

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون تيارت



قسم اللغة والأدب العربي

كلية الآداب واللغات

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي
الموسومة بـ:

الفهم القرائي ومستوياته بين التصور الأكاديمي والتطبيق الـديداكتيكي

— الطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجا —

التخصص: تعليمية اللغات

الفرع: دراسات لغوية

إشراف:

د. بن صحراوي بن يحي

إعداد الطالبين:

- بن عيسى نور الدين

- مالك محمد

أعضاء لجنة المناقشة

جامعة تيارت

رئيسا

أستاذ التعليم العالي

د. منقور صلاح الدين

جامعة تيارت

مشرفا ومقررا

أستاذ محاضر. ب

د. بن صحراوي بن يحي

جامعة تيارت

عضوا مناقشا

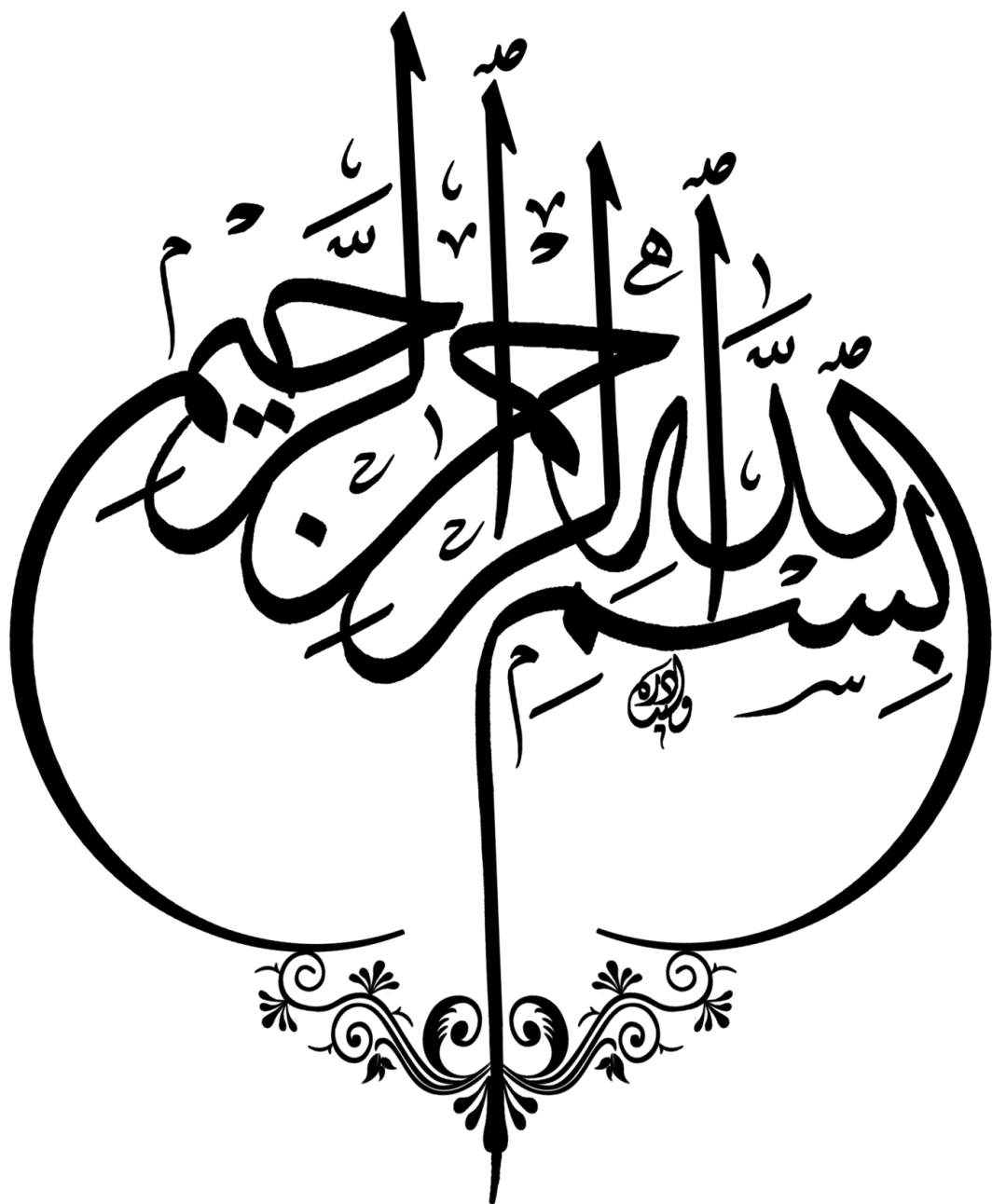
أستاذ مساعد. ب

د. زمام نبيلة

السنة الجامعية

1446هـ

2024م/2025م



شكر وتقدير

الحمد لله حمداً كثيراً حتى يبلغ الحمد منتهاه، والصلاة والسلام على أشرف مخلوق أناره الله بنوره واصطفاه، سيّدنا محمد صلى الله عليه وسلّم، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

من باب من لم يشكر الناس لم يشكر الله، نتقدّم بخالص الشكر والتقدير للأستاذ المشرف الدكتور "بن صحراوي بن يحي" على جزيل عطائه، وخالص تفانيه في إرشادنا وتوجيهنا، وله منّا أسمى عبارات الامتنان لجميل صبره، وسعة صدره.

والشكر الممزوج بعبارات التقدير والاحترام موصول لجميع السادة الأساتذة الكرام في لجنة المناقشة.

وإلى السادة الأساتذة الأفاضل والمؤطّرين بقسم اللغة والأدب العربيّ بجامعة ابن خلدون بتيارت، وكلّ من قدّم لنا يد المساعدة لإنجاز هذا البحث.

وختاماً، الله نسأل السداد والتّوفيق لكلّ هؤلاء، والحمد لله حمداً كثيراً طيباً، وصلى الله على سيّدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلّم تسليمأ كثيراً.

إِهْدَاء

إلى حضرة الغياب... إلى روحين فاضتا حباً وعطاءً وحناناً... إلى قلبين لا تصفهما الكلمات ولا
تحصر فضلهما العبارات... إلى أبي وأمي رحمهما الله وأسكنهما فسيح جنّاته.
إلى أخي وأختي وأبنائهم حفظهم الله ورعاهم ... أحبّتي محمّد قصيّ عبدالمعزّ، لجين، رزان....
وكلّ أفراد عائلة "بن عيسى".
إلى زوجتي الكريمة حفظها الله ورعاها.
إلى مهجتي وقلبي - ابنتي - "يسران" أدام الله عليها الصّحة والعافية، ووقّفها لما يحبّ ويرضى.
إلى كلّ من تتلمذتُ على أيديهم عبر مراحل التّعليم جميعها.
إلى أصدقاء الطّفولة، ورفقاء الدّراسة، وزملاء العمل التّربويّ... طيّب الذّكر "عبّاس محمّد".
إلى أبنائي تلاميذ متوسّطة "بن صفيّة الحاج" بسيدي عبد الرحمن، وفّقهم الله، وإلى كلّ من سبق
ودرّستهم في الرّصيفة، عين كرمس، فرنّدة وسيدي عبدالرحمن.
إلى كلّ من آمن بالله ربّاً، وبالإسلام ديناً، وبمحمّد صلّى الله عليه وسلّم نبياً ورسولاً.
إلى كلّ هؤلاء أهدي ثمرة جهدي.

بن عيسى نورالدين

إهداء

الحمد والشكر لله، فهو المنعم والمتفضل أولاً.

إلى من أثقلت الجفون سهرًا .. وجاهدت الأيام صبرًا .. وشغلت البال فكري - أمي الحبيبة.

إلى سندي وقوتي بعد الله - أبي الغالي.

إلى أخي وأخواتي والأبناء، وكلّ عائلة " مالك "، وكلّ من تربطنا بهم صلة رحم.

إلى أساتذتي الأفاضل على امتداد مشواري الدراسي.

إلى أصدقائي الذين أمضيت معهم أجمل أيام الصبا والشباب.

إلى أصدقائي وزملائي بالعمل.

إلى تلاميذي الأعزاء بمتوسطة " بن صفيّة الحاج " وثانويّة الشهيد "مقدّم نعيّمي" بسيدي عبد الرحمن.

راجيا الله العليّ القدير أن يكلّل جهدهم بالتوفيق والنجاح .

مالك محمّد

مقدمة

مقدمة

تعدّ القراءة إحدى وسائل اكتساب المعرفة والحصول على المعلومات، وهي أساس لنموّ المعرفة واستمرارها، ونقلها من جيل إلى جيل لذلك تعتبر عملية اكتساب مهارات القراءة ضرورة لكلّ فرد من أفراد المجتمع، وتزداد ضرورتها وأهميّتها للطفل في مراحله الأولى؛ إذ يكتسب الكثير من خبراته ومعلوماته من خلال القراءة؛ فالقراءة وسيلته للتّحصيل في الموادّ الدراسيّة الأخرى، ويعدّ الفهم القرائيّ الغاية المنشودة من القراءة، ولنتمكّن من هذا الفهم القرائيّ ثمة أركان وجب الإلمام بها، لننتقل من الفهم السّطحيّ للنّصّ الذي يشمل فكّ الرّموز، وتعرّف النّطق بالمقروء إلى الفهم العميق للنّصّ الذي يشمل التّحليل، والرّبط، والاستنتاج والنّقد.

إنّ الفهم القرائيّ من الموضوعات المهمّة في مجال القراءة، فهو محور يسعى النّظام التّعليميّ إلى تعزيزه لدى المتعلّمين، كما يعتبره بعض الباحثين الهدف النّهائيّ لعملية القراءة، فمن لا يفهم ما يقرأ كأنّه لم يقرأ، حيث يمكن اعتباره من أكثر المهارات العقليّة ارتباطاً بالعملية التعلّميّة، وأقدرها تأثيراً على التّحصيل الدّراسيّ عموماً، ممّا أكسبه أهميّة، وبخاصّة لدى الباحثين التّربويّين والنّفسيّين الذين انكبوا على دراسة مكوّناته، ومستوياته، والعوامل الّتي تؤثر فيه، فالفهم القرائيّ يعدّ أمراً حيويّاً في عملية القراءة، وهو ذروة مهاراتها، وأساس عمليّاتها.

وللإحاطة بالفهم القرائيّ ومستوياته، وتصحيح الممارسات لدى المعلّمين والمتعلّمين انتظمت أطراف هذا البحث وأطواره ضمن هذا الموضوع الموسوم ب: **الفهم القرائيّ ومستوياته بين التّصوّر الأكاديميّ والتّطبيق الدّيداكتيكيّ - الطّور الثّالث من مرحلة التّعليم الابتدائيّ أنموذجاً.**

لا يختلف اثنان حول الاختلالات الّتي تعيشها المنظومة التّربويّة في الوقت الرّاهن، وذلك على المستوى البيداغوجي وعلى مستوى جودة التّعلّيمات، رغم ما أقدم عليه القائمون على الشّأن التّربويّ ببلادنا من إصلاحات متواترة، والّتي لم تجد نفعاً لحدّ السّاعة، ومن أهمّ تجلّيات هذا الواقع عدم قدرة

المتعلمين على قراءة وفهم النصوص القرائية، فكيف يمكن تنمية مهارات الفهم القرائي، وتحسينه وفق مستوياته المختلفة، لتحقيق أهدافه الأساسية لدى المعلمين والمتعلمين؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية يتعين علينا الإجابة عن المطالب والأسئلة التالية:

- ما أهم استراتيجيات القراءة الفعالة؟

- كيف تؤثر مهارات القراءة المختلفة على الفهم والاستيعاب؟

- ما أهمية استراتيجيات التدريس في الميل نحو القراءة في تعزيز القراءة لدى المتعلمين؟

- ما الفهم القرائي؟ و ما مستوياته؟ وما مهاراته؟

- كيف يمكن تطبيق مهارات الفهم القرائي ومستوياته على نصّ معيّن؟.

ولمعالجة هذه الإشكالية آثرنا التقسيم الآتي: مدخل يتناول المستويات الخلفية النظرية والإجرائية للفهم القرائي، نتبع من خلاله آراء ووجهات نظر مختلفة بشأن مفهوم القراءة ومكوناتها، وأنواعها وأهميتها، واستراتيجيات التدريس في الميل نحو القراءة. أما الفصل الأول فيتعرض للفهم وقضاياها من منظور أكاديمي، انطلاقاً من تحديد مفهوم الفهم القرائي، وصولاً إلى مستوياته ومهاراته، والعوامل المؤثرة فيه، وما ينجّر عن ضعف المتعلم في الفهم القرائي مع ذكر أسباب تدنيه لدى المتعلم. وأما الفصل الثاني فيعنى بالجانب التطبيقي الذي يمثل القضية الأهم في البحث، والذي أنجز بغية الوصول إلى أهدافه، وذلك بتطبيق مستويات الفهم القرائي ومهاراته ديداً تيكياً من تصنيف المهارات القرائية حسب مستوياته لنصل إلى صياغة الأسئلة، وتحليلها وفقها، ثم أسلوب تقويم الفهم القرائي لدى المتعلمين.

وفي تناولنا لهذه المباحث اعتمدنا المنهج الوصفي القائم على الجمع، والترتيب، والهيكلية، والتنظيم في المدخل والفصل الأول، إذ يستجيب لطبيعة كلّ عنصر من عناصره من مفاهيم نظرية وتعريفات، وأما في الفصل الثاني فقد اعتمدنا المنهج نفسه، ولكن بآليات مختلفة تمثلت في التطبيق والتحليل والمناقشة والتّمثيل، وذلك بجمع المعطيات، وتحليل البيانات وتفسيرها، واقتراح الحلول الممكنة في شكل توجيهات، وكلّ ذلك مشفوع ببعض الجداول والمخططات التي تسهم في إثراء البحث.

إضافة إلى ماسبق، إنّنا لنروم من خلال هذا البحث تصحيح الممارسات التعليمية رأساً، كما نشد تحقيق جملة من الأهداف منها:

- الاهتمام بالكيف بدل الكمّ بالتأكيد على اتباع منهجية استراتيجية محكمة لتطويق الفهم القرائي.
- الإسهام في بناء عقول مبتكرة، ومبدعة، ومسؤولة.
- تنويع استراتيجيات العمل الصفّي لتحويل الممارسة التعليمية التعلمية إلى فعل واع، وممتع، ومجدٍ ومستقبليّ.
- تعرّف مستويات الفهم القرائي ومهاراته وتطبيقاته، وتنفيذه في حصص فهم المقروء.
- تعرّف بعض الاتجاهات الحديثة في تدريس مهارة الفهم القرائي.
- الانتقال من التدريس التقليدي القائم على التلقين والإلقاء إلى التدريس الحديث القائم على الإبداع والابتكار.

وقد شهد موضوع الفهم القرائي دراسات سابقة في عديد الكتب والمقالات العلمية، ورسائل التّخرّج، وعملنا هذا رسالة تنضاف إلى جهود من سبقنا، وقد حاولنا التّجديد في الجانب الدّيداكتيكي بتطبيق مستويات الفهم القرائي على النّصوص في مرحلة التّعليم الابتدائيّ، وتقديم بعض المقترحات لتحقيق الأهداف المنشودة من هذه الدّراسة.

ومن الصّعوبات التي اعترضتنا خلال إنجاز هذا البحث نذكر صعوبة ترتيب وهيكله وتنظيم المعطيات، والموادّ العلمية المتاحة في ظلّ الزّخم المعرفيّ الهائل، فضلاً عن التّأكد من صحّة المعلومات، وجودة المحتوى.

إنّ البحث العلميّ ليس مجرد رحلة نجمع فيها المعلومات، بل هو مغامرة فكرية تتطلّب الصّبر، الدّقة، والاستقصاء العميق، وتلك المشقّة المصاحبة له ليست عائقاً، بل هي جزء من جوهره يدفعنا إلى تحدّي حدود الفكر، ورحلة بين الأسئلة والأجوبة، ومع كلّ جواب تتجدّد أسئلة أخرى تفتح لغيرنا المجال لتوسيع ما قدّمنا، أو تصويب ما أغفلنا، فتلوح لنا أو للباحثين بعدنا أفكار أكثر عمقاً

وإشراقاً، ونرجو أن يقدم هذا العمل خدمة للغتنا العربية ولو كانت قليلة؛ والله الحمد والمنّة على جزيل عطائه، وإياه نسأل السداد والتّوفيق.

بن محيسى نور الدين هالك محمّد

سيدي عبد الرحمن، يوم الثلاثاء 22 ذي القعدة 1446هـ الموافق لـ: 20 ماي 2025

مدخل:

المستويات الخلفية النظرية والإجرائية للفهم القرائي

1- القراءة ومكوناتها

2- أنواع القراءة

3- أهمية القراءة

4- استراتيجيات التدريس في الميل نحو القراءة

1- القراءة ومكوناتها

تعتبر القراءة من أهم المهارات اللغوية، لذلك وجب اكتسابها وتثمينها.

تعريف القراءة:

لغة: جاء في لسان العرب في مادة قرأ: « قرأ القرآن: التنزيل العزيز، و إنما قُدم على ما هو أبسط منه لشرفه. قرأه، يقرؤه، ويقرؤه (الأخيرة عن الزجاج) قرأاً وقرأه وقرأنا (الأولى عن اللحياني) فهو مَقْرُوءٌ، وسمي القرآن قرآناً لأنه يجمع السور، فيضمها، وقوله تعالى: ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ﴾، أي جمعه وقرأته، ﴿فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ﴾ أي قراءته، قال ابن عباس - رضي الله عنه -: فإذا بيّناه لك بالقراءة، فاعمل بما بيّناه لك».¹

وجاء في المعجم الوسيط «•(قرأ) الكتاب- قراءة، وقرأنا: تتبّع كلماته نظراً ونطق بها. و-تتبّع كلماته ولم ينطق بها؛ وسميت (حديثاً) بالقراءة الصّامة. و- الآية من القرآن: نطق بالفاظها عن نظر أو عن حفظ. فهو قارئ (ج) قُرّاء».²

وعليه فالقراءة لغة هي التلاوة والتبين، تتبّع الألفاظ نظراً ونطقاً.

اصطلاحاً: تعددت تعريفات القراءة، ومن ذلك « إنّ القراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة».³

ومن التعريفات أنّ «هناك من الباحثين من يرى أنّ القراءة تندرج تحت أربعة تعريفات: الأول: أنّ القراءة هي اهتمام، ويأتي ذلك من خلال اختيار موادّ قرائية شائعة تثير دوافع القراء فإن حدث ذلك، تولّد الاهتمام لدى القارئ. والثاني: أنّ القراءة عملية لغوية أو وسيلة لغوية لتبادل الأفكار،

¹ لسان العرب، ابن منظور، دار المعارف، كورنيش النيل، القاهرة، مصر، ط2، 1984م، ص3563.

² المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، مكتبة الشروق الدولية، ط4، جمهورية مصر العربية، 1425هـ=2004م، ص722.

³ القراءة، مفهومها، أهدافها، مهاراتها، طارق عبد الرؤوف عامر، الدار العالمية للنشر والتوزيع، مصر، ط1، سنة2014، ص19، 20.

كما أنّها تساعد في زيادة المحصول اللغوي. والثالث: ينظر للقراءة بأنّها عملية تثري ثقافة المتعلّم، وتزوّد بخلفيّة ثقافيّة معيّنة، الرابع: يرى القراءة بأنّها نظام متعلّم، وهنا يتم التأكيد في تعليمها على تنمية المهارات بشكل متتابع مثل التعرّف على الكلمة والفهم¹.

وتتكوّن القراءة من: الوعي الصوتي، التّطابق الصوتي الخطّي، الطّلاقة، الرّصيد اللّغوي، والفهم القرائي.

1-1 الوعي الصوتي الفونيمي:

نجد عدّة تعريفات للوعي الصوتي فقد « عزّفه ستانوفيتش stanovich بأنّه القدرة الأساسيّة التي تشكّل قاعدة هامّة لفهم المقروء، إذ تمكّن القارئ من تحويل القدرة على فكّ الرّموز إلى قدرة أوتوماتيكيّة، وهو ماينتج عنه استثمار قدرته الذهنيّة في ربط الكلمات بعضها ببعض، أي فهم ما يقرأ، فهو قدرة خاصّة تأتي من امتلاك المتعلّم لمجموعة من المهارات كالقدرة على تحديد أصوات الكلمات المنطوقة، والقدرة على التّمييز بين هذه الأصوات، والقدرة على تقسيم الكلمات المنطوقة إلى أصوات منفردة، والقدرة على تجميع الأصوات المفردة لتكوين كلمات، والقدرة على تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتيّة، القدرة على تقسيم الكلمة إلى فونيمات»².

كما أنّه «المعرفة بالوحدات الصوتيّة كما هي ممثّلة بالرّسم الهجائي، وفهم العلاقات النظامية بين أشكال الحروف وأصواتها (الفونيمات)، وتجزئة الرّموز التي تكوّن الكلمة من خلال المزاجية بين نطق الكلمة وتهجئتها، ويتحقّق ذلك عن طريق تعريض المتعلّم للغة استماعاً وإنتاجاً، وربطها بالقراءة والكتابة، ويحال إليه كذلك بأنّه: قدرة محدّدة في التّركيز على الأصوات المفردة من الكلمات المنطوقة، والمناورة بالاشتغال عليها في شكلها المنفرد، كما يعرف بأنّه الوعي بالأصوات التي تشكّل الكلمات المنطوقة/ المحكيّة، ويقصد بالوعي الصوتي في هذا البحث إدراك أصوات الكلمة

¹ القراءة، مفهومها، مهارتها، تدريسها، تقويمها، عمران أحمد السّراطوي، فؤاد محمود رّواش، جامعة المدينة العالميّة، ماليزيا، ط1438هـ = 2016م، ص30.

² المنهج الصوتي الخطّي في تعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها في المرحلة الابتدائيّة، من الطّريقة التحليليّة والتّركيبية إلى الوعي الصوتي، نجوى فيران، مجلّة الإبراهيمي للآداب والعلوم الإنسانيّة، جامعة برج بوعريّج، العدد01، ديسمبر2019، ص244.

(فونيمات) في حالتها المنفردة المجردة، والتعامل معها من خلال التقسيم، والمزج، والحذف والإضافة».¹

ومنه، فالوعي الصوتي إدراك للصّوامت والصّوائت، وحسن الرّبط بينها.

1-2- التّطابق الصّوتي الخطّي:

«يعرّف التّطابق الصّوتي الخطّي بأنّه إقامة العلاقات بين الشّكل المنطوق (المسموع) من الأصوات اللّغويّة والشّكل المرئي المكتوب، مع تحويل الأصوات إلى حروف وأشكال خطيّة، كما يعني ترجمة الكلمات المكتوبة إلى كلمات منطوقة باستعمال العلاقة بين أصوات الحروف ورسمها».²

وهو «يهدف إلى ربط الصّورة السّمعية بالبصريّة، وتلافي الفروقات الموجودة بين النّظامين الصّوتيّ والخطّي، كما يسعى إلى التّحقيق الخطّي للصوت ذلك أنّ كلّ منطوق ما يقابله خطّيًا، دون أن ننسى أنّ التّطابق الصّوتيّ الخطّي كآلية اعتمدت في المنهج الصّوتيّ الخطّي، سعت إلى حلّ إشكالية ما ينطق ولا يكتب، وما يكتب ولا ينطق».³

ومّاسبق، فربط الوحدة الصّوتيّة بشكلها الخطّي، يمثل التّطابق الصّوتيّ الخطّي.

1-3- الطّلاقة:

هي ركيزة أساسيّة لتطوير القدرة على القراءة، «وقد عرّفناها رحاب عليّة على أنّها ترجمة الرّموز الكتابيّة إلى أصوات منطوقة نطقًا يتّسم بالدقّة، السّرعة، والأداء المعبر بما ينمّ عن فهم المقروء».⁴

¹ علاقة مهارة الوعي الصّوتيّ بالأداء القرآني لدى تلميذات الصّفوف الأوّليّة، عبد الله بن محمّد السّريع، ونور بنت عبيد العتيبي، جامعة الملك سعود، الرّياض، المجلّد 33، العدد 4، 1443هـ = 2021م، ص 786.

² المنهج الصّوتيّ الخطّي في تعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها في الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائيّ، دليل تكوين المكوّنين، وزارة التّربية الوطنيّة، مارس 2018، ص 91.

³ المنهج الصّوتيّ الخطّي في تعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها في المرحلة الابتدائيّة، من الطّريقة التّحليليّة والتّركيبيّة إلى الوعي الصّوتيّ، نجوى فيران، ص 248.

⁴ استراتيجيّة بنائيّة مقترحة لتنمية الطّلاقة القرآنيّة لدى لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة، رنا محمّد أحمد حميدة، مجلّة كليّة التّربية، جامعة المنصورة، مصر، العدد 116، أكتوبر 2021م، ص 415، 416.

وتعرّف أيضا على أنّها قراءة دقيقة بشكل معقول، وبمعدل مناسب، وتعبير مناسب، بما يؤدي إلى دقة الفهم وعمقه، وزيادة الدافعية للقراءة، وهي أيضاً تعرّف التلاميذ الرموز اللغوية المكتوبة، والنطق بها نطقاً صحيحاً، وسريعاً ودقيقاً، مع حسن التعبير عن المعاني المتضمنة في المقروء، وفهمه فهماً يقوم على الإحاطة بفكرته العامة، وتفصيله الداعمة.¹

وعليه، فالطلاقة هي القدرة على القراءة باسترسال، وتنغيم، وتعبير صوتي.

1-4- الرصيد اللغوي:

يعرّف الرصيد اللغوي بأنه: « حصيلة المفردات والتراكيب اللغوية الملقنة على مستوى المعاني والمفاهيم كمّاً ونوعاً على أساس علمي، والمتمثلة حسب اختبار L.P.T في الإعراب، والتسمية والوصف، الظروف وأدوات الشرط والاستثناء والضّمائر».²

كما أنّ «الرصيد اللغوي في مجال التعليم -اللغة العربية- هو هذه المدونة من الألفاظ، والتراكيب، والصيغ التعبيرية، والبنى اللغوية، والمفاهيم التي تجرى في سياقها تعليم اللغة مشافهة، وقراءة، وكتابة، والتي نتصور أنّ النصوص القرائية والكتابية قد روعي تأليفها في إطارها».³

ويعرف أيضا بالحصيلة اللغوية، أو الثروة اللفظية، يعمل على تنمية الرصيد الذهني للمتعلم.

