداتهم القرائية.

١- عاين النص أعط نموذجا للطلاب في كيفية تصفح النص وفحصه من أجل إبراز كيفية انتظامه وكيفية استخدامه للمنظمات البيانية وخصائص أخرى مثل: الجداول والرسوم البيانية، والعناوين، وغير ذلك.

٢- عين الكلمات والعبارات الإشارية أو المؤشرات. وأنت تتصفح وتفحص النص، لاحظ استعمال النص للكلمات والعبارات الإشارية أو المؤشرات. ولربما تحتاج إلى أن تضع خطوطا تحت هذه الكلمات والعبارات الإشارية، أو أن تستخدم ورقات الملحوظات اللاصقة لتحديد هذه المؤشرات التي تكشف عن طبيعة تنظيم النص.

٣- **حدد البنية النصية:** منطلقا من كيفية انتظام النص واستخدام الكلمات الإشارية فيه، حدد البنية النصية المستخدمة في النص. وانتبه، فلربما كانت هناك أكثر من بنية نصية واحدة داخل النص الواحد تختلف باختلاف فقراته، ومع ذلك ففهم القارئ للبنية النصية سيسهل عليه معالجة المعلومات واستيعابها (السريع ،2009: 202).

٤- **جهز وسيلة لتدوين المذكرات.** آخذاً في الحسبان طبيعة البنية النصية للنص المقروء، شجع الطلاب على التعرف على إحدى الإستراتيجيات أو الوسائل المناسبة في تدوين المذكرات ليستخدموها في تدوين المعلومات أثناء قراءتهم، وهذا قد يتضمن استراتيجيات مثل : خرائط المفاهيم أو الموجهات النمطية أو تدوين المذكرات بطريقة تجزئ الورقة .

٥- **تنبأ بفكرة النص الرئيسة.** فانطلاقا من الغاية من القراءة ونوعية البنية أو البنى النصية المستخدمة في النص: احزر فكرة النص الرئيسية. فصنع التخمين أو التوقع هذا يساعد القراء على استخدام معرفتهم بالمطبوع (بالنظام الكتابي) وبكيفية عمله، كما يساعدهم على تأسيس الغاية من القراءة.

٦- **اقرأ النص وابدأ بتدوين المذكرات.** عند هذه الخطوة بالذات، يُفترض أن يكون القارئ جاهزا للقراءة من أجل المعلومة (السريع ، 2009 :202).

القراءة:

مفهوم القراءة أنها عملية إدراكية فسيولوجية، كذلك هي عملية عقلية، والطبيب ينظر إليها على أنها استقبال شبكية العين للرمز الكتابي، ونقل العصب البصري لهذا الرمز إلى مركز القراءة في المخ البشري، واللغوي ينظر إليها على أنها عملية تصويت، أو نطق للمفردات، وتتم عملية التصويت هذه بفعل هواء الزفير الخارج من الصدر وضغطه على الأحبال الصوتية الموجودة أعلى الحنجرة، وعالم الاجتماع ينظر للقراءة على أنها تفاعل القارئ مع المقروء، وبحثه عن محتوى اجتماعي في هذا الموضوع أو ذاك (مهدي، 2019: 29)، اي انها عملية التعرف على الرموز المطبوعة ، ونطقها نطقاً صحيحاً وفهمها، وعلى هذا فهي تشمل التعرف وهو الاستجابة البصرية لما هو مكتوب ، والنطق وهو تحويل الرموز المكتوبة التي تمت رؤيتها إلى أصوات ذات معنى ، والفهم أي ترجمة الرموز المكتوبة وإعطائها معنى (عامر، 2014 :21) ،تعني تمييز الحروف وإدراك الكلمة والنطق ، ولكن نظراً للتطور الحديث في ميادين التربية والرغبة في خلق مواطن قادرة على التفاعل والنقد والتطور فقد تغيرت النظرة الى القراءة ،إذ يرى علم النفس أنها عملية تفكيرية، ويعرفها المختصون في القراءة بأنها "عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني" (إبراهيم ، 1968: 57).

الفهم القرائي

يعدُ الفهم القرائي محور العملية القرائية التي يسعى النظام التعليمي إلى إكسابها المتعلم للرقي به إلى درجة الوعي والإدراك فيكون المتعلم قارئاً يمتلك مهارات القراءة الفعلية التي تمكنه من استيعاب الوحدات اللغوية بمستويات متقدمة، التي تقوده بدورها لأن يكون على درجة من الوعي والقدرة على فهم المقروء بنحو دقيق و إنّ الفهم القرائي عملية مركبة تعتمد على عوامل عدة مثل : النص ومحتواه، ونوع ومقدار ما يتضمنه من معلومات، والخلفية المعرفية للقارئ ودافعيته، وهذين العاملين يتفاعلان بعضهما مع بعض، مما يؤدي بالقارئ إلى اشتقاق المعنى من النص المقروء (الخفاجي، 19:2017).

وان الفهم القرائي عملية عقلية معقدة تعني استخلاص المعنى من المادة المقروءة لفهم النص المقروء ، وتفسيره ونقده ، والقدرة على القراءة في وحدات فكرية ، وفهم الكلمات من السياق، وإختيار المعنى الملائم لها، وتطبيق الافكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة (اسماعيل ، 2013 : 92).

مراحل للفهم القرائيّ

للفهم القرائي مراحل عدة وهذه المراحل هي:

1- **الإدراك الحسيّ:** يتضمن الادراك الحسي تعرف الحروف وكلمات واشارات سطح النص، بمعنى فك رموز الكلمات من طريق استخراج السمات الاملائية والنحوية للنص المقروء.

2-**عملية التنشيط:** وتتعلق بالبحث في الذاكرة عن المعلومات، ويتواجد هذا النشاط في مستويات معالجة النص كافة، ولا يجري التنشيط حرفا بعد حرفا أو مقاطعاً بعد مقطع، و انما تجري العملية بنحو شامل.

3-**الاستدلال:** ويعد استراتيجية إدراكية تستعمل المعلومات الموجودة في حوزة القارئ لإثراء المعلومات المتضمنة في النص، أو إكمالها، أو تحويلها بنحو يسهل فهمها (عاشور، محمد، 2009: 112).

4-**التنبؤ:** وهو نشاط إدراكيً يقوم على التكهن بالمعلومات التي لاتزال غير متوافرة، هدفه التوصل إلى تحديد المعنى الحقيقي للمقروء، إذ يقدم مؤشرات تسهل الوصول الى التفسير الافضل من أجل متابعة القراءة .

5- **الحفظ:.** إن الحفظ لمدى طويل يتحقق أكثر من طريق التصور الدلالي، فتذكر النص كلمة كلمة يتناقص بسرعة أكثر من التذكر المنسوب للمدلول، أما المعلومات التي تم تخزينها في الذاكرة فهي عرضة للنسيان.

6- **الاسترجاع و العرض:** ان استرجاع المعلومات التي خزنت في الذاكرة يخضع إلى حد كبير لنمط المعالجة، و العوامل التي تؤثر في الحفظ (زاير، وهاشم،2016:86 -87) .

عناصر الفهم القرائي

يشتمل الموقف الذي يحدث فيه الفهم القرائي على عناصر عدة وهي :

أ- **القارئ :** إذ تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية على اختياره للمواد موضوع القراءة، وهذه الخصائص تقف خلف معدل فهمه القرائي وتؤثر على قدرته في القراءة من حيث الكم والكيف، ويختلف أيضاً معدل إقباله على القراءة وفهمه لها ومثابرته عليها باختلاف العوامل العقلية.

ب النص: وهو من العناصر ذات التأثير الكبير على مساعدة القارئ في فهم أو إعاقة الفهم، يرتبط النص مع عوامل تجعله سهلاً أو صعباً وكذلك ترتبط المقرونية بشكل الأحرف من جهة والتصميم الطباعي للموضوع من جهة أخرى، ويتصل هذا العنصر اتصالاً وثيقاً بأسلوب الكاتب في الكتابة ويؤثر بنحو كبير على استيعاب الرسالة اللغوية للقارئ، يقرأ فيها يعيش فيها فأن اختلاف الفهم القرائي يعود إلى تنوع الثقافات والبيئات(إبراهيم، 2013 :153-154).

ج - **السياق :** تؤثر خصائص سياق القراءة والظروف البيئية التي تحيط به على عملية القراءة، وقد وجد أن المواقف الاختبارية والتوترات التي تصاحبها يمكن ان تؤثر على الفهم القرائي عند المتعلمين ، ويعد الغرض من القراءة جزء من سياق القراءة، فالقراءة في مجلة بهدف التسلية تختلف عن القراءة في كتب علمية بهدف التحصيل العلمي وفهم التفاصيل الدقيقة.

د- **المعلم :** إذ تلعب خبرات المعلمين ومعارفهم ومدى تمكنهم من المادة وطبيعة اتجاهاتهم وأساليب التربية المتبعة داخل الفصول ، دوراً في التأثير على فهم المتعلمين للمقروء
(جاب الله وآخرون ،2011: 208).

أسس الفهم القرائي:

يعتمد الفهم القرائي على عدد من الأُسس وهي:

1. مراعاة الوقت الذي يحتاج اليه القارئ لقراءة موضوع ما.
2. مستوى فهم القارئ حتى يتحقق الهدف من القراءة.
3. استثمار طاقات القارئ وتحفيزها للوصول الى الفهم .
4. دافعية القارئ المناسبة وخبراته السابقة عن مهارات الفهم.
5. وعي القارئ بالاستراتيجيات المطلوبة لتفسير موضوع ما.
6. وعي القارئ بالعملية العقلية التي تجعله متمكن من مراقبة فهمه.
7. التمكن من توجيه العملية التعليمية الى النهاية المطلوبة.
8. توظيف سياق الكلام في فهم المعنى(المصري،2017: 55).

مستويات الفهم القرائي

لتحديد مستويات الفهم والمهارات المرتبطة بها، تم الاطلاع على عدة من الدراسات والأدبيات التي تناولت الفهم القرائي، والتي حاولت تصنيفه في مستويات محدّدة، تجعل من السهل ملاحظة مهاراته وقياسها بدقة. ويمكن استعراض أبرز هذه التصنيفات على النحو الآتي:

اولاً : تصنيف (طعيمة 1998)

يضع هذا التصنيف الفهم في ثلاثة مستويات؛ تبعاً للمهارات العقلية التي يوظفها القارئ أثناء قراءته، وتتمحور حول ثلاث مهارات أساسية هي: "الاستيعاب، والنقد، والتفاعل مع النص المقروء"، وفيما يلي توضيح هذه المستويات والمهارات الفرعية المتضمنة فيها:

١ - مستوى المهارات العقلية الأولية (استيعاب): ويتضمن هدا المستوى معرفة الكلمات الجديدة، واستخلاص الفكر من النص، والتمييز بين الثانوي والرئيس من الفكرة، وربط الرموز بالفكر التي تدل عليها، وتلخيص الفكرة من النص.

٢ - مستوى المهارات العقلية المتوسطة (نقد المقروء): وفيه تظهر قدرة القارئ على تحديد ما له صلة وما ليس له صلة بالموضوع، واختيار التفصيلات التي تؤيد رأياً، أو تبرهن على صحة قضية، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق، والوقوف على المعاني البعيدة التي يقصدها المؤلف.

