مجلة
بحوث الشرق الأوسط

مجلة علمية مُحَكَّمَة
(مُعتمدة) شهريـًا

العدد الثامن والتسعون
(أبريل 2024)

يصدرها
مركز بحوث
الشرق الأوسط

السنة الخمسون
تأسست عام 1974

الترقيم الدولي: (2536-9504)
الترقيم على الإنترنت: (2735-5233)

الأراء الواردة داخل المجلة تعبر عن وجهة نظر أصحابها وليست مسئولية مركز بحوث الشرق الأوسط والدراسات المستقبلية

رقم الإيداع بدار الكتب والوثائق القومية : ٢٤٣٣٠ / ٢٠١٦

الترقيم الدولي: (Issn :2536 - 9504)

الترقيم على الإنترنت: (Online Issn :2735 - 5233)

ISSN 2536-9504

مجلة بحوث الشرق الأوسط

مجلة علمية مُحكَّمة
متخصصة
في شؤون الشرق الأوسط

مجلة مُعتمَدة من بنك المعرفة المصري

موقع المجلة على بنك المعرفة المصري

www.mercj.journals.ekb.eg

- معتمدة من الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية (ARCI) . المتوافقة مع قاعدة بيانات كلاريفيت Clarivate الفرنسية.
- معتمدة من مؤسسة أرسيف (ARCIf) للاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية ومعامل التأثير المتوافقة مع المعايير العالمية.
- تنشر الأعداد تباعًا على موقع دار المنظومة.

العدد الثامن والتسعون - أبريل 2024

تصدر شهريًّا

السنة التاسعة والأربعون - تأسست عام 1974

المطبعة
مطبعة جامعة عين شمس
Ain Shams University Press

مجلة بحوث الشرق الأوسط
(مجلة مُعتمدة) دوريَّة علميَّة مُحكَّمَة
(اثنا عشر عددًا سنويًّا)
يصدرها مركز بحوث الشرق الأوسط والدراسات المستقبلية - جامعة عين شمس

رئيس مجلس الإدارة

أ.د. غادة فاروق

نائب رئيس الجامعة لشؤون خدمة المجتمع وتنمية البيئة

ورئيس مجلس إدارة المركز

رئيس التحرير **د. حاتم العبد**

مدير مركز بحوث الشرق الأوسط والدراسات المستقبلية

هيئة التحرير

أ.د. السيد عبدالخالق، وزير التعليم العالي الأسبق، مصر

أ.د. أحمد بهاء الدين خيري، نائب وزير التعليم العالي الأسبق، مصر ؛

أ.د. محمد حسام لطفي، جامعة بني سويف، مصر ؛

أ.د. سعيد المصري، جامعة القاهرة، مصر ؛

أ.د. سوزان القليني، جامعة عين شمس، مصر ؛

أ.د. ماهر جميل أبوخوات، عميد كلية الحقوق، جامعة كفرالشيخ، مصر ؛

أ.د. أشرف مؤنس، جامعة عين شمس، مصر ؛

أ.د. حسام طنطاوي، عميد كلية الآثار، جامعة عين شمس، مصر ؛

أ.د. محمد إبراهيم الشافعي، وكيل كلية الحقوق، جامعة عين شمس، مصر

أ.د. تامر عبدالمنعم راضي، جامعة عين شمس، مصر ؛

أ.د. هاجر قلديش، جامعة قرطاج، تونس ؛

Prof. Petr MUZNY، جامعة جنيف، سويسرا ؛

Prof. Gabrielle KAUFMANN-KOHLER، جامعة جنيف، سويسرا ؛

Prof. Farah SAFI، جامعة كليرمون أوفيرني، فرنسا؛

إشراف إداري

أ/ سونيا عبد الحكيم

أمين المركز

إشراف فني

د/ امل حسن

رئيس وحدة التخطيط و المتابعة

سكرتارية التحرير

أ/ ناهد مبارز رئيس قسم النشر

أ/ راندا نوار قسم النشر

أ/ زينب أحمد قسم النشر

أ/ شيماء بكر قسم النشر

المحرر الفني

أ/ رشا عاطف رئيس وحدة الدعم الفني

تنفيذ الغلاف والتجهيز والإخراج الفني للمجلة

وحدة الدعم الفني

تدقيق ومراجعة لغوية

د. تامر سعد الحيت

تصميم الغلاف أ/ أحمد محسن - مطبعة الجامعة

توجه المراسلات الخاصة بالمجلة إلى: د. حاتم العبد، رئيس التحرير merc.director@asu.edu.eg

• وسائل التواصل: البريد الإلكتروني للمجلة: technical.supp.mercj2022@gmail.com

البريد الإلكتروني لوحدة النشر: merc.pub@asu.edu.eg

جامعة عين شمس- شارع الخليفة المأمون- العباسية- القاهرة، جمهورية مصر العربية، ص.ب: 11566

(وحدة النشر - وحدة الدعم الفني) موبايل/ واتساب: 01555343797 (2+)

ترسل الأبحاث من خلال موقع المجلة على بنك المعرفة المصري: www.mercj.journals.ekb.eg

ولن يلتفت إلى الأبحاث المرسلة عن طريق آخر

الرؤيـــة

السعي لتحقيق الريادة في النشر العلمي المتميز في المحتوى والمضمون والتأثير والمرجعية في مجالات منطقة الشرق الأوسط وأقطاره .

الرسالـــة

نشر البحوث العلمية الأصيلة والرصينة والمبتكرة في مجالات الشرق الأوسط وأقطاره في مجالات اختصاص المجلة وفق المعايير والقواعد المهنية العالمية المعمول بها في المجلات المُحَكَّمَة دوليًّا.

الأهـــداف

- نشر البحوث العلمية الأصيلة والرصينة والمبتكرة .
- إتاحة المجال أمام العلماء والباحثين في مجالات اختصاص المجلة في التاريخ والجغرافيا والسياسة والاقتصاد والاجتماع والقانون وعلم النفس واللغة العربية وآدابها واللغة الانجليزية وآدابها ، على المستوى المحلى والإقليمي والعالمي لنشر بحوثهم وإنتاجهم العلمي .
- نشر أبحاث كبار الأساتذة وأبحاث الترقية للسادة الأساتذة المساعدين والسادة المدرسين بمختلف الجامعات المصرية والعربية والأجنبية ٠
- تشجيع ونشر مختلف البحوث المتعلقة بالدراسات المستقبلية والشرق الأوسط وأقطاره ٠
- الإسهام في تنمية مجتمع المعرفة في مجالات اختصاص المجلة من خلال نشر البحوث العلمية الرصينة والمتميزة .

مجلة بحوث الشرق الأوسط

- رئيس التحرير **د. حاتم العبد**

- الهيئة الاستشارية المصرية وفقًا للترتيب الهجائي:

• أ.د. إبراهيم عبد المنعم سلامة أبو العلا	رئيس قسم التاريخ - كلية الآداب - جامعة الأسكندرية - مصر
• أ.د. أحمد الشربيني	عميد كلية الآداب السابق - جامعة القاهرة - مصر
• أ.د. أحمد رجب محمد علي رزق	عميد كلية الآثار - جامعة القاهرة - مصر
• أ.د. السيد فليفل	عميد كلية الدراسات الأفريقية العليا الأسبق - جامعة القاهرة - مصر
• أ.د. إيمان محمد عبد المنعم عامر	أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر - كلية الآداب - جامعة القاهرة - مصر
أ.د. أيمن فؤاد سيد	رئيس الجمعية المصرية للدراسات التاريخية - مصر
• أ.د. جمال شفيق أحمد عامر	كلية الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس - مصر
• أ.د. حمدي عبد الرحمن	عميد كلية الحقوق الأسبق - جامعة عين شمس - مصر
• أ.د. حنان كامل متولي	(قائم بعمل) عميد كلية الآداب - جامعة عين شمس - مصر
• أ.د. صالح حسن المسلوت	أستاذ التاريخ والحضارة - كلية اللغة العربية - فرع الزقازيق جامعة الأزهر - مصر وعضو اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة
• أ.د. عادل عبد الحافظ عثمان حمزة	كلية الآداب - جامعة المنيا، ومقرر لجنة الترقيات بالمجلس الأعلى للجامعات - مصر
• أ.د. عاصم الدسوقي	عميد كلية الآداب الأسبق - جامعة حلوان - مصر
• أ.د. عبد الحميد شلبي	كلية اللغة العربية بالمنصورة - جامعة الأزهر - مصر
• أ.د. عفاف سيد صبره	كلية الدراسات الإنسانية بنات بالقاهرة - جامعة الأزهر - مصر
• أ.د. عفيفي محمود إبراهيم	كلية الآداب - جامعة بنها - مصر
• أ.د. فتحي الشرقاوي	نائب رئيس جامعة عين شمس الأسبق - مصر
• أ.د. محمد الخزامي محمد عزيز	عميد كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية - جامعة الجلالة - مصر
أ.د. محمد السعيد أحمد	كلية التربية - جامعة عين شمس - مصر
• لواء / محمد عبد المقصود	رئيس مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء - مصر
• أ.د. محمد مؤنس عوض	كلية الآداب - جامعة عين شمس - مصر
• أ.د. مدحت محمد محمود أبو النصر	كلية الخدمة الاجتماعية - جامعة حلوان قطاع الخدمة الاجتماعية بالمجلس الأعلى للجامعات ورئيس لجنة ترقية الأساتذة
• أ.د. مصطفى محمد البغدادي	كلية التربية - جامعة عين شمس - مصر
• أ.د. نبيل السيد الطوخي	رئيس قسم التاريخ - كلية الآداب - جامعة المنيا - مصر
أ.د. نهى عثمان عبد اللطيف عزمي	كلية السياحة والفنادق - جامعة مدينة السادات - مصر

- الهيئة الاستشارية العربية والدولية وفقًا للترتيب الهجائي:

- أ.د. إبراهيم خليل العَلاّف — جامعة الموصل- العراق
- أ.د. إبراهيم محمد بن حمد المزيني — كلية العلوم الاجتماعية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- السعودية
- أ.د. أحمد الحسو — جامعة مؤتة- الأردن
  مركز الحسو للدراسات الكمية والتراثية - إنجلترا
- أ.د. أحمد عمر الزيلعي — جامعة الملك سعود- السعودية
  الأمين العام لجمعية التاريخ والآثار التاريخية
- أ.د. عبد الله حميد العتابي — كلية التربية للبنات - جامعة بغداد - العراق
- أ.د. عبد الله سعيد الغامدي — جامعة أم القرى - السعودية
  عضو مجلس كلية التاريخ، ومركز تحقيق التراث بمعهد المخطوطات
- أ.د. فيصل عبد الله الكندري — جامعة الكويت- الكويت
- أ.د. مجدي فارح — رئيس قسم الماجستير والدراسات العليا - جامعة تونس١ - تونس
- أ.د. محمد بهجت قبيسي — جامعة حلب- سوريا
- أ.د. محمود صالح الكروي — كلية العلوم السياسية - جامعة بغداد- العراق

- *Prof. Dr. Albrecht Fuess* — Center for near and Middle Eastem Studies, University of Marburg, Germany
- *Prof. Dr. Andrew J. Smyth* — Southern Connecticut State University, USA
- *Prof. Dr. Graham Loud* — University Of Leeds, UK
- *Prof. Dr. Jeanne Dubino* — Appalachian State University, North Carolina, USA
- *Prof. Dr. Thomas Asbridge* — Queen Mary University of London, UK
- *Prof. Ulrike Freitag* — Institute of Islamic Studies, Belil Frie University, Germany

شروط النشر بالمجلة

- تُعنى المجلة بنشر البحوث المهتمة بمجالات العلوم الإنسانية والأدبية ؛
- يعتمد النشر على رأي اثنين من المحكمين المتخصصين ويتم التحكيم إلكترونيًّا ؛
- تقبل البحوث باللغة العربية أو بإحدى اللغات الأجنبية، **وترسل إلى موقع المجلة على بنك المعرفة المصري ويرفق مع البحث ملف بيانات الباحث يحتوي على عنوان البحث باللغتين العربية والإنجليزية واسم الباحث والتايتل والانتماء المؤسسي باللغتين العربية والإنجليزية، ورقم واتساب، وإيميل الباحث الذي تم التسجيل به على موقع المجلة ؛**
- يشار إلى أن **الهوامش والمراجع في نهاية البحث وليست أسفل الصفحة ؛**
- يكتب الباحث **ملخص باللغة العربية واللغة الإنجليزية** للبحث **صفحة واحدة فقط** لكل ملخص ؛
- بالنسبة للبحث باللغة العربية يكتب على برنامج "**word**" ونمط الخط باللغة العربية **"Simplified Arabic"** وحجم الخط **14** ولا يزيد عدد الأسطر في الصفحة الواحدة عن **25** سطر والهوامش والمراجع خط **Simplified Arabic** حجم الخط 12 ؛
- بالنسبة للبحث باللغة الإنجليزية يكتب على برنامج **word** ونمط الخط **Times New Roman** وحجم الخط **13** ولا يزيد عدد الأسطر عن 25 سطر في الصفحة الواحدة والهوامش والمراجع خط **Times New Roman** حجم الخط 11 ؛
- (**Paper**) مقاس الورق (**B5**) 17.6 × 25 سم، (Margins) الهوامش **2.3 سم** يمينًا ويسارًا، **2 سم** أعلى وأسفل الصفحة، ليصبح مقاس البحث فعلي **(الكلام)** 13×21 سم. (Layout) والنسق: (Header) الرأس 1.25 سم، (Footer) تذييل 2.5 سم ؛
- **مواصفات الفقرة للبحث :** بداية الفقرة First Line = 1.27سم، قبل النص= 0.00، بعد النص = 0.00)، تباعد قبل الفقرة = (6pt) تباعد بعد الفقرة = (0pt)، تباعد الفقرات (مفرد single) ؛
- **مواصفات الفقرة للهوامش والمراجع :** يوضع الرقم بين قوسين هلالي مثل : (1)، بداية الفقرة Hanging = 0.6 سم، قبل النص=0.00، بعد النص = 0.00)، تباعد قبل الفقرة = 0.00 تباعد بعد الفقرة = 0.00، تباعد الفقرات (مفرد single) ؛
- **الجداول والأشكال:** يتم وضع الجداول والأشكال إما في صفحات منفصلة أو وسط النص وفقًا لرؤية الباحث، على أن يكون عرض الجدول أو الشكل لا يزيد عن 13.5 سم بأي حال من الأحوال ؛
- يتم التحقق من صحة الإملاء **على مسئولية الباحث** لتفادي الأخطاء في المصطلحات الفنية ؛
- مدة التحكيم 15 يوم على الأكثر، مدة تعديل البحث بعد التحكيم 15 يوم على الأكثر ؛
- يخضع تسلسل نشر البحوث في أعداد المجلة حسب ما تراه هيئة التحرير من ضرورات علمية وفنية ؛
- المجلة غير ملزمة بإعادة البحوث إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر ؛
- تعبر البحوث عن آراء أصحابها وليس عن رأي رئيس التحرير وهيئة التحرير ؛
- **رسوم التحكيم للمصريين 650 جنيه، ولغير المصريين 155 دولار ؛**
- **رسوم النشر للصفحة الواحدة للمصريين 25 جنيه، وغير المصريين 12 دولار ؛**
- الباحث المصري يسدد الرسوم بالجنيه المصري (بالفيزا) بمقر المركز (المقيم بالقاهرة)، أو على حساب حكومي رقم : **(9/450/80772/8) بنك مصر** (المقيم خارج القاهرة) ؛
- الباحث غير المصري يسدد الرسوم بالدولار على حساب حكومي رقم : **(EG710001000100000004082175917)** (**البنك العربي الأفريقي**) ؛
- **استلام إفادة قبول نشر البحث في خلال 15 يوم من تاريخ سداد رسوم النشر مع ضرورة رفع إيصالات السداد على موقع المجلة ؛**
- **المراسلات :** توجه المراسلات الخاصة بالمجلة إلى: merc.director@asu.edu.eg

السيد الدكتور/ مدير مركز بحوث الشرق الأوسط والدراسات المستقبلية، ورئيس تحرير المجلة
جامعة عين شمس– العباسية– القاهرة – ج. م.ع (ص. ب 11566)
للتواصل والاستفسار عن كل ما يخص الموقع : محمول / واتساب: **01555343797 (2+)**
(وحدة النشر merc.pub@asu.edu.eg) (وحدة الدعم الفني technical.supp.mercj2022@gmail.com)

- ترسل الأبحاث من خلال موقع المجلة على بنك المعرفة المصري: **www.mercj.journals.ekb.eg**

ولن يلتفت إلى الأبحاث المرسلة عن طريق آخر.

محتويات العدد 98

عنوان البحث الصفحة

- **الدراسات القانونية LEGAL STUDIES**

1. **دور سلطات الدولة في تنفيذ الحكم الدستوري 3-42**
محمد أحمد المهدي محمد المهدي

- **دراسات اللغة العربية ARABIC LANGUAGE STUDIES**

2. **الحجاج القائم على مبدأ الوراثة والاستخلاف لدى شعراء الأحزاب السياسية في العصر الأموي والعباسي 45-72**
داليا أحمد السيد عبد الوهاب

3. **القصديَّة والسِّياق في مُفارقة الثّواب والعِقاب في السُّور المكيَّة (ثنائيّة الكُفر والإيمان- نموذجًا) 73-104**
أسماء فتحي محمد دسوقي

- **الدراسات الاقتصادية ECONOMIC STUDIES**

4. **أثر تكاليف الجودة على تحسين أداء الخدمات الصحية في المستشفيات الجامعية 107-163**
السيد فتحي محمد جميل

- **دراسات الدراما والنقد المسرحي DRAMA AND CRITICISM STUDIES**

5. **جدلية الأنا والآخر في الخطاب المسرحي الصيني – الأمريكي المعاصر..... 167-214**
هدير منشاوى عبد الدايم

- **دراسات مناهج وطرق التدريس**
CURRICULUM AND TEACHING METHODS STUDIES

6. **فاعلية برنامج قائم على نظرية تجهيز المعلومات في تنمية الثروة اللغوية والفهم القرائي في اللغة العربية لدى طالبات الصف السادس بدولة الكويت 217-310**
خولة حميد عبود حسين

.7 **The Representation of Sustainable Time and Place Frame in «Forward» and «When the Rain Stops Falling» ……..** **38-3**
ولاء مصطفى عبد العظيم حسن

.8 **The Psychological Impact of children's infection with the Corona Virus (A Case Study of the treatment of two children suffering from Social Phobia disorder in the city of Khartoum in Sudan)** **52-41**
مواهب عبد المنعم كمال الدين حاج علي

افتتاحية العدد 98

يسر مركز بحوث الشرق الأوسط والدراسات المستقبلية صدور العدد **(98 – س 2024)** من مجلة المركز «**مجلة بحوث الشرق الأوسط**». هذه المجلة العريقة التي مر على صدورها حوالي 50 عامًا في خدمة البحث العلمي، ويصدر هذا العدد وهو يحمل بين دافتيه عدة دراسات متخصصة: (دراسات قانونية، دراسات اللغة العربية، الدراسات الاقتصادية، دراسات الدراما والنقد المسرحي، دراسات مناهج وطرق التدريس، دراسات لغوية) ويعد البحث العلمي **Scientific Research** حجر الزاوية والركيزة الأساسية في الارتقاء بالمجتمعات لكي تكون في مصاف الدول المتقدمة.

ولذا تَعتَبر الجامعات أن البحث العلمي من أهم أولوياتها لكي تقود مسيرة التطوير والتحديث عن طريق البحث العلمي في المجالات كافة.

ولذا تهدف مجلة بحوث الشرق الأوسط إلى نشر البحوث العلمية الرصينة والمبتكرة في مختلف مجالات الآداب والعلوم الإنسانية واللغات التي تخدم المعرفة الإنسانية.

والمجلة تطبق معايير النشر العلمي المعتمدة من بنك المعرفة المصري وأكاديمية البحث العلمي، مما جعل الباحثين يتسابقون من كافة الجامعات المصرية ومن الجامعات العربية للنشر في المجلة.

وتحرص المجلة على انتقاء الأبحاث العلمية الجادة والرصينة والمبتكرة للنشر في المجلة كإضافة للمكتبة العلمية وتكون دائمًا في مقدمة المجلات العلمية المماثلة. ولذا نعد بالاستمرارية من أجل مزيد من الإبداع والتميز العلمي.

والله من وراء القصد

رئيس التحرير

د. حاتم العبد

دراسات مناهج وطرق التدريس

CURRICULUM AND TEACHING METHODS STUDIES

فاعلية برنامج قائم على نظرية تجهيز المعلومات في تنمية الثروة اللغوية والفهم القرائي في اللغة العربية لدى طالبات الصف السادس بدولة الكويت

The Effectiveness of Information Processing Theory In Developing Language Wealth and Reading Comprehension for the Sixth Grade Middle School Students

خولة حميد عبود حسين

المعلمة بمدرسة أم كلثوم بنت عقبه المتوسطة بنات

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية – جامعة عين شمس

khawlahalanezi@gmail.com

إشراف

أ.د. حسن سيد شحاته

أستاذ المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة عين شمس

أ.م.د. أسماء إبراهيم شريف

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

كلية التربية جامعة عين شمس

www.mercj.journals.ekb.eg

الملخص:

على الرغم من اتساع اللغة وصعوبة الإحاطة بكل صيغها ومفرداتها ومعانيها، فإن نمو الثروة اللغوية لدى الفرد يؤدي إلى زيادة قدرته على التخاطب والتفاهم، بل كلما زادت ثروة الفرد اللغوية تطورت قدرته على اكتشاف معاني ومدلولات الألفاظ والتراكيب والصيغ اللغوية المكتوبة وإدراك مفاهيمها من خلال سياقاتها المتنوعة، إن غنى الثروة اللغوية لدى التلاميذ تمكنهم من استخدام أدوات المعرفة عن طريق تزويدهم بالمهارات الأساسية مما يوصلهم إلى مستوى لغوي يمكنهم من استخدام اللغة استخداماً فعالًا عن طريق الاستماع والحديث والقراءة والكتابة.

إن ضعف الحصيلة اللغوية لدى الفرد من مفردات لغته وتراكيبها وصيغها ومدلولاتها الواضحة يجعله متعثرًا في فهم ما يسمع وإدراك وفهم ما يقرأ وقد يصده عن القراءة إن ظاهرة الضعف اللغوي عند المتعلمين، هي نتيجة لضعف الحصيلة اللغوية لديهم.

إن النمو السريع في تعرف الكلمات وفي زيادة الثروة اللغوية أثناء عملية الكلام يجعل الذهن يقوم بعدة عمليات عقلية، وهذه العمليات على كثرتها تتلخص في:

- عملية التحليل: يقصد بها رجوع المتعلم إلى الثروة اللغوية، وما يشتمل عليه معجمه من مفردات ليتخير من بينها الألفاظ التي تؤدي بها فكرته.
- عملية التركيب: يقصد بها تأليف العبارة من تلك الألفاظ.

إن الفهم القرائي يشغل مكانًا بارزًا بين فنون اللغة، فهو من أهم مجالات النشاط اللغوي في حياة الفرد والمجتمع، وتمثل القراءة أداة الفرد في اكتساب المعرفة والثقافة، كما أنها وسيلته في الاتصال بما ينتج العقل البشري من ثقافة وفكر، وهي بهذا أساس عملية البناء الثقافي في حياة كل إنسان، فالمعرفة التي تعطيها القراءة ذات أثر كبير في تكوين شخصية الفرد الناضجة المتكاملة، فهي لا توسع آفاق الحياة فحسب بل تجعل التجربة الشخصية نفسها ذات دلالة أعمق وفائدة أكبر، بالإضافة إلى أن القراءة تعتبر الوسيلة الأولى في نقل الفكر الإنساني والتراث الحضاري من جيل إلى جيل، علاوة على أنها وسيلة من وسائل الاستمتاع وأداة من أدوات حل المشكلات وحافزا من حوافز التفكير الإبداعي،

ومن ثم؛ ويمكن اعتبار القراءة من أهم المهارات التي يجب أن يتسلح بها الإنسان في حياته في الوقت الحاضر لأنها من سمات الأمم القائدة، والأمم القائدة هي الأمم القارئة.

الكلمات المفتاحية: مهارات الثروة اللغوية – مهارات الفهم القرائي – نظرية تجهيز المعلومات.

Abstact:

Despite the vastness of the language and the difficulty of understanding all its forms, vocabulary and meanings, the growth of the individual's linguistic wealth leads to an increase in his ability to communicate and understand. Rather, the greater the individual's linguistic wealth, the development of his ability to discover the meanings and connotations of words, structures and written linguistic formulas and to realize their concepts through their various contexts. The richness of the students' linguistic wealth enables them to use the tools of knowledge by providing them with basic skills, which leads them to a linguistic level that enables them to use the language effectively by listening, speaking, reading and writing.

