أثر النظامين الدلالي والنحوي في الاستيعاب القرائي لدى الطلبة المتميزين

عماد محمد جميل السلامه

ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى تقصي أثر خصائص المقروء في الاستيعاب القرائي لدى الطلبة المتميزين. ولتحقيق هذا الغرض اختيرت عينة مكونة من (160) طالباً وطالبةً من الطلبة المتميزين، وزعوا في أربع مجموعات تجريبية، ثم اختير نصّان أجري عليهما تعديل في التركيب (مبني للمجهول، مبني للمعلوم) والمعنى(مفردات معروفة، مفردات غير معروفة)، وكذلك تعديل بين المتغيرين معاً بحيث شمل جميع الاحتمالات. عرض النصان بصورة واحدة فقط من تلك التعديلات على كل مجموعة. ثم خضع جميع أفراد عينة الدراسة لاختبار استيعاب قرائي مكون من خمسة وخمسين سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، يقيس الاستيعاب القرائي الحرفي والتفسيري. وقد انتهت نتائج الدراسة إلى: وجود أثر دال إحصائياً للنظام النحوي في الاستيعاب القرائي على المستويين الحرفي والتفسيري لدى الطلبة المتميزين، لصالح التركيب المبني للمجهول. وكذلك وجود اثر دال إحصائيا للتفاعل الثنائي (النظام النحوي×النظام الدلالي) في الاستيعاب القرائي المستوى الحرفي.

المقدمة

قال تعالى في أول سورة من القرآن الكريم أُنزلت على سيد الأنبياء محمد صلى الله عليه وآله وسلم: (اقرأ باسم ربك الذي خلق * خلق الإنسان من علق * اقرأ وربك الأكرم * الذي علّم بالقلم) (العلق، 1. 4). لقد كانت كلمة (إقرأ) هي أول كلمة تنزل من كتابه الحكيم، وفي هذا إيحاء بضرورة تعلم القراءة. فالقراءة هي النافذة التي يطلّ منها المرء على المعارف والثقافات المتنوعة، وهي أحد ابرز عوامل تنمية الشخصية، وهي أساس عملية التعلم.

وتمثل القراءة في المجال التربوي أهم المهارات الأكاديمية التي تدرس على مستوى المدرسة، وأي مشكلة فيها تترك آثاراً مختلفة على كافة الموضوعات التعليمية؛ لذلك يحرص التربويون على تمكين الطلبة من أدائها خير أداء.

© جميع الحقوق محفوظة لجمعية كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية 2013.

* جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

ونتيجة ظهور العلوم التربوية وفي مقدمتها علم النفس التربوي تطور مفهوم القراءة من مفهوم يقوم على أن القراءة عملية ميكانيكية آلية بسيطة، إلى مفهوم معقد يقوم على أساس أنها نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية القارئ بكل جوانبها؛ فهي نشاط بصري فكري مرتبط بالعمليات المعرفية، وهي ليست عملية آلية بحتة حدودها معرفة الحروف والكلمات والنطق بهما، بل هي عملية معقدة شأنها شأن كافة العمليات العقلية، فهي تستوجب من القارئ الاستيعاب، والربط، والاستنتاج، والتفاعل مع المقروء، بحيث يتمكن القارئ الجيد من توظيف أسلوبه الفريد في تفسير وتقييم والاستجابة للمقروء. (Burns et al ,1999).

ويشكل الاستيعاب القرائي الهدف الأساسي المتوقع من أي عملية قرائية، فالاستيعاب القرائي يتطلب التفاعل المستمر بين القارئ والمقروء؛ فلا يقتصر الاستيعاب الجيد للمادة المقروءة على إدراك المعاني الصريحة المباشرة للرموز الكتابية بل يشتمل على فهم المعاني البعيدة أوما يسمى أحياناً بقراءة ما بين السطور (Smith, 1994)، (Applegate& Quinn, 2002).

مشكلة الدراسة

يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في بيان أثر النظام الدلالي والنظام النحوي في الاستيعاب القرائي بمستوييه الحرفي والتفسيري؛ وعليه، تتحد مشكلة الدراسة الحالية بالإجابة عن السؤالين التاليين:

1. هل هناك فروق دالة احصائياً عند مستوى ($\propto = 0.05$) في الاستيعاب القرائي على المستوى الحرفي لدى الطلبة المتميزين تعزى إلى كل من النظام الدلالي والنظام النحوي وإلى التفاعل بينهما ؟
2. هل هناك فروق دالة احصائياً عند مستوى ($\propto = 0.05$) في الاستيعاب القرائي على المستوى التفسيري لدى الطلبة المتميزين، تعزى إلى كل من النظام الدلالي والنظام النحوي وإلى التفاعل بينهما ؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية الاستيعاب القرائي نفسه خاصة في نهاية المرحلة الأساسية؛ لأنها تمثل المرحلة التي يعتمد فيها الطالب في تعلمه للمواد الدراسية على الاستيعاب القرائي أكثر من اعتماده على الاستيعاب السماعي؛ إذ يُتوقع أن يكون الطالب في نهاية المرحلة الأساسية قد امتلك مهارات الاستيعاب القرائي، فامتلاكه لها يُسهل علية استخدام اللغة دون مشقة وعناء، ومن ثم يُسهل علية تعلم المواد الدراسية المختلفة. وتأتي أهمية الدراسة الحالية من

أهمية الطلبة المتميزين أنفسهم، تلك الفئة التي تمثل رعايتها من خلال برامج خاصة تتماشى مع خصائصهم الانفعالية والعقلية، استثماراً حقيقياً في الموارد البشرية.

إن المراجعة السريعة للأدب النظري المتعلق بدراسة أثر النظام الدلالي والنظام النحوي في الاستيعاب القرائي تشير إلى أن معظم هذه الدراسات أجريت على الطلبة العاديين وليس على الطلبة المتميزين، وهذا بدوره يكسب الدراسة الحالية أهمية أخرى. ويأمل الباحث في أن تسفر الدراسة الحالية عن نتائج ذات قيمة تساعد في تطوير المناهج المتعلقة بالمتميزين وفي تشخيص بعض عيوب الاستيعاب القرائي لدى الطلبة المتميزين.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. فحص أثر النظام النحوي (التراكيب المبنية للمعلوم والتراكيب المبنية للمجهول) في الاستيعاب القرائي بمستوييه الحرفي والتفسيري لدى المتميزين.
2. فحص أثر النظام الدلالي (المفردات المعروفة والمفردات غير المعروفة) في الاستيعاب القرائي بمستوييه الحرفي والتفسيري لدى المتميزين.