٣- مستوى المهارات العقلية العليا (التفاعل مع المقروء): وفيه يربط المتعلم المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة، ويكشف عن مشكلات جديدة، قد تكون بارزة أو متصلة بالنص المكتوب، ويعبر بلغته عن الحالات الوجدانية المعروضة، ومواقف الشخصيات في الموضوع
(طعيمة ، 1998 :149 - 153).

ثانياً : تصنيف (الناقة و حافظ 2002)

يمكن أن يكون هذا التصنيف أكثر التصنيفات شمولاً لمهارات الفهم القرائي وقد اعتمدت الباحثة هذا التصنيف في اختبار الفهم القرائي ؛ لأنه يتضمن المستويات السابقة، ويعطي الجانب الجمالي التذوقي أهمية أكبر؛ وذلك بتخصيص مستوى خاص به ، فيصبح الفهم القرائي موزعاً على خمسة مستويات، هي :

1- **الفهم المباشر**: ويشير إلى فهم الكلمات، والجمل، والفكر، والمعلومات، فهماً مباشراً، كما وردت في النص، ويطلق عليه أيضاً الفهم الحرفي، ويندرج تحت المهارات العقلية الدنيا؛ لأنه يقوم أساساً على التذكّر واسترجاع المعلومات، ومن مهاراته تحديد الحقائق، والأضداد، ومفرد الجموع، والأماكن، والأعداد، في ضوء ما ورد في النص.

2- **الفهم الاستنتاجي:** ويقصد به التقاط المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب، ولم يصرح بها في النص، والقدرة على الربط بين المعاني، واستنتاج العلاقات بين الفكر، والتخمين والافتراض؛ لفهم ما بين السطور وما وراء السطور، ومن مهاراته استنتاج الغرض الرئيس من النص، واستخلاص سمات الشخصيات، واستنتاج الفكر الرئيسة والفرعية، والعلاقات السببية، والمعاني الضمنية.

3- **الفهم النقدي :** ويتضمن إصدار حكم على المادة المقروءة: لغوياً، ودلالياً، ووظيفياً، وتقويمها من حيث جودتها ودقتها، وقوة تأثيرها في القارئ؛ وفق معايير مناسبة ومضبوطة، ومن مهاراته التمييز بين الفكر، وإبداء الرأي، والحكم على الفكر والعبارات والتراكيب الواردة في النص المقروء

٤- **الفهم التذوقي:** ويقصد به الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية، تبدو في إحساس الكاتب، ويعبر المتعلم بأسلوبه عن تلك الفكرة التي يرمي إليها الكاتب، ومن مهاراته تحديد حالة الكاتب النفسية، وأنواع المشاعر والعواطف، وتذوق مواطن الجمال في النص.

5- **الفهم الإبداعي:** ويتضمن ابتكار فكر جديدة، واقتراح مسار فكري جديد؛ على ضوء الفهم الشخصي للمقروء، ومن مهاراته اقتراح حلول جديدة للمشكلات المعروضة، واقتراح نهايات مختلفة للأحداث، وإعادة صياغة المقروء بأسلوب جديد. والمتأمل في هذه المستويات، يلاحظ أنها تتقاطع في تحديد مهارات الفهم، وقد تضيف مهارات تفصيلية جديدة، ولكنها على العموم، تشير إلى التدرج في اكتساب المهارات؛ فالمتعلم يحتاج إلى فهم الكلمات، والجمل، والفقرة، والموضوع - أي أن يتقن الفهم المباشر - ليصل إلى المستوى الأعلى (الناقة و حافظ ، ٢٠٠٢ :٦٥).

ثانياً: تصنيف (طعيمة و الشعبي 2006):

فقد صنفا الفهم على ثلاثة مستويات أيضاً، ولكنه يتناول الفهم بنحو أكثر إجرائية؛ من طريق ارتباطه بالنص المقروء، والمهارات اللازمة له، وهذه المستويات هي:

1- **مستوى الفهم الحرفي :** وهو ما يطلق عليه قراءة السطور، ويتضمن مهارات: "تطوير الثروة اللفظية، وتحديد التفاصيل، وتحديد الفكرة العامة المصرح بها، وفهم بناء النص، وتنفيذ التعليمات".

2 - **مستوى الفهم التفسيري :** ويطلق عليه قراءة ما بين السطور، ويتضمن مهارات : تفسير المعنى المجازي للكلمات، وتعرف فكرة الكاتب ورأيه، واستخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث، وتعرف الفكرة المحورية غير المصرح بها، وتفسير المشاعر، وتحليل الشخصيات".

3- **مستوى الفهم التطبيقي:** ويطلق عليه قراءة ما وراء السطور، ويتضمن مهارات تقدير مدى دقة الكاتب في التعبير عن الفكر، وتمييز الحقائق والآراء، وحل المشكلات

(طعيمة ، الشعبي ، 2006 : 92-93).

رابعاً: تصنيف(البصيص 2011)

وهذا التصنيف يلتقي مع التصنيفين السابقين في المستويات وفي بعض المهارات، ولكنه يضيف مستوى جديدا يرتبط بالإبداع، وبهذا يضع الفهم القرائي في أربعة مستويات هي:

1-**مستوى الفهم الحرفي:** ويتضمن تحديد الفكرة العامة للنص، وتذكّر التفاصيل المعروضة في النص، وتذكر تسلسل الأحداث، وتعرف العلاقات بين السبب والنتيجة، وتمييز الحل في إطار سرد

القصة أو النص، وتعرف المتشابهات والمتباينات في النص، وإعادة رواية النص أو القصة بدقة، ووصف الشخصية الرئيسة في النص.

2- **مستوى الفهم الاستنتاجي:** ويتضمن استنتاج الفكرة الرئيسة من الفقرة، واستخلاص الاستنتاجات والتعميمات، وتفسير اللغة الرمزية في النص، والتنبؤ بالنتائج، ووضع الفرضيات، وتفسير الصور والتوضيحات، واستنتاج سمات الشخصية من طريق تلميحات النص، واستنتاج الحالة النفسية للمؤلف من سياق النص، وتحديد معاني الكلمات في سياقاتها، وتلخيص الأحداث والنقاط الرئيسة، وتوظيف المعرفة السابقة للقارئ في فهم النص وقراءته.

3- **مستوى الفهم الناقد :** ويتضمن التمييز بين الحقيقة والخيال والرأي، وتقييم دوافع الشخصية وأفعالها، وتقدير قيمة الكتابة استناداً إلى الميول الشخصية، والاستفهام عن المعلومات الواقعية.

4 مستوى الاستجابات الإبداعية الفهم الإبداعي: المعنى العام ويتضمن ابتكار نهاية جديدة للقصة أو النص، وإعادة كتابة النص باستخدام الأسلوب اللغوي ذاته، والتعبير بطريقة تمثيلية عن مشهد من مشاهد النص، وابتكار تمثيل سمعي بصري للقصة، وتطوير خريطة دلالية للألفاظ

(البصيص ، 2011 :64).

المحور الثاني : الدراسات السابقة

ستعرض الباحثة الدراسات السابقة التي حصل عليها بعد اطلاعه على عدد من الادبيات والمجلات في هذا المجال وعلى الرغم من الجهود الحثيثة التي بذلتها الباحثة للوصول الى دراسات حاولت الكشف عن اثر استراتيجية البُنى النصية في الفهم القرائي لطالبات الرابع الادبي، الا انها لم تحصل على مثل هذه الدراسات، وعلى حد علم الباحثة يعد البحث الحالي هو اول بحث اعتمد استراتيجية البنى النصية، لذلك سوف تعتمد الباحثة الى عرض عدد من الدراسات ذات العلاقة بمتغيرات البحث ، وعلى النحو التالي :

الدراسات السابقة :

- دراسة : (علي 2011 م)

هدف الدراسة ، اثر دمج استراتيجيات الجدول الذاتي والتفكير بصوت عال والتلخيص في الفهم القرائي والاداء التعبيري عند طلاب الصف الرابع الادبي اجريت هذه الرسالة في العراق كلية التربية (ابن رشد) / جامعة بغداد اختار الباحث عشوائيا شعبة لتمثل المجموعة التجريبية التي بلغ عدد طلابها (33) طالبا والشعبة الاخرى لتمثل المجموعة الضابطة التي بلغ عدد طلابها (33) طالبا اتبع الباحث التصميم التجريبي، اعد الباحث اختبارا تحصيليا من اجل قياس الفهم القرائي والاداء التعبيري أستمرت مدة الدراسة فصلاً دراسياً واحداً وهو الفصل الدراسي الاول ، طلاب الصف الرابع الادبي .واستعمل الاختبار التأئي لعينتين مستقلتين ومربع (كا2) ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة الفا ـ كرو نباخ أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست دمج استراتيجيات الجدول الذاتي والتفكير بصوت عال والتلخيص على المجموعة الضابطة الذين تلقوا التعليم على وفق الطريقة التقليدية .

2- دراسة (كريم 2012م)

هدف الدراسة ، التعرف على اثر توظيف اساليب متنوعة مبنية على اساس الذكاءات المتعددة في الفهم القرائي لدى طلاب الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة ،اجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة ديالى كلية التربية للعلوم الانسانية والنفسية، واختار الباحث عشوائيا شعبة لتمثل المجموعة التجريبية التي بلغ عدد طلابها (28) طالبا والشعبة الاخرى لتمثل المجموعة الضابطة التي بلغ عدد

طلابها (27) طالبا، اتبع الباحث التصميم التجريبي ،وكانت الاداة اعد الباحث اختبار لقياس مستويات الفهم القرائي ،أستمرت مدة الدراسة فصلاً دراسياً واحدا وهو الفصل الدراسي الاول طلاب الصف الرابع الادبي استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومربع (كا2) ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة الفا ـ كرو نباخ ،وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق توظيف اساليب متنوعة مبنية على اساس الذكاءات المتعددة على المجموعة الضابطة الذين تلقوا التعليم على وفق الطريقة التقليدية .

3- دراسة (جميل 2014م)

هدف الدراسة ، التعرف على اثر أنموذج بارمان في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة ،اجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة ديالى كلية التربية للعلوم الانسانية والنفسية، واختار الباحث عشوائيا شعبة لتمثل المجموعة التجريبية التي بلغ عدد طلابها (31) طالبا والشعبة الاخرى لتمثل المجموعة الضابطة التي بلغ عدد طلابها (31) طالبا، اتبع الباحث التصميم التجريبي كانت أداة اعد الباحث اختبار لقياس مستويات الفهم القرائي، أستمرت مدة الدراسة فصلاً دراسياً واحداً وهو الفصل الدراسي الاول طلاب الصف الرابع الادبي الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومربع (كا2) ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة الفا ـ كرو نباخ ،وقد أظهرت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج بارمان على طلاب المجموعة الضابطة الذين تلقوا التعليم على وفق الطريقة التقليدية.

4- دراسة (البنداوي2023م)

هدف الدراسة ، التعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية شارلز فيلمور في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة الاقناعية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي ،واجريت هذه الدراسة في العراق في الجامعة المستنصرية كلية التربية ، واختار الباحث عشوائيا شعبة لتمثل المجموعة التجريبية التي بلغ عدد طلابها (32) طالبا والشعبة الاخرى لتمثل المجموعة الضابطة التي بلغ عدد طلابها (32) طالبا، اتبع الباحث التصميم التجريبي، كانت أداتا البحث فكان الاول اختبار الفهم القرائي ، والاخر الكتابة الاقناعية ،أستمرت مدة الدراسة فصلاً دراسياً واحداً وهو الفصل الدراسي الثاني.طلاب الصف الرابع الادبي ، الاختبار التأئي لعينتين مستقلتين ومربع (كا2) ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة الفا ـ كرو نباخ ، قد أظهرت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق نظرية شارلز فيلمور على طلاب المجموعة الضابطة الذين تلقوا التعليم على وفق الطريقة التقليدية.

