أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي

الدكتور
أحمد فلاح العلوان
كلية العلوم التربوية
جامعة الحسين بن طلال

الدكتورة
شادية أحمد التل
كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيلة التقنية

الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة معان. ولتحقيق ذلك، تم اختيار (94) طالبة بشكل عشوائي من طالبات الصف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم في مدينة معان. وتم توزيع الطالبات إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى قرأت النصوص بغرض الاستيعاب، والمجموعة الثانية قرأت النصوص بغرض الحصول على المعلومات، والمجموعة الثالثة قرأت النصوص بهدف المتعة. وتم اختيار نصين نثريين بشكل عشوائي من النصوص المقررة في كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي. تم إخضاع جميع أفراد العينة إلى اختبار في الاستيعاب القرائي مكون من (16) سؤال من نوع اختيار من متعدد. وقد صممت هذه الأسئلة لتقيس الاستيعاب بشقيه الحرفي والضمني. كشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لصالح الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الاستيعاب.

مقدمة:

تعدّ القراءة من أهم فنون اللغة التي تحتاج إلى الدراسة الواعية التي تتخذ المنهج العلمي أسلوباً لها، لما تتمتع به من أهمية بالغة للإنسان المتعلم في امتلاك ناصية العلم، ومفتاح كنزه المكنون. وهي نافذة رئيسة يطل منها على المعرفة والثقافة في العالم، ويتصل عن طريقها بتراثه، وتساعده في صقل شخصيته ونظرته لذاته. وتمتاز القراءة من باقي فروع اللغة بملازمتها للإنسان المتعلم في المراحل التعليمية المختلفة وما بعدها.

ويرى جودمان(Goodman,1994) أن القراءة عملية نفسية لغوية، يبني القارئ فيها معنى من خلال تفاعله مع النص الذي عبر به كاتبه عن معنى ذهني لديه. أي أن القراءة عملية نشطة تتضمن إسهام القارئ نفسه في صياغة المعاني وتقييمها. فلم تعدُ القراءة عملية فك رموز؛ لأنها في هذه الحالة تخلو من التفكير، فبالقراءة ينمو فكر الإنسان، وتتهذب انفعالاته، ويكتشف العالم بما فيه من أساليب تفكير وتعبير، فتنمو قدرته على التفسير والتحليل والنقد (عمار،2002).

وتعدّ العلاقة بين القراءة والتفكير علاقة وثيقة ؛ إذ يستخدم القارئ أثناء قراءته لنص ما جميع العمليات الذهنية (Intellectual Processes) المتضمنة في التفكير. فهو يوظف عمليات التنظيم والفهم والتحليل والتركيب والتقويم، والاستدلال، والنقد، ومقارنة البيانات، والربط والاستنتاج والتعميم. وعليه يمكن اعتبار القراءة تفكير (Reading is thinking)، إذ إنها تتضمن جميع العمليات التي يتضمنها التفكير، والقراءة تعلم (Reading is learning)، ويعتبر تعليم القراءة أحد أهم أهداف التعليم في المراحل الدراسية المختلفة، ففي المرحلة الأساسية الأولى يتعلم الطالب القراءة، أما في المراحل التعليمية اللاحقة، فإن الطالب يقرأ ليتعلم.

ويعدّ الاستيعاب القرائي الجوهر الحقيقي لعملية القراءة، والعملية الكبرى التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى. فالاستيعاب هو ذروة مهارات القراءة، وأساس عمليات القراءة جميعها، فالانطلاق والبطء في القراءة يتوقف على استيعاب القارئ لما يقرأ، بل إن الاستيعاب عامل أساسي في السيطرة على فنون اللغة كلها (حنا والناصر،1993).

ويذكر سميث (Smith,1997) أن الاستيعاب القرائي عملية مركبة معقدة، تتضمن عملية ربط المعلومات التي يكشف عنها النص المقروء بخبرات القارئ السابقة ؛ وبذلك يصعب على المرء بأن يصف نفسه بأنه قارئ ماهر ما لم يمعن في التفكير بموضوع القراءة، وتحليل العلاقات التي تربط بين أجزائه المختلفة، وربط الأفكار التي يطرحها كاتب النص بما لديه من معارف سابقة عن موضوع النص ويقارنها بما تعلمه من قبل.

الخلفية النظرية:

يعدّ الاستيعاب القرائي من الموضوعات الهامة في مجال القراءة ؛ فهو محور عملية القراءة التي يسعى النظام التعليمي إلى إكسابها للقراء. كما يعدّه بعض الباحثين (Learner, 2000) الهدف النهائي لعملية القراءة، فمن لا يفهم ما يقرأ كأنه لم يقرأ. ويعدّ الاستيعاب القرائي من أكثر المهارات العقلية ارتباطاً بالعملية التعليمية، وأكثرها تأثيراً في التحصيل الدراسي والنجاح في المهمات التعليمية المختلفة، مما أكسبه أهمية خاصة لدى الباحثين التربويين والنفسيين، فدرسوا مكوناته ومستوياته والعوامل المؤثرة فيه.

وقد أورد التربويون وعلماء النفس تعريفات متعددة لمفهوم الاستيعاب القرائي. فقد عرّفه سميث (Smith,1997) بأنه عملية نشطة تتضمن تفسير القارئ وتعديله للمادة المقروءة بما يتلاءم وخلفيته المعرفية. كما عرّفه جريلت (Grellet,1995) بأنه القدرة

على فهم معنى النص المكتوب، والقدرة على استخلاص المعلومات الواردة فيه بفاعلية وكفاءة قدر الإمكان. وعرّفه جودمان وبيرك (Goodman &Burke, 1988) بأنه عملية اقتباس المعنى الصريح أو الضمني للمادة المكتوبة أو المنطوقة. كما عرفه هارست (Harste,1985) بأنه نشاط عقلي فاعل يتمثل في استنتاج المعنى من المادة المقروءة في ضوء الخلفية المعرفية للقارئ. أما باومان وجونسون (Baumann and Johnson,1984) فيعرفا الاستيعاب القرائي على أنه تفكير قصدي تستثيره المادة المكتوبة؛ إذ إن الاهتمام الرئيسي للقارئ يكون منصبا على تضييق الفجوة بين المعرفة السابقة التي لديه وبين معلومات النص.

وأجرى التل ومقدادي (1991) مسحاً شاملاً للتعريفات المتعددة للاستيعاب القرائي وعرفا الاستيعاب القرائي بأنه محصلة ما يستوعبه القارئ، وما يستنتجه من معارف وحقائق بالاستناد إلى خلفيته المعرفية.

ويعدّ الاستيعاب القرائي عملية معقدة، تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي. وعلى الرغم من أنها تبدأ بادراك حسي لرموز الكلمات المكتوبة، إلا أنها تتطلب التركيز والانتباه وتحليل العناصر وتركيبها داخلياً في كل واحد متكامل ومترابط (التل ،1992). أي أنها تتضمن إدراك القارئ معنى المادة المقروءة، الصريح منها والضمني. وتتضمن عملية استيعاب النص القرائي استيعاب ثلاثة مكونات أساسية (Durkin and Dolores,1995) هي:

1-استيعاب المفردات: إذ يجب على القارئ استيعاب مفردات النص واستخلاص معانيها وتفسيرها استناداً إلى خلفيته المعرفية.

2- استيعاب الجملة: إذ يسعى القارئ إلى فهم الجملة وعلاقتها بالجملة التي سبقتها. وما من شك أن معرفة القارئ بقواعد النحو تزيد من قدرته على استيعاب الجملة.

3- استيعاب الفقرة: إذ يتوجب على القارئ فهم الجمل وإدراك تنظيمها وترتيبها والعلاقات التي بينها حتى يتمكن من استيعاب النص.

أما بيرنز وجاون وكيلبان (Burns,Jaonn ,& Kelebhan,1999) فيرون أن عملية الاستيعاب القرائي تتكون مما يلي:

1-معرفة القارئ بعلم الأصوات والمفردات.

2-استيعاب المعنى الحرفي للمفردات.

3-استيعاب المعنى الضمني المشتق من السياق.

