وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى / كلية التربية

أثر توظيف المعجم العربي في تنمية مهارات المطالعة والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الرابع العام

رسالة قدمها إلى
مجلس كلية التربية ـ في جامعة ديالى
وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية
(طرائق تدريس اللغة العربية)

سيف سعد محمود عزيز الأركي

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور
مثنـــى علـــوان الجشعمي

الأستاذ المساعد الدكتور
إياد عبد الودود عثمان الحمداني

١٤٢٨هـ ٢٠٠٧م

بِسْمِ اللهِ الرَّحْمنِ الرَّحِيمِ

وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ
بَشَرٌ لِّسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ
وَهَـذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُّبِينٌ ۝

(سورة النحل : الآية ١٠٣)

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرفين

نشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (أثر توظيف المعجم العربي في تنمية مهارات المطالعة والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الرابع العام) التي قدمها الطالب سيف سعد محمود عزيز الاركي ، قد جرى بإشرافنا في جامعة ديالى ـ كلية التربية ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) .

الأستاذ المساعد	**الأستاذ المساعد**
الدكتور	**الدكتور**
مثنى علوان الجشعمي	**إياد عبد الودود عثمان الحمداني**
(المشرف التربوي)	**(المشرف العلمي)**
/ /٢٠٠٧ م	**/ /٢٠٠٧**

بناءا على التوصيات المتوافرة ، نرشح هذه الرسالة للمناقشة .

الدكتور

د. خالد جمال حمدان الدليمي

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

/ / ٢٠٠٧ م

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الخبير العلمي

أشهد أني قرأت هذه الرسالة الموسومة بـ (أثر توظيف المعجم العربي في تنمية مهارات المطالعة والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الرابع العام) التي قدمها الطالب سيف سعد محمود عزيز الآركي إلى جامعة ديالى ـ كلية التربية ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) ، وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية .

التوقيع :

الاسم :

التاريخ : / / ٢٠٠٧

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أننا إطلعنا على الرسالة الموسومة ((أثر توظيف المعجم العربي في تنمية مهارات المطالعة والإتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الرابع العام)). وقد ناقشنا الطالب (سيف سعد محمود عزيز) في محتوياتها وفيما له علاقة بها، ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير في التربية طرائق تدريس اللغة العربية وبدرجة (إمتياز).

الأستاذ المساعد الدكتور
أسماء كاظم فندي المسعودي
عضوًا
/ / ٢٠٠٧

الأستاذ المساعد الدكتور
أحمد بحـر هويـدي الـراوي
عضوًا
/ / ٢٠٠٧

الأستاذ المساعد الدكتور
عادل عبد الرحمن
رئيس اللجنة
/ / ٢٠٠٧

الأستاذ المساعد الدكتور
مثنى علوان الجشعمي
عضوًا ومشرفًا
/ / ٢٠٠٧

الأستاذ المساعد الدكتور
إياد عبد الرحمن عثمان الحمداني
عضوًا ومشرفًا
/ / ٢٠٠٧

صُدِقت الرسالة من لدن مجلس كلية التربية / جامعة ديالى

الأستاذ المساعد الدكتور
عدنان محمود المهداوي
عميد كلية التربية وكالة / جامعة ديالى

/ /٢٠٠٧

الإهداء

إلى ..

- الذي على أرضه ولدت ، أكلت وشربت ، ترعرعت وتعلمت .. وطني الجريح .. العراق
- كل نفس أزهقت في سبيل الله وكل قطرة دم طاهرة سالت ..
- والدي .. براً وإحسانا ..
- والدتي .. أسكنها الله فسيح جناته ..
- أخوتي وأخواتي .. وفاءً وحباً ..

أهدي هذا الجهد المتواضع .

سيف

شكر وامتنان

الحمد لله الذي علم بالقلم ، علم الإنسان ما لم يعلم والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم ، اللهم لا علم لنا إلا ما علمتنا انك أنت العليم الحكيم ، اللهم علمنا ما ينفعنا وانفعنا بما علمتنا وزدنا علما ، وارنا الحق حقا ووفقنا لاتباعه ، وارنا الباطل باطلا وأعنا على اجتنابه ، واجعلنا ممن يستمعون القول ويتبعون أحسنه ، وأدخلنا برحمتك في عبادك الصالحين ، والحمد والشكر لك ربي ..

يطيب لي أن أتقدم بأسمى آيات الشكر والامتنان إلى الأستاذ المساعد الدكتور مثنى علوان الجشعمي (المشرف التربوي على الرسالة) الذي أبدى الكثير من الملاحظات القيمة والنصائح المخلصة التي مهدت السبل لإتمام هذا البحث المتواضع ، وأشكر كذلك الأستاذ المساعد الدكتور إياد عبد الودود الحمداني (المشرف العلمي على الرسالة) الذي كانت ملاحظاته مصباحا أنارت الطريق أمام الباحث ، فله مني الامتنان ، وجزاه الله عني خير الجزاء ..

وأقدم شكري وامتناني إلى كل من أسهم أو قدم المساعدة لإظهار هذا البحث في صورته هذه ، والله أسال أن ينير درب العلم أمام الجميع من اجل هذا الوطن الجريح (العراق) .

الباحث ..

ثبت المحتويات

ت	الموضوع	الصفحة
١	الآية القرآنية	ب
٢	إقرار المشرفين	ت
٣	إقرار الخبير العلمي	ث
٤	إقرار لجنة المناقشة	ج
٥	الإهداء	ح
٦	شكر وامتنان	خ
٧	ملخص الرسالة	د
٨	ثبت المحتويات	ر
٩	ثبت الإشكال	ز
١٠	ثبت الجداول	س
١١	ثبت الملاحق	ش
	الفصل الأول : أساسيات البحث	
١٢	مشكلة البحث	٢
١٣	أهمية البحث	٤
١٤	هدف البحث	١٦
١٥	فرضيات البحث	١٦
١٦	حدود البحث	١٧
١٧	تحديد المصطلحات	١٨
	الفصل الثاني : خلفية أدبية ودراسات سابقة	
١٨	أولا : خلفية أدبية	٢٦
١٩	١. نشأة المعاجم وتطورها	٢٦
٢٠	٢. مهارات القراءة الجهرية	٤٠
٢١	٣. الاتجاهات	٤٦
٢٢	ثانيا : خلفية أدبية	٥٣
٢٣	١. دراسات تخص التنمية	٥٣
٢٤	٢. دراسات تخص متغيرين أو أكثر في القراءة او المطالعة	٥٧
٢٥	٣. دراسات تخص الاتجاه	٦٢

٢٦	مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة	٦٦
٢٧	جوانب الإفادة من الدراسات السابقة	٧٠
	الفصل الثالث : إجراءات البحث	
٢٨	مقدمة	٧٢
٢٩	أولا : التصميم التجريبي	٧٢
٣٠	ثانيا : عينة البحث	٧٣
٣١	ثالثا : تحديد مهارات المطالعة	٧٤
٣٢	رابعا : تكافؤ المجموعتين	٧٥
٣٣	خامسا : ضبط المتغيرات الدخيلة في التجربة	٨٠
٣٤	سادسا : مستلزمات البحث	٨١
٣٥	سابعا : أدوات البحث	٨٤
٣٦	ثامنا : تطبيق التجربة	٩٤
٣٧	تاسعا : الوسائل الإحصائية	٩٤
	الفصل الرابع : نتائج البحث	
٣٨	أولا : عرض النتائج وتفسيرها	١٠١
٣٩	ثانيا : الاستنتاجات	١٠٨
	الفصل الخامس : التوصيات والمقترحات	
٤٠	التوصيات	١١١
٤١	المقترحات	١١٢
٤٢	المصادر العربية والأجنبية	١١٤
٤٣	الملاحق	١٣٠
٤٤	ملخص البحث باللغة الإنكليزية	١٩٧

ثبت الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
١	الترتيب المعجمي عند العرب حسب أنواع المعاجم وتطورها	٢٩
٢	أنواع المعاجم	٣٣
٣	أنواع المعاجم كونها عربية أحادية وعربية ثنائية / متعددة	٣٩

٤	مراحل تكوين الاتجاهات	٥٠
٥	التصميم التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة	٧٣
٦	الصورة النهائية للمقياس موزعة حسب نوع الفقرة (الايجابية والسلبية)	٩٣

ثبت الجداول

ت	عنوان الجدول	الصفحة
١	توزيع طلاب العينة على مجموعتي البحث	٧٤
٢	الإحصاءات الوصفية لنتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين لمتغير الذكاء (التكافؤ)	٧٦
٣	الإحصاءات الوصفية لنتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين لمتغير التحصيل السابق (التكافؤ)	٧٧
٤	الإحصاءات الوصفية لنتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين لمتغير القدرة اللغوية (التكافؤ)	٧٨
٥	الإحصاءات الوصفية لنتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين لمتغير مهارة الفهم (التكافؤ)	٧٩
٦	الإحصاءات الوصفية لنتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين لمتغير قياس الاتجاه (التكافؤ)	٧٩
٧	توزيع الحصص الدراسية على المجموعتين التجريبية والضابطة	٨١
٨	بدائل الإجابة وأوزان الفقرات الايجابية والسلبية لمقياس الاتجاه	٩١
٩	الإحصاءات الوصفية لنتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين لمتغير مهارة الفهم	١٠٢
١٠	الإحصاءات الوصفية لنتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين لمتغير مهارة السرعة	١٠٢
١١	الإحصاءات الوصفية لنتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين لمتغير مهارة الدقة	١٠٣
١٢	الإحصاءات الوصفية لنتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين لمتغير مهارة قياس الاتجاه	١٠٤
١٣	الإحصاءات الوصفية لنتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لمهارة الفهم	١٠٥
١٤	الإحصاءات الوصفية لنتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لمهارة السرعة	١٠٦
١٥	الإحصاءات الوصفية لنتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لمهارة الدقة	١٠٧

١٦	الإحصاءات الوصفية لنتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لقياس الاتجاه	١٠٨

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	كتاب تسهيل مهمة معنون إلى ثانوية الهادي للبنين	١٣٠
٢	تحديد مهارات المطالعة للصف الرابع العام (الصيغة الأولية)	١٣١
٣	أسماء السادة الخبراء الذين استعان بهم الباحث في إجراءات البحث ومتطلباته .	١٣٤
٤	استبانة مفتوحة لتحديد مشكلات مهارات القراءة الجهرية .	١٣٦
٥	درجات اختبار الذكاء (التكافؤ) .	١٣٧
٦	درجات العام الماضي ٢٠٠٥ – ٢٠٠٦ م (التكافؤ)	١٣٨
٧	اختبار الاستعداد العقلي للمرحلة الثانوية والجامعات (القدرة اللغوية لرمزية الغريب)	١٣٩
٨	درجات اختبار القدرة اللغوية (التكافؤ)	١٤٣
٩	درجات اختبار مهارة الفهم (التكافؤ)	١٤٤
١٠	درجات قياس الاتجاه نحو المطالعة (التكافؤ)	١٤٥
١١	الأهداف التدريسية (بالصيغة النهائية)	١٤٦
١٢	الخطط التدريسية للمجموعتين (التجريبية والضابطة)	١٥١
١٣	تعليمات الإجابة عن الاختبار المهاري (مهارة الفهم)	١٦١
١٤	تعليمات تصحيح اختبار مهارة الفهم	١٦٦
١٥	معامل الصعوبة والسهولة والقوة التمييزية وفعالية البدائل للتجربة الاستطلاعية (اختبار مهارة الفهم)	١٦٨
١٦	درجات العينة الاستطلاعية لحساب معامل ثبات اختبار مهارة الفهم بطريقة أعادة الاختبار	١٧١
١٧	معايير قياس مهارتي السرعة والدقة	١٧٣
١٨	معدلات مهارة السرعة للمجموعتين التجريبية والضابطة / التطبيق القبلي	١٧٤
١٩	درجات مهارة الدقة وللمجموعتين التجريبية والضابطة / التطبيق القبلي	١٧٥
٢٠	استبانة لتعرف اتجاهات طلاب الصف الرابع العام نحو مادة	١٧٦

	المطالعة	
٢١	مقياس تعرف اتجاهات طلاب الصف الرابع العام في مادة المطالعة (الصيغة الأولية)	١٧٧
٢٢	القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتجاه	١٨١
٢٣	درجات العينة الاستطلاعية لحساب معامل ثبات مقياس الاتجاه بطريقة إعادة الاختبار	١٨٢
٢٤	مقياس الاتجاه (الصيغة النهائية)	١٨٤
٢٥	استبانة لتعرف مهارات المطالعة للصف الرابع العام التي يعاني الطلاب من ضعف فيها	١٨٨
٢٦	درجات مهارة الفهم للمجموعتين التجريبية والضابطة / التطبيق البعدي	١٨٩
٢٧	معدلات مهارة السرعة للمجموعتين التجريبية والضابطة / التطبيق البعدي	١٩٠
٢٨	درجات مهارة الدقة للمجموعتين التجريبية والضابطة / التطبيق البعدي	١٩١
٢٩	درجات قياس الاتجاه نحو المطالعة وللمجموعتين التجريبية والضابطة / التطبيق البعدي	١٩٢
٣٠	درجات مهارة الفهم للمجموعة التجريبية / التطبيق القبلي والبعدي	١٩٣
٣١	معدلات مهارة السرعة للمجموعة التجريبية / التطبيق القبلي والبعدي	١٩٤
٣٢	درجات مهارة الدقة للمجموعة التجريبية / التطبيق القبلي والبعدي	١٩٥
٣٣	درجات قياس الاتجاه للمجموعة التجريبية / التطبيق القبلي والبعدي	١٩٦

أولا : مشكلة البحث

إن مشكلة ضعف الطلاب في اللغة العربية تشغل القائمين على التربية والتعليم، فقد كانت وما زالت تعاني من العشوائية والارتجال في تعليمها حتى بدا لبعض الطلاب أن اللغة العربية صعبة التعلم، لذلك بُحِثَتْ هذه المشكلة في المؤتمرات وكُتِبَتْ فيها الدراسات وعُقِدَتْ من أجلها الندوات، ويؤكد ذوو الاختصاص في أدبياتهم وبحوثهم ودراساتهم ضعف الطلاب في اللغة العربية عامة وفي المطالعة خاصة، إذ عدت المطالعة مشكلة المشكلات في اللغة العربية .

(نصر،١٩٩٠، ص[١٣])(يونس وآخرون،١٩٨٧، ص[٢٥٦])

وبالرغم من الجهود التي بُذِلَتْ من اجل تنمية مهارات اللغة العربية فما تزال هذه المهارات فاترة إذ يعاني الطلاب من ضعف واضح فيها، كما إن المطالعة أبعد مشكلات اللغة العربية غورا وأعنفها أثرا .

(جواد،١٩٦٥، ص[٣])(الخولي،١٩٦٥، ص [٨])

ويمكن ملاحظة عجز الطلاب وفتورهم فيها من قلة الانطلاق عند المطالعة والاسترسال كما نلاحظ زهدهم ، وإعراضهم ونفورهم منها وضعف قدرة الطلاب على إدراك المواقف التي ينتهي عندها المعنى وعجزهم عن تصوير المعنى أثناء القراءة بتلوين الصوت ، وتنويع النبرات ، وإحسان النطق بإبانة الحروف ، وإخراجها من مخارجها فضلاً عن البطء في سرعة القراءة .

(الجر جري، ٢٠٠٢، ص[٧٩])(احمد ، ١٩٨٦، ص[١١٠-١١١])

إذا أردنا أن نصف حالة الضعف هذه نقول : إن مهارات الطلاب في المطالعة والاتجاه الايجابي نحوها اقل مما ينبغي ، هذا إذا آثرنا الرفق في الوصف .

(إبراهيم ، ١٩٧٣ ، ص[١٣٤])

وإن الضعف والتعثر في المطالعة يؤدي بالنتيجة إلى ضعف في مستوى التحصيل الدراسي ويبعد الطالب عن تكوين عادة القراءة التي ينبغي أن تستمر مع الطالب إلى المراحل اللاحقة ، والضعف والتعثر في المطالعة يولد شعورا بالتقهقر المعرفي ، ولذلك قد يتهرب من المدرسة ويتغيب عنها بحجج وأعذار قد تكون غير

صحيحة، والضعف في المطالعة يجعل الطالب ضعيفا في ثروته اللغوية ، لذلك عليه أن يرجع إلى المعجم العربي . (الدفاعي ، ١٩٨٦ ، ص [١٠٣])

وقد أدرك الباحث هذه المشكلة من خلال شعوره بها عندما كان طالبا ثم مطبقا ، ومن خلال مقابلات أجراها مع الطلاب * ومن ثم توجيه استبانة مفتوحة إلى مدرسي اللغة العربية للصف الرابع العام (الملحق - ٤) ومن خلال إطلاع الباحث على الدراسات التشخيصية مثل دراسة العزاوي (١٩٨٨)، ودراسة الجر جري(٢٠٠٢)، ودراسة الربيعي(٢٠٠٦) وغيرها من الدراسات.

ولكن نطمح دائما إلى أن يتمتع طلاب الصف الرابع العام بمستوى مهاري جيد واتجاه ايجابي نحو المطالعة، ولنتمكن من تخليصهم من الآثار التي تترك بصماتها عليهم نتيجة لضعفهم في المطالعة ، إذ لابد من البحث عن طرائق لتيسر لهم المطالعة وتكون لديهم شعورا ايجابيا نحو المطالعة وتنمي فيهم مهاراتها وتوصلهم بمنابع الثقافة. (الجرجري،٢٠٠٢، ص[٦٨])(الدفاعي،١٩٨٦، ص [١٠٣])

لذا يرى الباحث إن توظيف المعجم العربي " مختار الصحاح " في تدريس المطالعة احد السبل التي يمكن استخدامها في سد بعض جوانب الضعف الموجود لدى الطلاب .

ويبقى السؤال الوحيد : إلى أي مدى يسهم توظيف المعجم العربي في تنمية مهارات المطالعة والاتجاه الايجابي نحوها ؟

*** مجموعة من طلاب الصف الرابع العام ضمن مجتمع البحث.**

ثانيا : أهمية البحث

" اللغة عالم حي له حركته ، وروائحه ، وألوانه ، وموسيقاه ، ومذاقه ، وإذا كانت الأحياء البحرية والبرية إضافة لا تخضع لحصر، فان الكائنات اللغوية أرواح ودلالات وحركات ومعان ". (الوائلي،٢٠٠٤، ص٥)

واللغة رموز منطوقة أو مكتوبة ، ابتكرها الإنسان ، لتكون وسيلة الاتصال والتفاهم مع غيره ، وهي بهذا المعنى ضرورة اجتماعية ذات اثر في حضارة المجتمع الإنساني إذ تؤلف بين أفراد المجتمع ، وتوحد بين أغراضهم وأهدافهم في الحياة ، ثم هي عامل فعال من عوامل تطور المجتمع ورقيه ؛ لأنها مرآة صافية تنعكس عليها صورة صحيحة لحياة الجماعات البشرية ، فمن خلالها نستطيع أن نقف على درجة عقلية كل امة وعواطفها وحظها من الثقافة .

(الابراشي والتوانسي، ب ت، ص٦)

إن حضارات الأمم في الواقع تقاس بدرجة ثقافتها ، وبمقدار ما لديها من معالم التراث الثقافي والحضاري ، والحضارة لا تخرج عن كونها مجموعة من القيم والنظم ، وهذه القيم والنظم التي تكون الحضارة يتمسك بها الإنسان إلى درجة الإيمان بها ، ومن ثم فان كل مجتمع يحرص على تطور قيمه ونظمه (الدليمي الوائلي، ٢٠٠٥ ، ص٥٩) وهي بهذا الحال لا تعني مجرد رموز ولكنها مرآة لشخصية الأمة ، وطرائق تفكيرها في الألفاظ والتراكيب والاساليب، إنها مستودع للفكر وفيض من تاريخ الأمة ، ومن خلالها توارثت البشرية خبرة الأجيال السابقة من معارف واكتشافات تزود الأجيال اللاحقة بالأدوات الفعالة للتقدم والتطور . (المبارك،١٩٧٠، ص ٤٧)

فإذا أردنا أن نفهم الفكر والناتج الفكري ، فالواجب أن ندرس اللغة ، وإذا أردنا أن ندرس اللغة فعلينا أن ندرس عملها في المجتمع ، وإذا درسنا عملها في المجتمع أدركنا أن الإنسان استطاع باللغة فهم الطبيعة والمجتمع ، وكشف قوانينها والسيطرة عليها . (الدليميان،٢٠٠٤، ص١٧)

إذ تقوم اللغة بدور كبير في حياة المجتمع ، وآليتها في تنظيم حياة الناس بشكل عام ويتضح ذلك إذا ما تعطلت اللغة في مجتمع ما يوما أو بعض يوم، فلا كلام ولا

كتابة ولا قراءة ، وتنظر بعد ذلك ما أصاب هذا المجتمع من توقف وتعلل وركود ، فندرك توقف حياة المجتمع على اللغة ، ومدى حاجته لها في قضاء مآربه الأولية ، او شؤونه الإدارية والسياسية والتعليمية ونحوها ، فاللغة وسيلة اجتماعية، وأداة للتفاهم بين الأفراد، فهي سلاح الفرد في مواجهة كثير من المواقف الحيوية ، التي تتطلب القراءة لكونها أداة مهمة في إتمام عملية التفاهم من جميع نواحيها .

(إبراهيم ، ١٩٧٣ ، ص٤٤-٤٥)

فاللغة تكون واسطة لتبادل الآراء والعواطف بين أفراد المجتمع ، كما إنها تساعد على نقل أراء التربويين ومكتسباتهم إلى المتعلمين ، فتقدم بذلك دورا مهما في تقوية الروابط الاجتماعية وتوسيع نطاق الحياة الاجتماعية واكتشاف مظاهرها المختلفة . (الحصري، ١٩٤٨، ص١٠٨)

ويظهر من التفصيلات المذكورة أنفا أن للغة وظائفا عدة من أهمها : الوظيفة الاجتماعية، والقومية، والعقلية، والنفسية (السيكولوجية)، لأنها تعبر عن الأفكار والانفعالات والعواطف والرغبات، وكذلك فأنها تميز الإنسان من الحيوان بوجه عام ، كما تميز الأمة الواحدة من الأمم الأخرى بوجه خاص .

(الحصري ،١٩٤٨، ص١٠٨-١٠٩)(الابراشي والتوانسي، ب ت، ص٦)

فاللغة " مجموعة من الأصوات والألفاظ والتراكيب التي تعبر بها الأمة (أية امة) عن أغراضها،وتستعملها أداة للفهم والتراكيب والتفكير ونشر الثقافة "، أما اللغة عند **ابن جني** "(ت٣٩٢هـ) هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (ابن جني، ب ت ، ص ٣٩) وهي عند **ابن خلدون** (ت٨٠٨هـ) "عبارة المتكلم عن مقصوده ، وتلك العبارة فعل لساني فلابد أن تعبر ملكة متقررة في العضو الفاعل لها هو اللسان ، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحها " ، أما **المحدثون** فيرون أن اللغة " نظام رمزي صوتي ذو مضامين محددة تتفق عليه جماعة معينة ويستخدمه أفرادها في التفكير والتعبير والاتصال فيما بينهم ". (الساموك والشمري،٢٠٠٥، ص٢٣-٢٤)

فاللغة قيمة جليلة عدا قيمتها الثقافية والاجتماعية لارتباطها بالشعور القومي ارتباطا وثيقا . (الحصري، ١٩٤٨، ص٥)

ولغتنا القومية هي اللغة العربية الفصحى لغة الوطن والدين ، ورثت حضارات الأمم القديمة من فرس ويونان وساميين ومصريين ، وقد تمثلت كل ذلك بطابعها الخاص، فهي لغة الشعر القديم و لغة الأجداد والآباء والأمهات ، تلقنها ألام أطفالها في المهد، فترسم ألفاظها في أذهانهم ، وتنطبع في ذاكرتهم ، وتميزهم من غيرهم .

(الابراشي والتوانسي، ب ت، [١٠])(دوزي،١٩٧٨، ص [٥])

ولغتنا العربية اعزها الله سبحانه وتعالى وشرفها وخصها بان تكون اللغة التي انزل بها القرآن الكريم(مراد،٢٠٠٥، ص[١٣٩٧])، وفي هذا يقول عز وجل في كتابه الكريم **{وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِّسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُّبِينٌ }**(النحل الآية ١٠٣)، ونالت اللغة العربية جانبا كبيرا من المنزلة بقول ابو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل الثعالبي النيسابوري : " من أحب الله تعالى أحب رسوله محمدا ، ومن أحب الرسول العربي أحب العرب ، ومن أحب العرب أحب العربية " (الدليمي الوائلي ، ٢٠٠٥ ، ص[٦٠ – ٦١]) ، اما **ابن جني** (ت٣٩٢هـ) فيؤكد أهمية العربية بقوله " اعلم أنني على تقادم الوقت دائم التفسير والبحث فأجد الدواعي والخوالج قوية التجاذب لي، مختلفة الجهات على فكري ، وذلك إذا تأملت حال هذه اللغة الشريفة الكريمة اللطيفة وجدت فيها من الحكمة والإرهاف والرقة ما يملك علي جانب الفكر"(ابن جني، ب ت ، ص [٤٧])، أما **الفراء**(ت٢٠٧ هـ) فيذكر أهمية العربية بقوله " وجدنا للغة العرب فضلا على جميع لغات الأمم اختصاصا من الله تعالى وكرامة أكرمهم بها، ومن خصائصها انه يوجد فيها من الإيجاز ما لا يوجد في غيرها من اللغات ". (الخولي،١٩٦٥، ص [٦٥])

ومما يثير الانتباه هو عناية العرب ، منذ البداية ، بلغتهم وخصوها بخدمات لم تنلها أية لغة أخرى، فهي إلى جانب عراقتها وإيغالها في القدم تتمتع بحيوية متجددة ، وترتبط ارتباطا عضويا بالطبيعة والحياة ، وهي إلى هذا وذاك لغة الإسلام ، اللغة التي نُزِّل بها القرآن الكريم ، وجعلها اللغة الروحية للمسلمين كافة ، بها يؤدون عباداتهم ، وبها يقراؤن في صلواتهم . (اللجمي وآخرون، ١٩٩٣، ص [٢])

وأول ما وجه العلماء من عناية إلى القرآن الكريم ، هو الذخيرة الخالدة، إذ صان اللغة العربية نقية صافية في مفرداته وأساليبه وكان مرآة لأرقى اللهجات العربية على الإطلاق، فهو منتهى الفصاحة، ومنار البيان، وهو مع ذلك حافل بما يعد غامضا على الكثيرين خاصة ممن دخلوا حديثا في الدين، أو اتصلوا بلغة العرب أيما اتصال، ومن ثم عني الصحابة ومن بعدهم بتفسير ألفاظه، وشرح غريبه، وتسابق الرجال في ذلك المضمار، وأبدعوا، وخلفوا ذخيرة طيبة تعد الباكورة الأولى في حفظ الثروة اللغوية وتدوينها، وكذلك عناية الكثير من الرجال بالحديث النبوي الشريف وشرح مفرداته، ويعد القرآن الكريم والحديث الشريف وكلام العرب ومآثرهم المصادر الأساسية ، ذات الثروة اللغوية الهائلة في العربية، إذ لا يعرف علماء اللغات لغة حية تركت أثرا فعالا في عدد كبير من اللغات كاللغة العربية ، إذ كانت هذه اللغة لغة الموجة العربية التي جاءت مندفعة بقوة وعنف وحيوية شرقا وغربا، إذ لم يقف الأمر إلى هنا فحسب بل امتد إلى جهود أخرى في هذا المجال.

(أحمد ، ١٩٧٤، ص[١٢])(سلوم،١٩٨١، ص[٢١١])

ومن ذلك يتضح إن أهمية اللغة العربية تأتي من كونها لغة القرآن الكريم ، والحديث النبوي الشريف، فهي لغة الصلاة ، فكل مسلم يريد أن يؤدي الصلاة عليه أن يؤديها بالعربية ، ولذلك فان العربية مرتبطة بركن أساسي من أركان الإسلام ، وعليه يصبح تعلم العربية واجبا على كل مسلم. واللغة العربية تواكب الأهمية الاقتصادية والسياسية للأمة ، فللعرب مكانة اقتصادية عظيمة في هذا العالم، والعربية هي لغة عدد كبير من الدول فهي لغة أولى لاثنتين وعشرين دولة عربية ولغة ثانية في معظم الدول الإسلامية. (الدليميان،٢٠٠٤، ص [١٨ – ١٩])

وهي وسيلة الإنسان العربي في التفكير، فنحن عندما نفكر نستخدم الألفاظ والجمل والتراكيب العربية في كلامنا وكتابتنا، بمعنى آخر إن تفكيرنا حديث عربي صامت، وحديثنا تفكير عربي صائت، كما إن اللغة مقوم من مقومات الأمة العربية الواحدة، فهي توثق شخصية الأمة، وتؤكد هويتها، وتشكل أداة الاتصال بين أبناء هذه الأمة، والعربية لا تدرس ولا تعلم لذاتها لأنها وسيلة المتعلمين جميعهم

لتعلم سائر المواد الأخرى، وتعد الوسيلة المثلى لحفظ التراث الثقافي العربي، ويشهد على ذلك ما وصلنا من تراث وحضارة وثقافة، وما سيصل إلى الأجيال التي ستأتي من بعدنا من ملامح الثقافة العربية والأدب العربي شعره ونثره. (الدليمي و الوائلي ، ٢٠٠٥ ، ص[١٦])

من ذلك يرى الباحث ان اللغة العربية هي هوية كل عربي بل هي مقوم من مقومات وجوده، منها يستمد عباداته وأعماله وممارسته للحياة ومن خلالها يقدم العربي نفسه للأمم الأخرى وبها يبدع المثقفون في شتى الميادين.

أما ابرز ابتكارات اللغة العربية فهي(التأليف المعجمي) الذي بدأ العرب السعي فيه مبكرا(اللجمي وآخرون،١٩٩٣، ص [٢]) إذ تعد المعاجم من أقدم الدراسات عند العرب فقد كانت تسير جنبا إلى جنب مع الدراسات القرآنية، إذ إن عناية المسلمين بالقرآن ومحاولتهم فهمه اضطرتهم إلى العناية باللغة العربية ، يضاف إلى ذلك عاملان آخران جعلا هذه الدراسات أمرا محتومالا يمكن التفريط فيه، **اولهما**: كون التراث العربي قبل الإسلام في عمومه تراثا شفهيا يتناقله الرواة ولا يعتمد التدوين إلا قليلا ، **وثانيهما**: شروع العربية في التغير والابتعاد عن المألوف التقليدي، كما إن اتساع رقعة الدولة العربية الإسلامية واختلاط العرب بغيرهم وشيوع اللحن وخشيتهم على فقدان اللغة، جعلهم يحرصون على حفظها من خلال تدوينها لكي تكون نموذجًا يقتدى بها، ومن هنا برزت أهمية المعجم العربي.

(الأمين،١٩٨٢، ص[٢٤٨])(نصار،١٩٨٠، ص[٣])

وتتجلى الدراسات اللغوية والموسوعية، في إصدار معاجم لغوية عربية تضم ميادين المعرفة العلمية والفنية والتقنية وسواها، إن ما نشهده من نشاط غني نافع، في سياق السعي الثقافي العربي الواعد يعد من الظواهر الايجابية البناءة . (اللجمي وآخرون،١٩٩٣، ص [٢])

ويمكن القول أن المعجم (أي معجم) ولأية لغة من لغات العالم هو الذي يحفظ لغتها، والمصدر الذي يعود إليه الطالب، والأصل الذي يستعين به الباحث لمعرفة

أصالة اللغة وتراثها الحضاري، ومسؤول عن حفظها وعن تطوره والمرجع الحضاري للدارس.