1-5- الفهم القرآني:

يشتمل الفهم القرآني على جميع القدرات العقلية؛ الدنيا والعليا لعملية القراءة من المستوى الحرفي المباشر وصولاً إلى مرحلة الإبداع، ويعرّف بأنه «قدرة المتعلم على إظهار فهم عام للنص، والقدرة على الاستنتاج، إضافة إلى المعرفة الحرفية، وقدرة التلاميذ على توسيع فكرهم في النص؛ من خلال إنتاج الاستدلالات، وابتكار الاستنتاجات، وإحداث الارتباطات بخبراتهم الخاصة، وأن يكون الارتباط بين

¹ ينظر: استراتيجية بنائية مقترحة لتنمية الطلاقة القرائية لدى لتلاميذ المرحلة الابتدائية، رنا محمد أحمد حميدة، ص416.

² مستوى الرصيد اللغوي لدى حفظة القرآن الكريم، دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الابتدائية، شرياف زهرة، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة سعيدة، الجزائر، المجلد 17، العدد 01، مارس 2023، ص110.

³ الطرائق التربوية وعلاقتها بالتحصيل اللغوي السنة السادسة نموذجاً، يحيى بشلاغم، رسالة ماجستير، جامعة تلمسان، الجزائر، 2004، 2003، ص77، 76.

النّصّ وما يستنتجه التّلميذ واضحًا، وفي هذا التعريف إشارة إلى المهارات التي يشتمل عليها الفهم، من فهم عامّ، واستنتاج، ومعرفة حرفيّة، وتوسيع فكر القارئ، وبناء الاستدلالات، والقدرة على توظيف الخبرات السابقة».¹

ويعرّف الفهم أيضًا بأنّه «عملية استخراج وبناء المعنى، من خلال التفاعل، والمشاركة مع اللّغة المكتوبة في وقت واحد، وبخاصّة أنّ الفهم ينطوي على تفاعل واسع بين مجموعة من المهارات والعمليات المعرفيّة، في ظلّ وجود العديد من المناسبات، حيث تنشأ صعوبات قد تؤدّي إلى فشل الفهم».²

وعليه، فالفهم القرائي يجعل المتعلّم قادرًا على استيعاب المعاني وفهمها، ويعدّ الفهم القرائي مع ما سبق من مكوّنات القراءة وسيلة تجعل من المتعلّم قارئًا حذقًا.



الشكل (1): مكوّنات القراءة³

¹ تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعدّدة للتدريس والتّقييم، حاتم حسين البصيص، وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، د.ط، سنة 2011، ص 61، 62.

² مكوّنات-مهارة-القراءة-والعوامل-المؤثرة-فيها/ uatfnns.com

³ متاح على: x.com/MOQBA1/status/1248000254688899072?lang=ar-x-fm

2-أنواع القراءة

إنّ عناصر القراءة ثلاثة، وهي: المكتوب، والفكرة، واللفظ، وهذه العناصر يختلف ترتيبها بين القارئ والكاتب، فالفكرة عند الكاتب تسبق الرّمز، أمّا عند القارئ فالعكس، وهذه العناصر التي تحيلنا إلى أنواع القراءة، وهي تنقسم من حيث طريقة الأداء العام، وتأتيها من القارئ إلى ثلاثة أنواع:

2-1-القراءة الصّامتة:

هي النوع الأوّل من القراءة، وتتعدّد تعريفاتها «ويعرّف محمّد فضل الله القراءة الصّامتة بأنّها: استقبال للرّموز المطبوعة، وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ وحسب تفاعلاته مع المادّة القرائية الجديدة، واكتساب خبرات وسلوكيات وفقاً لفهمه منها»¹.

كما يقصد بها «أن يقرأ القارئ دون إحداث أيّ صوتٍ حتّى الهمس، وهو أن يقرأ بفكره وعينيّه، مركّزاً على الفهم الدّقيق لما يقرأ. ويمكن تعريفها بأنّها: تُعرّف الكلمات والجمل، وفهمها دون النطق بأصواتها، وبغير تحريك الشّفتين أو الهمس عند القراءة. مع مراعاة سرعة الفهم، والتّدقّق، وتقويم الفكرة، وحلّ المشكلات»².

وهي أيضاً «تقوم على فكّ الرّموز الخطيّة، وربطها بقيمها الدّلاليّة فهي تتمّ بالنّظر دون تحريك الشّفتين، أو أيّ عضو من أعضاء جهاز النطق، ومن شروطها الرّئيسيّة السّرعة المعقولة مع الفهم»³.

2-2-القراءة الجهرية:

هي النوع الثّاني من القراءة بعد القراءة الصّامتة، «القراءة الجهرية هي التّعريف على الرّموز المطبوعة وفهمها، ونطقها بصوت مسموع مع الدّقة والطلاقة وتجسيد المعنى، بالرّغم من الأهميّة الكبرى المعطاة للقراءة الصّامتة وأهميّتها في عالم اليوم إلّا أنّ الصّغار في حاجة إلى القراءة الجهرية؛

¹ صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التّعليميّة، سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، دار الوّاق، عمّان الأردن، ط1 2013م، ص24.

² القراءة، مفهومها، أهدافها، مهاراتها، طارق عبد الرّؤوف عامر، ص75.

³ نفسه، ص78.

فَهُمْ يَسْتَفِيدُونَ تَرْبُويًّا مِنْ قِرَاءَةِ الشَّعْرِ وَالتَّنْثَرِ وَالْمَسْرَحِيَّاتِ بِصَوْتٍ عَالٍ، كَمَا أَنَّ الْقِرَاءَةَ الْجَهْرِيَّةَ تُوَدِّي إِلَى تَذَوُّقِهِمْ لِمَوْسِيقَى الْأَدَبِ، وَتَحَسُّنِ نَطْقِهِمْ وَتَعْبِيرِهِمْ».¹

كما «يشير محمد فضل الله إلى أنَّ القراءة الجهرية هي: التقاط الرموز المطبوعة بالعين وترجمة المخ لها باستخدام أعضاء النطق استخداماً سليماً».²

2-3- قراءة الاستماع:

وهي تختلف عن القراءات الأخرى، ففي هذه القراءة: «يستقبل الفرد المعاني والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ أو المتحدث في موضوع ما. ويتطلب هذا النوع من القراءة حسن الإصغاء، والانتباه، ومراعاة آداب الاستماع مثل: تجنب التشويش والانشغال عما يقال. كما تتطلب قراءة الاستماع إدراك المسموع، وملاحظة نبرات الصوت، وطريقة الأداء اللفظي لدى القارئ».³

كما أنه «تستند العلاقة بين القراءة والاستماع إلى جوهر هاتين العمليتين، والهدف الرئيس منهما، وهو "الفهم"؛ حيث يكتسب الطفل بدايةً مهارات الاستماع، بما في ذلك التركيز والانتباه المقصود لما يسمع محاولاً فهمه، وكلما تطورت مهارات الفهم السمعى لديه، كان ذلك مدعاة لنمو الفهم القرائي اللاحق لديه، فالفهم عملية عقلية لا تتجزأ، وهي عملية مشتركة بين القراءة والاستماع».⁴

كما تنقسم القراءة من حيث الغرض إلى عدة أنواع منها:⁵

- القراءة التحصيلية: استظهار المعلومات وحفظها، وتتميز بالأناء، وعقد الموازنات.

¹ طرق تدريس مواد اللغة العربية، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، 2011، ص223.

² صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، ص23.

³ القراءة، مفهومها، مهارتها، تدريسها، تقويمها، عمران أحمد السرطاوي، فؤاد محمود رؤاش، ص41.

⁴ تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، حاتم حسين البصيص، ص51.

⁵ ينظر: القراءة، مفهومها، أهدافها، مهاراتها، طارق عبد الرؤوف عامر، ص80، 81، 82.

- قراءة جمع المعلومات: تعتمد على الرجوع إلى المصادر، ويحتاج الدارس إلى مهارة التصفح الذكي والتلخيص.

- القراءة السريعة الخاطفة: هدفها معرفة شيء معين، في فترة زمنية قصيرة كقراءة الفهرس.

- قراءة التصفح السريع: تهدف إلى تكوين فكرة عامة عن موضوع.

- قراءة الترفيه والمتعة الأدبية: يزاؤها الفرد عادة في أوقات فراغه.

- القراءة النقدية التحليلية: تهدف إلى الفحص، والنقد، وتحتاج إلى التروي، والثقافة، والتحصيل والفهم.

- قراءة التذوق والتفاعل مع المقروء: تهدف إلى الاستمتاع ويتحرك لها الوجدان.

- القراءة التصحيحية: تهدف إلى تصحيح الأخطاء، وتتطلب جهداً كبيراً، وتدقيقاً، وإمعاناً.

- القراءة الاجتماعية: تهدف إلى المشاركة في الحياة الاجتماعية كقراءة الصحف.

3- أهمية القراءة

للقراءة أهمية بالغة في حياة البشر، ويتجلى ذلك في أنّ أول خطاب للرّسول صلى الله عليه وسلم، كان في الآية الأولى من سورة العلق: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾¹.

القراءة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمختلف الموادّ الدراسيّة، ولها علاقة وطيدة بها، «فمهارة القراءة من المهارات الأكاديميّة الأساسيّة التي تؤثر في الجوانب الأكاديميّة الأخرى، فلو قارنا بين الرياضيات والقراءة، لقلنا ما لا يدع مجالاً للشكّ أنّ مهارة القراءة أساسيّة، لأنّها المرتكز الأساسي لجميع الموادّ الأكاديميّة الأخرى، ولا تقتصر أهميّتها في إطار المؤسّسات التعليميّة فحسب، بل خارج هذه المؤسّسات»².

¹ سورة العلق، الآية 01.

² القراءة، مفهومها، أهدافها، مهاراتها، طارق عبد الرؤوف عامر، ص 38.

وتعدّ القراءة إحدى الخطوات الأساسية في التعلّم؛ «فهي تقود المتعلّمين الصّغار إلى عالم واسع من المعرفة، كما أنّها تمنحهم الاستقلالية في التعلّم. ولهذا، فإنّ وجود الطّفل في بيئة حافلة بالقراءة والكتابة، مثل قراءة الصّحف، والكتب، والنّظر إلى الصّور، والاستماع إلى الوالدين يقرآن بصوت مرتفع؛ يزيد من فرص التعلّم لديه. فقد أشار بحثان لكلّ من سميث وتايلر (Smith and Tyler) إلى أنّ إحاطة الطّفل بمثل هذه البيئة سيؤدّي إلى التعلّم عادة، وبالتالي فإنّ أطفال مثل هذه البيئة يصبحون قارئين وكاتبين قبل دخولهم مرحلة الرّوضة».¹

كما تعدّ القراءة غذاءً للروح والعقل؛ إذ «يتفق أهل التّربية على أهميّة غرس حبّ القراءة في نفس الطّفل وتربيته على حبّها، حتّى تصبح عادة يمارسها ويستمتع بها، وما هذا إلّا لمعرفة بأهميّة القراءة، فقد أثبتت البحوث العلميّة أنّ هناك ترابطاً مرتفعاً بين القدرة على القراءة، والتّقدّم الدّراسي».²

وتطرّق القراءة جميع مجالات الحياة، «فهي تؤدّي دوراً هاماً في تنظيم المجتمع، ورسم سياسته الاجتماعيّة، والثّقافيّة، والاقتصاديّة، وذلك عن طريق العديد من الموجهات الاجتماعيّة التي تأتي الصّحافة في مقدّماتها».³

وللقراءة دور مهمّ في التّرويح عن النّفس، وشغل وقت الفراغ...، وهي المصدر الأهمّ الذي من خلاله يحدث النّضج، وينمو الفكر الإنسانيّ بصورة منظّمة، ومركّزة، بالاطّلاع على ما جاء به المفكّرون.⁴

والقراءة ليست نشاطاً بصريّاً وفكّاً للرّموز المكتوبة فحسب؛ بل «هي نشاط مهاريّ يعتمد مجموعة من العمليّات العقليّة العليا من تفكير، وإدراك، وتذكّر، وتقويم، وتحليل، وتعليل، واستنباط، تعكس قيمة الفرد، والمجتمع، والحكم عليه من خلال القراءة. فالإقبال على القراءة من المعايير التي

¹ القراءة، مفهومها، مهارتها، تدريسها، تقويمها، عمران أحمد السّطراوي، فؤاد محمود رّواش، ص 37.

² أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصفّ الثالث الأساسيّ بمدارس وكالة الغوث الدّوليّة، شمال غزّة، سوسن شاهين الشّخريّ، كليّة التّربية بالجامعة الإسلاميّة، غزّة فلسطين، ص 23.

³ القراءة، مفهومها، أهدافها، مهارتها، طارق عبد الرّؤوف عامر، ص 39.

⁴ ينظر: نفسه، ص 39.

يقاس بها رقي المجتمعات؛ لأنها وسيلة المرء لمواكبة التطور، فعندما سئل فولتير عن سيقود الجنس البشري، أجاب: الذين يعرفون كيف يقرؤون ويكتبون».¹

وقد اختلفت آراء علماء اللغة، والباحثون في هذا الشأن حول أهمية القراءة. «فالقراءة في نظر العقاد هي التي تزيد من عمر الإنسان؛ لأنها تثري خبراته، ومشاعره، وخياله، بما تضيفه على حياته من خبرات الآخرين، ومشاعرهم، وأحيلتهم؛ فتضاعف حياته عمقاً، لا امتداداً، ويرى بيرن (Berne) أن «القراءة أساس النجاح في المجالات الأخرى من الحياة، ولذلك فإن السعي لإعداد قارئ ماهر يعد أكثر أهمية من إعداد التاجر الجيد أو السياسي المحنك، لأن القارئ الماهر مؤهل لأن يكون سياسياً، أو تاجراً، أو طبيباً، أو غير ذلك، فالقراءة تفتح لصاحبها أبواباً كثيرة في الحياة، يختار منها ما يشاء».²

بينما يعتبر الرئيس الأمريكي الثالث جيفرسون (T. Jefferson) القراءة وجهاً آخر للحرية، بل هي السبيل للحرية؛ كونها تحرر العقول من الجهل، ففي نظره، الذين يقرؤون فقط هم الأحرار؛ ذلك أن القراءة تذهب طلاس الجهل، وخرافاته؛ أعداء الحرية.³

ويذهب الفيلسوف الإنجليزي فرنسيس بيكون (Francis Bacon) إلى أن أهمية القراءة تكمن في عملها على صنع الإنسان الكامل، «وإذا ما بحث الفرد في حياة المتفوقين في تاريخ البشرية، لوجد أنهم قرؤوا في طفولتهم، وفي شبابهم، فأحسنوا ما قرؤوه فهمًا وتمثلاً، ثم أضافوا إليه من بنات أفكارهم، فحققوا الأصالة والإبداع».⁴

¹ أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية، شمال غزة، سوسن شاهين الشخريتي، ص 23.

² القراءة، مفهومها، مهارتها، تدريسها، تقويمها، عمران أحمد السرطاوي، فؤاد محمود رؤاش، ص 36.

³ ينظر: نفسه ص 37.

⁴ أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية، شمال غزة، سوسن شاهين الشخريتي، ص 25.

وقد تعنى بعض العلماء العظام بالقراءة وأهميتها، وتركوا أقوالاً تبين شأنها، منها:¹

- الإنسان القارئ تصعب هزيمته.

- قراءتي الحرة علمتني أكثر من تعليمي في المدرسة بألف مرة.

- عن أسباب نجاحي وعبقريتي، أنني تعلمت كيف أنتزع الكتاب من قلبه!!.

تعود القراءة بالنفع والفائدة العظيمة على المجتمع، وأفراده بصفة عامة، وعلاقاته بالمجتمعات الأخرى بصفة خاصة؛ «أما بالنسبة للمجتمع تعدّ وسيلة للنهوض والتّقدم، ويتمثّل ذلك في المؤلّفات، والمراسلات، والصّحافة، والثّقافة، والعلم، والمعرفة. كما تعدّ القراءة كذلك من أهمّ الوسائل التي تؤدّي إلى الثّفاهم والتّقارب بين عناصر المجتمع من جهة، والمجتمعات الأخرى من جهة ثانية؛ لأنّ فيها قراءة للأفكار، والآراء المطروحة».²

كما أنّ هناك علاقة متينة بين القراءة والفرد؛ إذ لها تأثير جليّ عليه، ومن ذلك:³

- تمّد القراءة الشّباب بالمعلومات الضروريّة التي تساعد على حلّ المشكلات الشخصيّة، وتحدّد الميول والاتّجاهات، بل تزيدها اتّساعاً وعمقاً.

- تنمّي الشّعور بالذّات، وتدفع العقل إلى حبّ الاستطلاع، والتّخيّل، والنّقد، والتّأمّل في التّفكير.

- ترفع مستويات الفهم لدى القارئ، وتثير روح النّقد والتّحليل.

- تساعد القراءة الفرد على التّوافق الشّخصيّ والاجتماعيّ.

- تؤدّي دوراً مهمّاً في تكوين شخصيّة الفرد، وبناءها، وتدعيمها، وبهذا يكتسب الفرد الثّقة في نفسه، فيصبح إيجابياً.

¹ أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصفّ الثالث الأساسيّ بمدارس وكالة الغوث الدّوليّة، شمال غزّة، سوسن شاهين الشّخريّ، ص 24.

² القراءة، مفهومها، مهارتها، تدريسها، تقويمها، عمران أحمد السّراطوي، فؤاد محمود رّواش، ص 38.

³ ينظر: القراءة، مفهومها، أهدافها، مهاراتها، طارق عبد الرّؤوف عامر، ص 40.

وبعد أن بيّنا أهمية القراءة بصفة عامة، نتناول أهميتها بالنسبة للأطفال؛ إذ لها خصوصيتها وآثارها على الطفل في مختلف مراحل نموه، ومن ذلك:

والطفل في جميع مراحل الدراسة يحتاج إلى القراءة، فلها دور عظيم «في التعليم والتعلم، فلا تعلم من دون قراءة؛ لأنّ كلّ العلوم المدرسيّة يمرّ تعلّمها وتعليمها بالقراءة. فالقراءة وسيلة المتعلم في توصيل العلوم، وأداته في التعلم؛ فهي تلازم الإنسان في المراحل التعليميّة جميعها، وتستمرّ معه إلى ما بعدها، لأنّ الإنسان يتعلّم من المهد إلى اللحد».¹

إضافة إلى ذلك؛ إنّ القراءة تفتح أمام الأطفال أبواب الثّقافة العامّة أينما كانت، «فأكثر قصص الأطفال الدّائعة تخاطب قلوب الأطفال، وتشبع خيالهم حيثما كانوا، فقصة روبنسن كروزو، وقصة ألف ليلة وليلة، نقلتا إلى لغات كثيرة، وأقبل عليها الأطفال بنهم في أنحاء العالم».²

وتعدّ القراءة الملاذ الذي يهرب إليه الطفل طلباً للراحة، والطّمانينة، والتّسلية، والتّرفيه، فيعيش الطفل أجواء البطولة، ويلبس أثوابها في كلّ قصة يقرأها. والقراءة تساعد الأطفال على تهذيب مقاييس التذوّق لديهم، فمن أعظم قيم القراءة الواسعة للكتب الصّالحة؛ مساعدة الطفل على الاستجابة للسرد الجميل، والشخصيّة التي تمتاز بأمانة التصوير.

وبذلك يمكن صياغة وتحديد أهمية القراءة للأطفال في النقاط التالية:

- القراءة توسّع خبرة التلاميذ وتنميهم، وتنشّط قواهم العقليّة، وتهذّب أذواقهم، وتشبع فيهم دافع الاستطلاع، وتمكّنهم من معرفة أنفسهم.
- تسمو القراءة بخبرات الأطفال العاديّة، فالأطفال يغيّرون أفق تفكيرهم؛ ممّا يساعدهم على تحقيق التقارب مع غيرهم.

¹ استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، محسن علي عطية، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان، ط1، 1435هـ=2014م، ص28.

² القراءة مفهومها، أهدافها، مهاراتها، طارق عبد الرؤوف عامر، ص42.

- تفتح القراءة للأطفال أبواب الثقافة العامة، كما أنّها تساعد على اكتساب المثل العليا مثل قيمة الجمال، والحق، والخبرة؛ وهي عبارة عن التراث العالمي الذي يتعلّمه الأطفال.
- تمنح القراءة الأطفال نوعاً من الصّدق مع الذات، وتسمو بخيالهم؛ حيث إنّها تهيئ الفرصة للأطفال كي يعيشوا في الخيال حياة الأبطال التي يتوقّعون أن يعيشوها في الواقع.
- تساعد القراءة على تهذيب مقاييس التذوّق الجماليّ للأطفال.
- تساعد القراءة الفرد على الإعداد الأكاديميّ، فعن طريقها يتمكّن التلميذ أو المتعلّم من التّحصيل العلميّ الذي يساعده على النّجاح، وإتقان المعرفة داخل المدرسة، وعن طريق القراءة الأكاديميّة والحياتيّة، كما تساعده في التّكوين العلميّ الذي يؤهّله للنّجاح.
- ويّضح ممّا سبق أنّ للقراءة مكانة عالية لدى الإنسان، «وما كان لهذه المنزلة أن ترتفع إلّا لما يحظى به ذلك الفنّ اللّغويّ من خصائص وميزات شغلت الجميع، وجعلت من القراءة وممارستها أمراً لا غنى عنه، ولعلّ هذا ما دفع الكاتب ألين (Allen) إلى القول "بأنّ القراءة أمرٌ لا مفرّ منه، ولا غنى عنه". فالقراءة عمل ذهنيّ لا يستغني عنه إنسان متعلّماً كان أم غير متعلّم. فالقراءة تكاد تكون من مقوّمات الإنسانيّة».¹
- وخلاصة القول، إنّ القراءة مرآة تعكس ثقافة الفرد والمجتمع، ووسيلة ترفع القارئ وتوسّع مداركه، وتفتح أبواب الثقافة العامّة، وتنمي التذوّق الجماليّ، وتمثّل الخطوة الأولى للنّجاح في أيّ مجال.

¹ القراءة، مفهومها، مهارتها، تدريسها، تقويمها، عمران أحمد السّراطوي، فؤاد محمود رّواش، ص39.

4- استراتيجيات التدريس في الميل نحو القراءة

الميل نحو القراءة: تعددت تعريفات الميل نحو القراءة:

«نجد ثناء جمعة تعرّف الميل بأنه شعور وجدائي لدى التلاميذ، يدفعهم إلى حبّ وتفضيل مادة ما، والاهتمام بموضوعاتها، والمشاركة الإيجابية في الأعمال، والأنشطة الخاصة بها».¹

كما يمكن «تعريف الميل للقراءة بأنه عبارة عن تنظيم وجدائي ثابت، سبب يجعل الفرد يعطي انتباهاً واهتماماً لموضوع معيّن، ويشترك في أنشطة إدراكية أو عملية ترتبط به، ويشعر بقدر من الارتياح في ممارسته لهذه الأنشطة».²

في حين «يعرّف الميل نحو القراءة تعريفاً إجرائياً بأنه إقبال تلاميذ الابتدائي على عملية القراءة، والمشاركة في الأنظمة الخاصة بها باهتمام، واستمتاع، وممارستها كعادة في وقت الفراغ، وتحدد درجته بمجموع درجات التلميذ على مقياس الميل نحو القراءة».³

ونجد أيضاً تعريفاً آخر حيث «يعرّف ديشان وسميث (Dechan and Smith) مفهوم الميل للقراءة بأنه يتوافر لدى الفرد اهتمام ورغبة في ممارسة القراءة كنشاط عام، بصرف النظر عن محتوى هذه القراءة».⁴

تتضمن استراتيجيات التدريس في الميل نحو القراءة أربع استراتيجيات تساعد في فهم المقروء واستيعابه، والإفادة منه، وهي: التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص.

4-1- التنبؤ: Prediction:

تقوم هذه الاستراتيجية على «توقعات التلاميذ وتحميناتهم عن المقروء قبل القراءة الفعلية، حيث يتوقع ما يمكن أن يكون تحت عنوان النصّ من أفكار، أو ما سيناقشه المؤلف في الخطوة التالية

¹ فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والميل نحو القراءة، رقية محمود أحمد علي، كلية التربية بقنا، مصر، المجلد 17، العدد 17، أوت 2012، ص 334.

² القراءة، مفهومها، أهدافها، مهاراتها، طارق عبد الرؤوف عامر، ص 119.

³ فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والميل نحو القراءة، رقية محمود أحمد علي، ص 334.

⁴ القراءة، مفهومها، أهدافها، مهاراتها، طارق عبد الرؤوف عامر، ص 119.

من النص، وهذا يدرّب التلميذ على التركيز أثناء القراءة، وربط المعلومات الجديدة التي سيتحصّل عليها من النص مع الخبرات السابقة التي يمتلكها فعلاً، فتلك وسائل مفيدة لتوقع ما يدور حوله المحتوى في كلّ جزء من أجزاء النصّ المقروء».¹

ويعدّ التنبؤ شيئاً يألفه معظم المتعلّمين حيث إنهم «يقومون به بشكل منظم في عملية عقلية تهدف إلى تخمين ما سوف يأتي لاحقاً في النصّ، من خلال استشارة خبراتهم السابقة؛ ممّا يدعم استمرارهم في القراءة لتأكيد صدق تخمينهم».²

بناءً التنبؤات يرتبط بقدرة الطّلاب على «إيجاد القرائن الدّالة بشأن ما سيأتي لاحقاً في النصّ، بناءً على خلفيته المعرفية، وبالتالي تقديم توقّعات أكثر دلالة ويسراً في تذّكرها»،³ كما أنّها «تعمل على تهيئة المتعلّمين لعملية التّقييم أو التّقد للمقروء أو المسموع، وإصدار حكمٍ على النصّ وفق إطار معيّن».⁴

تمرّ استراتيجيّة التنبؤ بعدّة مراحل؛ فهي «تبدأ بوضع التنبؤات، ومن ثمّ التّحقّق منها، ومن ثمّ مراجعة هذه التنبؤات، وأخيراً التّوصّل إلى المعلومة الصّحيحة، وتندرج هذه المراحل تحت مسمّى "عجلة التنبؤ"، وتحتاج هذه الاستراتيجية من المتعلّم وضع تصوّرات عمّا سيناقشه مع المعلّم»⁵ أو «وضع تصوّر عمّا سيناقشه المؤلّف في الخطوة التالية من النصّ؛ الأمر الذي يوفّر هدفاً أمام الطّالب، ويضمن تركيزه أثناء القراءة لمحاولة تأكيد أو دحض هذه التّصوّرات، كما تمكّن هذه الاستراتيجية الطّالب من عملية استخدام تنظيم النصّ عندما يتعلّم، ويدرك أنّ العناوين الرئيسيّة والفرعيّة، والأسئلة المتضمّنة، وسائل مفيدة لتوقع ما يدور حول المحتوى».⁶

¹ فاعليّة استخدام استراتيجية التّدرّس التبادلي في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرآني والميل نحو القراءة، رقية محمود أحمد عليّ، ص 354.