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.30 (NO. 126) 2024, pp. 74-109

جدول الموازنة بين الدراسات السابقة

ت	أسم الباحث وسنة الدراسة والبلد	هدف الدراسة	المكان	حجم العينة و نوعها	أدوات الدراسة	الوسائل الإحصائية	نتائج الدراسة
1	علي 2011 العراق	أثر دمج استراتيجيات الجدول الذاتي والتفكير بصوت عال والتلخيص في الفهم القرائي والاداء التعبيري عند طلاب الصف الرابع الادبي	كلية التربية ابن رشد جامعة بغداد - العراق	تألفت عينة الدراسة من (66) طالب	اعد الباحث اختبار لقياس مستويات الفهم القرائي.	- معادلة الاختبار التائي t-test - مربع كاي	قد أظهرت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة الذين تلقوا التعليم على وفق الطريقة التقليدية.
2	كريم ٢٠١٢ العراق	هدف الدراسة ، التعرف على اثر توظيف اساليب متنوعة مبنية على اساس الذكاءات المتعددة في الفهم القرائي لدى طلاب الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة .	في جامعة ديالى كلية التربية للعلوم الانسانية والنفسية. العراق	تألفت عينة الدراسة من (٥٧) طالب	كانت الاداة اعد الباحث اختبار لقياس مستويات الفهم القرائي.	-معادلة الاختبار التائي t-test - مربع كاي	أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

3	جميل 2010 العراق	هدف الدراسة ، التعرف على اثر أنموذج بارمان في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة .	الجامعة المستنصرية ،كلية التربية الاساسية	تألفت عينة الدراسة من (62) طالب	كانت أداة اعداد الباحث اختبار لقياس مستويات الفهم القرائي.	- اختبار test-t - مربع كاي - معامل الصعوبة - معامل التمييز	قد أظهرت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة الذين تلقوا التعليم على وفق الطريقة التقليدية.
4	البنداوي ٢٠٢٣ العراق	هدف الدراسة ، التعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية شارلز فيلمور في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة الاقناعية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.	اجريت هذه الدراسة في العراق في الجامعة المستنصرية كلية التربية .	تألفت عينة الدراسة من (٦٤) طالب	كانت أداتا البحث فكان الاول اختبار الفهم القرائي ، والاخر الكتابة الاقناعية.	**- مربع كاي** **- معامل الصعوبة** **- معامل تمييز الفقرة** **- معامل ارتباط بيرسون** **- فاعلية البدائل غير الصحيحة**	قد أظهرت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق نظرية شارلز فيلمور على طلاب المجموعة الضابطة الذين تلقوا التعليم على وفق الطريقة التقليدية.

مؤشرات من الدراسات السابقة :

اشرت الباحثة عدة مؤشرات ودلالات على الدراسات السابقة وهي :

1- ان جميع الدراسات السابقة تشير الى أن المنهج المتبع يكون في ضوء هدف الدراسة وطبيعة البحث وهو المنهج التجريبي .
2- تشير الدراسات السابقة الى تقارب حجوم العينات على الرغم من تباينها عدداً وجنساً
3- اعتمدت الدراسات السابقة مرحلة الاعدادية وقد استهدفت فئة طلبة الرابع الاعدادي.
4- تشير الدراسات السابقة الى تباين في أداة البحث الذي إذ إن منها اعتمدت الباحثة اختبار لقياس الفهم القرائي عند طالبات عينة البحث .
5- جميع الدراسات كانت موفقة في الحصول على نتائج قيمة افادت الباحثة في استكمال تصورها تجاه الوصول الى المسارات المطلوبة في بحثها

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.30 (NO. 126) 2024, pp. 74-109

الفصل الثالث
منهجية البحث وإجراءات

أولا: منهجية البحث

يتناول هذا الفصل منهج البحث وإجراءاته، متضمناً الخطوات المتبعة في اختيار التصميم التجريبي وتحديد مجتمع البحث وعينته، وكذألك يتضمن ضبط سلامة التصميم الداخلية والخارجية، ومستلزمات البحث من تحديد المادة العلمية التي دُرست أثناء التجربة، والكيفية التي صيغت بها الأهداف السلوكية ، والخطوات التي اتبعت في إعداد الخطط التدريسية ، وخطوات اعداد اختبار الفهم القرائي ، ومن ثم تطبيق التجربة واختيار الوسائل الإحصائية المناسبة.

ثانيا : التصميم التجريبي

ويعرف التصميم التجريبي على انهُ مخطط يتضمن الإجراءات التي تحدد الكيفية التي ينفذ فيها الباحثون دراساتهم، فهو بمثابة دليل وموجه لتنفيذ كل خطوة من خطوات البحث ؛ تجنباً للعشوائية والارتجالية والتخبط في إجراءات التنفيذ، وثم التأثير في نتائج البحث ، وإن اختيار تصميم التجريبي ملائم يعتمد على طبيعة المشكلة البحثية وأهداف البحث وإعداد المتغيرات وأنواعها التي قيد البحث، كذلك مستوى الضبط التجريبي للعوامل التي تؤثر في الصدق الداخلي والخارجي الذي يسعى الباحث إلى تحقيقه (الجادري، ويعقوب،2009: 249-251)، ومن المعروف أن البحوث التربوية لم تصل إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال من الضبط بسبب تعقد الظاهرة الإنسانية وتشابك العلاقات بين المتغيرات في السلوك الانساني، مما يصعب ضبط تلك المتغيرات التي تؤثر في الظاهرة المراد قياسها (الكندي، ومحمّد،1993: 143)، وقد اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) العشوائية الاختيار وجدول(1) يوضح ذالك .

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاداة
التجريبية	استراتيجية البنى النصية	الفهم القرائي	الاختبار البعدي
الضابطة	ــــــــــــــــ		

ثالثا : مجتمع البحث

يقصد بمجتمع البحث العناصر ذات العلاقة بمشكلة البحث جميعها التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة (عباس، وآخرون،2009: 217)، يشتمل مجتمع البحث على طالبات الصف الرابع الادبي في المدارس الاعدادية والثانوية للبنات النهارية الحكومية في محافظة بغداد للعام الدراسي 2024/2023 ، وقد توزعت في مديريات التربية الست في محافظة بغداد وهي :

- المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الاولى.
- المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثانية.
- المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثالثة.
- المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الاولى.
- المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية.
- المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثالثة.

ومن بين المديريات اعلاه اختار الباحث قصدية المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الاولى قصدياً ، وبعد زيارته للمديرية مستصحبة معه كتاب تسهيل مهمة زارت الباحثة مديرية الإحصاء والتخطيط في المديرية اعلاه للتعرّف على المدارس الاعدادية والثانوية للبنات التابعة لها، فوجدت ان المديرية وزعت مدارسها على قطاعات عدة وهي قاطع (الكرخ المركز ، المنصور، الحارثية ، القادسية، اليرموك، الجامعة ، الخضراء، حطين، العامرية ، الغزالية ، أبي غريب) ،واختارت الباحثة قطاع الغزالية قصدين ، وذألك لقربه من سكن الباحثة لوجود سكن الباحثة في هذه المنطقة ووقوع غالبية المدارس بالقرب منه وبذلك تسهل عملية انتقال الباحثة من والى المدرسة التي ستكون ميدانا للتجربة. وبعد الاطلاع على مخططات وقوائم مدارس قطاع الغزالية وجدت الباحثة انها تضم (9) مدارس ، ووجدت الباحثة ان (5) فيها شعب لصف الرابع الادبي، وبقية المدارس اقتصرت على الرابع العلمي فقط.

رابعا : عينة البحث

تعرف العينة بأنها : مجموعة من مجتمع البحث ويجب أنْ تمثل عناصر المجتمع أفضل تمثيل ،إذ يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله **(النبهان،2004 : 200).**

بعد ان تم تحديد عدد المدارس في قطاع الغزالية اختارت الباحثة بطريقة السحب العشوائي البسيط ثانوية البيان للبنات) لتكون عينة البحث والميدان التجريبي لهُ . زارت الباحثة المدرسة المذكورة آنفًا ، ومعها كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية بغداد / الكرخ الاولى .

وكانت المدرسة تضم ثلاث شعب للصف الرابع الادبي (أ ، ب ، ج)، و اختارت الباحثة من طريقة السحب العشوائي البسيط شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس مادة المطالعة على وفق خطوات استراتيجية البنى النصية ، و شعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس مادة المطالعة بالطريقة التقليدية ، وبلغ عدد طالبات المجموعة (التجريبية والضابطة) (60) طالبة ، بواقع (30) طالبة في شعبة المجموعة التجريبية (أ) و (30) طالبة في شعبة المجموعة الضابطة (ب) كما موضح في الجدول (2) .

عدد طالبات مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

الشعبة	المجموع	العدد قبل الاستبعاد	عدد المستبعدين	العدد بعد الاستبعاد
أ	التجريبية	30	0	30
ب	الضابطة	30	0	30
المجموع		**60**	**0**	**60**

خامسا: تكافؤ مجموعتي البحث

أجرت الباحثة قبل الشروع ببدء التجربة وضماناً لسلامتها تكافؤا إحصائيا بين طالبات مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج هذه التجربة هي:

1. العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور .
2. درجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق 2023/2022 .
3. اختبار الذكاء .
4. التحصيل الدراسي للأبوين .

أ- العمر الزمني محسوباً بالشهور :

حصلت الباحثة على اعمار الطالبات من طريق استمارة تم توزيعها على الطالبات ملحق (4) ، وبعد جمع البيانات حسبت أعمارهن بالشهور، وللتأكد من ان بيانات عينة البحث تتبع التوزيع الطبيعي (Tests of Normality) استعملت الباحثة اختبار(سميرنوف Kolmogorov-Smirnov)، وتبين ان القيمة المحسوبة للمجموعة (التجريبية) (0.141)، والمحسوبة للمجموعة (الضابطة) (0.133) وعند مستوى دلالة (0.133)، و(0.186)، وهما اكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمدة، وهذا يعني اعتدالية التوزيع في المجموعتين، وللتأكد من تجانس التباين استعملت اختبار (ليفين Test of Homogeneity of Variance)، وتبين ان المحسوبة (0.001) عند مستوى دلالة معنوية (0.974) وهي اكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمدة وهذا يدل على تجانس تباين المجموعات.

قيمة (سميرنوف) المحسوبة ومستوى الدلالة **(sig)** للتوزيع الطبيعي، وقيمة (ليفين) المحسوبة ومستوى الدلالة **(sig)** لتجانس التباين والدلالة

المتغير	المجموعة	اختبار سميرنوف		اختبار ليفين		مستوى الدلالة 0.05
		المحسوبة	مستوى الدلالة (sig)	المحسوبة	مستوى الدلالة (sig)	
العمر بالشهور	التجريبية	0.141	0.133	0.001	0.974	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	0.133	0.186			

وقد بلغ متوسط الاعمار للمجموعة التجريبية (196.57) شهراً بانحراف معياري (88.392) وبلغ متوسط اعمار المجموعة الضابطة (195.80) شهراً ولمعرفة دلالة الفرق بين اعمار طالبات مجموعتي البحث استعملت الباحثة اختبار (test) لعينتين مستقلتين فأتضح إن الفرق لم يكن ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) إذ بلغة القيمة المحسوبة (0.317) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (2.002)، وعليه تُعد مجموعتين البحث متكافئتين احصائياً في الاعمار .