(اللجمي وآخرون،١٩٩٣، ص ٢)(صبيح وآخرون، ٢٠٠٥، ص٣٤)

وقد حفل المعجم العربي برغم تنوع أصول لغتنا واختلاف اتجاهاتها الفكرية على مدار عمرها الطويل بجانب كبير من التراث اللغوي والإرث اللساني للأمة، دون متابعة لحركة اللغة المستمرة التي تحتوي اللفظة الجديدة والمصطلح الحديث، بدخول أساليب تعبير تتغير بتغير الفكر الإنساني عندما يريد الاستفادة من المستجدات في ساحة الفكر والحضارة ، إن الإنسان المثقف الرائد هو صانع اللغة، وكلما اتسعت آفاقه الفكرية ونمت حضارة مجتمعه كبرت ساحة التعبير وارتفعت طرائق الكتاب وتنوعت أساليبهم حسب ثقافتهم ، ومحتويات أذهانهم واتساع خيالهم وحاجتهم إلى الإبداع . (عز الدين،١٩٨٧، ص ١٥٤ - ١٥٥)

وعلى امتداد مسيرة قوامها ستة عشر قرنا، زخرت المكتبة العربية بطائفة قيمة من الكنوز، حفظت الثروة اللغوية، ولعل المعاجم العربية توضع في المقدمة من هذه الكنوز- وإنها لكذلك - ولولا ما قامت به من حراسة ألفاظ وأساليب اللغة، وصيانة ما ضمته من تراث حضاري متشعب لفروع المعرفة، لولا هذا لضاعت هذه الثروة التي نحرص عليها، وعلى دراستها التي يعكف العلماء على تيسير تفهيمها، والغوص في دراربها . (أحمد،١٩٧٤، ص٣)

أما مظاهر النهضة الحديثة التي عمت بعض أقطار الوطن العربي، فقد جعلت الحاجة ماسة إلى توفير المعجمات بين يدي الدارس، وإعادة ترتيب بعضها بقصد تسهيل الرجوع إليها، وتشجيع طلاب المدارس على استعمالها مما حدا ببعض اللغويين إلى إعداد معجمات سهلة المراجعة وجيزة العبارة، تواكب التطور الجديد، فوجدنا معجم(مختار الصحاح)، وهو مختصر الصحاح للجوهري (ت ١٢٦٨ م) والأول خير كتاب يفيد الطالب والمحدث والفقيه والأديب .

(الرازي، ٢٠٠٤، ص٣)(القزاز ، ١٩٨١، ص١٥)

وقد عني **ابن خلدون** (ت ٨٠٨ هـ) بهذا الجانب من العمران اللغوي، لأنه في الحقيقة تكوين حضاري للمجتمع، ونبه إلى أهمية التطبيق والممارسة في فهم اللغة

وإتقانها ، وأشار إلى أن الجوانب النظرية لاتغني وحدها في تمكين الإنسان من اللغة ، والغاية من ذلك لفت الانتباه إلى ضرورة أن يقرأ أبناء اللغة أو يسمعوا الأعمال الأدبية ذات اللغة الصحيحة ليجمعوا بين متعة الإطلاع و بين فائدة التمكن اللغوي التلقائي، وان يدربوا أنفسهم على استخدام اللغة وحسن التعبير .

(ابن خلدون،١٩٦١، ص[١٠٨١])

ولذلك وضعت المعجمات العربية أولا، لتسجل لغة الناس التي يستعملونها في حياتهم اليومية للتعبير عن كل شأن من شؤونهم وعن آمالهم وخواطرهم (العمر، ١٩٨٦، ص[١٣]) كما إنها وضعت لشرح الكلمة وبيان معناها أو معانيها، أما في العصر الحديث فقد وضعت لتتبع معنى الكلمة خلال العصور، وبيان كيفية نطق الكلمة ، ودرجة اللفظ في الاستعمال ومستواه في سلم التنوعات (عمر، ١٩٨٨، ص[١٦٥ – ١٦٦]) ووضعت كذلك للتأكد من ضبط تلفظ كلمة ما ، ومعرفة هل أن الكلمة فصيحة أو أنها نادرة غريبة أو أنها عامية ؟ (الأمين، ١٩٨٢، ص[٢٤٨ – ٢٤٩]) إن أهمية المعجمات تبرز في فك غموض نص ما ليتعامل معه الطلاب بصورة أفضل، ولذا يعد المعجم من الأمور الأساسية في تعليم شرح الكلمات .

(معلوف، ب ت، ص[٣])(العمايرة،٢٠٠٤، ص [٦٤])

وهي تؤدي إلى زيادة مقدرة الطالب على البحث وتقصي المسائل واستخدام المراجع والفهارس والمعاجم (العلي،١٩٩٨، ص[١٤٧]) ولذلك يرى الباحث إن المعجمات تسهم بصورة نسبية في زيادة ثروة الطالب اللغوية .

وقد قيل إن " باستطاعة العرب أن يفاخروا غيرهم من الأمم بما في أيديهم من جوامع الكلم التي تحمل سمو وإمارات القوة والمرونة وما لا مثيل له، ومجاز التأليف عند العرب "(عيدان، ١٩٩٩، ص [١٨٤]) إذ يمكن للطالب أن يحصل على ثروة لغوية جيدة من جوامع الكلم من خلال حصة دراسية في المطالعة موظفا فيه المعجم العربي (مختار الصحاح).

وتأتي أهمية المطالعة من عناية القرآن الكريم بها إذ نزلت أولى الآيات القرآنية على النبي العربي ﷺ والتي ذكر فيها القراءة

{ **اقرأ بِاسْمِ رَبِكَ الَّذِيْ خَلَقْ** }(العلق الآية ١) إذ كان الأمر الإلهي(اقرأ) بمنزلة الإشارة العميقة إلى أن القراءة هي مفتاح الحياة والدين وطريق لخلاص البشر من الجهل، فهي أشبه بينبوع فياض يمد الفرد دائما بالأفكار القيمة التي تشحذ قواه العقلية وترهف مشاعره فيصبح أكثر قدرة على مجابهة الحياة. (فارس،١٩٥٦ ، ص[٣])

وقد أكد **الجاحظ** (ت ٢٥٥ هـ) أهمية " المطالعة " بقوة عندما قال " الكتاب وعاء مليء علما، وظرف حشي ظرفا ، وروضة تقلب في حِجر، وناطق ينطق عن الموتى ويترجم عن الأحياء، ولا اعلم رفيقا أطوع، ولا معلما اخضع، ولا صاحبا اظهر، ولا اقل جناية، ولا أكثر أعجوبة وتصرفا، ولا ابعد من مراد، ولا اترك شغبا، ولا ازهد في جدال، ولا اكف عن قتال، من كتاب " .

(الجاحظ، ١٩٨٦، ص[٣٣])

أما **العقاد*** فقد لمس أهمية المطالعة في قوله " إنما أهوى القراءة لأنه عندي حياة واحدة في هذه الدنيا، وحياة واحدة لا تكفيني، ولا تحرك كل ما في ضميري من بواعث الحركة، والقراءة وحدها هي التي تعطيني أكثر من حياة في مدى عمر الإنسان الواحد " والقراءة الواعية هي التي تتيح للإنسان مسايرة العصر بتطوره المستمر، وإنها من أقوى الوسائل في خلق الوحدة الفكرية والشعورية في حياة الجماعة ، وهذه الوحدة هي الأرض الصلبة التي تقوم عليها الحياة ويبنى عليها النظام الاجتماعي . (السامرائي وجواد، ٢٠٠٤، ص[٧٣])

وحظيت المطالعة بنصيب كبير من الدراسة والبحث قدمها علماء التربية وعلم النفس وقد توصلت الدراسات في المرحلة الإعدادية إلى أن أهمية المطالعة تبدو في

---

* عباس محمود العقاد .

سعة المعجم اللغوي وحسن الفهم لدى الطالب، وتحصيل المعارف والمنفعة الشخصية والاسترخاء، واكتساب ضرورات المهنة والامتياز في ميدانه، والحصول على درجات عالية في المدرسة، وفهم الكتب ذات المستوى العالي والسرعة في القراءة، والقدرة على القراءة بصوت واضح.

(الدليمي الوائلي،٢٠٠٥، ص[١٦٩])

والقراءة وسيلتنا الرئيسة التي نتعلم من خلالها، وعن طريقها نرتقي بشخصيتنا " أقرأ وارتقي " وتزداد معرفتنا من خلال القراءة، حتى نصل إلى كل ذلك يجب أن تكون قراءتنا من النوع الفاعل لتحقيق الهدف المنشود منه(الحسين،٢٠٠١ ، ص[٩٣])، لذلك يمكن القول بان القراءة من الناحية الشخصية تساعد الطلاب على معرفة أنفسهم، ومعرفة غيرهم من الناس ومعرفة البيئة، والعالم الطبيعي الذي يعيشون فيه، وتنشأتهم على معرفة القيم الأخلاقية والروحية، ومن الناحية الاجتماعية تساعدهم في ازدياد معرفتهم بالمثل القومية العليا والصفات التي يجب أن يتحلى بها المواطن الصالح .

(الابراشي والتوانسي، ب ت، ص[٨٩])

إن القراءة هي أساس التعليم بمعناه المعروف، فالشخص الذي يقرأ شخص نام وقادر على استمرار النمو، ذلك لان القراءة نتيجة للنمو ومؤدية إلى زيادة النمو، وبذلك تكون القراءة مظهرا من مظاهر الشخصية.

(مونرو وآخرون، ب ت ، ص[١])

وتعد القراءة في عالم اليوم واجهة حضارية للأمم والأفراد جميعا، فالأمم القائدة هي الأمم القارئة، فعندما سئل المفكر الفرنسي **فولتير**عمن سيقود الجنس البشري؟ قال: (الذين يعرفون كيف يقراؤن ويكتبون)، إذ لا بد من ملاحظة ان معيار التميز بين الأمم المتقدمة والمتخلفة ليس بمقدار ما تحققه من تقدم صناعي واقتصادي ووعي صحي وارتفاع في الدخل فقط ، وإنما بمدى إقبال أبنائها على المطالعة . (يونس وآخرون،١٩٨٧، ص [٢٧٥])

ولابد من القول أن المطالعة من لوازم الإنسان الأساسية التي عن طريقها يطل على عالم اليوم الذي يزخر بالمعلومات الغزيرة الدقيقة ، وفي هذا العصر الذي لا نكاد

نقف أمام المستجدات المحيرة في الابتكارات والإبداعات الخارقة بشيء من الإعجاب الذي يجعلنا دائمي البحث والتقصي عن أسباب التمدن والتحضر، والقراءة تقوم بدور هائل في خدمة أهداف كثيرة وكبيرة للبشرية .

(العزاوي ، ١٩٨٨، ص[١٣])

وبذلك تكون القراءة هي الأداة التي يستطيع الإنسان بواسطتها أن يتصل بغيره من الناس الذين تفصل بينه وبينهم المسافات التاريخية والجغرافية، بمعنى انه يلم بالثقافات المختلفة سواء أكانت متقدمة ام معاصرة ويتفاعل معها، والطالب لا يستطيع تلقي العلوم شفاها وإنما يقتضيه ذلك ان يبذل جهدا ذاتيا وهذا لا يتأتى له إلا إذا كان مجيدا للقراءة.

(البجة، ١٩٩٩، ص[٨])(محجوب،١٩٨٦، ص [٣٥])

وتعد المطالعة من أهم الوسائل للتثقيف والتهذيب ، وكسب المعرفة وزيادة المعلومات(سمك،١٩٧٥، ص [٢٨٨])، وهي مفتاح نجاح الطالب في المواد الدراسية ، وأداته في التكيف في المحيط الذي يعيش فيه لذلك تعد أعظم واهم سبيل إلى التعلم المثمر المفيد (دمعة وآخرون، ١٩٧٧، ص [٣٢]) وإنماء الخيال، وإكساب الطلاب القدرة على فهم ما يقراؤن ويسمعون بسرعة ودقة ، وتمرينهم على صحة القراءة وجودة النطق ، وتذكيرهم بالقواعد الإملائية .

(الرحيم وآخرون، ١٩٨٨، ص[١١٣])(الساموك والشمري، ٢٠٠٥، ص [١٧٢])

وتتبلور أهمية المطالعة في وصفها أداة نقل ثمرات العقل البشري إلى الأجيال اللاحقة، فهي مهارة ضرورية لإكساب المعارف والعلوم(مدانات، ١٩٨٥، ص [٧]) وهي حافز لتعويد الطالب طول النفس في القراءة فتكون نصوص المطالعة أشبه بجرعات يتحول بفضلها تدريجيا إلى إدمان المطالعة التي هي مصدر إغناء الطالب بالثقافة الشاملة والمتنوعة ، وتكسبه الجرأة الأدبية وتنمية قدرته على مواجهة الجمهور، وعن طريقها يتلذذ الطالب بثمرات العقول التي قامت بكتابة ما يقرؤون.

(السيقلي وآخرون، ١٩٩٨، ص[٢])(جابر، ٢٠٠٢، ص[٣٠])

والمطالعة عملية دائمة للتعلم ، فالطالب يتعلم ليقرأ وصار اليوم يقرأ ليتعلم (الدليمي وحسين، ١٩٨٧، ص [١٢١]) كما إنها تؤدي إلى إكساب الطالب رصانة الأداء

، والقدرة على تطوير المعنى وتنمية مهاراته القرائية المختلفة ، كالسرعة والدقة والفهم . (مجاور، ١٩٦٩، ص[١٤٨])

وبذلك تفوق القراءة كل الوسائل المتيسرة في الوقت الحاضر ، المسموعة والمرئية ، من إذاعة وتلفاز وغيرها ، كما إنها الأداة التي تستخدم في نقل الأفكار سواء في الرسائل ، أو التأليف ، أو في استخدام الوسائل التعليمية أم وسائل الاتصالات الحديثة من حاسوب وشبكة المعلومات.

(الساموك والشمري، ٢٠٠٥، ص[١٧١ -١٧٢])

وهي بذلك تحقق إنسانية الإنسان وتفتح له من كنوز الكلمة المكتوبة، فكرية وثقافية، وتضع في يده مفاتيح التعلم بأنواعه وتعينه على مواكبة الحياة من خلال ما تقدمه له وتقرب الأزمنة والأمكنة وتتيح له ان يقرأ من أي عصر وأي مكان من العالم الفسيح، وتتيح له مسايرة العصر لتطوره السريع المستمر، والمطالعة تدعو إلى التفاهم والتقارب بين عناصر المجتمع وتحقيق إنسانية الإنسان عن طريق التعلم، سواء أكان تعلما ذاتيا، أم لغويا، أم تعلما مستمرا.

(مجاور ، ١٩٦٩، ص[١٢٨])(السامرائي وجواد ، ٢٠٠٤ ، ص [٧٣])

ونظرا لهذه الأهمية التي تحتلها المطالعة ازدادت عناية المؤسسات التربوية فيها ، وعدت تعلمها واكتساب عاداتها الجيدة ، والاستمرار في ممارستها أمرا في غاية الأهمية ، وأوكل أمرها إلى المدرسة، لكونها المؤسسة التعليمية الأكثر نظاما.

(الدفاعي،١٩٨٦، ص[١١٣])

إن الكلمات الموجودة ضمن مواضيع مادة المطالعة تمثل قوام اللغة ، وتقوم بدور مهم في فهم المقروء والتفاعل معه (الحصري، ١٩٤٨، ص[٤]) إذ تعتمد مهارات الطالب في هذه المادة إلى حد كبير على محصوله اللغوي ، إذ كانت جميع الكلمات التي تصادفه عند المطالعة معلومة المعنى فان عينيه في هذه الحالة ستتحركان حركة سريعة ، وفي هذه الحالة فان الطالب يتغلب على صعوبتين ، صعوبة فهم المعنى للكلمة ، وصعوبة نطقها. (ويتي ،١٩٦٠، ص[٧٩])

والمعجم هو الذي يحوي هذه المعاني للكلمات من حيث طرائق شرح الكلمات الصعبة ، وإيضاح معانيها ، إلى مرادف الكلمة، أو ضدها، وبيان ما هو صعب، وتحديد صعوبتها بالنسبة لمستوى الطالب لا مستوى المدرس .

(الالوسي وآخرون ،١٩٩٠، ص[٣٤])(بدوي ، ب ت، ص[٢٨٢])

أما الاتجاهات فلها أهمية كبيرة ليس في ميدان التربية فحسب بل في ميادين الحياة المختلفة، لأن جوهر العمل في هذه الميادين هو دعم الاتجاهات الميسرة لتحقيق أهداف العمل فيها، وأضعاف الاتجاهات المعيقة وتغييرها نحو الأفضل، وان تراكم الاتجاهات في ذهن الطالب وزيادة اعتماده عليها تحد من حريته في التصرف وتصبح أنماطا تعليمية روتينية متكررة سهل التنبؤ بها، ومن ناحية أخرى تجعل الانتظام في التعلم والاستقرار في أساليب التصرف أمرا ممكنا وميسرا.

(أبوجادو، ٢٠٠٢، ص [١٩٢])

وأشارت دراسات عديدة إلى أهمية دراسة الاتجاهات إذ أكد **كود** أن الاتجاهات هي المفتاح للتنبؤ بنموذج الجو الاجتماعي للطلاب والمدرسين وان امتلاك المعلم للاتجاهات المرغوبة طبقا لرأي **كتشن** يساعد في اكتساب عملية التعلم (عبد الجبار وآخرون، ١٩٨٢، ص [١٣٤])، وللاتجاهات وظيفة مهمة لأنها تعمل بوصفها مجموعة من المعاني العامة يربطها الطالب بموضوع أو بفكرة، وتؤثر هذه المعاني بدورها في قبول الطالب لهذا الموضوع أو لهذه الفكرة أو رفضه لها، فالاتجاهات تعمل كموجهات عامة لسلوك الطلاب، وتعمل كذلك على تنظيم العمليات الدافعية والانفعالية والادراكية والمعرفية، كما إنها تضفي على إدراك الطالب ونشاطاته اليومية معنى ودلالة وتساعده في محاولته تحقيق أهدافه. (عبد الرحيم،١٩٨١، ص [١١٠]) وتنمية الاتجاهات غالبا ما يصاحبها الحصول على المهارات والمعلومات وطبيعي يميل المدرسون إلى التركيز على نمو النتائج التي تمثل أهدافا مباشرة لعمل اليوم أو الوحدة الدراسية التي يمكن قياس مدى التقدم فيها بسهولة، وإذا ما اكتسبت الاتجاهات فإنها تبقى حية ونشيطة زمنا طويلا بعد أن تكون الكثرة العظمى من المعلومات المكتسبة قد أصبحت غير قابلة للاسترجاع بسهولة. (ريان،٩٨٤، ص [٣٧])

ولهذا يرى الباحث أن عملية تنمية الاتجاهات والمهارات هدف يسعى إلى تحقيقه اغلب المتخصصين في مجال التربية وطرائق التدريس ، وهي عناصر أساسية في معرفة المستوى الحالي والتنبؤ بالمستوى المستقبلي للطالب في العملية التعليمية، ويرى أن الحاجة تدعو إلى إجراء دراسة تتناول تنمية مهارات الطلاب القرائية واتجاههم نحو المطالعة بصورة خاصة واللغة العربية بصورة عامة، ما لهذه الدراسة من اثر فعال في بناء المستقبل، لذا يأمل الباحث أن تسهم هذه الدراسة في تحقيق ما يأتي :

١. الارتقاء بمستوى مهارات الطلاب القرائية في المطالعة بصورة خاصة ، وفروع المعرفة الأخرى بصورة عامة وتكوين عادة قرائية جيدة .
٢. تكوين اتجاه ايجابي لدى الطلاب عند المطالعة وبالتالي تحسين مستوى المهارات لديهم .
٣. تعليم الطلاب مبادئ استخدام معجم مبسط ، يعود إليه عند مواجهة مواقف صعبة من معرفة معنى كلمة أو معرفة مرادفها آو ضدها، أو بيان عدد معانيها أو أصلها أو كيفية لفظها .
٤. إمكانية إفادة الجهات المتخصصة من نتائج البحث.

ثالثا : هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة :

((أثر توظيف المعجم العربي في تنمية مهارات المطالعة والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الرابع العام))

رابعا : فرضيات البحث

لتحقيق هدف البحث وضع الباحث أربع فرضيات صفرية (رئيسة) هي :

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسط المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار المهاري البعدي .

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسط المجموعتين التجريبية والضابطة في قياس الاتجاه .

٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسط الطلاب في الاختبار المهاري القبلي و البعدي وللمجموعة التجريبية .

٤. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسط الطلاب في قياس الاتجاه القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية .

خامسا : حدود البحث

إقتصر البحث على :

١. عينة من طلاب الصف الرابع العام في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية في قضاء المقدادية في محافظة ديالى .

٢. مهارات المطالعة (القراءة الجهرية) عند تدريس المطالعة(الفهم و السرعة و الدقة).

٣. معجم (مختار الصحاح)، طبعة بيروت، ١٩٨١ م .

٤. كتاب المطالعة للصف الرابع الإعدادي العام ط ١٤ لسنة ٢٠٠٥ م .

٥. الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٦ - ٢٠٠٧ م .

سادسا : تحديد المصطلحات

- **التوظيف**

التوظيف (لغة) :

١. عرفه " ابن منظور " بأنه " وَظّفَهُ توظيفاً : ألزمها إيّاه ، وقد وظّفتُ لهُ توظيفاً ، على الصبي كل يوم حفظ آياتٍ من كتابِ اللهِ عَزَّ وجلّ "

(ابن منظور، ب ت ، ص[٩٤٩])

٢. عرفه "الرازي" بأنه " الوَظيفة ، ما يُقدَّر للإنسانِ في كلِّ يومٍ من طَعَامٍ أو رِزْقٍ وقد وَظَّفهُ توظيفاً " (الرازي،١٩٨١، ص [٧٢٨])

التوظيف (اصطلاحا) :

١. عرفه " ويبستر " بأنه (شكل محدود ومعقول ، خاضع لقوانين عملية ويعتمد على التدريب المسبق الناتج عن الخبرة المحلية العلمية من اجل القيام بعملية التحويل من الناحية النظرية البحتة إلى قواعد عملية تتطلب ترجمة تعبر بصدق عن قلب تلك النظرية المكتوبة ولكن بشكل عملي) .

(Webster.S.,1972,P:201)

٢. عرفه " رزوق " بأنه " مذهب يقول بضرورة النظر إلى الأحداث العقلية من زاوية كونها عمليات (وظائف) يؤديها الكائن الحي من اجل تحقيق التكيف وفقا للبيئة والمحيط ، وتقوم الوظيفة مقام الأساس السيكولوجي في الفلسفة الذرائعية (البراغماتية) ". (رزوق،١٩٧٧، ص [٣٣٤])

٣. عرفه " موكاروفسكي " بأنه (فرضية العمل الرئيسية للحضارة الحديثة ، وهي عملية التطور والخلق ويجب أن تحمل خصائصها في الفكر) .

(Mukarovesy.Jan,1987,P: 225)

٤. عرفه " جوليت " بأنه (التكيف الشكلي التام والإهمال التدريجي لكل الأشياء غير الضرورية التي لا تملك أي صلة بعملية التوظيف وبالتالي سوف نصل إلى نتائج ملائمة للهدف) . (النجار، ٢٠٠٤، ص [١١])

التعريف الإجرائي للتوظيف :

وهو (استعانة الطالب بكتاب مختار الصحاح وتوظيفه لغرض تفسير الكلمات التي تعيق فهمه وسرعته ودقته أثناء القراءة لمعرفة معناها ثم الاستمرار بالمطالعة لتنمية مهاراته وتكوين اتجاه ايجابي لديه نحو المادة).

- **المعجم**

المعجم (لغة) :

١. عرفه " ابن منظور " بأنه " العُجْمُ : جمعُ الأَعْجَمِ الذي لا يُفْصِحُ ، ولا يُبَيِّنُ كلامَهُ وإنْ كانَ عَرَبِيَّ النَّسَب ، وأَعْجَمْتُ الكتابَ : ذَهَبْتُ بهِ إلى العُجْمَةِ ، وقالوا : حروف المُعْجَمِ فأضافوا الحروفَ إلى المُعْجَمِ "

(ابن منظور، ب ت، ص ٦٩٧)

٢. عرفه " الرازي " بأنه " ضِدَّ العَربِ ، الواحدُ عَجَمِيّ ، والعُجمُ (بالضم) ضد العُرْبُ ". (الرازي،١٩٨١، ص٤١٥)

٣. عرفه " العدنانيّ " بأنه " أعجمَ أزال العُجمةَ أو الغموضَ أو الإبهامَ، ومُعجَمُ : اسمُ مفعولٍ مِن الفعلِ أعْجَمَ أو مصدر مسمى من الفعل نفسه، والمعجم يجمع على معجمات ومعاجم ومعاجيم ". (العدناني،١٩٨٤،ص ٤٣٣)

٤. عرفه " مصطفى وآخرون " بأنه " عجم الحرف والكتاب عجما: أي أزال إبهامه بالنقط والشكل " (مصطفى وآخرون،١٩٨٥، ص ٦٠٧)

المعجم (اصطلاحا) :

١. عرفه"خليل" بأنه" فرع من فروع علم اللغة يقوم بتصنيف ودراسة مفردات أي لغة بالإضافة إلى شرح معناها أو دلالتها المعجمية"

(خليل،١٩٨٧، ص ١٤)

٢. عرفه " عمر " بأنه " كتاب يضم بين دفتيه مفردات لغة ما ومعانيها واستعمالاتها في التراكيب المختلفة ، وكيفية نطقها ، وكتابتها مع ترتيب هذه المفردات بصورة من صور الترتيب التي غالبا ما تكون الترتيب الهجائي ".

(عمر، ١٩٨٨، ص١٦٢)

٣. عرفه"محمد وآخرون " بأنه " أي كتاب يضم بين دفتيه مفردات لغة ما في موضوع خاص من موضوعاتها، أو في جميع أنواعها و موضوعاتها مرتبة ترتيبا معينا ، ومشروحة شرحا مقترنا ببيان الدلالات، وطريقة النطق ، وكيفية الاستعمال ، وشواهد ذلك كله في الكلام الصحيح ، يسمى عند المشتغلين باللغة معجما". (محمد وآخرون،٢٠٠٣، ص ١٤)

٤. عرفه " أشتيته واعلاوي "بأنه"كتاب يضم اكبر عدد ممكن من مفردات اللغة مقرونة بشرحها وتفسير معانيها ، على أن تكون المواد مرتبة ترتيبا خاصا ، اما على حروف الهجاء وأما على الموضوعات ".

(أشتيته واعلاوي، ٢٠٠٤، ص ١)

التعريف الإجرائي للمعجم :

وهو(كتاب مختار الصحاح الذي يتضمن رصيدا لغويا، مرتبا ترتيبا معينا، يوظفه طالب الصف الرابع العام (المجموعة التجريبية) في الكشف عن غموض الكلمات، وبيان مرادفاتها، أو ضدها ، أو بيان عدد معانيها ، أو أصلها، اوكيفية لفظها لفك غموض هذه الكلمات).

- **التنمية**

التنمية لغة :

١. عرفها " الأزهري " بأنها " يُنَمُّوا وأَنْمَيْتُ الشيءَ وَنمَّيْتُه: جعله نامياً ونَمَى الإنسانُ : سَمُنَ، والنامية من الإبل السمينة ، وفي حديث معاوية تنمى : ارتفع من مكان إلى آخر، ونَمَى يَنْمِي نَمْيَاَ ونُمِيَّاَ ونَماءً : زادَ وكثُرَ "

(الأزهري، ب ت، ص[٢٨٢])

٢. عرفها" الرازي " بأنها " نَمِيَ المالُ وغيرُه يَنْمِي بالكسر(نَمَاءً) وقال الأصمعيُ: (نَمَيْتُ الحديثَ مُخَفَّفاً أي بَلَّغْتُهُ على وَجْهِ الإصلاح والخير، و (نَميَّته تَنْمِيةً) أي بَلَّغتُهُ على وجهِ النَّمِيمةِ والإفْسادِ".

(الرازي،١٩٨١، ص [٦٨١])

التنمية اصطلاحا :

١. عرفها " الخولي " بأنها " تقدم الكائن الحي جسما وعقلا ونفسا "

(الخولي، ١٩٧٦، ص[١٤١])

٢. عرفها " رزوق " بأنها " نمو الأعضاء وأداء الوظائف وتشكيل العادات "

(رزوق،١٩٧٧، ص [٣٢١])

٣. عرفها " حافظ " بأنها " أول ما تعني ببث روح جديدة تنتشل الفرد والمجتمع من الركود الذي يعانيه ، وتدفعه إلى الحركة والنشاط والايجابية حتى يكشف عن قدراته " (حافظ،١٩٨٦، ص[٦٨])

٤. عرفها " حجازي " بأنها " تغير تدريجي نحو الأفضل ضمن عملية مجتمعة واعية هادفة للوصول إلى مستوى لغوي أفضل من آخر سابق عليه ".
(حجازي،١٩٩٧، ص [٢٢])

التعريف الإجرائي للتنمية :

وهي " مقدار التحسن الحاصل في اداء طلاب الصف الرابع الإعدادي العام (المجموعة التجريبية) في بعض مهارات المطالعة (الفهم و السرعة و الدقة) وفي الاتجاه نحو مادة المطالعة ".

- **المهارة**

المهارة لغة :

١. عرفها " ابن منظور " بأنها " المَاهِرُ ، الحاذقُ بكل عملٍ ، وأكثر ما يوصف به السابحُ المجيدُ والجمعُ مَهَرَةٌ .قال إبْنُ سيده : وقد مَهَرَ الشيءَ وفيه وبه تمهَّرَ مَهْراً ومُهُوراً ومَهارةَ ومِهارةَ ". (ابن منظور، ب ت، ص [٥٤١])
٢. عرفها " الرازي " بأنها " المَهَارةُ بالفتح الحذقُ في الشَّيءِ وقد (مَهَرْتُ) الشَّيءَ(أَمْهَرُهُ)،" (الرازي،١٩٨١، ص[٦٣٨])

المهارة اصطلاحا:

١. عرفها (فارار) بأنها (القدرة على مواصلة النشاط بفاعلية وسهولة) .
(Farrar, 1936, P: 35)
٢. عرفها (كود) بأنها (الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء أكان هذا الأداء جسميا أو عقليا). (Good ,1973 ,P: 32)
٣. عرفها " الديب ومجاور " بأنها " تعني القدرة على أداء عمل معين بسرعة وإتقان وفهم " . (الديب ومجاور،١٩٧٣، ص[١١٨])
٤. عرفها " ريان " بأنها " القدرة على الأداء بدرجة كبيرة من الكفاية والدقة والسرعة " . (ريان،١٩٨٤، ص [٤٥])

٥. عرفها " بسطويسي " بأنها " كل ما يمكن أن يعبر عنه بالإنجاز حيث يدل هذا الإنجاز على الذي تعلمه الفرد على مستوى أجادته لما فعله "

(بسطويسي، ١٩٣٦، ص٤٠)

٦. عرفها " اللقاني والجمل " بأنها " الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا ، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف "

(اللقاني والجمل،١٩٩٦ ، ص ٧٩)

٧. عرفها " الكبيسي وصالح " بأنها " درجة من الكفاءة والجودة في الإتقان "

(الكبيسي والداهري،٢٠٠٠، ص١٠١)

التعريف الإجرائي للمهارة :

(هي قدرة طلاب الصف الرابع العام(عينة البحث) على ممارسة مهارات المطالعة بشكل جيد من فهم وسرعة ودقة للحصول على درجات عالية في هذه المهارات).

- **الاتجاه**

الاتجاه لغة :

١. عرفه " ابن منظور " بأنه " إتَّجَهَ لهُ رأْيٌ أَيْ سَنَحَ ، من ذلك قعدتُ تُجاهَكَ وتِجاهَكَ أي تِلْقاءَكَ ، وتَجِهْتُ إِليكَ أَتَّجِهُ أي تَوَجَهْتُ " .

(ابن منظور، ب ت، ص ٨٨٤)

٢. عرفه " الرازي " بأنه " شَيْءٌ مُوَجَّهٌ إذا جُعِلَ عَلى جِهَةٍ واحدةٍ لا تختلفُ ".

(الرازي،١٩٨١، ص ٤٧٨)

الاتجاه اصطلاحا :

١. عرفه (البورت) بأنه (حالة من الاستعداد والتأهب الحصين تنظم من خلال خبرة الشخص وتكون ذات اثر توجيهي أو دينامي واستجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تثير الفرد لهذه الاستجابة) .

(Alport,1967, P: 418)

٢. عرفه " عبد الرحيم " بأنه " ميل للاستجابة بشكل ايجابي أو سلبي تجاه مجموعة خاصة من المثيرات " . (عبد الرحيم، ١٩٨١، ص [٩٨])

٣. عرفه " راجح " بأنه " استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبيا يجدد شعور الفرد جراء موضوعات معينة " . (راجح، ١٩٨٤، ص [٩٧])

٤. عرفها (لندزي) بأنه (رد فعل تقويمي وعاطفي إزاء أشياء أو أشخاص أو أحداث). (Lindzey , 1988 , P: 513)

٥. عرفه " علام " بأنه " تكوين فرض يتضمن استجابة مختصرة عندما يواجه الفرد مثيرات اجتماعية بارزة ، وتتميز هذه الاستجابة بخصائص تقييمية " (علام، ٢٠٠٠، ص [٥١٨])

٦. عرفه " حميدة وآخرون " بأنه " استعداد وجداني مكتسب ثابت يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة ، ويتضمن حكما بالقبول آو الرفض ، وهذه الموضوعات قد تكون أشياءا أو أشخاصا أو أفكارا أو مبادءا ، أو نظما اجتماعية وقد تكون ذات الفرد نفسه كحب الذات أو احترامها آو السخط عليها أو ضعف الثقة بها " .