² فاعليّة استخدام استراتيجية التّدرّس التبادلي في تدريس اللّغة العربيّة، عقيلي محمّد محمّد، مقال في المجلّة العلميّة لكلّيّة التّربية بالوادي الجديد، مصر، العدد 3، ديسمبر 2009، ص 267.

³ نفسه، ص 267.

⁴ واقع ممارسة معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة للتّدرّس التبادلي من وجهة نظر مشرفي التّخصّص، خديجة نجم عبد القادر النّعيمي، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة ميسان، العراق، 1446هـ=2024م، ص 15.

⁵ نفسه، ص 16.

⁶ فاعليّة استخدام استراتيجية التّدرّس التبادلي في تدريس اللّغة العربيّة، عقيلي محمّد محمّد، ص 267.

وللمعلم دورٌ في توجيه تلاميذه، ومساعدتهم على حسن التنبؤ، رغم أنّ صحته أو خطئه ليس مهمًا بقدر تهئية الذهن، ويجب على المعلم أن يساعد تلاميذه ب:¹

- قراءة العنوان الأصلي والعناوين الفرعية، والاستعانة بالصّور إن وجدت، والاستعانة بالأسئلة التي يضمّنها الكاتب متن النصّ، وقراءة بعض الجمل في الفقرة الأولى.
- قراءة السّطر الأوّل من كلّ فقرة في النصّ، وقراءة الجملة الأخيرة من الفقرة الأخيرة، وملاحظة الأسماء، والجداول، والتّواريخ، والأعداد.

وتساعد هذه الاستراتيجيّة المتعلّم في تطوير قدرته على الفهم، والاستقلاليّة في الأفكار التي يطرحها، مع إمكانيّة توليد أفكار جديدة بالتحفيز.²

4-2- التّساؤل: Questioning

وهي إحدى استراتيجيّات التدريس في الميل نحو القراءة، وفي هذه الاستراتيجية « يقوم التلميذ بصياغة أسئلة حول النصّ الذي قرأه، وقام بتلخيصه، فعندما يولّد القارئ أسئلة حول ما يقرأ، فإنّه بذلك يحدّد درجة أهميّة المعلومات المتضمّنة بالنصّ المقروء، وصلاحيّتها أن تكون محور التّساؤلات، وهذا يدرّب التلميذ على تحليل المادّة المقروءة، وتنمية القدرة على التّمييز بين المعلومات المهمّة وغير المهمّة، كما أنّه يكتسب مهارات صياغة الأسئلة ذات المستويات المرتفعة من التّفكير».³

وتعدّ هذه الاستراتيجية مهمّة في تديب المتعلّمين على المناقشة، ففيها ينتقل التلاميذ «إلى مرحلة أعلى من فهم أنشطة الدّرس، وتحديد المعلومات التي لها مغزى كافٍ، ووصفها في صورة سؤال يختبرون أنفسهم للتأكد من القدرة على الإجابة على الأسئلة، والهدف من هذه المرحلة توضيح المعنى

¹ ينظر: فاعليّة استخدام استراتيجيّة التدريس التّبادلي في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والميل نحو القراءة، رقية محمود أحمد عليّ، ص354.

² واقع ممارسة معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة للتدريس التّبادلي من وجهة نظر مشرفي التّخصّص، خديجة نجم عبد القادر التّعيّمي، ص16.

³ فاعليّة استخدام استراتيجيّة التدريس التّبادلي في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والميل نحو القراءة، رقية محمود أحمد عليّ، ص352.

في أذهان التلاميذ، والتأمل في أفكار وعناصر الدرس، ومساعدة التلاميذ على التفكير أثناء قراءة الدرس، وتتطلب هذه المرحلة سؤالاً معداً بطريقة جيدة¹.

ونميز نوعين من الأسئلة في هذه الاستراتيجية²:

- الأسئلة الموجهة، وهي عبارة عن رؤوس أسئلة يحددها المعلم لهم، ويكملونها، ويولدون أسئلة تماثلها.

- الأسئلة غير الموجهة أي المفتوحة، والتي يصوغها الطالب أثناء عملية التعلم، أو قبلها، أو بعدها، بحيث تساعده على فهم المادة التعليمية، وإدراك المغزى منها، والتفكير فيها.

كما «تعرف هذه الاستراتيجية على أنها التساؤلات التي يطرحها القارئ قبل القراءة، أو أثناءها، أو بعدها، في محاولتهم الإجابة عن هذه التساؤلات أثناء القراءة. ويمكن القول أن التساؤل هو حوار داخلي منظم، يحلل المعلومات المطروحة في النص المقروء من خلال وضع مجموعة من الأسئلة التي تعبر عن المضامين، والأفكار المتضمنة في النص المقروء»³.

ويرتبط نجاح المتعلم في هذه المرحلة بمدى قدرة المعلم على إرشاده بل «يجب على المعلم أن يرشد تلاميذه إلى أنه يمكنهم توليد مجموعة من الأسئلة الجيدة من خلال: - طرح أسئلة حول أهم الأفكار الواردة في القطعة - ثم محاولة الإجابة عنها، مما يساعد على تحليل المادة المقروءة، وتنمية مهارته في الموازنة بين المعلومات المهمة وغير المهمة - الاهتمام بأدوات الاستفهام، والتي منها ما يستخدم في صياغة أسئلة حول المعلومات السطحية الظاهرة في النص مثل: (من، ماذا، متى، أين، لماذا وكيف)، وأن هناك أدوات أخرى لصياغة أسئلة حول العلاقات بين المعلومات أو المعاني الكامنة»⁴.

¹ فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس اللغة العربية، عقيلي محمد محمد، ص 267

² ينظر: بوصلة التدريس في اللغة العربية، نضال مزاحم رشيد العزاوي، جامعة تكريت، كلية التربية للعلوم الإنسانية، العراق، ط 1، 1438هـ=2017م، ص 233.

³ بوصلة التدريس في اللغة العربية، نضال مزاحم رشيد العزاوي، ص 233.

⁴ فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرآني والميل نحو القراءة، رقية محمود أحمد علي، ص 352.

وتعمل هذه الأسئلة المولدة على استثارة دافعية التلميذ في التساؤل، ومحاولة تحقيق الفهم؛ «فالتساؤل ذو أثر فعال في تنشيط الطلاب وتحفيزهم، وتشجيعهم على فهم ما يقرؤونه وتحسينه، إذ يعدّ توليد المتعلم للأسئلة ذاتياً بمثابة إشارات أو علامات باتجاه الفهم العميق للنص القرآني، وفي الوقت ذاته يكون من دواعي الاستكشاف فيما يعجز عقل المتعلم عن فهمه».¹

ومما سبق يتضح لنا أنّ استراتيجية التساؤل تيسر للتلاميذ فهم المقروء، وتجعلهم يقبلون على القراءة، وفي السياق ذاته، أشار بعض العلماء إلى أنّ ممّا يدلّ على متابعة الطلاب للفهم والاندماج مع النصّ، مجموعة الأسئلة التي يطرحها التلاميذ على أنفسهم، والبحث عن إجابات لتلك الأسئلة للوصول إلى تكوين المعنى وبناءه، فيؤدّي ذلك إلى تغيير مسار التعلّم من التلقين إلى المشاركة الإيجابية الفعّالة.²

وعليه، فالتساؤل يعدّ استراتيجية فعّالة لتحسين الفهم، وهذا ما يحدث عند استخدامها مع المادة الدراسية المتعلّمة حيث تجعل المتعلّم على قدر عالٍ من الانتباه، وتذكّر المعلومات، والقدرة على الفهم.

4-3- التوضيح Clarification

يقصد بهذه الاستراتيجية «تحديد ما قد يمثل عائقاً في فهم المعلومات المتضمّنة في النصّ، سواء أكانت مفاهيم، أم تعبيرات، أم أفكاراً، أم مصطلحات؟ ممّا يساعد القارئ على اكتشاف قدرة الكاتب على استخدام الألفاظ والأساليب في التعبير عن المعاني؛ فمن خلال هذه الاستراتيجية يقوم المتعلّمون بتحديد نقاط الصّعوبة من حيث المفردات، والعبارات، والمفاهيم، ومحاولة توضيح معانيها وتفسيرها من خلال بعض المساعدات من داخل النصّ المقروء أو من خارجه؛ مثل استدعاء مرادفات الكلمات من الذاكرة، استخدام المعجم للكشف عن المعاني الصّعبة، الاستعانة بسياق الجملة لتوضيح المعنى، والاستعانة بأدوات الرّبط بين الجمل لتوضيح العلاقة بين الجمل والعبارات، وكذلك إعادة القراءة مرّة أخرى للتوصّل إلى الفهم المطلوب».³

¹ بوصلة التدريس في اللغة العربية، نضال مزاحم رشيد العزاوي، ص234.

² نفسه، ص234.

³ واقع ممارسة معلّمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية للتدريس التبادلي من وجهة نظر مشرفي التخصّص، خديجة نجم عبد القادر النعيمي، ص18.

وتعدّ هذه الاستراتيجية مفيدةً لتذليل صعوبات الفهم، «ففي هذه المرحلة يحاول التلاميذ الوقوف على أسباب صعوبة فهم النصّ، كأن تكون به كلمات صعبة، أو جديدة، أو مفاهيم مجردة، أو معلومات ناقصة، وهذا يدرّب التلميذ على البحث عن استراتيجية بديلة للتغلب على الصّعوبات- التي تمثّل عائقًا في فهم المعلومات المتضمّنة بالمقروء- وذلك بإعادة القراءة للحصول على المعنى من خلال السياق».¹

ولا غنى للتلميذ عن المساعدة إذا شعر بالفشل في الوصول إلى المعاني أو استخراجها، فذلك يتطلب المساعدة الخارجية من المعلم، وهذا يجعلهم ينتقلون من مجرد قراءة المهارة أو النصّ، إلى إجراء عمليات التفكير، وإزالة أيّ حواجز تعيق الفهم، مع توفير سبلٍ لإصلاحه وتحسينه، ومن ثمّ فإنّ التّوضيح يقتضي تقويمًا ناقدًا للمحتوى.²

ويّضح دور المعلم في استراتيجية التّوضيح عن طريق سعيه إلى تذليل الصّعوبات، وذلك بإرشاد تلاميذه من خلال:³

- مطالبة التلاميذ بوضع خطّ تحت الكلمات أو المفاهيم غير المألوفة، أو التي تمثّل صعوبة في الفهم.
- نطق الكلمات جهرًا لاستدعاء مرادفات من الذاكرة، ومحاولة التّعريف على معنى الكلمة من خلال السياق، وتحديد نوع الجمل والعبارات، هل هي خبريّة أو إنشائيّة؟.
- الاستعانة بعلامات التّرقيم لتوضيح العلاقات بين الكلمات والجمل، واستخدام المعجم للكشف عن المعاني الصّعبة.

تساعد استراتيجية التّوضيح المتعلّمين في تحديد المشكلات التي تعترضهم في فهم المقروء، والبحث عن سبل تيسير فهم النصوص والمواضيع فهمًا صحيحًا، وتسهيل القراءة والميل نحوها، وحبّها، والإقبال عليها، ويمكنه تحقيق ذلك بتوجيه من المعلم.

¹ فاعليّة استخدام استراتيجية التّدرّس التّبادلي في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والميل نحو القراءة، رقيّة محمود أحمد عليّ، ص 353.

² ينظر: فاعليّة استخدام استراتيجية التّدرّس التّبادلي في تدريس اللّغة العربيّة، عقيلي محمّد محمّد، ص 268.

³ فاعليّة استخدام استراتيجية التّدرّس التّبادلي في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والميل نحو القراءة، رقيّة محمود أحمد عليّ، ص 353، 354.

4-4- التلخيص: Summarizing

يقوم التلميذ في استراتيجية التلخيص بعدة عمليات بُغية الوصول إلى الفهم الصحيح، ومن ذلك؛ «يقوم التلميذ بتحديد الأفكار الرئيسية للنص المقروء، وإعادة صياغتها بإيجاز، ودقة، وترابط لغوي، دون نقدٍ أو تعليق، فتلك الاستراتيجية تتيح الفرصة للتلميذ ليعيد صياغة ما درسه موجزا بلُغته الخاصة، من خلال قراءة الفقرة قراءة جيدة؛ لاستخراج الفكرة الرئيسية منها، والأفكار المهمة فيها، وهذا يدرّبه على اختصار شكل النص المقروء وإعادة إنتاجه مع الاحتفاظ بالأفكار الرئيسية».¹

ويمكن تعريف التلخيص على أنه «عملية ذهنية تهدف إلى الوصول إلى لب الموضوع وجوهره، فهي تحذف كل ما له علاقة بالتفاصيل غير الأساسية والوصف الزائد الذي ليس له علاقة ارتباطية وثيقة بالموضوع، وهي عملية تهتم بقراءة ما بين السطور، وإظهار النقاط البارزة في الموضوع».²

كما يعدّ التلخيص «عملية تشتمل على إعادة صياغة موضوع ما، وحذف كل شيء لا يحتاجه الموضوع، وهو يتطلب عملية فرز الأفكار، ومحاولة فصل ما هو غير أساسي عما هو أساسي، ومعالجة المفاهيم والأفكار المتضمنة في مهارة ما بلُغة من يقوم بعملية التلخيص، انطلاقاً من خبرته بالموضوع، ويتطلب مهارة في ترتيب الأولويات، وهو يساعد على تنظيم المعلومات حسب أولويات معينة».³

ويسهل الإفادة من هذه الاستراتيجية إذا أحسن المعلم توجيه تلاميذه، وتدريبهم عليها، ويتوجب على المعلم أن يوضح للمتعلمين كيفية تنفيذ عملية التلخيص، والخطوات، والاعتبارات الواجب الالتزام بها عند القيام بتلخيص النص المقروء، وهي كالآتي:⁴

- التأكيد على استخدام كلمات المتعلم الخاصة، والابتعاد ما أمكن عن الاقتباسات، وتحديد الفترة الزمنية للتلخيص، سواء أكانت تلخيصاً كتابياً أم شفهيّاً؟

¹ فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والميل نحو القراءة، رقية محمود أحمد علي، ص 351.

² تعليم التفكير ومهاراته، تدريبات وتطبيقات عملية، سعيد عبد العزيز، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1430هـ=2009م، ص184.

³ نفسه، ص184.

⁴ واقع ممارسة معلّمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية للتدريس التبادلي من وجهة نظر مشرفي التخصص، خديجة نجم عبد القادر النعيمي، ص19.

- ترك المتعلمين يناقشون ملخصاتهم، ووضع معايير لقبول أو استبعاد المعلومات، وحذف المعلومات غير الضرورية والمعلومات المكررة، والاهتمام بأدوات الاستفهام مثل: من، ماذا، متى، أين، لماذا، وكيف، والتأكيد على مصطلحات العناوين والمصطلحات المهمة.

وهناك شروط يجب الالتزام بها عند القيام بالتلخيص؛ إذ لا يمكن بلوغ أهدافه إلا إذا تقيّد المتعلم بها؛ فعملية التلخيص تتطلب الالتزام بالدقة، والتقنين، والفاعلية الاقتصادية، بعيداً عن الإطناب، والإسهاب، والإفاضة في الشرح، واللفّ والدوران حول الموضوع، ويتم التلخيص من خلال ترتيب الأحداث وفق حدوثها التاريخي أو عدّ الأفكار الرئيسية.¹

وعليه، فإنّ التلخيص هو قيام الطالب بإعادة صياغة ما درسه موجزاً إياه، وبلغته الخاصة، وهذا يدرّبه على تمثّل المادة وتكييفها، والتّمكن من اختيار أهمّ ما ورد بها من أفكار، وتحقيق التّكامل بينها وبين ما سبق من أفكار، فقد يبدأ الطالب بتلخيص جملة طويلة في كلمة مثلاً أو كلمتين، ثمّ تلخيص فقرة تتدرّج في الطّول ثم تلخيص النّصّ كلّ، وأخيراً، فإنّ التلخيص يساعد على تجميع الأفكار السابقة، وتذكّرها تمهيداً لاستقبال أفكار أخرى جديدة.

من العرض السابق يتضح لنا أنّ استراتيجيّات التنبؤ، والتّساؤل، والتّوضيح والتلخيص تنمّي الميل نحو القراءة، وتساعد على بناء المعنى من الموضوع المعالج، وتحقّق الفهم، وتحفّز التّلاميذ، تشجّد همّهم لينهلوا من النّصوص، ويفكّوا رموزها، فيتعلّمون، ويكتسبون المعرفة، ويواجهون المشكلات التي تعترضهم، ويقبلون على القراءة في متعةٍ وسرورٍ.

¹ ينظر: تعليم التفكير ومهاراته، تدريبات وتطبيقات عمليّة، سعيد عبد العزيز، ص 184.

الفصل الأول:

الفهم القرائي وقضاياه من منظور أكاديمي

- 1- تعريف الفهم القرائي
- 2- مكونات الموقف القرائي
- 3- مستويات الفهم القرائي ومهاراتها
- 4- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي
- 5- ماذا ينتج عن ضعف المتعلم في الفهم القرائي؟
- 6- أسباب تدني مستوى الفهم القرائي لدى المتعلم

1- تعريف الفهم القرائي (Reading Comprehension)

توطئة:

تعدّ القراءة الوسيلة المثلى للتعلّم، غير أنّ حسن الأداء، وجودة الإلقاء ليسا الهدف الأسمى لها، بل يتعدّاه إلى الغاية التي ينشدها المعلّم، ويرجو تحقيقها في العملية التعليمية، ألا وهي الفهم. وللفهم دور كبير في هذه العملية، ولا فائدة للقراءة من دونه، وقد ركّز الباحثون والقائمون في هذا الشأن على الفهم القرائي الذي يعتمد على تفاعل المتعلّم مع المقروء، حيث يصبح قادراً على الرّبط بين مقصود الكاتب وتفسيراته لهذه المعاني بما لديه من خبرات، كما أنّ للفهم القرائي ارتباطاً وثيقاً بتحقيق النّجاح على مدار أطوار التّعليم.

وعليه فإنّ الفهم القرائي مهمّ جداً لرفع مستوى المتعلّمين وتقوية الجوانب اللّغويّة، والتّربويّة، والتّعليميّة، ولذلك يجب الوقوف على الفهم القرائي بمكوّناته ومستوياته ومهاراته، والعوامل المؤثّرة فيه، وقبل ذلك نعرّج على مصطلحيّ الفهم والاستيعاب القرائيّين؛ إذ حاول بعض الباحثين التّفريق بينهما، ورأى آخرون أنّهما وجهان لعملة واحدة.

1-1 - الفهم والاستيعاب:

كلمة الفهم لغة «كما أوردها ابن منظور(ت711هـ): معرفتك الشّيء بالقلب، وفهمه فُهماً، وفهماً وفهامة علّمه وفهمت الشّيء: عَقَلْتُهُ وعَرَفْتُهُ، وفهمت فلاناً وأفهمته وتَفَهَّم الكلام فُهمه شيئاً بعد شيء، ورجل فُهم سريع الفُهم، ويقال فُهم، وفهم، وأفهمه الأمر، وفهمه إياه: جعله يفهمه واستفهمه: سأله أن يفهمه»¹.

أمّا الاستيعاب لغة «فهو من وَعَب الوَعْبُ إيعابك الشّيء في الشّيء؛ كأنّه يأتي عليه كلّ، كذلك إذا استُؤصل الشّيء، فقد استوعب. وعَب الشّيء وعباً، وأوعبه، واستوعبه: أخذه أجمع، واسترط موزةً فأوعبها (عن اللّحياني) أي لم يدع منها شيئاً. واستوعب المكان والوعاء الشّيء: وسِعَهُ منه»².

¹ لسان العرب، ابن منظور، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، ص4870.

² نفسه، ص4870.

معنى الفهم «بالقلب الإدراك الباطني والنفسي، لا الإدراك العقلي وحده. أما الاستيعاب فهو ما فهم كلياً أي حصول تمام حفظه في الذاكرة طويلة الأمد، لأنّ الفهم، والتعرّف، والربط، والترجمة، تمثّلات وصور عمليّات تتمّ على مستوى ذاكرة العمل».¹

ومن ذلك يبدو الاستيعاب لغةً أكثر شمولاً من دلالة الفهم، أمّا اصطلاحاً، فالفهم والاستيعاب يحتلان المرتبة الثانية في صنف بلوم (Bloom) بعد المعرفة والتذكّر، باعتبارهما بالمعنى نفسه، «ويعرّف بلوم مستوى الفهم أو الاستيعاب بأنّه القدرة العقلية التي تعبّر عن إدراك الفرد، وفهمه، واستيعابه لموضوع ما؛ بمعنى أنّ المتعلّم في هذا المستوى قادرٌ على تفسير الأفكار والموارد التي يتعاطى معها».² كما أنّ «كلاً منهما يتضمّن ترجمة القارئ، وتفسيره للموضوع المقروء تفسيراً يتضمّن إحاطته بالمعنى الظاهري للنصّ، وما وراء السطور، وما بين السطور».³

1-1 طبيعة الفهم:

بما أنّ الفهم هو الغاية من القراءة فيمكن تحديد طبيعته في إطار ثلاثة مناحٍ هي:

أ- الفهم باعتباره عمليةً تحصيل معلومات: «وهو يعني أنّ القارئ يحاول معرفة الحقائق التي تحتويها الرسالة؛ فالقارئ يريد أن تقوله الرسالة حرفياً، ولكي يتمّ ذلك عليه أن يعرف معنى كل الكلمات التي يقرأها وأن يدرك الحقائق التي تحملها وأن يتذكّر ذلك»،⁴ كما ينبغي «أن يكون لدى القارئ خبرة بما يقرأ، وألفة لغوية ودلالية للتراكيب المقروءة».⁵

ب- الفهم باعتباره عملية تأمل وفحص: ويعرّف بأنّ القارئ بمجرد أن ينتهي من عملية تحصيل المعلومات، يمكن أن يُتوقع منه أن يفكر فيها مستكشفاً مضامينها، معتمداً في ذلك على إدراك

¹ النصّ القرائي إشكاليّات الفهم والإفهام، محمّد بازي، دار العرفان للطباعة والنشر، أكادير، المغرب الأقصى، ط1، 2019م، ص 104، 105.

² القراءة، مفهومها، مهارتها، تدريسها، تقويمها، عمران أحمد السّطراوي، فؤاد محمود رّواش، ص54.

³ استراتيجيات فهم المقروء، ماهر شعبان عبد الباري، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1431هـ=2010م، ص28.

⁴ نفسه، ص28.

⁵ المرجع في تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها، حسن شحاتة، مروان السّمان، مكتبة الدّار العربيّة، القاهرة، مصر، ط1، ص85.

العلاقة بين المعنى والسياق، ولتحقيق ما يريده يجب أن يكون قادراً على فهم التراكيب اللغوية بجوانبها الإملائية، والنحوية، والدلالية، وأن يكون ملماً بمعاني المفردات المعجمية.¹

ج- الفهم باعتباره عملية تقييم حكم: «تشير البحوث والدراسات إلى القراءة، باعتبارها نوعاً من التفكير والاستنتاج، يهدف إلى الوصول إلى المعاني المتضمنة في النص، فالقارئ أثناء القراءة يستخدم المفاهيم، وينسق المعاني»² ويكون بذلك قادراً على اتخاذ موقفٍ إزاءها، وهذا الموقف يكون بقبول رسالة المقروء أو رفضها بعد التأمل، والفحص، ومعالجة المعلومات.

وقد تعددت تعريفات الباحثين للفهم القرائي، وكثرت الآراء حول مفهومه، وماهيته، وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

«يشير حمدي الفرماوي إلى أنّ الفهم القرائي هو التعرف على الكلمات، ومعانيها، وتجميعها في صورة وحدات فكرية، والتركيز على تلك الوحدات الفكرية من أجل فهم المعنى الكامل للجمل، وإدراك العلاقات بين الجمل، لتمكّنه من إدراك معنى الفقرة، وإدراك العلاقات بين تلك الفقرات، تمكّنه حينئذٍ أن يفهم معنى النص كاملاً».³

في حين «يعطي عبد اللطيف عبد القادر تعريفاً آخر للفهم القرائي بأنه استحضار المعنى المناسب من خلال الربط الصحيح بين الفكرة، واللفظ، والمعنى، والرموز اعتماداً على السياق الذي ورد فيه الكلام المقروء، مع تنظيم الأفكار، وتوظيفها في الوفاء ببعض الأنشطة التي يمارسها الإنسان».⁴

بينما «عرّفه الحيلواني بأنه عملية عقلية غير قابلة للملاحظة، أي أنّها عملية تفكير، فالقارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى (أي ضمن نطاق الجهاز المعرفي للقارئ)، عن طريق

¹ ينظر: استراتيجيات فهم المقروء، ماهر شعبان عبد الباري، ص 28.

² المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، حسن شحاتة، مروان السّمان، ص 86.

³ صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، سليمان عبد الواحد يوسف، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012، ص 31.

⁴ نفسه، ص 31.

التفاعل مع النصّ الذي يقرؤه، فهو عملية تتطلّب من القارئ اكتشاف المعنى المطلوب لتحقيق هدف معين¹.

