جامعة المنصورة
كلية التربية

استخدام استراتيجية الكلمة الرئيسة في تحسين مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت

إعداد
أسماء ثامر هاجد العتيبي

إشراف

أ.د/ إبراهيم محمد أحمد على
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية- جامعة المنصورة

د/ المهدى على البدري
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المتفرغ
كلية التربية- جامعة المنصورة

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة
العدد ١٢٨ – أكتوبر ٢٠٢٤

استخدام استراتيجية الكلمة الرئيسة في تحسين مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت

أسماء ثامر هاجد العتيبي

مستخلص البحث:

هدف هذا البحث إلى تحسين مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام استراتيجية الكلمة الرئيسة، وتم استخدام كل من المنهج الوصفي والمنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، وتطلب البحث إعداد الأدوات والمواد التالية(قائمة بمهارات الفهم المقروء، واختبار الفهم المقروء، ودليل المعلم، وكتاب التلميذ)، وتكونت عينة البحث من(٦٠) تلميذة، من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مقسمة إلى مجموعتين : إحداهما تجريبية درست باستخدام استراتيجية الكلمة الرئيسة، والأخرى ضابطة درست بالطريقة المعتادة، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لدرجات تلميذات المجموعتين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم المقروء، تم التوصل إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق والبعدي لاختبار الفهم المقروء، لصالح تلميذات المجموعة التجريبية، وفعالية استراتيجية الكلمة الرئيسة في تحسين مهارات فهم المقروء لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، وفي ضوء هذه النتائج قدم البحث عدداً من التوصيات والمقترحات.

كلمات مفتاحية: *استراتيجية الكلمة الرئيسة- فهم المقروء- تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.*

Abstract:

This research aimed to improve reading comprehension skills among fifth grade primary school students using the main word strategy. Both the descriptive approach and the experimental approach with a quasi-experimental design were used. The research required the preparation of the following tools and materials (a list of reading comprehension skills, a reading comprehension test, a teacher's guide, and a student's book). The research sample consisted of (60) female students from fifth grade primary school, divided into two groups: one experimental group studied using the main word strategy, and the other control group studied in the usual way. After conducting statistical processing of the scores of the students of the two groups in the pre- and post-application of the reading comprehension test, the following results were reached: There were statistically significant differences at a significance level of (0.01) between the average scores of the experimental and control groups in the application and post-application of the reading comprehension test, in favor of the students of the experimental group, and the effectiveness of the main word strategy in improving reading comprehension skills among fifth grade primary school students. In light of these results, the research presented a number of recommendations and proposals.

Key word : strategy - reading comprehension - fifth grade primary school students.

مقدمة البحث:

تعد اللغة أداة التفكير، وعن طريقها يقوم الإنسان بالعمليات التفكيرية من تفسير وتحليل وموازنة وإدراك للعلاقات واستخراج النتائج، ولكي يعبر الإنسان بوضوح، لابد من أن تكون الفكرة واضحة في ذهنه، وهذه عملية تستند إلى اللغة، التي يتطلب تعليمها الاهتمام بتنمية مهارات لغوية، وعمليات عقلية مثل، التفكير والفهم، والتفسير والإبداع.

وتستند اللغات كافة، ومنها اللغة العربية، إلى فنون اللغة الأربعة، أو ما تسمى مهارات اللغة الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، فإذا كان الاستماع مهارة لغوية متضمنة لمهارات فرعية متعددة، تمثل قدرة الفرد على التنبؤ، والتأويل، واكتشاف العلاقات والمعاني، وإذا كان التحدث هو نشاط الفرد الذي يفصح فيه عن أفكاره، ومشاعره، فإنّ القراءة عملية ذهنية تأملية ذات تنظيم مركب من أنماط ذات عمليات عقلية عليا، إذ تتضمن أنماط التفكر المختلفة؛ التحليل، والتعليل، وحل المشكلات، والتقويم، أما الكتابة فهي وسيلة حفظ المعرفة؛ فهي عملية فكرية، إنتاجية، إبداعية، تستند إلى بناء الأفكار وتكوينها وصياغتها.

وأشار جيلاكجاني(Gilakjani, 2016)[1] إلى أن القراءة اهتمام يبرز بالتذوق الأدبي، وأنها خبرة لغوية تنمو بالخبرات المشتركة، والمناقشات، وزيادة المحصول اللغوي، وأنها تركز الاهتمام على العلاقة بين الفروق في اللهجات والرسالة المكتوبة، والتركيز أيضا على ميراث الفرد الثقافي، وأنها نظام متعلم يجري التركيز في تعليمها على تنظيم المهارات في تتابع متدرج.

والقراءة أداة التعلم والبحث والنمو المعرفي، فمعظم ما نتعلمه من معلومات يأتي عن طريق القراءة سواء أكانت مصادرها ورقية أم إلكترونية؛ لذا فالنجاح في الحياة العلمية والعملية والثقافية والروحية، وغير ذلك من جوانب الحياة، يتوقف إلى حد كبير على القراءة الفاهمة الواعية(حسن شحاتة، ٢٠١٧)

وبَيّن كل من يانغ وداي وجاو(Yang, Dai, Gao, 2012) إلى أن من أهم من مهارات القراءة: القدرة على ربط المعنى باللفظ، وفهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى المناسب، والوعي بالوحدة الفكرية، واكتشاف الزيادة أو النقص، وتحديد الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية الداعمة، ومعرفة المعاني المتعددة للكلمة، والقدرة على الاستنتاج وعلى تنظيم المكتوب، وتحديد أسلوب الكاتب، وإدراك أهداف النص المقروء، والقدرة على تطبيق الأفكار، وعلى إضافة أفكار جديدة.

ويقتصر البحث الحالي في موضوع القراءة على فهم المقروء، وقد ذكر ستركلاند(Strickland, 2005) أنّ فهم المقروء هو عملية تفاعل ديناميكي حيوي بين القارئ والنص، فهو عمليات هدفها استنتاج المعنى، يؤديها القارئ بعد اكتساب المهارات اللازمة لذلك.

وقد حددت بعض الأدبيات التربوية خمسة مستويات للفهم القرائي منها ما أورده (إسماعيل الصاوي،٢٠٠٩) إلى: الفهم المباشر(الحرفي)، والفهم التفسيري، والفهم الناقد، والفهم التذوقي، والفهم الابتكاري، والفهم المباشر .

([1]) يسير التوثيق في متن البحث على النحو التالي: اسم المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة.

كما صنفتها بعض الأدبيات بتصنيف آخر مختلف وذلك بناء على السياق الذي وردت فيه: هل هو كلمة أم جملة أم فقرة ؟ حيث صنفها كل من (Zayer & Ohood , 2015, 80) إلى ثلاثة مستويات هي:(مستوي الكلمة- مستوى الجملة- مستوى الفقرة) حيث يشمل مستوى الكلمة المهارات التالية: (تحديد الكلمات ودلالتها، وتعيين مضاد الكلمة، والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة، وإدراك العلاقة بين كلمتين)، ويشمل مستوى الجملة المهارات التالية: (تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها، ونقد ما تتضمنه الجملة من معاني، و ربط الجملة بما يناسبها من معاني ونصوص متشابهة، إدراك العلاقات الصحيحة بين جملتين، ونوع هذه العلاقة) كما يشمل مستوى الفقرة (وإدراك ما تهدف إليه الفقرة، وضع عنوان مناسب للفقرة، إدراك الأفكار الأساسية للفقرة).

ويساعد فهم المقروء الطالب على الربط بين المفاهيم والوصول إلى تعميمات تفيد في استخلاص النتائج، ونقد المادة المقروءة، وهذا يتعدى الفهم العام الذي يعتمد على إدراك الكليات، إلى فهم المعاني من سياق الجملة أو العبارة، وإلى الفهم الضمني الذي يتعدى المعاني الظاهرة، فيشارك الكاتب مزاجه وفكره وعواطفه، ويوجد لنفسه خيالاً حياً(عمران الحبوري وحمزة السلطاني، ٢٠١٤) . إن مهارات فهم المقروء لا تتأتي من دون امتلاك الطالب استراتيجيات تمكنه من هذا الفهم، وتوصله إلى الفهم العميق والإبداعي.

وترتبط عملية فهم المقروء بالكلمة الرئيسة التي تعد من الأساليب الفعالة في العملية التعليمية الحديثة، وخاصة في مجال تقوية الذاكرة المستعملة في مساعدة المتعلم على تذكر ما تعلمه بطريقة أسهل، أو في مساعدة عملية التذكر نفسها بوساطة الصورة الذهنية المختزنة لدى المتعلم، وتعمل هذه الاستراتيجية على تنمية هذه المهارات المتعلمين بما يمكنهم من امتلاك مهارات فهم المقروء، لذلك تعد استراتيجية الكلمة الرئيسة من أهم الاستراتيجيات التي تعمل على ذلك (محمد يعقوب، ٢٠١١، ١١).