(حميدة وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ص[١٠٣])

٧. عرفه " أبو جادو " بأنه " نزعة عاطفية مكتسبة للاستجابة بطريقة ايجابية أو سلبية لمؤثر ما أو فكرة معينة " . (ابو جادو ،٢٠٠٢، ص [١٩٠])

٨. عرفه "المليكي " بأنه " تنظيم معرفي واستعداد نفسي لاستثارة دوافع الطالب أشياء أو موضوعات آو مواقف معينة يمكن استنتاجه عن طريق ملاحظة استجابات الفرد لمؤثرات مختلفة ذات ارتباطات موجبة وسالبة " .

(المليكي ، ٢٠٠٣، ص [٢٩])

التعريف الإجرائي للاتجاه :

(هو استعداد طلاب الصف الرابع العام (عينة البحث) للاستجابة نحو مادة المطالعة للتعبير عن آرائهم واهتماماتهم وميولهم ، ويقاس ذلك على وفق مقياس علمي ، أعده الباحث لهذا الغرض ، وبتدريج ثلاثي (موافق تماما ، موافق إلى

حد ما ، غير موافق) لغرض الحصول على الدرجة نتيجة لاستجابتهم على عبارات المقياس).

الصف الرابع العام :

وهو (الترتيب الأول في صفوف المرحلة الإعدادية في العراق، التي تكون فيها مدة الدراسة ثلاث سنوات بعد المرحلة المتوسطة، التي مدتها ثلاث سنوات أيضا، ويأخذ الترتيب الرابع بالنسبة للمرحلة الثانوية وتكون مدة الدراسة فيها ست سنوات بعد المرحلة الابتدائية، و مدتها ست سنوات أيضا).

أولا : خلفية أدبية

١. نشأة المعاجم وتطورها :

" الأصل في اللغة إن تكون منطوقة لا مكتوبة، دائرة على الألسن لا مسجلة في بطون الكتب، وقد ظلت اللغة دهرا طويلا لا تعرف الكتابة ، ولا تفكر فيها، والأصل في ألفاظ اللغة أن تكون كلها مفهومة من الناطقين بهذه اللغة، متداولة بينهم، جارية على ألسنتهم، لا يحتاجون إلى إيضاح شيء منها، ولا يسألون عن شرح أية كلمة فيها".
(صبيح وآخرون، ٢٠٠٥، ص[٣٤])

لذلك لم يكن العرب في حياتهم الأولى بحاجة إلى معجم يلم شتات أدبهم، ولغتهم، لأنهم يتكلمون العربية الصافية ويعرفون اللهجات ويتحدثون على الرغم من اختلاف هذه اللهجات فابتعدوا عن عيوب اللغة. (السيوطي، ب ت، ص[٢٢١])

كان العربي يعتمد على ذاكرته في حفظ الثروة اللغوية، وهي نعمة ربانية كبيرة، لكن تلك الذاكرة كانت سببا مباشرا في ضياع الكثير من حضارة العرب اللغوية قبل الإسلام اذ لم يعرفوا التدوين الذي يسجل المآثر في النصوص والأخبار، وهو أدق من الذاكرة، أما بعد الفتوحات الإسلامية فقد بزغت العجمة بين المسلمين بسبب اتساع الرقعة الجغرافية واختلاط العرب بغيرهم من المسلمين.
(نصار،١٩٨٠، ص[٢٣- ٢٤])(البحتري،١٩٩٩، ص [١١٨])

مما دفع المسلمين من العرب وغيرهم إلى محاولة فهم غوامض ألفاظ القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف فسارعوا إلى وضع معاجم تفسر هذه الغوامض ، لكن هذه المعاجم كانت بدائية النشأة فردية، تتبع الكلمات الصعبة، وتشرح المواد غير المفهومة، حتى ظهرت فكرة التدوين والتسجيل العلمي فكانت مثل هذه المعاجم الصغيرة من ضمن المعجم الجديد وبداياته، فضلا عمّا كان يجمعه علماء العربية من الإعراب، وما وجد عند الصحابة شبه كراسة للمعاني، لأنهم كانوا يحفظون ما يسألون عنه الرسول الكريم محمد ﷺ من الكلمات التي كانوا لا يفهمونها(عز الدين ،١٩٨٧، [١٥٧]) فهو بمنزلة المرجع الرئيس للأسئلة الدينية أو اللغوية

التي يوجهها إليه الصحابة الأجلاء ، مما جعل الصحابة يمتلكون تلك الكراسات للمعاني . (إبراهيم،٢٠٠٣، ص[٢٤٤])

ولا شك في انه قد طرأ على المحاولات الأولى في جمع اللغة وتدوينها كثير من التغير والتطور، ولكي تتضح لنا الخطوات التي سار عليها المعنيون بهذه الدراسات والمناهج التي سلكوها في صنع مؤلفاتهم،لا بد لنا من متابعة المراحل التي مرت بها عملية جمع اللغة في تلك الكتب المستقلة التي تناولت الألفاظ ومعانيها، وهذه المراحل هي : (الدوري،٢٠٠٠، ص [٤٣])

المرحلة الأولى :

وهي مرحلة تدوين ألفاظ اللغة وتفسيرها دون ترتيب ، وخير ما يمثل هذه المرحلة ما حدث من تدوين لألفاظ اللغة في القرن الثاني الهجري ومن هذه المدونات كتاب النوادر في اللغة لـ **أبي زيد الأنصاري** (١١٩هـ-٢١٥هـ) فهو يورد نصوصا شعرية ونثرية مليئة بالمفردات العربية النادرة، ثم يشرحها ويعلق عليها، ولكن من غير ترتيب وتنسيق ودونما ارتباط، فقد كانت غايته مقتصرة على شرح الألفاظ دون ترابط في المعاني، وهي طبيعة هذه المرحلة من التأليف اللغوي.

(الأنصاري،١٩٦٧، ص [٢])(وافي، ب ت، ص [١٢٩])

ويرى **نصار** " إن المدونات الأولى كانت عشوائية، لا مادة خاصة لها، وإنما يحفل أصحابها بما يسمعون في البادية من كلمات في الغالب، ومن عبارات في بعض الأحيان لا خطة لها لان أصحابها كانوا يدونون ما يسمعونه فور سماعه مهما تعدد قائلوه واختلفت موضوعاته ، وتنوعت صوره، ولذلك وردت الكلمة المبدوءة بالياء جوار الكلمة المبدوءة بالواو مثلا يعقبها كلمة مبدوءة بالحاء ، ووردت كلمة ذات مدلول متصل بالنبات إلى جوار كلمة متصلة بالحيوان تعقبها كلمة دالة على الخيام، فقد كان الدارس يتزود بما استطاع من المحابر والأقلام ويرحل إلى البادية فيدون كل ما لفت نظره من كلام البدو دون اعتماد أي شيء ". (نصار،١٩٨٠، ص [١١])

المرحلة الثانية :

بدأت هذه المرحلة تبتعد عن العشوائية واقتربت من الترتيب والتنظيم وتمثل ذلك في تدوين ألفاظ اللغة مأخوذة من صفحات النصوص الأدبية لا من أفواه البدو ثم قيدوها وفسروها، مرتبة في رسائل صغيرة، كل رسالة تغطي موضوعا محددا، أو أنها بنيت على معنى من المعاني، أو حرف من الحروف، وأمثال هذه الرسائل،" الخيل والمطر" **للأصمعي** ، و" كتاب الجيم " **للهروي* والشيباني** **، و" كتاب الهمز " لـ **أبي زيد الأنصاري**، كما الفت رسائل في ألفاظ الأضداد المستعملة للدلالة على الشيء وضده مثل كلمة " الجون " التي تطلق على الأسود والأبيض، وكلمة " يشري " إذ تطلق على البيع والشراء. (ابن الدهان،١٩٦٣، ص[١٧])

المرحلة الثالثة :

وهي المرحلة التي شهدت وضع المعاجم بشكلها الشامل، وقد سجلت في هذا المجال للعرب، إذ لم تعرف الدنيا صناعة المعاجم قبل ذلك التاريخ بالشكل الكامل التام المنظم ، وبذلك حظي التأليف المعجمي- منذ القرون الأولى للهجرة- بنصيب وافر من الأبحاث اللغوية. (القزاز،١٩٨١، ص[١٣])

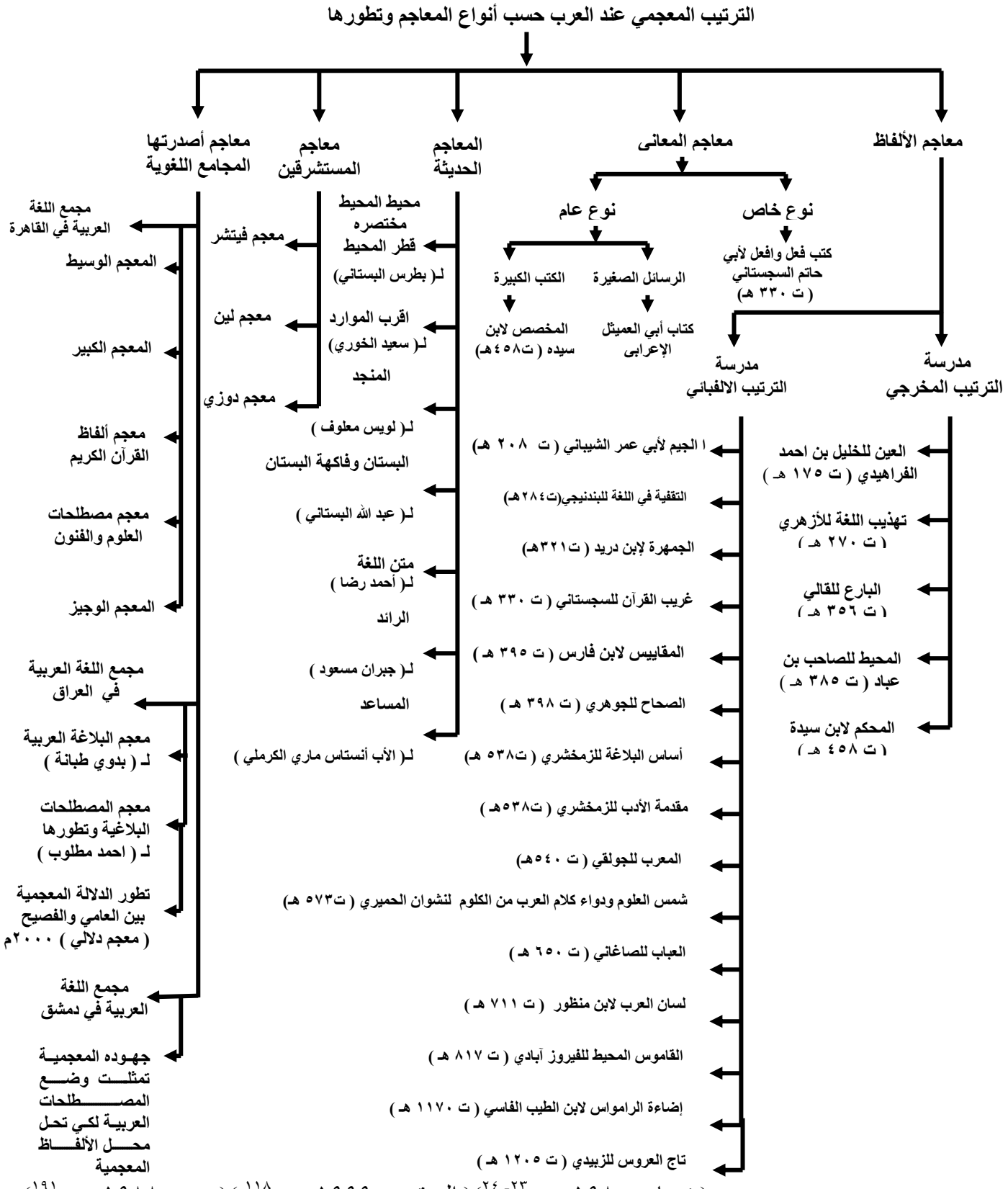
وبعد ذلك تتابع الغيث إذ الفت بعد معجم العين معجمات عدة ، ومن هذه المعجمات ما موضح في (الشكل ـ ١) وحسب أنواع هذه المعاجم وتطورها(علما ان الشكل من إعداد الباحث).

*** أبو عبيد الهروي (ت ٢٢٤ هـ)**

**** أبو عمر الشيباني (ت ٢٠٨ هـ) هو صاحب كتاب الجيم .**

(الشكل -١)

يوضح الترتيب المعجمي عند العرب حسب أنواع المعاجم وتطورها



(نصار، ١٩٨٠، ص[٢٣-٢٤])(البحتري ،١٩٩٩،ص [١١٨])(عمر، ١٩٨٨، ص[١٩١])

ليس القصد من هذا الشكل إحصاءا دقيقا للمعاجم التي ظهرت في اللغة العربية ، فهناك معاجم أخرى لم تذكر، ولكن يقصد من ذلك وضع صورة لتلاحق تأليف المعاجم وبيان أنواعها.

أما في العصر الحديث حيث النهضة الكبيرة التي عمت بعض أقطار الوطن العربي جعلت الحاجة ماسة إلى توفير المعجمات بين الدارسين، وإعادة ترتيب بعضها بقصد تسهيل الرجوع إليها، وتشجيع طلاب المدارس على استعمالها، مما حدا ببعض اللغويين إلى إعداد معجمات سهلة المراجعة، موجزة العبارة، تواكب التطور الجديد، فظهر في عام١٨٦٩م معجم جديد اسمه(محيط المحيط) وضعه **بطرس البستاني،** الذي التزم فيه عبارة القاموس المحيط مع شيء من التصرف والتهذيب، ثم توالى بعد ذلك تأليف المعجمات مثل " معجم الطالب في المأنوس من متن العربية والاصطلاحات العلمية والعصرية " عام ١٩٠٧م، أما **عبد الله البستاني** فقد قام بإعداد معجم" فاكهة البستان " عام ١٩٢٧م، والمستشرقون مثل **ادوارد لين** الإنكليزي و **دوزي** الهولندي و **فيتشر** الألماني فقد وجهوا عناية كبيرة للمعاجم العربية، وأصدروا معاجم في هذا الميدان. (القزاز،١٩٨١، ص[١٥])(أبو الفرج،١٩٦٦، ص[٢٦])

قدم المعاجم :

العرب هم أول امة وضعت معجما كاملا دقيقا بالمعنى المتعارف عليه بين اللغات الحية (إبراهيم،٢٠٠٣، ص[٢٣٤]) والمعاجم ليست جديدة على الفكر العلمي، ولا حديثة على تجارب الإنسانية، فقد وجدت في الرقم الطينية بمكتبة أشور بانيبال في نينوى معاجم سومرية أكدية بالخط المسماري، وهي معاجم مزدوجة قريبة من ترجمة الكلمات لفهم لغة السومريين وأدبهم وشرائعهم، والاستفادة من الحضارة التي سبقتهم، كما وجدت معاجم يونانية رومانية، وأشار باحث غربي إلى معجم وجد حوالي ميلاد السيد المسيح عليه السلام وهو معجم(فالفيروس فلاكوس) فيه معاني الكلمات، وما اشترك فيه من الكلمات ، والهنود كذلك وجد لديهم معاجم قديمة كاملة منها معجم (اماراستها)

الذي أشتهر بإسم (اماراكوسا) الذي وضع قبل القرن السادس الميلادي وكذلك معجم (سافانا) الذي ألف في بداية القرن السادس الميلادي ، وعرف الصينيون المعاجم كذلك ، واشتهر عندهم معجمان هامان كانا هما الأساس لمعاجم الصين واليابان، وهذان المعجمان هما معجم (يوبيان) الذي طبع سنة ٥٣٠ بعد الميلاد، ومعجم(شوفان) الذي طبع سنة ١٥٠ قبل الميلاد. فهل وصلت أنباء هذه المعاجم القديمة وتعرف فيها العرب ـ لاسيما الخليل بن احمد الفراهيدي ـ على نماذج منها فأوحت لهم بوضع المعجمات ؟ أم أن الحاجة عند جميع الأمم هي التي دعت إلى الاختراع ؟

(إبراهيم ، ٢٠٠٣، ص[٢٤٣])(عز الدين،١٩٨٧، ص [١٥٨])

المعجم اللغوي والموسوعة :

يتمثل الفرق بين المعجم اللغوي والموسوعة في اختلافات أربع هي :

١. ان الموسوعة معجم ضخم يشمل مجلدات كثيرة، في حين ان المعجم اللغوي يتفاوت حجمه تبعا للغاية المنشودة ولنوعية مستعمله.
٢. إن المعجم اللغوي لا يهتم كثيرا بالمواد غير اللغوية، وإذا ذكرها فبصورة مختصرة جدا،لأنه يترك تفصيلاتها للموسوعات، ومن أمثلة المواد غير اللغوية التي لا يهتم بها المعجم أسماء الأعلام، والأسماء الجغرافية، مثل الأقطار والمدن والأنهار والعصور التاريخية والتنظيمات الحكومية وغير الحكومية والمؤسسات العلمية ، إلا أن ما يجدر ذكره انه ثمة معجمات تعنى كثيرا بالمعلومات الموسوعية بأجلى مظاهرها كالقاموس المحيط للفيروز آبادي وتاج العروس للزبيدي ، وهذا على سبيل الحصر لا الاستشهاد.
٣. المعجم اللغوي يهتم بالوحدات المعجمية للغة، وبالمعلومات اللغوية الخاصة بها ،في حين إن الموسوعة- إلى جانب عنايتها بالمعاني الأساسية للوحدات المعجمية تعطي معلومات عن العالم الخارجي غير اللغوي. (عمر،١٩٨٨، ص[١٦٢])
٤. كل عمل موسوعي لابد أن تناط مسؤولية القيام على تنفيذه مجموعة من الباحثين وأهل الاختصاص، بدلا من إبقائه عبئا ثقيلا على كاهل الفرد الواحد إذ

يعجز هذا الفرد عن الاحاطة بكافة النواحي والتقاط جميع المعاني، لذلك نجد ان المكتبة العربية ما زالت تفتقر إلى الأعمال الموسوعية في شتى ميادين العلم والمعرفة . (رزوق ، ١٩٧، ص٥)

ا لمعجم والقاموس :

يبدو أن المعجم أقدم الاسمين، ولكن لا يعرف على وجه التحديد متى أطلقت هذه اللفظة على هذا النوع من كتب اللغة، وكما يبدو إنها استعملت للدلالة على ميادين أخرى ثم انتقلت إلى ميدان اللغة، فقد ذكر ان الإمام **أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري** المولود (٢٥٦هـ) كان أول من أطلق هذه التسمية وصفا على واحد من مؤلفاته المرتبة على الحروف ، أما أول معجم وصل إلينا مثبت عليه اسم (المعجم) هو معجم الصحابة لأبي يعلي التميمي الموصلي (ت ٣٠٧هـ)، إلا أن الدكتور إبراهيم السامرائي وهو أستاذ لغوي عراقي معروف ذكر أن أول معجم جاء بهذا الاسم في أواخر القرن الرابع الهجري بإسم معجم (مقاييس اللغة) لأحمد فارس الشدياق (ت٣٩٥ هـ (الدوري،٢٠٠٠، ص٤٤)، أما تسمية القاموس فقد أطلقت على بعض المعاجم اللغوية،ومعناها البحر،أو ابعد موضع فيه غورا(ابن منظور، ب ت،ص٨٧٨) وأطلق **مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي** (ت ٨١٧ هـ)على معجمه هذه التسمية فسماه " القاموس المحيط " أي البحر الأعظم. (عمر، ١٩٨٨، ص١٧٣)

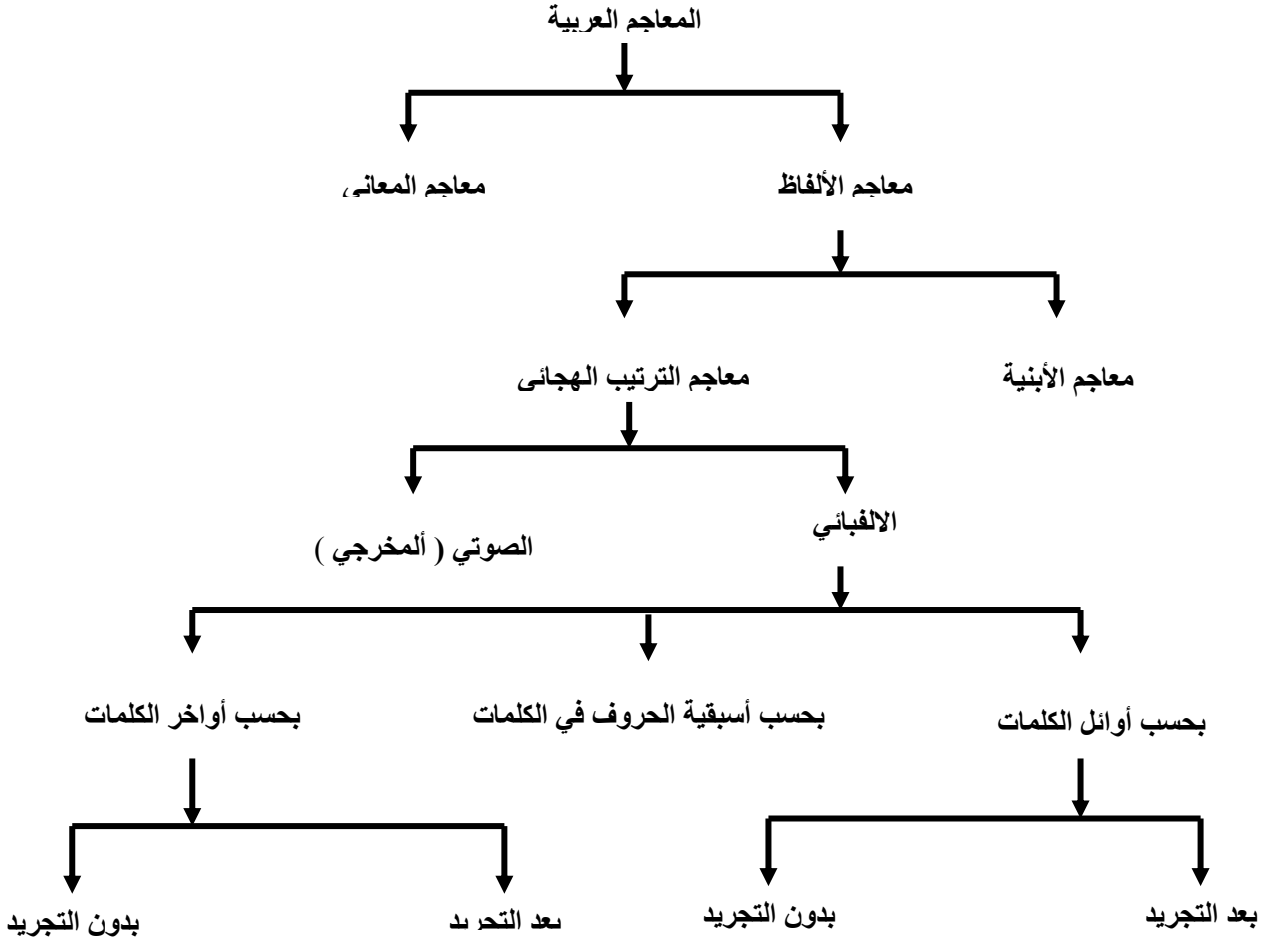
وبمرور الوقت، ومع كثرة تردد اسم القاموس على السنة الباحثين، ظن بعضهم انه مرادف لكلمة معجم ، فاستعمله بهذا المعنى، وشاع هذا الاستعمال وصار يطلق لفظ القاموس على أي معجم، وقد اقر مجمع اللغة العربية استعمال كلمة قاموس بمعنى معجم، واقر جمعها على قواميس، واحتج لذلك من قبيل المجاز أو التوسع الدلالي في الاستعمال . (إبراهيم،٢٠٠٣، ص ٢٥١)

أنواع المعاجم :

إن الأمة العربية هي الأمة الوحيدة التي تفننت في أشكال معاجمها، وفي طرائق تبويبها وترتيبها ، وقد تعددت طرائق وضع المعجم العربي حتى كادت تستنفذ كل الاحتمالات الممكنة ، وقد كان العرب منطقيين حينما لاحظوا جانبي الكلمة ، وهما اللفظ والمعنى، فرتبوا معاجمهم بصورة مطلقة إما على اللفظ ، وإما على المعنى ، وبهذا وجد قسمان رئيسان هما معجم الألفاظ ومعجم المعاني. لاحظ (الشكل ـ ٢)
(الأثري ، ١٩٣٨، ص [٤١-٤٢])(عمر، ١٩٨٨، ص[١٧٦])

(الشكل ـ ٢)

يوضح أنواع المعاجم بالتفصيل



(الأثري ، ١٩٣٨، ص [٤١])(عمر، ١٩٨٨، ص [١٧٧])

أ- معاجم الألفاظ :

سميت بهذا الاسم لأنها جعلت الألفاظ المفردة أساسا للترتيب(الدوري ، ٢٠٠٠، ص[٨٨])، لقد مرت هذه المعاجم بمراحل متعددة حتى وصلت إلى ما عليه اليوم، إذ تم عزل ما دل على الحيوان - مثلا، عما دل على النبات، وما دل على السكن ، بل قد يفردون واحدا من أجناس الحيوان كالخيل أو الإبل مثلا عن بقية الأجناس ، وعلى هذا النحو أنجز هؤلاء العلماء مدونات يختص كل واحد منها بموضوع معين، اذ يحتاج الدارس والأديب والمثقف إلى هذه المدونات عندما يشرع في الكتابة أو التحدث عن موضوع معين ، فيجد في خاطره مجموعة يعجز عن معرفة الكلمات الدالة عليها ، فأن القراءة في هذه المدونات تعطيه ما هو في حاجة إليه . (نصار، ١٩٨٠، ص[١٣])

ومن اشهر أنواع هذه المعاجم ما يأتي :

١. معجم العين (للخليل بن احمد الفراهيدي)

من حق الخليل بن احمد الفراهيدي واضع معجم العين أن يذكر بتقدير وإعجاب لما أسداه إلى اللغة العربية من يد لا تنسى حين هداه عقله الناضج إلى فكرة حصر مفردات اللغة ومحاولة ضمها في كتاب يشرح مدلولاتها، ويحلل مشتقاتها ويستدل على جميع ما يذكر بالشواهد من مذخور العرب .

(احمد، ١٩٧٤، ص [٢١])

وقد صب الخليل كل خبراته هذه في معجمه، ويعد أول معجم من أي نوع عرفته اللغة العربية، واهم ما يميز هذا المعجم إن مؤلفه لم يجمع مفرداته عن طريق استقراء ألفاظ اللغة، وتتبعها في مؤلفات السابقين، وجمعها من شفاه الرواة ، وإنما جمعها بطريقة منطقية رياضية، حين لاحظ أن الكلمة العربية تكون ثنائية أو ثلاثية، أو رباعية أو خماسية، وفي كل حالة إذا أمكن تبديل حروف الكلمة إلى جميع احتمالاتها، وأمكن تقليب أماكن هذه الحروف الى جميع أوجهها الممكنة يكون الحاصل معجما يضم جميع كلمات اللغة من الناحية النظرية، ولهذا كان لابد للخليل- بعد الإحصاء النظري- أن يميز بين المستعمل من هذه الصور والمهمل ،

(عمر، ١٩٨٨، ص[١٧٩]) وقسم الخليل المعجم أقساما خصص كل واحد منها لأحد الحروف العربية، والتزم فيها الترتيب الذي استنبطه، فكان القسم الأول للعين والثاني للحاء والثالث للهاء وهكذا .

(نصار، ١٩٨٠، ص [٢٥])(صبيح، ٢٠٠٥، ص[٣٥])

٢. تهذيب اللغة (للأزهري)

يتفق التهذيب مع العين في نظام التقليبات، ومراعاة الأبجدية الصوتية * وتقسيم الكلمات بحسب الكمية، من الثنائي إلى الخماسي، ويزيد الأزهري على الخليل بالإكثار من الروايات والنقل عن اللغويين، وهذا الأمر طبيعي حيث تأخر الزمن بالأزهري مما حتم عليه النقل عن الاقدمين ، ولم يكن كتاب الأزهري من حيث ذكر المفردات وشرحها منقولا عن أفواه العرب الذين شافههم أثناء مدة أسره - ونادرا ما فعل ذلك - حتى ان تعبيره الذي يستشف منه النقل المباشر عن البدو هو (قالت العرب) ، هذا التعبير موجود بكثرة حتى في كتب اللغة المتأخرة مما لا يدل دلالة قاطعة على إن المقصود هو مشافهة الإعراب للنقل عنهم، ومهما يكن من أمر فان التهذيب يعد من أهم المصادر اللغوية للمعاجم المتأخرة .

(درويش، ١٩٥٦، ص[٥٩])

٣. أساس البلاغة (للزمخشري)

يعد الزمخشري أول من اكتمل على يديه النظام الالفبائي، ويشرح الزمخشري خطته قائلا " من خصائص هذا الكتاب تخير ما وقع في عبارات المبدعين وانطوى في استعمالات المغلقين من التراكيب التي تملح وتحسن ... ومنها التوقيف على مناهج التركيب والتأليف ... بسوق الكلمات متناسقة لا مرسلة بددا ، ومتناظمة لا طرائق قددا، ومنها تأسيس قوانين فصل الخطاب، والكلام الفصيح عن إفراد المجاز عن الحقيقة، والكناية عن التصريح " ،

*** الأبجدية الصوتية : وهي ترتيب مادة معجم العين حسب مخارج الحروف .**

ولعل أهم ما يميز الكتاب- إلى جانب سهولة ترتيبه- ما التزمه المؤلف من التفريق بين المعاني الحقيقية والمعاني المجازية، وبدئه بالمعنى الحقيقي .

(أحمد،١٩٧٤، ص[١٤١])(عمر، ١٩٨٨، ص [٢١٨])

٤. **لسان العرب** (لابن منظور)

وهو اكبر المعاجم السابقة ويحوي موادها الزاخرة، وهو للعلامة **أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري الأنصاري الخزرجى ،** وصرح ابن منظور في مقدمة كتابه انه جمع مادته من خمسة كتب : تهذيب الأزهري ، ومحكم ابن سيده ، و صحاح الجوهري ، وحواشي ابن بري ، ونهاية ابن الأثير، وذكر المؤلف منهجه بإزاء هذه المراجع ، فأجمله في أخذ ما فيها بنصه دون خروج عليه ، وعد ذلك جهده الوحيد فيه، فما في الكتاب من خطأ فهو من الأصول لا من ابن منظور، لكنه تصرف قليلا في النهاية، إذ رتب المواد التي كان ابن الأثير رتبها بحسب حروفها الأصول والزوائد معا، باعتبار أصولها وحدها (صبيح وآخرون، ٢٠٠٥، ص[٣٨])، إن تحديد ابن منظور مصادره بالكتب الخمسة التي ذكرناها وغلوه في تواضعه لدرجة انه أنكر أن له فضلا في تأليف معجمه سوى جمع ما تفرق في تلك الكتب، أوحى لبعض الدارسين انه لم يفد من مصادر أخرى وان اللسان عبارة عن جمع لما تفرق في تلك الكتب ؟ إن هذا الزعم يختفي حينما يتبع الدارس المواد اللغوية في اللسان، إذ يجد ذكرا لعدد كبير من الكتب ورد في تضاعيفه وهي مأخوذة من مصادره الأساسية، ويتضح مما ذكرنا أن لابن منظور جهودا لغوية، ومواقف متميزة من أصحاب مصادره الأصول، فضلا عن الجهد الكبير الذي بذله في تأليف معجمه، لهذا يعد من المعجميين العرب الكبار الذين افنوا حياتهم في الحفاظ على لغة القران الكريم .

(عبد الله،١٩٩٧، ص [٥٧])(أبو الفرج،١٩٦٦، ص [٤٧])

٥. **مختار الصحاح** (للرازي)

يعد صحاح **الجوهري** خطوة طيبة على طريق تثقيف المعجم العربي، دعت كثيرا من الرواد ان يترسموا خطاه ويسيروا على دربه، وان يضيفوا الى

المكتبة المعجمية معاجما بحق يطلق على بعضها وصف " الموسوعات " كما صنع ابن منظور صاحب اللسان وان يعمدوا أحيانا إلى كتاب الجوهري في الاقتضاب والاختصار ، كما صنع كثيرون ، منهم **محمد بن أبي بكر الرازي** صاحب (مختار الصحاح) اذ ترسم الرازي ما سار عليه الجوهري في صحاحه ، حين اختار الأبجدية المألوفة أساسا لتنظيم المعجم، وعد الحرف الأخير من حروف المادة الأصلية دليل هذا التنظيم ومن اجل ذلك قسم المعجم الى سبعة وعشرين بابا بعدد حروف الهجاء ، بعد إدماج المواد الواوية واليائية الأخر في باب واحد هو: (باب الواو والياء) واتبعها بالباب الثامن والعشرين وخصه بالإلف المنتهية بالإلف اللينة ، غير المنقلبة عن واو أو ياء ، وقسم كل باب إلى ثمانية وعشرين فصلا ، حسب الحرف الأول من حروف المادة الأصلية كذلك ، إلا أنه يهمل من الأبواب شيء من الفصول ، اما في التنظيم الحديث لمختار الصحاح فقد لقي عناية واسعة لدى الباحثين لما رأوا فيه من مميزات مهمة تفيد الناشئين وتم تنبيه الذهن إلى تيسير تناوله وتغيير منهجه مع الحفاظ على مادته والإبقاء على خصائصه ، لذلك قام الأستاذ **محمد خاطر** بتثقيف الكتاب وإعادة تبويبه ورتبه كترتيب أساس البلاغة للزمخشري ، إذ هدف المعجم الجديد المطور الى غرض تهذيبي يحذف ما لا ينبغي أن يطرق مسامع النشئ وقد راجع الكتاب -بعد تثقيفه – الشيخ **حمزة فتح الله** وطبع أواخر سنة ١٩٠٧ ثم أعيد طبعه مرارا ، ويعد مختار الصحاح خير كتاب يفيد الدارس والباحث والمثقف .