وبما أنّ الفهم القرائي يتطلّب قدرات وإمكانات عقلية خاصة، فإنّ تايلور مارتن (Taylor.Martin) يرى بأنّه العملية التي تتضمّن إدراك القارئ لجميع المعلومات في الموضوع المقروء، مع تكامل هذه المعلومات بين الجوانب اللغوية، والرسمية الإملائية، وبين المعلومات الصريحة والضمنية، ويتضمّن الفهم القرائي العديد من الأمور منها:²

- إدراك وملاحظة القارئ لأصوات اللغة.
- تعرّف الكلمات.
- فهم دلالة ربط كل جملة من الجمل الواردة في الموضوع بسابقتها.
- تحديد كيفية معالجة الموضوع في الصفحة.
- التمييز بين الأفكار المهمة، وغير المهمة، مع تحديد الإجراءات المتخذة لتحديد ذلك.
- استنتاج الغاية من الموضوع مع ذكر تضميناته.

وقد تعدّدت تعريفات الفهم القرائي إذ «يعرّف مراد عيسى الفهم القرائي بأنّه عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة، فهم معنى الجملة، فهم معنى الفقرة، تمييز الكلمات، إدراك المتعلّقات اللغوية، التمييز بين المعقول وغير المعقول، معرفه سمات الشخصية، إدراك علاقة السبب-النتيجة، إدراك القيمة المتعلّقة من النصّ، وضع عنوان مناسب للقطعة، التمييز بين ما يتّصل بالموضوع وما لا يتّصل به، معرفة الجملة المحورية في النصّ، كما أنّه عملية عقلية ما وراء معرفية، تقوم على مراقبة المتعلّم لذاته، ولاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة، وتقديمه لها».³

وقد اتّفق بعض الباحثين على أنّ الفهم القرائي يتعلّق بالقدرة على استخلاص المعاني، واشتقاقها من النصّ المقروء، وذلك اعتماداً على خبرة القارئ، وإلمامه بالمفردات والجمل، والعلاقات القائمة بينها. «فقد قدّم إبراهيم الرفاعي تعريفاً للفهم القرائي على أنّه القدرة على تحديد معنى

¹ أثر توظيف استراتيجيات التعلّم النشط في ضوء برنامج SBTD في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصفّ الثاني الأساسي، نداء نزار حسن أيّوب، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، شعبان 1438هـ=أبريل 2017، ص34.

² استراتيجيات فهم المقروء، ماهر شعبان عبد الباري، ص29.

³ صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، سليمان عبد الواحد يوسف، ص32.

المفردات وإيجاد المعنى من السياق، والربط الصحيح بين معاني المفردات والجمل، والتّمييز بين الفكرة الرئيسيّة والأفكار الفرعيّة للنّصّ المقروء، وإدراك العلاقات والمتعلّقات بين المفردات اللّغويّة، وإدراك المعنى القريب والبعيد الذي يقصده الكاتب، وتنظيم الأفكار، وتذكّرها، واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاليّة، والمستقبليّة».¹

كما «عرّف الفهم القرائيّ بأنّه الرّبط الصّحيح بين الرّمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكّر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبليّة».²

في حين «يشير خيرى المغازي إلى أنّ الفهم القرائيّ يتمثّل في الحصول على المعنى المراد عن طريق القراءة، ولا يحدث ذلك إلّا إذا أنهى القارئ الفقرة كاملة، فلا يتمّ تحصيل المعاني أثناء القراءة فقط، وذلك لاختلاف دلالات المفردات، فقد تحمل الكلمة أكثر من معنى واحد، إذ يجب ملء الفجوة الموجودة بين أفكار المقروء، والمعلومات التي يمتلكها القارئ باعتبار خلفيّة المعرفة، واهتماماته المختلفة».³

يحتاج الفهم الصّحيح للمقروء إلى التّفاعّل بين القارئ وما يقرأ، تلك العمليّة الديناميّة التي تسهّل فكّ رموز النّصّ، والوصول إلى المعاني المتضمّنة، في ظلّ السياق الذي وضعت فيه، وفهمه؛ «فتجد أنّ تومسون (Thompson) تعرّف الفهم القرائيّ بأنّه عمليّة بناءيّة تفاعليّة، يقوم بها القارئ، وتتضمّن هذه العمليّة ثلاثة عناصر هي: القارئ، والنّصّ القرائي، والسيّاق، أو هو مجموعته من العمليّات الداخليّة الشّخصيّة التي تختلف من شخص إلى آخر، بل إنّها تختلف عند الفرد من فترة لأخرى، ومن مرحلة لمرحلة».⁴

¹ صعوبات الفهم القرائيّ لذوي المشكلات التعليميّة، سليمان عبد الواحد يوسف، ص31.

² المرجع في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، حسن شحاتة، مروان السّمان، ص81.

³ صعوبات الفهم القرائيّ لذوي المشكلات التعليميّة، سليمان عبد الواحد يوسف، ص32.

⁴ استراتيجيّات فهم المقروء، ماهر شعبان عبد الباري، ص29.

كما «اعتبرت سنو كاثرين (Snow.Catherine) بأنه العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى، وبناءه من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة ويتضمن الفهم القرائي من وجهة نظرها ثلاثة عناصر أو مكونات هي: القارئ، والنص القرائي، والسياق».¹

ونجد أنه «لا يختلف جمال العيسوي في تعريفه للفهم القرائي، وارتباطه بالتفاعل؛ إذ يرى بأنه عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص المكتوب، مستخدماً خبراته السابقة للتعرف على حروف الكلمة، والتعرف على الكلمة، وفهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة، ويستدل على فهم القارئ من خلال الإجابة عن أسئلة الاختبار الذي أعد لهذا الغرض».²

في حين «يرى مصطفى إسماعيل أنّ الفهم القرائي عبارة عن عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص، مستخدماً خبراته السابقة، وإشارات السياق لاستنتاج المعاني المتضمنة في النص».³

ومن الباحثين من عرف الفهم القرائي في ضوء مستوياته على أنه «عملية مركبة ومعقدة، حيث إنها تتضمن عمليات عقلية عليا، ويندرج تحتها مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص، ثم الاستنتاجي، ثم الناقد، ثم التدوّقي، وختاماً بالفهم الإبداعي».⁴

ومما سبق يتضح أنّ تعريفات الفهم القرائي متعددة، ومختلفة، غير أنّها متصلة ببعضها بعضاً، فالفهم القرائي عملية عقلية، ومعرفية مركبة، ومعقدة؛ تبدأ بفهم الكلمات، ثم الجمل وال فقرات، والربط بينها وذلك من خلال الوصول إلى المعاني المتضمنة، والعلاقات المتنوعة القائمة بين عناصر المقروء، وتفسيرها وتحليلها، وتصنيفها حسب مستوياتها، ومن ثم تحقيق التفاعل المرجو بين القارئ والنص، وتوظيف الخبرات السابقة، والقدرات العقلية لسبر أغوار المقروء، وكشف مستوره، ورسم ملامحه، وجوانبه اللغوية، في ظلّ سياقه الاجتماعي والثقافي الذي تمت فيه عملية القراءة.

¹ استراتيجيات فهم المقروء، ماهر شعبان عبد الباري، ص 29.

² صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، سليمان عبد الواحد يوسف، ص 32.

³ المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، حسن شحاتة، مروان السّمان، ص 82.

⁴ نفسه، ص 83.

2-مكونات الموقف القرائي

يتكوّن الموقف القرائي من ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية هي: القارئ، والنّصّ القرائي، والسّياق.

1-2- القارئ (The Reader)

يعدّ القارئ العنصر الأوّل من عناصر الفهم، فالقارئ هو الذي يمارس القراءة من خلال تفاعله مع الموضوع، ويتمّ هذا التّفاعل من خلال توظيفه الجيّد لقدراته العقلية واللّغوية بشكل صحيح.¹ وبما أنّ القارئ هو من يقوم بعملية القراءة، فيجب أن يكون مزوّداً بمدخلات ومخرجات تساعد في الانتقال من دور الشّرح، باستعادة النّصّ إلى تفتيت البنى التّحتيّة للمقروء وإعادة بنائه.² ويتمّتع القارئ بمجموعة من الخصائص العقلية، والمعرفية، والانفعالية، والدّافعية، التي تؤثر على اختياره للموادّ موضوع القراءة، وتحدّد هذه الخصائص مدى فهمه القرائي، وتعكس قدرته على القراءة كماً وكيفاً.³

ويمكن تحديد مضمون خصائص القارئ وقدرته كالاتي:⁴

- الكفاءة المعرفية **Cognitive Capabilities**: وتشتمل على:

- الانتباه Attention

- الذاكرة Memory

- القدرة على التّحليل الناقد Critical Analytic Ability.

- الاستدلال أو الاستنتاج Inference

- القدرة على التّصوّر Visualization

- الدّافعية نحو القراءة Motivation Towards Reading والتي تتضمّن الأبعاد التّالية:

- تحديد الغرض من القراءة The Purpose of Reading

- الميل للمحتوى القرائي Interest in The Content

¹ استراتيجيات فهم المقروء، ماهر شعبان عبد الباري، ص32.

² الكفاية القرائية ومهارة الفهم رهان تكوين متعلّم معلّم (مقال)، حسين دخو، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص345.

³ ينظر: صعوبات التّعلّم الأسس النّظرية والتّطبيقية والعلاجية، فتحي مصطفى الزّيات، كلية التربية، جامعة المنصورة، ص462.

⁴ ينظر: استراتيجيات فهم المقروء، ماهر شعبان عبد الباري، ص32،33.

- كفاءة الذات القرائية Reading Self-Efficacy

- القدرة اللغوية Language Ability والتي تشمل على مايلي:

- معرفة دلالات المفردات اللغوية.

- معرفة المعلومة الرئيسية للموضوع.

- معرفة نظام اللغة (نحويًا، صرفيًا، إملائيًا وأسلوبيًا).

- المعرفة باستراتيجيات الفهم القرائي Reading Comprehension Strategies والتي

تشتمل على معرفة القارئ بالإجراءات المتبعة للتفاعل الجيد مع الموضوع، واستيعاب أفكاره.

- خبرة القارئ Reader Experience وذلك بتحديد معارفه وربطها وتنظيمها، فيتمكّن من

تحديد الغرض من القراءة، وتحديد الإجراءات العقلية المتبعة للتعامل مع النصّ، وتحليله، ومراقبته لذاته

لفهم النصّ Self-Monitoring.

يرتكز الموقف القرائي على القارئ بالدرجة الأولى؛ بوصفه العنصر الأساسي فيه، حيث

يختلف معدل إقباله على القراءة، وفهمه لها، ومثابرتة عليها، باختلاف العوامل النفسية، والعقلية

المتضمنة في الذكاء، والعمليات المعرفية، والقدرات اللغوية، وغيرها من الأنشطة العقلية الأخرى.¹

«فكلّ قارئ له اهتمامات ومعارف تؤثر فيما يريد أن يقرأ، وفي مستوى فهمه للمقروء»،² كما «تؤثر

ميل الفرد، واهتماماته، ودوافعه، ونسقه القيمي، وأجتهاداته على اختياراته، وتفضيلاته القرائية».³

2-2- الموضوع أو النصّ القرائي The Text

إنّ قيمة النصّ تستكمل من خلال عملية قراءته إذ يعدّ النصّ القرائي «من العناصر شديدة

التأثير على إعانة القارئ على الفهم، أو إعاقته هذا الفهم لديه، ولذا يقوم القارئ ببناء عدد من

التمثيلات Representations المعينة لبلوغ هذا الفهم»⁴، ومن هذه التمثيلات مايلي:⁵

¹ ينظر: صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، سليمان عبد الواحد يوسف، ص32.

² المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، حسن شحاتة، مروان السّمان، ص86.

³ صعوبات التعلّم الأسس النظرية والتطبيقية والعلاجية، فتحى مصطفى الزّيات، ص462.

⁴ استراتيجيات فهم المقروء، ماهر شعبان عبد الباري، ص34.

⁵ ينظر: نفسه، ص34.

- الشفرة الظاهرة للنص Surface Code: وتعلق بالصياغة اللغوية للموضوع باستخدام مفردات وتراكيب تعين القارئ على الفهم.
 - أساس النص أو قاعدته The Text Base: وهي مجموعة الأفكار المعبرة عن المعنى العام للموضوع.
 - النماذج العقلية Mental Models وتمثل في طرق معالجة الأفكار الواردة في الموضوع والغاية منها للقارئ.
- ويقصد بالنص أيضا «اللغة المكتوبة أو المعلومات المطبوعة، فوضوح اللغة، وتنظيم النص، وألفة القارئ بالمعلومات، كل ذلك سيؤثر على قدرة القارئ على الفهم»¹، كما «تؤثر طبيعة المادة أو النص موضوع القراءة من الناحيتين الشكلية والموضوعية، من حيث الوضوح والتنظيم، وطريقة طباعته، وألوانه، وتنسيقه، وعناصر الجذب، والتشويق فيه على مدى إقبال القارئ عليها، والاهتمام بقراءته»².
- كما يرتبط بالموضوع القرائي قابلية المادة للقراءة، من خلال العوامل والمثيرات التي تجعله سهلاً، ولشكل الحرف والتصميم الطباعي للموضوع دور في المقروئية التي تتصل أيضا بطريقة الكاتب في الكتابة، وتأثيره على فهم الرسالة اللغوية للقارئ، وعليه يجب على الكاتب الالتزام بجملته من المبادئ منها:³
- جمع معلومات كافية عن القارئ مع تحديد دقيق لمستواه العلمي، ومعرفة دافعيته، وخبراته بالموضوع القرائي.
 - تحديد الكاتب الهدف الواضح من كتابة الموضوع.
 - اختيار الكاتب كلمات معبرة عن الموضوع، ونقل الرسالة بأقصر الطرق؛ لاسيما التحكم في الكلمات التي تمثل اللبنة الأولى للموضوع (كلمات تعلمها في وقت مبكر من الحياة، كلمات قصيرة، مألوفة في الكتابة، محددة أو محسوسة...).

¹ المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، حسن شحاتة، مروان السمان، ص 87.

² صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، سليمان عبد الواحد يوسف، ص 33.

³ ينظر: استراتيجيات فهم المقروء، ماهر شعبان عبد الباري، ص 34، 35.

- بناء الجملة وتكوينها (الطول أو القصر، الرّبط بينها، المصطلحات العلميّة أو الفنيّة أو المهنيّة...).
- أسلوب الكاتب في عرض موضوعه (سلامة الأسلوب وصحّته، التسلسل في عرض الفكرة، الوضوح دون تعقيد...).

ومّا سبق يتّضح مدى أهميّة شكل النّصّ القرائي ومضمونه من مفردات، وطرق معالجتها، وجمل محبوكة الأسلوب في تحقيق الفهم، وتبليغ الرّسالة إلى المتلقّي في تناغم وتجانس نافع، يثير دافعيّة القراءة، ويولّد القابليّة للتّفاعل والاستيعاب.

2-3- السياق القرائي The Context

يمثّل السياق القرائي العنصر الثالث في الموقف القرائي، حيث إنّهُ يؤثّر على ثنائيّة القارئ والنّصّ، فهو ذلك المحيط الذي حدث فيه الفعل القرائي، «وعندما تطرح فكرة السياق في الموقف القرائي فإنّ أوّل ما يطرأ على الدّهن هو حجرة الدّراسة، ولكنّ المقصود من أنّ عمليّة تعلّم القراءة تحتلّ مكانها داخل السياق القرائي، هو أنّها تتجاوز نطاق الفصل الدّراسي، ويقصد هنا البيئات الثّقافيّة، والاجتماعيّة المحيطة بالقارئ Sociocultural Environments ، والتي يحيا فيها، ويقرأ فيها، ويتعلّم فيها، ومن ثمّ فاختلاف الفهم القرائي إنّما يرجع في بعض الأحيان إلى اختلاف البيئات، واختلاف الثّقافات».¹

يرى الباحثون في هذا الشّأن، أنّه «قد تؤثّر خصائص سياق القراءة، والظّروف البيئيّة التي تحدث فيها عمليّة القراءة، وقد وُجد أنّ المواقف الإخباريّة التي تصاحبها، يمكن أن تؤثّر على الفهم القرائي لدى المتعلّمين، ويعتبر الغرض من القراءة جزء من سياق القراءة، فالقراءة في مجلّة بهدف التّسلية تختلف عن القراءة في كتب علميّة بهدف التّحصيل العلميّ، وفهم التّفصيل الدّقيقة».² ويؤثّر السياق الذي تتمّ فيه القراءة على عمليّة الفهم، من خلال:³

- موقف القراءة، وبيئتها، ففي موقف الاختبار قد يتسبّب القلق الشّديد في صعوبة فهم القارئ لمادّة؛ يستطيع فهمها بسهولة في موقف آخر أقلّ تهديدا.

¹ استراتيجيّات فهم المقروء، ماهر شعبان عبدالباري، ص36،35.

² صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التّعليميّة، سليمان عبد الواحد يوسف، ص33.

³ المرجع في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، حسن شحاتة، مروان السّمان، ص87.

– الهدف من القراءة، فقرة رواية بهدف الاستمتاع، يختلف عن قراءة كتاب في الجغرافيا بهدف فهم التفاصيل.

وخلاصة القول، أنّ التفاعل بين العناصر الثلاثة للموقف القرائي تؤثر على سهولة الوصول إلى المعاني المنشودة المتضمنة، أو صعوبته، فإذا تناسب النصّ القرائي مع معارف القارئ، ومعلوماته، وخبراته، أثار دافعية القارئ، وارتياحه، وبالتالي إقباله على استعمال القراءة، والعكس صحيح.

3- مستويات الفهم القرائي ومهاراتها :



الشكل (1): هرم مستويات الفهم القرائي¹

3-1 – مستوياته:

إنّ الفهم القرائي هو الغاية القصوى لتعليم القراءة، لذلك تعدّدت تصنيفات مستوياته في المراحل التعليمية الأولى ومن هذه التصنيفات:²

¹ متاح على: fliphtml5.com/nbdge/ldmr

² ينظر: مهارات الفهم القرائي المستهدفة في أسئلة فهم المكتوب الموجهة لتعلمي السنة الأولى من التعليم المتوسط، مذكرة لنيل شهادة الماستر، إعداد: حميدة كوثر السايح، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، السنة الجامعية، 2021/2022م، ص17.

- تصنيف هاريس وسميث (Harris and Smith) 1972م، حيث قسّم الفهم القرائي إلى أربعة مستويات: (الفهم الحرفي، التفسيري، والتقدي، والإبداعي).
- وقدمه سترين (Strine) 1976م في ثلاثة مستويات هي: (الحرفي، التفسيري، التطبيقي).
- أمّا سميث (Smith) 1979م، فعرضه في مستويين هما: (الحرفي، الضمني).
- وأشار جودمان وبيرك (Goodman and Burke) 1983م، إلى أربعة مستويات هي: (الحرفي، الاستنتاجي، التقويمي، والإعجاب والنقد).
- وخصّه رشدي طعيمة 1998م، بثلاثة مستويات: (المهارات العقلية الأولية، المهارات العقلية الوسطى، المهارات العقلية العليا).

وتنوّع هذه التصنيفات سببه اختلاف آراء العلماء في هذا المجال واختلاف أفكارهم، ولكنّ بعضهم اتّفق ضمناً أو صراحة على أنّ مستويات الفهم القرائي تجلّ في خمس نقاط، واختار آخرون أنواع أخرى، وفيما يلي ما استقرّ عليه رأي الأغلبية من العلماء.

قد حدّدت مستويات الفهم القرائي في أربعة مستويات هي: مستوى الفهم الحرفي، ومستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم الناقد، ومستوى الفهم التدوّقي، وهي كما يلي:¹

3-1-1 مستوى الفهم الحرفي: Literal Comprehension، وهذا المستوى «يشير إلى قدرة القارئ على فهم ما طرحه الكاتب في موضوعه، ويركّز فيه على فهم المعنى الظاهري أو السطحي للرسالة، فمثلاً عندما يطلب المعلم من تلميذه أن يعبر بلغته الخاصة أو بأسلوبه الخاصّ عما فهمه من الدرس، فإنّ استجابة الطالب في هذه الحالة تعبّر عن فهمه الظاهري للموضوع المقروء».²

3-1-2 مستوى الفهم الاستنتاجي: Inferential Comprehension، «ويعني قدرة القارئ على التقاط المعاني الضمنية التي أرادها الكاتب، ولم يصرّح بها في النصّ، وقدرته على الرّبط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار، والقيام بالتّخمينات والافتراضات لفهم النصّ المقروء».³

¹ ينظر: المرجع في تعليم اللّغة العربيّة وتعليمها، حسن شحاتة، مروان السّمان، ص104.

² استراتيجيات فهم المقروء، أسسها النّظريّة وتطبيقاتها العلميّة، ماهر شعبان عبد الباري، ص67.

³ المرجع في تعليم اللّغة العربيّة وتعليمها، حسن شحاتة، مروان السّمان، ص103.

كما «يشير هذا المستوى إلى قدرة القارئ على الغوص في أعماق النص، لاستخلاص المعاني التي لم يصرح بها الكاتب بشكل مباشر، وتحديد المعاني العميقة، وهذا المستوى يعرف بمستوى القراءة فيما بين السطور».¹

وبالتالي يلاحظ أنّ مستوى الفهم الحرفي خطوة ضرورية وأساسية للوصول إلى مستوى الفهم الاستنتاجي.

3-1-3- مستوى الفهم التقويمي أو الناقد: Evaluative or Critical comprehension
وهذا المستوى «يتضمّن قدرة القارئ على الحكم على الأفكار والمعلومات التي أوردها الكاتب في موضوعه، فضلا عن تحديد القارئ للمعلومات التي يعرفها عن هذا الموضوع أو ذاك، واستجابته له سواء بالقبول أو الرفض».²

كما يمثل «قدرة القارئ على إصدار حكم على المادة المقروءة لغويًا، ودلاليًا، ووظيفيًا، وتقويمها من حيث الجودة والدقة، ومعرفة قوّة تأثيرها على القارئ وفق معايير مضبوطة ومناسبة».³

3-1-4- مستوى الفهم الإبداعي Creative Comprehension: «وهذا المستوى يتجاوز فيه القارئ الأفكار التي وضعها الكاتب لإنتاج أفكار جديدة، وتطبيق ما تمّ قراءته من قبل في قواعد جديدة».⁴

3-2- مهارات الفهم القرائي: وبما أنّ للفهم القرائي مستويات يتركز عليها فإنّ له مهارات عديدة مترابطة ومتداخلة مع بعضها بعضًا، تتجلى من خلالها قيمة المتعلّم المعرفيّة خاصّة إذا مهر في القراءة، واستطاع فكّ أسرارها. لقد حاول الكثير من الباحثين تصنيف مهارات الفهم القرائي، «فقد صنّف أوتو تشيستر (otto. chester) مهاراته إلى ما يأتي:

¹ استراتيجيات فهم المقروء، أسسها النظريّة وتطبيقاتها العلميّة، ماهر شعبان عبد الباري، ص 68.

² نفسه، ص 68.

³ المرجع في تعليم اللّغة العربيّة وتعليمها، حسن شحاتة، مروان السّمان، ص 103.

⁴ استراتيجيات الفهم، الأسس، النّماذج، سامية محمّد محمود عبد الله، دار كنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 1436هـ=2015م، ص 48.

أ- مهارات التفكير التقاربي convergent thinking skills: وتتضمن تحديد الفكرة العامة، وتحديد التتابع، واستخدام السياق في التعرف على الكلمات والجمل، تحديد السوابق واللواحق من المفردات، تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل.

ب- مهارات التفكير التباعي convergent thinking: فهم أغراض الكاتب، التمييز بين الحقيقة والخيال، إدراك التفاعل الوجداني، فهم اللغة المجازية، التنبؤ بنتائج قصة معينة¹.

كما صُنّفت مهارات الفهم القرائي «في ثلاثة مستويات أخرى هي:

أ- مهارات الفهم الأساسي للقراءة: وتشمل تحديد دلالة الكلمة، تحديد الفكرة العامة للموضوع، تحديد الأفكار الجزئية، قراءة الأشكال والرسوم البيانية.

ب- مهارات الفهم الاستنتاجي أو الضمني: وتشمل استنتاج المعاني الضمنية، استنتاج معاني الكلمات من خلال السياق، استنتاج التنظيم الذي اتبعه الكاتب، المقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة، التمييز بين الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع والتي لم يشتمل عليها، تحديد الجمل الافتتاحية.

ج- مهارات الفهم الناقد: وتشمل اكتشاف وجهة نظر الباحث، التمييز بين الحقيقة والرأي، إبداء الرأي في المقروء والحكم عليه، تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج، تقييم الأدلة والبراهين².

كما تم تصنيف مهارات الفهم القرائي حسب الأهداف إلى: ³

أ- في مجال الأهداف المعرفية:

مهارات في مستوى التذكر: يتذكر بعض المعلومات والحقائق، ويسترجع معلومات

مهارات في مستوى الفهم: يكتسب فهم الأفكار الكلية والجزئية، والربط بين أجزائها.

¹ صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، ص 37.

² الفهم القرائي استراتيجياته وصعوبة تعلمه، لعطوي سليمة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، ع 11، ديسمبر 2013م، ص 158.

³ ينظر: مهارات الفهم القرائي المستهدفة في أسئلة فهم المكتوب الموجهة لتعلمي السنة الأولى من التعليم المتوسط، إعداد: حميدة كوثر السايح، ص 17.

مهارات في مستوى التطبيق: يستفيد ممّا يقرأ لحلّ مشكلاته.