وأن المعلمين في مجموعة استراتيجية الكلمة الرئيسة يظلون يسألون عن أداء الطلاب من خلال تدريس الأنشطة، وذلك من خلال خطوات تحديد الكلمات المفتاحية، وإعداد الأسئلة، وتلخيص المحتوى، حيث من خلال هذه الاستراتيجية يصمم المعلمون أنشطة تساعد على التذكر والفهم للمعلومات المعروضة (عبد الرقيب البحيري وأخرون، ٢٠١٨).

كما أن استراتيجية الكلمة المفتاحية تسهم من قوة الذاكرة البصرية حيث أثبتت الأبحاث المعرفية أن المثير البصري يخلق قوة في عملية التذكر، وقد أشارت الدراسات التربوية أن الكلمات ذات الدلالة المحسوسة يمكن تخيلها بسهولة، فهي سهلة التخيل مقارنة بالكلمات ذات الدلالة المجردة(Shapiro& Waters,2005).

أولاً: الإحساس بمشكلة البحث:

تشكل الإحساس بمشكلة البحث لدى الباحثة من خلال المحاور الآتية:

١- خبرة الباحثة في مجال التخصص:

لمست الباحثة مشكلة بحثها من خلال خبرتها في التدريس إذ لاحظت تدنيا في مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية في اكتساب مهارات فهم المقروء، وانعكس ذلك على مهاراتهم في اللغة العربية، كما لاحظت الباحثة أن التناول والمعالجة التربوية لمقرر اللغة العربية من النصوص والموضوعات القرائية المقررة وما يترتب عليها المقررة على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الكتاب المدرسي غير كافية لتنمية مهارات الفهم المقروء، وتحتاج إلى مزيد من الأمثلة والتدريبات والاستراتيجيات

التدريسية الحديثة التي تسهم في تنمية مهارات القراءة بصفة عامة ، ومهارات فهم المقروء على وجه الخصوص لدى هؤلاء التلاميذ.

٢- الدراسات والبحوث السابقة:

لقد تعددت الدراسات السابقة التي تناولت مهارات فهم المقروء، وأكدت انخفاض مستوى التلاميذ في هذه المهارات وسبل التغلب عليها، ومنها:

دراسة إيمان العمايرة، طه الدليمي(٢٠٢٠) التي هدفت إلى تقصي فاعلية وحدة دراسية مطورة في ضوء المنحى التكاملي في تنمية مهارات فهم المقروء، والكتابة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر للوحدة الدراسية المطورة وفق المنحى التكاملي في تحسين مهارات طالبات الصف العاشر الأساسي في فهم المقروء، وتنمية مهاراتهن في الكتابة.

وتناولت دراسة على الشمري(٢٠٢١) بحث فاعلية التدريس باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية كفايات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد كشفت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار كفايات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كما كشفت نتائج البحث عن وجود دلالة عملية لاستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في التدريس، حيث بلغ حجم التباين المفسر وفقا لمربع إيتا ($\eta 2$ (23%)) وهي قيمة كبيرة تعكس فاعلية التدريس باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية كفايات فهم المقروء لدى عينة الدراسة.

أما دراسة ريا المنذري(٢٠٢١) فقد هدفت إلى الكشف عن فاعليّة برنامج تدريسي قائم على التّعليم المتمايز في اكتساب طلبة الصّف التّاسع الأساسي استراتيجيّات فهم المقروء ومهارات القراءة الإبداعيّة والاتّجاه نحو القراءة، وقد توصّلت الدّراسة إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا بين المجموعتين التّجريبية والضّابطة في التّطبيق البعدي لاستراتيجيات فهم المقروء، واختبار مهارات القراءة الإبداعية ومقياس الاتّجاه نحو القراءة لصالح المجموعة التجريبية. .

٣- الدراسة الاستكشافية:

ولقد قامت الباحثة بإجراء دراسة استكشافية، استهدفت تعرف مستوى مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالكويت، من خلال تعرف اختبار مهارات الفهم المقروء ويتكون من (٢٠) مفردة، في مهارات مستوي: (الفهم المباشر، والاستنتاجي، والناقد)، على عينة من(٣٠) تلميذة، وقد اتضح من نتائج الاختبار:

جدول(١) يوضح الدراسة الاسكشافية لاختبار مهارات فهم المقروء لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي

المهارة	النسبة
من التلاميذ لا يمتلكون مهارة الفهم المباشر	٥٦%
من التلاميذ لا يمتلكون مهارات الفهم الاستنتاجي	٧٠%
لا يمتلكون مهارات الفهم الناقد	٧٦%

ومن هنا تأكد للباحثة وجود قصور في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ؛ مما يستلزم تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم.

من العرض السابق، يتضح تعدد سبل تنمية مهارات فهم المقروء، وتنوعها بين برامج تدريسية، ووحدات دراسية، واستراتيجيات فهم المقروء، وفي هذا مؤشر إلي أهمية تنمية مهارات فهم المقروء، وإلي وجود حاجة إلي بحث فعالية استخدام استراتيجية أخري هي استراتيجية الكلمات الرئيسة لتنمية مهارات فهم المقروء لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت، وأن هناك حاجة إلي استخدام استراتيجية تدريسية يتوقع أن تحقق تنمية لمهارات فهم المقروء لدي عينة البحث.

وفي ضوء ما سبق عرضه في مقدمة البحث، وعلى الرغم من اهتمام التربويين بمهارات القراءة بوجه عام وفهم المقروء على وجه الخصوص، إلا أن عدداً من الدراسات التربوية لا تزال تلحظ ضعفاً لدى التلاميذ في مهارات فهم المقروء، وما تزل توصي بضرورة البحث عن سبل التغلب علي هذا الضعف، وهذا مما يؤيد الحاجة إلي إجراء هذا البحث.

ثانياً: تحديد مشكلة البحث:

مما سبق تبين للباحثة وجود حالة من الضعف لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مهارات فهم المقروء، وقد أرجعت هذه الدراسات هذا الضعف إلى اتباع طرق وأساليب في تعلم القراءة غير مجدية، وأصبحت عائقا أمام في تحقيق فهم المقروء الذي هو الهدف الأساسي من عملية القراءة، وقد أوصت هذه الدراسات باستخدام برامج واستراتيجيات تدريس حديثة في سبيل رفع مستوى المتعلمين وتمكينهم من امتلاك مهارات فهم المقروء، مما يؤكد الحاجة إلى استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة يمكن من خلالها تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وقد تكون من بينها استراتيجية الكلمة الرئيسة لعلاج هذا القصور، ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تحسين مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت باستخدام استراتيجية الكلمة الرئيسة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مهارات فهم المقروء المناسبة اللازم تحسينها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
٢- ما مستوي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مهارات فهم المقروء؟
٣- ما أسس استراتيجية الكلمة الرئيسة ومراحلها وخطوات استخدامها في تحسين مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت؟
٤- ما فاعلية استخدام استراتيجية الكلمة الرئيسة في تحسين مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت؟

ثالثاً: أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلي الآتي:

١- تحديد مهارات فهم المقروء المناسبة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
٢- تحديد مستوي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مهارات فهم المقروء.
٣- وضع أسس استراتيجية الكلمة الرئيسة في تحسين مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت؟
٤- تعرف فاعلية استخدام استراتيجية الكلمة الرئيسة في تحسين مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

رابعاً: أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في التالي:

١. **بالنسبة للمتعلمين**: مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة التي تدعو إلي ضرورة قيام التلميذ بدور إيجابي في الموقف التعليمي، وألا يكون مجرد متلق سلبي للمعلومات.
٢. **بالنسبة للمعلمين**: مساعدة معلمي اللغة العربية في تعرف كيفية استخدام استراتيجية الكلمة الرئيسة في تدريس مادة اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؛ مما يساعد علي تنمية بعض المهارات لديهم، وتبسيط عمليات التعلم، والتجديد في طرق التدريس السائدة، والتطوير من أداء المعلم داخل الفصل.
٣. **بالنسبة لمخططي المناهج**: توجيه النظر إلي تطوير مناهج تعليم اللغة العربية في ضوء استخدام استراتيجية الكلمة الرئيسة بما يساعد علي التخلص من صعوبات مادة اللغة العربية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بصفة عامة ولدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بصفة خاصة.
٤. **بالنسبة لموجهي مادة اللغة العربية**: توجيه أنظارهم إلي تغير شكل التدريس التقليدي واستخدام طرق تدريس جديدة من اجل تنمية مهارات القراءة وفهم المقروء لدي المتعلمين.
٥. **بالنسبة للبحث العلمي**: إثراء الأطر النظرية المتعلقة باستراتيجية الكلمة الرئيسة وبمهارات القراءة وفهم المقروء، وفتح الطرق أمام الباحثين لإجراء بحوث جديدة.