The weakness of the individual's linguistic outcome of his language vocabulary, structures, formulas and clear implications makes him stumble in understanding what he hears and comprehending and understanding what he reads and may deter him from reading.

The rapid growth in word recognition and the increase in linguistic wealth during the speech process makes the mind perform several mental operations, and these operations, despite their abundance, are summarized in:

- The process of analysis: it is intended for the learner to return to the linguistic wealth, and the vocabulary included in his lexicon so that he can choose among them the words that lead to his idea.

• The process of composition: it is intended to compose the phrase from those words.

Reading comprehension occupies a prominent place among the language arts, as it is one of the most important areas of linguistic activity in the life of the individual and society. The life of every human being, the knowledge that reading gives has a significant impact on the formation of an individual's mature and integrated personality, as it not only expands the horizons of life, but also makes the personal experience itself with deeper significance and greater benefit, in addition to the fact that reading is the first means of transmitting human thought and cultural heritage from one generation generation, in addition to being a means of enjoyment, a tool for solving problems, and a stimulus for creative thinking, Hence, reading can be considered one of the most important skills that a person must arm himself with in his life at the present time because it is one of the characteristics of the leading nations, and the leading nations are the reading nations.

Keywords: language wealth skills, reading comprehension skills, information processing theory

المقدمة:

العلاقة بين اللغة والفكر علاقة وثيقة، لأن اللغة هي التي تعبر عن الفكر من خلال التحدث بالأفكار، أو كتابتها أو قراءتها، فنمو اللغة يؤثر على نمو الفكر، كما أن العلاقة بين القدرة اللغوية والتفكير علاقة وطيدة إن الألفاظ تعد قوالب تحمل المعنى، والإنسان إذا كون في ذهنه فكرة ما يحتاج إلى اللفظ المعين لتثبيتها وتحديدها فالفكرة التي كونها عن أي شيء حوله تكون الصورة الذهنية التي تحتاج إلى اللغة لتحديدها، كما أن اللغة ليست مجرد أصوات مسموعة، وإنما معنى يدل على الأشياء والموضوعات والأشخاص، ومن هنا يكمن القول إنه لا قيمة للغة بدون معان وأفكار.

وتنفرد اللغة العربية بخصائص مثل الترادف، والتضاد، والاشتقاق وتنوع الأساليب، وهذه الخصائص أكسبت العربية ثراءً في مفرداتها، وتعدد الصيغ يؤدي إلى تعدد المعاني؛ لأن زيادة حرف في الكلمة زيادة في معناها، ونقص حرف منها نقص في معناها، وهذه الخصائص أيضًا عادت إلى اللغة العربية بفوائد كبيرة، إذ وثقت الصلة بين مفرداتها قديمًا وحديثًا، ومكنت الدارسين من إدراجها في حقول متكاملة، ومجموعات متشابهة تمكنهم من إدراك مفرداتها بعد الاطلاع على بعض مشتقاتها، واكتشاف الدخيل من الكلمات (عبد الكريم مجاهد، 2007)، وليس الهدف من تعلم أية لغة يكمن في حفظ كلمات جديدة، ولكن لابد من تعرف الأنماط الصوتية للكلمات وكذلك تأليفها لتكون جملًا، وكيفية التعبير عن المعنى بطرق مختلفة حتى يتمكن المتعلم منها، ويستخدمها للتعبير في المواقف المختلفة. (حسن شحاته، 1996، 111).

إن عملية تدريس اللغة العربية عملية تواصلية لغوية يديرها المعلمون في حجرات الدراسة، يوفرون الخبرات لتلاميذهم، لكي يتفاعلوا معها وتتعدل سلوكياتهم، ولا يمكن لتعليم اللغة العربية وفق هذا المفهوم أن يثمر ما لم يقم بتدريس موادها معلم متمكن من العربية الفصحى، قادر على توصيلها للطلاب بسهولة ويسر، ومتمكن من تقديم نماذج لغوية يحاكيها

الطلاب ويتفاعلون معها، لذا فإن مسئولية تعليمها، وتطوير أساليب تدريسها ليمتلك أبناؤها ومتعلموها ثقافتها وقيمها ومهارتها: استماعًا وتحدثًا وقراءة وكتابة وتذوقا، ليصلوا إلى درجة الإبداع فيها، واجب يقع على كاهلنا جميعًا، فدراسة اللغة العربية ضرورية لكل دارس مهمًّا كان تخصصه، ليكون على دراية بأهم مفرداتها وقواعدها وأساليبها، فاللغة لها شأن كبير في تقويم اللسان، وتزويد الدارسين بالثروة اللغوية التي تكسبهم القدرة على التعبير وتربية الذوق الأدبي. (السيد دعدور، 2010، 199).

وتعد ممارسة اللغة أساسًا مهمًّا في تنمية الثروة اللغوية، ولا تظهر أهميتها، ولا البراعة في استخدامها ما لم تبرز معبرة عن ثروة فكرية، أو حصيلة لغوية متميزة جيدة نافعة من المعاني ومخزون مؤثر فعال من العواطف وثراء الحصيلة اللغوية، وتنوع مستوياتها لدى الطالب حيث تجعله أكثر فهمًا لما ينطق أو يكتب (محمد المعتوق، 1996، 58).

ويمكن القول: إن الثروة اللغوية للطلاب المتعلمين ليست مقصودة لذاتها؛ بل لأنها تساعدهم على تنمية قدرتهم في التعبير عن أفكارهم وآرائهم شفويًّا وتحريرًا، وأيضًا تنمية قدرتهم على فهم المسموع والمقروء فكم من طلاب يحصلون المعلومات والأفكار، ولكنها تظل بداخلهم لا يستطيعون أن يعبروا عنها؛ لافتقارهم لمهارات اللغة، ولاستخدام المعلمين الاستراتيجيات التقليدية التي لا تتناسب معهم، لذلك فإن قلة الثروة اللغوية لدى المتعلم من مفردات لغته وتراكيبها وصيغها ومدلولاتها الواضحة، يجعله متعثرًا في فهم ما يسمع وما يقرأ وتعثره المستمر في الفهم، قد يقوده إلى تعثره المتوالي عن إدراك وفهم ما يقرأ وقد يصده عن القراءة.

إن ضعف الحصيلة اللغوية لدى الفرد من مفردات لغته وتراكيبها وصيغها ومدلولاتها الواضحة يجعله متعثرًا في فهم ما يسمع وإدراك وفهم ما يقرأ وقد يصده عن القراءة إن ظاهرة الضعف اللغوي عند المتعلمين هي نتيجة لضعف الحصيلة اللغوية لديهم. (أحمد المعتوق، 1996، 114)

وترى الباحثة أنه كلما زادت الحصيلة اللغوية لدى المتعلم زادت من قدرته على التفكير وتطور تفكيره وتزيد من قدرة المتعلمين على القراءة، وتزيد من خبراتهم وقدرتهم على التعبير وفهم النصوص القرائية، كما أن الثروة اللغوية هي تلك المهارة التي لا تتم عملية فهم المقروء بدونها، كذلك فهم اللغة وإنتاجها باعتبارها أداة التواصل والتعبير عن أفكاره.

دواعي البحث:

تتبع دواعي البحث من الآتي:

1 – البحوث السابقة:

تشير البحوث السابقة إلى أن قلة المحصول اللغوي لدى المتعلمين يؤدي إلى:

- القصور في عملية التعبير اللغوي والتردد عندما يقف المتعلم موقفا يستدعي استخدام اللغة.
- عدم القدرة على الفهم والإفهام وعدم القدرة على إنتاج اللغة وفق القواعد الصحيحة عند الكتابة أو عند الحديث. (محمد رجب، 2012، 56)
- العجز عن توظيف الخبرة اللغوية التي تعلمها في استيعاب الرسائل المتلقاه إصغاءً ومتابعة، والقدرة على اختيار الألفاظ المناسبة لطبيعة الموضوع الذي يتحدث فيه، وعدم استخدام الصيغ الكلامية والملائمة للموقف، وعدم الفهم الاستيعابي والتفسيري والاستنتاجي والناقد والتقييمي. (عبد الله صافي، 2007، 12)

ومن مظاهر الضعف في الثروة اللغوية التعرف الخاطئ للكلمات، الخطأ في نطق الكلمات ذات الهجاء المتقارب، والبطء في القراءة، والفشل في استخدام الصوتيات في القراءة، والعجز عن أداء المعنى. (حسن شحاته، 1992، 12).

وعلى الرغم من أهمية مهارات القراءة لدى طلاب المرحلة المتوسطة إلا أنهم يعانون من ضعف في هذه المهارات، حيث إنهم لا يتمكنون من إدراك العلاقات بين الحقائق والأفكار والمعلومات، وربط المواد الدراسية التي يدرسونها بتطبيقاتها في الحياة العملية، والبحث عن أفكار جديدة، وتلخيص الأفكار الرئيسة. (حسن شحاته، 2016، 88)

ويفتقر هؤلاء الطلاب إلى مهارات تسجيل النقاط الرئيسة، والتمييز بين الحقائق والآراء الشخصية للكاتب، واستخلاص النتائج من خلال مقدمات الموضوع، وإصدار حكم على الموضوع في ضوء أفكاره، وتحديد مدى موثوقية المعلومات المقدمة في الموضوع، وإدراك مدى موضوعية أو تحيز الكاتب، واستخدام السياق لفهم المصطلحات الجديدة، وتحديد الأدلة والشواهد الواردة في الموضوع (عرفة حجازي، 2004، 33).

وهناك شكوى من قصور تدريس القراءة في المرحلة المتوسطة؛ حيث إن الإجراءات

التي يتبعها بعض المعلمين في حصص القراءة تتمثل في الإعلان عن اسم الموضوع في البداية، ثم قراءته قراءة جهرية، ثم تتناوب القراءة بين التلاميذ، وقد يتخلل ذلك شرح لبعض المفردات اللغوية أو عرض لفكرة ما في الموضوع، دون التطرق إلى إكساب الطلاب مهارات القراءة لدراسة المواد المختلفة (حسن شحاته، 2002، 121)، بالإضافة إلى أن هناك شكوى من ضعف محتوى القراءة المقدم لطلاب المرحلة المتوسطة حيث يقدم إليهم كتاب القراءة لا يثير اهتمامهم، بل يبعدهم أكثر عن قراءته، كما أنه يبتعد عن ميولهم واهتماماتهم وحاجاتهم واتجاهاتهم المختلفة، كذلك فإنه لا يراعي الفروق الفردية بينهم، ويقدم نصوصًا قرائية تبتعد كل البعد عن المواد الدراسية الأخرى. (فتحي يونس، 2010، 317)

2 – الدراسة الاستطلاعية:

التي قامت بها الباحثة على عينة من طالبات الصف السادس المتوسط في مدرسة نسيبة بنت كعب المتوسطة بنات عددهن (30) طالبة، وهدفت إلى التعرف على مدى امتلاك هؤلاء الطالبات للثروة اللغوية ومهارات القراءة، وكانت هذه الدراسة في شكل مناقشة جماعية من خلال أسئلة في الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي قدمت عبر مقتطفات من الصحف اليومية الكويتية وبعض القصص البسيطة.

ومن خلال هذه المناقشات توصلت الباحثة إلى أن 70% من الطالبات لا يعرفن الكلمات المترادفة أو التضاد أو الآتيان بالمفرد والجمع أو التراكيب التي تؤدي المعنى نفسه كذلك يدرسن المواد القرائية من خلال الاعتماد على حفظ المعلومات في هذه المواد واسترجاعها وقت الامتحان دون الاعتماد على مهارات التعلم، وتنظيم المعلومات، وترتيب الأفكار، وتدوين الملحوظات والتلخيص.

3 – مقابلة عشرة من معلمي اللغة العربية:

وحيث تمت في المدرسة نفسها وبسؤالهم عن أسباب هذا التدني في الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي ذكروا أن هناك افتقارًا في بناء البرامج التي تعتمد على استراتيجيات حديثة في التعليم والتعلم وتعتمد على المتعلم وأعمال العقل.

4 – الدراسة التي قامت بها الباحثة للحصول على درجة الماجستير:

وحيث اعتمدت على منهجية البحث الإجرائي التشاركي في مدرسة نسيبة بنت كعب المتوسطة بنات عام 2018 أثبتت وجود مشكلات في تعليم اللغة العربية لطالبات الصف

السادس المتوسط أهمها الافتقار إلى الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي.

تحديد مشكلة البحث:

يتضح من خلال العرض السابق لدواعي البحث أن هناك ضعفًا في امتلاك الطالبات للثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي، وكذلك عدم الالتفات إلى استراتيجيات تعلم حديثة من قبول المعلمين، الأمر الذي يدعو إلى استخدام نظرية تجهيز المعلومات لتنمية الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس المتوسط.

وتتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي: ما شكل برنامج قائم على نظرية تجهيز المعلومات في تنمية الثروة اللغوية والفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس المتوسط؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1. ما مهارات الثروة اللغوية المناسبة لطالبات الصف السادس المتوسط، وما أوزانها النسبية؟
2. ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف السادس الابتدائي وما أوزانها النسبية؟
3. ما أسس بناء برنامج قائم على استراتيجيات نظرية تجهيز المعلومات لتنمية الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي؟
4. ما البرنامج القائم على هذه الأسس السابقة لتنمية الثروة اللغوية والفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس المتوسط؟
5. ما دلالة الارتباط بين تنمية مهارات الثروة اللغوية والفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس المتوسط "مجموعة البحث" بعد تطبيق البرنامج المقترح؟
6. ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات نظرية تجهيز المعلومات في تنمية الثروة اللغوية؟
7. ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على إستراتيجيات نظرية تجهيز المعلومات في تنمية مهارات الفهم القرائي؟

حدود البحث:

سيقتصر هذا البحث على:

1. طالبات الصف السادس المتوسط بمدرسة أم كلثوم بنت عقبة المتوسطة بنات.
2. مهارات الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي التي تحظى بوزن نسبي 80% فأكثر لدى المحكمين.
3. بعض استراتيجيات نظرية تجهيز المعلومات التي تناسب تنمية الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي.
4. الثروة اللغوية التي تتضمنها كتب اللغة العربية بالصف السادس المتوسط والتي تقدمها وزارة التربية في دولة الكويت في العام الدراسي 2020/2019.

خطوات البحث:

يسير هذا البحث في الخطوات الآتية:

1. إعداد قائمة بمهارات الثروة اللغوية لطالبات الصف السادس المتوسط من خلال:
   أ. مسح الأدبيات التربوية التي تعرضت للثروة اللغوية.
   ب. دراسة أهداف تعليم اللغة العربية في الصف السادس.
   ج. تحليل كتب اللغة العربية المقدمة لطالبات الصف السادس المتوسط.
   د. عرض القائمة في صورة استبانه على المحكمين لتعديلها وتعرف الأوزان النسبية لمهارات الثروة اللغوية.
   هـ. التوصل إلى قائمة بمهارات الثروة اللغوية.
2. إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لهؤلاء الطالبات من خلال:
   أ- مسح البحوث السابقة في مجال الفهم القرائي.
   ب-تتبع أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت.
   ج- عرض القائمة في صورة استبيان على مجموعة من المحكمين لتعديلها وتعرف الأوزان النسبية لمهارات الفهم القرائي.
3. تحديد أسس بناء برنامج قائم على إستراتيجيات نظرية تجهيز المعلومات لتنمية مهارات الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي من خلال:
   أ. توظيف قائمة الثروة اللغوية وقائمة مهارات الفهم القرائي التي سبق إعدادهما.

ب. مسح الكتابات والبحوث المرتبطة بإستراتيجيات نظرية معالجة المعلومات وتحديدها.

ج. تتبع خصائص وحاجات الطالبات في مستوى المرحلة المتوسطة.

د. تصنيف الأسس في ضوء فلسفة البرنامج، والجوانب اللغوية، والنفسية، والتربوية.

4. بناء برنامج قائم على هذه الأسس وتقسيمه إلى مكوناته من وحدات دراسية.
5. إعداد دليل المعلم إلى تنفيذ البرنامج.
6. بناء اختبارين أحدهما في الثروة اللغوية والآخر في مهارات الفهم القرائي والتأكد من صدق الاختبارين وثباتهما.
7. اختيار مجموعة الدراسة من طالبات الصف السادس المتوسط.
8. تطبيق الاختبارين قبليا على مجموعة الدراسة.
9. تطبيق البرنامج مع طالبات مجموعة الدراسة.
10. إعادة تطبيق الاختبارين على مجموعة الدراسة.
11. التوصل إلى النتائج ومعالجتها إحصائيًّا ومناقشتها وتفسيرها.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

1) تنمية الثروة اللغوية لدى طالبات الصف السادس المتوسط.
2) تنمية مهارات الفهم القرائي مهارات الفهم القرائي.

أهمية البحث:

تتضح أهمية هذا البحث من خلال الاستفادة المتوقعة لكل من:

1 –مخططي المناهج ومطوريها:

حيث يقدم هذا البحث برنامجا قائمًا على استراتيجيات تجهيز المعلومات؛ مما يمكن الاستفادة به في تطوير تدريس الثروة اللغوية لدى طالبات الصف السادس المتوسط، كما يساعد في بناء مناهج لتعليم مهارات الفهم القرائي لدى هؤلاء الطالبات من خلال قائمة مهارات الفهم القرائي.

2 –المعلمين:

حيث يمدهم هذا البحث برؤية جديدة تتمثل في إستراتيجيات تجهيز المعلومات التي يمكن أن تسهم في تنمية الثروة اللغوية ومهارات القراءة لدى طالبات الصف السادس المتوسط، كما تساعد هذه الدراسة في تطوير تدريس الثروة اللغوية والقراءة، وتنمية مهارتها من خلال دليل المعلم الذي تقدمه هذه الدراسة.

3 –الطالبات:

حيث يساعدهم هذا البحث في تنمية الثروة اللغوية ومهارات القراءة، كما يتم إكسابهن هذه المهارات من خلال البرنامج القائم على إستراتيجيات تجهيز المعلومات الذي يقدمه هذا البحث.

4 –الباحثين:

حيث يفتح هذا البحث الطريق أمام بحوث أخرى لتجهيز المعلومات لتنمية مهارات أخرى، كما يفتح الطريق أمام بحوث أخرى لتنمية الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي في ضوء إستراتيجيات أخرى.

ثامنًا – تحديد مصطلحات البحث:

يستخدم البحث الحالي المصطلحات الآتية:

1. تجهيز المعلومات:

ويقصد به في هذا البحث تلك العمليات التي تحدث داخل ذهن طالبات الصف السادس المتوسط أثناء تحصيل الثروة اللغوية والفهم القرائي، وتتم من خلال تحويل المعلومات المقروءة والمكتوبة من صورتها الخام إلى صورة أخرى جديدة يمكن تناولها ومعالجتها، ونقلها إلى الذهن ليجري عليها عمليات داخلية وأنشطة ذهنية، كما يتم ربطها بخبراتهن السابقة، ثم يتم تحويل هذه العمليات والأنشطة الداخلية إلى منتج جديد يستخدم أثناء الدراسة. (عادل العدل، 2000، 286)

2. إستراتيجيات تجهيز المعلومات:

ويقصد بها في هذا البحث مجموعة من الإستراتيجيات المتمثلة في الممارسة، والتكرار ، واستقبال وإرسال المعلومات، والتحليل، والاستدلال، وتدوين الملاحظات، والتلخيص، والتي يتم استخدامها من خلال توليفة تجمع بينها لتنمية مهارات الثروة اللغوية ومهارة الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس المتوسط.

3. الثروة اللغوية:

هي المفردات التي يفهمها الطالبات بدقة، ويستطعن التعرف عليها بسهولة وسرعة في أثناء القراءة. (حسن شحاته، 2001، 195)

ويقصد بها في هذا البحث مهارات الأساليب والتراكيب، ومهارات المحسنات البديعية، ومهارات الصرف وما تتضمنه كل منها من مهارات فرعية.

4. الفهم القرائي:

هي العملية المركبة، التي تتضمن عمليات عقلية معرفية متدرجة، بدءًا من الفهم السطحي وانتهاءً لمستوى الإبداع، وحيث يقوم القارئ بالتفاعل مع النص لاستنتاج المعاني الضمنية، وتفسيرها ونقدها وتذوقها. (حسن شحاته، 2016، ص35)

ويقصد بها في هذا البحث مستويات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي والفهم النقدي بمهاراتها المختلفة.

أولًا – القراءة والفهم القرائي:

شغل مصطلح "القراءة" حيزًا كبيرًا في الدراسات النقدية المعاصرة، فتناوله الدارسون من زوايا مختلفة، بحسب التوجهات والمرجعيات الأدبية، الأمر الذي أدى إلى اختلاف الرؤي حول تحديد مفهوم "القراءة"، هذا فضلًا عن أنه أضفى على الأمر صبغة "إشكالية، تزداد اتساعًا كلما عمق تناوله.

ولقد تطور مفهوم القراءة خلال القرن العشرين تطورًا يعكس مدى النمو المعرفي حول كنه القراءة، فد انطلق الأمر من مجرد تعرف الكلمات والنطق بها إلى الفهم؛ ثم النقد بوصفه أحد العناصر المهمة في عملية القراءة، ثم النظر إلى القراءة بوصفها إحدى أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات؛ ثم أضيف التذوق، والابتكار إلى مفهوم القراءة؛ ومن ثم تعددت الرؤى حول مفهومها، فهناك من يقر أن القراءة هي عملية تحويل الرموز من صورة إلى أخرى، ومن يراها عملية معالجة المعلومات التي تحدث في عقل القارئ أثناء القراءة، ومن يرى أن القراءة استجابة للمقروء استجابة تتجاوز الحقائق إلى اكتشاف معان شخصية جديدة، أي إنها عملية تفاعل مع المقروء تشمل الرموز اللغوية، والسياق، وغيرها من العوامل التي تؤثر في فهم النص لاستخراج المعنى من المادة المطبوعة. Adams, M. J. (2015, 122) Carliisle, J. F. (2916, 310)

إن القراءة في استعمالها العادي، خطية من جهة اهتمامها بفك ألغاز الصيغة الخطية للمكتوب، وعمودية من جهة اختراقها لأفقية المنطق الخطي، نحو منطقي عمودي يقصد فيه إلى إدراك الدلالات المنطوية والمتوارية في ثنايا المكتوب، ولقد وصفت القراءة بأنها عملية باللغة بين الكاتب والقارئ، وهي بذلك تعنى اكتشاف المعلومات والمشاعر والتفاعل مع العالم المحيط والانفعال به، والفهم الأكثر عمقًا لمحتوى المقروء، وتكامل القراءة مع أشكال الممارسة اللغوية الأخرى، الاستماع، والتحدث، والكتابة. (Conly, Mark, W. 2018, 13)

وفي هذا السياق وصفت القراءة بأنها عملية إعادة بناء معنى المقروء، حيث اعتبرت القراءة عملية إنشاء معنى للنص، ومن ثم فهي تتطلب تفاعلًا بين عدة عمليات متنوعة مثل: تعرف الكلمات، وتحديد معانيها، وفهم الجمل، وإنشاء معنى كلي للنص Mary & Susan, p. (2014, 88) حيث يقرران أن بناء المعنى هو الهدف المحوري للقراءة بغض النظر عن عمر القارئ، ويشيران إلى أن تلك عملية ثابتة في الممارسة لا تتغير بتغير نمو القارئ، أما

ما يتغير عبر الزمن، فهو مستوى تعقد خبرة القارئ، وكمية الدعم الذي يحتاج إليه.

وهذا يعني أن القراءة عملية عقلية وحسية، تهدف إلى استخلاص المعاني والمعلومات من الكلمات المقروءة، وتوظيفها توظيفًا إيجابيًّا؛ وكذلك هي عملية تطورية تبدأ بنطق الكلمات نطقًا سليمًا؛ ومن ثم ترجمة الرموز المكتوبة إلى أفكار ومعان يتأثر بها القارئ، ويستجيب لها، وأن تتحول هذه الرموز إلى قيم ومعان تساعده على تحقيق التفاعل الإيجابي مع الحياة.

ولقد عرض حسن شحاته (2008، 105) مفهوم القراءة بأنها عملية عقلية انفعالية واقعية، تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة، وهذه المعاني، كالاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوق، وحل المشكلات، وهذه العملية العقلية تعتمد على معرفة الرموز، وتفسيرها، وربطها بما تدل عليه من المعاني وتحليلها، والتعايش مع المكتوب، نتيجة إصدار الحكم عليه سلبًا وإيجابًا، والإفادة منها في مواجهة الحياة وتطورها، وهي بذلك عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليا، تحتوي كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات، وليست مجرد نشاط بصري ينتهي بمعرفة الرموز المطبوعة أو فهم دلالتها فقط، أما القراءة عند أحمد جعة نايل (2006، 91) فهي عملية تتطلب التعرف على الرموز اللغوية في أشكالها المكتوبة وترجمتها عن طريق البصر إلى أصوات مقطوعة مع فهم للمقروء والتفاعل معه، وتذوقه ونقده والإفادة منه.