(أحمد،١٩٧٤، ص[٩٤])(درويش،١٩٥٦، ص [٩٥])

ب . معاجم المعاني :

أطلقت هذه التسمية على الكتب التي تفسر الألفاظ التي تستغلق على القارئ حين يواجهها للمرة الأولى أو يشق عليه معرفة معناها في نص معين على الرغم من الفه بها في غيره (نصار،١٩٨٠، ص[١٩])، أما فكرة هذا النوع من المعاجم الذي يرتب ألفاظه بحسب الموضوعات استبقت في الوجود، أو معاصرة لأولية المعاجم العربية

المرتبة على الألفاظ، وان أخذت البداية شكلا خاصا يتمثل في كتيبات صغيرة يتناول كل منها موضوعا واحدا من الموضوعات (عمر،١٩٨٨، ص [٢٨٨]) إذ يقوم بناؤها على ترتيب الألفاظ التي تدور حول كل معنى في باب واحد، وضموا الأبواب التي تناولت خصائص وأحوال كل كائن من نبات أو حيوان في كتاب خاص به.
(نصار،١٩٨٠، ص [١٩])

ونستطيع أن نصنف هذا النوع من المعاجم إلى صنفين احدهما خاص والآخر عام، أما الخاص فالذي يقتصر على ألفاظ تشترك في سمة معينة، قد تكون البنية مثل كتاب " فعل وافعل " لـ **أبي حاتم السجستاني** (٢٥٠هـ ـ ٨٦٤ م)، و قد تكون السمة في احد حروف الكلمة مثل كتاب " الهمز " **لأبي زيد الأنصاري**، وقد تكون السمة في المصادر التي وردت عنها الألفاظ مثل كتاب " غريب القرآن " **لابن قتيبة** (٢١٣ – ٢٧٦ هـ)، أما العام فلا يقتصر على نوع معين، وإنما يعنى بكل ألفاظ اللغة على السواء ويمكن أن نقسم هذا النوع إلى قسمين أيضا ـ القسم الأول الرسائل الصغيرة التي سماها أصحابها ما اتفق لفظه واختلف معناه أو ما شابه ذلك مثل كتاب ابي العميثل الأعرابي، والقسم الثاني الكتب الكبيرة وهي المعاجم الحقيقية،ومنها الغريب المصنف للهروي (ت ٢٢٤هـ)، وكتاب الألفاظ لابن السكيت (ت ٢٤٤هـ)، والألفاظ الكتابية للهمذاني (ت ٣٢٠هـ)، والمخصص لابن سيدة (ت ٣٣٠ هـ)، ومتخير الألفاظ للشدياق (٣٩٥هـ)، والتلخيص في معرفة أسماء الأشياء لأبي هلال العسكري (ت٣٩٥هـ)، ومبادئ اللغة للاسكافي (ت ٤٢١ هـ)، وفقه اللغة للثعالبي (ت ٤٢٥٩ هـ). (نصار، ١٩٨٠، ص [١٩-٢٠])

١. **المخصص** (لابن سيدة) :

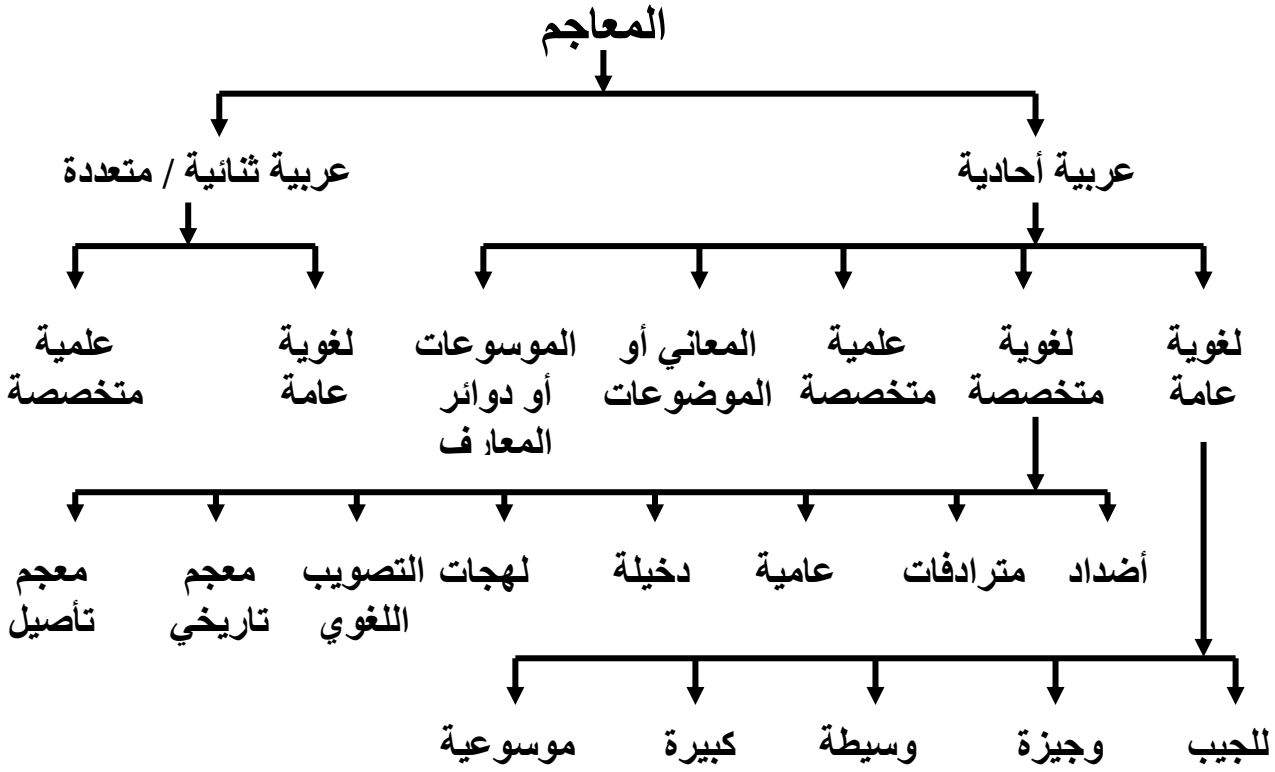
يعد هذا المعجم أوفى واشمل معاجم المعاني في تاريخ اللغة العربية وقد استعان **ابن سيده** في تأليفه بكل ما كتب قبله تقريبا من مؤلفات الغريب المصنف والصفات والألفاظ والمعاجم اللغوية وكتب اللغة المختلفة، ولذا جاء شاملا وافيا، ويضم الكتاب إلى جانب ذلك كثيرا من المباحث النحوية والصرفية، كما انه مزود بالشواهد

المنظومة والمنثورة، والمخصص مطبوع ومتداول ويقع في (١٧) جزءا، ويقول مؤلفه في مقدمته " وتأملت ما ألفه القدماء في اللسان.. فوجدتهم قد أورثونا بذلك فيها علوما نفيسة جمة.. إلا إنني وجدت ذلك نشرا غير ملتئم ونثرا ليس بمنتظم..ثم أني لم أرَ لهم فيها كتابا مشتملا على جلها، فضلا عن كلها، مع أنني رأيت جميع من مد إلى تأليفها يدا وقد حرموا الارتياض بضاعة الإعراب، ولم يرفع الزمن عنهم ما أسدل عليهم من كثيف ذلك الحجاب، حتى كأنهم موات لم يمد بحيوانية أو حيوان لم يحد بإنسانية "، والمعجم مقسم إلى أبواب رئيسة بحسب الموضوعات وتحت كل باب مجموعة من التقسيمات الفرعية مثل كتاب خلق الإنسان وكتاب اللباس وكتاب الطعام وتحت كتاب خلق الإنسان نجد باب الحمل والولادة والرضاع والفطام والغذاء وسائر ضروب التربية... الخ. (نصار،١٩٨٠، ص [١٢])(عمر،١٩٨٨، ص [٢٨٩])

وهناك تقسيم آخر لأنواع المعاجم إلى عربية أُحادية وعربية ثنائية متعددة ، و (الشكل – ٣) يوضح ذلك بالتفصيل .

(الشكل – ٣)

يوضح أنواع المعاجم كونها عربية أحادية وعربية ثنائية / متعددة



(سماعنة،١٩٩٩، ص [١٠٦])(المسيح،١٩٩٨، ص [٦٣٢])

٢. مهارات القراءة الجهرية :

المقدمة

المهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد المبذول ، ومما يساعد على اكتساب المهارة عوامل هي : الممارسة والتكرار والفهم وإدراك النتائج والعلاقات والتوجيه والقدوة الحسنة والتشجيع والتعزيز ، فممارسة تلك الأفعال المؤداة بمشاركة الوعي خطوة ضرورية لتكوين العادات التي تؤدى من دون حاجة إلى تفكير واع لأدائها بعد ذلك. (العلي،١٩٩٨، ص[١١٨])

القراءة والمطالعة

لابد من إيضاح معنى القراءة والمطالعة، لأن معنى الأولى يغلب عليه الصيغة الآلية، ويشوبها التعثر البطيء، بينما المطالعة تكون سهلة الأداء ترتبط الكلمات فيها بجملٍ وتراكيب تدل بقراءتها على معناها،وتأتي المطالعة بعد انتقال الطلاب من المرحلة الأولى إلى مرحلة التغلب على الصعوبات، والتمكن من فك الرموز المكتوبة،أن لكسب المعرفة مصادر ثلاثة تغني معلومات الطالب، فالتجارب الشخصية مصدر أول والحديث مع الغير مصدر ثان، أما المطالعة فهي المصدر الثالث، وهي أكثرها قيمة وأغناها مادة واقلها ثمنا، وتتم المطالعة بتدريب الطالب على أساس المطالعة الواعية، وتذوق النصوص الجيدة وإجادة القراءة الجهرية، وإدراك الصيغ اللغوية من خلال الاستخدام الحي لأساليب الكلام الفصيح، لذلك علينا أن نغرس في الطلاب حب المطالعة والرغبة في الإطلاع على الكتب.

(بدوي، ب ت ، ص[٢٨١])(نعمان وآخرون،٢٠٠١، ص[٥])

لذلك يرى الباحث بان القراءة الجهرية لطلاب الصف الرابع العام لم ترتق إلى مستوى المطالعة،من اجل ذلك نسعى إلى تحسين مستوى الطلاب في القراءة الجهرية لهذه المادة.

وتحدث القراءة الجهرية بنظرة العين، وحركة اللسان فيتمكن المدرس من معرفة أخطاء طلابه أثناء القراءة، ويقف على مدى إجادتهم للنطق، وحسن الإلقاء، وتمثيل

المعنى وفهمه، فيظهر ما في الموضوع من جمال الأسلوب وجودة الأداء، والقراءة الجهرية فن من الفنون لا تتأتى إجادته في طفرة، وإنما يكون ذلك بالتدريج والتدريب المتواصل، وكسب المهارات، والعادات السليمة، ولا ينظر أن يجيد الطالب فن القراءة الجهرية في المدرسة الابتدائية، أو في المرحلة المتوسطة، فأمامه سنوات طويلة من المرحلة الثانوية ومرحلة الجامعة.

(عبد العال، ب ت، ص ٧٨)(محجوب،١٩٨٦، ص ٣٦)

لقد أكد الكثير من الباحثين والمختصين من خلال نتائج وصلوا إليها ان بعض الأفكار القديمة عن مفهوم القراءة الجهرية وكيف يتعلمها الناس قد تغيرت وتبدلت، فلم تعد القراءة كما كان مفهوما من قبل عبارة عن مهارة لغوية واحدة، أو إنها عملية عقلية معقدة تحدث بطريقة واحدة في جميع المواقف، وفي كل الظروف والأحوال، ولكنها في الحقيقة عمليات معقدة، تتضمن العديد من المهارات المترابطة المتشابكة، وهذه المهارات القرائية ليس من السهل ان ترتب في تسلسل أو في تتابع اذا ما قورنت بالمهارات الحسابية. (مجاور،١٩٨٣، ص٢٥٤)، وبالتالي فان الطالب لا يستطيع ان يكتسب أي مهارة من المهارات ما لم تكن لديه الرغبة في دراسة هذه المهارة اويمتلك الفرصة لممارستها. (مونرو وآخرون، ب ت، ص ١٢٩)

مع ملاحظة ان هناك الكثير من المدرسين لم يدركوا الفرق بين القراءة الجهرية والقراءة الصامتة، وهم ما زالوا يعتقدون بان الصامتة بدون الفم،لأننا في واقعنا نقرأ قراءة داخلية، ونلفظ الكلمات لفظا داخليا ولكن بدون صوت، وهذه ليست قراءة صامتة وليس فيها أي سرعة (الجو مرد،١٩٦٢، ص ٨٤) وإنما هي قراءة جهرية خافتة كما يرى الباحث وفي المقابل إجراء عدد كبير من الدراسات في القراءة الصامتة بالمقارنة مع الجهرية وذلك لضعف التميز بين القراءتين.

فالطالب الذي يقرأ ويحسن القراءة يسهم بشكل مباشر في تنمية ذخيرته اللغوية والتي تعد القاعدة الأساسية لبقية المهارات، فالقراءة أشبه بنافذة تطل على الحديث، والكلام والاستماع، كما ان الصلة وثيقة بين مهارة القراءة ومهارات المعرفة المختلفة.

(العمايرة،٢٠٠٤، ص ٦٨)

وفي إحدى الدراسات الحديثة لبعض التربويين تم تحديد نسبة استخدام القراءة الجهرية في المرحلة الإعدادية بـ (٥٠%) للقراءة الجهرية و(٥٠%) للقراءة الصامتة، وهذا يؤكد أهمية القراءة الجهرية بالنسبة لطلاب المرحلة الإعدادية بصورة عامة وطلاب الصف الرابع العام بصورة خاصة.

(العلي، ١٩٩٨، ص [١٥٢])

ولذلك يمكن أن نعد مهارات البحث الحالي جهرية *، وهي :

١. مهارة الفهم

إن الغاية الأساسية من تعليم القراءة الجهرية هي(الفهم الجيد) وهذا ما اتفق عليه المشتغلون في أصول تدريس كل اللغات، فكل قراءة لا توصل الإنسان إلى (الفهم الجيد) هي خاطئة أو ناقصة، وكل مدرس لا يفهم هذه الغاية لا يتمكن من معاونة طلابه على الوصول إلى فهم ما يقراؤن، وبالتالي هو مدرس غير ناجح (الجومرد، ١٩٦٢، ص [٧٣]) وذلك إن الفهم أساس عمليات القراءة، فانطلاقة الطالب في القراءة الجهرية أكثر يتوقف على مدى فهمه لما يقرأ(العلي،١٩٩٨، ص[١٥٢])، ويعد الفهم في القراءة الجهرية عنصر أساسي للسيطرة على فنون اللغة، وقد اخذ الفهم في القراءة عناية كبيرة، لذلك عرف عددا من التعريفات من قبل المختصين في هذا الميدان من تربويين وعلماء نفس ، أما المختصين فإنهم يقولون بان القراءة والفهم فيها وجهان لعملية واحدة، أو يحملان معنى واحد، ولكن الاختلاف بين المصطلحين هو ما يراه كثير غيرهم، فالقراءة الجهرية لها معنى ليس هو الفهم وحده خاصة في مفهومها الحديث، فالفهم يمثل فقط جانبا من مفهوم القراءة الجهرية، أما الفهم فقد اخذ التعريفات المختلفة من شرح وتفسير رموز مكتوبة وإدراك المعنى واستيعاب الأفكار.

(مجاور،١٩٨٣، ص [٣٩٧])

فالطلاب عندما يقراؤن بطريقة آلية يعجزون عن فهم معنى ما يقراؤن ،

*** تم تحديد مهارات القراءة الجهرية لهذه الدراسة بناءً على عدد من الإجراءات قام بها الباحث ـ يُنظر الفصل الثالث.**

ولا يستمتعون بالقراءة الجهرية ولا يمكنهم أن يستخدموها كوسيلة نافعة، فهم يحسون بالضيق لاضطرارهم إلى تركيز انتباههم مدة طويلة في عملية آلية لا معنى لها، ولا شك في ان مجرد تزويد الكلمات دون فهم عمل مقبض للنفس وباعث على الملل (مونرو وآخرون، ب ت، ص[٢٢٨]) لذلك " فان فهم القراءة الجهرية يتوقف قبل كل شيء على معرفة معاني الكلمات على انفرادها فيجب على المدرس أن يعتني بإيضاح الكلمات وتفسيرها"، ولكن معرفة معاني الكلمات وحدها لا تضمن فهم العبارات، فإذا كانت العبارة معقدة ومركبة ومفصلة، يتعسر على الطلاب فهم معناها، وان كانت مؤلفة من كلمات كلها معلومة المعنى، فيجب على المعلم الاعتناء بتفهيم العبارات وتفسيرها، ثم على المدرس أن ينبه أذهان الطلاب إلى المعنى العام الذي يفهم من مجموع العبارات، أي من مجموع الكلمات، لذلك تعد الكلمات اللبنة الأساسية في الفهم.
(الحصري،١٩٤٨، ص [٨٣])

ولكي تحصل على الفهم الجيد لكل ما يقراؤه الطالب، يجب أن يفهم معنى كل كلمة بمفردها ثم يفهم معنى كل جملة يقرؤها فهما جيدا، وبعد ذلك يفهم كل فقرة تتكون من الجمل ثم يفهم الطالب المعنى الضمني أو الهدف الذي تشمله القطعة ويرمي إليه الكاتب أو المؤلف، لذلك فان الفهم الجيد يبدأ من الكلمة المفردة حتى المعنى الكلي مرورا بفهم الجملة فالفقرة (الجومرد،١٩٦٢، ص[٧٤])، مع الانتباه إلى عدم قلب الغاية من دروس المطالعة وهي الفهم الجيد إلى دروس مناقشة القضايا النحوية والصرفية في أثناء القراءة الجهرية، إلا إذا اخطأ الطلاب خطأ فاحشا فلا مانع من تصحيح الخطأ مع الإشارة الخفيفة إلى القاعدة النحوية والصرفية، ولكن ليس من الضروري تطبيق القواعد في دروس المطالعة دائما.
(الجومرد ،١٩٦٢، ص [٧٩ - ٨٠])(الابراشي والتوانسي، ب ت، ص [٩٨])

٢. مهارة السرعة

إن القدرة على القراءة السريعة لها أهميتها إذ إن الشخص يوفر الكثير من الوقت اذا تمكن من زيادة سرعته في المطالعة بمقدار (٢٥ %) أو (٥٠ %)، و سرعة القراءة شيء مهم ومطلوب جدا، كما إنها تكون غير مجدية إذا لم تكن مصحوبة

بعنصر الفهم ، بل ان الفهم هو العنصر الأساسي في القراءة الجهرية، وان الغرض من القراءة الجهرية هو فهم الطالب لما يقرؤه، إذ يؤكد **كراي**(إن الهدف من عملية القراءة هو تنمية القدرة على تتبع ما يقرأ وتفسيره وفهمه).

(أبومغلي،١٩٧٩، ص[١٥])(فهمي،١٩٦٥، ص [٢])

ان التفسير والفهم يأتي من إدراك المعاني عن طريق الكلمات والجمل والعبارات ، لذلك يجعل الطالب يبصر الجمل إبصارا سريعا من غير حاجة الى قراءة الحروف أولا ثم تركيبها إلى كلمات وجمل جديدة ، وقد ثبت من الناحية النفسية ان العين حين القراءة تقفز قفزات ، تختلف سرعة وبطأ بحسب اختلاف طريقة القراءة والكتابة ، اما تعويد الطلاب السرعة في القراءة الجهرية، يكون بتعليمهم إتقان عملية القراءة وتدريبهم السرعة . (الابراشي والتوانسي ، ب ت ، ص [٥٠])

وإذا قارنا بين شخص لا يستطيع أن يقرأ أكثر من (١٥٠) كلمة في الدقيقة وبين آخر يستطيع ان يقرأ ضعف ذلك، فهمنا بكل وضوح ان الثاني يجد مجالا أوسع بكثير من مجال الأول للاستفادة من قراءة المؤلفات في نفس المدة وبنفس الجهد، لذلك يجب على المدرس أن يسعى سعيا حثيثا وراء تعويد الطلاب السرعة في القراءة . (الحصري،١٩٤٨، ص[٧٥])

اثبت **هوي** إن الذي يقرأ قراءة صامتة يكون أكثر سرعة من الذي يقرأ قراءة جهرية، فقد طبق اختبارا على خريجي جامعات، تراوحت سرعة قراءتهم الصامتة (٥,٣٦) كلمة / ثانية، في الظروف العادية، وعندما كانوا يقرأون بأقصى سرعة، فقد بلغت النتائج (٨,٢١) كلمة / ثا، في حين قابلت النتيجة الأولى في القراءة الجهرية (٣,٥٥) كلمة/ ثا، والثانية (٥٨، ٤) كلمة/ ثا ، ويعلل **بازول** سبب البسط في القراءة الجهرية بان تحكم الاحبال الصوتية في النطق يجعل القارئ غير قادر على السير بسرعة أكثر من ما تسمح له تلك الاحبال، وهناك سبب آخر هو أن سرعة العين- في حركتها على السطر- أكثر من سرعة الصوت أو النطق، و في القراءة الجهرية تقل سرعة انتقال العين على السطر وبالتالي تقل السرعة. (جابر،٢٠٠٢، ص[٥١-٥٢])

٣. مهارة الدقة

وهي من الأمور الضرورية أثناء القراءة الجهرية لذلك يجب أن لا يفوت المدرس تعويد الطلاب صحة النطق، وحسن الأداء من دون تكلف، وتمثيل المعاني في أثناء القراءة الجهرية، وواجب المدرس أن يحفل بهذه الغايات، وان لا يتسرب إليه اليأس، فانه بتكرار الإشارة، وحسن التوجيه، والقراءة النموذجية يستطيع أن يصل إلى الغاية من استقامة الطلاب، وحسن إلقائهم(الابراشي والتوانسي، ب ت، ص[٩٨])، ولذلك أشار المفكر الفرنسي **بوالو** بقوله (لكي تفهم جيدا يجب ان تعبر بوضوح).

(عيدان،١٩٩٩، ص[١٩٢])

والمهم في القراءة الجهرية الجيدة الدقيقة هو تحقيق تصوير المعنى وإيضاحه، بما يثير الانفعالات ويصور الوجدانات المختلفة التي يتضمنها النص، كذلك إن النص المكتوب يتضمن عاطفة ووجدانا علينا أن ننقلها إلى الآخرين خلال نغمات الصوت ورناته، ويجب ان لا نجرب التصنع في القراءة لتكلف طبيعة لا تختلف على لغة التخاطب، إلا في سلامتها وخلوها من الأخطاء (بدوي، ب ت، ص[٢٨٤])، لذلك أكد الحصري بان الكلمة الواحدة تلفظ أحيانا بصور مختلفة، وحسب ما يقتضيه المقام، فان لكل مقام اداءا خاصا، فان الشعور أو الهيجان يؤثر في أداء الكلمات عند تلفظها وسرعة تعاقبها فالكلام يعبر عن أفكار المتكلم بألفاظه وعن شعوره بادائه.

(الحصري،١٩٤٨، ص[٨٨ - ٨٩])

ولكي يستطيع الطالب أن يقرأ بدقة وطلاقة فلابد أن يكون لديه قدر كاف من القدرة اللغوية التي تمكنه من صياغة أفكاره صياغة لغوية .

(مونرو وآخرون، ب ت، ص[١٠٦])

ومما يساعد الطالب على إتقان هذه المهارة أن يكون مدركا لمعاني المادة المقروءة وترابطها وتتابعها، وفهم أفكارها العامة والجزئية فهما عميقا وتذوق الأسلوب وما في التعبيرات التي ينطق بها من جمال وفن. (أحمد،١٩٨٦، ص[١٥٤])

٣. الاتجاهات :

ان الاتجاه (Attitude) كلمة إنكليزية ترجمت إلى العربية، ويعد الفيلسوف الإنكليزي **هربرت سبنسر** أول من استخدم مصطلح الاتجاه، وكان من أوائل الذين كتبوا عن الاتجاهات وذلك في عام ١٨٦٢م في كتابه المسمى (المبادئ الأولى) حين قال(إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة ،لكثير من الجدل ، يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني،ونحن نصغي إلى هذا الجدل ونشارك فيه)(ابوجادو،٢٠٠٠، ص[١٨٩]) ويهتم الاتجاه بدراسة ظاهرة ما في واقعها الحالي ومتابعة دراستها على مدى مدة زمنية قادمة، وذلك لمعرفة تطور اتجاهات هذه الظاهرة من اجل التنبؤ بما يمكن ان يحدث لها في المستقبل. (ملحم، ٢٠٠٠، ص[٣٣٠])

ويرى **السيد** أن طريقة التدريس ذات أثر واضح في اتجاهات الطلاب ومواقفهم نحو المادة الدراسية التي يتعلمونها ونحو مدرسيهم والعمل المدرسي بصفة عامة . (السيد ،١٩٦٢، ص [٢٤])

أما **دافيدوف** فتقول (إن الناس لم يولدوا ولديهم اتجاهات خاصة ولكنها من خلال الملاحظة والاشتراط الإجرائي والاستجابي وكذلك من خلال الأنماط المعرفية للتعلم، وعلى ذلك فان هذه المؤثرات تكون متداخلة في الخبرة الواحدة ، فالاتجاهات المتكونة والمتأصلة بطريقة جيدة تشكل خبرات الناس تجاه الأشياء المتعلقة باتجاهاتهم وبينما تكون عملية تغيير الاتجاه عملية بطيئة إلا أن الاتجاهات تتغير عندما يتعرض الناس لخبرات ومعلومات جديدة، ومن المحتمل أن الاتجاهات تتغير بالطريقة نفسها التي تتكون بها في البداية، أي عن طريق الملاحظة والاشتراط الإجرائي والاستجابي وكذلك الأنماط المعرفية للتعلم). (دافيدوف،١٩٨٣، ص [٧٧٦])

العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات

هناك عوامل أساسية مؤثرة في تكوين الاتجاهات ، منها :

١. **العامل الو راثي:** يرى كل من " بلقيس ومرعي" أن هناك تأثير طفيف للوراثة في عملية تكوين الاتجاهات، وذلك من خلال الفروق الفردية الموروثة نحو السمات الجسدية والذكاء. (بلقيس ومرعي،١٩٨٢، ص٤٢٨ – ٤٢٩)

ولكن هناك الكثير من الدراسات، أكدت أن هناك ترابطا كبيرا بين اتجاهات الآباء واتجاهات أبنائهم، فاتجاهات الأبناء تعد مرآة تعكس على صفحاتها الأولى ومع هذه الخبرات يكتسبون اتجاهات آبائهم. (الزبيدي وآخرون،١٩٩٣، ص ٢٣٨)

أما الباحث فيتفق وبشكل كبير مع (بلقيس ومرعي) حول تأثير الوراثة في الاتجاهات .

٢. **العامل الاجتماعي :** إن كل فرد عضو في جماعة معينة، قد يكون أكثر منها خبرة ودراية ولهذا فان اتجاهات أي فرد، تعكس معتقدات جماعته ومعاييرها ، بما ينعكس على نمط تفكيره وأسلوب معالجته للأمور، ويكون بمثابة الأساس الذي يبنى عليه اتجاهه النفسي ايجابيا أو سلبيا.

(الزوبعي وآخرون،١٩٨٩، ص٩٣)(ماهر،١٩٨٨، ص١٦١)

والمجتمع بعاداته وتقاليده وقيمه السائدة والعوامل المؤثرة فيه تؤدي أثرا مهما في تكوين الاتجاهات . (بلقيس ومرعي، ١٩٨٢، ص٤٢٨ - ٤٢٩)

٣. **العامل الإعلامي :** يمكن أن تساعد وسائل الإعلام على تكوين الاتجاه ، وتدعم الاتجاهات التي تأثرت في تكوينها بأحد المصادر الرئيسة الأخرى .

(نبيل وسليمان،٢٠٠٠، ص٢٣٥)

٤. **العوامل المدرسية والتعليمية:** تؤدي المدرسة أثرا مهما في تطوير وتكوين الاتجاهات لدى المتعلمين وذلك من خلال تفاعل الطلاب مع المدرسين.
(بلقيس ومرعي، ١٩٨٢، ص٤٢٨ - ٤٢٩)

٥. **السلطات العليا:** تفرض على الطالب الالتزام بأمور معينة كاحترام القوانين وتنفيذها، مما يؤدي إلى تكوين اتجاهات لديهم نحو هذه الموضوعات، نظرا لما يترتب على عدم الالتزام بها أو الخروج عليها من عقاب، وتتكون الاتجاهات في هذه الحالة نتيجة عاملين أساسين هما الاحترام والخوف.

٦. **الخبرة الانفعالية الناتجة عن موقف معين:** فهذه الخبرة تقوم بدور مهمٍ في تكوين الاتجاهات سلبيا أو ايجابيا وعلى سبيل المثال العمل الذي يتبع بثواب يؤدي الى تكوين اتجاه ايجابي لدى الطالب، في حين يؤدي العمل الذي يتبع بعقاب الى تكوين اتجاه سلبي لديه. (أبو جادو،٢٠٠٢، ص١٩٦- ١٩٧)

طبيعة الاتجاهات

تشير الاتجاهات الى نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية نحو أشخاص أو أفكار أو أي شيء، وتؤلف نظاما معقدا تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات (نشواتي،١٩٨٥، ص٤٧١ - ٤٧٢) ويمكن تحديد طبيعة الاتجاهات بثلاثة إبعاد رئيسة :

١. **التطرف**: ويراد به قرب الاتجاه وبعده عن السلبية، ويصبح تطرف الاتجاه هو موقع الاتجاه بين قطبين مضادين، التأييد المطلق والمعارضة المطلقة.
٢. **وضوح الاتجاه** : تتفاوت الاتجاهات في درجة وضوحها، فمنها ما هو واضح المعالم، في حين أننا نجد من الاتجاهات ما هو ناقص، كأن يؤيد الفرد فكرة ما دون أن يكون لديه أي فكرة عنها.

٣. **الانعزال**: الاتجاهات مختلفة من حيث درجة ترابطها ومقدار التكامل بين بعضها البعض، ودرجة انعزال بعضها عن بعض.