خامساً: أدوات البحث ومواده: (إعداد الباحثة)

١. قائمة ببعض مهارات فهم المقروء المناسبة لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
٢. اختبار مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
٣. دليل المعلم وفق استراتيجية الكلمة الرئيسية.
٤. كتاب التلميذ فق استراتيجية الكلمة الرئيسة والأنشطة المدمجة به.

سادساً: حدود البحث:

- **الحدود البشرية:** تتمثل في عينة عشوائية من تلميذات الصف الخامس الابتدائي وعددهن (٦٠) تلميذه، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما: ضابطة وعددهن (٣٠) تلميذة، والأخرى تجريبية عددهن (٣٠) تلميذة.
- **حدود الموضوعية:** سوف يقتصر البحث على الحدود الآتية:

- موضوعات كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي من قبل وزارة التربية والتعليم الطبعة ٢٠٢٤م بدولة الكويت.

- بعض مهارات فهم المقروء التالية: تحديد الأفكار الرئيسة- فهم معاني المفردات من خلال السياق- تحديد المعني الضمني- إصدار حكم على النص المقروء- ربط المعلومات الموجودة بالنص- استنتاج العلاقة بين المقدمة والنتيجة- طرح أسئلة حول النص- التمييز بين الحقائق والآراء- توقع ماذا سيحدث في النص بناءًا على المعلومات المقدمة).

- **الحدود الزمنية**: الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢٤م.
- **الحدود المكانية**: مدرسة الصابرية بنات بمنطقة عبد الله المبارك بمحافظة الفروانية.

سابعاً: منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهجين التاليين في البحث الحالي:

١- **المنهج الوصفي التحليلي**: وذلك في استقراء البحوث والدراسات والأدبيات، وإعداد الإطار النظري وأدوات البحث والمواد التعليمية والتصور المقترح في ضوء استراتيجية الكلمة الرئيسة لتحسين مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢- **المنهج التجريبي**: وذلك لتحديد فاعلية استخدام استراتيجية الكلمة الرئيسة في تحسين مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

تاسعاً: متغيرات البحث:

١ - المتغير المستقل: استراتيجية الكلمة الرئيسة.

٢ - المتغير التابع: مهارات فهم المقروء.

عاشراً: فروض البحث:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات فهم المقروء لصالح التطبيق البعدي.

٣- تحقق استراتيجية الكلمة الرئيسة فاعلية في تحسين مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت".

مصطلحات البحث:

استراتيجية الكلمة الرئيسة: عرفها زيد البتال(٢٠١٤، ٩٨) بأنها: إحدى استراتيجيات مساعدة الذاكرة، وتتمثل في ربط الكلمة غير المعروفة بمعناها أو تعريفها عن طريق كلمة معروفة يطلق عليها الكلمات المفتاحية، ويتم ذلك من خلال خطوات منهجية منظمة.

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة من الخطوات التدريسية التي يتبعها المعلم في تدريس موضوعات اللغة العربية من خلال الربط بين الكلمات غير المعروفة والكلمة الرئيسة لتحسين مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

فهم المقروء: يعرفه شحاته والسمان(٢٠١٢، ٨٤) بأنه: "عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثراً كان، أم شعراً، اعتماداً على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطاً يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص، وتنتهي بالفهم الإبداعي؛ له حتى يتمكن من بناء المعني من النص من خلال تفاعله معه.

وتعرف الباحثة فهم المقروء إجرائياً بأنها: عملية تتطلب من التلميذ تفكيك الرموز الحرفية وفهمها، وتعرف معانيها المباشرة والضمنية، ثم يتعمق بإصدار أحكام حول مضمون المقروء، وتوظيفه في حل المشكلات التي يواجهها في حياته.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول : فهم المقروء

أولاً: مفهوم فهم المقروء:

يعد فهم المقروء من أهم المفاهيم التي ارتبطت بالنظرة إلى طبيعة القراءة و مفهومها ، لذا يعد مطلبا لغويا وتعليميا وتربويا باعتبار أن الهدف من كل قراءة هو الفهم ، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح ، فهو عملية معقدة تسير في مستويات متباينة و تتطلب قدرات عقلية متنوعة و يحتاج إلى كثير من التدريب الأمر، الذي يتطلب تحديد مفهوم فهم المقروء ولقد تعددت وتنوعت تعريفات الفهم القرائي أو فهم المقروء ومنها:

عرّف اسماعيل الصاوي (٢٠٠٩، ١٣١) فهم المقروء بأنه عمليات عقلية ما وراء معرفية، يراقب فيها القارئ نفسه، والاستراتيجيات التي يستخدمها في القراءة، وتقوم عملية الفهم على التمييز ، والتنظيم، والاستنتاج، وإدراك العلاقات، ويتطلب ذلك فك الرموز بالاستجابة لها بصريا، وفهم المعاني الضمنية.

وأكد محمد حبيب الله (٢٠٠٩، ٢٢) أن الغاية الأساسية للفهم هي تطوير الحصيلة اللغوية، فمن دون الفهم لا يفهم المتعلم ما يقرأ، لذا فالفهم هو المهارة الأساس للقراءة وتأتي بعده المهارات الأخرى كتحديد التفاصيل ، وتذكر الحقائق، وتعيين الفكرة الرئيسة، وفهم تنظيم وبناء النص من حيث التسلسل الموضوعي أو الزمني.

وهناك من يُعرفه بأنه: العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى، وبنائه من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة، ويتضمن الفهم القرائي ثلاث مكونات، وهي: القارئ والنص القرائي، والسياق (ماهر عبد الباري، ٢٠١٠، ٥٨).

ويعد فهم المقروء لعملية القراءة وهو الغاية الرئيسة منها، إذ يقوم على بناء تمثيل ذهني يجري تشييده انطلاقاً من معلومات صريحة ذات طبيعة معجمية منتظمة في جمل وعبارات وفق قواعد تركيبية خاصة بالنظام النحوي للغة، وهذه العبارات بدورها تتركب في متوالية يتحقق بها بنية أو بنيات النص أو الموضوع (ماهر عبد الباري، ٢٠١٠، ٣٢).

وهناك من نظر إلي فهم المقروء علي أساس فهم المفردة، والجملة، والفقرة باعتبارها المكونات الأساس في النص المقروء وهذا ما أكده سعيد لافي (٢٠١٣، ٣٦) أن عملية فهم المادة تتطلب فهم المكونات الرئيسة التي هي المفردات وفيها يفهم القارئ المفردات باستنتاج معانيها وتفسيرها استناداً إلى إدراكاته المعرفية السابقة. وفهم الجملة، ويتم في هذه المرحلة فهم الجملة وتحديد علاقتها بالتي سبقتها، ويتطلب ذلك معرفة القارئ بقواعد النحو لتمكنه من فهم الجملة واستيعابها. أما المكون الثالث فيتعلق بفهم الفقرة، وفيها يتحتم على القارئ أن يتعرف الجمل، ويدرك تنظيمها وترتيبها، والعلاقات التي بينها، ومن ثم فهم النص كاملاً.

ثانياً: مهارات فهم المقروء:

إن لفهم المقروء مستويات ولكل مستوى مهارات ولقد توصلت جهود الباحثين إلى تصنيفات متعددة المهارات الفهم القرائي، يبدو في ظاهرها التعدد والتنوع، بيد أن في عمقها قدراً كبيراً من الاتفاق.