ومما سبق يخلص البحث إلى أن القراءة: مهارة لغوية يتم من خلالها تفسير الرموز المكتوبة، (الحركات والحروف) إلى معان مقروءة مفهومة (جهرية أو صامته)؛ بحيث تظهر تلك المهارة في تفاعل القارئ مع النص المقروء، وفهمه، ونقد، وتذوقه، والاستفادة منه في حل ما يصادفه من مشكلات، وتوظيفه في سلوكه الذي يصدر عنه أثناء القراءة، أو بعد الانتهاء منها.

يمكن أن تتحدد في:

- التركيز على المعلومات الواضحة واسترجاعها، بمعنى أن القارئ بحاجة إلى استرجاع المعلومات الموجودة في النص بشكل صريح، كما ينبغي على القارئ أن يفهم النص فهمًا فوريًّا، ليتمكن من استنباط المعلومة التي تمكنه من الإجابة عن السؤال المرفق بنشاط القراءة، ويتم ذلك من خلال: البحث عن أفكار محددة، والبحث عن تعريف

للكلمات أو العبارات، وتتميز مكونات القصة وعناصرها، (كالزمان والمكان وغيرهما)، واستخراج الجملة الرئيسة أو الفكرة العامة للنص المقروء؛ ومعنى كل ما سبق أن القراءة تركز على مجموعة من العمليات أثناء قيام الطالب بالقراءة كما أوجزها Analsiasiou, D. & Girva, E., (2009, 132) نهاد الموسى (2013، 111).

- التوصل إلى استدلال فوري، ويتم من خلال الربط بين فكرتين أو أكثر، أو الاستدلال من خلال معلومة موجودة في النص على معلومة أخرى غير موجودة، وينبغي أن يكون القارئ هنا فطنا نبيها قادرًا على قراءة ما وراء الكلمات والجمل والعبارات، وتشمل أنشطة القراءة التي تشمل هذا النوع معالجة النص واستنتاج وقوع حدث نتيجة حدث آخر، والتوصل إلى الفكرة الرئيسة من مجموعة من البراهين، وتحديد ما يشير إليه الضمير، وتمييز الجمل التعميمية في النص، وصف العلاقة بين شخصيتين.
- تفسير ودمج الأفكار والمعلومات، يحتاج القراء إلى الاستفادة من فهمهم المسبق للعالم الخارجي عند قيامهم بتفسير ودمج الأفكار والمعلومات في النص، وهنا يكون الطلاب القراء بحاجة إلى فهمهم وخبراتهم المعرفية أكثر من حاجاتهم لها في عمل الاستدلالات الواضحة أو المباشرة، وهذا يعني أن المعاني المبنية من خلال تفسير ودمج الأفكار والمعلومات تختلف من قارئ إلى آخر، وتشمل أنشطة القراءة التي تمثل هذا النوع من عملية معالجة النص ومعرفة الفكرة العامة والرئيسة للنص، وإيجاد بدائل لأفعال الشخصيات، ومقارنة وتباين المعلومات الواردة في النص، واستنتاج نوع القصة أو الأسلوب، وتفسير تطبيقات العالم الخارجي بناء على المعلومات الواردة في النص.
- فحص وتقويم المحتوى وعناصر النص؛ يتحول اهتمام القراء من التركيز على بناء المعنى إلى النظر في النص نفسه وتحليله بعين ناقدة، فيقارن القراء بين فهمهم للنص مع فهمهم للعالم من حولهم، عندئذ إما يقبلون أو يرفضون ما جاء في النص، وقد يفضلون أن يكونوا محايدين، سمير عبدالوهاب، أحمد علي الكردي، محمود جلال (20187، 49).

أما مفهوم الفهم القرائي فإنه ينطوي على الكثير من الغموض والتعقيد مما يجعل الباحثين يختلفون حوله، ولعل ذلك يعود إلى ارتباط ذلك المفهوم بمفهوم القراءة التي تطور مفهومها تطورًا كبيرًا، ولم يجمع الباحثون على مفهوم واحد ومحدد لها، ومما يساهم في

الاختلاف حول مفهوم الفهم القرائي أيضًا تلك الطبيعة العلمية العقلية المعقدة والمركبة للفهم، وما تتضمنه من تفاعل بين القارئ والنص، وتنوع دلالات النص في هذه العملية بتنوع القراء، وذلك بتمايزهم من حيث علم القارئ المسبق بالموضوع ومعرفته ببنية السياق، ودلالات المفردات اللغوية، ومعرفة استراتيجيات المعرفة، وما وراء المعرفة، والقدرة على التحليل، والاستنتاج، والتفكير المنطقي، والدافعية نحو القراءة، ومدى انشغال القارئ بالقراءة.

أما عن تعريف مصطلح الفهم القرائي لغويًا، فقد عرف بأنه "معرفتك الشيء بالقلب أي العقل"، وفهمت الشيء: عقلته وعرفته، وتفهم الكلام، فهمه شيئا بعد شيء، ورجل فهيم، سريع الفهم. ابن منظور (1423هـ، مادة فهم)، وهذا التعريف اللغوي يشتمل على بعدين مهمين، لا تخلو غالبية تعريفات الفهم القرائي من الإلماح لهما، وهما: الطبيعة العقلية لعملية الفهم القرائي، والجانب البنائي للفهم بالاعتماد على خبرات القارئ السابقة.

وقد عرف فتحي يونس (2001، 365) الفهم القرائي بأنه الربط الصحيح بين الرموز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار، واستخدامها في بعض النشاطات الحاضرة، والمستقبلة.

واعتبر Thompson (2000, 304) الفهم بأنه عملية بنائية وتفاعلية يقوم بها القارئ، وتتضمن هذه العملية ثلاث عناصر هي: القارئ، والنص القرائي، والسياق، أو هو مجموعة من العمليات الداخلية الشخصية، التي تختلف من شخص لآخر، بل إنها تختلف عند الفرد من فترة لأخرى، ومن مرحلة لمرحلة، كما بين Snow, Catherine (2002, 11) الفهم القرائي بأنه العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة، ويتضمن الفهم القرائي ثلاثة عناصر أو مكونات هي القارئ، والنص القرائي، والسياق.

ويعرف الفهم القرائي كذلك باعتباره عملية تفكير تعددت أبعادها، يتفاعل فيها القارئ، والنص، والسياق، وهو عملية استراتيجية تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، كما أنه عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات الصلة المتبادلة، شحاته النجار(2003، 232)،وينتظر كل من Neissnerm, Yun (2008, 386) إلى الفهم القرائي على أنه عملية التفكير وتكوين المعنى المطلوب، قبل وأثناء وبعد القراءة، من خلال الربط بين المعلومات المقدمة من جانب المؤلف، والخلفية المعرفية لدى

القارئ، ويرى Taylor, Martin, (1990, 53) أن الفهم القرائي عملية عقلية تتضمن إدراك القارئ لجميع المعلومات في الموضوع المقروء مع تكامل هذه المعلومات بين الجوانب اللغوية، والرسومية، وبين المعلومات الصريحة والضمنية، ويتضمن الفهم القرائي العديد من الأمور.

ومن خلال التعريفات السابقة للفهم القرائي ترى الباحثة أن الفهم القرائي:

- عملية معقدة تحتاج إلى عمليات عقلية عليا.
- يبدأ بالإدراك للرموز، والعلاقات المكتوبة.
- يعتمد على الخبرات السابقة والخلفية المعرفية في فهم المفردات والتراكيب والمعاني الصريحة والضمنية في النص.
- يعتمد على عملية تقدير المعنى وتمييزه في أثناء القراءة من خلال ضبط المفردات والتراكيب وإلحاق المعاني بها.
- عملية تفاعلية وانفعالية ما بين القارئ والنص والسياق.
- استيعاب الأفكار المتضمنة في النص المقروء، وتوليد أفكار جديدة.
- نقد النص المقروء والحكم عليه.
- فتح آفاق للقراءة الإبداعية من خلال تقديم المقترحات لتطوير عملية ضبط المفردات، وتقديم صياغات جديدة لما يقرأ، أو تفسير المقروء برؤى خاصة بالقارئ قد لا يكون مصرحًا بها في النص، وربما لم يقصدها الكاتب.

وترى أن النشاط العقلي عامل أساسي في الفهم القرائي، وأنه يعتمد على ما اكتسبه المتعلم من معلومات سابقة، ويمكن قياسه بمى قدرة المتعلم على استخدام مهاراته لتكوين المعنى، ويعد الفهم القرائي أساسًا لعملية القراءة، أو هو الغاية الرئيسة من درس القراءة، ويمكن تعريف الفهم القرائي بأنه: عملية عقلية يقوم بها المتعلم للتعامل مع النص المقروء، مستخدمًا خبراته السابقة، وإشارات السياق لاستنتاج المعاني، والأفكار المتضمنة، ونقدها وتذوقها، واقتراح ما يلزم لتطويرها، وضبطها.

ثانيًا – استيعاب النص المقروء ومراحله:

استيعاب المقروء Reading Comprehension هو الهدف المطلق للقراءة، مهما اختلف مستوى القارئ، وغرضه من القراءة، ونوع النص اللغوي المقروء، فالاستيعاب Comprehension هو جوهر عملية القراءة، والقراءة بدون استيعاب لا تعني شيئًا ويشمل الاستيعاب في القراءة الربط بين الرموز والمعنى، واستخلاص المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار، وتذكرها واستخدامها، فتحي يونس (2010، 173)، وقد عرف الاستيعاب بأنه: التفكير المقصود أثناء عملية بناء المعنى من خلال التفاعل النشط بين القارئ والنص (تقرير المجلس الوطني الأمريكي، 2000)، وعرف استيعاب المقروء Reading Comprehension وبأنه الفعل أو نتيجة تطبيق عمليات الفهم لتحصيل المعنى من الرسالة المكتوبة، وعرف كذلك بأنه إعادة بناء المعنى المقصود من الاتصال، والفهم الصحيح لما قبل أو كتب، وذلك بافتراض أن المعنى موجود في الرسالة المنتظر تفسيرها، وأن الرسالة المستقبلية تتطابق مع الرسالة المنتجة، وعرف بأنه إعادة بناء معنى الرسالة المكتوبة، أو المنطوقة خلال التفاعل والتبادل الكلي للأفكار بين المنتج والمتلقي، وعرف بأنه إعادة بناء المعنى من خلال التفاعل بين القارئ والنص عن طريق ربطه بالمعرفة والخبرة السابقة، والمعلومات المتاحة في النص، وذلك بافتراض أن المعنى موجود في عمليات التفكير التي يمارسها القارئ وجهده المقصود لحل المشكلة، وأن المعنى يتأثر بالمعرفة والخبرة السابقة للقارئ، وأن الرسالة التي يعاد بناء معناها من قبل القارئ يمكن أن تكون مطابقة أو غير مطابقة لما أنتجه المرسل Harris, Theodore, L. & Hodges, Richard, E. (1995, 39,208).

وعلى أية حال، فإن مصطلح الاستيعاب Comprehension يعد بديلا أكثر دقة من مصطلح الفهم Understanding، وذلك للتمييز بين الكلماين من ناحية، ومن ناحية أخرى فدلالة Comprehension أعم وأشمل من دلالة Understanding، والتي تشير إلى المستوى الأول في المعالجة العقلية للمقروء الذي يتمثل في كون القارئ والكاتب على خط واحد، فإذا حلل القارئ الرسالة، وفسرها، وذهب إلى ما بين السطور، وما وراء الرموز اللغوية، وأعاد بناء معناها؛ فقد استوعبها.

ومما تقدم، يمكن تحديد مفهوم الاستيعاب بوصفه عمليات التفكير المقصودة التي يمارسها القارئ أثناء تفاعله النشط مع النص في ضوء خبراته ومعرفته السابقة، لإعادة بناء

المعنى وتحصيله.

ويعد استيعاب المقروء عملًا معرفيا يجب أن يستخدم القارئ فيه المعرفة، واستراتيجيات مقصودة واعية، فالقارئ الماهر يندمج في نشاط محدد وهو القراءة التي تتطلب التفكير المخطط له، استراتيجيات مرنة ومراقبة الذات Sheorey, R. & Mokharim K. (2001, 433)؛ Sweet, A. P. & Snow, C. (2002, 17–20)، ويتضمن استيعاب المقروء عديدًا من المهارات، ومنها: تعرف الكلمة، واستخدام السياق لفهم الدلالة، واستخدام الذاكرة لتعرف الأصوات المكونة لها، وفهم المادة المقروءة، واستخلاص الأفكار الواردة بها، وهذه المهارات تعمل معا بطريقة آليه Automatic Manner (Cain, K., Oakhill, L., Bryant, P. 2004, 31–35).

ويتضمن كذلك عددًا من القدرات ومنها: فهم المادة المقروءة، وتعيين موضع المعلومات في القطعة، تقويم المادة وتنظيمها، والاحتفاظ بها، وادراك الأفكار الأساسية والفرعية والدلالات المتضمنة (Aaron, P.G., Malatesha, W., Kathryn, A. 1999)، هذا فضلًا عن القدرة على المراقبة الهادفة لما تم قراءته والقدرة على التمييز بين ما تم فهمه وما لم يفهم (Wiley, J., Griffin, E. D. Thiede, K. W., 2005, 420).

ويتسق تعريف Carrell Pritchard مع التعريفات السابقة في أن استيعاب المقروء عملية تفاعلية معرفية Interactive Cognitive Process، حيث يتفاعل القارئ مع النص مستخدما المعرفة السابقة Prior Knowledge والخلفية الثقافية Cultural Background، ليستعين بها على فهم النصوص الحالية. (Carrell, P., 1988, 100; Pritchard, R. 1990, 280)، وفي ذات الإطار يرى Chomphushart أن استيعاب المقروء يعد عملية معقدة لأنه يتضمن للعوامل التي تتفاعل معا، وهذه العوامل تشتمل على عمليات معرفية متعددة، مثل: التنبؤ، الترجمة، ضبط القراءة، استخدام الخلفية المعرفية وإعادة القراءة، والتلخيص، وهذه العمليات يجب أن تحدث بشكل منظم (Chomphuchart, N., 2006, 28).

وهناك اتفاق على أن استيعاب المقروء قدرة معرفية معقدة تتطلب القدرة على ربط معلومات النص بالمعرفة السابقة للقارئ الذي يؤدي إلى التمثيل العقلي الواضح (Afflerbach, PP. 1990, 35; Carretti, B., De Beni, 2006, 295) ويتبنى نفس الاتجاه في تعريف استيعاب المقروء على أنه عملية تفاعلية تحدث بين القارئ والنص، وأثناء هذا التفاعل يحضر القارئ الخبرات والمهارات التي تشتمل على مهارات اللغة، المصادر

المعرفية، والمعرفة بالعالم (Anastasiou, D., & Griva, E. 2009, 295).

وبتحليل التعريفات والآراء السابقة يتضح أن استيعاب المقروء عملة لا تقتصر على مجرد إدراك الرموز المكتوبة وأصواتها، بل تمتد إلى الدخول في أغوار النص والسياق للوصول من المعنى الظاهري إلى الضمني، وهو الأمر الذي يتطلب مهارات معرفية عليا وقدرات لغوية.

وتدريس القراءة يساعد على تنمية استيعاب المقروء وفهمه؛ حيث إن التمهيد يهيئ الذهن، ويفتح في النفس شوقًا إلى فهم الموضوع الجديد، والقراءة الصامتة تدرب الطالب على الفهم المستقل للمعاني الرئيسة، وشرح اللغويات يهدف إلى تمكين الطالب إلى الإحاصة بالمعاني، واكتمال الفهم بزوال العوائق اللغوية، والمناقشة تظهر مدى فهم الطلاب للمقروء واستيعابه إياه، وتعمق عناصر الموضوع، وتزيدها وضوحًا، كما أن القراءة مرتبطة بالتعبير، ولا يتأتى للطالب تعبير إلا بالفهم ووضوح الأفكار.

وأهم مراحل استيعاب المقروء بأنها تشتمل على:

- **مرحلة ما قبل القراءة:**

هي مرحلة تعارف بين القارئ والنص خلال استراتيجيات يمكن للقارئ أن يستخدمها قبل البدء في القراءة، مثل: إلقاء نظرة عامة Preview، تصفح النص النظري إلى الصور، النظر إلى العنوان، وإلى العناوين الفرعية، الأمر الذي من شأنه التنبؤ بموضوع النص، وتنشيط المعرفة عن الموضوع، وتوليد أسئلة قبل البدء في القراءة (Parism S., Wasik, B. A., & Turner, J. C., 1911, 630; Chomphuchart, N., 2066, 18).

- **مرحلة أثناء القراءة:**

هي مرحلة يحاول فيها القارئ فهم النص وتفصيله؛ وذلك من خلال العديد من الاستراتيجيات التي تستخدم لزيادة فهم النص أثناء القراءة مثل إعادة القراءة، وتحديد الأفكار الرئيسة، التي تتطلب الحكم على أهمية المعلومات، وتوليد أسئلة، كتابة المخططات، استخدام مصادر خارجية مثل القاموس، أخذ ملاحظات (Paris, S., Wasik, B. A., & Turner, J. C., 1991, 635)، ويرى تشومفوشارت (Chomphuchart, N., 2006, 20) أن هناك ست خطوات في مرحلة أثناء القراءة، وهي: التنبؤ والربط والاختبار الذاتي والتصور والمراقبة والتصحيح.

- **مرحلة ما بعد القراءة:**

في هذه المرحلة، يستخدم القارئ الأنشطة التي تعزز القراءة، واختبار القدرة على استرجاع المعلومات التي فهمها، والتقييم الذاتي، وهذه الأنشطة مثل: إعادة الاسترجاع Recalling، التلخيص وهو وسيلة أيضًا لعمل ترابطات ذات معنى لما تم تعلمه؛ وكذلك التساؤلات الذاتية مثل: "هل حققت هدفي؟ ماذا تعلمت؟" (Pressley, M., 2000, 550; Chomphuchart, N., 2006, 22).

ومعنى ما سبق أنه يست القراءة وصفا موضوعيا للنص، وما ينبغي لها أن تكون كذلك، بدليل أن قراءتين لنص واحد لا يمكن أن تتطابقا أبدا، إذ إننا نخط أثناء قراءتنا كتابة سلبية، فنضيف إلى النص المقروء أن نحذف ما نريد أو ما لا نريد أن نجد فيه، فما إن يوجد قارئ حتى تبتعد القراءة عن النص، أو بالأحرى تقترب وتتداخل وتتكامل؛ إذ القارئ دائما يقول شيئا لا يقوله النص، أو يقوله النص بصورة ملتبسة خاطئة؛ وفي هذا التداخل بين ما يقوله النص وما يقوله القارئ يتحقق – من منظور ما – فعل القراءة، بوصفه تفاعلًا ديناميا بين النص والقارئ، حيث النص يجاوز نفسه ممتدا في القارئ، والقارئ يخرج عن ذاته ممتدا في النص.

وأهم العوامل المؤثرة في استيعاب المقروء – يمكن تحديدها في الآتي:

تتأثر عملية استيعاب المقروء بعدة عوامل يجب أن يكون القارئ واعيا بها، ومن هذه العوامل: "طبيعة النص اللغوي، والموضوع، ومستوى اللغة، ووضوح الكتابة، وأسلوب المؤلف، ووجود مدعمات بصرية أو غيابها، وقدرة القارئ على تركيز قدراته الإدراكية والتصورية، ونضجه، وخلفيته المعرفية، وخبرته، فاستيعاب نص ما عملية مرتبطة تمامًا بدرجة ارتباطه بخبره القارئ (Jacques, Derrida, 1998, 55). وتقتضي عملية الاستيعاب توظيف السياق في استيعاب معنى المقروء، والسياق يتضمن عوامل كثيرة مثل المعرفة السابقة للقارئ، ونوع النص شعرًا أو نثرا، والمهام القرائية المطلوب إنجازها، ودافعية القارئ للقراءة، والملامح الاجتماعية لموقف القراءة، وغيرها من العوامل التي تؤثر على القراءة من موقف إلى آخر (Conly, Mark, W., 1995, 58).

وفضلا عن ذلك احتاج القارئ إلى ثلاثة أنواع من المعرفة لمعالجة المقروء بمهارة هي: المعرفة التوضيحية، وهي المتضمنة في أنواع من المعرفة لمعالجة المقروء بمهارة هي:

المعرفة التوضيحية، وهي المتضمنة في فهم أهداف القراءة، وعمليات التفكير المطلوبة لإنجاز مهمة قرائية، والمعرفة الإجرائية، وتتضمن: فهم كيفية استخدام استراتيجيات القراءة، أو تنويع الإجراءات، وكيفية معالجة نصوص ذات تراكيب لغوية مختلفة، وكيفية القراءة لأغراض متنوعة، وكيفية الربط بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة، والمعرفة الشرطية، وتتمثل في معرفة متى وكيف يكون استخدام استراتيجية ما ملائمًا (Olson, Mary, W., & Susan P. Homan, 1993, 61).

تأسيسًا على ما تقدم، فإن ثمة مرتكزات حاكمة يحسن تقريرها في سياق استقراء الأدبيات، والدراسات المعنية بتعليم القراءة وتعلمها استيعابا وفهما وهي:

- استيعاب المقروء هو الهدف الأسمى للقراءة، مهما تنوعت مجالاتها، وأغراضها.
- تتضمن عملية استيعاب المقروء: إعادة بناء معنى المقروء، ومعرفة القارئ ووعيه بالعملات العقلية التي تمكنه ممن مراقبة استيعابه، وقدرته على توجيهها إلى النهاية المرغوبة.
- تتأثر عملية استيعاب المقروء بعدة عوامل منها: نوع النص المقروء، وماهية الموضوع، والغرض من القراءة، ومستوى اللغة، والخلفية المعرفية، والسياق، ووعي القارئ بالاستراتيجيات اللازمة لتفسير النص واستيعاب معناه.
- استراتيجيات القراءة كثيرة ومتنوعة، منها ما هو مباشر، وما هو غير مباشر، وما هو معرفي، وما هو ذو صلة بالقبليات العرفانية، ورغم ذلك، فقد اختفت تقريبا من البحوث العربية التي عنيت بمهارات القراءة، وركزت عليها.

ثالثًا – أهمية الفهم القرائي:

الفهم القرائي أكثر مهارات القراءة أهمية من حيث فهم الغاية من القراءة، ولا فائدة من أي قراءة بلا فهم، والقارئ الذي يتمكن من مهارات فهم المقروء، يحقق الأهداف التي يقرأ من أجلها، فيوسع من خبراته، ويستفيد من تلك الخبرات في حل مشكلاته، ويسيطر على مهارات اللغة، ويمتلك القدرة على تحقيق النجاح في العملية التعليمية، إضافة إلى تسارع أفكاره، وثراء معلوماته، وما يصاحب ذلك من ثقة في النفس، وقدرة على إبداء الرأي، والنقد، والتذوق، والإبداع.

إن الفهم القرائي ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيده، واكتسابه مهارات النقد في موضوعية، وتعويده إبداء الرأي، وإصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحظة الجديد، لمواجهة ما يصادفه من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع. (محمد فضل الله، 2002، 82)

والفهم القرائي مهما كان محتواه، ومجاله، ومادته الدراسية يؤدي إلى تحسين الواقع، فالكاتب يكتسب معلوماته، ويتدرب على الخبرات فيضيف إلى العلم بمقدار ما يقرأ ويطلع (إبراهيم عطا، 2005، 11)، والفهم من أهم العوامل التي تساعد المتعلم على تثبيت المعلومات والاحتفاظ بها لمدة طويلة، أما التعلم الذي يتم دون فهم فهو التعلم الآلي الذي ينتج عن الحفظ، والتكرار، والبحث، ويكون عرضة للنسيان.

ويؤثر الفهم القرائي على نفسية الطالب وانفعالاته، وهو ما يقلص قدرته على النجاح، والتفوق الدراسي، ولذلك يعتبر ضعف الفهم القرائي في مقدمة الأسباب الكامنة وراء التأخر التعليمي لكثير من التلاميذ، وفي هذا السياق يؤكد (هشام الحسن، 2010، 40) أنه سبب رئيس للتأخر الدراسي، فهو يؤثر على صورة الذات لدى الطالب، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، بل قد يقوده التأخر الدراسي إلى القلق، وانحسار تقدير الذات.