ويتضمن الاستيعاب القرائي عدداً من المستويات، تتبع تسلسلاً هرمياً؛ إذ يعتمد الاستيعاب في المستويات العليا على نجاح القارئ في استيعاب المستويات الدنيا. وقد اختلف الباحثون في تصنيف الاستيعاب القرائي من حيث عدد مستوياته ومسمياتها، إلا أنه يمكن ملاحظة وجود تشابه كبير بين هذه التصنيفات والمهارات المتضمنة في مستوياتها المختلفة، فصنفت الملا (1987) الاستيعاب القرائي في ثلاثة مستويات هي:

1-المستوى الحرفي: ويشير إلى قدرة القارئ على استيعاب النص المقروء بشكل عام.

2-المستوى التفسيري: ويشير إلى قدرة القارئ على التعرف إلى ما يقصده الكاتب بغض النظر عما يقول.

3-المستوى التطبيقي: ويشير إلى تمثل القارئ للأفكار التي يتضمنها النص، والقدرة على توظيفها.

ويصنف كاتس وكامهي (Catts and Kamhi,1999) الاستيعاب القرائي في أربعة مستويات، هي:

1- المستوى الحرفي: ويتضمن المعرفة الحرفية للجمل والكلمات.

2- المستوى المسحي: ويتضمن القراءة المسحية للنص للخروج بفهم عام له.

3- المستوى التحليلي: ويتضمن فهم المعاني الضمنية للنص.

4- المستوى النقدي المقارن: ويتضمن القيام بتقييم النص ونقده ومقارنته بنصوص مماثلة له.

ويصنف روي وستودت وبيرنز (Roe,Stodt,&Burns,1997) الاستيعاب القرائي في ثلاثة مستويات هي:

1- قراءة السطور: وهو المستوى الذي يقوم فيه القارئ بتجميع المفردات مع بعضها مدركا إياها كوحدة لغوية متكاملة، بحيث يعطي كلاً منها وزنها الحقيقي في السياق، ويدرك ما تحمله هذه المفردات من معاني.

2- قراءة مابين السطور:وهو المستوى الذي يحاول فيه القارئ التعرف إلى قصد الكاتب وتفسير أفكاره، وإصدار بعض الأحكام على ما في النص من مفردات وأفكار.

3- قراءة ما وراء السطور:وهو المستوى الذي يحاول فيه القارئ استخلاص تعميمات وأفكار جديدة، وتوظيف الأفكار المتضمنة في المادة المقروءة لحل مشكلة تواجهه.

ويصنف خبراء مركز الدعم الأكاديمي الأمريكي (American Academic Support Centre,2004) الاستيعاب القرائي في ثلاثة مستويات هي:

1- المستوى الحرفي:ويشير إلى قدرة القارئ على تذكر الحوادث التفصيلية في المادة المقروءة وربطها بالأفكار الرئيسة.

2- المستوى التفسيري: ويشير إلى قدرة القارئ على قراءة ما بين السطور لتحديد هدف الكاتب. كما يتضمن قدرة القارئ على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة.

3- المستوى التطبيقي:ويشير إلى قدرة القارئ على تحليل وتركيب المعلومات وتطبيقها على معلومات أخرى.

يتضح مما سبق تعدد تصنيفات الاستيعاب القرائي. وعلى الرغم من اختلاف الباحثين في تصنيفاتهم من حيث عدد المستويات ومسمياتها، إلا أنها تتشابه كثيراً في المضمون، فجميعها تنظر للاستيعاب القرائي على أنه عملية عقلية تقوم على تذكر الحقائق والمفاهيم، واسترجاع التفصيلات الحرفية، واستنتاج الأفكار العامة والجزئية المباشرة والضمنية منها.

وقد بينت الدراسات المختلفة أن الاستيعاب القرائي يخضع إلى العديد من العوامل والتأثيرات الديناميكية التي تتفاعل مع بعضها لتؤثر على استيعاب الفرد سلباً أو إيجاباً. وعلى الرغم من تعدد الآراء حول العوامل المؤثرة في عملية استيعاب المقروء، إلا أن هذه الآراء، في جملتها، تؤكد أهمية العوامل الآتية:

1-خصائص المقروء: ويشير إلى التركيب القاعدي للجمل داخل النص، ومعاني المفردات ودلالاتها. فمعرفة القارئ بقواعد اللغة والقضايا النحوية المختلفة، يحسن من قدرته على استيعاب النصوص المعروضة عليه (Burns etal.,1999). بالإضافة إلى أن امتلاك القارئ لحصيلة وافرة من المفردات، ومعرفته لمعانيها ودلالاتها ضرورة يجب توافرها ليتمكن من استيعاب النصوص التي تعرض عليه. فصعوبة المفردات لها أثر كبير في إعاقة عملية الاستيعاب القرائي، فالجملة التي تحتوي مفردات غير معروفة تكون عملية استيعابها أكثر صعوبة من تلك التي لا تشتمل مثل هذه المفردات (Smith,1997).

2- خصائص القارئ: ويقصد بذلك ذكاء القارئ، وخلفيته المعرفية، وتمكنه من اللغة وقواعدها، وقدرته على التركيز والتحليل، والاستقصاء، وضبط الكلمات والنطق بها (مصطفى، 2001).

3- طريقة التدريس: إذ تشير الدراسات إلى أن طريقة التدريس مهمة في مساعدة القارئ على استيعاب النصوص التي تعرض عليه، لذا ينصح المعلم بتنويع طرائق تدريسه لتسهل عملية الاستيعاب القرائي (عصر ،1999).

4-نوع القراءة: ويقصد به القراءة الصامتة، والجهرية، فالقراءة الصامتة تعد أفضل خيار عندما يكون الهدف هو الاستيعاب القرائي (التل ،1992).

5ـ الغرض من القراءة: فالطلبة يقرؤون المواد المختلفة لأغراض متنوعة، منها: القراءة لتعلم معلومات جديدة، والقراءة لأداء مهمة ما، والقراءة للاستيعاب، والقراءة للاستمتاع بها (Bergeson,2006).

ويؤكد سوانبورن ودي جلوبر(Swanborn&De Glopper,2002) أن الغرض من القراءة يؤثر في تعلم المفردات من السياق، وحددا أغراض القراءة بالاستيعاب، وبالحصول على معلومات معينة، وبالمتعة.

ويرى رويل وموس (Rowell&Moss,1990) أن الغرض من القراءة يعدّ العامل الأكثر حسماً في الاستيعاب القرائي، فالقارئ الذي يتصفح النص من أجل معرفة النقاط الرئيسة يقرأ بشكل مختلف عن الذي يقرأ ليحفظ أو من الذي يقرأ من أجل المتعة.

ويصنف السيد (1997) القراءة من حيث غرض القارئ منها في أربعة أنواع، هي:

1.قراءة لتحصيل المعلومات: وتهدف إلى استظهار المعلومات وحفظها، ويتطلب هذا النوع من القراءة كثرة الإعادة؛ بسبب بطء القراءة ودقتها لتحصيل ما فيها من معلومات.

2. قراءة لجمع المادة العلمية: ويقصد بها تناول مجموعة من المراجع والكتب والتقليب فيها، واستخراج المادة العلمية التي يحتاج إليها القارئ في بحث يقوم به، وتكون مهمته هنا القراءة الفاحصة، وحسن اختيار المادة التي تتعلق بالبحث.