الخلفية النظرية:

مفهوم الاستيعاب القرائي:

لقد أورد التربويون وعلماء النفس تعريفات متعددة لمفهوم الاستيعاب القرائي؛ فيعرفه روبنسون) (Robinson,1968 بأنه عملية عقلية نشطة مركبة تتطلب من القارئ نقداً للمعاني، واختباراً للأفكار، وقدرة على الاستنتاج والتعميم. فيما يعرفه جودمان وبيرك (Goodman & Burke,1983) بأنه عملية اقتباس المعنى الصريح أوالضمني للمادة المكتوبة أوالمنطوقة. بينما يعرفه هارست (Harest,1985) بأنه نشاطُ عقليٌ فاعلٌ يتمثل في استنتاج المعنى من المادة المقروءة في ضوء الخلفية المعرفية للقارئ. ويرى ميكارثي (McCarthy,1990) أن الاستيعاب القرائي عملية معقدة لمعالجة المعلومات والأفكار الواردة في النص. فهو نشاط ذهني متعدّد الأبعاد يسعى إلى بناء تصور دلالي لما يُسمع أو يُقرأ، من خلال تحويل وانتقاء وإعادة تنظيم المقروء بغية تكوين بنية ذهنية مطابقة أوشبيهة لتلك التي يقصدها الكاتب.

مكونات الاستيعاب القرائي:

تتضمن عملية الاستيعاب القرائي مجموعة من القدرات العقلية، فهي عملية عقلية مركبة، لها مكوناتها العقلية والحسيّة. وقد كانت هناك محاولات عدة لتحديد مكونات عملية الاستيعاب القرائي؛ فقد حدد لينون (Lennon ,1960) أربعة مكونات لعملية الاستيعاب القرائي هي: معرفة المفردات واستيعاب المعنى الظاهر واستيعاب المعاني الضمنية وتقدير العمل عن طريق الكشف عن قصد الكاتب. أما جودمان وبيرك (Goodman & Burke ,1983) فيرى أن مكونات عملية الاستيعاب القرائي هي: الإدراك والذاكرة والتفكير التجميعي والتحليلي والتطبيق والتقويم. فيما يرى بيرنز وزملاؤه (Burns et al ,1999) أن عملية الاستيعاب القرائي تتكون من معرفة القارئ بعلم الأصوات والمفردات واستيعاب المعنى الحرفي للمقروء واستيعاب المعنى الضمني المشتق من السياق.

مستويات الاستيعاب القرائي:

لقد تباين الباحثون في تصنيف مستويات الاستيعاب القرائي، من حيث عدد مستوياته ومسمياته. وعلى الرغم من ذلك؛ فإن هذه التصنيفات تتشابه في الشكل العام، فقد صنف ديبور ودلمن (Debeor & Dallman,1970) الاستيعاب القرائي في ثلاثة مستويات هي: قراءة السطور وقراءة ما بين السطور، وقراءة ما وراء السطور. أما بلوم (Bloom, 1971) فيصنف الاستيعاب القرائي في ثلاثة مستويات هي: الترجمة والتفسير والاستكمال. فيما يصنف باريت (Barret,1972) الاستيعاب القرائي في أربعة مستويات هي: الحرفي، والتفسيري، والرمزي، والتطبيقي. ويصنف جودمان وبيرك (Goodman & Burke,1983) الاستيعاب القرائي في أربعة مستويات ايضاً هي: الحرفي، والتفسيري، والرمزي، والتكاملي.

العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي:

تتأثر عملية الاستيعاب القرائي بعدد من العوامل، ومن هذه العوامل خصائص المقروء، وفي مقدمتها النظامين النحوي والدلالي.

النظام النحوي:

يشير النظام النحوي إلى قواعد تركيب الجملة وأحكام إعرابها؛ إذ إن إلمام القارئ بقواعد النحو يساعد في تحسين استيعاب النصوص المعروضة عليه (Baumann & Johnson,1984). فتستمد الجملة معناها من تراكيبها القواعدية، ومن مفرداتها، وبذلك يكون للجملة معنيان: المعنى القواعدي، والمعنى المفرداتي. ولا تقل أهمية المعنى القواعدي للجملة عن المعنى المفرداتي، فقد يفهم القارئ معاني المفردات في جملة ما ولكنه لا يفهم المعنى الكلي للجملة لأنه لا يفهم

المعنى القواعدي لها. فإذا لم يفهم القارئ طبيعة العلاقات بين كلمات الجملة الواحدة، فإن هذا يعيق استيعابه للجملة، ومن ثم للنص(عطية، 1995).

ويشير الخلايلة واللبابيدي (1990) إلى أن من مستلزمات الاستيعاب القرائي، أن يعي القارئ مكونات الجملة، وأن يمتلك الكفاية النحوية والتركيبية والبلاغية الخاصة بالجملة، وربطها بالمعرفة الدلالية، لتكوين استيعاب دقيق وواضح للجملة. فبناء الجملة له دور كبير في استيعابها؛ إذ إن التفاوت بين الجمل من حيث التركيب يؤثر على استيعابها. فعلى سبيل المثال يؤثر البناء القواعدي للجملة من حيث البناء للمعلوم أوللمجهول في استيعابها، فاستيعاب الجملة المبنية للمجهول أصعب من استيعاب تلك المبنية للمعلوم. ويرى حبيب الله (1997) أن معرفة القارئ بالنحو والتراكيب القواعدية يساعده على تحديد مكان الكلمة من الجملة، وما تضيفه من معنى للمفهوم العام للجملة. ففي جملة " من كدّ في صغره استراح في كبره " يستطيع القارئ ملاحظة كون الجملة شرطية، وكون جواب الشرط نتيجة لفعل الشرط. وعليه، فإذا كان الجواب هو" استراح " فإن الشرط هو" العمل والاجتهاد "، فلن يتحقق جواب الشرط إلا بفعل الشرط. وعليه، فإن معنى الفعل " كدّ " هو" تعب ".

ويؤكد فردمان (Friedman,2003) أنه يصعب على القارئ استيعاب الكثير من الجمل، نتيجة عدم قدرته على تحليل البنية النحوية والقواعدية لها، كتحديد الاسم الذي تعود عليه الضمائر مثلاً. ويرى عصر(1999) أن من مستلزمات الاستيعاب القرائي أن يكون القارئ على دراية ومعرفة بالبنية التركيبية للجملة، من حيث نوع التركيب، وانتظام المفردات فيها، وتسلسلها، وما فيها من قضايا التقديم والتأخير، وما تشتمل عليه من صور بلاغية وبيانية. فالقارئ يجب أن يحلل البنية النحوية، وأن يتعرف على مختلف تراكيب الجملة.

هذا وقد أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى أن الاستيعاب القرائي يتأثر بالنظام النحوي، فقد أشارت نتائج دراسة أبراهامسن وشلتون(Abrahamsen & Shelton,1989) إلى أن التركيب القواعدي المعقد يؤثر سلباً على مستوى الاستيعاب القرائي لدى القارئ العادي. وتشير نتائج دراسة حواس (Hawas,1990,p.45-63) إلى أن جهل الطلبة بالمضامين النحوية يعيق عملية الاستيعاب القرائي لديهم. وتظهر نتائج دراسة أجرى جيلون ودودّ (Dodd,1995, Gillon & p.58-68) أن معرفة الطالب بالتراكيب القواعدية تحسن من استيعابه القرائي. وأشارت دراسة (Yang et al,2009) إلى أن التركيب النحوي المعقد يشوش القارئ وبالتالي يعيق قدرته على استيعاب المادة المعروضه عليه.