وللفهم القرائي فاعلية اجتماعية حيث ينعكس عليه فهم الأفراد، ويحقق له فوائد متعددة يتمثل أهمها (مريم الأحمدي، 2007، 86)، في الآتي:

- إعداد نخبة من الأجيال والرواد في كافة المجالات تتسلح بالعلم الغزيز، والفهم العميق.
- المساهمة في حل مشكلات المجتمع، وذلك عن طريق استفادة الأفراد من خبراتهم في حل مشكلاتهم، ومشكلات مجتمع.
- شيوع النقد البناء القائم على الفهم، وتعزيز جوانب الإبداع، والابتكار في كافة المجالات.

رابعًا – مستويات الفهم القرائي ومهاراته:

إن مستويات الفهم القرائي تمثل تفسيرًا آخر للتفاعلات بين عمليات الفهم القرائي، وهي تأخذ بعدين البعد الأفقي والبعد الرأسي، فالبعد الأفقي يتناول فهم الكلمة، والجملة، والفقرة، والأفكار العامة والتفصيلية، والبعد الرأسي يتناول مستويات الفهم المختلفة، فهم المعنى الحرفي، وفهم المعنى الضمني، وفهم ما بين السطور، والاستنتاج، والنقد، والتفاعل والابتكار عبدالفتاح

البجة (2002، 143).

وبناء على ما تقدم يمكن استعراض مستويات ومهارات الفهم القرائي وتصنيفاتها على النحو الآتي:

1 – تصنيف مستويات الفهم القرائي أفقيا:

وفي هذا البعد يتم تدريج مستويات الفهم القرائي حسب حجم المادة المقروءة فيتناول هذا البعد فهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة، وفهم الموضوع، حيث يشير على جاب الله (2011،712) إلى أن الفهم القرائي ينقسم تبعا لذلك إلى المستويات الثلاثة الآتية:

- مستوى الكلمة: ويتضمن المهاراات التالية: تحديد معنى الكلمة، وفهم دلالتها، وتعين مضاد الكلمة، وتعين مضاد الكلمة، وإدراك العلاقة بين كلمتين، ونوع هذه العلاقة، والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى.
- مستوى الجملة: ويتضمن المهارات التالية: تحديد هدف الجملة، وفهم دلالتها، ونقد ما تتضمنه الجملة من معنى، وربط الجملة بما يناسبها من معان، ونصوص متشابهة، وإدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين، ونوع هذه العلاقة، والقدرة على تصنيف الجمل، وفق ما تنتمي إليه من آراء وأفكار.
- مستوى الفقرة، وتتكون من المهارات الآتية: إدراك ما تهدف إليه الفقرة، ووضع عنوان مناسب للفقرة، وإدارك الأفكار الأساسية للفقرة، وتقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء، وإدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية.

ووفقا للتصنيف الأفقي أيضًا لمستويات الفهم القرائي ومهاراته، توصلت دراسة (سلطان، 2006، 32) إلى مستويات ثلاثة تتفق في المستويين الأولين مع تصنيف جاب الله السابق، وتستبدل مستوى فهم الفقرة بمستوى فهم النص، والذي يشمل المهارات التالية: تحديد الفكرة الساسية للنص، واستخلاص الأفكار الجزئية، واستنتاج الأفكار الضمنية الكامنة في النص (ما بين السطور)، والتنبؤ بالأحداث ما وراء السطور، واستنباط غرض مؤلف النص، وتحديد الرؤية الشخصية الكبرى في النص نقد النص، وتطبيق الأفكار الواردة بالنص.

وخلاصة مما تقدم أن هذا التصنيف الأفقي لمستويات الفهم القرائي يركز على الشكل والحجم، ولعل هذا التصنيف يتميز بوضوحه، فلا يجد المعلم صعوبة في وضع كل مهارة

ضمن مستواها المحدد، ولكنه في الوقت ذاته لا يمكن المعلم من الارتقاء بمهارات التلميذ إلى المستويات العليا من النقد والإبداع والتذوق.

2 – تصنيف مستويات الفهم القرائي رأسيًا:

ووفقا للمستوى الرأسي لمستويات الفهم القرائي ومهاراته نجد اختلافا واضحا في التصنيف بين الباحثين، فبينما يكتفي بعضهم بثلاثة مستويات يذهب آخرون إلى أبعد من ذلك، فيصنفونها على أربعة مستويات أو خمسة، وصولًا إلى سبعة مستويات، فقد ذكر أبو حجام (1996،35) أن الفهم القرائي ثلاثة مستويات: الأول منها يتطلب من المتعلم التوصل إلى المعنى الحرفي المتأني من تسلسل الكلمات، ومن العلاقات النحوية بينها وبين الجمل والفقرات، أما الثاني فيتضمن قراءة ما ين السطور، من التعرف على هدف الكاتب، وأغراضه، وإصدار القرارات، والتمييز بين الحقيقة والرأي، بينما يتضمن ثالث تلك المستويات قراءة ما وراء السطور، ويستلزم التوصل إلى المضمون، وتكوين تعميمات لم يذكرها الكاتب، مما يوصل القارئ إلى المعرفة الجديدة وأعلى مستويات الفهم.

وفي هذا السياق تأتي تصنيفات حسنى عصر (2010، 39)؛ حمدان نصر (2012، 44)، وحيد حافظ (2014، 178) الذي اتفق مع ذلك إلى حد بعيد عند تحديده لمهارات الفهم القرائي ومستوياته المناسبة للمرحلة الابتدائية، واختلف الباحثون في هذه الدراسات الثلاث بتسمية المستوى الأولى بالمستوى الحرفي بدلا من مهارات الفهم الأساسية.

وصنف (Hoyt, 1999, 193) الفهم القرائي في أربعة مستويات متدرجة كما يأتي:

- **الفهم الحرفي:** وهو القراءة من أجل فهم، أو تذكر، أو استرجاع المعلومات الواردة بأحد النصوص على نحو صريح ومباشر.
- **الفهم التفسيري:** وهو القراءة بهدف التوصل إلى المعلومات المتضمنة في النص المقروء، والتي لا يتم الإشارة إليها مباشرة من خلال توظيف خبرات التلاميذ، ومعرفتهم بالعالم المحيط بهم.
- **الفهم النقدي أو التقويمي:** وهو القراءة بهدف المقاربة بين المعلومات الواردة بأحد النصوص، وبين المعرفة والقيم الذاتية للقارئ، ويتضمن هذا المستوى المرتفع من الفهم والاستيعاب: التقويم، وإصدار أحكام شخصية حول مدى دقة المعلومات المتضمنة، وصدق ما يتم قراءته عمليا.

- **الفهم التقديري:** وهو القراءة بهدف اكتساب القدرة على إصدار استجابات وجدانية، أو غير ذلك من الأنماط الأخرى للاستجابات القيمية عند التعامل مع أحد النصوص.

ويتضح أن هذا المستوى يتضمن مستوى التذوق والإبداع لأنه يطلب من القراء هنا إصدار ردود أفعال، فضلًا عن إبراز ردود أفعالهم الوجدانية والانفعالية حول النصوص المقروءة، وصنف عبدالوهاب (2008، 106) مستويات الفهم القرائي إلى:

- **الفهم الحرفي:** ويتعلق بفهم العناصر الصريحة والواضحة في المادة المقروءة.
- **الفهم التفسيري:** وهو المستوى الذي يربط فيه التلميذ بين المعلومات الجديدة وخبراته السابقة، أو هو فهم ما وراء لمادة المطبوعة.
- **الفهم النقدي:** ويقصد به قدرة القارئ على إصدار أحكام قيمية مرتكزة على اتجاهاته وخبراته.
- **الفهم التقييمي:** ويتضمن هذا المستوى المهارات المرتبطة بقدرة القارئ على فهم النص من أجل تقييمه وتثمينه، ويتطلب القارئ بالنص، وتفاعله معه.

وفي سياق مختلف توصلت دراسة فخر الدين الزيات (2014، 69) إلى مستويات خمسة للفهم القرائي ينطوي تحت كل مستوى جملة من المهارات، ومنها:

- **مستوى الفهم الحرفي (المباشر)**، ويشمل المهارات التالية: تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، وتحديد مرداف الكلمة، ومضادها، وتحديد أكثر من معنى للكلمة، وتحديد الفكرة العامة (المحورية) للنص، وتحديد الفكرة الرئيسة للفقرة، وتحديد الأفكار الجزئية، والتفاصيل الداعمة في النص، وإدراك الترتيب الزماني، والمكاني.
- **مستوى الفهم الاستنتاجي**، ويتضمن المهارات التالية: استنتاج أوجه الشبه والاختلاف، واستنتاج علاقات السبب والنتيجة، واستنتاج أغراض الكاتب ودوافعه، واستنتاج المعاني الضمنية في النص.
- **مستوى الفهم النقدي**، ويتكون من المهارات الآتية: التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع، وبين ما لا يتصل به، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار، وتكوين رأي حول الأفكار والقضايا المطروحة في النص.

- **مستوى الفهم التذوقي**، ويشمل المهارات الآتية: ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى، وإدراك القيمة الجمالية، والدلالة الإيجابية في الكلمات والتعبيرات، وإدراك الحالة الشعورية، المزاجية المخيمة على جو النص، واختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.
- **مستوى الفهم الإبداعي**، ويتضمن المهارات التالية: إعادة ترتيب أحداث قصة بصورة مبتكرة، واقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة، والتوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة، والتنبؤ بالأحداث، أو حبكة الموضوع، أو القصة قبل نهايتها، وتحديد نهاية لقصة ما لم يحدد الكاتب نهاية لها، ومسرحة النص المقروء وتمثيله.

وقام سعيد لافي (2007، 37) بإعداد قائمة من أربعين مهارة ووزعها على خمسة مستويات هي: مستوى الفهم المباشر، مستوى الفهم الاستنتاجي، مستوى الفهم الناقد، مستوى الفهم التذوقي، مستوى الفهم الإبداعي، وتوصل إلى أن أهم عشر مهارات في تلك الأربعين مهارة، تتمثل في: تحديد الفكرة الأساسية للفقرة، وتحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، واستنتاج أوجه الشبه، وأوجه الاختلاف، واستنتاج خصائص أسلوب الكاتب، والتمييز بين الأفكار الرئيسة، والأفكار الفرعية، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع، وما لا يتصل به، وتحديد مواطن الجمال في الفقرة، وإدراك جو النص، وتحديد نهاية قصة، وتطوير أفكار جديدة من أفكار معروضة.

ومن خلال ما سبق، يتضح أن الكثير من الباحثين اتفقوا على هذا التصنيف، وهذا الاتفاق يرجع إلى توسطه بين التصنيفات، فهو لا يقتصر على تصنيفات محدودة تغفل المستويات العليا في الفهم القرائي، كما أنه لا يغالي في زيادة عدد المستويات، ويتوسع فيها، فيشمل مستويات يمكن أن تدرج مهاراتها ضمن مستويات أخرى.

ومن هنا يمكن القول، إن مستويات الفهم القرائي السابقة – الرأسي والأفقي – يوجد بينها علاقة كبيرة، فبينما يحتاج المتعلم إلى فهم الكلمات، ليفهم الجمل، ومن خلال ذلك يصل إلى فهم الفقرة والنص كاملا، فهو لابد أن يتقن مهارات الفهم المباشر أولًا ليصل إلى الفهم التفسيري وصولًا إلى المستويات العليا من المهارات الرئيسة للفهم القرائي، ومن خلال فهمه لمعنى الكلمة والجمل المفتاحية في الفقرات، وهذا يستدعي معرفة العلاقة بين الجمل، وربط الأسباب بالنتائج، ومعرفة هدف الكاتب، وفهم ما بين السطور، ومعرفة اتجاهات الكاتب،

وتفسيرها، ونقدها.

وفي هذا الإطار ذكر موسى (2007، 19) ستة أنماط أساسية تتدرج تحتها عدة مهارات فرعية، بينما حدد ماهر عبدالباري (2010، 74) سبعا وثلاثين مهارة من مهارات الفهم القرائي تتدرج تحت سبعة أنماط للفهم، وهي:

- **النمط الأول:** الحرفي، ويتضمن: تذكر التلميذ بعض الحقائق والشخصيات والأعداد والأماكن والألوان المذكورة في النص.
- **النمط الثاني:** التفسيري، وفيه: يستنتج التلميذ معنى كلمة وردت في النص، من السياق، ودلالة بعض التعبيرات فيه، ويحدد بعض العوامل أو الأسباب لقضية ما فيه، ويفسر سبب ظاهرة ما، أو قضية يطرحها، ويفسر بعض عباراته أو صورة البلاغية، ويتنبأ ببعض العلاقات أو النتائج في ضوء ما جاء فيه، ويستنتج الصفات المميزة للشخصيات الواردة فيه، ويفرق بين التعبيرات الزمنية في النص، ويستخلص الدروس والعبر المستفادة منه.
- **النمط الثالث:** الاستيعابي، وفيه: يصوغ التلميذ عنوانا معبرا عن النص، يرتب الأفكار أو الكلمات ترتيبا صحيحًا حسب العلاقات بينها، يرتب الأحداث حسب ورودها في النص، يستدل على ظاهرة أو قضية معينة، بما يدل عليها من كلمات أو قرائن في النص يرتب الأحداث حسب أهميتها، ويصنف الأفكار أو الأحداث في مجموعات متجانسة.
- **النمط الرابع:** التطبيقي، ويتكون: يستنتج التلميذ من النص تعميمات يمكن تطبيقها على قضايا جديدة، يستنتج عبرة أو قيمة من النص تتصل بحياته المستقبلية، يحدد سببا جوهريا لحدوث موقف أو ظاهرة لم ترد بالنص، يحل مشكلة أو موقفا في ضوء ما جاء بالنص، يقترح حلا لتحسين موقف ورد في النص.
- **النمط الخامس:** النقدي، وفيه: يصدر التلميذ حكما على ظاهرة أو شخصية أو موقف ورد بالنص، يحدد رأيه في تصرف أو سلوك أو قضية فيه، يحدد مدى اتفاقه مع ما ورد فيه، يميز بين الصواب والخطأ في تصرف إحدى الشخصيات فيه، يحدد الجديد فيه.
- **النمط السادس:** الإبداعي، وفيه: يضيف التلميذ جديدًا للنص، يقدم مقترحات جديدة ومتنوعة لتطوير النص، يقدم حلولًا مبتكره لبعض المشكلات الواردة فيه، يقدم صياغة جديدة له.

- **النمط السابع:** الوجداني، أو التذوقي، وفيه: يحدد التلميذ المشاعر والانفعالات التي يشتمل عليها النص، يحدد القيم والاتجاهات، ويحدد بعض جوانب الإعجاب.

وللوهلة الأولى لا يظهر اختلاف جوهري بين هذا التصنيف والتصنيف السابق له، والذي يتم وفقا للمستويات في بعدها الرأسي، ولكن المزيد من التأمل يتضح أن هذا التصنيف لا يقوم على تسلسل وترابط بين المستويات، لا رأسي ولا أفقي، ولعل هذا أبرز ما يميز هذا التصنيف عما سواه، وللتأكيد على ذلك نجد أن الباحثين قد يقدمون النمط الاستيعابي على التفسيري أو الإبداعي على التذوقي، كما أن تأخذ الباحثة في هذه الدراسة بالتصنيف القائم على المستوى الأفقي لكونه أقرب إلى مفهومي القراءة، ولتناسبه مع تصنيف بلوم المطور للأهداف، مما يساعد على تدريس مهارات الفهم القرائي.

ووفقا لذلك تخلص الباحثة من استعراضها لتلك المهارات، ومستوياتها المختلفة إلى قائمة مقترحة بمهارات الفهم القرائي للصف السادس المتوسط، وتم تضمينها في ثلاثة مستويات هي:

- **مستوى الفهم المباشر:** ويتضمن المهارات التالية: (يحدد معنى الكلمة طبقًا للسياق، ويحدد مضاد للكلمة، ويضع عنوانا مناسبا، ويحدد الأفكار الفرعية).
- **مستوى الفهم الاستنتاجي:** ويتضمن المهارات التالية: (يستنتج العلاقة بين الفكر يستنتج صفات للاعلام / يستنتج القيم الواردة في النص/ يستنتج المعاني الضمنية في النص).
- **مستوى الفهم الناقد:** ويتضمن المهارات التالية: (يميز بين الحقيقة والرأي / يميز الكلمة المناسبة للسياق / يربط بين السبب والنتيجة/ ويميز بين ما يتصل بالموضوع ومالا يتصل به).
- **خلاصة وتعقيب:**
- ومن خلال العرض السابق لمفهوم الفهم القرائي وأهيمته والاستيعاب ومراحله ومستوياته ومهاراته، يمكن القول: إن الفهم القرائي بوصفه عملية عقلية تفكيرية لا يحدث فجأة أو دفعة واحدة، وإنما يمر بمراحل متدرجة ومتعددة ومتراكمة ومتداخلة ومتفاعلةن ولا يمكن عزل المهارات أو المستويات أو الأنماط عمليا عن بعضها البعض، أو وضع حدود فاصلة بينها، ولا يمكن كذلك إعطاء أفضلية لمهارة ما أو مستوى أو نمط على الآخر، وتتابعها بهذا الشكل من مستوى الكلمة إلى الجملة إلى الفقرة بشكل منفصل يكاد يكون

مستحيلًا، كما أنها متكاملة، فالقارئ لا يصل إلى الفهم الإبداعي إلا بعد إتقان الفهم الحرفي والاستيعابي إتقانا تامًا، وإن المهارة أو المستوى أو النمط يمكن أن يكون مهما في موقف ما، أو أكثر أهمية في موقف آخر، وبهذا فمهارات الفهم القرائي ومستوياته وأنماطه مترابطه.

من خلال استراتيجيات تجهيز المعلومات، وتناول عقب ذلك إجراءات البحث من حيث منهج البحث وعينته، وتطبيق أدواته ومواده التعليمية، وانتهى هذا الفصل بعرض الأساليب الإحصائية التي يستخدمها البحث الحالي في معالجة النتائج.

ويمكن عرض ذلك في أربعة أقسام هي:

القسم الأول – بناء أدوات البحث:

يتناول هذا القسم بناء أدوات البحث الحالي وتشمل بناء قائمة مهارات الفهم القرائي، وقائمة مهارات الثروة اللغوية، وبعدهما يتم بناء اختبار مهارات الفهم القرائي واختبار مهارات الثروة اللغوية، وتفصيل ذلك في الآتي:

أولًا– بناء قائمة مهارات الثروة اللغوية:

1 – الهدف من القائمة:

الهدف من بناء قائمة مهارات الثروة اللغوية هو معرفة مهارات الثروة اللغوية المناسبة لطالبات الصف السادس المتوسط، وبناء اختبار الثروة اللغوية في ضوئها.

2– مصادر بناء القائمة:

تنوعت مصادر بناء قائمة مهارات الثروة اللغوية لطالبات الصف السادس المتوسط لتشمل أهداف المرحلة المتوسطة، وأهداف تعليم اللغة العربية في الصف السادس المتوسط، والدراسات السابقة التي تناولت هذه المهارات، وطبيعة الثروة اللغوية وخصائص النمو لدى المتعلمين في مرحلة المراهقة المبكرة.

3– قائمة مهارات الثروة اللغوية في صورتها المبدئية:

تضمنت قائمة مهارات الثروة اللغوية في صورتها المبدئية سبع مهارات عامة هي: مهارات السياق، ومهارات المحسنات البديعية، ومهارات الكلمات النوعية، ومهارات التعبير،

ومهارات الاشتقاق، ومهارات الألعاب اللغوية، ومهارات الأساليب والتراكيب، وتحت كل مهارة عامة مهارتان فرعيتان بمجموع أربع عشرة مهارة فرعية.

4- صدق قائمة الثروة اللغوية:

تم عرض القائمة في صورتها المبدئية على عشرة محكمين من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وطلب منهم بيان الرأي في هذه المهارات ليتم جمع المفردات اللغوية والتراكيب والأساليب اللغوية في ضوئها، وذلك من حيث: مناسبتها لطالبات الصف السادس المتوسط، وإضافة أو حذف أو تعديل صياغة لهذه المهارات العامة أو الفرعية، وعرضت القائمة على المحكمين في صورة استبيان تضمن عبارات (أوافق/ غير موافق) كما ذيل الاستبيان بعبارة (المهارات التي يمكن إضافتها هي) وعبارة (يمكن تعديل صياغة المهارة إلى) وتم تفريغ آراء المحكمين العشر وحيث جاءت آراؤهم في الآتي:

1. مهارة الأساليب والتراكيب حيث تم دمج مهارة التعبير ومهارة السياق في مهارة الأساليب والتراكيب لتشمل المهارات الفرعية الآتية:
   - التعبير عن فكرة واحدة بأكثر من أسلوب.
   - اختلاف معنى المفردة باختلاف السياق.
   - التقاط معنى المفردة من السياق.
2. مهارة المحسنات البديعية تضم المهارات الفرعية الآتية:
   - الترادف. - التضاد. - المقابلة.
3. مهارة الصرف بدلًا من مهارة الاشتقاق ومهارة الألعاب اللغوية والكلمات النوعية لتشمل:
   - كلمات مختلفة من جذر واحد. - المفرد والجمع والمذكر والمؤنث.
   - العوائل وهي كلمات مختلفة في موضوع واحد.
   - كلمات تبدأ أو تنتهي بحرف واحد.

ومعنى ما سبق أن ملاحظات المحكمين تحددت في:

1. تصنيف المهارات العامة إلى مهارات الأساليب والتراكيب، ومهارات صرفية، ومهارات بلاغية.

2. إلغاء مسمى مهارات السياق والكلمات النوعية، والتعبير، والألعاب اللغوية، والاشتقاق.
3. الإبقاء على عشر مهارات فرعية، وحذف أربع مهارات فرعية هي: المشترك اللفظي، وبناء كلمات من عدة حروف، وبناء جمل من عدة كلمات، والتعبير عن معنى واحد بعدة كلمات.

والجدول الآتي يوضح المهارات العامة والفرعية للثروة اللغوية التي تندرج تحتها التي حققت نسبة اتفاق 80% فأكثر:

جدول (1) قائمة مهارات الثروة اللغوية

م	المهارات العامة والفرعية	ت	%
أولًا – مهارات الأساليب والتراكيب:			
1	التعبير عن فكرة واحدة بأكثر من أسلوب	8	80
2	اختلاف معنى المفردة باختلاف السياق	10	100
3	التقاط معنى المفردة من السياق	9	90
ثانيا – مهارة المحسنات البديعية:			
4	الترادف	10	100
5	التضاد	10	100
6	المقابلة	8	80
ثالثا – مهارة الصرف:			
7	كلمات مختلفة من جذر واحد	10	100
8	المفرد والجمع	8	80
9	المذكر والمؤنث	10	100
10	كلمات مختلفة في موضوع واحد	8	80
11	كلمات تبدأ أو تنتهي بحرف واحد	9	90

يتضح من الجدول السابق الآتي:

أ. عدد المهارات العامة ثلاث مهارات تتضمن إحدى عشرة مهارة فرعية.

ب. حصلت النسب المئوية للمهارات الفرعية على 80% فأكثر من آراء المحكمين.

ج. تم حذف المهارات الفرعية الآتية لأنها حصلت على نسب مئوية أقل من 80%

وهي مهارات التعبير عن المعنى الواحد بكلمات متعددة، والتعبير عن المعنى الواحد بجمل متنوعة، المشترك اللفظي، بناء جملة من عدة كلمات.

5- قائمة مهارات الثروة اللغوية في صورتها النهائية:

تتكون قائمة مهارات الثروة اللغوية في صورتها النهائية من ثلاث مهارات عامة، تضم عشر مهارات فرعية بيانها في الآتي:

أ. مهارة الأساليب والتراكيب وتضم ثلاث مهارات هي: التعبير عن فكرة واحدة بأكثر من أسلوب، واختلاف معنى المفردة باختلاف السياق، والتقاط معنى المفردة من السياق.

ب. مهارة المحسنات البديعية وتضم ثلاث مهارات فرعية هي: الترادف، والتضاد، والمقابلة.

ج. مهارة الصرف وتضم خمس مهارات فرعية هي: كلمات مختلفة من جذر واحد/ والمفرد والجمع، والمذكر والمؤنث، وكلمات مختلفة في موضوع واحد، وكلمات تبدأ أو تنتهي بحرف واحد.

ثانيًا- بناء قائمة مهارات الفهم القرائي:

تم التوصل إلى قائمة مهارات الفهم القرائي من خلال الخطوات الآتية:

1 – الهدف من القائمة:

الهدف من بناء قائمة مهارات الفهم القرائي هو معرفة مهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف السادس المتوسط، وبناء اختبار الفهم القرائي في ضوئها.