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والتباين، وقيمة اختبار (t test) المحسوبة والجدولية، لإيجاد فرق المتوسطات لطالبات مجموعتي البحث في متغير العمر الزمني محسوبا بالشهور والدلالة

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الاختبار التائي		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	30	196.57	88.392	0.317	2.002	58	غير داله احصائيا
الضابطة	30	195.80	87.062				

ب. درجات مادة اللغة العربية للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي السابق 2022 / 2023

حصلت الباحثة على درجات طالبات مجموعتي البحث من سجلات المدرسة بمساعدة الادارة ملحق (6) ، وللتأكد من ان بيانات المجموعتين تتبع التوزيع الطبيعي (Tests of Normality) استعملت الباحثة اختبار (سميرنوف Kolmogorov-Smirnov) وتبين ان المحسوبة للمجموعة (التجريبية) (0.081)، والمحسوبة للمجموعة (الضابطة) (0.129) وعند مستوى دلالة (0.200)،

وهما اكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمدة، وهذا يعني اعتدالية التوزيع في المجموعتين، وللتأكد من تجانس التباين استعملت اختبار (ليفين Test of Homogeneity Variance)، وتبين ان المحسوبة (1.354) عند مستوى دلالة معنوية (0.249)، وهي اكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمدة وهذا يدل على تجانس تباين المجموعتين.

قيمة (سميرنوف) المحسوبة ومستوى الدلالة **(sig)** للتوزيع الطبيعي، وقيمة (ليفين) المحسوبة ومستوى الدلالة **(sig)** لتجانس التباين والدلالة

المتغير	المجموعة	العينة	اختبار سميرنوف		اختبار ليفين		مستوى الدلالة 0.05
			المحسوبة	مستوى الدلالة (sig)	المحسوبة	مستوى الدلالة (sig)	
درجات العام السابق	التجريبية	30	0.081	0.200	1.354	0.249	غير دالة احصائيا
	الضابطة	30	0.129	0.200			

وقد بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (79.07) درجة بانحراف معياري (7,781) وبلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (77.30) درجة ولمعرفة دلالة الفرق بين درجات طالبات مجموعتي البحث استعملت الباحثة اختبار (test) لعينتين مستقلتين فأتضح إن الفرق لم يكن ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) إذ بلغة القيمة المحسوبية (0.786) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (2.002)، وعليه تُعد مجموعتين البحث متكافئتين احصائياً في الدرجات .

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والتباين، وقيمة اختبار (t test) المحسوبة والجدولية، لإيجاد فرق المتوسطات لطالبات مجموعتي البحث في متغير درجات اللغو العربية للصف الثالث والدلالة

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الاختبار التائي		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	30	79.07	60.547	0.786	2.002	58	غير دالة احصائيا
الضابطة	30	77.30	91.183				

ج. اختبار الذكاء هنمون – نلسون :

الذكاء هو قدرة ذهنية يمتلكها الأشخاص ، ويمارسونها في المواقف التي تستدعي منهم التفكير فيها بمستويات متنوعة على وفق مخزونهم المعرفي وأسلوب تفكيرهم واستعداداتهم" (قطامي،2010: 40) ، واطلعت الباحثة على عدد من اختبارات الذكاء اللفظية وغير اللفظية إلى أن وقع الاختيار على اختبار الذكاء (هنمون– نلسون) للقدرة العقلية ، إذ أن هذه الاختبار يتلاءم مع طالبات المرحلة الاعدادية والبيئة العراقية ، فيتميز هذا النوع من الاختبار بفعاليته على قياس مستوى القدرات المتفاوتة

(السوداني، 2010 :125)، اطلعت الباحثة على اخر دراسة استعملت اختبار نيلسون للذكاء وكانت دراسة (خضير ، 2023) احدث دراسة . يتضمن هذا الاختبار (65) فقرة ، وتكون هذه الفقرات متنوعة وتضم كل فقرة من فقرات الاختبار خمسة بدائل ، أربعة منها خاطئة وواحده فقط صحيح ، يحوي الاختبار على ورقة منفصلة للإجابة زيادة على تعليمات إرشادات للإجابة وأمثلة محلولة للتوضيح ، وتكون طريقة

تصحيح الاختبار بإعطاء الباحث صفراً للإجابة الخاطئة أو الفقرة المتروكة أو الفقرة التي تحمل أكثر من بديل للإجابة ، ودرجة واحدة للإجابة الصحيحة وعلى هذا الأساس تكون درجة الاختبار الكلية (65) درجة . طبقت الباحثة الاختبار على طالبات مجموعتي البحث ، وللتأكد من ان البيانات تتبع التوزيع الطبيعي (**Tests ofNormality**) استعملت اختبار (سميرنوف **Kolmogorov-Smirnov**) وتبين ان المحسوبة للمجموعة (التجريبية) (**0.125**)،والمحسوبة للمجموعة (الضابطة) (**0.089**) وعند مستوى دلالة (**0.200**) ، وهما اكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمدة، وهذا يعني اعتدالية التوزيع في للمجموعتين، وللتأكد من تجانس التباين استعملت اختبار (ليفين **Test of Homogeneity of Variance**) وتبين ان المحسوبة (**0.150**) عند مستوى دلالة معنوية (**0.700**) وهي اكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمدة وهذا يدل على تجانس تباين المجموعات.
قيمة (سميرنوف) المحسوبة ومستوى الدلالة **(sig)** للتوزيع الطبيعي، وقيمة (ليفين) المحسوبة ومستوى الدلالة **(sig)** لتجانس التباين والدلالة
وقد بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (40.07) درجة بانحراف معياري (42.409) وبلغ

المتغير	المجموعة	اختبار سميرنوف		اختبار ليفين		مستوى الدلالة 0.05
		المحسوبة	مستوى الدلالة (sig)	المحسوبة	مستوى الدلالة (sig)	
درجات اختبار الذكاء	التجريبية	0.125	0.200	0.150	0.700	غير دالة احصائيا
	الضابطة	0.089	0.200			

متوسط درجات المجموعة الضابطة (39.13) درجة ولمعرفة دلالة الفرق بين درجات اختبار الذكاء طالبات مجموعتي البحث استعملت الباحثة اختبار (test) لعينتين مستقلتين فأتضح إن الفرق لم يكن ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) ، إذ بلغة القيمة المحسوبة (0.569) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (2.002)، وعليه تُعد مجموعتين البحث متكافئتين احصائياً في الدرجات ، (58) .المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري ، والتباين، وقيمة اختبار (t test) المحسوبة والجدولية، لإيجاد فرق المتوسطات لطالبات مجموعتي البحث في متغير اختبار الذكاء والدلالة

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الاختبار التائي		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	30	40.07	42.409	0.569	2.002	58	غير دالة احصائيا
الضابطة	30	39.13	38.257				

د. التحصيل الدراسي لأبوين طالبات المجموعتين

1. التحصيل الدراسي للآباء

حصلت الباحثة على المعلومات التي تتعلق بالتحصيل الدراسي لآباء طالبات المجموعتين من طريق الاستمارة التي اعدتها الباحثة ملحق (4) ، وبعد جمع البيانات وتحليلها احصائيا لمعرفة دلالة الفرق بينهما استعملت اختبار (مربع كاي) لدلالة الفروق فظهرت قيمة مربع كاي المحسوبة (0.914)، وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (7.815)، عند مستوى دلالة (0.05)، وبدرجة حرية (3)، وبذلك تعد المجموعتين متكافئة في هذا المتغير

قيمة مربع كاي المحسوبة والجدولية ودلالتها الاحصائية لمتغير التحصيل الدراسي للآباء

المجموعة	مستوى التحصيل الدراسي للآباء					درجة الحرية	قيمة (كا^2) Chi-Square		مستوى الدلالة (0,05)
	حجم العيّنة	ابتدائي	متوسطة	اعدادي	معهد فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	4	6	7	13	3	0.914	7.815	غير دالة إحصائيا
الضابطة	30	7	5	5	12				

2. التحصيل الدراسي للأمهات :

لقد حصلت الباحثة على المعلومات التي تتعلق بالتحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث من طريق الاستمارة التي اعدتها الباحثة ملحق (4) ، وبعد جمع البيانات وتحليلها احصائيا لمعرفة دلالة الفرق بينهما استعملت اختبار (مربع كاي) لدلالة الفرق فظهرت قيمة مربع كاي المحسوبة (2.976)، وهي اقل من القيمة الجدولية

البالغة (**7.815**) ، عند مستوى دلالة (0.05) ،وبدرجة حرية (3) ، وبذلك تعد المجموعتين متكافئة في هذا المتغير .

قيمة مربع كاي المحسوبة والجدولية لمتغير التحصيل الدراسي للأمهات

المجموعة	مستوى التحصيل الدراسي للأمهات					درجة الحرية	قيمة (كا^2) Chi-Square		مستوى الدلالة (0,05)
	حجم العيّنة	ابتدائي	متوسطة	اعدادي	معهد فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	6	7	9	9	3	2.976	7.815	غير دالة إحصائيا
الضابطة	30	5	5	5	15				

سادسا: ضبط المتغيرات الدخيلة

يتأثر المتغير التابع بعوامل عدة غير العامل التجريبي لذلك لابدّ من ضبط هذه العوامل وإتاحة المجال للمتغير التجريبي وحده بالتأثير في المتغير التابع ، ويعد ضبط المتغيرات الدخيلة واحدا من الإجراءات المهمة في البحث التجريبي وذلك لتوافر درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم بمعنى

أن يتمكن الباحث من عزو معظم التباين في المتغير التابع الى المتغير المستقل في البحث وليس إلى متغيرات اخرى (عطوي ، 2009 ، 198) . ولغرض الحفاظ على سلامة التجربة ، حاولت الباحثة ضبط عدد من المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في دقة النتائج ، وعلى الرغم مما قامت به الباحثة من إجراء التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات، الا انها حاولت قدر الإمكان السيطرة على بعض المتغيرات الدخيلة ، وفيما يأتي هذه المتغيرات وكيفية ضبطها :

1.ظروف التجربة الحوادث المصاحبة :

لم تتعرض التجربة في البحث الحالي إلى أي ظرف طارئ أو حادث يعرقل سيرها ، مثل الحوادث الطبيعية (الزلازل ، والفيضانات ، والأعاصير) وغير الطبيعية مثل الإدارية ، لذا لم يكن اثر لهذا العامل اثر في التجربة .

1- الاندثار التجريبي :

المقصود به الأثر الناتج من ترك عدد من الطالبات (عينة البحث) وانقطاعهن في اثناء التجربة (عبد الرحمن، وعدنان 2007: 479) ،والبحث الحالي لم تتعرض فيه الطالبات إلى الترك أو الانقطاع، أو الانتقال من المدرسة طول مدة التجربة، عدا حالات الغياب الفردية التي تعرضت لها مجموعتي البحث ، وغالباً ما كانت بنحو متساوي.