3. القراءة للمتعة (الترفيه): وتهدف إلى استخدام مهارة القارئ في الترويح عن النفس. وعادة ما تكون المادة المقروءة في هذه الحالة سهلة لا تحتاج إلى مجهود ذهني كبير.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعدّ امتلاك الطلبة لمهارات الاستيعاب القرائي من أهم عوامل النجاح في تعلم المواد الدراسية، وأن الضعف فيه يهدد تحصيلهم الدراسي، ويضعف حصيلتهم الفكرية والثقافية، وربما يؤدي إلى فشلهم في الحياة الدراسية، خاصة في المرحلة الأساسية العليا التي يعتمد فيها الطالب في تعلمه للمواد الدراسية على الاستيعاب القرائي أكثر من اعتماده على الاستيعاب السماعي؛ إذ يتوقع أن يكون الطالب في نهاية المرحلة الأساسية قد امتلك مهارات الاستيعاب القرائي، فامتلاكه لمهارات الاستيعاب القرائي يسهل عليه استخدام اللغة دون مشقة وعناء، ومن ثم يسهل عليه تعلم المواد الدراسية المختلفة. وعلى الرغم من أهمية الاستيعاب القرائي في تطوير عملية التعلم والتعليم لدى الطلبة، إلا أن الواقع التربوي يشير إلى أن الموضوعات الدراسية يتم تضمينها في المناهج الدراسية دون إيضاح الغرض من قراءتها للطلبة، ويطلب المعلم من طلبته قراءة بعض الموضوعات الدراسية دون إعلام الطلبة بالغرض من قراءتها أيضاً؛ مما أضاع وقت الطلبة وجهد المعلمين وأثر سلباً على مستوى استيعاب الطلبة للموضوعات الدراسية المختلفة؛ فالطلبة يستوعبون حسب أغراضهم وأهدافهم التي يسعون إلى تحقيقها من القراءة. بالإضافة إلى ذلك، يلاحظ وجود تذمر من أولياء الأمور والمعلمين من ضعف استيعاب الطلبة، وربما يعود ذلك إلى عدم معرفة الطلبة

بالغرض من القراءة التي يقومون بها، ومن هنا جاءت هذه الدراسة من أجل تقصي أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي. وعليه تتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة التالية:

1-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي تعزى إلى الغرض من القراءة ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي على المستوى الحرفي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي تعزى إلى الغرض من القراءة؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي على المستوى الضمني لدى طالبات الصف التاسع الأساسي تعزى إلى الغرض من القراءة ؟

فرضيات الدراسة:

تنبثق عن أسئلة الدراسة السابقة الفرضيات الصفرية التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي تعزى إلى الغرض من القراءة.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في الاستيعاب القرائي على المستوى الحرفي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي تعزى إلى الغرض من القراءة.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في الاستيعاب القرائي على المستوى الضمني لدى طالبات الصف التاسع الأساسي تعزى إلى الغرض من القراءة.

أهمية الدراسة:

نظراً لأهمية هذا الموضوع في تعلم وتحصيل الطلبة وغيابه عن مجال البحث في اللغة العربية،فقد رأى الباحثان ضرورة إجراء الدراسة الحالية التي تستقصي أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. إذ تعدّ القراءة من المهارات اللغوية الأساسية التي يعتبر تعليمها من أكثر ميادين التعليم أهمية، إذ إنها النافذة الواسعة التي يطلع من خلالها الفرد على ميادين العلم والمعرفة، ويتمكن من التواصل مع الآخرين والاطلاع على تجاربهم المختلفة. لذلك أصبح القارئ الجيد هو ذلك القارئ الذي يستوعب المقروء ويحقق الفهم بمستوياته المختلفة. وأصبحت مهارات الاستيعاب القرائي من بين المهارات اللغوية الأساسية التي زاد تركيز مناهج اللغة العربية عليها، وذلك من خلال تعزيز مهارات الطلاب القرائية لتنمية المعلومات لديهم، والإفادة من المادة المقروءة في مواجهة حل المشكلات. وبالتالي تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

1- تتناول هذه الدراسة متغير الغرض من القراءة وأثره في الاستيعاب القرائي، وهو متغير لم يدرس من قبل أي من الباحثين على المستوى العربي – حسب علم الباحثين.

2- يؤدي الاستيعاب القرائي وظيفة فعالة في تعلم طلبة المرحلة الأساسية للمواد المنهجية المختلفة وتنمية قدرتهم على التفكير وحل المشكلات.

3- يأمل الباحثان أن تسفر نتائج هذه الدراسة عن مقترحات ذات أهمية بالغة لدى معدي المناهج الدراسية وطرق تعامل المعلم معها.

4- قد تكون نتائج هذه الدراسة بداية لدراسات من هذا القبيل في ميدان اللغة، لما لها من مردود بالغ الأهمية في ميدان تعليم اللغة بشكل خاص، وفي الميدان التربوي بشكل عام.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى فحص أثر الغرض من القراءة (الاستيعاب، الحصول على المعلومات، المتعة) في الاستيعاب العام وفي كل من الاستيعاب الحرفي والضمني لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.

التعريفات الإجرائية،

يمكن تعريف متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

- الاستيعاب القرائي:عملية عقلية إدراكية تفاعلية بين القارئ والنص، بحيث تمكن هذه العملية مجموعة طلبة صف معين من فهم النص المكتوب بسهولة ويسر. ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على اختبار الاستيعاب القرائي المعد لهذا الغرض.
- المستوى الحرفي للاستيعاب:قدرة الطالب على الاستيعاب الظاهري للنص المقروء والمتمثل بتذكر المعلومات والأفكار الرئيسة الواردة في النص. ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على الفقرات التي تقيس الاستيعاب القرائي الحرفي في الاختبار الذي صمم لهذه الغاية.
- المستوى الضمني للاستيعاب: قدرة الطالبة على استيعاب المعاني الضمنية غير المصرح بها. ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة عند الإجابة عن الفقرات التي تقيس الاستيعاب القرائي الضمني في الاختبار الذي صمم لهذه الغاية.
- الغرض من القراءة: يعني هدف الطالب من قراءة النص، ويتمثل في الدراسة الحالية بـ (الاستيعاب، والحصول على المعلومات، والمتعة).

محددات الدراسة:

أجريت الدراسة في إطار المحددات التالية:

1. اقتصرت الدراسة على عينة من طالبات الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم/معان للعام الدراسي 2007/2006م. وعليه، فإن تعميم النتائج سيقتصر على مجتمع الدراسة والمجتمعات المماثلة لها.
2. يتحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء صدق الأدوات المستخدمة وثباتها في هذه الدراسة.

الدراسات السابقة:

لقد كشف مسح الدراسات السابقة التي تناولت الغرض من الاستيعاب، في الدوريات العربية،عدم وجود دراسات سابقة؛ غير أن البحث في الدوريات الأجنبية كشف بعض الدراسات ذات العلاقة، ومنها دراسة ستانلي وجنتر (Stanley and Ginther,1991) التي هدفت إلى معرفة أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي القدرة القرائية العالية والمتدنية. تكونت عينة الدراسة من (119) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي، تم توزيعهم إلى مجموعتين حسب القدرة القرائية (عالية ومتدنية). كما تم توزيعهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين حسب الغرض من القراءة (مجموعة قرأت النصوص بغرض الاستيعاب، ومجموعة قرأت النصوص بغرض الحصول على معلومات معينة). أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي تعزى إلى الغرض من القراءة لصالح الطلبة الذين قرؤوا النصوص بغرض الحصول على معلومات معينة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي تعزى إلى القدرة القرائية لصالح الطلبة ذوي القدرة القرائية العالية. فيما أشارت النتائج إلى عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي تعزى إلى التفاعل بين الغرض من القراءة والقدرة القرائية.

وأجرى ميللز(Mills,1995) دراسة بعنوان "أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي". تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً من طلبة الصف السابع الأساسي من مدارس مدينة أوكلاند، تم تقسيمهم بشكل عشوائي في مجموعتين: قرأت المجموعة الأولى النصوص بغرض الاستيعاب، وقرأت المجموعة الثانية النصوص بغرض الحصول على معلومات معينة في النصوص. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي تعزى إلى الغرض من القراءة لصالح الطلبة الذين قرؤوا النصوص بغرض الحصول على معلومات معينة في النص.

وقام كاريل (Carrell,2001) بإجراء دراسة بعنوان "أثر الغرض من القراءة في استيعاب اللغة الثانية". تكونت عينة الدراسة من (306) طالباً جامعياً في جامعة بكين ممن يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.وتم توزيع أفراد عينة الدراسة عشوائياً في مجموعتين: المجموعة الأولى قرأت خمسة نصوص، كتبت باللغة الإنجليزية، بغرض استيعاب هذه النصوص، وقرأت المجموعة الأخرى النصوص نفسها بغرض الإجابة عن مجموعة من الأسئلة تم تحيدها لهم مسبقاً. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي تعزى إلى الغرض من القراءة لصالح الطلبة الذين قرؤوا النصوص بغرض الاستيعاب.