وتؤكد نتائج دراسة بولاند (Boland,1997,p.423-484) أن أداء الطلبة على اختبار الاستيعاب القرائي في المستويين التفسيري والنقدي يكون عالياً عند تحليل التراكيب النحوية المعقدة وتحويلها إلى تراكيب نحوية بسيطة. وتشير نتائج دراسة نسّاجي (Nassaji,2003,p.261-276) إلى أن المستوى المعقد من عمليات التركيب يساهم بشكل دال إحصائياً في التمييز بين الطالب العادي والطالب المتميز فيما يتعلق في الاستيعاب القرائي. لصالح الطالب المتميز.

النظام الدلالي:

تحمل معظم المفردات معنى ظاهرياً ومعنى ضمنياً. ولا يُحدد المعنى الضمني للمفردة إلا من خلال السياق الذي ترد فيه (Baumann & Johnson,1984,p.91-93). وغالباً ما تمتلك المفردات مدلولات ومعاني احتمالية كامنة أكثر من امتلاكها معنى ظاهراً ثابتاً محدداً (Anderson & Shifrin,1980,p.30). ويورد عصر (1999) موقفين متصلين بقضية المعنى هما: موقف يشير إلى أن المعنى موجود في النص ذاته ويتعين على القارئ أن يستخرجه عن طريق حل ما في النص من رموز وشيفرات. وموقف آخر يشير إلى أن المعنى موجود في ذهن القارئ وما النص إلا رموز بصرية من قبيل الدلالة على المعنى.ويؤكد مكارثي (McCarthy,1990,p.10) أن القارئ الجيد يسعى جاهداً للوصول إلى المعنى الضمني للمفردات الواردة في السياق، بينما يتجه القارئ الضعيف مباشرة إلى المعنى الظاهري والسطحي للمفردات الواردة في السياق. ويرى كلارك (Clark,1973,p.29-33) أن معاني المفردات لدى الأطفال الصغار، على الأرجح، تميل لأن تكون جامدة وأقل تمييزاً وأكثر تعميماً. ومع التقدم بالعمر وزيادة الخبرة يصبح بإمكان الطفل إجراء التمييز والتفريق في المعنى أكثر فأكثر. ويؤكد فوجيوكلس(Vougiouklis,1997,p.33-34) أن أكثر الطرق شيوعاً للحصول على معاني المفردات غير المعروفة هي اشتقاق معانيها من خلال السياق الواردة فيه.

ويشير نلسون (Nelson,1974,p.267-285) إلى أن فهم معاني المفردات غير المعروفة، يكون في البداية معتمداً على وجودها في السياق. ولكن مع زيادة الخبرة وزيادة المعرفة بمعاني المفردات بشكل مباشر وغير مباشر يصبح بالإمكان فهم المعاني المتعدُدة للمفردات دون الاعتماد على وجودها في السياق. فالاستيعاب القرائي يتطلب من القارئ أن يتعرف على معاني المفردات المتضمنة في النص، إضافة إلى القدرة على الربط بين المفردات من جهة وبين الجمل من جهة أخرى ودمجها بسلسلة واحدة تجسد الفكرة التي أراد الكاتب التعبير عنها ويكون ذلك عن طريق تحديد معاني المفردات ومدلولاتها بدقة.

ويـرى روبليـر (Roblyer,1978,p.353) أن القـارئ الجيـد هـو الـذي يمتلـك المتطلبـات الأساسية لمهارة الاستيعاب القرائي. ومن أهم هذه المتطلبات الذخيرة اللغوية بما تحتويه من معانٍ ومدلولات للمفردات بحيث يكون قادراً على إدراك المعنى القريب والبعيد. ويؤكد روجر (Roger,1982,p.82-83) أن الاستيعاب القرائي لن يتحقق إلا إذا امتلك القارئ القدرة على تفسير المفردات والجمل وتحليل كل ما تتضمنه من معانٍ ودلالات من خلال استخدام قرائن السياق الدلالية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن القارئ الجيد يقوم بتنظيم المفردات في الذاكرة كمجموعات مترابطة على شكل شبكات بينها علاقات، وقد تكون هذه العلاقات ارتباطية، أوسببية. وتساعد هذه العلاقات القارئ في معرفة كيفية خزن معاني المفردات، والربط بينها وتنظيمها حسب مستويات محددة (McCarthy,1991,p.56-62).

إن العلاقة بين القاموس اللغوي للقارئ ومستوى استيعابه للمقروء علاقة وثيقة ؛ إذ إن الاستيعاب الكلي للمقروء يعتمد على حصيلة القارئ من المفردات وقدرته على اشتقاق معانيها من النص، وتحويلها إلى معرفة وخبرات ذات معنى، تمكنه من استيعاب المقروء (Read,2000,p.37-39). ويرى روملهارت ونورمان (Rumelhart & Norman,1978,p.161) أن القارئ الذي يمتلك حصيلة لغوية وافرة يتمكن من استيعاب الموضوعات الدراسية المختلفة بسهولة. ويؤكد ولكنز (Wilkins,1990,p.56) أن معرفة معاني المفردات يجب أن تحظى باهتمام الباحثين كأي جانب آخر من جوانب اللغة كالقواعد والإملاء والتهجئة ؛ إذ إن محدودية المفردات لدى القارئ تجعله يواجه صعوبة في استيعاب المقروء.

الخصائص العقلية للطلبة المتميزين:

يتميز الطلبة المتميزون بالقدرة على حفظ كمية كبيرة المعلومات، وقوة الذاكرة، ودقة التركيز، وحب المطالعة والقراءة، وتعلمها في سن مبكرة، والنضج المبكر في قراءة كتب الكبار، وقراءتهم المستفيضة في مجالات خاصة وسرعة الفهم والاستيعاب (Cathie,2004) .

كما يتميز الطلبة المتميزون بحب الاستطلاع ،وتفضيل العمل الاستقلالي، ووضوح التفكير وخصوبة الخيال، واليقظة والقدرة الفائقة على الملاحظة، والقدرة على التعامل مع النظم الرمزية والأفكار المجردة, والنموالخلقي المبكر, وتنوع الاهتمامات والهوايات، والقدرة على التعبير عن الأفكار الأصيلة بسهولة ودقة، والمرونة في التفكير وتعدد الاستجابات وتنوعها، والطلاقة والحساسية للمشكلات، والتأمل، وكثرة الأسئلة، وغزارة التفكير.(Davis&Rimm,1994) .

كما أن معدل النمو اللغوي لدى المتميزين يكون أفضل من أقرانهم من نفس السن، وأن قدرتهم على القراءة السليمة أفضل من العاديين، كما أنهم يتميزون بنوعية الألفاظ التي يستخدمونها، وبقدرتهم على الحوار والمحادثة والقدرة على التفكير المنظم(Clark,1992).