2-الفروق في اختبار أفراد العينة :

حاولت الباحثة قدر المستطاع تفادي أثر هذا المتغير عبر إجراء التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اربع متغيرات يمكن ان يكون لها اثر مع المتغير المستقل في المتغير التابع ، فضلاً عن أن الطالبات ينتمين إلى بيئة اجتماعية واقتصادية متشابهة تقريبًا .

3- العمليات المتعلقة بالنضج :

يقصد بها عمليات النمو النفسي والبيولوجي التي قد تحدث لأفراد التجربة في أثناء إجرائها مما يؤثر في الاستجابة (الزوبعي وآخرون، 1981: 85) ولم يكن لهذه العمليات أثر في البحث ، لأن مدة التجربة كانت موحدة لمجموعتي البحث ، إذ بدأت التجربة ، إذ بدأت يوم 2022/10/8، وانتهت يوم 20232/1/11.

سابعاً: أثر الإجراءات التجريبية :

إن ضبط الاجراءات التجريبية له أهمية كبيرة في البحوث التجريبية وإن اي خلل في ضبطها يقود الى خلل في نتائج البحث لذلك حرصت الباحثة على ضبط عدد من الإجراءات التجريبية لضمان سير التجربة وسلامتها ودقة نتائجها وعلى النحو الآتي:

١ـ سرية التجربة:

للحصول على دقة عالية في التجربة اتفقت الباحثة مع أدارة المدرسة ومدرسة مادة اللغة العربية على أن تكون الباحثة مدرسة جديدة تدرس مادة اللغة العربية ،والتأكيد على السرية التامة للتجربة حتى نهايتها.

2- المدرس القائم بالتجربة:

درست الباحثة بنفسها طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وذلك لتلافي اثر هذا المتغير ،اذ إن إفراد المدرس لكل مجموعة يجعل من الصعب رد النتائج الي المتغير المستقل اذ قد تعزى الى تمكن احد المدرسين من المادة مما ينعكس على نتائج البحث .

3- الوسائل التعليمية :
كانت الوسائل التعليمية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة واحدة ، وهي (السبورة ، والأقلام الملونة وبطاقات للملاحظات) في اثناء مدة التجربة .

4- توزيع الحصص الدراسية:
اتفقت الباحثة مع ادارة مدرسة ثانوية البيان للبنات على أن يكون توزيع وقت الحصص لمادة المطالعة متقارباً ومتساوياً لمجموعتي البحث اسبوعياً على وفق تقسيم مفردات مادة اللغة العربية وتوزيعها ،والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول (2)
توزيع حصص مادة المطالعة والنصوص بين مجموعتي البحث وأوقاتها

المجموعة	اليوم	الحصة	الوقت
المجوعة التجريبية	الاثنين	الاولى	8,00
المجموعة الضابطة	الثلاثاء	الاولى	8,00

5- **بناية المدرسة :** طُبّقت التجربة في مدرسة واحدة، إذ كانت الصفوف متجاورة ومتشابهة، من حيث المساحة، وعدد الشبابيك، والإنارة، والتهوية، وعدد المقاعد ونوعها وحجمها .

6_ **مدة التجربة :** كانت مدة التجربة واحدة لمجموعتي البحث، وهي فصل دراسي كامل، إذ بدأت يوم 2022/10/8، وانتهت يوم 20232/1/11.

مستلزمات البحث :

1- المادة الدراسية
كانت المادة الدراسية موحدة لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)،و المتمثلة بثمانية موضوعات للمطالعة في كتاب اللغة العربية الجزء الاول المقرر تدريسه لطالبات الصف الرابع الادبي في النصف الاول من العام الدراسي 2023 / 2024 ، وجدول (14) يبين ذلك .

2- الأهداف السلوكية:
يعرف الهدف السلوكي بأنه تغيير مرغوب يتوقع حدوثه في سلوك الطالب، في مدة قصيرة، بعد مروره بخبرة تعليمية معينة، ويجب أن يكون الهدف السلوكي واضحاً محدداً لنتاج التعلم المرغوب تحقيقه من الطالب على هيئة سلوك قابل للملاحظة والقياس (زاير وايمان ، ٢٠١٤ :٩٣)، وتعد صياغة الأهداف السلوكية الصيفية إحدى الخطوات المهمة التي يبدأ بها المدرس هندسة التعليم الصفي والاجراءات التي سيجري وفقها التعلم ، إذ يوفر للمدرس كثيراً من الجهد الذي يمكن أن يضيع لو لم يكن في ذهنه هدف واضح محدد، وأن وضوح الهدف في ذهن الطالب يجعل عملية التعلم سهلة، ومنظمة ، ولذلك صاغت الباحثة أهداف سلوكية عددها(123)، وبحسب تصنيف بلوم المعرفي وللمستويات الآتية (المعرفة، والفهم، والتطبيق، تحليل، تركيب، تقويم)، لأغراض التدريس وتم عرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيتها ،واعتمدت الباحثة نسبة أتفاق (80%) للمحكمين في قبول الهدف السلوكي أو رفضه وتم حذف ثلاث اهداف لم تحصل على نسبة اتفاق المحكمين وأجراء التعديلات اللازمة على بقية الاهداف بناءً على ملاحظاتهم وأصبحت جاهزة بصيغتها النهائية والبالغ عددها(120) هدف كما في ملحق (9).

3- إعداد الخطط التدريسية :

ان الخطط التدريسية هي الكيفية التي ينظم بها المدرس المواقف التعليمية واستعماله للوسائل والانشطة المختلفة على وفق خطوات منظمة لاكتساب الطلاب المعرفة والمهارات والاتجاهات المرغوبة (القرارعة ،2013: 126)، ولما كان إعداد الخطط التدريسية من متطلبات التدريس الناجح اعدت الباحثة خططاً ثمان تدريسية للمجموعة التجريبية على وفق استراتيجية البُنى النصية، وثمان خطط للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية واصبح مجموع الخطط لمجموعتي البحث(16) خطة ، في ضوء محتوى المادة، وأهدافها السلوكية ، وعرضت الباحثة خطتين نموذجيتين من هذه الخطط على مجموعة من المحكمين، في مناهج اللغة العربية طرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية ، للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة الخطتين، وجعلهما سليمتين، وفي ضوء ما أبداه المحكمين تم إجراء بعض التعديلات عليهما وأصبحت جاهزتين للتنفيذ ملحق (10).

تاسعاً: أداة البحث :

أداة البحث الوسيلة التي يتم بوساطتها جمع البيانات التي تجيب عن أسئلة البحث أو تختبر فروضه، وتسمى أيضاً وسائل القياس، مثل: الاستبانة، والمقابلة والملاحظة، والاختبارات(عباس وآخرون ،2006: 237)، وكان من متطلبات البحث إعداد (أداة) اختبار لقياس الفهم القرائيّ عند طالبات عينة البحث، لغرض معرفة الفرق بين مجموعتين البحث في الففهم القرائي ، ومعرفة دلالتها الاحصائية ولعدم توفر اختبار يتصف بالصدق والثبات يغطي موضوعات المطالعة الثمانية في كتاب اللغة لعربية للصف الرابع الادبي اعدت الباحثة اختباراً في الفهم القرائي على وفق الخطوات التالية :

1. **الهدف من الاختبار :** قياس الفهم القرائي عند طالبات الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة.
2. **مستويات اختبار الفهم القرائي :**

اعتمدت الباحثة مستويات الفهم القرائي بحسب تصنيف (الناقة و حافظ 2002)

إذ يُعد أكثر التصنيفات شمولاً لمهارات الفهم القرائي ؛ لأنه يتضمن المستوى الجمالي والتذوقي فضلاً عن المستويات السابقة التي ذكرتها التصنيفات الاخرى ، واختارت الباحثة تصنيف الناقة وحافظ لأنه يعطي الجانب الجمالي التذوقي أهمية أكبر، وذلك بتخصيص مستوى خاص به ، فيصبح اختبار الفهم القرائي موزعاً على خمسة مستويات، هي :

أ- الفهم المباشر: ويشير إلى فهم الكلمات، والجمل، والفكر، والمعلومات، فهماً مباشراً، كما وردت في النص، ويطلق عليه أيضاً الفهم الحرفي، ويندرج تحت المهارات العقلية الدنيا؛ لأنه يقوم أساساً على التذكّر واسترجاع المعلومات، ومن مهاراته تحديد الحقائق، والأضداد، ومفرد الجموع، والأماكن، والأعداد، على ضوء ما ورد في النص.

ب - الفهم الاستنتاجي: ويقصد به التقاط المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب، ولم يصرح بها في النص، والقدرة على الربط بين المعاني، واستنتاج العلاقات بين الفكر، والتخمين والافتراض؛ لفهم ما بين السطور وما وراء السطور، ومن مهاراته استنتاج الغرض الرئيس من النص، واستخلاص سمات الشخصيات، واستنتاج الفكر الرئيسة والفرعية، والعلاقات السببية، والمعاني الضمنية.

ج- الفهم النقدي : ويتضمن إصدار حكم على المادة المقروءة: لغوياً، ودلالياً، ووظيفياً، وتقويمها من حيث جودتها ودقتها، وقوة تأثيرها في القارئ؛ وفق معايير مناسبة ومضبوطة، ومن مهاراته التمييز بين الفكر، وإبداء الرأي، والحكم على الفكر والعبارات والتراكيب الواردة في النص المقروء

د- الفهم التذوقي: ويقصد به الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية، تبدو في إحساس الكاتب، ويعبر التلميذ بأسلوبه عن تلك الفكرة التي يرمي إليها الكاتب، ومن مهاراته تحديد حالة الكاتب النفسية، وأنواع المشاعر والعواطف، وتذوق مواطن الجمال في النص.

هـ - الفهم الإبداعي: ويتضمن ابتكار فكر جديدة، واقتراح مسار فكري جديد؛ على ضوء الفهم الشخصي للمقروء، ومن مهاراته اقتراح حلول جديدة للمشكلات المعروضة، واقتراح نهايات مختلفة للأحداث، وإعادة صياغة المقروء بأسلوب جديد. والمتأمل في هذه المستويات، يلاحظ أنها تتقاطع في تحديد مهارات الفهم، وقد تضيف مهارات تفصيلية جديدة، ولكنها على العموم، تشير إلى التدرج في اكتساب المهارات؛ فالمتعلم يحتاج إلى فهم الكلمات، والجمل، والفقرة، والموضوع - أي أن يتقن الفهم المباشر - ليصل إلى المستوى الأعلى (الناقة و حافظ ، 2002 :65).

3. اختيار موضوع الاختبار

إنّ الهدف من اختبار الفهم القرائي هو قياس مدى تحصيل الطالبات في هذا المجال بحسب ما يطلبه المنهج التعليمي في الصفوف المختلفة، ويفترض في نهاية كل صف أن يكون الطالب قادراً على قراءة نص ملائم لمستوى صفِّه ومواجهة تحديات عقلية تتدرج من معرفة معاني الكلمات إلى فهم الفكرة المركزية من النص والإشارة إلى بعض التفصيلات، وإدراك العلاقات بين أجزاء النص (حبيب الله ، 2008 : 174-175). ولما كان البحث الحالي يتطلب اختيار نص لاختبار طالبات مجموعتي البحث في الفهم القرائي؛ اقترحت الباحثة ثلاثة نصوص قرائية ،وهي (كفالة اليتيم ، التوكل على الله والثقة بالنفس ، الجود بالنفس)، وعرضتها على المحكمين في مناهج طرائق تدريس اللغة العربية، والعلوم النفسية والتربوية ملحق (11)، لاختيار النص القرائي الذي يرونه أكثر ملاءمة؛ لبناء اختبار الفهم القرائي، وبعد تحليل إجابات المحكمين ، جرى اختيار نص (الجود بالنفس)، إذ حصل هذا الموضوع على اتفاق (80%) من اختيار المحكمين.