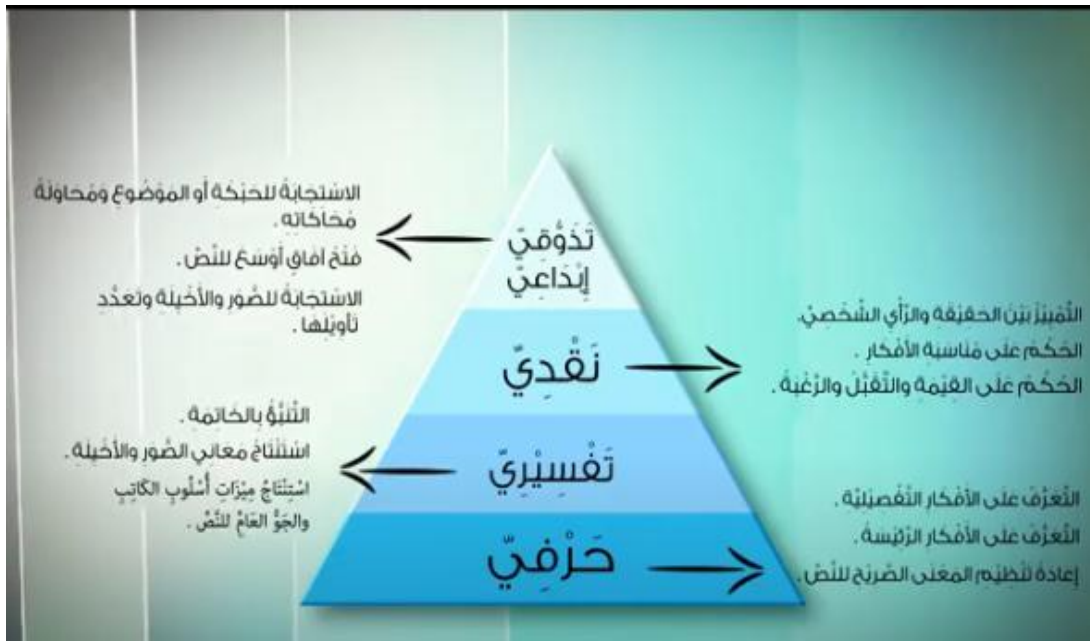
مهارات في مستوى التركيب والبناء: يكون أفكارا أو مواقف، يلخص، يبتكر.

مهارات في مستوى التقويم: وفيها يتمكن المتعلّم من إصدار حكم.

ب- مجال الأهداف الوجدانية: مهارات في مستوى الاستقبال، مهارات في مستوى الإجابة، مهارات في مستوى إعطاء الشيء قيمته، مهارات في مستوى التمييز، مهارات في مستوى التنظيم.

ج- مجال الأهداف النفسية الحركية: يعتبر هذا المجال متقدّما لأنّه قادر على ترتيب أفكاره، متحكّم في تسلسلها، يعبر عمّا يجول في خاطره، وماهو كائن بخلده، يستخدم اللغة استخداما جيّدا ومتقنا.

وبالتالي يمكن أن تصدر حكماً على المتعلّم بعد اكتسابه لهذه المستويات والمهارات، فهي ستفيده حتماً في تحصيله الدراسي من جهة، كما يفيد منها في حلّ المشكلات في حياته اليومية، ويصبح قادراً على الانفتاح على العالم، ويحقّق النجاح.



الشكل (2): مهارات مستويات الفهم القرائي¹

¹ متاح على: www.youtube.com/watch?v=xrX7ubxE5R4

4-العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

تتعدد العوامل التي تؤثر في الفهم القرائي، وتختلف الآراء حولها، ويمكن إجمالها فيما يأتي:

4-1- خصائص المقروء: « وتشير إلى التركيب القاعدي للجمل داخل النص، ومعاني المفردات ودلالاتها، فمعرفة القارئ لقواعد اللغة والقضايا النحوية المختلفة، يحسن من قدرته على فهم النصوص المعروضة عليه».¹

أ-المفردات: تعدّ المفردات عاملاً مؤثراً في سهولة أو صعوبة النص المقروء، ومن العوامل المتعلقة بالمفردة، والتي تجعل النصّ المقروء سهلاً، نذكر مايلي:²

- طول الكلمة من حيث عدد حروفها وعدد مقاطعها، فتزداد صعوبة الكلمة تبعاً لزيادة عدد حروفها؛ فالكلمة القصيرة أسهل من الكلمة الطويلة.

- تكرار الكلمة وشيوعها، أو مدى شيوعها في النصّ المقروء، ويعتمد ذلك على تكرار الكلمة، فكلما تكررت الكلمة كانت أكثر سهولة.

- تداعي الأفكار: أي أنّ الكلمات التي تستدعي كلمات أخرى بسرعة وسهولة تجعل النصّ المقروء أكثر سهولة.

- التجريد: فالكلمات التي تستدعي صورتها في العقل أسهل من الكلمات المجردة.

- الأفعال مقابل الأسماء: فالأفعال تجعل النصّ المقروء أكثر سهولة من الأسماء.

ب-الجمل: من بين العوامل المؤثرة في فهم النصّ المقروء الجمل، فتؤثر على سهولته أو صعوبته، كما تؤثر في سهولة فهم الفكرة، وهناك عاملان للجمل يمكن أن يجعل النصّ المقروء سهل الفهم وهما:³

¹ صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، ص37.

² ينظر: المرجع في تعليم اللغة العربية وتعليمها، حسن شحاتة، مروان السّمان، ص110، 111.

³ ينظر: نفسه، ص113، 111.

- طول الجملة: حيث يؤثر طول الجملة في تحديد سهولتها أو صعوبتها، فزيادة كلماتها تؤدي إلى صعوبة النص المقروء، وقلتها إلى سهولته، وذلك لأن طول الجملة يتطلب عملية ربط بين أفكارها المتداخلة.

- نوع الجملة: فالنص الذي يحتوي على جمل بسيطة، نص سهل، أما الذي تكثر فيه الجمل المركبة والمعقدة فهو نص صعب، وليس معنى ذلك الاختصار على الجمل القصيرة، بل تناسب الجملة مع خصائص القارئ، ومراعاة الظروف التي تتطلب أن يكون متوسط طول الجملة قصيرا أو طويلا.

ومن بين العوامل الأخرى المؤثرة في الفهم القرائي المتعلقة بالنص المقروء:

- درجة تعقيد البناء اللغوي: ويقصد به ما يفترض الكاتب أن القارئ يعرفه من نحو وبناء للجملة اللذان هما أساس فهم اللغة.

- عرض الأفكار: تعتبر الأفكار جوهر النص المقروء، فكلما كانت الدقة والسهولة في عرض الأفكار تيسر الفهم.

إضافة على العناصر السابقة نذكر العوامل الآتية ومنها: الصور والرسوم التوضيحية، الألوان، الطباعة، والتنظيم.

4-2- خصائص القارئ: «ويقصد بذلك ذكاء القارئ، وخلفيته المعرفية وتمكّنه من اللغة وقواعدها، ودافعيته نحو المقروء، وقدرته على التركيز، والتحليل والاستقصاء، وضبط الكلمات والنطق بها».¹

ويمكن ذكر العناصر التالية، والتي لها ارتباط بالقارئ:²

- مستوى ذكاء القارئ: ويقصد بذلك القدرة العقلية لدى القارئ، فهي أهم عامل يرتبط بالتقدم في القراءة مع وجود عوامل أخرى تؤثر في التقدم في القراءة، ورغم ارتباط مهارة القراءة بالذكاء فإنه لا يمكن الاعتماد على درجة النمو العقلي وحدها في تحديد مدى إتقان التلميذ لمهارات القراءة، لأن

¹ صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، ص 113، 114.

² ينظر: نفسه، ص 116، 117.

كلّ من مهارات القراءة ومعدّل الذكاء يتأثّر بعوامل أخرى تجعل قياسها بدقّة أمراً صعباً، ونرى ذلك في أنّ الكثير من التلاميذ الأذكياء لا يحصلون تحصيلاً جيّداً في القراءة.

- مستويات القارئ التعليميّة والثّقافيّة: حيث يؤدّي المستوى التعليمي والثّقافي للقارئ بالفهم القرائي دوراً إيجابياً، فكلّما ارتفعت المستويات التعليميّة والثّقافيّة للقارئ، ارتفع فهمه للنصّ المقروء، وسهل النصّ المقروء بالنسبة له، والعكس صحيح، لذا يجب على الكاتب معرفة مستويات القارئ التعليميّة والثّقافيّة ليتواءم في كتابته مع مستوى القراء التعليمي والثّقافي.

- المفردات اللّغويّة للقارئ: وذلك لارتباط تقدّم التلاميذ في القراءة بما يمتلكونه من محصول ومفردات لغويّة، حيث إنّ نموّ المفردات واتّساع معناها أمر مهمّ في أيّ برنامج تعليمي يراود له أن يحقّق وظائف اللّغة في التّواصل، وفي تسهيل عمليّة التّفكير، لذا يجب على الكاتب معرفة المفردات اللّغويّة للقارئ.

- السيطرة الآليّة على عمليّات القراءة: وتحدّد عمليّات القراءة في عمليّتين اثنتين: الأولى الشّكل الميكانيكي أي الاستجابة الفسيولوجيّة لما هو مكتوب، والثّانية عمليّة عقليّة يتمّ من خلالها تفسير المعنى، وتشمل هذه العمليّة التّفكير والاستنتاج.

- فهم القارئ للمعنى العامّ: يعدّ فهم المعنى العامّ للمقروء أحد المهارات الأساسيّة التي نصّت عليها جميع قوائم مهارات الفهم القرائي، أمّا فهم المفردات فهو عامل مساعد لفهم المعنى العام، وينبغي على الكاتب صياغة موضوعه أو نصّه بعبارات وأساليب يستطيع القارئ من خلالها أن يفهم المعنى العام لهذا النصّ أو الموضوع.

- الخلفيّة والخبرة السّابقة للقارئ أو التجربة الشّخصيّة له: ويتمّ ذلك من خلال الرّبط بين خبرة القارئ وما يحمله من أفكار، والمعاني التي تضمّنّها النصّ.¹

3-4- نوع القراءة: ويقصد به القراءة بأنواعها الصّامتة، والجهريّة، فالقراءة الصّامتة تعدّ أفضل خيار عندما يكون الهدف هو الاستيعاب القرائي.

¹ - صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليميّة، سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، ص 117.

4-4- طريقة التدريس: طريقة التدريس التي يعتمد عليها المدرّس لها شأن مهمّ في مساعدة القارئ على فهم النصوص التي تعرض عليه، فكلّما لجأ المعلّم إلى التّنويع في طرق تدريسه لطلّابه، سهّل عليهم عمليّة الاستيعاب القرائي، وزاد تفاعلهم معه.¹



الشكل (3): العوامل المؤثرة في الفهم القرائي

5- ماذا ينتج عن ضعف المتعلّم في الفهم القرائي؟

يعدّ الفهم القرائي أكثر مهارات القراءة أهميّة، فهو أساس النّجاح في العمليّة التّعليميّة، وهو الغاية المنشودة لكلّ قارئ، به يوسّع خبراته، ويحلّ المشكلات، ويتمكّن من تحقيق المهارات العليا للفهم، تصل حدّ الإبداع، وهذا يعني أنّ الضّعف أو القصور في الفهم القرائي له آثار سلبية على المتعلّم وتحصيله الدّراسي.

وقد تطرّق الباحثون والدّارسون لمشكلة الضّعف في الفهم القرائي، وانعكاساته على العمليّة التّعليميّة، من خلال الوقوف على جملة من الصّعوبات التي يعاني منها التّلاميذ ضعيفي الفهم، وقد تعدّدت التعريفات لهذا الضّعف والقصور اعتماداً على سمات هذه الفئة، ومظاهر التّعثر التي تميّزها.

¹ - ينظر: صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التّعليميّة، سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، ص38.

ومن تلك التعريفات « تعريف روور (Roer) أنّ صعوبة الفهم القرائي تشير إلى عدم قدرة هؤلاء الطّالّاب على فهم ما تمّ إنجازه من القراءة، حيث نلاحظ عندما يقرأ هؤلاء الطّالّاب أنّهم على درجة عالية من الطّلاقة اللفظيّة، وذوو كفاءة عالية، ولكن عندما يطلب منهم إعطاء إجابات على الفقرة أو القطعة التي تمّت قراءتها، تظهر لديهم صعوبة شديدة في الإجابة، ولا يستطيعون تحليل الفقرات، أو استخلاص المعاني...»¹.

كما «يعرّف سين (Cain) التّلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي بأنّهم مجموعة من التّلاميذ يستطيعون القراءة بشكل سليم، ويتعرّفون على الحروف بدقّة عالية، ولكنّ هؤلاء التّلاميذ لا يدركون ما تتمّ قراءته بشكل سليم، ويخفقون في فهم واستيعاب ما يقومون بقراءته، مما يؤثّر بالسلب على تحصيلهم الدّراسي»².

كما «أورد ناسيو سناولين (Natio.Snowlling) تعريفا للتّلاميذ الذين يعانون من صعوبات الفهم القرائي بأنّهم مجموعة من التّلاميذ داخل الفصل الدّراسي، يمتلكون القدرة على فكّ الشّفرة، أو رموز الكلمات المكتوبة، ولكنّهم لا يقدرّون على فهم ما يقرؤونه، وقد يكون ذلك في مادّة دراسيّة معيّنة، أو في جميع الموادّ الدّراسيّة»³.

في حين «لجابر عبد الحميد تعريف آخر، فهو يرى التّلميذ الذي لديه صعوبة في الفهم القرائي بأنّه تلميذ استمرّ في القراءة، وهو لا يفهم ما يقرأ، ولا يراقب استراتيجيّاته، ولا يغيّرها لتلائم غرضه، ونتائج جهوده، ولا يخطّط للاستراتيجيّات التي يستخدمها في القراءة، ولا يقيّم آثارها على فهمه القرائي»⁴.

¹ فعاليّة برنامج إرشاديّ لتحسين الفهم القرائي لدى عيّنة من التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم في المرحلة الإعداديّة، محمود كمال محمّد محمّد، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، مصر، 2017م، ص34.

² نفسه، ص41.

³ فاعليّة برنامج تدريبيّ قائم على استراتيجيّات التّعلّم النّشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عيّنة من التّلاميذ ذوي صعوبات تعلّم القراءة بمرحلة التّعليم الأساسي، عافية عزّة عبد الرحمن مصطفى، (مقال)، مجلّة كليّة التّربية، جامعة الأزهر، مصر، العدد169، ج2، جويلية 2016م، ص27.

⁴ نفسه، ص27.

وفي المقابل نجد «أنّ بعض الباحثين يصنّفون هذه الفئة كونهم متعلّمين سليبين يعانون من مشكلات في تطبيق استراتيجيات لفحص النصّ، ومراقبه الفهم، وصعوبة بناء النصّ وتنشيط المعرفه السابقة، والتنبؤ بأفكار النصّ، والاستفسار الذاتي، والتوضيح، والتلخيص، والأكثر أهمية عدم تطبيق هؤلاء الطّالاب استراتيجيات مختلفة وفقاً لممارستهم مراحل قرائية مختلفة قبل القراءة وأنشاءها».¹

وعليه فإنّ ضعف المتعلّم في الفهم القرائي، يعني ذلك القصور في إدراك واستيعاب المقروء، وعدم القدرة على الرّبط بين معلوماته المختلفة، والعجز عن تركيب الأفكار وترتيبها، وكذا عن تحليل الفقرات، واستخلاص المعاني رغم الكفاءة في القراءة، والسّلامة العقلية والنفسية.

تتعدّد نتائج ضعف المتعلّم في الفهم القرائي، فهي تمسّ العملية التعليمية والتّحصيل الدّراسي من جهة، كما تؤثر في نفسية المتعلّم وتطوّره من جهة أخرى، فيرى بعض الباحثين «أنّ الضّعف في الفهم القرائي سبب رئيسي للتأخّر الدّراسي، فهو يؤثر على صورة الذات لدى الطّالاب، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، بل قد يقوده التأخّر الدّراسي إلى القلق، وانحسار تقدير الذات».²

كما «أنّ هذا الضّعف في نظر دونا (Donna) يؤدي إلى ضعف عملية التّحصيل، وضعف في عملية التّواصل».³ ويضاف إلى ذلك أنّ له تأثيراً على استخدام العمليات العقلية، فقصور هذه الفئة في الفهم القرائي «يؤدي إلى تأخّره في أداء الواجبات، وحلّ المسائل، وترتيب الجمل، وتذكّر الكلمات، وتنظيم الأفكار».⁴

ومعلوم أنّ التّعلّم الذي يتمّ دون فهم سرعان ما ينسى وينتهي أثره، «وهذا ما يؤثر على نفسية المتعلّم، وعندما يقرأ الشّخص نصّاً أو فقرَةً، ويشعر معها بالعجز أو الصّعوبة عن الفهم، يكون

¹ مقياس تشخيص صعوبات الفهم القرائي والتّعبير الكتابي، عبد الرحمن سيّد سليمان، محمّد فؤاد حسنين، غادة مصطفى محمّد الصادق علي، مجلّة الإرشاد النّفسي، جامعة عين شمس، مصر، العدد 74 ج2، أبريل 2023م، ص126.

² فعالية برنامج إرشاديّ لتحسين الفهم القرائي لدى عيّنة من التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم في المرحلة الإعدادية، محمود كمال محمّد محمّد، ص36.

³ استراتيجيات الفهم، الأسس، التّماذج، سامية محمّد محمّد عبد الله، دار كنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1436هـ=2015م، ص26.

⁴ فاعلية برنامج تدريبيّ قائم على استراتيجيات التّعلّم النّشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عيّنة من التّلاميذ ذوي صعوبات تعلّم القراءة بمرحلة التّعليم الأساسي، عافية عزة عبد الرحمن مصطفى، ص15.

شعوره الأول هو الابتعاد عن النصّ بأكمله، ومن ثمّ عن عمليّة القراءة؛ وذلك نتيجة لعمليّة الإحباط التي تنتاب الشخص القارئ».¹

أضف إلى ذلك «أنّ صعوبات الفهم القرائي تؤثر تأثيراً كبيراً على صورة الذات بدرجة كبيرة على الطالب، نتيجة للفشل المستمرّ في عمليّة التحصيل الدراسي، ونظرة المعلمين إليه وأقرانه أيضاً؛ ممّا يشعره بالخجل الشديد من نفسه، ومن ثمّ يحاول اعتزال الجميع، والتفرد بنفسه، ومع مرور الوقت يصبح الطالب أكثر حدة مع غيره، ممّا ينتج عنه إخراج شخص عدوانيّ مع نفسه ومع مجتمعه».²

«ويرى دونا (Donna) أنّ صعوبات الفهم القرائي من أكثر المشكلات تأثيراً على الطالب ذوي صعوبات التّعلم، وذلك لأنّها تقف عائقاً أمام تقدّمهم، وتطوّرهم الأكاديمي، وتحول دون إكمال مراحلهم الدّراسيّة المتقدّمة، واكتساب العلوم والمعارف، وذلك لأنّهم في أغلب الأوقات لا يدركون ما يحتويه النصّ من معاني وأفكار، وهذا من شأنه التأثير على تحصيلهم في مختلف الموضوعات الدّراسيّة المختلفة».³

وخلاصة القول: إنّ معاناة المتعلّمين القاصرين في عمليّة الفهم القرائي، تظهر في ضعفهم في اللّغة العربيّة، والرياضيات، والدّراسات الاجتماعيّة؛ ما يجعلهم معرّضين للفشل الدّراسي نتيجة تزعزع الصّورة الذاتيّة، ونقص الدّافعيّة، والإحباط، والقلق، والافتقار إلى التّفاعل مع الأقران، والعزلة، وهذا ما يشكّل تحدّيّاً كبيراً في مضيّهم قدماً في مسيرتهم التّعليميّة.

6-أسباب تدني مستوى الفهم القرائي لدى المتعلّم:

تؤكد الدّراسات أنّ أسباب وعوامل تدني مستوى الفهم القرائي لدى المتعلّم متعدّدة، «فتشير دراسة (Chen.H.2009) أنّ هناك ثلاثة عناصر تؤدي إلى حدوث صعوبات في الفهم القرائي وهي:

¹ فعاليّة برنامج إرشاديّ لتحسين الفهم القرائي لدى عيّنة من التلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم في المرحلة الإعداديّة، محمود كمال محمّد محمّد، ص36.

² نفسه، ص43.

³ نفسه، ص43.

النص، والقارئ، والسياق، فعندما تتحد تلك العناصر مجمعة، ويحدث بها صعوبة تكون المحصلة النهائية لهذا؛ الفشل في عملية الفهم القرائي».¹

في حين «يرى طه عليّ الدبلي» وآخرون أنّ هناك مجموعة من العوامل من شأنها أن تؤثر في عملية الفهم القرائي، وأنها تسبب الفشل في تلك العملية، ومن أهمها مايلي:

- طول المادة العلمية وصعوبتها.

- عدم ترابط الأفكار مع بعضها بعضا.

- مستوى دافعية الفرد القارئ وانجذابه للمادة المقروءة.

- طرق التدريس المتبعة والاستراتيجيات المستخدمة.

- عدم وجود محفز للفرد يشجعه على مواصلة عملية القراءة».²

ويركّز بعض الباحثين على المعلم، وطريقة تدريسه، باعتباره السبب الرئيس في ضعف وتدني مستوى الفهم القرائي لدى المتعلم، وذلك «أنّ أهم أسباب الضعف لدى الطلاب في الفهم القرائي هي:

- إنّ غالبية الطرق السائدة المستخدمة في تدريس القراءة، تتعامل مع القراءة على أنّها عملية إدراك سريع لما ينبغي أن يقوله المعلم.

- قصور طرق التدريس المعتادة في تنمية فهم المقروء؛ فهذه الطرق لا تراعي ميول الطلاب، ولا تثير اهتمامهم، ولا تتحدّى تفكيرهم، وأنّ هذه الطرق تفتقد الآليات المعينة على فهم هذا المقروء، كما أنّ المعلمين يجهلون مهارات الفهم القرائي، وكيفية تدريب التلاميذ عليها، حيث إنّهم يقدمون الأفكار جاهزة إلى التلاميذ دون مساعدتهم على استنتاجها من النصّ.

- إنّ المعلم يتوقّف في تدريس القراءة إلى حدّ ما مدى فهمه لتعليمها».³

¹ فعالية برنامج إرشادي لتحسين الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الإعدادية، محمود كمال محمد محمد، ص 42، 43.

² نفسه، ص 42.

³ استراتيجيات الفهم، الأسس، النماذج، سامية محمد محمود عبد الله، ص 30.

ويعزى هذا التّديّي في مستوى الفهم القرائي عند آخرين إلى الطّالب، تتعلّق بقدراته اللّغويّة خاصّة التّراكيب اللّغويّة، والدّلالات اللّفظيّة منها:¹

- عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسيّة بسيطة من نصّ قرائي.
- عدم القدرة على اتّباع التّسلسل الصّحيح في إعادة سرد قصّة ما.
- عدم القدرة على استدعاء العنوان الرّئيس للنّصّ أو القصّة.
- عدم القدرة على ربط الأفكار في النّصّ.

وضعف المهارات اللّغويّة قد يكون بسبب مشكلات في الذاكرة العاملة، أو مراقبة الاستيعاب، أو فهم معاني الكلمات، أو العجز عن فهم قواعد اللّغة، فقد تكون الكلمات المكوّنة لجمليتين هي واحدة، ولكنّ معنى الجملة الأولى يختلف عن الثّانية (ضرب محمّد أحمد وضرب أحمد محمّد)، كما أنّ الدّلالات اللّفظيّة قد تحمل أكثر من معنى حسب السّياق، وهذا يحتاج إلى فهمه وفهم الأفكار المتضمّنة.²

أمّا «سعد جاب الله وآخرون فيؤكدون أنّ صعوبات الفهم القرائي تكمن وراءه مجموعة من العوامل التي تسبّب الفشل الأكاديمي بعد ذلك، ومن تلك العوامل مايلي:

- بُعد النّصّ المقروء عن إطار البيئة التي يعيش فيها الطّالب.
- سوء تنظيم الوقت المخصّص للقراءة.
- صعوبة المفردات اللّغويّة المستخدمة داخل النّصّ المقروء.
- عدم ملائمة الحالة الدّهنيّة للطّالب عند القراءة.³

ومما سبق، فإنّ أسباب تديّي مستوى الفهم القرائي لدى المتعلّم تعود لمجموعة من العوامل مجتمعة، «ومنها العوامل التّربويّة التي تتمثّل في الإعداد غير الجيّد للمعلّمين، وصعوبة النّصّ، وبُعد السّياق النّصّي عن بيئة الطّالب، أو العوامل الاجتماعيّة، والمستوى الأسري للطّالب، والجوّ الأسري

¹ المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلّم، علي محمّد الصّمّادي، صباح إبراهيم الشّمالي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1438هـ=2017م، ص37.

² نفسه، ص38.

³ فعاليّة برنامج إرشادي لتحسين الفهم القرائي لدى عيّنة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الإعداديّة، محمود كمال محمّد محمّد، ص43.

الذي يحيا به الطالب، أو العوامل الدافعية والمتمثلة في ضعف الدافعية لدى الطالب من أجل التعلم، وضعف الدافعية لدى المعلم في التعامل مع الطلاب داخل البيئة الدراسية¹. وعليه، فإن عوامل القصور والضعف لدى المتعلمين في الفهم القرائي، ترتبط بعوامل تربوية متعلقة بالمعلم من ناحية، وبالمعلم من ناحية أخرى، وتخص التحكم في المعارف، وامتلاك الاستراتيجية، والجوانب النفسية لكليهما، ناهيك عن تأثير العوامل البيئية والاجتماعية في الطلاب وقدرتهم على الفهم القرائي بصفة خاصة، وعلى التحصيل الدراسي بصفة عامة.

¹ فعالية برنامج إرشادي لتحسين الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية، محمود كمال محمد محمد، ص43.

الفصل الثاني:

الفهم القرائي على مستوى التطبيق الدّيداكتيكيّ

1- نماذج تطبيقية لتصنيف مهارات قرائية حسب مستويات الفهم القرائي

2- نماذج تطبيقية لتحليل وتصنيف أسئلة نصّ وفق مستويات الفهم القرائي

3- نماذج تطبيقية لصياغة أسئلة نصّ وفق مستويات الفهم القرائي

4- أسلوب تقويم الفهم القرائي لدى المتعلّمين

5- أنموذج بطاقة فنية لتدريس فهم المكتوب وفق مستويات الفهم القرائي

توطئة:

إنّ كثيراً من المعلّمين، وبرامج تدريس القراءة قد أولت قليلاً من الاهتمام لتنمية وتحسين الفهم القرائي، حيث إنّ المعلّمين يزودون تلاميذهم بقليل من التدريس المباشر لاستراتيجيات الفهم، وبالتالي لا يوجّهون أدنى اهتمام لتعليم تلاميذهم كيف يمكن استخدام استراتيجيات الفهم القرائي في المكان المناسب، قبل وفي أثناء وبعد القراءة وتحديد فائدتها، وإمكانية توظيفها واستخدامها بفاعلية، وإنّ معظم المعلّمين يقضون أغلب وقتهم في تدريس القراءة في طرح الأسئلة على التلاميذ، ووقتاً قصيراً لتدريس استراتيجيات الفهم القرائي دون الإشارة إليها، والتي يمكن استخدامها للإجابة عن الأسئلة.