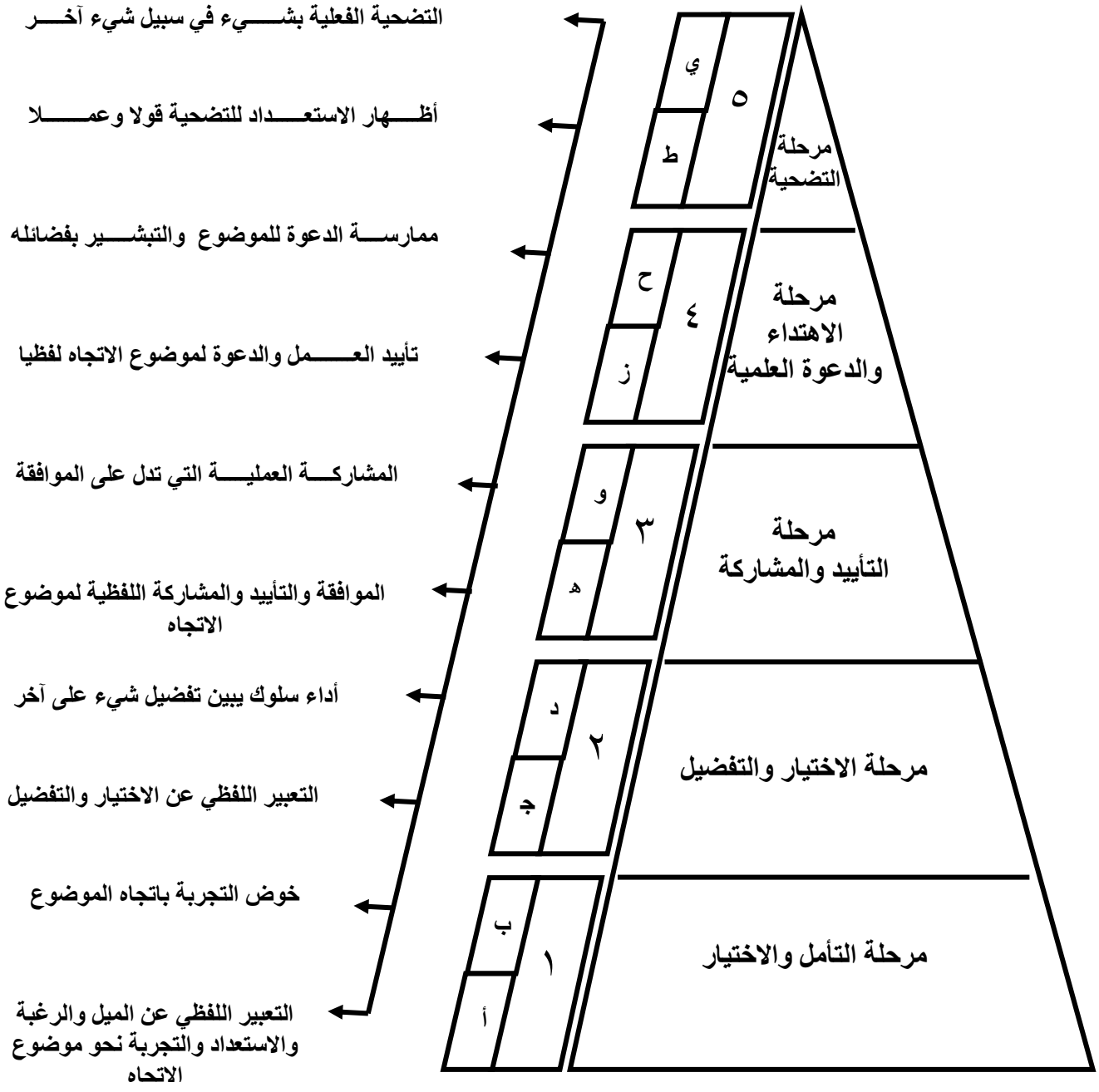
(أحمد وعبد الغفار، ١٩٧٠، ص[١٠٣])

مراحل تكوين الاتجاهات

يتخذ الطالب مواقفا معينة تجاه المدرسة والمادة والمدرس والمنهج تسمى هذه المواقف الاتجاهات، وتكون أحيانا ذات شحنات سلبية قد يعبر عنها اما باللفظ أثناء أجابته على سؤال، أو قد يعبر عنها بصور مختلفة من النشاط الذي يبدو غريباً، وما دام هناك اتجاه ايجابي بالإقبال فان الاحتمال كبير في ان يدفع ذلك الاتجاه الطالب الى التقدم في عمله، ومادام هناك اتجاهات سلبية نحو مكونات العملية التعليمية فأن ذلك يؤدي الى تعويق مستوى التعليم، وينبغي ان يكون لدى الطالب رغبة تجاه المدرسة وعلى المدرس ان يكون على علم باتجاهات الطلاب نحو العوامل التي تكون ذات دلالة كبيرة في العملية التربوية (موسى، ١٩٨١، ص[١٣])، وتتكون الاتجاهات من خلال المراحل التي تشكل نسقا هرميا، تشكل قاعدته المستوى البسيط للاتجاه، ثم تبدأ بالتعقيد كلما ارتفعنا الى قمة الهرم لاحظ (الشكل – ٤).

(الشكل – ٤)*

يوضح مراحل تكوين الاتجاهات



(أبو جادو، ٢٠٠٢، ص ١٩٧ – ١٩٨)

---

* الشكل من تصميم الباحث.

طرائق قياس الاتجاهات

من الطرائق الشائعة في قياس الاتجاهات هي :

١. طريقة بوجاردس

وتسمى مقياس البعد الاجتماعي ويستخدم هذا المقياس للبعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية بين الجماعات القومية أو العنصرية المختلفة. ويحتوي المقياس على وحدات أو عبارات تمثل عددا من مواقف الحياة الحقيقية للتعبير عن مدى البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية لقياس تسامح الفرد أو تعصبه أو تقبله أو نفوره أو بعده فيما يتعلق بجماعة عنصرية أو جنس أو شعب معين.
(زهران،١٩٧٧، ص[١٥١])

٢. طريقة ثورستون

وتسمى مقياس الحقب اوالمدد المتساوية الظهور، ويتألف هذا المقياس من وحدات أو عبارات، لكل منها وزن خاص وقيمة معبرة عن وضعها بخصوص المقياس كله، وقد وضع هذا المقياس **ثورستون** لقياس الاتجاهات نحو عدد من الموضوعات. (زهران،١٩٧٧، ص[١٥٢])

٣. **طريقة ليكرت**

تناسب هذه الطريقة قياس الاتجاهات نحو شتى الميادين ولكنها كثيرا ما تستخدم في قياس الاتجاهات النفسية لقلة الجهد والوقت المستهلكين لإعداده مقارنة بالمقاييس الأخرى (زهران،١٩٧٧ ص[١٥٣])، ثم اقترح **ليكرت** خطة جديدة لوضع اختبارات لقياس الاتجاهات عن طريق (درجة الموافقة)، بمعنى أن يستجيب الأفراد إلى جميع العبارات التي يشملها المقياس عن طريق إحدى الدرجات الآتية (أوافق بشدة – أوافق – غير متأكد – لا أوافق – لا اوافق مطلقا) ويطلب من المفحوص ان يضع علامة على الإجابة التي تعبر عن رأيه أحسن تعبير بخصوص كل عبارة من العبارات التي يتضمنها المقياس.
(موسى،١٩٨١، ص[١٩])

٤. **طريقة جتمان**

وتسمى هذه الطريقة (التحليلية للميزان) وهي مقياس تجمعي متدرج يحقق فيه شرطا مهما هو اذا وافق على عبارة معينة فيه فلابد ان يعني هذا انه قد وافق على العبارات التي هي أدنى منها ولم يوافق على كل العبارات التي تعلوها وذلك على غرار (مقياس قوة الإبصار حيث إذا رأى الفرد صفا فان معنى هذا انه يستطيع أن يرى كل الصفوف الأعلى منه)

(زهران،١٩٧٧، ص[١٥٦])

وهذه هي ابرز طرائق قياس الاتجاهات وان كان هناك عدد من الطرائق الأخرى مثل طريقة التمايز السيمانتي وطريقة **لازرفيلد** وطريقة **تكنيك الفور**، وهذه طرائق قياس مباشرة اما الطرائق غير المباشرة مثل طريقة **السوسيو دراما والسيكو دراما**.

تغيير الاتجاهات

تسعى الاتجاهات إلى المحافظة على ذاتها ذلك لأنها صعبة التغيير نسبيا لارتباطها بالإطار العام لشخصية الطالب وبحاجته وبمفهومه عن ذاته، ولكنها على الرغم من ذلك قابلة للتغيير والتعديل إذ إنها مكتسبة ومتعلمة، وقد تكون عملية تعديل جوانب المعرفة في الاتجاهات اقل صعوبة من تعديل الجوانب الوجدانية والنزعوية.

(أبو جادو،٢٠٠٢، ص[١٩٩])(عبد الرحيم،١٩٨١، ص[١١٤])

وانطلاقا من ذلك يرى الباحث أن تطوير اتجاهات طلاب الصف الرابع العام وتنميتها نحو الاتجاه الموجب أمرٌ ممكنٌ في الوقت الحاضر وفي المستقبل.

ثانيا : دراسات سابقة

ستعرض الدراسات السابقة وفق ثلاثة محاور وكما هو موضح أدناه :

- **المحور الأول / دراسات تخص التنمية وتشمل الأتي :**

١- دراسة (الدفاعي - ١٩٨٦)

عنوان الدراسة / اثر المطالعة الخارجية في تنمية سرعة القراءة وفهمها.

هدف الدراسة / هدفت الدراسة الى معرفة اثر المطالعة الخارجية في تنمية سرعة القراءة وفهمها .

عينة الدراسة / اختار الباحث مدرسة ابتدائية واحدة هي مدرسة الآمال الابتدائية للبنين واختار من هذه المدرسة شعبتين عشوائيا من مجموع أربع شعب للصف الرابع ، وفي كل شعبة (٢٣) تلميذا.

أداة الدراسة / استخدم الباحث أداتين في اختبار القراءة والفهم تعطى الى المجموعتين التجريبية والضابطة وقد تم اختيار قطعة لم يسبق للطلاب أن قرؤوها سابقا، وان تكون هذه القطعة مناسبة لأعمارهم ، ولتحقيق ذلك تم عرضها على بعض الأساتذة لمعرفة مدى ملاءمتها لمثل هذه الأعمار من التلاميذ ، وبعد ذلك سمح الباحث للمجموعة الأولى - وهي التجريبية- بارتياد مكتبة المدرسة ثم هيأ لهم مجموعة من القصص والمطبوعات المختلفة، إذ قام كل تلميذ باختيار ما يرغب به وقد روعي في هذه القصص والمطبوعات ان تكون كتابتها كبيرة وواضحة وتحتوي على بعض الصور الملونة، كالقصص التي تدور موضوعاتها حول

الحيوانات أو بعض القصص الرمزية، ثم يطلب منهم قراءة هذه القصص في المكتبة، ثم أخذها إلى البيت، ويطلب منهم تلخيص هذه القصص في ورقة ومن ثم قراءتها.

أهم النتائج / توصل الباحث إلى أن للمطالعة الخارجية أثرا في فهم المادة المقروءة وان الكتاب المدرسي وحده لا يكفي لتنمية مهارات التلاميذ وخاصة القدرة على القراءة والفهم، كونه عاملا واحدا من العوامل التي تسهم في صقل أفكار التلاميذ، وذلك بعد أن أجرى الباحث العمليات الإحصائية المطلوبة وأظهرت تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة عند مستوى معنوية (٠,٠١) وفي مهارتي السرعة والفهم.

(الدفاعي،١٩٨٦، ص١٠٢ – ١٠٧)

٢. دراسة (غزال – ١٩٩٧)

عنوان الدراسة / اثر تلخيص موضوعات المطالعة في الفهم وتنمية التعبير لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

هدف الدراسة / هدفت الدراسة إلى :-

١. معرفة اثر تلخيص موضوعات المطالعة في الفهم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.
٢. معرفة اثر تلخيص المطالعة في تنمية التعبير لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

عينة الدراسة / اختار الباحث شعبتين أحداهما تجريبية وأخرى ضابطة (وقد اختارهما بالطريقة العشوائية) وان عدد طالبات الشعبتين (٦٠) طالبة بواقع (٣٠) طالبة لكل مجموعة، ضمت المجموعة

التجريبية(٣٠) طالبة والمجموعة الضابطة(٣٠) طالبة كذلك، وعلى الرغم من التجانس الظاهري بين مجموعتي البحث، لكن الباحث حرص على إجراء التكافؤ بين المجموعتين إحصائيا قبل البدء في التجربة في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في سيرها ، ومن هذه المتغيرات(العمر الزمني – درجات اللغة العربية النهائية في الصف الأول المتوسط للعام الدراسي السابق (١٩٩٥– ١٩٩٦)-التحصيل الدراسي للأب- التحصيل الدراسي للام) .

أداة الدراسة / اعد الباحث اختبارا في الفهم تألف من (٢٠) فقرة وكل فقرة تحتوي على (٤) بدائل، كانت جميعها من نوع الاختيار من متعدد ، طبق في نهاية التجربة بعد التحقق من صدقه وثباته بطريقة إعادة الاختبار فكان (٠,٨٨) وحسب صعوبته وقوته التمييزية، واختار الباحث (٦) موضوعات للاختبارات المتسلسلة في التعبير.

أهم النتائج / تفوق المجموعة التجريبية على حساب المجموعة الضابطة في مهارة الفهم والأداء التعبيري . (غزال،١٩٩٧، ص[٤٢-٦٣])

٣. دراسة (العبيدي – ٢٠٠٤)

عنوان الدراسة / اثر المدخل النظمي واستمطار الأفكار والتعمق التقدمي في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعات .

هدف الدراسة / هدفت الدراسة إلى : -

١. معرفة فاعلية اثر كل من (المدخل النظمي و استمطار الأفكار والتعمق التقدمي) في تنمية التفكير الابتكاري لطلبة عينة البحث.
٢. تحديد أفضل أسلوب من الأساليب المذكورة أعلاه في تنمية التفكير الابتكاري من خلال التحقق من الفرضيات الرئيسة.

عينة الدراسة / تمثلت عينة البحث بـ (١٥٠) طالبا وطالبة من طلبة قسم الجغرافية / كلية التربية (ابن رشد)/ جامعة بغداد.

أداة الدراسة / أعدت الباحثة أداة التفكير الابتكاري وتالف من خمسة نشاطات، تكون كل نشاط من (٤) فقرات وتثبتت الباحثة من الصدق الظاهري وصدق البناء للاختبار، وحسبت ثبات الاختبار وبلغ (٠,٨٢) باستعمال معادلة الفا كرونباخ واعدت الخطط الدراسية على وفق الأساليب التدريسية المستعملة في البحث.

أهم النتائج / أظهرت نتائج البحث وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي ولمجموعات البحث الثلاث مما يشير الى حصول تنمية في التفكير الابتكاري نتيجة استعمال الأساليب التدريسية المذكورة سلفا، وأظهرت النتائج كذلك تفوق أسلوب استمطار الأفكار على الأسلوبين الآخرين(المدخل النظمي والتعمق

التقدمي) في تنمية قدرات التفكير الابتكاري لطلبة العينة، وهذا يعني ان لاستمطار الأ فكار فاعلية وأثرا مهماً في تنمية التفكير الابتكاري موازنة بالأساليب الأخرى.

(العبيدي ، ٢٠٠٤، ص١٠٥ – ١٢٦)

ـ المحور الثاني / دراسات تخص متغيرين أو أكثر في القراءة أو المطالعة :

١. دراسة (فهد – ١٩٨٦)

عنوان الدراسة / اثر استخدام الشرائح التعليمية في زيادة سرعة القراءة الصامتة وفهمها ، لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

هدف الدراسة / هدفت الدراسة إلى معرفة : ـ

١. تأثير الشرائح التعليمية في إنماء سرعة القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .
٢. تأثير الشرائح التعليمية في زيادة فهم التلاميذ للمادة المقروءة .

عينة الدراسة / اختارت الباحثة ـ بالأسلوب العشوائي البسيط ـ مدرسة واحدة من المدارس الابتدائية المزدوجة في منطقة حي المتنبي في المنصور ، واختارت شعبتين من شعب المدرسة، مثلت إحدى الشعبتين المجموعة الضابطة وعدد أفرادها (٢١) تلميذا وتلميذة يقرأون بالطريقة التقليدية ، في حين مثلت الأخرى المجموعة التجريبية والتي عدد أفرادها(١٩) تلميذا وتلميذة، يقرأون بطريقة الشرائح التعليمية، وقبل البدء بإجراء التجربة كافأت الباحثة أفراد

المجموعتين (التجريبية والضابطة) في بعض المتغيرات منها (العمر الزمني و التحصيل القرائي في مادة اللغة العربية وحدة الإبصار و الذكاء).

أداة الدراسة / إستخدمت الباحثة ساعة توقيت لحساب سرعة القراءة المتمثلة بعدد الكلمات التي يقرأها التلميذ في دقيقة واحدة، لقياس السرعة في القراءة، أما في قياس الفهم استخدمت اختبار القدرة على القراءة الصامتة، وهو اختبار تحصيلي جاهز يتكون من (٣٢) سؤالا من نوع الاختيار من متعدد.

أهم النتائج /

١. كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١) بين متوسط درجات سرعة القراءة الصامتة في الاختبارين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية.
٢. لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١) بين متوسط درجات سرعة القراءة الصامتة المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.
٣. ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١) بين متوسط درجات سرعة القراءة الصامتة في الاختبارين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة الضابطة.
٤. لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١) بين متوسط درجات الفهم لتلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية.
٥. لا فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١) بين متوسط درجات سرعة القراءة الصامتة للبنين والبنات.

٦. لا فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١) بين متوسط درجات الفهم بين البنين والبنات.

(فهد،١٩٨٦، ص ٨ – ١١)

٢. دراسة (أديسون - ١٩٨٨)

عنوان الدراسة / مقارنة تأثير أربعة أساليب قرائية في الفهم القرائي وفهم المفردات اللغوية والاتجاه نحو القراءة.

هدف الدراسة / مقارنة تأثير أربعة أساليب (القراءة الجهرية و القراءة الاستماعية و قراءة المشاركة والقراءة الصامتة المتكررة) في الفهم القرائي وفهم المفردات اللغوية والاتجاه نحو القراءة.

عينة الدراسة / تألفت العينة من تلامذة الصفين الخامس والسادس الابتدائي في مدرسة (جونسون) في منطقة (ناشفيل) في ولاية (تينسي) الأمريكية، مثلوا أربع شعب دراسية، اخضعوا لاختبار قبلي يحدد مستوى قراءتهم إذ اختير التلامذة الحاصلون على درجات تقع بين (١٠– ٤٨) درجة وقد استغرقت الدراسة (٨) أسابيع.

أداة الدراسة /

١. قصص مختارة تقرأ بالصور القرائية الأربع ، ترتبط بالخلفية المعرفية للتلاميذ.

٢. اختبارات تحصيلية بعدية تقيس الاستيعاب (الفهم القرائي) والاتجاه القرائي وفهم المفردات.

أهم النتائج /

١. أظهرت النتائج فعالية القراءة الصامتة، وقراءة المشاركة والقراءة الجهرية التعبيرية في الفهم القرائي .
٢. لم تظهر الأساليب القرائية فعالية في فهم المفردات اللغوية والاتجاه نحو المادة.
٣. لم تظهر القراءة الصامتة أفضلية في أي نوع من الاختبارات. (Adison ,1989,P:106)

٣. دراسة (النعيمي - ٢٠٠١)

عنوان الدراسة/ اثر ثلاث استراتيجيات قبلية لتدريس المطالعة في الاستيعاب القرائي والأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي العام.

هدف الدراسة / استهدفت الدراسة معرفة اثر استخدام الاختبارات القبلية والأهداف السلوكية والملخصات العامة بوصفها استراتيجيات قبلية لتدريس المطالعة في الاستيعاب القرائي والأداء التعبيري لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي العام تبعا لمتغير الجنس.

عينة الدراسة / بلغت عينة الدراسة (٢٩٠) طالبا وطالبة، بواقع (١٥٠) طالبا و (١٤٠) طالبة وزعوا عشوائيا على المجموعات الأربع.

أداة الدراسة / أعد الباحث الاختبار الخاص بذلك في ضوء الأهداف السلوكية ومستوياتها، وبلغ عدد فقراته (٤٠) فقرة موزعة على مجموعتين من الأسئلة، فكانت المجموعة الأولى تضم (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وبـ (٤) بدائل، في حين كانت المجموعة

الثانية تضم (١٠) فقرات من نوع الصواب والخطأ، وتثبت الباحث من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من الخبراء، ولتحليل فقراته طبقه على عينة استطلاعية مماثلة لعينة البحث، وبعد تحليل النتائج ومعالجتها إحصائيا تثبت الباحث من معامل الصعوبة والقوة التمييزية لفقرات الاختبار باستخدام المعادلات الخاصة بذلك، هذا في الاستيعاب القرائي، أما في الأداء التعبيري فقد اختار الباحث احد موضوعات التعبير الذي حصل على نسبة اتفاق (١٠٠ %) من الخبراء ليكون موضوع الاختبار في التعبير.

أهم النتائج / أتضح تفوق طلبة المجموعات التجريبية على المجموعة الضابطة في الاستيعاب القرائي والأداء التعبيري.
(النعيمي، ٢٠٠١، ص ٦٨ – ١٠٤)

٤. دراسة (حسن – ٢٠٠٣)

عنوان الدراسة/ أثر نوعي القراءة الجهرية والاستماعية في التحصيل القرائي والتذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

هدف الدراسة / استهدفت الدراسة تعرف (أثر نوعي القراءة الجهرية والاستماعية في التحصيل القرائي والتذوق الأدبي لطلبة الصف الرابع الإعدادي).

عينة الدراسة / بطريقة السحب العشوائي اختار الباحث شعبة (أ) من مدرسة القادسيتين للبنين، والشعبة (أ) من مدرسة إعدادية القناة للبنات لتكونا المجموعة التجريبية الأولى، وتدرسان بأسلوب القراءة

الجهرية، واختار شعبة(ب) من مدرسة إعدادية القادسيتين للبنين وشعبة (ب) من إعدادية القناة للبنات لتكونا المجموعة التجريبية الثانية، وتدرسان بأسلوب القراءة الاستماعية، وبلغت عينة الدراسة (١٠١) طالبا وطالبة، كافأ بينهما باستخدام الاختبار التائي (T – test) ومربع (كا^{٢}) في العمر الزمني والتحصيل الدراسي للأب والأم ودرجة اللغة العربية النهائية في العام السابق.

أداة الدراسة / اعد الباحث اختبارا تحصيليا لقياس (فهم المقروء وسرعة القراءة وصحة القراءة والتذوق الأدبي) متسما بالصدق والثبات وقوة التمييز ومستوى الصعوبة.

أهم النتائج / ظهر هناك فرق ذو دلالة إحصائية في ثلاث فرضيات إذ تفوق أسلوب القراءة الاستماعية على أسلوب القراءة الجهرية .

(حسن،٢٠٠٣، ص$^{٨-٩}$)

ـ المحور الثالث / دراسات تخص الاتجاه :

١. دراسة (العجاج ـ ٢٠٠٣)

عنوان الدراسة / أثر استخدام طريقة المناقشة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص واتجاهاتهن نحوها.

هدف الدراسة / استهدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام طريقة المناقشة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب

والنصوص واتجاهاتهن نحوها، وذلك من خلال فرضيتين صفريتين.

عينة الدراسة / تكونت عينة البحث من (٤٤) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي، تم اختيارهن بصورة قصدية من إعداديتين للبنات في مدينة الموصل، للعام الدراسي٢٠٠٢-٢٠٠٣ وقسمت عشوائيا على مجموعتين، إحداهما تجريبية ضمت (٢٤) طالبة درست بطريقة المناقشة وكانت من نصيب إعدادية الأندلس للبنات، في حين تكونت المجموعة الضابطة من (٢٠) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية، وكانت من نصيب إعدادية الموصل للبنات، وقامت الباحثة بمكافأة المجموعتين في المتغيرات(المعدل العام للصف الرابع العام و درجة اللغة العربية وحاصل الذكاء).

أداة الدراسة / أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا تكون من (٢٤) فقرة موضوعية ومقالية تقيس المستويات الآتية (تذكر واستيعاب وتحليل) من تصنيف بلوم للمجال المعرفي، كما أعدت مقياسا للاتجاه نحو مادة الأدب والنصوص مكونا من (٣٢) فقرة بصيغته النهائية.

أهم النتائج / لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، في الاتجاه نحو مادة الأدب والنصوص، ولكن يوجد فرق ولصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي. (العجاج،٢٠٠٣، ص ٥٩ – ٨١)

٢. دراسة (الدليمي - ٢٠٠٥)

عنوان الدراسة/ الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي اللغة العربية في مادة البلاغة، وعلاقتها باتجاهات طلبتهم نحو المادة .

هدف الدراسة / هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات طلبة الصف الخامس الأدبي نحو مادة البلاغة، بالإضافة إلى هدفين آخرين.

عينة الدراسة / اختار الباحث عينة من طلبة محافظة ديالى إذ بلغ عددهم (٣٠٠) طالبا وطالبة ليطبق عليهم مقياس الاتجاهات نحو مادة البلاغة فضلاً عن عينة من مدرسي مادة البلاغة ومدرساتها في الصف الخامس الأدبي.

أداة الدراسة / اعد الباحث مقياسا لتعرف اتجاهات طلبة الصف الخامس الأدبي نحو مادة البلاغة اعتمادا على استبانة مفتوحة وجهت إلى عدد من المدرسين وعلى الأدبيات السابقة، فتكونت لدى الباحث(٤٥) فقرة تمثل المقياس بصيغته الأولية، ثم عرض الباحث المقياس على الخبراء للتثبت من الصلاحية والصدق، فوافق الخبراء على(٣٨) فقرة فقط مثلت المقياس الذي طبقه الباحث على عينة الطلبة، واعد الباحث أيضا أداة أخرى لأغراض الدراسة.

أهم النتائج / أظهرت اتجاهات طلبة الصف الخامس الأدبي نحو مادة البلاغة بأنه لم تكن بالمستوى المقبول بالإضافة إلى نتائج أخرى .
(الدليمي،٢٠٠٥، ص ٦٢ – ١٠١)

٣. دراسة (العباسي–٢٠٠٥)

عنوان الدراسة / فاعلية أنموذج لاندا في تحصيل واتجاه طلاب الصف الرابع الإعدادي نحو الكيمياء.

هدف الدراسة / هدفت الدراسة إلى(تحديد فاعلية أنموذج لاندا في تحصيل طلاب الصف الرابع الإعدادي واتجاهاتهم نحو الكيمياء وذلك من خلال التحقق من صحة الفرضيات).

عينة الدراسة / اختيرت الشعبتان (جـ) (د) عشوائيا من بين الشعب الأربعة في إعدادية الشريف الرضي للبنين التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة ديالى/ مركز بعقوبة عينة للدراسة، فبلغ عدد طلابها (٧٠) طالبا بواقع (٣٥) طالبا في كل شعبة- من غير الطلاب الراسبين - وبعد التحقق من تكافؤ أفراد الشعبتين في المتغيرات (العمر الزمني والذكاء والتحصيل في مادة الكيمياء في الصف الثالث المتوسط)، اختيرت شعبة (د) لتكون المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق أنموذج لاندا، وشعبة (جـ مجموعة ضابطة تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية.

أداة البحث / بني مقياس اتجاهات لهذا الغرض تكون من (٥١) فقرة على وفق مقياس ليكرت توزع على أبعاد وتحقق الباحث على صدقه الظاهري بعرضه على مجموعة من الخبراء ، وصدق البناء وذلك بإيجاد الاتساق الداخلي بين كل فقرة من الفقرات والفقرات الكلية للمقياس واحتسب معامل ثباته بمعادلة ألفا كرونباخ إذ بلغ (٠,٨٩) بالإضافة إلى إعداد اختبار تحصيلي لأغراض الدراسة .

أهم النتائج / أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست الكيمياء على وفق أنموذج لاندا على طلاب المجموعة الضابطة التي درست الكيمياء بالطريقة الاعتيادية بدلالة معنوية في كل من التحصيل بشكل عام والتنظيم المعرفي والاستكشاف وفي الاتجاه نحو الكيمياء.
(العباسي،٢٠٠٥، ص٥٧ – ١٠٠)

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث بمحاورها الثلاث ارتأى الباحث تشخيص أهم المؤشرات والدلالات التي استخلصها من تلك الدراسات التي تفيد البحث ، وسيتم عرضها على النحو الآتي :

أولا : العينة

تباينت الدراسات السابقة في أعداد عيناتها، فمنها ما كانت عينات صغيرة مثل دراسة (فهد ـ ١٩٨٦)، وأخرى كبيرة مثل دراسة (الدليمي ـ ٢٠٠٥)، ويرجع السبب في ذلك ـ على ما يعتقد االباحث ـ الى طبيعة الدراسات وإهدافها التي تصبو الى تحقيقها، فضلا عن طبيعة المجتمعات التي تجري في حدودها الدراسة.

ويلاحظ كذلك من خلال الدراسات السابقة وجود تباين في المرحلة الدراسية وجنس العينات.

وكانت هناك ست دراسات أجريت على المرحلة الثانوية بواقع دراسة واحدة في المرحلة المتوسطة و(٥) دراسات في المرحلة الإعدادية، في حين أجريت (٣) دراسات في المرحلة الابتدائية ودراسة واحدة في المرحلة الجامعية.

أما في نوع العينة فقد كانت جميعها من الطلبة ماعدا دراسة(الدليمي- ٢٠٠٥) فقد كانت من الطلبة والمدرسين،أما جنس عينة الدراسات السابقة فقد اشتملت على كلا الجنسين، فمنها ما اقتصر على الذكور فقط كدراسة(الدفاعي- ١٩٨٦) و دراسة (العباسي- ٢٠٠٥)، في حين اقتصرت دراسة كل من(غزال- ١٩٩٧) ودراسة (العجاج- ٢٠٠٣) على الإناث، أما دراسة كل من (العبيدي- ٢٠٠٤) و(فهد- ١٩٨٦) و(أديسون- ١٩٨٨) و(النعيمي- ٢٠٠١) و(حسن- ٢٠٠٣) و(الدليمي- ٢٠٠٥) فكانت من الذكور والإناث.

أما الدراسة الحالية فستتناول عينة من طلاب الصف الرابع العام في المرحلة الإعدادية .

ثانيا : التصميم التجريبي

تباينت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في التصميم التجريبي، فمنها ما استخدم تصميما ذا مجموعتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، مثل دراسة

(الدفاعي- ١٩٨٦) وبعضها الآخر استخدم تصميم القياس القبلي البعدي لمجموعتين (تجريبية وضابطة) مثل دراسة (فهد- ١٩٨٦)، ومنها ما استخدم تصميما ذا ثلاث مجموعات تجريبية مثل دراسة (العبيدي - ٢٠٠٤)، ومنهم من استخدم تصميما ذا أربع مجموعات مثل دراسة (النعيمي- ٢٠٠١)، وتشابهت دراسة(غزال- ١٩٩٧) إلى حد ما مع الدراسة الحالية، في التصميم التجريبي ذي المجموعتين (التجريبية والضابطة) وفي قياس التنمية مع دراسة (العبيدي- ٢٠٠٤).

ثالثا : أداة البحث

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أداة البحث حيث تناولت بعض الدراسات السابقة اختبارات تحصيلية مثل دراسة(حسن -٢٠٠٣) ودراسة (النعيمي - ٢٠٠١) وبعضها اعد اختبارات لقياس مهارات القراءة أو المطالعة كما في دراسة (فهد-١٩٨٦) ودراسة (غزال-١٩٩٧)، و في محور الاتجاه قامت معظم الدراسات السابقة بإعداد مقياس للاتجاه.

أما الدراسة الحالية فقد أَعد الباحث مقياسا للاتجاه، واختبارا مهاريا تضمن (٣) مهارات(الفهم و السرعة و الدقة) يشابه الى حد ما دراسة (الدفاعي- ١٩٨٦) و دراسة(غزال- ١٩٩٧) ودراسة (فهد- ١٩٨٦) في بعض الإجراءات.

رابعا : المتغير التابع

تناولت دراسات المحور الأول التنمية، كمتغير تابع، باستثناء دراسة (غزال- ١٩٩٧) فتناولت الفهم كمتغير تابع ثان بجانب التنمية، اما دراسات المحور الثاني فتناولت متغيرين في القراءة أو المطالعة باستثناء دراسة (أديسون – ١٩٨٨) فتناولت الاتجاه كمتغير ثالث، ودراسات المحور الثالث كان المتغير التابع هو الاتجاه بجانب متغير آخر.

أما الدراسة الحالية فتشابه الى حد ما دراسة (أديسون- ١٩٨٨) ودراسات المحور الثالث في الاتجاه ومتغير آخر، ودراسات المحور الأول في متغير التنمية وتشابه دراسات المحور الثاني في عدد المتغيرات وطريقة التعامل معها.

خامسا : مدة التجربة

استغرقت الدراسات السابقة فصلا دراسيا- تقريبا- في إجراءاتها ما عدا دراسة (حسن- ٢٠٠٣) فقد استمرت عاما دراسيا كاملا، ودراسة(الدليمي- ٢٠٠٥) كانت دراسة ميدانية لم تحدد فيها المدة الزمنية.

أما الدراسة الحالية فستطبق تجربتها من يوم الأربعاء الموافق ١١/١٥/ ٢٠٠٦ ولغاية يوم الأحد الموافق ٢٨/ ١/ ٢٠٠٧ م.

سادسا : النتائج

ستناقش في الفصل الرابع ضمن فصل نتائج البحث .

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة واستخلاص المؤشرات والدلالات منها،لابد من الإشارة الى ما سيستفيد منه الباحث لاحقا في بحثه وفي الجوانب الآتية :

١. معرفة طبيعة الدراسات وإجراءاتها في متغير التنمية وكيفية التعامل معه .
٢. زود الباحث بمعلومات عن كيفية التعامل مع متغيرين في الدراسة .
٣. بناء مقياس الاتجاه في الدراسة الحالية من اجل قياس اتجاهات الطلاب(عينة البحث).

٤. تعرف المصادر والأدبيات المهمة التي أفادت في كتابة الموضوعات النظرية التي تخص البحث الحالي.

٥. معرفة موقع الدراسة الحالية بين الدراسات الأخرى، سيما وإنها الدراسة الأولى من نوعها تناولت توظيف المعجم العربي مختار الصحاح(على حد علم الباحث) ومعرفة ما يميزها عن سابقتها.