2- مصادر بناء القائمة:

تنوعت مصادر بناء قائمة مهارات الفهم القرائي لطالبات الصف السادس المتوسط لتشمل أهداف المرحلة المتوسطة، وأهداف تعليم اللغة العربية في الصف السادس المتوسط، والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الفهم القرائي، وطبيعة عملية الفهم القرائي، وخصائص النمو لدى المتعلمين في مرحلة المراهقة المبكرة.

3- قائمة الفهم القرائي في صورتها المبدئية:

تضمنت قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها المبدئية خمسة مستويات للفهم

القرائي هي: مستوى الفهم الحرفي، ومستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم النقدي، ومستوى الفهم التذوقي، ومستوى الفهم الإبداعي، وتضمن كل مستوى من هذه المستويات ثلاث مهارات بمجموع خمس عشرة مهارة.

4 – صدق قائمة الفهم القرائي:

تم عرض القائمة في صورتها المبدئية على عشرة محكمين من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وطلبت منهم بيان الرأي في مستويات الفهم القرائي ومهاراتها من حيث تحديد المستويات والمهارات المناسبة لطالبات الصف السادس المتوسط، وإضافة أو حذف أو تعديل صياغة لهذه المستويات الخمس والمهارات الخمس عشرة مهارة.

وعرضت القائمة على المحكمين في صورة استبيان تضمن مستويات الفهم القرائي ومهاراته، وأمام كل مستوى وكل مهارة (أوافق/ غير موافق) كما ذيل الاستبيان بعبارة: (المهارات التي يمكن إضافتها هي) وعبارة (يمكن تعديل صياغة المهارة إلى).

وتم تفريغ آراء المحكمين العشر وحيث جاءت آراؤهم في الآتي:

أ. رأي تسعة محكمين بنسبة 90% أنه يمكن دمج المستويات الخمس في ثلاثة مستويات هي: (مستوى الفهم المباشر/ مستوى الفهم الاستنتاجي/ مستوى الفهم النقدي).

ب. تم الإبقاء على أثنتي عشرة مهارة حصلت على نسب مئوية تراوحت بين 100% و 80% على حين حصلت ثلاث مهارات على نسبة مئوية أقل من 80%.

ج. تم دمج المهارات في كل مستوى من المستويات الثلاث في أربع مهارات بدلًا من ثلاث مهارات في المستويات الخمس السابقة على التحكيم.

والجدول الآتي يوضح مستويات الفهم القرائي والمهارات التي تتدرج تحتها التي حققت نسبة اتفاق 80% فأكثر:

جدول(2) مستويات الفهم القرائي ومهاراته

م	مستويات الفهم القرائي ومهاراته	ت	%
أولًا – مستوى الفهم المباشر:			
1	اختيار عنوان مناسب	8	80
2	تحديد الفكر الفرعية	10	100
3	تحديد معنى الكلمة من السياق	8	80
4	تحديد مضاد الكلمة أو مرادفها	10	100
ثانيا – مستوى الفهم الاستنتاجي:			
5	استنتاج العلاقة بين الفكر	9	90
6	استننتاج القيم الواردة في النص	10	100
7	استنتاج المعنى الضمني	9	90
8	استنتاج صفات الأعلام	10	100
ثالثا – مستوى الفهم النقدي:			
9	التمييز بين الحقيقة والرأي	10	100
10	التمييز بين أنواع الأدلة	8	80
11	إضافة فكر جديد للسياق	8	80
12	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل	8	80

يتضح من الجدول السابق الآتي:

أ. عدد مستويات الفهم القرائي ثلاثة مستويات يتضمن كل مستوى أربع مهارات للفهم القرائي.

ب. تم استبعاد مهارات (بيان الرأي في المقروء/ تلخيص المقروء/ الربط بين السبب

والنتيجة) حيث حصلت على نسبة مئوية أقل من 80%.

5- القائمة في صورتها النهائية:

تتكون قائمة الفهم القرائي من ثلاث مستويات ويضم كل مستوى أربعة مهارات للفهم القرائي، وبيانها كالآتي:

أ. مستوى الفهم المباشر ويتضمن أربع مهارات هي (اختيار عنوان مناسب/ تحديد الفكر الفرعية/ تحديد معنى الكلمة من السياق/ تحديد مضاد الكلمة أو مرادفها).

ب. مستوى الفهم الاستنتاجي ويتضمن أربع مهارات هي (استنتاج العلاقة بين الفكر/ استنتاج القيم الواردة في النص/ استنتاج المعاني الضمنية/ استنتاج صفات الأعلام).

ج. مستوى الفهم النقدي ويتضمن أربع مهارات هي (التمييز بين الحقيقة والرأي/ التمييز بين أنواع الأدلة/ إضافة فكر جديد للسياق/ التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل).

ثالثًا- اختبار مهارات الثروة اللغوية:

1- الهدف من الاختبار:

يهدف اختبار الثورة اللغوية إلى قياس حصيلة طالبات الصف السادس المتوسط من المفردات اللغوية، والأساليب والتراكيب اللغوية.

2- مصادر بناء الاختبار:

تنوعت مصادر بناء اختبار الثروة اللغوية وقد اعتمد الاختبار على الدراسات والكتابات السابقة في مجال الثروة اللغوية، وأهداف ومحتوى وأنشطة مناهج اللغة العربية لطالبات الصف السادس المتوسط، وتحليل بعض قراءات هؤلاء الطالبات في مكتبة المدارس المتوسطة، حيث تم سؤال عشر طالبات بالصف السادس المتوسط أن تحدد كل منهن كتابا أو قصة قراءتها في مكتبة المدرسة، وتم جمع هذه القصص (دينية/ اجتماعية/ تاريخية) وتم تحليلها والاستعانة بمفرداتها اللغوية وتراكيبها اللغوية والأساليب التي تتضمنها في بناء اختبار الثروة اللغوية.

3- الصورة المبدئية للاختبار:

يتكون اختبار الثروة اللغوية في صورته المبدئية من ثلاثة أقسام، الأول خاص بالمفردات اللغوية (معنى الكلمة/ الترادف/ التضاد) والقسم الثاني خاص بالأساليب والتراكيب (التعبير عن فكرة بأكثر من جملة/ والأساليب الإنشائية) وتضمن الاختبار نمط الأسئلة

الموضوعية وهو الاختيار من متعدد لمعرفة مدلول الكلمة اللغوية أو الأسلوب اللغوي، أما القسم الثالث والأخير فقد تضمن الكلمات الواردة في الألعاب اللغوية (الكلمات التي تبدأ بحرف محدد، أو التي تنتهي بحرف محدد، والكلمات التي تدور في فلك موضوع واحد، أو الكلمات المشتقة من جذر واحد) أي أن الاختبار يتكون من عشرين مفردة في كل قسم من أقسامه الثلاث.

4- صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار على عشر محكمين وأبدى المحكمين العشر الملاحظات الآتية:

أ. يتم تقسيم الاختبار إلى إحدى عشرة مفردة تتدرج تحت ثلاثة أقسام هي:

القسم الأول – الأساليب والتراكيب وفيه ثلاث من المفردات، والقسم الثاني المحسنات البديعية وفيه ثلاث مفردات أيضًا، والقسم الثالث الصرف وفيه خمس مفردات.

ومعنى ذلك أنه تم تغيير اسم الألعاب اللغوية باسم الصرف، واضيفت المحسنات البديعية وذلك في قسم المفردات اللغوية، أما قسم التراكيب والأساليب فقد بقى كما هو يتكون من ثلاث مفردات.

ومعنى ذلك أن الاختبار يتكون من مئة سؤال تخصص للقسم الأول ثلاثين سؤالًا موزعة على ثلاث مهارات فرعية والدرجة الكلية للقسم الأول (30) درجة، والقسم الثاني ثلاثين سؤالًا موزعة على ثلاث مهارات فرعية والدرجة الكلية للقسم الثاني (30) درجة، والقسم الثالث أربعين سؤالًا موزعة على خمس مهارات فرعية والدرجة الكلية للقسم الثالث (40) درجة، وبذبك أصبحت درجة اختبار الثروة اللغوية الكلية (100) درجة.

5- التجربة الاستطلاعية:

تم تطبيق اختبار مهارات الثروة اللغوية على عينة استطلاعية تكونت من ثلاثين طالبة من طالبات مدرسة أم كلثوم بنت عقبة المتوسط بنات، وذلك بهدف:

أ. تحديد زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار من خلال العينة الاستطلاعية وذلك من خلال تسجيل الزمن الذي استغرقه كل متعلم للإجابة على الاختبار, ثم حساب متوسط الزمن للعينة كلها, وبذلك تم إيجاد زمن الاختبار وهو(50) دقيقة.

ب. تحديد معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

تم تحديد معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار حيث:

معامل السهولة = (عدد الذين أجابوا اجابة صحيحة ÷ عدد التلاميذ الكلي)× 100

معامل الصعوبة = 1 – معامل السهولة

ويوضح الجدول الاتي معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

جدول (3) معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار الثروة اللغوية

المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
1	0,70	0,30	51	0,71	0,29
2	0,56	0,44	52	0,64	0,36
3	0,55	0,45	53	0,59	0,41
4	0,71	0,29	54	0,70	0,30
5	0,72	0,24	55	0,74	0,26
6	0,66	0,34	56	0,66	0,34
7	0,60	0,40	57	0,69	0,31
8	0,71	0,29	58	0,71	0,29
9	0,62	0,38	59	0,56	0,44
10	0,66	0,34	60	0,67	0,33
11	0,62	0,38	61	0,65	0,35
12	0,60	0,40	62	0,64	0,36
13	0,70	0,30	63	0,74	0,26
14	0,52	0,48	64	0,66	0,34
15	0,63	0,37	65	0,73	0,27
16	0,36	0,64	66	0,34	0,66
17	0,52	0,48	67	0,68	0,32
18	0,68	0,32	68	0,69	0,31
19	0,54	0,46	69	0,71	0,29
20	0,54	0,46	70	0,55	0,45
21	0,59	0,41	71	0,62	0,38
22	0,70	0,30	72	0,72	0,28
23	0,71	0,29	73	0,74	0,26
24	0,66	0,34	74	0,56	0,44
25	0,52	0,48	75	0,55	0,45
26	0,71	0,29	76	0,61	0,39
27	0,62	0,38	77	0,51	0,49
28	0,69	0,31	78	0,69	0,31
29	0,60	0,40	79	0,62	0,38
30	0,66	0,34	80	0,67	0,33

المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
31	0,71	0,29	81	0,74	0,26
32	0,64	0,36	82	0,66	0,34
33	0,66	0,34	83	0,73	0,27
34	0,30	0,70	84	0,34	0,66
35	0,65	0,35	85	0,68	0,32
36	0,69	0,31	86	0,62	0,38
37	0,71	0,29	87	0,69	0,31
38	0,59	0,41	88	0,54	0,46
39	0,70	0,30	89	0,59	0,41
40	0,71	0,29	90	0,72	0,28
41	0,76	0,24	91	0,59	0,41
42	0,66	0,34	92	0,70	0,30
43	0,59	0,41	93	0,52	0,48
44	0,71	0,29	94	0,71	0,29
45	0,51	0,49	95	0,52	0,48
46	0,66	0,34	96	0,69	0,31
47	0,63	0,37	97	0,62	0,38
48	0,36	0,64	98	0,67	0,33
49	0,52	0,48	99	0,52	0,48
50	0,65	0,35	100	0,66	0,34

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصعوبة تمتد ما بين 24% – 66% بمتوسط قدره 45% وهو يشير إلى أن معاملات صعوبة مفردات الاختبار متوسطة بشكل عام وهو ما يتفق مع الغرض الذي وضع الاختبار لأجله.

ج. **حساب صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار عن طريق ما يلي:

- **الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار:**

للتأكد من الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار, تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للبعد (للمهارة الرئيسة) التي تنتمي إليها، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط:

جدول (4) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها

الأبعاد	المهارات الفرعية	معامل الارتباط
أولًا – مهارات الأساليب والتراكيب:	1) التعبير عن فكرة واحدة بأكثر من أسلوب	0,66
	2) اختلاف معنى المفردة باختلاف السياق	**0,69
	3) التقاط معنى المفردة من السياق	**0,63
ثانيا – مهارة المحسنات البديعية:	4) الترادف	**0,69
	5) التضاد	**0,62
	6) المقابلة	**0,67
ثالثا – مهارة الصرف:	7) كلمات مختلفة من جذر واحد	** 0,68
	8) المفرد والجمع	** 0,74
	9) المذكر والمؤنث	**0,70
	10) كلمات مختلفة في موضوع واحد	**0,64
	11) كلمات تبدأ أو تنتهي بحرف واحد	**0,65

**** دال عند مستوى دلالة 0,01 حيث ن=30، ويكون دال عند 0,01 عندما ر ≤ 0,46**

ويتضح من الجدول السابق ارتباط جميع المهارات الفرعية للاختبار بشكل دال إحصائيًا بالدرجة الكلية للبعد الذي تنمي إليه, مما يشير إلى الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار.

الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار:

للتأكد من الاتساق الداخلي لمفردات لاختبار مهارات الثروة اللغوية, تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية, ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط:

جدول (5) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لاختبار الثروة اللغوية

المفردة	معامل الارتباط المفردة بالدرجة الكلية	المفردة	معامل الارتباط المفردة بالدرجة الكلية
1	** 0,67	51	** 0,63
2	** 0,59	52	** 0,51
3	** 0,72	53	** 0,68
4	** 0,60	54	** 0,65
5	** 0,65	55	** 0,65
6	** 0,72	56	** 0,62
7	** 0,55	57	** 0,56
8	**0,69	58	**0,64
9	**0,72	59	**0,70
10	**0,61	60	**0,67
11	**0,68	61	**0,64
12	** 0,70	62	** 0,63
13	** 0,63	63	** 0,51
14	** 71,0	64	** 0,68
15	** 0,66	65	** 0,60
16	** 0,69	66	** 0,65
17	** 0,51	67	** 0,62
18	** 0,68	68	** 0,63
19	** 0,62	69	** 0,51
20	** 0,67	70	** 0,68
21	** 0,66	71	** 0,60
22	** 0,66	72	** 0,65
23	** 0,61	73	** 0,62
24	**0,73	74	** 0,56
25	**0,64	75	**0,64
26	**0,64	76	**0,70
27	** 0,75	77	** 0,60
28	** 0,68	78	** 0,65
29	** 0,69	79	** 0,70
30	** 0,61	80	** 0,62
31	** 0,66	81	** 0,56
32	**0,67	82	** 0,60
33	**0,74	83	** 0,65
34	**0,77	84	**0,67
35	**0,64	85	**0,64
36	** 0,60	86	** 0,70
37	** 0,63	87	** 0,66

المفردة	معامل الارتباط المفردة بالدرجة الكلية	المفردة	معامل الارتباط المفردة بالدرجة الكلية
38	** 0,51	88	** 0,66
39	** 0,68	89	** 0,61
40	** 0,60	90	**0,73
41	** 0,65	91	**0,64
42	** 0,62	92	** 0,66
43	** 0,56	93	** 0,69
44	**0,64	94	** 0,61
45	**0,70	95	**0,73
46	**0,67	96	**0,67
47	**0,62	97	**0,72
48	**0,68	98	**0,64
49	**0,59	99	**0,70
50	** 0,63	100	** 0,60

**** دال عند مستوى دلالة 0,01 حيث ن=30، ويكون دال عند 0,01 عندما ر ≤ 0,46**

ويتضح من الجدول السابق ارتباط جميع المفردات بشكل دال إحصائيًا بالدرجة الكلية, مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاختبار.

د. حساب ثبات الاختبار الكلي:

تم حساب ثبات الاختبار الكلي عن طريق:

- **معامل ألفا كرونباخ Alpha- Cronbach:** تم حساب معامل ألفا كرونباخ للاختبار وكانت قيمته (0,92) , وهي قيمة مرتفعة تشير بشكل عام إلى دقة وثبات الاختبار كوسيلة للقياس ومن ثم يمكن الاعتماد عليه.
- **طريقة التجزئة النصفية:** تم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار ووجد أن قيمته تساوي 0,74, وكانت قيمة معامل الارتباط بعد التصحيح من أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان براون تساوي 0,85, وهو ما يشير إلى دقة الاختبار كوسيلة للقياس ومن ثم يمكن الاعتماد عليه.

6-الصورة النهائية للاختبار:

بعد إجراء التعديلات على الاختبار في ضوء آراء السادة المتخصصين وأيضًا في ضوء ما أسفرت عليه نتائج التجربة الاستطلاعية أصبح اختبار مهارات الثروة اللغوية في صورته النهائية, والجدول الآتي يوضح مواصفات اختبار مهارات الثروة اللغوية في صورته النهائية:

جدول (6) موصفات اختبار مهارات الثروة اللغوية

الأبعاد	المهارات الفرعية	المفردة			الدرجة	
		المفردات	العدد	%	الدرجة	المجموع
مهارات الأساليب والتراكيب:	التعبير عن فكرة واحدة بأكثر من أسلوب	1: 10	10	%10	10	30
	اختلاف معنى المفردة باختلاف السياق	11: 20	10	%10	10	
	التقاط معنى المفردة من السياق	21: 30	10	%10	10	
مهارة المحسنات البديعية:	الترادف	31: 40	10	%10	10	30
	التضاد	41: 50	10	%10	10	
	المقابلة	51: 60	10	%10	10	
مهارة الصرف:	كلمات مختلفة من جذر واحد	61: 68	8	%8	8	40
	المفرد والجمع	69: 76	8	%8	8	
	1) المذكر والمؤنث	77: 84	8	%8	8	
	2) كلمات مختلفة في موضوع واحد	85: 92	8	%8	8	
	3) كلمات تبدأ أو تنتهي بحرف واحد	93:100	8	%8	8	
المجموع		100	100	%100	100	100

رابعًا- اختبار الفهم القرائي:

1-الهدف من بناء الاختبار، يهدف بناء اختبار مستويات الفهم القرائي ومهاراته إلى قياس مهارات الفهم القرائي لدى طالبات السادس المتوسط.

2-**مصادر بناء الاختبار**، تنوعت مصادر بناء الاختبار لتشمل أهداف تعليم اللغة العربية بالصف السادس المتوسط، وقائمة مهارات الفهم القرائي التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، إضافة إلى الدراسات السابقة التي اهتمت ببناء اختبارات الفهم القرائي، وكتاب لغتي العربية للصف السادس للطالبات في دولة الكويت.

3-وصف الاختبار في صورته المبدئية، يتكون الاختبار في صورته المبدئية من خمسة مستويات للفهم القرائي هي: المستوى الحرفي والاستنتاجي، والتذوقي، والنقدي، والإبداعي وفي كل مستوى ثلاث مهارات بمجموعة (15) مهارة.

وتم عرض هذه المهارات بمستوياتها الخمس في صورة استبانة، تتكون من قائمة المهارات مستوياتها وأمام كل مهارة سؤال لقياس المهارة وعبارة (يقيس/ لا يقيس) وعبارة الصياغة (مناسبة/ غير مناسبة)، وعبارة (يمكن تعديل صياغة السؤال إلى).

وطلب إلى محكمين عشرة وضع علامة (√) أمام ما يرونه مناسبًا، وترك مكان لتعديل الصياغة.

4-صدق الاختبار:

تم التأكد من صدق الاختبار، وذلك بعرضه على عشرة من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها من دولة الكويت.

وانتهى رأي المحكمين إلى الآتي:

أ. يتم دمج مستويات الفهم القرائي في ثلاثة مستويات هي: الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي.

ب. يندرج تحت كل مستوى أربع مهارات بمجموعة (12) مهارة.

ج. تعديل صياغة بعض المهارات، واستبعاد ثلاث مهارات لأنها مكررة.

وبذبك أصبح اختبار الفهم القرائي يتضمن ثلاث مستويات، وكل مستوى للفهم القرائي له ثمانية أسئلة، وذلك بواقع سؤالين لكل مهارة.

5-توزيع درجات الاختبار: يتكون اختبار الفهم القرائي من (24) سؤالًا لكل مستوى قرائي (8) أسئلة، ولكل مهارة سؤالان ولكل سؤال إجابته صحيحة درجة والإجابة الخطأ صفرًا أي أن اختبار الفهم القرائي يخصص له (24) درجة، ولكل مستوى (8) درجات.

6-التجربة الاستطلاعية: تم تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي على عينة استطلاعية تكونت من ثلاثين طالبة من طالبات مدرسة أم كلثوم بنت عقبة للبنات، وذلك بهدف:

أ. تحديد زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار من خلال العينة الاستطلاعية وذلك من خلال تسجيل الزمن الذي استغرقه كل متعلم للإجابة على الاختبار, ثم حساب متوسط الزمن للعينة كلها, وبذلك تم إيجاد زمن الاختبار وهو(45) دقيقة.

ب. تحديد معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

تم تحديد معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار حيث:

معامل السهولة = (عدد الذين أجابوا اجابة صحيحة ÷ عدد التلاميذ الكلي)× 100

معامل الصعوبة = 1 – معامل السهولة

ويوضح الجدول الاتي معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

جدول (7) معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار مهارات الفهم القرائي

المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
1	0,70	0,30	**13**	0,64	0,36
2	0,54	0,46	**14**	0,60	0,40
3	0,59	0,41	**15**	0,66	0,44
4	0,72	0,28	**16**	0,73	0,27
5	0,74	0,26	**17**	0,68	0,32
6	0,61	0,39	**18**	0,56	0,54
7	0,59	0,41	**19**	0,63	0,37
8	0,72	0,28	**20**	0,56	0,44
9	0,54	0,46	**21**	0,66	0,34
10	0,69	0,31	**22**	0,51	0,49
11	0,62	0,38	**23**	0,73	0,27
12	0,67	0,33	**24**	0,61	0,39

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصعوبة تمتد ما بين 26% – 66% بمتوسط قدره 46% وهو يشير إلى أن معاملات صعوبة مفردات الاختبار متوسطة بشكل عام وهو ما يتفق مع الغرض الذي وضع الاختبار لأجله.

ج. **حساب صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار عن طريق ما يلي:

- **الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار:**

للتأكد من الاتساق الداخلي لأبعاد(مستويات) الاختبار, تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للبعد(للمستوي) الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المهارة الفرعية من الدرجة الكلية للبعد(للمستوى), ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط:

جدول (8) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للمستوى الذي تنتمي إليه

المستويات	المهارات الفرعية	معامل الارتباط
أولًا – مستوى الفهم المباشر:	1- اختيار عنوان مناسب.	0,69**
	2- تحديد الفكر الفرعية	0,66**
	3- تحديد معنى الكلمة من السياق	0,71**
	4- تحديد مضاد الكلمة أو مرادفها	0,74**
ثانيا – مستوى الفهم الاستنتاجي:	5- استنتاج العلاقة بين الفكر	0,70**
	6- استنتاج القيم الواردة في النص	0,67**
	7- استنتاج المعنى الضمني	0,69 **
	8- استنتاج صفات الأعلام	0,64 **
ثالثا – مستوى الفهم النقدي:	9- التمييز بين الحقيقة والرأي	0,70**
	10- التمييز بين أنواع الأدلة	0,61**
	11- إضافة فكر جديد للسياق	0,65**
	12- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل	0,65**

**** دال عند مستوى دلالة 0,01 حيث ن=30، ويكون دال عند 0,01 عندما ر ≤ 0,45**

ويتضح من الجدول السابق ارتباط جميع المهارات الفرعية للاختبار بشكل دال إحصائيًا بالدرجة الكلية للبعد الذي تنمي إليه, مما يشير إلى الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار.

- **الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار:**

للتأكد من الاتساق الداخلي لمفردات لاختبار مهارات الفهم القرائي, تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية, ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط:

جدول (9) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي

المفردة	معامل الارتباط المفردة بالدرجة الكلية	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	** 0,74	13	**0,64
2	** 0,61	14	**0,64
3	** 0,68	15	**0,68
4	** 0,69	16	**0,66
5	** 0,65	17	**0,69
6	** 0,62	18	**0,73
7	** 0,56	19	** 0,68
8	**0,64	20	** 0,65
9	**0,70	21	** 0,56
10	**0,67	22	** 0,64
11	**0,64	23	** 0,59
12	** 0,58	24	** 0,66

**** دال عند مستوى دلالة 0,01 حيث ن=30، ويكون دال عند 0,01 عندما ر ≤ 0,45**

ويتضح من الجدول السابق ارتباط جميع المفردات بشكل دال إحصائيًا بالدرجة الكلية, مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاختبار.