ويعتقد المعلّمون أنّ مهارات وسلوكات الفهم سوف تنمو تلقائياً لدى التلاميذ رغم تعقيد المهام، وعدم وضوحها، كما أنّ تدريس الفهم يركّز على الاستدعاء الحرفي لمحتويات النصّ المقروء دون التركيز على الاستراتيجيات التي تساعد في فهم النصّ، كما يغيب توضيح الاستنتاج وقراءة ما بين السطور، والاكتفاء ببعض الألفاظ والجمل مثل: لخص، استنتج... وهذا ما يدفع للوقوف على مهارات الفهم القرائي، وطريقة بناء الأسئلة وصياغتها وتنوعها لتشمل مستوياته، وتدفع التلميذ للاستنتاج والنقد والإبداع.¹

تتجلى أهمية الديداكتيك « في تمكين المدرّسين من فهم طبيعة أدوارهم، وتفعيل عملية تدخّلهم فيما يتعلّق بتشخيص الصّعوبات التي تستدعي العلاجات الصّوريّة، وذلك من أجل تصحيح مختلف وضعيّات التّعلّم وتقويمها. وهي المعالجة التي تتطلّب تحيين أنماط التّجديد والتّطوير والتّغيير في جوهر العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، والتي أصبح بموجبها التركيز منصباً على المتعلّم بدل المدرّس والمادّة التّعليميّة من جهة، ومن جهة أخرى الانتقال من بيداغوجيا التّلقين والأهداف نحو بيداغوجيا الكفايات».²

وفيما يلي نماذج تطبيقية لتصنيف مهارات قرائية، وتحليل وتصنيف أسئلة وفق مستويات الفهم القرائي، وصياغة أسئلة وفقها أيضاً، وهي موجهة لمعلّم افتراضي، تمّت الإجابة عليه استناداً على خبرتنا الميدانية.

¹ ينظر: استراتيجيات الفهم، الأسس والنماذج، سامية محمود عبد الله، ص 68.

² متاح على: الديداكتيك - كيف - نستفيد - منها - في - تطوير www.aljazeera.net/blogs/2019/5/1/

1- نماذج تطبيقية لتصنيف مهارات قرائية حسب مستويات الفهم القرائي

المهمة القبلية: صياغة أسئلة قرائية

إليك نصّ القراءة الآتي: شجاعة أدبية
- صغ أسئلة مناسبة لتنمية الفهم القرائي.

شجاعة أدبية:¹

قحطت البادية في أيام هشام بن عبد الملك، فقدم إليه أعيان القبائل، وفيهم غلام اسمه "درواس بن حبيب"، وله أربع عشرة سنة، ولما دخلوا على هشام هابوه فأحجموا عن الكلام، ووقعت عين هشام على درواس فاستصغره، فقال لحاجبه: "ما يشاء أحد أن يصل إليّ إلا وصل ! حتى الصبيان!". فعلم درواس أنه يريد، فقال: "يا أمير المؤمنين، إنّ دخولي لم يخلّ بك شيئاً، ولقد شرفني، وإنّ هؤلاء القوم قدموا لأمرٍ أحجموا دونه، وإنّ الكلام نشرّ، والسكوت طيّ، ولا يعرف الكلام إلا بنشره"، فقال له هشام: "فانشر"، فقال: "أصابتنا ثلاث سنين: فسنّة أذابت الشّحم، وسنّة أكلت اللحم، وسنّة نقت العظم، وفي أيديكم فضول أموال: إن كانت لله ففرّقوها على عباده المستحقين لها، وإن كانت لهم فعلام تحبسونها عنهم؟ وإن كانت لكم فتصدّقوا بها عليهم، فإنّ الله يجزي المتصدّقين، ولا يضيع أجر المحسنين، واعلم، يا أمير المؤمنين، أنّ الوالي من الرّعية كالرّوح من الجسد، لا حياة للجسد إلّا به".

فقال هشام: "ما ترك الغلام في واحدة من الثلاث عذراً". وأمر أن يقسم في باديته مائة ألف درهم، وأمر لدرواس بمائة ألف أخرى، فقال: يا أمير المؤمنين، ارددها إلى أهل باديتي، فإنّي أكره أن يعجز ما أمر لهم به أمير المؤمنين عن كفايتهم، قال: فهل لك من حاجة تذكرها لنفسك؟ قال: لا حاجة لي دون عاقمة المسلمين.

¹ كتاب القراءة للسّنة السادسة من التّعليم الأساسي، حمزة جاري وآخرون، وزارة التّربية الوطنيّة، الدّيون الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2007، 2008، ص10، 11.

أداء المهمة القبلية:

الرقم	الأسئلة
1	- اشرح: قحطت، هابوه، أحجموا، نقت العظم.
2	- ما اسم الصبي المذكور في النص؟
3	- اذكر سبب قدوم أعيان القبائل إلى الخليفة هشام بن عبد الملك.
4	- حدّد سبب غضب الخليفة من الوفود.
5	- ما الذي دفع الصبي درواس للكلام؟
6	- ما كان ردّ الخليفة بعدما سمع خطاب الصبي؟
7	- لم أعجب الخليفة بدرواس؟
8	- هل حقّق الأعيان ما جاءوا من أجله؟
9	- لماذا رفض درواس المال الذي منحه له الخليفة؟

• ما هي المعايير المعتمدة في بناء الأسئلة السابقة؟

المعايير المعتمدة في بناء الأسئلة هي:

- وضوح الأسئلة وعدم غموضها، فهي مباشرة وسهلة.
- الارتباط بالنص فهي تتعلّق بالأحداث، والشخصيات، والأفكار الرئيسية والجزئية.
- التدرّج من السهولة إلى الصعوبة.
- صيغت الأسئلة بطريقة تقليدية، وتركزت حول المستويين الحرفي والاستنتاجي للفهم القرائي.

المهمة الأولى: مهارات مستويات الفهم القرائي

- أدرج مهارات مستويات الفهم القرائي في الجدول الموالي:

مهارات مستويات الفهم القرائي	مستويات الفهم القرائي
	المستوى الحرفي: ويشير إلى قدرة القارئ على تذكر الحوادث التفصيلية في المادة المقروءة.
	المستوى الاستنتاجي: ويشير إلى قدرة القارئ على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج، والوصول إلى التعميمات.
	المستوى النقدي: ويشير إلى قدرة القارئ على إصدار أحكام على المادة المقروءة.
	المستوى التذوقي: ويشير إلى قدرة القارئ على تحديد جماليات النص المقروء.
	المستوى الإبداعي: ويشير إلى قدرة القارئ على الاستفادة من الآراء الواردة في المادة المقروءة، واستخدامها على نحو يتميز بالأصالة من خلال التطبيق المباشر.

مهارات مستويات الفهم القرائي:

- إعادة صياغة النص بأسلوبه الخاص.	- ابتكار نهاية جديدة لقصة.
- تحديد مشاعر وعواطف شخصيات النص.	- اقتراح حلول جديدة لمشكلة وردت في النص.
- تحديد التعبير الأجل بين التعبيرات والمقدمات.	- وضع أو اقتراح عنوان جديد للنص.
	- توقع مسار آخر للقصة بتغيير حدث أو تغيير شخصية.
- اختيار عنوان مناسب للنص من بين عناوين معطاة.	- التمييز بين الحقيقة والرأي.
	- التمييز بين المقبول وغير المقبول من الأفكار.

- إبداء الرأي حول الأفكار والقضايا المطروحة في النص. - استنتاج الأفكار الأساسية للموضوع. - ربط السبب بالنتيجة.	- تذكّر معلومات صريحة في النص. - تحديد الفكرة العامة. - تذكّر تفاصيل أو استخراج عبارات من النص.
--	---

أداء المهمة الأولى:

مستويات الفهم القرائي	مهارات مستويات الفهم القرائي
المستوى الحرفي: ويشير إلى قدرة القارئ على تذكّر الحوادث التفصيلية في المادة المقروءة.	- تحديد المعنى السياقي للكلمة. - تحديد الفكرة العامة. - تذكّر تفاصيل أو استخراج عبارات من النص.
المستوى الاستنتاجي: ويشير إلى قدرة القارئ على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج، والوصول إلى التعميمات.	- اختيار عنوان مناسب للنص من بين عناوين معطاة. - استنتاج الأفكار الأساسية للموضوع. - ربط السبب بالنتيجة.
المستوى النقدي: ويشير إلى قدرة القارئ على إصدار أحكام على المادة المقروءة.	- التمييز بين الحقيقة والرأي. - التمييز بين المقبول وغير المقبول من الأفكار. - إبداء الرأي حول الأفكار والقضايا المطروحة في النص.
المستوى التذوقي: ويشير إلى قدرة القارئ على تحديد جماليات النص المقروء.	- إعادة صياغة النص بأسلوبه الخاص. - تحديد مشاعر وعواطف شخصيات النص. - تحديد التعبير الأجل بين التعبيرات أو المقدمة.
المستوى الإبداعي: ويشير إلى قدرة القارئ على الاستفادة من الآراء الواردة في المادة المقروءة، واستخدامها على نحو يتميّز	- ابتكار نهاية جديدة لقصة. - اقتراح حلول جديدة لمشكلة وردت في النص. - وضع أو اقتراح عنوان جديد للنص.

بالأصالة من خلال التطبيق المباشر. - توقع مسار آخر للقصة بتغيير حدث أو شخصية.

إنّ الهدف من تحديد مستويات الفهم القرائي هو تسهيل مهمّة الأستاذ في إعداد أهداف الدّرس القرائي، وفي استخدام استراتيجيّات التدريس التي تساعد على تنمية قدرة التّلاميذ في فهم المادّة المقروءة، وتحديد نوع الخبرات التي ينبغي أن يقدّمها الأستاذ لتحسين قدرات المتعلّمين على الفهم، كما تساعد في صياغة الأسئلة بطريقة سليمة تتناسب مع النتائج التي يرغب الأستاذ الحصول عليها.

2- نماذج تطبيقية لتحليل وتصنيف أسئلة نصّ وفق مستويات الفهم القرائي

المهمّة الثانية: تسمية مهارات قرائية

بعد قراءتك للنّصّ: شجاعة أدبيّة
- سمّ المهارة المستهدفة من كلّ سؤال.

الأسئلة حسب المستوى	المهارة القرائية
المستوى الحرفي	1- ما اسم الخليفة الذي أتته الوفود؟ 2- ما معنى كلمة أحجموا في جملة (ولمّا دخلوا على هشام هابوه، فأحجموا عن الكلام؟) 3- استخرج من النّصّ العبارة التي تدلّ على شجاعة الصّبيّ.
المستوى الاستنتاجي	4- حدّد سمات هذا الصّبيّ. 5- ماذا تستنتج من القصة؟ 6- على من يعود الضّمير المسطرّ تحته في الجملة التّالية؟ (وإن كانت لهم، فعَلَامَ تحبسونها عنهم؟)
المستوى التقديري	7- ما رأيك في رفض الغلام أخذ مائة ألف درهم لنفسه؟ 8- ما رأيك في القوم الذين رضوا للصّبيّ أن يتكلّم نيابة عنهم؟
المستوى	9- اختر عبارة أعجبتك في النّصّ، وما سبب اختيارك لها؟

التدوقي	10- انسج على منوال العبارة التالية: إنَّ الكلام نشر، والسكوت طي.
المستوى	11- ضع عنواناً آخر للنص.
الإبداعي	12- تخيل ما كان سيحدث، لو أنَّ الخليفة لم يأذن للغلام بالكلام.

المهارات المستهدفة من الأسئلة
1- استخراج معلومة صريحة من النص.
2- تحديد المعنى السياقي لكلمة وردت في النص (خيارات).
3- استخراج عبارة من النص تدلّ على معلومة أو فكرة معطاة.
4- استنتاج صفات الشخصيات من خلال تلميحات النص.
5- استنتاج غرض المؤلف من الموضوع.
6- تحديد على من يعود الضمير في جملة.
7- تبيين القيم الواردة في النص.
8- إبداء الرأي حول الأفكار والشخصيات والأحداث.
9- تحديد العبارة الأجمل مع التعليل.
10- النسج على منوال عبارة جميلة واردة في النص.
11- وضع أو اقتراح عنوان جديد للنص.
12- توقع مسار آخر للقصة، بعد تغيير حدث أو شخصية فيها.

أداء المهمة الثانية: مستويات الفهم القرائي ومهاراته:

مستويات الفهم القرائي	مهارات مستويات الفهم القرائي
المستوى الحرفي: ويشير إلى قدرة القارئ على تذكر الحوادث التفصيلية في المادة المقروءة.	- تحديد المعنى السياقي للكلمة. - الترتيب المنطقي للأحداث. - تحديد مرادف أو ضدّ كلمة في النص. - تذكر تفاصيل وردت في النص. - استخراج عبارات من النص تدلّ على معلومة أو

فكرة معطاة. -تنظيم معلومات صريحة في قائمة أو جدول...	
-استنتاج الأفكار الرئيسية والجزئية (الأساسية) للموضوع. -استنتاج علاقات سببية بين الأحداث بالاعتماد على أدوات الربط أو العلاقات المنطقية في النص. -فهم العلاقات المنطقية غير الصريحة في النص، بما في ذلك التسلسل الزمني.. -التمييز بين أقوال الراوي وأقوال الشخصيات في القصة. -توظيف المعرفة السابقة في النص. -استنتاج غرض المؤلف من الموضوع. -استنتاج صفات الشخصيات من خلال سلوكها، ومظهرها والتمييز بين الشخصيات الأساسية والثانوية، وفهم العلاقة بين شخصيات القصة. -فهم العلاقة بين أجزاء النص بالاستعانة بأدوات الربط، وتحديد على من يعود الضمير في الجملة.	المستوى الاستنتاجي: ويشير إلى قدرة القارئ على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج، والوصول إلى التعميمات.
-إبداء الرأي حول الأفكار والشخصيات والأحداث. -التمييز بين ما يتصل بأفكار النص المقروء وما لا يتصل به. -تقييم موقف الكاتب، وتأمين القيم الواردة في النص -تمييز الحقيقة عن الرأي، وبين المقبول وغير المقبول من الأفكار.	المستوى النقدي: ويشير إلى قدرة القارئ على إصدار أحكام على المادة المقروءة.

المستوى التذوقي: ويشير إلى قدرة القارئ على تحديد جماليات النص المقروء.	- تحديد العبارة الأجل من بين عبارات معطاة - النّسج على منوال عبارة جميلة في النصّ. - تحديد مشاعر وعواطف شخصيات النصّ، والربط بين أحداث القصة وخبرات المتعلّم الشخصية. - إعادة صياغة النصّ بأسلوبه الخاصّ. - تمييز العبارات والمعاني الواقعية والخيالية في النصّ.
المستوى الإبداعي: ويشير إلى قدرة القارئ على الاستفادة من الآراء الواردة في المادة المقروءة، واستخدامها على نحو يميّز بالأصالة من خلال التطبيق المباشر.	- وضع أو اقتراح عنوان جديد للنصّ. - اقتراح حلول جديدة لمشكلة وردت في النصّ. - ابتكار نهاية جديدة للقصة. - تقديم أدلة وشواهد من خارج النصّ، لدعم فكرة. - توقّع مسار آخر للقصة بعد تغيير حدث أو تغيير شخصية....

تصنيف الأسئلة حسب مستويات الفهم القرائي في هذا الجدول:

الرقم	الأسئلة حسب ورودها في النصّ	مستويات الفهم القرائي				
		ح	ت	ن	ذ	إ
1	ما اسم الخليفة الذي أتمه الوفود؟	✓				
2	معنى كلمة أحجموا في جملة (ولما دخلوا على هشام هابوه، فأحجموا عن الكلام؟) : بدؤوا - امتنعوا - خافوا - رفضوا.	✓				
3	استخرج من النصّ العبارة التي تدلّ على شجاعة الصبيّ.	✓				
4	حدّد سمات هذا الصبيّ.		✓			
5	ماذا تستنتج من القصة؟		✓			
6	على من يعود الضمير المسطرّ تحته في الجملة التالية؟ (وإن كانت لهم، فعلام تحبسونها عنهم)		✓			

7	ما رأيك في رفض الغلام أخذ مائة ألف درهم لنفسه؟	✓			
8	ما رأيك في القوم الذين رضوا للصبي أن يتكلم نيابة عنهم؟	✓			
9	اختر عبارة أعجبتك في النص، وما سبب اختيارك لها؟	✓			
10	انسج على منوال العبارة: إنَّ الكلام نشر، والسكوت طي.	✓			
11	ضع عنواناً آخر للنص.	✓			
12	تخيّل ما كان سيحدث، لو أنّ الخليفة منع الغلام بالكلام.	✓			

الملاحظة: من خلال هذا التطبيق نلاحظ ما يلي:

- شموليّة الأسئلة لمستويات الفهم.
- تنوّع المهارات في المستوى الواحد.
- تنوّع أشكال الأسئلة.
- تدرّج الأسئلة في المستوى الواحد.

3- نماذج تطبيقية لصياغة أسئلة نصّ وفق مستويات الفهم القرائي

إليك النصّ الآتي: شجاعة أديبة
- صغ أسئلة متنوّعة، وشاملة لمستويات الفهم
القرائي، بحسب المهارات الموجودة في الجدول.

المهمة الثالثة: صياغة أسئلة نصّ
قراءة انطلاقاً من مهارات

مستوى الفهم	المهارات	صياغة أسئلة
مستوى الفهم الحرفي	- تحديد المعنى السياقي للكلمة	- ما هي الكلمة التي يمكن أن تحلّ محلّ كلمة هابوه في الجملة: (ولما دخلوا على هشام هابوه) ممّا يلي: منعوه، هاجموه، خافوه.

	-استخراج عبارة من النص تدلّ على معلومة أو فكرة معطاة. -تذكر التفاصيل الواردة في النص.	-استخرج عبارة من النص تؤكد صغر سنّ درواس بن حبيب. -كم درهماً أمر الخليفة أن يقسم في قبيلة الصبيّ؟
مستوى الفهم الاستنتاجي	-استنتاج الفكرة العامة للموضوع -استنتاج علاقة السبب بالنتيجة. -تحديد على من يعود الضمير في الجملة.	-لخص مضمون النص في فكرة عامة -أكمل العبارة الآتية بجملة من النص تكون سبباً لها: (قدم أعيان القبائل إلى الخليفة لأنّ...) -على من يعود الضمير المسطر في الجملة: ووقعت عينه على درواس فاستصغره.
مستوى الفهم النقدي	-تمييز الحقيقة من الرأي. -إبداء الرأي حول أفكار النصّ وشخصياته وأحداثه. -تثمين القيم الواردة في النصّ.	-هذه الجملة رأي أم حقيقة؟ (ما يشاء أحد أن يصل إليّ إلا وصل حتى الصبيان) -ما رأيك في تصرف الخليفة بتقسيم المال على القبائل؟ -ما القيمة التي ركّز عليها النصّ؟
مستوى الفهم التدوّقي	-تحديد مشاعر شخصيات في النصّ. -إعادة صياغة فقرة من النصّ بأسلوبه الخاصّ. -تحديد العبارة الأجمل أو الأقوى من بين العبارات المقدّمة.	-صفّ شعور الخليفة عندما دخل عليه القوم وفيهم الغلام. -أعدّ صياغة الفقرة الأولى بأسلوبك الخاصّ. -أيّ العبارات رأيت أنّها أجمل وأقوى؟ (إنّ الكلام نشر، والسكوت طيّ)، (الوالي من الرعيّة كالروح من الجسد)، (لا حاجة لي دون عامّة المسلمين)

مستوى الفهم الإبداعي	-توقع مسار آخر للقصة، بعد تغيير حدث أو شخصية. -اقتراح حلول جديدة لمشكلة وردت في النص. -اقتراح عنوان جديد للنص.	-ماذا كان سيفعل الخليفة لو أن الغلام لم يتكلم؟ -تحليل طريقة أخرى ليكافئ بها الخليفة الغلام. -اقتراح عنوانا جديدا للنص.
----------------------------	--	--

4- أسلوب تقويم الفهم القرائي لدى المتعلمين

يركز النظام التربوي على الإتقان والتّميّز، والعمل على بناء شخصية متوازنة، ومتكاملة للمتعلم باستخدام أساليب، ونظم متعدّدة ومتجدّدة، وتنمية المهارات التي يمتلكها وتوظيفها في تحصيله الدراسي، ويعدّ التقويم من أهمّ البرامج التربوية المساعدة على رفع كفاءة التّعلّم وفاعليته، والخروج من جمود التّلقين والحفظ والاسترجاع، إلى حيويّة التحليل والاستكشاف والبحث وحلّ المشكلات.

يعتمد قياس مهارات الفهم القرائي على قياس قدرات المتعلمين في فهم ما قاموا بقراءته، إذ يوجد أعداد كبيرة من المتعلمين يستطيعون القراءة، وفكّ الرموز الظاهرة، إلّا أنّهم لا يستطيعون فهم ما قاموا بقراءته ومن المهمّ عند القياس التّعرف على بعض القدرات الخاصّة عند المتعلمين، كالاستعداد للقراءة، وبذل الجهد في ذلك التّركيز والانتباه على النصّ.

تتعدّد أساليب قياس مهارات الفهم القرائي، ومن أهمّها:¹

4-1- تقديم أسئلة للمتعلّمين: تقدّم أسئلة للمتعلّمين على ما قاموا بقراءته، وطبيعة الأسئلة تكون اختياراً من متعدّد، أو التّكملة للجمل، حيث تحتوي الأسئلة على عناصر، وخصائص النصّ مثل ذكر التفاصيل، أو التسلسل، أو الفكرة الرئيسيّة، أو إصدار أحكام، ويمكن لأسئلة الفهم والمناقشة توفير تغذية راجعة عن التّعلّيمات وطرائق تفكير المتعلّمين، وأنماط تعلّمهم، إذا التزم المعلّمون بمخطّطات تدريس تراعي توزيع الأسئلة وتضبطها وفق مستويات الأهداف المعرفيّة لصناعة بلوم، بذلك يضمن المعلّمون التّوازن بين أسئلة المستويات المعرفيّة بقسميّها الدّنيا والعليا، من غير تفريط ولا إفراط، وتراعي مبدأ التدرّج في المستويات التّعلّمية دون الإخلال بها أو اختزال مراحلها.

¹ ينظر: الفهم القرائي، مستوياته، استراتيجيات تدريسه، فريق مشروع التطوير المهنيّ لمعلّمت وقائدات الطّفولة المبكّرة، وزارة

التّعليم، المملكة العربيّة السّعودية، 1441، 1440هـ=2020، 2019م، ص102.

وتعتبر مهارة طرح الأسئلة مهارة استراتيجية في بناء الدرس التعليمي، حيث يمكن الحكم على المعلم من خلال طريقة صياغته لها ومهارته في إعدادها وتنفيذها، فكلما كانت مهارة المعلم مرتفعة في طرح الأسئلة، كلما كانت مشكلات التعلم أوضح لديه، واستشرافه لما يمكن أن يعترضه من عقبات في مسار التدريس صائباً، بذلك تتوافر للمعلم الحلول اللازمة ويضمن حسن سير العملية التعليمية وجودة مخرجاتها وسلامتها من العيوب.

4-1-1. الطريقة الشفوية: حيث تكون إجابات المتعلمين عن الأسئلة بكلماتهم الخاصة.

ما يناسب تقويم الفهم القرائي مايلي:

4-1-2. الاختبارات التحريرية: وتكون الأسئلة مبنية على نص جديد مشابه للنصوص التي درسها، في مضمونها، وفي حجمها، كما تكون الأسئلة شاملة لمستويات الفهم القرائي الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، الإبداعي، وينبغي أن تكون موضوعية متنوعة ومقالية قصيرة.

تقنيات ونمط طرح الأسئلة وأشكالها في الفهم القرائي:

أ- أسئلة الاختيار من متعدد المفردة.	- أسئلة الاختيار من متعدد.
ب- أسئلة الاختيار من متعدد المركبة.	- اختر الإجابة...
- يقيس هذا الاختبار قدرة المتعلم على الحكم وتحديد الإجابة المطلوبة.	- أسئلة الصواب والخطأ.
	- أجب بصحيح أو خطأ...
- وهو عبارة عن تقديم فقرات تحذف منها بعض الكلمات، ويطلب من القارئ سد الفراغ بكلمة مناسبة وقيس هذا الاختبار قدرة المتعلم على الفهم لكليات النص، وجزئياته، فضلاً عن الرصيد اللغوي للقارئ.	- اختبار التتمة.
	- أكمل الفراغ بالكلمات المناسبة....
- يجب أن يحاول المعلم وضع أسئلة ذاتية قصيرة، لا تتطلب قدراً كبيراً من الكتابة، أي يجب أن يكون الهدف واضحاً في ذهنه لأن الغرض من الإجابة عن الأسئلة هو الفهم القرائي لا الكتابة.	- الأسئلة المباشرة المقالية.
	- ما الشخصيات المذكورة ...
	- اكتب...

4-2- سلاّم التقدير: كذلك، ممّا يناسب تقويم الفهم القرائي في مستوى الإجابة الشفهيّة سلاّم التقدير، الّتي يضع فيها الأستاذ مؤشّرات للتقويم، حيث تكون إجابة المتعلّمين مكتملة أو ناقصة كثيراً، أو ناقصة قليلاً، أو لم يستخدم جذر السؤال في إجابته، وذلك في الفهم الحرفي، وفي الفهمين التفسيري والتطبيقي، قد تكون الإجابة قريبة أو أقرب أو بعيدة أو بعيدة جداً

4-2-1. أنواع سلاّم التقدير: لسلاّم التقدير نوعان رئيسيان هما: سلاّم التقدير العدديّة، وسلاّم التقدير اللفظيّة، وسنقوم بتوضيحها على النحو الآتي:¹

أ- سلاّم التقدير العدديّة: سنقدّم لكم مثالين مختلفين في تدرّج مستوى الأداء للطلّبة في سلاّم التقدير العدديّة.