4. ترتيب فقرات الاختبار

أعدت الباحثة فقرات اختبار الفهم القرائي على وفق الاختبارات الموضوعية والبالغ عدد(31) فقرة موزعة على سؤالين بصيغته الأولية ، إذ تضمن السؤال الأول (27) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، ويوصف هذا النوع من الأسئلة بأنه من أفضل أنواع الاختبارات الموضوعية، فهو قادر على قياس أهدافٍ عقلية عليا يصعب على الاختبارات الموضوعية الأخرى قياسها (الظاهر، وآخرون،101:2002)، (ملحق 12) ،فضلا عما ينماز به من درجة عالية من الصدق والثبات، وسهولته وسرعة استخراج نتائجه (المياحي،2011: 113)، في حين تضمن السؤال الثاني (4) اسئلة مقاليه وينماز هذا النوع من الاسئلة بأنها تمكّن الطالبات من إظهار ما لديهن من قدرات وتتيح لهن الحرية في التعبير واسترجاع ذاكرتهن وتنظيم الأفكار وتنسيقها (المياحي، 2011: 99-100).

5. إعداد تعليمات الاختبار :

ارادت الباحثة أن تكون تعليمات الاختبار تشير إلى هدفه بنحو مباشر كي تتحقق الجدية في الإجابة عند الاختبار أو في استذكار المادة قبل الاختبار، وعليه أكدت الباحثة في هذه التعليمات على استعمال هذا الاختبار لأغراض تقويم جهدهن في دراسة الموضوعات وتعلمها ، لذلك وضعت الباحثة تعليمات للاختبار وهي:

1- كتابة اسم الطالبة والشعبة على ورقة الاجابة عن الاسئلة التي عدتها الباحثة

2- تعليمات الاجابة

تم توضيح التعليمات الخاصة بالإجابة من طريق مثال توضيحي عن كيفية الاجابة فضلا عن التعليمات التالية :

أ- قراءة الموضوع قراءة جيدة ومتأنية قبل البدء بالإجابة عن الأسئلة.

ب- قراءة كل سؤال بدقة وعناية قبل الإجابة عنه.

ج- يتم اختيار إجابة واحدة فقط من بين الاختيارات.

د- على الطالبة ان تضعْ دائرة (O) حول الحرف الذي يمثل الإجابة التي تراها ملائمة في ورقة الأسئلة للسؤال الاول والذي يتضمن (27) فقرة موضوعية .

هـ - على الطالبة الاجابة عن السؤال الثاني والذي يتضمن (4) من الاسئلة المقالية .

و- درجة الاختبار الكلية (35 درجة) (ملحق 12) .

ب- تعليمات التصحيح

اعدت الباحثة إجابة أنموذجية عن فقرات الاختبار جميعها، وثبتت درجة كلّ فقرة، فخصصت درجة لكلّ فقرة من فقرات الاختبار، توزعت على النحو الآتي: في الاسئلة الموضوعية (درجة واحدة) إذا كانت الإجابة صحيحة، و(صفرًا) إذا كانت الإجابة خاطئة وتعامل الفقرة المتروكة معاملة الفقرة الخاطئة ، واما السؤال الثاني يتكون من اربع فقرات مقاليه فقد خصصت (درجتان) لكل سؤال في حال كانت الاجابة كاملة وصحيحة اما في حال كانت الاجابة منقوصة تأخذ الطالبة (درجة واحدة) اما اذا كانت الاجابة خاطئة بالكامل تأخذ (صفر) تكون الدرجة العليا لفقرات الاختبار(35) درجة، والدرجة الدنيا (صفرًا) ، ملحق رقم(11).

6. صدق الاختبار

هو مقدرته على قياس ما وضع من أجله فعلاً (الجبوري،2013 :168)، ويعدّ الصدق من أهم خصائص الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، وصدق الاختبار يتعلق بالهدف الذي يبنى الاختبار من أجله (علام،2000 :186)؛ اعتمدت الباحثة على الصدق الظاهري للتحقق من صدق الاختبار، إذ عرضته على مجموعة من المحكمين في مناهج طرائق تدريس اللغة العربية، وفي العلوم التربوية والنفسية ملحق (12) ؛ لاستطلاع آرائهم حول مدى صلاحية فقرات الاختبار، وملاءمة توزيع الدرجات على فقرات الاختبار، حرصت الباحثة على اعتماد نسبة (80%) من اتفاق اراء المحكمين بشأن صلاحية الفقرات وبناء على ملحوظاتهم ، فأصبح الاختبار بصيغته النهائية يتكون من (31) فقرة ، منها (27) فقرة موضوعية ، و (4) فقرات مقاليه ملحق (12).

7. التطبيق الاستطلاعي :

عمدت الباحثة الى تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية على النحو الاتي :

1. **التطبيق الاستطلاعي الاول للاختبار :**

طبقت الباحثة اختبار الفهم القرائي على عينة استطلاعية اولية مؤلفة من (30) طالبة من طالبات ثانوية (ام سلمة للبنات) التابعة الى تربية بغداد / الكرخ الاولى في قاطع الغزالية وهي جزء من مجتمع مدارس البحث الحالي ، لغرض التأكد والتثبيت من وضوح فقرات اختبار الفهم القرائي وتعليماته ، وتم هذا الاختبار بعد اتفاق الباحثة مع ادارة المدرسة بتحديد الاختبار قبل اسبوع من اجرائه .

وقد هدفت الباحثة من تطبيق الاختبار بتحديد الزمن تم تطبيق الاختبار يوم الثلاثاء (1/2/ 2024)،وكانت تعليمات الاختبار وفقراته جميعها واضحة ، إذ بلغت فقرات الاختبار (31) فقرة منها (27) فقرة موضوعية و (4) فقرات مقاليه ، وبعد تطبيق اختبار الفهم القرائي على العينة الاستطلاعية، سجلت الباحثة الوقت المستغرق لكل طالبة، لحساب الزمن الملائم للإجابة، وقد اتضح للباحثة أن متوسط الزمن الذي تستغرقه الطالبات للإجابة عن فقرات الاختبار كان (35) دقيقة وهو زمن الاختبار الكلي.

$$\text{الزمن المناسب للاختبار} = \frac{(\text{زمن الطالبة الاولى+زمن الطالبة الثانية +زمن الطالبة الثالثة.....})}{\text{عدد الطالبات الكلي}}$$

2. التطبيق الاستطلاعي الثاني عينة التحليل الاحصائي (تحليل فقرات الاختبار)

تعد عملية تحليل مفردات الاختبار أمراً ضرورياً لتحسين الاختبار فهو أسلوب منظم يصمم للحصول على معلومات محددة تتعلق بكل مفردة من مفردات الاختبار وهذه المعلومات يمكن الافادة منها في تحديد المفردات الغامضة أو المركبة أو غير الفاعلة، بغية مراجعتها أو استبعادها، وانتقاء أفضل المفردات المتوافرة لتضمينها في الصيغة النهائية للاختبار، وكما يفيد المدرسين في تعرف صعوبات التعلم لدى طلبتهم من أجل معالجتها. (علام، 2006: 112).

لذلك طبقت الباحثة الاختبار على عينة مكونة من (155) طالبة من ثانوية (دجلة) للبنات و اعدادية (الانفال للبنات) واعدادية (الرحمن للبنات) التابعة الى تربية بغداد / الكرخ الاولى في قاطع الغزالية وهي جزء من مجتمع مدارس البحث الحالي ، يوم الخميس (1/4/ 2024)،وبعد تصحيح إجابات الطالبات ، رتبت الباحثة الدرجات تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة، واختيرت الـ (27 %) العليا، والـ (27%) الدنيا لتمثلا المجموعتين في حساب صعوبات الفقرات وقوى تمييزها، وقد اختيرت هذه النسبة لأنها تمثل المجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز (الظاهر، وآخرون، 2002: 128)، ثم حسبت الباحثة معامل الصعوبة، وقوة التمييز لكل فقرة، وفعالية البدائل الخاطئة، وعلى النحو الآتي:

1. صعوبة فقرات الاختبار:

يقصد بصعوبة الفقرة نسبة الطلبة الذين يجيبون إجابة غير صحيحة عن الفقرة (الإمام وآخرون، 1990 :109) ، إنّ الغاية من حساب صعوبة الفقرة هي اختيار الفقرات ذات الصعوبة الملائمة وحذف الفقرات السهلة ، والصعبة جداً فيما يخص لعينة البحث (عودة، 2005: 289) ، وقد تم حساب مستوى صعوبة فقرات اختبار الفهم القرائيّ ، فوجدت الباحثة أنَّها تقع بين (0.30- 0.62) ، اما الاسئلة المقالية قد تراوحت الصعوبة بين (0.52 - 0.59) و يشير بلوم إلى أن فقرات الاختبار تعد مقبولة إذا انحصرت معاملات صعوبتها بين (0,20- -0,80) (Bloom,1971: 168).

2. تمييز فقرات الاختبار

يقصد به مدى قدرة الفقرة على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات المرتفعة والطلبة ذوي المستويات المنخفضة **(ملحم، 2011: 239) .**

وعليه فأن القوة التمييزية للفقرة هي قدرة الفقرة على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا أي قدرة الفقرة على تمييز الفروق الفردية بين الإفراد الذين يملكون الصفة أو يعرفون الإجابة وبين الذين لا يملكون الصفة المقاسة او لا يعرفون الإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار **(كوافحة، 2010: 150)** ، وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات اختبار الفهم القرائي ، وجدت الباحثة أنها تتراوح بين (0.33-0.50)، و الاسئلة المقالية تراوحت بين (0.42 – 0.49) ، ويرى

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.30 (NO. 126) 2024, pp. 74-109

(Ebel) أن فقرات الاختبار تعد جيدة اذا كانت قوة تمييزها (0.30) ، فأكثر **(Ebe, 1972:406)** لذا قبلت فقرات الاختبار جميعها.