د. حساب ثبات الاختبار الكلي: تم حساب ثبات الاختبار الكلي عن طريق:

- **معامل ألفا كرونباخ Alpha- Cronbach:** تم حساب معامل ألفا كرونباخ للاختبار وكانت قيمته (0,89), وهي قيمة مرتفعة تشير بشكل عام إلى دقة وثبات الاختبار كوسيلة للقياس ومن ثم يمكن الاعتماد عليه.
- **طريقة التجزئة النصفية:** تم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار ووجد أن قيمته تساوي 0,72, وكانت قيمة معامل الارتباط بعد التصحيح من أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان براون تساوي 0,83, وهو ما يشير إلى دقة الاختبار كوسيلة للقياس ومن ثم يمكن الاعتماد عليه.

7- **الصورة النهائية للاختبار:** بعد إجراء التعديلات على الاختبار في ضوء آراء السادة المتخصصين وأيضًا في ضوء ما أسفرت عليه نتائج التجربة الاستطلاعية أصبح اختبار مهارات الفهم القرائي في صورته النهائية, والجدول الأتي يوضح مواصفات اختبار الفهم القرائي في صورته النهائية:

جدول (10) موصفات اختبار مهارات الفهم القرائي

المستويات	المهارات الفرعية	المفردات			الدرجة	
		المفردات	عدد المفردات	%	الدرجة	الدرجة
مستوى الفهم المباشر:	اختيار عنوان مناسب	1 – 13	2	8,3	2	8
	تحديد الفكر الفرعية	2 – 14	2	8,3	2	
	تحديد معنى الكلمة من السياق	3 – 15	2	8,3	2	
	تحديد مضاد الكلمة أو مرادفها	4 – 16	2	8,3	2	
مستوى الفهم الاستنتاجي:	استنتاج العلاقة بين الفكر	5 – 17	2	8,3	2	8
	استنتاج القيم الواردة في النص	6 – 18	2	8,3	2	
	استنتاج المعنى الضمني	7 – 19	2	8,3	2	
	استنتاج صفات الأعلام	8 –20	2	8,3	2	
مستوى الفهم النقدي:	التمييز بين الحقيقة والرأي	9 – 21	2	8,3	2	8
	التمييز بين أنواع الأدلة	10 – 22	2	8,3	2	
	إضافة فكر جديد للسياق	11 – 23	2	8,3	2	
	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل	12 – 24	2	8,3	2	
المجموع		24	24	%100	24	24

القسم الثالث – إجراءات تطبيق البرنامج:

1 – منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج التجريبي القائم على نظام المجموعة الواحدة، والتطبيق القبلي/ البعدي، والمتغير المستقل هو استراتيجيات تجهيز المعلومات، والمتغير التابع يشمل مهارات الفهم القرائي، ومهارات الثروة اللغوية لطالبات الصف السادس المتوسط.

2 – مجموعة البحث:

عدد فصول الصف السادس المتوسط في مدرسة أم كلثوم بنت عقبة المتوسطة بنات (7) فصول، وكثافة الفصل (22) طالبة.

وتم اختيار ثلاثة فصول باعتبارها مجموعة البحث وعدد الطالبات (66) طالبة، وحيث وصل عدد الطالبات اللاتي أدين الامتحان القبلي/ بعدي وانتظمن في دراسة البرنامج إلى (50) طالبة من طالبات الصف السادس المتوسط، وتم استبعاد (16) طالبة لم تشاركن في بعض مراحل تجربة البحث، ولم تأدين الامتحان البعدي.

3–عدد الحصص:

خطة توزيع حصص اللغة العربية أسبوعيا في الصف السادس المتوسط في دولة الكويت، وهو ما يوضحه الجدول الآتي وزارة التربية (2021–2022):

جدول (13) خطة توزيع اللغة العربية أسبوعيا في الصف السادس الابتدائي

م	فروع اللغة العربية	عدد الحصص	%
1	قواعد النحو	2	33,3
2	القراءة	1	16,6
3	النصوص	1	16,6
4	الاستماع	1	16,6
5	التعبير	1	16,6
مج	5	6	100

يتضح من الجدول السابق أن:

أ – تدريس اللغة العربية في الصف السادس المتوسط يقدم من خلال خمسة فروع للغة

هي القواعد النحوية، القراءة، النصوص، الاستماع، والتعبير.

ب – الوزن النسبي للقراءة والنصوص 33,3% لأن درس النصوص هو درس للقراءة بمعناها الواسع.

ولما كانت مهارات الفهم القرائي ومهارات الثروة اللغوية من أهداف دراسة القراءة والنصوص الأدبية معا، ولما كانت القواعد النحوية جزءًا أساسيا من دراسة اللغة العربية فقد اعتمدت الباحثة على أربعة حصص أسبوعيًا لتطبيق البرنامج الهادف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات الثروة اللغوية.

4 – القائم بالتدريس:

تم اختيار ثلاثة فصول من فصول الصف السادس الابتدائي والبالغ عددها سبعة فصول في مدرسة أم كلثوم بنت عقبة والمتوسطة بنات بطريقة عشوائية وهي فصول (2/6 و 4/6 و 7/6)، وقد درست معلمات اللغة العربية بتلك الفصول البرنامج المستهدف، وحيث عقدت الباحثة وهي معلمة وزميلة لهؤلاء المعلمات أربعة لقاءات تناقشية حوارية معهن في مكتبة المدرسة وأعلمتهن بأهداف البحث وشارحة كيفية استخدام دليل المعلم، كما قامت الباحثة بالمتابعة المستمرة والمناقشة والحوار مع الزميلات المعلمات طوال فترة تنفيذ البرنامج، شاكرة لهن هذه المساعدة العلمية، وهذا التعاون المشكور.

5 – تطبيق البرنامج:

استغرق تدريس البرنامج لمجموعة البحث ثلاثة أشهر من يوم الأحد الموافق (20) فبراير 2022 وحتى يوم الثلاثاء (10) مايو 2022 بواقع أربعة حصص أسبوعيا بمجموع (47) حصة، منها (24) حصة لمهارات الفهم القرائي و(23) حصة لمهارات الثروة اللغوية.

6– تطبيق اختباري الفهم القرائي والثروة اللغوية:

تم تطبيق اختباري مهارات الفهم القرائي ومهارات الثروة اللغوية على مجموعة البحث طالبات الصف السادس المتوسط قبليا يومي الأحد (13) فبراير والاثنين (14) فبراير 2022، كما تم إعادة تطبيق الاختبارين على الطالبات أنفسهن يومي الأربعاء (11) مايو والخميس (12) مايو 2022 تطبيقًا بعديًا.

القسم الرابع– الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم استخدام برنامج SPSS الاصدار 21، الرزمة الإحصائية لحساب ما يلي:

1) حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لاختبار الثروة اللغوية؛ وذلك لمعرفة الاتساق الداخلي لمفردات للاختبار.
2) حساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للبعد(للمهارة الرئيسة) التي تنتمي إليه لاختبار الثروة اللغوية؛ وذلك لمعرفة الاتساق الداخلي لأبعاد اختبار الثروة اللغوية.
3) حساب ثبات اختبار الثروة اللغوية باستخدام الفا كرونباخ.
4) حساب ثبات اختبار الثروة اللغوية باستخدام التجزئة النصفية.
5) حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي؛ وذلك لمعرفة الاتساق الداخلي لمفردات للاختبار.
6) حساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للبعد(للمهارة الرئيسة) التي تنتمي إليه لاختبار الث الفهم القرائي روة اللغوية؛ وذلك لمعرفة الاتساق الداخلي لأبعاد اختبار الفهم القرائي.
7) حساب ثبات اختبار الفهم القرائي باستخدام الفا كرونباخ.
8) حساب ثبات اختبار الفهم القرائي باستخدام التجزئة النصفية.
9) حساب الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لدرجات طالبات مجموعة لاختبار الثروة اللغوية كدرجة كلية باستخدام اختبار ت لمجموعتين مرتبطتين.
10) حساب الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لدرجات طالبات مجموعة لاختبار الثروة اللغوية كمهارات فرعية باستخدام اختبار ت لمجموعتين مرتبطتين.
11) حساب الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لدرجات طالبات مجموعة لاختبار الفهم القرائي الثروة اللغوية كدرجة كلية باستخدام اختبار ت لمجموعتين مرتبطتين.
12) حساب الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لدرجات طالبات مجموعة لاختبار الفهم القرائي كمستويات فرعية باستخدام اختبار ت لمجموعتين مرتبطتين.
13) حساب حجم التأثير باستخدام مربع ايتا؛ لمعرفة حجم تأثير البرنامج المقترح في تنمية مهارات الثروة اللغوية كدرجة كلية وأبعاد فرعية.
14) حساب حجم التأثير باستخدام مربع ايتا؛ لمعرفة حجم تأثير البرنامج المقترح في تنمية مهارات

الفهم القرائي كدرجة كلية وكمستويات فرعية.

15) حساب فاعلية البرنامج باستخدام نسبة الكسب المصححة لـ عزت، ونسب الكسب البسيطة لـ هريدي؛ وذلك لمعرفة فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية تجهيز المعلومات في تنمية الثروة اللغوية والفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس المتوسط

تفسير نتائج البحث ومناقشتها

هدف هذا الفصل عرض النتائج التي توصل إليها البحث، وتفسيرها ومناقشتها من خلال اختبار صحة فروض البحث، وتوصيات ومقترحات البحث، وسيتم عرض ذلك بالتفصيل فيما يلي:

أولًا – عرض النتائج وتفسيرها:

1) اختبار صحة الفرض الصفري المناظر للفرض البحثي الموجه (التنبؤي) الأول:

ينص الفرض الصفري الأول على أنه: " **لا** يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الثروة اللغوية كدرجة كلية " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار **ت** لعينتين مرتبطتين للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار الثروة اللغوية كدرجة كلية، والجدول التالي يوضح ذلك:

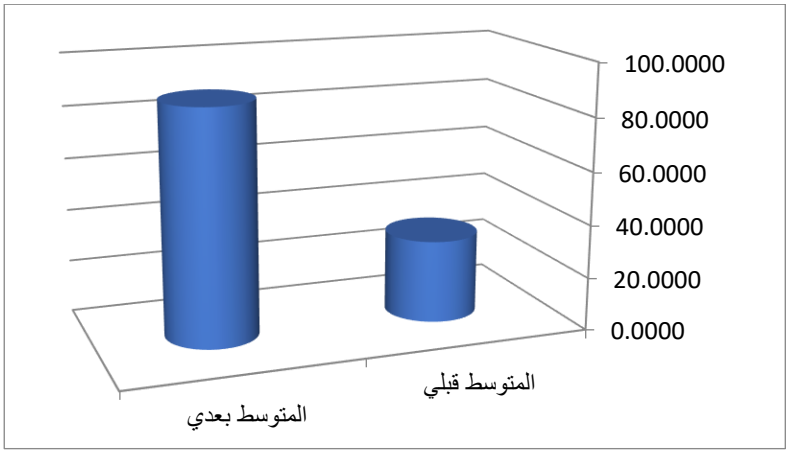
جدول (14) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الثروة اللغوية كدرجة كلية، حيث (ن=50)، (درجات حرية= 49)

اختبار الثروة اللغوية	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η^2)
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
اختبار الثروة اللغوية كدرجة كلية	24.66	80.58	8.43	4.36	40.706	0,00	0.97

من الجدول السابق يتضح أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الثروة اللغوية كدرجة كلية في التطبيق البعدي أكبر من التطبيق القبلي، وهذا يدل على أن مستوى طالبات مجموعة البحث في الثروة اللغوية كدرجة

كلية ارتفع بعد التدريس بالبرنامج المقترح القائم على نظرية معالجة المعلومات، وهذا يدل على أنه يوجد فرق فرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الثروة اللغوية كدرجة كلية عند مستوى دلالة (0,01) لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأعلى؛ ولذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه: " يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الثروة اللغوية كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي".

والرسم البياني التالي يوضح الفرق بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الثروة اللغوية كدرجة كلية:



شكل (1) التمثيل البياني للفرق بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الثروة اللغوية كدرجة كلية

ولحساب حجم التأثير تم استخدام اختبار **مربع إيتا**، ويذكر (عزت عبدالحميد 2016، 273: 284) أن حساب حجم التأثير في حالة استخدام اختبار **ت** سواء لعينتين مستقلتين أو مرتبطتين يتم بالصيغة الرياضية:

$$\text{Effect size } (\eta^2) = t^2 / (t^2 + df$$

حيث df = درجات الحرية

T= قيمة ت المحسوبة

ويتم تفسير (η^2) كما يلي:

- إذا كان: (η^2) < 0,010 فيدل على حجم تأثير ضعيف.
- إذا كان: 0,010 ≤ (η^2) < 0,059 فيدل على حجم تأثير صغير.
- إذا كان: 0,059 ≤ (η^2) < 0,138 فيدل على حجم تأثير متوسط.
- إذا كان: 0,138 ≤ (η^2) < 0,232 فيدل على حجم تأثير كبير.
- إذا كان: 0,232 ≤ (η^2) فيدل على حجم تأثير كبير جدًا.

ومن الجدول السابق يتضح أن قيمة حجم التأثير المعبر عنه بمربع إيتا لمهارات الثروة اللغوية كدرجة كلية أكبر من (0,232)، وهذا يُعني أن حجم التأثير كبير جدًا، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح القائم على نظرية معالجة المعلومات له تأثير كبير جدًا في تنمية الثروة اللغوية كدرجة كلية لدى طالبات الصف السادس المتوسط "مجموعة البحث"

2) اختبار صحة الفرض الصفري المناظر للفرض البحثي الموجه (التنبؤي) الثاني:

ينص الفرض الصفري الثاني على أنه: " **لا** يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الثروة اللغوية كمهارات فرعية " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار **(ت)** لعينتين مرتبطتين للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار الثروة اللغوية كمهارات فرعية، والجدول التالي يوضح ذلك:

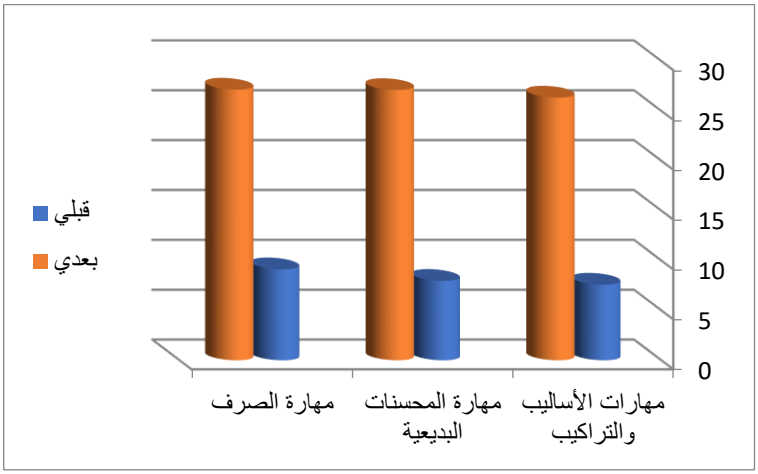
جدول (15) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الثروة اللغوية كمهارات فرعية، حيث (ن=50)، (درجات حرية= 49)

المهارات الرئيسة للثروة اللغوية	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η^2)
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
مهارات الأساليب	7.58	26.34	3.41	2.1	31.354	0,00	**0.95**
مهارة المحسنات	7.96	27.1	3.24	1.69	37.216	0,00	**0.97**
مهارة الصرف	9.12	27.14	3.97	1.6	30.017	0,00	**0.95**

من الجدول السابق يتضح أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات مجموعة البحث في

التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الثروة اللغوية كمهارات فرعية في التطبيق البعدي أكبر من التطبيق القبلي، وهذا يدل على أن مستوى طالبات مجموعة البحث في الثروة اللغوية كمهارات فرعية (كل مهارة على حدة) ارتفع بعد التدريس بالبرنامج المقترح القائم على نظرية معالجة المعلومات، وهذا يدل على أنه يوجد فرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الثروة اللغوية كمهارات فرعية) عند مستوى دلالة (0,01) لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأعلى؛ ولذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه: " يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الثروة اللغوية كمهارات فرعية لصالح التطبيق البعدي".

والرسم البياني التالي يوضح الفرق بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الثروة اللغوية كمهارات فرعية:



شكل (2) التمثيل البياني للفرق بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الثروة اللغوية كمهارات فرعية

ومن الجدول السابق يتضح أن قيمة حجم التأثير المعبر عنه بمربع إيتا لمهارات الثروة اللغوية كمهارات فرعية أكبر من (0,232)، وهذا يُعني أن حجم التأثير كبير جدًا، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح القائم على نظرية معالجة المعلومات له تأثير كبير جدًا في تنمية الثروة اللغوية كمهارات فرعية لدى طالبات الصف السادس المتوسط "مجموعة البحث"

3) اختبار صحة الفرض الصفري المناظر للفرض البحثي الموجه (التنبؤي) الثالث:

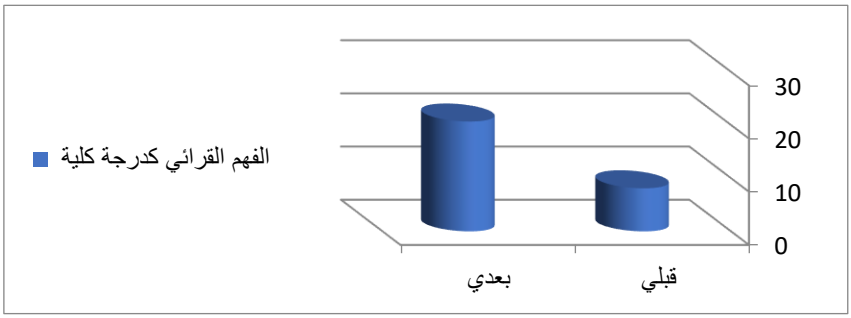
ينص الفرض الصفري الثالث على أنه: " **لا** يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي كدرجة كلية " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار **(ت)** لعينتين مرتبطتين للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي كدرجة كلية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (16) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي كدرجة كلية، حيث (ن=50)، (درجات حرية= 49)

اختبار الفهم القرائي	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η^2)
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
الفهم القرائي	8.1	20.66	5.18	1.89	15.139	0,00	0.82

من الجدول السابق يتضح أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي كدرجة كلية في التطبيق البعدي أكبر من التطبيق القبلي، وهذا يدل على أن مستوى طالبات مجموعة البحث في الفهم القرائي كدرجة كلية ارتفع بعد التدريس بالبرنامج المقترح القائم على نظرية معالجة المعلومات، وهذا يدل على أنه يوجد فرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي كدرجة كلية عند مستوى دلالة (0,01) لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأعلى؛ ولذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه: " يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي".

والرسم البياني التالي يوضح الفرق بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي كدرجة كلية:



شكل (3) التمثيل البياني للفرق بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي كدرجة كلية

ومن الجدول السابق يتضح أن قيمة حجم التأثير المعبر عنه بمربع إيتا لمهارات الفهم القرائي كدرجة كلية أكبر تساوي **(0.82)** أي أكبر من (0,232)، وهذا يُعني أن حجم التأثير كبير جدًا، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح القائم على نظرية معالجة المعلومات له تأثير كبير جدًا في تنمية الفهم القرائي كدرجة كلية لدى طالبات الصف السادس المتوسط "مجموعة البحث"

4) اختبار صحة الفرض الصفري المناظر للفرض البحثي الموجه (التنبؤي) الرابع:

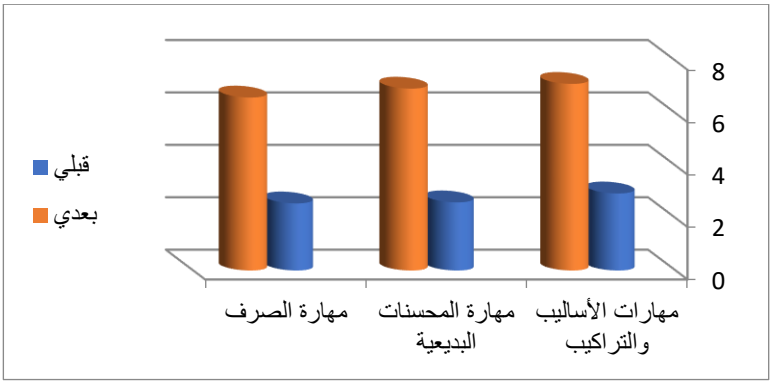
ينص الفرض الصفري الرابع على أنه: " **لا** يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي كمستويات فرعية " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار **(ت)** لعينتين مرتبطتين للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي كمستويات فرعية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (17) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي كمستويات فرعية، حيث (ن=50)، (درجات حرية= 49)

مستويات الفهم القرائي	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η^2)
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
مستوى الفهم المباشر	2.94	7.12	1.96	0.72	13.486	0,00	0.79
مستوى الفهم الاستنتاجي	2.6	6.94	1.76	0.77	14.575	0,00	0.81
مستوى الفهم النقدي	2.56	6.6	1.93	0.7	13.672	0,00	0.79

من الجدول السابق يتضح أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي كدرجة كلية في التطبيق البعدي أكبر من التطبيق القبلي، وهذا يدل على أن مستوى طالبات مجموعة البحث في الفهم القرائي كمستويات فرعية ارتفع بعد التدريس بالبرنامج المقترح القائم على نظرية معالجة المعلومات، وهذا يدل على أنه يوجد فرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي كدرجة كلية عند مستوى دلالة (0,01) لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأعلى؛ ولذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه: " يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي كمستويات فرعية لصالح التطبيق البعدي".

والرسم البياني التالي يوضح الفرق بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي كمستويات فرعية:



شكل (4) التمثيل البياني للفرق بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي كمستويات فرعية

ومن الجدول السابق يتضح أن قيمة حجم التأثير المعبر عنه بمربع إيتا لمهارات الفهم القرائي كمستويات فرعية جميعها أكبر من (0,232)، وهذا يُعني أن حجم التأثير كبير جدًا، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح القائم على نظرية معالجة المعلومات له تأثير كبير جدًا في تنمية الفهم القرائي كمستويات فرعية لدى طالبات الصف السادس المتوسط "مجموعة البحث"

5) اختبار صحة الفرض الصفري الخامس:

ينص الفرض الصفري الخامس على أنه: "لا توجد علاقة ارتباطية موجبة بين تنمية مهارات الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي بعد التدريس بالبرنامج المقترح " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS 21) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (18) معامل الارتباط بين مهارات الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الثروة اللغوية – الفهم القرائي	0,86	0,01

ومن الجدول السابق يتضح أن قيمة معامل الارتباط تساوى (0,86)، ومستوى الدلالة أقل من (0,01)، وهذا يدل على أن هناك ارتباطًا طرديًا موجبًا قويًا دالًا عند مستوى دلالة (0,01) بين تنمية الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس المتوسط

"مجموعة البحث"، وهذا يدل على أن إتقان الطالبة واكسابها الثروة اللغوية وتنميتها لديها يزيد من قدرتها على الفهم القرائي لما تقرأه، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو " **توجد علاقة ارتباطية موجبة بين تنمية مهارات الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي بعد التدريس بالبرنامج المقترح**"، وبذلك قد يكون تم الإجابة على السؤال الخامس من أسئلة البحث والذي ينص على: " **ما دلالة الارتباط بين تنمية مهارات الثروة اللغوية الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس المتوسط بعد تطبيق البرنامج المقترح**".

6) اختبار صحة الفرض الصفري السادس (قياس فاعلية البرنامج المقترح):

ينص الفرض الصفري السادس على أنه: "لا يتصف البرنامج المقترح القائم على نظرية معالجة المعلومات بالفاعلية في تنمية مهارات الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي "، وبالرغم من أن حجم التأثير كبير جدًا في الجداول السابقة، وهذا يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية كل من مهارات الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي لدى لدى طالبات الصف السادس المتوسط "مجموعة البحث"، ولكن تم حساب نسبة الكسب بعدة طرق وهى نسبة الكسب المصححة لـ (عزت عبدالحميد، 2013، 28)، ونسبة الكسب البسيطة لـ (مصطفى هريدي، 2017، 61–62)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (19) قيم نسبة الكسب المصححة لـ عزت، ونسبة الكسب البسيطة لمهارات الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج المقترح

الاختيار	الدرجة النهائية	المتوسط الحسابي		نسبة الكسب المصححة ل عزت	نسبة الكسب البسيطة ل هريدي
		قبلي	بعدي		
الثروة اللغوية	**100**	24.66	80.58	**2.00**	**0.55**
الفهم القرائي	**24**	**8.1**	**20.66**	**1.92**	**0.52**

يتضح من الجدول السابق أن:

– نسب الكسب المصححة في تنمية كل من الثروة اللغوية والفهم القرائي أكبر من (1,8)، وهو الحد الفاصل الذي حدده عزت للفاعلية، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح القائم على

نظرية تجهيز المعلومات يتسم بالفاعلية في تنمية الثروة اللغوية والفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس المتوسط "مجموعة البحث" بعد تطبيق البرنامج المقترح.