وهناك من الباحثين من عرض مهارات فهم المقروء في قوائم إجمالية تجمع مهارات يمكن أن تصنف في كافة مستويات فهم المقروء، ومنهم من عرض المهارات أسفل أو ضمن المستوي التي يمكن أن تندرج في نطاقه، وممن ذكر مهارات فهم المقروء في قائمة مجملة ما يأتي:

وفي ضوء أهمية فهم المقروء كونه يمثل ذروة مهارات القراءة حدد حسني عصر (٢٠٠٥، ١٨٠) عدداً من مهارات فهم المقروء، ومنها:

- تفسير التلميحات في السياق والكلمات.
- فهم الكلمات في السياق، واختيار أكثر المعاني مناسبة للسياق نفسه.
- تعميق المعاني المتدرجة للنص أو الموضوع المتمثلة في معاني الكلمات والجمل، والفقرات، وأفكار الموضوع.
- اكتشاف وفهم الفكرة الأساسية في النص.
- اكتشاف ما يدل على التفاصيل.
- تنفيذ التعليمات المكتوبة.
- إدراك العلاقات بين الجمل مثل علاقات الجزء بالكل، والسبب بالنتيجة، والعموم بالخصوص، والمكان، والتتابع، والحجم، والزمن.
- تفسير التعبيرات، والجمل النازية.
- تقويم شخصية الكاتب ودوافعه وأغراضه وترتيبها.
- التنبؤ بالنتائج.
- اكتشاف الأفكار وترتيبها.

أما بالنسبة للمستوى الرأسي لمستويات الفهم القرائي ومهارته، فيرى عبد الحميد عبد الحميد (٢٠٠٠، ٢٠٣) أن مهارات الفهم تندرج تحت المستويات التالية:

أ- مهارات الفهم الأساسية للقراءة، وتتضمن:

- تحديد دلالة الكلمة.
- تحديد الفقرة العامة للموضوع.
- تحديد الأفكار الجزئية من خلال تحليل الموضوع.
- قراءة الأشكال والجداول والرسوم البيانية.

ب- مهارات الفهم الاستنتاجي أو الضمني، وتتضمن:

- استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.
- استنتاج المعاني للكلمات غير المألوفة من خلال السياق.
- استنتاج التنظيم الذي اتبعه الكاتب في بناء الموضوع.
- المقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة.
- التمييز بين الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع من غيرها.
- تحديد الجمل الافتتاحية.

ج- مهارات الفهم الناقد، وتتضمن:

- اكتشاف وجهة نظر الكاتب.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- تحديد موقف القارئ من المقروء بإبداء رأيه، وإصدار الحكم عليه.
- تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج.
- تقويم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب.

وفي التصنيف ذاته حدد محمد جاد (٢٠٠٣، ٣٩) مستويات ومهارات الفهم التالية:

أ- مهارات مستوى الفهم الحرفي (المباشر)، وتشمل:

- تحديد معنى الكلمة من السياق.
- اشتقاق بعض المفردات من مفردة واحدة.
- التمييز بين المفرد، والمثنى والجمع.
- تحديد الكلمات المفتاحية في النص.
- ضبط المفردة ضبطاً صحيحاً لفهم معناها.

ب- مهارات الفهم الاستنتاجي، وتحوي:

- وضع عنوان مناسب للمقروء.
- تحديد الفكرة الرئيسة لكل فقرة.
- معرفة الأفكار الفرعية لكل فقرة.
- إدراك المعاني الجزئية في النص المقروء.

ج- مهارات الفهم الناقد، وتضم:

- التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
- تكوين رأي حول بعض الأفكار والقضايا المطروحة.

وكذلك، ووفقاً للتصنيف الأفقي أيضاً لمستويات الفهم القرائي ومهاراته، توصلت دراسة صفاء سلطان (٢٠٠٦، ٣٢) إلى المستويات والمهارات التالية:

أ- مستوى فهم الكلمة، ويشمل المهارات التالية:

- تحديد مرادفات الكلمة.
- تحديد دلالات الكلمات.
- تحديد أكثر الكلمات دقة.
- تحديد معاني الكلمات.
- تحديد مضادات الكلمات.
- تحديد العلاقات بين الكلمات.

ب- مستوى فهم الجملة، ويشمل المهارات التالية:

- تحديد المعنى الدلالي السياقي للجمل.
- تحديد معاني الجمل.
- تحديد المكونات الأساسية للجمل.
- تحديد العلاقات بين الجمل.

ج - مستوى فهم النص، ويشمل المهارات التالية:

- تحديد الفكرة الأساسية للنص.
- استخلاص الأفكار الجزئية.
- استنتاج الأفكار الضمنية الكامنة في النص (ما بين السطور).

- التنبؤ بالأحداث (ما وراء السطور).
- استنباط غرض مؤلف النص.
- تحديد الرؤية الشخصية الكبرى في النص (نقد النص).
- تطبيق الأفكار الواردة بالنص.

وقد توصلت دراسة محسن عطية (٢٠٠٧، ١٧٥) إلى عدد من مهارات الفهم القرائي المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية تندرج تحت ثلاثة مستويات، وهي:

أ- مستوى الفهم الحرفي، ويتضمن:
- تحديد العنوان الرئيس للموضوع.
- تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة.

ب- مستوى الفهم الاستنتاجي، ويشمل:
- استنتاج علاقة السبب بالنتيجة
- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
- استنتاج علاقة الجزء بالكل.
- استنتاج هدف الكاتب.

ج- مستوى الفهم الناقد، ويتضمن:
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
- التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.

ويري عبد الحميد عطا الله (٢٠٠٩، ٣٢) أن أهم مهارات الفهم القرائي التي قد تكون مناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ما يلي:
- التنبؤ بالمعنى من خلال عنوان النص.
- التنبؤ بالمعنى من خلال مضمون النص.
- التنبؤ بنهاية الموضوع من خلال السياق.
- تلخيص النص.
- نقد المقروء نقداً موضوعيًا.
- القدرة على تكوين الأسئلة بعد كل فقرة.
- التوصل للفكرة المحورية الرئيسة للنص.
- تحديد المعلومات المهمة المتضمنة بالنص .
- معرفة المعنى الحرفي أو المعنى المباشر أو الكلمات الصريحة في النص.
- الخروج بمعاني استدلالية، وهي المعاني الخفية التي يتوصل إليها الفرد من القراءة.
- التوصل للأفكار الفرعية أو التفصيلات التي تتضمنها الأفكار الرئيسة.
- التنظيم المنطقي للأفكار التي يمكن التوصل إليها من النص المقروء.
- حل المشكلات في ضوء المادة المقروءة.

وتري الباحثة من خلال استعراض التصنيفات السابقة لمهارات فهم المقروء يتبين أنها تدور في فلك واحد، ومن ثم لا يمكن عزل هذه المهارات عن بعضها بعضا، أو تفضيل بعضها عن بعض، وهذا ما أكده مختار عبد الخالق (٢٠٠٦، ٥٩) بقوله: "إن هذه المهارات مترابطة، وقد يكون بعضها مهماً في موقف، وأكثر أهمية في موقف آخر، وتخلص الباحثة مما سبق أن ما ترتضيه في تصنيف بحثها ويناسب التلاميذ هو تصنيف محمد جاد (٢٠٠٣).

المحور الثاني: الكلمة الرئيسية (المفتاحية)

أولاً: مفهوم الكلمة الرئيسية

يعرّفها قاموس علم المكتبات والمعلومات (ODLIS) على أنها: "كلمة أو عبارة مهمة في العنوان، ورؤوس الموضوعات (الواصفات) ، وتبصرة المحتويات، والمستخلص، أو نص في تسجيلة ببليوجرافية في الفهرس المتاح على شبكة الإنترنت أو في قاعدة بيانات ببليوغرافية ، والتي يمكن استخدامها كمصطلح للبحث في النصوص الحرة لاسترجاع جميع الوثائق التي تحتوي عليه" (Reitz, 2005,22).

وعرف زيد البتال (٢٠١٤، ٤٨) على أن معنى الكلمة المفتاحية بأنها سلسلة من حلقتين لربط الكلمة الجديدة بما يقابلها؛ أي ربط الكلمة المطلوب تعلمها (الحلقة الأولى)، كالكلمة الجديدة بما يقابلها (الحلقة الثانية) معنى الكلمة الأولى عن طريق كلمة مفتاحية تمثل حلقة وصل بينها.

ويعرف عبد الرقيب البحيري، ونوار حلمي، وعفاف عجلان (٢٠١٨) الكلمة المفتاحية بأنها: مجموعة من الكلمات أو العبارات أو النصوص التي تساعد الأطفال في تحسين التمثيلات العقلية لديهم وتعتمد علي العلاقة بين المعلومة والكلمة المفتاحية .

يعرف معاوية عبد المجيد (٢٠٢٠) الكلمة المفتاحية بأنها: كلمات أو جمل أو صورة أو أسلوب لتدعيم أو تقوية الذاكرة.

ويعرف جمال الدين الشامي، ورشوان عبد النبي، وإيمان عبد الرحمن (٢٠٢٠) الكلمة المفتاحية بأنها: مجموعة من الكلمات أو العبارات أو الجمل التي تساعد علي تنمية الخيال الإبداعي لدي الأطفال.