معاملات القوة التمييزية لفقرات اختبار الفهم

تمييز وصعوبة فقرات الاختبار				
عدد المجموعتين			عدد احدى المجموعتين	
84			42	
التمييز (30) فأكثر مقبولة/ الصعوبة بين (20 -80) مقبولة				
صعوبة الفقرات	تمييز الفقرات	الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا	الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا	الفقرات
0.50	0.43	12	30	1
0.40	0.43	8	26	2
0.44	0.45	9	28	3
0.38	0.43	7	25	4
0.55	0.48	13	33	5
0.42	0.45	8	27	6
0.48	0.43	11	29	7
0.62	0.38	18	34	8
0.33	0.33	7	21	9
0.30	0.36	5	20	10
0.46	0.40	11	28	11
0.39	0.45	7	26	12
0.36	0.43	6	24	13
0.52	0.43	13	31	14
0.43	0.43	9	27	15
0.38	0.33	9	23	16
0.37	0.45	6	25	17
0.46	0.45	10	29	18
0.55	0.43	14	32	19
0.51	0.45	12	31	20
0.36	0.33	8	22	21
0.51	0.40	13	30	22

0.37	0.36	8	23	23
0.54	0.50	12	33	24
0.54	0.45	13	32	25
0.50	0.48	11	31	26
0.44	0.50	8	29	27

صعوبة وتمييز الفقرات المقالية

احدى المجموعتين	**42**	**اعلى دجة**	**2**		**عدد المجموعتين**	**84**		**الصعوبة**	**تمييز**
الفقرات	**المجوعة العليا**				**المجموعة الدنيا**				
	0	**1**	**2**	**مجموع**	**0**	**1**	**2**	**مجموع**	
1	**7**	**2**	**33**	**68**	**23**	**11**	**8**	**27**	**0.57**	**0.49**
2	**4**	**13**	**25**	**63**	**20**	**16**	**6**	**28**	**0.54**	**0.42**
3	**6**	**11**	**25**	**61**	**24**	**10**	**8**	**26**	**0.52**	**0.42**
4	**2**	**10**	**30**	**70**	**21**	**13**	**8**	**29**	**0.59**	**0.49**

3. فاعلية البدائل المخطوءة :

يقصد بفعالية البدائل المخطوءة قدرتها على جذب انتباه الطلبة ذوي المستوى الأدنى لاختيار بديلاً يمثل الإجابة الصحيحة ، أما البديل الذي لا يختاره أي طالًبًا من طلاب الفئة العليا أو الدنيا فهو بديل غير فعال يفترض حذفهُ من الاختبار (الزامليّ وآخرون ،2009: 379) . ففي الاختبارات التي تحتوي على فقرات اختيار من متعدد ، يحتاج مصمم الاختبار أن يقوم بفحص إجابات الطالبات على كل بديل من بدائل الفقرة ، بحيث يسعى أن يكون تمييز البدائل الخاطئة سالباً (حسين،2011: 405) .

وعند حساب فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات السؤال الأول من الاختبار وجدت الباحثة أنها قد جذبت إليها عددا من طالبات المجموعة الدنيا أكبر من طالبات المجموعة العليا اذ تراوحت بين(-0.07 - -0.21)، وبذلك تقرر الإبقاء على البدائل غير الصحيحة على ما هي عليه دون تغيير ، واما السؤال الثاني تراوحت بين (0.42- 0.59) وجدول (15) يوضح ذلك.

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.30 (NO. 126) 2024, pp. 74-109

جدول (17)
فعالية البدائل الخطأ لفقرات السؤال الأول من اختبار الفهم القرائي

	عدد احدى المجموعتين 42					عدد المجموعتين 84					فعالية البدائل الخاطئة			
	اجابات المجموعة العليا					إجابات المجموعة الدنيا								
الفقرات	أ	ب	ج	د	المجموع	أ	ب	ج	د	المجموع	أ	ب	ج	د
1	4	30	6	2	42	11	12	13	6	42	0.17-	√	0.17-	0.10-
2	5	7	26	4	42	11	14	8	9	42	0.14-	0.17-	√	0.12-
3	6	3	5	28	42	13	9	11	9	42	0.17-	0.14-	0.14-	√
4	4	6	25	7	42	8	13	7	14	42	0.10-	0.17-	√	0.17-
5	33	2	4	3	42	13	7	12	10	42	√	0.12-	0.19-	0.17-
6	4	27	8	3	42	10	8	16	8	42	0.14-	√	0.19-	0.12-
7	6	3	29	4	42	14	8	11	9	42	0.19-	0.12-	√	0.12-
8	34	4	2	2	42	18	10	6	8	42	√	0.14-	0.10-	0.14-
9	9	21	5	7	42	15	7	8	12	42	0.14-	√	0.07-	0.12-
10	8	9	20	5	42	14	15	5	8	42	0.14-	0.14-	√	0.07-
11	28	7	5	2	42	11	15	11	5	42	√	0.19-	0.14-	0.07-
12	6	7	3	26	42	13	15	7	7	42	0.17-	0.19-	0.10-	√
13	3	24	8	7	42	8	6	15	13	42	0.12-	√	0.17-	0.14-
14	6	2	3	31	42	13	7	9	13	42	0.17-	0.12-	0.14-	√
15	6	4	27	5	42	13	11	9	9	42	0.17-	0.17-	√	0.10-
16	8	23	4	7	42	13	11	8	10	42	0.12-	√	0.10-	0.07-
17	6	7	25	4	42	12	14	6	10	42	0.14-	0.17-	√	0.14-
18	5	4	4	29	42	11	13	8	10	42	0.14-	0.21-	0.10-	√
19	32	5	2	3	42	14	13	6	9	42	√	0.19-	0.10-	0.14-
20	2	31	5	4	42	8	12	13	9	42	0.14-	√	0.19-	0.12-
21	3	11	6	22	42	7	17	10	8	42	0.10-	0.14-	0.10-	√
22	4	3	5	30	42	10	7	12	13	42	0.14-	0.10-	0.17-	√
23	6	23	5	8	42	12	8	10	12	42	0.14-	√	0.12-	0.10-

0.12-	0.19-	0.19-	√	42	6	13	11	12	42	1	5	3	33	24
0.19-	√	0.12-	0.14-	42	14	13	6	9	42	6	32	1	3	25
0.17-	0.14-	0.17-	√	42	13	7	11	11	42	6	1	4	31	26
0.17-	√	0.14-	0.19-	42	11	8	8	15	42	4	29	2	7	27

4. ثبات الاختبار :

يعد الثبات من صفات أدوات القياس التي يُعتمد عليها في البحوث ، وثبات الأداة يعني أنها تمثّل استقرارًا ، وتقاربًا في النتائج عند إعادة تطبيقها على العينة نفسها (عودة ، 2002: 345) ، ويعد مفهوم الثبات من المفاهيم الأساسية في القياس النفسي والتربوي ، ولتكون الأداة صالحة للتطبيق والاستعمال لابد من توافر الثبات فيها
(العجيلي وفاهم، 2001: 77) .

ولغرض الحصول على معامل ثبات اختبار الفهم القرائي ، استعملت الباحثة معادلة (ألفا- كرو نباخ) بطريقة الفا كرونباخ للفقرات الموضوعية فقد بلغ معامل ثبات الفقرات الموضوعية (0.907) وثبات الاختبار لفقرات المقالية بطريقة الفا كرونباخ (0.704) والمجموع الكلي للاختبار بلغ (0.873)،اذ طبقه على العينة الإحصائية وعددها 155 طالبة إذ تعد من أكثر المعادلات شيوعا في حساب معاملات ثبات الاختبارات، ويمثل معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة معامل الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس (عودة، 2005: 354) ، وبعد أن تأكدت الباحثة من صدق الاختبار وثباته ودرجة صعوبته وسهولته والتمييز وفعالية البدائل اصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق بصيغته النهائية مثلما في ملحق (13) وجدول (18) يوضح ذلك

عدد العينة الاستطلاعية		155
1	المتوسط الحسابي	15.27
2	الخطأ في المتوسط	0.587
3	الوسيط	13.00
4	المنوال	12
5	الانحراف المعياري	7.303
6	التباين	53.329
7	الالتواء	0.724
8	الخطأ في الالتواء	0.195
9	التفرطح	-0.624-
10	خطأ التفرطح	0.387
11	المدى	28
12	اقل قيمة	3
13	اعلى قيمة	31
14	المجموع	2367

الوسائل الاحصائية

استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية في اجراءات بحثها وتحليل النتائج معتمدة على برنامج التحليل الإحصائي (**spss**):

أ . اختبار مان وتني :

استعملت الباحثة هذا الوسيلة في:

أ- العمر الزمني بالشهور.

ب- درجات مادة اللغة العربية للعام السابق (2023/2022).

ت- تكافؤ درجات اختبار الذكاء.

ث- درجات الفهم القرائي بعد الانتهاء من التجربة وبحسب مهارات الفهم القرائي.

ب. اختبار سمير نوف : استعملت الباحثة هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في:

أ- التحصيل الدراسي للآباء.

ب- التحصيل الدراسي للأمهات.

ت. معامل صعوبة الفقرة :

استعملت الباحثة هذه الوسيلة لحساب معامل صعوبة فقرات اختبار الفهم القرائي.

ث . معامل تمييز الفقرة :

استعملت الباحثة هذه الوسيلة لحساب معاملات القوة التمييزية لفقرات اختبار الفهم القرائي.

ج. **فاعلية البدائل الخاطئة :**

استعملت الباحثة هذه الوسيلة لقياس فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات اختبار الاختيار من متعدد.

ج. معادلة الفا كرو نباخ :

استعملت الباحثة هذه الوسيلة لحساب ثبات اختبار الفهم القرائي .

الفصل الرابع

عرض النتيجة

لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية والتي تنص على ((لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن موضوعات المطالعة باستعمال استراتيجية (البنى النصية) ومتوسط تحصيل درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي ما درسن موضوعات المطالعة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار الفهم القرائي))، وبعد تصحيح اجابات المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في اختبار الفهم القرائي ، وللتأكد من ان البيانات تتبع التوزيع الطبيعي (**Tests of Normality**) استعملت اختبار (سميرنوف-**Kolmogorov Smirnov**) وتبين ان المحسوبة للمجموعة (التجريبية) (**0.157**)،والمحسوبة للمجموعة (الضابطة) (**0.134**) وعند مستوى دلالة (**0.057**) و (0.181) ، وهما اكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمدة، وهذا يعني اعتدالية التوزيع في للمجموعتين، وللتأكد من تجانس التباين استعملت اختبار (ليفين**Test of Homogeneity of Variance**) وتبين ان المحسوبة (**0.680**) عند مستوى دلالة معنوية (**0.413**) وهي اكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمدة وهذا يدل على تجانس تباين المجموعات.

المتغير	المجموعة	اختبار سميرنوف		اختبار ليفين		مستوى الدلالة 0.05
		المحسوبة	مستوى الدلالة (sig)	المحسوبة	مستوى الدلالة (sig)	
الاختبار البعدي	التجريبية	0.157	0.057	0.680	0.413	غير دالة احصائيا
	الضابطة	0.134	0.181			

ثم اجرت معالجة البيانات احصائياً لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين باستعمال اختبار (t test) لعينتين مستقلتين، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذو دلالة احصائية بين طالبات المجموعتين في اختبار الفهم القرائي ولصالح المجموعة التجريبية ،إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة **(9.656)**، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.002)، عند مستوى دلالة (0.05) ، وبدرجة حرية (58) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والتباين، وقيمة اختبار (t test) المحسوبة والجدولية، لإيجاد فرق المتوسطات لطالبات مجموعتي البحث في الاختبار الفهم القرائي البعدي، والدلالة

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	الاختبار التائي		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	30	23.63	2.748	9.283	9.656	2.002	58	دالة احصائيا
الضابطة	30	16.40	3.047	7.551				

ثانياً : تفسير النتيجة :

أظهرت نتيجة البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست موضوعات المطالعة والنصوص على وفق استراتيجية البُنى النصية على طلبات المجموعة الضابطة التي درست موضوعات المطالعة والنصوص على وفق الطريقة التقليدية في الفهم القرائي، وترى الباحثة هذه النتيجة تعود واحد او اكثر من الاسباب التالية :

1- حصر انتباه الطالبات للأجزاء البارزة في النص المقروء وبذلك زادت الفرصة لتذكرها لاحقاً.