وأجرى سوانبورن ودي جلوبر (Swanborn and De Glopper,20002) دراسة بعنوان

"أثر الغرض من القراءة في تعلم المفردات من السياق". تكونت عينة الدراسة من (223) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي في تسع مدارس أساسية في ولاية فلوريدا، تم توزيعهم عشوائياً على الأغراض الثلاثة للقراءة (القراءة من أجل المتعة، القراءة للتعلم حول موضوع السياق، القراءة من أجل الاستيعاب). وبعد

الانتهاء من القراءة طلب الباحثان إلى الطلبة الإجابة عن معاني بعض المفردات على اختبار خاص بذلك. أشارت النتائج إلى أن نسبة المفردات المتعلمة أثناء القراءة من أجل المتعة (60%)، ونسبة المفردات المتعلمة في القراءة من أجل التعلم حول موضوع النص(80%)، ونسبة المفردات المتعلمة في القراءة من أجل الاستيعاب(95%).

وأجرى بارتن وساملستون(Barten and Samuelstuen,2004) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الغرض من القراءة في الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في معالجة النصوص. تكونت عينة الدراسة من (144) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس ضواحي بنسلفانيا. وتم توزيع الطلبة في مجموعتين: مجموعة قرأت النصوص بغرض الاستيعاب، ومجموعة قرأت النصوص بغرض الحصول على المعلومات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذين قرؤوا النصوص بغرض الاستيعاب استخدموا استراتيجيات التوسع والتنظيم وربط الأفكار مع بعضها بعضاً. أما الطلبة الذين قرؤوا النصوص بغرض الحصول على المعلومات فقد استخدموا استراتيجيتي أخذ الملاحظات والتلخيص.

وقام ليندرهولم (Linderholm,2006) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي. تكونت عينة الدراسة من (231) طالباً في الصف السادس الأساسي من المدارس الأساسية في شمال كاليفورنيا. وتم تقسيم أفراد الدراسة إلى ثلاث مجموعات، قرأت المجموعة الأولى النصوص بغرض تذكر معلومات معينة، وقرأت المجموعة الثانية النصوص بغرض الاستيعاب، وقرأت المجموعة الثالثة النصوص بغرض المتعة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الاستيعاب القرائي تعزى إلى الغرض من القراءة لصالح الطلبة الذين قرؤوا النصوص بغرض الاستيعاب.

مما سبق يمكن القول بأن نتائج الدراسات السابقة التي بحثت في أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي جاءت متضاربة. فبينما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الاستيعاب القرائي يكون أفضل إذا كان الغرض منه الاستيعاب فقط (Linderholm,2006;Carrell,2001)، انتهت دراسات أخرى إلى أن الاستيعاب القرائي يكون أفضل إذا كان الغرض منه الحصول على معلومات معينة (Mills,1995; Stanley and Ginther,1991).

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف التاسع الأساسي جميعهم في المدارس الحكومية في مدينة معان للعام الدراسي 2007/2006التي يوجد فيها ثلاث شعب على الأقل للصف التاسع الأساسي، وقد وجدت مدرستان تحققان هذا الشرط؛ أحدهما مدرسة للذكور وبلغ عدد الشعب فيها (8) شعب، وعدد طلبتها (260) طالباً، وأخرى مدرسة للإناث وبلغ عدد الشعب فيها (5) شعب، وعدد طلبتها (130) طالبة، أي بلغ عدد الشعب فيهما (13) شعبة، وعدد الطلبة (390) طالبا وطالبة.

عينة الدراسة:

تم اختيار مدرسة واحدة من المدارس التي وجد فيها ثلاث شعب على الأقل للصف التاسع الأساسي بالطريقة العشوائية البسيطة،فكانت مدرسة الإناث، حيث كانت وحدة الاختيار المدرسة، وبلغ عدد الشعب في هذه المدرسة خمس شعب، وبلغ عدد الطالبات فيها (130) طالبة. بعدها تم اختيار ثلاث شعب منها بالطريقة العشوائية البسيطة، وبلغ عدد الطالبات فيها (94) طالبة. طلب الباحثان من الشعبة الأولى، والبالغ عدد طالباتها (34) طالبة دراسة النصوص بغرض الاستيعاب. أما الشعبة الثانية والبالغ عدد طالباتها (32) طالبة فقد طلبا منهن دراسة النصوص بغرض الحصول على

المعلومات. في حين طلبا من الشعبة الثالثة والبالغ عدد طالباتها (28) طالبة، دراسة النصوص بغرض المتعة.

أدوات الدراسة:

1. المواد القرائية (النصوص)

بعد الاطلاع على نصوص كتاب اللغة العربية المقرر على طلبة الصف التاسع الأساسي، تم اختيار نصين نثريين بصورة عشوائية هما: "من ذكريات طه حسين" و"لماذا" من النصوص المقررة على الطلبة في الفصل الدراسي الثاني، أي أن هذين النصين لم يدرسهما الطلبة قبل إجراء هذه الدراسة. وقد بلغ عدد الكلمات التي تألف منها نص "من ذكريات طه حسين "حوالي (380)، في حين بلغ عدد الكلمات التي تألف منها نص "لماذا" حوالي (415) كلمة. ولتقدير مدى ملاءمة هذه النصوص لقدرات الطالبات اللغوية، استخدم الباحثان اختبار التكملة(Cloze Test) لقياس درجة مقروئية النصوص، وذلك من خلال اتباع الإجراءات التالية:

- طبع كل نص على ورقة مستقلة، وتم تكبير خط الطباعة بحيث جاء مماثلاً من حيث الحجم لخط النص في الكتاب المقرر.
- حذفت كل كلمة خامسة من النص، وقد بدأ الحذف من الكلمة الثانية في النص، وتركت مسافات بيضاء متساوية الطول مكان الكلمات المحذوفة.
- ارفق بالنص المطبوع التعليمات التالية" يهدف هذا الاختبار إلى التعرف إلى مستوى مقروئية النص الذي بين يديك، ستجد في النص كلمات محذوفة، اقرأ النص بأكمله أولاً، ثم حاول أن تكتب الكلمة المحذوفة أو كلمة تؤدي معنى الكلمة المحذوفة من النص. تذكر أن الكلمة المحذوفة يمكن أن تكون اسماً أو فعلاً أو ضميراً أو حرف جر...الخ. ويمكن أن تكون طويلة أو قصيرة. أما المسافات

البيضاء فلها الطول نفسه، حاول أن يكون خطك واضحاً ما أمكن، وتذكر أن عليك كتابة كلمة واحدة في المكان الخالي.

- تم إعطاء مثالٍ توضيحيٍ للطلبة.
- تم اختيار(20) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي، من خارج عينة الدراسة، عشوائياً، بغية تطبيق اختبار المقروئية عليهم، وبعد التأكد من قراءة تعليمات الاختبار وفهمها جيداً، تم تطبيق الاختبار عليهم.
- قام الباحثان بتصحيح الإجابات وفق مفتاح تصحيح خاص بذلك، حيث تم إعطاء "درجتين" لكل إجابة صحيحة و"صفر" لكل إجابة خاطئة.
- حسبت الدرجة الكلية على النص بحساب مجموع الكلمات الصحيحة التي سجلتها الطالبة على النص الواحد، ثم حسبت الدرجة الكلية من مئة. وبعد ذلك تم حساب الوسط الحسابي المئوي لدرجات الطالبات جميعاً على النص الواحد، وقد بلغ الوسط الحسابي لدرجات الطالبات على نص" ذكريات طه حسين" (76) وبلغ الوسط الحسابي لدرجات الطالبات على نص "لماذا" (74). واعتبر ذلك دالاً على ملاءمة النصين لقدرات الطالبات اللغوية.

2. اختبار الاستيعاب القرائي:

قام الباحثان ببناء اختبار لقياس الاستيعاب القرائي بمستوييه: الحرفي والضمني لدى عينة الدراسة، تكون من ثمانية أسئلة على كل نص، من نوع الاختيار من متعدد، تغطي أربعة منها نواحي الاستيعاب الحرفي، في حين تتناول الأسئلة الأربعة الأخرى مجالات الاستيعاب الضمني. وقد أعدت أسئلة الاستيعاب الحرفي لتقيس قدرة الطالبة على إدراك المعلومات كما تبدو في المادة المقروءة، في حين أعدت أسئلة الاستيعاب الضمني لتقيس قدرة الطالبة على توليد استجابات مبنية على المعاني الحرفية. وقد

أمكن التحقق من صدق الأسئلة الموضوعية بعرضها مع النصوص التي أخذت منها على سبعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم ومن متخصصين في اللغة العربية من أساتذة جامعيين، وقد أخذ رأيهم في الأسئلة، وحذف ما يجب حذفه، وتم تعديلها في ضوء آراء المحكمين لملاحظة مدى ملاءمتها للنصوص التي وضعت لقياس القدرة على استيعابها في المستويين المذكورين. واعتبر هذا الإجراء دالاً على صدق الاختبار. وللتعرف إلى دلالة ثبات الاختبار، تم تطبيق الاختبار على (25) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي، من خارج عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، ثم حسب معامل الاتساق الداخلي له بمعادلة كرونباخ ألفا لاختبار الاستيعاب القرائي ككل فبلغ (85,.) و(86,.) لاختبار الاستيعاب الحرفي، في حين بلغ لاختبار الاستيعاب الضمني(84,.)، وقد اعتبرت هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة:

تم توزيع أفراد عينة الدراسة في ثلاث مجموعات على النحو التالي:

المجموعة الأولى: وهي المجموعة التي قرأت النصوص بغرض الاستيعاب وبلغ عددهن (34) طالبة.