- نسب الكسب البسيطة في تنمية كل من الثروة اللغوية والفهم القرائي أكبر من (0,3) وهو الحد الفاصل الذي حدده هريدي لقبول الفاعلية، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح القائم على نظرية تجهيز المعلومات يتسم بالفاعلية في تنمية الثروة اللغوية والفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس المتوسط "مجموعة البحث" بعد تطبيق البرنامج المقترح.

ويُستخلص مما سبق أن على أن على نظرية تجهيز المعلومات يتسم بالفاعلية في تنمية الثروة اللغوية والفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس المتوسط "مجموعة البحث" بعد تطبيق البرنامج المقترح. وبذلك تم الإجابة على كل من السؤال السادس من أسئلة البحث الذي ينص على "**ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات نظرية تجهيز المعلومات في تنمية الثروة اللغوية**"؟ والسؤال السابع الذي ينص على" **ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات نظرية تجهيز المعلومات في تنمية مهارات الفهم القرائي**"؟.

ثانيًا – مناقشة النتائج:

يتضح من خلال تفسير النتائج بالجداول السابقة تفوق طالبات الصف السادس المتوسط "مجموعة البحث" في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي في مهارات الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي كدرجة كلية ومهارات فرعية، وأن البرنامج المقترح القائم على نظرية تجهيز المعلومات يتسم بالفاعلية في تنمية الثروة اللغوية والفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس المتوسط، وهذه النتائج ترجع إلى البرنامج المقترح القائم على نظرية تجهيز المعلومات يتسم بمجموعة من المميزات يتم تناولها فيما يلي:

1. تركيز البرنامج المقترح القائم على نظرية تجهيز المعلومات على ثلاثة مبادئ: (حواس الطلاب – والمواقف التعليمية – وسلوكيات تحفيز الحواس) وهذا أدى دورًا حاسمًا وفعالًا في كل جديد يتوصل إليه الطالبات، وحلولهن للمشكلات التي تواجههن بالصورة التي ترضي بها الطالبة عن نفسها؛ مما ساعد الطالبات على تنمية الثروة اللغوية والفهم القرائي لديهن.
2. تركيز البرنامج المقترح القائم على نظرية تجهيز المعلومات التي تتميز بالابتكارية التي ساعدت الطالبات وإعطائهن قدرة فائقة على التحدث والتعبير عن المواقف والأحداث

التي يمرون بها أو يقرأون عنها وسمعها خلال فترات الحياة المختلفة، وكذلك مساعدتهن على فهم عددا غير محدود من التعبيرات المرتبطة بوقائع المواقف المختلفة التي يتعرضون لها؛ مما ساعد الطالبات على تنمية الثروة اللغوية والفهم القرائي لديهن.

3. تركيز البرنامج المقترح القائم على نظرية تجهيز المعلومات على بحث وتوضيح الخطوات التي تسلكها الطالبات في فهم المعرفة الإنسانية، وكيفية اكتساب المعلومات، وترميزها، وتخزينها، واسترجاعها، وكيفية توظيفها في عمليات التفكير وحل المشكلات، بالإضافة إلى ربط المعرفة السابقة لدى طالبات مجموعة البحث بالمعلومات الجديدة التي تم تعلمها، والتركيز على إثارة انتباههن، ومساعدتهن على حل المشكلات التي تواجهها، والاعتماد على النظام الحسي للهن، وتقديم المعرفة من خلال الحواس المختلفة له؛ مما ساعد الطالبات على تنمية الثروة اللغوية والفهم القرائي لديهن.
4. مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات وكشف أوجه القوة والضعف في العمليات العقلية التي يمر بها الطالبات الإنسان إذا تعرضن لموقف ما، ومعرفة مدى نجاحهن أو فشلهن من خلال دراسة تجهيز المعلومات خطوة بخطوة في أثناء قيامه بعملية انتقائهن للمعلومات المقدمة إليه ورفضهن لمعلومات أخرى من خلال عملية التجهيز المعرفي، ومن ثم التركيز على تحسين العمليات لتعمل بكفاءة مما ساعد الطالبات على تنمية مهارات الفهم القرائي لديهن.
5. تنظيم المادة التعليمية بشكل جيد وفق أسلوب معين، مما سبق حتى يسهل تعلمها واسترجاع معلوماتها، وكذلك تركيب الخبرة على صورة بنى معرفية مناسبة بشكل متتابع ومتدرج، وأيضًا وجود عناصر مشتركة بين الموقف القديم والموقف الجديد يساعد على فهم هذه المعلومات والاستفادة منها، وكذلك تدريب الطالبات على إقامة علاقات وروابط بين الخبرات القديمة والحديثة، مما يسهم في تقوية التعليم، وبقاء أثر التعلم، وأيضًا تدريبهن على تشفير المعلومة، من أجل توظيفها في بناء خبرات تعليمية وتدريبية؛ مما ساعد الطالبات على تنمية الثروة اللغوية والفهم القرائي لديهن.
6. ركز البرنامج المقترح القائم على نظرية تجهيز المعلومات على تنظيم الممارسات التعليمية بطريقة تسمح بتغذية راجعة تصحيحية لتكون المعرفة الجديدة فاعلة في تمثيلها وتكييفها مع بني المتعلم المعرفية مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث يختلف الطلاب، فيما بينهم من ناحية قدرتهم على تنظيم المعلومات وجعل التعليم ذا معنى، وذلك من

خلال الانتباه للخبرات الجديدة وترميزها وربطها بالخبرات السابقة لديه وتخزينها في ذاكراته ثم استرجاعها، ومن ثم يقدم التعليم في شكل يمثل معنى بالنسبة لطالبات مجموعة البحث؛ مما ساعد الطالبات على تنمية الثروة اللغوية والفهم القرائي لديهن.

7. كما اهتم البرنامج المقترح بإعطاء المتعلم الوقت اللازم لاستصدار الاستجابة، وعند اختيار المحتوى المقدم للطالبات وتنظيمه تم مراعاة توافر عنصر الجذب والتشويق بما يحقق الإثارة اللازمة له، مع الانطلاق من الخبرات السابقة لدى المتعلم والبناء عليها، ومراعاة حالتهن النفسية، وتهيئة الظروف الملائمة لذلك؛ وكل ذلك ساعد الطالبات على تنمية الثروة اللغوية والفهم القرائي لديهن.

8. مراعاة الخلفية المعرفية لطالبات الصف السادس المتوسط لأنها تعد محورًا للوقوف على ما لديهن من معلومات تجاه الفهم القرائي والثروة اللغوية، وذلك لأن مراعاة حاجاتهن التي تجعلهن يقبلن على تعلم هذا البرنامج، بل تجعلهن عنصرا إيجابيًا في العملية التعليمية، وتركيز البرنامج المقترح على أسس معرفية تتمثل في طبيعة طالبات: الصف السادس المتوسط واحتياجاتهن وخصائصهن وأهدافهن من التعلم، وتعريف الطالبات بمهارات الفهم القرائي والثروة اللغوية والأسس التي يقوم عليها، وذلك لإثارة دافعيتهن نحو التعلم، والانتفاع بما لدى هؤلاء الطالبات من خلفية معرفية تنشط المعرفة الجديدة المراد تعلمها؛ وكل ذلك ساعد الطالبات على تنمية الثروة اللغوية والفهم القرائي لديهن.

9. مراعاة الخلفية لطالبات الصف السادس المتوسط لأنها تعد محورًا أساسيًا في إعداد المواد التعليمية وسببا مؤثرًا في نجاح البرنامج التعليمي، وذلك لأن مراعاة ميول وخصائص هؤلاء الطالبات تجعلهن يقبلن على تعلم هذا البرنامج، ولذلك تم مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات بتنويع الأنشطة والتدريبات، وتعليم المهارات اللغوية في جو من الحرية، وعدم التكلف، واختيار موضوعات مناسبة في أثناء التدريس لسن الطالبات ومستوياتهن الثقافية، مع التأكيد علة تزويد الطالبات بالتغذية الراجعة المناسبة، وإكسابهن الثقة بالنفس والاستقلالية في التفكير، واستخدام الوسائل المسموعة والمرتبة في أثناء تدريس البرنامج، التنوع والتعدد في التدريبات والتطبيقات المستخدمة، مع تزويد الطالبات بالخيارات والبدائل واعطائهن الوقت الكافي للتأمل والتفكير؛ وكل ذلك ساعد الطالبات على تنمية الثروة اللغوية والفهم القرائي لديهن.

10. مراعاة البرنامج المقترح **للأسس التربوية** مثل: تحديد أهداف البرنامج بصورة إجرائية، من حيث: القابلية للقياس ووضوح صياغته، وشموله لخبرات متنوعة ومناسبة لطالبات

الصف السادس المتوسط، مراعاة تسلسل موضوعات البرنامج تسلسلًا منطقيا، بحيث يتم تعلم المهارة اللغوية تدريجيًا، الربط بين الخبرات السابقة والخبرات اللاحقة حتى يتمكن من تعزيز معلوماتهن السابقة وتعميق واستيعاب المعلومات الجديدة، استخدام استراتيجيات تنمي قدرة هؤلاء الطالبات على ممارسة مهارات الفهم القرائي والثروة اللغوية باستخدام استراتيجيات تجهيز المعلومات؛ وكل ذلك كان له دورًا كبيرًا في تنمية الثروة اللغوية والفهم القرائي لديهن.

11. تقديم دروس البرنامج باستخدام استراتيجية تجهيز المعلومات من خلال مجموعة من الخطوات الإجرائية المترابطة والمتناسقة والمتكاملة والتي تتمثل في:

– تخطط الطالبة لعملية القراءة من خلال استدعاء خبراتها السابقة وتأمل عنوان النص المقروء مستخدمة استراتيجية التخطيط.

– التقاط الفكرة الأساسية والتركيز على ما تحتاجه من النص المقروء، وعلى النقاط الأساسية فقط، واستخدام المصادر المختلفة لاستقبال المعلومات المقروءة.

– وضع خطوطًا تحت الأجزاء المهمة في النص المقروء مستخدمة استراتيجية التركيز على الأجزاء المهمة.

– إعادة تنظيم الأفكار والمعلومات وترتيبها داخل النص المقروء، وتحويلها إلى صيغة أخرى تسهل فهمها من خلال تكوين خريطة معرفية لها أو عمل تنظيم هرمي لها أو رسم يوضح العلاقة بينها، حتى يمكن تخزينها واسترجاعها بدقة مستخدمة استراتيجية التنظيم.

– القيام بالتحليل السيمانتي وبنية الكلمات في النص، وتجهيز المعلومات التي تعطيها كل جملة، ثم تجهز المعلومات بين الجمل وصولًا إلى النص الكلي، وتركز على الكلمة المفردة والجملة الكلية وإعادة صياغتها مستخدمة استراتيجيات تجهيز المعلومات من أسفل إلى أعلى.

– بناء تصور عقلي للنص في ضوء معافها السابقة، حيث تربط بين المعارف الجديدة في النص ومعارفها السابقة، وتتنبأ بالمعلومات اللاحقة في النص، وتستدل على المعلومات غير المصرح بها في النص من خلال المعلومات الموجودة فيه، ثم تقوم بعمليات تكامل المعلومات ودمجها وتلخيصها مستخدما استراتيجيات تجهيز المعلومات من أعلى إلى أسفل.

- تردد المعلومات الموجودة في النص ترديدا لفظيا أو بصريا كي يتم حفظها في الذاكرة العاملة مستخدما استراتيجية التسميع، مع تكرار قراءة النص مرات عديدة، بحيث يكون لكل مرة هدف مختلف لقراءتها للنص، فقد تكون الأولى بهدف تحديد الفكرة الرئيسة، والثانية بهدف معرفة التفاصيل مستخدمة استراتيجية التكرار.
- تدون الملاحظات والمذكرات لتساعدها على فهم المقروء مستخدمة استراتيجية كتابة المذكرات.
- تكثف المعلومات المقروءة وتضعها في سياق أقل من السياق الأصلي مستخدمة استراتيجية التلخيص.

وهذه الخطوات الإجرائية المترابطة والمتناسقة والمتكاملة ساعدت على تنمية الثروة اللغوية والفهم القرائي لديهن.

12. اعتمد البرنامج المقترح على مجموعة من الأنشطة التعليمية التي أدت دورًا مهمًا في تحقيق الأهداف، حيث إنها تقوم على مخاطبة استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى الطالبات مما يؤدي إلى إثارة دافعيتهن وإجابتهن في الموقف التعليمي، كما تم مراعاة ارتباط الأنشطة بأهداف دروس البرنامج، وملاءمتها الأنشطة للمستوى المعرفي للطالبات، وممارسة الأنشطة للمستوى المعرفي للطالبات مع التركيز على العمل التعاوني وتقسيم العمل بين الطالبات أثناء ممارسة الأنشطة، **ومن أمثلة هذه الأنشطة التي ساعدت على تنمية الثروة اللغوية وتنمية الفهم القرائي لطالبات مجموعة البحث:**

- العمل في مجموعات لتبادل الأفكار.
- النقاشات والحوارات لعرض طرق التفكير المختلفة وبيان الصواب.
- إعداد مخططات لعرض أمثلة للمهارات.
- الاستعانة بالمكتبة وشبكة المعلومات الدولية ومصادر المعرفة الأخرى، للبحث عن الفهم لنصوص لغوية والثروة اللغوية موضوع التعلم المرتبطة بها.
- أنشطة ترفيهية وحركية مثل تلحين المحسنات البديعية، وذلك من أجل إتاحة الفرصة للحركة أثناء التعلم إلى جانب إضفاء المرح والمتعة في بيئة الصف مما يحفز عمليات التجهيز والمعالجة للمعلومات بطريقة سليمة، ومن ثم حدوث الفهم، والاستماع بعملية التعلم.
- تكليف الطالبات بجميع أمثلة للمفردات اللغوية.

- تكليف الطالبات بقراءة الأمثلة قراءة جهرية واضحة.
- تكليف الطالبات بكتابة لافتة أو إعلان أو بطاقة دعوة.
- نشر الأنشطة الكتابية للطالبات في الفصل.
- الكتابة في كراسات المذكرات اليومية عن الاستفادة من الدرس.
- قراءة بعض الآيات القرآنية التي تشتمل على مفردات لغوية محددة.
- توظيف المهارات أثناء القراءة والكتابة.
- التدريب على التصنيف والتعميم والاستنتاج.
- ذكر أكبر عدد من الأمثلة عن المهارة المستهدفة.
- المناقشات بين المعلم والطالبات.
- المشاركة في التعبير عن الرأي في عبارات وأساليب عربية.

وهذه النتائج تتفق مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت تجهيز المعلومات كمتغير مستقل مثل دراسة عدنان العوم (2002) ودراسة فتحي الزيات (2004) ودراسة عبدالعاطي محمد (2005) ودراسة فايزة أحمد وصفاء محمد (2006) ولطفي إبراهيم (2007) ودراسة مصطفى هريدي (2007) ودراسة هبة سرحان (2009).

ثالثًا – توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها يمكن صياغة التوصيات التالية:

1) تضمين محتوى مناهج اللغة العربية بالصف السادس المتوسط مواقف وموضوعات وأنشطة حقيقية لتنمية كل من الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي.
2) عمل دورات تنمية مهنية لمعلمي اللغة العربية لتدريبهم على كيفية تنمية كل من الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي لدى طالباتهم.
3) الاهتمام بتنمية كل من الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي في مراحل التعليم المختلفة بشكل عام، والمرحلة المتوسط بشكل خاص.
4) توظيف البرنامج المقترح لتعليم اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بالكويت.
5) توظيف البرنامج المقترح والأسس التي قام عليها في تنمية كل من الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي في مراحل التعليم العام.
6) تضمين البرنامج المقترح والأسس التي قام عليها في برامج إعداد المعلم النظرية والعملية في كليات التربية.

رابعًا – البحوث المقترحة:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج وتوصيات يقترح اجراء البحوث التالية:

1- بناء برنامج قائم على تجهيز المعلومات لتنمية القراءة الوظيفية لدى طالبات المرحلة المتوسطة باللغة العربية.
2- بناء برنامج قائم على تجهيز المعلومات لتنمية القراءة الناقدة لدى الكبار غير الناطقين باللغة العربية.
3- بناء برنامج قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الكتابة الوظيفية لدى طالبات المرحلة المتوسطة باللغة العربية.
4- اجراء دراسة مماثلة لتنمية أنماط التفكير لدى تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
5- بناء برنامج قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الأداء الكتابي طالبات المرحلة المتوسطة باللغة العربية.
6- بناء برنامج قائم على تجهيز المعلومات لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
7- بناء برنامج قائم على تجهيز المعلومات لتنمية مهارات الثروة اللغوية لدى تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

8- اجراء دراسة مماثلة لتنمية مهارات الاستماع الناقد عند تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
9- اجراء دراسة حول الكفايات الازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة, ليتمكن من تنمية الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي لدى تلاميذه.

الملاحق

ملحق (1) قائمة بأسماء المحكمين وصفاتهم

م	أسماء المحكمين	صفات المحكمين
1	أ.د. فاطمة عبدالله العازمي	أستاذ مناهج جامعة الكويت
2	أ.د. سمير محمد يونس	أستاذ مناهج كلية التربية الأساسية
3	د. وليد الكندري	أستاذ مشارك التربية الأساسية
4	د.فاطمة عبدالله العازمي	أستاذ مساعد بكلية التربية
5	أ.د. مهدي محمد عبدالحليم خليل	أستاذ مساعد بجامعة الكويت
6	أ. صلاح دبشة الماجد	الوكيل المساعد للمناهج وزارة التربية
7	أ. السيد محمد أحمد جعباص	موجهة لغة عربية
8	أ. تهاني صالح العجمي	موجهة لغة عربية
9	أ. مزنة نافل العجمي	موجهة لغة عربية
10	أ. وداد زيد الناصر	موجهة لغة عربية

(*) إعداد الباحثة

ملحق (2) قائمة مستويات الفهم القرائي ومهارته لطالبات الصف السادس المتوسط

المكرم / المكرمة:.....

الوظيفة:.....

السلام عليكم ورحمة الله

هذه قائمة مستويات الفهم القرائي ومهاراته لطالبات الصف السادس المتوسط، وقد تم بناؤها من خلال مسح أهداف المرحلة المتوسطة، وأهداف تعليم اللغة العربية في الصف السادس المتوسط، والدراسات السابقة وطبيعة عملية القراءة، وخصائص المتعلمين في مرحلة المراهقة المبكرة.

وتم عرض هذه المستويات القرائية ومهارتها على عشرة محكمين من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وعدلت القائمة في ضوء آرائهم، وجاءت هذه المستويات والمهارات القرائية في القائمة النهائية، وحيث حصلت على 80% فأكثر من آراء المحكمين.

وبالله التوفيق

الباحثة

مستويات الفهم القرائي ومهاراته

م	مستويات الفهم القرائي ومهاراته	ت	%
أولًا – مستوى الفهم المباشر:			
1	اختيار عنوان مناسب	8	80
2	تحديد الفكر الفرعية	10	100
3	تحديد معنى الكلمة من السياق	8	80
4	تحديد مضاد الكلمة أو مرادفها	10	100
ثانيا – مستوى الفهم الاستنتاجي:			
5	استنتاج العلاقة بين الفكر	9	90
6	استننتاج القيم الواردة فى النص	10	100
7	استنتاج المعنى الضمنى	9	90
8	استنتاج صفات الأعلام	10	100
ثالثا – مستوى الفهم النقدي:			
9	التمييز بين الحقيقة والرأي	10	100
10	التمييز بين أنواع الأدلة	8	80
11	إضافة فكر جديد للسياق	8	80
12	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل	8	80

(*) إعداد الباحثة

ملحق (3) قائمة مهارات الثروة اللغوية

المكرم / المكرمة:.....

الوظيفة:.....

السلام عليكم ورحمة الله

هذه قائمة مهارات الثروة اللغوية لطالبات الصف السادس المتوسط، وقد تم بناؤها من خلال مسح أهداف المرحلة المتوسطة، وأهداف تعليم اللغة العربية في الصف السادس المتوسط، والدراسات السابقة وطبيعة عملية الثروة اللغوية، وخصائص المتعلمين في مرحلة المراهقة المبكرة.

وتم عرض هذه المهارات العامة والفرعية على عشرة محكمين من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وعدلت القائمة في ضوء آرائهم، وجاءت هذه في صورتها النهائية، وحيث حصلت المهارات المتضمنة على 80% فأكثر من آراء المحكمين.

وبالله التوفيق

الباحثة

قائمة مهارات الثروة اللغوية

م	المهارات العامة والفرعية	ت	%
أولًا – مهارات الأساليب والتراكيب:			
1	التعبير عن فكرة واحدة بأكثر من أسلوب	8	80
2	اختلاف معنى المفردة باختلاف السياق	10	100
3	التقاط معنى المفردة من السياق	9	90
ثانيا – مهارة المحسنات البديعية:			
4	الترادف	10	100
5	التضاد	10	100
6	المقابلة	8	80
ثالثا – مهارة الصرف:			
7	كلمات مختلفة من جذر واحد	10	100
8	المفرد والجمع	8	80
9	المذكر والمؤنث	10	100
10	كلمات مختلفة فى موضوع واحد	8	80
11	كلمات تبدأ أو تنتهى بحرف واحد	9	90

(*) إعداد الباحثة

ملحق (4) اختبار الفهم القرائي – تعليمات الاختبار

عزيزتي الطالبة /.....

الاسم (اختياري)/.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

1. هذا اختبار في الفهم القرائي يقيس قدرتك على امتلاك مهارات الفهم في القراءة، وهو يتكون من قصتين، تم وضع (12) سؤالًا على كل قصة.
2. المطلوب منك وضع علامة (√) أمام الإجابة الصحيحة أمام كل سؤال.
3. الاختبار يستخدم لأغراض البحث العلمي، ولا علاقة له بالدرجات والعلامات التي تؤثر على نجاحك آخر العام.
4. زمن الإجابة عن الاختبار (45) دقيقة.
5. لا تبدئي الإجابة عن أسئلة الاختبار قبل أن يؤذن لك.

النص الأول: اقرأ ثم أجب بوضع علامة (√) أمام الإجابة الصحيحة:

زار أحد الأمراء العظماء بيت رجل من كبار موظفيه، وكان لهذا الموظف الكبير ابن طفل مشهور بالذكاء، وقد أعجب به الأمير، وأراد أن يختبر ذكاءه، فقال له: أبيت الأمير أعظم أن بيت أبيك؟ تحير الطفل بين إكرامه لأبيه وإجلاله للأمير، لكنه أجاب بذكاء، ما دام الأمير في بيتنا، يكون بيت أبي أعظم من بيت الأمير.

1 – العنوان المناسب للنص السابق هو:
أ. أدب اللقاء ( )
ب. موقف عظيم ( )
ج. حزن الفقير ( )

2 – الفكرة الفرعية هي:
أ. الأمير يزور الموظف الكبير ( )
ب. ابن الموظف مشهور بالذكاء ( )
ج. إكرام الأب وإجلال الأمير ( )

3 – كلمة (كبار) في عبارة (من كبار موظفيه) معناها:
أ. كبار السن ( )
ب. كبار المال ( )
ج. كبار المنصب ( )

4 – مضاد كلمة (مشهور) في عبارة (طفل مشهور بالذكاء) هو:
أ. معروف ( )
ب. موقر ( )
ج. مغمور ( )

5 – العلاقة بين الجملتين (زار الأمير بيت رجل – الرجل من كبار موظفيه) هي:
أ. علاقة عمل ( )
ب. علاقة صداقة ( )
ت. علاقة أخوة ( )

6 – القيمة الواردة في النص هي:

أ. المحبة ( )

ب. التقدير ( )

ج. الذكاء ( )

7 – المعنى المفهوم من قراءة النص هو:

أ. احترام الضيف ( )

ب. احترام الأمير ( )

ج. احترام الأب ( )

8 – الصفة التي أصف بها الطفل هي:

أ. حسن الضيافة ( )

ب. حسن المعاملة ( )

ج. حسن التصرف ( )

9 – العبارة التي تشير إلى حقيقة هي:

أ. بيت الأمير أعظم بيت ( )

ب. بيت الطفل أعظم بيت ( )

ج. الأمير في بيت الطفل ( )

10 – أعجب الأمير بذكاء الطفل – هذا دليل:

أ. نفسي ( )

ب. عقلي ( )

ج. اجتماعي ( )

11– الفكرة التي يمكن إضافتها للنص السابق هي:

أ. أعجب الأمير بالطفل ( )

ب. وقف الطفل حائرا ( )

ج. كافأ الأمير هذا الطفل ( )

12 – العبارة التي لا تتصل بالنص هي:

أ. الأمير لديه أموال كثيرة ( )

ب. الأمير شخصية اجتماعية ( )

ج. الأمير يقدر الأذكياء ( )

النص الثاني:

اقرأ ثم أجب بوضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة:

رجل فقير الحال، زوجته تصنع الزبدة على شكل كرة وزنها كيلو جرام، وهو يبيعها في المدينة لصاحب المحل، ويشتري بثمنها حاجات البيت، وفي أحد الأيام شك صاحب المحل بالوزن، فقام ووزن كل كرة من كرات الزبدة فوجدها 900 جرام، فغضب من الفقير وعندما حضر الفقير في اليوم الثاني قابلة بغضب، وقال له: لن أشتري منك يا مراوغ، تبيع لي الزبد على أنها كيلوجرام، ولكنها أقل من الكيلوجرام بمئة جرام، حينها حزن الفقير وتكشف رأسه ثم قال: نحن يا سيدي لا نملك ميزانا ولكني اشتريت منك كيلوجراما من السكر وجعلته مثالًا كي أزن به الزبدة.