2- إنّ التدريس على وفق استراتيجية البُنى النصية زاد في وعي الطالبات بذاتهم، وبعمليات القراءة في النص، وحسّنَ التعلّم الذي وصلوا اليه .

3- ان استراتيجية البنى النصية شجعت الطالبات على إيجاد تنبؤات حول الأحداث التي يتضمنها النص القرائي والشخصيات والأفكار مما يزيد من عملية التفكير في أثناء القراءة لأن التنبؤ يتطلب إعمال الفكر وبذلك يزيد من عملية الفهم وهذا ما أكدته الأدبيات أن التنبؤ يعمل على تحديد أهداف التعلم ويوجه عملية الفهم القرائي.

4- جعلت الطالبات قادرات على تحديد الأفكار المحورية في النص القرائي من طريق استنتاجها.

5- مساعدة الطالبات على إعادة صياغة أفكار النص، ومحتواه بلغتهم الخاصة، والابتعاد عن لغة النص المقروء؛ مما يسهم في تنمية الفهم.

6- مساعدة الطالبات على تنظيمهن لمادتهن المقروءة وتلخيصها من طريق استعمال المخططات التي تبرز الأفكار المهمة في النص المقروء مما ساهم في زيادة استيعابهم للمعلومات وتثبيتها في ذاكرتهم الطويلة المدى.

الاستنتاجات:

في ضوء نتيجة البحث تستنتج الباحثة ما يأتي:

1- إنَّ استراتيجية البنى النصية أسهمت في زيادة فاعلية عملية التدريس ورفع كفايتها وهذا ما أظهره البحث.

2- إنَّ استراتيجية البنى النصية زادت من فاعلية الطالبات القرائية، وقدرتهم على فحص المقروء، ومعالجته وتعرف جوانبه وأبعاده، وهذا ما جعل القراءة ذات معنى.

3- إن استراتيجية البنى النصية ساعدت على ظهور سلوكيات مرغوب فيها لدى الطالبات منها الانتباه خلال الدرس والعناية بمادة المطالعة وإثارة شوق الطالبات الى متابعتها والإقبال على دراستها.

4- صحة ما تذهب اليه معظم الادبيات في تأكيدها على جعل المتعلم مركز العملية التعليمية وجعله المحرك الاساس في التعلم .

التوصيات

في ضوء النتيجة التي توصل إليها الباحثة في هذه الدراسة، فإنَّها توصي بما يأتي:

1- تأكيد جانب الفهم والادراك والتحليل عند تدريس مادة المطالعة والنصوص والابتعاد قدر الامكان عن الحفظ والتلقين.

2- تضمين هذه الاستراتيجية في برامج الدورات التأهيلية أثناء الخدمة لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها بصفتها استراتيجية حديثة .

3- حث مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على استعمال استراتيجية البنى النصية التي تتصف بخطواتها البسيطة في التطبيق والممارسة .

4- تضمين هذه الاستراتيجية و استراتيجيات اخرى حديثة في منهج طرائق تدريسي اللغة العربية في أقسام اللغة العربية في كليات التربية الاساسية لتزويد الطلبة وتعريفهم بالاستراتيجيات الحديثة وهذا من باب التطوير في المناهج الدراسية المقررة .

5- ضرورة إيلاء درس المطالعة عناية مميزةً يتناسب ومكانته بين فروع اللغة العربية الأخر، وعدم استبداله بدرس آخر من دروس العربية .

المقترحات

استكمالاً لنتيجة البحث الحالي، تقترح الباحثة ما يأتي :

1- إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالية في فروع اللغة العربية الأُخر.

2- دراسة مقارنة للتعرف على أثر استراتيجية (البنى النصية) للفهم القرائي بحسب متغير الجنس .

3- اجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة لتعرّف اثر استراتيجية البُنى النصية التي استعملها الباحث في متغيرات أخرى، مثل اكتساب المفاهيم ، والتذوق الادبي ، والتفكير الناقد او الابداعي .

اجراء دراسة موازنة او غيرها.

المصادر العربية

- ابراهيم، سليمان عبد الواحد: (2013): صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمة ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع _ عمان.
- الإمام، مصطفى العجيلي، وآخرون (2008):التقويم والقياس، دار الحكمة، بغداد.
- البصيص ، حاتم حسين،(2011): تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم ، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب ، وزارة الثقافة ، دمشق.
- جاب الله، علي سعد، وعلي سعد وسيد فهمي مكاوي و ماهر شعبان عبد الباري، (2011) ، تعليم القراءة والكتابة- أسسه وإجراءاته التربوية، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان، الاردن.
- حسن شحاته وزينب النجار (2003) : معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة الدار المصرية اللبنانية.
- حسين، عبد المنعم خيري (2011)، القياس والتقويم، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان- الأردن .
- حبيب الله، محمد، نمر خطيب(2011)، القراءة الحديثة للصف الخامس، الناصرة، دار النهضة.
- الجبوري، عمران جاسم، وحمزة هاشم السلطاني (2001) :المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- جبار، نغم شاكر، "اثر طريقة اعادة الوصف في الاستيعاب والاداء التعبيري عند تلميذات الصف الخامس الابتدائي"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 2011 م.
- خطابي ، محمد (1991) : لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء - المغرب.
- الخفاجي، عدنان عبد(2017): القراءة الموسعة والقراءة المكثفة الاستراتيجيات والتطبيقات، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان- الأردن
- الزاملي، علي عبد جاسم، وآخرون (2009): المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها، مهاراتها، تدريسها، وتقويمها ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن
- زاير ، سعد علي ، وعهود سامي هاشم:(2016): كيف نصل للفهم القرائي القراءة – المطالعة – الفهم القرائي – نماذج الفهم القرائي ، دار الرضوان للنشر.
- زاير ، سعد علي ، وعهود سامي هاشم (2016): كيف نصل للفهم القرائي القراءة – المطالعة – الفهم القرائي – نماذج الفهم القرائي ، دار الرضوان للنشر
- زاير ، سعد علي و ، ايمان عايز اسماعيل (2011): مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، بغداد ، العراق : مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي.
- الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم وآخرون (1981): الاختبارات المقاييس النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل
- سرايا ، عادل (2007) : التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى ، دار وائل للطباعة والنشر و التوزيع _ عمان .
- السريع، عبدالله بن محمد السريع ،(2009)، استراتيجية التعلم وتعليم المحتوى الدراسي لطلاب ،دار النشر العلمي والمطابع ، جامعة الملك سعود.
- الصبيحي، محمد الأخضر، (2013): مدخل الى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم- ناشرون، منشورات الاختلاف، الجزائر

- طعيمة، أحمد رشدي (1998)، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربية، مصر.
- طعيمة، رشدي ومحمد الشعيبي،(2006)، تعليم القراءة و الأدب، إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، دار الفكر العربي للطباعة والنشر القاهرة.
- الظاهر، زكريا محمد، وجاكلين تمرجيان، وجودت عزت عبد الهادي، وعبدا لله منيزل، (2002) : مبادئ القياس والتقويم في التربية، الدار العلمية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- عاشور ومقدادي، قاسم عاشور ومحمد فخري، (2009)، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة، عمان.
- عامر، ، طارق عبدالرؤوف ،(2014)، القراءة مفهومها_ اهدافها _ مهاراتها، الدار العالمية للمشر والتوزيع.
- العبد محمد ،(2005) : النص والخطاب والاتصال دار المناهل للنشر والتوزيع القاهرة.
- عبدالرحمن، أنور حسين، وعدنان حقي شهاب زنكنه، (2007)،الأسس التصورية والنظرية في مناهج العلوم الإنسانية والتطبيقية، الكتاب الأول بغداد، دار الكتب الوثائق.
- العجيلي ، صباح حسين وفاهم حسين الطريحي (2001) : مبادئ القياس والتقويم التربوي، جامعة بابل- كلية التربية .
- عودة، أحمد سلمان، (2005) : القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، عمّان الأردن.
- عطية، محسن علي ، (2009)، استراتيجيات ما وراء لمعرفة في فهم المقروء، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
- عياشي منذر ، (1998) : الاسلوبية وتحليل الخطاب ، مركز الانماء الحضاري.
- فان دايك، تيون، 2005، علم النصّ، مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، مصر.
- كوافحة ، تيسير مفلح (2010)، القياس والتقويم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،ط3، عمان- الأردن .
- لافي ، سعيد عبدالله :(2011) القراءة وتنمية التفكير ، ط2 ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة – مصر
- الميَاحي، جعفر عبد كاظم (2009) القياس والتقويم التربوي ، كنوز المعرفة.
- ملحم ، سامي محمد (2011) : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ط 5، الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- مهدي ، علي فاضل: (2019) الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس مقروئية النص القرائية واستراتيجياتها بين النظرية والتطبيق ، مكتبة اليمامة للطباعة والنشر، بغداد .
- الناقة ،محمود كامل، ووحيد السيد حافظ.(2002)، تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته، القاهرة.
- نعمان بوقرة ،(2009) : المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب دراسة مع الجميع عالم الكتب الحديث جدار عالمي للكتب الأردن.

- نهر هادي (2010) : اللغة العربية وتحديات العولمة ، عالم الكتب الحديث، الاردن.
- الهاشمي ، عبد الرحمن ، محسن علي عطية (2009) : تحليل مناهج اللغة العربية ، دار صفاء للنشر والتوزيع _ عمان.

ثانياً: المصادر الأجنبية

- Eble ، R L ،(1971) Essential Of Educational Measurement, New Jersey Englewood Cliffs –Hill ،Inc. Vol.(4).

The Effect Of The Textual Structure Strategy On Reading Comprehension Among Fourth-Grade Literary Students

Hawra Jabbar Khanjar **Prof. Dr. Saad Suwadi Taban**
Al-Mustansiriyah University / College of Basic Education
hawraajabbar410@gmail.com
07722700693

Abstract:

The current research aims to identify (the impact of the strategy of textual structures on reading comprehension in fourth grade literary students)

The researcher followed the experimental curriculum, being the appropriate curriculum and appropriate to the nature of her research and its purpose, and the researcher identified the current research community with students of the literary fourth grade in secondary and day preparatory schools for girls affiliated to the Directorate of education of Baghdad/ Al-Karkh I in Baghdad governorate for the academic year (2023-2024), and the researcher chose her research sample by random method, consisting of (60) students at Al-Bayan high school for girls, affiliated to the Directorate of education of Baghdad/ al-Rusafa I, and they were randomly distributed to two groups (experimental and control), for (30) per set.

The researcher studied the same two research groups, starting on Sunday 2023/ 10/ 8 the experiment ended on Monday, corresponding to(2024/1/11), with one class per week for each group, and the experiment lasted one semester the first semester, and the researcher prepared a test to measure reading comprehension consisting of (31) paragraph divided into objective questions and essays applied to the experimental and Control Research Groups at the end of the experiment, the test was characterized by honesty, consistency and objectivity, and the researcher processed the research data and results using the statistical bag (SPSS) using the following equations :Mann, Tenney test and Samira test Nof, coefficient of difficulty, coefficient of discrimination, effectiveness of alternatives and the kider equation- Richardsonادلة and the Cooper equation and the alpha-krohnbach equation, and the research has yielded the following results : the female students of the experimental group outperformed the female students of the control group .

Keywords: Impact, strategy, textual structures, reading comprehension, fourth grade preparatory.