المجموعة الثانية: وهي المجموعة التي قرأت النصوص بغرض الحصول على المعلومات وبلغ عددهن (32) طالبة.

المجموعة الثالثة: وهي المجموعة التي قرأت النصوص بغرض المتعة وبلغ عددهن (28) طالبة.

وبعد تحديد مجموعات الدراسة، قام الباحثان بالالتقاء بأفراد كل مجموعة من مجموعات الدراسة الثلاث على حدة، إذ تم إعطاء أفراد المجموعة الأولى النص

الأول "من ذكريات طه حسين" وطلب منهن قراءته قراءة صامتة بغرض الاستيعاب، وبعد الانتهاء من قراءته ، تم إعطاؤهن النص الثاني "لماذا" وطلب منهن قراءته قراءة صامتة بغرض الاستيعاب أيضاً. وبعد ذلك، قام الباحثان بإعطاء أفراد المجموعة الثانية النص الأول " من ذكريات طه حسين" وطلب منهن قراءته قراءة صامتة بغرض الحصول على المعلومات، وبعد الانتهاء من قراءته، تم إعطاؤهن النص الثاني "لماذا" وطلب منهن قراءته قراءة صامتة بغرض الحصول على المعلومات أيضاً. وأخيراً، قام الباحثان بإعطاء أفراد المجموعة الثالثة النص الأول "من ذكريات طه حسين" وطلب منهن قراءته قراءة صامة بغرض المتعة، وبعد الانتهاء من قراءته، تم إعطاؤهن النص الثاني " لماذا" وطلب منهن قراءته قراءة صامتة بغرض المتعة أيضاً. وبعد انتهاء المجموعات الثلاث من قراءة النصوص، تم أخذ النصوص منهن، وتم تزويدهن باختبار الاستيعاب القرائي بمستوييه: الحرفي والضمني والمكون من ثمانية أسئلة على كل نص، من نوع الاختيار من متعدد، تقيس أربعة منها مستوى الاستيعاب الحرفي، في حين تقيس الأربعة الأخرى منها الاستيعاب الضمني.

التصحيح:

قام الباحثان بتصحيح الإجابات وفق مفتاح الإجابة النموذجية المعدّ لهذا الغرض، وقد تمت الإشارة إلى أن كل نص اتبع بثمانية أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، أي ما مجموعه (16) سؤال لكل طالبة على النصين وزعت على النحو التالي: ثمانية أسئلة تقيس الاستيعاب الحرفي، وثمانية أسئلة تقيس الاستيعاب الضمني. وكان لكل سؤال أربعة بدائل، بديل واحد فقط منها صحيح. وقد رصدت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر لكل إجابة كانت خطأ. ولهذا تراوحت درجة كل طالبة على اختبار الاستيعاب القرائي لكل من المستويين الحرفي والضمني (8) درجات، كما تراوحت الدرجة الكلية لكل طالبة على اختبار الاستيعاب القرائي الكلي من صفر إلى (16) درجة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة طبقاً لفرضياتها متبوعاً بمناقشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للدراسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي تعزى إلى الغرض من القراءة.

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على اختبار الاستيعاب القرائي وفقا لمتغير الغرض من القراءة، كما في الجدول رقم(1).

جدول رقم(1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على اختبار الاستيعاب القرائي وفقا لمتغير الغرض من القراءة .

الغرض من القراءة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	الاستيعاب	13,39	2,05
	الحصول على المعلومات	11,52	3,01
	المتعة	8,20	4,17

يتضح من الجدول رقم (1) أن متوسط درجات استيعاب الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الاستيعاب (13,39) يفوق متوسط درجات استيعاب الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الحصول على المعلومات(11,52)، ويفوق متوسط درجات استيعاب الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض المتعة (8,20).

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق في الاستيعاب ناتجة عن اختلاف الغرض من القراءة، أجري تحليل التباين الأحادي باعتبار الغرض من القراءة متغيراً مستقلاً وله ثلاثة مستويات (الاستيعاب، الحصول على المعلومات، المتعة). أما المتغير التابع

فقد كان الاستيعاب القرائي بشقيه الحرفي والضمني. ويبين الجدول رقم (2) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (2)

تحليل التباين الأحادي لأثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي بمستوييه: الحرفي والضمني.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1024,15	3	341,388	36,918	*,000
داخل المجموعات	841,52	91	9,247		
الكلي	1865,67	93			

*دالة إحصائياً عند مستوى (α= 0.05).

يتضح من الجدول رقم (2) وجود أثر دال إحصائياً للغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي، فقد كانت قيمة ف (36,918) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (α= 0.05). وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي تعزى إلى الغرض من القراءة. وعليه، فإن الفرضية الأولى للدراسة "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي تعزى إلى الغرض من القراءة " فرضية مرفوضة. ولمعرفة مصادر الفروق بين مستويات متغير الغرض من القراءة، فقد تم إجراء اختبار نيومان ــ كولز للمقارنات البعدية، كما يتضح في الجدول رقم (3).

جدول رقم (3)

نتائج اختبار نيومان - كولز للمقارنات البعدية.

الغرض من القراءة والأوساط الحسابية	الاستيعاب سَ = **13,39**	الحصول على المعلومات سَ = **11,52**	المتعة سَ= **8,07**
الاستيعاب سَ =**13,39**	———	*1,87	*5,32
الحصول على المعلومات سَ = **11,52**	———	———	*3,45
المتعة سَ= **8,07**	———	———	———

*دالة إحصائياً عند مستوى (α= 0.05).

تكشف نتائج اختبار نيومان - كولز وجود فروق دالة إحصائياً على مستوى الدلالة (α=5 **0,0**) بين متوسط درجات استيعاب الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الاستيعاب(13,39)، ومتوسط درجات استيعاب الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الحصول على المعلومات(11,52)، لصالح الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الاستيعاب. وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استيعاب الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الاستيعاب (13,39)، ومتوسط درجات استيعاب الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض المتعة(8,07)، لصالح الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الاستيعاب. وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استيعاب الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الحصول على المعلومات(11,52)، ومتوسط درجات استيعاب الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض المتعة(8,07)، لصالح الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الحصول على المعلومات.

لقد كشفت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، تعزى إلى الغرض من القراءة لصالح الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الاستيعاب. ويمكن تفسير ذلك بأن توضيح الغرض من القراءة يساعد القارئ في توظيف الاستراتيجية المناسبة في عملية القراءة، مما يجعل القارئ في حالة انتباه وإدراك شديدين للمعاني المتضمنة في النص. بالإضافة إلى أن لدى القارئ، في حال القراءة بغرض الاستيعاب، قدرة عالية على توظيف العمليات العقلية بشكل فعال، مما يمكّنه من الوصول إلى أعماق النص لتكوين علاقات وأنظمة تساعده على تحليل النص للوصول إلى استيعاب أفضل وأشمل لمفاهيم النص. كما أن الاستيعاب، كعملية عقلية نشطة مركبة، تتطلب من القارئ نقداً ذهنياً وتقييماً للمعاني واختباراً للأفكار والمعلومات وقدرة على الاستنتاج والتحليل والتعميم. أما إذا كان الهدف من القراءة هو الحصول على المعلومات، عندها ينحصر تركيز القارئ في البحث عن معلومات محددة دون الانتباه إلي التفاصيل الأخرى، في حين أن التركيز في القراءة بغرض الاستيعاب يشمل البحث عن التفاصيل الموجودة في النص كلها.