المقدمة

يتضمن هذا الفصل عرضا للإجراءات التي تتطلبها تجربة البحث في اختيار التصميم التجريبي وتحديد مجتمع البحث واختيار العينة والإجراءات التي تم بموجبها بناء الاختبارات والخطط التدريسية وصياغة الأهداف السلوكية وكذلك توظيف المعجم العربي مختار الصحاح الذي تم استخدامه في التجربة ومن ثم توضيح طريقة إعداد الأداتين اللتين قيست بموجبهما مهارات المطالعة ومقدار الاتجاه نحو المادة.

أولا : التصميم التجريبي

تعد التجربة الإداة الرئيسة لتحقيق المنهج التجريبي ، أي أنها الوسيلة اللازمة والوحيدة لتنفيذ هذا المنهج، إلا انه من المهم الإشارة إلى أن التجربة عبارة عن ممارسة تجمع المتغيرات وتستكشف العلاقات فيما بينها لغرض تطبيق الفروض عليها. (العمر،٢٠٠١، ص [٧٣])

التصميم التجريبي ضرورة ملحة في بداية التجربة وذلك للمساعدة في الحصول على بيانات دقيقة تساهم في التحقق من الفرضيات المطروحة، لذلك يعد التصميم التجريبي هو الستراتيجية التي يضعها الباحث في الحصول على أكبر كم من المعلومات، وضبط العوامل التي يمكن أن تؤثر على الإجراءات، ومن ثم عملية التحليل للإجابة عن أسئلة البحث، وعلى الباحث ان يختار التصميم التجريبي المناسب الذي يوفر حدا مقبولا من الصدق لنتائج البحث.

(غرايبة وآخرون،٢٠٠٢، ص [٢٠])(عودة وملكاوي،١٩٩٢، ص [١٣٢])

والتصميم التجريبي يعني تصميم مخطط أو برنامج عمل يوضح كيفية تنفيذ التجربة من خلال ملاحظة مقصودة ، ويمكن للباحث التحكم في السيطرة على الظروف المحيطة بالتجربة المؤثرة في المتغيرات المطلوب دراستها. (داود وعبد الرحمن،١٩٩٠، ص [٢٥٦])

ومن خلال ذلك اختار الباحث التصميم التجريبي ذا الاختبارين (القبلي والبعدي) في تنمية المهارات والاتجاه نحو المطالعة لملاءمته مع ظروف التجربة ، والامكانات المتاحة (الشكل - ٥) يوضح هذا التصميم.

(الشكل - ٥)

التصميم التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة*

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداة القياس القبلي	أداة القياس البعدي
التجريبية	التدريس باستخدام المعجم العربي	تنمية مهارات المطالعة و الاتجاه نحوها	اختبار تنمية المهارات القبلي و مقياس الاتجاه القبلي	اختبار تنمية المهارات القبلي و مقياس الاتجاه القبلي
الضابطة	التدريس بالطريقة المتبعة			

ثانيا : عينة البحث

يعد اختيار الباحث للعينة من الخطوات المهمة للبحث ـ ولا شك في أن الباحث يفكر في عينة البحث منذ أن يبدأ في تحديد مشكلة البحث وأهدافه،لان طبيعة البحث وفروضه وخطته تتحكم في خطوات تنفيذ واختيار أدواته، مثل العينة والاستبيانات والاختبارات اللازمة(عيدان وعدس ،١٩٩٦، ص [١١٣]) وحتى يستطيع الباحث أجراء هذه الدراسة لابد من جمع بيانات عن المتغيرات التي يريد دراستها ، ولأن جمع البيانات من جميع أفراد المجتمع أمر صعب ، فإننا نأخذ جزءا(عينة) من هذا المجتمع لدراسة هذه المتغيرات من خلال جمع البيانات.

(الزعبي والطلافحة ،٢٠٠٣، ص [٦])

لذلك اختار الباحث ثانوية (الهادي للبنين) بصورة قصدية من بين المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى / قضاء المقدادية، وذلك للأسباب الاتية :

١. إبداء إدارة المدرسة استعدادها التام للتعاون مع الباحث ومساعدته في إجراء تجربة البحث.

*** الأدوات التي تطبق قبليا نفسها التي تطبق بعديا.**

٢. قرب موقع المدرسة من محل إقامة الباحث وهذا يحقق اقتصادا في الوقت والجهد والكلفة وعدم انقطاع الدوام في تلك المدة.

اختيرت شعبة(ب) لتمثل المجموعة التجريبية وبصورة عشوائية وبلغ عدد طلاب هذه المجموعة(٣٤) طالبا لتدرس المطالعة للصف الرابع العام بتوظيف المعجم العربي(مختار الصحاح)، أما المجموعة الضابطة فمثلتها شعبة(أ) وبلغ عدد طلاب هذه المجموعة(٣٢) طالبا لتدرس بالطريقة المتبعة، وبذلك بلغ المجموع الكلي لعينة البحث (٦٦) طالبا، وبعد استبعاد الطلاب الراسبين من عينة التجربة وعددهم (٤) طلاب في المجموعة التجريبية، وطالبين في المجموعة الضابطة، أصبح حجم العينة النهائية(٦٠) طالبا موزعين بشكل متساو على المجموعتين، وكان تحديد أي المجموعتين تجريبية وأيها ضابطة بعد إجراء عمليات التكافؤ.لاحظ(الجدول ـ ٢)

(الجدول ـ ١)

توزيع طلاب العينة على مجموعتي البحث

المدرسة	المجموعة	العدد قبل الاستبعاد	المستبعدون	العدد بعد الاستبعاد
ثانوية الهادي للبنين	التجريبية	٣٤	٤	٣٠
	الضابطة	٣٢	٢	٣٠
المجمـــــــــــــوع		٦٦	٦	٦٠

ثالثا : تحديد مهارات المطالعة

من اجل الحصول على معلومات كاملة حول مهارات المطالعة التي أراد الباحث ان يدخلها في الدراسة، ومن خلال الإطلاع على بعض الدراسات واستشارة بعض المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية وعلى بعض الأدبيات التي تتعلق مواضيعها بالمهارات، قام الباحث بصياغة سؤال عن مهارات المطالعة التي يرى

المدرسون أن طلبتهم ضعاف فيها ويعانون من صعوبات في أدائها، إذ تم طرح السؤال على عدد من مدرسي اللغة العربية للصف الرابع العام(ملحق- ٢ ٥)، وتم تجميع الإجابات وصياغتها في ثلاث مهارات هي (الفهم والسرعة والدقة)عرضت على بعض الخبراء المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية وفي ضوء أرائهم ومقترحاتهم أجريت بعض التعديلات وتم الاتفاق عليها من الخبراء(الملحق- ٣) إذ عد الباحث بعد ذلك قائمة بالمعايير التي قيست عن طريقها تلك المهارات وإعطاء وزن لكل معيار وعرضت أيضا على الخبراء وتم الاتفاق عليها(الملحق- ٣).

رابعا : تكافؤ المجموعتين

لغرض التحقق من تكافؤ أفراد المجموعتين(التجريبية والضابطة) تم إجراء التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها تؤثر في نتائج التجربة وهي(درجة الذكاء و التحصيل الدراسي السابق للغة العربية والقدرة اللغوية و اختبار مهارة الفهم والاتجاه نحو المادة).

١. درجة الذكاء (اختبار رافن)

قام **رافن** بتقنين هذا الاختبار في إنكلترا، وحصل **ريمولدي** على معايير مماثلة في الأرجنتين مما يبين أن هذا الاختبار متحرر إلى حد كبير من الناحية الثقافية. (جابر،١٩٨٤، ص [١١٣])

ويعد الذكاء من المفاهيم الأكثر شيوعا في علم النفس ويرتبط بعلاقة طردية مع التحصيل وتراكم الخبرة، لذلك استخدم الباحث اختبار رافن، وهو اختبار المصفوفات المتتابعة وعرف على انه عبارة عن اختبارات منوعة ومصممة لقياس القابليات العقلية للطلاب ، وتزداد صعوبتها تدريجيا، ويستخدم هذا الاختبار في كثير من دول العالم، ويعطي نتائج موثوقة بشان عملية التكافؤ، وطبق الباحث هذا الاختبار قبل بداية التجربة على أفراد المجموعتين(التجريبية والضابطة) وبعد جمع الدرجات التي حصل عليها كل طالب، استخرج الباحث المتوسط الحسابي والتباين لكل مجموعة، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين

للموازنة بين المتوسطين، وجد ان القيمة التائية المحسوبة (٠,٢٤٣) والقيمة الجدولية(٢,٠٠٠)، وعند درجة حرية (٥٨) وهذا يعني لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين عند مستوى معنوية (٠,٠٥) وبذلك تكون المجموعتان متكافئتين في متغير الذكاء(الملحق – ٥).لاحظ(الجدول -٣).

(الجدول - ٢)

الإحصاءات الوصفية لنتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين لمتغير الذكاء

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٣١,١٦٦	٥٢,٣٥٠	٥٨	٠,٢٤٣	٢,٠٠٠	غير دالة
الضابطة	٣٠	٣٠,٧٠٠	٥١,٦٥٢				

٢. التحصيل الدراسي لمادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للعام الدراسي ٢٠٠٥ - ٢٠٠٦ .

حصل الباحث على درجات تحصيل كل طالب من طلاب عينة البحث من سجلات المدرسة (الملحق- ٦) وبعد استخراج المتوسط الحسابي والتباين لكل مجموعة وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين للموازنة بين المتوسطين ، وجد ان القيمة التائية المحسوبة (١,١٣١)، والقيمة الجدولية (٢,٠٠٠) عند درجة حرية (٥٨) وهذا يعني لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين عند مستوى معنوية (٠,٠٥) وبذلك تكون المجموعتان متكافئتين في متغير التحصيل الدراسي لمادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للعام٢٠٠٥-٢٠٠٦ م. لاحظ (الجدول - ٤) .

(الجدول - ٣)

الإحصاءات الوصفية لنتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين لمتغير التحصيل السابق / للغة العربية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٥٩,٠٦٦	٤٨,٤٠٩	٥٨	١,١٣١	٢,٠٠٠	غير دالة
الضابطة	٣٠	٦١,٢٠٠	٥٤,٧٨٦				

٣. اختبار القدرة اللغوية

للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في القدرة اللغوية، استخدم الباحث اختبار فهم المعاني اللغوية إعداد رمزية الغريب(الملحق- ٧) ويتكون الاختبار من(٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وحددت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة من فقرات الاختبار، فكانت الدرجة العليا(عشرين) والدرجة الدنيا(صفر)، وقد طبق على عينة البحث يوم الثلاثاء الموافق (٢٠٠٦/١١/١٥) وبعد تصحيح الإجابات (الملحق- ٨) ، استخرج المتوسط الحسابي والتباين لكل مجموعة وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين للموازنة بين المتوسطين، وجد أن القيمة التائية المحسوبة (٠,٥٤٩) والقيمة الجدولية (٢,٠٠٠) وعند درجة حرية (٥٨)، وهذا يعني لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعتين عند مستوى معنوية(٠,٠٥) وبذلك تكون المجموعتان متكافئتين في متغير القدرة اللغوية.لاحظ(الجدول - ٥).

(الجدول - ٤)

الإحصاءات الوصفية لنتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين لمتغير القدرة اللغوية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٩,٩٦٦	٦,٧٢٢	٥٨	٠,٥٤٩	٢,٠٠٠	غير دالة
الضابطة	٣٠	١٠,٣٦٦	٨,٦٥٤				

٤. اختبار مهارة الفهم :

قام الباحث بإعداد اختبار لمهارة الفهم عند القراءة الجهرية في مادة المطالعة (الملحق- ١٣) وتم التأكد من صلاحية فقرات هذا الاختبار بعد عرضه على عدد من الخبراء والمتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية (الملحق- ٣) ثم طبق هذا الاختبار قبليا وعلى مجموعتي البحث، وبعد تصحيح الإجابات على وفق معيار التصحيح،استخرج المتوسط الحسابي والتباين لكل مجموعة وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين للموازنة بين المتوسطين وجد ان القيمة التائية المحسوبة (٠,٤٥٤) والقيمة الجدولية(٢،٠٠٠) عند درجة حرية (٥٨)، وهذا يعني لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين عند مستوى معنوية(٠,٠٥) وبذلك تكون المجموعتان متكافئتين في متغير اختبار مادة الفهم (الملحق – ٩).لاحظ (الجدول – ٦).

(الجدول - ٥)

الإحصاءات الوصفية لنتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين لمتغير مهارة الفهم

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١١,٣٠٠	٥,١٨٢	٥٨	٠,٤٥٤	٢،٠٠٠	غير دالة
الضابطة	٣٠	١١,١٦٦	٥,١٠٧				

٥. اتجاه الطلاب نحو المطالعة

طبق الباحث مقياسا للاتجاه نحو مادة المطالعة إذ قام الباحث ببناء هذا المقياس (ملحق- ٢٤)، وقبل البدء بالتجربة ينبغي ان يكون هناك تكافؤا في الاتجاه بين المجموعتين ؛لأن الاتجاه يمثل المتغير التابع في هذه الدراسة، فاستخراج المتوسط الحسابي والتباين لكل مجموعةٍ وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين للموازنة بين المتوسطين وجد أن القيمة التائية المحسوبة(٠,٠٩٣) والقيمة الجدولية(٢،٠٠٠) عند درجة حرية (٥٨) وهذا يعني لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين عند مستوى معنوية(٠,٠٥) مما يدل على تكافؤ المجموعتين في مقياس الاتجاه نحو المادة(ملحق- ١٠).لاحظ(الجدول - ٧)

(الجدول - ٦)

الإحصاءات الوصفية لنتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين لمتغير قياس الاتجاه

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٨٦,٥٠٠	٦٣,٧٠٦	٥٨	٠,٠٩٣	٢،٠٠٠	غير دالة
الضابطة	٣٠	٨٦,٧٠٠	٦٩,٩٤١				

خامسا: ضبط المتغيرات الدخيلة في التجربة (السلامة الداخلية والخارجية)

يتميز العمل التجريبي علميا بان يكون عملا مضبوطا، وضبط التجربة ليس أمرا هينا وذلك لا يتمثل فقط في سيطرة الباحث في متغير وأثره في متغير آخر، وإنما كذلك في الملاحظة المضبوطة والسيطرة على المتغيرات الأخرى التي قد تؤثر في المتغير التابع . (الزوبعي وآخرون،١٩٨١، ص[٩١])

وفضلا عما تقدم من عمل إجراءات التكافؤ بين مجموعتي البحث يؤكد الباحث على ضبط المتغيرات الدخيلة(الداخلية والخارجية) والتي يعتقد أنها قد تؤثر في دقة التجربة وسلامة إجراءاتها ونتائجها على وفق الآتي:

١. **أدوات القياس** :

استخدم الباحث اختبارا يطبق قبليا وبعديا في تنمية المهارات ، ومقياسا بناه الباحث لقياس الاتجاه نحو مادة المطالعة، وإذا كان الاختبار او المقياس غير ثابت او غير صادق فان النتائج لاتكون موثوقة، وكذلك إذا كان الفرق واضحا بدرجة الصعوبة بين الاختبارين فان ذلك يؤثر بالنتائج النهائية(عدس،١٩٩٢، ص[١٩٣]) لذلك حرص الباحث على تنفيذ إجراءات الصدق والثبات وخلق موازنة منهجية مقبولة بين الاختبارات.

٢. **أثر الإجراءات التجريبية** :

حاول الباحث السيطرة على بعض الظروف التي من الممكن أن تؤثر في سلامة سير التجربة ، وأهمها :

أ- **عملية التدريس**:قام الباحث بتدريس مجموعتي البحث بنفسه، وذلك لضمان أفضل تطبيق للأنموذج التدريسي.

ب- **المادة الدراسية** : إذ كانت المادة الدراسية موحدة لمجموعتي البحث التي تمثلت في (١٣) موضوعًا من كتاب المطالعة للصف الرابع العام المقرر تدريسه خلال العام الدراسي(٢٠٠٦-٢٠٠٧).

جـ - **الخطط التدريسية والوسائل التعليمية**: تم إعداد خطط تدريسية يومية تتشابه في المضمون العام في الأهداف السلوكية المقدمة والتقويم

واستخدام الوسائل التعليمية، ما عدا ما يتعلق بمتطلبات المتغير المستقل في التجربة.

د - توزيع الحصص : درس الباحث حصة دراسية واحدة أسبوعيا في مادة المطالعة مع مراعاة التكافؤ في أوقات الدروس، ليكون الجهد التدريسي المبذول وتلقي الطلاب للدرس متكافئاً، كما إستغل الباحث الشواغر في المواد الأخرى لصالح البحث .لاحظ (الجدول- ٨).

(الجدول – ٧)

يوضح توزيع الحصص الدراسية للمجموعتين التجريبية والضابطة

اليوم	المجموعة	الحصة	الدوام
الأحد	التجريبية	الثانية	صباحي
	الضابطة	الأولى	صباحي

٣. **العمليات المتعلقة بالنضج :**

لم يكن لهذا العامل من اثر في سير التجربة، وذلك لان مدة التجربة قصيرة، إذ بدأت بتاريخ ٢٠٠٦/١١/١٥ م وانتهت بتاريخ ٢٠٠٧/١/٢٨م ، وهذه المدة الزمنية لا تسمح بظهور هذا العامل وان حدث فان النضج يكون متساويا بين المجموعتين.

سادسا : مستلزمات البحث

١. تحديد المادة الدراسية

حددت المادة الدراسية لتجربة البحث من كتاب المطالعة المقرر تدريسه للصف الرابع الإعدادي، الطبعة الرابعة عشر لسنة ٢٠٠٥م، في جمهورية العراق خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي(٢٠٠٦- ٢٠٠٧)، وقد شملت عددا من المواضيع قوامها ثلاثة عشر موضوعا وهي: (من وصية الإمام علي ﷺ لابنه

الحسن ﷺ، أحب لولدي، رثاء الإمام علي بن أبي طالب ﷺلأبي بكر الصديقﷺ، الأسرة في الإسلام، صور من أهواز العراق، عمر بن الخطاب ﷺ، غنى النفس، من أدب الرحلات العراقي، رسالة إلى ولدي، رحلة ابن جبير، العاطلون، الواسطي الرسام العربي، نهج البردة).

٢. صياغة الأهداف السلوكية

اجمع المربون على تعريف التربية بأنها تكييف في سلوك الفرد ، فعند تدريس موضوع أو وحدة دراسية فإننا نتوقع إحداث تطور ملموس، أي أن الفرد الذي يمر بخبرة معينة لابد أن يتحقق تطور في سلوكه ، وبمقدار هذا التغير يكون التعليم . (سمارة ، ٢٠٠٤، ص [٥٧])

أما الهدف السلوكي فهو وصف للنتائج التي تقصدها عملية التعليم ، والتي تمثل - في العادة- قدرات فكرية أو شعورية أو مهارات حركية، يظهرها الفرد بشكل سلوك محسوس في الحياة الواقعية (حمدان،١٩٨١، ص[١٢٩]) ولذلك لابد من صياغة الأهداف السلوكية وتحويل هذه الأهداف من صياغتها العامة إلى صياغة محددة لتمكن كل من الطالب والمدرس من امتلاك فكرة مما ينبغي عليهما إنجازه.

(مجيد،١٩٩٠، ص[١١٦])(سمارة،٢٠٠٤، ص[٥٨])

وبعد إطلاع الباحث على الأهداف العامة لتدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية صاغ الباحث الأهداف السلوكية(الملحق-١١) وعددها (١٠٨) أهداف موزعة على مستويات تصنيف بلوم، وتم عرض هذه الأهداف على عدد من المحكمين والخبراء في مجال التربية وعلم النفس (الملحق-٣)، وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم أجريت التعديلات على صياغة بعض منها.

٣. إعداد الخطط التدريسية

تحتل طريقة التدريس مكانا بارزا في عملية التربية و التعليم ، وذلك لما لها من أهمية في بلوغ أهداف هذه العملية ، وفي نجاح المدرس أو فشله في عمله بصفة عامة . (السيد،١٩٦٢، ص [١٢٣])

والتخطيط المسبق يجب أن يكون في أي عمل يراد القيام به ، كما ان التخطيط المسبق للتدريس ضرورة لا بد من توافرها، ولا سيما بعد أن أصبح من غير الممكن اكتفاء المدرس بخبراته السابقة، في ظل التطور الهائل والتقدم العلمي والتقني الذي يفرض عليه متابعة المستجدات التي تطرأ على طرائق التدريس(كراجة،١٩٩٧، ص[٦٣]) وان نجاح عملية التدريس ترتبط – وبدرجة كبيرة – بنوعية الإعداد والتحضير له. (حمدان ،١٩٨١، ص[١٦٢])

لذلك هيأ الباحث (١٣) خطة دراسية لكل مجموعة تناولت الخطط المعدة للمجموعة التجريبية توظيف المعجم العربي مختار الصحاح لتدريس تنمية مهارات المطالعة والاتجاه نحوها، والخطط المعدة للمجموعة الضابطة هي نفسها خطوات الطريقة المتبعة في المدارس ضمن حدود البحث ، وحصل ذلك بعد الإطلاع على الأدبيات المتعلقة في هذا الميدان، وقد عرض الباحث أنموذجي الخطتين على مجموعة من المحكمين والخبراء في اختصاص التربية وعلم النفس وطرائق التدريس، (الملحق– ٣) وفي ضوء آرائهم واقتراحاتهم أجريت بعض التعديلات وأخذت شكلها النهائي كما في(الملحق– ١٢).

٤. المعجم العربي (مختار الصحاح)

" لاشك إن المعجم العربي يعاني من إشكالات أشار إليها أكثر من باحث ولكن كل هذه الإشكالات لا تقود إلى إسقاط المعجم من المناهج الدراسية" (العمايرة،٢٠٠٤، ص[٧٣]) والذي يعنينا في هذه الدراسة هو بيان دور المعجم العربي مختار الصحاح في تدريس المطالعة.

لذلك قام الباحث بتوظيف المعجم العربي (مختار الصحاح) في تدريس المطالعة للصف الرابع العام ، كما قام الباحث بتوزيع هذا المعجم على طلاب المجموعة التجريبية فقط ، إذ إن امتلاك الطالب لهذا الكتاب " المعجم " يرضي فيه نزعة التملك ويعوده على الاستقلال في عمله.

(بدوي، ب ت، ص[٢٨٧])

وقد أكد الكثير من المتخصصين في مجال طرائق تدريس اللغة العربية على ضرورة استخدام معجم مبسط في المرحلة الإعدادية في إشارة إلى " مختار الصحاح " منهم : (الحصري ١٩٤٨) و (أحمد ١٩٨٦) و(محجوب ١٩٨٦) و (الآلوسي وآخرون ١٩٩٠) و(مصطفى ٢٠٠٢) و (بدوي ب ت) .

سابعا : أدوات البحث

تتمثل أدوات البحث بما يأتي :

أ- اختبار تنمية مهارات المطالعة.

ب- مقياس الاتجاه نحو مادة المطالعة.

أ . اختبار تنمية مهارات المطالعة

من متطلبات البحث الحالي إعداد اختبار مهاري يطبق قبليا وبعديا ، يستخدم لقياس مهارات المطالعة (الفهم والسرعة والدقة) استنادا إلى المادة التعليمية والأهداف السلوكية، ويمكن القول إن الاختبارات تصمم لتقدير ما حصل عليه الطلاب من المعلومات المدرسية ومقدار فهم الطلاب لها ، والمهارات التي اكتسبوها من تعلم مادة معينة ، والاختبار هو أداة قياس، وهو العملية التي يتم بها تحديد السمة أو الخاصية المراد قياسها، ويستخدم للوصول إلى هذا التحديد أو التكميم .

(الأحمد ويوسف،٢٠٠١، ص [٢٠١])(أبو سرحان، ٢٠٠٠، ص[٣٣٤])

للاختبارات أهمية في المجال النفسي والتربوي فهي تمتاز بالدقة والموضوعية، ويمكن من خلالها معرفة طبيعة العلاقات بين المتغيرات ، وهذه الاختبارات اقتصادية في الوقت والجهد، ثم إنها لا تتأثر بالعامل الذاتي لمن يستخدمها.

(داود وعبد الرحمن،١٩٩٠، ص[١١٧])

وللاختبارات الموضوعية ايجابيات كثيرة لذلك نرى شيوع توظيفها في اختبار قدرات المتعلمين بشكل عام ولاسيما في ميدان البحوث والدراسات لما لها من دور كبير ،إذ إن الفقرات الموضوعية تساعد الطالب على سرعة التذكر والاستخدام وتتميز بالموضوعية والشمول في المادة والاقتصاد في الوقت والتصحيح

(جابر،١٩٨٢، ص[٣٥٥]) وهناك من يعد اختبارات الاختيار من متعدد من أكثر أنواع الأسئلة الموضوعية مرونة، إذ تصلح لتقويم التحصيل لأي هدف من الأهداف التعليمية التي يمكن قياسها باختبارات كتابية وتعد الاختبارات الموضوعية من أكثر أنواع الاختبارات قيمة وثباتا.

(ثورندايك وهيجن،١٩٨٩، ص[٢١٦])(أبو سرحان،٢٠٠٠، ص[٣٣٧])

بيد أن الفقرات المقالية كانت حاضرة هي الأخرى لما لها من مزايا في حرية الإبداع وتناول المواضيع من زوايا مختلفة ، لذلك يستعمل لقياس القدرة على عرض وتنظيم الأفكار والتعبير وإعطاء التفسيرات والتطبيقات، وقد جاء في تقرير صدر في أمريكا عام ١٩٨١م عن مؤسسة التقويم القومي لبرامج التربية أن (الاقتصار على استعمال الفقرات الموضوعية فقط له تأثير سلبي على قدرة الطلاب في التعبير وعرض وتنظيم الأفكار).

(صدقي،١٩٩٥، ص[٥٦])(الأحمد ويوسف،٢٠٠١، ص[٢٠٣])

أما الاختبارات الشفوية فتعد من أقدم الوسائل التي استخدمت لتقويم التحصيل بشكل واسع، إذ تعد أفضل وسيلة للتقويم وذلك بالنسبة لبعض الأهداف التربوية، التي تتعلق بقدرة الطالب على التعبير شفويا، وتستخدم هذه الاختبارات لمعرفة حجم ما يمتلكه الطلاب من مفاهيم ومهارات، وتستخدم الاختبارات الشفوية في قياس الأهداف التي تعجز الاختبارات الموضوعية والمقالية عن قياسها.

(الدليمي والمهداوي،٢٠٠٥، ص [٤١])

وكل ذلك يؤكد ضرورة شمول الاختبارات على كل من الفقرات الموضوعية و المقالية والشفوية ، لذلك اعتمد الباحث اختبار الاختيار من متعدد والمقالية ذات الإجابة المقيدة والاختبارات الشفوية لقياس مهارات المطالعة، على وفق الآتي :

- **مهارة الفهم**

استخدم الباحث اختبارات الاختيار من متعدد والاختبارات المقالية ذات الإجابة المقيدة لصياغة فقرات اختبار مهارة الفهم، وعرضت فقرات هذا الاختبار على عدد من المحكمين والخبراء في مجال طرائق تدريس اللغة العربية (الملحق- ٣) واخذ الباحث بتوجيهاتهم وملاحظاتهم وتعديلاتهم، ولإعداد اختبار مهارة الفهم اتبع الباحث ما يأتي :

١. صياغة فقرات الاختبار

لصياغة هذا الاختبار تم اختيار موضوع واحد فقط من كتاب المطالعة للصف الرابع العام وهو موضوع (العاطلون) وتم صياغة ثلاثة أسئلة، اذ تضمن السؤال الأول عشر فقرات من نوع الاختيار من متعدد، أما السؤال الثاني فتضمن ثلاث فقرات اختبارية مقالية ذات إجابة مقيدة، والسؤال الثالث تضمن فقرتين مقاليتين كذلك، وللتأكد من صلاحية اختبار مهارة الفهم اتبع الباحث الخطوات الآتية :

- تعليمات الإجابة

تمت صياغة التعليمات الخاصة بالاختبار وكيفية الإجابة عنه، وقد تضمنت التعليمات المعلومات الخاصة بالمتعلم وإعطاء فكرة تامة عن الهدف من الاختبار ونوعية الأسئلة وكيفية الإجابة عن الاختبار والدقة ومراعاة عدم ترك أي فقرة بدون إجابة ، والانتقال من سؤال إلى آخر حال الانتهاء منه، ودرجت في ورقة منفصلة ألحقت باختبار مهارة الفهم (الملحق- ١٣).

- تعليمات التصحيح

تم وضع إجابة نموذجية لكل سؤال ووزعت الدرجات لكل فقرة على وفق المعايير التي أعدت لقياس المهارة، وتضمن الاختبار ثلاثة أسئلة في كل سؤال فقرات مختلفة عن السؤال الآخر وكان توزيع الدرجة على وفق الآتي : السؤال الأول (١٠) درجات، والسؤال الثاني (٦) درجات، والسؤال الثالث(٤) درجات، وبذلك تكون درجة الاختبار المهاري الكلية للفهم (٢٠) درجة.

هذا وقام الباحث بإعداد بطاقة للتصحيح ترفق مع كل سؤال أثناء عملية التصحيح على شكل مفتاح للتصحيح بالنسبة للسؤال الأول، وضوابط توضح تفسير الدرجة وفق المعايير المتبعة في السؤالين الثاني والثالث، وذلك لتسهيل عملية التصحيح واستخراج الدرجة النهائية لكل سؤال بشكل موضوعي(الملحق-١٤).

٢. التطبيق الاستطلاعي للاختبار

من اجل التحقق من وضوح فقرات اختبار مهارة الفهم ومعرفة مدى مناسبتها ، وما يحتاج من تعديل أو تغيير في صياغة فقراته، فكلما بذل مصمم الاختبار عناية ودقة ملاحظة خلال التجربة الاستطلاعية سهل عليه بناء الاختبار بموضوعية ودقة وبأقل قدر ممكن من الأخطاء (الدليمي والمهداوي،٢٠٠٥، ص [٣٨]) ولذلك طبق اختبار الفهم على عينة استطلاعية مماثلة لعينة البحث، تألفت من (٤٨) طالبا في الصف الرابع العام ـ ثانوية أبي الفضل للبنين ـ يوم الخميس الموافق ٢٠٠٦/٩/٢٨م.

٣. صعوبة وسهولة وتمييز وفعالية بدائل فقرات اختبار مهارة الفهم

يتضمن الاختبار ثلاثة أسئلة، أما السؤال الأول فيحتوي على عشر فقرات من نوع الاختيار من متعدد، أما فقرات السؤالين الثاني والثالث فهي مقالية ذات إجابة مقيدة، لذلك لجأ الباحث لاستخراج معامل الصعوبة والسهولة والقوة التمييزية لكل فقرة بحسب نوعها والقانون الذي تخضع له، وتم تقسيم عينة البحث الاستطلاعية إلى مجموعتين، مجموعة الأداء المرتفع ومجموعة الأداء المنخفض(الدليمي والمهداوي ، ٢٠٠٥، ص [٨٥-٩٣])، وبنسبة٥٠ % البالغ عددها(٤٨) طالبا، وباستخدام معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية والمقالية وجد انه يتراوح بين(٠,٣٨– ٠,٦٦) ومعامل السهولة يتراوح بين(٠,٣٤- ٠,٦٢) وهذا ضمن المستوى المقبول، أما قوة تمييز الفقرات الموضوعية والمقالية للاختبار فقد حسبت باستخدام معامل التمييز الخاص بكل نوع من الفقرات ووجد أنها تراوحت بين(٠,٢٩- ٠,٧٣) وهذا الحد أيضا يقع ضمن المستوى المقبول(عودة ، ٢٠٠٢، ص [٣٩٠])(الملحق – ١٥)، كذلك تم إيجاد

فعالية البدائل بالنسبة للسؤال الاول وكانت جميع البدائل جذابة، إذ كانت نسبة اختيار هذه البدائل من مجموعة الأداء المنخفض أعلى من مجموعة الأداء المرتفع .
(الدليمي والمهداوي،٢٠٠٥، ص [٩٤])

٤. ثبات الاختبار

الثبات صفة لابد من توافرها في الاختبار الجيد ويراد به " أن يعطي الاختبار النتائج نفسها، إذا ما أعيد على الأفراد أنفسهم وتحت الظروف نفسها، وفي أماكن مختلفة " (أبو علام، ١٩٨٩، ص [١٥٢])(عودة والخليلي، ١٩٨٨، ص [٣٤٥])

ويعني الثبات أيضا الاستقرار ، بمعنى انه لو كررت عمليات اختبار الطالب الواحد لأظهرت درجته شيئا من الاستقرار ، كما يعني الموضوعية ، بمعنى ان الطالب يحصل على نفس الدرجة أيا كان المصحح ، إذ يوفر معامل الثبات الكثير من المؤشرات الإحصائية للصفة او الخاصية او الظاهرة المدروسة ، كذلك يعد معامل الثبات لدرجات اختبار مهارة الفهم المؤشر الإحصائي على دقة القياس واتساقه (علاوي ورضوان ،٢٠٠٠، ص [٢٣٨])، وتم استخراج ثبات الاختبار بطريقة **إعادة الاختبار**، طبّق الاختبار في يوم الخميس الموافق ٢٠٠٦/٩/٢٨ ثم أعيد تطبيقه على جميع أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددها(٤٨) طالبا وذلك يوم الأربعاء الموافق ٢٠٠٦/١٠/١١ أي بعد أسبوعين من التطبيق الاول للاختبار، وتم تصحيح إجابات الطلاب على ورقة الأسئلة، باعتماد مفتاح الحل بالنسبة للسؤال الأول، ومعايير التصحيح بالنسبة للسؤالين الثاني والثالث، وثبتت درجاتهم كما في(الملحق- ١٦) واستخدمت معادلة **معامل ارتباط بيرسون** لدرجات التطبيق الاول والثاني لاستخراج معامل الثبات، فهو أكثر معاملات الارتباط استخداما، إذ بلغ معامل الثبات(٠,٧٨) وصحح بعدها باستخدام معادلة **سبيرمان - براون** فبلغ معامل ارتباط سبيرمان - براون(٠,٨٨) وهو معامل ثبات جيد، إذ ذكر **ليكرت**ان معامل الثبات الذي يمكن اعتماده يكون ما بين(٠,٦٢- ٠,٩٣).