مثال 1: سلّم تقدير عدديّ لحصّة المحادثة في اللغة العربيّة.

الرقم	الفقرة	التقدير				
		1	2	3	4	5
1	التعبير شفويّاً بجمل عما يشاهدون في لوحة المحادثة.					
2	تسمية عناصر لوحة المحادثة.					
3	ذكر مكونات الأسرة.					
4	ذكر موقف يدل على احترام الوالدين.					
5	استخدام عبارات تواصلية تمثّل الاحترام.					

مثال 2: سلّم تقدير عدديّ لدرس الحياء في التربيّة الإسلاميّة.

الرقم	الفقرة	التقدير			
		ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول
1	إظهار الاهتمام بموضوع الدرس.				
2	طرح أسئلة مثيرة للتفكير.				
3	طرح الأسئلة دون تردد.				
4	الالتزام بآداب طرح السؤال.				
5	التوصل إلى إجابات الأسئلة.				

التقدير: ممتاز = 4، جيد جداً = 3، جيد = 2، مقبول = 1

¹ متاح على: /أدوات-التقويم-الواقعي/ blog.caderjo.com

ب- سلاسل التقدير اللفظية: عبارة عن سلسلة من الصفات المختصرة التي تُبين أداء الطلبة في مستويات مختلفة، حيث يتم اختيار وصف دقيق لمستوى أداء الطلبة، ويُعدّ سلم التقدير اللفظي أداةً ودليلاً للمعلمين لقياس أداء الطلبة عند مستويات عدّة، قد تكون أربعة أو خمسة مستويات أو أكثر.

4-2- دور الوسائل الديداكتيكية في تقويم الفهم القرائي:

تُعين الوسائل الديداكتيكية المعلم على رفع كفاءته المهنية، فتوفّر الجهد والوقت، وتقدّم للمتعلّمين أساساً مادّياً للتفكير الإدراكيّ الحسيّ، كما تعزّز التواصل بين المعلم وتلاميذه، فتشجّع انتباههم، وتولّد الرغبة لديهم في الإقبال على التعلّم مستعملين أكبر قدر من الحواسّ ممّا يسهّل عليهم حفظ المعلومة وربط المدرسة بالحياة، وعليه يتمكّن المدرّس من تقويم عمل الطّلاب وإصدار أحكام بشأن فهمهم القرائي.

أكّدت العديد من الدّراسات العربيّة والأجنبيّة أهميّة استخدام الأساليب، والإجراءات، والطّرق التي تسهم في تقدّم التّلاميذ وتحسين مستوى فهم القرائي، ومن المقترحات لتحسين الوضع الحالي للتّلاميذ:

- أهميّة تقديم التّدرّس الدّقيق المستمرّ باستخدام بعض الاستراتيجيّات والمداخل المتنوّعة.
- اعتماد استراتيجيّات التّعليم النّشط للمتعلم في العمليّة التعليميّة، كالّتعلم التّعاوني، والذّاتي، والحاسب الآلي.
- التّدرّس المباشر لمهارات الفهم القرائي مع التّخلّي عن الطرق التقليديّة.
- ضرورة تقديم برامج علاجية وإثرائية، واستخدام اختبارات تشخيصيّة في محاولة لتحسين مستوى التّلاميذ في الفهم القرائي.
- تنويع النّصوص وتدرّجها، ومعالجتها بتوظيف استراتيجيّات، ومهارات الفهم القرائي لخلق الحافز لدى المتعلّمين، وتوظيف الوسائل الديداكتيكية.

4-3- تصنيف بلوم والفهم القرائي:

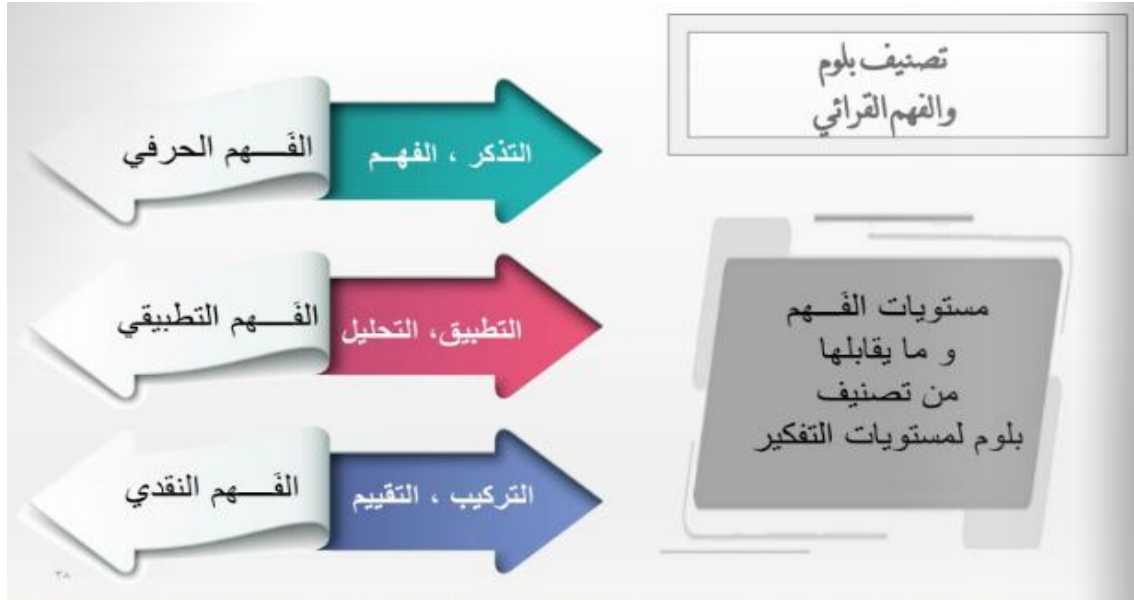
يعدّ هرم بلوم (Bloom) أحد الأدوات التعليميّة البارزة التي تساعد في تنظيم وتطوير العمليّة التعليميّة بشكل منهجيّ. ويقسّم مستويات التفكير إلى ستّة مستويات متدرّجة من البسيط إلى المعقّد: التّذكر، الفهم، التّطبيق، التّحليل، التّقييم، والإبداع. هذه المستويات تساعد المعلمين في تصميم أهداف دراسيّة فعّالة، وتطوير أسئلة اختبارات تُراعي قدرات الطّلبة على مستويات مختلفة،

وهي تتماشى مع مستويات الفهم القرائي، فيستخدم هرم بلوم لتوجيه المربين نحو تقديم الأنشطة التعليمية بطرق متنوعة تناسب احتياجات الطلاب، وتراعي الفروق الفردية بينهم، مما يعزز الفهم العميق والقدرة على التطبيق العملي للمعارف المكتسبة. على سبيل المثال، يبدأ المعلم بتقديم المعلومات الأساسية لتعزيز التذكر، ثم ينتقل إلى الفهم من خلال شرح المفاهيم، ويشجع التطبيق عبر الأنشطة العملية، ويُعمق التحليل من خلال المقارنات والدراسات، ويختتم بالوصول إلى مستويات التقييم والإبداع التي تمكن الطلاب من تقديم حلول جديدة وتقييم الأفكار بشكل نقدي.

مستويات الفهم القرائي وما يقابلها من تصنيف بلوم المعدل لمستويات التفكير

الفهم النقدي	الفهم الاستنتاجي	الفهم الحرفي
1- التركيب	1- التطبيق	1- التذكر
2- التقييم	2- التحليل	2- الفهم
3- الإبداع		

• مستويات الفهم القرائي وما يقابلها من تصنيف بلوم المعدل لمستويات التفكير¹



¹ متاح على fliptml5.com/nbdge/ldmr

وقد اعتمدت مستويات الفهم القرائي في تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي، من خلال تقييم كفاءة فهم المكتوب، كما هو موضح في دليل اللغة العربية لتقييم المكتسبات:¹

وزارة التربية الوطنية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

- يقيم المعيار الرابع (04) المتعلق بزمّن الإنجاز (مدّة القراءة) على النحو الآتي:

- تحكّم أقصى: ≥ 60 ثانية،
- تحكّم مقبول: بين 61-80 ثانية.
- تحكّم جزئي: بين 81-100 ثانية،
- تحكّم أدنى: ≤ 101 ثانية.

3. كفاءة فهم المكتوب

تجمع كفاءة فهم المكتوب بعدين أساسيتين هما - الفهم والاستيعاب - فإن كان الفهم يحدث انطلاقاً من تشكّل التمثيلات الذهنية (بناء تصورات للمقروء اعتماداً على الخبرات السابقة)، فإن الاستيعاب يعني الإحاطة بالنص المكتوب لفهم ما على السطور، وما بين السطور، وما وراء السطور بالاعتماد على سلسلة من العمليات العقلية والتي تلعب فيها مهارات التفكير العليا الأساس.

1.3 شبكة تقييم كفاءة فهم المكتوب

د	ج	ب	أ	فهم المكتوب (المحمول الفكري)
				1 تحديد الفكرة العامة المعالجة في النص
				2 تحديد معلومات صريحة في النص
				3 فهم العلاقات التركيبية و الاستبدال على فقرة
				4 تفسير ظاهرة من النص أو تبيانها
				5 استخلاص فكرة ضمنية من النص
				6 اختيار مقطع وتبريره
				7 التعبير عن رأي أو عرض وجهة نظر

2.3 خصائص النص والمطالب المتعلقة به:

- ✓ نص ثنائي المضمون (نص + صورة)، أو ثلاثي المضمون (نص + صورة + جدول أو خريطة، أو ...) من مواضيع مختلفة؛
- ✓ أصلي، متصرف فيه بما لا يخلّ بمبناه ومعناه؛
- ✓ غني بالأفكار؛
- ✓ متوسط الطول، يمثل 50% من الحد الأقصى المحدد في الكفاءة (180 كلمة)؛
- ✓ مشكول جزئياً؛
- ✓ مرقّم الفقرات؛
- ✓ مشار إلى صاحبه، أو مصدره، أو كليهما.

2.1.3 طبيعة المطالب

يشمل التقييم كفاءة المحمول الفكري سبعة (7) مطالب تستجيب للمعايير المحددة في الشبكة، بمستويات أربعة:

اللغة العربية

19/8

دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي

¹ دليل تقييم المكتسبات، مرحلة التعليم الابتدائي اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، 2024/2023م، ص 8، 9، 10.

المطلب الأول: تحديد الفكرة العامة المعالجة في النص

اختيار من متعدد، ويصاغ على النحو الآتي:

- الخيار الأول: معلومة تعبر عن الإجابة المقصودة (تحكم أقصى)،
- الخيار الثاني: معلومة ضمنية من النص (تحكم مقبول)،
- الخيار الثالث: معلومة مرتبطة بجزئية من النص (تحكم جزئي)،
- الخيار الرابع: معلومة صحيحة غير واردة في النص (تحكم أدنى).

المطلب الثاني: تحديد معلومات صريحة في النص، وتعيين الفقرة المعبرة عن الإجابة المطلوبة

الحالة الأولى:

- الخيار الأول: معلومة تعبر عن الإجابة المقصودة + التعيين الصحيح للفقرة (تحكم أقصى)،
- معلومة ضمنية عن الإجابة المقصودة + التعيين الصحيح للفقرة (تحكم أقصى)،
- الخيار الثاني: معلومة مرتبطة بجزئية من النص + التعيين الصحيح للفقرة (تحكم مقبول)
- الخيار الثالث: معلومة صحيحة غير واردة في النص + التعيين الصحيح للفقرة (تحكم جزئي)
- الخيار الرابع: التأشير على أي خيار دون تحديد الفقرة (تحكم أدنى)

الحالة الثانية:

- الخيار الأول: معلومة تعبر عن الإجابة المقصودة + التعيين الخاطئ للفقرة (تحكم مقبول)
- الخيار الثاني: معلومة ضمنية عن الإجابة المقصودة + التعيين الخاطئ للفقرة (تحكم جزئي)
- الخيار الثالث: معلومة مرتبطة بجزئية من النص + التعيين الخاطئ للفقرة (تحكم أدنى)
- الخيار الرابع: معلومة صحيحة غير واردة في النص + التعيين الخاطئ للفقرة (تحكم أدنى)
- التأشير على أي خيار دون تحديد الفقرة (تحكم أدنى)

المطلب الثالث: فهم العلاقات التركيبية والاستبدالية على فقرة

أ- العلاقات التركيبية (على الخيار)

الصيغة الأولى: التغيير داخل الجمل مع الحفاظ على تركيب الفقرة (فقرة من ثلاث جمل)

التقديرات في حالة التركيب الصيغة (1)

- الخيار الأول: صحة التغيير داخل الجملة 1، 2، 3 وصحة المعنى المحمول بالفقرة (تحكم أقصى)
- الخيار الثاني: صحة التغيير داخل جملتين، وصحة المعنى المحمول بالفقرة (تحكم مقبول)
- الخيار الثالث: صحة التغيير داخل الجملة واحدة، وصحة المعنى المحمول بالفقرة (تحكم جزئي)
- الخيار الرابع: صحة التغيير داخل الجملة واحدة واختلال المعنى المحمول بالفقرة (تحكم أدنى)

الصيغة الثانية: التغيير بين الجمل مع الحفاظ على التركيب داخل الجمل (فقرة من ثلاث جمل)

التقديرات في حالة التركيب الصيغة (2)

- الخيار الأول: صحة التركيب بين الجمل مع الاستعمال السليم لعلامات الوقف (تحكم أقصى)
- الخيار الثاني: صحة تركيب جملتين فقط مع الاستعمال السليم لعلامات الوقف (تحكم مقبول)
- الخيار الثالث: اختلال التركيب بين الجمل والاستعمال السليم لعلامات الوقف (تحكم جزئي)

الخيار الرابع: اختلال التركيب بين الجمل والاستعمال غير السليم لعلامات الوقف (تحكم أدنى)

ب- العلاقات الاستبدالية: فقرة من تسع كلمات قابلة للتغيير

الخيار الأول: تغيير 9 أو 8 أو 7 كلمات بشكل قريب من المعنى (تحكم أقصى)

الخيار الثاني: تغيير 6 أو 5 كلمات بشكل قريب من المعنى (تحكم مقبول)

الخيار الثالث: تغيير 4 أو 3 كلمات بشكل قريب من المعنى (تحكم جزئي)

الخيار الرابع: تغيير كلمتين أو كلمة واحدة بشكل قريب من المعنى (تحكم أدنى)

المطلب الرابع: تفسير ظاهرة من النص أو تبيانها (مثال: أربع إجابات مطلوبة)

الخيار الأول: أربع إجابات صحيحة (تحكم أقصى)

الخيار الثاني: ثلاث إجابات صحيحة (تحكم مقبول)

الخيار الثالث: إجابتان صحيحتان (تحكم جزئي)

الخيار الرابع: إجابة واحدة صحيحة أو كل الإجابات خاطئة (تحكم أدنى)

المطلب الخامس: استخلاص فكرة ضمنية من النص

الخيار الأول: معلومة تعبر عن الإجابة المقصودة (تحكم أقصى)

الخيار الثاني: معلومة ضمنية من النص (تحكم مقبول)

الخيار الثالث: معلومة مرتبطة بجزئية من النص (تحكم جزئي)

الخيار الرابع: معلومة صحيحة غير واردة في النص (تحكم أدنى)

المطلب السادس: اختيار مقطع وتبريره

الخيار الأول: الاختيار: التبرير: صحة الاختيار: صحة التبرير (تحكم أقصى)

الخيار الثاني: الاختيار: التبرير: صحة الاختيار فقط (تحكم مقبول)

الخيار الثالث: الاختيار: صحة الاختيار / الاختيار: التبرير: كلاهما خطأ (تحكم جزئي)

الخيار الرابع: الاختيار (تحكم أدنى)

المطلب السابع: التعبير عن رأي أو عرض وجه نظر

الخيار الأول: التحديد: التبرير: صحة التحديد: صحة التبرير (تحكم أقصى)

الخيار الثاني: التحديد: التبرير: صحة التحديد فقط (تحكم مقبول)

الخيار الثالث: التحديد: صحة التحديد / التحديد: التبرير: كلاهما خطأ (تحكم جزئي)

الخيار الرابع: التحديد (تحكم أدنى)

*أنظر النموذج أدناه

4. نموذج موضوع تقييم كفاءة فهم المكتوب

النص:

أَنْتَ قَوِيٌّ أَكْثَرُ مِمَّا تَظُنُّ



1. كنتُ في الحادي عشر من عمري، وكان معلمي عملاقاً، يبذل كل طاقته من أجل تعليمنا كيف نواجه المصاعب؛ إذ يرى أن ذلك يفيد التلميذ، ويساعده على تحقيق الغرض الأساسي من التعليم، وهو: "صنع الرجال".
2. لقد ترك هذا المعلم آثاراً خالدة في عقولنا. وإني أستطيع أن أتذكر بوضوح، كيف كان يصبح فجأة أثناء الدرس قائلاً بقوة: "سكوت". وبعد ذلك كان يتوجه نحو السبورة، ويكتب بحروف كبيرة كلمة "لا أستطيع"، ثم يستدير نحونا، ويحدق إلى وجوهنا، وينتظر ردنا.

3. أما نحن فكنا نعرف ما يجب علينا أن نفعله، وفي صوت واحد كنا نصيح جميعاً: "احذف (لا) من كلمة: "لا أستطيع" يا سيدي.

وبضربة قوية، كان يمحو من السبورة حرف "لا" ويترك كلمة "أستطيع" العظيمة وحدها، بطريقة لن ننساها، وكان يقول لنا: ليكن هذا درساً لكم. كفوا عن الشكوى بأنكم لا تستطيعون حل أي مشكلة. وتدكروا جيداً من أنتم، إنكم أطفال أمة عظيمة، وبمعوثة الله سوف تستطيعون التغلب على جميع الصعوبات ... وبعد ذلك يضيف على السبورة عبارة لن أنساها أبداً وهي "تستطيع إذا اعتقدت أنك تستطيع".

[عن كتاب: المتفائل ذو العقل القوي؛ كتابي في القراءة

س. 5 ابتدائي؛ المعهد التربوي الوطني طبعة 1983-1984؛ الجزائر]

❖ عملاقاً: عظيماً، ذا قيمة.

❖ يحدق: يركز النظر.

المطالب

المعيار الأول: تحديد الفكرة العامة المعالجة في النص

المطلب 1: ضع علامة (X) أمام الجواب الصحيح.

- ما الفكرة العامة التي يتناولها النص؟

- ♦ أهمية التعليم في حياة الأطفال ☐ ♦ وجوب اقتداء الأبناء بالآباء ☐
♦ القضاء على الأمية والجهل ☐ ♦ زرع الثقة بالنفس ☐

المعيار الثاني: تحديد معلومات صريحة في النص

المطلب 2: ضع علامة (X) أمام الجواب الصحيح، وعين رقم الفقرة الدالة على الجواب.

- الغرض الأساسي من التعليم:

- ♦ تعلم مواجهة المصاعب ☐ ♦ تعلم القراءة والكتابة ☐ ♦ رسم طريق النجاح ☐
♦ صنع الرجال ☐

- رقم الفقرة الدالة على الجواب: ☐

- كان المعلم يصيح فجأة:

- ♦ لأنه كان غاضبا ☐ ♦ ليسكت جميع الأطفال ☐ ♦ لأنه أراد أن يثير انتباههم ☐
♦ ليكتب جملة على السبورة ☐

- رقم الفقرة الدالة عن الجواب: ☐

المعيار الثالث: التحكم في العلاقات التركيبية والاستبدال على فقرة (على الخيار 1 أو 2 أو 3)

أ- العلاقات التركيبية (على الخيار)

المطلب 3

✓ الصيغة الأولى: أعد تركيب كلمات كل جملة من الفقرة التالية، مع الحفاظ على المعنى المحمول بها.

- أستطيع أن أتذكر بوضوح، كيف كان يصيح فجأة أثناء الدرس قائلا بقوة: "سكوت".

أو

✓ الصيغة الثانية: أعد تركيب جمل الفقرة الموالية مع الحفاظ على المعنى المحمول بها

"تذكروا جيدا من أنتم، إنكم أطفال أمة عظيمة، وبمعوثة الله سوف تستطيعون التغلب على جميع

الصعوبات"

ب- خيار الاستبدال: استبدل أكبر عدد من الكلمات في المقطع الموالي مع الحفاظ على المعنى المحمول

بالفقرة

- "إنكم أطفال أمة عظيمة، وبمعوثة الله سوف تستطيعون التغلب على جميع الصعوبات"

المعيار الرابع: تفسير ظاهرة من النص أو تبيينها

المطلب 4: حدّد المعلومات التالية:

- في أيّ سنة ولد هذا التلميذ؟
- في أيّ قسم كان يدرس؟
- كم سنة مرّت على استقلال الجزائر عند ولادته؟
- في أيّ سنة دخل إلى المدرسة؟

المعيار الخامس: استخلاص فكرة ضمنيّة من النصّ

المطلب 5: لماذا كان الأطفال يقولون لمعلّمهم بصوت واحد: "احذف (لا) من عبارة: "لا أستطيع"؟

- ♦ لأنّ المعلّم درّهم على لك ☐ ♦ لأنّ كلمة "أستطيع" تدفعهم للاجتهاد ☐ ♦ لأنّهم أبناء أمة عظيمة ☐
- ♦ لأنّ عبارة "لا أستطيع" تعني العجز ☐

المعيار السادس: اختيار مقطع وتبريره

المطلب 6: اختر مقطعا تراه يلخّص كلّ ما جاء في النصّ، ثمّ برّر اختيارك:

المقطع:

التبرير:

المعيار السابع: التعبير عن رأي أو عرض وجهة نظر

المطلب 7: يقول المعلّم للأطفال: "تذكّروا جيّدا من أنتم. إنكم أبناء أمة عظيمة".

أ- من هي الأمة العظيمة؟

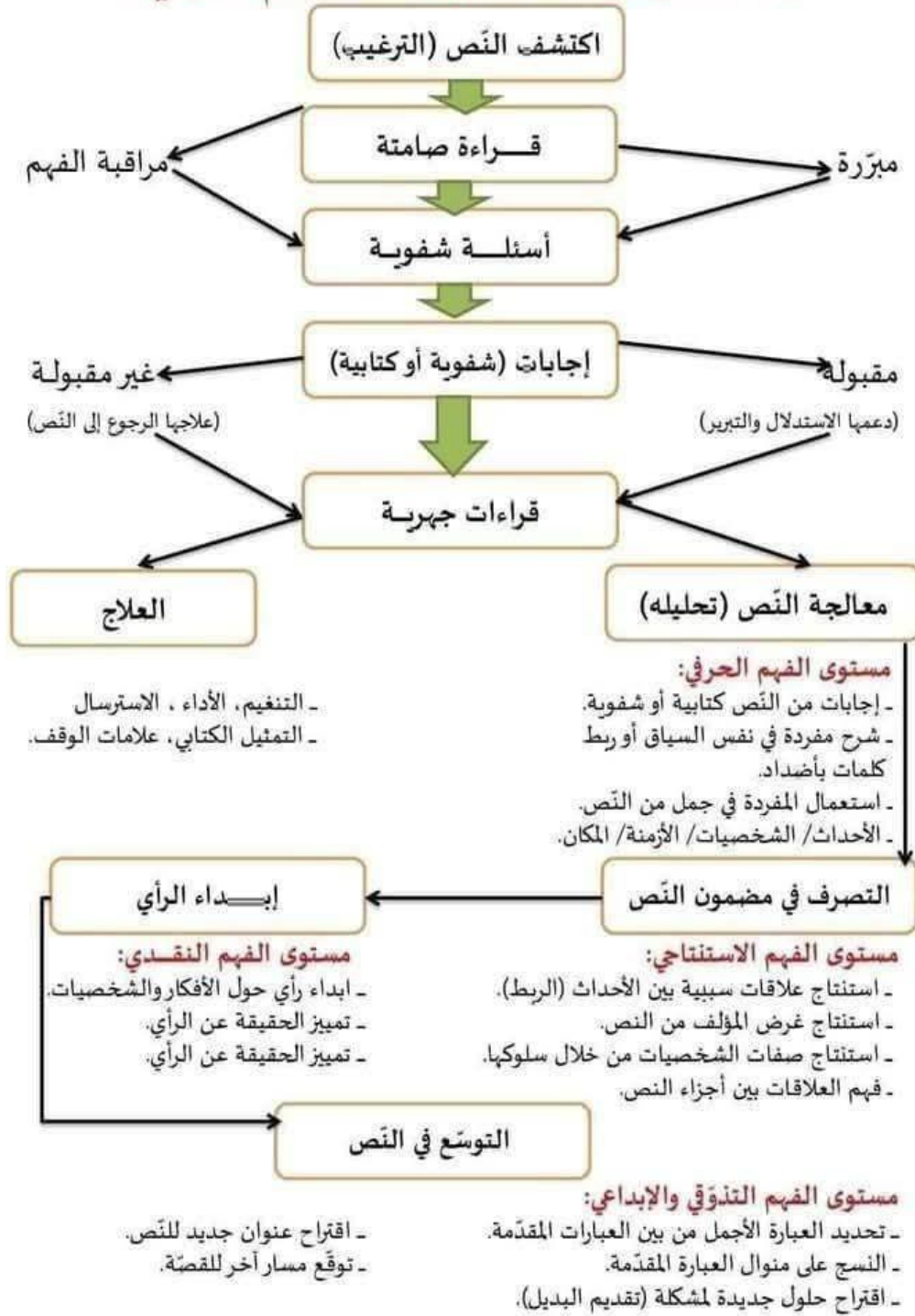
.....

ب- لما هي عظيمة؟

.....