كما أن القراءة بغرض الاستيعاب تساعد القارئ على تركيز قدرته العقلية في المقروء، وبالتالي في تتبع وفهم معنى المقروء؛ إذ إن الاستيعاب ليس عملية استرجاع وتذكر للمعلومات في النص، بل يتضمن عمل استدلالات، وتعدّ هذه الاستدلالات عمليات مهمة للاستيعاب. كما أن القارئ الذي يدرس نص ما بغرض الاستيعاب أكثر قدرة على المحاكمة العقلية والاستنتاج من القارئ الذي يدرس النص بغرض الحصول على معلومات معينة، أو يدرس للمتعة. بالإضافة إلى أن القارئ الذي يدرس بغرض الاستيعاب أقدر على متابعة التفصيلات أثناء إدراكه الحسي للمادة المعروضة عليه؛ إذ إنه يدرك الغاية الأساسية من ذلك الإدراك الحسي، وهو التقاط معنى المادة اللغوية المقدمة إليه كمثير يتطلب الاستجابة إليه.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة لينـدرهولم ودراسة كارل (Linderholm,2006;Carrell,2001) من حيث تفوق الاستيعاب إذا كان الغرض من القراءة هو الاستيعاب.

كما كشفت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي، تعزى إلى الغرض من القراءة لصالح الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الحصول على المعلومات مقارنة مع الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض المتعة. ويمكن تفسير ذلك بأن لدى القارئ، إذا كان الهدف من القراءة هو الحصول على المعلومات، قدرة عالية على استيعاب المعلومات المذكورة مباشرة في النص، واكتشاف الأفكار الرئيسة الواردة فيه، وهذا ما يتطلبه الاستيعاب إذا كان الهدف منه الحصول على المعلومات. كما أن تركيز القارئ الذي يقرأ بهدف الحصول على المعلومات يتمثل في القدرة على استظهار المعلومات وحفظها، ويهتم بما في النص من معلومات معينة، في حين أن القارئ الذي يقرأ بهدف المتعة فهو يسعى إلى الترويح عن النفس، وبالتالي لا يبذل جهداً ذهنياً كبيراً في اسيعاب النص. كما أن القارئ الذي يقرأ بهدف الحصول على المعلومات عادة ما يستخدم استراتيجيات تعدّ أكثر فاعلية في تحقيق هدفه من القراءة كاستراتيجية وضع خطوط تحت المفردات المهمة، وكتابة الملاحظات والتلخيص. وتعدّ هذه الاستراتيجيات متطلبات رئيسية للقارئ الذي يقرأ بهدف الحصول على المعلومات. وتتطلب القراءة إذا كان الهدف الحصول على المعلومات التركيز على النقاط البارزة في النص، والتحليل واستيعاب ما تتم قراءته، وهذا قد لا تتطلبه القراءة إذا كان الهدف منها المتعة. بالإضافة إلى ذلك، فإن نسبة المفردات المتعلمة أثناء القراءة بغرض الحصول على المعلومات تفوق نسبة المفردات المتعلمة أثناء القراءة بهدف المتعة. وهذا ما أشارت إليه دراسة سوانبورن ودي جلوبر (Swanborn and De Glopper,20002). ونظراً لأهمية المفردات في استيعاب النص؛ إذ إن النجاح في استيعاب نص ما، يعتمد على معرفة

القارئ بمفرداته، وبما أن الحصول على معلومات معينة في النص، تتطلب معرفة القارئ بمفرداته، فما من شك بأن تفوق القارئ الذي يقرأ بهدف الحصول على المعلومات سيتفوق على القارئ الذي يقرأ بهدف المتعة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من ميللز وستانلي وجنثر (Mills,1995;Stanley and Ginther,1991) من حيث تفوق الاستيعاب إذا كان الغرض من القراءة هو الحصول على المعلومات.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للدراسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05)في الاستيعاب القرائي على المستوى الحرفي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي تعزى إلى الغرض من القراءة.

لاختبار صحة هذه الفرضية، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على اختبار الاستيعاب القرائي على المستوى الحرفي وفقا لمتغير الغرض من القراءة، كما في الجدول رقم(4).

جدول رقم(4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على اختبار الاستيعاب القرائي على المستوى الحرفي وفقا لمتغير الغرض من القراءة .

المتغير		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الغرض من القراءة	الاستيعاب	6,875	1,15
	الحصول على المعلومات	5,117	3,05
	المتعة	3,374	4,22

يتضح من الجدول رقم (4) أن متوسط درجات الاستيعاب القرائي على المستوى الحرفي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي اللواتي قرأن النصوص بغرض الاستيعاب (6,875)، يفوق متوسط درجات استيعاب الطالبات اللواتي قرأن

النصوص بغـرض الحصول عـلى المعلومات(5,117)، ويفوق متوسط درجـات استيعاب الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض المتعة (3,374).

ولفحص ما إذا كانت الفروق في الاستيعاب القرائي علـى المـستوى الحرفـي دالـة إحصائياً، أجري تحليل التباين الأحادي باعتـبار الغرض من القراءة متغيراً مـستقلاً وله ثلاثة مستويات (الاستيعاب، الحصول على المعلومات، المتعة). أما المتغير التابع فقد كان الاستيعاب القرائي على المستوى الحرفي . وبين الجدول رقم (5) نتائج هـذا التحليل.

جدول رقم (5)

تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات الطالبات على اختبار الاستيعاب القرائي على المستوى الحرفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	987,16	3	329,05	25,430	*0,002
داخل المجموعات	1177,47	91	12,939		
الكلي	2164,63	93			

* دالة إحصائياً عند مستوى (α= 0.05).

يتضح من الجدول رقم (5) وجود أثر دال إحصائياً للغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي عـلى المستـوى الحرفـي، فقد بلغت قيمـة ف (25,430)، وهـي دالـة إحصائياً عند مستوى (α = 0.05)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية فـي الاستيعاب القرائي على المستوى الحـرفي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي تعزى إلى الغرض من القراءة. وعليه، فإن الفرضية الثانية للدراسة "لا توجـد فـروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في الاستيعاب القرائي على المستوى الحرفي

لدى طالبات الصف التاسع الأساسي تعزى إلى الغرض من القراءة" فرضية مرفوضة. ولمعرفة مصادر الفروق بين مستويات متغير الغرض من القراءة، فقد تم إجراء اختبار نيومان ــ كولز للمقارنات البعدية. كما يتضح في الجدول رقم (6).

جدول رقم (6)

نتائج اختبار نيومان - كولز للمقارنات البعدية

الغرض من القراءة والأوساط الحسابية	الاستيعاب سَ =**5,11**	الحصول على المعلومات سَ = **6,79**	المتعة سَ=**3,38**
الاستيعاب سَ =**5,11**	ــــــــ	*1,86	*1,73
الحصول على المعلومات سَ =**6,79**	ــــــــ	ــــــــ	*3,41
المتعة سَ=**3,38**	ــــــــ	ــــــــ	ــــــــ

* دالة إحصائياً عند مستوى (α= 0.05).

تكشف نتائج اختبار نيومان- كولز وجود فروق دالة إحصائياً على مستوى الدلالة (α=5 **0,0**)، بين متوسط درجات استيعاب الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الاستيعاب(5,11)، ومتوسط درجات استيعاب الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الحصول على المعلومات (6,79)، لصالح الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الحصول على المعلومات. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استيعاب الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الاستيعاب (5,11)، ومتوسط درجات استيعاب الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض المتعة(3,38)، لصالح الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الاستيعاب. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استيعاب الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الحصول على

المعلومات(6,79)، ومتوسط درجات استيعاب الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض المتعة (3,38)، لصالح الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الحصول على المعلومات.

كشفت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، تعزى إلى الغرض من القراءة على المستوى الحرفي لصالح الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الحصول على المعلومات. ويمكن تفسير ذلك بأن الاستيعاب على المستوى الحرفي يتضمن القدرة على الاستيعاب الظاهري للنص المقروء والمتمثل بتذكر المعلومات الواردة فيه، وهذا ما تتطلبه القراءة بغرض الحصول على المعلومات.