وتعرف الباحثة استراتيجية الكلمة الرئيسة (المفتاحية) إجرائيا: " بأنها مجموعة من الخطوات التدريسية التي يتبعها المعلم في تدريس موضوعات اللغة العربية من خلال الربط بين الكلمات غير المعروفة والكلمة الرئيسة لتنمية مهارات فهم المقروء لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ثانياً: خطوات تحديد الكلمة المفتاحية المناسبة:

يعد اختيار الكلمات الرئيسة ذات أهمية عند تدريس محتوي اللغة العربية حيث إن استراتيجية الكلمة الرئيسة(المفتاحية) أكثر تأثيراً من مدخل تدريس القراءة بالشكل العادي أو الأساسي في رفع درجات الطلاب في الفهم القرائي وتحسين مهارات التذكر ومن الخطوات التي يجب اتباعها عند اختيار الكلمة المفتاحية المناسبة كما حددها (Al hillawani, 2013,258) في الآتي:

١- **حدد الموضوع**: حدد الموضوع الرئيسي الذي تريد التركيز عليه في أثناء شرح الدرس مع التلاميذ وذلك، لأن تحديد الكلمات المفتاحية الأكثر صلة سوف يساعد التلاميذ علي فهم الدرس واستيعابه.

٢- **حدد الهدف**: علي المعلم أن يضع نفسه مكان التلاميذ الذين يقرأون الدرس ، ويريدون البحث عن معلومات حوله ، وعلي المعلم أن يقوم بإنشاء قائمة كلماته الرئيسية حتي يسهل علي التلميذ أن يتذكروها.

٣- **خلق جو من المنافسة** : علي المعلم أن يقوم بخلق جو من المنافسة بين التلاميذ أثناء شرح الدرس وذلك للوصول لأكبر قدر من الأفكار التي تساعد التلاميذ علي اختيار الكلمات الرئيسة المناسبة لكل درس ويساعدهم علي فهم النص المقروء وذلك بصورة أفضل.

٤- **ضع في اعتبارك الكلمات المفتاحية الطويلة** : وذلك لأنها أكثر تحديدًا ولها منافسه اقل مقارنة بالكلمات المفتاحية العامة ، كما أنها تجذب عمومًا الطلاب في أثناء إعطاء الدرس لذا اختر

كلمات رئيسية طويلة تساعد في فهم النص المقروء ، كما أنها تساعد التلاميذ في التذكر والاستدعاء وذلك بصورة أفضل.

٥- **استخدام أدوات البحث عن الكلمات المفتاحية** فهناك العديد من الأدوات المتاحة عبر الإنترنت والتي يمكن أن تساعد في إنشاء أفكار الكلمات.

٦- **حلل النتائج** : بعد اختيار المعلم الكلمات المفتاحية يجب متابعة استخدام التلاميذ لها أثناء قراءة النص ، غالبًا ما توجد كلمات رئيسية أو عبارات شائعة إلي جانب كلمات رئيسية جديدة قد يستخدمها التلاميذ ثم أدخل كلماتك الرئيسية في الدرس أو في المحتوي الذي يدرسونه أو يتعلمونه.

إجراءات البحث:

١- إعداد قائمة بمؤشرات مهارات فهم المقروء التي يراد تنميتها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

تم إعداد قائمة بمهارات فهم المقروء التي يراد تنميتها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد من إعداد القائمة بالخطوات التالية:

أ- **تحديد الهدف من القائمة:** كان الهدف من القائمة هو : تحديد مهارات فهم المقروء المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

ب- **تحديد مصادر بناء القائمة**: اعتمدت الباحثة في بناء القائمة على الدراسات والبحوث العلمية المتخصصة في مجال فهم المقروء.

ت- **إعداد محتوى القائمة في صورتها الأولية**: في استبانة لعرضها على المحكمين بعد الرجوع إلى البحوث السابقة والمراجع التي تناولت فهم المقروء بمهاراته المختلفة، تم التوصل إلى مجموعة من مهارات فهم المقروء (مهارات مستوي الفهم المباشر (الحرفي)، ومهارات مستوي الاستنتاجي)، ومهارات مستوي الفهم الناقد، ثم إعادة صياغة هذه المهارات بما يناسب خصائص تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ثم وضع القائمة في صورتها الأولية، واشتملت قائمة مهارات فهم المقروء في صورتها الأولية على ثلاثة مؤشرات في المهارة الأولي مستوى الفهم المباشر(الحرفي)، وثلاثة مؤشرات في المهارة الثانية مستوى الاستنتاجي، وثلاثة مؤشرات في المهارة الثالثة مستوي الفهم الناقد.

د- **ضبط القائمة**: تم وضع القائمة في استبانة، وعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال اللغة العربية وطرق تدريسها، بلغ عددهم ١٥ عشر محكما لإبداء آرائهم فيما تضمنته القائمة من حيث

- مدى ارتباط كل مؤشر بالمهارة الرئيسة.
- مدى مناسبة كل مؤشر لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- دقة الصياغة اللغوية لكل مؤشر.
- تخصيص مكان المقترحاتهم من حيث الإضافة، أو الحذف، أو التعديل).

ه- **عرض نتائج التحكيم:** بعد تجميع الاستبانات من السادة المحكمين، تم رصد استجاباتهم، ومقترحاتهم فيما يتعلق بالإضافة، أو الحذف، أو التعديل، وتمت الموافقة على الاقتراحات التالية:

- مؤشرات رأى بعض المحكمين حذف المهارات الرئيسية والاكتفاء بالمهارات الفرعية.

كما تم حساب نسب الموافقة على مناسبة المهارات، وأهميتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي والإبقاء على المهارات التي زادت نسبة الموافقة عليها عن (٨٠) فأكثر باعتبارها نسبة جيدة يعتد بها ويعول عليها، والجدول التالي يوضح هذه النسب مرتبة ترتيبا تنازليا داخل كل بعد.

و- **محتوى القائمة في صورته النهائية**: بعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون على القائمة، تم وضعها في صورتها النهائية حيث تضمنت قائمة مهارات فهم المقروء (٩) مهارات.

٢- **إعداد اختبار لقياس مستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مهارات فهم المقروء**:

?. **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مهارات فهم المقروء، من خلال قياس المهارات لبيان فاعلية استخدام استراتيجية الكلمة الرئيسة في تنمية هذه المهارات، وذلك بتطبيق الاختبار قبل التجربة وبعدها.

?. **تحديد المؤشرات المراد قياسها، والأسئلة التي تقيسها** : تمثلت المؤشرات المراد قياسها فيما ورد في الصورة النهائية لقائمة مهارات فهم المقروء التي تم التوصل إليها، والجدول التالي يوضح تلك المؤشرات، والأسئلة التي تقيسها.

جدول(٢)

المواصفات الخاصة باختبار فهم المقروء

م	المؤشر	الأسئلة التي تقيسه	الدرجة
١-	تحديد الأفكار الرئيسة.	١-٢-٣	٣
٢-	فهم معاني المفردات من خلال السياق.	٤-٥-٦	٣
٣-	تحديد المعني الضمني.	٧-٨-٩	٣
٤-	إصدار حكم على النص المقروء.	١٠-١١-١٢	٣
٥-	ربط المعلومات الموجودة بالنص.	١٣-١٤-١٥	٣
٦-	استنتاج العلاقة بين المقدمة والنتيجة.	١٦-١٧-١٨	٣
٧-	طرح أسئلة حول النص.	١٩-٢٠-٢١	١٢
٨-	التمييز بين الحقائق والآراء	٢٢-٢٣-٢٤	٣
٩-	توقع ماذا سيحدث في النص بناءًا على المعلومات المقدمة.	٢٥-٢٦-٢٧	٣
مجـ		٢٧	٣٦

يتضح من الجدول (٢)، أن عدد المؤشرات التي تم قياسها (٩) مهارات، وتم تحديد سؤال رئيس يتكون من مفردات فرعية لقياس كل مؤشر، وبلغ عدد مفردات الاختبار (٢٧) سؤال، وكذلك تتفاوت الدرجات المعطاة لمفردات كل مهارة.

ج. تحديد مصادر بناء الاختبار :

اعتمدت الباحثة في صياغتها المفردات الاختبار على مجموعة من المصادر، منها:

- القائمة النهائية لمهارات فهم المقروء التي تم التوصل إليها في خطوة سابقة.
- البحوث والدراسات التي قامت بإعداد اختبارات لقياس فهم المقروء في مراحل دراسية مختلفة.