13 – العنوان المناسب للنص السابق هو:

أ. لا تغش في الميزان ( )

ب. لاتنه عن خلق وتأتي مثله ( )

ج. الأمانة كنز لا يفنى ( )

14 – الفكرة الفرعية في النص السابق هي:

أ. تصنع الزبدة من اللبن ( )

ب. تصنع الزبدة على شكل كرة ( )

ج. تصنع الأم الزبدة ( )

15 – كلمة (نكس) في عبارة (نكس رأسه) معناها:

أ. ثبت ( )

ب. حرك ( )

ج. خفض ( )

16- مضاد كلمة (حزن) في عبارة (حزن الفقير) هو:

أ. فرح ( )

ب. غضب ( )

ج. احتار ( )

17- العلاقة بين الجملتين (يبيعها في المدينة – يشتريها صاحب المحل) هي:

أ. أخوة ( )

ب. صداقة ( )

ج. عمل ( )

18 – القيمة الواردة في النص هي:

أ. العدل ( )

ب. العمل ( )

ج. الاحترام ( )

19 – المعنى المفهوم من قراءة النص هو:

أ. كما تدين تدان ( )

ب. العمل عبادة ( )

ج. الحق لا يضيع ( )

20 – الصفة التي أصف بها (صاحب المحل) هي:

أ. مراوغ ( )

ب. غنى ( )

ج. بخيل ( )

21 – العبارة التي تشير إلى حقيقة هي:

أ. الزوجه تبيع الزبد ( )

ب. الزوجة تحب الزبد ( )

ج. الزوجة تصنع الزبد ( )

22 – نحن ياسيدي لا نملك ميزانا – هذا دليل:

أ. منطقي ( )

ب. عقلي ( )

ج. مادي ( )

23– الفكرة التي يمكن إضافتها للنص السابق هي:

أ. أنت مراوغ ياسيدي ( )

ب. أنت صاحب محل ( )

ج. أنت تشتري الزبد ( )

24 – العبارة التي لا تتصل بالنص هي:

أ. أنا اشتريت منك السكر ( )

ب. رجع الرجل الفقير سعيدًا ( )

ج. صاحب المحل يشتري الزبد ( )

مفتاح إجابات اختبار الفهم القرائي

رقم السؤال	رقم الإجابة	رقم السؤال	رقم الإجابة	رقم السؤال	رقم الإجابة	رقم السؤال	رقم الإجابة
1	أ	7	ب	13	ب	19	أ
2	ب	8	ج	14	ب	20	ج
3	ج	9	ج	15	ج	21	ج
4	ج	10	أ	16	أ	22	أ
5	أ	11	ج	17	ج	23	ج
6	ج	12	أ	18	ب	24	ب

ملحق (5) اختبار الثروة اللغوية

تعليمات الاختبار

عزيزتي الطالبة /.....

الاسم (اختياري)/.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

1. هذا اختبار في الفهم الثروة اللغوية يقيس قدرتك على امتلاك المفردات اللغوية وتوظيفها؛ وكذلك التراكيب والأساليب اللغوية.
2. الاختبار يتكون من مئة سؤال لكل سؤال درجة واحدة والمطلوب منك وضع علامة (√) أمام الإجابة الصحيحة أمام كل سؤال.
3. الاختبار يستخدم لأغراض البحث العلمي، ولا علاقة له بالدرجات والعلامات التي تؤثر على نجاحك آخر العام.
4. زمن الإجابة عن الاختبار (50) دقيقة.
5. لا تبدأ الإجابة عن أسئلة الاختبار قبل أن يؤذن لك.

القسم الأول – مهارات الأساليب والتراكيب:

أولًا – التعبير عن فكرة واحدة بأكثر من أسلوب:

عبر بأسلوب آخر عن كل جملة:

1 – هذه صبية جميلة.

- بأسلوب آخر:.....

2 – إن الله وسع علينا.

- بأسلوب آخر:.....

3 – الكريم الخالق لا يكلنا إلى أحد.

- بأسلوب آخر:.....

4 – اللهم دبرنا بأحس التدبير.

- بأسلوب آخر:.....

5 – هذا ما كان من أمرهم.

- بأسلوب آخر:.....

6 – توجع أمير الركب فطلبوا له طبيبا.

- بأسلوب آخر:.....

7 – دعا الله له فعوفي من وقته.

- بأسلوب آخر:.....

8 – أمر الأمير له بما يزيد عن حاجته.

- بأسلوب آخر:.....

9 – من أصلح معاملته أصلحنا معاملتنا.

- بأسلوب آخر:.....

10– من توكل على الله فهو حسبه.

- بأسلوب آخر:.....

ثانيًا – اختلاف معنى المفردة باختلاف السياق:

اكتب أمام كل جمة رقم المعنى المناسب لكلمة (قضى) من قائم الأرقام المقابلة.

11 – وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه ( )	أ. خلقهن
12 – فاذا قضيتم منا سككم فاذكروا الله ( )	ب. أمر
13 – فاقض ما أنت قاض ( )	ج. أنهيتم
14 – إذ قضينا إلى موسى ( )	د. أحكم
15 – فقضهن سبع سموات ( )	هـ. عهدنا
	و. حكم على

كلمة (طرف) في كل جملة معناها:

16 – رفعت الصغيرة طرفها للسماء ( )	أ. نهايتها
17– أمسكت الخيوط من طرفها القريب ( )	ب. عينيها

كلمة (علم) في كل جملة معناها:

18 – هو علم من الأعلام ( )	أ. رمز
19 – هذا علم بلادي ( )	ب. دراية
20 – إنه على علم واسع ( )	ج. مشهور

ثالثًا – التقاط معنى المفردة من السياق:

21 – كلمة (مستلقية) في جملة: البطة مستلقية تحت الشجرة، معناها:

أ – واقفة ( ) ب – مستريحة ( ) ج – نائمة ( )

22- كلمة (هلع) في جملة: قفزت البطة في هلع، معناها:

أ – فزع ( ) ب – مسرعة ( ) ج – خوف ( )

23- كلمة (ركضت) في جملة: ركضت القطة مسرعة، معناها:

أ – لعبت ( ) ب – جرت ( ) ج – مشيت ( )

24- كلمة (فتاكة) في جملة: الصادون أسلحتهم فتاكة، معناها:

أ – قاتلة ( ) ب – مرعبة ( ) ج – حادة ( )

25- كلمة (أثرا) في جملة: لا أرى أثرا للصيادين، معناها:

أ – علامة ( ) ب – تأثيرا ( ) ج – علاقة ( )

26- كلمة (وددت) في جملة: وددت أن أخبرك، معناها:

أ – عزمت ( ) ب – أردت ( ) ج – أحببت ( )

27- كلمة (يزهو) في جملة: يزهو البطل بقوته، معناها:

أ – يتحدث ( ) ب – يفخر ( ) ج – يحافظ ( )

28- كلمة (نجاح) في جملة: ناح الحمام على الغصن، معناها:

أ – بكي ( ) ب – حزن ( ) ج – صاح ( )

29- كلمة (تربى) في جملة: أنت تربى في السن، معناها:

أ – تنقص ( ) ب – تزيد ( ) ج – مثلي ( )

30- كلمة (هاجني) في جملة: أغضب إن هاجنى أمر، معناها:

أ – اثارني ( ) ب – أزعجني ( ) ج – أدهشني ( )

القسم الثاني – مهارات المحسنات البديعية:

أولًا – الترادف:

31 – مرادف (ناح):

أ – حزن ( ) ب – بكي ( ) ج – غضب ( )

32 – مرادف (يزهو):

أ – يلمع ( ) ب – يبرق ( ) ج – يفخر ( )

33 – مرادف (يجنح):

أ – يميل ( ) ب – يربو ( ) ج – يتوقف ( )

34 – مرادف (يردد):

أ – يختار ( ) ب – يتردد ( ) ج – يكرر ( )

35 – مرادف (يلهو):

أ – يجري ( ) ب – يلعب ( ) ج – يقفز ( )

36 – مرادف (الوجد):

أ – الراحة ( ) ب – الحب ( ) ج – العذاب ( )

37 – مرادف (الصلاة عليه):

أ – الدعاء ( ) ب – العبادة ( ) ج – الاطمئنان ( )

38 – مرادف (أذنتم):

أ – ودعتم ( ) ب – رجعتم ( ) ج – سمحتم ( )

39 – مرادف (التسلسل):

أ – التقيد ( ) ب – التتابع ( ) ج – الترابط ( )

40 – مرادف (الفاقة):

أ – الفقر ( ) ب – الحزن ( ) ج – الوجد ( )

ثانيًا – الطباق:

41 – مضاد (مفرد):

أ – جمع ( ) ب – جميع ( ) ج – مجموع( )

42 – مضاد (مخرج):

أ – دخول ( ) ب – مدخل ( ) ج – دخل ( )

43 – مضاد (متصل):

أ – منفصل ( ) ب – مفصل ( ) ج – مفصول ( )

44 – مضاد (تركيب):

أ – محلل ( ) ب – محلول ( ) ج – تحليل ( )

45 – مضاد (أقصى):

أ – دنيا ( ) ب – أدنى ( ) ج – متدني ( )

46 – مضاد (جهر):

أ – همس ( ) ب – مهموس ( ) ج – هامس ( )

47 – مضاد (ثري):

أ – فقير ( ) ب – مسكين ( ) ج – خامل ( )

48 – مضاد (وقف):

أ – دار ( ) ب – رجع ( ) ج – تحرك ( )

49 – مضاد (تفوق):

أ – تأخر ( ) ب – رسب ( ) ج – تخلف ( )

50 – مضاد (قليل):

أ – كثير ( ) ب – كثرة ( ) ج – كسير ( )

ثالثًا – المقابلة:

هات جملة تعطي عكس معنى الجملة الآتية:

51 – هذه امرأة لها أولاد وبنات:

- عكس الجملة:.....

52 – لم يكن يملك حبة واحدة من القمح:

- عكس الجملة:.....

53 – كان يحب أن يجلس مع أصحابه يتحدث:

- عكس الجملة:.....

54 – لم يذهب إلى بيت الله الحرام كي يحج:

- عكس الجملة:.....

55 – كان قبل الحج يدعو على الناس:

- عكس الجملة:.....

56 – دعوه يذهب حيث يشاء:

- عكس الجملة:.....

57 – يا أبانا لا تذهب حيث كرهت:

- عكس الجملة:.....

58 – لو سكت ما تكلمنا:

- عكس الجملة:.....

59 – انقطع الرجل عن أصحابة:

- عكس الجملة:.....

60 – هذه الدار لعبد من العباد:

- عكس الجملة:.....

القسم الثالث – مهارات الصرف:

أولًا – كلمات مختلفة من (جذر) واحد:

61 – من الحروف (ل. ت. ب.) كلمة (مكتب):

- هات كلمة أخرى مختلفة ( )

62 – من الحروف (ل. ع. ب.) كلمة (لاعب):

- هات كلمة أخرى مختلفة ( )

63 – من الحروف (ب. أ. ع.) كلمة (بائع):

- هات كلمة أخرى مختلفة ( )

64 – من الحروف (ر. ج. ع.) كلمة (مراجع):

- هات كلمة أخرى مختلفة ( )

65 – من الحروف (ر. ز, ق.) كلمة (مرزوق):

- هات كلمة أخرى مختلفة ( )

66 – من الحروف (ح. ب. ب.) كلمة (محبوب):

- هات كلمة أخرى مختلفة ( )

67 – من الحروف (ش. د.د.) كلمة (مشدود):

- هات كلمة أخرى مختلفة ( )

68 – من الحروف (د. ر. س.) كلمة (دارس):

- هات كلمة أخرى مختلفة ( )

ثانيًا – المفرد والجمع:

69 – مفرد (الشياطين):

أ – شيطان ( ) ب– شوط ( ) ج – شياط ( )

70 – مفرد (إخوان):

أ – إخوه ( ) ب– أخت ( ) ج – أخ ( )

71 – مفرد (نفوس):

أ – أنفس ( ) ب– نفس ( ) ج – نافس ( )

72 – مفرد (العلوم):

أ – أعلام ( ) ب– عالم ( ) ج – علم ( )

73 – جمع (مسكين):

أ – مساكن ( ) ب– مسكنات ( ) ج – مساكين ( )

74 – جمع (دير):

أ – ديار ( ) ب– أديرة ( ) ج – دور ( )

75 – جمع (عملة):

أ – عملة ( ) ب– أعمال ( ) ج – معاملات ( )

76 – جمع (أساس):

أ – نآسي ( ) ب– أساسات ( ) ج – أسس ( )

ثالثًا – المذكر والمؤنث:

77 – مذكر (أنثى):

أ – ذكور ( ) ب– مذكر ( ) ج – ذكر ( )

78 – مذكر (ناقة):

أ – جمل ( ) ب– جمال ( ) ج – نحل ( )

79 – مذكر (نعجة):

أ – جدي ( ) ب– خروف ( ) ج – خراف ( )

80 – مذكر (بقرة):

أ – ثور ( ) ب– ثيران ( ) ج – عجل ( )

81 – مؤنث (شاعر):

أ – شويعر ( ) ب– شعرور ( ) ج – شاعرة ( )

82 – مؤنث (رفيق):

أ – رفقاء ( ) ب– رفيقة ( ) ج – مرفق ( )

83 – مؤنث (ديك):

أ – أوزة ( ) ب– دجاجة ( ) ج – كتكوت ( )

84 – مؤنث (حصان):

أ – فرس ( ) ب– مهر ( ) ج – بغل ( )

رابعًا – كلمات مختلفة في موضوع واحد:

– في موضوع الطيور، الكلمة المختلفة هي:

85 – أ – بغباء ( ) ب– أرنب ( ) ج – نسر ( )

86 – أ – ديك ( ) ب– دجاجة ( ) ج – برسيم ( )

– في موضوع أصوات الطيور، الكلمة المختلفة هي:

87 – أ – شقشة ( ) ب– عواء ( ) ج – هديل ( )

88 – أ – تغريد ( ) ب– صياح ( ) ج – نباح ( )

– في موضوع الحيوانات، الكلمة المختلفة هي:

89 – أ – أسد ( ) ب– غزال ( ) ج – غراب ( )

90 – أ – عصفور ( ) ب– حصان ( ) ج – قطة ( )

– في موضوع أصوات الحيوانات، الكلمة المختلفة هي:

91 – أ – صهيل ( ) ب– نهيق ( ) ج – قصف ( )

92 – أ – زئير ( ) ب– أزيز ( ) ج – مواء ( )

خامسًا – كلمات تبدأ أو تنتهي بحرف واحد:

93 – هات كلمة تبدأ بحرف (الذال) مثل: (ذيل) الكلمة هي ( )

94 – هات كلمة تبدأ بحرف (الجيم) مثل: (جاموسة) الكلمة هي ( )

95 – هات كلمة تبدأ بحرف (الثاء) مثل: (ثيران) الكلمة هي ( )

96 – هات كلمة تبدأ بحرف (الطاء) مثل: (طائر) الكلمة هي ( )

97 – هات كلمة تنتهي بحرف (السين) مثل: (جرس) الكلمة هي ( )

98 – هات كلمة تنتهي بحرف (العين) مثل: (مزارع) الكلمة هي ( )

99 – هات كلمة تنتهي بحرف (الكاف) مثل: (ديك) الكلمة هي ( )

100 – هات كلمة تنتهي بحرف (الميم) مثل: (قلم) الكلمة هي ( )

مفتاح تصحيح اختبار الثروة اللغوية

رقم السؤال	الإجابة	رقم السؤال	الإجابة	رقم السؤال	الإجابة	رقم السؤال	الإجابة	رقم السؤال	الإجابة	رقم السؤال	الإجابة	رقم السؤال	الإجابة	رقم السؤال	الإجابة	رقم السؤال	الإجابة	رقم السؤال	الإجابة	رقم السؤال	الإجابة
1	متروك لإجابة الطالب	11	ب	21	ب	31	ب	41	ب	51	أ	61	متروك للطالب	71	متروك للطالب	81	ب	91	ج
2		12	ج	22	أ	32	ج	42	ج	52	ب	62		72		82	ج	92	ب
3		13	د	23	ب	33	أ	43	أ	53	أ	63		73		83	ج	93	ب
4		14	هـ	2	أ	34	ج	44	ج	54	ج	64		74		84	ب	94	أ
5		15	أ	25	أ	35	ب	45	ب	55	ب	65		75		85	أ	95	أ
6		16	ب	26	ج	36	ب	46	ب	56	ب	66		76		86	ج	96	ج
7		17	أ	27	ب	37	أ	47	أ	57	أ	67		77		87	ج	97	ج
8		18	ج	28	أ	38	ج	48	ج	58	ج	68		78		88	أ	98	أ
9		19	أ	29	ج	39	ب	49	ب	59	ج	69		79	أ	89	ب	99	ج
10		20	ر	30	أ	40	أ	50	أ	60	أ	70		80	ج	90	أ	100	أ

قائمة المراجع

أولاً – المراجع العربية:

- ابن منظور أبو الفضل جمال الدين بن محمد (1423هـ). لسان العرب، القاهرة، دار الكتب العلمية.
- أحمد عبده عوض، وجمال العيسوي (2000). تطبيقات وتدريبات على فنون اللغة وفروعها تخطيطا وتنفيذا وتقويما، كفر الشيخ، مكتبة الجامعة.
- أحمد محمد معتوق (1996). الحصيلة اللغوية ، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب.
- إدارة تطوير المناهج (2017). وثيقة المناهج الدراسية، الكويت، الشركة العصرية للطباعة.
- حسن شحاته (1999). قراءات الأطفال ، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- حسن شحاته (2008). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- حسن شحاته (2010). المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع، القاهرة، الدار العالم العربي.
- حسن شحاته (2016). المرجع في فنون القراءة العربية، لتشكيل إنسان عربي جديد، القاهرة، دار العالم العربي.
- حسن شحاته وزينب النجار (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط(1)، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- حسن شحاته وليلي معوض (2018). التعليم للإبداع وصناعة المبدعين، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- حسن شحاته ومروان السمان (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- سعيد عبدالله لافي (2000). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي الثامن عشر، جامعة عين شمس.
- سمير عبدالوهاب، أحمد علي الكردي، محمود جلال (2018). تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، القاهرة.
- سيد حمدان (2014). برنامج مقترح في الثروة اللغوية القرآنية قائم على تراكم المعرفة لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والطلاقة التعبيرية لدى طلاب المعلمين شعبة اللغة العربية، بنها، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس.
- السيد محمد دعدور (2010). استراتيجيات تعلم اللغة القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- صفاء عبدالعزيز سلطان (2006). أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي، رسالة دكتوراه، كلية التربية – جامعة حلوان.

- عبد العاطي عبدالكريم محمد (2005). أثر التدريب على استراتيجيتين للذاكرة في بعض صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة الأزهر.
- عبد الفتاح حسن البجة (2000). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
- عبد الفتاح حسن البجة (2002). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابة، القاهرة، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عبد الكريم مجاهد مجاهد (2007). علم اللسان العربي وفقه العربية، الأردن، دار أسامة.
- عبد الله صافي (2007). سكنر وتشومسكي، مقارنة بين طريقتين في اكتساب الطفل للغة، الرياض، مجلة الفيصل، العدد 152.
- عبد الناصر أنيس عبدالوهاب (2008). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، القاهرة، مجلة القراءة والمعرفة.
- فاطمة عبدالله العازمي وآخرين (2017). لغتي العربية للصف السادس، المرحلة المتوسطة، إدارة تطوير المناهج، دولة الكويت، وزارة التربية.
- فايزة أحمد السيد، صفاء محمد علي (2006). أثر استخدام بعض استراتيجيات التصور العقلي في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية الكفاءة الذاتية لدى ضعاف السمع من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، القاهرة، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية.
- فتحي علي يونس (2010). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة، ، كلية التربية – جامعة عين شمس.
- فتحي علي يونس (2010). ضبط المفرداات في كتب الثراءة، القاهرة، ، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية – جامعة عين شمس، العدد (107).
- فتحي مصطفى الزيات (2001). التكوين العقلي واستراتيجيات تجهيزالمعلومات، مجلة سيكولوجية التربية، المغرب، العدد الثاني.
- فتحي مصطفى الزيات (2004). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- فتحي مصطفى الزيات (2012). صعوبات التعلم– الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- لطفي عبدالباسط إبراهيم (2003). الأداء المعرفي والذكاء الاصطناعي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

- لطفي عبدالباسط إبراهيم (2003). الفروق الفردية والقدرات العقلية بين القياس النفسي وتجهيز المعلومات، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- محمد رجب فضل الله (2001). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة، دراسة تحليلية، القاهرة، مجلة القراءة والمعرفة.
- محمد عزت عربي (2000). أثر الألعاب اللغوية في زيادة الحصيلة اللغوية لدى أطفال الروضة ما بين (4–5) سنوات في مدينة دمشق، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سوريا.
- محمد محمود موسى (2007). فاعلية استخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الحادي عشر للتعليم الثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة، القاهرة، مجلة القراءة والمعرفة.
- مروان السمان (2020) استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية الثروة اللغوية ومهارات القراءة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية جامعة بنها.
- مريم محمد الأحمدي (2007). مدى توافر الأسئلة المرتبطة بمهارات القراءة الابتكارية في كتب القراءة في المرحلة المتوسطة وممارسة المعلمات لهذه الأسئلة،، القاهرة، مجلة القراءة والمعرفة.
- مصطفى محمد هريدي (2007). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.
- نهاد الموسى (2013). الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- هشام الحسن (2010). طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، الأردن، أربد، الدار العلمية الدولية، ط1.
- وزارة التربية (1999). التقرير الختامي لتقويم النظام التربوي في دولة الكويت، مكتب مدير التربية.
- وزارة التربية (2015). الوثيقة الأساسية للمرحلة المتوسطة، دولة الكويت، إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- وزارة التربية (2016). منهج المرحلة المتوسطة بالتعليم العام، دولة الكويت، إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- وليد السيد أحمد خليفة (2006). فاعلية برنامج باستخدام الكمبيوتر لتجهيز المعلومات في تحسين عمليتي الجمع، والطرح لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم، رسالة دكتوراه، كلية التربية – جامعة الزقازيق.

المراجع الأجنبية:

- Adams, M. J. (2015). Beginning to Read: Thinking and Learning About Print. Cambridge, MA: MIT Press.
- Carliisle, J.F., (2016). Profiles of Listening and Reading Comprehension, Journal of Educational Research, Vol. 84, No. 6.
- Conly, Mark W. (2018). Content Reading Instruction, New York, McGrow-Hill Inc.
- Hoyt, L.(2009). Revisit, Reflect, Retell: Strategies for Improving Reading Comprehension. Portsmouth, NH: Heinemann.
  - http://www.prel.org/programs/rel/vocabularyforum.asp
- Olson, Mary W. & Susan P. Homan (2014). Teacher to Teacher: Strategies for the Elementary Classroom ed., International Reading Association, Inc.
- Snow, Catherine (2002). Reading for Understanding: Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension, Pittsburgh: Office of Education Research and Improvement (OERI).

AIN SHAMS UNIVERSITY

AIN SHAMS UNIVERSITY
MIDDLE EAST RESEARCH CENTER
مركز بحوث الشرق الأوسط
MERC

Middle East Research Journal

Refereed Scientific Journal
(Accredited) Monthly

Vol. 98
April 2024

Issued by
Middle East
Research Center

Fifty Year
Founded in 1974

Issn: 2536 - 9504
Online Issn: 2735 - 5233