الدراسات السابقة

أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى أن الاستيعاب القرائي يتأثر بالنظام الدلالي، ففي الدراسة التي أجراها ماكدانيال وبريسلي (McDaniel & Pressley ,1989) والتي هدفت إلى التحقق من أثر معرفة القارئ بمعاني المفردات في الاستيعاب القرائي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للنص الذي يحتوي على مفردات غير معروفة مدعماً بتعريفات وسياقات توضح معاني تلك المفردات وأفراد المجموعة الضابطة الذين تعرضوا لذلك النص دون تدعيمه بتعريفات وسياقات توضيحية، لصالح أفراد المجموعة التجريبية. كما أشارت دراسة حواس (Hawas,1990) إلى أن هناك ارتباطاً عالياً بين معرفة الطلبة بمعاني المفردات وبالمضامين النحوية واستيعابهم القرائي؛ أي أن جهل الطلبة بمعاني المفردات وبالمضامين النحوية يعيق عملية الاستيعاب القرائي لديهم. وتؤكد دراسة جيلون ودودّ (Gillon & Dodd,1995) على أهمية المهارات اللفظية وإدراك معاني المفردات والتراكيب القواعدية في تحسين الاستيعاب القرائي. وتظهر نتائج دراسة سينيجال وزملاؤه (Senechal et al.,1995) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي بين الطلبة ذوي المعرفة العالية بمعاني المفردات والطلبة ذوي المعرفة القليلة بمعاني المفردات، لصالح الطلبة ذوي المعرفة العالية بمعاني المفردات.

ويشير بولاند (Boland,1997) في دراسته إلى أن أداء الطلبة على اختبار الاستيعاب القرائي التفسيري والنقدي يكون ضعيفاً بوجود مفردات غير معروفة. وتظهر دراسة هيلستيجين ولوفر(Hulstijn & Laufer,2001) وجود أثر سلبي للمفردات غير المعروفة في الاستيعاب القرائي المستوى الحرفي. وكذلك تشير نتائج دراسة رونالد (Ronald,2001) إلى أنَ تحديد معاني المفردات غير المعروفة مسبقاً باستخدام المعجم يزيد من مستوى الاستيعاب القرائي بشكل ملحوظ. أما دراسة نسّاجي (Nassaji,2003) فتشير نتائجها أن معرفة القارئ بمعاني المفردات عنصر أساسي لعملية الاستيعاب القرائي لدى القارئ العادي، ويقل تأثير ذلك على مستوى الاستيعاب القرائي لدى القارئ المتفوق.

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة بالمحددات التالية:

- اقتصر النظام النحوي على الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول.
- اقتصر النظام الدلالي على المفردات المعروفة والمفردات غير المعروفة.

- تحددت نتائج هذه الدراسة بمدى توفر دلالات صدق وثبات مقبولة للأداة المستخدمة في هذه الدراسة.
- اقتصرت الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز المسجلين للعام الدراسي 2010/2009.

عينه الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (160) طالباً من طلبة الصف العاشر الأساسي من مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

استخدم تحليل التباين (2-Way ANOVA) باستخدام الاختبار الإحصائي (F) على التصميم العاملي (2× 2) باعتبار أن هناك متغيرين مستقلين هما: النظام النحوي، وله مستويان: الفعل المبني للمعلوم، الفعل المبني للمجهول.

النظام الدلالي، وله مستويان: المفردات المعروفة، المفردات غير المعروفة، أما المتغير التابع فقد كان الاستيعاب القرائي بمستوييه: الحرفي والتفسيري.

أدوات الدراسة:

1. النصوص: تمَّ اختيار نصّين غنييّن بالمفردات غير المعروفة والتراكيب المبنية للمعلوم، ثم أجري تعديل في التركيب والمعنى على النصّين، بحيث أصبح لدينا أربعة نصوص جديدة مختلفة في التركيب والمعنى، ومتشابهة تماماً في الأفكار. وقد جاءت النصوص الأربعة على النحوالتالي:

النص الأول: تراكيبه مبنية للمعلوم، ومفرداته غير معروفة.

النص الثاني: تراكيبه مبنية للمجهول، ومفرداته غير معروفة.

النص الثالث: تراكيبه مبنية للمعلوم، ومفرداته معروفة.

النص الرابع: تراكيبه مبنية للمجهول، ومفرداته معروفة.

وللتأكُّد من صدق النصوص، تمَّ عرضها على عشرة من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية، حيث طلب إليهم إبداء آرائهم حول التعديلات التي أُجريت على التركيب والمعنى، وطلب منهم إجراء التعديلات التي يرونها مناسبة. وقد أجريت التعديلات المناسبة في ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات.

2. اختبار الاستيعاب القرائي: أُعِدَّ هذا الاختبار لقياس الاستيعاب القرائي بمستوييه: الحرفي والتفسيري لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وتكون من (55) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، توزعت على مجموعتين؛ أولاهما تضم (28) سؤالاً تقيس الاستيعاب القرائي على المستوى الحرفي؛ وثانيهما (27) سؤالاً تقيس الاستيعاب القرائي على المستوى التفسيري.

وقد أُعدت أسئلة اختبار الاستيعاب القرائي على المستوى الحرفي لتقيس قدرة القارئ على ذكر الأفكار الرئيسة والتفصيلات الهامة وتلخيصها. في حين أُعدت أسئلة اختبار الاستيعاب القرائي على المستوى التفسيري لتقيس قدرة القارئ على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج والتوصل إلى استنتاجات والتنبؤ بالنتائج المتوقعة.

صدق الاختبار:

تمَّ التوصل إلى دلالات صدق الاختبار بعرض الأسئلة (مرفقة بالنصوص) على عشرة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، وقد طُلب إلى كل منهم الحكم على:

- مستوى الاستيعاب القرائي الذي يصنف ضمنه كل سؤال (حرفي، تفسيري).
- إبداء أية ملاحظات أخرى مناسبة.

ثم أجريت التعديلات المناسبة في ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات، حيث اعتُمِد تصنيف كل سؤال ضمن واحد من مستويات الاستيعاب القرائي (الحرفي، التفسيري، التطبيقي) بعد الحصول على نسبة اتفاق بين المحكمين تصل إلى 95% فما فوق. وتجدر الإشارة إلى أن نسبة الاتفاق بين المحكمين كانت 100% بخصوص 93% من الأسئلة.