- الرجوع إلى محتوى كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، واختيار بعض المفردات الواردة فيه وتضمينها أو مترادفاتها في أسئلة الاختبار.

د. **وصف الاختبار في صورته الأولية:** اشتمل الاختبار على مقدمة توضح للتلاميذ الهدف من الاختبار، بالإضافة إلى توضيح التعليمات التي يجب الالتزام بها عند الإجابة عن أسئلة الاختبار، ونوع الأسئلة التي يتضمنها الاختبار، واشتمل الاختبار على (٢٧) سؤالا رئيسا، وقد روعي في أسئلة الاختبار ما يلي:

- صحة الصوغ اللغوي، وتجنب الغموض والتعقيد.
- مناسبة الأسئلة للمؤشرات التي تقيسها.
- أن تتضمن البدائل في أسئلة الاختيار من متعدد بديلاً واحد يكون هو الإجابة الصحيحة، وأسئلة التكملة.

ه. **صلاحية الصورة الأولية للاختبار الصدق الظاهري للاختبار)**

تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية لإبداء آرائهم فيما يأتي:

- مدى مناسبة الأسئلة لمستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- مدى مناسبة التعليمات المقدمة في الاختبار، وكفايتها.
- مدى صحة الصوغ اللغوي الأسئلة الاختبار .
- مدى مناسبة الأسئلة للمهارات التي تقيسها .
- عرض أي ملحوظات أخرى من إضافة، أو حذف أو تعديل.

وتم رصد آراء السادة المحكمين على مفردات الاختبار، وتمت الموافقة على الاقتراحات التالية:

وقامت الباحثة بتعديل الاختبار في ضوء آراء السادة المحكمين، والوصول به إلى الصورة النهائية.

و. **إعداد مفتاح تصحيح الاختبار:**

تم إعداد مفتاح تصحيح الأسئلة الاختبار متضمنا المؤشر المقاس، ورقم السؤال الذي يقيسه والإجابة عنه، والدرجة المخصصة له، وقد بلغ مجموع درجات الاختبار (٣٦) درجة، موزعة على مهارات الاختبار، كما هو موضح بملحق(٥).

ز. **التجربة الاستطلاعية للاختبار :** تم تطبيق اختبار مهارات فهم المقروء على (٢٥) تلميذة من خارج عينة البحث بمدرسة الصابرية بنات بمنطقة عبد الله المبارك بمحافظة الفروانية، وذلك يوم الثلاثاء الموافق (٢٠٢٤/١٠/٢٢م) من العام الدراسي(٢٠٢٤م)، وقد هدفت التجربة الاستطلاعية إلى تحديد زمن الإجابة عن الاختبار ، حساب الاتساق الداخلي للاختبار، وثباته، حساب معامل السهولة والصعوبة ومعامل التمييز، كما يلي:

١. **تحديد زمن الإجابة عن الاختبار:** تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، بتسجيل الزمن الذي استغرقه كل تلميذ من تلاميذ العينة الاستطلاعية في إجابته عن الاختبار، ثم حساب متوسط الزمن المستغرق لجميع تلاميذ العينة الاستطلاعية باستخدام المعادلة زمن

الاختبار = مجموع الزمن الذي استغرقه جميع تلاميذ العينة الاستطلاعية÷ عددهم)، وقد تم التوصل إلى زمن الإجابة عن الاختبار وهو (٤٥) دقيقة.

٢. **حساب الاتساق الداخلي:** تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات ارتباط درجة كل مؤشر بالدرجة الكلية للبعد المنتمي إليه، وذلك من خلال:

- حساب معامل ارتباط درجة كل مؤشر بالدرجة الكلية للبعد المنتمي إليه. تم حساب معاملات ارتباط درجة كل سؤال بالدرجة الكلية للبعد المنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول التالي:

جدول (٣) قيم معاملات ارتباط درجة كل سؤال بالدرجة الكلية للبعد المنتمي إليه

المهارة	السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تحديد الأفكار الرئيسة	١	٠,٠٧٥٣	٠,٠١
	١٠	٠,٨٤٢	٠,٠١
	١٩	٠,٨٣٩	٠,٠١
فهم معاني المفردات من خلال السياق	٢	.٠٨٨١	٠,٠١
	١١	٠,٧٦٨	٠,٠١
	٢٠	٠,٦٤٩	٠,٠١
تحديد المعني الضمني	٣	٠,٨٧٦	٠,٠١
	١٢	٠,٥٥٨	٠,٠١
	٢١	٠,٨٦٢	٠,٠١
إصدار حكم على النص المقروء	٤	٠,٧٤١	٠,٠١
	١٣	٠,٨٥٢	٠,٠١
	٢٢	٠,٩٦٣	٠,٠١
ربط المعلومات الموجودة بالنص.	٥	٠,٧٥٣	٠,٠١
	١٤	٠,٨٢١	٠,٠١
	٢٣	٠,٥٣١	٠,٠١
استنتاج العلاقة بين المقدمة والنتيجة	٦	٠,٧٢٠	٠,٠١
	١٥	٠,٦٣٩	٠,٠١
	٢٤	٠,٨٦٧	٠,٠١
طرح أسئلة حول النص	٧	٠,٧٧١	٠,٠١
	١٦	٠,٨٥٩	٠,٠١
	٢٥	٠,٧٢٩	٠,٠١
التمييز بين الحقائق والآراء	٨	٠,٩٧٣	٠,٠١
	١٧	٠,٨٣٣	٠,٠١
	٢٦	٠,٦٨١	٠,٠١
توقع ماذا سيحدث في النص بناءًا على المعلومات المقدمة	٩	٠,٧٨٣	٠,٠١
	١٨	٠,٧٥٤	٠,٠١
	٢٧	٠,٦٩٩	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق(٤) أن معاملات الارتباط جاء دالة عند مستوى دلالة(٠,٠١)، مما يدل على قوة العلاقة بين درجة كل سؤال بالدرجة الكلية للمهارة المتنمي اليها.

- حساب ثبات الاختبار بمعادلة ألفا كرونباخ: يقصد بثبات الاختبار أن الاختبار يعطي نفس النتائج باستمرار، إذا ما تكرر تطبيقه على المفحوصين أنفسهم، وتحت الظروف نفسها (حسن شحاتة، ٢٠٠٩، ١٦٥)، وتم حساب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تقوم هذه الطريقة على حساب تباين مفردات الاختبار، والتي يتم من خلالها بيان مدى ارتباط مفردات

الاختبار ببعضها بعضا، وارتباط كل مفردة مع الدرجة الكلية للاختبار وذلك من خلال المعادلة التالية: (غيث البحر، ومعن التنجي، ٢٠١٤، ١٤-١٥) مع الدرجة الكلية للاختبار، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٤) معامل ثبات ألفا لاختبار مهارات فهم المقروء

م	المؤشر	عدد الأسئلة	معامل الثبات ألفا
١.	تحديد الأفكار الرئيسة.	٣	٠,٨٦٩
٢.	فهم معاني المفردات من خلال السياق.	٣	٠,٧٧٩
٣.	تحديد المعني الضمني.	٣	٠,٨٤٥
٤.	إصدار حكم على النص المقروء.	٣	٠,٨٢٧
٥.	ربط المعلومات الموجودة بالنص.	٣	٠,٩٨٧
٦.	استنتاج العلاقة بين المقدمة والنتيجة.	٣	٠,٨٣٧
٧.	طرح أسئلة حول النص.	٣	٠,٩٢١
٨.	التمييز بين الحقائق والآراء	٣	٠,٨٨١
٩.	توقع ماذا سيحدث في النص بناءًا على المعلومات المقدمة.		٠,٧٨٤
	الاختبار ككل	٢٧	٠,٨٦٣

يتضح من الجدول (٤)، أن معاملات الثبات للاختبار ككل جاء معامل الثبات(٠,٨٦٣)؛ مما يدل على ملاءمة الاختبار الأغراض البحث.

- **حساب معامل السهولة والصعوبة ومعامل التمييز المفردات اختبار مهارات فهم المقروء:**

تم حساب معامل سهولة وصعوبة كل مفردة من مفردات الاختبار من خلال المعادلة التالية: معامل السهولة متوسط درجات التلاميذ في السؤال / الدرجة النهائية للسؤال، فوجد أن معاملات السهولة تنحصر بين (٠,٢-٠,٨)، وتم حساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار من خلال المعادلة التالية:

معامل التمييز = $\sqrt{\text{معامل الصعوبة X معامل السهولة}}$، وكان معامل التمييز في المدى المقبول من (٠,٤٠-٠,٥٠)

يتضح أن اختبار ابعاد الثروة اللغوية يتمتع بمعامل سهولة وصعوبة وتمييز مقبول بمفردات الاختبار، مما يسمح للباحثة بتطبيق الاختبار في البحث الحالي، وفي ضوء نتائج حساب معاملات السهولة والصعوبة، قامت الباحثة بإعادة ترتيب مفردات الاختبار في كل سؤال رئيس من السهل إلى الصعب وفقا لهذه المعاملات.