وينبغي الإشارة إلى أن الاستيعاب الحرفي هو أبسط مستويات الاستيعاب ؛ إذ يتطلب من القارئ الوصول إلى معلومات مباشرة وحرفية في النص، وهذا ما يحتاج إليه القارئ الذي يدرس بغرض الحصول على معلومات معينة في النص. هذا بالإضافة إلى أن تركيز القارئ، في حال القراءة بغرض الحصول على المعلومات، يكون على تحصيل معلومات ومعاني معينة فقط دون الاهتمام باستيعاب المعاني الضمنية للنص؛ إذ أن الاستيعاب الحرفي يتطلب التذكر لما هو وارد بشكل حرفي في النص. ولأن اهتمام القارئ في هذه الحالة سيكون منصباً على الأفكار الواردة مباشرة في النص، والتعرف إلى الأفكار والحقائق والتفاصيل الرئيسة واسترجاعها، فإنه ما من شك بأن استيعابهم أفضل في حالة الاستيعاب على المستوى الحرفي.

وبما أن الهدف من القراءة يعدّ العامل الأكثر حسماً في الاستيعاب القرائي، فإن القارئ الذي يقرأ بهدف الحصول على المعلومات، يركز على الأفكار والنقاط البارزة الواردة في النص، أو ما يسمى بقراءة السطور، وهذا هو محور الاستيعاب الحرفي، فالمستوى الحرفي للاستيعاب هو المستوى الذي ينجزه القارئ عندما يكون مدركاً للمعلومات والأفكار الواردة في النص بشكل مباشر، وهذا ما يركز عليه القارئ الذي

يقرأ بهدف الحصول على المعلومات. ولعل من أكثر مهارات الاستيعاب على المستوى الحرفي هي: تحديد الأفكار الرئيسة والقرائن الدالة عليها،وإدراك التفاصيل الداعمة للفكرة الرئيسة، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية، ومعرفة المعاني الحرفية لبعض الكلمات. وهذه المهارات متطلبات رئيسة للقارئ الذي يقرأ بهدف الحصول على المعلومات، وليست محور اهتمام القارئ الذي يقرأ بهدف الاستيعاب ؛ إذ إن اهتمامه أبعد من ذلك، ويتجاوز عنها القارئ الذي يقرأ بهدف المتعة أيضاً. وعادة ما يستخدم القارئ الذي يقرأ بهدف الحصول على المعلومات استراتيجيات التذكر والتعلم الصمّ (Rote Learning)، وهذا ما يتطلبه الاستيعاب الحرفي.

وتختلف العمليات العقلية التي يوظفها القارئ أثناء قراءته للنص باختلاف الغرض من القراءة، فالقارئ الذي يقرأ بهدف الحصول على المعلومات ينحصر تركيزه على العمليات العقلية الدنيا (التذكر والفهم والتطبيق)، مما ينسجم مع متطلبات الاستيعاب الحرفي، ويتناقض مع متطلبات الاستيعاب الضمني والمتمثلة في التحليل والتركيب والتقويم. لذا، فليس من المستغرب أن نجد تفوق الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الحصول على المعلومات في الاستيعاب الحرفي على الطالبات اللواتي قرأن بهدف الاستيعاب أو المتعة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بارتن وساملستون(Barten and Samuelstuen,2004) التي أشارت إلى أن الطلبة الذين قرؤوا النصوص بغرض الحصول على المعلومات استخدموا استراتيجية التذكر.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للدراسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في الاستيعاب القرائي على المستوى الضمني لدى طالبات الصف التاسع الأساسي تعزى إلى الغرض من القراءة.

لاختبار صحة هذه الفرضية، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على اختبار الاستيعاب القرائي على المستوى الضمني وفقا لمتغير الغرض من القراءة ، كما في الجدول رقم(7).

جدول رقم(7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على اختبار الاستيعاب القرائي على المستوى الضمني وفقاً لمتغير الغرض من القراءة.

المتغير		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الغرض من القراءة	الاستيعاب	7,04	1,07
	الحصول على المعلومات	5,18	3,01
	المتعة	4,10	4,17

يتضح من الجدول رقم (7) أن متوسط درجات الاستيعاب القرائي على المستوى الضمني لدى طالبات الصف التاسع الأساسي اللواتي قرأن النصوص بغرض الاستيعاب (7,04)، يفوق متوسط درجات استيعاب الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الحصول على المعلومات (5,18)، ويفوق متوسط درجات استيعاب الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض المتعة (4,10).

ولفحص ما إذا كانت الفروق في الاستيعاب القرائي على المستوى الضمني دالة إحصائياً، أجري تحليل التباين الأحادي باعتبار الغرض من القراءة متغيراً مستقلاً وله ثلاثة مستويات (الاستيعاب، الحصول على المعلومات، المتعة). أما المتغير التابع فقد كان الاستيعاب القرائي على المستوى الضمني. وبين الجدول رقم (8) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (8)

تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات الطالبات على اختبار الاستيعاب القرائي على المستوى الضمني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	898,29	3	299,43	26,601	*0,007
داخل المجموعات	1024,35	91	11,256		
الكلي	1922,64	93			

* دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05)

يتضح من الجدول رقم (8) وجود أثر دال إحصائياً للغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي على المستوى الضمني، فقد بلغت قيمة ف (26,601)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (α = 0.05). وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي على المستوى الضمني لدى طالبات الصف التاسع الأساسي تعزى إلى الغرض من القراءة. وعليه، فإن الفرضية الثالثة للدراسة "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في الاستيعاب القرائي على المستوى الضمني لدى طالبات الصف التاسع الأساسي تعزى إلى الغرض من القراءة" فرضية مرفوضة. ولمعرفة مصادر الفروق بين مستويات متغير الغرض من القراءة، فقد تم إجراء اختبار توكي نيومان ــ كولز للمقارنات البعدية، كما يتضح في الجدول رقم (9).

جدول رقم (9)

نتائج اختبار نيومان - كولز للمقارنات البعدية

الغرض من القراءة والأوساط الحسابية	الاستيعاب سَ = **7,04**	الحصول على المعلومات سَ =**5,18**	المتعة سَ=**4,10**
الاستيعاب سَ =**7,04**	ــــــــ	*1,94	*2,87
الحصول على المعلومات سَ =**5,18**	ــــــــ	ــــــــ	*1,01
المتعة سَ= **4,10**	ــــــــ	ــــــــ	ــــــــ

* دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05)

تكشف نتائج اختبار نيومان ـــ كولز وجود فروق دالة إحصائياً على مستوى الدلالة (α=5 **0,0**)، بين متوسط درجات استيعاب الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الاستيعاب(7,04)، ومتوسط درجات استيعاب الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الحصول على المعلومات(5,18) لصالح الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الاستيعاب. وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسط درجات استيعاب الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الاستيعاب (7,04)، ومتوسط درجات استيعاب الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض المتعة(4,10)، لصالح الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الاستيعاب. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استيعاب الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الحصول على المعلومات

(5,18)، ومتوسط درجات استيعاب الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض المتعة (4,10)، لصالح الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الحصول على المعلومات.

لقد كشفت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي تعزى إلى الغرض من القراءة على المستوى الضمني لصالح الطالبات اللواتي قرأن النصوص بغرض الاستيعاب. ويمكن تفسير ذلك بأن الاستيعاب عملية تجسير للمعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، فلا يمكن القول بأن القارئ استوعب النص إذا تذكر العناصر والمعلومات الواردة فيه فقط، بل يمكن القول إنه استوعب النص إذا بنى ارتباطات منطقية بين الأفكار المتضمنة في النص.

ويتطلب الاستيعاب القرائي من القارئ فهم ما هو أبعد من المعلومات الواردة في النص، ويكون ذلك بتركيب المعلومات من خبرته مع المعلومات الموجودة في المحتوى القرائي، وهذا ما يتطلبه الاستيعاب على المستوى الضمني أو ما يسمى بقراءة "ما بين السطور". بالإضافة إلى أن الاستيعاب الضمني يتطلب من القارئ القدرة على الاستنتاج والتفسير واستخلاص الأفكار ومعرفة العلاقات المنطقية بينها. كما يتطلب مهارات ما وراء المعرفة مثل مهارات تنظيم ومراقبة الفرد لذاته. ويقتضي من القارئ القراءة الدقيقة لما بين السطور لربط المعلومات الواردة في النص بمواقف أخرى تقع خارج نطاق النص المقروء. وهذا لا يتوافر لدى القارئ إذا كان

الهدف من القراءة الحصول على المعلومات ؛ إذ يكون اهتمامه بالمعلومات الواردة في السطور مباشرة (قراءة السطور) أي القراءة على المستوى الحرفي، ولا يتوافر أيضاً لدى القارئ إذا كانت قراءته لغاية المتعة، إذ تكون قراءته بقصد التسلية أو إشغال وقت فراغه.