4-5- كيف تقدّم حصة فهم المكتوب (الفهم القرائي):¹

كيف تدرس مادّة القراءة؟ (الفهم القرائي)



¹ متاح على www.facebook.com/groups/245862580212029/posts/1300117694786507

5- أنموذج بطاقة فنية لتدريس فهم المكتوب وفق مستويات الفهم القرائي

المقطع: 01 الوحدة: 01 الحصة رقم: 03	الميدان: فهم المكتوب	المستوى: الخامسة ابتدائي النشاط: قراءة (أداء وفهم) الموضوع: رفاق المدرسة الهدف التعليمي: يقرأ المتعلم النص قراءة مسترسلة محترماً شروط القراءة الجهرية وعلامات الوقف، ويفهم المعنى الإجمالي للنص ويقيم مضمونه.
التقويم	الأنشطة التعليمية التعليمية	المراحل
يسترجع مكتسباته	- لماذا يحتاج الإنسان إلى أصدقاء مخلصين في حياته؟ - وأنت في المدرسة، أي نوع من الأصدقاء تختار؟	وضعية الانطلاق
يلاحظ ويعبر يجيب يسمع يقرأ يجيب ويفهم	- يطلب المعلم من المتعلمين فتح كتب اللغة العربية على الصفحة 10 وملاحظة الصور المصاحبة للنص ثم التعبير عنها. - قراءة المتعلمين للنص قراءة صامتة، ثم طرح بعض الأسئلة: - من المتحدث في النص؟ - عن يتحدث؟ - القراءة النموذجية من طرف المعلم. - القراءات الفردية من طرف المتعلمين مع الحرص على البدء بالنجباء حتى لا يقع المتأخرون في الأخطاء. - طرح أسئلة حول فهم النص: - المستوى الحرفي: • بم يتميز الرفيق المخلص؟ • كيف يُعامل رفاق المدرسة بعضهم بعضاً؟ ما الذي جعلهم كذلك؟ • علام يتميز الرفاق في المدرسة؟ • ماهي التصرفات التي يجب أن تقوم بها، والتي يجب أن تتجنبها في مجتمعك الصغير " المدرسة "؟ • كيف ينشر الكلام الطيب أجواء الفرح والتفاؤل حول من يحيطون بنا؟ أعط أمثلة من واقعك. • ماذا يؤسس التلاميذ لحفظ وتقوية الرفقة والصداقة في المدرسة؟ • ما الذي يُمتلئ ذلك لهم؟ • ما عدد فقرات النص؟ - المستوى الاستنتاجي: • ما معنى: نحظى، برشدك، دروب، يُعدني، النعمة، تضامنا ... • كيف تُعدنا الحياة داخل المدرسة لنحيا وسط المجتمع الكبير مستقبلاً؟ • استبدل "ما أروع" في الجملة الأولى بكلمة أخرى محافظاً على المعنى. • اشرح بأسلوبك الخاص: "مدرستي هي مجتمعي الصغير يا أصدقائي". • استنتاج الأفكار الجزئية والفكرة العامة للنص. - المستوى النقدي: • هل أقتنع الكاتب بم جاء به في الفقرة الأولى؟ علل. • هل تعرف معلومات أخرى عن الصداقة الحقّة؟ اذكرها. • ما القيمة التي يركز عليها النص؟	وضعية بناء التعلم
الإنجاز الفردي ثم التصحيح الجماعي	إنجاز تمرين اثري لفتى الصفحة 11 من كتاب التلميذ. إنجاز تمرين فهم النص الصفحة 04 من دفتر الأنشطة.	وضعية استثمار المكتسبات

المقطع: 01 الوحدة: 01 الحصة رقم: 04	الميدان: فهم المكتوب المستوى: الخامسة ابتدائي النشاط: قراءة + نحو الموضوع: رفاق المدرسة - أجزاء النص الهدف التعليمي: يقرأ المتعلم النص قراءة مسترسلة محترماً شروط القراءة الجهرية وعلامات الوقف، ويتعرف على أجزاء النص.	
التقويم	الأنشطة التعليمية التعليمية	المراحل
يسترجع مكتسباته	- طرح أسئلة تمهيدية عن النص المكتوب.	وضعية الانطلاق
يستمع يقرأ يجيب يلاحظ يكشف الظاهرة النحوية	القراءة: - يطلب المعلم من المتعلمين فتح كتب اللغة العربية على الصفحة 10. - يتداول المتعلمون على القراءة كل تلميذ يقرأ فقرة. - طرح أسئلة إضافية حول فهم النص: - المستوى التدوقي: • ما العبارة التي أعجبتك في النص؟ • هات عبارات على منوال هذه العبارة: - " ساجتنب النميعة وأحذر من سماعها " • احذف من الجملة الموالية كلمة " الرفيق " واستبدلها بكلمة من نفس وزنها: " فالرفيق الحقيقي هو من يساعدك في السراء والضراء " الظاهرة النحوية: أجزاء النص - مم تتكون الجملة؟ - ما هي أقسام الكلمة؟ - هات مثالا لكل نوع. - يكتب المعلم النص التالي على السبورة ثم يطلب المتعلمين بملاحظته: الصديق وقت الضيق، والصاحب صاحب، قد يجرك للخير كما قد يجرك لطريق آخر، حسب ما تختاره أنت من أصدقاء، فالمثل يقول: « قل لي من تصاحب أقل لك من أنت ». ويبقى رفاق المدرسة أقرب إلى الإخلاص من غيرهم، ذلك أنهم تعودوا التفكير والعمل في المدرسة كإخوان يتلقون يوميا دروس المحبة والأخوة والإحسان. - قراءة السند من طرف المعلم تليها قراءات بعض المتعلمين. - يطرح المعلم بعض الأسئلة لاكتشاف الظاهرة النحوية: * ما هو موضوع النص؟ * من كم فقرة يتكون؟ * بم تبدأ كل فقرة وبم تنتهي؟ * مم تتكون كل فقرة؟ * ماذا يفصل بين الجمل؟ * ما الفرق بين فقرة وأخرى؟ تعلمت: - يتخذ النص عن موضوع معين (عنوان)، ويتكون من فقرة واحدة أو عدة فقرات. - كل فقرة تبدأ ببياض وتنتهي بنقطة وتتكون من عدة جمل تفصل بينها علامات الوقف كالفصلة والنقطة... كل فقرة تتناول فكرة محددة.	وضعية بناء التعلمات
ينجز فرديا	- إنجاز تمرين على كراس القسم - إنجاز تمارين النحو من دفتر الأنشطة الصفحة 05.	وضعية استثمار المكتسبات

المقطع: 01 الوحدة: 01 الحصة رقم: 06	الميدان: فهم المكتوب المستوى: الخامسة ابتدائي النشاط: قراءة + إملاء الموضوع: رفاق المدرسة - التاء المفتوحة والتاء المربوطة في الكلمات الهدف التعليمي: يقرأ المتعلم النص قراءة مسترسلة محترماً شروط القراءة الجهرية وعلامات الوقف، ويرسم التاء المفتوحة والتاء المربوطة في الكلمات رسماً صحيحاً.	
التقويم	الأنشطة التعليمية التعلمية	المراحل
يوظف مكتسباته	- استذكار التلاميذ للأفكار الأساسية والفكرة العامة للنص	وضعية الانطلاق
يقرأ يجيب يجيب عن الأسئلة ليكون السند يكشف الظاهرة الإملائية يستخلص	القراءة: - يطلب المعلم من المتعلمين فتح كتب اللغة العربية على الصفحة 10. - يتداول المتعلمون على القراءة كل تلميذ يقرأ فقرة. - طرح أسئلة إضافية حول فهم النص: - المستوى الإبداعي: • هات عنوان آخر للنص. • هات شواهد تدعم أفكار النص. • ذكر النص بعض صفات الرفيق الحقيقي، هات صفات أخرى للرفيق الحقيقي. • تخيل أن شخصاً أراد أن ينشر العداوة بينك وبين صديقك، ماذا كنت ستفعل حينها؟ الظاهرة الإملائية: التاء المفتوحة والتاء المربوطة في الكلمات - حول الكلمات التالية إلى الجمع: بنت، رفيقة، كلمة. - استدرج التلاميذ إلى تكوين السند وتلوين الظاهرة الإملائية: - إن من آثار الرفقة المدرسية، ما رأيت من تعاونيات يقضي من خلالها الرفاق الوقت المثمر المفيد ويكونون من السعادة إلى الخير والمنفعة لمن حولهم. - قراءة السند من طرف المعلم تليها قراءات بعض المتعلمين. - يطرح المعلم بعض الأسئلة لاكتشاف الظاهرة الإملائية: * ما هي الكلمات التي كتبت فيها التاء مفتوحة؟ لماذا؟ * ما هي الكلمات التي كتبت فيها التاء مربوطة؟ لماذا؟ - إملاء الكلمات التالية على الألواح: صَوْتُ - بيت - فات - عائشة - حفاة - مسلمات ... - تعلمت: - أكتب التاء مفتوحة دائماً في: - آخر الأفعال مثل: خرجت. - جمع المؤنث السالم مثل: معلمات. - الاسم الثلاثي الساكن الوسط مثل: بيت. - أكتب التاء مربوطة دائماً في: - الاسم المفرد المؤنث مثل: المدرسة. - جمع التكسير المنتهي بتاء وليس في مفردة تاء مثل: عبقرى ← عباقرة	وضعية بناء التعلم
ينجز فردياً	- إنجاز تمرين على كراس القسم - إنجاز تمارين الإملاء من دفتر الأنشطة الصفحة 05.	استثمار المكتسبات

خاتمة

خاتمة

بعد هذه الرحلة الماتعة والشاقة، نكون قد وصلنا إلى المحطة التي انتهى إليها جهدنا البحثي، ونحن نسبر أغوار الفهم القرائي، ونغوص في أعماق مستوياته، ونتلمس الطريق الأنسب لتوظيف مهاراته، على ما فيه من صعوبات منهجية، تتطلب من الباحث أن يكون أكثر مراساً ودرايةً بمظان الموضوع وتشعباته، فرغم العنت الشديد الذي واجهناه ونحن نتقصّد الاستقراء والبحث، والتحليل والتّمحيص الذي تدور الدراسة في فلكه، إلّا أنّنا حاولنا أن نجتمع في وقفة استنتاجية جملة النتائج والتوصيات، والتوجيهات والمقترحات في النقاط التالية:

1- القراءة عمليةً بنائيةً تتطلب من القارئ القيام بجهد عقليّ، يتمثّل في التفاعل الإيجابي بينه وبين الموضوع، في إطار سياقه الثقافيّ، ولذا فالغاية المرجوة من القراءة هي حسن التّصوّر للمعنى، والاستعداد للاستنباط، والتحليل والنقد، لاسيما فاعلية استخدام استراتيجيات الفهم كالتنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص، والتي من شأنها زيادة كفاءة المتعلّمين، فهي من الأدوات والوسائل المعينة على فهم المحتوى.

2- تقوم المدرسة بدور كبير في تنمية الميل للقراءة لدى المتعلّمين، بما تقدّمه من مناهج، وأساليب التدريس، وما توفره من موادّ متنوّعة ومشوّقة للقراءة؛ لتثير شغف وفضول الطّفل للقراءة، دون إهمال دور الأسرة في إثارة دافعية أبنائها للقراءة والاستمتاع بها.

3- إتقان الطّلاب للقراءة يفرض على القائمين على التّعليم ومدرّسي اللّغة العربيّة امتلاك مهارات الفهم القرائي، والتي تعدّ أساس وعي وإلمام بالمادّة العلميّة لأيّ موضوع أو شعبة دراسيّة.

4- تنمية مهارات الفهم القرائي واحدة من الأهداف الأساسيّة التي يسعى المعلّمون لتحقيقها لتلاميذهم، كونها عاملاً يساعد المتعلّم على إدراك السّبب والنتيجة، واستخدام الأدلّة، وتصنيف

الأفكار، ويزيد القدرة على التحصيل اللغوي، وينمي لدى المتعلمين القدرة على استخدام المعاجم، والبحث عن الكلمات.

5- تحسين مستوى المتعلمين في الفهم القرائي يلقي على عاتق المعلم، الذي يجب عليه مساعدتهم في تعلم كيفية الاندماج مع النصوص قبل وأثناء القراءة، لزيادة وعيهم وتجاوزهم، فاستخدام المعلم لاستراتيجيات نشطة في تدريس الفهم القرائي وفق مستوياته ومهاراته أمر حتمي وضروري، يعود بالنفع على العملية التعليمية والتعلمية.

6- تتمثل كفاءة المعلم في تدريس الفهم القرائي في قدرته على مراقبة فهم المتعلمين، والتأكد من فاعلية مشاركتهم في قراءة النص، كما يتوجب عليه التخطيط الجيد لتقديم دروس الفهم القرائي، وتظهر كفاءته من خلال معرفته بالمتعلمين، وقدراتهم، ومحيطهم الاجتماعي والثقافي، ونفسياتهم، ومن ثم توجيه أسئلة ذات مستوى فهم عال بعيدة عن السطحية، تدفع المتعلم للغوص في ما وراء النص، ومساعدة المتعلمين على توظيف خبراتهم السابقة وربطها بالنصوص محل الدراسة.

7- إنَّ تحصيل المواد الدراسية جميعها يعتمد على الفهم القرائي، لذلك فإنَّ ضعف المتعلم فيه يؤدي بالتأكيد إلى تدني تحصيله في بقية المواد الدراسية، هذا فضلا عن تأثيره على الذات، وما ينتج عنه من توتر، وقلق، وزعزعة الثقة بالنفس.

8- إنَّ تكوين المعلمين وتدريبهم على طرق التدريس الحديثة بات من أوجب الواجبات في الوقت الراهن، بهدف رفع مستوى المعلمين وتزويدهم بكل مستجد في الميدان، هذه الطرق القائمة على تدريب التلاميذ على التفكير والتحليل، والجرأة على النقد، والتشجيع على الإبداع، من شأنها رفع مستوى المعلمين ومن ورائهم رفع مستوى المتعلمين، ومن ثم تحسين الممارسة التربوية والنظام التربوي على حد سواء.

9- يجب أن يكون الفهم القرائي أولى أولويات المنظومة التربوية من خلال تزويد المعلمين بأسسه النظرية، واستراتيجيات تدريسه ومداخلها، وطرق تطبيق مهاراته على النصوص استهدافا لتحسين الفهم، وتوجيه المتعلمين لاتخاذ المواقف والقدرة على حل المشكلات.

وختاماً، فإنّ هذه الملاحظات لا تعدو أن تكون نتائج خلصنا إليها، من خلال هذه الدراسة حول الفهم القرائي الذي نطمح الإفادة منه، وبه في أطوار التعليم الابتدائي جميعها. ويبقى هذا الجهد البحثي رهين القراءة والنقد لاستدراك نقائصه، وإثنا لندرجو أن نكون قد أسهمنا ولو بضلع بسيط وأثر قليل، مقصود كان أو عارض في مجال الفعل القرائي. وعليه، لا يسعنا إلا الثناء على كلّ من علّمنا في مراحل التعليم وأطواره كلّها، راجين من الله عزّ وجلّ التوفيق والسداد، وصلى الله على محمد وعلى آله، وصحبه، وسلّم تسليماً كثيراً.

مكتبة البحث

(مصادره ومراجعته)

مكتبة البحث

- المصحف الشريف، برواية ورش (ت 197هـ) عن نافع (ت 169هـ).

• الكتب والمعاجم العربية:

1. استراتيجيات الفهم، الأسس، والنماذج، سامية محمد محمود عبد الله، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1436هـ=2015م.
2. استراتيجيات فهم المقروء، ماهر شعبان عبد الباري، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1431هـ=2010م.
3. استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، محسن علي عطية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1435هـ=2014م.
4. بوصلة التدريس في اللغة العربية، نضال مزاحم رشيد العزاوي، جامعة تكريت، كلية التربية للعلوم الإنسانية، العراق، ط1، 1438هـ=2017م.
5. تعليم التفكير ومهاراته، تدريبات وتطبيقات عملية، سعيد عبد العزيز، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1430هـ=2009م.
6. تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقييم، حاتم حسين البصيص، وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، د.ط، 2011م.
7. صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتطبيقية والعلاجية، فتحي مصطفى الزيات، كلية التربية، جامعة المنصورة.
8. صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، سليمان عبد الواحد يوسف، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012م.
9. طرق تدريس مواد اللغة العربية، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، 2011.
10. الفهم القرائي، مستوياته، استراتيجيات تدريسه، فريق مشروع التطوير المهني لمعلمات وقائدات الطفولة المبكرة، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية، 1441، 1440هـ=2019، 2020م.
11. القراءة، مفهوما، أهدافها، مهاراتها، طارق عبد الرؤوف عامر، الدار العالمية للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2014م.
12. القراءة، مفهوما، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، عمران أحمد السرطاوي، فؤاد محمود رؤاش، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، ط1، 1438هـ=2016م.
13. لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، ج1، 1414هـ=1994م.
14. المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، حسن شحاتة، مروان السمان، مكتبة الدار العربية، القاهرة، مصر، ط1.
15. المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، مكتبة الشروق الدولية، ط4، جمهورية مصر العربية، 1425هـ=2004م.

16. المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلّم، علي محمد الصّمّادي، صباح إبراهيم الشّمالي، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1438هـ=2017م.

17. النّصّ القرائيّ، إشكاليّات الفهم والإفهام، محمّد بازي، دار العرفان للطّباعة والنّشر، أكادير، المغرب، ط1، 2019م.

• السّنّدات التّربويّة

18. دليل تقييم المتكسبات، مرحلة التّعليم الابتدائيّ اللّغة العربيّة، وزارة التّربية الوطنيّة، 2023/2024م.

19. كتاب القراءة للسّنة السّادسة من التّعليم الأساسيّ، حمزة جاري آخرون، وزارة التّربية الوطنيّة، الدّيون الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2007/2008م.

20. المنهج الصّوتيّ الخطّيّ في تعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها في الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائيّ، دليل تكوين المكوّنين، وزارة التّربية الوطنيّة، مارس 2018.

• الرّسائل والمذكّرات

21. أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصفّ الثالث الأساسيّ بمدارس وكالة الغوث الدّوليّة، شمال غزّة، رسالة ماجستير، سوسن شاهين الشّخريتي، كليّة التّربية بالجامعة الإسلاميّة، غزّة، فلسطين.

22. أثر توظيف استراتيجيّات التّعلّم النّشط في ضوء برنامج SBTD في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى تلاميذ الصفّ الثّاني الأساسيّ، رسالة ماجستير، نداء نزار حسن أيّوب، الجامعة الإسلاميّة بغزّة، فلسطين، شعبان 1438هـ = أبريل 2017.

23. الطّرائق التّربويّة وعلاقتها بالتّحصيل اللّغويّ السّنة السّادسة نموذجاً، يحي بشلاغم، رسالة ماجستير، جامعة تلمسان، الجزائر، 2003، 2004.

24. علاقة مهارة الوعي الصّوتيّ بالأداء القرائيّ لدى تلميذات الصّفوف الأوّليّة، رسالة ماجستير، عبد الله بن محمّد السّريّ، ونور بنت عبيد العتيبي، جامعة الملك سعود، الرياض، المجلّد 33، العدد 4، 1443هـ = 2021م.

25. فعاليّة برنامج إرشاديّ لتحسين الفهم القرائيّ لدى عيّنة من التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم في المرحلة الإعداديّة، رسالة ماجستير، محمود كمال محمّد محمّد، جامعة عين شمس، مصر، 2017م.

26. واقع ممارسة معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة للتّدرّس التّبادليّ من وجهة نظر مشرفي التّخصّص، خديجة نجم عبد القادر النّعيمي، رسالة ماجستير، جامعة ميسان، العراق، 1446هـ = 2024م.

• الدوريات (المجلات العلمية)

27. استراتيجيات تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، دراسة ميدانية في بعض ابتدائيات ولاية المسيلة (مقال)، مجلة الآداب واللغات والعلوم الإنسانية، عبد العزيز نقبيل، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، المجلد 06، العدد 01، مارس 2023م.
28. استراتيجية بناءية مقترحة لتنمية الطلاقة القرائية لدى لتلاميذ المرحلة الابتدائية (مقال)، مجلة كلية التربية، رنا محمد أحمد حميدة، جامعة المنصورة، مصر، العدد 116، أكتوبر 2021م.
29. علاقة مهارة الوعي الصوتي بالأداء القرائي لدى تلميذات الصفوف الأولية، عبد الله بن محمد السريخ، ونور بنت عبيد العتيبي، جامعة الملك سعود، الرياض، المجلد 33، العدد 4، 1443هـ = 2021م.
30. فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والميل نحو القراءة (مقال)، كلية التربية بقنا، رقية محمود أحمد على، مصر، المجلد 17، ع 17، أوت 2012م.
31. فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس اللغة العربية (مقال)، المجلة العلمية لكلية التربية بالوادي الجديد، عقيلي محمد محمد موسى، مصر، العدد 3، ديسمبر 2009م.
32. فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بمرحلة التعليم الأساسي (مقال)، مجلة كلية التربية، عافية عزة عبد الرحمن مصطفى، جامعة الأزهر، مصر، ع 169، ج 2، جويلية 2016م.
33. الفهم القرائي، استراتيجياته وصعوبة تعلمه (مقال)، مجلة دراسات نفسية وتربوية، لعطوي سليمة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، ع 11، ديسمبر 2013م.
34. الكفاية القرائية ومهارة الفهم، رهان تكوين متعلم معلم (مقال)، حسين دحو، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
35. مستوى الرصيد اللغوي لدى حفظة القرآن الكريم، دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الابتدائية، شرياف زهرة، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة سعيدة، الجزائر، المجلد 17، العدد 01، مارس 2023م.
36. مقياس تشخيص صعوبات الفهم القرائي والتعبير الكتابي (مقال)، مجلة الإرشاد النفسي، عبد الرحمن سيد سليمان، محمد فؤاد حسنين، غادة مصطفى محمد الصادق علي، جامعة عين شمس، مصر، ع 74، ج 2، أبريل 2023م.
37. المنهج الصوتي الخطي في تعلم اللغة العربية وتعليمها في المرحلة الابتدائية، من الطريقة التحليلية والتركيبية إلى الوعي الصوتي، نجوى فيران، مجلة الإبراهيمي للآداب والعلوم الإنسانية، جامعة برج بوعريش، العدد 01، ديسمبر 2019م.

• المطبوعات الجامعية

38. محاضرات في طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة، مقاتلي جويده، مطبوعة موجهة لطلبة السنة الثانية علوم التربية، جامعة لونيبي علي، البلدة 02، 2023/2024م.

• الروابط الإلكترونية

x.com/MOQBA1/status/1248000254688899072?lang=ar-x-fm

uatfnns.com/مكونات-مهارة-القراءة-والعوامل-المؤثرة-فيها/

www.youtube.com/watch?v=xrX7ubxE5R4

www.aljazeera.net/blogs/2019/5/1/الديداكتيك-كيف-نستفيد-منها-في-تطوير

fliphtml5.com/nbdge/ldmr

blog.caderjo.com/أدوات-التقويم-الواقعي/

www.facebook.com/groups/245862580212029/posts/1300117694786507/

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

مقدمة.....أ-د

مدخل: المستويات الخلفية النظرية والإجرائية للفهم القرائي

1- القراءة ومكوناتها.....06

1-1 الوعي الصوتي.....07

2-1 التّطابق الصوتي الخطّي.....08

3-1 الطّلاقة.....08

4-1 الرّصيد اللّغوي.....09

5-1 الفهم القرائي.....09

2- أنواع القراءة.....11

1-2 القراءة الصّامتة.....11

2-2 القراءة الجهرية.....11

3-2 قراءة الاستماع.....12

3- أهميّة القراءة.....13

4- استراتيجيات التدريس في الميل نحو القراءة.....19

1-4 التنبؤ.....19

2-4 التّساؤل.....21

23.....	3-4 التّوضيح.
25.....	4-4 التّليخيس.

الفصل الأول: الفهم القرائي وقضاياها من منظور أكاديمي

28.....	1- تعريف الفهم القرائي.
34.....	2- مكّونات الموقف القرائي.
34.....	1-2 الفارئ.
35.....	2-2 الموضوع أو النصّ القرائي.
37.....	3-2 السّياق.
38.....	3- مستويات الفهم القرائي مهاراتها.
38.....	1-3 مستوياته.
40.....	2-3 مهارات الفهم القرائي.
43.....	4- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي.
46.....	5- ماذا ينتج عن ضعف المتعلّم في الفهم القرائي؟
49.....	6- أسباب تدني مستوى الفهم القرائي لدى المتعلّمين.

الفصل الثاني: الفهم القرائي ومستوياته على مستوى التّطبيق الأكاديمي

55.....	1- نماذج تطبيقية لتصنيف مهارات قرائية حسب مستويات الفهم القرائي.
---------	--

- 2- نماذج تطبيقية لتحليل وتصنيف أسئلة نصّ وفق مستويات الفهم القرائي.....59
- 3- نماذج تطبيقية لصياغة أسئلة نصّ وفق مستويات الفهم القرائي.....63
- 4- أسلوب تقويم الفهم القرائي لدى المتعلّمين.....65
- 5- أنموذج بطاقة فنية لتدريس فهم المكتوب وفق مستويات الفهم القرائي.....77
- خاتمة.....81
- مكتبة البحث.....85
- فهرس الموضوعات.....90

ملخص:

يتناول هذا البحث قضية تنمية الفهم القرائي وتحسينه لدى المعلمين والمتعلمين في التعليم الابتدائي؛ انطلاقاً من بسط المستويات الخلفية النظرية والإجرائية للفهم القرائي، ثم الوقوف على قضاياها من منظور أكاديمي، وصولاً إلى مستوياته على مستوى التطبيق الـديداكتيكي، وقد انتظمت أطرافه وأطواره ضمن هذا الموضوع الموسوم بـ: الفهم القرائي ومستوياته بين التصور الأكاديمي والتطبيق الـديداكتيكي - الطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجاً، ليجيب عن الأسئلة الآتية:

- إلى أي مدى يتم تطبيق وتنفيذ تصورات المنظومة التربوية للفهم القرائي؟

• - كيف يمكن تنمية مهارات الفهم القرائي، وتحسينه وفق مستوياته المختلفة؟ وما التوجيهات والحلول لتحقيق أهدافه الأساسية لدى المعلمين والمتعلمين؟

Summary:

This research addresses the issue of developing and improving reading comprehension among teachers and learners in primary school education; it begins by presenting the theoretical and practical foundations of reading comprehension, then examines its issues from an academic perspective, and finally addresses its levels in terms of didactic application. The study is framed under the title: “**Reading Comprehension and Its Levels Between Academic Conception and Didactic Application-A Case Study of the Third Grade of Primary School Education**”. This study aims to answer the following questions:

-To what extent are the educational system's conceptions of reading comprehension being applied and implemented?

- How can reading comprehension skills be developed and improved according to its different levels? and what guidelines and solutions can help achieve its objectives for both teachers and learners?