ثبات الاختبار:

تمَّ التأكد من ثبات الاختبار من خلال استخراج معامل الثبات باستخدام طريقة الإعادة، فقد أُعيد تطبيق الاختبار على عينة عشوائية من طلبة الصف العاشر الأساسي من خارج عينة الدراسة، مكونة من أربعين طالباً، بعد مرور أسبوعين، حيث بلغت قيمة معامل الاستقرار لاختبار الاستيعاب القرائي ككل (0.83)، وبلغت قيمة معامل الاستقرار لاختبار الاستيعاب القرائي على المستوى الحرفي (0.81)، وعلى المستوى التفسيري (0.84). كما تمَّ حساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وبلغ معامل الثبات النصفي المصحح بمعادلة سبيرمان ـ براون (0.81). وقد اعتبرت هاتان القيمتان مناسبتين لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة:

قُسِم أفراد عينة الدراسة عشوائياً إلى أربع مجموعات، تضم كل منها أربعين طالباً، وذلك من خلال توزيع النصوص المختلفة عشوائياً على الطلبة. وتمَّ التعامل مع كل مجموعة من المجموعات الأربعة على النحوالتالي:

- المجموعة الأولى عُرِض عليها النصان بتراكيب مبنية للمعلوم ومفردات غير معروفة.
- المجموعة الثانية عُرِض عليها النصان بتراكيب مبنية للمجهول ومفردات غير معروفة.
- المجموعة الثالثة عُرِض عليها النصان بتراكيب مبنية للمعلوم ومفردات معروفة.
- المجموعة الرابعة عُرِض عليها النصان بتراكيب مبنية للمجهول ومفردات معروفة.

التصحيح:

صححت الإجابات وفق مفتاح الإجابة النموذجية المعدّ لهذا الغرض، وقد كان لكل سؤال أربعة بدائل، بديل واحد فقط منها صحيح. وقد رُصدت " درجة " لكل إجابة صحيحة، و" صفر " لكل إجابة خاطئة. وبهذا تراوحت درجة كل طالب في اختبار الاستيعاب القرائي على المستوى الحرفي من صفر إلى (28) درجة. وتراوحت درجة كل طالب في اختبار الاستيعاب القرائي على المستوى التفسيري من صفر إلى (27) درجة.

التعريفات الإجرائية:

يحتوي البحث على المصطلحات التالية:

- الاستيعاب القرائي: " محصلة ما يستوعبه القارئ وما يستنتجه من معرفة وحقائق بالاستناد إلى خلفيته المعرفية ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على الاختبار الذي أعده الباحث لهذه الغاية.
- مستويات الاستيعاب القرائي: وهي في الدراسة الحالية المستوى الحرفي والتفسيري .
- المستوى الحرفي: ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات التي تقيس قدرة المفحوص على ذكر الأفكار الرئيسية والتفصيلات الهامة وتلخيصها.
- المستوى التفسيري: ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات التي تقيس قدرة المفحوص على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج والتنبؤ بالنتائج المتوقعة .
- النظام النحوي: ويعني التركيب القواعدي للجملة داخل النص، وهوفي الدراسة الحالية: (الفعل المبني للمجهول والفعل المبني للمعلوم).
- النظام الدلالي: ويعني معنى المفردات داخل النص وهو في الدراسة الحالية: (المفردات المعروفة والمفردات غير المعروفة).

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول " هل هناك فروق دالة احصائيا عند مستوى($\propto = 0.05$) في الاستيعاب على المستوى الحرفي للنصوص المعروضة لدى الطلبة المتميزين تعزى إلى كل من النظام الدلالي والنظام النحوي والتفاعل بينهما ؟ "

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول (رقم 1).

جدول (رقم 1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة

على اختبار الاستيعاب القرائي على المستوى الحرفي مصنّفة وفقاً لمتغيري النظام الدلالي والنحوي

المتغيـــــر			المتوسط	الانحراف المعياري
النظام النحوي	مبني للمعلوم		19.625	3.215
	مبني للمجهول		20.850	3.052
النظام الدلالي	مفردات غير معروفة		20.437	3.145
	مفردات معروفة		20.037	3.231
النظام النحوي × النظام الدلالي	مبني للمعلوم	مفردات معروفة	18.800	3.251
		مفردات غيرمعروفة	20.450	2.995
	مبني للمجهول	مفردات غير معروفة	20.425	3.327
		مفردات معروفة	21.275	2.726

يتّضح من الجدول (رقم 1)، أن متوسط درجات الاستيعاب القرائي لمجموعات عينة الدراسة متباينة. ولفحص ما إذا كانت هذه الفروق في الاستيعاب القرائي على المستوى الحرفي دالة إحصائياً، أُجري تحليل التباين الثنائي أحادي المتغيرات (2- Way ANOVA) على التصميم العاملي (2×2) باعتبار النظام النحوي متغيراً مستقلاً وله مستويان (الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول) والنظام الدلالي متغيراً مستقلاً وله مستويان (المفردات المعروفة والمفردات غير المعروفة). أما المتغير التابع فقد كان الاستيعاب القرائي على المستوى الحرفي. هذا ويبين الجدول (رقم 2) نتائج التحليل.

جدول (رقم 2): نتائج تحليل التباين الثلاثي للفروق بين

متوسطات درجات الطلبة على اختبار الاستيعاب القرائي على المستوى الحرفي

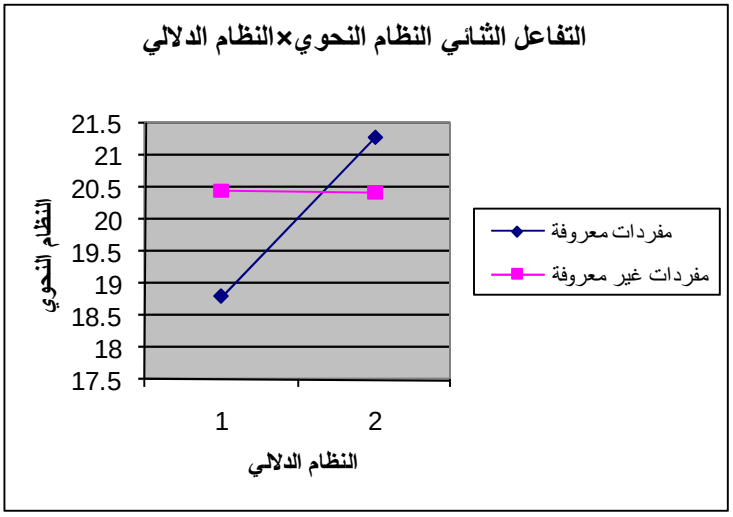
مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النظام النحوي	60.025	1	60.025	6.310	0.013
النظام النحوي	6.400	1	6.400	0.673	0.413
النظام النحوي × النظام الدلالي	62.500	1	62.500	6.570	0.011
الخطأ	1484.050	156	9.513	--	--
الكلي	67142.00	160	--	--	--

نلاحظ من الجدول (رقم 2) ما يلي:

وجود أثر دال إحصائياً للنظام النحوي في الاستيعاب القرائي على المستوى الحرفي، فقد كانت قيمة ف (6.310) وهي دالة إحصائيا عند مستوى($\propto$ = 0.05). وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي على المستوى الحرفي للنصوص المعروضة لدى المتميزين تعزى للنظام النحوي، لصالح التراكيب المبنية للمجهول.

وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل الثنائي (النظام النحوي × النظام الدلالي) في الاستيعاب القرائي على المستوى الحرفي، فقد كانت قيمة ف (6.570) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\propto$ = 0.05).

والرسم البياني في الشكل رقم (1) يوضح أثر التفاعل الثنائي (النظام النحوي × النظام الدلالي) في الاستيعاب القرائي على المستوى الحرفي.



الشكل (رقم 1): يوضح أثر التفاعل بين متغيري النظام النحوي والنظام الدلالي في الاستيعاب القرائي الحرفي

يتبين من الشكل (رقم 1) أن الاستيعاب القرائي الحرفي لدى المتميزين الناتج عن اعتماد أحد شكلي المفردات (معروفة وغير معروفة) يختلف باختلاف النظام النحوي (مبني للمعلوم مبني للمجهول). حيث بلغ متوسط درجات الاستيعاب القرائي الحرفي للنصوص ذات المفردات غير المعروفة والتراكيب المبنية للمعلوم (20.450) وهو يفوق متوسط درجات الاستيعاب القرائي

الحرفي للنصوص ذات المفردات المعروفة التراكيب المبنية للمعلوم (18.800) في حين بلغ متوسط درجات الاستيعاب القرائي الحرفي للنصوص ذات المفردات المعروفة والتراكيب المبنية للمجهول (21.275) وهويفوق متوسط درجات الاستيعاب القرائي الحرفي للنصوص ذات المفردات غير المعروفة ذات التراكيب المبنية للمجهول (20.425).

عدم وجود أثر دال إحصائياً للنظام الدلالي في الاستيعاب القرائي على المستوى الحرفي، فقد كانت قيمة ف (0.673) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى($\propto = 0.05$)

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني " هل هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\propto = 0.05$) في الاستيعاب القرائي على المستوى التفسيري للنصوص المعروضة لدى الطلبة المتميزين تعزى إلى كل من النظام النحوي والنظام الدلالي والتفاعل بينهما؟"

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على اختبار الاستيعاب القرائي على المستوى التفسيري وفقاً لمتغيرات النظام النحوي والنظام الدلالي، كما هومبين في الجدول (رقم 3).

جدول (رقم 3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة

على اختبار الاستيعاب القرائي على المستوى التفسيري مصنّفة وفقاً لمتغيرات النظام النحوي والنظام الدلالي

المتغيـــــر				المتوسط	الانحراف المعياري
النظام النحوي	مبني للمعلوم			16.725	2.972
	مبني للمجهول			18.762	2.517
النظام الدلالي	مفردات غير معروفة			18.087	2.969
	مفردات معروفة			17.400	2.866
النظام النحوي × النظام الدلالي	مبني للمعلوم	مفردات غير معروفة		17.100	3.318
		مفردات معروفة		16.350	2.567
	مبني للمجهول	مفردات غير معروفة		19.075	2.200
		مفردات معروفة		18.450	2.791

يتّضح من الجدول (رقم 3)، أن متوسط درجات الاستيعاب القرائي المستوى التفسيري لمجموعات عينة الدراسة متباينة. ولفحص ما إذا كانت هذه الفروق في الاستيعاب القرائي على المستوى التفسيري دالة إحصائياً، أُجري تحليل التباين الثنائي أحادي المتغيرات (2-WayANOVA) على التصميم العاملي (2×2). هذا ويبين الجدول (رقم 4) نتائج التحليل.

جدول (رقم 4): نتائج تحليل التباين الثنائ للفروق بين
متوسطات درجات الطلبة على اختبار الاستيعاب القرائي على المستوى التفسيري

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النظام النحوي	166.056	1	166.056	21.965	0.000
النظام الدلالي	18.906	1	18.906	2.501	0.116
النظام النحوي × النظام الدلالي	0.156	1	0.156	0.21	0.886
الخطأ	1179.375	156	7.560	--	--
الكلي	51739.00	160	--	--	--

يتّضح من الجدول (رقم 4) ما يلي:

وجود أثر دال إحصائياً للنظام النحوي في الاستيعاب القرائي على المستوى التفسيري فقد كانت قيمة ف (21.965) وهي دالة إحصائيا عند مستوى($\propto$ = 0.05). وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي على المستوى التفسيري للنصوص المعروضة لدى المتميزين تعزى للنظام النحوي، لصالح التراكيب المبنية للمجهول.

عدم وجود أثر دال إحصائياً للنظام الدلالي والتفاعل الثنائي (النظام النحوي× النظام الدلالي) في الاستيعاب القرائي على المستوى التفسيري فقد كانت قيمة ف (0.21، 2.501) على التوالي وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى($\propto$ = 0.05).

مناقشة النتائج:

كشفت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي على المستويين الحرفي والتفسيري لدى الطلبة المتميزين تعزى إلى النظام النحوي؛ إذ تبين أن متوسط درجات الاستيعاب القرائي (الحرفي والتفسيري) لدى أفراد العينة الذين تعرضوا للنصوص ذات التراكيب المبنية للمجهول يفوق متوسط درجات أولئك الذين تعرضوا للنصوص ذات التراكيب المبنية للمعلوم.

ويمكن أن يعود تفوق الاستيعاب القرائي في حال التراكيب المبنية للمجهول منها في حال التراكيب المبنية للمعلوم لدى المتوقين عقليا، إلى طبيعتهم وخصائصهم، فهم يميلون إلى التعامل مع الأمور المعقدة والغامضة، ويستمتعون بذلك فالأمور والقضايا السهلة والبسيطة لا تستثير

دافعيتهم ولا تلبي رغباتهم المعرفية. لذلك فإن التراكيب المبنية للمعلوم لا تترك فراغاً معرفياً لدى القارئ؛ لأن الفاعل يكون معلوماً، فالأفكار تعرض بطريقة بسيطة خالية من الإثارة والتشويق الأمر الذي يجعل القارئ يسترخي أثناء قراءته للنص وبالتالي يصبح أقل انجذاباً ودافعيةً نحو المقروء واقل انتباهاً وتركيزاً، وهذا بدوره يحد من قدرته على تتبُّع وفهم الأفكار، وإدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج والتوصل إلى استنتاجات، الأمر الذي يؤدي إلى قصور في الأداء على اختبار الاستيعاب القرائي.

وكذلك في حال التراكيب المبنية للمجهول، فان غياب الفاعل يترك فراغاً معرفياً لدى القارئ فتصبح الصورة المعرفية لديه غير مكتملة، الأمر الذي يدفعه نحو ملء ذلك الفراغ من خلال البحث عن الفاعل المجهول، وهذا بدوره يخلق حالة من التعقيد والغموض في النص، وهذا بدوره يشكل حافزاً للقارئ يجذبه نحو المقروء فيصبح أكثر التصاقاً به وأكثر انتباهاً وتركيزاً، وبالتالي تزداد قدرته على تتبُّع وفهم الأفكار، وإدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج والتوصل إلى استنتاجات.