ثانيا: إعداد مواد البحث:

أ- دليل المعلم لتنفيذ استراتيجية الكلمة الرئيسة لتحسين مهارات فهم المفروء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

قامت الباحثة بإعداد دليل المعلم وفق الخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من الدليل:

الرئيسة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي؛ لتحسين مهارات فهم المقروء لدى التلاميذ، حيث يرشده هذا الدليل إلى الخطوات والإجراءات المناسبة لتطبيق الاستراتيجية، والاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية ومصادر التعلم، وتوظيف أساليب التقويم الحديثة، بما يساعده على تحقيق الأهداف المحددة، واشتمل دليل المعلم على المحتويات التالية:

أ- مقدمة توضح أهمية الدليل.
ب- أهداف الدليل العامة والخاصة.
ج- مكونات الدليل:

تكون هذا الدليل من جزأين: **هما الجزء النظري، والجزء التطبيقي.**

- **الأول: جزء نظري،** وهو مقدمة نظرية تتكون من محورين، وهي:
  - **فهم المقروء:** مفهومه، وأهميته، ومهاراته.
  - **استراتيجية الكلمة الرئيسة:** مفهومها، وأهميتها، وأنواعها، ووسائل تحسينها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت.
- **الآخر جزء تطبيقي:** ويتكون من (٦) دروس.

وبعد عرض الدليل على الإشراف ومناقشة بعض النقاط به، والعمل بها، ثم إقرار صلاحيته للتطبيق، أصبح الدليل في صورته النهائية وصالحاً للاستخدام.

ب- إعداد كتاب التلميذ:

قامت الباحث بإعداد كتاب التلميذ للمحتوى التدريسي، وتضمن الكتاب أنشطة لكل درس من دورس المحتوى(٦) يجيب عنها التلميذ، سواء أكان ذلك بصورة فردية أم ثنائية أو جماعية.

وتمثل الهدف العام لكتاب التلميذ في تقديم الأنشطة التعليمية التعلمية التي تصاحب كل خطوة من خطوات الاستراتيجية؛ للتأكد من أن التلميذ قد أتقن كل خطوة قبل الانتقال إلى الخطوة التي تليها، بما يسهم في تحسين مهارات فهم المقروء لدى التلاميذ.

٣- إجراءات تجربة البحث:

تمثلت إجراءات تجربة البحث في إجراءات تحضيرية قبل بدء التجربة، ثم تطبيق مهارات فهم المقروء على التلاميذ(المجموعة التجريبية- المجموعة الضابطة) قبلياً، ثم قامت الباحثة بتدريس المحتوى التدريسي باستخدام استراتيجية الكلمة الرئيسة، وفق خطة زمنية محددة ومنظمة، كما قامت بتدريس المحتوى التدريسي للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، ثم تطبيق اختبار مهارات فهم المقروء على تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعدياً، وفي النهاية تحديد الأساليب الإحصائية لمعالجة بيانات البحث، وفيما يلي توضيح لهذه الخطوات:

١. تم اختيار مدرسة الصابرية بنات بمنطقة عبد الله المبارك بمحافظة الفروانية، بطريقة قصدية من بين المدارس التابعة لمحافظة الفروانية، لتمثل المجموعة التجريبية، وعدد تلاميذها(٣٠) تلميذة، والمجموعة الضابطة، وعدد تلاميذها(٣٠) تلميذة، وبذلك يكون المجموعة الكلي لعينة البحث(٦٠) تلميذة.

٢. التطبيق القبلي لاختبار مهارات فهم المقروء:

بعد الحصول على الموافقات الرسمية بإجراء الجانب الميداني للبحث من قبل الجهات المعينة، واختبار العينة الأساسية للبحث، قامت الباحثة بتطبيق اختبار مهارات فهم المقروء قبلياً على تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية يوم الأربعاء الموافق (٢٠٢٤/١٠/٢٣م) وبعد تطبيق الاختبار على المجموعتين، تم تصحيح أوراق إجابتهم، ورصد النتائج في جداول خاصة بذلك، ثم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين، للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعتين على تلك الأداة والتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية

٣. تدريس المحتوى التدريسي:

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لاختبار مهارات فهم المقروء، تم البدء في التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية الكلمة الرئيسة، والتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وذلك يوم الأحد الموافق (٢٧/ ١٠/ ٢٠٢٤م) وانتهى التدريس يوم (٢٠٢٤/١١/١٣م).

٤. التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء:

بعد الانتهاء من تدريس المحتوى تم تطبيق اختبار مهارات فهم المقروء بعدياً على تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك يوم الخميس الموافق (١٤/ ١١/٢٠٢٤م).

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول:

للتأكد من صحة الفرض الأول الذي نصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء لصالح التطبيق البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار " ت " للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول(٥)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء

مهارات الاختبار	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوي الدلالة
الدرجة الكلية	الضابطة	٣٠	٣٣,١٦	١,٠٨	٣٢,٧٢	٥٨	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	٢١,٨٣	١,٥٥			

من الجدول السابق يتضح أنه: بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار مهارات فهم المقروء: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية **(المتوسط الأكبر=٣٣,١٦)** حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٣٢,٧٢) وهي قيمة دال إحصائياً عند مستوي دلالة ٠,٠١.

ومن ثم نقبل الفرض الأول والذي نص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء لصالح التطبيق البعدي".

٢) اختبار صحة الفرض الثاني والذي نصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء لصالح التطبيق البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٦)

قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء

مهارات اختبار مهارات فهم المقروء	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠	٦,٣٣	١,١٢	١٠٢	٢٩	٠,٠١
	البعدي		٣٣,١٦	١,٠٨			

من الجدول السابق يتضح أنه: بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار مهارات فهم المقروء: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار مهارات فهم المقروء لصالح التطبيق البعدي **(المتوسط الأكبر=٣٣,١٦)**حيث جاءت قيمة "ت" تساوي (٣١,٧٤) وهي قيمة دال إحصائياً عند مستوي دلالة ٠,٠١.

ومن ثم نقبل الفرض الثاني الذي ينص على: " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء لصالح التطبيق البعدي".

ثانياً: مدى تأثير استراتيجية الكلمة الرئيسة في تحسين مهارات فهم المقروء.

١) اختبار صحة الفرض الثالث والذي نصه: **تحقق استراتيجية الكلمة الرئيسة فاعلية في تحسين مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت".**

لبيان فاعلية استراتيجية الكلمة الرئيسة في تحسين مهارات فهم المقروء، تم حساب الفاعلية باستخدام معادلة**(ماك جوجيان)**، وذلك كما يوضحه الجدول التالي:

جدول(٧)

قيمة (G) لقياس مدى فاعلية استراتيجية الكلمة الرئيسة في تحسين مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

مهارات اختبار فهم المقروء	قيمة (G)
١. تحديد الأفكار الرئيسة.	%٩٦
٢. فهم معاني المفردات من خلال السياق.	% ٩٢
٣. تحديد المعني الضمني.	% ٨٩
٤. إصدار حكم على النص المقروء.	% ٩٣
٥. ربط المعلومات الموجودة بالنص.	%٩١
٦. استنتاج العلاقة بين المقدمة والنتيجة.	% ٩٧
٧. طرح أسئلة حول النص.	% ٨٨
٨. التمييز بين الحقائق والآراء.	% ٨٧
٩. توقع ماذا سيحدث في النص بناءًا على المعلومات المقدمة.	% ٨٤
الاختبار ككل	% ٩٠

يتضح من الجدول السابق(٧)، أن فاعلية استراتيجية الكلمة الرئيسة في تحسين مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالكويت، حيث جاءت قيم الفاعلية لأبعاد اختبار فهم المقروء في المدى (٨٤%-٩٧%) وبالنسبة للاختبار ككل=٩٠%.