وعلاوة على ما سبق، يتطلب الاستيعاب الضمني توليد استجابات مبنية على المعاني الحرفية، وهذا لا يتحقق إلا في حال القراءة بهدف الاستيعاب، في حين أن الاستيعاب الحرفي يتضمن إدراك القارئ للمعلومات كما تبدو في النص المقروء، وهذا مجال اهتمام القارئ الذي يقرأ بهدف الحصول على المعلومات أو بهدف التسلية. لذا فإننا نجد تفوق الطالبات اللواتي قرأن النصوص بهدف الاستيعاب على الطالبات اللواتي قرأن النصوص بهدف الحصول على المعلومات أو لغاية المتعة، في مجال الاستيعاب الضمني.

ويتطلب الاستيعاب الضمني من القارئ القيام بنشاطات عقلية متقدمة؛ إذ يتطلب نقداً ذهنياً وتقييماً للمعاني، واختباراً للأفكار والمعلومات، وقدرة على الاستنتاج والتعميم ؛ ففي الاستيعاب الضمني لا يكتفي القارئ بمعرفة ما سطّره الكاتب أو المؤلف فقط، بل عليه أن يشتق ويستخلص المعاني الضمنية والتفسيرية ذات العلاقة بالنص. وتعدّ هذه الأنشطة متطلبات أساسية للقارئ الذي يقرأ بهدف الاستيعاب، ويصعب تحقيقها لدى القارئ إذا كان الهدف من القراءة الحصول على المعلومات أو لغاية المتعة.كما يتضمن الاستيعاب الضمني الدخول إلى أعماق النص لتكوين أنظمة وعلاقات جديدة، تساعد على تحليل النص للوصول إلى استيعاب أفضل وأشمل لمضامين النص، وهذا ما يسعى إلى تحقيقه القارئ لغاية الاستيعاب، وتعدّ متطلبات صعبة التحقيق للقارئ إذا كان الهدف الحصول على المعلومات أو المتعة. بالإضافة إلى أن الاستيعاب الضمني يتطلب قدرات مختلفة لمعالجة النصوص كالقدرة على محاكمة النص، وتوظيفه، والتفاعل بين القارئ والنص، والفهم العميق لدقائق النص أثناء القراءة، والربط بين

المعلومات الواردة فيه والمعرفة السابقة للقارئ؛ ليكون قادراً على فهم ما هو وارد ضمنياً، وليس مذكوراً بشكل مباشر في النص. وهذه القدرات لا تتوافر إلا لدى القارئ إذا كان هدفه الاستيعاب، ويصعب توفيرها إذا كان هدف القارئ الحصول على المعلومات أو المتعة.

ونظراً لعدم وجود دراسات سابقة بحثت أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي على المستوى الضمني، غدا من غير الممكن مقارنة نتائج هذه الدراسة بنتائج دراسات أخرى سابقة.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة، يقترح الباحثان ضرورة إعطاء مهارات الاستيعاب القرائي وقتاً أكبر ومجالاً أوسع ضمن مهارات اللغة التي يتم تدريسها للطلبة. كما يؤكدان ضرورة تزويد الطلبة مسبقاً بالغرض من القراءة التي يقومون بها؛ إذ إن الغرض من القراءة يحدد مستوى الاستيعاب، فإذا كانت الغاية من القراءة الحصول على المعلومات، فإن الاستيعاب يقف عند حدود المستوى الحرفي، أما إذا كان الغرض من القراءة هو الاستيعاب عندها يصل الاستيعاب المستوى الضمني. كما ينبغي على واضعي المناهج الدراسية عند إعداد النصوص القرائية ضرورة تحديد الغرض من قراءتها، وإعلام الطلبة بالغرض من القراءة التي يقومون بها.

المراجع

- التل، شادية(1992). أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن. **أبحاث اليرموك**، سلسلة العلوم الإنسانية، 8(4)،9-44.
- التل، شادية ومقدادي، محمد(1991). أثر القدرة القرائية وطريقة عرض النصوص في الاستيعاب.**أبحاث اليرموك**، سلسلة العلوم الإنسانية، 7(7)، 57-84.
- حنا،سامي والناصر،حسين.(1993).**كيف أعلم القراءة للمبتدئين؟**.البحرين:دار الحكمة.
- السيد،محمود(1997). **في طرائق تدريس اللغة العربية**. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- عصر، حسني(1999). **تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي**.الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.
- عمار،سام.(2002).**اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. بيروت:مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
- مصطفى، فهيم(2001). **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة:التشخيص والعلاج**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الملا، بدرية(1987). **التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه**. الرياض:عالم الكتب.

- American Academic Support Centre.(2004).Comprehension Levels. Retrieved ,May,22,2006 from the world wide web: http **/:www. Academic-comprehension/reading- teaching.**
- Barten, I. and Samuelstuen, M.(2004). Does the influnce of reading purpose on report of strategic text processing depend on students' topic knowledge. **Journal of Educational Psychology**,96(2):324-336.

- Baumann, J.and Johnson,D.(1984).**Reading Instruction and the Beginning Teacher: A practical Guide.** Minnesota: Burgess Publishing Company.
- Bergeson, S.(2006). Reading. Retrieved ,May,22,2006 from the world wide web:**www.k12.wa.us/curriculum instruct/reading/earls.aspx.**
- Burns, L.Jaonn,S.and Kelebhan,M.(1999). **Teaching Reading in Elementary School.** New york: Houghton Mifflin Company.
- Carrell.P.(2001). Influnce of purpose for reading on second language reading comprehension. **Reading in a Foreign Language,**13(2):567-591.
- Catts, H. and Kamhi, A.(1999). **Language and Reading.** New York: New Jersey.
- Durkin, A. and Dolores.(1995).**Teaching Them to Read**. New York:Allyn Bacon Company.
- Goodman, K.(1994).Reading, writing and written texts: a transactional sociopsycholinguistic view. In R, Ruddell & M. Rudde l(Eds).**Theoretical models and process of reading**,4th ed. Newark, DE: International Reading Association.
- Goodman, Y and Burke, C.(1988). **Reading Strategies Focus on**
- **Comprehension**. New York: Holt, Rinehart and Winstorn.
- Grellet, F.(1995). **Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, L. and Smith, C.(1972). **Reading Instruction Through Diagnostic Teaching.** New York: Holt, Rinehart and Winstorn.
- Harste, C. (1985).**A State of the Art Assessment of Reading Comprehension Research.** Bloomington: Indiana University Press.
- Learner, J.(2000).**Learning Disabilities ,Theories, Diagnosis and Teaching Strategies.** New York: Houghton Mifflin Company.
- Linderholm, T.(2006). Reading with Purpose. **Journal of College Reading and Learning,**36(2):70-80.
- Mills,C.(1995).Effects of Reading's Purpose on Reading Comprehension. **Discourse Processes** ,20(1):79-107.
- Morgan. J. and Rinvolucri, M.(1987). **Vocabulary.** New York: Oxford University Press.

- Roe, B. Stodt, B. and Burns.(1997).Reading Instruction in the Secondary Schools. Retrieved ,May,11,2004 from the world wide web:
- **http:/www.read.com.87654/education.**
- Rowell,J.&Moss,P.(1990).The Construction of Meaning from Text: Possible effect of different reading strategies. Retrieved ,March,21,2003 from the world wide web: **http: /search. epnet. com/ direct. asp? an=9707183031 &db = afh.**
- Smith, G.(1997).Vocabulary instruction and reading comprehension. **School Journal**,34(1):169-184.
- Stanley, P. and Ginther, D.(1991). The Effects of Purpose of Reading on Reading Comprehension for High and Low Ability Reading Comprehension. **Reading Research and Instruction**.30(4):31-42.
- Swanborn, M. and De Glopper. K.(2002).Impact of Reading Purpose on
- incidental word learning from context. **Language Learning** 52(1),202-254.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2007/4/22.