لقد جاءت هذه النتيجة مخالفة لنتائج دراسة أبراهامسن وشلتون(Abrahamsen & Shelton,1989) التي كشفت تفوق الاستيعاب القرائي في حال التراكيب المبنية للمعلوم منها في حال التراكيب المبنية للمجهول. ودراسة جيلون ودودّ (Gillon & Dodd,1995) التي أشارت إلى تحسن الاستيعاب القرائي بعد تدرُّب القارئ على إدراك التراكيب القواعدية المعقدة كالتراكيب المبنية للمجهول. ودراسة بولاند (Boland,1997) التي أكدت تحسن الاستيعاب القرائي في المستويين التفسيري والنقدي في حالة تحويل التراكيب من معقدة الى بسيطة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نسّاجي (Nassaji,2003) التي أشارت إلى أن التركيب النحوي المعقد يساعد في التمييز بين الطالب العادي والطالب المتميز.

كما كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لدى المتميزين تعزى إلى النظام الدلالي ويمكن تفسير ذلك استنادا إلى قدرة المتميزين العالية على استنتاج معاني المفردات غير المعروفة من السياق وبالتالي فإن استيعابهم للنصوص ذات المفردات غير المعروفة لا يختلف بشكل جوهري عن استيعابهم للنصوص ذات المفردات المعروفة.

كذلك فإن الوقت والجهد اللذين يصرفهما القارئ في البحث عن معنى المفردات غير المعروفة من خلال السياق، يوفرهما في حال النصوص ذات المفردات المعروفة ويصرفهما في التمعُّن والتركيز في المقروء، وبالتالي تتبُّع الأفكار وفهمها والتوصل إلى استنتاجات مناسبة. أما في حال عدم معرفة القارئ بمعاني مفردات النص فإنه يصرف وقته وجهده في البحث عن معانيها من خلال السياق. وقد لا يسعفه السياق في تحديد معانيها، خاصةً عندما يكون النص زاخراً

بالمفردات غير المعروفة أوعندما يكون السياق غير موضح لمعاني تلك المفردات غير المعروفة. وبالتالي يسود النص حالة من الغموض والتعقيد. وهذا بدوره يخلق حالة من الإحباط والتوتر لدى القارئ، فتقلّ دافعيته نحو قراءة النص، فيصبح أقل انتباهاً وتركيزاً. وهذا بدوره يحدّ من قدرته على تتبُّع وفهم الأفكار والمعاني وإدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج والتوصل إلى استنتاجات، الأمر الذي يؤدي إلى قصور في الأداء على اختبار الاستيعاب القرائي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبراهامسن وشلتون (Abrahamsen & Shelton,1989) التي كشفت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاستيعاب القرائي تعزى إلى المعنى. بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة ماكدانيال وبريسلي (McDaniel & Pressley,1989) ودراسة حواس (Hawas,1990) ودراسة توماس وألن (Tomas & Allen,1991) التي كشفت جميعها تفوق الاستيعاب القرائي في حال المفردات المعروفة عليه في حال المفردات غير المعروفة. ودراسة جيلون ودودّ (Gillon & Dodd,1995) التي كشفت وجود أثر دال إحصائياً لإدراك معاني المفردات في الاستيعاب القرائي، ودراسة سينيجال وزملائه (Senechal et al,1995) ودراسة بولاند (Boland,1997) ودراسة نسّاجي (Nassaji,2003) التي أشارت جميعها إلى أهمية معرفة القارئ بمعاني المفردات في الاستيعاب القرائي.

إن هذا الاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج هذه الدراسة يعود إلى أن تلك الدراسات أجريت على أفراد عاديين بينما أجريت هذه الدراسة على أفراد متفوقين عقلياً لذلك جاءت النتيجة مختلقة عن ما هو متوقع.

كذلك كشفت نتائج الدراسة الحالية وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل الثنائي (النظام الدلالي× النظام النحوي) في الاستيعاب القرائي على المستوى الحرفي. فالاستيعاب القرائي الحرفي لدى المتميزين الناتج عن اعتماد أحد شكلي المفردات (معروفة وغير معروفة) يختلف باختلاف التركيب (مبني للمعلوم مبني للمجهول). فالاستيعاب القرائي الحرفي للنصوص ذات المفردات غير المعروفة والتراكيب المبنية للمعلوم يفوق الاستيعاب القرائي الحرفي للنصوص ذات المفردات المعروفة والتراكيب المبنية للمعلوم، كذلك الاستيعاب القرائي الحرفي للنصوص ذات المفردات المعروفة والتراكيب المبنية للمجهول يفوق الاستيعاب القرائي الحرفي للنصوص ذات المفردات غير المعروفة ذات التراكيب المبنية للمجهول. ويمكن أن يفسر ذلك استنادا إلى ما يتطلبه مستوى الاستيعاب الحرفي من قدرة المفحوص على تذكر الأفكار الرئيسية والتفصيلات الهامة وتلخيصها، فالمفحوص عندما ينشغل في ملء الفراغ الذي تخلقه التراكيب المبنية للمجهول مع وجود مفردات معقدة فإن ذلك قد يحد من قدرته على تذكر بعض المعلومات الواردة في النص، لان جهده يصبح موزعا بين ملء الفراغ المعرفي واشتقاق معاني المفردات من السياق. وفي الوقت نفسه المفحوص

المتفوق عقلياً عندما تعرض عليه النصوص بتراكيب مبنية للمعلوم ومفردات بسيطة فان ذلك يجعله اقل انجذاباً والتصاقاً بالنص وبالتالي اقل اهتماما وانتباها وتركيزا مما يؤدي إلى قصور في أدائه على اختبار الاستيعاب القرائي الحرفي، والعكس صحيح.

المقترحات

- إثراء النصوص المعروضة على الطلبة المتميزين بالتراكيب المبنية للمجهول لزيادة دافعيتهم وتنمية مهارة الاستيعاب القرائي الحرفي والتفسيري لديهم
- تجنب الإكثار من التراكيب المبنية للمجهول في حال وجود عدد كبير من المفردات المعقدة في النص؛ لأن ذلك قد يحد من قدرة المتميزين على الاستيعاب القرائي الحرفي.
- إثراء النصوص المعروضة على الطلبة المتميزين بالمفردات المعقدة خاصة عندما تكون التراكيب مبنية للمعلوم.

The Effect of Syntax and Semantic in Reading Comprehension for Superior Students

Emad M. Al-Salameh, *Al- Balqa' Applied University, Jordan.*

Abstract

This study aims to investigate the effect of Syntax (passive & active), semantic (known and unknown) in reading comprehension for Superior Students. To fulfill this purpose, (160) Superior students were randomly chosen from the tenth grade. Students were divided into (4) groups. Two written short stories adopted for this purpose. The two stories were modified for structure & meaning. Moreover, other modifications were made among the two variables to include all possibilities.