- **تفسير النتائج السابقة:**

تعزو الباحثة تحقيق استراتيجية الكلمة الرئيسة فعالية في تحسين مهارات فهم المقروء حيث جاءت قيم الفعالية في المدي (٨٤%- ٩٧%) وبالنسبة للاختبار ككل ٩٠% إلى ما يلي:

- تعد استراتيجية الكلمة الرئيسة من الاستراتيجيات الفعالة في تنمية مهارات فهم المقروء لدى التلاميذ، حيث تسهم في تعزيز قدرة الطلاب على التعامل مع النصوص بطرق منظمة ومركزة.
- ساعدت الاستراتيجية في تمكين الطلاب من تحديد الأفكار الجوهرية والمهمة في النصوص. فهي تساهم في تنمية قدرتهم على التمييز بين الأفكار الأساسية والتفاصيل الثانوية، مما يعزز الفهم العميق للنص.
- أسهمت الاستراتيجية في تعلم الطلاب كيفية فهم الكلمات الجديدة أو غير المألوفة استنادًا إلى السياق المحيط بها، وهذا يعزز مهارات المفردات لدى الطلاب ويمكنهم من التفاعل مع النصوص بشكل أكثر مرونة ودقة.
- أسهمت الاستراتيجية في تحفيز الطلاب على استخلاص المعاني غير الصريحة أو الضمنية في النصوص. من خلال ذلك، يصبح الطلاب قادرين على فهم الرسائل الخفية

أو المعاني التي لا تظهر بوضوح في النص، مما يعزز مهارات التفكير النقدي والتحليلي لديهم.

- ساعدت الاستراتيجية في تمكّن الطلاب من تطوير مهارات التقييم النقدي للنصوص من خلال إصدار حكم على محتوى النص، يتعلم الطلاب كيف يقيّمون مصداقية وواقعية المعلومات الموجودة فيه، مما ساعدهم على تكوين آراء شخصية مبنية على تحليلات موضوعية.

- أسهمت الاستراتيجية في تطوير قدرة الطلاب على دمج المعلومات المختلفة داخل النص وتحديد الروابط بينها، وهذا يساهم في تعزيز قدرتهم على فهم النصوص المعقدة التي تحتوي على معلومات متعددة ومتنوعة.

- أسهمت الاستراتيجية في تعلم الطلاب كيفية ربط الأسباب والنتائج في النصوص. هذه المهارة تعزز فهمهم للتركيب المنطقي للنصوص وتساعدهم على التنبؤ بتطورات النص بناءً على المعلومات المقدمة.

- تمكن الطلاب من تعلم كيف يطرحون أسئلة تسهم في تعميق فهمهم للنص، كما أنها تدعم التفكير النقدي، حيث يتحفز الطلاب للتفكير أكثر في مغزى النص وتفسيراته المختلفة.

- أسهمت في تعزيز قدرة الطلاب على التمييز بين المعلومات الموثوقة (الحقائق) والمعتقدات أو الآراء الشخصية. هذه المهارة أساسية في تطوير قدرة الطلاب على التفكير النقدي والموضوعي عند تحليل النصوص.

- تعلم الطلاب كيفية استشراف الأحداث المستقبلية في النص استنادًا إلى المعلومات المتاحة، مما يعزز مهارات الاستنتاج والتفكير المنطقي، ويساعدهم على التفاعل مع النصوص بطرق استباقية.

مراجع البحث:

- إسماعيل إسماعيل الصاوي (٢٠٠٩): صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتا معرفية، مفاهيم نظرية، تشخيص، برنامج مقترح. ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.
- إيمان عبد الفتاح العمايرة، طه على الدليمي(٢٠٢٠). فاعلية وحدة دراسية مطورة في ضوء المنحى التكاملي في تنمية مهارات فهم المقروء والكتابة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، مج(٢٨)، ع(٣)، ٥٧٦-٥٨٨.
- جمال الدين محمد الشامي، و رشوان عبد النبي ، و إيمان محمد عبد الرحمن (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيتي التوليف القصصي والكلمة المفتاحية لتنمية الخيال الإبداعي لدى الأطفال الموهوبين بالروضة مجلة كلية التربية مج (٢٠) ،ع (٤) ، ٣٤١ - ٣٧٤ .

- حسن شحاته(٢٠١٧). اتجاهات حديثة في التعليم والتعلم: خبرات عالمية وتطبيقات عربية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- حسن شحاته، مروان السمان(٢٠١٢): المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة: مكتبة الدار العربية.
- حسني عبد الباري عصر (٢٠٠٥). الفهم عن القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه مركز الإسكندرية للكتاب.
- ريا بنت سالم المنذري(٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعليم المتمايز في اكتساب طلبة الصف التاسع الأساسي استراتيجيات فهم المقروء ومهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحو القراءة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- زيد بن محمد البتال (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية الكلمة المفتاحية في تدريس الكلمات الانجليزية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. المجلة الدولية للأبحاث التربوية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة. ع(٣٥).
- زيد بن محمد البتال(٢٠٢١). أثر استخدام استراتيجية الكلمة المفتاحية في تدريس الكلمات الإنجليزية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع(٣٥)، ٩٤-١٢٩.
- سعيد عبد الله لافي (٢٠١٣). القراءة وتنمية التفكير . القاهرة: عالم الكتب.
- صفاء عبد العزيز سلطان (٢٠٠٦) . أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تميزهم الكتابي، رسالة دكتوراه ، حلوان: كلية التربية، جامعة حلوان.
- عبد الحميد عبد الله عبد الحميد (٢٠٠٠) . فعالية إستراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، ع (٢) ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية، ص ص ١٩٢- ٢٣١ .
- عبد الرقيب أحمد إبراهيم البحيري، نوار محمد حلمي محمود، عفاف محمد محمود عجلان(٢٠١٨). فاعلية التدخل العلاجي باستخدام استراتيجية الكلمة المفتاحية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال المعاقين سمعياً، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج(٣٤)، ع(١٢)، ٦٠٨-٦٣٦.
- عبد الرقيب أحمد البحيري، و نورا محمد حلمى، و عجلان، عفاف محمد عجلان (٢٠١٨). فاعلية التدخل العلاجي باستخدام استراتيجية الكلمة المفتاحية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال المعاقين سمعيا . مجلة كلية التربية، مج(٣٤) ، ع (١٢)، ص ٦٣٦ - ٦٠٨ .
- على بن عيسى الشمري(٢٠٢١). فاعلية التدريس باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية كفايات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج(١٣)، ع(١)، ١٥٥-١٩٥.

- عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني(٢٠١٤). المناهج وطرق تدريس اللغة العربية. عمان، الأردن، دار الرضوان.
- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٠). استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار المسيرة: عمان.
- محسن علي عطيه (٢٠٠٧). تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية. عمان : الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- محمد الباقر يعقوب(٢٠١١). فعالية تقنية طريقة الكلمة المفتاحية لاكتساب المفردات العربية في المدارس الثانوية الماليزية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، الجامعة الإسلامية العالمية، س(٢)، عدد خاص، ٩٢- ١١٢.
- محمد حبيب الله (٢٠٠٠). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق. عمان: دار عمار للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد لطفي جاد (٢٠٠٣). فعالية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة، ع (٢٢) الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية، ص ص ١٨ – ٤٦.
- مختار عبد الخالق (٢٠٠٦) فعالية برنامج مقترح لتطوير تدريس القراءة في ضوء قضايا العولمة في تنمية مهارات القراءة والوعي بتلك القضايا لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه، المنيا: جامعة المنيا، كلية التربية.
- معاوية محمد عبد المجيد (٢٠٢٠) طريقة الكلمة المفتاحية دعامة كبرى للذاكرة في تعلم مفردات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية: دراسة ميدانية. مجلة مركز البحوث التربوية، مج (٩)، ع (١٧) ، ص١٩٥-٢١٦.
- Gilakjani, A., Ahmadi, S. (2011). The Relationship between L2 Reading Comprehension and Schema Theory: A Matter of Text Familiarity. *International Journal of Information and Education Technology*, 1 (2): 142- 149.
- Reitz, Joan M. (2005) Online Dictionary for Library and Information Science. Access date Oct. 12, 2017, from: http://www.abc-clio.com/ODLIS/odlis_jk.aspx.
- Shapiro, A,M& Waters,D,L(2005). An investigation of the cognitive processes underlying the Keyword method of foreign vocabulary learning Language Teaching , Research, 9(2), 129- 146.
- Strickland, K. (2005). what's after assessment; follow up instruction for phonics fluenvy, and comprehension.portmoth: Heinemann.

- Yang, W., Dai, W., Gao, L. (2012). Intensive Reading and Necessity to Integrate Learning Strategies. *English Language and Literature*. 2 (1): 55- 63.
- Zayer, Saad Ali and Ohood Sami Hashim, (2015), how to reach reading comprehension - reading reading - reading comprehension – reading comprehension models, College of Education for Humanities, University of Baghdad.