(عودة، ١٩٩٨، ص [٣])(Likert ,1934 , P : 228)

- **مهارة السرعة**

تم اختيار موضوع (العاطلون) من كتاب المطالعة للصف الرابع العام ليطلب من كل طالب قراءة هذا الموضوع بالكامل قراءة صحيحة وسريعة، وتم الاستعانة بمدرس* لتسجيل الوقت الذي ينجز فيه قراءة هذا الموضوع، و يتم ضبط الوقت في بداية القراءة ونهايتها وحساب الزمن المستغرق في القراءة، ثم إحصاء عدد الكلمات في موضوع العاطلون والبالغة(٤٠٦) كلمة وبعد ذلك قسمت عدد الكلمات على الزمن المستغرق في قراءة كل طالب لهذه الكلمات فيكون الحاصل عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة الواحدة، ثم تحويل الزمن من الدقيقة إلى الثانية لمقارنة النتيجة بالنتائج والدراسات الحديثة، وتم عرض ذلك على الخبراء والمحكمين في مجال طرائق تدريس اللغة العربية ونال موافقتهم (الملحق- ٣).

- **مهارة الدقة**

في الوقت الذي يقرأ فيه الطالب موضوع العاطلون ويُسجّل الزمن المستغرق في القراءة يتم تدوين مدى دقة الطالب أثناء أداء قراءة الموضوع على وفق معايير معينة ووضع مقياس ثلاثي لهذا المعيار متمثل بـ (جيد، متوسط، ضعيف) ويقابل هذا المقياس الدرجات (٢ ، ١، صفر) بحيث تكون الدرجة الكلية لهذه المهارة(٢٠) ، وأدنى درجة هي(صفر) مع الاستعانة بجهاز تسجيل ليتم تسجيل قراءة كل طالب ، وبعد ذلك تدوين الدرجة لكل طالب على وفق هذا المقياس(الملحق- ١٧)، وتم عرضها على عدد من الخبراء والمحكمين في مجال طرائق تدريس اللغة العربية وفي ضوء ملاحظاتهم أجريت بعض التعديلات حتى نالت موافقتهم بنسبة كبيرة (الملحق- ٣).

تطبيق الاختبار المهاري

يتم استدعاء الطلاب تباعاً إلى حجرة الصف الفارغة، إذ يقرأ الطالب الموضوع وتدون مهارة السرعة والدقة في ورقة خاصة تحمل اسم الطالب وشعبته (الملحق-

---

*** حمود وهيب نجم – مدرس لغة عربية في ثانوية الهادي للبنين.**

١٧) ثم يسلم له اختبار الفهم ويطلب منه الإجابة عليه وهكذا بقية الطلاب ، بحيث لا يسمح للطالب بالخروج من حجرة الصف حتى بعد إنهاء إجابة الاختبار للطلاب جميعا، بحيث لا يحدث أي تسريب للأسئلة في الخارج، وطبق هذا الاختبار قبليا و بعدياعلى كلا المجموعتين التجريبية والضابطة وكان التطبيق في يوم واحد بالنسبة للاختبار القبلي وكذلك يوم واحد بالنسبة للاختبار البعدي بأوقات متقاربة، و (الملحق- ١٨) و(الملحق- ١٩) يوضحان درجات الاختبار القبلي لمهارتي السرعة والدقة قبل البدء بالتجربة واللذان يظهران تساوي المجموعتين.

ب . قياس الاتجاه نحو مادة المطالعة

١. قياس الاتجاه :

إن نتائج القياس ذات دور كبير في مدى صحة الدراسات النظرية القائمة أو خطئها، ولأنها تزود الباحث بميادين تجريبية مختلفة، وتنحو بالدراسة نحو آفاقها التجريبية المجهولة، وبذلك تزداد معرفتنا بالعوامل التي تلامس الاتجاه ونشأته ، واستقراره، وثبوته، وتحوله، وتطوره وتغيره البطيء المتدرج أو السريع المفاجئ ، وللقياس فوائد كثيرة تمتد وتنتشر في ميادين عدة، منها التربية والتعليم والصناعة والحياة العامة في السلم والحرب، والباحث هو الآخر يستطيع أن يقيس نوع اتجاهات الطلاب نحو مواد الدراسة المختلفة، ونحو بيئتهم المدرسية، ومدرسيهم وكتبهم ورفقائهم، فيكشف بذلك عن استجابتهم الشخصية، وعن سماتهم وأهوائهم ومواقفهم النفسية في النظام القائم، إذ يهدف قياس الاتجاه إلى معرفة الموافقة أو المعارضة بخصوص الاتجاه، ومعرفة شدة وثبات الاتجاه.

(السيد،١٩٧، ص [٢٦٠])(زهران، ١٩٧، ص[١٤٨ – ١٤٩])

والاتجاهات عبارة عن قوى تؤثر في سلوك الطالب بالدفع والتوجيه وتجعله يتخذ أساليب سلوكية نحو موضوع الاتجاهات والمعتقدات. (العجيلي وآخرون،١٩٩٠، ص [٣٢١])

٢. مقياس الاتجاه نحو مادة المطالعة :

لغرض بناء مقياس الاتجاه نحو مادة المطالعة الذي سيوجهه الباحث الى عينة الطلاب قام بالإجراءات الاتية:

أ . اطلع الباحث على قسم من الأدبيات والدراسات والبحوث المتعلقة بموضوع الاتجاهات نحو المواد.

ب . تم توجيه استبانة استطلاعية الى مجموعة من مدرسي مادة اللغة العربية ومدرساتها ممن يدرسون الصف الرابع العام والبالغ عددهم(٢٠) مدرسا ومدرسة، ضمن مجتمع الدراسة لحصر أهم الفقرات التي يمكن ان يتكون منها مقياس الاتجاهات(الملحق-٢٠).

جـ . من خلال الاستبانة الاستطلاعية(الملحق-٢٠) والإفادة من الدراسات والمقاييس السابقة ذات العلاقة بالموضوع ، جمعت (٤٦) فقرة بالصيغة الأولية (الملحق- ٢١).

د . اعتمد الباحث في تصحيح مقياس البحث على وضع الدرجة المناسبة لكل فقرة في ضوء البديل الذي يختاره المستجيب،على ما هو موضح في(الجدول ـ ٩)أدناه.

(الجدول ـ ٨)

يبين بدائل الإجابة وأوزان الفقرات الايجابية والسلبية لمقياس الاتجاهات

البدائل	موافق تماما	موافق الى حد ما	غير موافق
الوزن للفقرة الايجابية	٣	٢	١
الوزن للفقرة السلبية	١	٢	٣

نلاحظ وضع إزاء كل فقرة تدريج ثلاثي(موافق تماما، موافق إلى حد ما ، غير موافق)، وتقابلها الدرجات(٣ ، ٢ ، ١) في حالة الفقرات الموجبة واتباع العكس في حالة الفقرات السالبة أي (١ ، ٢ ، ٣). (عودة ،١٩٩٨، ص [٤١٧])

٣. صدق المقياس :

من العوامل المهمة التي يجب أن يتأكد منها واضع الاختبار هو صدقه، وصدق الاختبار هو مقدرته على قياس ما وضع لأجله أو السمة المراد قياسها، ويلاحظ ان صدق الاختبار في قياس ما وضع من اجله يكون بالنسبة لناحيتين **اولهما** قياس السمة المراد دراستها، أو الوظيفة التي تقيسها، و**ثانيهما** العينة أو المجتمع المراد دراسة السمة كعينة مميزة لإفراده. (الغريب،١٩٨٥، ص [٦٧٧])

وللتحقق من صلاحية المقياس قام الباحث باستخراج الصدق الظاهري، وذلك بعرضه على عدد مناسب من الخبراء والمحكمين المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس لتقرير مدى تمثيل الفقرات للشيء المراد قياسه (الملحق- ٣).

فكانت غالبية الآراء حول حذف وتعديل في الصياغة التعبيرية لبعض الفقرات ، وذلك لان الصدق من أكثر المؤشرات القياسية(السيكومترية)أهمية في إعداد الاختبارات والمقاييس. (Maloney & Ward ,1980 , P: 367)

٤. حساب القوة التمييزية للفقرات :

من اجل إيجاد القوة التمييزية لفقرات المقياس اتبع الباحث أسلوب تقسيم عينة البحث الاستطلاعية الى مجموعتين ، مجموعة الأداء المرتفع ، ومجموعة الأداء المنخفض، بنسبة(٥٠ %) البالغ عددها(٤٤) طالبا، وبعد الحصول على الدرجات الكلية لأفراد عينة البحث الاستطلاعية لمقياس الاتجاه، تم ترتيب الدرجات تنازليا من أعلى درجة كلية الى أدنى درجة كلية على مقياس البحث الحالي، وبعد استخراج القوة التمييزية لكل فقرة، تبين أن جميع الفقرات لها القدرة على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا(الملحق-٢٢).

٥. ثبات القياس :

نفذ الباحث هذا الإجراء على عينة البحث الاستطلاعية ومقدارها (٤٤) طالبا ، مرتين وبفاصل زمني مقداره أسبوعين، وبعد جمع الاداءين باستخدام

معامل ارتباط **بيرسون**، كان معامل الثبات(٠,٨٨) وهو معامل ثبات عالي جدا (الملحق-٢٣). (علا م،٢٠٠٠، ص [٥٤٤])

٦. الصيغة النهائية للمقياس :

إستناداً إلى ما مر من الإجراءات السابقة أصبح المقياس جاهزا بشكله النهائي إذ يتكون من (٤٠) فقرة (الملحق – ٢٤) موزعة على فقرات موجبة وأخرى سالبة لاحظ (الشكل- ٦).

(الشكل - ٦)

الصورة النهائية للمقياس موزعة حسب نوع الفقرة (ايجابية وسلبية)

نوع الفقرة	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
الايجابية	١ ، ٢ ، ٥ ، ٦ ، ٩ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٧ ، ١٨ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٧ ، ٣٨	٢١
السلبية	٣ ، ٤ ، ٧ ، ٨ ، ١١ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٦ ، ٣٩ ، ٤٠	١٩
المجموع	٤٠	٤٠

ثامنا : تطبيق التجربة

بعد أن استكملت المستلزمات لتطبيق إجراءات البحث بدأ الباحث بتطبيق تجربته على وفق ما يأتي :

١. باشر الباحث بتطبيق التجربة في ثانوية الهادي للبنين في يوم الأربعاء الموافق ٢٠٠٦/١١/١٥، وذلك بموجب الأمر الإداري الصادر من مديرية التخطيط التربوي / المديرية العامة لتربية محافظة ديالى ذي العدد١٩٩٩٤ بتاريخ ٢٠٠٦/٩/٢٥ (الملحق-١) وامتدت التجربة لغاية يوم الأحد الموافق ٢٠٠٧/١/٢٨ م.

٢. قام الباحث بتدريس مجموعتي البحث في ضوء الخطط التدريسية المعدة ، بمعدل حصة دراسية واحدة أسبوعيا ولكلا المجموعتين، حيث درست المجموعة التجريبية بتوظيف المعجم العربي(مختار الصحاح)، والمجموعة الضابطة بالطريقة المتبعة في مدارس مجتمع البحث.

٣. تم تطبيق الاختبار المهاري لمهارات الفهم و السرعة و الدقة في بداية التجربة ونهايتها، أي (قبليا وبعديا) وذلك في يوم الخميس الموافق٢٠٠٦/١١/١٦ قبليا ، بينما طبق الاختبار بعديا يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٠٧/١/٣٠ م.

٤. تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو مادة المطالعة في بداية التجربة ونهايتها، أي (قبليا وبعديا)، وذلك في يوم الأربعاء الموافق ٢٠٠٦/١١/١٥ قبليا، بينما طبق المقياس بعديا في يوم الأربعاء الموافق٢٠٠٧/١/٣١ .

تاسعا : الوسائل الإحصائية

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الاتية لأغراض البحث :

١. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين (T-test)

استخدم في إجراء عمليات التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) والدرجات النهائية لقياس مهارات المطالعة للتطبيق البعدي ، ومقياس الاتجاه .

$$ت = \frac{م_١ - م_٢}{\sqrt{\frac{ع_١^٢ + ع_٢^٢}{ن - ١}}}$$

(شعراوي وفتحي،١٩٨٤، ص [٢٠٩])

حيث أن :

م ١ = متوسط درجات المجموعة الأولى .

م ٢ = متوسط درجات المجموعة الثانية .

ع٢١ = تباين المجموعة الأولى.

ع٢٢ = تباين المجموعة الثانية .

ن = عدد طلاب إحدى المجموعتين .

٢. معامل ارتباط بيرسون

استخدم في حساب معامل ثبات اختبار مهارة الفهم ، ومقياس الاتجاه ، بطريقة إعادة الاختبار ، وإعادة تطبيق المقياس .

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^٢ - (\text{مج س})^٢][ن \text{ مج ص}^٢ - (\text{مج ص})^٢]}}$$

(البياتي واثناسيوس،١٩٧٧، ص [١٢٧])

حيث أن :

ر = معامل ارتباط بيرسون .

ن = عدد أفراد العينة .

س = قيم المتغير الأول .

ص = قيم المتغير الثاني .

٣. معادلة صعوبة الفقرات الموضوعية

استخدمت لحساب معامل صعوبة فقرات اختبار مهارة الفهم للفقرات الموضوعية

$$\text{صعوبة الفقرة} = \frac{\text{ن ص ع} + \text{ن ص د}}{\text{٢ ن}}$$

(عودة،١٩٩٨، ص [٢٨٨])

حيث ان :

ن ص ع = مجموعة الإجابات الخاطئة للمجموعة العليا .

ن ص د = مجموع الإجابات الخاطئة للمجموعة الدنيا .

٢ ن = عدد الطلاب في المجموعتين .

٤. معادلة صعوبة الفقرات المقالية

استخدمت لحساب معامل صعوبة فقرات اختبار مهارة الفهم للفقرات المقالية

$$\text{ص} = \frac{\text{م ع} + \text{م د}}{\text{٢ ن س}}$$

(الدليمي والمهداوي،٢٠٠٥، ص [٨٨])

حيث ان :

ص = معامل الصعوبة

م ع = مجموع درجات المجموعة العليا .

م د = مجموع درجات المجموعة الدنيا .

ن = عدد أفراد إحدى المجموعتين .

س = الدرجة المخصصة للفقرة .

٥. معادلة تمييز الفقرات الموضوعية

استخدمت لإيجاد قوة تمييز فقرات اختبار مهارة الفهم للفقرات الموضوعية ومقياس الاتجاه

$$\text{م ت} = \frac{\text{ع ص} + \text{د ص}}{\text{ن}}$$

(أبو لبدة،١٩٧٩، ص [٣٤٠])

حيث ان :

م ت = قوة تمييز الفقرة .

ع ص = عدد المجيبين عن الفقرة إجابة صحيحة من بين أفراد المجموعة العليا.

د ص = عدد المجيبين عن الفقرة إجابة صحيحة من بين أفراد المجموعة الدنيا.

ن = عدد طلاب إحدى المجموعتين العليا أو الدنيا .

٦. معادلة تمييز الفقرات المقالية

استخدمت لإيجاد قوة تمييز فقرات اختبار مهارة الفهم للفقرات المقالية

$$\text{قوة تمييز الفقرة} = \frac{\text{م ع} - \text{م د}}{\text{ن س}}$$

(الدليمي والمهداوي ، ٢٠٠٥، ص [٩٢])

حيث ان :

م ع = مجموع درجات المجموعة العليا .

م د = مجموع درجات المجموعة الدنيا .

ن = عدد أفراد إحدى المجموعتين .

س = الدرجة المخصصة للفقرة .

٧. فعالية البدائل

استخدمت لإيجاد فعالية البدائل(المخطئات)غير الصحيحة لفقرات الاختيار من متعدد ، لاختبار مهارة الفهم .

$$\text{ت م} = \frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\text{ن}}$$

(الدليمي والمهداوي،٢٠٠٥، ص [٩٣])

حيث ان :

ت م = معامل فعالية المموه .

ن ع م = عدد الذين اختاروا المموه في الفئة العليا .

ن د م = عدد الذين اختاروا المموه في الفئة الدنيا .

٨. معادلة سبيرمان ـ براون

استخدمت لتصحيح ثبات اختبار مهارة الفهم

$$\text{معامل سبيرمان ـ براون} = \frac{٢ \times \text{ر}}{١ + \text{ر}}$$

(الدليمي والمهداوي،٢٠٠٥، ص [١٣٦])

حيث ان :

ر = معامل ثبات الاختبار

٩. الاختبار التائي لعينتين مترابطتين

استخدمت لإيجاد التنمية في الاختبار المهاري وقياس الاتجاه للمجموعة التجريبية .

$$ت = \frac{\frac{مج\ (س\ _\ ص)}{ن}}{ع / \sqrt{ن}}$$

(البياتي واثناسيوس،١٩٧٧، ص [٢٦٣])

حيث ان : $\frac{مج\ (س\ _\ ص)}{ن}$ = الوسط الحسابي للفرق بين المتغيرين .

ع = الانحراف المعياري للفرق .

ن = حجم العينة

أولا : عرض النتائج وتفسيرها

هدف البحث الحالي إلى معرفة اثر توظيف المعجم العربي في تنمية مهارات المطالعة والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الرابع العام، وفي ضوء ذلك وضعت فرضيات صفرية(رئيسة)، ولأجل اختبار صحة هذه الفرضيات قام الباحث بمعالجة البيانات - التي تم التوصل إليها- إحصائيا وذلك من خلال تطبيق الاختبار المهاري وقياس الاتجاه نحو مادة المطالعة، فظهرت النتائج الآتية :

١. اختبار الفرضية الصفرية (الرئيسة) الأولى وتفسير النتيجة :

نصت الفرضية الأولى على انه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسط المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار المهاري البعدي ".

كما هو موضح أدناه في الفرضيات (الفرعية) الآتية :

(١- ١) مهارة الفهم : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار مهارة الفهم البعدي.

توضح نتائج الاختبار التائي(T–Test) لعينتين مستقلتين ومتساويتين أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارة الفهم البعدي، وكانت القيمة التائية المحسوبة(٣,٨٧٨) اكبر من القيمة الجدولية (٢,٠٠٠) وبدرجة حرية(٥٨)(الملحق- ٢٦) وبذلك يكون الفرق لمصلحةالمجموعة التجريبية، ولهذا كان رفض الفرضية الصفرية(الفرعية) عند مهارة الفهم.لاحظ(الجدول-١٠)

(الجدول - ٩)

يوضح الإحصاءات الوصفية لنتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين لمهارة الفهم

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٤,٤٣٣	٦,٠٤٧	٥٨	٣,٨٧٨	٢,٠٠٠	دالة إحصائيا
الضابطة	٣٠	١١,٩٦٦	٥,٦٨٨				

(١ – ٢) مهارة السرعة : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط المجموعتين التجريبية والضابط لاختبار مهارة السرعة البعدي .

تشير نتائج الاختبار التائي(T- Test) لعينتين مستقلتين ومتساويتين ان هناك فرقا ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارة السرعة البعدي، وكانت القيمة التائية المحسوبة(٣,٨٨١) اكبر من القيمة الجدولية(٢,٠٠٠) وبدرجة حرية(٥٨)(الملحق-٢٧) وبذلك يكون الفرق لمصلحة المجموعة التجريبية ولهذا كان رفض الفرضية الصفرية(الفرعية)عند مهارة السرعة. لاحظ الجدول (الجدول-١١)

(الجدول - ١٠)

يوضح الإحصاءات الوصفية لنتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين لمهارة السرعة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٢,٧٦٩	٠,٤٠٩	٥٨	٣,٨٨١	٢,٠٠٠	دالة إحصائيا
الضابطة	٣٠	٢,٢١٤	٠,١٨٨				

(١ – ٣) **مهارة الدقة :** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار مهارة الدقة البعدي.

يتبين من (الجدول-١٢)أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارة الدقة البعدي، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢,٨٣٧) اكبر من القيمة الجدولية(٢,٠٠٠) وبدرجة حرية (٥٨)(الملحق- ٢٨) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية(الفرعية)عند مهارة الدقة.

(الجدول - ١١)

يوضح الإحصاءات الوصفية لنتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين لمهارة الدقة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٢,٥٣٣	٧,٠١٦	٥٨	٢,٨٣٧	٢,٠٠٠	دالة إحصائيا
الضابطة	٣٠	١٠,٧٠٠	٥,١١٣				

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية (الرئيسة) الأولى وتقبل الفرضية البديلة لان الفرق كان لمصلحة المجموعة التجريبية وللمهارات كافة من(فهم وسرعة ودقة) .

ان توظيف المعجم العربي(مختار الصحاح) له اثر واضح في تفوق المجموعة التي تدرس المطالعة بهذا الشكل بالمقارنة مع المجموعة الضابطة، وربما تعود هذه النتيجة الى ان للمعجم دورا فاعلا في زيادة تركيز الطلاب أثناء القراءة وبصورة جيدة، مما كان لهذا المعجم أثرا ايجابيا على المجموعة التجريبية، وكذلك لتوظيف المعجم العربي تأثير خاص على إيجابية المتعلم في المواقف التعليمية نظرًا لخصوصية المعجم في حث الطالب على البحث والتنقيب والتوصل الى معاني الكلمات التي تسهم في تنظيم أفكاره، بالفهم الجيد للمعنى، والقراءة بالسرعة المقرونة بالدقة والوضوح.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (الدفاعي-١٩٨٦)ودراسة(فهد-١٩٨٦) ودراسة (أديسون-١٩٨٨) ودراسة (غزال-١٩٩٧) في هذه النتيجة.

٢. اختبار الفرضية الصفرية (الرئيسة) الثانية وتفسير النتيجة :

نصت الفرضية الثانية على انه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسط المجموعة التجريبية والضابطة في قياس الاتجاه البعدي ".

إذ تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين ، وتبين ان الفرق دال إحصائيا عند مستوى معنوية(٠,٠٥) وبدرجة حرية(٥٨)، و كانت القيمة التائية المحسوبة (٤,٥٩٥)اكبر من القيمة الجدولية(٢,٠٠٠)(الملحق-٢٩) وبذلك يكون الفرق لمصلحة المجموعة التجريبية، ولهذا ترفض الفرضية الصفرية(الرئيسة)الثانية وتقبل الفرضية البديلة عند قياس الاتجاه.لاحظ(الجدول-١٣)

(الجدول - ١٢)

يوضح الإحصاءات الوصفية لنتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين لقياس الاتجاه

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٩٨,٥٣٣	٣١,٢٩١	٥٨	٤,٥٩٥	٢,٠٠٠	دالة إحصائيا
الضابطة	٣٠	٩٠,١٠٠	٦٦,٤٣٧				

والسبب في ذلك يعود الى ان المعجم العربي(مختار الصحاح) له اثر في تطور الاتجاه لدى طلاب المجموعة التجريبية والذي حثهم بدوره على القراءة والميل تجاه هذه المادة والبحث ومتابعة الدرس، من اجل ذلك كان لهذا المعجم اثر ايجابيا واضحا على المجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة التي تطور اتجاه طلابها كذلك، لكن هذا التطور غير دال إحصائيا عند مستوى معنوية (٠,٠٥).

إن تعليم الطالب مبادئ إستعمال المعجم العربي (مختار الصحاح) جعل الطالب يبحث ويفتش - في صفحات المعجم - عن معاني الكلمات مما أثار لديهم حب الإستطلاع والدافعية نحو الدراسة عامة والمطالعة بصورة خاصة.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (العباسي-٢٠٠٥)، وتختلف مع دراسات المحور الثالث الأخرى في هذه النتيجة.

٣. اختبار الفرضية الصفرية (الرئيسة) الثالثة وتفسير النتيجة :

نصت الفرضية الثالثة على انه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية(٠,٠٥) في متوسط الاختبار المهاري القبلي والبعدي وللمجموعة التجريبية ".

وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لمعرفة هل هناك تنمية في مهارات المطالعة(الفهم و السرعة و الدقة) لدى طلاب المجموعة التجريبية وكما توضحه الفرضيات(الفرعية)الآتية :

(٣ – ١) مهارة الفهم : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط مهارة الفهم للاختبارين القبلي والبعدي وللمجموعة التجريبية .

توضح نتائج الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مترابطتين ان هناك فرقا ذا دلالة إحصائية بين الاختبارين(القبلي والبعدي) ولمصلحة الاختبار البعدي، إذ بلغ المتوسط الحسابي للاختبارين القبلي والبعدي وعلى التوالي(١١,٣٠٠ - ١٤,٤٣٣) وكانت القيمة التائية المحسوبة(- ٤,٩٢٨) اكبر من القيمة الجدولية (٢,٠٤٥) وبدرجة حرية(٢٩)(الملحق-٣٠) ولهذا كان رفض الفرضية الصفرية (الفرعية)عند مهارة الفهم.لاحظ (الجدول-١٤)

(الجدول – ١٣)

يوضح الإحصاءات الوصفية لنتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لمهارة الفهم

التطبيق	مجموع الدرجات	الفرق بين الاختبارين	الوسط الحسابي للفرق	الانحراف المعياري للفرق	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
القبلي	٣٣٩	- ٩٣	- ٣,١	٣,٤٤٧	- ٤,٩٢٨	٢,٠٤٥	دالة إحصائيا
البعدي	٤٣٣						

(٣ – ٢) مهارة السرعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط مهارة السرعة للاختبارين القبلي والبعدي وللمجموعة التجريبية.

تبين نتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين إلى رفض الفرضية الصفرية (الفرعية) عند مهارة السرعة ، أي أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي إذ كان المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي(٢,٧٦٩) اما المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي فبلغ(٢,٠٦٢) وبدرجة حرية(٢٩)(الملحق-٣١).لاحظ (الجدول-١٥)

(الجدول - ١٤)

يوضح الإحصاءات الوصفية لنتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لمهارة السرعة

التطبيق	مجموع الدرجات	الفرق بين الاختبارين	الوسط الحسابي للفرق	الانحراف المعياري للفرق	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
القبلي	٦١,٨٦	ـ ٢٢,٠١٤	ـ ٠,٧٣٣	٠,٩٩٣	ـ ٤,٠٤٩	٢,٠٤٥	دالة إحصائيا
البعدي	٨٣,٠٧						

(٣ – ٣) مهارة الدقة : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط مهارة الدقة للاختبارين القبلي والبعدي وللمجموعة التجريبية.

تشير نتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين إلى رفض الفرضية الصفرية (الفرعية) عند مهارة الدقة، أي ان هناك فرقا ذا دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي لمصلحة التطبيق البعدي، إذ كان المتوسط الحسابي له (١٢,٥٣٣) اما المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي فبلغ (١٠,٢٠٠) وبدرجة حرية(٢٩) (الملحق – ٣٢)إذ كانت القيمة التائية المحسوبة(ـ ٣,٨٥٦) اكبر من القيمة التائية الجد ولية(٢,٠٤٥).لاحظ (الجدول – ١٦)

(الجدول – ١٥)

يوضح الإحصاءات الوصفية لنتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لمهارة الدقة

التطبيق	مجموع الدرجات	الفرق بين الاختبارين	الوسط الحسابي للفرق	الانحراف المعياري للفرق	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
القبلي	٣٠٦	٧٠ -	٢,٣٣٣ -	٣,٣١٤	٣,٨٥٦ -	٢,٠٤٥	دالة إحصائيا
البعدي	٣٧٦						

يلاحظ مما سبق ذكره وتوضيحه في الفرضيات(الفرعية) للفرضية الصفرية (الرئيسة) الثالثة ان هناك فرقا ذا دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية وفي مهارات المطالعة كافة من (فهم وسرعة ودقة)، وأتضح ان هناك تنمية واضحة حصلت في هذه المهارات مما يؤكد الأثر الواضح لتوظيف المعجم العربي (مختار الصحاح)عند تدريس المطالعة، و يعود السبب في ذلك الى ان المعجم ينمي في الطالب غريزة حب الإطلاع والاكتشاف؛ لأن مثل هذا المعجم لم يمر على الطالب من قبل وبذلك يتشوق الطالب لدراسته، ويعزى ذلك الى الخطوات المستعملة في الخطة التدريسية لتوظيف المعجم العربي للمجموعة التجريبية، إذ وفر هذا المعجم حيزا كبيرا للتعاون والبحث والإستقصاء المتزايد بين طلاب المجموعة التجريبية مما أدى الى هذه النتيجة. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (فهد - ١٩٨٦) في هذه النتيجة .

٤. اختبار الفرضية الصفرية (الرئيسة) الرابعة وتفسير النتيجة :

نصت الفرضية الرابعة على انه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسط قياس الاتجاه القبلي والبعدي وللمجموعة التجريبية " .

وباستعمال الاختبار التائي (T-Test) ترفض الفرضية الصفرية (الرئيسة) بسبب وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي، والفرق لمصلحة الاختبار البعدي إذ كانت القيمة التائية المحسوبة(- ٦,٤١٤) اكبر

من القيمة الجدولية (٢,٠٤٥) (الملحق – ٣٣) عند درجة حرية (٢٩) علما ان المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي والبعدي هو (٨٦,٥٠٠- ٩٨,٥٣٣)على التوالي، لاحظ (الجدول – ١٧)

(الجدول – ١٦)

يوضح الإحصاءات الوصفية لنتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لمهارة الاتجاه

التطبيق	مجموع الدرجات	الفرق بين الاختبارين	الوسط الحسابي للفرق	الانحراف المعياري للفرق	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
القبلي	٢٥٩٥	- ٣٦١	- ١٢,٠٣٣	١٠,٢٧٧	- ٦,٤١٤	٢,٠٤٥	دالة إحصائيا
البعدي	٢٩٥٦						

من خلال (الجدول - ١٧) يتضح ان هناك تنمية حصلت في قياس الاتجاه للمجموعة التجريبية التي درست بتوظيف المعجم العربي(مختار الصحاح) مما كان له أثرا بارزا في حدوث التنمية بوصفه عنصرا جديدا يدخل في تدريس هذه المادة لم يسبق للطلاب ان درسوا بهذه الطريقة مما حثهم على توظيف المعجم في الواجبات البيتية والمدرسية والاستفادة منه فقد كان عنصرا جديدا عند دراسة مادة المطالعة مما ولد مختار الصحاح لدى الطلاب الرغبة الكبيرة في الميل نحو المادة، وتأدية الواجبات المطلوبةمنهم بإستمرار، كذلك ولد إتجاهًا إيجابيًا نحو المادة.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (العبيدي- ٢٠٠٤) بطريقة قياس التنمية، والنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تتفق مع نتائج دراسة(العباسي- ٢٠٠٥) في قياس الاتجاه .

ثانيا : الاستنتاجات

١. ان المعجم العربي(مختار الصحاح) أدى إلى زيادة في مهارات المطالعة عند طلاب الصف الرابع العام.

٢. إن توظيف المعجم العربي(مختار الصحاح) أدى إلى تنمية واضحة في اتجاهات الطلاب نحو مادة المطالعة بسبب الابتعاد عن الطريقة المتبعة.

٣. تقدم توظيف المعجم العربي (مختار الصحاح) على الطريقة المتبعة في تنمية مهارات المطالعة.

٤. تقدم توظيف المعجم العربي (مختار الصحاح) في الاتجاه نحو المطالعة على الطريقة المتبعة بسبب إتاحتها الفرصة للطالب في التعبير والمساهمة في بناء شخصيته في هذه المرحلة العمرية.