Then, each group was shown both written stories with only one modification. All members of the study sample had to take a reading comprehension examination that included (55) multiple choice questions. The questions were designed to measure both levels of reading comprehension including the literal, interpretive. Results of the study may be summarized as follows: There was a statistically significant effect for *Syntax (*passive*)* in reading comprehension at literal & interpretive levels. And there was a statistically significant effect for dual interaction *(Syntax * Semantic)* in reading comprehension at literal level.

قدم البحث للنشر في 2010/10/14 وقبل في 2011/10/9

المراجع

استيتية، سمير شريف .1990. **علم اللغة التعلّيمي**، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد.

التل، شادية. 1992. أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن. **أبحاث اليرموك**، سلسلة العلوم الإنسانية، 8 (4): 9-44.

التل، شادية ومقدادي، محمد. 1991. أثر القدرة القرائية وطريقة عرض النصوص في الاستيعاب. **أبحاث اليرموك**، سلسلة العلوم الإنسانية، 7 (7): 57 – 84.

حبيب الله، محمد. 1997. **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق**. مطبعة دار عمار للنشر والتوزيع، عمان.

الخلايلة، عبد الكريم واللبابيدي، عفاف. 1990. **تطور اللغة عند الطفل**. دار الفكر، عمان.

عصر، حسني. 1999. **تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي**. المكتب العربي الحديث، الإسكندرية .

عطية، نوال. 1995. **علم النفس اللغوي**. المكتبة الأكاديمية، القاهرة.

مصطفى، فهيم. 2001. **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة: التشخيص والعلاج**. دار الفكر العربي، القاهرة.

Abrahamsen, E. P. and Kathleen, Shelton C. 1989. Reading comprehension in adolescents with learning disabilities: Semantic and syntactic effects. *Journal of Learning Disabilities*. 22 (9): 569- 572.

Anderson, R. and Shifrin, Z. 1980. The meaning of words in context In Rand J Spiro, Bertram, C.Bruce, and William, F. Brewer (Eds). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Barrett. 1972. *Taxonomy of Reading Comprehension*. Chicago: University of Chicago .

Baumann. J and Johnson.D. 1984. *Reading Instruction and the Beginning Teacher: A practical Guide*. Burgess Publishing Company, Minneapolis, Minnesota.

Bloom, Benjamin S. 1971. *Taxonomy of Educational Objectives*. NewYork: David Mackay Company.

Boland, J. 1997.The relationship between syntactic and semantic processes in sentence comprehension. *Language and Cognitive Processes.* 12 (4): 423-484

Burns, P. Jaonn, S. and Kelebhan, M. 1999. *Teaching Reading in Today's Elementary Schools*. Houghton Mifflin Company, Boston Newark.

Carlisle, J. F. & Rice, M. S. (2002). Improving reading comprehension: Research-based principles and practices. Baltimore: York Press, Inc.

Cathie,Harrison. 2004. Giftedness in Early Childhood: The Search for Complexity and Connection.*Roeper Review*,26(1):78-85.

Clark, E. 1973. What in a word ? " On the child's acquisition of semantics in his first language ", In T .E. Moore (Ed) , *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press.

Davis, Gary. A. & Rimm, Sylvia. B. 1994. *Education of the Gifted and Talented.* 3rd ed, Needham Heights, Allyn and Bacon.

Friedman, N. 2003. Sentence comprehension and working memory limitation in aphasia: A dissociation between semantic - synatic and phonological reactivation. *Brain and Language*.86 (1): 17 – 23.

Gillon , G and Dodd, B. 1995. The effects of training phonological semantic and syntactic processing skills in spoken language on reading ability. *Language Speech and Hearing Services in Schools*. 26 (16): 58-68.

Goodman,Y and Burke, C. 1988. *Reading Strategies Focus on Comprehension*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Klark, Barbara .1992. *Growing up Giftedness.*4th ed, New York, Macmillan Publishing Company

Harris, L and Smith, C. 1972. *Reading Instructions through Diagnostic Teaching.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Harste, C. 1985. *A State of the Art Assessment of Reading Comprehension Research*. Bloomington: Indiana University.

Hawas, Hamid M.1990. Vocabulary and Reading Comprehension: An Experimental Study. *I.T.L* 87-88. P 45-63.

Hulstijn,J. and laufer,B.2001. Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. Language Learning. 51(3):539-558.

Lennon, R.T. 1960. What can be measured? In Russell Stauffer (ed). *The Role of Test in Reading: Proceedings of Annual Education Conference*. New York: University of Delaware Press.

McCarthy, M. 1990. Recent direction in vocabulary teaching. *The Language Teacher*. 14 (12): 9 -11.

McDaniel. M and Presley, M. 1989. Keyword and context instruction of new vocabulary meanings: Effects on text comprehension and memory. *Journal of Educational Psycholog.* 81 (2): 204 - 213.

Nassaji, H. 2003. Higher –level and lower-level text processing skills in advanced ESL reading comprehension. *The Modern Language Journal.* 87 (2): 261-276.

Nelson, S. 1974. Concept word and sentence: Interrelations in acquisition and development. *Psychological Review*. 31 (4): 267-285.

Read J. 2000. *Assessing Vocabulary*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Robinson, H. 1968. *The Next Decade in Reading Instruction.*

Chicago: University of Chicago Press.

Roblyer, M. 1978. Identification and testing of essential skills in literal reading comprehension. *Dissertation Abstracts International*. Vol. (39) 6. P. 3537.

Roger, C. 1982. *Reading and Understanding Teaching From the Perspective of Artificial Intelligence*. Hillsdale, New Jersey.

Ronald, J. 2001. Learning about learning from dictionaries. Retrieved July,22,2000. lfrom the world wide web: Ronald @ Shudou.ac.ip.

Rumelhart, D and Norman, A. 1978. *Accertion Tuning and Restructuring. Three Models of Learning, Semantic Factor in Cognition*. Hillsdale,N.J: Lawrence Erlaraum Associates.

Senechal,M.Thomas,E. and monker,J. 1995. Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during story book reading.*Journal of Educational Psychology*. 87(2): 218-229.

Smith, F. 1994. *Understanding Reading*. RetrievedApril, 12, 1999 from the World Wide Web www. Sil .org /lingualinks/ library/education / GFS 8 12/CjJ427/gfs6795.html.

Smith.G.1997.Vocabulary instruction and reading comprehension. *School Journal.* 34(1): 169 -184.

Thomas, A. and Allen, B. 1991. The feasibility of an information - processing methodology for the assessment of vocabulary competence. *Journal of Instructional Psychology*. 4 (20). 306 – 313.

Vougiouklis, P.l997. The role of Greek learner's psychotypologies in guessing English word meanings. *Dissertation Abstract International*. 10(4): 1245 A.

Wilkins, D. 1990. *Linguistic in Language Teaching*. Cambridge Massachuetts: MIT Press.

Yang, J. Wang, S. Chen, Rayner, K. .2009.The time course semantic and syntactic processing in Chinese sentence of comprehension. *Memory and Cognition*, 37(8) p1164-1176.