٥. أثبتت المجموعة التجريبية قدرة جيدة في استخدام المعجم العربي (مختار الصحاح) مقابل ضعف المجموعة الضابطة في استخدام هذا المعجم وهذا أمر مهم في مستقبل الطالب وثقافته اللغوية.

٦. أثبتت الدراسة الحالية تقارب نتائج سرعة القراءة مع الدراسات الحديثة إذ كان متوسط القراءة الجهرية(٢,٢١٤) كلمة / ثانية للمجموعة الضابطة (٢,٧٦٩) كلمة / الثانية للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، بينما بلغت معدلات سرعة القراءة الجهرية للدراسات الحديثة في مرحلة الجامعة(٣,٥٥-٤,٥٨) كلمة / ثانية ويعود هذا الفارق إلى ما توصل إليه شحاتة بدراسته عام ١٩٨١ " تتدرج متوسطات الأخطاء ومستويات السرعة في القراءة بتدرج الصفوف الدراسية في كل مرحلة تعليمية،إذ تنخفض متوسطات الأخطاء وتزداد السرعة في القراءة كلما انتقلنا من صف دراسي أدنى إلى صف دراسي أعلى منه في السلم التعليمي " .

(شحاتة،١٩٨١، ص [٢١٠])

أولا : التوصيات

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، يوصي الباحث بما يأتي :

١. ضرورة العناية بتعليم طلاب الصف الرابع العام مبادئ استخدام معجم مبسط ، وذلك لما أظهرته هذه الدراسة من نتائج ايجابية بتوظيف المعجم العربي (مختار الصحاح) في تدريس المطالعة.

٢. اعتماد المعجم العربي (مختار الصحاح) كتاباً مدرسياً للصف الرابع العام ليرافق مادة المطالعة ويوزع على الطلاب مجانا.

٣. تنظيم محتوى الدرس وعرضه على وفق خطة تدريسية بتوظيف المعجم العربي(مختار الصحاح) في تدريس مادة المطالعة.

ثانيا : المقترحات

استكمالا للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء دراسات لاحقة وكما يأتي :

١. دراسة بتوظيف المعجم العربي(مختارا لصحاح) في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

٢. دراسة بتوظيف المعجم العربي(مختار الصحاح) في تنمية مهارات المطالعة غير المستخدمة في البحث الحالي مثل مهارات (النقد والتحليل والتقويم).

٣. دراسة بتوظيف المعجم العربي(مختار الصحاح) في التحصيل القرائي والتذوق الأدبي لطلبة الصف الرابع العام.

٤. دراسة بتوظيف المعجم العربي(مختار الصحاح) في اكتساب المفاهيم البلاغية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الخامس الأدبي.

اولاً : المصادر والمراجع العربية

القرآن الكريم .

١. الابراشي ، محمد عطية ، والتوانسي ، أبو الفتوح ، محمد (ب ت) ، **الموجز في الطرق التربوية لتدريس اللغة القومية** ، مكتبة النهضة ، الفجالة ، مصر.

٢. إبراهيم ، رجب عبد الجواد (٢٠٠٣) ، **المدخل إلى تعلم العربية** ، ط١ ، دار الآفاق العربية ، عمان ، الأردن.

٣. إبراهيم ، عبد العليم (١٩٧٣) ، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** ، ط٧ ، دار المعارف ، مصر.

٤. ابن جني ، أبي الفتح عثمان (ب ت) ، **الخصائص** ، ج ١، دار الكتاب العربي ، بيروت، لبنان.

٥. ابن خلدون (١٩٦١) ، **المقدمة** ، ط٢ ، المجلد ١ ، دار الكتاب اللبناني ، مكتبة المدرسة ، بيروت ، لبنان.

٦. ابن الدهان (١٩٦٣) ، **الأضداد في اللغة** ، مكتبة النهضة ، بغداد ، العراق .

٧. ابن منظور (ب ت) ، **لسان العرب** ، المجلد ٢ ، دار لسان العرب ، قدمه الشيخ عبد الله العلايلي ، تصنيف يوسف خياط ، بيروت ، لبنان.

٨. أبو جادو ، صالح محمد علي (٢٠٠٢) ، **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية** ، ط ٣ ، عمان ، الأردن.

٩. أبو سرحان ، عطية عودة (٢٠٠٠) ، **دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية** ، ط ١ ، دار الخليج للطباعة ، عمان،الأردن.

١٠. أبو علام، رجاء محمود (١٩٨٩) ، **مدخل إلى مناهج البحث التربوي**، ط ١، مكتبة الفلاح ، الكويت.

١١. أبو الفرج ، محمد احمد (١٩٦٦) ، **المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث** ، ط ١ ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر.

١٢. أبولبده،سبع محمد(١٩٧٩)،**مبادىء القياس النفسي والتقييم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي**،ط١، مطبعة عمال المطابع التعاونية ،الأردن.

١٣. أبو مغلي ، سميع (١٩٧٩) ، **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية** ، ط ١، دار الشعب ، عمان ، الأردن.

١٤. الأثري، محمد بهجة(١٩٣٨)، **المدخل في تاريخ الأدب العربي**، ط ١، مطبعة الجزيرة، نسخة ممضاة بالقلم الأخضر من قبل المؤلف ، بغداد ، العراق .

١٥. الأحمد ، ردينة عثمان ، وحذام ، عثمان يوسف (٢٠٠١) ، **طرائق التدريس منهج أسلوب وسيلة** ، ط ١ ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

١٦. أحمد ، عبد السميع محمد (١٩٧٤)، **المعاجم العربية دراسة تحليلية** ، ط ٢ ، دار العهد الجديد ، بور سعيد ، مصر .

١٧. أحمد ، عبد العزيز سلامة ، وعبد الغفار ،عبد السلام (١٩٧٠) ، **علم النفس الاجتماعي** ، ط ١، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر .

١٨. أحمد ، محمد عبد القادر (١٩٨٦) ، **طرق تعليم اللغة العربية** ، ط ٥ ، مكتبة النهضة المصرية.

١٩. الأزهري ، أبي منصور محمد بن أحمد (ب ت) ، **تهذيب اللغة** ، تحقيق عبد السلام هارون ، مراجعة محمد علي النجار .

٢٠. أشتيته ، حفظي ، واعلاوي ، نزية (٢٠٠٤) ، **أساسيات اللغة العربية قواعد وتطبيق** ، ط٣ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٢١. الالوسي ، عبد الجبار وآخرون(١٩٩٠) ، **توجيهات عامة في طرائق تدريس اللغة العربية لمرحة الدراسة الثانوية** ، ط١ ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، العراق.

٢٢. الأمين ، عبد الكريم (١٩٨٢) ، **محاضرات في المراجع المتخصصة والمعاجم العربية** ، مجلة آداب المستنصرية ، مطبعة البغدادي ، العدد ٦ ، بغداد ، العراق.

٢٣. الأنصاري ، أبو زيد (١٩٦٧) ، **النوادر في اللغة** ، دار الكتاب ، بيروت ، لبنان.

٢٤. البجة ، عبد الفتاح حسن (١٩٩٩) ، **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة** ، ط ٢ ، دار الفكر ، عمان ، الأردن .

٢٥. البحتري ، محمد إبراهيم (١٩٩٩) ، **الجوانب التربوية في معجم الأدباء لياقوت الحموي** ، قسم التربية المقارنة ، كلية التربية ، جامعة دمشق ، سوريا (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

٢٦. بدوي ، محمد عبد الخالق (ب ت)، **التربية وطرق التدريس** ، مكتبة العلوم والآداب للطباعة والنشر لأصحابها هاشم وإخوانه.

٢٧. بسطويسي (١٩٩٦)، **أسس ونظريات الحركة** ، ط ٣، دار الفكر العربي .

٢٨. بلقيس ، أحمد ، ومرعي ، توفيق (١٩٨٢) ، **الميسر في علم النفس التربوي** ، ط١ ، دار الفرقان ،عمان ، الأردن.

٢٩. البياتي ، توفيق عبد الجبار ، و أثناسيوس ، زكريا زكي (١٩٧٧) ، **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية ، بغداد ، العراق.

٣٠. ثورندايك ، روبرت ، هيجن ، إليزابيث (١٩٨٩) ، **القياس والتقويم في علم النفس التربوي** ، مركز الكتب الأردني ، ترجمة عبد الرحمن عدس ، عمان ، الأردن.

٣١. جابر ، جابر عبد الحميد (١٩٨٢) ، **سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم** ، دار النهضة العربية للنشر ، القاهرة ، مصر.

٣٢. ---------- (١٩٨٤) ، **الذكاء ومقاييسه** ، ط١ ، دار النهضة العربية للنشر ، القاهرة ، مصر.

٣٣. جابر ، وليد (٢٠٠٢)، **تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية** ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

٣٤. الجاحظ ، أبو عثمان عمر بن بحر (١٩٨٦) ، **كتاب الحيوان** ، ط ١ ، المجلد ١ ، تحقيق يحيى الشامي، منشورات مكتب الهلال.

٣٥. الجرجري ، عبد الله علي إبراهيم (٢٠٠٢) ، **مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية في العراق ومقترحات علاجها** ، كلية التربية (ابن رشد) ، جامعة بغداد ، العراق (رسالة ماجستير غير منشورة).

٣٦. جواد ، مصطفى (١٩٦٥) ، **الباحث اللغوي في العراق ومشكلة العربية العصرية** ، ط ٢ ، مطبعة العاني ، بغداد ، العراق.

٣٧. الجومرد ، محمود (١٩٦٢) ، **الطرق العملية لتدريس اللغة العربية** ، مطبعة الهدف ، الموصل ، العراق.

٣٨. حافظ ، محمد علي (١٩٨٦) ، **التخطيط للتربية والتعليم** ، ط ٢ ، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والأنباء والنشر ، الدار المصرية للتأليف والترجمة ، القاهرة ، مصر.

٣٩. حجازي ، محمود فهمي (١٩٩٧) ، **اللغة العربية في القرن الواحد والعشرين** ، ط ٢ ، منشورات دمشق ، سوريا.

٤٠. حسن ، سعد علوان (٢٠٠٣) ، **أثر نوعي القراءة الجهرية والاستماعية في التحصيل القرائي والتذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الإعدادية** ، كلية التربية (ابن رشد) ، جامعة بغداد (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

٤١. الحسين ، إبراهيم عبد الكريم (٢٠٠١) ، **مهارات التفوق الدراسي سلسلة تربية عصر المعلومات** ، ط ١ ، دار الرضا للنشر ، تقديم عبد الله عبد الدايم.

٤٢. الحصري ، ساطع (١٩٤٨) ، **دروس في أصول تدريس العربية** ، ج ٢ دار الكشاف للنشر والطباعة والتوزيع ، بيروت ، لبنان.

٤٣. حمدان ، محمد زياد (١٩٨١) ، **التربية العملية الميدانية مفاهيمها وكفايتها وممارستها** ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، لبنان.

٤٤. حميدة ، إمام مختار وآخرون (٢٠٠٠) ، **مهارات التدريس** ، الجزء الثاني ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، مصر.

٤٥. الخولي ، أمين (١٩٦٥) ، **مشكلات حياتنا اللغوية** ، ط ٢، مطبعة دار المعرفة ، القاهرة ، مصر.

٤٦. الخولي ، وليم (١٩٧٦) ، **الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقلي (معجم إنكليزي - عربي)** ، ط ١ ، دار المعارف المصرية .

٤٧. خليل ، حلمي (١٩٨٧) ، **علم المعاجم عند احمد فارس الشدياق** ، ط ١ ، دار المعرفة الجامعية.

٤٨. دافيدوف ، لندا (١٩٨٣) ، **مدخل إلى علم النفس** ، ط ٣ ، مكتبة التحرير ، ترجمة سيد الطوب وآخرون ، القاهرة ، مصر.

٤٩. داود، عزيز حنا ، وعبد الرحمن ، أنور حسين (١٩٩٠) ، **مناهج البحث التربوي** ، جامعة بغداد ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جمهورية العراق.

٥٠. درويش، عبد الله (١٩٥٦) ، **المعاجم العربية مع اعتناء خاص بمعجم العين للخليل بن احمد** ، ط ١ ، مطبعة الرسالة ، مكتبة الانجلو المصرية.

٥١. الدفاعي، حامد حمزة (١٩٨٦) ، **اثر المطالعة الخارجية في تنمية سرعة القراءة وفهمها**، مجلة التربوي ، العدد ٤ ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، العراق.

٥٢. الدليميان ، الدليمي ، طه علي حسين ، والدليمي ، كامل محمود نجم (٢٠٠٤)، **أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية** ، ط ١، دار الشروق ، مطبعة الشروق، عمان ، الأردن.

٥٣. الدليمي ، أحسان عليوي ، والمهداوي ، عدنان محمود (٢٠٠٥) ، **القياس والتقويم في العملية التعليمية** ، ط ٢ ، مكتب الشروق ، بعقوبة ، ديالى.

٥٤. الدليمي ، طه علي حسين ، والوائلي ، سعاد عبد الكريم عباس (٢٠٠٥) ، **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها** ، ط ١ ، مطبعة الشروق ، عمان ، الأردن.

٥٥. الدليمي ، كامل محمود نجم ، و حسين ، طه علي (١٩٨٧) ، **طرائق تدريس اللغة العربية** ، ط ١ ، كلية التربية (ابن رشد) ، جامعة بغداد ، العراق.

٥٦. الدليمي، محمد عبد الوهاب عبد الجبار (٢٠٠٥)، **الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي اللغة العربية في مادة البلاغة وعلاقتها باتجاهات طلبتهم نحو المادة**، كلية التربية، جامعة ديالى (رسالة ماجستيرغير منشورة).

٥٧. دمعة، إبراهيم مجيد وآخرون (١٩٧٧)، **اللغة العربية وأصول تدريسها**، ط ١، مطبعة وزارة ا لتربية، بغداد، العراق.

٥٨. الدوري، شاكر محمود (٢٠٠٠) ، **المكتبة العربية وأصول البحث** ، ط٩ مطبعة السالمي ، العراق.

٥٩. دوزي، رينهارت (١٩٧٨)، **معجم**، الجزء الاول، المطبعة الوطنية ببغداد، نقله الى العربية وعلق عليه، محمد سليم النعيمي.

٦٠. الديب، فتحي عبد المقصود، ومجاور، محمد صلاح الدين (١٩٧٣)، **المنهج الدراسي أسسه وتطبيقاته**، عالم الكتب.

٦١. راجح ، احمد عزت (١٩٨٤) ، **علم النفس العام** ، ط ١، مكتبة الانجلو المصرية.

٦٢. الرازي ، محمد بن أبي بكر عبد القادر (١٩٨١)، **معجم مختار الصحاح** ، بيروت.

٦٣. الرازي ، محمد بن أبي بكر عبد القادر (٢٠٠٤) ، **معجم مختار الصحاح** ، طبعة جديدة منقحة ، أعدها للنشر محمد محمد تامر ، عمان ، الأردن.

٦٤. الربيعي ، عقيل مزهر كاظم (٢٠٠٦) ، **أسباب الضعف اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر مدرسيهم** ، جامعة بغداد (رسالة ماجستير غير منشورة).

٦٥. الرحيم ، أحمد حسن وآخرون (١٩٨٨) ، **طرق تعليم اللغة العربية** ، ط ٢ ، مطبعة وزارة التربية.

٦٦. رزوق ، أسعد (١٩٧٧) ، **موسوعة علم النفس** ، ط ١، مطابع الشروق ، بيروت ، لبنان.

٦٧. ريان ، فكري حسن (١٩٨٤)، **التدريس أهدافه أسسه أساليبه تقويم نتائجه وتطبيقاته** ، ط ٢، عالم الكتب ، الكويت.

٦٨. الزبيدي ، عبد القوي وآخرون (١٩٩٣) ، **علم النفس التربوي** ، ط ١ ، مطابع الكتاب المدرسي ، صنعاء ، اليمن.

٦٩. الزعبي ، محمد بلال ، والطلافحة ، عباس (٢٠٠٣) ، **النظام الإحصائي SPSS فهم وتحليل البيانات الإحصائية** ، ط ٢ ، دار وائل للنشر، عمان ، الأردن.

٧٠. الزوبعي ، عبد الجليل ، وآخرون (١٩٨١) ، **ألاختبارات والمقاييس النفسية** ، ط ١، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.

٧١. ---------- (١٩٨٩) ، **علم النفس التربوي** ، ط ٦ ، مطبعة الميناء ، بغداد.

٧٢. زهران ، حامد عبد السلام (١٩٧٧)، **علم النفس الاجتماعي** ، ط ٢ ، عالم الكتب ، القاهرة.

٧٣. السامرائي ، نبيه صالح ، وجواد ، انتصار كاظم (٢٠٠٤) ، **أساسيات طرق تدريس اللغة العربية واتجاهاتها الحديثة** ، ط ١ ، عمان ، ألأردن.

٧٤. الساموك ، سعدون محمود ، والشمري هدى علي جواد (٢٠٠٥) ، **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها** ، ط ١ ، دار وائل للنشر.

٧٥. سلوم ، داود (١٩٨١)، **أثر اللغة العربية في اللغات الأجنبية**، دار الجاحظ للنشر، مجلة المورد ، عدد خاص ، العراق.

٧٦. سمارة، فوزي احمد حمدان (٢٠٠٤)، **التدريس مفاهيم أساليب طرائق** ، ط ١ ، مطبعة الطريق للتوزيع والنشر ، عمان ، الأردن.

٧٧. سماعنة ، جواد حسن (١٩٩٩)، **المعجم العلمي المختص (المنهج والمصطلح)** ، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق ، عدد خاص ، ج ٤ ،المجلد ٧٥ .

٧٨. سمك ، محمد صالح (١٩٧٥) ، **فن التدريس للغة العربية**، مكتبة الانجلو المصرية ، جامعة الأزهر، القاهرة ، مصر.

٧٩. السيد ، عبد الحميد (١٩٦٢) ، **التاريخ في التعليم الثانوي** ، ط ١، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.

٨٠. السيد ، محمود (١٩٧٠) ، **قضايا في اللغة العربية** ، وكالة المطبوعات ، بيروت.

٨١. السيقلي ، خليل وآخرون (١٩٩٨) ، **في القراءة التحليلية** ، ط ١ ، منشورات مكتبة سمير.

٨٢. السيوطي ، جلال الدين عبد الرحمن (ب ت) ، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها** ، ط ١ ، الجزء ١ ، دار التراث ، القاهرة ، شرح وضبط محمد احمد جار المولى.

٨٣. شحاتة ، حسن (١٩٨١) ، **تطور القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام بمصر** ، كلية التربية ، جامعة عين شمس، القاهرة ، مصر.

٨٤. شعراوي ، إحسان مصطفى ، وفتحي ، علي يونس (١٩٨٤) ، **مقدمة في البحث التربوي** ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، مصر.

٨٥. صبيح ، إبراهيم وآخرون (٢٠٠٥) ، **المدخل الى دراسة اللغة العربية** ، ط ٢، مطبعة الحامد.

٨٦. صدقي ، محمد سعيد (١٩٩٥) ، **استخدام الاختبارات التحصيلية في تعليم رسالة التربية** ، دائرة البحوث التربوية بالمديرية العامة للتنمية التربوية ، سلطنة عمان.

٨٧. العباسي ، منذر مبدر عبد الكريم (٢٠٠٥) ، **فاعلية أنموذج لاندا في تحصيل واتجاه طلاب الصف الرابع العام الإعدادي نحو الكيمياء** ، كلية التربية الأساسية ، جامعة ديالى (رسالة ماجستير غير منشورة).

٨٨. عبد الله ، عبد الإله إبراهيم (١٩٩٧) ، **مصادر ابن منظور غير الأساسية في لسان العرب،** مجلة كلية المعلمين ، العدد ٨ ، جامعة ديالى ، العراق.

٨٩. عبد الجبار ، عبد الحميد وآخرون (١٩٨٢) ، **بناء مقياس لاتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس** ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد ٦١ ، إصدار الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية.

٩٠. عبد الرحيم ، طلعت حسن (١٩٨١) ، **علم النفس الاجتماعي المعاصر** ، ط ٢ ، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة ، مصر.

٩١. عبد العال ، عبد المنعم سيد (ب ت) ، **طرق تدريس اللغة العربية** ، ط ١ ، مكتبة غريب ، القاهرة ، مصر.

٩٢. العبيدي ، أشواق نصيف جاسم (٢٠٠٤) ، **أثر المدخل النظمي واستمطار الأفكار والتعمق التقدمي في تنمية التفكير ألابتكاري لطلبة الجامعة** ، جامعة بغداد (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

٩٣. العجاج ، شذى مظفر مال الله (٢٠٠٣) ، **أثر استخدام طريقة المناقشة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص واتجاهاتهن نحوها** ، كلية التربية ، جامعة الموصل (رسالة ماجستير غير منشورة).

٩٤. العجيلي ، صباح حسين وآخرون (١٩٩٠) ، **التقويم والقياس** ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، كلية التربية (ابن رشد) ، جامعة بغداد.

٩٥. عدس ، عبد الرحمن (١٩٩٢) ، **أساسيات البحث التربوي** ، ط ١ ، دار الفرقان ، عمان ،الأردن.

٩٦. العدناني ، محمد (١٩٨٤) ، **معجم الاغلاط اللغوية المعاصرة** ، ط ١ ، مكتبة لبنان ، بيروت.

٩٧. العزاوي ، نعمة رحيم (١٩٨٨) ، **التعلم الوظيفي للغة العربية** ، كلية التربية ، جامعة بغداد.

٩٨. عز الدين ، يوسف (١٩٨٧) ، **المعجم الذي نريده** ، ط ١ ، مجلة المجمع العلمي العراقي ، الجزء ٤ ، المجلد ٣٨ ، بغداد.

٩٩. علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) ، **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة** ، ط ١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.

١٠٠. عـلاوي ، محمـد حسـن ، ورضـوان ، نصـر الـدين (٢٠٠٠) ، **الاختبـارات المهارية والنفسية** ، ط ١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.

١٠١. العلي ، فيصل حسين طحيمر (١٩٩٨) ، **المرشد الفني لتدريس اللغة العربية** ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان الأردن.

١٠٢. العمايرة ، محمد احمد (٢٠٠٤) ، **بحوث في اللغة والتربية** ، ط ١ ، دار وائل للنشر، عمان ،الأردن.

١٠٣. العمر ، احمد خطاب (١٩٨٦) ، **المعجمات العربية من مصادر الدراسات النحوية** ، ط ١ ، المكتبة الوطنية ، بغداد ، العراق.

١٠٤. عمر، احمد مختار (١٩٨٨) ، **البحث اللغوي عند العرب** ، ط ٦ ، عالم الكتب.

١٠٥. العمر ، مثنى عبد الرزاق (٢٠٠١)، **منهجية البحث العلمي دراسة في مناهج العلوم مع تركيز على المنهج التجريبي** ، المكتبة الوطنية ، كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد.

١٠٦. عودة ، احمد سليمان ، والخليلي ، يوسف (١٩٨٨) ، **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية** ، ط ١، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

١٠٧. عودة ، احمد سليمان ، والملكاوي ، فتحي حسن (١٩٩٢) ، **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية** ، مكتبة الكتاني ، اربد ،الأردن.

١٠٨. عودة ، احمد سليمان (١٩٩٨) ، **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، ط ٢ ، دار الأمل ، عمان ،الأردن.

١٠٩. عيدان ، دوقان ، وعدس ، عبد الرحمن (١٩٩٦) ، **العلم والبحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه** ، ط ٥ ، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر.

١١٠. عيدان ، سالم (١٩٩٩) ، **تدريس اللغة العربية وأثره في تنمية ألتفكير لدى الطلبة** ، ط ١ ، مجلة الفتح ، كلية المعلمين ديالى ، الجامعة المستنصرية ، العدد ٥ ، المجلد ٣ ، المكتبة الوطنية ببغداد ، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر.

١١١. غرايبة ، فوزي وآخرون (٢٠٠٢) ، **أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية** ، ط ٣ ، عمان ، الأردن.

١١٢. الغريب ، رمزية (١٩٨٥) ، **التقويم والقياس النفسي والتربوي** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.

١١٣. غزال ، كاظم حسين (١٩٩٧) ، **أثر تلخيص موضوعات المطالعة في الفهم وتنمية التعبير لدى طالبات المرحلة المتوسطة** ، كلية التربية (ابن رشد) ، جامعة بغداد (رسالة ماجستير غير منشورة).

١١٤. فارس ، صبيحة عكاش (١٩٥٦) ، **تعليم مبادئ القراءة** ، دائرة الشريعة في الجامعة الأمريكية في بيروت.

١١٥. فهد ، ابتسام محمد (١٩٨٦) ، **اثر استخدام الشرائح التعليمية في زيادة سرعة القراءة الصامتة وفهمها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي** ، كلية التربية ، جامعة بغداد (رسالة ماجستير غير منشورة).

١١٦. فهمي ، مصطفى (١٩٦٥) ، **مجالات علم النفس** ، الجزء الثاني ، دار المعارف ، القاهرة.

١١٧. القزاز ، عبد الجبار جعفر (١٩٨١) ، **الدراسات اللغوية في العراق** ، ط ١، دار الرشيد للنشر ، منشورات وزارة الثقافة والإعلام العراقية.

١١٨. الكبيسي ، وهيب مجيد ، والداهري ، صالح حسن (٢٠٠٠)، **المدخل في علم النفس التربوي** ، ط ١، دار الكندي للنشر والتوزيع ، مؤسسة حمادة ، اربد ، عمان.

١١٩. كراجة ، عبد القادر (١٩٩٧) ، **القياس والتقويم في علم النفس** ، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

١٢٠. اللجمي ، أديب وآخرون (١٩٩٣) ، **معجم المحيط** ، المعاجم العربية(الشبكة العالمية للانترنيت) www.sakhr.com

١٢١. اللقاني ، احمد حسن ، والجمل ، علي (١٩٩٦) ، **معجم المصطلحات التربوية لمعرفة فن المناهج وطرق التدريس** ، ط ٢ ، عالم الكتب ، القاهرة .

١٢٢. مـاهر ، محمـود عمـر (١٩٨٨) ، **سـيكولوجية العلاقـات الاجتماعيـة** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر.

١٢٣. المبـارك، مـازن (١٩٧٠) ، **نحـو وعـي لغـوي** ، مؤسسـة الرسـالة ، القـاهرة ، مصر.

١٢٤. مجاور ، محمد صلاح الدين علي (١٩٦٩) ، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية** ، ط ١ ، دار المعرفة ، مصر.

١٢٥. ---------- (١٩٨٣) ، **تـدريس اللغـة العربيـة فـي المرحلـة الابتدائية أسسه وتطبيقاته التربوية** ، ط ٤ ، دار القلم ، الكويت.

١٢٦. مجيد ، مهدي محمد (١٩٩٠) ، **المنهـاج وتطبيقاتـه التربويـة** ، مطـابع التعليم العالي ، جامعة الموصل .

١٢٧. محجـوب ، عبـاس (١٩٨٦) ، **مشـكلات تعلـيم اللغـة العربيـة حلـول نظريـة وتطبيقية** ، ط ١ ، دار الثقافة ، الدوحة ، قطر.

١٢٨. محمد ، عبد الحسين وآخرون (٢٠٠٣) ، **تـاريخ العربيـة** ، دار الكتب للطباعة والنشر.

١٢٩. مـدانات ،أوجينـي(١٩٨٥) ،**الطفـل ومشـكلاته القرائيـة فـي الصـفوف الابتدائيـة الأولى** ،دار مجدلادي للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن.

١٣٠. مراد ، عبد الفتاح (٢٠٠٥) ، **أصول البحث العلمي وكتابة الأبحاث والرسائل والمؤلفات،** ط ١ ، الهيئة القومية لدار الكتب والوثائق المصرية.

١٣١. المسيح ، جـورج متـري عبـد (١٩٩٨) ، **المعجـم العربـي** ، مجلـة مجمـع اللغـة العربية بدمشق ، ج ١، المجلد ٧٣.

١٣٢. مصـطفى ، إبـراهيم وآخـرون (١٩٨٥) ، **المعجـم الوسـيط** ، ط ٣، دار الفكـرة ، مكتبة ألنوري ، دمشق ، سوريا.

١٣٣. مصطفى ، عبد الله علي (٢٠٠٢) ، **مهارات اللغة العربيـة** ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١٣٤. معلـوف، لـويس ، (ب ت)، **المنجـد فـي اللغـة والأعـلام** ،ط٢١، دار المشـرق ، بيروت ، لبنان.

١٣٥. ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٠) ، **مناهج البحث في التربيـة وعلـم النـفس** ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن.

١٣٦. المليكي ، عبد السلام عبدة محمد (٢٠٠٣) ، **أثر أنمـوذج ميـرل تينسـون وجانيـه التعليميـين فـي اكتسـاب المفـاهيم الجغرافيـة والاتجـاه نحـو المـادة لـدى طلاب (المرحلة المتوسطة)** ، كليـة التربيـة (ابن رشد) ، جامعـة بغداد (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

١٣٧. موسى ، أحمد حسن (١٩٨١) ، **علـم النـفس الاجتمـاعي** ، ط ١ ، دار الجـاحظ ، بغداد.

١٣٨. مونرو ، ماريون وآخرون (ب ت) ، **تنمية وعي القراءة** ، ط ١، مطبعة مصر.

١٣٩. نبيـل ، عبـد الفتـاح حـافظ ، وسـليمان ، عبـد الـرحمن (٢٠٠٠) ، **علـم الـنفس الاجتماعي** ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة .

١٤٠. النجـار ، جـواد كـاظم حنـوش (٢٠٠٤) ، **أنمـوذج تعليمـي لتوظيـف المـوروث الحضـاري لـبلاد وادي الرافـدين فـي تصـميم الأقمشـة** ، كليـة التربيـة الأساسية ، جامعة ديالى (رسالة ماجستير غير منشورة) .

١٤١. نشـواتي ، عبـد المجيـد (١٩٨٥) ، **علـم الـنفس التربـوي** ، ط ٢ ، دار الفرقـان ، عمان ، الأردن.

١٤٢. نصـار ، حسين (١٩٨٠) ، **المعجـم العربـي ـ الموسـوعة الصـغيرة** ، ط ١، دار الجاحظ للنشر ، بغداد ، العراق.

١٤٣. نصـر ، حمـدان علـي حمـدان (١٩٩٠) ، **تطـور مهـارات القـراءة للدراسـة وعاداتها لدى طلبة المرحلة الثانوية** ، كليـة التربيـة ، جامعـة عين شمس (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

١٤٤. نعمـان ، خلـف رشـيد وآخـرون (٢٠٠١) ، **المطالعـة والنصـوص** ، ط ١٢ ، الشركة الصناعية والتجارية والزراعية ، بغداد ، العراق.

١٤٥. النعيمي ، طارق إسماعيل خليل (٢٠٠١) ، **أثر استخدام ثلاث استراتيجيات قبلية لتدريس المطالعة في الاستيعاب القرائي والأداء التعبيري لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي العام** ، كلية التربية (ابن رشد) ، جامعة بغداد (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

١٤٦. الوائلي ، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٤) ، **طرق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق** ، ط ١ ، دار الشروق ، عمان ، الأردن.

١٤٧. وافي ، عبد الواحد (ب ت) ، **فقه اللغة** ، ط ١ ، القاهرة ، مصر.

١٤٨. ويتي ، بول وآخرون (١٩٦٠) ، **تيسير القراءة** ، مكتبة النهضة المصرية ، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر ، القاهرة ، مصر.

١٤٩. يونس ، فتحي علي وآخرون (١٩٨٧) ، **أساسيات تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته** ، الجزء ١ ، مطابع الخانجي التجارية ، القاهرة ، مصر.

ثانياً – المراجع الأجنبية

150. Adison, V.A., **Acomparisop Of The Effects Of Four Methods Of Repeated Readings On Reading Comprehension Vocabulary, And Attitud**, Dissirtation Obstracts International, Vol.50, No.I, July, 1989.

151.AL port, Gw (1967), **Attitudes in Attitude theory and measurement,** Network, Willey.

152.Farrer, C, Ma (1936), **Skill Sand Understanding in Upper Elementary School,** Social Studies, Stanford University, PH. D. Dissertation.

153.Good, Garter, V (1973), **Dictionary of Education,** third edition, Mc, Graw – Hill book Co. New York.

154.Likert, R- And Others (1934), **A simple and Reliable method of Scoring the Thurston Attitude series,** journal of Social Psychology, Vol. 5, No. 3.

155.Lindzey, G – ET – al (1988), **Psychology, New** York, Worth, Publishing, Inc.

156.Maloney, P.M & Ward P.M (1980), **Psychological Assessment conceptual Approach**, New York, Oxford University Press.

157.MukarovskyMy, Jan, (1987), **Stracthre Sihnf Function.**

158. Webster's Sevent New (1972), **Collegiate Dictionary,** G- 4 Marian Company, U. S. A.